جـــامـــعـــة الـــجـــزائـــر -2-

أبـــــو القـــاســـــم سـعـد اللـــه

كـــلـــيـــة الـــعـــلـــوم الاجـــتـــمـــاعـيـــة

قســم الأرطـوفـونيـا

استراتيجيات الفهم الشفهي وعلاقتها بالذاكرة الدلالية عند الطفل التوحدي

دراسة ميدانية بمركزي التوحد بولايتي العاصمة وتلمسان

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس اللغوي و المعرفي

إعداد:

بن حمو محمد الهادي

الاستاذ	الرتبة	المؤسسة الجامعية	الصفة
يمينة بوسبتة	استاذ تعليم عالي	جامعة ابو القاسم سعد الله-الجزائر2-	رئيسا
محمد حولة	استاذ تعليم عالي	جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم-	مشرفا و مقررا
حسين نواني	استاذ تعليم عالي	جامعة ابو القاسم سعد الله-الجزائر2-	عضوا
سليمة العطوي	استاذ محاضر أ	جامعة ابو القاسم سعد الله-الجزائر2-	عضوا
عبد الله بن عصمان	استاذ محاضر أ	جامعة عبد الله مرسلي- تيبازة-	عضوا
هجيرة نعاق	استاذ محاضر أ	جامعة مولود معمري -تيزي وزو-	عضوا

السنة الجامعية:

2021 -2020

الاهداء

بـــسم الله الرحمـن الرحيـــم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من قال فيهما "ربي عز وجل" : "**واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا**" .

إلى أمي الغالية التي قال عنها رسول الله صلى الله عليه و سلم مخاطبا أحد الصحابة" فلزمها فثم الجنة" و التي أحست بي ورأتني بقلبها قبل عينيها. ربي يحفظها.

إلى روح والدي الذي علمني صدق الكلمة و علمني أن الحياة نتاج العمل و الأمل و الالتزام، إلى مثالي الأعلى و قدوتي الطيبة في الحياة. فرحمه يارب برحمتك الواسعة.

إلى من سكنوا معي رحم أمي، أختي وإخوتي: عماد، ميلود، سارة، وطفليها ريان صلاح الدين و ريناد.

إلى من جعلها القدر زوجة وأم أطفالي و قرة عيني " إلهام" و كل أفراد عائلة أوجي.

إلى أبنائي مصطفى اكرم و مهدي زهرة الحياة الدنيا ربي اجعلهما ذرية صالحة

إلى أصدقائي " أمين ، قاسيمو، صلاح، ياسين، عبدالقادر، فتحي، عبيدو، حسناوي".

و إلى كل زملائي في العمل

و إلى كل من يسعهم قلبي و لم يدونهم قلمي

شكــر وعرفان

قبل شكر المخلوق نحمد الله الخالق الكريم على نعمه كلها و نسأله المزيد من التوفيق. فنشكر المنعم الكريم الذي يسر لنا انجاز هذا العمل و أعاننا عليه و وفقنا على إتمامه بفضله ومنه، فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه و عظيم سلطانه.

كمالا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور حولة محمد المشرف على هذا العمل، فقد كان أستاذا موجها وناصحا ، فاستفدت من عمله وإرشاداته، وأقدم له خالص شكري وعرفاني لما قدمه لي من جهد ومتابعة لإنجاز هذه الأطروحة، فشكرا جزيلا لك أستاذي و بارك الله فيك و في وقتك وجزاك عنه كل خير.

كما أخص بالشكر والتقدير والعرفان إلى مديرة ديوان و مركز باب الخير للتوحد بالجزائر العاصمة الأستاذة بن خنيش اسماء و الأستاذ محمد طباري وكل المختصين على حرصهم وتقديم تسهيلات أثناء تطبيق مقاييس الدراسة، وكذا الأستاذ أجد محمد عربي على مساعدته لي في تمرير مقاييس الدراسة بولاية تلمسان و توجيهاته المنهجية القيمة فتحية تقدير واحترام إلى كل من تعلمت منه حرفا.

ولا أنسى أستاذ بلكرد محمد الذي ساعدني كثيرا في الإجراءات الإحصائية لهذه الأطروحة فجازه الله كل خير.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقويم هذه الأطروحة، وإثرائها بآرائهم العلمية السديدة.

و في الأخير نوجه شكرنا و تقديرنا و امتناننا إلى كل من ساهم في خروج هذا العمل المتواضع إلى الوجود

ملخص الدراسة:

تطرقنا في هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل الحامل لاضطراب التوحد و طبيعة هذه العلاقة ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، أما لجمع البيانات والمعلومات فقد لجانا إلى تطبيق مقاييس التالية: الأول اختبار O52 لاستراتيجيات الفهم الشفهي لعبد الحميد خمسي والثاني اختبار الذاكرة الدلالية للباحث سعد عبد العزيز. وقدتم التحقق من فروض الدراسة من خلال استخدام جملة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة مستعينين في ذلك بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وذلك بتطبيق معامل الارتباط بيرسون البسيط و اختبار ت للفروق. وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإستراتيجية الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإستراتيجية المعجمية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية الفهم الصرفي النحوي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية القصصية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية الفهم الكلي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في درجات استراتجيات الفهم الشفهي الفوري تعزى لمتغير درجات طيف التوحد (خفيف، متوسط).

- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الذاكرة الدلالية تعزى لمتغير درجات طيف التوحد (خفيف، متوسط).

وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، تم إدراج مجموعة من التوصيات التي لها علاقة بالنتائج المتوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات الفهم الشفهي، استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري ، استراتيجيات الفهم الشفهي الكلي، الذاكرة الدلالية، إضطراب التوحد.

ملخص باللغة الأجنبية:

Abstract

In this study, we have discussed the relationship between the strategies for verbal understanding and semantic memory of a child with autism and the nature of this relationship. The descriptive method has been conducted, and for collecting data and information, we have conducted applied measures: the first is the O52 test for oral understanding strategies of Abdel Hamid Khumsi and the second is the semantic memory test for the researcher Saad Abdel Aziz,And the study hypotheses were verified by using a number of statistical methods in this study, using the statistical package for social sciences (SPSS), by applying the simple Pearson correlation coefficient and T-test for differences.

The study yielded the following results:

- ✓ There is a statistically significant correlation between strategies for verbal understanding and semantic memory in an autistic child.
- ✓ There is a statistically significant correlation between lexical strategy and semantic memory in an autistic child
- ✓ There is a statistically significant correlation between the grammatical morphological understanding strategy and the semantic memory of an autistic child.

- ✓ There is a statistically significant correlation between anecdotal strategy and semantic memory in a child with autism.
- ✓ There is a statistically significant correlation between the total understanding strategy and the semantic memory of a child with autism.
- ✓ There are statistically significant differences in the scores of the strategies for immediate oral understanding due to the variable of autism spectrum scores (light, medium).
- ✓ There are statistically significant differences in semantic memory degrees due to the variable of autism spectrum (light, medium).

In the light of the results reached through the study, a set of recommendations has been included that are related to the results reached.

Keywords:oral comprehension strategies, immediate oral comprehension strategies, total oral comprehension strategies, semantic memory, autismdisorder

قائمة المحتويات

- مقدمة.....1

الباب النــظري

الفـصـل الأول: مدخل إلى الدراسة

1- إشكالية الدراسة.....7

2- فرضيات الدراسة.....15

3- أهداف الدراسة.....16

4- أهمية الدراسة.....17

5- تحديد المفاهيم 17

الفـصـل الثاني: اضطراب التوحد

تمهيد.....22

1-لمحة تاريخية عن االضطراب التوحد.....22

2-تعاريف اضطراب التوحد.....25

3-خصائص اضطراب التوحد TSA حسب DSM5.....27

4-نسبة الانتشار.....31

5-الخصائص المعرفيةلإضطراب التوحد.....32

6-تشخيص اضطراب التوحد.....43

6-1-بعض اختبارات و مقاييس اضطراب التوحد:.....43

6-2-تشخيص فارقي.....48

7-أسباب اضطراب التوحد.....55

7-1-صعوبة معرفة الأسباب اضطراب التوحد.....56

7-2- النظريات المفسرة اضطراب للتوحد.....56

8- الوقاية من اضطراب التوحد.....62

9-علاج و إعادة تأهيل اضطراب التوحد.....63

9-1-العلاجات السلوكية و المعرفية (التربوية).....63

9-2-العلاجات النفسية الديناميكية.....66

9-3-العلاجات الطبية.....67

9-4-علاج بالحمية الغذائية.....70

خلاصة الفصل.....71

الفصل الثالث:استراتيجيات الفهم الشفهي

تمهيد.....73

1- تعريف الفهم.....73

2- عوامل الفهم.....74

3-علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى.....75

3-1-علاقة الفهم بالادراك 75

3-2-علاقة الفهم بالانتباه والذاكرة.....77

3-3-علاقة الفهم بالاستحضار.....77

3-4-علاقة الفهم بالتفكير.....78

4- الفهم وتكوين تصور ذهني.....78

5-أنواع الفهم.....79

5-1-الفهم الكتابي.....79

5-1-1-مستويات فهم الكتابي.....80

5-2-الفهم الشفهي.....81

5-2-1-مستويات الفهم الشفهي.....83

5-2-2-استراتيجيات الفهم الشفهي 84

5-2-3-مراحل اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العادي.....88

6- التناول المعرفي لقدرة الفهم الشفهي.....96

7-التناول النفسي اللساني لنشاط الفهم الشفهي.....100

8-الجانب التشريحي لوظيفة الفهم.....102

9-الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بطيف التوحد.....103

خلاصة الفصل.....107

الفـصـل الرابع: الذاكرة الدلالية

تمهيد:.....110

1- لمحة تاريخية عن دراسة الذاكرة.....110

2- تطور الذاكرة عند الطفل العادي.....112

2-1-تعريفالذاكرة 112

2-2-السيرورات الأساسية لعملية الذاكرة.....113

2-3-فزيولوجية الذاكرة.....114

2-4-أنواع الذاكرة.....117

2-5-دور الذاكرة في العمليات المعرفية الأخرى.....121

3- الذاكرة الدلالية.....124

3-1-تعريف الذاكرة الدلالية.....124

3-2- نماذج المفسرة للذاكرة الدلالية.....126

3-2-1- نموذج العنقدة.....126

3-2-2-نموذج الشبكة العاملة لCollins &Loftus1975.....126

3-2-3- نموذج الشبكة الدلالية كليان(quillian).....128

3-2-4-نموذج مقارنة الملامح لSmith &Shoben& Rips 130

3-2-5-نموذج الضبط التكيفي للأفكار لأندرسنAnderson.....131

3-2-6-نموذج تنظيم المتقدم للذاكرة الدلالية.....135

3-2-7-نموذج مستويات التصنيف.....136

3-2-8-التنظيم الذاتي للمعلومات.....136

3-2-8-نموذج التجهيز الموازي أو النموذج الاتصالي.....138

4- البناء المعرفي و الذاكرة الدلالية.....139

5-قياس الذاكرة الدلالية.....141

6- دور الذاكرة الدلالية في العمليات اللغوية المختلفة.....143

7-.مراحل اكتساب الدلالة لدى الطفل السوي.....146

8- الموقع التشريحي للذاكرة الدلالية.....148

9- أشكال التمثيل في الذاكرة الدلالية.....149

10-الذاكرة الدلالية و علاقتها بالفهم و تنظيم المفاهيم.....150

خلاصة الفصل.....151

الباب التطبيقي

الفـصـل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد.....155

1-منهج الدراسة.....155

2-الدراسة الاستطلاعية.....156

3-الدراسة الاساسية.....157

3-1-حدود الدراسة.....157

3-2-مجتمع الدراسة.....157

3-3- عينة الدراسة 158

4-أدوات الدراسة.....165

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....189

خلاصة الفصل.....189

الفـصـل السادس: عرض وتحليل و مناقشة النتائج

تمهيد.....191

1- عرض نتائج الحالات حسب مقاييس الدراسة.....191

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات الدراسة.....200

2-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (01).....200

2-2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (02).....201

2-3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (03).....202

2-4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (04).....202

2-5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (05).....204

2-6- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (06).....211

3-مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة.....213

خاتمة.....223

قائمةالمراجع.....227

المـلاحـق

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	التصنيفات الكرونولوجية لاضطراب التوحد	22
02	درجات شدة لاضطراب طيف التوحدTSA	27
03	فروقات بين التوحد و التخلف العقلي	44
04	فروقات بين التوحد و الفصام	45
05	فروقات بين التوحد و الصمم	46
06	فروقات بين التوحد و اضطراب اللغة	47
07	الفرق بين متلازمة أسبرجر و التوحد	49
08	الفرق بين متلازمة أسبرجر و التوحد	49
09	فروقات بين التوحد و متلازمة ريث	50
10	نشاطالفهمالشفهيحسبالسن	86
11	مراحل اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العاديعلى شكل مستويات	90
12	وصف لعينة الدراسة	152
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	154
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	155
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير مستوى التوحد	156
16	الخصائص السكومترية للاختبار الذاكرة الدلالية	182

17	نتائج اختبار الفهم الشفهي	186
18	نتائج اختبار الفهم الشفهي وفق مقاييس النزعة المركزية و التشتت	187
19	نتائج اختبار الفهم الشفهي حسب نسبة النجاح	189
20	نتائج اختبار الذاكرة الدلالية	192
21	علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم المعجمية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد.	195
22	علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم النحوية التركيبية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد.	196
23	علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم القصصية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل	197
24	علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم الشفهي الكلي والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد.	198
25	نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الفهم الفوري	205
26	نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الاستراتجية المعجمية	205
27	نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الإستراتجية النحوية الصرفية	206
28	نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الإستراتجية القصصية	206
29	نتائج اختبار ليفن و اختبار كلوموجروف سميرنوف	207
30	نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للاستراتجية المعجمية حسب متغير مستوى التوحد	208

31	نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للاستراتجية الصرفية التركيبية حسب متغير مستوى التوحد	209
32	نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للاستراتجية القصصية حسب متغير مستوى التوحد	210
33	نتائج اختبار ليفن و اختبار كلوموجروفسميرنوف لمتير الذاكرة الدلالية	211
34	نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للذاكرة الدلالية حسب متغير مستوى التوحد	212

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أسباب طيف التوحد	51
02	بنيةالدماغواضطرابطيف التوحد	53
03	مخطط لاستراتيجيات الفهم الشفهي	84
04	مداخلرئيسيةللمنظورالمعرفيفيتناولقدراتالفهمالشفهي	92
05	منطقة فرنيكي	99
06	انظمة الذاكرة	111
07	شبكة الذالكرة الدلالية حسبCollins &Loftus	121
08	نموذج الشبكي للذاكرة الدلالية حسبquillian	123
09	نموذج مقارنة الملامح للذاكرة الدلالية لSmith &Shoben& Rips	125
10	النموذج النظري للذاكرة الدلالية حسب Anderson	126
11	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	155
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	156
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير مستوى التوحد	157
14	بند من بنود الإستراتيجية المعجمية/اللوحة01.	165
15	بند من بنود الإستراتيجية الصرفية–النحوية/اللوحة14.	166
16	بند من بنود الإستراتيجية القصصية/اللوحة10 –	167

17	لوحة الترقيم	168
18	مستوي الفهم بين N1وN2	187
19	المقارنة بين نتائج مجموعة الدراسة و القيم المرجعية لاستراتيجيات الفهم الفوري	189
20	مقارنة نتائج مهارات الذاكرة الدلالية بالدرجة الكلية بدرجتها المرجعية	192

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان
01	اختبار o52 استراتجيات الفهم الشفهي
02	قائمة تحكيم اختبار O–52
03	اختبار الذاكرة الدلالية
04	اختبار CARS2
05	جداولنتائجبرمجية SPSS

مقدمة

مقدمة:

بدأ في الآونة الأخيرة الاهتمام بالاضطربات النمائية العصبية التي تؤثر على الاطفال و نموهم بشكل طبيعي و على مستقبلهم في الحياة، و جاء هذا الافتراض من منطلق ان سرعة التشخيص و التدخل المبكر يؤدي حتما الى ايجاد حلول و أساليب المناسبة لرفع كفاءة هؤلاء الاطفال و هم في سن مبكرة حتى يمكنهم من مواجهة الجياة بصورة افضل.

إن من المتعارف عليه أن التوحد من بين الاضطرابات المجتاحة النمو TED حسب DSM 4، و من بين اضطرابات طيف التوحدTSAحسب DSM5، يظهر اضطراب التوحد من خلال قصور في التفاعل الاجتماعي وذلك بصعوبة فهم مشاعر الآخرين مما ينتج عنه عدم القدرة على تأويل المواقف الآنية، و ايضا قصور في التواصل اللفظي و الغير لفظي و كذا مشكل في السلوك كالخوف شديد الذي لا يمكن إدراك سببه نسبة لتغيرات بسيطة في بيئته و روتينية، و لديه أيضا سلوك إيذاء الذات اضافة الى النمطية ، كل هذه الاعراض و السلوكيات تختلف من فرد إلى أخر حسب شدة الاضطراب و درجته.

و مع التزايد الكبير في عدد الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد مع النقص الكبير للمراكز المتخصّصة (التي بقي عددها محدود جدّا و مقتصر على بعض المناطق الجزائرية) في هذا المجال الذي يستدعي تكاتف الجهود بين العديد من المهنيين الذين يجمعهم تحسين و استثارة نمو الطفل في مختلف أبعاده النفسية، اللغوية و الاتصالية، النفسية الحركية، المعرفية الخاصة، لان هذه الاخيرة تساهم في استقرار و تكوين طبيعي للطفل التوحدي، الا ان الحديث على هذا الجانب مرتبط داسما بمدى نسية ذكاء لدى هذه الفئة مقارنة باقرانهم الاسوياء إلا أن المشكل يكمن في صعوبات على مستوى قدرتهم على التواصل و التفاعل الإجتماعي، هذا ما يؤدي إلى غياب تحفيز العمليات العقلية، و بالتالي قد يؤثر على قدرة الطفل التوحدي على الفهم الذي يعتبر المكون الأساسي للوصول لمهارة الإتصال و التعلم، ففهم اللغة نعني به أن القارئ أو المستمع يستطيع أن يحقق الأهداف المرجوة من الملفوظ كما أرادها

المتكلم و بعبارة أخرى فهي العمليات الذهنية أو المعرفية التي يسعى الفرد من خلالها إلى استيعاب الملفوظ من خلال ترميزه، مُحيلين بذلك إلى الفهم الشفهي و الاستراتيجيات النفسية اللسانية في مُعالجة معنى الملفوظ.

و على الرغم من أهمية الفهم الشفهي و استراتيجاته كعملية معرفية في فك ترميز و تشفير للمكونات اللفظية، هناك عمليات معرفية أخرى تساهم في بلورة اللغة الشفهية أهمها الذاكرة و بالأخص الذاكرة الدلالية. اذ تعتبر سلامتها من الأسس الهامة لتطور اللغة الشفهية عند الطفل فمن خلالها يتم اكتساب المعارف اللسانية من مفاهيم وكلمات و كذا المعاني المحددة لها.

و في نفس السياق يمكن اعتبار الذاكرة الدلالية كنشاط معرفي لغوي و القاعدة الأساسية أيالمستودع الذي ترجع إليه اللغة لاستحضار مادتها المعرفية (الكلمات، المعاني أو الدلالات). سواء على مستوى استقبال او الانتاج اللغويين. فبنسبة لمستوى الانتاج نجد التكرار الدلالي الكلمات و القدرة الطفل على التلفظ الصحيح للحروف على مستوى المخارج و الصفات، و كذا تكرار الارقام و على سرعة الاحتفاظ بها، و ايضا تسمية و القدرة على ربط بين الدال و المدلول واستحضار المفاهيم و الكلمات الدلالية. اما على مستوى الفهم او الاستقبال فنجد فهم المفردات و كذا القدرة على الاستعاب بين الجمل و الاحداث بمعنى اخر الربط الوظيفي.

و على الرغم من التقارب الكبير و الموجود بين هاتين العمليتين إلا أن لكل واحدة منهما خصوصية تتميز بها عن الأخرى من ناحية معالجة المعلومة فالفهم الشفهي هو عملية فك الترميز أو تشفير للكلام المتحدث، أما الذاكرة الدلالية فهي تتضمن عملية الفهم و بعدها أرشفت ما تم إستعابه و فهمه و تحضيره لوقت الحاجة أثناء عملية الإنتاج، بمعنى استحضار الكلمات في وقتها المناسب و الكلمات المناسبة مع الوضعيات المناسبة.

ان هذه المقاربة التي نسعى لفهمها تدخل ضمن المقاربات نفس معرفية لهذا الاضطراب. و بالتالي محاولة فهم مكانيزمات هذه الوظائف المعرفية و العلاقة بينها لدى الطفل التوحدي تعتبر خطوة مهمة للبحث أكثر عن خبايا هذا الاضطراب طيف التوحد، خصوصا و أن هذا الاخير أصبح موضوع الساعة بين المختصين(اطباء، نفسانين، معالجين في امراض الكلام و اللغة و حتى المربين).

و لإعداد هذه الدراسة كان من الضروري إتباع خطة منهجية قسمت بموجبها محتويات هذه الدراسة إلى بابين، إحداهما نظري والآخر تطبيقي، يحتوي الأوّل على أربعة فصول، حيث خُصص الفصل الأول لعرض مقدمة لهذه الدراسة ثم تبعناها بتقديم للإشكالية التي هي محل الدراسة، ثم تليها أهمية و أهداف لدراسة ، و ختمناها بتحديد لأهم المفاهيم و التعاريف الإجرائية التي أوردناها في دراستنا. ثم لدينا الفصل الثاني و الذي وجه لطفل التوحدي من تعريفات أساسية وكذا نسبة الانتشار، ثم تطرقنا إلى خصائص هذه الفئة حسب DSM5 ثم عوامل و أسباب اضطراب التوحد، مرورا بتشخيصات و أدوات القياس الخاصة به، وصولا إلى أهم البرامج العلاجية بداية من العلاج الدوائي و العلاج التربوي و النفسي و الغذائي.

في حين اختص الفصل الثالث لعرض و تقديم نشاط الفهم الشفهي والاستراتيجيات النفسية اللسانية في معالجة الملفوظات بداية من تحديد مفهوم الفهم و استراتيجيات أنواعه، مرورا بمراحل اكتساب الطفل للفهم الشفهي، ثم المنظور المعرفي في تناول قدرة الفهم الشفهي بمداخله الثلاث (مدخل المعرفة ،المدخل التصاعدي ،المدخل التنازلي) و وصولا إلى الفهم الشفهي عند الطفل التوحدي. أما الفصل الرابع فقد تم تخصيصه لأساسيات الذاكرة عند الطفل العادي كجزء أول بداية بعرض بعض المفاهيم الخاصة بالذاكرة و كذا أنواعها و مركزها العصبي في الدماغ، ثم انتقلنا إلى الجزء الثاني من الفصل حيث عرضنا فيه أهم التعاريف الذاكرة الدلالية واهم نماذج مفسرة لها مرورا بأدوات قياس الذاكرة

الدلالية و كذا دورها في العمليات اللغوية المختلفة، و صولا إلى موقعها التشريحي و أشكال التمثيل في الذاكرة الدلالية.

و من جهة أخرى، قُسِّمَ الباب التطبيقي إلى فصلين جاء في أولهما أهم الإجراءات المنهجية التي اتبعناها لإنجاز هذه الدراسة، حيث نتناول أوّلا حدود الدراسة والمنهج المعتمد عليه، ثم نمرّ إلى تقديم أدوات الدراسة المستعملة في هذه الدراسة مع إبراز طريقة التمرير و جمع المعطيات، وأخيرا تقديم عينة الدراسة و خصائصها، في حين اختصّ الفصل الثاني من هذا الباب في تقديم و تحليل النتائج المتحصل عليها ثم مناقشتها و التحقق من فرضياتها كخطوة أخيرة من الدراسة. لننهي هذه الدراسة بخاتمة و توصيات.

الباب
النظري

الفصل الأول

مدخل إلى للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يندرج موضوع هذه الدراسة ضمن الدراسات الخاصة بالاضطرابات طيف التوحد (TSA) les troubles du spectre autistique و بالأخص اضطراب التوحد حيث انه و باعتماد على قاموس الارطوفونيا (dictionnaire d'orthophonie) الذي يعتبره اضطرابا نمائيا عصبيا(neurodéveloppemental) يؤثر بشكل حاد في النمو عامة، التواصل و السلوك خاصة، و نجد من 2 إلى 5 حالة من 10.000 طفل، و يمس 4 مرات الذكور على الإناث و ما يميز هذا الاضطراب هو حدوث تغيرات في التواصل و التفاعل الاجتماعي، و أيضا سلوكيات و الاهتمامات النمطية. (BRIN. F & al,2011,p32).

وقد عرّفت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال التوحديين (National Society of Autistic Children, NSAC,) اضطراب التوحد بأنه اضطراب أو متلازمة ، وتشمل الاضطراب في المجالات الآتية: النمو، والاستجابة الحسية للمثيرات، واللغة والكلام، والقدرات المعرفية، والتعلق بالأحداث والمواضيع. و حسب التصنيف العالمي للأمراض الطبع العاشرة (CIM10) اضطراب التوحد هو اضطراب يتميز بإصابة نوعية في التفاعلات الاجتماعي المتبادلة و أشكال الاتصال و كذلك بمحور اهتمامات و أنشطة محدودة. (OMS,2000)

كما عَرّف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين(Individual with Disabilities Education Act) اضطراب التوحد على أنه عبارة عن إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي. وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر، ويؤثر سلبياً على أداء الطفل التربوي والتعليمي، ومن الخصائص الأخرى التي ترتبط بطيف

التوحد هو انشغال الطفل بالنشاطات المتكررة والحركات النمطية، ومقاومته للتغير في الروتين اليومي، إضافةً إلى الاستجابات غير الاعتيادية أو الطبيعية للخبرات الحسية (الزريقات ،2004،ص33).

أما تعريف مجلس البحث الوطني الأمريكي (National Research Council, 2001)، فإنه يُشير إلى أن اضطراب التوحد عبارة عن طيف من السلوكات المتنوعة في الشدة والأعراض والعمر عند الإصابة به، ويرتبط بمجموعة من الاضطرابات الأخرى مثل الإعاقة العقلية، والاضطرابات اللغوية.

وحسب الباحث قادري عبد الحليم فاضطراب التوحد هو اضطراب نمائي يظهر لدى الطفل عند سن الثالثة من العمر، ويشير بشكل رئيسي إلى تأخر في نمو مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، والذي يؤثر على المهارات اللغوية والانتباه.(قادري ،2010، ص12)

كل هذه الدراسات توضح الاهتمام الكبير بهذا الاضطراب بحيث اهتمت بعدة مستويات منها ما هو نفسي، اجتماعي، العقلي، المعرفي. وخاصة هذه الأخير فقد كان للدراسات الخاصة بالإستراتيجيات المعرفية أهمية كبيرة في فهم كل ما هو معرفي بما في ذلك الفهم و إستراتيجياته عند الطفل العادي ، حيث يشير (Auzbol,1984) و هو من أصحاب نظرية معالجة المعلومة إلى دور الفهم كبنية معرفية في عملية التعلم ، حيث تعتبر الأساس التي تبنى عليه جميع مدخلات التعلم، و لتحقيق الفهم في حد ذاته يجب أن يكون عن طريق الإستعاب الإستنتاجي. (الزيات،1998)

و عليه نجد أن مفهوم الفهم يعتبر من بين أكثر المصطلحات استخداما و شيوعا في سيكولوجيا اللغويات عند الطفل ، بحيث يستخدم في سياقين بمضمون متشابه ، إذ أن الطفل يفهم مبدأ تتبع مسلمات من حالة الى حالة اخرى، فيما يتصل بالحادثة التي تتضمن المبدأ ، ويصدق و يفهم الشخص الذي يتكلم، ومعظم علماء النفس المعرفيون المعاصرون ، يذهبون إلى أن عملية الفهم هذه لها مكونان متمايزان ومتشابكان في النسيج الواحد– عملية بناء–حيث يتم تكوين تفسير للمادة و–عملية إستخدام– ،

حيث يتم مزاوجة التفسير مع المعرفة الأخرى إذ يمكن استخدام المعلومات للإجابة عن الأسئلة ومعالجة المواقف الجديدة ، وإتباع التعليمات. (زياري،2008،ص 30)

وفي نفس الصدد يشير نبيل زياري 2008 إلى أن الفهم الشفهي هو عبارة عن العلميات العقلية والإستراتيجيات التي يتمكن من خلالها المستمعون من تمييز الأصوات التي ينطقها المتكلم، وبمعنى أبسط هو عملية اشتقاق المعاني من الأصوات، وبرغم ذلك فإن الفهم بمعناه الواسع ، نادرا ما ينتهي عند هذا الحد فعلى المستمعين أن يحققوا في التفسيرات التي صاغوها موضع التنفيذ ، فعند سماع جملة تأكيد فإنهم يستخرجون منها المعلومات الجديدة ويصفونها في الذاكرة، وبالتالي ينبغي أن تكون لديهم عمليات عقلية إضافية تمكنهم من إستخدام التفسير الذي قاموا بصياغته. (زياري،2008،ص 31).

كما تعتبر دراسة خمسي(1987) من بين أهم الدراسات التي حاولت تناول الفهم في الوضعية الشفهية، حيث يعرف الباحث الفهم الشفهي على أنه القدرة و الكفاءة اللتان تسمحان للطفل من فهم الحادثة الشفهية ، و ذلك بالرجوع إلى استراتيجيات تمكنه من الإجابة ، و لهذا قسم الباحث استراتيجيات الفهم الشفهي إلى نوعين أولهما إستراتيجية الفهم الفوري (compréhension immédiate) والتي تعتبر القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسبات اللسانية للطفل ويكون ذلك انطلاقا من ثلاث استراتيجيات تحتية تتمثل في استراتيجيه الفهم المعجمي (stratégie lexicale) وهي أسهل إذا ما قورنت مع الإستراتيجيات الأخرى ، حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقا من مكتسباته المفرداتية ولدينا أيضا استراتيجية الفهم الصرفي النحوي (stratégie morphosyntaxique) إذ تعتبر هذه الإستراتيجية متوسطة الصعوبة، حيث تسمح للطفل بالتعرف على العناصر اللسانية الخاصة بها و الثالثة استراتيجيه الفهم القصصية (stratégie narrative) التي تعتبر الإستراتيجية الأكثر صعوبة و تعالج المكتسبات اللسانية من النوع الأعلى.

وثانيهما إستراتيجية الفهم الكلي (compréhension globale)حيث تسمح هذه الإستراتيجية بالتعرف على السلوك المتخذ من طرف الطفل في حالة الوقوع في الخطأ. وبالتالي التعرف على التمثيل البياني profil يكون انطلاقا من ثلاث سلوكات أساسية تتمثل في سلوك المواظبة (comportement de persze;koévération) وهو يسمح بمراقبة سلوك الطفل و مدى قدرته على المواظبة في حالة كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة. وهناك أيضا سلوك تغيير التعيين (changement de désignation) الذي يسمح هو الأخر بمراقبة مدى قدرة الطفل على إعادة تحليل الحادثة في حالة الإجابة الخاطئة. وأخيرا سلوك التصحيح الذاتي (autocorrection) الذي يسمح بمراقبة السلوك الثاني(تغيير التعيين) ، بالإضافة إلى مراقبة الطفل على التحكم في تصحيح خطئه، و ذلك عند انتقاله من إستراتيجية سهلة إلى أخرى أصعب. (دحال ،2006).

ولما كان الفهم في الوضعية الشفوية ضروري في التفاعلات الاجتماعية ، و كانت هذه الأخيرة محل صعوبات هامة عند الأطفال المصابين باضطراب التوحد حيث نعود هنا إلى الوصف العيادي الذي أعطاه الباحث (Pascal Lenoir)؛ إذ تتعلق هذه الصعوبات بعجز في إقامة العلاقات الاجتماعية و التكيف السلوكي مع الوضعية الاتصالية ، إذ تتجلى هذه الصعوبات في ثلاثة مستويات تشمل عدم معرفة القواعد الاجتماعية القاعدية. وأيضا صعوبة التكييف مع السياق ألعلائقي .بالإضافة إلى عدم فعالية تعلم التفاعلات الإنسانية من خلال التجربة. (Lenoir ,2007)

كما توضح دراسة Hardiman حول اضطراب التوحد وجود صعوبات في فهم التعليمة وملفوظاتها و خاصة عندما تكون غير مباشرة و أيضا لوجود فقر على مستوى المفردات لدرجة عدم القدرة على التعبير عن إنفعالاتهم.(Hardiman,2008)

و على الرغم من أهمية الفهم الشفهي كعملية معرفية في ترجمة و استقبال المكونات اللفظية لدى الطفل التوحدي. إلا أن هناك عمليات معرفية أخرى تساهم في بلورة اللغة ، أهمها الذاكرة و بالأخص الذاكرة الدلالية. إذ تعتبر سلامتها من الأسس الهامة لتطور اللغة المنطوقة عند الطفل فمن خلالها يتم اكتساب المعارف اللسانية من مفاهيم وكلمات و كذا المعاني المحددة لها، وعليه يمكننا القول أن سلامة الذاكرة الدلالية وتطورها وفق المنحنى العادي يقدم قاعدة سليمة لاكتساب المعارف اللسانية. فعن أهمية الذاكرة الدلالية و الدلالة للطفل يرى Tulving أن الدلالة تهتم بدراسة معاني الكلمات وعلاقاتها، واكتساب كلمات جديدة يستدعي تخزين الخصائص الدلالية الخاصة بالأشياء وربطها مع البنود القريبة(إقامة علاقات دلالية)، و التمثيلات الدلالية غير الواضحة وغير المطابقة يمكن أن تسبب في تأخر المعجم اللغوي على مستوى الاستقبال والإنتاج، بحيث إذا لم يدرك الطفل الاختلافات التي تميز بين مفهومين فانه لن يفهم ضرورة اختلاف تسمياتها.(Bragard, 2005).

هذا و ترى الباحثة مكارثي أن وصول الطفل إلى مرحلة الفهم والتمييز يستغرق ثلاثة أشهر على الأقل قبل أن يبدأ استعمال كلام له دلالة . فالطفل قبل أن يتلفظ لفظة واحدة يكون قد جمع ثروة لا يستهان بها من الألفاظ والعبارات يفهمها ولكن لا يستطيع التلفظ بها. (شاش،2006،ص 87)

في نفس سياق يرى زغلول انه يتسنى لنا تحقيق فهم الجملة من خلال فحص ذاكرة الدلالات اللفظية، إذ إن فهم الجملة يُعد مؤشرا هاما لمدى فعاعلية المعالجة الدلالية التي تحدث لدى السامع،و في العادة يتم تفسير الجملة من خلال شبكة علاقات معرفية تتضمن نماذج ما قبل التخزين، و نماذج مقارنة الملامح المميزة للعبارة، و نموذج التنشيط السريع و الواسع للعبارات المسموعة. و يتوقف فهم الجملة المسموعة على عدد من العوامل منها التكرار و الحداثة و السياق والخبرة السابقة و الدور المتوقع من قبل السامع .كما و تلعب عوامل أخرى في عملية الفهم مثل النبرة أو التشديد و هو الضغط على الصوت أو

مقطع معين عند نطق للكلمة او الجملة ، وفي التنغيم الذي يتمثل في عملية التلوين أو التذبذب في ايقاعات اللفظ الصوتي من حيث تتابع النغمات الموسيقية في الصوت الكلامي(**الزغول و الزغول، 2003**)

كما قد اهتم علماء النفس المعرفي في أواخر السبعينات بدراسة دلالة الإشارة اللسانية من وجهة نظر أخرى و هي كيفية تكوينها، و تناولها عند الإنسان وتخزينها في الذاكرة الدلالية و استرجاعها أثناء التواصل اللفظي وقد تطرقوا إلى مختلف العمليات التي تتم أثناء معالجة مفهوم ما في الذاكرة الدلالية. كما مما لا شك فيه أن الذاكرة الدلالية باعتبارها نشاط معرفي لغوي داخلي لا يظهر إلا بارتباطه بمهارات لغوية أخرى كالفهم الشفهي فحسب المنظور العصبي يرى لوريا (LURIA) أن إصابة الجبهة اليسرى للدماغ تؤدي إلى اضطراب الفهم، نقص الكلمة و ضعف في الذاكرة الدلالية. (حمداش،2002،ص 02)

فبالنسبة للطفل التوحدي يحاول بعض الباحثين البرهنة على أن الأفراد هذه الفئة لديهم ذاكرة ممتازة ، بينما يرى آخرون أن التوحد يمثل اضطراب الذاكرة. و على الرغم مما في هاتين النظريتين من تناقض فان كلتهما صحيحتان، فالأشخاص التوحديون لديهم ذاكرة ممتازة لأنواع معينة من المعلومات و ذاكرة ضعيفة نسبيا لأنواع أخرى من المعلومات. فمثلا على الرغم من قدرة الأشخاص التوحديين على تذكر بعض المعلومات اللفظية كالأغاني و الإعلانات التلفزيونية فقد يكون من الصعب عليهم تذكر سلاسل معلومات لفظية طويلة تتعلق بما يفعلون و كيف يفعلون. أن تذكرهم لهذه السلاسل الطويلة من المعلومات اللفظية أمر معقد ويتطلب درجة عالية من معالجة اللفظية. (الشامي،2004، ص314)

و تضيف ايضا الشامي 2004 أن ما يميز ذاكرتهم الدلالية أن لديها المقدرة على الحفظ المعلومات و أن كانت دون معنى له مثل البيانات ، التواريخ، قوائم بأسماء رؤساء أو أسماء حيوانات و أغاني و الحان و حروف أبجدية سواء بترتيبها الصحيح أو معكوسة. (الشامي،2004، ص27)

كما أن الأشخاص الذين يعانون من اضطراب التوحد لديهم استراتيجيات جيدة للحفظ من اجل الوصول إلى المستوى الفكري، تتضمن الجوانب الدلالية والنحوية اللغة. و تتناقض هذه البيانات مع الأعمال الأولى لـ (O'Connor & Hermelin) 1970 التي ركزت على الحفظ والاسترجاع وفقًا لنوع المادة ، فالقدرات المكانية والحسية جيدة بوجه عام لدى بعض الأشخاص طيف التوحد ، حيث يمكنهم التعبير عن أنفسهم في عروض استثنائية كالرسم مثلا. الاختبارات التي تنطوي على ذاكرة "عن ظهر قلب".**(Rogé,2003, p 68)**

و بناءا على ما سبق من هذه الدراسات تتشكل لنا العلاقة الوظيفية بين الجانب المعرفي و اللساني النفسي كقاعدة أساسية للمختص في علم النفس اللغوي و المعرفي و كذا معالج أمراض الكلام و اللغة حول مفهومي الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية بحيث تبرز أهمية تدريب هاتين العمليتين من اجل مسايرة أطفال التوحد لأقرانهم العاديين.

إلا ان الملاحظ في تلك الدراسات السابقة انها لم تتطرق بصفة دقيقة لكل مكون معرفي لهذه الفئة من المجتمع، فلقد كانت محصورة فقط في تصنيف الاضطراب في حد ذاته دون محاولة تحليل داخلي لكل عملية معرفية و البحث عن العلاقة بينها. ومن جهة أخرى لاحظنا أن الطفل التوحدي يظهر ضعفا جليا على مستوى الفهم مقارنة بالطفل السوي حيث أن الطفل التوحدي يتأثر بإصابته النمائية و التي أحدت من بعض قدراته المعرفية و من بينها الفهم و إستراتيجياته، بحيث أن فهم اللغة الشفوية تتطلب عدة كفاءات تسمح للطفل بفهم اللغة الشفوية منذ سن مبكر حيث ببلوغ الطفل 4-3 سنوات يكون الفهم قائم على الفهم المعجمي (lexicale) و حتى يفهم الطفل اللغة في هذا الأساس يتعرف على الكلمة و يربطها مع مقام الإنتاج اللساني. و أيضا ببلوغ الطفل 6-5- سنوات تنمو كفاءات الفهم، حيث تأخذ بعين الاعتبار المظاهر الصرفية التركيبية و المظاهر القصصية أو السردية للغة الشفوية وهذا حسب عبد الحميد خمسي، وبالتالي يستطيع الطفل أن يؤول الملفوظ خارج المقام (contexte). وفي المقابل نجد أن

قدرة الطفل التوحدي على فهم قواعد الدلالة وتوظيفها وفق اكتساباته المختلفة دائمة التذبذب و غير منسجمة مع زمن تخزين المعلومة و تنظيمها تنظيما دلاليا على شكل أبعاد لغوية كالتمييز الفونولوجي و الإيقاع الدلالي، و كذا معالجة الرموز و المفاهيم و حتى العلاقات. و انطلاقا من هذه المعطيات السابقة يمكننا طرح التساؤل العام التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية لدي الطفل التوحدي؟

و منه نطرح التساؤلات الجزئية التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية المعجمية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي؟.

2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية الفهم الصرفي النحوي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي؟.

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية القصصية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي؟.

4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية الفهم الكلي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي؟.

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات استراتجيات الفهم الشفهي الفوري تعزى لمتغير درجات اضطراب التوحد (خفيف، متوسط)؟.

6- هل توجد هناك فروق دالة إحصائيا في درجات الذاكرة الدلالية تعزى لمتغير درجات اضطراب التوحد (خفيف، متوسط)؟ .

2- فرضيات الدراسة:

من خلال الطرح المتضمن في إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، يمكن صياغة الفرضية العامة التالية:

توجد علاقة ارتباطية ذالة احصائيا بين استراتيجيات الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية لدي الطفل التوحدي؟

و من ثم يقترح الباحث الفرضيات الجزئية التالية:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإستراتيجية المعجمية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية الفهم الصرفي النحوي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية القصصية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

4- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية الفهم الكلي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

5- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات استراتجيات الفهم الشفهي الفوري تعزى لمتغير درجات اضطراب التوحد (خفيف، متوسط).

6- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الذاكرة الدلالية تعزى لمتغير درجات اضطراب التوحد (خفيف، متوسط).

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات الفهم الشفهي و علاقتها بنشاط الذاكرة الدلالية لدى الأطفال الحاملين لاضطراب التوحد و كذا على خصائص ذاكرتهم الدلالية. و قد حدد الباحث بعض هذه الأهداف على الشكل التالي:

1- إن اضطراب التوحد مستمر الوجود والحالات في تصاعد و صعوبة التحكم في ظهورها، لذا نرى أن اتخاذها كموضوع للدراسة يبقى مهم لمساعدة هذه الفئة.

2- خلال دراستنا و إطلاعنا على الدراسات التي تناولت اضطراب التوحد وجدنا أن دراسة الذاكرة الدلالية عند الأطفال الحاملين لاضطراب التوحد شحيحة نوعا ما حسب علم الباحث، مما شجعنا لاختياره كموضوع للدراسة.

3-محاولة إجراء دراسات حول اضطراب التوحد و الإحاطة بمختلف الميادين الممكنة خاصة في ميدان علم النفس اللغوي و المعرفي.

4- كما تهدف هذه الدراسة إلى إبراز قيمة الذاكرة كونها العملية المعرفية الأساسية التي ترجع إليها جل العمليات المعرفية الأخرى من اجل استغلال مادتها المعرفية .(المستودع المعرفي).

5- تهدف هذه الدراسة إلى إعطاء قيمة أساسية للنشاط المعرفي في عملية الكشف و التشخيص للاضطراب التوحد

6- محاولة الإلمام بكل الجوانب الخاصة بالمتغيرات الدراسة(استراتيجيات الفهم الشفهي، الذاكرة الدلالية) و فهم ميكانيزماتهما من اجل إعادة التأهيل المعرفي لها في حالة الضرر لدى الطفل التوحدي.

4-أهمية الدراسة:

1- تسمح لنا هذه الدراسة من اختبار صحة فرضياتنا، وذلك من خلال دراسة نشاط الذاكرة الدلالية و استراتيجيات الفهم الشفهي لدى الأطفال الحاملين لاضطراب التوحد .

2- تعد هذه الدراسة إضافة للدراسات السابقة في مجال اضطراب التوحد .

3- تقدم هذه الدراسة مادة نظرية فيما يخص الذاكرة الدلالية و تطور أهم مؤشراتها لدى الطفل التوحدي.

4- نأمل أن تساهم هذه الدراسة في فتح المجال لمزيد من الدراسات فيما يخص الذاكرة الدلالية عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

5-تساعد هذه الدراسة المختصين و المهتمين بفهم أفضل لهذا الجانب المعرفي المهم.

6- أهمية الاهتمام بنشاط الذاكرة الدلالية و كذا بدورها لدى الطفل نظرا لأهميتها البالغة في مختلف الإكتسابات خاصة التعليمية.

5-تحديد المفاهيم للدراسة:

- التعريف للذاكرة الدلالية :

هي ذاكرة الكلمات و المفاهيم و القواعد و الأفكار المجردة، إذ تعتبر ضرورية لاستخدام اللغة، فهي التنظيم العقلي للمعلومات التي يقوم بمعالجتها الفرد عن الكلمات و مختلف الرموز اللفظة الأخرى ومعانيها و مراجعتها، بالإضافة إلى العلاقات و القواعد التي تحكمها و النظم اللازمة لمعالجة هذه الرموز و المفاهيم و العلاقات.(بوخاري ،2002، ص26).

التعريف الإجرائي:

نحدد إجرائيا المفهوم الذاكرة الدلالية من خلال إجابة المفحوص على أبعاد دلالية تقيس مستوى القدرات اللغوية لديه من تكرارات للكلمات و الأرقام و كذا دلالات للصور وتصنيفها و ترتيبها، بالإضافة إلى التمييز الفونولوجي و الإيقاع الدلالي، فعبر الدرجات المعيارية لمقياس نحدد درجة الذاكرة الدلالية في كل بند.

اما فيما يخص متغيرات الذاكرة الدلالية فلدينا:

التكرار الدلالي للكلمات:

ونعني به قدرة الطفل على التلفظ جيد من حيث صفات و مخارج الحروف ، و محاولة الربط بين مستوى الدال والمدلول.

التكرار الدلالي للارقام:

يعنى بسرعة الاحتفاظ الدلالي. وكذا معرفة مدى تذكر الطفل للسلاسل الدلالية التي يسمعها .

التركيب الايقاعي الكلامي:

و هو خاص بالقدرة على الإدراك الإيقاعي.

الاحساس و التمييز الفونولوجي:

نعني به القدرة على التمييز بين الأصوات والنغمات.

فهم المفردات:

و هذا يدل على مقدرة الطفل يربط كل مفردة بما يدل عليها و ما هو معروض أمامه أو على جسمه في حالة المفردات الخاصة بأجزاء الجسم.

تسمية الصور:

و يقصد به التعرف على معظم الصور سواء المعروفة منها او الغير مألوفة وهو ما يدل على القدرة الجيدة في ربط الدال بالمدلول واستحضار المفاهيم و الكلمات الدلالية.

تصنيف و الترتيب الدلالي:

و نعني به معرفة انتماء الأشياء حسب المعلومات. كالتمييز بين الفروقات لبعض أنواع الخضار والفواكه والحيوانات الأليفة والمفترسة وتصنيف الأسماء.

الفهم و الربط الوظيفي:

و هو خاص بمستوى الفهم والقدرة على الاستيعاب الجمل.

تعريف الفهم الشفهي:

الفهم الشفهي هو مقدرة بعض الأفراد على فهم الألفاظ والتعبيرات اللغوية المختلفة ، ومعرفة ترادفات الكلمات وأضدادها فهي بذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالأسلوب اللغوي للفرد ، وبنبرته اللفظية وفهمه الدقيق لتباين الألفاظ و اختلاف معانيها ,(زايري،2008،ص 31)

التعريف الإجرائي:

نحدد إجرائيا المفهوم الفهم الشفهي من خلال تعيين المفحوص لصور المناسبة و التي توافق العبارات المناسب لها، ويكون ذلك حسب الطبيعة اللسانية التي يتميز بها هذه العبارات، فالإستراتيجية

المعجمية تحتاج إلى كلمة أو كلمتين أو جملة من كلمتين، في المقابل نجد الإستراتيجية النحوية الصرفية تتطلب جملة أطول مع استعمال للأفعال و الضمائر، أما استعمال الإستراتيجية القصصية.فيتوجب استعمال جملا على شكل قصة أو سرد لحادثة معينة في الصورة.

تعريف اضطراب التوحد:

التوحد هو اضطراب في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وهو عائق يتجلى في مرحلة الطفولة المبكرة ويصيب 1 من كل 1000 طفل. وهو أكثر شيوعًا لدى الأولاد بأربع مرات منها عند الفتيات. كان يُنظر إليه سابقًا على انه شديد ودائم، أما الآن مظاهر التوحد أكثر تكرارًا وتنوعًا، فسواء كانت هذه الأرقام تمثل زيادة حقيقية أم غير ذلك إلا انه يجب علينا أن نعززها بالكشوفات المبكرة و مسايرة تطور الجداول و الشبكات الخاصة بالتقييم.(boulekras,2011,p11)

التعريف الإجرائي:

نحدد إجرائيا المفهوم التوحد من خلال تحصل الطفل الحامل لطيف التوحد على درجة يساوي 25إلى 29.5 درجة توحد خفيف و درجة30 الى 36درجة لتوحد المتوسط وفق سلم تحديد الدرجات طيف التوحد للمقياس cars2، مما يحدد جميع النواحي التطورية لطفل بداية بالنمو الاجتماعي، والسلوكي ثم اللغوي، وصولا إلى النمو المعرفي.

الفصل الثاني

اضطراب التوحد

تمهيد:

يعتبر اضطراب التوحد من بين الاضطرابات الأكثر الانتشار بين الاضطرابات النمائية و نستطيع القول انه حديث العصر في الأوساط العيادية و العلاجية، برغم من أن اكتشافه يعود إلى منتصف القرن العشرين، غير انه اضطراب صعب التشخيص و كثيرا ما يصنف اضطراب التوحد على انه اضطراب أخر مشابه في بعض الأعراض و العكس، لهذا الغرض سنعرض في هذا الفصل بعض التعاريف اضطراب التوحد و نحاول الإلمام بخصائصه و تشخيصه الفارقي و تصنيفه مع اقتراح بعض أساليب التكفل به.

1-لمحة تاريخية عن اضطراب التوحد:

تم استخدم مصطلح التوحد لأول مرة عام 1911 من طرف المؤلف الألماني يوجين بلولير لوصف شكل متطرف من الفصام (Ould Taleb Mohammed,2015,P11) و تعود بدايات ظهوره إلى منتصف القرن العشرين و تحديدا في عام 1943، وذلك عندما بدأ الطبيب النفسي الأمريكي (L. Kanner) بملاحظة أوجه الشبه بين مجموعة من الأطفال ممن تمَّ إحضارهم إليه لغايات التشخيص و العلاج. و قد قام (L. Kanner) بنشر مقال وصف من خلاله هذه المجموعة من الأطفال (المتكونة من 11طفل) على أنهم يعانون من فروق واضحة في قدرتهم على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، و يظهرون سلوكات متطرّفة، ووصف هذه الأعراض باضطراب التوحد الطفو لي. (Florino & Hefhin, 2007)

في نفس الوقت كتب (H. Asperger) و هو طبيب في فيينا ،وذلك خلال الحرب العالمية الثانية عام 1944 عن أربعة أطفال و الذين تمَّ فحصهم في عيادة الأطفال في الجامعة التي كان يعمل بها،

و في مشروع كان يمثّل شهادة الدكتوراه الثانية له. إذ لاحظ (H. Asperger) أنَّ هذه المجموعة من الأطفال كانوا يعانون من ضعف في اللّغة، مع وجود فروق واضحة في التواصل اللَّفظي؛ كالتواصل البصري و نبرة الصوت و الإيماءات، و وصفهم بأنهم يتمتعون بقدرات عقلية مناسبة و لكنهم يعانون من ضعف أو تدني في المهارات الاجتماعية، وبعض المشكلات الحركية حيث كانوا أشبه بالطفل الأخرق و لديهم اهتمامات محدودة جدّا حتى أنها تؤدي إلى العدوانية و عدم الالتزام و السلبية.(Frith, 1991)

وقد استخدم (H. Asperger)مصطلح التوحد المرضي لوصف هذه الأعراض، و هنا أصبحت ملاحظاته ودراساته شبيهة بما جاء به (L. Kanner)، غير أنه لم يتم التعرف على أعمال (H. Asperger) و لا نشرها حيث كانت محتكرة باللّغة الألمانية إلى أن أقامت (Lorna Wing) عام 1981 سلسلة من الدراسات حول تلك الأعراض.(Wing, 1981)

السبعينيات: بدأ التفكير في التوحد على أنه اضطراب في نمو عصبي. و كان هذا وصف مقبولا على نطاق واسع آنذاك، و تم تسمية هذه المشاكل العصبية التي تصيب الطفل التوحدي ب"متلازمة الدماغ العضوية" فيDSM-3.

الثمانينات: كانت إيزابيل رابين وروبرتو توتشمان من بين أول من أبلغوا أن حوالي 30٪ من الأطفال المصابين بالتوحد يعانون أيضًا من الصرع.

التسعينات: تم إدخال اضطراب Asperger ، متلازمة ريت، واضطراب التفكك الطفولي .كمفتاح تشخيصي تحت عنوان الاضطرابات المجتاحة النمو ، والتي شملت أيضًا اضطراب التوحد، وهنا نتكلم عن DSM-4

2013: تم نشر DSM-5 ، حيث تم استبدال جميع تشخيصات التوحد بـ "اضطرابات طيف التوحد"، حيث أشارت البيانات إلى أن التشخيص الأكثر تحديدًا هو التشخيص المبكر الذي يتنبأ باضطرابه مستقبلا.

2018: يتم إجراء اختبار فحص حديثي الولادة توحد ، باستخدام أدوات الفسيولوجية العصبية. يمكن أن تظهر علامات بيوكيميائية أو جينية من شأنها أن تكون مفيدة في عملية التشخيص. (Lyama-Kurtycz,2020, P52)

و في الجدول التالي نجد التصنيفات الكرونولوجية لاضطراب التوحد:

الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ط3 DSM III 1980	**الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ط3 م ا رجعة DSM III R 1987**	**الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ط4 DSM 4 1993**	**الدليل العالمي لتصنيف الامراض ط11 CIM 10 1993**	**التصنيف الفرنسي للاضطرابات العقلية لطفل و المراهق CFTMEA 2000**	**الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM 4 TR 2002**	**الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM 5 2013**
للاضطرابات العامة للنمو	للاضطرابات النمائية الشاملة	للاضطرابات النمائية الشاملة	للاضطرابات النمائية الشاملة	الذهانات للاضطرابات النمائية الشاملة	للاضطرابات النمائية الشاملة	للاضطرابات الطيف التوحدي
التوحد الطفولي المتلازمة الكاملة	الاضطرابات التوحدية	الاضطرابات التوحدية	التوحد الطفولي: التوحد غير	التوحد الطفولي: ذهان من توع	الاضطرابات التوحدية : التوحد	الاضطراب التوحد

			النمطي	كانر	غير النمطي	
		متلازمة ريت	متلازمة ريت		متلازمة ريت	
		اضطراب التفكك الطفولي	اضطرابات أخرى للتفكك الطفولي	الذهان المبكر القصوري	اضطراب التفكك الطفولي	
		متلازمة اسبرجر	متلازمة اسبرجر		متلازمة اسبرجر	متلازمة اسبرجر
المتلازمة المتبقية	للاضطرابات النمائية الشاملة الغير محددة		للاضطرابات النمائية الشاملة الغير محددة	فصام الطفولة	للاضطرابات النمائية الشاملة الغير محددة	للاضطرابات النمائية الشاملة الغير محددة

جدول رقم(01): التصنيفات الكرونولوجية لاضطراب التوحد(بلال،2016،ص28)

2-تعاريف اضطراب التوحد:

تعريف التوحد حسب قاموس الأرطوفونيا: هو اضطراب نمائي عصبي(Neurodéveloppemental) يؤثر بشكل حاد في النمو عامة، التواصل و السلوك خاصة و نجد من 2 إلى 5 حالة من 10.000 طفل، و يمس 4 مرات الذكور على الإناث و ما يميز هذا الاضطراب: حدوث تغيرات في التواصل و التفاعل الاجتماعي، و أيضا سلوكات و الاهتمامات النمطية. و لا تزال الدراسات جارية حول أسباب هذا الاضطراب، فهناك من يرجعها إلى أسباب جينية، عصبية، بيولوجية و بيئية(Brin. F & Al,2011,P32 -).

و ترى Tina Lyama-Kurtycz2020 انه لدى الأطفال التوحد خصائص مميزة بحيث يكون لديهم مجموعة واسعة من القدرات و في نفس الوقت أعراض، كأن يبدو بعض الأطفال منغمسين في عالمهم الصغير، و قد لا يتكلمون بتاتا، كما أنهم يلعبون بلعبة واحدة مرارًا وتكرارًا بنفس الطريقة. هذا و قد لا يستديرون عندما ينادوا على اسمهم. و نجد أن بعض الأطفال الآخرون يطورون الكلمات وحتى الجمل ، ومع ذلك، قد لا يعرفون كيف يتواصلون مع أطفال آخرين في مثل سنهم، كما أن بعض الأطفال قد يكونون هادئين للغاية؛ و قد يكون البعض الآخر شديد النشاط ولديهم نوبات الغضب. هؤلاء الأطفال مختلفون جدًا عن بعضهم البعض مثلهم مثل اختلاف الأطفال العاديين فيما بينهم.(Lyama-Kurtycz,2020, P237)

و حسب DSM 4 يظهر اضطراب التوحد **من قصور في التفاعل الاجتماعي** كاختلال في استخدام سلوكات الغير لفظية و إخفاق في تطوير العلاقات مع الآخرين، و غياب السعي العفوي للمشاركة أو الاهتمام بالنشاطات أو الانجازات التي تجمعه من اقرأنه، و كذا انعدام التبادل الاجتماعي أو الانفعالي، و أيضا **قصور في التواصل** بحيث يظهر من خلال تأخر اللغة الشفوية أو غيابها، و عدم القدرة على الاستمرار في الحديث أن كانت لديه لغة، و أيضا الاستخدام النمطي المتكرر للغة أو لغة خاصة، انعدام اللعب التخيلي أو ألعاب المحاكاة الاجتماعية المناسبة للمستوى التطور كذا **مشكل في السلوك و أنشطة تكرارية نمطية** تظهر من خلال انشغال كلي بموضوع ما أو اهتمام مقيد بموضوع أخر، قولبية حركية متكررة و نمطية.

و تعرف الجمعية الوطنية للأشخاص التوحديين على لسان Freemann & Ritvo التوحد على انه اضطراب في سرعة النمو أو مراحله، و في الاستجابة للمثيرات الحسية و اضطراب في الكلام و اللغة

و السعة المعرفية وكذا اضطراب في التقليد المناسب للأشخاص و الأحداث و الموضوعات.(الجلبي ،2005، ص17)

و تعرفه الشامي على انه اضطراب عصبي بيولوجي يؤثر على ثلاث جوانب لدى الأطفال هي: التفاعل الاجتماعي، التواصل، التخيل، و هو يصيب 10-15 مولود من بين 10000، كما انه يصيب جميع الأجناس و الطبقات الاجتماعية، و يظهر التوحد لدى معظم الحالات من الأشهر الأولى من عمر الطفل، و لدى جميع الحالات عند بلوغ سنتين ونصف، إلا أن هناك قلة من الأطفال يتطورون بشكل طبيعي، ثم يتراجعون خلال الثانية من عمرهم ، يصاحب تأخر ذهني بدرجات متفاوتة و بنسبة 77% من الحالات، (الشامي،2004،ص415)

و يعتبر التوحد اضطراب تطوري يحدث خلل في تطور الطفل ما يميزه عن أقرانه من العاديين فيخرج من الواقع و ينطوي على العالم الداخلي و هذا ما يجعله غير قادر على بناء العلاقات الاجتماعية ، كما تظهر على الطفل التوحدي سلوكات شاذة و غريبة بالإضافة إلى اتصاف بعضهم بالعدوانية و إيذاء الذات و هذا ما يجعل التعامل معه صعب.(ابو سيف،2006،ص06)

3-خصائص اضطرابات طيف التوحدTSA حسب DSM5

- هو عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، و من بين أعراض عامة ما يلي:

1- عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، يتراوح على سبيل المثال، من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل في الأخذ و الرد في المحادثة، إلى تدنٍ في المشاركة بالاهتمامات، والعواطف، أو الانفعالات، حيث يمتد إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

2- العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، تتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي، إلى الشذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى انعدام تام للتعابير الوجهية والتواصل غير اللفظي.

3- العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، تتراوح، مثلاً من صعوبات تعديل السلوك لتلائم السياقات الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى انعدام الاهتمام بالأقران.

4- أنماط متكررة محددة من السلوك، و الاهتمامات، أو الأنشطة وذلك بحصول اثنين مما يلي على الأقل.

4-1- نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء، أو الكلام(مثلاً، أنماط حركية بسيطة، صف الألعاب أو تقليب الأشياء، المصاداة، وخصوصية العبارات.)

4-2- الإصرار على التشابه، والالتزام غير المرن بالروتين، أو أنماط طقوسية للسلوك اللفظي أو غير-اللفظي(مثلاً: الصعوبات عند التغيير، وأنماط التفكير الجامدة وطقوس التحية، والحاجة إلى سلوك نفس الطريق أو تناول نفس الطعام كل يوم.)

4-3- اهتمامات محددة بشدة وشاذة في الشدة أو التركيز(مثلاً: التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء - غير المعتادة، اهتمامات محصورة بشدة و مفرطة.)

4-4- فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة مثلاً: عدم الاكتراث الواضح للألم/درجة الحرارة، والاستجابة السلبية لأصوات أو لأنسجة محددة، لإفراط في شم ولمس الأشياء، الانبهار البصري بالأضواء أو الحركة.)

- تظهر الأعراض في فترة مبكرة من النمو(ولكن قد لا يتوضح العجز حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة أو قد تحجب بالاستراتيجيات المُتعلمة لاحقاً في الحياة.)

تسبب الأعراض تدنياً سريرياً هاماً في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي، أو في غيرها من النواحي المهمة في الحياة. (الحمادي، بدون سنة، ص 28-29)

3-1-درجات شدة لاضطراب طيف التوحدTSA حسب DSM5

أن الأفراد الذين لديهم تشخيصات ثابتة حسب الدليل الرابع لاضطراب التوحد، واضطراب اسبرجر، أو اضطراب النمو الشامل غير المحدد في مكان آخر، ينبغي منحهم تشخيص اضطراب طيف التوحد . و التالي يمكن اعتبار مستويات الشدة كمعيار لدرجات طيف التوحد حسب DSM5:

مستوى الشدة	التواصل الاجتماعي	السلوكات النمطية المتكررة
مستوى 3 يحتاج إلى دعم كبير جدا	عجز شديد في مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي مسبباً تدنياً شديداً في لأداء، مع بدء محدود جداً للتفاعل الاجتماعي، مثلاً: شخص لديه كمية قليلة من الكلام الواضح والذي نادراً ما يبدأ التفاعلات وإذا فعل فإنه يعتمد على مقاربات غير مألوفة لتلبية لاحتياجات فقط وللاستجابة للمقاربات لاجتماعية المباشرة بشدة فقط.	انعدام المرونة في السلوك، وصعوبة شديدة في التأقلم مع التغيير، أو أن السلوكيات النمطية/المتكررة تتداخل بوضوح مع الأداء في جميع المناحي . إحباط/صعوبة كبيرة لتغيير التركيز أو الفعل.

مستوى 2 يحتاج إلى دعم كبير	عجز واضح في مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي، الاختلالات الاجتماعية ظاهرة حتى مع الدعم في المكان، مع بدء محدود للتفاعل .فمثلاً شخص يتكلم جملاً بسيطة وتفاعلاته محددة باهتمامات ضيقة، ولديه تواصل غير لفظي غريب.	انعدام المرونة في السلوك . وصعوبة التأقلم مع التغيير، أو أن السلوكيات النمطية/المتكررة تظهر بتكرار كافٍ ليبدو ظاهراً للمراقب الخارجي وتتداخل بالأداء في العديد من السياقات .إحباط/صعوبة لتغيير التركيز أو الفعل.
مستوى 1 يحتاج إلى دعم	دون دعم في المكان فالعجز في التواصل الاجتماعي يسبب تدنيا ملحوظا. صعوبة بدء التفاعلات الاجتماعية مع أمثلة واضحة للاستجابات غير الناجحة أو غير المعتادة لاستهلالات الغير، و قد يبدوا انخفاض الاهتمام بالتفاعلات الاجتماعية ، فمثلا شخص لديه القدرة على الكلام بجمل كاملة قد ينخرط باتصال و لكن محادثة من و إلى الآخرين ستفشل، و عادة ما تكون محاولاته لتكوين أصدقاء غريبة و غير ناجحة .	انعدام المرونة يسبب تداخلاً واضحاً مع الأداء في واحد أو أكثر من السياقات .صعوبة التغيير بين لأنشطة .مشاكل التنظيم والتخطيط تعرقل الاستقلالية.

