جامعه مولود معمري - تيزي وزو -
كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة
قسم العلوم الاجتماعيّة
فرع الأرطوفونيا

دراسة الفهم الشّفهي والبنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة لدى الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي.

دراسة ميدانيّة لستّة (06) حالات تتراوح أعمارهم ما بين 8 و11 سنة

مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا: تخصّص علم الأعصاب اللّغوي العيادي.

من إعداد:

- رابحي كنزة
- قاسم شاوش سيليا

تحت إشراف الأستاذة:

- عدى دليلة

السّنة الجامعيّة: 2023 / 2024

ملخّص الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تقييم الفهم الشّفهي والبنية الفضائيّة (المكان، الزّمان) عند الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي (PC).

ولتحقيق هذه الدّراسة، اعتمدنا على المنهج الوصفي وعلى أدوات جمع المعلومات المتمثّلة في الملاحظة، وبعض الاختبارات المتمثلة في اختبار رسم الرّجل لـ "جودانف" للتّأكّد من أن أفراد عيّنة البحث لا يعانون من تخلّف في الذّكاء؛ اختبار الفهم الشّفهي O52 لـ «عبد الحميد خمسي" لقياس مستوى الفهم الشّفهي؛ وطبّقنا اختبار الجبال الثّلاثة لـ «جون بياجيه" بهدف قياس مستوى إدراك الفضاء وكذلك طبّقنا اختبار المفاهيم الزّمانية لـ «بولين" بهدف قياس مستوى اكتساب المفاهيم المتعلّقة بالزّمان.

ذلك على عيّنة تمّ اختيارها بطريقة قصديّة، وتتكوّن من ستة (06) أفراد تتراوح أعمارهم ما بين ثمانية (08) وأحد عشر (11) سنة، أربع (04) ذكور وأنثيين (02).

وبعد الدّراسة الإحصائيّة والتّحليل الكمّي والكيفيّ للنّتائج المتحصّل عليها، توصّلنا إلى النّتائج التّالية:

- يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من اضطرابات على مستوى الفهم الشّفهي.
- يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من اضطرابات على مستوى اكتساب البنية الفضائيّة.
- يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من اضطرابات في اكتساب المفاهيم المتعلّقة بالزّمان.

الكلمات المفتاحية:

الشلل الدماغي، الفهم الشفهي، البنية الفضائية، البنية الزمانية

Résumé de l’étude

Cette étude vise à évaluer la compréhension verbale, la structuration spatio-temporelle chez les enfants atteints de paralysie cérébrale (PC).

Pour réaliser ce but objectif, nous avons suivi l'approche descriptive et nous avons utilisé les outils de collecte de données incluant l'observation et certains tests, tels que le dessin de l'homme bonhomme pour assurer que les participants n'avaient pas de retard mental. Nous avons également utilisé le test de compréhension orale de "Abdelhamid khoumssi" pour mesurer le niveau de compréhension orale, ainsi que le test des trois montagnes de "Piaget" pour mesurer le niveau de perception spatiale et nous avons également appliqué le test de concept temporel de "Pauline" pour mesurer le niveau d'acquisition des concepts liés au temps.

Et cela sur un échantillon ciblé qui a été sélectionné d'une manière intentionnelle composé de six (06) cas, quatre (04) garçons et deux (02) filles, leurs âges sont compris entre huit (08) et onze (11) ans.

Après l'étude cette statistique est l'analyse quantitative et qualitative des résultats on a trouvé que :

- Les enfants atteints de paralysie cérébrale présentent des troubles de la compréhension orale.
- Les enfants atteints de la paralysie cérébrale présentent des troubles dans l'acquisition de la structure judicaire.
- Les enfants atteints de la paralysie cérébrale présentent des troubles dans l'acquisition des concepts liés au temps.

Mots clés :

Paralysie cérébrale, compréhension orale, structure spatiale , structure temporelle

كلمة الشّكر

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة وأعانني على أداء هذا العمل

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"*من لم يشكر النّاس لم يشكر الله*"

واعترافا بالفضل والجميل يسرّني أن أتقدّم بخالص الشّكر والتّقدير إلى الأستاذة المشرفة **"عدى دليلة"** على ما قدّمته من نصائح وتوجيهات، وكلّ الأساتذة العاملين في مجال الأرطفونيا.

وكذلك نشكر اللّجنة التي ستتقدّم بكلّ تقدير لمناقشة عملنا هذا.

وفي نهاية المطاف، نشكر كلّ من قدّم لنا خدمة سواء من قريب أو من بعيد، فلهم من الشّكر والتّقدير وخالص الدّعاء.

إهداء

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الحمد لله حبّا وشكرا وامتنانا على البدء والختام، بعد تعب ومشقّة دامت خمسة سنوات في سبيل العلم والحلم، ها أنا اليوم أقف على تخرّجي، أقطف ثمار تعبي، فاللّهم لك الحمد قبل أن ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرّضا لأنك وفّقتني على إتمام هذا النّجاح وتحقيق حلمي.

وبكلّ حبّ أهدي ثمرة نجاحي وتخرّجي إلى الذي زيّن اسمي بأجمل الألقاب، إلى من علّمني أنّ الدّنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، وكان سندي وقوّتي (والدي العزيز) إلى من جعل الله الجنّة تحت أقدامها، التي شجّعتني وباركت طريقي بدعائها ورضاها عليّ (أمّي الغالية).

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي وأزاحوا عن طريقي المتاعب ممهّدين لي الطّريق، إلى أضلاعي الثّابتة التي لا تميل (أخواتي وأخي).

إلى روح أختي الطّاهرة رحمة الله عليها وأسكنها الفردوس الأعلى وجعل قبرها روضا من رياض الجنّة.

إلى كلّ زميلاتي من شاركنني حلو الحياة ومرّها، وبادلنني
الإخلاص والوفاء فكنّ لي نعم الرّفيقات "داسين، سيليا، سيهام، مريم".

- رابحي كنزة -

إهداء

إلى من كلّل العرق جبينه وعلّمني أنّ النّجاح لا يأتي إلاّ بالصّبر والإصرار.

إلى النّور الذي أنار دربي والسّراج الذي لا ينطفي نوره بقلبي أبدا، من بذل الغالي والنّفيس واستمدّيت منه قوّتي واعتزازي بذاتي: والدي العزيز.

إلى من جعل الله الجنّة تحت أقدامها وسهّلت لي الشّدائد بدعائها، إلى الإنسانة العظيمة التي لطالما تمنّت أن تقرّ عينها في يوم كهذا: أمّي العزيزة.

إلى ضلعي الثّابت وأماني أيّامي، إلى من شددت عضدي بهم فكانوا ينابيع أرتوي منها، إلى خيرة أيّامي وصفوتها، إلى قرّة عيني، إلى أخي وأختي .

لكلّ من كان عونا وسندا في هذا الطّريق، للأصدقاء الأوفياء ورفقاء السّنين، لأصحاب الشّدائد والأزمات، إلى من أفاضني بمشاعره ونصائحه المخلصة، إليكم صديقاتي "داسين، كنزة، مريم، سيهام، ".

أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي الذي لطالما تمنّيته، ها أنا اليوم أكملت وأتممت أوّل ثمراته بفضله سبحانه وتعالى.

فالحمد لله على ما وهبني فمن قال أنا لها نالها.

فالحمد لله شكرا وحبّا وامتنانا على البدء والختام.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

- قاسم شاوش سيليا -

فهرس المحتويات

كلمة الشّكر

إهداء

مقدّمة 17

الفصل الأوّل: الإطار العامّ للإشكاليّة

1. الإشكاليّة..... 20
2. فرضيّات الدّراسة..... 25
3. أهمّيّة الدّراسة..... 25
4. أهداف الدّراسة..... 25
5. إبراز دور المختصّ الأرطفوني في التّكفّل بهذه الحالات..... 26
6. تحديد المفاهيم الإجرائيّة..... 26

الجانب النّظري

الفصل الثّاني: الشّلل الدّماغي

تمهيد..... 29

1. مفهوم الشّلل الدّماغي..... 29
2. تصنيفات الشلل الدماغي..... 30
3. تصنيفات الشّلل الدّماغي..... 31
   1.2. التّصنيف حسب نوع الإصابة..... 31
   2.2. تصنيف حسب الأطراف المصابة..... 33
   3.2. تصنيف حسب شدّه الإصابة..... 34
3. أسباب الإصابة بالشّلل الدّماغي..... 35
   1.3. أسباب ما قبل الولادة..... 34
   2.3. أسباب أثناء الولادة..... 35
   3.3. أسباب بعد الولادة..... 35
4. الاضطرابات المصاحبة للشّلل الدّماغي..... 36
   1.4. الاضطرابات الحسّيّة..... 36

2.4. المشاكل النّفسيّة والعاطفيّة..... 41
3.4. المشاكل الصّحّيّة..... 41
5. الجانب التشريحي للشلل الدماغي..... 42
6. تشخيص الشلل الدماغي.....43
1.6. مستوى الكشف والتّعرّف الأوّلي (من قبل العائلة).....43
2.6. التشخيص الطبي..... 43
7. الوقاية من الشّلل الدّماغي..... 44
8. علاج الشّلل الدّماغي.....45
1.8. العلاج الطّبيعي..... 45
2.8. العلاج الوظيفي..... 46
3.8. العلاج الدّوائي..... 46
4.8. التّدخّل الجراحي.....46
5.8. العلاج النفسي..... 47
6.8. العلاج الأرطفوني.....47
خلاصة الفصل.....48

الفصل الثّالث: الفهم الشّفهي

تمهيد..... 50
1. مفهوم الفهم الشّفهي.....50
2..عمليات الفهم الشفهي.....52
1.2. عمليّات الصّياغة..... 52
2.2. عمليّة التّوظيف..... 52
3. خطوات الفهم الشفهي..... 52
4. مهارات الفهم الشّفهي.....54
1.4. معاني الكلمات..... 54
2.4. معنى الجملة.....54
3.4. معنى الفقرة.....54
5. استراتيجيّات الفهم الشّفهي..... 55

1.5. الفهم الفوري..... 55
2.5. الفهم الكلّي (Comprehension globale)..... 57
6. مستويات نموّ الفهم الشّفهي..... 58
7. علاقة الفهم بالوظائف المعرفيّة..... 60
1.7. علاقة الفهم بالإدراك..... 60
2.7. علاقة الفهم بالاستحضار..... 60
3.7. علاقة الفهم بالانتباه والذّاكرة..... 61
9 . أعراض صعوبات الفهم الشفهي..... 62
10. الجانب التشريحي للفهم الشفهي..... 63
11. تشخيص صعوبات فهم اللّغة الشّفهيّة..... 62
12. استراتيجيّات تشخيص الفهم الشّفهي..... 63
13. الطّرق المساعدة في فهم الفهم الشّفهي..... 64
1.13. تركيز الانتباه..... 64
1.13. ربط المعاني مع الكلمات..... 65
3.13. تذكّر المعلومات..... 65
4.13. المساهمة في إنماء لغة الطّفل..... 65
خلاصة الفصل..... 65

الفصل الرّابع: البنية الفضائيّة

تمهيد..... 67
1. مفهوم البنية الفضائيّة (الفضاء)..... 67
2. تطوّر مفهوم الفضاء عند الطّفل حسب "بياجيه"..... 68
1.2. المستوى الحسّي الحركي..... 68
2.2. المستوى التّمثيلي..... 70
3. العوامل المتداخلة في اكتساب المفاهيم الفضائيّة..... 72
4. عناصر إدراك البنية الفضائيّة..... 73
5. عوامل بناء الفضاء..... 74
6. أشكال الفضاء..... 76

7. مراحل بناء الفضاء..... 77
8. الثّوابت الرّئيسيّة الوظيفيّة لنمو الفضاء والنّمو العقلي..... 79
1.8. الاستيعاب (Assimilation)..... 79
2.8. الملائمة (Accomodation)..... 79
3.8. التوازن (Equilibration)..... 80
9. دور اللّغة في التّمثيل الفضائي (الوحدة اللّغويّة لتعيين العلاقة الفضائيّة)..... 80
10. المظهر الدّلالي للوحدات المكانيّة لتعيين العلاقة الفضائيّة..... 81
1.10. الوحدة اللّغوية لتعيين العلاقة الفضائيّة (داخل)..... 81
2.10. الوحدة اللّغويّة لتعيين العلاقة الفضائيّة (حول)..... 81
3.10. الوحدة اللّغوية لتعيين العلاقة الفضائيّة (بين)..... 81
4.10. الوحدتين اللّغويتين المتعاكستين (فوق – تحت)..... 82
5.10. الوحدتين اللّغويتين المتعاكستين (أمام – وراء)..... 82
11.اضطرابات الفضاء..... 83
1.11. اضطرابات التّعرّف على الفضاء..... 83
2.11. الاضطراب الأحادي في التّعرّف على الفضاء أو الأعمال النّصفي..... 83
3.11. فقدان المفاهيم الطّبوغرافيّة..... 83
4.11. عدم تذكّر المفاهيم الطّبوغرافيّة..... 84
5.11. عدم القدرة على التّوجّه البصري..... 84
6.11. اضطرابات الذّاكرة الفضائيّة البصريّة..... 84
12.آثار اضطراب القدرة المكانيّة (الفضائيّة) على كفاءات الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي..... 85
خلاصة الفصل..... 86

الفصل الخامس: البنية الزّمانيّة

تمهيد..... 88
1. مفهوم الزّمن..... 88
2. العناصر المكوّنة للزّمن..... 89
1.2. التّنظيم والتّعاقب..... 89
2.2. رجعيّة الزّمن..... 89

3.2. المدّة..... 89
4.2. السّرعة..... 89
5.2. المرحلة..... 89
6.2. الإيقاع..... 90
3. مراحل اكتساب البنية الزّمانيّة..... 90
1.3. حسب "بياجيه" (Piaget)..... 90
2.3. حسب "بول فريس" (Paul Fraiss)..... 91
3.3. حسب "هند جيزل"..... 91
4. مراحل بناء الزّمن..... 95
1.4. الزّمن المعاش..... 95
2.4. الزّمن المدرك..... 95
3.4. الزّمن المتصوّر الذّهني..... 95
4.4. الزّمن المبني..... 95
5. مراحل فهم الحاضر - الماضي – المستقبل..... 96
1.5. معرفة الحاضر وتقدير الوقت بشكل عام..... 96
2.5. الماضي..... 96
3.5. المستقبل..... 97
6. أعراض اضطرابات التّنظيم الزّماني..... 97
7. عوامل اضطراب البنية الزّمانيّة..... 97
1.7. اضطرابات الإدراك..... 98
2.7. اضطراب الانتباه..... 98
8. علاج اضطراب البنية الزّمانيّة..... 98
9. مفهوما الزّمان والفضاء وعلاقتهما ببعضهما..... 100
خلاصة الفصل..... 100

الجانب التّطبيقي

الفصل السّادس: منهجيّة الدّراسة

تمهيد.....103

1. الدّراسة الاستطلاعيّة.....103

1.1. أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة.....103

2.1. نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة,.....104

2. منهج الدّراسة.....104

3. مكان وزمان إجراء الدّراسة..... 105

4. عيّنة الدّراسة وخصائصها.....106

5. أدوات الدّراسة..... 106

1.5. الملاحظة.....107

2.5. الاختبارات.....107

اختبار الفهم الشّفهي (O52).....107

اختبار الجبال الثّلاثة لـ "جون بياجيه".....114

اختبار المفاهيم الزّمانيّة.....118

الفصل السّابع: عرض وتحليل النّتائج

تمهيد.....123

1. عرض وتحليل النّتائج.....123

1.1. عرض نتائج الحالة الأولى.....126

2.1. عرض نتائج الحالة الثّانية.....130

3.1.عرض نتائج الحالة الثّالثة.....137

4.1.عرض نتائج الحالة الرّابعة..... 144

5.1.عرض نتائج الحالة الخامسة..... 150

6.1.عرض نتائج الحالة السّادسة.....156

7.1.حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الحالات..... 160

8.1.عرض نتائج الحالات السّتّة في الاختبارات (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة)... 163

2. **الاستنتاج العام.....** 165

خاتمة..... 168
قائمة المراجع..... 170
الملاحق..... 178

فهرس الجداول

جدول رقم (01): يمثّل مستويات نمو الفهم الشّفهي 59

جدول رقم (02): يمثّل معرفة الحاضر وتقدير الوقت 96

جدول رقم (03): يمثّل مراحل فهم الماضي 96

جدول رقم (04): يمثّل مراحل فهم المستقبل 97

جدول رقم (05): يمثّل نتائج اختبار الذّكاء لأفراد عيّنة الدّراسة السّتّ (06) 104

جدول رقم (06): يمثّل خصائص عيّنة الدّراسة 106

جدول رقم (08): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الأولى 126

جدول رقم (09): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الأولى 128

جدول رقم (10): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّانية 130

جدول رقم (11): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّانية 133

جدول رقم (12): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّالثة 137

جدول رقم (13): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّالثة 140

جدول رقم (14): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الرّابعة 144

جدول رقم (15): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الرّابعة 146

جدول رقم (16): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الخامسة 150

جدول رقم (17): ي يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الخامسة 153

جدول رقم (18): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة السّادسة 156

جدول رقم (19): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة السّادسة 159

جدول رقم (20): يمثّل إحصاء نتائج الحالات السّتّة في الفهم الشّفهي 161

جدول رقم (21): يمثّل نتائج الحالات السّتّة في الاختبارات (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة)

فهرس الأشكال

أعمدة بيانيّة رقم (01): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الأولى 127

أعمدة بيانيّة رقم (02): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الأولى 129

أعمدة بيانيّة رقم (03): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّانية 131

أعمدة بيانيّة رقم (04): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّانية 134

أعمدة بيانيّة رقم (05): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّالثة 138

أعمدة بيانيّة رقم (06): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّالثة 140

أعمدة بيانيّة رقم (07): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الرّابعة 144

أعمدة بيانيّة رقم (08): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الرّابعة 147

أعمدة بيانيّة رقم (09): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الخامسة 150

أعمدة بيانيّة رقم (10): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الخامسة 153

أعمدة بيانيّة رقم (11): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة السّادسة 156

أعمدة بيانيّة رقم (12): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة السّادسة 159

أعمدة بيانيّة رقم (13): تمثّل إحصاء نتائج الحالات السّتّة في الفهم الشّفهي 162

أعمدة بيانيّة رقم (14): تمثّل نتائج الحالات السّتّة في الاختبارات (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة) 164

مقدّمة:

تعتبر مرحلة الطّفولة من المراحل الحسّاسة في حياة الطّفل، حيث تبنى وتتشكّل فيه معظم قدراته ومهاراته التي تجهّز له الاندماج والتّفاعل مع العالم الخارجي، تتطلّب هذه المرحلة رعاية صحيّة وجسميّة ونفسيّة بشكل كبير إلاّ أنّه قد تواجه الطّفل بعض التّحدّيات الصّحّيّة التي تعيق عمليّة نموّه وتطوّره الطّبيعي.

تعتبر الإعاقات العصبيّة من أبرز العراقيل التي تؤثّر على نموّ الطّفل بشكل طبيعيّ وسليم، حيث تعرقل تطوّر العديد من المهارات الحيويّة مثل الحركة والتّواصل والتّفاعل الاجتماعي والإدراك، ومن بين هذه الإعاقات نجد الشّلل الدّماغي، إذ يعدّ واحدا من أكثر الحالات شيوعا وتأثيرا على الأطفال.

يعتبر الشّلل الدّماغي اضطرابا عصبيّا ناتجا عن إصابة دماغيّة تحدث غالبا خلال فترة الحمل إلى مرحلة الولادة، يؤدّي الشّلل الدّماغي إلى تلف العديد من الوظائف الحيويّة الدّماغيّة التي تمسّ نشاط العضلات وتوازنها واختلالها.

إلى جانب تأثير الشّلل الدّماغي على الحركة يمكن أن يؤثّر بشكل كبير على وظائف معرفيّة عقليّة أخرى ليمتدّ إلى جوانب مختلفة بما في ذلك الاستقبال اللّغوي (الفهم الشّفهي)، حيث يجد الأطفال المصابون صعوبة في معالجة وفهم المعلومات المنطوقة، التي تؤثّر على قدرتهم في التّواصل والتّعلّم والاندماج من خلال اللّغة.

كذلك يمكن أن يؤدّي الشّلل الدّماغي إلى صعوبات في التّمثيل الفضائي وبالتّالي تعرقل عمليّة اكتساب الطّفل لإدراكه للعلاقات المكانيّة كصعوبة تحديده للاتّجاهات أو التّنقّل في البيئة المحيطة، كما قد يواجهون تحدّيات صعبة في إدراكهم للزّمن وتسلسل الأحداث ممّا يؤثّر على فهمهم للأحداث بترتيبها الصّحيح.

ونحن في هذه الدّراسة أردنا تقييم الجانب اللّغوي والتّمثيل الفضائي والزّماني لدى عيّنة من الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي، ومن أجل معالجتنا لهذا الموضوع قسّمنا دراستنا إلى جانبين: جانب نظري وجانب التطبيقي.

تحتوي دراستنا على جانبين نظري وتطبيقي:

قسم الجانب النظري الى خمسة فصول: الفصل الأول تناول فصل تمهيدي للإشكالية، الفصل الثاني خاص بالمتغيّر المستقلّ، الهدف منه هو التعريف بالشّلل الدّماغي وتحديد الأنواع والأسباب، وطرق التشخيص والعلاج.

أما **الفصل الثّالث، خاص بالمتغير التابع** الأوّل عرضنا فيه الفهم الشفهي وخطواته.

بالنسبة **للفصل الرّابع**، خصّصناه للمتغيّر التّابع الثّاني لدراسة المفاهيم النّظريّة للفضاء، الهدف منه التعرف على كيفية إدراك الطفل للفضاء ودور اللغة في التمثيل الفضائي.

فيما يخص **الفصل الخامس**، مخصص للمتغيّر التّابع الثّالث دراسة البنية الزّمانيّة، الهف منه تحديد مراحل اكتساب الطفل للبنية الزمان وتشخيص هذه الاضطرابات

أمّا الجانب التّطبيقي فقد شمل على فصلين:

الفصل السّادس: تضمّن إجراءات الدّراسة الميدانيّة، الهدف منه هو تديد عينة الدراسة وزمانها.

الفصل السّابع: تمثّل في عرض وتحليل النّتائج: تمهيد وعرض وتحليل النّتائج بالنّسبة للاختبارات المطبّقة حسب عيّنات الدّراسة، ثمّ مناقشة النّتائج التي تعدّ حوصلة عملنا الميداني،

وأخيرا ختمت دراستنا بالخاتمة، جمعت بين الجانب النّظري والتّطبيقي، قمنا بإضافة مجموعة من الاقتراحات بناءا على الخبرة المكتسبة في الميدان، منتهية بوضع مكان المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العامّ للإشكاليّة

- إشكاليّة الدّراسة.
- فرضيّات الدّراسة.
- أهمّيّة الدّراسة.
- أهداف الدّراسة.
- إبراز دور المختصّ الأرطفونيّ في التّكفّل بهذه الحالات.
- تحديد المفاهيم الاجرائية

1. إشكاليّة:

يعدّ الجهاز العصبيّ عند الإنسان من أهمّ أجهزة جسمه إذ يقوم بالسّيطرة على أعضاء الجسم المختلفة وذلك من أجل ضبط وتكييف وتنظيم العمليّات الحيويّة الضرورية للحياة وينقسم الجهاز العصبيّ إلى قسمين هما: الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي المحيطي. ويتمّ من خلالهما السّيطرة على الوظائف الحيويّة وتنظيم عمل هذه الأجهزة، ممّا يؤدّي إلى ظهور اختلالات عصبيّة على مستوى الجهاز العصبي المركزي وبالتّالي يؤدّي إلى ظهور العديد من الاضطرابات من بينها الشّلل الدّماغي.

ويعتبر "تارديو" (Tardeu) أحد الباحثين الذين تناولوا موضوع الشّلل الدّماغي لأوّل مرّة، إذ عرّفه على أنّه مجموعة من الاضطرابات الحركيّة السّائدة وغير تقدميّة ناتجة عن إصابة دماغيّة تحدث بشكل عرضيّ أثناء مرحلة النّضج، أي خلال فترة ما قبل الولادة والفترة المحيطة بالولادة أو الفترة ما بعد الولادة المبكّرة من الحمل إلى عامين *(El Hassani, 2021, P2258)* كما يعتبر "كولر" (Coler) الشّلل الدّماغي انه من الاضطرابات الحركيّة العصبيّة، وهو مصطلح يستخدم للإشارة إلى وجود إصابة على مستوى الدّماغ، والتي تؤثّر على جميع جوانب النّمو الحركيّ والعقليّ والانفعاليّ والمعرفيّ للفرد. *(مسعودة، 2005، ص 45)*

يعاني الأطفال المصابون بالشّلل الدّماغي من ضعف في العضلات، إذ يتميّزون بوضعيّة غير طبيعيّة للعضلات، بمعنى أن يتدلّى الشّخص في جلسته ولا يقوى على الجلوس منتصبا. كما يعاني من صعوبات وظيفيّة تؤدّي إلى توتّر العضلات المسؤولة عن الوضعيّة وضعف التّحكّم بها، حيث تؤثّر هذه المشاكل على قدرات الطّفل التّكيّفيّة مع الأنشطة الوظيفيّة والعاطفيّة والحركيّة *(درويش – الرّجب، 2022، ص 11)* كما يؤدّي الشّلل الدّماغي إلى اضطرابات حادّة في المهارات الحركيّة الدّقيقة، وكذلك اضطرابات في المعالجة التي تتدخّل في التّوازن والتّنسيق الحركي، تظهر أعراضه في اضطراب الحركات الدّقيقة لليد (عدم القدرة على التّنسيق بين الحركات اليدويّة).

وبذلك وجود هذه الاضطرابات يعيق الطّفل من تفاعله مع المحيط الخارجيّ ويعرقل عمليّة اندماجه في المجتمع.

ويتعدّى الشّلل الدّماغي الجانب الحركيّ ليشمل مشكلات نفسيّة واجتماعيّة، حيث يعانون من ضغوط نفسيّة واجتماعيّة وسلوكيّة تنعكس بشكل كبير على تقديرهم لنوعيّة حياتهم، إذ يعاني الأطفال من الوحدة والعزلة المستمرّة إضافة إلى سلوك عدوانيّ تجاه الآخرين والبكاء (في الأماكن العامّة)، الانطوائيّة ورفض الاندماج مع الآخرين، وهذا ما أكّدته دراسة جزائرية قامت بها" قطاف وعمّور"، لسنة 2021، تكوّنت العيّنة من خمسين (50) طفلا مصابا بالشّلل الدّماغي على عينة أطفال بين ستة (06) واثني عشر (12) سنة، توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ أغلب هذه الفئة تتكوّن لديهم عقد نفسيّة خطيرة تتجاوز الحدّ الطّبيعيّ من ناحية السّلوك.

إضافة إلى ذلك فأكّدت معظم الدّراسات أنّ الشّلل الدّماغي يؤدّي إلى اضطرابات حادّة في الوظائف المعرفيّة للطّفل، وأيّ خلل أو إصابة دماغيّة قد تؤدّي إلى اضطراب أحد هذه الوظائف ممّا يسبّب مشاكل على مستوى الإدراك، الانتباه، التّركيز، التّخطيط وحلّ المشكلات. وتناولت الدراسة الجزائرية التي قامت بها "ميهوبي ودهّان" تحت عنوان **"تقييم الوظائف المعرفيّة (الوظائف التّنفيذيّة) لدى أطفال الشّلل الدّماغي"**، سنة 2020، مدى تواجد المقاييس الموجّهة لقياس العمليّات المعرفيّة وبالضّبط الوظائف التّنفيذيّة لدى أطفال الشّلل الدّماغي باستعمال مجموعة من الاختبارات، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود اضطرابات حادّة في مستوى الوظائف المعرفيّة والتّنفيذيّة. *(ميهوبي والدهان، 2020، ص 72)* كما يؤكّد الباحث "مازوا" (Mazeau) أن الاضطرابات المعرفيّة لدى الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي، معظمهم يواجهون مشكلات في إدراكهم للألوان، الأعداد، الأشكال وكذلك الإدراك، الانتباه والتّعرّف على الأشياء. *(دردور، 2022، ص 04)*

وبالتّالي فإن الطفل الذي يعاني من شلل دماغيّ ، يعاني من عدّة مشكلات لها علاقة باكتساب اللّغة، حيث تعرّف اللّغة على أنّها "نظام من الرّموز الصّوتيّة تشمل على مجموعة من

المخارج والحركات الصوتيّة". *(الفلق، 2004، ص02)* إلا أن اللّغة تتكون من جانبين: جانب الإنتاج أو التّعبير والاستقبال أي الفهم، حيث يعرّف الفهم اللّغوي على أنّه "قدرة الشّخص على فهم الألفاظ والتّعابير اللّغويّة المختلفة وفهم مرادفات الكلمات وأضدادها من خلال السّياق المعجميّ والنّحويّ ". *(قالي - جعلاب، 2021، ص 282)*

فالفهم الشّفهيّ عمليّة معرفيّة معقّدة تتضمّن القدرة على تفسير واستيعاب الرّسائل المنطوقة، يتمّ تحليل الكلمات والجمل المنطوقة وتحويلها إلى معاني داخل الدّماغ وهذا ما يتطلب تكاملا دقيقا بين الكلمات اللّغويّة وغير اللّغويّة. تشير الدّراسات العلميّة إلى أنّ الفهم يعتمد بشكل كبير على وظائف الدّماغ، حيث يبدأ باستعمال الصّوت عبر الأذن ويتمّ تحويله إلى إشارات في مناطق معيّنة مثل القشرة السّمعيّة والأوّليّة، فيعمل على معالجة الأصوات والرّسائل المعقّدة وتحويلها إلى معلومات مفهومة، حيث تساعد على استيعاب المعاني وفهم النّصوص المنطوقة، (فهم التّعليمات، الأوامر، الجمل، اللّغات، الحوار والتّفاعل مع الآخرين)، في حالة الإصابة العصبيّة (الشّلل الدّماغي) تتأثّر عمليّة الفهم الشّفهي بشكل كبير نظرا لتلف المنطقة المسؤولة عن معالجة اللّغة، حيث يفقد الطّفل القدرة على فهم الكلام المسموع، عدم القدرة على تفسير وتفكيك كلام الآخرين، لا يميّزون مخارج الأصوات، وهذا ما أكّدته دراسة بلات واخرون 2018 (plat andothers)أربعة عشر (14) مصاب بالشّلل الدّماغيّ وهدفت إلى تقييم المستوى الدّلالي التّركيبي والمعرفي لدى هؤلاء الأطفال، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود قصور في فهم الأطفال، البنى التّركيبة وأنّ غالبيّتهم ارتكبوا أخطاء في المستوى الدّلالي والأشكال الصّرفيّة، وذلك نتيجة لارتباطهم بتّغيّرات عصبيّة فيزيولوجيّة في الدّماغ *(Platt Andrew, 2018)*، إضافة إلى دراسة "هاون وآخرون"، Houen, Andrew,2019)،

وهدفت الدّراسة إلى تحليل وتقييم المهارات الصّرفيّة والنّحويّة والمعجميّة لدى الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من خلال مقارنتهم بأداء الأقران الأصحاء. شملت خمسين (50) طفلا مصابا بالشّلل الدّماغي يتراوح أعمارهم مابين أربع (04) وعشر (10) سنوات وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في القدرة على تذكّر الكلمات واسترجاعها،

صعوبة في فهم واستخدام الضّمائر (لديهم مخزون محدود من المفردات)، ويعانون من تأخّر ملحوظ في التّطوّر النّحويّ والصّرفيّ والمعجميّ.

كما أنّ اضطراب العمليات المعرفية تؤدّي إلى العديد من الاضطرابات الأخرى التي قد تتداخل مع العمليّات العقليّة، مثل إدراك الفضاء واكتساب المفاهيم الزمانية، ويعتبر إدراك الفضاء "من بين العمليّات العقليّة التي تعمل على مساعدة الطّفل على اندماجه في المحيط الذي يعيش فيه، ويعتبر الفضاء من الرّكائز الأساسيّة للعمليّات العقليّة وتعني القدرة على التوجّه في المكان باستخدام الاتّجاهات والوضعيات (أمام -وراء - خلف)".*(Piaget, 1959, P93)*

وتهتمّ البنية الفضائيّة بدراسة العلاقات من خلال تداول الصّور الذّهنيّة وتصوّر الأوضاع مختلفة الأشكال في المخيّلة من حيث تمييز حركة الأشكال المسطّحة والمجسّمة. كذلك القدرة على بناء الأشكال وحفظ أنماط الموصوفات، وتعرّف اضطرابات الوظائف العقليّة على أنّها "من التّحدّيات الشّائعة عند المصابين باضطرابات عصبيّة إذ يواجهون صعوبات في تنظيم وتنسيق الحركات والأنشطة بشكل فعّال". فأكّدت دراسة "مازوا" (Mazeau, 1999) أنّ أطفال المصابين بالإعاقة الحركيّة يواجهون اضطرابات في التّنسيق البصري الحركي في الفضاء الخارجي، إذ تتكوّن لديهم صعوبات في التوجّه الفضائي ثلاثي الأبعاد. *(Mazeau, 1999, P167)* وهذا ما تؤكّده دراسة كلّ من "بارك" و"فراسكاريلي" و"بيزولو"(Frazzulo Bfaca) التي هدفت إلى تقييم الذّاكرة العاملة البصريّة المكانيّة والتّمثيل الذّهني البصري لدى حالة واحدة لطفل يعاني من الشّلل الدّماغي التّشنّجي الثّنائي ويبلغ من العمر ثماني (08) سنوات وتسعة (09) شهور، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى ضعف المستوى المعرفي غير اللّفظي لدى الطّفل حيث أظهرت صعوبات في الإدراك البصري ومهارات الحركي البصري (وضعف الأداء في بناء الأشكال وفي حفظ أنماط المصفوفات)، وأكّدت هذه الدّراسة أنّ هؤلاء الأطفال يعانون من عجز في المعالجة الدّاخليّة للصّور الذّهنيّة البصريّة. *(تهامي وآخرون، 2021، ص 05)*

إنّ تأثّر البنى العقليّة الخاصّة بالفضاء يؤدّي إلى تأثير على مستوى الجوانب الأخرى، إذ أما المفاهيم الزّمانيّة فهي من أهمّ التّنظيمات التي تساعد الطّفل على القيام بمختلف النّشاطات كما تسمح له بالتوجّه في عالمه من خلال التّعرف على الوقت لانتظار شيء ما أو لأخذ شيء ما، وحدوث أيّ إصابة على مستوى هذه البنى سيؤدّي إلى اختلال التوازن لدى الطّفل ممّا يؤدّي إلى عدم إدراكه للوقت وما يحيط به.

نجد في دراسة "كوخ وآخرون" (Cooch)، 2011، التي هدفت إلى فحص القدرات الزّمانيّة لدى الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي شملت الدّراسة ثلاثين (30) طفلا مصابا بالشّلل الدّماغي، توصّلت نتائج هذه الدّراسة أنّ هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في ترتيب الأحداث وفق التّسلسل الزّمنيّ ويواجهون صعوبة في استخدام المفردات المتعلّقة بالزّمن (بعد حين - اليوم)

وانطلاقا من كلّ ما تمّ ذكره، ارتأينا دراسة «الفهم الشّفهي والبنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة لدى أطفال الشّلل الدّماغي"، ومنه جاءت التّساؤلات التّالية:

- هل يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من خلل في الفهم الشّفهي؟
- هل يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من خلل في البنية الفضائيّة؟
- هل يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من خلل في البنية الزّمانية؟

2. فرضيّات الدّراسة:

تمثّلت فيما يلي:

- يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من خلل في الفهم الشّفهي.
- يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من خلل في البنية الفضائيّة.
- يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من خلل في البنية الزّمانية.

3. أهمّيّة الدّراسة:

- تقديم معلومات عن الاضطرابات التي يمكن أن يؤثّر عليها الشّلل الدّماغي.
- إثراء الدّراسات المقامة حول الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي.
- تسليط الضّوء على الجانب المعرفي والعقلي عند الأطفال ذوي الشّلل الدّماغي.

4. أهداف الدّراسة:

من خلال دراستنا هذه أردنا الوصول إلى عدّة أهداف تتمثّل فيما يلي:

- إلقاء الضّوء على فئة الأطفال ذوي الإصابة بالشّلل الدّماغي في معرفة مدى قدرتهم على اكتسابهم للفهم الشّفهي والبنية الفضائيّة والزّمانيّة.
- تقديم نظرة شاملة ومعلومات جديدة فيما يخصّ موضوع الدّراسة.

5. إبراز دور المختصّ الأرطفوني في التّكفّل بهذه الحالات:

- القدرة على تقييم قدرات الفهم الشّفهي للأطفال لتحديد الكفالة المناسبة.
- تقديم مجموعة من النّشاطات التي تهدف إلى تحسين الإدراك المكاني والقدرة على التّعرّف على الأشكال والمسافات.
- تقديم الاضطرابات المتعلّقة بالمفاهيم الزّمانيّة وبناء خطّة علاجيّة للتّكفّل بها.
- مساعدة أطفال الشّلل الدّماغي على الاندماج في المجتمع.

6. تحديد المفاهيم الإجرائيّة:

الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي: هم مجموعة من الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من نوع شلل تشنّجي الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين (08) وأحد عشر (11) سنة والمتكفّل بهم في المستشفى.

الفهم الشّفهي: هي الدّرجة التي يتحصّل عليها الطّفل من خلال اختبار الفهم الشّفهي(O52) التي تعكس قدرته على فهم تعليمات البنود من خلال تعرّفه على الصور التي ترافق المفهوم اللّفظي.

البنية الفضائيّة: هي النّقطة التي يتحصّل عليها الطّفل من خلال اختبار الجبال الثّلاثة لبياجيه التي تعكس قدرته على تحديد الوضعيّات المناسبة للرّجل الصّغير.

البنية الزّمانيّة: هي الدّرجة التي يتحصّل عليها الطّفل في اختبار المفاهيم الزّمانيّة من خلال الإجابة على تعليمات البنود

الجانب النّظري

الفصل الثّاني: الشّلل الدّماغي

- تمهيد الفصل.

1. مفهوم الشّلل الدّماغي.
2. تصنيفات الشّلل الدّماغي.
3. أسباب الإصابة الشّلل الدّماغي.
4. الاضطرابات المصاحبة للشّلل الدّماغي.
5. الجانب التشريحي للشلل الدماغي
6. تشخيص الشّلل الدّماغي.
7. الوقاية من الشّلل الدّماغي.
8. العلاج من الشّلل الدّماغي.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر مرحلة الطّفولة عند الإنسان من المراحل الصّعبة التي يكون فيها الفرد معرّضا للعديد من الاختلالات والأمراض، يكون جهاز المناعة قيد التّطوير، ممّا يجعل الأطفال أقلّ قدرة على مقاومة العدوى بشكل فعّال مقارنة بالبالغين. فمن الممكن أن يكونوا عرضة للإصابة بأحد الإعاقات غالبا ما تؤثّر سلبا على التوافق النّفسي والمدرسة والعمل والمجتمع ...إلخ. ومن ضمن الإعاقات التي تصيب الإنسان نجد الشّلل الدّماغي الذي ازداد معدّله في الأعوام الأخيرة وذلك لعدّة أسباب، وسنقدّم في هذا الفصل عرضا مفصّلا حول مفهوم الشّلل الدّماغي، الجانب التّشريحي للشّلل الدّماغي، أنواعه، أسبابه، الاضطرابات المصاحبة له، طريقة تشخيصه، كيفيّة الوقاية منه وكيف يتمّ علاجه.

1. مفهوم الشّلل الدّماغي:

هناك عدّة تعاريف حاولت تفسير مفهوم الشّلل الدّماغي، ومن بين هذه التّعاريف نجد:

تعريف "مازن الشّمري" 2018: يعدّ الشّلل الدّماغي من الاضطرابات النّمائيّة والاضطرابات العصبيّة الحركيّة، ويشير هذا المصطلح إلى الاضطرابات الخاصّة بالنّموّ الحركيّ خاصّة في مرحلة الطّفولة المبكّرة من حياة الإنسان. ويتكوّن من مجموعة من الأعراض المرضيّة، والتي تشمل ضعف حركيّ عام مع تلف في المناطق المسؤولة عن الوظائف الحركيّة في الدّماغ الذي يحدث إمّا قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها، وبالتّالي فقدان التّوازن، وغالبا ما يصاحب هذا التّلف اضطرابات حسّيّة، معرفيّة أو انفعاليّة. *(الشّمري، 2018، ص 38)*

عرّفه "عصام حمدي الصّفدي": على أنّه عدّة إصابات وتلف في الجهاز العصبي المركزي ممّا يؤدّي إلى شلل بالعضلات مع وجود حركات غير إراديّة مفاجئة، وفقدان للتّوازن وتيبّس، وتشنّج العضلات لدى معظم المرضى المصابون *(حمدي، 2020، ص 31)*

عرّفه "ماجد السّيد عبيدة": على أنّه اضطراب نمائيّ ينجم عن خلل في الدّماغ، ويظهر على شكل عجز حركيّ يصحبه غالبا اضطرابات حسّيّة أو معرفيّة أو انفعاليّة. *(عبيدة، 2014، ص 73)*

عرّفه "ياسر فارس": على أنّه مجموعة من الاضطرابات غير التّقدّميّة التي تتميّز بخلل في الحركة الإراديّة أو الوضعيّة ناجمة عن خلل أو إصابة في الدّماغ. *(فارس، 2014، ص 141)*

تعريف "تارديو" 1954: أوّل من قام بتعريف الشّلل الدّماغي، وفقا له فهو عبارة عن مجموعة من الاضطرابات الحركيّة السّائدة وغير التّقدّميّة النّاتجة عن إصابات دماغيّة تحدث بشكل عرضيّ على الدّماغ أثناء مرحلة النّضج، أي خلال فترة ما قبل الولادة أو الفترة المحيطة بالولادة أو فترة ما بعد الولادة المبكرة (من الحمل إلى عامين). *(El Hassani, 2021,P2258)*

تعريف "هلا السّعيد" 2012: هو إصابة الدّماغ في وقت تكون القشرة الدّماغية المسؤولة عن الحركة غير مكتملة النّمو، وتحدث هذه الإصابة إمّا داخل الرّحم أو خلال السّنوات الخمس الأولى من عمر الطّفل. *(السّعيد، 2012، ص 149)*

2. تصنيفات الشّلل الدّماغي:

هناك تصنيفات كثيرة للشّلل الدّماغي تبعا لنوعيّة الاضطراب الحركي والأطراف المتأثّرة به. ومن هذه التّصنيفات ما يعتمد على درجة الإعاقة الحركيّة.

1.2. التّصنيف حسب نوع الإصابة:

ينقسم إلى خمسة أنواع أساسيّة:

أ. النّوع التّشنّجي التّصلّبي (Spastique):

يعتبر هذا النّوع الأكثر شيوعا، تمّ اكتشافه من طرف الدّكتور "ليتل" (Littel) 1962، ويعنى به تيبّس العضلة في وضع الانقباض نتيجة زيادة المقوّية العضليّة وهو ما يسمّى بفرط المقوّية العضليّة (Hypertonie)، وهو ناتج عن تلف في المراكز المسؤولة عن الحركة في القشرة الدّماغية أي النّظام الخاص بالحركة الإراديّة، وتحدث في 50 - 60% من الحالات تقريبا، ولتعدّد نوعيّة الإصابة فإنّ الأعراض تختلف من حالة لأخرى، وتكون الأعراض كالتّالي: *(عونى، 2000، ص 60)*

- الأطفال المصابون عادة يتأخّرون في الجلوس والمشي.
- تظهر العلامات الأولى كعدم السّيطرة على عضلات الرّقبة والجذع.
- تكون اليدين مقبوضتين والمفاصل مطويّة.
- يمشي الطّفل على رؤوس أصابعه.
- تكون الأطراف السّفلية ممدودة متراكبة فوق بعضها كالمقصّ مع ميلان القدم إلى الدّاخل.
- تكون الأطراف مثنيّة عند المفاصل وتصبح الحركة صعبة في ذلك الجزء مع وجود تشوّهات الحوض وتشوّهات الأطراف. *(ياسر، 2014، ص 156)*

ب. <u>النّوع الإلتوائي التّخبّطي (L'Athethose):</u>

يعتبر الأكثر شيوعا كذلك، وهو ناتج عن إصابة الجزء الأوسط للدّماغ وبالتّحديد النّواة الرّماديّة المركزيّة المسؤولة عن المراقبة وربط الحركات الإراديّة، ويتميّز هذا النّوع بـ:

- ظهور حركات لا إراديّة تلقائيّة خاصّة بالأعضاء العلويّة.
- غياب وضعيّة الثّبات.
- صعوبة الاحتفاظ بوضعيّة معيّنة أثناء الجلوس أو الوقوف.
- ظهور الاهتزاز المستمرّ.
- ارتخاء عضلات الرّقبة.
- عدم اتّزان وضعيّة الرّأس، الرّقبة والكتفين.
- خروج اللّسان وسيلان اللّعاب.

