جامعة الجزائر -2- أبو قاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطفونيا

القدرات المعرفية ودورها في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي

-اقتراح برنامج تدريبي-

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في الأرطفونيا.

تخصص: أمراض اللغة و الاتصال.

إعداد الطالبة:

دردور أسماء.

إشراف:

أ.د. بوعكاز سهيلة.

أعضاء لجنة المناقشة

العضو	مؤسسة الانتساب	الصفة
الأستاذة الدكتورة زينات فطيمة	جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله	رئيسا
الأستاذة الدكتورة بوعكاز سهيلة	جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله	مشرفة
الأستاذة الدكتورة ميموني وفاء	جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله	عضوا
الدكتورة أوشيش نسيمة	جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله	عضوا
الدكتورة طالبي مليكة	جامعة ورقلة	عضوا خارجيا
الدكتورة خدوسي كريمة	جامعة البويرة	عضوا خارجيا

السنة الجامعية: 2021 – 2022م / 1442 – 1443هـ

شـــكـــــر وتـــقـــديـــر

الحمد لله العلي الكبير، مدبر الأمر كله ونثني عليه الحمد أن من علينا بفضله وجود كرمه، على أن وفقنا لإتمام متطلبات هذا البحث وإخراجه في صورته النهائية.

كما أتوجه بشكري الخالص والتقدير والاحترام للبروفسورة "بـوعـكـاز سـهـيـلـة" على جهدها و تعبها معي، على مساعدتها لي بتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة التي لم تبخل بها يوما، أسأله سبحانه و تعالى أن يجازيها أحسن ما يجازي به عبده.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة اللذين لجأت إليهم في التحكيم وأفادوني في استكمال بعض جوانب هذه المذكرة.

ومن دواعي الإنصاف أن أعبر عن تقديري العميق من القلب إلى كل أساتذتي الأفاضل بشعبة الأرطفونيا في كل من جامعة بوزريعه و جامعة مستغانم الشامختين.

وعرفانا بالجميل، وشكرانا بالوفاء للذين ساعدوني في الدراسة الميدانية أخص بالذكر الدكتور بوعافية بمستشفى الأمراض العقلية و مديرية النشاط الإجتماعي والتضامن و المدرستين الابتدائيتين معروف الشارف و لطروش الخديم " لولاية مستغانم ".

و الشـــكر الخـــاص إلـــى كـــل من الأستاذ بلكرد محمد و الأستاذ لصواني جمال الدين و الأستاذة علاق كريمة والأستاذ شيخي مبروك على الدعم الذي قدموه لي.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل و التقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة المنافشة، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة و تقديم ملاحظاتهم القيمة، وتوصياتهم.

ثم الشكر والإمتنان لكل الذين قدموا لي يد المساعدة من قريب أو بعيد.

ولله الحمـــد والمنـــة والصـــلاة والســـلام على رســـول الله ﷺ.

الإهـــــــــــداء

أهـدي ثـمـرة جـهـدي و عـمـلـي إلـى:

روح " أبـــــــي " الطاهرة رحمه الله واسكنه الفردوس الأعلى وجعل قبره روضا من ريـــاض الجـــنـة.

" أمـــــــي الـحـبـيـبـة " التي شجعتني و باركت طريقي بدعائها ورضاها علي، أمد الله في عمرها وحفظها من كل سوء إن شاء الله.

روح أخـــي "مـــحـــمـــد" و"أجـــــدادي" رحمهم الله وأسكنهم فسيح جنـــانـــــه.

إلى من يحلو العيش معهم وأسعد كثيرا بهم .....أخـــــوتـــــي.

من تعلق بهم قلبي وأحببتهم حبا كبيرا، كل الأطفال المصابين بالشلل الدماغي ... خاصة أخي المحبوب " يـــعـــقـــوب " شفـاه الله وشـــفـاهـم جـــمـيـعا.

إلـــى كـــل أطـــفال ذوي الهـــمـــم التي عملت معهم.

أهديهم باعتزاز هذه المذكرة، اعترافا بفضلهم و أداء لبعض ما يجب من حقهم.

إلى كل الأصدقاء "رباب و محمد عزيزة "، كل من عرفت و خاصة من شاركوني مقاعد الدراسة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي أرطفوني للتكفل بالطفل المصاب بالشلل الدماغي، لدى عينة من الأطفال باختلاف الجنس، نوع الإعاقة، والعمر الزمني، إذ يعرف الشلل الدماغي بتلك المعاناة التي لا تقتصر على الحركة فحسب بل تتعدى ذلك لتشمل مشاكل في المهارات اللغوية والقدرات المعرفية.

ولتحقيق غرض الدراسة الحالية تم تطبيق هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني بأبعاده الأربعة المتمثلة في: بعد المفاهيم الأساسية – بعد الإنتباه – بعد الإدراك – بعد الذاكرة.

إذ كل بعد يحتوي مجموعة من البنود كما أن في كل بند يوجد مختلف التمارين و النشاطات التي استخدمت مع عينة متكونة من ثلاثون حالة يعانون من شلل دماغي غير مصحوب بإعاقة ذهنية، ولقياس فعالية البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح قمنا بقياس قبلي وبعدي وهذا بتطبيقنا لكل من إختبار اللغة والمحور الثاني الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي وهذا بعدما تم تحديد نسبة الذكاء والتعرف على المستويات العقلية من خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور على عينة الدراسة. طبقت أبعاد البرنامج التدريبي في ضوء المنهج التجريبي، أما عن النتائج المتحصل عليها: فقد أظهرت نتائج الدراسة نجاح البرنامج التدريبي الأرطفوني بأبعاده في علاج الاضطرابات المعرفية المرتبطة باللغة التي يعاني منها الطفل المصاب بالشلل الدماغي فقد أصبح متمكنا من المفاهيم الأساسية (المخطط الجسدي – البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد – الأشكال)، كما تطورت لديه مهارات الإنتباه، الإدراك والذاكرة (سمعيا وبصريا)، فتحسن كل هذه القدرات المعرفية كان لها دورا كبيرا في تنمية التواصل اللفظي.

واقترحت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بالأطفال المصابين بالشلل الدماغي من حيث الفهم اللفظي وإعداد برامج أرطفونية تحوي قدرات معرفية أخرى للتكفل بهم كالانتباه الانتقائي.

الكلمات المفتاحية:

القدرات المعرفية – التواصل اللفظي– الطفل المصاب بالشلل الدماغي – اقتراح برنامج تدريبي.

ABSTRACT

This study aimed at proposing an orthophonic training program for children with cerebral palsy in a sample of children of different sex, disability and age, since cerebral palsy is defined as suffering that is not limited to movement but extends to problems with language skills and cognitive abilities.

To achieve the purpose of the current study, this training programme has been implemented in its four features : the basic concepts - the attention - the perception - the memory.
Each feature contains a set of items, and in each item there are various exercises and a ctivities that were used, with a sample of 30 cases suffering from cerebral palsy witho ut an intellectual disability.

In order to see the effectiveness of the proposed orthophonic training programme,we applied the language test and the diagnosing language-related cognitive capacities of the orthophonic diagnostic protocol of the child with cerebral palsy, after determing the intelligence quotient and the mental levels, through the application of intelligence test on the study sample. The three features of the protocol and the method were applied in the eperimental approach where the results are as follow :

The results of the study showed that the orthophonic training program has succeeded in its features in treating the disorders and cognitive problems associated with the language that a child with cerebral palsy suffer from. he has become fluent in basic concepts (physical plan, time structure, colors, numbers, shapes). he has also developed the skills of attention, cognition and memory . the improvement of all these cognitive capacities had have a significant role in the development of verbal communication.

The study suggested that further studies be undertaken on children with cerebral palsy in terms of verbal comprehension and that additional orthophonic programmes that include cognitive capacities be developed for them. Like selective attention.

keywords:

Cognitive abilities

Verbal communication

Cerebral palsy paralysis child .

Propose a training programme.

فـــهـــــرس

كلمة شكر	أ
الإهداء	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الأشكال	ح
قائمة الجداول	ط
مقدمـــة	2
الإشكالية.....	04
الفرضيات.....	12
1- أهمية البحث.....	13
2- أسباب اختيار الموضوع.....	13
3- أهداف البحث	13
4- تحديد المفاهيم	14
5- الدراسات السابقة.....	16
خلاصة.....	21
الـــجـــانـــب الـــنـــظـــري	
الفصـل الأول: الشـلل الدمــاغي	
تمهيد	24
1- لمحة تاريخية عن الشلل الدماغي.....	24
2- مفهوم الشلل الدماغي.....	27
3- أنواع الشلل الدماغي.....	29
4- تصنيفات الشلل الدماغي تبعا لشدة الإصابة	33
5- المشكلات المصاحبة للشلل الدماغي	34
6- المشاكل الخاصة التي يعاني منها الأطفال المصابون بالشلل الدماغي	37
7- أعراض الشلل الدماغي.....	38
8- أسباب الشلل الدماغي	40

9- الوقاية من الشلل الدماغي	42
خلاصة	43
الفصل الثـاني: اللغـة ومظـاهر النمـو الحـركي	
تمهيد	45
1- تعريف اللغة ومستوياتها.....	45
2- وظائف اللغة	49
3- اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة.....	49
4- العلاقة بين اللغة و التفكير.....	51
5- النمو اللغوي ومظاهر النمو	53
6- العلاقة بين المخ و السلوك اللغوي	55
7- الإضطرابات اللغوية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.....	61
خلاصة	66
الفصل الثالث: المفاهيم الأساسية.	
تمهيد.....	68
1- مفهوم التخطيط الجسدي.....	68
2- مفهوم الجانبية.....	69
3- مفهوم البنية المكانية.....	69
4- مفهوم البنية الزمانية.....	70
5- مفهوم الألوان.....	71
6- مفهوم الحساب و العدد.....	71
7- مفهوم الشكل.....	72
خلاصة.....	73
الفصل الرابع: القدرات المعرفية.	
تمهيد.....	75
1- تعريف الانتباه و أنواعه.....	76
2- خصائص الانتباه.....	82
3- مكونات عملية الانتباه.....	82
4- اضطرابات الانتباه.....	84
5- تعريف الادراك وأنواعه	89

6- شروط الادراك	**93**
7- طبيعة عملية الادراك	**93**
8- مراحل الادراك	**94**
9- عوامل الادراك	**94**
10-تعريف الذاكرة وآلية عملها	**96**
11-الذاكرة الحسية.....	**100**
12-الذاكرة قصيرة المدى.....	**102**
13-الذاكرة طويلة المدى	**104**
14-اضطرابات الذاكرة والأساس العصبي لها.....	**105**
15- الإضطرابات المعرفية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.....	**107**
خلاصة.....	**111**
الـــجـــانـــب الـــتـــطـــبـــيـــقـــي	
الفصـل الخامس: الإجـراءات الميدانيـة للدراســة	
تمهيد	**114**
1- الدراسة الاستطلاعية.....	**114**
2- الصعوبات التي واجهتنا في الدراسة الميدانية	**114**
3- الدراسة الأساسية	**115**
أ. منهج الدراسة	**115**
ب. مكان الدراسة.....	**115**
ج. مدة الدراسة.....	**117**
د. عينة الدراسة.....	**117**
هـ. أدوات البحث.....	**120**
4- التناول العيادي	**154**
5- التناول التجريبي.....	**182**
الفصـل السادس: عـرض ومنـاقشة نتـائج البحث.	
تمهيد	**204**
1- عرض نتائج الحالات وتفسيرها.....	**204**
2- عرض نتائج التحليل الإحصائي.....	**570**
الفصل السابع: عرض ومناقشة فرضيات الدراسة.	

1- عرض ومناقشة الفرضية العامة.....	**576**
2- عرض ومناقشة الفرضيات الجزئية.....	**578**
الاستنتاج العام	**584**
خاتمة	**586**
توصيات الدراسة	**589**
مصادر و مراجع	**590**
ملاحق	**601**

فـهـــرس الأشكـــال

رقـم الشكل	عنـــوان الشـكل	رقـم الصفحـة
الشكل 01	يوضح وضعيات تشنجية لكل طفل معاق مستلقي على ظهره	**30**
الشكل 02	الشـلل التشنجـي	**30**
الشكل 03	يوضـح طفل رباعي الشـلل و طفل مصاب بالشلل التشنجي الرباعي	**31**
الشكل 04	طفل مصاب بشلل تشنجي ثنائي	**31**
الشكل 05	يوضـح طفل مصاب بالشـلل التشنجي النصفي	**31**
الشكل 06	طفلة مصابة بشلل تخبطي	**32**
الشكل 07	يوضح أنه لكي يحافظ الطفل المختل على حركاته و توازنه يفقد استقامة ظهره و طفلة مصابة بشلل اللاتوازني	**33**
الشكل 08	يوضح طفل يتدلى على شكل حرف (U) مقلوب حيث تكون حركته قليلة أو منعدمة	**38**
الشكل 09	يوضح وضعية رأس الطفل المعاق	**38**
الشكل 10	التركيبة الداخلية للدماغ الإنساني .	**48**
الشكل 11	صورة بالأشعة موضحة للدماغ البشري .	**48**
الشكل 12	أعضاء المخ وتركيبه من الداخل .	**55**
الشكل 13	الجهة السفلية للدماغ .	**55**
الشكل 14	الواجهة الجانبية لنصف الكرة المخية اليمنى .	**56**
الشكل 15	مخازن في رأس واحد .	**56**
الشكل 16	المنطقة الحسية والتعبيرية في الدماغ .	**57**
الشكل 17	يبين فصوص الدماغ البشري .	**61**
الشكل 18	يبين مفهوم الانتباه كعملية عقلية.	**77**
الشكل 19	يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه.	**78**
الشكل20	يوضح مكونات الانتباه.	**83**
الشكل 21	يوضح أهم العوامل المشتتة للانتباه.	**88**
الشكل 22	يلخص نموذج الذاكرة.	**97**
الشكل 23	يبين صورة الذاكرة والدماغ–أنظمة متعددة للذاكرة–.	**98**

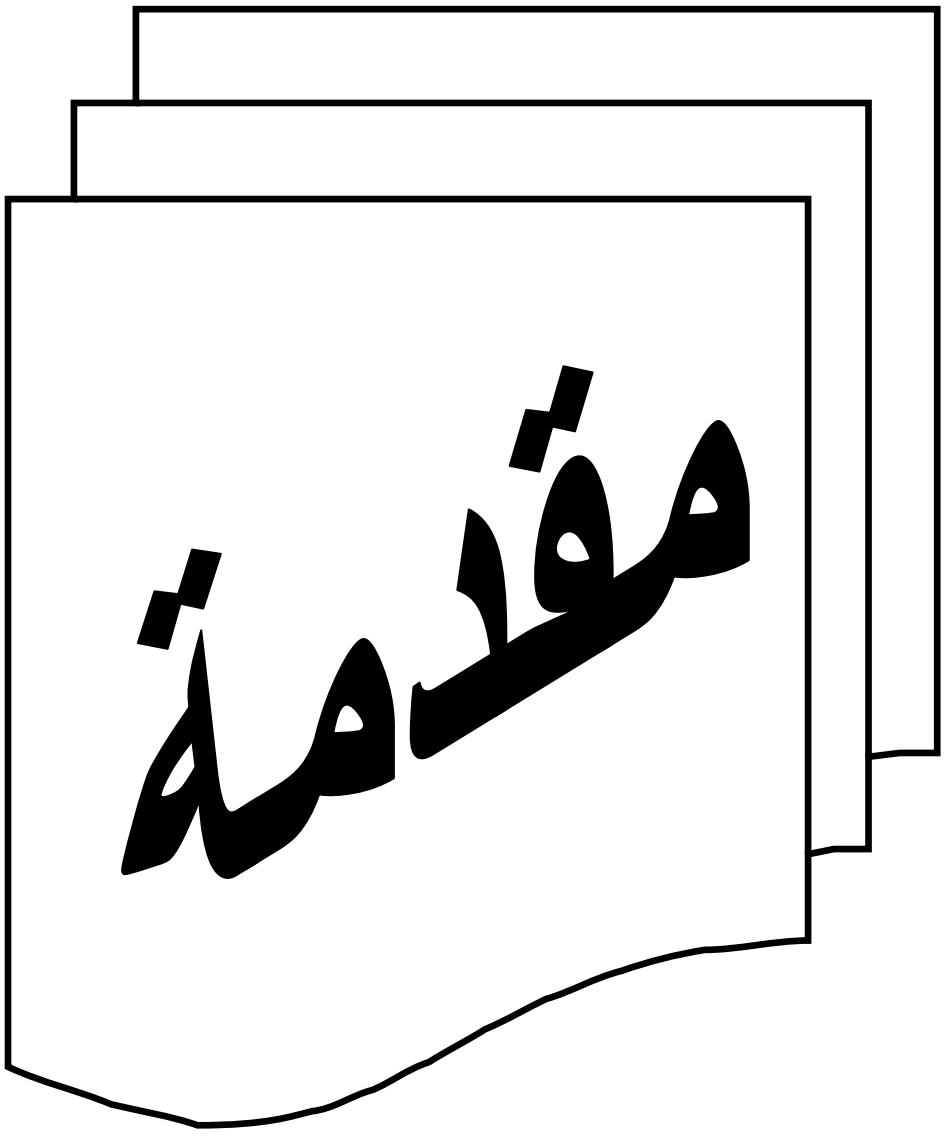
الشكل 24	يوضح التكامل القائم بين الوظائف المعرفية.	**111**
الشكل 25	يبين نسبة الذكور والإناث في الدراسة .	**190**
الشكل 26	لعبة اتجاه السمكات.	**193**
الشكل 27	يوضح تمرين الأشكال الهندسية.	**194**
الشكل 28	لعبة النطاق المهيكل	**196**
الشكل 29	يوضح تمرين لعبة اتجاهات المربع.	**196**
.الشكل 30	يوضح تمرين تلوين المربعات بألوان مختلفة.	**199**
الشكل 31	يوضح تمرين الأشكال.	**199**

فهـرس الجـداول

رقـم الجـدول	عنــوان الجـدول	رقـم الصفحـة
الجـدول 01	يبين نسب الذكاء عند أطفال الشلل الدماغي.	**35**
الجـدول 02	يوضح العوامل المرتبطة باضطرابات اللغة في مرحلة الطفولة.	**46**
الجدول 03	يمثل قائمة توضح كيف يسير الارتقاء اللغوي موازيا للارتقاء الحركي .	**54**
الجدول 04	يبين متوسط طول فترة الانتباه.	**78**
الجدول 05	يوضح أنواع الانتباه.	**81**
الجدول 06	يبين خصائص عينة الدراسة.	**119**
الجدول 07	يبين الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة.	**119**
الجـدول 08	يبين مفتاح التصحيح لرائز الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.	**125**
الجـدول 09	يبين معايير رائز الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.	**127**
الجدول 10	يوضح محاور البروتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح لطفل الشلل الدماغي.	**130**
الجدول 11	يبين الخلفية النظرية التي تم على أساسها اقتراح البروتوكول التشخيصي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي.	**133**
الجدول 12	يبين مجموعة خصائص المحكمين.	**134**
الجدول 13	يبين المقاطع الصوتية المقدمة لطفل الشلل الدماغي.	**149**
الجدول 14	يبين تكرار المقاطع حسب المخرج.	**150**
الجدول 15	يبين المعلومات البيانية لحالات الدراسة.	**156**
الجدول 16	يبين السوابق المرضية لحالات الدراسة.	**160**
الجدول 17	يبين العلاقات عند حالات الدراسة.	**162**
الجدول 18	يبين التطور النفسي – الحركي لحالات الدراسة والإتصال قبل اللغوي.	**165**
الجدول 19	يبين النمو اللغوي لحالات الدراسة.	**167**
الجدول 20	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق إختبار الذكاء	**173**

	المصور لأحمد زكي صالح.	
الجدول 21	يبين الخلفية النظرية التي تم على أساسها اقتراح البرنامج التدريبي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي.	**185**
الجدول 22	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الأول من إختبار E.T.L.A	**205**
الجدول 23	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الثاني من إختبار E.T.L.A	**219**
الجدول 24	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الثالث من إختبار E.T.L.A	**234**
الجدول 25	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الرابع من إختبار E.T.L.A	**242**
الجدول 26	يبين نتائج الحالات لمحور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.	**259**
الجدول 27	يبين نتائج حالات الدراسة في بند المخطط الجسدي والجانبية من البعد الأول للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**339**
الجدول 28	يبين نتائج حالات الدراسة في بند البنية المكانية والزمانية من البعد الأول للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**353**
الجدول 29	يبين نتائج حالات الدراسة في بند الألوان، الأعداد والأشكال من البعد الأول للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**363**
الجدول 30	يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإنتباه السمعي من البعد الثاني للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**382**
الجدول 31	يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإنتباه البصري من البعد الثاني للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**394**
الجدول 32	يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإدراك السمعي من البعد الثالث للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**418**
الجدول 33	يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإدراك البصري من البعد الثالث للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**428**
الجدول 34	يبين نتائج حالات الدراسة في بند الذاكرة السمعية من البعد الرابع للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**443**

الجدول 35	يبين نتائج حالات الدراسة في بند الذاكرة البصرية من البعد الرابع للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.	**448**
الجدول 36	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الأول من إختبار E.T.L.A	**456**
الجدول 37	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الثاني من إختبار E.T.L.A	**469**
الجدول 38	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الثالث من إختبار E.T.L.A	**482**
الجدول 39	يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الرابع من إختبار E.T.L.A	**491**
الجدول 40	يبين نتائج الحالات لمحور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.	**508**
الجدول 41	يمثل إختبار – ت – لعينتين مترابطتين (الإختبار العلاجي للغة E.T.L.A).	**571**
الجدول 42	يمثل إختبار – ت – لعينتين مترابطتين (محور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني).	**572**
الجدول 43	يبين خصائص إختبار الذكاء لأحمد زكي صالح المطبق على عينة الدراسة.	**635**


مقدمة

تعتبر الإعاقة الحركية العصبية من إحدى مظاهر الشلل الدماغي الناجمة عن إصابة الدماغ في وقت مبكر من حياة الطفل خاصة في فترة عدم اكتمال نمو القشرة الدماغية المسؤولة عن الحركة، هذا ما يؤكد لنا أن الشلل الدماغي عجز في القدرة العضلية العصبية والناتجة عن إصابة المخ الذي يؤدي إلى النقص في القدرة على التحكم في العضلات الإرادية (الزعبى، 2003، ص.190)، حيث نجد أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي يظهر عدم تناسق شكل المهارات الحركية لديه، أو أن تكون حركة عضلاته سريعة، بطيئة أو خليط من الإثنين معا (أحمد و آخرون، ب ت، ص.3).

كما نجد عنده أعراضا أخرى لا تتوقف عند الجانب الحركي وحسب وإنما تتعدى ذلك لتشمل صعوبات لغوية ومشاكل على مستوى القدرات المعرفية، لكون أن النمو الحركي والحسي السليم أساس نمو النواحي الإجتماعية والنفسية وغيرها، وفي حالة حدوث إصابة في مراحل الطفولة الأولى يؤدي بحتمية إلى تأخر في جميع نواحي النمو.

ولهذا الغرض قمنا في دراستنا الحالية باقتراح برنامج تدريبي أرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي متضمنا أربعة أبعاد أساسية شملت كل من بعد المفاهيم الأساسية متضمنا بند للمخطط الجسدي و الجانبية، بند البنية المكانية و الزمانية، بند الألوان و الأعداد و الأشكال، كذلك نجد بعد الإنتباه و الذي يشمل كل من بند الإنتباه السمعي و بند خاص بالإنتباه البصري، كذلك نجد بعد للإدراك يحتوي على كل من بند للإدراك السمعي و أخر للإدراك البصري، أيضا وجود بعد للذاكرة يضم بند للذاكرة السمعية و الثاني بند خاص بالذاكرة البصرية لدى الطفل المصاب بالشلل الدماغي، وهذا لمدى أهمية هذه القدرات المعرفية و دورها البارز في تنمية المهارات اللغوية من خلال عملية التكفل المبكر بها كخطوة أساسية لدى أطفال هذه الشريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا تسليط الضوء على شريحة الأطفال المشلولين دماغيا قصد التخفيف من معاناتهم، إذ من الممكن أن يستفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون وذوي الإختصاص وذويهم الذين يسهرون على خدمتهم، كما قد تكون هذه الدراسة اضافة علمية في مجال البحث العلمي خاصة المتعلقة بالشلل الدماغي. حيث تم اقتراح هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني من أجل التكفل بالجانب المعرفي لهذه الفئة لكل من المفاهيم الأساسية، الإنتباه، الإدراك، والذاكرة سمعيا وبصريا لدى الطفل المصاب بالشلل الدماغي، إلى جانب التعرف على أثر هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني لتنمية الجوانب اللغوية لدى الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

فبناءا على ما سبق ذكره نجد أن كل بعد يحتوي على مجموعة من النشاطات والمهارات، أين يتم التقييم باعطاء نقطتان في حالة أداء النشاط في حدود العادي، نقطة واحدة اذا تم أداء التمرين بشكل متوسط، وصفر في حالة عدم تمكنه من أداء النشاط ولم يبد أية محاولة، اذ أن لكل نشاط يقوم به الطفل المصاب بالشلل الدماغي محاولتين، نقوم بتدوين النقطة في المحاولة الجيدة.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع، وسعيا لتحقيق أهداف البحث فيه، تم تناول الموضوع في إطارين.

الإطار النظري، وتناولنا فيه ثلاث فصول، بحيث اشتمل الفصل الأول: لمحة تاريخية عن الشلل الدماغي والتعريف به وأنواعه، تصنيفاته تبعا لشدة الإصابة، والمشكلات المصاحبة له والمشاكل الخاصة التي يعاني منها الأطفال المصابون بالشلل الدماغي، أعراضه وأسبابه والوقاية منه.

والفصل الثاني اشتمل: التعريف باللغة ومكوناتها، وظائف اللغة، اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة العلاقة بين اللغة والتفكير النمو اللغوي ومظاهر النمو الحركي والعلاقة بين المخ والسلوك اللغوي، كذلك الإضطرابات اللغوية عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

وفيما يخص الفصل الثالث للقدرات المعرفية فقد احتوى على تقديم تعريف للإنتباه و أنواعه، خصائصه، كذلك مكوناته و اضطراباته، كما نجد عملية معرفية أخرى تتمثل في الإدراك و أنواعه، شروطه، طبيعة عمليته أيضا مراحله و التطرق لأهم عوامله، و من ناحية أخرى تضمن هذا الفصل تقديم تعريفا للذاكرة و ألية عملها، كما نجد تعريفا لكل من الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى، أيضا اضطرابات الذاكرة و الأساس العصبي لها أخذت نصيبها هي الأخرى في هذه الدراسة. نجد كذلك الاضطرابات المعرفية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حيث فصلنا في هذا الجانب تفصيلا دقيقا. أما الإطار المنهجي للدراسة الميدانية فقد تناولنا فيه ثلاث فصول: فالفصل الرابع اشتمل الدراسة الاستطلاعية، الصعوبات التي واجهتنا في الدراسة الميدانية و أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية كذلك الدراسة الأساسية، التناول العيادي و التناول التجريبي.

كما اشتمل الفصل الخامس على عرض، تفسير وتحليل نتائج الدراسة، كما تم التطرق في الفصل السادس على مناقشة الفرضيات فالإستنتاج العام ثم الخاتمة مع التوصيات والإقتراحات.

- الإشـــــــكـــــالـــــيـــة

الشلل الدماغي حالة يفقد فيها الإنسان القدرة على التحكم في عضلاته ويحدث عادة عندما تتلف الأجزاء الثلاثة من الدماغ، تسمى المنطقة الأولى القشرة الدماغية المحركة عندما تتلف هذه المنطقة يكون توقف في حركة العضلات، المنطقة الثانية تسمى عقد قاعدية تعتبر المركز الرئيسي لنشاط العضلات، وإذا ما تعرضت للتلف تصبح حركة العضلات غير منتظمة، أما المنطقة الثالثة فهي المخيخ المسؤولة عن حركة توازن العضلات ومع إتلافها تفقد حركة العضلات توازنها. فهذا الخلل أو العاهة العصبية تصيب الأعضاء المؤدية للحركة بطريقة تحد من وظيفتها العادية بل يمتد ويشمل الحركات الإرادية و اللاإرادية (عطيات، 1969، ص.233)، أين يظهر للفرد المصاب بهذه الإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي عدم تناسق في المهارات الحركية، أو أن تكون حركة العضلات سريعة جدا، بطيئة جدا أو خليط من الإثنين معا وقد تحدث عند الإصابة بالشلل الدماغي، اضطرابات حسية أيضا اضطرابات كلامية ولغوية مصاحبة للمصاب (أدم وآخرون، ب ت، ص.3).

غياب المهارة الحركية يؤدي بحتمية إلى اضطراب الوظائف الإدراكية وبعض القدرات المعرفية المتعلقة بالمفاهيم الأساسية كالمخطط الجسدي، البنية المكانية و البنية الزمانية، الألوان و الأعداد و الأشكال، وهذا ما أثبتته كل من دراسة (Ray, 1950) و (Zazzo, 1969) و (Crunelle, 1990)، التي بينت أن نتائج الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في اختبارات القدرة المكانية ضعيفة بمقارنة بالأطفال غير المصابين بهذه الإعاقة، والملاحظ من خلال هذه الدراسات أن أغلبها قد أجريت على عينات لم يتم توضيح سنها، كما لم تبين خصائص هذه العينات. توصلت كذلك دراسة (Bobath, 1980) إلى أن الشلل الدماغي اضطراب حسي حركي يحدث نتيجة عدم اكتمال نمو الدماغ قد يصاحبه مشكلات في النطق والإبصار والسمع وأنماط متعددة من اضطرابات الإدراك والإعاقة الذهنية ونوبات الصرع، حيث صنفه الى أربعة أنواع رئيسية كالشلل التشنجي، التقلصي الرباعي، التقلصي الثنائي والشلل الدماغي النصفي، مضيفا على أن أنه من الصعب تقدير أو حساب الذكاء عند طفل يعاني من إعاقة شديدة حيث أن عدم قدرته على الاستجابة لا تكون بسبب نقص في الذكاء و لكن بسبب النماذج و الأشكال و الحركات غير الطبيعية، و التي تمنع الحركات الناضجة من الظهور، ويقر (Arthuis,1991) أن الذكاء يكون محفوظا عند الأطفال المصابين بالإختلال أكثر منه عند الأطفال المتشنجين. كما يثبت (Mazeau, 1995) من خلال دراسته أن عدد كبير من هؤلاء الأطفال لديهم اضطرابات معرفية تتمثل في الإدراك، الإنتباه، التعرف على

المكان و الزمان، وعلى الألوان و الأعداد و الأشكال و كذلك الأبراكسيا أو الدسبراكسيا البصرية-المكانية، ثم يضيف أن الوظائف الخاصة بالذاكرة والوظائف المنظمة في عملها إلى الوظائف الإدراكية الحركية و الوظائف اللغوية. فالوظائف المنظمة تنتمي إلى الوظائف الداخلية للفرد، بينما الوظائف الإدراكية الحركية و الوظائف اللغوية فتسمح له بتكوين علاقة مع العالم الخارجي، وتبين دراسة الإصابة الحركية العصبية أن كل هذه الوظائف من الممكن أن تصاب فتظهر في شكل اضطرابات الإنتباه الإدراك و اللغة (رغيوي، 2010، ص.91). من جانب أخر نجد دراسة قام بها (هوبكنـز) على 1293 طفلا من المصابين بالشلل الدماغي، فوجد أن 64 % من المصابين بالشلل الدماغي التقلصي الرباعي يعانون من مشكلات في النطق. و لاحظ أن الأطفال المصابين بالشلل النصفي والثنائي، كان لديهم نطق طبيعي، و في هذه الدراسة وجد أن 18 % كان لديهم إعاقات سمعي(بدر الدين وآخرون، 2008، ص.17)، أين أشار أيضا (هوبرمـان) في دراسته إلى أن عدم التحكم بالرأس وعدم القدرة على البلع و وجود سيلان في اللعاب يزيد من مشاكل النطق. وأكد (فان ريبـر) إلى أن النطق يميل إلى أن يكون مشوشا أكثر في حالات الشلل الدماغي التشنجي، ومن هنا نجد أن النمو الحركي السليم هو أساس نمو الجوانب المعرفية واللغوية لذلك في حالة إصابة الطفل في نموه خاصة في سن الطفولة المبكرة، فهذا بالتالي يؤخر حتى في جميع نواحي النمو ليس فقط الحركة وإنما النشاطات العقلية والمهارات التواصلية (تريزا، 2006، ص. 77). وبينت دراسة كل من (ليرنر، 1993)، (ليفين وريد، 1999) قبل تعلم أي مهارة أكاديمية يجب ان تنمو لطفل الشلل الدماغي أولا قدرة ملائمة على التمييز البصري والذاكرة البصرية والقدرة على اكتشاف العلاقات وتركيز الإنتباه ونمو تلك القدرات يعد مطلبا أساسيا (بلخيري، 2018، ص.14). أما دراسة (بياجه و انهلدر، 1948) حول ذاكرة التحويل الهندسي أو التدوير هدفت لمعرفة ما إذا كانت ذاكرة التدوير حركة تخطيطية بدرجات متغيرة، بالإضافة إلى معرفة ما إذا كانت ذكريات الحالات النهائية أشكال و فقط أو إنها نقطة بداية و نتيجة للتحولات العملياتية. واستخدم الباحثان إختبار المثلثين المتوازي الأضلاع، وهذا خلال ثلاث جلسات وقد طبق الإختبار على عينة تتكون من 36 طفل تتراوح أعمارهم ما بين 5 و9 سنوات، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى ظهور تباين أو تفارق، المفارقة المهمة في علم النفس بين عملية هندسية كالتدوير و البنيات المنطقية و الرياضية مثل الترتيب، الانتقائية فيمكن تطبيق عملية التدوير على مجموعة من الأشياء غير الظاهرة مثل ما هو في جزء متواصل حيث يتضمن صورة يمكن أن تتوافق مع الشيء، فقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة

و هي أن ذاكرة التدوير أسهل من الترتيب و الإنتقائية، وفي عملية التدوير هناك تحويل لشيء و ليس تجميع الأشياء و أن صورة الشيء ليست فقط انعكاس لمستوى العمليات عند الفرد بل توجد العديد من المستقلات التي يقيمها هذا الأخير.

كما وجدت دراسات تناولت تأثير اضطراب القدرة المكانية على قدرة الفهم اللفظي وهي نادرة إلا ما توصلت إليه نتائج بحث كل من (Helene Romain) و (Eveline Charmeux) عند دراستهم لعلاقة تأثير العمى الحركي. المكاني البصري، وقدرة التعبير الخطي للفونام، حيث أن العمى الحركي المكاني البصري اضطراب في القدرة المكانية، إذ يعتبر عائقا كبيرا للفهم عند أطفال الشلل الدماغي، لهذا في غالب الأحيان لا يمكنهم التعبير خطيا عن الفونيمات وفي دراسة (Reuchlin ,1973) التي بينت تأثير القدرة المكانية على الإدراك البصري، كذلك بين كل من (Leiter, Robeye, Geelen 1969) علاقة اضطراب القدرة المكانية بنسب ذكاء أطفال الشلل الدماغي يتراوح سنهم بين 2 و12 سنة (بلخيري، 2005، ص.115). وهناك دراسات أخرى بينت نتائجها أن اضطراب القدرة المكانية عند أطفال الشلل الدماغي تؤثر على مكتساباتهم اللغوية، بما فيها الطلاقة اللفظية، القراءة الكتابة، التخطيط، حل المشكلات والحساب (بلخيري، 2005، ص.125). كما أن الأطفال الذين يولدون في سن مبكرة ذو شلل دماغي حسب الأبحاث يعانون من اضطرابات في الذاكرة، وهذا ما نجده واضحا عند (Mazio, 1997) في دراستها أين أكدت أن هؤلاء الأطفال لهم تفكك و قصور كبير في الذاكرة العاملة التي يمكن أن تؤدي بشكل واسع إلى صعوبة في فهم التفكير المنطقي للنص (Lucile, 2013, p14).

وفي دراسة جاءت بها الباحثة في ميدان الأرطفونيا (Chloé Regina, 2012) من جامعة ليل الفرنسية بعنوان العد عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 10 سنوات لدراسة و تطوير لعبة على الكمبيوتر لدعم و تعزيز المهارات المعرفية لتحسين جودة حياتهم، أين توصلت و على أساس الملاحظة النظرية تحققت من وجود مثل هذه الاضطرابات المعرفية لدى طفل الشلل الدماغي من خلال استخدامها استبيان و إختبارات (TEDI-MATH)، أين قامت بإنشاء لعبة على الكمبيوتر تسمح بتجاوز الصعوبات(الحركية، الانتباه، التركيز و الذاكرة) (Chloé, 2012, p116).

أما على المستوى المحلي نجد الدراسة التي أقيمت من طرف (بن عصمان، 2005)، الذي قام بدراسة استراتجيات الفهم الشفهي لدى الأطفال المصابين بالوهن الحركي الدماغي، و استخلص في هذه الدراسة

التي أجريت على مجموعة متكونة من 10 أطفال تتراوح أعمارهم بين (7 – 9) سنوات مصابين بالوهن الحركي الدماغي أن هذا الأخير يؤثر على القدرات المعرفية من إنتباه إدراك و ذاكرة و الحركية للمصابين به، و أن الفهم لدى هذه الفئة لا يصل إلى مستوى الفهم لدى الأطفال العاديين (بن عصمان، 2005، ص.125). كذلك نجد دراسات س. بوعكاز أين سلطت الضوء على أهم أساليب التأهيل الأرطفوني لدى طفل مصاب بالشلل الدماغي(أطفال معاقين حركيا عصبيا وأطفال متعددي الإعاقات)، حيث حددت دراستها في عام 2000 مدى فعالية التكفل الأرطفوني المتمثل في مختلف التمرينات الفمية الوجهية، التنفسية وعلاج عسر البلع، وتأثيرها على الوظائف اللغوية والمعرفية عند هؤلاء الأطفال. فكلما نلاحظ تحسن في الوظائف الغذائية من الجانب الحركي، كلما تحسنت الحالة الصحية لديهم، إذ يصبح الأطفال قادرين على المضغ ثم البلع وأخيرا زيادة في الوزن بعد معاناة طويلة لعدة سنوات من الضعف الجسدي. النتيجة الإيجابية لهذا العمل الحركي تؤثر بصفة مباشرة على التواصل إذ أظهر الأطفال ظهور الفونيمات الأولى ثم الكلمات. كذلك من الناحية المعرفية، أصبح الأطفال أكثر حضورا أثناء حصص العلاج الأرطفوني مع تحسن واضح للإنتباه والتركيز. كما قامت س.بوعكاز بدراسة 2007 تحت عنوان البحث في اعادة التربية الوظيفية عند الطفل: فحص واعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للاضطرابات الارطفونية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. أجريت دراستها على عينة يتراوح سنها مابين 2 الى غاية 6 سنوات من خلال تكييف اختبار ETL (التربية العلاجية للغة) ل Tardieu و Chevrie-Muller الذي تم تكييفه إعادة تعييره على الوسط الجزائري، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى بناء بروتوكول علاجي للغة الشفوية يركز على مستوى الفهم الشفهي ومستوى التعبير الشفهي (الجانب المعجمي وجانب بناء الجملة). كما وضحت نتائج الدراسة أن إضطراب الفهم الشفهي يرجع إلى تواجد إضطرابات معرفية مصاحبة (اضطراب الانتباه و الإدراك، اضطراب التعرف البصري، السمعي، اللمسي، الذوقي و الشمي، اضطراب تعرف الألوان و الأشكال) وإلى الإصابة العصبية في حد ذاتها. أما اضطراب التعبير الشفهي فإنه يرجع إلى الصعوبات الحركية الناتجة عن الإصابة العصبية، وإلى الدزارتريا الحادة المؤدية غالبا إلى الخرس وكذا إلى الإضطرابات البراكسية. وإذا ما تطرقنا لدراسة (طيار شهيناز،2009) نجد دراستها التي قامت بها تناولت فيها الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية، من خلال تقنين رائز(MTA 2002) و قد توصلت هذه الدراسة التي أجريت على مجموعة متكونة من اثني عشر حالة، تعاني من إعاقة حركية عصبية، بحيث تراوح سنهم مابين

ستة سنوات و عشر سنوات، أين توصلت نتائجها إلى أن نسبة عدم إدراك بعض الألوان المقترحة، أكبر من نسبة إدراكهم لنفس الألوان وبالتالي فالأطفال المصابين بالإعاقة العصبية يعانون من مشاكل على مستوى الإدراك البصري للألوان.

فهناك من الباحثين من اعتبروا أن الاضطرابات المعرفية البصرية خاصة اضطرابات الانتباه البصري من الاظطرابات الأكثر شيوعا في الجدول الإكلينيكي الخاص بفئة الأطفال المعاقين حركيا دماغيا والتي غالبا ما ترافق بالاضطرابات الحركية الخاصة بهؤلاء الأطفال. كما افترض البعض أن التغيرات الملاحظة في التوجيهات التي تؤكد استعمال مراجع مختلفة تختلف حسب العلاقة الموجودة بين الأثقال المفروضة على الإنتباه الإدراك الذاكرة والقدرات المحدودة لهذه المعايير في مختلف مستويات النمو، هذا ما يفسر الصعوبات الملاحظة عند الأفراد ذوي الإعاقة الحركية الدماغية في اطار معالجة المعلومة وعليه يمكن الإستخلاص أن الأفراد ذوي الإعاقة الحركية الدماغية يظهرون اضطرابات في التنظيم والترتيب الفضائي(صحراوي، 2012، ص.49-59). إذ عتبر الاضطرابات المعرفية البصرية خاصة اضطرابات الإنتباه البصري من الاضطرابات الأكثر شيوعا في الجدول الإكلينيكي الخاص بفئة الأطفال المعاقين حركيا دماغيا، والتي غالبا ما ترافق بالاضطرابات الحركية الخاصة بهؤلاء الأطفال، وبالرغم من أنهم يمتلكون قدرات عقلية عادية (الذكاء) التي تسمح لهم باكتساب المكتسبات المدرسية إلا ظهور هذه الاضطرابات في أوساط المعاقين حركيا دماغيا تختلف من طفل لأخر، إذ كثيرا ما تعتمد على عدة عوامل منها: شخصية الطفل، شدة ودرجة ونوع الإصابة الدماغية.

إن ثلث الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية الدماغية يعانون من عجز معرفي حاد وعمر عقلي لايتجاوز 3 أو 4 سنوات أما الثلث الأخر يعاني عجز فكري متوسط والباقي لديهم عجز في الأداء المعرفي ومع ذلك حتى وإن كان لدى الطفل المعاق حركيا دماغيا ذكاء عادي ألا أنه يعاني في واحدة من العمليات المعرفية: الإنتباه، الإدراك، الذاكرة واللغة كما أن الاضطرابات المعرفية من أكثر الأعراض شيوعا وتداولا في الجدول الاكلينيكي الخاص بهذه الفئة، إذ غالبا ما نلمس لديهم صعوبات في الانتباه البصري الانتقائي للأشكال والألوان والأشياء كما نلمس لديهم صعوبات في الاحتفاظ بالمعلومات واستدعائها وذلك استنادا إلى ممارستنا في الأنماط الاستشفائية والتي تختلف بإختلاف شدة ودرجة ونوع الإصابة الدماغية (غزالة وتعوينات، 2018، ص. 1147-1148).

ودراسة (بلخيري وفاء، 2005) أين توصلت الى العلاقة الوطيدة التي تربط بين اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي أين استخدمت في الدراسة اختبارين أساسيين لكل من الاختبار الفرعي لتتابع الكلمات لقياس قدرة الفهم اللفظي والاختبار الفرعي للذاكرة المكانية لقياس القدرة المكانية، كما توصلت على أن الأطفال المحصلين على درجات متوسطة في اختبار الذاكرة المكانية تحصلوا على المثل في اختبار نتائج الكلمات، كما أن نتائج طفل الشلل الدماغي في اختبار الذاكرة المكانية لا تتناسب مع العمر الزمني للأطفال فأوحى بتأخر تطور القدرة المكانية، وكذلك نتائجهم في اختبار تتابع الكلمات التي أكدت تأخر في تطور قدرة الفهم اللفظي مقارنة بالعمر الزمني للمعاقين، فالأطفال المحصلين على أضعف الدرجات في القدرة المكانية تحصلوا على درجات مقاربة لها في اختبار قدرة الفهم اللفظي، وكلما زادت تزداد أيضا في الإختبار الثاني كذلك. أي أن اضطراب القدرة المكانية لها علاقة بالعمليات المعرفية فاضطراب القدرة المكانية يعتبر عائقا للفهم عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، فمن الصعب الفصل بين هذه العمليات المعرفية عن بعضها لأنها متداخلة ومتكاملة فيم بينها. أما بالنسبة لدراسة (رغيوي عبلة، 2010) حددت فيها الصعوبات المعرفية عند الأطفال المصابين بإعاقة حركية عصبية، وربطتها بموقع الإصابة العصبية في الدماغ وصنفتها حسب نوع الإعاقة الحركية المصاحبة لها، مستندة في ذلك إلى نموذج (Lourya 1973) لوظائف الدماغ، حيث يفترض هذا الأخير نموذج لتنظيم العمليات العقلية العليا و العلاقات السلوكية لمناطق محددة في الدماغ كما يقدم ثلاث وحدات وظيفية أساسية في الدماغ (تراكيب جذع الدماغ، القشرة الدماغية الأمامية و القشرة الخلفية) تساهم مساهمة خاصة في العمليات العقلية العليا، و مراحل لكل من التطور النفسي – العصبي و النمو المعرفي – العصبي، أيضا حاولت في دراستها إبراز الوظائف المعرفية التي تتأثر أكثر بالإصابة العصبية (التذكر، التنظيم، السيولة اللفظية) أم التركيب البصري وذلك لأن كل هذه النشاطات تشرف عليها القشرة الدماغية. فدراسة الإصابة الحركية العصبية تبي أن كل هذه الوظائف من الممكن أن تصاب فتظهر في شكل اضطرابات الإنتباه فهؤلاء الأطفال قليلي الإنتباه تظهر لديهم أشكال مختلفة لعدم الانضباط مثل الضحك أو البكاء بدون سبب، الإدراك إذ يفسر اضطراب هذه القدرة المعرفية على اصابة عصبية مبكرة على مستوى المراكز المختصة في فك ترميز المثيرات تعرقل النشاط العادي لتفسير المعلومات الأتية من المستقبلات الحسية كما يعانون هؤلاء الأطفال المصابين

بالشلل الدماغي من الاضطرابات الوظيفية الإدراكية التي تخص التمييز و التعرف على كل من الأشياء الوجوه و الأشكال الدالة أو الغير دالة بالرغم من سلامة العضو البصري وكذلك اضطرابات في اللغة.

كما توجد دراسة (صحراوي نادية، 2012) التي هدفت إلى معرفة خصائص الصورة العقلية (الذهنية) و خصائص قدرات التدوير الذهني أيضا معرفة ما إذا كانت قدرات المعالجة الفضائية تتأثر بالإعاقة الحركية الدماغية عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية الدماغية IMC بالإضافة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الإنتباه و الإدراك و عملية التدوير العقلي، بحيث أكدت نتائجها عدم وجود فروق في التدوير العقلي بين الأطفال ذوي الإعاقة الحركية الدماغية IMC و الأطفال العاديين، أين نجد أن نتائج الدراسة بينت أن إستعمال الأطفال ذوي الإعاقة الحركية الدماغية للعرض القياسي يكون مستقل عن بناء البنيات العملياتية للتفكير، كما أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي الإعاقة الحركية الدماغية لا يستخدمون العرض الاقتراحي في المهمات المعقدة و أن هذه الصعوبات يمكن تفسيرها بوجود خلل في الإنتباه مرفوق بثبات الخطاطات ما قبل العملياتية في المجال الفضائي. بالإضافة إلى ما سبق ذكره، نجد أن هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة التي يعاني فيها الطفل من إعاقة جسمية، لا تقتصر فقط على الإعاقة الحركية فحسب ولكنها غالبا ما تتضمن مشكلات مصاحبة في النطق، السمع و صعوبات في التعلم الصرع وإعاقات ذهنية، تؤثر على حياة الطفل اليومية، بل وتؤثر على محيط أسرته بسبب الرعاية الخاصة التي توليه بها، الأمر الذي يتطلب تدخل فرقة من المختصين تقدم لهذه الفئة، خدمات التشخيص، العلاج، التعليم، والتأهيل حيث يقوم كل مختص من هذه الفرقة بدور معين. أين نجد أن مختص العلاج الطبيعي يتدخل لتنمية الجوانب الحركية للطفل، كما يسعى أخصائي التربية الخاصة بتقديم الخدمات التأهيلية والتدريسية كل حسب احتياجاته. وإذا ما توجهنا إلى طبيب الأعصاب نجده هو الآخر يتدخل من ناحية طبية لعلاج حالات تعاني من فرط الحركة بتقديم أدوية خاصة لذلك، يعمل على إقامة منحنى التخطيط الدماغي الكهربائي لطفل الشلل الدماغي، هذا الأخير بحاجة كذلك لطبيب أطفال، وطبيب مختص في أمراض الأنف الأذن والحنجرة، ليس هذا فحسب، فالطفل المصاب بالشلل الدماغي نجده بحاجة ماسة إلى إقامة عدة جلسات مع الأخصائي النفساني الذي يدعمه من الجانب السيكولوجي، و الوصول به إلى الرضا بإعاقته، تنمية الثقة بنفسه، يساعده من أجل التخفيف من بعض السلوكات العدوانية، والتقدير الإيجابي لذاته وعند حديثنا عن المختص الأرطفوني نجده يمارس دور فعال في التصحيح النطقي و التكفل بالجانب المعرفي واللغوي وهو موضوع أطروحتنا.

إن الأطفال المصابون بالشلل الدماغي ينقسمون إلى عدة مجموعات، يمكن أن نذكر مجموعة الأطفال الذين يظهرون غياب تام للغة الشفوية، وهناك فئة أخرى أين نجد أن اللغة الشفوية ممكنة ولكن يغلب عليها اضطراب من ناحية بناء الجملة ومن ناحية احترام قواعد اللغة واضطرابات من الناحية النطقية والفونولوجية حيث يصبح كلام المصاب غير مفهوم. بينت التجربة الميدانية أن اللجوء إلى فهم المصطلحات المعرفية واستعمالها، غالبا مايشكل مساعدة فعالة في تنمية التواصل اللفظي والتغلب على هذه الإضطرابات اللغوية (س.بوعكاز، 2020). لذا جاءت دراستنا هذه لسد الفراغات التي خلفتها دراسات سابقة في هذا المجال أو مواصلة لم درس وكذلك تأكيدا وتنفيذا لنتائج بعضها، فأردنا من خلالها التطرق إلى القدرات المعرفية المتمثلة في الانتباه و الإدراك و الذاكرة سمعيا و بصريا، وكذا المفاهيم الأساسية المصاحبة لها، ودورها في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي، وهذا فى اطار اقتراح برنامج تدريبي لها. ومن ذلك يمكن صياغة التساؤلات الآتية:

التساؤل العام :

– هل للقدرات المعرفية دور في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي عن طريق اقتراح برنامج تدريبي لها؟

التساؤلات الجزئية :

1/– هل التكفل بالمفاهيم الأساسية (المخطط الجسدي – الجانبية– البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد – الأشكال) يساعد في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي؟

2/– هل التكفل بالإنتباه (سمعيا وبصريا) يسمح بتنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي؟

3/– هل التكفل بالإدراك (سمعيا وبصريا) يسمح بتنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي؟

4/– هل للتكفل بالذاكرة (سمعيا وبصريا) دور في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي؟

ومن خلال هذه التساؤلات المطروحة يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية العامة:

- للقدرات المعرفية دور في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي عن طريق اقتراح برنامج تدريبي معرفي لها.

الفرضيات الجزئية:

1/ – يساعد التكفل بالمفاهيم الأساسية (المخطط الجسدي – الجانبية– البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد – الأشكال) في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

2/ – يسمح التكفل بالإنتباه (سمعيا وبصريا) بتنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

3/ – يسمح التكفل بالإدراك (سمعيا وبصريا) من تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

4/ – للتكفل بالذاكرة (سمعيا وبصريا) دور في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

1-أهـــــــمـــــيـــــة الـــــبـــــحـــــث

تتلخص أهمية البحث فيما يلي:

- يستفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون، وذوي الإختصاص، وذويهم الذين يسهرون على خدمتهم.
- ليكون هذا البحث إضافة علمية في مجال البحث العلمي.
- تسليط الضوء على شريحة الأطفال المشلولين دماغيا قصد التخفيف من معاناتهم.
- أهمية التكفل الأرطفونى بالقدرات المعرفية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.
- يعتبر دعوة للإلتفات إلى هذه الشريحة من المجتمع، و حسن التكفل بهم – خاصة الأولياء.

2- أسباب إختيار الموضوع

لقد قمنا في هذه الدراسة بالتطرق إلى القدرات المعرفية ودورها في تنمية التواصل اللفظي لدى هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، واقتراح برنامج تدريبي لتنمية القدرات المعرفية لدى الطفل المصاب بالشلل الدماغي، وهذا للبحث أكثر و بعمق عن هذا المشكل الذي أصبح منتشرا في مجتمعنا بين أطفالنا. والرغبة منا في مساعدة هذه الفئة على تجاوز هذا الاضطراب والمشكل الذي يعيق على التكيف في الحياة والاندماج في المجتمع، وقلة الدراسات في هذا المجال خاصة الدراسات العربية وهذا في حدود المطالعة.

3- أهـــداف الـــــبـــــحـــــث

تنطلق البحوث والدراسات الارطفونية كغيرها من الدراسات في المجالات الأخرى من منهجية معينة تنظم وتضبط حدود الدراسة، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الذي تصبو إليه، و لهذه الدراسة أهداف تتمثل فيما يلي:

1. التكفل ارطفونيا بشريحة مهمة من الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي.
2. اقتراح برنامج علاجى أرطفوني لتنمية القدرات المعرفية عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.
3. التعرف على القدرات المعرفية ودورها في تنمية التواصل اللفظي لدى هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

4- تـــحـــديـــد الـــمـــفـــاهـــيـــم

القدرة العقلية: يعتبر مفهوم القدرة العقلية مفهوما حديث الظهور نسبيافقد نشأ هذا المفهوم في ميدان علم النفس التطبيقي في نهاية القرن التاسع عشر متصلا بالدراسات التجريبية، وفي بداية القرن العشرين ظهر في فرنسا مرتبطا بقياس الذكاء في أبحاث (الفرد بنيه) ثم تطور على يد العالم الإنجليزي (تشارلز سبيرمان) الذي رفض مصطلح (الذكاء) لأنه يحمل الكثير من المعاني وقام باستبداله بمصطلح (العالم العام) الذي يعبر عن الطاقة العقلية العامة التي تهين على جميع النشاطات العقلية الأخرى، وذلك حسب مقتضيات نظريته المعرفة بنظرية العاملينن، وإذا نظرت إلى مصطلح القدرة العقلية لوجدته من المصطلحات المهمة فالقدرات العقلية تتنوع وتتشعب فيما بينها، وتختلف من إنسان لآخر حتى الإنسان الواحد تختلف القدرات فيما بينها لديه، فقد نجد لديه القدرات اللفظية أقوى من القدرات الحسابية، فهذا دليل على أن هناك إختلاف في القدرات، وهذا ما أكده الزيات في كتابه (الأسس المعرفية في التكوين العقلي وتجهيز المعلومات). وهذا الإختلاف في القدرات العقلية لدى الإنسان يلعب دورا مهما ومؤثرا في حياته العملية والمهنية، فقد نجد إختلافا في القدرات العقلية لدى الإنسان يؤثر على تحصيله العلمي فالقدرات العقلية تتأثر بمستوى الذكاء، السن والنوع فإن الذكور تختلف وتقوى بعض القدرات عندهم أكثر من الإناث في بعض القدرات(حمدان، 2007، ص. 3-4).

الإنتباه: وهو عملية استقبال حواسنا العديد من المثيرات الحسية أثناء تفاعلها مع البيئة المحيطة وما يميزها الإنتقائية.

الإدراك: وهو القدرة على الكشف عن المثيرات الحسية وتفسيرها.

الذاكرة: وهي استقبال المعلومات ومعالجتها وترميزها ثم الاحتفاظ بها وتخزينها فاسترجاعها وتذكرها(بن عمارة، 2014، ص.9).

التواصل اللفظي: هو التواصل الذي الذي يتم من خلال استخدام الرموز اللفظية المنطوقة كوسيلة لقل المعاني والرسائل والمعلومات، والذي يتطلب قدرة على فهم دلالات الرموز ومعانيها في اللغة، ليتمكن الفرد من بناء رسالة لغوية لفظية صحيحة ونقلها وايصالها إلى المستقبل على النحو المراد تبليغه. ويتم التواصل اللفظي عبر وحدات فونيمية ومقطعية مورفيمية وتركيبية، أي أن هناك أصوات، ومقاطع، وكلمات يرتكز عليها الاتصال اللغوي اللفظي(عبد الله علي، 2016، ص.9).

- **المفهوم الاجرائي:**

طفل الشلل الدماغي:

هو الطفل الذي يعاني من مشاكل حركية لغوية و معرفية، و يتحصل على نتائج ضعيفة في أداء التمرينات والنشاطات المعرفية المقدمة له، من خلال البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح لتنمية القدرات المعرفية لدى الطفل المصاب بالشلل الدماغي المطبق عليه تتحسن لديه مختلف المفاهيم الأساسية، الانتباه، الادراك، الذاكرة (سمعيا وبصريا) (من اعداد الباحثة).

البرنامج التدريبي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي:

هو برنامج تدريبي أرطفوني لتنمية القدرات المعرفية من انتباه – ادراك وذاكرة (سمعيا- بصريا) ومختلف المفاهيم الأساسية موجه للأطفال المصابين بالشلل الدماغي والذين يعانون من مشاكل معرفية الى جانب الاضطرابات اللغوية والاعاقة الحركية، يتكون من (04) أبعاد، فالبعد الأول خاص بالتكفل بالمفاهيم الأساسية، أما البعد الثاني فيه ندرب الطفل على الانتباه (سمعيا-بصريا)، وبالنسبة للبعد الثالث فهو لتنمية مهارات الادراك (سمعيا-بصريا)، وفيم يخص البعد الرابع فهو لتدريب الطفل على تطوير قدرة الذاكرة من الجانب السمعي والبصري، اذ يطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين 8 سنوات الى غاية 13 سنة.

يقيم بإعطاء نقطتين في حالة أداء النشاط في حدود العادي ونقطة واحدة أثناء القيام بالنشاط في حدود المتوسط أما في حالة عدم تمكن الحالة من القيام بأي نشاط أو لم تبد أية محاولة فيعطى لها صفر، إذ مدة التطبيق تتراوح من 90 دقيقة إلى ساعة واحدة بالنسبة للبعد الواحد(من اعداد الباحثة).

التواصل اللفظي في هذه الدراسة:

هو استخدام الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الكلام المنطوق ضمن شبه جملة مكونة من كلمتين أو جملة مكونة من ثلاث كلمات للتعبير عن بعض الحاجات الضرورية لديهم وتفاعلهم إجتماعيا في المحيط الذي يعيشون فيه (من اعداد الباحثة).

5- الـــدراســـات الـــســابـــقـــــــة

تعد الدراسات السابقة الخلفية التي يرجع إليها كل باحث قبل البدء في أي بحث أو دراسة علمية، فهي بمثابة نقطة الانطلاق بالنسبة لأي بحث، فكل باحث لابد أن يستعين أو يرجع إلى الدراسات التي سبقته ليستفيد منها، وفي بحثنا هذا سنتناول بعض الدراسات التي تضمنت متغيرات دراساتنا (الشلل الدماغي) ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

دراسة (دعبيس، 1996): بعنوان أثر برنامج تمرينات خاص للتأهيل البدني لمرضى شلل الرعاش، بلغ عدد العينة 19 من مرضى الرعاش اللذين يترددون للعلاج على مستشفى نريمان الجامعي بالإسكندرية، استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، حيث قام بتطبيق برنامج للأداء الحركي لمرضى شلل الرعاش، وكانت أهم النتائج ملاحظة تقدم المجموعة التجريبية الخاضعة لبرنامج التمرينات إيجابًا في تنمية وتطوير الأداء الحركي لمرضى الشلل الرعاش التأهيلية والعلاج الدوائي على المجموعة الضابطة الخاضعة للعلاج الدوائي فقط في متوسط فروق النسبة المئوية الكلية لمقدار تقدم القياسات البعدية عن القبلية في جميع قياسات المرونة والتوازن والتوافق والقدرة والرعشة قيد البحث، فيؤثر إذا برنامج التمرينات التأهيلية بالإضافة للعلاج الدوائي إيجابيًا على قياسات المرونة والتوازن والتوافق والقدرة والرعشة وطول خطوة المشي لمرضى الشلل الرعاش قيد البحث.

دراسة كل من (Ray, 1950)، (Zazzo, 1969) و (Crunelle, 1990) ، التي بينت أن نتائج الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في اختبارات القدرة المكانية التي استعملوها ضعيفة المقارنة بالأطفال غير المصابين بهذه الإعاقة، والملاحظ من خلال هذه الدراسات أن أغلبها قد أجريت على عينات لم يتم توضيح سنها، كما لم تبين خصائص هذه العينات. كما وجدت دراسات تناولت تأثير اضطراب القدرة المكانية على قدرة الفهم اللفظي وهي نادرة إلا ما توصلت إليه نتائج بحث كل من (HELENE ROMAIN) و (EVELINE CHARMEUX) عند دراستهم لعلاقة تأثير العمى الحركي المكاني البصري، وقدرة التعبير الخطي للفونام، حيث أن العمى الحركي المكاني البصري اضطراب في القدرة المكانية، إذ يعتبر عائقا كبيرا للفهم عند أطفال الشلل الدماغي، لهذا في غالب الأحيان لا يمكنهم التعبير خطيا عن الفونيمات.

دراسة (REUCHLIN ,1973) التي بينت تأثير القدرة المكانية على الإدراك البصري، كذلك بين كل من(LEITER, ROBEYE, GEELEN 1969) علاقة اضطراب القدرة المكانية بنسب ذكاء أطفال الشلل الدماغي يتراوح سنهم بين 2 و 12 سنة.

دراسة (بوعكـاز، 2000): بعنوان التي تناولت البحث في إعادة التربية الوظيفية عند الطفل و إعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للاضطرابات الأرطوفنية عند الأطفال المعاقين حركيا عصبيا، أجرت دراستها على عينة يتراوح سنها ما بين 2 إلى غاية 6 سنوات، من خلال تكييف اختبار (ETL) و (TARDIEU)الذي تم إعادة تعييره على الوسط الجزائري، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة المتابعة والتكرار لمختلف التمارين خلال تطبيقها على طفل الشلل الدماغي لتلقي نتائج جيدة وعليه تخلصه من المشاكل التي يعاني منها.

دراسة (عبد الغنى، 2000): بعنوان تأثير برنامج تمرينات مقترح لتأهيل العضلات المصابة في حالات الشلل النصفي، تكونت العينة من 18 فردا من المصابين بالشلل النصفي، استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، حيث قام بتصميم برنامج تمرينات مقترح لتأهيل العضلات في حالات الشلل النصفي ومعرفة تأثيره على استعادة الكفاءة الطبيعية للعضلات واستعادة المدى الطبيعي لحركة المفاصل التي تعمل عليها العضلات المصابة بالشلل وسرعة استجابة أفراد العينة للبرنامج المقترح، كانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في المستوى الحركي للأفراد المصابين بالشلل النصفي وذلك على مختلف مستويات الاصابة مما يوضح الإيجابي لتمرينات البرنامج المقترح في تحسين المستوى الحركي.

دراسة (بن عصمان، 2005): قام بدراسة استراتجيات الفهم الشفهي لدى الأطفال المصابين بالوهن الحركي الدماغي، أجرى دراسته على مجموعة متكونة من 10 أطفال تتراوح أعمارهم بين7 – 9 سنوات مصابين بالوهن الحركي الدماغي، مستخدما منهج دراسة حالة، مستخلص أن المصابين بالوهن الحركي الدماغي يؤثر على القدرات المعرفية والحركية للمصابين به، وأن الفهم لدى هذه الفئة لا يصل إلى مستوى الفهم لدى الأطفال العاديين.

دراسة (بلخيري، 2005): بعنوان علاقة اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي، تكونت عينة الدراسة من 34 فردا تراوحت أعمارهم بين

7 إلى 11 سنة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد استخدمت في الدراسة بطارية كوفمان لتقييم الأطفال KAUFMAN AND KAUFMAN. NL (1983) ونظرا لعدم أهمية كل الاختبارات موضوع الدراسة فقد تم اختيار الاختبارين الأساسيين للدراسة وهما الاختبار الفرعي لتتابع الكلمات لقياس قدرة الفهم اللفظي والاختبار الفرعي للذاكرة المكانية لقياس القدرة المكانية، وقد توصلت نتائج الدراسة أن اضطراب القدرة المكانية لها علاقة بالعمليات المعرفية فاضطراب القدرة المكانية يعتبر عائقا للفهم عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، فمن الصعب الفصل بين هذه العمليات المعرفية عن بعضها لأنها متداخلة ومتكاملة فيما بينها ولقد تم تناول كل عملية معرفية على حده بشكل نظري بغرض الدراسة الدقيقة لكل عملية كما توصلت لعدم وجود فرق بين الجنسين في القدرة المكانية إلى نوعية الإصابة العصبية التي يتعرض لها أطفال الشلل الدماغي لا إلى الجنس، وعدم وجود فروق بين الجنسين في اختبار الفهم اللفظي.

دراسة (بوعكاز، 2007): تحت عنوان البحث في اعادة التربية الوظيفية عند الطفل: فحص واعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للاضطرابات الارطفونية عند الاطفال المصابين بالشلل الدماغي. أجريت دراستها على عينة يتراوح سنها مابين 2 الى غاية 6 سنوات من خلال تكييف اختبار ETL (التربية العلاجية للغة) لTARDIEU و CHEVRIE-MULLER الذي تم تكييفه إعادة تعييره على الوسط الجزائري، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى بناء بروتوكول علاجي للغة الشفوية يركز على مستوى الفهم الشفهي ومستوى التعبير الشفهي (الجانب المعجمي وجانب بناء الجملة). كما وضحت نتائج الدراسة أن إضطراب الفهم الشفهي يرجع إلى تواجد إضطرابات معرفية مصاحبة وإلى الإصابة العصبية في حد ذاتها. أما اضطراب التعبير الشفهي فإنه يرجع إلى الصعوبات الحركية الناتجة عن الإصابة العصبية، وإلى الدزارتريا الحادة المؤدية غالبا إلى الخرس وكذا إلى الإضطرابات البراكسية.

دراسة (طيار، 2009): تناولت فيها الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية، وقد بلغ عدد أفراد العينة 12 حالة تعاني من إعاقة حركية عصبية ما بين 6 سنوات و10 سنوات، باستخدام منهج دراسة حالة، استخدم في هذه الدراسة بطارية MTA 2002 النسخة الجزائرية بتمرير بنود من اختبار قنوزيا الألوان المستعمل لدراسة الإدراك البصري للألوان، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال المعاقين حركيا عصبيا لديهم اضطرابات معرفية على مستوى الإدراك البصري للألوان، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق بين القدرات الإدراكية البصرية للألوان بين الأطفال

العاديين وبين الأطفال الذين يعانون من إعاقة حركية عصبية حيث نسبة الإجابات الصحيحة المقدمة من طرف الأطفال المعاقين كانت منخفضة جدا بالنسبة لقيمة الإجابات الخاطئة وذلك من خلال إعادة القيام بإعادة تقنين اختبار MTA الذي كان موجه إلى الحبسيين الراشدين ولكن بعد تطبيق هذا الاختبار على 240 طفل جزائري يتراوح سنه ما بين 4 و 10 سنوات تبين أنه بالإمكان تطبيقه على كل الأطفال حيث تم حذف بعض العناصر المكونة للاختبار وذلك بسبب تعقدها وبسبب الحصول على نسب جد منخفضة من الإجابات الصحيحة، كما أن الإجابات السريعة سواء السريعة أو الخاطئة شملت أكبر النسب إضافة إلى أن المدة المستغرقة لتقديم الإجابات عند كل بند طويلة مقارنة بالعادي حيث تجاوزت بكثير 10 ثوان إذ كلما تعقد البند كلما زادت المدة، فالمعاق حركيا عصبيا ينتابه القلق فيؤدي إلى الفشل في اتخاذ القرار الصحيح.

دراسة (حتم،2010): أثر منهج تعليمي للسباحة الحرة في تطوير بعض القدرات الحركية للأطفال المصابين بالشلل الدماغي للأطراف السفلى، تكونت العينة من 4 أطفال مسجلين في مركز حبيب صالح قسم تأهيل المعوقين في محافظة أربيل بإقليم كردستان بالعراق، استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، لمعرفة تأثير المنهج المقترح لتعليم السباحة الحرة في تطوير بعض القدرات الحركية للأطفال المصابين بالشلل الدماغي، و كانت أهم النتائج أن للمنهج تأثير في تعلم السباحة الحرة للأطفال المصابين بالشلل الدماغي للأطراف السفلى بأعمار 12 – 14 سنة.

دراسة (حواط، 2012): أثر برنامج علاجي في تنمية اللغة الاستقبالية عند أطفال الشلل الدماغي، تكونت عينة الدراسة من أطفال مصابين بالشلل الدماغي ضمن الفئة العمرية 5 – 9 سنوات في مركز مدينة دمشق، استخدم الباحث منهج شبه تجريبي في دراسته، حيث هدف البحث الى بناء مقياس للغة الاستقبالية متمثل بالعد الكمي لدى أطفال الشلل الدماغي ذوي اضطرابات لغوية وتشخيص اضطرابات اللغة الاستقبالية والمساهمة في تنمية اللغة الاستقبالية، حيث كانت أهم النتائج المتوصل إليها وجود انخفاض في القدرات اللغوية الاستقبالية لدى الشلل الدماغي في الاختبار القبلي، كما هناك ارتفاع ملحوظ في القدرات اللغوية لأطفال الشلل الدماغي في الاختبار البعدي مقارنة بالقبلي نتيجة تحسن أدائهم وذلك لاستخدام أدوات و وسائل ومعززات مادية معنوية.

دراسة الدكتور (أحمد وحميدي، ب . ت): في ورقة دراسية بعنوان أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحركية الدقيقة للأطفال معاقي الشلل الدماغي، وقد بلغ عدد العينة 10 أفراد من هذه الفئة لذوي

الاحتياجات الخاصة، وقد اعتمد الباحثون على المنهج التجريبي، استخدموا في دراستهم هذا البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الدقيقة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي في اختبارات الأنشطة الحركية لمصابي الشلل الدماغي لصالح القياسات البعدية في الأنشطة الحركية اليومية وشملت (النشاط الحركي للمشي – المشي الحركي من وضع الرقود – التنقل – النشاط الحركي للتسلق و الانتقال – النشاط الحركي لليد).

- **كما توجد دراسات أخرى سابقة منها:**

دراسة (حسن وليد حسن)، بعنوان تأثير برنامج تأهيلي مقترح على مستوى بعض الحركات الأساسية و التوازن لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

دراسة (قبلان صبحي أحمد العبادي، عزيز، عباس، ربا، الغفري، نضال أحمد)، بعنوان أثر برنامج إرشادي معرفي على خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في محافظة جرش.

دراسة (هشام لوح)، بعنوان أثر النشاط الحركي المكيف في تحسين الاتزان العضلي للأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

دراسة (مرزوقا، مريم ثابت، عبد الملاك، مجلع، ميشيل، صبحي أبو النيل، محمود السيد)، بعنوان أثر برنامج تجريبي لتنمية القدرات المعرفية والسلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، المعاقين عقليا.

دراسة (خيال، محمود، أحمد، محمد)، تحت عنوان دراسة التواصل غير اللفظي لدى كل من متلازمة داون، والشلل الدماغي، والذاتوية ممن يعانون من الإعاقة العقلية.

دراسة (عبد الوهاب، سامي، بن صالح)، بعنوان دمج المشلولين دماغيا في المدارس العامة، مشاكل وحلول.

دراسة (محفوظ، عبد الرؤوف، إسماعيل)، بعنوان فعالية برنامج تدريبي بتوظيف المهارات اللغوية في تأهيل المهارات الحركية الدقيقة (اليدين) للأطفال المصابين بالشلل التوافقي.

دراسة الإمام(محمد صالح، عايش، حمد، يعقوب)، تحت عنوان بناء برنامج إرشادي قائم على تطوير مهارات التعامل لأمهات الأطفال ذوي الشلل الدماغي وقياس أثره في تنمية السلوك التكيفي لدى أطفالهم.

دراسة (شعلان، أشرف الدسوقي)، بعنوان الانحرافات القوامية الأكثر شيوعا لدى المصابين بالشلل الدماغي التشنجي.

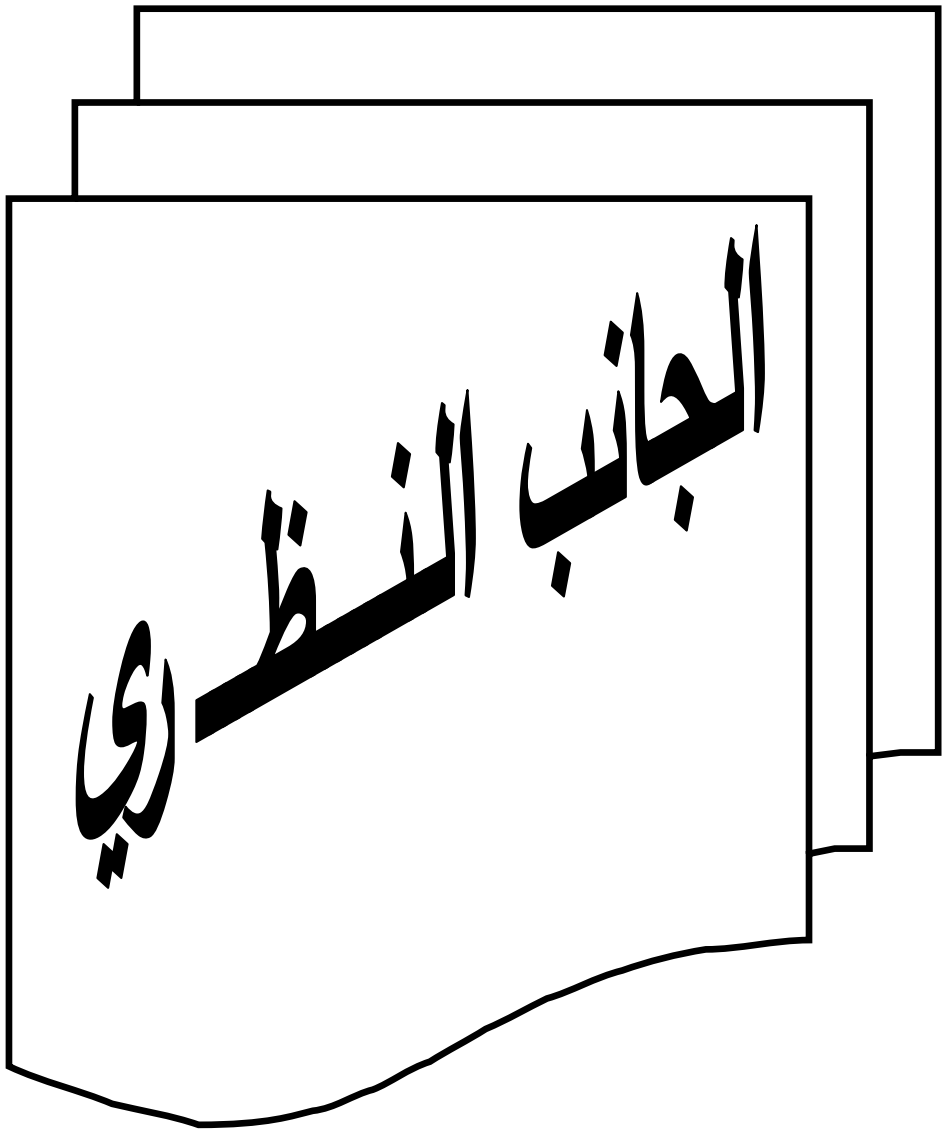
وعلى ذلك اكتفت الباحثة بعرض ما توفر من الدراسات السابقة، وبالتالي يمكن الخروج ببعض الملاحظات:

- أكدت معظم الدراسات التي تناولت متغير الشلل الدماغي أن الأطفال المصابين بهذه الإعاقة لهم مشكل في القدرات الحركية.
- معظم هذه الدراسات تناولت مشاكل الحركة العامة للمصابين بالشلل الدماغي.
- وبم أن معظم الدراسات التي تناولت متغير الشلل الدماغي الحركي ركزت على التكفل بهذه الفئة من ناحية إعداد برامج ومحاولة التعرف على أثرها فيم يخص تنمية المهارات الحركية.
- ونظرا إلى أن معظم الدراسات قامت بالتطرق إلى جانب تنمية اللغة الاستقبالية، ودراسة استراتجيات الفهم الشفهي عند أطفال الشلل الدماغي. وعلاقة القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي.
- ونظرا لأن أغلب الدراسات لم تتناول دراسة القدرات المعرفية باستثناء دراسة (طار شهيناز، 2009) التي تطرقت إلى الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة العصبية الحركية.
- وطالما أن معظم الدراسات لم تتطرق إلى التكفل بالجانب المعرفي بم فيه مختلف (المفاهيم الأساسية)، الانتباه، الإدراك والذاكرة.

وباعتبار أن الشلل الدماغي يكون نتيجة تلف الدماغ وعليه يكون لدى الطفل المصاب منطقيا إلى جانب المشاكل الحركية التي يعاني منها، ضعف في مختلف القدرات المعرفية والمهارات التواصلية اللفظية وظهور بعض أشكال صعوبات التعلم، جاءت هذه الدراسة لمحاولة التطرق إلى القدرات المعرفية ودورها في تنمية التواصل اللفظي لدى هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

خلاصة:

تبين لنا جليا أن دراستنا الحالية ذات أهمية بالغة في ميدان الأرطفونيا بالنسبة لفئة الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، بحيث يستفيد منها من يسهر على خدمة هؤلاء الذين يعانون من مشاكل معرفية ولغوية لجانب الصعوبات الحركية، كما تكون اضافة في مجال البحث العلمي.


الجانب النظري

❖ الـفـصـل الأول: الشلل الدماغي.

تـمـهـيـد.

1-لمحة تاريخية عن الشلل الدماغي.

2-مفهوم الشلل الدماغي.

3-أنواع الشلل الدماغي.

4-تصنيفات الشلل الدماغي تبعا لشدة الإصابة.

5-المشكلات المصاحبة للشلل الدماغي.

6-المشاكل الخاصة التي يعاني منها الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

7-أعراض الشلل الدماغي.

8-أسباب الشلل الدماغي.

9-الوقاية من الشلل الدماغي.

خلاصة.

تمهيد :

إن الطفل المصاب بالشلل الدماغي يعاني من إعاقات حركية متنوعة، منها عدم إمكانية الوقوف وحركات غير ممكنة، إضافة إلى بعض الحركات اللاإرادية وانعدام التوازن، وعدم انسجام الحركات وصعوبات في النطق، وكثيرا ما ترتبط هذه الإصابات الدماغية العضلية باضطرابات سمعية وحسية وذهنية لكن بدرجات متفاوتة، مما يستوجب إذن تكفلا خاصا وشاملا متعدد الاختصاصات.

ونتناول في هذا الفصل تقديم لمحة تاريخية عن الشلل الدماغي، التعريف بهذه الإعاقة، أنواعه تصنيفه تبعا لشدة الإصابة، التطرق لأعراضه، الأسباب المؤدية إليه، و أكثر الاضطرابات المصاحبة له وكيفية الوقاية من الشلل الدماغي.

1-لمحة تاريخية عن الشلل الدماغي

ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالتربية الخاصة تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين العادين منهم وغير العادين، وتهدف التربية الخاصة إلى تقديم الخدمات التربوية المنظمة للأطفال غير العادين بهدف سد احتياجاتهم ومساعدتهم على التكيف، والوصول بهم إلى أقصى قدر ممكن من تحقيق قدراتهم (HULLHAN KAUFFMAN, 1977, p.17).

هذا وقد انصب الاهتمام على الإعاقة العقلية من ناحية تطوير الاختبارات، وتأهيل الكوادر التربوية وإنشاء المراكز التربوية والتأهيلية، وطرأت أيضا تطورات على الخدمات المقدمة للمعاقين بصريا وسمعيا. أما فيما يتعلق بالإعاقة الحركية وخاصة الشلل الدماغي، حيث أكثر أشكال الإعاقة الحركية شيوعا فلم تحظ بأي اهتمام تربوي، كإنشاء مراكز تربوية ووضع برامج تعليمية وتربوية خاصة، ولكن الاهتمام قد اقتصر على الخدمات الطبية والطبية المساندة، وهذه مشكلة حقيقية لأهالي الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، حيث أن أطفالهم يصبحون في سن الدراسة، والمدارس العادية ترفضهم، ولا يوجد لهم برامج تربوية خاصة تلبي حاجاتهم وتمكنهم من تعلم أساسيات المعرفة، من كتابة وقراءة وحساب والأنشطة المختلفة الأخرى التي تساعد الطفل المعاق على النمو والتكيف الشخصي والاجتماعي والاندماج في الحياة الاجتماعية (الكسواني، 2006، ص.8).

والشلل الدماغي إعاقة حركية ذات أبعاد طبية واجتماعية ونفسية وتربوية، وهو يمثل إصابة لجنين أو وليد تحدث في فترة نمو الدماغ نتيجة التعرض لعامل ضار، كنقص الأكسجين أو النزيف مما يؤدي إلى تلف في الدماغ، وخصوصا في المناطق المسؤولية عن الحركة (LEVITT, 1982 ,p.85).

والشلل الدماغي كان معروفا منذ القدم، توج الكثير من الحالات التي تشابهت أعراضها مع أعراض الشلل الدماغي بالرغم من عدم استخدام المصطلح ذاته وتمثل ذلك في المحتويات والتماثيل الفرعونية القديمة حيث كان بعض منها يمثل صورا لأشخاص كانوا يعانون من الشلل الدماغي (MAC DONALD, 1964, p.33).

هذا ولم يحظ الشلل الدماغي بالاهتمام الكافي إلا في القرن التاسع عشر حيث قام (وليام ليتل، 1843) بوصف الأعراض المصاحبة للشلل الدماغي وصفا طبيا، وذلك من أجل الكشف المبكر عن هذه الحالات. ومن خلال ممارسته كجراح استطاع إن يكون على صلة بحالات الشلل الدماغي غير المعالجة والتي كانت حالة تشوهها شديدة وقد اهتم بهذه الحالات ووصفها في كتابه الذي نشره عام 1853 بعنوان التشوهات والذي أشار فيه إلى أن حالة التشوه تعود إلى تأثير عصبي (KEATS, 1977, p.17) حيث وضع (وليام ليتل) فرضية تقول أن السبب الرئيسي الذي يؤدي إصابة الوليد بهذا الاضطراب واحتمالية تعرضه إلى حالة اختناق أثناء الولادة، وساد هذا الاعتقاد حتى عام 1897 عندما اقترح (سيجموند فرويده)، ثم احد أطباء الأعصاب، أن الولادة المتعسرة ما هي إلا احد الأعراض المصاحبة لوجود عوامل أخرى تؤثر سلبا في نمو الجنين وليست السبب الذي يؤدي إلى الإصابة بالمرض. وأثناء فترة الثمانينات من القرن الماضي أثبت المعهد الوطني للاضطرابات العصبية والسكتة الدماغية أن عددا قليلا فقط من حالات الشلل الدماغي يرجع إلى نقص الأكسجين الذي يتعرض له المولود أثناء الولادة. وفي العام نفسه 1897، قام (سيجموند فرويده) ببحث 35 حالة من حالات الشلل الدماغي فأشار إلى وجود علاقة بين الأطفال الخداج، والإصابة بالشلل الدماغي (ACCORDOP, 1982, p.20) وفي عام 1900 استمر الاهتمام بمعالجة حالات الشلل الدماغي، فقام الدكتور(برن سون) بتطوير تمارين عضلية لمعالجة الأطفال المصابين. وفي عام 1916 طورت(كولبي) بعض التمارين الجسدية للشلل الدماغي وهذه التمارين لا تزال تمارس حتى هذه الأيام مع التعديلات.

وفي عام 1937 الدكتور (فيليبس)، مركزا رئيسيا لمعالجة الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (الكسواني، 2009، ص.9). هذا وقد زاد الاهتمام بالمشلولين دماغيا بعد الحرب العالمية الثانية، بشكل ملحوظ حيث ثم في الولايات المتحدة الأمريكية عام1947 إنشاء الأكاديمية الأمريكية للعناية بالشلل الدماغي. وفي أوروبا فإن من أكثر الدول التي اهتمت بدراسة أسباب الشلل الدماغي السويد، حيث نشئت عيادة للشلل الدماغي في مستشفى جامعة سانت لويس في عام 1951 أنشئ مركز للشلل الدماغي يهتم

بالعلاج العضوي والنطقي للمشلولين دماغيا، وقد نفذت إجراءات فعالة للوقاية من الشلل الدماغي في السويد منذ عام 1950 حيث قامت منظمات محلية وإقليمية بالاهتمام بجميع الأطفال الذين هم عرضة للخطر، وكانت النتائج فعالة فخلال عدة سنوات، أصبح من الممكن القضاء على اليرقان الحاد بعد إن كان من العوامل القوية الضارة التي تسبب الشلل الدماغي خلال الأربعينات (HAGBERG, 1979, p.79). وفي عام 1960 أنشأ الدكتور(فويتا) في تشيكو سلوفاكيا مدرسة علاجية للأطفال المصابين بالشلل الدماغي اعتمد في طريقته على النقاط الحركية في جسم الطفل. وفي بداية السبعينيات اشتهرت طريقة الدكتور(باتو) في المجر وتعرف باسم مدرسة التعليم الايطالي وقد اشتهرت هذه المدرسة في جميع أنحاء العالم في أواخر السبعينيات، ولا تزال هذه المدرسة من أشهر المدارس في علاج الأطفال المصابين بالشلل الدماغي وطريقتهم بدأت تطبق في اليابان وبريطانيا وأمريكا (BLECK, 1987, p.77).

أما في الأردن فقد ظهر الاهتمام بالشلل الدماغي عام 1977 حيث بدأت مؤسسة العناية بالشلل الدماغي بتقديم خدماتها في ذلك العام وكانت بداية تلك الخدمات متواضعة وتقتصر على إصدار نشرات التوعية ونتيجة هذه التوعية بدأت إعداد كبيرة من المواطنين بمراجعة المؤسسة لمعالجة أطفالهم مما دفع بالمؤسسة إلى التوسع في نشاطاتها العلاجية كما تمكنت المؤسسة بالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية و وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية، من زيادة نشاطاتها وأصبحت تقدم الخدمات العلاجية لأكبر عدد من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. في جميع أنحاء المملكة وقد افتتحت المؤسسة عدة مراكز في عمان والزرقاء واربد و السلط والكرك والعقبة ويأتي الأطفال إلى تلك المراكز مع ذويهم ويتلقون العلاج الطبيعي ويكون عدد جلسات العلاج (2-3) مرات في الأسبوع حسب إصابة الطفل ومكان إقامته وإمكانيات الأهل وأثناء وجود الطفل في المر كز تقدم له البرامج العلاجية التي تنمي قدراته الحركية والحسية وقابليته العقلية وتشجعه على استعمال يديه وأصابعه كما إن مؤسسة العناية بالشلل الدماغي تعمل على إرشاد وتعليم الأهل أساليب تدريب الأطفال مهارات العناية بالذات (مثل تناول الطعام، الشراب واللباس) والاعتماد على النفس في أداء وظائف الحياة اليومية ,وتوضح لهم التمارين والحركات الصحيحة والجوانب الأخرى للعناية بالطفل المصاب، قامت مؤسسة العناية بالشلل الدماغي بافتتاح مدرسة الروضة النموذجية في بداية عام 1992 حيث يتعلم بها الأطفال القادرين على التعلم، وتتكون المدرسة من ثلاثة صفوف (البستان، التمهيدي، الأول) يطبق بها منهاج وزارة التربية والتعليم للصف الأول الأساسي، وبالإضافة إلى تدريس المنهاج العادي يكون هناك تركيز من المعلمات داخل الصف على بعض المشاكل

التي يعاني منها الطلبة، كمشاكل الكتابة والتمييز والإدراك والمشاكل السلوكية ويتلقى الطلبة داخل المدرسة خدمات علاجية بحيث يوجد في المدرسة معالج طبيعي ومعالج وظيفي وذلك حتى تكون الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة متكاملة. هذا وتقدر المؤسسة العناية بالشلل الدماغي نسبة انتشار هذا الاضطراب بحوالي7 %، لذا فإن معرفة الأسباب تشكل خطوة أولى على طريق توفير خدمات مناسبة للأطفال المشلولين لتلقي العلاج ومساعدة المراكز على توفير خدمات علاجية من ناحية والحد من الإصابة بالشلل الدماغي من ناحية أخرى وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن المملكة الأردنية الهاشمية هي الدولة الوحيدة في الوطن العربي التي يوجد بها مراكز للعناية بالشلل الدماغي بالطرق العلاجية الحديثة (الكسواني، 2006، ص. 10 – 11).

2- مفهوم الشلل الدماغي

يطلق مصطلح الشلل الدماغي على الاضطرابات النمائية أو العصبية التي تصيب الدماغ في مراحل مبكرة من حياة الطفل وخاصة في فترة عدم إكتمال نمو القشرة الدماغية المسؤولة عن الحركة (الأيوب، ب ت، ص43).

فالشلل الدماغي عبارة عن مجموعة من إصابات الدماغ العضوية ينتج عنها أعراض عصبية مختلفة ويكون الشلل الحركي العارض هو الأكثر تواجدا بين هذه الأعراض. فهو اضطراب في النمو الحركي في مرحلة الطفولة المبكرة يحدث نتيجة تشوه أو تلف في الأنسجة العصبية الدماغية مصحوبا باضطرابات حسية أو معرفية أو انفعالية. والشلل الدماغي هو احد الإعاقات الجسمية في الجانب الحركي يظهر على شكل ضعف في الحركة أو شبه شلل أو عدم تناسق في الحركة يسببه تلف مناطق الحركة في الدماغ وهو لا يشمل المشكلات الحركية الناجمة عن إصابات النخاع الشوكي. والشلل الدماغي هو اضطراب نمائي (فضة، 2004، ص.7). كما يعرف الشلل الدماغي على أنه أحد مظاهر الإعاقة الحركية الناجمة عن إصابة الدماغ في وقت مبكر من ناحية الطفل خاصة في فترة عدم اكتمال نمو القشرة الدماغية المسئولة عن الحركة (الزعبي، 2003، ص. 190– 192).

على حسب (**Claudine Amiel**) الشلل الدماغي ذات المنشأ العصبي ليس مرض، ولكنه عرض مصاحب لاضطراب الوضعية واضطراب الحركة (Claudine, 2004, p88). يوجد في أكثر من نصف الأطفال المصابين بالشلل المخي، وتعني أن زيادة درجة تشنج العضلة تنبع من إصابة منطقة المخ، خصوصا مجموعة الأعصاب التي تعرف بالمنطقة الهرمية (كريمان، 2004، ص.237).

تعددت المحاولات لوضع تعريف شامل للشلل الدماغي فقد عرف(انغرامر،1955) الشلل الدماغي على انه اصطلاح يصف من الاضطرابات عند الأطفال الصغار يسببها تلف في الدماغ، وتؤدي إلى عجز في الوظائف الحركية، والعجز الحركي قد يكون شبه شلل أو حركات غير إرادية أو عدم تناسق في الحركة ويستثنى من ذلك جميع المشاكل الحركية الناجمة عن النخاع الشوكي. ويعرف (باكس، 1964) الشلل الدماغي على انه اضطراب في الحركة يحدث بسبب تلف في مناطق الحركة في الدماغ، وهذا الاضطراب لا يزداد سوءا مع الأيام (الكسواني، 2006، ص.11).

كما يعرف (بوباث، 1980) الشلل الدماغي على انه اضطراب حسي حركي يحدث نتيجة عدم اكتمال نمو الدماغ قد يصاحبه مشكلات في النطق والإبصار والسمع وأنماط متعددة من اضطرابات الإدراك والتخلف العقلي ونوبات الصرع.ويعرف (ستانلي، 1982) الشلل الدماغي على أنه مجموعة من الأعراض التي تحدث نتيجة تلف أو خلل أثناء نمو الدماغ. ومن نتائجه عدم السيطرة على الحركة أو الأوضاع الجسمية نمائي (الكسواني، 2006، ص.11). فالشلل الدماغي مصطلح عام يستخدم لوصف مجموعة من مظاهر القصور المزمن في الحركة يفي السنوات المبكرة من عمر المصاب، فهو نوع من العجز الحركي ينتج عن إصابة المخ بنوع من التلف (شقير، 2005، ص.21).

كما يمكن تعريف الإعاقة الحركية الدماغية على أنها تغير غير طبيعي يطرأ على الحركة أو الوظائف الحركية ينجم عنه تشوه أو إصابة الأنسجة العصبية الموجودة في الجمجمة وهو أيضا مجموعة من الأعراض تتمثل في ضعف الوظائف العصبية ينتج عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، أو نمو الدماغ ويظهر على شكل عجز يصاحبه غالبا اضطرابات حسية–حركية أو انفعالية وأحيانا معرفية (حوله، 2011، ص. 90).

كذلك يعتبر الشلل الدماغي، أحد الإعاقات الجسمية الحركية و التي تصيب الجهاز العصبي المركزي وتحدث هذه الإعاقة نتيجة ضرر يحدث لمخ الجنين في مراحل مبكرة من حياة الطفل، وخلقه في فترة عدم اكتمال نمو القشرة الدماغية المسئولة عن الحركة (مدحت، 2005، ص. 43).

الشلل الدماغي مصطلح شامل يتضمن مجموعة من الحالات المرضية الحركية التي لا تتدهور وغير معدية والتي تسبب عجز جسدي أتناء نمو الإنسان، وذلك في أجزاء مختلفة من الجسم مرتبطة بأداء الوظائف الحركية والمخ هو الجزء المصاب من الدماغ (على الرغم من أن الخلل الحادث في اغلب الأحيان يتعلق بالاتصالات بين قشرة المخ وأجزاء الدماغ الأخرى مثل: المخيخ).

وينشأ الشلل الدماغي نتيجة للتلف الذي يحدث لمراكز التحكم في الحركة داخل الدماغ الذي لا يزال في مرحلة النمو ويمكن أن يحدث ذلك أثناء الحمل أو أثناء الولادة أو بعد الولادة وحتى العام الثالث من عمر الطفل تقريبا (السيد عبيد، 2000، ص.20).

ويصف الشلل الدماغي مجموعة من الاضطرابات المستديمة في تطور حركة الجسم ووضعه مما يسبب عجزا في النشاط، يرجع إلى اضطرابات لا تتطور إلى الأسوأ إذا تعرض لها دماغ الجنين قبل أن يخرج إلى الدنيا، أو دماغ الطفل الصغير وهو في سنوات عمره الأولى. وعادة ما يصاحب اضطرابات الحركة التي تحدث لمريض الشلل الدماغي اضطرابات في الإحساس والإدراك الحسي، والإدراك المعرفي والتواصل والسلوك، كذلك يصاحب هذه الاضطرابات مرض الصرع وبعض المشكلات العضلية الهيكلية الثانوية. فالشلل الدماغي إذا عجز في الجهاز العصبي المركزي العلوي والعجز مصطلح يشير إلى أي انحراف في الوضع الجسمي أو الأداء الوظيفي ينتج عنه عدم ملائمة وظيفة في الأداء في إطار ما تفرضه الظروف البيئية من متطلبات (السيد عبيد، 2000، ص.20).

والشلل الدماغي يحدث بالذات في منطقة الدماغ، وينتج عنه شلل يصيب أما الأطراف الأربعة جميعها أو الأطراف السفلية فقط أو يصيب جانب واحد من الجسم، أي طرف علوي أو طرف سفلي سواء الجانب الأيمن أو الجانب الأيسر، وهذا الشلل ينتج عنه فقدان في القدرة على التحكم في الحركات الإرادية المختلفة. وتختلف شدة الأعراض باختلاف شدة ومكان الإصابة في الدماغ، وقد يصاحبه عطل في الأعضاء الحسية الأخرى (أبو النجا و آخرون، 2003، ص.144).

3- أنــواع الشـلل الدمــاغي

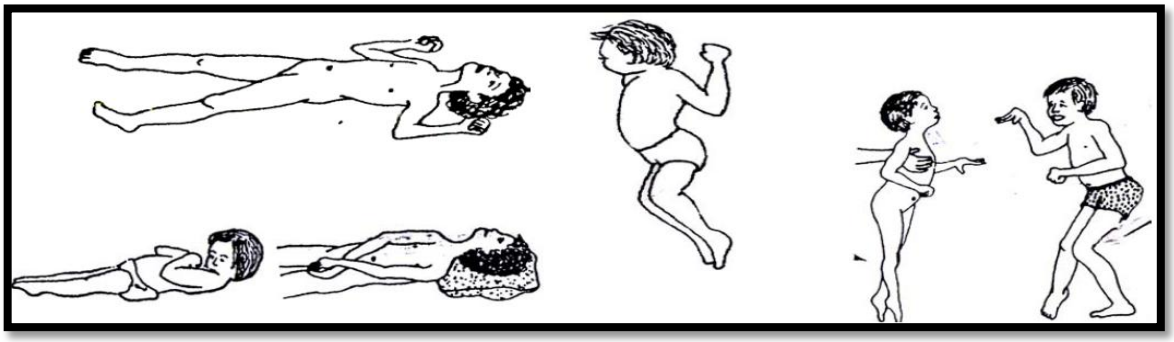
لقد تناول العديد من الباحثين دراسة و وصف أنواع الشلل الدماغي وأشكاله، ومن هؤلاء(بوباث) حيث صنفت الشلل الدماغي إلى أربعة أنواع رئيسيـة:

01) . الشــلل الدمــاغي التقلصي (الشــلل التشنجــي):

هو أكثر أنواع الشلل الدماغي شيوعا، حيث تصل نسبة الإصابة به إلى حوالي 70 % من أنواع الشلل الدماغي. وينتج هذا النوع عن إصابة المنطقة المسئولة عن الحركة في المخ، والمسئولة عن الحركات الإرادية، و يتميز هذا النوع بالشد العضلي العالي، و هذا يؤدي إلى أن يصبح جزءا من جسم الطفل صلبا أو قاسيا، وتصبح الحركات بطيئة أو مضطربة، وكثيرا ما تؤدي وضعية الرأس إلى إطلاق أنماط حركية شاذة للجسم بأكمله، و يزداد التصلب عندما يشعر الطفل بالاستياء أو بالاستثارة أو عندما يكون جسمه

في وضعيات معينة. ويختلف نمط التصلب من طفل لآخر، كما أن النوع يتميز بارتفاع ردود الفعل الانعكاسية عند الفحص مثل: ردود الفعل عند ضرب وتر عضلة الساق أو ضرب الركبة أو الكاحل أو المرفق و الرسغ (الكسواني، 2006، ص.12).

ويصنف هذا النوع من الشلل الدماغي إلى أربعة أنـواع:



الشكــل 01: يوضح وضعيات تشنجية لكل طفل معاق مستلقي على ظهره (بلخيري،2005، ص.19).



الشكـل 02: الشـلل التشـنجـي (فضة، 2004، ص.27).

أ) الشـلل الدمـاغي التقلـصـي الربــاعي:

أي إصابة الأطراف الأربعة من الجذع، وهنا قد تكون الإصابة متناظرة أو قد تكون غير متناظرة أي قد يكون نصف الجسم مصابا أكثر من النصف الثاني (الكسواني، 2006، ص.12).

كما يعرف على أنه الشلل الذي يؤدي إلى عدم القدرة على الحركة المستقلة أو الوقوف أو المشي والجلوس، ويرافق هذا الشكل إعاقات ذهنية ونطقية وتنتج في الوركين والكاحلين، يجعل الساق في وضع المقص كذلك تشنج في المرفقين و الزندين، ويجعل الذراعين في وضع نصف مثنى مع قلة حركة الأطراف و المفاصل و مشكلات في اللفظ و البلع و حركات مستمرة غير إرادية خاصة في الكاحلين (حلمى وأخرون، 1998، ص.98 – 100).



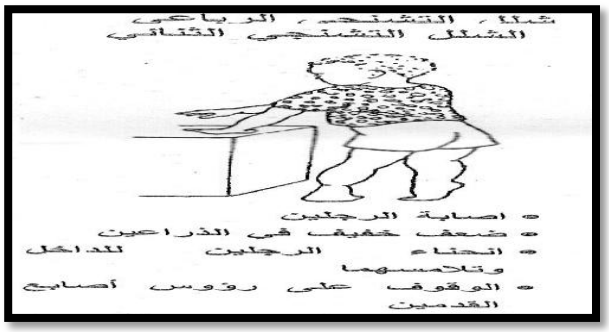


الشكـل 03: – يوضـح طفل رباعي الشـلل (Werner, 1991,p.90).

- طفل مصاب بالشلل التشنجي الرباعي (فضة، 2004، ص19) .

ب) الشـلل الدمـاغي التقلـصـي الثنـــائـي:

وهنا تكون الأطراف السفلى مصابة أكثر من الأطراف العليا، وقد لا يكون ذلك متناظرا (وهذا النوع يصيب في الغالب الأطفال الخدج و الذين لم يكتمل نمو الدماغ لديهم (الكسواني، 2006، ص.12).



الشكـل 04: – طفل مصاب بشلل تشنجي ثنائي (فضة، 2004، ص.20).

ج) الشـــلل الدمـــاغي الـنـصـفـــي:

تكون الإصابة في القسم الأيمن أو الأيسر من الدماغ (الكسواني، 2006، ص.13).



الشكـل 05: يوضـح طفل مصاب بالشـلل التشنجي النصفي (فضة، 2004، ص.20).

د) شـــلل طـــرف واحـــد: وهو اضطراب نادر جدا.

أما بالنسبة للإعاقات المصاحبة لهذا النوع من أنواع الشلل الدماغي فيشير إلى أنها تشمل نوبات الصرع واضطرابات بصرية و مشكلات نطقية (الكسواني، 2006، ص.13).

02) . الشـــلل الدمـــاغي التخبـــطـــي:

تصل نسبة الإصابة بهذا النوع إلى 11 %، وهو يتميز بظهور حركات لاإرادية لولبية (عربيات، 2011، ص.154). خصوصا عند رغبة الطفل القيام بحركة إرادية، وينتج عن إصابة العقدة في الدماغ الأوسط وهذه المنطقة تتعرض بصفة رئيسية إلى ترسب المادة الصفراء عند زيادة نسبتها في الدم إلى 18– 20% فتترسب هذه المادة في حجيرات الدماغ الأوسط و تؤثر على عمله في إصدار الأوامر الصحيحة، وينجم عن الأوامر الخاطئة أن الطفل يقوم وبصورة مستمرة بحركات غير إرادية، وهذه الحركات البطيئة والمعوجة أو السريعة المفاجئة تحدث في قدمي الطفل أو ذراعيه أو يديه أو عضلات وجهه، وقد تتحرك الذراعان والساقان بعصبية، أو قد تتحرك اليد فقط أو أصابع القدمين فقط بلا سبب واضح، وعندما يتحرك الطفل بإرادته، تتحرك أجزاء الجسم بسرعة كبيرة و إلى أبعد مما يجب، ويمكن للحركات والوضعيات التشنجية أن تظهر وتغيب باستمرار و يصبح توازن الطفل ضعيفا ويسقط بسهولة، و يتميز هذا النوع من الشلل الدماغي بهبوط أو اختلال في التوتر العضلي الذي قد يكون عاليا للحظة و يصبح معدوما بعد لحظات، وهذه الإصابة من أصعب الحالات بالنسبة للمعالجة الطبيعية والعناية، حيث أن ذلك يعتمد على شدة الإصابة ومدى قابلية الطفل للسيطرة على الحركات اللاإرادية عنده.

ويشير (كابيوت) إلى أن هذه الفئة من الأشخاص قد تعاني من مشكلات سمعية و بصرية ونوبات صرعيه و اضطرابات نطقية (الكسواني، 2006، ص.13).



الشكـل 06: – طفلة مصابة بشلل تخبطي (فضة، 2004، ص.200).

03) . الشـلل الدمـاغي غيـر التوازنـي (التخـلـجـي):

تبلغ نسبة الإصابة بهذا النوع حوالي 7 %، وهو ينتج عن إصابة المخيخ عن التناسق الحركي – بهذا النوع صعوبة في الجلوس و الوقوف و كثيرا ما يسقط على الأرض و يستخدم يده بطريقة مشوشة جدا و كل ذلك أمر طبيعي عند الأطفال، ولكنه يتحول إلى مشكلة عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي الغير توازني، و يستمر لفترة زمنية أطول و أحيانا مدى الحياة، و يشير (كابيـوت) إلى أن الإعاقات المصـــاحبة لهـــذا النـــوع تشـــمل اضـــطرابات النطـــق و المشـــكلات البصـــرية (الكسواني، 2006، ص.14).





الشكـل 07: – يوضح أنه لكي يحافظ الطفل المختل على توازنه يفقد استقامة ظهره (Werner, 1991, p.91).

- طفلة مصابة بشلل اللاتوازني (فضة، 2004، ص.141).

04) . الشـلل الدمـاغي المختلـط:

تبلغ نسبة الإصابة بهذا النوع حوالي 12 %، وهو ينتج عن إصابة مجموعة من المراكز الدماغية المسئولة عن الحركة، فقد يكون الطفل مصابا بالشلل الدماغي التقلصي بصورة رئيسية مع فقدان التوازن أو مع حركات لاإرادية وذلك نتيجة لإصابة كل من الدماغ الأوسط والمخيخ (الكسواني، 2006، ص.14).

04: تصنيف الشـلل الدمـاغي تبعـا لشـدة الإصابـة

يصنف الشلل الدماغي تبعا لشدة الإعاقة الحركية إلى الأنواع التاليـــة:

01). الشـلل الدمـاغي البسيـط: يعاني الطفل المصاب بالشلل الدماغي البسيط من مشكلات بسيطة لا تستلزم العلاج، فهو يستطيع الاعتناء بنفسه، و يستطيع المشي دون استخدام أجهزة أو أدوات مساندة (الكسواني، 2006، ص.45).

عن **محمد عبد السلام البواليز** قال:

02). الشـلل الدمــاغي المتـوسـط : يكون النمو الحركي في الشلل الدماغي المتوسط بطيئا جدا إلا أن الأطفال المصابين بهذا النوع تتطور لديهم القدرة على ضبط حركة العضلات الدقيقة و يتعلمون المشي في النهاية باستخدام أدوات مساندة أحيانا. وبشكل عام، فهؤلاء الأطفال بحاجة إلى الخدمات العلاجية للتغلب على المشكلات المتعلقة بالكلام والعناية بالذات.

03). الشـلل الدمــاغي الشديــد: تكون الإعاقة الحركية شديدة، فتحد من قدرة الطفل على العناية الذاتية، الحركة المستقلة و الكلام لذا فهؤلاء الأطفال، بحاجة إلى علاج مكثف ومنظم، ومتواصل (البواليز، 2000، ص.45-46).

05: المشكـلات المصـاحبـة للشـلل الدمــاغي

إن الشلل الدماغي ينتج عن تلف في الدماغ وهذا التلف لا يؤثر على المظاهر النمائية الحركية فقط بل يؤثر على عدد من المظاهر النمائية، وفيما يلي وصف سريع للإعاقات المصاحبة للشلل الدماغي.

01. **الإعـاقـة العقليـة:** ليس من الضروري أن يكون الشلل الدماغي مصحوبا بإعاقة عقلية، فقد يكون وجه الطفل قليل التعبير أو قد يعاني من سيلان اللعاب من فمه وهذا لا يكون بسبب إعاقة عقلية، ولكن لأن عضلات الفم لا تقوم بوظائفها العادية. و يشير (أيفـان) إلى أنه إذا كانت الإصابة في قشرة الدماغ و كانت شديدة فإن الذكاء سوف يتأثر كما يشير إلى أن 50 % من الأفراد المشلولين دماغيا لديهم ذكاء عادي، وأن 5 – 10 %منهم ذكاءهم فوق المتوسط و حوالي (40 -45 %) منهم متخلفون عقليا. أما (كابيـوت) فيشير إلى أن حوالي (50 – 60 %) من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي يعانون من التخلف العقلي، وكما هو معروف فإنه من الصعب قياس ذكاء الطفل المصاب بالشلل الدماغي حيث أن اختبارات الذكاء التقليدية تقوم بقياس مهارات لفظية و أدائية غالبا ما يفتقر إليها الطفل المشلول دماغيا، فقد أشار (بوبـاث) إلى أنه من الصعب تقدير أو حساب الذكاء عند طفل يعاني من إعاقة شديدة حيث أن عدم قدرته على الاستجابة لا تكون بسبب نقص في الذكاء ولكن بسبب النماذج والأشكال والحركات غير الطبيعية، والتي تمنع الحركات الناضجة من الظهور (الكسواني، 2006، ص.14).

❖ يبين الجدول التالي نسب الذكاء عند الأطفال **IMC:**

نسب الذكـاء	نسب الأطفـال **(IMC)**
أقـل من 70	**% 50**
بيـن 70 و 89	**% 25**
90	**% 25**

جدول رقم (01): يبين نسب الذكاء عند الأطفال **IMC** (Barbot, 1992, p.30).

– و يقر (**Arthuis**,1991) أن الذكاء يكون محفوظا عند الأطفال المصابين بالاختلال أكثر منه عند الأطفال المتشنجين (Guidetti, 1999, p.34).

02. **صعوبـات التعلـم:**

بما أن الدراسات تشير إلى أن حوالي (50 – 60 %) من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي معاقون عقليا فإن الباقي و هم (40 –50 %) معامل ذكاءهم 70 فما فوق مما يشير إلى احتمالية النجاح في التحصيل المدرسي في معظم الحالات، وبما أن الشلل الدماغي نتيجة لتلف الدماغ فمن المنطقي الافتراض بأن هؤلاء الأطفال قد يكون لديهم ضعف في الإحساس و الإدراك و الانتباه و التركيز الأمر الذي قد يؤدي إلى معاناة الطفل من بعض أشكال صعوبات التعلم (طارق و آخرون، 2010، ص.15).

03. **نوبـات الصـرع:**

تحدث النوبات الصرعية مع فقدان الوعي عند 20 إلى 60 % من الأطفال الشلل الدماغي و كان (فرويـد) أول من أشار إلى أن ثلث الأطفال المصابين بالشلل الدماغي يعانون من وجود نوبات، كما لاحظ أن النوبة عند الأطفال المشلولين دماغيا تختلف في عدة مظاهر عن النوبات عند الأفراد غير المصابين بالشلل الدماغي بحيث أن النوبة لا تكون شديدة عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي كما هو الحال بالنسبة لنوبات الصرع عادة حيث لا يقع المريض و لا يعض لسانه، و النوبة تنتهي دون تعب أو جهد، كما أشار (ساش) إلى أن 50 % من الأطفال المشلولين دماغيا يعانون من نوبات صرع، و ذكر (يـانـت) أن 68% من الأطفال المشلولين دماغيا يعانون نوبات صرع و أن 85% من هؤلاء مصابين بشلل دماغي نصفي. وأشار كل من (كورن) و (ايـرد) 1963 إلى أن 55% من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي التقلصي يعانون من النوبة الصرعية الكبرى 23 %يعانون من النوبة الصرعية النفس حركية 22% يعانون من النوبة الصرعية الصغرى. كمـا (كروذ روبين) 1959 إلى أن 55 %

من نوبات الصرع كانت موجودة عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي التشنجي و30 % عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الرباعي (الخطيب، 1998، ص.77).

