جامعــة الجزائـــر-2-

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإنسانيـــة و الاجتماعيــة

قسم علــم النفــس و علوم التربيــة و الأرطفونيــا

أثر برنامج الضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة (تيتش) في تعزيز الوظائف المعرفية (الانتباه , الإدراك و اللغة) لدى الأطفال التو حد يين.

دراسة تجريبية على عينة أطفال توحد بين من فئة (04الى 12 سنة)

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص التربية الخاصة

من إعداد الطالبة

عزاز داوي صبرينة

تحت إشراف

الأستــاذ الدكتــور: تعوينات على

السنة الجامعية 2016/2015

ملخص البحث

عنوان البحث: أثر برنامج الضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة (تيتش) في تعزيز الوظائف المعرفية (الإنتباه , الإدراك و اللغة) لدى الأطفال التوحد بين

يتناول البحث اضطراب من أصعب الاضطرابات في الميدان و هو التوحد و علاقته بأهم الوظائف المعرفية ذات صلة بالدمج التربوي و الاجتماعي مستقبلا و هي : الانتباه الإدراك و اللغة من خلال معرفة دور برنامج "تيتش" العلاجي التعليمي في تنمية هذه الوظائف المعرفية لدى الأطفال المصابون بالتوحد.

منهج البحث

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج التجريبي باعتماد طريقة المجموعة الواحدة

عينة و مكان البحث :

تم إجراء البحث بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا لخميس الخشنة وكان عدد العينة عشرة اطفال من ذوي التوحد متوسط الشدة .

أدوات البحث : لقد تم استخدام أدوات البحث التالية :

1. استمارة المعلومات مقياس تشخيص الطفل التوحدي من اعداد عادل محمد عبد الله 2005
2. سلم تقدير التوحد الطفولي CARS(Child Autism Rating Sale)
3. مقياس الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي لسهى نصر
4. سلم كولومبيا للنضج العقلي
5. برنامج تيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة لاريك شوبلر

نتائج البحث :

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة اثر برنامج الظبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة(تيش) في تعزيز و تطوير الوظائف المعرفية (الانتباه ،الادراك, و اللغة) لدى الاطفال ذوي التوحد المتوسط و قد تمت معالجة المعلومات بالبرنامج الاحصائي مستخدما اختبار T لعيينتين مترابطتين و حساب المتوسطات الحساسة و الانحراف المعياري و قد اسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في كلا الاختبارين ***(اختبار الاتصال اللغوي و اختبار النضج العقلي كولومبيا)*** بين القياسين القبلي و ألبعدي لصالح القياس البعدي مما يؤكد و يوضح الاثر الايجابي لبرنامج تيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة في تنمية و تعزيز الوظائف المعرفية الخاصة بالانتباه , الإدراك و اللغة .

إهداء

إلى من شجعني و حثني على إتمام مشواري الدراسي و الذي لم يبخل عليا يوما لا جهدا و لا دعما ماديا و معنويا

إلى نبراس حياتي و رفيق دربي إلى زوجي العزيز

– عزاز مصطفى - *.*

إلى نور عيني و فلذة كبدي و إلى من وجودهما كان بشير خيرا في حياتي إلى بناتي ***التوأم***

ألاء و ملاك

إلى من رافقتني في أصعب مراحل حياتي جنبــن في أحشائي و رضيع في مناقشتي إلى

ابنتي الحبيبة ***إسراء.***

إلى والدي الكريمين اللذان زرعا في حب الدراسة والعمل الجاد ***أبي وأمي.***

إلى كل أطفال المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا لخميس خشنة وإلى كل

الطاقم الإداري و البيداغوجي بالمركزخاصة ***اسامة شرشار و لحلوح وردية و زمور***

حمامة

، إلى إخوتي وأخواتي خاصة ***حفيظة*** *و نسيمةاللتان ساعدتاني في رعاية ابنتاي للتفرغ*

للدراسة والبحث.

إلى كل هؤلاء اهدي ثمرة جهدي هذا راجية أن ينال رضا الله ورضا كل من سينتفع به.

كلمة شكر

الحمد لله الذي ألهمني القدرة والصبر وأعانني على إتمام هذا العمل المتواضع، جزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور ***"تعوينات علي"*** *الذي لم يتوانى لحظة واحدة في توجيهي ودعمي قبل وبعد وأثناء إشرافه على إعداد هذه الرسالة ،كما أتوجه بالشكر والعرفان إلى الأستاذ* ***"عجرد محمد"*** *الذي لم يبخل علي بالتوجيه والإرشاد في اختيار أدوات البحث .*

أتقدم بجزيل الشكر إلى الأخصائية النفسية الأرطفونية ***" شعباني ياسمين "*** *بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا لخميس الخشنة ولاية بومرداس والتي ساعدتني كثيرا في إتمام هذه الرسالة.*

كما لا أنسى كل من مد لي العون من أولياء وأطفال وكل زملائي بالمركز النفسي البيداغوجي لخميس الخشنة إلى كل من ساعدني ولم أذكر اسمه،

جزاكم الله عني كل خير.

فهـــرس الجـــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	ملامح و مؤشرات النمو النفسي العادي	18
02	اختلاف الاراء حول تاريخ بداية و نهاية فترة المناغاة	74
03	الفرق بين مرحلة المناغاة و مرحلة الصراخ	76
04	النمو اللغوي مقارنة مع تطور العمر الزمني	79
05	عدد الكلمات داخل الجملة مقارنة مع عمر الطفل	81
06	الفرق في السلوكيات بين الاطفال ذوي التوحد مقارنة مع اقرانهم الغير معاقين	135
07	توزيع افراد العينة حسب الجنس و السن	149
08	نتائج القياس القبلي لاختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي	178
09	نتائج القياس البعدي لاختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي	180
10	دلالة الفروق بين متوسط درجات الاطفال التوحديين في اختبار الاتصال اللغوي في القياس البعدي و القبلي	182
11	نتائج القياس القبلي و البعدي لاختبار كولومبيا للنضج العقلي على افراد العينة	184
12	دلالة الفروق بين متوسط درجات وظيفتي الانتباه و الادراك لأطفال (عينة الدراسة) في مقياس كولومبيا للنضج العقلي من خلال القياس القبلي و البعدي	186

قائمة المحتويات	الصفحة
- كلمة شكر	أ
- إهداء	ب
- مقدمة	1
الفصل الاول : مدخل الدراسة: 1- أهمية الدراسة وأهدافها 2- الإشكالية و الفرضيات 3- الدراسات السابقة و التعليق عليها 4- مصطلحات الدراسة	6 8 13 19
الخلفية النظرية **الفصل الثاني: الوظائف المعرفية** 1- تعريف الوظائف المعرفية 2- نمو الوظائف المعرفية عند بياجيه Piaget 3- العوامل المؤثرة في نمو الوظائف المعرفية عند بياجيه 4- النمو المعرفي عند الطفل حسب بياجيه 5- الخصائص المعرفية للتوحديين **I. الانتباه:** - تمهيد - 1- طبيعة عملية الانتباه - 2- التداخل في عملية الانتباه - 3- نظريات الانتباه - 4- العوامل التي تؤثر في الانتباه	23 23 24 25 26 27 27 30 31 33 34 36

- 4-1 :العوامل المرتبطة بالفرد	
- 4-2 :العوامل المرتبطة بالمثير أو الموقف	37
- 5- أنواع الانتباه	37
- 5-1 :الانتباه ألقسري	38
- 5-2 :الانتباه التلقائي	38
- 5-3 :الانتباه الإرادي	38
6- مشتتات الانتباه	39
7-الانتباه لدى أطفال التوحد	
II. <u>الإدراك</u>	
-تمهيد	41
1. تعريف لإدراك	42
2. الإحساس والإدراك	43
3. وجهات النظر حول الإدراك	43
4. خصائص الإدراك	45
5. أبعاد عملية الإدراك	47
6. إدراك الفرق بين الأشياء	48
7. نماذج الإدراك	49
8. مبادئ التنظيم الإدراكي	49
9. العوامل التي تؤثر في الإدراك	51
10. الانتباه و علاقته بالادراك البصري	54
11. النظريات المفسرة للادراك البصري	56
12. المنحنى المعرفي لوظيفة الادراك البصري	58
13. صعوبات الادراك البصري و انواعها	66
3– الاتصال و اللغة I.	68

-تمهيد	**70**
- تعريف اللغة	**71**
المهارة اللغوية: مفهومها و و خصائصها	**74**
مراحل تطور النمو اللغوي عند الطفل	**77**
المرحلة ما قبل اللغوية	**84**
المرحلة اللغوية	**85**
الاساسيات المعرفية لاكتساب اللغة	**86**
مرحلة العمليات الحسية	**87**
مرحلة ما قبل العمليات	**88**
خصائص لغة الطفل التوحدي	**90**
الاتصال	
مفهوم الاتصال	**91**
عناصر الاتصال	**93**
اهداف الاتصال	**95**
مراحل الاتصال لدى الطفل	**99**
مراحل تطور الاتصال لدى الطفل التوحدي	
مشكلات اللغة والاتصال لدى الطفل التوحدي .	
الفصل الثالث : التوحد	**103**
1- تعريف التوحد	**104**
2- معدل انتشار التوحد	**105**
3- التقدم و التحسن لحالات التوحد	**107**
4- تصنيف التوحد و اشكاله	**107**
5- اسباب التوحد و النظريات المفسرة له	**109**
6-1- النظرية البسيكولوجية	**109**
6-2- الاسباب العضوية	**110**
6-3- النظرية المعرفية الادراكية	**111**
6-4- الاسباب العصبية و البيولوجية	**112**
6-5- الاسباب المناعية	
6-6- الاسباب الجينية	**113**

6-7- الاضطرابات الخلقية و صعوبات الولادة	113
6-8- العوامل العصبية	113
6-9- العوامل البيوكيميائية	114
6-10- العوامل الايضية	115
6- خصائص التوحديين.	
7- الكشف المبكر للتوحد	116
8- تشخيص التوحد	
9- اضطرابات الطيف التوحدي	121
أ- التوحد	122
ب-اضطراب أسبرجر Asperger	
ت-اضطراب**ريت**Rett	
ث-اضطراب الطفولي التفككي	
ج- الاضطرابات النمائية العامة غير محدودة	123
ح- جديد *التوحد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس*	124
10- الامراض المصاحبة للتوحد	125
11- التشخيص الفارقي	
12- علاقة الذكاء باضطراب التوحد	126
13- البرامج التربوية العلاجية المتقدمة للأطفال التوحديين	128
✓ برنامج تيتش لـ Eric Chopler	131
✓ برنامج ويلدن	137
✓ برنامج لوفاس	139
✓ برنامج العلاج بالتكامل الحسي	140
✓ برنامج التواصل الميسر	141
✓ برنامج التدريب على التكامل السمعي	141
	142

✓ برنامج التواصل عن طريق تبادل الصور PECS .	142
الجانب التطبيقي	147
الفصل الرابع : التناول الميداني المنهجي لدراسة	148
تمهيد	149
- منهج الدراسة	
- الحدود المكانية و الزمانية للدراسة	150
- عينة الدراسة	151
- الأدوات المستخدمة في الدراسة	153
الفصل الخامس : عرض النتائج، تحليلها، مناقشتها و تفسيرها	179
عرض و تحليل النتائج	180
- عرض و تحليل نتائج الفرضية الاولى	184
- عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية	
تفسير و مناقشة النتائج:	188
1- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الاولى	189
2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	191
- استنتاج عام	192
- الاقتراحات	
- المراجع	
- الملاحق	

مقدمة:

يعد اضطراب التوحد أو التو حدية من أكثر الإعاقات التطورية صعوبة بالنسبة للطفل، ومع ذلك فان هناك قصور واضح في أساليب تشخيص هدا الاضطراب، ومن ثم قد يشخص الأطفال التوحد يون على أنهم متخلفون عقليا ، حيث يعتمد تحديد مثل هذه المشكلات على ملاحظة المظاهر السلوكية مما قد يترتب عليه الخلط بين اضطراب وأخرو قد يختلف عنه تماما.وجدير بالذكر أن هذا الاضطراب قد نال اهتماما كبيرا في أمريكا و أوروبا منذ أن ادخله كانر إلى المجال البحثي (عام 1943) فتم إنشاء العديد من المدارس الخاصة بهؤلاء الأطفال وتأسيس الجمعيات الخاصة بهم و المراكز التي تقوم على تقديم الخدمات المناسبة لهم و لآسرهم،عن طريق تقديم الخطط و البرامج التعليمية و التدريبية و التاهيلية الخاصة بهم، إلى جانب وجود مجلات علمية متخصصة في هذا الاضطراب و التي تقدم باستمرار كل ما هو جديد في هذا المجال.(عثمان ، 1994، ص45)

و يعتبر اضطراب التوحد اضطراب نمائي عام او منتشر، و من المهم الاشارة الى ان مصطلح الاضطراب النمائي العام او المنتشر يستخدم في الوقت الراهن للإشارة الى تلك المشكلات النفسية التي يبدأ ظهورها خلال مرحلة المهد ويضم مثل هذا الاضطراب قصورا حادا في عدد من المتغيرات التي من شانها ان تميزه عن غيره من الاضطرابات الاخرى و هي:

1-قصورفي نمو الطفل المعرفي.
2- قصور في نموه الاجتماعي.
3-قصور في نموه الانفعالي.
4-قصور في السلوك.
هو الأمر الذي يؤدي بطبيعة الحال إلى حدوث تأخر عام في العملية النمائية بأسرها.

يرى لورد و روثر أن اضطراب التوحد قد أصبح في الوقت الحالي يمثل أكثر هده الاضطرابات شيوعا في المجالين البحثي و الإكلينيكي، واتضح من خلالها إن الأطفال

التوحديين يظهرون أوجه قصور شديدة في عدد من الجوانب المختلطة و دلك على النحو التالي:

1- التفاعل الاجتماعي و إقامة العلاقات مع الآخرين.

2- اللعب بين الأشخاص.

3- التواصل(الحلبي،2007)

تتفاوت مشكلات التواصل لدى الاطفال التوحديين ,و هذا يعتمد على النمو العقلي الاجتماعي لدى الافراد، فقد يكون بعضهم غير قادر على الكلام ' بينما نجد اخرين لديهم مفردات لغوية كثيرة و قدرة على التحدث بعمق و بالتفصيل في موضوعات تهمه ‘و على الرغم من هذا الاختلاف فان غالبية الاطفال التوحديين لديهم مشكلات قليلة او قد لا توجد لديهم مشكلات في النطق ، و معظم المشكلات التي يعاني منها الاطفال التوحديون تتمثل في استخدام اللغة بفاعلية في المواقف الاجتماعية ، كما ان معظم هؤلاء الاطفال ايضا يعانون من مشكلات في معاني الكلمات و الجمل و كذلك في الايقاع و التنغيم.(Sauvage ,2007P78).

و هناك مجموعة من الاطفال التوحديين يتحدثون في غالب الاحيان بلغة مبهمة أي بكلمات ليس لها محتوى او معلومات ، على سبيل المثال الطفل التوحدي قد يعد مرارا او تكرارا من 1 الى 5 و هو ما يطلق عليه المصاداة، و هو عبارة عن تكرار الفرد لشيء ما سبق الاستماع اليه.و يستخدم الطفل نوعا من المصاداة يطلق عليه المصاداة الفورية تظهر عندما يكرر الفرد السؤال عدة مرات، فمثلا عندما تساله :هل تريد شيئا لتشربه ؟ فبدلا من ان يجيب بنعم او لا يكرر نفس السؤال هل تريد شيئا لتشربه مرة اخرى.

و قد سستخدم أطفال اخرون عبارات ليست في مكانها الصحيح أو يكررون عبارات مسموعة (يقال عنها أكليشيهات او قوالب) مثل تلك التي يسمعونها اثناء الاعلانات التجارية بالتلفزيون. (Dunts, 1995p39)

بينما هناك اطفال توحديون من ذوي الذكاء المرتفع يكونون قادرين على التحدث و الفهم العميق حول المواضيع التي تهمهم مثل التحدث عن الديناصورات،و مع ذلك يكونون غير قادرين على توظيف ذلك في محادثة تفاعلية او تشاركية مع الاخرين حول تلك الموضوعات .

إن معظم الافراد التوحديين لا يستطيعون إقامة تواصل بصري لمدة طويلة كما ان قدرتهم على الانتباه والادراك ضعيفة، حيث يكونون غير قادرين على استخدام الأشياء كوسائل اساسية في التواصل الغير اللفظي ، مثل الاشارة الى شيء يريدونه.و قد نجد بعض الافراد التوحديين يتحدثون بصوت عالي النبرة او يتكلمون لغة شبه الية و يهملون او لا يهتمون بكلام الاخرين و قد لا يردون عندما تناديهم باسمائهم ، و نتيجة لذلك يعتقد البعض خطأ انهم يعانون من مشكلات في السمع (sigman , 2001p123) .

مما سبق ورغم اهتمام العديد من هؤلاء الباحثين بهذا الاضطراب بمختلف جوانبه اتضح لنا انه لم تكن هنا ك دراسات سابقة كافية حول دراسة الوظائف الأكاديمية المعرفية لدى الطفل التوحدي، وان وجدت فهي لم تنل التوسع الكافي في المذكرات بمختلف دراجاتها و هو ما دفعنـــا للقيام بهده الدراسة، سعيا منا إلى فك الغموض عن الجانب المعرفي لدى الاطفال التوحديين و استثماره في عملية التكفل بهذه الفئة و ضرورة التكفل بهده الفئة و ضرورة التكفل مختلف مؤسسات المجتمع ابتداء من الأسرة وصولا إلى المراكز الخاصةو الاقسام المدمجة .و كذا توضيح إمكانية تطوير ،تحسين و تعزيزالوظائف المعرفية:الانتباه،الادراك و اللغة من خلال برنامج تيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة .

و قد قمنا بتقسيم دراستنا إلى جانبين: نظري و تطبيقي. وذلك في خمسةفصول فالجانب النظري تضمن ثلاثة فصول :

- **الفصل الأول**: خصص كمدخل للدراسة حيث قمنا من خلاله بطرح الاشكالية و الفرضيات و ذكر اهمية و اهداف الدراسة و كذا تحديد المفاهيم إجرائيا.

- **الفصل الثاني**:خصص لذكر اهم الوظائف المعرفية المراد دراستها وهي الانتباه،الادراك و اللغة و الاتصال اللغوي،كما قمنا بذكراولا مراحل النمو المعرفي للطفل حسب بياجيه لاننا اعتمدنا على النظرية المعرفية كخلفية لهذه الدراسة .كم اننا تطرقنا الى طبيعة و خصائص كل و ظيفة عند الطفل التوحدي .

- **الفصل الثالث**: : خاص بالتوحد: تعريفه و مختلف المفاهيم المتعلقة به،أنواعه أسبابه أعراضه

و تشخيصه وكذلك تطرقنا إلى اهم البرامج التدريبية و العلاجية المساندة لهكما قمنا بالتطرق الى جديد التوحد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس .

ـ أما **الجانب التطبيقي** و الذي ضم فصلين :

الفصل الرابع :اين قدمنا فيه منهج البحث و الأدوات المستعملة في جمع البيانات كدا الطريقة التي اجري بها البحث الميداني

الفصل الخامس : ثم قمنا بعرض النتائج تحليليها،مناقشتها و تفسيرها على ضوء الدراسات السابقة والذي كان متبوعا بالاستنتاج العام و ختمناالدراسة بطرح مجموعة من الاقترحات.

الفصل الأول : مدخل الدراسة

- ✓ اهمية الدراسة واهداف الدراسة
- ✓ الاشكالية
- ✓ الفرضيات
- ✓ الدراسات السابقة و التعليق عليها
- ✓ مصطلحات الدراسة

أهمية الدراسة :

تتناول هذه الدراسة اضطرابا من أصعب الاضطرابات في الميدان و هو التوحد و علاقته بأهم الوظائف المعرفية ذات صلة بالدمج التربوي و الاجتماعي مستقبلا و هي : الانتباه الإدراك و اللغة من خلال معرفة دور برنامج "تيتش" العلاجي التعليمي في تنمية هذه الوظائف المعرفية لدى الأطفال المصابون بالتوحد.

إن تناولنا لاضطراب التوحد من الجانب المعرفي لدى الأطفال ذوي التوحد سوف يبرز إمكانية تحقيق الدمج المدرسي و التربوي لهم من خلال تبني إحدى البرامج العلاجية التعليمية التي أظهرت كفاءاتها في مجتمعات أخرى و سوف نتحقق من ذلك لدى بعض الحالات في منطقة بومرداس .

و قد اخترنا في هذه الدراسة عينة البحث من احدى المراكز النفسية البيداغوجية المتواجدة بولايتنا (ولاية بومرداس) وسوف نحاول تناول بكل موضعية و علمية دور برنامج" تيتش" في تنمية الوظائف المعرفية (الانتباه , الادراك و اللغة) لدى الطفل المتوحد.

أهداف الدراسة :

نهدف من هذه الدراسة للوصول الى الجوانب التالية :

1/ تتناول هذه الدراسة بالبحث العلمي اضطرابا من أشد الاضطرابات التي تعوق النمو الطبيعي للأطفال وهو اضطراب التوحد.

2/ دراسة هامة وهي مرحلة الطفولة حيث تتشكل فيها الشخصية وتتأثر بكل ما يحدث فيها .

3/ دراسة الوظائف المعرفية لدى أطفال التوحد وبخاصة موضوع الانتباه واللإدراك و اللغة .

4/إلقاء الضوء على بعض الوظائف المعرفية كونها ذات صلة مباشرة بعمليتي التعلم والتعليم وبالتالي فتح باب البحث أمام إمكانية تمدرس الأطفال لإضطراب التوحد.

5/ المساهمة (ولو بالقدر الضئيل) في تحقيق مبدأ تكافؤالفرص وحق التربية والتمدرس للجميع

6/بعث أمل لأولياء الأطفال ذوي التوحد في إمكانية دمجهم مدرسيا.

الإشـكاليــة:

يعد التوحد من أحد مجموعة اضطرابات النمو الشامل ، و هي حالة اضطراب ذاتي بيولوجي نفسي و عصبي، يتمثل في توقف النمو على مستوى المحاور اللغوية، الانفعالية، الاجتماعية و المعرفية أو فقدانها بعد تكوينها مما يؤثر سلبا على بناء الشخصية . وفي السابق اعتبر التوحد من الاضطرابات الذهنية التي تحدث في مرحلة الطفولة المبكرة و تم تسميته بالذهان الذاتوي (الخطاب ،2009،ص 22) و يرجع الفضل إلى الطبيب النمساوي *كانر* سنة 1943 حين نشر دراسة وصف فيها حالة 11 طفل اشتركوا في سلوكيات لا تتشابه مع أي اضطراب معروف آنذاك، و عليه قام بإدراج هذه السلوكيات تحت وصف تشخصي جديد و منفصل أطلق عليه اسم التوحد الطفو لي ، من هنا بدأ تاريخ التوحد، لكن الاعتراف به كاضطراب أو كإعاقة لم يتم إلا في سنوات الستينات، أين كان التركيزينصب أكثر على توضيح الأعراض التي تحدد التوحد بإعتباره متلازمة محددة ،و قد امتازت هذه الفترة الزمنية من تاريخ التوحد على البحث و التنقيب عن الفوارق بين التوحد الاضطرابات المشابهة له حتى يتسنى للباحثين وضع تشخيص حقيقي للتوحد، ولقد توصلت البحوث إلى تحديد ثلاثة مجالات من السلوك لدى الغالبية العظمى من الأطفال التو حدين و التي اشتملت على: الفشل في تطوير علاقات اجتماعية ، تأخر و اضطراب لغوي و سلوكيات استحواذية أو طفولية مرتبطة بلعب تكراري و نمطي ، و كانت آنذاك من الدلائل الشخصية الهامة للتوحد (الزريقات ،2004ص29).

و قد تواصلت البحوث و الدراسات و الاهتمامات بالتوحد إلى غاية وضع محكات و معايير تشخيصية كانت اخرها الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي و الإحصائي للأمراض و الاضطرابات النفسية و العقلية DSM-IV و التي صدرت سنة 1994 عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ورغم أن الأسباب الرئيسية لهذا الاضطراب لزالت مجهولة و غير معروفة على وجه التحديد، إلا أن هناك عدة بحوث و افتراضات علمية لأسباب التوحد.

إن هناك سمات للأطفال المتوحدين تميزهم عن غيرهم من الأطفال لعل أهمها:

- اضطراب في سرعة أو تسارع النمو.

- اضطراب في الاستجابات الحسية للمثير

- اضطراب و ضعف في استخدام اللغة و التواصل.

- ضعف وقصور في الوظائف المعرفية.

و هناك خصائص و مظاهر أخرى تميز الأطفال التوحدين عن غيرهم ،و تلخص في عدم قدرة الطفل التوحدي على إدراك واقعه و التفكير فيه و بالتالي إدراكه يكون محصور في حدود رغباته و حاجاته الشخصية دون مبالات و انتباه أو الاكتراث بالآخرين، فهو يعاني من قصور حسي و كأن حواسه أصبحت عاجزة عن نقل أي مثير خارجي إلي جهازه العصبي , و قد يستجيب إلي المثيرات الحسية بطريقة غريبة و شاذة أو لا يستجيب لها (الزريقات ، 2004ص13) .

ومن الناحية التواصلية يعاني الطفل التوحدي من جملة من الصعوبات اللغوية تبدوا أثارها واضحة في عدم القدرة على التواصل بأشكال و مستويات متفاوتة من حالة إلى أخرى, فهناك حالات من أطفال التوحد من لا يستطيع الحديث, ومنهم من يتأخر في تطوير تلك المهارة, ومنهم من يستعملها بطريقة مبهمة و مشوهة (Rogé ,2008,p68).الى النظرمما سبق يتضح أن التوحد يؤدي إلى قصور في بعض الوظائف المعرفية كاللغة , الإدراك و الانتباه و التي تؤثر بشكل مباشر على الجوانب السلوكية و الاجتماعية للطفل التوحد ي و يعيق مستقبلا دمجه و تأهيله تربويا و اجتماعيا.

إن من أهم الجوانب التي يتأثر باضطراب التوحد هو الجانب العقلي المعرفي حيث أن أغلب الوظائف المعرفية من انتباه , إدراك, ذاكرة , لغة , حل المشكلات ,تفكير, وغيرها يتعرض إلى قصور وتشويه.

و تعتبر العمليات المعرفية من أهم الأسس التي يقوم عليها النمو المعرفي و أي اضطراب يمس هذه الوظائف فبتالي سوف ينعكس سلبا على العمليات العقلية ويعوق اكتساب الخدمات

التربوية التعليمية وتطبيقها و الاستفادة منها (Rogé,2003,p70). و عليه فقد تناولت دراستنا الجانب المعرفي للتوحد حيث هدفت الى إلقاء الضوء على بعض الوظائف المعرفية عند الأطفال التوحدين و اخترنا الانتباه , الإدراك و اللغة باعتبارها وظائف معرفية تتأثر بوجود اضطراب التوحد و تتميز بقصور أو غياب كلي ,و سوف نحاول من خلال هذه ا الدراسة المتواضعة معرفة مدى فعالية برنامج **تيتش** للضبط المعرفي و تعلم مهارات الحياة على تعزيز نمو الوظائف المعرفية للأطفال التوحديين .

و من خلال سنوات الخبرة الميدانية المتواضعة و العمل بالمراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعاقين ذهنيا لاحظنا وجود حالات توحد توضع بهذه المراكز لكن دون وجود خطة علاجية فردية أو جماعية للتكفل بها وامام قلة الدراسات و البحوث الميدانية المتناولة لاضطراب التوحد من الجانب المعرفي و قد زاد اهتمامنا بالموضوع هو غياب برنامج علاجي تربوي هادف يطبق على الأطفال المتوحدين لدرجة أنهم يوضعون في مثل هذه المراكز للرعاية و تمضية يوم كامل بعيد عن المنزل فقط .

وحيث أن هناك أطفال و ضعوا منذ أكثر من خمس سنوات في مثل هذه المراكز ولزالوا دون أي تقدم في حالتهم ،بل قد وصل ببعض الحالات إلى النكوص و تقليد سلوكيات جد سلبية بحكم وجودهم مع أطفال متخلفين عقليا لديهم ميزات سلوكية شاذة خاصة بهم ، و هذا ما دفعنا جديا الى التفكير في طرح خطة علاجية لهؤلاء الأطفال ،و فعلا في السنتين الأخيرتين قام بعض المختصين النفسانيين والأرطفونين بتطبيق برامج تدخل علاجي تعليمي و قد لاحظنا تحسن طفيف في سلوكيات بعض الأطفال مما ساعدهم على اكتساب بعض المهارات الاجتماعية بالرغم من أن تطبيق هذه البرامج كان بصفة ارتجالية دون الحصول على تكوينات خاصة في تطبيقها بل كانت مجرد برامج اشتقت من الانترنت والكتب و طبقت بدون ضوابط علمية محددة أو شروط لتطبيقها كما وضعها أصحابها.

إن هذا التحسن الملموس نسبيا في حالات الأطفال التوحديين ،جعلنا نفكر بجدية في إمكانية إعداد خطط و برامج تدخل علاجية فردية تهدف الى تهيئة الطفل التوحدي اجتماعيا و معرفيا للالتحاق بالمدرسة العادية لاحقا , و لن يتم ذالك إلا بوجود دراسات ميدانية تحت ضوابط

علمية بأكبر قدر من الدقة، وعليه قمنا باقتراح هذا الموضوع للدراسة و الذي يهتم بدراسة أثر إحدى برامج التكفل و قمنا باختيار برنامج **تيتش** و الهادف إلى الضبط المعرفي و تنمية القدرات المعرفية و التدرب على مهارات الحياة للأطفال المتوحدين أي من خلال هذهالدراسة سوف نحاول الكشف عن دور برنامج **تيتش** في تنمية الوظائف المعرفية عند الطفل التوحدي.

و باعتبار هذه الوظائف المعرفية (الانتباه , الإدراك و اللغة) ذات صلة مباشرة مع الدمج التربوي و التعليمي وتعتبر من أساسيات عملية التعلم و الذي يعتبر الهدف الأساسي من وراء هذه الدراسة المتواضعة و كون أن أغلب الأطفال المتوحدين يعانون من عدم القدرة على الانتباه و اختلال في عملية الإدراك و صعوبات في اكتساب و استعمال لغة تواصلية واضحة و مفهومة مساعدة في تحقيق التواصل و الدمج الاجتماعي و التربوي و بوجود برنامج علاجي تربوي كبرنامج **تيتش** للضبط المعرفي و تعلم مهارات الحياة كل هذا جعلنا نطرح التساؤلات التالية :

1) هل لبرنامج تيش للضبط المعرفي و تنمية مهارات الحياة دور في تنمية الوظائف المعرفية (الانتباه , الإدراك و اللغة) لدى الأطفال التوحديين ؟

2) هل هناك فروق في مستوى الوظائف المعرفية (الانتباه , الإدراك و اللغة) لدى الأطفال التوحديين قبل تطبيق برنامج **تيتش** للضبط المعرفي و تعلم مهارات الحياة و بعد تطبيقه أي في الختبار القبلي و البعدي.

<u>الفرضيات :</u>

1.يساهم برنامج تيتش في تعلم مهارات الحياة و الضبط المعرفي في تنمية الوظائف المعرفية(الانتباه،الإدراك و اللغة)لدى الاطفال التوحديين

2.توجد فروق بين متوسطات درجات الاطفال ذوي التوحد المتوسط (عينة الدراسة) في اختبار الاتصال اللغوي قبل وبعد تطبيق برنامج تيتش للضبط المعرفي و تعلم مهارات الحياة لصالح الاختبار البعدي .

3.توجد فروق بين متوسطات درجات الاطفال ذوي التوحد المتوسط (عينة الدراسة) في اختبار كولومبيا للنضج العقلي الخاص بتقييم وظيفتي الانتباه و الادراك من خلال القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق برنامج تيتش التدريب.

الدراسات السابقة:

من خلال بحثنا عن أهم الدراسات التي تناولت لموضوع الوظائف المعرفية:الانتباه،الادراك و اللغة عند الاطفال التوحديين , لم نجد أي دراسة تناولت الموضوع كاملا بل ان معظم الدراسات تناولت كل وظيفة معرفية على حدا :

1- الدراسات الا جنبية

- **دراسة كار و كامبت** kempet carr **سنة** 1990

اين قامتا بتدريب اربعة اطفال من ذوي التوحد علي تنمية وتطوير مهارات الانتباه باستخدام على مجموعة 6 أطفال من ذوي التوحد منهم ما بين خمس 5وست 6 سنوات من الصور تحتوي علي اشكال ورسومات وبعدها تقديم برنامج تدريبي من خلال استخدام الاشارة بالاصبع والنظر والنمنجة والتقليد وكذا التمارين الخاصة بالادراك المعرفي والحواس المستوحاة من ببرنامج تيتش التدريبي وقد اظهرت النتائج تحسن في اداء اطفال التوحد (عينة دراسة) لمهارة الانتباه واصبحوا قادرين علي الانتباه لمثيرات معينة والاستجابة للتعليمات.(نصر،2002)

- دراسة هيلين و اخرون (helen et all) سنة 1994

و التي تناولت مستوى الادراك البصري لدى مجموعة من أطفال ذوي التوحد و عددهم 08 و يتراوح سنهم ما بين 6 الى 14 سنة و قد اوضحت النتائج ان الاطفال ذوي التوحد يظهرون خللا واضحا في مجال الرؤية الشاملة للاشياء فهم يهتمون للشيء من جانب واحد دون ادراك الشكل بابعاده الكلية فهم يدركون الجزء فقط. .(نصر،2002)

- دراسة صارة سيزر و ةجان قراين سنة 1994 (sara sear et jane grain) :

اثبتت هذه الدراسة ان الاطفال من ذوي التوحد يعانون من صعوبة في الانتباه و التركيز و اضطرابات في و ظائف الادراك و خاصة الادراك البصري , و قصور في استعمال اللغة و القدرة على التخيل و قد شملت هذه الدراسة عيينة تحتوي على 08 اطفال من ذوي التوحد

متواجدون بالروصة بتراوح سنهم بين 04 سنوات و 08 سنوات و قامت الباحثتين بمتباعتهم لمدة سنة و نصف بصفة دورية. .(نصر،2002)

- **دراسة هيمان و اخرون 1995 himan et all بالسويد** :

و هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى فعالية برنامج تفاعلي متعدد الوسائط على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي عند الاطفال ذوي التوحد و الذين يعانون من قصور لغوي و ضعف في الانتباه و التركيز , و اشتملت هذه الدراسة على عينة تتكون من 11 طفل توحدي تتروح اعمارهم ما بين 06 الى 13 سنة و مدة التدريب قدرت ب 09 اشهر بمعدل جلستين اسبوعيا , مدة كل جلسة 45 دقيقة و بوجود الاولياء ، و قد اظهرت النتائج تحسن ملحوظ في اكتساب لغة سليمة و توجيه الانتباه و اصبحت العيينة اكثر تركيز.(نصر،2002)

ـ دراسة كالوي و اخرون سنة 1999 :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة و تنمية في الوظائف المرتبطة بالتواصل اللغوي لتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لدى عيينة من 15 طفل من ذوي التوحد المتوسط عن طريق تدريبهم على برنامج تواصلي من إعداد الباحث لمدة عام كامل بمعدل 03 جلسات أسبوعيا و قد أظهرت النتائج نمو ملحوظ في مهارات التواصل لدى أطفال العيينة أو اكتسابهم للغة اكثر ايضاحا و نطقا و بالتالي نمو مهارات التواصل الاجتماعي .(غزال ،2006).

- **دراسة ادوارد و ايميلي,** (Edward et emeli)(2004) :

اكدت هذه الدراسة الى ان اطفال التوحد الذين يعانون قصور في وظيفة الانتباه على المختصين و الاباء تقديم برامج تدريبية شبيهة ببرنامج نسيش لتحسين وظيفة الانتباه و هذا نظرا للدور البالغ الاهمية التي تلعبها وظيفة الانتباه في النمو المعرفي و الاجتماعي لدى اطفال التوحد على ضوء نظرية بياجية النمو المعرفي , و قد قام الباحثان باجراء دراسة على خمسة اطفال من ذوي التوحد اعمارهم ما بين 06 و 09 سنوات عن طريق استخدام استراتيجيات التعليم و التدريب باستعمال التغريز , التقليد , استخدام الاشارات ' التركيز

بالبصر المتناسق و تحويل النظر و المتابعة بالعين , تمييز الالوان و الاشكال –و كلها استراتيجيات و تمارين موجودة ببرنامج نيتش التدريبي ,و قد اظهرت النتائج حدوث تحسن هام في المبادرات الانتباهية لاربعة اطفال من ذوي التوحد من مجموعة خمسة (حيث اتم الاربعة البرنامج التدريبي العلاجي بينما الخامس لم يكمل البرنامج , و قد اوصت هذه الدراسة على تعميم البرنامج التدريبي في المنزل مع الاولياء و ليس خلال الجلسات اللعلاجية مع المختصين فقط .(jordan et autre, 2009,p78)

2- الدراسات العربية :

-دراسة ندى ناصيف و اخرون 2001

هدفت هذه الدراسة الى اعداد برنامج تاهيلي شامل للطفل المتوحد و قد بلغت العيينة 24 طفل توحدي متكفل بهم عل مستوى الجمعية اللبنانية للاوتيزم , و قد هدفت هذه الدراسة الى :

- تعزيز نمو القدرات المعرفية لدى الطفل التوحدي خاصة اللغة و الانتباه و الذاكرة
- تعزيز نمو المهارات الاجتماعية و العناية بالذات :

و قد اسفرت النتائج الى ما يلي :

1 –إن وجود طاقم متعدد المتخصصات شرط لابد منه لالحاح هذا البرنامج و الوصول الى تحقيق اهداف الدراسة

2- نمو القدرات المعرفية خاصة اللغة ,الانتباه ,و الذاكرة يتطلب تنفيذ هذا البرنامج بكل شروطه و خصائصه الزمانية و المكانية .

3- تعزيز نمو القدرات المعرفية يؤثر ايجابا على نمو القدرات و المهارات الاجتماعية و العناية بالذات

4-اعداد برنامج تاهيلي شامل للطفل المتوحد تحت اسم 'انا و التاهيل' ا.(نصر،2002)

- **دراسة جمال الخطيب 2003** :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي تعزيزي على تنمية وظيفتي الانتباه والادراك البصري لعيينة تضم 06 اطفال من ذوي التوحد في مركز جدة للانماء تتراوح اعمارهم ما بين 06 و 11 سنة و الذين يعانون من اضطرابات و عيوب ادراكية و انتباهية هامة و قد اسفرت النتائج على انه بعد ستة اشهر من التدريب العملي على توجيه الانتباه و التحفيز على الادراك ىالبصري للأشكال و الألوان بواسطة البرنامج التدريبي المصمم من طرف الباحث و الذي يحتوي على 110 تمارين شبيهة و مشتقة من برنامج تيتش لمدة 06 اشهر بمعدل 03 جلسات اسبوعيا كل جلسة تحتوي على 40 دقيقة ' وكان لزاما على الاولياء اعادة نفس التمارين خلال العطلات و أيام نهاية الاسبوع , و قد توصل الباحث الى النتائج التالية :

1-تحسن ملحوظ في توجيه الانتباه و التركيز .

2-تحسن ملحوظ في عملية الادراك خاصة الادراك البصري و السمعي .

3-تمكن اطفال العيينة من انجاز بعض التمارين التعليمية الخاصة بالمنهج المدرسي للمرحلة الابتدائية في منهج وزارة التربية السعودية.

و قد استعمل الباحث مقياس النضج العقلي لكلومبيا كاداة اختبار قبلي و بعدي لقياس و ظيفتي الانتباه و الادراك . .(غزال ،2006)

-دراسةمجدي غزال 2004 :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى فعالية برنامج تعليمي مبني على النمذجة ,التلقين , و التعزيز على تعزيز نمو الوظائف المعرفية (الانتباه و الادراك)عند الطفل التوحدي و قد ضمت هذه الدراسة عيينة تحتوي على 11 طفل توحديا تتروا ح اعمارهم ما بين 05 سنوات و 12 سنة و كانت مدة تطبيق البرنامج هي عشرة اشهر بمعدل جلستيين اسبوعيا، مدة كل جلسة ساعة واحدة مع ضرورة التاكد على اعادة التدريبات بالمنزل، و قد اظهرت النتنائج

تطورا ملحوظا في نمو هذه المهارات المعرفية اي الانتباه و الادراك البصري (غزال 2006).

- **دراسة الدكتورة سوسن شاكر الحلبى سنة 2006** :

حيث قامت باستعمال مقياس كولومبيا كأداة لتقييم الانتباه المستمر و المشترك لدى عينة من 46 طفل توحدي باعتباره اختبار لا يحتاج الى اللغة و هذا لاثبات ان الانتباه المشترك لدى الاطفال التوحديين هو وظيفة تعليمية تحتاج الى تدريب محكم بحيث تقوم على توجيه نظر الطفل الى صورة ما و تقوم الباحثة بتدوين شدة قدرة الطفل على التركيز في الصورة و الإنتباه الى مثيرات أخرى يعتمد ادحالها في الصورة و تقوم بحساب تحسن تغيير النظر و الإنتباه الى المثير المدخل .

-الدراسات و البحوث الجزائرية :

رغم ان موضوع التوحد اصبح متناول من طرف اغلب الطلاب الباحثين في مجال علم النفس و علوم التربية في جميع التدرجات : ليسانس ,ماستر,ماجستير و دكتورا الا اننا وجدنا صعوبة في حصر البحوث التي تناولت نفس موضوع البحث رغم التنقيب المتواصل لاكثر من سنتين و لم نجد الا بعض الرسائل و الدراسات المتناولة للموضوع و اكتفينا بذكر اهم الدراسات المشابهة لها .

1 دراسة عزار محمد زهير 2011 :

وكانت موضوع رسالة الماجستير في الارطوفونيا و امراض اللغة و الاتصال تحت عنوان "فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الذاكرة الدلالية و اثر ذلك على الاتصال اللغوي لدى الاطفال التوحديين .

تناول موضوع القدرة المعرفية للطفل التوحدي من خلال وظيفتي الذاكرة و اللغة

اثبات ان اضطراب التوحد يعد اضطرابا معرفيا و اجتماعيا في الوقت ذاته

- دراسة اثر برنامج تدريبي(تيتش) في تنمية المهارات المعرفية (الذاكرة الدلالية و اثره على الاتصال اللغوي) .
- و قد بلغ عدد عيينة الدراسة 30 طفل توحديا من الذكور و الاناث تم اختيارهم عشوائيا من مركز خاص بتاهيل الاطفال ذوي التوحد قاريدي (الفئة) بالجزائر العاصمة و قد اسفرت النتائج عن ان البرنامج التدريبي له فعالية و اثر ايجابي في تنمية مهارات الذاكرة الدلالية و الاتصال اللغوي لدى الاطفال التوحديين .(عزاز،2011)

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال هذه الدراسات و رغم قلتها نلاحظ انها تتفق في كون اضطراب التوحد يمس النواحي و الوظائف المعرفية مثل الوظائف و المهارات الاجتماعية و السلوكية ,لكن برغم ذلك يمكن تعزيزها من خلال برامج تدريبية و تعليمية مستوفاة الشروط و منظمة لان التوحد يعد اضطرابا معرفيا و اجتماعيا و سلوكيا في ان واحد .

- اهتمت معظم هذه الدراسات بالبرامج العلاجية التدريبية و التعليمية باستخدام المنهج التجريبي لدراسة النواحي اللغوية التواصلية و اثرها في السلوك و التفاعل ضمن الانشطة المدرسية و الحياتية اليومية .
- بعض الدراسات مثل دراسة جمال الخطيب تتوافق مع هدف بحثنا كونه اثبت ان الطفل التوحدي يستطيع الاستفادة من البرامج التعليمية المدرسية بعد تلقي تدريبا مكثفا لتصوير المهارات الاجتماعية , السلوكية و المعرفية و عليه فهذا يؤكد ان عملية الدمج التربوي للاطفال ذوي اظطراب التوحد لا يعد شيئا مستحيلا.
- معظم هذه الدراسات انهت على الدور الايجابي و الفعال للأولياء على انجاح هذه البرامج التدريبية ، و بالتالي فعملية التكفل بعينة الاطفال التوحديين ليس مهمة الاخصائيين و الباحثين فقط بل تدخل الاولياء شرط لا بد منه للإنجاحها.

مصطلحات الدراسة :

- التوحد:

هو إعاقة نمائية تطورية تظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من العمر ، نتيجة اضطرابات عصبية تؤثر على وظائف المخ ، ويتداخل ذلك مع النمو الطبيعي فيؤثر في الأنشطة العقلية في مناطق التفكير كالادراك ، الذاكرة و الانتباه ، التفاعل الاجتماعي ، التواصل اللفظي وغير اللفظي ، واللعب الابداعي والتخيلي.

ويعتبر التوحد حالة من حالات الإعاقة التى لها تطوراتها، وتعوق بشكل كبير اتصال الفرد بمن حوله، كما أنها تؤدى إلي مشاكل و واضطرابات في اكتساب مهارات التعلم والسلوك الاجتماعى من خلال خلل في طريقة استيعاب المخ للمعلومات ومعالجتها.

(الجمعية الامريكية للتوحد ،2000)

التعريف الا جرائي لأطفال ذوي التوحد:

هم اطفال العينة قيد الدراسة (أطفال ذوي التوحد متوسط الشدة) و الذين تنطبق عليهم بنود مقياس تشخيص التوحد و مقياس كارس المحدد لشدة التوحد ، و يعانون من قصور في وظائف الا دراك،الانتباه و الاتصال اللغوي .

الإنتبـــاه:

يعرف الانتباه بانه تهيئة الحواس لاستقبال المثيرات. من خلال تهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية ويعتبر الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الطفل حيث انه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة مما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به. (علي سيد أحمد،1999،ص38).

التعريف الا جرائي للانتباه :

هي قدرة الطفل التوحدي على النظر و التركيز في الاشكال و و المجسمات الموجودة في اللوحاات و كذا قدرته على احتواء المثيرات المقدمة له من خلال مقياس كولومبيا للنضج العقلي.

- **الإدراك**:

عملية التوصل الى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تاتي بها الحواس عن الاشياء الخارجية الى تمثيلات عقلية معينة ، و هي عملية لا شعورية و لكن نتائجها شعورية (الزغلول،1999،ص 111)

- **التعريف الا جرائي للادراك :**

هو قدرة الطفل التوحدي على التعرف على الاشكال و المجسمات و اعطاء اكبر عدد من الاجابات الصحيحة في اختبار كولومبيا للنضج العقلي

- **الا تصال اللغـوي :**

هي عملية مشاركة و تجارب مع الا خرين ومع البيئة الخارجية من خلال مجموعة من المهارات اللتي يستخدمها الطفل اما شفهية مثل الكلام او غير شفهية مثل الايماءات ،حركات الوجه و تعبيراته و حركات الجسد المختلفة .

- **التعريف الا جرائي للا تصال اللغـوي:**

هي مجموعة المهارات التي يستعملها الطفل التوحدي للتواصل مع الباحثة و مع محيطه الاسري وتشمل مهارات التقليد ،الانتباه ،التعرف و الفهم، التعبير والتسمية باستعمال مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي.

- **برنامـــج الضبـط المعرفـي و تعليم مهارات الحياة "تيتش":**

هو برنامج حكومي شامل يهدف إلى مساعدة الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات توحدية يمتد تطبيقه من الطفولة إلى سن الرشد .الهدف منه تربوي أي التربية و الإدماج الاجتماعي و التسلية .يتم الاشتراك مع الوالدين حيث يكون لهما دور مساعد معالج،ويعتمد في تعليمه على الطريقة السلوكية المعرفية (ولد طالب ،2008 ص 17) .

- **التعريف الا جرائي لبرنامـــج الضبـط المعرفـي و تعليم مهارات الحياة "تيتش":**

هي مجموعة التمارين التدريبية المشتقة من برنامـــج الضبـط المعرفـي و تعليم مهارات الحياة "تيتش"و الخاصة بتعزيز مهارات: الادراك ، القدرات اللغوية ،التقليد،التنسيق بين الرؤية و حركة اليد و الاداء المعرفي.

الفصل الاول

الوظائف المعرفية

1. الإنتباه
2. الإدراك
3. الإتصال اللغوي

1- الوظائف المعرفية :

أ- تعريف علم النفس المعرفي للوظائف المعرفية:

الوظائف المعرفية ،هي نشاطات معرفية،و عليه يعتبر علم النفس المعرفي النشاطات المعرفية عملية عقلية تستوجب تدخل شبكة من العصبونات، و لا يمكن ان نجد نشاط معرفي منفرد لوحده و إنما يعمل بتناسق مع مجموعة من العمليات العقلية ، فمثلا القراءة تعتبر نشاط عقلي يتطلب تدخل كل من الإدراك و الذاكرة لمعالجة المعلومات.

إذا فان الوظائف المعرفية هي مجموعة من النشاطات العقلية المتداخلة فيما بينها و المرتبطة يبعضها البعض، ارتباطا وثيقا، و التي تساعد الفرد على التكيف مع البيئة.

ب - نمو الوظائف المعرفية :

تعتبر نظرية بياجيه، من النظريات الهامة في مجال النمو المعرفي، و التطور الفكري،و التي لاقت استحسانا ، من طرف العلماء في هذا المجال و تعتبر دراسة بياجيه متعمقة في مجال علم النفس المعرفي حيث وضع مراحل لنمو الوظائف المعرفية عند الطفل متناسقة مع بعضها البعض و لا نستطيع فصل مرحلة عن الاخرى ،فكل مرحلة تعتمد على سابقاتها ، و تؤثر فيها .

ج - العوامل المؤثرة في النمو الوظائف المعرفية :

يرى بياجيه Piaget ، بأن هناك أربعة عوامل تؤثر في نمو العمليات المعرفية و هي:

1- النضج البيولوجي :

و هو مرتبط بتطور الغدد الصماء و الجهاز العصبي الذي يضع أمام الطفل إمكانيات جديدة للتعلم و اكتساب الخبرات .

2- التجارب و المهارات المكتسبة :

و هذا العامل له اثر بالغ في تطور العمليات المعرفية ، فالتعلم و التدريب و المهارات التي يكتسبها الشخص خلال مراحل حياته يؤثر في تنسيق العمليات المعرفية و تطويرها .

3- العوامل الاجتماعية :

إن الوسط الاجتماعي و التعزيزات التي يقدمها تساعد على تطوير العمليات المعرفية عند الفرد ، و إذا أخذنا اللغة مثلا فهي لها أهمية بالغة في نطاق العمليات المعرفية و في التواصل الاجتماعي .

4- القدرة التنظيمية للبناءات الذهنية :

و هو ما يعرف بالتنظيم الذاتي ، باعتبار ان العمليات المعرفية تتجه دائما نحو التوازن ، و هي تنتقل من الانبناء البسيط إلى انبناء المنظم عن طريق مبدأ التعويض(غسان 1997 ص 150)

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه :

أ- المرحلة الحسية الحركية من الميلادالى سنتين:

توافق هذه المرحلة نمو و تنسيق القدرات الحسية و الحركية لدى الرضيع ، تتميز بتمارين الافعال الحسية الحركية . فالذكاء الذي سوف يظهر في نهاية العام الاول ، راجع لحركية الاسكامات و هو مرتبط بالفعل فقط .

في نهاية العام الثاني تظهر التمثيلات العقلية التي تسمح للرضيع بالسلوك على اساس الفكر لا الفعل، و هي عملية استذخال الافعال.

ب-مرحلة ما قبل العمليات من 2 حتى 8/7 سنوات :

هي مرحلة استذخال الفعل ، حيث يستعمل الطفل التمثيلات العقلية للإشارة الى الموضوعات او الظواهر التي واجهها ، و هذا رغم غيابها ، انها الوظيفة لرمزية ، اين يتعلم الطفل تحديد الدال و المدلول .

يبقى الطفل في هذه المرحلة سجين لرايه الخاص،حيث انه يجد صعوبة في الفصل على انه ليس الوحيد.

ج- مرحلة الذكاء المملموس 8/7 الى 12/11 سنة :

ان الحركية التطورية للهياكل الفكرية للطفل تقوده الى مجال اوسع ، اذ يصبح قادرا على العمليات العقلية ، اي الافعال المستدخلة . يستطيع الطفل التقدير انه بعد القيام بفعل ما، هناك فعل اخر يسمح بالرجوع الى الحالة الاصلية.

كذلك القدرة على فهم الموضوعات و تغييرها.تمس العمليات العقلية لهذا السن الادوات الملموسة التي تعد قاعدة التفكير .

د- مرحلة العمليات الشكلية من 12/11 الى 16/15 سنة :

يصل الطفل الى القدرة على التفكير ، ليس على أساس الأدوات الملموسة فحسب بل المحسوسة ايضا ، كالاقتراحات اللفظية او الاشارات الجبرية ،اذ يصبح قادر على الاستنباط.ويطور الطفل منطق شكلي ، بالتالي تفكير افتراضي استنتاجي ، يعني هذا ، القدرة على صياغة فرضيات و التحقق منها.

تكون التحولات في الفكر مع مرور السنوات ، بشكل تدريجي و ذلك في نطاق التبادلات اللا منتهية(استيعاب-ملائمة) بين الفكر و معطيات التجربة . (الزيات،1996،ص 91/90/89)

الخصائص المعرفية للتوحديين

يظهر أكثر من 70%من الأطفال التوحديين قدرات عقلية متدنية تصل أحيانا إلى حدود الإعاقة العقلية ، وتصل أحيانا أخرى إلى الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة ، وأن ما نسبته حوالي 10% منهم يظهرون قدرات مرتفعة فى جوانب محدودة مثل الذاكرة ، والحساب والموسيقى ، والفن أو يظهرون قدرات آلية متكررة بدون استيعاب (**جميل الصمادى ، 2007 ، ص 326**) وتشير الدراسات والأبحاث إلى أن اضطراب النواحي المعرفية تعد أكثر الملامح المميزة للاضطراب التوحدى ، وذلك لما يترتب عليه من نقص في التواصل الاجتماعي ، ونقص في الاستجابة الانفعالية للمحيطين (**نصر، 2002 ،ص 29**)

وحسب ما تشير بعض الدراسات فإن ثلاثة أرباع الأطفال التوحديين لديهم درجة من التخلف ، في حين أظهرت دراسات أخرى أن بعض الأطفال يتمتعون بدرجة المتوسطة من الذكاء ، وقد ذكر لويس مليكه(1998)، أن المستويات المعرفية للأطفال التوحديين تتراوح ما بين25% يعانون من توحد وتخلف عقلي شديد و50%يعانون من توحد ونسبة ذكاء حوالي 70 % في سلم وكسلر لقياس الذكاء .

وقد يظهر الأطفال التوحديين اضطرابات في الانتباه والنشاط الزائد والتشتت السريع وفقدان الاهتمام بالمهمات بعد وقت قليل من الانخراط (Frith,2003,p33) .

وحيث إن الانتباه والفهم والإدراك واللغة والتخيل من أهم الوظائف المعرفية التي يتأثر بها أداء الأطفال في حالة اضطرابها ، فإن الأطفال التو حديين يعانون من اضطرابات واضحة في التفكير .

)على أن الاطفال التو حديين يعانون من قصوروا في وظائف (Elisabth D, 1991 وهذا ما أوضحته دراسة ، التفكير خاصة فقد الكلام ، وأيضا الاستجابات الفكرية غير المناسبة.

، فالطفل التوحدى يجد صعوبة كبيرة في الإدراك والتعرف على الأشياء المرئية ، فقد لايعرف الطفل منزله من على بعد ، ويكون التعرف على الموضوعات المتحركة أسهل و أسرع من

التعرف على الأشياء الثابتة ، فقد يستطيع الطفل التوحدى التعرف على الحصان المتحرك الذي يراه في التلفزيون ولا يستطيع التعرف على صورة الحصان في الواقع . (هدى أمين ، 1999،ص 49).

فيما يلي عرض لاهم الوظائف المعرفية اللتي تتاثر بوجود اضطراب التوحد:

1.الانتباه:

تمهيد :

يعد الانتباه عملية حيوية تكمن اهميتها في كونها احد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالادراك و التذكر و التفكير و التعلم ، فبدون هذه العملية ربما لا يكون ادراك الفرد لما يدور حوله واضحا و جليا ، و قد يواجه صعوبة في عملية التذكر مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الاخطاء ، سواء على صعيد عملية التفكير او اداء السلوك و تنفيذه .

لقد تنبه فلاسفة اليونان القدماء الى اهمية موضوع الانتباه على اعتبار انه عنصر هام في عمليات بناء المعرفة و تكوين محتويات العقل ، و قد اعتبروه تركيز العقل او عضو الحس في شيء معين .فنجد ارسطو في معرض حديثه عن الروح الحاسة و العقل يؤكد اهمية الحواس على اعتبارها نوافذ العقل التي يطل من خلالها على هذا العالم ، و يولي اهمية الى عنصر الانتباه على اعتباره تركيز العقل في الفكر ، فهو يفترض ان الافراد يولدون و عقولهم صفحة بيضاء " " تتشكل فيها الخبرات جراء تفاعلهم مع المثيرات و المواقف التي في بيئاتهم .و يرى ان هذه الخبرات هي بمثابة ارتباطات بين مثيرات و استجابات تتشكل وفقا لإحدى المباديء الثلاثة التالية و هي :

- **التجاور و التشابه و التنافر** ، و مثل هذه الارتباطات تكون في بداية الامر بسيطة و قليلة العدد ، لكنها تزداد تعقيدا و عددا في ضوء فرص التفاعل المستمرة .