(Alain,2006, P 6)

ت. النّوع الدّماغي الرّنحي (L'Ataxie):

ناتج عن إصابة في المخيخ الذي يمثّل مركز تنسيق حركات العضلات والتّوازن الذي يشترك مع جهاز الرّؤية، ما يفسّر إصابة هذا الجزء والحركات الغير منتظمة للمشي الذي يؤدّي إلى صعوبة في التّوجّه الحركي المكاني، بحيث تكون الإصابة مصحوبة بعدم توازن الجسم، فغالبا ما يخطئ المصاب في تقدير المسافات وإدراك العمق ووضعيّة الجسم في الفضاء ما يؤدّي إلى السّقوط بشكل متكرّر. *(الصفدي، 2020، ص 34)*

ث. النّوع الارتعاشي (Le tremblement):

يعتبر هذا النّوع نادرا جدّا، وهناك عدّة أنواع منه:

أن يكون خفيف كما يمكن أن يكون شديد وقد يكون سريعا أو بطيئا، فهو عبارة عن حركات لا إراديّة تظهر بصفة مستمرّة أو أثناء الحركات الإراديّة.

وقد تمسّ هذه الحركات كلّ أجزاء الجسم أو البعض منها، هذا راجع إلى غياب التّنسيق الحركي الذي يعود إلى غياب التّنسيق المخيخي L'Incoordination cerebetleuse

ج. النّوع التّيبّسي (La rigidie):

هي إعاقة نادرة جدّا، تحدث فيها تشنّجات تنتج عن توتّر عضلي بالغ الحدّة، تتقلّص العضلات بشكل متواصل الحركة، والحركة الإراديّة محدودة جدّا وفي العادة تكون الإصابة بهذا النّوع تمسّ الأعضاء الأربعة (شلل دماغي مختلط)، ويصاحبها صغر حجم الرّأس وتخلّف عقلي. *(عبيدة،2014، ص 75)*

2.2. تصنيف حسب الأطراف المصابة:

يصنّف الشّلل الدّماغي تبعا للأطراف المصابة إلى الأنواع التّالية:

أ. شلل نصفي جانبي (Hemiplegie):

هو الشّلل الذي تختصر عليه الإصابة على أحد جوانب الجسم سواء الأيمن أو الأيسر، ويمكن لهذا النّوع من الإصابة المساس بنصف الوجه، وتكون عادة على مستوى العضو العلوي ونجد إصابة هذه الأطراف عند الأشخاص التشنّجي *(Amiel-tison,1997,P124)*

ب. الشّلل الرّباعي (Tetraplegie): *(Doutre,2012,P34)*

في هذه الحالة الإصابة تكون على مستوى الأطراف الأربعة، إلاّ أنّ شدّة الإصابة تكون في الأطراف العليا أكثر من الأطراف السّفلى، وترتكز الإصابة على مستوى الجذع والرّقبة.

ت. الشّلل الكلّي السّفلي (Diplegie):

في هذه الحالة نجد الإصابة تمسّ الأطراف الأربعة، إلاّ أنّ إصابة الطّرفين السّفليّين تكون أكثر من الطّرفين العلويّين.

ث. الشّلل النّصفي السّفلي (Paraplegie):

هنا نجد الطّرفين السّفليّين وهي حالة نادرة جدّا.

ج. الشّلل الأحادي (Monoplegie):

هنا نجد إصابة طرف واحد في الجسم سوآءا طرف علوي (اليد) أو سفلي (الرّجل).

3.2. تصنيف حسب شدّه الإصابة:

أ. الشّلل الدّماغي البسيط (Simple):

يعاني الطّفل من إعاقة بسيطة فهو يستطيع الاعتناء بنفسه ويستطيع المشي دون استخدام أجهزة مساندة. *(عبد الرحمن، 2018، ص 38)*

ب. الشّلل الدّماغي المتوسّط:(Moyenne)

يكون هنا النّمو الحركي بطيئا جدّا، إلاّ أنّ الأطفال المصابين بهذا النّوع تتطوّر لديهم القدرة على ضبط حركة العضلات الدّقيقة ويتعلّمون المشي في النّهاية باستخدام أدوات مساندة أحيانا.

(عبد الرحمن،2018، ص 38)

ت. الشّلل الدّماغي الشّديد: (Sever)

وتكون الإصابة فيه شديدة، بحيث تجعل الطّفل غير قادر على تلبية احتياجاته ورعايته الذّاتيّة، أو القيام بالحركات الإراديّة، وكذلك التّواصل مع الآخرين، وهذا النّوع من الإصابة يتطلّب التّدخّل التّربوي والعلاج الطّبيعي والتّدريبات المنتظمة للحدّ من أثار الشّلل. *(عبد الرّحمان، 2018، ص 39)*

3. أسباب الإصابة بالشّلل الدّماغي :

هناك العديد من الأسباب والعوامل التي تزيد من خطر الإصابة بالشّلل الدّماغي، وهي كالآتي:

1.3. أسباب ما قبل الولادة:

- تناول الأمّ الحامل لعقاقير لا تتلاءم مع الحمل. *(السعيد، 2012، صاد 149)*
- تعرّض الأمّ الحامل لعوامل سوء التّغذية وتعرّضها للأشعّة السّينيّة. *(طاهر، 2017، ص 17)*
- الوراثة: مع أنّ الشّلل الدّماغي ليس وراثيّا ولكن هناك حالات من الشّلل الدّماغي يمكن أن يكون للوراثة دور فيها.
- تتضمن بعض الأسباب ما قبل الولادة لحدوث الشّلل الدّماغي تشوّه الدّماغ، والمتلازمات الجينيّة، والالتهابات الخلقيّة. *(الخطيب، 2006، ص 90)*
- عامل الرّيزيسي: يحدث نتيجة لعدم توافق دم الوالدين. *(عبيدة، 2014، ص 20)*

- إصابة الأمّ ببعض الأمراض والمضاعفات مثل مشاكل الغدّة الدّرقيّة والتّسمّم الحملي، وتعرّضها لأمراض أخرى مثل الرّبو أو اضطرابات القلب. *(دردور، 2022، ص 40)*

2.3. أسباب أثناء الولادة:

- الولادة المبكرّة: الخداج هو عامل خطر للشّلل الدّماغي لأنّ المناطق القشريّة هشّة وفي طور النّضج ثمّ يكون هناك هجوم أو تثبيط التّطور الطّبيعي لمناطق معيّنة.

(Galle, 2017, P10)

- تأخّر الولادة، الإصابة أثناء الولادة، تعرّض الرّأس للضّغط أثناء الولادة، (سهام الخفش، *عوني، 2000، ص 08)*
- نقص الأكسجين: من أهمّ الأسباب وراء ذلك هو التفاف الحبل السّري حول عنق الجنين، وفقر الدّم، كما أنّ التّعرّض الأمّ للاختناق لأسباب مختلفة كالحوادث مثلا يؤدّي إلى عدم وصول الأكسجين إلى الجنين وحصول تلف في دماغه. *(عبيدة، 2014، ص 20)*
- الرّضوض والإصابات أثناء الولادة أو النّزيف. *(الخطيب، 2006، ص 32)*

3.3. أسباب بعد الولادة:

- الحوادث الدّماغية الوعائيّة (AVC). *(Ane et Giula, 2022, P13)*
- الالتهابات الفيروسيّة التي تصيب الدّماغ عندما يكون غير مكتمل وخاصّة التهاب السّحايا.
- اليرقان. *(Ane et Giula, 2022, P13)*
- الحمّى.

4. الاضطرابات المصاحبة للشّلل الدّماغي:

إضافة إلى الاضطرابات الحركيّة التي يعاني منها الطّفل المعاق حركيّا وعصبيّا فهو يعاني من اضطرابات مصاحبة، والتي تكون ناتجة عن التّلف الدّماغي، وقد تتمثّل هذه الاضطرابات فيما يلي:

1.4. الاضطرابات الحسّيّة:

أ. اضطرابات بصريّة:

هي متنوّعة معروفة لدى حوالي 50% من الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي. ومن هذه الاضطرابات البصريّة نجد: *(Jacquier , 2010,P 45-59)*

- حول العينين (Strabisme): هو خلل في عضلات العين، أي عدم توازي العينين عند النّظر في اتّجاه معيّن حيث تكون عضلات العينين غير مراقبة.
- أخطاء الانكسار: تبدو أخطاء الانكسار على شكلين:
  - طول النّظر (L'astigmate): أين تكون فيها الصّور خلف الشّبكيةّ، يواجه الطّفل صعوبة في رؤية الأشياء عن قرب فيبعدها عند رؤيتها.
  - قصر النّظر (Mgopie): وهي حالة تتكوّن فيها الصّورة أمام الشّبكيّة فيواجه الطّفل صعوبة في رؤية الأشياء عن بعد فيقرّبها من عينه، وهذه الأخطاء نجدها بكثرة عند النّوع التّشنّجي لكن يمكن تصحيحها بالنّظّارات.
- الرّؤية الجانبيّة (L'hemianopsie): يخصّ هذا الاضطراب الأطفال المصابين
- بشكل نصفيّ، ونعني به عدم قدرة الطّفل على توجيه النّظر إلاّ من جهة واحدة.

ب. الاضطرابات السّمعيّة:

يعاني منها حوالي 25% من الأطفال ما بين خاصّة الصمم الخفيف ويظهر خاصّة عند النّوع الالتوائي أو البطيء مقارنة بالأنواع الأخرى.

ت. اضطرابات اللّمس:

عندما تقدّم للطّفل المصاب أشكال هندسيّة أو شيء مألوف، لا يمكنه التّعرّف عليه باللّمس فقط دون الاستعانة بحاسّة البصر.

ث. اضطرابات إدراكيّة:

- اضطراب الإدراك السّمعي: لا يستطيع الطّفل هنا التّفريق بين الأصوات الحادّة والغليظة، وبين الأصوات المحبوسة والمجهورة وخاصّة إدراك الأصوات الحادّة.
- اضطراب الإدراك البصري: هذه الاضطرابات لا تدلّ على اضطراب في حدّة البصر بل في المثيرات. وتظهر صعوبة في التّمييز البصري للشّكل والخلفيّة، فهذا الطّفل غير قادر على التّمييز بين حجم الأشياء وأشكالها والمسافات بينها وإدراك العمق وصعوبة التّمييز بين اليمين واليسار وكذلك تمييز الخطّ العمودي من الأفقي.

ج. اضطرابات سلوكيّة:

ليس هناك اضطرابات خاصّة بالأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي ولكن سجّلت بعض السّلوكات التي يمكن تواجدها، منها: إفراط في النّشاط، عدم التّركيز والانتباه، الخوف والانفعاليّة في بعض الحالات.

ح. صعوبات التّعلّم:

يعاني حوالي 20% من الحالات صعوبات في التّعلّم.

خ. اضطرابات التّواصل:

تقدّر نسبة أطفال الشّلل الدّماغي الذين يعانون من مشكلة لغويّة وكلاميّة بحوالي 50%، وذلك باختلاف المشاكل والاضطرابات الحركيّة التي قد تصيب الحنجرة والفم ككلّ، ومن هذه الاضطرابات نجد: *(Cataix,2011, P 36)*

- تأخّر لغوي حادّ.
- تأخّر الكلام نتيجة ضعف النّمو المعرفي أو مشاكل سمعيّة.
- عدم القدرة على اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها.

د. اضطرابات تنفّسيّة:

نجد عند مختلف الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي اضطرابات في الوظيفة التّنفّسيّة وذلك بسبب وجود شلل جزئي أو كلّي بالنّسبة للعضلات الصّدريّة والبطنيّة. فنجد الشّهيق غير عميق والزّفير يتمّ بطريقة متقطّعة لأنّ حجاب الحاجز لا يرتخي بالطّريقة الصّحيحة.

ذ. اضطرابات فمّيّة أسنانيّة:

معظم الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي يعانون من أشكال مختلفة من التّشوّهات والاضطرابات الفمّيّة والأسنانيّة منها:

- سيلان اللّعاب: إن الإفراط في سيلان اللّعاب عند الشّلل الدّماغي يكون نتيجة لارتخاء اللّسان وضعف حركة الشّفاه وعجز غلقها. *(نجاتي،2014، ص 87)*
- المسالك الخاطئة: تتقاطع المسالك الهوائيّة والمسالك الهضميّة، هذا الأخير يسمح لنا بتحقيق عدّة وظائف مختلفة، متعاقبة ومتتابعة، ألا وهي البلع والكلام، وهذا بفضل عضو مهمّ جدّا ألا وهو لسان المزمار (L'epiglotte) وإذا حاولنا تحقيق هذه الوظائف في نفس الوقت يحدث لنا ما يسمّى بالمسالك الخاطئة(Les fausses routes)

أمّا عند الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي فالمسالك الخاطئة تكون غالبا ناتجة عن محاولة الشّرب والرّأس منجذب نحو الوراء، كذلك يمكنها أن تحدث بسبب خلل في وقت تحضير الفم للقيمة الغذائيّة.

- اضطرابات عمليّة البلع: يعاني الطّفل المصاب بالشّلل الدّماغي من اضطرابات في البلع وذلك بسبب غياب المنعكس البلعمي العادي، وغالبا ما يأخذ الطّعام مسلك خاطئ فيتّجه نحو القصبة الهوائيّة عوض المريء، وبالتّالي يولّد مشاكل تنفّسيّة، كما أنّ نقص قوّة العضلات الفميّة الدّاخليّة تكون سببا في سيلان اللّعاب نحو الخارج، ومن أسباب هذه الاضطرابات نجد مشاكل الوضعيّة، مشكلا انجذاب الرّأس نحو الوراء أو سقوطه نحو الأمام، مشكلة المنعكس الغثياني غير المؤخّر. *(بن طالبي، 2020، ص 11)*

ر. اضطرابات معرفيّة:

إنّ الاضطرابات المعرفيّة تظهر كعرض أساسيّ لدى أطفال الشّلل الدّماغي التي قد تمسّ عدّة مظاهر تتمثّل في صعوبات في الذّاكرة من حيث تذكّر المعلومات، مشاكل الانتباه والتّركيز ومشاكل في التّخطيط والتّنظيم تصيب ما بين 40 إلى 65% من الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي. *(Gerardin,2020, P 9)*

ز. اضطرابات التّعرّف:

ونجد:

- أقنوزيا بصرية (Agnosie visuelle): وهو عجز في تحليل المعلومات التي يرسلها العصب البصري إلى الدّماغ فيصعب التّعرّف على الأشياء التي يراها.
- أقنوزيا سمعية (Agnosie auditive): وهو عجز في فهم الأصوات التي يرسلها العصب السّمعي إلى الدّماغ.

- أفنوزيا فمية وجهية (Agnosie bucco-faciale): عدم القدرة على التّحكّم في حركات اللّسان والشّفتين وعضلات الجزء السّفلي للوجه ممّا يعيق الكلام.

(*Revol,1998, P41)*

- أبراكسيا لباسية (Apraxie de l'habillage): وهي عجز الطّفل عن تنفيذ الحركات التي تعتبر معقّدة لارتداء الملابس.

- (Apraxie deomotrice): عجز لإنشاء الإشارات الأساسيّة، فنجده يعاني بشدّة في أداء الحركات. *(Mazeau,1995, P67)*

فاضطراب الأبراكسيا هو التّفكّك بين النّشاطات التّلقائيّة والنّشاطات الإراديّة.

س. اضطرابات النّطق:

إنّ حوالي 65% من الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي يعانون من درجات مختلفة من صعوبات في النّطق تتراوح بين صعوبات بسيطة إلى عدم القدرة على النّطق.

ومن أهمّ أشكال اضطرابات النّطق التي يعاني منها هؤلاء الأطفال:

- شلل عضلات النّطق (Dysarthrie): تحدث نتيجة وجود شلل في العضلات والأعضاء المسؤولة بشكل مباشر عن إنتاج الكلام، ويحدث هذا الشّلل بسبب إصابة الدّماغ في المنطقة المسؤولة عن الحركة. (*Chevrie- muller,1999,P 245)*

ش. اضطراب الأبراكسيا:

يظهر الخلل في اختيار وتتابع الكلام على شكل صعوبة في اختيار مواقع الأصوات والمقاطع في الكلمات والجمل، ويبدو معه الطّفل غير قادر على إعادة الكلمات بشكل صحيح.

أ. التّخلّف العقلي:

يمكن أن يواجه مرضى الشّلل الدّماغي التّأخّر في جميع الوظائف. ويكون التّخلّف العقلي هو جزء من هذا التّأخّر. يمكن أن يكون مستوى الذّكاء لدى الطّفل قريب جدا من المستوى الطّبيعي كما قد يكون أكثر انخفاضا.

2.4. المشاكل النّفسيّة والعاطفيّة:

تظهر هذه المشاكل لدى جميع الأعمار وتبلغ نسبتها أربعة (04) أو خمسة (05) أضعاف لدى الأطفال العاديّين، وليس السّبب في حدوث إصابة في الدّماغ، ولكن تتركّز الأسباب في الضّغوط النّفسيّة على الطّفل والعائلة، ممّا يسبّب ضيقا لمن يقوم برعايته. وإعاقته قد تؤدي إلى زيادة احباطاته، ومن أهمّ هذه المشاكل نجد :

- اضطرابات النّوم.
- البكاء.
- الخجل.
- الانطوائيّة.
- قلّة التّركيز. *(الشمري، مازن، 2018، ص 44)*

3.4. المشاكل الصّحّيّة:

أ. <u>الصّرع:</u>

الصّرع هو أحد المشاكل الصّحّيّة الشّائعة بين الأشخاص المصابين بالشّلل الدّماغي. وهو تغيّر مؤقّت مفاجئ في وظائف الدّماغ. يوافقه تغيّر حالة الوعي، ويحدث بسبب نشاط كهربائي عنيف في الخلايا العصبيّة في الدّماغ. وأكثر أنواع النّوبات الصّرعيّة شيوعا هي النّوبيّة الكبرى. وهذه النّوبة الأكثر خطورة على حياة الإنسان، وفيها يصرخ الفرد ويفقد وعيه، ويسقط على

الأرض، ويحدث لديه تشنّج عامّ في الجسم، وتليه حركات عنيفة في الأطراف، وتوقّف التّنفّس لحظيّا. *(العزاوي، 2010، ص 92)*

كان "فرويد" أوّل من أشار إلى أنّ ثلث الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي يعانون من وجود نوبات، كما لاحظ أنّ النّوبة عند الأطفال المشلولين دماغيّا تختلف في عدّة مظاهر عن النّوبات عند الأفراد غير المصابين بالشّلل الدّماغي. بحيث أنّ النّوبة لا تكون شديدة عند الطفل المصاب بالشّلل الدّماغي كما هو الحال بالنّسبة لنوبات الصّرع عادة حيث لا يقع المريض ولا يعض لسانه، والنّوبة تنتهي دون تعب أو جهد. *(دردور، 2021، ص 35)*

5. الجانب التّشريحيّ للشّلل الدّماغي:

يتكوّن الجهاز العصبي من النّاحية التّشريحيّة من ملايين الخلايا المتنوّعة التي تعمل بشكل متناسق ومتكامل، يتّصل الجهاز العصبي بباقي الأعضاء عن طريق مجموعة من السّيّالات العصبيّة التي تعتبر بمثابة منبّهات حسّيّة.

يرتبط الشّلل الدّماغي بتلف عدّة مناطق حيويّة دماغيّة أبرزها القشرة الحركيّة التي تتحكّم في الحركات الإراديّة وتخطيطها، تلف هذه المنطقة يؤدّي إلى ضعف أو تشنّجات في العضلات، كما قد تؤدّي الإصابة إلى تلف على مستوى كلّ من العقد القاعديّة والمخيخ وكذا الحبل الشّوكي، هذه الإصابات تؤدّي إلى ظهور عدّة اختلالات عصبيّة حسب المنطقة المصابة. *(عبّاس، 2011، ص 170)*

6. تشخيص الشّلل الدّماغي:

تشخيص الشّلل الدّماغي يتطلّب تقييم شامل متعدّد التّخصّصات وكذلك يتدخّل أوليائه في المرحلة الأولى من عمره. وهذا من أجل معرفة وتحديد نوع وشدّة الشّلل وتحديد العلاج المناسب.

وهناك علامات وأعراض يمكن للأهل ملاحظتها والمساعدة في الكشف المبكّر عن هذه الحالة. معلومات تستقي من والدي الطّفل من قبل الأم عادة ومنها:

1.6. مستوى الكشف والتّعرّف الأوّلي (من قبل العائلة):

حسب "عوني هناندة " يكون الكشف والتّعرّف الأوّلي لإصابة الطّفل بالشّلل الدّماغي كما يلي:

- لا يرضع الطّفل بصورة طبيعيّة.
- التّأخّر في السّيطرة على تثبيت الرّأس.
- الصّراخ وحدّة المزاج.
- عدم القيام بالرّفس في سنّ ثلاثة شهور.
- تقلّص غير طبيعي في الذّراعين أو السّاقين.
- انحناء الظّهر أثناء الجلوس.
- التأخّر في الابتسامة والمناغاة.
- لا يبلع ما يأكله بصورة جيّدة.
- القيام بحركات في اللّسان داخل الفم أو خارجه.
- التّأخّر في الوقوف والمشي. *(عوني، 2000، ص 10)*

2.6. التشخيص الطبي:

تشخيص الشّلل الدّماغي يتطلّب تقييم شامل من قبل فريق طبّي متخصّص (أرطفونيّين، نفسانيّين، أخصّائي طبيب الأطفال)، يشمل ذلك الفحص السّريري واختبارات الصّور الطّبّيّة مثل

التّصوير بالرّنين المغناطيسي والتّصوير بالأشعّة السّينيّة، عملية تشمل تأكيد في وجود إعاقة لدى الطّفل من جهة، وتحديد طبيعة الإعاقة في حال وجودها من جهة أخرى. ويشتمل التّشخيص الطّبّي على:

- الفحوصات الطّبّيّة اختصاصي الأعصاب.
- الفحوصات الجسميّة اختصاصي الأطفال.
- الفحوصات السّمعيّة اختصاصي السّمعي.
- الفحوصات البصريّة اختصاصي البصري. *(الياصجين، 2018، ص147)*

7. الوقاية من الشّلل الدّماغي:

- التّأكّد من توافق دم المقبلين على الزّواج واتّخاذ الاحتياطات اللاّزمة في حالات عدم التّوافق. *(عبد الرزاق، 2023، ص97)*
- فحص الدّم والعامل (RH) واتّخاذ الخطوات اللاّزمة إذا كان عامل سالبا. *(عبيدة، 2014، ص121)*
- ينصح بإجراء فحوصات قبل الولادة لتقييم صحّة الحامل وتوفير الرّعاية الأمثل للجنين، تشمل هذه الفحوصات فحص الدّم والتّصوير بالموجات فوق الصّوتيّة لمتابعة نمو الجنين والكشف عن أيّة مشاكل تطوريّة، كما يمكن إجراء فحوصات جينيّة في بعض الحالات لتحديد مخاطر وجود تشوّهات وراثيّة.
- العناية بالحامل منذ بداية حملها والتّأكّد من خلوّها من الأمراض وفقر الدّم وسوء التّغذية ومضاعفات الحمل، وذلك بزيادة مراكز الأمومة والطّفولة بحيث يتسنّى لكلّ حامل في البلاد مراجعتها. *(الصّفدي، 2020، ص42)*
- تجنّب التّداخل في الحمل بمواد كيميائيّة ضارّة.

- توفير بيئة آمنة للرّضّع وتوفير التّغذية السّليمة لضمان صحّتهم.
- توعية الأهل بأهمّيّة الرّعاية الصّحيّة الشّاملة والاستجابة الفوريّة لأيّة مشاكل صحّيّة قد تطرأ.
- تقييم خدمات الإرشاد الأسري وتعديل اتّجاهات الأسرة في المجتمع نحو الشّلل الدّماغي. *(عبيدة، 2014، ص122)*
- التّطعيم ضدّ الحصبة الألمانيّة وشلل الأطفال والحمّى الشّوكيّة. *(عبد الرّزّاق، 2023، ص97)*
- التّطعيم باللّقاحات المناسبة.
- التّشخيص المبكّر يكون في الفترة ما بين لحظة التّشخيص قبل الولادة والفترة التي يصل فيها الطّفل لسنّ المدرسة. *(القمش، 2017، ص54)* والتّدخّل الفعّال لتحقيق أفضل نتائج للأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي.

8. علاج الشّلل الدّماغي:

لا يوجد علاج معروف لمرض الشّلل الدّماغي ولكن نجد أنواع متعدّدة من العلاجات يمكن أن تساعد الشّخص المصاب بهذا الاضطراب على أن يتعايش مع مرضه، وذلك بتدخّل مجموعة من المختصّين للتّقليل من بعض أعراض هذا الاضطراب. إنّ علاج الشّلل الدّماغي يعتمد على الحالة الفرديّة والاحتياجات الخاصّة للشّخص المصاب، وتعتمد الخطّة العلاجيّة على درجة الشّلل ونوعه ومدى تأثيره على حياة الفرد. وكلّما كان العلاج مبكرّا كلّما كان أفضل، ومن بين هذه العلاجات نجد:

1.8. العلاج الطّبيعي:

التّركيز على العلاج الطّبيعي لجعل حركات الطّفل الطّبيعيّة أسهل، ووضع حدّ لوضعيّة الجسم غير الطّبيعيّة والحيلولة دون حدوث تشوّهات، كما أنّ العلاج الطّبيعي يعلّم الطّفل مهارات جديدة يستخدمها في حياته اليوميّة وتساعده على التّكيّف مع حالته المرضيّة. *(قباني، 2012، ص162)*

2.8. العلاج الوظيفي:

مهمّ جدّا للأشخاص المصابين بالشّلل الدّماغي، يهدف العلاج الوظيفي إلى تمكين الفرد من القيام بالأنشطة اليوميّة بشكل أفضل وزيادة استقلاليّته في حياته اليوميّة. يعتبر العلاج الوظيفيّ جزءا هامّا في خطوة العلاج الشّاملة للأفراد المصابين بالشّلل الدّماغي، حيث يساهم في تحسين نوعيّة حياتهم وتحقيق أهدافهم الوظيفيّة. العلاج الوظيفي هو أحد المهن الطّبّيّة المساندة التي تقوم على أساس التّقييم ومن ثمّ العلاج لمهارات الحياة اليوميّة للأشخاص الذين لديهم اضطرابات جسديّة أو عصبيّة أو إدراكيّة، وذلك من خلال تطوير قدراتهم، استعادتها كما كانت من قبل أو الحفاظ عليها من التّراجع والتّدهور. *(سرسك، 2021، ص247)*

3.8. العلاج الدّوائي:

في بعض الحالات يتطلّب استخدام بعض الأدوية التي تعمل على تخفيف تقلّص العضلات أو معالجة الألم والتّحكّم في المضاعفات المرتبطة بالتّشنّج أو غيره من الأعراض. كالميلاتونين: يوصف لمساعدة المرضى لتفادي صعوبات النّوم. وكذلك مضادّات لنوبات الصّرع وحقن "توكسين البوتولينوم": التي ترخي العضلات وكذلك أدوية المسهّلات للإمساك أو التّقليل من الألم. وكما تساعد العكّازات وغيرها من الأجهزة الآليّة في دعم ومساعدة المريض. *(منصور، 2010، ص511)*

4.8. التّدخّل الجراحي:

التّدخّل الجراحي للشّلل الدّماغي قد يتمّ تنفيذه مثلا كجراحة تصحيحيّة لتحسين الهيكل أو الوظيفة المتأثّرة في الدّماغ. يمكن أن تشمل هذه الإجراءات تقليص العضلات المتشنّجة أو تعديل الأوتار لتحسين حركة الأطراف. وكما قد تكون ضروريّة لعلاج التّشوّهات الهيكليّة في العظام أو المفاصل نتيجة الشّلل الدّماغي. ويعتمد نجاح هذه الإجراءات على عوامل مثل عمر المريض، شدّة الشّلل وموقع التّأثير في الدّماغ.

5.8. العلاج النفسي:

كما ذكرنا سابقا أنّ الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي يعانون من اضطرابات نفسيّة، فعلى المختصّ النّفسي القيام بمهامه لمساعدة المفحوص عن طريق تقديم الدّعم العاطفي والنّفسي وكذلك تقديم الإرشاد والمهارات الضّروريّة للتّعامل مع تحدّيات الحياة اليوميّة والتّأقلم مع الشّلل الدّماغي. *(عباس، 2011، ص184)*

6.8. العلاج الأرطفوني:

للمختصّ الأرطفوني دور مهم في حياة المصابين بالشّلل الدّماغي من خلال مساعدتهم في علاج اللّغة والنّطق وبعض الاضطرابات الأخرى المتمثّلة في صعوبات البلع وسيلان اللعاب ... إلخ. يتمّ وضع خطّة علاجيّة للمفحوص المصاب بشلل دماغي بعد جمع المعلومات حول الحالة، ثمّ تأتي عمليّة التّقييم وبعدها التّشخيص، إذ توضع لكلّ حالة خطّة خاصّة حسب احتياجاته.

يذكر الباحث "ياسر خليل وزملائه" في كتابه "البرامج التّربويّة للإعاقة الجسميّة والحركيّة والصحيّة" أنّ العلاج الأرطفوني يساعد في التّحكّم في عضلات الفم والفكّ، وكذلك في تحسين القدرة على التّواصل مع الآخرين وبالصّورة التي يؤثّر بها الشّلل الدّماغي على الطّريقة التي يحرّك بها مرضاه أذرعتهم وأرجلهم، يمكن أن يؤثّر على الطّريقة التي يحرّكون بها أفواههم ووجوههم ورؤوسهم، ويجعل ذلك الأمر مريض الشّلل الدّماغي يعاني من صعوبات في التّنفّس والتّحدّث بوضوح وقضم الطّعام ومضغه وبلعه. *(ياسر، 2024، ص47)* وعلاج كلّ ما يخصّ اللّغة الشّفهيّة والتّعبيريّة والقدرات المعرفيّة والتّنفيذيّة.

ومن بين التّمارين المطبّقة للمصابين بالشّلل الدّماغي نجد:

- بناء علاقة بين الفاحص والمفحوص.
- تعديل سلوك الطّفل. (طريقة جلوسه، إلقاء التّحيّة...)
- تمارين تقوية العضلات الفمّيّة الوجهيّة التي تشمل على:

- تمارين الاسترخاء والتّدليك.
- تمارين التّنفّس مثل النّفخ وإطفاء الشّمعة، نفخ البالون، نفخ القفّاز أي نستعمل التّقنيات التي تثير الطّفل.
- تمارين الأبركسيا الفمّيّة الوجهيّة: يمكن القيام بهذه الحركات أمام المرآة لتكون مسليّة للطّفل، كما يمكن الاستعانة بالشّوكولاتة للقيام بها والتي تتمثّل في الضّغط على الشّفتين مع نفخ الوجنتين ثمّ إزالة الانتفاخ إلى غيره من الحركات .

- تمارين تصحيح النّطق: أي نطلب من المفحوص نطق بعض الفونيمات ومحاولة تصحيح طريقة نطقها إذا أخطأ، كذلك استعمال الحركات الطّويلة مثلا "حا"، "با"، والاستعانة بقابض اللّسان وكما تستعمل المرآة وذلك للتّقليد.
- النّشاطات اللّغوية: تتمثّل في التّعليمات البسيطة والمركّبة وتنفيذها مثل اجلس فوق الكرسي، أغلق الباب، اربط حذائك (وهنا حسب الحالة الصّحيّة للطّفل يمكن أن يكون الطّفل غير قادر على الوقوف والمشي).
- كما ذكرنا سابقا أنّ الخطّة العلاجيّة توضع بشكل خاصّ أي حسب احتياجات الفرد (تختلف من حالة إلى أخرى رغم أنّهم يعانون من نفس الإعاقة).

خلاصة الفصل:

يؤثّر الشّلل الدّماغي على جودة حياة الأطفال بشكل كبير، حيث يواجهون تحدّيات في التّنقّل والتّواصل وأداء الأنشطة اليوميّة. تحتاج هذه الفئة إلى دعم مخصّص ورعاية شاملة لتعزيز تطويرهم وتشجيع المجتمعات على تقديم الدّعم النّفسي والاجتماعي المستمرّ لهم، والمرافقة الطّبّيّة والمستمرّة تساهم في تعزيز جودة حياتهم وتكاملها في المجتمع بشكل إيجابي.

الفصل الثّالث: الفهم الشّفهي

- تمهيد.

1. مفهوم الفهم الشّفهي.
2. عمليّات الفهم الشّفهي.
3. خطوات الفهم الشّفهي.
4. مهارات الفهم الشّفهي.
5. استراتيجيات الفهم الشّفهي.
6. مستويات نمو الفهم الشّفهي.
7. علاقة الفهم بالوظائف المعرفيّة.
8. عوامل صعوبات الفهم الشّفهي.
9. أعراض صعوبات فهم اللّغة الشّفهيّة.
10. الجانب التشريحي للفهم الشفهي
11. تشخيص صعوبات فهم اللّغة الشّفهيّة.
12. استراتيجيّات تشخيص الفهم الشّفهي.
13. الطّرق المساعدة في فهم الفهم الشّفهي.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر اللّغة أهمّ ما يميّز الإنسان عن باقي الكائنات، من خلالها يتمكّن الفرد من التّعبير عن أفكاره وآرائه، كما تعتبر من أهمّ مظاهر النّمو عند الطّفل، وتعرّف اللّغة بأنّها "نظام من الأصوات اللّفظيّة الاصطلاحيّة التي تستخدم في الاتّصال المتبادل بين النّاس ليتمكّنوا من خلاله من تسمية الأشياء والأحداث وتصنيفها". واللّغة وجهاز من النّمو هما: التّفكير والتّعبير، الأوّل يتعلّق بالعمليات المعرفيّة (الفهم) والثّاني هو نتيجة للتّفاعل والتّواصل والتّعبير، وتعدّ العمليّة الأولى للفهم عمليّة متعددّة ومتداخلة فالفهم لجملة أو نصّ أو خطاب يلزم الفرد بتكوين تمثيل دلالي للمعلومات التي يستقبلها ليقوم بإعادتها وبرمجتها. في هذا الفصل سنتناول موضوع الفهم الشّفهي من حيث تعريفه، أنواعه واستراتيجيّاته.

1. مفهوم الفهم الشّفهي:

هناك عدّة تعريفات للفهم الشّفهي، ومن بين هذه التّعاريف نذكر:

يعرّف "جيلفورد" (Guilford) (1977): الفهم الشّفهي على أنّه القدرة على إدراك معاني الكلمات والأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النّموذج النّظري لبناء العقل. *(دحلل، 2008، ص59)*

"سيد خير الله" و"محمّد زيدان" (1989): فيعرّفه على أنّه عامل يتعلّق بالقدرة على فهم الكلمات، ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة. *(دخيل، 2019، ص59)*

يرى "كلارك" و"كلير" (Clark et Claire) (1977): أنّ الفهم الشّفهي هو الإدراك الصّائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلّم. *(الدّخيل، 2019، ص59)*

فحسب "أحمد حنورة" (1989): هو قدرة تمكّن الفرد من إدراك مفردات نصّ اللّغة إدراكا صحيحا، وذلك بفهم معانيها وإدراك شتّى العلاقات بين أجزاء النّص. *(زاوية، 2020، ص18)*

أمّا "وفاء عبد الخالق" (1985): فيعرّف الفهم الشّفهي على أنّه الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات، حيث أنّ هناك نوعين من الإدراك: إدراك تلقائي لا شعوري وهو ما يطلق عليه الفهم. *(زاوية، 2020، ص18)*

أمّا "بالزا" (Palzza) (1999): فيعرّف الفهم الشّفهي على أنّه ذلك النّشاط الذي يخفي حقيقة النّشاطات الذّهنيّة، حيث أنّه عندما يكون الأطفال في حالات الإنصات فهم في حالة نشاط ذهني دائم، وذلك لأنّ الفهم الشّفهي يتطلّب عمليّات ذهنيّة عليا ومعقّدة. *(دحال، 2005، ص59)* يشير الفهم الشّفهي إلى العمليّات العقليّة التي يتمكّن من خلالها المستمعون من تمييز الأصوات التي ينطقها المتكلّم ويستخدمونها في صياغة تفسير لها، وبمعنى آخر هو عمليّة اشتقاق المعاني من الأصوات. فعند سماع جملة إنّهم يستخرجون منها المعلومات الجيّدة التي تنقلها يصنّفونها في الذّاكرة. *(Clark et Claire, P15, P176)*

أمّا القاموس الأرطفوني فقد عرّفه: القدرة على تحقيق المعنى ودلالة الرّسائل اللّغويّة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، والفهم الشّفهي يستدعي قدرات الفرد اللّسانيّة (معرفة اللّغة)، وقدرات أخرى عديدة (الإدراك، التّمييز السّمعي البصري، الانتباه، الذّاكرة والقدرات الذّهنيّة). عند وضعيّة الاتّصال يعمل الفهم الشّفهي على ربط Extra paramette linguistiqueكالمضمون، العلاقات بين المتخاطبين، الإيماءات والتي بدورها تحدّد دلالات الرّسالة. *(Courier et Al, 2011, P60)*

واستنادا على كلّ التّعاريف السّابقة، يمكن الوصول إلى أنّ الفهم الشّفهي هو قدرة الفرد على استيعاب وفهم اللّغة المنطوقة وذلك من خلال القدرة على تحليل الكلمات والجمل من خلال فهم المعاني والتّعرّف على النّغمات والتّعبيرات الصّوتيّة.

2. عمليّات الفهم الشّفهي:

إنّ عمليّة فهم المعاني تتضمّن عمليّات اشتقاق المعاني والدّلالات من الأصوات المنطوقة، وتتمّ من خلال عمليّتين:

1.2. عمليّات الصّياغة:

وتربط الإجراءات المعرفيّة التي يستخدمها المستمع في تفسير الجمل والعبارات التي ينطقها المتكلّم عبر سلسلة المفردات، وتتضمّن هذه الإجراءات البناء السّطحي للعبارات والجمل ثمّ التّفسير لهذه العبارات من خلال عمليّة التّمثيل لها. *(القاسي، 2006، ص47)*

2.2. عمليّة التّوظيف:

وتشمل الآليّات العقليّة المنظّمة لعمليّة توظيف التّعبير والمعنى المرتبط بالعبارات أو الجملة، وقد يأخذ شكل تسجيل هذه المعلومات والاحتفاظ بها أو الإجابة عن الأسئلة بإعداد الإجابات أو اتّباع تّعليمات أو أوامر، وهذه العمليّة تسمّى بالفهم الدّلالي. يتطلب معالجة معاني المفردات والجمل المنظّمة في النّصوص اللّغوية ومعانيها المرتبطة بها، ويشمل على الصّوتيّات للكلمات وبنائها المورفولوجي، وذلك من خلال عمليّات التّمثيل الصّوتي للمفردات لتحقيق فهم الجملة من خلال فحص ذاكرة الدّلالات اللّفظيّة.

كما تلعب عوامل أخرى في عملية الفهم كالنّبرة والضّغط على صوت متقطّع معيّن عند نطق الكلّمة أو الجملة.

إذا عمليّة الفهم الشّفهي تتحقّق من خلال عمليّتين أوّلهما الصّياغة وثانيهما عمليّة التّوظيف. *(الزّغلول، 2003، ص238)*

3. خطوات الفهم الشفهي: *(مستالي، 2017، ص17)*

حدّد الباحث كلارك (1977) خمسة (05) خطوات لتحقيق الفهم اللّغوي وهي:

أ. استقبال المعلومات المسموعة والاحتفاظ بها في الذّاكرة العاملة القصيرة لتحليلها إلى مكوّنات جملة.

ب. يبدأ السّامع بتحليل الألفاظ المتوفّرة في الذّاكرة العاملة إلى مكوّنات جملة قصيرة تمهيدا لترميمها واستقبال المعلومات المسموعة من مصدرها المتتابع.

ت. تحويل مكوّنات الجملة القصيرة إلى معاني التّرميز مع استمرار المرحلة الأولى والثّانية.

ث. يقوم الفرد وجميع المعاني المكوّنة للجملة القصيرة يتكوّن من معنى شمولي وتعاملي للجملة كاملة.

فحسب "أنداروس" (1955): فيؤكّد أنّ السّامع يتخلّص من النّص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الإدراك وتمثيل المعلومات، فالفهم يتحقّق من خلال:

ج. مرحلة الإدراك: *(العتوم، 2004، ص274)*

بإدراك النّص كما تمّ ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليّات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذّاكرة القصيرة من خلال فهم معانيه المباشرة.

ح. مرحلة التّمثيل:

تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النّص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للإجابة.

خ. مرحلة الاستجابة:

استخدام المعاني التي تمّ تمثيلها في حالة أنّ النّص يتطلّب الإجابة على سؤال وجّهه السّامع أو اتّباع عمليّة معيّنة. *(زاوية، 2020، ص21)*

4. مهارات الفهم الشّفهي: *(قالي وجعلاب، 2022، ص283- 284)*

لا شكّ أنّ الفهم الشّفهي ليست مهارة واحدة ولكنّها مهارة مركّبة ومن ثمّ معقّدة، فهي ليست سهلة، فيما يلي تعرض المهارات الخاصّة بعمليّات الفهم الشّفهي:

1.4. معاني الكلمات:

في الفهم الشّفهي يقتضي أن يعرف الفرد المعلومات عن معاني الكلمة مع القدرة على اختيار أنسب لتلك المبادئ وتحديد مبادئ محدّدة في تنمية مهارة فهم معاني الكلمات وتحسينها لدى تلاميذه ويمكن إجمالها فيما يلي:

هو أنّه ليس للكلمة الواحدة معنى واحد، بل أنّ معظم الكلمات لها أكثر من معنى، فمعنى الكلمة يحدّد من خلال السّياق المستعمل فيه.

كما يرتبط المعنى بالخبرات السّابقة للمتعلّم، ففيما يخصّ الطّفل فإنّ لديه قدرا كبيرا من المعاني و لا بدّ أن يرجع للسّياق أن يفهم.

2.4. معنى الجملة:

تعدّ الجملة الوحدة الأساسيّة للتّواصل فضلا عمّا تحمله من معاني الكلمات الدّاخلة في تركيبها، إذ يعتمد المعنى العام للجملة على أمور كثيرة منها: علاقات التّرقيم، تركيب الكلمات والسّمات النّحويّة للكلمات، وإذا لم يترجم القارئ كلّ تلك المكوّنات في عقله فلن يستطيع من تكوين المعنى التّام للجملة.

3.4. معنى الفقرة:

هي سلسلة متتابعة من الجمل تتناول وتتضمّن فكرة واحدة رئيسيّة وتصاغ الجمل في فقرة بطريقة منظّمة ومقبولة.

5. استراتيجيّات الفهم الشّفهي:

تنقسم استراتيجيّات الفهم الشّفهي إلى نوعين هما:

1.5. الفهم الفوري:

تسمح هذه المرحلة بالتّعرّف على المستوى المعجمي اللّساني للطّفل، ولتقدير مستوى الفهم الشّفهي الفوري للطّفل يجب تقييمه على ثلاث (03) استراتيجيّات وفقا لمخطّط مقترح من طرف الباحث "عبد الحميد خمسي":

أ. الاستراتيجيّة المعجميّة (Strategie lexicale):

تسمح هذه الاستراتيجيّة بفهم الحادثة انطلاقا من التّعرّف على الكلمة بوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكّن الطّفل من فهم معنى النّصّ والتّمكّن من الإجابة.

يكتسب الطّفل هذه الاستراتيجيّة في نفس المرحلة الحسّيّة الحركيّة، أي في حدود أربع (04) سنوات ونصف. *(عبد النّبي، 2016، ص18)*

وتضمّ:

- فهم وإدراك الحروف المنعزلة.
- فهم وإدراك المقاطع المعزولة.
- فهم وتمييز الفونيمات المعزولة.
- فهم الصّياغة والتّوظيف وفهم الكلمات. *(حميدي وفاضل، 2021، ص182)*

ب. الاستراتيجيّة النّحويّة الصّرفيّة (Strategie Morphosyntaxique):

تهتمّ هذه الاستراتيجيّة بمعالجة الوحدات اللّسانيّة المعقّدة (الجملة) من النّاحية الصّرفيّة النّحويّة، فعلى الطّفل أن يكون واعيا بكلّ التّحوّلات التي لابدّ من القيام بها لفهم الحادثة، أن يكون

قادرا على وضع العلاقة بين الاسم والفعل يمكن للطّفل البالغ من العمر ما بين ست (06) وثماني (08) سنوات من إتقان هذه الاستراتيجيّة.