04. **المشكلات البصرية:**

يعاني الأطفال المشلولين دماغيا من عدد من المشكلات البصرية نتيجة خلل عصبي عضلي و تشمل هذه المشكلات حركات لاإرادية في العين، و فقدان البصري، و عيوب بصرية مختلفة فقد أشار إلى أن 50 % من الأطفال المشلولين دماغيا يعانون من مشكلات بصرية، كما لاحظ وجود أخطاء في الانكسار، وحول داخلي، و صعوبة في النظر إلى أعلى، كما أشار إلى حدوث أخطاء بصرية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي متصلة بالعمق، و الشكل و الخلفية، أما (**كابيوت**) فأشار إلى حوالي (30–35%) من أطفال الشلل الدماغي يعانون من طول نظر أو قصر نظر (البواليز، 2000، ص.52–53).

المشكلات السمعية و النطقية:

إن حوالي (65 %) من الأطفال المشلولين دماغيا يعانون من درجات مختلفة من صعوبات في النطق تتراوح بين صعوبات بسيطة في النطق إلى عدم القدرة على النطق. وفي محالة لدراسة صعوبات ومشاكل في النطق، قام (هوبكنز) بإجراء دراسة على1293طفلا من المصابين بالشلل الدماغي، فوجد أن 64 % من المصابين بالشلل الدماغي التقلصي الرباعي يعانون من مشكلات في النطق. ولاحظ أن الأطفال المصابين بالشلل النصفي والثنائي، كان لديهم نطق طبيعي، و في هذه الدراسة وجد أن 18 % كان لديهم إعاقات سمعية (بدر الدين وآخرون، 2008، ص.17).

إن الطفل المصاب بالشلل الدماغي التقلصي بسبب وجود توتر في العضلات والتشنجات يميل إلى النطق بطريقة يستخدم فيها علامات الوقوف، حيث يتوقف كثيرا أثناء النطق وهذا ما يسمى عادة بنطق الشلل الدماغي، أما الطفل المصاب بالشلل الدماغي التخبطي والذي تكون معظم حركاته لاإرادية فإنه ينطق بطريقة متنوعة، وفي الحالات البسيطة تظهر أخطاء بسيطة في النطق، أما في الحالات الشديدة لا يكون عند الطفل القدرة على النطق، وأشار (هوبرمان) إلى أن عدم التحكم بالرأس وعدم القدرة على البلع و وجود سيلان في اللعاب يزيد من مشاكل النطق، وأيضا أشار(فان ريبر) إلى أن النطق يميل إلى أن يكون مشوشا أكثر في حالات الشلل الدماغي التشنجي وأما الطفل المصاب بالشلل دماغي غير توازني فيكون النطق عنده غير متناسق و يكون هناك نقص في السمع (تريزا، 2006، ص.77) .

6- المشاكـل الخاصــة التي يعاني منها الأطفــال المصابــون بالشـلل الدمــاغي

حسب (عصام حمدي) الصفدي تتمثل المشاكل الخاصة والتي تميز الشلل الدماغي عن غيره من الإعاقات الحركية الأخرى في كون أن هناك اضطرابات في النمو، ليس فقط في النمو الحركي بل في النمو الحسي و الانفعالي و التنفسي و الاجتماعي، وغيرها من التفاعلات ما بين مرحلة من مراحل نمو الطفل و شخصيته و بيئته، لذلك لو نظرنا إلى مطالب النمو من سن يوم إلى 12 سنة مثلا و التي على أساسها نحكم بمدى طبيعة نمو الطفل نجد أن:

1 – الطفل المصاب يعاني من صعوبة في تناول الأطعمة الصلبة.

2 – صعوبة في تعلم المشي أو الكلام أو ضبط الإخراج.

3 – لا يحاول استكشاف البيئة.

4 – تأخر في تعلم النطق أو قد يكون معدوما.

5 – اضطرابات في نمو الثقة بالذات و بالآخرين.

6 – عدم تمييز بين الأشياء مثل الخطأ و الصواب، حار و بارد، ... الخ.

7 – لا يستطيع إلباس نفسه، و لا يستطيع أن يحفظ جسده نظيفا.

8 – تأخر في الدراسة و الكتابة.

9 – عدم تعلم المهارات الحسية و الاجتماعية.

- أما من ناحية النمو الجسمي الحركي و دون تحديد العمر أو درجة الإصابة :

1 – صعوبة في امتصاص حلمة الثدي.

2 – صعوبة في البلع (نتيجة ضعف عضلات البلع).

3 – صعوبة في التآزر الحركي البصري.

4 – صعوبة في الإخراج (البول و البراز).

5 – عدم الاستجابة للأصوات الخارجية و الكثير من الحالات يعاني من حالات تشنج (صرع خفيف).

6 – صعوبة في رفع الرأس و الجذع عند وضعه على بطنه.

7 – عدم التعرف على من يحيطون به و يعرف ذلك نتيجة لعدم التفاعل مع من حوله من ضحك و تآزر بصري، وعدم متابعة الأشياء المتحركة.

8 – نلاحظ كذلك اشتداد في الأوتار والعضلات في الأطراف و الظهر أو البطن (صعوبات في حرية حركة المفاصل)، وإهمال مثل هذه التشنجات ينتج عنها تشوهات عظيمة وخاصة في الأطراف والعمود الفقري.

9 – عدم القدرة على الجلوس في الوقت المحدد لنموه و حتى بمساعدة الأشياء و الآخرين.

10 – تأخر في النهوض من وضع الجلوس و الوقوف.

11 – عدم القدرة على الوقوف الناتج عن تشنج في الأوتار العضلية و عدم مقدرته على مسك الأشياء المساعدة في عملية النهوض و الوقوف.

12 – بالإضافة إلى هذه النقاط نجد أن بعض الحالات تعاني من حالات الصرع.

و من هنا نجد أن النمو الحركي و الحسي السليم هو أساس نمو النواحي الاجتماعية و النفيسة و غيرها لذلك في حالة إصابة الطفل في نموه، وخاصة في سن الطفولة المبكرة فهذا بالتالي يؤخر حتى في جميع نواحي النمو إذا ليس فقط الحركية، وإنما النواحي الاجتماعية و الحسية و الانفعالية له كذلك (الصفدي، 2003، ص. 42-41).

7- الأعـراض التي تـدل على الإصابــة بالشـلل الدمــاغي

كما جاء في دراسة (بلخيري وفاء) ، في معظم الأحيان يكون الطفل المصاب بالشلل الدماغي وخاصة خلال الأيام الأولى من ولادته جد رخو، وقد يبدو عاديا كما يوضحه الشكل رقم 08:



الشكـل 08: يوضح طفل يتدلى على شكل حرف (U) مقلوب حيث تكون حركته قليلة أو منعدمة (بلخيري، 2005، ص.13).

- عندما لا يتنفس الطفل في الدقائق الأولى من ولادته و يصبح رخوا ولونه ازرق فيصاب بالشلل الدماغي، كما يوضحه الشكل رقم 09:



الشكـل 09: يوضح وضعية رأس الطفل المعاق (بلخيري، 2005، ص.14).

– النمو بطيء مقارنة بالأطفال العادين فالطفل المصاب بالشلل الدماغي الحركي يبدي تأخرا بالتحكم في وضعية رأسه، أو الجلوس أو التحرك أو لا يستعمل إلا يدا واحدة.

– **مشاكـل في التغذيـة:** يبدي الطفل صعوبات في الرضاعة، البلع، والمضغ، يتقيا كثيرا أو يختنق وحتى عند نموه فانه يبدي نفس المشاكل.

– **صعوبـات التكفل بالرضيـع أو الطفـل:** جسمه يتشنج عندما نحمله، نلبسه، أو نلعب معه ولا يستطيع إن يلبس أو أن يتغذى وحده، أو حتى إن يلعب لوحده وهذا راجع للتشنجات التي تصيب جسمه.

– يمكن إن يكون الطفل مرتخيا،طريا حتى يتخيل لنا إن رأسه سيسقط أو يتشنج فجأة فيعسر علينا حمله.

– يبكي الطفل كثيرا، ويكون مضطربا أو سريع الانفعال، تأثري، تحسسي تهيجي، يكون سلبي وجد مطاوع لانفعالي، لا يبتسم ولا يبكي.

–**صعوبـات اتصاليـة:** لاستجيب الطفل كأقرانه من الأطفال بسبب رخاوته وليونته أو تصلباته لقصور حركات يده وحركاته اللاإرادية، وهذا يجعل الطفل يتأخر في الكلام وبعض الأطفال يكون كلامهم غير مفهوم، ويظهرون بعض المشاكل النطقية حيث يصبح صعبا للأولياء فهم احتياجات الطفل.

– **السمـع والبصـر:** تكون هاتان الحاستان في غالب الأحيان مصابتان، هذا ما يجعل عائلة الطفل المصاب تشك بقدراته العقلية، يجب مراقبة الطفل و إخضاعه لمراقبات للاطمئنان بأنه يرى ويسمعه جيدا.

– **النوبـات (الصرعية، العصبية، الانتفاضية):** تصيب الأطفال الشلل الدماغي في غالب الأحيان، سلوك مضطرب، نلاحظ تقلبات مزاجية (انتقال من الضحك إلى البكاء) ، مخاوف، نوبات غضب، أو اضطرابات سلوكية أخرى، وهذا يرجع إلى الإحباط (الذي يعيش فيه الطفل المصاب لأنه لا يستطيع أن يفعل ما يشاء).

– لا يفقد طفل الشلل الدماغي حاسة اللمس، أي شعوره بالحار والبارد والألم، أو وضعيات جسمه، فإنه يمكن إن يفقد توازنه وقدراته على التحكم في حركاته بسبب إصابته العصبية ولديه صعوبات اكتسابية تتم ببطيء وبالتكرار الممل.

– **ردود أفعال غير عادية:** يبدي معظم الرضاع ردود أفعال أوتوماتكية مبكرة تختفي بعد أسابيع والشهور الأولى لكنها تستمر عند الطفل المصاب (بالخيري، 2005، ص.15).

8– أسبـــاب الشـلل الدمـاغي

يقول **(أحمد سعيد)**، ينتج الشلل الدماغي عن أسباب عديدة ومتنوعة وبوجه عام تصنف هذه الأسباب إلى أسباب تتعلق بمرحلة ما قبل الولادة، وأسباب تتعلق بمرحلة الولادة وأسباب أخرى تتعلق بما بعد الولادة وفيما يلي وصف موجز لهذه الأسباب:

أولا: العوامـل المتعلقـة بمرحلـة ما قبل الولادة

و تنقسم هذه العوامل إلى:

أ) العوامـل الوراثيـة: إن بعض حالات الشلل الدماغي تعود إلى العوامل الوراثيـة. إلا أن هذه الحـالات نادرة.

ب) العوامـل المكتسبة خلال فترة الحمـل:

- **التعرض للإشعاعـات:** إن تعرض المرأة الحامل في الطور الأول للحمل للأشعة السينية و الأشعة العلاجية يمكن أن يؤدي إلى تلف في دماغ الجنين.
- **الالتهابات أثناء الحمل:** إن تعرض الأم الحامل للأمراض المعدية أثناء فترة الحمل وخاصة الحصبة الألمانية قد يؤدي إلى الشلل الدماغي.
- **نقص الأكسجين قبل الولادة:** إن نقص وصول الأكسجين للجنين من خلال المشيمة إذا ما استمر لفترة من الوقت قد يؤدي إلى تلف دماغ الجنين.
- **عـوامل ميكـانيكيـة:**

- **اضطرابات في المشيمة:** حيث أنه قد ينجم عنها أحيانا تلف دماغي.
- **شذوذ في الحبل السري:** إن التفاف الحبل السري على عنق الجنين من الأسباب الشائعة لعدم وصول الأكسجين إلى دماغ الجنين، لذلك يجب أن تتخذ الإجراءات السريعة لإنقاذه تفاديا لحصول الاختناق ومنع وصول الأكسجين للدماغ.
- **ارتفاع ضغط الدم عند الأم الحامل:** أو تعرضها لأمراض أخرى مثل: الربو أو اضطرابات القلب.
- **النزيف خلال الحمل:** كذلك فإن حدوث النزيف لدى الأم الحامل يقترن بالشلل الدماغي.
- **النزيف في دماغ الجنين:** يمكن أن يحدث النزيف في دماغ الجنين أو في طبقات الدماغ كنتيجة. لتحطم الأوعية الدموية التي تغذي الدماغ أو بسبب إصابات في الدماغ خلال فترة الحمل.
- **الأطفال الخداج:** اتفق معظم المختصين على أن من أهم أسباب الشلل الدماغي ولادة أطفال قبل أوانهم حيث يكونون عرضة للإصابة خلال الولادة، كما أن انفصال المشيمة و أنواع أخرى من النزيف

قبل الولادة تؤدي إلى ولادة قبل الموعد و إلى نقص الأكسجين لدى الجنين والذي يسبب الشلل الدماغي.

-**الأدوية التي تستعملها الأم:** خصوصا الأدوية المهدئة و خافضات الحرارة و مزيلات المغص والأمراض التناسلية.

عدم توافق دم الوالدين: وخصوصا للعامل الريزيسي، فعندما يكون دم الأم سالبا و دم الأب موجبا ويكون دم الابن مماثلا لدم الأب تتكون مواد مضادة عند الأم بعد الحمل الأول تؤدي إلى تكسر كريات دم الطفل فيصاب باليرقان الشديد بعد الولادة مباشرة وتترسب المادة الصفراء في حجيرات الدماغ الأوسط، ويصاب الطفل بالشلل الدماغي التخبطي إذا لم يتم تبديل دمه بسرعة بعد الولادة (سعيد، 1999، ص.19).

ثانيا: العوامل المتعلقة بمرحلة الولادة / حسب **نادر يوسف الكسواني**

أ) **تأخر الولادة:** إن تأخر الولادة قد يؤدي أحيانا إلى نزيف داخل الدماغ نتيجة للضغط على رأس الطفل مما قد ينجم عنه شلل دماغي.

ب) **عسر الولادة:** كذلك فالولادة الصعبة وكبر حجم الجنين أو استخدام أدوات مساعدة للولادة، قد يؤدي إلى إصابة الطفل المولود.

ج) **اختناق الجنين:** إن قلة الأكسجين الناتج عن الاختناق لسبب أو لآخر هو سبب متكرر في مختلف إصابات الدماغ التي تؤدي إلى الشلل الدماغي، كما أن تناول الأدوية قبل الولادة أو استعمال البنج وهبوط الرحم و زيادة الضغط على الجنين عند الولادة بواسطة سحب الطفل كلها تلعب دورا هاما في حدوث الاختناق (الكسواني، 2006، ص.19).

ثالثا: العوامل المتعلقة بمرحلة ما بعد الولادة / حسب **عواطف إبراهيم محمد**

أشار (أيلين جورث، 1980) إلى عدد من أسباب الشلل الدماغي ما بعد الولادة منها:

أ) **الإصابات والرضوض:** وهي إصابات في الدماغ بسبب جروح الرأس وكسور الجمجمة نتيجة للحوادث و الرياضة والسقوط من أماكن مرتفعة وغير ذلك.

ب) **التهابات الدماغ:** إن التهابات الدماغ أو التهابات أغشية السحايا هي أيضا من الأسباب الشائعة للإصابة بالشلل الدماغي.

ج) العوامـل السميـة: إن أية مادة تدخل الجهاز الهضمي سواء عن طريق البلع أو تعطى بالحقن للطفل الوليد قد تؤدي إلى تغيرات تسممه في الدماغ، وتشمل هذه العوامل تناول المواد السامة أو تناول العقاقير بطريقة غير صحيحة، أو التسمم بأول أكسيد الكربون، وهذا بالتالي يؤدي إلى الإصابة بالشلل الدماغي.

نقـص الأكسجين من الدماغ: وقد ينتج عن الاختناق أو الغرق و عوامل أخرى مختلفة (عواطف، 2000، ص.178)

د) أورام الدمـاغ: وتعتبر للشلل الدماغي و خاصة إذا صحبه استسقاء دماغي (الكسواني، 2006، ص.25).

هـ) شلل الأطفال أمراض الجهاز الحركي مثل: الورماتبويد (عبد السلام، 2000، ص.51).

9- الوقايــة من الشـلل الدمــاغي

كما جاء في **كتاب ماجد السيد عبيد** من الممكن التقليل من الإصابة بالشلل بإتباع الأساليب الوقائية التالية:

01 – العناية بالحامل منذ بداية حملها والتأكد من خلوها من الأمراض و فقر الدم و سوء التغذية ومضاعفات الحمل و ذلك بزيادة مراكز الأمومة والطفولة بحيث يتسنى لكل حامل في البلاد مراجعتها.

02 – التثقيف الصحي من قبل مراكز الأمومة و الطفولة و وسائل الإعلام المختلفة حول صحة الحامل وتغذيتها ومضار استعمال الأدوية بشكل اعتباطي، وعدم تعريضها للأشعة إلا عند الضرورة القصوى و في الأشهر الأخيرة من الحمل فقط.

03 – إجراء الفحوصات المخبرية الأساسية لكل حامل:

- فحص الدم العام للتأكد من عدم فقر الدم في الأشهر الأولى و الأخيرة من الحمل.
- فحص الدم و عامل RH^+ و اتخاذ الخطوات اللازمة إذا كان عامل سالبا.
- فحص الضغط بصورة دورية.

04 – عقد دورات تدريبية للقابلات الممارسات يعلمن فيها مضاعفات الحمل و الولادة وأساليب الولادة الصحيحة، وأعراض الخطر عند الحمل أو الولادة لإحالتها إلى الطبيب أو مركز الأمومة والطفولة أو أقرب مستشفى ولادة، و كيفية إسعاف الأم و الوليد و هذا من أهم العوامل التي تؤدي إلى تخفيف نسبة الوفيات و الإصابات عند الأمهات و المواليد.

05 – العناية بالحوامل المعرضات أكثر من غيرهم لمضاعفات الحمل والولادة كالصغيرات و الكبيرات في السن اللواتي لهن تاريخ مرضي سابق.

06 – إجراء الفحوصات الطبية بالنسبة للمتقدمين للزواج من قبل لجان طبية تعينها وزارة الصحة و التأكد من عدم وجود أمراض وراثية (السيد عبيد، 1999، ص.128- 129).

07 – تباعد الولادات، تفادي زواج الأقارب، يفضل الزواج من سنة 18 إلى 35 سنة (Yacef, 2000, p.15).

وعلى حسب عصام حمدي الصفدي:

08 – تلقيح الفتيات ضد الحصبة الألمانية تلقيحا إلزاميا في سن 11 – 12 سنة مع تلقيح كافة المراهقات والمقدمات على الزواج، والأمهات الغير ملقحات على أن يجري التلقيح قبل الحمل بثلاثة أشهر.

09 – العناية بصحة المراهقات و تغذيتهن عن طريق الإرشاد الصحي في المدارس الإعدادية و الثانوية وعن طريق وسائل الإعلام.

10 – تنظيم الأسرة و إرشاد الأمهات والعائلات حول مخاطر الحمل المبكر، والحمل بعد سن الخامسة والثلاثين فما فوق، وتأثير ذلك على صحة الأم و الوليد.

11 – التشخيص المبكر: فحص المواليد فحصا دقيق من قبل مركز الأمومة والطفولة و أطباء الأطفال ومراقبة نمو و تطور الطفل بالمقارنة مع المعدل (الصفدي، 2003، ص.44).

خلاصة :

يتضح مما سبق أن طفل الشلل الدماغي يصنف من شريحة ذوي الاحتياجات الخاصة مما يستوجب منا كعاملين في هذا المجال تقديم العناية الخاصة في التقويم و متابعة سلوكه، وتوفير الإمكانيات اللازمة للتكفل الجيد و الحد من مشاكله، و دور الأسرة لا يقل بحال عن دور المؤسسة من حيث عدم الإهمال للطفل و متابعة حالته مع الطبيب، الأخصائي النفساني و الأرطفوني فإن هذا التعاون كفيل للرعاية بالطفل المصاب بالشلل الدماغي.

❖ **الفصل الثاني: اللغة ومظاهر النمو الحركي.**

تمهيد.

1-تعريف اللغة ومستوياتها.

2-وظائف اللغة.

3-اللغة المنطوقة والمكتوبة.

4-النمو اللغوي ومظاهر النمو.

5- العلاقة بين اللغة والتفكير.

6- العلاقة بين المخ والسلوك اللغوي.

خلاصة.

تـمـهـيـد:

يعتبر الإنسان وحده القادر على استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة، لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلا ف بيئاتهم، وإذا كانت اللغة هي موضوع التخصص لدارسيها ودارسي فروعها المختلفة فهي أيضا موضوع دراسة وبحث للمختصين الأرطفونيين وهذا ما سنحاول توضيحه في هذا الفصل بتكلمنا عن مدى علاقة اللغة بالجهاز العصبي وتعرفنا على مواضع تشريحية مسئولة عن اللغة و الكلام في المخ زيادة عن حديثنا على بنية اللغة وكيفية اكتسابها وعلاقتها بالتفكير.

1. تعريف اللغة و مكوناتها:

أ) – تعاريف اللغة:

اللغة نظام من الرموز الصوتية الاعتباطية يتم بواسطتها التعارف بين أفراد المجتمع، تخضع هذه الأصوات للوصف من حيث المخارج أو الحركات التي يقوم بها جهاز النطق، ومن حيث الصفات والظواهر الصوتية المصاحبة لهذه الظواهر النطقية (الفلق، 2004، ص.2).

فهي الملكة التي يستطيع الناس التواصل فيما بينهم بها، ويعبرون عن أفكارهم عن طريق الرموز الصوتية التي من الممكن تسجيلها إذا دعت الحاجة. وكما جاء في كتاب **حنفي بن عيسى**، لا يشك أحد في أن اللغة أمر مكتسب وليس من قبيل الفطرة (حنفي، 2003، ص.127). أيضا كما ذكر في كتاب **محمود براهم**، بأن اللغة تلعب دورا مهما في النمو(براهم، 2005، ص.15). وبحسب ما جاء على لسان **رشدي أحمد طعيمة** وآخرون، اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين و التي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها من أجل تحقيق الاتصال(طعيمة وآخرون، 2009، ص.25). أما **عبد الرزاق** يقول، أن اللغة أساس الحضارة البشرية و تمثل الوسيلة الرئيسية التي تتواصل بها الأجيال و عن طريقها تنتقل الخبرات و المعارف (السيد، 2003، ص.29).

إذ يعرف **فتحي علي يونس** / اللغة بأنها الإنتاج الأكثر غموضا للعقل الإنساني و الأعظم خطورة في نفس الوقت، وما بين الإنسان و الحيوان من فرد يعود أساسا إلى استخدام الإنسان للغة، وبدون لغة لا يستطيع الفرد أن يكون أفكارا أو يعبر عنها. ويرى **خليل معوض** بأن اللغة تعنى بمعناها العام جميع الوسائل الممكنة للتفاهم، فالكلمة المنطوقة لغة الكلمة المكتوبة لغة – إشارة اليد – اماءات الرأس تصفيق اليدين – غمز العين– رفع اليد عند الصلاة مد اليد عند الطلب للمعونة كل هذه الإشارات تحقق معنى معين، وتخدم غرض تخلقه نفس الألفاظ. تشير ميريام ستوبارد، بأن اللغة هي كل نظام يمكن أن يحمل

معنى تخزين المعلومات أو تبادلها، كما أنها وسيلة تعبيرية تدل على ملكة الكلام أو القدرة عليها في الاستماع والإدراك و إمكانية الاتصال (مراد علي و آخرون، 2007، ص.71).

اذ أن عملية التواصل تتطلب ارسال رسالة واضحة واستقال سليم فهي عملية تفاعل بين فرد وأخر أو مجموعة، أو بين مجموعتين واذا حدث خلل في ذلك فسيئول الى عدم وضوح الرسالة، وقد يجد المتلقي عناء في فهم المقصود، وقد لاتستلم كما هي بشكل كامل. قد يحدث التواصل بلا لغة منطوقة كالاشارات والايماءات والحركات والعيون ولغة الاشارة ولغة البرايل أما التواصل باللغة المنطوقة فيفترض أن تكون الرسالة مفهومة من خلال ارسالها بلغة سليمة، وقد يحدث الخلل في اللغة التعبيرية، وتمثل اللغة المنطقوقة والمكتوبة (التعبير الشفوي والكتابي) واللغة الاستقبالية وهي اللغة غير المنطوقة فالطفل في بداية عمره يستجيب الى المثيرات التي يراها ويسمعها فمثلا يدير رأسه نحو مصدر الصوت، وبعدها يستجيب لما يطلب منه، وقد يلتزم بالتعليمات التي تصدر اليه وغيرها كثير. فاضطرابات اللغة هي مشاكل الفهم واستخدام اللغة للتواصل مع الأخر سواء كانت هذه اللغة منطوقة أومكتوبة والمتعلقة بالأصوات، التراكيب (القواعد)، المعاني والسلوك اللفظي الذي يعد شكلا من أشكال التواصل في السياق الاجتماعي والذي يطلق عليه **(PRAGMATICS)** (قحطان، 2008، ص.344). وفيما يلي يمكننا توضيح أهم العوامل التي ترتبط باضطرابات اللغة في مرحلة الطفولة.

1- العوامل المرتبطة بالجهاز العصبي المركزي مثل الدماغ تلف أو قصور في الأداء الوظيفي.	✓ عجز لغوي خاص. ✓ التخلف العقلي. ✓ التوحد. ✓ نقص الانتباه المرتبط بالنشاط الزائد ✓ اصابة الدماغ المكتسب(البيئي). ✓ عوامل أخرى.
2- العوامل المرتبطة بالجهاز العصبي المحيطي.	✓ الاعاقة السمعية. ✓ الاعاقة البصرية. ✓ الاعاقة الجسدية.
3- العوامل الانفعالية والبيئية.	✓ الاساءة والاهمال. ✓ مشكلات التطور الانفعالي والسلوكي
4- الاعاقات المختلطة التي يمكن أن تتكون من العوامل الثلاثة السابقة.	

الجدول رقم02: يوضح العوامل المرتبطة باضطرابات اللغة في مرحلة الطفولة

(NELSON, 1998, p.47).

و يمكن تلخيص عملية اكتساب الطفل للغة و توليدها عند ابن خلدون على النحو الأتي:

أولا / يسمح الطفل مجموعة متجددة من تراكيب اللغة.

ثانيا / يحاول أن يتكلم على نحو إبداعي.

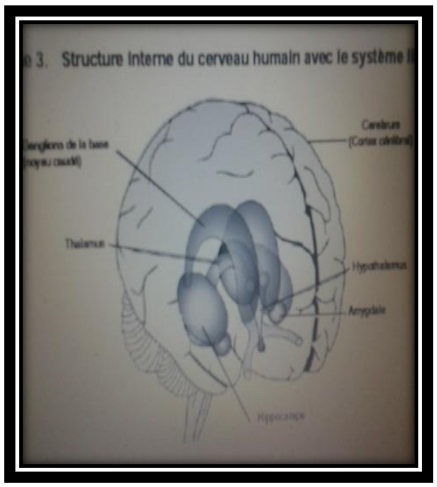
ثالثا / يمارس هذا التكلم.

رابعا / تتكرر عملية الممارسة و التكرار، فيؤدي ذلك إلى ملكة اكتساب اللغة و توليد أنماطها المختلفة (الدباس، ب.ت، ص.309).

الأسس العصبية لاكتساب اللغة:

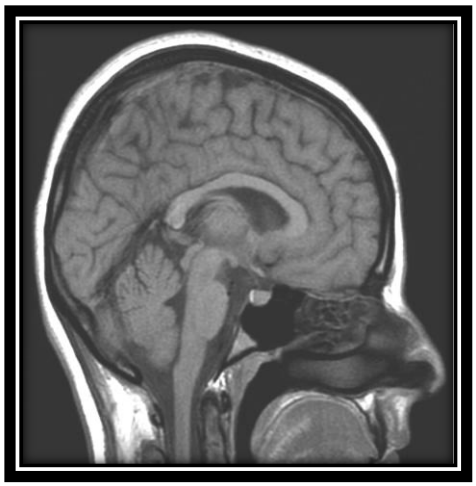
مادامت اللغة هي التي تكشف عن نشاط الفكر فانه من الضروري أن يكون في الدماغ مناطق مسئولة عن تنسيق العمليات الحسية الحركية اللازمة للإنتاج و التلفظ بالكلام، و يكتسب الشخص اللغة بصورة تدريجية اعتمادا على تطوير مجموعة من الوظائف المترابطة باللغة الشفوية و الكتابية، وبالتالي هناك 3 مستويات رئيسية في الجهاز العصبي المركزي و هي:

- ✓ **الجذع الدماغي:** ويمثل منطقة عبور للمسارات العصبية الصاعدة من الأعضاء و المستقبلات الحسية (البصر– السمع – اللمس ...) إلى المخ، وكذا المسارات العصبية النازلة من المراكز العصبية الحركية والإرادية والأوتوماتكية إلى العضلات.
- ✓ **المراكز العصبية تحت القشرية:** وهي تضمن تنظيم الحركات الآلية للجسم وعمل الأعضاء كما أنها تمثل مكان تنظيم المستوى الوجداني و الانفعالي.
- **القشرة الدماغية:** وهي نهاية المسارات الحسية المختلفة، وتنقسم إلى مناطق كل منها خاص بمجال حسي معين / المجال البصري في المنطقة القفوية / المجال السمعي في المنطقة الصدغية / المجالات الشمية والذوقية في المنطقة الجدارية، أما المجال الحركي للوظائف التعبيرية اللفظية وغير اللفظية فتقع في المنطقة الجبهية، كما أن هناك بنيات عصبية تنسق الارتباطات بين مختلف المكونات أو المناطق العصبية للوظيفة اللغوية (تيقمونين، 2006، ص.31).



الشكل 10: التركيبة الداخلية للدماغ الإنساني.

(Jean, 1993, p.105).



الشكل11: صورة بالأشعة موضحة للدماغ.

(Hasboun, 2007, p.68).

ب) – مكونات اللغة:

تتكون اللغة بوجه عام من نظم لغوية أربعة حسب **(مراد علي عيسى سعد)** هي كالتالي:

- ✓ **نظام دلالات الألفاظ:** وهو علم دراسة معنى الكلمات ويركز على كيفية ارتباط الكلمات بالموضوعات والأحداث والمفاهيم التي تمثلها، فقيمة اللغة تكمن في توصيل المعنى للآخرين، وكلما تقدم الأطفال في النمو فان حجم مفرداتهم اللغوية تنمو بسرعة كبيرة.
- ✓ **النظام التركيبي:** يمثل النظام الذي يحدد قواعد تجميع الكلمات في جمل والأفراد يكتسبون ويستخدمون القواعد التركيبية بدون أن يعوا أنهم يفعلون ذلك ويختص علم النحو والتركيب بالبحث في كلمات الجملة وترتيبها، وأثر كل منها في الأخرى تقديما وتأخيرا أي علاقة كلمات الجملة بعضها ببعض، وكذلك أنواع الجمل ووظيفتها.
- ✓ **النظام الصرفي:** وهو يختص بالناحية الشكلية التركيبية للصيغ وعلاقتها التصريفية من ناحية والاشتقاقية من ناحية أخرى. فالقواعد المورفولوجية تتضمن التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمات في حالة تغيير تركيبها، وذلك بتغيير معانيها.
- ✓ **النظام الصوتي:** دراسة الأصوات الأساسية التي تتجمع معا لتكون الكلمات والجمل في لغة ما وكذلك القواعد التي تحكم تجمع هذه الأصوات، و وحدات الصوت الأساسية للغة تسمى الفونيم وهذه عبارة عن وحدات صغيرة تساعد على تمييز نطق لفظ ما عن لفظ أخر في لغة ما والفونيمات ليست هي نفسها الحروف أو المقاطع اللفظية، ولكنها أصغر وحدة في اللغة المنطوقة، فهي يمكن أن يعاد ترتيبها لتكون كلمات جديدة ذات معاني مختلفة (عيسى سعد وآخرون، 2007، ص.74– 75).

وعلى حسب (دوكوري ماسيري) الذي يقصد بأن المستوى الصوتي: تلك المباحث اللغوية التي تتناول وصف وتحليل الجوانب المتعلقة بأصغر وحدة في عملية الكلام البشري الصوت والصوت عند العرب هو تلك المادة التي تسمع بحاسة الأذن و هو يسمى أيضا الجرس (دوكوري، 2012، ص.43).

1- وظائف اللغة

فقد قام (هالداي، 1975) بحصر أهم وظائف اللغة كما يلي:

1) الوظيفة الوسيلة: هنا تسمح اللغة للطفل أن يشبع حاجاته أن يعبر عن رغباته وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها و وظيفة (أنا أريد).
2) الوظيفة التنظيمية: هنا تسمح اللغة للطفل من التحكم في سلوك الآخرين (افعل كذا ولا تفعل كذا) أي الأوامر والنواهي فاللغة لها وظيفة الفعل أو التوجيه العملي المباشر.
3) وظيفة العلاقات الشخصية: فتستخدم اللغة في التفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي المحيط بالطفل، وهذه وظيفة (أنا و أنت).
4) الوظيفة الشخصية: فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره واتجاهاته وأرائه نحو الموضوعات، ويقدم أفكاره للآخرين ويثبت هويته وكيانه الشخصي، فمن خلال اللغة يكون الطفل شخصيته.
5) الوظيفة الاستكشافية: فالطفل بعد أن يبدأ في تمييز نفسه عن البيئة يستخدم اللغة لاستكشاف ولفهم هذه البيئة، وهي التي يمكن أن تطلق عليها الوظيفة الاستفهامية (أخبرني لماذا).
6) الوظيفة التخيلية: تسمح اللغة للطفل أن يهرب من الحقيقة إلى عالم من صنعه.
7) الوظيفة الإخبارية: فيستطيع الطفل أن يتصل بمعلومات جديدة من خلال اللغة هذه هي وظيفة أنا حصلت على شيء لأخبرك (عيسى سعد وآخرون، 2007، ص85-86).

2- اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة

يتحقق الاتصال اللفظي في شكلين متميزين، أحدهما الصورة المنطوقة والأخر هو الصورة المكتوبة، وربما كانت اللغة المنطوقة من حيث أدائها لوظيفة الاتصال أهم من لغة الكتابة و أوسع انتشارا، فالإنسان العامي ينتج من الحديث أكثر ما ينتج من الكتابة، و رغم أن اللغة المكتوبة تعتبر تمثيلا صادقا للغة المنطوقة إلا أن العلماء اللغة يولون جل اهتمامهم إلى اللغة المنطوقة، و إن كانوا لا يهملون اللغة المكتوبة تماما، و اهتمام علماء اللغة بدراسة الأشكال المنطوقة للغة يقوم على اعتبار أن الكلام عرف قبل الكتابة، وهذا الاهتمام يمثل ثورة و تحولا عن الاهتمام باللغة المكتوبة الذي استمر حتى عهد قريب.

ولعل مرجع الاهتمام باللغة المكتوبة هو تفردها بميزتين:

أ) انتقالها من مكان لأخر عبر مسافات بعيدة.

ب) أنها تكاد تكون ثابتة ولا تتعرض للتغيير المستمر الذي يصيب لغة الحديث و رغم أن البعض يرى أن الكتابة ما هي إلا محاولة لتمثيل اللغة المنطوقة إلا أن هناك ظروفا مختلفة يكون لصور الارتقاء المستقلة في اللغة المكتوبة تأثيرها في اللغة المنطوقة، وعلى أي حال فان العلاقة بين الكلام و الكتابة ليست بسيطة لأنهما ليس متماثلين تماما، وعلينا أن نعترف أن لكل لغة صورتين مستقلتين– المنطوقة والمكتوبة – متشابهين في جوانب كثيرة، ولكنهما مستقلتان ولهما خصائص متميزة، و من الطبيعي أنه كلما تعقدت الروابط الاجتماعية تفرعت اللغة إلى مجموعة من اللغات الخاصة إلا أن هذه اللغات الخاصة أو اللهجات لا تمسخ اللغة المشركة، كما أنها لا تستطيع نسخها، بل تقوم معها جنبا إلى الفصحى نفسها في مظهر محلى، وتساعد الظروف الاجتماعية و الاقتصادية على نشأة اللغات العامية (جمعة سيد، 1990، ص.50). وإذا حاولنا المقارنة بين اللغة الفصحى و العامية نجد أن الآراء حولهما تنقسم إلى فئتين حسب **(جمعة)**:

- أصحاب الرأي الأول: يرون أن العامية لغة فقيرة في مفرداتها وأبنيتها، وتركيبها وأساليبها وأنها لا تصلح بحال من الأحوال أن تكون لغة علم، وأن ما تنهض به حقا هو الوفاء بشؤون الحياة اليومية، أما الفصحى فهي غنية بمفرداتها، ثرية بأبنيتها وتراكيبها وأساليبها.
- أصحاب الرأي الثاني: يرى أصحابه أن اللغة الفصحى من حيث الخصائص اللغوية الخالصة ليست أكثر دقة وجمالا في التعبير أو أكثر منطقية من اللهجات المحلية، فمن حيث الوظيفة قد تؤدي الفصحى وظائف ربما لا تنهض بها اللهجات المحلية و في الوقت نفسه تقوم اللهجات المحلية، أو العالمية بوظائف أخرى لا تنهض بها الفصحى، وإذا كان للفصحى مكان متميز لدى المتكلم الذي يستخدمها فربما لا يكون لها المكان نفسه عند من يستخدم لهجته المحلية، و يرى فيها وسيلة كاملة للاتصال و تحقيق التعاون (جمعة سيد، 1990، ص.50).

فعندما نكون بصدد اللغة المنطوقة فان معظمنا يتكلم بطرائق مختلفة عندما يخاطب أناس مختلفين، و يتكلم بطرائق متباينة عندما يتكلم مع الشخص نفسه في ظروف مختلفة لأن كلامنا أو طرائق استخدامنا للكلام خاصية فريدة، مثل خط اليد أو بصمات الأصابع. كما أن هناك بعض الاضطرابات في اللغة المكتوبة ليست مصحوبة باضطرابات في اللغة المنطوقة. و إن دراسة اللغة الطبيعية تتطلب ببساطة عينة

من الكلام تجمع بأي وسيلة مكتوبة، أو كلاما منطوقا أو مسجلا، ويتوقف الأسلوب المستخدم على طبيعة الدراسة، أهدافها والقدرة على التعامل مع مادة الدراسة.

فاللهجات العامية تختلف في استخدامها الكلمات، وفي الاستخدامات المختلفة الكلمات نفسها أو التراكيب النحوية أو أشكال النطق، كما أن اللهجات العامية يصعب كتابتها، حيث لا توجد قواعد منظمة متفق عليها، وقد فشلت كثير من الجهود التي حاولت تسجيل لغة الحديث في صور مكتوبة.

وأن اللغة المكتوبة لا تتأثر بالمواقف العارضة والانفعالات الزائدة والتغير من موقف لأخر أما اللغة المنطوقة تتأثر باللغة السكنية و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية التي نعيش في إطارها.

3- العلاقة بين اللغة و التفكير

لم يظهر لدى الباحثين الأوائل مشكلة حول علاقة التفكير باللغة، فقد انتهى واطسون مؤسس السلوكية القديمة، إلى أن التفكير هو اللغة، وبناءا على ذلك فان التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن، أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية في الحنجرة، أو هو داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، أي أن التفكير كلام ضمني، و ربما يكون ذلك هو الذي قاد المدرسة السلوكية الأمريكية في مراحلها المبكرة إلى رفض التسليم بوجود أي متغيرات وسيطية بين المتنبهات و الاستجابات إلا أن التجارب التي أجريت على البكم تشير إلى أن هذه الحقيقة غير مقنعة تماما لأن التسليم بمثل هذا الرأي يدعو إلى التخلي عن المشكلة من أساسها، فلا مجال للتساؤل عن علاقة التفكير باللغة أو الكلام حيث كان تركيز واطسون مركزا على التفكير و الكلام (جمعة سيد، 1990، ص.144- 148).

وهناك وجهة من النظر أقل تطرفا، لها تاريخ طويل في علم النفس الروسي. ومن أمثلة أولئك الباحثين المبكرين الذين عنوا بهذه المشكلة (سيشنوف، 1863) أبو الفيسيولوجيا الروسية، ومعلم (بافلوف)- فهو يقول: عندما يفكر الطفل فهو يتكلم في الوقت نفسه، فالتفكير الذي يحدث في سن الخامسة ينتقل بواسطة الكلمات، وبالتأكيد من خلال حركات اللسان والشفاه، وهو ما يصدق أيضا بالنسبة لتفكير الراشدين، ومعنى هذا ان نظرة علماء النفس الروسيين للمشكلة مؤداها أن اللغة والتفكير مرتبطان تماما بالطفولة، ولكن مع الارتقاء يصبح تفكير الراشدين متحررا من اللغة بطريقة ما يتحرر-على الأقل- من استجابات الكلام الصريحة والضمنية. وقد اكتسب هذا الاتجاه دلالة كبرى على يد عالم النفس الروسي (فيجوتسكي) في كتابه الرئيس التفكير واللغة 1934.

والذي ركز فيه على المنظور الارتقائي، ولتصور(فيجوتسكي) أن الكلام– لدى الطفل يكون اجتماعيا في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، بعده الكلام الداخلي أو(التفكير).وهو بالطبع يناقض التصور السلوكي والتتابع الارتقائي لدى (بياجيه).

و يقرر (فيجوتسكي) صراحة أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام. فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير و وحدات الكلام، ويتضح ذلك عندما يساء تنفيذ عملية التفكير، فالتفكير لا يدمج في الكلام كما يرى (ديستوفسكي)، فالتفكير له بنائه الخاص والانتقال من التفكير للكلام ليس مسألة يسيرة. فالتفكير– إذا – في رأي (فيجوتسكي) لا يتم التعبير عنه في كلمات، ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي– بالنسبة (لفيجوتسكي) ليس مجرد النطق الصوتي للجمل، كما يرى (واطسون) أنه صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام، يقع بين التفكير والكلام المنطوق. ويقدم (بياجيه) – من ناحية أخرى – تصورا يناقض التصور السلوكي، فمدرسة (بياجيه) ترى أن الارتقاء المعرفي يحدث أولا ثم يتبعه الارتقاء اللغوي أو أنه ينعكس – أي التفكير – على لغة الطفل، و ينمو تفكير الطفل خلال التفاعل الطفل مع الأشياء والناس في بيئته، ويتأثر ارتقاء اللغة حسب مدى تداخلها في هذه الأشكال من التفاعل، ولكنها لا تنمو عبر النمو المعرفي (جمعة سيد، 1990، ص.144– 148).

ويرى (بياجيه) أن الكلام المتمركز حول الذات يظهر لدى الطفل الذي يسلك و يتحدث كما لو كان ما يراه ملكه هو، ويبدو غير قادر على فهم و جهة نظر الآخرين، أو أن يدرك الأشياء من الوضع مختلف أن الحوار المتمركز حول الذات يمضي حسب موقف الطفل الحالي، كما أنه يقوم بوظيفة تنظيم و توجيه الذات، وفي الثالثة من العمر يكون نصف منطوقات الطفل متمركزا حول الذات، وينخفض هذا بسرعة إلى الربع في حوالي السابعة. والكلام المتمركز حول الذات لا يشار إليه بالضرورة باستخدام الضمير (أنا). فإن الارتقاء النسبي للكلام المتمركز حول الذات والكلام الاجتماعي، ووظيفة كل منهما كانت محل خلاف وجدل بين بياجيه وفيجوتسكي و كثيرون، منهم بياجيه لم يوافقوا على رأي فيجوتسكي، فهو يفترض أن كل الكلام يكون اجتماعيا بشكل ضمني برغم عدم استخدامه دائما كوسيلة للتخاطب مع الآخرين، وأحد الأدلة يعتمد عليها فيجوتسكي في اعتقاده بأن الكلام اجتماعي أصلا، هو عند وضع طفل سوي مع أخر أصم، أو طفل أجنبي فان الكلام المتمركز حول الذات يختفي، لذلك فالكلام المتمركز حول الذات مهم كموجه لأفعال الطفل. و ينظر فيجوتسكي للكلام المتمركز حول الذات على أنه مرحلة انتقالية من الكلام الاجتماعي إلى الكلام الداخلي. وهناك بعض الباحثين يرون أن اللغة و الفكر ينبعان من

أصول مختلفة، فهناك ما يمكن أن نطلق عليه التفكير قبل اللغوي، والكلام السابق على التفكير اللذين يندمجان عند وصول الطفل للمرحلة قبل الإجرائية. وبالرغم من ذلك فان اندماج التفكير و الكلام ليس كاملا، حيث تستمر درجة من استقلال بعض جوانب اللغة والتفكير. ولا يسير التقدم في التفكير والتقدم في الكلام بطريقة متوازية، فمنحنيات نموهما تتلاقى وتتباعد و يمكن أن نذكر الحقائق التالية:

أ) للتفكير و الكلام في تطورهما أصول مختلفة.

ب) يمكن أن نحدد مرحلة لما قبل النشاط العقلي في النمو الكلامي للطفل، ومرحلة لما قبل اللغة في نمو تفكيره.

ج) يسير نمو الكلام و التفكير– حتى فترة معينة – في خطوط مختلفة دون ارتباط أحدهما بالأخر. (جمعة سيد، 1990، ص.148).

د) عند نقطة معينة تتلاقى هذه الخطوط، و بعدما يصير التفكير كلاميا و الكلام عقليا.

ويمكن أن تتصور من الناحية التخطيطية التفكير والكلام كله كدائرتين متداخلتين، في أجزائهما المتداخلة يتحد الكلام والتفكير لينتجا ما يسمى التفكير الكلامي، لا يتضمن كل أشكال التفكير أو كل أشكال الكلام. فنحن لا نستطيع – كبشر – أن نفكر في شيء لا تسمح به كفاءتنا اللغوية، كما أننا لا نستطيع أن تتكلم عن شيء، لا نستطيع التفكير فيه فنحن محكومون إلى مدى معين في أفكارنا وأفعالنا باللغة التي نعرفها. (جمعة سيد، 1990، ص.148).

4– النمو اللغوي ومظاهر النمو الحركي

إذا كان للكلام أساس بيولوجي لزم أن تكون هناك علاقة مابين النمو اللغوي والنضج الفسيولوجي وتبين القائمة التالية كيف يسير التتابع في النمو اللغوي موازيا لتتابع مظاهر النمو الحركي مما يوحي بوجود عملية نضج فسيولوجي بالفعل لهذا التتابع الموازي. ولا يعني الارتباط بين النمو اللغوي، والنمو الحركي بالطبع وجود أي علاقة سببية بين العمليتين، فاكتساب اللغة مستقل تماما عن القدرة على إخراج الألفاظ، تلك القدرة التي تعتمد بدورها على الضبط الحركي، ذلك أن الأطفال في مرحلة مبكرة مثلا يقومون بإصدار أصوات وأنغام شبيهة بالكلام. ومعنى ذلك أنهم يكونون من الناحية الفسيولوجية مؤهلين تماما للنطق بالجمل، و مع ذلك فان قيام هؤلاء الأطفال بالكلام فعلا لا يبدأ إلا بمضي فترة طويلة على هذه المرحلة. ويؤكد وجه عملية نضج فسيولوجية كأساس للنمو اللغوي، ذلك التتابع المنتظم والمحدد لمراحل ذلك النمو حتى بالنسبة للأطفال المعوقين من فاقدي البصر أو السمع.

وكذلك هؤلاء المتخلفين بشكل عام، ذلك أن الأطفال من هذه الفئات يمرون بنفس المراحل من النمو اللغوي، وان كانت حصيلتهم من المفردات تكون محدودة بسبب العجز في التفاعل بين الآباء والأبناء كذلك وجد أن النمو اللغوي يسير في هذه المراحل ذاتها بصرف النظر عن نوع اللغة، أو الثقافة التي يعيش فيها الطفل (جمعة سيد، 1990، ص.158– 159– 163).

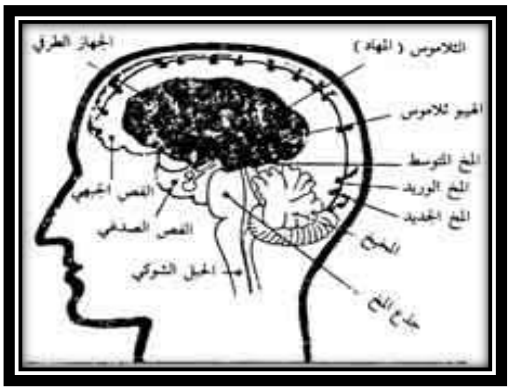
السن	الارتقاء الحركي	الارتقاء اللغوي
12 أسبوعا	**يرفع رأسه عندما يكون منبطحا على وجهه.**	**يبتسم لمن يتحدث إليه، ويخرج أصوات مناغاة.**
16 أسبوعا	**يلعب بالشخشيخة عندما توضع في يده.**	**يدير رأسه استجابة للأصوات البشرية.**
20 أسبوعا	**يجلس مستندا.**	**يخرج أصوات مناغاة تشبه الحروف المتحركة و الحروف الساكنة.**
6 شهور	**يمد يده ليقبض على الأشياء.**	**تتحول المناغاة إلى لعب كلامي يشبه الأصوات ذات المقطع الواحد.**
8 شهور	**يقف مستندا.**	**زيادة في تكرار مقاطع معينة.**
10 شهور	**يحبو، يرفع نفسه للوقوف، يسير بعض الخطى الجانبية وهو مستند لشيء ما.**	**يبدو كأنه يميز بين الكثير من كلمات الراشدين المختلفة عن طريق الاستجابات المتمايزة.**
12 شهرا	**يمشي عندما يمسكه أحد من يد واحدة يجلس نفسه على الأرض.**	**يفهم بعض الكلمات وينطق (ماما– بابا – دادا).**
18 شهرا	**يمكنه أن يقبض ويمسك بالأشياء، ويعيدها بدرجة جيدة، يحبو نزولا عن الدرج بالخلف.**	**له حصيلة لغوية ما بين 3 و 50 كلمة ينطقها منفردة.**
24 شهرا	**يجري و يمشي و يتسلق الدرج صعودا و نزولا.**	**تزداد حصيلته اللغوية إلى أكثر من 50 كلمة ويستعمل عبارة من كلمتين.**
30 شهرا	**يقف على قدم واحدة لمدة ثانيتين و يمشي بعض الخطى على أطراف أصابعه.**	**زيادة هائلة في المفردات المنطوقة و الكثير من الجمل التي تحتوي على 3 – 5 كلمات.**
3 سنوات	**يمشي على أطراف أصابعه و يقود الدراجة ذات ثلاث عجلات.**	**يبلغ عدد المفردات حوالي 1000 كلمة ينطقها بوضوح تام.**
4 سنوات	**القفز على الحبل.**	**تبدو اللغة و قد اكتمل لها الاستقرار.**

جدول رقم 03 : يمثل قائمة توضح كيف يسير الارتقاء اللغوي موازيا للارتقاء الحركي

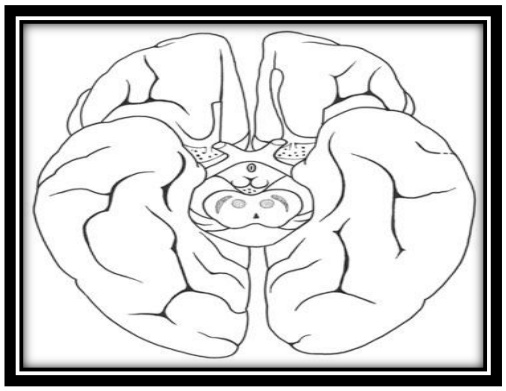
(جمعة سيد، 1990، ص.158– 159– 163).

5- العلاقة بين المخ و السلوك اللغوي

يعتبر المخ أساس العمليات المعروفة و كل العمليات السيكولوجية الأخرى، و السلوك من قبل التخاطب مع الآخرين. إدراك، تذكر أو تفكير، و يتم كله من خلال الوظيفة المركبة مكتملة التنظيم يقوم بها أثنا عشر مليون من الخلايا العصبية التي تشكل في مجموعها ما يسمى المخ البشري. و تعد مشكلة العلاقة بين العقل و الجسم واحدة من أصعب المشكلات العلمية التي يلتقي فيها العلم المعرفي بالعلم العصبي، فعلى مدى تاريخ العلم كانت هناك مجموعة من المناهج المختلفة للربط بين المعرفة و نشاط المخ. وأكد بعض العلماء أن العمليات المعرفية والمخية عمليات متوازية ومستقلة. وأعتقد آخرون بأن هذه العمليات المعرفية و العصبية شيء واحد. وينقسم المخ البشري إلى نصفين أو شقين، الشق الأيمن والأيسر، وكان من المعتقد أن هذين الشقين متماثلان أحدهما صورة طبق الأصل من الأخر، غير أن البحوث التشريحية الدقيقة كشفت عن بعض الفروق الجوهرية بين الشقين تبدأ مع الميلاد، وأحد هذه الفروق هو أن منطقة الفص الصدغي منطقة هامة في السلوك اللغوي، وهي أكبر في الشق الأيسر منها في الشق الأيمن، هذا التباين التركيبي مهم للانتظام الوظيفي في السلوك الغوي المعروف (السيادة المخية)، أي أحد الشقين أكثر أهمية من الأخر (جمعة سيد، 1990، ص.158- 159- 163).



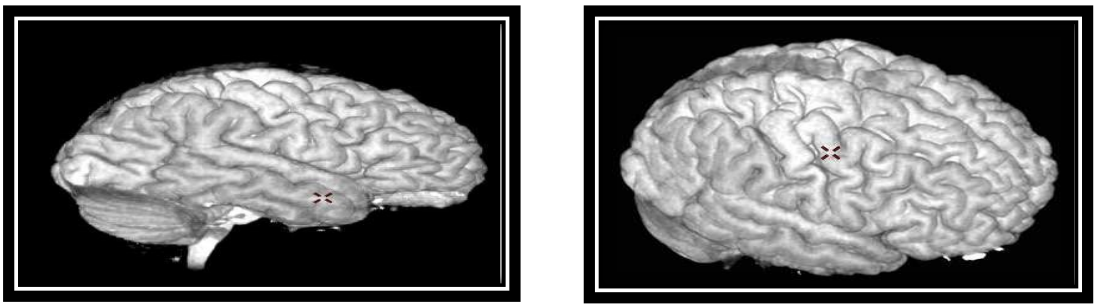
الشكل رقم 12: أعضاء المخ و تركيبه من الداخل
(جمعة سيد، 1990، ص.163).



الشكل رقم 13: الجهة السفلية للدماغ
(Hasboun, 2007, p.83) .

وبالتالي فان من المسلمات الأساسية – الآن – في التنظيم الدماغي حدوث نوع من عدم التناظر الوظيفي، فإذا كان الشق الأيسر يحتوي مناطق اللغة فان بعض الوظائف البصرية والموسيقية، تقع تحت سيطرة الشق المقابل، أي الشق الأيمن و يكون عدم التناظر أوضح في اللغة من الوظائف البصرية، وقد أشار بروكا في دراسته الرائدة سنة 1865 إلى عدم التناظر الوظيفي في شقي المخ، بالنسبة للغة، بناءا على أبحاث مواطنه (جرا تيولي، 1854) الخاصة بعلم الأجنة، وافترض بناءا على ذلك أن تمركز اللغة في أحد شقي المخ فطري في الأساس وخصوصا بالنسبة للجنس البشري، وعليه فان التسليم بنظرية

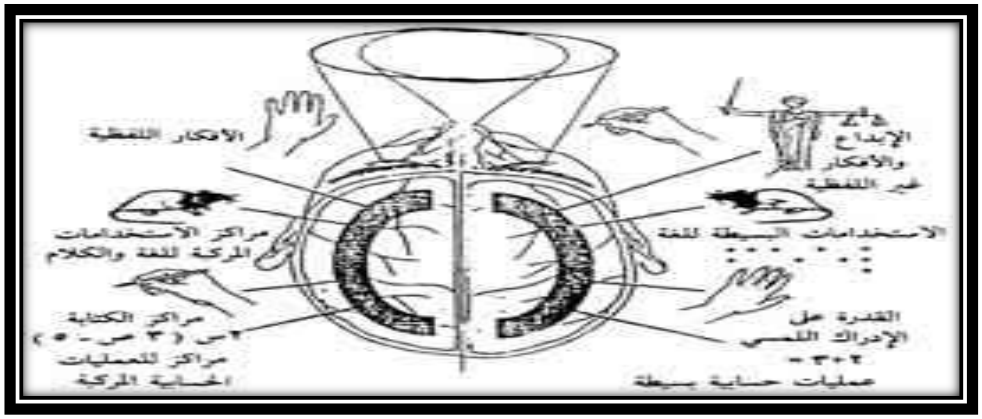
التنظيم الدماغي للغة في علم النفس العصبي، قد استمد من خلال وجود بناء تشريحي غير متناظر، وعلى ذلك افترض أن عدم التناظر الدماغي يؤدي إلى عدم تناظر وظيفي.



الشكل رقم 14: الواجهة الجانبية لنصف الكرة المخية اليمنى

(Hasboun, 2007, p.86 – 89).

و وصفت (ابرستالر، 1884) هذه الاختلافات التشريحية، ثم لوحظت حديثا من خلال المجهر مباشرة وأثناء نمو وارتقاء الأجنة، ويمكن لعدم التناظر التشريحي والوظيفي أن يحدث دون أن يكون بينهما علاقة حيث تمت دراسة كل منهما على حدة. إلا أن (راتلف) وزملائه لاحظوا من خلال دراسات الأشعة الخاصة بالأوعية الدموية، وجود عدم تناظر في توزيع تلك الأوعية الدموية، يتطابق مع مناطق عدم التناظر الخاصة باللغة، وأكدوا أن الأشخاص الذين تم فحصهم يعانون من اضطرابات لغوية وقتية، إذا حقنوا بمحلول الصوديوم أميتال في الشريان السباتي.

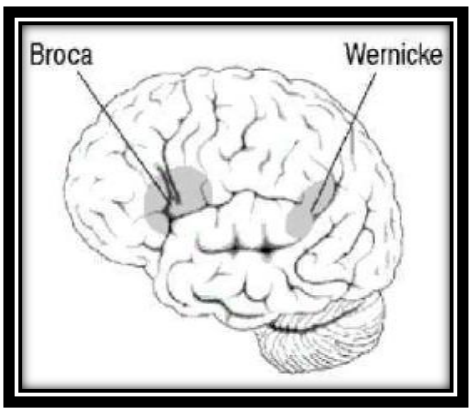


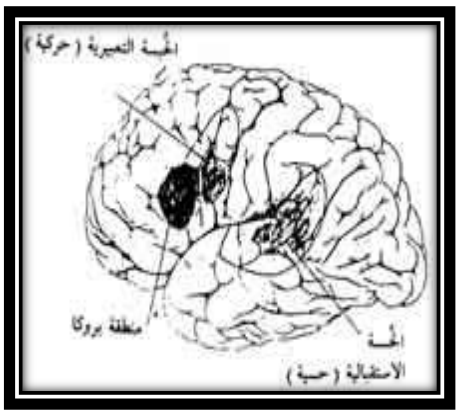
الشكل رقم 15: مخازن في رأس واحد (جمعة سيد، 1990، ص.164).

و قد ساعدت الدراسات الخاصة بعلم الأجسام الحية وتركيبها، والدراسات التي أجريت على حديثي الولادة هذه الأفكار، وأوضحت الدراسات الفيسيوكهروبية، ودراسات التعرف على الأصوات البشرية أنه بعد الولادة المباشرة يكون الشق الأيسر أكثر حساسية للمعلومات اللغوية من الشق الأيمن، ويرى بعض الباحثين أن

نوع الاضطراب اللغوي الذي يظهر لدى المفحوصين الذين أتقنوا لغة أو أكثر يتميز ببؤرة محددة عضويا، والأكثر من ذلك أنه في الزملات المرضية المرتبطة بهذه الأعطاب المخية ذات البؤر، وهي بصفة عامة تكون في الشق الأيسر للأشخاص ذوي اليد اليمنى المسيطرة، يحدث اضطراب في الإنتاج أو الفهم اللفظي، وقد يكون سائدا إذا ما قرن باضطرابات أخرى لدى المفحوص، وبالرغم أن البحث المنظم لعلم النفس اللغوي خصوصا دراسة الكلام، بدأ بدراسة كلام الحبسة فان البعض يتشكك في ملائمة دراسة الحبسة لعلم النفس اللغوي لدى الأسوياء، حيث أن وظيفة اللغة لدى الفرد المصاب مخيا هي نتاج لنظام غير سوي. ويرجع تاريخ تحديد الأعطاب المخية المسئولة عن اضطرابات اللغة و الكلام، إلى ما يزيد عن قرن من الزمن حيث أمكن استغلال الحوادث الطبيعية التي تحدث لبعض الأفراد، فتؤثر في بعض الوظائف السلوكية لديهم (كالعجز عن استخدام اللغة). وأمكن استغلالها لتحديد المناطق المخية المسئولة عن تلف هذه الوظائف، وذلك من خلال جراحات المخ، ويعود لعبقرية الطبيب الفرنسي (بروكا، 1881) الفضل في الاكتشافات الرائدة في جراحة المخ التي تحدد من خلالها بعض الوظائف النوعية للمواقع المختلفة من المخ. وذلك من خلال عمليتين جراحيتين أجراهما على شخصين أصيبا بشلل في النصف الأيمن مع فقدان القدرة على الكلام، فقد لاحظ (بروكا) أثناء جراحته على هاذين الشخصين، أن هناك تلف في بعض المناطق من الجزء الأيسر من الفص الجبهي مما جعله يستنتج بكل دقة المواقع المخية المسئولة عن استخدام اللغة و تسمى هذه المنطقة باسم منطقة بروكا

(جمعة سيد، 1990، ص.164 – 165).



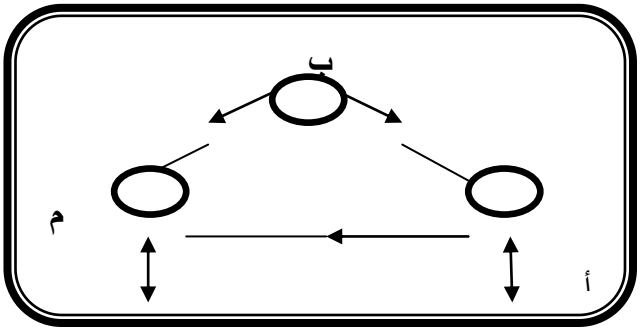


الشكل رقم 16: المنطقة الحسية و التعبيرية في الدماغ (جمعة سيد، 1990، ص165).

(Hasboun, 2007, p.86 – 89).

وباستخدام منهج الجراحة نفسه أمكن (لفرنيك) أن يحدد منطقة أخرى من المخ مسئولة عن فهم اللغة المنطوقة و المكتوبة ن و هي منطقة فيرنيك متصلة بمنطقة بروكا (المسئولة أساسا عن إنتاج اللغة)

بخلية طويلة منحنية تمر بالمراكز الحسية البصرية و السمعية، ويعزو الباحثين تطور اللغة في أعلى مراحلها الارتقائية لدى الإنسان إلى نمو هاتين المنطقتين، وتعود الإصابة في الأجزاء المختلفة من المخ إلى أنماط مختلفة من تدهور الأداء، ولذلك فان الدراسات الجيدة هي التي تستخدم إما موقع العطب وإما صورة العرض كمتغيرات مستقلة، ويوجد ثلاثة نظم للمعالجة أو المراكز. هي المركز – أ – خاص بالتمثيلات السمعية للكلام، والمركز– م – خاص بالتمثيلات الحركية للكلام، والمركز– ب – نظام للربط وهو ما يوضحه التخطيط التالي:



وتؤدي الاضطرابات في المركز – أ – إلى فقد الفهم للغة المنطوقة، ويظل الكلام الإرادي دون إصابة ويصاب تكرار الكلام أيضا ما دامت الروابط بين المدخلات والمخرجات قد أضيرت من جراء الإصابة التي لحقت بالمركز–أ– أما الاضطرابات في المركز–م– فتؤدي إلى الأعراض التالية:

1 – فقد الكلام الإرادي (جمعة سيد، 1990، ص.166).

2– عدم القدرة على إعادة الكلمات، ويظل فهم الكلمات المنطوقة سليما.

أما إصابة الممر بين – أ . ب – فيؤدي إلى فقد القدرة على الفهم، ويضل المريض قادرا على إنتاج الكلام وبالتالي فان المرضى ذوي الإصابات المخية في منطقة بروكا يكون فهمهم جيد بينما تنخفض قدرتهم على انتاج الكلام، أما المرضى ذوو الإصابات في منطقة فيرنيك فلا تتأثر طلاقة الكلمات لديهم بينما يظهرون فقرا في القدرة على الفهم و يؤخذ على هذه النماذج أنها تركز على إنتاج و فهم الكلمات المعزولة، ولذلك ركز (جاكسون) على الطبيعة التركيبية للسلوك اللغوي الإرادي لدى الأسوياء، فما يفعله الأسوياء و يعجز عنه مرضى الحبسة هو وضع الكلمات مع بعضها بعض بطرائق جديدة للتعبير عن قضية ما، وبالتالي فان العنصر الحاسم بالنسبة لاستخدام اللغة السوية هو المقدرة على تنظيم الكلمات في جمل متناسقة، و يقرر (لوريا) في كتابه– المخ النشط – 1973 أن وظيفة المخ يمكن أن تحلل في ضوء

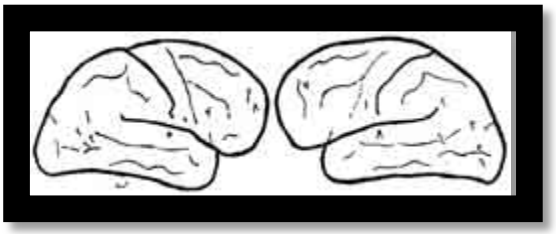
ثلاثة أنساق:

الأول: نسق لحائي نوعي ينظم العمل اللحائي أو حالات الاستثارة.

الثاني: لحائي جانبي قفوي (خلفي) وهو الذي يستقبل، يعالج، ويخزن المعلومات.

الثالث: لحائي جبهي يخطط السلوك والخبرة.

ويرى أن هناك مناطق محددة تساهم في تنظيم العمل اللحائي، ومع الأعصاب في هذه المناطق يظل التركيب النحوي والدلالي لسلوك الكلام سليما، لكن المريض يتكلم بلا مبالاة وهو ينظر الى الشق الأيسر باعتباره المكان الذي يحدث فيه التكامل البصري – اللفظي بصفة عامة. وقد قدم جون ما كفى وصفا للأعراض التي تنجم عن الأعصاب المختلفة في المخ، وسوف ننتقي منها ما كان متصلا باللغة أو الكلام وسوف نركز على إصابات الشق الأيسر، باعتباره موضع المراكز الخاصة باللغة و الكلام.



*** الاضطرابات المصاحبة للإعطاب المحددة الموقع ***

أ) – الشق الأيسر:

1. اضطرابات اللغة التعبيرية (جمعة سيد، 1990، ص.166)
2. اضطرابات اللغة الاستقبالية.
3. اضطرابات التعرف على جانبي الجسم.
   – اضطرابات الحركة.
   – اضطرابات القدرة الحسابية.
4. اضطرابات الكتابة.
5. اضطرابات القراءة.
   – التعبيرات الوجهية.
6. اللاتعرف على الألوان و الأدوات.
7. اضطرابات حسية و اكتئاب.

8. اللاتعرف على الأنغام (حسي).

ب) – الشق الأيمن:

1. اللاتعرف على المكان.
2. اللاتعرف على الوجوه.
3. اضطرابات حركة ارتداء الملابس.
4. عدم القدرة على التوجه المكاني.
5. اللاتعرف على الأنغام (حسي).
6. اللاتعرف على الأنغام (حركي).
7. اضطرابات الحركة المصاحبة.
8. اضطرابات الاحساس والمرح.

- **إضطرابات الفص الجبهي:**

إن إصابة الجزء الخلفي من الفص الجبهي في أي من شقيه يؤدي إلى ظهور اضطرابات في الحركات المقصورة، واضطرابات في التعبيرات العضلية بالوجه وأيضا اضطراب في الحركات المطلوبة لنطق اللغة، وترتبط الأعطاب التي تتضمن الأخدودين الثاني والثالث بالفص الجبهي الأيسر، بظهور الحبسة التعبيرية وانخفاض القدرة على الكلام واللغة التليغرافية، كما تظهر أحيانا صعوبات في التحكم في الحركات المطلوبة للكتابة (جمعة سيد، 1990، ص.167).

- **اضطرابات الفص الصدغي الأيسر:**

يتمثل العجز الأساسي المرتبط بأعطاب الفص الصدغي الأيسر في اضطراب القدرة على فهم اللغة، فكلما كان العطب أقرب إلى الجزء الأمامي فيضطرب الجانب الحركي للكلام، بينما نجد أن أعطاب الجزء الخلفي تحدث اضطرابا في المضمون المعنوي للكلام، وتكوين الجمل وفي كلتا الحالتين قد يصاحب الاضطراب صعوبات في فهم اللغة.

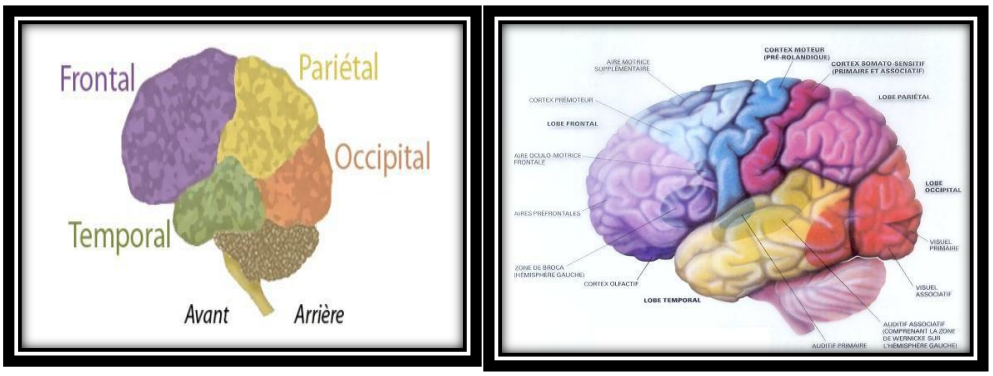
- **الفص الجداري الأيسر:**

تكون اضطرابات اللغة الناتجة من عطب عند الحدود العليا لشق سيلفيان عادة ذات طبيعة استقبالية في معظم الأحيان وتتعلق بدلالات الألفاظ ومعانيها، هذا على الرغم من أن الأعطاب في الجزء الأمامي تؤدي الى اضطراب في الجانب التعبيري للغة.

- **الفص القفوي الأيسر:**

يمكن أن يضاف إلى الزملة المرضية الكلاسكية لأعطاب الفص القفوي الأيسر(أي فقدان الرؤية في النصف الأيمن من المجال البصري، وصعوبات القراءة دون وجود صعوبات مصاحبة في الكتابة، واللاتعرف على الألوان) ، درجة من اضطرابات فهم اللغة واضطرابات القدرة الحسابية (جمعة سيد، 1990، ص.167– 168– 169).

والصور التالية تبين فصوص الدماغ البشري:



الشكل 17: يبين فصوص الدماغ البشري

http://nca.recherche.univ- lille3.Fr//

(BRUNO DUBOIS, 2007, p.86 – 89) .

07- الاضطرابات اللغوية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي:

من بين أعراض الطفل المصاب بالشلل الدماغي صعوبات إتصالية، بحيث لايستجيب الطفل كأقرانه من الأطفال بسبب رخاوته وليونته أو تصلباته لقصور حركات يديه وحركاته اللارادية وهذا يجعل للطفل مشكل في كلامه، وبعض الأطفال يكون كلامهم غير مفهوم ويظهرون بعض المشكلات النطقية بحيث يصبح صعب للأولياء فهم إحتياجات الطفل (بلخيري، 2005، ص.14-15).

فحسب تصنيف السيد عبيد ماجدة 1999 للشلل الدماغي تبعا لشدة الإعاقة الحركية، إلى أنواع إعاقة بسيطة-إعاقة متوسطة وإعاقة شديدة، الإعاقة أين وضحت أن الإعاقة المتوسطة يكون النمو الحركي بطيء جدا، إلا أن الأطفال المصابين بهذا النوع تتطور لديهم القدرة على ضبط حركة العضلات الدقيقة ويتعلمون المشي في النهاية باستخدام أدوات مساندة أحيانا، وبشكل عام هؤلاء الأطفال بحاجة إلى خدمات علاجية للتغلب على المشكلات المتعلقة بالكلام والعناية بالذات، كما أن الإعاقة الشديدة تحد من

قدرة الطفل على العناية الذاتية والحركة المستقلة والكلام لذا فهؤلاء الأطفال هم بحاجة إلى علاج مكثف ومنظم ومتواصل(رغيوي، 2010، ص.45). فالبنسبة للشلل الدماغي الإرتعاشي من مظاهر هذا النوع أن الحركات اللارادية، لا تظهر مادام المريض في حالة راحة أو سكون، قدرة العضلة غلى الانبساط والانقباض ولكن ببطء وعدم تركيز واضحين رغم محاولاته الجادة في التركيز، تكون الحركة أو المشية دائما متعثرة وغير متزنة الوضع العام للجسم هو ارتداد الذراعين إلى الخلف مع إلتواء اليد والأرجل في حالة تداخل، والرأس مرتد إلى الخلف في حالات قليلة تتأثر عضلات الإرتكاز في الفك وكذلك عضلات الفتح فتظهر مشاكل الكلام والتلعثم. كذلك الشلل الدماغي الإرتخائي التوازني لا يعتبر هذا النوع من الأنواع الشائعة بالإضاقة إلى إمكانية التحسن بصورة سريعة لهذه الحالة إذا ما حدثت إصابة وكانت بسيطة، ومن سمات هذا النوع عدم المقدرة على التوازن لأن الإصابة في المخيخ تكون العضلات في حالة ارتخاء، ظهور تأتأة في الكلام في بعض الحالات. فالشلل الدماغي حالة غير قابلة للشفاء ولكن إذا قدم للمصاب برامج علاجية مبكرة فإن حالته ستتحسن(حميدي، ب ت، ص.4-5).

فالمشكلات التي يتعرض لها الأطفال المصابون بالشلل الدماغي أغلبهم يعاني من مشاكل في الحركة والتوازن كما لديهم العديد من المشاكل الأخرى التي تحتاج إلى متابعة مثل البصر والسمع والكلام وصعوبات التعلم والذكاء والتغذية والصرع وعدم القدرة على الإتصال والمشاكل الإنفعالية وغيرها، هذه المشاكل مترابطة تؤثر إحداها على الأخرى بشكل أو بأخر(العتيق وأخرون، 2018، ص.238).

فاضطرابات الكلام الناتجة عن هذه الإصابة العصبية تشير إلى الأثار في مجال الكلام والنطق الناتج من الإصابة العضوية المباشرة في الجهاز العصبي المرتبط بالمناطق المسؤولة عن النطق عند الفرد (الأيوب، ب ت، ص.67).

إذ من أشكال إضطرابات النطق التي يعاني منها الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، فقدان النطق الذي يشير إلى فقدان كلي أو جزئي في اللغة الإستقبالية أو التعبيرية أو كليهما خاصة إذا أصيبت المراكز الدماغية المسئولة عن اللغة وعادة ما تكون هذه الإصابة ناتجة إما عن نزيف أو جلطة دموية في الدماغ وما نركز عليه هنا هو الجانب التعبيري للغة والذي يشمل قدرة الفرد على التعبير اللفظي والتواصل مع الأخرين والفشل في التعبير اللفظي في حالة فقدان النطق بشكل كلي أو ضعف في التعبير اللفظي يكون سببا عن عوامل عضوية وهو المقصود بفقدان النطق(cpFs2006@gmail.com)*

نقوم بتقديم عرض موجز للاضطرابات عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي بدون تحديد العمر أو درجة الإصابة نجد:

– صلابة عضلات سطح الفم ونقص تقلص هذه العضلات مع ضعف في غلق الشفتين يؤدي إلى ظهور اضطراب سيلان اللعاب.

– اضطراب البلع لدى الطفل المشلول دماغيا، راجع إما لفقدان كلي أو جزئي للميكانيزمات الفطرية المسؤولة عن تسهيل حركات اللسان والشفتين، مما يبقى ذلك الأكل مبللا باللعاب تحت الأسنان أو مثبت على الحنك ويتم التخلص منه بحركة مفاجئة للرأس نحو الوراء فيدفع به إلى الحلق بالإضافة إلى ذلك هناك إلتهابات للشفة وإنتفاخ الفم الذي يزيد من سيلان اللعاب، وأيضا عدم القدرة على تنظيف الأسنان يؤدي إلى تسوسها ونموها عشوائي.

– المسالك الخاطئة للبلع تؤدي إلى مشكل في تناول السوائل، مما يجبرهم ذلك على الصوم والبقاء للعطش على أن يعرضوا حياتهم للخطر.

– غالبا ما يكون التنفس مصاب عند الطفل المعاق، فالشهيق منقوص العمق وحتى إذا وجد فهو غير كافي، أما الزفير فيتم بطريقة غير منظمة لأن الحجاب الحاجز لا يرتخي تدريجيا.

وكل هذه الظروف تؤثر سلبا على عمل الأخصائي الأرطفوني عند معالجة اضطرابات النطق لدى هؤلاء المعاقين.

–كما تظهر الأعراض النفس – عصبية من خلال اضطرابات على مستوى الحواس (البصر–السمع–اللمس) وأيضا على مستوى الوظائف العليا للقشرة الدماغية (اللغة–التفكير–الذاكرة) وبمأنها اضطرابات مصاحبة للحالات التي نتناولها في دراستنا سنقوم بعرض ما يهمنا كالأتي:

–اضطرابات الكلام واللغة:

الشلل الدماغي في حد ذاته وجود علاقة بين الإصابة العصبية والإعاقة الحركية، وتؤثر هذه الأخيرة على حضربة الأعضاء والمحور الجسدي وعلى مجموع العضلات المسؤولة عن النطق.

والاضطرابات اللغوية التي تظهر عند الطفل المعاق تكون متفاوتة في الشدة، حيث تتراوح من التأخر البسيط إلى الغياب الكلي، وهذا حسب نوعية العجز الحركي وموقع الإصابة العصبية، وهي كالأتي:

- اضطراب الكلام:

الكلام أو إرسال الأصوات المستعملة في بناء اللغة يشمل عدة مستويات تحتاج إلى ميكانيزمات فيزيولوجية معينة: النفس–التصويت–النطق والإصابة المتمركزة في الجهاز العصبي والمسؤولة عن كل مستوى من مستويات الكلام تنجم عنها اضطرابات عديدة نذكر منها:

–اضطرابات التنفس: يعاني هؤلاء المعاقين من تشوهات على مستوى الوظيفة التنفسية تتمثل في الشلل الكلي أو الجزئي للعضلات الصدرية والبطنية، ووجود حركات لاإرادية أو غير منسقة للحجاب الحاجز ولعضلات تنفسية أخرى يؤثر على الكلام (رغيوي، 2010، ص.50).

–اضطرابات التصويت: يعتبر التصويت مولد الاهتزازات الصوتية، وأحد مكونات الكلام المتمركزة على مستوى الحنجرة، وبحكم العلاقة الموجودة بين الوظيفة العضلية التنفسية والحنجرية في تكوين هذه الاهتزازات، فإن وجود إصابة تشمل إحدى الوظيفتان أو كلاهما عند هذا المصاب تعيق السير العادي للتصويت، ففي حالة الأتيتوز الصوت عادة ما يكون غليظ الشدة ضعيفة أو مضغوطة وحجم التصويت غير منتظم، وفي حالة التصلب ينجز التصويت أثناء الشهيق، والصوت يكون مرتفع ومضغوط.

–اضطرابات النطق: المشاكل المرتبطة بالشلل الدماغي تمس كذلك سير عمل التجاويف الرنانة الفوق حنجرية والمتمثلة في: الحلق–الأنف–الفم والشفتين، وفي هذا المستوى الشلل الذي يصيب العضلات المسؤولة على تحريك تلك التجاويف هو المحدث للاضطرابات النطقية من نوع (Dysartherie).

–اضطرابات اللغة: تفسر الدراسات في هذا المجال لغة الطفل المصاب بالشلل الدماغي على أنها تتبع تطور عادي ولكن بتأخر مقارنة بالطفل العادي، والعنصر المعيق لإكتساب اللغة هو الاضطرابات الحركية ومن بين هذه الدراسات نذكر:

بيرن(Byrne,1959) من خلال دراسة للجانب الفونولوجي للغة عند 74 طفل معاق من نوع الأتيتوز والتصلب، تتراوح أعمارهم من 2 إلى 7 سنوات يتوصل إلى وضع النتيجة الأتية:

–يكون التطور الفونولوجي لهؤلاء الأطفال متأخر بالنسبة للأطفال العاديين، ولكن يتبع نفس الخطوات مثله مثل التطور العادي.

–فيما يخص الصوامت والصوائت، القدرات الفونولوجية عند الأطفال المعاقين من النوع التصلبي كبيرة وأكثر منها عند النوع الأتيتوزي.

–وضعيات ظهور الصوامت والصوائت عند الطفل المصاب هي نفسها عند الطفل العادي، ويجمع كل من كارثي (CARTHY, 1963) وايروين وكورست (IRWIN&KORST,1967) على وجود تأخر في إكتساب مختلف المستويات اللغوية من خلال دراسة التطور النحوي والمورفوتركيبي لدى المعاقين ومقارنته بأطفال عاديين لهم نفس العمر الزمني.

أما **ماري إيلان مارشاند** فتعتبر أن لغة الطفل العادي أو المرضي تحتوي على عدة محاور تؤثر على بعضها البعض، وتشمل الجانب التعبيري وجانب الفهم، وتتمثل هذه المحاور فيما يلي:

- النحو: يكون عند الطفل المصاب فقير نوعا ما، ولكن محتفظ به.
- القواعد: في هذه الحالة المعاق يعاني من اضطراب لغوي يعرف بالديسفازيا.
- المعاني: الطفل يعاني من صعوبة في تقييم المعاني، وهذا راجع لعدم توفر الوسائل اللازمة لذلك.
- البراغماتية: تعني العلاقة الموجودة بين المقال ووظيفته الإجتماعية، وهي من بين شروط الإتصال التي يجب أن تتوفر بين المتكلمين لتحقيق غرض إرسال المعلومات، وهذا البعد غالبا ما يكون مضطرب نظرا لاضطرابات اللغة (رغيوي، 2010، ص.51).

كما نجد عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي اضطرابات البراكسيا التي تمنع إكتساب وتعلم إدماج الإشارات المعقدة والدقيقة نذكر منها:

– البراكسيا الوجهية الشفوية اللسانية: توجد عند الطفل المصاب بنسبة سائدة ويلخصها(G.TARDIEU) بصفة عملية كالأتي:

– البراكسيا اللسانية: لكي ينطق الفونام بصفة صحيحة يجب أن يتحقق تكامل جيد للمعلومات الأتية من الأذن، الوجه، واللسان وهذا يعني أنه يجب أن يكون للطفل تطور إيجابي للقانوزيا السمعية، الوجهية واللسانية ولا تكون لديه إضطرابات حركية أساسية تمنعه من اصدار الكلمة، وإذا لم يكن لديه هذه الاضطرابات فيمكن أن يكون لديه اضطراب في فكرة الفعل: اضطراب براكسي.

– القانوزيا اللسانية: يذكر شوفري مولروجون تارديو (C.CHEVRIE-MULLER,1990)، (G.TARDIEU, 1980)، أن دراسة الأخطاء الميكانيكية عند هؤلاء الأطفال فقط غير كافية، بل يجب أيضا دراسة القانوزيا على مستوى الوجه، الخدين، والشفتين، إلا أنه من الصعب دراسة القانوزيا اللسانية عند المصابين بصفة حادة، وهذا النوع من الإضطرابات تنجم عنه صعوبات نطقية تعرف بديزارتريا

(رغيوي، 2010، ص.54-56). وحسب تريسلي (TRUSCELLT,2000) اضطرابات النطق الديزارتريا أساسا تصاحب الإعاقات ذات المصدر المركزي مهما كانت الدرجة، فهي صعوبة الفرد نفسه وكذلك العنصر الذي يضاعف مخاطر الإعاقة الإجتماعية. والإستماع كثيرا للمصاب يخلق إزعاج لأنه هناك ضياع للمراجع المعروفة في التواصل اللغوي، لذا يجب على المستمع أن يبذل جهدا للوصول إلى فهم كلامه(رغيوي، 2010، ص.54-56). فبعض المختصين لهم قدرة كبيرة لتحليل الإنتاجات بحساسيتهم لنشاط الحديث، بعد ذلك يتعلق الأمر بدراسة أو فحص اللغة بالصفة التي وضعتها (C.CHEVRIE-MULLER). هناك نلاحظ أن التعيين على الصور مثلا يمكن أن يكون ممكن أما التسمية فتظهر مشوهة كثيرا، الجانب التطوري يتطرق إليه أيضا بالفعل، فإن مع السن بعض المعاقين حركيا عصبيا المتمرنين يستطيعون الوصول إلى التحكم في بعض الوظائف ولكن ليس كل اللازمة للكلام. فالمصابين بالدديزارتريا بفضل رغبتهم الشديدة للتحدث يستطيعون الكلام لكن بدون تحكم في النفس دائما قصير، ولا في العمود الجسدي ولا في النطق. بعض المصابين على مستوى الأطراف الأربعة أن يكون التعبير ممكن لكن مضطرب يظهرون تطور لساني فقير بينما الذكاء بصفة عامة بدون شك يبقى سليم. بالتالي فالاضطراب يصبح على المستوى الفونولوجي وعلى مستوى إصدار الكلمة، من جهة أخرى إذ لاحظنا الطفل في مجمله فحص اللغة هو أيضا فحص طفل له قصة شخصية وعائلية التي تتطور مع الإعاقة. يتساءل المختص حول مستواه الاستقلالي الذي يشكل الوسيلة الأحسن لتقييم كفاءاته في التحكم الذاتي والنفسي (بوعكاز، 2007، ص.38-39).

خلاصة:

فاللغة إذا هي من أشد وظائف الإنسان إنسانية، فلا وجود لها في عالم الحيوان تمثل البيئة الفكرية التي نعيش فيها وحلقة وصل تربط الماضي بالحاضر والمستقبل، لها علاقة بالجهاز العصبي المركزي.

❖ **الفصل الثالث: المفاهيم الأساسية.**

تمهيد.

1- مفهوم التخطيط الجسدي.

2- مفهوم الجانبية.

3-مفهوم البنية المكانية.

4-مفهوم البنية الزمانية.

5-مفهوم الحساب و العدد.

6-مفهوم الألوان.

7-مفهوم الشكل.

خلاصة.

تمهيد:

نمو الطفل في صيغته النفسية و المعرفية معقدا و متشابكا، كون أنه تتداخل فيه عوامل كثيرة يصعب فهمها و التحكم فيها، لأن السلوك الانساني متغيرا و غير دقيق يتأثر بدوره بعوامل الزمان و المكان بمختلف الظروف المحيطة بالفرد.

1- مفهوم التخطيط الجسدي:

يعتبر التخطيط الجسدي أحد المفاهيم النمائية الهامة في مرحلة الطفولة و التي لم تحظى بالبحث و الدراسة على نحو كاف، ولقد أكدت النظريات النمائية على أهمية تنمية و إثراء الخبرات الجسمية، فالتخطيط الجسدي هو المعرفة العقلية التي نحملها على مختلف أعضاء الجسم و بالطريقة التي تتفاعل فيما بينها، فهاته المعرفة تكون رمزية عند استعمال الأسماء الجسمية، وهذا ما يسمح للطفل بأخذ البعد اللازم بالنسبة للإدراك و الوصول بالتالي إلى التمثيل العقلي لجسمه، فالتخطيط الجسدي هو معرفة هو معرفة مختلف أعضاء الجسم، كالعين، اليد، الرجل، ...الخ. ويكتسبه الطفل شيئا فشيئا أثناء الطفولة الأولى و من خلال هذا الإكتساب يصبح بإمكانه تسمية أجزاء الجسم وبالتالي يكتسب مفردات خاصة بذلك و يصبح واعي بحجم جسمه الذي يشغل حيزا في الفضاء هذا ما يسمح له بالتحكم فيه و في حركاته فالبنسبة للحركة يكون تنظيمها انطلاقا و اعتمادا على التخطيط الجسدي، فالطفل الذي له اضطراب في التخطيط الجسدي و في القدرات الحركية لن يتوصل إلى تكوين البنيات الحيوية و الفعالة. لأن هذه الأخيرة تتطلب أيضا الربط و التفريق بين الحركات التي تحد في أن واحدلذا نجد أنه من الضروري الإهتمام بالتخطيط أو الوعي الجسدي نظرا لاعتباره مدرك عقلي يؤثر على النمو النفسي و المعرفي للطفل و يحميه من التعرض للعديد من الاضطرابات كما أنه مدخل لتنمية القدرات العقلية، ويمكن استخدامه كمؤشر فارق بين المستويات العقلية المختلفة، وهذا ما أكدت عليه دراسة **(لندر** 2002) و التي هدفت إلى قياس التخطيط الجسدي لدى ثلاث عينات من الأطفال (ذوي تشتت الانتباه، التوحد، الأسبرجر) و دراسة الزيات (2011) و التي هدفت إلى فياس التخطيط الجسدي كمؤشر فارق بين المستويات العقلية المختلفة (الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، الأطفال من الفئة البينية)، الأطفال من متوسطي الذكاء – الأطفال مرتفعي الذكاء، أطفال فائقي الذكاء) (بن طالبي، 2021، ص.391).

2- مفهوم الجانبية:

هي سيطرة حسية و حركية لجانب من جسم الانسان على الجانب الاخر من أجل تنظيم ثابت للفضاء المحيط، و تظهر من خلال تفضيل الفرد لاستعمال طرف دون الاخر أو عينا دون الأخرى عند القيام بعمل ما يتطلب التركيز . كما تعرف الجانبية بأنها تفضيل استعمال لأحد الأجزاء المتناظرة من الجسم سواء كانت عين، أذن، يد أو رجل.

فالجانبية هي التناظر الجسمي الطبيعي للكائن الانساني وتظهر من خلال الحركات التي تتطلب:

- استعمال عضو واحد.
- أو تكامل العضوان معا.

فالجانبية هي المرحلة الوسطية بين التصور الجسدي، و التنظيم الزمني، فمن خلال التناظر الجسدي يستطيع الطفل التفرقة بين اليمين و اليسار فمصطلحا (يمين ، يسار) يشكلان جزءا من مفاهيم الفضاء حيث نستطيع أن نطبقهما على البيئة كأن نقول(الكرة موجودة على يمين الخزانة). (دبراسو، 2012، ص.326).

فالجانبية حسب دراسة الأستاذة زينات فطيمة على أنه وضع التنظيم المستقر للجسم في الفضاء **(ZINET, 2001, p96)**

3- مفهوم البنية المكانية:

حسب الموسوعة النفسية **لنربت سيلامي** (Espace) هي كلمة مشتقة من كلمة لاتينية (Spatium) و التي تعني المجال الذي يضم الفرد و وسطه الاجتماعي السيكولوجي، فهذا الامتداد المكاني يضم كل المتغيرات السيكولوجية المستقلة و التي تؤثر في تحديد سلوك الفرد في أي وقت.

حسب **لويس نوت** المكان هو ذلك الوسط الفارغ الذي لا تتكون صورته في الذهن الا بواسطة الأشياء التي يشغلها و التنقلات التي تحدث فيه، فإدراك المكان هو اتخاذ الوضعيات الاتجاهات، الابعاد، الأحجام، الحركات و الأشكال. وبناء الحيز المكاني في المراحل الأولى عند الطفل متعلق أولا وقبل كل شيء بالتعرف على الصورة الجسمية التي يستعين بها كمرجع أساسي لتعيين مواقف واتجاهات مختلفة.

و بالتالي يكتسب الطفل المفردات وهذا ما يساعده في التوجه وفهم و استعمال المفاهيم المختلفة مثل (فوق، تحت، أمام، وراء...).

وعلى ضوء ماسبق المكان هو ذلك الحيز الذي لا تتكون صورته في الذهن الا إذا كانت هناك مجموعة من العلاقات المتكونة بين الأجسام التي يحس بها الفرد ويتصورها لأن الحيز المكاني مرتبط بجسمه الذي يصبح المرجع الأول و الأساسي لتعيين مختلف الاتجاهات و الوضعيات (ميلودي، 2007، ص.40).

4- مفهوم البنية الزمانية:

يعرف قاموس علم النفس الزمن بكونه المدى الموضح بتعاقب الأحداث، وهو بناء سيكولوجي للإنسان يمكنه يمكنه من التعود على التغيرات في محيطه، و مبني على عوامل اجتماعية و حسية –حركية. فالزمن هو في نفس الوقت مدة، ترتيب و تعاقب، و أن إدماج هذه المفاهيم الثلاث مهمة بالنسبة للبنية الزمانية للفرد. فالزمان مثل المكان يتكون شيئا فشيئا، و يتضمن إعداد نظام من العلاقات. فحسب بياجي (1937) هناك ستة مراحل لنمو الزمن عند الطفل. فخلال المرحلتين الأولى و الثانية كل شيء يحدث و كأن الزمن ينحصر تماما في حالات الانتظار، الرغبة و النجاح أو الفشل، و رغم أنه يشكل بداية لتتابع مرتبط بحدوث مراحل مختلفة لنفس العمل، لكن كل تتابع يشكل كل منعزل عن الأخرين، دون أن يلجأ الطفل إلى تكوين قصته الخاصة و اعتبار أفعاله كتتابع الواحد للأخر. أما في المرحلة الثالثة، فالأحداث الخارجية تبدأ في الترتيب تبعا لردود الأفعال الدائرية الثانوية أي بداية الفعل على الأشياء، لكن بمأن الطفل لا يدرك بعد ترتيب الظواهر إلا إذا كان هو السبب فإنه يبقى عاجزا عن إدراك قصة عالمه مستقلة عن الفعل في حد ذاته، و منه فهو عالم بدون أشياء دائمة، و بدون مجموعة موضوعية للتنقلات في المكان، و بدون سببية، و لا يستطيع التصرف بسلسلة زمنية أخرى غير التي هي مرتبطة بالفعل الذي يحدثه، و لا يستطيع أن يندمج في المدة العامة للمحيط مع عدم تمكنه من إعطاء تقدير كمي للزمن. أما في المرحلة الرابعة، فينتقل إلى الموضوعية في استعمال الوقت، و ينجز عن ذلك ديمومة الأشياء، تنظيم مجموعات التنقل و جعل السببية مرتبطة بمفهوم المكان التي تجعل الطفل يرتب الأحداث في حد ذاتها، و ليس أثناء وقوعها فقط . أما في المرحلة الخامسة، لا ينحصر هذا الترتيب للوقت فقطفي بعض الأحداث، و لكن في كل الحقل الإدراكي. فيمتد إلى استعمال الذاكرة البعيدة المدى، وهذا يعني استذكار أوقات الزمن الماضي بدون أثر إدراكي حالي. و في المرحلة السادسة، نجد موضوعية السلسلة الزمانية تمتد إلى تقديمها، يعني أن الطفل يصبح قادرا على استحضار ذكريات ليست مرتبطة بالإدراك مباشرة. و يستدعي تكوين الزمن خلال النمو المعرفي استعمال العلاقات الزمانية في اللغة و التنظيم

الزماني للذكريات في الذاكرة، مع تحليل الخطاب الزماني للنشاطات الحركية و العقلية (تيقامونين، 2006، ص.32.33).

5- مفهوم الألوان:

يمثل اللون إدراكا و مادة نستعملها عل شيء ما لانتاج إحساس باللون حيث يتم الشعور باللون كتجريد للمعنى فنحن نأخذ الكلمة بينما لا نشغل بالشكل أو بالكبر.

على صعيد التسلسل الزمني للتطور الإدراكي، لوحظ أن العالم يبدو بلا ألوان بالنسبة لحديثي الولادة أو بالأحرى كسلسلة تبدأ من الأسود إلى غاية الأبيض. ولكن ابتداءا من اللحظة التي يعيش فيها الطفل بأعين مفتوحة يبدأ شيئا فشيأ في إدراك العالم المحيط به بالألوان. وفي سن الخامسة من الطبيعي أن يكون قادرا على تمييز الألوان الأساسية و تسميتها (الأحمرو الأصفر و الأخضر و الأزرق). و يبقى اللون الرمادي في مركز الألوان المتضادة: الأصفر والأزرق- الأخضر و الأحمر- و الأسود و الأبيض.

ففي استخدام الألوان، نجد أن الذكور هم من يبدؤون أولا باستعمال القلم الأسود لتسطير المحيط و يرفضون استخدام الألوان أكثر من البنات خاصة في الأعمار المتقدمة. و عندما يستعملون لونا ما، يكون إما قاسيا لدى الأصغر سنا أو غامقا لدى الأكبر سنا مع ميول واضح أكثر و مبكر إلى الواقعية في اختيار الألوان. و تستخدم البنات الألوان كثيرا و بعدد أكبر، حيث تكون الألوان إما حية أو هادئة و لكنها غير واقعية (إلا فيما يخص الوجه).

يحب الطفل استعمال الالوان فككل عنصر مترابط في الرسم تتضمن الألوان و علاقاتها دلالة معينة. فيمكن أن يتطلب التطور وقتا طويلا نوعا ما في كل حالة على حسب درجة الذكاء و خاصة النضج العاطفي الإجتماعي(زينات، 2011، ص ص.75-116).

فعندما نقول أن الطفل لايعرف الألوان فهذا يعني أنه ليس لديه مفهوم اللون، وهذا الأخير يعد تصور و أيضا مادة يتم تطبيقها على الشيء لإنتاج احساس بالألوان **(ZINET, 2001, p95.p281)**.

6- مفهوم الحساب:

عملية الحساب هي وضع الأشياء في علاقة مباشرة بالكمية انطلاقا من تصوراتها الرقمية و ذلك دون المرور إلى واقعيتها الفيزيائية المتمثلة في عدد التسلسلات التي تكون فيها العناصر مرتبة و الحساب

بصفة عامة هو القدرة على حل العمليات الحسابية الأربعة (الجمع، الطرح، الضربو القسمة) (ميلودي، 2007، ص.19).

فالحساب هو القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية و اجراء العمليات المرتبطة بها، كما تشمل مهارة الحساب القدرة على ادراك الأرقام و العلامات وتذكر الحقائق الحسابية مثل جدول الضرب و كذلك القدرة على وضع الأرقام في صفوف فهم و ملاحظة العلامات الحسابية (أبو العزائم، 2008، ص.262).

الحساب العددي:

العد مهارة كمية جوهرية يستطيع بها الطلاب أن يحددوا عدد العناصر من إحدى المجموعات، و العدد غالبا ما يكون الخطوة الأولى في تدريبات الحساب، ومن الملاحظ أن بعض الطلاب عندما يعدون بصوت عال يقفزون عن بعض الأعداد (8.65.3.2.1) بينما يستطيع أخرون العد و لكنهم لا يفهمون المعنى الذي يشير إليه العدد.

في مرحلة مبكرة يحفظ التلاميذ الأعداد بدون فهم و يكررونها ولكنهم لا يدركون مفاهيما لأعداد لفترة طويلة، فهم يتعلمون أن العدد واحد معناه شيء واحد، العدد اثنين معناه شيأن و هكذا (واحد) (و اثنين) ثم (الكثير و الكثير) قبل أن يتعلمون باقي الأعداد، أيضا يتعلم الأطفال مفاهيم بسيطة تندرج تحت قسم الرياضيات مثل السعة و الوزن، القياس، كبير، أكبر الأكبر(أبو العزائم، 2008، ص.262).

7- مفهوم الشكل:

هو عبارة عن مجموعة تقاطيع شيء ما لإعطاء المظهر الخارجي و إعطائه خصوصية و لا يمكن التفريق كليا بين الشكل و الفضاء بمأن كل شكل يحتل مساحة أو حجما محددا في الفضاء.

ترصيع الأشكال:

و يتمثل في تركيب شكل و قالب مثنى بمثنى و وضع شكل في فراغ معين. و التركيب هو عبارة عن التوافق المحكم بين عنصري زوج، حيث يفرض النجاح تماثلا في الشكل و الكبر و اللون. و يشير اسقاط على مخطط معين و تعديل في القالب إلى الخصائص المشتركة للفراغ و الشيء. و يساعد التركيب في اطلاق نشاط أراديو يشكل أحد أفضل التمرينات للشروع في إعادة التربية(زينات، 2011، ص.117).

خلاصة:

فللمفاهيم الأساسية دور بارز و أهمية بالغة في تنمية مهارة التواصل اللفظي عند الأطفال و الاهتمام بتطوير كل الاكتسابات الأولية تعتبر مرحلة أساسية لبناء شخصية الطفل عبر مراحل نموه.

❖ **الفصل الرابع: القدرات المعرفية.**

تمهيد.

1-تعريف الإنتباه و أنواعه.

2-خصائص الإنتباه.

3-مكونات عملية الإنتباه.

4-اضطرابات الانتباه.

5- تعريف الادراك و أنواعه.

6- شروط الإدراك.

7- طبيعة عملية الإدراك.

8- مراحل الإدراك.

9- عوامل الإدراك.

10-تعريف الذاكرة والية عملها.

11-الذاكرة الحسية.

12-الذاكرة قصيرة المدى.

13-الذاكرة طويلة المدى.

14-اضطرابات الذاكرة و الأساس العصبي لها.

15- الاضطرابات المعرفية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي

تمهيد:

يعد موضوع القدرات المعرفية أحد اهتمامات الأخصائين الأرطفونيين، لما تلعبه هذه القدرات المعرفية من دور في تنمية التواصل اللفظي عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، فهي أحد المقومات الرئيسية المترابطة والمتسلسلة في معالجة المعلومات، وهذا ما سيتم التطرق اليه في هذا الفصل من انتباه، ادراك وذاكرة.

- **القدرات العقلية:**

دراسة القدرات العقلية من أهم موضوعات علم النفس التي تهم المدرسين والعاملين في الحقل التعليمي، فالمجال الرئيسي لهذه الدراسة هو البحث الكمي للفروق الفردية في الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، وتفسير هذه الفروق تفسيرا علميا سليما. فيتم ببيان طبيعة هذه الفروق، وكيف تتأثر بعوامل النمو والتدريب وكيف ترتبط القدرات العقلية في صورة تنظيم معين إلى غير ذلك من النواحي التي ترتبط أساسا بهذا الموضوع الرئيسي من موضوعات علم النفس. كما يمتد أيضا إلى وسائل قياس القدرات العقلية والشروط الواجب توافرها في هذه الوسائل (وجيه، 1985، ص.1).

فدراسة القدرات المعرفية إحدى التطورات السكولوجية في القرن العشرين، حيث ظهرت الأساليب السيكومترية لقياس هذه القدرات مع بدايات عام 1904 حين ظهر مقياس سيمون وبينيه للذكاء وغيرها من المقاييس، وبنيت المقاييس المستخدمة لذلك بالإعتماد على تعريفات متنوعة للقدرات المعرفية قدمها علماء علم النفس، ويعد سبيرمان من أوائل العلماء الذين قدموا تعريفا لها، حيث عرف الذكاء: (بأنها القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات)، ولخص عوامل الذكاء برمتها في عاملين إثنين: عامل عام ويدل على القدرة المشتركة القائمة بين جميع مظاهر النشاط العقلي المعرفي، وعامل خاص موجود في بعض النشاطات العقلية دون غيرها ويتبدى في مهارات ومهام خاصة ومحدودة بقدرات معينة. من التعريفات المهمة التي بنيت عليها بعض مقاييس القدرات المعرفية، التعريف الذي قدمه بينيه، حيث عرفها بأنها القدرة على نقد الذات والفهم والإبتكار، وتوجيه الفكر باتجاه معين (النافوري، 2015، ص.1).

1 - الانتباه

1.1 - تعريف الانتباه وأنواعه

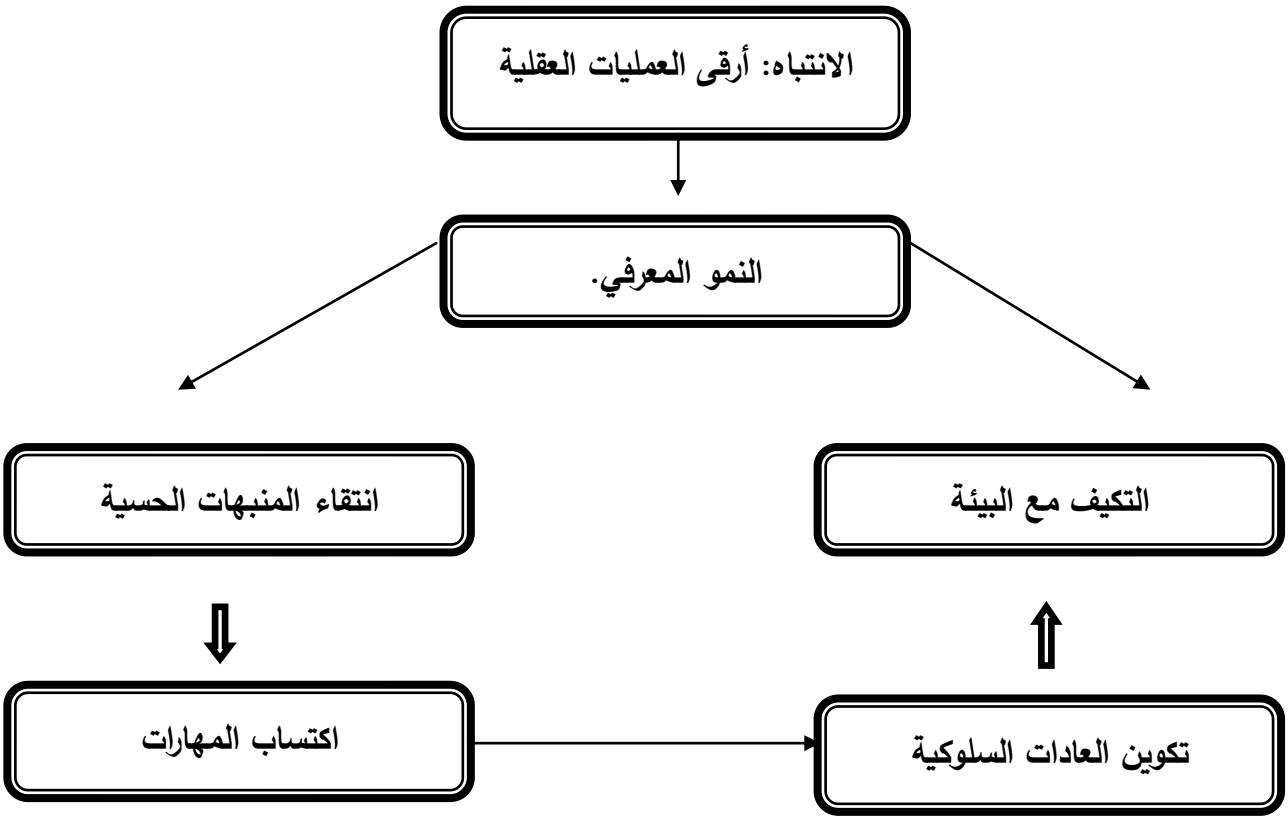
يعرف الانتباه على انه قدرة الفرد على أداء النشاط الحركي ومعرفة الى ما يحدث (سنداوي، 2006، ص.4).

كما يعرف كذلك على أنه تركيز انتقائي لجانب معين من مجال المثير، فعالم الطفل ليس أقل من عالم الكبار مملوء بجميع أنواع الاستثارة، ففي دار الحضانة مثلا اعادة ماتكون جدرانها مملوءة بالصور وسريره مليء بدمى أو أشياء متحركة عليه كما توجد الأصوات المعتادة لأهل المنزل وسيلان المياه في الحمام. وفتح الأبواب وغلقها ورنين التليفون، بالاضافة الى الأصوات الانسانية التي يستمع اليها فالعمليات الانتباهية تسمح للطفل بأن يركز انتباهه انتقائيا على جانب واحد دون اخر من مجال المثير، وبالتالي يستخلص المعلومات والبيانات من هذا الجانب (الأشول، 2008، ص. 223).

وعلى حسب المدرب خالد السلطان أن مشكلات الانتباه تتلخص في القلق–الاكتئاب–العجلة– الانفعال– الارهاق–الضغط–المخذرات–الكافيين–الكحول–العقاقير وعدم الفهم (www.alukah.net).

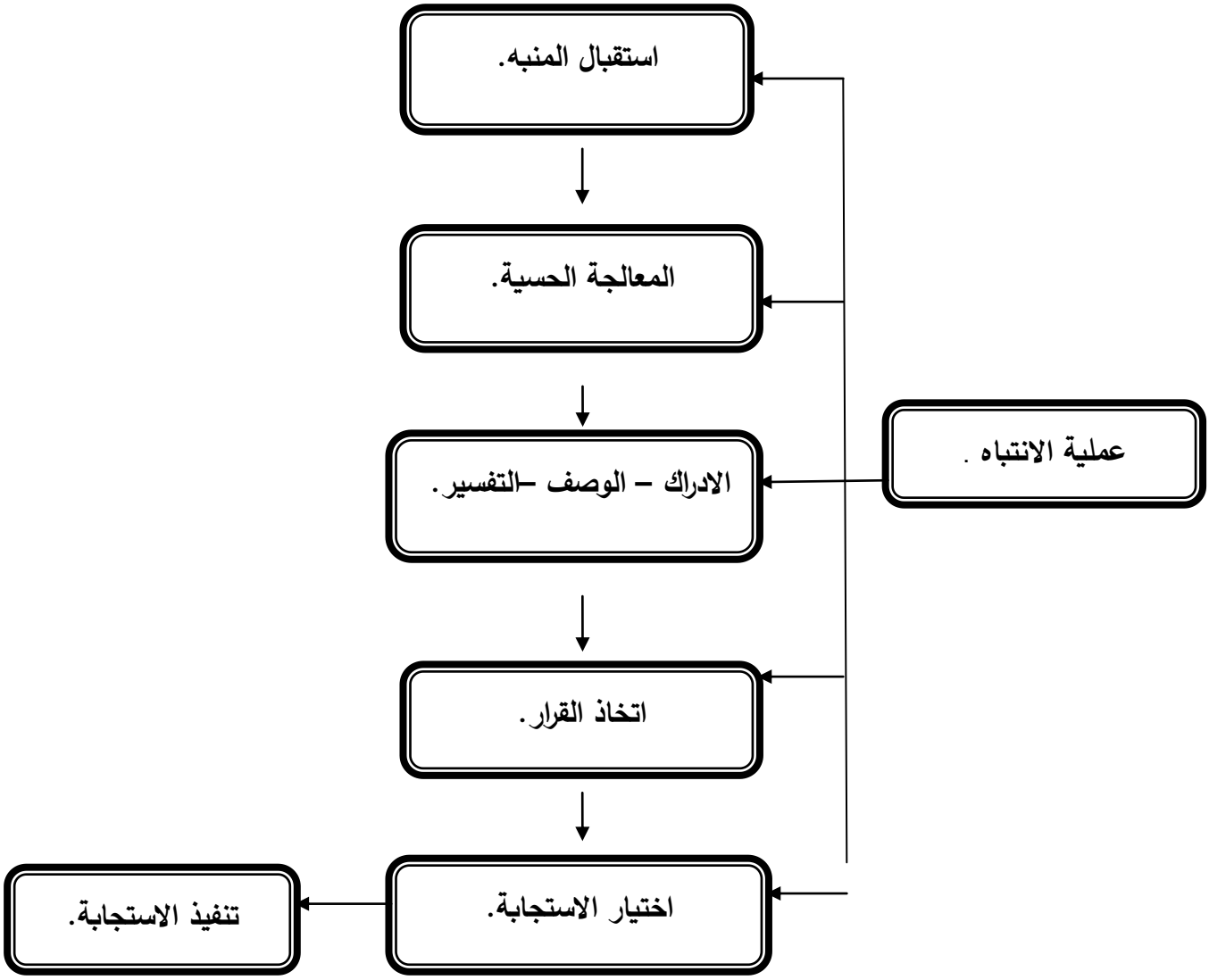
حسب (بادين، 1983) يرتكب العديد من الأشخاص سواء كانوا عاديين أو مرضيين العديد من الأخطاء الحسابية مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الاجرائية ليس بصعوبة حساسية خاصة ولكن بسبب صعوبة انتباهية أكثر عمومية، أي أن الأشخاص ذوي الاضطرابات الحسابية الخاصة غالبا ما يعانون من مشكلات انتباهية، ومن ثم فان أي اضطراب أو خلل في الانتباه يؤدي بالضرورة الى صعوبات في المفاهيم الأساسية كالحساب (زيادة، 2006، ص.17 –19).