ان مثل هذه النظرة تطورت عبر العصور اللاحقة ، و يكاد يكون الفيلسوف الفرنسي ديكارت ممن اولى اهمية بالغة لموضوع اعضاء الحس و عمليات الانتباه في التحصيل المعرفي فهو

يرى ان الافراد يعملون على نحو آلي و يستثارون بالضوء و الصوت و غيرها من المؤثرات الاخرى ، بحيث تعمل اعضاء الحس على فتح مسام الدماغ

و اكد الفلاسفة الانجليز اصحاب اتجاه الفلسفة الترابطية امثال هربرت سبنسر و جون لوك و بركلي و غيرهم دور عملية الانتباه في التعلم .

ففي هذا الصدد ، يرى سبنسر ان عقل الإنسان كالصلصال يمكن ان تنقش عليه الخبرات المختلفة وفقا لعمليات التفاعل الحسي المباشر مع البيئة ، بحيث يشكل الانتباه الحسي عنصرا بارزا في تشكيل هذه الخبرات .كما و يؤكد جون لوك فكرة الصفحة البيضاء للعقل الانساني التي تنطبع علها الاثار الحسية للأشياء اعتمادا على عامل الانتباه الذي يوليه الفرد لمثل هذه الاشياء اثناء تفاعلاته مع البيئة .

و يلاحظ انه بالرغم من اهتمام الفلاسفة بموضوع الاحساس و الانتباه في عمليات التكوين المعرفي ، الا ان التفسيرات التي قدموها لم تخضع لمناهج البحث العلمي الموضوعية ، اذ ان معظم هذه التفسيرات اعتمدت على الاراء الذاتية و مباديء الاستقراء و القياس . و نتيجة لانفصال العلوم عن الفلسفة و اعتمادها المنهج العلمي القائم على الملاحظة و التجريب في دراسة الظواهر الطبيعية ، داب بعض العلماء امثال جوستاف فنجر و غيرهم الى اخضاع بعض الظواهر النفسية كالاحساس و الانتباه الى التجريب ، و توصل الى قياس ما يسمى بعتبة الاحساس و الذي يتمثل بالحد الادنى لشدة المثير الذي يمكن لعضو الحس التاثر به (

و مع ظهور المدرسة البنائية في المانيا على يد عالم النفس وليم قونت و تاسيس اول مختبر في مجال علم النفس ، ازداد الاهتمام بدراسة الظواهر النفسية المختلفة ، و قد اعتمد في ابحاثه طريقة تحليل الخبرة الشعورية الى مكوناتها من خلال التامل الباطني ، او ما يسمى بالاستبطان . و رغم مساهماته في ظهور علم النفس كحقل مستقل ، الا ان اسلوبه المستخدم في دراسة الظواهر لم يكن موضوعيا كونه يخضع كثيرا الى الاراء الذاتية .

اهتمت المدرسة البنائية بموضوع الانتباه حيث اعتبره تيتشنر عملية اختيارية تعتمد على تركيز الوعي او الشعور بمثير او حدث معين دون غيره من المثيرات الاخرى. و اعتبر ان

ادراك الخبرة يتغير تبعا لتغير الانتباه .فعلى سبيل المثال ، اذا تعرض الفرد الى مثيرين او حدثين معا بنفس الوقت ، فإدراكه يعتمد على درجة الانتباه التي يوليها لهما

و يعد عالم النفس الامريكي وليم جيمس (1842-1910) من اوائل علماء النفس في العصر الحديث الذين اهتموا بدراسة عملية الانتباه بطريقة موضوعية على اعتبار انها احدى الظواهر النفسية الهامة في السلوك الانساني ، فهو يرى ان كل ما ندركه او نعرفه او نتذكره ما هو الا نتاج لعملية الانتباه. و قد نظر الى الانتباه على انه عملية تركيز الوعي او الشعور على الاحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية ، او تلك الصادرة من داخل الفرد . و قد اكد جيمس على سعة الانتباه المحدودة للفرد حيث لا يمكن للفرد ان يوزع انتباهه الى اكثر من ىمثير واحد في الوقت نفسه الا في حالة كون احدها مالوفا او اعتياديا بالنسبة له و لعل اهم اسهامات جيمس بهذا الشان ، هو توجيه اهتمام علماء النفس الى موضوع الانتباه و اهميته في الحياة العقلية بالنسبة للافراد.

و يؤكد جيمس ان الانتباه عملية وظيفية تتمثل في التركيز في مثير معين دون غيره من المثيرات ، بحيث يتم اختياره على نحو شعوري او غير شعوري ، و قد ميز بين نوعين من الانتباه : الانتباه المرتبط بالمثيرات الحسية و الذي يتمثل في تركيز عضو الحس على الانطباعات الحسية ، و الانتباه المرتبط بالعمليات العقلية المتمثل في تركيز التفكير او العقل في ما نحن بصدد التفكير فيه .

و يكاد يكون عالم النفس البريطاني برودينت الذي الف كتابا بعنوان الادراك و الاتصال ، اكثر العلماء المحدثين اهتماما بموضوع الانتباه ، فهو يرى ان الانتباه هو بمثابة محصلة الطاقة المحدودة لنظام معالجة المعلومات . ففي نظريته حول الانتباه و التي تعد من اولى النظريات بهذا الشان ، يرى ان العالم المحيط بنا يتالف من الاف الاحاسيس التي لا يمكن معالجتها معا في منظومة الادراك المعرفية ، الامر الذي يدفعنا الى توجيه الانتباه الى بعضها و اهمال بعضها الاخر ، لذلك اقترح برودبنت فكرة وجود المرشح الذي يعمل كحاجز اثناء مراحل معالجة المعلومات بحيث يسمح بالانتباه لبعض المعلومات و اهمال بعضها الاخر .

(Bandura , 2006 , p 198)

طبيعة عملية الانتباه :

تتعدد وجهات النظر حول طبيعة الانتباه و خصائصه المميزة بحيث يمكن ابراز الخصائص التالية للانتباه:

اولا : ينظر الى الانتباه على انه عملية اختيار تنفيذية لحدث او مثير و التركيز فيه ، و ليس باعتباره احد مكونات الذاكرة الهيكلية ، فهو يمثل العملية التي يتم من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية او الداخلية و التركيز فيها من اجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات .

ثانيا : ينظر الى الانتباه على انه عملية شعورية في الاصل تتمثل في تركيز الوعي او الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الاخرى ، و الانتباه اليه على نحو انتقائي ريثما تتم معالجته ، و يمكن لعملية الانتباه ان تصبح عملية لا شعورية (اوتوماتيكية) في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات و المواقف ، او في حالة المثيرات او العمليات المالوف.

فالانتباه عملية اختيارية قد تكون مقصودة او غير مقصودة ,على سبيل المثال فالانتباه القصدي يحدث عندما يتم اختيار مثير معين على نحو مقصود و التكيز فيه (كالاستماع الى اغنية مثلا) بحيث يتم هنا استثناء او كبح الانتباه الى اية مصادر اخرى ، في حين الانتباه غير المقصود يحدث على نحو لا ارادي كالاستجابة الى مثير خارجي او داخلي على نحو مفاجيء مثل الانتباه الى صوت مرتفع او رائحة شديدة او ضوء مبهر و غيرها .

لقد اظهرت نتائج دراسات جاكوبي وينلينز و جيننجز ان الانتباه يكون في الاصل موجها نحو مثيرات محددة و يتطلب التركيز ، و لكن بالممارسة و التدريب المكثف يصبح عملية اوتوماتيكية لا تتطلب التركيز على بعض المواقف ، و يظهر هذا واضحا لدى الافراد الاكثر

تقدما في العمر ، في حين ان الاطفال و الافراد الاقل عمرا يعتمدون غالبا على عمليات الانتباه المركزة المكثفة.

لقد اظهرت نتائج دراسات شنايدر و فسك و شنايدر و شيفرن و شيفرن و دوميس و غيرهم في مجال الانتباه البصري ان المهمات التي يتم ممارستها بشكل جيد لا تتطلب الانتباه المركز بحيث يتم معالجتها على نحو اوتوماتيكي (لا شعوري) في حين ان المهمات الجديدة و غير المالوفة تتطلب الانتباه و التركيز اثناء المعالجة . فعلى سبيل المثال من السهل استرجاع و تذكر الاشياء الموجودة في الشارع الذي تقطن به نظرا لانه مالوف بالنسبة لك ، بحيث لا يتطلب الامر تركيز الانتباه لموجوداته ، في حين ادراك الاشياء في شارع تمر به لمرة واحدة يتطلب مزيدا من توجيه الانتباه و تركيزه .

ثالثا :

هناك من ينظر الى الانتباه على انه مجهود " او حالة استثارة " " تحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس الى الذاكرة الحسية .و يستند هؤلاء الى فكرة ان الفرد عندما يقوم ببعض الانشطة التي تتطلب تركيز الانتباه مثل العمليات الحسابية او قيادة السيارة او المناقشة او السباحة و غيرها من الانشطة ، غالبا ما يبذلون مجهودا عقليا يترافق بتغيرات فسيولوجية و ذلك كما تقيسه المقاييس الخاصة بذلك .ففي التجارب الشهيرة التي اجراها كاهنمان و بيتي و واجنر و التي استخدموا فيها ادوات لقياس قطر بؤبؤ العين كدلالة على الانتباه اثناء الانشغال في عملية عقلية ، اظهرت نتائجها ان قطر العين يتوسع اثناء تركيز الانتباه على المهمات ، و يزداد توسعا كلما كانت المهمات المطلوبة التركيز فيها تتطلب عمليات عقلية اكثر تعقيدا ، اي المهمات الأكثر صعوبة . **(الفقي , 1995ص 95**

<u>التداخل في عملية الانتباه :</u>

هناك بعض العلماء لا يعطون اهمية لمسالة اعتبار الانتباه على انه طاقة او سعة محدودة توجه نحو مثير او مهمة معينة في وقت ما ، و انما يؤكد هؤلاء على عملية التداخل التي تحدث اثناء توجيه الانتباه

و يتناول هؤلاء العلماء موضوع الانتباه بدلالة عملية التداخل التي تحدث بين مهمتين اثناء تنفيذ احداهما . فمثلا عند انشغال الفرد في الانتباه الى المهمة(أ) فوجود المهمة (ب) ربما يؤدي الى حدوث تداخل في الانتباه لهاتين المهمتين ممثلا في احدى الاحتمالات التالية :

الاستمرار في الانتباه الى المهمة(أ) مع اعطاء قليل من الانتباه الى المهمة (ب).

توزيع الانتباه بين المهمتين مما يؤدي الى سوء في تنفيذهما.

الاستمرار في الانتباه الى المهمة(أ) و كبح الانتباه الى المهمة (ب) او تجاهلها .

التحول في الانتباه الى المهمة (ب) و كبح الانتباه الى المهمة (أ).

و يرى مثل هؤلاء العلماء انه في حالة تنفيذ المهمتين (أ) و (ب) معا في الوقت نفسه ، فهذا يعني ان احدى هاتين المهمتين تمت معالجتها على نحو اتوماتيكي (لا شعوري) حيث انها لا تتطلب الانتباه .و لكن في تنفيذ احداهما على نحو فعال و الاخرى بشكل سيء ، فهذا يشير الى ان احداهما استحوذت على الانتباه، في حين ان الاخرى لم يتم الانتباه لها بشكل جيد ، مما يشير الى حدوث التداخل في عملية الانتباه. (Bandura , 2006 , p 198)

هناك نوعان من التداخل يؤثران في عملية الانتباه و هما :

التداخل التنظيمي:

و يحدث مثل هذا النوع بين المعلومات الواردة من خلال اكثر من عضو حس واحد ، و مثال ذلك الكتابة في احدى الايدي و ادارة قرص التلفون في اليد الاخرى .و قد يحدث هذا النوع على مستوى عضو الحس الواحد كاستخدام اليد الواحدة في اكثر من مهمة او تركيز حاسة البصر على اكثر من شيء في نفس الوقت .

امانوع الثاني **من التداخل فهو المرتبط بسعة الانتباه** و المتمثل في صعوبة التركيز العقلي على تنفيذ مهمتين بنفس الوقت.و قد يحدث هذان النوعين من التداخل في تنفيذ الكثير من

المهمات مثل استخدام التلفون اثناء قيادة السيارة ، او الانشغال في حل مسالة رياضية و تجاذب اطراف الحديث مع صديق (Achim et chevalier , 2006, p130)

نظريات الانتباه :

تختلف النظرة الى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محدودة و من حيث دوره في مراحل بناء المعلومات و معالجتها ، اذ ان هناك مجموعة من النظريات بهذا الشان و التي تتلخص بالاتي :

أولا : مجموعة نظريات الانتباه احادية القناة – نظريات المرشح –

و تتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل و التي تتمثل بما يلي :

اولا : ان المعلومات اثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل و هي :

1- **مرحلة التعرف**: و تشمل عمليتي:

- الاحساس و الادراك .

2- **مرحلة اختيار الاستجابة**.

3- **مرحلة تنفيذ الاستجابة**.

ثانيا : ان الانتباه طاقة احادية القناة :

لا يمكن توجيهها الى اكثر من مثيرين او عمليتين بالوقت نفسه ، فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الاخرى .

ثالثا : ان هناك مرشحا يعمل كستارة يسمح لمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه عليها ، و يمنع بعضها الاخر من المعالجة لعدم الانتباه اليها .

و بالرغم من اتفاق هذه النظريات حول المسائل السابقة ، الا انها تختلف فيما بينها حول مكان وجود المرشح ، فنجد ولفورد يفترض في نظريته ان المرشح يوجد في مرحلة الاحساس ، حيث يتم اختيار مثير دون غيره من المثيرات الاخرى ليتم الانتباه اليه ريثما تتم معالجته ، و يؤكد ان جميع مراحل المعالجة اللاحقة تتطلب تركيز الانتباه .

اما النظريات الاخرى كنظرية برودبنت(1958) و دوتشدوتش (1963) و كيلي (1973) و كر(1973) و نورمان (1969)و تيريزمان(1969) فهي ترفض فكرة ان جميع المراحل تستدعي تركيز الانتباه و تفترض ان المراحل الاولى من معالجة المعلومات تتم دون الحاجة الى تركيز الانتباه ، في حين تتطلب المراحل اللاحقة مزيدا من الانتباه.و تؤيد هذه النظريات فكرة المعالجة المتوازية لعدد من الانطباعات الحسية في المراحل الاولى من المعالجة دون حدوث اي تداخل فيما بينها ، و لكنها تختلف في اي من المراحل اللاحقة التي يحدث التداخل فيها ، و التي تستدعي الانتباه الى مثير معين دون غيره .لذا تفترض هذه النظريات ان المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المعلومات ، بحيث يسمح لمعالجة بعض المعلومات و يكف عن معالجة بعضها الاخر ريثما يتم الانتهاء من معالجة الاولى و ذلك حتى يتسنى معالجة المعلومات اللاحقة حسب تسلسل معين .

يقترح (برودبنت) ان مكان وجود المرشح في مرحلة الادراك (التمييز) و ما بعدها من المراحل حيث انها تتطلب الانتباه ، اما (دوتش دوتش و نورمان) فيروا ان مرحلة التعرف تتم على نحو اوتوماتيكي حيث لا تتطلب الانتباه ، و ان وجود المرشح يقع في المراحل التي تأتي بعد هذه المرحلة ، في حين نجد ان (كيلي) يرى ان المرشح يوجد في مرحلة اختيار الاستجابة و ما بعدها .

بالرغم من ان النظريات السابقة اعتبرت الانتباه طاقة محدودة السعة توجه نحو مثير معين من خلال وجود مرشح يتحكم بهذه العملية ، الا انها لم تحدد الالية التي من خلالها يعمل هذا المرشح ، بحيث يسمح بمعالجة بعض المعلومات دون غيرها من المعلومات الاخرى ، و هذا يعد بمثابة الانتقاد الرئيسي الذي وجه الى هذه النظريات . (Bandura , 2006 , p 198)

ثانيا : نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه

تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محدودة توجه الى مثير او عملية في وقت معين و تحجب عن غيره من المثيرات الاخرى . يفترض (كاهنمان) ان سعة الانتباه يمكن ان تتغير على نحو مرن تبعا لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه اليها .ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد الى مهمتين مختلفتين فان سعة الانتباه يمكن ان تتغير في تذبذب مستمر تبعا لتغير مطالبهما ، فقد يزداد الانتباه الى احدهما نظرا لزيادة صعوبة مطالبها في الوقت الذي يقل الانتباه الى الاخرى مع عدم تجاهلها كليا . و يؤكد كاهنمان ان الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الاولى و الاخرى ، فهو يستمر على نحو متواز خلال جميع مراحل المعالجة . و يرى ايضا انه في حالة زيادة متطلبات احدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه ، فان التداخل يحدث بحيث يكف الانتباه عن الاخرى .

و اعتمادا على وجهة النظر هذه ، فان الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرن الى عدة مهمات او عمليات بالوقت نفسه ، و ذلك اعتمادا على اهميتها و صعوبتها النسبية بالإضافة الى عوامل أخرى تتعلق بالموقف او ترتبط بالشخص ذاته . فعملية التحول في الانتباه و اعادة توزيعه في عدة قنوات تؤيده ايضا نظريات اخرى مثل نظرية نورمان و بوبرو و بسنر و سنيدر و نوفان و جوفر (البطانية و اخرون،2005،ص47).

ثالثا : نظريات الانتباه متعدد المصادر

تفترض هذه النظريات ان الانتباه يجب ان لا ينظر اليه على انه عبارة عن مصدر او طاقة محدودة السعة (احادي القناة) و انما مصادر متعددة القناة لكل منها سعة معينة و مخصصة لمعالجة نوع ما من المعلومات .

و حسب هذه النظريات ، فان الانتباه يمكن توجيهه الى اكثر من مصدر من المعلومات المختلفة ، و يستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون اي تداخل فيما بينها ، او تأثر مستوى الانتباه الموجه اليها .

ينتقد نيومان (مجموعة النظريات التي تعتبر الانتباه على انه طاقة او مصدر محدد السعة ، بل يفترض ان اختيار النشاط او الفعل هو الالية الاساسية في عملية الانتباه و في توجيهه فهو يفترض ان الفرد يحدد انتباهه في اية لحظة من اللحظات من اجل تحقيق هدف (يركض ، يقرا ،او ينظر الى شيء او يستمع الى الى صوت مثلا) و يرى ان الفرد في اي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية ، او يواجه عدة مثيرات معا ، و لكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب . و بناءا على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الاخرى نظرا لتوجيه الانتباه الى فعل اخر ، بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في ادراك و تنفيذ المهمات الاخرى ، في حين يتم اداء الفعل او المهمة التي تم توجيه الانتباه اليها على نحو سهل . و يرى نيومان ان التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب ان الانتباه طاقة محدودة السعة ، و انما بسبب عملية اختيار الفعل المنوي تنفيذه او القيام به . و يرى ان اختيار الفعل لتوجيه الانتباه اليه يعتمد على مدى اهمية هذا الفعل و الحاجة الى تنفيذه .

(انيس، 2003،ص، 89)

العوامل التي تؤثر في الانتباه :

يتاثر الانتباه بعدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على التركيز و بالتالي تنفيذ المهمات التي هو بصدد القيام بها ، و يمكن اجمال هذه العوامل في مجموعتين ، مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد ، و الاخرى تلك التي ترتبط بخصائص الموقف او المثير .

اولا : مجموعة العوامل المرتبطة بالفرد و تشمل ما يلي :

ـ الحالة الانفعالية و المزاجية التي يمر بها الفرد : ان مثل هذه العوامل غالبا ما تصرف انتباه الفرد سواء عن المثيرات الخارجية او عن عملية التفكير بحد ذاتها. فمثل هذه الحالات عادة تستنزف انتباه الفرد و تفكيره .فالفرد الذي يعاني من مزاج سيء او متقلب او يعاني من حالة التوتر النفسي او الالم الشديد تتاثر درجة انتباهه الى المنبهات الاخرى .

ـ **الحاجات و الدوافع الشخصية** : ان وجود دوافع ملحة بحاجة الى الاشباع غالبا ما تصرف انتباه الفرد عن العديد من المنبهات و المؤثرات الاخرى .فالجائع مثلا يركز جل اهتمامه على الكيفية التي من خلالها يشبع هذا الدافع مهملا في الوقت نفسه المنبهات الاخرى ، كما ان وجود دافع لدى الفرد لتحقيق غاية او هدف تجعله يركز طاقته الانتباهية الى تحقيق هذا الهدف او الغاية .

ـ **التوقع** : يوجه الفرد في الغالب انتباهه الى المثيرات المرتبطة بالتوقع و ذلك عندما يتوقع حدوث شيء ما ، و هو بذلك يهمل المنبهات الاخرى و لا يعطيها القدلر الكافي في الانتباه .

ـ **القدرات العقلية و لا سيما الذكاء** : تزداد قدرة الفرد على الانتباه و التركيز بالرتفاع القدرات العقلية لديه و تحديدا بارتفاع نسبة ذكائه .

ـ **الاختلافات البينية التي ترتبط بالجنس و الميول و الاهتمامات و الثقافة السائدة و نوع المهنة** : فغالبا ما يختلف الانتباه لدى الافراد باختلاف العوامل السابقة

ثانيا : مجموعة العوامل المرتبطة بالمثير او الموقف و تشمل ما يلي :

الخصائص الفيزيائية للمثير او الموقف: كاللون و الشكل و الحجم و الشدة و الموقع بالنسبة للخلفية التي يقع عليها المثير : فالمثيرات التي تمتاز بشدة عالية غالبا ما تجذب الانتباه اكثر من المثيرات الضعيفة . فعلى سبيل المثال الاصوات العالية تحتل بؤرة الاهتمام اكثر من الاصوات الخافتة ، كما ان الضوء الشديد يجذب الانتباه اكثر من الضوء الخافت ، و الالوان الزاهية تجذب الانتباه اكثر من الداكنة ، و الروائح الشديدة تنال اهتمام الافراد اكثر من الروائح الاعتيادية . و في اغلب الحالات ،عندما يقع المثير على خلفية متجانسة يصعب تمييزه و يكون الانتباه له اقل مما لو وقع على خلفية مختلفة ، فمثلا وجود رجل في صورة بين مجموعة من النساء يجذب الانتباه اليه اكثر مما لو كان ضمن صورة تحوي رجالا .

ـ **التباين او التغاير في شدة المثير** : ان المثيرات التي تمتاز بشدة معينة و متجانسة لا تجذب الانتباه لها ، فمثلا المثيرات التي تسير حسب وتيرة ثابتة غالبا ما تؤدي الى الملل و عدم

الانتباه اليها و لكن التغاير او التذبذب في شدتها يعمل على جذب الانتباه اليها ، ففي اغلب الحالات لا ننتبه الى صوت محرك السيارة اثناء القيادة عندما يكون صوته منتظما و لكن سرعان ما يجذب انتباهنا عندما يتغير .

ـ الجدة و الحداثة و الغرابة في المثيرات : ان المثيرات المالوفة لا تجذب الانتباه اليها و ذلك بسبب ان الفرد اصبح معتادا عليها ، في حين ان المثيرات الجديدة او غير المالوفة سرعان ما تحتل بؤرة اهتمام الفرد .

ـ الممارسة و التدريب : ان عملية التدريب على توزيع الانتباه الى اكثر من مثير شانه ان يؤدي الى تنفيذها معا ، حيث ان احدهما ربما يتم تنفيذه على نحو اوتوماتيكي و باقل قدر من الانتباه. . (انيس 2003ص90)

ولكى نتعلم شيئا يجب أن ننتبه إليه وأن ندركه

لذلك هناك علاقة وثيقة بين الانتباه والادراك بشخصية الفرد وتوافقه الاجتماعى ، فهما عمليتان متلازمتان :

*** الانتباه : هو تركيز الشعور فى شيئ.**

*** الادراك : هو معرفة هذا الشيئ .**

- فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له أى يهيئ الفرد للادراك .

- قد ينتبه مجموعة من الناس لشيء واحد ، لكن يختلفون في إدراكه تبعا لاختلاف ثقافاتهم وخبراتهم السابقة ووجهات نظرهم وذكائهم ودوافعهم .

أنواع الانتباه :

يقسم الانتباه من حيث مثيراته إلى ثلاثة أنماط :

1 – الانتباه القسري :هو الانتباه للمثير الذي يفرض نفسه رغما عن إرادة الفرد . مثل طلقة المسدس ، والضوء الخاطف.

2 – الانتباه التلقائي : هو انتباه الفرد لما يهتم به ويميل إليه ،وهو لا يحتاج إلى بذل مجهود في سبيله .

3 – الانتباه الإرادي : هو الذي قد يقتضي من المتنبه بذل جهد قد يكون كبيرا مثل الانتباه لمحاضرة أو حديث جاف أو ممل . (عبد الحميد، ص 23،2003

مشتتات الانتباه :

1 - **العوامل الجسمية** : كالتعب والمرض وعدم النوم .

2 – **العوامل النفسية** : فهناك شرود ذهني يختص بمواقف معينة نتيجة عدم اهتمام الطالب بالمادة ،وهناك شرود ذهني متواصل ينتج عن أفكار وسواسية تفرض نفسها على الفرد .

3 – **العوامل الاجتماعية** : ويختلف تأثيرها على الفرد باختلاف قدرته على التحمل والصمود ، مثل نزاع بين الوالدين أو صعوبات مالية .

4– **العوامل الفيزيقية** : عدم كفاية الإضاءة والتهوية ،وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة ،و الضوضاء (Bruneau , 2004, P235)

الانتباه لدى أطفال التوحد

أن ضعف الانتباه يكون احد المشكلات الأساسية لدى أطفال التوحد بل هو الشغل الشاغل للقائمين على تعليمه وإكسابه المهارات الحياتية والانتباه من المشكلات المتعددة الأبعاد والأوجه ,والعلاقة وثيقة بين عدم مقدرة المعلمين والقائمين على تعليم الطفل التوحدى,ومبادئ تعليم المفاهيم الحسابية والنطقية بسبب صعوبات الانتباه والصعوبات الإدراكية عموماً.
مما لا شك فيه أنه لتحسين حالة الطفل التوحدي لابد من التدخل المبكر من خلال استخدام برامج علاجية تستخدم استراتيجيات تعمل على تعلم وتحسين ونمو العديد من المهارات وإكسابه بعض السلوكيات التي تساعد على أن يستمر نمو الطفل بشكله الطبيعي كما ينبغي أن يسير. ويجب أن تتضمن تلك المهارات مهارات تحسين الانتباه، ومهارات لتحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية، ومهارات تحسين التواصل، ومهارات تحسين المستوى اللغوي،

والإقلال أو الحد من السلوكيات النمطية غير المرغوبة.

ونظراً لأن ضعف الانتباه كما أكدت كريستنا وآخرون (2003) عامل أساسي في حدوث كافة أوجه النقص والعجز في اللغة واللعب والتطور الاجتماعي لدى الأطفال التوحد وجدوا أنه من الضروري استخدام استراتيجيات تدخل لتحسين الانتباه. وحددوا السلوكيات المستهدفة التي يمكن من خلالها تحسين الانتباه وهى : الاستجابة للإشارات، تحويل النظر – التركيز بالبصر المتناسق، الإشارة بهدف المشاركة وليس طلب السؤال، كما أوضح إيملى وادوارد أن الانتباه يلعب دوراً بالغ الأهمية في النمو الاجتماعي واللغوي لدى الأطفال التوحد، ولذلك فمن الضروري أن ننمى هذه المهارة من خلال التدخل المبكر ودعم الانتباه. . (Bruneau, 2004, p103)

2.الإدراك

تمهيد:

يحتل موضوع الإدراك أهمية كبرى لدى المختصين بالدراسات النفسية عموما و المهتمين بعلم النفس المعرفي على وجه الخصوص ، فهو يمثل العملية الرئيسية التي من خلالها يتم تمثل الأشياء في العالم الخارجي و اعطائها المعاني الخاصة بها .فالإدراك عملية معرفية تمكن الافراد من فهم العالم الخارجي و إعطائها المعاني الخاصة بها .فالادراك عملية معرفية تمكن الافراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم و التكيف معه من خلال اختيار الأنماط السلوكية المناسبة في ضوء المعاني و التفسيرات التي يتم تكوينها للأشياء .و هو بمثابة عملية تجميع الانطباعات الحسية المختلفة عن العالم الخارجي و تفسيرها و تنظيمها في تمثيلات عقلية معينة ليتم تشكيل خبرات منها تخزن في الذاكرة ،بحيث تشكل نقطة مرجعية للسلوك او النشاط يتم اللجوء اليها خلال عمليات التفاعل مع العالم الخارجي.

1 تعريف الادراك :

تشترك غالبية تعريفات الادراك على اعتباره عملية تحويل الانطباعات الحسية الى تمثيلات عقلية معينة من خلال تفسيرها و اعطائها المعاني الخاصة بها .

و من التعريفات المتعددة للادراك ما يلي :

1- الادراك : عملية تحويل الانطباعات الحسية و تحويلها الى صورة عقلية (Conn 1986)

2- الادراك :عملية تفسير و فهم للمعلومات الحسية (Ashcraft .1989)

3- الادراك : عملية تفسير المعلومات التي تاتي بها المجسات الحسية levin et shefner 1981)

4- الادراك : عملية التوصل الى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تاتي بها الحواس عن الاشياء الخارجية الى تمثيلات عقلية معينة ، و هي عملية لا شعورية و لكن نتائجها شعورية Guenter 1998 (الزغلول,1999,ص 111)

- **الاحساس و الادراك**

لا يمكن الحديث عن عملية الادراك بمعزل عن عملية الإحساس ، حيث يرتبط الإدراك ارتباطا وثيقا بالإحساس . و هذا لا يعني تحديدا انهما عملية واحدة ،اذ توجد بعض الفروق بين هاتين العملتين .فالاحساس عملية فيزلوجية تتمثل في استقبال الاثارة الحسية من العالم الخارجي و تحويلها الى نبضات كهروعصبية في النظام العصبي ،في حين الادراك هو عملية تفسير لهذه النبضات و اعطائها المعاني الخاصة بها .

فالادراك عملية نفسية لها بعدان :بعد حسي يرتبط بالاحساس من جهة ، و بعد معرفي يرتبط بالتفكير و التذكر من جهة اخرى .اذ ان تفسير الانطباعات الحسية يعتمد على الخبرات المخزنة في الذاكرة ، فعندما نقول هذه وردة حمراء فمثل هذا المعنى او التفسير جاء اعتمادا على الخبرات المخزنة سابقا لدينا و الملرتبطة باللون و الشكل . و هكذا يمكن القول بان الاحساس هو الوعي او الشعور بوجود الشيء من خلال الاثارة القادمة عبر المجسات الحسية ، في حين ان الادراك هو المعنى او التفسير الذي يعطي لمثل هذه الاثارة اعتمادا على الخبرة السابقة .

و لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل بالضرورة ان يكون الادراك دائما مراة يعكس الواقع ؟ اي هل يعتمد الادراك دائما على الاحساس ؟.بالرغم من ارتباط الادراك دائما بالاحساس في الكثير من الحالات ، الا انه في حالات اخرى لا يرتبط ادراكنا للاشياء بعملية الاحساس بها .فعلى سبيل المثال ،الطاقة المنبعثة من بعض الاشياء كالاشعة فوق البنفسجية ، او تحت الحمراء ، و الامواج الكهرومغنا طيسية و اصوات الاسماك و بعض الحشرات و الطيور لا يمكن لحواسنا التاثر بها او استقبالها ،و لكن يمكن ادراكها و تشكيل صور ذهنية لها.كما يمكن للجهاز العصبي ادراك العديد العديد من المنبهات رغم عدم وجودها او الاحساس بها.

و لتوضيح الفرق بين عملية الاحساس و الادراك بشكل واضح وجلي ، يمكن ايراد المثال التالي : تخيل انك تنظطر الى الشجرة على بعد ثلاثة امتار ، ثم على يعد ستة امتار ، فسوف تلاحظ ان الخيال الواقع على الشبكية (صورة الشجرة) لا يتاثر باختلاف هذه المسافة .فعلى ارتفاع معين على سطح الارض اثناء الركوب في الطائرة يمكن

تمييز و ادراك المباني و الشوارع و بعض المعالم الاخرى بالرغم من كونها تبدو صغيرة الحجم .

و عليه يمكن القول ان الاحساس هو بمثابة تشكيل تصور او انطباع حسي ، في حين ان الادراك هو تفسير لهذا الانطباع و اعطاءه المعنى الخاص به . (الزغلول,1999,ص 112)

وجهات النظر حول الادراك

تختلف النظرة الى طبيعة الادراك من حيث اعتباره عملية مباشرة ، او عملية معالجة داخلية ، حيث يوجد وجهتا نظر مختلفتين في هذا الشان و هما :

اولا : وجهة النظر البيئية :

يعد كل من جبسن gibson،1979 و تورفي وريد ميس turvey .show.reed et mace 1981 من اكثر المدافعين عن وجهة النظر هذه .حيث ينظر هؤلاء الى الادراك على انه عملية مباشرة لا شعورية تعتمد بالدرجة الاولى على خصائص الاشياء الموجودة في العالم الخارجي و التي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عنها. فالاثارة الحسية التي تحدثها الطاقة المنبعثة عن الاشياء فيها من الخصائص ما يكفي لتمييزها و التعرف عليها دون الحاجة لتدخل النظام الادراكي percptual System الى اجراء عمليات داخلية توسيطية intervening processعليها .فالضوء المنعكس عن الشيء الخارجي مثلا فيه من الخصائص و المعلومات ما يكفي الى تمييز هذا الشيء .و التعرف عليه دون الحاجة الى اجراء عملية التحليل الداخلي لهذه الاثارة

و حسب وجهة النظر هذه ،فان النظام الادراكي لدينا سلبي تتمثل مهمته في التقاط خصائص الاشياء و الحوادث الخارجية و تجميعها تماما كما يتم التزود بها من خلال المجسات الحسية دون ان يجري عليها اية تحويلات او معالجات . ومن هذا المنطلق ،فان دراسة الادراك تتطلب دراسة طبيعة المثيرات الخارجية التي تتفاعل معها ، لان مثل هذه الخصائص هي التي تعطي هذه المثيرات المعاني الخاصة بها .

تؤكد وجهة النظر هذه النظر هذه ان الخطأ في الإدراك يرجع بالدرجة الأولى الى عدة عوامل منها ما يرتبط بخصائص الأشياء ،في حين البعض الأخر يرتبط بخصائص

الفرد .فقد يرجع الخطأ في الإدراك إلى غموض الأشياء في الخارج و عدم وضوحها ، او لعدم وجود معلومات كافية عنها ، او ربما يرجع الى عوامل شخصية مثل التوتر و التعب و الحاجات و القابليات .(الزيات,1998,ص123).

لقد اطلق جبسن علي مجموعة المظاهر المميزة للاشياء الخارجية اسم (affordances) حيث يتوقف عليها اعطاء المعاني المناسبة لها .ويري ان النظام الادراكي يحدد الانتباه الى هذه الخصائص اعتمادا على الاستخدامات التي من اجلها وضع المثير او المنبه.

لقد ايدت بعض التجارب مثل (cooper &shepard .1973) وجهة النظر البيئية للادراك وهي ما تعرف بتجارب التدوير العقلي (rotation mental) التى فيها يعرض علي الافراد اولا شكل في وضع معين (A)وهو يمثل المثير الهد (target stimulus) ثم يعرض عليهم مجموعة اشكال مماثلة ولكن باوضاع مختلفة (AAA) ويطلب منهم الحكم ما اذا كانت هذه الاشكال مماثلة للشكل الهدفي .

اظهرت النتائج ان الافراد تمكنوا من الحكم علي ان هذه الاشكال باوضاعها المختلفة هي مماثلة للشكل الهدفي وهذا مايشير الي ان الافراد عادة ما يلجاون الى اعادة تكييف صورة الشى الخارجي لياخذ الوضع المدرك سابقا لهذا الشكل.وهذه العملية تتم من خلال الية داخلية تعرف بالتدوير العقلي لصورة الشى ومن الجدير ذكره ان هذه العملية تستغرق زمنا بحيث يزداد زمن تنفيذها بازدياد زاوية التدوير المطلوب احداثها وذلك اعتمادا على الوضع الذي يتخذه الشكل الخارجي . (الزغلول,1999,ص 121).

ثانيا:وجهة النظر البنائية Constructed perspective

تؤكد وجهة النظر هذه الطبيعة البنائية للادراك ، حيث تفترض ان الادراك عملية تقدير تخمينية computational process للاشياء و ليست مجرد عملية مباشرة تقوم على التقاط الخصائص التي تزودنا بها الطاقة المنبعثة على الاشياء .و يعد العالم الالماني هيرمان هلمهولتر 1962-1966الذي اشتهر في القرن التاسع عشر من اوائل المدافعين عن وجهة النظر هذه.

كما يعد كل من مار و اتلسون و سانترل و بست من المؤيدين ايضا لوجهة النظر هذه .

تؤكد وجهة النظر هذه الطبيعة النشطة لنظامنا الادراكي ، فهو يعمل على تعديل الانطباعات الحسية عن الاشياء الخارجية من اجل تقديرها و تفسيرها.

فالإنطباع الحسي يخضع إلى عملية معالجة داخلية ، تعتمد على استخدام مصادر إضافية من المعلومات غير تلك التي يتم التزود بها من خلال المجسات الحسية , Lindsy & Norman) (1977، ومثل هذه المعلومات يتم التزود بها من خلال النظام الإدراكي اعتماداً على طبيعة العمليات المعرفية المستخدمة في المعالجة والخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة.

فالإدراك يعتمد على مجموعة واسعة من المعلومات بعضها ما يقع ضمن نطاق الإحساس، في حين بعضها الآخر يقع خارج نطاقه، وتشمل مثل هذه المعلومات على التوقعات والخبرات السابقة التي تم بناؤها من الأنشطة السابقة لعمليات الإدراك (Guenther ,1988)،ومن هنا فالعالم الخارجي ليس كاف لتزويدنا بالمعلومات الملائمة التي تمكننا من إدراكه بشكل مباشر، إذ لابد من وجود آلية معرفية تتضمن إضافة بعض المعلومات إلى المنبهات الخارجية لتسهيل عملية فهمها أو إدراكها، ومثل هذه المعلومات يتم استرجاعها من الخبرات المخزنة، ويصار إلى دمجها مع الإنطباعات الحسية مما يتيح بالتالي بناء خبرات جديدة (إدراكات جديدة). (الزيات,1998,ص123).

خصـــائـــص الإدراك:

في ضوء افتراضات وجهتي النظر السابقة حول الإدراك، يمكن استنتاج الخصائص التالية:

1- **يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة "Knowledge Based":** حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها. فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها.

2- **الإدراك هو بمثابة عملية استدلال "Inferential process":** حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الإستدلالات والإستنتاجات.

3- **الإدراك عملية تصنيفية "Categorical":** حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها. فالفرد الذي لم ير طائر النورس سابقا من السهل عليه لإدراكه على أنه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى. لأن مثل هذه الخاصية تساعدنا في ادراك وتمييز الاشياء الجديدة او غير المألوفة بالنسبة لنا , حيث يعمل نظامنا على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا و مطابقتها مع خصائص الاشياء الجديدة ‘الامر الذي عملية تصنيفها و ادراكها .

4- **الادراك عملية علائقية (ارتباطية)** : حيث ان مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لادراكها .لان الامر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص . ان ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك و متناغم يسهل في عملية ادراك الاشياء .فعلى سبيل المثال ,الذيل في الغالب يقع في مؤرخة طائر النورس ,و الجناحان على الجانبين , و العينان تبدوان بارزتين على جانبي الراس , و مثل هذه الخصائص ترتبط معا على نحو منتظم و متماسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الاشياء الاخرى .

5- **الادراك عملية تكيفية**: حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة و القدرة على توجيه الانتباه و التركيز على المعلومات الاكثر اهمية لمعالجة موقف معين , او التركيز على جوانب و خصائص من ذلك الموقف . كما تتيح هذه الخاصية امكانية الاستجابة على نحو سريع لاي مصدر تهديد محتمل

6الادراك عملية اتوماتيكية : حيث تتم على نحو لا شعوري و كن نتائجها دائما شعورية , ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الادراك اثناء حدوثها و كن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر او غير مباشر (الزيات,1998,ص126).

ابعاد عملية الادراك(تغيير النمط)

الادراك عملية نفسية بالغة التعقيد تتألف من ثلاثة ابعاد مترابطة معا و هي :

1-**العمليات الحسية** :و تتمثل في الاستثارة للخلايا الحسية التي تستقبل المنبهات الخارجية , حيث ان اثارة الخلايا الحسية يعتمد على شدة الطاقة المنبعثة عن المثيرات الخارجية ,فاذا كانت هذه الطاقة التي يحدثها المثير اقل من مستوى عتبة الاحساس ,فمن الصعب حدوث الاستثارة لعضو الحس المستقبل , و بالتالي يصعب عملية تمييزه و ادراكه .و في واقع الحياة العملية , عادة ما تتفاعل اكثر من حاسة في استقبال الخصائص المختلفة للمنبهات الخارجية ,فنحن نحس و نسمع و نرى ,و نشم و نتذوق في ان واحد . و هنا يعمل نظامنا الادراكي على تجميع هذه الاشياء و ترميزها مما يسهل بالتالي عملية ادراك الاشياء .

2-العمليات الرمزية : و تتمثل في المعاني و الصور الذهنية التي يتم تشكيلها للمنبهات الخارجية في ضوء العمليات الحسة فينا .فالإحساسات عادة لا يتم التعامل معها بصورتها الاولية او كما جاءت من مصادرها البيئية ,و انما يتم تحويلها الى معاني او رموز او صور تحل هذه المعاني او الرموز محل الخبرة الاصلية .

3-**العمليات الانفعالية** :يترافق لاالاحساس عادة بحالة انفعالية معينة تتمثل في طبيعة الشعور نحو الاشياء اعتمادا على الخبرات السابقة ، فعند رؤية منظر طبيعي مثلا فربما يثير هذا المشهد لدى الفرد مشاعر وجدانية ، او يثير لديه ذكريات مؤلمة او مفرحة . (Godfroy 2008, p87)

4 - ادراك الفرق بين الاشياء:ان عملية الادراك لا تعني بالتحديد استشعار وجود الاشياء او غيابها فحسب ,و اعطاء المعاني لها و انما تتضمن ايضا تحديد مدى التشابه و الاختلاف فيما بينها .فعند الاستماع الى مقطوعة موسيقية على سبيل المثال ,فلا يكف انها مقطوعة موسيقية و ليس صوتا اخر ,و انما يتطلب ايضا تحديد ما اذا كانت تتالف من مجموعة اصوات تؤديها ادوات موسيقية مختلفة تحديد اذا كان لهذه الاصوات نفس الايقاعات و ايقاعات مختلفة. فقدرة

الافراد على الحكم على الاختلافات بين المثيرات و لا سيما المتشابه بينها يعتمد على مقدار شدتها .(Chevalier , 2006 ,p 38)

نماذج الادراك Models of Perception:

تبدا عملية الادراك بالإحساس بوجود المثيرات ، و اختبار بعض المعلومات الحسية الواردة الى النظام الادراكي عبر الحواس المختلفة و ذلك من خلال توجيه اليات الانتباه اليها من اجل معالجتها .وتتم هذه العملية من خلال اعادة تنظيم هذه المعلومات لتعطي معنى معينا او لتدل على شيءما. و تختلف الالية التي من خلالها يتم اعادة تنظيم المعلومات ،حيث توجد عدة وجهات نظر في هذا الشأن تتمثل في :

اولا :نماذج مطابقة النمط Template-Matchinge:

تفترض هذه النماذج ان الخيال الواقع على الشبكية ينتقل الى الدماغ ليتم مقارنته مباشرة مع النماذج المخزنة في الذاكرة .فالنماذج المخزنة في الذاكرة تسمى بالأنماط و هي ثابتة و محددة لأي مثير تمت معالجته تم التفاعل معه في السابق

.فالنظام الادراكي يقوم على مقارنة خيال الاشياء مع هذه النماذج المخزنة ليقرر ما اذا كانت تطابق الانماط الموجودة ام لا بحيث يصار الى تمييزها و التعرف عليها .

إن مثل هذه العملية تحدث داخل الدماغ ،حيث تعمل العمليات الداخلية على مقارنة الاشياء الخارجية التي نتفاعل معها بالأشياء (الانماط المخزنة في الذاكرة) فعندما تستقبل المستقبلات الحسية البصرية الضوء المنعكس عن الاشياء الخارجية يتم تحويل الطاقة الضوئية الى نبضات كهروعصبية في مستقبلات الصورة الموجودة في الشبكية و تعمل على نقلها الى الخلايا العقدية حيث توجد فيها حقول الاستقبال Receptivefields و من هناك يتم نقلها الى المناطق الخاصة بها في الدماغ لمقارنة الصورة مع النمط المخزن ،و في ضوء ذلك يتم التعرف على المثير و تمييزه.(Godfroy , 2008 ,p 40)

ان مثل هذا النموذج يواجه بعض الانتقادات من حيث كيفية تمييز الأشياء الجديدة ، غير المألوفة عن الأشياء المألوفة ،حيث تشير الأدلة التجريبية إلى أن الأفراد يستطيعون تمييز الكثير من المثيرات رغم عدم رؤيتهم السابقة لها . فمن السهل على الأشخاص تصنيف حيوان ما على انه ينتمي الى فصيلة القط مثلا بالرغم من عدم رؤيتهم لهذا الحيوان سابقا ، كما يمكن تصنيف سيارة على انها سيارة رياضية بالرغم من عدم رؤيتها سابقا . و تشير نتائج دراسات أخرى (Intraub 1981) ان الافراد يستطيعون التعرف على الأشياء و تمييزها في أوضاعها المختلفة. (الزيات , 1998, ص 124)

مما سبق ، يتضح لنا أن هذه النماذج قاصرة عن تفسير ظاهرة الإدراك كونها ركزت على خصائص معينة من المثيرات ، و هي تلك المتعلقة بالجوانب البصرية او المرئية و لم تقدم تفسيرا لكيفية مطابقة خصائص أخرى كالصوت مثلا .كما أنها تفترض عدم معرفة النظام الإدراكي يقارن خيال الأشياء و صورها مع أنماط ثابتة و محددة في النظام الإدراكي علما ان الأدلة العلمية تشير إلى قدرة نظامنا الإدراكي على تعديل هذه الأنماط للتناسب مع الأوضاع و الأشكال التي يأخذها المثير بالخارج . (الزيات , 1998, ص 124).

ثانيا : نموذج تحليل الملامح FeaturesAnalysis Model:

يرى أصحاب هذا الاتجاه انه في الكثير من الحالات عدم فعالية نموذج مطابقة النمط في إدراك الكثير من المثيرات او المواقف ، لذا يؤكد هؤلاء مبدأ تحليل ملامح الأشياء في عملية إدراكها يفترض هذا النموذج إن المثيرات تتألف من مجموعة من الملامح التي تميزها عن غيرها و تعطيها الطابع الخاص بها ،و هي بمثابة خصائص رئيسية تحدد نمط الأشياء .فعلى سبيل المثال ، الحرف الانجليزي Hيتالف من خطين عمودين بزاوية مقدارها 90° يربطهما خط افقي بزاوية مقدارها 180° في حين الحرف Aيتالف من خطين مائلين بزاوية مقدارها 45 ° و خط افقي – بزاوية مقدارها 180° و هذه الخطوط ترتبط معا بكيفية معينة . و هكذا فان عملية إدراكها تتم في ضوء تحليل هذه الملامح دون الحاجة الى مطابقتها مع النموذج المخزن بالذاكرة.

يرى مؤيدو هذا الاتجاه ان هذه العملية تتم في القشرة الدماغية البصرية Visual cortex حيث يجري تحليل الانطباعات في ضوء ملامحها الرئيسية ، و يؤكدون إن لعملية التحليل فوائد تتمثل في :

1-إن عمليات تحليل الملامح للانطباعات الحسية المرتبطة بالمثيرات يساعد في تحديد العلاقات بين هذه الملامح و التي تعتبر حرجة بالنسبة لهذه المثيرات.ففي الحرف A فان الملامح الحرجة لهذا المثير هي خطان مائلانت يرتبطان بزاوية بالاعلى مقدارها 45° و يجمع بينهما في منطقة الوسط خط افقي بزاوية مقدارها 180 °

2- ان عملية تحليل الملامح المميزة تسهل عملية ادراك الكثير من الاشياء التي يصعب مطابقتها مع النمط المخزن في الذاكرة نظرا لوجودها في اوضاع او احجام مختلفة .

3- بما ان الملامح المميزة توجد في جميع اوضاع او حالات المثير الواحد المختلفة ،فان ذلك لا يتطلب مطابقة كل شكل منفرد مع النمط او مع النموذج المخزن بالذاكرة ، و انما يكفي مطابقتها جميعا كمجموعة واحدة مع النفط (الزيات , 1998, ص 132).

الافتراض الرئيسي الذي تنطلق منه هذه النماذج يتمثل في وجود آليات معرفية داخلية تعمل على تحليل ملامح الاشياء التي تتفاعل معها ،و مقارنتها مع ملامح فئات او اصناف من المثيرات المكتسبة سابقا في الذاكرة . وفي ضوء هذه المقارنات ، يتم استخلاص الملامح المميزة و التي على اساسها يتم اصدار الاحكام على الاشياء الجديدة .

لقد تم توجيه انتقادات الى هذه النماذج ، حيث في الكثير من الأحيان يتم الخلط بين الأشياء المتشابه نظرا لوجود ملامح مميزة تجمع بينهما ، مما يتسبب بالتالي في صعوبة التعرف عليها و تمييزها.ففي احدى التجارب التي تم فيها عرض مجموعة من الحروف على نحو سريع على الافراد مثل G.Cوجد ان الافراد كانوا يخطئون بين هذه الحروف بحيث لم يتم تمييز هذه الحروف على نحو جيد . (قشقوش ‘ 1998 ‘ص 79) .

اقترحSelfridge نموذجا اسماه نموذج شبكية الجحيم في الادراك موضحا فيه الكيفية التي تتم من خلالها تحليل الملامح للاشياء و تمييزها . حيث يقترح ان هناك اليات معرفية مختلفة Mental Machanisns كل منها يختص بعمل معين ، و قد اطلق على هذه الاليات اسم الشياطين او العفاريت المعرفية Mental Demons و تتمثل هذه الشياطين بالتالي :

1-**عفاريت التعرف:** Data image Demons: و مهمتها استقبال الانطباع الحسي و تحويله الى شيفرة معرفية ،اي ترميزها Encoding

2-**عفاريت عمليات المعالجة**ComputationalDemons**:** و مهمتها تحليل ملامح ععالائياء و مقارنة كل منها مع ملامح النموذج المخزن بالذاكرة .

3-**العفاريت المعرفية** cognitive Demons**:** و مهمتها مطابقة مجموعة الملامح المميزة ككل مع النموذج بالذاكرة . (قشقوش ، 1998 ،ص 79)

<u>مبادئ التنظيم الادراكى :</u>

تكاد تكون نظرية الجشتلت التي ظهرت على يد ماكس فريتماير في بداية القرن العشرين في المانيا من اكثر النظريات المعرفية اهتماما بموضوع الادراك و تعد نظرية الجشتلت ثورة علمية على النظريات السلوكية و المدرسة البنائية التي تؤكد ضرورة تحليل الظاهرة النفسية الى مجموعة اجزاء او عناصر من اجل فهمها و ادراكها .فهي ترى ان مجموعة العناصر تشكل كلا متكاملا و متناسقا يشتمل على معنى معين او يؤدي وظيفة ما.بحيث لا يمكن ادراك هذا المعنى على مستوى الاجزاء او العناصر ،لان تحليل الكل الى عناصر يفقده المعنى او الوظيفة .و بهذا فان هذه المدرسة تنطلق من مبدا ان الكل هو اكبر من مجموع العناصر المكونة له، فمدرسة الجشتلت تؤكد ضرورة دراسة الخبرة النفسية ضمن الاطار او السياق الكلي الذي توجد فيه . و ذلك من اجل فهم البنية التنظيمية المتاصلة بها .

و تؤكد نظرية الجشتلت الطبيعة الديناميكية للذاكرة ،اذ ترى ان الذاكرة تعمل على اعادة تنظيم مكوناتها لتشكيل ما يسمى بالكل الجيد good Gestalt حيث تسعى الى اعادة تنظيم العلاقات

القائمة بين عناصر الخبرة لتحافظ على المعنى او البنية الكامنة فيها .فعملية الادراك لا تتم على نحو مباشر ، و إنما تحكمها اليات و مبادئ اطلق عليها الجشتلتيون مبادئ التنظيم الادراكي و التي من خلالها يتمكن الأفراد من فهم الاشياء و تمييزها . (الزيات , 1998, ص 132).

الشكل و الخلفية figure and Ground:

إن الأشياء التي نتعامل معها في هذا العالم لا تتواجد بشكل مستقل و منفصل عن غيرها من الأشياء الأخرى. فالإشكال و الأصوات و غيرها من المثيرات الأخرى عادة ما تقع ضمن سياق كلي ، اذ يصعب تمييزها دون وجود هذا السياق ،فالكلمات التي نقراها في الكتاب على سبيل المثال لا توجد في فراغ ، و إنما تقع في سياق و هو ما يمثل خلفية معينة في عملية تمييزها و ادراكها . فعندما ننظر الى مشهد ما او نستمع الى مجموعة اصوات ،ففي الغالب نختار مثيرا معينا (مشهد معين او صوت) و التركيز عليه دون غيره من المثيرات الاخرى .و مثل هذا المثير يمثل الشكل و هو بمثابة جزء معين يقع ضمن السياق الكلي (الخلفية) و الذي يبدو اكثر تميزا عن غيره من الأجزاء الأخرى ، بحيث يجذب انتباه الفرد و يظهر على انه ذو معنى و قيمة بالنسبة له.

فعند قيادة السيارة على سبيل المثال عند تقاطع طرق ما ،فان اشارة الوقوف تمثل الشكل الذي يبدو اكثر اهمية بالنسبة للاشياء الاخرى كالاشجار و السيارات و المباني و غيرها .كما ان صوت المدرس في المحاضرة يبدو اكثر اهمية بالنسبة للطالب مقارنة بالاصوات الخارجية ، و مثل هذه الاجزاء و لا سيما في المشاهد الغامضة او الاصوات غير الواضحة اذ يصعب تحديد الشكل او الخلفية.

إن إدراك الفرد في مثل هذه الحالات يتأثر الى درجة كبيرة بعدد من العوامل تتمثل في خصائص الأشياء و خبرات الفرد ،حيث يقوم الفرد الى تحليل الشيء الى عناصر و من ثم استخدام هذه العناصر لتكوين مدرك معين متاثرا بالمحتوى و الخبرة السابقة، و هذا ما يعرف

بالتحليل بواسطة التركيب ،و السؤال الذي يطرح نفسه هو لماذا يعتبر الفرد جزءا معينا على انه الشكل و الاجزاء الاخرى المحيطة به على انها الخلفية ؟

فحسب نظرية الجشتلت ،فان ذلك يعتمد على خصائص الاشياء ، حيث ان الاشياء تمتاز بمجموعة خصائص تدفع الى تجميعها معا في مجموعة ما لتمثل الشكل و ذلك وفقا للمبادئ التالية :

1-مبدا التقارب Proximity:

حسب وجهة نظر نظرية الجشتلت ،فان الادراك يمتاز بالخاصية التجميعية ،حيث يتم ادراك المؤثرات الحسية المتقاربة في الزمان او المكان على انها تنتمي الى مجموعة واحدة ، و هذا بالتالي يسهل عملية تخزينها و تذكرها لاحقا .

فعل سبيل المثال ،الاحداث التي تقع معا تدركى على انها تنتمي الى مجموعة واحدة ،كما ان الاصوات التي تسمع في زمان و مكان محدد تدرك على انها تنتمي الى مجموعة واحدة .

2- مبدا التشابه Similarity :

وفقا لخاصية التجميع او التصنيف catorizing، ففي الغالب يسهل ادراك الاشياء المتشابهة اكثر من غيرها من الاشياء المتباينة . فالاشياء التي تشترك في خصائص معينة كاللون او الشكل او الايقاع او او الحجم او التركيب او الشدة او الاتجاه او السرعة غالبا ما يتم ادراكها على انها تنتمي الى مجموعة واحدة ، بحيث يكون اكتسابها و تذكرها بشكل اسرع من الاشياء المتباينة .

1- مبدأ الاتصال :

نميل بطبيعتنا الادراكية الى ادراك التنبيهات الحسية التي تشكل نمطا مستمرا على انها تنتمي الى مجموعة واحدة .

4-مبدا الإغلاق :

في اغلب الحالات يتم ادراك الاشياء المكتملة و التي تمتاز بالاستقرار على نحو اسهل من الاشياء الناقصة . فالتنبيهات الحسية التي تمتاز بالاكتمال و الاستقرار و البساطة تشكل تكوينا ادراكيا ذا معنى و يؤدي وظيفة معينة ،بحيث تكون عملية ادراكه اسهل و اسرع من التنبيهات الحسية التي تمتاز بالنقص و عدم الاكتمال .و لكن في حالة التنبيهات الحسية الناقصة او غير المكتملة ،فان نظامنا الادراكي يعمل على توفير بعض المعلومات بناء على الخبرات السابقة لسد الثغرات و اكمال النقص فيها بغية الوصول الى حالة الاكتمال او الاستقرار و لتكوين ما يسمى الكل الجيد . فعلى سبيل المثال ، عند قراءة قطعة نثرية غالبا ما نحاول الوصول الى المعنى المتضمن فيها و ان لم تكن المعلومات كافية ،حيث نسعى الى ملء الفراغات و اكمال النقص فيها . كما ان الموسيقي يسعى الى ادراك المقطوعة الموسيقية ككل موحد اولا ،و يحاول ايجاد النقص فيها في سبيل اخراجها بصورة اكثر انسجاما او اتساقا .

