الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵖⵏⴰⵡⵉⵙ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵣⵣⵉⵡⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵔⵜ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et littérature Arabes

جامعة مولود معمري -تيزي وزو

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

رقم الترتيب.....

الرقم التسلسلي.....

بحث تخرّج لاستكمال نيل شهادة الماستر

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص: لسانيات تطبيقية

عنوان المذكرة

التّواصل اللّغوي لدى الطّفل المتوحّد

إعداد الطّالبتين:

- كاتية طرحي.
- سيليا مضمون.

إشراف:

د. فضيلة لرول.

لجنة المناقشة:

د.زاهية راكن	جامعة مولود معمري تيزي وزو	رئيسة
د.فضيلة لرول	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مشرفة ومقررة
د.فريدة بن فضة	جامعة مولود معمري تيزي وزو	مناقشة

2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــداء

الشّكر والحمد لله، جلّ في علاه، فإليه ينسب الفضل كلّه

في إكمال –والكمال يبقى لله وحده–هذا العمل.

أهدي هذا العمل إلى من اقترن إسمهما باسم رب العالمين والدي وأمّي الغاليين متّعهما الله بالصحة والعافية، وإلى أخي.

إلى روح جدتي الزّكية الطاّهرة رحمها الله، وإلى جدي أطال الله في عمره وأمدّه بالصّحة والعافية.

إلى صديقات عمري: كاتية طرحي، وكاتية صايل.

إلى أستاذتي الكريمة فضيلة لرول.

وإلى كلّ أفراد عائلتي، وكلّ من ساعدني.

سيليا مضمون.

إهـــداء

الشّكر والحمد لله، جلّ في علاه، فإليه ينسب الفضل كلّه

في إكمال _والكمال يبقى لله وحده_ هذا العمل.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من قدّمت سعادتي وراحتي على سعادتها نبع الحنان

أمّي الحبيبة، وإلى والدي الكريم الّذي ساندني.

إلى جدّتي الحبيبة، من أفنت عمرها في تربيتي وخدمتي.

إلى إخوتي سندي، أفراحي وأحزاني خاصة أخي الأكبر رزقي.

إلى رمز الإخلاص؛ والّتي لم يمهلها القدر وتوفّيت في ريعان الشباب الخالة نوارة

أكرين رحمها الله.

إلى صديقة عمري وزميلتي في البحث سيليا مضمون، وإلى رفيقة دربي كاتية صايل.

إلى أستاذتي الكريمة فضيلة لرول.

وإلى كلّ أفراد عائلتي، وكلّ من ساعدني.

كاتية طرحي.

مقدّمة

يعدّ التّواصل اللّغوي الرّكيزة الأساسية والرئيسية الّتي تربط الفرد بمجتمعه؛ باعتباره العمليّة الّتي تسمح له بالتّفاعل مع بيئته من خلال مشاركته مختلف الأفكار، والمعلومات، والقضايا الّتي تواجهه والمواقف الّتي تصادفه في حياته اليوميّة والاجتماعية. يتطّلب التّواصل من الفرد أن يكون اجتماعيا داخل محيطه؛ بإنجازه مختلف المهام الّتي تملى عليه من عالمه الخارجي سواء من عائلته أو أصحابه. الأمر الّذي يدفعه إلى الاندماج وتكوين علاقات متّنوعة مع أفراد مجتمعه؛ وذلك لأنّ الإنسان لا يمكنه التّعايش بمفرده بل يحتاج دائما لغيره. وهذا ما تفتقر إليه بعض الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصّة في عدّة مجتمعات والأطفال المصابين باضطراب التّوحّد خاصّة.

إنّ المعروف على هذه الفئة أنّها تميل إلى العزلة والانطواء، كما ترفض تكوين علاقات مع من حولهم ممّا يؤدّي إلى ضعف التّواصل اللّغوي في البيئة الاجتماعية وتتفاقم المشكلة وتشمل التّواصل غير اللّغوي أحيانا؛ إذ تعدّ الاضطرابات والمشاكل التّواصلية الّتي تواجه فئة المتوحّدين من أهمّ السّمات والخصائص الّتي تظهر عليهم. والّتي يمكن اعتبارها من بين أهمّ الأعراض الّتي تؤكّد الإصابة باضطراب التّوحّد.