إن المعلومات الواردة من الحواس جميعا تدخل مصفاة تمر بعنق زجاجة، أو قناة ضيقة تتحكم في توصيل عدد محدود من النبضات العصبية الى المخ أما باقي التنبيهات فيمكن أن تظل في مخزن التذكر قريب المدى حيث يمكن استدعاؤه خلال بضع ثواني.



الشكل رقم 18: يبين مفهوم الانتباه كعملية عقلية (السيد، 1999، ص.16).

المخطط التالي يوضح الانتباه كعملية توجيه وتركيز الوعي على منبه وذلك بتوجيه أجهزتنا الحسية الاداكية لاختبار معلومات معينة لمعالجتها وتخصيص الطاقة اللازمة للقيام بهدف المعالجة.



الشكل رقم19: يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه

طول فترة الانتباه تختلف من طفل لأخر في نفس العمر كما تختلف باختلاف العمر اذ تتراوح فترة انتباه الطفل الطبيعية ما بين 3 – 5 دقائق لكل سنة من العمر والجدول التالي يوضح مايلي:

العمر	متوسط طول فترة الانتباه.
في عمر سنتين	7 دقائق.
في عمر 3 سنوات	9 دقائق.
في عمر 4 سنوات	12 دقيقة.
في عمر 5 سنوات	14 دقيقة.
في عمر 6 سنوات	17 دقيقة.

جدول رقم04: يبين متوسط طول فترة الانتباه (سعدات، ب ت، ص.16).

- **أنواع الانتباه**

1- يوجد ثلاثة أنواع حسب طبيعة المنبهات:

1.1. الانتباه الانتقائي التلقائي:

وهو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد انتباهه الى مثير واحد من بين مثيرات بيسر وسهولة تامة ومثال: ذلك طفل يشاهد برنامجه التلفزيوني المفضل والذي ينتظره بفارغ الصبر كل يوم في زمن محدد. هذا الانتباه هو انتقائي لكنه لا يحتاج الى طاقة وجهذ عقلي أو جسدي عالي لتركيز الانتباه لذلك يصعب على الاخرين تشتته حتى لو حاولنا ذلك جاهدين.

1. 2 . الانتباه القصدي (الارادي الانتقائي):

يعد هذا النوع من الانتباه ارادیا حيث يحاول الفرد تركيز الانتباه على مثير واحد من بين عدة مثيرات ويحدث هذا الانتباه تلقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد وسعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات. لذلك يتطلب الانتباه طاقة وجهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لاتكون بدرجة عالية وخير مثال على ذلك عندما يستمع طالب الى محاضرة مملة عن موضوع لايثير اهتمامه، فانه على الأغلب يحتاج الى جهد عقلي وجسدي كبير لاستمرار التركيز حيث غالبا ما يجد الطالب نفسه خارج المحاضرة ويحاول اعادة نفسه مرات عديدة ما يقوله المحاضر وكذلك العامل عندما يتلقى تعليمات خاصة بالعمل ولايعيرها اهتماما كبيرا نظرا لأنه يفكر في موضوع اخر اهم بالنسبة اليه من العمل.

1. 3. الانتباه القسرى اللارادي:

يعد هذا النوع من الانتباه لا إراديا أو قسريا حيث ركز الفرد انتباه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد عالي للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه وكأنه لاشعوري وغير انتقائي حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج اطار المثير الذي يشد انتباهه وخير مثال على ذلك الانتباه لصوت ضجيج مفاجيء في منتصف الليل أو ألم شديد في أحد أعضاء الجسم، سماع عون الحماية المدنية لصوت صفارة الانذار (العتوم، 2008، ص. 69-70).

2- حسب شدة الانتباه:

2. 1. انتباه عميق: فيما يستجيب الفرد للمثيرات بشدة وعمق ويتفاعل معها بتركيز.

2.2 . انتباه سطحي: عندما تمر المثيرات مرور الكرام دون أن يركز عليها تركيزا كبيرا أو يتفاعل معها.

3- من حيث الاستمرارية:

3. 1. انتباه مستمر: يركز الفرد على مثيرات لفترة طويلة نسبيا وبشكل متصل الانتباه لشيء لفترة 20 دقيقة هو تركيز مستمر عكس الانتباه لمدة 20 دقيقة لكن دون انقطاع.

2.3 . انتباه متقطع: غير متصل نتيجة تعرض الفرد لمثيرات على فترات قصيرة نسبيا بينها فواصل زمنية.

3.3. الانتباه المتناوب: أي يركز الفرد على مجموعة من المثيرات المعينة لفترة ما ثم ينتقل الانتباه الى مثيرات أخرى ثم يعود مرة ثانية للمثيرات الأخرى بالتناوب مثل: تقليب تلفاز مدة دقيقة ثم ينتقل لأخرى.

4- حسب موقع المثيرات:

4 .1 انتباه داخلي: المثيرات الشخصية داخلية حيث يركز الفرد على مثيرات شخصية أو داخلية مثل:أحشائه وأعضائه أو خواطره وأفكاره أو يدعى انتباه الى الذات.

4. 2. انتباه لمثيرات خارجية (الى البيئة): مثل/ المثيرات الاجتماعية يوجد تفاوت في درجة الانتباه أو مثيرات حسية: سمعية – بصرية – شمية – لمسية.

5-من حيث عدد المثيرات:

5. 1. الانتباه لمثير واحد: هو انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه واهمال المثيرات الأخرى.

2.5 . الانتباه لأكثر من مثير: يقوم الفرد بتركيز انتباهه الى عدة مثيرات بحيث يتطلب جهذا عقليا حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبيه هذه المثيرات.

6- من حيث المصدر:

ينقسم الى انتباه سمعي – بصري – شمي – لمسي وتذوقي.

كما اجتمعت أراء الدراسات الحديثة في ساحة الاتفاق حول أهمية وماهية الانتباه باعتبارها النشاط الذهني المحرك للحياة المعرفية ونموها ولكنها لم تستطع تبني اطارا واحدا للتصنيف والذي مرده تباين محدداته، إلا أن الواضح في الأمر أن هناك تصنيفات أساسية أن نستجمعها في الجدول الآتي ذكره:

محددات التصنيف	أنواع الانتباه
موقع المثيرات	1- الانتباه الى الذات: التركيز على المثيرات الداخلية/ - أحشائه وأعضائه. - خواطره وأفكاره. 2- الانتباه الى البيئة: التركيز على المثيرات الخارجية. – مثيرات حسية: سمعية/ بصرية / شمية / لمسية / ذوقية. - مثيرات اجتماعية.
عدد المثيرات	1- الانتباه لمثير واحد: تعيين مثير واحد واهمال الأخرى. 2- الانتباه لأكثر من مثير: يستوجب سعة انتباهية عالية تتطلب التركيز على مجموعة المنبهات في المجال البصري.
طبيعة المنبهات	1- الانتباه الارادي: توجيه الانتباه لشيء محدد. 2- الانتباه اللارادي: تفرض المنبهات الداخلية الخارجية بنفسها على الفرد. 3- الانتباه التلقائي: التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد.
مصدر التنبيه.	- ينقسم مصدر الانتباه: تذوقي- سمعي- بصري- شمي- لمسي.

جدول رقم05: يوضح أنواع الانتباه (السيد، 1999، ص.22-23).

- **الأسس العصبية للانتباه البصري:**

من الواضح أن الميكانيزمات العصبية المحددة للانتباه البصري مشابهة كثيرا لتلك المكانزمات المحددة للانتباه السمعي، وكما أن الانتباه السمعي الموجه لاذن واحدة يعزز أو يقوي الاشارة اللحائية من تلك الأذن، فالانتباه البصري الموجه الى موقع مكاني يبدو أنه يقوي أو يعزز الاشارة اللحائية، فإذا انتبه الشخص إلى موقع مكاني محدد فان هناك استجابة عصبية تمييزية (يمكن تحديدها باستخدام جهاز ERP) في اللحاء البصري تحدث خلال 70 الى 90 ملليثانية بعد بدء عمل المنبه، من الناحية الأخرى

فعندما ينتبه الفرد الى الملامح أكثر أو أعلى الاشياء (الانتباه للمقاعدة ليس للطاولات مثلا) أكثر من موقع معين من المساحة، فإننا لا نرى استجابة أكثر من 200 ملليثانية، وهكذا يبدو أن الأمر يأخذ المزيد من الجهد لتوجيه الانتباه البصري على أساس المضمون بالمقارنة لما هو على أساس الملامح الطبيعية، كما هو الحال في الانتباه السمعي(تجاني، 2015، ص.43).

2.1 خصائص الانتباه

الآن سنتطرق الى أهم خصائص الانتباه مع مظاهره على حسب الباحث السيد علي:

1- الانتباه كعملية ادراكية مبكرة: يقع بين عمليتا الاحساس والادراك لذا يطلق عليه (عملية ادراكية مبكرة).

2- الاصغاء: أهم عوامل استكشاف للبنية المحيطة مثلا: التركيز على بعض الأحاديث، المثيرات السمعية.

3- الاختيار والانتقاء: توجيه الانتباه لبعض المثيرات المتوائمة مع حاجاته وحالاته النفسية.

4- عملية الاحاطة: ترتكز على الاحاطة الحسية البصرية أو السمعية أي استقبال المثيرات واستجماعها ثم انتقائها.

5- التركيز: التوجيه بفعالية وايجابية واهتمام، اهمال اشارات التنبيهات الأخرى، التنبيه قصديا في مجال الادراك.

6- التعاقب: الانتباه غير منقطع، التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية.

7- النموذج: ظهور المثير بعد فترة زمنية طويلة مع ظهور مثير دخيل.

8- التذبذب: تباين شدة الاستثارة من مصدر المثير نفسه بين القوة والضعف.

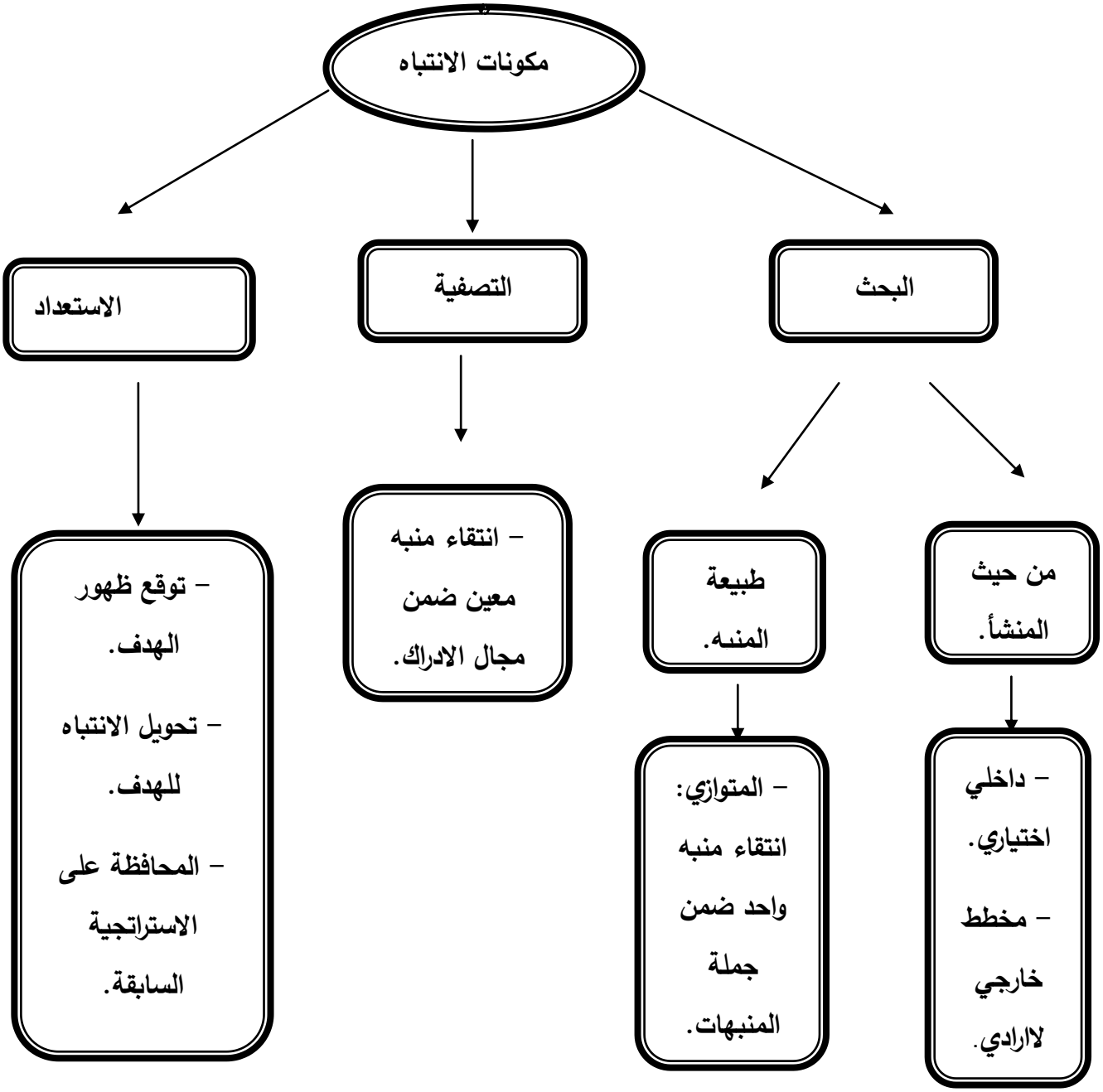
3.1- مكونات عملية الانتباه

يعتبر الانتباه كعملية معرفية عقلية لدى الفرد اذ تعتبر أساسا حقيقيا للنمو المعرفي للانسان ومحققا فعليا لتوافقه، مركب من 3 مكونات أساسية تتجلى في:

أ- البحث: فهو محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري.

ب-التصفية: عملية انتقاء لمثير ما، أو لصفة محددة مع اغفال باقي المنبهات الأخرى.

ت-الاستعداد للاجابة: المسمات بالتهيئة وهي استعداد العمليات الانتباهية للاستجابة لمثير الهدف (السيد، 1999، ص.17).



الشكل رقم 20: يوضح مكونات الانتباه (السيد، 1999، ص.17).

- قد حدد (موراي، 1969) ستة مكونات للانتباه هي:

1- التركيز العقلي.

3- الانتباه الانتقائي.

4- البحث التنشيط.

5- التهيؤ.

6- التحليل التولوفي.

- اقترح (بوسنر، 1975) ثلاثة مكونات للانتباه هي:

1- اليقضة العقلية.

2-الاختيار أو الانتقاء.

3-الجهد.

- ويحدد نموذج (بوسنر، 1994) ثلاثة مكونات للانتباه اطلق عليها شبكات الانتباه هي:

1- شبكة المعالجة / التحكم التنفيذي.

2- شبكة الانذار.

3 - شبكة التوجه / التحرك.

- وأشار (جولدشتان، 1995) إلى أن التلميذ ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط يعاني من 4 اضطرابات هي:

1- التشتت.

2- الاستثارة العالية.

3- الاندفاعية.

4- صعوبة ارضائه.

- ترى (كروبسكايا) أن الانتباه يمكن أن يتمايز في بعدين من حيث طبيعته وهما:

1- الانتباه الارادي.

2- الانتباه اللاارادي (سعدات، ب ت، ص.14).

4.1- اضطرابات الانتباه

يعتبر اضطراب الانتباه من الاضطرابات الحادة والشائعة، وهو اضطراب متغير الصفات وغير واضح المعالم، واسع الانتشار يتأرجح تقريبا من3 – 5 % لدى الأطفال من عمر المدرسة، ومصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات التي ظهرت حديثا والذي يعكس الصعوبات الانتباهية التي تظهر بوضوح

وبشكل شائع لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة في التعليم ويتلازم الانتباه مع فرط الحركة والتي تظهر عيانيا ابتداءا من الثالثة. وقد أكد جون كارول بتوافر الظروف الحياتية والعادية للتلميذ، فان تعلمه للمادة أو المهارة المطلوبة يتناسب طرديا مع مقدار التركيز الزمني الذي يتفقه في أثناء انجاز التعلم (لغمايرة، 2002، ص.222).

كما يعرف اضطراب الانتباه أيضا في (الموسوعة الفلسفية) وذلك سنة 1960 على أنه الاضطراب الذي يشمل كلا من الشكل التلقائي والارادي للانتباه ويدور حول: الضعف في القدرة على تركيز العمليات العقلية في الاتجاه المطلوب، عدم القدرة على التأثر بالأحداث قصور في عدد الصور المتغيرة المنطبعة في الذهن (كامل، 2003، ص.137).

كما يعرف في (موسوعة علم النفس، 1986) بأنه الطفل الذي ليس لديه القدرة على تركيز انتباهه لمدة طويلة في شيء محدد، ويتسم هذا الاضطراب بالخصائص الاتية: الاندفاعية، فرط في النشاط الحركي، وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب من الطفل التعبير عن ذاته، أو التحكم الذاتي وأيضا يظهر الطفل الذي لديه اضطرابات في الانتباه قصورا في مدى ونوعية التحصيل الأكاديمي، وقصورا في الوظائف المعرفية وما وراء المعرفية (شرقي، 2007، ص.54).

لقد عرفه (باركلي، 1990) على أنه اضطراب في منع الاستجابة للوظائف التنفيذية، وقد يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات، وعجز في القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلية مع عدم ملاءمة السلوك اجتماعيا. بينما أشار (برجه، 1991) أن الأطفال ذوي قصور الانتباه هم الأطفال الذين لم يحصلوا على اهتمام سلوكي جيد من طرف الوالدين، فحدث لهم هذا الاضطراب السلوكي (مشيرة، 2005، ص.18).

كما أشار عبد الرحمان (سليمان، 1998) أن (فرانك وألن) وضع وصفا للأطفال المصابين بقصور في الانتباه مع فرط في النشاط الحركي بأنهم الأطفال الذين عادة ما يتصفون بانتباه قصير المدى ويحولون انتباههم وتوجيهه بصورة مرضية ويظهرون نشاطا حركيا بصورة أكثر في المواقف التي تتطلب ذلك قد ينتقلون من مكان الى أخر بصورة مزعجة ومستمرة، وفي داخل حجرة الدراسة يخرجون كثيرا من مقاعدهم ويتجولون في الفصل، كما يكونون مندفعين ومتهورين ويقاطعون الأخرين أثناء الحديث ولايصغون جيدا للحديث. كما أكد (جولدستين، 1999) أن الأطفال ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه يعانون من مشاكل

متعلقة بالوظائف التنفيذية أثناء التعليم، قد يكون السبب في اعاقة نموهم الأكاديمي مما تجعلهم يعانون من صعوبة في العمليات اللفظية المتصلة باللغة (عيناد، 2017، ص.17).

وفي رأي كلا (باركلي وروسلي) أن الأطفال المصابين بتشتت الانتباه يجدون صعوبة في اختيار المعلومات الضرورية وغير الضرورية. والمناسبة وغير المناسبة لموقف ما، هذا ما يجعلهم يفعلون عدة أشياء في نفس الوقت (wodon, 2009, p.227).

وعندما نذهب لدراسة (لسرجنت وأخرون، 2008) إذ أشاروا إلى أن الأطفال الذي لديهم قصور في الانتباه هم الأطفال الذين يجدون صعوبة في السيطرة المعرفية و الكف المعرفي والسلوكي (عيناد، 2017، ص.18).

بينما أشار الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM4, 1994) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي أن اضطراب ضعف الانتباه يتضمن الخصائص التالية: نقص الانتباه والقابلية للتشتت، النشاط الزائد والحركة المفرطة، الاندفاعية وترتبط هذه الخصائص الثلاث ببعضها البعض ارتباطا أساسيا، فتوافر خاصية واحدة من هذه الخصائص الثلاث لدى الفرد معناه تواجد أو امكانية تواجد الخصائص الأخرى.

وعليه اضطراب الانتباه اضطراب سلوكي معرفي يصيب الأطفال بعد عمر الست سنوات، حيث يتميزون باندفاعية كبيرة واستجابات سريعة للمثيرات المحيطة بهم مما يجعلهم يقعون في الأخطاء وخاصة أثناء الاختبارات النفسية، حيث تكون اجاباتهم سريعة وعشوائية وتتسم بعدم الدقة والتركيز، كما يتسمون بعدم القدرة على التحمل والصبر أثناء قيامهم بمهمة ما، وذوي نشاط حركي زائد يجعلهم لايقومون بالأعمال والنشاطات المطلوبة منهم، سواء كان ذلك في المنزل أو المدرسة مما يؤثر سلبا على توافقهم النفسي والمعرفي والماوراء معرفي والاجتماعي وكذا المدرسي(عيناد، 2017، ص.18).

- **تعريف اضطراب أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط:**

تعرف اضطراب أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وفقا للدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة، 1994 بأنها نمط دائم لعجز أو قصور أو صعوبة في الانتباه أو فرط النشاط – الاندفاعية، يوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكرارا، وتواترا وحدة عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو (الزيات، 2006، ص.5).

فقد قسم الدليل التشخيصي والاحصائي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة الى ثلاث فئات:

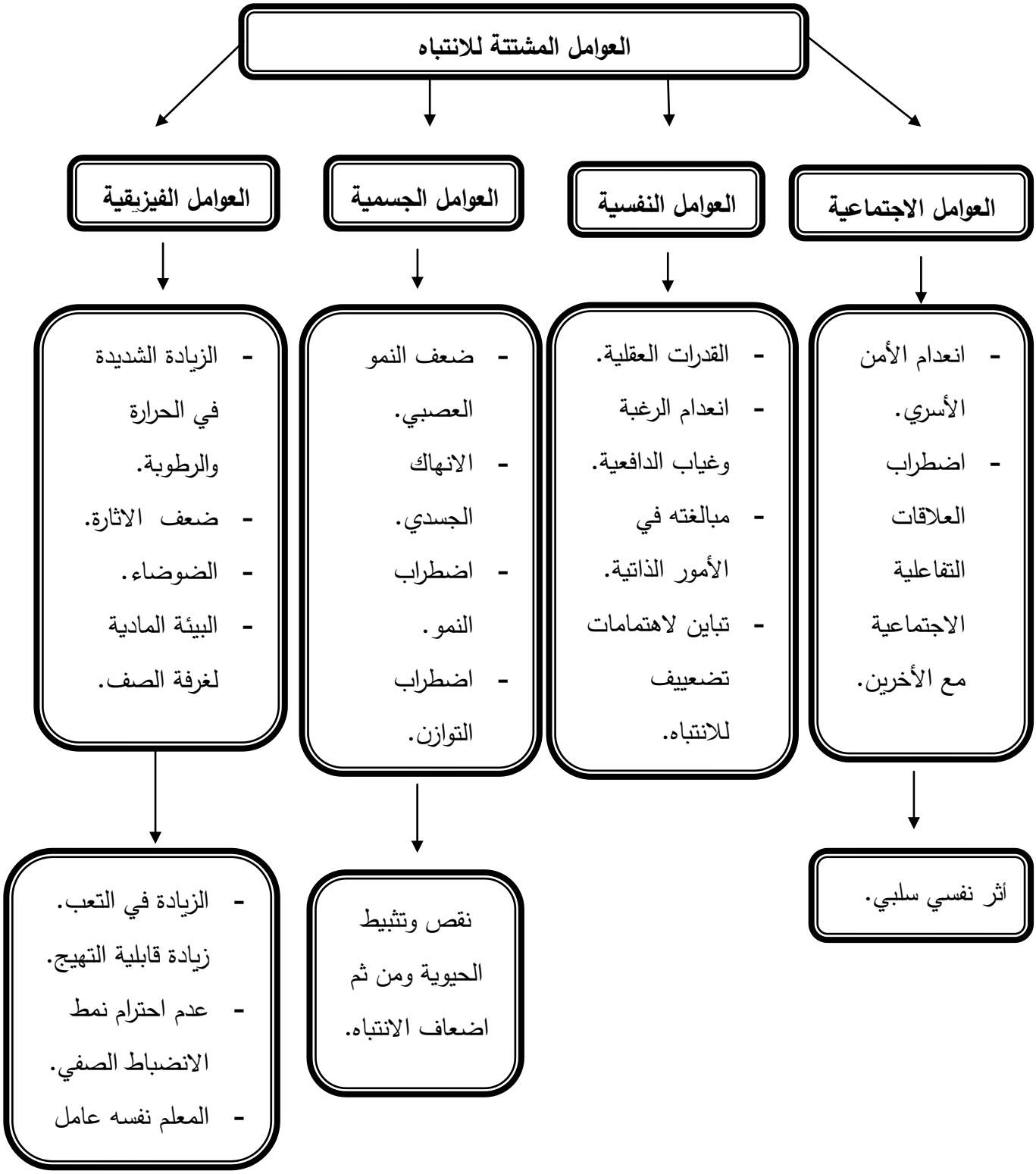
1- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي تغلب عليه قلة الانتباه.
2- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي يسود فيه فرط الحركة والاندفاعية.
3- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة – فئة شاملة (للأطفال المصابين بعجز انتباه وفرط حركة واندفاعية على نحو شديد).

لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة، يستمر الخلاف المتصل باعتبار هذا الاضطراب اضطرابا واحدا، أو اضطرابات متعددة، أو ليس اضطرابا مطلقا(ميركولين، 2003، ص.25 -26).

اضافة الى ذلك، تم اثبات أن العديد من الاضطرابات المسلم بتأثيرها على نمو الدماغ تجعل الأفراد أكثر عرضة للاصابة باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ومن الأمثلة على هذه الاضطرابات نقص الرصاص قبل الولادة أو تعاطي الكحول، وعدم اكتمال النمو، والالتهاب الدماغي، والسحايا والاختلالات الأيضية الوراثية، والعديد المتلازمات الوراثية، بما فيها تورم الألياف العصبية، متلازمة كلاينفلتر ومتلازمة تيرنر، ومتلازمة وليامز غير أن معظم الأطفال الذين تم تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لديهم لم يتعرضوا لاصابة دماغية أو اضطراب معروف يؤثر في نمو الدماغ لديهم. تركز البحث عن عوامل مسببة مسؤولة عن اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لدى الأفراد المصابين بأحد هذه الاضطرابات على أربعة مجالات:

1- الدراسات المتعلقة بالناقلات العصبية.
2- الدراسات العصبية النفسية.
3- دراسات التصوير العصبي البنائي أو الوظيفي.
4- الدراسات المتعلقة بالوراثة (ميركولينو وأخرون، 2003، ص.38-39).

كما أن هناك عوامل تعمل على تضعيف القدرة الانتباهية ومن ثم تشتيتها كما هي موضحة في الشكل الاتي:



الشكل رقم21: يوضح أهم العوامل المشتتة للانتباه (السيد، 1999، ص.23).

2-الادراك

1.2- تعريف الادراك و أنواعه

هناك عدة تعاريف للادراك نلخص بعضها في:

- أن الادراك عملية اجمالية يشارك الجسم كله فيها، وهذه العملية متوقفة على نشاط متكامل في الشخص، وهو نشاط نفسي فسيولوجي، والفكرة القائلة بأن الادراك عملية تكاملية هي أساس نظرية الجشتلت (الشافعي، 2002، ص.36).

- هو أن يعي الإنسان ما حوله من الأشياء والأحداث باستخدام الحواس(الزغلول، 1987، ص.87).

-الادراك هو العملية التي من خلالها يعي الفرد بيئته بإختيار وتنظيم وتفسير التأثيرات التي تأتي من الحواس، فتنقل أعضاء الحس الرسائل إلى الجهاز العصبي المركزي، لكي تحدث عملية الإدراك سريعا دون مجهود(عبد المنعم، 2017، ص.654).

- الادراك هو الاحساس بالشيء وفهمه، ويتم الاحساس عادة باحدى الحواس المتوفرة للانسان، أما الفهم فيحدث بربط محتوى الاحساس أو موضوعه بما يمتلكه الفرد بدماغه من معلومات سابقة بخصوصه، فاذا كانت هذه الخلفية المعرفية كافية لاستيعاب الشيء بتمييزه وتبويبه، أي كافية لفهمه، عندئذ يتم للفرد مانسميه الادراك، يمكن تمثيل معادلات الادراك كالتالي:

وعي حسي للشيء + وعي عصبي للتمييز أو التبويب + خبرات/معارف =**الادراك.**

(بالحواس) ⟸ (داخل الدماغ) ⟸ سابقة بالدماغ

أو سيالات عصبية حسية + سيالات عصبية دماغية + سيالات عصبية متوافقة = **الادراك.**

(بالحواس) ⟸ آنية (للتصنيف والتمييز) ⟸ سابقة(بالذاكرة الطويلة)

أو نظام الاستقبال + نظام المعالجة العصبية = **الادراك.**

(بالحواس) ⟸ (بالدماغ) (حمدان، 1986، ص.36)

- الإدراك هو عملية تجميع الانطباعات الحسية وتحويلها إلى صورة عقلية(الدخيل، 1990، ص.19).

– الإدراك هو عملية تفسير و فهم للمعلومات الحسية (عطية، 1996، ص.45).

– الإدراك هو عملية تفسير المعلومات التي تأتي بها المجسات الحسية (محمود، 2006، ص.29) .

– الإدراك هو عملية التوصل إلى المعاني من تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة، وهي عملية لا شعورية و لكن نتائجها شعورية.

والإدراك عملية نفسية بالغة التعقيد تتألف من ثلاثة أبعاد مترابطة معا وهي: العمليات الحسية – العمليات الرمزية – العمليات الانفعالية. من المهم أن نعرف شيئين أساسيين عن الإدراك:

- إن الحدث المدرك يتركب من عدد من الرسائل المحسوسة التي ترتبط وتتشابك وتتلاحم بصورة شديدة وفي النهاية تشكل أساس المعرفة للإنسان.
- الإنسان الواحد يتفاعل في الوقت الواحد مع جزء ضئيل من كل ما يحدث في بيئته وينتقي الحدث الذي يجذب انتباهه.

يفهم من الادراك بأنه ذلك النشاط النفسي الذي عن طريقه نستطيع أن نتعرف على موضوعات العالم الخارجي ومن ثم نستطيع أن نتعلم (هويدي، 2006، ص.6).

فهو اعطاء معنى للمنبه الحسي (وليس للعلامات) ينتمي مصطلح المنبه الحسي لمعجم مصطلحات السلوكيين وابستمولوجيهم ولكننا الان نستطيع أن نستبدل به مصطلح البيئة المعرفية وما تتضمنه من فكرة البدو بدلا من فكرة المعرفة ليصبح تعريف الادراك (اعطاء معنى للبادي من البيئة المرفية) كل مكون من هذا التعريف يحتاج لشروح مستفيضة ولكنني في الحقيقة مهتم بالباقي من التعريف القديم (اعطاء المعنى) أكثر من اهتمامي باعادة الصياغة التي اقترحها البادي من البيئة المعرفية (الرخاوي، 2013، ص.26).

كما يتصل الادراك بالعمليات التي تقرأ بها والتي تنقل أو تصل بواسطة حواسنا، فنمو القدرة الادراكية تتضمن كل من الازدياد التدريجي لحساسية مستقبلات الطفل (العين–الأذن–وهكذا) للمعلومات التي تمده بها البيئة وازدياد القدرة على التسجيل وتفسير هذه المعلومات وعموما فالادراك يكون ذو تأثير وفعالية في السنتين الأوليتين من حياة الوليد البشري (الأشول، 2008، ص.211).

- **أنواع الادراك:**

هنـــــاك أنـــــواع مختلفـــــة مـــــن الإدراك منهـــــا مـــــا يـــــأتي:

1- **الإدراك الحقيقيُّ:** يتضمن الإدراك الحقيقيَّ وجود شيء واقعيٍّ، ويمكن للفرد أن يتأكد منه باستعمال الحواسِّ المختلفة كالسمع والابصار...كأن يرى الأشجار والأنهار والبحار وغيرها وكلَّ شيء في الطبيعة ويدركها بشكل واقعيٍّ.

2- الإدراك الخياليُّ: يحدث أحيانًا أن يشعر الفرد بوجود شيء يراه أو يحسُّ به او صوت يسمعه. قد يكون وجود ذلك الشيء من بناء خياله أو خيال الآخرين. يمكن التأكد من وجود ذلك أو عدم وجوده بفحص ذلك الموقف علميًّا، يحدث أن بعض الاطفال أو غيرهم الذين تسيطر عليهم الخرافاتُ يصرُّون على وجود أشياء بالرغم من عدم إثبات وجودها، يعتمد هذا على مدى تصديق هؤلاء الأفراد للموقف المدرَك وقوته وتأثيره على الفرد، كثيرًا ما يحدث هذا النوع من الخيال في المعتقداتِ وقوة تأثير الخرافاتِ على الأفراد كما تجعل المواقف التي يشوبها الغموض والشك بعض الأفراد في حيرة من ذلك.

3 - الخداع الحسيُّ: يتضمن الخداع الحسيُّ أن يشعر الفرد بشيء خلاف الواقع كان يشعر بالحرارة عند رؤيته صورة للنار أو مشاهدة فِلم فيه موقف للنار، ويشعر بالبرد عندما يرى الثلج عند مشاهدته للفِلم الذي يعرض الثلج، ولهذا تحاول دور السينما عرض بعض المناظر التي تتعلق بالأمور التي توحي بالبرد بالصيف والتي توحي بالحرارة بالشتاء.

4 -الخداع البصريُّ: بحيث يرى الفرد شيئًا ويراه الآخرون مثله، ولكنه خلاف الحقيقة مما أَطلق على هذه الظاهرة مصطلح (الخداع البصريّ)، كثيرًا ما يتعلق هذا الموقف بالأمور الفيزيائية، على سبيل المثال: إن الخطوط المتوازية يراها الفرد في السكك الحديدية كأنها تلتقي، أو عندما تسير الحافلة يشعر الفرد بأن ما في الشوارع هو الذي يسير والحافلة واقفة، ويحدث هذا في الباخرة التي تسير في عباب البحر أيضًا، كما يكون الخداع البصريُّ في رؤية الشمس والقمر صغيرًا، وإن القمر مشع ومضيء ويركض عندما يركض الفرد أو يسابقه، كذلك رؤية السراب كأنه ماء، يحدث لبعض الناس المتعَبين أو المصابين بالأمراض النفسيَّة نوع من الخيال الذي يشبه الخداع كرؤية المصاب (بالشيزوفرينيا) أشياء لا يراها الآخرون، ورؤية الذين يعتقدون بوجود الجنِّ في الوقت الذي لم يستطع الآخرون رؤية ما يشاهدونه، يسيطر الإدراك الواقعيُّ على الفرد ولا يستطيع التخلص منه. أما الإدراك الخياليُّ فيمكن

التخلص منه بالعلاج والتوعية كالإدراك الخياليّ الذي يسيطر على المتعَب والمضطرب نفسيًّا (جمعة سيد، 1978، ص.74).

أ. **الادراك السمعي :**

ولا يقصد به ضعف في حدة السمع وانما صعوبة في الادراك السمعي اي الصعوبة على التعرف وتفسير المسموعات ويشمل ذلك:

مهارات الوعي الصوتي: أي الوعي على ان الكلمات التي نسمعها مكونة من اصوات مفردة فالكلمة (دار) مثلا تسمع بالنسبة لذوي ضعيفي السمع وكأنها تتكون من نبضة صوتية واحدة ولكن الطفل الذي اكتسب وعيا صوتيا يعرف ان هذه الكلمة مكونة من ثلاثة اصوات د – ا – ر ... ومن المعلوم ان مهارة الوعي الصوتي تتكون في سنوات ما قبل المدرسة، ومن الضروري تقييم هذه القدرة قبل المباشرة بتعليم القراءة وتقديم التدريب اللازم لتوفير الوعي الصوتي ..

التمييز السمعي: وهي القدرة على خزن واستدعاء ما تم سماعه ..

السلسلة السمعية: أي القدرة على تذكر الترتيب الذي ترد به فعالية معينة كتذكر أيام الاسبوع أو شهور السنة أو الحروف الهجائية مرتبة وفقا لتواردها، أو القيام بأداء اعمال مرتبة كما وردت في التعليمات الشفوية ..

المزج السمعي: وهو القدرة على تركيب أصوات مفردة لتكوين مقاطع ..

ب – **الادراك البصري:**

ويقصد به عدم القدرة على معرفة المرئيات وتمييزها وليس دقة البصر وحدته وهي صعوبة كثيرا ما تواجه بعض الاطفال ضعيفي السمع اذ يجدون مصاعب في التمييز البصري للحروف والكلمات والاعداد والاشكال الهندسية والصور.

التمييز البصري: ويقصد به القدرة على التفريق بين شيء مرئي وآخر، كأن يميز الطفل مثلا صورة قط بثلاثة ارجل من مجموعة كلاب بأربعة ارجل ..

التمييز بين الخلفية والصورة: أي التمييز بين الشيء (الصورة) مما يحيط به (الخلفية).

الاغلاق البصري: أي تكملة منبه يعرض بشكل غير كامل، كأن يدرك الفرد مثلثا غير متصل الزوايا على أساس أنه مثلث.

ادراك الكل والجزء: يدرك بعض الطلبة الشيء في كليته بينما يوجد آخرون يدركون التفاصيل والاجزاء ولا ينتبهون إلى الصورة الكلية للشيء، غير أن التعلم الفعال يفرض ضرورة ادراك المتعلمين الخاصيتين (الحى، 1948، ص.45) .كما أن البحث أدى الى الاعتقاد بأن عملية الادراك البصري لاتتوقف على مناطق محصورة في مؤخرة المخ بل هي عملية تمتد في أنحاء المخ كله وأثبتت الأمراض التي مست مقدم المخ على اضطراب يلحق الادراك البصري، فعملية أي نوع من الادراك تتوقف على عملية تعم كل المراكز الأخرى، والمخ كله وبالتالي الجسم كله، يكون له دخل في أي ادراك، فليس الادراك بالعملية البسيطة وانما هو عملية معقدة تتطلب نشاطا ومجهودا عاما (الشافعي، 2002، ص.71).

2.2- شروط الإدراك

يقوم الكائن الحي باستمرار عملية الإدراك للأشياء والموضوعات الموجودة في البيئة من حوله، ففي كل لحظة يستطيع أن يشم ويدرك المشمومات، ويستطيع أن يسلم يرى ويدرك المرئيات، ويستطيع أن يسمع المسموعات ويستطيع أن يلمس ويدرك الملموسات، كما يستطيع أيضا التذوق ويدرك المتذوقات، ولكن بشروط يجب توافرها، وهذه هي الشروط :

أولا: وجود الأشياء والموضوعات التي يقوم الفرد بإدراكها بصورة واضحة في نطاق جواس الفرد الخمس.

ثانيا: وجود الشخص الذي يقوم بعملية الإدراك وان تتوافر فيه الصفات اللازمة لعملية الإدراك كسلامة الحواس وعدم الاضطراب العقلي لكي يستطيع إدراك هذه الأشياء والموضوعات على نحو سليم ودقيق (الحى، 1948، ص.53) .

3.2- طبيعة عملية الادراك

ان الادراك هو عملية تأويل وتفسير للمثيرات واكسابها المعنى والدلالة فما يدرك ليس مجموعة من الاحساسات أو المثيرات الحسية التي تفتقر للمعنى وتخضع عملية الادراك لمجموعتين متمايزتين من العوامل هما:

1- مجموعة العوامل الموضوعية: التي تنظم من خلالها المثيرات الحسية وفق قوانين يطلق عليها قوانين التنظيم الحسي.

2- مجموعة العوامل العوامل الذاتية: التي تضفي على المثيرات الحسية المدركة المعنى والدلالة وهي ترتبط بالفرد المدرك في ضوء خبراته السابقة والمفاهيم التي تكونت لديه وحالته النفسية لحظة الادراك.

- **ومن حيث طبيعة عملية الادراك أنها تحدث على مرحلتين:**

- مرحلة تنظيم المثيرات الحسية في وحدات جلشتطية متمايزة قابلة للادراك.
- مرحلة التتاويل والتفسير وتعتمد هذه المرحلة على المرحلة السابقة من ناحية وامكانية تنظيم المثيرات من احية اخرى، كما تعتمد على مستوى الوعي لدى الفرد المدرك وخبراته السابقة وبنائه المعرفي ودوافعه وقيمه واتجاهاته وميوله من ناحية اخرى (بن بريكة، 2007، ص.54-55).

4.2- مراحل الإدراك

- المرحلة الفيزيقية: وهي التي تصل فيها التأثيرات الفيزيقية إلى أعضاء الحس الخارجي (الجلد- اللسان – العين – الأذن – الأنف).
- المرحلة الفسيولوجية: ينفعل عضو الحس بهذه المؤثرات، ثم ينقل هذا التأثير بواسطة الأعصاب الناقلة إلى المراكز العصبية في القشرة المخية.
- المرحلة النفسية: وفيها يتحول التأثير الواصل إلى المراكز العصبية في المخ إلى شعور بالإحساس.

ولا شك أن سلامة الحس شرط أساسي لعملية الإحساس وبالتالي بالإدراك، ووفقا للمراحل السابقة نلاحظ أن هناك فرقا بين الإحساس والإدراك.

5.2- عوامل الإدراك

الإدراك كما سبق وأوضحنا ليس عملية بسيطة، بل عملية معقدة حسية وعقلية ونفسية وأن عملية الإدراك تحدث نتيجة إدراكك لموضوع خارجي معين، ودون هذا القطبين الرئيسيين لا تتم عملية الإدراك أي أنهما الذات والمثير الخارجي، ان العوامل المؤثرة في حدوث عملية الإدراك تنقسم إلى نوعين:

- **العوامل الذاتية المؤثرة في الإدراك :**

ويقصد بها تلك العوامل التي تتعلق بالطفل أو الفرد الذي يقوم بعملية الإدراك وتكمن في داخله، ولذلك تسمى بالعوامل الداخلية، مثل عامل الألفة والتوقع والحالة الجسمية والنفسية للشخص، وعقائده واتجاهاته ونزعته الشخصية، أو ميوله.

أ- **عامل الألفة:** ويشير هذا العامل الى دور الخبرة السابقة في عملية الإدراك، حيث اننا ندرك الأشياء في ضوء ما خبرنا وما مر بنا من تجارب، ويترتب على ذلك أنه كلما كانت الأشياء التي ندركها في الوقت الراهن تقع في اطار خبرتنا السابقة أي سبق لنا أن خبرناها من قبل يسهل علينا ادراكها من تلك التي لم تقع في نطاق خبرتنا السابقة، أي التي لم نمر بها من قبل.

فحينما تنظر إلى الباب فأنت تعلم أن هذا باب وليس شيء أخر وذلك لأنك سبق وان تعلمت ذلك الاسم وتعرفت عليه في مرحلة الطفولة.

ب- عامل التوقع: وهذا العامل يؤكد ذاتية الإدراك بمعنى أن الإنسان عند ادراكه للأشياء في العالم الخارجي لا يدركها كما هي في الواقع، ولكن ندركها وفقا لذواتنا أي وفقا لتوقعاتنا واستعداداتنا.

ج- الحالة النفسية: الإدراك يتأثر بالحالة النفسية للفرد أثناء عملية الإدراك، أي الانفعال الذي يسيطر عليه حال الإدراك سواء الغضب أو الرضا والقلق والطمأنينة، فالإدراك تزداد ميوعته في حالة الانفعال، فالغاضب يرى من عيوب خصومه ما لا يراه في حالة هدوءه.

د-الميول والمعتقدات والقيم: أثبت التجارب والدراسات أن ميول الفرد وما لديه من قيم ومعتقدات تؤثر على كيفية إدراكه لأشياء وموضوعات البيئة الخارجية.

ففي إحدى التجارب التي قام بها كل من برونو و جودمان(Bruner& Goodman)على مجموعتين من الأطفال، طلب من أطفال المجموعة الأولى أن يقدروا مساحات قطع نقود معدنية مختلفة وذلك بإسقاط ضوء مستديرا يمكن من زيادة مساحته وإنقاصها بواسطة جهاز خاص على القطعة المعدنية في حين طلب من المجموعة الثانية أن يقدروا مساحات دوائر من الورق المقوى عن طريق نفس الحهاز المستخدم مع أطفال المجموعة الأولى، اتضح أن أطفال المجموعة الأولى قد بالغوا في تقدير مساحات النقود عن مساحاتها الحقيقية، بينما كان تقدير أطفال المجموعة الثانية للمساحات مختلفة اختلافا بسيطا عن مساحتها الحقيقية.

وأجرى الباحثان تجربة أخرى على مجموعتين من الأطفال، احداهما من الأطفال الفقراء والأخرى من الأطفال الفقراء وطلب منهم تقدير مساحات النقود المعدنية، واتضح لهما أن الأطفال الأغنياء أكثر مبالغة في تقدير مساحات النقود عن المساحات الحقيقية من الأطفال الفقراء، وتشير هذه التجارب إلى أن القيم الاقتصادية تؤثر على الإدراك، وكذلك مع القيم الثقافية والقيم الأخرى.

- **العوامل الموضوعية المؤثرة في الإدراك:**

وهي تلك العوامل التي تتعلق بخصائص الموضوع المدرك أو بالصيغة أو المجال الإدراكي(اريك، 2004، ص.34).

وهي تتمثل بقوانين التمثيل الإدراكي التي صاغها أصحاب مدرسة الجشطالت الذي يرون أن إدراك الفرد للموقف أو الأشياء والموضوعات الخارجية تسير حتما وفق مجموعات من القوانين، هذه القوانين هي:

أ –قانون التنظيم والتوضيح: إن قانون التنظيم يوضح أو يقترح علينا اتجاه الأحداث، فالتنظيم النفسي يتجه إلى تكوين صيغة جيدة، وهذه الصيغة الإجمالية الجيدة لها صفات كالانتظام والبساطة والثبات.

ب – قانون التشابه: ويشير هذا القانون إلى أن الفرد يميل عند إدراكه للأشياء المتشابهة في الشكل أواللون.

ت – قانون التقارب: يشير إلى أن الأشياء أو المثيرات الحسية المتقاربة في المكان أو الزمان يميل الإنسان عند إدراكها إلى إدراكها كصيغة واحدة مستقلة وبارزة مكونة من شكل وأرضية.

ث – قانون الإغلاق: الأشياء الناقصة أو المفتوحة يميل الفرد عند إدراكها إلى إكمالها أو سد ما بها من فتحات وثغرات، فالإنسان لديه اتجاه فطري لإكمال الأشياء الناقصة ونظرا لما تسببه له تلك الأجزاء من شعور بالقلق والتوتر، الأمر الذي يجعله مدفوع دائما لسد الثغرات وإدراكها كصيغة كلية حتى يزول التوتر.

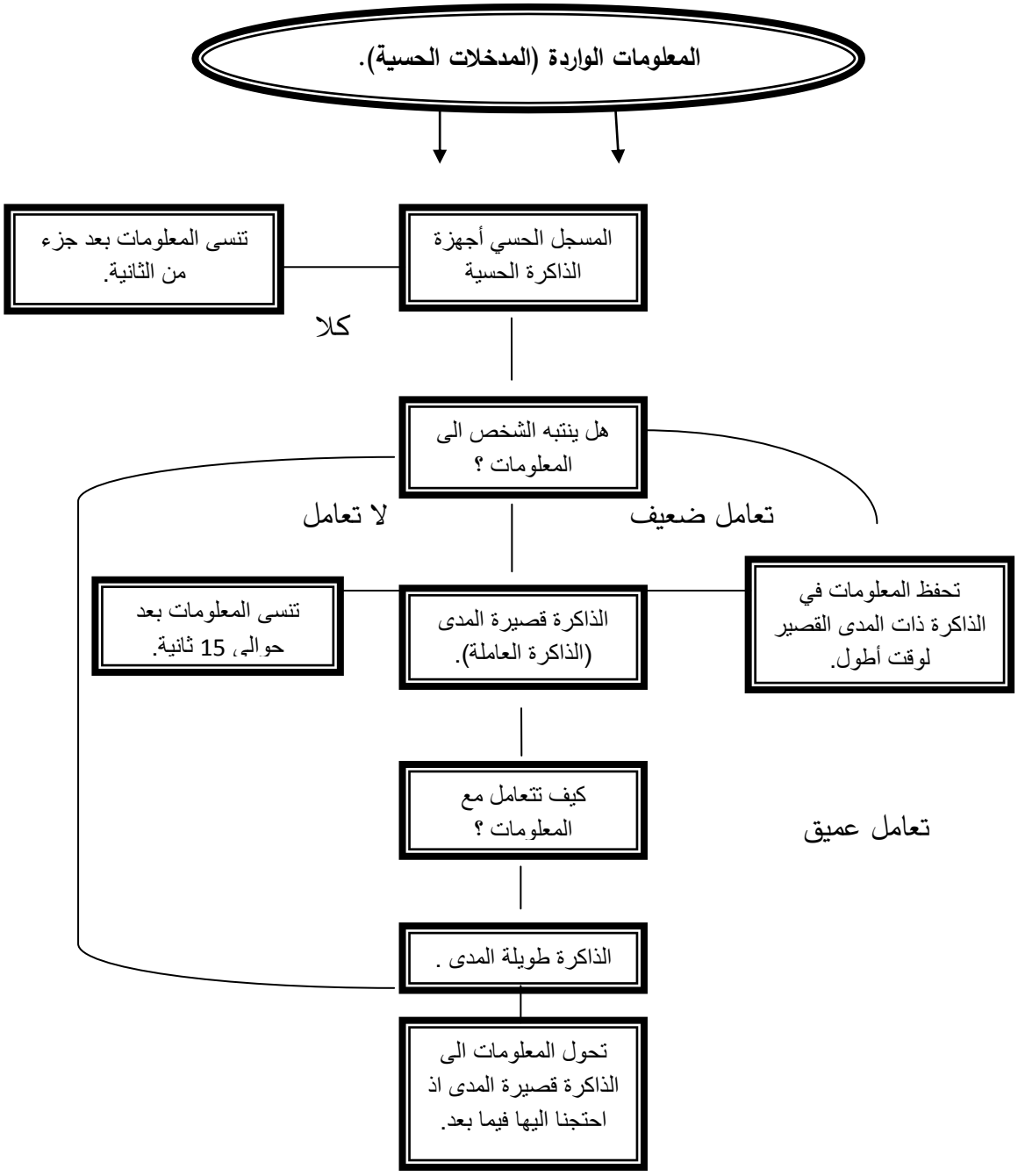
ج – قانون الاستمرار: وينص هذا القانون على أن على أن الأشياء المتصلة المستمرة التي تربط فيما بينها خطوط تدرك كصيغة كاملة، مثل صورة صفين متوازيين من الأشجار يدركها الفرد على أنها صورة طريق، كما أننا نميل إلى الإستمرارية عند إدراكنا للأشياء، فنحن ندرك الدائرة كدائرة والخط المستقيم كخط مستقيم.

3- الذاكرة

1.3- تعريف الذاكرة وألية عملها

تؤدي الذاكرة دورا فعالا في تخزين المعلومات وعلاجها وقد وجدت دراسات عديدة مثل التي أجراها (شاليف وريترمان، 1988) حيث أجرو تقييما سلوكيا عصبيا لعينة من الأشخاص يعانون من صعوبات

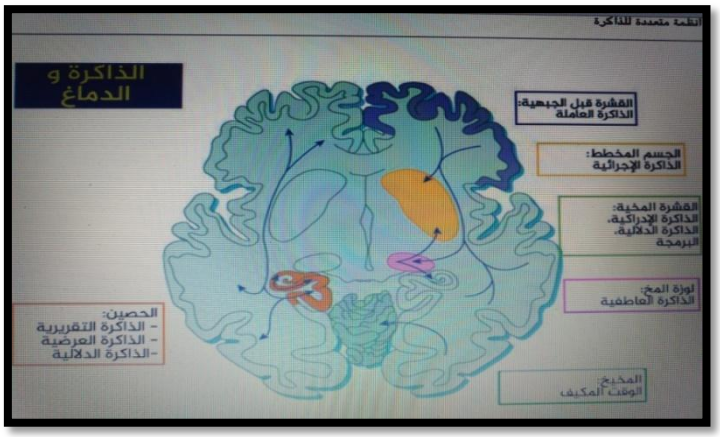
في الحساب تتراوح أعمارهم بين 8 الى 25 سنة، وهدفت هذه الدراسة الى تحديد أن العمليات الحسابية تتأثر بهذا الاضطراب في الذاكرة ولتحقيق هذا الهدف طبق على الأفراد العينة مقياس الذكاء واختبار بوطسن التشخيصي للحبسة الكلامية وأظهرت نتائج التقييم أن هؤلاء الأفراد يعانون من صعوبة تذكر الحقائق العددية واضطراب قدرتهم على حل المسائل الحسابية البسيطة على الرغم من سلامة فهم وانتاج العدد (زيادة، 2006، ص.17-19).



الشكل رقم 22: يلخص نموذج الذاكرة.

النموذج السابق يلخص لنا الذاكرة وهذا حسب (أتكنسون وشفرن، 1971) بحيث يبدأ الشكل من القمة ويشير بالأسهم الى كيفية اتجاه المعلومات خلال أجهزة الذاكرة الثلاثة (بن بريكة، 2007، ص. 88).

فالذاكرة هي سجل الخبرة المتمثل في الدماغ وهناك أشكال متعددة من الذاكرة تدعمها أنظمة دماغية متمايزة حيث تصنف الأشكال المختلفة من الذاكرة بحسب فترة استدامتها قصيرة المدى أو طويلة المدى وبحسب انطوائها على تجارب فريدة من نوعها أو على معارف متراكمة، وبحسب التعبير الجلي عنها باستخدام التذكر الواعي أو التعبير الضمني من خلال التغيرات في السرعة أو التحيز في أداء مهام معينة وتستند كل أشكال الذاكرة على التغيرات الحاصلة في الروابط المشبكية داخل الدوائر العصبية لكل نظام من أنظمة الذاكرة وتتغير قوة الذاكرة بحسب الاستثارة العاطفية كما تنخفظ مع الشيخوخة (ايخنباوم، 2003، ص.1).



الشكل رقم 23: يبين صورة الذاكرة والدماغ –أنظمة متعددة للذاكرة– (ايخنباوم، 2003، ص.2).

كما نجد هذين الباحثين **(ايزنيك وكيين، 2005)** يدققان في وصف مراحل الذاكرة و ربطها بالتعلم بقولهما التعلم والذاكرة يتضمنان سلسلة من المراحل، العمليات التي تظهر أثناء عرض مواد التعلم تعرف بالترميز وهي المرحلة الاولى، ونتيجة للترميز فان بعض المعلومات تخزن داخل نظام الذاكرة، والتخزين هو المرحلة الثانية، أما المرحلة الثالثة و الاخيرة هي الاسترجاع و تتضمن استعادة المعلومات المخزنة في الذاكرة (eysenck, 2005, p.189).

- **عمليات الذاكرة:**

يجمع أغلب العلماء وخاصة المعرفيين أن الذاكرة تمر بثلاثة مراحل أساسية، أو عمليات رئيسية هي:

أ- التشفير.

ب-التخزين.

ت-الاسترجاع.

أ. عملية التشفير: ويعبر عنها بالترميز، الاكتساب، التعلم، التحصيل، وهي العملية التي بواسطتها يتم تكوين أثار الذاكرة التي تعمل على بقاء المعلومات فيها، حيث يتم في هذه المرحلة تحول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد، أي مجموعة صور أو رموز، أي يتحول الى شيفرة لها مدلولها الخاص يتصل بهذه المعلومات، ويميز الباحثون بين نماذج شيفرة الذاكرة (بصرية-سمعية-لمسية-دلالية اللفظ أو المعنى) انها عملية المعالجة المهمة (عياد، 2016، ص36-37).

فالمعلومات التي يتم تخزينها هي وحدها التي يتم تذكرها، وهذه العملية كثيرا ما تضمن تجميع أو ربط المادة بالمعرفة أو الخبرة السابقة، وقد توضع شفرة Code لهذه المعلومات في شكل صورة، أو تصميم أو كلمات أو أفكار لامعنى لها(فورم، 1992، ص.152).

ب. عملية التخزين: ويعبر عنها بالتسجيل، الاحتفاظ، الحجز، الاستبقاء، الوعي، وتشير الى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحول اليها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد اليها، ويستدل على عملية تخزين المعلومات، أي على وجود آثار الذاكرة دون نسيان، مما يمارسه الفرد من تعرف أو استدعاء خلال عملية الاسترجاع (عياد، 2016، ص.37).

ت. عملية الاسترجاع: ويعبر عنها أيضا بالاستدعاء، الاسترداد، التعرف، وتشير الى امكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق وأن اختزنت في الذاكرة، وتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة أثار الذاكرة الموجودة في الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار الماعات أو دلالات الاسترجاع. ولذلك تعتبر مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى أهم مشكلة يتناولها هذا النظام، حيث أن كمية ونوعية المعلومات التي تحتويها هذه الذاكرة كبيرة، ومختلفة بدرجة تجعل من الصعوبة في كثير من المواقف القيام بعملية الاسترجاع بكفاية ودقة، حتى في بعض المواقف التي لا تمثل تحديا كبيرا للذاكرة مثل عملية القراءة، يجب أن يفسر الفرد بشكل مباشر وفوري معني الرموز التي تحتويها المادة المقروءة حتى يمكن ادخالها الى الذاكرة طويلة المدى. ويقول الشرقاوي: لا تعتبر عملية تخزين المعلومات في ذاتها هي المشكلة في موضوع الذاكرة، ولكن تعتبر عملية الاسترجاع هي المحور الأساسي للذاكرة. وهكذا فالمراحل تعمل في سياق مستمر تفاعلي لتحقيق فعالية الذاكرة، وتتوقف فاعليتها على فاعلية كل من الانتباه والادراك، وفي

هذا الصدد يقول (الزيات، 1998) كفاءة أو فاعلية أداء الذاكرة هي نتاج لتفاعل مكونات تجهيز ومعالجة المعلومات، وميكانيزمات الضبط، والتحكم من ناحية، والاستراجيات أو البرامج المستخدمة من ناحية أخرى، وبما أن الذاكرة عبارة عن ظاهرة ديناميكية، وغير ثابتة لأنه يتشابك فيها النفسي بالبيولوجي والفسيولوجي، ويمتزج فيها نسق الأجهزة بسيرورة العمليات فانه يرجح استعمال الفعل المصدري souvenir بدلا من الاسم الذاكرة Mémoire خاصة عند الحديث عن نشاط الذاكرة أو اختبارها (عياد، 2016، ص.37-38).

-هناك مجموعة كبيرة ومتنوعة من أشكال الذاكرة نبدأ بالأنواع الأولية وغير الترابطية من الذاكرة بما فيها التعود والتحسس وصولا الى أكثر أشكال الذاكرة الترابطية تعقيدا بما فيها الذاكرة العرضية والذاكرة الدلالية وهكذا فان المبدأ المحوري في هذا المجال هو أن هناك أنظمة متعددة للذاكرة يتسم كل منها بخصائص تشغيل متمايزة ومسارات دماغية تتجسد فيها الذكريات عبر لدونة قابلة للتكيف ومعالجة المعلومات داخل الدوائر العصبية ذات الصلة، المهم هنا هو أن موضوع الذاكرة يرتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم وهو العملية التي تكتسب الذكريات بواسطتها كما أن التعلم ليس حكرا على شكل بعينه بل يشكل أشكال متنوعة من أمثال التعلم بالتكيف والتعلم بالتعزيز (ايخنباوم، 2003، ص.2).

2.3- الذاكرة الحسية

وهي المستقبل الأول للمستقبلات الحسية من العالم الخارجي، ويتم من خلالها استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات اللتي تتفاعل معها عبر المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية – السمعية – الشمية – الذوقية – اللمسية) وتتميز هذه المستقبلات الحسية بالآتي:

1- سرعتها الفائقة على نقل صورة العالم الخارجي وتكوين الصور النهائية لمثيراته وفقا لعملية التوصيل العصبي.

2- القدرة الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات ورغم ذلك فسرعان ما تتلاشى منها لأن قدرتها محدودة في الاحتفاظ اذ لاتتجاوز أجزاء من الثانية.

ويحدث النسيان في الذاكرة هذه بسبب عامل الاضمحلال التلقائي أي أن الأثر الحسي يتلاشى بمرور الوقت، وكذلك التداخل والاجلال لهما دور بارز في فقدان المعلومات من هذه الذاكرة بسبب التعرض الى مثيرات جديدة قد تتداخل مع المثيرات السابقة أو تحل محلها وتتم العمليات في هذه الذاكرة على نحو

لاشعوري أي أن الفرد لا يكون على وعي تام لما يحدث فها ولا يمكن بأي شكل من الأشكال استخدام استراتجيات التحكم التنفيذية للاحتفاظ بالمعلومات لمنع تلاشيها.

تشير الدلائل العلمية الى أن الذاكرة الحسية تتألف من مجموعة مستقبلات كل منها يختص باستقبال نوع خاص من المعلومات وبالرغم من هذه الحقيقة فل تنل جميع هذه المستقبلات الاهتمام من قبل المهتمين بنموذج معالجة المعلومات، فتكاد تكون الذاكرة الحسية البصرية والذاكرة الحسية السمعية من أكثر المستقبلات التي حظيت بالاهتمام البحثي وربما يرجع سبب الاهتمام بهما لأهمية المعلومات التي نستقبلها عن المثيرات الخارجية من خلال هاتين الحاستين.

أ. الذاكرة الحسية البصرية:

وظيفتها استقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الواقع، وتحتفظ بها على شكل خيال يعرف باسم أيقونة لذلك يطلق عليها أيضا اسم الذاكرة الأيقونية (حيدر نوري، 2004، ص.16-17).

ويتم الاحتفاظ بالمعلومات في هذه الذاكرة من غير أن يتم عليها أي معالجات وخاصة تلك التي يتم الانتباه لها ريثما يتم معالجتها في الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة)، إلا أن هناك أدلة تشير الى أن هناك بعض التحليل يجري على المعلومات في هذه الذاكرة ويرى بعض الباحثين أن ما يتم ترميزه هي معلومات سطحية عن خصائص المثيرات الفيزيائية كاللون مثلا بينما لا يتم فيها استخلاص أي معنى للمثيرات، لقد أجريت عدة دراسات على الذاكرة الحسية البصرية أظهرت نتائج معضمها أن الكثير من المدخلات الحسية البصرية تتلاشى بسرعة بعد التعرض مباشرة للمثير وأن الأثر الحسي البصري يبقى في الذاكرة جزء من الثانية يتم فيها استخلاص بعض المعلومات عن المدخل الحسي حيث يتم اختيار بعض الجوانب منه والتركيز عليها ليتم معالجتها لاحقا، وهذه العملية العقلية تتم على نحو لاشعوري وهذه العمليات مستمرة طالما هناك تركيز للانتباه على المدخل الحسي.

ب. الذاكرة الحسية السمعية:

هذه الذاكرة مسؤولة عن استقبال الخصائص الصوتية للمثيرات البيئية وتسمى أيضا ذاكرة الأصداء الصوتية، تستقبل هذه الذاكرة صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في الواقع الخارجي ويستطيع الفرد استقبال عدد كبير من المدخلات الحسية السمعية في لحظة من اللحظات ولكن سرعان ما يزول الكثير منها بينما يتم التركيز على بعض منها واهمال الأخرى، ووجد أن بامكان الفرد تذكر بعض

المعلومات من الخبرات السمعية التي لا يولي انتباهه لها وفسر سبب ذلك بأن الانطباعات الحسية السمعية تستمر لفترة زمنية أطول من المسجل الحسي السمعي، قد يتجاوز الثانيتين مما يتيح الاحتفاظ ببعض الأثار الحسية السمعية وبالتالي يسهل استخلاص بعض المعاني منها وبامكان الذاكرة الحسية السمعية استقبال أكثر من مدخل حسي سمعي من مصدر واحد أو مصادر متعددة في الوقت نفسه.

3.3- الذاكرة قصيرة المدى

وهي الجزء الثاني الذي تستقر فيه المعلومات المستقلة من الذاكرة الحسية وتشكل الذاكرة قصيرة المدى مستودع مؤقت للتخزين ويتم فيها الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين(5-30) ثانية، ويطلق على هذه الذاكرة (الذاكرة العاملة- الرئيسية-الفورية-الابتدائية) كونها تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه اليها من الذاكرة الحسية وتقوم بترميزها ومعالجتها على نحو ألي وتعمل على اتخاذ القرارات اتجاهها، أو تقوم بارسالها الى الذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها على شكل دائم كما تعمل على استدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وتجري عليها بعض العمليات المعرفية لاستخلاص المعاني منها وربطها وتنظيمها وتحويلها الى أداء ذاكري (حيدر، 2004، ص.17-18).

مميزات الذاكرة قصيرة المدى:

1- تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه لها فقط.
2- قدرتها على الاستعاب محدودة جدا حيث لاتستطيع الاحتفاظ بكم هائل من المعلومات وتتراوح سعتها ما بين (5-9) وحدات معرفية أي بمتوسط 7 وحدات.
3- تمثل الجانب الشعوري من النظام المعرفي ويكون الفرد على وعي تام بما يحدث فيها.
4- تحتفظ بالمعلومات لفترة زمنية وحيرة لا تتجاوز(30) ثانية وتكون مدة الاحتفاظ متفاوتة تبعا لطبيعة المعلومة ومستوى التنشيط للعمليات المعرفية المطلوبة.
5- تشكل الذاكرة قصيرة المدى حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى حيث أنها تستقبل الانطباعات الحسية من الذاكرة الحسية وتسترجع الخبرات المرتبطة بها فيها الذاكرة طويلة المدى ثم تعمل على ترميزها واستخلاص المعاني منها وتحدد الاجراءات السلوكية المناسبة حيال المثيرات والمواقف الخارجية.
6- يختلف ترميز المثيرات عما هو عليه في الواقع الخارجي فيمكن أن تأخذ المثيرات أشكالا متعددة من التمثيلات في هذه الذاكرة اعتمادا على الغرض من معالجتها وطبيعة عمليات التحكم المعرفية

ويحدث النسيان في هذه الذاكرة بسبب الاهمال وعدم ممارسة المعلومات والخبرات وكذلك بسبب عملية التداخل والاحلال، ويمكن تعزيز قدرة هذه الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات وزيادة ستعها على المعالجة من خلال استخدام بعض الاستراتجيات مثل(التسميع–التجميع والتحزيم).

نموذج بادلي الثلاثي الأبعاد للذاكرة العاملة:

طور العالم بادلي نموذجا حديثا للذاكرة قصيرة المدى سمي بالنموذج ثلاثي الأبعاد فقد افترض أن هذه الذاكرة لها 3 مكونات رئيسية تشترك معا لابقاء المعلومات والعمليات العقلية نشطة ريثما يتم تنفيذ المهمة المطلوبة وهي:

1- الأنشوطة الفينولوجية:

تتكون من مكونين: المخزن الفينولوجي الذي له سعة محدودة ويحمل المعلومات لثواني قليلة وعملية التكرار اللفظي والتي تكون مسؤولة عن التكرار الذي يمكن أن يحفظ الفقرات في المخزن الفينولوجي من الاضمحلال (حيدر نوري، 2004، ص.18-20).

2- الاضبارة البصرية المكانية:

تحمل المعلومات البصرية والمكانية فعندما تحاول تكوين صورة في ذهنك أو تقوم بمهمات مثل جل الحزورات أو ايجاد طريقك حول الحرم الجامعي فانك تستخدم الاضبارة البصرية المكانية.

3- المنفذ المركزي:

هي المكان الذي يحدث فيه عمل الذاكرة العاملة تحسن هذه الذاكرة المعلومات من الذاكرة بعيدة المدى وتقوم بتنسيق نشاط الأنشوطة الفينولوجية والاضبارة البصرية المكانية وذلك من خلال التركيز على أجزاء محددة من المهمة وتحويل الانتباه من جزء لأخر، أحد الأعمال الرئيسية للمنفذ المركزي هو تقرير كيفية تقسيم الانتباه بين مهمات مختلفة.

فالذاكرة العاملة يقصد بها القدرة على استدعاء عناصر الماضي والتحكم بها في عقل الانسان حتى تتمكن من توقع ما سيحدث مستقبلا وهذا اجراء مهم للتعامل مع مواقف الحياة اليومية والتي يعتقد بأنها لاتعمل بشكل جيد عند من يعانون من ADD.

يعاني الطفل ذوي صعوبات التعلم المصحوبة بنشاط زائد من نقص واضح في كفاءة وسعة الذاكرة العاملة التي تؤثر بدورها على كفاءة وسعة الذاكرة العاملة التي تؤثر بدورها على كفاءة الأداء اليومي والتفاعل مع الاخرين وأداء المهام الأكادمية الأخرى (فتوح، ب ت، ص.54).

4.3- الذاكرة طويلة المدى

وهي بمثابة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية ويتم فيها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة بعد أن يتم ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة وتمتاز هذه الذاكرة بسعتها الهائلة على التخزين.

- **أشكال التمثيل المعرفي في الذاكرة طويلة المدى**

هناك جدلا مايزال دائر لدى المهتمين بعلم النفس المعرفي حول الكيفية التي يتم من خلالها تمثيل المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى وتمخض عن هذا الجدل بروز عدد من وجهات النظر في ذلك أبرزها وأقدمها وجهة نظر كل من **أتكسون وشيفرن** والتي عرفت بالنموذج التقليدي حيث اقترحا فيه أن التمثيلات المعرفية للمدخلات تتمثل في الخصائص الفيزيائية لهذه المدخلات سواء كانت بصرية أو سمعية أو شمية وغير ذلك ووجهة النظر هذه يؤخذ عليها أنها لم تميز بين الأنواع المختلفة من سجلات التخزين في هذه الذاكرة وهناك وجهة نظر أخرى تعرف بذاكرة الأحداث التي ترى أن المعلومات تخزن في الذاكرة طويلة المدى في شكلين، الخبرات الشخصية والمعلومات التي تحمل معان خاصة للفرد والشكل الأخر يخزن بشكل ذاكرة المعاني التي تخزن فيها الحقائق والمعارف والمعاني المرتبطة في هذا العالم ووجهة النظر الثالثة تميز بين التمثيلات المعرفية في الذاكرة طويلة المدى حول الكيفية التي تستخدم بها المعلومات، فهي تميز بين ما يسمى بالذاكرة الصريحة التي يتم فيها تخزين المعلومات المتعلقة بكيفية القيام بالأعمال والظروف التي تستخدم بها بالاضافة الى الاجراءات العقلية اللازمة للتفكير وهناك وجهة النظر التوفيقية التي حاولت أن تجمع بين وجهات النظر الأخرى حيث تنظر الى الذاكرة طويلة المدى على أنها بنية ثلاثية الأبعاد تتمثل في:

1- ذاكرة المعاني: ويخزن بها شبكات من المعاني التي ترتبط بالأفكار والحقائق والمفاهيم وتشمل (الاقتراحات – الصور الذهنية – المخططات العقلية)

2- ذاكرة الأحداث: وتسمى بالذاكرة التسلسية لأن الخبرات فيها يتم تخزينها وفق ترتيب متسلسل يشبه الرواية أو الفيلم السينمائي وتشتمل هذه الذاكرة على جميع الخبرات التي مر بها الفرد خلال مراحل حياته وبالتحديد ذات الطابع الشخصي التي ترتبط بمكان أو حدث ما.

3- الذاكرة الاجرائية: وهي تشمل الخبرات والمعلومات المرتبطة بكيفية تنفيذ الاجراءات أو القيام بالأشياء المهنية كالسباحة وهندسة السيارات وغير ذلك، تخزن المعلومات في هذه الذاكرة على شكل نتاجات أو قواعد تعمل على الأداء أو الفعل في مواقف أو ظروف معينة(حيدر، 2004 ، ص.20-22).

5.3- تعريف اضطرابات الذاكرة والأساس العصبي لها

يعتقد بعض الباحثين أنه مجموعة واحدة من القواعد التي تنطبق عبر كل اجراءات الذاكرة. ويعتقد أخرون أنه يجب وضع تمييز بين نوعين من الذاكرة على الأقل واللتان سماها (وليام جيمس، 1980) بالذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية وقد عرفا هذان النظامان بأسماء متنوعة، ولكن يشار اليهما بطريقة شائعة الى الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. تحتل الذاكرة قصيرة المدى مكانة متوسطة بين أنماط الذاكرة الحسية والطويلة تستقبل معلوماتها اما الذاكرة الحسية أو من خلال الذاكرة الطويلة عندما تحتاج الذاكرة قصيرة المدى الى المعلومات الاضافية والخبرات السابقة لممارسة عمليات الترميز والتحليل للمعلومات.

ويتضمن أساسا التمييز بين هذين النظامين، دراسات علم النفس العصبي التي اجريت على مرضى الأمنيزيا والذين كانت لهم استجابات طبيعية وعادية لمهامات التذكر المباشر ولكنهم أذو بشكل ضعيف مهامات التذكر الطويل وكذا الحالات العكسية أي اصابة الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بسلامة الذاكرة طويلة المدى. ومن أهم و أشهر الدراسات في هذا الميدان نجد دراسة (MILLER, 1966) على الحالة H.M والذي كان يعاني من نوبات صرع حادة أدت الى استئصال للفصين الصدغيين ولقرون أمون. ذكر (WARRINGTONوSHALLICE, 1970) الحالة K.M والتي كانت عاجزة عن تذكر المعلومات قصيرة المدى في حين أن اكتسابه طويل المدى ظل سليما، وايدت الفكرة بتجارب أخرى عديدة. يؤدي التلف في الفص الصدغي الأيسر الى عجز تذكر المعلومات اللفظية سواء قدمت بصريا أو شفويا مثل تذكر القصص القصيرة في حين يؤدي التلف في الفص الصدغي الأيمن الى عجز في تذكر واستدعاء المعلومات البصرية غير اللفظية مثل التصاميم الوجوه (حمان، 2016، ص.4).

ومن بين اضطرابات الذاكرة نجد:

1- لديهم صعوبة في استرجاع الحقائق الحسابية.

2- لديهم معدل عال من الأخطاء عند استرجاع الحقائق الحسابية .

مرة أخرى يتشكك الباحثون في خلل وظيفي في النصف الكروي الأيسر للمخ نظرا لأن هؤلاء الأفراد لديهم أيضا اضطرابات في القراءة بشكل متكرر أي أن الضعف النسبي للذاكرة عند الأشخاص قد يؤدي الى مهارات اجرائية حسابية ضعيفة (يعني صعوبة اجراء العمليات الرياضية) وربما الى نمو متأخر لتمثيلات الذاكرة طويلة المدى لحقائق الحساب وهكذا يرتبط تعلم واعادة استرجاع الحقائق الحسابية بالاحتفاظ بالأعداد والرموز في الذاكرة (MARGARETW, 2001, p168).

- **الأساس العصبي للذاكرة:**

تتدخل مناطق متعددة من الدماغ في وظيفة أو عملية الذاكرة ويتأتى الكثير مما نعلمه اليوم حول تشريح مناطق الذاكرة والتعلم من دراسة المرضى ذوي الضعف في الذاكرة البحث المقارن للحيوان وتقنيات التصوير الوظيفي (قاسمي، 2014، ص.31-73).

الأساس العصبي للذاكرة عموما:

يرى SCHOENBERG و SCOTT أن المناطق المتضمنة في الذاكرة تشتمل على الفصين الصدغيين القشرة الشمسية الداخلية، قرن أمون اللوزة في المخ، اللحاء الحزامي، والدماغ البيني بنيا سرير المخ.

ولكن رغم المحاولات العديدة والتجارب المقامة لتباين وظائف الجهاز العصبي في عملية الذاكرة يبقى من الصعب جدا ان لم نقل مستحيل من ربط وظيفة معينة بدقة بمنطقة عصبية محددة، بينت دراسات أن التلف في الفص الصدغي الأيسر يؤثر على تذكر المعلومات الفظية (تذكر القصص القصيرة، قوائم كلمات سواء قدمت بصريا أو شفويا)، وعلى الذاكرة قصيرة المدى السمعية أما التلف في الفص الصدغي الأيمن فينتج عنه عجز في تذكر واستدعاء المعلومات البصرية وغير اللفظية مثل التصاميم، الوجوه. وقد بينت بعض الدراسات أن الفص الصدغي (بالتحديد القشرة الأمامية الصدغية والهياكل الأمامية لقرن أمون والقشرة المخية الأنفية الداخلية تساهم في تشكيل ذكريات جديدة، كما بينت الدراسات التي اهتمت بمرض الزهايمر أن قرن أمون وأقسامه الفرعية هي المناطق الأولية التي تسبب المرض، أما الجزء اللوزي (والذي يقع في الجانب الأمامي لقرن أمون) فيلعب دورا في تأثير العاطفة على الترميز في الذاكرة وعلى الاسترجاع (قاسمي، 2014، ص.73-74).

15- الاضطرابات المعرفية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي:

إن الصعوبات المعرفية عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي تختلف بإختلاف موقع الإصابة العصبية في الدماغ. يثبت وليام أوسلر سنة 1889 أن الأطفال المصابين بتصلب رباعي الأطراف فعادة ما يكونون بله أو معتوهين (درجة الذكاء أقل من 25)، والمصابون بالتصلب الجزئي السفلي لديهم فرصة جيدة لتطوير قدراتهم الذهنية، أما أصحاب الشلل النصفي فقد يكون ذكائهم ضعيف، و أكثر ما يؤثر على الذكاء هو وجود النوبات الصرعية(رغيوي، 2010، ص.29). فالطفل المصاب بالشلل الدماغي يكون لديه اضطرابات على مستوى الوظائف المعرفية وهو ما يسمى ب"المهام التنفيذية"، من أجل التحقيق والسيطرة على المهام المعقدة التي تتطلب التخطيط للحركات في المكان والزمان(www.social.gov.ma). وحسب مازو(Mazeau,1990) تعتبر الاضطرابات المعرفية جزء من الجدول العيادي للأفراد ذوي الاعاقة الدماغية حتى وإن كانت تظهر قدرات عقلية عادية أو شبه عادية خاصة مع التمرين والتدريب. وفي دراسة كاردوس (Kardos,1985) أظهرت الإختبارات والفحوصات النفسية للأطفال ذوي الاعاقة الحركية الدماغة وجود إنشطار فصامي، وتأخر في التنظيم الموجود على المستوى الإبتدائي للنمو. الخطاطات النوعية لمراحل الذكاء الحسي الحركي لاتستعمل كلها، أين تستوجب وظائف نفسية متشابهة في المرحلة قبل العمالتية، كذلك هناك صعوبات في التفكير عند هؤلاء الأطفال خاصة في ما يخص العمليات العقلية الواقعية أو الملموسة، بوضوح أكثر مفهوم التحويل وتطابق الأشياء أثناء التحويل غير متكامل، وكذا الدخول إلى مكان الاحتفاظ بالأعداد صعب.

العديد من الباحثين وصلوا إلى نتيجة أن الأطفال ذوي الإعاقة الحركية الدماغية يختلفون عن الأطفال العاديين في تواتر وأهمية الاضطرابات ذات الأصل الفضائي، خصوصا في مجال العلاقات الطوبولوجية الإبتدائية. عند كاردوس(Kardos,1985) القليل من الأطفال ذوي الإعاقة الحركية الدماغية قادرين على عرض التحولات التي ستنفذ والوسائل التي يجب استحضارها من أجل إتمام المهمة.

أما صعوبات الإدراك الحسي الحركي فهي كثيرة ومتواترة كذلك هناك صعوبات في تنظيم وترتيب حركات المهمة. كما يرى كاردوس أن الإصابة الدماغية لاتفسر الفوضى أو الخلل لوحده فالأضطرابات الحركية(كالترابط الحركي، وضعية الجسم السيئة وتوتر العضلات) كلها مسؤولة عن اضطرابات العرض العقلي. يظهر من خلال الجدول العيادي لذوي الإعاقة الحركية الدماغية والمتعلقة بالإضطرابات العصبية البصرية فإن الإضطرابات الحركية البصرية واصابات البنية الدماغية في مناطق الإدراك والخاصية

التصويرية يمكن أن يكون لها انعكاسا على الأقل في طريقة العرض القياسي. في اطار المنظور المعرفي طريقة العرض الإفتراضية تمتد من الطريقة القياسية ومن خلال ذلك يمكن القول أن ذوي الإعاقة الحركية الدماغية ينشؤون طريقة عرض صورة خاصة بهم. كما يرى كل من كولين وموان أن الأطفال الذين يعانون من إعاقة حركية لايظهرون تأخر في بنية المعارف، لكن المشكل يكمن في حشد المعارف المكتسبة سابقا، فالوضعيات التي تسمح للأطفال للوصول، السيطرة ودمج هذه المعارف بطريقة كمية تكون قليلة عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية. أما فيما يخص الفضاء الإسقاطي فالأطفال ذوي الإعاقة الحركية يبقون على مستوى واحد من الإنحراف المركزي الذي يسمح لهم بالإجابة الصحيحة، ولكن ليس مع كل العلاقات الإسقاطية، فهم يظهرون صعوبات في الربط بطريقة كاملة. حيث أن الباحثون قاموا بتحليل مختلف عمليات المعالجة الضرورية لتنفيذ المهمة هذا ما أظهر إشراك كل من الإدراك، الذاكرة الإنتباه والعرض في هذه العملية لكن هذا الإشراك ليس نفسه، بحيث في عملية انتاج الإجابات جانبية كانت أو مركزية الإعتماد على المرجع الجانبي يفرض أثقالا على النظام أكثر مما عليه عند الإعتماد على المرجع المركزي ففي الحالة الأولى يستوجب البحث وايجاد علامات خارجية وحفظها في الذاكرة خلال تقدير النتائج الفضائية للحركة، وكذا يستوجب الصمود أمام التشابك والتداخل خاصة في الإتجاه إلى إعادة إنتاج نفس الإجابة قبل الإنتقال.

كما افترض بعض الباحثون أن التغيرات الملاحظة في التوجيهات التي تؤكد استعمال مراجع مختلفة تختلف حسب العلاقة الموجودة بين الأثقال المفروضة على الإنتباه الإدراك الذاكرة والقدرات المحدودة لهذه المعايير في مختلف مستويات النمو، هذا ما يفسر الصعوبات الملاحظة عند الأفراد ذوي الإعاقة الحركية الدماغية في اطار معالجة المعلومة وعليه يمكن الإستخلاص أن الأفراد ذوي الإعاقة الحركية الدماغية يظهرون اضطرابات في التنظيم والترتيب الفضائي(صحراوي، 2012، ص.49-59).

إذ عتبر الاضطرابات المعرفية البصرية خاصة اضطرابات الإنتباه البصري من الاضطرابات الأكثر شيوعا في الجدول الإكلينيكي الخاص بفئة الأطفال المعاقين حركيا دماغيا، والتي غالبا ما ترافق بالاضطرابات الحركية الخاصة بهؤلاء الأطفال، وبالرغم من أنهم يمتلكون قدرات عقلية عادية(الذكاء) التي تسمح لهم باكتساب المكتسبات المدرسية إلا ظهور هذه الاضطرابات في أوساط المعاقين حركيا دماغيا تختلف من طفل لأخر، إذ كثيرا ما تعتمد على عدة عوامل منها: شخصية الطفل، شدة ودرجة ونوع الإصابة الدماغية. إن ثلث الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية الدماغية يعانون من عجز معرفي حاد وعمر عقلي لايتجاوز 3 أو 4 سنوات أما الثلث الأخر يعاني عجز فكري متوسط والباقي لديهم عجز في

الأداء المعرفي ومع ذلك حتى وإن كان لدى الطفل المعاق حركيا دماغيا ذكاء عادي ألا أنه يعاني في واحدة من العمليات المعرفية: الإنتباه، الإدراك، الذاكرة واللغة كما أن الاضطرابات المعرفية من أكثر الأعراض شيوعا وتداولا في الجدول الاكلينيكي الخاص بهذه الفئة، إذ غالبا ما نلمس لديهم صعوبات في الانتباه البصري الانتقائي للأشكال والألوان والأشياء كما نلمس لديهم صعوبات في الاحتفاظ بالمعلومات واستدعائها وذلك استنادا إلى ممارستنا في الأنماط الاستشفائية والتي تختلف بإختلاف شدة ودرجة ونوع الإصابة الدماغية(غزالة وتعوينات، 2018، ص. 1147-1148).

اضطراب الإنتباه: هؤلاء الأطفال قليلي الإنتباه، تظهر لديهم أشكال مختلفة لعدم الإنضباط مثل: الضحك أو البكاء بدون سبب (رغيوي، 2010، ص.51).

اضطراب الإدراك: يعرف الإدراك بأشكال مختلفة غير أن معظم التعاريف تضم في عملية الإدراك المشكلات الحسية، السمعية، البصرية واللمسية وغيرها وفيما يخص هذا النوع من الإعاقة يحصل الإدراك البصري على أقصى قدر من الإهتمام والتركيز ويعتبر فروستيج وتارديو من الباحثين المهتمين بدراسة هذا الاضطراب. ويفسر اضطراب الإدراك على أن إصابة عصبية مبكرة على مستوى المراكز المختصة في فك ترميز المثيرات تعرقل النشاط العادي لتفسير المعلومات الأتية من المستقبلات الحسية.

اضطرات التعرف: يعاني هؤلاء المصابين من اضطراب في عملية التعرف على طبيعة ونوعية المعلومات المستقبلة من الوسط الخارجي نذكر من بينها:

اضطرابات التعرف البصري: يعني هذا المصطلح مجموعة من الاضطرابات الوظيفية الإدراكية التي تخص التمييز والتعرف على كل من: الأشياء، الوجوه، والأشكال الدالة أو الغير دالة بالرغم من سلامة العضو البصري، ومن بين هذه الاضطرابات نجد:

العمى: ويعني هذا المصطلح استحالة كلية في التعرف على المنبهات البصرية الأشياء، الصور والوجوه... في تفكيك رموز المعلومات التي تصل الى الشبكية بدون الوصول إلى المساحة القفوية لمعالجتها.

عدم التعرف على الألوان: في هذه الحالة لا يستطيع الطفل أن يقارن بين الألوان المماثلة أو يصنف الألوان حسب تدرجها من الفاتح إلى القاتم أو العكس، والأكثرية الإختلاط يكمن بين اللون الأزرق والأخضر، كما يواجه صعوبات في تلوين بعض ميزات الرسومات وتسمية الألوان.

اضطراب التعرف السمعي: من جملة أنواع هذا الاضطراب نجد عدم التعرف على أصوات الكلام وعلى الموسيقى.

اضطراب التعرف الحسي: يكمن المشكل في عدم التعرف على الأشياء والأدوات.

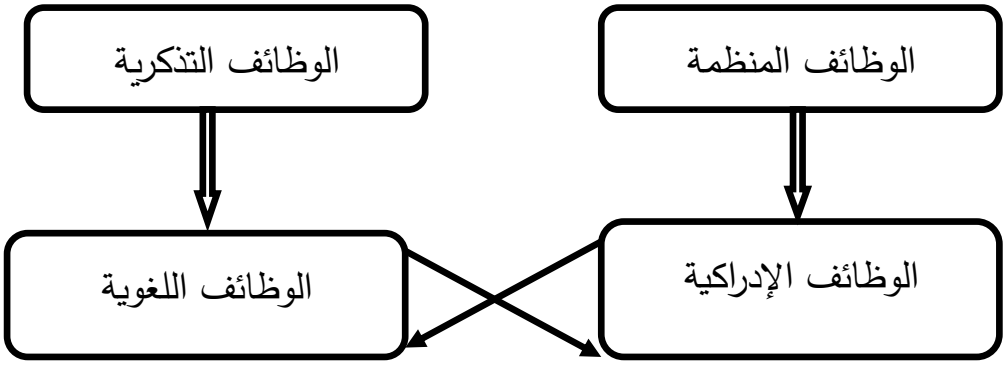
اضطرابات براكسيا: تندرج اضطرابات البراكسيا ضمن استعمال الحركات كوسيلة لتحقيق أو لتمثيل فعل معين، أو لتمثيل خاص، وتعرف البراكسيا بالتدرج في الأفعال الحركية وبرمجتها الفضائية والزمانية، فالنمو الحركي هو القاعدة الأساسية التي يمكن للطفل بواسطتها اكتساب مجموعة من المهارات فعندما يستطيع الطفل أن يتحكم برأسه فإن ذلك يساعده على التركيز البصري بالعين مما يساعد على تنمية مهاراته الإدراكية.

ويمكن لإصابة عصبية متمركزة في الفص القحفي أن تعرقل أو تمنع سير برمجة هذه الأفعال الحركية، لذا نجد أنواع عديدة من اضطرابات البراكسيا التي تمنع اكتساب وتعلم ادماج الإشارات المعقدة والدقيقة نذكر منها:

اضطرابات اعادة انتاج الاشارات الزمنية: ترتبط بأنواع عديدة من الإشارات في الحياة اليومية، والصعوبات في هذا المستوى تترجم في اضطراب التوجه الفضائي الذي ينجم عنه حسب الباحث (G.TARDIEU,1953) اضطرابات عسر القراءة والكتابة. وترى ليفيفر (L.LEFEVRE,1974) أن هؤلاء الأطفال لديهم اضطراب في الصورة الجسدية مما يؤدي إلى رسوبهم أثناء القيام بمهمة معينة، مما يعني هذا أن المهنة التي تقدم لهؤلاء الأطفال يجب أن تراعي قدراتهم الحركية ومستواهم المعرفي كما يتبين من الإختبار التطبيقي الذي قام به الأخصائيون النفسانيون، أن الأطفال المعاقين حركيا عصبيا ليست لهم دراية بمعالم الفضاء(أعلى– أسفل – يمين – وسط – يسار)، لذا لا يمكنهم التوجه فيه كما ينبغي بالرغم من إرادتهم القوية في التعلم، وتظهر هذه الصعوبات بشكل واضح أثناء اللعب بالعجينة لصنع الأشكال وأيضا لعبة البازل. كما يبين مازو(MAZEAU, 1995) أن عددا كبيرا من الأطفال المصابين بهذه الإعاقة لديهم اضطراب معرفي، بشكل خاص يعرف بالبراكسيا البصرية الفضائية، ويكون مصحوب بالاضطرابات الأتية:

- اضطراب في تنظيم الإشارة.
- اضطراب في النظر.
- اضطراب ف بناء بعض التركيبات الفضائية.

حيث تحتاج الوظائف الخاصة بالذاكرة، والوظائف المنظمة في عملها إلى الوظائف الإدراكية الحركية والوظائف اللغوية. فالوظائف المنظمة تنتمي إلى الوظائف الداخلية للفرد، بينما الوظائف الادراكية الحركية والوظائف اللغوية فتسمح له بتكوين علاقة مع العالم الخارجي، وهذه الوظائف موضحة في المخطط الأتي:



الشكل رقم(24): يوضح التكامل القائم بين الوظائف المعرفية.

وتبين دراسة الإصابة الحركية العصبية أن كل هذه الوظائف من الممكن أن تصاب فتظهر في شكل اضطرابات الإنتباه، الإدراك واللغة(رغيوي، 2010، ص.51-52-53-54-56-91).

خلاصة:

فالانسان في بيئته يستقبل عدة مثيرات من البيئة الخارجية المحيطة به عن طريق أعضائه الحسية وعند وصول هذا الكم الهائل من المثيرات الى الدماغ يقرر أي مثيرات يتعامل معها، وعليه يأتي الادراك كعملية تلي عملية الانتباه أين يقوم الفرد بتحليل المثيرات وترميزها وتفسيرها في ذاكرته حتى تظهر الاستجابة ومن هنا تعد العمليات الثلاث مترابطة ومتسلسلة يعتمد أحدها على عمل أخر.

الجانب التطبيقي

❖ **الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة.**

تمهيد.

1-الدراسة الاستطلاعية.

2-الصعوبات التي واجهتنا في الدراسة الميدانية.

3-الدراسة الأساسية.

أ. منهج الدراسة.

ب. مكان الدراسة.

ج. مدة الدراسة.

د. عينة الدراسة.

هـ. أدوات البحث .

4-التناول العيادي.

5-التناول التجريبي.

5 .1- تقديم البرنامج التدريبي الأرطفوني.

5 .2 – هدف البرنامج التدريبي المقترح.

5 .3- كيفية تطبيق أبعاد البرنامج التدريبي الأرطفوني.

5 .4 – الأدوات المستعملة في البرنامج التدريبي الأرطفوني لتنمية مهارات الانتباه الإدراك والذاكرة سمعيا و بصريا عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

5.5- كيفية تطبيق أبعاد البرنامج التدريبي الأرطفوني.

6.5- تدريب الأطفال المصابين بالشلل الدماغي وفق البرنامج التدريبي المقترح.

تمهيـــد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري الذي قسم إلى ثلاثة فصول، ومعالجة أهم ما عرض فيها جاء هذا الجانب التطبيقي تكملة له، حيث تتطلب المنهجية العامة لهذه الدراسة، والإجراءات التجريبية التي تقتضيها، أن تتلاءم مع طبيعة الدراسة، وتبرز قدرة الباحث في انتقاء المنهج الملائم والأدوات المناسبة للدراسة، كذلك قدرته على استعمال هذه الأدوات للحصول على نتائج تقرب للمصداقية العلمية، وحتى نتمكن من الحصول على نتائج أكثر موضوعية، فقد حرصنا على تبيان الأدوات المستخدمة في دراستنا، كما وضحنا مكان إجرائها، وطريقة اختيار عينة الدراسة، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

في الدراسة الاستطلاعية حققنا الأهداف الأتية:

- استكشاف المكان الذي سوف نطبق فيه هذه الدراسة.
- ضبط العينة وتحديد الخطوات العملية، و كيفية إجراء الدراسة الأساسية و تطبيق الأداة التي تمكننا من الحصول على النتائج الموجودة من البحث.
- التفكير في الأداة التي تمكننا من الحصول على النتائج الموجودة من البحث.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.

2- الصعوبات التي واجهتنا في الدراسة الميدانية:

- عدم تواجد الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في مركز واحد مخصص لهم ما دعانا الأمر إلى التنقل من مركز إلى أخر بغية البحث عن العينة.
- الغياب المتكرر للحالات بسبب ظروف صحية.
- الظرف الصحي الذي مر به العالم بسبب جائحة كورونا التي عرقلت عملية الدراسة.
- ضرورة الإلتزام الصارم للبروتوكول الصحي الذي يكون صعب على هذه الفئة من ذوي الإحتياجات الخاصة.
- صعوبة في الحصول على الملفات الطبية لبعض الحالات.

3- الدراسة الأساسية:

أ. منهج الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على المنهج التجريبي، إذ يعد طريقة لدراسة بحث بإخضاعه للتجربة وجعله دراسة قائمة على السببية، فهو طريقة جماعية لإكتساب المعارف القائمة على الاستدلال وعلى إجراءات معترف بها للتحقق في الواقع، فإن مانعنيه بمنهج علمي هو مسعى الباحثين والباحثاتفي كل ميادين العلم. يهدف هذا المنهج إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل، إن هذه العملية تسمح بدراسة أثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره والمسمى بالمتغير التابع (موريس، 2004، ص.102).

فالتجريب هو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها، وهو يتضمن تغيير العوامل الثابثة أو المستقلة من أجل دراسة تأثير هذا التغيير على العامل التابع أو المتحول. ويمتاز المنهج التجريبي بتوفر عنصر القدرة على ضبط التباين، وبالتالي فإن تصميم البحث يركز على أحداث تغبر في المتغير المستقل وملاحظة أثر ذلك على المتغير التابع مع بقاء الظروف الأخرى ثابثة (غرايبة وأخرون، 2011، ص.34-35).

ب. مكـان الدراســة:

في اطار عملنا كأخصائية أرطفونية بمديرية النشاط الإجتماعي والتضامن لولاية مستغانم للتكفل أرطفونيا بالأطفال المتواجدين بالأقسام المدمجة بالمدارس التربوية العادية وعددهم 9 (قسم بمدرسة لطروش لخديم وأخر بمزغران بنون وأخر بصلامندر الجديدة وأخر بمدرسة سيدي بن ذهيبة بمستغانم (مركز) وأخر بماسرى وعين تادلس بالمنطقة الغربية لولاية مستغانم وأخر بالمنطقة الشرقية لمستغانم بسيدي لخضر وعشعاشة وسيدي علي)، الأطفال يدرسون بنظام الدوامين السنة الأولى يدرس في الفترة الصباحية والسنة الثانية مساءا علما أن كل مستوى يضم حوالي 10 أطفال مدمجين في كل قسم، كما كنا نستقبل الأطفال من المستشفى للأمراض العقلية (تكفل خارجي)، كما كانت لدينا الفرصة كوننا تابعين للمديرية من التكفل بأطفال الشلل الدماغي المتواجدين بالمركز النفسي البيداغوجي (مزغران وسيدي علي) أيضا المتواجدين بالجمعيات للتكفل بهذه الفئة من ذوي الإحتياجات الخاصة (الأطفال المصابين بالشلل

الدماغي). مكتبنا تابع لمصلحة حماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم، إذ أننا نستقبل الحالات المتكفل بها في مصلحة الوسط المفتوح.

- كما تم إجراء هذه الدراسة بمصلحة إعادة التأهيل الوظيفي بمستشفى سيدي علي و بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بسيدي علي بمستغانم الذي تم إنشاءه بمقتضى المرسوم الوزاري رقم 89 – 57 المؤرخ في 02 ماي 1989 المعدل بالمرسوم التنفيذي رقم 12 – 165 المؤرخ في 05 / 04 / 2012. بمساحة إجمالية تقدر ب 2990 م 2.

حيث أن القدرة الاستيعابية النظرية 80 طفلا أما الحقيقية 100 طفلا، كما أن التكفل يكون داخلي و نصف داخلي إذ أن عدد الداخلين 22، النصف الداخليين 45، التكفل عن بعد 18 و التكفل المبكر 05، و تجدر الإشارة أن عدد الأطفال في قائمة الانتظار 160 طفلا، كما أن عدد الأفواج 13 فوج فوج الملاحظة – فوج التفطين – فوج بيداغوجي مستوى 1 – فوج بيداغوجي مستوى 2 فوج بيداغوجي مستوى 3 – فوج التوحد 1 فوج التوحد 2 – فوج التكفل المبكر – فوج التشغيل فوج الأشغال اليدوية – فوجي التمهين – فوج التكفل عن بعد. أما بالنسبة للورشات فيوجد ورشة الألعاب التعبيرية ورشة علاجية، ورشة الورق، ورشة الخياطة، ورشة الطلاء، ورشة تعبيرية بالرمل ورشة النسيج و الصوف، ورشة الأشغال اليدوية. يوجد بالمركز قاعة علم النفس الحركي – قاعة الاجتماعات – قاعة الانتظار و قاعة الاستقبال. وفيما يخص المكاتب يحتوي المركز على 04 مكاتب إدارية – 03 مكاتب بيداغوجية مكتب الأرشيف و مخزن الوسائل البيداغوجية. أهم المرافق و التجهيزات التي يحتوي عليها المركز و تشمل مطعم، المطبخ، بيت الغسيل، دورة المياه، ورشة الصيان، 30 مراقد، مخزن عام، فضاء اللعب، فضاء أخضر، غرفة التبريد خزان الماء، مولد كهربائي، محرك كهربائي، باب النجدة حظيرة السيارات، مدفئة مركزية 60 خزائن للإطفاء، 22 قارورة إطفاء، 80 كميرات الحراسة، صفارة كهربائية، جهاز مضاد للحرائق و الغاز أوتوماتكي. من ناحية الفرقة التقنية البيداغوجية فنجد أخصائية في علم النفس التربوي درجة 2 (رئيس المصلحة التقنية) أخصائية في علم النفس التربي درجة 1، نفسانية مختصة في تصحيح النطق والتعبير اللغوي درجة 1، 03 مربيين متخصصين، 04 مربيين متخصصين رئيسين، 05 عمال متعاقدين يشغلون مهام مربي، 12 عمال متعاقدين في إطار منحة الإدماج و 01 مقتصدة. وبالنسبة للفرقة للإدارية نجد مدير، ثلاث متصرفين إداريين عون رئيسي للإدارة، عون إدارة و معاون تقني في الإعلام الآلي. ومن ناحية الفرقة المهنية نجدها تشمل 09 عمال مهنيين من بينهم: 02 سائق،

عامل مهني متعدد الخدمات صنف 1، 03 حراس05 عمال مهنيين متعاقدين، 04 عمال مهنيين متعاقدين في إطار (عقود إدماج مهني) و 02 عمال مهنيين مرسمين.

– إلى جانب انتقالنا إلى المؤسسة الاستشفائية المختصة في الأمراض العقلية بمستغانم يتكون من أربعة مكاتب لوحدة الكشف، تتكون من طبيب عام، طبيب مختص في الأعصاب، طبيب أطفال للأمراض الذهنية، طبيب الأمراض العقلية، عشر مختصين نفسانيين، مختصة ارطفونية، تستقبل جميع ذوي الاحتياجات الخاصة

ج.مـــدة الدراســـة:

بدأنا البحث في الشلل الدماغي عام 2017 من خلال ممارستنا الأرطفونية و التكفل الأرطفوني بحالات مصابة بإعاقة حركية عصبية.

خلال كل هذه الفترة إلى يومنا هذا قمنا بإعداد برنامج تشخيصي ثم البرنامج نفسه عدل و استكمل من أجل مواصلة عملنا الأرطفوني بواسطة أداة علمية تدريبية واضحة أردنا تقديمها في اطار تحضير لشهادة الدكتوراه من أجل تقييمها.

يجب الإشارة أننا قمنا بالتكفل باللغة الشفهية لكل الحالات المدروسة المقدمة في هذا البحث منذ 2017. و النتائج كانت ممكنة و متغيرة من حيث التطور حسب درجة الإصابة لكل طفل لكن غير كافية للتواصل اللفظي و بالتالي تم تعزيزها خاصة خلال سنة 2020 و سنة 2021 من أجل تطوير كل ماتحصل عليه كل طفل من انتاج لغوي خلال السنوات الماضية.

د.عينة الدراســة:

العينة هي اختيار عدد محدود من الأشخاص، الموضوعات أو الوحدات، نستطيع من خلالهم أن نستخلص عدة استنتاجات و يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي الذي اخترنا منه العينة.

التي تمثل مجموعة من الأفراد يتم سحبها من مجتمع الدراسة على أن تكون ممثلة لهذا المجتمع و يستطيع أن يعمم النتائج التي يصل إليها. وهناك عدة أنواع من العينات يمكن استخدامها و يوجد أربع أنواع من العينات كما يلي:

- العينة العشوائية البسيطة.
- العينة المنتظمة.
- العينة العشوائية الطبقية.

- العينة المتعددة المراحل (بن طاهر، 2013، ص. 87).

خطـوات اختيارهـا:

تتكون عملية اختيار العينة حسب **ردينة عثمان يوسف** من عدة خطوات هي:

1. يحدد الباحث المج الأصلي بدقة.
2. يعد قائمة كاملة و دقيقة بمفردات هذا المجتمع و تسمى إطارا من خلال السجلات، و يجب أن تكون كاملة و حديثة.
3. يأخذ مفردات ممثلة من القائمة التي أعدها.

يحصل على عينة كافية ليتمثل المجتمع الأصلي بخصائصه التي يريد دراستها العينة الجيدة تمثل المجتمع الأصلي كله بقدر الإمكان و المعروف أن العينة الصغيرة جدا لا تمثل خصائص المجتمع المدروس، إلا إذا كانت الظاهرة موضع الدراسة متجانسة، أما إذا كانت المفردات متباينة فلا بد من عينة كبيرة كافية (ردينة عثمان، 2004، ص. 69).

- و قد تم في هذه الدراسة اختيار مجموعة من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي عينة الدراسة الاستطلاعية باعتبارهم تعرضوا لإصابة دماغية المشيرة إلى عدم اكتمال نمو الدماغ أو خلل في خلايا المناطق المسئولة عن الحركة والتوازن في الدماغ، و التي لم تمكنهم من تحقيق التطور الطبيعي في الحركة كاستعمال اليدين، الجلوس، الزحف، الوقوف و المشي و اللغة.

وقد كان أفراد العينة ثلاثون (30) طفل ذو شلل دماغي اختيروا بطريقة مقصودة منهم ستة عشر (16) إناث و أربعة عشر(14) ذكور، اللغة المستعملة معهم لغة الدارجة (لغة الأم) يتراوح سنهم ما بين سن 08 سنوات إلى 13 سنة. وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

الرقم	الحالات	السن	الجنس
01	د .عبد الله	08 سنوات	ذكر
02	م . شيماء	08 سنوات	أنثى
03	ر . مريم	08 سنوات	أنثى
04	م.سمية. روميسة	08 سنوات	أنثى
05	ل. دعاء	08 سنوات	أنثى
06	م. وئام	08 سنوات	أنثى
07	ر. فراح	08 سنوات	أنثى
08	ب. إيان.جواد	09 سنوات	ذكر

09	غ . ياسين	09 سنوات	ذكر
10	ش .ياسين	09 سنوات	ذكر
11	ي. بدر الدين	09 سنوات	ذكر
12	ج.بدر الدين	09 سنوات	ذكر
13	ب.عبد المالك	09 سنوات	ذكر
14	ر. فراح	09 سنوات	أنثى
15	ق.رانية	09 سنوات	أنثى
16	ب.ملاك	09 سنوات	أنثى
17	ز. كمال	10 سنوات	ذكر
18	ب . سيف الدين	10 سنوات	ذكر
19	ع. منير	10 سنوات	ذكر
20	ب.عبد القادر	10 سنوات	ذكر
21	ج.حليمة	10 سنوات	أنثى
22	ع.نريمان	10 سنوات	أنثى
23	م. ياسين. محمد	11 سنة	ذكر
24	م. صاليحة	11 سنة	أنثى
25	ط .بديعة	12 سنة	أنثى
26	ع. خديجة. وئام	12 سنة	أنثى
27	خ.عايدة.خديجة	12 سنة	أنثى
28	ج.عمر	12 سنة	ذكر
29	ر . يعقوب شريف	13 سنة	ذكر
30	ر. فاطمة. زهرة	13 سنة	أنثى

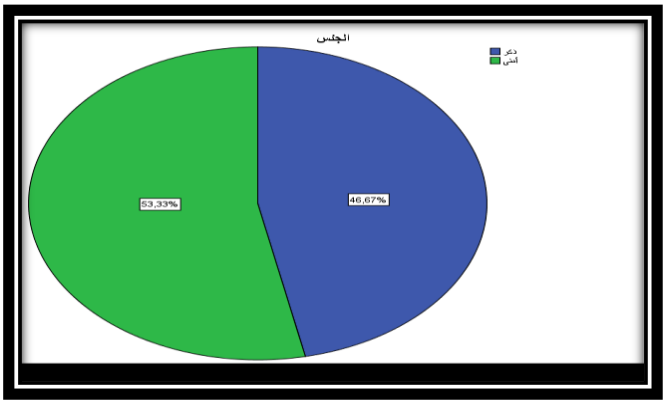
جدول رقم (06): يبين خصائص عينة الدراسة.

العينة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري للمتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	نسبة أفراد العينة
الإناث	16	1.43	0.20	1.00	0.53	57.1
الذكور	14					42.9

جدول رقم (07): يبين الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة.

التعليق على الجدول :

يبين الجدول أعلاه الإحصاءات الوصفية لعينة دراستنا الحالية البالغ عددها (30) حالة، أين بلغ عدد الإناث (16) بنسبة كبيرة بلغت (53.3) وعدد الذكور (14) بنسبة (46.7) حيث نجد أن المتوسط الحسابي لمتغير العمر قدر ب 9.76، والخطأ المعياري للمتوسط 0.28 أما الوسيط 9.00 و الانحراف المعياري 1.56. وبالنسبة لمتغير الجنس نرى أن المتوسط الحسابي قدر ب 1.53، والخطأ المعياري للمتوسط 0.09 أما الوسيط 2.00 و الانحراف المعياري 0.50.



الشكل رقم (25): يبين نسبة الذكور و الإناث في الدراسة.

هـ- أدوات البحث:

بهدف توفير أكبر قدر من الموضوعية والدقة في هذه الدراسة، وبغرض إرساء دعائمها لتحقيق درجة مناسبة من اليقين العلمي، اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من الأدوات صنفت حسب هدف استخدامها إلى:

1- الملاحظة:

تعتبر الملاحظة إحدى الوسائل المتبعة في جمع المعلومات و البيانات من الميدان، وإذا كان كل إنسان يمارس الملاحظة فإن الملاحظة العلمية تختلف عن الملاحظة العادية ذلك لان الملاحظة العلمية تهدف لفهم الظاهرة (عشوي، 1994، ص.89). لما لها من دور كبير في التحليل السلوكي، والنفسي وعامة في العلاج السلوكي المعرفي (ميلودي، 2007، ص.70).

فهي الإعتبار المنتبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها، وقد تأخذ ملاحظات الباحث عدة أشكال ويكون لها وظائف متعددة تبعا لأغراضه وأسلوب بحثه(بوب، 2016، ص51).

والملاحظة التي تمت هنا كان هدفها كشف ومعرفة أهم الأعراض والمشاكل التي يعاني منها هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي ونسجل كل السلوكات التي تم ارتكابها من طرف الحالات أثناء التعامل و التشخيص الأرطفوني وكذا التكفل الأرطفوني معهم.

2-المقابلـــة الأرطفونية:

تعتبر من أكثر الوسائل لجمع البيانات من الميدان (الطاوي وآخرون، 1992، ص.99).

كما تعتبر محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو أكثر تهدف إلى عملية التوعية أو التشخيص أوالعلاج ومن أجل معرفة حقيقية أمر محدد، وتبنى أساسا على السؤال والجواب (علالي وأخرون،2011، ص.78).

3-اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي:

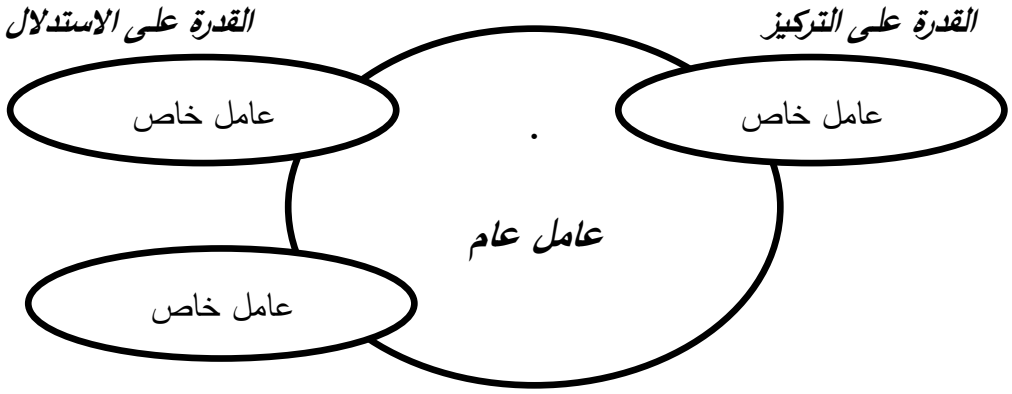
طبقنا اختبار الذكاء المصور من اعداد الدكتور أحمد زكي صالح والذي يهدف الى تحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، وقد استخدمته الباحثة للتعرف على المستويات العقلية لأفراد عينة الدراسة الحالية، **أنظر الملحق رقم (01)**.