جدول رقم(02):درجات شدة لاضطراب طيف التوحدTSA (الحمادي، بدون سنة، ص 30)

4-نسبة الانتشار:

فحسب بطرس 2010 اضطراب طيف التوحد ينتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ. و يقدر انتشار هذا الاضطراب مع الأعراض السلوكية المصاحبة له بنسبة 1 من بين 500 شخص و تزداد نسبة الإصابة بين الأولاد عن البنات بنسبة 1من4 .(بطرس،2010 ، ص150)

كما تؤكد وفاء الشامي ظهور حالات الإصابة بالتوحد بنسبة 1 / 4 بين الذكور و الإناث بشكل عام، ولكن التوحد يظهر في الغالب بدرجات شديدة لدى الإناث ويكون مصحوبا بتأخر ذهني شديد، و في فئة طيف التوحد الشديد يوجد ذكران مقابل أنثى ، وهكذا لو أننا لم نأخذ في اعتبارنا إلا من أصيب بالتوحد المقترن بالتأخر الذهني الشديد من الذكور كالإناث فان نسبة الانتشار تنخفض إلى½ .(الشامي،2004 ص19)

و في دراسة اخرىTina Lyama-Kurtycz نجد أن الذكور أكثر إصابة بطيف التوحد من البنات بنسبة 4-5. هذا الرقم يخضع لتدقيق أكبر من طرف الباحثين، بحيث تم افتراض أن الفتيات قد يكون لهن أعراض مختلفة عن الذكور، كما أن المعايير تطوير الاختبار القياسي في الغالب موجه لسلوكات الأولاد ، ونتيجة لذلك قد نفتقد عدد كبير من الإناث مع TSA.

و يعتقد البعض الآخر أن التعرض قبل الولادة لهرمون التستوستيرون كوسيلة لافتراض سببا لهذا الاختلاف. و هذا الفرض تتبناه نظرية بارون كوهين عن "دماغ الذكر المتطرف". لكن هذه النظرية أدت إلى أفكار مشكوك فيها طبيا مثل إعطاء دواء مضاد لهرمون التستوستيرون ، لوبرون ، إلى الأولاد المصابين بالتوحد ، محاولين التعويض عن التعرض قبل الولادة.

عند مقارنة الذكور والإناث مع TSA، نجد انه ليس هناك فرق كبير حسب الجنس في درجة ضعف التواصل الاجتماعي / لكن السلوكيات المقيدة والمتكررة أو القولبية كانت أكثر بروزًا لدى الذكور. كما انه يعتقد منذ فترة طويلة أنه عندما تكون الإناث مصابات بالتوحد ، فإنهن أكثر حدة و تأثر من الذكور ، مع معدل ذكاء أقل ووظيفة أقل. يبدو أن هذا صحيح لدى الأطفال الذين تم تعريفهم بشكل كلاسيكي.

فبالنسبة للإناث ذات الأداء العالي ، هناك مفهوم يسمى "التمويه" بمعنى أن الإناث تكون لديهن قابلية أفضل لإخفاء الاختلافات الاجتماعية، و حتى قدرة أكبر على تنمية المهارات الاجتماعية مقارنة مع الذكور. كما انه من المرجح أن تمتلك الفتيات اللاتي يعانين من اضطراب طيف التوحد بعض مهارات اللعب التظاهر. (Lyama-Kurtycz,2020,P 218-219)

5-الخصائص المعرفية لاضطراب التوحد:

تحدد الخصائص المعرفية التي لوحظت في اضطراب التوحد كيفية فهم البيئة المادية والاجتماعية، ويجب أن تؤخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار لفهم سير عمل الأشخاص المصابين بهذا الاضطراب، ووضع وسائل تكييف محددة ، وبالتالي السماح لهم بتطوير إمكاناتهم.

كما يمكن أن تكون هناك خصوصيات معالجة المعلومات مسؤولة عن الصعوبات التي تواجهها على جميع المستويات، سواء كانت تتكيف مع البيئة المادية أو تتكيف مع السياق الاجتماعي. و المشاكل المتعلقة بالعجز الفكري، و التشوهات في تطور اللغة والشذوذ في تكامل المعلومات شرط استجابات الشخص المصاب.

5-1- التوحد والمستوى المعرفي و الفكري:

يرتبط اضطراب التوحد في كثير من الأحيان بالإعاقة الذهنية ، حيث يعاني 75٪ من الأطفال المصابين بالتوحد من إعاقة. لذلك يجب أخذ فكرة العجز الفكري بعين الاعتبار لأن هذه المشكلة تؤثر على غالبية الأفراد المصابين بهذا الاضطراب. ومع ذلك ، فإن جميع السلوكيات التي لوحظت في اضطراب طيف التوحد أبعد ما تكون عن الاختزال إلى المستوى الفكري الضعيف، بحيث أظهرت الدراسات السيكومترية الأولى أن معدل الذكاء اللفظي كان أقل بكثير من معدل الذكاء في الأداء. ومع ذلك و مع تراكم البيانات ، كانت هذه وجهة النظر دقيقة لأن هذه القاعدة تنطبق بشكل خاص على أدنى المستويات. (Rogé,2003, P 68)

كما يكشف تحليل جوانب الكفاءة عن نقاط القوة والضعف التي يمكن أن تكون متنافرة للغاية مقارنة بالجوانب الأخرى للأداء. بحيث تكون هناك قدرة على تمييز المحفزات صحيحة بشكل عام عندما يتعلق الأمر بمواد ملموسة من ناحية. و من ناحية أخرى فإن استخدام المواد الرمزية يقلل من القدرة على التمييز. و يتم حفظ ذكرى البسيطة. مثل سلسلة من الأرقام أو مجموعات من الكلمات وفقًا لمستوى التطور عندما يتم التحكم في المستوى ، كما لا تختلف الذاكرة السمعية والبصرية للأطفال طيف التوحد عن تلك الموجودة عند اقرأنهم من الأطفال من حيث التسلسل الزمني. بالإضافة إلى ذلك ، الأشخاص الذين يعانون من طيف التوحد لديهم استراتيجيات جيدة للحفظ من اجل الوصول إلى المستوى الفكري، تتضمن الجوانب الدلالية والنحوية اللغة.

كما يتم تسجيل الصعوبات في المهام التي تنطوي على التجريد والفهم اللفظي والفهم غير اللفظي وترتيب التسلسل الزمني وترميز المعلومات. ومع ذلك، فإن هذا النوع من الملف الشخصي ليس ثابتًا. على وجه الخصوص، كما يجدر الإشارة إلى أن الأفراد المصابين بطيف التوحد رفيعي المستوى لم يظهروا فرقًا كبيرًا في درجات الاختبارات الفرعية المختلفة عند مقارنتها الأفراد العاديين من حيث المستوى

الفكري. و لكن برغم من كل هذه الدراسات حول الأداء المعرفي للأشخاص المصابين بطيف التوحد نقول إن العجز العقلي لا يفسر كل صعوبات الفهم و التكيف. (Rogé,2003, P 69)

5-2-التوحد واللغة:

تتراوح مشاكل اللغوية لدى الأشخاص المصابين باضطراب بالتوحد من انعدام لغة وظيفية بنسبة(50٪) و لكنها تظهر أحيانًا في نهاية السنة الأولى ثم تختفي. في هذه الحالة قد يظهر التعبير الشفهي أو لا يظهر مرة أخرى في تطور لاحق. يعد التبكير في تثبيت اللغة عاملاً ملائمًا، لأن الأطفال الذين يقدمون عناصر اللغة في عامين لديهم تشخيص أفضل من الآخرين.

فحتى و لو كانت هناك تشوهات لغوية في عمق اضطراب طيف التوحد ، فإن مشكلة التواصل أكثر شمولية لأن جميع جوانبها تتأثر سواء كانت لفظية أو غير لفظية، لأنه عندما تتطور اللغة، فإن لها خصوصيات التي تميز الأطفال اضطراب طيف بالتوحد من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية محددة. فالفهم مثلا محدود ويبقى عمومًا أفقر مقارنة بأقرانهم، ففي الغالب يستخدم الأولياء أدلة سياقية تدريجيًا لتسهل الفهم بشكل كبير، خاصةً في سياق الأنشطة الروتينية التي تتكرر كثيرًا وبالتالي تصبح قابلة للتنبؤ، وترتبط بكلمات أو تعبيرات معينة. علاوة على ذلك، الفهم حرفي. لا يمكن لطفل استنتاج المعلومات التي يتم تقديمها بشكل غير مباشر. كالاستعارات مثلا.

أما فيما يتعلق باللغة التعبيرية فلا يظهر الشخص المصاب طيف التوحد اهتمامًا كبيرًا بالتواصل، واستثناءا التعبير عن احتياجاته أو اهتماماته الخاصة.

في هذا السياق، يمكن تطوير مفردات مهمة، بحيث يكون الطفل قادرًا على حفظ المصطلحات المتعلقة باهتمامه. كما يمكن أن تظهر بعد ذلك بعض الاضطرابات السلوكية أو الأذى الذاتي أو المصاداةEcholalie . و تعد هذه الأخيرة جزءًا من التطور اللغوي للشخص المصاب طيف التوحد،

وعليه وظيفة التواصل باللغة الشفهية ليست مفهومة حقًا. كالتعبيرات. فنجده يقوم بحفظ أغاني الأطفال والأغاني والشعارات الإعلانية وتكرارها. و يمر معظم الأطفال الذين يصلون إلى اللغة بفترة من المصاداة Echolalie حيث يكررون ما يقوله الآخر بدلاً من وضع أنفسهم في تفاعل كامل. في هذه المرحلة من التطور ، تكون إجابات الأسئلة صعبة ، و في المقابل أظهرت بعض الدراسات أن المصاداة Echolalie يمكن أن يكون لها وظائف مختلفة (طلب ، احتجاج ، تأكيد ، إعلان ، استئناف ، قصة ، تنظيم ذاتي). لذلك يمكن اعتبار Echolalia كجهد للتواصل وليس فقط كإنتاج منحرف. إنه يمثل نوعًا من نشوء التواصل الذي يمكن بناء عليه الجهود لتطوير التواصل الوظيفي لدى الأطفال.

عناصر اللغة التي تغير المعنى (الضمائر) شخصية مثل "أنا" و "أنت" ؛ أو حروف الجر "في"، "على") يصعب استخدامها بطريقة مناسبة. فقد يكون الاستخدام صحيحًا في مواقف معينة (على سبيل المثال في التعبيرات الروتينية ولكن ليس في سياق أوسع. فالمهارات التفاعلية ضعيفة ولا يستطيع الشخص المشاركة بشكل طبيعي في المحادثة. يمكنه الحصول علي بنيات لغوية كافية ، وبالتالي ينجح بشكل جيد نسبياً في اختبارات لغوية معينة، بينما لا يستخدم المهارات اللغوية في المواقف الاجتماعية بشكل صحيح. بالإضافة إلى ذلك، تكون اللغة ملموسة وتقدم القليل من المرونة. كصعوبة استخدام علامات مثل الإيماء أو غيرها من الاتصالات غير اللفظية غائبة.

وبالتالي فإن المستوى التداولي هو الأكثر تضررًا لدى الطفل اضطراب طيف التوحد. وكذا الاستخدام المناسب للغة في السياق الاجتماعي للتواصل، الأمر الذي يمثل مشكلة حتى بين الأشخاص الذين طوروا مستوى جيدًا من التعبير اللفظي. كل هذه العناصر تعكس الانحرافات المعرفية والاجتماعية. أظهرت العديد من الدراسات أن الحالات الشاذة في اللعب الرمزي والتقليد ترتبط بمستوى اللغة، مما يشير إلى أن مشاكل التواصل ترتبط بمشاكل التفاعل والإدراك الاجتماعي أكثر من ارتباطها بالمشاكل الحقيقية لتنظيم

اللغة. الاستخدام العفوي القليل من التواصل سواء كان لغة أو إيماءات، هو في الواقع محوري لمرض التوحد. ومع ذلك ، فقد ثبت أيضًا أن الأشخاص المصابين بالتوحد لا يفتقرون إلى نية التواصل بل لديهم قيود في استخدام هذه الإشارات لأغراض التواصل الاجتماعي. بحيث يواجه الأشخاص المصابون بالتوحد صعوبة في استخدام أو إتباع التوجيهات لتأسيس اهتمام مشترك ، سواء في موقف ملموس (أظهر شيئًا لمشاركة الاهتمام) أو في موقف أكثر تجريدًا (الدردشة وتبادل المعلومات من أجل المتعة). إن وضعية التفاعل الاجتماعية هو في النهاية إشكالية التواصل التلقائي. (Rogé,2003, P69-70)

أدى فشل 50 طفلاً مصابًا بالتوحد في تطوير أي لغة ، والأهمية في جميع اضطرابات الفهم اللفظي إلى فحص فرضية اضطراب لغوي أساسي لن يكون نتيجة بسيطة للصعوبات التفاعل الاجتماعي. تظهر الأبحاث في هذا المجال أنه ، حتى عندما تتطور اللغة ، فإنها في وضع منحرف نوعيًا ، مع عدم التوافق بين الجوانب الصوتية والنحوية ، والتي يمكن الحفاظ عليها جيدًا نسبيًا ، والجوانب الدلالية والتداولية أكثر نقصًا .

و ترتبط الاضطرابات الأكثر شيوعًا بالاستخدام التواصلي للغة ، في لغتها اللفظية أيضًا (على سبيل المثال: استخدام الضمائر ، وتحويل الجمل) كجوانب لفظية (على سبيل المثال: الايجابيات ، وتحدث الكلام ، والإيماءات والتقليد ...). في الوقت الحالي ، نميل إلى إعادة تفسير معظم هذه الصعوبات الدلالية والتداولية في سياق الاختلالات المعرفية التي ليست متشابهة على وجه التحديد ، سواء كانت شذوذًا في معالجة المعلومات المتسلسلة أو مع مراعاة نوايا الآخرين. (Plumet, P 82)

5-3- التوحد ومعالجة المعلومات:

تم طرح العديد من الفرضيات المتعلقة بمعالجة المعلومة عند المصابين بالتوحد و هي كالأتي:

5-3-1-مشكلة التقاط المعلومات:

إن إدماج المعلومات الحسية مختلة لدى أطفال التوحد. وكذا حاسة الرؤية والسمع واللمس وربما الحواس الأخرى مثل الشم والذوق. فالإشارات المستقبلة من طرف هذه القنوات، يمكن أن يخفف فيها أو يبالغ فيها أو تتقلب من وقت لآخر أو يتم تسجيلها بعد تأخير. إضافة إلى هذه التشوهات، عدم وجود صلة بين هذه المعلومات تجعل البيئة غير متماسكة وتساهم في جعلها غير متوقعة ومؤلمة. كما يمكن أن يكون التعلم صعباً أو مشوهاً بسبب الاضطرابات في إدارة المعلومات الحسية.

فهناك العديد من الدراسات حول المشكلة التي تقع على مستوى التقاط المعلومات. و من بينها عمل هيرميلين وأوكونور (1970) حول فرضية وجود عجز في الترميز الدلالي للمعلومات. ركزت التجارب الكامنة على الحفظ والتذكر وفقًا لنوع المادة. عادة عندما يتم تنظيم الكلمات في جمل ذات معنى ، يكون التذكر أسهل من عندما يتم عرض الكلمات خارج الترتيب. لقد أظهر هؤلاء الباحثون أن العروض في مجال استدعاء المعلومات الشفوية لا تتحسن لدى أطفال التوحد من خلال تنظيم الكلمات، مما يشير إلى أن البيانات يتم تخزينها على شكل الخام وأنها ليست منظمة وفقا للمعنى. لكن الأبحاث اللاحقة أظهرت أن مستوى التطور يؤثر بشدة على القدرة على مراعاة بنية الجمل وبالتالي يبدو أن العجز المذكور من حيث المواد اللفظية من قبل هيرميلين وأوكونور (1970) ليس محددًا ويشكل مؤشرًا للإعاقة الذهنية. (Rogé,2003, P78)

كما أشارت أبحاث أخرى إلى أن العجز يمكن أن يؤثر على إدخال معلومات أخرى وأنه لا يقتصر على اللغة. عمومًا، يستخدم الأشخاص المصابون بالتوحد المعلومات مباشرةً دون إعادة ترميزها،

ويعتمدون عمليات المعالجة التي تظل خاصة بالطريقة الحسية التي تم إدخال المعلومات بها وهي أقل سهولة في الدعوة إلى مستوى أعلى من التشغيل باستخدام الرموز.

وبالتالي يتم استنساخها بسهولة أكبر في الصدى لأنها غير منظمة وفقًا لبنية أكثر تفصيلًا وفقًا لعملية معتادة تتيح تحديد معنى للمعلومات. تم العثور على هذه الفكرة في المهارات المحددة المتقدمة في المهام بما في ذلك البعد الحسي. هنا، يتم رد المعلومات بإخلاص يُظهر أنها في المقام الأول هي ذاكرة البيانات الأولية التي تتدخل على حساب العمليات التي تنطوي على التوضيح من خلال تفسير المعلومات. توضح بعض أنماط الاستنساخ شبه المصور من خلال الرسم ، واستعادة الألحان بدقة شديدة ، وحفظ التقاويم ، وفرط القراءة ، طريقة الأداء هذه ، وقد تطور مسار آخر لتفسير الأداء الفكري للأشخاص المصابين بطيف التوحد فيما يتعلق بالأمور الشاذة. الحسية لوحظ فيها. (Rogé,2003, P71-72)

5-3-2-مشكلة تكامل المعلومات:

فضلت الفرضيات السابقة مستوى التقاط المعلومات، لامكانيته في استكشاف السلوكيات الغريبة للأشخاص المصابين بالتوحد بشكل أكثر تعمقا ، ولكن جميع التجارب التي أجريت في هذا السياق تتوافق في المقام الأول مع أداء الأطفال صغار في السن و المصابين بطيف بالتوحد الشديد. أما الفرضيات الحديثة لا تسمح لنا بتفسير السلوك الذي يواجه الأشخاص المصابين بهذا الاضطراب والذين لديهم قدرات فكرية أفضل. إضافة إلى ذلك هناك افتراضات لمستويات أعلى لمعالجة المعلومات وتكاملها فلقد أظهر هرملين وأوكونور (1971) على سبيل المثال، في مجال الإدراك البصري أن المصابين بالتوحد لا يتبنون نفس قواعد الاستكشاف. إنهم ينظرون أكثر إلى الخلفية ، ولديهم وقت تثبيت أقصر ، وهذه الخصائص مستقلة نسبيًا عن نوع التحفيز. من المفترض أن هناك اختلافات وظيفية في استخدام النظرة ، ويمكن ربط

هذه الخصائص بخلل وظيفي على مستوى أعلى، أي أنها تنطوي على عوامل اجتماعية وإدراكية. (Rogé,2003, P73)

5-4- التوحد و الانتباه:

لاحظت دونا ويليامز 1994 أنها و غيرها من ذوي اضطراب التوحد لديها قدرة محدودة على الانتباه إلى أكثر من مثير حسي في نفس الوقت، و تأكدت هذه الملاحظة حيث توصلت نتائج دراسة كورتشيسنن و زملائه 1994 إلى وجود عدم ارتباط بين الانتباه السمعي و الانتباه البصري لدى ذوى اضطراب التوحد إضافة إلى إثبات أن أطفال هذه الفئة غير قادرون على تغيير انتباههم من موضوع إلى أخر بالسرعة المطلوبة(ظاهرة التثبيت المرضي أو الشاذ للانتباه في موضوع محدد) و يعلن كورتشيسنن و زملائه أن القصور في الانتباه يسهم في صيغ التأخر النمائي الاجتماعي و المعرفي لدى ذوي اضطراب التوحد و ربما يسبب تركيز الانتباه على نمط حسي واحد و تجنب الأنماط الحسية الأخرى.

و على الرغم من قصور في الانتباه و محدودية سعته يؤثر بالسلب على عملية التعلم، إلا أن القدرة على التركيز الحاد للانتباه على مهارة أو نشاط واحد فقط لدرجة استبعاد المثيرات الأخرى يمكن أن يفضي أيضا إلى الكفاءة في هذه المهارة أو ذلك النشاط. (Sellin, B. 1995)

5-5- التوحد و الادراك:

لقد أثبتت الدراسات دراسة الباحث راد Reed 1994 أن الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من عجز في وظيفة الإدراك بحيث يواجهون صعوبات معرفية تتعلق بالفهم وإدراك أبعاد الموقف واستيعاب المنبهات والرد عليه، وأيضا دراسة إيلان Helen التي تناولت الإدراك البصري لدى الأطفال المصابين بالتوحد والتي أظهرت أن لديهم خللا واضحا في مجال الرؤية الشاملة للأشياء حيث أنهم ينظرون للشيء

من جانب واحد فقط دون إدراك الشكل بأبعاده الكلية، فهم لا يدركون الكل بل الجزء فقط، كما أثبتت الدراسات أن الأطفال التوحديين يعانون من صعوبة في الانتباه واضطرابات في وظائف الانتباه من حيث التعرف البصري المكاني على الأشياء وأيضا دراسة جان Jane (1994) التي أوضحت أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة معرفية في كل من التفكير، الانتباه، التذكر واستخدام اللّغة بجانب القصور في القدرة على التخيل(القادري،2010)

5-6- التوحد و الوظيفة التنفيذية

و في مقاربة أخرى لمشكلة معالجة المعلومات لدى اضطراب التوحد نجد صعوبة من حيث التنظيم والوظائف التنفيذية. إن الاختلالات في الوظائف التنفيذية تكمن وراء بعض الحالات الشاذة في معالجة المعلومات وبالتالي في السلوك الاجتماعي وغير الاجتماعي.

فمفهوم الوظائف التنفيذية مرتبط جدا مع مصطلح السعة المحدودة لنظام العمليات المركزية، و لذا فإن مفهوم الوظائف التنفيذية قد يختلف عن بعض الجوانب المعرفية الأخرى مثل: الإحساس و الإدراك، وبعض جوانب اللغة ، الذاكرة، و يتداخل مع بعض المفاهيم الأخرى مثل الانتباه، التفكير، حل المشكلات. و تتضمن العمليات الفرعية للوظائف التنفيذية كلا من: التحويل، الاستمرار في الضبط، التداخل، الكف، و التخطيط و الذاكرة العاملة. أما الجانب الأساسي لهذه الوظائف التنفيذية هو: تحقيق أقصى إشباع من خلال اختيار الفعل أو السلوك الملائم.(الحسيني،2013، ص17)

كما قد تغطي الوظائف التنفيذية مجموعة من القدرات التي تعتمد على الوظائف العليا التي تمكن من التحكم في الفعل ، وخاصة تكييف الفعل في سياق جديد وبالتالي المرونة. تخطيط السلوك والتحكم فيه وتغيير السلوك وتثبيط الإجراءات التلقائية وحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة أثناء تنفيذ المهمة. تعكس الحالات الشاذة لهذه الوظائف التنفيذية اختلالات النظام الجبهي ويمكن أن توضح على سبيل المثال،

السلوكيات المتكررة. في حين أن التشوهات التنفيذية يمكن أن تكون شائعة في العديد من اضطرابات النمو ، فإن العجز في تغيير السلوك والتخطيط يبدو أنه من سمات اضطراب التوحد ، وبالتالي قد يكون سبب بعض مشاكل التكيف. (Rogé,2003, P78)

5-7- التوحد و الذاكرة:

الشواهد حول معالجة الذاكرة لدى الأفراد التوحد متناقضة في هذه الوقت. يحاول بعض الباحثين البرهنة على أن الأفراد هذه الفئة لديهم ذاكرة ممتازة ، بينما يرى آخرون أن التوحد يمثل اضطراب الذاكرة. و على الرغم مما في هاتين النظريتين من تناقض فان كلتهما صحيحتان، فالأشخاص المصابين طيف التوحد لديهم ذاكرة ممتازة لأنواع معينة من المعلومات و ذاكرة ضعيفة نسبيا لأنواع أخرى من المعلومات. فمثلا على الرغم من قدرة هذه الفئة على تذكر بعض المعلومات اللفظية كالأغاني و الإعلانات التلفزيونية فقد يكون من الصعب عليهم تذكر سلاسل معلومات لفظية طويلة تتعلق بما يفعلون و كيف يفعلون. أن تذكرهم لهذه السلاسل الطويلة من المعلومات اللفظية أمر معقد ويتطلب درجة عالية من معالجة اللفظية.

أن قدرتهم على حفظ الملومات عن ظهر قلب تمثل واحدة من جوانب لديهم، فيغلب أن تكون لديهم ذاكرة ممتازة للاغاني، و الإعلانات التلفزيونية، و الذاكرة البصرية للصور أو الأشياء الذي يرونها، و ذاكرة ترتيب الأشياء و الحقائق كالتاريخ و الجغرافيا ونحو ذلك من مهارات، و إلى جانب ذلك يملك الكثيرون منهم ذاكرة دقيقة للطرقات التي سافروا عليها.

كما أن تذكر المعلومات التي شاهدوها بصريا أفضل من تذكرهم من المعلومات التي تقدم إليهم بطريقة سماعية كطريقة اللغة. هذه المصاعب تتضاعف في غياب القدرة اللغوية و في وجود تأخر

ذهني، و بالإضافة إلى ذلك، يصعب على الأشخاص المصابين طيف التوحد أن يتذكروا معلومات تختفي من مجال الرؤية كالكلمات و لغة الإشارة.(الشامي،2004، ص314-315)

وتشير الملاحظات السريرية، بما في ذلك ملاحظات Kanner1943 ، إلى وجود قدرات مذهلة لدى بعض الأشخاص المصابين بالتوحد لتذكر قوائم الأسماء أو مسارات الرحلة أو الألحان المعقدة، واستحضار ذاكرة مفرطة (بصرية مكانية ، سمعية أو حتى لفظية). من ناحية أخرى ، تجعل الدراسات التجريبية من الممكن الاستدلال على الجودة المفرطة للتحفيظ لدى الأطفال المصابين بالتوحد. في الواقع ، لا يتم تحسين أداء الاستدعاء بشكل كبير من خلال هيكلة المواد التي سيتم حفظها، مثل العبارات (ذات / بدون معنى) أو تسلسل الأصوات (في الأنماط العادية / بشكل عشوائي).

و عليه يبدو أن لديهم القليل من استخدام البنية الدلالية أو الزمنية للعناصر لحفظها. سواء كانت مشكلة ترميز (ضعف إعادة هيكلة البيانات أو استعادتها) ، فإن هذا يؤدي إلى حفظ حرفي للغاية ، وربما يسد الذاكرة العاملة ، إذا كان يقود بعض الأفراد المصابين بالتوحد إلى تطوير مهارات معينة ذاكرة استثنائية، يجب أن ينظر إليها على أنها تعويض عن عجز أو علامة على إعادة تنظيم إدراكي منحرف ، بدلاً من مؤشر للذكاء العالي. مرة أخرى؟ توجد اختلافات كبيرة بين الأفراد في مهارات الذاكرة ، التي يعتمد جزء منها على مستوى التطور ، ولكن يبدو من الصعب تصور تشوهات الذاكرة كتفسيرات للصورة التوحدية بأكملها.(Plumet, P 83)

6-تشخيص طيف التوحد

6-1-بعض اختبارات و مقاييس طيف التوحد:

- **مقياس تقدير التوحد الطفولي :** (C.A.R.S)

تم لقتراحه من طرف اريك شوبلر Schopler ، روبرت جيه. ريتشلر وباربرا Rochen – رينر، الترجمة الفرنسية والتكيف لدكتورة برناديت روجي ROGE ، مختصة نفسانية في مستشفى جامعة تولوز Rangeuil والتقنين والتعريب كان على يد الدكتور طارش بن مسلم الشمري والدكتور زيدان احمد السرطاوي من جامعة الملك سعود، الرياض سنة (2003).

مقياس تقييم التوحد في مرحلة الطفولة (CARS) يتكون من (15) وحدة سلوكية . وقد تم تطويره لتشخيص الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال المصابين باضطرابات النمو. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يسمح بتمييز الأطفال الذين يعانون من التوحد بعلامات خفيفة الى معتدلة، والأطفال الذين يعانون من توحد عميق. بنيت النسخة الأولى، منذ أكثر من (15) عاما، للسماح للأطباء بوضع تشخيص أكثر موضوعية ودقة عن التوحد وفي شكل أكثر قابلية للاستخدام. يمكننا تلخيص أصل البنود فيما يلي:

1 . الأعراض الموصوفة في الأصل من قبل كانر.

2 . الأعراض الملاحظة من لدن كريك Kreack، والتي تخص العديد من الأطفال الذين يعانون من التوحد ولكن ليس في مجمل الحالات.

3 . عناصر إضافية لتحديد الأعراض المميزة للأطفال الأصغر سنا الذين يعانون من التوحد.

يُقدَم المقياس من لدن الأخصائي النفساني الذي يتعامل مع الطفل، والوالدين لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الطفل وتصنف سلوكيات الطفل من (1) إلى (4) بحيث العلامة

(1) تعني تصرّف عادي في عمر الطفل مع أقرانه الأطفال النموذجيين (العاديين)، والأقل ما يقال عن العلامة (2) أنه تصرف غير طبيعي بينما تدل العلامة(3) لسلوك غير طبيعي لكنه معتدل وأخيرا تدل العلامة (4) إلى سلوك وتصرف غير الطبيعي للغاية.

بعد الإجابة_ عن جميع البنود نقوم بجمع كلّ العلامات. سوف يتراوح المجموع ما بين 15 إلى 60 وتفسّر كالآتي:

- (30) تكون بداية تشخيص حالة توحد خفيفة.
- وتشير المعدلات المتراوحة بين(30-37) إلى حالة توحد من الخفيفة إلى المعتدلة.
- في حين تشير المعدلات المتراوحة بين (38-60) إلى توحد شديد.(بلال ،2016ص 104)

- **المقابلة التشخيصية للتوحد (الطبعة المراجعة)** ADI-R:

هو من تصميم Rutter, Lecouteur &Lord,2003 يتم الحصول على معلومات هذه المقابلة من خلال اسر ذوي الأطفال المشتبه بأنه لديهم اضطراب طيف التوحد، و تعتمد هذه المقابلة في داخلها على معايير الدليل التشخيصي و الإحصائي للاضطرابات العقلية المراجعة، حيث يعتبر المختصون ففي هذا المجال إن المقابلة التشخيصية هذه دقيقة إلى حد كبير، حيث يستغرق تطبيقها على الأقل ساعة ونصف لنم هو متمرس في ها لمجال و على دراية بهذه الأداة. (بن عابد نايف،2004،ص44)

و يجب أن يكون المقيم مدربا على إجراء المقابلات،و يتطلب كل من إدارتها و تسجيل الملاحظات حوالي 1.30الى 2.30ساعة، وغالبا ما تأخذ 90دقيقة.و يمكن استعمالها مع الأطفال البالغين من العمر العقلي فوق سنتين.

أدوات التشخيص في هذا المقياس هي عبارة عن مقابلات شبه منظمة للآباء،لتحديد كل من التوحد و متلازمة أسبرجر و الاضطرابات المجتاحة للنمو الأخرى.يركز هذا المقياس على السلوك الحالي و يسال إذا كانت السلوكات تظهر من وقت إلى أخر.يرمي هذا المقياس للإلمام بقدر الإمكان على المعلومات في ثلاث مجالات:

-التفاعلات الاجتماعية المتبادلة

-الاتصال و اللغة

-السلوكات النمطية و التكرار.(بن عابد، 2011)

- جدول الملاحظة التشخيصية للتوحد:

L'ADOS-2, **Echelle D'observation Pour Le Diagnostic De L'autisme**

هو عبارة عن سلم ملاحظة يستعمل لتشخيص الأطفال الذين لا يستخدمون اللغة ويدور حولهم شك بأنهم متوحدون ويتم تطبيق الأداة على الطفل بمساعدة والديه وتعتبر فرصة لملاحظة جوانب معينة في السلوك الاجتماعي للطفل كالانتباه، التقليد، المشاركة الوجدانية مع الفاحص أو الوالدين، وقد استخدمت هذه الأداة بفعالية لتمييز بين الأطفال المتوحدين وذوي الإعاقات النمائية الأخرى كما يستخدم هذا السلم في تقييم مدى تطور القدرات أثناء تطبيق برنامج علاجي.(بلال ،2016، ص 54)

يجب أن يكون المقيم مدربا على إدارة التقييم ،توجُّه المقيم ليعطي مدى من المتطلبات و الاحتياجات الاجتماعية.يمكن أن تكون مدة تطبيق كل نموذج في خلال30الى45دقيقة.

أدوات التشخيص: نموذج معياري لملاحظة السلوك الاجتماعي و التواصلي.موجهة لأطفال الستة سنوات فاقل.هو عبارة عن تقييم شبه منتظم باستعمال اللّعب وهذا يكون بالتركيز التام على سلوك الطفل. (بن عابد ، 2011)

- **القائمة المراجعة المعدلة للتوحد في الأطفال الصغار (M-CHAT) :**

اختبار يمكن اكتشافه العلامات الأولى لاضطراب طيف التوحد عند الأطفال من سن 16 إلى 30 شهرًا.

وكان أول اختبار فحص التوحد ،(CHAT قائمة مرجعية للتوحد في الأطفال الصغار) ، كان وضعت في البداية والتحقق من صحتها في التسعينيات من قبل فريق من الباحثين بما في ذلك سيمون بارون كوهين.

في عام 2001، أراد فريق من الباحثين الأمريكيين زيادة حساسية CHAT من قبل تمديد أداة الفرز هذه إلى عناصر جديدة. تم نشر M-CHAT أو (تعديلCHAT) بواسطة ديانا روبينز.

هذا الاختبار يمكن أن يساعد الأطباء على اكتشاف العلامات المبكرة لاضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يمكن تنفيذ البرامج التعليمية أشهر أو حتى سنوات قبل إنشاء التشخيص.

M-C.H.A.T يتكون من استبيان محجوز للوالدين. لديه العناصر التي تختبر العديد من مجالات الخاصة بالنمو، بما في ذلك تلك التي لها علاقة بالتوحد، ولكن أيضًا مجالات أخرى، مثل النمو الحركي.

M-C.H.A.T تـم التحقـق مـن صـحته مـا يقـرب مـن 1300 طفـل. تـم تحديـد سـتة عناصـر يحتمـل أن تكـون مسـاعدة فـي توقـع اضـطراب طيـف التوحـد. وبالتـالي، فـإن عـدم وجـود بعـض السـلوكيات ، أو اضـطرابات كبيـرة، ينبغـي اعتبـار هـذه علامـات تحـذير. مـن بـين العناصـر 23، العناصر الرئيسية هي:

- البند 2: الاهتمام بالأطفال الآخرين.
- البند 7: النتيجة الأولية التصحيحية (ضع إصبعك للإشارة إلى اهتمام البعض الشيء).
- البند 9: إحضار الأشياء إلى الآباء.
- البند 13: التقليد.
- البند 14: رد الطفل على اسمه الأول عند استدعائه.
- البند 15: القدرة على متابعة النتيجة للبالغين.

إذا فشـل الطفـل 2 مـن العناصـر التـي تعتبـر تنبؤيـه للتوحـد أعـلاه أو 3 مـن جميـع البنـود ، يجـب إجراء الرصد والتقييم. (بلال، 2019)

تـم التحقـق مـن صـحة ADI-R و ADOS و CARS تمامًـا لتشـخيص مـرض التوحـد ، ولكـنهم ليسـوا حساسـين بمـا يكفـي للكشـف عـن اخـتلاف أثنـاء تجربـة علاجيـة. يبـدو مـن الأفضـل اسـتخدام المقـاييس التـي تقـيس السـمات السـلوكية حتـى تـتمكن مـن إبـراز تعـديل دقيـق فـي سـياق دراسـة مضبوطة.(Bresson,2009, P 11)

6-2-تشخيص فارقي:

6-2-1-التوحد و التخلف العقلي:

كثيرا ما يصاحب حالات التوحد الإصابة بالتخلف العقلي، كما تتشابه و تخلط بعض أعراضهما و خاصة إذا كان العمر العقلي للطفل اقل من 20 شهرا. فقد أشارت مارشيون1982Marchionne بان اضطراب التوحد يتشابه مع التخلف العقلي في بعض الأعراض و السمات كالتكرار السلوكيات النمطية و القهرية، و صعوبات في الكلام و تخاطب. أما الفروق بينهما فهي كثيرة من بينها:

التوحد	التخلف العقلي
نسب ذكاء الطفل التوحدي يمكن تصنيفها حسب واطسن Watson1973 كالأتي: 40%منهم تقل نسبة ذكائهم عن 50 ، 30% منهم نسبة ذكائهم80 أو أكثر أما الثلث الباقي فتصل نسبة ذكائهم إلى المستوى ذكاء العاديين و أحيانا تصل لدى البعض منهم إلى مستوى العباقرة.	**اختلاف نسبة الذكاء:** نسبة الذكاء لتخلف العقلي قد يكون بسيط أو متوسط أو شديد و تتراوح نسبة الذكاء في المستويات الثلاثة بين(51-70)،(36-50)،(20-35) و قد تقل نسبة الذكاء عن(20) فيكون صاحبها شديد التخلف بدرجة كبيرة.
ينمو بصورة طبيعية حتى عمر سنتين و بالأكثر حتى 30 شهرا ثم تبدأ الأعراض في الظهور	تظهر سمات التخلف عقلي منذ الميلاد و يمكن التشخيص مبكر له
لديه قصور على مستوى التقليد	يستطيع المتخلف عقليا تقليد و محاكاة الآخرين

لديه قصور على مستوى يتواصل لفظيا و غير لفظيا	يستطيع المتخلف عقليا أن يتواصل لفظيا و غير لفظيا ببعض تعبيرات الوجه و حركات الجسم

جدول رقم(03): فروقات بين التوحد و التخلف العقلي.بتصرف-(عليوه،1999،ص31-32)

و تضيف سهام علي الغفار 1999 إن الأطفال التوحد يظهرون تباينا واسعا في الأداء المعرفي، و يتراوح أدائهم بين فوق المتوسط في تصميم المكعبات و تجميع الأشياء من اختبار وكسلر، و بين مستوى ضعيف العقل في اختبار مفردات و التفكير المنطقي و التجريدي، و أما في الأجزاء التي تتطلب تعاملا بالذاكرة المباشرة أو الأداء البصري المكاني فان أدائهم يكون جيدا. -(عليوه،1999،ص31-32)

- المعاقون عقليا يتعلقون بالآخرين و لديهم بعض الوعي الاجتماعي أما أطفال التوحد فلا يوجد لديهم تعلق و التفاعل الاجتماعي حتى مع وجود نسبة معينة لذكاء ..

- اللغة و القدرة على التواصل تكون مناسبة لمستوى ذكاء المعوقين عقليا، لكن قد تكون غير موجودة لدى أطفال التوحد وإن وجدت فإنها تكون غير عادية .

- وجود العيوب الجسمية لدى المعوقين عقليا أكثر من أطفال التوحد .

- لدي أطفال طيف التوحد مهارة خاصة تشمل الذاكرة و الموسيقى و الفن، و لا توجد لدى المعاق عقليا

- يميز أطفال التوحد وجود السلوكات النمطية الشائعة التي تختلف عن السلوك النمطي عند المعوقين عقليا . (أحمد يحي،2000 ،ص 288)

6-2-2-التوحد و فصام :

كان التوحد سابقا يوصف بالفصام الطفولي نسبة للوحدة و الانسحاب، بحيث يرى اوجرمان Ogorman1970 انه نظرا لوجود بعض أعراض الفصام لدى الطفل التوحد سمي بالفصام الطفولي هناك فروق نسبية بين طيف التوحد و الفصام .

فحسب DSM4 تم التفريق بينها علي النحو الاتي:

التوحد	الفصام
يصيب الذكور أكثر من الاناث1/4	يصيب الذكور و الإناث على حد سواء
يصاحبه تخلف عقلي	لا يصاحبه تخلف عقلي
لا توجد الهلاوس و الهذيانات	الهلاوس و الهذيانات
اضطراب نمائي	اضطراب عقلي
لا يعبر عن انفعالاته و عواطفه	يكثر من التعبير عن انفعالاته و عواطفه
يتجنبون التواصل البصري	لا يتجنبون التواصل البصري
يعاني من قصور لغوي	لا يعاني من قصور لغوي

جدول رقم(04): فروقات بين التوحد و الفصام.بتصرف(عليوه،1999،ص34-35)

- الفصاميون قادرون على استخدام الرموز عكس أطفال التوحد.

- أطفال طيف التوحد لا يطورون علاقات اجتماعية مع الآخرين و يرفضون الاستجابة للأشخاص و البيئة بينما الفصاميون يمكن أن يطوروا علاقات اجتماعية و يمكن أن يكونوا قلقين و مشوشين حول بيئتهم.

– بدء الاضطراب لدى أطفال طيف التوحد قبل الشهر (30) من العمر و لا يحدث بعد ذلك فهو أفضل عامل للتمييز بين طيف التوحد و الفصام حيث يظهر الفصام عادة في بداية المراهقة أو في عمر متأخر من الطفولة . (أحمد يحي،2000 ،ص 288)

6-2-3-التوحد والصمم:

أن بعض الأطفال المصابون بالصمم قد يؤدي بهم إلى البكم نتيجة لعوامل أثناء فترة الحمل أو بعد الولادة فقد يظهرون بعض سمات الطفل التوحد و من هنا يحدث الخلط في التشخيص بينهما(فرج،1996،ص13). ولكن هناك جوانب الاختلاف بيين أعراض التوحد والصمم نبينها في هذا الجدول:

التوحد	الصمم
معدل الذكاء منخفض عند بعض درجات طيف التوحد التوحد	ذكاء عادي
عجز على تكوين علاقات اجتماعية و تفاعل مع الآخرين	تكوين علاقات اجتماعية و تفاعل مع الآخرين
تحقيق منعدم أو ضعيف في تواصل غير لفظي	تحقيق تواصل غير لفظي
صعوبة في التشخيص	سهولة التشخيص(فحص طبي كفيل بذلك)
لا يقلدون	والتقاليد والمحاكات

جدول رقم(05): فروقات بين التوحد و الصمم. بتصرف(عليوه،1999،ص41-42)

6-2-4-التوحد و الاضطرابات اللغوية:

يوجد تشابه بين اضطراب التوحد و الاضطرابات اللغوية ذلك أن اضطراب في الكلام و اللغة و الجوانب المعرفية هي مظاهر أساسية في تشخيص اضطراب التوحد و بسبب هذا التشابه فانه يتم الخلط أحيانا بينهما. (الجلبي، 2005،ص 53) و لكن يمكن التمييز بين أعراض الاضطرابين من خلال الجدول التالي:

التوحد	اضطراب اللغة
المصاداة و الخلط في استخدام الضمائر	لا تظهر لديهم المصاداة
درجة القصور تكون حادة و في بعض الأحيان منعدمة	درجة القصور تكون اقل
قصور في أشكال التواصل اللفظي و الغير اللفظي	قصور في نوع واحد من أشكال التواصل
لا يندمجون في الألعاب الابتكارية الخيالية	يندمجون في الألعاب الابتكارية الخيالية
نسبة ذكائهم غير مستقرة حسب الدرجة وفي غالب منخفضة	نسبة ذكائهم أعلى

جدول رقم(06): فروقات بين التوحد و اضطراب اللغة. بتصرف(عليوه،1999،ص36-37)

6-2-5-التوحد ومتلازمة اسبرجر:

يرى عثمان فرج انه بالرغم من وجود اختلافات بين التوحد و متلازمة اسبرجر إلا انه من الصعب التفرقة بينهما إلا بالملاحظة العيادية لفترات طويلة. ويمكن التفريق بينها علي النحو الأتي:

التوحد	متلازمة اسبرجر
ظهور أعراضها ففي مرحلة الطفولة المبكرة	ظهور أعراضها ففي مرحلة الطفولة المتأخرة
معدل الذكاء منخفض عند بعض درجات التوحد	نسبة ذكائها تقترب من العادي
لديه تأخر و قصور لغوي	لا يوجد لديه تأخر لغوي
سمات غير أساسية لديه	يتصف بالقلق، ومن السهل إحباطه

جدول رقم(07): فروقات بين التوحد و متلازمة اسبرجر. بتصرف(عليوه،1999،ص36-37)

	التوحد	**متلازمة أسبرجر**
بداية وضوح الأعراض	ما بين 1 إلى 3 سنوات	بعد السن الثالثة
النمو اللّغوي المبكر	تأخر في النمو	تحكّم لغوي(يمكن وصفه بالمبكر)
الكفاءة الحركية	راجعة لمستوى النمو	غير متناسقة
الكفاءة الفكرية العامة	غالبا ما تكون دون المتوسط	غالبا ما تكون متوسطة أو عالية
الكفاءة البصرية و الفضائية	عالية الأداء	ضعيفة نوعا ما
الكفاءة الشفهية(المفردات و الفهم)	غالبا ما تكون ضعيفة	عالية الأداء

الجانب البراجماتي الاجتماعي اللّغوي (التفاعل و التعبيرات الغير لفظية)	ضعيفة	ضعيفة
سلوكات و اهتمامات متكررة	سلوكات جسدية متكررة(الصورة النمطية)	التكلّف اللّغوي و السلوكي

جدولرقم(08): جدول يوضح الفرق بين متلازمة أسبرجر و التوحد (Perry & Condillac)

6-2-6-التوحد ومتلازمة ريت:

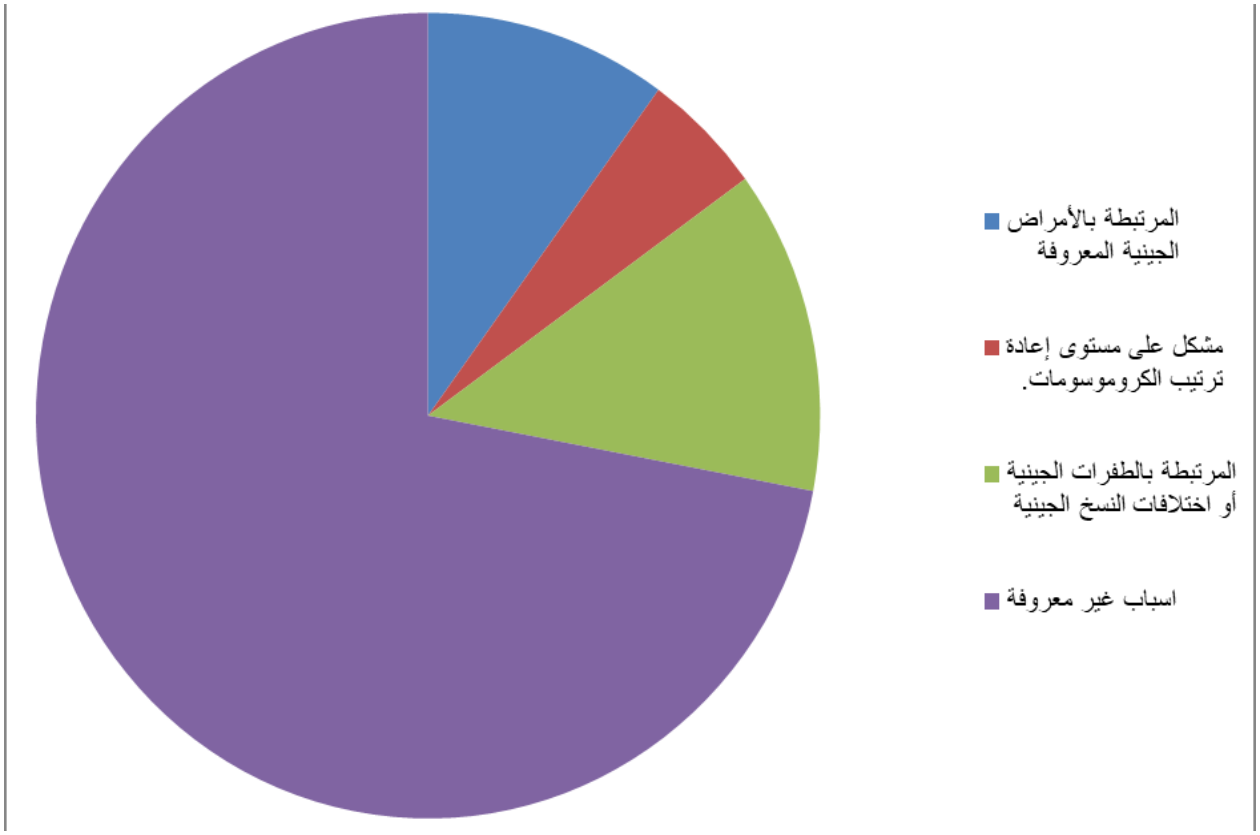
تمتاز هذه المتلازمة بقصور في النمو المعرفي و التفكير و الكلام، مع مشكل على مستوى مهارات التكيف و كذا مشكل في التفاعل الاجتماعي، نرى أن بعضا من هذه الأعراض نجدها لدى الطفل التوحدي و هذا ما جعل البعض يخلط بين هاذين الاضطرابين. و لتوضيح بعض الفروق بينهما نجد الجدول الأتي:

التوحد	متلازمة ريت
يصيب الذكور أكثر من الاناث1/4	تصيب البنات ففقط
لا توجد مثل هذه السمات	فقدان الاتزان الحركي للأطراف و الحركات اليدوية
توجد بعض نوبات الصرع ولكمن بنسبة قليلة	نوبات الصرع عند معظم الحالات
مرتبطة بإعاقة العقلية الخفيفة عند بعض	مرتبطة دائما بالعاقة العقلية الشديدة
سلوك إيذاء الذات و الحركات النمطية غير هادفة	هذه السلوكيات نادرة
سببه غير محدد فيمكن أن يكون وراثي أو عضوي أو نفسي..	في غالب سببها تلف المخ أو النخاع ألشوكي

جدول رقم(09): فروقات بين التوحد و متلازمة ريث. بتصرف(عليوه،1999،ص38-39)

7-أسباب إضطراب التوحد:

حسب Nadia Boulekras يمكن حصر بعض من أسباب التوحد في الشكل التالي:



الشكل رقم(01): يوضح أسباب طيف التوحد (Boulekras,2011,P16)

كما قد ظهرت على مدى السنوات الماضية محاولات عديدة لتفسير أسباب هذا الاضطراب، وكل من تلك التفسيرات تعبر عن وجهات نظر أصحابها و تخصصاتهم و اهتماماتهم و عليه لا نستغرب الكم الهائل من الآراء المختلفة التي تفسر حدوثه.

7-1-صعوبة معرفة الأسباب طيف التوحد:

و من بين الصعوبات في معرفة أسباب التوحد ما يلي:

- عدم الاتفاق بين المختصين على طبيعة الإصابة و مميزات التوحد و اضطرابات التطور العامة.

-طبيعة الإصابة تشترك في الكثير من المميزات و الأعراض مع العديد الحالات و الإعاقات الأخرى

- بعض الحالات الخفيفة قد تشخص على أنها حالات اضطراب ففي التعلم.

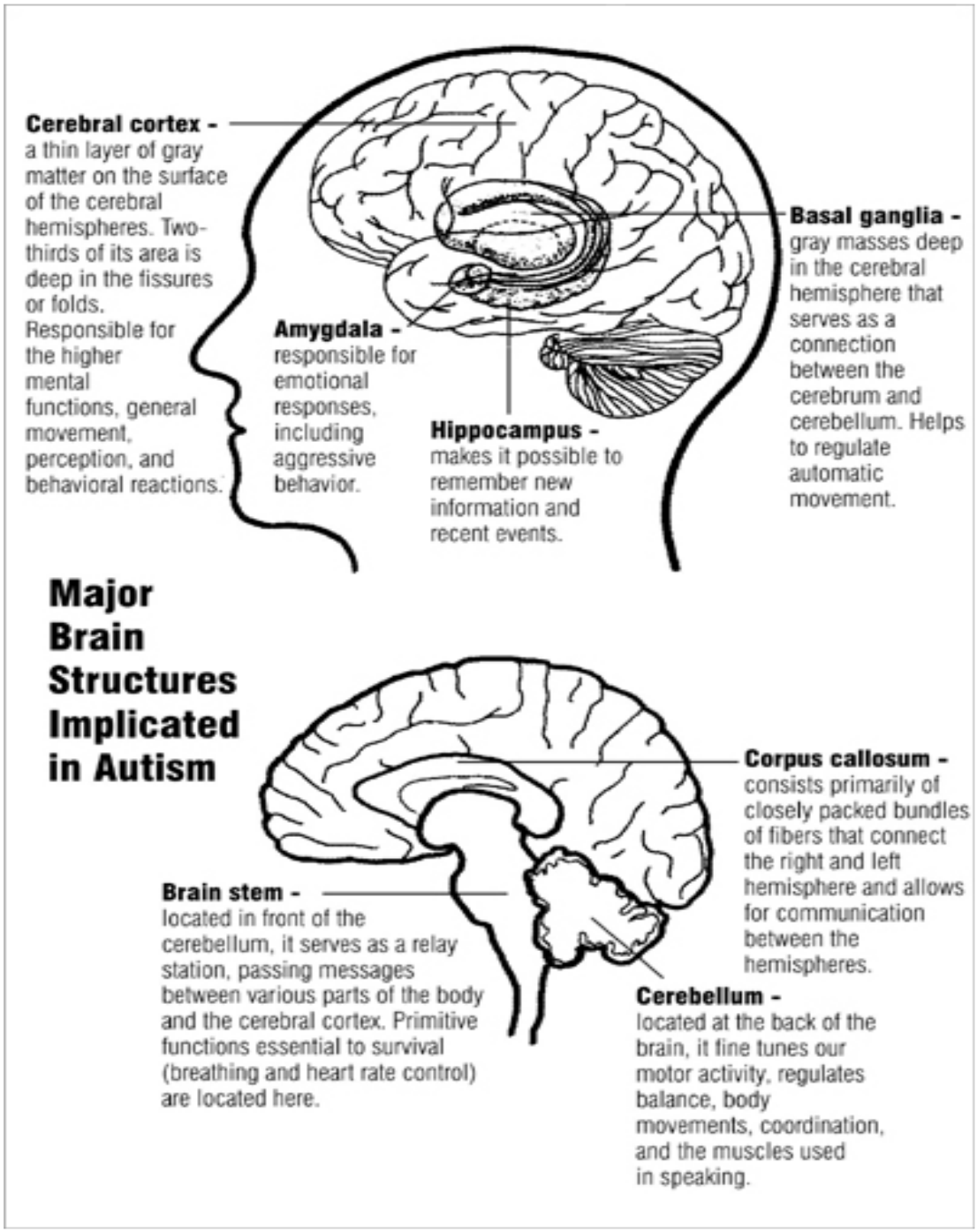
-بعض الحالات تشخص على أنها تخلف عقلي غير معروف السبب.

-بعض الحالات تتغير أعراضها بالزيادة و النقصان.(المغلوث،2006،ص54).

7-2- النظريات المفسرة لاضطراب التوحد:

7-2-1-النظرية العصبية:

لقد أظهرت الأشعة الحديثة بعض الصور التي توضح وجود علامات غير طبيعية في تركيبة المخ و وجود اختلافات واضحة في المخيخ بما في ذلك اختلاف المخ. إلا أن المتفق عليه بين غالبية المختصين في المجال العصبي أن اضطراب التوحد اضطراب عصبي نمائي ينشا عن وجود خلل ما في مناطق معينة خاصة المناطق المسؤولة عن تنظيم و ضبط اللغة و التعبير و العلاقات الاجتماعية. و الشكل التالي يوضح المناطق الدماغية ذات علاقة اضطراب التوحد



شكل رقم) 02 (بنية الدماغ واضطراب طيف التوحد(ابو حلاوة، بدون سنة)

إذ يرى الملغوث أن معظم الإشارات التميزية لاضطراب التوحد كاضطراب في اللغة، التخلف العقلي و السلوك الحركي الشاذ، الخمول، و النشاط للمدخلات الحسية، و مستوى الاستجابة و الحركة السمعية و البصرية، كلها تكون مرتبطة بوظيفة الجهاز المركزي، كذلك فان العديد من الأطفال التوحديين

و خاصة عندما يدخلون مرحلة المراهقة، يظهرون اضطرابات معروفة بارتباطها الوثيق بالجهاز العصبي المركزي.

كما أن الفحوصات العصبية للأطفال التوحديين تظهر بعض الحركات الشاذة أحيانا، مثل نغمة عضلة ضعيفة، و تآزر ضعيف، و سيلان اللعاب، و النشاط الزائد، بحيث أظهرت بعض التقارير أن ثلاثة أرباع الأطفال طيف التوحد يظهرون هذه الإشارات العصبية. (المغلوث،2006،ص58)

7-2-2- النظرية الجنينية:

هناك ارتباط وثيق بين اضطراب التوحد و شذوذ الكروموزومات، إذ أن هناك اتصالات ارتباطية وراثية، و خاصة الكروموزوم يسمى Frajile X شكل وراثي حديث مسبب لطيف التوحد و التخلف العقلي، كما أن له اثر أساسا ففي حدوث مشكلات سلوكية مثل النشاط الزائد و الانفجارات العنيفة و السلوك ألاناني، و يظهر عند الفرد الذي لديه Frajile X تأخر لغوي و تأخر نمو الحركي، و مهارات حسية فقيرة، و هذا الكروموزروم يكون شائعا بين البنين أكثر من البنات، و يؤثر هذا الكروموزوم في حوالي10.8% من حالات طيف التوحد. (المغلوث،2006،ص55)

و هذا ما يجعله السبب الجيني الأكثر شيوعًا لاضطرابات طيف التوحد، والنمط الظاهري الكلاسيكي (رأس كبير ، طويل الوجه الضيق ، والأذنين البارزين). قد لا تلاحظ اللاإرادية الكبيرة حتى سن البلوغ . وتشمل السمات الفيزيائية الأخرى الجلد الناعم "المخملي" ، والحنك المرتفع ، والصدر حفر، نقص ضغط الدم . (Lyama-Kurtycz,2020)

7-2-3- النظرية الوراثية:

إذا نظرنا إلى 100 من الآباء الذين لديهم طفل واحد مصاب بالتوحد ، فإننا نعلم أن حوالي 20-22 منهم سيكون لديهم طفل ثان مصاب بالتوحد. "خطر التكرار" هو 20-22٪. هذا يعني أن معظم الأشخاص الذين لديهم طفل واحد يعانون من التوحد لن يكون لديهم طفل ثان مع اضطراب التوحد. ومع ذلك ، إذا كان من الممكن تحديد سبب محدد لاضطراب لتوحد ، فإن هذا سيكون الرقم مختلفًا. إذا كان طفلك يعاني من متلازمة ريت ، فهناك أقل من 1٪ فرصة أن يحدث ذلك مرة أخرى. إذا كان طفلك يعاني من متلازمة Fragile X ، فإن الخطر 50٪ لكل حمل ذكر و 50٪ لكل حمل أنثى. هذا لا يعني أن نصف جميع الأولاد من هذه العائلة سيكون لديهم X هش ولكن الخطر هو 50-50 لكل ولد. قد يكون هناك أيضًا خطر متزايد من إنجاب طفل يعاني من الكلام واللغة ، وليس بالضرورة اضطراب طيف التوحد. (Lyama-Kurtycz,2020, P246)

7-2-4- النظرية النفسية:

خلال خمسينيات و حتى السبعينيات من القرن العشرون كان أنصار مدرسة التحليل النفسي، و أنصار التعلم بوجه عام، يؤمنون بان اضطراب التوحد يحدث بسبب عوامل نفسية بالدرجة الأولى، فكانر،Kanner1990 كان يقول بان ممارسات الوالدين غير المترابطة في رعايتهم لأبنائهم، و كذلك البرود العاطفي تجاههم هو ما يسبب التوحد ، و هذا ما يوافقه عليه برونو بيتلهمBruno Bettelhiem الذي يرى أن أباء الأطفال التوحد باردون و قاسون، و لديهم عائلة لا شعورية تجاه طفلهم التوحدي، و لعل فرضية ما يسمى بالأم الثلاجة دليل على هده المزاعم التي تلاشت اليوم، و لم يعد لها مصداقية.

و لدينا أيضا اقتراح العالم السلوكي فيرستر Ferster الذي يقول: أن السواك التوحدي لدى الأطفال يحدث بسبب عجزهم عن الحصول على الاهتمام و التعزيز من قبل والديهم عل سلوكهم الاجتماعي الملائم، و في نظره أن الطريقة الوحيدة التي يختلف بها الطفل الحامل طيف التوحد عن الطفل العادي هي كمية الانتباه و الاهتمام التي يتلقاها الطفل من والديه على هذا السلوك. (المغلوث،2006،ص55)

7-2-4--أسباب اجتماعية:

يرى بعض الباحثين أن رفض الوالدين لسلوك الطفل التوحدي في البداية يؤدي إلى انسحابه وهروبه، أو أن الوالدين لا يرغبان في وجود مثل هذا الطفل، وأن تفاعل الوالدين مع طفلهم قليل إلى حد ما، بينما يشير بعض الباحثين إلى أن هذا الاضطراب ناجم عن إحساس الطفل بالرفض من والديه وعدم إحساسه بعطفهم نحوه، فضلا عن وجود بعض المشكلات الأسرية، وهذا الأمر يؤدي إلى خوف الطفل وانسحابه من الجو الأسري المضطرب وانطوائه على ذاته، وبالتالي تظهر عليه علامات طيف التوحد. (دعد ، العاسمي،2005،ص32-33)

ومن الذين يتبنون هده النظرة Bootman & Zurek 1960 و اعتقد كانر بان العزلة الاجتماعية و عدم الاكتراث بطفل التوحدي هما أساس المشكلة التي قادت إلى كل التصرفات الأخرى الغير الطبيعية.(الجلبي ،2005، ص49)

7-2-4-أسباب إدراكية:

ويري أصحاب وجهة النظر هذه أن اضطراب التوحد سببه اضطراب إدراكي نمائي حيث أشارت بعض الدراسات أن أطفال التوحد لديهم انخفاض في نشاط القدرات العقلية المختلفة و التي ترجع بدورها إلى انخفاض قدرتهم على الإدراك فضلا عن اضطراب النطق و اللغة ووجدت الباحثة Leslie 1987

أن المشكلة الرئيسية بالطفل التوحدي هو افتقارهم للقدرة على فهم الناس الآخرين و فهم أنفسهم و معظم الأفراد الطبيعيين لديهم معلومات عن أنفسهم، كما أن الطفل التوحدي لا يفهم كيف يؤثر سلوكه بأفكار ومعتقدات الناس الآخرين؟ و بموجب هده النظرية فان أطفال التوحد ليس لديهم عالم حسي فضلا عن افتقارهم للجانب الاجتماعي و التواصل مع الآخرين و لديهم مشاكل في الجانب المعرفي و الاجتماعي.(الجلبي ،2005، 50ص)

7-2-7- تاثير التلوث البيئي:

يرى ادلسون 1998 (Edelson) في دراسته انه لا يوجد برهان علمي حتى هذا الوقت عن التأثير البيئي على الطفل التوحدي ، رغم أن انتشار السموم في البيئة يمكن أيضا أن يؤدي إلى حدوث التوحد، حيث وجد معدل عالي للسموم في بلدة صغيرة تسمى Leomenster تابعة لولاية ماساشوستس Massachusetts حيث يوجد مصنع نظارات شمسية، ووجد أن أعلى نسبة لحالات اضطراب التوحد كانت في البيوت التي يهب لها رياح دخان هذا المصنع. (بيومي،2008،ص36)

7-2-8- التطعيم:

يلقى تطعيم النساء قرب حدوث الحمل بفيروسات حية معارضة من مركز ومكافحة ومنع ومصنعي الأمصال لخطورته على الأجنة، ومع ذلك فهذه الممارسة الخطيرة CDC الأمراض تحدث و يصاحبها حدوث بعض المشكلات الصحية للأم أثناء الولادة ، وتزيد من انتشار الإصابة بالتوحد المبكر لدى الأطفال.

وتظهر بعض الدراسات وجود علاقة بين جرعات التطعيم التي تعطى للطفل وظهور علامات الإصابة بالتوحد ، فقد أكدت دراسة أن هناك علاقة Doja And Roberts 2006 بين جرعات التطعيم في الطفولة وظهور علامات وأعراض التوحد، مما أدي إلى حدوث جدل بين الآباء وزاد القلق من أن

التطعيم له دور في تطوير التوحد ، وأشار البعض بوجود علاقة بين التطعيم بجرعات الحصبة والنكاف والحصبة الألمانية وظهور علامات طيف التوحد ، إضافة إلى كبديل للقاح الحصبة و النكاف والحصبة الألمانية قد Thimerosa أن استخدم لقاح الثيميروسول يكون سبب في التوحد ولكن لم يعثر على دليل مقنع لدعم هذا الادعاء.(اللهيبي،2009،ص 42)

8- الوقاية من التوحد:

الحديث عن الوقاية من اضطراب طيف التوحد يعتبر من الطابوهات عند البعض نتيجة للوازع الأخلاقي و حتى القانوني للمهنة الطب، لأنها تتعلق بتحسين النسل و اختيار الأطفال المثاليين الذين نريد إنجابهم، فمن خلال بعض التحليلات للوالدين يمكن معرفة الوالدين المحتملين المعرضين لخطر الإصابة بمتلازمة X الهشة أي تحديد اختيار زرع البويضات غير المتأثرة بحيوية. الأمهات اللاتي يحملن الجنين و به مشاكل وراثية، يمكن أن تختار إنهاء الحمل. هناك دعاة يعارضون أي جهد للحد عمدا من عدد الأشخاص ذوي الإعاقة في العالم.