5- مبدا التشارك بالاتجاه common Direction

تمتاز طبيعة الادراك لدينا بانها تاخذ نمطا تكيفيا معينا Orientation، بحيث ننزع الى ادراك الاشياء التي تاخذ وضعا معينا او تسير في اتجاه معين على انها تنتمي الى مجموعة واحدة ، في حين ان الاشياء التي تختلف معها بالاتجاه ،ففي تدرك على انها مجموعة اخرى.

6- مبدا البساطة : Simplicity

يميل الافراد عادة الى تجميع خصائص المثيرات معا على نحو يمكنهم من تحقيق تفسير ابسط و اسهل لها، و ذلك في محاولة منهم الى تجنب الصعوبة و التعقيد .(الزيات , 1998, ص 132)

<u>العوامل التى تؤثر فى الإدراك</u>

يتأثر الإدراك بجملة عوامل منها ما يرتبط بخصائص الأفراد والبعض الأخر يرتبط بخصائص الأشياء أو المواقف التي تحدث فيها وفيما يلي عرض لبعض هذه العوامل

1-المثيرات والمواقف المألوفة : تم عادة إدراك التنبيهات الحسية أو المثيرات والمواقف المألوفة على نحو أسهل وأسرع مقارنة مع المثيرات والمواقف الجديدة غير المألوفة فغالبا مايسهل علي الفرد تحديد وتمييز محتويات بيئته أو الشارع الذي يسكن فيه بشكل أسهل من الأماكن الاخري غير المألوفة له أو تلك التي خبرها لمرة واحدة.

فعلي سبيل المثال يسهل تذكر وتمييز ملامح وجوه الأشخاص الذين يتم التعامل معهم باستمرار أكثر من تلك الوجوه الغربية التي تقل فرص التعامل معهم فلو عرضت صورة علي فرد تحوي وجوه واحدها مألوف إليه فسرعان مايحدد صاحب هذه الصورة واهم ملامحها والذكريات المرتبطة بصاحب الصورة.

2-الوضوح والبساطة والتقارب: طبقا لمبادئ التنظيم الإدراكي فان المثيرات التي تمتاز بخصائص معينة كالوضوح والبساطة والتقارب وغير ذلك تسهل عملية إدراكها أكثر من تلك الغامضة فغالبا ما يواجه الأفراد صعوبة في إدراك المثيرات والمواقف الغامضة والمبهمة.

3-التوقع :غالبا مايتم إدراك المنبهات الحسية كماهي في الواقع حيث يتأثر الإدراك بالجوانب النفسية والعوامل الذاتية لدي الفرد ويلعب التوقع دورا هاما في هذه العملية إذ يغلب على إدراكنا للكثير من المواقف طبيعة التوقعات المسبقة والمرتبطة بحدوث تلك المواقف فلو توقع الفرد على نحو مسبق حصول شى ما فهو غالبا مايفسر أية حوادث تقع على أنها مؤشرات لحدوث ذلك الشى .

4-مستوى الدافعية :يتأثر إدراك الفرد للمواقف في ضوء دوافعه وحاجاته إذ غالبا ما يسعي الأفراد إلي تفسير الكثير من الحوادث أو المثيرات اعتمادا على مدي وجود دافع أو حاجة لديهم فعلي سبيل المثال ينزع الفرد الجائع إلى تفسير الأشياء أو المثيرات ولاسيما تلك الغامضة منها على أنها أشياء ترتبط بطعام ففي هذا الصدد وجد مورفي آن الفرد الجامع يدرك الصور الغامضة التي تعرض عليه أنها أشياء ترتبط بطعام .

5- الحالة الانفعالية :تؤثر المواقف الانفعالية التي يمر فيها الفرد كحالات القلق والغضب والخوف والحزن والفرح وغيرها في طريقة إدراك الفرد للمواقف والمثيرات التي يواجهها إذ

أن مثل هذه الحالات الانفعالية غالبا ما تصرف انتباه الفرد عن المثيرات وتقلل من مستوي التركيز فيها الأمر الذي يؤدي إلي تفسيرها علي نحو غير موضوعي .

6-طبيعة التخصص أو المهنة : يتأثر إدراك الفرد للعديد من المواقف والمثيرات بطبيعة التخصص أو المهنة التي يعمل بها فعلى سبيل المثال إن أدراك المزارع للحقل يختلف عن إدراك الفنان له ونظرة عالم النباتات إذ إن كلا منهم يسعى إلي تشكيل انطباع أو تفسير معين عن هذا الحقل في ضوء طبيعة توجهاته المهنية .

7- المنظومة القيمية :تؤثر طبيعة القيم والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد في إدراكه للعديد من المواقف والمثيرات وفي طبيعة المعاني والتفسيرات التي يعطيها لها فشخص المتدين على سبيل المثال ينظر إلى القضايا الوجودية بطريقة مختلفة عن تلك عند الرجل العلماني كما آن الأفراد الذين يعيشون في بيئة محافظة متشددة يفسرون الحوادث والمثيرات بطرق مختلفة عن تلك التي يقدمها الآخرون الذين ينشؤون في بيئات متحررة هذا ويلعب الإدراك دورا في صياغة الإدراك الفردي لدي أفراد المجتمع أو البيئة الواحدة إذا عادة يغلب على إدراكهم لبعض المواقف أو المثيرات صبغة متماثلة وموحدة.

8-الميول والاتجاهات والتحيزات الشخصية :يتأثر الإدراك الفرد عادة بمدي توفر الميول والاتجاهات الايجابية نحو موضوع اوحدث معين فالفرد المحايد في اتجاهاته وميوله غالبا ما يفسر الأشياء ويدركها بطريقة مختلفة عن الآخرين الذين يمتازون بتحيز أو لديهم اتجاهات سلبية نحو تلك الأشياء.

9-درجة الانتباه:يعتمد الإدراك علي درجة الانتباه التي يليها الفرد إلى المثيرات أو المواقف فكلما كانت درجة الانتباه كبيرة لدي الفرد كان إدراكه للمثيرات أسرع وأفضل فالانتباه للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتمييزها ويسهل عليه عملية استرجاع الخبرات المرتبطة بها الأمر الذي يساعد في سهولة إدراكها وتمييزها. (Best, 1995, p 132)

مقومات الإدراك :

يتطلب الإدراك السليم للمثيرات أو الظواهر المختلفة نوعا من التأهب العقلي قوامه :

القدرة على التمييز بين المدركات بناءا على سلامة عمليتي الجرد (استخلاص الصفات الأساسية للمثير الحسي) و التعميم ، و يتطلب هذا سلامة عمليتي الإحساس و الانتباه .

2- القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة أو الخلفية البيئية التي يستند إليها (مثل الصورة و الظلام/ الحيوان في الغابة/ الكتابة على السبورة).

3-القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذي معنى(فالحلقة الناقصة تستكمل دائرة ،و الكلمة غير مستكملة الحروف و تكتب او تنطق كاملة) و الفشل في هذا يوقع الشخص عموما و التلميذ خصوصا في دائرة الحيرة و التوتر النفسي فضلا عن عدم المعرفة و الإحساس بالغموض . (الوقفي ،2000:ص228).

- ***الادراك البصري :***

1- تعريف الادراك البصري :

- هو وضع الأشياء او المدركات في الفراغ حين يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء أو رمز أو شكل (حروف-كلمات-أعواد-صور-أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء المحيطة به ،والإدراك من خلال حاسة البصرهو إدراك الأشياء بألوانها و حجومها و أشكالها و لمعانها و اتجاهها ، و مسافاتها و كلها صفات ثابتة لها .(الحفني،1994 :ص 956).

2- الانتباه و علاقته بالادراك البصري :

إذا كنا نشير إلى الإحساس بأنه ما يحدث حينما يستقبل أي عضو حسي تنبيها معينا من البيئة الخارجية أو الداخلية ، فان الانتباه هو ميكانزم الانتقاء أو الاختيار الذي ينظم هذه العملية إما بشكل إداري ، و ذلك حين نبذل جهدا مقصودا و نبحث عن نوع خاص من المنبهات ، أو بشكل لا إرادي ،و يستخدم بعض الباحثين في هذا المجال بدلا منه تعبيرا استجابة التوجه أو رد الفعل التوجيهي .

و ما ينبغي الالتفات إليه هنا أن انتباهنا لصورة أو لملمس مادة ما مثلا إنما يمثل جزءا من القصة ، ذلك لأننا ما نزال في حاجة لأن نفسر في ضوء خبراتنا السابقة هذه المحسوسات مما

يتم عن طريق المخ هو ما اصطلح علماء النفس على تسميته بالإدراك الحسي (الصبوة ،1987 :ص44)

2-النظريات المفسرة للادراك البصري : يمكن تقسيم هذه النظريات الى ما يلي :

2-1-نظريات ادراك الاشكال :

لقد اعد العلماء عدة نظريات تفسر كيف يتم إدراك الأشكال و تتفق جميع هذه النظريات على أن إدراك الشكل يمر بثلاث مراحل رئيسية ، ففي المرحلة الأولى تسقط الأشعة الضوئية من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكشف عن ملامحه و خواصه التي تميزه ، إما المرحلة الثانية فان العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من سطح الشكل و التي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل و صفاته...الخ ،أما المرحلة الثالثة فيتم فيها تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكية العين و تحولها إلى نبضات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية حيث يتم تشفيرها و معالجتها إدراكيا ، و نظرا لتعدد هذه النظريات سنعرض فقط أهمها باختصار(بدر احمد 2001 ص 70) .

2-2نظرية ادراك الشكل بناء على النموذج : تعتمد هذه النظرية على الذاكرة ،و الخبرات السابقة لدى الفرد عن الشكل و السياق ، و الاستراتيجيات التنظيمية العامة ، و التوقعات المبنية على المعرفة بمكونات السياق ،و لذلك نجد أن عملية التعرف على الإشكال من وجهة نظر أنصار هذه النظرية تتم بناء على النموذج الذهني للشكل و هذا يعني أن الجهاز البصري يقوم بمقارنة الشكل الذي يراه الفرد بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية مع وجود عدة اقتراحات مسبقة لدى الفرد عن توقعاته نحو هذا الشكل، و لذلك فان الأشكال التي يدركها الفرد لا بد أن يكون لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية .

3-2 نظرية ادراك الاشكال من خلال مكوناتها :

بالرغم من أن نظرية بيت العفاريت ناجحة بقدر كبير ، إلا انه يؤخذ عليها أنها أكدت على أن التعرف على الشكل يتم من خلال وجود ملامح ثابتة في هذا الشكل علما بان هذه الملامح ليس لها قاعدة ثابتة للحكم عليها ، و لكنها تخضع لحكم الأفراد ، أما نظرية التعرف على الشكل بناءا على النموذج فقد عالجت نقطة ضعف نظرية بيت العفاريت و ذلك من خلال اقتراحها بان الشكل الذي سبق للفرد رؤيته يتكون له نموذج يخزن في ذاكرة الفرد البصرية حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه ، و لكن هذه النظرية الأخيرة بها أيضا نقطة ضعف و هي أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها في ذاكرته البصرية ، و لذلك جاءت نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها لكي تعالج المشكلتين الناجمتين عن النظريتين السابقتين حيث تفترض هذه النظرية أن الأشكال تتكون من مجموعة مكونات أولية حيث يتم التعرف و إدراكه من خلالها ، و فضلا عن ذلك فان هذه النظرية قد قدمت أيضا تفسيرا لبعض المظاهر الرئيسية للتعرف على الأشكال .

4-2 نظرية تكامل الملامح :

لقد أعدت هذه النظرية أن تريسمان و زملاؤها 1986 ، و تفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقا لدور الانتباه في معالجة معلومات الشكل ، فالمرحلة الأولى من هاتين المرحلتين تسمى مرحلة المعالجة قبل الانتباهية ، و هي تعني أن عملية معالجة معلومات الشكل في هذه المرحلة تتم دون أن يكون للانتباه دور مؤثر فيها حيث تقوم العينان بتجميع المعلومات المختلفة مرة واحدة من المشهد البصري من خلال حركات العين القفزية مثل معلومات اللون و الاتجاه و الحواف...الخ .ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة كلية للمشهد البصري .

أما المرحلة الثانية فإنها تركز على دور الانتباه التلقائي في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها المشهد البصري حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصري كل شكل على حدى و دور الانتباه في هذه المرحلة هو انه ينتقي شكلا ذا ملامح خاصة في موقع معين و يركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية و يقوم بتسجيلها في ملف خاص عن هذا

الشكل و بعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكرة البصرية .

و عندما يتحول الانتباه البصري لشكل آخر فان الشكل السابق يختفي من الرؤية لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري بملف الشكل السابق لذلك يحجب عن الرؤية و يحل محله ملف الشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه ،و يرى بعض العلماء أن دور الانتباه الانتقائي في هذه المرحلة يكون بمثابة الفتيل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل و يجمعها معا في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه .

2-5نظرية الجشطالت :

يرى أنصار هذه النظرية أن العقل قوة منظمة تحيل ما بالكون من فوضى إلى نظام و ذلك وفقا لقوانين خاصة ، و بفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها ، و تعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي ، و هي عوامل أولية فطرية لذلك يشترك فيها الناس جميعا و بفضل هذه القوانين تنتظم المنبهات الفيزيقية و الحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال إدراكنا ،ثم تأتي الخبرة اليومية و التعلم لكي يعطي هذه الصيغ معانيها و من بين هذه القوانين و المبادئ التمييز بين الصورة و الخلفية ، قوانين التجميع (التقارب،التشابه،الاستمرار،الغلق...الخ)

و قد كان الافتراض البارز لعلماء النفس الجشطالتين و خاصة كوهلر هو ان التنظيم التلقائي للنمط وظيفة للمنبه ذاته و ليس له صلة ضعيفة بالخبرة السابقة للفرد .(سولسو،1996،ص:142)

2-6نظريات ادراك الالوان :

هناك نظريتان تفسران إدراك الألوان لدى الإنسان هما :النظرية ثلاثية الرؤية للألوان ،و هي تعالج كيفية تلقي المستقبلات الضوئية في شبكية العين للموجات الضوئية المكونة للطيف و

التي تولد لدينا إحساسا نفسيا بالألوان ، و نظرية الخصم و هي تهتم بكيفية التشفير العصبي للألوان و فيما يلي عرض مختصر لهاتين النظريتين :

1-3-2 النظرية التجريبية :

و يرى أنصار هذه النظرية أن عملية الإدراك يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم لأن الفرد كما يرى أنصار هذه النظرية يولد و هو لا يعرف كيف يدرك المسافة أو العمق ، و يعد جورج بيركيلي Berkeleey و هو رائد هذه النظرية حيث كتب أول مقال له عن هذه النظرية سنة 1907 عرض فيه كيفية إدراكنا للمسافة و العمق حيث بين أن الصورة المتكونة للمنبه البصري على شبكية العين لها بعدان فقط هما الطول و العرض ، و رغم ذلك يستطيع الفرد إدراك العمق و المسافة ،و يكتسب الفرد مهارة إدراك المسافة حسب بيركيلي من خلال عملية التعلم حيث يستطيع من خلالها ربط إشارات المسافة بمعلومات المشهد البصري ، و يعتقد بيركيلي أن الإحساس بالحركة هو أساس هذه النظرية ، أما الإشارات البصرية عن المسافة فإنها تساعد معلومات الإحساس بالحركة في تكامل العملية الإدراكية ، و لذالك يرى بيركيلي أن الإشارات الطبيعية للمسافة و العمق يكتسبها الفرد بالتعلم من البيئة المحيطة به ، و لقد قام انتصار هذه النظرية الذين جاءوا بعد ذلك بتطويرها و أطلقوا عليها النظرية البنائية .

أ- تصور جان بياجيه J.Piaget

لقد صاغ بياجيه تصوره للإدراك البصري من خلال سياق إدراكي يقوم فيه الطفل أو الكائن البشري بوجه عام بالمقارنة أو المضاهاة بين أكثر من منبه و بالتالي فان عملية الإدراك البصري إذا كانت تتم من خلال المصادفات بين حركة العينين و عنصر المنبه البصري ، فان عملية المقارنة أو المضاهاة تتضمن إلى جانب ذلك المزاوجة بين العناصر المتقابلة عند المضاهاة بين منبهين بصريين و تتم عملية المزاوجة في صورتين :

الاولى : هي المزاوجة من خلال التفسيرات الزمنية ،

و الثانية : هي المزاوجة من خلال التفسيرات المكانية .و يميز "بياجيه" هنا عمليتين إدراكيتين متناميتين في السلوك البصري : **الأولى** هي الإدراك الأولي و **الثانية** هي النشاط الإدراكي ،يشمل **الإدراك الأولي** للأحداث الأولية التي تلفت انتباه الكائن اتجاه عنصر يحتل موضعا مركزيا في المجال البصري الثابت ، أما النشاط الإدراكي فيعني المقارنة أو المضاهاة بين إدراك سابق و إدراك لاحق أو المقارنة بين نشاطين إدراكيين و تتم من خلال ذلك عملية التعرف و يشمل هذا المصطلح مجموعة العمليات الكلية ذات الفعالية و التي تهدف إلى الاستكشاف و المقارنة و التعرف من اجل معادلة الآثار المترتبة على الإدراك الأولي.

ب-تصور هيب HEBB :

يرى هيب أن الملامح المميزة للإدراك البصري ليست عمليات موروثة بالكامل كما يرى الحبشطالتيون و لكن الجانب الأكبر منها متعلم ، و تقوم نظرية "هيب" في الإدراك على أساس الاستثارة التي تحدث في خلايا عصبية معينة في مواضع محددة من الجهاز العصبي المركزي ، و قد اهتم "هيب في منحاه بالبيانات الاكلينكية و الفيزيولوجية و السلوكية ، و ينظر "هيب"للكل المدرك على انه يستخلص من خلال الأجزاء ، و يعطي "هيب" أهمية لعملية التعلم ، فالإدراك ليس عملية تلخيص للخصائص و لكنه تحديد و تعريف عياني لشكل معين ،و يعني هذا استخدام التفاصيل لنوعية المميزة للشكل في المعرفة بالمدرك ،اكثر استخدام المزية الكلية الاولية لهذا المدرك.أي أن إدراك الأشكال الهندسية على سبيل المثال بوصفها كليات متمايزة لا يتاح للكائن بصورة مباشرة و لكنه يكتسب تدريجيا من خلال التعلم .

جـ- تصور برونر J.bruner :

يتضمن الإدراك عند برونر عملية التصنيف إلى فئات فمن خلال المقدمات و النتائج يمكن للمرء أن يجري بعض الاستدلالات التي تمكنه من إرجاع بعض المعطيات إلى بعض الصفوف التي تنظم الأحداث آو الأشياء ،على أساس الخصائص المميزة لهذه المعطيات

التي تعد بمثابة الهاديات و يضع المرء المعطى الحسي في فئة من الكائنات في ضوء هذه الهاديات او المعلومات ، و العوامل التي تحكم فعل الإدراك في هذه الحالة هي نفسها العوامل الحاكمة للنشاط المعرفي بوجه عام .و ليس ثمة ما يدعو إلى افتراض أن القوانين الحاكمة للاستدلال الذي يقوم على الانتقال من الهاديات إلى الفئات تختلف عن القوانين الحاكمة لانتقال المرء من الأنشطة الإدراكية إلى الأنشطة التجريدية أو تكوين المفهوم .و خلاصة ما ينتهي إليه برونر أن الملمح الأساسي المميز للإدراك هو التصنيف إلى فئات و إن مختلف الخبرات الإدراكية ما هي إلا محصلة نهائية لعملية التصنيف هذه .

و يتميز الإدراك عند "برونر"بأنه عملية اتخاذ قرار ،فأيا كانت طبيعة المهام فان المدرك يقرر آو يحدد هوية المدرك و يتضمن عملية اتخاذ القرار استخدام الهاديات المميزة discriminatory cues ، فالخصائص المميزة في هذه الحالة تجعل من الممكن جمع المعطيات في فئات ملائمة .

من خلال ما سبق لا يمكن اختصار الإدراك البصري في مجرد معالجة بسيطة و آلية للمعلومات الضوئية المتوزعة على شبكة كل عين ، بل يتلخص دوره في بناء مذهل ينجزه دماغنا مثلما قال الرسام الشهير دالي S.DALI 1926 أن تنظر يعني أن تبدع ،بالتأكيد فان الآليات التي توصف بأنها حاسية بحتة تمدنا بالمعلومات المبدئية ، لكن هناك خطوات أكثر تعقيدا ضرورية لإعطاء الدلالة للمعالجات الحسية لتكوين تصور بصري حقيقي حول البيئة المحيطة بنا .و بالعكس يبدو لنا أن الرؤية تعطي بصورة آلية و فورية و سهلة جدا صورة صادقة عن العالم المحيط ،فنحن في الحقيقة لا نعي المعطيات الحسية الخام و المراحل الوسيطة ،لكننا و اعون بالنتائج النهائية لكل المعالجات الحاصلة ،و قد ميز بوني C.BONNET بين ثلاث مستويات مختلفة للمعالجة هي :

<u>المستوى الحسي</u> : يتعلق بالمعالجات المبدئية للصور ، هذه المعالجات لها علاقة مباشرة مع الخصائص الفيزيائية للمثير ،هذا المستوى من التحليل يستند إلى العلاقات بين المثيرات ،الميكانيزمات الفيزيولوجية و المعالجات العصبية و لهذا يعرف هذا المستوى بمستوى المعالجات الحس – عصبية .

المستوى الإدراكي أو الشكلي : و هو يتفق مع بنية (صياغة) المعالجات الحسية السابقة و التي توصلت الى التنظيمات الإدراكية و إعداد أو تكون الأشكال ،فإدراك الأشكال الثابتة و المتحركة و الأشياء ثلاثية الأبعاد ،وضعية هذه الأشكال و الأشياء و علاقاتهم المكانية تتحدد من وجهة نظر الملاحظ.

المستوى المعرفي أو المفاهيمي : يتوافق مع التصورات الإدراكية و الدلالة المعطاة للتنظيمات الإدراكية المختلفة ،يتم التعرف على الأشكال كما هي حتى و أن كانت مخفية جزئيا ،أو ينظر لها من زاوية غير اعتيادية ،يكون تقديمها في بناء إدراكي للمكان ، وضعياتهم بالنسبة لبعضهم البعض بعيدا عن وجهة نظر الملاحظ ،هذا المستوى يتفاعل مع تصوراتنا في الذاكرة و معارفا السابقة .

هذا الوصف يقترح تنظيما تدريجيا في السياق الذي يستخدم فيه مستوى معين من المعالجات من جملة المستويات المذكورة سابقا ،و هذا لا يتطلب التشغيل البحث بالوحدات أين لا يمكن لمستوى معين أن يعمل إلا إذا انهي المستوى السابق معالجته بل ستكون المعالجات المختلفة آنية و متواقتة **.(** Bagot,1999 ,p145/146/147/148/149).

3-2-2- العوامل المؤثرة في الادراك البصري : و يمكن تلخيصها فيما يلي :

أ-الحاجات الفيزيولوجية و النفسية :

إن الحاجات الفيزيولوجية كالحاجة إلى الطعام و الهواء و الماء...الخ و كذا الحاجات النفسية التي تشتمل بالإضافة إلى الحاجات الفيزيولوجية على الحاجات الاجتماعية كالحاجة إلى التقدير و المكانة و غيرها ، هي عوامل محددة و موجهة لسلوكنا بشكل عام ،و يعتقد العديد من العلماء أنها أيضا تتدخل في تفسير المعطيات الحسية و إعطائها معنى خاصة المعطيات البصرية ، فهي إذن توجه إدراكنا أيضا **.(السيد و آخرون 1990 ص 217)**

ت-التوقع و التهيؤ الذهني : يعد التوقع عملية نفسية ذاتية مرتبطة بالتهيؤ الذهني ،و يلعب التوقع دورا هاما في توجيه سلوكنا فنحن في العادة نرى و نسمع ما نتوقع ان نراه و

نسمعه من ذلك اننا نقرأ الكلمة الخطأ صوابا،و في تجربة باستخدام جهاز المبصار لعرض منبهات معينة (أشكال،رموز،حروف،...الخ) لفترة زمنية محددة بأجزاء من الثانية،ثم عرض عدد من البطاقات المصورة على شرائح للعرض مرسوم عليها أشياء تختلف في اللون و الحجم ،على عينة من الأفراد،و كان الأفراد يسالون بعد ذلك عن الذي رواه ،فكان بعضهم يذكر عدة أشياء ،وبعض ألوان الأشياء و بعضهم يذكر أحجامها و عندما سألوا عن التفاصيل الأخرى في المنبهات ،كانوا عاجزين نسبيا عن ذكر اي شيء غير ما ذكروه في البداية و عندما أعيدت التجربة على عينة أخرى من الأفراد كان قد تم تهيؤهم ذهنيا للتنبيه للعناصر المختلفة ،فوجدوا أنهم حققوا نجاحا كبيرا في إدراك هذه العناصر المختلفة مما يوضح أهمية و تأثير التهيؤ الذهني على الإدراك **(السيد و آخرون 1990ص 216.217)**

ج-الخبرة السابقة :

للتعلم و الخبرة اثر كبير في الإدراك ،ذلك أن الخبرة السابقة للفرد تساعده غالبا على توقع المعاني التي تحملها المنبهات و أثرها على المواقف المستقبلية ،و قد أجمعت البحوث على ضرورة أن يكون الفرد خبير بالبيئة التي تعيش فيها ،و ذلك حتى يمكنه إدراك منبهاتها بصورة صحيحة ،كما يجب أن يتفاعل الفرد و يتعامل معها حتى تنمو مهاراته الإدراكية و ابرز مثال على ذلك أن إدراكنا لمعنى الضوء الأحمر بوصفه إشارة للمرور تعني التوقف لن يوجد لدينا إلا من خلال الخبرة (عبد الخالق،دويدار1999 ص 153)

- **الحالات الميزاجية او الانفعالية :**

اذا كانت بعض العوامل الذاتية تساعد على توجيه ادراكاتنا في الحياة و تحدد كيفية الادراك الحسي ،فان بعضها الاخر يساهم في تشويه ذلك الادراك .فقد ، وجد العلماء ان الادراك يزداد تشويهها في حالات الانفعال الشديد ،سواء كانت هذه الحالات غضبا او سرورا ،

و التجارب حول ذلك كثيرة .

ان كل هذه العوامل سواء كانت خارجية متعلقة بالمثير او المنبه ذاته او داخلية متعلقة بالفرد او الشخص الذي هو بصدد عملية الادراك البصري من شانها ان تؤثر ايجابا على عملية الادراك فتجعلها اكثر دقة و وضوحا او تؤثر عليها سلبا فتشوهها و بالتالي تؤثر على باقي العمليات المعرفية . (السيد و اخرون 1990،ص ،217 / 218)

4-المنحنى المعرفي لوظيفة الادراك البصري :

يقول فريت"ان القدرة الملحوظة لدى البشر على ادراك و فهم النماذج المعقدة كالكلام و الكتابة انتهت الى ظهور حركة حديثة في علم النفس تنظر الى الادراك على انه عملية معرفية بحتة" و قد قدم نيسر (Neisser,1967) هذا المنحنى ، اما الذي اكتشف اسسه فهو جارنر عام 1966 في مقال خاص به ،اما بريبرام(Pribram,1963)فقد بين ان المنبهات يمكن ان تتوفر لها اطر نظرية معرفية هي فقط التي يمكن ادراكها ووفقا لهذا التصور قدم سيمون (simon,1967)تصوره النظري للإدراك و الخاص بتخزين المعلومات و الذي اشتقه من تصوره النظري القديم الخاص بسلوك حل المشكلات .

فضلا على ان النظرية المعرفية تفترض انك عندما تواجه بمنبه في سياقه الطبيعي فإنك سوف تنظمه ثم تدركه ، و يظل تنظيمك و فهمك له حسب سياقه الى ان يحدث تغيير في عمليات التنبيه الخارجية او الداخلية فيحدث هذا التغيير تنظيما اخر جديدا و هكذا ، و يعتمد هذا الموقف على مجموعة من الخصائص التي تلعب دورا اساسيا في وظيفة الادراك ،منها الخاص بالشخص المدرك و منها المتعلق بالمنبه موضوع الادراك .

و السؤال المطروح هو هل الادراك البصري عملية واحدة ام مجموعة من العمليات ؟ و هل ما أدراكه ان يدركه الاخرون مثلي تماما ،ام يختلف المدرك من شخص الى اخر ؟

يرى **جارنر W.R.garner** ان وظيفة الادراك تتكون من مجموعة من العمليات ، و بدراسة طبيعتها تبين انها تشتمل على جوانب ثلاثة اولها حسبما يقرر جارنر و بعمومية ان ما ندركه

هو ما نعرفه و يدور هذا الجانب حول الادراك باعتباره وظيفة معرفية تتضمن الدراية و الفهم و الاستيعاب او التفهم و التنظيم و حتى العلم او المعرفة .

و تفترض معظم البحوث الحديثة ان الادراك الواعي هو نوع من عمليات الاستجابة او اطلاق المسميات ، او عملية القيام بالتحليل و التركيب ، و يعقب جارنر على هذه التعريفات ذات المنظور الواسع لوظيفة الادراك بقوله :"ان كل هذه العمليات العقلية و السيكولوجية جميعها لها وجود ، و مع ذلك لن يحدث شيء يضير العلم اذا اطلقنا عليها جميعا مصطلح الادراك ، لأن ما سيحدث اننا سندرس وظيفة الادراك كعملية معرفية تأخذ في اعتبارها كل العمليات السابقة "

و على هذا الاساس يمكننا ان نقرر ان الادراك اشد ما يكون اتصالا بمجموعة من العمليات العقلية الاخرى مثل عمليات التصنيف ، و تكوين المفهوم و التعلم الحر و المقيد أكثر من اتصاله بالعمليات الحسية و التمييزية . (Best, 1995, p 132)

اما الجانب **الثاني** ،فيحدث فيه عن السياق الطبيعي العشوائي لأي منبه ، و هو السياق الذي يتم ادراك المنبه من خلاله ، و يعد في نفس الوقت خاصية لمجموعات اخرى من المنبهات و ليس خاصية لمنبه فردي ،و يضل ادراكنا ثابتا و مستقرا لهذا المنبه حتى يتغير السياق الطبيعي فيتغير ادراكنا .(الصبوة،1987 ص 39)

و الجانب **الثالث** و الاخير يقرر ان الادراك عملية نشطة ، فليس دور الفرد هو استقبال ما يرد من معلومات من البيئة و يقف منها موقف المسايرة و المجاراة ، و لكنه يتبنى دورا نشطا بتفاعله معها و معالجة ما يرد اليه منها من معلومات في اطار خبراته السابقة ، و في اطار ما توفر لديه من شبكة معقدة من العلاقات .

و مظهر اخر من مظاهر نشاط الادراك البشري يتجلى في اعادة تنظيم و بناء العالم الخارجي و تفسيره وفقا لما يتلاءم مع الرؤية الفردية ، رغم ان بيئته و العالم الخارجي من حوله ليس ركاما غير مميز البناء ، فهو بناء و لكن الادراك الانساني يعطيه معنى يختلف من فرد الى اخر .

نستنتج من ذلك ان وظيفة الادراك ليست احادية البعد بل هي مركبة من مجموعة من العمليات ، و هي وظيفة معرفية نشطة و تعي و تفهم و تنظم و تستخرج المعاني و الدلالات **(الصبوة 1987، ص، 40).**

2-انواع صعوبات الادراك البصري : يعاني اطفال التوحد واحدة او اكثر من صعوبات الادراك البصري التالية :

1**-1-صعوبة التمييز البصري** : ويقصد بالتمييز البصري قدرة الطفل على التفريق بين الشكل المرئي و اخر كالتمييز ما بين الصورة و خلفيتها او التمييز ما بين رجل بستة اصابع ليديه و اخرون باصابع كاملة او ادراك اوجه الشبه و الاختلاف بين الصور من حيث الطول و العرض و اللون و الشكل و المساحات ...الخ ، و عليه يقاس في الجانب القرائي القدرة على التفريق ما بين الحروف الهجائية للكلمة مثل التفريق ما بين (ت ب.ن) او يفرق ما بين الاعداد (2- 6-15-51-....الخ) و تعد هذه القدرة ضرورية لتعلم الفرد القراءة و الكتابة و الحساب و الرسم و التي ترتبط عادة بسرعة الادراك و ادراك التفاصيل الدقيقة و التي يمكن الكشف عنها من خلال اختبارات متعددة من بينها عين الحرف(ج) من بين الحروف التي بين يديك او اشر الى الحرف (ج) فيما يلي او استخرج حرف (ج) من بين الحروف التي بين يديك .

ان عملية القراءة تتطلب من الطفل القيام بعملية التعرف و التحليل و التركيب البصري للكلمة ،لذلك يصعب على الاطفال الذين يعانون من اضطرابات في الادراك البصري ادراك الكلمات ادراكا سليما نظرا لسوء استقبال و تنظيم و فهم معنى المثيرات البصرية التي وقعت ضمن مجالهم البصري مع سلامة حاسة البصر . **(البطاينة و اخرون 2005 ص-115)**

1-2- صعوبة الاغلاق البصري :

و هو مفهوم يشير الى قدرة الطفل على التعرف الى الاشياء الكلية من خلال رؤية جزء منها (معرفة الكل من خلال الاجزاء) كأن يقرأ الطالب كلمة بعد اخفاء جزء من الكلمة من خلال تلميحات الكلمة في السياق الذي تقع فيه او قراءة جملة بعد حذف كلمة منها .

و عادة ما يفتقر أطفال التوحد ممن يعانون من اضطرابات في الادراك و الوظائف الادراكية الى هذه القدرة سواء اكانت في الاغلاق السمعي ام البصري .

1-3- صعوبة ادراك العلاقات المكانية :

يتطلب ادراك العلاقات المكانية ادراك الطفل في القراءة مثلا علاقة الحروف مع امكنتها الذي وجدت فيه وفق حجم و شكل و مساحة محددة ، حيث يؤثر بعد المسافة او اقترابها بين الرموز الكتابية على ادراكهم الصحيح لهذه الكلمات مما ينعكس سلبا على القراءة و الكتابة و الحساب ، و يرتبط كذلك بهذه المهارات ادراك الخرائط و الرسوم البيانية .

1-4- صعوبة تمييز الصورة و خلفيتها :

و هي عدم قدرة الفرد على الفصل ما بين الصورة او الشكل من الارضية التي وجد عليها و هي الخلفية المحيطة به ، كالتفريق ما بين الجملة او الكلمة المكتوبة و الارضية التي كتبت عليها و ما يحيط بها ، و يرد على ذلك الى انشغال الطفل بمثير اخر غير المثير المستهدف (الكلمة او الجملة) و هو الهدف الذي وجه نحوه الادراك فيتشتت انتباهه و يتذبذب ادراكه فيخطئ في مدركاته البصرية .

1-5 صعوبة سرعة الادراك البصري :

و هي تلك المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات الحسية البصرية و التعرف اليها و اعطائها معانيها و دلالاتها ، فيحتاج عادة اطفال صعوبات سرعة الادراك البصري الى وقت اطول في عملية تحليل و معالجة المعلومات البصرية التي يشاهدونها مثل الكلمات و الارقام و الاشكال و الصور مما ينعكس سلبا على تعلمهم القراءة و

الكتابة و الحساب ، ان سرعة الادراك هي التي تمكن الفرد من القراءة الصحيحة و الكتابة السليمة و تعلم الرياضيات بسهولة و يسر مما يزيد من فاعلية التعلم .

1-6- صعوبة الذاكرة البصرية و التصور :

تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصور البصرية التي تم تعلمها مما يسهل امام الاطفال امكانية تعلم القراءة و الكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف و الكلمات مما يسرع في عملية قراءتها ، في حين ان الاطفال ذووا صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف الى الكلمات مما يدفعهم الى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراة ، كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الاملاء و التهجئة و تعرف الكلمات الشاذة .

1-7- صعوبة التازر البصري الحركى :

تلك المهارة التي تتازر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الاشياء و خاصة في مجالات النسخ و الكتابة و الثبات على السطر و مسك الاشياء و قذفها ، حيث يعاني الاطفال ذو الثوحد اضطرابات التازر الحركي وعدم القدرة على القيام بمثل هذه الانشطة .

و في الاخير يمكن القول بأن عملية الادراك البصري هي عملية مركبة تهدف الى التعلم البصري على المثيرات الموجودة في البيئة التي تحيط بنا و اضفاء الدلالة عليها ، و هي مرتبطة ارتباطا وثيقا بعمليتي الاحساس ة الانتباه . **(البطاينة و اخرون 2005 ص، 118/119).**

3 .اللغة و الاتصال

تمهيد:

إن الاتصال و اللغة هما من أهم المشكلات الرئيسية التي يتسم بها الطفل التوحدي وحين نتكلم عن الاتصال عند الطفل التوحدي نواجه صعوبة كبيرة في وصف و تعميم الطرق التي يستطيع بها الطفل المصاب باضطراب التوحد للاتصال بالآخرين .

و يواجه العديد من الأطفال التو حديين مشاكل و صعوبات في التعلم أي أنهم لا يستطيعون اكتساب الكثير من المفاهيم على الاتصال و التعامل مع الآخرين و هؤلاء الأطفال يفتقدون القدرة على استخدام أشكال الاتصال بطريقة سليمة تحقق لهم الاتصال من حولهم بطريقة طبيعية.

و يعتبر الاتصال هو العنصر المكمل للإحداث اليومية فمن خلاله يتبادل الناس الأفكار و المعلومات و المشاعر و يحققون أهدافهم (أي يحصلون على هدف مرغوب و يجدبون الانتباه) و يشاركون في أحداث الماضي و يخططون للمستقبل ,و أن مهارات الاتصال الأساسية تعتبر من العوامل الهامة للتعامل مع الآخرين بطريقة طبيعية و لكن العديد من الأطفال من دوي الاحتياجات الخاصة منهم الأطفال التوحديون, و الأطفال المتخلفين عقليا و الأطفال دوي الاضطرابات اللغوية و الأطفال الصم البكم و غيرهم يواجهون مشاكل في إيجاد لغة سليمة يتعاملون بها مع المجتمع الخارجي ومن هنا لابد من التعرف على مراحل الاتصال لدى الطفل العادي و مراحل النمو اللغوي لدى الطفل العادي للتعرف على المرحلة التي يتوقف عندها هؤلاء الأطفال الدين يعانون من مشكلات التواصل و يخص في هده الدراسة الطفل التوحدي و دلك من اجل توفير لهم الطرق المناسبة لتمكينهم الاتصال مع غيرهم من المحيط الخارجي.

I. اللغة

1) تعريف اللغة :

تعد اللغة اكثر المظاهر عمومية و شيوعا لدى المجتمعات المتعددة فكل مجتمع من المجتمعات يطور النظام اللغوي المناسب للتواصل و التفاعل حيث لايمكن تصور مجتمع ما بدون و جود لغة .فاللغة تسود كل مظاهر الحياة في المجتمع, و تشكل نوعا خاصا من التفكير يحكم طبيعة العلاقات و اساليب التفاعل و انماط الفكر السائدة في ذلك المجتمع.

ولاهمية اللغة في حياة الامم فقد حظيت بمزيد من البحث و الدراسة و التحليل من قبل المختصين في المجالات العلمية المختلفة مما ادى الى ظهور العديد من التعاريف للغة, و التي تباينت منظورها تبعا لاختلاف اهتمام المختصين (عطية,2008,ص29)

تعريف اللغويين للغة :

لقد اكدوا في تعريفهم على قواعد النحو و الصرف و التراكيب اللغوية , مع اهتمامهم بالرموز اللغوية المنطوقة .

أ. تعريف علماء الاجتماع:

اكدوا في تعريفهم على الوظيفة التفاعلية الاجتماعية لها في الوقت الذي لم يهملوا الرموز اللفظية .

ب. تعريف علماء النفس للغة:

فقد اكدوا على عمليات الاكتساب و الارتقاء و الانتاج اللغوي بالاضافة الى المعاني و الدلالات و العمليات النفسية المرتبطة بها , و يرى البعض ان اللغة هي وسيلة التعبير عن الفكر و المشاعر و الاراء بالوسائل الصوتية التي تدل عليها.

و هناك من يرى بانها مجموعة من علاقات ذات دلالات جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل افراد المجتمع الواحد , و هي ذات ثبات و تشكل نظاما يمكن من خلاله تشكيل تراكيب لغوية جديدة اكثر تعقيدا .

و يرى البعض ان اللغة هي نظام من الاصوات اللفظية الاصطلاحية التي تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس بحيث يمكن من خلال هذا النظام تسمية الاشياء و الاحداث و تصنيفها، و يرى فريق اخر بانها نظام مشترك للتواصل الرمزي تحكمه قواعد ترتبط بعمليات انتاج الاصوات من قبل المتكلم و عمليات استقبالها و ترجمتها الى دلالات من قبل السامع .

و بهذه التعاريف يمكن النظر الى اللغة على انها جميع الرموز المنطوقة و غير المنطوقة التي يستخدمها افراد مجتمع ما كاداة من ادوات التخاطب للتغبير عن المشاعر و الاحداث و الاراء و الافكار و الرغبات .

و منهم من يرى ان اللغة هي عبارة عن مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم كوسيلة للتعبير او للاتصال مع الغير و قد تشتمل على لغة الكتابية او على لغة الحركات المعبرة .

و اللغة هي اداة التفكير لدى الانسان , و يرى العالم (مارتينت) بانه لا يجوز الفصل بين اللغة و الفكرة , فعن طريق اللغة يستطيع الفرد ان يعبر عن افكاره، و ترى المدرسة السلوكية بزعامة (جون واطسون) بان اللغة يمكن ان تستخدم كاداةلاثارة العواطف لدى الغير , فهي تخضع لمبدا المثير و الاستجابة و الاشراط .

فالمثير هو الكلمات المسموعة بما فيها من مدلول او معنى.و الاستجابة هي السلوك اللغوي او غير اللغوي الذي ينجم عن ذلك اسم النظام الاشاري الثاني الذي يوجد لدى الانسان دون الحيوان .(العشاوي , 2005ص 65)

2 - المهارة اللغوية

- مفهوم المهارة و خصائصها :

المهارة عند اللغويين تعني الحذق و الاتقان في الشيء ,اما عند علماء التربية فلها تعريفات كثيرة منها :

- ✓ السهولة و الدقة في اجراء عمل من الاعمال .
- ✓ السلوك المتعلم او المكتسب بطريقة منظمة, و الذي يكون توجهه نحو احراز هدف معين بحيث يؤدى في اقصر و اقل جهد ممكن .
- ✓ انشطة متفردة قليلة او اكثيرة التعقيد ,تحتاج الى فترة من التدريبات و التمرينات المعززة ليتم انجازها على نحو كاف , و التي لديها غالبا و ظائف مفيدة و مستمرة.
- ✓ اداء يتم في سرعة و دقة , و ان نوع الاداء و كيفيته يختلف باختلاف نوع المادة و طبيعتيها . (قحطان,2010,ص53)

يرى احد الباحثين ان المهارة اللغوية هي ابسط و حدات النشاط اللغوي الذي يؤدي اداء صحيح و جيد في اقل زمن ممكن ، و يتصل بمجالات الاستماع او الحديث او الكتابة او القراءة.

كما تعرف المهارة اللغوية بانها : الاستخدام اللغوي الصحيح و الجودة في الاداء للجملة التي اشتملت على المهارة اللغوية وهي قدرة الفرد على التعرف قواعد اللغة و تركيبها بما يمكنه

من التعامل معها (اللغة) سواء في صورتها المقروءة او المسموعة او المكتوبة في سهولة و يسر و دقة .

و يلاحظ على التعريف الاول انه شمل فنون اللغة الاربعة و انظمتها (الصوتي, الصرفي, النحوي ,الدلالي) كما انه ركز على مستوى اداء الفرد للمهارة و خصائصه , سواء كان هذا الاداء عن طريق استقبال اللغة او ارسالها .

اما التعريف الثاني للمهارة اللغوية فهو تعريف للمهارة النحوية , حيث قصره الباحث على مدى تعرف الفرد على قواعد اللغة وتركيبها، بما يمكنه من استعمالها في صورها المختلفة.

و لما كان الاداء و الاتقان النهائي لاكتساب او تعلم المهارة يختلف كيفيا عن الاداء المبدئي لها فان المهارة اللغوية تتميز بالخصائص التالية :

- ✓ نقص التوتر العضلي الذي يصاحب المحاولات في المادة .
- ✓ حذف الحركات الزائدة عن الحاجة , و زيادة جودة الاداء كما تتمثل في نقص الاخطاء وزيادة الدقة .
- ✓ زيادة التوافق لظروف الاداء كما يتمثل في سهولة الحركات و يسرها و تازرها و توقيتها الجيد.
- ✓ زيادة الثقة بالنفس و نقص مشاعر التردد .
- ✓ زيادة الشعور بتحسن الجهد و نمو اتجاه الرضا عن العمل و الاقبال عليه .
- ✓ الانتظام في الاداء بحيث يعطي انطباعا يعدم التسرع, بينما يكون المعدل الفعلي للاداء على درجة كبيرة من السرعة بالفعل .
- ✓ زيادة الاستبصار بالعمل و ادراك العلاقات بين اجزائه , و زيادة التفهم لمعناه و مغزاه , مما يساعد على ادراك المتعلم للاسباب الحقيقية لاي اضطراب يطرا على الاداء دون حدث خلل ظاهر فيه.(العشاوي , 2005ص 113)

- **مراحل تطور النمو اللغوي عند الطفل**
- تتطور اللغة عند الاطفال من مرحلة الجنينية , اذ يبدا في المرحلة الفيتوسية بسماع الاصوات الخارجية فهو يسمع قبل ان يرى لذلك قدم الله في كتابه الكريم السمع على البصر
- كما يعتبر التطور اللغوي من الجوانب الهامة في التواصل بين الناس و يعتبر كذلك لدى الاطفال مهما لانه عن طريق تطور اللغة يستطيع الطفل التعبير عما يريد , كما ان التطور اللغوي يمر في مراحل متعددة لا تحدث فجاة و هي كمايلى (قحطان,2010,ص53).

1) المرحلة ما قبل اللغوية :

❋ **مرحلة الصراخ** :

الصرخة الاولى او صرخة الولادة التي تحدث بسبب اندفاع الهواء الى الرئتين عبر الحنجرة بقوة حيث يتم اهتزاز الاحبال الصوتية و بالتالي تحدث عملية التنفس التي تهدف بتزويد الدم بقدرمن الاكسجين و يحدث ذاك بفعل منعكس فسره عالم التحليل النفسي (اوتوارنك) بصدمة الميلاد ، يصبح الصوت معبرا عن الحالات الجسمية و الوجدانية ورغبات الطفل النفسية كما يرى بعض علماء الاجتماع و التربية و الفلسفة و النفس ان صرخة الطفل تعبر عن ظهور الطفل الى حيز الوجود مزودا بكيان مستقل و بجهاز تنفس و حنجرة و اعضاء ضرورية لنمو الكلام .

و ترى عالمة الطفولة (اليزابيت هرلوك) ان الصرخة هي اول بادرة يعبر الطفل من خلالها على قدرته على التصويت.

و في وجهة نظر (تشاينStein) ان صراخ الطفل في الاسابيع الاولى للولادة تكون صرخات تلقائية ينشاها الطفل دون فهم او تقليد للغة الاخرين و يكون ذلك بسبب اثارة الحنجرة او الاذن او كلتاهما في و قت واحد .

في الاسبوع الثالث يؤكد (مكارثي) على ضرورة وجود الاسرة في تطور الاصوات الاولى لطفل الى لغة ذات قيمة في حياته.

يلاحظ لدى الطفل عدم تازر حركات النطق او الصراخ مع حركات السمع لذلك يصعب في هذه المرحلة تشخيص حالات الصمم الولادية مادام جميع الاطفال يصرخون بعد ولاداتهم .

❋ **مرحلة الهديل و المناغاة** :

يسبق مرحلة المناغاة الهديل و السجع من خلال اصدار اصوات مشابهة لاصوات علة , و يقال هذا الهديل من بكاء الطفل. يبدا الهديل من الاسبوع السادس الى الثانى عشر , ويستمر مابين (15_20 ثانية) ، يصدر الطفل في هذه المرحلة اصواتا لا تكون وسيلة لغاية معينة و انما تكون غاية في ذاتها , اذ يعد ذلك انجازا كبير بالنسبة للطفل يؤدي به الى المتعة و الارتياح و نتيجة لردود افعال الافراد المحيطين به يكشف بشكل تدريجي فاعلية صوته في الشهر الرابع من الميلاد يميل الى احداث اصوات و اللعب بها كما يزداد الانسجام بين الصوت وحاسة السمع ،وترى بعض الدراسات ان المناغاة وراثية بينما دراسات اخرى ترى ان الطفل الاصم يصرخ و لا يناغي و يتوقف في الشهر السادس .

يزيد نمو الجهاز الصوتي للكلام مما يؤدي الى زيادة قدرة الطفل على احداث الترابطات الصوتية السمعية كما يتم تدريب الجهاز الصوتي على نطق و التلفظ الارادي لبعض الكلمات .

وقد لوحظ بان الاصوات لدى الطفل تبدا :

1. حروف الحلق المرنة او المتحركة (ا,ا)
2. ثم احرف سقف الحلق (ع ,ح)
3. احرف الشفاه (م ,ب)
4. احرف طرف اللسان (ز, ث ,ذ)

احرف وسط اللسان (ض, ص)

كما اشار Cirwin الى ان الطفل في فترة المناغاة يكثر من حروف (وو, ي ي.....) و ذلك بالمقارنة مع الاحرف الساكنة , حيث تصل نسبة الاحرف المتحركة في بداية المناغاة بالنسبة للاحرف الساكنة حوالي 1/5, ثم خلال (5_6) اشهر تصبح هذه النسبة حوالي,1/2 لكي تصبح هذه النسبة في نهاية السنة الاولى 3/1، اي الاحرف الساكنة تصبح

ثلاثة اضعاف الاحرف المتحركة , حتى تتعادل الاحرف الساكنة مع المتحركة عند الراشدين (الزراد،2000 ص 91) .

اختلفت الدراسات حول فترة المناغاة متى تبدأ ؟ و متى تنتهي

الباحث	فترة المناغاة
سيثR.seth	الاسبوع الاول للميلاد حتى ثلاثة اشهر من عمر الطفل .
لويس Lewis	نهاية الشهر الاول حتى الشهر الثالث .
شتاين Stein	من الشهر الرابع حتى الشهر السادس اوائل الشهر السابع .
ولد جيزلArnold Geisel	من الاسبوع السادس حتى الشهر الخامس .
جريجوار Gregoire	تبدا وسطيا في الاسبوع الخامس و العشرين .
اورلوك Hurlock	تقول في الشهر الثالث حتي الرابع تبدا السيطرة في مجرى الهواء الى حد ما اذا المناغاة تبدا في خمس حتى ستت اشهر بشكل واضح و تستمر حتى الشهر الثامن يبدا الاندماج في الكلام .

الجدول(02) :يوضح اختلاف الآراء حول تاريخ بداية ونهاية فترة المناغاة

(الزراد،2000 ص 91)

♦ تطور المناغاة لدى الطفل :

في دراسة قام بها (ديدير بورت Didier Porot) حول المناغاة لدى الطفل الاصم ان المناغاة توجد عند جميع الاطفال حتى الصم البكم، اكنها تتلاشى و ذلك لعدم تكون الصورة السمعية لديه ,كما يقول ان المناغاة تبقى في مجال الحاسة الباطنية لان سمع الطفل الاصم لا يثير لديه الفروق والتميزات الباطنية.و المناغاة لا تتقدم الا اذا اصبح هناك شيء من الانسجام بين النطق و السمع و الشفاه و الاحبال الصوتية .

كما يرى (هيريوتHirriot)ان حاجة الطفل لتخاطب وفهم الاخرين هما العاملان الذان يساعدان على اكتساب القواعد اللغوية وتطور اللغة .

ويرى علماء التعلم الشرطي امثال (سكينر) بان الطفل يتعلم الاستجابة لاصوات الاخرين عن طريق المحاولة و الخطا وعن طريق الاشراط الاجرائي، حيث ان اللغة تكتسب عن طريق المحاولة و الخطا و يتم تعزيزها لدى الطفل بواسطة المكافاة و يتم انطفاء اللغة عن طريق عدم تعزيزها , كما ان ظهور الاستجابة اللفظية من جديد مرتبط بالارتباط الشرطي للمكافاة اي لا يكرر النشاط اللغوي اذ لم يتلق المكافاة و المكافاة تكون عبارة عن تقبل الوالدين لطفل او التقبل الاجتماعي .

ويميز (سكينر) بين ثلاثة طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام لدى الطفل و هي :

- استخدام الطفل استجابة ترديدية : نجد الطفل يحاكي صوت يقوم به الغير و يظهرون التاييد او التقبل .
- نوع من الطلب او الاستجابة تبدا كصوت عشوائي : وهو صوت عشوائي عند الطفل ينتهي بمعنى لدى الاخرين حيث يقوم الوالدين بتشجيع الطفل على تكراره و تصبح مع نمو الطفل مرتبطة باشياء معينة .

الاستجابة اللغوية او المتقنة او الاتصال المباشر : حيث يتم الاستجابة عن طريق المحاكاة , مع المكافاة بالتاييد و الواقع ان نمو اللغة لدى الطفل و تطورها تعتمد على المفاهيم الاساسية لنطرية التعلم " مفهوم المثير , الارتباط, التعزيز, التعميم ,الممارسة ,الدافعية ....." و هي التي تجعل الطفل ينتقل من مرحلة لغوية الى مرحلة التي بعدها . (الزراد،2000 ص 93 .(الزراد،2000 ص 99)

❋ مرحلة تقليد الاصوات المسموعة و محاكاتها :

في هذه المرحلة يقلد الطفل صيحات و اصوات الاخرين التي يسمعها وذلك بهدف ان يتصل بهم وان يصبح مثلهم او من اجل اللهو بصورة عضوية تلقائية او بهدف اشباع حاجة ما .
ان لعملية التقليد دور في التعلم ووسيلة تسهل عملية التعلم لدى الطفل فالطفل عند ما يلاحظ شخص ما كالأم تقوم بلفظ ما، فهو يقوم بمثل ذلك العمل او اللفظ .

وتشير بعض الدراسات إلى أن ما يحاول الطفل عمله هو ليس التقليد التام للام وإنما يسعى للوصول إلي طريقة مماثلة كما أن عملية التقليد تساهم فيها عملية المعززات (عوامل تشجيع ,المكافآت, العقوبات.....) التي يتلقاها الطفل . (الزراد،2000 ص100)

- **التعزيز و تقليد الاصوات** :

التقليد يفيد في عملية التعزيز , فالطفل يميل الى تقليد الاصوات التي تقترن بالطعام و الشراب و الحنان , و التخلص من المضايقات .

الطفل في 5_6 اشهر او بعد ذلك بقليل ، يجعل عملية التقليد لديه لاتشمل جميع الاصوات، و انما بعضها . فالطفل يقلد الاصوات التي يسمعها من الاخرين من خلال عملية التعميم فاذا اصبح الطفل قادرا على تكرار كلمة "بابا" فان الاستجابة تحدث اذ سمع هذه الكلمة من الاخرين فهذا يعتبر تقليدا , اما اذا صدر صوت عشوائي من الطفل فهذا يحدث دهشة لدى الاخرين واهتماما و تشجيعا على ان يعيد هذه الالفاظ مرة اخرى، و هكذا تدوم الالفاظ المعززة و الالفاظ غير المعززة .

- **التعلم و التقليد اللغوي** :

ان اخراج الاصوات عند الاطفال يخضع لعملية التعلم و الاشراط، كما ان مبادئ التعلم تساهم بتعديل اللغة تماما كباقي اشكال السلوك، ومن الطرق المستخدمة في تعلم اللغة: التقليد اللغوي او محاكاة اصوات الاخرين ومما لاشك فيه ان عملية التقليد تتزاوج مع الحركات التعبيرية الايمائية و مع بعض الالفاظ مثل الضحك او امتداد اليدين الى الام او غلق الفم في حالة رفض الطعام، ومع ما يصاحب مظاهر الفرح و الغضب في نفس الوقت الذي يستمع فيه الطفل الى صوت الام او الاب او المحيطين به . (الزراد،2000 ص 102)

2) المرحلة اللغوية :

❋ **الكلمة الاولى :**

ان المراحل السابقة للمرحلة قبل اللغوية، تهيئ الطفل للدخول في المرحلة اللغوية , و تنمي لديه الاستعدادات لذلك ولان الطفل لا يصل مرة واحدة الى استخدام اللغة , بل انه يمر بمرحلة

قبل ان يتلفظ بكلمة واحدة , حيث يكون قد جمع مجموعة من الالفاظ و الحركات الايمائية التي يفهمها، ولكن لا يستطيع التلفظ بها قبل نهاية عامه الاول , فقد يجيب الطفل على كلمات الاخرين و تعليماتهم او اوامرهم و لكن ليس بكلمات او ألفاظ بل بحركات إيمائية و إشارات في العيون , الوجه ,اليدين, الجسم و بذلك شكل وجها من اوجه الاتصال .
و تذكر (اليزابيت تايلور) في كتابها نمو الطفل ان هناك معيارين يساعدان في معرفة ان الطفل بدا يتكلم بصورة حقيقية ام لا .

- المعيار الاول : هو ان يكون كلام الطفل واضحا و مفهوما للجميع وليس للام فقط او المقربين منه.
- المعيار الثاني : ان يعي و يفهم ما يقوله و يعرف الاشياء التي تدل عليها الفاظه .