تقديمه: الاختبار من تأليف أحمد زكي صالح، العمر الذي يطق عليه (8) سنوات فما فوق والوقت اللازم للتطبيق (15) دقيقة فقط (الوقت محدد من قبل المؤلف)، اذ يعتبر من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف الى قياس القدرة على ادراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولى فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد، ويعتمد هذا الاختبار على نظرية (سبيرمان) في الذكاء (نظرية العاملين)، والتي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن (الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى)، فالناس يرون أن الذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكيا في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو في مجال البحث العلمي أو ...الخ، ولذلك أجرى سبيرمان عام 1904 عددا من الاختبارات العقلية، أي التي تقيس قدرات عقلية مختلفة والاختبارات التحصيلية –أي التي تقيس التحصيل الدراسي– على مجموعات كبيرة من

الأفراد ومن أعمار مختلفة ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحد منها وسائرها، فان كان التفوق في قدرة معينة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك **ذكاء عام**، فلاحظ أن جميع المعاملات **موجبة جزئية**، فكونها **موجبة** فيشير الى أن هناك عوامل أخرى غير العامل المشترك تؤثر فيها.

فقد دل استخدام الاختبار على أنه مفيد للغاية في حالات التشخيص الأولى (وجيه، 1985، ص.159).

فلو افترضنا أن هناك مجموعة اختبارات تقيس القدرة المكونة للذكاء (كالقدرة على التذكر–القدرة على ادراك العلاقات–القدرة على الاستدلال)، ولنفترض أن الفرد حصل في هذه الاختبارات على الدرجات التالية بالترتيب (27.21.5) فنجد أن كل درجة لكل اختبار يمكن تحليليها الى مركبين (الأول: يمثل القدر العام المشترك بين هذه الاختبارات جميعا –أي العامل العام–، والثاني: يمثل ذلك المقدار النوعي أو الخاص الذي يختلف من اختبار لاخر حسب نوع القدرة التي يقيسها–أي العامل الخاص–، والشكل التالي يوضح هذه الفكرة:



القدرة على ادراك العلاقات

وبذلك يحلل سبيرمان أي درجة في أي اختبار عقلي الى عاملين رئيسيين:(عامل عام ويرمز له بالرمز– G أو ع–وعامل خاص ويرمز له بالرمز –S أو خ–).

–كما وجد سبيرمان أن الاختبارات التي تقيس العمليات العقلية العليا (كالاستدلال والابتكار والفهم) يتطلب النجاح فيها قدرا كبيرا من (ع) وبهذا فهذه العمليات مشبعة بالعامل العام، في حين أن العمليات الحسية الحركية أو التي تقيس (التذكر الأصم) يتوقف النجاح فيها العوامل النوعية أكثر من العام.

مكونات المقياس:

يتكون هذا الاختبار من(60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من(5) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابه في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص

-**قبل البدء بالاختبار:** يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وسنه وعنوانه وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ الميلاد للمفحوص.

-المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة ثم يضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للاجابة الصحيحة في ورقة الاجابة المرفقة مع كراسة الاختبار.

-يمكنك أن تساعد المفحوص بالاجابة عن أمثلة الاختبار حتى تتأكد من فهمه للاختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له على الاطلاق.

-يجب عليك سحب كراسة الاختبار وورقة الاجابة من المفحوص عند انتهاء الوقت المحدد للمفحوص حتى ولو لم يكن قد أنهى الاجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ومن ثم تقوم بحساب درجاته التي حصل عليها.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

على الفاحص أن يقول للمفحوص: بعد فهمك لطريقة الاجابة على المجموعات التي أمامك، المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي:

1- أن تعمل بسرعة ودقة وألا ترتكب أخطاء، ولا تضيع وقتا طويلا في سؤال واحد، فالوقت المسموح لك للاجابة عن (60) سؤالا هو (15) دقيقة فقط.
2- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطا أن تجيب عنها جميعا.
3- استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للاجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز (×) في الاجابة عن الأسئلة، ولاتكتب شيئا في كراسة الاختبار.
4- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.

5- التزم بالوقت المسموح لك، وضع القلم فورا حينما يطلب منك ذلك.

6- لاتقلب هذه الصفحة قبل أن يسمح لك بذلك-أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك -عامل خاص-.

ثبات وصدق المقياس

لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، اذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.85-0.75) كما تأكد أيضا صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

نظام التصحيح

1- بعد انتهاء المفحوص من الاجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الاجابة منه.

2- ثم يحسب لكل سؤال صحيح اجابة المفحوص(1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0)

3- ولمعرفة الاجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالفاحص وهي مرفقة بهذه الكراسة.

4- ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب ل(قائمة المعيار الثلاثي للاختبار) – مرفقة مع هذه الكراسة- لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة الذكاء.
- فلو كان عمر المفحوص(11) عاما، وحصل في اختبار الذكاء المصور على (38) درجة، فإن نسبة ذكائه هي 127 درجة، وبالرجوع الى قائمة تصنيف نسب الذكاء (140 عبقري أو قريب من العبقري، 140\120 ذكي جدا، 120\110 ذكي، 110\90 عادي متوسط، 90\80 غبي أقل من المتوسط، 80\70 غبي جدا، أقل من 70 ضعيف العقل)، وهي مرفقة مع الكراسة سنجد أنه ضمن فئة

(الذكي جدا)، بحيث تكون كراسة الاختبار موضحة في **الملحق رقم (07)** (لعريبي، 2015، ص.105). فقد دل استخدام الاختبار على أنه مفيد للغاية في حالات التشخيص الأولى، كما دل استخدامه في عدد من الأبحاث التي اعتمدت عليه على ثباته بدرجة عالية.

السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب	السؤال	الجواب
1	د	16	ج	31	أ	46	ب
2	د	17	ج	32	هـ	47	أ
3	هـ	18	أ	33	ج	48	د
4	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
5	د	20	أ	35	أ	50	ج
6	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
7	ج	22	ب	37	هـ	52	د
8	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
9	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

جدول رقم (08): يبين مفتاح التصحيح لرائز الذكاء المصور أحمد زكي (العذراء، 2017، ص.53).

- **معايير رائز الذكاء المصور:**

أما فيما يخص المعايير فقد وضع أحمد زكي صالح جدولا مقسما إلى خانات تمثل الأعمار الزمنية من 8 إلى 17 سنة يتضمن كل عمود توزيعا للدرجات، ويوجد على اليمين خارج الجدول العام أرقام تدل على المئينيات ويوجد على اليسار أرقام تدل على نسبة الذكاء المقابلة ولاستخراج المئين أو نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التي نالها الفرد، فما علينا إلى أن نحدد العمر الزمني للفرد ثم ندخل العمود الخاص بهذا العمر ونبحث عن الدرجة التي نالها الفرد وتقرأ المئين على اليمين أو نسبة الذكاء على اليسار، كما هو مبين في الجدول التالي:

	العمر الزمني										
المئينيات	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**نسبة الذكاء**
	34	37	41	42	43	45	47	49	50	54	**135**
	33	36	40	41	42	44	46	48	49	53	
	32	35	39	40	41	43	45	46	48	52	**130**
99	30	34	38	39		42	44	45	47	51	
	29	33	37	38	40	41	43	44	46	50	
95	28	32	36	37	39	40	42	43	45	49	
	27	31	35	36	38	39	41	42	44	48	**125**
90	26	30	34	35	37	38	40	41	43	47	
	25	29	33	34	36	37	39	40	42		**120**
85		28	32	33	35	36	38	39	41	46	
	24	27	31	32	34					45	
80	23	26	30	31	33		37	38	40	44	
	22	25	29	30	32	35	36	37	39	43	**115**
75	21	24	28	29	31	34	35	36	38	42	
70	20	23	27	28	30	33	34	35	37	41	**110**
65						32			36	40	
60	19	22	26	27							
55	18	21	25	26	29	31	33	34	35	39	
	17	20	24	25	28	30	32	33	34	38	**105**
45	16	19	23	24	27	29	31	32	33	37	
40	15	18	22	23	26	28	30	31	32	36	
35											

	35	31	30	29	27	25	22	21	17	14	**30**
	34	30	29	28	26	24	21	20	16	13	**25**
95	33	29	28	27	25	23	20	19	15	12	**20**
	32	28	27	26	24	22	19	18	14	11	**15**
	31	27	26	25	23	21	18	17	13	10	**10**
	30	26	25	24	22	20	17	16	12	9	**5**
80	29	25	24	23	21	19	16	15	11	8	
	28	24	23	22	20	18	15	14	10	7	
75	27	23	22	21	19	17	14	13	9	6	
	26	22	21	20	18	16	13	12	8	5	
70	25	21	20	19	17	15	12	11	7	4	
	24	20	19	18	16	14	11	10	6	3	
60	23	19	18	17	15	13	10	9	5	2	**0**
	22	18	17	16	14	12	9	8	4	1	
	21	17	16	15	13	11	8	7	3		
	20	16	15	14	12	10	7	6	2		
	19			13	11	9	6	5	1		
	18				10	8					

الجدول رقم (09): يبين معايير رائز الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (العذراء، 2017، ص.53-54).

- **الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار في البيئة الجزائرية:**

قامت الباحثة خديجة بن فليس من جامعة الاخوة منتوري بقسنطية بقسم علم النفس التربوي في دراسة لها الموسومة بأنماط السيادة النصفية للمخ والادراك والذاكرة البصريين في اطار نيل شهادة الدكتوراه، بتطبيق هذا الاختبار كما طبقته في دراسات أخرى ولم تصادف أي صعوبات تتعلق بالفهم لدى المفحوصين، الا أنها ارتأت أن تتأكد من الخصائص السيكومترية له في البيئة الجزائرية وقد اعتمدت في ذلك على:

أ- **الثبات:** الباحثة في حسابها لمعامل ثبات هذا الاختبار على طريقة التجزئة النصفية (تجزئة الاختبار الى نصفين) وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0.77).

ب-**الصدق:** وقد تم حساب معامل صدق هذا الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) وقد بلغت قيمة –ت– المحسوبة 12.06 وهي قيمة دالة احصائية من خلال المعاملات المتحصل عليها يمكننا القول بأن هذا الاختبار يتمتع بالصدق والثبات وبالتالي فهو قابل للتطبيق في البيئة الجزائرية (بن فليس، ب ت، ص.290).

4-إختبار.E.T.L النسخة الجزائرية (المكيفة باللغة العربية الدارجة)على عينة الدراسة الحالية

قمنا بتطبيق الاختبار العلاجي للغة **ETL** ، وفقا لأجزائه الأربعة والمتمثلة كما يلي:

-الدراسة التنفسية العيادية

-دراسة الصوتيات (النطق).

-دراسة الكلام

-دراسة اللغة

لنختم أخيرا بخلاصة الإختبار أخذين بعين الإعتبار طريقة تنقيط الإختبار الموضحة كالأتي:

-لكل طفل يتم استخدانم أوراق الملخص.

-تصنيف نشاط كل طفل من 0 إلى 4.

4- يتوافق مع الحد الأقصى من الإضطراب، أو عدم وجود لغة أو حتى كلام غير مفهوم لأي شخص .

التصنيف 3 يعني أن الموضوع يعاني من اضطرابات شديدة بحيث يفهمها إلا المقربون منه.

التصنيف 2 يتوافق مع لغة مشوهة بصراحة، لكن يمكن لأي شخص أن يفهمها، على الرغم من العيوب الواضحة.

يشير التصنيف 1 إلى اضطرابات طفيفة لا يستطيع اكتشافها سوى الفاحص المتمرس للغاية.

يتوافق 0 مع الغياب التام للإضطراب أو اللغة التي لايمكن تعويضها، **يكون موضح في الملحق رقم (02)**

5- البرتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح للطفل المصاب بالشلل الدماغي.

يتمثل الهدف الأساسي لهذا البرتوكول التشخيصي الأرطفوني من تقييم الجانب الحركي لطفل الشلل الدماغي بما فيه الحركية الفمية، و الحركية العامة لديه كذلك تشخيص القدرات المعرفية والنشاطات العقلية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي وتقييم جوانب اللغة و التواصل اللغوي لدى طفل الشلل الدماغي ، والأن سنقوم بعرضه فيما يلي:

تقديم البرتوكول التشخيصي الأرطفوني: إن هذا البرتوكول المقترح للتشخيص الأرطفوني لطفل مصاب بالشلل الدماغي يتكون من ثلاثة محاور، فالمحور الأول يشخص لنا الحركات العامة وكذا الحركات الفمية الوجهية، أما المحور الثاني فيشخص لنا القدرات المعرفية المرتبطة باللغة للطفل المصاب بالشلل الدماغي، وبالنسبة للمحور الثالث فهو لتشخيص جانب التواصل اللغوي لدى الشلل الدماغي، يطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين 4 سنوات حتى 15 سنة.

- يمكن تطبيق هذا البرتوكول برفقة الوالدين أو بدونهما.
- يمكن تطبيقه في مقابلة موجهة و في هذا البرتوكول نستخدم تقنيات و نشاطات كأداة للتشخيص.
- بإمكان تطبيقه مع طفل مصاب بالشلل الدماغي قبل (بعض التمارين وليس كلها)، وبعد ثلاث سنوات.
- مدة التطبيق من 30 دقيقة إلى ساعة واحدة بالنسبة للمحور الواحد، عند الفئة الكبرى.
- مدة التطبيق من ساعة واحدة إلى ساعة ونصف بالنسبة للمحور الواحد، عند الفئة الصغرى.
- تعليمات البروتوكول المقترح تقدم بلغة الدارجة.
- يطبق المحور الأول و الثاني على الفئة الصغرى / FORME P / الذي يتراوح سنهم (مابين 4 سنوات – 7 سنوات) وكذلك الفئة الكبرى / FORME G / الذي يتراوح سنهم (مابين 8 سنوات – 15 سنة).
- يطبق المحور الثالث على الفئة الكبرى وحسب / FORME G / الذي يتراوح سنهم (مابين 8 سنوات – 15 سنة)، والجدول الأتي يوضح لنا محاور البروتوكول بطريقة ملخصة:

المحور الأول	محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي (الحركة العامة والفمية الوجهية)	- تمرين لتشخيص منعكس الغثيان و التقيؤ لدى طفل الشلل الدماغي . - التمرينات الفمية الوجهية لتشخيص قدرة الطفل على التحكم في عضلات الفم ، الفك و اللسان . - تمرينات لتقييم مدى قدرة طفل الشلل الدماغي الحركي على التحكم في إيقاع النفس ، و التحكم في قوته و ضعفه . - استخدام النشاطات الحركية:الحركة العامة و الدقيقة لتشخيص مدى التناسق الحركي (التآزر الحسي الحركي). - استخدام الأشياء أين يتم تشخيص عملية المسك.
المحور الثاني	محور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي .	- تمارين تشخص لنا المفاهيم الأساسية الألوان الأساسية. المخطط الجسدي. الجانبية . المكان والزمان. الأشكال . الكم و العدد . - تمارين تشخص لنا الانتباه . - تمارين تشخص لنا الإدراك . - تمارين تشخص لنا الذاكرة .
المحور الثالث	محور تشخيص جوانب اللغة لدى طفل الشلل الدماغي .	- التعبير الشفهي ، أين نعمل على فحص المستوى : أ) الصوتي . ب) المعجمي . ج) التركيبي . د) ألاستعمالي . - الفهم الكتابي ، (القراءة) . أ) قراءة الحروف . ب) قراءة الكلمات . ج) قراءة الجمل . د) قراءة نص .

جدول رقم (10): يوضح محاور البرتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح لطفل الشلل الدماغي.

ملاحظة: تجدر الإشارة أن كل محور من محاور البرتوكول المقترح لطفل الشلل الدماغي له أسباب جعلتنا نقيمه، كما توجد هناك أدوات قصد تحقيق غرض هذه الدراسة و التعليمة التي تختلف من بند لآخر إذ يكون موضح بصورة أدق في **الملحق رقم (03)**.

طريقة التنقيط (الوسم)

كل فقرة من فقرات البرتوكول تقيم بـ : **2**، **1** أو **0** (لاشيء) / (+ +) (+) (−)

- نقطتان **2** (+ +)' إذا تم أداء النشاط في حدود العادي.
- نقطة واحدة **1** (+) إذا تم أداء النشاط بشكل متوسط.
- لاشيء**0** (−) إذا لم يتمكن طفل الشلل الدماغي من أداء النشاط و لم يبد أية محاولة.

- **(إذ أن لكل نشاط محاولتين، نقوم بتدوين النقطة في المحاولة الجيدة).**

الخلفية النظرية للبروتوكول التشخيصي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي

الترقيم	الاسم واللقب	عنوان المرجع	نوعه	محاور البروتوكول
01	دردور أسماء	أساليب التكفل الأرطفوني بالطفل المصاب بالشلل الدماغي.	مذكرة ليسانس في الأرطفونيا (2015).	- محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي (الحركة العامة – الفمية الوجهية) . - محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي. - محور تشخيص جوانب اللغة لدى طفل الشلل الدماغي.
02	Bouakkaze Souhila	Rééducation Fonctionnelle de l'enfant infirme moteur cérébral par l'orthophoniste: prise en charge des fonctions facilitatrices de l'imussion de la parole	مذكرة ماجستير في الأرطفونيا (2000).	- محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي (الحركة العامة – الفمية الوجهية).

03	O. Merrot M Guatterie P Fayoux	Pathologie neurologique du pharynx et troubles de la déglutition chez l'enfant et l'adulte	ورقة دراسية (2011).	- محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي (الحركة العامة – الفمية الوجهية) .
04	ALBERT ECCIA	La préparation à la scolarité des enfants infirmes moteurs cérébraux.	كتاب (2009).	- محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي. - محور تشخيص جوانب اللغة لدى طفل الشلل الدماغي.
05	معروف فاخت	الأسلوب اللغوي للقران وأثره في تنمية قدرات الطفل اللغوية والمعرفية نموذج الذاكرة الدلالية المعجمية	مذكرة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي (2011) .	- محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.
06	خدوسي كريمة	بناء واقتراح بروتكول إعادة تربية الطفل الديسفازي في الوسط الإكلينيكي الجزائري تناول لساني وبراغماتي	مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطفونيا (2011).	- محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.
07	بومسجد عبد القادر	تعزيز نمو القدرات الإدراكية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسية الحركية بحث مسحي تجريبي على أطفال التعليم التحضيري 4–6 سنوات	بحث مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه (2005).	- محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.
08	نادر يوسف الكسواني	الشلل الدماغي التطوير الإدراكي .	كتاب (2006).	- محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي (الحركة العامة – الفمية الوجهية). - محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة

				لطفل الشلل الدماغي.
09	أبو النجا أحمد عز الدين عمرو وحسن وأحمد بدران	ذوو الاحتياجات الخاصة الإعاقة الذهنية الحركية البصرية والسمعية .	كتاب (2003).	- محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي الحركي (الحركة العامة – الفمية الوجهية).
10	إبراهيم أمين القريوني	دليل تدريب وتعليم الأطفال المعاقين عقليا .	كتاب (2006).	- محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.
11	إبراهيم محمد صالح	مقدمة في الإعاقة الحركية .	كتاب (2006).	محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي الحركي (الحركة العامة – الفمية الوجهية).

الجدول رقم (11): يبين الخلفية النظرية التي تم على أساسها اقتراح البروتوكول التشخيصي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي.

- **الأسس العلمية للبروتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح للطفل المصاب بالشلل الدماغي:**
  - **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

تم عرض هذا البرتوكول التشخيصي الأرطفوني، في صورته الأولية على محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات (الأرطفونيا – علم التربية الخاصة – الإحصاء) وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للبروتوكول، حيث طلب من كل محكم إبداء رأيه في البروتوكول، حيث طلبنا منهم تقدير مدى قياس فقرات البروتوكول للهدف المراد قياسه، مدى تناسق الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه والتحقق من مناسبة البروتوكول المستخدم مع العينة المراد دراستها، وقد أجمع المحكمون الذين أعادوا البرتوكول التشخيصي محكما وعددهم عشرة، أسمائهم و رتبهم العلمية في (الجدول التالي) على ملائمة محتوى البروتوكول التشخيصي، والإجراءات المتبعة في تنفيذه وانحصرت الملاحظات التي أبداها بعض المحكمين على النحو التالي:

- البدء بالأجزاء الصغرى ثم الكبرى في المخطط الجسدي.
- قراءة الحروف ليس بفهم بل إنتاج والقراءة ليست بعملية فهم.
- وضع نقطة خاصة بالنسبة للذي قام بالنشاط وفشل فيه.
- تسميته اختبار أوفحص أرطفوني بدلا من البروتوكول التشخيصي.

- ظهور التعليمات على أنها إجراءات و أخذ الكلمات المستعملة في الاختبار من مرجع.
- التطرق لمستويات أخرى كالمستوى التركيبي الصرفي و المستوى اللفظي والدلالي الصرفي.
- تحديد المدة الزمنية المستغرقة لكل بند من البنود.
- إطناب في بنود كل هذه المحاور، عمل طويل، مع غياب الدقة في الموضوع (كونه عام).
- تحديد في كل بند السن للعينة إضافة إلى اختلاف في درجة الإعاقة.
- الحركة العامة ليست من موضوع المختص الأرطفوني حدوده عند الحركة الفمية الوجهية.
- الجدول التالي يوضح خصائص مجموعة المحكمين:

المكان	المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص
جامعة مستغانم	يحياوي حفيظة	أستاذة مساعدة (أ)	أرطفونيا
	وطواط وسيلة	أستاذة مساعدة قسم (أ)	علم النفس اللغوي والمعرفي
	معروف فاخت	أستاذة مساعدة (أ)	أرطفونيا
	طاجين علي	بروفسور	علم النفس العمل والتنظيم
جامعة الجزائر 02	أزداو شفيقة	أستاذة محاضرة (أ)	أرطفونيا
	بوعكاز سهيلة	أستاذة محاضرة (أ)	أرطفونيا
المؤسسة العمومية للصحة الجوارية بجانت ولاية ايليزي.	بوكراوة أحمد	مختص أرطفوني	أرطفونيا – علوم عصبية ومعرفية–
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنيا – بسيدي علي –	خان دليلة	مختصة أرطفونية	علم النفس و الأرطفونيا
	فاطمة	مختصة في التربية الخاصة	علوم التربية
	عيسو فريدة	مختصة في التربية الخاصة	علوم التربية

الجدول رقم (12): يبين خصائص مجموعة المحكمين.

▪ وقد أجمع هؤلاء المحكمين السابق ذكرهم في الجدول على ملائمة البروتوكول المقترح لتشخيص الطفل المصاب بالشلل الدماغي، وإمكانية تطبيقه على عينة الدراسة، ويتضح ذلك من خلال معاملات اتفاقهم على كل فقرة من فقرات المحاور التي احتواها البروتوكول المقترح للتشخيص الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي، والتي تراوحت مابين (70 % – 80 %) وهي معاملات اتفاق مرتفعة.

- **صدق الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بيرسون):**

في صدق الاتساق الداخلي للبروتوكول التشخيصي الأرطفوني أين نجد أن كل فقرة تنسجم مع كل محور من محاور البروتوكول المقترح، كما نجد أن كل فقرة ترتبط مع فقراتها و عليه الأداة صالحة وتقيس لنا هدف واحد أي ما تهدف له الدراسة، وهذا باستخدامنا (برنامج الحزمة الإحصائية IBM SPSS statistiques 20) من خلال:

- معامل الإرتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية للمحور الأول (**محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي – الحركة العامة والفمية الوجهية**).
- معامل الإرتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية للمحور الثاني (**محور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي**).
- معامل الإرتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية للمحور الثالث (**محور تشخيص جوانب اللغة لدى طفل الشلل الدماغي**).
- معامل الإرتباط بين المحور الأول، الثاني و الثالث والدرجة الكلية للبروتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح للطفل المصاب بالشلل الدماغي.
- **صدق المحك:** أين قمنا بمقارنة النتائج المتحصل عليها في أداة الفحص والتشخيص الأرطفوني للانتباه الذاكرة واللغة الشفهية والكتابية مع البروتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح للطفل المصاب بالشلل الدماغي، باستخدامنا أساليب التحليل الإحصائية المناسبة باستخدام النظام الإحصائي (برنامج الحزمة الإحصائية IBM SPSS statistiques 20).
- وفي دراستنا الحالية تم العمل وتطبيق المحور الثاني فقط الخاص بالقدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي، من هذا البروتكول المقترح لما تتطلبه دراستنا الحالية مع هذه الفئة.

وقد توصلت الباحثة إلى اقتراح هذا البروتكول في اطار نيل شهادة الماستر في الأرطفونيا باشراف البروفسور حوله محمد من جامعة مستغانم، كما ارتأت الباحثة استكمال هذه الدراسة في الدكتوراه من خلال بناء برنامج تدريبي الذي سوف نتطرق اليه لاحقا ليكون بذلك اضافة في مجال البحث العلمي لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تم اقتراح هذا البروتكول في ضوء الأسس العلمية اعتمادا على مجموعة المصادر و المراجع و البحوث العلمية في هذا المجال يكون موضح كالآتي:

- إرشادات وتوجيهات الأستاذ المشرف، مع الأخذ بعين الاعتبار أهم اقتراحاته، و هذا نظرا لمدى خبرته في الموضوع.
- اطلاع الباحثة على الخلفية النظرية (في حدود المطالعة) لما لها علاقة مباشرة بأهداف الدراسة الحالية **(كما هو موضح في الجدول رقم -11- ص -132-)** .
- استفادة الباحثة من التجربة المستخدمة في مذكرة الليسانس التي اهتمت، بأهم الأساليب الأرطفونية للتكفل بالطفل المصاب بالشلل الدماغي.

تقديم محاور البرتوكول التشخيصي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي

أ) المحور الأول: محور التشخيص الحركي لطفل الشلل الدماغي(الحركة العامة، و الفمية الوجهية).

- الأسباب التي جعلتنا نقيم هذا المحور

إن الطفل المصاب بالشلل الدماغي، من أهم الصعوبات التي يواجهها، عدم قدرته على التحكم في حركة الفم – الوجه – الرأس، هذا يمكن أن يجعل من الصعب على الطفل التنفس أو الحديث بشكل واضح أو العض، أو المضغ و ابتلاع الغذاء، إضافة على ذلك نجد لديه مشكل الغثيان و الحركات الدقيقة **(دردور،2015، ص. 62)**

مـحـتـوى المحور: يحتوي المحور على

1) تمرين لتشخيص منعكس الغثيان، و التقيؤ لدى طفل الشلل الدماغي.
2) التمرينات الفمية الوجهية لتشخيص قدرة الطفل على التحكم في عضلات الفم – الفك و اللسان
3) تمرينات لتقييم مدى قدرة الطفل المصاب بالشلل الدماغي، على التحكم في إيقاع التنفس و التحكم في قوته و ضعفه.
4) استخدام النشاطات الحركية: الحركات العامة والدقيقة لتشخيص مدى التناسق الحركي (التآزر الحسي الحركي).
5) استخدام الأشياء أين يتم تشخيص عملية المسك.

الأدوات: قفازات – شمعة – مرآة – أنبوبة – عود ثقاب – كرة كبيرة – ورقة – لعبة – مكعبات أقراص صغيرة متشابهة اللون و الشكل – أزرار – خيط – كرة صغيرة – ماء – وعاء مركبة ورقية مروحة و رقية – أقلام رصاص – عمود و حلقات – ورقة – كراس – ألوان مائية – كيس – أكواب لوحة عليها صورة دجاجة مركبة .

التعليمة: نقوم بارتداء قفازة و بواسطة السبابة نقوم بالضغط الضعيف المتسع و بالدلك السريع، نقوم بهذا التمرين بداية من الجهة القريبة من الشفتين، ثم اللثة الخارجية العليا في الجهة (اليمنى – اليسرى) كما نعمل نفس الشيء في الأسفل الجهة (اليمنى – اليسرى) ، كما نقوم بالضغط السريع وسط الحنك، ومقدمة اللسان (Bouakkaze , 2000 , p138).

1. نطلب من الطفل تنفيذ بعض الألعاب و الحركات في تمرين عضلات الشفاه حيث نطلب من الطفل: (دردور،2015 ، ص.63 – 64)

- ضم الشفتين حول أنبوبة.
- الابتسامة بمد الشفاه للجانبين.
- الضحك مع فتح الشفاه.
- سحب الشفاه لداخل الفم.
- جذب الهواء لداخل الفم.
- نفخ الخدود و العد حتى العشرة.
- وضع اللسان في جانب الخد الأيمن للداخل و العد حتى السبعة.
- و مرة أخرى في الجانب الأيسر مع العد كذلك حتى السبعة.
- إخراج اللسان وجعله في جانب واحد مع العد حتى السبعة ثم نغير للاتجاه الثاني ونعد كذلك حتى السبعة.
- رفع اللسان للحنك و العد حتى الثمانية.

- نفخ هواء الزفير فترة طويلة بحركة تذبذبية.
- إغلاق الشفتين بقوة.
- تدوير الشفتين للأمام و فتحها فتحة بسيطة.
- فتح الفم و لمس السنة العليا بلسانه.
- محاولة لمس رأس أنفه باللسان.
- لمس طرف لسانه الشفة العليا.
- لمس طرف لسانه الشفة السفلى.
- وضع اللسان على حافة اللثة خلف الأسنان العليا.
- الابتسامة بمد الشفاه للجانبين، مع نطق صوت [i] .
- فتح الشفاه مع نطق صوت [t] ، [ā].
- إغلاق الشفتين بقوة، ثم خروج صوت انفجاري [b].
- إغلاق الشفتين بقوة، ثم خروج صوت انفجاري مفتوح [bā].
- إغلاق الشفتين بقوة، ثم خروج صوت انفجاري مضموم [b u].
- إغلاق الشفتين بقوة، ثم خروج صوت انفجاري مكسور [bi].

2. نطلب من طفل الشلل الدماغي: (Merrot & AL, 2011)

- النسف على الشمعة و محاولة إطفائها.
- النفخ على مراكب ورقية في الماء.
- النفخ على فقاعات الماء.
- النفخ على أقلام رصاص، الموضوعة أفقيا على الطاولة.

- النفخ على أنبوبا متصلا بكأس به ماء.
- النفخ على مراوح ورقية لإدارتها.

3. نطلب من طفل الشلل الدماغي:

- الوقوف و الرجلين متباعدتين مع رفع ذراعيه للأعلى، وعندما نصفر يقوم الطفل بالتصفيق.
- المشي على خط مستقيم.
- المشي و هو مغمض العينين (الكسواني،2006، ص.100- 101 - 142)

ملاحظة / (في حالة إن كان الطفل يمشي)

- فتح ورقة ثم طيها.
- تمزيق الورقة باليد.
- فتح كتاب أو كراس (إبراهيم، 2006، ص. 143).
- نعط الطفل مجموعة أزرار، و نطلب منه ملئها في خيط ، أيضا بإمكاننا إعطاء الطفل لوحة تحتوي مجموعة حروف حيث بإمكاننا نزع تلك الحروف و إعادة تركيبها.
- بواسطة ألعاب تركيبية ،أعطيه عشرة قطع وأطلب منه وضع كل القطع واحدة على الأخرى بناء برج من المكعبات (الكسواني، 2006، ص.126- 122 - 123)
- الرسم بالأصابع بتلوين مائي (إبراهيم ،2006، ص. 143).
- سحب خيط [مثلا نعط للطفل لعبة على شكل حذاء ونعطيه خيطا و نطلب منه مسك الخيط وإدخاله في ثقب الحذاء ثم جذبه].
- يجلس الطفل على كرسي و أمامه طاولة، أو سلم يكون ملتصق مع الحائط بحيث لا يمكن زعزعته بسهولة ونطلب من الطفل بمد يديه و الشد بهما على السلم.
- نطلب من الطفل تحريك ذراعيه في جميع الاتجاهات.
- القبض و الضغط على الشيء الممسوك.

- اللعب بيد و الارتكاز على اليد الأخرى.
- إدخال مجموعة حلقات في عمود.
- نضع أمام الطفل علبة تحتوي على مكعبات، ونطلب منه أن يأخذ المكعبات و يضعها في علبة أخرى.
- اللعب برمي الكرة للطرف الآخر.

(الكسواني،2006، ص.127- 128 – 114 – 117 – 172 – 180)

- نعطيه مجموعة من الكريات الصغيرة مختلفة الألوان، و نأخذ واحدة و نمسكها بالسبابة و الإبهام، ونطلب منه القيام مثلن العاشرة (أبو النجا وأخرون، 2003، ص186).
- مسك كرة كبيرة باليدين (الكسواني، 2006، ص205).
- نعط الطفل مجموعة أكواب، ونطلب منه وضع كوب وسط كوب (الكسواني، 2006، ص.200).
- نعط للطفل مجموعة من الأقراص الصغيرة المتشابهة اللون و الشكل و نطلب منه وضعها في كيس.
- نزع قطع لوح مركبة لصورة " دجاجة " و إعادة تركيبها.
- رفع الساق للأعلى مع إقفال العينين (الكسواني، 2006، ص.103).
- مد يديه و تشبيكهم مع بعضهم البعض (الكسواني، 2006، ص. 129).
- مد ذراعيه و فتح أصابع يديه بوضع عمودي.
- تشبيك يديه مع الارتكاز على الطاولة.
- وضع يديه على رأسه مع تشبيك اليدين (الكسواني، 2006، ص.131).
- وضع راحة يديه على الطاولة مع فتح أصابعه لمدة.
- مد ذراعيه و تشبيك يديه ،وتحريكهما و رفعهما للأعلى و الأسفل (الكسواني، 2006، ص. 129).

- ✓ مد ذراعيه مع لف أصابع يديه على العصا (الكسواني، 2006، ص.130).
- ✓ تشبيك الأيدي خلف الظهر (الكسواني، 2006، ص.132).
- ✓ تشبيك الأيدي، ووضعها خلف الرأس(الكسواني، 2006، ص.133).
- ✓ الوقوف بمد الذراعين للجانبين، و القيام بحركات اليدان والذراعان للأمام، للوسط وللجانبين (الكسواني، 2006، ص.134).
- ✓ مد الذراعين للجانبين و تحريكهما بشكل دائري(الكسواني، 2006، ص.135).
- ✓ قذف الطفل الكرة باتجاه الحائط ثم مسكها(الكسواني، 2006، ص.179).

مد اليدين للوسط مع مباعدة اليدين و الساقين عن بعضهما(الكسواني، 2006، ص.137).

- ✓ مد الذراعين للوسط مع تشبيك الأصابع و تثبيت الإبهامين معا (الكسواني، 2006، ص.138).
- ✓ مد ذراعيه للوسط، وتحريك السبابتين بشكل دائري (الكسواني، 2006، ص.139).
- ✓ مد الذراعين للوسط مع مسك لعبة صغيرة الحجم، نوعا ما ونقلها من يد لأخرى(الكسواني، 2006).

أ) – المحور الثاني: محور تشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.

الأسباب التي جعلتنا نقيم هذا المحور

الأطفال المصابين بالشلل الدماغي تواجههم صعوبات تقف عائقا أمامهم حيث لا تمكنهم من القيام بالمهمات المطلوبة منهم في الحياة بشكل أكثر كفاءة، لا سيما في الجانب المعرفي، فنلاحظ أن لهم مشكل على مستوى الانتباه – الإدراك و الذاكرة.

مـحـتـوى الـمحور / يحتوي المحور على:

1. تمارين تشخص لنا المفاهيم الأساسية:

أ) الألوان الأساسية.

ب) المخطط الجسدي.

ج) الجانبية.

د) المكان.

هـ) الزمان.

و) الأشكال.

ز) الكم و العدد.

2. تمارين تشخص لنا الانتباه.

3. تمارين تشخص لنا الإدراك.

4. تمارين تشخص لنا الذاكرة.

الأدوات: سيارة – دمية – مكعبات بلون (أحمر – أصفر – أزرق – أخضر) – كرسي – طاولة مربع (كبير – صغير) – دائرة (كبيرة – صغيرة) – مثلث (كبير – صغير) مكعبات بألوان مختلفة أسفنجه ماء– دلوين – أزرار (بلون أحمر، أزرق، أخضر، أصفر) – خيط – خشخيشة صورة سيارة مركبة علبة فيها ثقوب لأحجام و أشكال هندسية – كرة – صورة تحتوي على متاهات خمسة صور لشخصية كرتونية (بلوتو) (اثنان متطابقتان و الباقي مختلفون) – صورة تحتوي شخصية واحدة مختلفة في كل صف عن الشخصيات الأخرى – ورقة بها شكل (مربع مثلث، دائرة) – ورقة بها مربعات ملونين بالأحمر والأخضر و أخرى بها مربعات بدون تلوين– ورقة بها خطوط عمودية ملونة (بالأزرق، أحمر، أخضر، أصفر)– عصي بلون (أزرق، أحمر، أخضر، أصفر) لوحة بها بطاقات حافظة عليها شكل (مثلث – مربع – هلال دائرة – مستطيل – نجمة) صور مختلفة ناقصة – صور بها مضلات مفتوحة و مغلقة – صورة لمجموعة من الكؤوس و الانأت – صورة بها أسقف منازل.

أ) نشخص الألوان الأساسية لدى الحالة كالتالي:

الـتـعـلـيـمـة:

- **أولا:** نعط للطفل مكعبات بألوان مثل (أحمر مع أزرق) (أصفر مع أخضر).

- نطلب من الطفل القيام بعملية مطابقة هذه الألوان (عملية التصنيف و فرز الألوان).
- **ثانيا:** بعدها نطلب من الطفل تسمية الألوان (التعرف على الألوان) مثلا: نقول للطفل ما هذا اللون؟
- **ثالثا:** العمل على توظيف اللون مثلا / نطلب من الحالة تلوين وردة بلون أحمر.
- نطلب من الحالة أن يعطيني لونا أحمر من بين مجموعة من الأقلام (دردور،2015، ص.85).

ب) نشخص المخطط الجسدي كالتالي:

يجب توعية الطفل و التعرف على جسده، ثم إعادة تسمية أعضاء جسده على الآخرين عن طريق لعبة بناء و تركيب جسد الإنسان (خدوسي، 2011، ص.123).

- **أولا:** نطلب من الحالة تعيين أعضاء جسمها مثلا: نقول للحالة أين رأسك – وجهك عينك – أنفك – فمك – أذنك – يدك – بطنك – ظهرك – ظفرك– أصبعك – شعرك رجلك كتفك – عنقك – رقبتك – صدرك – خدك – جبهتك.
- **ثانيا:** نعط للطفل مخطط جسدي لدمية و نطلب منه تعيين / الرأس – الوجه – أذن – أنف فم – الشعر – اليد – الرجل – البطن (القيروني،2006، ص.15).

ج) نشخص الجانبية كالتالي:

- **أولا:** نطلب من الحالة **أن** تريني يدها اليمنى ثم يدها اليسرى – العين اليمنى – العين اليسرى – الأذن اليسرى – الأذن اليمنى – الرجل اليمنى – الرجل اليسرى (التعيين المباشر).
- **ثانيا:** نطلب من الحالة الربط بين أمرين في أن واحد ، أين نقول للطفل المصاب بالشلل الدماغي ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى ، ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى ضع يدك اليمنى في الأذن اليسرى، اليد اليسرى في الأذن اليمنى، اليد اليمنى في الرجل اليسرى، اليد اليسرى في الرجل اليمنى (تكون واحدة تلوى الأخرى) (بومسجد،2005، ص. 101– 102).

د) نشخص المكان كالأتي: (القيروني،2006، ص.25)

- **أولا:** نشخص مفهوم المكان لدى، انطلاقا من وضع العلبة (سيارة بالنسبة للولد ودمية بالنسبة للبنت)، في أماكن مختلفة مرة فوق الطاولة وتارة تحت الطاولة و نقول للحالة أين هي اللعبة.

- **ثانيا:** نطلب من الحالة الوقوف أمام الكرسي ثم وراء الكرسي– ثم بجانب الكرسي.

هـ) نشخص الزمان للحالة:

- **أولا:** نطلب من الطفل ذكر يوم إجراء المقابلة (ما اسم اليوم ؟) .

- **ثانيا:** نطلب من الحالة أن تذكر لنا أيام الأسبوع (أذكر لنا أيام الأسبوع ؟).

- **ثالثا:** نطلب من الطفل تحديد القبل و البعد من خلال الأيام أين نقول للحالة. ما اليوم الذي يأتي بعد الجمعة؟ / ثم ما اليوم الذي يأتي قبل الجمعة ؟ / ما اليوم الذي يأتي قبل يوم الاثنين؟ / ما اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين؟.

و) نشخص للحالة الأشكال الأساسية (المربع: كبير – صغير) (الدائرة: كبيرة– صغيرة) (مثلث: كبير– صغير) كالآتي:

- **أولا:** نطلب من الحالة مطابقة الأشكال الستة السابقة الذكر مثلا: ضع المربع الصغير مع المربع الكبير.

- **ثانيا:** نطلب من الحالة تسمية الأشكال، ما هذا؟.

ي) نشخص للحالة الكم و العدد و ذلك من خلال:

أولا: نطلب من الحالة العد من واحد حتى العشرة.

ثانيا: أين يتم تحديد الكمية من خلال 9 كرات متشابهة في الشكل و الحجم و اللون ونسأل الحالة الأسئلة الآتية:

أعطيني كرتان/ ثم 3 كرات / ثم 4 كرات / ثم 5 كرات.

ثالثا: نقول للحالة من الأكبر 3 أم 4، ثم 5 أم 3، ثم 2 أم 3.

كما نقول للحالة من الأصغر 4 أم 3، ثم 2 أم 3، ثم 4 أم 5 (دردور،2015، ص. 82 – 85).

2) – نشخص الانتباه باستخدام التقنيات التالية:

أ) نعط للطفل صورة لمجموعة من أسقف المنازل، وعليه بتلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون (44-Albert , 2009, p45).

ب) نضع على طاولة دلوين أحدهما يحتوي على ماء والآخر فارغ، و نطلب من الطفل بغطس الإسفنج في الدلو الذي به ماء، و الضغط على الإسفنج بكلتا يديه على الدلو الآخر، فيسقط الماء الذي بالإسفنج و نحن نشخص هل الطفل ينتبه إلى صوت الماء و شكله عند تساقطه (انتباه سمعي – بصري) (الكسواني، 2006، ص.120).

ج) نعط للطفل مجموعة أزرار مختلفة الألوان (أحمر، أزرق، أخضر، أصفر) و نطلب منه ملئها في خيط، بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به.

د) نجعل الطفل مستلقي على ظهره، و نصدر أصوات بالقرب من وجه الطفل، وهو مغمض العينين (مثير سمعي) و نرى إن كان الطفل ينتبه إلى مصدر الصوت (الكسواني، 2006، ص.151-159).

ه) لعبة الصور المتشابهة و غير المتشابهة، أين نعط للطفل صورة تحتوي على مجموعة من الكؤوس و الاناءات (مجموعها 11)، والمطلوب من الطفل رسم جميع الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة (Albert , 2009, p. 45 -42).

و) نعط للطفل صورة تحتوي على مضلات مغلقة و مفتوحة، والمطلوب من الطفل رسم شكل شمس بجانب المضلة المغلقة و رسم أمطار كأنها تتساقط على المضلة المفتوحة (Albert, 2009, p45-43).

3) نشخص الإدراك باستخدام التقنيات التالية:

أ) نعط للطفل صورة ناقصة (صورة سيارة)، و من ثم نطلب منه ذكر الجزء الناقص (عجلة سيارة).

ب) نعطيه مجموعة صور مختلفة ناقصة، و نطلب منه وضع الجزء الناقص لتصبح صورة مكتملة.

ج) نضع للطفل مجموعة مكعبات مختلفة بألوان مختلفة، ونطلب من الطفل فرزها إلى مجموعات حسب اللون، و من ثم عد كل مجموعة (الكسواني، 2006، ص.155).

د) نعط للطفل ثلاث مجموعات من الصور المتماثلة بحيث تكون هناك شخصية واحدة في كل صف مختلفة عن باقي الشخصيات، و المطلوب من الطفل اختيار الشكل المختلف من بين مجموعة الأشكال (محاولة إيجادها).

هـ) نطلب من الطفل وضع الأحجام والأشكال الهندسية في الثقوب المناسبة (إدراك بصري) (الكسواني، 2006، ص.173).

و) نرسم في حائط دائرة ملونة، و نطلب من الطفل قذف الكرة على الهدف (الكسواني، 2006، ص.179).

ز) نطلب من الطفل تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة (الكسواني، 2006، ص.177).

ح) نقدم للطفل مجموعة من الصور المتشابهة بحيث تكون هناك صورتين فقط من صور البلوتو الخمسة متطابقتين، والمطلوب من طفل الشلل الدماغي الحركي محاولة معرفتها.

4) العمل على تشخيص الذاكرة لطفل الشلل الدماغي كالآتي:

أ) نجلس الطفل و نأتي بجرس، و نهزه كل مرة ليصدر صوت (الصوت يكون مختلف عن الصوت الآخر من حيث الشدة، و الحدة، المدى، الاتجاه)، ونطلب من الحالة تذكر الصوت القوي، الخفيف، الطويل، القصير، من أي اتجاه هو و في أية مرة صدر (الكسواني، 2006، ص.161).

الفكرة أخذت من كتاب نادر يوسف الكسواني.

ب) في ورقة نرسم مربعات، ونلونهم بالأحمر والأخضر، كما نقوم برسم نفس المربعات بدون تلوين على ورقة مغايرة، ونطلب من الطفل أن ينظر للمربعات الملونة و القيام بتلوين المربعات التي بدون تلوين بنفس ترتيب اللون (نعمل على إخفاء ورقة المربعات الملونة بعد النظر إليها لدقائق معدودة).

ج) على ورقة غليظة نقوم برسم خطوط عمودية ملونة زرقاء– حمراء– خضراء– صفراء، ونطلب من الطفل وضع العصي المناسب (اللون) على الخط الموجود في الورقة التي بدون تلوين، مع إخفاء الورقة الملونة بعد النظر إليها.

د) نأخذ ورقة بها أشكال مختلفة (دائرة –مربع – مثلث) ونأخذ أصبع الطفل، ونجعله يلمس كل شكل من الأشكال عدة مرات متتالية بهدف التعرف على بنية الشكل، ثم نطلب من الطفل محاولة رسم نفس الشكل على سطح الورقة، مع إخفاء الورقة التي بها الأشكال (Albert, 2009, p39-38-32).

الفكرة أخذت من مذكرة (معروف فاخت،2011)

هـ) نعط للطفل مجموعة كلمات (باخرة – مظلة – فستان – بستان)، ونطلب من الطفل تذكر الكلمات سمعيا.

و) نعط للطفل صور في ثلاث مجموعات، كل مجموعة فيها تسعة صور، ثلاثة متقاربة دلاليا وستة متباعدة دلاليا، ونطلب من الطفل تذكر هذه الكلمات انطلاقا من الصور.

- **المجموعة الأولى** / خروف – فيل – جمل (متقاربة دلاليا).

  دار – صفارة – سلم – غربال – طيارة (متباعدة دلاليا).

- **المجموعة الثانية** / تفاح – عنب – ليمون (متقاربة دلاليا).

  زرافة – رجل – كلب – بقرة – وردة – ضفدع (متباعدة دلاليا).

- **المجموعة الثالثة** / يد – ظفر – أنف (متقاربة دلاليا).

  قطة – مفتاح – قلم – شمعة – ذبابة – نملة (متباعدة دلاليا).

ي) نأخذ لوحة بها بطاقات حافظة (أي يمكننا أن ندخل لوحة في وسطها)، كل لوحة حافظة عليها شكل معين يكون مختلف عن بقية الأشكال في البطاقات الحافظة الأخرى، **الأشكال تكون كالأتي:**

(دائرة – مربع – هلال – مستطيل – نجمة – مثلث)، بحيث نعط للطفل بطاقات أخرى تحتوي نفس الشكل الموجود في البطاقات الحافظة الأولى، و المطلوب من الطفل وضع البطاقة المناسبة وسط الشكل

المناسب في البطاقات الحافظة على اللوحة، بعدما قمنا نحن في البداية بإدخال اللوحات في المكان المناسب، ثم نزعناها أمام الطفل ونبقى لدقائق معدودة، بعدها نطلب منه التذكر والقيام ما قمنا به (Albert , 2009, p40).

ج) المحور الثالث/ محور تشخيص جوانب اللغة لدى طفل الشلل الدماغي.

الأسباب التي جعلتنا نقيم هذا المحور

طفل الشلل الدماغي، يعاني من إعاقة جسمية لا تقتصر على الإعاقة الحركية فحسب و لكنها غالبا ما تتضمن مشكلات مصاحبة في النطق، كما نلاحظ له مشكل على مستوى التواصل اللغوي، وكذا اللغة المكتوبة والفهم اللغوي (دردور،2015، ص. 8).

محتوى المحور/ يحتوي المحور على:

1- التعبير الشفهي، أين نعمل على فحص المستوى:

هـ) الصوتي.

و) المعجمي.

ز) التركيبي.

ح) ألاستعمالي.

2- الفهم الكتابي، (القراءة).

هـ) قراءة الحروف.

و) قراءة الكلمات.

ز) قراءة الجمل.

ح) قراءة نص.

الأدوات: مجموعة صور متنوعة وشائعة – أحداث قصة متسلسلة في صور– قلم – ورقة – حروف في بطاقات (29 حرف).

الـتـعـلـيـمـة : نطلب من طفل الشلل الدماغي تكرار المقاطع الصوتية التالية:

[la. la. la.]	[ma . ma . ma.]
[Ba . Ba . Ba .]	[na . na . na.]
[fa . fa . fa .]	[Ṣ a . Ṣ a . Ṣ a.]
[dʒa . dʒa . dʒa.]	[ṭa . ṭ a . ṭ a.]
[da .da . da.]	[wa . wa . wa.]
[ta . tû . ti.]	[bi . bû . ba.]
[bla . blu . bli .]	[bla . bla . bla.]

جدول رقم (13): يبين المقاطع الصوتية المقدمة لطفل الشلل الدماغي.

ب)– نطلب من الحالة تكرار المقاطع حسب المخرج:

المخرج العام	المقاطع الصوتية
أصوات حلقية	[ha. hu. hi .] [ع a . عu . ei] [ħa . ħû . ħi] [ɤ a.ɤ u . ɤ i] [xa . xu . xi]
أصوات تخرج من اللسان	[qa . qu . qi] [ka .ku .ki] [ga . gu . gi] [Ša . Šo . Ši] [ɻ a.ɻ u .ɻ i] [ta . to . ti] [ṭa . ṭu . ṭi] [ə a . ə u . ə i] [ɵ a . ɵ u .ɵ i] [ə a . ə u . ə i] [ra .ru .ri]

[za .zu . zi] [Ṣa . Ṣu . Ṣi] [sa . su .si] [la . lu . li]	
[ba . bu .bi] [ma . mu . mi] [wa . wu . wi] [fa . fu . fi]	الشفتان

جدول رقم (14): يبين تكرار المقاطع حسب المخرج.

ج)- نطلب من الطفل تسمية مجموعة صور (أشياء – ملابس – حيوانات)، تكون متنوعة و متداولة في المحيط، نقول له: ما اسم هذا الشيء الذي في الصورة (مفتاح – دار – ورد – رجل – قلم خروف – بقرة – غربال – قط – سلم – كلب – تفاح – ليمون – شمعة – جمل –أنف – يد – عنب ثوب ...).

د) – نعط للطفل صور تحتوي حدث، نقول له ماذا ترى في الصورة ؟ / أعطيني جملة عنها ؟

- ولد أحضر أدوات الرسم و بدأ يرسم، ثم لون الصورة و ألصقها في الحائط.
- أكل الولد ثم غسل أسنانه و خرج من الحمام.
- ذهبت الأم مع ولدها للدكان، واشترت له حذاء بعدها دفعت النقود، ثم خرجا من الدكان فرحان.

هـ) – نعط للطفل صور لقصة متسلسلة، ونطلب من الطفل ترتيبها، والتحدث عما يراه في الصور/01/ تحتوي على ما يلي:

- الصورة الأولى (عصفور سقط من أعلى الشجرة)
- الصورة الثانية (رأت البنت العصفور يسقط من أعلى الشجرة)
- الصورة الثالثة (بنت حملت العصفور)
- الصورة الرابعة (وضعت البنت العصفور في العش)
- الصورة الخامسة (جاءت أم العصفور تطعم أولادها الصغار)

الصور/02/ تحتوي على ما يلي:

- الصورة الأولى (كان هناك بيت ليس جميل)
- الصورة الثانية (أتى الرجل بالسلم و دلو الدهان)
- الصورة الثالثة (صعد الرجل السلم و أخذ يدهن البيت)
- الصورة الرابعة (البيت أصبح جميلا).

2) – نشخص الفهم الشفهي بناءا على الأتي:

أ) – نطلب من الحالة تعيين صور لأشياء مختلفة، مثلا نقول له مثلا أرني الصورة التي بها

مفتاح ⟸ [məfətāħ]

قطة ⟸ [qiṭa]

دار ⟸ [dārə]

زرافة ⟸ [zarāfa]

صفارة ⟸ [səfāra]

ضفدع ⟸ [difdaʕ]

سلم ⟸ [səlumə]

خروف ⟸ [xrufə]

ورد ⟸ [wərd]

طاولة ⟸ [ṭabla]

كرسي ⟸ [kursi]

خزانة ⟸ [ʊ̈əzana]

ب)- نطلب من الحالة تعيين صور حدث، لدينا:

- ولد يمشط شعره. [Wəld jəmŠəṭ ŠaƐru]
- الطفل يتسلق الشجرة. [ṭFUl jətsləq Šədjra]
- رجل يسوق السيارة. [radjəl jəsuğ luṭu]
- ولد يشرب الماء. [Wəld jəŠərub lma]
- ولد يرسم شجرة. [Wəld jərəsum Šədjra]
- طفل ينسف على الشمع. [Wəld jənsəF ɛla Šəmaɛ]
- الطفل يغسل أسنانه. [ṭFUl jəʊsəl səUnan]
- الولد يكسر العود. [Wəld jəksərə lɛud]
- ولد ينقل الصندوق. [Wəld jərFəd əsandUğ]
- الولد يعطي البنت هدية. [Wəld jəɛṭi ləlbənt kadu]
- الولد يختبئ وراء الكرسي. [Wəld jəXZən mur lkursi]
- الطفل يسقي الأزهار. [ṭFUl jəsği lward]
- الرجل يشوي اللحم. [radjlə jəŠwi lɦam]

3)- **نشخص التعبير الكتابي لطفل الشلل الدماغي.**

أ) نطلب من الطفل عمل: الفكرة أخذت من مرجع (Albert , 2009, p 40).

- خط أفقي.
- خط عمودي.
- خط مائل.

- خط منكسر.
- مربع.
- مثلث.
- دائرة.

ب) – كتابة الحروف عن طريق النقل و الإملاء، كإعطاء الحالة بطاقة فيها حرف / ب / ثم نطلب منه نقله، بعد ذلك نمليه عليه، و نفس الشيء لباقي الحروف.

/ ت / – / ث / – / ج / – / ح / – / خ / – / ف / – / ق / – / س / – / ش / – / ط / / ظ / – / ر / – / ز / – / ص / – / ض /.

ت) – نطلب من الحالة كتابة الكلمات عن طريق النقل والإملاء (الكلمات متضمنة تسعة و عشرون حرفا)، والكلمات تكون كالآتي:

/ أنف /– / بقرة / – / تفاحة / – / ثلاجة / –/ سلم / – / شمعة / –/ خروف / –/ ليمون /– / ذبابة / – /هرة /– / طائرة / – / دار /– / صحن / – / ظفر / – / زرافة / / كلب / – / غربال / – / عصفور/.

ث) – نطلب من الطفل كتابة جمل عن طريق النقل و الإملاء، و الجمل المقدمة كالتالي:

/ ولد يلعب بالكرة/.

/ أختي تقرا في المدرسة/.

/ بنت تذهب مع أمها للطبيب/.

ج) نطلب من الحالة كتابة نص عن طريق النقل و الإملاء، و النص يكون كالآتي:

/ كان الولد يلعب بالكرة مع صديقه، فسقط على الأرض فلطخ ثيابه، و عند ذهابه للأمه طلبت منه أن يستحم، ويتناول الفطور/.

4) – نشخص لدى طفل الشلل الدماغي الفهم الكتابي / القراءة /:

أين نعط للطفل حروف في بطاقات كل حرف وحده، و نطلب منه قراءة الحروف، بعدها نعط للطفل مجموعة كلمات و نطلب منها قراءتها، كذلك نقدم للحالة قراءة جمل ة ثم قراءة نص.

ملاحظة:

نفس الجمل و النص المستعملة في محتوى بند التعبير الكتابي، نستخدمها في محتوى الفهم الكتابي.

4- التناول العيادي

يتوقف نجاح هذه الدراسة على التشخيص الدقيق للعينة ويكون ذلك من خلال الاطلاع على الملفات الطبية لكل حالة من حالات الدراسة الحالية للحصول على المعلومات التي تسهم في تحقيق نتائج أكثر دقة وثباتا **أنظر الملحق (05)**. وانطلاقا من هذا المبدأ، تضمنت عملية تشخيص الحالات (30 حالة) لدراستنا على مجموعة من الخطوات المتبعة بدقة للوصول إلى أن هذه العينة من الأطفال مصابين بالشلل الدماغي لهم مشاكل حركية، معرفية ولغوية، التي تمثلت فيما يلي:

أولا: المقابلة الأرطفونية

قامت الباحثة بالمقابلة الأرطفونية مع كل حالة من حالات الدراسة و التي تمثلت في جمع المعلومات البيانية وكذا النمو الحسي الحركي، الجانب اللغوي و المعرفي لكل حالة تكون موضحة في الجداول الأتية وبشكل دقيق **أنظر الملحق رقم (06)**.

الحالات / المعلومات البيانية	الحالة1	الحالة2	الحالة3	الحالة4	الحالة4	الحالة6	الحالة7	الحالة8	الحالة9	الحالة10
الحالة الأسرية للأبوين في حالة	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج
المستوى الاجتماعي للأسرة	جيد	جيد	جيد	متوسط	جيد	جيد	جيد	جيد	جيد	متوسط

مستوى الأبوين	متوسط	جامعي	جامعي	متوسط وثانوي	ثانوي	جامعي	جامعي	جامعي	جامعي
الوضعية المهنية للأب	متقاعد	إداري	إداري	بائع	إداري	معلم	طبيب	منسق نفساني	إداري	سائق
الوضعية المهنية للأم	بدون عمل	إداري	إداري	خياطة	إداري	بدون عمل	طبيبة	بدون عمل	إداري	بدون عمل
القرابة بين الآباء	وجود قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	وجود قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة
درجة القرابة	درجة ثالثة	–	–	درجة ثانية	–	–	–	–	–	–
الفصيلة الدموية للأم	O^+	B^+	O-	A^+	B^+	A^+	A^+	B^+	A^+	B^+
الفصيلة الدموية للأب	B^+	B^+	B^+	O^+	B^+	AB^+	A^+	AB^+	AB^+	B^+

الحالات / المعلومات البيانية	الحالة 11	الحالة 12	الحالة 13	الحالة 14	الحالة 15	الحالة 16	الحالة 17	الحالة 18	الحالة 19	الحالة 20
الحالة الأسرية للأبوين في حالة	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج
المستوى الاجتماعي للأسرة	جيد	جيد	جيد	جيد	جيد	جيد	جيد	متوسط	جيد	جيد
مستوى الأبوين	جامعي	ثانوي	متوسط	متوسط	جامعي	ثانوي	جامعي	متوسط	جامعي	ثانوي
الوضعية المهنية للأب	إداري	إداري	سائق	بائع	إداري	إداري	نفساني	بائع	ممرض	متقاعد
الوضعية المهنية للأم	بدون عمل	إداري	خياطة	ربة بيت	بدون عمل	خياطة	نفسانية	مربية	بدون عمل	بدون عمل
القرابة بين الآباء	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة

درجة القرابة	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الفصيلة الدموية للأم	O^+	O-	B^+	O^+	A^+	O-	A^+	A-	B^+	B^+
الفصيلة الدموية للأب	B^+	B^+	O-	B^+	AB^+	B^+	B^+	O-	B^+	AB^+

الحالات / المعلومات البيانية	الحالة 21	الحالة 22	الحالة 23	الحالة 24	الحالة 25	الحالة 26	الحالة 27	الحالة 28	الحالة 29	الحالة 30
الحالة الأسرية للأبوين في حالة	زواج	زواج	زواج	طلاق	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج	زواج
المستوى الاجتماعي للأسرة	جيد	متوسط	جيد	جيد	جيد	متوسط	جيد	جيد	جيد	متوسط
مستوى الأبوين	ثانوي	متوسط	جامعي	جامعي	ثانوي	ثانوي وابتدائي	جامعي	متوسط	جامعي	ثانوي
الوضعية المهنية للأب	إداري	متوفي	اداري	اداري	متقاعد	بائع	أستاذ	فلاح	إداري	إداري
الوضعية المهنية للأم	إدارية	ربة بيت	معلمة	أستاذة	بدون عمل	خياطة	أستاذة	بدون عمل	بدون عمل	بدون عمل
القرابة بين الآباء	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة	لا توجد قرابة
درجة القرابة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الفصيلة الدموية للأم	O^+	O^+	A–	AB^+	B^+	O^-	B^+	A^+	B^+	B^+
الفصيلة الدموية للأب	B^+	O^+	AB^+	B^+	B^+	AB^+	A–	AB–	O^+	B^+

الجدول رقم(15): يبين المعلومات البيانية لحالات الدراسة.

الحالات / السوابق المرضية	الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة 5	الحالة 6	الحالة 7	الحالة 8	الحالة9	الحالة10
سن الأم أثناء الحمل	29 سنة	31 سنة	36 سنة	33 سنة	40 سنة	35 سنة	30 سنة	35 سنة	30 سنة	37 سنة
الرغبة في الإنجاب	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
أمراض في فترة الحمل	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
التعرض للأشعة	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
حوادث في فترة الحمل	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
وضعية الجنين أثناء الولادة	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية
تناول الأدوية	لا	لا	نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	نعم
صرخة الميلاد	متأخرة	متأخرة	متأخرة	لا توجد	لا توجد	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة
طبيعة الولادة	عادية	قيصرية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	توأمية	عادية	عادية
إنعاش الطفل	لا	لا	نعم	نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا
مـدة الحمـل	متأخر	طبيعية	متأخر	متأخر	متأخر	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية
الفصيلة الدموية للحالة	B^+	O^+	O−	A+	B+	AB+	O−	B−	A+	0+
التطعيم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
الحمى	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
عمر التعرض للحمى	الأسبوع الأول	الشهر الأول	الشهر الأول	_	الأسبوع الثاني	3 أشهر	الأيام الأولى	الأسبوع الأول	الشهر الأول	الشهر الأول
الحوادث	-	–	–	نعم	نعم	–	–	–	–	–
الأمراض الجرثومية	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
أمراض	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الطفولة									

الحالات / السوابق المرضية	الحالة 11	الحالة 12	الحالة 13	الحالة 14	الحالة 15	الحالة 16	الحالة 17	الحالة 18	الحالة 19	الحالة 20
سن الأم أثناء الحمل	35 سنة	30 سنة	40 سنة	41 سنة	33 سنة	42 سنة	30 سنة	37 سنة	30 سنة	33 سنة
الرغبة في الإنجاب	لا	لا	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	لا	نعم	نعم
أمراض في فترة الحمل	لا يوجد	لا يوجد	ارتفاع الضغط الدموي	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	مرض اليرقان	لا يوجد
التعرض للأشعة	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	نعم	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
حوادث في فترة الحمل	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
وضعية الجنين أثناء الولادة	طبيعية	طبيعية	عسيرة	طبيعية	طبيعية	عسيرة	طبيعية	طبيعية	عسيرة	طبيعية
تناول الأدوية	لا	لا	نعم	لا	لا	لا	لا	لا	نعم	لا
صرخة الميلاد	توجد	توجد	متأخرة	لا توجد	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة
طبيعة الولادة	عادية	عادية	قيصرية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	قيصرية
إنعاش الطفل	لا	لا	نعم	لا	لا	نعم	لا	لا	نعم	لا
مـدة الحمـل	طبيعية	طبيعية	متأخر	متأخر	متأخر	متأخر	متأخر	متأخر	متأخر	متأخر
الفصيلة الدموية للحالة	O-	B+	O+	B+	AB−	B+	O−	A+	O−	AB−
التطعيم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
الحمى	نعم	–	–	–	–	نعم	–	–	نعم	–
عمر التعرض للحمى	الأسبوع الثالث	–	–	–	–	الشهر الأول	–	–	الأيام الأولى	–

الحوادث	-	سقوط الطفل	–	–	–	–	–	–	–	–
الأمراض الجرثومية	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
أمراض الطفولة	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الحالات / السوابق المرضية	الحالة 21	الحالة 22	الحالة 23	الحالة 24	الحالة 25	الحالة 26	الحالة 27	الحالة 28	الحالة 29	الحالة 30
سن الأم أثناء الحمل	40 سنة	33 سنة	41 ستة	36 سنة	36 سنة	31 سنة	39 سنة	41 سنة	43 سنة	35 سنة
الرغبة في الإنجاب	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
أمراض في فترة الحمل	مرض السكري	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	إرتفاع الضغط الدموي	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
التعرض للأشعة	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
حوادث في فترة الحمل	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
وضعية الجنين أثناء الولادة	طبيعية	طبيعية	إلتواء الحبل السري	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية
تناول الأدوية	نعم	لا	لا	لا	نعم	لا	لا	لا	لا	لا
صرخة الميلاد	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة	متأخرة
طبيعة الولادة	عادية	قيصرية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية
إنعاش الطفل	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	لا	لا	لا	لا	لا
مـدة الحمـل	متأخر	طبيعية	طبيعية	طبيعية	متأخر	طبيعية	طبيعية	طبيعية	متأخر	متأخر
الفصيلة الدموية	B-	O+	B+	A−	O+	B+	O+	AB+	B+	O−

للحالة									
التطعيم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
الحمى	نعم	–	–	نعم	نعم	نعم	نعم	–	نعم
عمر التعرض للحمى	03 أشهر	–	–	الأسبوع الأول	الأسبوع الأول	الشهر الأول	الأسبوع الثاني	–	الأيام الأولى
الحوادث	-	–	–	–	–	–	نعم	–	–
الأمراض الجرثومية	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
أمراض الطفولة	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الجدول رقم (16): يبين السوابق المرضية لحالات الدراسة (الحمـل و الولادة).

الحالات / العلاقات	الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة 5	الحالة6	الحالة 7	الحالة 8	الحالة 9	الحالة10
طبيعة العلاقة الزوجية	عادية	متوترة	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	متوترة	عادية	عادية
عدد الإخوة	01	–	01	02	01	03	03	03	04	02
رتبة الحالة بين الإخوة	المرتبة 02	الأولى	المرتبة 02	المرتبة 03	المرتبة 01	المرتبة 02	المرتبة 01	المرتبة 02	المرتبة 02	المرتبة 01
العلاقة بين الإخوة	عادية	–	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية
علاقة الحالة مع الوالدين	عدم تقبل الأم للإعاقة	حماية زائدة	طبيعية	عدم تقبل الأم للإعاقة	طبيعية	طبيعية	طبيعية	عدم تقبل الأم للإعاقة	عدم تقبل الأم للإعاقة	عدم تقبل الأم للإعاقة
شخصية الحالة	إجتماعية	إجتماعية	هادئة	هادئة	إجتماعية	هادئة	خجولة	هادئة	هادئة	إجتماعية

الحالات / العلاقات	الحالة 11	الحالة 12	الحالة 13	الحالة 14	الحالة 15	الحالة 16	الحالة 17	الحالة 18	الحالة 19	الحالة 20
طبيعة العلاقة الزوجية	متوترة	متوترة	عادية	عادية	عادية	متوترة	عادية	عادية	عادية	متوترة
عدد الإخوة	03	02	04	02	02	04	03	02	01	01
رتبة الحالة بين الإخوة	المرتبة 02	المرتبة 01	المرتبة 05	المرتبة 02	المرتبة 02	المرتبة 03	المرتبة 02	المرتبة 03	المرتبة 01	المرتبة 02
العلاقة بين الإخوة	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية
علاقة الحالة مع الوالدين	حماية زائدة	حماية زائدة	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	طبيعية	حماية زائدة	عدم تقبل الأم للإعاقة
شخصية الحالة	إجتماعية	إجتماعية	خجولة	خجولة	إجتماعية	هادئة	هادئة	هادئة	خجولة	إجتماعية

الحالات / العلاقات	الحالة 21	الحالة 22	الحالة 23	الحالة 24	الحالة 25	الحالة 26	الحالة 27	الحالة 28	الحالة 29	الحالة 30
طبيعة العلاقة الزوجية	متوترة	متوترة	متوترة	طلاق	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية
عدد الإخوة	–	01	02	–	03	02	03	03	01	–
رتبة الحالة بين الإخوة	المرتبة 01	المرتبة 02	المرتبة 02	المرتبة 01	المرتبة 02	المرتبة 01	المرتبة 04	المرتبة 04	المرتبة 02	المرتبة 01
العلاقة بين الإخوة	–	عادية	عادية	–	عادية	عادية	عادية	عادية	عادية	–

علاقة الحالة مع الوالدين	عدم تقبل الحالة	طبيعية	طبيعية	حماية زائدة	حماية زائدة	طبيعية	طبيعية	طبيعية	حماية زائدة	حماية زائدة
شخصية الحالة	إجتماعية	إجتماعية	هادئة	هادئة	إجتماعية	خجولة	هادئة	خجولة	هادئة	إجتماعية

الجدول رقم (17): يبين العلاقات عند حالات الدراسة.

الحالات / التطور الحركي	الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة 5	الحالة 6	الحالة 7	الحالة 8	الحالة 9	الحالة 10
نوع الشلل الدماغي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	ثلاثي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي
مدة الرضاعة	عام	3 أشهر	الأيام الأولى	شهر	عام	شهر ونصف	عام	عامين	03 أشهر	عام ونصف
الرضاعة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة
البكاء	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
المناغاة	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا
الابتسامة	عام	عام ونصف	7 أشهر	عام	عام ونصف	عام وشهر	عام	عام	عام	8 أشهر
التتبع بالنظر	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
التقليد	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	نعم	نعم	نعم	نعم	بصعوبة	بصعوبة
التحكم في وضعية الرأس	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر
التحكم في وضعية الأطراف	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك
الجلوس	عامين	عام ونصف	عامين	8 أشهر	عام	عامين	7 أشهر	عدم تمكنه	عدم تمكنه	عامين ونصف
سن ظهور الأسنان	12 شهرا	18 شهرا	9 أشهر	13 شهرا	عام	7 أشهر	عام	8 أشهر	14 أشهر	19 شهرا
سن بداية الحبو	لايوجد	لايوجد	لايوجد	17 أشهر	لايوجد	19 أشهر	عامين ونصف	لايوجد	لايوجد	لايوجد

سن الوقوف	3سنوات	عامين ونصف	3 سنوات ونصف	عامين	عامين ونصف	3 سنوات ونصف	4 سنوات	لايوجد	لايوجد	5 سنوات
سن بداية المشي	4 سنوات ونصف	4 سنوات	5 سنوات	5 سنوات	6 سنوات	8 سنوات	7 سنوات	لا يوجد	لا يوجد	9 سنوات
فهم الإشارات	عام	عام	عامين	عام	عام	19 شهرا	9 أشهر	9 أشهر	عام	18 شهرا
اللعب	عامين	3 سنوات	عامين ونصف	عامين	3 سنوات ونصف	4 سنوات	3 سنوات ونصف	4 سنوات ونصف	3 سنوات ونصف	عامين ونصف
الالتفات للأصوات	9 أشهر	عام	18 شهرا	17 شهرا	16 شهرا	عام	18 شهرا	عام ونصف	عامين	عامين

الحالات / التطور الحركي	الحالة 11	الحالة 12	الحالة 13	الحالة 14	الحالة 15	الحالة 16	الحالة 17	الحالة 18	الحالة 19	الحالة 20
نوع الشلل الدماغي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	ثلاثي	رباعي	ثلاثي	رباعي	ثلاثي
مدة الرضاعة	الأيام الأولى	الأيام الأولى	شهر	عام ونصف	شهر ونصف	3 أشهر	شهر	3 أشهر ونصف	شهر ونصف	4 أشهر
الرضاعة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة
البكاء	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
المناغاة	لا توجد	لا توجد	لا توجد	لا توجد	لا توجد	لا توجد	لا توجد	لا توجد	لا توجد	لا توجد
الابتسامة	8 أشهر	عام	7 أشهر	عام ونصف	عام	9 أشهر	عام	عام	12 شهرا	عام
التتبع بالنظر	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا
التقليد	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	نعم	نعم	بصعوبة	نعم	بصعوبة	نعم
التحكم في وضعية الرأس	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر
التحكم في وضعية الأطراف	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك

الجلوس	عامين ونصف	عدم تمكنه	عامين	8أشهر	7 أشهر	عدم تمكنه	7 أشهر	عامين	8 شهرا	عامين
سن ظهور الأسنان	19 أشهر	8 أشهر	12 شهرا	13 شهرا	عام	8 أشهر	عام	17 أشهر	13 شهرا	عام
سن بداية الحبو	لايوجد	لايوجد	لايوجد	لايوجد	عامين ونصف	لايوجد	عامين ونصف	19 شهرا	17 شهرا	لايوجد
سن الوقوف	5 سنوات	لا يوجد	3 سنوات	عامين	4 سنوات	لا يوجد	4 سنوات ونصف	3 سنوات ونصف	عامين	3 سنوات ونصف
سن بداية المشي	9 سنوات	لا يوجد	4 سنوات ونصف	5 سنوات	7 سنوات	لا يوجد	6 سنوات	8 سنوات	5 سنوات	8 سنوات
فهم الإشارات	18 شهرا	9 أشهر	عام	عام	9 أشهر	9 أشهر	9 أشهر	19 شهرا	عام	19 شهرا
اللعب	عامين ونصف	4 سنوات ونصف	عامين	عامين	3 سنوات ونصف	4 سنوات	3 سنوات	4 سنوات	عامين	4 سنوات
الالتفات للأصوات	عامين	عام ونصف	9 أشهر	17 أشهر	18 شهرا	عام	19 شهرا	عام	17 شهرا	عام

الحالات / التطور الحركي	الحالة 21	الحالة 22	الحالة 23	الحالة 24	الحالة 25	الحالة 26	الحالة 27	الحالة 28	الحالة 29	الحالة 30
نوع الشلل الدماغي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي	رباعي
مدة الرضاعة	شهر ونصف	الأيام الأولى	عام ونصف	5 أشهر	عام	3 أشهر	عام	شهرين ونصف	عام	شهر
الرضاعة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة
البكاء	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
المناغاة	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا

الابتسامة	عام وشهر	7 أشهر	8 أشهر	عام	عام ونصف	9 أشهر	عام	6 أشهر	عام
التتبع بالنظر	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	نعم
التقليد	بصعوبة	بصعوبة	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	بصعوبة	لا تقدر	بصعوبة	لا تقدر
التحكم في وضعية الرأس	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر	لا تقدر
التحكم في وضعية الأطراف	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك	غياب ذلك
الجلوس	عامين	عامين ونصف	عامين ونصف	عدم تمكنه	عام	عام ونصف	7 أشهر	عدم تمكنه	عامين ونصف
سن ظهور الأسنان	17 شهرا	9 أشهر	19 شهرا	8 أشهر	عام	18 شهرا	عام	14 شهرا	12 شهرا
سن بداية الحبو	عام	لايوجد	لايوجد	لايوجد	لايوجد	لايوجد	لايوجد	لايوجد	لايوجد
سن الوقوف	3 سنوات ونصف	4 سنوات	5 سنوات	لا يوجد	عامين ونصف	عامين ونصف	4 سنوات	لا يوجد	3 سنوات
سن بداية المشي	8 سنوات	6 سنوات	9 سنوات	لا يوجد	6 سنوات	4 سنوات	7 سنوات	لا يوجد	4 سنوات ونصف
فهم الإشارات	19 شهرا	عامين	18 شهرا	9 أشهر	عام	عام	9 أشهر	عام	عام
اللعب	4 سنوات	عامين ونصف	عامين ونصف	4 سنوات ونصف	3 سنوات ونصف	3 سنوات	3 سنوات ونصف	3 سنوات ونصف	عامين
الالتفات للأصوات	عام وشهرين	18 شهرا	عامين	عامين ونصف	16 شهرا	عام	17 شهرا	عامين	9 أشهر

الجدول رقم (18): يبين التطـور النفسـي – الحركـي لحالات الدراسة والاتصـال قبـل اللغـوي.

الحالات / النمو اللغوي	الحالة1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة5	الحالة 6	الحالة 7	الحالة 8	الحالة 9	الحالة 10
سن بداية ظهور المقاطع الصوتية	5 سنوات	3 سنوات	4 سنوات	3 سنوات ونصف	6 سنوات	3 سنوات	7 سنوات	4 سنوات ونصف	3 سنوات	5 سنوات
سن الكلمات الأولى	6 سنوات ونصف	5 سنوات	5 سنوات ونصف	6 سنوات	7 سنوات	5 سنوات	7 سنوات ونصف	6 سنوات	3 سنوات ونصف	6 سنوات
سن شبه جملة	8 سنوات	7 سنوات	–	6 سنوات ونصف	8 سنوات	7 سنوات ونصف	–	6 سنوات	5 سنوات	7 سنوات
سن تكوين الجمل	–	8 سنوات	–	–	–	–	–	–	7 سنوات	–
سن بداية الفهم اللغوي	4 سنوات	عامين	3 سنوات	5 سنوات	5 سنوات	5 سنوات	3 سنوات ونصف	عامين ونصف	4 سنوات	3 سنوات
فهم التعليمات المقدمة للحالة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة

الحالات / النمو اللغوي	الحالة 11	الحالة 12	الحالة 13	الحالة 14	الحالة 15	الحالة 16	الحالة 17	الحالة 18	الحالة 19	الحالة 20
سن بداية ظهور المقاطع الصوتية	5 سنوات	3 سنوات	عامين ونصف	5 سنوات	4 سنوات	6 سنوات	5 سنوات	7 سنوات	3 سنوات ونصف	4 سنوات
سن الكلمات الأولى	5 سنوات ونصف	3 سنوات	3 سنوات ونصف	6 سنوات	5 سنوات	6 سنوات ونصف	5 سنوات ونصف	8 سنوات	4 سنوات	5 سنوات

سن شبه جملة	6 سنوات ونصف	5 سنوات	4 سنوات	7 سنوات	6 سنوات	8 سنوات	7 سنوات	–	5 سنوات	6 سنوات
سن تكوين الجمل	7 سنوات	6 سنوات	5 سنوات	–	7 سنوات ونصف	–	9 سنوات	–	7 سنوات	7 سنوات
سن بداية الفهم اللغوي	3 سنوات	عامين ونصف	عامين	عامين ونصف	4 سنوات	3 سنوات	4 سنوات ونصف	5 سنوات	3 سنوات	4 سنوات
فهم التعليمات المقدمة للحالة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة
الحالات / النمو اللغوي	الحالة 21	الحالة 22	الحالة 23	الحالة 24	الحالة 25	الحالة 26	الحالة 27	الحالة 28	الحالة 29	الحالة 30
سن بداية ظهور المقاطع الصوتية	5 سنوات	7 سنوات	5 سنوات ونصف	6 سنوات	3 سنوات ونصف	7 سنوات	4 سنوات	6 سنوات	3 سنوات	5 سنوات
سن الكلمات الأولى	5 سنوات ونصف	8 سنوات	6 سنوات	7 سنوات	5 سنوات	7 سنوات ونصف	6 سنوات	6 سنوات ونصف	4 سنوات	5 سنوات ونصف
سن شبه جملة	6 سنوات ونصف	9 سنوات	7 سنوات	8 سنوات	6 سنوات	8 سنوات ونصف	6 سنوات ونصف	7 سنوات	5 سنوات	7 سنوات
سن تكوين الجمل	7سنوات ونصف	–	9 سنوات	9 سنوات ونصف	8 سنوات ونصف	10 سنوات	8 سنوات	9 سنوات	7 سنوات ونصف	8 سنوات
سن بداية الفهم اللغوي	5 سنوات ونصف	3 سنوات	عامين ونصف	5 سنوات	3 سنوات و نصف	عامين ونصف	4 سنوات	4 سنوات	4 سنوات	5 سنوات
فهم التعليمات المقدمة للحالة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة	جيدة

الجدول رقم (19): يبين النمو اللغوي والمعرفي لحالات الدراسة.

- كشفت لنا نتائج المقابلة الأرطفونية مع أولياء كل حالة تعاني من شلل دماغي، أن لهم خصائص مشتركة تميزهم عن الاضطرابات الأخرى أهمها:

مشاكل في التغذية (صعوبة البلع–المص) ، مشاكل على مستوى المهارات اللغوية (التعبيرية) ومشاكل حركية، الى جانب الإضطرابات المعرفية، فهذا دليل كاف على أن الحالات سابقة الذكر لها مشكل الإعاقة العصبية الحركية.

ثانيا: اختبار الذكاء المصور

تقديم نتائج إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح المطبق على عينة الدراسة الحالية لتحديد نسبة الذكاء وللتعرف على المستويات العقلية:

الحالات / الصور	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
الصورة 01	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1
الصورة 02	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
الصورة 03	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1
الصورة 04	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
الصورة 05	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0
الصورة 06	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0
الصورة 07	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1
الصورة 08	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
الصورة 09	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0
الصورة 10	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
الصورة 11	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1
الصورة 12	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
الصورة 13	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0

الصورة 14	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
الصورة 15	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
الصورة 16	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0
الصورة 17	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0
الصورة 18	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
الصورة 19	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
الصورة 20	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
الصورة 21	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0
الصورة 22	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
الصورة 23	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0
الصورة 24	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0
الصورة 25	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0
الصورة 26	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1
الصورة 27	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
الصورة 28	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
الصورة 29	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
الصورة 30	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1
الصورة 31	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1
الصورة 32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
الصورة 33	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
الصورة 34	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
الصورة 35	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
الصورة 36	1	–	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
الصورة 37	0	–	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1

الصورة 38	0	–	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1
الصورة 39	0	–	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
الصورة 40	–	–	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
الصورة 41	–	–	–	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
الصورة 42	–	–	–	–	0	0	0	1	1	1	1	–	0	0	1
الصورة 43	–	–	–	–	1	1	–	0	0	1	0	–	0	1	0
الصورة 44	–	–	–	–	1	0	1	1	–	1	0	–	1	1	0
الصورة 45	–	–	–	–	–	1	–	0	–	0	0	–	1	1	1
الصورة 46	–	–	–	–	–	0	–	1	–	1	1	–	1	1	1
الصورة 47	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	1	–	1	1	0
الصورة 48	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	0	–	1
الصورة 49	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–
الصورة 50	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 51	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 52	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 53	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 54	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 55	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 56	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 57	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 58	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 59	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 60	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

الحالات / الصور	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
الصورة 01	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 02	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1
الصورة 03	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
الصورة 04	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 05	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
الصورة 06	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0
الصورة 07	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
الصورة 08	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 09	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
الصورة 10	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
الصورة 11	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 13	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
الصورة 14	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1
الصورة 15	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
الصورة 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
الصورة 17	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1
الصورة 18	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
الصورة 19	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
الصورة 20	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1

الصورة 21	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
الصورة 22	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 23	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0
الصورة 24	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1
الصورة 25	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 26	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
الصورة 27	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 28	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
الصورة 29	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
الصورة 30	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 31	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
الصورة 32	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
الصورة 33	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1
الصورة 34	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
الصورة 35	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
الصورة 36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
الصورة 37	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
الصورة 38	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1
الصورة 39	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
الصورة 40	0	1	1	–	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
الصورة 41	0	0	1	–	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1
الصورة 42	1	1	0	–	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
الصورة 43	1	1	1	–	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0
الصورة 44	1	–	1	–	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1

الصورة 45	–	–	0	–	0	–	–	1	1	1	1	1	1	1	0
الصورة 46	–	–	–	–	0	–	–	1	0	0	0	1	1	0	1
الصورة 47	–	–	–	–	1	–	–	1	1	–	1	0	0	1	0
الصورة 48	–	–	–	–	–	–	–	1	1	–	–	1	0	1	1
الصورة 49	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	0	0	1
الصورة 50	–	–	–	–	–	–	–	0	–	–	–	–	0	1	1
الصورة 51	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0	0
الصورة 52	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1
الصورة 53	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	1
الصورة 54	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 55	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 56	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 57	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 58	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 59	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الصورة 60	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

الجدول رقم (20): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج:**

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج الحالات (30) **عينة الدراسة الحالية** المطبق عليها إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح الموجه للأطفال المصابين بالشلل الدماغي بمختلف أنواعه (الغير مصحوب بتخلف ذهني)، أن هناك تباين في النتائج حيث يتضح لنا أن كل طفل له نسبة ذكاء معينة تسمح له بممارسة مختلف النشاطات المعرفية المقدمة له، وبمأن هذا الإختبار من الإختبارات الجمعية غير اللفظية تم إختيارنا له فقد رأيناه ملائما لهذه الشريحة من ذوي الإحتياجات الخاصة وكذا

ربح الوقت، وما يمكننا معرفته هو أن العينة الحالية الباحثة قامت بتقسيمها على ثلاث (03) مراحل وفق ترتيب العمر الزمني بداية من أقل عمرا في العينة المدروسة، بحيث يتم في كل مرحلة العمل فيها بتطبيق هذا الرائز مع عشر (10) حالات كان العمل معهم جماعة بطريقة جد منظمة، حيث حددنا المجموعة الأولى المراد العمل معها أين تراوح سن أطفال هذه المجموعة مابين (8 إلى9 سنوات)، وما تم ملاحظته أن مجموع النقاط المتحصل عليها من خلال تطبيقنا لهذا الإختبار كانت تتراوح مابين (23 حتى 28 نقطة) حينما طلبنا من كل طفل من أطفال الشلل الدماغي في عينتنا التعرف على الشكل المختلف عن باقي المجموعة داخل المربع، فالحالة الأولى البالغة من العمر 08 سنوات أجابت على (39) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (25) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (21) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (14) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (120) فدرجته تقع في المئين (86) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة الثانية وهي من نفس العمر أجابت على (35) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (24) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (25) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (11) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (117) فدرجته تقع في المئين (81) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة الثالثة (8 سنوات) أجابت على (40) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (23) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (20) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (17) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (116) فدرجته تقع في المئين (79) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة الرابعة أيضا في نفس السن أجابت على (41) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (24) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (19) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (17) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (117) فدرجته تقع في المئين (81) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة الخامسة (8 سنوات) أجابت على (44) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (23) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (16) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (21) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (116) فدرجته تقع في المئين (79) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**،

والحالة السادسة من بين عشر حالات في المجموعة الأولى أجابت على (46) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (27) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (14) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (19) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (125) فدرجته تقع في المئين (91) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي جدا**، الحالة السابعة أجابت على (44) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (26) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (16) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (18) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (121) فدرجته تقع في المئين (89) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي جدا**، وفيم يخص الحالة الثامنة البالغة من العمر (09 سنوات) نجد أنها أجابت على (47) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (28) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (13) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (19) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (119) فدرجته تقع في المئين (85) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، في حين الحالة التاسعة أجابت على (42) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (28) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (18) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (14) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (119) فدرجته تقع في المئين (85) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، والحالة العاشرة أجابت على (47) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (28) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (13) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (19) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (119) فدرجته تقع في المئين (85) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، أما المجموعة الثانية المتكونة أيضا من (10 حالات) تم العمل معهم جماعة إذ تراوح العمر الزمني لهم مابين (9 حتى 10 سنوات)، وما يتضح لنا من هذا الجدول أن الحالة (11) أجابت على (48) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (29) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (12) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (18) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (120) فدرجته تقع في المئين (86) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، أما الحالة (12) أجابت على (41) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال

(15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (26) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (15) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (19) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (116) فدرجته تقع في المئين (80) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (13) أجابت على (49) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (28) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (11) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (21) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (119) فدرجته تقع في المئين (85) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (14) أجابت على (47) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (29) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (13) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (18) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (120) فدرجته تقع في المئين (86) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (15) أجابت على (48) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (28) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (12) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (20) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (119) فدرجته تقع في المئين (85) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (16) أجابت على (44) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (28) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (16) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (16) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (119) فدرجته تقع في المئين (85) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (17) أجابت على (43) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (30) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (17) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (13) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (116) فدرجته تقع في المئين (80) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، وفيم يخص الحالة (18) أجابت على (45) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (31) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (15) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (14) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (117) فدرجته تقع في المئين (81) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (19) أجابت على (39) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال

(15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (31) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (21) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (08) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (117) فدرجته تقع في المئين (81) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (20) أجابت على (47) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (31) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (13) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (15) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (117) فدرجته تقع في المئين (81) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، وبحديثنا عن المجموعة الثالثة نجد فيها أن الحالة (21) أجابت على (44) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (32) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (16) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (12) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (119) فدرجته تقع في المئين (86) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (22) أجابت على (44) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (33) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (16) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (11) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (120) فدرجته تقع في المئين (86) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (23) أجابت على (50) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (31) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (10) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (17) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (116) فدرجته تقع في المئين (80) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (24) أجابت على (48) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (34) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (12) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (05) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (120) فدرجته تقع في المئين (86) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (25) أجابت على (46) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (33) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (14) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (10) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (116) فدرجته تقع في المئين (80) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي**، الحالة (26) أجابت على (47) سؤال في هذا الإختبار

من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (37) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (13) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (10) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (121) فدرجته تقع في المئين (90) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي جدا**، الحالة (27) أجابت على (49) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (37) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (13) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (10) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (121) فدرجته تقع في المئين (90) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي جدا**، الحالة (28) أجابت على (49) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (39) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (08) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (12) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (126) فدرجته تقع في المئين (95) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي جدا**، الحالة (29) أجابت على (53) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (40) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (07) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (12) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (126) فدرجته تقع في المئين (95) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي جدا**، وأخيرا الحالة (30) أجابت على (53) سؤال في هذا الإختبار من بين (60) سؤال خلال (15 دقيقة) وهي المدة المحددة في هذا الرائز، غير أنها تحصلت على (39) نقطة صحيحة في حين لم تجب على (07) سؤال بعد انقضاء المدة المحددة منها (14) إجابة خاطئة، وعليه نسبة ذكائها حددت ب (125) فدرجته تقع في المئين (91) وبالتالي نصنفه ضمن فئة **الذكي جدا**، ومن أهم مايجب توضيحه هو أننا بعدما طلبنا من بعض الحالات التعرف على الصورة المختلفة عن باقي المجموعة يضع الطفل علامة داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة نجد أن لديهم صعوبة في تنفيذ هذه التعليمة بسبب الإعاقة الحركية المتفاوتة الدرجة عند كل حالة في عينة الدراسة، هذا مادعانا لمساعدة الطفل المصاب بالشلل الدماغي بالإجابة عن أمثلة الإختبار من خلال ايماءات الوجه وأحيانا عند تحديده لصورة من خلال توجه نظره للصورة المعينة وأحيانا أخرى عن طريق التعيين بالأصبع لعدم استطاعته مسك القلم (لم يساعدها الجانب الحركي)، كما تم ملاحظة أن بعض الحالات أضاعت وقتا طويلا في الإجابة عن سؤال واحد وغيرها كانت متسرعة مما ارتكبت أخطاء، وفي مجمل الأمر الحالات تعاملت وتفاعلت معنا أثناء تطبيقنا للرائز الذكاء المصور

لأحمد زكي صالح، وقد تراوحت نسب ذكائهم مابين (116 حتى 126) هذا ماجعلنا نصنفهم ضمن فئة الذكي عادي حيث أن درجتهم في المئين تمثلت بين (79 إلى 95) درجة.

خلاصة: نخلص على أننا نتعامل في دراستنا الحالية مع أطفال مصابين بالشلل الدماغي لا تصاحبهم إعاقات ذهنية **أنظر الملحق رقم (07).**

ثالثا: إختبار E.T.L النسخة الجزائرية (المكيفة باللغة العربية الدارجة)

تقديم الرائز: من خلال الدراسة التي قامت بها الأستاذة المشرفة حاليا على هذا العمل(بوعكاز.س) وتكييفها للرائز ETL على البيئة الجزائرية سنة 2007، استفدنا من هذا الإختبار وقمنا بتطبيقه على الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (عينة الدراسة الحالية)، للتعرف على مستوى التواصل اللفظي على هذه العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح الذي يهدف إلى التكفل بالقدرات المعرفية لتنمية التواصل اللفظي للأطفال المصابين بالشلل الدماغي وهذا للتعرف على مدى فعاليته نحو هذه الفئة.

(بوعكاز، 2006، ص. 178-193).

قمنا بتطبيق الاختبار العلاجي للغة **ETL** ، وفقا لأجزائه الأربعة والمتمثلة كما يلي:

-الدراسة التنفسية العيادية

-دراسة الصوتيات (النطق)

-دراسة الكلام

-دراسة اللغة

لنختم أخيرا بخلاصة الإختبار أخذين بعين الإعتبار طريقة تنقيط الإختبار الموضحة كالأتي:

-لكل طفل يتم استخدانم أوراق الملخص.

-تصنيف نشاط كل طفل من 0 إلى 4.

4- يتوافق مع الحد الأقصى من الإضطراب، أو عدم وجود لغة أو حتى كلام غير مفهوم لأي شخص .

التصنيف 3 يعني أن الموضوع يعاني من اضطرابات شديدة بحيث يفهمها إلا المقربون منه.

التصنيف 2 يتوافق مع لغة مشوهة بصراحة، لكن يمكن لأي شخص أن يفهمها، على الرغم من العيوب الواضحة.

يشير التصنيف 1 إلى اضطرابات طفيفة لا يستطيع اكتشافها سوى الفاحص المتمرس للغاية.

يتوافق 0 مع الغياب التام للإضطراب أو اللغة التي لايمكن تعويضها، **يكون موضح في الملحق رقم (02)**

رابعا: البرتوكول التشخيصي الأرطفوني

في إطار هذه الدراسة قمنا بتطبيق البروتوكول التشخيصي الارطفوني المقترح وفق الطريقة الآتية/

نحاول في هذه الدراسة تشخيص الحالات المصابين بالشلل الدماغي، وذلك بملاحظة مختلف سلوكياتهم و التأقلم معهم، قبل بداية تشخيصهم. فقد قمنا بداية ببناء علاقة ثقة بيننا و بين المفحوصين أخذين بعين الاعتبار أثناء تعاملنا معهم طبيعة إعاقتهم، ومعاناتهم التي لا تقتصر على الحركة و حسب إذ كنا نعمل على تجهيز خطوات جلستنا، ولكن هذا لا يعني الجمود، حيث كيفنا أنفسنا مع متطلبات اللحظة و العمل على ترتيب مراحل حدوث الجلسة على الشكل التالي:

- تمارين لتشخيص القدرات المعرفية .

محاولين قدر الإمكان شرح لطفل الشلل الدماغي مختلف النشاطات (أي قبل بداية التمرين) وتبسيط التعليمات المقدمة له في أبسط ما يكون، بحيث تكون واضحة و متوافقة مع إمكانيات الأطفال مع الوضع في الاعتبار، أن عملية التشخيص الأرطفوني للمهارة أو المفهوم المطلوب لا تتوقف على التمرين نفسه أو اللعبة، ولكن على إمكانية الجلسة ككل، وعلى صفات المختص الأرطفوني. أما اللعبة نفسها فهي عامل مساعد في العملية التشخيصية، حيث كنا نقوم بتقديم التعليمات للمفحوصين واحدة تلوى الأخرى، ونطلب من المفحوص أداء التمرين، أين قمنا بإعطاء الطفل محاولتين لكل بند ونقوم حينها بتدوين النقطة في المحاولة الجيدة لكن دون أن تراني الحالة، متجنبين بذلك إحباط الطفل في حالة تدوين نقطة الصفر عندما لا يتمكن من أداء النشاط، كما كنا نصحح للحالة أثناء أداء المهارة حتى لا تبقى في خطئها، بمعظم التمرينات خاصة المتعلقة بالجانب المعرفي. والشيء المهم الذي تم ملاحظته خلال إجرائنا للدراسة أن هؤلاء الأطفال (عينة الدراسة) كان لديهم صعوبة كبيرة في القدرات المعرفية المتمثلة في الانتباه – الإدراك (خاصة الإدراك البصري)، اضطراب القدرة المكانية الذي يؤثر على المكتسبات اللغوية (المتمثلة

في الطلاقة اللفظية، القراءة والكتابة، التخطيط وحل المشكلات) إلى جانب صعوبات التذكر أين لاحظناها ظاهرة جليا خاصة عند تقديمنا لهم مجموعة الصور المتشابهة وطلبنا منهم تحديد الصورة المختلفة عن بقية الصور المتشابهة، كذلك تحديد الصورة المختلفة عن بقية الصور في المجموعة الواحدة كما لاحظنا هناك حالات في دراستنا تمكنت من تذكر الألوان المتدرجة (الأحمر –الأخضر)، أما التمرين الذي اشتمل على تذكر أكثر من لونين (الأحمر–الأزرق–الأخضر–والأصفر)، فقد وجد فيه أطفال (عينة دراستنا) صعوبة في ذلك. كما أن التمرين المقدم لطفل الشلل الدماغي المتمثل في تذكر الكلمات سمعيا وجدت عينة دراستنا نوع من الصعوبة إذ أن هناك حالات أدخلت كلمات لم تكن ضمن المجموعة وحالات أخرى أعطت كلمات تقترب من الكلمات المقدمة في التمرين، و إذ تكلمنا عن التذكر البصري فنجد أن المجموعة التي تحتوي صور متقاربة دلاليا سهل تذكرها لعينة الدراسة، عكس المتباعدة دلاليا التي وجد فيها صعوبة، كما يوجد حالات أعطت صور لم تكن موجودة ضمن المجموعة، إلى جانب العرض الظاهر المتمثل في الصعوبات الحركية (بما فيها الحركة العامة والدقيقة) والحركة الفمية و الوجهية، نظرا للتشنج المستمر لعضلات الجسم، ففي عينة دراستنا لاحظنا حالات لها مشاكل حركية حادة، مما أثرت على مختلف النشطات نخص بالذكر الجانب المعرفي الذي هو موضوع دراستنا الحالية فما لحظناه أن الحالة متمكنة من الإجابة ولها قدرة معرفية لا بأس بها إذ لم نقل عنها جيدة، وهذا عندما اعتمدنا على (إختبار الذكاء لأحمد زكي) والذي رأيناه يتناسب مع هذه الفئة في التطبيق كأداة تقيس لنا نسبة الذكاء عند أطفال الشلل الدماغي، هذا ما جعل التعيين أو الرسم يدويا مستحيل مما دعانا للجوء إلى طرق أخرى نشخص بها. أين كنا نشير بأيدينا إلى الصور وهو يقوم بحركات برأسه أو النطق (بنعم أو لا). زيادة على ذلك كان أطفال الشلل الدماغي (في عينة دراستنا) كان مشكل اللعاب ظاهرا أثناء تأدية النشاط و لكن ليس كل الحالات. و بخصوص تنظيم الوقت كان موعد الجلسات متكرر بشكل منظم في صيغة مسلية و ممتعة حيث كان بمعدل 3 حصص في اليوم لمدة 30 دقيقة، 3 مرات في الأسبوع، أي ما يعادل (حصتين في الصباح من الثمانية والنصف إلى الساعة التاسعة **الحصة الأولى**، ومن العاشرة و النصف إلى الحادية عشر صباحا **الحصة الثانية** / و حصة في المساء من الثانية إلى الثانية و النصف مساءا **الحصة الثالثة**)، معناه كنا نقوم في دراستنا بتطبيق المحور الواحد في الأسبوع الأول بهذا التوزيع المذكور، وفيما يخص المكان فقد كان خارج غرفة الصف فالجلسة تعني أيضا بالنسبة لطفل الشلل الدماغي، مكان مميز (وهذا لنجاح عملية تشخيصنا مع الحالة)، كما كنا نعمد في نهاية الجلسة

على خروج الطفل نشيطا حيويا ليواصل يومه الدراسي. وما تم ملاحظته في تأدية دراستنا الحالية هناك حالات تحب الاستمرار في تأدية التمارين إلى ما يعادل ساعة كاملة خلال الجلسة الواحدة، معناه مددنا الجلسة وكانت تأدية التمارين من قبل الحالة في ذروتها دون أن نجهد الطفل إذ كنا نقوم بإيقاف الجلسة في حين شعورنا بأن الحالة تعبت، كما واجهنا حالة ترفض اللعب و تأدية مختلف التمارين مما دعانا في عدة محاولات معرفة السبب دون استعمال القوة، و محاولة دمجها في اللعب و التمرين ما إن تحين الفرصة، فخلال حصصنا التشخيصية لطفل الشلل الدماغي كنا نغير في نمط الأنشطة الاعتيادية للصف بالنسبة للمدمجين في المراكز النفسية البيداغوجية، والأقسام المدمجة مما جعل الوقت المخصص للتشخيص مميز.

5- التـنــاول التجريبي:

البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح لتنمية القدرات المعرفية لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

تم اقتراح هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني بهدف تنمية القدرات المعرفية من مفاهيم أساسية، انتباه، ادراك، الذاكرة (سمعيا وبصريا)، وذلك بالاعتماد على مراجع كما هو موضح في الجدول الخاص بالخلفية النظرية للبرنامج التدريبي المقترح:

الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي /

الترقيم	الاسم واللقب	عنوان المرجع	نوعه	أبعاد البرنامج
01	زينات فطيمة	محاضرات في الإعاقة الذهنية من منظور عصبي نفس- لغوي	كتاب	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
02	ZINET FATIMA	« Expérience de prise en charge du handicapé mental, à travers une thérapie cognitive. Ă propos de 30 cas »	thèse de magister en orthophonie 2000-2001 Université d'Alger 2, P S E O.	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.

03	دردور أسماء	أساليب التكفل الأرطفوني بالطفل المصاب بالشلل الدماغي.	مذكرة ليسانس في الأرطفونيا (2015).	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
04	دردور أسماء	اقتراح بروتوكول تشخيصي ارطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي.	مذكرة ماستر في الأرطفونيا (2017).	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
05	دردور أسماء بوعكاز سهيلة حوله محمد	اقتراح بروتوكول تشخيصي ارطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي.	مجلة دراسات إنسانية و إجتماعية المجلد 10 العدد 01 (2021)	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
06	دردور أسماء بوعكاز سهيلة	أساليب التكفل الأرطفوني للأطفال المصابين بالشلل الدماغي بالاقسام المدمجة.	مجلة الاضطرابات النمائية العصبية و التعلم دورية علمية دولية محكمة	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
07	بوعكاز سهيلة	البحث في إعادة التربية الوظيفية عند الطفل: فحص وإعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للاضطرابات الأرطوفونية عند الأطفال المعاقين عصبيا.	رسالة دكتوراه	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.

08	Valdois s	*Apport de la neuropsychologie – cognitive à la pratique orthophonique in rééducation orthophonique. 192 .21 – 35. langage oral – langage écrit – mémoire – attention*. UCL .PSPLCODE A. Bragard .C.Maillart M-A Schelstraete . 2003.	ورقة دراسية (1997).	- بعد الانتباه. - بعد الذاكرة.
09	ALBERT ECCIA	La préparation à la scolarité des enfants infirmes moteurs cérébraux.	كتاب (2009).	- بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
10	معروف فاخت	الأسلوب اللغوي للقران وأثره في تنمية قدرات الطفل اللغوية والمعرفية نموذج الذاكرة الدلالية المعجمية	مذكرة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي . (2011)	- بعد الذاكرة.
11	خدوسي كريمة	بناء واقتراح بروتكول إعادة تربية الطفل الديسفازي في الوسط الإكلينيكي الجزائري تناول لساني وبراغماتي	مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطفونيا (2011).	- بعد المفاهيم الاساسية. - بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
12	بومسجد عبد القادر	تعزيز نمو القدرات الإدراكية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسية الحركية بحث مسحي تجريبي على أطفال التعليم التحضيري 4-6 سنوات	بحث مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه (2005).	- بعد الادراك.
13	نادر يوسف الكسواني	الشلل الدماغي التطوير الإدراكي .	كتاب (2006).	- بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
14	أبو النجا أحمد عز الدين عمرو وحسن وأحمد بدران	ذوو الاحتياجات الخاصة الإعاقة الذهنية الحركية البصرية والسمعية .	كتاب (2003).	- بعد الانتباه.
15	إبراهيم أمين القريوني	دليل تدريب وتعليم الأطفال المعاقين عقليا .	كتاب (2006).	- بعد المفاهيم الاساسية.

				- بعد الانتباه. - بعد الادراك. - بعد الذاكرة.
16	إبراهيم محمد صالح	مقدمة في الإعاقة الحركية .	كتاب (2006).	- بعد الانتباه.

الجدول رقم (21): يبين الخلفية النظرية التي تم على أساسها اقتراح البرنامج التدريبي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي.

ملاحظة: بعد خمس سنوات من خبرة في الميدان مع هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة بمديرية النشاط الإجتماعي لولاية مستغانم، واستخدام البروتوكول الذي تم اقتراحه في إطار نيل شهادة الماستر (كما سنوضحه لاحقا)، كأداة لتشخيصهم وكوسيلة للتكفل بهم. ارتأينا استكمال دراستنا في طور الدكتوراه نحو بناء برنامج تدريبي موجه لهذه الشريحة، مستفيدين بذلك من خبرتنا في إعداد مذكرة الماستر بإشراف **الأستاذ حوله محمد**، وعملنا في الميدان، كما لا ننسى توجيهات **الأستاذة بوعكاز سهيلة المشرفة** على هذه الدراسة الحالية، لتكون بذلك دراسة استكمالية لما تطرقنا إليه وبذلناه في أعوام سابقة، وعليه نكون قد قمنا بإضافة علمية جديدة في مجال البحث العلمي التي من الممكن إفادة الباحثين منها والمختصين في المجال، لإعانة هذه الفئة الحساسة من المجتمع الجزائري قصد إدماجهم اجتماعيا ومدرسيا وتحقيق الاستقلالية الذاتية لهم.

5 .1 تقديم البرنامج التدريبي الأرطفوني: هو برنامج تدريبي أرطفوني لتنمية القدرات المعرفية من انتباه – ادراك وذاكرة (سمعيا–بصريا) ومختلف المفاهيم الأساسية موجه للأطفال المصابين بالشلل الدماغي (بكل أنواعه) والذين يعانون من مشاكل معرفية الى جانب الاضطرابات اللغوية والاعاقة الحركية، يتكون من (04) أبعاد، فالبعد الأول خاص بالتكفل بالمفاهيم الأساسية، أما البعد الثاني فيه ندرب الطفل على الانتباه (سمعيا–بصريا)، وبالنسبة للبعد الثالث فهو لتنمية مهارات الادراك (سمعيا–بصريا)، وفيم يخص البعد الرابع فهو لتدريب الطفل على تطوير قدرة الذاكرة من الجانب السمعي والبصري، اذ يطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين 8 سنوات الى غاية 13 سنة .

- يمكن تطبيق هذا البرنامج برفقة الوالدين أو بدونهما.
- يمكن تطبيقه أثناء حصص التكفل الأرطفوني.

- في هذا البرنامج نستخدم تقنيات و نشاطات كأداة للتنمية القدرات المعرفية.
- بإمكان تطبيقه مع طفل مصاب بالشلل الدماغي (بكل أنواعه).
- مدة التطبيق 45 دقيقة بالنسبة للبعد الواحد (يتم إستكمال النشاط في الحصة الموالية بعد هذه المدة).
- تعليمات البرنامج المقترح تقدم بلغة الدارجة.

طريقة التنقيط: كل نشاط من نشاطات البرنامج المقترح تقيم بـ**2**، **1** أو **0** (لاشيء) / (+ +) (+) (−)

- نقطتان **2** (+ +) إذا تم أداء النشاط في حدود العادي.
- نقطة واحدة **1** (+) إذا تم أداء النشاط بشكل متوسط .
- لاشيء**0** (−) إذا لم يتمكن طفل الشلل الدماغي من أداء النشاط و لم يبد أية محاولة.

- **(إذ أن لكل نشاط محاولتين ، نقوم بتدوين النقطة في المحاولة الجيدة).**

5 .2- هدف البرنامج التدريبي المقترح: الهدف من هذا البرنامج التدريبي الارطفوني الذي تم اقتراحه هو تنمية القدرات المعرفية المتمثلة في المفاهيم الأساسية الى جانب تطوير مهارات الانتباه–الادراك والذاكرة سمعيا وبصريا عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، فهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة تواجههم صعوبات تقف عائقا أمامهم بحيث لاتمكنهم من القيام بالمهمات المطلوبة منهم في الحياة بشكل أكثر كفاءة، لاسيما في الجانب المعرفي فنلاحظ أن لهم مشكل على مستوى الانتباه، الادراك والذاكرة.

5-3 مكونات البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح لتنمية المفاهيم الأساسية ومهارات الانتباه والادراك والذاكرة (سمعيا وبصريا).

أولا: بعد المفاهيم الأساسية.

1- بند المخطط الجسدي والجانبية.
2- بند البنية المكانية والزمانية.
3- بند الألوان، الأعداد والأشكال.

ثانيا: بعد الانتباه.

1- بند الانتباه السمعي.

2- بند الانتباه البصري.

ثالثا: بعد الادراك.

1- بند الادراك السمعي.

2- بند الادراك البصري.

رابعا: بعد الذاكرة.

1- بند الذاكرة السمعية.

2- بند الذاكرة البصرية.

ملاحظة: كل بند يحتوي على مجموعة من التمارين التي تعمل على تنمية مهارة معرفية معينة.

5-4 الأدوات المستعملة في البرنامج التدريبي الأرطفوني لتنمية مهارات الانتباه الادراك الذاكرة (سمعيا-بصريا) والمفاهيم الأساسية عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي أنظر الملحق رقم (08).

ورقة التنقيط – كراس الحالة – قلم – طاولة – مجموعة صور – ثمانية صور توحي بالضد – ستة صور ظل متشابهة – علبة صغيرة مربعة الشكل – أوراق ملفوفة (باللون الازرق/الأحمر/ أخضر أزرق)- 3 صناديق من الكرتون (أحمر-أصفر-أزرق)-عدد من الكرات – سيارة – دمية – مكعبات بلون (أحمر – أصفر- أزرق – أخضر) – كرسي – مربع (كبير- صغير) – دائرة (كبيرة- صغيرة) مثلث (كبير- صغير) مكعبات بألوان مختلفة-أسفنجه-ماء-دلوين-أزرار (بلون أحمر، أزرق، أخضر، أصفر) – خيط – خشخيشة صورة سيارة مركبة – علبة فيها ثقوب لأحجام و أشكال هندسية – كرة – صورة تحتوي على متاهات خمسة صور لشخصية كرتونية بلوتو (اثنان متطابقتان والباقي مختلفون)- صورة تحتوي شخصية واحدة مختلفة في كل صف عن الشخصيات الأخرى – ورقة بها شكل (مربع مثلث، دائرة) – ورقة بها مربعات ملونين بالأحمر والأخضر وأخرى بها مربعات بدون تلوين- ورقة بها خطوط عمودية ملونة (بالأزرق، أحمر، أخضر، أصفر)-عصي بلون (أزرق، أحمر، أخضر، أصفر) لوحة بها بطاقات حافظة عليها شكل (مثلث – مربع – هلال دائرة – مستطيل – نجمة) صور مختلفة ناقصة – صور بها مضلات مفتوحة و مغلقة – صورة لمجموعة من الكؤوس والانأت – صورة بها أسقف منازل.

5 . 5- كيفية تطبيق أبعاد البرنامج التدريبي الأرطفوني:

I . بعد المفاهيم الأساسية.

1- بند المخطط الجسدي والجانبية.

أ. **المخطط الجسدي/** يجب توعية الطفل و التعرف على جسده، ثم إعادة تسمية أعضاء جسده على الآخرين عن طريق لعبة بناء و تركيب جسد الإنسان (خدوسي ، 2011، ص.123).

- **أولا:** نطلب من الحالة تعيين أعضاء جسمها مثلا / نقول للحالة أين رأسك – وجهك عينك – أنفك – فمك – أذنك – يدك – بطنك – ظهرك – ظفرك- أصبعك – شعرك رجلك كتفك – عنقك – رقبتك – صدرك – خدك – جبهتك.

- **ثانيا:** نعط للطفل مخطط جسدي لدمية و نطلب منه تعيين / الرأس – الوجه – أذن – أنف فم – الشعر – اليد – الرجل – البطن (القيروني ،2006، ص.15).