ومن خلال هذا ارتأينا لدراسة هذا الموضوع المعنوّن بـ "التّواصل اللّغوي لدى الطّفل المتوحّد" لما له من أهمّية كبيرة والمتمثّلة في الكشف عن أهمّ الاضطرابات التّواصلية المهيمنة على هذه الفئة. والّتي تبقى عائقا بينهم وبين الطّرف الآخر ممّا يصّعب العمليّة التّواصلية بين المرسل والمرسل إليه.

أمّا فيما يتعلّق بالأسباب الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، فقد انقسمت بين أسباب ذاتية وأخرى موضوعيّة، ومن بين العوامل الموضوعيّة نذكر ما يلي:

- تسليط الضّوء أكثر على فئة المتوحّدين باعتبارها مهمّشة في المجتمع.
- نقص الدّعم لهذه الفئة من طرف السّلطات المعنيّة ومن طرف بعض الأولياء.
- التّعرف بصفة علمية وبدقة أكثر على هذه الفئة وكذا على المشاكل الّتي تواجهها.

أمّا فيما يخصّ الأسباب الذّاتية، فقد كانت بدافع الصّدفة وذلك من خلال مشاهدتنا للحصّة التّلفزيونيّة المعنونة بـ "مزامير داوود" الّتي كانت تبثّ على قناة "الشّروق الجزائرية" والمتّمثلة في مسابقة بين الأطفال لحفظ القرآن الكريم، أين استقبلت مجموعة من الأطفال من ذوي اضطراب التّوحّد والّذين تمكّنوا من حفظ القرآن الكريم كاملا، حتى رقم الصفحة ورقم الجزء ورقم الآية. ممّا أدهشنا كثيرا وأثار

انتباهنا ودفعنا أكثر للخوض في هذا الموضوع، نظرا لاعتبار هذه الفئة منعزلة عن المجتمع وتعاني من صعوبات تواصلية عديدة.

ومن خلال ما سبق، فإنّ الأهداف الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هو محاولتنا لمساعدتهم على تجاوز هذه الاضطرابات التّواصلية ومعالجتها مستقبلا من قبل المختّصين.

وفي هذا الصدد تبادرت لأذهاننا الاشكاليّة التّالية:

- ما هي أهم الاضطرابات اللّغوية التّواصلية التي يعاني منها الطفل المتوحّد؟

واعتمادا على الإشكاليّة الرئيسية تفرّعت إشكاليّات أخرى الّتي صيغت على النّحو الآتي:

- أين تكمن صعوبة التّواصل اللّغوي عند الطّفل المتوحّد؟
- ما هي أهمّ الطّرق الّتي يتواصل بها الطّفل المتوحّد؟

وقد طرحنا بعض الفرضيات الّتي تعتبر إجابات مؤقّتة حول الإشكاليّات المطروحة سابقا والمتمثّلة في:

- يعاني الطّفل المتوحّد اضطراب في الكلام.
- يعاني الطّفل المتوحّد من مشكل في النّطق.
- يواجه الطّفل المتوحّد مشاكل في التّعبير عن شعوره.
- يتواصل الطّفل المتوحّد عن طريق الإشارة.
- يتواصل الطّفل المتوحّد عن طريق الصّور.

وكما نعلم أنّ البحث العلمي يتطلّب اتّباع منهج علمي معيّن يناسب الظّاهرة المدروسة وصولا إلى نتائج علميّة موضوعية؛ فالباحث لا يكتمل بحثه إلاّ بوجود منهج يستعين به أثناء شرحه وتفسيره لدراسته العلمية. وقد وقع اختيارنا على المنهج الوصفي في ملاحظة وتحليل هذه الدّراسة باعتباره الأنسب لبحثنا إذ استندنا عليه في تحليل المعطيات الميدانية الّتي توصّلنا إليها عن طريق الملاحظات الميدانية والاستبيان الّذي وزّعناه على معلّمات أطفال التّوحّد في المدارس الابتدائية، وعلى مربيّات أطفال التّوحّد في المراكز النّفسية البيداغوجية الخاصّة بذوي الإحتياجات الخاصّة.