تضمّ:

- الفهم الفونولوجي (الصّرفي - النّحوي).
- فهم السّياقات الدّلاليّة المورفيميّة باستخدام البنيات التّركيبيّة.
- القدرة على تقطيع السّلسلة الكلاميّة والتّعرّف على الوحدات الكلاميّة.
- بناء العلاقة بين المعاني والكلمات. *(حميدي وفاضل، 2021، ص183)*

ت. الاستراتيجيّة القصصيّة (Strategie narrative):

تضمّ:

- التّمييز بين العناصر المقطّعة على مستوى النّغمة والكلام (كالضّحك والتّساؤل).
- تتطلب هذه الاستراتيجيّة من أجل فهم الحادثات القادرة على المعالجة المتتبّعة للبنية الزّمنيّة السّببيّة المطبّقة في هذه الاستراتيجيّة والتي تعرف خاصّة ببعض النّصوص القصيرة، لهذا تمّ تحديد الحادثة على أنّها وحدة لسانيّة مركّبة، وحسب الباحث كونكر باكري *(Concher Bacri, 1978)* يمكن تطبيق هذه الاستراتيجيّة على مختلف النّصوص والقصص التقليديّة، كما يمكن تطبيقها على المحادثات الأكثر تعقيدا من النّاحية الصّرفيّة، ونشير إلى أنّ الطّفل البالغ من العمر سبع (07) سنوات يتمكّن من إتقان هذه الاستراتيجيّة بطريقة جيّدة *(مستالي، 2017، ص22)*

2.5. الفهم الكلّي (Comprehension globale):

وضعت هذه المرحلة بهدف التّعرّف على سلوكيّات الطّفل انطلاقا من استراتيجيّات وضعها الباحث "عبد الحميد خمسي"، وهي علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم القدرة على استعمال استراتيجيّات الفهم الشّفهي وقد قسّمت هي الأخرى إلى ثلاث (03) استراتيجيّات وهي كالتّالي:

أ. سلوك المواظبة (Comportement de perseveration):

نجد هذا السّلوك عند الأطفال الأصغر سنّا والتي توافق على التّركيز في سياق الكلام بالنّسبة للعرض الأوّل للحادثة، هذا يدلّ على عدم التّأكّد من الإجابة الصّحيحة بالتّالي عجز على المستوى اللّساني المعرفي، وهي استراتيجيّة تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصّل إلى فهم محتوى الحادثة. *(دخيل، 2019، ص65)*

ب. سلوك تغيير التّعيين (Comportement de changement de designation):

يمكن للطّفل أن يكتسب هذا النّوع من السّلوك انطلاقا من تحليل ثاني للمحادثة أو سياق الكلام، كما يمكن أن يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقا من الرّاشد، هذا يسمح بتدخّل استراتيجيّة أخرى وهي استراتيجيّة معرفيّة – اجتماعيّة، والتي تتدخّل في إنتاج ومعالجة السّلوك الذي يطلب من الطّفل تغيير التّعيين في حالة الإجابة الخاطئة.

إذن هذا النّوع من السّلوك لا يتطلّب معارف جديدة، بل يحتاج إلى معرفة اجتماعية. *(زاوية، 2020، ص19)*

ت. سلوك التّصحيح الذّاتي (Comportement d’auto-correction):

يتطلّب هذا النّوع من السّلوكيّات اكتساب السّلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير، يسمح هذا السّلوك للطّفل من المرور من استراتيجيّة معجميّة إلى استراتيجيّة صرفيّة – نحويّة وبالتّالي

إلى الاستراتيجيّة القصصيّة، إنّ اضطراب هذا المسلك يؤدّي بالضّرورة إلى اضطراب الفهم الفوري للمحادثات.

إنّ نجاح الطّفل في استراتيجيّات الفهم الفوري يؤدّي إلى اتّخاذ السّلوك أمام أيّ مشكل يواجهه، وبالتّالي تطوير المستوى اللّساني المعرفي لديه، هذا ما يمكّنه من الانتقال إلى استراتيجيّات أعقد. *(زاوية، 2020، ص20)*

6. مستويات نموّ الفهم الشّفهي:

من خلال سلوك الطّفل واستجاباته في مواقف متعدّدة يتمكّن بعض الأخصّائيّين من وضع بنود يستدلّ بها على نمو هذه القدرة "الفهم الشّفهي"، وقد قسّمت إلى أربع (04) مستويات وهي: *(دخيل، 2019، ص61).*

المستويات	البنود
المستوى الأوّل	يستجيب بصفة مختلفة للأصوات المتنوّعة التي يسمعها.
المستوى الثّاني	يتعرّف على بعض الكلمات من "بابا"، "لا"، "إلى اللّقاء"، ثمّ يبدأ بإدراك بعض النّشاطات الرّوتينيّة، فيشعر بالإثارة عند رؤية الطّعام – الماء.
المستوى الثّالث	يستجيب جيّدا للتّعليمات مثلا: يقول يقبل إلى اللّقاء، يعيّن بعض الأطراف في جسمه، يتعرّف على أشياء مألوفة عندما تسمّى له، يستجيب لثلاثة تعليمات بسيطة.
المستوى الرّابع	- يفهم 50 كلمة. - يفهم الأسئلة البسيطة. - يستجيب لنشاط التّعليمات الصّارمة (قف، اجلس، توقّف). - يعيّن أطراف في الجسد واللّباس في الصّورة. - يستجيب لتعليمات من درجة (اجلب الكرة أو ارميها، لا تبك). - يفهم مئات الكلمات. - من بين مجموعة كبيرة من الأشياء، يمكن له أن يعيّن الأشياء التي تسمّيها له. - يجيب على التّساؤلات التي تبدأ ب "أين؟". يفهم بعض الظّروف مثل: "فوق - تحت – أمام"

-جدول رقم (01): يمثّل مستويات نمو الفهم الشّفهي-

تشير بعض الدّراسات إلى أنّ فهم الجمل يمكن أن يعتمد على السّياق الذي تستخدم فيه أكثر من اعتماده على بنائها، وهذا يعني أنّنا نستطيع الحديث عن تعقيد معالجة الجمل من نمط نحوي معيّن، فالجمل المبنيّة للمجهول ليست صعبة الفهم من الجمل المبنيّة للمعلوم وأنّ الجمل المنفيّة ليست دائما أصعب من الجمل المثبتة، ومن ناحية أخرى تتأثّر التّحويلات للجمل الأساسيّة

بالاستراتيجيّات التي يتبنّاها المستمع وكيفيّة التّعامل مع الجملة ومدى ملائمتها للموقف الذي تشير إليه أو الحديث الذي تصفه.

7. علاقة الفهم بالوظائف المعرفيّة :

إنّ الفهم مرتبط بمجموعة من الوظائف التي تساهم في التّوصّل إلى القيم الصّحيحة وبطريقة صحيحة كفكر أهمّها:

1.7. علاقة الفهم بالإدراك:

إنّ عمليّة الفهم تبدأ بالإدراك أساسا، وبالتّالي يمكن استخدام مصطلح الفهم للّغة ومصطلح الإدراك للكلام، فإدراك الكلام هو استقبال السّامع للكلام وتمييزه له، وهو ما يبحث فيه علم الأصوات. *(جميعة، 1999، ص59)*

2.7. علاقة الفهم بالاستحضار:

حسب "غاردوري" (Garaderie) أنّه في عمليّة الفهم ليس الإدراك البصري أو السّمعي أو الحسّي الحركي هو الذي ينتج لنا الفهم، في الواقع على امتداد الإدراك يحصل الاستحضار بسرعة فائقة بحيث أنّها نقلت من كلّ وعي ومنه يكون الشّرط اللّازم والكافي لإحداث الفهم، وهناك حالتين يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار:

- عندما يكون الموضوع سهلا ومألوفا يقوم الإدراك بإحداث الاستحضار تلقائيّا الذي يعطي الفهم.
- عندما يكون الموضوع مركّبا أو جديدا لا يقوم الإدراك بإحداث الاستحضار تلقائيّا وبالتّالي لا يتكوّن الفهم. *(العمارة، 2008، ص93- 94)*

3.7. علاقة الفهم بالانتباه والذّاكرة:

إذا كانت وسيلة الذّاكرة تجعل الغائب حاضرا فإنّ وسيلة الفهم في الحقيقة هي نتيجة تصادم بين هاتين الوظيفتين، أي تلك التي تخصّ الانتباه والتي تخصّ الذّاكرة. وهذا التّصادم يؤدّي الى المعنى، لهذا في وسيلتي الذّاكرة والانتباه يجب أن تكونا حاضرتين معا أي تتداخل في عمليّات كلّ واحد منهما وتكمّلان بعضهما. *(لعمارة، 2008، ص69)*

8. عوامل صعوبات الفهم الشّفهي:

إنّ اللّغة معقّدة بطبيعتها، لذا فإنّ فهم مختلف قواعدها، تراكيبها وصيغتها أحيانا، خاصّة إذا كانت هناك عوائق وعوامل تؤدّي إلى عدم الوصول إلى ذلك ومن بين هذه العوامل نجد:

- صعوبة المفردات: طول الجملة، كثرة مقولات الجملة، المكونات الجمليّة المتقطّعة.
- التّركيب المعقّد: عدم وقوع المكوّن الجملي في موقعه الطّبيعي، تعدّد معاني الجملة، التّعبير كما يخالف توقّعات السّامع، عدم التّآلف بين مفردات الجملة، صعوبة فهم الأعداد، عدم القدرة على فهم الرّموز، صعوبة فهم الكلمة والجملة حيث يجد الطّفل صعوبة في فهم المقصود من الكلمة والجملة، والصّعوبة في معرفة وفهم معاني الكلمات والجمل حيث يستخدم الطّفل الكلمات والجمل ويكرّرها خلال تفاعله مع الآخرين دون فهمه لمعناها. *(داود، 1984، ص24)*

9. أعراض صعوبات فهم اللّغة الشّفهيّة:

هناك العديد من الأعراض نذكر منها:

- الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار.
- الفشل في التّمييز بين الكلمات أو مجموعات من الكلمات.

- صعوبة في تعلّم المعاني المتعدّدة للكلمة نفسها.
- الشّعور بالملل نحو الموضوع والانشغال بالأمور التّافهة.
- الفشل في فهم الفكرة الرّئيسيّة التي يعرضها المتكلّم وأخذ ملاحظات فرعيّة.
- عدم القدرة على فهم الوحدات الطّويلة. *(لحساني، 2016، ص36)*

10. الجانب التّشريحي لعمليّة الفهم الشّفهي:

إنّ الدّراسات الحديثة تبيّن بوضوح الفرق الموجود بين نصف الكرة المخّيّة اليمنى ونصف الكرة المخّيّة اليسرى، فقد كشف أنّ نصف الكرة المخّيّة اليسرى هي المسؤولة عن وظيفة الفهم وإنتاج اللّغة، فهي تهتمّ بمعالجة وتحليل المعلومات، بالإضافة إلى ذلك فهي تتبادل الإيقاع وتقوم بالتّنظيم الزّمني، والمنطقة المسؤولة عن فهم اللّغة متواجدة في الفصّ الصّدغي.

(Hammet et Gillet, 2005, P415)

وإنّ مراكز الكلمات المسموعة يقع بالقرب من منطقة السّمع، أمّا مركز الكلام يقع بالقرب من منطقة الحركة، وبين هاتين المنطقتين وتعاونهما فإنّه إذا ما أصاب مركز الكلام المسموع تلف فإنّ الإنسان لا يستطيع فهم معنى الكلمات المسموعة ولو أنّه يسمع الأصوات كلّها وإذا ما أصاب تلف مركز التّكلّم لا يتمكّن الفرد من الكلام ولو أنّه يفهم ما يسمع. *(العواملة، 2000، ص213)*

11. تشخيص صعوبات فهم اللّغة الشّفهيّة:

يمكن الكشف عن الوجود الفعلي لصعوبات الفهم اللّفظي للّغة، وذلك باتّباع الطّرق التّالية:

- قراءة فقرة قصيرة للطّفل حيث يطلب منه الاستماع وفهم الفقرة، وتكون مناسبة لعمره الزّمني ثمّ أسلوب والاختبار متعدد الأسئلة بوضع علامة على الإجابة الصّحيحة.
- الإجابة على الأسئلة المتعلّقة بتفضيلات معيّنة كالسّبب والنّتيجة والتّسلسل والفكرة الرّئيسيّة واتّباع التّعليمات.

- اتّباع التّعليمات الشّفهيّة: الأوامر.
- استعمال أسلوب ملء الفراغ، وذلك بحذف الكلمة الخامسة أو السّادسة بشكل متعاقب من فقرة أو قطعة من كتاب القراءة، ثمّ يطلب منه كتابتها أو الكلمات واستدعائها.

في حالة الشّك في وجود ضعف في السّمع تتّبع طرق التّشخيص التّالية:

1- تحديد إذا كان الطّفل منتبها للصّوت لأنّ هناك من الأطفال الذين يستمعون ولكنّهم لا ينتبهون لأصوات الكلام، الكلمات، العبارات والجمل، وإذا كان الطّفل كذلك فسوف يجد صعوبة وتأخّر في البناء اللّغوي والسّمعي.

2- يعتبر الانتباه متطلّبا سلوكيّا ليتعلّم الطّفل فهم ما يقوله الآخرين، ومن أجل التّعبير عن ذاته، إذا كشف أنّ الطّفل يفشل في الانتباه إلى الصّوت فمعنى ذلك أنّه يعاني من إعاقة سمعيّة أو مشكلات انفعاليّة أو اضطرابات عضويّة في الفصّ الصّدغي للشّقّ الدّماغي الأيسر.

3- تحديد إذا كان لدى الطّفل صعوبات في التّمييز السّمعي، حيث يهتمّ الطّفل بالرّموز اللّغوية الشّفهيّة، يجب عليه أن يميّز الأصوات والكلمات والعبارات، فإذا كان الطّفل غير قادر على سماع أوجه الشّبه والاختلافات في بداية وأوساط ونهايات أصوات الكلمات وتوليد الحروف المتحرّكة أو السّاكنة فإنّه سيجد صعوبة في اكتساب اللّغة. *(نفس المرجع السابق، 2016، ص36)*

12. استراتيجيّات تشخيص الفهم الشّفهي:

يمكن استخلاص استراتيجيّات تشخيص الفهم الشّفهي في مجموعة من النّقاط تتمثّل فيما يلي:

- صعوبة نطق الكلمة.

- صعوبة في مدلول الكلمات أي صعوبة في المدلول الذّهني الفوري المباشر للكلمات، وهذا يظهر من خلال ما يتعرّف عليه الطّفل خلال سماعه للكلمات في الجمل أو النّص المسموع.
- صعوبة في استرجاع الكلمات أو بطء في استرجاعها.
- صعوبة دلالات أو تلميحات السّياق، أي صعوبة في المؤشّرات أو الدّلالات أو التّلميحات التي تساعده على التّعرّف على الكلمة من خلال المعنى أو سياق الجملة في الفقرة، في هذه الحالة يحتاج الطّفل إلى تشجيعه على استخدام اللّغة من خلال القصص والكتب المناسبة لعمره.
- صعوبة في التّحليل التّركيبي للكلمات.
- صعوبة في فهم العلاقات بين معاني وتركيب الجمل، وبالتّالي عدم القدرة على الوصول إلى المعنى المقصود من النّص.
- صعوبة في تحليل خصائص المعنى فإن تحليل خصائص المعنى بطريقة تنظّم لها المفاهيم مثلا يجد الطّفل صعوبة في خاصّيّة كلّ كلمة وصعوبة في المفاهيم والألفاظ واستخدامها.

13. الطّرق المساعدة في فهم الفهم الشّفهي:

1.13. تركيز الانتباه:

العمل على أن ينتبه الطّفل للصّوت الذي يسمعه من أجل تخزينه في الذّاكرة وهي كالتّالي:

- استعمال أدوات تصدر أصوات متناغمة (جرس).
- الاستعانة بالتّعبيرات الموجّهة أثناء الكلام معه.
- مراقبة استجابات الطّفل للأصوات والكلام.

- استعمال أغاني تحتوي مثلا على صور.
- استعمال قصص عن طريق عرضها بالفيديو.

1.13. ربط المعاني مع الكلمات:

- استخدام جمل بسيطة وقصيرة لوصف الصّور.
- استخدام أدوات تعليميّة مناسبة لتعزيز عمليّة التّعلّم.
- إعطاؤه مجموعة من الكلمات يشكّل بها فقرة أو جملة.

3.13. تذكّر المعلومات:

- سرد القصص الملوّنة للطّفل.
- الاستماع إلى البرامج المخصّصة للطّفل.
- استخدام بطاقات مصوّرة (عن الحيوانات - الفواكه).

4.13. المساهمة في إنماء لغة الطّفل:

- التّحدّث باستمرار عمّا يفعله أو الرّوتين اليومي "شرب الحليب في الصّباح" مثلا.
- قراءة الكتب معه والطّلب منه تقليد الأصوات المعروفة مثلا "قطّة".

خلاصة الفصل:

من خلال ما تمّ التّطرّق له نعي أهمّيّة بشكل كلّي، فالطّفل يفهم اللّغة قبل استخدامها وإنتاجها، فالفهم ضروري ويسبق اللّغة الإنتاجيّة أن يكتسب المعارف والكلمات وذلك من خلال اللّغة الاستقباليّة حتّى يتمكّن من النّطق والوصول إلى أن يقول أو يستخدم الكلمات بنفسه.

الفصل الرّابع: البنية الفضائيّة

- تمهيد.

1. مفهوم البنية الفضائيّة.
2. تطوّر مفهوم الفضاء عند الطّفل حسب "بياجيه".
3. العوامل المتداخلة في اكتساب المفاهيم الفضائيّة.
4. عناصر إدراك البنية الفضائيّة.
5. عوامل بناء الفضاء.
6. أشكال الفضاء.
7. مراحل بناء الفضاء.
8. الثّوابت الرّئيسيّة الوظيفيّة لنموّ الفضاء والنّمو العقلي.
9. دور اللّغة في التّمثيل الفضائي (الوحدة اللّغويّة لتعيين العلاقة الفضائيّة).
10. المظهر الدّلالي للوحدات المكانيّة لتعيين العلاقة الفضائيّة.
11. اضطرابات الفضاء.
12. آثار اضطراب القدرة الفضائيّة (المكانيّة) على كفاءات الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي.

- الخلاصة.

تمهيد:

يعتبر الفضاء موضوع بالغ الأهمّيّة لارتباطه بعلم النّفس للطّفل كونه من العمليّات العقليّة التي يكتسبها الطّفل عبر مراحل نموّه، حيث أنّه يعطي نظرة أكثر وضوحا لعمل مختلف أشكال التّفكير الطّفولي وميكانيزم الذّكاء، فإن كان شرطا لتطوير المعرفة يمكنه أن يصبح موضوع معرفة. هنا سنحاول التّعرّف على الفضاء وعلاقته باكتساب اللّغة عند الطّفل.

1. مفهوم البنية الفضائيّة (الفضاء):

نجد العديد من التّعاريف التي قدّمت مفهوم الفضاء، منها:

يعرّفه القاموس الكبير لعلم النّفس (Larousse)1993 كما يلي: الفضاء هو عبارة عن إطار فيزيائي أو إدراكي أو تصويري أو مفاهيمي تتموضع داخله وتنتقل بشكل نشط أو سلبي أجسام حقيقيّة أو تصويريّة، متحرّكة أو ساكنة، حيّة كانت أو ميّتة، داخل نظام من العلاقات الفضائيّة الزّمنيّة. *(Blash H – Roland, 1993)*

يعرّفه "بياجيه" (Jean Piaget): أنّه تنسيق ما بين الحركات، وهو مجموعة من العلاقات التي تستخدمها من أجل بناء هذه الأجسام وتصوّرها. *(بلفاضل، 2021، ص34)*

عرّفه "نوتل" (Notel): على أنّه ذلك الوسط الفارغ الذي لا تتكوّن صورته في الذّهن إلاّ من خلال الأشياء التي يشغلها والتّنقّلات التي تحدث فيه، إدراك الفضاء هو اتّخاذ الوضعيّات، الاتّجاهات، الأحجام، الحركات والأشكال. *(Notel, 1973, P103)*

ويقول "بيشو" (Pecheux): أنّ الفضاء هو ذلك الامتداد الشّاسع من مجال محدود بين نقطتين أو مجالين ذات ثلاث أبعاد، أنّه أيضا جزء أو مساحة معيّنة يتكوّن مفهومه ابتداء من الإدراكات التي يعرفها على العالم الخارجي وعلى أجسامنا، فالمعلومات البصريّة والسّمعيّة واللّمسيّة هي التي تساعد على الإدراك الفضائي. *(Pecheux, 1990, P227)*

وحسب Petite La rousse: فإنّ الفضاء هو المجال الذي ليس له حدود، والذي يحتوي ويحيط بالأشياء، هذا الفضاء يمكنه أن يكون مدرك بشكّله التّمثيلي بواسطة ما تعرفه حواسّنا كالفضاء السّمعي المدرك بالسّمع، البصري المدرك بالرّؤية أو اللّمسي المدرك باللّمس. *(قدور، 2015، ص58)*

ويعرّفه "تاست" (J.M. Tasset): هو التّوجّه وهيكلة العالم الخارجي بالعودة أولا إلى الذّات كمرجع ثمّ إلى الأشياء الأخرى أو الأشخاص في حالة السّكون أو الحركة. *(Tasset. J.M, 1972, P14)*

إذا تعرّف البنية الفضائيّة على أنّها ذلك الوسط الفارغ الذي لا تتكوّن صورته في الذّهن إلاّ من خلال الأشياء التي يشغلها والتّنقّلات التي فيه، فإدراك الفضاء هو اتّخاذ الوضعيّات، الاتّجاهات، الأحجام، الحركات والأشكال.

2. تطوّر مفهوم الفضاء عند الطّفل حسب "بياجيه":

يرى بياجيه أنّ الطّفل يكون فضاؤه على مستويين:

1.2. المستوى الحسّي الحركي:

يمرّ الفضاء عبر طور عمليّ كي يصبح ذاتيّا قبل أن يصل إلى مستوى أيّ تدخّل، لتمثيل الفضاء في العامين الأوّلين يسيطر نشاط ذهنيّ عام وذلك لوجود ذكاء حسّي وحركي قائم دون أيّ تدخّل للتّمثيل واللّغة، بمعنى هناك المفهوم الذي يمثّل التّنظيم التّدريجي للسّلوكات أو التّصوّرات الذّهنيّة، وهذه الأخيرة هي التي تسمح للطّفل بالتّكيّف مع الأشياء والفضاء القريبين منه والارتكاز عليهما، يمكنه إنجاز نّشاط حركي وإدراكي مناسب فيصبح قادرا على مسك الأشياء واللّحاق بالبعيدة واكتشاف المختبئة منها، هذا ما أدّى ب"بياجيه" إلى الاعتقاد أنّ السّلوك قائم من الولادة، ففي البداية يكون الطّفل غارق في فضاء مبهم (Espace chatique)بمعنى فضاء غير متجانس، والطّفل لا تكون لديه فكرة عن قوام الشّيء واستمراره ولا هيكلة فضائيّة موحّدة، بل

مجموعة من الأبعاد النّاتجة عن مختلف الفضاء أن الحسّيّة البصريّة، الذّهنيّة، السّمعيّة والفمّيّة والتي ينهيها بياجيه(groupe de déplacement) وتكون غير مترابطة فيما بينها.

ومن خلال إدراكات الطّفل المرتبطة بالتّجربة والحركة، تظهر لديه الحلقات الدّوريّة الابتدائيّة التي توحّد الاستيعاب المعمّم (Assimilation) أين يكون الطّفل قادرا على فهم وإدراك عدد معيّن من العلاقات الفضائيّة الموجودة في الأشياء ومن أهمّ هذه العلاقات: *(Piaget, 1976, P15)*

أ. المجاورة (le voisinage): هي أبسط علاقة فضائيّة، أي اقتراب العناصر المدرجة في نفس المجال، هذا المفهوم يتطوّر وفق السّن ففي مراحل الطّفولة الأولى يدمج الطّفل أشياء عندما يتوصّل إلى ذلك فإنّه ينتقل إلى العلاقة الفضائيّة الثّانية. *(أخلف – سليماني، 2022، ص28)*

ب. الفصل (la séparation): وهي أن يدرك الطّفل أنّ الوحدات منفصلة، وبالتّالي تصبح لديه القدرة على التّمييز بين الأشياء وهي متجاورة، ويتواصل تطوّر هذه العلاقات وتحليلها مع التّطوّر في السّن.

ت. التّرتيب(l'ordre): يتمثّل في العلاقة التي تتكوّن بين العناصر المتجاورة والمنفصلة عن بعضها البعض في نفس الوقت عندما تكون موزّعة الواحدة تلو الأخرى.

ث. الإحاطة (l'emleppement): عند تتابع (أ، ب، ج) فالعنصر هو محرّك حسّي لعنصرين أ وب، يمثّل إحاطة وحدة البعد، أمّا في الإحاطة ثلاثيّة الأبعاد مثلا وضع الشّيء في علبة مغلقة، ونظرا لتعقّد هذا المفهوم فهو بطيء التّطوّر.

ج. الاستمراريّة (La continuité): يتعلّق الأمر بإدراك استمراريّة المسافات رغم التّحوّلات، بالرّغم من أنّ الوجه مثلا هو بنية قابلة للتّمثيل فالطّفل يتعرّف على وجه أمّه من أيّ وجه آخر، وهذا بفضل مفهوم الاستمراريّة، إذن في هذا المستوى الحسّي الحركي وبالضبط في الطّور الثّالث (نحو الشّهر الثّالث) يبدأ الطّفل في الرّبط بين الرّؤية والذّهن والمعنى وهذا الرّبط بين الوظائف يمنح بداية الدّيمومة للأشياء.

2.2. المستوى التّمثيلي:

هو الانتقال من الإدراك إلى التّمثيل الذي يتمّ بصورة بطيئة وتدريجيّة وهذا التّمثيل من النّشاط الحسّي الحركي الذي يضاف إليه في فترة ظهور الوظيفة الرّمزيّة والتي تجعل الطّفل قادرا على التّأثير، ليس فقط على الأشياء الموجودة في مجال إدراكه ولكن يمتدّ ذلك إلى معالجة الأشياء الغائبة بواسطة المدلولات التي تربطها بالعناصر الحاضرة، وبهذا فإنّ هذا التّمثيل يمتدّ لإدراك نظام من المدلولات التي تميّز الدّال والمدلول.

المدلول (Signifiant): هو اللّغة المتداولة أو الخاصّة مثل الرّموز، الإشارات، الرّسومات والصّور، إذن الأمر هنا يتعلّق باستخدام دقيق بواسطة الصّور والتّحكّم في هذه الأخيرة عن طريق التّمثيل الذّهني وليس بواسطة السّلوك الفوري. وعموما تطوّر الفضاء التّمثيلي هو شكل من أشكال الفضاء ويكون وفق التّرتيبين: *(Ceruti. A et Al, 1999, P33)*

أ. الفضاء في المرحلة ما قبل الإجرائيّة:

تمتدّ هذه من سنتين (02) إلى سبع (07) أو ثماني (08) سنوات، ففيها يطغى التّمثيل الرّمزي حيث يتغيّر وفق أعمال متداخلة، وهذه الأخيرة لا تتجمّع وفق نظام كلّي، كما أنّها تمتلك التّغيير والعمليّات العكسيّة اللّتان تميّزان العمليّة العقليّة الدّقيقة، وتبقى هذه الفترة مرتبطة دائما بالقدرات المحدودة للنّشاط الإدراكي. *(عادية باي، 2008، ص60)*

ونستخلص مراحل ما قبل العمليّات فيما يلي:

- الفترة الأولى: (ما بين عامين (02) وستّ (06) سنوات)، يكتسب الطّفل في هذه الفترة لغة إعلاميّة لا تسمح له إلاّ باستحضار الوقائع الخاصّة.
- الفترة الثّانية: (من خمس (05) إلى ثمان (08) سنوات)، هذه الفترة تميّز المرحلة ما قبل الإجرائيّة وتسمّى بالفترة الجسديّة أين يصل الطّفل إلى استعمال أكبر عدد من

العموميّات فيصبح يتحكّم في عدد معيّن من الظّواهر المميّزة للمحيط وذلك على المستوى التّمثيلي ومستوى المفاهيم.

وهنا يتطوّر عند الطّفل مفهوم البنية حيث يصبح لديه القدرة على توضيح العلاقة بين السّبب والحدث، وذلك في مواقف مجهّزة.

ب. الفضاء في المرحلة الإجرائيّة الملموسة:

إنّ البناء الذّهني القائم في الطّفولة الثّانية على الحدس، ما هو إلاّ تمهيد للبناء الذّهني التّالي القائم على المحسوس والعلاقات العكسيّة، فابتداء من سبعة (07) إلى ثمان (08) سنوات يتجاوز الطّفل الأبعاد التّصوريّة ويتحرّر الفكر من الخضوع للصّورة العقليّة والرّياضيّة وتصبح العمليّات ذات فعل رمزي على الواقع بدلا من استحضاره فقط.

فالطّفل يصل للتّحليل بطريقة منطقيّة وينتقل من معرفة ذاتيّة للواقع إلى معرفة أكثر موضوعيّة، وأهم شيء يظهر في هذه المرحلة هو العمليّات الملموسة أو المحسوسة القائمة على العلاقات العكسيّة، وأحسن معيار لظهور العمليّات على مستوى البنيات المحسوسة هو عن طريق تكوين الثّوابت أو مفاهيم الاحتفاظ، في هذه المرحلة تظهر أهمّ البنيات العمليّة وهي التّرتيب والتّصنيف. *(نفس المرجع السابق، ص 62)*

- التّصنيف (classification): هو نظام عمليّات يتمّ فيه وضع علاقات الاحتواء، وهذا النّظام أي التّصنيف لا يتكوّن على شكل عمليّ إلا في سبعة (07) أو ثمانية (08) سنوات، بحيث يستطيع الطّفل إدراك مراحل التّصنيف مسبقا اتّجاهنا. *(بلفاضل، 2021، ص38)*
- التّرتيب (Sériation): يتمثّل التّرتيب في تنظيم العناصر حسب خاصّيّة متغيّرة لأنّ العمليّة تخفي علاقة غير متماثلة ومتعدّدة انطلاقا من سبعة (07) إلى ثمانية (08) سنوات، ويستعمل الطّفل مباشرة طريقة منظّمة تمثّل التّحوّلات التي يتعرّض لها بارتكازه على

التّحوّلات وليس على الأشكال المجسّدة. وقد دعا لوهمان (Lohman) سنة 1979 على وجود ثلاث (03) عوامل وهي:

- التوجّه المكاني: يقوم على استخدام القدرة على التّصوّر كيف يبدو شيء ما أو مجموعة من الأشياء المختلفة إذا ما تمّ تدويرها على نحو معيّن يقاس باختبارات التّدوير. *(شايب، 2019، ص53)*
- العلاقات المكانيّة: إدراك العلاقات المكانيّة من حيث أوجه الشّبه والاختلاف وكذلك من حيث موقعها في الفضاء.
- التّصوّر البصري الفضائي: المعالجة العقليّة لثني السّطوح أو إيجاد أجزاء ناقصة لشيء ما. *(بلخير، 2005، ص31)*

3. العوامل المتداخلة في اكتساب المفاهيم الفضائيّة:

إنّ أهمّ عنصر في نمو مفهوم الفضاء ألا وهو الدّماغ بمركزه وعمليّاته الذّهنيّة كلّها تتدخّل بواسطة عمليّة النّضج العصبي التي تعتبر ضرورة حتميّة في ترسيخ مفهوم المكان لدى الطّفل، حيث أنّ الشّقّ الأيمن للدّماغ خاصّة الجهة الخلفيّة منه هي المسؤولة عن المعالجة الفضائيّة (المكان).

قال "جاكسون" (Jakson): أنّ الفصّ الأيمن هو مركز إعادة تنشيط الصّور الخاصّة بالتّعرّف على الموضوعات، الأماكن والأشخاص.

وأكّد ذلك من قبل "دون" (Dunn) حيث قال أنّه يوجد مركز جغرافي في الجزء الأيمن وهذا ما أكّدته الدّراسات العصبيّة بعد ذلك.

فالطّفل المولود حديثا لديه إمكانيّات بصريّة للخصائص مكانيّة مثل الحدود والحركات ويكون النّمو في هذه النّاحية أعلى في الأشهر الأولى بسبب نضج الأعصاب الخاصّة به.

ويعتبر اللّمس والبصر متّحدان للإدراك المكاني. *(بلفاضل، 2021، ص39)*

يتضمّن الإدراك الفضائي سبع (07) مهارات وهي:

- الثّبات والانتظام البصري.
- إدراك موقع في الفراغ.
- التّوافق البصري اليدوي.
- إدراك العلاقات مكانيّا.
- التّمييز البصري.
- الاسترجاع البصري أو الذّاكرة البصريّة.
- علاقة الصّورة بالمحيط.

4. عناصر إدراك البنية الفضائيّة:

يمكن إدراك البنية الفضائيّة من خلال:

أ. إدراك العمق:

من خلال تحديد المسافة أو الفراغ الموجود بين الأشياء وذاتها في مجال الرّؤية لدينا سواء كان في الأعلى أو الأسفل في الجانب أو في الأمام.

ب. إدراك الأشكال وعلاقتها المكانيّة:

تختلف قدرة الطّفل على إدراك العلاقات المكانيّة القائمة بين الأشكال تبعا لاختلاف مراحل نموّه، وتدلّ دراسة بياجيه (Piaget) أنّ الطّفل بين سنّ الثّالثة (03) والثّامنة (08) من عمره لا يدرك من تلك العلاقات إلاّ ما كان متّصلا اتّصالا مباشرا بإشباع حاجاته ورغباته.

وأنّه فيما بين الثّالثة (03) والرّابعة (04) من عمره يدرك العلاقات المكانيّة الذّاتيّة ويكيّف نشاطه وفقا لهذا الإدراك، وبعد أن يتجاوز الرّابعة (04) من عمره يدرك العلاقات المكانيّة والموضوعيّة ويبدأ بإدراك العناصر المحيطة به.

ت. إدراك الألوان وعلاقتها بإدراك الأشياء:

يستطيع الطّفل العادي في سنّ الرّابعة (04) أن يفرّق بين الألوان المختلفة كالأحمر والأزرق، لكنّه يجد صعوبة في التّفريق بين درجات اللّون الواحد ليقرّبها.

ث. تعليم الوقت:

يبدأ الطّفل بعمر ثمانية عشر (18) شهرا في استيعابه لمفهوم الوقت إذ يبدأ في استعمال كلمة "الآن"، وبعمر السّنتين (02) يبدأ باستعمال كلمات أخرى مثلا "ساعة"، "خلال دقيقة" إذ يبدأ يفهم الوقت البسيط ويستخدمه: "سألعب بلعبة بعد تناول العصير".

يفهم الطّفل أوقات النّهار (صباح - بعد الظّهر) قبل فهم الأسبوع، بعمر ثلاث (03) سنوات يتعلّم الطّفل كم عمره وتصبح أغلب الكلمات التي تشير إلى الوقت في ذاكرته ومن مفرداته *(عمران تواتي، 2021، ص563)*

5. عوامل بناء الفضاء:

للتّوصّل إلى العوامل المشتركة في بناء الفضاء قام الباحث "لوهنوم" (Lohnom) 1979 بإعادة تحليل بيانات العديد من الدّراسات ليتوصّل إلى الكشف عن وجود ثلاث (03) عوامل متداخلة في البنية الفضائيّة، ونقدمها في النّقاط التّالية:

أ. التّوجّه الفضائي:

يقوم العامل الأوّل على استخدام القدرة على التّصوّر: كيف يبدو شيء ما أو مجموعة من الأشياء المختلفة إذا ما تمّ تدويرها على نحو معيّن، ويقاس التّوجّه الفضائي باستعمال اختبارات تدوير الأشكال أو ثني السّطوح.

ب. العلاقات الفضائيّة:

تتمثّل في إدراك العلاقات القضائيّة بين الأشياء من حيث أوجه الاختلاف وأوجه التّشابه، ويقاس هذا العامل بواسطة اختبارات تجميع الأشياء أو العلاقات الفضائيّة.

ت. التّصوّر البصري الفضائي:

وتتمّ من خلاله المعالجة الذّهنيّة لثني السّطوح أو إعادة تركيب شيء ما أو إيجاد شيء ناقص منه، ويقاس هذا العامل من خلال تقديم مجموعة من الأشكال الهندسيّة ليضعها في القالب المناسب لها. *(درقاوي – الصيّاد، 2024، ص32)*

ث. الرّؤية:

وتظهر وظيفتها من خلال:

- تحديد الامتداد البصري أثناء مشهد بصري متحرك أو تحرّك شيء أو شخص ما.
- التّعرّف على عناصر المحيط في الحقل البصري.

ج. الحركة:

ويتمثّل دورها في:

- إدراك الذّات.
- التّحكّم الحركي.
- التّنقّل.

ح. اللغة:

وتكمن وظيفتها في:

- المفردات الخاصّة بالجسد.

- المفردات الفضائيّة خارج الجسد.
- مفاهيم اليمين واليسار.

خ. الإدراك اللّمسي:

وظيفته:

- الاكتشاف المباشر.
- العلاقة لمس – بصر.

د. تحليل الأبعاد والعمق:

ويظهر دوره من خلال:

- حركات العين وتحليل العلاقات الطّوبولوجيّة.
- إدراك البعد بالعين. *(بلخيري، 2017، ص33)*

6. أشكال الفضاء:

يتكوّن الفضاء من عدّة أشكال:

أ. الفضاء الطّوبولوجي:

تعتبر الطّوبولوجيا الجزء الأساسي للهندسة، حيث أنّها تهمل الاستقالات والزّوايا ولا تهتمّ إلاّ بالجسم المرن أو الجسم المتغيّر، وتنطبق هذه المميّزات على الفضاء الذّاتي للطّفل لهذا فالفضاء الطّفلي خلال الطّورين الأوّلين من المرحلة الحسّيّة الحركيّة تعتبر طوبولوجيا، وهو قائم على الرّوابط الفضائيّة الدّاخليّة للشّيء نفسه أو لصورته، وتكون هذه الرّوابط الأوّليّة متّصلة بالنّشاطات الجسديّة عند الطّفل والقائمة على التّجربة الحسّيّة الحركيّة، وأهمّ العلاقات التي تميّز الفضاء الطّوبولوجي حسّيا. *(درقاوي – صيّاد، 2022، ص33)*

ب. الفضاء الإسقاطي:

يعتبر هذا الفضاء توسيعا للنّظام المغلق للفضاء الطّوبولوجي، وتكون بداية ظهوره مقترنة بالتّوقّف عن تقييم الجسم أو صورته، أي دون الرّجوع إلى نقطة مرجعيّة ولكن بالاعتماد على وجهه النّظر الخاصّة بالفرد وتلك الخاصّة بالآخرين، ويعرف الفضاء الإسقاطي نفس تطوّر الفضاء الطّوبولوجي ولكن بوجود فارق زمني بعيد (إدراك الاختلاف بين المربّع والضّلع).

ت. الفضاء المتري أو الإقليدي:

يشتقّ هذا الفضاء كذلك من الفضاء الطّوبولوجي ويتكوّن بصفة موازية مع الفضاء الإسقاطي الذي يتوافق معه من جهة ويتميّز عنه من جهة أخرى، ويعمل هذا الفضاء على تنسيق الأشياء فيما بينها حسب نظام شامل أو إطار مرجعي ثابت يفرض من البداية الاحتفاظ بالمسافات والمساحات. *(بدرينة، 2015، ص60)*

فالفضاء الإقليدي يبدأ في التّكوين مع بداية النّشاط الإدراكي على مستوى الذّكاء الحسّي الحركي، ثمّ في المستوى الحدسي هناك تنسيق للمفاهيم الإقليديّة ولكن تبقى طويلا عرضة للتّشوّهات المتولّدة عن الانعكاسات لتمثيلات الصّور، وهذا أولا الاحتفاظات الحقيقيّة للمساحات، الأطوال والمسافات اللّازمة لتطوّر الفضاء المتري. *(درقاوي – صافية، 2022، ص34)*

7. مراحل بناء الفضاء:

في السّنوات الأولى من حياة الطّفل يعيش في فضاء محسوس متمركز حول ذاته، فالعلاقة بينه وبين أمّه علاقة إشباع دافع الجوع، ثمّ تتطوّر هذه العلاقة إلى عاطفة أي إنّ إدراك الطّفل للفضاء محدود في أشكال وأصوات ومعاني بدون علاقات فيما بينها، فما بين أربع (04) وسبع (07) سنوات من العمر لا يفرّق الطّفل إلا قليلا بين وجهة نظره وبين وجهة نظر الآخرين. وفي حدود سنّ سبع (07) سنوات يدخل الطّفل في فضاء إسقاطي ويتخلّص شيئا فشيئا من تمركزه حول الذّات ويقبل وجهة نظر أخرى غير وجهة نظره.

ويمرّ تكوين الفضاء بأربعة مراحل هي كالتّالي:

أ. مرحلة الفضاء المتلقّي (Subi): من صفر(0) إلى ثلاثة (03) أشهر:

يكون تنقّل الطّفل من مكان إلى آخر مفروض عليه من طرف المحيط الذي يعيش فيه، قبل ثلاثة (03) أشهر الطّفل يدرك الفضاء بطريقة محدودة وهذا راجع لعدم نضجه العصبي الحسّي الحركي وذكائه، بعض الأماكن تكون مألوفة بالنّسبة له لكنّه لا يدقّق التّرابط بينهما، في هذه المرحلة العمريّة يرى الطّفل أيضا حساس للفضاء السّمعي والفضاء اللّمسي (عندما تأخذه أمّه بين ذراعيها) والفضاء البصري. *(دبراسو، 2013، ص320)*

ب. مرحلة الفضاء المعاش (Vécu):

هذه المرحلة تتناسب مع مرحلة الحس حركيّة من تفكير الطّفل يطوّر الفضاء الحسّي، إلى فضاء يتموضع فيه بدون أن يؤذي نفسه أو يصطدم بالأشياء، وهذا ما هو إلا التّكيّف الحسّي الحركي للطّفل للمسافات والبيئة التي يعيش فيها، ومن خلال التّقليد يصبح الطّفل قادرا وبطريقة صحيحة على استعمال فضائه مثلا: يضع ورقه في السّلة.

ت. مرحلة الفضاء المدرك (Pérçu):

هذه المرحلة الثّالثة تتزامن مع مرحلة ما قبل العمليّات من تطوّر تفكير الطّفل، حسب نظريّة "بياجيه": الطّفل يقوم بمقارنة تجاربه العديدة حول الفضاء حيث يضع في الحسبان بأنّه عندما يريد رمي الكرة إلى مكان يجب أن يبذل قوّة وجهد أكبر لفعل ذلك، ويجد لذة في تجربة مختلف الإحساسات الخاصة بالفضاء. أنّ الطّفل يعيش الفضاء بطريقة متمركزة حول الذّات وذلك حتى سنّ سبع (07) سنوات إذ يكوّن علاقات طوبولوجيّة أي يدرك المفاهيم التّالية:

- علاقات الجيرة (قريب، بعيد، مقابل). *(دبراسو، 2013، ص321)*
- التفرقة بين الأشياء
- علاقات منتظمة ومتتابعة (يرتّب الأشياء).

- يعرف مفاهيم مثل (داخل، خارج، تحت، بين)، ولكن يدرك هذه المفاهيم من خلال معاشه الخاص.

ث. مرحلة الفضاء المعروف (Connu):

هذه المرحلة ما قبل العمليّات ومرحلة العمليّات، حتّى سنّ سبع (07) سنوات يقوم بتخزين والتّلفّظ بالوضعيّات والتّوجّهات الفضائيّة، إنّه قادر على تنظيم فضائه من خلال احتياجاته وهذا لا يكون إلاّ بحدود فضائه الطّوبولوجي، إنّ الطّفل لا يستطيع الوصول إلى مفهوم الفضاء التّمثيلي إلاّ بعد سنّ سبع (07) سنوات، حيث يدرك أنّ الفضاء ليس فقط من وجهة نظره، كما يستطيع الطّفل في هذه المرحلة فهم كلمتي "يمين"، "يسار" على شخص آخر عندما يكون في نفس توجّهه (أمام، بجانب، وراء). *(Piaget & Enhelder, 1977, P192)*

8. الثّوابت الرّئيسيّة الوظيفيّة لنمو الفضاء والنّمو العقلي:

يعرّف "بياجيه" عددا من الآليّات التي تعمل في عمليّة تطوّر الذّكاء ويسمّيها بالثّوابت الوظيفيّة للنّمو، هذه السّياقات هي التي تحدّد التّفاعل التّكيّفي للفرد مع المحيط وهي:

1.8. الاستيعاب (Assimilation):

ويعني فعل الفرد على الأشياء ويتمثّل في إدماج بعض الأجزاء والوضعيّات أو المواضيع الموجودة في المحيط إلى بنية أوّليّة قبليّة (الاستيعاب أو سلوكات الفرد) كاستيعاب المنظورات في مجال الفضاء الإسقاطي

2.8. الملائمة (Accomodation):

وتعني مجمل التّعديلات والتّغيّرات التي يفرضها المحيط مقابل نشاط الإسكيمات لجعلها أكثر تكييفا مع المحيط الذي تجري فيه كالملائمة الفضائيّة العقليّة التي تحدث عندما يحدّد الفرد منظورا ما أو يقدّر فضاءا متريّا أو إقليديّا.

3.8. التوازن (Equilibration):

هو ثابت وظيفي آخر من ثوابت النّمو العقلي ونمو الفضاء، وهو سياق يتمثّل دوره في توفيق سياقات التّكيّف والتّنظيم فهو الذي يؤمّن الانتقال من مستوى معيّن إلى مستوى تنظيم أكثر نضجا، أو من مستوى تكيّف محدود إلى مستوى أكثر شموليّة وأكثر نضجا في سلوكات الفرد.