ب. **الجانبية/ أولا:** نطلب من الحالة **أن** تريني يدها اليمنى ثم يدها اليسرى – العين اليمنى – العين اليسرى – الأذن اليسرى – الأذن اليمنى – الرجل اليمنى – الرجل اليسرى (التعيين المباشر).

ثانيا: في حدود الامكانيات الحركية للطفل، نطلب من الحالة الربط بين أمرين في أن واحد، أين نقول للطفل المصاب بالشلل الدماغي ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى، ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى ضع يدك اليمنى في الأذن اليسرى، اليد اليسرى في الأذن اليمنى، اليد اليمنى في الرجل اليسرى، اليد اليسرى في الرجل اليمنى (تكون واحدة تلوى الأخرى) (بومسجد، 2005، ص.101- 102) .

2- بند البنية المكانية والزمانية.

أ. **البنية المكانية/**

- **أولا:** ندرب مفهوم المكان لدى الطفل، انطلاقا من وضع العلبة (سيارة بالنسبة للولد و دمية بالنسبة للبنت في أماكن مختلفة مرة فوق الطاولة وتارة تحت الطاولة و نقول للحالة أين هي اللعبة.

- **ثانيا:** نطلب من الحالة الوقوف أمام الكرسي ثم وراء الكرسي- ثم بجانب الكرسي في حدود الامكانيات الحركية للطفل (القيروني، 2006، ص.25).

ب. البنية الزمانية/

- **أولا:** نطلب من الطفل ذكر يوم إجراء المقابلة (ما اسم اليوم ؟) .
- **ثانيا:** نطلب من الحالة أن تذكر لنا أيام الأسبوع (أذكر لنا أيام الأسبوع ؟).
- **ثالثا :** نطلب من الطفل تحديد القبل و البعد من خلال الأيام أين نقول للحالة، ما اليوم الذي يأتي بعد الجمعة ؟ / ثم ما اليوم الذي يأتي قبل الجمعة ؟ / ما اليوم الذي يأتي قبل يوم الاثنين ؟ / ما اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين ؟.

3- بند الألوان، الأعداد والأشكال.

أ. الألوان/

- **أولا:** نعط للطفل مكعبات بألوان مثل (أحمر مع أزرق) (أصفر مع أخضر).

نطلب من الطفل القيام بعملية مطابقة هذه الألوان (عملية التصنيف و فرز الألوان).

- **ثانيا:** بعدها نطلب من الطفل تسمية الألوان (التعرف على الألوان) مثلا: نقول للطفل ما هذا اللون؟.
  ثالثا: العمل على توظيف اللون مثلا: نطلب من الحالة تلوين وردة بلون أحمر.

نطلب من الحالة أن يعطيني لونا أحمر من بين مجموعة من الأقلام (دردور،2015، ص.85).

ب. الأعداد/

- **أولا :** نطلب من الحالة العد من واحد حتى العشرة.
- **ثانيا:** أين يتم تحديد الكمية من خلال 9 كرات متشابهة في الشكل و الحجم و اللون و نسأل الحالة الأسئلة الآتية:

أعطيني كرتان / ثم 3 كرات / ثم 4 كرات / ثم 5 كرات.

- **ثالثا:** نقول للحالة من الأكبر 3 أم 4، ثم 5 أم 3، ثم 2 أم 3.

كما نقول للحالة من الأصغر 4 أم 3، ثم 2 أم 3، ثم 4 أم 5 (دردور، 2015، ص. 82 – 85).

ت. الأشكال/

ندرب الحالة على الأشكال الأساسية (المربع / كبير– صغير/) (الدائرة / كبيرة – صغيرة) (مثلث / كبير – صغير/) كالآتي:

- **أولا:** نطلب من الحالة مطابقة الأشكال الستة السابقة الذكر مثلا / ضع المربع الصغير مع المربع الكبير.

- **ثانيا:** نطلب من الحالة تسمية الأشكال ، ما هذا ؟.

 . بعد الانتباه.

1– بند الانتباه السمعي.

- نضع على طاولة دلوين أحدهما يحتوي على ماء والآخر فارغ، و نطلب من الطفل بغطس الإسفنج في الدلو الذي به ماء، و الضغط على الإسفنج بكلتا يديه على الدلو الآخر، فيسقط الماء الذي بالإسفنج و نحن نشخص هل الطفل ينتبه إلى صوت الماء و شكله عند تساقطه(انتباه سمعي – بصري) (نادر الكسواني، 2006، ص.120).
- أعطيني عكس كلمة: خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين.
- نأخذ قلم وورقة غليظة نستعملها كحاجز نقوم بالطرق على الطاولة في المرة الأولى طرقة واحدة، الثانية طرقتان والثالثة ثلاث طرقات، بحيث تكون متتالية واحدة بعد الأخرى نسمعها للطفل، والمطلوب منه إعادة الطرق بنفس عدد الطرقات التي طرقناها.

التعليمة: خذ قلم وعندما انتهي من الطرق قم بالطرق كما سمعت.

- نقوم بالطرق على الطاولة ومرة على الباب ومرة أخرى لا نصدر أي صوت ويكون ذلك خلف ظهر الطفل معناه دون أن يراني، ونطلب منه تحديد مصدر الصوت، ويكون ذلك واحدا بعد الأخر.

التعليمة: انتبه جيدا للصوت لأني سأقوم بالطرق خلف ظهرك وعندما أقول لك انتهى قم بتحديد مصدر الطرق.

- نطلب من الطفل أن يقوم بتحديد صوت المرأة والرجل بعدما نغطي عينيه، ويقوم كل واحد منهما بمناداته.

التعليمة: انتبه جيدا للذي سيناديك وعندما افتح عينيك قل لي من ناداك.

-نجعل الطفل مستلقي على ظهره، ونصدر أصوات بالقرب من وجه الطفل، وهو مغمض العينين (مثير سمعي) ونرى إن كان الطفل ينتبه إلى مصدر الصوت(الكسواني، 2006، ص. 151 – 159).

2-بند الانتباه البصري.

- نعط للطفل صورة لمجموعة من أسقف المنازل، وعليه بتلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون، أنظر الملحق رقم (19) (Albert, 2009, p.45 -44).
- أن يقوم الطفل بتجميع أشكال متشابهة و وضعها في مجموعة، مثال: تجمع حبات التفاح ثم توضع في سلة (أين يقوم بتصنيف الأشياء المتشابهة من بين مجموعة من الأشياء المختلفة).
- نعط للطفل مجموعة أزرار مختلفة الألوان (أحمر، أزرق، أخضر، أصفر) ونطلب منه ملئها في خيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به.
- نعط لطفل الشلل الدماغي صورة عليها شكل لهيب نار – شمس – رجل ثلج ومثلجات ونقدم له قلم أحمر وأخر أزرق، ونطلب منه تلوين الأشياء الساخنة باللون الأحمر والباردة باللون الأزرق.

التعليمة: أنظر جيدا للصور وقم بتلوين كل ما يعبر عن الحرارة باللون الأحمر ولون كل ما يعبر عن البرودة باللون الأزرق.

- نقدم لطفل الشلل الدماغي صورة بها أربع أحصنة، حصان واحد يكون ظله في الأسفل، وعلى الطفل القيام بتحديده.

التعليمة: قم بإيجاد الحصان الذي يناسب ظل الحصان الذي في الأسفل.

- نقدم للطفل ورقة عليها ثلاث مربعات كبيرة كل مربع مقسم إلى تسع مربعات صغيرة، حيث كل مربع كبير فيه دوائر مقسمة بشكل مبعثر في المربعات الصغيرة، والمطلوب من الطفل القيام برسم الدوائر كما هي في الصورة المقابلة لها.

التعليمة: أنظر لهذه الصورة وخذ قلم وقم برسم الدوائر كما هي في الصورة المقابلة.

- نقدم للطفل صورة عليها مجموعة حيوانات لها أجزاء ناقصة نراها مقابلة لها، في نفس الصورة المقدمة وعلى الطفل القيام بربط الجزء الناقص والمناسب للحيوان المقابل، والحيوانات تكون كالأتي كلب – دلفين – كنكر – خروف – تمساح.

التعليمة: أين الجزء الناقص الذي يكمل هذا الحيوان، قم بربطه .

- نعط للطفل صورة تحمل دوائر عليها أشكال مختلفة وعددها خمسة، نطلب من الطفل القيام بتعيين الصورة التي تحمل نفس الشكل في مجموعة الصور المقابلة لها.

التعليمة: أرني ...الصورة التي تشبه هذه.

- لعبة الصور المتشابهة و غير المتشابهة، أين نعط للطفل صورة تحتوي على مجموعة من الكؤوس و الاناءات (مجموعها 11)، والمطلوب من الطفل رسم جميع الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة الأولى (Albert, 2009, p45-42).

ملاحظــة الأجزاء المحذوفــة:

الهــدف: تدريب الطفل على تمييز الأجزاء المحذوفة من الأشكال.

طريقــة التدريــب: نحتاج إلى رسوم متشابهة حيث.يتم حذف الأجزاء من إحدى الرسومات، اذ يتعين على الطفل معرفة الجزء المحذوف و الإشارة إلى موضعه.

- نعط للطفل صورة تحتوي على مضلات مغلقة ومفتوحة، والمطلوب من الطفل رسم شكل شمس بجانب المضلة المغلقة ورسم أمطار كأنها تتساقط على المضلة المفتوحة (Albert, 2009, p45-43)

- **العكس و التشابه:**

أولا / العكس.

نجد في هذا البند 4 صور توحي بالضد، وعلى طفل الشلل الدماغي أن يحدد الصورة التي تمثل ضدها، بعدها نعطيه مجموعة كلمات واحدة تلوى الأخرى، وعليه إعطاء عكسها.

التعليمة:

- أ/ – حدد لي الصورة التي تمثل عكس:

كتاب مغلق.

صحن فارغ.

دمية صغيرة.

طفل وراء حاجز.

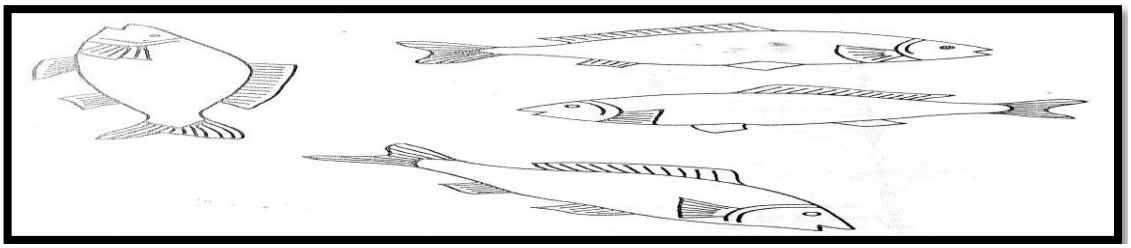
- أعطيني عكس كلمة: خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين.
- **ثانيا / التشابه:** نجد في هذا البند كذلك مجموعة صور من بينها 6 صور ملونة متشابهة و 6 صور أخرى تحمل ظل، وعلى طفل الشلل الدماغي القيام بتحديدها، كما نجد صورة تحتوي على أشياء تأخذ شكل المربع – مستطيل دائرة – مثلث، على الطفل القيام بتحديد الشكل المناسب في الصورة المقابلة.

التعليمة: حدد لي الشكل المناسب للشيء في الصورة المقابلة، مثلا: أين هو الشكل الذي يشبه هذه الكرة.

تمريـن الاتجـاهـات:

- نأخذ ورقة تحتوي على 08 سمكات تكون في اتجاهات مختلفة، والمطلوب من الطفل: تلوين السمكات التي في نفس الاتجاه نحن نقول اتجاه السمكة، والطفل يعين بواسطة أصبعه اتجاه السمكة الذي ذكرناه ويلونها(السمكة متجهة نحو اليمين بالاخضر والأخرى نحو اليسار بالاصفر، وأخرى للأعلى بالازرق و الأسفل بالاحمر).

ز)

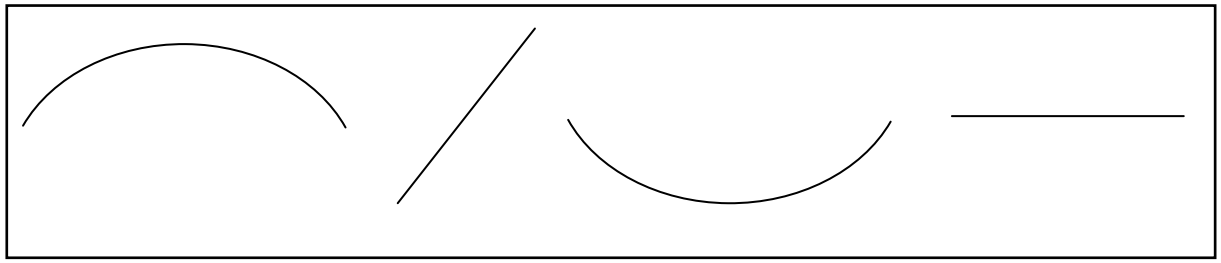


الشكـل26: لعبـة اتجاهات السمكات.

ملاحظـة: الطفل يكون قد تعرف من قبل على مفهوم الجانبية و البنية المكانية، بعدها نطبق التمرين.

- **تمريـن الرسـومـات:**

نقدم للطفل ورقة تحتوي على خطوط مختلفة الأشكال، ونقدم له لوحة وطباشير والمطلوب منه النظر للشكل و إعادة رسمه في لوحته، أو نعطيه ورقة و قلم، وهذه الأشكال هي: خط مستقيم – خط مائل – خط منحني – و خط نصف دائري.



الشكـــل27: يوضح تمرين الأشكـــال الهندسيــة [Albert, 2009, p55].

- **. بعد الادراك.**

1- بند الادراك السمعي.

- نسمع الطفل المصاب بالشلل الدماغي أصوات حيوانات أليفة تكون مطابقة مع الصور التي نريه اياها وبعد التدريب نقوم باصدار الصوت وهو يعين الصورة المطابقة للصوت الذي يسمعه.
- نسمع الطفل المصاب بالشلل الدماغي أصوات حيوانات متوحشة تكون مطابقة مع الصور التي نريه اياها وبعد التدريب نقوم باصدار الصوت وهو يعين الصورة المطابقة للصوت الذي يسمعه.
- نسمع الطفل المصاب بالشلل الدماغي أصوات حشرات تكون مطابقة مع الصور التي نريه اياها وبعد التدريب نقوم باصدار الصوت وهو يعين الصورة المطابقة للصوت الذي يسمعه.
- بعدها نخلط مجموعة هذه الحيوانات سابقة الذكر في مجموعة واحدة بحيث تكون صورها معروضة أمامه ونحن نصدر أصوات مختلفة وهو يقوم بتعين الصورة المناسبة، كما نتعمد اصدار أصوات غير موجودة في المجموعة ونرى ردة فعل الطفل.

ملاحظة: قمنا بتحميل مجموعة اصوات في قرص مضغوط عند تطبيق النشاط مع عينة الدراسة.

- ندرب الطفل على سماع مرة صوت طويل ومرة صوت قصير بحيث عند سماعه الصوت الاول يعمل على تحريك يده بطريقة عرضية وعند سماع الصوت الثاني يعمل على تقليصها .
- ندرب الطفل على سماع مرة صوت قوي ومرة صوت ضعيف بحيث عند سماعه الصوت الاول يقف وعند سماع الصوت الثاني يجلس على الكرسي .

ملاحظة: في حالة الطفل ليس لديه مشكل في الوقوف وان كان لديه مشكل يستعمل حركة اشارة بيديه.

- نجعل الطفل دائرا بجهة الحائط وعند مناداته يدور ويصفق وعندما لايسمعنا يبقى كما هو.

2- بند الادراك البصري.

- نعط للطفل صورة ناقصة (صورة سيارة)، و من ثم نطلب منه ذكر الجزء الناقص (عجلة سيارة).

- نعطيه مجموعة صور مختلفة ناقصة، و نطلب منه وضع الجزء الناقص لتصبح صورة مكتملة.

لعبة الصناديق: توضع الصناديق (من الكرتون) المختلفة الألوان، على أبعاد مختلفة من مكان رمي الكرات و ليكن عدد الصناديق الثلاثة (الاول باللون الاحمر والثاني بالازرق والثالث بالاصفر.) بحيث يقذف الطفل من وضع الثبات الكرات بحيث يحاول أن يرميها داخل الصناديق (القريوتي، 2006، ص.105).

- نضع للطفل مجموعة مكعبات مختلفة بألوان مختلفة، ونطلب من الطفل فرزها إلى مجموعات حسب اللون، و من ثم عد كل مجموعة (الكسواني، 2006، ص.155).

- نعط للطفل ثلاث مجموعات من الصور المتماثلة بحيث تكون هناك شخصية واحدة في كل صف مختلفة عن باقي الشخصيات، والمطلوب من الطفل اختيار الشكل المختلف من بين مجموعة الأشكال (محاولة إيجادها).

- نطلب من الطفل وضع الأحجام والأشكال الهندسية في الثقوب المناسبة **إدراك بصري** (الكسواني، 2006، ص.173).

- **مهارات الإدراك والتمييز:** بهدف أن يميز الطفل الشكل المختلف اتجاهه أو مستواه عن بقية الأشكال المعروضة، نقوم بعرض مجموعة من الأشكال أمام الطفل مثل: فنجان أو ساعة و يبين له الفرق في اتجاه الأشياء المعروضة أمامه، وبعد عملية التدريب يقوم بتغيير اتجاه الأشكال و مستواها و يطلب من الطفل تمييز الشكل الذي اختلف اتجاهه عن الأشكال الأخرى.

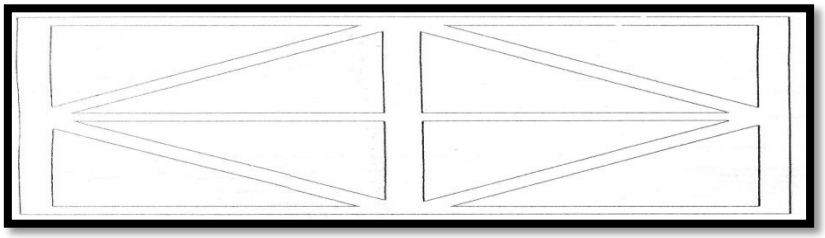
- نرسم في حائط دائرة ملون، ونطلب من الطفل قذف الكرة على الهدف (الكسواني، 2006، ص.179).

- نطلب من الطفل تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة (الكسواني ، 2006، ص.177).

- نقدم للطفل مجموعة من الصور المتشابهة بحيث تكون هناك صورتين فقط من صور البلوتو الخمسة متطابقتين، والمطلوب من طفل الشلل الدماغي الحركي محاولة معرفتها.

- **لعبــة النـطــاق المهيـكــل:**

التصميـــم: نأخذ لوحة أو ورق من الكرتون مستطيل الشكل يتراوح (18 سم – 16 سم) و نلصق عليه مثلثات تكون ب 4 سم في كل جانب ثم نقص هذه المثلثات بحيث تكون متباعدة عن بعضها البعض 3 مم حيث نأخذ اتجاهات مختلفة (واقف، مائل، منحني). نتحصل على أعمدة عند قص المثلثات، المطلوب من الطفل وضع هذه الأعمدة في المكان المناسب لها الشكل19.

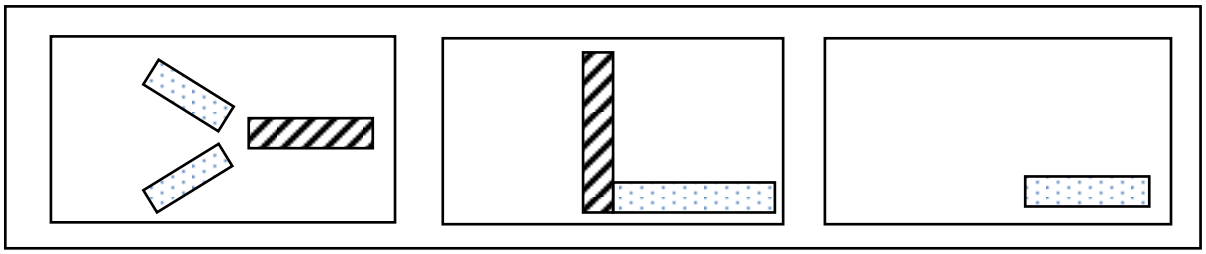


الشكـــل28: لعبــة النطـــاق المهـيــكـــــــل.

- **لعبــة اتجاهات الأعمــدة:**

نأخذ لوحة ونأتي بأوراق ونلفها جيدا ونلصقها على اللوحة بشكل متباعد بحيث نأخذ ألوان مختلفة (أزرق وعمود آخر أحمر وآخر أحمر وأخضر).

المطلوب من الطفل وضع العمود المناسب اللون والشكل على نفس الشكل المصنوع (نحن نعطيه الأشكال و يقوم هو بوضعها على الشكل الذي صنعناه).



الشكـــل29: يوضح تمرين لعبة اتجاهات المربع.

□. **بعد الذاكرة.**

1–بند الذاكرة السمعية.

- نعط للطفل مجموعة كلمات (باخرة – مظلة – فستان – بستان) ، و نطلب من الطفل تذكر الكلمات سمعيا.

- نقدم لطفل الشلل الدماغي مجموعة جمل بسيطة سمعيا، ونطلب منه تذكرها بعد سماعها، و الجمل تكون كالأتي:
  - أحضر يعقوب قلم.
  - لون يعقوب البيت.
  - قطف يعقوب ورقة.

التعليمة: أعد تذكر الكلمات التي سمعتها.

تمرين تذكر سلسلة من الأعداد البسيطة: نسمع طفل الشلل الدماغي سلسلة من الأعداد البسيطة ، وعددها 3 وهي كالتالي:

- 1 – 2 – 3 السلسلة الأولى
- 4 – 5 – 6 السلسلة الثانية
- 7 – 8 – 9 السلسلة الثالثة

التعليمة: تذكر لي سلسلة الأرقام التي قلتها لك بعد لحظات بالترتيب.

تمرين تذكر سلسلة أرقام معكوسة: في هذا التمرين نعط لطفل الشلل الدماغي الحركي سلسلة أرقام معكوسة، بحيث نقدم كل سلسلة على حدا و هي كالتالي:

- 3 – 2 – 1 السلسلة الأولى
- 6 – 5 – 4 السلسلة الثانية
- 9 – 8 – 7 السلسلة الثالثة

- **التعليمة :** تذكر لي سلسلة الأرقام كما قدمتها لك.

نجلس الطفل و نأتي بجرس، و نهزه كل مرة ليصدر صوت (الصوت يكون مختلف عن الصوت الآخر من حيث الشدة، والحدة، المدى، الاتجاه). ونطلب من الحالة تذكر الصوت القوي، الخفيف، الطويل، القصير، من أي اتجاه هو و في أية مرة صدر.

- الفكرة أخذت من كتاب (الكسواني، 2006، ص.161)

2-بند الذاكرة البصرية: نعط للطفل صور في ثلاث مجموعات، كل مجموعة فيها تسعة صور، ثلاثة متقاربة دلاليا وستة متباعدة دلاليا، ونطلب من الطفل تذكر هذه الكلمات انطلاقا من الصور.

- **المجموعة الأولى /** خروف – فيل – جمل (متقاربة دلاليا).

دار – صفارة – سلم – غربال – طيارة (متباعدة دلاليا).

- **المجموعة الثانية /** تفاح – عنب – ليمون (متقاربة دلاليا).

زرافة – رجل – كلب – بقرة – وردة – ضفدع (متباعدة دلاليا).

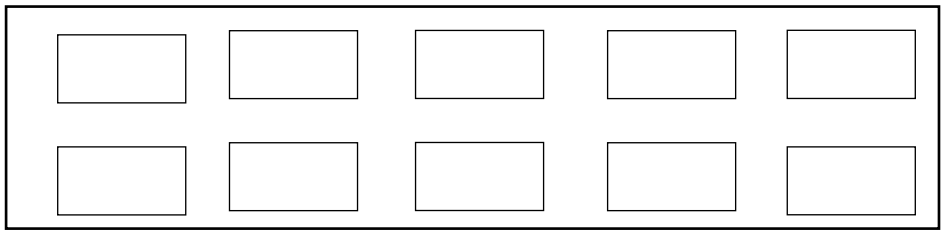
- **المجموعة الثالثة /** يد – ظفر – أنف (متقاربة دلاليا).

قطة – مفتاح – قلم – شمعة – ذبابة – نملة (متباعدة دلاليا).

- نأخذ لوحة بها بطاقات حافظة (أي يمكننا أن ندخل لوحة في وسطها) ، كل لوحة حافظة عليها شكل معين يكون مختلف عن بقية الأشكال في البطاقات الحافظة الأخرى، الأشكال تكون كالأتي/ (دائرة – مربع – هلال – مستطيل – نجمة – مثلث)، بحيث نعط للطفل بطاقات أخرى تحتوي نفس الشكل الموجود في البطاقات الحافظة الأولى، والمطلوب من الطفل وضع البطاقة المناسبة وسط الشكل المناسب في البطاقات الحافظة على اللوحة، بعدما قمنا نحن في البداية بإدخال اللوحات في المكان المناسب، ثم نزعناها أمام الطفل ونبقى لدقائق معدودة، بعدها نطلب منه التذكر والقيام ما قمنا به.

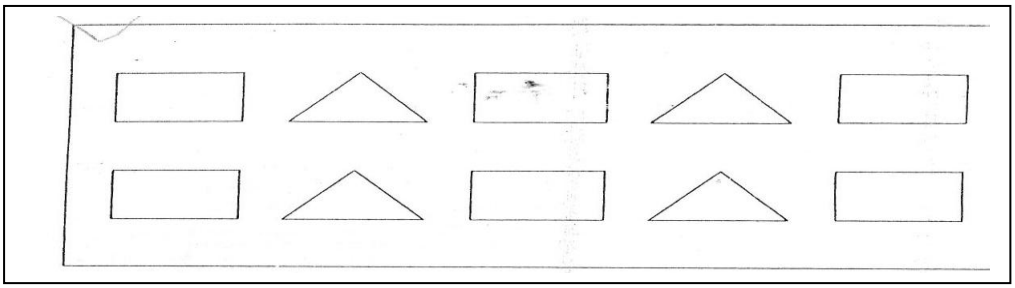
- في ورقة نرسم مربعات، و نلونهم بالأحمر و الأخضر، كما نقوم برسم نفس المربعات بدون تلوين على ورقة مغايرة، و نطلب من الطفل أن ينظر للمربعات الملونة و القيام بتلوين المربعات التي بدون تلوين بنفس ترتيب اللون (نعمل على إخفاء ورقة المربعات الملونة بعد النظر إليها لدقائق معدودة).

- في نفس الورقة المستعملة في التمرين الأول، نقوم برسم نفس المربعات، و لكن نلونهم بأربعة ألوان مختلفة (أحمر – أزرق – أصفر – أخضر)، و نقلب الورقة (على ظهر الورقة) و نأتي بورقة و نرسم نفس المربعات بدون تلوين و نلصقها و نطلب من الطفل أن ينظر للمربعات الملونة و يقوم بنفس التلوين.



الشكـــل30: يوضح تمريــن تلوين المربعات بألوان مختلفة.

- نأخذ ورقة من كرتون مربعة الشكل، و نرسم بداخلها في السطر الأول مربع – مثلث – مربع – مثلث مربع (المربع 5 سم في كل جانب، و المثلث أيضا 5 سم في كل جانب) و نقوم بتلوين الأشكال بألوان مختلفة أحمر، أزرق، أخضر، أصفر، أحمر مثلا، و في السطر الثاني من الورقة نرسم نفس الأشكال بنفس تلوين السطر الاول و المطلوب من الطفل على ورقة مغايرة تحمل نفس الاشكال بالترتيب تلوينها على حسب ما جاء في الورقة الاولى بعد النظر اليها لدقائق. يهدف التمرين لتنمية الذاكرة بصريا.



الشكـــل 31: يوضح تمريــن الأشكــال.

- على ورقة غليظة نقوم برسم خطوط عمودية ملونة زرقاء – حمراء – خضراء – صفراء ونطلب من الطفل وضع العصي المناسب (اللون) على الخط الموجود في الورقة التي بدون تلوين، مع إخفاء الورقة الملونة بعد النظر إليها.

5-6 تدريب الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في ميدان الدراسة الحالية وفق البرنامج الأرطفوني المقترح:

في اطار هذه الدراسة قمنا بتطبيق البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح وفق الطريقة الأتية:

نحاول في هذه الدراسة تدريب الحالات المصابين بالشلل الدماغي، وذلك بملاحظة مختلف سلوكياتهم و التأقلم معهم، قبل بداية تدريبهم. فقد قمنا بداية ببناء علاقة ثقة بيننا و بين المفحوصين أخذين بعين

الاعتبار أثناء تعاملنا معهم طبيعة إعاقتهم، ومعاناتهم التي لا تقتصر على الحركة و حسب إذ كنا نعمل على تجهيز خطوات جلستنا، ولكن هذا لا يعني الجمود، حيث كيفنا أنفسنا مع متطلبات اللحظة و العمل على ترتيب مراحل حدوث الجلسة على الشكل التالي:

- تمارين للتكفل بالمفاهيم الاساسية (المخطط الجسدي – الجانبية – البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد والأشكال).
- نشاطات للتدريب على الإنتباه (سمعيا و بصريا).
- تمارين للتكفل بالإدراك (سمعيا و بصريا).
- نشاطات للتدريب على الذاكرة (سمعيا و بصريا).

محاولين قدر الإمكان شرح لطفل الشلل الدماغي مختلف النشاطات (أي قبل بداية التمرين) وتبسيط التعليمات المقدمة له في أبسط ما يكون، بحيث تكون واضحة و متوافقة مع إمكانيات الأطفال مع الوضع في الاعتبار، أن عملية التدريب الأرطفوني للمهارة أو المفهوم المطلوب لا تتوقف على النشاط نفسه أو اللعبة، ولكن على إمكانية الجلسة ككل، وعلى صفات المختص الأرطفوني. أما اللعبة نفسها فهي عامل مساعد في العملية التدريبية، حيث كنا نقوم بتقديم التدريبات للمفحوصين واحدة تلوى الأخرى أكيد بعد تمكن الحالة من أداء النشاط الأول وادراكها لأي مفهوم مقدم لها، أين قمنا بإعطاء الطفل محاولات عديدة وتحفيزه لاتمام النشاط والاستمرار بعد محاولات عديدة، هذا ماتطلبه منا نحن في الميدان التحلي بالصبر، متجنبين بذلك إحباط الطفل في حالة فشله وعدم تمكنه من أداء النشاط، كما كنا نصحح دائما للحالة أثناء أداء المهارة حتى لا تبقى في خطئها، بمعظم التمرينات. والشيء المهم الذي تم ملاحظته خلال إجرائنا للدراسة أن هؤلاء الأطفال (عينة الدراسة) كان لديهم صعوبة كبيرة في القدرات المعرفية المتمثلة في الانتباه – الإدراك (خاصة الإدراك البصري)، اضطراب القدرة المكانية الذي يؤثر على المكتسبات اللغوية (المتمثلة في الطلاقة اللفظية، القراءة والكتابة، التخطيط وحل المشكلات) إلى جانب صعوبات التذكر أين لاحظناها ظاهرة جليا خاصة عند تقديمنا لهم مجموعة الصور المتشابهة، كما لاحظنا هناك حالات في دراستنا أثناء تدريبهم على تذكر الألوان المتدرجة **الأحمر –الأخضر** كانت نوعا ما سهلة مقارنة بذلك التمرين الذي يشمل على تذكر أكثر من لونين **الأحمر–الأزرق–الأخضر–والأصفر**، فقد وجد فيه أطفال (عينة دراستنا) صعوبة في ذلك، إلا بعد محاولات عديدة واستخدامنا للأساليب الأرطفونية الخاصة في الميدان مع هذه الفئة. كما أن التمرين المقدم لطفل الشلل الدماغي المتمثل في

التدريب على تذكر الكلمات سمعيا وجدت عينة دراستنا نوع من الصعوبة إذ أن هناك حالات أدخلت كلمات لم تكن ضمن المجموعة وحالات أخرى أعطت كلمات تقترب من الكلمات المقدمة في التمرين، و إذ تكلمنا عن التذكر البصري فنجد أن المجموعة التي تحتوي صور متقاربة دلاليا سهل تذكرها لعينة الدراسة، عكس المتباعدة دلاليا التي وجد فيها صعوبة، كما يوجد حالات أعطت صور لم تكن موجودة ضمن المجموعة، وعند تطبيقنا للتقنيات المتبعة أرطفونيا في البرنامج التدريبي المقترح بدأت الحالات تتحسن تدريجيا، إذ كنا نعمل مع هؤلاء الأطفال أخذين في إهتمامنا المشكل والعرض الظاهر لديهم الصعوبات الحركية بما فيها الحركة العامة والدقيقة والحركة الفمية والوجهية، نظرا للتشنج المستمر لعضلات الجسم، ففي عينة دراستنا لاحظنا حالات لها مشاكل حركية حادة (أطفال في كراسي متحركة)، مما أثرت على مختلف النشاطات المعرفية التي هي موضوع دراستنا الحالية فما لحظناه أن الحالة متمكنة من الإجابة ولها قدرة معرفية لا بأس بها إذ لم نقل عنها جيدة، وهذا عندما اعتمدنا على (إختبار الذكاء لأحمد زكي) والذي رأيناه يتناسب مع هذه الفئة في التطبيق كأداة تقيس لنا نسبة الذكاء عند أطفال الشلل الدماغي، هذا ما جعل التعيين أو الرسم يدويا مستحيل مما دعانا للجوء إلى طرق أخرى للتدريب بها. أين كنا نشير بأيدينا إلى الصور وهو يقوم بحركات برأسه أو النطق **بنعم** أو **لا**. زيادة على ذلك كان أطفال الشلل الدماغي في عينة دراستنا كان مشكل اللعاب ظاهرا أثناء تأدية النشاط و لكن ليس كل الحالات. و بخصوص تنظيم الوقت كان موعد الجلسات التدريبية متكررة بشكل منظم في صيغة مسلية و ممتعة حيث كان بمعدل حصتين في اليوم (حصة صباحا وحصة مساءا) لمدة 45 دقيقة، 3 مرات في الأسبوع (الأحد – الأربعاء – الخميس) ، أي ما يعادل في المجموع الكلي 24 حصة في الشهر الواحد ما يقارب 288 حصة وفيما يخص المكان الذي يلعب دورا هاما أثناء التكفل الأرطفوني فقد كان مميز (وهذا لنجاح عملية التدريب المعرفي مع الحالة) ، كما كنا نعمد في نهاية الجلسة على خروج الطفل نشيطا حيويا، وما تم ملاحظته في تأدية دراستنا الحالية هناك حالات تحب الاستمرار في تأدية التمارين خلال الجلسة الواحدة، وكانت تأدية التمارين من قبل الحالة في ذروتها دون أن نجهد الطفل إذ كنا نقوم بإيقاف الجلسة في حين شعورنا بأن الحالة تعبت، كما واجهنا حالة ترفض اللعب وتأدية مختلف التمارين مما دعانا في عدة محاولات معرفة السبب دون استعمال القوة، و محاولة دمجها في اللعب و التمرين ما إن تحين الفرصة، فخلال حصصنا التدريبية لطفل الشلل الدماغي كنا نغير في نمط الأنشطة الاعتيادية للصف بالنسبة للمدمجين في المراكز النفسية البيداغوجية، والأقسام المدمجة مما جعل الوقت المخصص

للتدريب مميز، كما كنا ندخل أحد الوالدين (الأم أو الأب) خلال جلسات تدريبنا لإعادة النشاط في البيت بهدف التكرار والاستمرارية وهو أحد استراتجيات التعلم المعمول بها لتحقيق فعالية ايجابية متقدمة.

خلاصة:

للتأكد من فعالية البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح في الدراسة الحالية المتمثل في علاج القدرات المعرفية كالإنتباه والإدراك والذاكرة (سمعيا وبصريا) قمنا باستخدام مجموعة من الأدوات والإختبارات (الإختبار العلاجي للغة E.T.L. A والبروتوكول التشخيصي الأرطفوني) كقياس قبلي، أي قبل تطبيق البرنامج التدريبي الأرطفوني، وهذا لتشخيص الجانب المعرفي واللغوي للحالات، بعدها طبقنا على عينة الدراسة الحالية البرنامج التدريبي الأرطفوني لمدة 05 سنوات ثم استخدمنا نفس الإختبارات (الإختبار العلاجي للغة E.T.L. A والبروتوكول التشخيصي الأرطفوني) كقياس بعدي، أما عن الأسلوب الإحصائي المتبع في هذه الدراسة هو الإحصاء البرامتري، و قد تحصلنا على نتائج (تكون موضحة في الفصل المقبل).

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة و تفسيرها.

تمهيد.

1- عرض نتائج الحالات وتفسيرها.

2- عرض نتائج التحليل الإحصائي.

تـمـهـيـد: تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض وتقديم النتائج ومحاولة تفسيرها وذلك قصد مناقشة فرضيات الدراسة تحت ضوء إشكالية الموضوع.

1- عرض نتائج الحالات و تفسيرها

1.1- تقديم نتائج إختبار اللغة الشفهية .E.T.L النسخة الجزائرية (المكيفة باللغة العربية الدارجة) المطبق على عينة الدراسة الحالية قبل تطبيق البرنامج الأرطفوني التدريبي (قياس قبلي):

الجزء الأول /الدراسة التنفسية الإكلينيكية:

الحالات / الجزء 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pa pa pa pa pa pa pa pa	04	04	03	04	01	03	02	04	04	03	03	03	03	03	03
Ta ta ta ta ta ta ta ta	04	04	04	03	04	04	04	02	04	04	04	03	04	03	03
Ko ko ko ko ko ko ko ko	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	03	04
Ya Ya Ya Ya Ya	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	03	03	03	04	03
Cha cha cha cha	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

														cha cha

30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	الحالات / الجزء 1
03	03	03	03	03	01	02	02	02	02	03	04	02	02	03	Pa pa pa pa pa pa pa pa
03	04	04	04	04	04	04	04	03	03	03	03	03	03	04	Ta ta ta ta ta ta ta ta
04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ko ko ko ko ko ko ko ko
04	04	04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	01	03	Ya Ya Ya Ya Ya
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Cha cha cha cha cha cha cha cha

الجدول رقم (22): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الأول من اختبار E.T.L.A.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج:**

ما يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج عينة دراستنا الحالية (30 طفل مصاب بالشلل الدماغي) أن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيقنا الجزء الأول (الدراسة التنفسية الاكلينيكية) من إختبار L'E.T.L.A وهو إختبار علاجي للغة مكيف من قبل الأستاذة المشرفة حاليا لهذه الدراسة بوعكاز سهيلة كانت ضعيفة جدا إذ أن التنقيط كان يتراوح ما بين التصنيف الرابع (04) وهو ما يتوافق مع الحد الأقصى من الاضطراب، أو عدم وجود لغة أو حتى كلام غير مفهوم لأي شخص، هذا ما نجده عند كل من الحالتين الأولى والثانية البالغتين من العمر **(08 سنوات)** لم تجيبا على كل المقاطع اللفظية المقدمة لهم اثناء تطبيق الإختبار، كما منحنا نفس التنقيط (04) لباقي عينة الدراسة البالغ سنهم (08 سنوات)، سوى المقطع الأول للحالة الثالثة والسادسة منح لهم التصنيف الثالث (03) والذي يعني أنه يعاني من اضطراب شديد بحيث لا يفهمه الا المقربون منه، أما الحالة الرابعة قدمت لها التنقيط (03) في المقطع الثاني أما الحالة السابعة في المقطع الرابع، وناذرا جدا ما نجد بعض من حالاتنا في الدراسة الحالية تحصلت على النقطة (02) التي تدل على أن اللغة مضطربة جدا لكن يمكن فهمها على الرغم من العيوب الواضحة، فقط في المقطع الأول للحالة السابعة من نفس العمر الزمني أي 08 سنوات، كما تشير النقطة (01) إلى اضطرابات بسيطة وطفيفة لا يستطيع إكتشافها سوى الفاحص المتمرس للغاية وقد قدمت للحالة الخامسة في المقطع الأول.

أما بالنسبة للحالات البالغ عمرها **(09 سنوات)** نجد أن الحالة الثامنة و التاسعة في المقطع الأول كلامهم غير مفهوم، أيضا نجد أن الحالة التاسعة و العاشرة والحادية عشر والثالثة عشر والسادسة عشر في المقطع اللفظي الثاني من الجزء الأول من الإختبار منح لهم نفس التصنيف (04) وهو ما يتوافق مع الحد الأقصى من الأضطراب فقط الحالة الثانية عشر و الرابعة عشر والخامسة عشر كان لها التصنيف (03) أي لهم اضطرابات شديدة بحيث لا يفهمهم الا المقربون من محيطهم في حين منح التصنيف الثاني (02) في المقطع الثاني للحالة الثامنة، إذ منح التصنيف الرابع الدال على عدم وجود لغة أثناء تطبيق الجزء الأول من الإختبار في نفس العمر الزمني لعينة الدراسة (09 سنوات) في كل من المقطع اللفظي الرابع والخامس للحالة الثامنة – التاسعة – العاشرة و الرابعة عشر، كما منح التصنيف (03) الدال على اظطرابات شديدة في كل من المقطع الرابع للحالة الحادية عشر والثانية عشر والثالثة عشر الخامسة عشر والسادسة عشر.

وبحديثنا عن أفراد عينة الدراسة البالغ سنهم **(10 سنوات)** أنهم تحصلوا على التصنيف الرابع (04) في كل من المقطع الثالث و الخامس، كما نجد أنهم تحصلوا كلهم على التصنيف (03) في المقطع اللفظي الثاني، غير أننا وجدنا نفس التصنيف في المقطع الأول والرابع لكل من الحالة العشرين و الواحد والعشرين.

أما الحالتين البالغ سنهم **(11 سنة)** منح لهم كلهم التصنيف الرابع (04) في كل المقاطع اللفظية المقدمة ما عدا المقطع الأول تحصلتا على التصنيف الثاني والذي يتوافق مع لغة مشوهة لكن يمكن لأي شخص فهمهم على الرغم من العيوب الواضحة.

في كل من الحالات البالغ عمرهم **(12 سنة)** نجد أن الحالة السادسة والعشرين والسابعة والعشرين تحصلتا على التصنيف الرابع (04) في كل المقاطع اللفظية المقدمة ما عدا المقطع الأول منحنا لهم التصنيف (03) كما منح في كل من المقطع الرابع والأول والثالث للحالة الخامسة والعشرين و الثامنة والعشرين.

في حين الطفلين البالغ عمرهم **(13 سنة)** منح لهم التصنيف الرابع في كل المقاطع اللفظية المقدمة ما عدا المقطع الأول و الثاني قدم لهم التصنيف (03) الدال عل وجود لغة مشوهة.

فعدم مقدرة الطفل المصاب بالشلل الدماغي من تكرار هذه المقاطع الصوتية من هذا الرائز الذي يتم من خلاله دراسة التنفس في الكلام دون تدخل أي عضو من أعضاء النطق باستثناء اللسان الأدنى، راجع إلى عدم تمكنه من التحكم في عضلة الفم الفك واللسان أيضا عدم قدرة الطفل من التحكم في قوة النفس ايقاعه وضعفه، فعند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي يلاحظ وجود قصور في الجهاز التنفسي مما يؤدي إلى سوء التنفس وعليه يحدث زفير قصير مما يقلل كثيرا من عدد المقاطع اللفظية.

الجزء الثاني /الدراسة الصوتية الإكلينيكية:

الحالات / الجزء 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
[a]	01	01	03	01	01	01	03	03	03	04	04	04	01	01	01
[o]	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04
[k]	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	[g]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[x]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	[γ]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	[ħ]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	[ɛ]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[q]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[h]
02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	03	01	03	[i]
03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	04	03	03	03	03	[é]
04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	03	04	04	04	04	[è]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[š]
03	03	03	04	04	04	04	03	03	03	03	03	03	04	03	[ž]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[z]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[s]
03	03	04	04	03	03	03	03	03	02	02	03	03	03	01	[l]
03	03	04	03	04	04	04	02	04	04	04	03	04	04	04	[t]
03	03	04	04	04	04	04	04	03	03	03	03	04	03	03	[d]
03	03	03	03	04	04	04	03	03	03	04	04	04	03	04	[n]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[r]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[g]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[č]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[r]
03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	(u)
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[p]
04	04	03	04	04	04	04	04	03	03	03	03	04	04	04	[f]
01	01	03	03	04	03	03	04	04	04	03	01	01	02	01	[b]

04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[v]
04	03	01	01	01	02	02	02	03	01	03	01	01	01	01	[m]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Pra
03	03	04	03	04	03	03	04	04	03	03	04	04	04	04	Plo
04	03	03	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	Pla
04	04	04	03	03	04	04	03	03	04	04	03	03	03	03	Pli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Pro
04	04	04	04	03	03	04	03	03	04	04	04	04	04	04	Pri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Tra
04	04	03	03	03	04	03	04	04	03	03	03	03	03	03	Blo
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	04	Bla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Bli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	03	Fra
04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	Klo
03	04	03	04	04	03	04	03	04	03	03	04	04	04	04	Kla
04	03	04	04	04	04	04	03	04	03	04	04	04	03	03	Kli
03	03	03	03	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Fro
04	04	04	04	04	03	04	03	04	03	04	04	03	03	03	Fri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Glo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vri
04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	Dra

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	03	04	Flo
03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Fla
03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	Fli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	Dro
03	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	Dri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	04	03	03	03	Vlo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	04	03	03	03	Vla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Vli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	04	03	03	03	Vlo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	04	03	03	03	Vla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Vli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gri
03	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	03	04	03	03	Bra
04	03	04	03	04	04	03	04	03	03	03	04	04	04	04	Tlo
04	03	04	03	04	04	03	04	03	03	03	04	04	04	04	Tla
04	03	04	03	04	04	03	04	03	03	03	04	04	04	04	Tli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	Bro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	Bri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	[j]
04	04	04	03	04	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	[w]
04	04	04	03	04	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	[wi]
03	03	03	03	03	01	02	02	02	02	03	04	02	02	03	Pa

03	03	03	03	03	01	02	02	02	02	03	04	02	02	03	Ta
03	03	04	03	04	04	04	02	04	04	04	03	04	04	04	Ka
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	[kok]
03	03	04	03	04	04	04	02	04	04	04	03	04	04	04	[tɔ̀t]
03	03	03	03	03	03	04	04	04	04	03	04	04	04	03	[pap]
04	04	04	04	04	04	04	03	03	03	04	04	03	04	04	[nadã]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[njãga]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	03	04	04	03	[mabã]
04	04	03	04	04	04	03	03	03	04	03	04	03	03	03	Esp
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Stur
04	04	04	04	04	04	03	03	04	04	04	04	04	03	04	Ert
04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	03	04	03	03	03	Olp
04	04	04	04	03	03	04	04	03	04	04	04	04	04	04	Spli
04	04	04	04	03	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	Spik
04	04	04	04	04	04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	Blist
02	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ba ab
03	04	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	bo ob
03	03	03	03	03	01	02	02	02	02	03	04	02	02	03	ti it
04	04	03	04	04	03	03	03	03	04	03	04	04	04	03	lé él
04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛa aɛ
03	03	03	04	04	04	04	04	03	03	04	03	03	04	03	du ud
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ko ok
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	ga ag
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ra ar
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	03	ča ač
04	04	04	04	04	03	04	04	03	04	04	04	04	03	04	ja aj
04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	fi if
04	04	04	04	03	04	04	03	03	03	04	04	04	04	04	šu uš

04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	su us
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	qa aq
04	03	04	04	03	04	04	04	03	04	04	03	04	04	04	ħa aħ
04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	za az
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	xa ax
04	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	ma am
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kro
04	04	04	03	04	03	04	03	03	03	04	04	04	04	04	Sbi
04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	03	Dré
04	04	03	03	03	04	03	04	04	03	03	03	03	03	03	Blo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ћfé
04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	Fra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Bli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tru
04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	Flu
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ћjé
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tqa
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ské
04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	Sta
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	Bro
04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	Fri
04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	03	04	04	Ћma
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ћko
03	03	03	04	04	03	03	03	04	04	04	04	03	04	03	Bān
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Sūn
04	04	04	04	03	03	03	04	04	04	03	03	04	04	04	Tén

03	04	03	04	03	03	03	03	04	04	04	04	04	04	04	Slu
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Xli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ħro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kwa
04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	Tra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	03	04	03	04	Sla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣza
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ska
03	04	04	03	04	04	04	03	04	04	03	04	04	04	04	ɛfa
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣna
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛqa
04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	ɛta
04	04	03	03	03	04	04	04	04	04	03	03	03	04	04	ɛda
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣsi
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛra
03	03	03	03	03	04	04	04	03	04	04	03	03	03	04	Fha
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ħna
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	Ħfa

30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	الحالات / الجزء 2
01	01	01	01	01	03	03	02	01	01	02	01	01	01	02	[a]
04	03	03	02	02	02	02	02	02	03	01	03	02	03	03	[o]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[k]
04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	[g]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[x]

04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	[ɣ]
04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	[ħ]
04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	03	04	03	04	04	[ɛ]
04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[q]
03	04	04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	[h]
03	04	04	03	03	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	[i]
04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	03	03	04	03	[é]
04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	[è]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[š]
03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	[ž]
04	04	04	04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	[z]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[s]
03	03	03	03	04	04	04	04	03	03	03	04	03	03	03	[l]
04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	[t]
04	04	03	04	04	04	03	03	04	03	04	04	04	04	04	[d]
03	03	03	03	03	03	03	03	04	04	03	03	03	03	03	[n]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[r]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[g]
03	03	03	03	03	03	04	04	04	03	03	03	04	03	04	[č]
04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	[t]
04	04	03	04	04	04	03	03	04	03	04	04	04	04	04	[d]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[s]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[r]
03	03	03	03	03	04	04	04	03	04	03	04	04	04	04	(u)
03	03	03	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	03	03	[p]
04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	[f]

03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	[b]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[v]
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	[m]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Pra
03	03	03	04	04	03	04	03	04	03	04	03	03	03	03	Plo
03	03	03	04	04	03	04	03	04	03	04	03	03	03	03	Pla
03	03	03	04	04	03	04	03	04	03	04	03	03	03	03	Pli
04	03	04	04	04	03	03	03	04	04	04	04	03	04	04	Pro
04	03	04	04	04	03	03	03	04	04	04	04	03	04	04	Pri
04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Tra
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	Blo
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Bla
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	Bli
04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Tro
04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Tri
04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	Fra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Klo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kli
04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	Fro
04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	Fri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Glo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vri

04	04	03	04	04	04	03	03	04	03	04	04	04	04	04	Dra
04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	Flo
04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	Fla
04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	03	03	04	04	04	Fli
04	04	03	04	04	04	03	03	04	03	04	04	04	04	04	Dro
04	04	03	04	04	04	03	03	04	03	04	04	04	04	04	Dri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	04	03	03	03	Vlo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	03	04	03	03	03	Vla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Vli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vlo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Vli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Bra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tlo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tli
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	Bro
03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	Bri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[j]
03	04	03	03	03	03	03	04	04	03	03	03	03	03	03	[w]
03	04	03	03	03	03	03	04	04	03	03	03	03	03	03	[wi]

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Pa
04	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Ta
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ka
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[kok]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[t∂t]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[pap]
03	04	04	03	03	03	03	04	04	03	03	03	04	04	04	[nadã]
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	[njãga]
03	03	03	04	04	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03	[mabã]
03	03	03	04	04	03	04	04	04	04	03	04	04	04	04	Esp
03	03	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	Stur
03	03	03	04	04	04	04	04	04	03	03	04	04	04	04	Ert
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Olp
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Spli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Spik
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Blist
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	ba ab
03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	bo ob
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ti it
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	lé él
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛa aɛ
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	du ud
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ko ok
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ga ag
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ra ar
03	03	03	03	04	04	03	04	04	04	03	03	03	03	03	ča ač
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ja aj
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	fi if

04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	šu uš
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	su us
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	qa aq
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ħa aħ
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	za az
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	xa ax
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	ma am
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Sbi
04	03	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Dré
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	Blo
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Gro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ћfé
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Fra
03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	Bli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tru
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Flu
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ћjé
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tqa
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ské
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Sta
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kla
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	Bro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Fri
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ћma
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ћko
03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	Bān
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Sūn

04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tén
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Slu
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣra
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Xli
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ħro
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Kwa
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Tra
03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	Sla
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣza
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ska
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛfa
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣna
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛqa
04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	03	ɛta
04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛda
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɣsi
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	ɛra
03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	Fha
04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ħna
03	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	Ħfa

الجدول رقم (23): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الثاني من اختبار E.T.L.A

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

يتضح لنا جليا من خلال الجدول المبين أعلاه الخاص بنتائج عينة دراستنا الحالية المطبق عليها الجزء الثاني للدراسة الصوتية الإكلينيكية من الإختبار **E.T.L.A**، أن النتائج المتحصل عليها لتشخيص الجانب اللغوي كانت أغلبها ضمن التصنيف الرابع **(04)** والذي يتوافق مع الحد الأقصى من الاضطراب،

أو عدم وجود لغة أو حتى كلام غير مفهوم لأي شخص، وهذا ما يتضح لنا جليا عند كل من الحالة (10-11-12) عند نطق صوت (a) كذلك عند الحالة (1-2-3-5-6-7-8-9 -10-11-13-14-15) بالنسبة للصوت (o) كما تحصلوا كل حالات عينة الدراسةعلى نفس التنقيط في نطق الصوت (k)، أيضا كل الحالات تحصلوا على التصنيف (04) في نطق صوت (g) ماعدا الحالة (4-12-24) تحصلوا على التصنيف الثالث والذي يعني أن الحالات تعاني من اضطرابات شديدة بحيث يفهمها إلا المقربون منهم، بالنسبة للصوت (X) كل حلات الدراسة الحالية تحصلوا على التصنيف الرابع مما يدل أن كلامهم غير مفهوم، أما الصوت [γ] كل الحالات توافقت مع الحد الأقصى من الإضطراب ماعدا الحالة (19) البالغة من العمر 10 سنوات والحالة (25) ذو سن 12 سنة صنفوا ضمن الاضطرابات الشديدة الذي يكون كلامهم غير مفهوم الا المقربون منهم، وهو نفس الشيء بالنسبة للصوت [ħ]، أما الصوت (ع) تحصلت الحالة الثالثة و الثامنة عشر، العشرون، الثالث والعشرون، والتاسعة والعشرون على (03) ثلاث نقاط وهو ما يتوافق مع الاضطرابات الشديدة أما البقية صنفوا ضمن التصنيف الرابع والذي يتوافق مع الحد الأقصى من الاضطراب، الصوت [q] كل الحالات لم تتمكن من نطقه وكانوا ضمن التصنيف الرابع ما عدا الحالة السادسة والعشرون كانت ضمن التصنيف الثالث والتي تعني أن اضطرابها شديد، نطق صوت [h] كل الحالات لم تتمكن منه ماعدا الحالة الثامنة عشر (18) و الرابعة والعشرين، السابعة والعشرين والثلاثين تحصلوا على النقطة (03) وهي ما تتوافق مع الاضطرابات الشديدة بحيث يفهمهم الا المقربون منه، هذا بالنسبة للأصوات اللغوية الخلفية.

أما الصوتيات الخاصة بالجزء الأمامي وطرف اللسان نجد أن الحالات كان لهم تصنيف الرابع، بحيث نجد أن الصوت [i] اختلفوا فيه هناك حالة واحدة (الثانية) تمكنت من نطقه، وبالنسبة للذين تحصلوا على التصنيف الثالث والذي يعني أن الحالات لهم اضطرابات شديدة هم كل من الحالة (الأولى-الثالثة-السادسة عشر-الثانية والعشرون-الخامسة والعشرون-السادسة والعشرون-السابعة والعشرون و الثلاثون)، أما بقية الحالات صنفوا ضمن التصنيف الثاني والذي يتوافق مع لغة مشوهة ولكن يمكن لأي شخص أن يفهمها على الرغم من العيوب الواضحة، بالنسبة للصوت [é] معظم الحالات تمكنوا من تحصيل (03) ثلاث نقاط والتي تتوافق مع أشد الاضطرابات بحيث يفهمها إلا المقربون منه ما عدا الحالة (السابعة عشر-عشرون-الواحدة والعشرون-الثانية والعشرون-الثالثة والعشرون-الخامسة والعشرون-السادسة والعشرون-السابعة والعشرون-الثامن و العشرون والثلاثون)، أما الصوت [è] كل الحالات صنفوا ضمن

التصنيف الرابع والذي يتوافق مع الحد الأقصى من الاضطراب ماعدا الحالة (التاسعة عشر–الثالثة والعشرون والتاسعة والعشرون)، الصوت [š] كل الحالات كانوا ضمن التصنيف الرابع والذي يعني أن كلامهم غير مفهوم لأي شخص، أما الصوت [ž] نلاحظ أن الحالات كلهم تحصلوا على النقطة (03) والتي تتوافق مع أشد الاضطرابات غير أن الحالة (الثانية–التاسعة–العاشرة–الحادية عشر–الثانية عشر–السادسة عشر–السابعة عشر–الثامنة عشر–التاسعة عشر–الواحدة والعشرون–الثانية والعشرون–الرابعة والعشرون–الخامسة والعشرون–السادسة والعشرون–السابعة والعشرون–الثامنة والعشرون والتاسعة والعشرون، أيضا الصوت [z] معظم الحالات تحصلوا على التصنيف الرابع المتوافق مع الحد الأقصى للاضطراب، غير أن الحالة (السابعة عشر والحادية والعشرين) كانوا ضمن التصنيف الموافق للاضطراب الشديد، و الصوت [s] لم تتمكن منه كل الحالات، غير أن الصوت [l] جل الحالات تحصلوا على التصنيف الثالث إلا الحالة (الثالثة عشر–الثانية عشر–التاسعة عشر–الثالثة والعشرون–الرابعة والعشرون–الخامسة والعشرون–السادسة والعشرون) تحصلوا على التصنيف الرابع، والحالة الأولى تمكنت منه والحالة الخامسة والسادسة تحصلتا على التصنيف الثاني المتوافق مع لغة مشوهة لكن يمكن للشخص أن يفهمها، أما الصوت [t] نجد فيه تصنيفات متباينة بحيث تحصلت كل من الحالة (الأولى–الثانية–الثالثة–الخامسة –السادسة–السابعة–التاسعة–العاشرة–الحادية عشر–الثالثة عشر–السادسة عشر–السابعة عشر–الثامنة عشر–التاسعة عشر–الواحد والعشرون–الثانية والعشرون–الثالثة والعشرون–الرابعة والعشرون–الخامسة والعشرون و السادسة والعشرون) كما تحصلت كل من الحالة (الرابعة–الثانية عشر–الرابعة عشر–الخامسة عشر–العشرون–السادسة والعشرون–التاسعة والعشرون) على التصنيف الثالث ضمن الاضطرابات الشديدة، إلا الحالة الثامنة تحصلت على التصنيف الثاني المتوافق مع لغة مشوهة يمكن فهمها، الصوت [d] تحصلت كل من الحالة (الأولى–الثانية–الرابعة–الخامسة–السادسة–السابعة–الرابعة عشر–الخامسة عشر–الواحدة والعشرون–الثالثة والعشرون–الرابعة والعشرون–الثامنة والعشرون) على التصنيف الثالث والذي يتوافق مع الاضطرابات الشديدة، غير أن بقية الحالات كانت ضمن التصنيف الرابع (04) والذي يعبر عن الحد الأقصى من الاضطراب، بالنسبة للصوت [n] نجد أن معظم الحالات منحت لهم النقطة (03) المعبرة عن شدة الاضطراب لكن تحصلت كل من الحالة (الأولى–الثالثة–الرابعة–الخامسة–التاسعة–العاشرة–الحادية عشر–الواحدة والعشرون–الثاني والعشرون) على التصنيف الرابع والذي يعني شدة الاضطراب للحالات، أما الصوت [r] كل حالات عينة الدراسة لم تتمكن

منه هذا مايعبر عن حدة الاضطراب، وفيما يخص كل من الصوت [č] ,[g] لم تتمكن عينة الدراسة من نطقهم نظرا لحدة الاضطراب.

وبالنسبة لصوتيات تدوير الشفاه وغلقها أن كل الحالات لم تتمكن من نطق الصوت [v]، وفيما يخص المقاطع الصوتية والتي تتمثل في كل من –fri–fro–kli–kla–klo–fra–tri–tro–tra–pri–pro–pra –vli–vla–vlo–gra–kri–kro–vli–vla–vlo–kra–dri–dro–dra–vri–vro–gli–gla–glo–vra bra–gri–gro– bri–bro–tli–tla–tlo لم تتمكن كل عينة الدراسة من نطقها بحيث كانت ضمن التصنيف الرابع الذي يعبر عن الحد الأقصى للاضطراب، فيم نلاحظ من خلال الجدول أن المقطع الصوتي Flo – FLA– FLI لم تتمكن من نطقه كل من الحالة (الأولى–الثالثة–الرابعة–الخامسة–السادسة عشر–السابعة عشر–الثامنة عشر–السادسة والعشرين–السابعة والعشرين–الثامنة والعشرين و الثلاثون) بحيث صنفت ضمن الحد الأقصى من الاضطراب، في حين بقية الحالات كانت ضمن التصنيف الثالث المعبر عن شدة الاضطراب، في حين الصوت [j] لم تتمكن الحالات منه على عكس الصوت [w] و[wi] نجد أن كل حالات الدراسة كانت ضمن التصنيف الثالث ماعدا الحالة (الثامنة–الحادية عشر–الثالثة عشر–الرابعة عشر–الخامسة عشر–الثانية والعشرين–الثالثة والعشرين–التاسعة والعشرين صنفت ضمن الحد الأقصى من الاضطراب(04)، ولكل من المقطع الصوتي [kok] كل الحالات كانت صنفت ضمن الحد الأقصى من الاضطراب بالنقطة (04) ماعدا الحالة الخامسة كانت ضمن التصنيف الثالث الشامل لوجود شدة الاضطراب غير أن المحيطين به يفهمون ما يقول، في حين المقطع الصوتي [tət] كل الحالات كانت ضمن الحد الأقصى للاضطراب، ما عدا الحالة عشرون منح لها التصنيف (03)، المقطع الصوتي pap نجد أن معظم الحالات منح لها التنقيط (04) ماعدا الحالة (الأولى– الثانية–الثالثة–الرابعة– الخامسة–السادسة–السابعة– الثامنة–التاسعة–العاشرة–السابعة عشر–الثامنة عشر–التاسعة عشر–الواحد والعشرون–الثانية والعشرون–الثالثة والعشرون–الرابعة والعشرون) منح لها التصنيف الثالث، أما المقطع الصوتي [mabã] – [njãga] – [nadã] نجد أن كل الحالات تحصلوا التصنيف الرابع والذي يتوافق مع عدم وجود لغة غير أن كل من الحالة الأولى –الرابعة–الخامسة والسادسة كانوا ضمن التصنيف الثالث، في حين نجد في كل من المقطع – esp – stur – ert – olp blist – spik – spli أن عينة دراستنا لم تتمكن منهم بحيث كان تصنيفهم يتوافق تماما مع الحد الأقصى للاضطراب.

وإذا ما تكلمنا عن تكرار عينة دراستنا للمقاطع الصوتية للاختبار التي بدون معنى بالنسبة للسلسلة الثانية والثالثة – lé él – ti it – bo ob – ba ab a عba ع ea ok ko – ud du – ga ag – ra ar – ča ač – ja aj – fi if – šu uš – su us – qa aq – ħa aħ – za az xa ax – ma am نجد أنهم وجدوا صعوبة كبيرة في تكرارهم وهذا ما يعني ان حالاتنا لهم اضطراب شديد بحيث كلامهم غير مفهوم بالنسبة للأشخاص الأخرين من غير افراد اسرهم المقربة.

الجزء الثالث / دراسة الكلام

الحالات / الجزء 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
الكلام العفوي	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
γna	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
r∂g∂l	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
q∂fla	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
g∂rwağa	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Ħallūf	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Qahwa	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Mašina	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Sapo	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
ɛdu	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	04	03
Qraja	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Ħanūt	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Barwéta	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Sta	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Karim	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03

Tbaħħa r	04	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Palto	04	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Kuša	04	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Toqba	04	04	04	04	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03
تسمية الصور	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Būbi	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Ћuta	04	04	04	03	04	04	03	03	03	03	03	04	04	03	04
Vīlo	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Lbālūn	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Saɛa	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Xobz	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
mqạs	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Sèdi	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Sapo	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
kəbš	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
məргèz	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Roda	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Mūs	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Gato	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Kamjo	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Papijõ	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
sədūk	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Pupija	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
təffāћ	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Mašina	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Mūs	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
gạto	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Sikula	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Ћallūf	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Pala
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məšta
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Kès
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	tạr
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	brạka
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Fakja
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Cina
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Furnu
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məftāħ
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	bəgra
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kursi
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	tabla
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	saɛ a
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Dubb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Stilu
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	nwara
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	zəmmara
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	barwéta
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kaskéta
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ɛawd
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sabbāt
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kəlb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	təbsi
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	faršita
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ləngas
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məéfa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	tijjara
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	parapli
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kạsrūna
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	səğra
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[si]

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[ti]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[saɛa]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[tè 3i]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Tār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Kār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	qạtt
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Batt
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məqla
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	səqla
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Šta
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Šfa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Sām
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Sāb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ɛdạm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	qdəm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	səmm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	šəmm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Nār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Fār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Kār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Fār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Ћét
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Xét
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məslūqa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məsrūqa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məћrūqa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məfrūqa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kạsruna
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	matruka
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[š]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[s]

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[z]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	bèba j bīɛạl x óbz
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	šəftəl film
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	murād šwawə kla
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	fètīħạ təlɛạb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ttạflạ wạttfạl ɛ tāwni ħalwa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ɛandu ɛawd
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	dór jā mrét
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	jəšri ri tla ħlīb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sèlīm smīn
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sóm jā sγér
03	04	03	03	03	03	04	03	03	03	04	03	03	03	04 zīd l ūza
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	lbālū n ɛāli
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	nabīl nād
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	šəft

														šèdi
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ğārè ğa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	jèkul bəljəd
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kèmèl ikūnm ənnèk
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ħølləl gèz
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	xūd wəxdəm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kāγạt γā li
03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	04	lħan ū ttəɛləħlīb m ạħlūl
03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	ɛạmmi ɛãduɛ awd
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	bèbè h ğa jə ddi h
04	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	03	03	04	2èmī n qāl 2a j
03	03	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03	04	lqạttạ dəqdə qfəttaqạ

الحالات / الجزء 3	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
الكلام العفوي	03	04	04	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	04
γna	04	04	04	03	04	04	04	04	04	03	03	03	03	03	03
rəgəl	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
qəfla	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
gərwağa	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Ħallūf	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Qahwa	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Mašina	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Sapo	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
ɛdu	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Qraja	03	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03
Ħanūt	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Barwéta	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Sta	04	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03
Karim	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Tbaħħar	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Palto	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Kuša	04	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03
Toqba	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
تسمية الصور	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Būbi	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
Ħuta	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Vīlo
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Lbālūn
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Saɛa
03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Xobz
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	mqạs
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Sèdi
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	Sapo
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kəbš
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məргèz
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Roda
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Mūs
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Gato
03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	Kamjo
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Papijõ
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sədūk
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Pupija
03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	təffāħ
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Mašina
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Mūs
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	gạto
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Sikula
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Ħallūf
03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Pala
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məšta
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Kès
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	tạr
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	brạka
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Fakja
03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	04	Cina
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Furnu
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	məftāħ

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	bɔ̀gra
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Kursi
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Tabla
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	saɛ a
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Dubb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Stilu
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Nwara
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	zɔ̀mmara
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Barwét a
03	04	03	03	03	04	03	03	03	03	03	03	03	03	04	Kaskéta
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ɛawd
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Sabbāt
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kɔ̀lb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	tɔ̀bsi
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Faršita
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	lɔ̀nğas
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	mɔ̀éfa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Tijjara
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Parapli
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kạsrūna
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sɔ̀ğra
03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03	[si]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[ti]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[saɛa]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[tè 3i]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Tār
03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	04	03	04	04	Kār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	qạtt
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Batt
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	mɔ̀qla

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sɔ̀qla
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Šta
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Šfa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Sām
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Sāb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ɛdạm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	qdɔ̀m
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sɔ̀mm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	šɔ̀mm
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Nār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Fār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	Kār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Fār
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Ћét
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Xét
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	mɔ̀slūqa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	mɔ̀srūqa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	mɔ̀ћrūqa
03	03	04	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	04	mɔ̀frūqa
04	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03	04	03	04	03	kạsruna
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	Matruka
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[š]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[s]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	[z]
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	bèbaj bīɛạl xóbz
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	šɔ̀ftɔ̀l film
04	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	murād šwawɔ̀ kla

03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	fètīħạ tɔlɛạb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ttạflạ wạttfạl ɛ tāwni ħalwa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ɛandu ɛawd
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	dór jā mrét
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	jɔšri ri tla ħlīb
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sèlīm smīn
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	sóm jā sγér
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	zīd l ūza
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	lbālū n ɛāli
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	nabīl nād
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	šɔft šèdi
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	ğārè ğa
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	jèkul bɔljɔd
03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	kèmèl ikūnm ɔnnèk
03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	ħøllɔl gèz

xūd wəxdəm	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
kāγạt γā li	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
lħan ū ttəɛləħlīb m ạħlūl	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
ɛạ mmi ɛãduɛ awd	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
bèbè hğa jə ddi h	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
2èmī n qāl 2a j	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03
lqạttạ dəqdə qfəttaqạ	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03

الجدول رقم (24): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزءالثالث من اختبار E.T.L.A.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج:**

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج الحالات (30) **عينة الدراسة الحالية** أن نتائج تطبيق الجزء الثالث من الإختبار العلاجي للغة كانت ضعيفة وهذا في اطار التشخيص قبل تطبيق البرنامج التدريبي الأرطفوني، بحيث نجد أن في مرحلة التعبير الصوتي للكلام العفوي أفراد عينتنا وجدوا صعوبة في ذلك أين صنف معظمهم ضمن الحد الأقصى من الاضطراب، أين وجدنا أن كل من الحالة (الأولى– الثانية– الثالثة–الخامسة–الثانية عشر–السابعة عشر–الثامنة عشر–الواحدة والعشرين و الثلاثين) لم توجد

لديهم لغة حتى أن كلامهم غير مفهوم نظرا لحدة الاضطراب لديهم، أما بقية أفراد العينة كانوا ضمن التصنيف الثالث الدال كذلك على شدة الاضطراب بحيث لا يفهمهم إلا المقربون منهم، في حين نلاحظ أن نتائج تكرار الكلمات كانت بنفس التصنيف كذلك فالبنسبة للكلمة γna نرى أن كل من الحالة (الأولى–الثانية–الثالثة–الخامسة–الثانية عشر–السادسة عشر–السابعة عشر–الثامنة عشر–العشرين–الواحدة والعشرين–الثانية والعشرين–الثالثة والعشرين والرابعة والعشرين) صنفوا ضمن التصنيف الرابع والذي يعني أن هؤلاء الأطفال كلامهم غير مفهوم للأشخاص المحيطين بهم، في حين تحصلوا بقية الأطفال على التصنيف الثالث الموحي بأن لهم اضطراب شديد لا يفهمهم الا المقربون منهم، بالنسبة لتكرار كل من كلمة (du ɛrəgəl – qəfla – gərwağa – ħallūf – qahwa – mašina– šapo – karim – tbaħħar – palto – kuša – toqba – qraja – ħanūt – barwéta – šta) من قبل (الحالة الأولى–الثانية–الثالثة–الخامسة و الثانية عشر) في اطار التشخيص القبلي نجد أنهم تحصلوا على التصنيف الرابع والذي يعني أنالحالات كلامهم غير مفهوم نظرا لحدة الأضطراب القصوى، غير أن كل من الحالة(الرابعة–السادسة–السابعة–الثامنة–التاسعة–العاشرة–الحادية عشر–الثانية عشر) تحصلوا على الدرجة الثالثة التي تحدد أنهم يعانون من اضطراب شديد بالمقارنة مع سنهم بحيث لا يفهمهم إلا المقربون منهم، وهو نفس التصنيف المحصل عليه بقية حالات عينة الدراسة الحالية، وإذا ما لاحضنا من خلال الجدول نجد أن عينتنا في اطار تسمية الصور تحصلوا على النقطة (03) والتي تعني أن هؤلاء الأطفال لهم اضطرابات شديدة بحيث يصعب فهم لغتهم أثناء التواصل اللفظي معهم، كما يتبين لنا في الجدول أعلاه فيما يخص التعبير الأولي لكل من (a – ɛbūbi – ħuta – vīlo – lbālūn – sa – xobz – mqaṣ – šèdi – šapo – kəbš – məgèz – roda – mūs – gato – kamjo) نجد أن عينتنا صنفوا كذلك ضمن نفس التصنيف الثالث وهذا يوحي بشدة الاضطراب لديهم، في حين نجد أن الجزء الخاص بالصعوبات المتعلقة بمرحلة التعبير الصوتي لدى أطفال الشلل الدماغي المطبق عليهم هذا الإختبار في كل من (papijõ – sədūk – pupija – təffāħ – mašina – mūs – pala – məšta – kès – tar – brąka – fakja – čina – furnu –gąto – šikula – ħallūf – məftāħ) تحصلوا على النقطة الثالثة المصنفة ضمن الاضطرابات الشديدة بحيث يصعب على الأفراد خارج الأسرة أو المقربين من الطفل فهمهم وعليه يكن هناك مشكل في التواصل معهم، أما بالنسبة للكلمات المتعلقة بالصعوبات المتعددة المتمثلة في (dubb – bəgra – kursi – tabla – saɛa

awd – sabbāt – kəlb – təbsi عstilu – nwara – zəmmara – barwéta – kaskéta – كانت لهم نفس النتيجة)– faršita – ləngas – məéfa – tijjara – parapli kasrūna – səgra (03) المعبرة عن شدة الاضطراب أيضا، وهو نفس الشيء ينطبق تماما على مرحلة الفهم الصوتي من هذا الرائز العلاجي للغة فيما يخص الإختبارات الفونولوجية منها إختبارات السمع لكل من ([si]–[ti] – [sa عa] –[tè 3i])، وإختبارات قنوزيا المتمثلة في:

t – k → tār – kār.

q – b → qatt – batt.

m – s → məqla – səqla.

t – f → šta – šfa

m – b → sām – sāb.

ع – q → عdam –qdəm

S – š→ səmm – šəmm

n – f → nār – fār

k – f → kār – fār

ħ – x → ħét – xét

في حين إن تكلمنا على المرحلة الموالية من الإختبار فيما يخص الأصوات الغير متجانسة المعقدة صنف جميع أفراد عينة دراستنا في التصنيف الثالث المعبر على شدة الاضطراب وعدم فهمه للمحيطين به سوى المقربين منه، وهي كالاتي:

slu – sru → məslūqa – məsrūqa.

ħru – fru → məħrūqa –məfrūqa.

sru – tru → kasruna – matruka.

هذا ما نلاحظه تماما في التمييز المختلف المستمر للأصوات الأتية:

[š] → ch: son du train.

[s] → son du serpent.

[z] → son de la mouche. [ž] → j: son du navire.

أما إن تكلمنا على تكرار الجمل كما هي موضحة:

1- b è b a j b ī ع ạ l x ó b z.

2- š ∂ f t ∂ l f i l m.

3- m u r ā d š w a w ∂ k l a.

4- f è t ī ħ ạ t ∂ l ع ạ b.

5- t t ạ f l ạ w ạ t t f ạ l ع t ā w n i ħ a l w a.

6- ع a n d u ع a w d.

7- d ó r j ā m r é t.

8- j ∂ š r i r i t l a ħ l ī b.

9- s è l ī m s m ī n.

10- s ó m j ā s γ é r.

11- z ī d l ū z a.

12- l b ā l ū n ع ā l i.

13- n a b ī l n ā d.

14- š ∂ f t š è d i.

15- ǧ ā r è ǧ a.

16- j è k u l b ∂ l j ∂ d.

17- k è m è l i k ū n m ∂ n n è k.

18- ħ ø l l ∂ l g è z.

19- x ūd w ∂xd ∂ m.

20- k ā γ ạ t γ ā l i.

21- l ħ a n ū t t ∂ ع l ∂ ħ l ī b m ạ ħ l ū l.

22- ع ạ m m i ع ã d u ع a w d.

23- b è b è h ğ a j ∂ d d i h.

24- **2** è m ī n q ā l **2** a j.

25- l q ạ t t ạ d ∂ q d ∂ q f ∂ t t a q ạ.

لم تتمكن عينة دراستنا الحالية من التكرا ر نظرا للاضطراب الشديد الذين يعانون منه والذي لا يقتصر على الحركة فحسب وإنما يتعدى ذلك ليشمل الجانب المعرفي.

الجزء الرابع/ دراسة اللغة

الحالات / الجزء 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
طرح أسئلة أين-متى- لماذا	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
اسم الألوان	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
التعريف بالاستخدام	04	04	04	03	03	03	04	03	04	03	03	0	03	04	04
تمييز الصباح- المساء	04	04	04	03	03	04	04	03	03	03	04	03	03	03	03
المفردات	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03	03	03	03
قصة عن سلسلة من الصور	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

حكاية قصة بعد قصة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
أجزاء الجسم	03	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	04	04	04
ارمي الكرة	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	04	03	03
يعطي الكرة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
ضع الكرة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
ماذا نفعل عندما نشعر بالنعاس	03	03	04	04	04	03	03	04	04	03	03	03	03	03
ماذا نفعل عندما نشعر بالبرد	04	04	04	04	04	03	04	04	04	04	04	03	04	04
ماذا نفعل عندما نشعر بالجوع	03	03	03	03	04	04	03	04	04	04	04	04	03	03
التعرف على مفهوم كيف	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
تعيين الالوان	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم الصفة التي تعبر عن التشابه أو الاختلاف	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
تعيين الخط الطويل والقصير	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
تعيين المرأة الجميلة والقبيحة	03	04	04	03	04	04	04	04	04	04	03	04	04	04
تعيين اثقل	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

صندوق وأخفه														
فهم الاسم المجرد (الفرح)	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم الصباح-بعد الظهر	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فات القطار (ماذا نفعل)	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
عندما تمطرماذا نفعل للذهاب الى المدرسة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
الفرق: فراشة\ذبابة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم فوق السطر	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم تحت السطر	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

الحالات / الجزء 4	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
طرح أسئلة أين-متى-لماذا؟	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
اسم الألوان	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
التعريف	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

بالاستخدام														
تمييز الصباح- المساء	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
المفردات	04	04	04	04	04	03	04	03	03	04	03	04	04	04
قصة عن سلسلة من الصور	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
حكاية قصة بعد قصة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
أجزاء الجسم	04	04	04	03	04	03	03	03	03	04	03	03	03	03
ارمي الكرة	03	03	03	04	04	03	04	03	03	03	03	03	03	03
يعطي الكرة	03	03	03	03	04	03	03	03	04	03	03	03	03	03
ضع الكرة	03	03	03	03	04	03	03	03	04	03	03	03	03	03
ماذا نفعل عندما نشعر بالنعاس	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
ماذا نفعل عندما نشعر بالبرد	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
ماذا نفعل عندما نشعر بالجوع	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
التعرف على مفهوم كيف	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
تعيين الالوان	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم الصفة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

التي تعبر عن التشابه أو الاختلاف														
تعيين الخط الطويل والقصير	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
تعيين المرأة الجميلة والقبيحة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
تعيين اثقل صندوق وأخفه	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم الاسم المجرد (الفرح)	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم الصباح-بعد الظهر	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فات القطار (ماذا نفعل)	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
عندما تمطرماذا نفعل للذهاب الى المدرسة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
الفرق: فراشة\ذبابة	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم فوق السطر	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04
فهم تحت السطر	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04	04

الجدول رقم (25): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الرابع من اختبار E.T.L.A.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج:**

- يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج الحالات (30) عينة الدراسة الحالية أنه عندما قمنا بتطبيق الجزء الرابع لهذا الرائز العلاجي للغة كلهم صنفوا مع الحد الأقصى من الإضطراب الدال على عدم وجود لغة كما أن كلامهم غير مفهوم للأخرين، وهذا في إطار تشخيص الجانب اللغوي:

Poser les questions: où? quand? pourquoi? –

- Nommer les couleurs.
- Définition par l'usage.
- Distinguer matin / soir.
- Vocabulaire.
- Récit sur sériation d'images.

Récit après histoire

كما أن حالات عينة دراستنا الحالية لم يتموا تطبيق كل نشاطات الرائز نظرا للمشاكل والصعوبات المعرفية التي تعيقهم بحيث لايفهمهم إلا المقربون منهم في محيطهم الذين يعيشون فيه.

خلاصة: يتضح لنا جليا أن فئة الشلل الدماغي عينة الدراسة الحالية الغير مصحوبين بإعاقة ذهنية لهم مشاكل لا تقتصر على الجانب الحركي وحسب وإنما تتعدى ذلك لتشمل وجود صعوبات على مستوى المهارات اللغوية وهذا ما يتضح لنا جليا في هذه الدراسة.

2.1 تقديم نتائج تشخيص القدرات المعرفية (قياس قبلي):

التمارين المعرفية / الحالات	1	2	3	4	5	6	7	8
الحالة (01)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (04)	0	0	0	0	1	0	0	0

الحالة (05)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (06)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (07)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (09)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (10)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (11)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (12)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (13)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (14)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (15)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (16)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (17)	1	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (18)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (19)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (20)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (21)	1	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (22)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (23)	0	0	0	1	0	0	1	1
الحالة (24)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (25)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (26)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (27)	0	1	0	0	1	0	0	0
الحالة (28)	0	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (30)	1	1	0	0	0	1	0	1

التمارين المعرفية / الحالات	9	10	11	12	13	14	15	16
الحالة (01)	0	1	1	1	0	0	0	0
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0	0

الحالة (03)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (04)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (05)	0	1	1	0	0	1	0	0
الحالة (06)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (07)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (08)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (09)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (10)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (11)	1	1	1	0	0	1	1	1
الحالة (12)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (13)	0	0	1	1	0	0	1	0
الحالة (14)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (15)	1	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (16)	0	1	0	0	0	0	0	1
الحالة (17)	0	0	0	0	1	0	1	0
الحالة (18)	0	0	1	0	0	1	0	1
الحالة (19)	1	0	0	0	1	0	1	0
الحالة (20)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (21)	0	1	0	0	1	0	0	1
الحالة (22)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (23)	1	0	1	0	1	0	1	0
الحالة (24)	0	1	0	0	0	0	0	1
الحالة (25)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (26)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (27)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (28)	1	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (30)	0	0	1	0	1	0	0	1

التمارين المعرفية / الحالات	17	18	19	20	21	22	23	24
الحالة (01)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (02)	0	1	0	1	0	1	0	0
الحالة (03)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (04)	0	0	0	0	0	1	1	0
الحالة (05)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (06)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (07)	0	0	1	0	0	1	0	0
الحالة (08)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (09)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (10)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (12)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (13)	1	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (14)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (15)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (16)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (17)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (18)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (19)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (20)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (21)	1	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (22)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (23)	0	0	1	0	0	0	0	1
الحالة (24)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (25)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (26)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (27)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (28)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (29)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (30)	1	0	0	0	1	1	1	1

التمارين المعرفية / الحالات	25	26	27	28	29	30	31	32
الحالة (01)	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (02)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (04)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (05)	0	1	0	0	0	1	1	1
الحالة (06)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (07)	1	0	1	1	0	1	0	0
الحالة (08)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (09)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (10)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	1	1	0	0	0
الحالة (12)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (13)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (14)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (15)	0	0	1	0	0	0	1	1
الحالة (16)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (17)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (18)	0	1	0	1	0	0	1	1
الحالة (19)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (20)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (21)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (22)	0	1	0	0	0	1	0	0
الحالة (23)	1	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (24)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (25)	1	0	0	0	1	0	1	0
الحالة (26)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (27)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (28)	0	0	0	1	1	1	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (30)	1	0	1	0	0	0	1	1

التمارين المعرفية / الحالات	33	34	35	36	37	38	39	40
الحالة (01)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (02)	0	0	1	0	1	1	0	1
الحالة (03)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (04)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (05)	0	0	1	1	0	0	0	0
الحالة (06)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (07)	1	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (08)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (09)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (10)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (11)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (12)	0	1	0	0	0	0	0	1
الحالة (13)	0	0	0	1	1	0	0	0
الحالة (14)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (15)	0	0	1	0	1	0	1	0
الحالة (16)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (17)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (18)	1	1	0	0	0	1	0	0
الحالة (19)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (20)	1	0	1	0	0	1	0	0
الحالة (21)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (22)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (23)	1	0	1	1	1	0	0	0
الحالة (24)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (25)	0	0	1	0	0	0	1	1
الحالة (26)	1	1	0	1	0	0	0	0
الحالة (27)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (28)	1	0	1	1	0	1	1	0
الحالة (29)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (30)	0	1	0	0	0	0	1	1

التمارين المعرفية / الحالات	41	42	43	44	45	46	47	48
الحالة (01)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (02)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	0	0	0	1	0	1
الحالة (04)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (05)	0	0	1	0	1	1	1	0
الحالة (06)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (07)	1	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (08)	0	0	0	0	0	1	0	1
الحالة (09)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (10)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	0	1	0	1	0
الحالة (12)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (13)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (14)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (15)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (16)	1	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (17)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (18)	0	0	0	1	0	0	1	1
الحالة (19)	1	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (20)	0	0	1	0	0	1	0	1
الحالة (21)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (22)	0	0	1	0	1	0	1	0
الحالة (23)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (24)	1	1	0	1	0	0	0	0
الحالة (25)	0	0	0	0	1	0	1	1
الحالة (26)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (27)	0	0	0	1	0	0	1	1
الحالة (28)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (30)	0	1	0	1	0	0	0	1

التمارين المعرفية / الحالات	49	50	51	52	53	54	55	56
الحالة (01)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	1	0	1	0	0	1	1
الحالة (04)	0	0	0	0	0	0	1	1
الحالة (05)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (06)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (07)	0	1	0	0	0	0	1	0
الحالة (08)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (09)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (10)	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (11)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (12)	1	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (13)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (14)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (15)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (16)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (17)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (18)	0	1	0	0	0	0	0	1
الحالة (19)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (20)	0	0	1	0	0	1	0	0
الحالة (21)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (22)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (23)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (24)	1	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (25)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (26)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (27)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (28)	1	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (29)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (30)	0	0	0	1	0	0	0	1

التمارين المعرفية / الحالات	57	58	58	59	60	61	62	63
الحالة (01)	0	0	1	0	1	0	1	1
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	1	1	0	1	0	0
الحالة (04)	0	0	0	0	0	0	1	1
الحالة (05)	1	0	1	0	1	1	0	0
الحالة (06)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (07)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	0	1	0	1	0	0	0	1
الحالة (09)	1	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (10)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (11)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (12)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (13)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (14)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (15)	1	0	1	0	1	0	0	1
الحالة (16)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (17)	0	0	0	0	1	1	0	0
الحالة (18)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (19)	0	0	1	1	0	1	0	0
الحالة (20)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (21)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (22)	0	0	1	1	0	1	0	0
الحالة (23)	0	0	0	0	0	1	0	1
الحالة (24)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (25)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (26)	1	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (27)	0	0	1	0	0	1	0	0
الحالة (28)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (29)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (30)	1	0	0	0	1	0	1	0

التمارين المعرفية / الحالات	64	65	66	67	68	69	70	71
الحالة (01)	1	1	0	0	1	1	0	1
الحالة (02)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (04)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (05)	1	1	0	0	0	1	0	0
الحالة (06)	0	0	0	0	0	1	1	0
الحالة (07)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (09)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (10)	0	0	1	0	0	0	1	0
الحالة (11)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (12)	0	0	0	0	0	0	1	1
الحالة (13)	1	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (14)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (15)	0	0	1	0	0	0	0	1
الحالة (16)	1	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (17)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (18)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (19)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (20)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (21)	0	0	0	0	0	1	0	1
الحالة (22)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (23)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (24)	0	1	0	0	1	0	1	1
الحالة (25)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (26)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (27)	0	0	0	1	0	0	1	1
الحالة (28)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	0	0	1

الحالة (30)	0	0	0	0	0	0	0	0

التمارين المعرفية / الحالات	72	73	74	75	76	77	78	79
الحالة (01)	1	0	0	1	1	1	0	0
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (04)	1	1	0	0	1	1	0	1
الحالة (05)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (06)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (07)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	1	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (09)	0	0	1	0	0	0	1	1
الحالة (10)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (12)	0	0	1	0	0	0	1	0
الحالة (13)	0	1	0	0	1	0	0	1
الحالة (14)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (15)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (16)	0	0	0	1	0	1	1	0
الحالة (17)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (18)	0	0	0	0	1	0	1	1
الحالة (19)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (20)	1	0	0	1	0	1	1	0
الحالة (21)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (22)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (23)	0	0	1	1	1	0	1	0
الحالة (24)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (25)	0	0	0	0	1	1	0	0
الحالة (26)	1	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (27)	0	0	1	0	0	0	0	1

الحالة (28)	0	1	0	1	1	0	1	0
الحالة (29)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (30)	1	1	0	0	0	0	0	0

التمارين المعرفية / الحالات	80	81	82	83	84	85	86	87
الحالة (01)	1	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (03)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (04)	0	1	1	0	1	0	0	1
الحالة (05)	1	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (06)	0	0	0	0	1	0	1	0
الحالة (07)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (09)	0	0	1	0	1	1	0	0
الحالة (10)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	1	0	1	0	1
الحالة (12)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (13)	0	0	1	1	0	0	1	0
الحالة (14)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (15)	0	1	0	0	0	1	1	0
الحالة (16)	1	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (17)	0	0	0	1	0	0	1	0
الحالة (18)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (19)	0	0	1	0	0	0	0	1
الحالة (20)	0	1	0	0	1	0	0	0
الحالة (21)	1	0	1	0	0	0	1	0
الحالة (22)	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (23)	0	0	0	0	1	0	0	1
الحالة (24)	1	1	1	0	0	1	0	0
الحالة (25)	0	0	0	0	0	0	0	0

الحالة (26)	0	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (27)	1	1	0	0	0	0	1	1
الحالة (28)	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	1	0	1	0
الحالة (30)	0	0	0	1	0	1	0	0

التمارين المعرفية / الحالات	88	89	90	91	92	93	94	95
الحالة (01)	1	1	0	0	1	0	0	1
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (04)	0	1	0	0	1	0	1	0
الحالة (05)	0	0	0	0	0	1	1	1
الحالة (06)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (07)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	0	1	0	0	0	1	0	0
الحالة (09)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (10)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (12)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (13)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (14)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (15)	0	0	0	1	1	0	0	0
الحالة (16)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (17)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (18)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (19)	0	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (20)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (21)	1	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (22)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (23)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (24)	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (25)	1	0	0	0	0	0	0	1

الحالة (26)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (27)	0	0	1	0	0	0	1	0
الحالة (28)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (30)	1	0	0	1	0	0	1	0

التمارين المعرفية / الحالات	96	97	98	99	100	101	102	103
الحالة (01)	0	1	0	0	0	0	1	1
الحالة (02)	1	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	1	0	1	0	0	0	1
الحالة (04)	0	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (05)	2	1	1	1	1	0	1	0
الحالة (06)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (07)	1	1	0	1	0	0	0	0
الحالة (08)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (09)	0	1	0	1	0	0	1	1
الحالة (10)	0	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (12)	1	0	0	0	0	0	1	1
الحالة (13)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (14)	0	1	0	0	0	0	0	1
الحالة (15)	0	0	1	0	1	1	0	0
الحالة (16)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (17)	0	0	0	1	0	0	0	1
الحالة (18)	0	1	0	0	1	0	1	0
الحالة (19)	0	0	1	0	0	1	0	1
الحالة (20)	1	0	0	0	1	0	0	0
الحالة (21)	0	0	0	1	0	1	0	0
الحالة (22)	0	1	0	0	0	0	0	1
الحالة (23)	0	0	1	0	0	0	1	0
الحالة (24)	0	0	0	0	0	0	0	0

الحالة (25)	1	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (26)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (27)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (28)	0	1	1	0	1	1	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (30)	0	0	0	0	1	0	1	0

التمارين المعرفية / الحالات	104	105	106	107	108	109	110	111
الحالة (01)	1	1	1	1	0	0	0	0
الحالة (02)	0	0	0	1	1	1	0	0
الحالة (03)	1	1	1	0	0	0	0	0
الحالة (04)	1	0	1	0	1	1	0	1
الحالة (05)	0	0	1	1	1	0	1	0
الحالة (06)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (07)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	0	0	0	0	0	1	0	1
الحالة (09)	0	1	0	1	0	1	0	0
الحالة (10)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (11)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (12)	0	0	1	0	1	0	1	0
الحالة (13)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (14)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (15)	1	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (16)	0	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (17)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (18)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (19)	1	0	0	0	0	0	1	1
الحالة (20)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (21)	0	0	0	0	0	0	1	0
الحالة (22)	0	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (23)	1	0	0	0	0	0	0	0

الحالة (24)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (25)	0	0	1	0	0	1	1	1
الحالة (25)	0	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (26)	0	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (27)	1	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (28)	0	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (29)	0	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (30)	0	0	0	1	0	0	1	0

التمارين المعرفية / الحالات	112	113	114	115	116	117	118
الحالة (01)	0	0	1	1	1	1	0
الحالة (02)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (03)	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (04)	1	0	0	0	1	1	0
الحالة (05)	1	0	1	1	1	1	1
الحالة (06)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (07)	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (08)	0	1	0	1	0	0	0
الحالة (09)	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (10)	0	1	0	0	0	0	0
الحالة (11)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (12)	1	0	0	0	0	1	0
الحالة (13)	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (14)	0	1	0	0	0	0	1
الحالة (15)	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (16)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (17)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (18)	1	0	0	0	0	0	1
الحالة (19)	1	0	0	1	0	0	0
الحالة (20)	1	0	0	0	0	0	0

الحالة (21)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (22)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (23)	0	0	0	0	1	0	1
الحالة (24)	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (25)	0	0	0	0	0	0	0
الحالة (26)	0	0	1	0	0	0	0
الحالة (27)	0	0	0	0	0	0	1
الحالة (28)	0	0	0	0	1	0	0
الحالة (29)	1	0	0	0	0	0	0
الحالة (30)	1	0	0	1	0	0	1

الجدول رقم (26): يبين نتائج الحالات لمحور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج:**

ما نلاحظه خلال الجدول أن النتائج المتحصل عليها هي لأطفال الشلل الدماغي **عينة الدراسة**، بعدما قمنا بتطبيق محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، وكما يظهر لنا من خلال هذه النتائج أن **الحالة الأولى (عبد الله)** البالغ من العمر 08 سنوات، أنه غير قادر على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر– الأصفر)غير أنه تمكن وفي حدود المتوسط من التعرف على اللون الأزرق و الأخضر وهذا في حدود المتوسط، المخطط الجسدي بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الظهر – الرقبة – البطن)، كما وجدناه متمكن من تحديد الوجه والرجل والعنق، كذلك الجانبية لم يتمكن منها (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، أما بالنسبة (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، مما دعانا الأمر باستبدال وقوف الحالة بوقوفنا نحن، و هي تعمل على التحديد للوراء و للجانب. كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادر على العد من الواحد إلى العشرة، ومن

خلال تقييمنا له وجدناه غير مدرك لمعنى كرتان و 3 كرات أما 4 و 5 فلديه مشكل نوعا ما، أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو غير مدرك لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة، وهذا راجع إلى إصابة منطقة المخ، خصوصا مجموعة الأعصاب التي تعرف بالمنطقة الهرمية ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة، فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل الذي تريد تعيينه، وهو نطق لنا بنعم (أي الإجابة الذي أرادها من البداية)، وقد كانت إجابته في حدود المتوسط نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو يجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباته في حدود المتوسط. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباته في حدود المتوسط. وبحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا له في غطسها نتيجة لإعاقته الحركية، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفل كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت حيث كان غامضا له في المحاولتين على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به هذا كان شبه مستحيل بالنسبة للحالة، ليس لأنه عاجز على ما قمنا به من الناحية المعرفية بل لأن التشنجات العضلية كانت مستمرة، الأمر الذي دعانا إلى استخدام تقنية أخرى وهي أن تعمل الحالة على وضع الأزرار بنفس الترتيب المقابل له دون أن نستخدم الخيط، هذا وقد واجهت الحالة صعوبة في ذلك و ما لاحظناه في هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها نوعا ما. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا

للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك، و حينما لا يتمكن من التحديد المباشر للصورة يقول لنا (فوق أو تحت)، و نحن نعين على حسب ما نراه يحدق به في الصورة و بالتالي يقول نعم أم لا و على العموم كانت إجاباته متوسطة ما عدى الصورة التي تحتوي على (المشمش) و (الجرس) أين أخلط بينهما نظرا لكونهما متشابهين في اللون، فلم يدرك بصريا الخط الذي كانت تحتويه صورة (المشمش)، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود العادي لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف (قال لنا في بطن الصورة) – حيث كان الزر الأبيض هو الناقص – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطيع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديه أين كانت الحالة تحمل الشكل و نقول لها أين يوضع، وهو يجيب بنعم أم لا و الملاحظ أن الحالة كانت ذكية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف نوعا ما لكن لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفل أن يمرر خط بواسطة قلم داخل متاهة لم يتمكن حتى بواسطة أصبعه. كذلك فشل الطفل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

فخلال تعاملنا مع الحالة في هذه الدراسة تبين لنا أنها فهم التعليمات الموجهة له و قادر على انجاز بعض التمارين لصعوبتها الحركية التي وقفت عائقا أمامها، كما نجدها تؤدي نشاطات أخرى في حدود المتوسط ومهارات أخرى فشلت تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائه لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة قي إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات

للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى و الطفل يجيب و كانت إجابته في حدود المتوسط و الملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية **أحمر- أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر** على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب **أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر**، الذي فشلت الحالة في تذكره بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية **مربع – مثلث – دائرة**، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، دون رسمها نظرا للصعوبة التي يواجهها وقد نجح في ذلك. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة دلاليا، والملاحظ في الدراسة أن الحالة كانت لا تتذكر مكان الصور كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا: مكان بقرة – قال- خروف الذي لم يكن موجودا في المجموعة الثانية و بدل أن يقول وردة – قال- أزهار وعوض أن يقول رجل – قال – رجلي، وكان صعب عليه في المجموعة الأولى تذكر صورة غربال و عوض قوله صفارة أصدر صوت صفير، و فيما يخص المجموعة الثالثة كذلك لم يتمكن منها، هذا يبين أن للحالة مشكل على المستوى الصرفي. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط.

أما ما نلاحظه تبعا للنتائج المتحصل عليها دائما من خلال الجدول بعدما قمنا بتطبيق محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، المطبق على **الحالة الثانية (شيماء)** البالغة من العمر 08 سنوات، تبين لنا أنها غير قادرة تماما على أداء

مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر)، المخطط الجسدي بما فيه (الوجه – الأذن – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) ، بينما وجدناها متمكنة من (تعيين عينها – أنفها – يدها) و بالنسبة للتعيين على الدمية نجدها متمكنة من تعيين (العين – الشعر) كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) غير متمكنة من التعرف عليها سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. و المكان غيرمتمكنة من تحديد "فوق"، كذلك بالنسبة (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من التعرف عليهم، كذلك هو الحال للزمان فهي غير متمكنة منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تشخيص الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تقييمنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أنها غير متمكنة من العد انطلاقا من الواحد إلى العشرة، كما أنها ليست مدركة لمعنى كرتان و3 كرات/4 و5 فلديها مشكلة هنا نفس الشيء للكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدركة لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها مشكل فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة، كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يتمثل في رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليها القيام بأدائه. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان في منتهى التسلية، كما انتبهت لتساقط الماء في الدلو، أما بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت كان غامضا لها في المحاولتين أما النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به كان مستحيلا بالنسبة للحالة، إذ تبين لنا أنها تعاني من مشكل خفيف في الحركات الدقيقة لليد. كما لم تتمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة و الجدير بالذكر أن الحالة أثناء تعاملنا معها لقينا صعوبة كبيرة في ذلك نتيجة الدلال الزائد من الوالدين إضافة على ذلك أن أبويها رفضا أخذها إلى مختص في الأعصاب ما زاد الأمر سوءا، و ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فشلت في أدائه تماما، كما هو الحال أيضا في فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة، وتحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور

المتماثلة، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لم تدرك بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، كذلك قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، أما أن تمرر خط بواسطة قلم داخل متاهة تمكنت من ذلك في حدود المتوسط. كما فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين تماما. وعند توجيهنا الحديث عن التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفلة الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس فشلت الحالة فيه كما فشلت في التمرين المقدم للقيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) أيضا النشاط الذي يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر الذي تعذر على الحالة تذكره بعدما أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، نفس الشيء بالنسبة للنشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة (مربع – مثلث – دائرة)، و تذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها. كذلك هو الحال بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى سواء تعلق الأمر بالمجموعة المتقاربة دلاليا أو المتباعدة دلاليا. كما لم تتمكن الحالة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط. فالحالة لها مشكل في القدرات المعرفية وهذا ما بينته لنا دراستنا من خلال تطبيقنا عليها المحور المتمثل في تشخيص القدرات المعرفية حيث أنها فشلت في معظم النشطات المعرفية المقدمة لها.

أما في مقابل **الحالة الثالثة (مريم)** الذي كان عمرها 08 سنوات اتضح لنا، بعدما قمنا بتطبيق محورالبرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، أنها غير متمكنة من ذلك و هذا ما أظهرته لنا نتائج الجدول أعلاه، حيث وجدناها غير قادرة على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر)، المخطط الجسدي ككل بما فيه (الرأس – العين– الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) إلا الأنف الذي تتمكنت من تعيينه، كذلك هو الحال بالنسبة للتعيين على مستوى الدمية

الذي كان معدوما أين فشلت في التعيين كما في الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت) ، أما بالنسبة (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، مما دعانا الأمر باستبدال وقوف الحالة بوقوفنا نحن، وهي تعمل على التحديد للوراء و للجانب. كذلك هو الحال للزمان فهي غير قادرة على ذلك بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تشخيصنا للأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الحالة فشلت في العد من الواحد إلى العشرة أيضا لديها مشكل في تحديد الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر. وبالنسبة للتعليمات المقدمة للطفلة المصابة بالشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة، ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا، مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة، فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل الذي تريد تعيينه، و هي تنطق لنا بنعم (أي الإجابة التي أرادتها من البداية)، وقد كانت إجابتها فاشلة، نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هي تجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباتها فاشلة كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليها القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود المتوسط. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء والضغط عليها في الدلو الآخر وطبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقتها الحركية، وقد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للحالة كان مسليا، كما انتبهت لتساقط الماء في الدلو، أيضا بالنسبة لانتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي نجحت فيه لحد ما على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به كان شبه مستحيل بالنسبة للحالة، ليس لأنها عاجزة على ما قمنا به من الناحية المعرفية بل لأن التشنجات العضلية كانت مستمرة، الأمر الذي دعانا إلى استخدام تقنية أخرى و هي أن

تعمل الحالة على وضع الأزرار بنفس الترتيب المقابل له دون أن نستخدم الخيط، هذا و قد واجهت الحالة صعوبة حركية في ذلك وما لاحظناه في هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها لدرجة كبيرة. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤيتها الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها وقد كان هذا بصعوبة كذلك، وعلى العموم كانت إجاباتها فاشلة بحيث وجدناها أخلطت بين الجزء الناقص للقبعة و الوردة، فلم تدرك بصريا التشابه الذي كان قائما بين الصورتين، وعندما أعطيناها التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداتها الطفلة في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي فشلت فيه و المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف القائم بين مجموعة الصور نفس الشيء فيم يخص السطر الثاني والثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا هذا ما يتوافق مع دراسة طيار شهيناز بعنوان الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية من خلال تقنين رائز MTA 2002 حيث توصلت أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل على مستوى الإدراك البصري للألوان كما أن نتائجها بينت أن نسبة عدم إدراك بعض الألوان المقترحة أكبر من نسبة إدراكهم لنفس الألوان، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية وأدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها أين كانت الحالة تحمل الشكل و نقول لها أين يوضع، وهي تجيب بنعم أم لا، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفلة تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة. كذلك فشل الطفل في تحديد الصورتين المتطابقتين من بين مجموعة 5 صور. كما اكتشفنا خلال هذه الدراسة مع الحالة، أنها فشلت تماما في انجاز التمرين المقدم لتقييم التذكر عندها المتمثل في الصوت القوي – الخفيف – الطويل

و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائه لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة قي إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا لها أن تتذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأننا بعدها سنخبئها بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى و الطفلة يجيب و كانت إجابتها متوسطة على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي فشلت الحالة في تذكره أيضا بعدما أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، مما دعانا الأمر لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها دون رسمها نظرا للصعوبة التي تواجهها وقد فشلت في ذلك. بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، لاحظنا فشل الحالة في ذلك كما في تذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما فشلت في النشاط المتمثل أساسا في تذكر البطاقات التي تحمل أشكالا ووضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء نفس النشاط.

الحالة الرابعة (سمية) البالغة من العمر 08 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير متمكنة في مختلف النشطات المعرفية المقدمة لها ما عدى بعض النشطات التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجدها فاشلة فيها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجدها غير متمكنة منها، ماعدا اللون الأصفر أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – العنق – الرقبة) ماعدا الرأس واليد و البطن والرجل، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال

الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. وبالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. وبحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء والضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته صحيحة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم تتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل

يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط بالرغم من أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجها من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان سهل التذكر بشكل متوسط بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة دلاليا، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى/ مكان تذكر سلم ذكر كلب الذي لم يكن ضمن المجموعة وحصان بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح وردة، بقرة والمجموعة الثالثة تذكر مفتاح ضفر ويد كما أضاف دار سلم وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كان

متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط.

أما عن حديثنا بالنسبة **للحالة الخامسة (دعاء)** البالغة من العمر 08 سنوات، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها غير قادر على أداء مختلف النشطات المعرفية إذا لم نقل كلها وهذا بسبب المشاكل التي تصاحب إعاقته كما سنعمل على توضيحها لاحقا، فقد وجدناها غير قادرة على أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر) ما عدا اللون الأزرق – الأخضر لكنه لم يتمكن من توظيفه، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) ما عدا أنفه و بطنه وأصبعه وعنقه رقبته وصدره وهذا في حدود المتوسط ، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) لم يتمكن منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين التي كانت غير متمكنة منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، فشله في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو كذلك غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها فاشلة، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء والضغط عليها في

الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة وقلنا لها، أرني الجزء الناقص والمناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباتها متوسطة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط عكس التمرين التالي التي فشلت فيه على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا أن تدرك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، كما أنها لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط كما أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر،

وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات بنوع من الصعوبة حركيا وقد أداته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. والأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى / مكان تذكر فيل– قالت كلب الذي لم يكن ضمن المجموعة وضفدع بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح و المجموعة الثالثة تذكر مفتاح كما أضاف سلم – باخرة وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط .

لقد أوضح لنا الجدول أعلاه نتائج عينة دراستنا من بينها **الحالة السادسة (وئام)** البالغة من العمر 8 سنوات ونصف، والتي لم تتمكن من أداء أي نشاط معرفي كما أنها لم تبد أية محاولة و هذا يبين لنا جليا أن الطفلة المصابة بالشلل الدماغي، قدراتها المعرفية لم تتطور بعد و السبب في ذلك راجع للإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي التي كانت بمثابة عائق لم يسمح للحالة بالتنقل و القيام بئدات حركية تمكنها من اكتشاف من حولها، و بالتالي اكتساب أكبر قدر ممكن من المفاهيم المعرفية و تنمية مختلف المهارات المرتبطة بالقدرات العقلية، بم فيها [المفاهيم الأساسية (الألوان الأساسية أحمر – أخضر – أصفر)، المخطط الجسدي، الجانبية، المكان و الزمان]، أما فيم يخص التمارين المتعلقة بتشخيص الانتباه – الإدراك – الذاكرة، و التي كانت مستحيلة عند هذه الطفلة وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الطفلة لها مشاكل متعلقة بالانتباه (سمعي – بصري)، كذلك صعوبات في الإدراك السمعي و خاصة البصري، فهي غير قادرة على إدراك اختلاف الأشكال و غير متمكنة من تمييزها، كما يوجد لديها صعوبات من ناحية التذكر، سواء كان ذلك سمعيا أم بصريا. ومن المعلوم أن كل القدرات المعرفية

متداخلة فيم بينها و الطفلة بحاجة ماسة إلى ذلك خصوصا في مراحل اكتسابها، فمن المعروف أن الطفلة المصابة بالشلل الدماغي الناتج عن التلف الدماغي فمنطقيا نجد عندها ضعف في الانتباه و الإدراك والتركيز الأمر الذي أدى لمعانات الطفلة، كما هو معروف أن صاحب الشلل الدماغي يعاني من عدد من المشكلات البصرية نتيجة خلل عصبي عضلي، وتشمل هذه المشكلات حركات لاإرادية في العين وعيوب بصرية مختلفة بحيث نلاحظ وجود أخطاء في الانكسار وأخطاء بصرية متصلة بالعمق و الشكل و الخلفية.

و فيم يخص الحالة السابعة **(فراح)** الذي في عمرها 9 سنوات بعدما طبقنا محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، و كما يظهر لنا من خلال هذه النتائج المبينة في الجدول أن الحالة غير قادرة على مطابقة و فرز مختلف الألوان الأساسية التالية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر أما فيم يخص التسمية للون و توظيفه فهي غير قادرة على ذلك، و مخططها الجسدي نجدها متمكنة من تعيين (رأسها، فمها، ظفرها، شعرها، رجلها وعنقها) أما الأجزاء الأخرى (عينها، أنفها، و شعرها) فقد كانت مترددة فيها نوعا ما، وفيم يخص التعيين على الدمية فهي غير قادرة على ذلك ونفس الشيء بالنسبة للتعرف على جهة اليمين واليسار أو الربط بين أمرين كقولنا لها ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى/ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى /قم بوضع يدك اليمنى على أذنك اليسرى/ضع يدك اليسرى على أذنك اليمنى/ضع يدك اليمنى على رجلك اليسرى/وضع يدك اليسرى على رجلك اليمنى، فقد فشلت في ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، مما دعانا الأمر باستبدال وقوف الحالة بوقوفنا نحن، و هي تعمل على التحديد للوراء و للجانب وقد وجدنا الطفلة غير قادرة على ذلك. كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة فشلت في مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا وجدنا الطفلة لديها مشاكل في ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة (فراح) غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى الكم و نفس الشيء من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو غير مدرك لذلك. وبالنسبة للتعليمات المقدمة للطفلة الشلل الدماغي من

أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة، وهذا راجع إلى إصابة منطقة المخ، خصوصا مجموعة الأعصاب التي تعرف بالمنطقة الهرمية ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا، مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل الذي تريد تعيينه، و هو قام بهز رأسه (اعتمدنا على إيماءاته نظرا لمشاكل اللغة التي يعاني منها)، وقد كانت إجابته في حدود المتوسط، نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو هز لنا رأسه حيث كانت إجاباته فاشلة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم لم تتمكن من ذلك. وبحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقتها الحركية والتشنجات الحادة التي كانت مستمرة، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت حيث كان غامضا له في المحاولة الأولى، أما المحاولة الثانية نجح لحد ما في الانتباه للصوت الذي أصدرناه له على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي كان مستحيلا بالنسبة للحالة، لأنها عاجزة على القيام بذلك حركيا أما من الناحية المعرفية فهي غير متمكنة من التعرف على الألوان، ما لاحظناه في هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها نظرا للمشاكل الحركية الحادة. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، (أرني الجزء الناقص) و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك، ونتيجة لذلك كنا نعين على حسب ما نراه يحدق به في الصورة و بالتالي تهز رأسها و على العموم كانت إجاباتها فاشلة، فلم

تدرك بصريا مختلف الأجزاء التي تكمل الصورة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود المتوسط بالنسبة للفرز وقد أخذ ذلك وقت طويل نتيجة الصعوبات الحركية أما عدها لم يقدر على ذلك كما في النشاط التالي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك تماما الاختلاف القائم بين مجموعة الصور للشخصية الكرتونية، وعند حديثنا عن التمرين على الذي فيه نقيم إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا إدراكها بصريا، زيادة على ذلك وجود صعوبات حركية لديه أين كانت الحالة تحمل الشكل و نقول لها أين يوضع، وهو يهز رأسه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف ولا من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفل أن يمرر خط بواسطة قلم داخل متاهة لم تتمكن منهم. كذلك فشل الطفلة في تحديد الصورتين المتطابقتين.