تمّ تقسيم هذا البحث إلى خمسة فصول؛ اعتمدنا على ثلاثة فصول نظرية، وفصل منهجي، مع تقديم المعطيات الميدانية والآخر تطبيقي يتناول تحليل المعطيات. حاولنا في الفصل الأوّل الموسوم بـ: " تحديد المفاهيم" الإلمام بجميع المصطلحات الّتي تخّص بحثنا بهدف توّضيحها والتّدقيق فيها وإزالة الإبهام

عنها. أمّا الفصل الثّاني، الّذي سميناه بـ: "التّوحّد: نظريّاته وأشكاله" فقد تناولنا فيه كلّ ما يرتبط باضطراب التّوحّد من أسباب، وخصائص، وأعراض، ونظريّات، وأشكال بغية التّعرف أكثر على هذا الاضطراب وأهمّ السّمات الّتي تتميّز بها الفئة المصابة بالتّوحّد. بينما الفصل الثّالث، المسّمى بـ: "اللّغة والتّواصل عند الطّفل المتوحّد" تطرقنا فيه إلى كلّ ما يتعلّق باللّغة والتواصل عند المتّوحّد والمشكلات التّواصلية الّتي يعاني منها والطّرق المستعملة للتّواصل مع هذه الفئة. وفي الفصل الرابع الموسوم بـ: "الفصل المنهجي وتقديم المعطيات الميدانية" قمنا فيه بتقديم مجتمع وعيّنة بحثنا، والمنهج الّذي اعتمدناه. كما قدّمنا الاستبيان والملاحظات الّتي استخلصناها من خلال الحصص الّتي حضرناها مع معلّمات ومربّيات أطفال التّوحّد. أمّا في "تقديم المعطيات الميدانية"، فقمنا بتقديم المعطيات الخاصّة بالمستجوبات اللّواتي تعاملنا معهن. وبالنّسبة للفصل الخامس الموسوم بـ: "تحليل المعطيات الميدانية" فتمثّل في تحليل المعطيات التي جمعناها عن طريق الاستبيان والّذي وزّعناه على معلّمات ومربّيات أطفال التّوحّد. وفي الأخير، قمنا بحوصلة عامّة حول أهمّ النّتائج الّتي توصّلنا إليها في هذه الدّراسة ثمّ أدرجنا قائمة المصادر والمراجع، والملاحق الّتي تمحورت في الاستبيان والنشّاطات الّتي أنجزتها المعلّمات والمربيّات مع أطفال التّوحّد.

ولإنجاز هذا البحث، اعتمدنا على مجموعة مصادر ومراجع زّودتنا بالمعلومات وأفادتنا كثيرا لاستكمال هذه الدّراسة نذكر من بينها:

- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطفل التوحّدي.
- حازم رضوان آل إسماعيل، التّوحد واضطرابات التوحّد.
- موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد نطور، مقدمة في اضطرابات التّواصل.
- إيهاب عبد العزيز الببلاوي، اضطرابات التّواصل.

وأثناء إنجازنا لهذا البحث، اعترضتنا بعض العقبات في الجانبين النّظري والتّطبيقي. ففي الجانب النّظري واجهنا صعوبة قلّة المراجع المتعلّقة ببحثنا في مكتبة القسم مما دفعنا للتّوجه لمكتبة جامعات أخرى، ونودّ أن نشير إلى أنّ هذا الأمر استغرق منّا بعض الوقت وخاصّة أنّ العاملين في المكتبة الّتي قصدناها طلبوا منّا ترخيصا من قسمنا للاستفادة من المراجع. أمّا فيما يخصّ الجانب الميداني فوجدنا عراقيل للانتقال لبعض المراكز بسبب أن المنطقة تبعد عن المدينة بعض الشيء ولأنّنا نجهل المكان وكيفية الوصول إليه. الأمر الّذي دفعنا للتّواصل معهم هاتفيّا، أما المراكز الأخرى فرفضت طلبنا لحضور بعض الحصص بسبب غياب الأطفال وكذلك سيطرة بعض الحركات العدوانية على بعضهم خوفا على

أذيّتنا وحفاظا على سلامتنا. ورغم أنّنا حضرنا حصّة واحدة في بعض المراكز إلاّ أنّهم رفضوا تقديم فرصة ثّانية للحضور بحجّة اكتمال عدد المتّربصين عندهم ولا يمكن للمركز استقبال أكثر من ذلك.