كما نستطيع القول بأنّ التّوازن هو السّياق الذي يسمح بنوع من التّكيّف فرد - محيط وفقا لنمط معيّن من تنظيم السّلوكات والسّير. *(بدرينة، 2015، ص 56 - 57)*

9. دور اللّغة في التّمثيل الفضائي (الوحدة اللّغويّة لتعيين العلاقة الفضائيّة):

إنّ التّمثيل الفضائي يمرّ عبر طور عملي قبل أن يصل إلى مستوى التّمثيل الذي يصادف ظهور الوظيفة الرّمزيّة واللّغة بفضل النّضج العصبي والتّفاعل الاجتماعي.

فتحليل التّطوّرات الفضائيّة للطّفل توحي بضرورة تفاعل عاملين مهمّين يتمثّل أحدهما في المعرفة المباشرة والآخر في المعرفة الغير مباشرة. *(Piaget, 1977, P170)*

المعرفة المباشرة للفضاء قائمة على سلوك الطّفل بفعل التّجربة اليوميّة وبواسطة التّنقّلات الاكتشافيّة والمعالجة اليدويّة للأشياء، فيصبح الطّفل يدرك الأبعاد والمسافات كما يتعرّف على أشكال الأشياء وهذا بفعل الإدراك.

أمّا بالنّسبة للمعرفة الغير مباشرة، فهي قائمة على تدخّل اللّغة التي تنتقل من المحيط إلى الطّفل ومع النّضج العصبي، حيث يتجاوز تأثيره على الأشياء الموجودة في مجاله الإدراكي ويمتدّ ذلك إلى معالجة الأشياء رمزيّا أو الممثّلة ذهنيّا.

فالأمّ من خلال تسميتها للأشياء القائمة في المحيط وبإعطائها أوامر وتعليمات نموذجيّة مما يتسنّى للطّفل فهم تأثير التّعليمات اللّفظيّة لمدّة طويلة.

ممّا يتسنّى للطّفل بعد تسمية الأشياء والأماكن والرّبط فيما بينها بواسطة كلمات وهذا ما ينتج عنده مجموعة من الوحدات اللّغويّة لتعيين العلاقات الفضائيّة. *(Wallon, 1994, P150)*

10. المظهر الدّلالي للوحدات المكانيّة لتعيين العلاقة الفضائيّة:

1.10. الوحدة اللّغوية لتعيين العلاقة الفضائيّة (داخل):

وهي عبارة عن تغيير لفعل دخول شيء في شيء آخر، فإذا دخل الشّيء الموضوع في الشّيء المرجعي، فحسب "بياجيه"(Piaget) فإنّ الطّفل يدرك مفهوم الدّاخل وهو في حالة الجلوس ابتداءا من الشّهر السّادس (06) لأنّ أهمّ اللّعب الذي يمارسه هو إدخال وإخراج الأشياء داخل وخارج الأواني أو اللّعب التي تقدّمها الأمّ له، لذلك تعتبر أوّل وحدة لغويّة يستعملها الطّفل أثناء تعامله مع عالمه الخارجي وهي تكتسب انطلاقا من ثلاث (03) سنوات. *(بياجيه، 1988، ص174)*

2.10. الوحدة اللّغويّة لتعيين العلاقة الفضائيّة (حول):

حسب دراسة "غوستمان" (Gostman) وتستمرّ في النّمو حتّى سنّ ثماني (08) سنوات أين يصبح الطّفل قادرا على التّحكّم فيها واستعمالها وفهمها من قبل الرّاشد وبالتّالي تعويضها بالوحدة اللّغويّة "حول".

- حول: الإحاطة، الاقتراب، الدّاخليّ *(Bennabi, 1987, P250)*

3.10. الوحدة اللّغوية لتعيين العلاقة الفضائيّة (بين):

هي وحدة لغويّة تعبّر عن وضعيّة الشّيء الموضوع بين شيئين أو أكثر وإنّ مفهوم "بين" يدخل ضمن علاقة التّرتيب أو التّتالي الفضائي للأشياء سواء كانت هذه الأشياء ساكنة أو متحرّكة.

بالنّسبة للطّفل السّوي يتمّ التّعبير عن هذه الوحدة في حوالي خمس (05) سنوات.

4.10. الوحدتين اللّغويتين المتعاكستين (فوق – تحت):

بالنّسبة للوحدة اللّغويّة فهي تحدّد وضعيّة الشّيء الموضوع فوق الشّيء المرجعي سواء كان هناك اتّصال أو انفصال. مثلا: الكتاب فوق الطّاولة، الكأس فوق الطّاولة، هنا يوجد اتّصال، أمّا عندما تقول: الحمامة تطير فوق الشّجرة، هنا نلاحظ انفصال كلّي عن الشّيء المرجعي.

أمّا بالنّسبة ل "تحت" فهي معاكسة لفوق، وهي تشير إلى وضعيّة الشّيء الموضوع تحت الشّيء المرجعي، وتتميز "تحت" بالسّمات التّالية:

- تحت: عموميّة، تحتيّة، قطبيّة، سالبة.
- فوق: عموديّة، فوقيّة، قطبيّة، موجبة. *(Pierart, 1978, P40)*

5.10. الوحدتين اللّغويتين المتعاكستين (أمام – وراء):

أوضحت "بيرارت" (Pierart. B) أنّ التّحكّم في الوحدتين اللّغويتين "أمام"، "خلف" في الحالة الأولى أي عندما يكون المرجع موجها، يكون مبكّرا عند الطّفل السّوي حيث يعتمد على العلاقات الطّوبولوجيّة منه.

أمّا في الحالة الثّانية أين يكون المرجع غير موجه والتي لا تظهر إلّا في نحو خمس (05)، سبع (07) أو ثماني (08) سنوات، وهي مزمنة للوصول إلى العمليّات الإسقاطيّة.
(Pierart, 1978, P45)

إذا تكون العلاقات الفضائيّة كالتّالي:

- فوق: عموميّة، علويّة، قطبيّة موجبة + (Verticalité, Superstivite, Pol +).
- تحت: عموميّة، سفليّة، قطبيّة سالبة – (Verticalité, Inferialité, Pol -).
- أمام: قوسيّة، أماميّة، قطبيّة موجبة + (Sagtralité, Intuitivité,Pol +).

- وراء: قوسيّة، أماميّة، قطبيّة سالبة – (Sagtralité, Positivité, Pol -).
- داخل: ضمنيّة، داخليّة، قطبيّة موجبة + (Inclusivité, Interiorité, Pol +).
- حول: إحاطة، قرابة، ضمنيّة (Inclusivité, Entourage, Voisinage).

11. اضطرابات الفضاء:

تظهر في عدّة مظاهر متمثّلة في:

1.11. اضطرابات التّعرّف على الفضاء:

تحتوي على مجموعة من المظاهر المعقّدة كمسّ عمليّة إدراك مواقع الأشياء في الفضاء كما يمس مشاكل في إدراك العلاقات الطّوبولوجيّة.

2.11. الاضطراب الأحادي في التّعرّف على الفضاء أو الأعمال النّصفي:

على حسب هذا الاضطراب من أربعة (04) مظاهر:

- L'hémi inattention.
- L 'extinction.
- L’hémialinésie.
- Négligence hémisptiale.

الإصابة تكون في نصف الدّماغ الأيمن من الجهة الخلفيّة.

3.11. فقدان المفاهيم الطّبوغرافيّة:

عدم قدرة المفحوص على معرفة الأماكن والتّوجّه كعدم التّعرّف على المحيط.

4.11. عدم تذكّر المفاهيم الطّبوغرافيّة:

عدم قدرة المفحوص على استخدام المؤشّرات البيئيّة للتّوجّه، كلّ ما يخصّ المعالم الفضائيّة تكون مضطربة، هذه الاضطرابات تخصّ عموما بإصابة في الجانبين أو جانب واحد نصفي.

5.11. عدم القدرة على التّوجّه البصري:

يعبّر عن الاضطراب في التّموقع الفضائي للأشياء، فهُم غير قادرين على تحديد حجم الأشياء مقارنة بالأشياء الأخرى، هذا الاضطراب يحدّد دائما بإصابة قفويّة جداريّة الأيمن وأحيانا أخرى في الجانبين.

6.11. اضطرابات الذّاكرة الفضائيّة البصريّة:

تظهر عليه أعراض اضطرابات القدرة على وضع الأشياء البيئيّة الواحدة مقارنة بالأشياء الأخرى، غير قادر على مقارنة الأشكال والرّسوم المكانيّة واستعمال مفهوم اليمين واليسار.

كما تظهر في:

- صعوبة التّمييز بين اليمين واليسار.
- صعوبة تحديد مكان الأشياء في الفراغ.
- صعوبة في تحديد مكانه بالنّسبة للآخرين.
- استدخال سيّء للتّصوّر الجسدي.
- اضطراب الجانبيّة.
- يكون التّفكير المنطقي للطّفل غير مستقرّ.
- لا يميّز جيّدا بين الواقع والحلم.

- ليس لديه القدرة على التّوجّه الصّحيح، كما لا يعرف بعض المصطلحات المكانيّة (فوق، تحت، أمام).
- يجد صعوبة في إيجاد أدواته في المكان الذي وضعها فيه.
- لا يستطيع تذكّر مسار الطّريق.
- لا يستطيع تقدير المسافات للأماكن المعروفة.
- لديه صعوبة في التّوجّه وعيناه مغلقتان. *(أخلف – سليماني، 2021، ص49)*

12. آثار اضطراب القدرة المكانيّة (الفضائيّة) على كفاءات الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي:

إنّ إصابة الطّفل بالشّلل الدّماغي تؤثّر على كفاءاته المكانيّة، واضطراب هذه الأخيرة تؤثّر بدورها على كفاءاته في ميادين أخرى تلخّص في النّقاط التّالية:

- تؤثّر على إدراكه لجسده والفضاء الخارجي، فيجد مشاكل في توجّهاته فلا يجد طريقة في أغلب الأحوال عند توجيه أطرافه وخاصّة أثناء اللّبس يصعب عليه إدخال يديه في القميص رغم المساعدة.
- رسم الطّفل المصاب بالشّلل الدّماغي يكون فوضوي ويبدي صعوبات في التّحكم في حركة يديه لمدّة طويلة سواءا خلال الإمساك بالقلم أو رسم خطّ مستقيم.
- إنّ إصابة الطّفل بالشّلل الدّماغي يؤدّي إلى عسر التّنسيق البصري والحركي في الفضاء، يصعب عليهم معالجة المعلومات الخطّيّة.
- صعوبة في التّوجّه وعدم التّعرّف على جانبيه، خلطه في مفاهيم الفضاء (فوق، تحت، أمام...) ممّا يصعّب عليه إعادة الحركات التي يراها في المرآة.

- صعوبات في التّوجّه في الفضاء ثلاثي الأبعاد (التّنقّل)، وأخرى في الفضاء الثّنائي الأبعاد (الخرائط، المخطّطات، رسم المنحنيات) مع عدم التّمييز بين الشّرق والغرب. *(بلخيري، 2017، ص258)*.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق اتّضح لنا أنّ الطّفل يكتسب مفهوم البنية الفضائيّة عبر مراحل، إذ يبدأ بالتّأزر الحسّي الحركي وصولا إلى المفاهيم الخاصّة بالفضاء.

الفصل الخامس: البنية الزّمانيّة

- تمهيد.

1. مفهوم الزّمن.
2. العناصر المكوّنة للزّمن.
3. مراحل اكتساب البنية الزّمانيّة.
4. مراحل بناء الزّمن.
5. مراحل فهم الحاضر، الماضي والمستقبل.
6. أعراض اضطراب التّنظيم الزّماني.
7. عوامل اضطراب البنية الزّمانيّة.
8. علاج اضطراب البنية الزّمانيّة.
9. مفهوما الزّمان والفضاء وعلاقتهما ببعضهما.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تفاقمت في الآونة الأخيرة العديد من الاضطرابات التي تعيق اندماج الطّفل في المجتمع، وهذا ما نلاحظه تماما لدى الأطفال المصابين بالإعاقة الحركيّة الذين يواجهون صعوبات في تحديد المفاهيم الزّمانيّة.

1. مفهوم الزّمن:

اشتقّت من الكلمة اللّاتينيّة "Tempus"، وهي الكمّيّة المادّيّة التي تسمح بقياس المدّة أو الفصل بين الأشياء القابلة للتّغيير والتي تعتبر الوحدة الأساسيّة التي تجعل من الممكن ترتيب الأحداث والظّواهر في تسلسل من أجل تأسيس ماضٍ وحاضرٍ ومستقبل. *(سعودي – مامونـي، 2021، ص15)*

يعرّف الزّمن على أنّه: فترة تتميّز بتسلسل أحداث وتغيير وضع وهو تركيب ذهني يهدف إلى التّحكّم في الزّائل. *(Sillamy, 1989, P207)*

حسب "تفليت صلاح الدين": الزّمن عبارة عن بناء سيكولوجي وتركيب ذهني يتحقّق باندماج عناصر ثلاثة (03) هي: المدّة، التّرتيب والتّعاقب. وهو علاقة وطيدة بالبنية الزّمانيّة للفرد، هذه الأخيرة قابلة للتّطوير والتّعديل والقياس. *(تفليت، 2008، ص137)*

حسب "بياجيه" (Piaget): الزّمن هو مجرّد ديمومة يتمّ الشّعور بها خلال القيام بالفعل الخاص. *(برابح – بات، ص42)*

حسب قاموس علم النّفس: يعرّف الزّمن بكونه المدى الموضّح بتعاقب الأحداث، مفهومه بناء سيكولوجيّة الإنسان والذي يسمح له بالتّكيّف مع متغيّرات مجتمعه، وهو مبني على عوامل اجتماعيّة وكذا حسّيّة حركيّة، وهناك نوعان من الزّمن:

- زمن موضوعي اجتماعي: قابل للقياس مثل: السّاعة، الرّزنامة.
- زمن ذاتي: متغيّر خاص بالأفراد واحتياجاتهم. *(اوكسيلي – حمودي، 2020، ص87)*

2. العناصر المكوّنة للزّمن:

يتكوّن الزّمن من ستّة (06) عناصر وهي:

1.2. التّنظيم والتّعاقب:

يتعلّم الطّفل تطبيق وتصنيف وتذكّر الأفعال والأحداث حسب التّسلسل الزّمني، تعلّمه استعمال العبارات مثل: فيما بعد، غدا، أمس.

2.2. رجعيّة الزّمن:

الطّفل يتعلّم أنّ كلّ شيء يستمرّ، وأنّ الزّمن لا يتوقّف، يبقى من المستحيل الرّجوع إلى الوراء مثل "متأخّر" في نفس الوقت.

3.2. المدّة:

يعي الطّفل أنّ بعض النّشاطات أكثر وأقلّ من الزّمن شيئا فشيئا ويبدأ في استيعاب مفهوم المدّة الموضوعيّة فيدرك المدّة التي يستغرقها عن نشاط تختلف عن المدّة التي يستغرقها عن نشاط آخر. *(قدّور، 2015، ص41)*

4.2. السّرعة:

يدرك الطّفل بصفة مبكّرة مختلف السّرعات بين مختلف وسائل النّقل.

5.2. المرحلة:

بمعنى التّعرّف على كلّ ما يعود بصفة دوريّة، كما يستوعب الطّفل تناوب اللّيل والنّهار، الفصول الأربعة، الأسابيع والشّهور.

6.2. الإيقاع:

يعيش الطّفل إيقاعاته الخاصّة وإيقاعات العالم الخارجي، ومن خلالها يستطيع أن يحدّد وضعيّته وتوجيهه في الزّمن. *(فوتاني، 2015، ص48)*

3. مراحل اكتساب البنية الزّمانيّة:

1.3. حسب "بياجيه" (Piaget):

الزّمان يعبّر عن تناسق حركات السّرعة كحركات الشّيء بالنّسبة للزّمن الفيزيائي أو حركات الفرد بالنّسبة للزّمن السّيكولوجي، فمن الصّعب البحث عن تكوين التّسلسل الزّمني الذي يبنيه الطّفل في داخله ولا يظهر إلى الخارج كتصرّفات بالإمكان ملاحظتها مثل ما يحدث في المكان أو الشّيء، وتدلّ سائر الفئات على مفهوم زمني وتكون مراحله حسب "بياجيه" كما يلي:

أ. المرحلة الأولى (مرحلة التّنظيم الزّمني الحسّي - الحركي):

وتمثّل الشّكل الأساسي للزّمان عند الرّضيع، ذلك منذ الولادة إلى غاية ظهور اللّغة، تمتدّ هذه المرحلة من الولادة وحتى سنّ الثّانية (02)، وصف "بياجيه" هذه المرحلة بأنّها التّذكير عن طريق الحركة، وتمتاز هذه المرحلة بنمو الحواس وتطوّر الحركات فالرّضيع عندما يشعر بالجوع مثلا يطلب الغذاء عن طريق البكاء والصّراخ فيلبّى طلبه ويصبح يقدّر مدّة انتظاره. *(مريم سليم، 2022، ص76)*

ب. المرحلة الثّانية (مرحلة اكتساب اللّغة والمفهوم اللّفظي - الحركي):

مع اكتساب الثّقة والمفهوم اللّفظي – الحركي، يتجاوز ذكاء الطّفل المرحلة الحسّيّة الحركيّة ليصل إلى الفكر، فتظهر المفاهيم الخاصّة بالزّمن بين سنة ونصف (1.5) وحوالي أربع (04) سنوات، حيث تظهر جميع التّطوّرات الخاصّة بالمفاهيم الزّمنيّة (اليوم يتحوّل إلى الأمس)، (غدا يتحوّل إلى اليوم). *(Piaget. J – Inhelder. B, 1977, P51)*

2.3. حسب "بول فريس" (Paul Fraiss):

توصّل فريس إلى أنّ اكتساب الطفل للمفاهيم الزّمانيّة يكون بالتّدرّج، أي مرحلة بمرحلة فالطّفل حسبه يمكن:

- في أربعة (04) سنوات: يتمكّن من معرفة يوم متميّز من الأسبوع (الجمعة).
- في خمس (05) سنوات: يستطيع تحديد ما إذا كنّا في النّهار أم بعد الظّهر، واستعمال كلمتي "أمس" و"غدا".
- في ستّة (06) سنوات: يستطيع الإشارة إلى الشّهر.
- في سبع (07) سنوات: يستطيع الإشارة إلى الشّهر.
- بين سبع (07) وثماني (08) سنوات: يستطيع الإشارة إلى الفصول (الصيف).
- بين ثماني (08) وتسع (09) سنوات: يستطيع الإشارة إلى يوم في الشّهر.
- في اثني عشر (12) سنة: يستطيع تقدير مدّة المحادثة واستعمال كلمات "منذ"، "حتى".

(Dumont, 1988, P129)

3.3. حسب "هند جيزل":

توصّل "جيزل" إلى أنّ اكتساب الطّفل للمفاهيم الزّمانيّة بالتّدرّج، ويمكن ملاحظتها فيما يلي:

- في 18 شهرا:
  - الطّفل يعيش في الحاضر ويجد صعوبة في الانتظار.
  - لا يستعمل أبدا مفردات الوقت لكن له ردّ فعل الآن.
  - مفاهيم مبهمة للوقت.

- في 21 شهرا:
  - يواصل العيش في الحاضر، العبارات التي تنسب للوقت هي "الآن".
  - أحسن مفهوم للأوقات، يستطيع الجلوس على المائدة لانتظار شيء ما.
- في 24 شهرا:
  - يبدأ في استعمال كلمات المستقبل "سأذهب في دقيقة".
  - يستعمل عبارات تنتمي إلى الحاضر "الآن"، "اليوم".
- ثلاث (03) سنوات:
  - الطّفل يملك مفردات تحتوي على العبارات الأكثر استعمالا بين سنتين ونصف (2.5) وثلاث (03) سنوات.
  - يستطيع أن يقنع من طرف الرّاشد لانتظار شيء ما.
  - ظهور عبارات المدّة "كلّ الوقت"، "خلال الأسبوع".
  - يستطيع أن يقول عمره وفي أيّ ساعة يخلد للنّوم.
- أربع (04) سنوات:
  - استعمال عبارات الماضي والمستقبل بكلّ سهولة.
  - استعمال عبارات جديدة تعبّر عن الوقت.
- خمس (05) سنوات:
  - يستطيع ترقيم أيّام الأسبوع.
  - يستطيع الإجابة عن الأسئلة "في أي يوم نحن؟".

- ستّ (06) سنوات:
  - يستطيع تمييز الفصول على حدود نشاطات لكلّ واحدة منها.
- سبع (07) سنوات:
  - يهتمّ بجدول التّوقيت المدرسي وما يفعله فيما بعد.
  - يستطيع أن يخبرنا على كلّ ساعة مع حدود الدّقائق قبل وبعد السّاعة.
- ثماني (08) سنوات:
  - يحبّ الأشياء التي تكون سريعة جدّا.
  - يعرف تسمية الشّهر ويمكنه أن يقول في أيّ يوم نحن.
- تسع (09) سنوات:
  - الطّفل بإمكانه قراءة السّاعة.
  - يستطيع تنظيم جدول توقيته اليومي أو إقامة مخطّط للمستقبل.
  - يقول كلمات تدلّ على الرّاحة ووقت الدّخول للمنزل.
  - يعبّر عن مهمّات قام بها. *(أوكسيلي – حمودي، 2020، ص90 - 92)*

هناك أيضا تقسيما آخر للزّمن اهتمّ به بعض المختصّين في علاج التّربية النّفسو حركيّة للطّفل، يقسّم حسب التّرتيب التّالي:

- مرحلة الزّمن المعاش:

إنّ الطّفل قبل ولادته يعيش خلال إيقاع جسمه، تأتي منه ضربات قلبه والنّشاطات العضليّة والهرمونيّة والشّريانيّة، ثمّ بعد الولادة تأتي الإيقاعات اليقظة: النّوم، الجوع والتّنفّس، وقبل نهاية

السّنة الأولى، الأطفال يتأرجحون عفويّا عندما يسمعون موسيقى إيقاعيّة ولاحقا تتشكّل لديه الإيقاعات الحركيّة واللّغويّة.

فالطّفل منذ ولادته يواجه واقع الزّمن المرتبط بتعاقب اللّيل والنّهار والقيم الثّقافيّة للمجتمع. *(Delieve. B – Stes. L, 1993, P80)*

- مرحلة الزّمن المدرك:
  - في سنّ ثلاث (03) سنوات:

الإيقاع الخاص بالطّفل يكتسب بعض الاستقرار (إيقاع المشي، الحركات والكلام)، في هذه السّن يكتسب أيضا مفاهيم (قبل، بعد، لاحقا، بسرعة وببطء). *(Le Boulch. J, 1984, P08)*

  - في سنّ ثلاث (03) إلى أربع (04) سنوات:

تظهر جميع التّطوّرات الخاصّة بالمفاهيم الزّمانيّة فالمستقبل يصبح حاضرا (غدا يتحوّل إلى اليوم)، والحاضر يصبح ماضي (اليوم يتحوّل إلى أمس). *(Piaget. J, 1973, P51)*

  - بين سنّ ثلاث (03) إلى ستّ (06) سنوات:

يستطيع الطّفل تدريجيّا الإجابة على مجموعة من المثيرات الصّوتيّة حيث تكون مرتبطة باستجابات حركيّة متناسبة. *(Le Boulch. J, 1984, P81)*

  - بين سنّ خمس (05) إلى ستّ (06) سنوات:

الطّفل يتعلّم الفصول ويفرّق بينها ويرتّبها وبذلك يدرك الفرق بين ساعة واحدة أو دقيقتين، بين ستّ (06) وسبع (07) سنوات يكون متحكّم جدّا في أيّام الأسبوع.

  - بين سبع (07) وثماني (08) سنوات:

يستطيع استعمال التّقويم (Calendrier).

  - في سنّ عشر (10) سنوات:

يستطيع أن يفهم الذي لا يعود إلى معاشه الخاص مثلا يستطيع تخيّل شيء جديد.

4. مراحل بناء الزّمن:

يوجد عدّة أنواع للزّمن وهي:

1.4. الزّمن المعاش:

قبل الولادة من ستّة (06) إلى ثمانية (08) أشهر، في أوّل مرحلة للالتقاء بالزّمن، الإحساس بالانتظار الجوع مثلا.

2.4. الزّمن المدرك:

من ستّة (06) أشهر إلى عامين (02)، الطّفل يلاحظ فترات زمنيّة وتسلسلها ويبدأ يفهمك.

3.4. الزّمن المتصوّر الذّهني:

من عامين (02) إلى خمس (05) سنوات، الطّفل يبدأ ببناء تصوّرات ذهنيّة على ما عاشه.

4.4. الزّمن المبني:

من خمس (05) إلى ثمانية (08) سنوات، يبدأ في الاندماج في الوسط الاجتماعي ويبدأ برسم أهداف مستقبليّة. وهي مفاهيم تتمثّل في :

- قبليّة.
- البعد.
- التّرتيب.

5. مراحل فهم الحاضر - الماضي - المستقبل:

1.5. معرفة الحاضر وتقدير الوقت بشكل عام: *(سعودي – مامونـي، 2021، ص20 - 21)*

سنتين ونصف (2.5)	يفهم الحاضر وكلمة "الآن".
ثلاث (03) سنوات	يفهم كلمات دائما، بعد، أولا،
ثلاث سنوات ونصف (3.5)	يستعمل السّؤال "متى؟".
أربع (04) سنوات	يتعرّف على يوم مميّز في الأسبوع مثلا "الأربعاء".
خمس (05) سنوات	يستخدم بشكل صحيح الصّباح، الغد والمساء، ويعرف إذا ما كان الصّباح أو بعد الظّهر.
ستّ (06) سنوات	يعرف أيّام الأسبوع، يهتمّ أكثر بالأعمار، الأطفال، كبار السّن، كما يمكنه سرد قصّة.
سبع (07) سنوات	يعرف الشّهر والسّنة.
بين سبع (07) وثماني (08) سنوات	يستطيع تمييز الفصول.
بين ثماني (08) وتسع (09) سنوات	يحدّد التّاريخ بدقّة.
عشر (10) سنوات	يتعرّف على تاريخ ميلاده وعمره ويفهم الزّمن.

-جدول رقم (02): يمثّل معرفة الحاضر وتقدير الوقت -

2.5. الماضي:

ثماني عشر (18) شهرا	يستطيع ملاحظة غياب شيء.
سنتين (02)	يستطيع استحضار ذكريات شهر مضى.
ثلاث (03) سنوات	يمكنه استحضار ذكريات منذ عام.
بين ثلاث (03) وأربع (04) سنوات	يستخدم مصطلح "الأمس"، يستعمل ترتيب "ثمّ".
خمس (05) سنوات	استحضار ذكريات عامين مضيان.
بين سبع (07) وثماني (08) سنوات	يستحضر ويهتم بماضي الآخرين وتاريخهم.

-جدول رقم (03): يمثّل مراحل فهم الماضي-

3.5. المستقبل:

سنتين (02)	يفهم كلمة "انتظر" و"تقريبا".
ثلاث (03) سنوات	يعرف على ما سيفعله في اليوم التّالي.
أربع (04) سنوات	يشير إلى الموسم المقبل.
خمس (05) سنوات	يتوقّع الأعياد.
ثماني (08) سنوات	يبدأ بوضع خططه الأولى.
تسع (09) سنوات	يحدّد خططه للمستقبل.

-جدول رقم (04): يمثّل مراحل فهم المستقبل-

6. أعراض اضطرابات التّنظيم الزّماني:

هناك العديد من الأعراض، نذكر منها:

- عدم القدرة على إيجاد نظام لتسلسل الأحداث.
- عدم معرفة الأبعاد.
- افتقار الفرد لإيقاع منتظم.
- غياب مفهوم السّاعة.
- عدم القدرة على تنظيم الوقت. *(دبراسو، 2013، ص113)*

7. عوامل اضطراب البنية الزّمانيّة:

هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تكون السّبب وراء اضطراب البنية الزّمانيّة عند الطّفل.

1.7. اضطرابات الإدراك:

تظهر من خلال صعوبة التّعامل مع حجم الأشياء وأشكالها والمسافات القائمة بينها وإدراك العمق، ممّا يؤدّي إلى مشكلات في استخدام الحروف والأعداد والخلط في تقدير المسافات. *(عبد الحاج – العشاوي، 2004، ص115)*

2.7. اضطراب الانتباه:

يظهر في عدم تمييز الطّفل أعضاء جسمه بشكل سليم، وهذا يؤدّي إلى اضطراب في الجانبيّة لأنّ الطّفل يخلط بين يمينه ويساره في جسمه، فإذا طلبنا منه أن يرينا يده اليمنى فهو لا يعرفها أين يقع بالنّسبة لجسمه أو عينه اليسرى. *(Dumont, 2003, P1370)*

8. علاج اضطراب البنية الزّمانيّة:

1- إعادة بناء الإدراك بالصّورة الصّحيحة.

2- إعادة تصحيح صورة الجسم:

يتمّ تصحيح صورة الجسم بطريقتين حتى يتمكّن الطّفل من معرفة كلّ أعضاء جسمه، وهذا عن طريق المرآة، حيث يقف الطّفل أمام مرآة كبيرة بحيث تمكّنه من مشاهدة كامل جسمه ثمّ نطلب منه التّعليمة التّالية: أرني عينك مثلا، أرني رأسك.

كذلك عن طريق اللّعب مثل "لعبة الدّمية"، حيث نعطي الطّفل دمية ثمّ نقول له بأن يفكّكها أي يصبح كلّ عضو فيها على حدة، ثمّ نعطيه التّعليمة التّالية: ركّب يد الدّمية في المكان المناسب أو قم بإعادة تركيب الدّمية كلّ عضو في موضعه الصحيح، حيث يقوم المعالج بمساعدته على إدراك المواضع الصّحيحة للأعضاء.

3- تمارين إعادة بناء الزّمن:

ويتمّ من خلال:

أ. تمارين الإيقاع: وتتمثّل في:

- التّحرّك والتّنقّل:

وتتمثّل في اقتراح بعض الحركات الحرّة على إيقاع موسيقى متزامنة الحركات مع الإيقاع الموسيقي، ونطلب من الطّفل التّحرّك والتّنقّل وفق الصّوت الموسيقي المسموع حيث نستعمل إيقاع موسيقي قريب من المشية العفويّة للأطفال ثمّ إيقاعات مختلفة من البطيء إلى المتوسّط ثمّ سريعة.

- باستعمال الكريّة:

تنطيط الكرة عموديّا على سطح الأرض وفقا لإيقاع أغنية ما.

- كرة الصّيّاد:

تشكّل دائرة حيث تكون الأبعاد بين الأطفال (المسافة) متساوية ومعلّمة في الأرض بتموضع اثنين (الصّيّادان) خارج الدّائرة أمّا بقيّة الأطفال فداخلها، يمرّر الصّيّادان الكرة محاولين لمس أكبر عدد ممكن من الأرجل. الأطفال الذين لمستهم الكرة يخرجون خارج الدّائرة رفق الصّيّادين، والهدف من هذا التّمرين هو إعادة بناء مصطلح قبل وبعد عند الأطفال من خلال لمسهم لأرجل الأطفال الآخرين.

التّطوّر الزّماني عند استعمال الكرة فإنّهم يستطيعون:

- إدراك المدّة الزّمنيّة (الكرة تسقط ببطء).
- قذف كرتين مختلفتي النّوع.
- مقارنة سرعتيّ السّقوط.

(سعودي – مامونـي، 2021، ص25)

9. مفهوما الزّمان والفضاء وعلاقتهما ببعضهما:

إنّ مفهوم الزّمان والفضاء لا يمكن تجزئتها وبناؤهما بأخذ فترة طويلة من حياة الطّفل الصّغير ويمارسان أدوارا أساسيّة في اندماج الطّفل.

فالطّفل في عامه الأوّل يلاحظ الاتّجاه الذي يسلكه الشّخص عندما يغادر المكان، ويقوم بنفس الوقت بإعطاء إشارة إلى اللّقاء. إذن فمجرى الأحداث يبنى زمنيّا ومكانيّا في نفس الوقت.

مفهوم الزّمان يساوي المكان مقسوما على السّرعة. *(Piaget. J – Inhelder, 1977, P192)*

خلاصة الفصل:

في الأخير يمكن القول أنّ البنية الزّمانيّة تعتبر من العناصر الأساسيّة التي يكتسبها الطّفل وهي تكون بمثابة دعامة أساسيّة وهذا من أجل تحقيق التّوازن والتّكيّف مع محيطه والاندماج مع مجتمعه وأيّ صعوبات فيها قد يؤدّي إلى اضطرابات تعيق عمليّة الاندماج.

الجانب التّطبيقي

الفصل السّادس: منهجيّة الدّراسة

- الدّراسة الاستطلاعيّة.
- منهج الدّراسة.
- مكان وزمان إجراء الدّراسة.
- عيّنة الدّراسة وخصائصها.
- أدوات الدّراسة.

تمـهيد:

بعد التّطرّق إلى الجانب النّظري ومعالجة أهمّ ما عرض فيه، جاء هذا الجانب التّطبيقي تكملة له، سنتعرّض فيه إلى أهمّ الخطوات المنهجيّة.

1. الدّراسة الاستطلاعيّة:

عبارة عن دراسة استكشافيّة وهي مرحلة هامّة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالجانب النّظري ممّا يضفي الموضوعيّة في البحث. ولقد أجرينا دراستنا الاستطلاعيّة في العديد من المراكز والجمعيّات المتمثّلة في: جمعيّة المعاقين حركيّا وذهنيّا "إيثران" بمعاتقة، المركز النّفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيّا وحركيّا – واقنون، وكذلك مستشفى "بالوا" بتيزي وزو.

1.1. أهداف الدّراسة الاستطلاعيّة:

تتمثّل في:

- التّأكّد من توفّر عيّنة الدّراسة.
- استكشاف ميدان الدّراسة.
- ضبط متغيّرات الدّراسة.
- التّأكّد من إمكانيّة تطبيق أدوات الدّراسة.

كما أنّنا في دراستنا الاستطلاعيّة قمنا بتطبيق اختبار الذّكاء للتّأكّد من أنّ الحالات لا تعاني من تخلّف في الذّكاء وذلك بتطبيق اختبار رسم الرّجل.

2.1. نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة:

بعد تطبيق اختبار رسم الرّجل على أفراد العيّنة تبيّن لنا أنّ كلّ الحالات لا تعاني من تخلّف في الذّكاء. ونلخّص النّتائج في الجدول التّالي:

الحالات	النّتائج	درجة الذّكاء
الحالة الأولى (01)	90	عادي
الحالة الثّانية (02)	87	عادي
الحالة الثّالثة (03)	93	عادي
الحالة الرّابعة (04)	100	عادي
الحالة الخامسة (05)	100	عادي
الحالة السّادسة (06)	100	عادي

- جدول رقم (05): يمثّل نتائج اختبار الذّكاء لأفراد عيّنة الدّراسة السّتّ (06) -

التعليق على الجدول: نلاحظ أن الحلات لا تعاني من تخلف عقلي.

2. منهج الدّراسة:

يعرّف المنهج بصفة عامّة على أنّه الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليّات والوصول إلى نتيجة محدّدة. *(عبد الخالق فوزي، 2007، ص76)*

ولقد اعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على دراسة الحالة لجمع معلومات وبيانات مقنّنة عن بعض العمليّات المعرفيّة المتمثّلة في الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة عند الحالات المصابة بالشّلل الدّماغي ووصفها وتحليلها كمّيّا وكيفيّا.

3. مكان وزمان إجراء الدّراسة:

تمّ إجراء بحثنا في الفترة الممتدّة ما بين شهر جانفي إلى غاية أواخر شهر ماي، تتطلّب دراسة موضوع بحثنا إلى التّوجّه إلى عدّة مؤسّسات للبحث عن عيّنة الدّراسة المتمثّلة في:

1.3. جمعيّة أولياء المعاقين حركيّا وذهنيّا بمعاتقة:

تقع هذه الجمعيّة في ولاية تيزي وزّو، دائرة معاتقة، بلديّة سوق الإثنين، بحيّ "اكراج"، تمّ تأسيس هذه الجمعيّة في سنة 2018، هذا المركز يستقبل أطفال وشباب من ذوي الاحتياجات الخاصّة. يستقبل حالات من مختلف المناطق المجاورة لسوق الإثنين: سوق الخميس، ترمتين، بني زمنزار، آيت عبد المومن - تيزي نتلاثا.

2.3. مستشفى "بالوا" بتيزي وزّو:

يقع المستشفى الجامعي "بالوا" بتيزي وزّو في أعالي جبال "بالوا" في قرية "رجاونا" بعيدا عن مدينة تيزي وزّو بأربعة (04) كلم. افتتح سنة 1950، يضمّ العديد من الأجنحة ومن بينها نجد قسم إعادة التّأهيل الوظيفي أين أجرينا دراستنا.

3.3. المركز النّفسي البيداغوجي للأطفال المعوّقين ذهنيّا وحركيّا - واقنون:

يقع هذا المركز في مدينة واقنون في قرية "ثيقوبعين" بالتّحديد، وهذا المركز يستقبل أطفال من مختلف المناطق المجاورة، يكمن هدف هذه الجمعيّة في التّكفّل بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة الغير المتمدرسين نفسيّا وأرطفونيا.

4. عيّنة الدّراسة وخصائصها:

تتكوّن عيّنة الدّراسة من ستّ (06) حالات (أربع (04) ذكور، أنثيين (02))، تتراوح أعمارهم بين ثماني (08) وأحد عشر (11) سنة، تمّ اختيارهم بطريقة قصديّة وفقا للخصائص التّالية:

- كلّ أفراد العيّنة مصابين بالشّلل الدّماغي من نوع التّشنّجي حسب السّجلّ الطّبّي.

- تتراوح أعمارهم بين ثماني (08) وأحد عشر (11) سنة.
- لا تعاني الحالات من اضطرابات مصاحبة..
- لا يعانون من تخلّف في الذّكاء.

جدول يلخّص خصائص عيّنة الدّراسة:

الحالات	الجنس	السّن	مدّة الكفالة الأرطفونيّة
الحالة الأولى (01)	أنثى	أحد عشر (11) سنة	خمس (05) سنوات
الحالة الثّانية (02)	ذكر	ثماني (08) سنوات	أربع (04) سنوات
الحالة الثّالثة (03)	ذكر	أحد عشر (11) سنة	سنة واحدة (01)
الحالة الرّابعة (04)	ذكر	ثماني (08) سنوات	تسعة (09) أشهر
الحالة الخامسة (05)	أنثى	عشر (10) سنوات	ثلاث سنوات ونصف (3.5)
الحالة السّادسة (06)	ذكر	ثماني (08) سنوات	عام ونصف (1.5)

- جدول رقم (06): يمثّل خصائص عيّنة الدّراسة -

التّعليق على الجدول رقم (06):

يظهر لنا من خلال هذا الجدول أنّ عيّنة دراستنا تتكوّن من ستّ (06) حالات (أربع (04) ذكور، أنثيين (02)، تتراوح أعمارهم ما بين ثماني (08) وأحد عشر (11) سنة.

5. أدوات الدّراسة:

اعتمدنا في دراستنا على الأدوات التّالية:

1.5. الملاحظة:

يعرّفها "غوست" على أنّها من أدوات البحث العلمي، عن طريقها يتمّ جمع البيانات ما يتمثّل في سلوك الأفراد الصّادرة المترصّد ما يقدّم عن التّعرّض للمواقف الطّبيعيّة أو المصطنعة التي يمكن مشاهدتها. *(درقاوي – صيّاد، 2022، ص53)*

يكمن الهدف من استعمالنا للملاحظة في دراستنا في:

جمع معلومات عن أفراد العيّنة عن قرب وبصورة أدقّ، بحيث أنّه بعض الاختبارات تحتاج إلى تسجيل حركات المفحوص وتردّداتها كاختبار الفهم الشّفهي.

2.5. الاختبارات:

اعتمدنا لدراسة بحثنا مجموعة من الاختبارات من بينها نجد:

أ. الاختبار الاول: يتمثّل في اختبار (O52) لـ "عبد الحميد خمسي" بهدف قياس الفهم الشّفهي.

ب. الاختبار الثّاني: يتمثّل في اختبار الجبال الثّلاثة لـ "جون بياجيه" (Jean Piaget) بهدف قياس مستوى إدراك الفضاء.

ت. الاختبار الثالث: يتمثّل في اختبار المفاهيم الزّمانيّة لبولين (Pauline) بهدف قياس مستوى اكتساب المفاهيم الزّمانيّة.

1. اختبار الفهم الشّفهي (O52):

2. تقديم الاختبار:

صممّ هذا الاختبار من طرف "عبد الحميد خمسي" سنة 1987 بفرنسا، وبالضّبط بمركز علم النّفس التّطبيقي بباريس.

3. الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيّات الفهم الشّفهي المستعمل من طرف الأطفال الصّغار، هذه الاستراتيجيّات لا تتعدّى بفهم المقروء فقط، يتعلّق الأمر بالفهم في الوضعيّة الشّفهيّة وذلك باستعمال الاستراتيجيّات المعجميّة، الصرفيّة والنّحويّة التي تؤدّي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيّات أعقد منها وهي الاستراتيجيّات القصصيّة، هذا ما يمكّن الطّفل من تطوير وإنماء استراتيجيّات فهم ضروري.

4. مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على اثنين وخمسين (52) حادثة والإجابة لا تتقيّد بالصّفحة التي اكتسبها الطّفل في المدرسة فقط وإنّما تسمح بالكشف والتّعرّف على المكتسبات القاعديّة التي تحصّل في سنّ مبكّرة والتي يتمّ بعد ذلك تطويرها في المدرسة إن كانت مبنيّة على قاعدة أساسيّة. ومن هذا يمكن الكشف عن الاستراتيجيّات التي يستعملها الطّفل من أجل فهم حادثة في الوضعيّة بالتّعيين على الصّور وأهمّ الاستراتيجيّات التي نجدها في هذا الاختبار:

- الاستراتيجيّة المعجميّة.
- الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة.
- الاستراتيجيّة القصصيّة.
- الاستراتيجيّة الكلّيّة والتي تسمح بالتّعرّف على سلوك الطّفل في حالة الإجابة الصّحيحة والخاطئة، تنقسم هي الأخرى إلى:
    - سلوك المواظبة.
    - سلوك تغيير التّعيين.

- سلوك التّصحيح الذّاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابدّ من التّأكّد من أنّ الطّفل يفهم ما معنى التّعيين على الصّور.

الاختبار يحتوي على اثنين وخمسين (52) حادثة موزّعة على ثلاثين (30) لوحة، كلّ لوحة تحتوي على أربع (04) صور، وهناك بعض اللّوحات تستعمل أكثر من مرّة، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمّن حادثتين في وقت واحد، وتنقسم اللّوحات إلى ثلاثة (03) أجزاء:

أ. الجزء الأوّل:

يحتوي هذا الجزء على سبعة عشر (17) حادثة موزّعة على أربعة عشر (14) لوحة تسمح باختبار الاستراتيجيّة المعجميّة والتي يرمز لها بـ(L)، ومن المفروض أنّ الطّفل البالغ من العمر أربع (04)، خمس (05) أو ستّ (06) سنوات قادر أن يجتازها بنجاح. أهمّ اللّوحات التي نجدها في الاستراتيجيّات المعجميّة هي: اللّوحة الأولى (01)، الثّانية (02)، الثّالثة (03)، الرّابعة (04)، الخامسة (05)، السّابعة (07)، العاشرة (10)، الحادي عشر (11)، الثّالث عشر (13)، السّادس عشر (16)، العشرون (20)، الثّالث والعشرون (23)، الخامس والعشرون (25) والثّامن والعشرون (28)، تجدر بنا الإشارة إلى أنّ عدد الحادثات لا يتوافق مع عدد الصّفحات، وهذا راجع إلى أنّ هنالك لوحات تمثّل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت، من أهمّ هذه اللّوحات: الثّانية (02) والثّالثة (03) كما هو موضّح في المخطط التّالي:

الرّجل واقف	البنت تجري
الولد يجري	الولد واقف

- بند من بنود الاستراتيجيّة المعجميّة (اللّوحة 03) -

ب. الجزء الثّاني:

يحتوي هذا الجزء على ثلاث وعشرين (23) حادثة موزّعة على (17) لوحة يسمح لنا هذا الجزء باختبار الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة والتي يرمز لها بـ (M.S)، من المفروض أنّ الطّفل قادر على اجتياز هذه الاستراتيجيّة في سنّ الخامسة والنّصف (5.5).

أهمّ اللّوحات التي نجدها في هذه الاستراتيجيّة هي اللّوحة الرّابعة (04)، الخامسة (05)، السّابعة (07)، الثّالثة عشر (13)، الرّابعة عشر (14)، السّادسة عشر (16)، السّابعة عشر (17)، الثّامنة عشر (18)، التّاسعة عشر (19)، الواحدة والعشرون (21)، الثّانية والعشرون (22)، الثّالثة والعشرون (23)، الخامسة والعشرون (25)، السّادسة والعشرون (26)، التّاسعة والعشرون (29)، واللّوحة الثّلاثون (30).

ونذكر أنّ هناك لوحات تمثّل حادثتين في نفس الوقت.