كما أن الأفراد يجب أن يكونوا قادرين على الاختيار من مجموعة متنوعة التقنيات، طالما أنها قانونية. لا ينبغي لأحد أن يفرض معتقداته على أشخاص الآخرين. فليس هناك معنى لمعارضة الوقاية إذا كانت الإجراءات تهدف إلى الحصول على رعاية جيدة قبل الولادة مثل تناول حمض الفوليك قبل وأثناء الحمل و قبل الولادة يمنع إعاقة جسدية شديدة لدى الأطفال و بعض الوظائف الوقائية.

يعتقد أن التوحد يمكن أن يكون سببه عوامل بيئية أثناء تعديل الوظيفة الوراثية لجينات الجنين (التعديل الجيني) ممكن بالتأكيد لبعض الحالات. و بالفعل أن التعرض قبل الولادة للثلايدو- يرتبط

حمض Mide و Valproic بزيادة خطر الإصابة باضطراب التوحد ، كما هو الحال قبل الولادة الالتهابات مثل الحصبة الألمانية. تجنب هذه العوامل سيكون وقائيًا.

نوع آخر من الوقاية هو منع تطور اضطراب التوحد لدى الأطفال الذين لديهم بعضا من أعراض هذا الاضطراب في سن مبكرة كبعض العلامات التي تظهر في سن الرضاعة ، مثل ضعف الاتصال البصري أو عدم الابتسام الاجتماعي تؤدي إلى توصيات للتدخل. (Lyama-Kurtycz,2020,P233-234)

9-علاج و إعادة تأهيل اضطراب التوحد:

9-1-العلاجات السلوكية و المعرفية (التربوية):

9-1-1نظام بكس:PECS يعني نظام التواصل عن طريق تبادل الصور:

تم تطوير هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية، على يد أخصائي النطق بوندي وزوجته عام1994، ولقد بينت هذه الطريقة أساسا على ملحوظاتها بأن80 % من فئة أطفال ما قبل الدراسة لديهم القدرة على التواصل الوظيفي.

وهدف هذه الطريقة تعليم الطفل الذي يعاني من ضعف في التواصل اللغوي، طريقة تواصل مساعدة، سواء كان هذا الطفل قد شخص انه مصاب بالتوحد أو بضعف في التطور اللغوي فقط. وتتضمن هذه الطريقة استعمال الصور على شكل بطاقات صغيرة، وتتلخص في أن الطفل يتدرب على إعطاء الصور المناسبة للمعلم أو الأم أو الأب، عندما يرغب في شيء ما. مثل أن يقدم بطاقة الحلوى إلى المعلم إذا أراد الحلوى، أو يقدم صورة اللعبة التي يريدها، وهكذا يكون في المراحل البدائية من التدريب، أما في المراحل المتقدمة فيدرب الطفل على تكوين جملة كاملة عن طريق جمع البطاقات

الخاصة بهذه الجملة على ملف لاصق، وعلى سبيل المثال: "أنا أريد أن ألعب المراجيح"، فهناك صورة خاصة "أنا أريد" وصورة أخرى "المراجيح" فيضع الطفل البطاقتين بجانب بعضهما لتكوين جملة. (المغلوث،2006،ص138).

9-1-2- طريقة تيتش:

تمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة تعليمية شاملة لا تتعامل مع جانب واحد كاللغة أو السلوك، بل تقدم تأهيلا متكاملا للطفل عن طريق هذا البرنامج أو طريقة العلاج المصممة بشكل فرد على حسب احتياجات كل طفل حيث لا يتجاوز عدد الأطفال في الفصل الواحد ما بين (5-8) أطفال مقابل معلمة واحدة ومساعدة للمعلمة. ويتم تصمم برنامج تعليمي مفصل لكل طفل بحيث يلبي احتياجات هذا الطفل من مزايا هذا البرنامج انه ينظر إلى الطفل كل على انفراد و يقوم بعمل برامج تعليمية خاصة لكل طفل على حدة حسب قدراته الاجتماعية العقلية العضلية اللغوية و ذلك باستعمال اختبارات مدروسة.

أن هذا البرنامج يدخل عالم الطفل التوحدي و يستغل نقاط القوة لديه مثل اهتمامه بالتفاصيل الدقيقة و حبه للروتين و يهيئ البرنامج الطفل للمستقبل و يدربه بالاعتماد على نفسه و إيجاد وظيفة مهنية له. و من المهم أن يعرف الوالدان: كيف يفكر الطفل التوحدي و ما هو عالمه؟ ما هي وسيلة التواصل المناسبة للطفل؟ كيفية تقوية التواصل الاجتماعي؟ كيفية تهيئة المنزل و البيئة؟ كيف نعلم الطفل المشاعر الإنسانية؟ (الجلبي،2005، ص 112-111)

9-1-3- نظام ABA المعرفي السلوكي:

هو مصطلح من المدرسة السلوكية و يعني تطبيق مبادئ سلوكية معينة لخلق ارتباطات تؤدي إلى حدوث التعلم أو خلق ارتباطات جديدة، و تطبيق كل ذلك في الحياة الواقعية و التعامل مع مشكلات

الأطفال السلوكية إلا انه مع أطفال بالتوحد و ذوي اضطرابات النمو غالبا ما يستخدم ABA كإستراتيجية التدريس.

و يطبقABA في المنزل في السن الصغير نظرا لأهمية التدخل المبكر و يطبق أيضا في المدرسة بكل ما يتضمن من تقنيات ومنهج، بغالبا ما تعتمد طريقة ABA على التطبيق الفردي، و تتراوح ساعات تطبيق البرامجABA فيما بين 30-40 أسبوعيا، كما تركز طريقة ABA على تعزيز السلوك الايجابي بدلا من التوبيخ و التعنيف و العقاب، و تغطي برامجABA جميع المهارات من أكاديمية اجتماعية، التواصل ، الرعايا الذاتية، مهارات اللعب اشتراك الأسرة في تطبيق طريقة يساهم إلى حد كبير في تحقيق النجاح

أن الهدف الرئيسي من طريقة ABA هو تعميم التعلم المكتسب في الجلسات الفردية ليستخدمه الطفل في مواقف و أماكن مختلفة و مع أشخاص مختلفين، ولتحقيق ذلك فان منهج ABA الجيد يتطلب تنويع الأنشطة (اللعب، مهارات الحركية الكبرى، مهارات اجتماعية...) يتطلب أيضا تنويع في املكن العمل(غرفة الجلسات المنزل ، السيارة ، الشارع..) وتنويع المعمين و الاخصائين. وكنتيجة لهذا التطبيق سيكون لطفل بعض المهارات اللغة، و بعض المفاهيم و المهارات عن طريق الملاحظة و التقليد و المحاولة والخطأ.(سالم، بدون سنة،ص 04)

9-1-4- نظام ماكتون:Makaton

يعد برنامج ماكاتون (8) (9) أحد أنظمة الاتصالات المعززة الأكثر استخدامًا في بريطانيا. وهو يتألف من معجم مفتوح بمفردات وظيفية أساسية (مفردات ماكاتون) ، والتي يتم تدريسها بعلامات ورموز تدعمها اللغة الشفوية.

تم تصميم مفردات ماكاتون في عام 1972 من قبل مارجريت ووكر ، أخصائية أمراض النطق واللغة ، كاستجابة لاحتياجات البالغين الصم ذوي صعوبات التعلم الشديدة الذين يعيشون في مؤسسة. ثم استخدم هذا النهج بنجاح في سماع البالغين والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم خارج إطار مؤسسي. زاد الاهتمام شيئًا فشيئًا وفي عام 1978 تم إنشاء MVDP (مشروع تطوير المفردات Makaton).

يعتمد تصميم مفردات ماكاتون على أربعة مبادئ أساسية:

1. يهدف إلى تدريس مفردات أساسية محدودة في الكمية ولكنها وظيفية للغاية.

2. تنظيم هذه المفردات إلى مستويات.

3. تكييف المفردات المقدمة حسب الاحتياجات الخاصة بكل موضوع.

4. الجمع بين استخدام وسائل الاتصال المختلفة والإيماءات والرموز واللغة الشفوية. (Franc & Gerard,2004, p. 03)

9-2-العلاجات النفسية الديناميكية:

9-2-1-التحليل النفسي:

كان التحليل النفسي كعلاج للتوحد شائعا في الماضي، وهو لا يزال شائعا في بعض الدول، ويعتبر التحليل النفسي للوالدين خاصة الأم هي السبب في الحالة التي يكون عليها الطفل، وكان الافتراض الجوهري للعلاج هو إمكانية علاج للتوحد، بحيث إذا ما ابعد الطفل عن الوالدين الباردين، أو تم تعليمهم كيفية تشكيل روابط لائقة مع الطفل، فان الطفل التوحدي سيتحسن، ولقد ثبت أن التحليل النفسي غير فعال فقد يكون في بعض الأحيان مؤديا لا علاجا للتوحد.

9-2-2-العلاج بالإحتضان:

في أواخر الثمانينات أعلنت Martha Welsh عن العلاج بالاحتضان و أقرت على أنه يشفي اضطراب التوحد بطريقة عجيبة، كما أن التعلق الخاطئ ما بين الأم و طفلها يسبب الخوف لدى الطفل مما يؤدي بدوره إلى الانسحاب و إصابته بالتوحد، فالعلاج بالاحتضان يقوي روابط المحبة مابين الأم وطفلها، ولقد افترض أنه في حالة ضم الأم لطفلها بأمان بين ذراعيها يتعلم الطفل التوحدي التغلب على الخوف من اتصال المباشر للعينين، و التعلق الحميم يساعد هذا الطفل في تحرير مشاعر الغضب. وعلى الرغم من محاولات الطفل من التحرر إلا أن على الأم أن تضمه بشدة على افتراض أنها توصل له رسالة بأن حبها له قوي لدرجة أنها سوف تعتني به، بغض النظر عما يقوم به وبغض النظر عن مشاعره.(الإمام، 2010،ص201-209)

9-3-العلاجات الطبية:

هناك العديد من العلاجات الطبية للتوحد، و التي يهدف كل منها إلى علاج مشكلة معينة في الجسم أو حلها، و من تلك العلاجات:

1-فيتامين B6 و الماغنسيوم:

يساعد هذا الفيتامين بعض الحالات المصابة بالتوحد ممن لديهم نشاط زائد، و يحسن من سلوكياتهم بشكل عام، كما انه يحسن اللغة و اضطرابات النوم، و يخفف التهيج، و يزيد الانتباه.

و يضيف ستيفين ادلسون أن هناك ما يقارب من 18 بحثا في هذا المجال طبقت على أطفال التوحد، و قد وجد أن 38 بالمائة منهم قد تحسنت حالتهم بعد استعمال الفيتامينB6، إلا انه يضيف إعطاء

الماغنسيوم مع الفيتامين حتى يكون أكثر فعالية، فبعض من الماغنسيوم يسبب تهيجا و خشونة في الصوت.

يعتبر بيرناد ريملاند Bernard Rimland من أكثر الباحثين الذين يولون العلاج بالفيتامينات والمغنيزيوم أهمية خاصة . لما له من تأثير إيجابي على بعض سلوكيات وأعراض التوحد لدى بعض الأطفال .حيث تشير بعض الدراسات ريملوند Bernard 1998 إلى أن أجسام اطفال التوحد تتطلب جرعات أكبر من بعض العناصر الغذائية والّتي لا توفرها الوجبات الغذائية العادية . فقد أشارت التقارير إلى أن حوالي 30-50%من هؤلاء المصابين حصل لديهم تحسن في بعض الجوانب السلوكية (مثل التواصل البصري، عادات النوم، الانتباه، التحدث، استخدام الكلمات) .بعد أن تم إعطائهم جرعات إضافية من فيتامينB6 الجرعات تتراوح ما بين500-350 غرام(الخطيب ، 1997،ص 292)

2-عقار الليثيوم:

استخدم في علاج الاضطرابات الانفعالية(الهوس و الاكتئاب). و اظهر فائدة قليلة لدى الأطفال التوحد مع الاضطراب الانفعالي الهوس الاكتئابي.

3-عقار النالتركسون:

مازال قيد الدراسة، حيث يعمل على الحد من إثارة الدماغ، و ينخفض السلوكيات النمطية، و يزيد من مقدار العلاقات مع الآخرين.

4-عقار الفنفلورامين:

يعمل على خفض مستويات السيروتونين في الدم، و يسبب مستويات هذه المادة في دم الأطفال التوحد، فقد لوحظ بعض التحسن بعد تناول الأطفال التوحديين لهذا العقار.

5-عقارات فلوفوكامين و فلوكستلين:

تعمل هذه العقارات على الوقاية من إعادة امتصاص السيروتونين من قبل الخلية العصبية، و بالتالي تعمل على جعل الناقلات العصبية متوفرة اكثر لتكون فعالة في الخلية الأخرى في السلسلة. و لقد استفادت بعض حالات التوحد من هذه الأدوية، و استعمالها معهم دعم و جود شذوذات في سيروتونين التمثيل الغذائي لهم.

6-الميلاتونين الفمي:

و تستخدم هذه المادة المنتجة من خلال الفترة الصنوبرية في الدماغ من المشكلات التي يعاني منها اطفال التوحديين، حيث لها اثر فعال في تنظيم دائرة النوم و اليقظة.

7- العلاج بالسكرتين:

ذكر بيكر 1999أن السكرتين هو هرمون يوجد بشكل طبيعي في الجسم يعمل على تنبيه البنكرياس والكبد بوصول الطعام في المعدة حتى يفرزان المواد الهضمية التي تساعد على هضم وامتصاص المواد التي تدخل الجسم .أصبح هذا الهرمون يمثل الكلمة السحرية لإيقاظ الأمل لآلاف من أولياء اطفال التوحدين .بدأ الاهتمام بالسكرتين عام 1966عندما استعمل حقن السكرتين في العرق أثناء فحص طفل التوحدي يشكو من الإسهال المزمن وبعد عدة أسابيع استطاع الطفل ذو الثلاث سنوات التحدث والتواصل البصري.

وخلافا لما يعتقده بعض الأهل بأنSecretin ليس له دور في علاج المصابين بالتوحد وقد انتشرت في عام 1999 وبشكل ملفت وعبر وسائل لإعلام عن مدى تأثير هذا الدواء الذي تمت معالجة الصعوبات التواصلية والسلوكية بطرق الصدفة أثناء خضوع أحد المصابين بالصرع إلى تناول هذا العقار لمعالجة اعتلالات معوية في الجهاز الهضمي .وتبع ذلك هوس كبير وطلب متزايد على هذا العقار، ولجأ الكثير من الأهالي إلى وسائل متعددة للحصول على ذلك العقار، وقد ثبت لاحقا أن ليس للسكرين أية علاقة بتحسين التواصل اللغوي والاضطراب السلوكي مما يوجب تجنب وصفه للمصابين بالتوحد.(ادافر ،2012، ص93)

9-4-علاج بالحمية الغذائية:

أن الدور الذي يلعبه الغذاء و الحساسية في حياه الطفل التوحدي دور بالغ الأهمية و مع ذلك فان هذا الدور ليس مفهوما تماما على الصعيد العلاجي، و ما يعنيه ذلك هو على الآباء الذين يريدون محاولة معالجة هذا الاضطراب بالحمية الغذائية أن يقرؤوا قراءة واسعة عن هذا الموضوع.

و قد كانت Mary Callanhan أول من أشارت إلى العلاقة بين الحساسية المخية و التوحد، و أشارت هذه الباحثة إلى أن ابنها الذي يعاني من هذا الاضطراب قد تحسن بشكل ملحوظ عندما توقفت عن إعطائه الحليب ألبقري، و المقصود بالحساسية المخية هو التأثير السلبي على الدماغ الذي يحدث فعل الحساسية للغذاء، فالحساسية و عدم تحمل الغذاء تؤذي إلى انتفاخ أنسجة الدماغ و الالتهابات مما يؤدي إلى اضطراب التعلم و السلوك.

و بالرغم من أن الغذاء يؤدي إلى ردود فعل تحسسية فان المواد الغذائية المرتبطة بالاضطرابات السلوكية أكثر من غيرها هي: السكر، الطحين، و الحليب، و القمح، الشكولاطة، الدجاج، الطماطم،

و بعض الفواكه. و المفتاح للمعالجة الناجحة هو معرفة المواد الغذائية المسببة للحساسية و غالبا ما تكون عدة مواد مسؤولة عن ذلك و فضلا عن المواد الغذائية هناك عدة مواد أخرى ارتبط بالاضطرابات السلوكية منها المواد الاصطناعية المضافة للطعام، و المواد الكيماوية و العطور و الرصاص والألمنيوم، و أفضل نصيحة يمكن تقديمها هنا هي محاولة الحد و إلى أقصى درجة ممكنة من المواد الغذائية الطبيعية.(الجلبي،2005، ص 120-121)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يمكننا القول أن اضطراب التوحد برغم من نسبة انتشاره الكبيرة و اهتمام العديد من الباحثين حسب اختصاصاتهم متنوعة بداية بالطبيب الأمراض العقلية للأطفال و المختص النفساني و معالجي أمراض الكلام و اللغة، و كذا المربيين و المعلمين، إلا أنه لا يزال مبهم و غامض، و ذلك نتيجة تداخله مع عدة اضطرابات سلوكية و علائقية و حتى العضوية، و يزيد هذا الغموض عندما لا يعرف سبب إصابة الفرد به.

الفصل الثالث

استراتيجات الفهم الشفهي

تمهيد

يعتبر الفهم مجال من مجالات النشاط المعرفي و اللغوي و يعد منطلق هام لوسائل الاتصال لدى الفرد و أيضا يمثل أساس اكتساب مختلف المعارف و تطوير الإكتسابات و ترجمتها و تطبيقها في الواقع الروتيني و على هذا أساس تكمن الأهمية عامل الفهم و سنحاول في هذا الفصل عرض بعض التعاريف الخاصة بالفهم و الكشف عن أنواعه و استراتيجياته و مراحله.

1- تعريف الفهم:

يُعرف الباحث برين Brin و آخرون الفهم 2004 على أنه قدرة الوصول أو النفاد إلى معنى le sens المرسلة سواء كانت شفهية أو كتابية.(أجد ،2018،ص18)

و يعرفه خيري المغازي (1989) بأنه المعرفة شيء أو حدث أو موقف تقرير، و يشمل المعرفة الكاملة الصريحة بالعلاقات و المبادئ العامة.(المغازي،1989،ص183) .

أمَّا عبد اللَّه بن المغيرة (1989)يعرفه على انَّه القدرة على اشتقاق أو تعميم أو استنتاج نتائج أخرى؛ هذا من جهة، و من جهة أخرى هو القدرة على تطبيق هذا الفهم و حسن استعماله في حل مشاكل الغير الروتينية، لذلك هو يتضمن المعرفة والمهارة بينما العكس لا يكون صحيحا.(بن المغيرة، 1989)

و يعرف عبد البارئ الفهم بأنه عملية ذهنية معقدة ناتجة عن تحليل رسالة لغوية أو مواقف معينة، حيث يتلقى الجهاز العصبي المنبه السمعي و يحلل معناه اعتمادا على جملة من المعارف أهمها الإدراك السمعي، الذكاء والخبرات السابقة. و على ضوئها يأتي فهم هذا المنبه.(عصر، 1999).

فالفهم هو تصور ذهني يهدف إلى إخراج المعنى المطلوب من السياق، أو من المواقف وإدراكها بصفة كلية من خلال التعرف على العلاقات المكونة لها بطريقة تدريجية ومنظمة و بالتالي التوصل إلى

تفسيرات صحيحة، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل يتعداه إلى توظيف هذه التفسيرات في بعض الأنشطة حاضرا أو مستقبلا. كما يتأثر الفهم بشكل عام باختلاف القدرات الفردية و الخبرات الشخصية. (عواشرية ،2005 ،ص41)

أما بالنسبة إلى العتوم فيعرفه بأنه عملية تتم بطريقة تدريجية، حيث أن المعنى لا يستخلص إلا بعد سماع المثير كاملا، لكن السامع أو القارئ يبدأ بإعطاء المعاني من أجزاء من المثير ليتطور هذا الفهم تدريجيا إما بتأكيده أو بتغييره إلى معنى آخر.(العتوم،2003)

و يعرفه,Richard F.J(1998) بأن" الفهم هو مجموعة من نشاطات معرفية التي تفسر جملة أو خطاب، أو نص لبناء معنى أو مفهوم، وهو تكامل صحيح بين المعرفة الجديدة والمعرفة الموجودة لدى الفرد"(شعباني،2005،)

انطلاقا من هذه التعاريف نستطيع أن نستخلص أن الفهم يتمثل في مجموعة من العمليات المعرفية التي تطبق على الجملة أو الحوار أو النص لتكوين المعنى المقصود، و أيضا الإدماج الصحيح لمعارف جديدة مع معارف مكتسبة قبليا للفرد، كما يعتبر المرحلة العليا في معالجة اللغة و يشمل كل الأجزاء التي يتضمنها علم النفس اللغوي(إدراك الكلام ، تحاليل النحوية، البنية المعجمية).

2- عوامل الفهم:

يستخلص السامع المعنى أو الفهم من خلال معاني المفردات داخل الجمل وتركيبها كما يستخلص بعض جوانب فهم المعنى من التنغيم، فالتنغيم الذي نشير إليه في الكتابة بعلامات الترقيم من نقطة وفاصلة وعلامة استفهام وعلامة تعجب، يجعل السامع يميز المعنى كما يمكن للمعنى أن يختلف من خلال النبر التأكيدي أو التقابلي لكلمة معينة في الجملة، كما يوجد عوامل أخرى غير لغوية تؤثر على الفهم، منها سياق الحال، أو السياق الاجتماعي، ومعرفتنا لحقائق الحياة.

أ –سياق الحال أو السياق الاجتماعي:

يقول المتكلم أحيانا جملة في سياق معين، فيفهم السامع منها غير المعنى الحرفي الذي تؤديه الجملة، فإذا قال المتكلم عن شخص ما إنه ذكي جدا بعد صدور ملاحظة من ذلك الشخص لا تتم عن الذكاء، فإن السامع يفهم أن المتكلم يسخر منه، ففي هذه الحالة فهم المعنى المقصود لا يتم إلا إذا تم فهم المعنى الحرفي، أي أن السامع يفهم أولا المعنى الحرفي ثم يفسره تفسيرا جديدا في ضوء سياق الحال.

ب –حقائق الحياة:

فهم الجملة أيضا قد يعتمد على حقائق الحياة، فعند سماعنا لجملة :ا(صنعت الأم كعكة و وضعتها على طاولة في الغرفة و قالت إني متأكدة من أن ابنتي ستحبه) فإننا نفهم أن الضمير (ها) في جملة ستحبها يعود على الكعكة مع أن كلمتي الطاولة و غرفة أقرب من حيث الموقع في الجملة إلى ذلك الضمير،و ذلك من خلال معلوماتنا عن الحياة التي ستوجهنا للمعنى الصحيح، فقد لوحظ أن السامع يعتمد على معلوماته عن الحياة أكثر مما يعتمد على تركيب الجملة عندما يكون تركيب الجملة معقدا، و لكن هذا لا يعني أن تركيب الجملة لا أهمية له .ففي الأحوال العادية يفهم السامع الجملة حسب تركيبها و يلاحظ عدم معقوليتها.(ميرود ،2008 ،ص141– 142)

3– .علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى:

3–1–علاقة الفهم بالادراك :

من خلال إطلاعنا على العديد من الدراسات في ميدان فهم اللغة لمسنا وجود خلط بين الفهم (la compréhension) و الإدراك (la perception) بينما يميل البعض إلى استخدامهما كمفهومين لهما نفس المعنى، دون تمييز واضح بينهما.

و إذا نظرنا إلى معنى كل من المفهومين نجد أن الفهم كما أسلفنا الذكر هو عملية تتم بطريقة تدريجية، حيث أن المعنى لا يستخلص إلا بعد سماع المثير كاملا لكن السامع أو القارئ يبدأ بإعطاء معاني من أجزاء من المثير ليتطور هذا الفهم تدريجيا إما بتأكيده أو بتغييره إلى معنى آخر. (العتوم،2003)

أما الإدراك هو عملية تأويل الوضعيات المحيطة بنا و هو عملية معقدة حيث تتدخل الذاكرة و المخيلة و إدراك العلاقات في تأويل ما ندرك فالعقل يضيف و يحذف و ينظم و يؤول ما نتأثر به من انطباعات و يكون السير الطبيعي لعملية الإدراك من المجمل إلى المفصل.(زينات،2011)

فإدراك الكلام هو استقبال السامع للكلام و تمييزه له، و هو ما يبحثه علم الأصوات السمعي .أما الفهم فهو عملية معرفية تشمل تحصيل المفاهيم، و هي تمثل في حد ذاتها تجريدات من الأشياء المدركة. و معنى هذا أن الإدراك مترابط بالمنبهات في العالم الخارجي (عالم الأشياء) .أما الفهم فهو مرتبط بالعمليات المعرفية التي تتجرد فيها المفاهيم من سياقاتها المختلفة و تنتظم في تراكيب موحدة، لأن فهمنا لما نسمعه من الآخرين أو ما نقرأه يشمل أكثر من مجرد معاني الكلمات المختلفة التي ندركها .و يتضح من تعريفات الفهم أنه العملية الأكثر عمومية و التي تنطوي على الإدراك، و ليس العكس .لذا يميل الباحث سيد جمعة إلى تفضيل الرأي الذي يقول أن الإدراك و الفهم مختلفان لكنهما غير منفصلين، حيث أن عملية الفهم تبدأ بالإدراك أساسا، و بالتالي يمكن استخدام مصطلح الفهم للغة.(جمعة ،1997،ص59)

و عليه يعد الفهم أساسيا لتحديد الكيفية التي يحدث الإدراك باعتباره فعلا ينظم المعطيات الحسية، وإذا كان الإحساس سابق للإدراك، فإن الفهم بدوره هو الذي يوجه الإدراك لهذا يرى LEGEDRE " أن الإدراك هو تلك العملية التي بواسطتها يكتسب الفرد المعلومات حول محيطه"

أماSmith يرى أن" الفهم ليس نسقا يتولد عن إدراكنا بل الإدراك هو الذي يتبع الكيفية التي نحاول فهم الوضعية التي نعيشها"، لهذا فالإدراك والفهم لا يمكن تمييزهما(شعباني،2005، ص88).

3-2-علاقة الفهم بالانتباه و الذاكرة:

إذا كانت وسيلة الانتباه تجعل الحاضر حاضرا، وإذا كانت وسيلة الذاكرة تجعل الغائب حاضرا، فإن وسيلة الفهم، في الحقيقة، هي نتيجة" تصادم "بين هاتين الوظيفتين أي تلك التي تخص الانتباه وتلك التي تخص الذاكرة .هذا التصادم يفضي إلى معنى .لهذا، فوسيلتي الذاكرة والانتباه يجب أن تكون حاضرتين مع التداخل داخل عمليات كل واحد منهما و تكملا بعضهما، و الا فسوف لن يتم فهم أي موضوع خاص.

3-3-علاقة الفهم بالاستحضار:

حسب غارادوري Garanderie أنه في عملية الفهم، ليس الإدراك البصري أو السمعي أو الحسي الحركي هو الذي ينتج لنا الفهم، في الواقع على امتداد الإدراك، يحصل الاستحضار بسرعة فائقة بحيث أنها تفلت من كل وعي، ومنه يكون الشرط اللازم والكافي لإحداث الفهم ، و هناك حالتين يجب أن تأخذ بعين الاعتبار:

-عندما يكون الموضوع سهل أو مألوف،يقوم الإدراك بإحداث الاستحضار تلقائيا الذي يعطي الفهم.

-عندما يكون الموضوع مركب أو جديد،لا يقوم الإدراك بإحداث الإستحضار تلقائيا و بالتالي لا يتكون الفهم.

فالفهم إذن هو ذو طابع استحضاري وليس إدراكي، يعتمد على فعل ذهني لإعادة التعبير عن المعلومة المقدمة من طرف الإدراك. إن مشروع المعنى لعملية الفهم هو إنشاء الاستحضارات التي ستمد معنى "الفهم "لما هو مقدم لفهمه. يجب أن تكون هذه الاستحضارات ترجمات للأمر الذي هو محل الفهم .(ادافر ،2012،ص 34)

3-4- علاقة الفهم بالتفكير.

يشير واطسون رائد المدرسة السلوكية أن التفكير هو اللغة، أي أنه لا يوجد فرق بينهما حيث أن ّالتفكير هو عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث داخلي ضمني بدون أصوات، وأن اللّغة قد تكون خارجية كالكلمات و الأصوات أو داخلية كالتفكير .أما بياجيه فيؤكد أن التفكير يسبق اللغة حيث ينمو تفكير الطفل أولا خلال تفاعله مع بيئته ثم يتبعه الارتقاء اللغوي و بذلك فإنه لا يوجد لغة بدون تفكير.

على العموم، إن مكونات عملية التفكير تتطلب جميعها القدرة على تنظيم المفاهيم وتجزئة المعرفة و ربطها مع بعضها من أجل الوصول إلى هدف أو تحصيل مستوى جديد من الفهم، فمن أهم مكونات عملية التفكير هي :الحكم، المقارنة ، العمليات الحسابية والتساؤل و الإستدلال، والتقويم و التفكير الناقد، و حل المشكلة، و اتخاذ القرار ...إلخ. (ادافر ،2012، ص36)

4-الفهم وتكوين تصور ذهني:

لقد ميز علم النفس المعرفي عدد من السياقات التي تساهم في فهم معنى الكلمة منها:

أ-تكوين تصور ذهني عن طريق مخطط خاص:

وهي عملية استدعاء أساسية للمعارف في الذاكرة، ترتكز على اختيار مخطط ثم تغيير متغيرات المخطط بالمعلومات، مفاهيم نوعية مجهزة عن الحالة؛ بحيث تكون المعارف كموجه للسياقات، أما النتيجة تكون عبارة عن مخطط خاص.

ب-تكوين بنية مفهومية

هي عملية استدلال (إثبات معنى المعلومة) بحيث توجه وتنظم المعلومات بالمعلومات المجهزة في النص .فالنتيجة تكون عبارة عن شبكة من العلاقات قد تكون علاقات خاصة مثل فهم قصة، أي إدراك المعاني يكون في إطار أحداث القصة، وقد تكون علاقات عامة مثلا حل مشكل ما.

ج-تكوين تفسير بتماثل مع حالة معروفة:

يكون باستدعاء خاص من الذاكرة التي تجد توجيه من طرف المعارف. و الذي يستدعى من الذاكرة ممكن أن تكون معلومة عامة تماثل مخطط خاص.الذي يرتبط بالمعارف السابقة.

في هذه الحالة التصور الذهني يتشكل من أجل فهم المعلومة التي تسترجع من الذاكرة، فحسب هذا السياق، يجب إتباع توجيه المعلومات المتوفرة عن حالة معروفة لبناء علاقات بين مواضيع الحالة؛ ويمكن أيضا أن تكون المعلومة متعلقة بحالة نوعية نسبيا، وبالتالي تكون الذكريات الموجودة في الذاكرة هي" عملية الحل "أو" الوصول إلى فهم معنى"؛ إذن عملية الفهم هنا تتمثل في الحل الذي هو بناء حالة تتوافق مع سياقات معروفة.

د-تكوين نوع خاص للحالة:

التصور الذهني لنوع الخاص بالحالة يرتكز على تكوين حالة نوعية، تخصص فيها تفاصيل لإدراك الصفات الفضائية انطلاقا من معلومات عامة مجهزة في النص.

يتحقق هذا التكوين بالاستدلال(إدراك المعنى الخاص)، وبالتالي النتيجة هي: صورة للحالة وباختلاف الشبكة الترابطية المضمون، لكن الصورة التي هي عبارة عن فهم المعنى، تبقى تمثل مكونات فضائية لكل سياقات الفهم وتكوين تصور ذهني المذكورة تتدخل في مختلف حالات الفهم، سواء فهم القصة، أو فهم مشكل، فهم معنى...الخ.(شعباني،2005)

5-أنواع الفهم:

ينقسم الفهم إلى نوعين: الفهم الشفهي و الفهم الكتابي.

5-1-الفهم الكتابي:

هناك عدة تعاريف للفهم الكتابي،نذكر منها:

– تعرف (نادية عبد السلام، 1983) الفهم الكتابي على انه القدرة على فهم معاني الالفاظ والعبارات، ويتمون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل.

– اما (Hunt, 1987) فقد عرف الفهم الكتابي على انه القدرة المقاسة بأي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة، والقدرة على البنية النحوية.(دحال، 2006،ص57)

5-1-1-مستويات فهم الكتابي:

هناك ثلاث مستويات للفهم القرائي، مستوي فك الشفرة، مستوى التعرف على الكلمة ومستوى الجملة.

أ- مستوى فك الشفرة :

تتم عملية فك الشفرة بتحويل المثير الخام إلى نمط موجود في الذاكرة، وأول الأنماط التي يتعامل معها الفرد في فهم اللغة هو "الحرف، فالحرف كمثير فيزيائي ليس أكثر من خط أو خطوط ذات زوايا معينة أو صوت ذو ذبذبة معينة و ما يجعل له معنى هو عملية فك التشفير

ب- مستوى التعرف على الكلمة و فهمها:

التعرف على الكلمة وفهمها يعتمد على عمل الذاكرة طويلة المدى التي تخزن فيها المعلومات وهذه الذاكرة تعرف بالذاكرة الدلالية فهي بمثابة المعجم الذي يتضمن الكلمة من حيث نطقها ومفهومها وعلاقة مفهومها بالمفاهيم الأخرى

ج -مستوى فهم الجملة:

يتم فهم الجملة من خلال عمليتين تخص الأولى فهم التراكيب و الثانية فهم المعنى:

- **فهم التراكيب:**

يتطلب فهم تحليل التراكيب الاستعانة بدراسة نظرية شومسكي(Chomsky) في النحو التركيبي مع التركيز على مفاهيم قواعد التحويل، والبنية السطحية للجملة والبنية العميقة لها، والبنية السطحية هي التقسيم الهرمي للجملة إلى وحدات تسمى أشباه الجمل أما بالنسبة للبنية العميقة فهي تشير إلى الشكل التحتي الذي يتضمن معظم المعلومات الضرورية للمعنى، أي أنها تمثل المعنى الحقيقي للجملة، والذي يستمر بالرغم من إعادة ترتيب(Réarrangement) أو حتى تغيير الكلمات أو المورفيمات أو إعادة رواية ما تم الحديث عنه بجمل أخرى وهذا ما أسماه شومسكي بالخاصية الإبداعية للغة والتي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير أو غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها قط .ولم ينطق بها أحد من قبل .وهي القدرة التي تنفرد بها اللغات الإنسانية، لأن نظم الاتصال التي تستعملها الكائنات الحية الأخرى نظم مغلقة لا تستطيع سوى نقل عدد محدود من الرسائل الغريزية ذات الدلالة الثابتة.(ميرود ،2008 ،ص144-145)

- **فهم معنى الجملة:**

يتوقف فهم معنى الجملة على بنيتها الداخلية لا على ترتيب كلماتها في ظاهر اللفظ، وإن كان السامع يتوصل إلى البنية الداخلية من مؤشرات وعلامات لغوية في ظاهر اللفظ، فقد يكون لجمل مختلفة في الظاهر اللفظ معنى واحد لأن لها بنية داخلية واحدة وقد تكون الجملة الواحدة متعددة المعاني لأن لها عدة بنى داخلية. (ميرود ، 2008،ص148)

5-2-الفهم الشفهي :

و الذي يعتبر موضوع دراستنا هذه و لديه هو الآخر عدة تعاريف نذكر منها:

و يعرف برين brin الفهم الشفهي يستدعي الكفاءة اللسانية للفرد (المعارف الخاصة باللسان المستَعمَل)، هذه القدرة هي في علاقة مباشرة مع عدّة نشاطات معرفية أخرى(الإدراك، التمييز السمعي أو البصري، الانتباه، الذاكرة)، و في وضعية الاتصال نتكلم كذلك عن الفهم غير اللفظي فهو مرتب بالمؤشرات خارج اللسانيةextralinguistiques مقام الاتصال، الإشارات الإيمائية، العلاقة الموجودة بين المتكلمين) التي تتدخل في عملية التأويل و بلوغ المعنى. (اجد ،2018،ص18)

يعرف سيد خير الله ومحمد زيدان،1989الفهم الشفهي على أنه عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات و يقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة

أما وفاء عبد الخالق،1985فتعرف الفهم الشفهي على أنه إدراك الواعي لمعاني الألفاظ و العبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك : إدراك تلقائي لا شعوري، وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة و استرجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل، وإدراك واعي شعوري، هو ما يطلق عليه الفهم. (دحال ،2005،ص 64)

و تعرفه شعباني على انه النشاط الذي يصل فيه الفرد إلى إعطاء معنى للكلمات والنصوص أو الجمل في اللغة الشفهية، أو ذلك المستوى الذي يحققه الفرد من تفسير المعاني عند قراءة عليه النصوص شفهيا .أو يقرؤها على الكمبيوتر، الإعلانات الإشهارية، محاضرات، أو تفسير صورة أو فهم قصة تحكي عليه. و بعبارة أخرى هو إعطاء معنى للمادة اللسانية المسموعة، وهذا النشاط يتطلب طبعا مجموعة من العمليات المعرفية كالانتباه، التركيز، الوعي، الاسترجاع.....الخ.(شعباني،2005)

و تتضمن عملية فهم اللغة و المعاني عمليات عقلية يلجأ إليها المستمع تتراوح بين عمليات تمييز الأصوات و إدراكها، و ترجمة ما يعتقد أن المتكلم يريد نقله إليه مع الاستفادة من الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة و لا سيما ذاكرة الدلالات و المعاني . و عليه، فان عملية فهم المعاني تتضمن عملية اشتقاق المعاني و الدلالات من الأصوات المنطوقة و التي تتم من خلال عمليتين هما:

- **عملية الصياغة :**

و ترتبط بالإجراءات المعرفية التي يستخدمها المستمع في تفسير الجمل والعبارات التي يصوغها المتكلم عبر سلسلة المفردات، و تتضمن مثل هذه الإجراءات تحديد البناء السطحي للعبارات و الجمل، ثم التفسير لهذه العبارات من خلال عمليات التمثيل الضمني لها .و هنا يسعى المستمع إلى تركيز الانتباه إلى التعابير اللغوية ومحاولة ترميزها(حل الشفرة)، واستحضار الخبرات السابقة المرتبطة بها لاستخلاص المعاني و الدلالات المرتبطة بها.

- **عملية التوظيف :**

و تشمل على الآليات العقلية المتضمنة بعملية توظيف التفسير أو المعنى المرتب بالعبارة أو الجملة .

و قد يأخذ شكل تسجيل هذه المعلومات والاحتفاظ بها، أو الإجابة عن الأسئلة بإعداد الإجابات، و إتباع التعليمات والأوامر، أو تقديم معلومات أو أوصاف معينة(.**الزغول و الزغول، 2003 ص 136)**

5-2-1-مستويات الفهم الشفهي:

مستوى معاني الكلمات :

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

مستوى معاني الجمل:

تحمل الجملة معاني الكلمات التي تكونها؛ حيث يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقا من ترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة وصيغ الزمن النحوي وفي أفعال الجملة و الضمائر و الروابط.

مستوى معنى الفقرة :

تتتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة حيث تكون الجمل منظمة و مرتبطة ببعضها البعض.(ميرود ،2008 ،ص143-144)

5-2-2-استراتيجيات الفهم الشفهي :

5-2-2-1-مفهوم استراتيجيات الفهم:

في علم النفس اللساني (la psycholinguistique) يُشير هذا المفهوم إلى مجموع السيرورات المعرفية المتدخلة في علا ج المعلومة اللغوية(l'information langagière) التي تسمح ببناء معنى الملفوظ أو الجملة، و هذا من خلال بناء فرضيات حول العلاقات الموجودة بين عناصر المرسلة(شفهية أو كتابية)المسموعة أو المقروءة .هناك عدّة أنواع من استراتيجيات الفهم و التي وُضعت من طرف العديد من الباحثين مثل : المعجمية(Lexicale) هنا العناصر المعجمية هي التي تؤخذ بعين الاعتبار، النحوية(Syntaxique) وهي المؤشرات التي تمدّنا بالمعلومات حول العلاقات الوظيفية في المُرسلة، تداولية(Pragmatique) و هي المعرفة حول الواقع الذي هو قاعدة التعرف على المؤشرات اللفظية (Brin, 2004,P261 ,)

و يرى خمسي (1987) أن الطفل يستخدم على التوالي استراتيجيات مختلفة لفهم و تفسير المعلومات المدركة: .(jullien vachot&santaella,2009,p19) و تنقسم استراتيجيات الفهم الشفهي إلى نوعين هما:

- **الفهم الفوري(compréhension immédiate)**

تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل، و لتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقييمه على ثلاثة استراتيجيات ،وفق المخطط المقترح من طرف الباحث "عبد الحميد خمسي1987".و هي كالأتي:

- الإستراتيجية المعجمية (lexicales):

تسمح هذه الإستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة ،و بوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص و التمكن من الإجابة.يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية في نفس مرحلة التي يكتسب فيها المرحلة الحسية الحركية،أي يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات إلى أربع سنوات و نصف.

- الإستراتيجية الصرفية النحوية(morpho-syntaxique):

تهتم هذه الإستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية(الجملة) من الناحية الصرفية النحوية،فعلى الطفل أن يكون واعي بكل التحويلات التي لابد من القيام بها.

ولفهم الحادثة على الطفل أن يكون قادر على وضع العلاقة بين الاسم و الفعل، و هو أدنى مستوى في هذه الإستراتيجية . كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية–نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة.تعتبر هذه المسألة على الدرجة قصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال و كذا التفكير في ماهية إجابتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم . و يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات و ست سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية.

و يرى كايل (2000) انه من الصعب معرفة ما إذا كان الطفل يتقدم أكثر في تحليل الحقيقي للعلاقات النحوية الصرفية أو عن طريق تحليل الروابط دلالات (وظيفية) في الجملة. من ناحية أخرى، ليس من ضروري لطفل أن يتقن كل التفاصيل الدقيقة لغته حتى وقت متأخر جدًا. بحيث هناك بعض الكلمات النحوية تكون صعبة ، إما لقلة بروزها أو اشتداد. ثم فهمها ودورها النحوي في الاعتبار الجملة، مع الأخذ بعين الاعتبار مؤشرات مختلفة ، أكثر أو أقل أهمية اعتمادًا على أعمارهم. فرانسوا

يشير VACHOT Florence إلى أنه في حالات معينة، يجد الطفل صعوبة في تحديد العلاقة بين الموضوع والفعل. لذلك يعتمد الاستماع الصرفي على ترتيب الكلمات في الكلام ، ولكن أيضا معنى المصطلحات وعلاقتها بالحالة. بالإضافة إلى علاج الجملة مشروطة بتعقيد تركيبها النحوي. jullien (vachot&santaella,2009,p18

- الإستراتيجية القصصية(narrative):

تتطلب هذه الإستراتيجية من أجل فهم الحادثات القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية و السببية المطبقة في هذه الإستراتيجية ، والتي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصص القصيرة ،لهذا تم تحديد على أنها وحدة لسانية مركبة.

فحسب الباحث Cohen-Bacri, 1978 أنه يمكن تطبيق هذه الإستراتيجية على مختلف النصوص و القصص التقليدية. كما يمكن تطبيقها على الحادثات الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية المعرفية و يمكن للطفل البالغ من العمر سبع سنوات أن يتقن هذه الإستراتيجية بطريقة جيدة.

و بعد سن 7 سنوات ، يدرك الطفل أن هناك بعض الرسائل ليس لها غرض اتصال ، من خلال استخدام استراتيجية ما وراء الخطاب. ويضيف الخمسي أن "مستوى الفهم يعتمد أيضًا على استخدام

الاستراتيجيات الاجتماعية المعرفية المناسبة لدى البالغين. (jullien (vachot&santaella,2009,p19

- **الفهم الكلي (compréhension globale)**:

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث "عبد الحميد خمسي"،و هي على علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف و تقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي. وقد قسمت هي الأخرى إلى ثلاثة استراتيجيات وهي كالتالي.

- سلوك المواظبة(comportement de persévération):

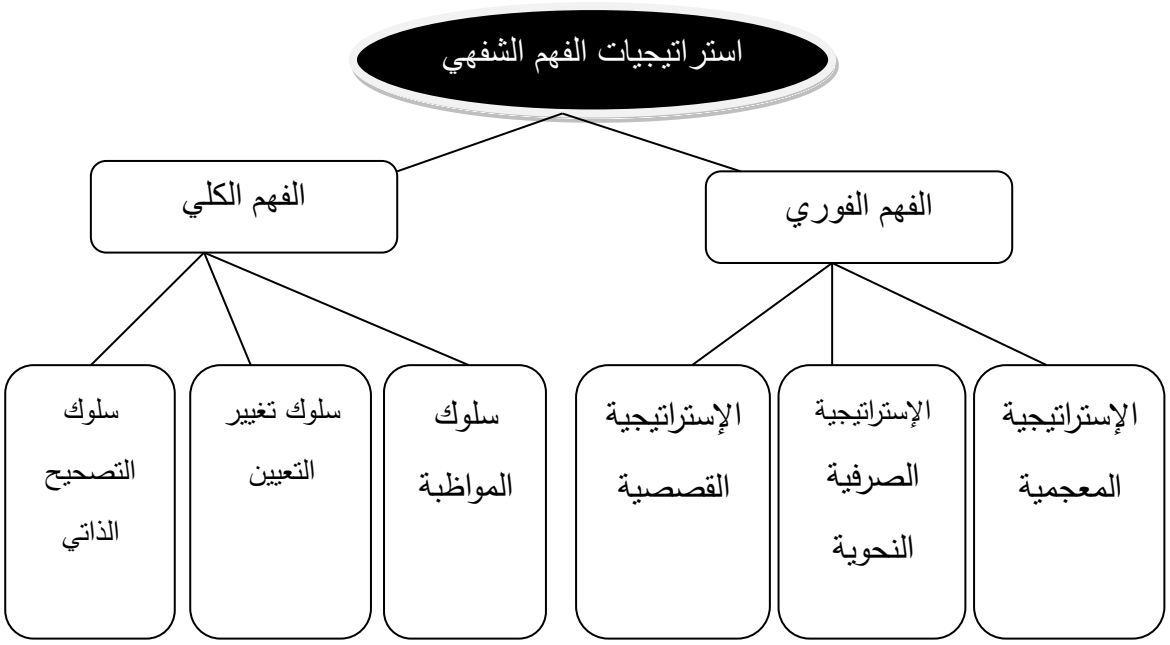
نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنا، والتي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة، هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة، و بالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي،وهي إستراتيجية و تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة.

- سلوك تغيير التعيين(comportements de changement de désignation):

يمكن للطفل أن يكتسب هذا النوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو لسياق الكلام ،كما يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقا من الراشد ،هذا يسمح بتدخل إستراتيجية أخرى ألا وهي الإستراتيجية المعرفية–اجتماعية(socio-cognitive) التي تتدخل في إنتاج شبه اللَّفظي (para-verbale) وإشارات الراشد ، ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة خاطئة. إذن هذا النوع من السلوك لا يتطلب معارف جديدة ،بل يحتاج إلى معارف اجتماعية.

- سلوك التصحيح الذاتي(comportements d'autocorrection):

يتطلب هذا النوع من السلوكيات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير. يسمح هذا السلوك من المرور من إستراتيجية معجمية إلى الإستراتيجية الصرفية–النحوية و بالتالي إلى الإستراتيجية القصصية.إن اضطراب هذا المسلك يؤدي بضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري للحادثات.إن نجاح الطفل في استراتيجيات الفهم الفوري يؤدي به إلى اتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجهه، و بالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه، هذا ما يمكنه من الانتقال إلى استراتيجيات أعقد من المذكورة أعلاه. (دحال ،2005،ص 67-66)



شكل رقم(03): مخطط لاستراتيجيات الفهم الشفهي(من إعداد الباحث)

5-2-3-مراحل اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العادي:

5-2-3-1-مراحل اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العادي حسب السن:

نشير أن نمو سيرورة الفهم الشفهي عند الطفل العادي لا تتم بمعزل عن النشاطات المعرفية الأخرى، فنمو الفهم الشفهي يكون متزامن لنمو الانتاج اللغوي بما فيه النمو الفونولوجي، النمو المعجمي Lexicale ، النمو النحوي الصرفي morphosyntaxique ، و نمو المهارات التداولية les habilités pragmatiquesقبل اللسانية و اللسانية .و يتم اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العادي تدريجيا من السهل إلى الصعب و هذا وفق المراحل التالية:

- في الستة أشهر الأولى من عمر الطفل يتعرف الطفل على الأصوات المألوفة لديه، كما يستجيب لبعض الإشارات و الإيماءات.
- و بداية من الشهر السابع يفهم بعض الكلمات لكن ليس فهما شفويا بحتا بل يكون هنا الاعتماد على مقام الاتصال بالدرجة الأولى.
- في الشهر التاسع يبدو حقيقة أن الطفل يفهم الكلمة التي يتلفظ بها مع الاحتفاظ بالإشارة، ليزداد فهم عدد أكبر للكلمات وُصولا إلى الشهر الثاني عشر.
- في السنة الثانية من عمر الطفل ينمو الفهم أكثر من التعبير، إذ يتوصّل إلى فهم الأشياء الملموسة و المألوفة، و كذلك بعض أجزاء الجسم و بعض الجمل البسيطة مثل " خرجت ماما"،" ذهب بابا."
- في السنة الثالثة يفهم الطفل حوالي 400 إلى 2000 متعلقة بالأشياء الملموسة، كما يستطيع تعيين أسماء الأشياء التي تناسب الصور المقدمة له، إضافة الى انه يفهم السؤال وفق صيغة"اين..." و يستجيب للأوامر البسيطة.

و هكذا بتقدم السن يكتسب الطفل المفاهيم المجردة كالألوان، و الصفات و الأبعاد و مفاهيم المكان والزمان، كما يفهم الكلام الموجّه إليه، و هو الأمر الذي يشدي به إلى التحاور .مع الغير و استعمال مختلف الكلمات التي اكتسبها **(عصر، 1999 ، ص07)** و يوضّح برين Brin

و آخرين، مراحل اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العادي في الجدول رقم الذي يُبيّن نمو نشاط الفهم الشفهي حسب السن.

السن	نمو نشاط الفهم الشفهي
من الميلاد الى03 اشهر	**من الميلاد إلى شهر:** ردود أفعال للصوت يكون المولود حسّاس للمؤشرات النغمية و الإيقاعية للكلام التمييز بين التقابلات (les contrastes) الصوتية للكلام تمييز اللغة الأم و تفضيل صوت الأم **من شهرين إلى0 3 أشهر:** وجود ردّ فعل عند حضور شخص، عند فتح الباب، عند تحضير الرضّاعة (le biberon) قدرة تصنيف الأصوات حسب تغيرات النغمة
من 03 إلى 06 اشهر	**من 03 إلى 04 أشهر:** ردود أفعال لمختلف الأصوات النغمية للأم البحث و النير إلى مصدر الصوت **من 04 إلى 05 أشهر:** التوقف عن البكاء بمجرد الكلام معه بداية اكتساب مهارة الانتباه المشترك التعرف على مقطع في ملفوظات مختلفة **من 05 إلى 06 أشهر:**

	يُبهر ردّ فعل عند مناداته باسمه و عند سماعه ل" لا." يُبهر نوع من التعرف على الكلمات " ماما، بابا" يُميّز بين الصائتات (les voyelles) الخاصّة بلغته الأم
من 03 إلى 09اشهر	**من 06 إلى 07 أشهر:** النظر بانتباه إلى الشخص الذي يتكلم معه إمكانية إقامة مطابقات بين الصائتات و حركات الفمّ **من 07 إلى 08 أشهر:** استجابة بارزة ل " لا" يُعطي شيء معين بعد الطلب منه ذلك لفظيا **من 08 إلى 09 أشهر:** يفهم " جيّد) /bravo/ (، لا، مع السلامة" يميّز حدود المكون الجملي(le syntagme)
من 09 إلى 12 شهر	**من 09 إلى 10 أشهر:** بداية فهم الكلمات المألوفة حسب مقام إنتاجها(أسماء أشخاص، الألعاب، الملابس،.)... **من 10 إلى 11 شهر:** التعرف على الكلمات المألوفة خار مقام إنتاجها تمييز حدود الكلمات داخل الملفوظ إعادة تقييم التمييز الإدراكي حسب البنية الفونولوجية للغة الأم. **من 11 إلى 12 شهر:**

	فهم ما يقارب 30 كلمة في مقام إنتاجها اكتساب كلمات بربطها بالمرجع الاتصاليdes référents
من 12 إلى 18 شهر	فهم حوالي 200 إلى 220 كلمة فهم الملفوظات القصيرة بربطها مقام إنتاجها الاستجابة للتعليمات اللفظية البسيطة
من 18 الى24 شهر	فهم أكثر من 400 كلمة الإشارة بالأصبع إلى الأشياء، و التعيين على صور الأشياء، الحيوانات، والملابس... بداية التمييز بين فئات الكلمات يخضع إلى التعليمات التي تكون بدون حركات إشارية مصاحبة فهم العلاقات، و من تم العلاقات النحوية في إطار مقام الاتصال انسجام المستوى الدلالي و المستوى العرضي(la prosodie)
من سنتين الى 03 سنوات	يفهم الملفوظات الزمانية و المكانية(فوق / تحت، على / في، قبل / بعد) بداية فهم السؤال وفق صيغة : متى؟ يتعرف على بعض الألوان و الأجزاء الرئيسية للجسم يميّز بين : كبير / صغير، الحاضر / الماضي / ستقبل يُنفد الملفوظ ألطلبي اللفظي المعقّد
من 03 الى 04 سنوات	يعرف كل أجزاء الجسم

	يفهم المفاهيم النحوية الخاصة بالمقارنة يفهم الأسئلة من نوع :أين؟ لماذا؟ يفهم مصطلحات المعبّرة عن المكان :خلق / قبل،.... يفهم المصطلحات المعبّرة عن الزمان : يدا، البارحة، بعد قليل،...
من 04 إلى 05 سنوات	يفهم جيدا الأسئلة من نوع :متى؟، كيف؟ و الكلمات" بين، في مفهوم العدد و مفهوم الاختلاف. يفهم التعليمات بدون الاعتماد أو حضور مرجع الاتصال.
من 05 إلى 06 سنوات	**كل اللغة مفهومة في هذا السن بما فيه الكلمات المجردة** يفهم الملفوظات الاستفهامية مع قلب الفاعل / الفعل اكتسب الطفل مفاهيم النقصان(le manque) و الاختلاف يهتم بمعاني الكلمات ليصبح طرح السؤال من : ما هذا ؟ إلى ماذا يعني هذا؟ يُميّز بين الأصوات المتقاربة لديه ريبة في تعلم القراءة.
بعد 06 سنوات	في ما يخص البنية الزمانية : يتعلم الطفل فصول أشهر السنة، مفاهيم خاصة المدّة، و الوقت. فيما يخص البنية المكانية :يتعلم الطفل مصطلحات" بالعكس، الواحد قرب الآخر، الواحد بعد أو قبل الآخر، على اليمين، على اليسار، أفقيا، عموديا."

الجدول رقم (10) الذي يُبيّن نمو نشاط الفهم الشفهي حسب السن.(اجد ، 2018،ص19-21)

5-2-3-2-مراحل اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العادي على شكل مستويات:

من خلال سلوك الطفل و إستجابته من مواقف متعددة تمكن بغض الأخصائيين من وضع بنود يستدل بها على نمو هذه القدرة ، وقسمت إلى أربع مستويات هي:

المستوى الأول : يستجيب الطفل عن طريق ردود الأفعال

المستوى الثاني : يظهر الطفل إهتمام بمحيطه

المستوى الثالث : ينتج الطفل أصواتا وحركات

المستوى الرابع : يستعمل الطفل كلمات وجمل

.

المستويات	البنود
المستوى01	-يستجيب بصف مختلفة للأصوات متنوعة يسمعها.
المستوى02	-يتعرف على بعض الكلمات مثل" بابا"،"لا "،"إلى اللقاء" "نم "، وإسمه -يبدا بإدراك بعض النشاطات الروتينية ، فيشعر بالإثارة عند رؤية الطعام.
المستوى03	-يستجيب جيدا لتعليمات البسيطة مثل : يقبل يقول إلى اللقاء ، يعطي لأمه. -يعين بعض الأطراف في الجسم. -يتعرف على أشياء مألوفة عندما تسمى له. -يستجيب لثلاث تعليمات بسيطة.
المستوى04	-يفهم 50 كلمة -يفهم الأسئلة البسيطة -يستجيب بنشاط لتعليمات صارم(.قف ، إجلس ، توقف)

	-يعين أطراف في الجسد واللباس في الصورة. -يستجيب لتعليمات مزدوجة (أجلب الكرة وإرميها لأبيك). -يفهم مئات الكلمات -من بين مجموعة كبيرة من الأشياء يمكن له أن يعين الأشياء التي نسميها له. -يمكن أن يعين صورة لشيئ مألوف توصف له وضيفته -يجيب على التساؤلات التي تبدأ ب " أين" -يفهم بعض الظروف مثل " فوق " ، "تحت " ، " أمام. "

الجدول رقم (11):**مراحل اكتساب الفهم الشفهي عند الطفل العادي على شكل مستويات(بلخيري،2005،ص 55)**

5-3-3-مراحل الفهم الشفهي الاني:

لقد حدَّد نواني (2009) خمس خطوات يمر بها السامع أثناء فهمه لما يقوله المتكلم وهي كالتالي:

1- تتلقى أذن السامع ما ينطقه المتكلم من أصوات، و يحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه من كلام في الذاكرة العاملة لتحليله إلى مكونات جملي.

2- يبدأ السامع تحليل هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جملية في نفس الوقت الذي تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيدا من ألفاظ الجملة.

3- يحول كل مكون جملي إلى الفكرة التي تعبر عنها (معناها) في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان في العمل.

4- يضم الفكر(معاني المكونات الجملية) شيئا فشيئا ويؤلف منها معاني مركبة لمكونات جملية أوسع إلى أن يتم تأليف معنى الجملة كاملة من معاني أجزائها.

5- يتخلص من الصورة اللفظية للجملة و ينقل معناها إلى الذاكرة الدائمة.(حسين نواني،2009)

و يرى أندرسون (Anderson) أن الفهم يتحقق من خلال ثلاثة خطوات و هي :

- مرحلة الإدراك: إدراك الكلام كما كان ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومة في الذاكرة القصيرة.
- مرحلة التمثيل: تمثيل معاني الكلمات و الجمل المسموعة أو المقروءة و تخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة.
- مرحلة الاستجابة: استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أن الكلام الملقى يتطلب الإجابة على سؤال وجه للسامع أو إتباع تعليمات معينة للدلالة على الفهم. (العتوم،2003)

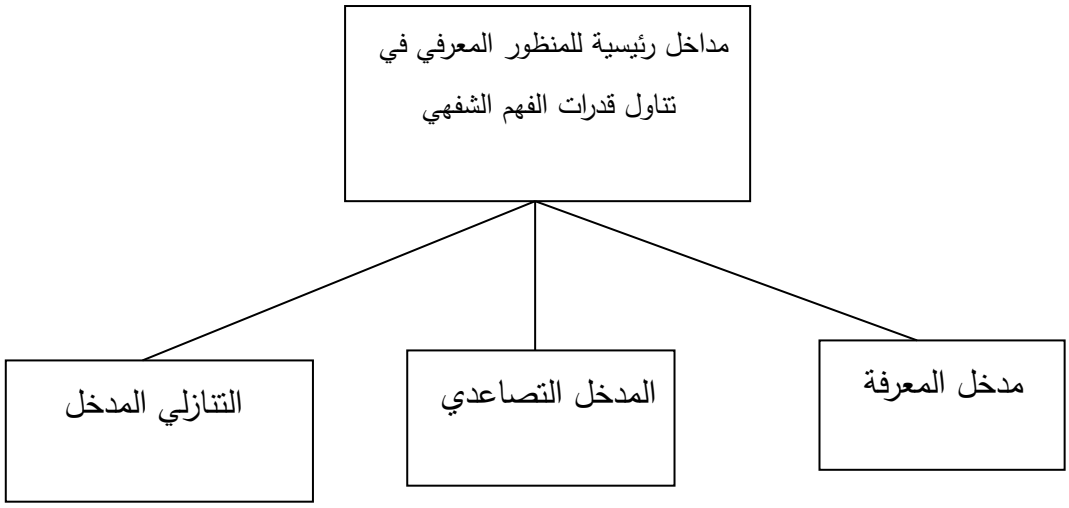
6- التناول المعرفي في قدرة الفهم الشفهي:

لقد استقطبت قدرات الفهم الشفهي اهتمام العديد من الباحثين والمربين وعلماء النفس المعرفي وعلم النفس اللغوي، فحسب فتحي مصطفي هناك ثلاثة مداخل رئيسية للمنظور المعرفي في تناول قدرات الفهم الشفهي هي

.مدخل المعرفة

.المدخل التصاعدي

.المدخل التنازلي



شكل رقم(04):مداخل رئيسية للمنظور المعرفي في تناول قدرات الفهم الشفهي(من اعداد الباحث)

6-1-مدخل المعرفة:

يقوم هذا المدخل على أساس أن المعرفة السابقة تشكل أساسا محوريا هاما في اكتساب المعرفة الجديدة ، ومع أن المعرفة السابقة أو القائمة تتوقف على طبيعة المجال النوعي لتخصص الفرد أو تعليمه إلا أن المقصد بالمعرفة السباقة هنا ، معرفة المبادئ والأسس والمفاهيم والإستراتيجيات المستخدمة في اكتساب وفهم المعرفة الجديدة ويرى كل من bisanaz et voss, 1981 & keil,1984 أن البنية المعرفية تلعب دورا أكثر أهمية من دور العمليات المعرفية في إحداث التغيير المعرفي للفرد.

كما يرى أصحاب هذا المدخل أن الفروق بين الأداء الماهر والأداء العادي أو المبتدئ في قدرات الفهم الشفهي وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى يكون راجعا إلى الفروق في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل منهما أكثر مما يكون راجعا إلى الفروق بينهما في عمليات التجهيز أو المعالجة ، ويؤدي هذا الرأي اعتمادا على أن العمليات المعرفية أيا كانت كفاءتها وعمليات التجهيز أو المعالجة أيا كانت خصائصها يتعين أن تجد محتوى معرفي تتعالم معه ، فهذا المحتوى المعرفي أشبه ما يكون ب software بالنسبة للحاسبات الإلية ، ولا تكفي مكونات الجهاز hardware كأسس للمعالجة أو العمليات التجهيز والمعالجة. (زياري،2008،ص 33)

6-2- المدخل التصاعدي

صاحب هذا المدخل هو هنت أيريل 1978 earl hunt وقد تبعه العديد من الباحثين أمثال ،1978 Jackson et mcclelland 1979 keatting et Bobbit ويقوم هذا المدخل على الافتراضات التالية

هناك نمطان من العمليات تقف خلال قدرات الفهم الشفهي هما:

- ✓ عمليات تقوم على المعرفة:
- ✓ عمليات ميكانيكية:

و تقوم هذه العمليات على التداعي الحر للمعلومات .

ويرى " هنت وزملاءه " أن هناك ثلاث مظاهر أو خصائص لما أسموه نظام تجهيز ومعالجة المعلومات وهي:

أ-الحساسية للتعلم الزائد لمعلومات المتعلقة بالمثير السمعي.

ب -الدقة في تعاقب عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات

ج -سرعة تجهيز التمثيل الداخلي للمعلومات في الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى .

وإن تباين الأفراد في القدرة اللغوية أو الشفهية يرجع إلى اختلاف مهارات استخدام اللغة لديهم والتي تكون مستقلة عن المعلومات أو الخبرات السابقة، ويفترض أن اختبارات الذكاء تقيس المهارات الأساسية لتجهيز ومعالجة المعلومات عن طريق القياس المباشر لنتائج هذه المهارات. (زياري،2008،ص 33)

6-3-المدخل التنازلي:

يقوم المدخل التنازلي للتجهيز أو المعالجة على التوقع أو الإستدلال المشتق من عملية تجهيز المعلومات ذاتها أو على المعرفة الناتجة عن معالجة وتجهيز المعلومات من خلال صياغة المعلومات المقدمة على ضوء السياق الذي تقدم فيه هذه المعلومات ، ويستخدم هذا المدخل في فهم الفروق الفردية في القدرة الشفهية أو اللغوية وفهم وإكتساب معاني المفردات وفي هذا الإطار يرى " وارنر و كابلان

werner et kaplan 1952أن الطفل يكتسب معاني الكلمات بصفة أساسية اعتمادا على أسلوبين أحدهما من خلال استدلال أو استنتاج الصريح لفظيا أو موضوعا فهو يتعلم فهم الرموز اللفظية من خلال توجيه الكبار وإشارتهم وتسمياتهم للأشياء أو من خلال والثاني من خلال الاستدلال أو التحديد اللفظي للمفاهيم والأشياء الاستنتاج الضمني للسياق المرجعي أو ربما ينبثق المعنى لديه من خلال المحادثة أو دلالات السياق.