وفي الختام، لا ننسى أن نشكر الأستاذة المشرفة فضيلة لرول الّتي أشرفت على هذا البحث والّتي لم تبخل علينا في تقديم المعلومات المطلوبة طوال فترة إنجازنا للبحث.

الفصل الأوّل:

تحديد المفاهيم

تناولنا في هذا الفصل لمحة تاريخية عن التوحّد كما أشرنا إلى أهمّ المفاهيم المتعلّقة ببحثنا بهدف إزالة الغموض عنها.

1- لمحة تاريخية: تناولت عدّة دراسات تاريخيّة موضوع التّوحّد إذ: "يعود جذر كلمة التّوحّد إلى اليونانية (Autos) والّتي تعني النّفس، ولا يعدّ التّوحّد اضطرابا حديثا فقد أظهر عدد من الأشخاص بعض الصّفات والخصائص لاضطراب طيف التّوحّد منذ آلاف السّنين. كما أنّ التّوحّد (Autism) كلمة مترجمة عن اليونانية وتعني العزلة أو الانعزال[1]". إنّ الإرهاصات الأولى لمصطلح التّوحّد كانت في مجال علم النّفس إذ أشار إليها كل من: "مودزلي" عند اهتمامه بالإضطربات العقلية الّتي يتعرّض لها الأطفال "وذلك عام 1867 وكان يعدها ذهانات[2]". حيث تعرف على أنّها "مرض عقلي خطير يتميّز بفقدان الاتّصال بالواقع وعدم التّكيف الاجتماعي[3]". وأيضا "ليوكانر" الّذي يعدّ من الأوائل الّذين أشاروا إلى الذّاتوية "إعاقة التّوحّد" والّتي أطلق عليها إسم "الذّاتوية الطّفلية الباكرة (Early Infantile Autism)[4]". وذلك من خلال انتباهه لاضطرابات سيطرت على الأطفال المصابين بالتّخلف العقلي أو الفصاميين.

2- تعريف التوحّد: وردت عدّة تعريفات لمصطلح التّوحد نذكر منها ما يلي:

- "أولئك الأطفال الّذين يعانون من الانسحاب الشّديد من المجتمع، وفقدان الاتّصال، أو الفشل في تطوير العلاقات مع الآخرين[5]".
- "نوع من اضطرابات النّمو المعقّدة والّتي تتميّز بغياب العلاقات الاجتماعية والاتّصال والمحادثة مع وجود العديد من السّلوكيات الشّاذة والمنحرفة من النّمو العادي[6]".
- "اضطراب اتّصالي خطير، وسلوك يبدأ في أثناء مرحلة الطّفولة المبكّرة[7]".

---

[1]- تامر فرح سهيل، التوحّد (التّعريف، الأسباب، التّشخيص والعلاج)، ط1، دار الإعصار العلمي، عمان، 2015، ص 22.

[2]- سوسن شاكر مجيد، التوحّد (أسبابه، خصائصه، تشخيصه،علاجه)، ط1، دار ديبونو، عمان،2007، ص17.

[3]- سهام بوغندوسة، مطبوعة بيداغوجية في مقياس علم النفس المرضي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة 20 أوت 1955، 2017، ص 46.

[4]- محمد أحمد خطاب، سيكولوجية الطفل التّوحّدي، ط1، دار الثّقافة، عمان، 2009، ص9.

[5]- سوسن شاكر مجيد، التوحد، المرجع السابق، ص 23.

[6]- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحّدي (التّشخيص، البرامج العلاجية)، ط1، دار الفكر، 2002، ص18.

[7]- ماجد السّيد علي عمارة، إعاقة التوحّد بين التّشخيص والتّشخيص الفارق، ط1، القاهرة، 2005، ص14.

- "انسحاب الفرد من الواقع إلى عالم خاص من الخيالات والأفكار. وفي الحالات المتطرّفة توهّمات وهلوسات[...] ويقصد بالطّفل التّوحدي (Autistic Child) هو الطّفل الّذي فقد الاتّصال بالآخرين أو لم يحقّق هذا الاتّصال قط[1]".
- "اضطراب شديد في عمليّة التّواصل والسّلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطّفولة المبكّرة[2]".
- "عجز مستمر في التّواصل الاجتماعي والتّفاعل الاجتماعي[3]".
- "اضطراب سلوكي ينتج عن أسباب متعدّدة مصحوبة بذكاء متدنّ، وعجز واضطراب في التّفاعل الاجتماعي والتّواصل اللّغوي[4]".