تعتبر هذه الاستراتيجيّة أصعب من الاستراتيجيّة السّابقة (المعجميّة) وهذا لاستعمال متغيّرات الصّرف والنّحو، نذكر على سبيل المثال: حروف الجرّ، الضّمائر، البنية الزّمانيّة، الجمع، المفرد، المثنّى والمذكّر...إلخ. هذا ما يظهر في كلّ اللّوحات ما يسمح للطّفل بتنشيط قدراته اللّسانيّة (Metalinguistique). وبالتّالي تمكّنه من اختيار صورة عن أخرى. المثال الثّاني يوضّح أحد بنود هذه الاستراتيجيّة:

الولد والبنت ينظران في السّماء	الولد والبنت يتصافحان
البنت تنظر إلى الولد الذي يحمل زهرة في يده	الولدين يسلّمان الهديّة للبنت

- بند من بنود الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (اللّوحة 29) –

ت. <u>الجزء الثّالث:</u>

يحتوي على اثني عشر (12) حادثة موزّعة على اثني عشر (12) لوحة، أي لكلّ حادثة لوحة، يسمح لنا الجزء الثّالث باختبار هذه الاستراتيجيّة القصصيّة التي يرمز لها بـ (C)، من المفروض أنّ الطّفل قادر على اجتياز هذه الاستراتيجيّة انطلاقا من ستّ (06) سنوات فما فوق، أهمّ اللّوحات التي نجدها في هذه الاستراتيجيّة هي اللّوحة السّادسة (06)، التّاسعة (09)، العاشرة (10)، الحادية عشر (11)، العشرون (20)، الثّامنة والعشرون (28) والتّاسعة والعشرون (29).

يعتبر هذا الجزء أعقد من سابقه وهذا لتنوّع البيانات اللّسانيّة وكذا التّشابه بين حادثة وأخرى، للتّوضيح يوضّح الشّكل أحد بنود هذه الاستراتيجيّة:

الأمّ تغسل لابنتها	الولد يغسل للبنت
البنت تغسل للولد	الولد يلعب بالباخرة في الماء

- بند من بنود الاستراتيجيّة القصصيّة (اللّوحة 12) –

5. أدوات الاختبار:

يتكوّن الاختبار من الأدوات التّالية:

- دفتر يحوي أهمّ الخطوات التي يجب اتّباعها لتطبيق الاختبار (Manuel).
- دفتر ثاني يجمع كلّ لوحات الاختبار (خمس وعشرون (25) لوحة).
- ورقة التّنقيط التي يتمّ من خلالها تسجيل إجابات الطّفل الخاصّة بكلّ استراتيجيّة وهي عبارة عن ورقة مزدوجة مقسّمة على النّحو التّالي:
  - الصّفحة الأولى: تحتوي على معلومات خاصّة بالطّفل، إضافة إلى قواعد حساب النّقاط المحصّل عليها ومخطّط يعكس مستوى الفهم الشّفهي لكلّ حالة.
  - الصّفحة الثّانية والثّالثة: توجد فيهما الجمل الخاصة باثنين وخمسين (52) حادثة موزّعة على مختلف الاستراتيجيّات وهي مقسّمة إلى سبعة (07) أعمدة، يتمّ تسجيل في كلّ عمود العلامة المناسبة:
    - العمود الأوّل (L) والعمود الثّاني (M.S) والعمود الثّالث (C): يتمّ فيه تسجيل الإجابة الخاصّة بالتّعيين الأوّل لكلّ استراتيجيّة.

- العمود الرّابع (D2): يتمّ فيه تسجيل الإجابات الخاصّة للتّعيين الثّاني إن كان التّعيين خاطئ في الأوّل.
- العمود الخامس (P): يتمّ فيه تسجيل الإجابات بعد التّعيين الأوّل والثّاني إن كانت الإجابات خاطئة في الحالتين.
- العمود السّادس (AD1) والسّابع (AD2): يتمّ فيها تسجيل الإجابات في حالة ما إذا كان تعيين الصّور لا يتوافق مع المعنى المطلوب من طرف الفاحص (Aderrante).

- الصّفحة الرّابعة والأخيرة: توجد فيها مخطّطات خاصّة بالتّجانس النّاتج حتّى يتمكّن المختصّ من معرفة نوعيّة السّلوك الذي يسلكه الطّفل عند استعماله لاستراتيجيّات الفهم في الوضعيّة الشّفهيّة.

6. التّعليمة:

يجب على الفاحص أن يتأكّد في البداية من فهم الطّفل لمعنى التّعيين على اللّوحة التي تحتوي على أربع (04) صور. ولهذا فاللّوحة (O) الموجودة في البداية تستعمل للتّدريب وتقدّم للطّفل على النّحو التّالي:" سوف نقوم بلعبة، أنا سأقوم بقراءة جملة، وأنت عليك أن تشير للصّورة التي تناسب الجملة."

مثال:

- 0-1- أرني الصّورة "البنت الصغيرة".
- 0-2- أرني الصّورة "الرّجل مربّع اليدين".

يجب أن تعطى التّعليمة:

- بصوت عادي.

- دون إصرار أو إلحاح.
- دون تغيير في حدّة الصّوت.

7. التّنقيط:

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطّفل الصّحيحة في التّعيين الأوّل وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات الثّلاث (L، M.S، C)، وهكذا حسب كل استراتيجيّة أمّا في حالة الإجابة الخاطئة يتمّ وضع رقم الصّورة التي أشار إليها الطّفل في الخانة المناسبة.

إذا أخفق الطّفل في التّعيين الأوّل، تعطى له فرصة ثانية ويتمّ تدوين العلامة في الخانة (D2)، وهي خاصّة بالتّعيين الثّاني.

8. طريقة حساب النّقاط:

في المرحلة الأولى يكفي حساب العلامات (+) الموجودة داخل الأعمدة السّبعة، ويتمّ وضع النّتيجة النّهائيّة في أسفل الورقة وهذا تحت كل عمود حسب التّرتيب التّالي:

C، M.S، L، DA1، P، D2.

- النّقطة N1: هي حصيلة جمع النّقاط في الأعمدة الثّلاثة (L, M.S, C) وفق القانون التّالي:

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

- النّقطة N2: يمكن التّحصّل عليها انطلاقا من النّقطة (N1) بالإضافة إلى النقطة (D2) المحصّل عليها خلال التّعيين الثّاني ثمّ بعد ذلك يتمّ تطبيق القانون التّالي:

$$N2 = N1 + D2$$

- النّقطة P: يتمّ الحصول عليها بجمع كلّ العلامات المحصّل عليها في العمود الخاص بها، ليطبّق بعد ذلك القانون التّالي:

$$P = P / 52 – N1 * 100$$

- النّقطة A-C: يتمّ حساب هذه النّقطة انطلاقا من النّقطتين N2, N1 الخاصّة بالتّعيين الأوّل والثّاني، يتمّ بعد ذلك تطبيق القانون التّالي:

$$A\text{-}C = N2 – N1 / 52 – N1 * 100$$

- النّقطة C-D: يتمّ حسابها انطلاقا من نقطة بتطبيق القانون التّالي:

$$C\text{-}D = 100 – A\text{-}C – P$$

2. اختبار الجبال الثّلاثة لـ "جون بياجيه":

تقديم الاختبار:

إنّ اختبار الجبال الثّلاثة عبارة عن اختبار إسقاطي صمّم من طرف العالمين "بياجيه" و"انيدير" (Piaget et Inheder) سنة 1948. وهو موجّه للأطفال العاديّين الذين تتراوح أعمارهم بين أربع (04) وأحد عشر (11) سنة، متمثّل في لوحة ثلاثيّة الأبعاد مكوّنة من ثلاثة (03) جبال.

يحتوي هذا الاختبار على لوحة خشبيّة مربّعة الشّكل لونها أخضر توضع عليها جبال، واحد كبير لونه أحمر وآخر متوسّط لونه أزرق وآخر صغير لونه أصفر، ورجل أو دمية صغيرة لا تتعدّى 3 سم وصور تمثّل مختلف وضعيّات الجبال، وعلى المفحوص هنا إعادة تمثيل مختلف وجهات نظر الرّجل الصّغير.

3. طريقة التّطبيق:

يمكن استعمال ثلاث طرق وهي:

أ. الطّريقة الأولى:

تتمثّل في عرض مختلف الصّور التي تمثّل وجهات نظر الرّجل الصّغير وعلى الطّفل وضع هذا الأخير في المكان المناسب.

ب. الطّريقة الثّانية:

تتمثّل في وضع الرّجل الصّغير في الوضعيّة المعيّنة وعليه اختيار الصّورة المناسبة لذلك المكان والوضعيّة التي أخذت منها الصورة.

ت. الطّريقة الثّالثة:

تتمثّل في وضع الرّجل الصّغير في وضعيّة معيّنة بالنّسبة للجبال وعلى المفحوص إعادة بناء جبال أخرى في نفس الشّكل واللّون وفي نفس الوضعيّة، أيضا باستعمال جبال أخرى من نفس المقاييس.

يقوم الفاحص بوضع لوحة الاختبار بينه وبين الطّفل، بعدها يضع الجبال الثّلاثة فوق لوحة خشبيّة بحيث تكون وضعيّتها بالنّسبة للطّفل كما يلي:

- الجبل الأحمر على يسار الطّفل.
- الجبل الأزرق على يمينه.
- الجبل الأصفر خلف الجبلين في الوسط.

ومن ثمّ يعرض عليه الرّجل الصّغير ويوضّح أنّه يقوم بجولة ما بين الجبال، ومن حين لآخر يتوقّف لأخذ صورة تذكاريّة وبعدها يقوم الفاحص بعرض صور واحدة تلو الأخرى ويطلب من المفحوص في كلّ مرّة أن يضع الرّجل في مكان مناسب والذي أخذت منه الصّورة دون أن يغيّر مكانه ويبرّر في كلّ مرّة إجابته:

- الصّورة رقم (01):

المأخوذة في نفس مكان تواجد المفحوص، ففي هذه الحالة المفروض أن تكون الإجابة صحيحة وهذا لتواجده مع الرّجل في نفس الوضعيّة، ويكون تبريره على أنّ الجبل الأحمر على يسار الرّجل، أمّا الأزرق فهو على يمينه والأصفر وراءهما في الوسط. (انظر الملحق رقم (03) الصّورة رقم (01)

- الصّورة رقم (02):

يجب أن يكون الرّجل مائلا نوعا ما عن المفحوص حيث يمكنه التقاط الصّورة التي يلاحظ فيها الجبل الأزرق في المقدّمة على اليمين، الأحمر من الخلف عند الجهة اليسرى، أمّا الأصفر فلا يمكننا رؤيته لتواجده وراء الجبل الأزرق ولصغر حجمه. (انظر الملحق رقم (03) الصّورة رقم (02)

- الصّورة رقم (03):

يكون الرّجل مائلا نوعا ما عن الجبل الأزرق حتّى يتمكّن من رؤية هذا الأخير على الجهة اليسرى، ومن بعيد الجبل الأصفر على الجهة اليمنى، أمّا الأحمر فلا يلاحظ إلاّ جزءا منه خلف الجبل الأزرق. (انظر الملحق رقم (03) الصّورة رقم (03)

- الصّورة رقم (04):

الرّجل وسط الجبلين الأزرق والأصفر بمسافة بعيدة حتّى يتمكّن من رؤية الجبل الأزرق على اليسار والأصفر على اليمين، أمّا الأحمر فهو خلفهما في الوسط. (انظر الملحق رقم (03) الصّورة رقم (04)

- الصّورة رقم (05):

الرّجل يكون وسط الجبلين الأحمر والأصفر حتّى يتمكّن من رؤية الجبل الأحمر على اليمين والأصفر على اليسار، أمّا الأزرق فهو خلفهما في الوسط. (انظر الملحق رقم (03) الصّورة رقم (05)

- الصّورة رقم (06):

الرّجل يقف أمام الجبل الأحمر من بعيد حتّى يتمكّن من رؤية الجبل الأحمر في الوسط، الأصفر خلفه ولا يظهر إلاّ جزء منه، أمّا الأزرق فلا يظهر في الصّورة لتواجده خلف الجبل الأحمر. (انظر الملحق رقم (03) الصّورة رقم (06)

- الصّورة رقم (07):

الرّجل واقف أمام الجبل الأزرق من قريب جدّا لدرجة أنّ الصّورة يظهر فيها الجبل الأزرق قريب جدّا، وجزء صغير من الجبل الأحمر على الجهة اليسرى، وهنا يدخل مفهوم المسافة لذا يجب على المفحوص أن يبرّر إجابته بتحديد قرب الرّجل وبعده عن الجبل. (انظر إلى الملحق رقم (03) الصّورة رقم (07)

- الصّورة رقم (08):

الرّجل قريب جدّا من الجبل الأزرق لكنّه يتّجه أكثر نحو الجهة اليمنى، لهذا يظهر الجبل الأزرق قريب جدّا، والأصفر على الجهة اليمنى من الخلف، أمّا الجبل الأحمر لا يظهر لتواجده خلف الجبل الأحمر. (انظر الملحق رقم (03) الصّورة رقم (08)

- الصّورة رقم (09):

الرّجل خلف الجبل الأصفر من قريب حتّى يتمكّن من أخذ صورة يظهر فيها الجبل الأصفر في المقدّمة وخلفه لا يظهر إلا جزء من الجبلين الأحمر والأزرق. (انظر الملحق رقم (03) الصورة رقم 09).

4. الهدف من اختبار الجبال الثّلاثة:

يفرض على المفحوص أن يدمج في نفس الوقت نظامه الاسقاطي ونظام التّنسيق، كلّ من النّظامين يعتمد على الآخر لتنسيق علاقات التّرتيب والمسافات. وما يميّز هذا الاختبار أنّه يفرض على المفحوص أن يعالج بعدين اسقاطيّين في نفس الوقت (يسار، يمين، وراء وأمام)، ويفرض أيضا تنسيق مواقع عدّة أشياء فيما بينها وهذا بالنّسبة للملاحظ المتحرّك.

5. التّنقيط:

يكون تنقيط الجبال على النّحو التّالي:

- نقطتين (02) للإجابة الصّحيحة مع التّعليل.
- نقطة واحدة (01) للإجابة الصّحيحة دون تعليل
- صفر (0) للإجابة الخاطئة.

3. اختبار المفاهيم الزّمانيّة:

تقديم الاختبار:

صمّم هذا الاختبار من طرف "بولين" (Paulaine) سنة 2009، تتضمّن تساؤلات وحجج مصغّرة على عدّة اختبارات لدراسة صعوبات الوقت عند الأطفال المضطربين (اضطرابات عصبيّة أو نفسيّة أو في اختلال التّطوّر...إلخ).

هذه التّساؤلات تحتوي على خمسين (50) سؤالا يتمحور حول الكيان الزّمني والشّعور بالوقت، وتتميّز بالمدّة الزّمنيّة ومفهوم السّنّ. الهدف من هذه التّساؤلات هو الحصول على نظرة شاملة لتوجّه الطّفل العام للوقت.

يطبّق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ستّة (06) إلى اثني عشر (12) سنة.

ولقد طوّر Paulaine هذه التّساؤلات في 2009 على 179 طفل إضافة إلى ذلك الاختبار أضاف اختبار الإنتاج الإيقاعي لـ"بورال ميزوني" 1966.

يحتوي هذا الاختبار على خمسين (50) بندا موزّعا على سبعة (07) اختبارات في الحساب الإجمالي مقدّر ب 100% وهي موزّعة كالتّالي:

- الموقع في الوقت: عشر (10) بنود.
- التّنظيم والتّتابع: ثماني (08) بنود.
- إنتاج الإيقاعات: بند واحد (01).
- مفهوم السّنّ: ستّة (06) بنود.
- تقييم المدّة: ثلاثة عشر (13) بند.
- استحواذ الهدف: سبعة (07) بنود.
- الشّعور بالوقت: خمسة (05) بنود.

2. الهدف من الاختبار:

يكمن الهدف من هذه التّساؤلات في طرح التّجارب الشّخصيّة للطّفل بعد اختبار إحساسه وطريقته للتّفاعل في دوران الوقت.

هذه البراهين والأسئلة تسمح بتقييم البنية والتّكوين الوقتي للطّفل.

3. التّعليمة:

سوف أطرح عليك بعض الأسئلة وأنت سوف تجيب عليها.

4. طريقة التّصحيح:

- الموقع في الوقت: عشر (10) بنود منقّطة بعشر (10) نقاط.
- التّنظيم والتّتابع: ثمانية (08) بنود منقّطة بسبع عشر (17) نقطة.
- إنتاج الإيقاعات: بند واحد منقّط باثني وأربعين (42) نقطة.
- مفهوم السّنّ: ستّة (06) بنود منقّطة بستّ (06) نقاط.
- تقييم المدّة: ثلاثة عشر (13) بند منقّط بثلاثة عشر (13) نقطة.
- استحواذ الهدف: سبعة (07) بنود منقّطة بسبع (07) نقاط.
- الشّعور بالوقت: خمسة (05) بنود منقّطة بخمس (05) نقاط

الفصل السّابع: عرض وتحليل النّتائج

- تمهيد.

1. عرض وتحليل النّتائج.

1.1. عرض وتحليل النّتائج للحالة الأولى (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة).

2.1. عرض وتحليل النّتائج للحالة الثّانية (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة).

3.1. عرض وتحليل النّتائج الحالة الثّالثة (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة).

أ. عرض وتحليل النّتائج للحالة الرّابعة (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة).

1.1. عرض وتحليل النّتائج للحالة الخامسة (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة).

6.1. عرض وتحليل النّتائج للحالة السّادسة (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة).

8.1. حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الحالات.

8.1. عرض نتائج الحالات السّتّة في الاختبارات (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة):

2. الاستنتاج العام.

- خاتمة.

- قائمه المراجع.

- الملاحق.

تمهيد:

نتعرّض فيما يلي على النّتائج الكمّية والكيفية التي تحصّلنا عليها من خلال تطبيقنا للاختبارات على أفراد عيّنة دراستنا والتي تتمثّل في أطفال مصابين بالشّلل الدّماغي.

1. عرض وتحليل النّتائج:

لدراسة موضوع بحثنا طبّقنا عدّة اختبارات والمتمثّلة في:

اختبار الفهم الشّفهي (O52) واختبار البنية الفضائيّة المتمثّل في اختبار الجبال الثّلاثة واختبار المفاهيم الزّمانيّة.

وحصلنا على مجموعة من النّتائج التي سنعرضها في الجداول التّالية:

1. 1 تقديم الحالة الأولى:

الحالة "ع. فاطمة"، تبلغ من العمر أحد عشر (11) سنة وهي تعاني من شلل دماغي وراثي، تعيش مع والدتها. أمّا والدها توفّي عندما كان عمره اثني وأربعين (42) سنة إثر حادث عمل (سقوطه من فوق سطح العمارة التي تتكوّن من أربعة طوابق). رتبة الحالة هي الأخيرة، هي الرّابعة بحيث لديها ثلاث أخوات أكبر منها.

الحالة الاقتصاديّة والاجتماعيّة للعائلة مضطربة نوعا ما، (الأمّ تعمل في نفس الجمعيّة التي تتواجد فيها ابنتها طبّاخة)، توجد قرابة بين الوالدين (الزوجة ابنة عمة الزّوج).

هناك العديد من الحالات في العائلة تعاني من الشّلل الدّماغي (أخت الحالة، أخ الأب وأخت جدّ الأب)، الحالة لديها أربع (04) سنوات من التّكفّل في جمعيّة "إيثران" في معاتقة، أي منذ كان عمرها سبع (07) سنوات من 2017.

أ. فترة الحمل:

الحمل كان مرغوبا فيه، الحالة النّفسيّة والصّحّيّة للأمّ كانت جيّدة، تناولت بعض الأدوية (الفيتامينات) التي أعطتها لها مختصّة أمراض النّساء والتّوليد.

ب. فترة الولادة:

كانت قيصريّة، أمّا الولادة كانت صعبة استوجبت الملاقط.

أ. فترة بعد الولادة:

كانت تعاني من حمّى بحيث تصل إلى دخولها إلى المستشفى، حتّى إنّ في سنّ السّابعة (07) خضعت لعمليّة تعديل اعوجاج العمود الفقري، كما أنّها تعاني من مشكل سيلان اللّعاب واضطرابات نطقيّة.

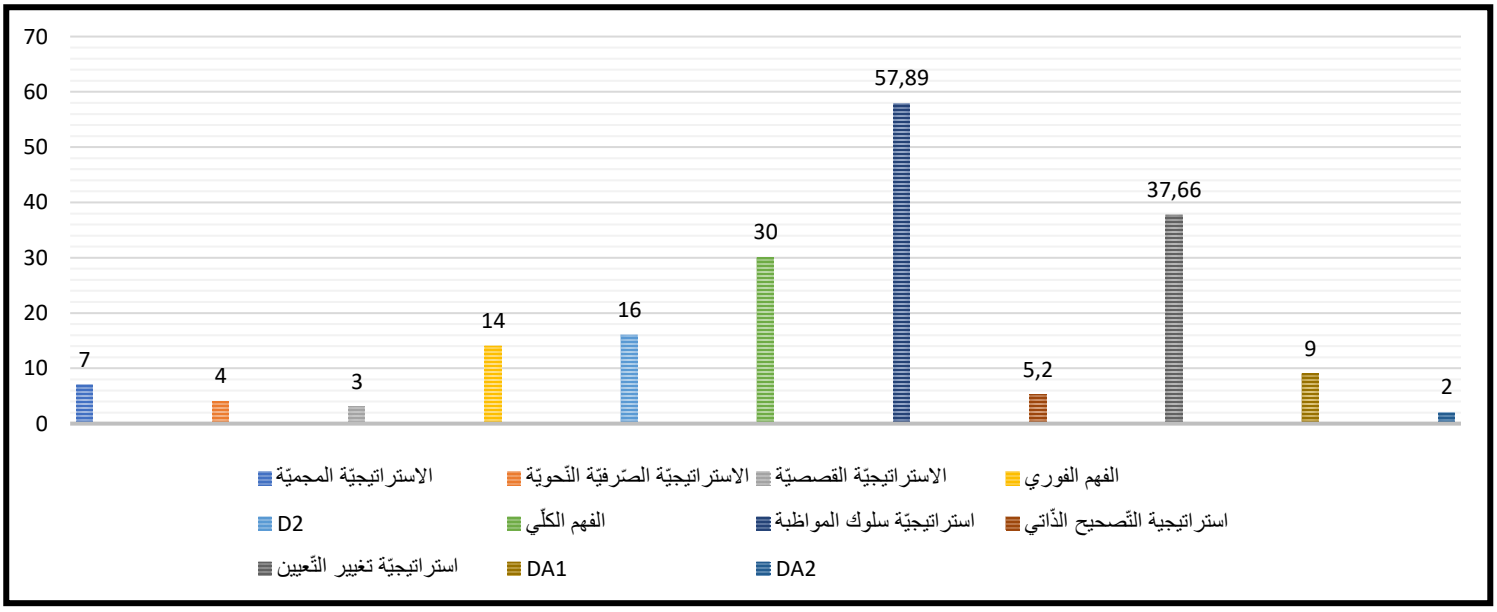
- الرّضاعة: كانت تعاني من صعوبة المصّ ومشاكل في البلع.
- النّموّ النّفسي الحركي:
  - الابتسامة: ثلاثة (03) أشهر.
  - الجلوس: عام وشهر.
  - الحبو: عامين (02).
  - المشي: عامين (02) لكن مشي متعسر.
  - النّظافة: تلبس حفّاظات إلى حدّ الآن أحد عشر (11) سنة.
- النّموّ اللّغوي:
  - المناغاة: قالت الأمّ إنّها لا تتذكّر بالتّحديد.
  - الكلمة الأولى: عام ونصف (1.5).
  - الجملة الأولى: حوالي عامين ونصف (2.5).

1.2 عرض نتائج الحالة الأولى:

1.1.1. عرض نتائج الحالة الأولى في اختبار الفهم الشّفهي (O52):

المستويات	الاستراتيجيّة المعجميّة (L)	الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M-S)	الاستراتيجيّة القصصيّة (C)	الفهم الفوري (N1)	D2	الفهم الكلّي	استراتيجيّة سلوك المواظبة (P)	استراتيجية التّصحيح الذّاتي (A-C)	استراتيجيّة تغيير التّعيين	DA1	DA2
النّتائج	07	04	03	14	16	30	57.89	5.2	37.66	09	02
النّسبة %	41.17	17.39	25	26.92	30.76	57.67	57.89	5.2	37.66	09	02

- جدول رقم (08): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الأولى -



- أعمدة بيانيّة رقم (01): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الأولى -

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ الحالة الأولى تحصّلت على $\frac{7}{17}$ صحيحة في الاستراتيجيّة المعجميّة و $\frac{4}{23}$ في الاستراتيجيّة الصرفيّة النّحويّة و $\frac{3}{12}$ في الاستراتيجيّة القصصيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

اتضح من خلال نتائج الحالة الأولى أنّ الحالة اعتمدت على الفهم الكلّي أكثر من الفهم الفوري، هذا يعني أنّها لم تتمكّن من فهم بعض الملفوظات من الوهلة الأولى (التّعيين الأوّل). فيما يخصّ الفهم الفوري (N1) تحصّلت الحالة على $\frac{14}{52}$ وهي نسبة ضئيلة جدّا. نلاحظ أنّ الحالة اعتمدت على الاستراتيجيّة المعجميّة ثمّ الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة ثمّ الاستراتيجيّة القصصيّة.

فيما يخصّ الاستراتيجيّة المعجميّة (L) حصلت الحالة على $\frac{7}{17}$ وهي نسبة متوسّطة نوعا ما باعتبار أنّ الاستراتيجيّة تحتوي على مفردات بسيطة وسهلة للفهم ولا تحتوي على قواعد لغويّة معقّدة. من بين الملفوظات التي تمكّنت من فهمها: "الولد يجري"، هذه العبارة تعرف مفردات لغويّة سهلة تفهم من الوهلة الأولى.

أمّا المفردات التي لم تتمكّن منها: "الكلب أمام الكرسي".

أمّا الاستراتيجيّة الثّانية المتمثّلة في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة، تحصّلت الحالة على $\frac{4}{23}$ وهي نسبة ضعيفة جدّا، حيث لم تتمكّن الحالة من فهم الجمل لأنّها تحتوي على كفاءة نحويّة صرفيّة عليا، إذ لم تتمكّن من التّعرّف على النّظام الصّرفي الخاص بالكلمات هذا ما أدّى إلى صعوبة الفهم. من بين الجمل التي لم تتمكّن منها: "القطّ الذي جذبته من ذيله خبشني".

أخيرا الاستراتيجيّة القصصيّة أين نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{3}{12}$ وهي نسبة ضئيلة جدّا، نلاحظ أنّها واجهت صعوبات فيما يتعلّق بملفوظتها وتعتبر أصعب استراتيجيّة إذ لم تستطع من

فهم أغلبية الجمل، ومثال على ذلك: "أخبّئ الشّاحنة التي كسرت عجلاتها"، باعتبار هذه الجمل طويلة تتكوّن من العديد من الحوادث.

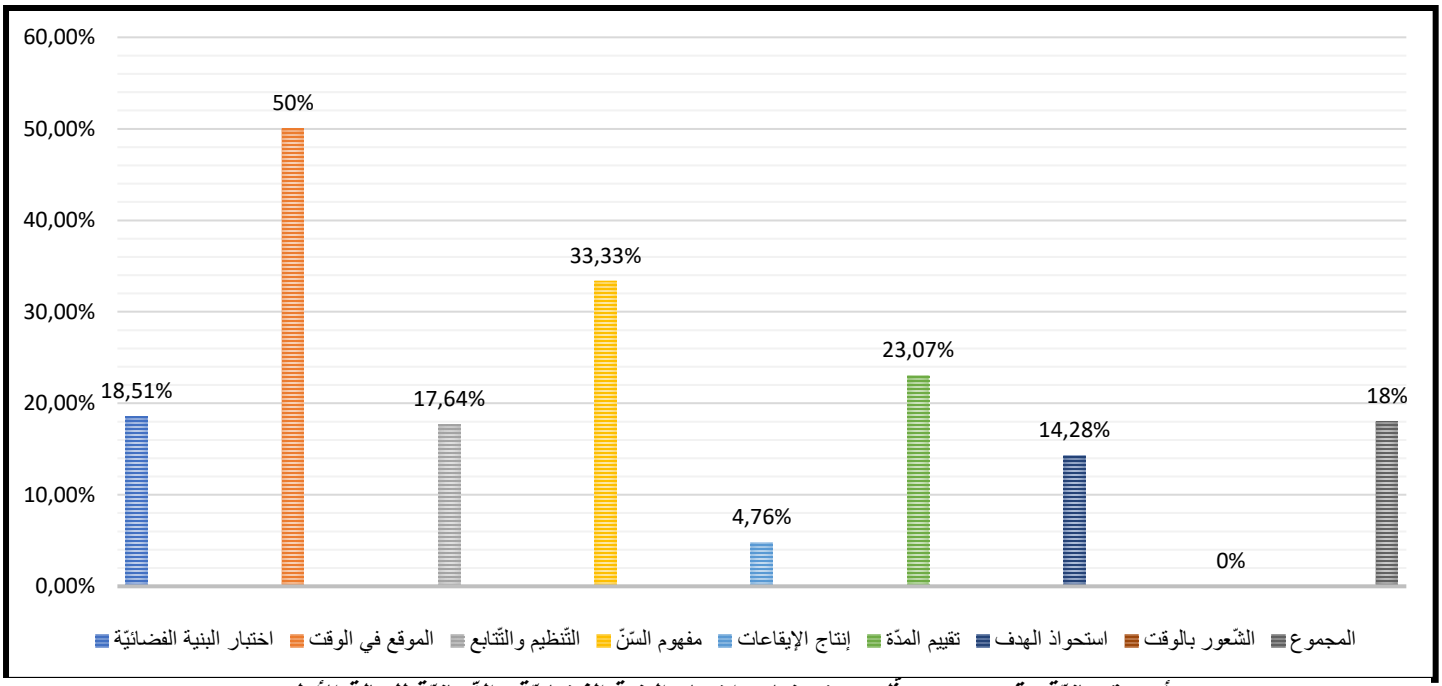
أمّا فيما يخصّ الفهم الكلي (N2)، تحصّلت الحالة على $\frac{30}{52}$ وهذا ما يدلّ على أنّ الحالة اعتمدت على سلوك التّعيين الثّاني، وهذا ما يظهر من خلال سلوك المواظبة P = 57.89 وهي نسبة مرتفعة، نلاحظ أنّ الحالة واجهت عدّة أخطاء في التّعيين الأوّل حيث أنّها تهمل التّعليمة وتقدّم أجوبة عشوائيّة.

من خلال النّتائج نلاحظ أنّ الحالة الأولى تحصّلت على A-C = 5.2 في سلوك التّصحيح الذّاتي، بينما تحصّلت على CD = 37.66 في سلوك تغيير التّعيين، تعتبر النّسبة مرتفعة لتغييره للإجابة حيث أنّه يعيّن بطريقة عشوائيّة لا يعي ما يسمعه.

2.1.1عرض نتائج الحالة الأولى في اختبار البنية الفضائيّة والبنية الزّمانيّة:

النّتائج / الاختبار		عدد الإجابات الصّحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	النّسبة المئويّة للإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة للإجابات الخاطئة
اختبار البنية الفضائيّة		$5/_{27}$	22	18.51%	81.48%
بنود اختبار البنية الزّمانيّة	الموقع في الوقت	$5/_{10}$	5	50%	50%
	التّنظيم والتّتابع	$3/_{17}$	14	17.64%	82.35%
	مفهوم السّنّ	$2/_{6}$	4	33.33%	66.66%
	إنتاج الإيقاعات	$2/_{42}$	40	4.76%	95.23%
	تقييم المدّة	$3/_{13}$	10	23.07%	76.92%
	استحواذ الهدف	$1/_{7}$	6	14.28%	85.71%
	الشّعور بالوقت	$0/_{5}$	5	0%	100%
	المجموع	$18/_{100}$	$82/_{100}$	18%	82%

- جدول رقم (09): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الأولى -



- أعمدة بيانيّة رقم (02): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الأولى -

I. تحليل نتائج اختبار البنية الفضائيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال نتائج الحالة الأولى أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{5}{27}$ إجابة صحيحة بينما تحصّلت على $\frac{22}{27}$ إجابة خاطئة في اختبار الجبال الثّلاثة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الحالة الأولى تحصّلت على $\frac{5}{27}$ إجابة صحيحة وهي نسبة ضئيلة جدّا بنسبة تمثّلت بـ 18.5%. أمّا عدد الإجابات الخاطئة فكانت $\frac{22}{27}$ بنسبة تقارب 81.48%، وهي نسبة مرتفعة جدّا، نلاحظ في هذه الحالة أنّها تواجه صعوبة في تحديد الأبعاد المكانيّة ولا يميّز بين الشّرق والغرب، أمام ووراء.

كما أنّه يواجه صعوبة في تحديد الألوان، وهذا ما لاحظناه أثناء تطبيق الاختبار فلا يعرف كيف يميّز بين الجبل الأزرق والأحمر والأصفر، وعندما نقوم بصياغة التّعليمة فإنّه يضع يده على كل الجبال (إجابات عشوائيّة).

II.تحليل نتائج اختبار البنية الزّمانيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ الحالة الأولى تحصّلت في بنود الاختبار على نتيجة $\frac{18}{100}$ وهي ما يعادل 18%.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الأولى أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على بنود كلّ الاختبار وهذا ما لاحظناه في بند الشّعور بالوقت، إذ تحصّلت الحالة على 0 نقطة وهذا ما يعني أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على تعليمات البند، إذ يعتبر هذا البند من أصعب بنود الاختبار. من بين التّعليمات التي نجدها فيه هذا البند: "متى تكون عطلة المولد النّبوي الشّريف؟".

أيضا: إنّها السّاعة 10:00، إذا قدّمنا عقرب السّاعة بـ 1 سا فوق السّاعة 11:00، هل تقدّمت بالعمر؟ لماذا؟"، تعتبر هذه التّعليمات معقّدة.

أمّا فيما يخصّ بند استحواذ الهدف تحصّلت الحالة على $\frac{1}{7}$ بنسبة 14.28%، وهي نسبة ضعيفة جدّا إذ لم تستطع الحالة من فهم التّعليمات كونها تحتاج إلى مستوى عالي جدّا. من بين الأمثلة: "في العام كم يوجد من يوم؟، في القرن كم يوجد من عام؟".

بينما تحصّلت على نقطة $\frac{3}{13}$ في بند تقييم المدّة بنسبة 23.07%، تعتبر هذه النّتيجة ضعيفة. في هذا البند نلاحظ أنّ الحالة لم تستطع تقييم المدّة والتّعرّف على الوقت: "كم يدوم اليوم الواحد؟"، "كم يستمرّ وقت الجمعة؟".

نلاحظ أنّها حصلت على نفس النّتيجة في بند التّنظيم والتّتابع $\frac{3}{17}$ بنسبة 17.64%، أمّا بند مفهوم السّن وإنتاج الإيقاعات حصلت على $\frac{2}{6}$ و $\frac{2}{42}$ وهي نسبة ضئيلة جدّا، لاحظنا أنّ الحالة في هذين البندين لم تستطع تتبّع الصّوت وإنتاج الإيقاعات حسب التّعليمات المطلوبة.

أمّا أكبر نسبة تحصّلت عليها الحالة فكانت في بندي التّموقع في الوقت $\frac{5}{10}$ بنسبة 50% وهي نسبة متوسّطة كون أنّ بعض التّعليمات تعتبر سهلة نوعا ما.

من خلال تطبيق الاختبار لاحظنا أنّ سلوك الحالة يتّسم بعدم الاستقرار وعدم التّركيز للتّعليمات، إذ يجب إعادة صياغة التّعليمات أكثر من مرّة.

2. 2 تقديم الحالة الثّانية:

الحالة "ب.ماسينيسا"، يبلغ من العمر أحد عشر (11) سنة، يعاني من شلل دماغي بسبب إصابته (AVC) عندما كان عمره شهرا.

يعيش مع عائلته المكوّنة من الأب الذي يعمل عون أمن، أمّا الأمّ (ربّة بيت)، ولديه أخت كبيره تبلغ من العمر ستّة عشر (16) سنة. وهو الطّفل الثّاني في عائلته. المستوى الاجتماعي والاقتصادي للعائلة جيّد. لا توجد قرابة بين الوالدين، الطّفل لديه سنة واحدة (01) من دخوله إلى تلك الجمعيّة (جمعيّة المعاقين في واقنون)، بحيث كان يتابع عند أخصّائيّة أرطوفونيّة في قريته لمدّة ثلاث (03) سنوات.

أ. فترة الحمل:

كانت طبيعيّة.

ب. فترة الولادة:

كانت طبيعيّة.

ب. فترة بعد الولادة:

إصابة الطّفل بـ (AVC) عندما كان عمره شهرا.

في عمر تسع (09) سنوات دخل الطّفل إلى المستشفى لمدّة خمس وأربعين (45) يوما بسبب اعوجاج في قدمه اليسرى الذي سبّب له الألم والحمّى.

- الرّضاعة: طبيعيّة لمدّة ستّة (06) أشهر ثمّ اصطناعيّة.

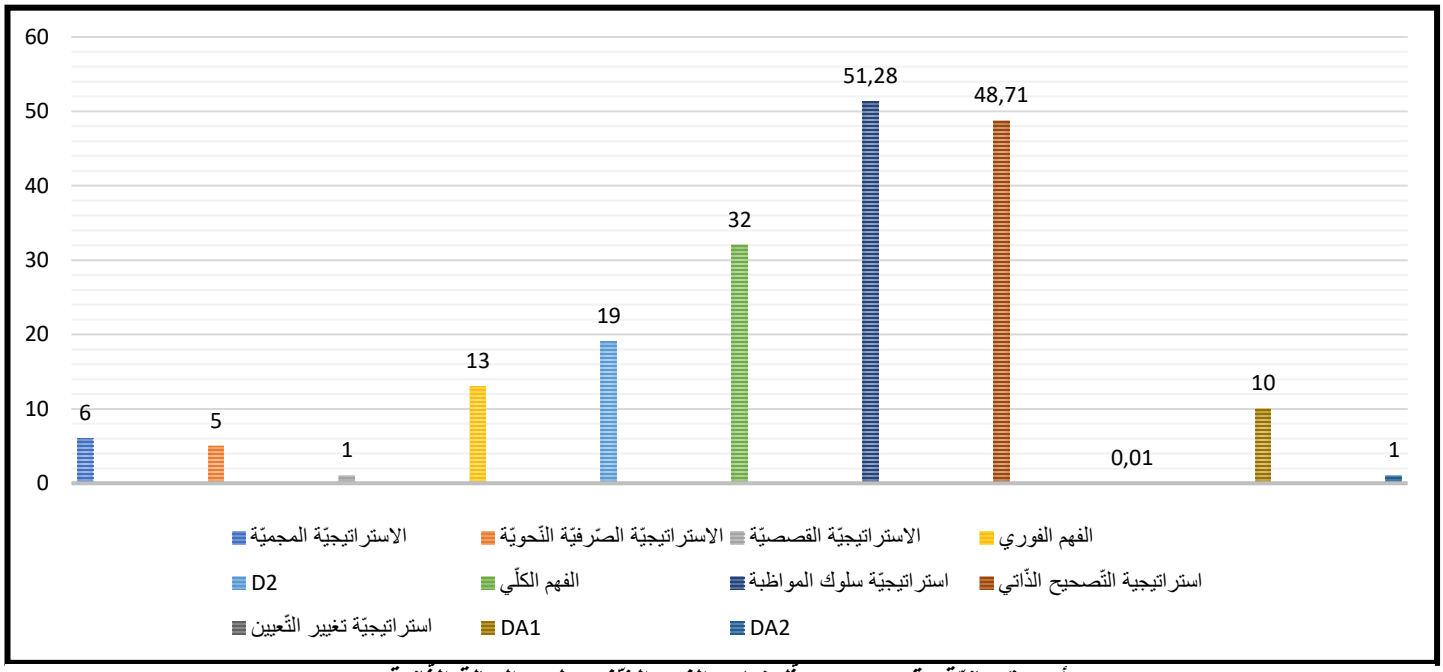
- النّموّ النّفسي الحركي:
  - الابتسامة: ثلاثة (03) أشهر.
  - الجلوس: كانت متأخّرة، لم تذكر السّنّ بالتّحديد.
  - الحبو: متأخّرة.
  - المشي: في سنّ ثمانية عشر (18) شهرا.
  - النّظافة: اكتسب النّظافة في سنّ ستّ (06) سنوات.
- النّموّ اللّغوي:
  - المناغاة: في أربعة (04) أشهر.
  - الكلمة الأولى: سنة واحدة (01).
  - الجملة الأولى: سنة ونصف (1.5).

2.1. عرض نتائج الحالة الثّانية:

1.2.1. عرض نتائج الحالة الثّانية في اختبار الفهم الشّفهي (O52):

المستويات	الإستراتيجيّة المعجميّة (L)	الإستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M-S)	الإستراتيجيّة القصصيّة (C)	الفهم الفوري (N1)	D2	الفهم الكلّي	إستراتيجيّة سلوك المواظبة (P)	إستراتيجيّة التّصحيح الذّاتي (A-C)	إستراتيجيّة تغيير التّعيين	DA1	DA2
النّتائج	06	05	01	13	19	32	51.28	48.71	0.01	10	01
النّسبة %	35.29	21.73	8.33	25	36.53	61.53	95.07	48.71	0.01	10	01

- جدول رقم (10): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّانية –



- أعمدة بيانيّة رقم (03): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّانية -

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال نتائج الجدول أنّ الحالة الثّانية تحصّلت على $\frac{6}{17}$ إجابة صحيحة في الاستراتيجيّة المعجميّة، $\frac{5}{23}$ في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة و $\frac{3}{12}$ في الاستراتيجيّة القصصيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

اتّضح من خلال نتائج الحالة الثّانية أنّ الحالة اعتمدت على الفهم الكلّي (N2) أكثر من الفهم الفوري، وهذا يعني أنّ الحالة لم تتمكّن من فهم التّعليمات من الوهلة الأولى.

فيما يخصّ الفهم الفوري (N1) تحصّلت الحالة على $\frac{13}{52}$ وهي نسبة ضعيفة جدّا وهذا ما يظهر في الاستراتيجيّات التّالية:

فيما يخصّ الاستراتيجيّة المعجميّة (L) تعتبر أعلى استراتيجيّة أين تحصّلت الحالة على $\frac{6}{17}$ وهي درجة لا بأس بها، استطاعت الحالة الإجابة على بعض التّعليمات وفهمها وذلك لسهولة

المفردات فلا تحتوي على جمل معقّدة فتستطيع الحالة فهم المقصود من خلال سياق المفردات. من بين التّعليمات التي استطاعت الإجابة عليها نجد: "ذهب السّيد - الولد يلعب"، استطاعت الحالة هنا من فهم مقصود التّعليمة من خلال سياقها وذلك لسهولة ألفاظها.

أمّا الاستراتيجيّة الثّانية فكانت الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة، تحصّلت الحالة على $\frac{5}{23}$ وهي نسبة ضعيفة جدّا، نلاحظ في هذه الاستراتيجيّة أنّ الحالة عجزت على الإجابة على التّعليمات وذلك لعدم قدرتها على تفكيك ما سمعته كون هذه الاستراتيجيّة تحتوي مفردات صرفيّة نحويّة معقّدة (تحتوي على كفاءة نحويّة عليا)، أيضا من خلال النّتائج لاحظنا أنّ الحالة تعجز عن التّفريق بين الوحدات الزّمانيّة والمكانيّة وهذا ما يظهر لنا من : "السّيارة تحت السّرير": هنا لم تدرك الحالة المعلومات المسموعة بشكل جيّد باعتبار الجملة تمثّل ظروف المكان والزّمان) قد لم يكتسبها في مرحلة التّعلّم.

فيما يتعلّق بالاستراتيجيّة القصصيّة فهي تحتلّ المرتبة الأخيرة لدى الحالة إذ تحصّلت على $\frac{1}{12}$ وهي نسبة ضعيفة جدّا (دون المتوسّط). نجد أنّ الحالة واجهت صعوبات فيما يتعلّق بالملفوظات إذ تعتمد هذه الاستراتيجيّة على فهم المحادثات والقدرة على معالجة البنية اللّغويّة (أفعال، فاعل، صفة). من بين هذه الجمل: "أخبّئ الشّاحنة التي كسرت عجلاتها"، قد تعود صعوبة الجملة بسبب طولها وهذا ما لاحظناه أنّ الحالة لا تستطيع تذكّر كلّ المفردات.