ومن الدراسات التي اهتمت بالأسس المعرفية لاكتساب المعرفة عموما ومعاني الكلمات ومفاهيم اللفظية بصفة خاصة دراسة Sternberg Davidson1984, ودراسة Sternberg 1982 والتي توصلت إلى أن هناك ثلاث مكونات أساسية لهذا الاكتساب وهي :(الترميز الانتقائي، التوليف الانتقائي، . المقارنة الانتقائية)

ويقصد بالترميز الانتقائي فصل أو انتقال المعلومات المتعلقة أو المرتبطة عن المعلومات غير المتعلقة أو غير المرتبطة ،فعندما نقدم المعلومات الجديدة في المعلومات غير متعلقة يقوم الفرد بعملية الترميز الانتقائي للمعلومات المتعلقة متجاهلا المعلومات الغير متعلقة.

ويقصد بالتوليف الانتقائي إحداث نوع من التوليف الانتقائي للمعلومات التي ترميزها كي تتكامل مع غيرها من المعلومات المماثلة في البناء المعرفي مكونة صيغة كلية أكثر تكاملا.(بلخيري،2005،ص 51)

أما المقارنة الانتقائية فتقوم على إيجاد علاقة أو علاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة حيث تصبح المعلومات الجديدة لا قيمة لها ما لم تستحدث هذه العلاقات التي تقوم على المقارنة الانتقائية، للمعلومات الجديدة والمعلومات السابقة.

وهناك نظريتان جديدتان مستندان على العمليات النفسية:

أ-نظرية الأنماط:Théorie des prototypes

هذه النظرية وظيفة تربط المعنى بتحليل الخصائص التي تصف الوحدة. كالتعرف على الكلمات طير– سكين من خلال مجموعة من الخصائص، أطراف، جناحين، ريش، حديد، حار، ذراع .ولكنه يوجد عدة أنواع من الطيور والسكاكين ويميز المعرفيون بين خصائص التعريف وخصائص الصفات بحيث تعبر خصائص التعريف عن صفة كل نمط الطيور تطير ، والسكاكين تقطع والعكس غير صحيح ، ليس كل من يطير عصفور ، وليس كل الطيور تطير وليست السكاكين الصالحة للقطع . لو تعالج المعلومات بالبحث عن الأنماط التي تمثل خاصيتها المعينة فهنا لم نعد نبحث عن التعريف بل الوصف ، فالوصف إذا أوسع من التعريف.

ب –نظرية المكونات__ LA Théorie des composantes

تعتبر هذه النظرية الأكثر تحليلا بحيث يعرف المفهوم من خلال مجموعة من المكونات فعادة لا يكفي مكون واحد لفهمه ونظرية " التجميع " تكون بديلة بقائمة أو مجموعة من المكونات التي تسمح لفهم أكثر للنمط وهذا ما يسانده كلارك. (زياري،2008،ص 34–35)

7– التناول النفس اللساني لنشاط الفهم الشفهي:

إن من بين الأكثر أسئلة التي طرحت؟ و ما زالت محل الدراسة: هي ما معنى فهم الملفوظ أو الجملة؟ وما هي السيرورات المعرفية المتدخلة في ذلك؟

تشكل الجملة أو الملفوظ موضوع متميز للدراسة بالنسبة للباحثين في مجال علم النفس اللساني، حيث ذهب هؤلاء إلى وصف سيرورة نشاط الفهم الذي يحيل إلى بناء المعنى انطلاقا من إشارة آكوستيكية أو خطية (graphique) حيث تعرَّف الإشارة على أنها مُرسَلة مكونة من تتابع من الوحدات ذات تسلسل منطقي فمعنى المرسلة هو ناتج من مصدرين في تفاعل مُستمر؛ يتعلق المصدر الأوّل بالوحدات المتسلسلة منطقيا و هي الوحدات الدالة أما المصدر الثاني فهو يخص ميزة التسلسل المنطقي للوحدات

في حدّ ذاته و الذي يعبّر عن العلاقات بين الوحدات، هذه العلاقات هي حاملة للمعنى، فالملفوظ أو الجملة هي أصغر وحدة لسانية قابلة أن تلبي هذا الشرط الثنائي .لهذا السبب يعرف بعض اللسانين الجملة على أنها مقطع نحوي مستقل و كامل تحت منظور بناء المعنى .يُشكل مثال (كلمات، جمل) مثال مقابل أو معاكس لما قيل سابقا على اعتبار الكلمة المعزولة و التي تلعب هنا دور المسند و العلاقات بين المورفيمات هي غائبة في البنية السطحية، لهذا يتدخل في بناء المعنى في هذه الحالة مقام الإنتاج اللساني و التنغيم .في حين، يُشكل المكون الجملي عنصر من عناصر الجملة و الذي يَستثير بداية العلاج النفسي اللساني عند السامع أو القارئ .إن علاج الجملة يُحيل إلى تحقيق مجموعة من العمليات النفسية اللسانية التي تسمح بالإنتاج، بالفهم و بالتخزين في الذاكرة .كل هذه العمليات تأخذ بعين الاعتبار معنى الجملة ، كل هذا يُسجَل ضمن إطار " العلاج الدلالي ." ضمن هذا السياق، يجدر بنا أن نشير إلى التمييز القائم بين سيرورة الإدراك و سيرورة الفهم في معالجة النفسية اللسانية للجملة أو الملفوظ مع العلم أنهما متداخلين من حيث العمل؛ إذ يكمن الإدراك في نشاط التحقق من هوية الوحدة اللسانية فإذا أخذنا الكلمة كموضوع للمعالجة، السامع أو القارئ هنا يُدرك الكلمة إذا تحقق من هويتها حيث يستطيع السامع أو القارئ أن يجيب بأنها كلمة و لكن لا يعرف ماذا تعني، و يفهمها إذا تعرف على أنها عنصر من المعجم اللساني (le lexique) ، وبمقابل هذا، فهو قادر على إدراك لا كلمات من خلال عدم بلوغه للفهم .أما في حالة المعالجة النفسية اللسانية للجملة فالأمر يختلف، على اعتبار أنه يتدخل هنا المصدر الثاني للمعنى المتمثل في التسلسل المنطقي للوحدات اللسانية الدالة، ففي هذه الحالة لا يخص الأمر المعنى العام محيلين إلى نشاط التعريف ونشاط إلحاق معنى للمعنى الأصلي في فهم السامع أو القارئ للكلمة و هي معزولة، بل يتعلق الأمر بمعنى خاص بالجملة والناتج عن نوع العلاقات المبنية بين الوحدات اللسانية التي تكونها، إن هذا النوع من المعنى هو الذي يهدف المُتكلم إلى توصيله

إلى السامع أو القارئ فهو يُمثل طريقة لإبراز إبداعية اللغة التي وصفها لنا الباحث Chomsky أين التحقق من هوية الوحدة اللسانية ما هو إلا وسيلة لبلوغ الفهم.(Noizet-G,1980,p249-241)

و من جهة اخرى لفهم الملفوظ يجب ان يتوافق مع التمثيل المعرفي ، والذي سيطلق عليه "الترجمة". أي البيانات التي يستند إليها الموضوع لإثبات التجاوز في كثير من الحالات، أي تتجاوز العبارة نفسها: فهي تتضمن السياق اللفظي وغير اللفظي الذي يتم فيه إنتاج العبارة. علاوة على ذلك، فإن المعرفة المفيدة للفهم لا تقتصر على المجال اللفظي والدلالات.,(Geneviève-B-B,1981,p283)

8-الجانب التشريحي لوظيفة الفهم:

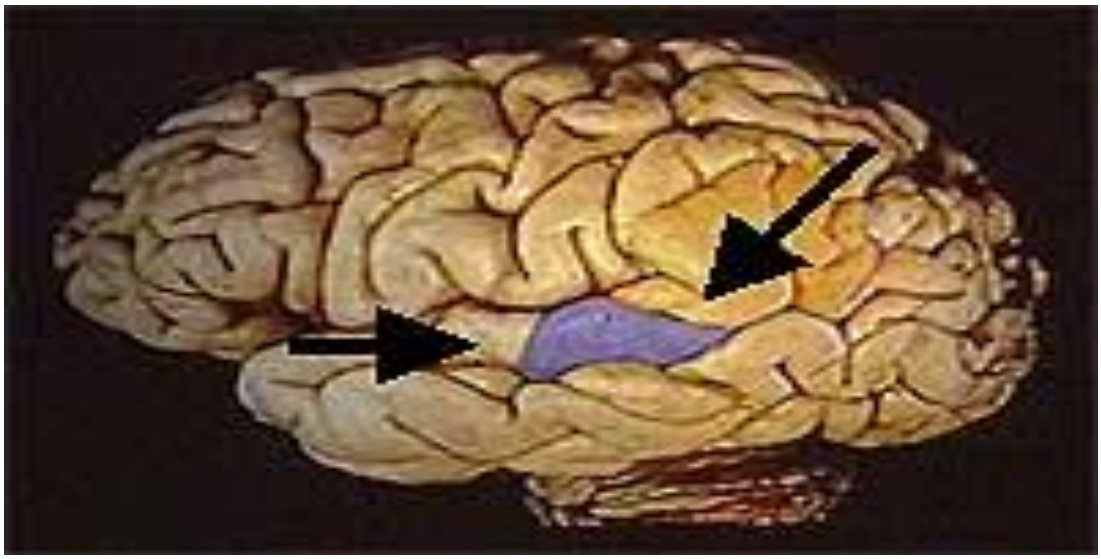
إن الدراسات الحديثة تبين بوضوح الفرق الموجود بين نصف الكرة المخية اليمنى و بين نصف الكرة المخية اليسرى .فقد كشفت أن نصف الكرة المخية اليسرى هي المسؤولة عن وظيفة الفهم و إنتاج اللغة . فهي تهتم بمعالجة وتحليل المعلومات، وبالإضافة إلى هذه الوظائف فهي تتناول الإيقاع و التنظيم الزمان. كما أن باحة فرنيكي المتواجدة في الفص الصدغي هي المسؤولة عن فهم اللغة .

إن مركز الكلمات المسموعة يقع بالقرب من منطقة السمع أما مركز الكلام فيقع بالقرب من منطقة الحركة و بين هاتين المنطقتين يوجد أعصاب موصولة تربطهما، و لأن اللغة المنطوقة تتطلب عادة استخدام المنطقتين و تعاونهما، فإذا أصاب مركز الكلام المسموع تلف فإن الإنسان لا يستطيع فهم معنى الكلمات المسموعة و لو أنه يسمع الأصوات جميعا، و إذا ما أصاب تلف مركز التكلم فلا يتمكن المريض من الكلام و لو أنه يفهم معنى ما يسمع(أدافر،2012،ص15)

فحسب Bernicot and Uzé 1998) الفهم هو القدرة على الوصول إلى معنى الرسالة. و يختلف هذا الفهم بشكل أقل أو أكثر في حالة إصابة الدماغ، ، فمن الضروري مراعاة نماذج النمو لدى الأطفال

العاديين لفهم بشكل أفضل اضطرابات النمو لدى الأطفال المتضررين من الدماغ.(jullien (vachot&santaella,2009,p19

تقع باحة فيرنيكي في المنطقة الخلفية العلوية للفص الصدغي الأيسر وكان أول من اكتشفها هو الطبيب البولوني كارل فيرنيك K.Wernick ليشير إلى وجود أكثر من منطقة للغة. (بن حمو،2015ص 62)



شكل (05):منطقة فرنيكي (الفاعوري، 2009،ص 59)

9-الفهم الشفهي عند الطفل التوحدي:

يواجه الأطفال المصابين بالتوحد مشاكل في فهم ما هو منطوق حيث يستجيب للكلام بطريقة غير طبيعية كما يستجيب و يتفاعل مع غير ذلك من الأصوات (صوت الجرس، الضجيج ،الموسيقى) ففي السنوات الأولى يحب الطفل التوحدي سماع صوت أمه وهي تحدثه حتى و لم يفهم ماذا تقول، إلا أن الطفل لا يظهر هذا الاهتمام و يتجاهله، بينما صرخة عالية تجعله يتأثر بها أو يكون مبهورا بهمسة خفيفة، حيث يظهر أنه لا يحس بأن للكلام معنى و لكن قد يظهر أنه قد ربط بين معنى شيء يحبه و الكلمة المنطوقة كالحلوى، عشاء، حمام)

قد تمر سنوات قبل أن يتعلم أن يستجيب إذا سمع اسمه، في هذه المرحلة يكون لا يستجيب لأي توجيهات لغوية فقط، أو يسمع لأي تحذير يقال له. و بعد ذلك وفي حوالي السنة الخامسة يبدأ بعض الأطفال التوحديين في استعمال بعض الكلمات، و يسمعون للتوجيهات البسيطة(البس حذاءك، احظر الحقيبة، تعال للعشاء..)، بعد ذلك قد يفهم توجيهات أكثر صعوبة(أعط هذا لأختك) (و هذا الكتاب لوالدك)، و لكن طالما هذا الشخص ففي نفس الغرفة أو على مرأى الطفل و أن تصعيب في الجملة كالعديد من التوجيهات قد يسبب الحيرة للطفل مما يجعله غاضبا أو ينعزل ولا يفعل إي شيء. (السعر،1992، ص32)

ضمن هذا الإطار يشير Rondal أن الأطفال الحاملين لطيف التوحد يواجهون صعوبات في فهم الأفعال التكلمية (illocutoire) غير المباشرة، الأنواع المجازية (métaphores) وبشكل عام كل النشاطات التي تتطلب قراءة ذهنية المتكلم . (Rondal, 2000)

و في نفس السياق ترى سهى احمد أن الأطفال التوحديين لديهم تمييز سمعي ضعيف و أيضا لديهم مشاكل في الإدراك السمعي و بالتالي يكونون غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللغة غير المسموعة و اللغة المسموعة، و هذا يؤثر على قدرة الأطفال التوحدين على الفهم و التعرف و بالتالي على الاتصال اللغوي بينهم و بين الآخرين. (سهى،2002،ص83)

كما تضيف سهى احمد أن الفهم لدى هاته الفئة يبدوا منعدما بحيث يبدي هذا الطفل اهتماما قليلا في التواصل بالآخرين إلا في حالة انه يريد شيئا ما فيحاول أن يجد طريقة مبسطة لسد احتياجاته التي يريدها (سهى،2002،ص76)

و لتقييم الفهم الشفهي لدى هذه الفئة يجب الإلمام بكل من معارف الفهم المعجمية وذلك بجمع المعطيات الكمية و النوعية(الكلمات المفهومة، غير المفهومة، الضمائر، الأفعال، الصفات، المعجم

و العلاقة بالزمان والمكان)هذا المستوى يمكن أن يقيم ب(TUAP)" test de vocabulaire actif et massif". و أيضا الفهم الشفهي للمضمون و ذلك بالأخذ بعين الاعتبار العناصر الملموسة الموجودة في وضعية إلقاء لفهم ما يمكن أن يسمع أو يقال.بالإضافة إلى فهم الاحتمالات في المحادثة من خلال المعارف السابقة و المعارف حول العالم بصفة عامة و القيم الاجتماعية لفهم الرسالة أو لفهم القوانين الغير مكتوبة. (السعر،1992، ص32-33)

9-1الفهم الحرفي للغة:

المعروف عن الأشخاص التوحديين أنهم يفهمون الكلمات فهما حرفيا، فإذا قلت لهم"سألقي بنفسي من النافذة"، "سأقتل نفسي"،"اشعر كأني سأنفجر"، أو " اشعر أن قلبي سيخرج من مكانه" و نحو ذلك من عبارات، فإنهم يفسرونها تفسيرا حرفيا، فيظنون أن المتحدث قد يموت أو ينفجر، أو ربما ينظرون إلى الأرض بحثا عن قلب المتحدث.

إن صعوبات الفهم الشفهي لدى الأشخاص التوحديين تفوق صعوباتهم في التعبير، و حتى الأفراد الذين هم قادرون على إصدار جمل طويلة لتعبير عما في أنفسهم يواجهون صعوبات في فهم اللغة أكثر مما يواجه الأفراد غير التوحديين الذين يماثلونهم في مستوى الإدراك و التعبير اللغوي.

إن كثيرا ما يخطئ الآباء و الأمهات و المعلمون بافتراض أن الشخص التوحدي يفهم أكثر مما يفعل حقيقة، و لاسيما إذا كان الطفل قادرا على الكلام، و عندما يرفض الشخص التوحدي الاستجابة لطلب، فإنهم يسارعون إلى الافتراض أن الطفل "عنيد" أو انه"يحب أن يعذبني". إلا انه في كثير من الأحيان، إذا لم يستجيب الطفل لما تقول، فانه لا يفهم ما تريد منه أن يفعل. تذكر النقطتين التاليتين عندما تحاول أن تكتشف فان كان الشخص التوحدي يفهم فعلا ما تقول:

1-مستوى الانتظام و الألفة في الوضع له تأثير كبير على مدى فهم الشخص التوحدي لما تقول/ في الوضع المنظم المألوف، قد يستجيب الشخص التوحدي لأوامر معينة، إلا انه قد لا يفهم نفس الأوامر إذا وجهت إليه في وضع غير منظم و غير مألوف لديه، ز مثال ذلك ، انك إذا طلبت من طفل توحدي أن يحضر لك علبة المناديل في البيت أو يلون الدائرة بلون ازرق في المدرسة، فقد يستطيع ذلك، أما إذا طلبت منه الشيء نفسه في سرير أو بيت الأقارب، فلا يستطيع أن يفعل.

2-هناك أوضاع عديدة قد لا يفهم فيها الأشخاص التوحديون ما تقول، لكنهم قد يستجبون لما يقال لكونه جزءا من روتينهم، و لكن إذا وجه لهم نفس الطلب في وضع جديد، فإنهم لا يجيبون نظرا لعدم فهمه لتعليمة. (الشامي،2004، ص 23 -231)

و من جهة اخرى إن تقييم مستوى الفهم اللغوي يكون أصعب من مستوى الإنتاج اللغوي ، فقد يعطي الفرد إجابة صحيحة، و يظهر مبدئيا أنه قد فهم المضمون و ذلك من خلال تحليله للوضعية وليس اعتمادا على السياق اللغوي المقدم له ، و هذا ما يحدث بالفعل مع الأطفال المصابين بالتوحد، فهم غالبا ما يعتمدون على اقتباس المعنى المراد من الوضعية و المضمون غير لغوي إذ أم يخمنون أو يتنبؤون بما لم يمكنهم فهمه من التحليل اللساني للخطاب كما يجدون صعوبات في تنظيم الفكر والربط منطقيا بين كلمتين حيث يتعذر عليه فهم هذا الربط .و رغم صعوبة تقييم الفهم اللغوي إلا أن هذا لم يمنع أن تكون هناك بعض الدراسات العلمية في هذا المجال و بالضبط لدى فئة المصابين بالتوحد.

إن دراسات رومبيرغ و جونسون غيلبيرغ AJOHONSON و GILLBERG وROMBERG ، سنة FAY 1980 سنة 1995 و فآي PRIZANT و RYDELL سنة 1996 و دراسات ريدل تنص جميعها على أن الأطفال المصابين بالتوحد يجدون صعوبات في فهم:

-كيفية توظيف الضمائر.

-تصريف الأفعال.

-الجمل المنفية و المبنية للمجهول.

-البنى التركيبية المعقدة و الطويلة.

-تقديم و تأخير الأفعال و تحديد أزمنتها.

- الكلمات المجردة. (سهى،2002،ص84)

و في نفس السنة أظهر كل من جاردن و باولغPOWELLG & JARDAN أن الأطفال التوحديين قادرون على تكرار و فهم الجمل المتكونة من ألفاظ متداولة و اعتادوا على استعمالها و توظيفها أي أنهم على دراية بها و التي تناسب مستوى قدراتهم التركيبية و التي يعبرون بها من خلال إنتاجياتهم العفوية ، و لكن لديهم تميز سمعي ضعيف ومشاكل في الإدراك السمعي وبالتالي غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللغة غير المسموعة واللغة المسموعة، وهذا يؤثر على قدرة الأطفال التو حديين على الفهم والتعرف وبالتالي على الاتصال اللغوي مع الآخرين، ويجدون صعوبة في فهم جمل من نوع تركيبي معقد (أدافر،2012، ص43)

خلاصة الفصل

في هذا الفصل قد تطرقنا إلى ماهية الفهم و أنواعه ثم مراحله و خطواته يمكننا القول انه أساس الاكتساب و التطور و أيضا يبيّن لنا مدى صعوبة البحث في استراتيجياته حيث أنها تتمثل في صعوبة الكشف عمَّا يجري داخل الدماغ من نشاطات و عمليات ذهنية مصاحبة .

الـفــصـل الرابع

الذاكرة الدلالية

تمهيد:

مما لا شك فيه أن الذاكرة الدلالية من بين أهم العمليات المعرفية الضمنية والضرورية لاستخدام اللغة، لأنها تحتوي على معلومات ومعرفة العالم، و معرفة الأشياء والحقائق والمفاهيم والسمات والكلمات ومعانيها. و بالتالي محاولة الإلمام بكل الجوانب الخاصة بالذاكرة الدلالية و فهم ميكانيزماتها و كذا سياقاتها المعرفية و النفس لسانية من شانها أن تساعد الباحثين على فهم العمليات المعرفية المرتبطة بالذاكرة ككل لدى عادي قبل المرضي.

1- لمحة تاريخية عن دراسة الذاكرة:

كشفت دراسة علمية أجراها البروفسور الفرنسي الآن ليوري المتخصص في الفلسفة الإدراكية في جامعة رن الفرنسية، أن أصل كلمة "ذاكرة" ترجع للماضي البعيد، فهي تنحدر من كلمة منيموسين للآلهة اليونانية القديمة والتي جاءت في الأساطير في القرون اليونانية القديمة والتي جاءت في الأساطير في القرن الثامن قبل الميلاد.

ومنذ ذلك الحين وتطورت الذاكرة وفقا لما رآها الفلاسفة مثل الفيلسوف برجسون والروائي الفرنسي بروست وعلماء الأعصاب فهي تمثل تخزينًا و جمعًا للمعلومات. وقد صنف الفيلسوف الفرنسي الذاكرة بأنها يمكن أن تكون ذاكرة منسية و ذاكرة قصيرة الأجل و ذاكرة طويلة الأجل و ذاكرة تلوح بالإشارات و الألفاظ. وقد ضرب مثلا على ذلك مرض الزهايمر ومدى تأثيره على الذاكرة و قد عرف الفيلسوف الفرنسي الذاكرة بأنها مرادفة لكلمة المعرفة. (Http://Gate.Ahram.Org.Eg)

و منذ الإعلان الأول لسقراط بأن المعرفة سابقة على الوجود عند الإنسان، وهي معرفة مولودة مع الإنسان، جابهت الفلسفة الغربية الكثير من الأسئلة ذلت الصلة بهذا الموضوع أهمها: كيف نتعلم معلومات جديدة عن العالم، وكيف يتم تخزين هذه المعلومات في الذاكرة؟

استخدم الفلاسفة في البداية 03 طرق رئيسية ولكنها غير تجريبية من أجل دراسة الذاكرة والعمليات العقلية الأولى الاستنباط الشعوري؛ التحليل المنطقي، والجدل ولكن هذه الطرق لم تقدر إلى نتائج ووجهات نظر مشتركة وموحدة.و مع نجاح العلم التجريبي في منتصف القرن 19 في ميدان الفيزياء والكيمياء بدأت البحوث المخبرية تحل محل الاستكشافات الفلسفية في دراسة العمليات العقلية.

أن أولى الدراسات التجريبية حول الذاكرة نشرت سنة 1885 من طرف إبنجهاوس، حيث درس لأول مرة بشكل تجريبي الذاكرة وقوانين النسيان من خلال التعّلم.

وبعد هذه الدراسات أدخل الفيلسوف الأمريكي وليام جيمس إضافات، بأن ميز بشكل دقيق بين الذاكرة قصيرة، وطويلة الأمد، مؤكدا أن الذاكرة قصيرة المدى لا تدوم أكثر من ثواني أو دقائق في حين أن الذاكرة طويلة الأمد تدوم أسابيع أشهر وحتى مدى الحياة.

وفي نفس تلك الفترة نشر الطبيب النفسي سيرجي كورساكوف أول وصف للاضطرابات الذاكرة، والذي أسماه فيما بعد(متلازمة كورساكوف).

و في النصف الأول من القرن العشرين ظهرت مجموعة من الباحثين الذي رأوا أن العمليات العقلية هي التي تحتل الصدارة .ومن أهم الباحثين الذين حاولوا إبراز الدور الأكبر للاتجاه المعرفي السلوكي نجدBartlet و الذي ذكر في كتابه المعنون" التذكر"، أنه يجب دراسة الذاكرة في ظروف طبيعية، وذلك باختيار مثيرات معقدة ذات معنى والتي تتعلق مباشرة الحياة اليومية :كالقصص، الصور....

ومع ظهور علم النفس المعرفي اعتمد العلماء في دراستهم على النظريات المستنبطة من الإعلام الآلي وأصبحت نظريات علم النفس تستعمل مفاهيم هذه الأخيرة.

وفي 1976 نشر الباحث Neisser كتاب بعنوان « Cognitive Psychology » والذي تطرق فيه إلى نفد الأفكار ودراساتEbbinghaus وأهم نقطة عارضها هذا الأخير هي دراسة الذاكرة في المخبر، واقترح فكرة دراسة وتحليل مواقف الحياة اليومية.

وفي سياق الفكرة نفسها، قامت مجموعة من الباحثين من جنسيات مختلفة بالانجاز كتاب(Memory Observed) و الذي صدر سنة 1982 ، تضمن دراسات هؤلاء الباحثين حول الذاكرة اليومية أي المتعلقة بالمواقف التي تحدث للشخص في حياته اليومية(قاسمي،2014،ص22-24)

2- تطور الذاكرة عند الطفل العادي

2-1- تعريف الذاكرة:

يعرفها كمال فرحاوي2006 على أنها معالجة معرفية أساسية لاستثمار الخبرات و المفاهيم و التعليمات المكتسبة، و هي تنسجم مع المرحلة الرابعة من مراحل التعلم، التي تسمح بالحصول على المعلومات و تنظيمها و الاحتفاظ بها(التخزين)، ثم استدعائها، أو التعرف عليها للاستفادة منها في موقف حياتي أو في وضعية تعليمية تعلمية.(بدرينة، ركزة، 2016،ص199).

أما حسب قاموس علم النفس تعرف بأنها قدرة لنظام المعالجة الطبيعي أو اصطناعي في ترميز المعلومة المستوحاة من التجارب المعاشة في البيئة، و هذا بتخزينها في شكل ملائم ثم استرجاعها، و استعمالها في النشاطات أو العمليات التي يحققها الفرد.(لوزاعي،2008،ص74).

2-2-السيرورات الأساسية لعملية الذاكرة:

لما تستقبل المعلومات الحسية، تبدأ مهمة وضع حيز التنفيذ مجموعة من السيرورات، هذه السيرورات إما تخفي هذه المعلومة، و إما تستعملها مباشرة، وإما تخزنها لمدة غير محددة، و تتمثل هذه السيرورات فيما يلي:

1-الترميز:

لكي تخزن المعلومة يجب أن تحول إلى أثر ذاكري وشفرة، والتي تكون تمثيل داخلي للوضعية المدركة حيث تجعلها قابلة للاستعمال بمعالجتها. إن تسجيل هذا الأثر ألذاكري يستلزم تشفير المنبه، هذا التشفير يتحقق حسب نوع المدخلات الحسية. (Gode Foid J,2001,p.144)

2-**التخزين:**

و تبقى المعلومات المخزنة بالذاكرة إلى حين الحاجة إليها، و يستدل على عملية تخزين المعلومات ، أي على وجود آثار الذاكرة دون نسيا ن خلال استدعاء و الاسترجاع التي تعتبر ثالث مرحلة من مراحل الذاكرة(بن صافية ،2002،ص41)

فالتخزين هو عملية منظمة في الذاكرة طويلة المدى، يتم بطريقة فعالة لكي يتم استرجاع بصفة أحسن. (Gode Foid J,2001,p.144)

3-الاسترجاع:

تعتبر آخر مرحلة من مراحل الذاكرة طويلة المدى، بينما نجاح عملية الاسترجاع تتعلق بالترابط بين المعطيات (مؤشرات من المحيط) المخزنة، و وضعية التذكر(طبيعة المؤشر المتوفر والمحيط)، فهو مبدأ خصوصية الترميز الذي جاد به تولفينغ(Tulving). (Gode Foid J,2001,p.144)

و بمعنى آخر يشير الاسترجاع إلى عملية تحديد مواقع المعلومات المراد استدعاءها و تنظيمها في أداء التذكر.(الشرقاوي ، 1992)

4- النسيان:

يميز تولفينغ(Tulving)1993 بين نوعين من الفشل الذاكرين ، الأول ناتج عن غياب المعلومة في الذاكرة، أما الثاني فناتج عن عدم القدرة على استرجاع المعلومة، رغم توفرها في الذاكرة، حيث أن الحفظ يتم في سياق معين و عند التذكر على الفرد أن يملك مؤشرا للاسترجاع، بحيث يكون هذا المؤشر جزءا من وضعية التعلم. (Gode Foid J,2001,P144)

2-3-فزيولوجية الذاكرة:

يعتبر لاشيلLashley أول من اهتم بهذا النوع من الدراسة في أواخر 1920 فقد كرس حياته في محاولة عزل بعض مناطق الدماغ عن بعضها لمجموعة من الفئران ثم يلاحظ مدى مستوى الاضطراب، حتى عام 1960 حيث اثبت انه إذا نزع 15 الى 20 من المادة الذهنية، فانه من الغير ممكن أن يفقد الدماغ كل ما تعلمه أي ذكرياته. أما عند عزل 50 من الدماغ و ذلك على حسب المناطق المنزوعة فانه تحدث اضطرابات في الذاكرة و بالتالي استنتج أن الذاكرة ليست لها مقر محدد بل هي موزعة على كامل أنحاء الجهاز العصبي.

و باستعمال طريقة التصوير الوظيفي للمخ وجد أن القشرة قبل جبهية مسؤولة عن ذاكرة الأخبار الشخصية (ذاكرة الأحداث)، كما انه قسمت إلى قشرة قبل جبهية يسرى تلعب دور تفضيليا لترميز ذاكرة الأحداث و استرجاع ذاكرة الدلالية و القشرة القبل جبهية يمنى تتدخل في استرجاع معلومات الأحداث. (بدرينة،ركزة، 2016،ص250).

ورغم وجود العديد من الدراسات التشريحية يمكن أن نقول أنه لا توجد منطقة في الجهاز العصبي يمكن أن نشير إليها باعتبارها مكانا محددا نتذكر منه، إن إصابة بعض مناطق المخ تحدث اضطرابات في الذاكرة، ولكن هذه المناطق ليست هي مكان الذكريات، ويمكن أن نقول أن هناك

مجموعات من الخلايا العصبية في أماكن مختلفة من المخ تعد هامة بشكل أو بآخر في عملية تذكر أنواع معينة من المعلومات (لفظية، صورية)، فالذاكرة لا تختزن في مكان معين، ولكنها وظيفة متكاملة للنشاط الداخلي للمخ، كما أن الأحداث لا تخزن كلها، ولكن بعض العناصر الهامة منها هو الذي يتم تخزينه، ويساعد بعد ذلك على إعادة تكوينها عند محاولة تذكرها. ولحدوث تخزين المعلومات يمكن أن نشير إلى المناطق التالية.

أ- الفص الصدغي:

يعتبر بيكتريري (Bekhtrery، 1899) أول من أشار إلى الدور الذي يلعبه الفص الصدغي في الذاكرة، حيث قدم تقريرا عن مريض كان يعاني من اضطراب شديد في الذاكرة، وبعد أن أجرى له تشريحا للمخ وجد هناك إصابة ثنائية في منطقة الحقفة، وحصان البحر والجزء الداخلي من الفص الصدغي، وقام(Scoville، 1953) بقطع ثنائي في المنطقة الداخلية للفص الصدغي مما أدى إلى فقدان ذاكرة لاحق بشكل كبير.

ويعد حصان البحر مسؤولا عن الذاكرة المكانية، وذاكرة الأحداث البعيدة، ويختزن حصان البحر الذاكرة البعيدة لمدة أسابيع ثم ينقلها تدريجيا إلى مناطق نوعية متخصصة في القشرة المخية(حسية، أو سمعية، أو بصرية)، فالصورة الصوتية لكلمة ما على سبيل المثال تذهب أولا إلى القشرة السمعية في الفص الصدغي، ثم تنتقل إلى حصان البحر حيث يجري إختزانها لبضعة أسابيع قبل أن تعود مرة أخرى إلى القشرة السمعية لتصبح ذاكرة طويلة الأمد. وقد أثبتت ميلنر أن إزالة حصان البحر تؤدي إلى صعوبات في الذاكرة، وخاصة اللاحقة، كما أن له دورا هاما في الذاكرة العاملة.

وأوضحت الدراسات بشكل عام أن للفص الصدغي دورا هاما في الذاكرة التي تعتمد على الشعور الواعي والعمليات المعرفية، وأن إصاباته لا تؤثر على هذا النوع من الذكريات، بينما لا تتأثر الذكريات الخاصة بتعلم المهارات الحركية ذات الصفة الآلية.

ب- الفص الجبهي:

إن للفصين الجبهيين دورا أساسيا في العمليات العقلية العليا، بحيث تعمل المسارات الحسية الواردة إلى القشرة الجبهية الأمامية على تحديث النماذج الداخلية للأشياء بحيث تعكس متطلبات البيئة المتغيرة والمعلومات التي تصل إليها.

وهذه المسارات هي التي توجه الذاكرة قصيرة الأمد لحظة بلحظة، وإذا فشلت في ذلك فإن المخ يبدأ في التعامل مع العالم كسلسلة من الأحداث غير المترابطة، وتكون نتيجة ذلك سلوك فصامي يسيطر عليه التنبيه الآني بدلا من التوازن بين المعلومات الراهنة والمعلومات الماضية التي سبق تخزينها، وهناك ارتباطات بين العقد القاعدية Les Ganglians De La Base واللحاء الجبهي الداخلي، وهذه العقد القاعدية مهمة للوظائف المعرفية، ويبدو أنها نشطة خلال تعلم عدد من المهارات بما في ذلك التعلم التتابعي.

ج- اللوزة والذاكرة:

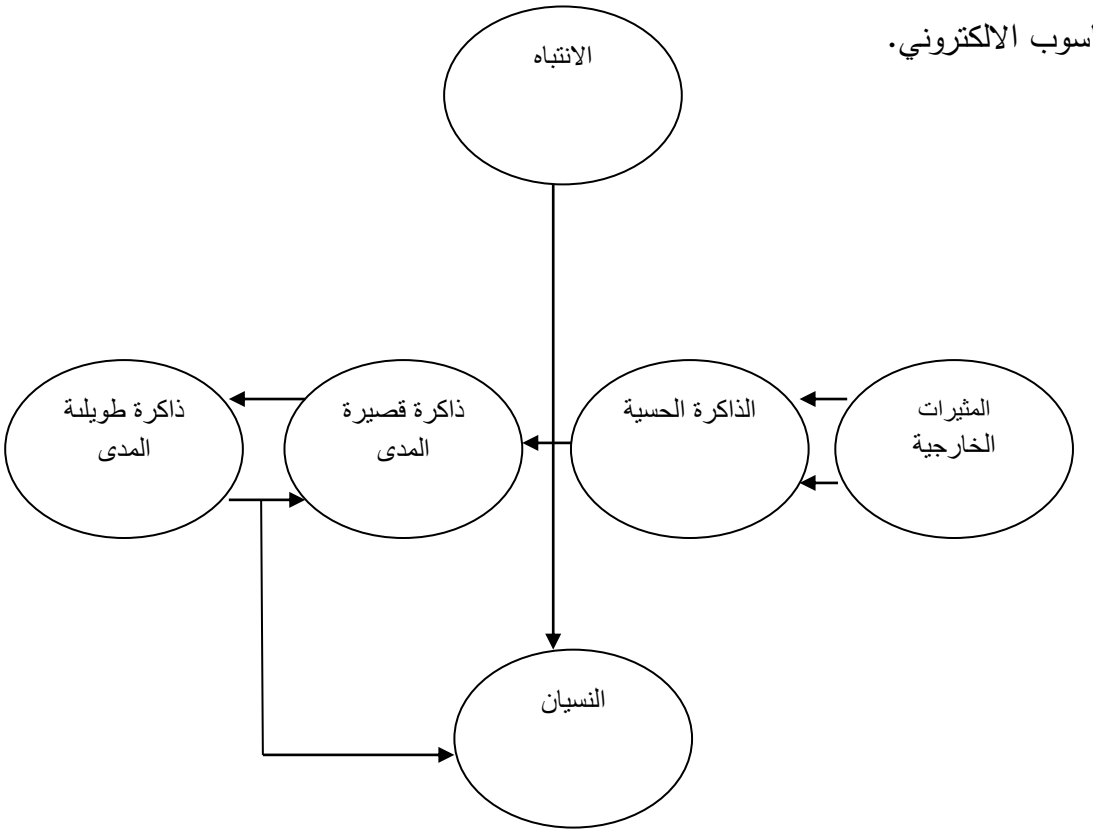
تلعب اللوزة دورا في الذاكرة وخاصة في تحديد نوعية وماهية الأنماط الذاكرية التي يجب الاحتفاظ بها.

د- الهيبوثلاموس والذاكرة:

يلعب الهيبوثلاموس دورا في ذاكرة الأحداث القريبة، وتؤدي إصابة الجزء الخلفي منه إلى إضطراب القدرة على تذكر الأحداث الحديثة.(Https://Educapsy.Com)

2-4-أنواع الذاكرة:

تحدث علماء النفس المعرفي عن ثلاثة أنظمة أساسية للذاكرة و هي الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى، و الذاكرة طويلة المدى، و هذه الأنظمة مشابهة إلى درجة ما لأنظمة معالجة المعلومات في الحاسوب الالكتروني.



شكل رقم(06):انظمة الذاكرة بتصرف (بدرينة، ركزة،2016،ص206).

2-4-1-الذاكرة الحسية:

مفهومها:

كما تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي، فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات و ذلك عبر المستقبلات الحسية(البصر، السمع، الذوق، اللمس، الشم(الزغلول و الزغلول،2003،ص52)

خصائصها:

تتمثل خصائص الذاكرة الحسية في:

- تنظيم الذاكرة الحسية لتمرير المعلومات بين الحواس و الذاكرة قصيرة المدى، حيث تسمح بنقل(4-5 وحدات معرفية) في الوقت نفسه، و تكون بمقدار(4-5 وحدات سمعية) و (9-10 وحدات معرفية بصرية).

- تخزن الذاكرة الحسية المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير.

-تنقل الذاكرة الحسية صور حقيقة عن العالم الخارجي بدرجة من الدقة عن طريق الحواس الخمسة.

-لا تقوم الذاكرة الحسية بأية معالجة معرفية للمعلومات بل تترك ذلك للذاكرة القصيرة المدى.(ساسان ،2007،ص32)

2-4-2-**الذاكرة قصيرة المدى:**

مفهومها:

هي ذاكرة ذات قدرة محدودة وتتميز بكثرة النسيان بعد بضع ثواني، هذه الذاكرة تنشط أثناء المواقف لين القارئ أو المستمع لا يستطيع استعادة ما يجب الاحتفاظ به و لا القيام بتحليل معمق لذلك. (Rossi,2008 ,P270).

خصائصها:

يمكن إيجاز خصائص الذاكرة قصيرة المدى فيما يلي:

- مدة الاحتفاظ بالمعلومات محدودة، حيث تبقى المعلومة لفترة(15-18ثانية) مالم تتم تكرارها أو معالجتها، فتصبح الفترة معتمدة على طول فترة المعالجة.

- الطاقة تخزينية محدودة و قد قدرها ميلر (1956)Miller بين (5-9 وحدات معرفية)

- أن حدوث أية مشتتات للانتباه خلال معالجة المعلومة في الذاكرة قصيرة المدى يؤدي إلى إضعاف احتمالية معالجة المعلومات و تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، و بالتالي تضعف احتمالية تذكرها لاحقا.

- ترتبط سعة الذاكرة قصيرة المدى بمفهوم أو إستراتيجية التجميع(Grouper) و هي طريقة تساعد على تقليل عدد الوحدات المعرفية لتصبح ضمن إطار أعلى للطاقة التخزينية.

2-4-3-الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة:

أن الذاكرة قصيرة المدى ليست نظاما بسيطا للتسجيل و التذكر، فهي سيرورة ديناميكية، فقادرة على علاج المعلومة، قبل استرجاعها لهذا اقترح بادلي(Baddeley) تعويض مفهوم الذاكرة قصيرة المدى بالذاكرة العاملة و التي تتكون من وحدة المراقبة الانتباهية، و تحتوي على ما يسمى بالنظام المركزي، حيث يراقب و ينسق بين نظامين يضمنان التخزين المؤقت للمعلومات، الحلقة الفونولوجية بالنسبة للمعلومات اللفظية .(ساسان ،2007،ص32) .

فهي نظام تحتي للذاكرة العاملة فهو يسمح بالاحتفاظ الزمني للمعلومة اللفظية، إذ يتكون من مكونين أساسيين :السجل الفونولوجي (Stock Phonologique) الذي يعمل على التخزين السلبي

للمعلومة خلال مدّة تقدّر بأقل من ثانيتين، و ميكانيزم التكرار النطقي(أو تحت الصوتي) الذي يسمح بإبقاء المعلومات نشطة في السجل الفونولوجي.(اجد ،2013) .

و هي عكس **المفكرة البصرية الفضائية** التي تهتم بالمعلومات البصرية.

تحلل المعلومات المحفوظة مؤقتا، بفضل الذاكرة قصيرة المدى، فإذا تم التعامل معها بواسطة الذاكرة العاملة، فإنها تخزن في الذاكرة طويلة المدى، و إما تمحى إذا لم يتم التعامل معها، و لا يتم دخولها إلى نظام الذاكرة طويلة المدى.

2-4-4-ذاكرة طويلة المدى:

مفهومها:

تشكل هذه الذاكرة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات، التي تستقر فيه الذكريات و الخبرات بصورتها النهائية، حيث يتم التخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة، و ذلك بعد ترميزها و معالجتها في الذاكرة قصيرة العاملة. و شبهت من قبل علماء النفس بالمكتبة، نظرا لسعتها الكبرى على التخزين و تنوع المعلومات المخزنة فيها. (بدرينة، ركزة،2016،ص206).

خصائصها:

- لا توجد حدود لكمية المعلومات التي يمكن استيعابها في الذاكرة طويلة المدى.
- لا توجد حدود للزمن الذي يمكن للذاكرة طويلة المدى أن تحتفظ بالمعلومات لمدة زمنية ثابتة.
- جميع المعلومات التي تصل للذاكرة طويلة المدى يتم تخزينها، حتى و لو فشلنا في استعادتها لاحقا.
- استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى يتأثر بعدة عوامل منها فعالية الترميز في الذاكرة قصيرة المدى، الحالة المزاجية للشخص عند الترميز أو الاسترجاع، درجة أهمية المعلومات لدى الفرد و السياق الذي تم فيه الترميز و الاسترجاع.

– أن المعلومات المخزنة في للذاكرة طويلة المدى تمثل حسب الجيشطالت كنموذج كيفي يتغير مع مرور الوقت، فتصبح المعلومات الغير واضحة أو الغير كاملة أكثر وضوحا و تنظيما إلى استدعائها بوقت اقصر.

إذا تتميز وظيفة القصيرة المدى بالترميز أما الذاكرة طويلة المدى فوظيفتها التخزين و التنظيم و الفرز و التوضيح.(ساسان ، 2007،ص 35)

2-5-دور الذاكرة في العمليات المعرفية الأخرى:

2-5-1-الذاكرة والإدراك:

يرى" العناني (2001) "أنه ثمة علاقة بين الإدراك والذاكرة، فالإدراك يعمل على توضيح الأفكار الرئيسة التي يتم فيها التركيز على تعلم مهمة تعليمية ويمكن أن يوظف الإدراك في عملية الاستيعاب والفهم والتذكر، فعملية تخزين المعلومات وفق منظور الإدراك لها مزايا عديدة مثل :استحضار الخبرات السابقة للفرد، وتذكرها، فبظهور المنبه يتذكر الفرد الكثير من صفاته، كما تساعد المخططات الإدراكية في المساهمة في إدراك العلاقات بين المفاهيم ويرى" م .علوان "أن الإدراك يفسر تصورا ذهنيا في كيفية التعامل مع الأشياء والمثيرات الخارجية فقراءة كتاب ما مثير للغاية دون معرفة الخطوط العريضة التي بداخله، يصعب فهمه أو استرجاعه، وتذكر أي معلومة يعتبر غاية في السهولة إذا تم تخزينها ومعالجتها بطريقة سليمة وصحيحة.(قاسمي،2014،ص46)

2-5-2-الذاكرة والانتباه:

يعتبر الانتباه إحدى العمليات الأكثر أهمية في نظام الذاكرة ويتوقف عليه إستدخال المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى ومنها إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث انه وبالرغم من قدرة الإنسان على توجيه

الانتباه نحو مثيرات معينة إلا أن هناك دلائل تشير بأّنه لا يستطيع أن يعالج إلا كمية محدودة في وقت واحد.

يرى" أبوجاد (2000) "أن معالجة المعلومات في الذاكرة تبدأ بمثيرات ومدخلات من البيئة الخارجية وتركز انتباه الفرد على المثير، ويتم تخزين المثير من البيئة بطريقة مختصرة في الذاكرة الحسية، ويحدد الانتباه ما يمكن أن يحدث بعد ذلك، فإذا لم يتم الانتباه للمعلومات الجديدة، فإنها تنسى وتتلاشى، أما إذا انتبه الفرد إليها فإنها تنتقل من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة، وإذا تم نقل هذه المعلومات في هذه الذاكرة، فإنها ستحافظ على تركيز الانتباه أو يتم نقل المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ويذكر.... أن العلاقة بين الانتباه والذاكرة قوية وعالة، حيث أن الاختلاف في مستوى شدة الانتباه يمكن أن يؤدي إلى الاختلاف في مستوى شدة التذكر، فالمعلومات التي تولي تركيزا أكبر في الانتباه يمكن أن تحزن في الذاكرة بشكل أكثر فعالية، وبالتالي يكون تذكرها واسترجاعها أسرع وأسهل. (قاسمي،2014،ص47)

2-5-3-الذاكرة واللغة:

كما يؤكد (Payne & Ross2005) أنه توجد عمليات معرفية عديدة تسبق إنتاج الكلام الشفهي منها :الانتباه الواعي والإدراك، وبناء تصور عقلي للربط بين الأجزاء الموضوعة واستدعاء ما يرتبط بها من معلومات ثم تكوين صياغة لغوية ونحوية، والقيام بعملية ترميز للمعلومات وكل هذه المعلومات تتم بواسطة الذاكرة.

ذكر Martinis & Ortiz 2009 أن الذاكرة تقوم بدورين على الأقل في عملية الحديث الشفهي، حيث توفر مخزنا دائما لمفردات الحديث، فكل عملية أو مستوى من تتابع الحديث، بدءا من التشكيل العقلي للفكرة على التعبير عنها، تتطلب تخزين المفردات على أن تتم عملية التجهيز الضرورية للتحويل

عبر المستويات المختلفة، كما أن الذاكرة تسهم في عملية التجهيز المعرفي المتضمن في إنتاج اللغة. (قاسمي،2014،ص48)

2-5-4-الذاكرة وحل المشكل:

ويذكر" الغنام (1999) "أن سعة الذاكرة تعتبر من المحددات الأساسية التي تحد من قدرة الفرد على حل المشكلات فهي تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أو تناولها في وقت واحد في أثناء حل المشكلة، ومن هنا فإن أية زيادة) الذاكرة (فوق طاقتها ينتج عنه انخفاض الأداء أو انخفاض في حل المشكلة. إن عملية تجهيز المعلومات قبل تخزينها في الذاكرة تعد ذات أهمية كبيرة في تنظيم هذه المعلومات مما يسهل عملية استدعائها من الذاكرة حيث تهتم هذه العملية بدراسة العمليات والاستراتجيات التي يمارسها الفرد عند مواجهته الموقف المشكل، لذلك فإن حل المشكلة يتطلب فردا لا يقتصر دوره على تسجيل المعلومات المتاحة فقط، ونما يجب أن يقوم بمعالجة هذه المعلومات وإعادة صياغتها وتكون بنية معرفية توصله بشكل او بآخر على حل لهذه المشكلة .(قاسمي،2014،ص49)

2-5-5-الذاكرة والتعلم:

إن مصطلح الذاكرة (MEMORY) يشير إلى الدوام النسبي لآثار الخبرة ومثل هذا الأمر دليل على حدوث التعلم لا بل شرط لابد منه لاستمرار عملية التعلم وارتقائها. ولهذا فإن الذاكرة والتعلم يتطلب كل منهما وجودالآخر، فبدون تراكم الخبرة ومعالجتها والاحتفاظ بها لا يمكن أن يكون هناك تعلم. وبدون التعلم يتوقف تدفق المعلومات عبر قنوات الاتصال المختلفة وتتحول الذاكرة عندئذ إلى ذاكرة (اجترارية) وتلك علامة مرضية خطيرة.

فإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تعديلات تطرأ على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة فان الذاكرة هي عملية تثبيت هذه التعديلات وحفظها وابقائها جاهزة للاستخدام وهكذا يجمع عدد كبير من الدارسين المعاصرين للذاكرة والتعلم (Smirmow) سميرنوف 1966، (Norman) نورمان 1970، (Klatzky) كلاتسكي 1978، (Hofman) هوفمان 1982 على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيل والاكتساب، كما أن الشروط التي تسهل التعلم هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ وان مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم، من وجهة النظر المعرفية.

إن ما ذكر يبرهن أن التعلم والذاكرة مصطلحان متداخلان وفي كثير من الأحيان متطابقان وان كل منهما يستخدم ليعبر عن المصطلح الآخر وليقاس بوساطته، وليدل عليه، ولهذا اصبحا مترادفين تقريباً – ولا سيما في مستوياتهما المتطورة – أو هما تعبيران مختلفان عن جهد متصل واحد، ووجهان لعملية واحدة هي عملية معالجة الاحساسات والادراكات، مروراً بالتصور فالتخيل فالتفكير وباللغة والذاكرة من البدء، وحتى إنجاز عملية المعالجة وتواصلها وما تتمخض عنه من نتاجات سواء أكانت صور (تصورات) ادراكية لأشياء أو حركات أو مواقف انفعالية أو مفاهيم أو قواعد أو مبادئ ونماذج... الخ. (https://Annabaa.Org)

3- الذاكرة الدلالية

3-1- تعريف الذاكرة الدلالية

تشير الذاكرة الدلالية حسب ريرفينRervine إلى مجموعة من المعارف المشتركة ثقافياً حول الأشياء والحقائق والمفاهيم والكلمات ؛ يتم تعريفه بشكل كلاسيكي في مقابل ما يسمى الذاكرة العرضية ،

والتي تشير إلى معرفة الأحداث من ذوي الخبرة الشخصية ، والتي يمكن أن تكون مترجمة في المكان والزمان للفرد، في حين تعتبر الترميز الدلالي مؤقتا.(Rervine & ZESIGER ,1998,P13)

تعتبر الذاكرة الدلالية حسب بيترو Pietro على أنها دلالة المعرفة العامة للعالم من حولنا.حيث تلعب دورا حاسما في الحياة اليومية ، مما يسمح لنا بفهم بيئتنا. هذه المعرفة المكتسبة من الطفولة من خلال التجارب والتعلم. كما أن هذه المعرفة تختلف من فرد إلى أخر ولكن الأغلبية منهم مشتركة في بعض المجتمعات و الثقافات.(Di Pietro,Al. 2014, p.14,)

و يرى انها Noémie تكمن الذاكرة الدلالية في تمثيل المحتوى الدلالي للمورفيمات والكلمات التي تقدم خصوصية معينة. وبالتالي فإن ضعف الدلالات يسبب مجموعة متنوعة من الصعوبات المورفولوجية. هذه النتائج لها آثار عديدة على نماذج التشكل ورعاية ضعف الذاكرة الدلالية. (Noémie – Al, 2015,P 07)

و تعرف ايضا بالوظيفة المعرفية التي يتم بها استرجاع الفرد للرموز، و الكلمات، و المفاهيم، و القواعد، و المبادئ، و الأفكار المجردة، و اللغة، بهدف حل مختلف المشكلات التي تواجهه، و تحقيق التكيف و التوافق ففي حياته بصفة عامة، و لا تختص بما هو شخصي للفرد فقط بل بالعالم من حوله كذلك.(الحويله ،2009،، ص7)

كما يعرفها تولفينغ Tulving على أنها ذاكرة الكلمات و المفاهيم و القواعد المجردة، و هي ضرورية لاستخدام اللغة، إذ تعتبر التنظيم العقلي للمعلومات التي يقوم بمعالجتها الفرد عن الكلمات و مختلف الرموز اللفظية الأخرى و معانيها و مراجعها، بالإضافة إلى العلاقات و القواعد التي تحكمها و النظم اللازمة لمعالجة هذه الرموز و المفاهيم و العلاقات.(Tulving E,1993, p. 175)

و يعرفها عبد الحكيم سلوم على انها تلك الذاكرة التي تحتفظ بكل ما نحتاجه من أجل الكلام حيث لا يشتمل هذا النوع على الكلمات والتراكيب اللغوية والرموز التي تدل عليها وعلى الموضوعات ومعانيها

(الأشياء وأسماءها) فقط، وإنما تشمل كذلك القواعد التي تستخدم وفقها حيث تحفظ فيها ايضاً تلك المواد مثل قواعد النحو، الصيغ الكيميائية، الخصائص الفيزيائية، قواعد الجمع والضرب، ومعرفة أن الخريف يأتي بعد الصيف... الخ. بعبارة أخرى تحتوي الذاكرة الدلالية على جميع الحقائق التي لا ترتبط بأوقات معينة أو بمكان معين وإنما تمثل حقائق عامة. (https://Annabaa.Org)

و يعرفها ستان بورغSternberg بأنها خلاصة معاني المعارف و الحقائق و المعلومات عن العالم المحيط بنا كمعلوماتنا عن الطيور و الأشجار و قوانين الهندسة و نظريات علم النفس و غيرها في بناء منظم.(العتوم،2003،ص133)

3-2- نماذج المفسرة للذاكرة الدلالية:

3-2-1- نموذج العنقدة:

وفقا لهذا النموذج يتم حمل المفاهيم الممثلة بالكلمات في الذاكرة في صيغة منظمة تمثل تجميعا أو عنقودا للفقرات المتشابهة أو المترابطة، فعلى سبيل المثال يتم الاحتفاظ بالمفردات التي تتشابه مع بعضها معا فتختزن الطيور والحيوانات وأسماء الرؤساء وأسماء العلماء وأسماء العواصم معا.

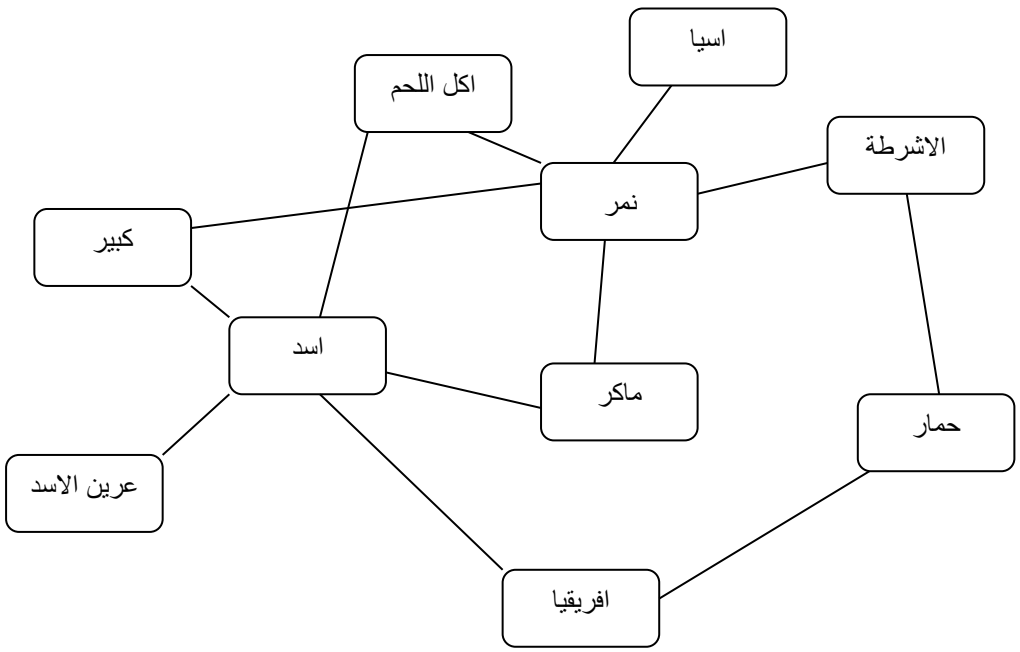
وتشير الدراسات المبكرة المتعلقة بتنظيم الذاكرة إلى تأكيد أن المفاهيم تتجمع وفقا لأنماط من العلاقات التي تحكم عملية التجمع أو العنقدة، داخل الذاكرة اعتمادا على ما بين هذه المفاهيم أو العناصر من خصائص مشتركة تتحدد من خلال صيغ الإدراك المرتبطة بالبناء المعرفي ومحتواه لدى الفرد(الصبوة،2009،ص40)

3-2-2-نموذج الشبكة العاملة لCollins & Loftus1975:

يرى كل من Collins & Loftus 1975 خلال نموذجهما أن الذاكرة الدلالية هي عبارة عن شبكة مفاهيم مرتبطة، و هذه المفاهيم ممثلة داخل الشبكة بعقد ترتبط ببعضها البعض من خلال روابط

و تكون المفاهيم غير منتظمة بصفة رتبية، و قد وجها اهتمامهما في هذا النموذج بالعملية التي من خلالها تقام و تنشط علاقة بين مفهومين داخل الذاكرة الدلالية، و اسميا هذه العملية بالتوزيع النشط، فعندما ينشط مفهوم في الذاكرة الدلالية، فان المفاهيم التي تتقاسم معه الخصائص هي بدورها تستثار و تنشط. هذا و قد فرق كل من Loftus & Collins بين نوعين من الروابط التي تربط بين المفاهيم، أولا رابط يكيف المفهوم و هو الرابط الذي يجمع المفهوم و خاصيته، ورابط الاحتواء الذي يجمع المفاهيم مثل :فاكهة←حوامض←برتقال. (دريفل ،2007،ص62)

كما تفترض التصورات الشبكية أن الكلمات التي تختزن في ذاكرة الدلالية، ترتبط بعضها ببعض عن طريق روابط أو افتراضات في نظام شبكي معقد، ففي شكلها الأساسي تكون العلاقة على شكل: **س** هي **ص**، وحين نطبق ذلك على المثال التالي نقول أبو الحناء طائر **س** تكون ص ، كذلك يرتبط تخزين المعلومات بشبكة معقدة من العلاقات ، مثل كلمة" طائر"وكلمة عصفور "يتم تخزينها وفقا لما بينهما من علاقة وهي" العصفور طائر".(دبراسو ،2005،ص51)



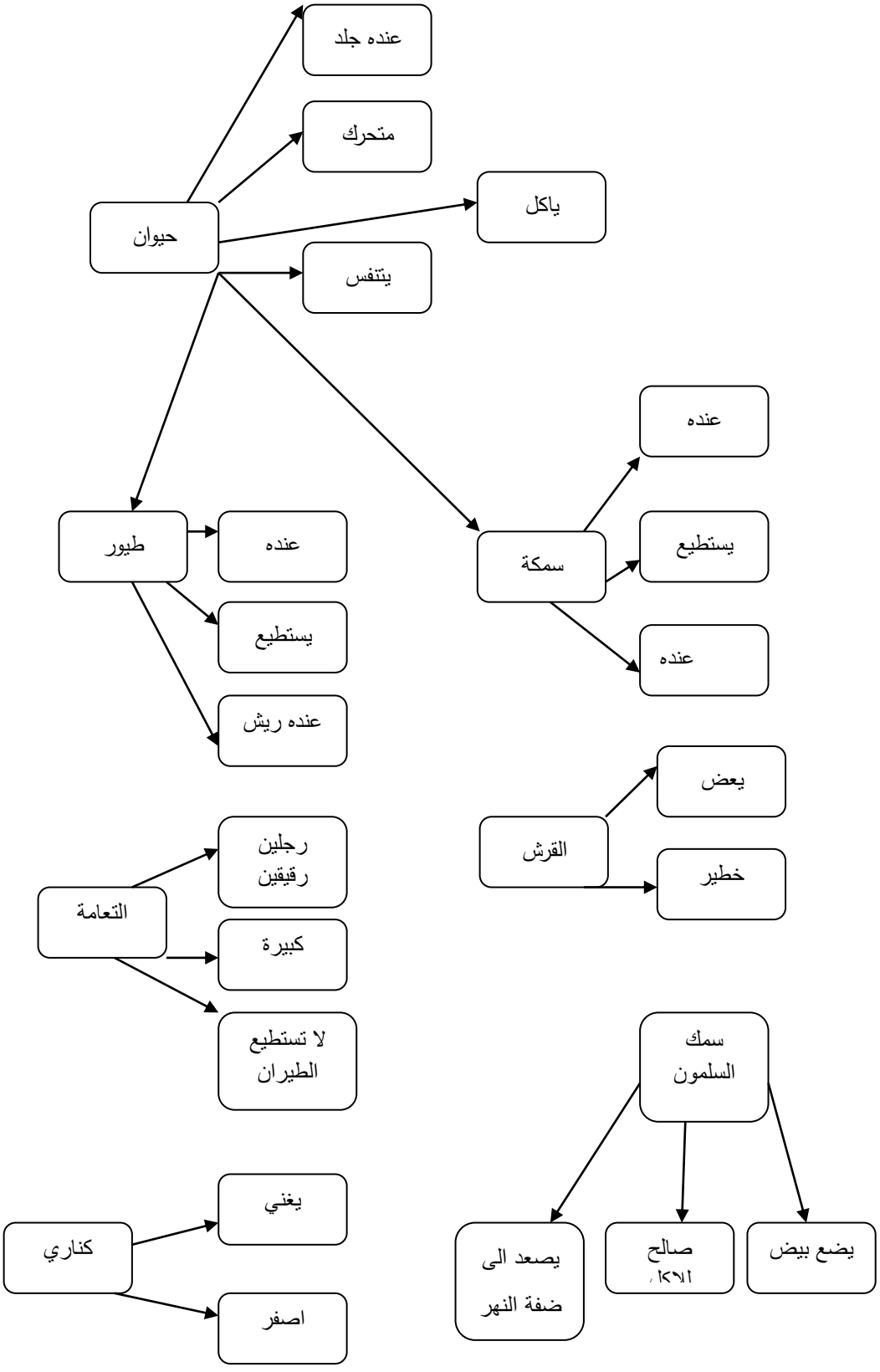
شكل رقم(07): يبين شبكة الذالكرة الدلالية حسبCollins &Loftus (الصبوة،،2009،ص33)

3-2-3- نموذج الشبكة الدلالية كليان(Quillian):

يعتبر هذا النموذج الأول للذاكرة الدلالية، اقترح عام 1966 من طرف كليان(Quallian) و يقصد بتسمية "الشبكة الدلالية " بنية تمثيلية للمعارف و التي تظهر تحت شكل علاقات يتضمن عقد، و هذا العقد تمثل أشياء، مفاهيم و أحدا ث، و تكون العقد متصلة ببعضها البعض بواسطة أقواس التي تحدد طبيعة العلاقات التي تربط العقد فيما بينها، يكون هذا النوع من العلاقات مكتمل، موجه و معرف. هدف من أبحاثه حول الشبكات الدلالية هو وضع المفاهيم ضمن بنية واسعة، بحيث يبرز معنى المفهوم من خلال المكان الذي يشغله في الشبكة و أشكال العلاقات التي تربطه مع المفاهيم المجاورة .و في الشبكة الدلالية تكون المفاهيم على شكل وحدات لفظية لها معنى، و يوجد فئتين من الارتباطات تكون ممثلة على شكل:

1- ارتباطات بين المفاهيم (الكناري مرتبط بعصفور).