يعتبر التّوحّد نوع من أنواع الإعاقات والاضطرابات الّتي يمكن أن يتعرّض لها الطّفل في سنّ مبكّرة من عمره؛ إذ تؤثّر هذه الإعاقة على جميع نواحي نمو الطّفل الحركيّة، والسّلوكيّة، والعقليّة، وفيما يتعلّق بالجانب التّواصلي اللّغوي والتّفاعل الاجتماعي خاصة؛ إذ يعدّ الحاجز الأكبر الّذي يعيق الطّفل على التّفاعل والتّواصل مع مجتمعه والّذي يدفعه للانسحاب والانعزال عن المجتمع.

3- مصطلحات للدّلالة على اضطراب التوحّد: من خلال ترجمة كلمة (Autism) والّتي نعني بها العزلة في اللّغة العربية تهاطلت مصطلحات جديدة للدّلالة على اضطراب التوحّد؛ إذ نلاحظ أنّه ثمة مجموعة من المصطلحات قد استُخدمت للإشارة له. ومن أكثر المصطلحات استعمالاً وشيوعاً نذكر ما يلي:

3-1- التّوحّد: يعتبر هذا المصطلح "من أكثر المصطلحات شيوعاً واستخداماً بين عامّة النّاس والمتخصّصين، وغير المتخصّصين وذلك للدّلالة على اضطراب التّوحّد. وهذا المصطلح غير دقيق للتّعبير عن ذلك الاضطراب [...] ويعني التوحّد ارتباط الطّفل بأحد الكبار أو الرّاشدين المحيطين به والتوحّد معه، وتقمّص شخصيّته، والتّصرف وكأنّه هو[5]".

---

[1]- ماجد السّيد علي عمارة، إعاقة التوحّد بين التّشخيص والتّشخيص الفارق، المرجع السابق، ص14-15.

2- نفسه، ص16.

3- محمد رضا السيد محمد، تحليل السّلوك اللّفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ب 2020، ص 16.

4- تامر فرح سهيل، التّوحد (التّعريف، الأسباب، التّشخيص والعلاج)، المرجع السابق، ص28.

5- عادل عبد الله محمد، مدخل إلى اضطراب التوحّد(النظرية والتشخيص والعلاج)، ط1، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2014، ص32

إنّ مصطلح التوحّد من أكثر المصطلحات انتشاراً للتّعبير عن اضطراب التوحّد رغم عدم ضبط المصطلح وافتقاره للدّقة للدّلالة عن هذا الاضطراب. فهو يدِلّ على أنّ سلوك الطّفل يتأثّر بالأشخاص المحيطين به؛ إذ ينعكس سلوكهم عليه وبالمقابل فالطّفل يحاول تقليد سلوكات وتصرفات أولئك الأشخاص.

3-2-الإجترارية: أمّا المصطلح الثّاني الّذي يدلّ على اضطراب التوحّد يطلق عليه اسم الإجترارية وهو: "اجترار الأفكار يعني تكرارها وتواترها بحيث تسلم كل منها للأخرى، وعادة ما تكون في غالبيتها غير صحيحة [...] ومن ناحية أخرى هناك نمط من أنماط الوساوس يعرف باجترار الأفكار ويعني ذات المعنى حيث تتواتر نفس الأفكار غير الصّحيحة على ذهن الفرد، وتتكرّر[1]". أمّا إذا تحدّثنا عن السّلوك "سنجد أنفسنا أمام أفعال قهرية مع الأخذ في الاعتبار أنّ الأفعال القهرية هي أفعال يقوم الفرد بتكرارها أو اجترارها لا إرادياً[2]".

فالاجترار حالة من الحالات الوسواسية الّتي تصيب الشّخص وتظهر على شكل أفكار تسيطر على ذهن صاحبها بشكل رهيب وقهري وبدون سابق إنذار، فيجد المصاب نفسه في دوّامة من القلق والتّوتر وهذا ما يؤثّر على حياته بشكل سلبي ممّا يجعله يقوم بأفعال قهرية لا شعوريا بشكل متكرّر.