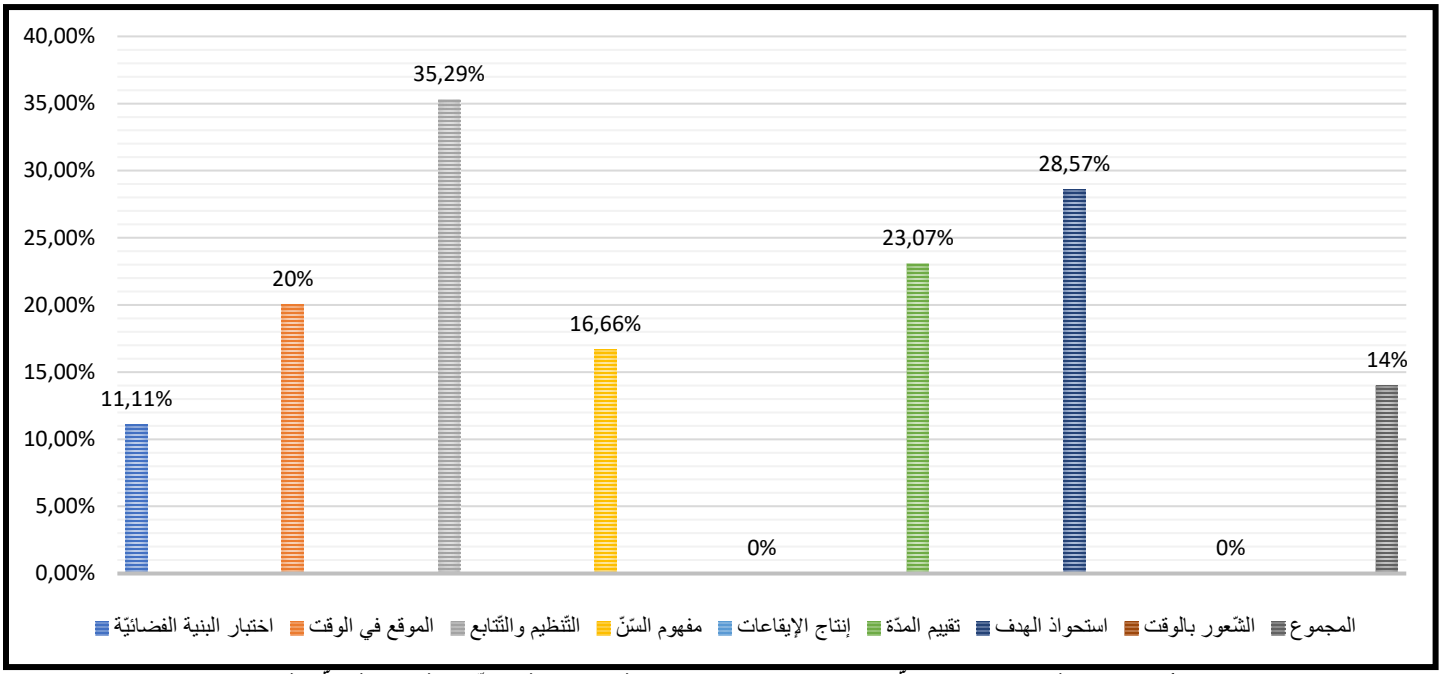
أمّا فيما يخصّ الفهم الكلّي (N2)، تحصّلت الحالة على $\frac{32}{52}$ وهذا ما يدلّ على أنّ الحالة اعتمدت على سلوك التّعيين الثّاني، وهذا ما يظهر من خلال سلوك المواظبة P = 51.28% وهي درجة مرتفعة، نلاحظ أنّ الحالة واجهت عدّة أخطاء في التّعيين الأوّل، كما أنّ الحالة تركّز على الجزء وتهمل الكلّ، أي عند سماع بداية الكلمة تندفع نحو الجواب ومن حين لآخر يسلك اتّجاه آخر خارج عن الموضوع.

من خلال النّتائج نلاحظ أنّ الحالة الثّانية تحصّلت على A-C = 48.71% في سلوك التّصحيح الذّاتي بينما حصّلت على C-D = 0.01% في سلوك تغيير التّعيين.

2.2.1. عرض نتائج الحالة الثّانية في اختبار البنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة:

النّتائج / الاختبار		عدد الإجابات الصّحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	النّسبة المئويّة للإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة للإجابات الخاطئة
اختبار البنية الفضائيّة		$3/27$	24	%11.11	%88.88
بنود اختبار البنية الزّمانيّة	الموقع في الوقت	$2/10$	8	20%	%80
	التّنظيم والتّتابع	$6/17$	11	%35.29	%64.70
	مفهوم السّنّ	$1/6$	5	%16.66	%83.33
	إنتاج الإيقاعات	$0/42$	42	%0	100%
	تقييم المدّة	$3/13$	10	%23.07	76.92%
	استحواذ الهدف	$2/7$	5	%28.57	71.42%
	الشّعور بالوقت	$0/5$	5	%0	100%
	المجموع	$14/100$	$89/100$	%14	%89

جدول رقم (11): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّالثة –



- أعمدة بيانيّة رقم (04): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّانية -

I. تحليل نتائج اختبار البنية الفضائيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال نتائج الحالة الثّانية أنّه تحصّلت على $\frac{3}{27}$ إجابة صحيحة، بينما تحصّلت على $\frac{24}{27}$ إجابة خاطئة في اختبار الجبال الثّلاثة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الحالة الثّانية تحصّلت على $\frac{3}{27}$ إجابة صحيحة وهي نسبة ضعيفة جدّا بنسبة تمثّلت بـ 11.11%، أمّا عدد الإجابات الخاطئة فتمثّلت في 24 إجابة خاطئة بنسبة 88.88%، ونلاحظ أنّ عدد الإجابات الخاطئة مرتفع جدّا، نلاحظ في هذه الحالة أنّها تواجه صعوبة في تمييز الأبعاد المكانيّة (أمام - وراء)، نلاحظ أنّ الحالة لا تركّز على التّعليمات وتعطي إجابات عشوائيّة.

II.تحليل نتائج اختبار البنية الزّمانيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ الحالة الثّانية تحصّلت في بنود الاختبار على نتيجة $\frac{14}{100}$ وهي ما يعادل 14%.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الثّانية أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على بنود كلّ الاختبار، وذلك لصعوبة فهمه للتّعليمات والمضمون، وهذا ما لاحظناه في كلّ من بند إنتاج الإيقاعات إذ تحصّلت على $\frac{0}{42}$ وكذلك بند الشّعور بالوقت $\frac{0}{5}$ ، لاحظنا أنّ الحالة في هذين البندين عجزت عن تقديم إجابات رغم المحاولات العديدة وتبسيط التّعليمات. أمّا فيما يخصّ البنود الأخرى فقد حصل على $\frac{3}{13}$ نقاط في بند تقييم المدّة بنسبة بلغت 23.07%، وهي نسبة ضعيفة جدّا، في هذا البند نلاحظ أنّ الحالة لم تستطع التّعرّف على المدّة وذلك من خلال "إذا غادرت المنزل بالسّيّارة، بعد كم من كلم عليك القيام به".

ونجد نفس النّتيجة تحصّلت عليها في بند استحواذ الهدف $\frac{2}{7}$ بنسبة 28.57 %، تعتبر نسبة متدنّية جدّا وذلك لصعوبة التّعليمات إذ تحتاج إلى مستوى عالي.

وتحصّلت على $\frac{2}{10}$ بنسبة 20% وهي نسبة ضعيفة جدّا، ونلاحظ أنّ الحالة عجزت عن تحديد الوقت إذ لم تستطع التّمييز بين اليوم الماضي واليوم الحاضر وهذا ما نلاحظه فيما يلي: "في أيّ يوم من أيّام الأسبوع سيكون غدا".

أمّا بند مفهوم السّن فتحصّلت على $\frac{1}{6}$ بنسبة 16.66%، نلاحظ أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على التّعليمات وذلك لصعوبة التّعليمات وهذا من خلال "في أيّ سنّ نصبح شيوخا".

أمّا أعلى نقطة تحصّلت عليها فكانت في بند التّنظيم والتّتابع.

من خلال تطبيق الاختبار لاحظنا أنّ الحالة لم تكن تركّز على التّعليمات وغالبا ما تخرج عن الموضوع وتتحدّث عن أشياء أخرى.

3. تقديم الحالة الثّالثة:

الطّفل "ش.ماسينيسا"، المولود في 25 جويلية 2013 بتيزي وزو، عمره الحالي أحد عشر (11) سنة، وهو الطّفل الوحيد لعائلته، الأمّ والأب ليس لديهما قرابة، كما أنّ سنّ الأمّ والأب لم يتجاوز أربعين (40) سنة، المستوى التّعليمي للأب ثانوي والمستوى التّعليمي للأمّ ابتدائي (ماكثة بالبيت).

أ. فترة الحمل:

الأمّ كانت مصابة بالسّكري أثناء الحمل مع ارتفاع ضغط الدّمّ. ذكرت الأمّ أنّها تتناول الأدوية حول السّكّري وكذلك بعض الفيتامينات التي أعطتها لها طبيبة أمراض النّساء والتّوليد.

ب. فترة الولادة:

كانت ولادة قيصريّة، وكذلك تعرّض الطّفل لنقص الأكسجين أثناء الولادة ممّا تسبّب له في إصابته بالشّلل الدّماغي، بحيث بقي الطّفل في الإنعاش لمدة خمسة عشر (15) يوما.

ت. فترة بعد الولادة:

كانت مضطربة، الطّفل يعاني من الألم والحمّى واضطرابات في النّوم.

- الرّضاعة: كانت طبيعيّة.
- النّمو النّفسي الحركي:
  - الابتسامة: سبعة (07) أشهر
  - الجلوس: سنتين (02).
  - المشي: خمس (05) سنوات بصعوبة وبالتّالي يحتاج المساعدة.
  - النّظافة: لا يستطيع الذّهاب إلى الحمّام، فبالتّالي يلبس حفّاضات.
- النّمو اللّغوي:
  - المناغاة: الشّهر الأوّل.
  - الكلمة الأولى: سبعة (07) أشهر، والكلمات البسيطة عشرة (10) أشهر.

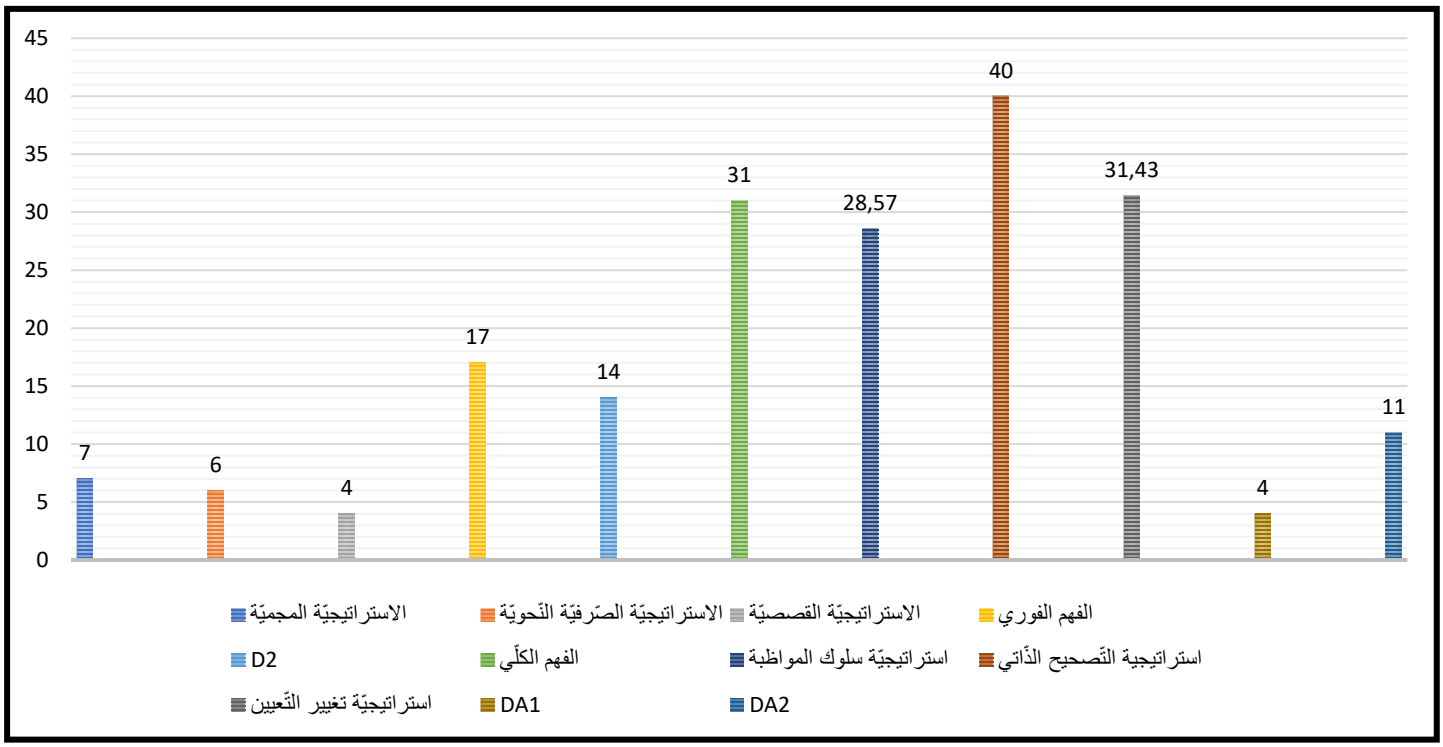
- الجملة الأولى: ثلاث (03) سنوات.

3.1. عرض نتائج الحالة الثّالثة:

1.3.1. عرض نتائج الحالة الثّالثة في اختبار الفهم الشّفهي (O52):

المستويات	الاستراتيجيّة المعجميّة (L)	الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M-S)	الاستراتيجيّة القصصيّة (C)	الفهم الفوري (N1)	D2	الفهم الكلّي	استراتيجيّة سلوك المواظبة (P)	استراتيجيّة التّصحيح الذّاتي (A-C)	استراتيجيّة تغيير التّعيين	DA1	DA2
النّتائج	07	06	04	17	14	31	28.57	40	31.43	4	11
النّسبة %	41.17	26.08	33.33	32.69	26.92	59.61	53.84	40	31.43	4	11

- جدول رقم (12): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّالثة -



- أعمدة بيانيّة رقم (05): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الثّالثة -

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ الحالة الثّالثة تحصّلت على $\frac{7}{17}$ في الاستراتيجيّة المعجميّة و $\frac{6}{23}$ في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة و $\frac{4}{12}$ في الاستراتيجيّة القصصيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الثّالثة أنّ الحالة اعتمدت على الفهم الكلّي أكثر من الفهم الفوري، لم تستطع فهم التّعليمات.

أوّل استراتيجيّة هي الاستراتيجيّة المعجميّة (L) نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{7}{17}$ وهي درجة متوسّطة باعتبار أنّ الاستراتيجيّة على مفردات بسيطة وسهلة للفهم لا تحتوي على قواعد لغويّة معقّدة، نلاحظ أنّ الحالة في هذه الاستراتيجيّة تستطيع فهم تعليمات البنود من خلال صياغة

التّعليمة. من بين الكلمات التي استطاع التّعرّف عليها من الوهلة الأولى نجد ما يلي: "عصافير تطير".

أمّا الاستراتيجيّة الثّانية المتمثّلة في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة تحصّلت الحالة على $\frac{6}{23}$ وهي نسبة لا بأس بها، أمّا التّعليمات الأخرى فوجدت الحالة صعوبة في فهمها والإجابة عليها وذلك لعدم التّعرّف على النّظام الصّرفي الخاص بالكلمات نظرا لاحتوائها على كفاءة صرفيّة نحويّة عليا. من بين الجمل التي لم تتمكن من الإجابة عليها نجد: "السّيّارة التي تتبعها الشّاحنة".

أمّا فيما يخصّ الاستراتيجيّة القصصيّة أين نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{4}{12}$ وهي نسبة ضئيلة جدّا، نلاحظ أنّها واجهت صعوبات فيما يتعلّق بملفوظاتها وتعتبر أصعب استراتيجيّة إذ لم تستطع فهم غالبيّة الجمل وذلك راجع إلى طولها ومثال على ذلك: "الباخرة التي في الميناء لها شراعات". نلاحظ أنّ في هذه الجملة الحالة لم تكتسب بعد مفهوم بعض المفردات ككلمة "شراعات"، "الميناء" ممّا يصعّب عملية الفهم.

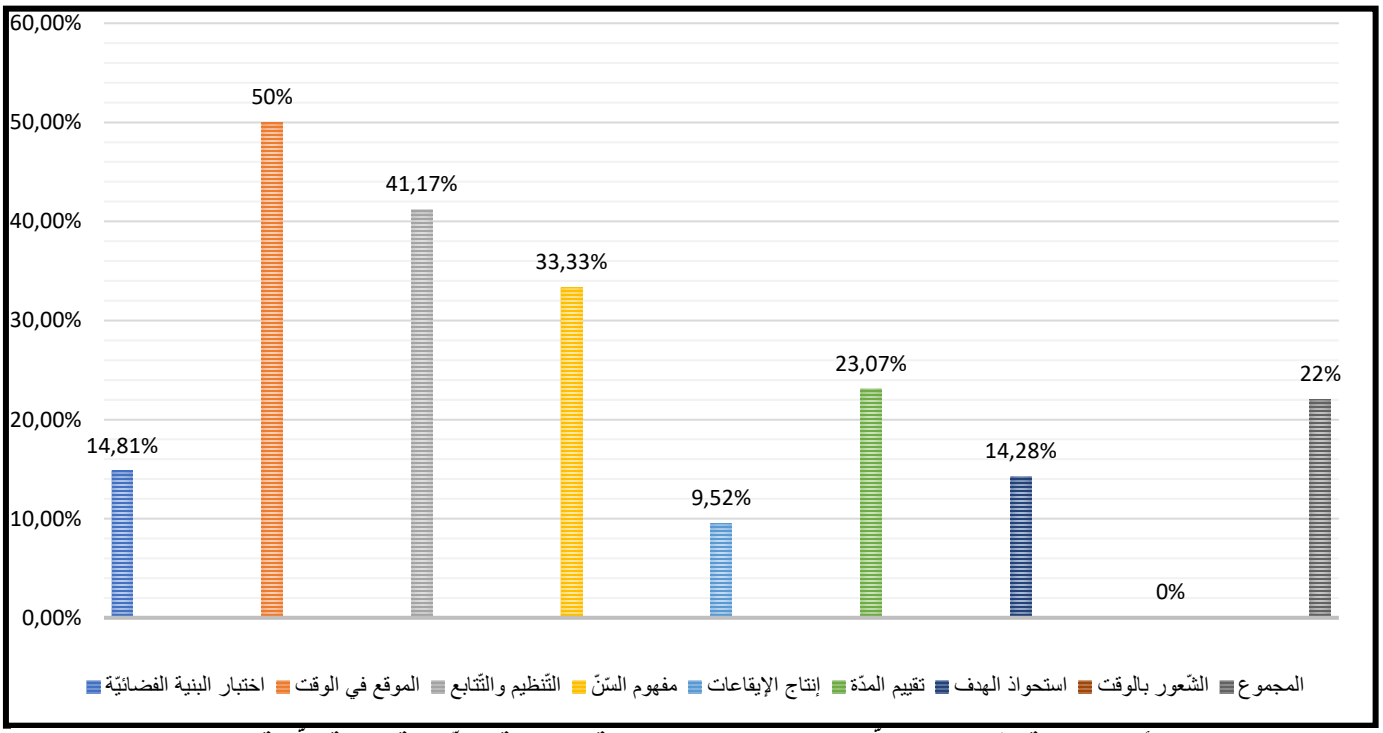
أمّا فيما يخصّ الفهم الكلّي (N2) تحصّلت الحالة على $\frac{31}{52}$ نلاحظ أنّ هذه الدّرجة مرتفعة مقارنة بالفهم الفوري وهذا ما يظهر من خلال سلوك المواظبة P = 28.57، وهي نسبة مرتفعة نلاحظ أنّ الحالة واجهت عدة أخطاء في التّعيين الأوّل.

من خلال النّتائج نلاحظ أنّ الحالة الثّالثة تحصّلت على 40 درجة في سلوك التّصحيح الذّاتي بينما تحصّلت على 31.43 في سلوك تغيير التّعيين، تعتبر النّسبة مرتفعة لتغييره للإجابة.

2.3.1. عرض نتائج الحالة الثّالثة في اختبار البنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة:

النّتائج / الاختبار		عدد الإجابات الصّحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	النّسبة المئويّة للإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة للإجابات الخاطئة
اختبار البنية الفضائيّة		$^{4}/_{27}$	23	%14.81	%88.88
بنود اختبار البنية الزّمانيّة	الموقع في الوقت	$^{5}/_{10}$	5	50%	%50
	التّنظيم والتّتابع	$^{7}/_{17}$	10	%41.17	%58.82
	مفهوم السّنّ	$^{2}/_{6}$	4	%33.33	%66.66
	إنتاج الإيقاعات	$^{4}/_{42}$	38	%9.52	%90.47
	تقييم المدّة	$^{3}/_{13}$	10	%23.07	%76.92
	استحواذ الهدف	$^{1}/_{7}$	6	%14.28	%85.71
	الشّعور بالوقت	$^{0}/_{5}$	5	%0	100%
	المجموع	$^{22}/_{100}$	$^{78}/_{100}$	%22	%78

- **جدول رقم (13): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّالثة -**



- أعمدة بيانيّة رقم (06): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الثّالثة -

I. تحليل نتائج اختبار البنية الفضائيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال نتائج الحالة الثّالثة أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{4}{27}$ إجابة صحيحة بينما تحصّلت على $\frac{24}{27}$ إجابة خاطئة في اختبار البنية الفضائيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الحالة الثّالثة تحصّلت على $\frac{4}{27}$ إجابه صحيحة بنسبة 14.81% وهي نسبة ضئيلة جدّا أمّا عدد الإجابات الخاطئة فكانت $\frac{24}{27}$ بنسبة 88.88% وهي نسبة مرتفعة جدّا مقارنة بعدد الإجابات الصّحيحة التي أجاب عليها.

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الثّالثة تواجد صعوبة في تحديد موقع الجبال الثّلاثة حسب الوضعيّات.

II. تحليل نتائج اختبار البنية الزّمانيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ الحالة الثّالثة تحصّلت في بنود الاختبار على نتيجة $\frac{22}{100}$ وهي ما يعادل 22%.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الثّالثة أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على بنود كلّ الاختبار وهذا ما لاحظناه في بند الشّعور بالوقت إذ نلاحظ أنّ الحالة واجهت صعوبة في الإجابة على تعليمات البنود مما أدّى إلى حصول الحالة على نتيجة $\frac{0}{5}$ إذ يعتبر هذا البند من أصعب البنود، من بين

التّعليمات نجد: "متى سيكون عيد ميلادك القادم؟"، حيث لاحظنا أنّ الحالة لا تميّز بين العمر الحالي حتى يجيب على هذه التّعليمة. كما تراوحت النّتيجة بين نقطة واحدة (01) ونقطتين (02) في استحواذ الهدف $\frac{1}{7}$ وهي نقطة ضعيفة جدّا، واجهت الحالة صعوبات لصعوبة التّعليمات التي تركّز على شعور الحالة بالوقت من بين الإجابات نجد: "كم يوجد من دقيقة في السّاعة؟"

أمّا فيما يخصّ بند مفهوم السّن فتحصّلت الحالة على $\frac{2}{6}$ وهي نقطة ضئيلة جدّا، اعتمد هذا البند على قدرة إدراك الحالة لسنّه وبالنّسبة للحالة لاحظنا أنّها لا تستطيع أن تميّز بين عمرها الحقيقي فحساب العمر متوقّف في سبع (07) أو ستّ (06) سنوات. واجهت الحالة صعوبات في هذا البند لصعوبة التّعليمات وهذا ما نجده في: "كم هو عمرك السّنة الماضية؟"، "كم هو سنّ الشّخص الكبير؟".

أمّا فيما يخصّ بند إنتاج الإيقاعات وتقييم المدّة واجهت الحالة صعوبات في هذا البند لعدم قدرتها على إدراك الزّمن الصّحيح لليوم، وهذا ما لاحظناه في هذه التّعليمات: "كم من الوقت تستمرّ اللّيلة؟"، أمّا فيما يخصّ بند إنتاج الإيقاعات فكانت $\frac{4}{42}$ وهي درجة ضعيفة جدّا، واجهت الحالة الصّعوبات في تتبّع الإيقاعات لعدم تركيزها خاصّة عند الضّرب في الطّاولة لإنتاج إيقاعات منفصلة، فتقوم الحالة بتطبيقها على حدى وقعة واحدة دون مراعاة شروط التّعليمة.

أمّا أعلى نقطتين فكانت في بند الموقع في الوقت والتّنظيم والتّتابع، تحصّلت الحالة على $\frac{5}{10}$ في بند الموقع في الوقت، تعتبر نقطة لا بأس بها استطاعت الحالة الإجابة على بعض البنود بينما واجهت صعوبات في تعليمات أخرى، من بين التّعليمات التي استطاعت الإجابة عليها من الوهلة الأولى نجد: "نحن في الصّباح أو بعد الظّهر؟"، ومن بين الإجابات الصّعبة: "في أيّ يوم من أيّام الأسبوع سيكون غدا؟".

فيما يخصّ بند التّنظيم والتّتابع تحصّلت الحالة على $\frac{7}{17}$ وهي درجة متوسّطة، نلاحظ أنّ الحالة استطاعت الإجابة على بعض التّعليمات وفهمها.

من خلال تطبيق الاختبار لاحظنا أنّ سلوك الحالة يعاني من صعوبة في تنظيم الأفكار والاندفاع للإجابة.

4. تقديم الحالة الرّابعة:

يبلغ من العمر ثماني (08) سنوات، يعاني من شلل دماغي تشنّجي. الطّفل ولد طبيعيّا إلاّ أنّه عندما بلغ العام ونصف (1.5) أصيب بشلل دماغي ناتج عن الحمّى المتكرّرة.

أ. فترة الحمل:

كانت طبيعيّة.

ب. فترة بعد الولادة:

توفّي الأب عند بلوغ الطّفل ستّة (06) أشهر.

إصابة الطّفل بحمّى متكرّرة.

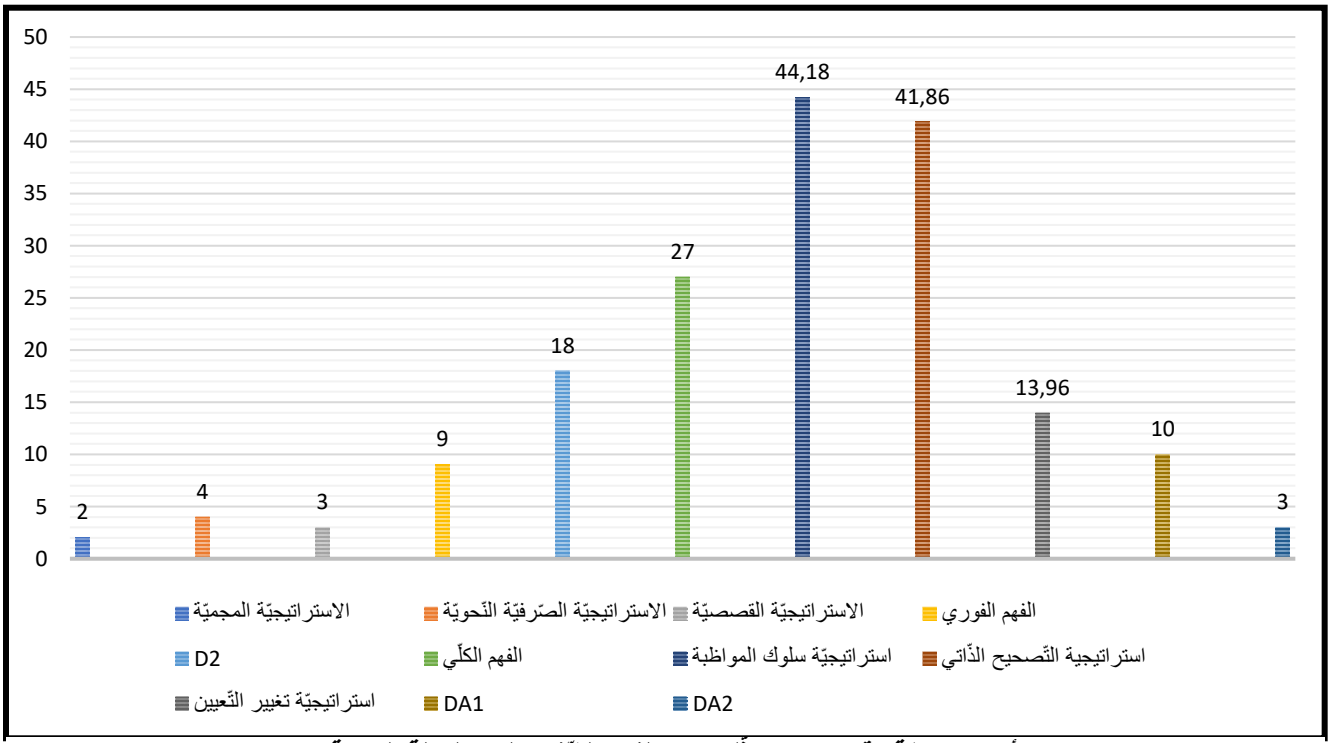
- النّمو النّفسي الحركي:
  - الابتسامة: عام واحد (01).
  - الجلوس: عام ونصف (1.5).
  - المشي: ثلاث (03) سنوات.
- النّمو اللّغوي: لم تتذكّر الأمّ.
  - الكلمة الأولى: عامين (02).
  - الجملة الأولى: أربع (04) سنوات.

5.13.عرض نتائج الحالة الرّابعة:

1.4.1. عرض نتائج الحالة الرّابعة في اختبار الفهم الشّفهي (O52):

المستويات	الاستراتيجيّة المعجميّة (L)	الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M-S)	الاستراتيجيّة القصصيّة (C)	الفهم الفوري (N1)	D2	الفهم الكلّي	استراتيجيّة سلوك المواظبة (P)	استراتيجيّة التّصحيح الذّاتي (A-C)	استراتيجيّة تغيير التّعيين	DA1	DA2
النّتائج	02	04	03	09	18	27	44.18	41.86	13.96	10	03
النّسبة %	11.76	17.39	25	17.30	34.61	651.94	84.96	41.86	13.96	10	03

- جدول رقم (14): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الرّابعة –



- أعمدة بيانيّة رقم (07): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الرّابعة -

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ الحالة الرّابعة تحصّلت على $\frac{2}{17}$ إجابة صحيحة في الاستراتيجيّة المعجميّة و $\frac{4}{23}$ إجابة صحيحة للاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة و $\frac{3}{12}$ في الاستراتيجيّة القصصيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الرّابعة اتّضح أنّ الحالة اعتمدت على الفهم الكلّي بنسبة كبيرة من الفهم الفوري.

فيما يخصّ الفهم الفوري (N1) تحصّلت الحالة على $\frac{9}{52}$ وهي نسبة ضعيفة جدّا، نلاحظ أنّ الحالة اعتمدت على استراتيجيّة صرفيّة نحويّة ثمّ استراتيجيّة قصصيّة ثمّ معجميّة.

فيما يخصّ الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M-S) تحصّلت الحالة على $\frac{4}{23}$ وهي نسبة ضعيفة مقارنة بعدد البنود الموجودة، نلاحظ أنّ الحالة واجهت صعوبات من خلال تحليل الكلمات وتفكيكها، من ناحية تفكيك الكلمات النّحويّة الصّرفيّة واجهت صعوبات في فهم الكلمات المعقّدة التي تحتوي على ظروف المكان والزّمان المتمثّلة في: "السّيّارة بين المنزلين"، "القطّ أمام الشّجرة".

فيما يخصّ الاستراتيجيّة الثّانية المتمثّلة في الاستراتيجيّة القصصيّة تحصّلت الحالة على $\frac{3}{52}$، تعتبر هذه الاستراتيجيّة من بين الاستراتيجيّات الصّعبة، نلاحظ أنّ الحالة واجهت صعوبات في الاحتفاظ بالجملة وأنّ طريقة التّعيين كانت عشوائيّة.

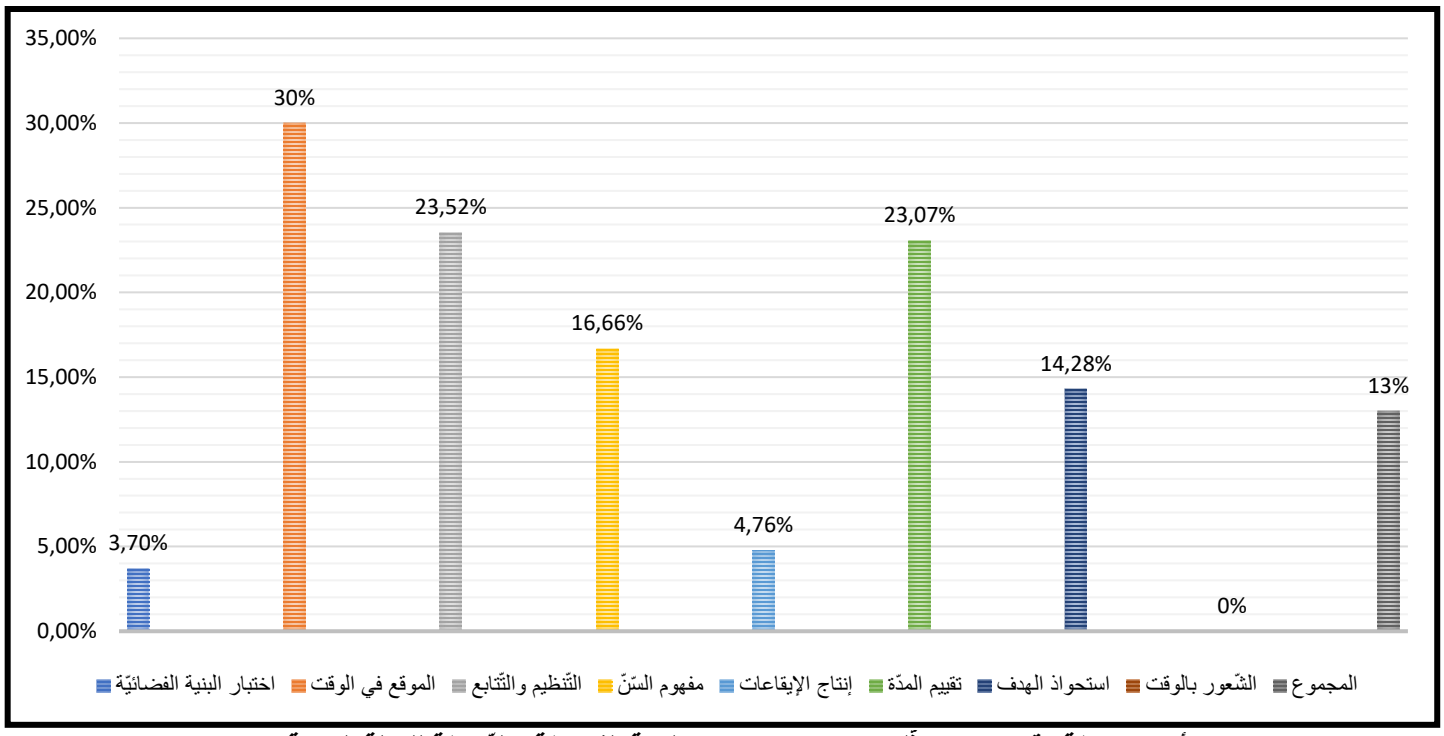
أمّا الاستراتيجيّة الأخيرة فكانت الاستراتيجيّة المعجميّة، تحصّلت الحالة على $\frac{2}{17}$، نلاحظ أنّ الحالة في البداية رفضت الانتباه والتّركيز على التّعليمات بالرّغم من سهولة الاستراتيجيّة.

فيما يتعلّق بالفهم الكلّي (N1)، تحصّلت الحالة على $\frac{27}{52}$ وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالأداء الفوري للحالة، ونلاحظ أنّ الحالة اعتمدت بشكل رئيسيّ على استراتيجيّة تعيين السّلوك الثّاني وهذا ما يظهر في سلوك المواظبة P = 44.18، بينما تحصّلت على 41.86 في استراتيجيّة التّصحيح الذّاتي و13. 96 لاستراتيجيّة تغيير التّعيين.

2.4.1. عرض نتائج الحالة الرّابعة في اختبار البنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة:

النّتائج / الاختبار		عدد الإجابات الصّحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	النّسبة المئويّة للإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة للإجابات الخاطئة
اختبار البنية الفضائيّة		$1/27$	26	%3.70	%96.29
بنود اختبار البنية الزّمانيّة	الموقع في الوقت	$3/10$	7	30%	%70
	التّنظيم والتّتابع	$4/17$	13	%23.52	%76.47
	مفهوم السّنّ	$1/6$	5	%16.66	%83.33
	إنتاج الإيقاعات	$2/42$	40	%4.76	95.23%
	تقييم المدّة	$3/13$	10	%23.07	76.92%
	استحواذ الهدف	$1/7$	06	%14.28	85.71%
	الشّعور بالوقت	$0/5$	05	%0	100%
	المجموع	$13/100$	$84/100$	%13	%84

- جدول رقم (15): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الرّابعة –



- أعمدة بيانيّة رقم (08): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الرّابعة -

I. تحليل نتائج اختبار البنية الفضائيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال نتائج الحالة الرّابعة أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{1}{27}$ إجابة صحيحة بينما تحصّلت على $\frac{26}{27}$ إجابة خاطئة في اختبار البنية الفضائيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الحالة الرّابعة تحصّلت على $\frac{1}{27}$ إجابة صحيحة بنسبة 3.70% وهي نسبة ضئيلة جدّا، أما عدد الإجابات الخاطئة فكانت 26 بنسبة 96.29%، نلاحظ أنّ هذه النّسبة مرتفعة جدّا مقارنة بعدد الإجابات الصّحيحة.

نلاحظ من خلال النّتائج المتحصّل عليها أنّ الحالة تعاني من فرط في الحركة ونقص التّركيز وعدم الانتباه للتّعليمات.

II. تحليل نتائج اختبار البنية الزّمانيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ الحالة الرّابعة تحصّلت في بنود الاختبار على نتيجة $\frac{13}{100}$ وهي ما يعادل 13%.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الرّابعة أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على بنود الاختبار وهذا ما لاحظناه في بند الشّعور بالوقت، نلاحظ أنّ الحالة واجهت صعوبات في الإجابة على تعليمات البند ممّا أدى إلى الحصول على نتيجة $\frac{0}{5}$ إذ يعتبر هذا البند من البنود الصّعبة.

أمّا فيما يخصّ البنود الأخرى نلاحظ أنّ النّتائج ضعيفة جدّا إذ تتراوح غالبيّة النّقاط بين نقطة واحدة (01) إلى أربع (04) كحدّ أعلى.

نلاحظ أنّ الحالة الرّابعة تحصّلت على $\frac{1}{6}$ في بند مفهوم السّنّ وذلك لعجز الحالة على الإجابة على تعليمات البند. كما تحصّلت على نفس النّتيجة في بند استحواذ الهدف $\frac{1}{7}$، نلاحظ أنّ هذه النّقطة ضعيفة جدّا وهذا ما يدلّ على أنّ الحالة لم تكتسب بعض المفاهيم الخاصّة بالهدف كتحديد الفصل والوقت: "كم في السّاعة؟".

فيما يخصّ بند إنتاج الإيقاعات، نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{2}{42}$، تعتبر هذه النّقطة ضئيلة جدّا مقارنة بعدد تعليمات البند، نلاحظ في هذا البند أنّ الحالة لا تستطيع الانتباه للصّوت وإعادته بنفس التّردّد، تحصّلت الحالة على نفس النّتيجة فيما يخصّ كلا من بند تقييم المدّة بـ $\frac{3}{13}$، أمّا بند

الموقع في الوقت $\frac{3}{10}$ وهي درجات ضعيفة جدّا، نلاحظ أنّ إخفاق وعجز الحالة على الإجابة على تعليمات البنود راجع إلى عدم التّركيز والاختيار العشوائي للإجابات أو عدم المبالاة "لا أعرف".

أعلى نقطة تحصّلت عليها كانت التّنظيم والتّتابع بـ $\frac{4}{17}$، تعتبر نوعا ما لا بأس بها، نلاحظ أنّ الحالة استطاعت الإجابة على أربع (04) تعليمات صحيحة بعد عدّة محاولات.

6. تقديم الحالة الخامسة:

الحالة "ف.أسماء"، بنت تبلغ من العمر عشر (10) سنوات، تعاني من شلل دماغي تشنّجي، تعيش مع عائلتها المكوّنة من أب وأمّ وأربع (04) أخوات، رتبة الطّفلة في العائلة هي الثّالثة، سنّ الأمّ حاليّا خمس وأربعين (45) سنة (ربّة بيت) وسنّ الأب خمسين (50) سنة (حارس في مؤسّسة مجاورة لهم)، كما توجد قرابة بين الأبوين.

أ. فترة الحمل:

كانت طبيعيّة، الأمّ تابعت عند طبيبة أمراض النّساء والتّوليد بانتظام، لم تتناول أدوية ولم تصب بأيّ مرض أثناء الحمل.

ب. فترة الولادة:

كانت ولادة طبيعيّة وفي الوقت المناسب.

ج. فترة بعد الولادة:

إصابة الطّفل بحمّى متكرّرة.

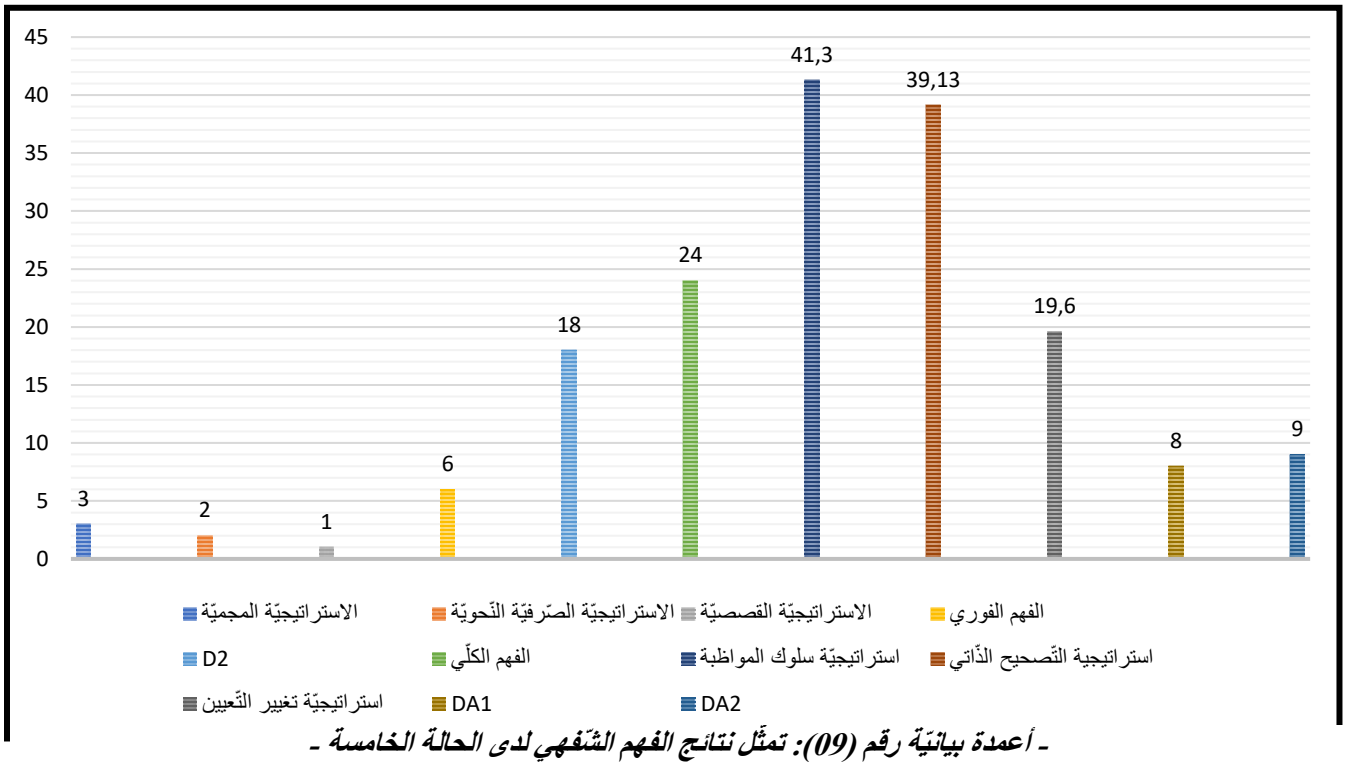
- النّموّ النّفسي الحركي:
  - الابتسامة: ستّة (06) أشهر.
  - الجلوس: عام ونصف (1.5).
  - المشي: ثلاث سنوات ونصف (3.5).
- النّموّ اللّغوي:
  - المناغاة: سبعة (07) أشهر.
  - الكلمة الأولى: عامين (02).
  - الجملة الأولى: ثلاث (03) سنوات.

5.1. عرض نتائج الحالة الخامسة:

1.5.1. عرض نتائج الحالة الخامسة في اختبار الفهم الشّفهي (O52):

المستويات	الاستراتيجيّة المعجميّة (L)	الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M-S)	الاستراتيجيّة القصصيّة (C)	الفهم الفوري (N1)	D2	الفهم الكلّي	استراتيجيّة سلوك المواظبة (P)	استراتيجية التّصحيح الذّاتي (A-C)	استراتيجيّة تغيير التّعيين	DA1	DA2
النّتائج	03	02	01	06	18	24	41.30	39.13	19.60	08	09
النّسبة %	17.64	4.43	8.33	11.53	34.61	46.15	78.84	39.13	19.60	08	09

- جدول رقم (16): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الخامسة –



- أعمدة بيانيّة رقم (09): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة الخامسة -

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ الحالة الخامسة تحصّلت على $\frac{3}{17}$ إجابة صحيحة في الاستراتيجيّة المعجميّة و $\frac{2}{23}$ في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة و $\frac{1}{12}$ في الاستراتيجيّة القصصيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الخامس اتّضح أنّ الحالة اعتمدت على الفهم الكلّي أكثر من الفهم الفوري، هذا يعني أنّها لم تتمكّن من فهم بعض الملفوظات من الوهلة الأولى.