وعند تطبيقنا مع الطفل مهارات أخرى تهدف إلى تقييم الذاكرة نجدها قد فشلت تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لطفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل – و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائها لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة في إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدها أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى والطفلة يجيب حيث كان عاجزا عن ذلك نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي فشلت الحالة في تذكره كذلك بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا أيضا في النشاط المتمثل في رسم و تذكر نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء

أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، الحالة فشلت في تذكرها كما هو الحال في تذكر الصور بصريا سواء تعلق الأمر بالصور المتقاربة دلاليا أم المتباعدة دلاليا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى (فغياب المهارة الحركية لديه يؤدي بحتمية إلى اضطراب الوظائف الإدراكية و بعض القدرات المعرفية). كما وجدناه غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط، زيادة على ذلك الصعوبة الحركية.

الحالة الثامنة (**جواد**) البالغ من العمر 09 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير متمكنة في مختلف النشطات المعرفية المقدمة لها ما عدا بعض النشطات التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجدها فاشلة فيها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجدها غير متمكنة منها، ماعدا اللون الأصفر و الأحمر أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة) ماعدا عنقه، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم يتمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة

وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له،" أرني الجزء الناقص"و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشل في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط بالرغم من أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي

على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى / مكان تذكر سلم ذكر جمل الذي لم يكن ضمن المجموعة وحمار بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح وردة، والمجموعة الثالثة تذكر مفتاح ويد كما أضاف شجرة سلم وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط.

أما الحالة التاسعة من عينة الدراسة المدعوا **(ياسين)** البالغ من العمر 09 سنوات، تبين لنا أنه غير قادر على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر)غير أنه تمكن وفي حدود المتوسط من التعرف على اللون الأزرق و الأخضر وهذا في حدود المتوسط، المخطط الجسدي بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الظهر – الرقبة – البطن)، كما وجدناه متمكن من تحديد الوجه والرجل والعنق، كذلك الجانبية لم يتمكن منها (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، أما بالنسبة (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، مما دعانا الأمر باستبدال وقوف الحالة بوقوفنا نحن، و هي تعمل على التحديد للوراء و للجانب. كذلك هو الحال للزمان فهو غير

متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادر على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه غير مدرك لمعنى كرتان و 3 كرات أما 4 و 5 فلديه مشكل نوعا ما، أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو غير مدرك لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة، وهذا راجع إلى إصابة منطقة المخ، خصوصا مجموعة الأعصاب التي تعرف بالمنطقة الهرمية ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة، فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل الذي تريد تعيينه، و هو نطق لنا بنعم (أي الإجابة الذي أرادها من البداية)، وقد كانت إجابته في حدود المتوسط نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو يجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباته في حدود المتوسط. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباته في حدود المتوسط. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا له في غطسها نتيجة لإعاقته الحركية، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفل كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت حيث كان غامضا له في المحاولتين على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به هذا كان شبه مستحيل بالنسبة للحالة، ليس لأنه عاجز على ما قمنا به من الناحية المعرفية بل لأن التشنجات العضلية كانت مستمرة، الأمر الذي دعانا إلى استخدام تقنية أخرى و هي أن تعمل الحالة على وضع الأزرار بنفس الترتيب المقابل له دون أن نستخدم الخيط، هذا و قد واجهت الحالة صعوبة في ذلك و ما لاحظناه في

هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها نوعا ما. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص والمناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك، و حينما لا يتمكن من التحديد المباشر للصورة يقول لنا فوق أو تحت، و نحن نعين على حسب ما نراه يحدق به في الصورة و بالتالي يقول نعم أم لا و على العموم كانت إجاباته متوسطة ما عدى الصورة التي تحتوي على المشمش والجرس أين أخلط بينهما نظرا لكونهما متشابهين في اللون، فلم يدرك بصريا الخط الذي كانت تحتويه صورة "المشمش"، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود العادي لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف قال لنا في بطن الصورة – حيث كان الزر الأبيض هو الناقص – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطيع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديه أين كانت الحالة تحمل الشكل و نقول لها أين يوضع، وهو يجيب بنعم أم لا و الملاحظ أن الحالة كانت ذكية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف نوعا ما لكن لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفل أن يمرر خط بواسطة قلم داخل متاهة لم يتمكن حتى بواسطة أصبعه. كذلك فشل الطفل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

فخلال تعاملنا مع الحالة في هذه الدراسة تبين لنا أنها فهم التعليمات الموجهة له و قادر على انجاز بعض التمارين لصعوبتها الحركية التي وقفت عائقا أمامها، كما نجدها تؤدي نشاطات أخرى في حدود المتوسط ومهارات أخرى فشلت تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل

الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائه لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة قي إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى و الطفل يجيب و كانت إجابته في حدود المتوسط و الملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر، الذي فشلت الحالة في تذكره بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، دون رسمها نظرا للصعوبة التي يواجهها وقد نجح في ذلك. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة دلاليا، و الملاحظ في الدراسة أن الحالة كانت لا تتذكر مكان الصور كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا: مكان بقرة – قال– خروف الذي لم يكن موجودا في المجموعة الثانية و بدل أن يقول وردة – قال– أزهار وعوض أن يقول رجل – قال – رجلي، وكان صعب عليه في المجموعة الأولى تذكر صورة غربال وعوض قوله صفارة أصدر صوت صفير، و فيما يخص المجموعة الثالثة كذلك لم يتمكن منها، هذا يبين أن للحالة مشكل على المستوى الصرفي. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط.

كذلك من خلال الجدول يتضح لنا جليا أن النتائج المتحصل عليها **للحالة العاشرة (ياسين)** كذلك البالغ من العمر 09 سنوات، أحد أفراد عينة الدراسة، بعدما قمنا بتطبيق محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، تبين لنا أنه غير قادر على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر)غير أنه تمكن وفي حدود المتوسط من التعرف على اللون الأزرق، المخطط الجسدي فشل في تعيينه بما فيه (الرأس – العين – الفم – الأذن – اليد الظهر – الرقبة – البطن)، كما وجدناه متمكن من تحديد الأنف فقط، كذلك الجانبية لم يتمكن منها (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، أما بالنسبة (وراء – بجانب) لم يتمكن منهم، كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة "المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير"، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادر على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه غير مدرك لمعنى كرتان و 3 كرات أما 4 و 5 فلديه مشكل نوعا ما، أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو غير مدرك لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة، وهذا راجع إلى إصابة منطقة المخ، خصوصا مجموعة الأعصاب التي تعرف بالمنطقة الهرمية ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة، فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل الذي تريد تعيينه، و هو نطق لنا بنعم (أي الإجابة الذي أرادها من البداية)، وقد كانت إجابته فاشلة نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو يجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباته فاشلة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة

ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا له في غطسها نتيجة لإعاقته الحركية، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفل كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو في حدود المتوسط، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت حيث كان غامضا له في المحاولتين على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به هذا كان شبه مستحيل بالنسبة للحالة، ليس لأنه عاجز على ما قمنا به من الناحية المعرفية بل لأن التشنجات العضلية كانت مستمرة، الأمر الذي دعانا إلى استخدام تقنية أخرى و هي أن تعمل الحالة على وضع الأزرار بنفس الترتيب المقابل له دون أن نستخدم الخيط، هذا و قد واجهت الحالة صعوبة في ذلك و ما لاحظناه في هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له،" أرني الجزء الناقص"و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك وفي حدود المتوسط، و حينما لا يتمكن من التحديد المباشر للصورة يقول لنا "فوق أو تحت"، و نحن نعين على حسب ما نراه يحدق به في الصورة و بالتالي يقول نعم أم لا و على العموم كانت إجاباته متوسطة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي فشل فيه المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف قال لنا في بطن الصورة – حيث كان الزر الأبيض هو الناقص – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطيع تمييز الأشكال الهندسية و لم يدرك بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، كما

كانت لديه صعوبات حركية و الملاحظ أن الحالة كانت ذكية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف نوعا ما لكن لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفل أن يمرر خط بواسطة قلم داخل متاهة لم يتمكن حتى بواسطة أصبعه. كذلك فشل الطفل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

فخلال تعاملنا مع الحالة في هذه الدراسة تبين لنا أنه فهم التعليمات الموجهة له و لكنه غير قادر على انجازها لصعوبته الحركية التي وقفت عائقا أمامه، كما نجده يؤدي نشاطات أخرى في حدود المتوسط، ومهارات أخرى فشل تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائه لأنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة قي إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى و الطفل يجيب و كانت إجابته في حدود المتوسط و الملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر، التي فشلت الحالة في تذكرها بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية مربع – مثلث – دائرة، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، دون رسمها نظرا للصعوبة التي يواجهها وقد فشل في ذلك. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها فاشلا بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هذه الصور المتقاربة دلاليا، و الملاحظ في

الدراسة أن الحالة كانت لا تتذكر مكان الصور كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا/ مكان بقرة – قال– أسد الذي لم يكن موجودا في المجموعة الثانية و بدل أن يقول "وردة – قال– حشيش"و عوض أن يقول "رجل – قال – رجلي"، وكان صعب عليه في المجموعة الأولى تذكر صورة غربال و عوض قوله "صفارة أصدر صوت صفير"، و فيما يخص المجموعة الثالثة كذلك لم يتمكن منها، هذا يبين أن للحالة مشكل على المستوى الصرفي. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط بحيث فشل فيه.

و فيم يخص **الحالة الحادية عشر *بدر الدين*** الذي في عمرها 11 سنة بعدما طبقنا محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، و كما يظهر لنا من خلال هذه النتائج المبينة في الجدول أن الحالة قادرة على مطابقة و فرز مختلف الألوان الأساسية التالية: الأزرق – الأخضر – الأصفر أما فيم يخص التسمية للون الأحمر فشلت فيه و في توظيفه فهي غير قادرة على ذلك، و مخططها الجسدي الحالة نجدها متمكنة من تعيين (رأسها، بطنها، رجلها، كتفه) أما الأجزاء الأخرى فقد كانت مترددة فيها نوعا ما، وفيم يخص التعيين على الدمية فهي غير قادرة على ذلك ونفس الشيء بالنسبة للتعرف على جهة اليمين واليسار أو الربط بين أمرين كقولنا لها ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى/ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى /قم بوضع يدك اليمنى على أذنك اليسرى/ضع يدك اليسرى على أذنك اليمنى/ضع يدك اليمنى على رجلك اليسرى/وضع يدك اليسرى على رجلك اليمنى، فقد فشلت في ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، مما دعانا الأمر باستبدال وقوف الحالة بوقوفنا نحن، و هي تعمل على التحديد للوراء و للجانب وقد وجدنا الطفلة غير قادرة على ذلك. كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة فشلت في مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا وجدنا الطفلة لديها مشاكل في ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة (فراح) غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى الكم و نفس الشيء من ناحية معرفة

الأكبر و الأصغر فهو غير مدرك لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة للطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة، وهذا راجع إلى إصابة منطقة المخ، خصوصا مجموعة الأعصاب التي تعرف بالمنطقة الهرمية ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا، مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل الذي تريد تعيينه، و هو قام بهز رأسه (اعتمدنا على إيماءاته نظرا لمشاكل اللغة التي يعاني منها)، وقد كانت إجابته في حدود المتوسط، نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة ، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو هز لنا رأسه حيث كانت إجاباته فاشلة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم لم تتمكن من ذلك. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقتها الحركية والتشنجات الحادة التي كانت مستمرة، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت حيث كان غامضا له في المحاولة الأولى، أما المحاولة الثانية نجح لحد ما في الانتباه للصوت الذي أصدرناه له على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي كان مستحيلا بالنسبة للحالة، لأنها عاجزة على القيام بذلك حركيا أما من الناحية المعرفية فهي غير متمكنة من التعرف على الألوان، ما لاحظناه في هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها نظرا للمشاكل الحركية الحادة. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك، ونتيجة لذلك كنا نعين

على حسب ما نراه يحدق به في الصورة و بالتالي تهز رأسها وعلى العموم كانت إجاباتها فاشلة، فلم تدرك بصريا مختلف الأجزاء التي تكمل الصورة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود المتوسط بالنسبة للفرز وقد أخذ ذلك وقت طويل نتيجة الصعوبات الحركية أما عدها لم يقدر على ذلك كما في النشاط التالي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك تماما الاختلاف القائم بين مجموعة الصور للشخصية الكرتونية، وعند حديثنا عن التمرين على الذي فيه نقيم إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا إدراكها بصريا، زيادة على ذلك وجود صعوبات حركية لديه أين كانت الحالة تحمل الشكل و نقول لها أين يوضع، وهو يهز رأسه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف ولا من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفل أن يمرر خط بواسطة قلم داخل متاهة لم تتمكن منهم. كذلك فشل الطفلة في تحديد الصورتين المتطابقتين.

وعند تطبيقنا مع الطفل مهارات أخرى تهدف إلى تقييم الذاكرة نجدها قد فشلت تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لطفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل – و القصير مع ذكر اتجاهه ومصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائها لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة في إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدها أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ... و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى والطفلة يجيب حيث كان عاجزا عن ذلك نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي فشلت الحالة في تذكره كذلك بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا

أيضا في النشاط المتمثل في رسم و تذكر نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، الحالة فشلت في تذكرها كما هو الحال في تذكر الصور بصريا سواء تعلق الأمر بالصور المتقاربة دلاليا أم المتباعدة دلاليا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى (فغياب المهارة الحركية لديه يؤدي بحتمية إلى اضطراب الوظائف الإدراكية و بعض القدرات المعرفية). كما وجدناه غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط زيادة على ذلك الصعوبة الحركية.

الحالة الثانية عشر (بدر الدين) البالغ من العمر12 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير متمكنة في مختلف النشطات المعرفية المقدمة لها ما عدا بعض النشطات التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجدها فاشلة فيها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجدها غير متمكنة منها، ماعدا اللون توظيف اللون الأخضر والفرز بين اللون الأخضر و الأزرق أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة) ماعدا تعيين ظفره وصدره، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم يتمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. وبالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في

رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. وبحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، (أرني الجزء الناقص) و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشل في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط بالرغم من أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك،

وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية مربع – مثلث – دائرة، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى: مكان تذكر سلم ذكر جمل الذي لم يكن ضمن المجموعة وحمار بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح وردة، و المجموعة الثالثة تذكر مفتاح ويد كما أضاف شجرة سلم وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط.

في ما يخص الحالة الثالثة عشر **(عبد المالك)** البالغ من العمر 09 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه غير متمكنة من مختلف النشطات المعرفية المقدمة له ما عدا بعض النشطات التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجده فاشلا فيها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده غير متمكن منها، ماعدا اللون الأصفر و الأخضر أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) فشل فيه ماعدا رأسه – وجهه – فمه – أصبعه فقد نجح في تعيينهم،

كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم يتمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة "المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير"، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص "و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني

و الثالث لم يتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشل في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط بالرغم من أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين وطلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها وطلبنا منه تذكرها، رسما. والأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى/ مكان تذكر سلم ذكر جمل الذي لم يكن ضمن المجموعة وحمار

بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح وردة، والمجموعة الثالثة تذكر مفتاح ويد كما أضاف شجرة سلم وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد فشل فيه.

وبحديثنا عن الحالة الرابعة عشر **(فرح)** البالغة من العمر 9 سنوات نجد أنه عندما طبقنا محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، وكما يظهر لنا من خلال هذه النتائج المبينة في الجدول أن الحالة غير قادرة تماما على مطابقة الألوان ماعدا اللون الأزرق أما فرز مختلف الألوان الأساسية التالية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر، التسمية للون و توظيفه فهي غير قادرة على ذلك، ومخططها الجسدي نجدها غير متمكنة من تعيين (رأسها، فمها، ظفرها، شعرها، أنفها، و شعرها و رجلها وعنقها) أما الأجزاء الأخرى (عينها) فقد كانت مترددة فيها نوعا ما، وفيم يخص التعيين على الدمية فهي غير قادرة على ذلك ونفس الشيء بالنسبة للتعرف على جهة اليمين واليسار أو الربط بين أمرين كقولنا لها ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى/ ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى/ قم بوضع يدك اليمنى على أذنك اليسرى/ضع يدك اليسرى على أذنك اليمنى/ ضع يدك اليمنى على رجلك اليسرى/ وضع يدك اليسرى على رجلك اليمنى، فقد فشلت في ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، مما دعانا الأمر باستبدال وقوف الحالة بوقوفنا نحن، وهي تعمل على التحديد للوراء و للجانب وقد وجدنا الطفلة غير قادرة على ذلك. كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة فشلت في مطابقة المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير، ومن ناحية التسمية أيضا وجدنا الطفلة لديها مشاكل في ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة **(فراح)** غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى الكم و نفس الشيء من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو غير مدرك لذلك. وبالنسبة للتعليمات المقدمة للطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة،

وهذا راجع إلى إصابة منطقة المخ، خصوصا مجموعة الأعصاب التي تعرف بالمنطقة الهرمية ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا، مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل الذي تريد تعيينه، وهو قام بهز رأسه (اعتمدنا على إيماءاته نظرا لمشاكل اللغة التي يعاني منها)، وقد كانت إجابته في حدود المتوسط، نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو هز لنا رأسه حيث كانت إجاباته فاشلة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم لم تتمكن من ذلك. وبحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقتها الحركية والتشنجات الحادة التي كانت مستمرة، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت حيث كان غامضا له في المحاولة الأولى، أما المحاولة الثانية نجح لحد ما في الانتباه للصوت الذي أصدرناه له على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي كان مستحيلا بالنسبة للحالة، لأنها عاجزة على القيام بذلك حركيا أما من الناحية المعرفية فهي غير متمكنة من التعرف على الألوان، ما لاحظناه في هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها نظرا للمشاكل الحركية الحادة. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها،" أرني الجزء الناقص" و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك، ونتيجة لذلك كنا نعين على حسب ما نراه يحدق به في الصورة وبالتالي تهز رأسها وعلى العموم كانت إجاباتها فاشلة، فلم تدرك بصريا مختلف الأجزاء التي تكمل الصورة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل

مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود المتوسط بالنسبة للفرز وقد أخذ ذلك وقت طويل نتيجة الصعوبات الحركية أما عدها لم يقدر على ذلك كما في النشاط التالي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك تماما الاختلاف القائم بين مجموعة الصور للشخصية الكرتونية، وعند حديثنا عن التمرين على الذي فيه نقيم إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا إدراكها بصريا، زيادة على ذلك وجود صعوبات حركية لديه أين كانت الحالة تحمل الشكل و نقول لها أين يوضع، وهو يهز رأسه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف ولا من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفل أن يمرر خط بواسطة قلم داخل متاهة لم تتمكن منهم. كذلك فشل الطفلة في تحديد الصورتين المتطابقتين.

وعند تطبيقنا مع الطفل مهارات أخرى تهدف إلى تقييم الذاكرة نجدها قد فشلت تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لطفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل – و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائها لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة في إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدها أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى والطفلة يجيب حيث كان عاجزا عن ذلك نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب "أصفر – أحمر – أزرق أخضر – أحمر"، الذي فشلت الحالة في تذكره كذلك بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا أيضا في النشاط المتمثل في رسم و تذكر نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية **مربع – مثلث – دائرة**، بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، الحالة فشلت في تذكرها كما هو الحال في تذكر الصور بصريا سواء تعلق الأمر

بالصور المتقاربة دلاليا أم المتباعدة دلاليا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى (فغياب المهارة الحركية لديه يؤدي بحتمية إلى اضطراب الوظائف الإدراكية و بعض القدرات المعرفية). كما وجدناه غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط، زيادة على ذلك الصعوبة الحركية التي كانت واضحة خلال تأدية التمرين.

و إذا ما تحدثنا عن **الحالة الخامسة عشر (رانية)** البالغة من العمر 09 سنوات، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها غير قادر على أداء مختلف النشطات المعرفية إذا لم نقل كلها وهذا بسبب المشاكل التي تصاحب إعاقتها كما سنعمل على توضيحها لاحقا، فقد وجدناها غير قادرة على أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر– الأزرق) ما عدا الفرز بين اللون الأخضر والأزرق و تسمية اللون الأصفر لكنه لم يتمكن من توظيفه على عكس اللون الأحمر، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (الرأس – العين – الأنف الفم – الأذن – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) ما عدا يده و شعره و رقبته وصدره وهذا في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) لم يتمكن منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين التي كانت غير متمكنة منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، فشله في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو كذلك غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها فاشلة، ونفس الشيء فيم يخص

النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها،" أرني الجزء الناقص" و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها متوسطة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط عكس التمرين التالي التي فشلت فيه على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا أن تدرك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، كما أنها لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط كما أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على

المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات بنوع من الصعوبة حركيا وقد أداته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب **أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر**، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى/ مكان تذكر فيل– قالت كلب الذي لم يكن ضمن المجموعة وضفدع بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح و المجموعة الثالثة تذكر مفتاح كما أضاف سلم – باخرة وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود المتوسط.

كما أوضح لنا الجدول المبين أعلاه أن نتائج عينة دراستنا من بينها **الحالة السادسة عشر(ملاك)** البالغة من العمر 9 سنوات ونصف، و التي تتمكنت إلى حد ما من أداء النشاطات المعرفية كما أنها لم تبد أية محاولة في مختلف بقية التمارينات العقلية و هذا يبين لنا جليا أن الطفلة المصابة بالشلل الدماغي، قدراتها المعرفية محدودة و لم تتطور بعد و السبب في ذلك راجع للإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي التي كانت بمثابة عائق لم يسمح للحالة بالتنقل و القيام بئداءات حركية تمكنها من اكتشاف من حولها، و بالتالي اكتساب أكبر قدر ممكن من المفاهيم المعرفية و تنمية مختلف المهارات المرتبطة بالقدرات العقلية، بم فيها [المفاهيم الأساسية (الألوان الأساسية أحمر– أخضر– أصفر و الأزرق) غير

أنها نجحت في مطابقة اللون الأزرق وكذا توظيف اللون الأخضر والأزرق والذي كان في حدود المتوسط، أما في المخطط الجسدي نجدها قد تمكنت من تعيين رأسها وظفرها وأذنها، كما فشلت في تمارين الجانبية، و تحديد المكان و الزمان]، أما فيم يخص التمارين المتعلقة بتشخيص الانتباه – الإدراك – الذاكرة، و التي كانت مستحيلة عند هذه الطفلة وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الطفلة لها مشاكل متعلقة بالانتباه (سمعي – بصري)، كذلك صعوبات في الإدراك السمعي و خاصة الإدراك البصري، فهي غير قادرة على إدراك اختلاف الأشكال و غير متمكنة من تمييزها، كما يوجد لديها صعوبات من ناحية التذكر، سواء كان ذلك سمعيا أم بصريا. ومن المعلوم أن كل القدرات المعرفية متداخلة فيم بينها و الطفلة بحاجة ماسة إلى ذلك خصوصا في مراحل اكتسابها، فمن المعروف أن الطفلة المصابة بالشلل الدماغي الناتج عن التلف الدماغي فمنطقيا نجد عندها ضعف في الانتباه و الإدراك والتركيز الأمر الذي أدى لمعانات الطفلة، كما هو معروف أن صاحب الشلل الدماغي يعاني من عدد من المشكلات البصرية نتيجة خلل عصبي عضلي، وتشمل هذه المشكلات حركات لاإرادية في العين وعيوب بصرية مختلفة بحيث نلاحظ وجود أخطاء في الانكسار وأخطاء بصرية متصلة بالعمق و الشكل و الخلفية عند بعض الحالات.

كما لا يخفى علينا أن الحالة السابعة عشر من عينة دراستنا الحالية **المسمى (كمال)** البالغ من العمر 10 سنوات، نجده من خلال تطبيق البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنه غير قادر على أداء مختلف النشطات المعرفية إذا لم نقل كلها وهذا بسبب المشاكل التي تصاحب إعاقتها كما سنعمل على توضيحها لاحقا، فقد وجدناه غير قادرة على أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر– الأزرق) ما عدا مطابقة اللون الأحمر و توظيفه و كذا الأخضر، أيضا المخطط الجسدي ككل لم يتمكن منه بما فيه (الرأس – العين – الأنف الفم – الأذن – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) ما عدا تمكنه من تعيين أذنه وظهره وهذا في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) لم يتمكن منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين الذي كان غير متمكن منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، فشله في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم

الاثنين (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكن من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا له وجدناه غير مدرك لمعنى كرتان و 3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو كذلك غير مدرك لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها فاشلة، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباته في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم ينتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته متوسطة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود المتوسط عكس التمرين التالي الذي فشل في تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا أن تدرك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، كما

أنها لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشل في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط كما أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجه على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفل عند التلوين ينهض من الكرسي و تلوين المربعات بنوع من الصعوبة حركيا وقد أداه في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما.

و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى/ مكان تذكر قطة– قالت اسد الذي لم يكن ضمن المجموعة وزرافة بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى عنب و المجموعة الثالثة تذكر مفتاح كما أضاف سلم – باخرة وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود المتوسط.

الحالة الثامنة عشر (**سيف الدين**) البالغ من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه غير متمكن من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة له ما عدا بعض النشاطات التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجده فاشلا فيها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده غير متمكن منها، ماعدا مطابقة اللون الأزرق وتسميته و كذا اللون الأخضر وتوظيفه أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) فشل فيه ماعدا رأسه – وجهه – عينه – أنفه – رقبته وصدره نجح في تعيينهم، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم يتمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه غير مدرك لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر فهو غير مدرك لذلك أيضا. وبالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم ينتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان منعدما، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين

أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له لوضعها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشل في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط بالرغم من أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في

الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائه متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى، كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد فشل فيه.

الحالة التاسعة عشر (منير) البالغ من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه في نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير متمكنة في مختلف النشطات المعرفية المقدمة لها ما عدا بعض النشطات التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجدها فاشلة فيها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجدها غير متمكنة منها، ماعدا مطابقة اللون الأحمر و توظيفه كذلك الفرز بين اللون الأخضر و الأزرق أيظا توظيف هذا الأخير، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة) ماعدا تعيين أنفه و بطنه أيضا شعره، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم يتمكن من ذلك، أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم والعدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. وبالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها

صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد) مما أدى للفشل في هذا التمرين، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك، عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني تمكن الطفل منها وهذا في حدود المتوسط و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكن من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي وهذا في حدود المتوسط، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم

يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط أيضا بالرغم من أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى: مكان تذكر سلم ذكر جمل الذي لم يكن ضمن المجموعة وحمار بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح وردة، والمجموعة الثالثة تذكر مفتاح ويد كما أضاف شجرة سلم وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط والذي فشل فيه تماما.

أوضح لنا الجدول أعلاه أيضا نتائج عينة دراستنا من بينها **الحالة العشرين (عبد القادر)** البالغ من العمر 10سنوات، و الذي لم يتمكن من أداء أي نشاط معرفي كما أنه لم يبد أية محاولة و هذا يبين لنا جليا أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي، قدراته المعرفية لم تتطور بعد و السبب في ذلك راجع للإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي التي كانت بمثابة عائق لم يسمح للحالة بالتنقل و القيام بئدات حركية تمكنها من اكتشاف من حولها، و بالتالي اكتساب أكبر قدر ممكن من المفاهيم المعرفية و تنمية مختلف

المهارات المرتبطة بالقدرات العقلية، بم فيها [المفاهيم الأساسية (الألوان الأساسية أحمر – الأزرق – أصفر) ما عدا توظيف اللون الأخضر، كذلك نجد الطفل فشل في المخطط الجسدي لم يتمكن إلا من تحديد كتفه، أيضا كان مستحيل التمكن من تأدية تمارين الجانبية، المكان و الزمان]، أما فيم يخص التمارين المتعلقة بتشخيص الانتباه – الإدراك – الذاكرة، و التي كانت كذلك مستحيلة عند هذا الطفل وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الطفل له مشاكل متعلقة بالانتباه (سمعي – بصري)، كذلك صعوبات في الإدراك السمعي و خاصة البصري، فهو غير قادر على إدراك اختلاف الأشكال و غير متمكن من تمييزها، كما يوجد لديها صعوبات من ناحية التذكر، سواء كان ذلك سمعيا أم بصريا. ومن المعلوم أن كل القدرات المعرفية متداخلة فيم بينها و الطفل بحاجة ماسة إلى ذلك خصوصا في مراحل اكتسابه، فمن المعروف أن الطفل المصابة بالشلل الدماغي الناتج عن التلف الدماغي فمنطقيا نجد عنده ضعف في الانتباه و الإدراك و التركيز الأمر الذي أدى لمعانات الطفل، كما هو معروف أن صاحب الشلل الدماغي يعاني من عدد من المشكلات البصرية نتيجة خلل عصبي عضلي، وتشمل هذه المشكلات حركات لاإرادية في العين وعيوب بصرية مختلفة بحيث نلاحظ وجود أخطاء في الانكسار و أخطاء بصرية متصلة بالعمق و الشكل و الخلفية.

و بحديثنا عن **الحالة الواحدة والعشرين (حليمة)** البالغة من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها غير قادرة على أداء مختلف النشطات المعرفية إذا لم نقل كلها وهذا بسبب المشاكل التي تصاحب إعاقتها كما سنعمل على توضيحها لاحقا، فقد وجدناها غير قادرة على أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر– الأزرق) ما عدا مطابقة اللون الأحمر وتوظيفه، الفرز بين اللون الأصفر و الأخضر و تسمية اللون الأخضر لكنه لم يتمكن من توظيفه على عكس اللون الأحمر، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف– الفم – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) ما عدا تمكنه من تعيين رأسه و وجهه و أذنه و ظهره يده وصدره و تم هذا في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) لم يتمكن منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين الذي كان غير متمكن منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما

في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، فشله في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكن من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و 3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو كذلك غير مدركة لذلك أيضا. و

بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها فاشلة، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباتها متوسطة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط عكس التمرين التالي التي فشلت فيه على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا أن تدرك بصريا هذا

الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، كما أنها لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط كما أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات بنوع من الصعوبة حركيا وقد أداته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى / مكان تذكر فيل– قالت كلب الذي لم يكن ضمن المجموعة وضفدع بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح و المجموعة الثالثة تذكر مفتاح كما أضاف سلم – باخرة وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات

التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود المتوسط.

أما عن حديثنا بالنسبة **للحالة الثانية والعشرين (نريمان)** البالغة من العمر 10 سنوات، تبين لنا عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الحالية البروتوكول المقترح لتشخيص أطفال الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير قادرة على أداء مختلف النشطات المعرفية إذا لم نقل كلها، فقد وجدناها غير متمكنة من أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأزرق – الأخضر) ما عدا مطابقة اللون الأخضر، أيضا المخطط الجسدي بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) لم تتمكن منه ما عدا تعيين أنفه وأصبعه وهذا في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) فشلت فيها سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين التي كانت غير متمكنة منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب)، نفس الحال بالنسبة للبنية الزمانية فهي غير متمكنة منها بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو تحديد القبل و البعد، فشلها في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو كذلك غير مدركة لذلك كذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها فاشلة، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها فاشلة و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود

المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها متوسطة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط عكس التمرين التالي التي فشلت فيه على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا أن تدرك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، كما أنها لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط كما أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات بنوع من

الصعوبة حركيا وقد أداته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى الليمون المجموعة الثالثة تذكر مفتاح كما أضاف كلمات لم تكن ضمن المجموعة. كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط .

في ما يخص الحالة الثالثة و العشرون **(ياسين محمد)** البالغ من العمر 11 سنة، عندما طبقنا عليه المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية التضمن كل من (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه غير متمكن كذلك من مختلف النشطات المعرفية المقدمة له ما عدا بعض النشطات التي سنوضحها بشكل أكثر دقة، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده غير متمكن منها، ماعدا مطابقة اللون الأزرق و الفرز بين اللون الأخضر و الأزرق كذا تمكنه من تسمية اللون الأحمر، الأخضر و الأزرق، أيضا توظيف اللون الأصفر و الأزرق وهذا في حدود المتوسط، أما المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) فشل فيه ماعدا تعين فمه – ظهره – ظفره – رجله وكان هذا في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم يتمكن منم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية

أيضا غير متمكنة من ذلك في حدود المتوسط، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه غير مدرك لمعنى كرتان و3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر فهي غير مدرك لذلك أيضا. وبالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابته في حدود المتوسط ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، لم ينتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون فشل فيه. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص والمناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل التمرين في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة

غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشل في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد فشل في أدائه لكونه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الطفل أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح، و المجموعة الثالثة تذكر يد كما أضاف سلم وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد فشل فيه.

الحالة الرابعة والعشرون (صاليحة) البالغة من العمر 11 سنة، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها في نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير متمكنة من مختلف النشطات المعرفية المقدمة لها ما عدا بعض النشطات

التي سنوضحها بشكل فقد فشلت في معضمها، أين نجد التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) غير متمكنة منها، ماعدا الفرز بين اللون الأصفر و الأخضر، وكذا تسمية اللون الأخضر، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة) ماعدا تعيين رأسه، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم يتمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهي غير متمكنة منها بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا فشلت في ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3– 4 – 5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد) مما أدى للفشل في هذا النشاط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها وعلى العموم كانت إجاباتها فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدت الطفلة في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... كما

فشلت في النشاط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني تمكن الطفل منها وهذا في حدود المتوسط و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة فشلت في القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكنت من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي وهذا في حدود المتوسط، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط أيضا بالرغم من أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) التي كان أدائها فاشل أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة) مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط

بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى والذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة سواء كانت المتقاربة أوالمتباعدة دلاليا، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى الحالة لم تتذكر سوى وردة، كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي فشلت في أدائة الحالة صاليحة.

وأما **الحالة الخامسة والعشرين (بديعة)** البالغ من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها في نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير متمكنة من مختلف النشطات المعرفية المقدمة لها ما عدا بعض النشطات التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجدها فاشلة فيها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجدها غير متمكنة منها، ماعدا مطابقة اللون الأحمر، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة) فشلت فيه ماعدا تعيين يده، ظفره و كتفه و رقبته، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم تتمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد) مما أدى للفشل في هذا التمرين، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباتها فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في

الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو وهذا في حدود المتوسط، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان كذلك في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة، فقد أدى الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني تمكنت الطفلة منها وهذا في حدود المتوسط و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكن من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي وهذا في حدود المتوسط، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود المتوسط أيضا بالرغم من أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات،

لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى/ مكان تذكر سلم ذكر جمل الذي لم يكن ضمن المجموعة وحمار بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح و عنب، كما كان غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط والذي فشل فيه تماما.

أما إن تحدثنا عن الحالة السادسة و العشرين **(خديجة وئام)** البالغة من العمر 12 سنة، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها غير قادرة على أداء مختلف النشطات المعرفية إذا لم نقل كلها وهذا بسبب المشاكل التي تصاحب إعاقتها كما سنعمل على توضيحها لاحقا، فقد وجدناها غير قادرة على أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر– الأزرق) ما عدا الفرز بين اللون الأخضر و الأزرق وتوظيف اللون الأصفر وهذا في حدود المتوسط، أما المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف– الفم – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) فشلت فيه ما عدا تمكنها من تعيين رأسها و وجهها و ظهرها وصدرها وقد كان هذا كذلك في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) لم يتمكن منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين

المباشر أو الربط بين أمرين الذي كان غير متمكن منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، فشله في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكن من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و 3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو كذلك غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها فاشلة، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها،" أرني الجزء الناقص"و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط عكس التمرين التالي التي فشلت فيه على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع

مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا أن تدرك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، كما أنها لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط كما أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية "أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر"من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات بنوع من الصعوبة حركيا وقد أداته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. والأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى مثلا في المجموعة الأولى/ مكان تذكر فيل– قالت كلب الذي لم يكن ضمن المجموعة وضفدع بدل جمل، أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح و المجموعة الثالثة تذكر مفتاح كما أضاف

سلم – باخرة وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود المتوسط.

في ما يخص الحالة السابعة و العشرون (**عايده خديجة**) البالغ من العمر 12 سنة، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية التضمن كل من (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها غير متمكن كذلك من مختلف النشطات المعرفية المقدمة له ما عدا بعض النشاطات التي كانت في حدود المتوسط ، ففيما يخص النشاط القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجد أنها فشلت في معضمها، ماعدا مطابقة اللون الأصفر و الفرز بين اللون الأحمر و الأصفر كذا تمكنها من توظيف اللون الأصفر، وهذا في حدود المتوسط، أما المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) فشلت فيه ماعدا تمكنها من تعين أنفها و شعرها وكان هذا في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين فشلت فيهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهي غير متمكنة منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل والبعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة فشلت فيه. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء

في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون فشلت فيه. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها و على العموم كانت إجاباتها في حدود المتوسط، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة، فقد أدت الطفلة التمرين في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك، عكس التمرين التالي الذي فشلت فيه المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لم تدرك بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، كما كان لديها صعوبات حركية ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد فشلت في أدائه لكونها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجها من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ

أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الطفلة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها رسما. و الأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة، كما كانت تستبدل صورة بصورة أخرى لعدم تذكرها كما ذكرت أسماء غير التي كانت في المجموعة. كما كانت غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط وقد فشلت فيه.

و إذا ما لاحظنا في الجدول نتائج الحالة الثامنة و العشروين **(عمر)** البالغ من العمر12سنة، عندما طبقنا عليه المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية التضمن كل من (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن من بعض النشاطات و هذا في حدود المتوسط كما سنوضحه لاحقا، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده غير متمكن منها، ماعدا مطابقة اللون الأخضر و الأزرق وكذا تمكنه من تسمية اللون الأصفر، أيضا توظيف اللون الأحمر و الأخضر في حدود المتوسط في المحاولة الثانية بعد فشله في المحاولة الأولى، و بالنسبة للمخطط الجسدي(العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) نجد أنه فشل فيه ماعدا تمكنه من تعين يده – رجله – كتفه و عنقه وكان هذا في حدود المتوسط، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) فشل في تعيينهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير

الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكنة من ذلك في حدود المتوسط، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل غير قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه غير مدرك لمعنى كرتان و3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي غير مدرك لذلك أيضا. وبالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابته في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء وشكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء والضغط عليها في الدلو الآخر، لم ينتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون فشل فيه. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل التمرين في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك، عكس التمرين التالي الذي كان في حدود المتوسط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم

تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل غير متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد فشل في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشل في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد فشل في أدائه لكونه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، وما يوضح ذلك خروجه من المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه فاشل أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، والملاحظ أن الطفل أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. والأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى والذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى أما المجموعة الثانية الحالة لم تتذكر سوى تفاح، و المجموعة الثالثة تذكر يد كما أضاف سلم وهذه لم تكن ضمن المجموعة. كما كان غير متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد فشل فيه.

أما في مقابل **الحالة التاسعة و العشرون (شريف)** الذي كان عمره 13 سنة اتضح لنا، بعدما قمنا بتطبيق محورالبرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل

الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، من الانتباه – الإدراك و الذاكرة، أنه غير متمكن من ذلك لحد بعيد و هذا ما أظهرته لنا نتائج الجدول أعلاه، حيث وجدناها غير قادرة على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر) ما عدا توظيف اللون الأزرق انطلاقا من تسمية قميصة ذو اللون الأزرق، أما فيم يخص المخطط الجسدي ككل بما فيه (الرأس – العين– الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) فشل في تعيينهم ما عدى تمكينه من تعيين أنفه، كذلك هو الحال بالنسبة للتعيين على مستوى الدمية الذي كان معدوما أين فشل في التعيين كما في الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت) ، أما بالنسبة (وراء – بجانب) لم تتمكن الحالة من أداء هذا التمرين. كذلك هو الحال للزمان فهي غير قادرة على ذلك بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تشخيصنا للأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكن من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الحالة فشلت في العد من الواحد إلى العشرة أيضا لديها مشكل في تحديد الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر. و بالنسبة للتعليمات المقدمة للطفل المصابة بالشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية حادة و زيادة كبيرة في درجة تشنج العضلة، ما جعل الاستجابة لهذه التعليمة أمرا مستحيلا، مما دعانا للجوء لطرق أخرى نشخص بها الحالة، فبعدما تم ملاحظة الحالة للشكل المراد تعيينه أشرنا بأيدنا إلى الشكل المراد تعيينه، وهي تنطق لنا بنعم (أي الإجابة الذي أرادها من البداية)، وقد كانت إجابته فاشلة، نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هي تجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباته فاشلة كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود المتوسط. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في

الدلو الآخر وطبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقتها الحركية، وقد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للحالة كان مسليا، كما انتبهت لتساقط الماء في الدلو، أيضا بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت الذي نجحت فيه لحد ما على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به كان شبه مستحيل بالنسبة للحالة، ليس لأنها عاجزة على ما قمنا به من الناحية المعرفية بل لأن التشنجات العضلية كانت مستمرة، الأمر الذي دعانا إلى استخدام تقنية أخرى و هي أن تعمل الحالة على وضع الأزرار بنفس الترتيب المقابل له دون أن نستخدم الخيط، هذا و قد واجهت الحالة صعوبة حركية في ذلك و ما لاحظناه في هذه الدراسة مع الحالة أن مسكها للأشياء الصغيرة الحجم مثل الأزرار صعب عليها لدرجة كبيرة. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤيتها الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له،" أرني الجزء الناقص" و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك، وعلى العموم كانت إجاباته فاشلة بحيث وجدناه أخلط بين الجزء الناقص للكرة و السرير، فلم تدرك بصريا التشابه الذي كان قائما بين الصورتين، وعندما أعطيناه التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود المتوسط لكن بصعوبات حركية صعبة للغاية أخذت وقت طويل في ذلك ... عكس التمرين التالي الذي فشل فيه والمشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم تدرك الاختلاف القائم بين مجموعة الصور نفس الشيء فيم يخص السطر الثاني و الثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا هذا ما يتوافق مع دراسة طيار شهيناز بعنوان الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية من خلال تقنين رائز MTA 2002 حيث توصلت أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل على مستوى الإدراك البصري للألوان كما أن نتائجها بينت أن نسبة عدم إدراك بعض الألوان المقترحة أكبر من نسبة إدراكهم لنفس الألوان، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات

حركية لديها أين كانت الحالة تحمل الشكل و نقول لها أين يوضع، وهي تجيب بنعم أم لا، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان صعب للطفلة تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة. كذلك فشل الطفل في تحديد الصورتين المتطابقتين من بين مجموعة 5 صور. كما اكتشفنا خلال هذه الدراسة مع الحالة، أنها فشلت تماما في انجاز التمرين المقدم لتقييم التذكر عندها المتمثل في الصوت القوي – الخفيف الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فشلت الحالة في أدائه لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة قي إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له أن يتذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأننا بعدها سنخبئها بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى و الطفل يجيب و كانت إجابته متوسطة على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي فشل الطفل في تذكره أيضا بعدما أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، مما دعانا الأمر لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها دون رسمها نظرا للصعوبة التي يواجهها وقد فشل في ذلك. بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا،لاحظنا فشل الحالة في ذلك كما في تذكر الصور بصريا، والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما فشل في النشاط المتمثل أساسا في تذكر البطاقات التي تحمل أشكالا ووضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء نفس النشاط.

أما عن الحالة الأخيرة لعينة الدراسة الحالية المسماة **(فاطمة الزهرة)** البالغة من العمر 13 سنة، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، خاصة المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية من(الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها غير قادرة على أداء كل النشطات المعرفية وهذا بسبب المشاكل

و الصعوبات المعرفية الحركية واللغوية التي كانت ظاهرة خلال هذه الدراسة والتي سنعمل على توضيحها لاحقا، فمن ناحية تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في الألوان الأساسية فشلت فيها كلها ما عدا تسمية اللون الأحمر وتوظيفه ومطابقة اللون الأحمر والأصفر، الفرز بين اللون الأصفر والأخضر، أيضا توظيف االون الأخضر و الأزرق، أما المخطط الجسدي نجد أنها تمكنت من تعيين رأسها، أذنها، يدها، بطنها، ظهرها، ظفرها، شعرها، رقبتها وصدرها وهذا في حدود المتوسط عند المحاولة الثانية، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) لم تتمكن منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهي غير متمكنة منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، فشلها في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة غير قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا غير متمكن من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة غير قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها غير مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر فهي كذلك غير مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابتها فاشلة، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين لم تنتبه الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها غير متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها متوسطة،

وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط عكس التمرين التالي التي فشلت فيه على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم تتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة لم تستطع تمييز الأشكال الهندسية و لا أن تدرك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة غير متمكنة من القذف، كما أنها لم تتمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة غير متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد فشلت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما فشلت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي في المحاولتين، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط في المحاولة الثانية كما أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة وقلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات بنوع من الصعوبة حركيا وقد أدته في شكل متوسط في المحاولة الثانية كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب **أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر**، الذي كان أدائها في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت غير متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع –

مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها وطلبنا منها تذكرها، رسما. والأمر ينعكس بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها متوسط حتى المحاولة الثانية بالنسبة لتذكر الصور بصريا والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت تستبدل الصور بصور أخرى. كما كانت غير متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود المتوسط وكان ذلك في المحاولة الثانية.

خلاصة: يتضح لنا من خلال النتائج المحصل عليها في القياس القبلي للقدرات المعرفية التي تتمثل في المفاهيم الأساسية من المخطط الجسدي – البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد – الأشكال، (الإنتباه – الإدراك – الذاكرة) سمعيا و بصريا للأطفال المصابين بالشلل الدماغي في عينة الدراسة الحالية تبين أن لهم اضطرابات معرفية واضحة.

- **تقديم نتائج حالات عينة الدراسة الحالية المطبق عليها نشاطات البعد الأول للمفاهيم الأساسية من البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح:**

❖ البند الأول / المخطط الجسدي والجانبية:

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2

(4)														
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (13)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (14)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (15)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (16)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (17)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (18)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (19)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (20)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(21)														
التمرين (22)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (23)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (24)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (25)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (26)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (27)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (28)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (29)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (30)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (31)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (32)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (33)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (34)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
التمرين (35)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2
التمرين (36)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (37)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(38)														
التمرين (39)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (40)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (41)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (42)	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (43)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (44)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (45)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (46)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
التمرين (47)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (48)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (49)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (50)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (51)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (52)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
التمرين (13)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (14)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(15)														
التمرين (16)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (17)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (18)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (19)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (20)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (21)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (22)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (23)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (24)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (25)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (26)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (27)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (28)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (29)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (30)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (31)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(32)														
التمرين (33)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (34)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (35)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (36)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (37)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (38)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (39)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (40)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (41)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (42)	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (43)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (44)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
التمرين (45)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (46)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (47)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (48)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(49)														
التمرين (50)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (51)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (52)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2

الجدول رقم(27): يبين نتائج حالات الدراسة في بند المخطط الجسدي والجانبية من البعد الأول للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

يتبين لنا من خلال هذا الجدول المبين أعلاه أن النتائج المتحصل عليها هي لأطفال الشلل الدماغي (عينة الدراسة الحالية) المطبق عليها البعد الأول الخاص بالمفاهيم الأساسية من البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح، أين نجد أن **الحالة الأولى** تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن– البطن – الظهر– الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين يدها (الحالة) وكذا تعيين يد الدمية – ظفرها الذي كان في حدود المتوسط. ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكنت منها الحالة في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثانية تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثالثة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الرابعة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ماعدا تعيين الرأس الذي كان تعيينه في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الخامسة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين عنق هذه الأخيرة.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى)، ما عدا تعيين رجله اليسرى. نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة السادسة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة السابعة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى –

اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثامنة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه، ماعدا تعيين رجله الذي كان في حدود المتوسط أو حتى الدمية نجح في تعيين أجزاء جسمها.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة التاسعة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة العاشرة تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه –

العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين بطن هذه الأخيرة و رقبتها الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى)، ما عدا وضع يده اليمنى على رجله اليسرى الذي أدها الحالة في حدود المتوسط.

الحالة الحادية عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين– الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة)، ما عدا تعيين فمه الذي كان في حدود العادي سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى)، ما عدا نشاطه كان في حدود المتوسط في تعيين عينه اليسرى. نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثانية عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه ما عدا تعيين رأسها الذي كان متوسط الأداء في التعيين أو حتى الدمية كان أدائها عادي.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثالثة عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) ما عدا تعيين رأسه الذي كان في حدود المتوسط وكذا تعيين رأس الدمية و رقبتها أما البقية نجاحها في التعيين سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية لباقية الأجزاء.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى) ما عدا تعيين رجله اليسرى الذي كان في حدود المتوسط. نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الرابعة عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد

اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الخامسة عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد– الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين بطنه و جبهته الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة السادسة عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن– البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين يده و جبهته الذي كان في حدود المتوسط و كذا بالنسبة لتعيين خد الدمية و جبهتها.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة السابعة عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه –

العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثامنة عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة التاسعة عشر تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن– الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين ظهرها و كتفها الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد

اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة العشرون تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الواحدة و العشرون تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثانية و العشرون تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل

– الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين وجهه الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى) ما عدا تعيين عينه اليمنى الذي كان في حدود المتوسط. نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثالثة و العشرين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية والذي كان تعيين يدها في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى) أما بالنسبة لوضع يده اليسرى فوق عينه اليمنى كان في حدود المتوسط.

الحالة الرابعة و العشرين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين رقبته الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الخامسة و العشرين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية بحيث كان تعيين هذه الأخيرة لكتفها في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى) ما عدا تعيين عينه اليسرى الذي كان في حدود المتوسط. نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة السادسة و العشرين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين– الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين فمه و أنفه الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد

اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة السابعة و العشرين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين– الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين فمه و أنفه الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة الثامنة والعشرين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس –العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين وجهه الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى). نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

الحالة التاسعة و العشرين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع –الرجل –

الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين شعره الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى) ما عدا تعيين أذنه اليمنى الذي كان في حدود المتوسط. نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى) أما بالنسبة لوضع يده اليسرى على رجله اليمنى فقد أدتها الحالة في حدود المتوسط.

الحالة الثلاثين تمكنت من أداء مختلف النشاطات الخاصة بالبند الأول المتمثل في المخطط الجسدي و الجانبية، وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، لتعيين كل من (الرأس – الوجه – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – البطن – الظهر – الظفر – الأصبع – الشعر – الرجل – الكتف – العنق – الرقبة – الصدر – الخد – الجبهة) سواء كان هذا بالنسبة لجسمه أو حتى الدمية، ما عدا تعيين فم هذه الأخيرة و ظهرها الذي كان في حدود المتوسط.

ومن حيث تطبيقات الجانبية هي الأخرى تمكن منها في حدود العادي و المتمثلة أساسا في تعيين كل من (اليد اليمنى – اليسرى، العين اليمنى – اليسرى، الأذن اليمنى – اليسرى، الرجل اليمنى – اليسرى) ما عدا تعيين أذنها اليمنى الذي كان في حدود المتوسط. نفس الأمر بالنسبة للربط بين أمرين كوضع (اليد اليمنى فوق العين اليسرى للطفل – اليد اليسرى فوق العين اليمنى – اليد اليمنى على الأذن اليسرى – اليد اليسرى على الأذن اليمنى – اليد اليمنى على الرجل اليسرى – اليد اليسرى على الرجل اليمنى).

❖ البند الثاني / البنية المكانية والزمانية:

الحالات / تمارين البند الثاني	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2

التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الثاني	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2

(5)														
التمرين (6)	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الجدول رقم (28): يبين نتائج حالات الدراسة في بند البنية المكانية والزمانية من البعد الأول للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**
- وإذا ما تكلمنا عن البنية المكانية نجد أن **الحالة الأولى** متمكنة في حدود المتوسط من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة و الوقوف بجانب الكرسي أما وضعها تحت الطاولة فكانت في حدود العادي، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثانية** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثالثة** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الرابعة** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين) ما عدا اليوم الذي يأتي بعد يوم الإثنين الذي كان في حدود المتوسط.

- **الحالة الخامسة** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة السادسة** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة السابعة** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثامنة** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة التاسعة** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة العاشرة** متمكنة في حدود المتوسط من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أما وضعها تحت الطاولة فكانت في حدود العادي، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي أما بجانب الكرسي فكان في حدود المتوسط.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين) ما عدا اليوم الذي يأتي بعد الجمعة الذي كان في حدود المتوسط.

- **الحالة الحادية عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثانية عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثالثة عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الرابعة عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة و وضعها تحت الطاولة كان في حدود المتوسط، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي كان في حدود العادي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الخامسة عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين) ما عدا اليوم الذي يأتي بعد الجمعة كان في حدود المتوسط.

- **الحالة السادسة عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع فقد كانت في حدود المتوسط، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة السابعة عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع فقد كانت في حدود المتوسط، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثامنة عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة التاسعة عشر** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين) أما اليوم الذي يأتي بعد الجمعة فقد كان في حدود المتوسط.

- **الحالة العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الواحدة و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي كان في حدود المتوسط و بجانب الكرسي كان في حدود العادي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثانية و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي وبجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثالثة و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الرابعة و العشرون** متمكنة في حدود المتوسط من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي أما بجانب الكرسي فقد أدتها في حدود العادي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة الذي كان في حدود المتوسط – الإثنين كان في حدود العادي).

- **الحالة الخامسة و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة السادسة و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة السابعة و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة الثامنة و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

- **الحالة التاسعة و العشرون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين) أما ذكر اسم اليوم فقد كان في حدود المتوسط.

- **الحالة الثلاثون** متمكنة في حدود العادي من تأدية كل من النشاط الذي يشمل وضع اللعبة فوق الطاولة أو وضعها تحت الطاولة، كذلك فيما يخص الوقوف وراء الكرسي و بجانب الكرسي.

أيضا البنية الزمانية الشاملة لذكر أيام الأسبوع، اليوم الذي يأتي بعد الجمعة، قبل (الجمعة – الإثنين).

❖ البند الثالث / الألوان، الأعداد والأشكال:

الحالات / تمارين البند الثالث	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (13)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(14)														
التمرين (15)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (16)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (17)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (18)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (19)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (20)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (21)	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
التمرين (22)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (23)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (24)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (25)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (26)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (27)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (28)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (29)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (30)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(31)														
التمرين (32)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الثالث	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

التمرين (13)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (14)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (15)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (16)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (17)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (18)	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (19)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (20)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (22)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (23)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (24)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (25)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (26)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (27)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (28)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (29)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (30)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

التمرين (31)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (32)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الجدول رقم(29): يبين نتائج حالات الدراسة في بند الألوان، الأعداد والأشكال من البعد الأول للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج:**

تمكنت **الحالة الأولى** أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر– الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر– الأخضر – الأزرق) أما اللون الأصفر فقد كان في حدود المتوسط.

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) وإلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات كان في حدود المتوسط، ما عدا ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات كان في حدود العادي).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثانية تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثالثة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الرابعة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون

الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الخامسة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة

مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة السادسة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة السابعة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات

و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثامنة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات كان في حدود المتوسط، ما عدا النشاط المتمثل في ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان كان في حدود العادي) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان كان في حدود المتوسط، أربع كرات و خمس كرات كان في حدود العادي).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة التاسعة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر

– الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة العاشرة تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الحادية عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثانية عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثالثة عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الرابعة عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى

معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الخامسة عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان في حدود المتوسط ومرة أخرى في حدود العادي بالنسبة لإعطاء ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، أما ثلاث كرات و كرتان كان في حدود المتوسط) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات) كان في حدود العادي.

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة السادسة عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر

– الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات هذا الذي كان في حدود المتوسط فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) كان في حدود العادي و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان كان في حدود العادي، أربع كرات و خمس كرات كان في حدود المتوسط).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – أما الدائرة كانت في حدود المتوسط).

الحالة السابعة عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة

مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثامنة عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة التاسعة عشر تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات

و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الواحدة والعشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثانية والعشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثالثة و العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر –

اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات هذه الأخيرة أدائها كان في حدود المتوسط فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات) أدتهم الحالة في حدود العادي.

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، أما المثلث الكبير مع المثلث الصغير كان في حدود المتوسط) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الرابعة و العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات هذه الأخيرة كانت في حدود المتوسط فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات) أدتهم في حدود العادي.

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة

مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الخامسة و العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات أدت الحالة هذا النشاط الأخير في حدود المتوسط فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات) كان أدائهم في حدود العادي.

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة السادسة و العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات

و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة السابعة و العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثامنة و العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة التاسعة و العشرون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق).

و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات، ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات).

وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

الحالة الثلاثون تمكنت أيضا في حدود العادي من مطابقة كل من اللون (الأصفر – الأخضر – الأزرق)، كذلك الفرز لكل من (اللون الأحمر و الأصفر – اللون الأصفر و الأخضر – اللون

الأخضر و الأزرق)، كما نجد أن الحالة قادرة في حدود العادي من تسمية اللون (الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) كما أن الحالة مدركة لكل من (اللون: الأحمر – الأصفر – الأخضر – الأزرق). و من حيث الأعداد نجد أن الحالة متمكنة في حدود العادي بالعد من الواحد إلى العشرة، كما نجحت في التمرين الذي يشمل اعطاء كرتان ومرة أخرى ثلاث كرات فأربع كرات و اعطاء خمس كرات إلى معرفة الأكبر بين (ثلاث كرات و أربع كرات، ثلاث كرات و خمس كرات، ثلاث كرات و كرتان) و إلى معرفة الأصغر بين (أربع كرات و ثلاث كرات كان هذا النشاط في حدود المتوسط، أما ثلاث كرات و كرتان، أربع كرات و خمس كرات كان أدائهم في حدود العادي). وعند توجيهنا الحديث عن الأشكال كمفهوم أساسي مع الحجم هو الأخر نجد أن الحالة متمكنة من هذه النشاطات كذلك لحد بعيد و المتمثل في وضع (المربع الكبير مع المربع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة، المثلث الكبير مع المثلث الصغير) أيضا نجحت الحالة في معرفة شكل (المربع – المثلث – الدائرة).

- **تقديم نتائج حالات عينة الدراسة الحالية المطبق عليها نشاطات البعد الثاني للإنتباه من البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح:**

❖ البند الأول / الإنتباه السمعي:

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
التمرين (2)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

(7)														
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الجدول رقم(30): يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإنتباه السمعي من البعد الثاني للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

الجدول الموضح أعلاه يحتوي نقاط البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح، و الذي طبقناه على عينة دراستنا الحالية، و على العموم كانت إجابات أطفال الشلل الدماغي في حدود العادي بالنسبة للنشاطات المعرفية الخاصة بالبعد الثاني للإنتباه، أين نجد أن **الحالة الأولى** في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج في حدود المتوسط – أما نهار – بعيد – قصير – حزين كان أدائهم في حدود العادي).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة في حدود المتوسط و الرجل في حدود العادي، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثانية في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثالثة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الرابعة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الخامسة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة السادسة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة السابعة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثامنة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة التاسعة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – أما كلمة حزين كانت في حدود المتوسط).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة أما الرجل كان في حدود المتوسط، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة العاشرة في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الحادية عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثانية عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثالثة عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الرابعة عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – أما كلمة حزين كانت في حدود المتوسط).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الخامسة عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود المتوسط من الطرق على الطاولة و بقية النشاطات أدتهم الحالة في حدود العادي كالطرق على الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة السادسة عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود المتوسط الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج في حدود المتوسط – و بالنسبة للنهار – بعيد – قصير – حزين أدتهم الحالة في حدود العادي).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة السابعة عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثامنة عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة التاسعة عشر في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الواحدة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثانية و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثالثة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الرابعة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود المتوسط من الطرق على الطاولة أما بقية الأنشطة كانوا في حدود العادي كالطرق على الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الخامسة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة السادسة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة السابعة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – ألا كلمة قصير كانت في حدود المتوسط – حزين أيضا كانت في حدود العادي).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثامنة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود العادي الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة التاسعة و العشرون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود المتوسط الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت في حدود العادي الحالة في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

الحالة الثلاثون في بند الإنتباه السمعي أدت الحالة التمرين الأول في حدود المتوسط الشامل للإنتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه، كما نجحت الحالة لحد العادي في اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين).

كما تمكنت الحالة في حدود العادي من الطرق على الطاولة و الباب وحينما لا يوجد صوت عرفت الحالة ذلك، أيضا قدرت على تحديد صوت المرأة و الرجل، كما انتبهت لمصدر الصوت بعد إلقائها على ظهرها و إغماض عينيها.

❖ البند الثاني / الإنتباه البصري:

الحالات / تمارين البند الثاني	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
التمرين (4)	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1

(12)														
التمرين (13)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (14)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (15)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (16)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (17)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (18)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (19)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (20)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (21)	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2
التمرين (22)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (23)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
التمرين (24)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
التمرين (25)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (26)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
التمرين (27)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (28)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(29)													
التمرين (30)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (31)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (32)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (33)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الثاني	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (13)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (14)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (15)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (16)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (17)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (18)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (19)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (20)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (21)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (22)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (23)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (24)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (25)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (26)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

التمرين (27)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (28)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (29)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (30)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (31)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (32)	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (33)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2

الجدول رقم(31): يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإنتباه البصري من البعد الثاني للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

وبالنسبة للإنتباه البصري، نجد أن في أفراد عينة دراستنا **الحالة الأولى** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، أما التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة في حدود المتوسط كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود المتوسط من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا

للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الثانية** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى

و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الثالثة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الرابعة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في

أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الخامسة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في

حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر– الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة السادسة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار– قصير) ما عدا عكس كلمة بعيد و حزين كانا في حدود المتوسط و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة السابعة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار– قصير – حزين) ما عدا عكس كلمة بعيد أدتها الحالة في حدود المتوسط و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة– ديمينو و مربع) ما عدا تحديد الشكل المطابق لصورة كرة الذي كان في حدود المتوسط. أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.
- **الحالة الثامنة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، أما التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة في حدود المتوسط كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في

نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود المتوسط من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة التاسعة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الباردة بالأزرق أما الساخنة بالأحمر كان في حدود المتوسط، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار –قصير – حزين) ما عدا

عكس كلمة بعيد الذي كان في حدود المتوسط و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة العاشرة** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الحادية عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.
- **الحالة الثانية عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، أما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة كان في حدود المتوسط، أيضا رسم نفس

الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي، و أدت النشاط الموالي المتمثل في معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة في حدود العادي، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الثالثة عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون الذي كان في حدود المتوسط، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة في حدود العادي كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار

– بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الرابعة عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان الذي كان في حدود المتوسط، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.
- **الحالة الخامسة عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل

في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود المتوسط من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن ا لحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع) ما عدا تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة الذي كان في حدود المتوسط. أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر– اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة السادسة عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا

التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع) ما عدا تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة الذي كان في حدود المتوسط. أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي ما عدا في نشاط تحديد اتجاه السمكة في الأسفل و تلوينه بالأحمر.

- **الحالة السابعة عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو

و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الثامنة عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.
- **الحالة التاسعة عشر** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل

تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق –

صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الواحدة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الثانية و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – حزين) ما عدا إعطاء عكس كلمة قصير الذي كان في حدود المتوسط و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر كان في حدود المتوسط عكس النشاطات الأخرى بالنسبة للجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي مع نوع من الصعوبة لسبب الإعاقة الحركية حسب شدة الإصابة.
- **الحالة الثالثة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت

الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش) ما عدا في صحن فارغ الذي كان في حدود المتوسط، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – بعيد – قصير – حزين) ما عدا عكس كلمة نهار التي أدتها في حدود المتوسط و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – ما عدا في هذا النشاط المتمثل في تحديد اتجاه السمكة للأسفل و تلوينه بالأحمر كان في حدود المتوسط)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الرابعة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت

الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و أما مربع كان في حدود المتوسط). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الخامسة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه

بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة السادسة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كلها كانت في حدود العادي ما عدا في إعادة رسم الأشكال كانت في حدود المتوسط.
- **الحالة السابعة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط

الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الثامنة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب

مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة التاسعة و العشرون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – نهار – بعيد – قصير – حزين) و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – ديمينو و مربع). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **الحالة الثلاثون** تمكنت من تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون، أيضا نجحت في تجميع الأشكال المتشابهة و وضعها في مجموعة، نفس الأمر بالنسبة لأداء النشاط التالي المتمثل في ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون، كذا التمرين المتمثل في اصدار أصوات بقرب وجه الطفل أين انتبهت إليها الحالة كما تحصلت على نفس الترتيب في حدود العادي، فيما يخص النشاط الذي يشمل تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر و الباردة بالأزرق، كذا تحديد ظل الحصان، كما نجحت الحالة في أداء التمرين الذي ينص بإعادة رسم نفس الدوائر في المربع المقابل، أيضا في نشاط ربط أجزاء الحيوانات، كما في تحديد نفس الشكل الموجود في الصورة، أيضا رسم نفس الكؤوس و الإناءات و إذا ما لاحظنا نجد أن الحالة تفوقت في حدود العادي من معرفة الأجزاء المحذوفة من الصورة، وبالنسبة لرسم شمس بجانب مضلة مغلقة و رسم أمطار تتساقط بمضلة مفتوحة كان هذا التمرين صعب لحد ما نظرا للإعاقة الحركية و درجتها المتفاوتة بين عينة دراستنا الحالية، كما نجحت الحالة في التمرين الذي ينمي الجانب المعرفي و الذي يشمل تحديد الصور التي تمثل عكس (كتاب مغلق – صحن فارغ – دمية صغيرة – طفل وراء حشيش)، و إذا ما لاحظنا نرى أن التمرين الموالي كان في حدود العادي الشامل على اعطاء عكس كلمة (خارج – بعيد – قصير – حزين) ما عدا في إعطاء عكس كلمة نهار التي كانت في حدود المتوسط و بالنسبة لنشاطات التحديد نجد أن الحالة متمكنة منهم في حدود العادي سواء تعلق الأمر (بتحديد صور الظل الستة المتشابهة – تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة – تحديد الشكل المطابق لصورة كرة – مربع أما ديمينو كان في حدود المتوسط). أيضا في تحديد اتجاه السمكة في (الجهة اليمنى و تلوينه بالأخضر – الجهة اليسرى و تلوينه بالأصفر – اتجاه الأعلى و تلوينه بالأزرق – اتجاه الأسفل و تلوينه بالأحمر)، كذا إعادة رسم الأشكال كلها كانت في حدود العادي.

- **تقديم نتائج حالات عينة الدراسة الحالية المطبق عليها نشاطات البعد الثالث للإدراك من البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح:**

❖ **البند الأول/ الإدراك السمعي:**

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
التمرين (6)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2

الجدول رقم(32): يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإدراك السمعي من البعد الثالث للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه الخاص بالبعد الثالث للإدراك من البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح أن **الحالة الأولى** تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك

السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – أما في الحيوانات المتوحشة كانت في حدود المتوسط و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الثانية تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة كان في حدود المتوسط.

الحالة الثالثة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة ومختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا أدته في حدود المتوسط و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الرابعة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الخامسة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة السادسة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة السابعة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الثامنة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا كان في حدود العادي و أما عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود المتوسط، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة التاسعة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و أما في مختلف الحشرات كالنحلة كان في حدود المتوسط)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا أدته في حدود العادي و ما عدا عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود المتوسط، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة العاشرة تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الحادية عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الثانية عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة ما عدا في نشاط تحديد مختلف الحشرات كالنحلة كان في حدود المتوسط)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين

نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الثالثة عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور (الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الرابعة عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور (الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الخامسة عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور (الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة ما عدا في تحديد الصوت القوي الذي كان في حدود المتوسط.

الحالة السادسة عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور (الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح

اليدين عرضا كان في حدود المتوسط و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة السابعة عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة ما عدا في تحديد مختلف الحشرات كالنحلة كان في حدود المتوسط)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الثامنة عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة التاسعة عشر تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات

المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الواحدة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الثانية و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة) ما عدا في تحديد صوت حيوانات مختلفة كان في حدود المتوسط، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الثالثة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف ما عدا في الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة كان في حدود المتوسط.

الحالة الرابعة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة

و مختلف الحشرات كالنحلة) كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة الخامسة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة السادسة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة السابعة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة) ما عدا في تحديد أصوات لحيوانات مختلفة كان في حدود المتوسط، كما أن الحالة تفوقت في حدود المتوسط و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود المتوسط، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة كان في حدود العادي.

الحالة الثامنة والعشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة

و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

الحالة التاسعة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف ما عدا في الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة كان في حدود المتوسط.

الحالة الثلاثون تمكنت في حدود العادي من تأدية النشاطات الخاصة بالبند الأول للإدراك السمعي المتمثلة في تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور(الحيوانات الأليفة – الحيوانات المتوحشة و مختلف الحشرات كالنحلة)، كما أن الحالة تفوقت في حدود المتوسط و تعرفت على أصوات لم تكن ضمن مجموعة الحيوانات المقدمة خلال التطبيق الميداني، كذا الحالة في التمرين الذي يشمل بالتعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا و عند الصوت القصير المطلوب تقليص اليدين نجحت الحالة فيهم في حدود العادي، ونفس الشيء بالنسبة لتحديد الصوت القوي و الضعيف و الدوران و التصفيق عند مناداة الحالة.

❖ البند الثاني / الإدراك البصري:

الحالات / تمارين البند الثاني	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (9)	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (13)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (14)	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (15)	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2

الحالات	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
تمارين البند الثاني															
التمرين	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

(1)														
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
التمرين (9)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (11)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (12)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
التمرين (13)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (14)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (15)	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2

الجدول رقم (33): يبين نتائج حالات الدراسة في بند الإدراك البصري من البعد الثالث للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

و عند توجيهنا الحديث فيما يخص بند الإدراك البصري و النشاطات التي يحتويها تبين لنا جليا من خلال الجدول أعلاه أن **الحالة الأولى** تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود المتوسط من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذلك فيما يخص النشاط المتمثل في وضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثانية تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثالثة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الرابعة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الخامسة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في

الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة السادسة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود المتوسط من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة السابعة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود المتوسط من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة.

أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود المتوسط من وضع الأعمدة في المكان المناسب و أما فيما يخص مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون أدتها الحالة في حدود العادي.

الحالة الثامنة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة.

أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و أما من حيث مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون أدتها في حدود المتوسط.

الحالة التاسعة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها الذي كان في حدود المتوسط، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، أما النشاط المتمثل بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة كان في حدود المتوسط. كما نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر

بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة العاشرة تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الحادية عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثانية عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر) ما عدا رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر الذي كان في حدود المتوسط، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثالثة عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت في حدود المتوسط من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الرابعة عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات

الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الخامسة عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة السادسة عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في

الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة السابعة عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثامنة عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، أما فيما يخص النشاط المتمثل في وضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة كان في حدود المتوسط. أيضا نجحت الحالة في حدود العادي من تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل

متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة التاسعة عشر تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الواحدة و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر) أما فيما يخص رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر فقد أدت الحالة النشاط في حدود المتوسط، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون كانت في حدود المتوسط.

الحالة الثانية و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثالثة و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي

الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الرابعة و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الخامسة و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في

حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة السادسة و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق) ما عدا رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر الذي كان في حدود المتوسط، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثامنة و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من

تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة التاسعة و العشرون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو)، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

الحالة الثلاثون تمكنت من ذكر الجزء الناقص للسيارة، و كذا وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها، كما أدت الحالة في حدود العادي التمارين الموالية التي تشمل (رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر– رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر – رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق – ورمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر)، أيضا بالنسبة لفرز المكعبات حسب اللون و عدها، فالشيء المميز في هذه الحالة أنها كانت تحب العمل، فقد تمكنت في حدود العادي من إيجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية، كذا بوضع الأحجام و الأشكال في الثقوب المناسبة. أيضا نجحت الحالة في تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية و تمكنت من قذف الكرة في الهدف، كما قامت في حدود العادي بصعوبة نوعا ما نظرا لدرجة الإعاقة الحركية من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، نفس الأمر بالنسبة لتمرين تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية (بلوتو) الذي كان في حدود المتوسط، كما تفوقت الحالة في حدود العادي من وضع الأعمدة في المكان المناسب و كذا مطابقتها على الصورة المناسبة المتشابهة من حيث الشكل و اللون.

- تقديم نتائج حالات عينة الدراسة الحالية المطبق عليها نشاطات البعد الرابع للذاكرة من البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح:

❖ البند الأول / الذاكرة السمعية:

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الأول	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (6)	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (7)	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (8)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الجدول رقم(34): يبين نتائج حالات الدراسة في بند الذاكرة السمعية من البعد الرابع للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

يتضح لنا جليا من خلال الجدول المبين أعلاه أن أفراد عينة دراستنا الحالية تمكنوا في حدود العادي من تأدية مختلف التمارين المعرفية المتواجدة في البعد الرابع للذاكرة بالأخص في البند الأول منها في هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني، حيث تبين لنا أن **الحالة الأولى** تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الشدة) وفي حدود المتوسط بالنسبة لتحديد الصوت من حيث الإتجاه. **الحالة الثانية** تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة). **الحالة الثالثة** تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة). **الحالة الرابعة** تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة

سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الخامسة تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث المدى – الإتجاه – الشدة) وفي حدود المتوسط بالنسبة لتحديد الصوت من حيث الحدة.

الحالة السادسة تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث المدى – الإتجاه – الشدة) وفي حدود المتوسط بالنسبة لتحديد الصوت من حيث الحدة.

الحالة السابعة تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث المدى – الإتجاه – الشدة) وفي حدود المتوسط بالنسبة لتحديد الصوت من حيث الحدة.

الحالة الثامنة تمكنت في حدود العادي من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أما بالنسبة لتذكر سلسلة أعداد بسيطة كانت في حدود المتوسط أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة) الذي أدتهم الحالة في حدود العادي.

الحالة التاسعة تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة العاشرة تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الحادية عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الثانية عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الثالثة عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الرابعة عشر تمكنت في حدود المتوسط من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا وفي حدود العادي بالنسبة لتذكر مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة الذي كان في حدود المتوسط أما من حيث المدى و الإتجاه كانا في حدود العادي).

الحالة الخامسة عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة السادسة عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أرقام بالعكس) ما عدا تذكر سلسلة أعداد بسيطة الذي كان أدائها في حدود المتوسط، أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الشدة في حدود العادي عكس تذكر الصوت من حيث الإتجاه الذي كان في حدود المتوسط).

الحالة السابعة عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الثامنة عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة التاسعة عشر تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة العشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الواحدة و العشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الثانية والعشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الثالثة والعشرون تمكنت في حدود العادي من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – ما عدا تذكر سلسلة أرقام بالعكس الذي كان في حدود المتوسط) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الرابعة و العشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الخامسة والعشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة الذي كان في حدود المتوسط ما عدا تذكر الصوت من حيث المدى – الإتجاه و الشدة الذي كان في حدود العادي).

الحالة السادسة والعشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة السابعة و العشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الثامنة و العشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة التاسعة و العشرون تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

الحالة الأخيرة(الثلاثون) تمكنت من أداء التمرين الأول الخاص بتذكر كل من(مجموعة كلمات سمعيا – مجموعة جمل بسيطة سمعيا – سلسلة أعداد بسيطة – سلسلة أرقام بالعكس) أيضا تذكر (الصوت من حيث الحدة– المدى – الإتجاه – الشدة).

❖ البند الثاني / الذاكرة البصرية:

الحالات / تمارين البند الثاني	حالة 1	حالة 2	حالة 3	حالة 4	حالة 5	حالة 6	حالة 7	حالة 8	حالة 9	حالة 10	حالة 11	حالة 12	حالة 13	حالة 14	حالة 15
التمرين (1)	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (3)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
التمرين (5)	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالات / تمارين البند الثاني	حالة 16	حالة 17	حالة 18	حالة 19	حالة 20	حالة 21	حالة 22	حالة 23	حالة 24	حالة 25	حالة 26	حالة 27	حالة 28	حالة 29	حالة 30
التمرين (1)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
التمرين (3)	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
التمرين (4)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التمرين (5)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1

الجدول رقم(35): يبين نتائج حالات الدراسة في بند الذاكرة البصرية من البعد الرابع للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

و بحديثنا عن النشاط الذي يشمل تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة فقد أدتها **الحالة الأولى** في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثانية تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أما بالنسبة لأداء نشاط المتمثل في وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة كان في حدود المتوسط.

الحالة الثالثة تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر كان في حدود المتوسط و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الرابعة تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور في حدود المتوسط و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الخامسة تمكنت في حدود المتوسط من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة السادسة تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة السابعة تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثامنة تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة التاسعة تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة العاشرة تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الحادية عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثانية عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثالثة عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر الذي كان في حدود المتوسط و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي.

الحالة الرابعة عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الخامسة عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة السادسة عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر الذي كان في حدود المتوسط و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر كان النشاط في حدود العادي و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة السابعة عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر –

الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثامنة عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة التاسعة عشر تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الواحدة و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثانية و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر –

الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثالثة و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الرابعة و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الخامسة و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر الذي كان في حدود المتوسط و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر بحيث كان أداء النشاط في حدود العادي و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة السادسة و العشرون تمكنت في حدود العادي من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور في حدود العادي و كذا بالنسبة لنشاط تذكر أشكال في بطاقات حافظة الذي كان في حدود المتوسط و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة السابعة و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود المتوسط و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان أدائهم في حدود العادي أيضا.

الحالة الثامنة و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة التاسعة و العشرون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و هذا ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود العادي أيضا.

الحالة الثلاثون تمكنت من تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور و كذا تذكر أشكال في بطاقات حافظة و هذا في حدود العادي و نفس الأمر بالنسبة لكل من التمرين القائم على تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر و الأخضر و كذلك تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر – الأخضر – الأزرق و الأصفر و الذي أدتهم الحالة في حدود العادي أما ما نلاحظه أيضا بالنسبة لأداء نشاط وضع العصي المناسبة و مطابقتها من حيث اللون على اللوحة و الذي كان في حدود المتوسط.

ثانيا: عرض نتائج الحالات و تفسيرها (قياس بعدي)

- **تقديم نتائج إختبار اللغة الشفهية.E.T.L النسخة الجزائرية (المكيفة باللغة العربية الدارجة) المطبق على عينة الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج الأرطفوني التدريبي (قياس بعدي) :**

❖ الجزء الأول /الدراسة التنفسية الإكلينيكية:

الحالات / الجزء 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pa pa pa pa pa pa pa pa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ta ta ta ta ta ta ta ta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ko ko ko ko ko ko	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1
Ya Ya Ya Ya Ya	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Cha cha cha cha cha cha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

الحالات / الجزء 1	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Pa pa pa pa pa pa pa pa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ta ta ta ta ta ta ta ta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ko ko ko ko ko ko ko ko	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ya Ya Ya Ya Ya	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Cha cha cha cha cha cha cha cha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

الجدول رقم(36): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الأول من اختبار E.T.L.A.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

ما يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج عينة دراستنا الحالية في تطبيق بعدي ل (30 طفل مصاب بالشلل الدماغي) أن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيقنا الجزء الأول الخاص(بالدراسة

التنفسية الاكلينيكية) من إختبار L'E.T.L.A وهو إختبار علاجي للغة مكيف من قبل الأستاذة المشرفة حاليا لهذه الدراسة بوعكاز سهيلة كانت في حدود العادي بحيث أنهم تحصلوا على التصنيف الأول والذي يشير إلى اضطرابات طفيفة لا يستطيع اكتشافها سوى الفاحص المتمرس، كذلك نجد من عينتنا أطفال تحصلوا على التصنيف الثاني أين نجد أنه يتوافق مع لغة مشوهة بصراحة لكن يمكن لأي شخص أن يفهمها على الرغم من العيوب الواضحة، هذا ما نجده عند أطفال عينة دراستنا الحالية بحيثوا تمكنوا من المقاطع اللفظية المقدمة لهم اثناء تطبيق الإختبار وهذا في حدود التصنيف الأول الموحي بوجود اضطرابات طفيفة عندهم سوى المقطع الثالث منحنا نقطتين المعبرتين على وجود لغة مضطربة لكن بامكاننا فهمهما، كما منحنا نفس التنقيط لباقي عينة الدراسة المتراوحه سنهم ما بين (08 سنوات- حتى 13 سنة)، سوى المقطع الثالث هناك من الحالات ما صنفوا في التصنيف الأول كما وضحناه سابقا (الحالة الرابعة- السابعة- الثامنة – التاسعة – العاشرة – الخامسة عشر- العشرون – الواحدة والعشرون – الثانية والعشرون – الثالثة والعشرون – الرابعة و العشرون – الخامسة و العشرون – السادسة و العشرون – السابعة و العشرون – الثامنة و العشرون – التاسعة و العشرون – الثلاثون).

وعليه يتضح لنا جليا أن عينة دراستنا الحالية تحسنت لحد بعيد وهذا بعدما قمنا بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح لفترة زمنية من خلالها وجدنا أن أطفال الشلل الدماغي أصبح لديهم قدرة من التحكم في عضلة الفم الفك واللسان أيضا قدرتهم على التحكم في قوة النفس ايقاعه وضعفه.

الجزء الثاني /الدراسة الصوتية الإكلينيكية:

الحالات / الجزء 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
[a]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
[o]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
[k]	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1
[g]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
[x]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
[γ]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ħ]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ɛ]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[q]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[h]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[i]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[é]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[è]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[š]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ž]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[z]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[s]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[l]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[t]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[d]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[n]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[r]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[g]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[č]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[t]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[d]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[s]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[r]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(u)
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[p]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[f]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[b]

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[v]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[m]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Pra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Plo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Pla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Pli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Pro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Pri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Blo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fra
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Klo
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kla
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Vra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Glo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Gla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Gli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Vro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Vri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dra

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Flo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bri
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[j]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[w]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[wi]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Pa

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ta
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ka
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[kok]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[tɔ̀t]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[pap]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[nadã]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[njãga]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[mabã]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Esp
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Stur
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ert
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Olp
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Spli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Spik
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Blist
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ba ab
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	bo ob
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ti it
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	lé él
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛa aɛ
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	du ud
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ko ok
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ga ag
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ra ar
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ča ač
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ja aj
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	fi if
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	šu uš

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	su us
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	qa aq
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ħa aħ
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	za az
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	xa ax
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ma am
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sbi
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dré
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Blo
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ƭfé
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tru
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Flu
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ƭjé
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tqa
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ské
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sta
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kla
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fri
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ƭma
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ƭko
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bān
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sūn
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tén

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Slu
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ɣra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Xli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ƭro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kwa
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tra
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Sla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɣza
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ska
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛfa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɣna
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛqa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛta
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛda
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɣsi
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ɛra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fha
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ƭna
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ƭfa
30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	الحالات / الجزء 2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[a]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[o]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[k]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[g]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[x]

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[γ]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ħ]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ɛ]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[q]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[h]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[i]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[é]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[è]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[š]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ž]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[z]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[s]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[l]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[t]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[d]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[n]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[r]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[g]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[č]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[t]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[d]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[s]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[r]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	(u)
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[p]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[f]

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[b]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[v]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[m]
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Pra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Plo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Pla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Pli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Pro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Pri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Blo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fra
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Klo
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kla
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Vra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Glo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Gla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Gli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Vro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Vri

1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Flo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Vli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gri
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bri
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[j]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[w]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[wi]

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Pa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ta
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ka
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	[kok]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[tɔ̀t]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[pap]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[nadã]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[njãga]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[mabã]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Esp
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Stur
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ert
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Olp
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Spli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Spik
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Blist
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ba ab
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	bo ob
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ti it
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	lé él
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛa aɛ
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	du ud
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ko ok
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ga ag
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ra ar
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ča ač
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ja aj
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	fi if

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	šu uš
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	su us
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	qa aq
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ħa aħ
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	za az
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	xa ax
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ma am
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Kro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sbi
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Dré
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Blo
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Gro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ћfé
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tru
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Flu
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ћjé
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tqa
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ské
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sta
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kla
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Bro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Fri
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ћma
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ћko
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Bān
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sūn

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tén
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Slu
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ɣra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Xli
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ħro
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Kwa
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Tra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɣza
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	Ska
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛfa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɣna
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛqa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛta
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛda
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɣsi
1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	ɛra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fha
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ħna
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ħfa

الجدول رقم(37): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الثاني من اختبار E.T.L.A

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

- يتضح لنا جليا من خلال الجدول المبين أعلاه الخاص بنتائج عينة دراستنا الحالية المطبق عليها الجزء الثاني للدراسة الصوتية الإكلينيكية من الإختبار **E.T.L.A** المكيف من قبل الأستاذة بوعكاز سهيلة المشرفة على هذا العمل، أن النتائج المتحصل عليها لتشخيص الجانب اللغوي كانت تتراوح مابين

التصنيف الثاني والأول، والذي كان يتوافق هذا الأخير بوجود اضطرابات طفيفة لا يستطيع اكتشافها غير الفاحص المتمرس، أما فيما يخص التصنيف الثاني فيدل على وجود لغة مشوهة عند الطفل بإمكان أي شخص فهمها بالرغم من وجود عيوب واضحة. وهذا ما يتضح لنا جليا عند أطفال الشلل الدماغي عينة دراستنا الحالية والذين منحناهم التنقيط الأول المشير إلى وجود اضطرابات طفيفة في معظم الأصوات المبينة في الرائز، غير أن كل من الحالة (الأولى–الثانية–الثالثة–الخامسة–السادسة–الحادية عشر–الثانية عشر–الثالثة عشر–الرابعة عشر) في الصوت [k] منحناهم نقطتين و التي تدل على وجود لغة مشوهة عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي. كما تحصلوا على نفس التصنيف الأخير عند النطق بالصوت [r] بالنسبة لكل من الحالة (الأولى – الثانية – الثالثة – الخامسة – السادسة)، وفيم يخص يخص المقاطع الصوتية والتي تتمثل في كل من pra–pro–pri–tra–tro–tri–kla–kli–fro–fri–vra–bri–dro–dri–krai–kro–kri–gra–vlo–vla–vli–gro–gri–bra–tlo–tla–tli–bro كل الحالات تحصلت على التصنيف الأول الذي يشير إلى وجود اضطرابات طفيفة عندهم غير أن كل من الحالة (الأولى – الثانية – الثالثة – الخامسة – السادسة – الحادية عشر الثانية عشر – الثالثة عشر – الرابعة عشر – السادسة عشر – السابعة عشر – الثامنة عشر – العشرون الواحدة والعشرون – السادسة و العشرون – السابعة و العشرون – الثامنة و العشرون – التاسعة و العشرون) كان لهم نقطتين و هو تصنيف يتوافق مع لغة مشوهة بامكان الشخص فهمهم رغم الاضطرابات الموجودة عندهم أثناء التواصل معهم .

- في حين نجد أن نطق كل من الصوت [j] [w] و[wi] تمكنوا الحالات من نطقهم ضمن التطبيق الثاني للقياس البعدي وهذا بعد ما طبقنا عليهم البرنامج التدريبي المقترح في دراستنا الحالية،

- المقطع الصوتي pap نجد أن معظم الحالات منح لها التنقيط (01)، أما المقطع الصوتي [mabã] – [njãga] – [nadã] نجد أن كل الحالات تحصلوا التصنيف الأول كذلك والذي يتوافق مع وجود اضطرابات طفيفة، في حين نجد كل من المقطع blist – spli – olp – esp تمكنت عينة دراسنا من نطقهم، غير أن كل من المقطع الصوتي (stur – ert – spik) منحنا لكل من الحالة (الأولى – الثانية – الثالثة – الخامسة – السادسة – الحادية عشر الثانية عشر – الثالثة عشر – الرابعة عشر – السادسة عشر – السابعة عشر – الثامنة عشر – العشرون الواحدة والعشرون – السادسة

و العشرون – السابعة و العشرون – الثامنة و العشرون – التاسعة و العشرون) نقطتين لوجود لغة مضطربة عند نطقهم لكن بإمكاننا فهمهم.

- وإذا ما تكلمنا عن تكرار عينة دراستنا للمقاطع الصوتية للاختبار التي بدون معنى بالنسبة للسلسلة الثانية والثالثة – lé él – ti it – bo ob – ba ab – ع a ع– du –ع a ع– ud – ča ač – ja aj – fi if – šu uš – su us – qa aq – ħa aħ – za az xa ax – ma am – نجد أنهم تمكنوا من نطقهم لحد ما، غير أن المقاطع الصوتية الأخرى ga ag – ra ar – ko ok –وجدت عينة دراستنا الحالية صعوبة نوعا ما لكن بإمكاننا فهمهم رغم العيوب اللغوية الواضحة.

الحالات / الجزء 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
الكلام العفوي	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
γna	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
r∂g∂l	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
q∂fla	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
g∂rwağa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ħallūf	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Qahwa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mašina	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sapo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ɛdu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Qraja	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ħanūt	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Barwéta	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Karim
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Tbaħħa r
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Palto
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kuša
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Toqba
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	تسمية الصور
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Būbi
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Ћuta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Vīlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Lbālūn
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Saɛa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Xobz
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	mqạs
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sèdi
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sapo
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kə̀bš
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mə̀rgèz
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Roda
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Mūs
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Gato
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kamjo
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Papijõ
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sə̀dūk
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Pupija
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	tə̀ffāħ
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Mašina
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Mūs
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	gạto
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sikula

2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Ħallūf
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Pala
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məšta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kès
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	tạr
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	brạka
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Fakja
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Cina
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Furnu
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məftāħ
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	bəgra
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kursi
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tabla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	saɛ a
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Dubb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Stilu
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Nwara
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	zəmmara
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Barwéta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kaskéta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ɛawd
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sabbāt
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kəlb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	təbsi
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Faršita
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	lənğas
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məéfa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Tijjara
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Parapli
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kạsrūna

2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sðğra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[si]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ti]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[saɛa]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[tè 3i]
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Tār
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kār
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	qạtt
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Batt
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mðqla
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sðqla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Šta
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Šfa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Sām
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sāb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ɛdạm
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	qdðm
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sðmm
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	šðmm
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Nār
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fār
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kār
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fār
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ħét
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Xét
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mðslūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mðsrūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mðħrūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mðfrūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kạsruna
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Matruka

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[š]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[s]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[z]
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	bèba j bīɛạl x óbz
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	šəftəl film
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	murād šwawə kla
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	fètīħạ təlɛạb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ttạflạ wạttfạl ɛ tāwni ħalwa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ɛandu ɛawd
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	dór jā mrét
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	jəšri ri tla ħlīb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sèlīm smīn
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sóm jā sɣér
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	zīd l ūza
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	lbālū n ɛāli
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	nabīl nād

2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	šəft šèdi
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ğārè ğa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	jèkul bəljəd
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kèmèl ikūnm ənnèk
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ħølləl gèz
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	xūd wəxdəm
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kāγạt γā li
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	lħan ū ttəɛləħlīb m ạħlūl
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ɛạmmi ɛãduɛ awd
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	bèbè hğajə ddih
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2èmī n qāl 2aj
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	lqạttạ dəqdə qfətta

q ạ															

الحالات / الجزء 3	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
الكلام العفوي	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
γna	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
r∂g∂l	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
q∂fla	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
g∂rwağa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ћallūf	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Qahwa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mašina	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sapo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ɛdu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Qraja	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ћanūt	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Barwéta	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Karim	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tbaћћar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Palto	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kuša	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Toqba	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
تسمية الصور	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Būbi
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ћuta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Vīlo
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Lbālūn
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Saʓa
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Xobz
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mqạs
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sèdi
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sapo
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kəbš
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məргèz
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Roda
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Mūs
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Gato
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kamjo
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Papijõ
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sədūk
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Pupija
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	təffāћ
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Mašina
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Mūs
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	gạto
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sikula
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Ћallūf
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Pala
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məšta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kès
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	tạr
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	brạka
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Fakja
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Cina

2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Furnu
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mɔftāħ
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	bɔgra
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kursi
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Tabla
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	saɛ a
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Dubb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Stilu
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Nwara
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	zɔmmara
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Barwéta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kaskéta
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ɛawd
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sabbāt
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kɔlb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	tɔbsi
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Faršita
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	lɔnğas
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	mɔéfa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Tijjara
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Parapli
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kạsrūna
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sɔğra
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[si]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[ti]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[saɛa]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[tè 3i]
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Tār
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kār
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	qạtt

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Batt
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məqla
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	səqla
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Šta
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Šfa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sām
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sāb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ɛdạm
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	qdəm
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	səmm
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	šəmm
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Nār
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fār
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Kār
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Fār
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Ћét
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Xét
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məslūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məsrūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məћrūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	məfrūqa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kạsruna
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Matruka
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[š]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[s]
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	[z]
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	b è b a j b ī ɛ ạ l x ó b z
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	š ə f t ə l f i l m
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	m u r ā d

															šwawə kla
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	fètīħạ təlɛạb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ttạflạ wạttfạl ɛ tāwni ħalwa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ɛandu ɛawd
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	dór jā mrét
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	jəšri ri tla ħlīb
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sèlīm smīn
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	sóm jā sγér
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	zīd l ūza
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	lbālū n ɛāli
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	nabīl nād
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	šəft šèdi
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ğārè ğa
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	jèkul bəljəd
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	kèmèl ikūnm ənnèk

ħøllədlgèz	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
xūdwədxdəm	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
kāγaṭtγā li	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
lħan ūttəɛləħlīb maḥlūl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ɛaṃmiɛādaɛawd	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
bèbèhğajəddih	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2èmīn qāl2aj	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
lqaṭṭaḍəqdəqfəttaqa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

الجدول رقم(38): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزءالثالث من اختبار E.T.L.A.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج الحالات **(30)** عينة الدراسة الحالية، أن نتائج تطبيق الجزء الثالث من الإختبار العلاجي للغة كانت في حدود العادي وهذا في اطار القياس البعدي، بحيث نجد أن في مرحلة التعبير الصوتي للكلام العفوي أفراد عينتنا كانوا ضمن التصنيف الثاني الذي يتوافق

مع لغة مشوهة لكن بإمكان أي شخص فهمها على الرغم من وجود اضطرابات واضحة، في حين نلاحظ أن نتائج تكرار كل من (du – ħanūt – šta ɛfla – ħallūf – qahwa – mašina– šapo –γna toqba–– palto) كانت ضمن التصنيف الأول كذلك، غير أن تكرار كل من (gərwağa––rəgəl qraja barwéta – karim – tbaħħar – kuša) لأفراد عينة الدراسة الحالية تحصلوا على نقطتين و هي ضمن التصنيف الثاني الذي يتوافق مع لغة مضطربة لديهم لكن بإمكان الأخرين فهمهم، وإذا ما لاحضنا من خلال الجدول نجد أن عينتنا في اطار تسمية الصور تحصلوا على نفس التصنيف أيضا (02)، كما يتبين لنا في الجدول أعلاه فيما يخص التعبير الأولي لكل من (saɛa – būbi – lbālūn – xobz – mqaṣ – šèdi – gato –) تحصلوا أطفال الشلل الدماغي على نقطة واحدة أي في التصنيف الأول الدال على وجود اضطرابات طفيفة عند الطفل، في حين نجد أن كل من (ħuta – vīlo – kamjo – roda – mūs – gato – šapo – kəbš – məгgèz) منح لهم اثناء التطبيق نقطتين وهو تصنيف يتوافق مع وجود لغة مضطربة لكن بإمكان الأشخاص المحيطين به فهمها.

كما يتبين لنا كذلك من خلال الجدول أعلاه بالنسبة للجزء الخاص بالصعوبات المتعلقة بمرحلة التعبير الصوتي لدى أطفال الشلل الدماغي المطبق عليهم هذا الإختبار في كل من (papijõ – sədūk – pupija – təffāħ – mašina – mūs – šikula – ħallūf – məšta – kès – tạr – brạka – fakja – čina – furnu – məftāħ) تحصلوا على التصنيف الثاني الدال على وجود لغة مضطربة بإمكان الأفراد خارج الأسرة أو المقربين منهم فهمهم وعليه لم يكن هناك مشكل في التواصل معهم على الرغم من وجود اضطرابات واضحة لدى عينتنا الحالية، غير أنهم تمكنوا من (pala –gạto)، أما بالنسبة للكلمات المتعلقة بالصعوبات المتعددة المتمثلة في (bəgra – kursi – stilu – nwara – awd – sabbāt – kəlb – təbsi – faršita – –zəmmara – barwéta – kaskéta – lənğas – məéfa – tijjara – parapli kạsrūna – səğra) صنفت أفراد عينة دراستنا فيها على التصنيف الثاني وهذا في إطار القياس البعدي ، أما بالنسبة لكل من (dubb – tabla – saɛa) تمكنوا من نطقهم وتكرارهم بطريقة صحيحة، وهو نفس الشيء ينطبق تماما على مرحلة الفهم الصوتي من هذا الرائز العلاجي للغة فيما يخص الإختبارات الفونولوجية منها إختبارات السمع لكل من ([si]–[ti]–[ɛa] [sa]– [tè 3i]) تمكنت عينة دراستنا من نطقهم بطريقة صحيحة، وإختبارات قنوزيا المتمثلة في:

t – k → tār – kār.

أين تحصل أفراد الشلل الدماغي على نقطتين و التي تتوافق على وجود اضطرابات لغوية أثناء التواصل معهم بحيث يمكن فهمهم.

q – b → qạtt – batt.

صنف أفراد عينة دراستنا أثناء التطبيق فيهم على التصنيف الأول الدال على وجود إضطرابات طفيفة.

m – s → m∂qla – s∂qla.

نجد أن أفراد الشلل الدماغي تحصلوا على نقطتين و التي تتوافق على وجود اضطرابات لغوية أثناء التواصل معهم بحيث يمكن فهمهم.

t – f → šta – šfa

m – b → sām – sāb.

كذلك هنا أثناء التطبيق نجد أن أفراد عينتنا تمكنوا منهم.

ع – q → عdạm –qd∂m

S – š→ s∂mm – š∂mm

أما هنا صنف أفراد عينة دراستنا ضمن التصنيف الثاني.

n – f → nār – fār

k – f → kār – fār

ħ – x → ħét – xét

أيضا بالنسبة لهذه الكلمات نجد أن أفراد عينة دراستنا الحالية تمكنوا منهم.

في حين إن تكلمنا على المرحلة الموالية من الإختبار فيما يخص الأصوات الغير متجانسة المعقدة صنف جميع أفراد عينة دراستنا في التصنيف الثاني المعبر على وجود الاضطراب، مع إمكانية فهم المحيطين به حتى المقربين منه، وهي كالاتي:

slu – sru → m∂slūqa – m∂srūqa.

ħru – fru → m∂ħrūqa –m∂frūqa.

sru – tru → kạsruna – matruka.

هذا ما نلاحظه تماما في التمييز المختلف المستمر للأصوات الأتية (تمكن الأطفال من نطقهم):

[š] → ch: son du train.

[s] → son du serpent.

[z] → son de la mouche. [ž] → j: son du navire.

أما إن تكلمنا على تكرار الجمل كما هي موضحة كل أفراد العينة صنفوا ضمن التصنيف الثاني الدال على وجود اضطرابات غير أننا بإمكاننا التواصل معهم:

26- b è b a j b ī ع ạ l x ó b z.

27- š ∂ f t ∂ l f i l m.

28- m u r ā d š w a w ∂ k l a.

29- f è t ī ħ ạ t ∂ l ع ạ b.

30- t t ạ f l ạ w ạ t t f ạ l ع t ā w n i ħ a l w a.

31- ع a n d u ع a w d.

32- d ó r j ā m r é t.

33- j ∂ š r i r i t l a ħ l ī b.

34- s è l ī m s m ī n.

35- s ó m j ā s γ é r.

36- z ī d l ū z a.

37- l b ā l ū n ع ā l i.

38- n a b ī l n ā d.

39- š ∂ f t š è d i.

40- ğ ā r è ğ a.

41- j è k u l b ∂ l j ∂ d.

42- k è m è l i k ū n m ∂ n n è k.

43- ħ ø l l ∂ l g è z.

44- x ūd w ∂xd ∂ m.

45- k ā γ ạ t γ ā l i.

46- l ħ a n ū t t ∂ ɛ l ∂ ħ l ī b m ạ ħ l ū l.

47- ɛ ạ m m i ɛ ã d u ɛ a w d.

48- b è b è h ğ a j ∂ d d i h.

49- **2** è m ī n q ā l **2** a j.

50- l q ạ t t ạ d ∂ q d ∂ q f ∂ t t a q ạ.

الجزء الرابع /دراسة اللغة:

الحالات / الجزء 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
طرح أسئلة أين-متى- لماذا	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
اسم الألوان	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
التعريف بالاستخدام	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
تمييز الصباح- المساء	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

المفردات	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
قصة عن سلسلة من الصور	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
حكاية قصة بعد قصة	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
أجزاء الجسم	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ارمي الكرة	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
يعطي الكرة	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ضع الكرة	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ماذا نفعل عندما نشعر بالنعاس	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ماذا نفعل عندما نشعر بالبرد	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ماذا نفعل عندما نشعر بالجوع	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
التعرف على مفهوم كيف	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
تعيين الالوان	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
فهم الصفة التي تعبر عن التشابه أو الاختلاف	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
تعيين الخط الطويل والقصير	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

تعيين المرأة الجميلة والقبيحة	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
تعيين اثقل صندوق وأخفه	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
فهم الاسم المجرد (الفرح)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
فهم الصباح-بعد الظهر	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
فات القطار (ماذا نفعل)	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2
عندما تمطرماذا نفعل للذهاب الى المدرسة	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
الفرق: فراشة\ذبابة	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
فهم فوق السطر	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
فهم تحت السطر	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1

الحالات / الجزء 3	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
طرح أسئلة أين-متى- لماذا	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
اسم الألوان	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
التعريف بالاستخدام	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2
تمييز الصباح- المساء	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
المفردات	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
قصة عن سلسلة من الصور	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
حكاية قصة بعد قصة	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
أجزاء الجسم	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ارمي الكرة	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
يعطي الكرة	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ضع الكرة	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ماذا نفعل عندما نشعر بالنعاس	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ماذا نفعل عندما نشعر	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

بالبرد														
ماذا نفعل عندما نشعر بالجوع	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
التعرف على مفهوم كيف	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
تعيين الالوان	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
فهم الصفة التي تعبر عن التشابه أو الاختلاف	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
تعيين الخط الطويل والقصير	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
تعيين المرأة الجميلة والقبيحة	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
تعيين اثقل صندوق وأخفه	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
فهم الاسم المجرد (الفرح)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
فهم الصباح-بعد الظهر	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
فات القطار (ماذا نفعل)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
عندما تمطرماذا نفعل للذهاب	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

الى المدرسة														
الفرق: فراشة\ذبابة	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
فهم فوق السطر	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
فهم تحت السطر	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

الجدول رقم (39): يوضح نتائج الحالات من خلال تطبيق الجزء الرابع من اختبار E.T.L.A.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

- يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه الخاص بنتائج الحالات (30) عينة الدراسة الحالية أنه عندما قمنا بتطبيق الجزء الرابع لهذا الرائز العلاجي للغة رأينا تحسن مقارنة بنتائج القياس القبلي، وهذا في إطار تشخيص الجانب اللغوي:

- Poser les questions: où? quand? pourquoi?
- Nommer les couleurs.
- Définition par l'usage.
- Distinguer matin / soir.
- Vocabulaire.
- Récit sur sériation d'images.

Récit après histoire

بحيث نجد أن أطفال الشلل الدماغي في الدراسة الحالية عندما طرحنا عليهم أسئلة لفتح التواصل معهم وجدنا أن لغتهم مضطربة لكن ليس لحد بعيد إذ بإمكان المحيطين بهم فهمهم، نفس التصنيف تحصلوا عليه بالنسبة للمفردات أو حكاية قصة عن طريق سلسلة من الصور المقدمة للطفل المصاب بالشلل الدماغي، كذلك بالنسبة لسؤالهم عن ماذا نفعل عندما نشعر (بالنعاس–البرد–الجوع)، هذا التصنيف كذلك نجده في بقية نشاطات الرائز مثل تعيين الألوان–التعبير عن التشابه واللإختلاف– تعيين الخط الطويل

و القصير– تعيين المرأة الجميلة و القبيحة – الصندوق الأثقل و الأخف–فهم معنى الفرح–فهم الصباح و الظهيرة، أيضا تحصلوا على نقطتين عندما طرحنا سؤال عن ماذا نفعل عندما يفوت القطار، وعندما تمطر ونحن ذاهبين للمدرسة، بحيث أن بقية التمرينات في هذا الرائز تمكن منها أفراد عينة دراستنا كالتعرف على أجزاء الجسم – رمي الكرة – إعطاء الكرة – ووضع الكرة، أيضا فهم فوق وتحت السطر، وهذا يدل لنا أن البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة الحالية كانت لديه فاعلية وإيجابية تامة في تحقيق التواصل اللغوي لأطفال الشلل الدماغي أفراد عينة دراستنا الحالية.

الخلاصة: تبين لنا من خلال النتائج المحصل عليها في الدراسة الحالية مع أطفال الشلل الدماغي المطبق عليهم اختبار اللغة الشفهية **E.T.L.A** في القياس البعدي وهذا بعدما تم تدريب عينة الدراسة الحالية وفق البرنامج التدريبي المقترح لمدة عام، أن هناك تحسن واضح في كل من المستوى الصوتي و المستوى الصرفي و كذا المستوى النحوي و المستوى الدلالي و البراغماتي، و بالتالي هذا التطور الملحوظ في المهارات اللغوية كانت نتيجة لتنمية القدرات المعرفية لديه بعدما طبقنا البرنامج الأرطفوني المقترح فهذا الأخير كان له دورا كبيرا في تنمية التواصل اللفظي عند طفل الشلل الدماغي أين أظهر الفونيمات الأولى ثم الكلمات و بناء الجمل.

- **تقديم نتائج عينة الدراسة الحالية المطبق عليها المحور الثاني الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي (قياس بعدي):**

التمارين المعرفية / الحالات	1	2	3	4	5	6	7	8
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (03)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (07)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	9	10	11	12	13	14	15	16
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (03)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (06)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (07)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	17	18	19	20	21	22	23	24
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)		2	2	2		2		
الحالة (03)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (07)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	25	26	27	28	29	30	31	32
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (03)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (07)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	33	34	35	36	37	38	39	40
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (03)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (07)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	41	42	43	44	45	46	47	48
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	2	1	1	1	1	2	2	1
الحالة (03)	2	2	2	1	1	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (07)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	49	50	51	52	53	54	55	56
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (03)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (07)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

لتمارين المعرفية / الحالات	57	58	58	59	60	61	62	63
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	1	1	1	1	1	1	2	2
الحالة (03)	2	2	2	2	2	2	1	1
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (07)	1	1	1	2	1	1	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	64	65	66	67	68	69	70	71
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	1	1	1	2	2	1	1	1
الحالة (03)	1	2	2	1	2	1	1	1
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	1	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (07)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	72	73	74	75	76	77	78	79
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	1	1	1	1	1	1	2	2
الحالة (03)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (06)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (07)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	80	81	82	83	84	85	86	87
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	1	1	2	2	2	1	1	2
الحالة (03)	1	1	1	1	1	2	2	2
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (07)	1	1	2	2	1	1	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	88	89	90	91	92	93	94	95
الحالة (01)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (02)	2	2	2	1	1	1	1	2
الحالة (03)	1	1	2	1	1	2	1	1
الحالة (04)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (05)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (06)	1	1	1	2	2	1	1	1
الحالة (07)	2	1	2	1	1	1	1	1
الحالة (08)	1	1	2	2	2	2	1	1
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	96	97	98	99	100	101	102	103
الحالة (01)	2	2	1	2	1	1	2	1
الحالة (02)	1	1	2	2	2	2	1	2
الحالة (03)	1	1	2	1	1	2	1	2
الحالة (04)	2	2	1	1	1	2	1	2
الحالة (05)	2	1	1	1	1	1	1	2
الحالة (06)	0	2	2	1	1	1	1	1
الحالة (07)	1	1	1	1	2	2	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية / الحالات	104	105	106	107	108	109	110	111
الحالة (01)	1	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (02)	1	1	1	1	1	1	2	1
الحالة (03)	1	1	1	2	1	1	1	2
الحالة (04)	1	2	1	2	1	2	1	1
الحالة (05)	2	2	2	1	2	2	1	1
الحالة (06)	1	1	2	1	2	2	1	2
الحالة (07)	2	2	2	1	1	1	2	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2	2

التمارين المعرفية الحالات	112	113	114	115	116	117	118
الحالة (01)	1	1	2	1	1	1	2
الحالة (02)	2	1	1	2	2	2	1
الحالة (03)	1	1	1	1	1	1	2
الحالة (04)	1	1	2	2	1	1	2
الحالة (05)	1	2	1	1	1	1	1
الحالة (06)	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (07)	1	1	1	1	1	1	1
الحالة (08)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (09)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (10)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (11)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (12)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (13)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (14)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (15)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (16)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (17)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (18)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (19)	2	2	2	2	2	2	2

الحالة (20)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (21)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (22)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (23)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (24)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (25)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (26)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (27)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (28)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (29)	2	2	2	2	2	2	2
الحالة (30)	2	2	2	2	2	2	2

الجدول رقم (40): يبين نتائج الحالات لمحور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.