3-3- الذّاتوية: وفيما يخصّ المصطلح الثّالث الّذي قُدّم لمصطلح اضطراب التوحّد فيُطلق عليه مصطلح الذّاتوية: "يعدّ هذا المصطلح من المصطلحات الأكثر شيوعاً والّتي ربّما تلي مصطلح التوحّد في الاستخدام. وتشتق الذّاتوية (Egoisticism) في الأساس من الذّات (Ego) أو التّمركز حول الذّات (self-Centeredness) وهي تعني تقوقع الطّفل حول ذاته، أو انغلاقه على ذاته. ويعدّ التّقوقع حول الذّات أو ذلك الانغلاق على الذّات هو أحد أهمّ أعراض اضطراب التّوحّد[3]".

يحتّل مصطلح الذّاتوية المرتبة الثّانية بعد مصطلح التّوحّد من حيث الإستعمال والذّيوع، إذ تعرف الذّاتوية على أنّها أحد أهمّ أعراض اضطراب التّوحّد الّذي يصيب الطّفل، ممّا يجعله منغلقا عن العالم الخارجي ومنحصرا على ذّاته والّتي تؤدّي به إلى فقدان القدرة على التّواصل مع مجتمعه ومحيطه.

[1]- عادل عبد الله محمد، مدخل إلى اضطراب التوحّد(النظرية والتشخيص والعلاج)، المرجع السابق، ص34.

[2]- نفسه، ص 34، 35.

[3]- نفسه، ص35.

3-4- الأوتيزم: يتمثّل المصطلح الرّابع في الأوتيزم أو الأوتيسية: "فالأوتيزم هو اللّفظ أو المصطلح الإنجليزي لاضطراب التّوحّد والأوتيسية هي اشتقاق لغوي لا أصل له، وإنّما تمّ وفق مزج من قدّمه في الأساس، ومن وافق عليه، وسار على نفس الدّرب واستخدمه وهناك مصطلح غريب مشتق من مصطلح الأوتيزم يستخدم في سبيل وصف الطّفل الّذي يعاني من ذلك الاضطراب وهو مصطلح (الطّفل الأوتيزمي)[1]".

الأوتيزم لفظ إنجليزي استعمل للتّعبير عن اضطراب التوحّد أمّا مصطلح الأوتيسية فهو اشتقاق لا أساس له من الصّحة فقد تمّ الموافقة عليه فقط لاستخدامه وتداوله وإلى جانب هذا فقد استخدم مصطلح "الطّفل الأوتيزمي" للدّلالة على الطّفل الّذي يعاني من تلك الاضطرابات.

هناك العديد من المصطلحات المختلفة الّتي قدمت للدّلالة على اضطراب التّوحّد وذلك نظرا لتطوّر مجالات البحث والدّراسات في هذا الميدان، فقد سمّي الطّفل المصاب بهذا الاضطراب بالطّفل التّوحّدي بسبب تقمّصه لشخصية غيره وتقليده لسلوكات المحيطين به، بالإضافة إلى هذا سمّي أيضا بالإجترازي نتيجة سيطرة الأفكار والسّلوكات القهرية على صاحبها بشكل رهيب والّتي تؤدّي به إلى تكرارها واجترارها بطريقة لا واعية، إلى جانب مصطلح الذّاتوية الّذي استخدم للدّلالة على الطّفل المنعزل والمنطوي على ذاته، وأخيرا نذكر مصطلح الأوتيزم الّذي استخدم أيضا للإشارة على اضطراب التّوحّد. لكن كلّ هذه التّسميات والمصطلحات تدور في حلقة واحدة كونها تسعى وتهدف لوصف الفئة الّتي تعاني من اضطراب التّوحّد.