فيما يخصّ الفهم الفوري (N1)، تحصّلت الحالة على $\frac{6}{52}$ وهي نسبة ضئيلة جدّا، نلاحظ أنّ الحالة اعتمدت على الاستراتيجيّة المعجميّة ثمّ الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة ثمّ الاستراتيجيّة القصصيّة.

فيما يخصّ الاستراتيجيّة المعجميّة (L) تحصّلت على $\frac{3}{17}$ وهي نسبة ضعيفة، نلاحظ أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على تعليمات البند، نلاحظ أنّ الحالة واجهت صعوبات بالرّغم من أنّ الاستراتيجيّة تحتوي على مفردات بسيطة. من بين المفردات التي لم تتمكّن منها: "الولد لا يجري".

أمّا الاستراتيجيّة الثّانية المتمثّلة في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة تحصّلت الحالة على $\frac{2}{23}$ وهي نسبة ضعيفة جدّا حيث لم تتمكّن الحالة من فهم الجمل لأنّها تحتوي على قواعد لغويّة صرفيّة نحويّة معقّدة وهذا ما لاحظناه: "كل الأولاد لديهم قبعات".

وأخيرا الاستراتيجيّة القصصيّة، نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{1}{12}$ وهي درجة ضعيفة جدّا، نلاحظ أنّ الحالة واجهت صعوبات فيما يتعلّق بملفوظاتها وتعتبر أصعب استراتيجيّة إذ لم تستطع من فهم غالبيّة الجمل، ومثال على ذلك: "البنت الصّغيرة تنظر إلى نفسها".

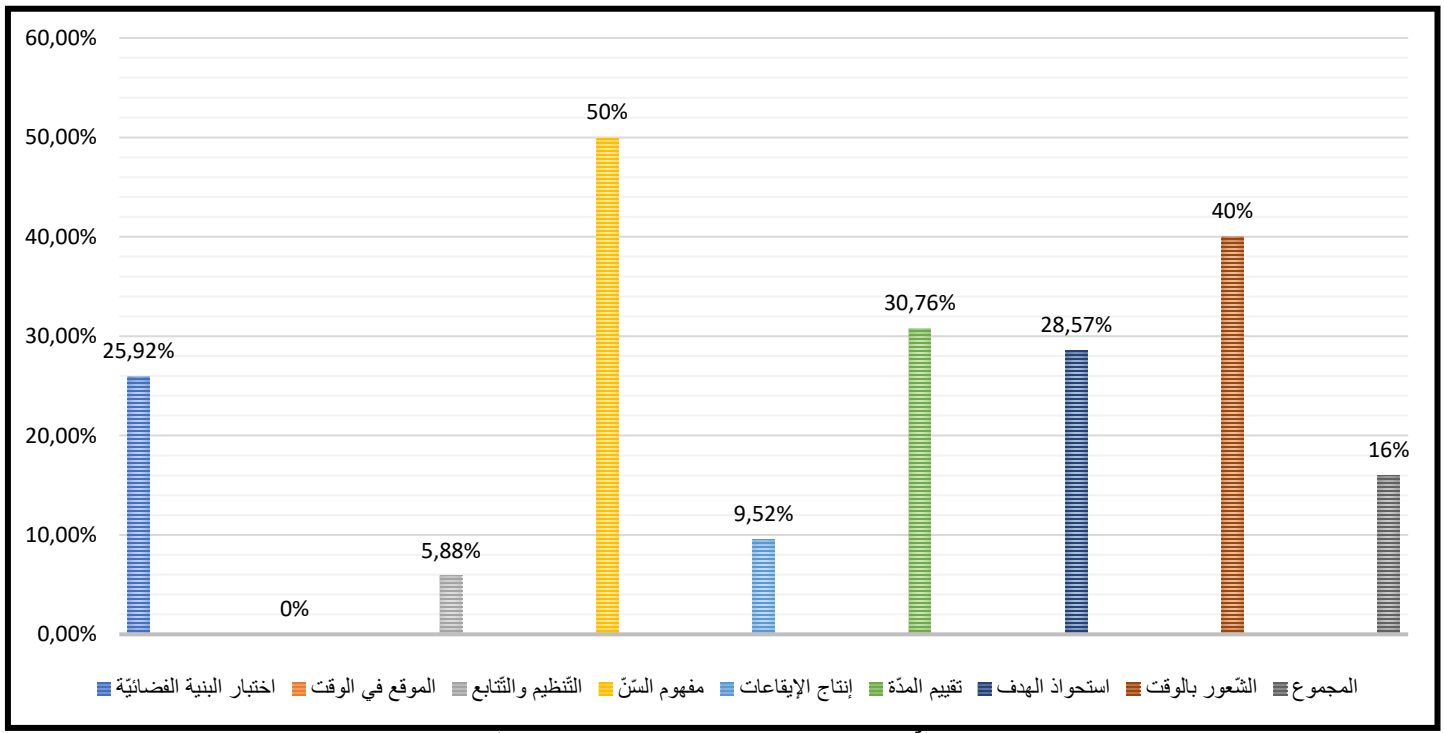
أمّا فيما يخصّ الفهم الكلّي (N2) تحصّلت الحالة على $\frac{24}{52}$ ونلاحظ أنّ الحالة اعتمدت على سلوك التّعيين الثّاني، وهذا ما يظهر من خلال سلوك المواظبة P = 41.30%، وهي نسبة مرتفعة، نلاحظ أنّ الحالة تواجه عدّة أخطاء في التّعيين الأوّل حيث أنّها تهمل التّعليمة وتقدّم أجوبة عشوائيّة.

نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على 39.13% في سلوك التّصحيح الذّاتي بينما تحصّلت على 19.60% في استراتيجيّة تغيير التّعيين.

2.5.1. عرض نتائج الحالة الخامسة في اختبار البنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة:

النّتائج / الاختبار		عدد الإجابات الصّحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	النّسبة المئويّة للإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة للإجابات الخاطئة
اختبار البنية الفضائيّة		$^{7}/_{27}$	20	%25.92	%74.07
بنود اختبار البنية الزّمانيّة	الموقع في الوقت	$^{0}/_{10}$	10	%0	%100
	التّنظيم والتّتابع	$^{1}/_{17}$	16	%5.88	%94.11
	مفهوم السّنّ	$^{3}/_{6}$	3	%50	%850
	إنتاج الإيقاعات	$^{4}/_{42}$	38	%9.52	%90.47
	تقييم المدّة	$^{4}/_{13}$	9	%30.76	%69.23
	استحواذ الهدف	$^{2}/_{7}$	5	%28.57	%71.42
	الشّعور بالوقت	$^{2}/_{5}$	3	%40	%60
	المجموع	$^{16}/_{100}$	$^{84}/_{100}$	%16	%84

- **جدول رقم (17): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الخامسة -**



- أعمدة بيانيّة رقم (10): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة الخامسة -

I. تحليل نتائج اختبار البنية الفضائيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال نتائج الحالة الخامسة أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{7}{27}$ إجابة صحيحة بينما تحصّلت على $\frac{20}{27}$ إجابة خاطئة في اختبار الجبال الثّلاثة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الحالة الخامسة تحصّلت على $\frac{7}{27}$ إجابة صحيحة وهي نسبة ضئيلة جدّا بنسبة تمثّلت بـ 25.92%، أمّا عدد الإجابات الخاطئة فكانت 20 بنسبة 74.07% وهي مرتفعة جدّا.

نلاحظ أنّها تواجه صعوبة في تحديد الأبعاد المكانيّة.

II. تحليل نتائج اختبار البنية الزّمانيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ الحالة الخامسة تحصّلت في بنود الاختبار على نتيجة $\frac{16}{100}$ وهي ما يعادل 16%.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الحالة الخامسة لم تستطع الإجابة على بنود كلّ الاختبار وهذا ما لاحظناه في الموقع في الوقت، تحصّلت الحالة على صفر (00) نقطة وهذا ما يعني أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على تعليمات البند. مثلا: "نحن في أيّ يوم من أيّام الأسبوع؟".

أمّا فيما يخصّ بند التّنظيم والتّتابع، نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{1}{17}$ وهي درجة ضعيفة جدّا، نلاحظ أنّ الحالة لم تستطع تنظيم تعليمات البند.

بينما تحصّلت في البنود الأخرى على نقطتين (02) وهذا ما نلاحظه في كلّ من بند الشّعور بالوقت وبند استحواذ الهدف، أمّا في بند مفهوم السّنّ تحصّلت الحالة على $\frac{3}{6}$ وهي نقطة حسنة، أمّا أعلى نقطة تحصّلت عليها كانت في بند إنتاج الإيقاعات بـ $\frac{4}{42}$، ونفس النّقطة تحصّلت عليها في بند تقييم المدّة بـ $\frac{4}{13}$ وتعتبر نقطة حسنة.

6. تقديم الحالة السّادسة:

الحالة "ب.عبد الله"، طفل يبلغ من العمر ثماني (08) سنوات، يعاني من شلل دماغي تشنّجي، يعيش مع عائلته المكوّنة من أب وأمّ وأخت تعاني كذلك من شلل دماغي من نوع الرّنحي، رتبة الطّفل في العائلة هي الرّتبة الثّانية، سنّ الأمّ أثناء الحمل ثماني عشرين (28) سنة، لديها شهادة ماستر في الحقوق لكن لا تعمل فحالة أبنائها لا تسمح لها بذلك، وسنّ الأب تسع ثلاثين (39) سنة، عامل بناء في تمنراست.

أ. فترة الحمل:

كانت طبيعيّة حتى الشّهر السّابع (07)، لكن في الشّهر الثّامن (08) أصيبت أمّ الطّفل بسرطان الرّئة وتراجعت حالتها الصّحّيّة بشكل واضح.

ب. فترة الولادة:

كانت قيصريّة صعبة.

ث. فترة بعد الولادة:

كان الطّفل يعيش مع جدّته (قيام والدته بعمليّة ومن الجيّد أنّها نجحت والحمد لله)، الطّفل ولد وهو مصاب بالشّلل الدّماغي، اكتشف مرضه أثناء الولادة.

- النّموّ النّفسي الحركي:
  - الابتسامة: خمسة (05) أشهر.
  - الجلوس: عام واحد (01).
  - المشي: أربع سنوات ونصف (4.5).
- النّموّ اللّغوي:
  - المناغاة: ثمانية (08) أشهر.

- الكلمة الأولى: عامين ونصف (2.5).

الجملة الأولى: أربع سنوات ونصف (4.5).

6.1. عرض نتائج الحالة السّادسة:

1.6.1. عرض نتائج الحالة السّادسة في اختبار الفهم الشّفهي (O52):

المستويات	الاستراتيجيّة المعجميّة (L)	الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M-S)	الاستراتيجيّة القصصيّة (C)	الفهم الفوري (N1)	D2	الفهم الكلّي	استراتيجيّة سلوك المواظبة (P)	استراتيجية التّصحيح الذّاتي (A-C)	استراتيجيّة تغيير التّعيين	DA1	DA2
النّتائج	04	03	0	07	11	18	26.66	24.44	48.9	0	0
النّسبة %	22.52	13.04	0	13.46	21.15	34.61	50	24.44	48.9	0	0

- جدول رقم (18): يمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة السّادسة –

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ الحالة السّادسة تحصّلت على $\frac{4}{17}$ في الاستراتيجيّة المعجميّة و $\frac{3}{23}$ إجابة صحيحة للاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة و $\frac{0}{12}$ في الاستراتيجيّة القصصيّة.

ب. التّحليل الكيفي:

اتّضح من خلال نتائج الحالة السّادسة أنّ الحالة اعتمدت على الفهم الكلّي بنسبة كبيرة من الفهم الفوري.

فيما يخصّ الفهم الفوري (N1) تحصّلت الحالة على $\frac{7}{52}$ وهي نسبة ضعيفة جدّا، نلاحظ أنّ الحالة اعتمدت على الاستراتيجيّة المعجميّة ثمّ الصّرفيّة النّحويّة ثمّ القصصيّة.

فيما يخصّ الاستراتيجيّة المعجميّة تحصّلت الحالة على $\frac{4}{17}$ وهي نسبة ضعيفة، نلاحظ أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على معظم بنود الاختبار وهذا ما نلاحظه في: "عصفور يطير".

فيما يخصّ الاستراتيجيّة الثّانية المتمثّلة في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة نلاحظ أنّ الحالة احصّلت على $\frac{3}{23}$ وتعتبر درجة ضئيلة جدّا، نلاحظ أنّ الحالة واجهت صعوبات في تحديد المفاهيم النّحويّة الصّرفيّة نظرا لتعقيدها وأنّ الحالة لم تكتسب بعد هذه المفاهيم مثلا: "ينظر إلى العصفور الذي يطير". بالنّسبة للحالة لم تكن هذه الجملة غير مفهومة نلاحظ هذا من خلال صياغة الجملة.

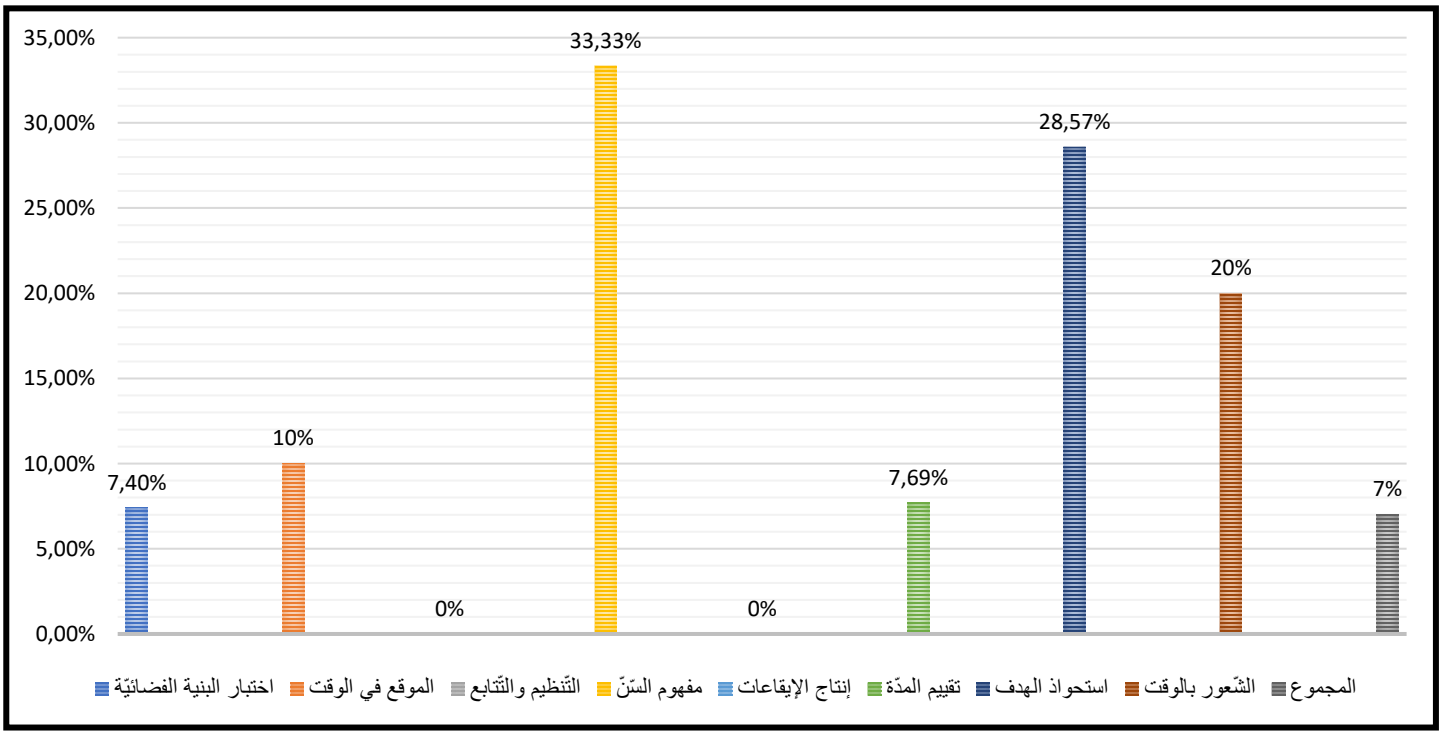
ثمّ أخيرا نجد الاستراتيجيّة القصصيّة، نلاحظ أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على تعليمات البنود إذ تحصّلت على $\frac{0}{12}$ وهذا ما يدلّ على صعوبة هذه الاستراتيجيّة وتعقيدها: "البنت الصّغيرة تمشط له شعره".

فيما يتعلّق بالفهم الكلّي (N2) تحصّلت الحالة على $\frac{18}{52}$ وهي نسبة مرتفعة مقارنة بأداء الحالة في الاستراتيجيّة الفوريّة وهذا ما يظهر في سلوك المواظبة P = 26.66%، بينما تحصّلت على 24.44% في استراتيجيّة التّصحيح الذّاتي و 48.9% باستراتيجيّة تغيير التّعيين.

2.6.1. عرض نتائج الحالة السّادسة في اختبار البنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة:

النّتائج / الاختبار		عدد الإجابات الصّحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	النّسبة المئويّة للإجابات الصّحيحة	النّسبة المئويّة للإجابات الخاطئة
اختبار البنية الفضائيّة		$^{2}/_{27}$	25	%7.40	%92.59
بنود اختبار البنية الزّمانيّة	الموقع في الوقت	$^{1}/_{10}$	9	10%	%90
	التّنظيم والتّتابع	$^{0}/_{17}$	17	%0	%100
	مفهوم السّنّ	$^{2}/_{6}$	4	%33.33	%66.66
	إنتاج الإيقاعات	$^{0}/_{42}$	42	%0	%100
	تقييم المدّة	$^{1}/_{13}$	12	%7.69	%92.30
	استحواذ الهدف	$^{2}/_{7}$	5	%28.57	71.42%
	الشّعور بالوقت	$^{1}/_{5}$	4	%20	%80
	المجموع	$^{7}/_{100}$	$^{93}/_{100}$	%07	%93

- جدول رقم (19): يمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة السّادسة -



- أعمدة بيانيّة رقم (12): تمثّل عرض نتائج اختبار البنية الفضائيّة والزّمانيّة للحالة السّادسة -

I. تحليل نتائج اختبار البنية الفضائيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

يظهر لنا من خلال نتائج الحالة السّادسة أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{1}{27}$ إجابة صحيحة بينما تحصّلت على $\frac{25}{27}$ إجابة خاطئة في اختبار الجبال الثّلاثة.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الحالة السّادسة تحصّلت على $\frac{2}{27}$ إجابة صحيحة وهي نسبة ضئيلة جدّا بنسبة تمثّلت بـ 7.40%، أمّا عدد الإجابات الخاطئة فكانت $\frac{25}{27}$ بنسبة تقارب 92.52 % وهي نسبة مرتفعة جدّا، نلاحظ أنّ هذه الحالة تواجه صعوبة في تحديد الأبعاد وأنّها تنتقل إلى مواضيع أخرى.

II. تحليل اختبار المفاهيم الزّمانيّة:

أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ من خلال الجدول المبيّن أعلاه أنّ الحالة السّادسة تحصّلت في بنود الاختبار على $\frac{7}{100}$ وهي ما يعادل 7%.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة السّادسة أنّ الحالة لم تستطع الإجابة على كلّ تعليمات البنود، نلاحظ أنّ الحالة تواجه صعوبات في الإجابة على بند التّنظيم والتّتابع $\frac{0}{17}$ ونفس النّتيجة في بند إنتاج الإيقاعات $\frac{0}{42}$، أمّا بقيّة البنود فتراوحت الدّرجات بين نقطة واحدة (01) ونقطتين (02).

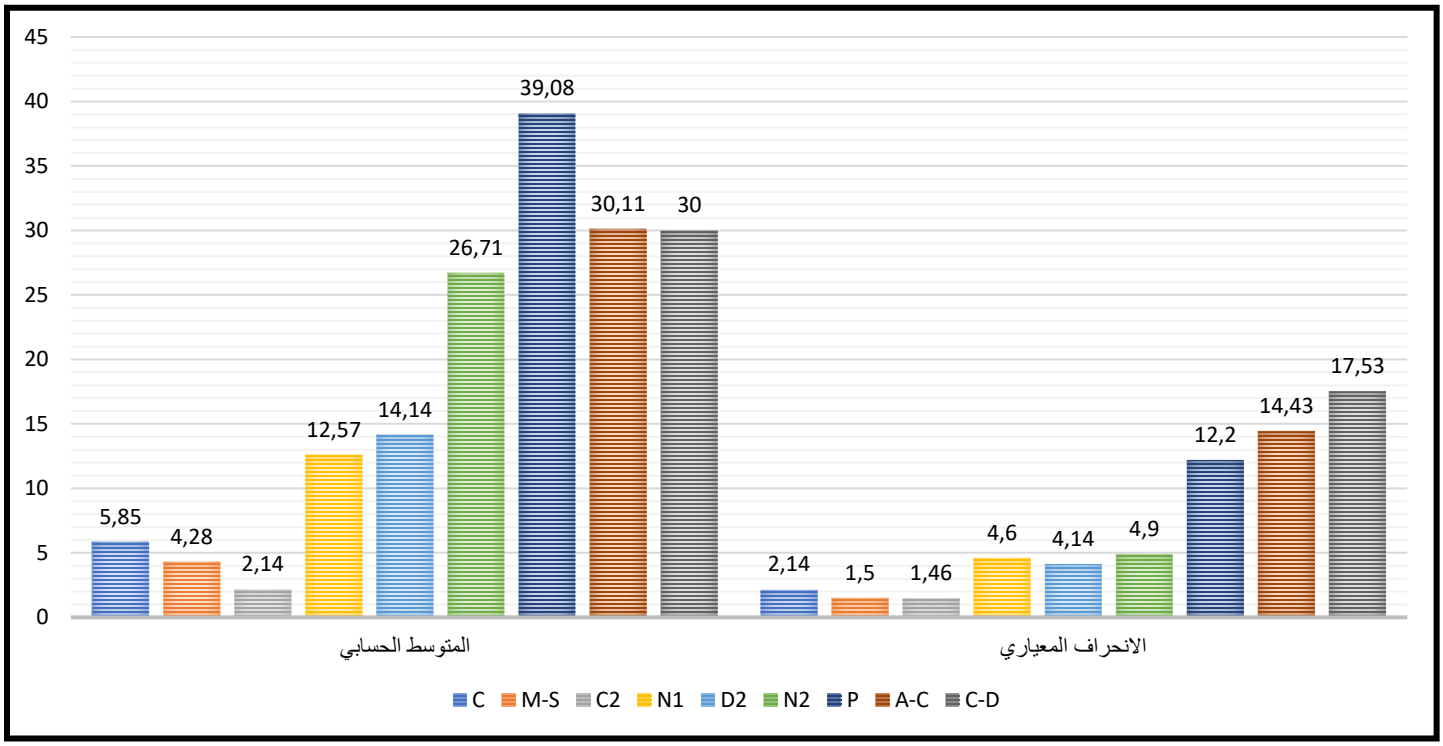
نلاحظ أنّ الحالة تحصّلت على $\frac{1}{10}$ في بند الموقع والوقت وهي نتيجة ضئيلة جدّا، ونلاحظ نفس النّتيجة تحصّلت عليها في بند تقييم المدّة $\frac{1}{13}$ وهي درجة ضعيفة جدّا.

أمّا بند مفهوم السّنّ تحصّلت الحالة على $\frac{2}{6}$ وكذلك استحواذ الهدف $\frac{2}{7}$.

7.1. حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الحالات:

	C	M-S	C	N1	D2	N2	P	A-C	C-D
المتوسّط الحسابي	5.85	4.28	2.14	12.57	14.14	26.71	39.08	30.11	30.00
الانحراف المعياري	2.14	1.5	1.46	4.9	4.14	4.6	12.20	14.43	17.53

- جدول رقم (20): يمثّل إحصاء نتائج الحالات السّتّة في الفهم الشّفهي –



- أعمدة بيانيّة رقم (13): **تمثّل إحصاء نتائج الحالات السّتّة في الفهم الشّفهي -**

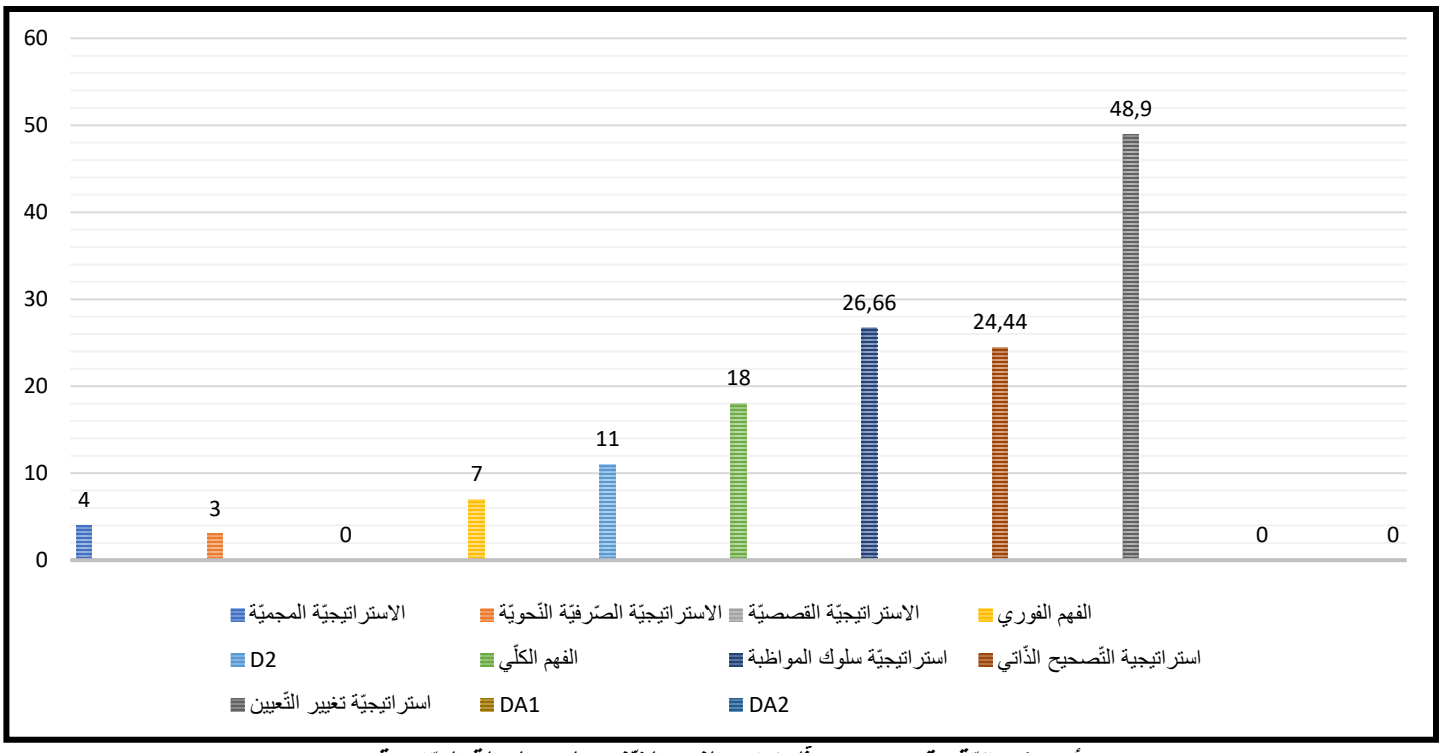
أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ من خلال النّتائج المتحصّل عليها أنّ الأطفال لم يتمكنّوا من الإجابة على بنود الاختبار قدر معدّل النّجاح بمعدل متوسّط حسابي يساوي 5.85 في الاستراتيجيّة المعجميّة و4.28 في الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة و2.14 بالنّسبة للاستراتيجيّة القصصيّة.

أمّا بالنّسبة للفهم الكلّي قد تحصّل 26.71 أمّا بالنّسبة لسلوك التّصحيح الذّاتي قدّر المتوسّط الحسابي بـ 30.14 وسلوك تغيير التّعيين بـ 30 كمتوسّط حسابي أمّا سلوك المواظبة بـ 30.08.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال النّتائج التي تحصّلنا عليها أنّ الأطفال أخفقوا في استعمال استراتيجيّة الفهم الشّفهي بحيث لم يتمكّنوا من الإجابة إلاّ بعد إعادة التّعليمة لعدّة مرّات، وهنالك أغلبيّة لم يتمكّنوا من الإجابة في وقت تكرار التّعليمة.



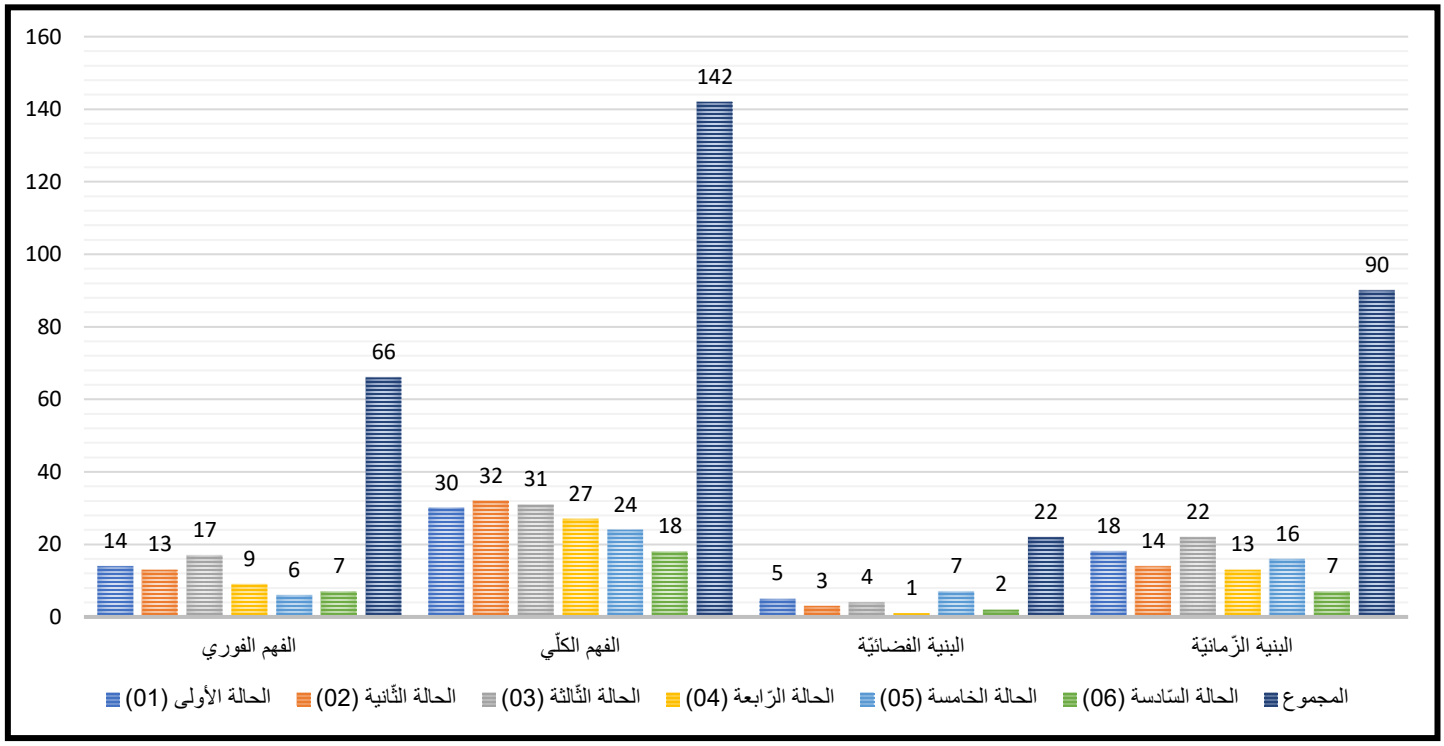
- أعمدة بيانيّة رقم (11): تمثّل نتائج الفهم الشّفهي لدى الحالة السّادسة -

كما نلاحظ أنّ نسبة الرّسوب التي تحصّلنا عليها في كلّ من الاستراتيجيّة القصصيّة (C)، والاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة (M - S) ورسوب الأطفال في التّعيين الأوّل والثّاني يدلّ على عدم قدرتهم على التّحكّم الجيّد في هذه الاستراتيجيّات حيث أنّ الأطفال لا يمكنهم القيام بالتّصحيح الذّاتي في حالة إجاباتهم الخاطئة.

8.1. عرض نتائج الحالات السّتّة في الاختبارات (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة):

البنود / الحالات	الفهم الشّفهي		البنية الفضائيّة	البنية الزّمانيّة
	الفهم الفوري	الفهم الكلّي		
الحالة الأولى (01)	14	30	05	18
الحالة الثّانية (02)	13	32	03	14
الحالة الثّالثة (03)	17	31	04	22
الحالة الرّابعة (04)	09	27	01	13
الحالة الخامسة (05)	06	24	07	16
الحالة السّادسة (06)	07	18	02	07
المجموع	66	142	22	90

- جدول رقم (21): يمثّل نتائج الحالات السّتّة في الاختبارات (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة) –



- *أعمدة بيانيّة رقم (14):* تمثّل نتائج الحالات السّتّة في الاختبارات (الفهم الشّفهي، البنية الفضائيّة والزّمانيّة) -

أ. التّحليل الكمّي:

نلاحظ أنّ الحالات السّتّ تحصّلت على نسبة إجابات صحيحة والمتمثّلة في:

نلاحظ من النّتائج المتحصّل عليها في الحالات السّتّ بعد تطبيقنا لاختبار الفهم الشّفهي (O52) في نتائج استراتيجيّة الفهم الفوري (N1) حيث تراوحت بين $\frac{6}{52}$ و $\frac{17}{52}$، أمّا فيما يخصّ الفهم الكلّي (N2) تراوحت نتائج الحالات السّتّ ما بين $\frac{18}{52}$ و $\frac{32}{52}$.

نلاحظ كذلك من خلال النّتائج المتحصّل عليها بعد تطبيقنا لاختبار الجبال الثّلاثة تحصّلنا على نتائج تتراوح بين 1 إلى 7 درجات.

نلاحظ من خلال تطبيقنا لاختبار المفاهيم الزّمانيّة أنّ نتائج الحالات السّتّ تراوحت ما بين 07 إلى 22.

ب. التّحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال النّتائج المتحصّل عليها في اختبار (O52) أنّ الحالات السّتّ تحصّلت على نتيجة $\frac{17}{52}$ كأعلى نقطة و $\frac{6}{52}$ كأدنى نقطة في استراتيجيّة الفهم الفوري (N1)، نلاحظ أنّ هذه النّتائج ضعيفة جدّا ممّا يظهر أنّ الحالات السّتّ تعاني من اضطرابات في الفهم الفوري.

نلاحظ أنّ الحالات اعتمدت على استراتيجيّة الفهم الكلّي (N2) وهذا ما بيّنته النّتائج المتحصّل عليها $\frac{32}{52}$ وهي نتائج عالية مقارنة باستراتيجيّة الفهم الفوري.

أمّا فيما يخصّ نتائج الحالات السّتّ في اختبار البنية الفضائيّة، كانت النّتائج ضعيفة جدّا إذ تحصّلت على نتائج تقدّر بنسبة 01 كأدنى نقطة و07 كأعلى نقطة، وهي نسبة ضعيفة جدّا وهذا يعني أنّ الحالات السّتّ تعاني من اضطراب في الإدراك الفضائي.

نلاحظ من خلال النّتائج المتحصّل عليها في اختبار المفاهيم الزّمانيّة لـ "بولين" أنّ الحالات السّتّ تحصّلت على نتيجة 07 كأدنى درجة و22 كأعلى درجة، إذ يبلغ عدد نقاط الاختبار 100 نقطة. وهذا يعني أنّ الحالات تعاني من اضطرابات في اكتساب المفاهيم المتعلّقة بالزّمان.

4. الاستنتاج العام:

لدراسة موضوع بحثنا المتمثّل في دراسة الفهم الشّفهي والبنية الفضائيّة والمفاهيم الزّمانيّة لدى الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي، اعتمدنا على مجموعة من الاختبارات والمتمثّلة في اختبار الفهم الشّفهي (O52) واختبار الجبال الثّلاثة لـ"بياجيه" واختبار المفاهيم الزّمانيّة لـ"بولين" وقمنا بتطبيقها على عيّنة مكوّنة من ستّة (06) حالات تتراوح أعمارهم ما بين ثماني (08) وأحد عشر (11) سنة، وتبيّن لنا من خلال النّتائج التي تحصّلنا عليها في دراسة الفهم الشّفهي أنّ غالبيّة الأطفال يواجهون صعوبات في فهم التّعليمات المطلوبة منهم، من خلال النّتائج المتحصّل عليها تبيّن أنّ هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في فهم الاستراتيجيّات الثّلاثة للاختبار، إذ تعتبر الاستراتيجيّة القصصيّة من بين الاستراتيجيّات التي عجزوا عن فهم الملفوظات الخاصّة بها وذلك لصعوبة الجمل والألفاظ اللّغويّة المستعملة فيها، تليها الاستراتيجيّة الصّرفيّة النّحويّة ثمّ المعجميّة.

كما أنّ الحالات اعتمدت بصفة كبيرة على الفهم الكلّي أكثر من الفهم الفوري، وهذا ما يدلّ على أنّ الأطفال لم يتمكّنوا من فهم الملفوظات من التّعيين الأوّل إذ يتطلّبون وقتا وجهدا أكبر لفهم كلمة أو كلمتين فقط ليس الجملة كلّها.

وهذا ما أكّدته دراسة "عاصمتان" التي تناولت دراسة الفهم الشّفهي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركيّة الدّماغيّة، 2017، وتوصّلت نتائج الدّراسة أنّ الشّلل الدّماغي يؤثّر على استراتيجيّات الفهم الشّفهي (الفوري، الكلّي) وأنّ الفهم لا يصل إلى مستوى استعمال استراتيجيّات الفهم عند الأطفال الأسوياء.

كذلك هو الحال في دراسة "حميدي" و"فاضل" تحت عنوان: **"الفهم عند الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي"**، 2021، بيّنت نتائج الدّراسة أنّ الفهم الشّفهي يتأثّر بمجرّد حدوث أيّ إصابة على مستوى الدّماغ، وبالتّالي يتأثّر عند الإصابة بالشّلل الدّماغي.

ومنه يمكن التّأكيد على أنّ نصّ الفرضيّة: "يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدماغي من اضطرابات على مستوى الفهم الشّفهي" محقّقة.

أمّا فيما يخصّ النّتائج التي تحصّلنا عليها في دراستنا للبنية الفضائيّة، فلقد تبيّن أنّ إدراك المفهوم الفضائي لدى الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي يتميّز بوجود صعوبات، إذ أنّ معظم الحالات وجدت صعوبة كبيرة في الإجابة على التّعليمات وإدراك العلاقات الفضائيّة بين الأشياء، فهم غير قادرين على التّحكّم في الوضعيّة الفضائيّة ولا يميّزون في الأبعاد الإسقاطيّة المتمثّلة في (يمين، يسار، خلف، أمام).

وهذا ما أكّدته دراسة "نادية صحراوي"، 2012، هدفت دراستها إلى معرفة مدى تأثير قدرات المعالجة الفضائيّة عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركيّة العصبيّة (IMC)، وأكّدت نتائج الدّراسة أنّ هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في تحديد المجال الفضائي بالنّسبة للأشياء والمكان.

كذلك هو الحال في دراسة "زباليا" (Zabalia)، 1999، أين توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي لا يستعملون نظام معالجة الأشكال المتموضعة في الفضاء.

ومنه يمكن تأكيد على أنّ نصّ الفرضيّة: "يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من اضطرابات على مستوى اكتساب البنية الفضائيّة" محققة.

فيما يخصّ النّتائج التي تحصّلنا عليها في دراسة البنية الزّمانيّة، تبيّن أنّ معظم الحالات حصلوا على نقاط ضعيفة في أغلبيّة البنود، حيث أنّهم يواجهون صعوبات كبيرة في فهم المضمون وإدراك الوقت الزّمني، وذلك من خلال بنود الاختبار المتمثّلة في استحواذ الهدف، الشّعور بالوقت، التّنظيم والتّتابع، كما بيّنت نتائج الاختبار أنّ الحالات عجزت عن إدراك الزّمن من خلال تذكّرهم للأحداث حسب ترتيبها الصّحيح.

بالرّغم من نقص الدّراسات السّابقة في هذه الدّراسة إلاّ أنّه يمكن التّأكيد على نتائج الدّراسة المحقّقة.

إذا حسب نصّ الفرضيّة: "يعاني الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي من اضطراب في اكتساب المفاهيم المتعلّقة بالزّمن" فرضيّة محقّقة.

وانطلاقا من نتائج الاختبارات الثّلاثة، يمكن القول بأنّ أغلبيّة الحالات عجزوا عن الإجابة على بنود الاختبار وبذلك تقبل كلّ الفرضيّات التي تنصّ على أنّه هناك اضطراب في الفهم الشّفهي والبنية الفضائيّة والزّمانيّة.

خاتمة:

لقد انصب جلّ اهتمامنا في هذه الدّراسة على فئة من ذوي الاحتياجات الخاصّة ألا وهي الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغي، حيث أنّ الطّفل المصاب بالشّلل الدّماغي يعاني من صعوبات تمسّ كلّ المستويات بما فيها البنية المعرفيّة والمستقبلات الحسّيّة بشكل عام، وهذا ما يجعل العمليّات العقليّة مضطربة لدى هذه الفئة.

اعتمدنا في دراستنا على تطبيق أربعة (04) اختبارات متمثّلة في اختبار رسم الرّجل بهدف قياس مستوى الذّكاء عند مجتمع البحث وكذلك اختبار الفهم الشّفهي (O52) واختبار الجبال الثّلاثة لـ "جون بياجيه" بهدف تقييم التّمثيل الفضائي وتموقع الأشياء بالنّسبة للفضاء واختبار المفاهيم الزّمانيّة لـ "بولين" بهدف تقييم المكتسبات الزّمانيّة.

تمّ تطبيقها في عدّة مؤسّسات متمثّلة في: "جمعيّة أولياء المعاقين حركيّا وذهنيّا بمعاتقة"، وكذلك "المستشفى "بالوا" بتيزي وزو" وكذلك "المركز النّفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيّا وحركيّا بواقنون" على عينات تمّ اختيارهم بطريقة قصديّة، مكوّنة ستّة (06) أفراد تتراوح أعمارهم ما بين ثمانية (08) وأحد عشر (11) سنة.

ومن أجل تحقيق أهداف دراستنا والإجابة على التّساؤلات المطروحة، اعتمدنا على أساليب إحصائيّة بما فيها المتوسّط الحسابي والنّسب المئويّة لكلّ من نتائج الاختبارات.

حيث أكّدت النّتائج أنّ الحالات يواجهون صعوبات حادّة على الأصعدة الثّلاثة (الفهم الشّفهي، التّمثيل الفضائي والمفاهيم الزّمانيّة) وهذا ما يجعل فرضيّاتنا تتحقّق.

وعلى هذا الأساس فالطّفل المصاب بالشّلل الدّماغي هو شخص ذو قدرات معرفيّة وعقليّة محدودة، إذ أنّه يعاني من قصور في جميع الجوانب.

وبناءا على النّتائج المتحصّل عليها من الدّراسة الحاليّة يمكن إدراج الاقتراحات التّاليّة:

- التّشخيص المبكّر لهذه الحالات.

- الرّعاية الصّحيّة والعمل على توفير اللّوازم الخاصّة لتحسين جودة الحياة.
- بناء بروتوكولات علاجيّة تستهدف الاضطرابات التي يعاني منها الطّفل المصاب.
- إجراء المزيد من الدّراسات حول الموضوع قصد تعميم النّتائج وتأكيدها.
- توفير وسائل تطبيق الاختبارات أثناء إعادة التّأهيل.

قائمة المراجع

- **الكتب**

[01]- إيمان عبّاس الخفاف، 2011، **"الملف التّدريبي الشّامل للطّفل غير العادي"**، المنهال للنّشر.

[02]- مازن الشّمري - ادويلي منصور - مازن كزار، 2018، **"الإعاقات الجسميّة والحركيّة أسس ممارسة التّأهيل"**، دار الكتب التّعليميّة للنّشر والتّوزيع.

[03]- عصام حمدي الصّفدي، 2020، **"الإعاقات الحركيّة والشّلل الدّماغي (ط1)"**، دار البازوري للنّشر والتّوزيع.

[04]- عبد الرّحمن عبد الرّحيم الخطيب، 2009،**"الخدمة الاجتماعيّة المتكاملة في مجال الإعاقة"**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة للنّشر والتّوزيع.

[05]- مدحة أبو نصر، 2005، **"الإعاقة الجسميّة المفهوم، الأنواع وبرامج الرّعاية (ط1)"**، القاهرة، مجموعة النّيل العربيّة.

[06]- مصطفى نور القمست، 2007، **"سيكولوجيّة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة (ط1)"**، عمان، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

[07]- مصطفى نور القمش، 2017، **"الإعاقات المتعدّدة"**، عمان، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

[08]- نادر جردات، 2009، **"الأصوات اللّغويّة عند ابن سينا وعيوب النّطق وعلاجه"**، الأكاديميّون للنّشر والتّوزيع.

[09]- فرحان محمّد الياضحين، 2018، **"موضوعات في علم الخواص (ط1)"**، دار معتزّ للنّشر والتّوزيع.