2- ارتباطات بين المفهوم ومعانيه (أصفر مرتبط بكناري). **(دريفل ،2007،ص60)**



شكل رقم(08):نموذج الشبكي للذاكرة الدلالية حسب.Quillian (دريفل ،2007،ص61)

3-2-4-نموذج مقارنة الملامح لSmith & Shoben & Rips

اقترح هذا النموذج من طرف كل من Smith & Shoben & Rips ، فحسب نموذجهم تكون المفاهيم الموجودة في الذاكرة الدلالية ممثلة كمجموعة خصائص دلالية، الخصائص تنقسم إلى نوعين : خصائص أساسية مرتبطة بالتعريف، و خصائص مرتبطة بالصفات المميزة. و هذه الخصائص هي التي تحدد معاني العبارات، فيروا أنه ليتمكن الشخص من الإجابة و التحقق من العبارات الدلالية، يجب أن يمر بمرحلتين من المقارنة يتم فيها مقارنة المفاهيم، و التي تتم على النحو التالي:

المرحلة الأولى و تتضمن المرحلة الأولى ثلاث عمليات:

1- وضع قائمتين تتضمن خصائص لصفات المفهومين المكونين للعبارة الدلالية.

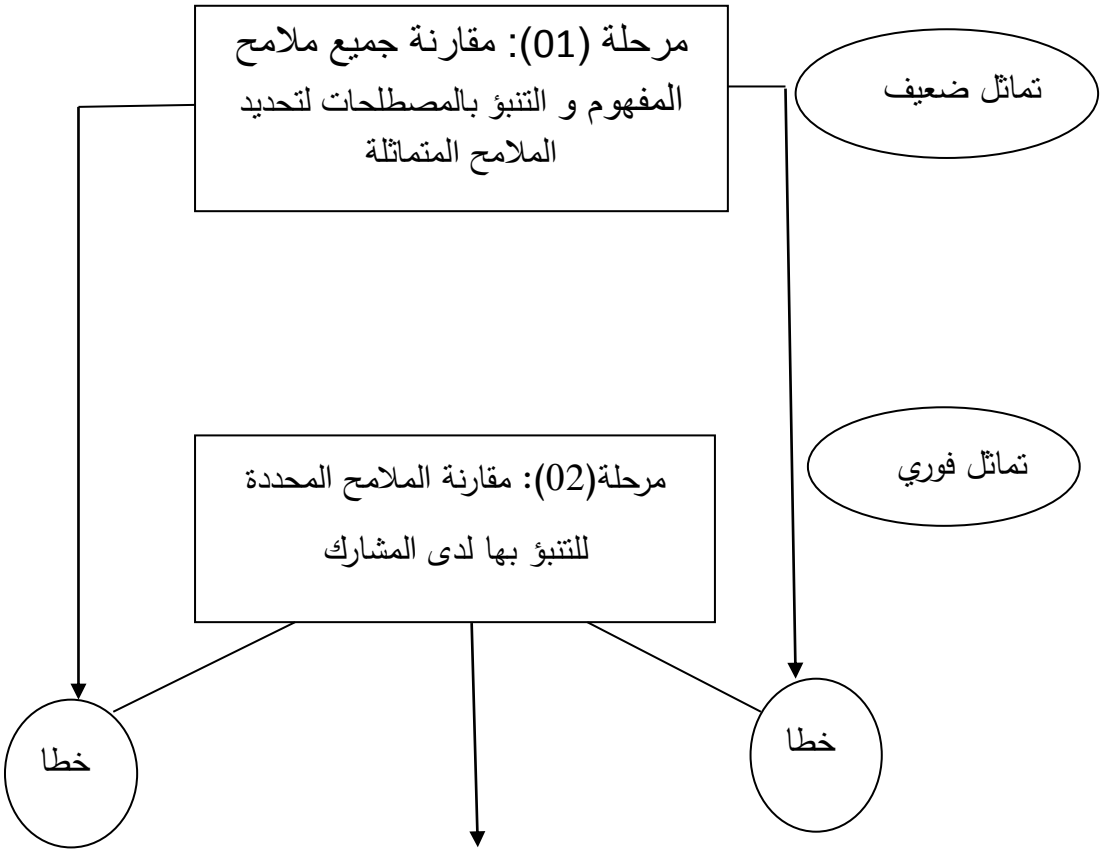
2- مقارنة القائمتين، و التي من خلالها يحدد إلى أي مدى يتشابه المفهومين، و يرى أصحاب هذا النموذج أنه ينتج من هذه المقارنة دليل للتماثل أو الاختلاف بين المفهومين.

3-تحسم قيمة الدليل استنادا على الخصائص، بحيث إذا كان الرابط بين المفهومين المتماثلين قوي سيحصل توافق، وفي حالة ما إذا الرابط بين المفهومين ضعيف جدا أو لا يوجد و يسهل التحقق منه سيحصل رفض للعلاقة. لكن إذا كانت قيمة الدليل غير واضحة أي متمو ضع بين احتمالين (الرفض والقبول)،

فهنا يأتي دور **المرحلة الثانية** من المقارنة، أين يتم تفحص الخصائص الأساسية الحاسمة للتعريف بالمفهوم على مستوى أعمق، مثلا عندما نقول أن العصفور مغطى بالريش و يطير تكون الخصائص أكثر أهمية في تعريف العصفور من قولنا العصفور لديه رجلين و ليس لديه أسنان. .(دريفل ،2007،ص64)

أي إذا كان هناك تماثل فوري مدرك بين المفهوم و المفهوم المتنبأ به، حيث تأخذ هذه القرارات زمنا أطول (الصبوة،2009،ص28)

و يشير كل من Smith & Shoben & Rips أن عملية المقارنة ككل تتم خلال 5 ثواني، و عليه فالأمر لا يتعلق بعملية واعية تأملية.



شكل رقم(09): نموذج مقارنة الملامح للذاكرة الدلالية لSmith & Shoben & Rips

(الصبوة،2009،ص28)

3-2-5- نموذج الضبط التكيفي للأفكار لأندرسنAnderson:

هو دراسة حول المعرفة الإنسانية، قام بها أندرسن عام 1974 ، و هو (LOFTUS) عام 1976و لوفتس(.ANDERSON J) بمثابة نموذج موحد للمعرفة. و تعتبر الذاكرة الدلالية مجموعة معارف عامة حول العالم، يخزنها الفرد طوال حياته، و عملية الاسترجاع فيها تكون مرتبطة جدا بتنظيمها .و جمع أندرسن بين الذاكرة الدلالية و ذاكرة الخبرات الشخصية و الذاكرة الإجرائي . فالمعلومات الموجودة في الذاكرة الدلالية لها علاقة بمعلومات موجودة في ذاكرة الخبرات الشخصية، بينما تحتفظ

الذاكرة الإجرائية بالارتباطات بين الذاكرتين، و تسمح لنا بالوصول إلى النتيجة أي الاستدعاء. (حمداش،2002،ص51)

كما يعطي اندرسون اهمية كبرى للذاكرة العاملة والتي تشكل الجزء النشط في النظام المعرفة التقريرية، حيث يمكن اسارجاع بعض خصائص الذاكرة العاملة. (الصبوة،2009،ص35)

كما يعطي أندرسن أهمية للمعرفة الإنسانية و لا يفرق بين مختلف النماذج، و يعتبر أن الذاكرة طويلة المدى تحتوي على الذاكرة التقريرية و الذاكرة الإجرائية. و الذاكرة التقريرية تحتوي على معارف عامة، يمكن اعتبارها كموسوعة و بالتالي فهو لا يفرق بين الذاكرة الدلالية و الذاكرة التقريرية. و خلاصة القول أن " أندرسن "يرى أن تمثيل المعلومات مهما كانت طبيعتها تتبع قوانين إنتاجات، و هناك عمليات تتدخل لكي تحصل على نتيجة ، و يتم حسب هذا النموذج النظري:

العملية	الصورة الدلالية
عملية التشفير	الاحتفاظ بالعلاقات الدلالية
عملية التخزين	الكل أو اللاشيء للافتراضات
عملية الاسترجاع	الكل أو اللاشيء للافتراضات
عملية المضاهاة أ.درجة المضاهاة ب –الخواص المميزة	وظيفة تداخل المجموعة درجة الترابطية
التنفيذ تكوين بنى جديدة	إدخال أشياء جديدة أو إعطاء نتيجة

جدول رقم(10): النموذج النظري للذاكرة الدلالية حسب Anderson (حمداش،2002،ص52)

كما يرى " أندرسن "أن كل مفهوم لديه معلومات دلالية، و أول عملية في المعالجة هي التشفير و ذلك باحتفاظ الفرد للعلاقات الدلالية للمفاهيم التي تسمح له بإعطاء شفرة للمنبه ثم تخزينه، وأثناء عملية استرجاع المنبه ينتقل الفرد إلى المعالجة الثانية، التي تتم عن طريق الربط بين المجموعات الدلالية المخزنة و إخراج الخواص المميزة و البارزة للمنبه و يسميها بعملية المضاهاة، و في الأخير تأتي مرحلة التنفيذ و ذلك بإدخال أشياء جديدة للمنبه و إعطاء نتيجة.(حمداش،2002،ص52-53)

كما ميز Andersonفي نموذجية هذين نوعان من المعرفة و هما:

أ-المعرفة التقريرية

هي مجموعة المعلومات التي نملكها عن العالم، والتي تكون المعلومات الدلالية لهذا يمثل المفهوم حسب هذا النوع من المعرفة، بأنه الوحدة الأساسية للمعرفة الرمزية أي المفهوم هو الاسم الذي يعكس فكرة محددة عن شيء ما.

وغالبا ما يعبر عن المفهوم الأحادي بكلمة واحدة، وكل مفهوم يرتبط بمفاهيم أو خصائص أخرى، والمفاهيم تنطوي على علاقات بينية منظمة داخل أطر وتنظيمات معرفية، كما أنها منظمة أيضا داخل أطر المفاهمية أو عقلية إدراكية لتمثيل المعرفة. يمكن النظر إلى المفاهيم والأطر المفاهمية عند مستويات متعددة من التحليل اعتمادا على أسلوب الفرد في التمثيل العقلي المعرفي من ناحية، وعلى السياق الذي يستخدم فيه المفهوم من ناحية أخرى.

أن الأطر أو الخطط المعرفية تشمل معلومات، التي تعكس ، Komatsuكما أضاف العلاقات بين المفاهيم، تفسيرات داخل المفاهيم، المفاهيم النوعية والخلفية المعرفية العامة التي تعكسها، المفاهيم وعلاقة بالسياقات.

فالعلاقات التي تعكسها، Minsky، إذن حسب علماء النفس المعرفي منهم1975 " المفاهيم، وما تنطوي عليه من دلالات، وأطر تسير إلى طبيعة المعرفة التقريرية.

ب-المعرفة الإجرائية:

كل الدراسات والبحوث حول الذكاء الاصطناعي، وبحوث محاكاة الحاسب الآلي التي تقوم على محاولة برمجة الحاسب الآلي كي يؤدي المهام بذكاء على نحو يحاكي أداء ذكاء الإنسان لها كان نسبيا في تمثيل المعرفة الإجرائية التي أفادت كثير علماء النفس المعرفي في فهم التعقيدات التي ينطوي عليها نظام تجهيز المعلومات لدى الفرد، وكيف يتم تجهيز المعلومات وتمثيلها.

هذا يحدث خلال ثلاثة مراحل هي:

1 -**المرحلة المعرفية** :يتم فيها استدخال واكتساب المعارف التي يحكم طبيعة عمل الأشياء خصائصها لإكساب قواعد المعرفة.

2 -**المرحلة الترابطية** :تستخدم تلك القواعد بدرجة عالية من الحرص وتكرار ممارسة تطبيقها بطريقة منسقة، وفي هذه المرحلة يتم تحويل الوحدات المعرفية من صورا العامة إلى صورا الخاصة مهيأة للاستخدام اللاحق.

3 -**المرحلة الآلية** :لما تتكامل هل لدينا القواعد المعرفية، الممارسات الإجرائية في سلسلة منسقة ومتكاملة موحدة من الأفعال والحركات، نسعى إلى التفكير في كيفية ممارسة لأعمال أخرى.(شعباني،2005)

3-2-6- نموذج تنظيم المتقدم للذاكرة الدلالية:

يعتقد الكثير من الباحثين الذين تناولوا الذاكرة المعجمية أو معجم الذاكرة أن الكلمات تختزن في تراكيب أو بنية تأخذ طابعا أو شكلا هرميا أو شكلا مصفوفة .وقد قارن آوبر وبرادبنت Cooper &) Broadbent) ثلاث أساليب لعرض قائمة من الكلمات مكونة من ستة عشر كلمة1978 على النحو التالي:

- عرض كلمات القائمة في شكل هرمي.
- عرض كلمات بشكل عشوائي.
- عرض كلمات في شكل مصفوفة.

ثم طلب من المشاركين استرجاع أكبر عدد ممكن من الكلمات التي يمكنهم استرجاعها،

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كان معدل استرجاع الكلمات التي قدمت في شكل هرمي أكبر من معدل استرجاع ذات الكلمات التي قدمت في شكل مصفوفة ، وإن كان الفرق بين المعدلين دال إحصائيا.

- كان هناك تفوق لمعدلي استرجاع الكلمات التي قدمت بطريقة هرمية أو في شكل مصفوفة على الكلمات التي قدمت بطريقة عشوائية ودون تنظيم وكانت الفروق بينهما ذات دلالة إحصائية.(**الزيات ،1998،ص365)**

ويفسر الباحثون هذه النتائج بأن الكلمات التي تنتمي إلى تنظيم معين سواء كان هذا التنظيم في شكل هرمي أو في شكل مصفوفة تسترجع الكلمات الأخرى في المجموعة التي تنتمي إليها من خلال فكرة الترابطات ، ربما كانت فكرة الترابط في المعنى القائم بين الكلمات أهم في تسيير عمليات الاسترجاع في الخصائص الفيزيقية أو التركيبية للكلمات ، كما أن عملية الاسترجاع للمعلومة المنظمة أيسر من

استرجاع المعلومات غير منظمة ويبدو هذا في نقص زمن الاسترجاع إلى الحد الذي يشير إلى أن تلك المعلومات تصبح جزءا من البنية المعرفية لدى المشاركين. (الصبوة،43،2009ص)

لقد تبنى الباحث هذا النموذج في دراسته و تفسيره لنتائجها لارتباطه الشديد بعملية الفهم و استراتيجياته و كذا اهتمامه بالارتباطات المعرفية بين المتغيرات الدراسة، و بالتالي يعتبر الباحث هذا النموذج الأمثل لاحتواء دراسته.

3-2-7-نموذج مستويات التصنيف:

و هو نموذج قدمه كل من باور و بوسفيلد ،Bower & Bousfield) و هنا معنى الكلمة يمثل من خلال فئات، فتصف(Bousfield). المفاهيم في الذاكرة كفئة لها خصائصها، فالاستدعاء الحر للكلمات يتم من خلال انتمائها إلى فئة معينة. (مليكة حمداش،2002،ص48) حيث يفسر هذا البعد مختلف مستويات بنية الفئات الدلالية، و تسمى بعض مستويات التصنيف: مستوى التصنيف الأعلى أو الأكثر عمومية و من أمثلة هذا المستوى: الحيوانات، النباتات، الفيتامينات، الأثاث، الحشرات، و يسمى بعضها الأخر فئات المستوى الأساسي و هي مستويات أكثر تحديدا او نوعية، و من أمثلة هذا المستوى: قلم، قطة، كلب، نظارة، كتاب، كوب، ملعقة، حقيبة، و أخيرا مستويات التصنيف تحت النوعية، و هي مستويات اقل عمومية و أكثر نوعية و من أمثلتها: كرسي المكتب، مذياع فيليبس،قلم حبر باركر، ويلاحظ أن مستويات التصنيف الأساسية تنطوي على خصائص محددة. (الصبوة،2009،ص39)

3-2-8-التنظيم الذاتي للمعلومات:

و يقصد به قيام المفحوص شعوريا-اعتمادا على نزعته التصنيفية -بتنظيم المعلومات التي تعرض عليه سواء كانت مجموعة من الكلمات أم غيرها تنظيما ذاتيا يبدو من خلال تذكر المفحوص لكلمات معينة شيء من الاتساق وعلى الرغم من عرضها بطريقة عشوائية.

و التنظيم الذاتي هو اتساق استرجاع فقرات معينة على الرغم من عشوائية عرضها، وخلال عملية الاسترجاع كما يرى تولفينغ ، أن تترك للشخص حرية استخدام إستراتيجية التنظيم التي يفضلها ، حيث تعكس هذه الإستراتيجية النزعة الذاتية له في تنظيمه للمعلومات.

وتتباين هذه الاستراتيجيات من شخص لآخر فالبعض يستخدم بناء صور بصرية للمثيرات، والبعض يؤلف منها قصة ، والبعض الآخر يربط بين الفقرات التي بينها تشابه في المنطوق أو في التركيب ، وقد يستخدم البعض إستراتيجية ذات منفردة أو متميزة ذات طبيعة ذاتية أو ينطوي على دوافع غير منطقية.

و في نفس السياق اقترح بوستمان (Postman) 1972 أسلوبا لتقييم الأنشطة العقلية المعرفية للتنظيم الذاتي لاقى قبولا لدى الكثير من الباحثين ، ويقوم هذا الأسلوب على افتراض حدوث انتقال لأثر التدريب، فإذا استقبل المفحوص قائمة أولى من الكلمات وقام بتنظيمها على نحو معين، فإن هذا التنظيم ربما يسهل أو يعوق تعلم قائمة ثانية من الكلمات، وهذا بالطبع يتوقف على العلاقة الارتباطية بين القائمتين. (دبراسو ،2005،ص52)

ويعد تولفينغ (1962)أول من استخدم مفهوم التنظيم الذاتي لتقدير عمليات التداعي داخل الذاكرة من خلال التجارب التي قام بها لقياس أثر التنظيم الذاتي للمعلومات على عمليتي الحفظ والتذكر، حيث تلقى المفحوصون قائمة طويلة من الفقرات بحيث تقدم فقرة فقرة، ولم يكون لدى الفاحص أي تصنيف مسبق لتلك الفقرات ثم طلب منهم استرجاع أكبر عدد ممكن من هذه الفقرات على أي نحو يراه كل منهم ، وكان يتم تقديم القائمة في كل مرة بشكل عشوائي جديد يختلف عن سابقه ، وقد توصل إلى النتائج التالية:

– إن الأسلوب الذي اتبعه المفحوصون في استرجاع الفقرات المقدمة يبدو متسقا من محاولة لأخرى خلال عمليات الاسترجاع.

–أن المفحوصين كانوا سيرجعون كلمات معينة مع بعضها البعض حتى مع تقديمها للمفحوصين عشوائيا.

–بدا واضحا أن المشاركين يقومون بإحداث تنظيم أو تراكيب معينة للمادة المقدمة عند استرجاعها.

–تباينت استراتيجيات المفحوصين في إحداث تراكيب أو الأبنية أو التنظيمات ما بين صور بصرية أو قصص أو تكوين ارتباطات أساسها منطوق الكلمات أو قافيتها أو الشبه فيما بينها أو ارتباطات من أي نوع. (دبراسو ،2005،ص53)

3-2-8-نموذج التجهيز الموازي أو النموذج الاتصالي:

اقترحه كل من(Rumelhrt 1985 &Mc Clell 1981) بعض البحوث المعرفية تشير أن الكثير من عمليات تجهيز ومعالجة المعرفة الإنسانية، يقوم على التجهيز الموازي والتي من خلالها تنشيط العديد من العمليات تزامننا جميعها في وقت واحد.

إن الفكرة التي يقوم عليها نموذج الموزع الموازي هي أننا ربما نكون قادرين على تجهيز ومعالجة بالكفاءة، أو الفعالية،أي باستطاعتنا حمل كم هائل من المعلومات المعرفية في نفس اللحظة، خلال شبكة من التربطات موزعة عبر عدد لا يمكن إحصاؤه من المواقع داخل المخ. أن شبكة التربطات تشمل وحدات تشبه " لهذا يرى كل من Mc Cell And Rumelhrt النيرونات العصبية تمثل كل منها أو هي مجتمعة مفاهيم، مقترحات أو نمط آخر من المعلومات –فالفكرة الأساسية لهذا النموذج هي :النمط الاتصالي أو الترابطي الذي يمثل المعرفة"

كذلك حسب هذا النموذج، الحروف اللغوية التي يستخدمها الفرد أو الأصوات التي تصدر عنه وضيفيا تصدر على نمط من المعلوماتية العالية .وعلى ذلك فإن كل وحدة بذلك مستقلة، غير موظفة، لا تنطوي على درجة عالية من المعلوماتية، لكن النمط الاتصالي أو الترابطي البيني عبر الوحدات المعرفية، هو الذي ينطوي على درجة عالية من المعلوماتية. (شعباني،2005)

4- البناء المعرفي و الذاكرة الدلالية:

يشير الزيات إلى أن علاقة المعرفة و الذاكرة الدلالية تؤثر على كفاءة نشاط عمليات تجهيز و معالجة المعلومات مما يترتب عليه تضاؤل محتوى الذاكرة الدلالية و تقلص الوحدات المعرفية بها، و هو ما يعني أن يصبح البناء المعرفي ضحلا و هزيلا. و معنى هذا أن العلاقة بين المعرفة و الذاكرة الدلالية علاقة تبادلية تقوم على التأثير و التأثر. (الزيات،1998،ص 152)

وفي هذا السياق يصف تولفينغ الذاكرة الدلالية بأنها بمثابة موسوعة عقلية تنظم المعلومات التي يقوم الفرد بمعالجتها باستخدام الكلمات و الرموز اللفظية، و معانيها، و العلاقات فيما بينها، و القواعد التي تحكمها، و بذلك فان الذاكرة الدلالية ليست تسجيلا لخصائص المدخلات التي يمكن إدراكها عقليا أو جسديا، بل على الأرجح مرتجع معرفية Références Cognitive، للإشارات التي تمثل مدخلات رمزية.

و كإضافة لذلك تتكون الذاكرة الدلالية من المعلومات اللفظية التي تخزن بشكل لغوي أو رمزي ، و لها قواعد عملها الخاصة بها، و من أمثلة مكونات الذاكرة الدلالية : الرياضيات، والمعادلات الكيميائية، و النظريات العلمية الخاصة بأي علم من العلوم، و قواعد اللغة، و الحقائق التي لا ترتبط بزمان او مكان، أي انه لا يدخل في مكونات هذه الذاكرة أية أحداث واقعية حاضرة، أو ماضية، كالذكريات مثلا،

لان طبيعة المعلومات فيها معرفية، و تقوم أساسا على المفاهيم و الحقائق، و المبادئ، و القواعد، و ما شابه ذلك من مضامين معرفية.(Alice.F.2003,P 483)

و تبدوا العلاقة بين المعرفة و الذاكرة الدلالية أشبه ما تكون بالعلاقة بين مدخلات التعلم و نواتجه، فالمعرفة و ما تنطوي عليه من خصائص كمية و خصائص كيفية و ما تشمله من مفاهيم و الحقائق، و المبادئ، و القواعد، و قوانين، و نظريات تشكل الوحدات المعرفية التي تكون ذاكرة الدلالية و التي تخضع بدورها لعديد من الأسس أو الأنماط التنظيمية التي تقف خلف قدرة الفرد على استقبال المعلومات و معالجتها.(الزيات،1998، ص151)

و تعكس العلاقة بين المعرفة و الذاكرة الدلالية فاعلية التمثيل المعرفي و التمثلات النشطة للذاكرة طويلة المدى، كما أن الذاكرة الدلالية تشمل الوحدات المعرفية المستقرة، و ذات الترابطات العالية المتعلقة بكل من المعرفة التقريرية و المعرفة الإجرائية، كما تقف الذاكرة الدلالية خلف نشاط عمليات الترميز في الذاكرة العاملة. و تؤثر العلاقة بين المعرفة و الذاكرة الدلالية على كفاءة نشاط عمليات معالجة المعلومات و يبدو هذا التأثير من خلال ما يلي:

- ✓ يترتب على عدم فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي أن تظل معظم الوحدات المعرفية و المفاهيم المكتسبة في الذاكرة الدلالية سابحة أو طافية تفتقر إلى الاستيعاب و التسكين.
- ✓ نتيجة لعدم ترابطات معرفية قصدية بين الوحدات المعرفية التي تشملها الذاكرة الدلالية أن تخبو هذه الوحدات و يتناقص عددها بالفقد او النسيان، و تتحلل ترابطاتها و أثارها داخل عمليات معالجة المعلومات.

و عموما فان الذاكرة الدلالية تختزن المعرفة وتنظمها و نوظفها و تسترجعها بدون مرجع محدد لكيفية اكتساب هذه المعرفة أو الحصول عليها، و تستخدم علماء النفس المعرفي مفهوم أو مصطلح

الذاكرة الدلالية بمعناه الواسع ليشمل موسوعة المعرفة لدى الفرد واشتقاقها،و دلالاته و بنيته المعرفية بما تنطوي عليه من خصائص كمية و خصائص كيفية. .(الحويله، 2009، 07)

5- قياس الذاكرة الدلالية:

يعتمد قياس الذاكرة الدلالية على وظيفتي معالجة المعاني و الدلالات و تخزينها معا ، و ضرورة قياس مختلف مكونات الذاكرة، و يتطلب هذا وجود مهام متنوعة سواء لفظية أم غير لفظية. ومن أمثلة المعلومات اللفظية لدينا الكلمات و الجمل و الحروف، أما المعلومات غير اللفظية فمن أمثلتها الصور و الرسوم المتشابهة بصريا، و قد ظهرت اختبارات عديدة و متنوعة تعرض بعضها فيما يلي:

5-1-اختبارات تقيس المكون اللفظي للذاكرة الدلالية:

- اختبارات الكلمات المتشابهة وفقا للإيقاع الصوتي: هي عبارة عن قوائم من الكلمات أحادية المقطع مثل(ينطلق،ينغلق) و تكون هذه الكلمات متشابهة وفقا لإيقاع معين، و يطلب من المشارك استرجاع الكلمات المتشابهة معا، ثم التعرف على هذه الكلمات ضمن مجموعة كبيرة من الكلمات، و يعتمد القياس على عدد الكلمات الصحيحة التي يتم استدعاؤها و التعرف عليها.
- اختبار استدعاء القصة: و يهدف لقياس قدرة المشارك على استدعاء سلسلة من الأحداث المترابطة و الموجودة في الحياة الشخصية، و تقدم على شكل فقرة صغيرة مثل أحداث تتصل بمعركة شهيرة، و يليها سؤال حول الأحداث نفسها مثل: من الذي انتصر في المعركة؟ ثم يطلب من المشارك استدعاء القصة بنفس ترتيب أحداثها.
- اختبار الترابط اللفظي: و تهدف لقياس قدرة المشارك على تنظيم الكلمات داخل تصنيف معين، مثل(قميص، منشار، مسامير، بنطلون، مطرقة،حذاء) و يطلب من المشارك استدعاء هذه الكلمات بحيث

تكون كل مجموعة تصنيفا واحدا. و هنا(قميص، بنطلون، حذاء) معا، (منشار، مطرقة، مسامير)معا، ثم لعد ذلك التعرف على هذه الكلمات ضمن مجموعة كبيرة من الكلمات. (الصبوة،2009، ص 44-43)

- اختبارات الأعداد السمعية: و يهدف لقياس قدرة المشارك على استدعاء المعلومات العددية التي يتم عرضها في شكل جمل قصيرة، مثل(يحتاج شخص أن يذهب إلى رقم561) و المطلوب استدعاء الأعداد الموجودة بالجملة بنفس ترتيبها، و تقيس هذه الاختبارات سعة المكون اللفظي من خلال السمع.

5-2-اختبارات تقيس المكون الغير للفظي للذاكرة الدلالية:

- اختبارات التسلسل غير اللفظي: و يهدف لقياس قدرة المشارك على استدعاء سلسلة من البطاقات تحمل مجموعة من الصور تعبر عن بعض السلوكيات، و يعتمد القياس على عدد البطاقات التي يتم وضعها في مكانها الصحيح.
- اختبارات الخرائط المعرفية و الاتجاهات المكانية: و يهدف لقياس قدرة المشارك على استدعاء سلسلة من الاتجاهات المكانية على الخريطة المعرفية، حيث يطلب منه الإجابة عن عدد من الأسئلة تتصل بالأماكن الموجودة على الخريطة، و كذلك إعادة رسم الخريطة موضحا البيانات التي شاهدها عليها.
- اختبارات الصور المتشابهة بصريا: و هي عبارة عن مجموعة من الصور المتشابهة مثل(قلم، مفتاح، مسمار)، حيث يتم عرض هذه الصور على المشاركين، و يطلب منهم استدعاؤها بترتيب عرضها نفسه، ثم التعرف عليها ضمن مجموعة أخرى من الصور.
- اختبارات الصور المتشابهة صوتيا: و هي عبارة عن مجموعة من الصور المتشابهة صوتيا مثل(قطة، بطة)، وتوجد هذه الصور على بطاقات، و يطلب من المشارك استدعاء الصور بنفس ترتيب عرضها، ثم مجموعة أخرى من الصور.

اختبارات التنظيم المكاني: و يهدف لقياس قدرة المشارك على استدعاء التنظيم المكاني لسلسلة من الأشكال، حيث يطلب منه إعادة ترتيب الأشكال بشرط أن تكون معا شكلا مألوفا. (الصبوة،2009،ص45)

6- دور الذاكرة الدلالية في العمليات اللغوية المختلفة:

توجد اختلافات فيما يتعلق بالتنظيم وطبيعة المحتويات الممثلة في الذاكرة الدلالية. ومع ذلك ، فإن حقيقة أن الذاكرة الدلالية هي المسؤولة عن ترميز والحفاظ على معنى الكلمات والمفاهيم مقبولة على نطاق واسع في اللغة ، تشارك الذاكرة الدلالية في اختيار الكلمات التي سيتم إنتاجها لنقل رسالة وكذلك في فهمها. يرافق تحقيق التمثيلات المخزنة في الذاكرة الدلالية حالة شاذة لجميع فئات المحتوى(الكائنات، الإجراءات، الأشخاص).

و الذي يتجلى كمجموعة من الصور أو الأشياء الحقيقة كما هو الحال في اللغة التلقائية. تتميز إنتاجات الأشخاص الذين يعانون من مشكل على مستوى الذاكرة الدلالية بالميل إلى استخدام المصطلحات العامة التي تفتقر إلى الخصوصية(على سبيل المثال ، "إزالة" بدلاً من "قشر" ، "مكان" بدلاً من "مستشفى" يؤدي العجز الدلالي أيضًا إلى صعوبات شديدة في فهم الكلمات المعزولة. مع تطور المرض، لا ينتج الأشخاص المصابون بهذا الاضطراب سوى عدد محدود من التعبيرات الروتينية و الصورة النمطية والصعوبات الحالية للفهم تشبه الصمم اللفظي.

تعتمد جل النشاطات المعرفية على اللغة كوسيمة لمعالجة معلوماتها، و القيام بمختلف عملياتها : فالمنطق يعبر عنه بإنتاج لغوي، و معطيات مشكل ما في العملية الذهنية لحل المشكل تكون معظمها لغوية.

و يرى J. Metellus " أنه بدون ذاكرة، لا يكون هناك اكتساب للغة ,"كما ذكر تولفينغ (Tulving) أن الذاكرة الدلالية هي ذاكرة أساسية لاستعمال اللغة" (عزاز،2011،ص122)

كما تتجلى أهمية الذاكرة الدلالية في إنتاج وفهم المفاهيم أيضًا في اللغة المكتوبة. فيما يتعلق باللغة المكتوبة، تشير بعض النماذج إلى أن الذاكرة الدلالية تلعب دورًا مهمًا بشكل خاص في قراءة وكتابة الكلمات غير المنتظمة. على سبيل المثال: تتم قراءة وكتابة الكلمات غير المنتظمة بالطريقة المعجمية / الدلالية. في الواقع، على عكس الكلمات العادية، لا يمكن قراءة الكلمات غير النظامية أو كتابتها بشكل صحيح من خلال تطبيق قواعد تحويل (أي النطق الذي سيتم الحصول عليه من خلال تطبيق قواعد تحويل Phoneme–Grapheme).لذلك يجب أن تكون الكلمات غير المنتظمة موضوعًا للمعالجة المعجمية / الدلالية حتى تتم قراءتها وكتابتها بشكل صحيح.(Noémie, Al, 2015 ,P7–8)

و في نفس السياق توصلت الدراسات الحديثة التي أقيمت في ميدان علم النفس المعرفي، و التي اهتمت بدراسة القراءة (اللغة المكتوبة) ، أن الوضعية (Le Contexte)تسمح للقارئ بتنشيط الاسترجاع من الذاكرة مجموعة من الكلمات تكون قريبة فيما بينها من الناحية الدلالية .فمثلا عندما يقرأ شخص ما كلمة" حصان، فهذه الكلمة تنشط في ذاكرته الدلالية مجموعة من الكلمات مثل: ذبل و إسطبل.

وهذا ما جعل الباحثين يهتمون بدراسة الطريقة التي تخزن بها المفردات في الذاكرة، أو ما سموه بالمفردات الذهنية (Le Lexique Mental) .و هي عبارة عن قاموس منظم، تكون فيه الكلمات مرتبطة فيما بينه أي أنها مجموعة من التجميعات التي تسمح بإيجاد أو استرجاع الكلمة، انطلاقا من معلومة سمعية أو بصرية.(عزاز،2011،ص123)

الآثار المركزية للذاكرة الدلالية في معالجة الكلمات والمفاهيم المنعزلة متفق عليها إلى حد كبير. فالمورفولوجيا هو جانب من جوانب اللغة التي تتعلق بكل من اتفاق الكلمات مع الكلمات الأخرى من الجملة ، والبنية الداخلية للكلمات ، والتي يمكن وصفها بأنها تجميع وحدات تسمى "Morphemes".

يركز هذا المشروع على دور الذاكرة الدلالية في العمليات المختلفة المسؤولة عن إنتاج و فهم التشكل. (Noémie, Al, 2015 ,P7-8)

و يبين Roulin في الأخير، أن الحصول أو استرجاع كلمة باستعمال لكلمة أخرى يدل على أن الكلمتين مرتبطتين ببعضهما،و أن الارتباط هذا جاء نتيجة التجارب المتكررة التي عاشها الشخص.

و من جيته، يرى Mazeau أنه يوجد علاقة وطيدة جدا بين الذاكرة و اللغة لدرجة أنه يصعب وراء أي اضطراب او اختلال لغو التعرف هل هو اضطراب في الكفاءات اللغوية، أو أن الاضطراب اللغوي جاء كنتيجة حتمية لاضطراب في الذاكر، أن الذاكرة طويلة المدى تتدخل بصورة واضحة في اللغة خاصة في:

-أ- تنظيم المفردات:

يتم تنظيم المفردات في الذاكرة، في شبكات تسمى :شبكات دلالية . تعرف الشبكات على أنها مجموعة من العقد (المفاهيم أو الكلمات)كل مفهوم يسمى عقدة ، و من أقواس، و التي تضمن العلاقة كالارتباط بين العقد . فتعلم و اكتساب مفردات جديدة هو عبارة عن إنتاج عقد و أقوا س جديدة، تحمل معلومات جديدة و ربطها بعقد موجودة من قبل و من نفس الشبكة الدلالية. فتنظيم المفردات إذا يتم حسب شبكات دلالية، يكونها الشخص حسب تجاربه، حسب مراحل نموه، و حسب ما يملكه من معارف و معلومات.

-ب- في في القصص و السرود.

يحتفظ كل شخص في ذاكرته ببعض المعلومات التي تسمح له بمعرفة السرد بكيفية تنظيمية، ترتيبية ليتمكن من فهمه،ثم المعلومات المخزنة في الذاكرة، عبارة عن عدة سرود، بالإضافة إلى مخطط يدعى " المخطط السردي العام ." يري Mazeau أن هذا المخطط السردي يتطور و ينمو مع الوقت، فالطفل في البداية يكون له مخطط أولي، و هذا ما يجعله يخزن معلومات كبيرة ، و قد لا يخزن

المعلومات المهمة و التي تخص الأفكار الأساسية للسرد، لكفن شيئا فشيئا و بالتجربة يستطيع الطفل أن يكون مخططا سرديا عاما، و يخزنه في ذاكرته طويلة المدى، و يسمح له بفهم السرد عند سماعه. و عليه فوجود مخطط سردي في الذاكرة طويلة المدى، شرط أساسي لفهم القصص، النصوص والسرود. (عزاز، 2011،ص124)

7-.مراحل اكتساب الدلالة لدى الطفل السوي:

وفي سياق بحثنا عن كيفية اكتساب الطفل لدلالة لغته، نذكر تجربة نلسونNELSON 1973 حيث توصلت أن اكتساب الطفل للدلالة يسير عبر مراحل؛ ففي البداية يميز الطفل شيئا جديدا من مجموعة من أشياء؛ ولتكن كرة مثلا، ثم يميز بعد ذلك بعض العلاقات الوظيفية ذات دلالة، شخص يلعب بالكرة مثلا .هذا هو الإدراك الأولي لوظيفة الكرة .بعدها يلاحظ الطفل حالات أخرى تستخدم فيها الكرة (تتدحرج، ترتد..) فينتقي الخصائص الثابتة التي تتميز بها الكرة عما سواها من أشياء، و توضع هذه الخصائص في المركز الدلالي للشيء . في النهاية يعطي الطفل اسما لهذا الشيء، و هنا تصبح العلاقة تلازمية بين الدال و المدلول الذي يقترن به و يظل مصاحبا إياه في إطار دائم .يسمى هذا النموذج في نظر نلسون بالنموذج المركزي الوظيفي في اكتساب المعاني عند الطفل.(حساني أحمد ،2000، ص 115)

وتدل أبحاث سميثSmith على أن المحصول اللّفظي فيما بين السنة الأولى والثانية يبدأ بطيئا ثم يزداد بنسبة كبيرة .و أهم سمات كلمات الطفل خلال هذه المرحلة أنها تعبر عما يجري حوله فتتضمن الكلمات الأولى أشياء مألوفة له في محيطه اليومي، وأشخاص مألوفين .و يغلب أن تكون هذه الكلمات أسماء .كما أن الطفل في بداية هذه المرحلة ينتبه إلى الكلمات المنطوقة ثم يلتفت إلى مصدر الصوت ويقوم بعملية ربط بين أشياء أو إشارات معينة وبين سماع الصوت: كأن يربط بين صوت فتح الباب ودخول الشخص، و تدريجيا يصل الطفل إلى عملية الفهم التي تبدأ بالتعميم ثم التمييز .و ترى الباحثة

مكارثي أن وصول الطفل إلى مرحلة الفهم والتمييز يستغرق ثلاثة أشهر على الأقل قبل أن يبدأ استعمال كلام له دلالة . فالطفل قبل أن يتلفظ لفظة واحدة يكون قد جمع ثروة لا يستهان بها من الألفاظ والعبارات يفهمها ولكن لا يستطيع التلفظ بها. كما يتحسن نطق الطفل وتزداد عدد مفرداته بعد النصف الثاني من السنة الثانية ويحقق فيما بين ثمانية عشر وأربعة وعشرين شهرا، قفزة في حجم الذخيرة اللغوية بوصفها مفتاحا أوليا وبداية استخدام الجمل القصيرة، وأول ما يتعلمه من المفردات الأسماء ثم الضمائر ويستعمل الأفعال عند أواخر السنة الثانية .ويستعمل الجمل الاسمية أكثر من الجمل الفعلية .و حتى السنة الثالثة تزداد مفردات الطفل بشكل كبير وتكون لديه القدرة على ربط الكلمات للتعبير عن فكرة معينة وتصل عدد الكلمات في الجملة إلى أربع تقريبا .وينغمس الطفل في التجريب اللغوي، وهذا ما سيساعده على التركيب اللفظي. (شاش،2006،ص 87)

و حتى سن ما قبل المدرسة يبدأ الطفل باستخدام الأساليب النحوية وتنمو اللغة بشكل أفضل و بسرعة كبيرة، و تزداد مفرداته بشكل كبير حتى تصل في حدود الإثنى و سبعين شهرا إلى 2589 كلمة، ويلاحظ نمو اللّغة الشفهية بشكل سريع و مدهش خلال فترة ما قبل المدرسة .ويظهر نمو سريع في جوانب لغوية عديدة كطول الجملة و التركيب اللّغوي تبعا للقواعد النحوية و النطق، فقد وجد يونك Yonek أن معدل طول الجملة في عمر 30 شهرا كان 2-3 كلمة يزداد في سن(36-54) شهرا ليصبح 5.6كلمة و في سن(54-66) شهرا يصل إلى 6.3 كلمة. أما فهم معني الكلمات يبدأ لدى الطفل في المرحلة السابقة لمرحلة التقليد إلا أن درجة فهمه تظل مدة طويلة ضعيفة و غير دقيقة، فهو يستخدم بعض الكلمات استخداما واسعا و هذا يدل على عدم دقته في فهم مدلولاتها .وهذا ما يجعله يعبر بها عن أمور لا صلة لها بمعناها الأصلي .و مع بلوغ الطفل الست سنوات يكتمل نموه اللّغوي بصورة مطردة تتضح في ثراء محصوله اللّغوي و في نمو التراكيب اللّغوية، والقدرة على التعبير عن أفكاره بامتلاك مهارات الاتصال حيث يكون قادرا على تكوين جمل من خمس إلى ست كلمات، وعلى استعمال الجمل

المركبة الاسمية) مبتدأ–خبر (والفعلية) فعل +فاعل + مفعول به (مع توظيف الضمائر المختلفة ومختلف الأساليب) النداء، الشرط، الاستفهام، التعجب، المبني للمجهول المبني للمعلوم بكفاءة، والتمييز بين المترادفات واكتشاف الأضداد(أدافر،2012،ص17)

كما تجدر الإشارة إلى أن موضوع فهم اللغة التركيبي و الدلالي ونخص بالذكر البحث الذي اهتم فيه صلوبنD. A. Slobin 1973 بمعرفة الوقت الذي يستغرقه أطفال الثالثة و الرابعة في تحديد الصورة التمثيلية للأحداث التي تصفها جمل (مبنية للمعلوم، المجهول، الاستفهامية، المنفية) وحسب النتائج فإن النمو العقلي أصبح يشكل في نظره القاعدة الرئيسية للاكتساب اللغوي، و بالتالي فإن الأولوية في فهم نظام اكتساب بعض المميزات اللسانية يجب أن تمنح إلى تعقيدها المعرفي عوض تعقيدها التركيبي. و في دراسة أخرى للباحثة بويرمان 1975bowerman توصلت إلى **أن** المعارف الكامنة وراء ملفوظات الطفل، هي بالدرجة الأولى معرفة دلالية و انطلاقا من هذه المفاهيم الدلالية تتوّلد المفاهيم التركيبية ، كما تشير نتائج أخرى للباحثة سنكلير H. Sainclair 1970، أن الطفل عند نهاية المرحلة الحسية الحركية، لا يضع أي حدود بين العالم خارجي والعالم الداخلي، فلا يميز بين الفاعل والفعل و المفعول به .إلا أنه و بفعل نموه المعرفي سيتمكن مستقبلا من التمييز بينهم، وعندها فقط تظهر البني اللّسانية لديه، و أنه يتمكن من إنشاء أنساق القواعد اللّسانية بناء على الإستراتيجيات الموّلدة في تجارب المعرفة العامة(أدافر،2012،ص18)

8- الموقع التشريحي للذاكرة الدلالية :

إن العديد من الدراسات خصصت الموقع من خلال التجارب مثل ميمري Mummery (2000) ركزت أكثر عن أهمية الجزء الأيسر منه على الجزء الأيمن وذلك لان العديد من المرضى المصابين

بالعته الدلالي لهم ضمور يؤثر على الجانب الأيسر أكثر من الأيمن كما ذكرت بعض الدراسات إن أهم التركيبات الداخلية في الذاكرة التصريحية عموما (أي ذاكرة الأحداث و الذاكرة الدلالية) هي:

أظهرت دراسات استعملت لتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي إن المناطق أللحائية الجبهية اليسرى تنشط أثناء المعالجة الدلالية للكلمات وبوجه الخصوص أثناء الحكم الدلالي(كالحكم على مجموعة من الحروف هل تمثل كلمة أو لا).

نقلا عن مارتن Martene (2011) أن كثير ممن يعانون من إصابات اللحاء الجبهي الأيسر من صعوبة استرجاع الكلمات في سياق لاستجابات لمؤثرات معينة مثل استدعاء الكلمات تبدأ بحروف معينة، استدعاء أشياء تنتمي إلى فئة دلالية معينة....الخ وهذا ما يؤكد إن هذه المنطقة تؤدي دورا أساسيا في استرجاع المعلومات المفرداتية و الدلالية.

كما أكدت تجربة تم فيها قياس تدفق الدم الدماغي من خلال المسح الطبي Pet إن استرجاع المعلومات الدلالية حول الخصائص البصرية لأشياء و تصنيفها، تنشط مناطق الصدغية القفوية. (قاسمي،2014،ص77-76)

9- أشكال التمثيل في الذاكرة الدلالية:

1.الافتراضات:

وهي اصغر أجزاء المعرفة، وتتمثل في بعض المعارف والمعلومات التي تحمل معاني معينة يمكن أن يحكم عليها على أنها صحيحة أو خاطئة،ومثل هذه المعلومات ربما يعبر عنها لفظيا أو حركيا،ومن الأمثلة عليها (كل الطيور تطير في الهواء)فهذا افتراض يمكن أن يكون صحيح أو خاطئ.

2.الصورة الذهنية:

وهي بمثابة الصور الذهنية التي تجسد الخصائص الفيزيائية للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، حيث يستخدمها الفرد في تنفيذ العديد من العمليات المعرفية كالمحاكمات وعمل الاستدلالات وإصدار الأحكام وإعطاء الأوامر وعمل المقارنات والى غير ذلك، فعد سؤال فرد مثلا حول المقارنة بين منزله و منزل صديقه، فهو غالبا ما يلجا إلى استحضار الصور الذهنية المرتبطة بهذين المنزلين لإجراء المقارنة فيما بينها، يجدر القول هنا إن استرجاع الصور الذهنية للأشياء يتوقف على خصائصها ومدى مالوفيتها، فالأشياء التي تمتاز عادة بالبساطة وقلة التفاصيل ،يتم استرجاع الصور الذهنية على نحو أسهل و أسرع من صور الأشياء التي تمتاز بالتعقيد وكثرة التفاصيل أو تلك الغامضة غير الواضحة .

3-المخططات العقلية:

يمكن النظر إلى المخططات العقلية على أنها بنى معرفية تنظيمية تعمل على تنظيم المعرفة حول عدد من المفاهيم و المواقف أو الأحداث، فهي العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم أو المواقف اعتمادا على أساس معين لدرجة التشابه أو الاختلاف بينها، أو بناء على أية ارتباطات أخرى، وتعمل هذه البنى كذليل أو نمط يوجه عمليات الفهم و الإدراك لمفهوم أو حدث أو مهارة ما وفقا لطبيعة العلاقات القائمة فيه. (الزغول، الزغول،2003،ص65)

10-الذاكرة الدلالية وعلاقتها بالفهم وتنظيم المفاهيم:

يذكر الزيات 1998 أن العلاقة بين ذاكرة الدلالية بالفهم وتنظيم المفاهيم، بحيث يظهر دور هذه الذاكرة في تمثيل المعرفة واستقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، فحسب علماء النفس المعرفي "ذاكرة الدلالية لديهم تشير إلى منظمة المعرفة، وما تشمله من مفاهيم وحقائق وقواعد، قوانين، نظريات ومبادئ مشكلة وحدات معرفية التي تخضع للعديد من الأسس أو الأنماط التنظيمية، التي تحدد قدرة الفرد على

استقبال، تجهيز ومعالجة المعلومات، حل المشكلات، فهم المعلومات، وعلى نشاطات عمليات الترميز في الذاكرة العامة .

فالعلاقة بين ذاكرة الدلالية والمعرفة، تعكس فعالية التمثيل المعرفي، وتنظيم المعلومات والمفاهيم، والتمثلات النشيطة للذاكرة طويلة المدى.

-إذ يترتب على عدم فعالية أو كفاءة التمثيل المعرفي أن تظل معظم الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة في ذاكرة الدلالية طافية، تفتقر للاستيعاب.

-عدم وجود ترابطات معرفية بين الوحدات التي تشملها ذاكرة الدلالية يؤدي إلى تناقص هذه الوحدات بالنسيان، كما تتحلل ترابطات داخل عمليات ونظم التجهيز.

-يؤدي تضاؤل محتوى ذاكرة الدلالية ، وتقلص الوحدات المعرفية إلى بناء معرفي ضعيف، مما يؤثر بدوره على الاستيعاب، والتمثيل اللاحق للوحدات المعرفية والمفاهيم والمعرفة المستدخلة.

-ونظرا لأهمية الدور الذي تلعبه ذاكرة الدلالية وتمثيل المعرفة واستقبلها وتجهيزها ومعالجتها، فإن علماء النفس المعرفي يجتهدون في اشتقاق تصورات نظرية لكيفية تنظم المعلومات والمفاهيم أو المعرفة، بصفة عامة داخل ذاكرة الدلالية (شعباني،2005)

خلاصة الفصل:.

من خلال استعرض لأهم التعاريف الذاكرة الدلالية واهم نماذج مفسرة لها مرورا بأدوات قياس الذاكرة الدلالية و كذا دورها في العمليات اللغوية المختلفة، و أيضا موقعها التشريحي و أشكال التمثيل في الذاكرة الدلالية تبين لنا قيمة الذاكرة الدلالية و دورها المعرفي و أساسي في معالجة المعلومات و تدفقها السريع ، و استرجاعها عند الحاجة في حياتنا اليومية أثناء المواقف الاتصالية المتنوعة.

الباب التطبيقي

الفـــصـــل الخامس

الاطار المنـهجي

للدراسة

تمهيد

يشكل هذا الفصل مدخلا منهجيا للدراسة، حيث تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية المستخدمة ابتداء من منهج البحث العلمي المستخدم ثم الدراسة الاستطلاعية للتعرف على المجال المكاني للتطبيق، وكذا تقديم عينة الدراسة و خصائصها، وأخيرا أدوات المستعملة في هذه الدراسة مع إبراز طريقة التمرير و جمع المعطيات، والأساليب الإحصائية المتبعة، كل هذه إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية وهذا ما حاول الباحث مراعاته وإتباعه، في هذا الفصل.

1-منهج الدراسة:

بما أن موضوع الدراسة يتناول العلاقة بين استراتيجيات الفهم الشفهي والذاكرة الدلالية لدى طفل التوحدي، فإن الباحث يوظف المنهج الوصفي ذات الطابع الإرتباطي الذي يعرفه رابح تركي (1984) على أنه: " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص.(تركي،1984،ص129)

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته حيث أن هذا المنهج يعتمد على الدراسة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية.

2- الدراسة الاستطلاعية.

إن الهدف الأساسي للدراسة هو استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها و ألتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها بمرحلة لاحقة. و تمتاز هذه دراسة بسرعة الانجاز و المرونة كما قد تعتمد على ما سبق من بحوث لها صلة بالموضوع محل الدراسة (ابراهيم،2000،ص 38) ففي دراستنا الحالية نحاول التحقق من وجود العلاقة بين استراتيجيات الفهم الشفهي والذاكرة الدلالية لدى طفل التوحدي، و عليه تم إجراء الدّراسة الاستطلاعية بالمركز باب الخير التوحد بولاية الجزائر العاصمة بتاريخ2018/01/15. و عيادة نفسية بولاية تلمسان بتاريخ 2018/05/05 و هما نفس المركزين التي ستجرى فيهما الدراسة الأساسية. و جاءت هذه الدراسة من اجل التعرف على النقاط التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة و جمع البيانات و المعلومات.
- استطلاع الظروف التي تجرى فيها الدراسة و التعرف على العقبات التي تقف في طريق إجرائه.
- اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية .
- التحقق من صلاحية كل من اختبار الاستراتيجيات الفهم الشفهي o52، و اختبار الذاكرة الدلالية.

2-1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

العينة الاستطلاعية اشتملت على بعض أطفال طيف التوحد بالمركز باب الخير التوحد بولاية الجزائر العاصمة و بالغ عددهم 35 طفلا و الذين اشتملت فيهم بعض من معايير الاختبارين من بينها السن و درجة التوحد و بعض أطفال طيف التوحد بالعيادة نفسية بولاية تلمسان وبالغ عددهم 13 طفلا. إي مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية هو 48 طفل.

2-2-نتائج الدراسة الاستطلاعية :

بعد أن تم تطبيق المقياسين على أفراد العينة الاستطلاعية و ما يتميزن بهما من خصائص سيكومترية في ضوء بعض مؤشرات الصدق و الثبات، جاءت نتائج الدراسة استطلاعية انه بإمكانية تطبيق اختبار الاستراتيجيات الفهم الشفهي o52، و اختبار الذاكرة الدلالية. و تم استخلاص بعض معايير لانتقاء العينة الدراسة الأساسية.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- حدود الدراسة:

لكل دراسة حدود يقف عندها الباحث، وقد وضع الباحث محددات الدراسة في النقاط التالية والتي يقف عندها تعميم نتائج الدراسة وهي:

- **الحدود البشرية:** أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 32 طفلا مصاب بالتوحد.
- **الحدود المكانية:** مكان تطبيق الدراسة بالمركز باب الخير التوحد بولاية الجزائر العاصمة. و عيادة نفسية بولاية تلمسان.
- **الحدود الزمنية:** قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على المدة الممتدة من 08 جانفي إلى غاية 22 ماي 2019.

3-2-مجتمع الدراسة:

و يقصد بمجتمع الدراسة الحالية هم كل أطفال طيف التوحد بالمركز باب الخير التوحد بولاية الجزائر العاصمة و بالغ عددهم 81 طفلا و بعض أطفال طيف التوحد بالعيادة نفسية بولاية تلمسان وبالغ عددهم 17 طفلا توحديا من بين الأطفال الذين يزاولون هذه العيادة. أي كل الحالات الموجودة في المركز و العيادة و مقدرة ب 98 حالة.

3-3-عينة الدراسة:

تعتبر عملية اختيار العينة من أهم الخطوات المنهجية التي يقوم بها الباحث مع ضرورة اختيار هذه العينة لتفي بأغراض البحث و أهدافه الأساسية ؛حيث يتم ذلك بصورة قصديه و في الحالة يعتمد الباحث على معارفه لان يختار العينة بطريقة مقصودة لعدم وجود منطقة محددة بها أفراد لهم خصائص و مميزات مجتمع أصلي.(محمود منسي ،2000 ،ص 41)

وعينة الدراسة الحالية هي عينة مسحوبة من المجتمع الأصلي والممثلة له، والتي قوامها 32 طفل التوحدي بنسبة 9.41% من المجتمع الأصلي ، اختيرت بطريقة العينة القصدية أي انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ووفقا لما سبق تم وضع الشروط و خصائص اللازمة لاختيار عينة الدراسة و تمثلت في:

1 – السن يكون ما بين 06-12سنة. بحيث يعتبر السن في هذه الخاصية مؤشرا و معيارا لأحد الاختبارين و يتعلق الأمر باختبار الذاكرة الدلالية.

2- يجب أن تكون درجة طيف التوحد مقتصرة على الدرجة الخفيفة و الدرجة المتوسطة من طيف التوحد وفقا لمقياس التشخيص CARS2.

3- عدم وجود اضطرابات مصاحبة لطيف التوحد بالنسبة لعينات الدراسة.

3-3-1-وصف عينة الدراسة الأساسية:

سنعرض في هذا الجدول التالي المعايير الأساسية التي اعتمدنا من خلالها على اختيار عينة الدراسة:

الحالات	السن(بالشهر)	الجنس	درجة التوحد حسبCARS2
الحالة01	74	ذكر	32
الحالة02	96	ذكر	28
الحالة03	80	ذكر	33.5
الحالة04	78	ذكر	36
الحالة05	84	ذكر	34
الحالة06	84	ذكر	28.5
الحالة07	107	انثى	29
الحالة08	110	انثى	29
الحالة09	72	ذكر	31
الحالة10	72	ذكر	27
الحالة11	67	انثى	32.5
الحالة12	84	ذكر	34
الحالة13	83	ذكر	33.5
الحالة14	100	ذكر	29
الحالة15	96	ذكر	29.5
الحالة16	103	انثى	36
الحالة17	108	ذكر	36

الحالة18	72	ذكر	29
الحالة19	84	ذكر	29.5
الحالة20	73	انثى	27.5
الحالة21	72	ذكر	29.5
الحالة22	90	ذكر	34.5
الحالة23	108	ذكر	28.5
الحالة24	80	ذكر	32.5
الحالة25	102	انثى	28
الحالة26	97	ذكر	35
الحالة27	80	ذكر	30.5
الحالة28	96	انثى	29
الحالة29	72	انثى	29.5
الحالة30	84	ذكر	36
الحالة31	101	ذكر	33
الحالة32	105	ذكر	31

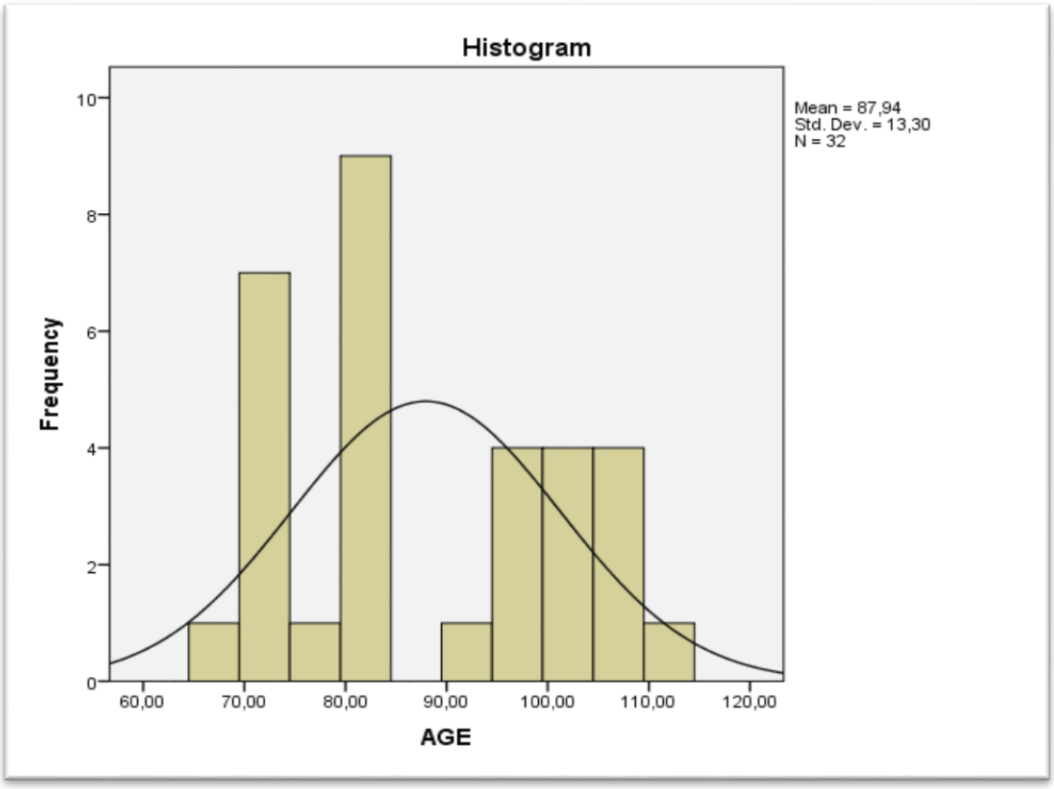
جدول رقم(12): وصف لعينة الدراسة

نلاحظ من خلال الجدول رقم(12) وصفا دقيقا لعينة الدراسة و المقدرة ب32 حالة، و جاء هذا الوصف ليشمل عامل السن(بالشهر) و الجنس و درجات طيف التوحد وفق اختبار CARS2:

3-3-2- توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن:

السن (الشهر)	التكرار	النسبة المئوية
67	1	3,1 ٪
72	5	15,6 ٪
73	1	3,1 ٪
74	1	3,1 ٪
78	1	3,1٪
80	3	9,4٪
83	1	3,1 ٪
84	5	15,6٪
90	1	3,1٪
96	3	9,4٪
97	1	3,1٪
100	1	3,1٪
101	1	3,1٪
102	1	3,1٪
103	1	3,1٪
105	1	3,1٪
107	1	3,1٪
108	2	6,3٪
110	1	3,1٪
المجموع	32	100,0٪

جدول رقم (13) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن



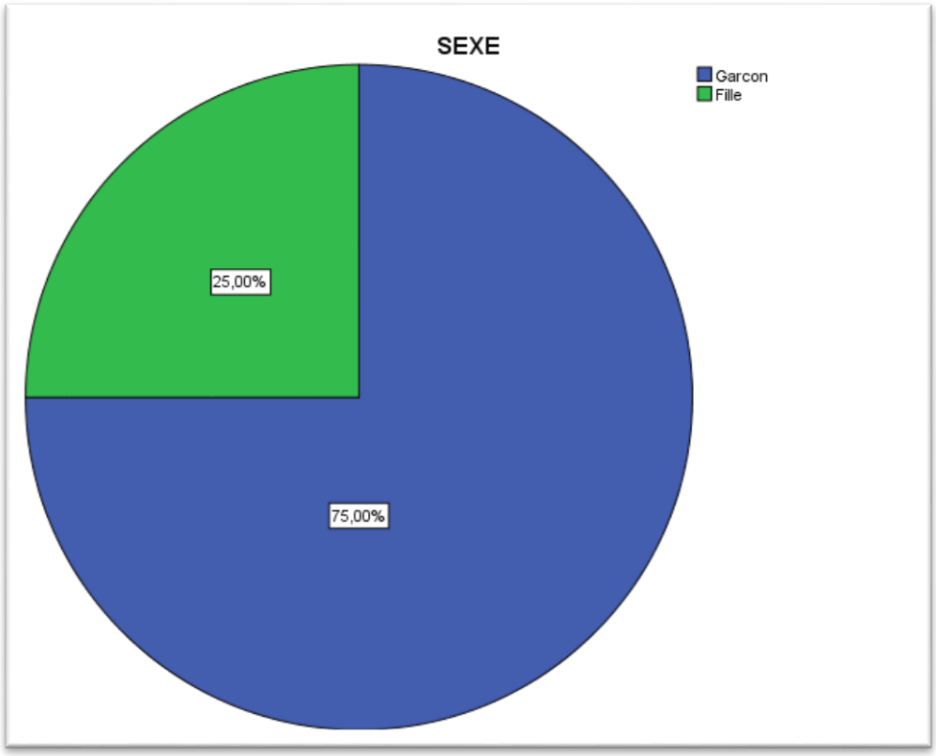
شكل رقم (11) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

نلاحظ من خلال الجدول رقم(13) و الشكل رقم(11): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن(الشهر)، إذ نلاحظ أن سن الأطفال الحاملين لطيف التوحد يتراوح مابين (67-110شهرا) أي بنسبة مئوية محددة من (3.1%) و (15.6%).

3-3-3- توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	24	75٪
الإناث	08	25٪
المجموع	32	٪100

جدول رقم (14) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس



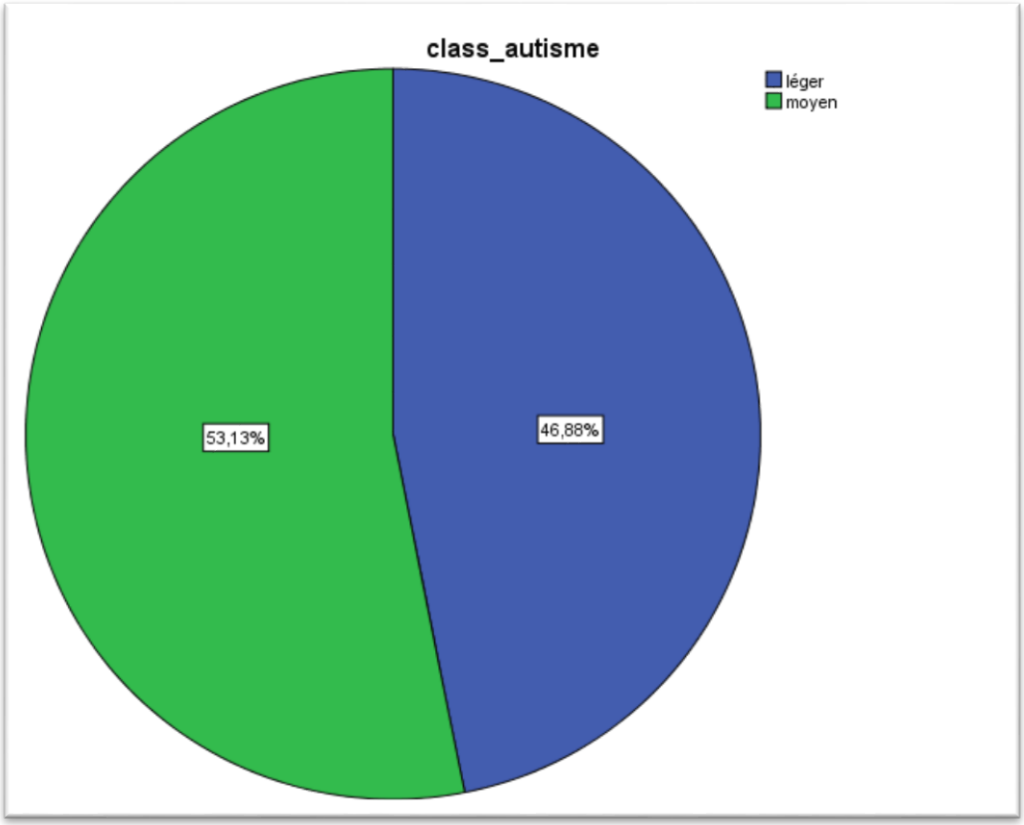
شكل رقم (12) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

نلاحظ من خلال الجدول رقم(14) و الشكل رقم(12) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث نلاحظ أن نسبة الذكور أعلى بكثير مقارنة بنسبة الإناث، فالذكور يساوي عددهم (24) و هو ما يقدر بنسبة (75%)، و في المقابل نجد أن عدد الإناث المصابات بطيف التوحد هو (08) بنات فقط و المقدرة بنسبة (20%)

3-3-4- توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير درجات التوحد:

مستوى التوحد	التكرار	النسبة المئوية
الخفيف	15	٪46.90
المتوسط	17	٪53.10
المجموع	32	٪100

جدول رقم (15) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير درجات التوحد



شكل رقم (13) : توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير مستوى التوحد

نلاحظ من خلال الجدول رقم(15) و الشكل رقم(13): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير مستوى التوحد، نلاحظ أن الأطفال الحاملين لطيف التوحد درجة الخفيفة متقاربة نوعا ما الدرجة المتوسطة لهذه الفئة، اذ يقدر عدد الأطفال لطيف التوحد درجة الخفيفة ب (15) و هو ما يساوي بنسبة (46.90%) ، و في المقابل نجد أن عدد الأطفال لطيف التوحد درجة المتوسطة هو (17) و المقدر بنسبة (53.10%).