4- التّواصل اللّغوي: إنّ التّواصل جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية للفرد؛ إذ يؤدّي دورا مهّما فيها ممّا يسهل للفرد التّعامل مع الآخرين؛ فهو عمليّة طبيعيّة للإنسان تتيح له فرصة التّفاعل مع أفراد المجتمع وذلك بالتّعبير عن متطلباته وأفكاره وحاجياته ومشاعره ولا يقتصر فقط على البشر بل يشمل جميع الكائنات الحيّة بما في ذلك الحيوانات. لذا فالتّواصل:

- "مصطلح يشير إلى كلّ أنواع النّقل المتبادل للمعلومات باستعمال العلامات (Signs)، والرّموز (Symbols) فيما بين الكائنات الحيّة (الإنسان، الحيوان)[2]".

[1]- عادل عبد الله محمد، مدخل إلى اضطراب التّوحد النّظرية والتّشخيص والعلاج، المرجع السّابق، ص38.

[2]- فاطمة الزهراء صادق، التّواصل اللّغوي ووظائف عملية الاتّصال في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الأثر،ع 28 جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)، جوان 2017، ص 52.

- "التّفاهم الّذي يحصل بين البشر، عن طريق الوسائل اللّغوية والغير لغوية مثل: حركات أعضاء الجسم (Gesturs) والإيماءات (Mimicry) ونغمات الصّوت (Voice)[1]".
- "العمليّة الّتي يتمّ من خلالها تبادل المعلومات والأفكار والحاجيات والرّغبات بين المشاركين وهو غاية اللّغة ووظيفتها[2]".
- " تلك العمليّة الّتي تتضمّن تبادل المعلومات والمشاعر والأفكار والمعتقدات[...] بين البشر. ويتضمّن التّواصل كل الوسائل اللّفظية (اللّغة المنطوقة والمسموعة والمكتوبة)، والوسائل الغير اللّفظية (كلغة الإشارة وتهجئة الأصابع وقراءة الشّفاه) الّتي يستخدمها الصّم ولغة البرايل الّتي يستخدمها المكفوفين وكذلك الإيماءات وتعبيرات الوجه، ولغة العيون، وحركات اليدين والرّجلين...[3]".
- "هو التّفاعل والتّأثير من طرف لآخر أو من فرد إلى آخر ولذا فهو يتضمّن وعي الفرد بذاته وتعليمه لمهارات الحياة ونمو قدرته على التّواصل مع الآخرين[4]".

نلاحظ من خلال التّعاريف أنّ التّواصل آلية من الآليات المستعملة لتبادل الأفكار والمعلومات بين أفراد المجتمع ولا يقتصر التّواصل على الكلام فقط بل يشمل وسائل مختلفة لغوية وغير لغوية كالعلامات والرّموز وحركات أعضاء الجسم... كما أنّه عمليّة بين المتلقي والمستقبل أي تأثير وتأثّر بين طرف لآخر ممّا يتطلّب نضج الفرد ووعيه بذاته والّتي تمكّنه على تنمية مهاراته التّواصلية مع أقرانه.

5- أنواع التّواصل: ينقسم التّواصل إلى قسمين هما:

5-1-التّواصل اللّفظي: إنّ التّواصل اللّفظي هو:

- "الّذي يعتمد على اللّفظ كوسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المستقبل ويكون هذا اللّفظ في الأصل منطوقا يصل للمستقبل، فيدركه بحاسة السّمع وتكون اللّغة اللّفظية غير مكتوبة[5]".

---

[1]- فاطمة الزهراء صادق، التّواصل اللّغوي ووظائف عملية الاتّصال في ضوء اللسانيات الحديثة، المرجع السابق، ص52.

[2]-موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد نطور، مقدّمة في اضطرابات التّواصل، ط2، جامع الحسين، الأردن،2014، ص21.

[3]- إيهاب عبد العزيز الببلاوي، اضطرابات التّواصل، ط1، دار الزهراء، القاهرة، 2010، ص10.

[4]-سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التّشخيص والعلاج، ط1، دار المسيرة،عمان،2011،ص16.

[5]- زينب محمد على عرفان، فعالية برنامج تدريبى قائم على الوسائط المتعددة لتحسين مهارات التّواصل لدى أطفال التّوحد، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، المجلد 6، جامعة المنصورة، د ب، 2019، ص217.

– "التّواصل اللّفظي يجمع بين الألفاظ المنطوقة والرّموز الصّوتية[1]".

وعليه نقول أنّ التّواصل اللّفظي هو كل كلام منطوق استعملت فيه الكلمات والألفاظ والأصوات بغرض التّواصل حيث أنّه ينتقل من المرسل إلى المستقبل والّذي يتلقّاها من خلال حاسّة السّمع.