توجد عدة عوامل تؤثر في اكتساب اللغة لدى الطفل في هذه المرحلة نلخصها فيما يلي :

1. سلامة اعضاء النطق و الكلام و الجهاز العصبي و الحواس.
2. العلاقة بين الطفل و امه و دور الرعاية، التشجيع و الحنان او الحرمان العاطفي في نمو اللغة .
3. عامل التشجيع الاجتماعي و سهولة تعامل الطفل مع اشياء الوسط .
4. وسائل الاعلام و دور القصص و الحكايات التي يسمعها الطفل تعتبر كلها ميزات لغوية تساهم في نمو اللغة .
5. عامل الجنس حيث ان الاناث يتفوقون على الذكور في سرعة نمو اللغة و عدد المفردات اللغوية وفي اتقان اللغة .
6. وهناك عدة عوامل اخرى متعددة صحية, نفسية, اسرية ,واجتماعية, و ثقافية .

❋ **الكلام المركب** :

ويكون ذلك في عمر الثلاث سنوا ت حيث تتميز هذه المرحلة باستخدام ضمير المتكلم "انا" , ويرى (بيشون) و (سميث) أن الطفل بعد ان تنمو الاسماء و الافعال و الضمائر , تنمو لديه في عمر 5_6 سنوات معاني الارقام و الاوقات و قد أضاف (بيشون) إلى عملية اكتساب اللغة

ما اسماه بالمؤثرات المتنوعة للغة و التي تغير من سرعة و نوعية اكتساب و تطور اللغة لدى الطفل و تتمثل في :

- دور الام الاصلية و المربيات (سماع الطفل للغة واحدة افضل) .
- عامل الجنس الاناث اسرع من الذكور في اكتساب اللغة حتى عمر السادسة ثم يبدا تفوق الذكور الذي تكون لغتهم غنية بالمفردات .
- الظروف الاجتماعية و الاسرية .
- رعاية الطفل الصحية للحفاظ على نضجه العصبي و النفسي .

كما أكد (بيشون) على أن تعلم الطفل اللغة الواضحة السهلة في اسرته و بين اخوته يكون افضل من وضعه في دور الحضانة او بين ايدي المربيات .
و مع تطور اللغة تبدا "عملية التخيل " لدى الطفل حيث يبدا تفكير الطفل في تناول بعض الاشياء الغير موجودة امامه و التي تكون بعيدة عن حواسه , و يزيد من اعتماده على الصور العقلية للمحسوسات و على رموزها اللغوية الى ان يصبح الطفل قادرا على التعامل بالمعاني المجردة و الرموز و العلاقات كما ينمو لدى الطفل حسب (بيشون) ما يسمى "باللعب الرمزي" و من الدراسات التي اهتمت أيضا بنمو اللغوي لدى الطفل دراسة (مكارثي وديل و بري) و قد انتهت هذه الدراسة إلى شرح بعض الخصائص اللغوية الناجمة عن تطور عمر الطفل و المبينة في الجدول التالي : (عبد الهادي،2007، ص 67)

جدول رقم (04) يوضح النمو اللغوي مقارنة مع تطور العمر الزمني .

عمر الطفل	خصائص نمو اللغة
من الميلاد حتى 3 اشهر	ما يميز الكلام صراخ غير متمايز ثم صراخ متمايز ثم اصوات عشوائية
حتى 6 اشهر	اصوات شبيهة بالكلام يغلب فيها التصويت و استخدام الاحرف

من 4	الصوتية , المناغاة القصدية
حتى 9 اشهر من 6	استخدام الاصوات لتعامل مع الاخرين , مناغاة قصدية
من9 حتى 12	مرحلة تقليد الاصوت
حوالي سنة	نطق الكلمة الاولى
سنة و نصف	نطق جمل تتكون من كلمة واحدة او كلمتين , كلمة جملة
سنتين	زيادة الدقة في استخدام الاصوات و الكلمات
3 سنوات	نطق واضح مع اخطاء في النطق و تشكيل الاحرف الساكنة
من 4 الى5 سنوات	زيادة المحصول اللغوي و استخدام بعض الضمائر و الصفات
من6حتى7 سنوات	يصل الطفل الى مستوى الكبار في النطق و يتميز الكلام بالطلاقة و الوضوح

البدء بتركيب الجملة لدى الطفل:

ان الطفل لا يبدا بتركيب الجمل الا بعد ان يكتسب حد ادنى من المفردات او الالفاظ ذو دلالة . و تشير الدراسات ان وحدة الكلام عند الطفل ليست الكلمة وانما الجملة .

و ان الطفل في عمر السنتين بامكانه ان يبدا بتكوين جمل بسيطة مكونة من كلمتين و الطفل لايبدا بتركيب الجمل المركبة الا بعد ان يكتسب مجموعة من المفردات الواجب توفره باقل حد ممكن و بحوالي 100_200 مفردة ويمكن ان تميز لدى الطفل قبل المدرسة الابتدائية بين ثلاثة مراحل لتكوين الجملة :

- **المرحلة الاولى**

وهي المرحلة التي تقوم مقام الجملة ويكون عمر الطفل في نهاية السنة الاولى وبداية السنة الثانية تقريبا ,فهومثلا يعني بقوله (بابا) تعال بابا .....الخ

♦ **المرحلة الثانية**

مرحلة الجملة الناقصة و يكون عمر الطفل بين السنة الثانية و الثالثة , و يستخدم الطفل الجملة كلمتين او اكثر ولكن دون ان يتم تكوين جملة مفيدة او تامة مثل قول الطفل (ماما تفاحة) يعني بذلك هذه هي التفاحة او هذه هي التفاحة الي سقطت منك او اعطيني التفاحة .

ثم ان الطفل يستخدم الجمل الناقصة لتسمية الاشياء او وصف الحركات او الافعال, او للتعبير عن اوصاف كمية او كيفية مثل :"مكان كبيرا " "ادخل الغرفة " "لست عطشانا" "لعبة جميلة"

♦ **المرحلة الثالثة**

مرحلة الجملة التامة, يكون عمر الطفل في بداية السنة الرابعة تقريبا هذا وقد لوحظ بان الجمل البسيطة يتناقص عددها بدءا من السنة الثالثة من عمر الطفل ويحل محلها تدريجيا الجمل المركبة او الاكثر تعقيدا .

و في دراسة قامت بها (مادورا سميث) استهدفت معرفة عدد الكلمات في الجملة حسب الاعمار المختلفة للاطفال و انتهت الى النتائج التالية المبينة في الجدول التالي :

جدول :رقم (05) يوضح عدد الكلمات داخل الجملة مقارنة مع عمر الطفل

عمر الطفل بالسنوات	عدد الكلمات في الجملة
سنتين و نصف	3
ثلاث سنوات و نصف	4
سبع سنوات و نصف	5

.

قد تبين (لسميث) ان مفردات الطفل و جملة تتاثر طولا وعرضا حسب مراحل نموه و نضجه وحسب مستوى ممارساته , وعمر الاشخاص الذين يخاطبهم .

فالطفل يميل الى استخدام الجمل القصيرة مع اهله وذويه من عمره بينما يميل الى استخدام الجمل الطويلة مع البالغين و الراشدين، و مع نمو الطفل تزداد قدرته على فهم معنى الحوار و الكلام الذي يدور حوله . وتزداد تدريجيا اسئلة الطفل التي تاخذ طابعا انفعاليا تدور حول

رغباته وحاجاته وحول الاوامر و النواهي , يلي ذلك محاولة الطفل القراءة و الاستعداد لذلك و الاهتمام بالصور و الرسومات و الالعاب قبل العمر المدرسي .

وهذا مايساعد الطفل على التعرف على الجمل , ثم الكلمات التى يستخدمها ثم الكلمات التي يستخدمها ثم الحروف , وهذا لا يتم الا اذا توفرت شروط التربية الاسرية و المدرسية و الاجتماعية الجيدة ،و التي ترعي و تنمي اللغة لدى الطفل , و حتي يصبح الطفل يستمتع و يتذوق المواضيع التي يطرحها او يستمع اليها , ويستجيب اليها بالاضافة الى دور التدريب الحسى الحركى على الكلام و المحادثة و الاستماع و ادراك التشابهات و الاختلافات . عبد الهادي (2007، ص111)

ولكن الطفل التوحدي يستمر في الخلط بين "انا" , "انت" وهذا دليل على عدم الدراية بذاته و ايضا لفشله في فهم الضمائر, فدائما يستخدمون او يشيرون الى الاخرين على انهم "انا" و الذات على انه "هو".

- **الاساسيات المعرفية لاكتساب الطفل اللغة**

تلعب العمليات المعرفية دورا هاما في اكتساب اللغة، وتوجد الكثير من المهارات المعرفية التي تؤهل الطفل لاكتساب اللغة و تظهر هده المهارات في مرحلتين :

1. مرحلة العمليات الحسية.
2. -مرحلة ما قبل العمليات.

وتعتبر هده المراحل من اهم المراحل التي توضع فيها بدايات او اساسيات اللغة و تظهر هده المهارات المعرفية في صورة سلوكات يقوم بها الطفل في كل مرحلة،ومن خلال تقيمنا لهده السلوكيات نتعرف على مدى تطوره الادراكي المعرفي اللغوي.

وفيما يلي نعرض هده الاساسيات المعرفية في كل مرحلة و السلوكيات التي تظهر و جودها لدى الطفل،ومن خلالها يمكن تقييم مدى القصور المعرفي و اللغوي عند الطفل التوحدي و غيره من الاطفال المضطربين لغويا.

1. **مرحلة العمليات الحسية :**

يتم تقييم تطور المهارات الحسية الحركية من خلال ملاحظة قدرة الطفل على الانتباه،التقليد،دوام الاشياء،النتائج ، علاقته بالوسائل (اللعب).

أ. **الانتباه** :

مهارة تتطلب من الطفل ان يكون قادرا على التركيز المقدم،تبدا هده العملية بالانتباه الى المثيرات البيئية ثم بعد دلك المثيرات اللغوية.

ب. **عملية التقليد**:

التقليد مهارة يمكن استخدامها لتقييم السلوك و هي تتطلب تحديدا سليما لعناصر الفعل المراد تقليده و ترجمته ترجمة صحيحة وتبدا مهارات التقليد بتقليد الدات ثم الاخرين و تبدا بسلوك بسيط ثم سلسلة من السلوك و تبدا بتقليد للحركات ثم الاصوات.

ج. **دوام الأشياء** :

لتنمية مفهوم الشئ يجب ان يكتسب الطفل معرفة ان الاشياء تستمر في تواجدها في المستقبل في الخبرات المباشرة.

د. **النتائج** :

وتقاس بقدرة الطفل على استخدام الافعال و الاشياء او الاشخاص الاخرين كوسائل للحصول على الهدف و قد يكون الهدف كمثال لطلب شيء او فعل من شخص اخر او اهتمام شخص اخر.(الزراد،2000،ص117)

2. مرحلة ما قبل العمليات :

ان استجابات الطفل من المهام السابقة تعد من العمليات الضرورية ماقبل اللغوية و التي تؤدي دور الاساسيات اللغوية،وان تقييم المهارات الادراكية التي تتطورلدى الاطفال العاديين فيما بين عمرالسنتين و الاربع سنوات يظهر المستوى غير اللغوي بدقة و يظهرأيضا في التفاعل

مع مكونات اللغة، و في هده المرحلة يظهر تطور الطفل في مجالات مختلفة تساعد على اكتساب اللغة لدى الطفل الا و هي : الانتباه, التمثيل, التصنيف, التسلسل, العدد.

أ. **عملية الانتباه** :

وهي امتداد لمسارات الانتباه التي تم تقديمها في المرحلة السابقة.

ويمكن ملاحظة تطور الانتباه عن طريق ملاحظة قدرة الطفل على الانتباه للمثيرات اللغوية لتوجيه افعال.

ب. مهارة التمثيل:

الرسم،اللعب الرمزي و الاحلام كلها اشكال تمثل اللغة ففي هده الامثلة يكون الطفل في مرحلة تطوير مفهوم المعرفة المزدوجة، اذ انه اثناء اللعب تتحول السلطانية الى قبعة وقد تمثل الكلمة او العبارة شيئا او حدثا او علاقة بين الاشياء او الاحداث، و النتيجة هي ان الطفل يزيد من معرفته بالعالم و يتعلم عرض هده المعرفة عبر اللغة باشكالها سواء كانت كلمات او رسومات او اشارات.

ث- التصنيف :

تضمن التصنيف مفهوم الاشياء التي تتشارك على الاقل في عنصر واحد مشترك و لكي يفعل الطفل دلك قد يستخدم تصميمات التصنيف الحجم اللون الشكل الوظيفة و يمكن ملاحظة تطور هده المهارات في قدرة الطفل على استخدام هده الخواص المتعددة في عدد متزايد من الاصناف عند تصنيف مجموعة من الاشياء.

ج- التسلسل :

وتتضمن القدرة على ترتيب مجموعة من الاشياء في سلسلة متواصلة على اساس العلاقات البعدية، تزداد صعوبة هده العملية بزيادة الابعاد المتعددة و ملاحظة الفروق الدقيقة في التسلسل.

ح- المقارنة :

تتضمن هده العملية قدرة الطفل على اقامة علاقات بين مجموعات من الاشياء و يطلق على هده العلاقات كلمات تدل على هده العلاقات مثل اكثر،بعض،كل. (الزراد،2000،ص119)

<u>خصائص لغة الطفل التوحدي</u>:

1- الطفل التوحدي لا ينتبه إلى الصوت الإنساني رغم أن لديه حاسة سمع طبيعية و قد يكون على دراية بالأصوات التي تثير اهتمامه , فمثلا ينته لصوت ورقة بسكويت يتم فتحها أو صوت علبة شوكولاطة.....

2- يكون الفهم عنده ضعيفا أو منعدما و يبدي هدا الطفل اهتماما قليلا في التواصل مع الآخرين إلا في حالة انه يريد شيئا ما يحاول أن يجد طريقة مبسطة لسد احتياجاته التي يريدها.

3- توجد عنده محاولات بسيطة لتوجيه بعض الرسائل باستخدام العين أو الإيماءات أو عن طريق الإشارات و هده المعلومات القليلة يفعلها الطفل ألتوحدي لتلبية احتياج خاص به.

4- لا يحاول جذب اهتمامه من حوله عن طريق المشاركة بأي وسيلة مع العلم أن الطفل العادي يحاول جذب الانتباه والاهتمام قبل إتمامه عامه الأول.

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

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

7- يردد الكلام دون أن يفهمه و ربما يكون في بعض المواقف يردد كلمات أو جملا قيلت أمامه فالآخرون يتخيلون انه على فهم و دراية بما يقول و هو عكس ذلك.

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

9- يعاني هدا الطفل من شدود في طريقة الكلام شاملا ارتفاع الصوت و نغمته و الضغط على المقاطع و الإيقاع (مثل نبرة الصوت تكون مثلا على وتيرة واحدة مثل الآلة).

10- يفشل في تكوين جملة كاملة للتعبير عن الأشياء المحيطة به.

11- يستخدم طرق أو أساليب (اللغة الوسيلية) و ليست (التعبيرية).

12- قد لا يتكلم البعض من الأطفال التو حديين.

13- يفشل في استخدام الإشارات و حركات الرأس، تعبيرات الوجه و يفشل في القيام بأي مجهود لتدعيم المتحدث و يبدو غير قادر على (قراءة) وجوه الآخرين، لا يبدون أي اهتمام بالإشارات الواضحة من الآخرين لرفض سلوكهم الاجتماعي مثل : التحديق بالنظر أو الإشارة باليد أو التحذير بالضرب.(Jordan , 2009, p79)

الاتصال:

كما سبق و ذكرنا ان الاتصال يكتسب اهمية بالغة في حياة الانسان الاجتماعية و المهنية مما ادي الي ضرورة معالجته من زوايا مختلفة و فيمايلي تعريف لهذا المفهوم :

المفهوم اللغوي للاتصال :

1. ترجع كلمة الاتصال الي الاصل اللاتيني communis و التي تعني المشترك و المالوف و العام , هذه الكلمات يوضح لنا ان الاتصال عملية تتضمن (المشاركة – التفاهم) حول (موضوع – فكرة) لتحقيق (هدف – برنامج). **(عبد الرحيم 2001 ،ص 121).**فيعني اتصال شخص اشتراكه مع شخص اخر او مجموعة من الاشخاص في الافكار او المشاعر او الاتجاهات . ويتفق معه تعريف-بلوش و اخرون – عن تحويل المعلومات من مكان الي اخر (من نقطة الي اخري) , اي من المصدر الى المرسل اليه (المستقبل.

2. و جاء في قاموس لاروس Larousse ان الاتصال يعمل علي تكوين علاقات مع الاخرين و نقل المعلومات من شئ الى شخص او من شخص الى شخص اخر و ذلك بهدف الاعلام و رفع النشاط العام باستمرار .

و عليه فان المعنى اللغوي للاتصال يشير الى المعلومات من طرف يدعى مرسل الى طرف ثان يدعى مستقبل (عمر عبد الرحيم ،2006 ص .121)

1_2_ المفهوم الاصطلاحي للاتصال :

لتوضيح المعني الاصطلاحي للاتصال لا بد من التعاريف التي وضعها عدد من الباحثين في مجالات العلوم الانسانية و الاجتماعية منها علم النفس , علم النفس الاجتماعي , علم الاجتماع .

1_2_1 مفهوم الاتصال في علم النفس : يعتبر علم النفس العام الذي يهتم بدراسة سلوك الانسان من حيث هو كائن حي يحس و يشعر و له رغباته و اهتماماته و يستجيب للمنبهات الداخلية و الخارجية , و لما كان موضوع علم النفس ينصب على العمليات النفسية و العقلية كالتفكير و الادراك و الدوافع و علاقتها بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها , فان معنى الاتصال غي علم النفس لم يخرج عن هذا النطاق.

و يعتبر الاتصال من المنظور علم النفس العملية التي تؤدي الى النشاط النفسي و السلوكي للانسان, فهو يهتم بمستوى تعقيد السلوك المتضمن في عملية الاتصال و تحليله كالاستعاب و التذكر و الادراك و تفسير الاتجاهات و مختلف الظواهر النفسية المتعلقة بالانسان .

لذا يعرف الاتصال بانه : عملية نقل انطباع او تاثير من منطقة الى الاخرى اي من فرد الى اخر او من البيئة الى الفرد و ذلك من خلال عدة اساليب جوهرها الكلام و استخدام الحواس التي تشعر الاخرين بالاهتمام (شكور1989، ص.262)

يركز هذا التعريف على اهمية اللغة المنطوقة و المرئية , حتى تثير لدى المستقبل الشعور بأهمية ما يقوله و ما يبديه , و يؤكد علماء النفس في تعريفهم للاتصال علي عدة اسس تخص الطرف المستقبل و هي :

- ✓ ضرورة استثارة انتباه و استخدام رموز مفهومة.
- ✓ ان ترتبط الرسالة بحاجات المستقبل و تتوافق مع قيمه و معاييره.

مراعاة حالته النفسية باختيار الظروف و الوسائل المناسبة .(جليل الصديقي ص 26)

يمكن من خلال التعاريف السابقة ان نصوغ التعريف التالى للاتصال :**الاتصال هو عملية نفسية اجتماعية تقوم على التفاعل و المشاركة في المعاني او الافكار او الاتجاهات بين فردين او مجموعة من الافراد في اطار نفسي و اجتماعي ثقافي , و ذلك باستخدام الرموز او الاشارات او الايماءات يتم انتقالها وفقا لقنوات معينة , الامر الذي يساعد على تحقيق اهداف محددة (عزاز 2011) .**

2. <u>عناصر الاتصال :</u>

يعتبر الاتصال عملية ديناميكية مستمرة تقوم على عدة عناصر يلخصها (لاسويل H .Lasswell) في مقولته الشهيرة : من يقول ..... ماذا يقول ..... و لمن و باي و سيلة .....و باي تاثير.

- ✓ من : و يقصد بها المرسل .
- ✓ ماذا يقول : و يعني بها مضمون الرسالة .
- ✓ بآي وسيلة : وتعني القناة التي تمر بها الرسالة .
- ✓ لمن : و يقصد بها المتلقي او المستقبل .
- ✓ باي تاثير : ويقصد بها الاثر الذي يتركه الاتصال في المستقبل) (**عطيوى ،2001،ص54).**

3. أهداف الاتصال :

يعتبر الاتصال عملية نفسية اجتماعية تلعب دوراها في حياة الإنسان مهما كان و ضعه فيها مرسلا او مستقبلا , و تبدا حاجة الانسان للاتصال منذ نشاته و تستمر مع استمرار حياته , هذا و يمكن تصنيف أهداف الاتصال بصورة عامة وفقا لما يلي :

1. اهداف تتعلق بالمرسل .
2. اهداف تتعلق بالمستقبل .
3. اهداف تتعلق بالمجتمع ككل .

3_اهداف تتعلق المرسل :

يسعى المرسل من خلال الاتصال الى تحقيق عدة اهداف يمكن تصنيفها فيما يلي

هدف توجيهي : و يتحقق هذا الهدف حينما يسعى الاتصال الي اكساب المستقبل اتجاهات جديدة او تعديل و تثبيت اتجاهات القديمة . و قد اثبتت العديد من الدراسات في هذا المجال ان الاتصال الشخصي اقدر على تحقيق هذا الهدف من الاتصال الجماهيري

- ✓ هدف تثقيفي : و يتحقق هذا الهدف حينما يقوم المرسل بتزويد المستقبل بالمعلومات و المعارف التي تهمه في امور حياته الطبيعية و الاجتماعية و الثقافية .
- ✓ هدف تعليمي : و يتجسد هذا الهدف حينما يسعى الاتصال الى احداث تعديل و تغير على مستوى سلوك المستقبل من خلال اكسابه المعلومات و التجارب و الخبرات , و مثال على ذلك تعليم الاستاذ لتلاميذه .
- ✓ هدف ترفيهي : و يكون هدف الاتصال ترفيهيا عندما يسعى الى ادخال البهجة و السرور و الاستمتاع الى نفوس المستقبلين , و هذا بدوره يؤدي الى التخفيف من حدة الاضطرابات النفسية كالتوتر النفسي و القلق و الاكتئاب .
- ✓ هدف اداري : يهدف الاتصال في المنظمات الادارية الى مساعدة العاملين على فهم اعراض وواجبات المنظمة و مساعدتهم على التعاون فيما بينهم , كما يساعد الاتصال كذلك على اتخاذ القرارات و القيام بعمليات التخطيط و التوجيه و التنسيق و التقويم .

- ✓ هدف اجتماعي : يعد الاتصال العملية التي يتم بمقتضاها تكوين العلاقات الاجتماعية و تقوية الصلات بين اعضاء المجتمع و قيام التفاعل بينهم و تبادل الافكار و المعلومات و تحقيق المصالح المشتركة بالتعاون و العمل الجمعوي, و هذا بدوره يسهم في احداث التغير الاجتماعي و التنمية الشاملة للمجتمع .(نصر الله ،2001 ،ص . 75) و من هنا يمكن القول بان : عملية الاتصال بشكل عام تسعى الى تحقيق هدف عام و هو التاثير في المستقبل حتى يحقق المشاركة في الخبرة مع المرسل , و قد ينصب هذا التاثير على افكاره بتعديلها و تغيرها او على اتجاهاته او مهاراته

3_2_ أهداف المستقبل :

يساعد الاتصال المستقبل في :

1. زيادة فهمه للظواهر و الاحداث المحيطة عن طريق حصوله على المعلومات و الوقائع و الاخبار الحديثة .
2. مواجهة مشكلات التكيف الاجتماعي او الحصول على خدمات تشبع حاجاته الاساسية .
3. القدرة على اتخاذ القرارات نظرا لتزويده بالمعرفة الشاملة لامور الحياة المختلفة .
4. التخلص من الكثير من الاضطرابات النفسية او التخفيف من حدتها كالقلق و الاكتئاب و ذلك بمشاركة الاخرين فيها و الحصول على مواساتهم و مساعدتهم.

3_3_ أهداف الاتصال بالنسبة للمجتمع :

- ✓ يعمل الاتصال على زيادة الروابط بين اعضاء المجتمع و توطيد العلاقات الاجتماعية و المحافظة عليها و ذلك من خلال توحيد المشاعر و تاهيل و تعميق الاتجاهات الايجابية و ازالة التمايز و الفوارق الاجتماعية و التقريب من الجماعات المتنافرة و التوحيد بينها داخل سياق اجتماعي موحد , الامر الذي يزيد في معدل المشاركة بين اعضاء المجتمع و العمل على تحسين الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و تحقيق التنمية الشاملة **(نصر الله 2001، ص75 .)**

- **مراحل تطور الاتصال لدى الطفل من الميلاد الى سن 4 سنوات :**

سوف نستعرض مراحل تطور او نمو الاتصال لدى الطفل العادي حتى سن 4 سنوات ودلك لمعرفة اي من المراحل الاتصالية قد يتوقف عندها الطفل التوحدي،ودلك يساعد في كيفية التدخل و اي من هده الفترة يكون فيها هدا الطفل توحدي.

- **من الميلاد حتى سن 12 شهرا**

تكون تعبيرات الطفل و جهية عن طريق الايماءات و تغير طبقات الصوت و ذلك خلال الشهور الاولى من عمر الطفل،و هده التعبيرات تعطى كم من المعلومات عن شعور الطفل بالراحة او عدم الراحة و سلوك الطفل،و هذا يخدم الوظيفة الاتصالية عندما يقوم الكبار بترجمة هدا السلوك و الاستجابة له،وهذه الاستجابات تتلخص في امداد الطفل بالاحتياجات الاساسية التي يريدها في هده الفترة،وفي الفترة مابين 3و7 اشهر يبدا الطفل في تكوين تفكير تاملي مقلق اجتماعيا اي يبدا سلوك الطفل يتجه ناحية من يهتمون به، فيبدا الطفل يخرج اشارات سلوكية تدل على بداية وضع قاعدة التبادل الاتصالي بينه و بين الاخرين. وتنمو القدرة الحركية عند الطفل، فيبدا في استخدام اشارات مقصودة للتفاعل مع الاخرين ثم تزداد المقدرة عند الطفل على تفهم الاحداث و مسبباتها و يبدا بوضع افتراضات لتشكيل العلاقة مابين السلوك و الاحداث الي تليه، و في الاشهر الثلاثة الاخيرة من العام الاول تتكون معظم مجالات التطور الاتصالي، فيمكن لطفل من خلال استخدام الايماءات و طبقات الصوت المختلفة ان يتواصل مع الاخرين،و لكن عند الشهر 12 يبدا سلوك الطفل يكون موجها فتبدأ اشارته او تعبر عن 3 اشياء رئيسية تحقق رغباته فمثلا يتضمن النظام السلوكي الدي يتبعه اشارات،تجعل الشخص الاخر يستجيب لسلوكه و طلب الاشياء.

*يبدا الطفل في استخدام الاشارات و الايماءات مع بعض الاصوات لجدب انتباه الاخرين،و يبدا الطفل في الاهتمام بالاشياء المثيرة و الاحداث لفرض المشاركة في خبرة و تجارب الاخرين.

- **من سن 12 شهر حتى 24 شهر**

-في العام الثاني تبدا اشارات الطفل و حركاته في الثبات و تصبح واضحة و ينتج عنها نجاح في الاتصال و التدخلات مع الاخرين، و يكون هناك ازدياد مفاجئ في معدل الاتصال و خاصة الافعال الاتصالية.

- تبدا الايماءات و الكلمات تشكل نسبة كبيرة من سلوكه الاتصالي.
- تبدا الكلمات في التزايد و يبدا الطفل في ربط كلمتين او اكثر في وقت واحد ليعبر عن معنى لما يريد.
- تكون مقدرة الاطفال على التحدث المفهوم محدودة بالنسبة للاشخاص غير المالوفين و لكنهم يستطيعون الاستجابة لاي متغير يحدث في البيئة المحيطة بهم.
- وفي الشهر 18 يمكن لطفل ان يحدد مواقع الاشياء المعروفة ويتعرف على اجزاء الجسم و ينتج اتجاهات بسيطة و في سن 14 شهر يبدأ في إدراك الكلمات بفعالية اكثر و يستخدمها بصورة كبيرة في الاتصال بمن حوله، و يتفهم الطفل العلاقات بين الاشياء و ايضا يتفهم العلاقة بين كلمتين او اكثر، و يستجيب للاسئلة الملقاة عليه من الاخر المحطين به.

➢ **من سن 24 شهر الى 27 شهر**.

- ✓ يبدا الطفل في بناء الجملة قواعديا متضمنا اشكال بناء الجملة، و ينتقل الطفل من مرحلة بناء الكلمة و معانيها الى عبارات قواعدية.
- ✓ اصبح الطفل يستخدم الكلمات و الاشارات و الايماءات بطريقة اكثر دقة.
- ✓ يبدا في استخدام جمل كثيرة،و يتبع في دلك الكثير من القواعد مثل كيفية القاء الاسئلة و التعبير عن النفس.
- ✓ في نهاية هده المرحلة بيدا الطفل في استخدام اللغة بطريقة اكثر،و تتكون لديه المقدرة على الربط بين احداث الماضي و المستقبل،ويزداد دلك لديه بصورة كبرى.(نصر الله ,2001, ص75).

2.6- مراحل تطور الاتصال لدى الطفل التوحدي:

تظهر علامات كثيرة لدى الأطفال الرضع و الأطفال الصغار اللذين لا يستطيعون الكلام تدل على أن لديهم لغة تواصل سليمة، و هده اللغة التي نقصدها هنا هي لغة التعبير عن طريق الوجه و التعبيرات بالأصوات و الحركات وهده اللغة ليست بالدقة التي تكون عليها اللغة المنطوقة، و لكنها توضح مدى وجود لغة اتصالية لدى هؤلاء الأطفال و هذه اللغة الغير لفظية توضح للوالدين و الآخرين المشاعر التي يحس بها هؤلاء الأطفال و ردود أفعالهم اتجاه الأشياء و احتياجاتهم التي يريدونها، أي أنها توضح مدى ثراء لغة التواصل لدى هؤلاء، ولكن بالنسبة للأطفال التو حديين فان هده الطرق الغير لفظية المبكرة فدائما ما تكون محدودة أو غائبة تماما. و يكتسب الأطفال العاديون سريعا قدرة ذاتية على الاتصال بالطرق الغير لفظية مثل الآخرين (الاهتمام) و لكن الأطفال التو حديين يواجهون صعوبة في اكتساب كل هده الأشياء ويعتبرونه شيئا مرهقا و بلا معنى لديهم و لا يكتسبونها إلا بعد التدريب.

و أيضا يواجه الأطفال التوحدين مشكلة في التواصل الغير لفظي ألا وهي قراءة الأفكار و نعني بها أن الطفل أو البالغ عندما يعبر بوجه أو عن طريق إيماءات أو تعبيرات معينة عن شيء ما يريد أن يقوله، للآخرين فهو يعلم أن الأشخاص الآخرين المحيطين به سوف يفهمون ما يريد آن يقوله و لكن الأطفال التوحديين يفتقدون هده القدرة أو تنقصهم ما يسمى ب (نظرية العقل Theory of Mind) أي أنهم لا يدركون ما يفكر أو يشعر به الآخرون و بالتالي لا يكون عندهم القدرة على المشاركة. (Jordan, 2009,p89).

7. طرق الاتصال عند الأطفال التو حديين:

1- استخدام الإشارات:

ا- الإدراك المسبق:

و نعني بالإدراك المسبق هو أن الطفل يكون قادرا على فعل الشيء بمفرده و لكنه لا يريد أن يفعل الشيء بمفرده و يشير للآخرين ليفعلوه له، و أباء الأطفال التو حديين يعرفون بمشكلة

أطفالهم حينما يشعرون بغياب الإدراك المسبق لدى أطفالهم فمثلا الطفل يكون قادرا على الوقوف بمفرده و لكنه يشير لآبائه لكي يرفعوه.

ب- المشاورة و القيادة باليد :

إن اللغة الاشارية تعتبر شكلا من أشكال الاتصال ،فالأصبع يشير إلى شيء موجود اتجاه الإشارة، و القابلية للإشارة تعد العلامة الأولى على أن الطفل يعرف أن الشخص الذي أمامه يكون قادرا على استنتاج ما يشير إليه.

و لكن الأطفال التو حديين ليست لديهم هده المقدرة فهم يكتسبونها ببطء من البيئة المحيطة و دلك بالمقارنة مع الأطفال العاديين الذين تكون عندهم الإشارة تلقائية و تظهر في سن 8-10 أشهر دون أن يعلمهم احد أن يشيروا في اتجاه الأشياء التي يريدونها، و لكنهم يفعلون دلك تلقائيا. و الأطفال التوحد يون بدلا من أن يشيروا إلى الشيء فإنهم ياخدون بيد الشخص الذي أمامهم ليحضر لهم الشيء الذي يريدونه، و هدا يدل على أنهم ياخدون من اليد وسيلة وظيفية، للاتصال فمثلا ياخد الطفل بيد البالغ لفتح الباب وهدا يعني انه يريد الخروج للحديقة أو الخارج.ولكن الأطفال العاديين نادرا ما يستخدمون اليد كوسيلة إرسال لان الإشارة أكثر سرعة لتلبية حاجة الطفل وتنمو طريقة القيادة باليد عند الطفل التوحدي بعد قدرته علي المشي وقبل قدرته علي الإشارة وان غياب الإشارة ووجود القيادة باليد هي من أهم الأشياء التي تساعد المعالج في التشخيص واكتشاف الطفل التوحدي وذلك حينما يبلغ هذا الطفل سن سنتين أو سنتين ونصف ولا يعرف استخدام الإشارة واستخدام اليد كوسيلة اتصالية .

2- التعبيرات بالوجه :

2-1-الابتسامة:

عادة مايتعرف الطفل العادي علي وجه أمه ويبتسم باشراقة وذلك في الفترة مابين شهرين إلي ثلاثة أشهر وذلك ليظهر لها تعرفه عليها وسعادته بها، ولكن الطفل التوحدي لا يظهر هذه الابتسامة حتى السنة الأولي أو الثانية والتي تكون بالنسبة للطفل العادي علامة مبهجة علي استمتاعه بالبيئة المحيطة به، ولكن العكس صحيح بالنسبة للطفل التوحدي فالابتسامة من

الآخرين تشكل عبئا عليه ويحاول تجنبها وعدم الاستجابة لها، وهذا ما أكدته دراسة(داوسن 89) علي أن الأطفال التو حديين تكون استجابتهم لابتسامات أمهاتهم اقل كثيرا في مقابل الأطفال العاديين ' (Jordan,2009, p99).

2-2-الاتصال بالعين :

في نهاية السنة الثانية يظهر معظم الأطفال التو حديين بعض درجات الشذوذ في الاتصال بالعين، وتكون نظرتهم متجمدة وثابتة للآخرين الذين لايعرفونهم وغالبا ما يكون الاتصال بالعين أفضل عندما يكون الأشخاص مأ لوفين بالنسبة لهم وليسوا غرباء ولكن اتصالهم بالعين يكون قصيرا ويكون لهدف محدد وأيضا هؤلاء الأطفال قد يتصلون بالعين عندما يريدون ملاحظة البالغين المحيطين في النظر إلي ما يشاهدونه ا والي ما فعلوه وهل يشجعونه علي فعله أم لاوهل يهتمون أم لا، فان حملقة العين واحدة من أهم الصعوبات الشائعة لدي الأطفال التوحديين وأيضا مقدار الاتصال بالعين الذي يجريه الطفل التوحدي غالبا مرتبطا بتعقيد أو تالف المهمة(Jordan , 2009, p79)

3-2 مدى التعبيرات العاطفية :

يستخدم الأطفال العاديون في المراحل المبكرة من عمرهم نغمة الأصوات المختلفة للدلالة علي المراحل المختلفة للعاطفة أي أن هذه التعبيرات التي يصدرها الطفل تشير إلي رد فعل الآخرين المحيطين، وهذه الاستجابة تجعل الطفل يفهم بان هذه النغمة الصوتية استجاب لها الآخرون بطريقة صحيحة،ولكن هذا لايحدث بالنسبة للطفل التوحدي إذ انه يميل إلي اظهار القليل من ردود الأفعال العاطفية أي يبدو منفصل عن البيئة المحيطة به أي أنه يظهر حالة ثبات بدون أية عاطفة فمثلا في بعض الحالات لايظهر أي استجابة خوف في المواقف الخطيرة التي قد يمرون بها .

تؤكد الدراسات أن هذه الفئة من الأطفال لديهم نقص في إدراك التعبيرات العاطفية وأيضا لديهم قطبين من التعبير العاطفي هما العاطفة الايجابية والعاطفة السلبية والتي تظهر في الغضب والإحباط وعدم السرور وهذه الأشياء غالبا ماتكون رد فعل للحركات الاجتماعية .وأكدت الدراسات أيضا إن الأطفال التو حديين لايشاركون البالغين الابتسامة حتى إذا لعب

معهم البالغون لفترة وأيضا تعبيرهم عن فرحتهم بالنجاح في عمل شيء معين تبدو اقل من غيرهم العاديين .

و أيضا أكد (90, Dawson) أن الأطفال التو حديين ينقصهم الخبرة و التجربة في إقامة مشاركة عاطفية و هدا بسبب بطئهم في النمو و المشاكل التي تواجههم في إقامة العلاقات و هدا النقص يؤثر بالتالي في قدرته على التعبير حتى عن احتياجاته و أيضا أكدت (95 , Christiane) أن أطفال ما قبل المدرسة التو حديين اقل تأثيرا و انتباها من البالغ أو الآخرين الذين يعبرون عن مشاعر الخوف و الإحباط و عدم الراحة، اي أن هؤلاء الأطفال تنقصهم المشاركة العاطفية مع الآخرين. (Jordan, 2009,p108)

مشكلات الاتصال و اللغة لدى الطفل التوحدي:

يواجه العديد من التو حديين مشاكل وصعوبات في الاتصال ويفتقدون القدرة على استخدام اللغة بطريقة صحيحة ليتواصلوا بها مع من حولهم وأيضا لايستطعون اكتساب الكثير من المفاهيم الأساسية التي تساعدهم علي الاتصال والتعامل مع الآخرين وهذا ماكدته دراسة (.Romberg96) أن هؤلاء التوحد يون يفتقرون إلى اللغة بكل أشكالها وأيضا قواعد اللغة وهذا بدوره يؤثر علي سلوكهم الاتصالي اتجاه المجتمع المحيط بهم (Jordan, 2009,p108)

ومن أهم المشكلات الاتصالية التي تظهر بوضوح لدي الطفل التوحدي هي كمايلي:

1- ترديد الكلام:

إن ترديد الكلام هو احد العلامات المميزة لدي الطفل التوحدي.إن ترديد الكلام أو الصدى الصوتي كما يطلق عليه البعض يعد صفة معوقة لتواصل الأفراد التو حديين، وتظهر هذه الصفة مع بدا الكلام عند الأطفال التو حديين مع الأفراد الآخرين وتظهر أكثر عند الأطفال التوحديين ذوي الكفاءة والقدرات اللغوية المنخفضة، وتظهر أيضا في المواقف التي

يشعرون فيها بعدم الأمان والإثارة وأيضا لتعرض هؤلاء إلي تغيرات مفاجئة أو مواقف لايحسبونها .(كامل 1997 ,ص39).

و يستخدم الطفل التوحدي هده الطريقة لأنه لا يدرك ما قيل له و أيضا لإحساسه الزائد بالاستثارة و عدم الأمان في بعض المواقف و أيضا لان بعض الأطفال التو حديين، ذوي الكفاءات العليا يستخدموها أي طريقة الترديد لتوضيح رغباتهم لمن حولهم أو للتعبير عن أنفسهم للآخرين و هدا ما أكده (Reydell 95) على أن الأطفال التو حديين الأكبر سنا و الأقل في الاضطرابات الإدراكية يستخدمون هده الطريقة لتوضيح متطلباتهم أو التعبير عن أنفسهم في وقت معين(Jordan, 2009,p117)

2- عكس الضمائر:

دائما الأطفال التوحد يون يخلطون بين الضمائر أنا – آنت و يشيرون إلى أنفسهم بالضمير الثالث بدلا من أن يستخدموا الضمير (آنا)، و هدا استنتاج بعض العلماء. Jordan, (2009,p118)

3- مشكلة الانتباه:

يفشل الأطفال التوحد يون في الانتباه إلى الأشياء التي ينتبه إليها الآخرون، و لكن ادا حدث و انتبه هؤلاء الأطفال إلى أشياء معينة يكون من خلال التوجيه من الآخرين و الانتباه عنصر أساسي في الاتصال اللغوي و لهدا ففشل الطفل في الانتباه إلى الأشياء المحيطة يجعله غير قادر على الاتصال مع من حوله (Jordan, 2005,p118)

4- مشكلة الفهم:

إن الأطفال التو حديين لديهم تميز سمعي ضعيف و أيضا لديهم مشكل في الإدراك السمعي و بالتالي يكونون غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللغة الغير مسموعة و اللغة المسموعة و هدا يؤثر على قدرة الأطفال التوحديين على الفهم و التعرف و بالتالي على الاتصال اللغوي بينهم و بين الآخرين.

5- مشكلة التعبير:

إن الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في الحديث التعبيري و قد يكون حديثهم عشوائيا أو يظل بعضهم بكما طوال حياتهم، و الأطفال التوحد يون يجدون صعوبة في بناء الجمل و دلك ادا امتلكوا بعض الكلمات البسيطة.

6- مشكلة التسمية (اللغة الرمزية):

تغيب اللغة الرمزية كليا أو تكون شاده بدرجة عالية و يظهر دلك في عدم مقدرة هؤلاء الأطفال على تسمية الأشياء أو اللعب بطريقة رمزية.

7- مشكلة التقليد:

إن التقليد من أهم المهارات اللازمة للاتصال فالطفل ألتوحدي لا يستطيع تقليد الأفعال أو الأصوات التي حوله و التقليد كما أكد عليه (Hochmann92,) انه العملية الهامة التي لابد من وجودها لتأسيس نظام اتصالي غير شفهي سليم.

و أيضا أكدت دراسة (Mazet93) على أن التقليد الحركي يعد من المراحل الأولى في الاتصال أي لابد من وجود مهارة التقليد ليبدأ الولد الاتصال بالمحيطين به سواءا أمه أو إخوته.

و المشكلات السابقة ألا و هي (الانتباه- الفهم- التعبير- التقليد- التسمية) هي أهم المهارات التي تشكل الاتصال اللغوي و بالتالي فالطفل ألتوحدي يعاني من مشكلات في كل هده المهارات المكونة للاتصال اللغوي مع المحيطين.

8- النقص في القدرة على تبادل الحديث:

الأطفال التوحد يون ينقصهم القدرة على تبادل الحديث بمعنى الفشل في الربط و التنسيق بين الحديث الصادر عن الآخرين و عن أنفسهم، و أيضا هؤلاء التوحد يون يكونون غير قادرين على الدخول في حديث مرتب أي أن هؤلاء لا يعرفون متى يبدؤون الحديث و متى يتوقفون

عن التحدث من اجل الاستماع إلى الطرف الأخر، و غالبا ما يؤدي أسلوبهم في الحوار إلى نقص اهتمام الطرف الاخرالموجود معهم و بالتالي يؤثر على اتصالهم بمن حولهم (كامل 1997 ص 44).

9- شذوذ الأصوات و الكلمات الملفوظة :

أشارت الدراسات أن أصوات الأطفال التوحيديين تميل لان تكون مهزوزة، مع تحكم ضعيف في درجة الصوت و ينقص أصواتهم التنوع فهي ثابتة دائما، و يكون أصوات بعضهم مزعجا أجش و آخرين منهم يكون صوتهم أحادي النغمة، و أيضا أشارت دراسات أخرى إن أصواتهم تبدو ميكانيكية، مجوفة، بلهاء، خشبية، و أيضا أشارت بعض الدراسات إن هؤلاء الأطفال يتبعون التتابع الطبيعي للنمو بالنسبة لصدور الأصوات لديهم و لكن بطريقة متأخرة (كامل،1997، ص 152).

الفصل الثالث: التوحد

تعريف التـــوحد

هناك تعريفات كثيرة للتوحد ، و تهدف جميع هذه التعريفات الى وصف فئة معينة تحمل نفس الصفات و هي فئة التوحد، و يعتبر كانرأول من عرف التوحد الطفولي حيث قام من خلال ملاحظة لاحد عشرة حالة بوصف السلوكيات و الخصائص المميزة للتوحد و التي تشمل عدم القدرة على تطوير علاقات اجتماعية مع الاخرين، و بالتأخر في اكتساب الكلام و استعمال غير تواصلي للكلام بعد تطوره و نشاطات لعب نمطية تكرارية و المحافظة على التماثل و ضعف التخيل و التحليل، و مازالت الكثير من التعريفات تستند على وصف كانر للتوحد في وقتنا الحالي

وقدم روترRutter سنة 1978 اربع خصائص رئيسية لتعريف التوحد:

أ- اعاقة في العلاقات الاجتماعية

ب-نمو لغوي متأخر و منحرف

ت-سلوك طفولي واستحواذي

ث-بداية الحالة قبل ثلاثين شهرا (سليمان،2001 ،ص 23)

و يرى القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين التوحد على انه إعاقة تطورية تؤثر **بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي و غير اللفظي و التفاعل الاجتماعي و تظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل السنة الثالثة من العمر، و تؤثر سلبيا على اداء الطفل التربوي و تؤدي بالطفل إلى الانشغال بالحركات النمطية و التكرارية و مقاومة التعبير البيئي او الروتين اليومي وكذلك الاستجابات الغير الاعتيادية للخبرات الحسية** (الزريقات، 2004 ، ص 17)

كما يعتبر تعريف الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين من اكثر التعريفات قبولا لدى المهنيين (National Society for AutisticsChildren) و ينص على ان التوحد عبارة عن المظاهر

المرضية الأساسية التي تظهر قبل ان يصل عمر الطفل الى 30 شهرا، ويتضمن الاضطرابات التالية:

1- اضطراب في سرعة او تتابع النمو
2- اضطرابات في الاستجابات الحسية للمثيرات
3- اضطراب في الكلام و اللغة و المعرفة
4- اضطراب في التعلق أو الانتماء للناس و الأحداث و الموضوعات (يحي ، 2000،ص44)

و من خلال استعراض أهم التعريفات التي تناولت موضوع التوحد نلاحظ انها تباينت في بعض الجوانب لكنها جميعا تشترك و تتفق في ان للتوحد مظاهر أساسية تتمثل بالخصائص التي تفرق الطفل العادي عن الطفل المصاب بالتوحد، و هذه الخصائص هي:

- ❖ عجز في التفاعل الاجتماعي
- ❖ عجز في التواصل
- ❖ سلوك طقوسي واستحواذي و نمطي و اهتمامات مقيدة.

معدل انتشار التوحد

يعتبر التوحد من الاضطرابات النادرة الوجود و تحديد نسبة انتشاره يعد أمرا صعبا ذلك لان رصد و معرفة مدى انتشار التوحد يعتمد بشكل أساسي على التعريف المعتمد، و المحكات التشخيصية للكشف عنه، ويعتبر التقدير الدقيق له متغيرا عما هو عليه سابقا ، قدر جلبيرج (1988) حدوث التوحد بحوالي 4.0-6.7لكل 10.000 وتراوحت نسبة انتشار التوحد بين الأطفال من :4 الى 2 لكل 10.000 طفل .

وانتهت نتائج دراسة وينج (1993)الى أن معدلات انتشار التوحد تبلغ (1) ألي (16) لكل 10.000في الولايات المتحدة الأمريكية واروبا واليابان .

وقدر رابن (1997)حدوث التوحد باتساق مابين 1-2لكل 1000حالة وقد لخص فومبون (1998)نتائج الكثير من الدراسات لعينة بلغ قوامها 4ملايين طفل وقدر حدوث التوحد مابين 4.6-5.5لكل 10.000.أما رابن وكاتزمان (1998)فقدرا معدل انتشار مابين 1-2شخص لكل 1000.

وانتهت نتائج دراسة فومبون (2003)من خلال تحليل312مسحا أجريت في 13قطرا إلى أن معدل انتشاره بلغ 10حالات في كل ألف طفل .

وتبلغ معدلات انتشار التوحد وفقا لنتائج دراستي كل من يرجين –السوب وآخرون و تشن وآخرون (2007) 1 لكل 150طفلا.

وأشارت نتائج الدراسات الحديثة إلي آن معدلات انتشار التوحد واضطرابات طيف التوحد المرتبطة به أصبحت الآن أكثر مما هو معروف في القرن المنصرم وبلغت معدلات الانتشار بواقع طفل لكل 150طفل (2007).

ومعدلات انتشار اضطراب التوحد لدي الذكور تفوق انتشاره لدي الإناث بحيث تتراوح النسبة (4/1)(2005).وربما يعزي ذلك إلي وجود دليل على آن الأجنة والرضع الذكور يكونون بيولوجيا أكثر تعرضا للضغوط قبل الولادة مقارنة بالإناث فعلى سبيل المثال تشير نتائج دراسة (2004)إلي أن التعرض قبل الولادة للضغوط ارتبط على نحو دال بأعراض ADHDمع تأثير قوي اكبر في الذكور عن الإناث .

وتشير الدراسات العلمية إلى آن التوحد حالة قد يعاني منها الأطفال من كافة الشرائح الاجتماعية بصرف النظر عن المتغيرات المعرفية والاقتصادية والاجتماعية أو الأصول العرقية (جمال خطيب .منى الحديدي 1997.159)

كما انه ليس حكرا على فئة عمرية أو نوعية من الناس بل قد يظهر لدي كافة الأعمار والأجناس والطبقات (محمد زياد 2002.).

ويكمن وجود تباينات في معدلات انتشار اضطراب التوحد إلى نقص أو القصور في الاتفاق حول تحديد مفهوم التوحد .كما أن الدراسات السابقة عن معدلات الانتشار غالبا ماتتضمن عينات من الأطفال التوحيديين يتباينون فيما بينهم في السمات (1988.196).

وترجع زيادة معدلات انتشار التوحد في الآونة الأخيرة إلي تغيرات في الممارسات التشخيصية وزيادة المعرفة في العلوم البيولوجية وزيادة الوعي بهذا الاضطراب والى التعريفات المتعددة للتوحد والتوسع في العمليات التشخيصية والتحسن في وعينا لهذا الاضطراب بالرغم من عدم وجود اتفاق علي أسباب حدوث التوحد.

التقــدم و التحسن لحالات التوحد:

يبدأ من 10 الى 20 % من الأطفال التوحديين بالتحسن بين سن الرابعة و السادسة و هم في بعض الأحيان قادرين على الالتحاق بالمدارس العادية و العمل فيما بعد، و 10 الى 20 % من التوحديين يستطيعون العيش في المنزل بعد الحصول على مهارات تدريبية اجتماعية و تواصلية و لكن هناك 60 % يحتاجون الى رعاية خاصة فهم غير مستقلون و بالتالي ايجاد مراكز متخصصة لهم امر لا بد منه (الزريقات ، 2004 ، ص52) .

تصنيف التوحد و اشكاله

بما ان كل الاطفال المصابين بالتوحد لا يظهرون الخصائص نفسها او خصائص مشابهة مع نفس الشدة، فقد اتجه الباحثون الى البحث عن طرق لتصنيف التوحد و نتيجة لذلك فقط ظهر عدد من الاتجاهات في تصنيف الاطفال المتوحدين، فعل سبيل المثال اقترح البعض تصنيفات مختلفة اعتمادا على المستوى الوظيفي الذكائي، و العمر عند الاصابة و عدد الاعراض و شدتها و يرى البعض الاخر ان الاعراض المختلفة يمكن ان تكون نتيجة الانماط المختلفة الواضحة لنشاط الدماغ . (غزال ،2007 ،ص34)

اقترحت ماري كولمن سنة 1976 نظام تصنيفي للأطفال المصابين بالتوحد ليس كمتلازمة منفردة، كما اكد كــانرKanner ، بل أنه مكون من ثلاث تصنيفات فرعية كما يلي :

1- النوع الاول :

المتلازمة التوحدية الكلاسيكية: يظهر الأطفال في هذه المجموعة اعراضا مبكرة، ولكن لا تظهر عليهم اعاقات عصبية ملحوظة كما تقول كولمن، فإن الأطفال في هذه المجموعة يبدؤون بالتحسس تدريجيا ما بين سن الخامسة الى السابعة

2- النوع الثاني:

متلازمة الطفولة الفصامية بأعراض توحديه : يشبه اطفال هذه المجموعة النوع الاول و لكن العمر عند الاصابة يتأخر شهرا ، تقول كولمن بان أطفال الفئة الثانية يظهرون أعراضا نفسية أخرى اضافة الى المتلازمة التوحدية الكلاسيكية التي عرضها كـــــانر.

3- النوع الثالث:

المتلازمة التوحدية المعاقة عصبيا: يظهر لدى أطفال المجموعة الثالثة مرض دماغي عضوي متضمنة اضطرابات أ يضية و متلازمات فيروسية مثل الحصبة و متلازمة الحرمان الحسي (الصم و البكم)

اما سيفين مات سون و كوفيسيفون في سنة 1991 اقترحوا نظاما تصنيفيا من أربع مجموعات و هي كما يلي :

1- المجموعة الأولى : المجموعة الشاذة :

يظهر عدد هذه المجموعة العدد الأقل من الخصائص التوحدية و المستوى الاعلى من الذكاء

2- المجموعة الثانية: المجموعة التوحدية البسيطة:

يظهر أفراد هذه المجموعة مشكلات اجتماعية و حاجة قوية للأشياء و الأحداث، لتكون روتينية كما يعاني أفراد هذه المجموعة أيضا تخلفا عقليا بسيط و التزاما بلغة الوظيفية

3- المجموعة الثالثة: المجموعة التوحدية المتوسطة:

و يمتاز أفراد هذه المجموعة بالخصائص التالية : استجابات اجتماعية محدودة و انماط شديدة من السلوكيات النمطية (مثل التأرجح و التلويح باليد) لغة وظيفية محددة و تخلف عقلي مصاحب .

4- المجموعة الرابعة: المجموعةالتو حدية الشديدة:

افراد هذه المجموعة معزولون اجتماعيا و لا توجد لديهم مهارات تواصلية وظيفية، و تخلف عقلي على مستوى ملحوظ .(Rogé, 2008, p54)

متلازمة ســـافانت

و يميل المختصين في الوقت الحاضر الى اعطاء مزيد من الانتباه الى السافانت التوحدي، و علينا ان نتذكر ان هذه المجموعة من التصنيفات الفرعية للتوحد هي صغيرة و تشكل 5 % من الاطفال التوحدين ، يظهر أطفال هذه المجموعة تأخرا نمائيا شديد في القدرات الذكائية و الاجتماعية هذه الفئة من الاطفال التوحدين قدراتهم و مواهبهم غير عادية، البعض يتذكر التواريخ و اليوم التاريخي الهام في الاسبوع أو اعادة الأرقام الى كل الأشخاص الفائزين ببطاقات اليانصيب للسنة الماضية، البعض لديه قدرات رائعة موسيقية وفنية ، و يعتقد ان اسباب متلازمة سافانت أنها بيولوجية مرتبطة بالتخلف العقلي و لكن حديثا أصبح ينظر اليها أنها متلازمة توحدية. (الزريقات ، 2004 ،ص55)

التفسيرات النظرية للتوحد و أسبابه:

أ- **النظرية السيكولوجية**

- أسهم عمل الطبيب كانر في دعم الموقف من ان التوحد الطفولي هو ناتج بشكل أساسي عن عوامل نفسية منها اتجاهات الأباء و معاملتهم لأطفالهم و يقول كانر ان معظم المرضى كانوا معرضين منذ البداية للبرود الأبوي و استحواذي و نوع من الاهتمام بالا حتياجات المادية فقط.
- في الخمسينيات و الستينات من القرن الماضي كانت نظرية التحليل النفسي تنظر الى التوحد انه نتيجة للمعاملات الأبوية الرافضة و غير الدافئة للأبناء، و لم يكن ينظر الى العوامل العضوية على انها عوامل رئيسية في التوحد، فقد نال Bruno

Bettelheim اهتمام الكثيرين من خلال تركيزه على منهج التحليل النفسي و أكد على ان ردود الأفعال التكيفية للرضع و لأطفال الصغار ماهي الا نتيجة للرفض و المشاعر السلبية من الأباء، فالاطفال ينسحبون و يعزلون أنفسهم عن التفاعل الاجتماعي .

- و قد قام ريملاند (Rimland) سنة 1964 بإتخاذ موقف صارما ضد الاتجاهات السيكولوجية لبتلهايم و الأخرين الذين يلومون الأباء في تسبب التوحد، و قد حدد النقاط التالية كبراهين ضد السبب السيكولوجي .

1- من الواضح ان بعض الأطفال المتوحدين مولودون لأباء لا تنطبق عليهم أنماط الشخصية الأبوية التوحدية.

2- الأباء الذين ينطبق عليهم وصف الاباء المورثين جينا فإن لديهم أطفالا طبعيين غير توحديين .

3- مع وجود استثناءات قليلة جدا، فإن إخوة الأطفال التوحدين هم طبيعيون .

4- الأطفال التوحدين من الناحية السلوكية غير عاديين " منذ لحظة الولادة"

5- توجد نسبة ثابتة لـ 3 أو 4 من الذكور مقابل انثى واحدة أي الاصابة تخص الذكور أكثر من الإناث .

6- جميع حالات التوائم إحداهما لا تتبنى هذا التفسير.

7- يمكن للتوحد ان يظهر ويمكن ان يكون زائفا لدى الأطفال المصابين بتلف دماغي عضوي.