4-أدوات الدراسة:

سيتم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات الآتية:

4-1- مقياس تقدير التوحد الطفولي : (C.A.R.S 2)

مقترح من لدن اريك شوبلر Schopler، روبرت جيه ريتشلر وباربرا Rochen – رينر، الترجمة الفرنسية والتكيف لدكتورة برناديت روجي Roge ، مختصة نفسانية في مستشفى جامعة تولوز Rangeuil والتقنين والتعريب كان على يد المدرب والمحاضر عماد السعدني(2015).

يتكون مقياس تقييم التوحد في مرحلة الطفولة في نسخته الأولى (CARS-1) من (15) وحدة سلوكية. وقد تم تطويره لتشخيص الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال المصابين باضطرابات النمو. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يسمح بتمييز الأطفال الذين يعانون من التوحد بعلامات خفيفة الى معتدلة، والأطفال الذين يعانون من توحد عميق. بنيت النسخة الأولى منذ أكثر من (15) عاما، للسماح للأطباء بوضع تشخيص أكثر موضوعية ودقة عن التوحد وفي شكل أكثر قابلية للاستخدام. يمكننا تلخيص أصل البنود فيما يلي:

1 . الأعراض الموصوفة في الأصل من قبل كانر.

2 . الأعراض الملاحظة من لدن كريك Kreack، والتي تخص العديد من الأطفال الذين يعانون من التوحد ولكن ليس في مجمل الحالات.

3 . عناصر إضافية لتحديد الأعراض المميزة للأطفال الأصغر سنا الذين يعانون من التوحد.

يتكون هذا المقياس من البنود التالية:

- الاتصال بالناس.
- المحاكاة.
- الاستجابات العاطفية.
- استخدام الجسد.
- استخدام الأشياء.
- التكيف مع التغير.
- الاستجابات البصرية.
- الاستجابات السمعية.
- الاستجابات الذوق، الشم، اللمس و الاستخدام.
- الخوف والعصبية.
- التواصل اللفظي.
- التواصل غير اللفظي.
- مستوى النشاط.
- مستوى الاستجابة الفكرية و اتساقها.
- الانطباع العام.

يُقدَم المقياس من لدن الأخصائي النفساني الذي يتعامل مع الطفل، والوالدين لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الطفل وتصنف سلوكيات الطفل من (1) إلى (4) بحيث العلامة (1) تعني تصرّف عادي في عمر الطفل مع أقرانه الأطفال النموذجيين (العاديين)، والأقل ما يقال عن العلامة (2) أنه تصرف غير طبيعي بينما تدل

العلامة(3) لسلوك غير طبيعي لكنه معتدل وأخيرا تدل العلامة (4) إلى سلوك وتصرف غير الطبيعي للغاية

1) السلوك عادي أو طبيعي ومناسب مع سن الطفل.

2) السلوك غير طبيعي وغير سوي بدرجة طفيفة.

3) السلوك غير طبيعي وغير سوي بدرجة متوسطة.

4) السلوك غير طبيعي وغير مناسب ومعوق بدرجة شديدة.

بعد الإجابة_ عن جميع البنود نقوم بجمع كلّ العلامات. سوف يتراوح المجموع ما بين 15 إلى 60 وتفسّر كالآتي:

- (30) تكون بداية تشخيص حالة توحد خفيفة.
- وتشير المعدلات المتراوحة بين(30-37) إلى حالة توحد من الخفيفة إلى المعتدلة.
- في حين تشير المعدلات المتراوحة بين (38-60) إلى توحد شديد.

بنيت النسخة الثانية من مقياس تقدير التوحد الطفولي في 2010 من لدن نفس الفريق تحد إدارة اريك شوبلر، وتوجه إلى كل الاشخاص انطلاقا من عمر سنتين، وتتمتع هذه النسخة بقدر عالي في درجات الثبات والصدق، وانقسمت هذه النسخة إلى ثلاث أجزاء:

1. مقياس تقدير التوحد الطفولي 2 للقدرات العليا.(وتستوجب هذه النسخة عمرا زمنيا يساوي أو يفوق 06 سنوات، وقدرات معرفية عادية أو أعلى، ومستوى تواصلي غير متأخر).
2. مقياس تقدير التوحد الطفولي 2 النسخة العيارية.
3. مقياس تقدير التوحد الطفولي 2، الاستبيان الموجه للأولياء أو القائمين على الرعاية (الذي يستخدم كتكملة للمقياس الموجه للقدرات العليا أو للنسخة العيارية).

بينما أضافت الطبعة الثانية لـCARS-2ميزات جديدة لتعزيز منافع إضافية للأداة. وشكلا جديد لـCARS-2خاص بالوظائف العالية، أي يخص تقييم وتقدير أعراض التوحد عند الأشخاص والأطفال ذوي قدرات معرفية أو لغوية أو كلاهما في مستوى عادي أو فائق.

ويتكون المقياس من نفس البنود السابق ذكرها لكن يضيف تقييم رفيع للأفراد الذين يشتبه بوجود مرض التوحد أو اضطراب اسبر جر، أو اضطراب نمائي شامل غير محدد، فإن بنود الصيغة الأصلية من مقياس تقدير التوحد الطفولي تبقت على حالها في شكل معاد تصميمه والنسخة الثانية لـCARS2 على شكل{CARS2-ST) بل فقط أسهل استخداما، وأدق تفسيرا. حيث أصبح سلم التصحيح كالتالي:

- **أعراض بسيطة من اضطراب طيف التوحد:**

(25 – 29.5 ; 25 – 27.5 للأعمار + 13)

- **أعراض متوسطة من اضطراب طيف التوحد:**

(30 – 36.5 ; 28 – 34.5 للأعمار + 13)

- **أعراض شديدة من اضطراب طيف التوحد:**

(37 فما فوق ; 35 فما فوق للأعمار + 13)

وتتوفر الطبعة الثانية على نقاط قياسية مستند فيها على عينة سريرية مختلطة من الأفراد الذين يعانون من مشاكل تنموية و تحديث مراجعة الأدبيات. وتقديم التوجيه للحصول على المعلومات من مناقشة النتائج مع الوالدين. مصنوعة توصيات مفيدة وتقدم توصيات مفيدة للمختصين لتصميم التدخلات لكل قدرة وتقييمها ب. CARS2-ST- CARS2 .

ويستند الدعم النفسي المقدم في الطبعة الثانية من هذا الدليل على البيانات التي تم جمعها في عدد من المواقع في جميع أنحاء البلاد، بما في ذلك قسم (TEACCH) في ولاية كارولينا

الشمالية. و عاد الأطباء المهتمون في المزيد من التحقق من: تعميم (CARS) إلى مناطق أخرى من البلاد، وإلى بلدان أخرى.

4-2-اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي:

4-2-1- تقديم الاختبار الفهم الشفهي(O-52):

صمم هذا الإختبار من طرف الباحث "عبد الحميد خمسي" سنة 1987بفرنسا و بالضبط بمركز علم النفس التطبيقي، و طبق على أطفال فرنسين، و كما ذكرنا في الجانب النظري أن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة في هذا الإختبار تتكون من إستراتيجيتين:

- **الاستراتيجيات الفهم الفوري التي تنقسم بدورها إلى ثلاثة استراتيجيات تحتية:**
  - الإستراتيجية المعجمية.
  - الإستراتيجية الصرفية-النحوية.
  - الإستراتيجية القصصية.
- **الاستراتيجيات الفهم الكلي التي تنقسم بدورها إلى ثلاثة استراتيجيات تحتية:**
  - سلوك المواظبة.
  - سلوك تغيير التعيين.
  - سلوك التصحيح الذاتي.

4-2-2- الهدف من الاختبار:

قام الباحث عبد الحميد خمسي (1987) بإعداد هذا الاختبار بهدف الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة من طرف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 إلى7 سنوات.

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

4-2-3- مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على 52 صورة (حادثة)، و الإجابة لا تتقيد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط و إنما تسمح بالكشف و التعرف على المكتسبات القاعدية التي اكتسبها في سن مبكرة، والتي بعد ذلك تطويرها في المدرسة، من هنا يمكن الكشف على استراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم الحادثة في الوضعية الشفهية. ولهذا فعلى الطفل أن يجيب على اللوحة، أي الصورة التي توافق الجملة التي يلقيها عليه الباحث. ومن أهم الاستراتيجيات التي نجدها في هذا الاختبار:

- **الاستراتيجيات الفهم الفوري:**
  - الإستراتيجية المعجمية.
  - الإستراتيجية الصرفية–النحوية.
  - الإستراتيجية القصصية.
- **الاستراتيجيات الفهم الكلي:**
  - سلوك المواظبة.
  - سلوك تغيير التعيين.
  - سلوك التصحيح الذاتي.

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

و بالعودة إلى الاختبار فإنه يحتوي على 52 صورة (حادثة) موزعة على 30 لوحة، كل لوحة تحتوي 4 صور و هناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد، و تنقسم اللوحات إلى ثلاث أجزاء:

1-الجزء (أ):

يحتوي هذا الجزء على 17 حادثة موزعة على 14 لوحة تسمح باختيار الإستراتيجية المعجمية، و التي يرمز لها ب (L) ومن المفروض أن الطفل البالغ من العمر ما بين أربعة وست سنوات قادر على أن يجتازها بنجاح.

- و من أهم اللوحات التي نجدها في الإستراتيجية المعجمية هي :

اللوحة الأولى(01)، الثانية(02)، الثالثة(03)، الرابعة(04)، الخامسة(05)، السابعة(07)، العاشرة(10)، الحادية عشر(11)، الثالثة عشر(13)، السادسة عشر(16)، العشرون(20)،

الثالثة و العشرون(23)، الخامسة و العشرون(25)، الثامنة و العشرون(28).

تجدر بنا الإشارة إلى أن عدد الحادثات لا يتوافق مع عدد اللوحات و هذا راجع إلى أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت، و من أهم هذه اللوحات: اللوحة الأولى، و الثانية، و الثالثة، كما هو موضح في المخطط التالي:

الرجل واقف	البنت تجري
الولد يجري	الولد واقف

شكل رقم (14)- بند من بنود الإستراتيجية المعجمية/اللوحة01-

2- الجزء (ب):

يحتوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على 17 لوحة يسمح لنا هذا الجزء باختيار الإستراتيجية الصرفية-النحوية، و التي يرمز لها ب (M-S)، و من المفروض أن الطفل له القدرة على اجتياز هذه الإستراتيجية في سن الخامسة و النصف.

- ومن أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي:

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

تعتبر هذه الإستراتيجية(الصرفية-النحوية) أصعب من الإستراتيجيات السابقة (المعجمية)، وهذا لاستعمال أدوات الصرف و النحو، نذكر على سبيل المثال: حروف الجر، الضمائر، البنية الزمانية، الجمع، المفرد، المثنى، المذكر...الخ.

هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته ما وراء اللسانية (METALINGUISTIQUE)، و بالتالي تمكنه من اختيار صورة عن أخرى.

المثال التالي يوضح أحد اللوحات بمواقفها الأربعة لهذه الإستراتيجية:

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

شكل رقم (15)-بند من بنود الإستراتيجية الصرفية-النحوية/اللوحة14-

3- الجزء(ج):

يحتوي على 12 حادثة موزعة على 12 لوحة أي لكل حادثة لوحة، حيث يسمح لنا باختبار الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها ب(C)، من المفروض أن الطفل القادر على اجتياز هذه الإستراتيجية انطلاقا من ست سنوات إلى ما فوق:

- ومن أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي:

اللوحة السادسة (06)، التاسعة (09)، العشرة (10)، الحادية عشر(11)، الثانية عشر (12)، الخامسة عشر(15)، الثامنة عشر(18)، العشرون (20)، الرابعة والعشرون (24)، السابعة و العشرون (27)، الثامنة و العشرون (28)، التاسعة و العشرون (29).

يعتبر هذا الجزء أعقد من سابقيه، و هذا لتنوع البنيات اللسانية و كذا التشابه بين حادثة و أخرى.

و الشكل التالي يوضح احد اللوحات بمواقفها الأربعة لهذه الإستراتيجية:

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

شكل رقم (16)- بند من بنود الإستراتيجية القصصية/اللوحة10 –

4-2-4- أدوات الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من الأدوات التالية:

- **دفتر:** يحتوي على التعريف بأهداف هذا الاختبار و الخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الاختبار(manuel).
- **دفتر:**ثاني يضم كل لوحات الاختبار(30 لوحة)، حيث أنه كل لوحة تحمل أربعة صور يتم ترقيمها على النحو التالي:

▪ 1	▪ 2
▪ 4	▪ 3

شكل رقم (17): لوحة الترقيم

- **ورقة التنقيط:** و هي ورقة يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل الإستراتيجية و هي عبارة عن ورقة مزدوجة و مقسمة على النحو التالي:

1. الصفحة الأولى:

تحتوي على معلومات خاصة بالطفل، إضافة إلى طريقة حساب النقاط المحصل عليها، وفي أسفل الصفحة مخطط لتمثيل النسب المتحصل عليها لكل من الفهم الفوري و الفهم الكلي لكل مرحلة.

2. الصفحة الثانية و الثالثة:

توجد فيها الجمل الخاصة ب(52) موقف أو حادثة الموزعة على مختلف الإستراتيجيات.

و هي مقسمة إلى سبعة(07) أعمدة، يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة:

- **العمود الأول(I):** و الذي يمثل الإستراتيجية المعجمية، و تحتوي على سبعة عشر(17) جملة.
- **العمود الثاني(s–m):** و الذي يمثل الإستراتيجية الصرفية–النحوية، وتحتوي على ثلاثة وعشرون (23) جملة.

- **العمود الثالث (c):** و الذي يمثل الإستراتيجية القصصية أو المعقدة، و التي تحتوي على اثني عشر (12) جملة. يتم فيهم تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل إستراتيجية.-

كل من العمود الأول و الثاني و الثالث ينطويان تحت تقديم الأول(D1).

- **العمود الرابع(D2):** و الذي يمثل التقديم الثاني، يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئ في التقديم الأول.
- **العمود الخامس(P):** و الذي يمثل سلوك المواظبة على الخطأ، يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول و الثاني، و التي كانت الإجابات خاطئة في كلتا الحالتين.
- **العمود السادس(DA1):** و يتم تسجيل فيه الإجابات الشاذة(aberrante) في التقديم الأول(première présentation).
- **العمود السابع(DA2):** يتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة (aberrante) في التقديم الثاني(deuxième présentation).

3- الصفحة الرابعة و الأخيرة:

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

4-2-5- التعليمة:

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

و لهذا فاللوحة المرقمة صفر (0) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب و تقدم للطفل على النحو الأتي:

" سوف نقوم بلعبة : أنا أقرأ أو ألقي عليك جملة و أنت تقوم بتعيين الصورة التي تتناسب و الجملة".

مثال: 0-1- ارني الصورة أين يوجد "الولد".

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

0-3- ارني الصورة أين يوجد "الرجل مربع اليدين".

و بالتالي تكون التعليمة لكل الاختبار على النحو التالي:

" ارني الصورة أين يوجد.....".

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

- بصوت عالي.

- دون إصرار أو إلحاح.

- دون تغيير في حدة الصوت.

4-2-6- التنقيط:

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول، و توضع العلامة أمام إحدى الخانات الثلاثة(l,m-s,c)، و هذا مع كل المواقف (الحادثات).

أما في حالة الإجابة الخاطئة، يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

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

في حالة الإجابة الصحيحة نضع علامة (+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة، و يتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة، وهذا تحت كل حسب الترتيب التالي من اليسار إلى اليمين: L, M–S, C,D2,P, DA1,DA2.

1- النقطة(N1):

هي الحصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث(L, M–S,C)، وفق القانون التالي:

$$N1=L+M-S+C$$

2- النقطة(N2):

يمكن التحصل عليها انطلاقا من النقطة(N1) بالإضافة إلى النقطة(D1) المحصل عليها خلال التعيين، ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي:

$$N2=N1+D2$$

3- النقطة(P):

يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها، ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$P=\frac{\sum P}{52-N1}\times 100$$

4- النقطة(A-C):

يتم حساب هذه النقطة انطلاقا من النقطتين(N2)،(N1) الخالصة بالتعيين الأول و الثاني، يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

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

5- النقطة (C-D):

يتم حسابها انطلاقا من نقطة(A-C)و نقطة(P) بتطبيق القانون التالي:

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

وانطلاقا من كل النقاط المحسوبة يمكن التوصل إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة، و كذا التعرف على مستوى الفوري و الكلي، وأيضا السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه المواقف(الحادثات) سواء كانت الإجابات صحيحة أم خاطئة، و للحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحنيين:

- المنحنى الأول الموجود في الورقة من التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم عند الطفل، انطلاقا من النقطتين N1 و n2.
- المنحنى الثاني الموجود في الورقة الأخيرة(الرابعة)، دائما من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النتائج وفقا لقيمة الفهم الفوري N1 المحصل عليها، وكذا التأكد حقا من أن الطفل متمو ضع في المنطقة العادية أو غير ذلك.

4-2-7- طريقة إجراء الاختبار:

قمنا بتطبيق الاختبار على طفل حامل لمتلازمة لأسبرجر و كان ذلك بعد شرح للطفل طريقة إجراء لاختبار و ماذا نهدف من وراء ذلك حتى نجد منه قبولا ونتخلص من الشك الذي ينتابه أزائنا، و تكون هناك مصداقية للنتائج التي تتحصل عليها.

- أما التعليمة فقد كانت نفس التعليمة المعطاة في الاختبار لكن باللغة الدارجة بمعنى:

" وريلي وين راهي تصويرة لي فيها....."

و قبل ذلك يتم شرح الطريقة التي سوف نعمل بها للطفل بقولنا:"سأقدم لك لوحة تحتوي على أربعة(04) مواقف أو حادثات،و سأقرأ عليك جملة، و ما عليك إلا أن تقوم بتعيين الحادثة التي تعبر عنها الجملة، وذلك عن طريق الإشارة إلى الصورة بيدك أو بأصبعك".

4-2-8- الخصائص السيكوميترية لاختبار O-52 لاستراتيجات الفهم الشفهي:

بداية قامت الباحثة دحال سهام بإجراء ترجمة الجمل الخاصة بالحادثات والتي يقوم المختص بإلقائها على الطفل، أما الصور التي يقوم الطفل بالإشارة إليها فلا تحتاج إلى تكييف ، لأنها صور مألوفة لدى الطفل لا توجد صور لا تتماشى مع ثقافة المجتمع الجزائري. لكن و بحكم أننا نتعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد و غير متمدرسن بمعنى أن اللغة المستعملة و المتداولة هي لغة الأم أي الدارجة ، ارتأينا أن نعيد ترجمة قائمتي الجمل الخاصة باختبار o52 لاستراتيجيات الفهم الشفهي و كذا تعليمة الاختبار إلى الدارجة العاصمية و الدارجة التلمسانية.

و بعد قيامنا بهذه الترجمة قمنا بتوزيعها على محكمين تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق المحكمين، بحيث قمنا بعرض المقياس على مختصين منهم نفسانيين و أرطوفونيين و أساتذة جامعين من

هاتين الولايتين، و منهم ، ولقد تحصلنا على رد أجمع المحكمون فيه على ملائمة المقياس من حيث قياسه للصفة المراد دراستها.

4-3- مقياس الذاكرة الدلالية-عبد العزيز سعد

4-3-1-تعريف المقياس:

هو عبارة عن مجموعة من الاختبارات اللغوية مقتبسة عن مقاييس اختبارات القدرات اللغوية المتوفرة تقوم على بروز بعض الجوانب التي تعتمد على الذاكرة الدلالية.

4-3-2-أهداف المقياس:

1. التعرف على قدرة الطفل في التكرار الدلالي للكلمات
2. التعرف على قدرة الطفل في التكرار الدلالي للأرقام
3. التعرف على قدرة الطفل في إنتاج التركيب الإيقاعي الدلالي
4. التعرف على قدرة الطفل في الإحساس والتمييز الفونولوجي
5. التعرف على قدرة الطفل في فهم المفردات
6. التعرف على دلالة الصور
7. التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي
8. الفهم والربط الوظيفي الجمل

4-3-3-الأبعاد التي يتناولها المقياس:

1. البعد الدلالي الفونولوجي للذاكرة.
2. الفهم والذاكرة البصرية السمعية و اللفظية.
3. الوعي والإدراك الدلالي الفونولوجي .

4-3-4-أقسام المقياس:

1-التكرار الدلالي للكلمات:

التعليمة:

يحتوي الاختبار على 10 كلمات في كل عمود أ و ب نطلب من الطفل أن يكرر ذات نفس الدلالة في العمود المقابل حيث نطلب من تكرار الكلمات ذات نفس الدلالة من العمود أ إلى العمود ب ثم نكرر الفكرة مع بقية الكلمات انطلاقا من التعليمة التالية :" كرر مثلي الكلمة ثم انطق الكلمة التي تحمل نفس الدلالة في الجهة المقابلة من الجدول"

التنقيط :

1. إذا نجح الطفل في نطق الكلمتين نطقا صحيحا حصل على نقطة "1" بغض النظر عن صحة ارتباط دلالتهما.

2. إذا كان اختيار الكلمة صائبا يمنح نقطة ثانية.

3. وعليه فالطفل الذي ينجح في النطق والاختيار يحصل على نقطتين "2"

4. ومجموع النقاط يكون "20" نقطة.

2-التكرار الدلالي للأرقام:

التعليمة:

يحتوي الاختبار على 9 سلسلات من الأرقام تتوزع على ثلاث مجموعات أ؛ب؛ج ثلاث سلسلات في كل مجموعة؛ وبالترتيب نلقي أمام الطفل السلاسل سلسلة بسلسلة ونطلب منه كلما انتهينا من سلسلة

معينة أن يعيد تكرارها وراءنا بمعدل ثانية لكل رقم "استمع لهذه السلسلة من الأرقام ثم أعدها مثلما سمعتها مرتبة".

التنقيط :

1. إذا نجح الطفل في نطق سلسلة كاملة وضمن السرعة المطلوبة نمنحه نقطة"1"

2. إذا أخفق الطفل في مجموعة كاملة ولم ينل فيها أي علامة تلغى مباشرة المجموعة التي تليها

3. وعليه الطفل الذي ينجح في نطق كل السلاسل في مختلف المجموعات ينال "9" نقاط.

3-التركيب الإيقاعي الدلالي:

التعليمة:

يحتوي الاختبار على 16 مجموعة من الضـربات الإيقاعية تختلف عن بعضـها في بنيتها الصـوتية يقوم الفاحص بإنتاجها واحدة بواحدة ويطلب من الطفل إعادة إنتاجها وراءه مع منحه فرصـة الإعادة ثلاث مرات انطلاقا من التعليمة التالية :" استمع جيدا كيف أدق ثم اعد الطرق مثلي تماما.

التنقيط :

1. إذا نجح الطفل في إعادة الطرق بشكل صحيح حصل على نقطة "1"

2. بعد الوصول إلى المجموعة التاسعة 9 نوقف الاختبار بعد 3 أخطاء متتالية.

3. مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 16 نقطة.

4-الإحساس والتمييز الفونولوجي:

التعليمة:

يعتمد هذا الاختبار على مبدأ (rime) "النغمة" والذي ينطلق من فكرة التوافق والتطابق في النغمة ؛يحتوي الاختبار على 20 زوج من المقاطع الصوتية يطلب من الطفل أن يتعرف عما إذا كان المقطعان المعروضان أمامه لهما نفس النغمة أم لا وقبل ذلك نكون قد شرحنا له مبدأ التشابه بين النغمات حتى يفهمه وبعد ذلك نقدم له التعليمة التالية :" لاحظ جيدا هذه الأزواج المعروضة أمامك واستمع لقراءتي لها وعليك أن تعيدها ورائي ثم تحدد ما إذا كانت تتشابه في النغمة أم لا"

التنقيط :

1. إذا نجح الطفل في التعرف على التشابه من عدمه حصل على نقطة "1"

2. مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 20 نقطة.

5-فهم المفردات:

التعليمة:

يحتوي الاختبار على 21 مفردة موزعة على ثلاث مجموعات (6 مفردات للألوان؛6 مفردات للأشكال؛9 مفردات لأجزاء الجسم) يطلب من الطفل أن يربط كل مفردة بما يدل عليها مما هو معروض أمامه أو على جسمه في حالة المفردات الخاصة بأجزاء الجسم ويكون لكل مجموعة تعليمتها الخاصة بها وهي كالتي:

1. الألوان:"سأقول لك اللون وأنت أريه لي من بين هذه الألوان التي أمامك؛ ارني اللون

البنفسجي..الخ"

2. الأشكال: "ارني الرسم الذي اطلبه منك؛ ارني المربع ... الخ"

3. أجزاء الجسم_:"سأقول لك أسماء لبعض أجزاء جسمك وقم أنت بوضع إصبعك عليها؛ارني ذراعك ...الخ"

التنقيط :

1. إذا نجح الطفل في التعرف على مقابل كل مفردة حصل على نقطة "1"

2. مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 21 نقطة.

6-بند تسمية الصور:

التعليمة :

نقدم أو نعرض الصور ، الواحدة تلو الأخرى على الطفل و نطلب منه ، ماذا تمثل الصورة ؟

[wéš hadi ?ataswira]

التوقيت :

10 ثواني لكل صورة

هذا البند يستغرق 10 دقائق

التنقيط :

- لكل إيجابة صحيحة نقطة واحدة 01 ن و تتظمن اعطاء الاسم المناسب و الدال عن الصورة المقدمة وبالتالي مجموع نقاط البند 75 ن .

- في حالة تقديم إجابة خاطئة نعطيه 0 ن

7. بند التصنيف و الترتيب الدلالي :

الوسائل :

نفس الصور المستعملة في البند السابق (تسمية الصور) .

التعلمية :

نطلب من الطفل ترتيب الصور و تصنيفها حسب انتمائها لنفس النوع و المجموعة . وننتقل في هذا البند من الكل إلى الجزء و من العام إلي الخاص . باســـتعمال في هذا نموذج الذاكرة Warrington الدلالية لـ ورينتون .

الوقت: تقدم في هذا البند 20 دقيقة

التنقيط : نقطة واحدة 01 ن لكل إجابة صـــحيحة أي لكل مرحلة من التصـــنيف نقطة واحدة . مجموع النقاط بالنسبة لهذا البند هو 15 ن .

بالنسبة للطفل المصاب بالذهان يمكن مساعدته في فهم السؤال أو التعليمية.

8. بند الفهم والربط الوظيفي الجمل :

الوسائل:

نعرض عليه الصــورة و نطرح عليه بعض اقتراحات الجملية قصــد تحديد مميزات الشــئ المراد في الصورة ، ونطلب منه تحديد الجمل الصحيحة المناسبة للصورة و كذلك الخاطئة ، و يتضمن 6 بطاقات في كل بطاقة تتضمن 05 جمل للصورة المناسبة .

نستعمل: – مدخل أو مثير بصري (الصورة)

– مدخل أو مثير لفظي (الجملة).

إعداد أسئلة على ضوء الصورة المراد الإجابة عنها و تشمل 5 أسئلة مقابلة لصورة.

التعليمية:

سأعطيك خمس جمل التي تمثل الصورة المعروضة أمامك أجب بنعم أو لا .

[raħ naɛtik xams ǧomal aɛla taşwira quli naɛm wala lā]

الوقت: المدة المحددة لهذا البند هي 15 دقيقة .

التنقيط : نقطة (1ن) لكل إجابة صحيحة و مناسبة للشيء المبين في الصورة وصفر (0ن) للإجابة الخاطئة التي لاترتبط بالصورة ، مجموع نقاط البند هو 30 ن .

4-3-5-الخصائص السيكوميترية لاختبار الذاكرة الدلالية:

لقد قام الباحث سعد عبد العزيز بقياس الصدق و الثبات للاختبار بحيث:

بالنسبة للصدق: لقد الباحث سعد على نوعين من الصدق و هما الصدق البنائي و الصدق الذاتي.

بالنسبة للثبات: كذلك اعتمد على نوعين من الثبات بإعادة التطبيق و الثبات بواسطة الاتساق الداخلي أي بمعادلة الفا كرومباخ.

ولقد اعتمد في قياسه للصدق البنائي على استخدام معامل ارتباط التوافق بين العبارة الواحدة و الدرجة الكلية للمقياس من ناحية، و بين درجة العبارة الواحدة و الدرجة الكلية للمحور الذي يتضمنها من ناحية أخرى، ثم حساب مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقاس من ناحية ثالثة. و قد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس نفسها بين(0.1-) في حدها الأدنى بين بعدي var2 وvr2و بين (0.8) في حدها الأعلى بين var8 وvr2. وان معاملات الارتباط بين أي بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية لجميع أبعاد المقياس تراوحت بين(0.34) في حدها الأدنى بين بعد var2 و الدرجة الكلية و بين (0.91) في حدها الأعلى بين بعد var6 و الدرجة الكلية. و أن اغلب معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) و(0.01) و هذا يشير إلى أن أبعاد القياس متناسقة وان مفرداته متماسكة.

أما بالنسبة للصدق الذاتي للاختبار فقد اعتمد الباحث سعد على حساب الجذر ألتربيعي لمعامل ثبات الاختبار و بعد حساب الثبات و الذي كان يساوي(0.97) إذن الجذر ألتربيعي يساوي(0.98) و منه الاختبار صادق ذاتيا.

ومن اجل حساب الثبات تم الاعتماد على طريقة إعادة الاختبار و ذلك على 15 طفلا بعد 20 يوما من تطبيق الاختبار للمرة الأولى و استخدم الباحث معادلة بيرسن للارتباط و تحصل على معامل ثبات يساوي(0.97) و هي نتيجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) مما يشير إلى أن الاختبار تحصل على درجة عالية من الثبات تناسب أغراض البحث العلمي، و عند حساب الاتساق الداخلي للاختبار و هذا كطريقة لحساب الثبات و ذلك باستخدام الفا كرومباخ تحصل الباحث على قيمة تساوي(0.63) و القيمة المرجعية للبند هي(0.50)و هذا يؤكد كذلك على ثبات الاختبار.

و الجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها:

الاختبار	الدرجة	الدلالة
(أ)الصدق		
(1)الصدق البنائي	0.91	دال
(2)الصدق الذاتي	0.98	جيدة
(ب) الثبات		

(3)معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار	0.97	دال
(4) معامل الفا كرومباخ	0.68	جيدة

الجدول رقم(16): يوضح الخصائص السكومترية للاختبار الذاكرة الدلالية

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام جملة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة مستعينين في ذلك بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته 21، وذلك بتطبيق الأساليب التالية:

- معامل الارتباط بيرسون البسيط
- اختبار ت للفروق

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نكون قد تطرقنا إلى أهم الإجراءات المنهجية التي اتبعناها لإنجاز هذه الدراسة، حيث تناولنا في هذا الفصل ؛ منهج الدراسة و حدودها ، ثم الدراسة الاستطلاعية أين تم التحقق فيها من ثبات وصدق الأدوات المستعملة، مرورا بتقديم عينة الدراسة. وأخيرا المعالجة والتناول الإحصائي المطبق من خلال استعمالنا معامل بيرسون و ت للفروق.

الفـصـل السادس

عرض و تحليل ومناقشة

النتائـج

تمهيد:

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، و عبر الرجوع و استثمار الزاد النظري من الدراسات السابقة سنحاول خلال هذا الفصل عرض نتائج كل من التناول الإجرائي الأوّل (52-o استراتيجيات الفهم الشفهي) و التناول الإجرائي الثاني(اختبار الذاكرة الدلالية) و كذا تفسير نتائج الدراسة من خلال تتبع كل فرض على حدا حسب الترتيب المنهجي لفروض الدراسة. و من خلال تثبيت بعض الارتباطات و بعض الفروقات بين متغيرات هذه الدراسة من استراتيجيات الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية، وكذا مناقشة هذه النتائج في ضوء فرضيات الدراسة بحيث تم قبول بعض الفرضيات و نفي بعضها.

1- عرض نتائج الحالات حسب مقاييس الدراسة:

1-1- عرض نتائج التناول الإجرائي الأول(52-o استراتيجيات الفهم الشفهي):

الحالات	L	M-S	C	N1	D2	N2	P	A-C	C-D
الحالة01	13	17	08	38	09	47	35.71	64,29	0,00
الحالة02	16	20	09	45	04	49	42.85	57,14	0,01
الحالة03	12	08	06	26	12	38	53.84	46,15	0,01
الحالة04	11	14	07	32	10	42	50	50,00	0,00
الحالة05	09	12	07	28	07	35	70.83	29,17	0,00
الحالة06	15	18	09	42	04	46	60	40,00	0,00
الحالة07	15	19	09	43	06	49	33.33	66,67	0,00
الحالة08	14	16	07	37	08	45	43.66	53,33	0,01
الحالة09	12	15	06	33	04	37	78.94	21,05	0,01
الحالة10	17	20	09	46	02	48	66.66	33,33	0,01
الحالة11	12	14	06	32	08	40	60	40,00	0,00

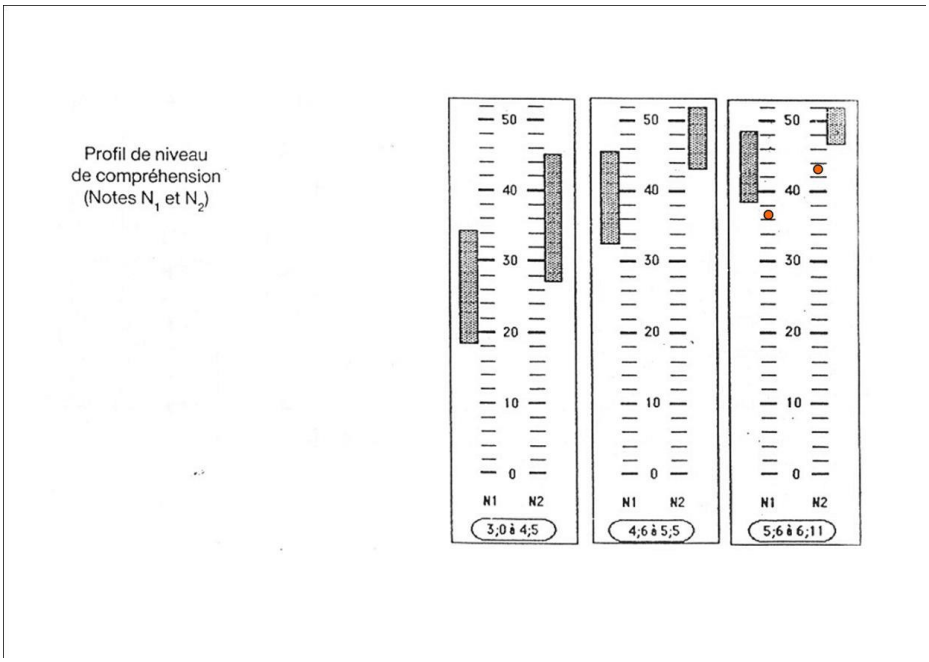
الحالة12	15	17	08	40	06	46	50	50,00	0,00
الحالة13	10	10	06	26	10	36	61.53	38,46	0,01
الحالة14	13	15	07	35	09	44	47.05	52,94	0,01
الحالة15	16	19	09	44	04	48	50	50,00	0,00
الحالة16	17	18	09	44	03	47	62.5	37,50	0,00
الحالة17	09	10	05	24	11	35	60.71	39,29	0,00
الحالة18	16	20	08	44	02	46	75	25,00	0,00
الحالة19	14	17	07	38	06	44	57.14	42,86	0,00
الحالة20	17	19	09	45	01	46	85.71	14,29	0,00
الحالة21	15	15	07	37	07	44	53.33	46,67	0,00
الحالة22	11	13	06	30	10	40	54.55	45,45	0,00
الحالة23	16	21	09	46	03	49	50	50,00	0,00
الحالة24	13	16	06	35	09	44	47.05	52,94	0,01
الحالة25	17	19	06	42	04	46	60	40,00	0,00
الحالة26	12	12	03	28	10	38	58.33	41,67	0,00
الحالة27	15	18	07	40	07	47	41.66	58,33	0,01
الحالة28	14	16	05	35	06	41	64.71	35,29	0.00
الحالة29	14	14	06	34	08	42	55.55	44,44	0,01
الحالة30	10	11	02	23	12	35	58.62	41,38	0,00
الحالة31	16	18	07	41	02	43	81.81	18,18	0,01
الحالة32	17	20	09	46	01	47	83.33	16,67	0,00

جدول رقم(17): يبين نتائج اختبار الفهم الشفهي

كما نعرض من خلال الجدول التالي مقاييس النزعة المركزية و التشتت لاستراتجيات الفهم الشفهي لدى أفراد العينة:

المتغير	العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
L	32	9,00	17,00	13,8438	2,46406
MS	32	8,00	21,00	16,0000	3,37925
C	32	2,00	9,00	7,0000	1,75977
N1	32	23,00	46,00	36,8438	7,05787
N2	32	35,00	49,00	43,2500	4,48654
P	32	33,33	85,71	58,05	13,106
A.C	32	14.29	66.67	41.95	13,106
C.D	32	00	00	00	00

جدول رقم(18): يبين نتائج اختبار الفهم الشفهي وفق مقاييس النزعة المركزية و التشتت



شكل رقم(18): يبين مستوي الفهم بين N1وN2

من خلال الجدولين رقم (17) و (18) تباينت الدرجات المتحصل عليها لدى أفراد العينة في كل من الإستراتيجية المعجمية و الصرفية التركيبية و القصصية حيث تراوحت درجات الإستراتيجية المعجمية ما بين الدرجة (09) و الدرجة الكلية(17) مع متوسط حسابي قدره 13,8438 و انحراف معياري قدره 2,46406. أما بالنسبة الإستراتيجية النحوية الصرفية فقد فالدرجات المتحصل عليها كانت أكثر تباينا حيث تراوحت ما بين الدرجة (08) و الدرجة (21) مع متوسط حسابي قدره 16,0000 و انحراف معياري قدره 3,37925، و بالنسبة الإستراتيجية القصصية فالدرجات المتحصل عليها كانت ضعيفة و متباينة حيث تراوحت ما بين الدرجة (02) و الدرجة (09) مع متوسط حسابي قدره 7,0000 و انحراف معياري قدره 1,75977.

بينما تراوحت درجات الفهم الشفهي الفوري ما بين الدرجة (23) و الدرجة (46) مع متوسط حسابي قدره 36,8438 و انحراف معياري قدره 7,05787.

أما درجات الفهم الشفهي الفوري بعد التعيين الثاني فقد تراوحت درجاتها بين (35) و الدرجة (49) مع متوسط حسابي قدره 43,2500و انحراف معياري قدره 4,48654.

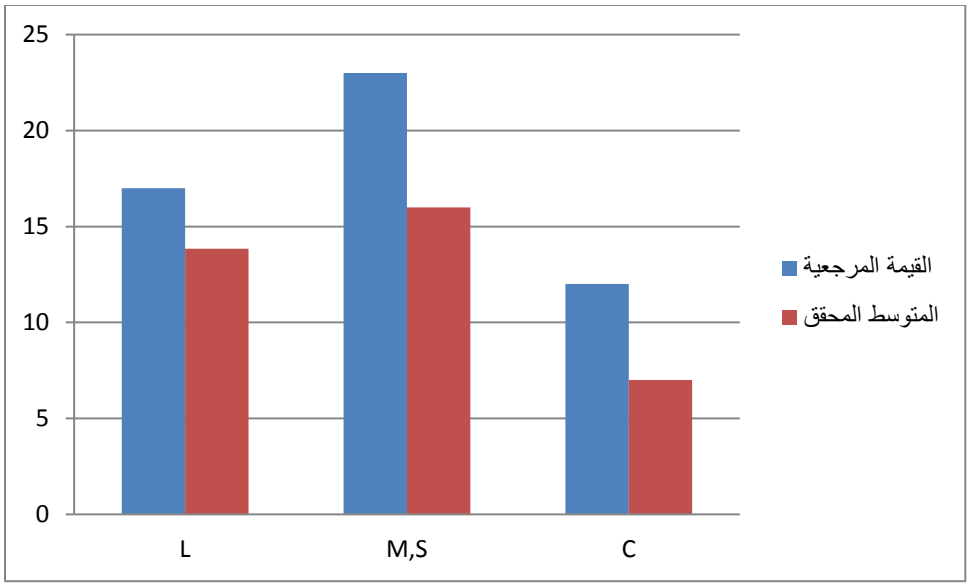
أما بالنسبة الإستراتيجية المواظبة عن الخطأ فالنسب المتحصل عليها كانت متباينة فالنسبة الضعيفة قدرت ب (33,33) و النسبة المرتفعة بلغت (85,71) مع متوسط حسابي قدره (58.05) و انحراف معياري قدره(13.106).

أما بالنسبة الإستراتيجية التصحيح الذاتي فالنسب المتحصل عليها جاءت أيضا متباينة فالنسبة الضعيفة قدرت ب (14.29) و النسبة المرتفعة بلغت (66.67) مع متوسط حسابي قدره (41.95) و انحراف معياري قدره(13.106).

و بالنسبة لنسب النجاح المحققة في كل إستراتيجية تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول أدناه:

	القيمة المرجعية	المتوسط المحقق	نسبة النجاح
L	17	13,8438	81,43%
M,S	23	16	69,57%
C	12	7	58,33%

جدول رقم(19): يبين نتائج اختبار الفهم الشفهي حسب نسبة النجاح



شكل رقم(19) : المقارنة بين نتائج مجموعة الدراسة و القيم المرجعية لاستراتيجيات الفهم الفوري

من خلال الجدول رقم(19) و الشكل رقم (19) نجد بالنسبة للإستراتجية المعجمية (L) أن نسبة النجاح كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي قيمة (13.84) وهذا ما يمثل نسبة (81.43٪) من النجاح و هي نسبة عالية حققها أفراد العينة.

أما فيما يخص الإستراتجية الصرفية التركيبية (M-S) نلاحظ أن نسبة النجاح كانت مرتفعة أيضا، حيث بلغ المتوسط الحسابي قيمة (16) وهذا ما يمثل نسبة (69.57٪) من النجاح و هي نسبة كبيرة حققها أفراد العينة و لكن أقل من الإستراتجية المعجمية.

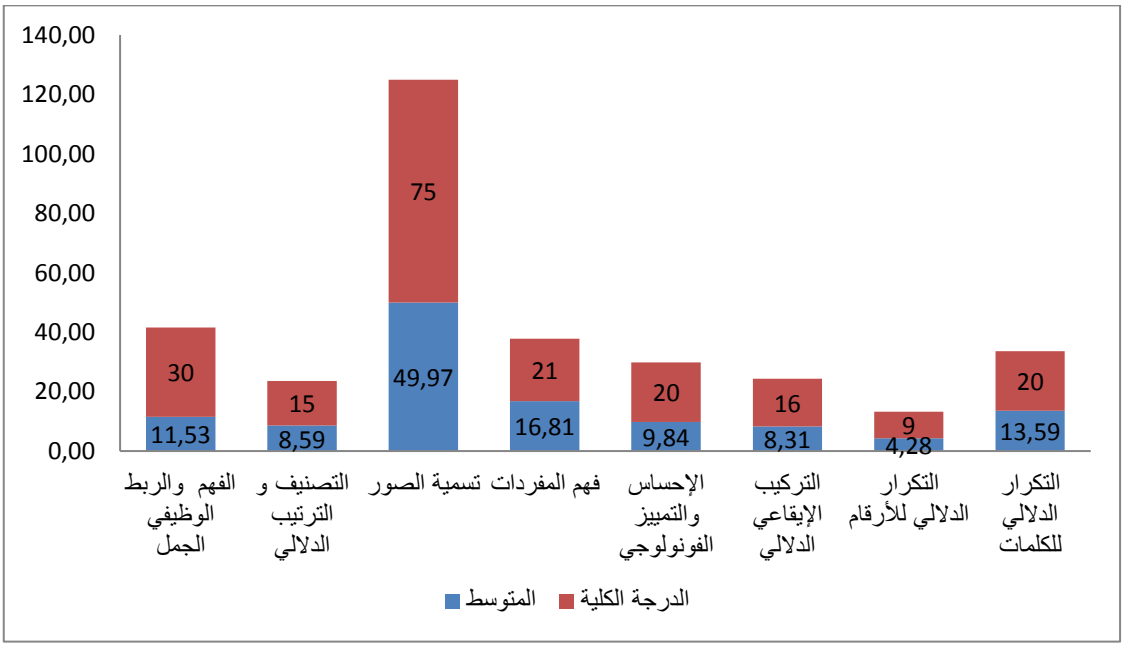
و فيما يخص الإستراتجية القصصية (C) نلاحظ أن نسبة النجاح كانت معتبرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي قيمة (7) وهذا ما يمثل نسبة (58.33٪) من النجاح و هي نسبة متوسطة حققها أفراد العينة، وهي أقل من سابقتيها.

1-2-عرض نتائج التناول الاجرائي الثاني(الذاكرة الدلالية):

بنود الاختبار / الحالات	التكرار الدلالي للكلمات /20	التكرار الدلالي للأرقام /09	التركيب الإيقاعي الدلالي /16	الإحساس والتمييز الفونولوجي /20	فهم المفردات /21	تسمية الصور /75	التصنيف و الترتيب الدلالي /15	الفهم والربط الوظيفي الجمل /30	المجموع /206
حالة01	15	05	08	08	15	48	02	08	117
حالة02	16	05	09	09	19	45	04	11	118
حالة03	17	03	09	11	18	58	08	12	136
حالة04	16	03	08	09	16	54	05	07	108
حالة05	15	02	10	07	15	47	07	08	111
حالة06	16	05	08	10	16	51	06	06	113
حالة07	15	05	12	11	15	55	10	13	136
حالة08	16	05	09	11	19	59	11	12	142
حالة09	13	06	07	12	15	40	09	13	115
حالة10	10	06	10	14	17	49	10	18	134
حالة11	13	03	09	12	18	50	10	09	124
حالة12	11	01	05	07	19	52	08	12	114
حالة13	12	04	09	11	18	41	11	10	116
حالة14	14	03	08	10	19	53	12	14	133
حالة15	15	02	06	08	13	39	08	10	101
حالة16	12	06	05	09	18	57	09	10	126

حالة17	13	03	07	06	20	45	05	09	108
حالة18	10	02	05	09	16	48	10	14	114
حالة19	11	04	09	11	15	42	07	06	105
حالة20	15	05	10	10	16	50	06	08	120
حالة21	12	06	08	08	14	46	10	10	116
حالة22	14	04	10	07	17	53	11	15	131
حالة23	16	06	11	08	16	56	11	12	136
حالة24	10	05	07	10	18	54	10	14	128
حالة25	14	06	07	08	19	59	09	16	138
حالة26	13	03	06	12	20	55	10	12	131
حالة27	11	04	10	11	15	51	11	11	124
حالة28	13	05	09	13	17	49	08	13	127
حالة29	15	06	08	10	20	52	10	14	135
حالة30	12	03	06	09	14	42	08	11	107
حالة31	14	06	10	11	15	48	09	15	128
حالة32	16	05	11	13	16	51	10	16	138

جدول رقم(20): يبين نتائج اختبار الذاكرة الدلالية



شكل رقم(20): يمثل مقارنة نتائج مهارات الذاكرة الدلالية بالدرجة الكلية بدرجتها المرجعية.

من خلال الجدول رقم (20) و الشكل رقم (20) يتضح لنا أن :

– بالنسبة لتكرار الدلالي للكلمات تراوحت الدراجات ما بين (10) و الدرجة(17) و بمتوسط حسابي قدره (13.59) من 20 و هذا يعبر عن مستوى مقبول لهذه المهارة حيث جاءت درجتها فوق القيمة (10). حيث قدرتها على التلفظ جيدة وكذلك مخارج الحروف لديها جيدة، وفي المقابل نجد بعض الاخطاء الخفيفة على مستوى الربط بين الدال والمدلول.

– بالنسبة لتكرار الدلالي للأرقام تراوحت الدرجات ما بين (01) و الدرجة(06) و بمتوسط حسابي قدره (4.28) من (09) و هذا يعبر عن مستوى تحت المتوسط لهذه المهارة حيث جاءت درجتها تقل عن القيمة (4.5). و يدل أيضا على ضعف بسيط لسرعة الاحتفاظ الدلالي. وكذا تعطينا هذه النتيجة لمحة حول مدى تذكره للسلاسل الدلالية التي يسمعها الطفل التوحدي.

– بالنسبة التركيب الايقاعي الكلامي تراوحت الدرجات ما بين (05) و الدرجة(12) و بمتوسط حسابي قدره (8.31) من (16) و هذا يعبر عن مستوى المتوسط لهذه المهارة حيث جاءت درجتها فوق القيمة (08). وهذا يدل على القدرة البسيطة لهاته الفئة على الإدراك الإيقاعي.

– بالنسبة الاحساس و التمييز الفونولوجي تراوحت الدرجات ما بين (06) و الدرجة(14) و بمتوسط حسابي قدره (9.84) من (20) و هذا يعبر عن مستوى تحت المتوسط لهذه المهارة حيث جاءت درجتها تقل عن القيمة (10). و هذا يدل على فشل بسيط في قدرتها على التمييز بين الأصوات والنغمات.

– بالنسبة فهم المفردات تراوحت الدرجات ما بين (13) و الدرجة(20) و بمتوسط حسابي قدره (16.81) من (21) و هذا يعبر عن مستوى مرتفع لهذه المهارة حيث جاءت درجتها فوق القيمة (10.5). و هذا يدل على أن الطفل التوحدي يمكنه أن يربط كل مفردة بما يدل عليها مما هو معروض أمامه أو على جسمه في حالة المفردات الخاصة بأجزاء الجسم.

– بالنسبة تسمية الصور تراوحت الدرجات ما بين (39) و الدرجة(59) و بمتوسط حسابي قدره (49.97) من (75) و هذا يعبر عن مستوى مرتفع لهذه المهارة حيث جاءت درجتها فوق القيمة (37.5). مما يدل على أن عدد لا باس من أطفال التوحد قد تعرفوا على معظم الصور ماعدا عدد قليل من الصور الغير مألوفة ما يدل على قدرتهم الجيدة في ربط الدال بالمدلول واستحضار المفاهيم و الكلمات الدلالية.

– بالنسبة تصنيف و الترتيب الدلالي تراوحت الدرجات ما بين (02) و الدرجة(11) و بمتوسط حسابي قدره (8.59) من (15) و هذا يعبر عن مستوى متباين لهذه المهارة وهي متوسطة عموما. يعني أن هذه الحالات مقدرتها متواضعة على معرفة انتماء الأشياء حسب المعلومات. كالتمييز بين الفروقات لبعض أنواع الخضار والفواكه والحيوانات الأليفة والمفترسة وتصنيف الأسماء.

– بالنسبة الفهم و الربط الوظيفي للجمل تراوحت الدرجات ما بين (06) و الدرجة(18) و بمتوسط حسابي قدره (11.53) من (30) و هذا يعبر عن مستوى متدني لهذه المهارة لدى اغلبية افراد العينة. و هذا يدل ايضا انخفاض مستوى الفهم والقدرة على الاستيعاب التي تفتقر لها هذه الفئة، والتي ظهرت جليا أثناء طرح التعليمة.

– بالنسبة للدرجة الكلية لمتغير الذاكرة الدلالية تراوحت الدرجات ما بين (101) و الدرجة(142) و بمتوسط حسابي قدره (122.81) من (206) و هذا يعبر عن مستوى متوسط عموما لهذا المتغير لدى افراد العينة.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات الدراسة:

2-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (01):

نعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (01) والذي جاء نصها: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإستراتيجية المعجمية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي "

للإجابة عل نص الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون و الذي أسفر على النتائج المدونة أدناه:

استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري	معامل الارتباط بيرسون مع الذاكرة الدلالية	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
المعجمية	0.537^{**}	0.002	دال عند 0.01

جدول رقم(21): يبين علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم المعجمية والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

تحليل نتائج الفرضية (01):

- بالنسبة للعلاقة ما بين الإستراتيجية المعجمية و الذاكرة الدلالية تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.537) و هو دال عند مستوى الدلالة (0.01) و عليه توجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية المعجمية و الذاكرة الدلالية. أي كلما زادت قيمة الذاكرة الدلالية زادت درجة الفهم الشفوي الفوري من حيث الإستراتيجية المعجمية.

2-2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (02):

نعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (02) والذي جاء نصها: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية الفهم الصرفية التركيبية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي"

للإجابة عل نص الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون و الذي أسفر على النتائج المدونة أدناه

استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري	معامل الارتباط بيرسون مع الذاكرة الدلالية	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
الصرفية التركيبية	0.435*	0.13	دال عند 0.05

جدول رقم(22): يبين علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم الصرفية التركيبية والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

تحليل نتائج الفرضية (02):

أما بالنسبة للعلاقة ما بين الإستراتيجية الصرفية التركيبية و الذاكرة الدلالية تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.435) و هو دال عند مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية الصرفية التركيبية و الذاكرة الدلالية. أي كلما زادت قيمة الذاكرة الدلالية زادت درجة الفهم الشفوي الفوري من حيث الإستراتيجية الصرفية التركيبية ، و لكن بنسبة اقل مقارنة بالإستراتيجية المعجمية

2-3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (03):

نعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (03) والذي جاء نصها: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية القصصية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي"

للإجابة عل نص الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون و الذي أسفر على النتائج المدونة أدناه:

استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري	معامل الارتباط بيرسون مع الذاكرة الدلالية	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
القصصية	0.283	0.116	غير دال

جدول رقم(23): يبين علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم القصصية والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

تحليل نتائج الفرضية (03):

- أما بالنسبة للعلاقة ما بين الإستراتيجية القصصية و الذاكرة الدلالية تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.283) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد علاقة طردية ضعيفة غير دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية القصصية و الذاكرة الدلالية. أي أن إستراتيجية القصصية لا تتأثر الذاكرة الدلالية.

2-4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (04):

نعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (04) والذي جاء نصها: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية الفهم الكلي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي"

للإجابة عل نص الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون و الذي أسفر على النتائج المدونة أدناه:

استراتيجيات الفهم الشفهي الكلي	معامل الارتباط بيرسون مع الذاكرة الدلالية	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
المواظبة على الخطأ	0.062	0.98	غير دال
تغيير التعيين	0.0001	0.99	غير دال
التصحيح الذاتي	0.062-	0.52	غير دال

جدول رقم(24): يبين علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم الشفهي الكلي والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي

تحليل نتائج الفرضية (04)

- أما بالنسبة للعلاقة ما بين إستراتيجية المواظبة على الخطأ و الذاكرة الدلالية تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.062) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد علاقة طردية ضعيفة جدا غير دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية المواظبة على الخطأ و الذاكرة الدلالية.

- أما بالنسبة للعلاقة ما بين الإستراتيجية تغيير التعيين و الذاكرة الدلالية تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.0001) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد علاقة طردية ضعيفة جدا غير دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية تغيير التعيين و الذاكرة الدلالية.

- أما بالنسبة للعلاقة ما بين الإستراتيجية التصحيح الذاتي و الذاكرة الدلالية تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(−0.062) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) و عليه توجد علاقة عكسية ضعيفة جدا غير دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية التصحيح الذاتي و الذاكرة الدلالية.

2-5-- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (05):

نعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (05) والذي جاء نصها: " توجد فروق دالة إحصائيا في درجات استراتجيات الفهم الشفهي الفوري (المعجمية، الصرفية نحوية، القصصية) تعزى لمتغير درجات اضطراب التوحد (خفيف، متوسط).

- بداية قمنا باستخراج مستوى استراتجيات الفهم الشفهي الفوري (المعجمية، الصرفية التركيبية، القصصية) عند الأطفال الحاملين طيف التوحد" باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة عند مستوى دلالة 0.05.

- ثم قمنا باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات استراتجيات الفهم الشفهي الفوري (المعجمية، الصرفية التركيبية ، القصصية) التي تحصل عليها أفراد العينة في مقياس (O52) وفقا لمتغير مستوى التوحد .

- ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بعد التأكد من شروط تطبيقه، من حيث:

- اعتدالية التوزيع، وتم التحقق منه باستخدام اختبار كلوموجروف سميرنوف Kolmogorov-Smirnov

- تجانس التباين،وتم التحقق منه باستخدام اختبار ليفين Levene

1- الفهم الفوري

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعاري	القيمة المرجعية = 52			
درجة الفهم الفوري			قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	الفرق بين المتوسطين
(N1)	36.84	7.06	12.148-	31	0.000	15.16-

جدول رقم (25) : نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الفهم الفوري

من خلال الجدول رقم (25) يتضح أن هناك متوسط حسابي للفهم الفوري قدره (36.84) مع انحراف معياري بقيمة (7.06) بالنسبة لعينة الدراسة ، بينما اختبار (ت) للعينة الواحدة فهناك قيمة (-12.148)عند درجة حرية (31) و قيمة احتمالية Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسط المحقق و القيمة المرجعية للاختبار، حيث تعتبر الدرجة المتوسطة المحققة للفهم الفوري لدى عينة الدراسة أقل من القيمة المرجعية.

2- الإستراتجية المعجمية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المرجعية = 17			
المعجمية (L)			قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	لفرق بين المتوسطين
	13.84	2.46	7.246-	31	0.000	3.156-

جدول رقم (26) : نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الاستراتجية المعجمية

من خلال الجدول رقم (26) يتضح أن هناك متوسط حسابي للإستراتجية المعجمية قدره (13.84) مع انحراف معياري بقيمة (2.46) بالنسبة لعينة الدراسة ، بينما اختبار (ت) للعينة الواحدة فهناك قيمة (-7.246)عند درجة حرية (31) و قيمة احتمالية Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)،

و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسط المحقق و القيمة المرجعية للاختبار، حيث تعتبر الدرجة المتوسطة المحققة للإستراتجية المعجمية لدى عينة الدراسة أقل من القيمة المرجعية.

3- الإستراتجية الصرفية التركيبية

	المتوسط	الانحراف	القيمة المرجعية = 17			
النحوية الصرفية	الحسابي	المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	الفرق بين المتوسطين
(M-S)	16.00	3.38	-11.718	31	0.000	-7.00

جدول رقم (27) : نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الإستراتجية الصرفية التركيبية

من خلال الجدول رقم (27) يتضح أن هناك متوسط حسابي للإستراتجية النحوية الصرفية قدره (16) مع انحراف معياري بقيمة (3.38) بالنسبة لعينة الدراسة ، بينما اختبار (ت) للعينة الواحدة فهناك قيمة (-11.718)عند درجة حرية (31) و قيمة احتمالية Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسط المحقق و القيمة المرجعية للاختبار، حيث تعتبر الدرجة المتوسطة المحققة للإستراتجية النحوية الصرفية لدى عينة الدراسة أقل من القيمة المرجعية.

4- الاستراتجية القصصية

	المتوسط	الانحراف	القيمة المرجعية = 17			
القصصية (C)	الحسابي	المعاري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	الفرق بين المتوسطين
	7.00	1.76	-16.073	31	0.000	-5.00

جدول رقم (28) : نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمتغير الإستراتجية القصصية

من خلال الجدول رقم (28) يتضح أن هناك متوسط حسابي للإستراتجية القصصية قدره (7) مع انحراف معياري بقيمة (1.76) بالنسبة لعينة الدراسة ، بينما اختبار (ت) للعينة الواحدة فهناك قيمة (-16.073)عند درجة حرية (31) و قيمة احتمالية Sig (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسط المحقق و القيمة المرجعية للاختبار، حيث تعتبر الدرجة المتوسطة المحققة للإستراتجية القصصية لدى عينة الدراسة أقل من القيمة المرجعية.

ثم لدينا الجدول التالي و الذي يوضح نتائج الاختبارين:

الاستراتجية	اختبار ليفن F	الدلالة المعنوية لاختبار ليفن Sig	اختبار كلوموجروف سميرنوف Z	الدلالة المعنوية لاختبار كلوموجروف سميرنوف Sig
المعجمية	3.540	0.063	0.845	0.474
الصرفية/التركيبية	3.361	0.077	0.731	0.659
القصصية	0.077	0.783	0.905	0.386

جدول رقم(29): يوضح نتائج اختبار ليفن و اختبار كلوموجروف سميرنوف

يتضح من الجدول رقم (29) تحقق شرط تجانس التباين ،حيث تحصلنا على قيم دلالة معنوية لاختبار ليفين ما بين (0.063) و (0.783) وهي كلها أكبر من (0.05) مما يحقق شرط تجانس التباين، أما بالنسبة لاختبار كلوموجروف سميرنوف الخاص باعتدالية التوزيع تحصلنا على قيم دلالة معنوية تتراوح ما بين (0.386) و (0.659) وهي أكبر من (0.05) بالنسبة للاستراتجيات الثلاث مما يدل على التوزيع ألاعتدالي لعينة الدراسة الأساسية ، و عليه يمكن تطبيق اختبار (ت).

الجداول التالية تبين نتائج اختبار (ت) T.test للعينتين المستقلتين بالنسبة لاستراتجيات الفهم الشفهي الفوري (المعجمية، الصرفية نحوية، القصصية) :

نتائج اختبار (ت) T.test للإستراتجية المعجمية

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار (ت) T.test الإستراتجية المعجمية		
				قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية P value (sig)
مستوى التوحد الخفيف	15	15,27	1.28	3.618	30	0.001
مستوى التوحد المتوسط	17	12,59	2.60			
الفرق في المتوسط		2.67		P value < 0.05		

جدول رقم (30) : نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للاستراتجية المعجمية حسب متغير مستوى التوحد

- **تحليل نتائج الفرضية (05):**

بالنسبة للاستراتجية المعجمية تحصلنا على متوسط حسابي قدره (15.27) وانحراف معياري قدره (1.28) بالنسبة لعينة التوحد الخفيف ، أما بالنسبة لعينة التوحد المتوسط فهناك متوسط حسابي قدره (12.59) وانحراف معياري قدره (2.60) ، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (3.618)عند درجة حرية (30) و دلالة معنوية بقيمة (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الاستراتجية المعجمية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح عينة التوحد الخفيف

نتائج اختبار (ت) T.testللإستراتجية الصرفية التركيبية

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار (ت) T.test الإستراتجية الصرفية النحوية		
				قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية P value (sig)
مستوى التوحد الخفيف	15	17,87	2,20	3.398	30	0.002
مستوى التوحد المتوسط	17	14,35	3,43			
الفرق في المتوسط		3.52	P value < 0.05			

جدول رقم (31) : نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للاستراتجية الصرفية التركيبية حسب متغير مستوى التوحد

بالنسبة للاستراتجية النحوية الصرفية تحصلنا على متوسط حسابي قدره (17.87 وانحراف معياري قدره (2.20) بالنسبة لعينة التوحد الخفيف ، أما بالنسبة لعينة التوحد المتوسط فهناك متوسط حسابي قدره (14.35) وانحراف معياري قدره (3.43) ، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (3.398)عند درجة حرية (30) و دلالة معنوية بقيمة (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الاستراتجية النحوية الصرفية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح عينة التوحد الخفيف

نتائج اختبار (ت) T.testللإستراتجية القصصية

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار (ت) T.test الإستراتجية القصصية		
				قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية P value (sig)
مستوى التوحد الخفيف	15	7,73	1,39	2.374	30	0.024
مستوى التوحد المتوسط	17	6,35	1,83			
الفرق في المتوسط		1.38	P value < 0.05			

جدول رقم (32) : نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للاستراتجية القصصية حسب متغير مستوى التوحد

- بالنسبة للاستراتجية القصصية تحصلنا على متوسط حسابي قدره (7.73) وانحراف معياري قدره (1.39) بالنسبة لعينة التوحد الخفيف ، أما بالنسبة لعينة التوحد المتوسط فهناك متوسط حسابي قدره (6.36) وانحراف معياري قدره (1.83) ، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (2.374)عند درجة حرية (30) و دلالة معنوية بقيمة (0.024) و هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، و عليه توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الإستراتجية القصصية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح عينة التوحد الخفيف .