- **قراءة الجدول مع تفسير النتائج :**

ما نلاحظه خلال الجدول أن النتائج المتحصل عليها هي لأطفال الشلل الدماغي (عينة الدراسة)، بعدما قمنا بتطبيق محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه الإدراك و الذاكرة، في إطار القياس البعدي وقد تبين لنا كما يظهر في الجدول أعلاه أن **الحالة الأولى (عبد الله)** البالغ من العمر 08 سنوات، أنه تمكن من أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) وهذا في حدود العادي، أيضا بالنسبة للمخطط الجسدي بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الظهر – الرقبة – البطن)، وجدناه متمكن من ذلك أما بالنسبة للتعيين على مستوى الدمية تبين لنا أن تعيين الطفل لعنق الدمية – رقبتها – صدرها – خدها – جبهتها كان تعيينه في حدود المتوسط، كذلك الجانبية قام بتأدية النشاط في حدود العادي لحد ما (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين، غير أنه في تعيين يده اليمنى، اليسرى و تعيين عينه اليمنى كان أداء النشاط في حدود المتوسط. أيضا بالنسبة لمفهوم الفضاء (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) تمكن منهم لحد بعيد، كذلك هو الحال لتحديد مفهوم الزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير

مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكن من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادر على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و 3 كرات أما 4 و 5، أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو مدرك لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت النشاط بشكل حسن بالرغم من الصعوبات الحركية، وفيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو يجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباته في حدود العادي. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباته في حدود العادي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا له في غطسها نتيجة لإعاقته الحركية، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفل كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون كان في حدود العادي، كما وجدناه متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي ينص على وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود المتوسط بصعوبات حركية في المحاولتين، نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي اشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة ميزت الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة في حدود المتوسط، أما فيم

يخص قذف الكرة على الهدف منح لها نفس التنقيط (01)، أيضا بالنسبة لنشاط تمرير خط بواسطة أصبعه. كذلك في تحديد الصورتين المتطابقتين.

فخلال تعاملنا مع الحالة في هذه الدراسة تبين لنا أنها فهم التعليمات الموجهة له كما أن مهاراته المعرفية تطورت بشكل جد ملحوظ بالتكرار و المداومة، كما نجد أنه أدى التمرين المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس بشكل متوسط، أيضا بالنسبة لتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون منحنا له نقطتين، في تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، كما منحنا نقطتين و التي تتوافق في تأدية النشاط في حدود العادي وهذا بالنسبة للتمرين الذي يشمل محاولة تذكر ورسم نفس الشكل على سطح الورقة، عكس النشاط الذي منحنا فيه نقطة واحدة و المتمثل في تذكر الكلمات سمعيا، أيضا تذكر الكلمات إنطلاقا من الصور و وضع البطاقة المناسبة وسط الشكل المناسب في البطاقات الحافظة.

أما ما نلاحظه تبعا للنتائج المتحصل عليها دائما من خلال الجدول بعدما قمنا بتطبيق محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، المطبق على **الحالة الثانية (شيماء)** البالغة من العمر 08 سنوات، تبين لنا أنها قادرة تماما على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر – الأخضر و الأزرق) وهذا في حدود العادي، أيضا بالنسبة للمخطط الجسدي بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الظهر – الرقبة – البطن)، وجدناها متمكنة من ذلك أما بالنسبة للتعيين على مستوى الدمية تبين لنا أن تعيين الطفلة لبطن الدمية – ظهرها – ظفرها – أصبعها و كتفها كان في حدود المتوسط، كذلك الجانبية قامت بتأدية النشاط في حدود العادي لحد ما (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين، غير أنها في تعيين عينها اليسرى، أذنها اليسرى و اليمنى، أيضا في تعيين رجله اليمنى و اليسرى و وضع يده اليمنى فوق عينه اليسرى و وضع كذلك يده اليسرى فوق عينه اليمنى، وضع يده اليمنى على أذنه اليسرى وكذا وضع يده اليسرى على أذنه اليمنى و وضع يده اليمنى على رجله اليسرى، أدت التمرين في حدود المتوسط. أيضا بالنسبة للبنية المكانية (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) تحصلت على نقطة واحدة في المحاولتين، بحيث نجد أنها في تمرين وضع اللعبة تحت

الطاولة ، الوقوف أمام الكرسي و ورائه أدتهم في حدود المتوسط، كذلك هو الحال لتحديد مفهوم الزمان فهو متمكن منه في حدود المتوسط بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة أو بذكر إسم اليوم، أو بتحديد القبل و البعد، مثلا في نشاط ذكر اليوم الذي يأتي بعد الجمعة و قبلها، و اليوم الذي يأتي قبل الإثنين، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير، الدائرة الكبيرة مع الصغيرة أدتها في حدود المتوسط، المثلث الكبير مع الصغير نفس الشيء كذلك)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة في حدود المتوسط، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و 3 كرات أما 4 و 5، أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت النشاط بشكل متوسط بالرغم من الصعوبات الحركية فمنح لها نقطة واحدة، وفيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو يجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباتها في حدود العادي. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقتها الحركية، فقد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان مسليا وفي حدود المتوسط، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون كان في حدود العادي، كما وجدناها متمكنة في حدود المتوسط، أما بالنسبة للتمرين الذي ينص على وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها أدتها في حدود العادي، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤيتها الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط بصعوبات حركية في المحاولتين، نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي اشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة ميزت الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا

الشكل يطابق ما في اللعبة في حدود المتوسط نفس الشيء فيما يخص قذف الكرة على الهدف منح لها نفس التنقيط (01)، أيضا بالنسبة لنشاط تمرير خط بواسطة أصبعه. كذلك في تحديد الصورتين المتطابقتين.

فخلال تعاملنا مع الحالة في هذه الدراسة تبين لنا أنها فهمت التعليمات الموجهة لها كما اتضح لنا أن قدراتها العقلية في تحسن، كما نجد أنها أدت التمرين المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير في حدود العادي إلا ذكر اتجاهه و مصدر الجرس كان بشكل متوسط، أما بالنسبة لتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون منحنا لها نقطة واحدة، و في تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) نفس الأمر كذلك فيما يخص تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) كان في حدود المتوسط، كما منحنا نقطة واحدة تتوافق في تأدية النشاط في حدود المتوسط وهذا بالنسبة للتمرين الذي يشمل محاولة تذكر ورسم نفس الشكل على سطح الورقة، كما منحنا نقطة واحدة في تذكر الكلمات سمعيا، أيضا تذكر الكلمات إنطلاقا من الصور و وضع البطاقة المناسبة وسط الشكل المناسب في البطاقات الحافظة كان في حدود المتوسط.

أما في مقابل **الحالة الثالثة (مريم)** الذي كان عمرها 08 سنوات اتضح لنا، بعدما قمنا بتطبيق محورالبرتوكول المقترح في قياس بعدي الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه الإدراك و الذاكرة، نجد أنها تمكنت من ذلك و هذا ما أظهرته لنا نتائج الجدول أعلاه، حيث تبين أنها قادرة على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر)، أيضا بالنسبة للمخطط الجسدي بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الظهر – الرقبة – البطن)، وجدناها متمكنة من ذلك كذلك بالنسبة للتعيين على مستوى الدمية تبين لنا أن تعيين الطفلة كان في حدود العادي، كذلك الجانبية قامت بتأدية النشاط في حدود العادي (اليمين – اليسار) هذا بالنسبة للتعيين المباشر أما الربط بين أمرين كان في حدود المتوسط، وهذا ما لاحظناه في نشاط وضع يدها اليمنى على أذنها اليسرى أيضا وضع يدها اليسرى على رجلها اليمنى. وبالنسبة للبنية المكانية (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) تحصلت على نقطة واحدة في المحاولتين، بحيث نجد أنها في تمرين وضع اللعبة تحت الطاولة أدت الحالة النشاط في حدود المتوسط، كذلك بالنسبة للوقوف أمام الكرسي و ورائه وبجانبه، كذلك هو الحال لتحديد مفهوم الزمان فهي متمكنة منه في حدود المتوسط بما

في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة أو بذكر إسم اليوم، أو بتحديد القبل و البعد، مثلا في نشاط ذكر اليوم الذي يأتي بعد الجمعة و قبلها، و اليوم الذي يأتي قبل الإثنين، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة لحد ما على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير حيث منحناها نقطة واحدة، الدائرة الكبيرة مع الصغيرة أدتها في حدود المتوسط، المثلث الكبير مع الصغير نفس الشيء كذلك)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك إلا بالنسبة لمعرفة شكل المربع المثلث و المربع الذي كان في حدود المتوسط، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة في حدود العادي، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3 كرات أما 4 و 5، كذلك الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة أدت النشاط بشكل متوسط وفيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هي تجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباتها في حدود المتوسط. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقتها الحركية، فقد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان مسليا وفي حدود المتوسط، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون كان في حدود العادي، كما وجدناها متمكنة في حدود المتوسط، أما بالنسبة للتمرين الذي ينص على وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها أدتها في حدود المتوسط، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤيتها الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط، نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي اشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة ميزت الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما

في اللعبة في حدود المتوسط، أما فيما يخص قذف الكرة على الهدف منح لها التنقيط (01)، و بالنسبة لنشاط تمرير خط بواسطة أصبعها كان في حدود المتوسط. كذلك في تحديد الصورتين المتطابقتين.

فخلال تعاملنا مع الحالة في هذه الدراسة تبين لنا أنها فهمت التعليمات الموجهة لها كما اتضح لنا أن الجانب المعرفي لها في تطور مقارنة بالقياس القبلي، كما نجدها أنها أدت التمرين المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير في حدود المتوسط إلا ذكر اتجاهه و مصدر الجرس كان بشكل عادي، أما بالنسبة لتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون منحنا لها نقطة واحدة، و في تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) نفس الأمر كذلك فيما يخص تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) كان في حدود المتوسط، كما منحنا نقطة واحدة تتوافق في تأدية النشاط في حدود المتوسط وهذا بالنسبة للتمرين الذي يشمل محاولة تذكر ورسم نفس الشكل على سطح الورقة، كما منحنا نقطة واحدة في تذكر الكلمات سمعيا، أيضا تذكر الكلمات إنطلاقا من الصور و وضع البطاقة المناسبة وسط الشكل المناسب في البطاقات الحافظة كان في حدود المتوسط.

الحالة الرابعة (سمية) البالغة من العمر 08 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها متمكنة في مختلف النشطات المعرفية المقدمة لها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأزرق – الأخضر – الأصفر – الأحمر) نجدها متمكنة منها، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – العنق – الرقبة)، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهي متمكنة من ذلك بما فيه ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير – الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات كذلك الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك أيضا.
و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف

المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها قامت بالنشاط في حدود العادي رغم الصعوبات الحركية، و فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة كان في حدود المتوسط. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود العادي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين تنبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو في حدود المتوسط، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون كان في حدود المتوسط. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة في حدود المتوسط، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها و على العموم كانت إجاباتها صحيحة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط، و بالنسبة للتمرين التالي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة لم أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تتمكنت كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وهذا في حدود المتوسط وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها في حدود المتوسط، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف كان في حدود العادي، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة في حدود المتوسط، نفس الشيء بالنسبة لتحديد الصورتين المتطابقتين.

كما كان الأداء كذلك متوسط في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيما

يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته أيضا في حدود المتوسط، وبالنسبة لطريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان في حدود المتوسط لعينة دراستنا ليس كلها، نظرا لتسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائها في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة. و الأمر بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا كان في حدود المتوسط، أين الحالة أدت النشاط بشكل متوسط فيما يخص تذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان سهل التذكر بشكل متوسط بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة دلاليا، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود المتوسط.

أما عن حديثنا بالنسبة **للحالة الخامسة (دعاء)** البالغة من العمر 08 سنوات، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، في إطار القياس البعدي وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها قادرة على أداء مختلف النشاطات المعرفية وهذا بسبب تدريبها بواسطة البرنامج المقترح في هذه الدراسة الحالية لتنمية مختلف القدرات المعرفية، فقد وجدناها قادرة على أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر – الأزرق و الأخضر)، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) وهذا في حدود العادي، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) تمكنت منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين التي كانت غير متمكنة منهم في القياس القبلي. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) ما عدا النشاط المتمثل في الوقوف بجانب الكرسي الذي كان في حدود المتوسط. أيضا هو الحال للزمان فهي

متمكنة منه في حدود المتوسط أيضا بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، ونجد ذلك في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين و الجمعة وقبل يوم الجمعة و الإثنين وبعده (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير – الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات و الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت النشاط في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الانا ءات بنفس الشكل الموجود في الصورة، وتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين أدت الطفلة التمرين في حدود المتوسط، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط أيضا و نفس الشيء للنشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها متوسطة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط، أما التمرين التالي التي أدته في حدود المتوسط الذي يشمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تتمكنت من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز

الأشكال الهندسية و أدركت بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديها، كذلك فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة تمكنت من القذف بشكل متوسط، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد تمكنت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما انجزت التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي في حدود المتوسط أيضا، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، نفس الأمر للتمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط رغم أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان فى حدود العادي، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات وقد أدته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة تمكنت من تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي رأيناه في حدود المتوسط.

لقد أوضح لنا الجدول أعلاه أيضا نتائج عينة دراستنا من بينها **الحالة السادسة (وئام)** البالغة من العمر 8 سنوات ونصف، و التي تتمكنت من أداء مختلف النشاطات المعرفية كما أنها لم تبد أية محاولة و هذا يبين لنا جليا أن الطفلة المصابة بالشلل الدماغي، قدراتها المعرفية تطورت والسبب في ذلك راجع للتدريبات المتكررة من خلال البرنامج المقترح في الدراسة الحالية، و بالتالي اكتسبت أكبر قدر ممكن من المفاهيم المعرفية و تنمية مختلف المهارات المرتبطة بالقدرات العقلية، بم فيها [المفاهيم الأساسية (الألوان الأساسية أحمر – أخضر – أصفر – الأزرق)، المخطط الجسدي، الجانبية المكان و الزمان]، نفس الأمر فيما يخص التمارين المتعلقة بتشخيص الانتباه – الإدراك – الذاكرة،

فبنسبة للمخطط الجسدي ككل عند الطفلة بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) أدت هذا النشاط في حدود العادي، أما بالنسبة للتعيين على مستوى الدمية كان في حدود المتوسط (كتعيين يد الدمية – بطنها – ظهرها – ظفرها – أصبعها شعرها – رجلها و كتفها– عنقها – رقبتها – صدرها – خدها و جبهتها)، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) تمكنت منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين و التي كانت في حدود المتوسط وهذا في تعيين يدها اليمنى و اليسرى – تعيين عينها اليمنى و اليسرى – أذنها اليمنى و اليسرى – تعيين رجلها الأيمن و الأيسر) كذلك أثناء وضع يده اليمنى فوق عينه اليسرى، وضع يده اليسرى فوق عينه اليمنى، و وضع يده اليمنى على أذنه اليسرى. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) كان في حدود المتوسط هذا ما لاحظناه في النشاط المتمثل في الوقوف بجانب الكرسي أيضا هو الحال للزمان فهي متمكنة منه في حدود المتوسط بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، ونجد ذلك في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين و الجمعة وقبل يوم الجمعة و الإثنين وبعده (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى أدتها في حدود المتوسط ونجد ذلك في النشاط القائم على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير – الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك ماعدا معرفة شكل الدائرة الذي كان في حدود المتوسط، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة في حدود المتوسط ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان في حدود المتوسط و 3– 4 –5 كرات و الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لذلك أيضا في حدود المتوسط. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس

اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت النشاط في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة، وتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين أدت الطفلة التمرين في حدود المتوسط، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط أيضا و نفس الشيء للنشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة في حدود المتوسط، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها في حدود المتوسط، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط، أما التمرين التالي التي أدته في حدود المتوسط الذي يشمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تتمكنت من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، وهذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديها، كذلك فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة تمكنت من القذف بشكل متوسط، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد تمكنت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما انجزت التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي في حدود المتوسط أيضا، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، نفس الأمر للتمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط رغم أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات

التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان في حدود العادي، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر- أخضر – أحمر – أخضر – أحمر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات وقد أدته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة تمكنت من تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي رأيناه في حدود المتوسط.

و فيم يخص **الحالة السابعة (فراح)** الذي في عمرها 9 سنوات بعدما طبقنا محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، كما يظهر لنا من خلال هذه النتائج المبينة في الجدول أن الحالة قادرة على مطابقة و فرز مختلف الألوان الأساسية التالية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر، أما فيما يخص التسمية للون و توظيفه فهي متمكنة من ذلك، أما المخطط الجسدي نجدها متمكنة من تعيين (رأسها، فمها، شعرها، ظفرها، عينها شعرها، أنفها، رجلها وعنقها)، وفيم يخص التعيين على الدمية فهي قادرة على ذلك في حدود المتوسط ونفس الشيء بالنسبة للتعرف على جهة اليمين واليسار أو الربط بين أمرين كقولنا لها ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى/ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى/ قم بوضع يدك اليمنى على أذنك اليسرى/ضع يدك اليسرى على أذنك

اليمنى/ضع يدك اليمنى على رجلك اليسرى/ وضع يدك اليسرى على رجلك اليمنى، فقد تمكنت من ذلك أيضا في حدود المتوسط. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء بجانب) تمكنت الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، أما بالنسبة لذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، نجد أنها تمكنت و في حدود المتوسط من التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين و الجمعة وقبل يوم الجمعة و الإثنين وبعده (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى أدتها في حدود المتوسط ونجد ذلك في النشاط القائم على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير – الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك ماعدا معرفة شكل الدائرة الذي كان في حدود المتوسط، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة في حدود المتوسط ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان في حدود المتوسط و 3– 4 –5 كرات و الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لذلك أيضا في حدود المتوسط. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت النشاط في حدود المتوسط، ونفس الشيء فيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة، وتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود المتوسط و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين أدت الطفلة التمرين في حدود المتوسط، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود المتوسط أيضا و نفس الشيء للنشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة في حدود المتوسط، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها في حدود المتوسط، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود المتوسط، أما التمرين التالي التي أدته في حدود المتوسط الذي يشمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما

أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تتمكنت من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديها، كذلك فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة تمكنت من القذف بشكل متوسط، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد تمكنت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما انجزت التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي في حدود المتوسط أيضا، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، نفس الأمر للتمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود المتوسط رغم أنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجها على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان فى حدود العادي، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات وقد أدته في شكل متوسط كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود المتوسط أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة تمكنت من تذكرها كما كان أدائها متوسط بالنسبة لتذكر الصور

بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء التمرين والذي رأيناها أنها أدته في حدود المتوسط.

الحالة الثامنة **(جواد)** البالغ من العمر 09 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة له كما سنوضحه بشكل أكثر أين نجده أنه متمكن من التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة)، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و3 – 4 –5 كرات في حدود المتوسط، أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك أيضا في حدود المتوسط. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة تمكنت من ذلك، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته مقبولة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيما يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي

الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، (أرني الجزء الناقص) و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته في حدود العادي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل النشاط في حدود العادي وبخصوص التمرين التالي الذي يشمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تمكن كذلك من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ونجحت في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما نجح في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيما يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود العادي طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر بالنسبة للتمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه حسنا، أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. نفس الأمر بالنسبة لتذكر

الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي وهذا بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى (الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا)، كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بذلك وكان أدائه في حدود العادي.

أما الحالة التاسعة من عينة الدراسة المدعوا **(ياسين)** البالغ من العمر 09 سنوات، بعدما طبقنا محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، كما يظهر لنا من خلال هذه النتائج المبينة في الجدول أن الحالة قادرة على مطابقة و فرز مختلف الألوان الأساسية التالية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر، نفس الشيء فيما يخص التسمية للون و توظيفه فهي متمكنة من ذلك، المخطط الجسدي نجدها متمكنة من تعيين (رأسها، فمها، شعرها، ظفرها، عينها، أنفها، رجلها وعنقها)، وفيم يخص التعيين على الدمية فهي قادرة على ذلك أيضا في حدود العادي ونفس الشيء بالنسبة للتعرف على جهة اليمين واليسار أو الربط بين أمرين كقولنا لها ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى/ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى /قم بوضع يدك اليمنى على أذنك اليسرى/ضع يدك اليسرى على أذنك اليمنى/ضع يدك اليمنى على رجلك اليسرى/وضع يدك اليسرى على رجلك اليمنى، فقد تمكنت من ذلك أيضا في حدود العادي. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء بجانب) تمكنت الحالة من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقتها الحركية، وبالنسبة لذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، نجد أنها تمكنت في حدود العادي من التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين والجمعة وقبل يوم الجمعة و الإثنين وبعده (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى أدتها في حدود العادي ونجد ذلك في النشاط القائم على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير – الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك ماعدا معرفة شكل الدائرة الذي كان في حدود المتوسط، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة في حدود العادي ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات و الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لذلك أيضا في حدود العادي. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي

تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت النشاط في حدود العادي، ونفس الشيء فيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة، وتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود العادي و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين أدت الطفلة التمرين في حدود العادي كذلك، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت كان جيدا و نفس الشيء للنشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة في حدود العادي، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها في حدود العادي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة أيضا بشكل جيد، أما التمرين الذي يشمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، قامت به الحالة في حدود العادي بعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تمكنت من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الحالة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، كذلك فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة تمكنت من القذف، أيضا كانت الحالة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد تمكنت من تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما انجزت الحالة التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي في حدود العادي أيضا، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي كان يتطلب من الحالة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود العادي أيضا، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للحالة و قلنا لها

تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان فى حدود العادي، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الحالة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات وقد أدته في شكل عادي، كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود العادي أين أظهرنا الصورة للحالة لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، رسما. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة تمكنت من تذكرها كما كان أدائها جيد بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء التمرين والذي رأيناها أنها أدته في حدود العادي.

- كذلك من خلال الجدول يتضح لنا جليا أن النتائج المتحصل عليها **للحالة العاشرة (ياسين)** البالغ من العمر 09 سنوات، أحد أفراد عينة الدراسة، بعدما قمنا بتطبيق محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، تبين لنا أنه قادر على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر – الأزرق)غير أنه تمكن وفي حدود العادي من التعرف، تسمية وإدراك الألوان، المخطط الجسدي نجح في تعيينه بما فيه (الرأس – العين – الفم – الأنف – الأذن – اليد – الظهر – الرقبة – البطن)، كذلك الجانبية لم تمكن منها (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، أيضا بالنسبة لتحديد و للتعرف على (وراء – بجانب) تمكن منهم، كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية

هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة(المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير) ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادر على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و 3 كرات – 4 و 5، أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو مدرك لذلك تماما. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة وفقت لحد ما، أيضا فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو يجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباته في حدود العادي. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين تعذر عليه القيام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباته عادية. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفل كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو في حدود المتوسط، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت حيث كان واضحا له في المحاولتين على عكس النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به هذا كان، ليس لأنه عاجز على ما قمنا به من الناحية المعرفية بل لأن التشنجات العضلية كانت مستمرة، كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا فيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا في حدود العادي، و حينما لا يتمكن من التحديد المباشر للصورة يقول لنا (فوق أو تحت)، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود العادي، أما التمرين التالي الذي أداه الطفل = المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت

الاختلاف، حيث كان الزر الأبيض هو الناقص – أما فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث لم يتمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف فخلال تعاملنا مع الحالة في هذه الدراسة تبين لنا أنه فهم التعليمات الموجهة له و قد تمكن من انجاز الأنشطة، كما نجده يؤدي نشاطات أخرى في حدود العادي، ومهارات أخرى أيضا تمكن من انجازها مثل التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، تمكنت الحالة في أدائه لأنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة قي إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى و الطفل يجيب و كانت إجابته في حدود المتوسط و الملاحظ أن هذا النشاط كان صعبا نوعا ما لعينة دراستنا كلها، نظرا لصعوبة التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) أيضا التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، تمكنت الحالة من التذكر في حدود العادي بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، دون رسمها نظرا للصعوبة التي يواجهها وقد نجح في ذلك. و نفس الأمر بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة قامت بتذكرها كما كان أدائها ناجحا بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان في حدود

العادي، هذا يبين أن للحالة ليس لها مشكل على المستوى الصرفي. كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة، و طلبنا منه القيام بأداء النشاط بحيث أداه بشكل جيد.

– و فيم يخص **الحالة الحادية عشر (بدر الدين)** الذي في عمرها 11 سنة بعدما طبقنا محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، و كما يظهر لنا من خلال هذه النتائج المبينة في الجدول أن الحالة قادرة على مطابقة و فرز مختلف الألوان الأساسية التالية: الأزرق – الأخضر – الأصفر– الأحمر، كذلك تسميتهم و إدراكهم، و المخطط الجسدي الحالة نجدها متمكنة من تعيين (رأسها، بطنها، رجلها، كتفه، عنقها، ظهرها) أي الأجزاء الكبرى و الصغرى، وفيم يخص التعيين على الدمية فهو غير قادر على ذلك ونفس الشيء بالنسبة للتعرف على جهة اليمين واليسار أو الربط بين أمرين كقولنا له ضع يدك اليمنى فوق عينك اليسرى/ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى /قم بوضع يدك اليمنى على أذنك اليسرى/ضع يدك اليسرى على أذنك اليمنى/ضع يدك اليمنى على رجلك اليسرى/وضع يدك اليسرى على رجلك اليمنى، فقد فشل في ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) لم يتمكن الطفل من الوقوف لأداء التمرين نظرا لإعاقته الحركية، مما دعانا الأمر باستبدال وقوف الحالة بوقوفنا نحن، و هو يعمل على التحديد للوراء و للجانب وقد وجدنا الطفل قادر على ذلك. كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة نجحت في مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا وجدنا الطفل ليس لديه مشاكل في ذلك، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى الكم و نفس الشيء من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو مدرك لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها قدرة على تأدية النشاط، نفس الأمر فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هو كانت إجاباته ناجحة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط

بجانب مضلة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان مسليا له، كما انتبه لتساقط الماء في الدلو كذلك هو نفس الحال بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت نجح فيه لحد ما كذلك بالنسبة للنشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي كان متمكن فيه، فنلاحظ أن الجانب المعرفي له دور في تنمية المهارات اللغوية و النجاح في العملية التواصلية فهو متمكن من التعرف على الألوان. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة طبق عليها البرنامج التدريبي نجد أن نشاطها المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها تمكنت منه في حدود العادي، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له،(أرني الجزء الناقص) و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا في حدود العادي، كما أدرك بصريا مختلف الأجزاء التي تكمل الصورة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود العادي، كما في النشاط التالي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت تماما الاختلاف القائم بين مجموعة الصور للشخصية الكرتونية (بلوتو)، وعند حديثنا عن التمرين الذي فيه نقيم إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الطفل استطاع تمييز الأشكال الهندسية و إدراكها بصريا، زيادة لذلك قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف و التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان متمكن الطفل من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة. كذلك الطفل نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

وعند تطبيقنا مع الطفل مهارات أخرى تهدف إلى تقييم الذاكرة نجده قد تمكن تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لطفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل – و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس و فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، تمكن الطفل من أدائه أين قمنا بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر لنا هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدها أتينا

بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى والطفل يجيب حيث كان ناجحا في ذلك نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي تمكن الطفل من تذكره كذلك بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا)، أيضا في النشاط المتمثل في رسم و تذكر نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، وبالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، الحالة تمكنت من تذكرها كما هو الحال في تذكر الصور بصريا سواء تعلق الأمر بالصور المتقاربة دلاليا أم المتباعدة دلاليا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما وجدناه متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط ، الذي كان في حدود العادي.

الحالة الثانية عشر (بدر الدين) البالغ من العمر12 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن من مختلف النشطات المعرفية المقدمة له، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر– الأحمر) نجده متمكن منه، سواء تعلق الأمر بالتوظيف أو الفرز أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة) بما فيه الأجزاء الصغرى و الأجزاء الكبرى، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين يتمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو غير تمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، و بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكن من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادر على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أيضا الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك أيضا. وبالنسبة

للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة نجحت في ذلك، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، أيضا فيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده غير متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، و التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته ناجحة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل النشاط في حدود العادي، أيضا النشاط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة تدرك الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – و الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تمكن من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاع تمييز الأشكال الهندسية و أدرك بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف ومن التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكن من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس نفس الأمر فيما يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود العادي، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في

المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان في حدود العادي أيضا بالنسبة لتذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) لذي كان أدائه ناجحا أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة. أيضا بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها حسن بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان يشمل تذكر الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا. كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط.

في ما يخص الحالة الثالثة عشر **(عبد المالك)** البالغ من العمر 09 سنوات، عندما طبقنا عليه المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة له التي سنوضحها بشكل أكثر أين نجده متمكنا منها، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده متمكن منها، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) نجح في تعيينهم وتسميتهم، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين لم تمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادر على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو مدرك لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد

كانت إجابته في حدود العادي، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته حسنة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته في حدود العادي مقارنة بالقياس القبلي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل في حدود العادي التمرين أيضا النشاط المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف و تتمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكن من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أيضا فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود العادي، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان أدائه حسن نوعا ما لعينة دراستنا ليس كلها، أيضا التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر –

أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه ناجحا أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و نفس الأمر بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد تمكن منه.

و بحديثنا عن الحالة الرابعة عشر **(فرح)** البالغة من العمر 9 سنوات نجد أنها عندما طبقنا محور البرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، كذلك تقييم الانتباه – الإدراك و الذاكرة، و كما يظهر لنا من خلال هذه النتائج المبينة في الجدول أن الحالة قادرة تماما على مطابقة و فرز مختلف الألوان الأساسية التالية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر، و كذا تسميتها و توظيفها، و بالنسبة للمخطط الجسدي نجدها متمكنة من تعيين (رأسها، فمها، ظفرها، عينها، شعرها، أنفها، و شعرها و رجلها وعنقها)، وفيما يخص التعيين على الدمية فهي متمكنة من ذلك ونفس الشيء بالنسبة للتعرف على جهة اليمين واليسار أو الربط بين أمرين كقولنا لها ضعي يدك اليمنى فوق عينك اليسرى/ضع يدك اليسرى فوق عينك اليمنى /قم بوضع يدك اليمنى على أذنك اليسرى/ضع يدك اليسرى على أذنك اليمنى/ ضع يدك اليمنى على رجلك اليسرى/ وضع يدك اليسرى على رجلك اليمنى. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب) تتمكنت الحالة من أداء النشاط كذلك هو الحال للزمان فهي متمكنة منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة نجحت في مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا وجدنا الطفلة لديها قدرة في ذلك، وعند تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة (فراح) قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى الكم و نفس الشيء من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك. و بالنسبة للتعليمات

المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة تمكنت من أداء التمرين في المحاولة الثانية، نفس الطريقة أيضا طبقناها فيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هي هزت لنا رأسها حيث كانت إجاباتها في حدود العادي كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين قامت الحالة بالتمرين في حدود العادي وهذا في المحاولة الثانية بصعوبة نوعا ما. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر تبين لنا أن التمرين بالنسبة للطفلة كان مسليا لها، كما انتبهت لتساقط الماء في الدلو، كذلك هو الحال بالنسبة لانتباه الطفلة لمصدر الصوت حيث كان غامضا لها في المحاولة الأولى، أما المحاولة الثانية نجحت لحد ما في الانتباه للصوت الذي أصدرناه له، أما النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي كان صعبا نوعا ما بالنسبة للحالة نجحت فيه حت خي المحاولة الثانية. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وفيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها و قد كان هذا بصعوبة نوعا ما كذلك، على العموم كانت إجاباتها حسنة، أصبحت تدرك بصريا مختلف الأجزاء التي تكمل الصورة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة، فقد أدت الطفلة النشاط في حدود العادي، نفس الشيء بالنسبة للنشاط التالي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أصبحت تدرك تماما الاختلاف القائم بين مجموعة الصور للشخصية الكرتونية، وعند حديثنا عن التمرين الذي فيه نقيم إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و إدراكها بصريا، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف و من التحديد المباشر نحو الهدف،

أيضا كانت تقدر على تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة، كذلك تمكنت الطفلة من تحديد الصورتين المتطابقتين.

وعند تطبيقنا مع الطفلة مهارات أخرى تهدف إلى تقييم الذاكرة نجدها قد تمكنت تماما في انجازها مثل التمرين المقدم لطفلة الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل – و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، نجحت الحالة في أدائها لأنها تلقت تدريبا مكثف من البرنامج المقترح في دراستنا، حقيقة قمنا بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدها أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى والطفلة تجيب حيث كانت من النشاط نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق أخضر – أحمر)، الذي نجحت الحالة في تذكره كذلك بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، أيضا في النشاط المتمثل في رسم و تذكر نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، الحالة نجحت في تذكرها كما هو الحال في تذكر الصور بصريا سواء تعلق الأمر بالصور المتقاربة دلاليا أم المتباعدة دلاليا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما وجدناها متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط، الذي كان في حدود العادي.

و إذا ما تحدثنا عن **الحالة الخامسة عشر (رانية)** البالغة من العمر 09 سنوات، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها قادرة على أداء مختلف النشطات المعرفية إذا لم نقل كلها وهذا بسبب المشاكل التي تصاحب إعاقتها كما سنعمل على توضيحها لاحقا، فقد وجدناها متمكنة من أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر–

الأخضر– الأزرق) بم في ذلك الفرز، التعيين والتسمية وكذلك ادراك وتوظيف كل لون، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن – اليد – الشعر الرقبة – الصدر) أصبحت متمكنة من تسميتهم وتعيينهم مقارنة بالقياس القبلي فقدراتهم المعرفية تطورت، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) تمكنت منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين التي كانت متمكنة منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهي متمكنة منهم بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، وجدناها قادرة على التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة في إطار القياس البعدي لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة إجاباتها كانت في حدود العادي، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود العادي و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي هو الأخر، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون بحيث نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، كذلك التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباتها عادية، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود العادي، نفس التصنيف تحصلت عليه في

التمرين التالي الذي ينص على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تتمكنت الحالة من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود استمرارية للنشاطات المعرفية المقدمة في البرنامج التدريبي حيث ساهم هذا الأخير في تنمية مختلف القدرات المعرفية لعينة دراستنا الحالية، و فيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف، كما أنها تمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكنت من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، و النشاط الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود العادي، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين تنهض من الكرسي وتلون المربعات بنوع من الصعوبة حركيا وقد أداته في شكل عادي لحد ما كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائها في حدود العادي أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، و نفس الأمر بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها عادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود العادي.

كما أوضح لنا الجدول المبين أعلاه أن نتائج عينة دراستنا من بينها **الحالة السادسة عشر (ملاك)** البالغة من العمر 9 سنوات ونصف، و التي تمكنت من أداء النشاطات المعرفية المقدمة لها كما أنها

أبدت محاولات خلال الحصص التدريبية لتأدية مختلف القدرات المعرفية وهذا يبين لنا جليا أن الطفلة المصابة بالشلل الدماغي، قدراتها المعرفية المحدودة تطورت مقارنة بالقياس القبلي، حبث أن الحالة اكتسبت أكبر قدر ممكن من المفاهيم المعرفية و نمت لديها مختلف المهارات المرتبطة بالقدرات العقلية، بم فيها [المفاهيم الأساسية (الألوان الأساسية أحمر– أخضر– أصفر و الأزرق) حيث أنها نجحت في مطابقتهم وتسميتهم وتوظيفهم، نفس الشيء بالنسبة للمخطط الجسدي نجدها قد تمكنت من تعيين رأسها وظفرها وأذنها، كما نجحت في تأدية تمارين الجانبية، و تحديد المكان و الزمان]، أما فيا يخص التمارين المتعلقة بتشخيص الانتباه – الإدراك – الذاكرة، و التي كانت في حدود العادي أيضا عند هذه الطفلة وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الطفلة لها تحسن على مستوى المهارات المعرفية لكل من الانتباه (سمعي – بصري)، كذلك الإدراك السمعي و الإدراك البصري، فقد تمكنت من إدراك اختلاف الأشكال و تمييزها، كما كانت قادرة على تأدية نشاطات التذكر، سواء كان ذلك سمعيا أم بصريا. ومن المعلوم أن كل القدرات المعرفية متداخلة فيما بينها و الطفلة بحاجة ماسة إلى ذلك خصوصا في مراحل اكتسابها.

كما لا يخفى علينا أن الحالة السابعة عشر من عينة دراستنا الحالية **المسمى (كمال)** البالغ من العمر 10 سنوات، نجده من خلال تطبيق البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنه قادر على أداء مختلف النشاطات المعرفية في إطار القياس البعدي لهذه الدراسة، حيث تمكن من أداء النشاط المتعلق بتشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر– الأزرق) سواء تعلق الأمر بفرز هذه الألوان – مطابقتها أو تسميتها وإدراكها، أيضا المخطط الجسدي ككل تمكن منه بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) نجح في تأدية هذه الأنشطة سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، فقد نجح في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغي)، ومن ناحية التسمية أيضا نجح في ذلك، أما فيما يخص

تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و 3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو كذلك وجدناه مدرك لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة إجابتها كانت في حدود العادي، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أيضا بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباته في حدود العادي و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، نفس الأمر بالنسبة للتمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له،" أرني الجزء الناقص"و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته في حدود العادي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود العادي كذلك التمرين التالي الذي قام فيه بتحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تمكن من إدراك الصور المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدرك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، و هذا لوجود صعوبات حركية خفيفة لديه، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف، كما أنها متمكنة من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما وفق في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود العادي كما أنه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك وما يوضح ذلك خروجه على المربع أثناء التلوين، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان في حدود العادي، وقد إحتوى النشاط تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر)، كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائه في حدود العادي أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما بحيث أدى النشاط في حدود العادي.

و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائها عادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى.

الحالة الثامنة عشر (**سيف الدين**) البالغ من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة له، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده متمكن منها سواء تعلق الأمر بالتسمية–المطابقة أو توظيف أي لون من الألوان، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الرأس – الوجه – العين – الرقبة– الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) نجح فيه، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين تمكن من ذلك. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه

بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك الحالة، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة في المحاولة الثانية، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو مدرك لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت النشاط في حدود العادي، كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته ناجحة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، كذلك بقية التمارين المتعلقة بتكملة الأجزاء الناقصة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل النشاط في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، أيضا التمرين الموالي الذي كان في حدود العادي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – وباقي الصور المختلفة في السطر الثاني و الثالث فقد تمكن من ذلك أين أدرك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له لوضعها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، و فيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف فقد تمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكن من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود العادي، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة فشلت في تذكرها كما كان أدائه في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى و الذي كان صعب التذكر بالنسبة للحالة هي الصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كان يستبدل الصور بصور أخرى، كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد نجح فيه.

الحالة التاسعة عشر (منير) البالغ من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه في نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن في مختلف النشطات المعرفية المقدمة له، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده متمكن منها، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة)، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها تجاوب في هذا النشاط أين أدته في حدود العادي، ونفس الشيء فيم يخص النشاط

المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته في حدود العادي بالمقارنة مع القياس القبلي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباته ناجحة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل هذا التمرين في حدود العادي، أيضا التمرين التالي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة نجحت في تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، وفيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف وقد تمكنت كذلك من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكن من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي وهذا في حدود العادي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أيضا فيما يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أداه في حدود العادي، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان مسليا، كذلك في

النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها، رسما. و نفس الأمر بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها خلال المحاولة الثانية. كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط والذي تفوق فيه تماما.

أوضح لنا الجدول أعلاه أيضا نتائج عينة دراستنا من بينها **الحالة العشرين (عبد القادر)** البالغ من العمر 10سنوات، و الذي تمكن من أداء مختلف النشاطات المعرفية المقدمة له هذا يبين لنا جليا أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي، قدراته المعرفية لم تتطور إلا بالتدريب المستمر والمتواصل كما في دراستنا الحالية من خلال البرنامج التدريبي المقترح ومن خلال الجدول المبين أعلاه يتضح لنا جليا أن الطفل اكتسب أكبر قدر ممكن من المفاهيم المعرفية و تنمية لمختلف المهارات المرتبطة بالقدرات العقلية، بم فيها [المفاهيم الأساسية (الألوان الأساسية أحمر – الأزرق – أصفر – الأصفر)، كذلك نجد الطفل نجح في المخطط الجسدي أين تمكن من تعيين وتسمية أجزاء الصورة الجسدية، أيضا كان متمكنا من تأدية تمارين الجانبية، المكان و الزمان]، أما فيم يخص التمارين المتعلقة بتشخيص الانتباه – الإدراك – الذاكرة، و التي كانت كذلك في حدود العادي عند هذا الطفل وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الطفل له تحسن على مستوى الجانب المعرفي بما فيه الانتباه (سمعي – بصري)، كذلك صعوبات في الإدراك السمعي و البصري، فهو قادر على إدراك اختلاف الأشكال و متمكن من تمييزها، كما لم يوجد للطفل صعوبات من ناحية التذكر، سواء كان ذلك سمعيا أم بصريا. ومن المعلوم أن كل القدرات المعرفية متداخلة فيم بينها و الطفل بحاجة ماسة إلى ذلك خصوصا في مراحل نموه

- و بحديثنا عن **الحالة الواحدة والعشرين (حليمة)** البالغة من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) في إطار القياس البعدي للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها قادرة على أداء مختلف النشاطات المعرفية، فقد وجدناها متمكنة من أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر– الأزرق)

كما نجحت في تعيين–تسمية و توظيف الألوان الأساسية، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف– الفم – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) نجحت في تعيينه وتسميته، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) تمكنت منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهي متمكنة منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، نجد أنها نجحت في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، و بالنسبة للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أيضا الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لذلك. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة لها قدرة على تأدية هذا النشاط في حدود العادي. ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود العادي و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، كذلك بالنسبة للتمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها و على العموم كانت إجاباتها في حدود العادي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة بنجاح كذلك مع التمرين الذي يشمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة

في السطر الثاني و الثالث بحيث أدركت الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا الشكل المطابق لما في اللعبة، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف، كما أنها تمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تفوقت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، نفس الشيء بالنسبة للتمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود العادي كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت لحد ما في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما كانت متمكنة أيضا من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود العادي.

أما عن حديثنا بالنسبة **للحالة الثانية والعشرين (نريمان)** البالغة من العمر 10 سنوات، تبين لنا عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الحالية البروتوكول المقترح لتشخيص أطفال الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها قادرة على أداء مختلف النشاطات المعرفية، فقد وجدناها متمكنة من أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأزرق – الأخضر) من ناحية الفرز–التسمية وادراك كل لون وتوظيفه، أيضا المخطط الجسدي بما فيه (الرأس – العين – الأنف – الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) تمكنت الحالة من التعيين و التسمية وهذا في حدود العادي، كذلك

الجانبية (اليمين – اليسار) نجحت فيهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا نفس الحال بالنسبة للبنية الزمانية فهي متمكنة منها بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو تحديد القبل و البعد، و في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة كذلك لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أيضا الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لهم. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة استطاعت تأدية التمرين، ونفس الشيء فيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، وأمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وباقي التمارين التي تشمل ادراك الجزء الناقص للصور، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود العادي بما فيه النشاط الذي يشمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تتمكنت الحالة من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية وإدراكها بصريا، أما فيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف، كما

أنها تمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكنت من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أما التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط يحتوي تسلسل الألوان الأساسية(أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) إذ يتطلب من الطفلة قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة كانت تحاول جاهدة حتى تنجح في النشاط عند التلوين، كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائها في حدود العادي أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها. و نفس الأمر بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط الذي كان في حدود العادي أيضا.

في ما يخص الحالة الثالثة و العشرون **(ياسين محمد)** البالغ من العمر 11 سنة، عندما طبقنا عليه المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المتضمن كل من (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن كذلك من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة له التي سنوضحها بشكل أكثر دقة، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده متمكن منها، بما فيها التعيين

التسمية وادراك كل لون من الألوان الأساسية، أما المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) نجحت الحالة في تعينهم ، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة(المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا نجد أن الحالة متمكنة من ذلك في حدود العادي، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أنها قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أيضا الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو مدرك لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها صعوبات حركية (خاصة الحركات الدقيقة لليد)، وقد كانت إجابته في حدود العادي، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته في حدود العادي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قام الطفل، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، نجد أنه إنتبه لتساقط الماء في الدلو، كما أنه إنتبه لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، كذلك لبقية أجزاء الصور في التمارين الأخرى، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل التمرين في حدود العادي كذلك التمرين الذي اشتمل تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – نفس الشيء بالنسبة للصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تمكن الطفل من إدراكهم بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الطفل استطاع تمييز الأشكال الهندسية و أدرك بصريا أن هذا

الشكل يطابق ما في اللعبة، وفيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف ونوعا ما من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكن من إنجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيما يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد نجح في أدائه لكونه طبق عليه البرنامج التدريبي المقترح في دراستنا الحالية، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي عليها المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان قد أداه في حدود العادي، إذ كان يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه أيضا في حدود العادي أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الطفل أثناء أدائنا الدراسة كان متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها رسما. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي خلال المحاولة الثانية أيضا بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد نجح فيه.

الحالة الرابعة والعشرون (صاليحة) البالغة من العمر 11 سنة، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بما في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها في نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها متمكنة من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة لها، أين نجد أنها تفوقت في التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق –

الأخضر – الأحمر) سواء كان تعيين هذه الألوان–تسميتها أو إدراكها مع توظيفها، نفس الشيء بالنسبة للمخطط الجسدي الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة)، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهي متمكنة من هذا النشاط بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا تمكنت من ذلك، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر فهي مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة تمكنت من تأدية هذا النشاط في حدود العادي، ونفس الشيء فيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته في حدود العادي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أيضا التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدت الطفلة في حدود العادي النشاط ، كما نجحت في التمرين المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال

الشخصية – و نفس الأمر فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني تمكنت الطفلة من أدائها وهذا في حدود العادي كما تمكنت من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، بالرغم من وجود صعوبات حركية لديها ولم تنجح في ذلك حتى في المحاولة الثانية، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة تمكنت من القذف و من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكنت من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي وهذا في حدود العادي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أيضا فيما يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود العادي، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان في حدود العادي خلال المحاولة الثانية، فقد كان يحتوي التمرين على تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) التي كان أدائها ناجحا أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كان في حدود العادي أين تمكنت من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى سواء كانت المتقاربة أوالمتباعدة دلاليا، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان

أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي نجحت في أدائة الحالة صاليحة.

وأما **الحالة الخامسة والعشرين (بديعة)** البالغة من العمر 10 سنوات، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية بما في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها في نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها متمكنة من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة لها التي سنوضحها بشكل أكثر، بحيث وجدناها متمكنة من التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) بما في ذلك الفرز–التسمية–التعيين والتوظيف وإدراك كل من هذه الألوان، أيضا بالنسبة للمخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الفم – الأذن– الظهر – الرقبة)، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين، نفس الأمر بالنسبة للبنية المكانية (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال بالنسبة للبنية الزمانية فهي متمكنة من ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أيضا فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات و الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة أدت التمرين بنجاح، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود العادي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو وهذا في حدود العادي، نفس الأمر فيما يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان كذلك في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أيضا التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء

الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود العادي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدت الطفلة التمرين في حدود العادي ونفس الأمر بالنسبة للتمرين التالي الذي كان في حدود العادي أيضا المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية – نفس الأمر فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني تمكنت الطفلة منها وهذا في حدود العادي خلال المحاولة الثانية و كذا الصورة الثالثة تمكنت الحالة من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق ما في اللعبة، أما فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة وجدناها متمكنة من القذف كما تتمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكنت من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي وهذا في حدود العادي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود العادي، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان يحتوي تداخل كل من الإنتباه والادراك والتذكر، فقد احتوى النشاط تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) أيضا التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه ناجح أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة

كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، و الأمرنفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى بالنسبة للصور المتقاربة والمتباعدة دلاليا، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي تمكنت منه.

أما إن تحدثنا عن الحالة السادسة و العشرين **(خديجة وئام)** البالغة من العمر 12 سنة، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، أين نخص بالذكر المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية بم في ذلك (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها قادرة على أداء مختلف النشاطات المعرفية، فقد وجدناها متمكنة من أداء التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأحمر – الأصفر– الأخضر– الأزرق) بم في ذلك الفرز–التسمية وتوظيف هذه الألوان، أيضا المخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف– الفم – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) نجحت فيه الحالة سواء التعيين أو التسمية، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) تمكنت منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين الذي كانت الحالة متمكنة منهم. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهي متمكنة من هذا النشاط بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، أيضا نجاحها في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا تمكنت الحالة من ذلك، و فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي كذلك مدركة لهذه المفاهيم. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة إجاباتها كانت في حدود العادي، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أيضا بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة،

و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود العادي و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي أيضا، ونفس الأمر بالنسبة للنشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، و التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها و على العموم كانت إجاباتها ناجحة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود العادي أيضا ونفس الأمر بالنسبة للتمرين التالي التي نجحت فيه المتمثل في تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نفس الشيء فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث تمكنت الحالة من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، كذلك فيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة أيضا من القذف، كما أنها تمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما نجحت في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، أيضا التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود العادي، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط تمكنت منه الحالة، فقد احتوى التمرين تسلسل الألوان

الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أثناء التطبيق الميداني أن الطفلة عند التلوين كانت تبذل جهد كبير نظرا للاعاقة الحركية لديها، كما أدت الحالة النشاط في شكل عادي كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها، و الأمرنفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود العادي.

في ما يخص الحالة السابعة و العشرون (**عايده خديجة**) البالغ من العمر 12 سنة، عندما طبقنا عليها المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية الذي تضمن العمليات المعرفية المتمثلة في كل من (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنها متمكنة من مختلف النشاطات المعرفية المقدمة لها في التطبيق الميداني، ففيما يخص النشاط القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجد أنها تمكنت من فرزها–تسميتها وتوظيفها وهذا في حدود العادي، نفس الأمر بالنسبة للمخطط الجسدي ككل بما فيه (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة– اليد – الشعر – الظفر) تمكنت الحالة من تعيينهم وتسمية مختلف أجزاء الصورة الجسدية وكان هذا في حدود العادي، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب)، كذلك هو الحال للزمان فهي متمكنة منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى

العشرة، ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و3- 4 -5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهي مدركة لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة نجحت في تأدية هذا النشاط، ونفس الشيء فيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة تمكنت منه. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته في حدود العادي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيم يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون تمكنت منه في حدود العادي. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، كذلك التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة لها وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود العادي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدت الطفلة التمرين في حدود العادي نفس الأمر بالنسبة للتمرين التالي الذي اشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية وباقي الصور المتواجدة في السطر الثاني و الثالث أين تمكنت من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا بصريا أن هذا الشكل يطابق لما في اللعبة، كذلك فيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف و من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكنت من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيما يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد نجحت في أدائه، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط تمكنت الحالة من أدائه التمرين يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر)على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه ناجحا خلال المحاولة الثانية أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الطفلة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى، كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط وقد أدته في حدود العادي.

و إذا ما لاحظنا في الجدول نتائج الحالة الثامنة و العشرون (**عمر**) البالغ من العمر12سنة، عندما طبقنا عليه المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المتضمن لكل من (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) كعمليات معرفية عليا متداخلة فيما بينها، وجدناه وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أعلاه أنه متمكن من أداء النشاطات المعرفية المقدمة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في دراستنا في إطار القياس البعدي، و هذا في حدود العادي كما سنوضحه لاحقا، ففيما يخص التمرين القائم على تشخيص المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأصفر – الأزرق – الأخضر – الأحمر) نجده متمكن منها من حيث الفرز–التسمية وادراك هذه الألوان الأساسية، و بالنسبة للمخطط الجسدي (العين – الأنف – الأذن– الظهر – الرقبة) نجد أنه نجح في تأديته في حدود العادي، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار)

تمكن من تعيينهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). كذلك هو الحال للزمان فهو متمكن منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع كاملة، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك في حدود العادي، أيضا فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفل قادرعلى العد من الواحد إلى العشرة، ومن خلال تقييمنا له وجدناه مدرك لمعنى كرتان و3– 4 –5 كرات كذلك الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر فهو مدرك لذلك أيضا. و بالنسبة للتعليمات المقدمة لطفل الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة قامت بتأدية النشاط في حدود العادي، ونفس الشيء فيما يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة وعلى العموم كانت إجاباته ناجحة. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، فقد انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، وفيما يخص انتباه الطفل لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون فشل فيه. كما نجده متمكن من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أما التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفل في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و على العموم كانت إجاباته في حدود العادي، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدى الطفل التمرين في حدود العادي كذلك لكن خلال المحاولة الثانية، أيضا التمرين التالي الذي كان في حدود العادي المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف الذي كان بزر سروال الشخصية نفس الأمر فيما يخص كل من الصورة المختلفة المتواجدة في السطر الثاني و الثالث تمكن الطفل من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص

إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الطفل استطاع تمييز الأشكال الهندسية و أدرك بصريا أن هذا الشكل يطابق لما في اللعبة، و فيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف كما تمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان الطفل متمكن من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجده قد نجح في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما نجح في انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي، المتمثل في تذكر الصوت القوي الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيما يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد نجح في أدائه خلال المحاولة الثانية لكونه يعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له تذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) على عكس التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر) الذي كان أدائه ناجحا أين أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الطفل أثناء أدائنا الدراسة كان غير متمكن من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائه في حدود العادي بالنسبة لتذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما كان متمكن من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء النشاط وقد نجح فيه. أما في مقابل **الحالة التاسعة و العشرون (شريف)** الذي كان عمره 13 سنة اتضح لنا، بعدما قمنا بتطبيق محورالبرتوكول المقترح الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي بفقراته المتمثلة أساسا في تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية، من الانتباه – الإدراك و الذاكرة، أنه متمكن من ذلك لحد بعيد و هذا ما أظهرته لنا نتائج

الجدول أعلاه، حيث وجدناه قادرا على أداء مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في (الألوان الأساسية: الأزرق – الأخضر – الأحمر – الأصفر) سواء تعلق الأمر بالتعيين–التسمية والتوظيف ، نفس الأمر فيما يخص المخطط الجسدي ككل بما فيه (الرأس – العين– الفم – الأذن – اليد – الرجل – الظهر – العنق – الرقبة – البطن) تمكن من تعيينهم و تسميتهم، كما في الجانبية (اليمين – اليسار) سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين نجح فيهم، أيضا المكان (فوق – تحت)، الأمر نفسه بالنسبة لمفهوم (وراء – بجانب) تمكن الطفل من أداء هذا التمرين. كذلك هو الحال للزمان فهو قادر على ذلك بما فيه ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، ومن ناحية تشخيصنا للأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، و عند تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الحالة نجحت في العد من الواحد إلى العشرة، أيضا نجح الطفل في تحديد الكم من ناحية معرفة الأكبر و الأصغر. و بالنسبة للتعليمات المقدمة للطفل المصابة بالشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديه تبين لنا أن الحالة لها رغبة في تأدية النشاطات المعرفية بحيث نجحت في تأدية هذا التمرين في حدود العادي، نفس الطريقة أيضا طبقناها فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة أين أشرنا على الصورة، وقلنا هل هذا يشبه هذا و هي تجيب بنعم أم لا حيث كانت إجاباته ناجحة كذلك هو الحال بالنسبة للتمرين الذي كان برسم شكل شمس بجانب مضلة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة أين قام بأدائه يدويا، الأمر الذي دعانا لاستبداله بطريقة مغايرة مع الحفاظ على نفس المبدأ ألا وهو تشخيص القدرات المعرفية، قلنا للحالة بعدما أشرنا للصورة ماذا نرسم هنا شمس أم مطر وعلى العموم كانت إجاباتها في حدود العادي. و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر و طبعا هذا بمساعدتنا لها في غطسها نتيجة لإعاقته الحركية، و قد تبين لنا أن التمرين بالنسبة للحالة كان مسليا، كما انتبه الطفل لتساقط الماء في الدلو، أيضا بالنسبة لانتباه الطفل لمصدر الصوت الذي نجح فيه لحد ما أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون الذي قمنا به والذي كان في حدود العادي. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، وكما ذكرنا سابقا طالما أن الحالة لها مشاكل حركية ففيما يخص التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها

فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤيتها الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا له،أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كان هو يعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له و قد كان هذا بصعوبة كذلك، وعلى العموم كانت إجاباته ناجحة ، فقد أدرك الطفل بصريا التشابه الذي كان قائما بين الصورتين، وعندما أعطيناه التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أداه الطفل في حدود العادي ، أيضا التمرين التالي الذي نجح فيه و المشتمل على تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، نجد أن الحالة أدركت الاختلاف القائم بين مجموعة الصور نفس الشيء فيم يخص السطر الثاني و الثالث تمكن الطفل من إدراك الصورة المختلفة بصريا على عكس القياس القبلي هذا ما يتوافق مع دراسة طيار شهيناز بعنوان الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية من خلال تقنين رائز MTA 2002 حيث توصلت أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل على مستوى الإدراك البصري للألوان كما أن نتائجها بينت أن نسبة عدم إدراك بعض الألوان المقترحة أكبر من نسبة إدراكهم لنفس الألوان، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفل للأشكال بعدما طلبنا منه وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت له في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و أدركت بصريا أن هذا الشكل يطابق لما في اللعبة، و فيما يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف، كما تمكن من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كان قد نجح في تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة. كذلك تمكن الطفل من تحديد الصورتين المتطابقتين من بين مجموعة 5 صور كما اكتشفنا خلال هذه الدراسة مع الحالة، أنها نجحت تماما في انجاز التمرين المقدم لتقييم التذكر عندها المتمثل في الصوت القوي – الخفيف الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس أما فيم يخص التمرين الذي كان يتطلب من الطفل القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، نجحت الحالة في أدائه خلال المحاولة الثانية لأنها تعاني من مشكل الحركات الدقيقة لليد حيث كان هذا العرض ظاهرا في جل النشاطات التي تتطلب ذلك، ما دعانا هذا الأمر حقيقة قي إظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفل و قلنا له أن يتذكر هذه الألوان التي في المربعات، لأننا بعدها سنخبئها بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة تذكر اللون الذي كان بالمربع الأول ثم الثاني ...و هكذا، وقد كانت بدايتنا من الجهة اليمنى و الطفل يجيب و كانت إجابته في حدود العادي أيضا التمرين الذي

كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي نجح الطفل في تذكره أيضا بعدما أظهرنا الصورة للطفل لمدة 10 ثوان، ثم خبأنها و طلبنا منه تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين (الحالة لم نطلب منها الوضع بل التذكر شفهيا نظرا لصعوبتها الحركية)، هذه الأخيرة التي كانت عائقا كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، مما دعانا الأمر لأن نري الطفل الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منه تذكرها دون رسمها نظرا للصعوبة التي يواجهها وقد نجح في ذلك. بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا،لاحظنا نجاخ الحالة في ذلك كما في تذكر الصور بصريا، و التي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما نجح في النشاط المتمثل أساسا في تذكر البطاقات التي تحمل أشكالا ووضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منه القيام بأداء نفس النشاط والذي كان في حدود العادي.

أما عن الحالة الأخيرة لعينة الدراسة الحالية المسماة **(فاطمة الزهرة)** البالغة من العمر 13 سنة، عندما طبقنا عليها خلال الدراسة الميدانية البروتوكول المقترح لتشخيص شريحة ذوي الشلل الدماغي، خاصة المحور الموجه لتشخيص القدرات المعرفية من (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وجدناها وكما أوضحته نتائج دراستنا المبينة في الجدول أنها قادرة على أداء كل النشاطات المعرفية في اطار القياس البعدي، فمن ناحية تشخيص مختلف المفاهيم الأساسية المتمثلة في الألوان الأساسية نجحت فيها كلها سواء تعلق الأمر بالتعيين – التسمية وتوظيف وإدراك كل لون من هذه الألوان الأساسية، أيضا المخطط الجسدي نجد أنها تمكنت من تعيين وتسمية رأسها، أذنها، يدها، بطنها، ظهرها، ظفرها، شعرها، رقبتها وصدرها وهذا في حدود العادي عند المحاولة الثانية، كذلك الجانبية (اليمين – اليسار) تمكنت منهم سواء تعلق الأمر بالتعيين المباشر أو الربط بين أمرين. أيضا المكان (فوق – تحت)، (وراء – بجانب). أيضا هو الحال للزمان فهي متمكنة منه بما في ذلك ذكر أيام الأسبوع، أو بتحديد القبل و البعد، نجد أنها نجحت في التعرف عن اليوم الذي يأتي بعد يوم الجمعة (البنية الزمانية)، ومن ناحية تقييم الأشكال الأساسية هي الأخرى نجد أن الحالة قادرة على مطابقة (المربع الكبير مع الصغير الدائرة الكبيرة مع الصغيرة، المثلث الكبير مع الصغير)، ومن ناحية التسمية أيضا متمكنة من ذلك، أما فيما يخص تشخيصنا للكم و العدد للحالة لاحظنا أن الطفلة قادرة على العد من الواحد إلى العشرة ومن خلال تقييمنا لها وجدناها مدركة لمعنى كرتان و 3– 4 –5 كرات أما الكم من ناحية معرفة الأكبر والأصغر فهي كذلك مدركة لذلك.

وبالنسبة للتعليمات المقدمة لطفلة الشلل الدماغي من أجل تشخيص الانتباه، والتي تشمل تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون المحبب لديها تبين لنا أن الحالة متمكنة من تأدية هذا النشاط في حدود العادي، ونفس الشيء فيم يخص النشاط المتمثل في رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة. أما بالنسبة للتمرين الذي كان يشمل رسم شكل شمس بجانب مضلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مضلة مفتوحة كانت إجاباتها في حدود العادي أيضا خلال المحاولة الثانية و بحديثنا عن التمرين الذي كان محتواه الانتباه لصوت الماء و شكله عند تساقطه بعدما قامت الحالة، بغطس الاسفنجة في الماء و الضغط عليها في الدلو الآخر، أين انتبهت الطفلة لتساقط الماء في الدلو، وفيما يخص انتباه الطفلة لمصدر الصوت الذي كان في حدود العادي، أيضا النشاط القائم على ملء مجموعة أزرار في الخيط بنفس ترتيب اللون. كما نجدها متمكنة من معرفة الجزء الناقص لصورة سيارة ألا وهي العجلة، أيضا التمرين المتمثل في وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة لها، فقد قمنا بإظهار صورة الأجزاء الناقصة للطفلة في مقابل رؤية الصورة التي تحتوي الجزء الناقص، أين أشرنا للصورة و قلنا لها، أرني الجزء الناقص و المناسب لهذه الصورة و كانت هي تعين لنا على الجزء المناسب بالنسبة له وعلى العموم كانت إجاباتها ناجحة، وعندما أعطينا للحالة التعليمة التي تشمل فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون و عد كل مجموعة، فقد أدته الطفلة في حدود العادي نفس الشيء بالنسبة للتمرين التالي الذي نجحت فيه وعلى تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة، فبعدما أظهرنا الصورة التي تحتوي على وجود شكل مختلف في السطر الأول من بين مجموعة ثلاثة صور، الأمر نفسه فيما يخص الصورة المختلفة في السطر الثاني و الثالث أين تمكنت من إدراك الصورة المختلفة بصريا، وعند حديثنا عن النشاط القائم على تشخيص إدراك الطفلة للأشكال بعدما طلبنا منها وضع مجموعة أشكال هندسية قدمت لها في الثقوب المناسبة لها، أين لاحظنا أن الحالة استطاعت تمييز الأشكال الهندسية و إدراك بصريا هذا الشكل المطابق لما في اللعبة، أيضا فيم يخص قذف الكرة على الهدف، الحالة متمكنة من القذف، كما أنها تمكنت من التحديد المباشر نحو الهدف، أيضا كانت الطفلة متمكنة من تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة كما نجدها قد نجحت في تحديد الصورتين المتطابقتين.

كما تمكنت من انجاز التمرين المقدم لتقييم الذاكرة عند طفل الشلل الدماغي في المحاولتين، المتمثل في تذكر الصوت القوي – الخفيف – الطويل و القصير مع ذكر اتجاهه و مصدر الجرس، نفس الأمر بالنسبة للتمرين الذي كان يتطلب من الطفلة القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون، فقد أدته في حدود

العادي في المحاولة الثانية، طريقة أداء التمرين كانت بإظهار الصورة التي تحتوي على المربعات للطفلة و قلنا لها تذكري هذه الألوان التي في المربعات، لأنني بعدها سأخبئها عنك بعدما أتينا بصورة أخرى تحتوي مربعات بدون تلوين و طلبنا من الحالة القيام بالتلوين عن طريق التذكر والملاحظ أن هذا النشاط كان في حدود العادي، نظرا لما يتطلبه التمرين الذي يحتوي تسلسل الألوان الأساسية (أحمر– أخضر – أحمر – أخضر – أحمر – أخضر) من قدرات معرفية كالانتباه والتذكر، وما تم ملاحظته أن الطفلة أدت النشاط في شكل عادي في المحاولة الثانية كذلك التمرين الذي كان يحتوي تذكر لون العصي المناسب (أصفر – أحمر – أزرق – أخضر – أحمر)، الذي كان أدائها في حدود العادي أين أظهرنا الصورة للطفلة لمدة 10 ثوان ثم خبأنها و طلبنا منها تذكر العصي الموجود في الخانة الأولى وكان ذلك في ورقة أخرى بدون تلوين، كذلك في النشاط المتمثل في تذكر و رسم نفس الشكل على سطح الورقة، و الملاحظ أن الحالة أثناء أدائنا الدراسة كانت متمكنة من معرفة الأشكال الهندسية (مربع – مثلث – دائرة)، مما دعانا لأن نري الطفلة الصورة التي تحتوي هذه الأشكال ثم خبأنها و طلبنا منها تذكرها. و الأمر نفسه بالنسبة لتذكر الكلمات سمعيا، أين الحالة نجحت في تذكرها كما كان أدائها عادي حتى المحاولة الثانية بالنسبة لتذكر الصور بصريا والتي قدمت على شكل مجموعات واحدة تلوى الأخرى. كما كانت متمكنة من تذكر البطاقات التي تحمل أشكال و وضعها في المكان أو البطاقة المخصصة لها على اللوحة، بعدما قمنا نحن بذلك و خبأنها لفترة معينة و طلبنا منها القيام بأداء النشاط والذي كان في حدود العادي وكان ذلك في المحاولة الثانية.

ثانيا: عرض نتائج التحليل الإحصائي

- للتحقق من الخصائص السيكومترية للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح (الصدق و الثبات)، ومن أجل تأكيد فعاليته و نجاعته على أطفال الشلل الدماغي الدماغي في تنمية التواصل اللفظي من خلال التكفل بالقدرات المعرفية كما هي موضحة في دراستنا الحالية، قمنا بتطبيق الإختبار العلاجي للغة E.T.L.A والبروتوكول التشخيصي الأرطفوني في قياس قبلي أي قبل تطبيق البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح، بعدها طبقنا هذا الأخير على عينة دراستنا الحالية لمدة (05 سنوات) فتحصلنا على نتائج، ثم أعدنا تطبيق نفس الإختبارات (الإختبار العلاجي للغة – البروتوكول التشخيصي الأرطفوني) فسجلنا درجات التحصيل لدى عينة دراستنا الحالية المتكونة من (30 طفل مصاب بالشلل الدماغي قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح) كما نجدها موضحة في الجداول الأتية:

	أفراد العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الثقة	معامل الإرتباط	إختبار – ت –	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية
الإختبار القبلي	30	1113.33	8.142	1.487	%95	1650.	131.015	29	0.000
الإختبار البعدي		477.90	26.664	4.868					

جدول رقم (41): يمثل إختبار – ت – لعينتين مترابطتين (الإختبار العلاجي للغة E.T.L.A).

يمثل الجدول أعلاه نتائج إختبار (ت) لعينتين مترابطتين للإختبار القبلي و الإختبار البعدي لأفراد عينة تكونت من **30** طفل مصاب بالشلل الدماغي، فالإختبار القبلي متوسطه الحسابي **1113.33** و إنحراف معياري **8.142** و الخطأ المعياري **1.487**، و بالنسبة للإختبار البعدي متوسطه الحسابي **477.90** و إنحرافه المعياري **26.664** و الخطأ المعياري **4.868**، حيث أن إرتباط عينتين مترابطتين وفق تحديد خاص لمعامل الإرتباط بيرسون للإختبار القبلي و البعدي قدر ب **0.165** ، أما إختبار – ت – حدد ب **131.015** كما بلغت درجة الحرية **29**، و بمأن القيمة الاحتمالية **Sig 0.00** أقل من مستوى الدلالة **0.05** فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية (فرق معنوي) بين الإختبار القبلي و الإختبار البعدي و عليه توجد دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين، وعليه يتضح لنا جليا أن للبرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح فعالية في تنمية التواصل اللفظي.

هذا ما يتلائم مع دراسات فرنسية طبقت بطارية كوفمان على الجنسين من السن العامين و 60 شهرا إلى 12 سنة و 05 أشهر بحيث أن الإناث تحصلن على نقاط معادلتها أعلى من معدلات الذكور في السلالم العامة و في السلم اللفظي فإن الإنحراف المعياري يساوي النصف، أما إختلاف النتائج الأكثر حساسية كانت في الإختبارات الفرعية في التعرف على الأشخاص و المثلثات أكثر منه الإنحراف المعياري.

أما في الدراسات الأمريكية فقد أقرت أن الذكور تحصلوا على نتائج أعلى في التشخيصات و أماكن معروفة كانت على أقل في المستوى الشبه مدرسي ليس لها دلالة إحصائية كما وردت بحوث توضح العلاقة المتبادلة بين بطارية كوفمان و إختبار وكسلر و إختبار (Street 1931) Le Gestalt test و Le Raven progressive matrices .

كما نجد أن قدرة الفهم اللفظي عند أطفال الشلل الدماغي حسب ما توجه به علماء النفس العصبي من خلال تناولهم اضطرابات الفهم عند أطفال الشلل الدماغي لهم اضطرابات لغوية وصعوبة في التعلم و الرسوب المدرسي و خاصة الخدجين، أما عن دراسة علاقة اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي فلم ترد إلا دراسة حيث كانت النتيجة المباشرة المستنتجة انطلاقا من محاولة لدراسة الاضطراب المكاني العمى الحركي البصري المكاني وتفسيره على التخطيط الفونيمي و الذي أجرته كل من (Evelyne Haren) و (Hélène Pomian) أن هذا الإضطراب راجع لعدم الفهم الذي يعاني منه طفل الشلل الدماغي ، الدراستين الفرنسية و الأمريكية أثبتت وجود اضطراب في القدرتين عند هذه العينة، و في دراسة (بلخيري وفاء، 2009) اتضح لها أن هناك ارتباط بين النتائج لأطفال الشلل الدماغي في إختبار القدرة المكانية و قدرة الفهم اللفظي و هذه النتيجة توضح أن العمليات المعرفية متصل من النشاط المعرفي و أنها متداخلة و متكاملة و أن الإصابة العصبية تقدر على سلامة صيرورة هذه العمليات المعرفية، أيضا تليها دراسات أخرى أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرتين المكانيين و الفهم اللفظي (بلخيري، 2005، ص.)

	أفراد العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الثقة	معامل الإرتباط	إختبار – ت –	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية
الإختبار القبلي	30	25.00	8.099	1.479	%95	0.205	-	29	0.00
الإختبار البعدي		226.27	20.579	3.757			53.738		

جدول رقم (42): يمثل إختبار – ت – لعينتين مترابطتين (محور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني).

التعليق على الجدول:

يمثل الجدول أعلاه نتائج إختبار (ت) لعينتين مترابطتين للإختبار القبلي و الإختبار البعدي لأفراد عينة تكونت من **30** طفل مصاب بالشلل الدماغي، فالإختبار القبلي متوسطه الحسابي **25.00** و إنحراف معياري **8.099** و الخطأ المعياري **1.479**، و بالنسبة للإختبار البعدي متوسطه الحسابي **226.27** و إنحرافه المعياري **20.579** والخطأ المعياري **3.757**، حيث أن إرتباط عينتين مترابطتين

وفق تحديد خاص لمعامل الإرتباط بيرسون للإختبار القبلي و البعدي قدر ب **0.205**، أما إختبار – ت – حدد ب **53.738** كما بلغت درجة الحرية **29** و بمأن القيمة الاحتمالية **Sig 0.00** أقل من مستوى الدلالة **0.05** فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية (فرق معنوي) بين الإختبار القبلي و الإختبار البعدي و عليه توجد دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين **(أنظر الملحق رقم09)**.

هذا ما يتلائم مع دراسة قامت بها (رغيوي عبله، 2010) بعنوان دراسة نفسية عصبية للقدرات المعرفية عند الطفل المعاق حركيا عصبيا في اطار الكشف عن الصعوبات المعرفية عنده بتطبيق بطارية التقييم المعرفي (BEC-69) ل سينوري النسخة الجزائرية المكيفة لسعيدة إبراهيمي و زملائها (2008) إذ تبين من خلال النتائج المحصل عليها لتمرين السيولة اللفظية أن النسب لم تتجاوز 50% بحيث تراوحت كلها ما بين 25 % و 41.66% و هذا يدل على صعوبة معرفية في استرجاع معلومات معينة من الذاكرة طويلة المدى في ظرف زمني محدد.

أيضا بالنسبة للنتائج المتحصل عليها في تمرين التركيب البصري أين تبين وجود تباين كبير بين النسب المتحصل عليها بحيث هناك حالات لم تتمكن من إعادة رسم الأشكال الهندسية بينما هناك حالات تحصلن على على نسبة 8.33 % أما البقية تراوحت نسبهم ما بين 30% و 90 % و هذا يدل على صعوبة معرفية تتمثل في اضطراب البراكسيا البصرية الفضائية، وعلية تخلص في دراستها على أن هناك فرق بين الحالات في جميع الوظائف كما تظهر من خلالها الصعوبات المعرفية حسب نوع الإعاقة الحركية بشكل واضح.

و إنطلاقا من هذا نجد أن الصعوبات المعرفية في حالة إصابة حركية للجهة اليمنى من الجسد تظهر في العديد من الوظائف التي تتضمنها بطارية التقييم المعرفي و لكن بدرجات متفاوتة بين الحالات، وقد فسرت هذا في دراستها بوجود خلل في وظائف التذكر (الإستراتجيات الخاصة بعملية التعلم و التذكر) و وظائف التنظيم (الاستراتجيات الخاصة بمعالجة المعلومات، وحل المشكل و الطلاقة اللفظية)، بالإضافة إلى القدرات البصرية – المكانية و البصرية – الحركية، و لأن النصف الأيسر من الدماغ يتعامل مع الجزئيات فهو يلعب دورا مهما في عملية الكلام (السيولة اللفظية)، المنطق، التتالي، التفاصيل، الوقت و الرياضيات.

وعليه يثبت أخصائيو علم النفس – العصبي (عبد الرحمان الشقيرات محمد، 2005) أن النصف الأيسر من الفص الصدغي مسئول عن تنظيم و ترتيب المدخلات الحسية، حتى و لو كانت كلمات أو صور

لأشياء مألوفة و له دور مهم في تنظيم معين لفئات أو مجموعات و معرفة ترتيب حدوثها، و الإستفادة منها في سياق معالجة المعلومات و تلف هذا الجزء يؤدي إلى خلل في الذاكرة قصيرة المدى السمعية، و استدعاء قوائم الكلمات من الذاكرة اللفظية، سواء قدمت شفهيا أو بصريا وهذا ما يفسر الصعوبات المعرفية التي تواجهها الحالات في وظيفة التذكر.

في الختام يتبين لنا جليا من خلال النتائج المبينة حاليا في الجدول أعلاه للدراسة الحالية بأن الطفل المصاب بالشلل الدماغي لديه مشكل على مستوى القدرات المعرفية و التكفل بها لها دور في تنمية التواصل اللفظي.

❖ الفصل السابع: عرض ومناقشة فرضيات الدراسة.

1- عرض ومناقشة الفرضية العامة.

2- عرض ومناقشة الفرضيات الجزئية.

1- عرض ومناقشة الفرضية العامة

وعليه نستنتج أن فرضيتنا العامة القائلة بأن: **(للقدرات المعرفية دور في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي)**، قد تحققت إلى حد كبير، أين أشارت نتائج الدراسة الحالية كما كان موضح في الجداول السابقة وهذا بعدما تم تطبيق البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح على عينة الدراسة الحالية، أخذين في المقام الأول أثناء تناولنا العيادي الملفات الطبية لكل حالة تبين لنا أن لها شلل دماغي، وتطبيق إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح بهدف تحديد نسبة الذكاء لدى عينة دراستنا أين استخدمناه للتعرف على المستويات العقلية لديهم، كما قمنا بتطبيق الإختبار العلاجي للغة وفقا لأجزائه الأربعة المتمثلة في دراسة الجهاز التنفسي العيادي دراسة الصوتيات، دراسة الكلام واللغة ، بحيث يتبين لنا أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي له صعوبات و مشاكل يعاني منها لا تقتصر على الحركة وحسب بم في ذلك (الحركة العامة – الدقيقة – الفمية الوجهية) و المشاكل التنفسية، بل تتعدى ذلك لتشمل صعوبات أخرى تقف عائقا أمامهم لا تمكنهم من القيام بالمهام المطلوبة منهم في الحياة بشكل أكثر كفاءة لاسيما الجانب المعرفي، فنلاحظ أن لهم مشكل على مستوى الانتباه – الإدراك و الذاكرة (سمعيا و بصريا)، فمع غياب المهارة الحركية تؤدي بحتمية إلى اضطراب الوظائف الإدراكية وبعض القدرات المعرفية، هذه الأخيرة التي أثرت كذلك في المكتسبات اللغوية بم فيها الطلاقة اللفظية – القراءة – الكتابة التخطيط وحل المشكلات و إذا ما تم التكفل بهذه الوظائف المعرفية تنمو لطفل الشلل الدماغي المهارات اللغوية كما يتحسن التواصل اللفظي لديه. هذا ما يتوافق مع دراسة **(هوبرمان)** الذي أكد فيها على أن عدم التحكم بالرأس و عدم القدرة على البلع ووجود سيلان اللعاب يزيد من مشاكل النطق، كذلك **(هوبكنز)** الذي قام بإجراء دراسة على 1293 طفلا من المصابين بالشلل الدماغي فوجد أن 64 % من المصابين بالشلل الدماغي التقلصي الرباعي يعانون من مشكلات في النطق، وهذا بسبب وجود توتر في العضلات و التشنجات لذلك يميل الطفل إلى النطق بطريقة يستخدم فيها علامات الوقوف، أيضا نجد دراسة **(فان ريبر)** الذي يشير إلى أن النطق يميل إلى أن يكون مشوشا أكثر في حالات الشلل الدماغي التشنجي، ومن هنا نجد أن النمو الحركي السليم هو أساس نمو الجوانب المعرفية و اللغوية لذلك في حالة إصابة الطفل في نموه خاصة في سن الطفولة المبكرة، فهذا بالتالي يؤخر حتى في جميع نواحي النمو ليس فقط الحركة و إنما النشاطات العقلية و المهارات التواصلية. فاللغة لها دور في تنمية المكتسبات الأولية التي يعتمد عليها النمو المعرفي وطفل الشلل الدماغي يتأخر حتما في هذه المكتسبات منذ فترات

عمره الأولى وذلك بفقدانه للغة المنطوقة التي لها دور كبير في نمو هذه المكتسبات التي تزوده بمعلومات حول عالمه الخارجي، فعندما تكون لغة الطفل المصاب بالشلل الدماغي مضطربة هذا يبين لنا أن ذكائه غير متطور بمعنى له مشكل في القدرات العقلية هذه الأخير أثرت على اللغة ومختلف مهارات التواصل اللفظي كذلك فيه نوع من التفكك للدال و المدلول و المرجع أيضا على مستوى الفهم و الإنتاج، هذا ما يتوافق مع دراسة **(بوباث)** عام 1980 أين توصلت دراسته إلى أن الشلل الدماغي عبارة عن إضطراب حسي حركي يحدث نتيجة عدم إكتمال نمو الدماغ قد يصاحبه مشكلات في النطق و الإبصار و السمع و أنماط متعددة من اضطرابات الإدراك و نوبات الصرع. أيضا دراسة **(أيفان)** الذي يشير إلى أنه إذا كانت الإصابة في قشرة الدماغ و كانت شديدة فإن الذكاء سوف يتأثر كما يشير إلى 50 % من الأفراد المشلولين دماغيا لديهم ذكاء عادي هذا ما يتوافق مع دراستنا الحالية و أن 5 – 10 % منهم ذكائهم فوق المتوسط و حوالي 40 – 45 % منهم متخلفون عقليا. وفي دراستنا الحالية اقترحنا و طبقنا برنامج تدريبي أرطفوني على عينة من أطفال الشلل الدماغي بحيث تحسن لديهم التواصل اللفظي انطلاقا من التكفل بالجانب المعرفي لديهم المتمثل في كل من الانتباه – الادراك – الذاكرة سواء كان ذلك سمعيا أم بصريا فلتكفل بالقدرات المعرفية في هذه الدراسة الحالية لها أثر بالغ و دور مهم في تنمية التواصل اللفظي، وعليه نجد أن فرضيتنا العامة القائلة **(يساعد اقتراح برنامج تدريبي معرفي من تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي)** قد تحققت لحد بعيد و هذا ما بينته نتائج الدراسة الحالية خاصة عند مقارنتنا نتائج القياس القبلي بالنتائج المحصل عليها في القياس البعدي فهناك فرق واضح في متوسط الإختبارين لعينتين مترابطتين لدى أطفال الشلل الدماغي. أي (وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، في الإختبار العلاجي للغة E.T.L.A المكيف من قبل الأستاذة المشرفة حاليا على هذه الدراسة **بوعكاز سهيلة**، و المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية و النشاطات العقلية المرتبطة باللغة لدى طفل الشلل الدماغي من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح التي تؤكد على أن المصابين بالشلل الدماغي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي الأرطفوني كانت نتائجهم ضعيفة وبعد تطبيق هذا البرنامج المقترح لمدة سنة أطفال عينة دراستنا الحالية الأن نتائجهم جيدة و أفضل من الأولى بكثير).

2- عرض ومناقشة الفرضيات الجزئية

وعليه يتضح لنا جليا أن الفرضية الجزئية الأولى التي نصت على أنه: **يساعد التكفل بالمفاهيم الأساسية (المخطط الجسدي – البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد – الأشكال) في تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي.** تحققت لحد بعيد فقد توصلت نتائج الدراسة الحالية على أن التكفل بهذه المفاهيم الأساسية يساعد بشكل كبير في تنمية مهارات التواصل اللفظي عند أطفال الشلل الدماغي، وهذا ما أثبتته دراسة (Mazeau, 1995) لعدد كبير من هؤلاء الأطفال بعدما تبين أن لديهم اضطرابات معرفية تتمثل في الإدراك، الإنتباه، التعرف على المكان و الزمان، وعلى الألوان و الأعداد و الأشكال و كذلك الأبراكسيا أو الدسبراكسيا البصرية–المكانية، وأن التكفل بها يساعد في تطور التواصل اللفظي ثم يضيف أن التكفل كذلك بالوظائف الخاصة بالذاكرة والوظائف المنظمة في عملها و الوظائف الإدراكية الحركية يؤدي بحتمية إلى تنمية الوظائف اللغوية. وإذا ما تطرقنا إلى الدراسة التي قامت بها س.بوعكاز 2007 تحت عنوان البحث في اعادة التربية الوظيفية عند الطفل: فحص واعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للاضطرابات الارطفونية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. أجريت دراستها على عينة يتراوح سنها مابين 2 الى غاية 6 سنوات من خلال تكييف اختبار **ETL** (التربية العلاجية للغة) ل **Tardieu** و **Chevrie-Muller** الذي تم تكييفه إعادة تعييره على الوسط الجزائري، نجد أن دراستها من خلال بناء بروتوكول علاجي للغة الشفوية الذي يركز على مستوى الفهم الشفهي ومستوى التعبير الشفهي (الجانب المعجمي وجانب بناء الجملة). أن إضطراب الفهم الشفهي يرجع إلى تواجد إضطرابات معرفية مصاحبة (اضطراب الانتباه و الإدراك، اضطراب التعرف البصري، السمعي، اللمسي، الذوقي و الشمي، اضطراب تعرف الألوان و الأشكال) وإلى الإصابة العصبية في حد ذاتها، و أن التكفل الأرطفوني بهذه المفاهيم الأساسية يساعد في تنمية كل من الفهم الشفهي و التعبير الشفهي لأطفال الشلل الدماغي فاضطراب التعبير الشفهي يرجع إلى الصعوبات الحركية الناتجة عن الإصابة العصبية، وإلى الدزارتريا الحادة المؤدية غالبا إلى الخرس وكذا إلى الإضطرابات البراكسية.

أيضا كانت نتائج الدراسة موافقة لنتائج دراسة (طيار شهيناز، 2009) التي استخدمت فيها MTA (2002) بتمرير بنود في اختبار قنوزيا، المستعملة لدراسة الإدراك البصري للألوان حيث توصلت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال المعاقين حركيا – عصبيا لديهم اضطرابات معرفية على المستوى الإدراك البصري للألوان كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق بين القدرات الإدراكية البصرية للألوان بين

الأطفال العاديين و الأطفال الذي يعانون من الشلل الدماغي، أين كانت نسبة الإجابات الصحيحة منخفضة فالمعاق حركيا عصبيا ينتابه القلق فيؤدي إلى فشل في اتخاذ القرار الصحيح. فكما هو معروف أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي يعاني من عدد من المشكلات البصرية نتيجة خلل عصبي عضلي، وتشمل هذه المشكلات حركات لإرادية في العين، وعيوب بصرية مختلفة حيث نلاحظ وجود أخطاء بصرية متصلة بالعمق والشكل و الخلفية زيادة على ذلك توصلت الدراسة أن طفل الشلل الدماغي لهم صعوبة في التآزر الحركي البصري، ومن خلا التكفل و التدريب المستمر من خلال البرنامج المقترح حاليا لهذه الدراسة نجد أن للبرنامج فعالية تامة في تنمية هذه القدرات المعرفية التي أثرت بشكل ايجابي على مهارة التواصل اللفظي عند طفل الشلل الدماغي بحيث نجد أن هناك فرق واضح في درجات التحصيل القبلي و البعدي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين لكل من الاختبار العلاجي للغة و المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح. وفي نفس السياق نجد أن ما توصلت إليه نتائج دراسة (بلخيري وفاء،2005) تتوافق تماما على ما جاءت به الدراسة الحالية كون أن اضطراب القدرة المكانية لها علاقة بالعمليات المعرفية فاضطراب القدرة المكانية يعتبر عائقا للفهم عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، فمن الصعب الفصل بين هذه العمليات المعرفية عن بعضها لأنها متداخلة ومتكاملة فيم بينها.

كما نخلص على أن الفرضية الجزئية الثانية التي نصت أنه: **(يسمح التكفل بالإنتباه سمعيا و بصريا من تطوير التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي)**. نجحت بنسبة كبيرة فقد توصلت نتائج الدراسة على أن طفل الشلل الدماغي، يظهر لديه مشاكل في الإنتباه سمعيا و بصريا هذا ما جعل لديه صعوبات في الجانب اللغوي، الأمر الذي تطلب منا استخدام تقنيات وتمارين تكون بصفة مستمرة ومتتابعة لتلقي نتائج جيدة من خلال البرنامج التدريبي المقترح المتضمن بعد الانتباه بما فيه البند الأول الخاص بالإنتباه السمعي و البند الثاني الخاص بالإنتباه البصري، أين تطور التواصل اللفظي لديه حيث نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني بعد خضوع العينة الحالية في الدراسة إلى تدريبات البرنامج المقترح فالوسط الحسابي في التطبيق الأول لا يساوي الوسط الحسابي في التطبيق الثاني، فهذا ما عكفنا عليه من خلال دراستنا الحالية أين تبين لنا جليا أن لهذه القدرة المعرفية أثر بالغ في تنمية مهارة التواصل اللفظي، فالإنتباه كقدرة عقلية من المفاهيم المهمة في الميدان المعرفي إذ يتنوع من إنسان لأخر و هذا دليل على أن هناك إختلاف في القدرات و هذا ما أكده (الزيات) في

كتابه الأسس المعرفية في التكوين العقلي و تجهيز المعلومات، فإختلاف القدرات العقلية يتأثر بمستوى الذكاء السن و النوع، و وجود أي مشكل على مستوى هذه الوظيفة العقلية يؤدي إلى وجود صعوبات على باقي مستوى القدرات العقلية الأخرى أكيد بشكل متفاوت من حالة لأخرى هذا ما يتقارب مع دراسة الباحثة **(كوثر تجاني، 2015)** في دراسة لها بعنوان علاقة ضعف الإنتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الإنتباه و فرط النشاط في دراسة ميدانية بولاية الوادي في اطار نيل شهادة الماجستير . أما الفرضية الجزئية الثانية القائلة بأنه: **(يساعد التكفل بالإدراك سمعيا و بصريا من تنمية التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي)**. فقد كانت نتائج الدراسة موافقة لنتائج دراسة (طيار شهيناز، 2009) التي استخدمت فيها MTA (2002) بتمرير بنود في اختبار قنوزيا، المستعملة لدراسة الإدراك البصري للألوان حيث توصلت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال المعاقين حركيا – عصبيا لديهم اضطرابات معرفية على المستوى الإدراك البصري للألوان كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق بين القدرات الإدراكية البصرية للألوان بين الأطفال العاديين و الأطفال الذي يعانون من الشلل الدماغي، أين كانت نسبة الإجابات الصحيحة منخفضة فالمعاق حركيا عصبيا ينتابه القلق فيؤدي إلى فشل في اتخاذ القرار الصحيح. فكما هو معروف أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي يعاني من عدد من المشكلات البصرية نتيجة خلل عصبي عضلي، وتشمل هذه المشكلات حركات لإرادية في العين، وعيوب بصرية مختلفة حيث نلاحظ وجود أخطاء بصرية متصلة بالعمق والشكل و الخلفية زيادة على ذلك توصلت الدراسة أن طفل الشلل الدماغي لهم صعوبة في التآزر الحركي البصري، ومن خلا التكفل و التدريب المستمر من خلال البرنامج المقترح حاليا لهذه الدراسة نجد أن للبرنامج فعالية تامة في تنمية هذه القدرات المعرفية التي أثرت بشكل ايجابي على مهارة التواصل اللفظي عند طفل الشلل الدماغي بحيث نجد أن هناك فرق واضح في درجات التحصيل القبلي و البعدي فهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين لكل من الاختبار العلاجي للغة و المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني المقترح. وفي نفس السياق نجد أن ما توصلت إليه نتائج دراسة (بلخيري وفاء،2005) تتوافق تماما على ما جاءت به الدراسة الحالية كون أن اضطراب القدرة المكانية لها علاقة بالعمليات المعرفية فاضطراب القدرة المكانية يعتبر عائقا للفهم عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، فمن الصعب الفصل بين هذه العمليات المعرفية عن بعضها لأنها متداخلة ومتكاملة فيم بينها. وفيم يخص الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على أنه: **(للتكفل بالذاكرة سمعيا و بصريا دور في تنمية**

التواصل اللفظي عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي) إن هذه الفرضية وبحسب نتائج الدراسة تحققت لحد بعيد أيضا، حيث نجد أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي أخطائه تراوحت ما بين عدم القدرة على أداء النشاط أو انعدام القيام به تماما في كل من الإختبار العلاجي للغة E.T.L.A المكيف على البيئة الجزائرية من قبل الأستاذة **(بوعكاز سهيلة)** والمحور الثاني من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة للطفل المصاب بالشلل الدماغي و هذا في القياس القبلي أي قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح أما النتائج المتحصل عليها في التطبيق الثاني كانت أفضل من الأولى وهذا بعد التكفل بهذه القدرة المعرفية (الذاكرة) في اطار القياس البعدي وعليه نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين (قبلي – بعدي) عند مستوى الدلالة 0.05، في حين توصلت الدراسة إلى أن أطفال الشلل الدماغي عينة الدراسة الحالية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وجدنا أنهم يميلون إلى النطق بطريقة يستخدمون فيها علامات الوقوف بسبب وجود توتر في العضلات والتشنجات حيث يتوقفون كثيرا أثناء النطق، فالنطق عندهم غير متناسق وبم أن معظم حركاتهم لاإرادية فإنهم ينطقون بطريقة متنوعة، كما بينت نتائج الدراسة كذلك أن عدم التحكم في الرأس وعدم القدرة على البلع ووجود سيلان اللعاب يزيد من مشاكل النطق عند هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يتوافق على ما جاء به **(هوبرمان)** وأشار إليه فوجود الصعوبة في البلع يكون نتيجة ضعف عضلات البلع كما أن الحالات الشديدة ليست لها القدرة على النطق تماما، حيث أن هذا ما يجعل الطفل يتأخر في الكلام، أين توصلت نتائج الدراسة أيضا على أن بعض الأطفال عينة الدراسة يكون كلامهم غير مفهوم قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ويظهرون بعض المشاكل النطقية حيث يصعب فهم احتياجاتهم، كما لديهم صعوبات اكتسابية تتم ببطء وبالتكرار الممل وطالما أن القدرات المعرفية لها علاقة متداخلة في تنمية الفهم اللغوي و التواصل اللفظي طبقنا البرنامج التدريبي المعرفي المقترح وكانت لدينا فعالية في تنمية التواصل اللفظي وهذا يظهر جليا من خلال القياس البعدي الذي كانت نتائجه جيدة مقارنة بالأولى، كما توصلت الدراسة أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي له اضطراب في الذاكرة (سمعيا – بصريا) و القدرة المكانية والتي كانت عائقا عليه في فهم التعليمات أحيانا، ما جعله كذلك يفشل في تحقيق التواصل اللفظي، فمن خلال الدراسة الحالية تبين على أن اضطراب القدرة المكانية و الذاكرة عند الطفل المصاب بالشلل الدماغي أثرت عليه في مكتسباته اللغوية بما فيها الطلاقة اللفظية و التواصل اللفظي فهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة كانت متوافقة مع ما جاء في دراسة (بلخيري وفاء،2005) على العلاقة

الوطيدة التي تربط بين اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي أين استخدمت في الدراسة اختبارين أساسيين لكل من الاختبار الفرعي لتتابع الكلمات لقياس قدرة الفهم اللفظي و الاختبار الفرعي للذاكرة المكانية لقياس القدرة المكانية، كما توصلت على أن الأطفال المحصلين على درجات متوسطة في اختبار الذاكرة المكانية تحصلوا على المثل في اختبار نتائج الكلمات، كما أن نتائج طفل الشلل الدماغي في اختبار الذاكرة المكانية لا تتناسب مع العمر الزمني للأطفال فأوح بتأخر تطور القدرة المكانية، وكذلك نتائجهم في اختبار تتابع الكلمات التي أكدت تأخر في تطور قدرة الفهم اللفظي مقارنة بالعمر الزمني للمعاقين، فالأطفال المحصلين على أضعف الدرجات في القدرة المكانية تحصلوا على درجات مقاربة لها في اختبار قدرة الفهم اللفظي، وكلما زادت تزداد أيضا في الاختبار الثاني كذلك. ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية لكون الطفل المصاب بالشلل الدماغي له مشاكل في القدرات المعرفية من بينها الذاكرة السمعية و البصرية هذه التي كانت عائقا لديه في تنمية مهارات التواصل اللفظي و بمجرد التكفل به يتحسن التواصل اللفظي لدى طفل الشلل الدماغي (التعبير الشفهي و الفهم الشفهي) ، هذه النتيجة التي توصلت لها الدراسة كانت متوافقة مع دراسة علماء النفس العصبي بالنسبة لدراستهم نسبة قدرة الفهم الفظي عند أطفال الشلل الدماغي، من خلال تناولهم اضطرابات الفهم عند الأطفال الذين يعانون من إصابات عصبية ولهم اضطرابات لغوية وصعوبة في التعلم والرسوب المدرسي وخاصة الخد جين. أيضا دراستنا الحالية تتوافق مع الدراسة التي أجرتها كل من HELENE PAMIAN- EVELYNE HAREN، على الاضطراب المكاني للعمى الحركي البصري المكاني وتأثيره على التخطيط الفونيمي حيث بينت أن الاضطراب راجع لعدم الفهم الذي يعاني منه الطفل المصاب بالشلل الدماغي فهذه الدراسة الفرنسية والأمريكية على هذه الفئة أثبتت وجود اضطراب في القدرتين على العينة. وفي نفس الفكرة نجد أن الدراسة ل (RAY 1950) ودراسات كل من (ZAZZO 1969 و VALL 1989و BORBOT و GRUNELLE 1990) تتوافق على ما جاء في الدراسة الحالية أين أثبتت وجود ارتباط بين نتائج أطفال الشلل الدماغي في اختبار القدرة المكانية وقدرة الفهم اللفظي فالقدرات العقلية كلها متداخلة مكملة لبعضها البعض. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن العمليات المعرفية متصلة بالنشاط المعرفي وأنها متداخلة مع التواصل اللفظي وأن الإصابة العصبية تؤثر على سلامة صيرورة العمليات المعرفية و المهارات التواصلية لهذه الشريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي نفس المبدأ وانطلاقا من النتائج التي توصلت لها الدراسة نجدها تتوافق كليا على ما جاء

في دراسة، (بن عصمان، 2005) الذي قام بدراسة استراتجيات الفهم الشفهي لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، مستخلصا على أن الشلل الدماغي يؤثر على القدرات المعرفية و الحركية للمصابين به، زيادة على ذلك مشاكل التواصل اللغوي وأن الفهم لدى هذه الفئة لا يصل إلى مستوى الفهم لدى الأطفال العاديين.

اعتمادا على الجانب النظري والدراسات السابقة حاولنا إجراء البحث الميداني، والذي تم من خلاله ملاحظة طفل الشلل الدماغي (I.M.C) حيث اتضح لنا جليا أنه يعاني من عدة مشاكل لا تقتصر على الحركة وحسب، وإنما تتعدى ذلك لتشمل مشاكل في القدرات المعرفية بم فيها (الانتباه–الإدراك–الذاكرة) سمعيا و بصريا، أيضا مشكل في الحركات الدقيقة لليد كما لا يخفى علينا أهم عرض لأطفال الشلل الدماغي مشكل عسر البلع، التنفس واللعاب هذا الأخير الذي يرجع لعدم قوة طفل الشلل الدماغي على التحكم في عضلات فمه، وبالتالي لا تسمح له بالنطق الجيد وعليه يكون لديه ضعف الإنتاج اللغوي و ضعف في مهارات التواصل اللفظي.

فمن هذا المنطلق اقترحنا برنامج تدريبي أرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي، وقد اشتمل على أربعة أبعاد حيث كل بعد تضمن أبعاد احتوت العديد من النشاطات والمهارات، فالبعد الأول كان للتكفل بالمفاهيم الأساسية (المخطط الجسدي – الجانبية – البنية المكانية و الزمانية – الألوان الأعداد و الأشكال) لطفل الشلل الدماغي، أما البعد الثاني يخص الإنتباه (سمعيا و بصريا) كقدرة من القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي والبعد الثالث بالنسبة للإدراك (سمعيا و بصريا) و أخيرا بعد الذاكرة (السمعية والبصرية).

حيث كان هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني أكثر نجاحا في الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها طفل الشلل الدماغي و التكفل بهذه الوظائف المعرفية ، فقد أسفرت نتائج دراستنا الحالية عن مدى فعاليته بعدما قمنا بتطبيقه على عينة من أطفال هذه الشريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة و أعدنا تطبيق كل من الإختبار العلاجي للغة المكيف على البيئة الجزائرية و المحور الخاص بتشخيص القدرات المعرفية المرتبطة باللغة من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني تحصلنا على نتائج جيدة مقارنة بالقياس القبلي، أين مكننا البرنامج المقترح بالتخلص من الصعوبات المعرفية المتمثلة في الانتباه (السمعي– البصري) الإدراك (السمعي– البصري) ، والذاكرة (السمعية – البصرية) ومن جانب أخر ساهم في تنمية مهارات التواصل اللفظي التي كان يواجهها أطفال الشلل الدماغي عينة الدراسة الحالية، فقد مكننا من تحسن المستوى (الصوتي–الصرفي–المعجمي–التركيبي–الاستعمالي) لديه، حيث لاحظنا انعدام الأساليب المورفوتركيبية والاختصار الشديد للغة، كما كان هناك حالات لم يكن باستطاعتهم سرد الأحداث وإيصال المعلومات في القياس القبلي، فالقدرات المعرفية عند طفل الشلل الدماغي شبه مصابة والتي تتفاوت بدرجات تختلف من حالة لأخرى وهذا حسب قدرات كل حالة من حالات عينة دراستنا، كما كشفت

الدراسة على أن طفل الشلل الدماغي يتلقى صعوبة في استخدام اللغة في وضعيات تواصل مختلفة أهمها السرد – الشرح والوصف في اطار القياس القبلي أما في القياس البعدي هناك فرق واضح في الوسط الحسابي وهذا ما يدل على أن للقدرات المعرفية دور كبير في تنمية التواصل اللفظي. فكل هذه المشاكل سابقة الذكر تتطلب منا الاهتمام أكثر بمجال الشلل الدماغي وتشجيع البحوث العلمية في هذا الجانب ليتم تقليص حجم هذا المشكل وإيجاد سبل لخدمته من أجل إعطاء أطفال هذه الشريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة فرص أفضل للنجاح والاندماج داخل المجتمع.

اعتمادا على الجانب النظري و الدراسات السابقة التي تم التطرق اليها في دراستنا الحالية تبين لنا جليا أن هناك أبحاث علمية مفيدة أقيمت حول الشلل الدماغي لتفيد بذلك ميدان البحث العلمي حيث نجد أن هناك دراسة أقيمت من قبل س. بوعكاز أين سلطت الضوء على أهم أساليب التأهيل الأرطفوني لدى طفل مصاب بالشلل الدماغي(أطفال معاقين حركيا عصبيا وأطفال متعددي الإعاقات)، حيث حددت دراستها في عام 2000 مدى فعالية التكفل الأرطفوني المتمثل في مختلف التمرينات الفمية الوجهية، التنفسية وعلاج عسر البلع، وتأثيرها على الوظائف اللغوية والمعرفية عند هؤلاء الأطفال. فكلما نلاحظ تحسن في الوظائف الغذائية من الجانب الحركي، كلما تحسنت الحالة الصحية لديهم، إذ يصبح الأطفال قادرين على المضغ ثم البلع وأخيرا زيادة في الوزن بعد معاناة طويلة لعدة سنوات من الضعف الجسدي. النتيجة الإيجابية لهذا العمل الحركي تؤثر بصفة مباشرة على التواصل إذ أظهر الأطفال ظهور الفونيمات الأولى ثم الكلمات. كذلك من الناحية المعرفية، أصبح الأطفال أكثر حضورا أثناء حصص العلاج الأرطفوني مع تحسن واضح للإنتباه والتركيز. كما قامت س.بوعكاز بدراسة 2007 تحت عنوان البحث في اعادة التربية الوظيفية عند الطفل: فحص واعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للاضطرابات الارطفونية عند الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. أجريت دراستها على عينة يتراوح سنها مابين 2 الى غاية 6 سنوات من خلال تكييف اختبار **ETL** (التربية العلاجية للغة) ل **Tardieu** و **Chevrie-Muller** الذي تم تكييفه إعادة تعييره على الوسط الجزائري، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى بناء بروتوكول علاجي للغة الشفوية يركز على مستوى الفهم الشفهي ومستوى التعبير الشفهي (الجانب المعجمي وجانب بناء الجملة). كما وضحت نتائج الدراسة أن إضطراب الفهم الشفهي يرجع إلى تواجد إضطرابات معرفية مصاحبة وإلى الإصابة العصبية في حد ذاتها. أما اضطراب التعبير الشفهي فإنه يرجع إلى الصعوبات الحركية الناتجة عن الإصابة العصبية، وإلى الدزارتريا الحادة المؤدية غالبا إلى الخرس وكذا إلى الإضطرابات البراكسية.

وإذا ما تطرقنا لدراسة (طيار شهيناز،2009) نجد دراستها التي قامت بها تناولت فيها الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية، و قد توصلت هذه الدراسة التي أجريت على مجموعة متكونة من اثني عشر حالة، تعاني من إعاقة حركية عصبية، بحيث تراوح سنهم مابين ستة سنوات و عشر سنوات، أين توصلت نتائجها إلى أن نسبة عدم إدراك بعض الألوان المقترحة، أكبر من

نسبة إدراكهم لنفس الألوان وبالتالي فالأطفال المصابين بالإعاقة العصبية يعانون من مشاكل على مستوى الإدراك البصري للألوان.

كما وجدت دراسات تناولت تأثير اضطراب القدرة المكانية على قدرة الفهم اللفظي وهي نادرة إلا ما توصلت إليه نتائج بحث كل من **(Helene Romain)** و **(Eveline Charmeux)** عند دراستهم لعلاقة تأثير العمى الحركي. المكاني البصري، وقدرة التعبير الخطي للفونام، حيث أن العمى الحركي المكاني البصري اضطراب في القدرة المكانية، إذ يعتبر عائقا كبيرا للفهم عند أطفال الشلل الدماغي، لهذا في غالب الأحيان لا يمكنهم التعبير خطيا عن الفونيمات وفي دراسة **(Reuchlin ,1973)** التي بينت تأثير القدرة المكانية على الإدراك البصري، كذلك بين كل من **(Leiter, Robeye, Geelen 1969)** علاقة اضطراب القدرة المكانية بنسب ذكاء أطفال الشلل الدماغي يتراوح سنهم بين 2 و12 سنة (بلخيري، 2005، ص.115). وهناك دراسات أخرى بينت نتائجها أن اضطراب القدرة المكانية عند أطفال الشلل الدماغي تؤثر على مكتساباتهم اللغوية، بما فيها الطلاقة اللفظية، القراءة الكتابة، التخطيط، حل المشكلات والحساب (بلخيري، 2005، ص.125).

كما أن الأطفال الذين يولدون في سن مبكرة ذو شلل دماغي حسب الأبحاث يعانون من اضطرابات في الذاكرة، وهذا ما نجده واضحا عند (Mazeau, 1997) في دراستها أين أكدت أن هؤلاء الأطفال لهم تفكك و قصور كبير في الذاكرة العاملة التي يمكن أن تؤدي بشكل واسع إلى صعوبة في فهم التفكير المنطقي للنص (Lucile, 2013, p14). وعليه نجد أن معظم الدراسات التي تناولت متغير الشلل الدماغي أن الأطفال المصابين بهذه الإعاقة لهم مشكل في القدرات الحركية و بالتالي ركزت على التكفل بهذه الفئة من ناحية إعداد برامج ومحاولة التعرف على أثرها فيم يخص تنمية المهارات الحركية. ونظرا إلى أن معظم الدراسات قامت بالتطرق إلى جانب تنمية اللغة الاستقبالية، ودراسة استراتجيات الفهم الشفهي عند أطفال الشلل الدماغي. وعلاقة القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي. ونظرا لأن أغلب الدراسات لم تتناول دراسة القدرات المعرفية باستثناء دراسة (طار شهيناز، 2009) التي تطرقت إلى الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة العصبية الحركية.

وطالما أن معظم الدراسات لم تتطرق إلى التكفل بالجانب المعرفي بم فيه مختلف المفاهيم الأساسية من المخطط الجسدي – البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد – الأشكال، الانتباه، الإدراك

والذاكرة. جاءت دراستنا الحالية كاضافة علمية في مجال الشلل الدماغي لمحاولة التطرق إلى القدرات المعرفية ودورها في تنمية التواصل اللفظي لدى هؤلاء الأطفال.

يعد الشلل الدماغي اضطراب نمائي ينجم عن خلل في الدماغ، ويظهر على شكل عجز حركي يصـــــــاحبه غالبـــــــا اضـــــــطرابات حســـــــية، معرفيـــــــة أو انفعاليـــــــة. ونظرا لأهميته ارتأينا القيام بدراسة حول الشلل الدماغي لدى عينة من الأطفال، حيث اقترحنا برنامج تدريبي أرطفوني لدى هذه الشريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما حاولنا التكفل بمختلف القدرات المعرفية التي وجدوا فيها صعوبات وكانوا يعانون منها وكانت كالتالي:

* المفاهيم الأساسية (المخطط الجسدي – الجانبية – البنية المكانية – البنية الزمانية – الألوان – الأعداد – الأشكال).
* الإنتباه سمعيا و بصريا.
* الإدراك سمعيا و بصريا.
*الذاكرة سمعيا و بصريا.

وقد أكدت الدراسة الحالية بأن الصعوبات الأكثر انتشارا بين أطفال الشلل الدماغي، هي مشاكل في المفاهيم الأساسية ثم صعوبات في الإنتباه الإدراك و الذاكرة وعليه ضعف في مهارات التواصل اللغوي.

وانطلاقا من ذلك طبقنا في دراستنا كل من الإختبار العلاجي للغة المكيف E.T.L.A و المحور الثاني الخاص بالقدرات المعرفية المرتبطة باللغة من البروتوكول التشخيصي الارطفوني في قياس قبلي وبعدي للكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح ، حيث تبين لنا من تجربتنا الميدانية و من خلال الأساليب الإحصائية المطبقة لإختبار – ت – لعينتين مترابطتين أن هناك فرق واضح في الوسط الحسابي للقياس القبلي و البعدي دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05. أين نجد أن الطفل المصاب بالشلل الدماغي تحصل على نتائج ضعيفة في أداء التمرينات والنشاطات المتعلقة بالبروتكول التشخيصي الأرطفوني و الإختبار العلاجي للغة قبل تطبيق البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح في الدراسة الحالية أمـــا بعـــد تطبيقـــه كانـــت النتـــائج المحصـــل عليهـــا أفضـــل بكثيـــر مـــن التطبيـــق الأول.

وعليه أسفرت نتائج الدراسة عن مدى نجاح وفعالية البرنامج التدريبي الأرطفوني لدى الطفل المصاب

بالشلل الدماغي في تنمية التواصل اللفظي لديه أين أظهر الفونيمات الأولى ثم الكلمات وبناء الجملة عند كل الأطفال.

من خلال ما سبق عرضه تبين وجود مشاكل كثيرة عند أطفال الشلل الدماغي في مجتمعنا ومدى خطورتهما على مستقبل أطفالنا، لذا يجب الاهتمام أكثر بمجال الشلل الدماغي، وتشجيع البحوث العلمية في هذا الجانب ليأخذ هذا الأخير نصيبه من الاهتمام، وليتم تقليص حجم هذا الاضطراب ولمحاولة إيجاد سبل للحد منه من أجل إعطاء أطفالنا فرص أفضل للنجاح، وفي الأخير نختم بحثنا المتواضع بتقديم مجموعة من التوصيات في المجال العلمي والعملي والمتمثلة في:

- تطبيق هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي على أغلب ولايات الجزائر لالتماس مصداقيته.
- القيام بدراسة مقارنة من خلال تطبيق هذا البرنامج التدريبي الأرطفوني على الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الناطقين باللغة الأمازغية واللهجة الغربية.
- الاعتناء أكثر بهذه الشريحة من ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بإعداد برامج تعتمد على تنمية مختلف القدرات المعرفية والمهارات اللغوية.
- توجيه وإرشاد أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الحركي في مرحلة الطفولة إلى أهمية المهارات الحركية في تنمية جوانب اللغة لديهم.