8- ان علم الاعراض المرضية فريد للغاية و محدد (زريفات ، 2004 ،ص 200)

الأســـباب العضوية

أظهرت الفحوص و الاختبارات التصويرية للدماغ لدى التوحدي ظهور اختلافات غير عادية في تشكيل الدماغ ، و فروق واضحة بلمخيخ و ضمور في حجم المخيخ خصوصا في الفصوص الدورية ارقام 6 و 7، كما اظهر الرسم الكهربائي EEG ظهور بعض التغيرات

في الموجات الكهربائية ، في حولي.20 إلى 65% من حالات التوحد كذلك الزيادات في نوبات الصرع خصوصا مع تقدم الطفل في العمر ، و قد ارجع البعض السبب الى وجود خلل في النظام البيولوجي للفرد، مما ينتج عنه الاصابات بالاضطراب اذ لوحظ تشابه في الأعراض بين الاختلال النفسي و السلوكي الناتج عن اذى او تلف الجزء الايسر من المخ و بين تصرفات هؤلاء الأطفال اللغوية و المعرفية و السلوكية(الزريقات ، 2004، ص57)

الأسباب المعرفية الإدراكية

يرى أنصار هذا المنظور أن التوحد اضطراب إدراكي نمائي حيث أشارت دراسة الين و اخرون سنة 1991 أن الطفل التوحدي يعاني من انخفاض في نشاط القدرات العقلية المختلفة و التي ترجع بدورها الى انخفاض قدرتهم على الادراك بالإضافة الى اضطراب اللغة (محمد الخطاب ، 2009 ، ص 325).

لا أحد ينكر ان الأطفال التوحدين لديهم مشكلات معرفية شديدة، تؤثر على قدرتهم على التقليد و الفهم و المرونة و الابداع لتشكيل و تطبيق قواعد و مبادئ استعمال المعلومة و ترجمتها و عليه فإن النظريات المعرفية تفترض ان المشكلات المعرفية في التوحد هي مشكلات أولية و تسبب مشكلات اجتماعية (الزريفات ، 2004 ، ص 541).

و قد حاول المعرفيون القاء الضوء على العيوب المعرفية عند الاطفال التوحديين فالمشكلة الرئيسية هي في تغيير و دمج المشكلات من الحواس المختلفة فمثلا هناك بعض الأطفال التوحديين لديهم حساسية زائدة او معدومة اتجاه الاصوات فيتصرفون كالصم امام الاصوات او انهم ينفرون لأخفض الأصوات و كذلك الحال فبالنسبة للمثيرات و الحواس البصرية او الإدراك البصري.

و الدليل الثاني يركز على الادراك الحسي و الذي يقول ان العيب الرئيسي للطفل التوحدي هو في فهم الاصوات، و عليه فالتوحد يقارن بالاضطرابات اللغوية مثل الحبسة الكلامية

Aphasie و هي فقدان الصوت نتيجة تلف الدماغ، و تختلف عنها ان الطفل التوحدي لديه عيوب في فهم الاصوات المصاحبة للمشكلات الاداراكية و كل الادلة العلمية تدعم هذا الاعتقاد، و مشاكل النطق لدى التوحديين يعتبر من اهم الاعراض المميزة له، غير ان للأطفال المتوحدين مهمات حسية حركية أفضل و مهارة حركية بصرية و ذاكرة موسيقية اكبر من المهارات المفاهمية و من اقوى الأدلة لهذه الوظيفة هي قدرة الطفل ألتوحدي من الاستفادة من العلاج مثل السافات التوحدي (الزريقات، 2004 ، ص 123)

كما ان هناك فرضية معرفية تقول بأن الطفل التوحدي هو انتقائي في إدراكه وانتباهه أي يستجيب لمثير واحد فقط بصريا و لمسيا (مثل اختبار ايجاد الصور المخفية) و لكنهم يعجزون امام اختبارات تكميلية مثلا ، وتبرهن نظريات معرفية اخرى ان التوحد ليس نتيجة مفردة لعيوب ادراكية رئيسية، و لكنه نتيجة عيوب ادراكية متعددة و هذا ما ادى الى اختيار وسائل علاجية تطوق و تصحح هذه العيوب ، فبعض المعالجين السلوكيين علموا الاطفال المتوحدين لغة الاشارة باستغلال حساسيتهم للحس و الحركة و ليس حساسيتهم للكلام المنطوق و قام أخرون بتدعيم هذا التعلم بمعززات سمعية فعالة مثل " احسنت – برافو – مع التصفيق " او اضاءة النور و اطفاءه و قد و جدوا ان الاستجابة الصحيحة كانت معززا فعالا كثر من الثناء الكلامي و الطعام (الزريقات ،2004 ، ص 256).

الاسباب العصبية و البيولوجية لاضطراب التوحد

الاعراض التوحدية ترتبط بظروف ذات اضطرابات عصبية كالحصبة الالمانية الفطرية و الفنيلكيتونيور PKU و التصلب الدرني Sclérose Tubéreuseو اضطراب Rett ، و يظهر الاطفال التوحديين أدلة كثيرة عن تعقيدات في المرحلة قبل الولادة عند المقارنة مع مجموعات من الاطفال العاديين، و وجد ان الاطفال التوحديين لديهم شذوذ جسمي فطري مقارنة بأشقائهم ،و المجموعات الضابطة من الاطفال العاديين، مما يوضح بان تعقيدات الحمل خلال الشهور الثلاثة الاولى تعتبر ذات دلالة هامة ، و هناك نسبة 4 الى 32 %من الناس لديهم التوحدية قد كان لديهم نوبات صرع كبرى في وقت ما ، و حوالي 20 الى 25 % يظهرون استطالة في البطين. كما يظهره الرسم المقطعي بالكمبيوتر، كما يظهر انا هناك عددا

من الأشكال المختلفة غير الطبيعية التي يظهرها رسم موجات الدماغ EEG ،حيث تتواجد ما بين 10 الى 23 % من الاطفال التوحديين و على الرغم من انه لم توجد نتائج نوعية معينة من رسوم المخ الكهربائية لاضطراب التوحد، فإنه يوجد بعض الدلائل عن عيب في الجاذبية المخية، و حديثا فإن الكشف بالرنين المغناطيسي IRM قد كشف عن افتراض مظاهر شاذة في فصوص المخ و لحائه (قشرة المخ)، و بصفة خاصة الصور المجهرية غير السوية لدى بعض المرضى التوحديين، هذه الأشكال غير السوية يمكن ان تعكس خلية غير سوية خلال الشهور السنة الاولى و في دراسة تشريحية و جد ان هناك تناقصا في عدد خلايا باركانجر و في دراسة اخرى و جدت زيادة في العمليات الحيوية البيولوجية لدى الاطفال التوحديين (محمد الخطاب ، 2009 ص، 32)

الأسبـــاب المناعية

تشير بعض الادلة الى ان بعض العوامل المناعية غير الملائمة بين الام و الجنين قد تساهم في حدوث اضطرابات التوحد، كما ان الكريات الليمفاوية لبعض الاطفال المصابين بالتوحد يتأثرون و هم اجنة بالأجسام المضادة لدى الامهات ،و هي حقيقة تثير احتمال أن انسجة الأجنة قد تتلف اثناء مرحلة الحمل .

الأسبـــاب الجينية

في عدة دراسات وجد ان ما بين 3 الى 5 % من أشقاء الاطفال المصابين بالتوحد كانوا مصابين ايضا باضطراب التوحد ،و هي نسبة تصل الى 50 مرة اكبر مما يحدث في المجتمع العام ان معدل حدوث اضطراب التوحد في دراسات و جدت ان هناك نسبة تصل الى 36 % بين زوجي التوائم العادية (احادية الزيجوت) مقابل صفر 0 % بين زوجي التوائم ثنائية الزيجوت، و في هذه الدراسة فقط تأكد ان الاقتران الزيجوتي وجد في حوالي نصف العينة، و تشير التقارير الإكلينيكية و الدراسات بأن الاعضاء في الاسرة المصابين بالتوحد لديهم عدة مشاكل لغوية أو معرفية و لكنها اقل شدة من الشخص المصاب بالتوحد في الاسرة ليس بينها مصاب به .

الاضطرابات الخلقية و صعوبات الولادة

يبدو ان بعض حالات التوحد تشتمل على اضطرابات خلقية، انتشار التوحد يتباين بشكل عال بين الاطفال المصابين بحمى خلقيةو الحمى الألمانية العدد الكبير من 8 الى 10 % من هؤلاء الأطفال التوحد يين ،حالات اخرى من التوحد مرتبطة بصعوبات الحمل و الولادة و نسبة ذلك عالية بين الاطفال التوحديين من المجتمعات العادية، هذه الصعوبات ليس بالضرورة مستقلة عن العوامل الجينية. ففي دراسة طويلة اجريت على الاطفال لأباء فصامين حصلت بعض الادلة الى ان الحمل كان اكثر صعوبة من الوضع العادي و الاطفال كان و زنهم أقل او اكثر شذوذا من الاطفال المجموعة الضابطة، و في احدى الدراسات الحديثة تم تحديد 30 طفلا عمرهم 17 شهرا يعانون شكلا من التوحد ، و عليه وجد الباحثين أن الاطفال متشابهين الى حد ما و شدة مشكلاتهم مختلفة. الأطفال الثلاثون في المشكلات الشديدة الصحية كان لونهم ازرق عند الولادة و بحاجة الى الاكسجين و بقوا مدة اطول في جهاز الحضانة (لمدة اربع أسابيع و نصف) ، و في عمر سنة واحدة كانت لديهم احادية الرئة و ادخلو مرة ثانية للمستشفى لمدة شهر و الاطفال ذو المشكلات الشديدة كان وزنهم اكثر عند الولادة و مشكلاتهم أقل بعد الولادة ، و المشكلات في الطفولة هي سبب على أقل تقدير في شدة التوحد . (محمد الخطاب ، 2009 ، ص 325).

العوامل العصبية التشريحية

الدراسات الحديثة لصور الرنين المغناطيسي IRM التي تقارن الاشخاص التوحديين و المجموعات الضابطة من الاشخاص العاديين، وجدت بان الحجم الكلي للمخ متزايد لدى المصابين بالتوحد، و النسبة الكبرى للزيادة في الحجم حدثت في كل من : **الفص الجداري، و الفص الصدغي** و لم توجد فروقا في الفصوص الامامية، و على الرغم من ان المتضمنات الخاصة و السببية لهذا الكبر غير معروفة فإن الحجم الزائد يمكن ان يظهر من ثلاث ميكانيزمات مختلفة محتملة، و هي ازدياد الاسباب العصبية، نقص الموت لأسباب عصبية، وازدياد انتاج أنسجة المخ غير العصبية مثل الخلايا الجلياتية و الاوعية الدموية، و على الرغم من ان هذه البيانات لم يتم التعرف عليها بصورة تفصيلية محددة باعتبارها عجز

عصبي تشريحي لدى التوحديين فإنه يفترض ان المخ يمكن ان يكون علامة بيولوجية لاضطراب التوحد، اما الفص الصدغي فانه يعتبر منطقة حرجة من شذوذ المخ بالنسبة لاضطراب التوحد و هذا الاقتراح قائم على التقارير الخاصة بالأعراض المشابهة للتوحد لدى بعض الناس المصابين بتلف في الفص الصدغي، فعندما تتلف المنطقة الصدغية في الحيوان فمن المتوقع ان يفقد السلوك الاجتماعي ويظهر القلق و الارق و السلوك الحركي المتكرر و يبدو السلوك محدود.

و اكتشاف أخر في اضطراب التوحد هو نقص في خلايا **باكنجي** في المخيخ، و هذا النقص من المحتمل ان يؤدي الى الحالات غير العادية في الانضباط و الإثارة في العمليات الحسية (الخطاب 2009 ص 412) .

العوامل البيوكيميائية

في التوحد مثل الفصام التركيز الرئيسي للأبحاث اليوم هو في الناقلات العصبية، و كما هو معروف الآن فإن الاطفال المتوحدين لديهم مستويات عالية من السيروتونينSerotonine و الدوبامينDopanine، و مهما كان دورهما سلبي في تطور التوحد، فهذان الناقلان العصبيان يلعبان دورا أساسيا في عملية العلاج أيضا، فقد وجد عند 50 % من الاطفال المتوحدين نسبة السيروتونين في الدم جد مرتفعة ،و كما نعلم انا هذا الناقل العصبي يتدخل في تطور الجهاز العصبي المركزي، و يتحكم ايضا في ضبط المزاج و القلق و الانفعالات بصفة عامة و عليه فإن حقن الطفل بمادة Fenfluramine (فنفلوأمين) و الذي يخفض نسبة السيروتونين في الدم يساعد في عملية العلاج (B. Rogé، 2003،p 98) .

و قد قام بعض العلماء بإعطاء طفلين مصابين بالتوحد عمر الاول، ثلاثة سنوات، و الاخر خمس سنوات و لمدة ثلاثة شهور حقن" فنفلوامينFenfluramine، أشارت النتائج تحسن ملحوظ في نطقهم و سلوكهم الاجتماعي و معاملات ذكاءهم قد تضاعفت، و مع توقف العلاج بقيت حالتهم مستمرة في التحسن لمدة ستة اسابيع ثم بعد ذلك بدأت في التراجع مجددا و هذه التجربة تعقد الامل في العلاج الدوائي لحالات التوحد و كذلك الحال بالنسبة للناقل العصبي

Dupamine الذي يحتمل كونه المسؤول عن الاشارات الحركية و السلوكات النمطية Sterotypés و ارتفاعه في الدم يعني زيادة في هذه السلوكات و بالتالي تثبيطها و التقليل منه ينقص من هذه التصرفات (B.rouge 2003,p123).

العوامل الايضية (الهضمية) :

هناك دراسات أثبتت ان هناك علاقة بين الاضطرابات الايضية (الهضمية) و التوحد و السبب يعود الى تواجد الأحماض الأمينية بكثرة و غياب أخرى و بالتالي فهي تؤثر ايضا على عمل المستقبلات العصبية كما سبق ذكره (B.rogé ،2003p134) و عليه فهذا يساعد في العلاج حيث هناك بعض الاطفال التوحديين يستعملون الحمية الغذائية الخاصة في العلاج و ذلك بأخذ جرعات من الميغا فيتامين و الفيتامين ب 6 و قد أشارت النتائج الى تحسن السلوك لدى 16 طفل توحدي خضعوا للعلاج لكن يبقى التساؤل ان 16 طفل هي عينة صغيرة و عليه الحاجة الى ابحاث أخرى على مدى اوسع اصبح ضروريا (الزريقات، 2004، ص 421)

خصائص التوحدين: (Characteristics of Autism**)**

يوصف التوحد بأنه إعاقة نمائية تظهر خلال السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل، حيث يؤثر التوحد سلبيا على الطفل في مجال الحياة الاجتماعية و التواصل، اذا يواجه الاطفال المصابون بالتوحد صعوبات في مجال التواصل اللفظي و غير اللفظي و التفاعل الاجتماعي و صعوبات في الانشطة الترفيهية و التخيل، و كذلك يظهر المصابون بالتوحد سلوكا متكررا بصورة غير طبيعية مثل الرفرفة بالأيدي و هز الجسم و الارتباط ببعض الأشياء و التأخر في اكتساب اللغة .

و من خلال مراجعة أغلب الدراسات نجدها تشير الى اهم الخصائص التي تميز التوحد و هي كما يلي:

1- إعاقة في التفاعل الاجتماعي: (Impairment of Social Interaction**)**

من اهم الامور المميزة للاطفال و الاشخاص المصابين بالتوحد هو انهم لا يستطيعون تطوير علاقات إجتماعية التي تتناسب و اعمارهم. و يرى **جيلسون** (Gillson 2000) ان الخاصية الاساسية للتوحد تتمثل في اختلاف الأداء الوظيفي في السلوك الاجتماعي و كذلك يوصف الاطفال التوحدين بان لديهم اعاقة في تطوير و استخدام السلوكيات غير لفظية مثل التواصل البصري و المتعارف عليه ان التواصل البصري يسهل الحياة اليومية للأفراد التوحدين.

و يتصف الاشخاص التوحدين بمشكلات تتعلق بإقامة علاقات اجتماعية و المحافظة عليها، حيث ان الشخص التوحدي ينسحب في الكثير من الأشكال التفاعل و التواصل الاجتماعي مما يؤدي الى صعوبة في تكوين و اقامة علاقات اجتماعية كما ان الطفل التوحدي لا يتضايق من بقائه لوحده (محمد ،2002،ص12). كذلك فإن الطفل التوحدي لا يبادر في التفاعل الاجتماعي و اذا كان هو المبتدئ في التفاعل الاجتماعي فإن ذلك نادرا ما يكون لهدف اجتماعي، كما ان الاطفال التوحدين يفضلون البقاء وحدهم لا يرغبون في الاحتضان او الضم و يظهرون اللامبالاة للوالدين، و يرجع الوالدان ان ذلك الى ان الطفل لا يهتم في ما اذا كان و حده او بصحبة آخرين كما تظهر عند الطفل التوحدي مشكلات ضعف استخدام اللغة الوظيفية، و الاتصال غير اللفظي مما يؤدي الى صعوبة في عملية التفاعل الاجتماعي (يحي، 2000 ص ،362) .

و كذلك يتميز الشخص التوحدي بعدم فهم مشاعر الأخرين، مثلا لا يستطيع الطفل أن يتفاعل مع امه عندما يراها تبكي او حزينة مثل الاطفال العاديين. و يعود مصدر الاخفاق عند الاطفال التوحدين فيما يخص التفاعل الاجتماعي لعدم قدرتهم على تبادل المشاعر في المواقف الاجتماعية، أو العجز في فهم الطبيعة التبادلية في عملية التفاعل الاجتماعي.(سليمان ،2001، ص98) .

و بالنسبة للعب فإن الطفل ألتوحدي يعاني مشاكل في اللعب التخيلي، و لا تمتاز لعبهم بالابتكار أو التجديد، مثل (يلعب الطفل التوحدي بمجموعة سيارات من خلال صفها بخط مستقيم) (الشامي ،2004، ص34) .

و تعد عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي من أهم الخصائص السلوكية كمؤشر على الاصابة بالتوحد، و تلك الخصائص يمكن ملاحظتها في جميع المراحل العمرية، فبعض الرضع و الاطفال يميلون الى تجنب التواصل البصري، كما يظهر القليل من الاهتمام بالصوت البشري، و عادة لا يرفعون أيديهم لولديهم من أجل حملهم كما يفعل اقرانهم، و يظهرون غير مبالين و بدون عاطفة، و قليلا ما يظهرون أي تعبيرات على الوجه و نتيجة لذلك يعتقد الوالدان ان طفلهم أصم و الاطفال الذين لديهم القليل أ و نقص في التفاعل الاجتماعي قد لا تكون حالتهم واضحة حتى سن الثانية او الثالثة من العمر.

و قد اقترح العلماء استراتيجيات محددة يجب مراعاتها عند تعليم و تدريب الاطفال التوحديين، حيث ورد لدى (الزريقات ،2004، ص 142) ان مجالس البحث الوطني الأمريكي حددت أساليب تعليمية لتعليم الأطفال التوحدين المهارات الاجتماعية، و هذه الأساليب تعتمد بشكل عام على:

أ- تعليم الطفل التوحدي من خلال الكبار مثل الاباء و الأمهات و تهتم بتعليم عناصر محددة في التفاعل الاجتماعي مثل التواصل البصري، و الإيماءات و اللعب و الكلام الاجتماعي.

ب-تعليم الطفل عن طريق التركيز على ما يقوم به بهدف التفاعل الاجتماعي معه

ت-تعليم الطفل عن طريق الرفاق او الأخرين.

و يعتبر الكثير من الاطفال التوحدين منعزلون ولا يحبون التفاعل الاجتماعي و لكنهم في الحقيقة لم يتعلمو كيف ينخرطون بالتفاعل الاجتماعي و يعتبر تدريب الاطفال التوحدين على المهارات الاجتماعية في عمر مبكر من الامور المهمة التي يجب على جميع القائمين على رعاية مع الاهتمام بها، لأن ذلك يساعدهم في المستقبل الى الوصول الى أقصى درجات الاستقلالية و الاندماج في المجتمع . (الخطاب ، 2009 ، ص 353).

إعـــــاقة في التواصل

1- يوصف الاطفال التوحدين بأن لديهم مشكلات في التواصل سواء كان لفظيا، ام غير لفظي، كما يوجد لديهم تأخر أو قصور كلي في تطوير اللغة المنطوقة، وتعتبر الخصائص الكلامية لديهم شاذة مثل طبقة الصوت و التنغيم و الإيقاع و نبرة الصوت، و توصف اللغة القواعدية لديهم بأنها تكرارية أو نمطية مثل تكرار كلمات أو جمل مرتبطة في المعنى، و لغتهم لها خصوصية غريبة بحيث لا يفهم عليها الا الاشخاص الذين يألفونهم مثل الأب و الأم و المعلم ،ومن الامور التي تعتبر مشكلة لديهم أن فهم اللغة عندهم متأخرا جدا و هناك مشاكل شديدة في التواصل حيث ان 50 % من الأطفال التوحدين لا يكتسبون كلاما مفيدا و يظهرون الصمم و البكم لبعض الكلمات، و كذلك فإن 25% منهم يستطيعون الكلام و يكون تواصلهم غير عادي حيث يكرر بعضهم الكلام، و يوجد لديهم أيضا صعوبة في استعمال الضمائر فمثلا لا يقول "انا اريد ان أشرب"، و يقول "عامر يريد ان يشرب" و مثلا تقول له " مرحبا ! اسمي عامر ، ماهو اسمك؟ فيقول: عامر ما هو اسمك؟، كما ان بعض الاطفال التوحدين الناطقين يكون التواصل اللفظي عندهم غير عادي فقد يكرر الاطفال الكلمات التي يعرفونها بشكل غير وظيفي و هذه حالة المضاداة الكلامية (Echolalia) و هذا التردد المرضي للكلام لا يساعد الطفل على استخدام سياقات أو موافق اجتماعية و تفاعلية مختلفة . (الزريقات، 2004، ص 134)

2- الســـلوك النمطي و النشاطات المقيدة:

من الخصائص المهمة التي تظهر بشكل واضح و متكرر في التوحد و الاضطرابات التوحدية الانهماك بأشياء ضيقة المدى و محدودة و فريدة، نذكر منها:

أ- السلوك النمطي:

من الاشياء الملاحظة و الغريبة قيام الاطفال ذوي التوحد بعمل حركات متكررة و بشكل متواصل بدون غرض او هدف معين، و قد تستمر هذه الحركات طوال فترة اليقظة، و عادة ما تختفي مع النوم، مما يؤثر على اكتساب المهارات كما يقلل من فرص التواصل مع الاخرين، و من أمثلتها: اهتزاز الجسم، رفرفة اليدين، فرك اليدين، تموج الأصابع، لف الأشياء الدائرية، طقطقة أمام أعينهم و غيرها من

السلوكات النمطية المختلفة، كما ان أغلب الأشخاص المصابين بالتوحد يقومون بشكل متكرر بسلوكات مقيدة لا ترتبط بهدف واضح (الشامي ،2004 ، ص78).

ب- السلوك الروتيني:

يقوم معظم الأطفال و بشكل طفولي لساعات عديدة بلعبة محددة يقاومون التغيير بشكل كبير، و يتجسد السلوك الروتيني مثلا بموعد الطعام و الحمام و اللباس و كذلك الروتين في ترتيب الغرفة ،و يوجد لديهم مقاومة شديدة للتغيير الذي يحدث في البيئة كما يحافظون بشكل كبير على التماثل .

ج - الاهتمام بأشياء محددة جدا:

الكثير من الاطفال المصابين بالتوحد يتضايقون من تغيير البيئة المحيطة بهم حتى ادنى تغيير، و يرفضون تغيير طريقة اللعب ،هذا الرفض قد يؤدي الى الثورة و الغضب، كما انهم يرتبون ألعابهم و ادواتهم في وضع معين و يرفضون تغييره و يقاومون تعلم اي نشاط أو مهارة جديدة في مكان معين و بوضع معين، و قد ينظر الطفل اليها او يلعب بها بطريقة معينة و بشكل متكرر ممل، و عند تغيير وضعها او اختفائها فإن الطفل الهادئ قد يتحول الى شعلة من الغضب و الصراخ، و قد ينتهي الوضع بإعادة العلبة الى وضعها مرة اخرى، بعض الاهل يلاحظون أن طفلهم التوحدي يتعود على كوب و صحن معين، و يرفض تغييره، و انه ينفع عند عدم وجوده ، كما ان بعض الاطفال يظهر عليهم الغضب عند تغيير حافلة المدرسة مسارها لظروف طارئة، و هكذا فإن الرقابة في جميع السلوكيات اليومية هي السمة البارزة في الطفل التوحدي و بعض الاطفال يظهرون ارتباطا شديدا مع بعض الاشياء غير العادية، و يرغبون بالاحتكاك به طول الوقت كقطعة سلك أو ورقة شجر، و يقاومون إبعادهم عنهم ، و يهتم الطفل التوحدي بأشياء محددة تؤدي الى ايجاد صعوبة في عملية التعلم و التفاعل الاجتماعي، كمثلا قد يهتم الطفل بلعبة ما و يحملها معه اينما ذهب، او يهتم الطفل بعد جميع أعمدة الانارة الموجودة بالشارع، او الارتباط بعلاقة مفاتيح معينة، او الاهتمام

بمواضيع معينة مثل المشاهير حيث يقوم بجمع المعلومات المتعلقة بحياتهم و تحركاتهم. (الشامي ،2004 ،ص98).

- **الكشـــــف المبكر لأعراض التوحد**

ان الكشف المبكر لأعراض التوحد يضعنا في حيرة، الا ان هناك بعض الاعراض تتغير بمرور الوقت امام النمو المعرفي للطفل مثل اكتساب اللغة و بعض المهارات الانفعالية و الاجتماعية و المعرفية كالإدراك و التواصل، و رغم ذلك فقد اثبتت الدراسات ان الاطفال التوحديين الذين تم اكتشافهم قبل ثلاث سنوات و تحصلوا على تكفل و برنامج علاجي مكثف لمدة عامين، أشارت النتائج تسارع في عملية النمو المعرفية و بالتالي تحسين في معاملات الذكاء و كذلك اكتساب رصيد لغوي شفهي و معرفي مقبول ، 73 % منهم تحصلوا على لغة وظيفية حين وصولهم الى سن الخامسة من العمر ، و تزداد نسبة الاصابة بين الاولاد عن البنات بنسبة 4-1 و لا يرتبط هذا الاضطراب بأية عوامل عرقية، او اجتماعية حيث لم يثبت ان لعرق الشخص او للطبقة الاجتماعية او الحالة التعليمية او المالية للعائلة أية علاقة بالإصابة بالتوحد p67 , (Rogé , 2003).

تشخيص التوحد

هناك اتفاق عالمي حول الاعراض الاساسية الإكلينيكية المحددة لاضطراب التوحد، حيث ان ظهور مفهوم الطيف التوحدي Spectre autistique و الذي اوجده Wing سنة 1996 يدل على وجود درجات متفاوتة في شدة و مدة الاعراض المحددة له و يطرح ايضا تساؤل علمي حول حدود هذا الاضطراب مع الاضطرابات النمائية الاخرى (اسبرجر، ريت، اضطراب

الطفولي التفككي، و اضطرابات TED غير المحدودة) و كذلك مع امراض اخرى مثل: التخلف العقلي متلازمتي وليام وداون، متلازمة الكرموزوم الحسي الهش.....الخ) و هذا ما سنتعرض له بالتفصيل في التشخيصات الفارقية و الامراض المصاحبة للتوحد (p98,2003 B.rogé). **اذ** يعتبر تشخيص اضطراب التوحد من الامور الصعبة التي يواجهها المختصون و الاهل ذلك لان تشخيص الطفل التوحدي يعتمد بشكل كبير على السلوكيات التي تظهر عليه لأنه لا يوجد علامات جسدية او دلالات بيولوجية تشير الى اصابة الطفل بالتوحد لذلك من المهم ان يكون هناك دقة في تقييم و تشخيص الطفل على انه مصاب باضطراب التوحد.

ويرى الروسان(2002) ان موضوع قياس و تشخيص الاطفال غير العاديين يعتبر امرا بالغ الاهمية في ميدان التربية الخاصة، لأنه الخطوة الاولى و المهمة للمساعدة في تحويلهم للمكان المناسب ووضع البرنامج التربوي المناسب لهم .

و منذ ان قام **كانر** بوضع معايير التشخيص للتوحد عام 1943 تبعه بعد ذلك العديد من العلماء الذين حددوا محكات و معايير لتشخيص التوحد مثل معايير **روتر**، ونقاط **كريك**التسعة في تشخيص التوحد.

و تعتبر محكات الدليل الإحصائي و التشخيصي الرابع عام الصادر عام 2000 عن جمعية الأطباء النفسيين الامريكية(DSM-IV-TR، 2000) من افضل المحكات التشخيصية قبولا في الاوساط العيادية و التربوية، و هذه المحكات كما وردت لدى بن صديق، (2005) هي:

اولا: يشترط في تحديد اضطراب التوحد أن تتطابق ستة أعراض على الأقل، بحيث توزع كما يلي، عرضين من المجموعة الاولى و عرض واحد على الأقل من المجموعة الثانية و عرض واحد على الاقل من المجموعة الثالثة.

المجموعة الاولى:

- وجود قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي كما يظهر على الأقل في اثنين مما يأتي :

1- قصور حاد في استخدام انماط سلوكية غير لفظية المتعددة مثل التواصل البصري مع الأخرين، تعبيرات الوجه، وضع الجسم و إيماءته لتنظيم التفاعل الاجتماعي .
2- فشل الطفل في القيام بعلاقات مع الأقران تتناسب و مستوى نموه العقلي.
3- قصور في البحث العفوي التلقائي لمشاركة الأخرين الأفراح ، الاهتمامات، الانجازات (كالقصور في الاشارة الى الأشياء المثيرة للاهتمام)
4- الافتقار الى التبادل الاجتماعي و الانفعالي (تبادل العواطف، و المشاعر، الاهتمامات الاجتماعية).

المجموعةالثانية:

- وجود جوانب قصور نوعية في التواصل كما تظهر في واحد على الأقل مما تأتي :

1- الاستخدام النمطي او الترديدي للغة.
2- نقص اللعب التخيلي التلقائي، أو اللعب الاجتماعي المناسب للمستوى النمائي
3- تأخر أو نقص في نمو لغة الحديث (لا تكون مصحوبة بمحاولة التعويض بطرق تواصل كالإيماءات).
4- قصور حاد في القدرة على المبادرة، أو الاحتفاظ بالمحادثة مع الأخرين لدى الأطفال الذين يملكون حصيلة لغوية جيدة .

المجموعة الثالثة:

- نماذج سلوك، و اهتمامات و انشطة نمطية تتكرر بصفة حصرية كما تظهر في واحد على الاقل مما يأتي:

1- الانشغال المستمر بأجزاء الأشياء .
2- التشبث بروتين محدد، و طقوس محددة.
3- ممارسة حركات نمطية مكررة (كالتصفيق، و رفرفة اليدين.... الخ).

4- الانشغال بواحد أو اكثر من النماذج النمطية ذات الاهتمام، التي تكون شاذة في شدتها او اتجاهها.

ثانيا: ظهور أداء وظيفي غير عادي على الاقل مما يلي مع ظهورها قبل السن الثلاث سنوات من العمر:

1- التفاعل الاجتماعي
2- اللعب الرمزي او التخيلي
3- اللغة كما تستخدم في التواصل الاجتماعي

و نلاحظ ان اغلب المقاييس و المحكات التي تعتمد في تشخيص التوحد، تترك في اعتمادها على مدى وجود اضطراب في جوانب النمو المختلفة سواء الاجتماعية او التواصلية او السلوكية .

اضطرابات الطيف التوحدي troubles du spectre autistique (TSA) :

و تضم مجموعة من الاضطرابات بالإضافة الى التوحد، و قد ظهر هذا المفهوم على يد Wing سنة 1996 و هذا لتمييز التوحد عن غيره من الاضطرابات المشابهة له، و يذهب البعض الى اعتبارها شكلا من اشكال التوحد، و الاضطرابات التالية هي نفسها المسماة الاضطرابات النمائية الشاملةاو العامة بالدليل التشخيصي DSMالرابع:

1- التوحد:

2- اضطراب أسبرجر Asperger : يتميز بإعاقة في العلاقات الاجتماعية و في ظهور سلوكيات غير معتادة بدون تأخر لغوي الذي يمكن أن نجده في التوحد، و قد تم

اكتشافه لاول مرة من طرف الطبيب النمساوي Hans Asperger سنة 1944 و قد لقي هذا الاضطراب حصة كبيرة من الدراسة و البحث جعلته يتضمن مجموعة اضطرابات النمائية العامة في الدليل الاحصائي الرابع DSM.

اضطرابات ريت Rett: هو اضطراب عصبي تصاعدي يصيب الاناث يشكل اساسي، و يتميز بلوي اليدين و جعلهما متشابكتين بشكل متواصل، و بوجود تخلف عقلي، و اعاقة في المهارات الحركية و تظهر هذه الصعوبات بعد ان يكون الشخص قد تجاوز بداية طبيعية من النمو،و قد عرف هذا الاضطراب منذ فترة قصيرة فقط ، و قد وصف لأول مرة من طرف Andrea Rett سنة 1966 ، و مع ذلك لم يحظى هذا الإضطراب بالاهتمام الا بعد 17 عام عندما نشر التقرير سنة 1983 حول بعد دراسة حالات 35 فتاة من فرنسا و البرتغال .

3- اضطراب الطفولي التفككي:

يتضمن هذا الاضطراب تراجعا لغويا شديدا و السلوك التكيفي للمهارات الحركية بعد فترة نمو طبيعية من 2 الى 4 سنوات .

4- الاضطرابات النمائية العامة غير المحددة:

يستعمل هذا التصنيف في حالة وجود اعاقة شديدة عامة في تطور التفاعل الاجتماعي المتبادل أو في مهارات التواصل اللفظية و غير اللفظية او عندما توجد انشطة و اهتمامات و سلوكيات نمطية ولكنها غير مصنفة على انها اضطراب نمائي عام محدد او فصام او اضطراب في الشخصية،على سبيل المثال التصنيف يشتمل على التوحد الشاذ l'autisme Atypique لان الاعراض الظاهرة ليست نفسها سبب التأخر في العمر عند الاصابة و وجود أعراض شاذة و فرعية (الزريقات 2004 ص، 364/363)

- **جديد *التوحد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس:* الاكتفاء بفئة اضطراب طيف التوحد وإلغاء التصنيفات السابقةو تحديد المعايير التشخيصية بمعيارين فقط.**

يمثل الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات الذهنية والذي تصدره جمعية الطب النفسي الأمريكية المرجع الأول في العالم في تصنيف الأمراض الذهنية والنفسية والتواصلية، حيث يتم استخدامه في جميع أنحاء العالم من قبل الأطباء والباحثين فضلا عن شركات التامين وشركات الأدوية وصانعي السياسات، والذي تم نشره مرة في عام 1952 ويتم تعديله أو تنقيحه أو إصدار نسخة جديدة منه كل عشرة سنوات تقريبا اعتمادا على ما يستجد من الدراسات وأبحاث ، ولقد حظي اضطراب التوحد كغيره من الاضطرابات بنصيب كبير في هذا الدليل على مدى سنوات إصداره من التعديل والتنقيح والإضافة .

وفي عام 1977اقرت منظمة الصحة العالمية لأول مرة اعتبار اضطراب التوحد فئة تشخيصية .وفي عام 1980صنف التوحد ضمن الاضطرابات الانفعالية الشديدة وفي نفس العام قامت الجمعية الأمريكية للطب النفسي بإصدار الدليل الإحصائي التشخيصي لاضطرابات الذهنية حيث تبنت فيه الأعراض الثلاثة الرئيسية المميزة لاضطراب التوحد التي ذكرها روتر في عام 1978 وهي إعاقة في العلاقات الاجتماعية وتأخر في النمو اللغوي وسلوك استحواذي أو إصرار على التماثل، ومنذ تلك السنوات قطع الباحثون شوطا كبيرا في مجال البحث والدراسات والتعرف على الأسباب التي لاتزال يعتريها الغموض والبحث عن سبل التشخيص الدقيق لما لذلك من أهمية في تحديد البرنامج العلاجي المناسب لطفل والأسرة.

وفي عام 1994 أصدرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع والذي تم إجراء بعض التعديلات عليه بإصدار جديد ومنقح عام ألفين أطلقت عليه الجمعية الأمريكية لطب النفسي الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع المعدل، والذي لم تكون فيه اختلافات جوهرية فيما يخص اضطراب التوحد عدا فيما يخص الإعاقة النهائية الغير المحددة وقد أشارت رابطة الطب النفسي الأمريكية في الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث والرابع المعدل إلي آن التوحد يصنف تحت مسمى الاضطرابات النمائية المعقدة ،هذا الاتجاه له الكثير من المؤيدين من العلماء والباحثين .

وفي عام2013 وتحديدا في شهر مايو أصدرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس والذي احتوي علي تعديلات جوهرية في تشخيص التوحد قد

تسهم إلى حد ما في توضيح أبعاد هذا الاضطراب من ناحية وقد تخلق صعوبات تشخيصة للمختصين وأولياء الأمور من ناحية أخرى وقد شملت هده التغييرات أولا على الاكتفاء بمصطلح اضطراب طيف التوحد وإلغاء التصنيفات السابقة والمذكورة في الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع والرابع المعدل وهي اضطراب التوحد ومتلازمة اسبرجر ومتلازمة رت واضطراب الطفولة التراجعي والإعاقة النمائية الغير محددة وذلك لأنه جميع هذه الاضطرابات تشترك في أعراض أساسية واحدة ولكنه بدرجة متفاوتة من الشدة، وبناءا على ذلك ارتأت الجمعية الأمريكية للطب النفسي اعتبارها اضطراب واحد بطيف واسع تحدده مستويات الشدة ،كما اشتملت التغيرات على إلغاء مصطلح الاضطرابات النمائية الشاملة أو المتداخلة السابقة الذكر، وتضمين المصطلح الجديد في الاضطرابات النمائية العصبية وجميعها تحمل مسمى تشخيصي واحد وهو اضطراب طيف التوحد باستثناء متلازمة رت والتي تم فصلها عن الاضطرابات النمائية العصبية للإعاقات التالية :الإعاقات الذهنية، اضطراب نمائي ذهني ، واضطرابات التواصل، اضطرابات لغة، اضطرابات كلام، اضطراب في التواصل الاجتماعي ، اضطراب فرط الحركة وقلة التركيز، اضطراب التعلم المحددو اضطراب طيف التوحد واضطرابات الحركية مثل اضطراب التآزر الحركي .

تم فصل متلازمة رت عن اضطراب طيف التوحد على اعتبار آن سلوكات اضطراب طيف التوحد ليست بارزة بشكل خاص في المرضي الذين يعانون من متلازمة رت باستثناء فترة وجيزة اثناء التطوير وعادة مايتم تشخيص اضطراب طيف التوحد من خلال المظاهر السلوكية وليس المسببات لذا كان من الطبيعي فصل متلازمة رت، والمرضي الذين يعانون من متلازمة رت لديهم بعض أعراض التوحد يمكن وصفهم بأنهم يعانون من اضطراب طيف التوحد وهنا ينبغي علي الأطباء والأخصائيين النفسيين استخدام محدد وراثي أو طبي للإشارة للأعراض المرتبطة بمتلازمة رت .

كما تم دمج معايير تشخيص اضطرابات طيف التوحد والاكتفاء بمعيارين جديدين فقط هما

المعيار الأول : معيار التواصل الاجتماعي والتفاعل و المتمثل بعجز واضح في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة يظهر في الفترة الحالية للتشخيص أو فترات سابقة في مراحل تطورية سابقة

والمعيار الثاني: هو معيار محدودية الأنشطة والسلوكات النمطية والمتمثلة بسلوك نمطي ومتكرر ومحدودية في الاهتمامات والنشاطات .

وعوضا عن التصنيفات السابقة الذكر في الإعاقات النمائية الشاملة أو المتداخلة تم إضافة شدة الإعاقة بثلاث مستويات المستوي الأول والمستوي الثاني والمستوي الثالث متدرجة من البسيط إلى المتوسط ومن ثم الشديد .

يلاحظ على الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس عدم تطرقه لبعض الخصائص التي تطرقت إليها معظم أدوات التشخيص كلعب التخيلي واللعب الرمزي والتقليد والصعوبات السلوكية كم أن دمج الاضطرابات النمائية في اضطراب طيف التوحد والاكتفاء بمستوي هذه الإعاقة قد يخلق مشكلة لدي المختصين .

وفي معرض شرحها للمبررات أكدت جمعية الطب النفسية الأمريكية من خلال مراجعتها للأبحاث والدراسات على عدم مصداقية تشخيص الإعاقات النمائية الشاملة السابقة، وبوجود ثبات في تشخيص اضطراب التوحد عالي القدرات كمتلازمة اسبرجر والإعاقة النمائية الغير محددة، إضافة إلى عدم مناسبة استخدام بعض المحكات حيث تم تشخيص الإعاقة النمائية المحددة كاضطراب عصبي نمائي متوسط أو بسيط كما لاحظت عدم المصداقية في تشخيص بعض الاضطرابات المتضمنة في الإعاقات النمائية الشاملة كاضطراب الطفولة التراجعي .

وفي النهاية سواء اتفقنا أو اختلفنا كمختصين وأولياء أمور ومهتمين في مجال الإعاقة على تلك التعديلات والإضافات التي تمت في هذه النسخة ستبقي هذه التعديلات رهن البحث والدراسة، وسيبقي الدليل الإحصائي التشخيصي من المحكات الهامة في تشخيص الاضطرابات النفسية والعقلية والذهنية والتواصلية في الجانب الإكلينيكي، كما آن وجود أدوات تشخيصية متنوعة كمقياس ملاحظة تشخيص التوحد، ومقياس تقدير التوحد الطفو لي، وغيرها من الأدوات

يسهم في تأكيد التشخيص للوقوف علي وضع الطفل وبالتالي توفير خدمات متخصصة لطفل والأسرة على حد سواء.(عالمي ،2014،ص 47/ 49/48) .

الأمراض والاضطرابات المصاحبة للتوحد

ان التوحد يكون في أغلب الأحيان مصاحب لأمراض و اضطرابات أو اعاقات اخرى، و هذا ما يعرقل أيضا و ضع تشخيص دقيق للتوحد، لكن رغم ذلك، فهو يؤكد علميا فكرة العلاقة بين التوحد و العوامل البيو عصبية المسببة له، و قد أكد Gillberg سنة 1992 ان 1⁄3 من حالات التوحد تكون مصاحبة لأمراض أخرى، بينما روتر و أخرون و جدوا أن 12% من حالات التوحد تكون مصاحبة لأمراض اخرى و أهمها هي حالات التخلف الحاد و اهم الامراض المصاحبة للتوحد و التي ذكرت في مجمل الدراسات هي:

1- عرض داون او ترزوميا 21 :

حيث اثبتت دراسة فومبونFombonne على 33 طفل توحدي ذو 7 سنوات ان نسبة مصاحبة عرض داون للتوحد تصل الى 5.9% و بوجود تخلف ذهني حاد تصل هذه النسبة الى 7% و هذا يدل على وجود عامل خطورة بين التوحد و عرض داون و بالتالي حظوظ اكتشاف التوحد تبقى ضئيلة . (déclic , 2009 p67)

2- متلازمة وليام Wiliams:

- سببه شطب في الكروموزوم رقم 7 و المصابون بهذا التناذر يتميزون بـ:

1- احتداد في السمع.

2- مشاكل قلبية .

3- افراط في وجود الكالسيوم الدم.

4- مظاهر جسمية غريبة الأطوار (وجه قزم).

5- وجود رصيد لغوي وظيفي جيد .

6- اضطرابات ادراكية و صعوبات في المعلومة البصرية.

7- سلوكات نمطية متكررة.

8- شكاوي جسمية، تمارض، بكاء بدون سبب و الخوف من المجهول.

9- وجود عيوب على مستوى الدماغ بسبب اصابة جزئية في القشرة الدماغية للنصف الأيمن .

1- تناذر الكروموزوم الحسي الهش x Frgil:

هذه المتلازمة او التناذر هو اضطراب جنسي يمس الذكور فقط دون الاناث و يحدث بسبب شذوذ او شطب في الكروموزوم x و يظهر هذا التناذر في العديد من حالات التوحد فنسبته تواجده تتراوح ما بين 5 الى 60%في دراسة تحليلية قام بها Fambonneو هو ايضا يظهر مع الافراد المتخلفين عقليا. و من الخصائص لهذا التناذر :

1- وجوه طويلة و هزيلة
2- أذان عريضة
3- خصيات كبيرة الحجم
4- تاخر لغوي
5- تاخر عقلي من متوسط الى حاد
6- ردود أفعال دفاعية لمثيرات لمسية سطحية
7- سلوكات نمطية متكررة و ايذاء الذات مع عدم الاحساس بالخطر
8- اتصال بصري ضعيف جدا مع حساسية مفرطة للمثيرات السمعية

2- التصلب الدرني la sclérose Tubéreuse:

اثبتت الدراسات ان 25 % من الاطفال مصابون بالتصلب الدرني مصابين بالتوحد ، بينما اثبتت دراسة Fambone ان نسبة اصابة الاطفال المتوحدين بالتصلب الدرني يصل إلى 0 الى 29% ، و يعود سبب هذا الاضطراب الى تضاعف غير طبيعي للنسيج الورمي الحميد في المخ و في بعض الاعضاء الوظيفية كالقلب، الجلد، العين، الكلى، و الرئتين و كذلك اصابة الكروموزومات 16 و 9 و **خصائصه:**.

1- 50% من المرضى يعانون من تخلف عقلي
2- 80 % يعانون من نوبات صرع
3- انسحاب اجتماعي و قصور في التواصل
4- رصيد لغوي غير مفهوم و احيانا غائب

اكدت الفرضية السببية الجينية ان نسبة 8 الى 14%من حالات التوحد تصاب بالتصلب الدرني، و قد تم اكتشاف اعراض التوحد من قبل كانر (B.Rogé 2003 p 67 /68)

3- الصرع

اثبتت الدراسات ان 13 الى 27% من حالات التوحد تصاب بنوبات صرع صغرى او كبرى (الخطاب ،2009، ص 125)

4- أمراض و تناذرات اخرى:

1-1 هناك امراض و تناذرات نادرة تكون مصاحبة بنسب جد ضئيلة للتوحد مثل: تناذر SOTOS ، تناذر Angelman . la moyopathe متلازمة Tonrettes (تقلص عضلات الوجه المرخى)ن تناذر Pradawilli (اضطراب ايضي ن تاخر حسي حركي، غياب اللغة) .....الخ (Rogé , 2003 , p69)

- التشخيص الفار قي لإعاقة التوحد:

يعاني الكثير من الدارسين من قضية تشابه السلوك المرتبط بالتوحد باضطرابات أخرى كا الإعاقة العقلية، وفصام الطفولة، و صعوبات التعلم، و الاعاقة السمعية. و اضطرابات التواصل واضطرابات الانتباه، مما يوضح ان مصطلح التوحد الطفولي مصطلح دارج بين المتخصصين، و مازال يستخدم حتى الان كمرادف لمجموعة من المصطلحات الاخرى، فهو غالبا يفضل استخدامه بديلا لمصطلح ذهان الطفولة او فصام الطفولة، و ذلك نظرا لنقص الاتفاق على معايير محددة بتشخيص الطفل الذهاني، و هذه الحالة يطلق عليها عادة مصطلحات منها ذهان الطفولة و التوحد الطفولي، و فصام الطفولة و اضطرابات النمو ... الخ (الخطاب ، 2009 ، ص 452)

- إعاقات قد تصاحب التوحد و تختلط بأعراضه فتعقد التشخيص:

1- التوحد و التخلف العقلي

كثيرا ما يصاحب حالات التوحد تخلف عقلي اما ناتج عن وراثة خلل كروموزومي او احد امراض التمثيل الغذائي، و اما الى اختلاف في دم الام من حيث الريزوسRH سالب او موجب او بسبب امراض الغدد أو بسبب عوامل بيئية .

و المعروف ان حوالي 40% من حالات التوحد تكون مصاحبة بتخلف عقلي أقل من 50 او 55% أي تخلف متوسط أو شديد بينما 30% منها تكون مصاحبة بتخلف عقلي بسيط 55 و 75 %.

و فيما يلي نستعرض بعض المؤشرات التي تسهل عملية التشخيص الفارقي و التمييز بين اعاقة التوحد و اعاقة التخلف العقلي و التي يمكن تسجيلها من تجارب الملاحظة الموضوعية للإعاقتين وهي:

1- يتميز طفل التخلف العقلي بنزعته الى التقرب و الارتباط بوالديه و التواصل معهما و مع الكبار و غيره من الأطفال الأقران و هي سمة اجتماعية غائبة تماما في حالة طفل التوحد.

2- طفل التخلف العقلي من الممكن ان يبني حصيلة لغوية و ان يكتسب نموا في اللغة و لو انه قد يتأخر في بنائها الى حد ما، و لكنه يستخدم حتى القليل منها مبكرا في التواصل مع افراد أسرته و أقرانه.

3- طفل التخلف العقلي لا يعاني من مشكلة رجع الصدى التي يعاني منها طفل التوحد الذي يعيد نطق اخر كلمة او كلمتين في اي سؤال او كلام يوجه اليه .

4- طفل التخلف العقلي لا يستثيره التغيير في عاداته اليومية في ملبسه ومأكله أو لعبه أو اثاث غرفته و لا يندفع في ثورات غضبه (مثل طرق رأسه في الحائط) و إيذاء ذاته او الاخرين كما يحدث للطفل الذي يعاني من التوحد،

طفل التخلف العقلي يشارك أقرانه في انشطتهم و يستمتع باللعب معهم و ممارسة تقليد الأخرين و اللعب الابهامي بعكس طفل التوحد الذي يعزف عن ممارسة تلك الأنشطة كليا .

5- طفل التخلف العقلي لا يعاني من قصور في استعمال الضمائر كما يفعل طفل التوحد الذي يخلط مثلا بين (انا) و (انت) فيستعمل كلا منهما مكان الاخرى و كذلك بالنسبة الى غيرها من الضمائر .

6- طفل التخلف العقلي أسهل مراسا في التعامل معه و تدريبه في تنفيذ برامج التأهيل من طفل التوحد الذي يحتاج الى جهود فائقة و صبر و جلد في التعامل معه او تدريبه .

7- طفل التوحد غالبا نموه اللغوي متوقف أو محدود للغاية، حتى اذا وجدت لديه حصيلة قليلة من المفردات، فمن النادر أن يستخدمها في التواصل و من هنا يأتي قصور قدرات التعبير اللغوي او استقباله، و اذا حدث و تكلم فإن كلامه يكون مضطربا او خاليا من النغمات الصوتية التعبيرية التي تضفي على الكلمات معاني اضافية بعكس طفل التخلف العقلي .

8- طفل التوحد لهذه الاسباب ليس لديه القدرات و لا الدافعية للتعلم و التخاطب، ولهذا يعاني من توقف النمو الاجتماعي و القدرة على التفاعل مع الاخرين او مشاركة أقرانه في اللعب و الانشطة المشتركة بعكس طفل التخلف العقلي .

9- طفل التوحد بتجنب التواصل البصري، بإلتقاء العيون بين المحادثتين و هي سمة نادرا ما تحدث مع طفل التخلف العقلي .

10- في حالات التخلف العقلي التي يمكن فيها تطبيق إختبار ذكاء فردي مثل ا ختبار وكسلر لقياس الذكاء Wisc نجد ان هناك تفاوتا كبيرا بين مستوى الذكاء اللفظي (الذي يكون اكثر انخفاظا) و مستوى الذكاء الغير اللفظي(الذي غالبا ما يكون أكثر ارتفاعا) لدى الاطفال التوحد، بينما مستوى كل من الذكاء اللفظي و غير اللفظي يكاد يكون متساويا لدى أطفال التخلف العقلي.

11- طفل التوحد قد يبدأ فجأة في نوبات ضحك أو بكاء او صراخ يستمر طويلا بدون سبب ظاهر بينما لا يحدث هذا في حالة التخلف العقلي

12 - طفل التوحد قد ينبغ او يتوقف او يبدي مهارة فائقة في احد المجالات كالرياضيات او الفن (كالموسيقى او الرسم) او الشعر او النشاط الرياضي بشكل قد لا يستطيع العادي بلوغه و هي سمة لا توجد عند طفل التخلف العقلي إلا في حالات نادرة جدا .

13 - طفل التوحد يعيش في عالمه المغلق و كان حواسه و جهازه العصبي المركزي قد توقف عن العمل و عن الاهتمام بما حوله ، فهو لا يبالي بمن حوله لدرجة ان علاقته بامه ليست أكثر من علاقته باي شيئ في بيئته حتى لو كان كرسيا او لعبة .

14- التوحد من حيث نسبة انتشاره أقل بمراحل من التخلف العقلي فنسبة حدوث من 2 الى 3% على الاكثر، بينما التخلف العقلي ينتشر بنسبة 3% من المجتمع او أكثر.

15- التوحد اعاقة يولد بها الطفل و تظهر أعراضها مبكرا في حدود زمنية اقصاها 30 شهرا، اما التخلف العقلي فقد يولد به او يحدث بعد الولادة نتيجة حادث يؤدي الى تلف في المخ او اصابة بمرض معد(كالالتهاب السحائى او الحمى الشوكية) او نتيجة التلوث البيئي (مثل الرصاص او الزئبق) .

16- طفل التوحد لا يرحب (بل يرفض) حمل الام له واحتضانه او تقبيله بعكس طفل التخلف العقلي .

17- طفل التوحد غالبا ما يحتاج الى الرعاية مدى الحياة تقريبا اما طفل التخلف العقلي (المتوسط و البسيط) فإنه يحقق استقلالا ذاتيا بمساعدة برامج التأهيل و يعتمد على ذاته و يحميها من الأخطار و يعمل على حرفة مناسبة .

18- طفل التوحد لا يفهم المظاهر الانفعالية او العاطفية كما ان لديه قصورا و غياب القدرة عن التعبير عنها .

19- عجز التواصل لا يقتصر فقط على التواصل اللغوي بل يمتد ايضا ليشمل التواصل غير اللغوي بالعيون، بتعابير الوجه، بحركة الايدي و الحركات البدنية و تنغيم نطق الكلمات بينما لا يحدث ذلك في حالة التخلف العقلي (الا في الحالات التي تعاني من تخلف عقلي شديد

20- تقل العيوب الجسمية لدى التوحدي مقارنة بالمعاق عقليا .

21- العمليات الادراكية: حيث يعاني التوحدي من اضطرابات ادراكية اكثر من التخلف عقليا و يعطي استجابات شاذة لمنبهات بعينها و خاصة في مهام الإدراك البصري و الحركي.

اعاقة التوحد و الاعاقة السمعية

1- نسبة الذكاء في حالة الاعاقة السمعية أعلى من حالة التوحد.

2- يمكن للمعاق سمعيا تكوين علاقات اجتماعية .

3- سهولة تشخيص المعاق سمعيا مقارنة بالتوحدي .

4- يمكن للتوحدي تحقيق تواصل لفظي بينما لا يستطيع الاصم .

5- يميل التوحدي للانسحاب الاجتماعي، و الانزعاج من تغيير الروتين بشكل اساسي مقارنة بالمعاق سمعيا .

التوحد و صعوبات التعلم :

اوضحت دراسة التشابه بين الإضطرابين (1985) Shea and Mesibov، بين كل من الطفل التوحدي و ذوي صعوبات التعلم في كل من :

1- البروفيل الشخصي
2- صعوبات اللغة
3- عدم التمييز المعرفي .

بينما اسفرت نتائج دراسة (Johnson) سنة 1992 انخفاظ دال و واضح لذى الطفل التوحدي مقارنة بذوي صعوبة في التعلم على المتغيرات التالية:

- تدهور في حدة السمع و البصر
- تدني الاستجابات الحركية
- انخفاض في الاداء اللغوي
- العزلة الاجتماعية و صعوبة تكوين علاقات اجتماعية

التوحد و فصام الطفولة

اوضح كل من جولدستان (Glodestein) 1986 ،عبد الرحيم بخيت (1997) انه يفترض ان التشابه بين الاضطرابات كان منطقيا لدرجة ان بعض الباحثين كانوا يسمون التوحد بالفصام، الى ان استخدمت التفرقة النسبية بينهما من خلال نتائج بعض الدراسات و كان أهم أوجه الاختلاف ما يلي :

1- الطفل التوحدي غير قادر على استخدام الرموز مقارنة بالفصامي.

2- ضعف النمو اللغوي عامة لدى التوحدي اكثر من الفصامي .
3- ضعف النمو الانفعالي عامة لدى التوحدي اكثر من الفصامي.
4- عدم وجود هلاوس و هذا بيانات لدى التوحدي بينما يكثر وجودها لدى الفصامي.
5- يبدا ظهور التوحد قبل سن عامين و نصف، بينما الفصام يبدأ بعد هذا السن، فالفصام يبدا في عمر متأخر في الطفولة او مع بداية المراهقة .

التوحدي واضطرابات التواصل :

1-العجز عن استخدام اللغة كأداة للتواصل لدى التوحدي، بينما يتعلم التواصل يعني مفاهيم اللغة الأساسية لمحاولة التواصل مع الاخرين

2- يظهر التوحدي بتعبيرات انفعالية مناسبة او وسائل غير لفظية مصاحبة بينما يحاول المضطرب تواصليا ان يحقق التواصل بالإيماءات و تغييرات الوجه تعويضا عن مشكلة الكلام يمكن لكليهما اعادة الكلام الا ان التوحدي يظهر اعادة الكلام متأخر أكثر

التوحدي و الاضطرابات الذهانية:

اوضح شاكر قنديل (2000) و كذلك دراسة كوريتا و اخرون Kurita et all(1992) التي طبقت فيها استمارة خاصة بالأمهات مع المتابعة المستمرة للحالات من الذهاننين و من التوحدين عن وجود بعض الاختلافات بين الاضطرابين كالاتي:

1- تدهور واضح واضطرابا في الانتباه لدى التوحدي مقارنة بالذهاني.
2- نقص التواصل اللفظي و غير اللفظي لدى التوحدي مقارنة بالذهاني.
3- نشاط حركي مفرط لدى التوحدي .
4- نسبة الاعاقة بين الذكور و الاناث (1-4) بينما تتساوى لدى الجنسين في الذهان خاصة (الفصام)
5- وجود هلاوس و هذا بيانا لدى الذهاني و عدم وجودها لدى التوحدي.
6- ظهور بعض اعراض التخلف العقلي لدى الطفل التوحدي بينما لا توجد لدى الذهاني.