2-6-- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (06):

نعرض فيما يلي النتائج المتعلقة بالفرضية رقم (06) والذي جاء نصها: " توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الذاكرة الدلالية تعزى لمتغير درجات اضطراب التوحد (خفيف، متوسط)".

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الذاكرة الدلالية التي تحصل عليها أفراد العينة وفقا لمتغير مستوى التوحد.

ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بعد التأكد من شروط تطبيقه، من حيث:

- اعتدالية التوزيع ،وتم التحقق منه باستخدام اختبار كلوموجروف سميرنوف Kolmogorov-Smirnov

- تجانس التباين،وتم التحقق منه باستخدام اختبار ليفين Levene

الجدول التالي يوضح نتائج الاختبارين:

المتغير	اختبار ليفن F	الدلالة المعنوية لاختبار ليفن Sig	اختبار كلوموجروف سميرنوف Z	الدلالة المعنوية لاختبار كلوموجروف سميرنوف Sig
الذاكرة الدلالية	2.883	0.100	0.776	0.584

جدول رقم(33): نتائج اختبار ليفن و اختبار كلوموجروف

يتضح من الجدول رقم (33) تحقق شرط تجانس التباين ،حيث تحصلنا على دلالة معنوية لاختبار ليفين بقيمة (0.100) وهي أكبر من (0.05) مما يحقق شرط تجانس التباين، أما بالنسبة لاختبار كلوموجروف سميرنوف الخاص باعتدالية التوزيع تحصلنا على دلالة معنوية بقيمة (0.584) وهي أكبر

من (0.05) مما يدل على التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة الأساسية بالنسبة لدرجات الذاكرة الدلالية ، و عليه يمكن تطبيق اختبار (ت).

الجدول التالي يبين نتائج اختبار (ت) T.test للعينتين المستقلتين بالنسبة لدرجات الذاكرة الدلالية حسب مستوى التوحد:

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار (ت) T.test الذاكرة الدلالية		
				قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية P value (sig)
مستوى التوحد الخفيف	15	126,87	13,32	1.638	30	0.112
مستوى التوحد المتوسط	17	120,18	9,70			
الفرق في المتوسط		6.69	P value > 0.05			

جدول رقم (34) : نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للذاكرة الدلالية حسب متغير مستوى التوحد

- **تحليل نتائج الفرضية (07):**

- بالنسبة للذاكرة الدلالية تحصلنا على متوسط حسابي قدره (126.87) وانحراف معياري قدره (13.32) بالنسبة لعينة التوحد الخفيف، أما بالنسبة لعينة التوحد المتوسط فهناك متوسط حسابي قدره (120.18) وانحراف معياري قدره (9.70) ، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (1.638)عند درجة حرية (30) و دلالة معنوية بقيمة (0.112) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، و عليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الذاكرة الدلالية عند مستوى دلالة (0.05).

3-مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة:

قام الباحث باختبار الفرضية العامة من خلال عرض و مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية التالية:

3-1- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الاولى:

توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم المعجمية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد، بحيث أظهرت النتائج وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا ما بين إستراتيجية الفهم الشفهي الفوري المعجمية و الذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد. حيث تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.537) و هو دال عند مستوى الدلالة (0.01) أي كلما زادت قيمة الذاكرة الدلالية زادت درجة الفهم الشفهي الفوري من حيث الإستراتيجية المعجمية . و هذا ما يدل على أن أفراد هذه الفئة لديهم استقبال جيد للتعليمات اللفظية البسيطة شرط **أن** تكون هذه التعليمات حرفية و محسوسة عند استخدام طفل طيف التوحد لها، لأنه لا يفهم إلا الحديث المباشر. و جاءت نتائج هذه الدراسة لتوافق نتائج سيد سليمان 2000 بحيث يري انه لابد من استخدام تعليمات سهلة يفهمها الطفل، و ذلك في اللحظة المناسبة، مع عدم توجيه الحديث إليه في حالة عدم انتباهه. كما يتم توجيه التعليمات بشكل سهل و لا يحتمل ازدواج المعنى. كما يجب ألا يكون مطولا بحيث يؤدي إلى صعوبة المتابعة، مثلا امسك القلم.(سيد سليمان ، 2000، ص34).

كما توافقها دراسة Rogé حيث يرى أن الفهم المعجمي لدى هذه الفئة مترتبط بكلمات أو تعبيرات معينة وبسيطة . و تكون في سياق الأنشطة الروتينية التي تتكرر كثيرًا وبالتالي تصبح قابلة للتنبؤ علاوة على ذلك، الفهم حرفي. لا يمكن لطفل استنتاج المعلومات التي يتم تقديمها بشكل غير مباشر. كالاستعارات مثلا. (Rogé,2003,)

و استنادا لنموذج تنظيم المتقدم للذاكرة الدلالية لـ (آوبر وبرادبنت) (Cooper & Broadbent) اتفقت نتائج هذه الدراسة مع طرح هذا النموذج اذ انه في الذاكرة المعجمية أو معجم الذاكرة نجد ان الكلمات تختزن في تراكيب أو بنية و تأخذ طابعا أو شكلا هرميا أو شكلا مصفوفة. كل ينتمي الى تنظيم معين تسترجع الكلمات في المجموعة التي تنتمي إليها من خلال فكرة الترابطات. و هذا ما اظهره اطفال التوحد بنسب متفاوتة اذ يمكن لهذه الفئة أن يربطوا كل مفردة بما يدل عليها مما هو معروض أمامهم أو على جسمه في حالة المفردات الخاصة بأجزاء الجسم. انطلاقا من هذا يمكننا تأكيد صحة الفرضية الجزئية الأولى.

3-2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم الصرفية التركيبية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد، بحيث أظهرت النتائج وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائيا ما بين إستراتيجية الفهم الشفهي الفوري الصرفية التركيبية و الذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد، حيث تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.435) و هو دال عند مستوى الدلالة (0.05) أي كلما زادت قيمة الذاكرة الدلالية زادت درجة الفهم الشفهي الفوري من حيث الإستراتيجية الصرفية التركيبية. ويمكن تأكيد صحة هذه الفرضية من خلال اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع ما ذكره الباحث زغلول 2003 انه يتسنى لنا تحقيق فهم الجملة من خلال فحص ذاكرة الدلالات اللفظية، إذ أن فهم الجملة يُعد مؤشرا هاما لمدى فاعلية المعالجة الدلالية التي تحدث لدى السامع، و في العادة يتم تفسير الجملة من خلال شبكة علاقات معرفية تتضمن نماذج ما قبل التخزين، و نماذج مقارنة الملامح المميزة للعبارة، و نموذج التنشيط السريع و الواسع للعبارات المسموعة .و يتوقف فهم الجملة المسموعة على عدد من العوامل منها التكرار و الحداثة و السياق والخبرة السابقة و الدور المتوقع من قبل السامع .كما و تلعب عوامل أخرى في عملية الفهم مثل النبرة أو التشديد

و هو الضغط على الصوت أو مقطع معين عند نطق الكلمة أو الجملة ، وفي التنغيم الذي يتمثل في عملية التذبذب في إيقاعات اللفظ الصوتي من حيث تتابع النغمات الموسيقية في الصوت الكلامي(الزغول و الزغول، 2003)

كما تتفق نتائج دراسة ادافر2012 مع نتائج دراستنا حيث ترى أن الأطفال التوحديين لديهم صعوبات على مستوى فهم الإستراتيجية الصرفية التركيبية من حيث مقارنتهم بأقرانهم وهي تبين عدم قدرتهم على فهم السياقات الدلالية و المورفيمية وعدم استخدام الهاديات الصرفية، كما تبين عدم قدرتهم على بناء العلاقات بين المعاني والكلمات، وعلى تقطيع السلسلة الكلامية. وفي هذا الصدد يضيف الباحثCohen كوان سنة 1999 حول فهم اللغة عند الأطفال المصابين بالتوحد، أن فهم الجملة عموما ، يكون أبطأ عند التوحديين من الأسوياء لأن الأسوياء لديهم طريقة لتنظيم للكلمات واستعمالها في الجمل، ولكن التوحديين هم أقل استعمالا للدلالة والبلاغة وتفسيرهم للجمل استنادا إلى إمكانية حدوثها في العالم الواقعي . وقد استنتج أن الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من صعوبة في تطبيق معرفتهم بالعالم الواقعي لمهمة فهم الجمل، أي أن هناك فجوة بين فهمهم للجمل وإمكانية تطبيقها في العالم الواقعي(ادافر لامية،2012).

كما يمكننا الرجوع الى دراسة كل من جاردن و باولغPowellg & Jardan أن الأطفال التوحديين قادرون على تكرار و فهم الجمل المتكونة من ألفاظ متداولة و اعتادوا على استعمالها وتوظيفها أي أنهم على دراية بها و التي تناسب مستوى قدراتهم التركيبية و التي يعبرون بها من خلال إنتاجياتهم العفوية ، و لكن لديهم تميز سمعي ضعيف ومشاكل في الإدراك السمعي وبالتالي غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللغة غير المسموعة واللغة المسموعة، وهذا يؤثر على قدرة الأطفال التو حديين على الفهم والتعرف وبالتالي على الاتصال اللغوي مع الآخرين، ويجدون صعوبة في فهم جمل من نوع تركيبي معقد (أدافر،2012، ص43)

و بمقارنة نتائج هذه الفرضية بالنموذج الدي تبناه الباحث و المتمثل في نموذج تنظيم المتقدم للذاكرة الدلالية، فقد اتفقت نتائجها مع الطرح النظري للنموذج و الذي ينص بفكرة الترابط في المعنى القائم بين الكلمات على انه أهم في تسيير عمليات الاسترجاع في الخصائص التركيبية و الصرفية ، كما أن عملية الاسترجاع للمعلومة المنظمة التي تعزى لهذه الخصائص أيسر و اسهل من استرجاع المعلومات غير منظمة ويبدو هذا في نقص زمن الاسترجاع بحيث تصبح تلك المعلومات جزءا من البنية المعرفية. و ما لاحظناه ان الطفل التوحدي لديه مشكل في كيفية توظيف الضمائر. و تصريف الأفعال، البنى التركيبية المعقدة و الطويلة، و كذا دلالة الملفوظات و استعمالاتها، انطلاقا من هذا يمكننا تأكيد صحة الفرضية الجزئية الثانية.

3-3- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم القصصية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد، بحيث أظهرت النتائج وجود علاقة ضعيفة غير دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية الفهم الشفهي الفوري القصصية و الذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد، حيث تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.283) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) أي أن إستراتيجية القصصية لا تتأثر كثيرا بالذاكرة الدلالية لدى الطفل الحامل لطيف التوحد. إن هذا اللاتأثير ناتج عن وجود جمل طويلة و معقدة، كما أن هذا راجع إلى أن معالجة الملفوظات القصصية تستدعي مجهود معرفي اكبر، و أيضا وجود معطيات تداولية او ما يسمى بالوحدات الخطابية تتجاوز صلاحيات و مهام الذاكرة الدلالية كما أن هذا الفشل في الإستراتيجية القصصية ظهر من خلال عدم مقدرة الطفل على بناء علاقات مع الشخصيات و الأفعال. ويرجع أيضا ذلك إلى أن الإستراتيجية القصصية تعتمد على التركيب الداخلي للغة، المرتبط بالقواعد والتراكيب النحوية. (سهى،2002،ص84)

فحسب سيد سليمان 2000 إن عدم فهم اللغة يبرهن عليه بواسطة عدم القدرة على فهم النكات والتورية في الألفاظ و السخرية أو ما يسمى باللغة المجازية. فغالبا ما يفهم أطفال طيف التوحد اللغة والمواقف بشكل أفضل من اللغة المفهومة. (سيد سليمان، 2000، ص82)

و عموما يرى Mazeau (1999) أن الذاكرة طويلة المدى و خاصة الذاكرة الدلالية تتدخل بصورة واضحة في اللغة، خاصة في تنظيم المفردات والمفاهيم، في فهم القصص والسرد، وقد ذكر في أحد مقالاته "أّنه توجد علاقة وطيدة جدا بين اللغة والذاكرة لدرجة انه يصعب وراء أي اضطراب أو اختلال لغوي التعرف هل هو اضطراب في الكفاءات اللغوية، أو أن الاضطراب اللغوي جاء كنتيجة حتمية لاضطراب في الذاكرة.(قاسمي،2014،ص48)

و استنادا على النموذج الذي تبناه الباحث و المتمثل في نموذج تنظيم المتقدم للذاكرة الدلالية، تنافت نتائج الدراسة الحالية مع متنه و الذي تنص على ان الطفل يحاول ان يستخدم استراتيجية التنظيم وتأليف منها قصصا ، و في نفس الوقت يحاول ان يربط بين الفقرات التي بينها تشابه في المنطوق أو في تراكيب أو الأبنية أو التنظيمات ما بين صور بصرية أو قصص من خلال تكوين ارتباطات معرفية. غير ات نتائج الدراسة اظهرت ان الطفل التوحدي لديه انخفاض على مستوى الفهم والقدرة على الاستيعاب التي تفتقر لها هذه الفئة، والتي ظهرت جليا أثناء طرح التعليمة.كما لا يمكنهم القيام بالتحليل اللساني للخطاب فهم يجدون صعوبات في تنظيم الفكر والربط المنطقي بين كلمتين و هذا ما ادى الى نفي الفرضية الجزئية الثالثة.

3-4- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة:

توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم الكلي والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد، بحيث أظهرت النتائج وجود علاقة ضعيفة جدا غير دالة إحصائيا ما بين الإستراتيجية الفهم الكلي والذاكرة

الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد، حيث تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.062) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) بنسبة لإستراتيجية المواظبة على الخطأ والذاكرة الدلالية. كما تحصلنا أيضا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(0.0001) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة لإستراتيجية تغيير التعيين و الذاكرة الدلالية. و بالنسبة الإستراتيجية التصحيح الذاتي و الذاكرة الدلالية تحصلنا على معامل الارتباط بيرسون بقيمة(−0.062) و هو غير دال عند مستوى الدلالة (0.05) و جاءت نتائج دراستنا هذه لتتفق مع نتائج دراسة ادافر 2012 بوجود عجز لدى أطفال طيف التوحد في التركيز في السياق المعرفي ما يدل على أنهم لم يتمكنوا من فهم السياقات الدلالية و المورفيمية وكذلك من التقطيع والتمييز في السلسلة الكلامية وعدم الوعي بالمناقصات وكثرة الإجابات الاندفاعية غير المتقنة نظرا لعوامل كالتشتت، وكذا قلة المراقبة الذاتية. وعدم التأكد من الإجابة الصحيحة.(ادافر لامية،2012)

كما أشار سيد سليمان إلى وجود تشابه بين التوحد و اضطراب على مستوى الفهم من خلال المشكل اللغوي الموجود لدى هاته الفئة، إلا أن مشكل هذه الأخيرة هو عدم استعمال طرق أو أدوات أخرى للتواصل للتعبير عن فهم تعليمة معينة أو موقف محدد كالإيماءات و التعبيرات الوجهية أو تعبيرات انفعالية مناسبة أو رسائل غير لفظية مصاحبة (سيد سليمان، 2000، ص78) و هذا ما خالفه فيه كل من ريتيفو و فيرمان بحيث اجزموا بنسبة 70 بالمئة أن أطفال التوحد لديهم القدرة على أداء المهام غير اللفظية، و خاصة ما يتعلق منها بالإدراك الحركي و البصري، كما إنهم يتمتعون بمهارات التعامل.(سيد سليمان، 2000، ص75)

و بمقارنة نتائج هذه الفرضية بالنموذج الذي تبناه الباحث و المتمثل في نموذج تنظيم المتقدم للذاكرة الدلالية ، نجد انها لم تتتفق نتائجها مع الطرح النظري للنموذج و الذي ينص بحرية استخدام إستراتيجية التنظيم لأن هذه الاستراتيجية تعكس النزعة الذاتية لطفل في تنظيمه للمعلومات و هي متباينة في الاستخدام

يستخدم بناء صور بصرية للمثيرات يمكن ان تكون ذاتية أو ينطوي على دوافع غير منطقية. لكن في دراستنا هذه تبين ان الطفل التوحدي لا يتحكم جيدا في سلوكياته و دوافعه اذ ان سلوكه لا يتطلب معارف جديدة ،بل يحتاج إلى معارف اجتماعية و هذا ما ادى الى اتخاذ هذا النوع من سلوك أمام أي مشكل يواجهه، و بالتالي تطور بطيئ لمستوى الدلالي و اللساني المعرفي لديه، و هذا ما ادى الى نفي الفرضية الجزئية الرابعة.

بالنسبة للفرضية العامة وفي ضوء النتائج المتوصل اليها من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية السابقة الذكر (01،02،03،04) والمتعلقة بمعرفة العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي وطبيعة هذه العلاقة، فقد خلصت الدراسة في الفرضيتين الجزئيتين(01، 02) لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإستراتيجية المعجمية و الإستراتيجية الفهم الصرفي النحوي من جهة و الذاكرة الدلالية من جهة اخرى لدى الطفل الحامل لاضطراب طيف التوحد.

في حين جاءت نتائجها متباينة مع الفرضيتين الجزئيتين(03، 04) و التي خلصت لعدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم القصصية و استراتيجيات الفهم الكلي من جهة والذاكرة الدلالية من جهة اخرى عند الطفل الحامل لطيف التوحد، أين تتنافى نتائج الدراسة مع جانب من الفرضية العامة.

3-5- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا في درجات استراتجيات الفهم الشفهي الفوري (المعجمية، الصرفية نحوية، القصصية) تعزى لمتغير مستوى التوحد (خفيف، متوسط)" بحيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الاستراتجية المعجمية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح عينة التوحد الخفيف و هذا بعد إجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (3.618)عند درجة حرية (30) و دلالة معنوية بقيمة (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)،

و كذا وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الاستراتجية النحوية الصرفية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح عينة التوحد الخفيف، من خلال اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (3.398)عند درجة حرية (30) ودلالة معنوية بقيمة (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وأيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الإستراتجية القصصية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح عينة التوحد الخفيف هي الأخرى بعد تمرير اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (2.374)عند درجة حرية (30) و دلالة معنوية بقيمة (0.024) و هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، كل هذه النتائج جاءت لتثبت هذه الفرضية و في نفس الوقت تتفق مع دراسة السعر حيث أنه لتقييم الفهم الشفهي لدى التوحد الخفيف يجب الإلمام بكل من معارف الفهم المعجمية وذلك بجمع المعطيات الكمية و النوعية(الكلمات المفهومة، غير المفهومة، الضمائر، الأفعال، الصفات، المعجم و العلاقة بالزمان والمكان). هذا المستوى يمكن أن يقيم ب"test de vocabulaire actif et massif"(TUAP).

و أيضا الفهم الشفهي المضمون و ذلك بالأخذ بعين الاعتبار العناصر الملموسة الموجودة في وضعية الإلقاء لفهم ما يمكن أن يسمع أو يقال. بالإضافة إلى فهم الاحتمالات في المحادثة من خلال المعارف السابقة و المعارف حول العالم بصفة عامة والقيم الاجتماعية لفهم الرسالة أو لفهم القوانين الغير مكتوبة. (السعر،1992، ص32-33)

و عليه فالطفل التوحدي ذو الدرجة الخفيفة لديه القدرة على الكلام بجمل كاملة فقد ينخرط باتصال ولكن محادثة من و إلى الآخرين ستفشل، و عادة ما تكون محاولاته لتكوين أصدقاء غريبة و غير ناجحة . في المقابل نجد أن الطفل التوحدي ذو الدرجة المتوسطة يكون لديه عجز واضح في مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي، الاختلالات الاجتماعية ظاهرة حتى مع الدعم في المكان، مع بدء محدود للتفاعل الاجتماعي

مع استجابات منقوصة أو شاذة لاستهلالات الغير فمثلاً شخص يتكلم جملاً بسيطة وتفاعلاته محددة باهتمامات ضيقة، ولديه تواصل غير لفظي غريب (الحمادي، بدون سنة، ص 30)

3-6- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية السادسة:

توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الذاكرة الدلالية تعزى لمتغير مستوى التوحد (خفيف، متوسط)" حيث تم رفض هذه الفرضية من خلال النتائج المتحصل عليها و ذلك بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج عينة التوحد الخفيف و عينة التوحد المتوسط في الذاكرة الدلالية عند مستوى دلالة (0.05). بحيث تحصلنا بعد تمرير اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (1.638)عند درجة حرية (30) و دلالة معنوية بقيمة (0.112) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، فلقد تم نفيها نتيجة لاختلاف نتائج دراستنا مع دراسة عزاز 2011 والذي يرى أن مفهوم الترتيب الدلالي كمستوى من مستويات الذاكرة الدلالية عند الطفل التوحدي و مفهوم التعميم يكون أقل اضطرابا ذلك حسب درجة التوحد(خيف، متوسط و حتى الشديد) و العامل النفسي أثناء تأدية المهام ، كما أن تقييم قدرة الطفل التوحدي على إيجاد بنود أخرى من نفس الصنف الدلالي تتحسن حسب درجة صعوبة التعليمة وهنا أيضا وضع تمييز بين مختلف المستويات، مستوى مابين الفئات و مستوى داخل الفئة الواحدة أي أن عملية التصنيف لديه معقدة وللوصول إلى تحسن على مستوى هذه المهارة يتطلب جهدا إضافيا و فترة تدريب مكثفة و طويلة.(عزاز،2011).

خاتمة

خاتمة:

تناولنا في هذه الدراسة موضوع هام في ميدان علم النفس اللغوي و المعرفي، وهو موضوع الذاكرة الدلالية، والذي عرف في الآونة الأخيرة تصاعدا في درجة اهتمام علماء هذا الميدان إذ تعتبر هذه الذاكرة الدلالية القاعدة الأساسية المستودع الذي ترجع إليه اللغة لاستحضار مادتها المعرفية (الكلمات، المعاني أو الدلالات)، ومع ربط هذه الذاكرة الدلالية بعملية معرفية أخرى مستوحاة من نفس المخرجات المعرفية (اللغة) **ألا** وهي الفهم الشفهي والذي يعتبر القدرة على فهم الكلمات و فهم كل ما هو منطوق بحيث يستجيب الفرد للكلام الذي يسمعه و يتفاعل معه بطريقة مباشرة و أنية. و جاءت هذه الدراسة لتوسع هذه العلاقة من خلال تطبيقات ميدانية على أطفال طيف التوحد و ذلك بتطبيق اختبارين لتقييم هذه العلاقة، اختبار o52 لعبد الحميد خمسي(1987)، والذي يقيس الاستراتيجيات الفهم الشفهي عند أفراد عينة الدراسة ثم جاء و اختبار الذاكرة الدلالية لسعد عبد العزيز لنفس العينة فكانت نتائج الدراسة متماثلة مع بعض الفرضيات(الأولى، الثانية، السادسة) و متباينة مع أخرى(الثالثة، الرابعة، السابعة).

هذا ما طرحته نتائج الدراسة و محاولة إقرارها مع الدراسات السابقة و الزاد النظري الخاص باستراتجيات الفهم الشفهي و كذا الذاكرة الدلالية ، كما أن تشكل هذه العلاقة الوظيفية بين الجانب المعرفي و اللساني النفسي تعتبر قاعدة أساسية للمختص في علم النفس اللغوي و المعرفي و كذا في معالج أمراض الكلام و اللغة، إذ حاولنا من خلال هذا العمل البحثي تسليط الضوء عن طبيعة هذه العلاقة في مجال اضطراب طيف التوحد الذي يستلزم المزيد من البحث و التقصي في مختلف أبعاده المعرفية و اللغوية.

و رغم ذلك نبقى متحفظين نوعا ما حول استنتاجاتنا، و ذلك لقلة عدد الحالات أي 32 طفل توحدي و هو عدد ليس بالكثير حتى تظهر من خلاله نسب هامة للتأثير، و كذا فترات التكفل في مركز أو عيادة خاصة بهذه الفئة بين أفراد العينة أدت بانخفاض في مستوى التأثير، لأنه كلما طالت فترة التكفل كلما كان الطفل أكثر ثباتا و اتزانا على مستوى السلوكي و اللغوي.

و تبقى طريقة معالجة المعلومة اللسانية و استقبالها من طرف الطفل التوحدي محل البحث العلمي خاصة وفق خصائص اللهجات المحلية الجزائرية و ما يترتب عنها من بدل مجهودات معرفية و استراتيجيات مختلفة حسب ما تستدعيه الملفوظات العربية.

و لقد اتضحت لنا طيلة مراحل إعداد الدارسة مجموعة من الملاحظات و التي يمكن إجمالها في مجموعة من التوصيات و الاقتراحات أهمها:

- استغلال نتائج هذه الدراسة من تباين بين قبول و نفي بعض الفرضيات في فهم اللاتوافق بين بعض المعارف السابقة و واقع هذه الفئة أثناء التطبيق في ميدان، و كذا التأكيد في البحوث الاكاديمية على أهمية دراسات الحالة كونها تفصل في كل الجوانب(الثقافية، الاقتصادية، الاجتماعية، العلائقية، النفسية، المعرفية، الجسدية)، كل هذا يثبت لنا مبدأ كل حالة هي حالة خاصة. إضافة إلى القيام بدراسات مسحية هي الأخرى لها وزن فهم التدرج الكرونولوجي و المعرفي و اللساني لهذه الفئة و ذلك من خلال تتبع الحالة من أول دخول للمركز حتى أحر اليوم للإجراء،
- محاولة بناء مقاييس و روائز تقيس نشاط الفهم الشفهي وفق اللسان العربي الجزائري وعدم الاكتفاء بتكيف اختبارات و روائز أجنبية ليس إنقاصا من أسلوب التكييف بل حتى تكون هناك مصداقية أكثر لنتائج إي دراسة كانت في المجتمع الجزائري.
- في دراستنا الحالية لم نأخذ بعين اعتبار الجانب الاجتماعي و الاقتصادي للأطفال ذوي طيف التوحد وعليه يمكن لدراسات وأبحاث المقبلة دراسة هذا الجانب. كما يمكننا إشارة أيضا للجانب الثقافي لطفل وأهميته في اكتساب بعض المهارات.
- استغلال نتائج هذه الدراسة في بناء برامج عيادية علاجية ذات أسس معرفية (الفهم، الذاكرة الدلالية) و خاصة على مستوى نشاط التواصل اللفظي و الغير اللفظي.

- المواصلة في نفس الدراسة مع تقديم عدد أكبر من العينة. لأنه و بعد تمريرنا للأساليب الإحصائية للدراسة وجدنا صعوبة في تأويل نتائج المتحصل عليهم لقلة عدد العينة، عليه كلما كان عدد العينة كبير كلما كانت هناك مصداقية في نتائج الدراسة.
- على المعالجين في أمراض الكلام واللغة و النفسانيين عدم الاكتفاء بأدوات التشخيص الخاصة بالطفل الحامل طيف التوحد الحالية من CARS, ADOS و غيرها و محاولة بناء أدوات أكثر أدائية لان هذه الأخيرة تجعل من المختص اقرب لطفل على الأم أو الأهل.

قائمة المراجع

مراجع عربية:

-ابراهيم. مروان عبد المجيد.(2000). ***أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية***. الطبعة الأولى. عمان. مؤسسة الوراق.

-اجد. محمد عربي.(2018). ***تاخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية***.غير منشورة. رسالة لينل شهادة الدكتورة في الأرطوفونيا. جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

-أدافر. لامية. (2012). ***دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب بالتوحد بعد إخضاعه لإعادة التربية الصوتية***. غير منشورة. الجزائر. رسالة لينل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا. جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

- الحمادي. انور. ***معايير DSM-5***،

- أبو السيف. حسام أحمد محمد.(2006). ***الطفل التوحدي : خصائصه السلوكية و التربوية، اختبارات تقيس قدراته، دمجه في المجتمع***. الطبعة الأولى. هليوبوليس غرب – مصر الجديدة. ايتراك للنشر و التوزيع.

-دعد. الشيخ، العاسمي. رياض.(2006) . دمشق. ***مشكلات الأطفال و المراهقين***. منشورات جامعة دمشق.

- الفاعوري. أيهم.(2009). ***علم النفس العصبي و صعوبات التعلم، تربية خاصة***. بدون بلد. بحث لإعداد رسالة الماجستير تخصص صعوبات التعلم.

-الخطيب. جمال، الحديدي. منى.(1997) .الطبعة الأولى. الكويت. ***المدخل التربية الخاصة***. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

– السعر. سميرة عبد اللطيف .(1992). الكويت . ***معاناتي و التوحد***، بحث لإعداد رسالة الماجستير تربية خاصة.

– الزيات. فتحي مصطفى. (1998). ***الأسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي المعرفي***. سلسلة علم النفس المعرفي(03)،الجزء الأول .القاهرة . مطابع الوفاء.

–العتوم. يوسف عدنان.(2003). ***علم النفس المعرفي (النظرية و التطبيق)***. كلية التربية. جامعة اليرموك . دار المسيرة.

–الشرقاوي. انور.(1992). ***علم النفس المعرفي المعاصر***. القاهرة .مكتبة الانجلو.

– الحويله. امثال هادى. (2009). ***دراسة تجريبية في اثر نوع المعلومات وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية***. المجلد التاسع عشر، العدد 64 .مصر. المجلة المصرية للدراسات النفسية.

– الزغلول. رافع نصير، الزغلول. عماد.(2003). عمان .***علم النفس المعرفي***. دار الشروق للنشر و التوزيع.

– الحسيني. أحمد هلال، أخرون.(2013). ***علم النفس الحديث و الوظائف التنفيذية***، الطبعة الثانية. بدون بلد.

– الشامي. وفاء. (2004). ***سمات التوحد: تطورها وكيفية التعامل معها***. الطبعة الأولى. الرياض .مكتبة الملك الوطنية أثناء النشر.

– الشامي. وفاء. (2004). ***خفايا التوحد: أشكاله، أسبابه، تشخيصه***. الطبعة الأولى. الرياض. مكتبة الملك الوطنية أثناء النشر.

–ابو حلاوة. محمد السعيد. ***الدليل السريع للتعرف على الطفل الاوتيزم التوحدي***. مصر.المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. بدون سنة.

– الإمام. محمد صالح . آخرون.(2010). ***التوحد و نظرية العقل.*** الطبعة الأولى. عمان. دار الثقافة.

– المغلوث. فهد بن حمد .(2006). ***التوحد كيف نفهمه و نتعامل معه.*** الرياض. مؤسسة المالك خالك الخيرية.

– الصبوة. محمد نجيب ، اخرون.(2009). ***سيكولوجية الذاكرة الدلالية والاحداث الشخصية.*** القاهرة دار الطباعة و النشر والتوزيع.

– الجلبي. شاكر سوسن.(2005). ***التوحد الطفولي، اسبابه، خصائصه، تشخيصه،علاجه.*** دمشق، سوريا. مؤسسة علاء الدين للطباعة و التوزيع.

– المغازي. خيري.(1989) . ***صعوبات القراءة و الفهم القرائي***.دار الوفاء المنصورة. بدون بلد.

– بيومي. لمياء عبد الحميد .(2008). ***فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين،*** رسالة دكتوراه قسم علم النفس التربوي، جامعة قناة السويس.

– بن المغيرة. عبد الله بن عثمان.(1989). ***طرق تدريس الرياضيات..*** الرياض. جامعة الملك سعود. دار النشر.

– بن عابد. نايف ابراهيم.(2004). ***قائمة تقدير سلوك التوحدي.*** الطبعة الأولى. دار الفكر،.بدون بلد.

– بن عصمتان. عبد الله.(2006). ***دراسة استراتيجيات الفهم لدى الأطفال المصابين بالوهن بتطبيق اختبار (IMC) 052 الحركي الدماغي–دراسة ميدانية.*** غير منشورة . مذكرة لنيل درجة الماجستير في الأرطوفونيا.جامعة الجزائر –2–. الجزائر.

- بطرس. حافظ بطرس .(2010). ***طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا و انفعاليا***. الأردن ، عمان .الطبعة الأولى دار المسيرة للنشر و التوزيع.

- بدرينة. محمد العربي ، ركزة. سميرة .(2016). الجزائر. الطبعة الأولى. ***علم النفس المعرفي***. دار الخلدونية.

- بن صافية. امال.(2002). ***الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة*** .غير منشورة. رسالة لينل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا. جامعة الجزائر-2-.

- بن حمو. محمد الهادي.(2015). ***علاقة الوظائف التنفيذية بعملية القراءة عند الطفل 08 – 12سنة دراسة ميدانية بابتدائية و متوسطة بمدينة تلمسان***. غير منشورة. مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس المعرفي. جامعة بليدة -2-. الجزائر.

- بن عابد، نايف ابراهيم ، عبيدات، يحيى فوزي (2011)،***الطلاب ذو اضطراب طيف التوحد: ممارسات التدريس الفعالة***، الطبعة الأولى، دار الفكر.

- بلال . لينة .(2016). ***مسارات نمو الأطفال المصابين بالتوحد دراسة ميدانية طولية على عينة متكونة من (20) طفل مصاب بالتوحد في الجزائر***. غير منشورة. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في تقنيات وتطبيقات العلاجات النفسية. جامعة ابي بكر بلقايد. تلمسان، الجزائر.

- بن صويلح اللهيبي. بنت عبدالرحمن نادية .(2009). ***فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الغذائي لأمهات ومشرفات أطفال التوحد***. غير منشورة. رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الاقتصاد المنزلي قسم التغذية وعلوم الأطعمة تخصص تغذية تطبيقية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

-بخاري. صليحة.(2002). ***الذاكرة الدلالية لدى المصابين بعسر الكتابة في الوسط الاكلنيكي الجزائري-تناول لساني معرفي-***. غير منشورة. مذكرة لنيل درجة الماجستير في الأرطوفونيا. جامعة الجزائر -2-. الجزائر.

- بلخيري. وفاء.(2005). ***علاقة اضطراب القدرة المكانية بقدرة الفهم اللفظي عند الاطفال مصابين بالاعقاقة الحركية.*** غير منشورة. رسالة لينل شهادة ماجستير في علم النفس المعرفي. جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.

-تركي. رابح .(1984). ***أصول التربية والتعليم***. الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.

- حمداش. مليكة .(2002).، ***الذاكرة الدلالية لدى المصاب بالحبسة بروكا (تناول نفس معرفي) من خلال تطبيق نموذج "اندرسون"***. غير منشورة .رسالة لينل شهادة ماجستير في الأرطوفونيا. جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

-حساني. أحمد. (2000) . ***دراسات في اللسانيات التطبيقية***. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

- خولة. أحمد يحيى .(2000). ***الاضطرابات السلوكية و الانفعالية***. الطبعة الاولى. الاردن، عمان. دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

-زينات. فاطمة.(2012). ***الوحدة الإعاقة الذهنية***. محاضرة التوحد. محاضرة غير منشورة. السنة الرابعة أرطوفونيا. جامعة الجزائر -2-.

-دبراسو. فاطمة.(2005). ***الذاكرة الشخصية و الذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط(دراسة حالة)***. غير منشورة .رسالة لينل شهادة ماجستير في الأرطوفونيا جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.

- دحال. سهام .(2005). ***دراسة و تحليل إستراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات التعلم القراءة.*** غير منشورة. رسالة لينل شهادة ماجستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

-جمعة. السيد يوسف.(1997) . ***سيكولوجية اللغة و المرض العقلي.*** مصر ، القاهرة. دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

- دريفل. يسمينة.(2007). ***دراسة الذاكرة الدلالية عند الاطفال المصابين بمتلازمة داون.***غير منشورة .رسالة لينل شهادة الماجيستير في الأرطوفونيا. جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

- ساسان. الهام .(2007). ***تأثير الصدمة الجمجمية على الذاكرة و كيفية إعادة تأهيلها،*** غير منشورة. رسالة لينل شهادة الماجيستر في علم النفس المعرفي. جامعة الحاج لخضر-باتنة-. الجزائر.

- سيد سليمان. عبد الرحمان .(2000). ***محاولة فهم الذاتوية اعاقة التوحد عند الاطفال.*** مكتبة زهراء الشرق. كلية التربية. جامعة عين الشمس. بدون بلد.

-سالم. سماح قاسم. ***برنامج تحليل السلوك التطبيقي.*** كلية التربية. جامعة حلوان. بدون سنة.

-سهى. أحمد أمين نصر.(2002). ***الإتصال اللغوي للطفل التوحدي:تشخيص- برامج علاجية.*** الطبعة الأولى. دار الفكر.بدون بلد.

- شعباني. مليكة.(2005). ***دور تدريس الفهم الشفهي في تطوير مفاهيم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة السادسة ابتدائي.*** غير منشورة. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي. جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

-شاش. سهير محمد سلامة .(2006). ***علم النفس اللغة،*** الطبعة الأولى. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

-عثمان. فرج.(1994). ***إعاقة التوحد أو الاجترار***.العدد.45النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة و المعوقين.

- عليوه. سهام علي عبد الغفار .(1999). ***فعالية كل من برنامج ارشادي للاسرة و برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من اعراض الذاتوية (الاوتيزم).*** غير منشورة. رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتورة الفلسفة في التربية. تخصص الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة طنطا.

- عبيدات. محمد أبو الناصر ، مبيض. دين.(1990). ***منهجية البحث العلمي ، القواعد ، المراحل والتطبيقات***.الطبعة الثانية.دار وائل للطبعة والنشر.بدون بلد.

-عبيدات. ذوقان ،وعدس. عبد الرحمن .(1990) . ***البحث العلمي و مفهومه، أدواته، أساليبه.*** السعودية. دار أسامة للنشر والتوزيع.

- عزاز. محمد زهير.(2011). ***فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارة الذاكرة الدلالية و اثر ذلك على الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين، دراسة تجريبية***. غير منشورة. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الارطفونيا و أمراض اللغة و الاتصال. جامعة الجزائر-2-.الجزائر.

- عصر. حسن عبد الباري. (1999). ***الفهم عن القراءة***. مصر مركز الإسكندرية للكتاب.

-عواشرية .السعيد .(2005) . ***الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية*** .الجزائر .منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، موندیال كوم للطباعة.

-غزال. مجدي فتحي.(2007). ***فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية عينة من أطفال التوحديين في مدينة عمان.*** غير منشورة. رسالة لينل شهادة الماجيستر في التربية الخاصة. الجامعة الاردنية. الأردن.

- قاسمي. أمال.(2014).***الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم دراسة تشخيصية مع اقتراح برنامج تدريبي.*** غير منشورة. أطروحة دكتورة ،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر2،الجزائر.

-قادري. عبد الحليم.(2010). ***مدى فعالية برنامج ماكتون و بيكس في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الاطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية بمنطقة الرياض***، غير منشورة. رسالة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا. جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

- لوزاعي. رزيقة (2008)،***العرض الجبهي دراسة نفس عصبية لوظيفتي الانتباه الانتقائي و الذاكرة العاملة.*** غير منشورة. رسالة لينل شهادة الماجيستر في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر-2-. الجزائر.

-ميرود. محمد (2008)، ***استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل أحادي اللغة و الطفل مزدوج اللغة.*** غير منشورة. رسالة لينل شهادة الدكتورة في علم النفس اللغوي و المعرفي ، جامعة الجزائر-2- .الجزائر.

- منسى. محمود عبد الحليم . (2000). قسم علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

- نواني. حسين .(2009).***وحدة علم النفس اللغوي محاضرة فهم اللغة*** .محاضرة غير منشورة ، جامعة الجزائر -2-.

- نواني. حسين ، اجد. محمد عربي.(2013) . ***علاقة الحلقة الفونولوجية باستراتيجيات الفهم الشفهي عند الكفل المتأخر لغويا***، مجلة الدراسات النفسية و التربوية، العدد10، جامعة الجزائر-2- .الجزائر.

- نبيل زايري ،(2008)***تقييم إستراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل ذو الصمم الحاد باستخدام الكومبيوتر***. غير منشورة. رسالة لينل شهادة الدكتورة في الأرطوفونيا ، جامعة الجزائر-2-.الجزائر.

مراجع اجنبية:

- **Boucheron, G. B.** (1981). *La Mémoire sémantique de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Boulekras. N. (2011). *Petit Guide Sur L'autisme* . Université d'Oran. Office des publication universitaires.

- **Bragard, A., & Maillart, C.** (2005). *Evaluation et rééducation de l'organisation sémantique chez l'enfant : étude d'un cas clinique*. Glossa, 94, pp. 48-69.

- **Bresson ,J. L.** (2011). *Efficacité et innocuité des régimes sans gluten et sans caséine proposés à des enfants présentant des troubles envahissants du développement (autisme et syndromes apparentés)*, agence française de sécurité sanitaire des aliments.

-Brin; F , al. (2011). *Dictionnaire d'Orthophonie*. France. Troisième édition. Ortho édition.

- **Di Pietro. M., et al.** (2014). *Evaluation de la mémoire sémantique*. Hôpitaux Universitaires de Genève .revue des tests existants en modalité verbale et non verbale.

- **Franc. S, Gerard. C. L.** (2004). *Le programme Makaton, son utilisation auprès des sujets autistes.* Paris. Hôpital Robert Debré, Montpellier.

-**Frith**. **U**. (1991). *Asperger and his Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

- **Godefroid, J.** (2011). *Psychologie: Science humaine et science cognitive*. Bruxelles: De Boeck.

- **Hardiman-Taveau, E.** (2018, November 19). *Giude D'intervention Pédagogique: Le Syndrome d'Asperger (SA) et l'Autism de Haut Niveau en Milieu Scolaire.* Reading presented at Asperger Aide in France.

-**Healy**, **A**. **F**., & **Proctor**, **R**. **W**. (2003). *Experimental Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.

- **Heflin, J., & Alaimo, D. F.** (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- **Jullien Vachot, F., & Santaella, E. (2008).** *Comprehension orale morphosyntaxique et code pictographique : Impact d'un travail rééducatif auprés d'un enfant IMOC ayant un trouble severe du langage oral.* (Doctoral dissertation, Université Claude Bernard Lyon). Lyon: Université Claude Bernard.

-**Lenoir. P. et al.**(2007). *L'Autisme et les Troubles de Développement Psychologique.* 2ème Edition, MASSON .

- **Lyama-Kurtycz .T**. (2020). *Diagnosing and Caring for the Child with Autism Spectrum Disorder*. USA. Madison. WI, University of Wisconsin

-**Noizet. G**. (1980). *De la perception à la compréhension du langage, un modèle psycholinguistique du locuteur*. Presse Universitaires de France.

-**Noémie. A. O., et al.** (2015). *Implication de la mémoire sémantique dans les opérations de morphologie flexionnelle et dérivationnelle*. Québec, Canada .Thèse en cotutelle Doctorat en médecine expérimentale Université Laval.

- **Organisation Mondiale De La Sante**. (2000) . *Classification International des Troubles Mentaux et Troubles du Comportement* **,***CIM-10*.Paris. Masson

-**Ould Taleb. M**. (2009). *Le Spectre de l'autisme* , OPU, ALGER.

- **Perry. A. ,Condillac. R**. (2003). *Pratique Fondées sur les Résultats s'appliquant aux Enfants et aux Adolescent Atteints des Troubles du Spectre Autistique*. ONTARIO.

– **Plumet. M. H**. (n.d). *Fonctionnement cognitif et autisme : vers une articulation des troubles de la représentation et de la communication.* paris. Université rené Descartes. CNRS.

- **Rogé**, **B. (2003)**. *Autisme, comprendre et agir: Santé, éducation, insertion* (2nd ed.). Paris: Dunod.

-**Rondal. J .A**. (2000). *Théorie de l'esprit et langage, convergence entre les syndromes autistiques, X-fragile et d'asperger*. Glossa.

- **Rossi, J**. (2009). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles: De Boeck.

- **Sellin**, **B**. **(1996*)***. *I don't want to be inside me anymore*: *Messages from an autistic mind*. New York: Basic Books.

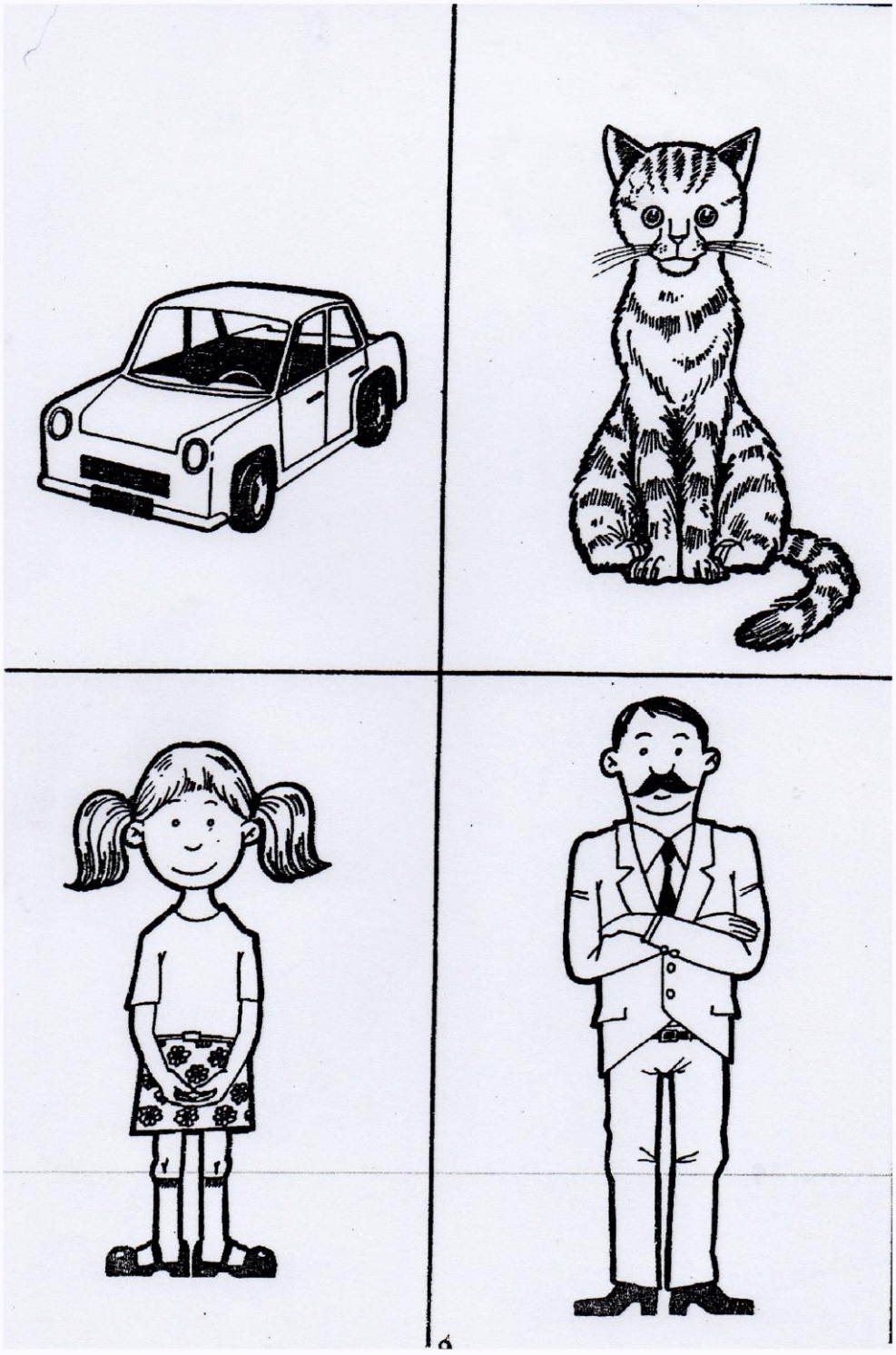
-**Siegwart Zesiger. R** .(1998). *La mémoire sémantique***,** Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée).

- **Tulving. E.** (1993). *Memory systems*. Canada. Etudes vivantes.

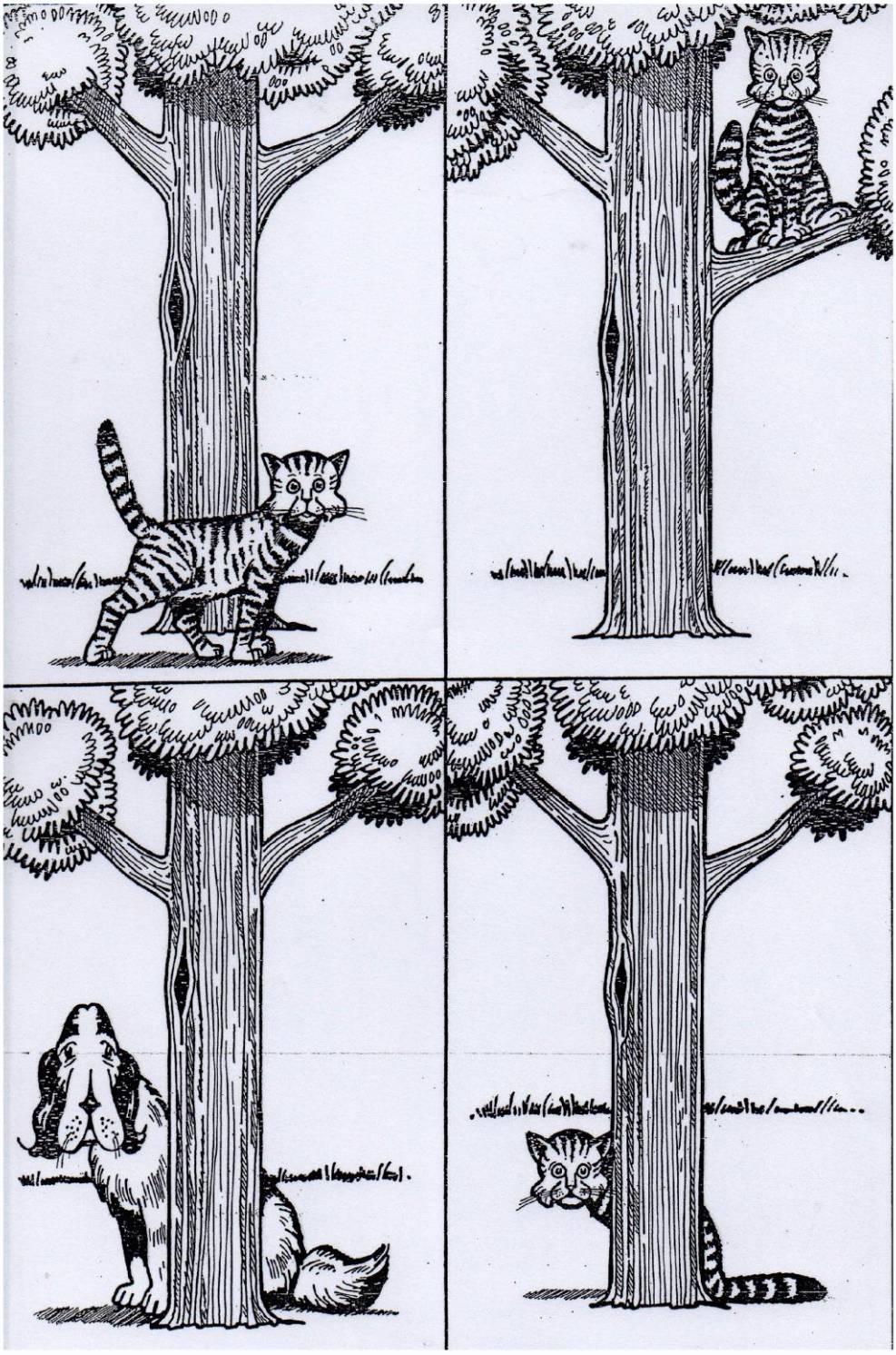
-**Wing. L**. (1989). *The Diagnostic of Autism in GILLBERG C. ed, Diagnostic and Treatement of Autism* . NEW YORK: Plenum Press.

الملاحق

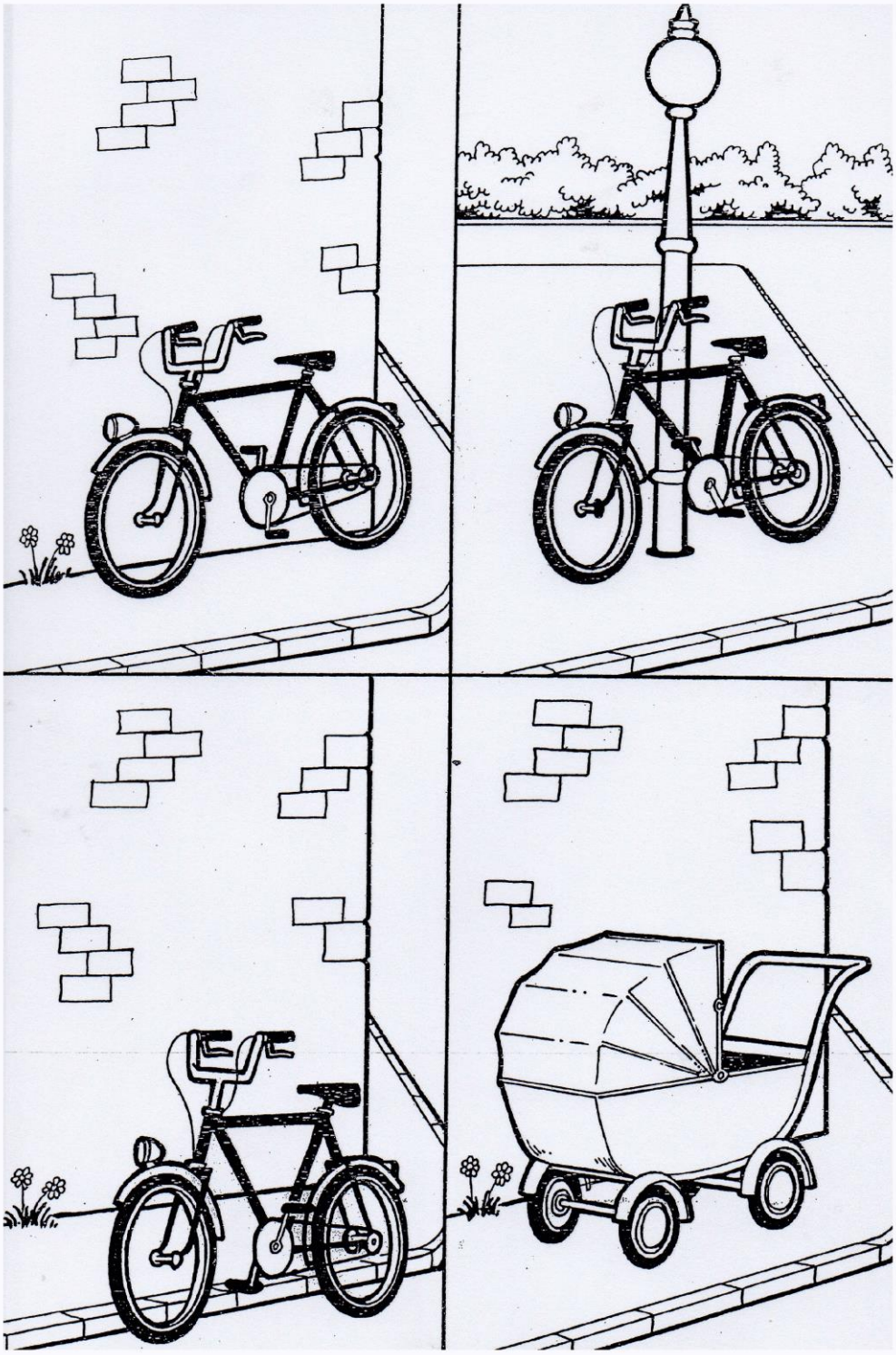
صورة من الإستراتيجية المعجمية



صورة من الإستراتيجية الصرفية التركيبية



صورة من الإستراتيجية الفصصية



قائمة الجمل الخاصة باختبار الفهم الشفهي (52-o) لعبد الحميد خمسي بعد ترجمتها:

1-1- الولد يجري

2-1- الولد لا يجري.

1-2- القط أمام الشجرة.

2-2- القط وراء الشجرة.

3 -1- الفنجان مكسور.

3 -2- الفجان ليس مكسور.

4 -1- السيارة فوق السرير .

4 -2- السيارة تحت السرير .

5 -1-عصافير تطير .

5 -2-عصفور يطير .

6- آكل الكرز الذي تقطفه أمي.

7-1-الكلب أمام الكرسي.

7-2-الكلب وراء الكرسي.

- 8علبة الحلوى التي أعطوني إياها فارغة.

- 9القط الذي جذبته من نيله خدشني.

10-أرى المطر يسقط خارجا.

11-طلبت مني أمي لبس معطفي.

12-1-السيارة تدفعها الشاحنة.

12-2-السيارة تدفع الشاحنة.

13-1-سيذهب السيد.

13-2-ذهب السيد.

14-1-السيارة في المنزل.

14-2-السيارة بين المنازل.

15-1-سقطت البنت الصغيرة.

15-2-هل سقطت البنت الصغيرة؟

16-1-الأطفال يلبسون أحذيتهم.

16-2-الأطفال لبسوا أحذيتهم.

17-1-السيارة تتبع الشاحنة.

17-2-السيارة التي تتبعها الشاحنة

18-1-البنت الصغيرة تنظر إليه.

18-2-البنت الصغيرة تنظر إلى نفسها.

19-1-قالت أمي " :أين هذه البنت."

19-2-قالت أمي " :من هذه البنت."

20-1-البنت التي يغسل لها الولد.

20-2-البنت تغسل للولد.

21-1-البنت الصغيرة تمشط شعرها.

21-2-البنت الصغيرة تمشط له شعره.

22-ينظر إلى العصفور الذي يطير.

23-1-أخبئ الشاحنة التي كسرت عجلاتها.

23-2-أخبئ الشاحنة التي لم تكسر عجلاتها.

24-الباخرة التي في الميناء لها شراعات.

25-1-الأطفال يلعبون.

25-2-الولد يلعب.

26-1-كل الأولاد لديهم قبعات.

26-2-بعض الأولاد لديهم قبعات.

27-أراك تأكل المثلجات.

28-1-الدب نائم.

28-2-الدببة نائمة.

29-1-الدراجة على الحائط.

29-2-الدراجة بجانب الحائط.

30-1-البنت اكبر من الولد.

30-2-البنت اقل من الولد

الملحق الثاني

تحكيم قائمة اختبار

0-52

الملحق رقم03:

حضرة الأستاذ(ة) المحترم(ة):

في اطار القيام بدراسة تتناول موضوع استراتيجيات الفهم الشفهي و علاقتها بالذاكرة الدلالية عند الطفل التوحدي دراسة ميدانية بمركزي التوحد بمدينة تلمسان و العاصمة ، لنيل شهادة الدكتورة علوم في تخصص **علم النفس اللغوي و المعرفي**، تم اللجوء الى ترجمة اختبار 52-o لقياس استراتجيات الفهم الشفهي من اللغة العربية إلى الدراجة العاصمية و التلمسانية، وللاستفادة من خبرتك أتقدم بطلبي هذا المتمثل في التأكد من مدى صدق وسلامة الترجمة ووضوح العبارات ولك مني جزيل الشكر والامتنان.

توزيع أسماء المحكمين حسب مؤسسة الانتماء والدرجة العلمية:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	أجد محمد عربي	أستاذ محاضر ب	ممارس ارطوفوني سابق بالصحة الجوارية هراوة- عاصمة- أستاذ جامعي حاليا جامعة وهران
02	بن خنيش اسماء	الماجيستير	مديرة ديوان باب الخير التوحد- العاصمة-
03	أوجي الهام	الليسانس	ممارسة ارطوفونية بديوان باب الخير التوحد- العاصمة-
04	قويدري ليلى	أستاذ مساعد أ	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم. ممارسة ا رطوفونية سابقة بمركز البيداغوجي للمعاقين ذهنيا.-تلمسان-
05	عدو محمد الامين	ليسانس	ممارس ارطوفوني بمستشفى دمرجي -تلمسان-

قائمة الجمل الخاصة باختبار الفهم الشفهي (52-O) لعبد الحميد خمسي بعد ترجمتها للهجة العاصمية:

" سوف نقوم بلعبة : أنا أقرأ أو ألقي عليك جملة و أنت تقوم بتعيين الصورة التي تتناسب و الجملة". Duka nala3bu lu3ba. Ana nqulèk jumlèt u nta warili taswira li m3a ljumla."tji

- ارني الصورة أين يوجد...

warili wīn rahi taswira li kayn fiha…

1-1- الولد يجري

lwəld jağri

1-2- الولد لا يجري.

lwəld ma jağriŠ

2-1- القط أمام الشجرة.

lqaṭṭa qudam šāğra

2-2- القط وراء الشجرة.

lqaṭṭa mūr šāğra

3 -1- الفنجان مكسور.

kès m kəssər

3 -2- الفجان ليس مكسور.

kès mèŠi m kəssər

4 -1- السيارة فوق السرير .

ṭunubīl fūq ləfréŠ

4 -2- السيارة تحت السرير .

ṭunubīl təht lfréŠ

5 -1-عصافير تطير .

Zwawéğ jtérū

5 -2-عصفور يطير .

Zawéğ jtér

6- آكل الكرز الذي تقطفه أمي.

Nəkūl ħab ləmluk li tnəħih jəmma

7-1-الكلب أمام الكرسي.

Kəlb qudam lKursi

2-7-الكلب وراء الكرسي.

Kəlb mūr lKursi

- 8علبة الحلوى التي أعطوني إياها فارغة.

ləbata tə3 lħalwa li ʕṭawhali fèrɣa

- 9القط الذي جذبته من نيله خدشني.

lqaṭṭa li ğbatu məzaʕka dijalu xabŠətni

10-أرى المطر يسقط خارجا.

rani nŠuf šta ṭéħ bara

11-طلبت مني أمي لبس معطفي.

qatli jəmma lbəs lvista

1-12-السيارة تدفعها الشاحنة.

ṭunubīl ṭabbaʕha lkamijun

2-12-السيارة تدفع الشاحنة.

ṭunubīl ṭabbaʕ flkamijun

1-13-سيذهب السيد.

Duk jrūħ rāğəl

2-13-ذهب السيد.

Raħ rāğəl

1-14-السيارة في المنزل.

ṭunubīl fə dar

2-14-السيارة بين المنازل.

ṭunubīl bin djar

1-15-سقطت البنت الصغيرة.

ṭafla sɣira ṭaħət

2-15-هل سقطت البنت الصغيرة؟

ṭafla sɣira ṭaħət ?

1-16-الأطفال يلبسون أحذيتهم.

Drèri jalbsu sbabəthum

2-16-الأطفال لبسوا أحذيتهم.

Drèri lbsu sbabithom

1-17-السيارة تتبع الشاحنة.

ṭunubīl li tabbaʕ flkamijun

2-17-السيارة التي تتبعها الشاحنة

ṭunubīl tabbaʕha flkamijun

1-18-البنت الصغيرة تنظر إليه.

ṭafla sɣira tŠuf fih

2-18-البنت الصغيرة تنظر إلى نفسها.

ṭafla sɣira tŠuf frūħha

1-19-قالت أمي " :أين هذه البنت."

qatli jəmma wīn rahi had ṭafla

2-19-قالت أمي " :من هذه البنت."

qatli jəmma Škun had ṭafla

1-20-البنت التي يغسل لها الولد.

tfèl jaɣsəl l ṭafla

2-20-البنت تغسل للولد.

ṭafla taɣsəl lə tfèl

1-21-البنت الصغيرة تمشط شعرها.

ṭafla sɣéra tamŠat Š3arha

2-21-البنت الصغيرة تمشط له شعره.

ṭafla sɣéra tamŠatlu Ša3ru

22-ينظر إلى العصفور الذي يطير.

Rah jŠuf fə Zawéğ li rahu jtér

1-23-أخبئ الشاحنة التي كسرت عجلاتها.

Nxabi f lkamijun li kassərt rudat djalha

2-23-أخبئ الشاحنة التي لم تكسر عجلاتها.

Nxabi f lkamijun li ma tkassərluŠ rudat djalha

24-الباخرة التي في الميناء لها شراعات.

‘lbabur éli fèlpur 3èndhu Šra3èt

1-25-الأطفال يلعبون.

Drari jəlʕbu

2-25-الولد يلعب.

‘tfèl jəlʕab

1-26-كل الأولاد لديهم قبعات.

kəmel drari 3andhum Šapo

2-26-بعض الأولاد لديهم قبعات.

mèŠi kəmel drari3andhum Šapo

27-أراك تأكل المثلجات.