يبقى أملنا كبير في أن يلبي هذا البحث حاجة الطلبة، وأن يكون محاولة متواضعة لإثراء المعرفة ويفتح المجال لكل دراسة تتناول الشلل الدماغي.

المراجع باللغة العربية:

- أبو النجا، أحمد عز الدين عمرو وحسن وأحمد بدران. (2003). *ذوو الاحتياجات الخاصة الإعاقة الذهنية الحركية البصرية والسمعية*. الطبعة الأولى. الأردن: مكتبة الإيمان.
- أبومدين، الشافعي. (2002). *الانتباه الارادي*. الطبعة الاولى. الامارات: مكتبة الآداب بالجماهير.
- إبراهيم أمين، القريوني. (2006). *دليل تدريب و تعليم الأطفال المعاقين عقليا*. الأردن: دار مكين للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، حلمى فرحات ليلى السيد. (1998). *التربية الرياضية والترويح للمعاقين*. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر العربي.
- إبراهيم، محمد صالح. (2006). *مقدمة في الإعاقة الحركية*. الطبعة الأولى. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- ابراهيم، وجيه محمود. (1985). *القدرات العقلية خصائصها وقياسها*. القاهرة: دار المعارف.
- اريك، فروم. (2004). *دراسة فن الاصغاء*. ترجمة محمود منقذ الهاشمي. دمشق: اتحاد العمال العرب.
- السيد، علي سيد أحمد فائقة محمد بدر. (1999). *اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه- تشخيصه-علاجه*. الطبعة الأولى. القاهرة: النهضة المصرية.
- أحمد، أدم أحمد محمد سمية جعفر حميد (ب ت). *ورقة دراسية بعنوان أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الحركية الدقيقة للأطفال معاقي الشلل الدماغي*. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- أحمد، السعيد يونس ومصري عبد الحميد حنودة. (1999). *رعاية الأطفال المعاقين طبيا ونفسيا واجتماعيا*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد، عبد الحميد عربيات. (2011). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم*. الطبعة الأولى. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الأيوب، لؤي. (ب ت). *دليل الإعاقة – الدليل التوجيهي للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة*. الجمهورية اللبنانية: الأمل للرعاية والتنمية الإجتماعية. وزارة الشؤون الإجتماعية.

- العتيق، أحمد مصطفى والصاوي غادة محمد عبد العدل محمد خليل الجمال. (2018). *فعالية العلاج التنبيهي وتعديل البيئة لتحسين حالات الشلل الدماغي وتأهيلها في ضوء بعض المتغيرات النفسية والبيئية –دراسة مقارنة*. جامعة عين شمس 2: كلية الطب. المجلد الأربعون. الجزء الأول.
- بدر الدين، كمال ومحمد حلاورة. (2008). *رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة سمعيا حركيا*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- بن عمارة، سمية. (2014). *محاضرات في مقياس علم النفس المعرفي*. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
- بوب، مانتيوز و ليز روس. (2016). *الدليل العملي لمناهج البحث في العلوم الإجتماعية*. الطبعة الأولى. ترجمة محمد الجوهرى. القاهرة: مطابع الأهرام التجارية قيلوب.
- بوشيل، وايدنما سكولابرنر. (2004). *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة*. ترجمة كريمان بدير. أردن: دار عالم الكتب.
- تريزا، غلاييينين. (2006). *برنامج منزلي للأطفال ذوي الشلل الدماغي من الولادة الى ثلاث سنوات*. جده: مركز العون.
- جمال، الخطيبن. (1998). *مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جمعة سيد، يوسف (1990). *سيكولوجية اللغة والمرض العقلي*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- حنفي، بن عيسى. (2003). *محاضرات في علم النفس اللغوي*. الطبعة الخامسة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- حوله، محمد. (2011). *الأرطوفنيا علم اضطرابات اللغة و الكلام والصوت*. الطبعة الرابعة. الجزائر: دار هومه للنشر والتوزيع.
- خالد، زيادة. (2006). *صعوبات الرياضيات*. مصر: اشتراك للنشر والتوزيع.
- خليل عبد الرزاق، السيد. (2003). *اللغة بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

- دوكوري، ماسيري. (2012). *مستويات التحليل اللغوي عند ابن جني من خلال كتابه الخصائص*. العدد السادس. ماليزيا: مجلة مجمع.
- دردور، أسماء بوعكاز سهيلة حوله محمد. (2021). *اقتراح بروتوكول تشخيصي أرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي*. المجلد 10. العدد 01. جامعة وهران 2: مجلة دراسات إنسانية و إجتماعية.
- دردور، أسماء بوعكاز سهيلة. (2021). *أساليب التكفل الأرطفوني بالطفل المصاب بالشلل الدماغي بالأقسام المدمجة*. المجلد 01. العدد 03. جامعة تلمسان: مجلة الاضطرابات النمائية العصبية و التعلم دورية علمية دولية محكمة.
- رائدة، الحمر. (ب.ت). *اختبار الادراك البصري*. البحرين: قسم علم النفس.
- راضي، الوقفي. (1998). *مقدمة في صعوبات التعلم*. الطبعة الأولى. عمان: كلية الأميرة ثروت.
- راضي، الوقفي. (1998). *مقدمة في علم النفس*. الطبعة الثالثة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ردينة، عثمان يوسف. (2005). *أساليب البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية*. الطبعة الأولى. عمان: دار المناهج.
- رشدي، أحمد طعيمة. (2009). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*. الطبعة الثانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رافع النصير، الزغلول و عمار عبد الرحيم زغلول. (1978). *علم النفس المعرفي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زعبى، أحمد محمد. (2003). *التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم و إرشادهم*. عمان: دار زهران.
- زينب، محمود شقير. (2005). *أيدي في أيدك مع المعاق جسميا حركيا انفعاليا*. الإصدار الأول المجلد الخامس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سالم، مبارك الفلق. (2004). *اللغة العربية التحديات والمواجهة*. اليمن: مركز حضر موت.

- سميحة، محمد علي محمد عطية. (1996). *ادراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية*. مصر: معهد الدراسات العليا للطفولة.
- صادق يوسف، الدباس. (ب ت). *الاضطرابات اللغوية وعلاجها*. فلسطين: بيت لحم.
- طارق عبد الرحمان محمد، العيسوي. (2010). *التأهيل النفسي لحالات الشلل الدماغي*. قطر: الجمعية القطرية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- عادل عز الدين، الأشول. (2008). *علم نفس النمو من الجنين الى الشيخوخة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرحمان عبد الله، حجر. (2007). *زراعة القوقعة من الألف الى الياء*. السعودية: أطفال الخليج المملكة العربية السعودية.
- عبد الستار، ابراهيم وعبد العزيز بن عبد الله الدخيل. (1990). *العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب.
- عبد المنعم محمد محمود، أميرة. (2017). *فعالية برنامج للنصف الأيمن من المخ لعلاج صعوبات التعلم غير اللفظية لدى أطفال المرحلة الإبتدائية*. العدد الثامن عشر. غزة: جامعة عين شمس.
- عصام، حمدي الصفدي. (2003). *الإعاقة الحركية والشلل الدماغي*. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عطيات، عبد الحميد ناشد. (1969). *الرعاية الاجتماعية للمعوقين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عواطف، إبراهيم محمد. (2006). *كتاب المرشد في تشخيص الشلل الدماغي تعليم تأهيل علاج*. جدة: المدينة العربي.
- غرايبة، فوزي و ربيعي، الحسن و نعيم، دهمش و خالد، أمين عبد الله و هاني، أبو جبارة. (2011). *أساليب البحث العلمي في العلوم الإجتماعية والإنسانية*. الطبعة السادسة. الأردن: دار وائل للنشر.
- غزال، ليلية وتعوينات علي. (2018). *تقييم وتشخيص الإنتباه البصري لدى الأطفال المصابين بالاعاقة الحركية الدماغية*. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية. العدد35 .

- فطيمة، دبراسو. (2012). *اضطراب الجانبية وعلاقته بصعوبات تعلم القراءة و الكتابة عند الطفل*. الجزائر: مجلة علوم الإنسان و المجتمع. . العدد 01.
- قحطان، أحمد الظاهر. (2008). *مدخل الى التربية الخاصة*. الطبعة الثانية. الأردن: دار وائل للنشر.
- ليندة، بن طالبي. (2021). *أهمية التخطيط الجسدي في اكتساب الجانبية عند الأطفال المصابين بإعاقة ذهنية*. العدد 2. المجلد11. الجزائر: مجلة المرشد.
- ماجدة، السيد عبيد. (1999). *الإعاقة الحسية الحركية*. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ماريني، ميركولينو و توماس باور و ناثن بلوم. (2003). *اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة: دليل عملي للعياديين*. الطبعة الأولى. ترجمة عبد العزيز السرطاوي وأيمن خشان. الامارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- محمد، جمال أبو العزائم. (2008). *اضطراب التعلم*. الطبعة الأولى. الامارات: شبكة التعلم الخليج الامارات.
- محمد حسن، العمايرة. (2002). *المشكلات الصفية لمظاهرها أسبابها علاجها*. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة.
- محمد زياد، حمدان. (1986). *الدماغ والادراك والذكاء والتعلم "دراسة فيسيولوجية لماهياتها ووظائفها وعلاقاتها"*. الأردن: دار التربية الحديثة.
- محمد عبد السلام، البواليز. (2000). *الإعاقة الحركية والشلل الدماغي*. الطبعة الأولى. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد علي، كامل. (2003). *علم النفس المدرسي الأخصائي النفسي ودوره في تقدم الخدمات النفسية*. القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- محمود، براهم. (2005). *اللغة و النمو العقلي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- محمود فتوح محمد، سعدات. (ب.ت). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط صعوبات التعلم النمائية. جامعة عين شمس: شبكة الألولة.

- مدحت، أبو النصر. (2005). *الإعاقة الجسمية المفهوم الأنواع وبرامج الرعاية*. الطبعة الأولى. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- مشيرة، عبد الحميد أحمد اليوسفي. (2005). *النشاط الزائد لدى الأطفال*. الطبعة الثانية. مصر: المركز الجامعي الحديث.
- مصطفى، عشوي. (1994). *مدخل إلى علم النفس المعاصر*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- موريس، أنجرس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانسية تدريبات عملية. ترجمة بوزيد صحراوي كمال بوشرف سعيد سبعون و مصطفى ماضي. الجزائر: دار القصبة للنشر.
- نادر يوسف، الكسواني. (2006). *الشلل الدماغي التطوير الإدراكي*. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- ناهد، عرفه. (2006). *مناهج البحث العلمي*. الطبعة الأولى. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- هاورد، آيخنباوم. (2003). *الذاكرة*. ترجمة هدى الدخيل. جامعة بوسطن: نشر حي الشاهد.
- وفاء، فضة. (2004). *أطفال ذوي الحاجات الخاصة الطفل المعاق*. الطبعة الأولى. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
- وليد السيد، أحمد خليفة ومراد علي عيسى سعد. *كيف يتعلم المخ ذو اضطرابات الكلام*. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

➢ المذكرات بالغة العربية:

- أحمد النفوري، ليندا. (2015). *إختبار القدرات المعرفية وودكوك-جونسون البطارية المعيارية دراسة ميدانية للبطارية وتعييرها على أطفال من أعمار 2-8 سنوات*. رسالة معدة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس. جامعة دمشق.
- بلخيري، وفاء(2005). *علاقة اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي*. مذكرة نيل رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر.

- بن عصمان. (2005). *دراسة استراتجيات الفهم لدى الطفل المصاب بالوهن الحركي بتطبيق اختبار O52*. رسالة ماجستير: جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- بن قطاف، محمد. (2009). *علاقة الذاكرة النشطة بالتمثيل الفضائي ثلاثي الأبعاد عند الأطفال المتخلفين ذهنيا درجة خفيفة*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير: جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.
- بوعكاز، سهيلة. (2007). البحث في إعادة التربية الوظيفية عند الطفل: فحص وإعادة التربية العصبية النفسية اللسانية والمعرفية للاضطرابات الأرطوفونية عند الأطفال المعاقين عصبيا. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في الأرطفونيا. جامعة الجزائر02. معهد علم النفس وعلوم التربية والأورطوفونيا.
- بومسجد، عبد القادر. (2005). *تعزيز نمو القدرات الإدراكية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسية الحركية بحث مسحي تجريبي على أطفال التعليم التحضيري 4-6 سنوات*. بحث مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه. جامعة الجزائر.
- تجاني، كوثر. (2015). *علاقة ضعف الإنتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الإنتباه وفرط النشاط دراسة ميدانية بولاية الوادي*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علم النفس العيادي: جامعة قاصدي مرباح ورقلة. قسم علم النفس وعلوم التربية.
- حسينة، ميلودي. (2007). *مامدى تأثير البنية المكانية على اكتساب مهارة الحساب عند الطفل المصاب بعرض وليامس وبوران تناول نفس عصبي*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي: جامعة الجزائر.
- حمدان سالم شراب، نضال. (2007). دراسة لبعض القدرات العقلية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. قدم هذا البحث استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس. الجامعة الإسلامية غزة.

- خدوسي، كريمة. (2011). *بناء واقتراح بروتكول إعادة تربية الطفل الديسفازي في الوسط الإكلينيكي الجزائري تناول لساني وبراغماتي*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطفونيا. جامعة الجزائر 2.
- خديجة، بن فليس. (ب.ت). *أنماط السيادة النصفية للمخ والادراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة-الراضة والعاديين*. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي. جامعة الاخوة منتوري قسنطينة.
- دردور، أسماء. (2015). *أساليب التكفل الأرطفوني بالطفل المصاب بالشلل الدماغي*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في الأرطفونيا. جامعة مستغانم. شعبة الأرطفونيا.
- دردور، أسماء. (2017). *إقتراح بروتوكول تشخيصي أرطفوني للطفل المصاب بالشلل الدماغي*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا. جامعة مستغانم. شعبة الأرطفونيا.
- رغيوي، عبله. (2010). *دراسة نفسية عصبية للقدرات المعرفية عند الطفل المعاق حركيا عصبيا بتطبيق رائز التقييم المعرفي (BEC-96) النسخة الجزائرية*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي. جامعة الجزائر 2. قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.
- سلافة، حسن حواط. (2012). *أثر برنامج علاجي في تنمية اللغة الاستقبالية عند أطفال الشلل الدماغي*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير.
- سميرة، شرفي. (2007). *العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي التروي والاندفاعية*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. جامعة باتنة.
- سهام، سنداوي هويدي. (2006). *بعض القدرات العقلية وأثرها على مستوى الأداء في الهجوم البسيط بسلاح الشيش*. بحث وصفي على طلاب المرحلة الثالثة. جامعة القادسية.
- صحراوي، نادية. (2012). *التدوير العقلي للأشياء في فضاء ثنائي وثلاثي الأبعاد دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة الحركية الدماغية والتلاميذ العاديين*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي. جامعة الجزائر 2.

- طيار، شهيناز. (2009). *دراسة الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية من خلال تقنين رائز 2002 MTA دراسة حالات*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا. جامعة الجزائر.
- عبد القادر، عياد. (2016). *فاعلية الذاكرة المستندة الى استراتجيات ماوراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي*. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير تخصص التربية المدرسية والادماج للمتعلم. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.
- عبد الله علي، زينة. (2016). *فعالية العلاج النفسي الحركي في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال التوحد*. أعدت للحصول على درجة الماجستير في تقويم الكلام واللغة. جامعة دمشق.
- فطيمة، زينات. (2011). *تصنيف نماذج لاستجابات أفراد معاقين ذهنيا بالغين لبروتوكول علاجي دراسة طولية و مسحية لتسعة (09) حالات متكفل بهم من خلال علاج معرفي–لغوي*– أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطفونيا. جامعة الجزائر.
- لعريبي، نورية. (2015). *الوعي الفنولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسكيا والأطفال العاديين دراسة مقارنة*. مذكرة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطفونيا. جامعة الجزائر.
- محمود اسماعيل، محمد ريان. (2006). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة*. مذكرة ماجستير في التربية. جامعة الأزهر بغزة.
- محمود صلاح الدين، عبد الغني. (2002). *تأثير برنامج تمرينات مقترح لتأهيل العضلات المصابة في حالات الشلل النصفي*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير.
- معروف، فاخث. (2011). *الأسلوب اللغوي للقران وأثره في تنمية قدرات الطفل اللغوية والمعرفية نموذج الذاكرة الدلالية المعجمية*. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي. إشراف الأستاذ نواني حسين. جامعة الجزائر 2.

- ميلودي، حسينة. (2007). *ما مدى تأثير البنية المكانية على اكتساب مهارة الحساب عند الطفل المصاب بعرض وليامس وبوران تناول نفس عصبي*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي. جامعة الجزائر2.
- نجية، تيقمونين. (2006). *اللغة الشفهية بين اكتسابها لدى الطفل المصاب بالدسفازيا واسترجاعها لدى الحبسي الراشد دراسة مقارنة بين الاضطرابيين من خلال أحد مقوماتها البنية الزمنية – المكانية*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفو نيا. جامعة الجزائر2.

➢ المراجع باللغة الأجنبية:

- ALBITRECCIA, S. (2009). *La préparation à la scolarité des enfants infirmes moteurs cérébraux*. Paris: publié par l'Association Nationale des Infirmes Moteur Cérébraux.
- BONCHERE (2013). *Examen clinique de l'enfant infirme moteur cérébral. Existe – t – il un consensus entre les praticiens ?* Laboratoire d'anatomie de biomécanique et d'organogenèse.
- BRUNO, DUBOIS. (2010). *Les dégénérescences corticales – basales.* Paris: Assistance Hôpitaux Publique.
- Claude CHEVRIE – MULLER, et MONIQUE PLAZA. (2001). *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Les éditions du centre de psychologie distribué par TEMA. Cette présentation a été publiée dans les cahiers de la SBLU 2002 11 33-36 .
- CLAUDINE AMIEL TISON. (2004). *L'infirmité motrice d'origine cérébrale*. 2ème édition. Paris: MASSON.
- GUIDETTI, M. TOURETTE, C. (1999). Handicaps *et développement psychologique de l'enfant*, Paris: Armand Colin.
- HASBOUN. (2007). *Neuroanatomie-morphologie*. Paris: Université Pierre et Marie Curie.
- JEAN, PIERRE. (1993). *THE BRAIN A NEUROCIEN CE PRIMER*. 2édition. New York: W.H.Freeman and Co.
- KEATS (1977). *Le petit Larousse illustré*. Paris: Librairie Larousse.
- NELSON (1998). *Child hood language disorders in context : Infancy*. Through adolescence (2nd ed) U.S.A: Allyn and Bacon.
- MERROT, O. GUATTERIE, M. FAYOUX, P. (2011). *Pathologie neurologique du pharynx et troubles de la déglutition chez l'enfant et l'adulte,* Paris: Elsevier. Masson.
- VALDOIS, S. (1997). *Apport de la neuropsychologie – cognitive à la pratique orthophonique in rééducation orthophonique. 192 .21 – 35. langage oral – langage écrit – mémoire – attention*. UCL .PSPLCODE A. Bragard .C.Maillart M-A Schelstraete. 2003.
- WERNER, D. (1991). *L'enfant handicapé au village. Guide de l'usage des agents de santé, des agents de réadaptation et des familles*. Paris: traduit par Handicap International.

- WONDON, I. (2009). *Déficit de l'attention et hyperactivité chez l'enfant et l'adolescent : Comprendre et soigner le TDA/H chez les jeunes* : Editions Mardaga.
- YACEF (2000). *Prise en charge des enfants IMH. Eléments pour un programme national*. Alger.

➢ المذكرة باللغة الأجنبية:

- Bouakkaze, S. (2000). *Rééducation Fonctionnelle de l'enfant infirme moteur cérébral par l'orthophoniste : prise en charge des fonctions facilitatrices de l'émission de la parole*. Mémoire de magistère en orthophoniste. Université d'Alger.
- ZINET, FATIMA. (2000-2001). « *Expérience de prise en charge du handicapé mental, à travers une thérapie cognitive. Ă propos de 30 cas* ». thèse de magister en orthophonie. Université d'Alger 2, P S E O.

➢ مواقع الكترونية:

- **http://nea.recherche.univ-lille3.fr//.**
- **www.editions- cigale.com.**
- **www.nasainarabic.net**
- **www.alukah.net**
- **www.social.gov.ma**
- **CPFS2006@gmail.com**

➢ مصادر الدراسة:

- أحمد حلمي جمعة، وحسني أحمد الخولي وعبد الناصر نور وعمر عبد الجواد. (1999). *أساسيات البحث العلمي*. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- جودين، بل. (2006). *كيف تعد مشروع بحثك العلمي*. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفروق للنشر والتوزيع.
- سمير محمد ، كبريت. (2009). *الأسلوب العلمي في كتابة البحث الجامعي*. الطبعة الأولى. لبنان: دار النهضة العربية.
- ماثيو، جيدير. (2005). *منهجية البحث دليل الباحث المبتدئ*. ترجمة ملكة أبيض. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
- محمد وليد البطش، فريد كامل أبو زينة. (2007). *مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي*. الطبعة الأولى. الأردن: دار المسيرة للنشر.

الملحق رقم (01).

التقرير الأرطفوني لاختبار الذكاء المصور

أحمد زكي صالح

البيانات الأولية:

الاسم واللقب:	
الجنس:	
السن :	
الصف (ان كان متمدرس):	
تاريخ الميلاد:	
تاريخ التطبيق :	

ملاحظات عامة:

يتم كتابة أهم الملاحظات التي تمت ملاحظتها حول سلوك الطفل خلال التطبيق.

سبب الإحالة:

نحن في دراستنا الحالية قمنا بتطبيق هذا الاختبار على أطفال مصابين بالشلل الدماغي (لعينة تتكون من 30 حالة) بهدف تحديد نسبة الذكاء وللتعرف على المستويات العقلية.

1- النتيجة و التفسير:

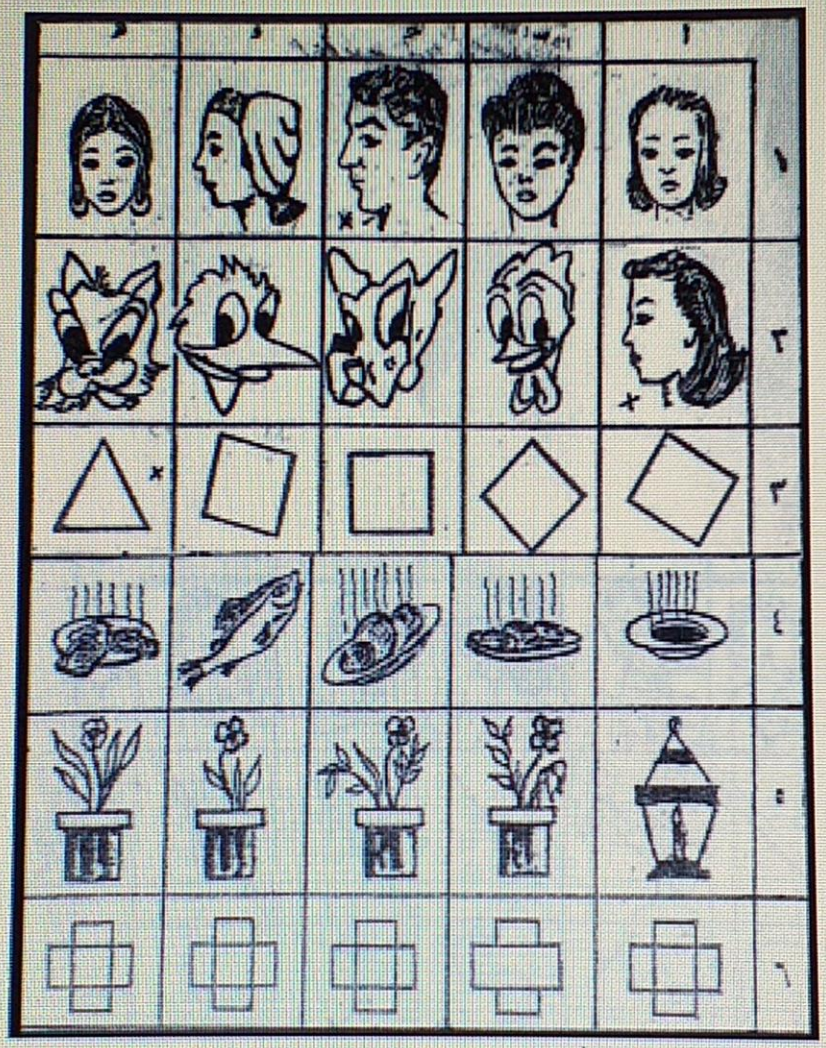
تم تطبيق اختبار الذكاء المصور على المفحوص و قد حصل على الدرجة الخام (.....) و التي تقابلها نسبة الذكاء (.....) و التي تصنفه ضمن فئة (.....) كما أن درجته تقع في المئين (.....) مما يشير إلى أن نسبة ذكائه تعتبر أعلى من (..... %) من المجتمع، و أقل من (.... %) من المجتمع.

اسم الأخصائية الأرطفونية:

كراســـة الاختبـــار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

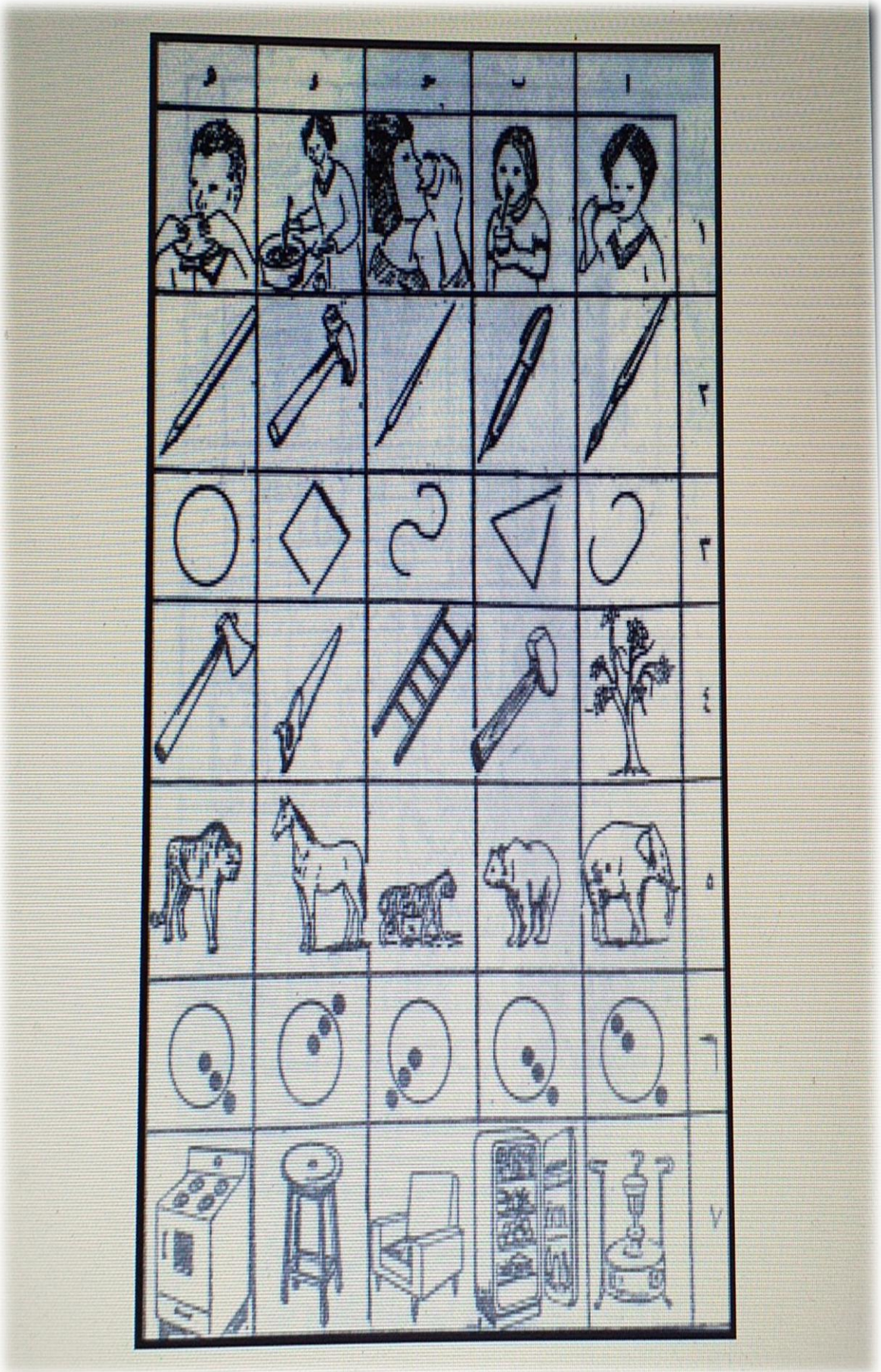
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل.

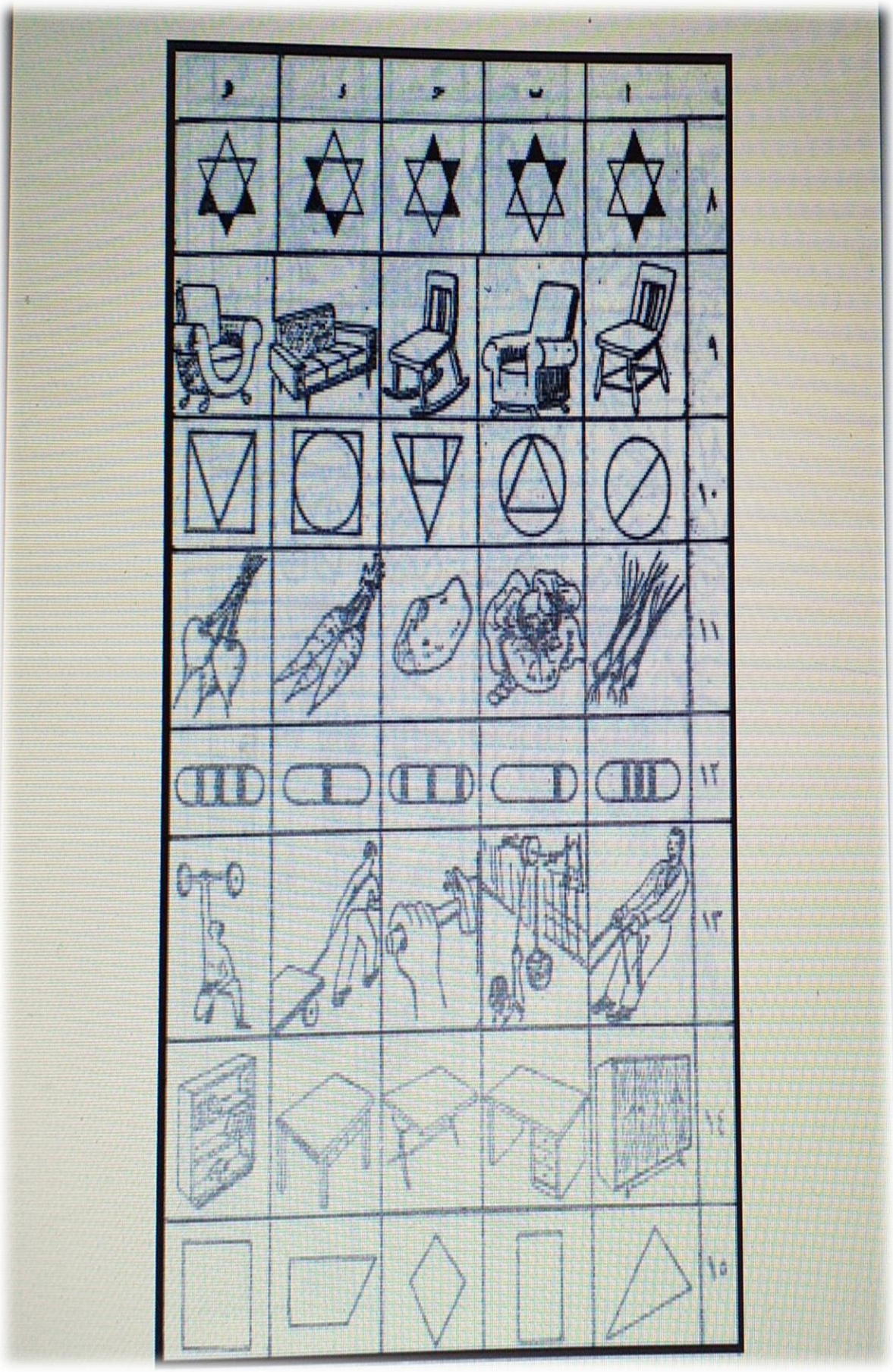
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

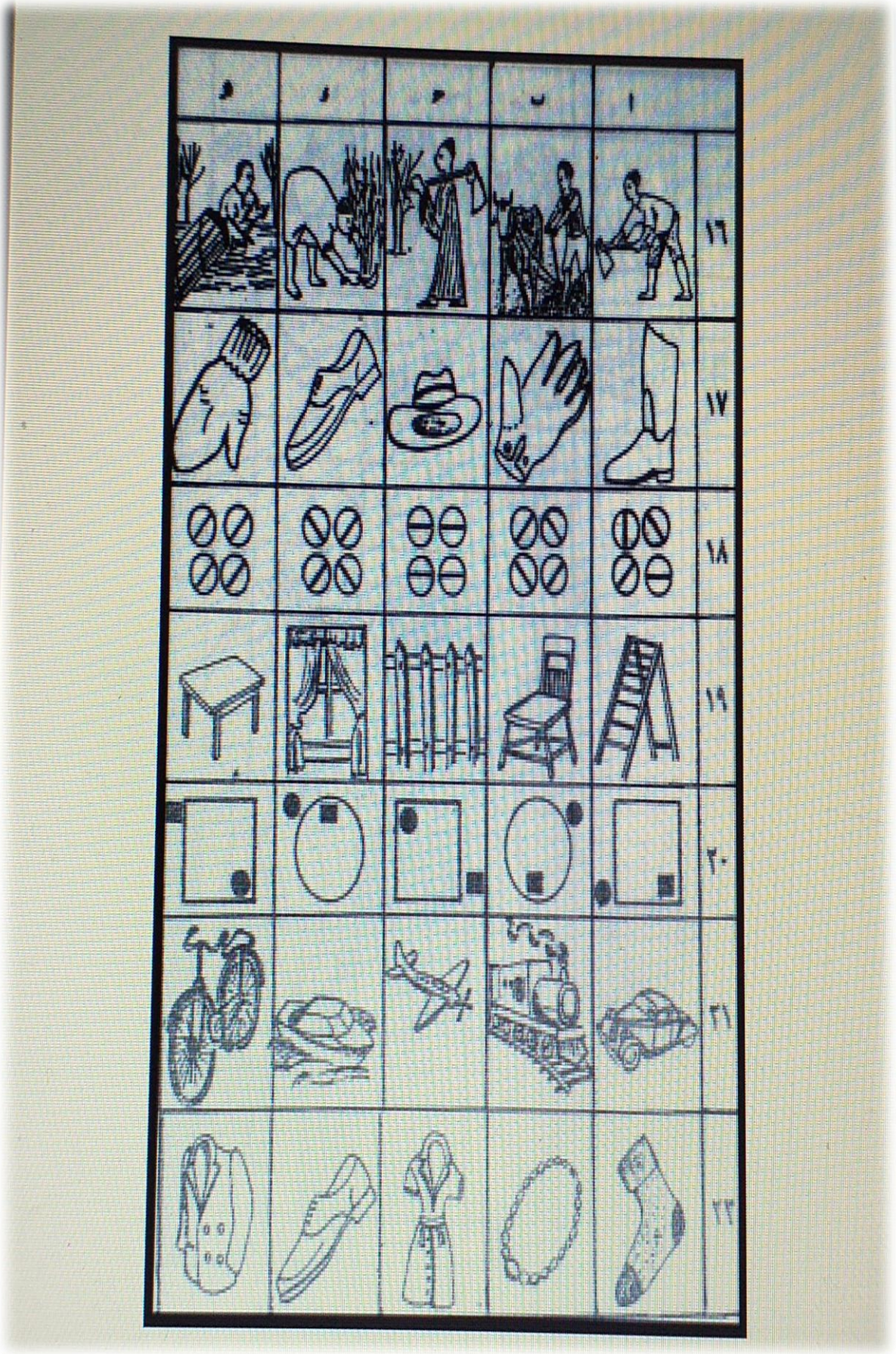
والمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

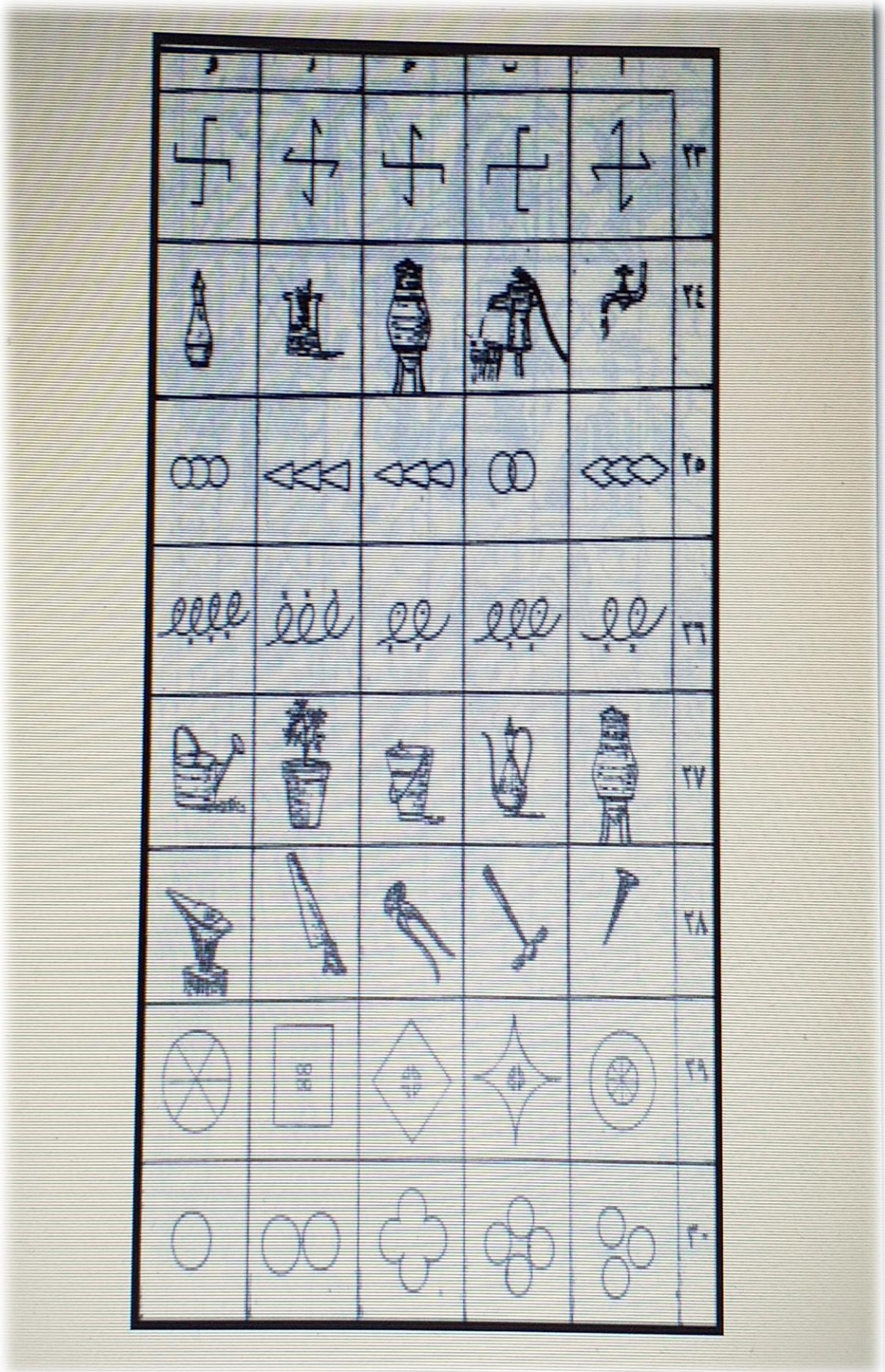
وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

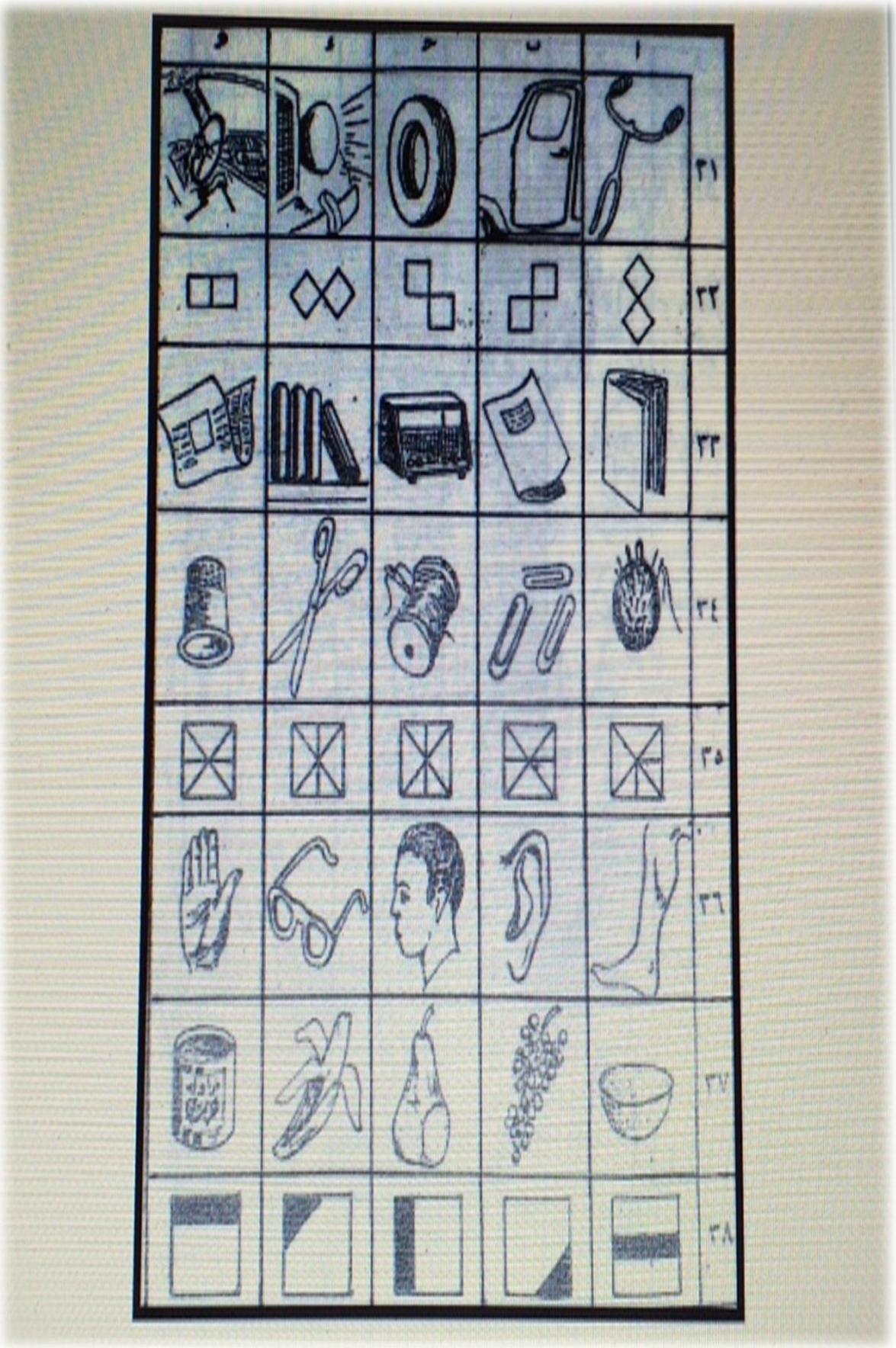
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

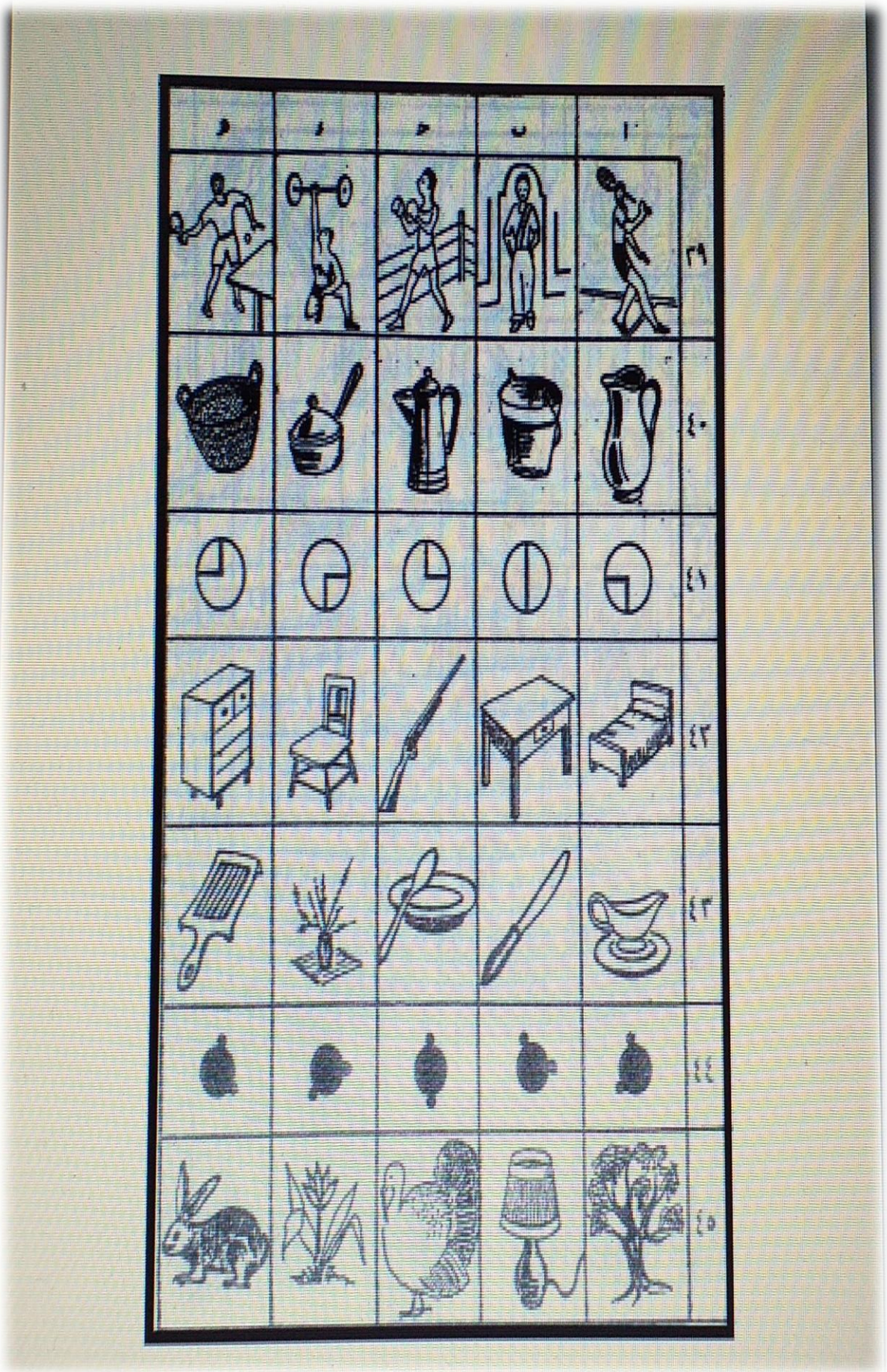


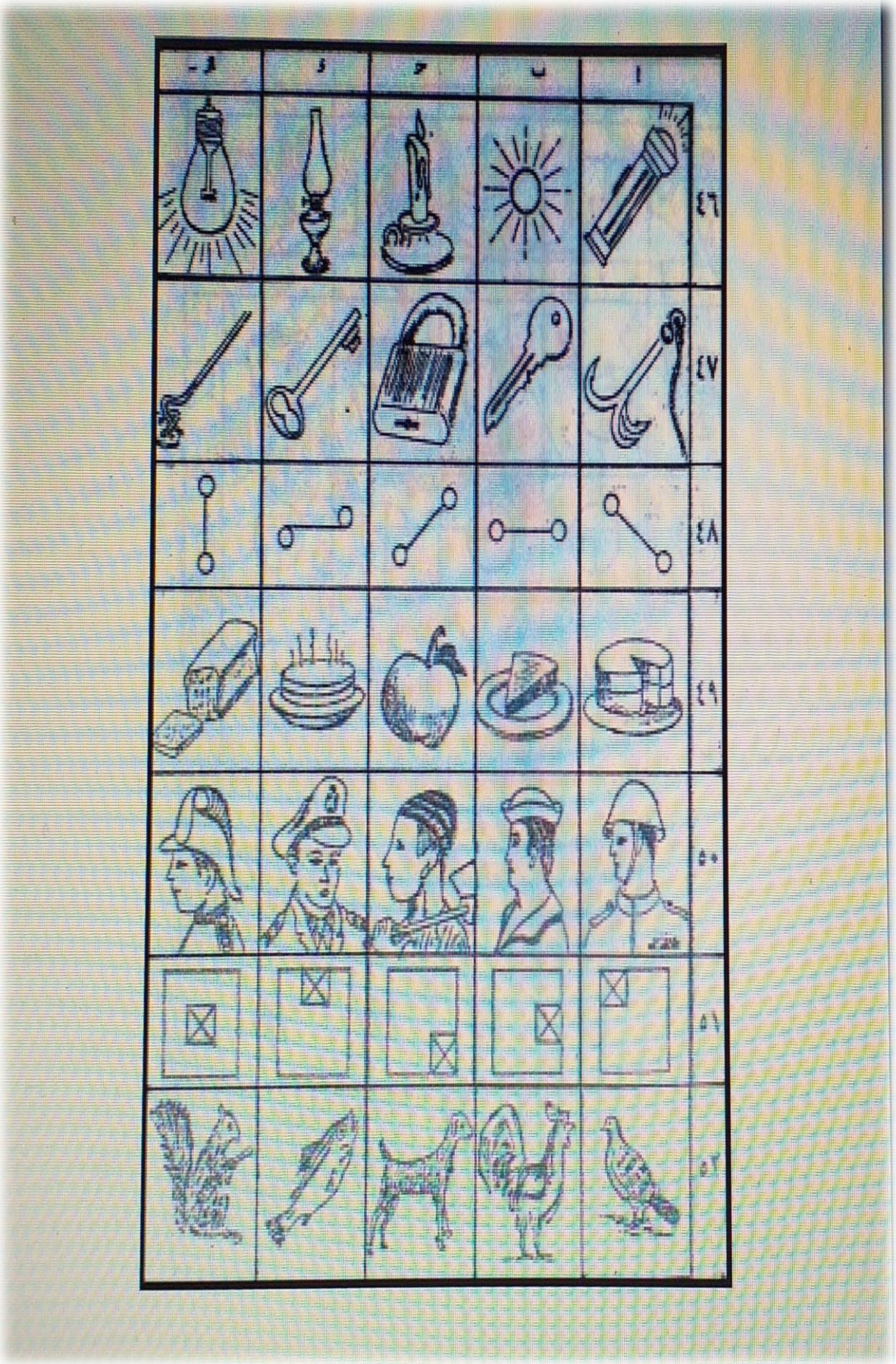

أ
ب
ج
د
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

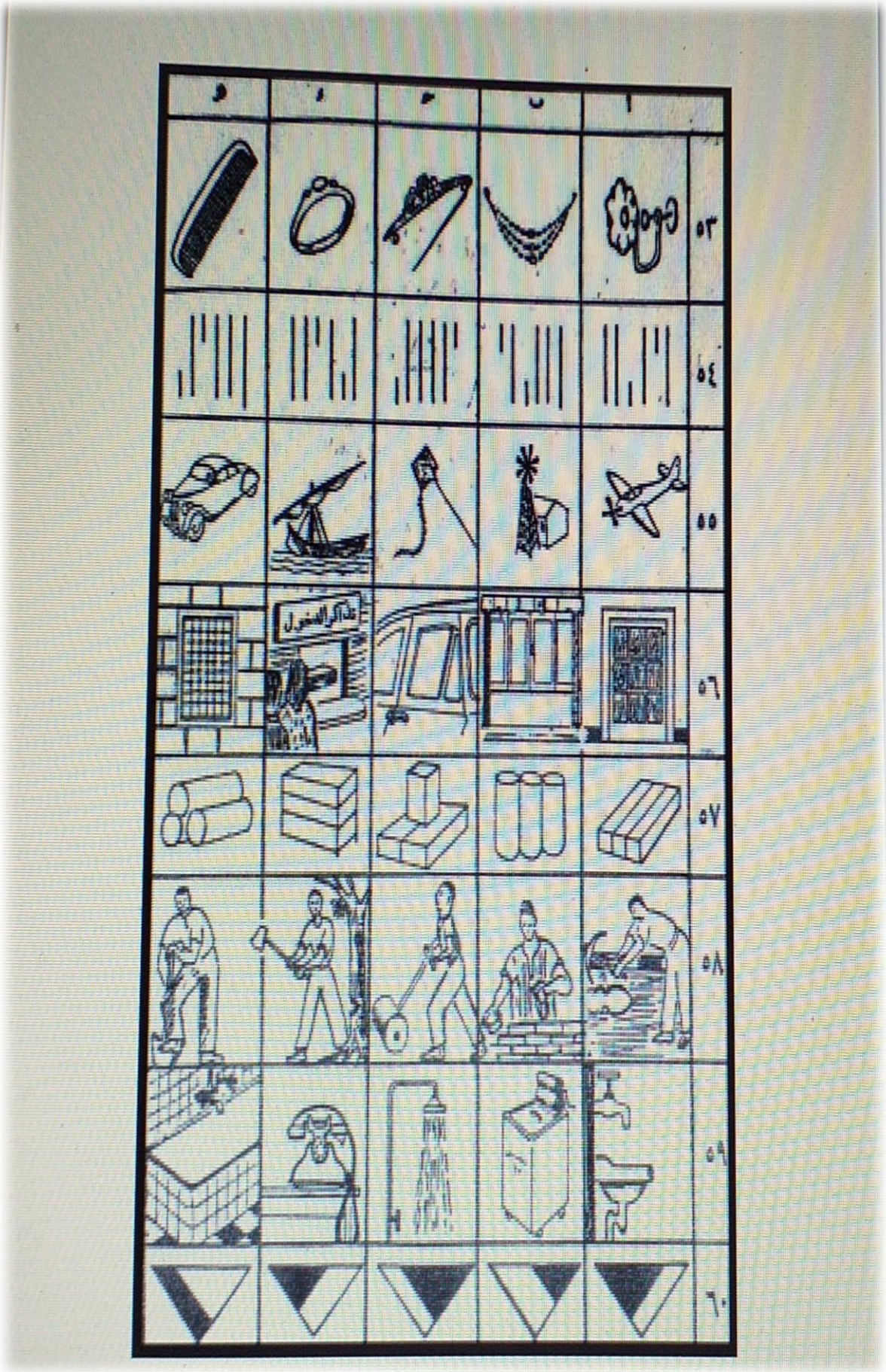









أ
ب
ج
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


د
ج
ب
أ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠

الملحق رقم (02) .

TEST DE LANGAGE POUR ENFANTS IMC

L'E.T.L (EDUCATION THERAPEUTIQUE DU LANGAGE)

TEST DE G. TARDIEU ET C. CHEVRIE-MULLER

ADAPTATION – ETALONNAGE : S. BOUAKKAZE

- Anamnèse

1- Etude respiratoire clinique

2- Etude phonétique clinique

3- Etude de la parole

4- Etude du langage

- Conclusion de l'examen

Première partie:

- Anamnèse (nom, prénom, date, âge…)

- Étude respiratoire clinique :

- **"a" chuchoté** et **prolongé** (étude pure de la respiration dans la parole sans intervention d'aucun organe de la phonation, sauf minime de la langue. On cherche à éliminer au maximum la participation du **larynx** et les efforts d'articulation dont sont responsables les **muscles linguaux**, **vélo-palatins** et **labiaux.**

L'enfant normal, dès qu'il n'est plus intimidé, émet un « a » après un délai très bref. L'IMC peut, malgré ses efforts, ne le prononcer qu'après un délai plus ou moins long. **Le retard** est dû soit à un **blocage** de la **glotte**, soit à un **blocage** du **diaphragme** en inspiration.

- **Répétition de syllabes à visée respiratoire.**

Pa pa pa pa pa pa pa pa

Ta ta ta ta ta ta ta ta

Ko ko ko ko ko ko

Ya Ya Ya Ya Ya

Cha cha cha cha cha cha

Chez l'IMC l'on note une insuffisance respiratoire qui se traduit par une mauvaise une mauvaise gestion du souffle phonatoire. Cela entraîne une expiration brève, rendant le nombre de syllabes à répéter bien réduit**.**

- Etude des possibilités buccales autres que les phonèmes (praxies bucco - faciales, déglutition, mastication, souffle), **et aussi recherche** d'un réflexe nauséeux non postériorisé, signes cliniques du RGO, l'hypersiallorrhée.

- Communication avec le monde extérieur (qualité - quantité).

Deuxième partie:

Étude phonétique clinique:

- [a] à haute voix.

- Les phonèmes linguaux postérieurs:

[o], [k], [g], [x], [ɣ], [ħ], [ʕ], [q], [h].

- Les phonèmes de la partie antérieure et de la pointe de la langue:

[i], [é], [è], [š], [ž], [z], [s], [l], [t], [d], [n], [r], [g], [č].

- Les emphatiques:

[t], [d], [s], [r].

- Les phonèmes de l'orbiculaire des lèvres :

(u).

- Les phonèmes de fermeture de lèvres:

[p], [f], [b], [v], [m].

- Diconsonantiques:

pra	plo	pla	pli	pro	pri
tra	blo	bla	bli	tro	tri
fra	klo	kla	kli	fro	fri
vra	glo	gla	gli	vro	vri
dra	flo	fla	fli	dro	dri
kra	vlo	vla	vli	kro	kri
gra	vlo	vla	vli	gro	gri
bra	tlo	tla	tli	bro	bri

- Les semi - voyelles:

[j] - [w].

- Syllabes d'ouverture et de fermeture des lèvres:

[wi].

- Syllabes nécessitant la contraction puis la décontraction rapide des lèvres ou de la langue et la fermeture et l'ouverture rapide de la bouche :

(pa -ta- ka).

- Syllabes interrogeant la souplesse du larynx:

[kok] - [t∂t] - [pap].

- Syllabes interrogeant le voile:

[nadã] - [njãga] - [mabã].

- Répétition de syllabes sans signification (1ère série) :

esp - stur - ert - olp - spli - spik - blist.

- Répétition de syllabes sans signification (2e série) :

ba ab - bo ob - ti it - lé él - ɛa aɛ - du ud - ko ok - ga ag - ra ar - ča ač - ja aj - fi if - šu uš - su us - qa aq - ħa aħ - za az - xa ax - ma am.

- Répétition de syllabes sans signification (3e série):

kro - sbi - dré - blo - gro - ħfé- fra - bli - tru - flu - ħjé - tqa - ské - sta - kla - bro - fri - ħma - ħko - bān - sūn - tén - šlu - ɣra - xli - ħro - kwa - tra - sla - ɣza - ska - ɛfa - ɣna - ɛqa - ɛta - ɛda - ɣsi - ɛra - fha - ħna - ħfa.

Troisième partie :

Étude de la parole :

- Stade d'expression phonétique

- **Parole spontanée**
- **Répétition de mots:**

ɣna - rəgəl - qəfla - gərwağa - ħallūf - qahwa - mašina- šapo- ɛdu - qraja - ħanūt - barwéta - šta - karim - tbaħħar - palto - kuša – toqba.

Dénomination d'images:

- **Expression élémentaire:**

būbi - ħuta - vīlo - lbālūn - saɛa - xobz - mqaṣ - šèdi - šapo - kəbš - məɾgèz - roda - mūs - gato - kamjo.

- **Difficultés tenant à un stade d'expression phonétique:**

papijõ - səɗūk - pupija - təffāħ - mašina - mūs - gaṭo - šikula - ħallūf - pala - məšta - kès - taṛ - braka - fakja - čina - furnu - məftāħ.

- **Difficultés multiples:**

bəgra - kursi - tabla - saɛ a - dubb - stilu - nwara - zəmmara - barwéta - kaskéta - ɛawd - sabbāt - kəlb - təbsi - faršita - ləngas - məéfa - tijjara - parapli - kaṣrūna - səğra.

- Stade de compréhension phonétique:

- Epreuves phonologiques:

- **Épreuves d'audition:**

[si] - [ti]

[saɛa] - [tè 3i].

- **Épreuves gnosiques:**

t - k → tār - kār.

q - b → qạtt - batt.

m - s → m∂qla - s∂qla.

t - f → šta - šfa

m - b → sām - sāb.

ɛ - q → ɛdạm -qd∂m

s - š → s∂mm - š∂mm

n - f → nār - fār

k - f → kār - fār

ħ - x → ħét - xét

Sons complexes – diconsonnantiques :

slu - sru → m∂slūqa - m∂srūqa.

ħru - fru → m∂ħrūqa -m∂frūqa.

sru - tru → kạsruna - matruka**.**

Distinction des différentes continues

[š] → ch: son du train.

[s] → son du serpent.

[z] → son de la mouche. [ž] → j: son du navire.

- Répétition de phrases:

51- b è b a j b ī ɛ ạ l x ó b z.

52- š ∂ f t ∂ l f i l m.

53- m u r ā d š w a w ∂ k l a.

54- f è t ī ħ ạ t ∂ l ɛ ạ b.

55- t t ạ f l ạ w ạ t t f ạ l ɛ t ā w n i ħ a l w a.

56- ɛa n d u ɛ a w d.

57- d ó r j ā m r é t.

58- j ∂ š r i r i t l a ħ l ī b.

59- s è l ī m s m ī n.

60- s ó m j ā s γ é r.

61- z ī d l ū z a.

62- l b ā l ū n ʕ ā l i.

63- n a b ī l n ā d.

64- š ∂ f t š è d i.

65- ǧ ā r è ǧ a.

66- j è k u l b ∂ l j ∂ d.

67- k è m è l i k ū n m ∂ n n è k.

68- ħ ø l l ∂ l g è z.

69- x ūd w ∂xd ∂ m.

70- k ā γ ạ t γ ā l i.

71- l ħ a n ū t t ∂ʕ l ∂ ħ l ī b m ạ ħ l ū l.

72- ʕ ạ m m i ʕ ã d u ʕ a w d.

73- b è b è h ǧ a j ∂ d d i h.

74- **2** è m ī n q ā l **2** a j.

75- l q ạ t t ạ d ∂ q d ∂ q f ∂ t t a q ạ.

- Quatrième partie:

Etude du langage:

- Expression linguistique (organisation sémantique) :

- Poser les questions: où? quand? pourquoi?
- Nommer les couleurs.
- Définition par l'usage.
- Distinguer matin / soir.
- Vocabulaire.
- Récit sur sériation d'images.
- Récit après histoire.

- Compréhension du langage:

- Parties du corps.

- Ordres avec verbes:

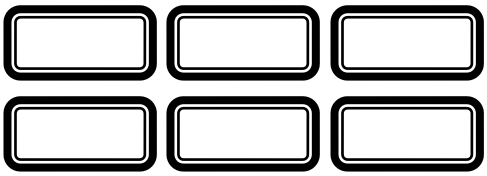
  Lancer la balle - donner la balle – poser la balle.

- **Compréhension premier degré** :
  - Que fait - on quand on a sommeil?
  - Que fait - on quand on a froid?
  - Que fait - on quand on a faim?
- Comprendre: comment?
- Désigner les couleurs.
- Comprendre l'adjectif exprimant la ressemblance (pareil) ou la différence (pas pareil).
- Désigner plus grande des deux lignes.
- Désigner plus belle des deux dames.
- Désigner plus lourde des deux boîtes.
- Comprendre substantif abstrait.
- Comprendre matin / après-midi.
- **Compréhension second degré:**
  - Manque le train.
  - Pleut… quand on doit aller à l'école.
- Différence: Papillon / mouche
- Comprendre au - dessus de la ligne du dessous.
- Comprendre au - dessous de la ligne du dessus.
- **Conclusion de l’examen.**

الملحق رقم (03).

البروتوكول التشخيصي الأرطفوني

❖ **المحور الثاني / محور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة لطفل الشلل الدماغي.**



1. مطابقة اللون الأحمر.

2. مطابقة اللون الأصفر.



3. مطابقة اللون الأخضر.



4. مطابقة اللون الأزرق.



5. الفرز بين اللون الأحمر و الأصفر.



6. الفرز بين اللون الأصفر و الأخضر.



7. الفرز بين اللون الأخضر و الأزرق.



8. تسمية اللون الأحمر.



9. تسمية اللون الأصفر.



10. تسمية اللون الأخضر.



11. تسمية اللون الأزرق.



12. توظيف اللون الأحمر.



13. توظيف اللون الأصفر.



14. توظيف اللون الأخضر.



15. توظيف اللون الأزرق.



16. تعيين رأسه.

17. تعيين وجهه.

18. تعيين عينه.

19.تعيين فمه.

20.تعيين أنفه.

21.تعيين أذنه.

22.تعيين يده.

23.تعيين بطنه.

24.تعيين ظهره.

25.تعيين ظفره.

26.تعيين أصبعه.

27.تعيين شعره.

28.تعيين رجله.

29.تعيين كتفه.

30. تعيين عنقه.

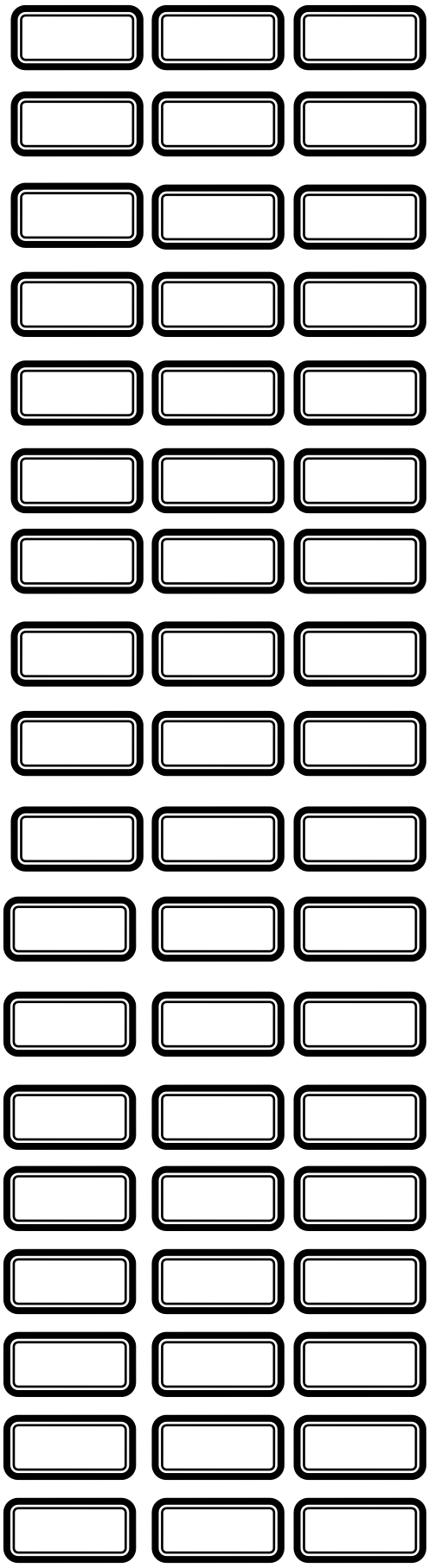
31.تعيين رقبته.

32.تعيين صدره.

33.تعيين خده.

34.تعيين جبهته.

35. تعيين رأس الدمية.



36. تعيين وجه الدمية.

37. تعيين عين الدمية.

38. تعيين فم الدمية.

39. تعيين أنف الدمية.

40.تعيين أذن الدمية.

41. تعيين يد الدمية.

42. تعيين بطن الدمية.

43.تعيين ظهر الدمية.

44. تعيين ظفر الدمية.

45.تعيين أصبع الدمية.

46. تعيين شعر الدمية.

47. تعيين رجل الدمية.

48. تعيين كتف الدمية.

49.تعيين عنق الدمية.

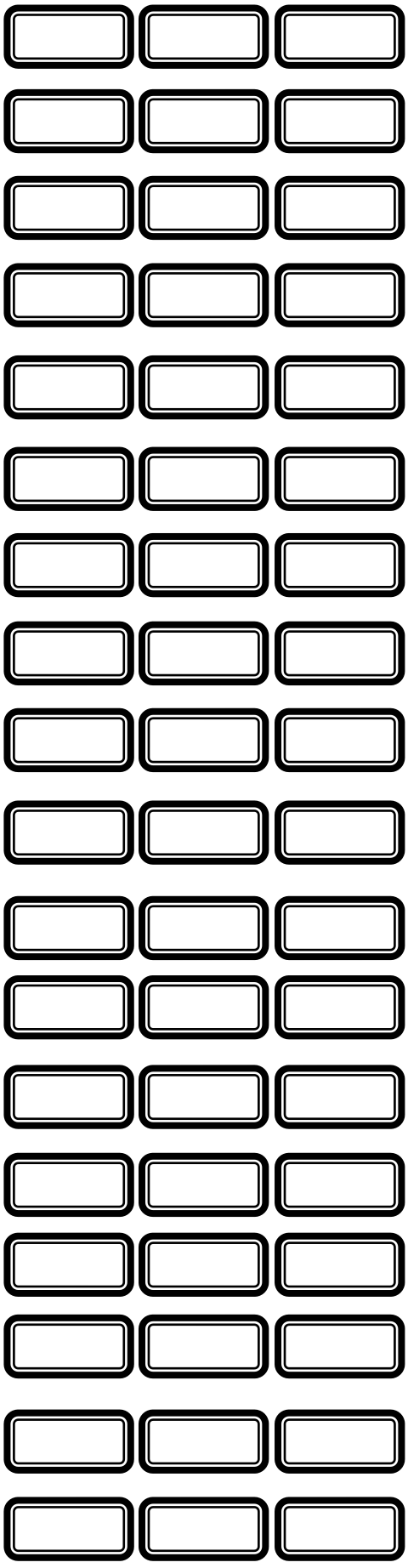
50. تعيين رقبة الدمية.

51. تعيين صدر الدمية.

52.تعيين خد الدمية.

53.تعيين جبهة الدمية.

54. تعيين يده اليمنى.



55. تعيين يده اليسرى.

56.تعيين عينه اليمنى.

57.تعيين عينه اليسرى.

58. تعيين أذنه اليسرى.

59. تعيين أذنه اليمنى.

60. تعيين رجله اليمنى.

61.تعيين رجله اليسرى.

62.وضع يده اليمنى فوق عينه اليسرى.

63.وضع يده اليسرى فوق عينه اليمنى.

64.وضع يده اليمنى على أذنه اليسرى.

65. وضع يده اليسرى على أذنه اليمنى.

66. وضع يده اليمنى على رجله اليسرى.

67. وضع يده اليسرى على رجله اليمنى.

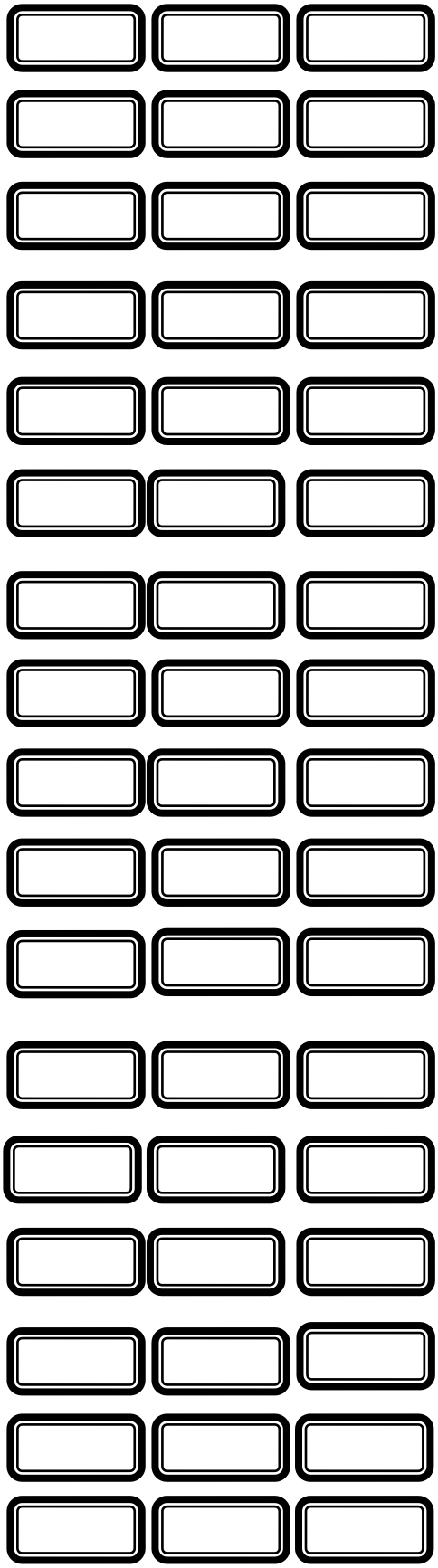
68.اللعبة فوق الطاولة.

69. اللعبة تحت الطاولة.

70. الوقوف أمام الكرسي.

71.الوقوف وراء الكرسي.

72. الوقوف بجانب الكرسي.



ملاحظة: في حال إن كانت الحالة لا تستطيع الوقوف، تستبدل بالجلوس.

73. ذكر اسم اليوم.

74. ذكر أيام الأسبوع.

75.اليوم الذي يأتي بعد الجمعة.

76.اليوم الذي يأتي قبل الجمعة.

77. اليوم الذي يأتي قبل يوم الاثنين.

78.اليوم الذي يأتي بعد يوم الاثنين.

79. وضع المربع الكبير مع المربع الصغير.

80.وضع الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة.

81. وضع المثلث الكبير مع المثلث الصغير.

82. معرفة شكل المربع.

83. معرفة شكل المثلث.

84. معرفة شكل الدائرة.

85. العد من الواحد إلى العشرة.

86.إعطاء كرتان.

87. إعطاء ثلاث كرات.

88. إعطاء أربع كرات.

89. إعطاء خمس كرات.

90.معرفة الأكبر بين (3 كرات و 4 كرات).

91.معرفة الأكبر بين (3 كرات و 5 كرات).

92.معرفة الأكبر بين (3 كرات و كرتان).

93. معرفة الأصغر بين (4 كرات و 3 كرات).

94. معرفة الأصغر بين (3 كرات و كرتان).

95. معرفة الأصغر بين (4 كرات و5 كرات).

96.تلوين الأسقف المتشابهة بنفس اللون.

97.الانتباه لصوت الماء، وشكله عند تساقطه.

98. ملء مجموعة أزرار في خيط بنفس ترتيب اللون.

99.الانتباه لمصدر الصوت.

100. رسم الاناءات بنفس الشكل الموجود في الصورة.

101. رسم شكل شمس بجانب مظلة مغلقة، و أمطار تتساقط بجانب مظلة مفتوحة.

102.ذكر الجزء الناقص لصورة سيارة.

103. وضع الأجزاء الناقصة في الصورة المناسبة.

104. فرز المكعبات إلى مجموعات حسب اللون وعد كل مجموعة.

105. تحديد الشكل المختلف لكل مجموعة من الصور المتماثلة.

106. وضع الأحجام و الأشكال الهندسية في الثقوب المناسبة.

107. قذف الكرة على الهدف المعين.

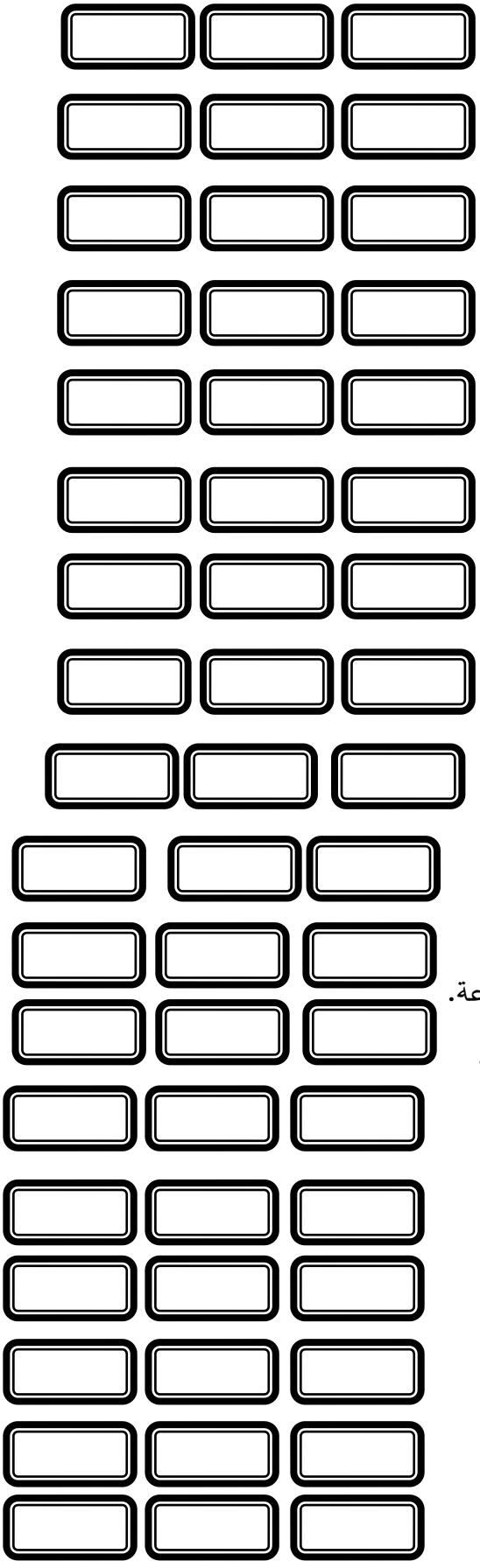
108. تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة.

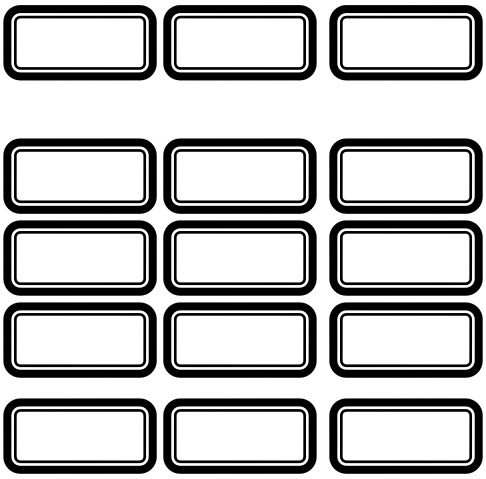
109. تحديد الصورتين المتطابقتين.

110. تذكر الصوت القوي، الخفيف، الطويل، القصير

111. مع ذكر اتجاهه ومصدر الجرس.

112. القيام بتلوين المربعات بنفس ترتيب اللون.





113. وضع العصي المناسب من حيث اللون على الخط الموجود في الورقة.

114. محاولة رسم نفس الشكل على سطح الورقة.

115. تذكر الكلمات سمعيا.

116. تذكر الكلمات انطلاقا من الصور.

117.وضع البطاقة المناسبة وسط الشكل المناسب في البطاقات الحافظة.

الملحق رقم (04).

البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح

□. بعد المفاهيم الأساسية

الرقم	1- بند المخطط الجسدي و الجانبية.	التنقيط		
		0	1	2
01	- تعيين رأسه			
02	تعيين وجهه			
03	تعيين عينيه			
04	تعيين فمه			
05	تعيين أنفه			
06	تعيين أذنه			
07	تعيين يده			
08	تعيين بطنه			
09	تعيين ظهره			
10	تعيين ظفره			
11	تعيين أصبعه			
12	تعيين شعره			
13	تعيين رجله			
14	تعيين كتفه			
15	تعيين عنقه			
16	تعيين رقبته			
17	تعيين صدره			
18	تعيين خده			

19	تعيين جبهته			
20	تعيين رأس الدمية			
21	تعيين وجه الدمية			
22	تعيين عين الدمية			
23	تعيين فم الدمية			
24	تعيين أنف الدمية			
25	تعيين أذن الدمية			
26	تعيين يد الدمية			
27	تعيين بطن الدمية			
28	تعيين ظهر الدمية			
29	تعيين ظفر الدمية			
30	تعيين أصبع الدمية			
31	تعيين شعر الدمية			
32	تعيين رجل الدمية			
33	تعيين كتف الدمية			
34	تعيين عنق الدمية			
35	تعيين رقبة الدمية			
36	تعيين صدر الدمية			
37	تعيين خد الدمية			
38	تعيين جبهة الدمية			
39	- تعيين يده اليمنى			
40	تعيين يده اليسرى			
41	تعيين عينه اليمنى			
42	تعيين عينه اليسرى			
43	تعيين أذنه اليسرى			
44	تعيين أذنه اليمنى			
45	تعيين رجله اليمنى			
46	تعيين رجله اليسرى			
47	وضع يده اليمنى فوق عينه اليسرى			
48	وضع يده اليسرى فوق عينه اليمنى			
49	وضع يده اليمنى على أذنه اليسرى			
50	وضع يده اليسرى على أذنه اليمنى			
51	وضع يده اليمنى على رجله اليسرى			

52	وضع يده اليسرى على رجله اليمنى			
الرقم	2- بند البنية المكانية والزمانية	التنقيط		
		0	1	2
01	- اللعبة فوق الطاولة			
02	اللعبة تحت الطاولة			
03	الوقوف وراء الكرسي			
04	الوقوف بجانب الكرسي			
05	- ذكر اسم اليوم			
06	ذكر أيام الأسبوع			
07	اليوم الذي يأتي بعد الجمعة			
08	اليوم الذي يأتي قبل الجمعة			
09	اليوم الذي يأتي قبل يوم الإثنين			
10	اليوم الذي يأتي بعد يوم الإثنين			
الرقم	3- بند الألوان، الأعداد والأشكال	التنقيط		
		0	1	2
01	- مطابقة اللون الأحمر			
02	مطابقة اللون الأصفر			
03	مطابقة اللون الأخضر			
04	مطابقة اللون الأزرق			
05	الفرز بين اللون الأحمر والأصفر			
06	الفرز بين اللون الأصفر والأخضر			
07	الفرز بين اللون الأخضر والأزرق			
08	تسمية اللون الأحمر			
09	تسمية اللون الأصفر			
10	تسمية اللون الأخضر			
11	تسمية اللون الأزرق			
12	إدراك اللون الأحمر			
13	إدراك اللون الأصفر			
14	إدراك اللون الأخضر			
15	إدراك اللون الأزرق			
16	- العد من الواحد إلى العشرة			
17	اعطاء كرتان			
18	اعطاء ثلاث كرات			

19	اعطاء أربع كرات			
20	اعطاء خمس كرات			
21	معرفة الأكبر بين (3 كرات و 4 كرات)			
22	معرفة الأكبر بين (3 كرات و 5 كرات)			
23	معرفة الأكبر بين (3 كرات وكرتان)			
24	معرفة الأصغر بين (4 كرات و 3 كرات)			
25	معرفة الأصغر بين (3 كرات وكرتان)			
26	معرفة الأصغر بين (4 كرات و 5 كرات)			
27	- وضع المربع الكبير مع المربع الصغير			
28	وضع الدائرة الكبيرة مع الدائرة الصغيرة			
29	وضع المثلث الكبير مع المثلث الصغير			
30	معرفة شكل المربع			
31	معرفة شكل المثلث			
32	معرفة شكل الدائرة			

□. بعد الإنتباه

الرقم	1- بند الإنتباه السمعي	التنقيط		
		0	1	2
01	الإنتباه إلى صوت الماء وشكله عند تساقطه			
02	اعطاء عكس كلمة خارج			
03	اعطاء عكس كلمة نهار			
04	اعطاء عكس كلمة بعيد			
05	اعطاء عكس كلمة قصير			
06	اعطاء عكس كلمة حزين			
07	الطرق على الطاولة			
08	الطرق على الباب			
09	لايوجد صوت			
10	تحديد صوت المرأة			
11	تحديد صوت الرجل			
12	الإنتباه لمصدر الصوت بعد إلقاءه على ظهره وغمض عينيه			
الرقم	2- بند الإنتباه البصري	التنفيط		
		0	1	2
01	تلوين أسقف المنازل المتشابهة بنفس اللون			
02	تجميع أشكال متشابهة ووضعها في مجموعة			
03	ترتيب مجموعة أزرار في خيط بنفس اللون			

04	اصدار أصوات بقرب وجه الطفل			
05	تلوين الأشياء الساخنة بالأحمر			
06	تلوين الأشياء الباردة بالأزرق			
07	تحديد ظل الحصان			
08	إعادة رسم الدوائر في المربع			
09	ربط أجزاء الحيوانات			
10	تحديد نفس الشكل في الصورة			
11	رسم نفس الكؤوس والإناءات			
12	معرفة الجزء المحذوف من الصورة			
13	رسم شمس بجانب مضلة مغلقة			
14	رسم أمطار تتساقط بالمضلة المفتوحة			
15	تحديد الصورة التي تمثل عكس كتاب مغلق			
16	تحديد الصورة التي تمثل عكس صحن فارغ			
17	تحديد الصورة التي تمثل عكس دمية صغيرة			
18	تحديد الصورة التي تمثل عكس طفل وراء حشيش			
19	اعطاء عكس كلمة خارج			
20	اعطاء عكس كلمة نهار			
21	اعطاء عكس كلمة بعيد			
22	اعطاء عكس كلمة قصير			
23	اعطاء عكس كلمة حزين			
24	تحديد صور الظل الستة المتشابهة			
25	تحديد الشكل المطابق لصورة شجرة			
26	تحديد الشكل المطابق لصورة كرة			
27	تحديد الشكل المطابق لصورة ديمينو			
28	تحديد الشكل المطابق لصورة المربع			
29	تحديد اتجاه السمكة في الجهة اليمنى وتلوينه بالأخضر			
30	تحديد اتجاه السمكة في الجهة اليسرى وتلوينه بالأصفر			
31	تحديد اتجاه السمكة في اتجاه الأعلى وتلوينه بالأزرق			
32	تحديد اتجاه السمكة في اتجاه الأسفل وتلوينه بالأحمر			
33	اعادة رسم الأشكال			

□. بعد الإدراك

الرقم	1- بند الإدراك السمعي	التنقيط		
		0	1	2
01	تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور حيوانات أليفة			

02	تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور حيوانات متوحشة			
03	تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور حشرات			
04	تحديد الأصوات المناسبة لمجموعة صور حيوانات مختلفة			
05	امكانية التعرف على عدم وجود اصوات لحيوانات ضمن المجموعة			
06	التعرف على صوت طويل وفتح اليدين عرضا			
07	التعرف على صوت قصير وتقليص اليدين			
08	تحديد الصوت القوي			
09	تحديد الصوت الضعيف			
10	الدوران والتصفيق عند مناداة الطفل			
الرقم	2- بند الإدراك البصري	التنقيط		
		0	1	2
01	ذكر الجزء الناقص للسيارة			
02	وضع مجموعة الأجزاء الناقصة المتشابهة في الصور المناسبة لها			
03	رمي الكرات الحمراء في الصندوق الأحمر			
04	رمي الكرات الصفراء في الصندوق الأصفر			
05	رمي الكرات الزرقاء في الصندوق الأزرق			
06	رمي الكرات الخضراء في الصندوق الأخضر			
07	فرز المكعبات حسب اللون وعدها			
08	ايجاد الشيء المختلف لمجموعة شخصيات كرتونية			
09	وضع الأحجام والأشكال في الثقوب المناسبة			
10	تمييز الإختلاف القائم لمجموعة ساعات حائطية			
11	التمكن من قذف الكرة على الهدف			
12	تمرير خط بواسطة قلم داخل متاهة			
13	التمكن من تحديد الصورتين المتشابهتين للشخصية الكرتونية بلوتو			
14	وضع الأعمدة في المكان المناسب			
15	مطابقة الأعمدة على الصورة المناسبة المتشابهين من حيث الشكل واللون			

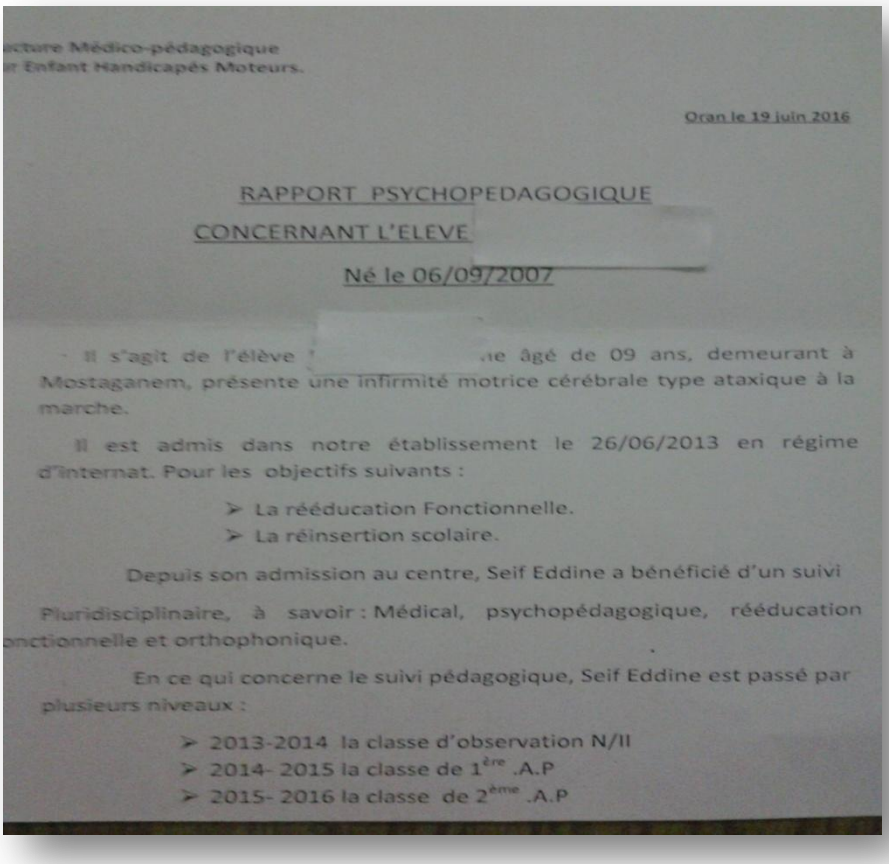
□ . بعد الذاكرة

الرقم	1- بند الذاكرة السمعية	التنقيط		
		0	1	2
01	تذكر مجموعة كلمات سمعيا			
02	تذكر مجموعة جمل بسيطة سمعيا			
03	تذكر سلسلة أعداد بسيطة			
04	تذكر سلسلة أرقام بالعكس			

05	تذكر الصوت من حيث الحدة			
06	تذكر الصوت من حبث المدى			
07	تذكر الصوت من حيث الإتجاه			
08	تذكر الصوت من حيث الشدة			
الرقم	2- بند الذاكرة البصرية	التنقيط		
		0	1	2
01	تذكر مجموعة كلمات انطلاقا من الصور			
02	تذكر مجموعة أشكال في بطاقات حافظة			
03	تذكر تلوين مجموعة مربعات باللون الأحمر والأخضر			
04	تذكر تلوين مجموعة أشكال باللون الأحمر-الأخضر-الأزرق والأصفر			
05	تذكر ووضع العصي المناسبة ومطابقتها من حيث اللون على اللوحة			

الملحق رقم (05).

الملفات الطبية لبعض عينة الدراسة الحالية.



...cture Médico-pédagogique
...r Enfant Handicapés Moteurs.

Oran le 19 juin 2016

RAPPORT PSYCHOPEDAGOGIQUE

CONCERNANT L'ELEVE

Né le 06/09/2007

Il s'agit de l'élève ...ne âgé de 09 ans, demeurant à Mostaganem, présente une infirmité motrice cérébrale type ataxique à la marche.

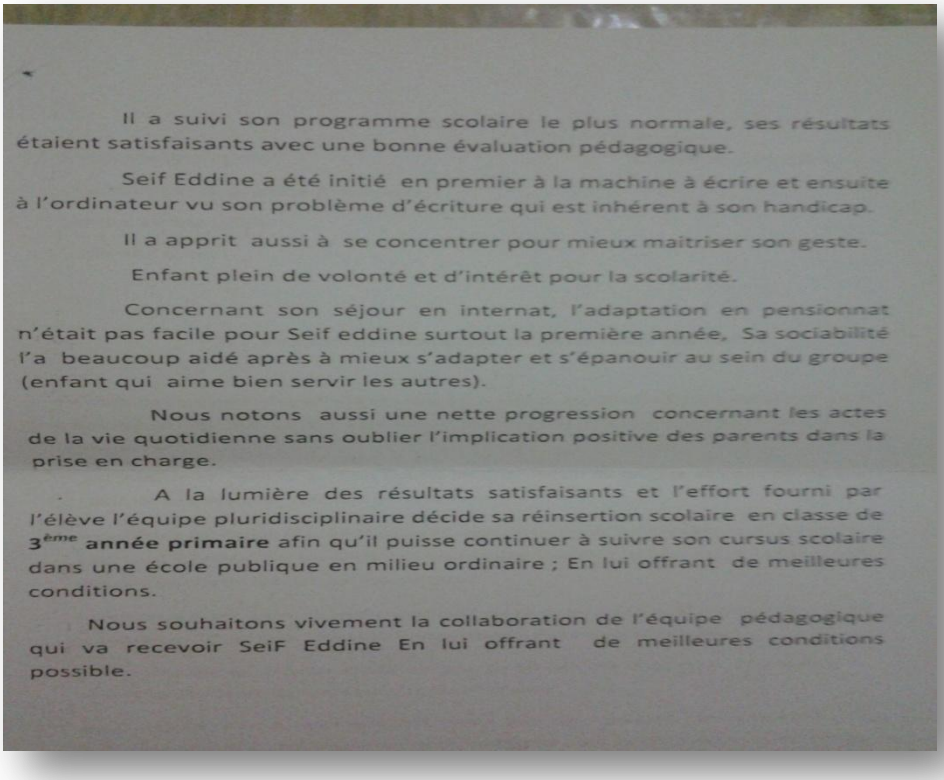
Il est admis dans notre établissement le 26/06/2013 en régime d'internat. Pour les objectifs suivants :

- La rééducation Fonctionnelle.
- La réinsertion scolaire.

Depuis son admission au centre, Seif Eddine a bénéficié d'un suivi Pluridisciplinaire, à savoir : Médical, psychopédagogique, rééducation ...nctionnelle et orthophonique.

En ce qui concerne le suivi pédagogique, Seif Eddine est passé par plusieurs niveaux :

- 2013-2014 la classe d'observation N/II
- 2014- 2015 la classe de 1ère .A.P
- 2015- 2016 la classe de 2ème .A.P



Il a suivi son programme scolaire le plus normale, ses résultats étaient satisfaisants avec une bonne évaluation pédagogique.

Seif Eddine a été initié en premier à la machine à écrire et ensuite à l'ordinateur vu son problème d'écriture qui est inhérent à son handicap.

Il a apprit aussi à se concentrer pour mieux maitriser son geste.

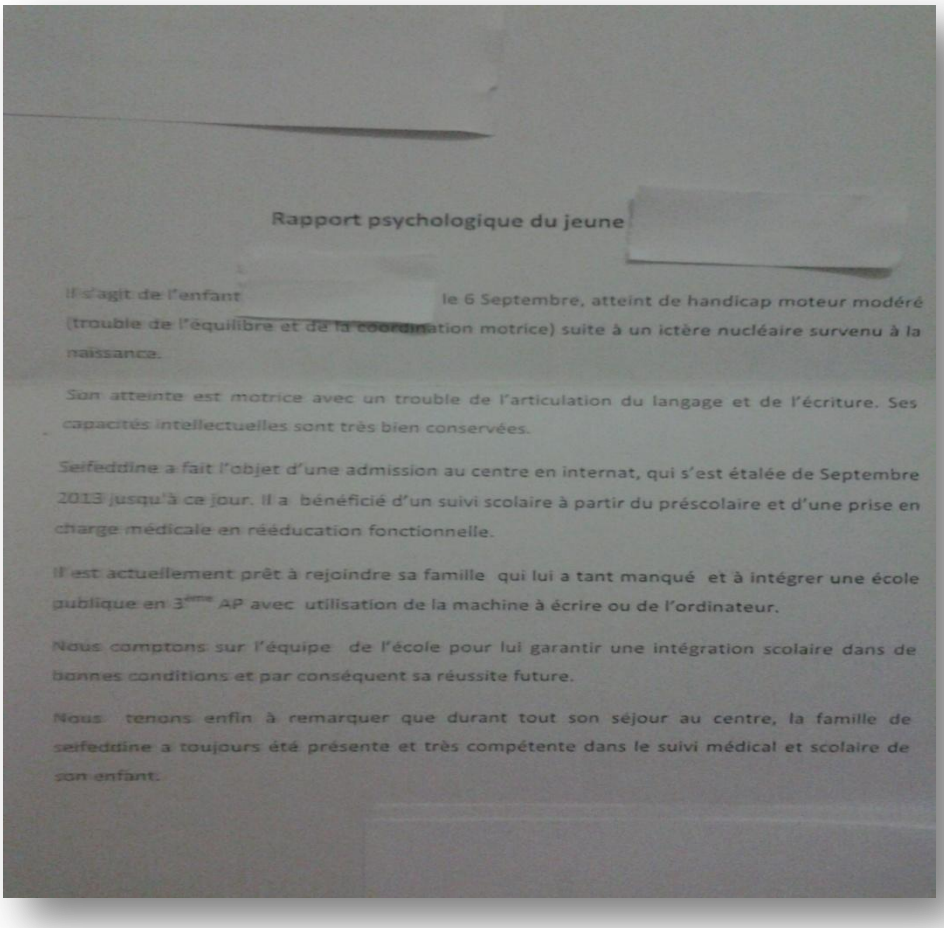
Enfant plein de volonté et d'intérêt pour la scolarité.

Concernant son séjour en internat, l'adaptation en pensionnat n'était pas facile pour Seif eddine surtout la première année, Sa sociabilité l'a beaucoup aidé après à mieux s'adapter et s'épanouir au sein du groupe (enfant qui aime bien servir les autres).

Nous notons aussi une nette progression concernant les actes de la vie quotidienne sans oublier l'implication positive des parents dans la prise en charge.

A la lumière des résultats satisfaisants et l'effort fourni par l'élève l'équipe pluridisciplinaire décide sa réinsertion scolaire en classe de **3ème année primaire** afin qu'il puisse continuer à suivre son cursus scolaire dans une école publique en milieu ordinaire ; En lui offrant de meilleures conditions.

Nous souhaitons vivement la collaboration de l'équipe pédagogique qui va recevoir SeiF Eddine En lui offrant de meilleures conditions possible.



Rapport psychologique du jeune

Il s'agit de l'enfant le 6 Septembre, atteint de handicap moteur modéré (trouble de l'équilibre et de la coordination motrice) suite à un ictère nucléaire survenu à la naissance.

Son atteinte est motrice avec un trouble de l'articulation du langage et de l'écriture. Ses capacités intellectuelles sont très bien conservées.

Seifeddine a fait l'objet d'une admission au centre en internat, qui s'est étalée de Septembre 2013 jusqu'à ce jour. Il a bénéficié d'un suivi scolaire à partir du préscolaire et d'une prise en charge médicale en rééducation fonctionnelle.

Il est actuellement prêt à rejoindre sa famille qui lui a tant manqué et à intégrer une école publique en 3ème AP avec utilisation de la machine à écrire ou de l'ordinateur.

Nous comptons sur l'équipe de l'école pour lui garantir une intégration scolaire dans de bonnes conditions et par conséquent sa réussite future.

Nous tenons enfin à remarquer que durant tout son séjour au centre, la famille de seifeddine a toujours été présente et très compétente dans le suivi médical et scolaire de son enfant.

الملحق رقم (06).

- المقابلة الأرطفونية المطبقة مع حالات الدراسة.

– المعلومـــات البيـانيـــة:

الاسم الكامل للحالـة:

العمر الزمنـي:

الجنـس: ذكـر ☐ أنثـى ☐

الحالة الأسرية للأبوين: في حالة زواج ☐ طلاق ☐ أرامل ☐ متوفين ☐

المستوى الاجتماعي للأسرة: فقيرة ☐ ميسورة ☐ غنية ☐

مستوى الأبوين: بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الوضعية المهنية للأب: بدون عمل ☐ عامل ☐ نوع الوظيفة ☐

الوضعية المهنية للأم: بدون عمل ☐ عامل ☐ نوع الوظيفة ☐

القرابة بين الآباء: وجود قرابة ☐ عدم وجود قرابة ☐

درجة القرابة: درجة أولى ☐ درجة ثانية ☐ درجة ثالثة ☐

الفصيلة الدموية للأم:

الفصيلة الدموية للأب:

ب) – السوابـــق المرضيـــة للحالـــة:(الحمـل و الولادة)

سن الأم أثناء الحمل:

الرغبة في الإنجاب: نعم ☐ لا ☐

أمراض في فترة الحمل: نعم ☐ لا ☐

التعرض للأشعة: نعم ☐ لا ☐

حوادث في فترة الحمل: نعم ☐ لا ☐

وضعية الجنين أثناء الولادة: كيفية ☐ مقعدية ☐ التواء الحبل السري ☐

تناول الأدوية: نعم ☐ لا ☐

صرخة الميلاد: نعم ☐ لا ☐ بكاء متأخر

طبيعة الولادة: عادية ☐ قيصرية ☐ بالملقاط ☐ توأمية ☐

إنعاش الطفل: نعم ☐ لا ☐

مـدة الحمـل (من الولادة): طبيعية ☐ خديج ☐ متأخر ☐

الفصيلة الدموية للحالة:

التطعيم: نعم ☐ لا ☐

الحمى: نعم ☐ لا ☐

عمر التعرض للحمى:

الحوادث: نعم ☐ لا ☐

الأمراض الجرثومية: نعم ☐ لا ☐

أمراض الطفولة: نعم ☐ لا ☐

ج) – التطـور النفسـي – الحركـي للحالـة و الاتصـال قبـل اللغـوي:

مدة الرضاعة:

الرضاعة:

البكاء: نعم ☐ لا ☐

المناغاة: نعم ☐ لا ☐

الابتسامة: نعم ☐ لا ☐

التتبع بالنظر: نعم ☐ لا ☐

التقليد: نعم ☐ لا ☐

التحكم في وضعية الرأس: نعم ☐ لا ☐

التحكم في الأطراف (المنعكسات الشرطية): نعم ☐ لا ☐

الجلوس: طبيعي ☐ متأخر ☐

سن ظهور الأسنان:

سن بداية الحبو:

سن الوقوف:

سن بداية المشي:

فهم الإشارات: نعم ☐ لا ☐

اللعب: نعم ☐ لا ☐

الالتفات للأصوات: نعم ☐ لا ☐

د) – النمـو اللغـوي:

سن بداية ظهور المقاطع الصوتية:

سن الكلمات الأولى:

سن شبه جملة:

سن تكوين الجمل:

سن بداية الفهم اللغوي (فهم الكلمات):

هـ) – العـلاقـــات:

طبيعة العلاقة الزوجية: عادية ☐ مضطربة ☐

عدد الإخوة:

رتبة الحالة بين الإخوة:

العلاقة بين الإخوة: عادية ☐ مضطربة ☐

علاقة الحالة مع الوالدين: طبيعية ☐ حماية زائدة ☐ إهمال ☐ لا تتقبل الأم ☐

شخصية الحالة: اجتماعية ☐ منعزلة ☐ عدوانية ☐

هـ) – نـوع الشلل الدمـاغي: شـلل ربـاعي ☐

شـلل ثـلاثي ☐

شـلل نصـفي ☐

الملحق رقم (07).

✍ **خصائص إختبار الذكاء لأحمد زكي صالح المطبق على عينة الدراسة الحالية.**

الحالات	السن	الأسئلة التي لم يجب عليها	النقطة المتحصل عليها في الإختبار	عدد الأسئلة المجاب عليها في الإختبار	نسبة الذكاء	التصنيف ضمن فئة	تموقع الدرجة في المئين	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة
01	8 سنوات	21	25	39	120	الذكي	86	25	14
02	8 سنوات	25	24	35	117	الذكي	81	24	11
03	8 سنوات	20	23	40	116	الذكي	79	23	17
04	8 سنوات	19	24	41	117	الذكي	81	24	17

05	8 سنوات	16	23	44	116	الذكي	79	23	21
06	8 سنوات	14	27	46	125	الذكي جدا	91	27	19
07	8 سنوات	16	26	44	121	الذكي جدا	89	26	18
08	9 سنوات	13	28	47	119	الذكي	85	28	19
09	9 سنوات	18	28	42	119	الذكي	85	28	14
10	9 سنوات	13	28	47	119	الذكي	85	28	19
11	9 سنوات	12	29	48	120	الذكي	86	29	18
12	9 سنوات	19	26	41	116	الذكي	80	26	15
13	9 سنوات	11	28	49	119	الذكي	85	28	21
14	9 سنوات	13	29	47	120	الذكي	86	29	18
15	9 سنوات	12	28	48	119	الذكي	85	28	20
16	9 سنوات	16	28	44	119	الذكي	85	28	16
17	10 سنوات	17	30	43	116	الذكي	80	30	13
18	10 سنوات	15	31	45	117	الذكي	81	31	14
19	10 سنوات	21	31	39	117	الذكي	81	31	08
20	10 سنوات	13	31	47	117	الذكي	81	31	15
21	10 سنوات	16	32	44	119	الذكي	86	32	12
22	10 سنوات	16	33	44	120	الذكي	86	33	11
23	11 سنة	10	31	50	116	الذكي	80	31	17
24	11 سنة	12	34	48	120	الذكي	86	34	05
25	12 سنة	14	33	46	116	الذكي	80	33	04
26	12 سنة	13	37	47	121	الذكي جدا	90	37	10
27	12 سنة	13	37	49	121	الذكي جدا	90	37	10
28	12 سنة	08	39	49	126	الذكي جدا	95	39	12
29	13 سنة	07	40	53	126	الذكي جدا	95	47	12
30	13 سنة	07	39	53	125	الذكي جدا	91	39	14

جدول رقم (43): يبين خصائص إختبار الذكاء المطبق على عينة الدراسة الحالية.

الملحق رقم (08).

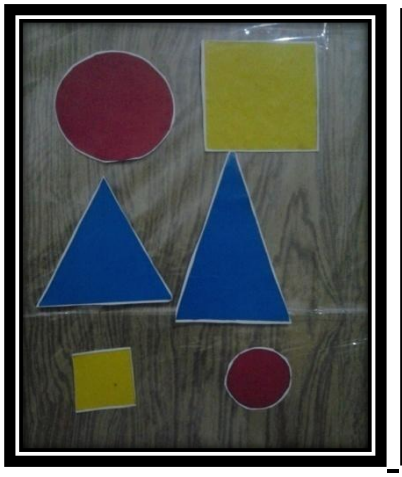
✍ الأدوات المستعملة في البرنامج التدريبي الأرطفوني المقترح.



الصورة (01)



الصورة (02)



الصورة (03)



الصورة (04)



الصورة (05)



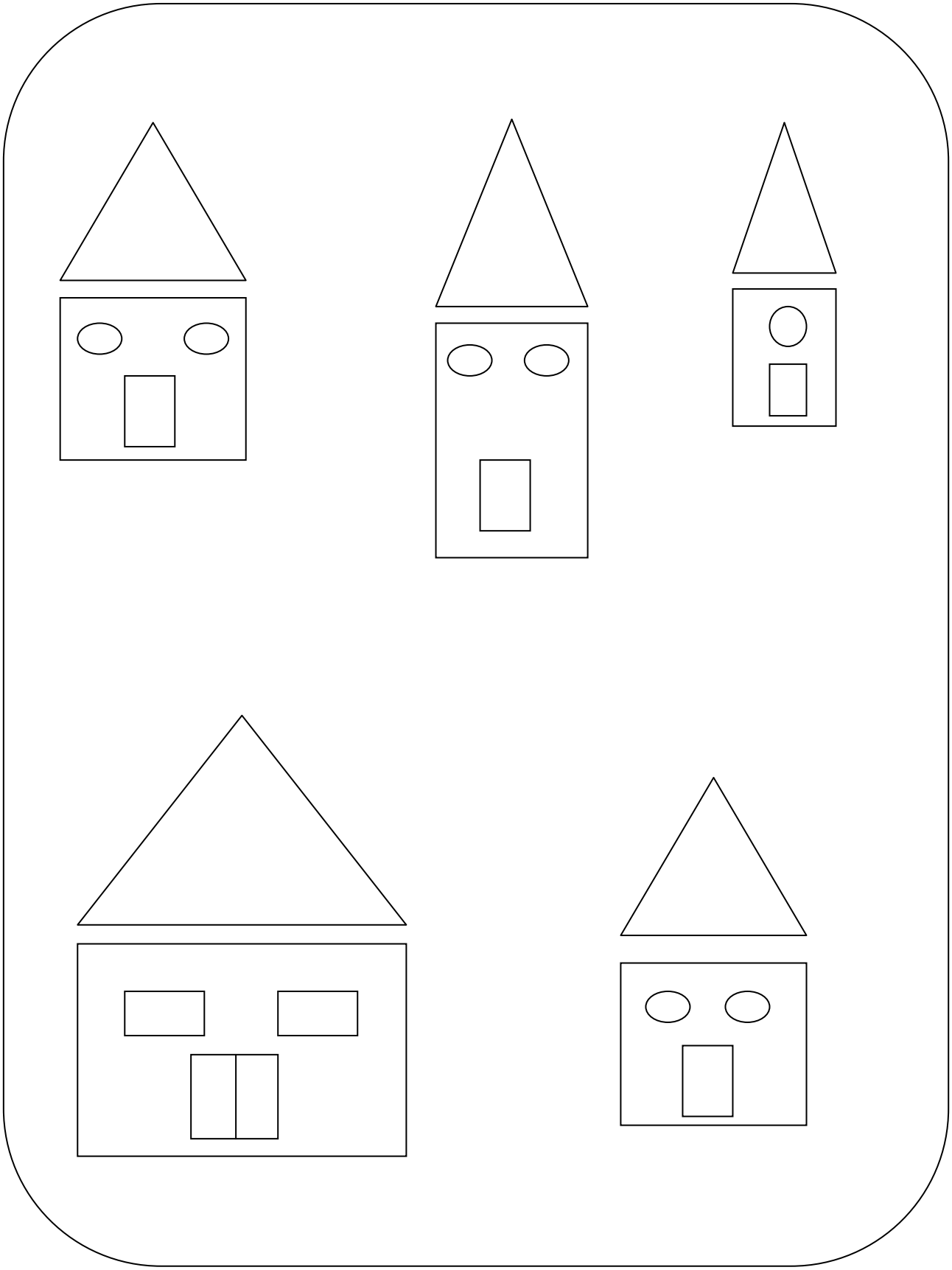
الصورة (06)







الصور (07) .





الصورة (01)



الصورة (02)



الملحق رقم (09).

الجداول الإحصائية في الدراسة للقياس القبلي و البعدي للإختبار العلاجي للغة المكيف E.T.L.A و محور القدرات المعرفية المرتبطة باللغة من البروتوكول التشخيصي الأرطفوني في إختبار – ت – لعينتين مترابطتين.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ETLA.avant & ETLA.aprés	30	,165	,384
Pair 2	بعد.القدرات & قبل.القدرات	30	,205	,278

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ETLA.avant - ETLA.aprés	635,433	26,565	4,850	625,514	645,353	131,015	29	,000
Pair 2	بعد.القدرات - قبل.القدرات	-201,267	20,514	3,745	-208,927	-193,607	-53,738	29	,000