الحرمان النفسي الاجتماعي و التوحدي :

الاضطرابات الشديدة في البيئة الطبيعية و الانفعالية (مثل الحرمان الامومي ،الانحطاط النفسي الاجتماعي، دخول المستشفى، و الفشل في النمو)، كل ذلك يمكن ان يدفع الاطفال الى ان يظهروا لامبالاة و انسحابا و اغترابا مع تأخرفي اللغة و المهارات الحركية، و الأطفال الذين لديهم هذه العلامات غالبا ما يتحسنون بسرعة عندما يوضعون في بيئة ملائمة غنية بالمناخ الاجتماعي النفسي، ولكن مثل هذا التحسن ليس هو الحال مع الاطفال المصابين بالتوحد .

الأفازيا المكتسبة مع التشنج :

الافازيا (فقد القدرة على الكلام) المصحوبة بالتشنج هي اختلال عضلي و هي حالة نادرة تكون من الصعب أحيانا تمييزها عن اضطراب التوحد، و اضطراب عدم تكامل الطفولة و الاطفال الذين لديهم هذا الاضطراب يكونون عاديين لعدة سنوات قبل فقد القدرة على انتاج اللغة التعبيرية و الاستقلالية لفترة تستمر لأسابيع او شهور و معظمهم يكون لديهم قليل من النوبات و الصور الغير العادية لرسم المخ الكهربائي عند البداية ،و لكن هذه العلامات قد لا تستمر، و بعض الاطفال يتم شفاؤهم ،و لكن تبقى لديهم اعاقة لغوية كبيرة في اضطرابات اللغة التعبيرية الاستقبالية المختلطة .

و هناك مجموعة من الاطفال المصابين بهذه الاضطرابات يكون لديهم مظاهر مشابهة للتوحد، و قد تمثل صعوبة في التشخيص (الخطاب ، 209 ص 235،234،237،236) .

علاقة الذكاء باضطراب التوحد

ركز كارنر على ذكاء التوحدين، فهم اذكياء مقارنة بالأطفال المتخلفين عقليا و لهم كل الامكانيات الفكرية، و القدرة على الفهم فمشكلاتهم هي التواصل لا الذكاء و يركز محمود حمودة سنة 1991 على وجود شذوذ في نمو المهارات المعرفية دون اعتبار لمستوى الذكاء العام، ولكن في معظم الاحيان نجد الأطفال التوحديون يصل معامل ذكائهم أقل من 50 اي من

المتخلفين عقليا سواء كان ذو مستوى بسيط او حاد و بصفة عامة فإن ثلاثة اربع حالات التوحد تحتوي مستوى نسبة الذكاء درجات دالة من التخلف العقلي .

و لقد اظهرت دراسات مبكرة ان الإناث هن أقل ذكاء، و أكثر ميلا لاظهار برهان عن تلف الدماغ بينما اشار Wing سنة 1981 ان الذكور بشكل عام يوصفون بارتفاع مهاراتهم الفراغية و المكانية مقارنة بالإناث اللواتي يكن اكثر ميلا للأداء الوظيفي

و قد اشار محمود حمودة سنة 1998 الى انه لاحظ ان 40% من التوحدين لديهم معامل ذكاء اقل من (50-55) و حوالي 30%يتراوح معامل ذكائهم (50-70) و درجة التوحد تزيد مع نقص مستوى الذكاء و رغم ما يبديه التوحدين من استعدادات عقلية عامة تتدرج من التخلف الشديد الى الذكاء الطبيعي فإن ثلاثة ارباع الحالات 70% متخلفين و 20% يقع معامل ذكاءهم في المتوسط (الخطاب ، 2009،ص76).

و لكن هناك العديد من الاشكال لقدرات الطفل التوحدي الخارقة في مجالات الحساب، الرياضة، الذاكرةالفذة، القدرات الفنية، الرسم ، الموسيقى) .

الفرق في السلوكيات بين الاطفال ذوي اعاقة التوحد و اقرانهم غير المعوقين:

جدول رقم (06) الفرق في السلوكيات بين الاطفال ذوي اعاقة التوحد و اقرانهم غير المعوقين

(مرحلة المهد)

الأطفال ذوي اضطراب التوحد	الأطفال العاديين
التواصل	
• تجنب التواصل البصري. • يبدون كما لو كانوا صما أو لا يسمعون. • تنمو لديهم اللغة في البداية،ثم يتوقفون عن الكلام بصورة مفاجئة .	• يتفحصون وجه الأم. • يسهل اثارتهم بالاصوات. • تزداد حصيلتهم اللغوية و يتسع بالتدريج استخدامهم لقواعد اللغة .

العلاقات الاجتماعية	
• يتصرفون كما لو كانوا لا يدركون مجيء أو ذهاب الآخرين • يعتدون بدنيا او يؤذون الآخرين بدون استفزاز او تحريض مسبق. • يتعذر التفاعل معهم ،اذ يبدون كما لو كانوا يعيشون في قوقعة.	• يبكون عندما تغادر الأم الحجرة و يخافون من الغرباء. • يتضايقون انفعاليا عندما يجوعون او يحبطون • يدركون الوجوه المألوفة و الابتسامة.
استكشاف البيئة	
• يظلون مركزون(تثبيت)على نشاط او موضوع واحد. • يمارسون افعال غريبة مثل ارجحة الجسد او رفرفة الايدي بصورة متكررة و شاذة و لمدة طويلة. • يشمون او يلعقون اللعب(الدمى). • لا يظهرون اي حساسة للحروق او للكدمات(شذوذ او قصور عتبة الاحساس بالالم)و يندمجون في سلوك تشويه او ايذاء الذات مثل فقع العين.	• يتحركون او ينتقلون بسلاسة من موضوع او من نشاط الى اخر. • يستخدمون الجسد بوعي للوصل الى او الحصول على الاشياء. • يستكشفون و يلعبون باللعب او الدمى. • ينشدون اللذة و يتجنبون الالم .
ملحوظة:لا يجب ان تستخدم هذه القائمة لتحديد ما اذا طفلا ما لديه اضطراب التوحد ام لا.اذ يتعين ان يؤسس التشخيص على محكات واضحة و يقوم به اخصائي مؤهل يستخدم معلومات تفصيلية و يجري ملاحظات سلوكية مكثفة.	

(الخطاب،2009،ص102/ 103)

- **البرامج التربوية (العلاجية) المقدمة لأطفال التوحد:**

ان الكثير من الاتجاهات التربوية اكدت على أهمية بناء البرامج التربوية لأطفال العاديين قبل سن المدرسة ، ذلك لمساعدتهم على تنمية قدراتهم المعرفية و تنشيط المثيرات الحسية لديهم، و حب الاستطلاع و التجريب، و تطوير المهارات الحركية و الاتساق الحسي الحركي ، وانبثاقا من الفلسفة التربوية التي تعني ذوي الاحتياجات الخاصة و المرتكزة على ان كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة قابل للتعلم و التقدم، نجد ان هناك الكثير من البرامج التربوية الخاصة بما يتناسب و احتياجات كل فئة، ولان التوحد أصبح من الإعاقات التي شغلت الباحثين و الدارسين ،فقد وضعت العديد من البرامج التي تعني بهم خاصة في تطوير المهارات التواصلية و الاجتماعية و السلوكية، ومن خلال الاطلاع على البرامج المقدمة لأطفال المتوحدين نجد انها تتعدد و تختلف فيما بينهما انطلاقا من النظريات المفسرة لإظطراب التوحد، و المعروف أن اختيار البرنامج العلاجي المناسب للتوحد يؤدي الى خفض السلوكات غير التكيفية، و يساهم في التخفيف من الأعراض التوحدية (الزريقات 2004 ص 431)، و من هذه البرامج:

1. **برنامج الضبط المعرفي و التدريب على مهارات الحياة:** و الذي أسسه **اريك شوبلر** في جامعة شمال كراولينا و هو منتشر في معظم دول العالم و يهدف الى مساعدة الاطفال ليصبحوا اكثر استقلالية من خلال تنمية مهارات التواصل و القدرة على اتخاذ القرار و يركز على مهارات تواصل مناسبة، واستقلالية الشخصية، و يهتم الاطفال التوحدين من عمر سنتين حتى سن الرشد و التعليم المنظم عملية متكاملة للتدخل العلاجي لأطفال التوحد ترتكز على جعل البيئة من حول الطفل واضحة و مفهومة و يمكنه التنبؤ بالخطوات التي ستحصل خلال أيامه العادية و تضعه في مواقف غير مشتتة، وهذا يقلل من المشاكل السلوكية للطفل، و يدفعه نحو المزيد من الاستقلالية و الاعتماد و الثقة بالنفس عبر التنظيم المحسوس بالإضافة الى ذلك فالبرنامج يهتم بالتقليل من المشكلات السلوكية تكييف البيئة التعليمية، و تنمية السلوك الاجتماعي المناسب و يتم به استخدام استراتيجيات تعديل السلوك، مثل: التعزير و وتحليل المهمة، و قد اشارت

الكثير من الدراسات ان نتائج برنامج تيتش على الاطفال كانت جيدة مما ادى الى تقدمهم و تحسنهم و تتسم البيئة التعليمية لبرنامج تيتش بطابع مميز، فهي مليئة بمعينات و دلائل بصرية، مثل: الصور و الكلمات المكتوبة بالمواد بهدف تمكين الطالب من التكيف مع البيئة التعليمية (الخطاب 2009 ص 237).

ولمعالجة الصعوبات التي يغلب ظهورها في بيئات تعليمية اعتيادية، طور الدكتور **أريك شوبلر** مفهوم التعليم المنظم للاشخاص التوحدين و تم ذلك بعد دراسة اجراها في عام 1971 اثبتت نتائجها ان الاداء العام للاشخاص التوحدين و درجة تقدمهم يرتفعان و يتحسنان عندما يكونون في بيئات منظمة، و العكس هو ايضا صحيح ، و كما أشار شوبلر فإن درجة تنظيم البيئة التي يحتاجها التلميذ تختلف باختلاف العمر الزمني و العقلي لدى التلميذ و بناء على هذه الدراسة أصبح للتعليم المنظم طابعا مميزا لبرنامج تيتش و هناك خمس ركائز للتعليم المنظم و هي :

- تكوين روتين محدد (establisthing routine)
- تنظيم المساحات (physical structure)
- الجداول اليومية (dailyschedules)
- التعليم البصري (visual instruction)

(الزريقات 2004،ص 314)

و من البرامج المعروفة أيضا

2- برنامج ويلدن لما قبل المدرسة لأطفال المصابين بالتوحد (1964) (Walden preschool program WPP)

يقوم هذا البرنامج على خدمة الأطفال المصابين بالتوحد من خلال دمجهم مع الأطفال الاسوياء و يركز محتوى البرنامج على تطوير المجالات التالية للطلبة التوحدين: تنمية التفاعل الاجتماعي مع الأقران، أخذ الادوار و تنمية مهارات اللعب، احتمال اللمس و الاتصال بالعين، وأشارت النتائج الى تطوير وتقدم الاطفال المتوحدين حيث نجح البرنامج في دمج الاطفال في

المدرسة العادية و اصبح هناك تقدم في التفاعل الاجتماعي و تكوين الاصدقاء و الابتداء بالحديث مع الاقران .

3- برنامج لوفاس : Ivar Iovas

الذي يعتمد بشكل اساسي على التحليل السلوكي التطبيقي، و هو برنامج طويل للتدريب على المهارات بشكل منظم و منطقي و مكثف ، و يشير لوفاس الى امكانية دمج الطفل التوحدي في حال طبق البرنامج بشكل منتظم و مكثف، و يعتبر هذا البرنامج من البرامج واسعة الانتشار و الاستعمال من قبل الاباء و المعلمين لم له من دور في التفاعل الاجتماعي للطفل، حيث يتم تحديد المثيرات السابقة و اللاحقة بعد استجابة الطفل و يتم معرفة السلوكات القوية و الضعيفة للطفل، و بعد ذلك يتم تشكيل المهارات الجديدة بتنظيم المثيرات و التعزيز الفوري، وهذا البرنامج يتطلب مشاركة الاباء و المتطوعين، و أغلب البرامج التربوية تعتمد على النواحي السلوكية في تدريب الأطفال التوحدين(الزريقات 2004 ص 307).

4.العلاج بالدمج الحسي: SensoryIntegrationtherapy

و هو مأخوذ من علم أخر هو العلاج المهني، و يقوم على ان الجهاز العصبي يقوم بربط و دمج جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم و بالتالي فإن خلال ربط او تجانس هذه الأحاسيس (مثل حواس، الشم، السمع، البصر، اللمس، التذوق، التوازن) قد يؤدي الى أعراض توحدية و يقوم العلاج على تحليل هذه الاحاسيس و من ثم العمل على توازنها و لكن في الحقيقة ليس كل الاطفال التوحدين يظهرون أعراضا تدل على خلل في التوازن الحسي كما انه ليس هناك علاقة واضحة و مثبتة بين نظرية التكامل الحسي و مشكلات اللغة عند الاطفال التوحدين، اذ يجب مراعاة ذلك أثناء وضع برنامج العلاج الخاص بكل طفل، و رغم ان العلاج بالتكامل الحسي يعتبر أكثر "علمية" من التدريب السمعي و التواصل الميسر حيث يمكن بالتأكيد الاستفادة من بعض الطرق المستخدمة فيه، الا ان هناك مبالغة في التركيز على هذا النوع من العلاج على حساب عوامل أخرى أكثر اهمية (الخطاب 2004 ص 113) .

5.التواصل الميسر Facilitated communication:

لقد حظيت هذه الطريقة على اهتمام إعلامي مباشر و تناولتها كثيرا من و سائل الاعلام الامريكية و تقوم على اساس استخدام لوحة مفاتيح ثم يقوم الطفل باختيار الاحرف المناسبة

لتكوين جمل تعبر عن عواطفه و شعوره بمساعدة شخص أخر، و قد اثبتت معظم التجارب أن معظم الكلام او المشاعر الناتجة انما كانت صادرة من هذا الشخص الاخر، و ليس من قبل الشخص التوحدي، و لذا فإنها تعتبر من الطرق الغير مرغوبة على الرغم من وجود مؤسسات لنشر هذه الطريقة (declic,2009 p 85).

6.التدريب على الدمج السمعي Anditory integration trainaining

تقوم أراء المؤيدين لهذه الطريقة على ان الأشخاص المصابين بالتوحد مصابون بحساسية في السمع (فهم اما مفرطون في الحساسية او عندهم نقص في الحساسية السمعية)، و لذلك فإن طرق العلاج تقوم على تحسين قدرة السمع لدى هؤلاء عن طريق عمل فحص سمع أولا، ثم وضع سماعات في أذان الاشخاص التوحدين بحيث يستمعون لموسيقى ثم تركيبها بشكل رقمي (ديجيتال) تؤدي الى تقليل الحساسية المفرطة، و زيادة الحساسية في حالة نقصها . و في البحوث التي اجريت حول التكامل أو التدريب السمعي كانت هناك بعض النتائج الايجابية حينما يقوم بتلك البحوث اشخاص مؤيدين لهذه الطريقة او ممارسون لها بينما لا توجد نتائج ايجابية في البحوث التي يقوم بها أطراف معارضون او محايدون، خاصة مع وجود صرامة أكثر في تطبيق المنهج العلمي، ولذلك يبقى الجدل مستمرا حول جدوى هذه الطريقة.(smith1996)

برنامج تبادل الصور (التواصل) PECS:

يعتبر من اشهر اساليب التواصل البصري مع الأطفال التوحدين و الاطفال المضطربين لغويا و يهدف هذا الاسلوب الى تدريب الطفل على تعلم طريقة مساعدة للتواصل، وذلك عن طريق تبادل الصور، حيث يدرب الطفل على اعطاء المعلم الصورة التي تعبر عن احتياجاته و رغباته باستخدام صور تكون على شكل بطاقات صغيرة و يتم تدريب الطفل عليها بمراحل عديدة تبدأ بمبادرة الطفل على تبادل البطاقات مع المحيطين به و تنتهي بتدريبه على تكوين جملة كاملة عن طريق ترتيب البطاقات الخاصة بهذه الجملة (الحكيم ، 2003 ،ص 136) .

ان أغلب البرامج التربوية المصممة للأطفال التوحدين تتفق على ان التدريب و التعليم المنظم و المخطط له بعناية هما مفتاح التحسن للطفل التوحدي، و يرى (سليمان 2001) ان التقدم و

التحسن الذي يحصل للطفل التوحدي لا يحدث عن طريق الصدفة، انما يحدث عن طريق التدخل المبكر، و البرامج التربوية المصممة بعناية و تنظيم بشكل مقصود تمكن الطفل من التنبؤ و فهم العلاقة بين سلوكه و ما ينتج عنه.

ان اكثر البرامج التربوية التي تقدم للأطفال التوحدين تهتم بتنمية النواحي الاجتماعية، كونه من المعروف ان الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي تساعد في تنمية مهارات أخرى ، و يرى (محمد 2002) انه يوجد تأثير متبادل و مستمر بين نمو المهارات الاجتماعية من جانب و القدرات اللغوية، و القدرة على التواصل من جانب اخر، حيث ان أنشطة المهارات الاجتماعية تتيح للطفل الفرصة لاكتساب حصيلة لغوية اكبر المناسبة لتدريب الطفل عليها و تؤدي الى تعزيز القيمة التكيفية للطفل و بالتالي تزيد من تقدير الاخرين للطفل .

و يرى و لتز wiltz (1999) ان المهارات الاجتماعية المهمة للطفل التوحدي و التي تساهم في زيادة التفاعل الاجتماعي تتضمن مايلي:

- وجود تواصل بصري مناسب للطفل .
- تعلم الطفل للأدب الاجتماعي مثل المجاملات و القاء التحية و الوداع .
- تطوير و فهم التواصل غير اللفظي .
- المشاركة الاجتماعية مثل المشاركة باهتمامات الاخرين و تكوين صداقات (الزريقات 204 ص 235).

البرنامج التعليمي الفردي IEPIndividualized Education Program:

و هو برنامج خاص مبني على افتراض ان لكل طفل توحدي احتياجات تعليمية خاصة به و مستويات نمو متباينة لقدراته المختلفة، و بالأحرى فان لكل طفل صفحة بيانية PROFILE خاصة به تحدد مشكلاته و احتياجاته و العمر العقلي لمستويات نمو كل قدرة من قدراته بنسبة الى عمره الزمني، بناءا على قياس و تقييم دقيق لتلك القدرات، يقوم بإجرائه فريق من الاخصائيين النفسانيين و التربويين ليكون اساسا لتخطيط برنامج التعليم الفردي المناسب للطفل.

فالفكرة في التربية الخاصة كما نعلم هي ان نهنئ الطفل التوحدي للبيئة التعليمية الخاصة به، و التي تسمح بتعليمه بسرعة أقل من سرعة تعلم الطفل العادي، مع التركيز على انشطة و موضوعات تعليمية و طرق تدريس و تكنولوجية خاصة به، ليتمكن من تعويض القصور الذي تفرضه عليه اعاقة التوحد و على نمو قدراته، و يعتمد اختيار الفصل الدراسي المناسب لمستواه على درجة تخلفه في كل قدرة من هذه القدرات عن الطفل العادي عندما يلتحق بالمدرسة او التعليم، و عما اذا كان يعاني من توحد فقط او من اعاقات اخرى مصاحبة للتوحد.

كذلك لا بد ان تتضمن برامج التعليم تحديدا دقيقا للسلوكيات النمطية التي يندمج فيها الطفل التوحد بشكل متكرر، و تستنفذ جزءا كبيرا من وقته، و كذلك تحديد السلوكيات الشاذة و العدوانية التي تسبب ايذاء الذات وإيذاء غيره من الرفاق و العاملين معه ، الا أن بالحصر و التقييم لهذه السلوكيات يمكن ان نتوصل الى تضمين البرنامج التعليمي الفردي جانبا خاصا من الأنشطة والاساليب الكفيلة لمعالجة تلك السلوكيات التي لو اهملت لحالت دون تحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج، كما يتضمن انشطة علاجية و تدريبية في مجالات معينة مثل علاج عيوب النطق و الكلام و التخاطب و العلاج الطبيعي المرضي ،و التربية الرياضية و النفس حركية و التربية الفنية و الموسيقية و التي تعتبر جميعها جزءا لا يتجزأ من أنشطة البرنامج التعليمي الفردي IEP و الذي يجب ان تتوفر فيه عدة شروط أهمها:

1- الانسجام و التطابق الداخلي:

على ان تقترب أهدافه بمستوياتها المختلفة من المستوى الحالي للطفل في قدراته و مهاراته و نواحي القوة و الضعف المميزة له، و احتياجاته المختلفة لهذه الصلة التي تربط احتياجات الطفل بالبرنامج التعليمي، هي المحور الأساسي لجميع برامج التربية الخاصة للأطفال المعاقين، و برنامج التعليم الفردي لكل منهم، و الواقع ان التناسق و التطابق الداخليين لا يكمن تحقيقها الا اذا استنبطت أهداف البرنامج التعليمي مباشرة من الوضع الحالي للقدرات و لمهارات و احتياجات الطفل التي تحددها عمليات التقييم و القياس الموضوعي المقنن.

2- انسجام و تطابق خارجي:

التطابق و التداعم الداخلي وحدهما لا يكفيان، بل لا بد من ان تتفق مع برنامج التطبيقات العلمية بالأنشطة التعليمية التي يوفرها المدرس و بناء الفصل الدراسي النابع من هذا البرنامج، الذي هو في الواقع المخطط الاساس الذي يستمد منه المدرس و يخطط نشاطه التعليمي اليومي و الأسبوعي و الشهري في الفصل في شكل وحدات تعليمية متتابعة تشبع احتياجات التلميذ، و تحقق الأهداف التي حددها البرنامج لكل من تلك الاحتياجات ، و ترسم أسلوب التقييم المرحلي المستمر لنتائج التنفيذ .

3- صياغة الأهداف و الأغراض التعليمية

نقصد بها ما الذي نتوقع تحقيقه للطفل من خلال اكتساب المهارات الإجتماعية و المعرفية، و بما ان صياغة الأهداف هي المحور الأساسي لبرنامج التعليم الفردي فلا بد من احتواء هذا الأخير على انشطة و مواد تعليمية وكذلك طرق تدريسية و تجهيزات و أدوات و وسائل ملائمة لتحقيق الغرض التعليمي و كذلك الحال عند التقييم .

و يتضمن البرنامج التعليمي الفردي ما يلي:

- البيانات الشخصية (الاسم، التاريخ، تركيب الاسرة، الحالة الاقتصادية و الاجتماعية، العنوان، رقم الهاتف...الخ)
- التاريخ التعليمي للفرد و المدارس و المراكز التي إلتحق بها من قبل.
- التاريخ المرضي للحالة: مرحلة الحمل، الولادة، الأمراض، ان وجدت .
- ملخص تتابع عمليات التقويم، القياس و الاحتكارات النفسية وأدوات التشخيص التي طبقت، و نواحي الضعف و القوة مستويات نمو المهارات المختلفة .
- الاهداف البعيدة و الأغراض التربوية التعليمية (قد تكون نفسها الرسمية او حسب مستوى ذكاء الطفل او مستوى مهارات المعرفية و الاجتماعية).

لكن قبل ذلك لابد ان تضم عمليتي الملاحظة و تسجيل قدرات الطفل المحاور التالية:

- المهارات اللغوية الاستقبالية و التعبيرية و حجم و محتوى الحصيلة أو الرصيد اللغوي (قبل بدء البرنامج) و مهارات استعمالها في التخاطب مع الأخرين .
- المهارات الاجتماعية و المعرفية و مستوى نموها الحالي بالمقارنة مع العمر الزمني للطفل و السلوكيات الاجتماعية في المواقف و المناسبات الخاصة .
- السلوكيات الشاذة و النمطية غير الهادفة التي يتكرر اندماج الطفل فيها لفترات زمنية طويلة و قدرات التحكم في سلوكياته .
- نواحي القصور و عيوب النطق و الكلام و التخاطب
- مستويات الادراك الحسي و الاستجابات الحسية الغير عادية للمثيرات السببية .
- المهارات الأكاديمية (التعليمية) قبل بدء البرنامج بالمقارنة مع العمر العقلي .
- المصادر و الاستراتيجيات التي تستخدم في تنفيذ البرنامج و تحقيق أهدافه و توزيع مكوناته على أعضاء فريق العمل المختص (اخصائي نفسا ني و ارطفوني، استاذ الموسيقى و الرياضة.... الخ) و العائلة .

الهدف: مساعدة الطفل على ادراك الزمان و التوجه في الفضاء عن طريق الصور، الاشارات، و تعليمات كتابية، و الهدف هو تعزيز استقلاليته عن طريق الاداء و نقاط القوة لكن هناك من يعتبر هذه الطريقة هي التدريب و ليس التعليم. (الزريقات ،2004 ،ص 415/414/413).

الجانب التطبيقي

الفصل الرابـــــــــع

التنـاول المنـهجي للدراسة

تمهيد :

ان انجاز اي بحث علمي يتطلب جمع مادة علمية من مصادر و مراجع مختلفة ، لذا يجتهد كل باحث في جمع و ترتيب المادة العلمية ترتيبا منهجيا و علميا محكما ، ينسق فيه بين الجانب النظري و التطبيقي مراعيا بذلك شروط و خطوات البحث العلمي، ابتداءا من تحديد المشكلة،مراجعة البحوث السابقة،صياغة الفروض،وضع تصميم للبحث،اختيار الفروض الى تحليل البيانات ثم تفسير النتائج،و انطلاقا من ذلك ،سوف نحاول في هذا الفصل ذكر اهم الخطوات الاجرائية التي قمنا بها في بحثنا ابتدءا من وصف المنهج المتبع، الادوات المعتمد عليها في جمع المعلومات و الدراسة ثم عينة الدراسة و كيفية اختيارها و مكان الدراسة.

1- **منهج الدراسة :**

للوصول الى نتائج دقيقة و موثوق بها ،على الباحث ان يتبع منهجية مناسبة للموضوع محل البحث، و يمكن تعريف المنهج بانه :"الطريق المؤدي الى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة،تهيمن على تسيير العقل و تحدد عملياته حتى يصل الى نتيجة"(بدوي 1997 ,ص123).

كما يعرف ايضا بأنه "مجموعة من الخطوات تبدأ بملاحظة الظواهر التي نبحث عنها،و ينتهي بمحاولة التحقق من صدق الفروض او بطلانها بهدف التوصل الى وضع قوانين عامة تربط بين الظواهر و ايجاد العلاقات بينها" (العسيوي2002، ص27).

و بما ان موضوع و طبيعة البحث هو المحدد للمنهج المتبع،فقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج التجريبي و الذي يعتبر قمة البحوث العلمية الهادف الى اختيار علاقة العلة و المعلول حتى نصل الى اسباب الظواهر ، و اذا صمم البحث التجريبي بعناية اصبح اداة جد قوية في يد الباحث يساعد على اختبار فروضه بطريقة لا تعادلها اخرى(رجاء ابو علام 2006 ,ص198).

و قد رأينا ان هذا المنهج هوالمناسب لدراسة مشكلة بحثنا و عليه قمنا باختياره كتصميم باعتماد طريقة المجموعة الواحدة او ما يسمى بالتصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي/بعدي.أين يشترط التعيين العشوائي للمجموعة محل المعالجة.

2- **الحدود الزمانية و المكانية** :

تم إجراء البحث بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا لخميس الخشنة في الفترة ما بين جانفي 2014 الى فيفري 2015 ،و يضم هذا المركز 153 طفل من اعاقات ذهنية مختلفة موزعة كالتالي:

- 65 طفل مصاب بإعاقة ذهنية(بسيطة و متوسطة)
- 33 طفل مصاب بعرض داون (تريزوميا 21)
- 55 طفل مصاب بالتوحد

يتبع المركز نظام نصف داخلي و خارجي حيث يتم التكفل بالاطفال ذوي التوحد المتوسط الشدة ضمن النظام الخارجي بمعدل مرتين اسبوعيا و عددهم 51 طفل توحدي لا يعانون من اعاقات مصاحبة ذهنية و يصنف التوحد لديهم بالمتوسط حسب مقياس كارس للتوحد .

و يقدم المركز برامج تعليمية مختلفة في مستواها و طبيعتها من مرحلة الى مرحلة اخرى، و ذلك حسب عمر الطفل و مستواه الذهني و الاكاديمي و تتوزع هذه البرامج على الاقسام التالية :

1- اقسام الطفولة المبكرة و عددها (02)

2- قسم الاستثارة و عدده (01)

3- اقسام التفطين الاول و الثاني و عددها (02)

4- اقسام ما قبل التمدرس و عدده (02)

5- اقسام او ورشات ما قبل التمهين و عددها (03) و يتوفر المركز على :

1- ورشة الطبخ و الحلويات

2- ورشة البستنة

3- ورشة الخياطة و التزيين

6- فضاء البرامج التدريبية للأطفال التوحد : و يحتوي المركز على فضاء :

- فضاء خاص ببرنامج تيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة.

و يقوم بتأطير الفضاء اخصائيتين نفسانيتين أرطفونية و عيادية.

3-عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث تم سحب عشرة أوراق من أصل مجموع 51 ورقة مكتوب عليها اسم الطفل و بالصدفة كانت العيينة كلها من جنس الذكور.

و رغم أن اختيار العيينة كان عشوائيا ،الا اننا راعينا الشروط التي يعتمدها المركز للتكفل بفئة الأطفال ذوي التوحد و التي كانت متوفرة عند 51 حالة توحد المتكفل بها بالمركز و هي :

1- التشخيص الأولي لاضطراب التوحد يكون من عند طبيب عقلي للأطفال (Pédopsychiatre) حيث استفاد كل الأطفال من تشخيص التوحد من طرف الطبيب العقلي للأطفال بمستشفى دريد حسين "قريدي02" (القبة, بالجزائر العاصمة)
2- الخلو من الاضطرابات المصاحبة بإعاقات أخرى كمتلازمة داون و متلازمة والكر أو الشلل الدماغي او اعاقة ذهنية.
3- ان تكون منتظمة الحضور الى المركز :و هذا ما أدى إلى تأخر الباحثة في إتمام الجانب الميداني حيث ان هناك 04 أطفال تم استبعادهم بعد 03 أشهر بسبب عدم انتظامهم في التدريب و ثم تعويضهم بنفس طريقة السحب العشوائي .
4- ان تكون العينة مستوفاة الملف (سجل الحالة) بجوانبه العائلية و المحور المعاشي في جميع مراحله العمرية ، ما قبل الولادة ، الولادة و ما بعد الولادة و كذا محور النمو النفسي الحركي و اللغوي .
5- إخضاع أفراد عينة البحث الى مقياس الطفل التوحدي و ذلك لتأكيد تشخيص التوحد.
6- إخضاع أفراد عينة البحث الى مقياس كارز للتوحد و هذا لمعرفة شدة التوحد و التأكد من كون أطفال العينة من ذوي التوحد متوسط الشدة.
7- موافقة أولياء أمور الأطفال على تطبيق أدوات الدراسة على أطفالهم و اشراكهم في تطبيق برنامج تيتش التدريبي.
8- ان يعاني أطفال عينة الدراسة من غياب و قصور لغوي واضح.

جدول رقم (7) توزيع أفراد العينة حسب الجنس و السن

الإســـــــم	الجنـــــــــــــس	الســـــــــــن
الحالة 1	ذكر	7 سنوات
الحالة 2	ذكر	7 سنوات
الحالة 3	ذكر	6 سنوات
الحالة 4	ذكر	6 سنوات
الحالة 5	ذكر	6 سنوات
الحالة 6	ذكر	8 سنوات
الحالة 7	ذكر	8 سنوات
الحالة 8	ذكر	7 سنوات
الحالة9	ذكر	6 سنوات
الحالة 10	ذكر	6 سنوات

أدوات البحث : لقد تم استخدام أدوات البحث التالية :

1- **استمارة المعلومات** و تضم المحاور السابق ذكرها و قد قامت الباحثة بصياغتها رفقة الاخصائية النفسانية للمركز.

2- مقياس تشخيص الطفل التوحدي من اعداد عادل محمد عبد الله 2005 و هذا لتأكيد تشخيص اضطراب التوحد.

يعد هذا المقياس بمثابة محاولة لتشخيص الاطفال التوحديين و تحديدهم و تمييزهم عن غيرهم من الاطفال ذوي الاضطرابات الاخرى و ذلك حتى يتم تقديم الخطط و البرامج التكفلية لهم

- **وصف المقياس:**

تمت صياغة عباراته في ضوء محاكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي الرابع (DSMIV) الصادر عن الجمعية الامريكية للطب النفسي ، و يتكون المقياس من 28 عبارة يجيب عنها الاخصائي او المعلم او احد الوالدين ب (نعم) او (لا) ، و تمثل مظاهر الاضطراب التوحدي وجود نصف عدد العبارات (14 عبارة) على الاقل و انطباقها على الطفل تعني انه يعاني فعلا من التوحد ، و في الغالب لا يتم اعطاء درجة للطفل على هذا المقياس حيث يتم اعتماده بغرض التشخيص فقط الا أنه يمكن اعطاء الطفل درجة واحدة للإجابة(بنعم) و صفر للاجابة ب(لا).

- **صدق المقياس** :استعمل معد ه وسيلتين للتأكد من صدق المقياس و هما :

أ-**صدق المحكمين** : اذ عرض على عدد من المحكمين من اساتذة الصحة النفسية و الاطباء النفسيين و بعد ذلك تم الابقاء على تلك العبارات التي جازت 95% على الاقل من اجماع المحكمين،و كان نتيجة ذلك حذف خمس عبارات ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس(23)عبارة.

ب-**صدق المحك الخارجي** : تم تطبيقه على عيينة من الاطفال التوحديين(ن=13) ، و تم اعطاء درجة واحدة للاجابة (بنعم)،و صفر للاجابة(بـ لا) و عند استخدام المقياس المماثل الذي اعده عبد الرحيم بخيت(1999) كمحك خارجي ، و إتباع نفس الإجراء في اعطاء درجة للمفحوص بلغ معامل الصدق 0.863 و بحساب قيمة(ر) بين تقييم الاخصائي و تقييم ولي الامر بلغت 0.839 و هي جميعها قيم دالة احصائيا عند مستوى 0.01 .

- **ثبات المقياس** : تم استعمال اكثر من اسلوب لحساب الثبات حيث تم تطبيق هذا المقياس على افراد العينة ثم اعيد تطبيق نفس المقياس عليهم مرة اخرى بعد مرور شهر واحد من

التطبيق الاول،و بالتباع نفس الاجراء السابق في اعطاء درجة للمفحوصين على المقياس بلغت قيمت معامل الثبات 0.617 و باستخدام معادلة Kr-21 بلغت 0.846 و هي قيمة دالة احصائية عند مستوى 0.01 و هذا يعني ان المقياس بذلك يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق و الثبات يمكن الثقة فيها.

3-سلم تقدير التوحد الطفولي CARS(Child Autism Rating Sale):

اعتمدت الباحثة اختبار ال CARS للتاكد من شدة التوحد المطلوبة ، والذي اسس من طرف اريك شوبلر Eric Schopler و زملائه (1980،1988،1989) ترجم الى اللغة الفرنسية من طرف بارنادات روجيه Rogé bernadette في 1989 ، و هي وسيلة تسمح بملاحظة الاطفال، و يتم استعمالها مع الحالات البالغة ما فوق 24 شهرا، يحتوي الاختبار على 14 بند يمكننا من خلالـه ملاحظة الخلل في السلوك في مجال العلاقات الاجتماعية،التقليد،الاستجابات الانفعالية ،استخدام الاشياء ،استخدام الجسم،التكيف مع التغيير،الاستجابة البصرية،الاستجابة السمعية،استجابات الذوق ،الشم و اللمس ، الاستجابات المتعلقة بالخوف و القلق ،التواصل اللفظي ،التواصل غير اللفظي ، مستوى الحركة و كذلك المستوى المعرفي المتمثل في تجانس الوظيفة العقلية ، بالإضافة الى هذه البنود يحتوي على بند اخر يسمح للفاحص باعطاء انطباعه ، و يتم التنقيط على 15 بندا، حيث تعطى نقطة من 1 الى 4 من اجل الاشارة الى درجة انحراف سلوك الطفل بالمقارنة مع الحالة العادية حسب سنه.

أما فيما يخص سلم التنقيط يرجع المجموع الكلي الى سلم يتراوح 15-60 حيث تترجم كل نقطة تساوي 30 او اكثر بوجود اضطراب التوحد ، و تمثل النتيجة من 30- 42درجة توحد خفيف الى متوسط ، و و النتيجة 43 فما فوق تمثل درجة توحد شديد.(Rogé ,2003, - P98)

يعرفعن ال CARS بانه لا يحتوي على ابعاد ثقافية لذا يمكن استعماله دون تقنين

4 مقياس الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي.

صمم هذا المقياس وقنن عربيا من طرف الدكتورة سهى نصر (نصر2002) في اطار دراستها حول مدى فعالية برنامج علاجي في تنمية الاتصال اللغوي عند الطفل التوحدي و يشمل الأبعاد اللغوية التالية التقليد و الانتباه و التعرف والفهم و التسمية

1. بند التقليد يحتوي على 10 تعليمات مرقمة من 1 الى 10 .
2. بند الانتباه يحتوي على 10 تعليمات مرقمة من 11الى 20 .
3. بند التعرف و الفهم يحتوي على 10 تعليمات مرقمة من 21 الى 30.
4. بند التعبير يحتوي على 10 تعليمات مرقمة من 31 الى 40 .
5. بند التسمية يحتوي على 10 تعليمات مرقمة من 41 الى 50 .

♦ **تعليمة الاختبار**

فيمايلي عدد من المواقف التي تصف سلوك الأطفال التوحديين .وعلى المختص قراءة كل موقف أو عبارة من العبارات و الاختبارات الأربعة على الوالدين حول طفلهم لاختيار الاجابة المناسبة من بين الاختيارات (أ-ب-ج-د) وذلك طبقا لما يتصف به سلوك الطفل في الاتصال بالآخرين.

و كانت مدة تمرير الاختبار هي : حصتين لكل طفل و قد حرصنا ان تكون فترة تمرير الاختبارات هي الفترة الصباحية الممتدة بين09 h30 الى 11 h00 حتى يكون الطفل في أوج نشاطه و تركيزه .مع اخذ فترات استراحة وجيزة أو الانتقال الى نشاطات ترفيهية خارج بنود الاختبار عند ملاحظة بداية الشعور بالملل أو نقص الانتباه عند الطفل .وقد تعمدنا اجراء الاختبار في القاعة المعتادة و مع حضور نفس الأفراد لتوفير جو عادي وحتى لا يشعر الطفل بضغط نفسي من اجراء التغيير .وهذا حرصا منا على الحصول على أدق النتائج .

ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، إنما تعبر كل الإجابات عن السلوك الاتصالي للطفل التوحدي ، لا نترك اى موقف دون أن يجيب عليه ، لا نضع أكثر من علامة أمام المواقف والاختبارات ، اى لكل موقف علامة واحدة فقط.

تصحيح المقياس:

أ = 3 ،ب = 2 ، ج = 1 ، د = 0

كلما اقترب المجموع الكلي من 150 وقع الطفل ضمن نطاق الاتصال الطبيعي وكلما نقص و قرب من الصفر كلما كان هناك مشكلة حقيقية في الاتصال و اللغة لديه.(غزال ،2007)

5 سلم كولومبيا للنضج العقلي :

هو مقياس يهدف الى قياس القدرة العامة للتفكير المنطقي لدى الاطفال العاديين و الغير عاديين و هو مفيد ايضا لتقييم الاطفال الذين يعانون من مشاكل و عيوب ادراكية و تشتت في الانتباه ، حيث انه لا يحتاج الى استعمال اللغة و لا القراءة .فقد قامت الباحثة في استغراق وقت طويل لايجاد اداة تسمح بتقييم الانتباه و الادراك لدى الاطفال التوحديين كون افراد العينة يعانون من قصور لغوي واضح.

و هو اختبار فردي خاص بتقييم القدرات العقلية للأطفال غير لفظي يمكن استعماله مع جميع أصناف الاطفال و حتى مع الاطفال المتخلفين عقليا،المعوقين،الصم .العمر الزمني لهذا الاختبار هو من 03 سنوات الى 11 سنة .

- **ظهور الاختبار** :نشا هذا الاختبار ما بين 1947-1959 في جامعة كولومبيا من طرف lucille hollander blum-bessie bugmester ،في 1954 اخذ هذا الاختبار شكل مؤقت كان يحتوي على 85 ورقة كرتونية التي قدمت الى 521 طفل امريكي ما بين 5-13 سنة ثم اصبح يحتوي على 100 ورقة كرتونية.
  في 1959 كانت هناك عدة انتقادات قدمت لهذا الاختبار من طرف مستعمليه لهذا اعيد استبدال عدة اوراق (لوحات)
- **مكونات الاختبار** : يتكون الاختبار من 100 ورقة كرتونية من الورق المقوى ذات الحجم 15*48سم بها رسومات باللون الاسود و الالوان الاخرى ، تمثل اشكال هندسية ،اشخاص،حيوانات او اشياء من الحياة اليومية بحيث يجد الطفل سهولة في التعرف عليها.

- يتطلب الاختبار جهد من الطفل من اجل التمييز بين الاشياء و كذلك التمكن من التعرف على الرسم الذي لا يتماشى مع الرسومات الاخرى.
- **شروط اجراء هذا الاختبار** :

أ- يجرى الاختبار في قاعة مضاءة

ب-يجب ان ينفرد الفاحص بالطفل

ت-يجلس الطفل مقابل للفاحص

ث-يكون الاختبار على طاولة فارغة

- **طريقة اجراء الاختبار** : اللوحات مرقمة من 01 الى 100 يضعها الفاحص واحدة تلوى الاخرى امام الطفل بطريقة لا تسمح للطفل برؤية الورق الذي قدم له او الورق الذي لم يقدم له بعد.

- يضع اولا ستة عشر (16) لوحة الاولى كمجموعة اولى ، و يقلب الواحدة تلوى الاخرى و هكذاحتى نصل الى اللوحة الأخيرة ثم إذا نجح في المجموعة الأولى نقدم له مجموعة ثانية تحتوي على 16 لوحة أكثر تعقد و هكذا الى أن نصل الى المجموعة السادسة و الاخيرة .

- **تعليمات تتعلق بالاختبار** :

يبدا الفاحص بان يقول للطفل سوف اريك لوحات عليها رسومات و في كل مرة هناك رسم لا يتماشى و الرسومات الاخرى اشر عليها باصبعك ،ثم يضع الفاحص اللوحة امام المفحوص و يشرح له بقوله هذان الشكلان عبارة عن دوائر زرقاء نريه ذلك و لكن هذا المثلث الاسود لا يتماشى مع الاخرين ،لا نعطي علامة لهذه اللوحة.

و نستعمل أيضا اللوحة 2 و 3 كلوحات اضافية و لا نعطي بعد ذلك نقدم اللوحات واحدة تلوى الاخرى.

و بما ان الاختبار لا ياخذ بعين الاعتبار الوقت نترك الطفل يفكر قبل ان يعطي جواب، لكن في حين يستغرق 20 ثانية او 25 ثانية اذ لم يعطي لنا اي جواب نحاول مساعدته بقولنا :هل تجد هذا الشكل يتماشى مع الاشكال الاخرى.

- على العموم الاطفال يجيبون على اللوحات التي تكون ذات مستوى اقل من عمرهم العقلي بسرعة فلذا لا داعي ان نعيد التعليمة في كل مرة.
- عند اعطاء الطفل الاجابة و اذا طالب هل الاجابة صحيحة ام خاطئة نجيبه انك تعمل جيدا واصل ،لا يجب ان يقول الفاحص للطفل انك اخطات بل يوضح له الاجابة الصحيحة و اذا لاحظ ان الطفل لا ينظر الى جميع الاشكال يؤكد عليه بان يرى كل الاشكال قبل ان يجيب
- بعض الاطفال عوضا ان يرينا الرسم فانه يسميه مثال لوحة 5 انه قط الذي لا يتماشى مع الرسومات الاخرى و هذه الطريقة في الاجابة لا يجب تشجيعها لانه فيما بعد يمكن للطفل ان يفشل في ايجاد الجواب لانه يجهل اسم الرسم الذي يريد ازاحته نقول اذا "لا يمكن ان تسمي الرسومات بامكانك ان تشير اليها باصبعك فقط".

- يجب تسجيل ذلك على ورقة الاجابة.
- و يجب على المفحوص بان يختم التعليمة حتى و لو استدعى الامر ان يقول له"اذا واصلت باعطاء الاسماء عوض الاشارة اليها لا تعتبر اجابتك صحيحة".
- <u>يوقف الاختبارعند اخفاق الطفل في 12 لوحة من بين 16 لوحة وهذه التعليمة يجب تطبيقها</u>
- عند تطبيق الاختبار مع الاطفال الصغار و المتخلفين عقليا وذوي التوحد , الصم و الشلل الدماغي،يضع الفاحص الورقة رقم 1 امام الطفل و يقول له "ترى هنا دائرة زرقاء و هنا ايضا دائرة زرقاء و هناك مثلث اسود، الدائرة تكون جيدة مع الدائرة لأنهما دائرتان و زرقاوتان ايضا اما المثلث لا يتفق مع الاثنين لانه مثلث لونه اسود .
  ثم يساله اذا فهم و يقول " ارني الان الرسم الذي لا يتفق مع الاخرين باصبعك فقط .

- **تنقيط الاختبار** : نقطة الاختبار نتحصل عليها من خلال الاجابات الصحيحة للطفل بحيث نضع علامة (*) امام كل اجابة صحيحة و لا نضع اي علامة اذا كانت الاجابة خاطئة كذلك يجب أن نضع رقم الورقة الكرتونية المرسومة.

بعد التنقيب و البحث الطويل وجدت الباحثة ان مقياس كولومبيا هو افضل اداة تسمح بتقييم الادراك و الانتباه لدى الاطفال ذوي التوحد المتوسط الشدة خاصة و انها دعمت هذا

الاختبارلهذه الاداة بوجود باحثين سبقوا و ان استعملوا هذا الاختبار كأداة لتقييم الانتباه و الادراك البصري لدى اطفال التوحد اهمهم :

1- **دراسة الدكتور جمال الخطيب سنة 2003** (وقد سبق الإشارة اليها في محور الدراسات السابقة) حيث استعمل مقياس كولومبيا للنضج العقلي كأداة لتقييم الادراك البصري و الانتباه لدى عيينة تحتوي على 06 اطفال من ذوي التوحد اعمارهم ما بين 06 و 11 سنة قبل و بعد تطبيق برنامج تدريبي تعليمي مدرسي لمدة 06 اشهر بمركز جدة لإنماء.

دراسة الدكتورة سوسن شاكر مجيد سنة 2006 : حيث قامت باستعمال مقياس كولومبيا كأداة لتقييم الانتباه المشترك لدى عينة من 46 طفل توحدي باعتباره اختيار لا يحتاج الى اللغة و هذا لاثبات ان تدعيم الانتباه المشترك لدى الاطفال التوحديين هو وظيفة تعليمية تحتاج الى تدريب محكم ، حيث يجعل الطفل التوحدي تركيزه على الانتباه لمدة من الوقت في موضوع واحد و الشيء المراد الانتباه اليه هو بؤرة اهتمام الطفل و بالتالي فقد اثبتت من خلال هذه الدراسة الا ان الانتباه عملية ارادية و مهارة معرفية لا بد من التدريب على تعليمها.

6 **- برنامج تيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة**:

ـ لمحة تاريخية عن برنامج شوبلر

هو برنامج حكومي شامل يهدف إلى مساعدة الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات توحدية يمتد تطبيقه من الطفولة إلى سن الرشد .الهدف منه تربوي أي التربية وتحققق الإدماج الاجتماعي و التسلية .يتم الاشتراك مع الوالدين حيث يكون لهما دور مساعد معالج.

♦ تعريف ولد طالب محمود للبرنامج :

هو برنامج متدرج من برنامج **"تيش"**وشارك في تأسيس هذا البرنامج معاونين **"شوبلر"**ومن بينهم : **"ريشلر".روبرت".لايزينغ مارغريت"** مع أولياء الأطفال المصابين بالتوحد.وهدف هذا البرنامج يكمن في تطوير و ترقية سلوك الطفل المتوحد .ويعتمد في تعليمه على الطريقة السلوكية المعرفية (ولد طالب،2008 ص 17).

المبادئ التي يعتمد عليها برنامج شوبلر : يرى شوبلر بان هناك ستة مبادئ رئيسية يعتمد عليها تيش و هي على النحو التالي :

1- يمثل التوحد تحديا طويل الامد و الهدف هو تحقيق تكيف الفرد مع محيطه الأسري،المدرسي،و الاجتماعي من خلال تحسين مهاراته بأفضل الطرق المتوفرة، و ايضا من خلال توفير بيئة داعمة و مناسبة.
2- تقييم قدرات كل طفل على اجراء التقييمات الرسمية باستخدام افضل الاختبارات المتوفرة ، و باجراء التقييمات غير الرسمية من خلال الملاحظة التي يقوم بها المعلمون و الاباء و الاخرون بتفاعلهم الطبيعي مع الطفل.
3- استعمال جوانب القوة للطفل التوحدي في معالجة المعلومات البصرية لتجاوز الصعوبات في معالجة المعلومات السمعية،و التنظيم و الذاكرة و هي تعتبر من افضل الطرق في التعلم المستقل و تعديل السلوكات غير المرغوبة.و يمكن استخدام هذا الاسلوب في المدرسة و المنزل و مكان العمل.
4- افضل برنامج تعليمي هو البرنامج الذي ينمي مهارات الاطفال و يدرك جوانب ضعفهم.
5- أفضل البرامج المفيدة هي تلك التي تستند الى النظرية السلوكية و النظرية المعرفية،و هذا لكونها تاخذ بعين الاعتبار الفروق في النمو و تسمح بالعمل مع الدافعية و التواصل التلقائي و التفاعل الاجتماعي.
6- تدريب المهنيين يعني تعلم القدرة على التعامل مع المشكلات الناتجة عن التوحد و يزيد من تحمل المسؤولية.

I. أهداف برنامج شوبلر :

من أهم الاهداف التي يسعى في تحقيقها برنامج شوبلر نجد :

1) التشخيص و التقييم :

و يتم من خلاله عدة تقنيات متمثلة في :

- تاريخ الحالة

- الملف الطبي .
- الملف المدرسي .
- خصائص الاضطرابات .
- استشارات العائلة .
- تقييمات عن طريق السلالم التقييمية (PEP و CARS) ، و يمكن كذالك توسيع التقييم في مجال الذكاء و اللغة .

2) **التمدرس** :

انشاء الأقسام المختصة بالتكفل بالاطفال ذوي التوحد في المؤسسات العادية العامة ، حيث تضم من خمسة إلى تسعة (5-9) تلاميذ و يشرف عليهم معلم و مساعدين أثنين و هناك أقسام لجميع المستويات التحضيري ، الابتدائي ،الثانوي ، و في هذا المستوى الأخير يكون الاهتمام منصب على الإعداد الوظيفي المهني ، أما في الأقسام التحضيرية فإنها تمكن الأطفال الصغار من التعلم الأول ، و تحقيق مبكر للتطور نحو الاستقلالية الذاتية .

3) **التربية الخاصة** :

و من أهم مبادئ التربية الخاصة التي يهدف إليها برنامج " شوبلر " نجد :

- ✓ البيئة الفيزيائية ، التوجه ألزماني و المكاني حيث يأخذ بعين الاعتبار الصعوبات الرمزية للمعلومات و فهم المحيط و نظام البيئة الفضائية الزمنية .
- ✓ تحديد عدة أماكن متعلقة بنشاط معين ، مثلا مساحة خاصة بالعمل للنشاطات الفردية ، مساحة للعب ، مساحة خاصة بالنشاط الاجتماعي ، الوجبات الغذائية و مساحة الانتقال أين توجد جداول التنظيم الزمني .
- ✓ جدول زمني تشخيصي يعتمد على معطيات بصرية صور (رسومات ، كلمات مكتوبة ...)
- ✓ جدول زمني خاصة بالقاعة .
- ✓ نظام عمل فردي يرتكز على علامات مكيفة حسب صعوبات كل طفل .

- ✓ تنظيم الأعمال من اليسار إلى اليمين ، الاعتماد على النظام البصري بواسطة الأدوات ، الأرقام ، الكلمات ، و تنظيم الأدوات و كل هذا العمل يهدف إلى تحقيق الاستقلالية .

4) التواصل :

من بين اهتمامات الأولى التي يسعى إليها هذا البرنامج تصميم خطة وظيفتها التواصل ، حيث تكون مكيفة حسب مستوى الطفل و قدراته أثناء النشاطات و يشجع المعالج الاتصال التلقائي للطفل .

5) التحكم في السلوك :

إن الاهتمام بالاتصال الفعال و تنظيم المحيط يشكل طريقة سهلة لتسيير سلوك الطفل و تجنب الاضطرابات السلوكية ، و يستعمل الثواب لتعزيز الجوانب الاجتماعية للسلوك .

6) التقييم المنشط و المستمر :

و يتم ذلك عن طريق تقييم النشاطات المقترحة عند كل طفل .

7) مشاركة الأولياء :

و ذلك بالإطلاع اليومي على الدفتر المسجل من طرف المربية و عند الالتقاء اليومي بالمربين عند إحضار أبنائهم و كذلك من خلال الاجتماعات التي تنظم دوريا .

8) الإدماج الاجتماعي :

من بين الأهداف العامة التي يسعى إليها هذا البرنامج هو الإدماج الاجتماعي ، و يتم بتشجيع التفاعلات بين الأطفال خاصة أثناء اللعب .

9) إدماج الأطفال المتوحدين داخل الأقسام العادية :

و ذلك حسب مستوى الطفل و قدراته للتكيف ، فالأطفال الذين لديهم مستوى تعلم أكاديمي يجب إدماجهم في بعض المواد داخل أقسام عادية .

10الخدمات خارج التمدرس :

و من بين هذه الخدمات الاستشارات المنزلية تخص الأطفال غير المتمدرسين و الذين تم تشخيص التوحد لديهم ، حيث تسمح لهم هذه المساعدة باكتساب المكتسبات الأولية كما يقدم هذا البرنامج سند للأولياء أمام الصعوبات التي يجدونها.

11المدرسة الصفية :

و هي خاصة بالأطفال المتوحدين المتمدرسين حيث تكون كامتداد لفترة التمدرس و مدتها 6 أسابيع على الأكثر .

12تمديد البرنامج السنوي :

و هذا خاص بالأطفال الذين نلاحظ عليهم نكوص هام و تراجع ، في العطلة حيث يتم تقييمهم بعد مدة زمنية من العطلة ، و يتم إدماجهم في هذا البرنامج إذا لحظ عليهم التراجع .

13تقديم خدمات بالنسبة للبالغين :

يسعى إلى تلقيهم الكفاءة الاجتماعية و الهدف الأساسي هو تحسين المعارف و القوانين الاجتماعية ، و صعوبات التواصل و تعلم تطبيقها في المواقف و المواضيع الخاصة ، و تقديم برنامج مهني كما يشمل هذا البرنامج تدريب هذه الفئة على تقنيات الاسترخاء التي تساعد كثيرا على التخلص من الضغط الذي يتعرضون إليه في حياتهم .

. (schoopler et autres , 1995, p 65, 66, 67, 68)

II. <u>المحاور الأساسية لبرنامج شوبلر</u> :

يحتوي برنامج شوبلر على محورين :

1) المحور التربوي :

يحتوي المحور التربوي على مجموعة من النشاطات و التمرينات المبرمجة حسب العشر (10) ميادين التي ا عدها شوبلر و الجدير بالذكر هو أن هذه الميادين هي الجوانب المصابة عند الطفل المتوحد .

1- التقليد : و يحتوي على 21 تمرين لتعليم الطفل التوحد التقليد و نذكر من بين هذه التمارين :

- الضرب بالتقليد.
- البدء في التقليد الصوتي .
- تسبق أصوات التقليد .
- تقليد أفعال مصدرة للصوت .
- لمس أجزاء الجسم بالتقليد .
- تمرين الشفتين بالتقليد.

2- الإدراك : يحتوي على 23 تمرين و من بينها نذكر :

- إتباع العينين .
- البحث عن شيء سقط
- البحث عن الأشياء المفضلة
- التمييز بين الرسوبات

3- الحركة العامة : ويحتوي على 35 تمرين نذكر من بينهم :

- الجلوس بدون مساعدة .
- مد اليد لأخذ شيء .
- المسك .
- المشي بدون مساعدة .
- الوقوف على رجل واحد .

4- الحركة الدقيقة :ويحتوي على 26 تمرين و نذكر منهم :

- إمساك الملعقة .
- إمساك الأشياء
- جمع السكر بالملعقة
- لعبة الأخذ و الرد.
- القص بالمقص

5- التنسيق بين الرؤية و حركة اليد : يحتوي على 39 تمرين و نذكر من بينهم :

- التلوين
- رسم الدوائر
- التحضير للرسم .
- عجن العجين .
- رسم خطوط أفقية

6- الأداء المعرفي : ويحتوي على 32 تمرين نذكر ما بينهم :

- معرفة اسمه
- المجيء عند أمر شفهي .
- لعبة الوقوف و الرحيل .
- تعلم أسماء أشخاص العائلة

7- القدرات اللغوية : يحتوي على 35تمرين نذكر من بينها :

- جمع الأصوات
- التعب البسيط
- الكلمة الأولى
- صباح الخير ووداعا .