Rani nŠufèk tèkul f lakrim

1-28-الدب نائم.

Dubb rèqèd

2-28-الدببة نائمة.

‘ldwab rèqdin

1-29-الدراجة على الحائط.

vilo 3la lhit

2-29-الدراجة بجانب الحائط.

vilo fi ğènb lhit

1-30-البنت اكبر من الولد.

ṭafląkbiéra 3la tfèl

2-30-البنت اقل من الولد

ṭafląsɣira 3la tfèl

قائمة الجمل الخاصة باختبار الفهم الشفهي (52-o) لعبد الحميد خمسي بعد ترجمتها للهجة التلمسانية:

" سوف نقوم بلعبة : أنا أقرأ أو ألقي عليك جملة و أنت تقوم بتعيين الصورة التي تتناسب و الجملة"

Duk nala3bu lu3ba. Ana nulèk jumlèt u nta warili taswira li tji m3a ljumla.

- ارني الصورة أين يوجد..

warili fayèn riha taswira li kayn fiha

1-1- الولد يجري

lwəld jağri

1-2- الولد لا يجري.

lwəld ma jağriŠ

2-1- القط أمام الشجرة.

lqaṭṭa udam šᾱğra

2-2- القط وراء الشجرة.

lqaṭṭa mūr šᾱğra

3-1- الفنجان مكسور.

kès mhərés

3-2- الفجان ليس مكسور.

kès mèŠi mhərés

4-1- السيارة فوق السرير .

lutu fūə ləfréŠ

4-2- السيارة تحت السرير .

lutu təht lfréŠ

5-1-عصافير تطير .

Zwawéğ jtérū

5-2-عصفور يطير .

Zawéğ jtér

6- آكل الكرز الذي تقطفه أمي.

Nəkūl ħab ləmluk li tnəħih ma

7-1-الكلب أمام الكرسي.

Kəlb udam lKursi

7-2-الكلب وراء الكرسي.

Kəlb mūr lKursi

8- علبة الحلوى التي أعطوني إياها فارغة.

qabsa tə3 gətʊo li ʕṭawhali xawja

9- القط الذي جذبته من نيله خدشني.

laaṭ li ğbatu mən təbʕu xabŠətni

10-أرى المطر يسقط خارجا.

rani nŠuf šta ṭéħ bara

11-طلبت مني أمي لبس معطفي.

étli ma lbəs lbalṭu

12-1-السيارة تدفعها الشاحنة.

lutu tʕinha lkamijun

12-2-السيارة تدفع الشاحنة.

lutu tʕin flkamijun

13-1-سيذهب السيد.

Duk jrūħ rāğəl

13-2-ذهب السيد.

mŠa rāğəl

14-1-السيارة في المنزل.

lutu fə dar

14-2-السيارة بين المنازل.

lutu bin djar

15-1-سقطت البنت الصغيرة.

bént sɣira ṭaħət

15-2-هل سقطت البنت الصغيرة؟

bént sɣira ṭaħət ?

16-1-الأطفال يلبسون أحذيتهم.

Drèri jalbsu sbabəthum

16-2-الأطفال لبسوا أحذيتهم.

Drèri lbsu sbabithom

1-17-السيارة تتبع الشاحنة.

lutu tébaʕ flkamijun

2-17-السيارة التي تتبعها الشاحنة

lutu tébaʕha flkamijun

1-18-البنت الصغيرة تنظر إليه.

bént sɣira tŠuf fih

2-18-البنت الصغيرة تنظر إلى نفسها.

bént sɣira tŠuf frūħha

1-19-قالت أمي " :أين هذه البنت."

étli ma fəyén riha had lbénté

2-19-قالت أمي " :من هذه البنت."

étli ma Škun had lbént

1-20-البنت التي يغسل لها الولد.

lwəld jaɣsəl lbént

2-20-البنت تغسل للولد.

bént taɣsəl lə lwəld

1-21-البنت الصغيرة تمشط شعرها.

bént sɣéra tamŠat Š3arha

2-21-البنت الصغيرة تمشط له شعره.

bént sɣéra tamŠatəh Ša3ru

22-ينظر إلى العصفور الذي يطير.

Rah jŠuf fə Zawéğ li rahu jtér

1-23-أخبئ الشاحنة التي كسرت عجلاتها.

Nxabi f lkamijun li hərést ğrajerha

2-23-أخبئ الشاحنة التي لم تكسر عجلاتها.

Nxabi f lkamijun li mə thəréstŠ ğrajerha

24-الباخرة التي في الميناء لها شراعات.

‘lbabur éli fèlpur 3èndəh Šra3èt

1-25-الأطفال يلعبون.

Drari jəlʕbu

2-25-الولد يلعب.

Lwəld jəlʕab

1-26-كل الأولاد لديهم قبعات.

kəmel drari ʕandhum Šapo

2-26-بعض الأولاد لديهم قبعات.

mèŠi kəmel drari ʕandhum Šapo

27-أراك تأكل المثلجات.

Rani nŠufèk tèkul f lakrim

1-28-الدب نائم.

Dubb rèqèd

2-28-الدببة نائمة.

‘ldwab rèqdin

1-29-الدراجة على الحائط.

Bəsklita ʕla lhit

2-29-الدراجة بجانب الحائط.

Bəsklita fi ğènb lhit

1-30-البنت اكبر من الولد.

bént kbiéra ʕla lwəld

2-30-البنت اقل من الولد

bént sɣira ʕla lwəld

الملحق الثالث

اختبار الذاكرة الدلالية

مقياس الذاكرة الدلالية–عبد العزيز سعد

تعريف المقياس: هو عبارة عن مجموعة من الاختبارات اللغوية مقتبسة عن مقاييس اختبارات القدرات اللغوية المتوفرة تقوم على روز بعض الجوانب التي تعتمد على الذاكرة الدلالية.

أهداف المقياس:

1. التعرف على قدرة الطفل في التكرار الدلالي للكلمات
2. التعرف على قدرة الطفل في التكرار الدلالي للأرقام
3. التعرف على قدرة الطفل في إنتاج التركيب الإيقاعي الدلالي
4. التعرف على قدرة الطفل في الإحساس والتمييز الفونولوجي
5. التعرف على قدرة الطفل في فهم المفردات
6. التعرف على دلالة الصور
7. التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي
8. الفهم والربط الوظيفي الجمل

الأبعاد التي يتناولها المقياس:

1. البعد الدلالي الفونولوجي للذاكرة.
2. الفهم والذاكرة البصرية السمعية و اللفظية.
3. الوعي والإدراك الدلالي الفونولوجي .

أقسام المقياس:

1-التكرار الدلالي للكلمات:

<u>الاختبار:</u>

العمود أ	العمود ب	التكـــرار اللفظي	الـــــربط الدلالي
قط	الشمس		
العشاء	الليل		
الجري	الشراب		
الماء	الأخضر		
المدينة	حيوان		
الأشجار	البيوت		
المفتاح	سباق		
الضوء	الكرة		
الطاولة	القسم		
اللعب	القفل		
المجموع الجزئي		/10	/10
المجموع الكلي			/20

الإجابة النموذجية

العمود أ	العمود ب	التكـــرار اللفظي	الـــــربط الدلالي	
قط	حيوان	1	1	
العشاء	الليل	1	1	
الماء	الشراب	1	1	
الجري	سباق	1	1	
المدينة	البيوت	1	1	
الأشجار	الأخضر	1	1	
الضوء	الشمس	1	1	
الطاولة	القسم			
المفتاح	القفل			
اللعب	الكرة			
المجموع الجزئي		10	10	
المجموع الكلي				20/

2-التكرار الدلالي للأرقام:

الاختبار:

المجموعات	السلاسل	التنقيط 1 او 0
المجموعة أ	9-5-3	
	7-4-2	
	3-2-5	
المجموعة ب	9-2-7-4	
	2-5-8-3	
	1-6-2-7	
المجموعة ج	9-5-8-1-3	
	2-7-3-8-4	
	3-8-1-6-9	
المجموع		/9

3-التركيب الإيقاعي الدلالي:

الاختبار:

المجموعات الإيقاعية	التنقيط 1او0	المجموعات الإيقاعية	التنقيط 1او0	المجموعات الإيقاعية	التنقيط 1او0
1. ***		7. * * **		13. ** * **	
2. ** **		8. ** ** **		14. ** ****	
3. ** *		9. *** **		15. ** * * *	
4. * * *		10. * * * *		16. * *** **	
5. ****		11. * ****		المجموع	/16
6. *** *		12. *****			

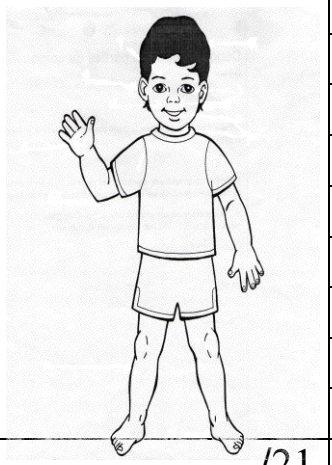
4-الإحساس والتمييز الفونولوجي:

<u>الاختبار:</u>

أزواج المقاطع			الإجابة الصحيحة	إجابة الطفل	التنقيط 1او0
1	Frit	Pris	نعم		
2	Mal	Bal	نعم		
3	Dens	Rat	لا		
4	Dens	Camp	نعم		
5	Coin	Soin	نعم		
6	Pois	Trois	نعم		
7	Poing	Fic	لا		
8	Mau	Clou	نعم		
9	Cuit	Cru	لا		
10	Thym	Mer	لا		
11	Bot	Troi	نعم		
12	Pur	Fin	لا		
13	Bond	gond	نعم		
14	Mie	Pain	لا		
15	Baie	Craie	نعم		
16	Fut	Faim	لا		
17	Rein	Vin	نعم		
18	Bol	Bout	لا		
19	Due	Rue	نعم		
20	Chut	Chat	لا		
المجموع					/20

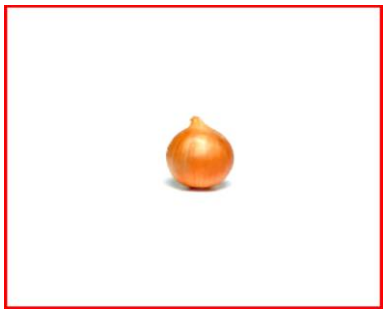
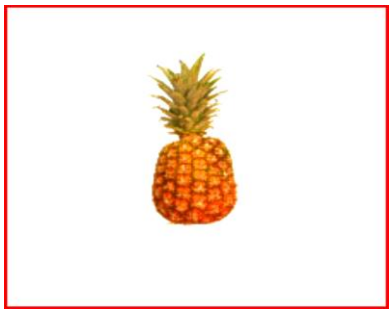
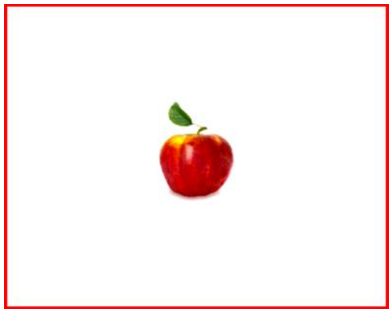
5-فهم المفردات:

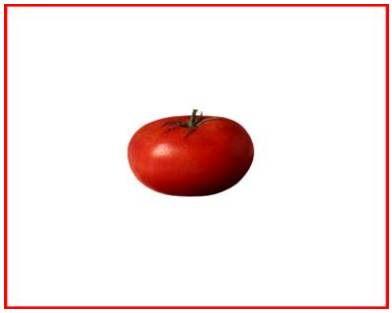
<u>الاختبار:</u>

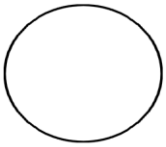
المفردات	التنقيط 1 أو 0	الأجزاء المقابلة
مجموعة الألوان		
1. بنفسجي		
2. رمادي		
3. بني		
4. أحمر		
5. أزرق		
6. أخضر		
مجموعة الأشكال		
1. مربع		
2. مثلث		
3. مستطيل		
4. بيضوي		
5. مكعب		
6. نجمة		
مجموعة أجزاء الجسم		
1.الذراع		تحدد هذه الأجزاء على جسم الطفل
2. الرقبة		
3. الجبهة		
4. الأذنين		
5. الذقن		
6. الركبة		
7. الإبهام		
8. ظفر		
9. الجفن		
المجموع	/21	

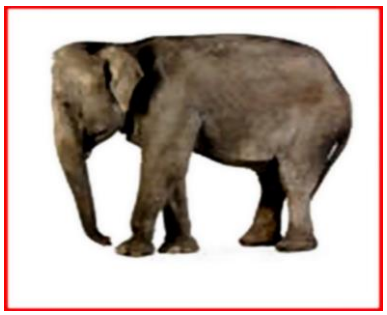
6-بند تسمية الصور:

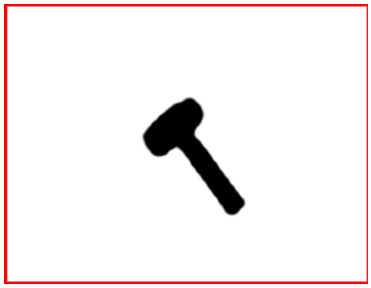
الصور القدمة في بند التسمية :

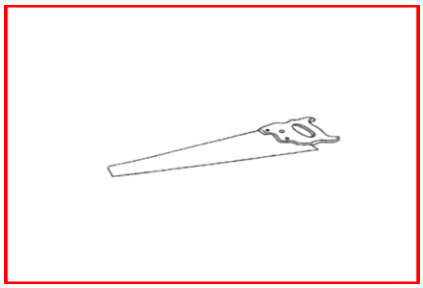




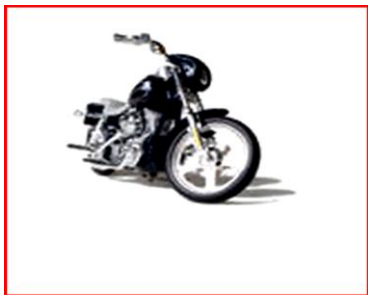


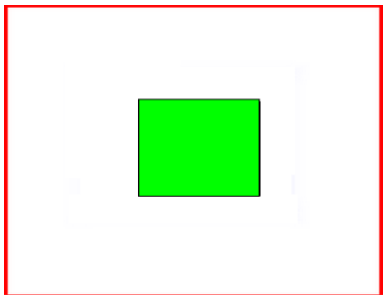


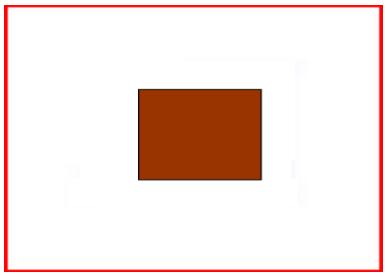


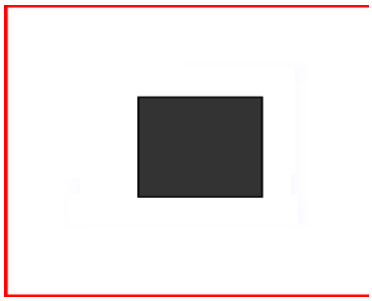


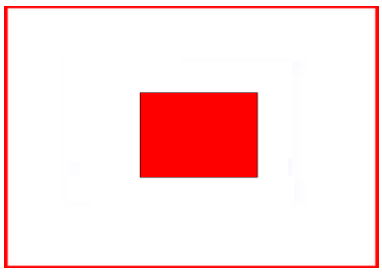


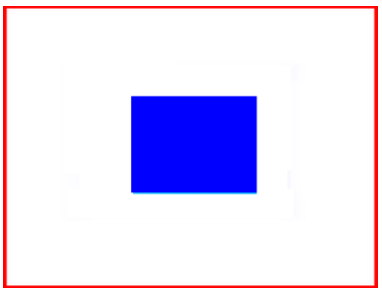


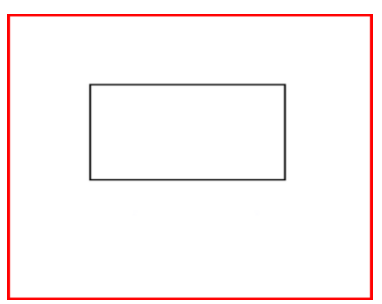


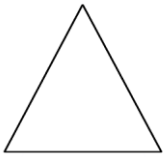












7. بند التصنيف و الترتيب الدلالي :

الوسائل :

نفس الصور المستعملة في البند السابق (تسمية الصور) .

التعلمية : نطلب من الطفل ترتيب الصور و تصنيفها حسب انتمائها لنفس النوع و المجموعة .

– وننتقل في هذا البند من الكل الى الجزء و من العام إلي الخاص . باستعمال في هذا نموذج الذاكرة Warrington الدلالية لـ ورينتون .

8. بند الفهم والربط الوظيفي الجمل :

الوسائل:

مدخل لفظى	مدخل بصرى
منشار	

تساؤلات دلالية

1.هل يستعمله الحلاق في حلاقة الشعر.	نعم	لا
2.هل هذا يستعمل في المطبخ .	نعم	لا
3.هل هو جزء من المعدن.	نعم	لا
4.هل توجد له انواع كهربائية.	نعم	لا
5.هل هذا وسيلة لقطع الخشب.	نعم	لا

مدخل لفظي

مدخل بصري

مفتاح

تساؤلات دلالية

1. هل يستعمل في تقطيع الخبز. نعم لا
2. هل هذا يستعمل في فتح الباب . نعم لا
3. هل هو من الحديد. نعم لا
4. هل له أنواع وأحجام مختلفة. نعم لا
5. هل يحدث صوت عندما يكون مع معدن أو مفتاح آخر. نعم لا

مدخل لفظي

مدخل بصري

مـوز

تساؤلات دلالية

1.هل هذا من الخضر.	نعم	لا
2.هل تأكل بقشورها .	نعم	لا
3.هل لونها أصفر.	نعم	لا
4.هل يمكن أكلها طازجة دون طبخها.	نعم	لا
5.هل لونه الداخلي أبيض.	نعم	لا

مدخل لفظي	مدخل بصري

هاتف نقال

تساؤلات دلالية

1.هل هذا يستخدم في تحضير الأكل. نعم لا

2.هل جزء منه مكون من المعدن . نعم لا

3.هل هو يستعمل لغرض التكلم و الاتصال بين الأفراد. نعم لا

4.هل يصدر أصوات و رنات موسيقية عند تشغيله. نعم لا

5.هل لون زجاجته أزرق. نعم لا

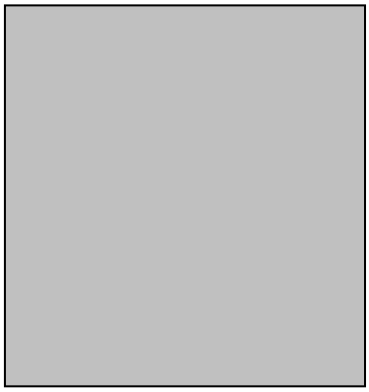
مدخل لفظي
قط

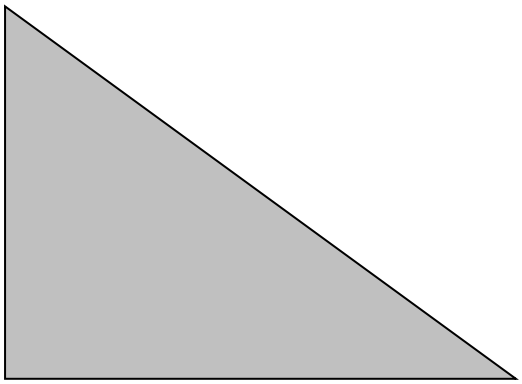
مدخل بصري

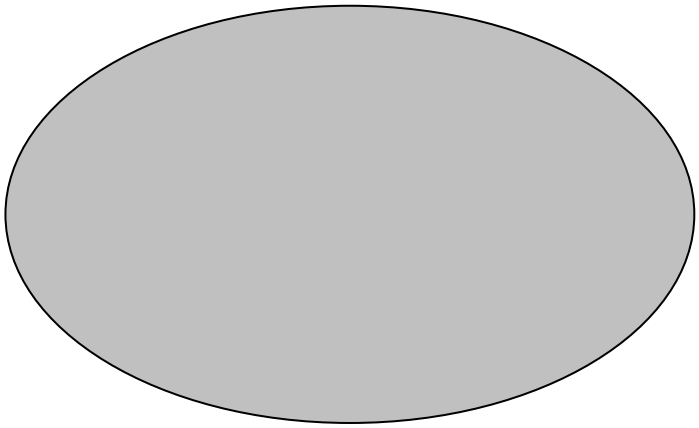
تساؤلات دلالية

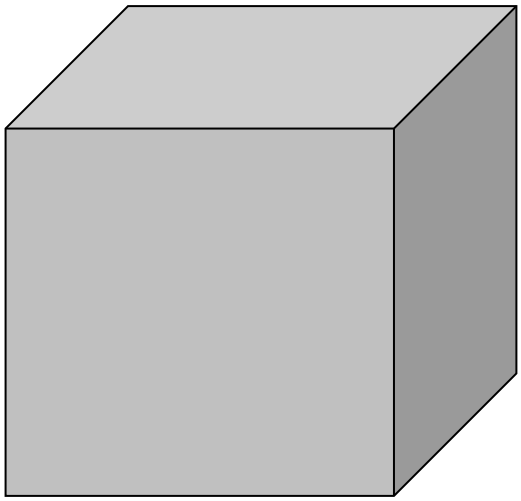
1.هل يحب الماء .	نعم	لا
2.هل لديه مخالب .	نعم	لا
3.هل هو أليف يعيش مع الانسان في المنزل.	نعم	لا
4.هل هو يحب الفأر .	نعم	لا
5.هل يأكل الاسماك و اللحوم.	نعم	لا

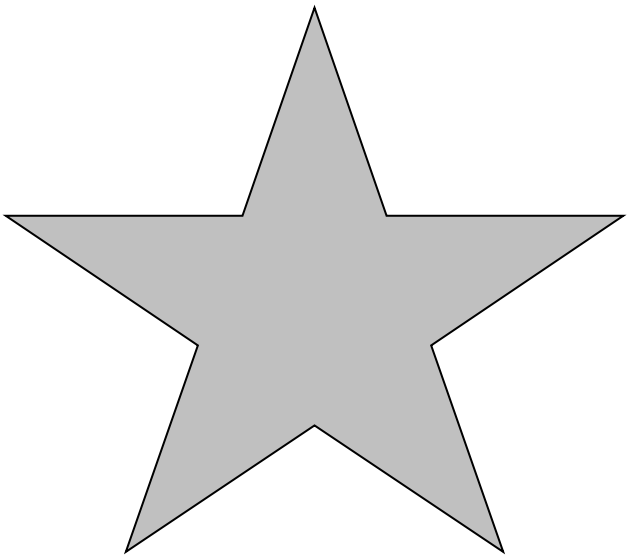
الأشكال:



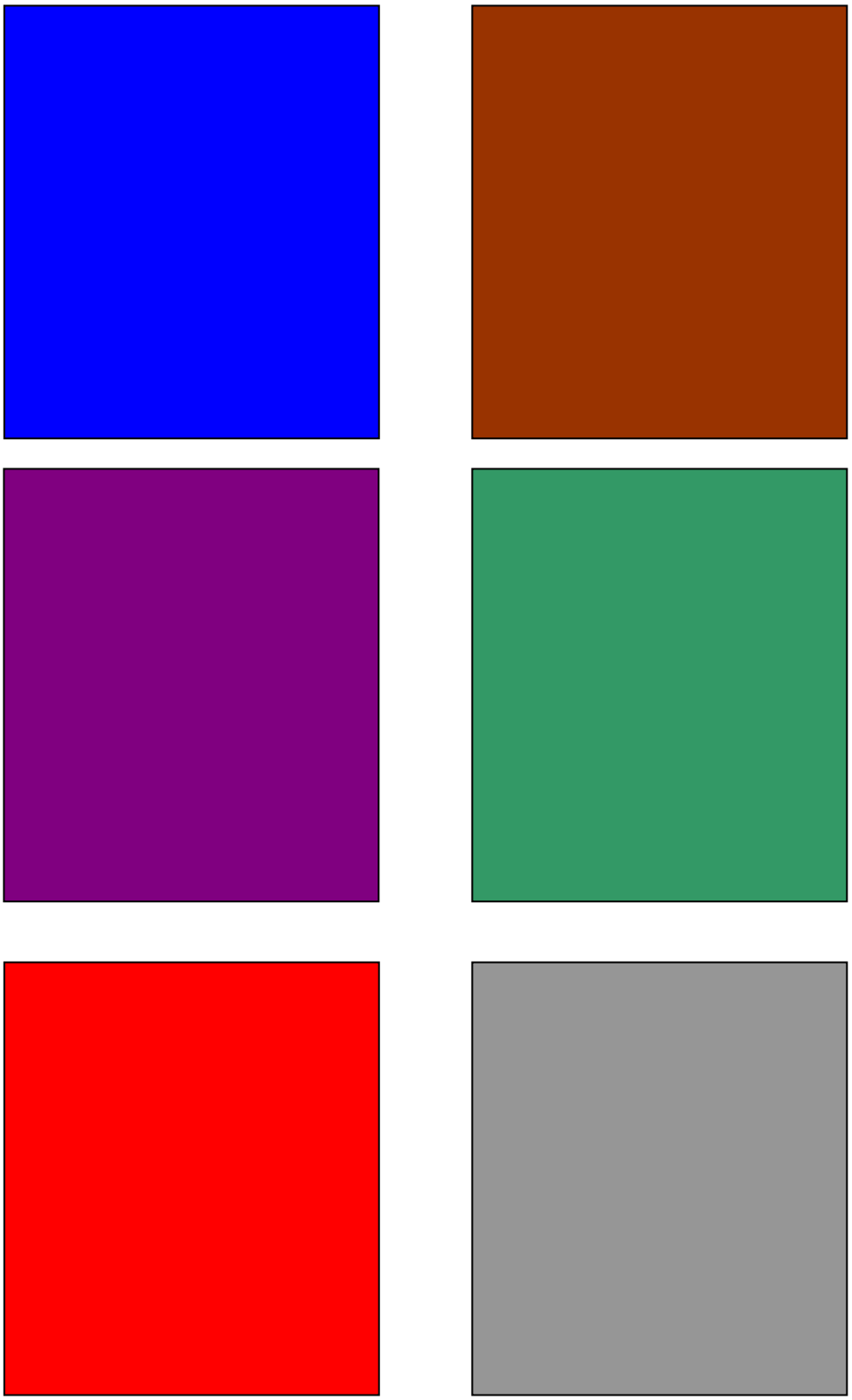


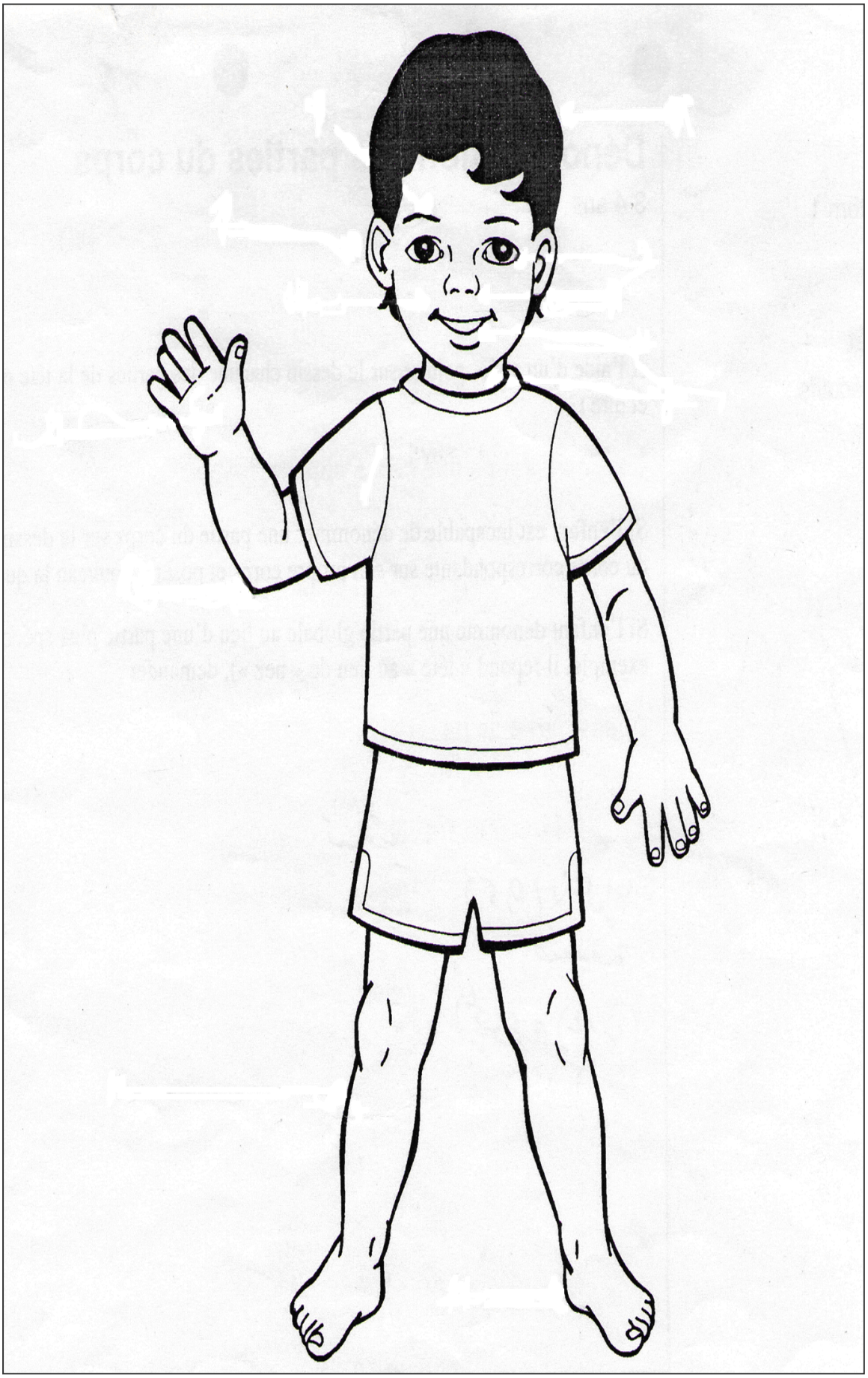






الألوان:





الملحق الثاني

اختبار CARS-2

Help

مـركــز هـيـلـب للشـرق الأوسـط وشـمـال أفـريـقيا
Help Center in The Middle East & North Africa

Childhood Autism Rating Scale
Second Edition

CARS2-ST

Childhood Autism Rating Scale, Second Edition (CARS2-ST)

Name ..... الاسم

Case Id Number ..... رقم هوية الحالة

Test Date ..... تاريخ الفحص

Gender ☐ Male ذكر ☐ Female أنثى النوع

Ethnic Background ..... الخلفية العرقية

Rater's Name ..... اسم الفاحص

Based On Information From ..... استناداً إلى المعلومات المقدمة من

Date Of Birth ..... تاريخ الميلاد

Age ..... العمر

Years ..... السنوات

Months ..... الشهور

Directions التوجيهات

بعد تصنيف عناصر ١٥، ونقل التقييمات من الصفحات الداخلية إلى ما يقابله من الفراغات الموجودة أدناه. قم بجمع التقييمات للحصول على إجمالي النتائج الأساسية، مع توضيح المجموعة شديدة التطابق. ثم ضع دائرة حول قيمة إجمالي النتائج الأساسية في خانة الجدول المصنف لكافة الأعمار وفي الخانة التي تتطابق مع عمر الشخص الذي يتم تقييمه.. أما النتيجة فهي الرقم المطبوع ناحية اليسار لكل قيمة تم وضع دائرة عليها.

Directions التوجيهات

استخدم لكل فئة المكان المخصص الموجود في الجزء الخاص بالملاحظات، وذلك من أجل تدوين الملاحظات المتعلقة بالسلوكيات المرتبطة بهذا البند. بعد الانتهاء من ملاحة الطفل، عليك تقيم السلوكيات المتعلقة بكل بند من خلال وضع دائرة حول الرقم المطابق لأكثر عبارة تصف الطفل بأفضل شكل. قد تشير إلى أن تصرف الطفل يقع بين نقطتي تصنيف وذلك بوضع دائرة حول ١,٥أو ٢,٥ أو ٣,٥ . تم عرض معايير التقييم المختصرة الموجودة لكل بند . اطلع على معايير التقييم المفصلة بالفصل الثاني من الكتيب.

مستوى الأعراض بالمقارنة مع أفراد من ذوي التوحد

النسبة	نقاط T	كل الأعمار	العمر من ٢-١٢	العمر من١٣ وأكبر
	٧٠	٥٤	٥٤	٥٤
٩٧	٧٠	٥٤	٥٤	٥٤
٩٧	٦٩	٥٣,٥	٥٣,٥	٥٣,٥-٥٢
	٦٨	٥٣-٥٢	٥٣-٥٢,٥	٥١,٥-٩,٥
٩٦	٦٧	٥١,٥-٥١	٥٢-٥١,٥	
٩٥	٦٦	٥٠,٥-٥٠	٥١	
٩٣	٦٥	٩,٥	٥٠,٥-٥٠	٤٩
٩٢	٦٤	٤٩	٤٩,٥	٤٨,٥-٤٧,٥
٩٠	٦٣	٤٨,٥-٤٨	٤٩ -٤٨,٥	٤٧-٤٦
٨٨	٦٢	٤٧,٥-٤٧	٤٨-٤٧,٥	٤٥,٥-٤٥
٨٦	٦١	٤٦,٥	٤٧-٤٦,٥	٤٤,٥-٤٤
٨٤	٦٠	٤٦-٤٥,٥	٤٦	
٨٢	٥٩	٤٥-٤٤,٥	٤٥,٥-٤٥	٤٣,٥
٧٩	٥٨	٤٤	٤٤,٥	٤٣
٧٦	٥٧	٤٣,٥	٤٤	٤٢,٥
٧٢	٥٦	٤٣-٤٢,٥	٤٣,٥-٤٣	٤١,٥-٤١
٦٩	٥٥	٤٢	٤٢,٥-٤٢	٤٠,٥-٤٠
٦٥	٥	٤١,٥-٤١	٤١,٥	٣٩,٥
٦٢	٥٣	٤٠,٥-٤٠	٤١-٤٠,٥	٣٩-٣٨,٥
٥٨	٥٢	٣٩,٥-٣٩	٤٠-٣٩,٥	٣٨-٣٧,٥
٥٤	٥١	٣٨,٥	٣٩	٣٦,٣٧٣٥
٥٠	٥٠	٣٨-٣٧,٥	٢٨,٥-٢٨	٣٧-٣٣٦,٥
٤٦	٤٩	٣٧	٣٧,٥	٣٦-٣٥
٤٢	٤٨	٣٦,٥-٣٦	٣٦,٥-٣٦	٣٤,٥-٣٤
٣٨	٤٧	٣٥,٥-٣٥	٣٥,٥-٣٥	٣٣,٥
٣٥	٤٦	٣٤,٥-٣٤	٣٥	٣٣
٣١	٤٥	٣٣,٥	٣٤,٥-٣٤	٣٢,٥
٢٨	٤٤	٣٣	٣٣,٥	٣٠,٥-٣٢,٥
٢٤	٤٣	٣٢,٥-٣٢	٣٣-٣٢,٥	٣٠,٥-٣٠
٢١	٤٢	٣١,٥	٣٢	٢٩,٥-٢٩
١٩	٤١	٣١-٣٠,٥	٣١,٥	٢٨,٥-٢٧
١٦	٤٠	٣٠	٣١-٣٠,٥	٢٦,٥-٢٧
١٤	٣٩	٢٩,٥-٢٨,٥	٣٠	٢٦
١٢	٣٨	٢٨-٢٧,٥	٢٩,٥-٢٩	٢٥,٥-٢٥
١٠	٣٧	٢٧-٢٦	٢٨,٥-٢٨	٢٤,٥-٢٣,٥
٨	٣٦	٢٥,٥	٢٧,٥-٢٦	٢٣
٧	٣٥	٢٥ ٢٤,٥	٢٥,٥	٢١-٢٢,٥
٦	٣٤	٢٤	٢٥-٢٤,٥	٢٠,٥
٥	٣٣	٢٣-٢٣,٥	٢٤	
٤	٣٢	٢٢,٥	٢٣,٥	
٣	٣١	٢٢-٢١,٥	٢٣	
٢	٣٠	٢١	٢٢,٥-٢٢	٢٠
	٢٩	٢٠,٥		
١	٢٨		٢١,٥	
>١	٢٧	٢٠	٢١	
	٢٦		٢٠,٥	
	٢٥		٢٠	١٩,٥
	٢٤	١٩,٥		
	٢٣		١٩,٥	
	٢٢			
	٢١			
	٢٠	١٩	١٩	
	<٢٠	<١٩		<١٩,٥

ملخص

البنود	الدرجة
الاتصال بالناس Relating to people	
التقليد Imitation	
الاستجابة العاطفية Emotional Response	
استخدام الجسم Bbody Use	
استخدام الاشياء Object use	
التكيف مع التغيير Adaptation to change	
الاستجابة البصرية Visual response	
الاستجابة السمعية Listening response	
استجابات واستخدام التذوق، الشم، اللمس Taste, smell, and touch response and use	
الخوف أو العصبية Fear or nervousness	
التواصل اللفظي Verbal communication	
التواصل الغير لفظي Nonverbal communication	
مستوى النشاط Activity level	
مستوى واتساق الاستجابة التعليمية Level & consistency of intellectual response	
الانطباع العام General impressions	
إجمالى الدرجة **Total**	

ملخص

الاتصال بالناس | 1 | Relating to people

1

لا يوجد أي دليل على وجود صعوبة في التعامل أو التعامل بشكل غير طبيعي مع الناس. فسلوك الطفل مناسب لعمره/ عمرها. قد يلاحظ عليه بعض الخجل والاضطراب أو الانزعاج عندما يتم إخباره بما يجب فعله، ولكن ليس بدرجة غير قياسية نمطية.

2 1.5

علاقات غير طبيعية بدرجة طفيفة. قد يتجنب الطفل التعامل مع الكبار وكذلك النظر إلى أعينهم أو بصعب إرضاءه إذا أجبرع على التعامل أو ينتابه حالة من الخجل الشديد أو قد لا يستجيب للكبار على النحو المعتاد، أو يتشبث بوالديه إلى حد ما أكثر من باقي الأطفال من نفس عمره.

3 2.5

علاقات غير طبيعية بدرجة متوسطة. يبدو الطفل منطويًا متحفظًا (يبدو غير واع بوجود البالغين) في بعض الأحيان. المحاولات المستمرة القوية أمر حيوي لجذب انتباه الطفل في بعض الأحيان. حيث يبدأ الطفل بالحد الأدنى من التواصل.

4 3.5

علاقات غير طبيعية بدرجة كبيرة. ينأى الطفل بنفسه فهو دائم التحفظ أو غير واع لما يقوم به الكبار. فغالبًا لا يستجيب/ لا تستجيب أبدًا أو يبدأ بالتواصل مع الكبار. فقد يكون للمحاولات المستمرة لجذب انتباه الطفل لها تأثير يذكر.

ملاحظات

.....

.....

.....

المحاكاة | 2 | Imitation

1

المحاكاة المناسبة: يستطيع الطفل تقليد الأصوات والكلمات والحركات التي تتناسب مع مستوى مهاراته/ مهاراتها.

2 1.5

التقليد الغير طبيعي بدرجة طفيفة: يحاكي الطفل السلوكيات بالسيطة معظم الوقت مثل: التصفيق أو يقلد الأصوات الفظية المفردة، أو يقلدها من وقت لآخر بعد الحث والتحفيز أو بعد فترة دامت من التأخير.

3 2.5

التقليد الغير طبيعي بدرجة متوسطة يقوم الطفل بالتقليد لفترة من الوقت والذي يقتضي قدرًا كبيرًا من المثابرة ومساعدة الكبار، فيقوم بالتقليد والمحاكاة بصورة متكررة بعد فترة من التأخير.

4 3.5

التقليد الغير طبيعي بدرجة شديدة نادرا ما يحاكي الطفل الأصوات أو الكلمات أو الحركات، أو لا يحاكيها على الأطلاق برغم من تشجيع وتحفيز ومساعدة الكبار

ملاحظات

.....

.....

.....

الاستجابة العاطفية | 3 | Emotional Response

1

ردود فعل عاطفية مناسبة حسب السن والحالة. يظهر الطفل النوع والدرجة المناسبة للاستجابة العاطفية على النحو الوارد ذكره مع تغيير في تعبيرات الوجه والموقف والسلوك.

2 1.5

استجابة عاطفية غير طبيعية بدرجة معتدلة: بين الحين والآخر، يظهر الطفل إلى حد ما نمط أو درجة غير ملائمة لردود الأفعال العاطفية. فأحيانًا تكون ردود الأفعال غير الفعل أحيانا لا علاقة لها بالأحداث المحيطة به.

3 2.5

حد متوسط من الاستجابات العاطفية الغير طبيعية . يظهر الطفل علامات واضحة لنمط غير ملائم و/ أو درجة غير مناسبة للاستجابة العاطفية. فقد يكون ردود الفعل معيقة تمامًا أو مفرطة وغير مرتبطة بالموقف، فقد يعبس الطفل أو يضحك أو يصبح صارمًا، حتى وإن لم توجد أشياء أو أحداث باعثة لتلك المشاعر

4 3.5

الاستجابات عاطفية غير طبيعية بشكل حاد. نادرًا، ما تكون ردود الأفعال غير مناسبة للموقف، فيصعب أن يغير الطفل حالته المزاجية، بمجرد أن يتعرض إلى حالة مزاجية معينة. وعلى النقيض، قد يظهر الطفل مشاعر مختلفة غير ملائمة البتة، عندما لا يطرأ أو يتغير شئ.

ملاحظات

.....

.....

.....

استخدام الجسد | 4 | Bbody Use

1

استخدام الجسد بشكل يناسب العمر: يتحرك الطفل بنفس السهولة والخفة وبشكل سوي كالطفل الطبيعي لمن هم في نفس العمر من قرناءه.

2 1.5

استخدام الجسد بشكل غير طبيعي بدرجة معتدلة: . قد تظهر بعض الخصائص الثانوية، مثل الحماقة والحركات المتكررة وسوء التنسيق وظهور نادر لكثير من الحركات الغير معتادة.

3 2.5

استخدام الجسد بشكل غير طبيعي متوسط. قد تضمن السلوكيات الغريبة بشكل واضح أو السلوكيات الغير معتادة لطفل في هذا العمر، قد تتضمن حركات غريبة للأصابع أو العدوان الموجه للذات أو الاهتزاز والتأرجح والدوران التواء الأصابع و/ أو المشي على أصابع القدم.

4 3.5

الاستخدام الغير طبيعي للجسد بشكل حاد: قد تشير الحركات الشديدة الحادة أو المتكررة للأنماط الحركية المذكوره أعلاه تشير إلى الاستخدام الغير طبيعي للجسد بشكل حاد. . قد تستمر تلك السلوكيات على الرغم من المحاولات لتثبيطها أو انخراط الطفل في نشاطات أخرى .

ملاحظات

.....

.....

.....

استخدام الأشياء | 5 | Object use

1

الاهتمام أو الاستخدام المناسب للألعاب وغيرها من الأشياء. يظهر الطفل اهتمامًا طبيعيًا بالألعاب أو غيرها من الأشياء التي تلائم مستوى مهاراته/ مهاراتها واستخدام تلك الألعاب بطريقة مناسبة.

2 1.5

الاهتمام أو الاستخدام الغير مناسب للألعاب وغيرها من الأشياء. يظهر الطفل اهتمامًا غير مألوف بالألعاب أو غيرها من الأشياء بطريقة طفولية على نحو غير ملائم. (مثال: ضرب الألعاب أو مصها).

3 2.5

اهتمام أو استخدام الألعاب وغيرها من الأشياء بطريقة غير لائقة/ بدرجة متوسطة: قد يظهر الطفل قليلًا من الاهتمام بالألعاب أو غيرها من الأشياء أو قد ينشغل باستخدام الشئ أو اللعبة بطريقة غريبة. فقد يركز على بعض الأجزاء عديمة الفائدة أو قد ينبهر بشئ أو لعبة واحدة فقط.

4 3.5

اهتمام أو استخدام الألعاب وغيرها من الأشياء بطريقة غير لائقة/ بدرجة شديدة: قد يمارس الطفل نفس السلوكيات التي قد ذكرت آنفا بشكل متكرر وأكبر. يصعب تشتيت الطفل عند ممارسة هذه الأنشطة الغير مناسبة.

ملاحظات

.....

.....

.....

التكيف مع التغيير | 6 | Adaptation to change

1

التكيف مع التغيير بشكل جيد مناسب للعمر. قد يلاحظ الطفل أو يبدي تعليقًا على التغييرات في الروتين، ويتقبل تلك التغييرات دون إبداء انزعاجه منها.

2 1.5

تكيف مع التغيير غير طبيعي بشكل معتدل. عندما محاولة البالغون تغيير المهام، قد يستمر الطفل في ممارسة نفس النشاط أو استخدام نفس المواد.

3 2.5

تكيف مع التغيير غير طبيعي بشكل متوسط. يقاوم الطفل بقوة بالتغيير الذي يحدث بالروتين ويحاول أن يستكمل النشاط القديم ويصعب تشتيته. كذلك قد ينتابه حالة من الغضب أو الحزن عند تغيير نظام الروتين الثابث.

4 3.5

تكيف مع التغير غير طبيعي بشكل حاد. يظهر الطفل ردود أفعال حادة عند حدوث التغيير .عند إجباره على التغيير أوقد ينتابه الغضب الشديد أو يصبح غير متعاون ويستجيب لنوبات الغضب.

ملاحظات

.....

.....

.....

الاستجابة البصرية | 7 | Visual response

1

استجابة البصرية بشكل جيد مناسب للعمر. يبدو سلوكه الطفل البصري طبيعيًا ومناسبًا لعمره/ عمرها. تستخدم الرؤية مع الحواس الأخرى كطريقة لاكتشاف الأشياء الجديدة.

2 1.5

استجابة بصرية غير طبيعية بشكل معتدل. يجب أن تذكير الطفل بين الحين والآخر بالنظر إلى الأشياء. قد يهتم الطفل بالنظر إلى المرايا أو الضوء أكثر من قرناءه، وقد يحدق في الفضاء أو قد يتجنب النظر في أعين الناس.

3 2.5

استجابة بصرية غير طبيعية بشكل متوسط. يجب أن يتم تذكير الطفل باستمرار بالنظر إلى ما يفعله . قد يحدق بالفضاء ويتجنب النظر إلى عيون الناس وينظر إلى الأشياء من زاوية فريدة ويمسك الأشياء بشكل قريب جدا من عينيه.

4 3.5

استجابة بصرية غير طبيعية بشكل حاد. دائمًا ما يتجنب الطفل النظر إلى عيون الناس أو شيء محدد وقد يظهر شكل مبالغ به من التصرفات البصرية المذكورة أعلاه.

ملاحظات

الاستجابة السمعية | 8 | Listening response

1

استجابة سمعية طبيعية بالنسبة للعمر. سلوكيات الطفل السمعية طبيعية ومناسبة لعمره ويستخدم السمع مع الحواس الأخرى.

2 1.5

استجابة سمعية غير طبيعية بدرجة معتدلة: قد يصاحبه عدم الاستجابة أو ردود أفعال مبالغ فيها قليلًا تجاه بعض الأصوات. قد تتأخر الاستجابة إلى الأصوات وقد تحتاج إلى التكرار لجذب انتباه الطفل . وقد يتشتت الطفل من الأصوات الخارجية الدخيلة.

3 2.5

استجابة سمعية غير طبيعية بدرجة متوسطة. تتفاوت استجابة الطفل للأصوات، فغالبًا ما يتجاهل الصوت عندما يصدر في المرات القليلة الأولى، تصدر به وقد يذهل أو يفزع أو يغلق أذنيه عندما سماع بعض الأصوات اليومية.

4 3.5

استجابة سمعية غير طبيعية بدرجة حادة. يبالغ الطفل في ردود أفعاله أو يبالغ في تجاهل الأصوات لدرجة ملحوظة للغاية، بغض النظر عن نوع الصوت.

ملاحظات

استجابة التذوق والشم واللمس والاستخدام | 9 | Taste, smell, and touch response and use

1

الاستخدام الطبيعي والاستجابة الطبيعية لحاسة التذوق والشم واللمس. يكتشف الطفل الأشياء الجديدة بالطريقة التي تتناسب مع عمره، وبالشعور والنظر بشكل عام. قد يستخدم حاسة التذوق وحاسة الشم بطريقة ملائمة . يبدي الطفل ردود أفعال غير مبالغ بها كما يظهر عدم الشعور بالارتياح، كرد فعل عند تعرضه لمواقف يومية ثانوية.

2 1.5

الاستخدام الغير طبيعي ورد الفعل الغير مألوف بدرجة معتدلة لحاسة التذوق والشم واللمس. قد يصر الطفل على وضع الأشياء في فمه، أو قد يشم وأو يتذوق غير صالحة للاستهلاك الآدمي أو قد يتجاهل أو يبالغ في ردة الفعل تجاه الألم البسيط الخفيف، الذي يعبر عنه الطفل الطبيعي السوي بالشعور بالانزعاج.

3 2.5

الاستخدام الغير طبيعي ورد الفعل الغير مألوف بدرجة متوسطة لحاسة التذوق والشم واللمس قد ينشغل الطفل باللمس أو شم الأشخاص أو تذوق الأشياء بدرجة متوسطة معتدلة. قد تكون ردات فعل الطفل إما بالغة جدا أو ضئيلة للغاية.

4 3.5

الاستخدام الغير طبيعي ورد الفعل الغير مألوف بدرجة حادة لحاسة التذوق والشم واللمس ينشغل الطفل ممارسة استخدام حاسة الشم أو التذوق أو لمس الأشياء من أجل الشعور بالمزيد الإحساس أكثر من مجرد اللمس بغرض الاستكشاف أو الاستخدام المعتاد للأشياء. قد يتجاهل الطفل الشعور بالألم أو قد يبالغ بردة الفعل بشكل قوي أو مجرد انزعاج بسيط.

ملاحظات

.....

.....

الخوف أو العصبية | 10 | Fear or nervousness

1

الخوف أو العصبية الطبيعية. حيث يكون سلوك الطفل مناسب لكل من الحالة والعمر وفي نفس الموقف.

2 1.5

الخوف أو العصبية غير ملائم بدرجة معتدلة. يظهر الطفل أحيانا المزيد من الخوف أو العصبية أو يظهرها بدرجة ضئيلة جدًا، بالمقارنة مع ردة الفعل لطفل طبيعي بنفس عمره وفي نفس الموقف.

3 2.5

الخوف أو العصبية غير ملائم بدرجة متوسطة. يظهر الطفل إما قدرا كبيرا جدًا أو قليلا جدا من شعور الخوف مما ينتاب طفل أصغر منه سنا في موقف مشابه .

4 3.5

الخوف أو العصبية غير ملائم بدرجة حادة. استمرار الشعور بالخوف حتى بعد المرور بالتجارب المتكررة مع الأحداث أو الأشياء غير المؤذية . فمن الصعب جدًا تهدئة أو مواساة الطفل. وعلى النقيض من ذلك، قد يخفق الطفل في إظهار الشعور المناسب تجاه المخاطر التي يتجنبها غيره من الأطفال من نفس عمره.

ملاحظات

.....

.....

.....

التواصل اللفظي 11 Verbal communication

1

تواصل اللفظي الطبيعي الذي يتناسب مع العمر والموقف.

2 1.5

تواصل لفظي غير طبيعي بدرجة معتدلة. تظهر حالة من التأخر بوجه عام عند الكلام. فأغلب الحديث هادف وذا معنى ومفهوم، بالرغم من التكرار الذاتي للكلمات أو استخدام الضمائر بشكل منعكس. وقد يستخدم الكلمات الغريبة أو المصطلحات من حين لآخر.

3 2.5

تواصل لفظي غير طبيعي بدرجة متوسطة. قد يغيب الحديث . وقد يحدث مزج بعض الكلمات الهادفة ذات المعنى مع الكلمات والمصطلحات الغريبة، مثل: تكرار الألفاظ أو عكس الضمائر. فتتضمن الخصائص المميزة للحديث ذو المغزى الاستجواب والاستفسار المفرط أو الانشغال بمواضيع معينة.

4 3.5

صل لفظي غير طبيعي بدرجة حادة. لا يستخدم الكلام المفيد ذو المغزى. قد يتصرف الطفل بشكل طفولي أو العويل والصراخ أو يصدر اصوات غريبة مقلدًا أصوات حيوانات أو يصدر أصوات مقعدة مشابهه للكلام، أو قد يظهر الاستخدام المتواصل أو الغريب للكلمات أو العبارات التي يمكن التعرف عليها.

ملاحظات

.....

.....

.....

التواصل غير اللفظي 12 Nonverbal communication

1

الاستخدام الطبيعي للتواصل غير اللفظي المناسب للعمر والموقف.

2 1.5

استخدام غير طبيعي للتواصل غير اللفظي بدرجة معتدلة. يصدر تواصل غير اللفظي مما يشير إلى كونه طفل غير ناضج. فقد يشير بشكل مبهم وغامض للشئ الذي يريده الوصول إليه، في حين يشير الطفل من نفس عمره ممن ينمو قياسي إلى ما يريد بشكل محدد لتحديد ما يقصده ويريده على وجه التحديد في نفس الموقف.

3 2.5

استخدام غير طبيعي للتواصل غير اللفظي بدرجة متوسطة. بشكل عام، الطفل غير قادر على التعبير بشكل غير لفظي عن احتياجاته أو رغباته، ولا يمكنه فهم التواصل غير اللفظي من الآخرين .

4 3.5

استخدام غير طبيعي للتواصل غير اللفظي بدرجة حادة. لا يستخدم الطفل سوى الإيماءات الغريبة التي ليس لها معنى واضح وتدل على اللا وعي للمعاني المرتبطة بالإيماءات أو تعبيرات الوجه للآخرين.

ملاحظات

.....

.....

.....

مستوى النشاط 13 Activity level

1

مستوى نشاط طبيعي للعمر والظروف. أن يكون الطفل غير مفرط النشاط ولا أقل نشاطا من الطفل الطبيعي في نفس العمر وفي موقف مشابه.

2 1.5

مستوى نشاط غير طبيعي بدرجة معتدلة. قد لا يهدأ الطفل أو يكون كسولًا إلى حد ما وبطئ الحركة في بعض الأحيان. يتعارض مستوى نشاط الطفل قليلًا مع أدائه.

3 2.5

مستوى نشاط غير طبيعي بدرجة متوسطة. قد يكون الطفل بالغ النشاط ويصعب كبح جماحه أو تقييده. أن يكبح. فقد يكون لديه طاقة لا حدود لها أو لا يخلد للنوم بسهولة أثناء الليل. وعلى النقيض من ذلك، قد يكون الطفل بالغ الكسل والخمول وفي حاجة إلى قسط كبير من التحفيز لجعله يتحرك.

4 3.5

مستوى نشاط غير طبيعي بدرجة حادة. يصل الطفل إلى الحد الأقصى من النشاط أو الخمول وحتى قد يتحول من النقيض إلى الآخر.

ملاحظات

مستوى الاستجابة الفكرية واتساقها 14 Level and consistency of intellectual response

1

لتقييم هذا البند. من الضروري قراءة التعاريف الموسعة في الكتيب.
الذكاء طبيعي ومتسق بدرجة معقولة في مختلف المجالات. يتمتع الطفل معدل ذكاء غيره من الأطفال الطبيعين في نفسه عمره وليس لديه أي مهارات فكرية أو مشاكل غير اعتيادية أو غير مألوفة.

2 1.5

يصاحب الطفل معدل ذكاء منخفض (بين ٧١ و٨٥ درجة) وليس لديه أي مشاكل أو مهارات فكرية غير عادية .
أداء الفكري غير طبيعي بدرجة معتدلة. للطفل قدر منخفض جدا من الذكاء (معدل الذكاء ٧٠ درجة أو أقل)، كما يبدو أن مهاراته متأخرة نسبيا في كافة المجالات.

3 2.5

للطفل قدر منخفض جدا من الذكاء (معدل الذكاء ٧٠ أو أقل) حيث يبدي تنوع واختلاف في المهارات في المجالات، ولكن لا يوجد لديه مهارات تفوق المستوى فوق المتوسط.
أداء الفكري غير طبيعي بدرجة متوسطة. يقع ذكاء الطفل الإجمالي في نطاق ما بين المتوسط إلى ذوي الاعاقة الذهنية (معدل الذكاء أقل من ١١٥)، وهناك تباين واختلاف كبير في المهارات، تقع مهارة واحدة على الأقل في المدى المتوسط .

4 3.5

يقع ذكاء الطفل الإجمالي في نطاق الذكاء المتوسط إلى نطاق ذكاء ذوي الاعاقة الذهنية (معدل الذكاء أقل من ١١٥)، وهناك تباين واختلاف كبير في المهارات. تقع مهارة واحدة على الأقل في المدى المتوسط.
أداء الفكري غير طبيعي بدرجة حادة تعطي ٤ درجات أثناء التقييم، عندما يكون الطفل موهوب بمهارة ما لدرجة كبيرة جدًا، بغض النظر عن المستوى الإجمالي للذكاء.

ملاحظات

الانطباع العام | 15 | General impressions

1

لا يعاني الطفل من اضطراب التوحد. لا يبدو على الطفل أي من سمات أعراض التوحد.

2 1.5

اضطراب طيف توحد طفيف. يظهر الطفل بعض الأعراض أو درجة طفيفة من اضطراب التوحد.

3 2.5

اضطراب طيف توحد متوسط. يظهر الطفل مجموعة من أعراض التوحد أو درجة متوسطة منه.

4 3.5

اضطراب طيف توحد حاد. قد يظهر الطفل أعراض التوحد أو درجة حادة من سمات التوحد.

ملاحظات

.....

.....

.....

الملحق رقم (04): مقياس تقدير التوحد الطفولي 2(CARS2-ST)

مجموع النقاط الخام بالعمر 0-13سنة	مجموع النقاط الخام بالعمر 13سنة و اكبر	التشخيص المفترض	المستوى الوصفي
25-15	25-15	غير توحد	على الأرجح غير توحدي
29.5-25.5	27.5-25.5	طيف توحد	مستوى خفيف من السلوكيات المتعلقة باضطراب طيف التوحد
36.5-30	28-34.5	طيف توحد	مستوى متوسط من السلوكيات المتعلقة باضطراب طيف التوحد
60-37	60-35	طيف توحد	مستوى شديد من السلوكيات المتعلقة باضطراب طيف التوحد

التصنيفات التفسيرية المرافقة لنطاقات مجموع النقاط الخامCARS2-ST

الملحق الخامس

برمجية نتائج جداول SPSS

الملحق الاحصائي للفرضية رقم (01-02-03):

Correlations

		L	M_S	C	MS
L	Pearson Correlation	1	,883**	,677**	,537**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002
	N	32	32	32	32
M_S	Pearson Correlation	,883**	1	,727**	,435*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,013
	N	32	32	32	32
C	Pearson Correlation	,677**	,727**	1	,283
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,116
	N	32	32	32	32
MS	Pearson Correlation	,537**	,435*	,283	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,013	,116	
	N	32	32	32	32

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق الاحصائي للفرضية رقم (04):

Correlations

		P	A_C	C_D	MS
P	Pearson Correlation	1	-,644**	-,154	,004
	Sig. (2-tailed)		,000	,399	,983
	N	32	32	32	32
A_C	Pearson Correlation	-,644**	1	-,656**	-,094
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,610
	N	32	32	32	32
C_D	Pearson Correlation	-,154	-,656**	1	,117
	Sig. (2-tailed)	,399	,000		,523
	N	32	32	32	32
MS	Pearson Correlation	,004	-,094	,117	1
	Sig. (2-tailed)	,983	,610	,523	
	N	32	32	32	32

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق الاحصائي للفرضية رقم(05):

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
L	Equal variances assumed	3,540	,063
	Equal variances not assumed		
M_S	Equal variances assumed	3,361	,077
	Equal variances not assumed		
C	Equal variances assumed	,077	,783
	Equal variances not assumed		

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		L	M_S	C
N		32	32	32
Normal Parameters[a,b]	Mean	13,8438	16,0000	7,0000
	Std. Deviation	2,46406	3,37925	1,75977
Most Extreme Differences	Absolute	,149	,129	,160
	Positive	,100	,087	,128
	Negative	-,149	-,129	-,160
Kolmogorov-Smirnov Z		,845	,731	,905
Asymp. Sig. (2-tailed)		,474	,659	,386

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Group Statistics

	التوحد مستوى	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
L	خفيف	15	15,2667	1,27988	,33046
	متوسط	17	12,5882	2,59949	,63047
M_S	خفيف	15	17,8667	2,19957	,56793
	متوسط	17	14,3529	3,42675	,83111
C	خفيف	15	7,7333	1,38701	,35813
	متوسط	17	6,3529	1,83511	,44508

	t-test for Equality of Means						
						95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
L	3,618	30	,001	2,67843	,74040	1,16634	4,19052
	3,763	23,935	,001	2,67843	,71183	1,20908	4,14778

M_S	3,398	30	,002	3,51373	1,03404	1,40193	5,62552
	3,491	27,563	,002	3,51373	1,00662	1,45028	5,57717
C	2,374	30	,024	1,38039	,58142	,19297	2,56782
	2,416	29,360	,022	1,38039	,57127	,21263	2,54815

الملحق الاحصائي للفرضية السادسة:

Group Statistics

	التوحد مستوى	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدلالية الذاكرة	خفيف	15	126,8667	13,31952	3,43908
	متوسط	17	120,1765	9,70332	2,35340

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		الدلالية الذاكرة
N		32
Normal Parameters[a,b]	Mean	123,3125
	Std. Deviation	11,84153
Most Extreme Differences	Absolute	,137
	Positive	,111
	Negative	-,137
Kolmogorov-Smirnov Z		,776
Asymp. Sig. (2-tailed)		,584

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Levene's Test for Equality of Variances

F	Sig.
2,883	,100

t-test for Equality of Means					
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

					Lower	Upper
1,638	30	,112	6,69020	4,08547	-1,65344	15,03383
1,605	25,323	,121	6,69020	4,16723	-1,88683	15,26722

ملخص الدراسة:
تطرقنا في هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين استراتيجيات الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل الحامل لاضطراب التوحد و طبيعة هذه العلاقة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، أما لجمع البيانات والمعلومات فقد لجانا إلى تطبيق مقاييس التالية: الأول اختبار O52 لاستراتيجيات الفهم الشفهي لعبد الحميد خمسي والثاني اختبار الذاكرة الدلالية للباحث سعد عبد العزيز. و قد تم التحقق من فروض الدراسة من خلال استخدام جملة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة مستعينين في ذلك بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وذلك بتطبيق معامل الارتباط بيرسون البسيط و اختبار ت للفروق. وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- ✓توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإستراتيجية الفهم الشفهي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإستراتيجية المعجمية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية الفهم الصرفي النحوي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإستراتيجية القصصية و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية الفهم الكلي و الذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في درجات استراتجيات الفهم الشفهي الفوري تعزى لمتغير درجات طيف التوحد (خفيف، متوسط).
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الذاكرة الدلالية تعزى لمتغير درجات طيف التوحد (خفيف، متوسط).

و على ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، تم إدراج مجموعة من التوصيات التي لها علاقة بالنتائج المتوصل إليها.
الكلمات المفتاحية: استراتيجيات الفهم الشفهي، استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري ، استراتيجيات الفهم الشفهي الكلي، الذاكرة الدلالية، إضطراب التوحد.
ملخص باللغة الأجنبية:

Abstract
In this study, we have discussed the relationship between the strategies for verbal understanding and semantic memory of a child with autism and the nature of this relationship.
The descriptive method has been conducted, and for collecting data and information, we have conducted applied measures: the first is the O52 test for oral understanding strategies of Abdel Hamid Khumsi and the second is the semantic memory test for the researcher Saad Abdel Aziz, And the study hypotheses were verified by using a number of statistical methods in this study, using the statistical package for social sciences (SPSS), by applying the simple Pearson correlation coefficient and T-test for differences.
The study yielded the following results:

- ✓ There is a statistically significant correlation between strategies for verbal understanding and semantic memory in an autistic child.
- ✓ There is a statistically significant correlation between lexical strategy and semantic memory in an autistic child
- ✓ There is a statistically significant correlation between the grammatical morphological understanding strategy and the semantic memory of an autistic child.
- ✓ There is a statistically significant correlation between anecdotal strategy and semantic memory in a child with autism.
- ✓ There is a statistically significant correlation between the total understanding strategy and the semantic memory of a child with autism.
- ✓ There are statistically significant differences in the scores of the strategies for immediate oral understanding due to the variable of autism spectrum scores (light, medium).
- ✓ There are statistically significant differences in semantic memory degrees due to the variable of autism spectrum (light, medium).

In the light of the results reached through the study, a set of recommendations has been included that are related to the results reached.
Keywords: oral comprehension strategies, immediate oral comprehension strategies, total oral comprehension strategies, semantic memory, autism disorder