[10]- حسان سرسك، 2021، **"العلاج الوظيفي"**، عمان، دار اليازوزي العلميّة للنّشر والتّوزيع.

[11]- عبد الرّزّاق محتار - محمود عبد القادر، 2023، **"استراتيجيّات التّدريس لذوي الإعاقة (ط1)"**، وكالة الصّحافة العربيّة للنّشر.

[12]- رشا قبّاني، 2012، **"موسوعة صحّة الطّفل (ط1)"**، لبنان، دار المعرفة للطّباعة والنّشر.

[13]- دكوني عناندة - سهام الخفس، 2000، **"دليل الآباء والأمّهات للتّعامل مع الشّلل الدّماغي (ط1)"**، عمان، دار يافا للنّشر والتّوزيع.

[14]- إيمان طاهر، 2017، **"الإعاقة بأنواعها وطرق التّغلّب عليها"**، وكالة الصّحافة العربيّة للنّشر.

[15]- إسلام عبد الرّحمن محمّد، 2011، **"ذوي الإعاقة الحركيّة المشاركة الوالديّة وبرامج التّأهيل المجتمعي (ط1)"** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة للنّشر والتّوزيع.

[16]- ماجد السّيد عبيدة، 2014، **"ذوي التّحدّيات الحركيّة (ط1)"**، عمان، دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

[17]- ياسر خليل - صباح الشّمالي - علي الصّمدي، 2024، **"البرامج التّربويّة للإعاقة الجسميّة والحركيّة والصّحّيّة"**، المنهال للنّشر.

[18]- إكرم الفراوي، 2018، **"التّربية الخاصّة الغير علاجيّة"**، دار الحنان للنّشر والتّوزيع.

[19]- مصطفى عشوي، 1994، **"مدخل إلى علم النّفس المعاصر"**، الجزائر، ديوان مطبوعات الجامعة.

[20]- عبد الخالق فوزي، 2007، **"طرق البحث العلمي (ط1)"**، مصر، المكتب العربي الحديث للنّشر والتّوزيع.

[21]- ياسر فارس - يوسف خليل، 2014، **"الإعاقات الجسميّة والصّحّيّة والإعاقات المتعدّدة (ط1)"**، الدّار الفكري ناشرون وموزّعون.

[22]- زيب منصور حبيب، 2010، **"معجم الأمراض وعلاجها، أوّل معجم شامل بكلّ مصطلحات الأمراض المتداولة في العالم وتعريفها (ط1)"**، عمان - الأردن، دار أسامة للنّشر والتّوزيع.

[23]- حابس العواملة، 2004، **"مهارات تعلّم القراءة والكتابة للأطفال"**، الأردن، دار وائل للطّباعة والنّشر.

[24]- رافع النّصر الزّعلول - عماد عبد الرّحيم الزّعلول، 2003، **"علم النّفس المعرفي"**، القاهرة – مصر، دار الشّروق للنّشر.

[25]- عدنان يوسف العقوم، 2004، **"علم النّفس المعرفي بين النّظريّة والتّطبيق"**، الأردن، دار المسيرة.

[26]- جمعيّة سيدي يوسف، 1990، **"سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي سلسلة عالم المعرفة"**، الكويت، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والأدب.

- **المجلات العلمية**

[27] - جنات قالي،محمد صالح جعلاب، 2022، مقال حول **"تقييم استراتيجيّات الفهم الشّفهي لدى المتخلّفين ذهنيّا بدرجة بسيطة، دراسة ميدانيّة بمركز متخلّفين ذهنيّا لولاية أم البواقي"**، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، العدد (01)،المجلد (10)، الجزائر.

[28] - حميدي ريمة، نور الهدى فاضل، 2021، مقال حول **"الفهم الشّفهي عند المصابين بالشّلل الدّماغي"**، المجلّة العلميّة للتّربية الخاصّة، العدد (03)، المجلّد (03)، الجزائر.

[29] - فطيمة دبراسو، 2013، **مقال حول "اضطراب مفهوما الزّمان والفضاء وعلاقتهما بصعوبات تعلّم القراءة والكتابة عند الطّفل"**، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (06).

[30] - كمال عمراني - برابح عامر - حياة تواتي، 2024، مقال حول **"تكييف اختبار مكعّبات كوس لقياس البنية الفضائيّة للأطفال المعسرين قرائيّا"**، مجلّة العلوم الإنسانيّة لجامعة أمّ البواقي.

[31] - داود عبده، 1994، مقال حول **"دراسات في علم اللّغة النّفسي"**، مطبوعات الجامعة، الكويت.

[32] - برابح عامر، (ب.ت)، مقال حول **"إدراك مفهوم الزّمان وتأثيره على اكتساب اللّغة عند الطّفل"**، قسم علم النّفس، جامعة مستغانم.

[33] – بن عصمتان عبد الله، 2017، مقال حول " دراسة الفهم الشفوي الفوري و الفهم الكلي عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية الدماغية في الوسط العيادي الجزائري، مجلة السراج في التربية و قضايا المجتمع، العدد الثالث (03) ، سبتمبر 2017، الجزائر.

- **مذكّرات التخرّج**

[34] - عادية باي (2008)، **"أثر التّدخّل المبكّر في تمثيل الفضاء واكتساب الوحدات اللّغويّة لتعيين المكان عند الطّفل الحامل لتريزومي 21"**، دراسة مقارنة بين أطفال عرفوا تدخّل مبكّر وأطفال تكفّلوا بهم في سنّ متأخّر بالجمعيّة الوطنيّة للإدماج المدرسي والمهني للأطفال الجزائريّين الحاملي لتريزومي 21، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا، جامعة الجزائر.

[35] - دردور أسماء (2022)، **"القدرات المعرفيّة ودورها في تنمية التّواصل اللّفظي عند الطّفل المصاب بالشّلل الدّماغي"**، اقتراح برنامج تدريبيّ، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه بالطّور الثّالث في الأرطفونيا، جامعة الجزائر-2-.

[36] - العمارة محمّد إسماعيل، (2008)، **"الصّورة الذّهنيّة والحسّيّة تناول التّعبير الذّهني"**، رسالة ماجستير في الارطوفونيا، جامعة بوزرّيعة، الجزائر.

[37] - وسيلة بدرينة، (2015)، **"اكتساب الوحدات اللّغويّة الفضائيّة عند الطّفل الأصمّ وعلاقتها بالعمليّات المعرفيّة"**، دراسة مقارنة بين أطفال صمم حاملي الزّرع القوقعي وأطفال صمم حاملي جهاز سمع كلاسيكي، مذكّرة ماجستير في الأرطفونيا وأمراض اللّغة والاتّصال، جامعة الجزائر -2.

[38] - دبراسو فطيمة، (2014)، **"اضطراب التّصوّر الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلّم القراءة والكتابة عند الطّفل"**، أطروحة الّدكتوراه، جامعة سطيف.

المراجع باللغة الأجنبيّة

[01] - Genn Gaelle, (2013), **"Paralysie cérébrale, impact des troubles neurovisuels par les compétences Logica mathématiques"**, mémoire présenté en vue De l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste Université de Nice Sophia Antipolis, la France

[03] - Ibtissem El Hassani, (2021), **"La prise en charge orthophonique des enfants atteints de paralysie cérébrale"**, université d'Oum El Bouaghi, journal of Human Sciences, volume (08) number (03).

[05] - Ayman Assi, (2028), **"Analyse biomécanique des membres inférieurs chez l'enfant infirmité moteur cérébral"**, Laboratoire de Bia mécanique en SAM, CER de Paris

[06] - Courier. C - Lederlé. E - Bien. F, **"Dictionnaire d'orthophonie"**, 3eme édition, France

[07] - Hommet. C - Jambaque. J - Billard. C - Gillet. P, (2005), **"Morphologie de l'enfant et trouble du développement"**, Solal, Marseille.

[08] - Notel, (1973)**, "L'éducation des débits mentaux des éléments par psychopédagogie privatés"**. Paris.

[09] - Pecheux. M, (1978), **"Le développement des rapports des enfants à l'espace"**, Nathan. La France

[10] - Piaget. J - Inhelder, (1977), **"La présentation de l'espace chez l'enfant"**, édition puf, 3eme édition, Paris.

[11] - Tasset. JM, (1972), **"Notions théoriques et pratiques de psychomotricité"**, édition le sablier, Québec.

[12] - Wallon. H, (1994), **"L'évaluation psychologique de l'enfant"**, EN 09. ; Marseille.

[13] -Amel-Tison, C, (1997), "**L'infirmité motrice d'origine cérébrale",** Edition Elsevier Masson, paris.

[14] - Cataix-Nerge, E, 2011, **"Communiquer autrement, accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage : les communication alternatives",** Solal. Paris,

[15] -Chervrie-Muller, C, Nrbona, (1999), **"Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologique"**, Masson, Paris.

[16] -Mazeau, M, (1995), **"Déficit visuo-spastique et dyspraxie de l'enfant atteint de lésion cérébrales précoces : du trouble à la rééducation",** Masson, Pais.

[17] - Revol, F, (1998), **"Infirmité motrices d'origine cérébrale, généralités rééducation orthophonique", la France**

[18] - Doutre, L, (2012), **"Nourrissons atteints de paralysie cérébrale, mémoire, psychomotricité",** Toulouse.

[19] - Piaget. J, (1977), **"Langage de développement cognitif"**, puf, **Paris**.

[20] - Bennabi, (1987), **"Genèse et usage des relations faciales dans le bilinguisme"**.

[21] - Pierart. B, (1978)**, "Acquisition du langage pation sémantique et développement cognitif, observation à propos de prépositions spatiales"**, en France.

[22] - Sillamy. N, (1989), **"Dictionnaire de la psychologie"**, librairie Larousse, Canada.

[23] - De Lieure. B - Staes, (1993), **"La psychomotricité au service de l'enfant, notion et application pédagogique"**, 2eme édition, Berlin, Allemagne.

[24] - Dumont, (1988), **"L'orthophoniste de l'enfant soud"**, édition Masson, Paris.

[25] - Le Boulch. J, (1986), **"Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans"**, ESF, Paris, France.

[26] - Dumont. A, (2003), **“La dyslexie reconnaître et traiter chez l'enfant, comprendre et faire Accepter ce trouble aider l'enfant à vivre la dyslexie et à surmonter et soler”**, Paris

ملحق رقم (01)

تصيريح الدخول للمؤسسات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الأرطوفونيا

تيزي وزو في: 12 ماي 2023

السنة: 2023/2022
التخصص: أرطوفونيا

إلى السيد(ة): مسؤول جمعية الولي الساهر تيزي وزو إثران

الموضوع : رخصة إجراء التربصات الميدانية

في إطار التكفل بالتربصات الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسستكم الموقرة، وهذا للغرض المذكور أعلاه.

نرجو منكم المساهمة في هذا الإطار بتقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم.

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

لقب واسم الطالب(ة):	رقم بطاقة الطالب(ة):
1- ولهاجي كنزة	150122023191931018588
2-	.....

رئيس(ة) القسم
رئيس قسم الأرطوفونيا
لعمارة محمد سعيد

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الأرطوفونيا

السنة: ماستر 2
التخصص: علم النفس المدرسي

المدير المكلف بالمصالح البيداغوجية للاختلاف
السيد قدي ذهبية رقوب
المديرية الولائية
الرقم: 05 MAI 2024
التاريخ:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

تيزي وزو في:

إلى السيد(ة): ...

الموضوع : رخصة إجراء البحوث الميدانية

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تندرج على مستوى المؤسسات تلك طلبة قسم الأرطوفونيا.

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسستكم الموقرة، وهذا للغرض المذكور أعلاه.

نرجو منكم المساهمة في هذا الإطار بتقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم.

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

لقب واسم الطالب(ة):

1- ...
2- ...

رقم بطاقة الطالب(ة):

.....
.....

رئيس(ة) القسم

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الأرطوفونيا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطيه الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

السنة:.....ماستر2.....
التخصص:.....علم الأرطوفونيا التدخل العيادي

تيزي وزو في:

إلى السيد(ة) :...Mr. Boumaza...
(Rééducateur fonctionnel)

CHU TIZI OUZOU
Hôpital S. Belloun
Service Médecine Physique
Réadaptation Fonctionnelle

الموضوع : رخصة إجراء البحوث الميدانية

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة قسم الأرطوفونيا.

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسستكم الموقرة، وهذا للغرض المذكور أعلاه.

نرجو منكم المساهمة في هذا الإطار بتقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم.

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

لقب واسم الطالب(ة):
Ait Ramdane Celia
.....2-

C.H.U. Tizi Ouzou
Mme D. DAHLOUM épse BOUMATI
Orthophoniste de santé publique
Service Rééducation fonctionnelle

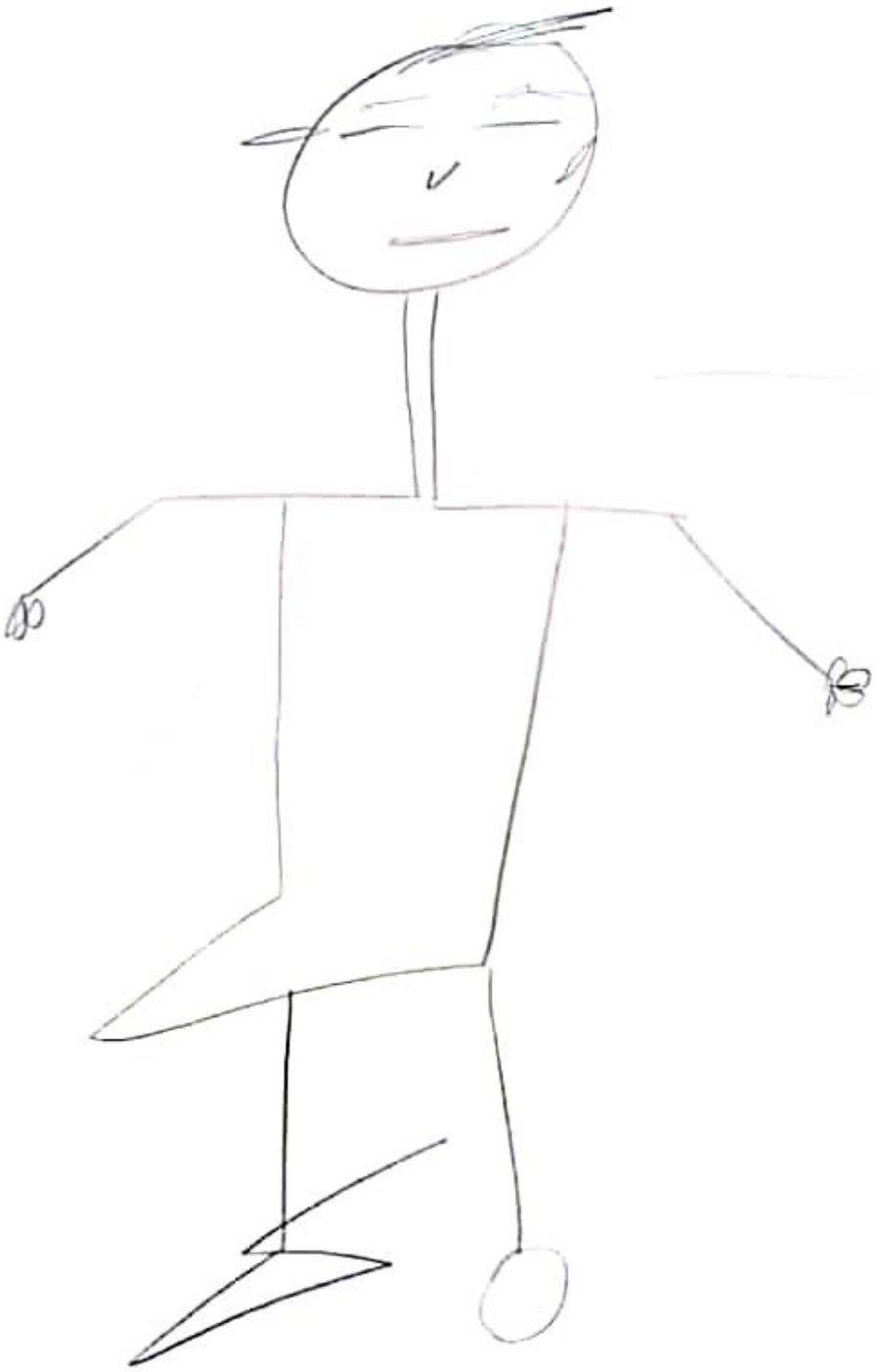
رقم بطاقة الطالب(ة):
.....
.....

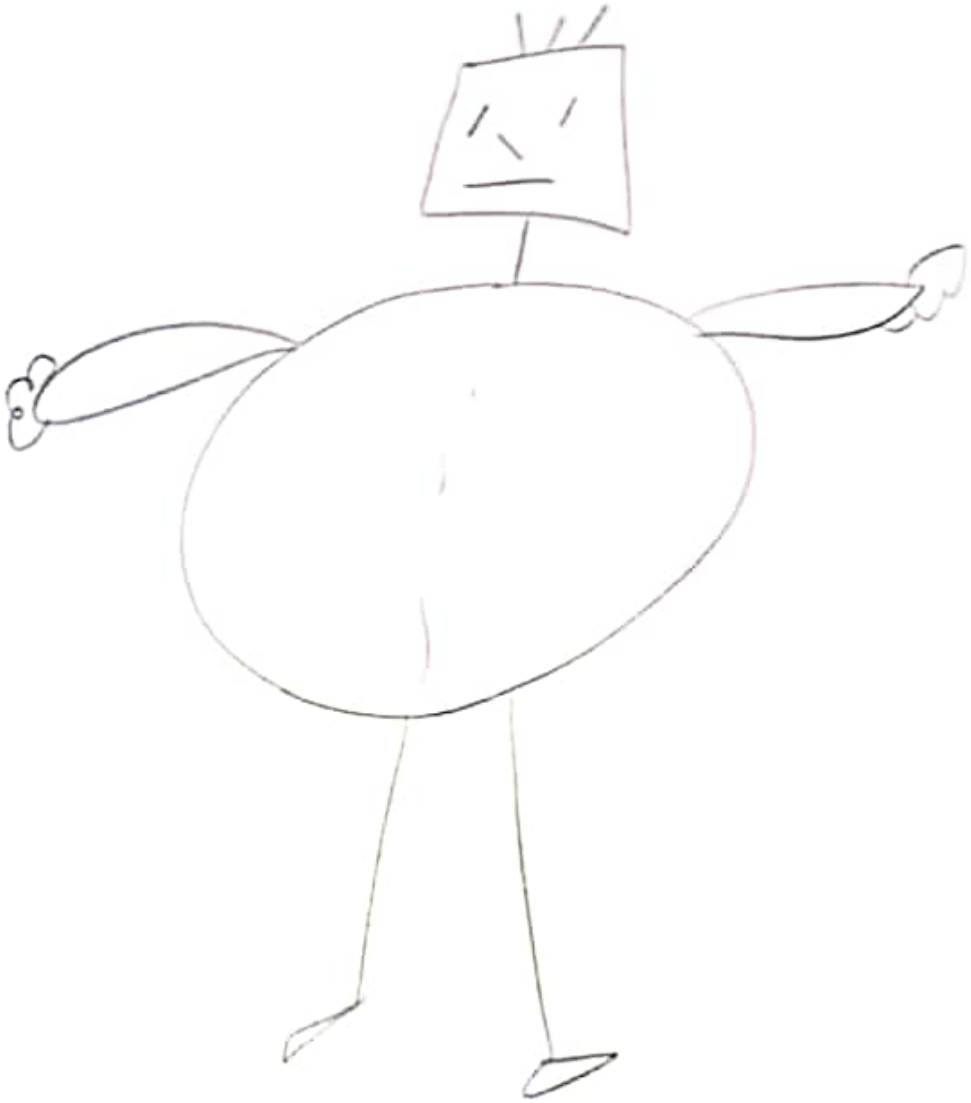
رئيس(ة) القسم
رئيس قسم الأرطفونيا
لعشاري محمد سعاد

ملحق رقم (02)
اختبار رسم
الرجل

الحالة (1)

(4) ชาย

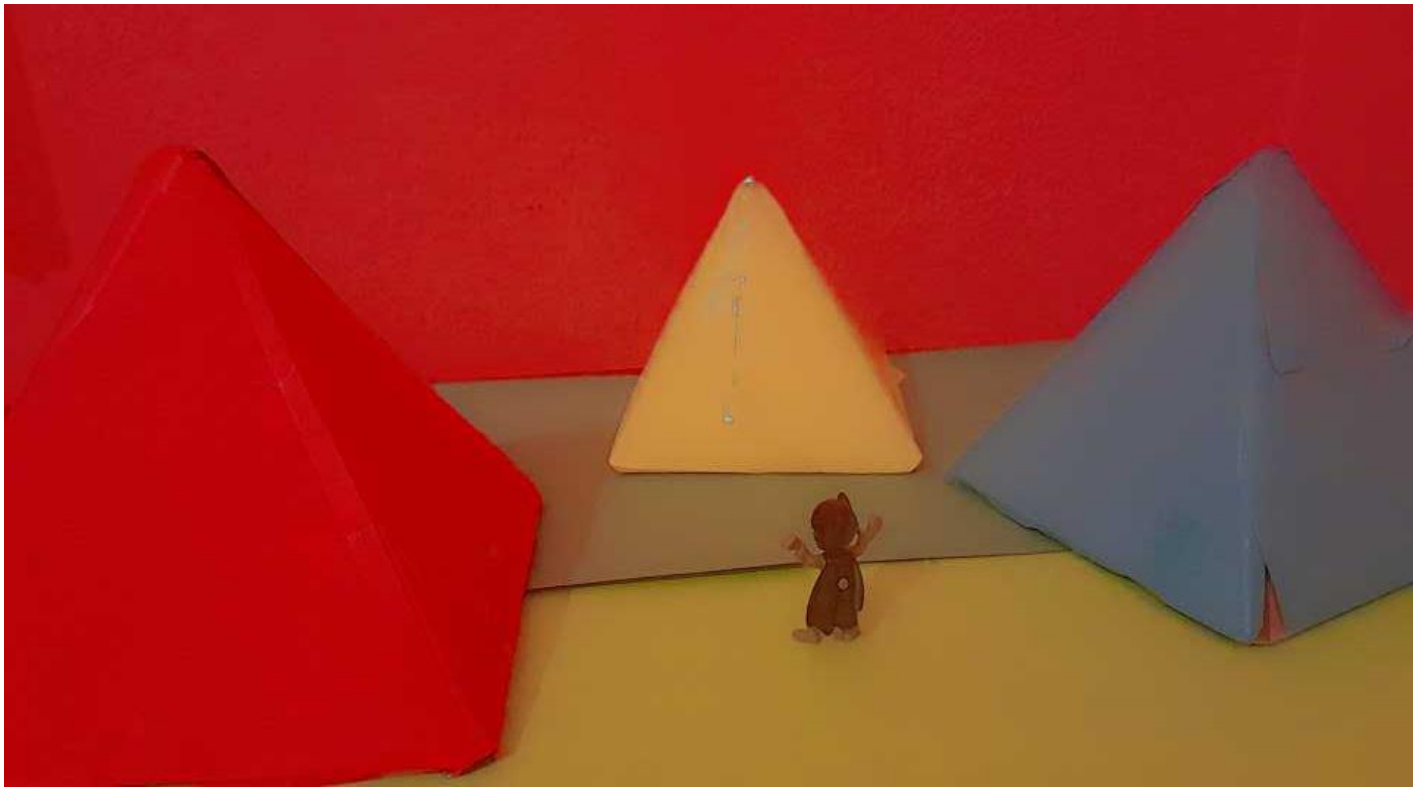




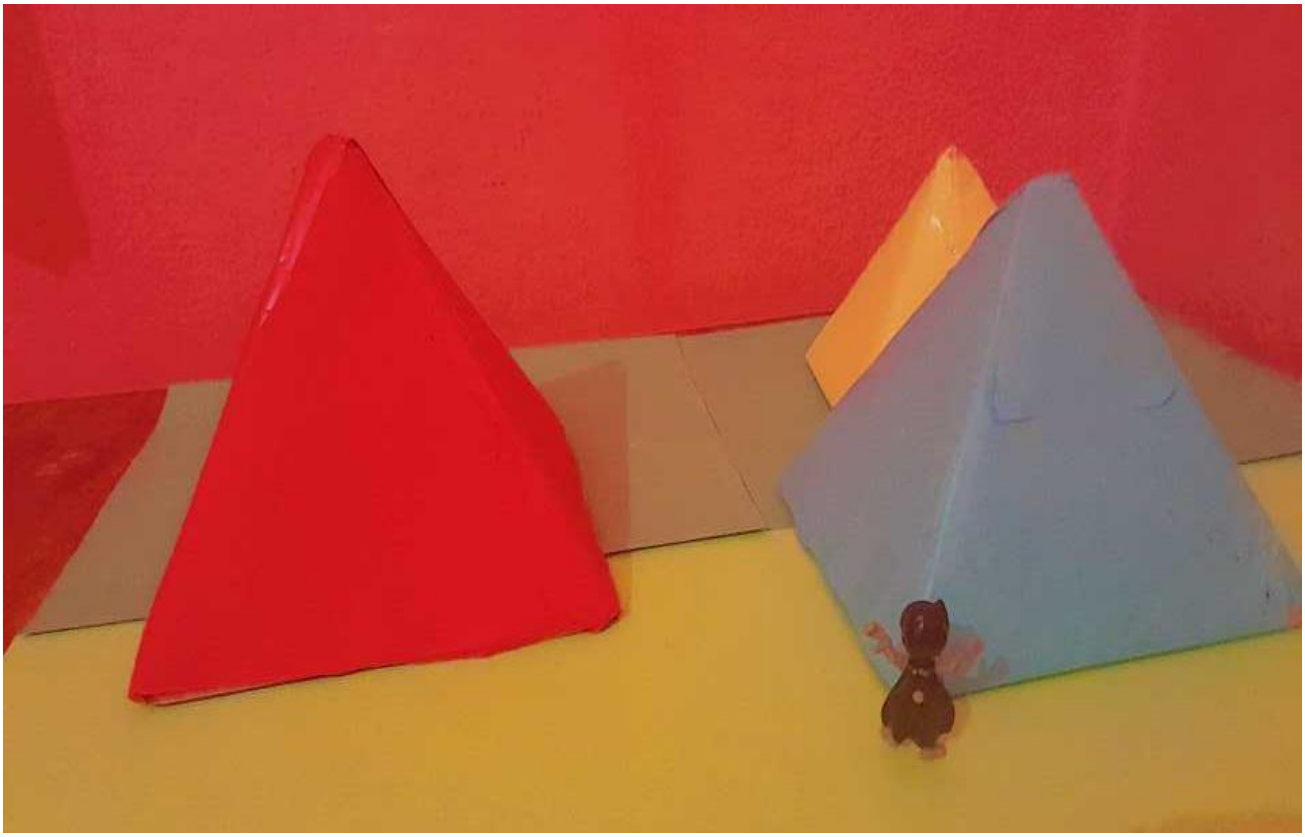
(6) سالہ

ملحق رقم (03)
اختبار الجبال الثلاثة

الصورة رقم (01)

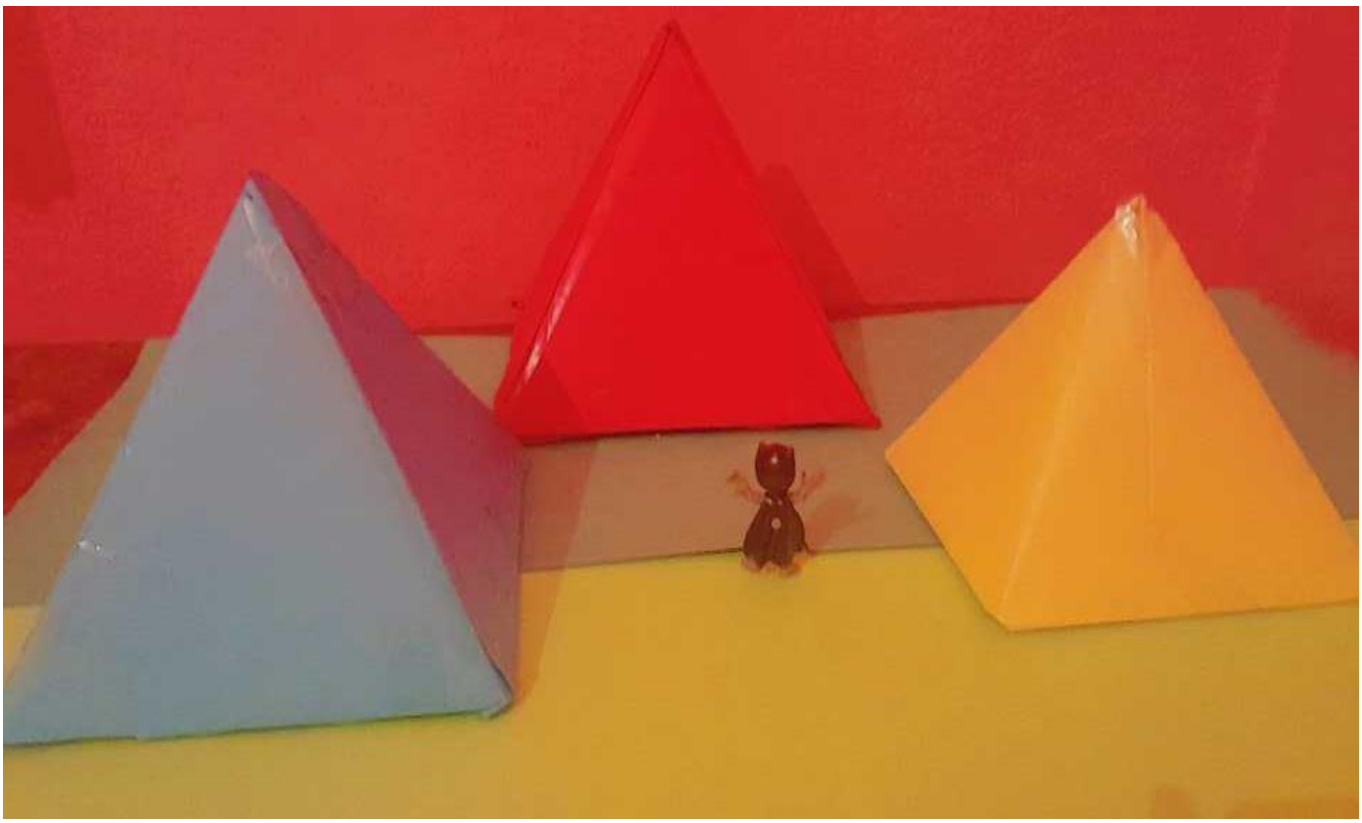


الصورة رقم (02)

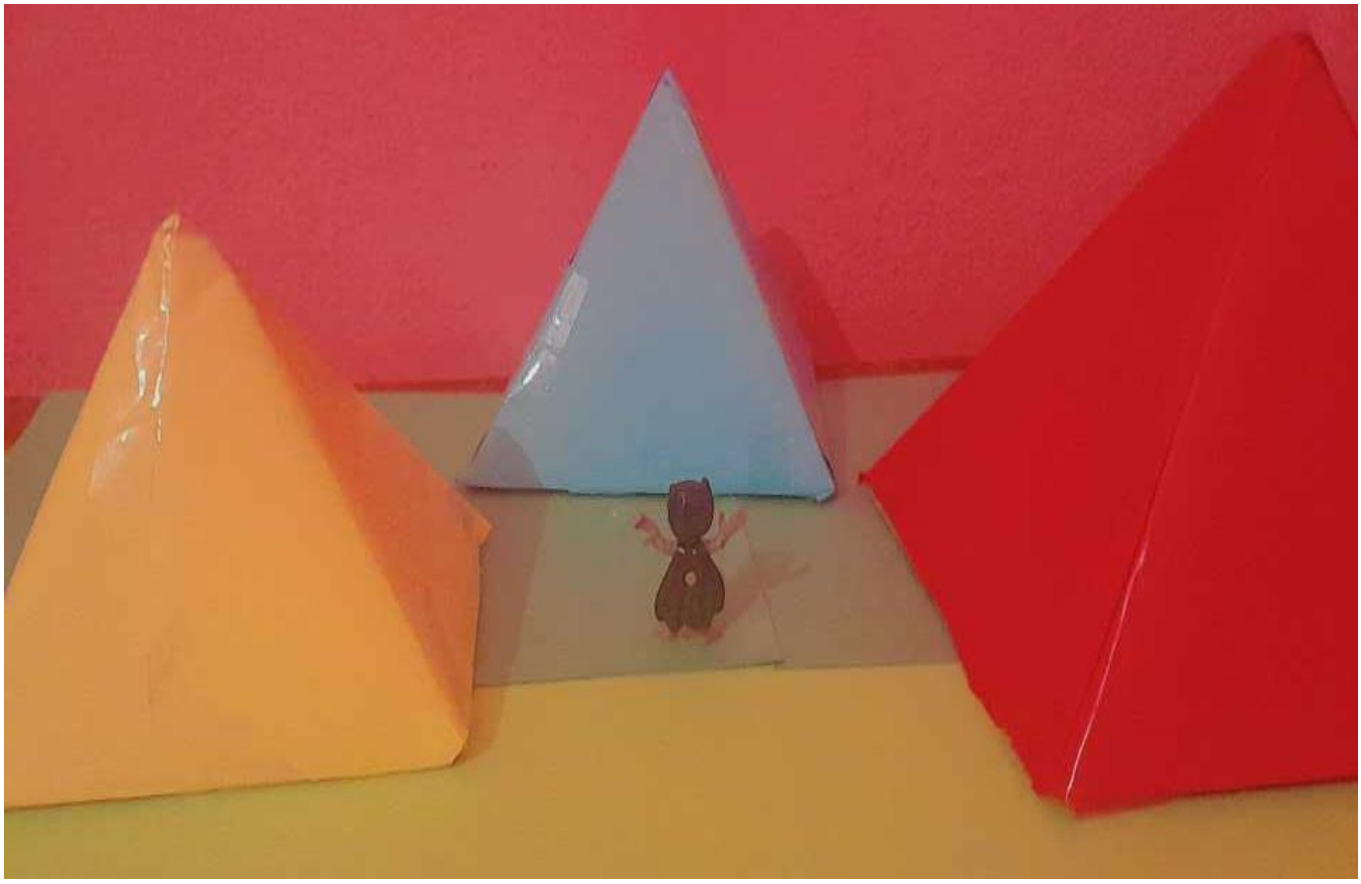


الصورة رقم (03)

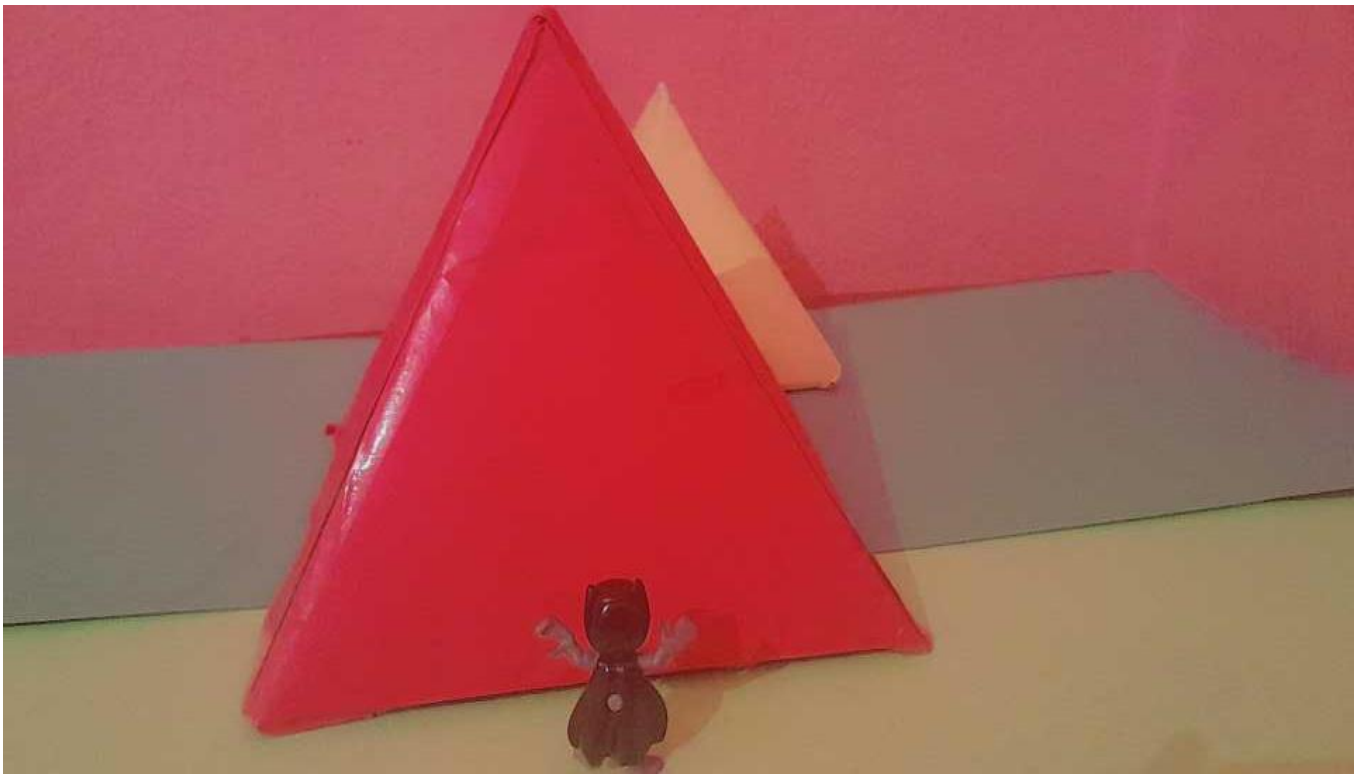
صورة رقم (04)



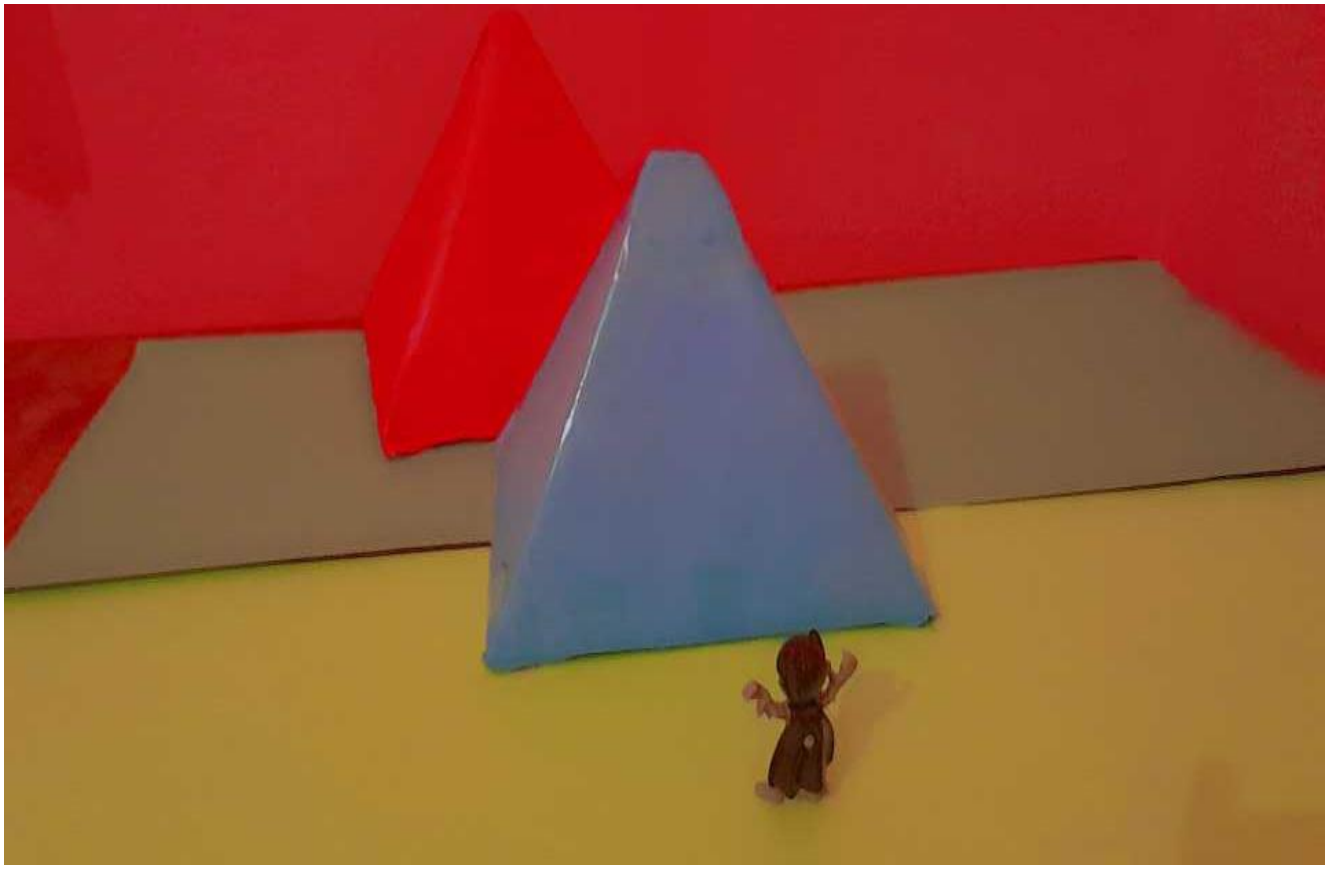
الصورة رقم (05)



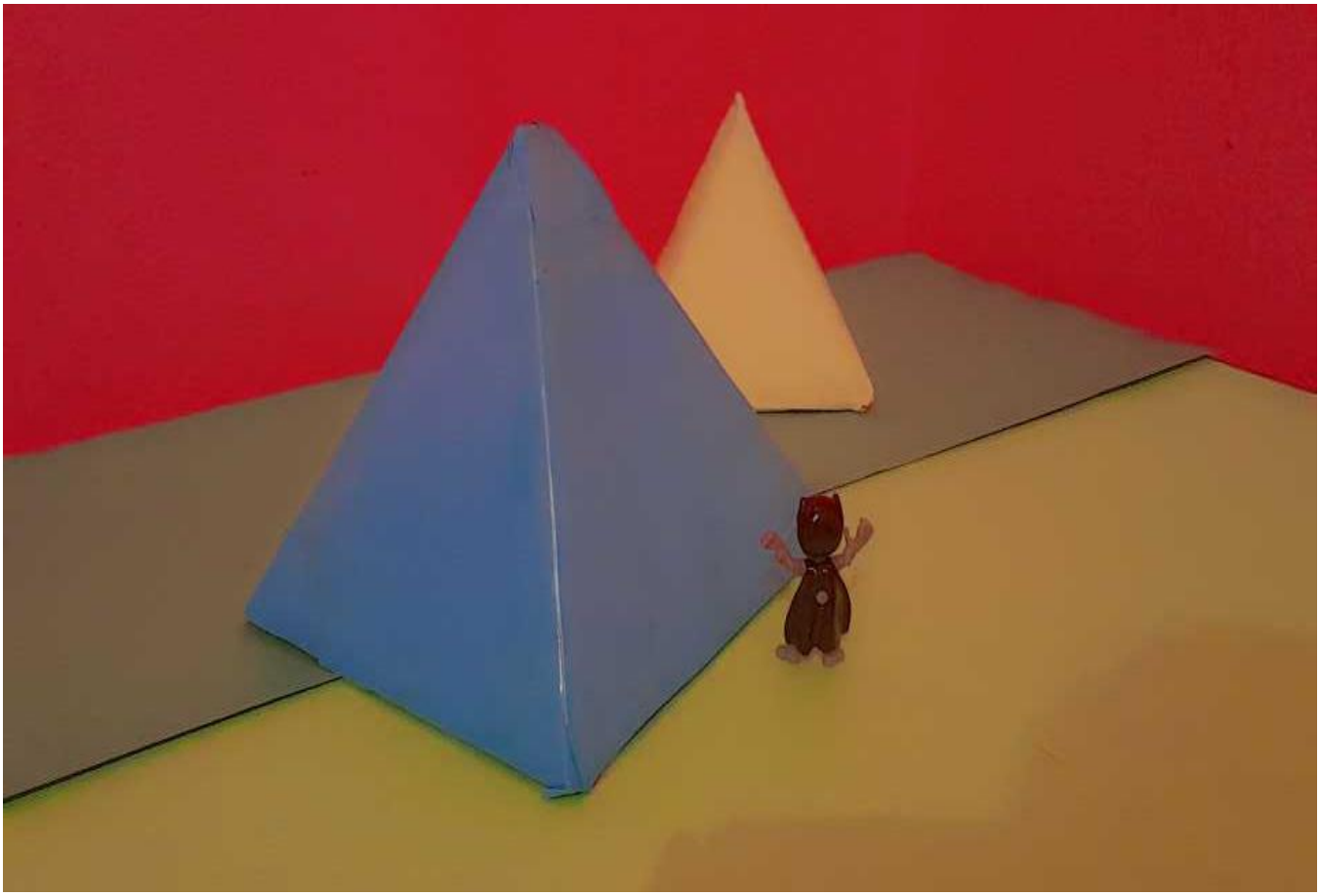
الصورة رقم (06)



الصورة رقم (07)



الصورة رقم (08)



الصورة رقم (09)