8- الاستقلالية : ويحتوي على 19 تمرين نذكر من بينها

الشرب في فنجان.

- الأكل بالملعقة .
- نزع الجوارب.
- تنظيف الأسنان.

9- التفاعل الاجتماعي :ويحتوي على 24 تمرين من بينهم

- مرحبا.
- مساعدة الآخرين.
- الغميضة .

- ألعب بلعبة

10- السلوك :و يحتوي على 13 تمرين من بينهم :

- العدوانية.
- الإعادة .

هذا البرنامج له مميزات عديدة بالإضافة إلى التدخل المبكر فهو يعتمد على نظام التنظيم لبيئة الطفل و سواء كان في المنزل أو خارجه حيث أن هذه الطريقة أثبتت أنها تناسب الطفل التوحدى و تناسب عالمه .

- من مزايا هذا البرنامج انه ينظر إلى الطفل التوحدى بانفراد ويقوم بعمل برامج تعليمية خاصة لكل طفل على حدى حسب قدراته الاجتماعية -العقلية -العضلية -واللغوية ذلك باستعمال اختبارات مدروسة.

برنامج تيتش يدخل عالم الطفل التوحدى و يستغل نقاط القوة فيه مثل اهتمامه بالتفاصيل الدقيقة وحبه للروتين . أيضا هذا البرنامج متكامل من عمر 3-18 سنة حيث أن تهيئة الطفل للمستقبل و تدريبه بالاعتماد على نفسه وإيجاد وظيفة مهنية له عامل جدا مهم.

إذن البيئة التعليمية لبرنامج تيتش بيئة تعليمة منظمة تقوم على المعينات والدلائل البصرية لكي يتمكن الطفل التوحدي من التكيف مع البيئة لأنه يعاني من بعض هذه السلوكيات :

التعلق بالروتين .

- القلق والتوتر في البيئات التعليمية العادية .
- صعوبة في فهم بداية ونهاية الأنشطة وتسلسل الأحداث اليومية بشكل عام .
- صعوبة في الانتقال من نشاط لآخر .
- صعوبة في فهم الكلام .
- صعوبة في فهم الأماكن والمساحات في الصف .
- تفضيل التعلم من خلال الإدراك البصري عوضا عن اللغة الملفوظة .

وتقوم البيئة التعليمية المنظمة على :

- تكوين روتين محدد .
- تنظيم المساحات .

- الجداول اليومية .
- تنظيم العمل .
- التعليم البصري .

ويرتكز منهج تيتش التربوي على تعليم مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية واللعب ومهارات الاعتماد على النفس والمهارات الإدراكية ومهارات للتكيف في المجتمع ومهارات حركية والمهارات الأكاديمية.

مؤهلات و خصائص المعلمين : تتطلب مراكز نيتش من المعلمين و المختصين ان يكونوا حاملي شهادة الماجستير في تخصص علم النفس او التربية الخاصة او الارطوفونيا، هذا بالاضافة الى خبرة سنتين في مجال التوحد كحد ادنى، و لكن هناك بعض المدرسين ممن لديهم شهادة الليسانس فقط ما دامت لديهم خبرة مكثفة في تعليم الاشخاص التوحديين.

يعتبر كل معلم و مختص في مراكز نيتش كمعلم شامل، لان المتوقع من كل واحد ان يعمل في شتى المجالات المتعلقة بتعليم التلميذ بما في ذلك التقويم و الارطفونيا و تدريب الاسر و دعمها، اضافة الى تعلم التلميذ في المجالات التعليمية المعتادة كالادراك و الاعتماد على النفس و المهارات الاجتماعية و الحركية و الاكاديمية، بناء على قدراته و مستواه العام، و هكذا فان دور المربي في فلسفة نيتش كمعلم شامل لتزويد التلميذ ببرنامج تربوي شامل و مترابط.

تقوم مراكز تيتش بتدريب المتقدمين للعمل و يطلب منهم اولا ان يعملوا مع تلميذ واحد من تلاميذ المركز لفترة وجيزة (نصف الساعة، و الساعة)ثم يتلقى تدريبا و اشرافا من قبل معلم شامل قديم التوظيف في المركز لمدة تتراوح (6-12) شهرا اضافة الى برامج تدريب متعددة تتراوح مدة كل منها بين (1-7) ايام قبل ان يتمكن من الاستقلال بذاته.

نسبة المختصين الى التوحديين : تختلف نسبة المختصين الى المصابين انفسهم في بداية التدريب قد يعين مختص واحد او معلمان اثنان لكل تلميذ : و مع تطور التلاميذ ترتفع هذه النسبة

الى ان تصير بمعدل معلم واحد الى كل ثلاثة تلاميذ ، و قد يشمل الفصل ستة تلاميذ و معلما شاملا و مساعدا او اكثر من مساعد واحد.

عدد ساعات التعليم : يختلف عدد ساعات التعليم من تلميذ الى اخر و يتوقف تحديد عدد الساعات على الاحتياجات الفردية لكل تلميذ.

موقع التعليم : يتم تعليم التلميذ في مراكز تطبيق برامج تيتش اضافة الى برامج منزلية و ليس من الضروري ان يكون هذه المراكز تابعة لبرنامج تيتش الاساسي بل قد يكون العاملون فيها قد تلقوا تدريبا مكثفا حول تطبيق هذا البرنامج من قبل المختصين لدى مراكز تيتش الاساسية في ولاية نورث كارولينا. .(schoopler et autres, 1995, p70).

خطوات اجراءات الدراسة الميدانية :

التصميم التجريبي :

في هذه الدراسة و كما سبق ذكره انفا قمنا باستخدام طريقة المجموعة الواحدة في المنهج التجريبي ، و هذا يعني وجود مجموعة واحدة (10 اطفال من ذوي التوحد المتوسط) تتعرض للقياس مرتين ،مرة ظابطة و اخرى تجريبية عبر المراحل الاتية .

مرحلة القياس القبلي: و فيها قمنا باجراء قياس قبلي لمستوى وظائف الانتباه و الادراك باستعمال احتبار كولومبيا للنضج العقلي و قمنا بقياس قبلي لمستوى لوظيفة الاتصال اللغوي عن طريق اختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي .

مرحلة إدخال المتغير التجريبي

بعدها قمنا بإدخال المتغير التجريبي و هو برنامج تيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة لمدة 28 اسبوعا ،بمعدل 03 جلسات اسبوعيا(من جانفي 2014 الى فيفري 2015) مدة كل جلسة 45 دقيقة ،اذن استفاد كل طفل من افراد العينة و عددهم 10 اطفال من ذوي التوحد المتوسط الشدة من 84 جلسة خلال 28 اسبوعا.

و يجب التذكير على اننا شددنا على اولياء هؤولاء الاطفال باعادة التمارين التدريبية بالمنزل و هذا مبدا من مبادئ الستة لهذا البرنامج .

و قمنا فعليا بمتابعة هذا العمل من خلال كراس الطفل التوحدي و الذي قام احد الاولياء با عداده بالكومبيوتر(برنامج الي) و قمنا بادخال بعض التعديلات عليه .

و يتكون برنامج تيتش المطبق في بحثنا هذا من (140)تمرين تدريبي . والذي يشتمل على الأهداف التدريبية التالية :

1- تنظيم البيئة الصفية التعليمية بالمعينات أو المثيرات البصرية مثل: الصور و الاشكال ،بغرض التكيف البيئي لأطفال التوحد و تفضيل التعلم من خلال الإدراك البصري عوضا عن اللغة الملفوظة.
2- التدريب الإدراكي المعرفي لمهارة التقليد : تعد مهارة التقليد من الأساسيات أثناء التعليم و هي عند كل الأطفال فطرية و لكن عند التوحديين هي مهارة لابد أن يتدرب عليها الطفل.
3- التدريب على زيادة قدرة انتباه الطفل لما يتلقاه من أوامر و تنفيذها.
4- التدريب على زيادة القدرة على التركيز و الانتباه و الاستجابة السمعية (لمختلف الأصوات المرتفعة و المتوسطة والمنخفضة) ، و تنمية القدرة على التواصل البصري
5- التدريب على إدراك مفهوم التمرين السمعي (لمختلف أصوات البيئة الحية و غير الحية).
6- التدريب على المطابقة بين الأشكال و الألوان و المكعبات و العاب التراكيب (البازل Puzzle) و المجسمات المختلفة.
7- التدريب على مطابقة الأشكال مع اختلاف الأحجام.
8- التدريب على تآزر العين و اليد (في كيفية إمساك القلم و التلوين و الرسم و الكتابة على الرمل، (تميز مفهوم العد البسيط و الحروف).
9- التدريب على إدراك و معرفة مهارات التواصل المختلفة منها : المهارات الاجتماعية اللغوية ،كلمات رد التحية (عند الدخول): أهلا و سهلا – السلام عليكم – (و عند الخروج) مع السلامة – (باي باي) – و التلويح باليد و معرفة آداب الاستئذان و

الاعتذار و الثناء و المبادرة بالحديث و أخد الدور في الحوار، على مستوى استخدام اللغة .

10- تنمية و تطوير القدرات اللغوية على المستويين اللغويين (اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية):

- بعض التمارين و الأهداف الخاصة بالجانب اللغوي :

بما أن موضوع الدراسة تتناول مدى فعالية التمارين المبرمجة في برنامج "شوبلر" على وظائف اللغة , عند الطفل المتوحد.قمنا باختيار مجموعة من التمارين من البرنامج.و تتمثل فيما يلي :

❖ **التمرين الاول** :

يحتوي على عدة أهداف و نحن قمنا باختيار الهدف الأول.

- الهدف الأول وهو فهم الأفعال الوظيفية و الأمر
- الوسائل المستعملة في التمرين **:** اللعب بإعطاء الحلوى لتحفيز الطفل
- طريقة إجراء التمرين :

الوقوف على بعد مسافة قليلة من الطفل و القول له "أنظر إلي" عندما يوجه الطفل نظره إلينا نقول له"تعالى" مع القيام بالإشارة باليد.إذا لم يستجيب الطفل لهذه الإشارة يجب علينا أن نمسك بيده ونجلبه إلينا.أما إذا توجه إلينا في البداية فانه يجب علينا أن نكافئه بهدف إثبات هذا الفعل .

عندما يكون الطفل قد فهم المراد من التمرين نقوم بالتخلي عن مكافئة الطفل و يقوم بالتمرين دونها .أما عندما يكون هذا الفعل مكتسب من طرفه.نقوم بتأخير إشارتنا و الانتظار من أن يأتي دون القيام بها وذلك بمجرد أن يسمع كلمة "تعالى" فقط وبهذه الطريقة نقوم بتعليمة فعل"اجلس" ثم أخيرا نقوم بطلبها معا مثل "اجلس يا عمر مثلا" ثم نقول له "تعالى إلينا.

❖ **التمرين الثاني** :

- الهدف : فهم "القفز" ."التصفيق" . "الهز"
- الوسائل المستعملة: لاشيء
- الطريقة :

نمسك بيد الطفل ونقفز معه ونقول له نفس الوقت اقفز ونطلب منه أن يقول هو أيضا أقفز ثم نقوم ذلك بإتباع الإيقاع (اقفز.اقفز.اقفز) ومن بعد نتخلى عن يده ونطلب منه أن يقفز وذلك بقولنا" اقفز" وإذا امسك بيدنا وراح يقفز معنا أو يطلب منا فعل ذلك معه، فانه فهم هذا الفعل .وبنفس الطريقة نقوم بتعليمه فعل الهز و التصفيق .

❖ **التمرين الثالث** :

يحتوي على عدة أهداف واخترنا الهدف (ج) .

- الهدف(ج) أخذ الأشياء المسماة له .
- الوسائل المستعملة **:** كرة صغيرة .سيارة صغيرة .ملعقة .فرد من أحذية
- الطريقة :

وضع الكرة فوق الطاولة ثم نأخذ يد الطفل و نقول له أعطيني الكرة .عندما يستجيب لأمرنا دون أخطاء نقوم بمكافئته و التصفيق له ثم نقوم بنزع الاشراط ثم نعيد التمرين باستعمال شيئين مثلا "كرة"و"سيارة" ونطلب منه أن يعطينا الكرة وإذا نجح أقوم بمكافئته.

يجب أن نتأكد أن الطفل تعلم معنى الكرة و السيارة لكي نجري التمرين مع الأشياء الأخرى فيجب أن يعطينا الكرة على الأقل (8) ثمانية مرات من بين عشر (10) لنتأكد أنه فهم التمرين .

❖ **التمرين الرابع** :

يحتوي كذلك على عدة أهداف وقد اخترنا الهدف "د" من الهدف الأول و الهدف "أ" من الهدف

- الهدف (د) فهم جملة تحتوي على (03) ثلاث كلمات "الكرة لبابا". "فنجان للشرب"
- الوسائل المستعملة : أشياء قد تعلمها الطفل من قبل (كرة.سيارة.فنجان).

- الطريقة :

في هذا التمرين يشارك أفراد العائلة .حيث يجمعون في القاعة و نضع الأشياء المذكورة داخل علبة ثم نقول لطفل "تعالى "أعطي الكرة لماما و السيارة لبابا .لكن في البداية نري للطفل بالإشارة الأم.

ومن المهم أن نؤكد على الجملة التي نذكرها "الكرة لماما"و "السيارة لبابا" وعند قيام الطفل بالأمر نقوم بمكافئته و عند الخطأ نقوم بالإعادة .

- الهدف : (02) معرفة أسماء بعض الأشياء .
- الهدف "أ" الربط بين ثلاثة أشياء بصورها (أحذية.ملعقة. فنجان)
- الوسائل المستعملة : أحذية .ملعقة .فنجان مع صور ممثلة لكل واحدة
- الطريقة: وضع صورتين فوق الطاولة ثم نأخذ إحدى الأشياء المطلوبة سابقا مثل فنجان نسميها للطفل ثم نطلب منه أن بضعها فوق الصورة التي تمثل "فنجان" من الممكن أن نساعد الطفل في البداية وذلك بوضع صورة "فنجان" بقربه وفصلها قليلا على الصورة الأخرى .فيما بعد نقوم بخلط الصور لأن بعض الأطفال لديهم قدرة جيدة على الاحتفاظ وبهذا نقوم بالتمرين بسهولة كبيرة .وبهذه الطريقة نواصل هذا التمرين حتى يكسب الطفل المبدأ ثم نقوم بتنويع الأشياء .المتغيرات
- وضع صورة واحدة على الطاولة مع ترك الطفل يختار ما بين شيئين.
- نرى للطفل الصورة ونسميها مثلا "ملعقة" ثم نطلب من أن يبحث عن الملعقة في الطرف الأخر من الطاولة

❖ **التمرين الخامس** :

يحتوي على عدة أهداف و اخترنا الهدف "ه" من الهدف الأول و الهدف "أ" من الهدف الثالث

- الهدف "ه" فهم معنى الكلمة و الإشارة "التأرجح" و "الحضن"
- الوسائل المستعملة : لا شيء

- الطريقة : نقترح للطفل التأرجح و نقول له "سوف أرجحك" مع القيام بالإشارة التأرجح إذا لم يستحب الطفل نعيد له وذلك بإعادة الكلمة وإشارة الاهتزاز وذلك بالتأكد من متابعة الطفل لنا. وبهذه الطريقة نعلم له كيف يحتضن (الاحتضان).
- الهدف (3) مساعدة الطفل على التعبير عن رغباته
- الهدف (أ) استعمال كلمة " youpi" "يوبا" لتعبير عن التأرجح و "bu" "بو" للعب بالبالونات من الصابون .
- الوسائل المستعملة : أنبوب للقيام ببالونات من الصابون
- الطريقة: نأخذ الطفل على ركبتنا ونأرجحه أربع (04) مرة ا لى فوق ثم الى تحت وفي نفس الوقت ننطق بلفظة "يوبا" مع تكرار هذه الكلمة لعدة مرات .فيما بعد نقوم بمس شفتي الطفل لكي يعرف أن مخرج الكلمة يتمثل شفتيه . ويقوم بدوره بالتلفظ ولكن دون نسيان مكافئة الطفل عند نطق الكلمة .وهذا نفس الشئ بالنسبة للتمرين الخاص بالبالونات بالصابون و كلمة "بو".

❖ **التمرين السادس :**

يحتوي على عدة أهداف وقفنا باختيار الهدف (ب)

- الهدف "ب" التعبير عن رغبات الطفل بالإشارة
- الوسائل المستعملة : كرة .كتاب . شوكولاطة .حليب .
- الطريقة:نجلس أمام الطفل ونضع الكرة ففوق الركبتين. ثم نقوم بتمثيل شكل الكرة بأيدينا. وذلك باستعمال الأصابع باشتباكها فيما بينها. وتشكيل شكل الكرة .ثم نطلب منه أن يعيد نفس الشيء.وبهذه الطريقة نقوم بتمثيل الأشياء الأخرى و تعليمها للطفل.
- لقد تطرقنا إلى بعض التمارين المخصصة للفهم اللغوي من برنامج "شوبلر" و ألان نقوم بعرض بعض التمارين الخاصة بالقدرات المعرفية المنمية بدورها لعملية اللغة.

III. بعض التمارين الخاصة بالقدرات المعرفية :

❖ **التمرين الأول** : ربط الأشكال

- العمر : 04 سنوات فما فوق

- الهدف الأول :التعرف على الأشكال و تحسين القدرة على تفريقها
- الهدف الثاني : تجهيز لوحة تحتوي على أربع أشكال بسيطة .
- الوسائل المستعملة : كارتون .ورق مقوى .قلم أسود .غراء.
- الطريقة : نقوم بتقسيم اللوحة بخطين (عمودي وأفقي) حيث يتشكل فيها أربع مربعات متساوية .ثم نقوم بالرسم في الورق الكارتون الأشكال التالية مربع .مثلث .مستطيل.دائرة وذلك بشكل مضاعف أي نرسم كل شكل مرتين و نقوم بقصهم .ث نقوم بلصق مجموعة من هذه الأشكال على اللوحة المقسمة إلى أربع مربعات حيث كل مربع يحتوي على شكل واحد أما المجموعة الثانية نقوم بالاحتفاظ بها .

ثم فيما بعد نقوم بوضع اللوحة أمام الطفل مع إعطاؤه شكل بشكل و نطلب منه أن يضعها في المربع الذي يحمل شكل المثلث ولا ننسى ذكر اسم الشكل المعطى له في كل مرة ليسمعه الطفل و يتعود عليه.

إذا أعطينا للطفل شكل و أظهر أنه يبحث عن مثله في اللوحة لكن لم يجده فإننا نتدخل لمساعدته وذلك بمسك يده .وإرشاده للشكل الذي يماثل الذي بحوزته .ونقوم بتكرار العملية حتى يتمكن الطفل من القيام بهذا العمل دون مساعدة منا .وبنفس الطريقة نواصل مع جميع الأشكال .وفي الأخير نعطي للطفل هذه الأشكال في وضعية أخرى أي ليست المرسومة سابقا كالتي نجدها في الكتاب و نطلب منه التعرف عليها لهدف معرفتنا هل اكتسب الطفل هذه الأشكال و مفهومها أولا.

❖ **التمرين الثاني : إدماج المكعبات**

- العمر 03 سنوات فما فوق
- الهدف بناء برج باستعمال المكعبات من نفس اللون الذي يستعمله الفاحص
- الوسائل المستعملة : مكعبات ملونة
- الطريقة :نقسم المكعبات إلى مجموعتين حيث تكون لدى الطفل المجموعة الأولى و تكون المجموعة الثانية عندنا و ذلك بمراعاة تساويها . نقول للطفل "سوف نبني برج من الألوان" ،ثم نبدأ في بناء البرج حيث نقوم بأخذ مثلا مكعب أحمر و نقول للطفل

"خذ أنت كذلك مكعب أحمر" و إذا أخذ المكعب الأحمر بتشجيعه و نمر مباشرة إلى لون أخر أما إذا مدى يده إلى لون أخر نقوم بمنعه و لكن بشكل هادئ و نعيد له بالتأكيد في كلامنا على اسم اللون و نكرر التعليمة بهذا الشكل حتى يفهم الطفل و يقوم بالعملية بدون مساعدة منا و نقوم بنفس العملية مع المكعبات الأخرى

❖ **التمرين الثالث : التعرف على الألوان :**

- العمر : 04 سنوات فما فوق
- الهدف الأول تحسين القدرة على التعرف على الألوان و تطوير المعرفة لاستقلالية لأسماء الألوان الأولية
- الهدف الثاني إعطاء المكعب المطلوب عند سماع اللون الذي يحله
- الوسائل المستعملة : مكعبات و أوراق ملونة
- الطريقة : عندما يكون الطفل قادر على التفرقة بين المكعبات حسب لونها و ذلك في التمرين السابق قمنا بتعريفه على أسماء الألوان و الآن لابد علينا التأكد أنه يمكنه ربط اسم اللون بلون المكعب نقوم باختيار مكعب أحمر .ازرق .أصفر و نعطي لطفل المكعب الأزرق مكانة و نقوم باختيار مكعب أحمر .أزرق .أصفر و نعطي للطفل المكعب الأزرق مكانة ونقول له عدة مرات متكررة هذا "مكعب أزرق" ثم نقول لطفل "أعطيني المكعب الأزرق" نقوم بإعادة نفس الشيء مع المكعبات الأخرى .وعندما يتعرف الطفل على عدة ألوان نقوم بوضع المكعبات أمامه و نقول له "أعطيني المكعب الأحمر" وبهذه الطريقة نكمل جميع الألوان

وإذا أردنا أن نعمم معرفته لأسماء الألوان نكرر هذا التمرين و بنفس الطريقة باستخدام الأوراق الملونة مع زيادة و بالتدريج الألوان الأخرى .ولكن بنفس الطريقة التي بدأنا بها مع الألوان الثلاث الأولى كما يجب أن نحرص على عدم زيادة لون أخر إلا بعد التأكد من اكتساب الألوان السابقة ثم نبدل لون أخر. وزيادته ما هو إلا تقوية لاكتسابات الألوان السابقة .

بد انتهاء مدة التدريب على برنامج تيتش و التي دامت 28 أسبوعا ،

مرحلة اجراء القياس البعدي : قامت الباحثة باعادة تطبيق الاختبارين مرة اخرى اختبار كولومبيا و اختبار الإتصال اللغوي على أفراد عينة الدراسة حيث قامت اولا بتطبيق الاختبار الخاص بالاتصال اللغوي على الاطفال التوحديين كقياس بعدي ثم تطبيق اختبار كولومبيا للنضج العقلي و هذا لمعرفة مستوى الوظائف المعرفية (الانتباه و الادراك و اللغة) بعد الفترة التدريبية.

أدوات المعالجة الإحصائية :

يمكننا القول بان الاحصاء يشير الى طرق تنظيم و تلخيص البيانات و الى الاساليب التي تستخدم في تحليل و تفسير النتائج و استخلاصاتها يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة.

فالاحصاء هو علم يبحث في طرق جمع الحقائق الخاصة بالظواهر الاجتماعية التي تتمثل في حالات او مشاهدات متعددة. و في كيفية تسجيل هذه الحقائق في صورة قياسية رقمية،و تلخيصها بطريقة يسهل بها معرفة اتجاهات الظواهر و علاقات بعضها ببعض،و يبحث ايضا في دراسة هذه العلاقات و الاتجاهات و استخدامها في تفهم حقيقة الظواهر و معرفة القوانين التي تسير تبعا لها.

كما يشير عبد القادر حليمي في هذا الصدد ان الهدف من استخدام الوسائل الاحصائية هو التوصل الي مؤشرات كمية تساعدنا علي التحليل و التفسير و التاويل و الحكم (حليمي، 1993).

و عليه استدعت طبيعة تناول الدراسة الاساليب الاحصائية التالية :

1. **الانحراف المعياري**:هو أحد أهم المقاييس الإحصائية التي تسمى بـ (مقاييس التشتت)، ويُعَرّف علماء الإحصاء مقاييس التشتت بأنها: المقاييس التي تستخدم في قياس اختلاف مجموعة من البيانات أو تشتتها، وهذه المقاييس مكمّلة ومتمّمة لمقاييس النّزعة المركزية التي تستخدم في إعطاء القيمة العددية التي تتجمع وتتركز حولها أكثر القيم والمشاهدات، حيث إن مقاييس النزعة المركزية لوحدها غير كافية دائمًا لإعطاء

تصور واضح وكامل عن البيانات التي يتم تطبيقها عليها؛ ولذلك يستعمل الاحصائيون مقاييس التشتت إلى جانب مقاييس النزعة المركزية، فمقاييس النزعة المركزية تعطي القيمة الوسطية فقط، أما درجة تباعد البيانات وتشتتها حول هذه القيمة، فإن حسابها يتم عن طريق مقاييس التشتت، وفي العادة يتم اختصار اسمه على النحو التالي: (SD) أو (S)، كما يرمز له بالرمز التالي: (σ)، وهذا الرمز هو أحد الرموز أو الحروف المستخدمة في اللغة اليونانية أو الإغريقية، ويسمى هذا الحرف بـ (سيجما)، أو بالإنجليزية (Sigma).

وحساب الانحراف المعياري لمجموعة من البيانات يتم بالخطوات التالية:

1. حساب المتوسط الحسابي للبيانات عن طريق تقسيم مجموع البيانات على عددها.
2. حساب التباين للبيانات عن طريق تقسيم مجموع مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي على (n-1).
3. حساب الانحراف المعياري عن طريق أخذ الجذر التربيعي من التباين.
4. حساب الانحراف المعياري لتوزيع الفروق يكون بالمعادلة :

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum n \ D_2 - \sum (D)_2}{n \ (n-1)}}$$

$$SD = \frac{SD}{\sqrt{n}}$$

2 - اختبار t(اختبار t لعينتين مترابطتين) :

توجد ثلاث حالات يمكن ان تكون فيها عينتين مترابطتين او غير مستقلتين ، و هذه الحالات هي :

الحالة الاولى : و هي الحالة التي نلاحظ فيها أفراد نفس العينة تحت حالتين مختلفتين. في هذه الحالة يتم اخضاع افراد العينة الى موقفين تجريبيين مختلفين لملاحظة تاثير الحالتين على نتائج افراد العينة.

الحالة الثانية : تحدث هذه الحالة عندما نقوم بإختبار قبلي و اختبار بعدي على نفس العينة من الافراد.في هذه الحالة نختبر أفراد العينة قبل اخضاعهم للعمال التجريبي في الوقت ز1، ثم نعيد اختبارهم في الوقت ز2 بعد اخضاعهم للعامل التجريبي .و هذا ما استعملناه في بحثنا .

اختبار قبلي ز1 ← تجربة ← اختبار بعدي ز2

الحالة الثالثة : و هي نادرة الحدوث لكونها تتطلب عينة كبيرة الحجم .تتمثل هذه الحالة اخذ عينتين تشرك في خاصية معينة التي تمثل المتغير المستقل تكون له علاقة قوية بمتغير تابع.

أخيرا يكون حساب t بالمعادلة :

$$t = \frac{\_D\_}{SD}$$

(رجاء ابو علام 2006 ,ص320).

الفصل الخامس

عرض النتائج،تحليلها،تفسيرها

و مناقشتها

1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الاولى

تنص الفرضية الاولى على أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الاطفال (عينة الدراسة) في اختبار الاتصال اللغوي قبل و بعد تطبيق برنامج تيتش.

لاختبار صحة هذه الفرضية و بعد تطبيق اختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي قبل و بعد تدريب الاطفال (عينة الدراسة) على برنامج تيتش تحصلنا على النتائج المبينة في الجدولين التاليين:

جدول رقم(08) يوضح النتائج المتحصل عليها في القياس القبلي لاختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي

	الدرجة المتحصل عليها في كل بند (القياس القبلي)				
الحالات	بنود التقليد	بنود الانتباه	بنود التعرف و الفهم	بنود التعبير	بنود التسمية
الحالة 1	0	3	0	0	0
الحالة2	0	0	0	0	0
الحالة3	0	2	1	0	0
الحالة4	0	3	2	0	0
الحالة5	0	0	0	0	0
الحالة6	0	1	1	0	0
الحالة7	0	0	2	0	0
الحالة8	0	3	0	0	0
الحالة9	0	2	1	0	0
الحالة10	0	1	2	0	0

من خلال النتائج المحصل عليها في القياس القبلي لوظيفتي الإتصال اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول ، يتضح لدينا أن كل الحالات لم تتمكن من الإستجابة مع بنود التقليد ،التعبير و التسمية دليل على غياب واضح في اللغة لدى كل أفراد العينة،كما أنه يدل برغم كون أفراد العينة من ذوي التوحد متوسط الشدة إلا أن مستوى الوظائف المتعلقة باللغة و الإتصال لديهم يعاني انخفاض

بينما نجد وظيفتي الإدراك و الإنتباه تعاني من قصور و انخفاض في المستوى الادائي لدى أغلب الحالات و تغيب في الحالة الثانية و الخامسة .

كما نلاحظ أن المستوى الأدائي لكل وظيفة على حدى أي الإنتباه و الإدراك متقارب جدا في كل الحالات ، دليل على ان هذه الوظيفتين متصلتين تماما، و تؤثر احداهما على اداء الاخرى.

و بصفة عامة فإن مستوى الاداء في وظيفة الاتصال اللغوي لدى أفراد العينة جد منخفض و متدني قبل تطبيق البرنامج التدريبي تيتش.

	الدرجة المتحصل عليها في كل بند (القياس البعدي)				
الحالات	بنود التقليد	بنود الانتباه	بنود التعرف و الفهم	بنود التعبير	بنود التسمية
الحالة 1	30	28	28	27	20
الحالة2	29	28	27	26	28
الحالة3	27	25	20	24	22
الحالة4	28	24	29	21	28
الحالة5	30	29	28	25	27
الحالة6	30	26	23	27	24

الحالة7	29	21	21	25	22
الحالة8	23	20	18	26	16
الحالة9	23	23	25	25	18
الحالة10	29	27	29	27	29

جدول رقم (09) يوضح النتائج المتحصل عليها في القياس البعدي لاختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي

بعد اعادة تطبيق الاختبار لكل حالة بعد استفادتها من برنامج تيتش ، كانت نتائج كل حالة كما هو موضح في جدول رقم (08)والتي.تدل على ارتفاع في مستوى الاداء حيث نجد:

الحالة الاولى تحصلت على 30 نقطة من مجموع 30 في بند التقليد و على 28 نقطة في بند الانتباه و بند التعرف و الفهم اما بند التعبير فقد تحصل على 27 نقطة و بند التسمية على 26 نقطة .

و الحالة الثانية : تحصلت على 29 نقطة في بند التقليد و 28 نقطة في بند الانتباه و 27 نقطة في بند التعرف و الفهم و 26 نقطة في بند التعبير و 28 نقطة في بند التسمية.

الحالة الثالثة كانت نتائجها اقل من الحالتين السابقتين بحيث تحصلت على 27 نقطة في بند التقليد و 25 نقطة في بند الانتباه و 20 نقطة في بند التعرف و الفهم و على 24 نقطة في بند التعبير و على 22 نقطة في بند التسمية

و الحالة الرابعة التي تحصلت على 28 نقطة في بند التقليد و 24 نقطة في بند الانتباه و 29 نقطة في بند التعرف و الفهم و 21 نقطة في بند التعبير و 28 نقطة بند التسمية .

و كذا الحالة الخامسة :التي تحصلت على 30 نقطة في بند التقليد و 29 نقطة في بند الانتباه و 28 نقطة في بند التعرف و الفهم و 25 نقطة في بند التعبير و 27 في بند التسمية .

و الحالة السادسة : التي تراوحت نتائجها بين 23-30 نقطة و 23 نقطة هي اصغر علامة و ذلك في بند التعرف و الفهم و على 24 نقطة في بند التسمية و على 26 نقطة في بند الانتباه و 27 نقطة في بند التعبير و الحبر علامة كانت في بند التقليد و هي 30 نقطة .

اما الحالة السابعة :فكانت علامات ضعيفة في بند الانتباه و الفهم مقارنة مع العلامات المتحصل عليها في البنود الاخرى فتحصل على 21 نقطة اما في بند التسمية تحصل على 22 نقطة و في بند التعبير على 25 نقطة و 29 نقطة في بند التقليد .

و الحالة الثامنة :التي كانت نتائجها ضعيفة مقارنة للحالات الاخرى و ليس بالمقارنة مع الاختبار القبلي فلقد تحصل على 16 نقطة و هي اضعف علامة تحصل عليها في بند التسمية و على 18 نقطة في بند التعرف و الفهم و على 20 نقطة في بند الانتباه و على 23 نقطة في بند التقليد و على 26 نقطة في بند التعبير .

و الحالة التاسعة كانت نتائجها متوسطة مقارنة مع الحالات الاخرى بحيث تحصلت على 23 نقطة في بند التقليد و بند الانتباه و على 25 نقطة في بند التعرف و الفهم و بند التعبير و 18 نقطة في بند التسمية.

اما الحالة العاشرة و الاخيرة فتحصلت على نتائج جيدة في جميع البنود فتحصل على 29 نقطة في بند التقليد و بند التعرف و الفهم و بند التسمية و على 27 نقطة في بند الانتباه و بند التعبير .

من خلال هذه النتائج يتضح لدينا تحسن واضح في مستوى اداء الاطفال (افراد العينة)فيما يخص كل البنود الخاصة بالإتصال اللغوي رغم تفاوت المستوى الادائي لكل حالة على حدى،إلا أن النتائج كانت مرتفعة بالمقارنة مع نتائج القياس القبلي في كل البنود.

بعدها قمنا بحساب متوسطي درجات القياسين القبلي و البعدي لدى افراد عينة الدراسة وحساب اختبار (T) لعينتين مترابطين و يتضح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (10) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الاطفال التوحديين في اختيار الاتصال اللغوي في القياس القبلي و البعدي بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي

القياس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	درجة الحركة	مستوى الدلالة
القبلي	10	24000	1.50555	29.784	2.26	09	0.05
البعدي	10	126.4000	12.553.88				

من النتائج المنتقاة من الجدول يتضح لدينا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الاطفال التوحديين في اختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي في القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي و هذا بعد تطبيق برنامج نيتش التدريبي حيث كانت قيمة T المحسوبة هي – 29.784 و هي اكبر من قيمة T المجدولة(2.26) عند درجة الحرية(09) و مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ارتفاع مستوى اداء الاطفال في بنود اختبار الاتصال اللغوي للطفل التوحدي و هذا يعني ان البرنامج نيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة المطبق على اطفال التوحد يؤثر تاثيرا ايجابيا في تعزيز نمو وظيفة اللغة عند الطفل ذو التوحد متوسط الشدة.

و بذلك يتم قبول فرضية الدراسة الاولي بعدما تاكدنا من صحتها عن طريق تحسن في وظيفة اللغة لدى اطفال العيينة بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي من خلال القياس البعدي لاختبار الاتصال اللغوي.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه توجد فروق بين متوسطات درجات الاطفال ذوي التوحد المتوسط (عينة الدراسة) في اختبار كولومبيا للنضج العقلي الخاص بوظيفتي الانتباه و الادراك من خلال القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي.

لاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بقياس قبلي لمستوى اداء اطفال ذوي التوحد المتوسط (عينة الدراسة) لوظيفتي الانتباه و الادراك عن طريق اختبار كولومبيا للنضج العقلي ،ثم قياس بعدي لنفس الوظائف (الانتباه و الادراك)و ذلك بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي و عليه تحصلنا على النتائج التالية :

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (11) يتضح أن أطفال العينة ذوي التوحد المتوسط قد زاد مستوى الإدراك والتعرف على الأشكال والألوان في القياس البعدي لاختبار كولومبيا وهذا ما يدل على أن وظيفتي الإدراك والانتباه قد تمت وتعززت بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي على الأطفال حيث نجد مثلا أن الحالة رقم (1) لم تتمكن من الاجابة الا على مجموعة واحدة فقط من الصور في القياس القبلي أين أجابت عن ستة إجابات صحيحة فقط وفشلت في عشرة وعجزت عن التعرف وإدراك باقي الأشكال والألوان في المجموعة الثانية.استطاعت أثناء القياس البعدي من الوصول إلى الإجابة عن أربعة مجموعات من الصور أين كانت كل مجموعة تحتوي على 16 صورة، وقد أعطت اكبر قدر من الإجابات الصحيحة إلى غاية المجموعة الخامسة أين توقفت عن الإجابة وكذلك بالنسبة للحالات الأخرى رقم 6،7،8،9،2،3،4،5.

غير أن الحالة رقم 10 تمكنت من الإجابة والتعامل مع كل صور الامتياز وأعطت إجابات صحيحة في المجموعات الأولى خلال القياس القبلي و عجزت عن ذلك في المجموعات الثانية،الثالثة والرابعة ،و بدأت في التراجع في المجموعة الثانية و عجزت في المجموعات الثالثة،الرابعة ،الخامسة و السادسة.

بينما نلاحظ تحسن واضح في المستوى الأدنى لوظيفتي الإنتباه و الإدراك لدى نفس الحالة في الإختبار البعدي حيث أنها إستطاعت إعطاء إجابات صحيحة في المجموعات الأولى،الثانية ،الثالثة و الرابعة و بدأت تتراجع قليلا في المجموعات الخامسة و السادسة،دليل على التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي تيتش على وظيفتي الإدراك و الإنتباه.

ورغم التفاوت في الإجابات الصحيحة والخاطئة بين أفراد العينة غير انه يتضح لدينا من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن كل أفراد العينة قد تحسن مستوى أدائهم في التعرف و الانتباه وإدراك الأشكال والألوان الموجودة في لوحات اختبار كولومبيا للنضج العقلي أثناء القياس البعدي و هذا دليل على أن وظيفتي الإدراك والانتباه قد تحسن أدائهما بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي عما كانت عليه في القياس القبلي.

بعد ذلك قمنا بحساب متوسطي درجات القياس القبلي و البعدي لدى افراد عينة البحث (اطفال ذوي التوحد المتوسط) و قد تم استخدام اختبارT لعينتين مترابطتين و يتضح ذلك من خلال الجدول التالي :

القياس	العينة ن	المتوسط	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	10	19.10	6.53962	18.250	2.26	09	0 ,05
البعدي	10	73.20	14.21892				

جدول رقم (12) **يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات وظيفتي الانتباه و الادراك للاطفال ذوي التوحد المتوسط (عينة الدراسة) في مقياس كولومبيا للنضج العقلي من خلال القياس القبلي و البعدي بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي .**

أسفرت نتائج اختبار T من خلال الجدول عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات اختبار كولومبيا للنضج العقلي فيما يخص وظيفتي الانتباه و الادراك في القياس القبلي و البعدي حيث كانت قيمةTالمحسوبة هي 18.250 و هي اكبر من قيمة T المجدولة و المقدرة ب 2.26 عند درجة الحرية 09 و مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على تحسن في مستوى وظيفتي الانتباه و الادراك عند الطفل ذوي التوحد المتوسط، حيث كان الطفل التوحدي يجد صعوبة في التعرف و ادراك الاشكال و الانتباه لها في القياس القبلي لإختبار كولومبيا مما يؤكد على ان الطفل التوحدي يعاني قصور و عجز معرفي في وظيفتي الادراك و الانتباه ، لكن تحسنت هذه الوظائف بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي و هذا ما يؤكد الاثر الايجابي لهذا البرنامج التدريبي على تحسين اداء الاطفال لوظيفتي الانتباه و الادراك من خلال اختبار كولومبيا ،اذن لهذا البرنامج اثر ايجابي على تعزيز نمو وظيفتي الادراك و الانتباه لدى الطفل التوحدي المتوسط الشدة و هذا ما يفسر ازدياد عدد الاجابات الصحيحة

لادراك الاشكال و الالوان للوحات اختبار كولومبيا في الاختبار البعدي عما كانت عليه في الاختبار القبلي

1/تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

يمكن مناقشة و تفسير النائج السابقة الخاصة بوظيفة الاتصال اللغوي و في ضوء تأكيد مجموعة من الدراسات سواء العربية او الاجنبية على اهمية البرامج العلاجية التدريبية المتنوعة على تنمية مهارات التواصل اللغوي لأطفال التوحد ، و من امثلة هذه الدراسات التي اكدت على فعالية البرامج في تنمية مهارات الاتصال اللغوي نجد ان ان معظم هذه الدراسات اكدت على ضرورة فعالية البرامج العلاجية التدريبية لدى الاطفال التوحديين حيث اشارت بعض الدراسات انه يتسم النمو اللغوي للاطفال التوحديين بالتحسن الدال احصائيا بعد تطبيق برنامج نيتش للضبط المعرفي و تعلم مهارات الحياة ، و قد تحققنا من هذه الفرضية حيث اشارت النتيجة الى وجود تحسن و تقدم لغوي طرا على الاطفال التوحديين و دال احصائيا بعد تطبيق البرنامج.

و هذا ما اكدته دراسة بودير و استون(2007) من خلال المقارنة العشوائية لطريقتين في التدخل التواصلي وسط الاطفال التوحديين في مرحلة التعليم قبل المدرسي و التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية دالة في التحسن اللغوي على الاطفال التوحديين بعد تطبيق البرنامج لمعرفة فعالية البرنامج للتدخل التواصلي من خلال (طريقتي التعلم الاستجابي و التنطيق اللغوي البسيط) في نمو و تطوير اللغة لدى الاطفال التوحديين و اعاقات اخرى.

كما تتفق النتائج المتحصلة عليها في دراستنا مع نتائج الدراسات المذكورة في الدراسات السابقة مثل :دراسة كالوي و اخرون سنة 1999، دراسة ديشر سنة 1998، دراسة بوفنجتون و اخرون سنة1998.

أيضا تتفق النتائج المتحصلة عليها مع دراسة زهير عزاز سنة 2010 و التي اكدت فعالية برنامج تيتش في تحسن اداء الاطفال ذوي التوحد في بنود اختبار الاتصال اللغوي و كانت النتائج دالة احصائيا.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات التي اهتمت ايضا ببرامج تحسين الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي مثل :

دراسة نادية صالح البلوي(2010) الحساني(2005)و دراسة لبنا عمر الصديق (2005) دراسة الشيخ ذيب (2004) دراسة سهى نصر(2002) و التي اسفرت نتائجها الى فاعلية برامج علاجية سلوكية و لغوية استخدمت مع مجموعة من الاطفال التوحديين لتعديل سلوكهم و تنمية مهارات التواصل اللغوي عندهم ،و اكدت كذلك الدراسات على ضرورة ان تكون البرامج العلاجية في سن مبكر و على ضرورة ان تكون البرامج الموجهة للاطفال التوحديين بشكل فردي مخطط و منظم .

و بذلك قد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم هذه الدراسات في التاكيد على اهمية تقديم برامج تدريبية لغوية لذوي اضطراب التوحد، و ان تكون البرامج المقدمة للاطفال التوحديين برامج فردية في سن مبكرة لان كل طفل توحدي هو حالة فردية خاصة عن غيره من الاطفال التوحديين لذلك فيجب انتقاء البرامج المحتوية علي الانشطة ذات الكفاءة اللغوية والاساليب والمثيرات المناسبة لكل طفل توحدي .

2/تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الفرضية الثانية والتي اثبتت ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات اداء الاطفال ذوي التوحد المتوسط في اختباركولومبيا للنضج العقلي المخصص في بحثنا هذا لقياس وظفتي الادراك والانتباه من خلال القياس القبلي والبعدي لصالح الاختيار البعدي، مما يؤكد الاثر الايجابي لبرنامج تيتش للضبط المعرفي وتعليم مهارات الحياة على تعزيز اداء ونمو هذه الوظائف المعرفية (الانتباه والادراك)عند الاطفال ذوي التوحد المتوسط.

فقد اعطي اطفال العينة (ذوي التوحد المتوسط) اجابات صحيحة اكثر في القياس البعدي اي بعد تطبيق برنامج تيتش التدريبي حيث استطاع الاطفال الانتباه وادراك الوان واشكال

المجسمات المتواجدة في لوحات اختبار كولومبيا والذي استعملت في بحثنا هذا كمقياس لتقييم وظيفتي الادراك والانتباه لدي اطفال العينة .

و هذا ما يتفق مع عدة دراسات عربية واجنبية اثبتت فعالية برنامج تيش في تطوير وظائف ومهارات الادراك والانتباه لدي الطفل التوحدي.

مثل دراسة كار و كامبت kempet carr سنة 1990، دراسة صارة سيزر و ةجان قرايم سنة 1994، دراسة ادوارد و ايميلي (2004 , Edward et emeli) ، دراسة هيمان و اخرون 1995 ،دراسة هيلين و اخرون ، سنة 1994

ايضا على ضوء الدراسات السابقة العربية المشارايها سابقا نجد ان النتائج المتحصل عليها من خلال هذا البحث تتفق مع هذه الدراسات مثل دراسة منى غزال سنة 2004 , دراسة جمال الخطيب 2003 , دراسة ندى ناصيف و اخرون سنة 2002 و التي تؤكد ان لبرنامج تيتش التدريبي للظبط المعرفي و تعليم و تطوير مهارات الحياة يقدم خدمات فعالة و استراتيجيات هامة في تنمية وضيفتي الادراك و الانتباه و تعزز ادائها لدى اطفال التوحد و بالتالي سوف يسهل عملية الدمج التربوي لهذه الفئة لاحقا حيث قد يصل الاطفال التوحد بمعية استراتيجيات تعليمية اخرى الى استيعاب الفصول و البرامج التربوية التعليمية داخل المدارس العادية

استنتاج عام

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة اثر برنامج الظبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة(تيش) في تعزيز و تطوير الوظائف المعرفية (الانتباه ‘الادراك, و اللغة) لدى الاطفال ذوي التوحد المتوسط و لتحقيق هذا الهدف ‘ استخدمنا المنهج التجريبي (المجموعة الواحدة) حيث بلغ عدد العينة (10) اطفال من ذوي التوحد المتوسط كلهم من جنس الذكور و قد تم اختيارهم عشوائيا من المركز النفسي البيداغوجي للاطفال المعوقين ذهنيا لخميس الخشنة بولاية بومرداس , اشتملت ادوات جمع المعلومات على استمارة المعلومات الاولية , مقياس تقدير التوحد الطفولي CARS ،مقياس الاتصال اللغوي , اختبار كولومبيا للنضج العقلي ‘ برنامج تيش للضبط

المعرفي و تعليم مهارات الحياة (TEACCH)، و قد تمت معالجة المعلومات بالبرنامج الاحصائي مستخدما اختبار T لعيينتين مترابطتين و حساب المتوسطات الحساسة و الانحراف المعياري و قد اسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في كلا الاختبارين ***(اختبار الاتصال اللغوي و اختبار النضج العقلي كولومبيا)*** بين القياسين القبلي و ألبعدي لصالح القياس البعدي مما يؤكد و يوضح الاثر الايجابي لبرنامج تيتش للضبط المعرفي و تعليم مهارات الحياة في تنمية و تعزيز الوظائف المعرفية الخاصة بالانتباه , الإدراك و اللغة .

و بهذا فقد توصلنا الى تحقيق جميع الفرضيات المقترحة للدراسة على جميع ابعاد الاختبارين .

و بالرجوع إلى الدراسات السابقة لنفس موضوع الدراسة او المشابهة لها نجد نتائجها تتفق مع ما توصلنا اليه من نتائج و كما سبق ذكره أنفا فان اختبارنا لهذه الوظائف المعرفية و دراستها عند الطفل ألتوحدي ليس عبثا او من باب الصدفة و إنما تحضيرا لدراسات و بحوث أخرى في مجال الدمج التربوي و التعليمي لأطفال التوحد .

ان الوظائف المعرفية (الانتباه ،الإدراك و اللغة) المختارة في هذا البحث تلعب دورا بالغ الأهمية في عمليتي التعلم و التعليم و بالتالي تعزيزها و البحث عن سبل تنميتها و تطويرها لدى الطفل التوحدي ، يفتح باب البحث في إيجاد استراتيجيات تربوية فعالة لتحقيق مبدا حق تكافؤ الفرص في التمدرس والتربية للجميع و بالتالي السماح للطفل التوحدي بالالتحاق بمقاعد الدراسة لاحقا بعد ان يكون استفادا مبكرا من برامج تدريبية و علاجية و معرفية سلوكية و اجتماعية من طرف الأخصائيين و أولياء الأمور.

الاقتراحات

1) ضرورة اعداد كوادر قادرة خاصة مؤهلة للعمل مع الاطفال التوحديين .

2) ضرورة اشتراك الاسرة مع المراكز في تطوير خطة مناسبة للتدخل المبكر في سيل مواجهة المشكلات الاجتماعية التي تنجم من سلوكات هؤلاء الاطفال .

3) مراعاة الدقة و الحذر عند تشخيص هؤلاء الاطفال ,فغالبا ما يتم تشخيصهم بانهم متخلفون عقليا .

4) الاهتمام بنوعية الانشطة المقدمة لهؤلاء الاطفال في المراكز و المؤسسات و معرفة الفائدة وراء كل نشاط .

5) التحصص في المراكز و المؤسسات التي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة و التي تقدم خدماتها لمتعددي الاعاقة .

6) يحتاج طفل التوحد الى فترة طويلة من الوقت عند تطبيق مقاييس القدرة العقلية خاصة اختبارات القدرات غير المحددة بزمن لكي يمكن الحصول على نتائج صادقة يمكن الوثوق بها نظرا لطبيعة فئة التوحد

8) الطفل التوحدي ينجذب انتباهه الى الاختبارات و المقاييس التي تكون في شكل لعبة اكثر من انجذابه الى الاختبارات اللفظية المجردة و هو ما اتضح خلال تطبيق الباحث للاختبارات .

9) تطبيق اختبارات الذاكرة او مقاييس القدرة العقلية على اطفال التوحد ينبغي ان يكون بعد سنة من التهيئة و تعديل السلوك الشاذ في المراكز المتخصصة و ذلك للحصول على نتائج صحيحة تساعد على وضع الخطة الفردية للكفالة

10) تدريب الوالدين على كيفية تطبيق البرامج التدريبية لاطفال التوحد , نظرا لكون الطفل التوحدي يمكث في المركز قرابة الست ساعات بينما يمكث مع الاسرة ثمانية عشر ساعة خلافا عن نهاية الاسبوع و الاجازات الرسمية .

11) توفير فرص الالتحاق بالبرامج التدريبية اثناء العطل و الاجازات نظرا لكون الاطفال التوحديين يتاثرون سلبا بالعطل , فيتدهور ما تم اكتسابه بالتدريب بسبب الانقطاع .

12)فتح أقسام مدمجة في الوسط العادي المدرسي لأطفال ذوي التوحد.

13)فتح اقسام تحضيرية تدريبية و تعليمية ابتداءا من سن ثلاث سنوات لأطفال ذوي التوحد المتوسط الشدة حتى يسن دمجهم مدرسيا مباشرة عند سن ست سنوات.

14)ضرورة تلاحم و تضافر الجهود بين مختلف القطاعات (قطاع التعليم العالي،الصحة،التربيـةو التضامن الوطني) لخدمة هذه الشريحة من الأطفال.

15)فتح جسور التواصل بين الخبرة الميدانية و البحث العلمي أي إبقاء باب الجامعة مفتوح أمام المتخصصين العاملين بالمراكز المتخصصة و هذا للتطلع على مختلف الأبحاث و الدراسات في مجال التربية الخاصة.

16)إبرام إتفاقيات شراكة و تعاون بين قطاعي التربية الوطنية ،التعليم العالي و البحث العلمي و قطاع التضامن الوطني لخدمة فئة الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة.

الملاحق

المراجع باللغة العربية

1. بدوي محمد عبد الرحمن ،(1977): مناهج البحث العلمي ، الكويت،وكالة المطبوعات الجامعية
2. البطانية اسامة محمد ،2007،علم نفس الطفل الغير العادي ،دار الميسرة ،الاردن

3. بوحفص عبد الكريم , **2005**, الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الإنشائية ، ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, الطبعة الثالثة.

4. الجرواني هالة إبراهيم و رحاب محمود صديق،2005،مهارات العناية بالذات لدى التوحديين , دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان ،الاردن

5. الحلبي, سوسن شاكر2007 " التوحد الطفولي أسبابه , خصائصه , تشخيصه علاجه" إصدارات شبكة علوم النفسية , مؤسسة علاء الدين للنشر و التوزيع ،دمشق عدد /2007/60.

6. حلمي عبد القادر 1993 مدخل الى الاحصاء ،ديوان المطبوعات الجامعية "الجزائر".

7. الخطاب محمد أحمد, **2009**, بسيكولوجية الطفل المتوحد, دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, الطبعة الأولى ,الإصدار الثاني.

8. دعبس محمد يسري,1999 " الاتصال و السلوك الإنساني " , الإسكندرية.

9. ذيب ،الشيخ رائد(2005): الدورة الأولية في التوحد،مؤسسة كريم رضا سعيد(برنامج الاعاقة في سوريا)،دمشق،سوريا.

10. رجاء محمود أبوعلام , **2006** , مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية دار النشر للجامعة القاهرة ,مصر الطبعة الخامسة.

11. الرخاوي ,يحي 2005 " محاضرات استيراد الأفكار و المناهج و المشاكل " , شبكة العلوم النفسية وجهات , النظر العدد25.

12. الروسان فاروق2001 , أساليب القياس و التشخيص في بسيكولوجية الأطفال غير العادين , دار النشر , عمان, الأردن, الطبعة الأولى.

13. الزراد, فيصل محمد2000 " اللغة و اضطرابات النطق و الكلام " , دار المريخ ,

14. الزريقات عبد الله فرح ,2004 , التوحد, الخصائص والعلاج,. دار وائل للنشر, عمان, الأردن

15. الزغلول احمد الزغلول ،2010،الانتباه و الادراك، دار زهراء الشرق،القاهرة،مصر

16. الزيات فتحي مصطفى : **1996**سيكولوجية التعلم بين المتطور الارتباطي و المتطور المعرفي دار النشر للجامعات القاهرة مصر.

17. الزيات فتحي مصطفى ،(2001) : علم النفس المعرفي ج2 ، مداخل و نماذج و نظريات ،دار النشر للجامعات،مصر

18. سامية محمد جابر , " علم الاجتماع العام " , دار النهضة العربية , لبنان , 2003 .

19. سعد جلال , " المرجع في علم النفس " , الفكر العربي , القاهرة , 1985

20. السعيد أبو حلاوة, 1997 " المرجع في اضطراب التوحد التشخيص و العلاج" , من إصدارات المعهد الوطني للصحة النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية , رقم _97_4023 .

21. سليمان عبد الرحمان2001 " اضطراب التوحد " , معهد الدراسات العليا للطفولة , جامعة عين الشمس , القاهرة.

22. سليمان عبد الرحمان، 2005 " دور الإرشاد الأسري في رعاية الأطفال المعوقين " , مجلة معوقات الأسرة , جامعة الأزهر ,

23. سليمان عبد الرحمان 2011 " محاولة لفهم الذاتوية " , معهد الدراسات العليا للطفولة , جامعة عين الشمس , القاهرة .

24. سيد سليمان عبد الرحمن (2000) : الذاتوية، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة

25. سيد سليمان ، عبد الرحمن (1998) :سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة،دار زهراء الشرق،القاهرة،مصر

26. الشامي وفاء,2004 " خفايا التوحد أشكاله و أسبابه و تشخيصه" , مركز جدة للتوحد , السعودية.

27. شقير ،زينب محمود(2002): اضطرابات اللغة و التواصل،ط3،النهضة المصرية ،القاهرة

28. شقير زينب محمود (2005):الاكتشاف المبكر و التشخيص التكاملي لغير العاديين،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

29. شكورجليل وديع ،1989 " أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة " , دار الشمال , لبنان.

30. الصبي عبد الله محمد2003 " التوحد و طيف التوحد أسبابه أعراضه كيفية التعامل معه" , سلسلة التوعية رياض الصحية , سعودية .

31. . الصديقي سلوى عثمان و هناء حافظ بدوي , " أبعاد العملية الاتصالية " , المكتب الجامعي الحديث , الإسكندرية , 1999

32. عادل عبد الله محمد, " مدخل إلى اضطراب التوحد و الاضطرابات السلوكية و الانفعالية ", دار الرشاد للطبع و النشر و التوزيع , القاهرة ,2011.

33. عادل عبد الله محمود ,**2004** , الإعاقات العقلية, دار النشر, القاهرة ,مصر, الطبعة الأولى.

34. عادل عبد الله محمد (2002):جداول النشاط المصورة للأطفال التوحديين،دار الرشاد ،القاهرة

35. عبد الباسط محمد حسن ،(1990) :أصول البحث الاجتماعي ،مكتبة وهبة،ط 11 ، القاهرة

36. عبد الحليم محمد عبد الحليم , " برنامج التدخل العلاجي و التأهيل للذاتويين " , الموقع العربي لإصابات العمود الفقري و الحبل الشوكي , 2008.

37. عثمان لبيب فراح 1994 , " إعاقة التوحد أو الاجترار خواصها و تشخيصها" , مصر , .

38. عطيوي عزت جودت 2001, "الإدارة المدرسية الحديثة" , دار العلمية والدولية و دار الثقافة , الأردن.

39. عطية, محسن علي2008 "مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها" , دار المناهج للنشر و التوزيع , .

40. غريب سيد احمد,2002 " علم اجتماع الاتصال و الإعلام " , دار المعرفة الجامعية , الإسكندرية.

41. غيث, محمد عاطف " قاموس علم الاجتماع " , دار المعرفة الجامعية , 1995.

42. قاسم،محمد عبد الله(2002) الانطواء حول الذات،دار الفكر،عمان الاردن

43. قحطان احمد الظاهر , 2010 " اضطرابات اللغة و الكلام " , جامعة عمان الأهلية , دار وائل للنشر و التوزيع .

44. القصاص،مهدي محمد، 2007، اضطرابات اللغة، دار زهراء الشرق،القاهرة،مصر.

45. محمد علي كامل ," من هم الاوتيزم و كيف نعدهم للنضج " , دار النهضة المصرية ,1997

46. مصطفى الصادق(2006):تكييف منهج الطفولة المبكرة في بيئات شاملة،المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف ،دمشق

47. المهامي عبد الغزيز , " الذاتوية لدى الأطفال مراجعة نقدية معهد الدراسات العليا للطفولة" , جامعة الشمس , القاهرة , 2000 .

48. نبيل عبد الهادي , " تطور اللغة عند الأطفال " , دار العلوم لتحقيق و الطباعة و النشر و التوزيع , 2007 .

49. نصر الله عمر عبد الرحيم , " مبادئ الاتصال التربوي و الانساني " , دار وائل , الأردن,2001.

50. نصر سهى احمد أمين ,2002" الاتصال اللغوي لطفل التوحدي (التشخيص و البرامج العلاجية)،دار الفكر للطباعة و النشر،الاردن

51. نوال عطية(1995):علم النفس اللغوي،المكتبة الاكاديمية،القاهرة

52. وليد محمد علي,2003 " التوحد المفهوم و طرق العلاج " , المكتبة الالكترونية أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة , السعودية .ولد طالب محمود.

البحوث و الرسائل الجامعية :

53. بدوي،عبير مصطفى رفعت(2006):مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات النمائية لدى عينة من الاطفال التوحديين رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة المنيا،كلية التربية

54. خطاب ،محمد احمد محمود (2004) : فاعلية برنامج علاج باللعب لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الاطفال التوحديين،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة عين شمس مصر

55. صديق،لينا عمر 2007:فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى اطفال التوحد و اثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي،مجلة الطفولة العربية،المجلد التاسع العدد الثالث و الثلاثون

56. عزاز محمدزهير ،2011،"فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الذاكرة الدلالية و اثر ذلك على الاتصال اللغوي لدى الاطفال التوحديين رسالة ماجستير في الارطوفونيا و امراض اللغة و الاتصال غير منشورة ،جامعة الجزائر 2

57. محمد عادل, " فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل على بعض المظاهر السلوكية للأطفال التوحديين" , مصر , 2002.

58. . محمد احمد محمود حساني (2005) فاعلية برنامج علاجي باللعب لخفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الاطفال التوحديين ،رسالة دكتوراه غير منشور عمان الاردن

59. مجدي فتحي غزال 2007،"فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة اطفال من ذوي التوحد بمدينة عمان ، رسالة دكتوراه غير منشور عمان الاردن

60.نصر،سهى احمد امين :فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال التوحديين و اثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم،رسالة دكتوراه غير منشورة ، الاردن

المواقع الالكترونية

1. *Abdelazim Mustafa*: www.3bdel3zim.com.
2. *اطفال الخليج*: www.golfkilds.com

المراجع باللغة الفرنسية

1. Bandoura Albert ,2009, le recyclage de l'attention et la perception dans la thérapie cognitive , 2eme édition deboeck , Bruxelles , Belgique .
2. Bruneau Nathalie, 2004 , développement cognitif et troubles des apprentissages , Solal , Marseille , France .
3. Cathrine bantheleny et Gilbert lelord 2008,echelle d'évaluation des comportement antistiques (version pevisée,CPA,paris,France)
4. Chevalier Achim, 2006, troubles déficitaires de l attention avec hyper activité, presse de l université de Québec , canada .
5. Dunts Barthou , 1995 , l autisme de l enfant , la therapie d echange et developpement, Masson , Paris, France .
6. Frith U , 2003 , l énigme de l autisme ,collection Opus édition Odile Jakob , Paris , France
7. Gerard berquez , 1993 , l autisme infantile : introduction a une clinique relationnelle selon karners Masson , Paris, France

8. Godefroy olivier , 2008 , fonction exécutives et pathologies neurologiques : évaluation en pratique clinique , Solal , Marseille , France .
9. Guelli Gerard , 2004 , mini DSM4, critères et diagnostique .Masson , Paris, France .
10. Jordan rita et Powell Stewart, 2009 , les enfants autistes , les comprendre, les integrer a l'ecole , Masson , Paris, France
11. Rogé, Bernadette ,2008 Autisme comprendre et agir, Santé éducation et insertion, Dunad, Paris.
12. Rogé, Bernadette, 2003 , autisme vers la fin des querelles , Dunad, Paris.
13. Sauvage daniel , 2007 , autisme de jeune enfant , Masson , Paris , France
14. Shopler Eric , lansing waters , 2011, enseigner les enfants autistes , 2eme edition RETZ , Paris .
15. Shopler Eric , 1992, " Stratégie éducatives ". chez l'enfant autisme " édition RETZ , Paris ,.
16. Sigman Michael, 2001, l'enfant autiste et son développement, édition RETZ , Paris.

المراجع

الملاحق

مقياس تقدير الاتصال اللغوي

لدى التوحد

Abdelazim Mustafa
3bdel3zim@gamil.com

مقياس تقدير الاتصال اللغوي

لدى التوحد

صمم هذا المقياس وقنن عربياً (نصر ، ٢٠٠٢) ويشمل الإبعاد اللغوية التالية : التقليد والانتباه والتعرف والفهم والتعبير والتسمية .

- بنود التقليد (١ – ١٠)
- بنود الانتباه (١١ – ٢٠)
- بنود التعرف والفهم (٢١ – ٣٠)
- بنود التعبير (٣١ – ٤٠)
- بنود التسمية (٤١ – ٥٠)

تعليمات الاختبار :

فيما يلي عد من المواقف التي تصف سلوك الأطفال التوحديين ، وعلى المختص قراءة كل موقف أو عبارة من العبارات والاختيارات الأربعة على الوالدين للإفادة حول طفلهم لاختيار الإجابة المناسبة من بين الاختيارات (أ ، ب ، ج ، د) وذلك طبقاً لما يتصف به سلوك الطفل في الاتصال بالآخرين .

وذلك بوضع علامة الاختيار في المكان المخصص أمام الاختيار الأنسب

ملحوظة :

ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، إنما تعبر كل الإجابات عن السلوك الاتصالي للطفل التوحدي ، لا تترك اى موقف دون أن تجيب عليه ، لا تضع أكثر من علامة أمام المواقف والاختبارات ، اى لكل موقف علامة واحدة فقط

تصحيح المقياس :

أ = ٣ ، ب = ٢ ، ج = ١ ، د = ٠

المدى من ٠ إلى ١٥٠ درجة ، كلما اقترب المجموع الكلي من ١٥٠ وقع الطفل ضمن نطاق الاتصال الطبيعي وكلما قرب من الصفر كلما كان هناك مشكلة حقيقية في الاتصال

لتحديد أوجه الضعف يحسب كل بعد على حده ، حيث تكون الدرجة تقع بين ٠ و ٣٠

Collected & coordination
Abdelazim Mustafa
3bdel3zim@gamil.com

أ ـ معلومات عامة :

اسم الطفل : .....

تاريخ الميلاد : .....

درجة اللغة : يستخدم إشارات ( ) التعبير ( ) الفهم ( )

الاختبار :

الموقف	العلامة
١ ـ تطلب منه تقليد دحرجة الكرة فإنه :	
أ. يمسك الكرة ويدحرجها ويعطيها للمعالج ب. يمسك الكرة ويبدأ بتحريكها ج. يأخذ الكرة ويمسكها فقط د. لا شيء مما سبق	
٢ ـ عندما تطلب منه تقليد شرب الماء من الكوب فإنه :	
أ. يأخذ الكوب ويشرب منه ويعطيه للمعالج ب. يأخذ الكوب ويشرب منه ج. يأخذ الكوب ويضعه أمامه د. لاشيء مما سبق	
٣ ـ عندما تطلب منه تمثيل خطوات موقف معين (يوم في حياة طفل) فإنه :	
أ. يقلد جميع الخطوات (القيام من السرير، الذهاب إلى الحمام ، تناول الإفطار) ب. يقلد خطوتين فقط بالترتيب ج. يقلد خطوة واحدة بعشوائية د. لا شيء مما سبق	
٤ ـ عندما تطلب منه تقليد حركة وصوت العصفورة أثناء الطيران فإنه :	
أ. يقلد جميع الحركات والصوت ب. يرفع يديه ويحركها ويجرى في المكان ج. يرفع يديه جانبا د. لا شيء مما سبق	

Collected & coordination
Abdelazim Mustafa
3bdel3zim@gamil.com

٥ ـ عندما تطلب منه تقليد النقر بالعصا على المنضدة فإنه :	
أ. يأخذ العصا وينقر على المنضدة ب. يأخذ العصا ويلهو بها ج. يأخذ العصا ولا يعرف ماذا يفعل بها د. لا شيء مما سبق	
٦ ـ عندما تطلب منه تقليد بناء برج بـ ٣ قطع ملونة فإنه :	
أ. يكون برجاً من ٣ قطع مثل المعالج ب. يأخذ القطعة الأولى ويحاول وضعها على الثانية ج. يلهو بالقطعة الخشبية دون أن يفعل بها شيئا د. لا شيء مما سبق	
٧ ـ عندما تطلب منه تقليد القفز إلى أعلى مع التصفيق فإنه :	
أ. يقفز ويصفق معاً ب. يقفز يحاول وضع يديه ليصفق ج. يقفز ولا يصفق د. لا شيء مما سبق	
٨ ـ عندما تطلب منه تقليد شكل الوجه وهو يضحك بالحركة والصوت فإنه :	
أ. يبتسم ويضحك مع إصدار الصوت ب. يبتسم ويبدى صوتاً ج. يصدر اصواتاً فقط د. لا شيء مما سبق	
٩ ـ عند تطلب منه وضع قطع المتاهة puzzle في المكان المحدد لها فإنه :	
أ. يضع القطعة في المكان المحدد ب. يمسك بالقطعة ويحاول وضعها ج. يأخذ القطعة ويرميها جانباً د. لا شيء مما سبق	

١٠ - عندما تطلب منه تقليد كلامك وحركاتك وأنت تأكل وتقول أنا جائع فإنه :	
أ. يردد ما قلته ويقلد ب. يحرك يده ناحية فمه ج. يبدأ يحرك يديه ولا يعرف ماذا يفعل د. لا شيء مما سبق	
١١ - عندما يدق حرس الباب فإنه :	
أ. ينتبه ويذهب يفتحه ب. ينتبه للصوت فقط ج. يقف ويحرك رأسه يميناً ويساراً باحثاً عن مصدر الصوت د. لا شيء مما سبق	
١٢ - عندما تطلب منه إخراج شيء جديد (صورة للطفل نفسه) فإنه :	
أ. يذهب ويبحث هنا وهناك ويخرجها ب. ينظر حوله ولم يتحرك ج. يجرى هنا وهناك دون انتباه د. لا شيء مما سبق	
١٣ - عندما تطلب منه وضع الأكواب الموجودة أمامه على المنضدة بنفس الترتيب فإنه :	
أ. يأخذ الأكواب ويضعها بالترتيب نفسه ب. يأخذ الأكواب ويضعها فوق بعضها دون ترتيب ج. يأخذ الأكواب ويلهو بها د. لا شيء مما سبق	
١٤ - عندما تعرض عليه قصة مصورة وتطلب منه اختيار صورة تمثل إحدى الشخصيات في القصة فإنه :	
أ. يشير إلى الشخصية ب. ينظر إلى القصة ويحاول إخراج الشخصية ج. ينظر ويحملق في الصور فقط د. لا شيء مما سبق	

١٥ - عندما تدربه على أغنية حركية فإنه :	
أ. يقوم بالحركات مع الأغنية ب. يقوم بحركات عشوائية غير منسجمة مع الأغنية ج. يقف ويتجول دون تركيز د. لا شيء مما سبق	
١٦ - عندما تدق على طبلة بطريقة معينة اى (٣ دقات) وتطلب منه عمل مثلها فإنه :	
أ. يدق العدد نفسه على الطبلة ب. يدق على الطبلة بعشوائية ج. يمسك الطبلة ولا يعرف ماذا يفعل بها د. لا شيء مما سبق	
١٧ - عندما يشاهد فيلم كارتون فإنه :	
أ. ينتبه إليه ويكرر بعض حركات الشخصيات الموجودة بالفيلم ب. ينظر إلى الفيلم ويحملق فيه فقط ج. غير منتبه لما يشاهده د. لا شيء مما سبق	
١٨ - عندما تظهر له عربة تضيء وتطفئ فتحدث صوتا فتوجهها ناحيته فإنه :	
أ. يعطيها لك ثانياً بنفس الطريقة ب. يمسك بالعربة ويصفق ج. ينظر إلى العربة ويبتعد عنها د. لا شيء مما سبق	
١٩ - عندما تخفى شيئاً مهماً بالنسبة للطفل في مكان معين (مثل كوب الشرب الخاص به) فإنه :	
أ. يجرى هنا وهناك يبحث عنه ب. يقف ينظر في المكان ج. لا يبالي بالموضوع نهائيا د. لا شيء مما سبق	

٢٠ - عندما تخفي شيئاً مهما بالنسبة للطفل في مكان معين (مثل كوب الشرب الخاص به) فإنه :	
أ. يجري هنا وهناك يبحث عنه ب. يقف وينظر في المكان ج. لا يبالي بالموضوع نهائياً د. لا شيء مما سبق	
٢١ - عندما تعرض على الطفل مجموعة من الصور الممثلة للوجه (الضحك – الحزن – الدهشة) وتطلب منه أن يتعرف علي هذه الأشكال ويقلد فإنه :	
أ. بتعرف ويخرج كل شكل يطلبه المعالج ويقلده ب. ينظر في الصور ويحاول إخراج الشكل المناسب للطلب ج. يأخذ الصور ويبحث في يده ولا يعرف ماذا يفعل به د. لا شيء مما سبق	
٢٢ - عندما تعرض على الطفل مجموعة من الأشياء المختلفة مثل (عروسة – قلم – كرة – سرير) وتطلب منه التعرف عليها وإخراجها عند الطلب فإنه :	
أ. يخرجها كلها عند الطلب ب. يمسك بها ويحاول أن يخرجها ج. يمسك بالأشياء ويضعها جانباً دون الالتفات لكلام المعالج د. لا شيء مما سبق	
٢٣ - عندما تعطي للطفل تعليمات مكونة من ٣ خطوات وهي (يذهب إلى الباب ، ثم يقفله ، ثم يعود إلي الكرسي) فإنه :	
أ. يذهب الطفل وينفذ الـ ٣ تعليمات كما هو مطلوب منه ب. يستعد بالقيام للذهاب إلى الباب ج. يقف ولا يعرف ماذا تطلب منه د. لا شيء مما سبق	
٢٤ - تعرض له صورة بها القطعة الناقصة وعليه أن يضع الناقص مكانه فإنه :	
أ. يبحث عن الجزء الناقص ويضعه في مكانه ب. يبدأ في الحديث عن الجزء الناقص ج. يمسك الأجزاء الناقصة ويحاول وضعها في اى مكان غير مناسب لها د. لا شيء مما سبق	

٢٥ - عندما تطلب منه إخراج الأضداد من الصور بحد أدنى فإنه :	
أ. يخرج ويضع الشيء المتضاد أمام الشيء المناسب له ب. يحاول مسك الصور والنظر إليها للتعرف عليها ج. يضع الصور أمام بعضها بطريقة عشوائية د. لا شيء مما سبق	
٢٦ - عندما تضع أمامه مجموعة من الأشياء ، والأشياء التي لها علاقة بها مثل (معلم - قلم – عصفورة) ، (طبق - كراسة – قفص) فإنه :	
أ. يضع أمام كل شيء الشيء المناسب له ب. يأخذ الشيء ويحاول وضعه في المكان المخصص له ج. يأخذ الشيء ويلهو به د. لا شيء مما سبق	
٢٧ - عندما تطلب منه وضع الكرات داخل الصندوق ، ومكعبات داخل الصندوق ، والطبق فوق المنضدة فإنه :	
أ. يفعل كل الأوامر الثلاثة ب. يفعل أمرين من هذه الأوامر ج. يضع كل شيء في مكان مختلف للطلب د. لا شيء مما سبق	
٢٨ - عندما تطلب منه الإشارة إلى أجزاء وجهه فإنه :	
أ. يشير إلى الأجزاء المطلوبة ب. يشير إلى جزأين فقط ج. يشير إلى وجهه كله دون تمييز اى جزء د. لا شيء مما سبق	
٢٩ - عندما تعطي الطفل مجموعة من (الأقلام – الكرات – المكعبات) وتطلب منه أن يصنفهم داخل العلب فإنه :	
أ. يصنفهم كلهم ، كل علبة على حدة وتحمل صنف واحد فقط ب. يضع صنفاً واحداً في العلبة الخاصة به ج. يلعب بالأشياء كلها د. لا شيء مما سبق	

٣٠ - عندما تعطي الطفل مجموعة من الصور وتطلب منه مطابقتها مع الأشكال المتشابهة فإنه :	
أ. يضع كل الصور على الصورة المناسبة لها ب. يأخذ الصور ويحاول النظر إليها ليضعها علي مثيلاتها ج. يحملق في الصور ويشير إليها فقط د. لا شيء مما سبق	
٣١ - عندما يرى الطفل طبق به طعام وهو جائع فإنه :	
أ. يذهب ويفتحه ويأكل منه ب. يأخذ يدك لتفتحه له ج. يبكي ويضرب على الأرض د. لا شيء مما سبق	
٣٢ - عندما يعمل الطفل عملا صحيحا فتكافئه فإنه :	
أ. يضحك ويصفق بيده ب. يصفق بيده لنفسه ج. لا يظهر اى تعبير يدل على الفرحة د. لا شيء مما سبق	
٣٣ - عندما يريد الطفل جذب انتباه فإنه :	
أ. يبكي ويرفع يديه لتحمله ب. يبكي ويستخدم أصوات صاخبة ج. يجلس جانباً ولا يقترب من احد د. لا شيء مما سبق	
٣٤ - عندما تطلب منه عدم الإزعاج سواء بالأصوات أو الكلام فإنه :	
أ. يسكت ب. يضع يده على فمه ويصدر صوتاً ج. لا يبالي بما تقوله د. لا شيء مما سبق	

٣٥ - عندما يخرج الطفل إلى الخارج فإنه :	
أ. يلوح بيده ويعنى بها السلامة ب. يرفع يده ولا يحركها ج. يخرج ولا يفعل اى رد فعل د. لا شيء مما سبق	
٣٦ - عندما تنادي عليه فإنه :	
أ. ينظر إليك ويأتي إليك ب. ينظر إلى مصدر الصوت ج. يجلس مكانه وكأنه لا يسمع د. لا شيء مما سبق	
٣٧ - عندما يفعل الطفل شيئاً غير صحيح فتقول له لا مع الإشارة بأصابعك لتعبر عن الرفض فإنه :	
أ. يحرك رأسه يميناً ويساراً ليعبر عن النهي (مقلداً) ولا يفعل الخطأ ب. يتوقف عن العمل غير الصحيح ج. يكمل ما يفعله د. لا شيء مما سبق	
٣٨ - عندما يريد أن ينام فإنه :	
أ. يضع يده فوق بعضها ويغمض عينه ب. يغمض عينه ج. ينام فجأة د. لا شيء مما سبق	
٣٩ - عندما يريد لعبة مرتفعة عنه فإنه :	
أ. يصعد على الكرسي ويحضرها ب. يأخذ بيدك ويذهب بك ويشير لك على اللعبة ج. ينظر إلى اللعبة والى المعالج د. لا شيء مما سبق	

٤٠ - عندما يتألم الطفل من الم ببطنه فإنه :	
أ. يذهب إلى المعالج ويشير إلى بطنه ويبكي ب. يبكي فقط ج. ينام الطفل على بطنه على الأرض د. لا شيء مما سبق	
٤١ - عندما تطلب منه الإشارة إلى ٥ صور مثل (البنت – الكلب – الشجرة – قلم - سيارة) فإنه :	
أ. يشير إليها كلها ب. يشير إلى جزء منها ج. ينظر إلى الأشياء ولا يعرف ماذا يفعل بها د. لا شيء مما سبق	
٤٢ - عندما تطلب منه الإشارة إلى أجزاء جسمه فإنه :	
أ. يشير إليها كلها ب. يشير إلى جزء منها ج. يشير إلى أشياء خاطئة د. لا شيء مما سبق	
٤٣ - عندما تطلب منه إحضار الصورة التي تتكلم عليها من خلال القصة فإنه :	
أ. يحضر الصورة ب. ينصت إليك ولا يحضر شيئا ج. ينظر إليك فقط دون رد فعل د. لا شيء مما سبق	
٤٤ - عندما تطلب منه إخراج البطاقة المناسبة للصوت عند سماعه من شريط التسجيل فإنه :	
أ. يخرج البطاقات الملائمة لكل صوت ب. يخرج البطاقة الملائمة بعد فترة ج. يسمك البطاقات في يده ويسمع الشريط كلاً على حده د. لا شيء مما سبق	

٤٥ - عندما يريد الطفل الأكل فإنه :	
أ. يتفوه بكلمة تدل على انه جائع ب. يحضر صورة تدل على الطعام ج. يقف وينظر إلى الثلاجة والمطبخ د. لا شيء مما سبق	
٤٦ - عندما تطلب منه لمس أو الإشارة إلى ٣ صور في كتاب عند تسميتها فإنه :	
أ. يشير إليها ويلمسها كلها ب. يشير إليها دون لمسها ج. ينظر إليها ويشير إلى اى شيء د. لا شيء مما سبق	
٤٧ - عندما تطلب منه إظهار الصورة المناسبة للشيء الموجود داخل الحقيبة فإنه :	
أ. يظهر جميع الصور الدالة على هذه الأشياء بعد التعرف عليها ب. يلمس الأشياء ويخرج بعض الصور الخاصة بها ج. يدخل يديه ويلعب بالأشياء فقط د. لا شيء مما سبق	
٤٨ - عندما تستخدم البطاقات لوصف الأوجه المختلفة (حزين – ضاحك – يبكي - مندهش) فإنه :	
أ. يخرج البطاقات المناسبة للوجوه المختلفة ب. يخرج بعض البطاقات فقط مثل (يضحك – يبكي) ج. يشاهد البطاقات المختلفة ولا يستطيع إخراج اى صور د. لا شيء مما سبق	
٤٩ - عندما يريد الطفل الذهاب إلى مكان معين يحبه فإنه :	
أ. يخرج البطاقة الدالة عليه ب. يشير إلى اى صورة موجودة له على الحائط ج. يأخذ يدك تجاه المكان د. لا شيء مما سبق	

٥٠ - عندما تطلب منه أن يشير إلى ٣ أجزاء في العروسة على نفس أجزاء جسمه فإنه :	
أ. يشير إلى الأجزاء المقابلة في جسمه ب. يشير إلى أجزاء جسم العروسة ج. ينظر إلى العروسة دون استجابة د. لا شيء مما سبق	
المجموع الكلي للدرجات :	

الملاحظات الإكلينيكية :

Collected & coordination
Abdelazim Mustafa
3bdel3zim@gamil.com

مقيـــــاس تقدير التوحد فى الطفولـة

(C . A . R . S)

الاسم : ________________	السن : ________________
تاريخ الميلاد ________________	التاريخ : ________________
الفاحص : ________________	المكان : ________________

كيفية التقيـيـــــم و التسجيل :

يقدر كل بند على كمي متصل بين قطبين من السواء ، أو الطبيعية والاضطراب الشديد ، وتوضع علامة في المربع المناسب .

1 = السلوك العادي أو الطبيعي 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 .

حاصل المجموع النسبى للفئات

رقم المستوى	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	المجموع
الدرجة																

حاصل جمع المقياس

15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	51	54	57	60
ليس توحد					توحد بسيط					توحد شديد					

ملاحظات الفاحص وتوصياته :

____

____

____

التوقيع

1. إقامة العلاقة مع الناس .

❶ **طبيعي لا يوجد أي اختلاف بإقامة العلاقة بالناس وتصرفاته بمثل عمره.**
(1.5)

❷ **غير طبيعي بدرجة طفيفة يمتنع من التواصل بالبصر ، يتجنب عندما يجبر على التواصل ، الخجل بصورة مبالغ بها ، لا يتجاوب ، ملتصق بالوالدين أكثر من الطفل الذي بنفس عمره.**
(2.5)

❸ **غير طبيعي بدرجة متوسطة ، انطوائي ، يحب العزلة ، لا يوجد اهتمام بالتفاعل مع المحيطين ، مقفول على نفسه ، تستطيع الحصول منه على القليل من التواصل .**
(3.5)

❹ **غير طبيعي بدرجة شديدة عزلة تامة افتقاد القدرة على الاستجابة .**

2. القدرة على التقليد والمحاكاة.

❶ **طبيعي يقلد الطفل الأصوات ، الكلمات ، الحركات بحيث تكون بحدود قدراته .**
(1.5)

❷ **غير طبيعي بدرجة طفيف يقوم الطفل بتقليد بعض السلوكيات البسيطة مثال يصفق ، بعض الكلمات المفردة ويحتاج وقت لترديد الكلمة عند سماعها**
(2.5)

❸ **غير طبيعي بدرجة متوسطة يقلد الطفل بعض السلوكيات البسيطة ولكن يحتاج إلى وقت كبير ومساعدة .**
(3.5)

❹ **غير طبيعي بدرجة شديدة نادرا ما يقوم الطفل بالتقليد او لا يقلد نهائيا الأصوات أو الكلمات ، أو الحركات حتى بوجود مساعدة .**

ملاحظات

3. الاستجابة العاطفية .

❶ طبيعي يتفاعل الطفل للمواقف السارة والغير سارة .
(1.5)
❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة تظهر عليه احيانا تصرفات غير مرغوب فيها كاستجابة منفصلة عن الواقع .
(2.5)
❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة مثال الضحك الشديد بدون معنى أو بدون سبب وليس له علاقة مع الواقع .
(3.5)
❹ غير طبيعي بدرجة شديدة إستجابة منفصلة نهائيا عن الواقع وأن كان مزاجه في شيء معين من الصعب جدا أن يتغير .
ملاحظات .

4. استخدام الجسم .

❶ طبيعي تشمل تناسف وتازر وتوازن لطفل بمثل عمره .
(1.5)
❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة له بعض السلوك النمطي المكرر مثال التكرار في اللعب اوالانشطة .
(2.5)
❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة له سلوكيات غير مرغوب فيها واضحة لطفل في عمره مثال حركات لف الاصابع ، الاهتزاز ، الدوران ، الحملقة ، إيذاء النفس ، المش على الاطراف ، خبط الدماغ ، الاستمناء ، تحريك اليدين ورفرفتها .
(3.5)
❹ غير طبيعي بدرجة شديدة ، فهو يستمر في الحركات المكرره المذكورة في الاعلى حتى لو شارك في نشاط اخر .

ملاحظات .

5. إستخدام الاشياء

❶ طبيعي يهتم بالالعاب والاشياء من حوله والتعامل معها واستخدامها بالطريقة الصحيحة .
(1.5)

❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة يهتم بلعبة واحدة فقط ويتعامل معها بطريقة غريبة كأن يطرقها بالارض .
(2.5)

❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة يظهرعدم اهتمامه بالاشياء وان اظهر تكون بطريقة غريبة مثال يلف اللعبة طول الوقت وينظر لها من زاوية واحدة فقط .(3.5)

❹ غير طبيعي بدرجة شديدة تكرار ماسبق ولكن بطريقة مكثفة ومن المستحيل أن ينفصل عنها إذا كان مشغولا بها .

ملاحظات.

6. التكيف والتأقلم

❶ طبيعي يتكيف مع الموقف والتغير للروتين .
(1.5)

❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة يقاوم التغير والتكيف للموقف بعد تغير النشاط الذي تعود عليه.
(2.5)

❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة يقاوم التغير والتكيف للموقف بعد تغير النشاط الذي تعود عليه .
(3.5)

❹ غير طبيعي بدرجة شديدة الاصرار على ثبات الظـــروف والـــروتين وعـــدم التغيير.
ملاحظات.

7. الاستجابة البصرية

❶ طبيعي يستخدم التواصل البصري مع الحواس لاكتشاف الشيء الجديد أمامه. (1.5)

❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة يحتاج للتذكير لكي يتواصل وينظر الى الشـــيء ، يهتم في النظر بالمرآة الضوء ، النظر الى اعلى ، أو الفضاء ويتحاشى النظر في الاشخاص .
(2.5)

❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة يحتاج للتذكير المستمر للتواصل البصري للشيء الذي يفعله وتظهر نفس السلوكيات السابقة .
(3.5)

❹ غير طبيعي بدرجة شديدة الامتناع عن التواصل البصري مـــع الاشـــخاص وبعض الاشياء وتظهر نفس السلوكيات السابقة .
ملاحظات

8. استجابة الانصات(الاستماع)

❶ طبيعي ويستمع باهتمام مع عدم وجود أي مؤثرات صـــوتيه مســـتخدما حواسه.
(1.5)

❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة رد فعل متاخر للاصوات يحتاج تكرار الاصوات لشد انتباهه يبالغ قليلا في رد فعل لبعض الاصوات

(2.5)

❸ *غير طبيعي بدرجة متوسطة متنوع في رد الفعل مثال يتجاهل الصوت مرارا، يقفل أذنيه لبعض الاصوات منها الاصوات الانسانية المكررة يوميا .*

(3.5)

❹ *غير طبيعي بدرجة شديدة مبالغ في رد الفعل للاصوات والتجاهل نهائيا للاصوات بصورة واضحة*

ملاحظات

9. استجابات استخدام التذوق والشم واللمس

❶ *طبيعي يستجيب الطفل لمثيرات الحواس كالألم وغيرها*

(1.5)

❷ *غير طبيعي بدرجة طفيفة يضع اشياء قي فمه يشم ويتذوق أشياء لا تؤكل يتجاهل الألم أو يبالغ به.*

(2.5)

❸ *غير طبيعي بدرجة متوسطة يبالغ باستخدام الشم والتذوق واللمس ويتجاهل الألم .*

(3.5)

❹ *غير طبيعي بدرجة شديدة فهو يبالغ كثيرا أو يتجاهل نهائيا ولا تظهر أي نوع من الشعور بالألم أو المبالغة الشديدة لحدث بسيط جدا.*

ملاحظات

10. الخوف والعصبية

❶ *طبيعي يتصرف الطفل مع الموقف مناسب لعمره .*

(1.5)

❷ *غير طبيعي بدرجة طفيفة يتصرف الطفل بصورة مبالغة أو يتجاهل الحدث قليلا بالنسبة لطفل في مثل عمره .*

(2.5)

❸ *غير طبيعي بدرجة متوسطة يتصرف بصورة مبالغة واضحة أوتجاهل واضح بالنسبة لطفل في مثل عمره.*

(3.5)

❹ *غير طبيعي بدرجة شديدة خوف مستمر حتى عند إعادة المواقف غير الخطرة ومن الصعب جدا تهدئته وليس له ادراك للمواقف الخطـــرة والمواقـــف الغيـــر خطرة.*

ملاحظات

11. التواصل اللفظي

❶ *طبيعي يظهر الطفل كل مظاهر النطق والكلام واللغة،لعمره.*

(1.5)

❷ *غير طبيعي بدرجة طفيفة تأخر في الكلام ظهور بعض الكـــلام المـــبهم ، ترديد كلام ، لا يستخدم الضمائر أنا أنت ÷و ، المهمهـــة ، الخـــروج عـــن الحديث المألوف ، عكس المقاطع أو الكلمات .*

(2.5)

❸ *غير طبيعي بدرجة متوسطة صمت ، وعند وجود نطق هناك ترديد كـــلام واضح ، همهمة .*

(3.5)

❹ *غير طبيعي بدرجة شديدة لا يستخدم اللغة في التواصـــل فقـــط همهمـــة واصوات غريبة أشبه بصوت الحيوان واظهار اصوات مزعجة.*

ملاحظات

12. التواصل الغير للفظي

❶ طبيعي يستخدم تعبير الوجه أو تغير الملامح والاوضاع وحركات الجسم والراس .
(1.5)
❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة تواصل غير لفظي ناقص مثال يمسك اليد من الخلف لطلب المساعدة والوصول للشيء بطريقة تختلف عن الطرق التي يستعملها الطفل في مثل عمره.
(2.5)
❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة لا يستطيع ان يعبر عن احتياجه بالتواصل غير اللفظي ولا يستطيع فهم لغة التواصل غير اللفظي .
(3.5)
❹ غير طبيعي بدرجة شديدة يستخدم سلوكيات غريبة غير مفهمومة للتعبير عن احتياجاته مع عدم الاهتمام باللايماءات وتعابير وجوه الاخرين .
ملاحظات.

13. مستوى النشاط

❶ طبيعي نشاطه عادي مناسب لعمره .
(1.5)
❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة يظهر نشاط زائد أو كسل زائد ويكون خاص بذاته .
(2.5)
❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة نشاط زائد لا يهدء يصعب التحكم به هائم لا ينام الا قليلا فوضوي غير منتظم ، أو خامل لا يتحرك من مكانه ويحتاج الى جهد كبير ليتفاعل مع نشاط معين .
(3.5)
❹ غير طبيعي بدرجة شديدة هائم ، نوبات غضب حركة مستمرة لا يجلس ساكنا فوضوي يرمي كل شيء على الارض ، يفتح ويقلب الاشياء .
ملاحظات.

14. مستوى وثبات الاستجابات الذهنية

❶ طبيعي في اداء المهارات في المواقف المختلفة المناسبة لعمره. (1.5)

❷ غير طبيعي بدرجة طفيفة يظهر تأخر في أداء المهارات المختلفة . (2.5)

❸ غير طبيعي بدرجة متوسطة تأخر في أداء المهارات ولكن من الممكن ان يتفاعل لنفس عمره في احدى المهارات وتاخر في باقي المهارات. (3.5)

❹ غير طبيعي بدرجة شديدة يكون أفضل من الطفل الطبيعي في مهارتين وتكون مبالغ فيها ولكن يتأخر بباقي المهارات .

ملاحظات .

15. الانطباعات العامة

❶ليس توحد لا تظهر فيه صفات التوحد.

❷توحد بسيط لديه بعض الصفات .

❸توحد متوسط لديه صفات واضحة من التوحد .

❹توحد شديد لديه معظم الصفات التوحدية .

* تدون من الاسره او الملفات او البنود السابقة في التقيم .

ملاحظات.

مقياس كارس لتحديد درجات التوحد

اسم الطفل :..... **عمره** :.....

تاريخ الميلاد : ..... **تاريخ الفحص** : .....

ضع دائرة حول أرقام العبارات التى تصف تماماً حالة الطفل.

. يدور الطفل حول نفسه لفترات زمنية طويلة .

. يتعلم واجبات بسيطة لكنه ينساها بسهولة .

. دائماً مالا ينتبه إلى المثيرات الاجتماعية .

. لا يتبع تعليمات بسيطة والتى قد تعطى له ، مثل (اجلس ..... الخ).

. لا يستخدم الألعاب بطريقة مناسبة (طريقة اللعب بها).

6. ضعف التمييز البصرى عندما يتعلم ، مثل (تركيب الأشكال والأحجام أو الألوان أو مواضع الأشياء) .

. ليس لديه ابتسامة اجتماعية (عندما يقابل الآخرين) .

. يعكس الضمائر (أنت بدلاً من أنا) .

. يصر بشدة على الاحتفاظ بالأشياء معه .

10. يبدو كأنه لا يسمع ، حتى يتشكك فى أنه أصم .

11. حديثه منغم ومسجوع .

12. يصلب نفسه لفترة من الزمن .

13. لا يرتمى على الأخريين (مثلما يفعل الأطفال) عندما ينطلق نحوه الآخرين .

14. لديه رد فعل قوى تجاه آي تغير فى بيئته أو روتينه .

15. لا يستجيب لأسمه عندما ينادى وسط اسمين آخرين .

16. يرفس بكثرة ، يلف ويتوقف ، يمشى على أطراف أقدامه .

17. لا يستجيب لتعبيرات الآخرين أو إحساسهم .

18. نادراً ما يستخدم نعم أو لا .

19. لديه موهبة خاصة متميزة تبدو على أنها خارج نطاق الإعاقة .

20. لا يتبع أوامر بسيطة داخل نطاق قدرته (ضع الكرة فى الصندوق .....) .

21. أحياناً لا يظهر استجابة فزع نحو الأصوات المرتفعة (قد يعتقد أنه طفل أصم) .

22. يرخى يديه .

23. تغير شديد فى المزاج بصورة متغيرة كبيرة وصغيرة .
24. يتجنب الاتصال بالأعين .
25. يرفض أن يلمس أو يحضن .
26. أحياناً لا يظهر آي ألم تجاه القرص أو الإصابة أو الحقن ..... إلخ .
27. يتيبس تجاه احتضان الآخرين .
28. لا يتعلق بالآخرين عندما يمسكوه من يده .
29. يرفض أن يساعده الآخرين فى ارتداء ملابسه .
30. يمشى على أطراف أصابعه .
31. يؤلم الآخرين ، يضربهم ، يعضهم ، ير فسهم ، ..... إلخ .
32. يكرر الجمل أكثر من مرة .
33. لا يشارك الأطفال الآخرين فى لعبه .
34. لا يرمش بأعينه عندما توجه إليه الإضاءة مباشرة إلى عينه (رغم شدتها أحياناً) .
35. يؤلم نفسه بحيث يعض ويضرب رأسه .
36. لا ينتظر حتى تلبى احتياجاته (يريدها الآن فوراً) .
37. لا يستطيع أن يشير إلى خمسة من أسماء الأشياء .
38. ليس لديه آي نوع من الصدقات .
39. يغطى أذنيه تجاه العديد من الأصوات .
40. يلف ويخبط الأشياء كثيراً .
41. هناك صعوبة فى التدريب عامةً .
42. يستخدم من 0 - 5 كلمات تلقائية خلال اليوم ليعبر عن حاجاته .
43. فى الغالب يفزع أو يصبح شديد العصبية .
44. لا يلبس نفسه بدون مساعدة متكررة .
45. يكرر الكلمات والأصوات أكثر من مرة .
46. ينظر عبر الناس .
47. يتحسس ويتذوق ويتشمم الأشياء التى فى البيئة المحيطة .
48. غالباً لا يكون له أى رد فعل بصرى تجاه الأشخاص الجدد .
49. عادةً ما يكون مشوش بشكل كلى .
50. يخرب بشدة الأشياء واللعب والبيوت يصنع ثقوب .
51. يبدو أنه متأخر عن نموه الطبيعى بصورة واضحة حوالى 30 شهر عن عمره .
52. يستخدم من 15 - 30 جملة تلقائية خلال اليوم للتعبير عن حاجته .
53. يحملق فى الفراغ لفترات زمنية طويلة .

ورق معدلات كارس

التعليمـــــات :

فى كل جزئية استخدم المسافة التى تتبعها لتكتب ملاحظاتك عن الطفل والتى تعبر عن هذه الجزئية ، بعد انتهاء ملاحظاتك للطفل حدد أى من بنود المقياس هى التى تصف الطفل . لكل بند ضع دائرة حول الرقم الذى يمثل أفضل وصف لحالة الطفل لكن أحياناً نجد أن الطفل ليس تماماً بهذا الوصف لذلك استخدم 1.5 ، 2.5 ، 3.5 لتساعد بعد ذلك فى الجزئيات المختلفة .

I. علاقاته بالناس

1. **طبيعى ولا يوجد أى دليل على وجود صعوبات أو أى سلوك غير طبيعى :**

يكون سلوك الطفل مناسب لعمره ، بعض الخجل ، بعض الشقاوة ، وينزعج لكونه تحت الملاحظة ولكن ليس بدرجة شديدة .

2. **بسيط فى علاقاته الشاذة (غير الطبيعية بالناس) :**

قد يتجنب الطفل أحياناً النظر إلى أعين الراشدين ويتجنب الأصوات التى يصدرها الراشدين لجذب انتباهه ، ويكون شديد الخجل لكن ليس مثل الراشدين ، ولا يمسك بيد أبويه مثلما يفعل معظم الأطفال فى سنه .

3. **معتدل فى علاقاته الشاذة (غير الطبيعية بالناس) :**

يبدو عليه أنه منعزل (لا يشعر بالراشدين) . بصعوبة بالغة يستطاع جذب انتباهه لبعض الوقت . ولديه جزء ضئيل جداً من التواصل .

4. **شديد فى علاقاته الشاذة (غير الطبيعية بالناس) :**

الطفل يبدو عليه تماماً أنه لا يشعر بما يفعله الراشدين من حوله . وهو دائماً وابداً لا يتواصل مع الآخرين أو يدخل معهم فى أي نوع من التواصل ، حتى المحاولات المستميتة لجذب انتباهه لا تؤثر .

الملاحظـــات :

_____

_____

_____

_____

II . التقليـــد

1. **طبيعى سنه مناسب لدرجة المحاكاة :**

يستطيع الطفل محاكاة الأصوات والكلمات والحركات بدرجة تناسب مستوى مهاراته .

2. **بسيط فى سلوك عدم المحاكاة :**

الطفل يقلد سلوك بسيط مثل التصفيق أو أصوات مفردة معظم الوقت ، عامة تأتى المحاكاة بعد ضغط عليه وتأتى متأخرة .

3. **معتدل فى سلوك عدم المحاكاة :**

الطفل يقلد فى جزء بسيط من الوقت وبعد تكرار وإصرار وتعاون من الراشدين ومجهود كبير ، وتأتى متأخرة .

4. **شديد فى سلوك عدم المحاكاة :**

نادراً ما يحكى الطفل الأصوات أو الكلمات أو الحركات برغمً من إصرار وتصميم الراشدين .

الملاحظـــات :

III . الاستجابة الانفعاليـــــة

1. **طبيعى فى استجابته الانفعالية (بالنسبة لدرجة الانفعال والموقف :**

الطفل يظهر درجة مناسبة من الاستجابة الانفعالية لما تشمل عليها من تعبيرات الوجه سواء فى الأسلوب أو الشدة .

2. **بسيط فى شذوذ انفعالاته :**

الطفل لا يظهر أحياناً درجة معينة من الاستجابة الانفعالية والاستجابة لا تكون مناسبة أو مرتبطة بالحدث والأشياء المحيطة به .

3- معتدل فى شذوذ انفعالاته :

يظهر الطفل درجة واحدة ثابتة من الاستجابة الانفعالية والاستجابة تكون أما أقل أو أكثر فى العادة ولا تكون مرتبطة بالموقف ، يقطب الوجه ، يضحك ، يصبح عصبياً رغم غياب المثيرات المسببة فى ذلك .

4- شديد فى شذوذ انفعالاته :

الاستجابة نادراً ما تعبر عن درجة الموقف قد يصبح فجأة فى مزاج غريب ويصبح من الصعب جداً تغير هذه الحالة المزاجية وقد يظهر الطفل مزاج سئ جداً عندما يتغير شئ من حوله .

الملاحظـــــات :

IV . استخـــــدام الجســـــم

1. **طبيعى مناسب لسنه فى استخدام جسمه :**

الطفل يتحرك بطلاقة ونشاط وتأزر كما يفعل الطبيعيين من سنه .

2. **بسيط فى شذوذ استخدامه لجسمه :**

قد تظهر نقطة معينة مثل عدم قدرته على القفز وتكرار الحركات ، ضعف التآزر أو يظهر حركات شاذة .

3. **معتدل فى شذوذ استخدامه لجسمه :**

يصبح السلوك واضح تماماً للعيان فى انه غريب أو غير طبيعى للأطفال من نفس العمر وقد يشمل على حركات غريبة فى الأصابع وفى دوران الجسم حول نفسه وقد يعتدى على نفسه أو يتمايل - يدور حول نفسه - يسير على أصابع أقدامه .

شديد فى شذوذ استخدامه لجسمه :

تشمل على حركات تكرارية وتكون لديه قائمة من هذه الحركات الشاذة وقد تستمر رغم أن الطفل يكون متورطاً فى نشاط أخر وقد تعوقه هذه الحركات عن هذا النشاط .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

V . استخـــدام الأشيـــــاء

طبيعى فى اهتمامه باللعب والأشياء الأخرى :

يظهر الطفل سلوك طبيعى فى اهتمامه باللعب والأشياء الأخرى والتى تتناسب مع قدرته ومهارته فى استخدامه لهذه الأشياء .

بسيط فى عدم إهتمامه باللعب والأشياء الأخرى :

قد يظهر الطفل درجة من الاهتمام باللعب - يلعب بها بمثل طريقة لعب الأطفال الآخرين (مص العرائس) .

معتدل فى عدم إهتمامه باللعب والأشياء الأخرى :

يظهر الطفل القليل من الاهتمام باللعب أو الأشياء الأخرى . أو قد يظهر انشغالا فى استخدام اللعب والأشياء بطريقة غريبة ، وقد يركز على بعض الأجزاء من اللعبة وخاصة التى يكون لديها قدرة على انعكاس الضوء بطريقة خلابة ويتمسك ببعض هذه الأشياء أو يلعب بواحدة من هذه الأشياء دون غيرها .

شديد فى عدم إهتمامه باللعب والأشياء الأخرى :

قد ينشغل الطفل بنفس السلوك بطريقة زائدة مع تكرار مستمر واهتمام بالغ وهناك صعوبة فى إنهاء هذه الأشياء التى يكون الطفل منشغل بها .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

VI . القابلية للتغيير (الموافقة على التغيير)

طبيعى فى استجابته للتغيير :

يلاحظ الطفل التغيير فى روتينه اليومى ويعلق عليه ، وهو يقبل هذا التغيير بدون آي انزعاج .

بسيط فى عدم قدرته على تقبل التغيير :

عندما يغير الراشدين من ترتيب تقديم الواجبات قد يستمر الطفل فى نفس النشاط أو نفس الخامات .

معتدل فى عدم قدرته على تقبل التغيير :

عندما يحدث تغير فى الروتين قد يحدث أن يستمر فى نفس النشاط القديم ويصبح من الصعوبة مقاطعته ، قد يصبح غاضباً أو غير مرحب عموماً بتغير الروتين الخاص به .

شديد فى عدم قدرته على تقبل التغيير :

يظهر الطفل رد فعل شديد تجاه التغيير ولو حدث هذا التغيير بالقوة فإن الطفل يصبح شديد الغضب واستجابته عنيفة جداً .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

II . الاستجابـــة البصريـــة

طبيعى فى استجابته البصرية :

إن الاستجابة البصرية لهذا الطفل مناسبة لسنه ويستخدم قدرات البصرية مع حواسه الأخر لاكتشاف الأشياء الجديدة المحيطة به .

بسيط فى سوء استجابته البصرية :

الطفل أحياناً يحتاج لأن يذكر كى يأخذ الأشياء وقد يظهر الطفل كثير من الاهتمام بالنظر فى المرآة أو الضوء ، وفى بعض الأحيان يحملق فى الفراغ ، يتجنب النظر إلى الناس .

معتدل فى سوء استجابته البصرية :

يحتاج دائماً أن يذكر بصورة متكررة أن ينظر إلى ما يفعل أحياناً ما يحملق فى الفراغ ويتجنب النظر إلى أعين الناس ، ويقرب الأشياء لينظر إليها من قرب .

شديد فى سوء استجابته البصرية :

الطفل يصر على تجنب النظر إلى الناس أو الأشياء ويظهر استجابة بصرية شاذة ويمكن أن توصف بالشدة .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

VIII . الاستجابـــة السمعيـــة

طبيعى فى درجة استجابته السمعية :

الاستجابة السمعية مناسبة لسنه ويستخدم السمع مع باقى الحواس الأخرى .

بسيط فى شذوذ استجابته السمعية :

أحياناً يشمل على غلق في الاستجابة بصورة بسيطة للأصوات والاستجابة للأصوات تكون أحيانا متأخرة والأصوات أحياناً تحتاج إلى التكرار كى تجذب انتباه الطفل .

معتدل فى شذوذ استجابته السمعية :

استجابة الطفل للأصوات فى خلال الخمسة مرات الأولى يكون غالباً بالتجاهل وأحياناً ما يغطى أذنيه عندما يسمع بعض الأصوات التى يسمعها كل يوم .

. شديد فى شذوذ استجابته السمعية :

تكون استجابة الطفل إما مرتفعة أو منخفضة جداً بغض النظر عن نوع الصوت .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

IX . استخدامه لحاسة التذوق والشم واللمس

. طبيعى فى استخدامه لحاسة التذوق والشم واللمس :

يكتشف الطفل الأشياء الجديدة بنفس الدرجة المناسبة لعمره - عامة بواسطة النظر واللمس ويستخدم التذوق واللمس أحياناً بدرجات وعندما يعانى من ألم يعبر عن ذلك ولكن ليس برد فعل مبالغ فيه .

٪. بسيط فى شذوذ استخدامه لحواسه التذوق والشم واللمس :

يصر الطفل أحياناً على وضع الأشياء فى فمه وقد يتشممها أو يتذوقها وقد يتجاهل بعض الأشياء ويكون رد فعله للألم البسيط مبالغ فيه عن الأطفال الطبيعيين عندما يعبرون عن الألم .

٪. معتدل فى شذوذ استخدامه لحواسه التذوق والشم واللمس :

يظهر الطفل انشغالا باللمس والتذوق والشم للأشياء بصورة معتدلة وتتراوح أحياناً ردود الأفعال تجاه الألم ما بين مرتفع جداً أو منخفض جداً .

. شديد فى شذوذ استخدامه لحواسه التذوق والشم واللمس :

يظهر الطفل انشغالا باللمس والتذوق والشم للأشياء بطريقة أكبر مما يمكن أن تحدث عند الطبيعيين فى اكتشاف الأشياء أو استخدامها ، والطفل قد يتجاهل تماماً الألم أو يكون رد فعله عالى جداً تجاه الألم .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

X . الخـــوف أو العصبيـــة

. طبيعى فى خوفه وعصبيته :

الطفل يظهر درجة مناسبة من الخوف أو العصبية المناسبة للموقف وللسن .

٪. بسيط فى اضطراب مخاوفه أو عصبيته :

يظهر الطفل أحياناً أما رد فعل أكبر أو أقل عما يظهره الطفل الطبيعى فى نفس السن ونفس الموقف .

معتدل فى اضطراب مخاوفه أو عصبيته :

يظهر الطفل كمية صغيرة أو أكبر من الخوف عن الأطفال الأصغر منه فى المواقف المتشابهة .

شديد فى اضطراب مخاوفه أو عصبيته :

هناك تمادى فى الخوف بعد التعرض للخبرة رغم زوال الحدث أو الشئ ويصبح من الصعب لهذا الطفل إشعاره بالراحة - الطفل أحياناً كثيرة - عكس الآخرين - يعجز عن إظهار درجة من الاعتبار للمخاطر التى يمكن أن تحدث له أو للأطفال الآخرين من نفس عمره ويتجنبوها .

الملاحظـــــات :

XI . الاتصـــال اللفظـــى

طبيعى فى تواصله اللفظى :

الطفل يظهر درجة مناسبة للموقف والسن للأطفال من عمره .

بسيط فى سوء تواصله اللفظى :

الحديث يظهر نوعاً من الإعاقة ن معظم الحديث يشمل على أخطاء فى المعنى مثل بعض المحاكاة وتكرار الكلمات أو حذف الأسماء مع استخدام بعض الكلمات الغريبة ، البرطمة .

معتدل فى سوء تواصله اللفظى :

قد يبدو التواصل اللفظى غائب أو مختلط مع بعض الأخطاء فى المعنى أو الحديث الغريب مثل البرطمة أو المحاكاة أو حذف الأسمـــاء ، الغرابة فى المعنى تشمل زيادة الأسئلة أو الانشغال بالغريب من الموضوعات .

شديد فى سوء تواصله اللفظى :

لا يستخدم أخطاء الحديث ، الطفل يصدر أصواتاً طفولية أو أصوات حيوانات ، الحديث تقريباً عبارة عن ضوضاء وقد يستخدم بعض الكلمات أو العبارات الشاذة بطريقة ملحوظة .

الملاحظـــــات :

XII . الاتصـــال غير اللفظـــي

. **طبيعى فى اتصاله اللفظى ، مناسب لعمره والموقف الذى يظهر فيه .**

. **بسيط فى سوء تواصله غير اللفظى :**

غير قادر (ناضج) على استخدام الاتصال غير اللفظى ، يشير بغموض غير مفهوم أو يذهب إلى ما يريد ، الذين من نفس عمره يشيرون بتحديد أكبر .

. **معتدل فى سوء تواصله غير اللفظى :**

عموماً الطفل غير قادر على التعبير عن حاجاته بالتعبير غير اللفظى ، كما أنه لا يستطيع أن يفهم الاتصال غير اللفظى من الآخرين .

. **شديد فى سوء تواصله غير اللفظى :**

الطفل يستخدم إشارات غريبة لا تعبر مطلقاً عن حاجاته ، كما أنه يظهر عدم دراية أو فهم بالإشارات مع عدم إظهار آي نوع من التعبيرات على وجهه للآخرين .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

XIII . مستـــوى النشـــاط

. **طبيعى فى مستوى نشاطه :**

ولا هو أكثر نشاطاً أو أقل نشاطاً من الأطفال الذين فى نفس العمر أو نفس السن .

. **بسيط فى شذوذ مستوى نشاطه :**

يكون الطفل إما أقل راحة أو لديه بعض الكسل وحركات بطيئة فى نفس الوقت .

. **معتدل فى شذوذ مستوى نشاطه :**

قد يكون مستوى النشاط لديه به صعوبات فى التوقف والجرى ، تكون لديه كمية الطاقة قليلة ، قد لا يذهب إلى النوم فى الليل أو على العكس ربما يروح فى حالة سبات أو نوم ويحتاج إلى مجهود كبير جداً لكى يفيق أو يتحرك .

. **شديد فى شذوذ مستوى نشاطه :**

الطفل هنا متقلب تماماً ما بين نشاط عالى جداً أو ضعيف جداً ويتقلب من حالة إلى أخرى .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

XIV . مستـــوى الاستجابـــة العقليـــة

١. **طبيعى فى مستوى استجابته العقلية :**

يكون الطفل فى مستوى الأطفال الذين من نفس العمر ونفس القدرة العقلية والذين لا يعانون من آي مشاكل عقلية .

٢. **بسيط فى ضعف مستوى استجابته العقلية :**

الطفل ليس تماماً مثل الأطفال الذين من نفس مستوى عمره والقدرات تظهر فروقاً واضحة بأنه يعانى من الإعاقة .

٣. **معتدل فى مستوى استجابته العقلية :**

عامة الطفل ليس فى ذكاء من هم فى نفس سنه لكن الطفل قد يظهر أنه طبيعى فى منطقة واحدة أو أكثر من مناطق الذكاء .

٤. شديد فى مستوى استجابته العقلية :

بينما الطفل عموماً ليس فى مستوى ذكاء أقرانه من نفس السن ولكن ربما قد يبدو طبيعى فى واحد من القدرات أو أكثر .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

XV . التأثيـــر العـــام

غير أحادى . الطفل لم يظهر ولا عرض من الأعراض المميزة .

أحادى بسيط . الطفل أظهر بضع من الأعراض فى مناطق بسيط الأحادى .

أحادى معتدل . الطفل أظهر عدد من الأعراض فى مناطق معتدل الأحادى .

أحادى شديد . الطفل أظهر العديد من الأعراض فى مناطق شديد الأحادى .

الملاحظـــــات :

_____

_____

_____

_____

اسم الطفل : .....

تاريخ الميلاد : ..... **عمـــره :** .....

تاريخ الدخول : .....

وظيفة الأب : ..... **وظيفة الأم :** .....

ترتيب الطفل : .....

الأخصائى النفسى

.....

جدول رقم (11)يوضح النتائج المتحصل عليها في القياس البعدي و القبلي للإختبار كولومبيا للنضج العقلي على أفراد العينة .

نتائج اختبار COLOMBIA (القبلي و البعدي)																				
	مجموعة أولى				مجموعة الثانية				مجموعة الثالثة				مجموعة الرابعة				مجموعة الخامسة				مجموعة السادسة			
	عدد إجابات صحيحة		عدد إجابات خاطئة		عدد إجابات صحيحة		عدد إجابات خاطئة		عدد إجابات صحيحة		عدد إجابات خاطئة		عدد إجابات صحيحة		عدد إجابات خاطئة		عدد إجابات صحيحة		عدد إجابات خاطئة		عدد إجابات صحيحة		عدد إجابات خاطئة	
	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	قق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب	ق ق	ق ب
الحالة1	6	15	10	1	/	12	/	4	/	8	/	8	/	9	/	7	/	/	/	/	/	/	/	/
الحالة2	7	16	8	0	9	16	7	0	/	16	/	0	/	16	/	0	/	14	/	2	/	13	/	3
الحالة3	5	16	11	0	/	16	/	0	/	16	/	0	/	7	/	9	/	10	/	5	/	/	/	/
الحالة4	4	16	12	0	/	13	/	3	/	8	/	8	/	9	/	7	/	/	/	/	/	/	/	/
الحالة5	3	15	13	1	/	13	/	3	/	8	/	8	/	8	/	8	/	/	/	/	/	/	/	/
الحالة6	2	16	14	0	/	14	/	2	/	6	/	10	/	7	/	9	/	/	/	/	/	/	/	/
الحالة7	3	16	13	0	/	16	/	0	/	8	/	8	/	14	/	2	/	4	/	12	/	/	/	/
الحالة8	1	15	15	1	/	12	/	4	/	6	/	10	/	8	/	8	/	/	/	/	/	/	/	/
الحالة9	2	16	14	0	/	12	/	4	/	6	/	10	/	12	/	4	/	4	/	12	/	/	/	/
الحالة10	8	16	8	0	3	16	13	0	/	0	/	16	/	16	/	0	/	15	/	1	/	12	/	4

(ق ق): قياس قبلي .

(ق ب): قياس بعدي .

(//): عدم القدرة على الاجابة