5-2-التّواصل غير اللّفظي: يشتمل على:

– "تعبيرات الوجه، وحركة الجسم، والتّواصل بالعين، والتّلميحات، وحتّى طريقة غلق أو فتح الأبواب قد تكون وسيلة تعبير عن حالتنا المزاجية[2]".

– "التّواصل بلغة الإشارات المتضمّنة لتعبيرات الوجه وإشارات اليدين والرّأس والعينين[3]". يتجلّى التّواصل غير اللّفظي في مختلف التّعبيرات الّتي تظهر على الفرد والّتي تضمّ حركات الجسم والإشارات، والإيماءات، وتعبيرات الوجه.

6- اللّغة: تحتّل اللّغة حيّزًا واسعاً في حياة أفراد المجتمع فهي الّتي تعبّر عن ثقافة كلّ مجتمع وتميّزه عن غيره ونظراً لمكانتها المرموقة قدّمت لها عدّة تعاريف متباينة، نذكر منها:

– "عبارة عن نظام من الرّموز تستخدم كوسائل للتّعبير أو الاتّصال مع الآخرين[4]".

– "أحد أشكال السلوك الإجتماعي الذي يتشكّل ويستمر من خلال اللّغة اللّفظية إذ أن اللّغة وسيلة للتّواصل[5]".

– " نظام اتّصال يشمل (المفردات اللّغوية، القواعد) وقد تكون المفردات كلمات منطوقة أو إشارات بالأيدي أو رموزا مرسومة على الورق. وتتألّف القواعد من قوانين للجمع بين الكلمات أو الإشارات أو الرّموز[6]".

---

[1]– محمد معاث، أنواع الاتصال، تاريخ وضع الدراسة على الموقع: 08 جويلية 2011، تاريخ الاطلاع: 2022/04/15، الموقع: https://al-sa7er-m.blogspot.com.

[2]– سعيد كمال عبد الحميد العزالى، إضطرابات النّطق والكلام التّشخيص والعلاج، المرجع السابق، ص22.

[3]– عن: سحر محمد محمد حسن، أطروحة دكتوراه، فعالية برنامج بيكس المحوسب المطبق من قبل الأمهات في تنمية مهارات التّواصل لدى أطفالهن التّوحديين، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة السودان، 2016، ص28.

[4]– إيهاب الببلاوي، اضطرابات التّواصل، المرجع السابق، ص24.

[5]– نفسه، ص24.

[6]– سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحدي، المرجع السابق، ص67.

– "اللّغة نظام معقّد ومتغيّر من الرّموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عدّة في التّفكير والتّواصل[1]".

إنّ اللّغة جملة من الإشارات والرّموز المستخدمة للتّعبير عن الحاجيات والأغراض، بحيث أنّها لا تقتصر فقط على اللّغة المنطوقة بل يتعدّى الأمر ذلك وتشمل على لغة غير منطوقة كلغة الإشارات والرّموز المشكّلة على الورق، كما أنّها نظام متشعّب يتكوّن من مختلف الرّموز المستعملة بأنواع متباينة.

7- عناصر الدورة التّخاطبية: لتحقيق التّواصل ينبغي توفر جملة من العناصر الأساسية والمتمثّلة في:

7-1- المرسل: العنصر الأول الذي يبنى عليه الخطاب إذ يعدّ: "ركنا حيويا في الدّورة التّواصلية اللّفظية، فهو الباعث الأول على إنشاء خطاب يوجّه إلى المرسل إليه في شكل رسالة[2]".

– "المصدر الّذي يبدأ الحوار ويصوغ الرّسالة في شكل رموز لفظية أو غير لفظية، وفقا لما تقتضيه الحالة، وقد يكون المرسل إنسانا أو آلة[3]".

المرسل هو الرّكيزة الّتي تقوم عليها العمليّة التّواصلية؛ إذ يعدّ العمود الأساسي الّذي يشكّل الخطاب بتحويل الرّسالة إلى مجموعة من الرّموز ويقوم بدوره بإسنادها إلى المرسل إليه.

7-2-الرّسالة: هي العنصر الثّاني الّذي يتمحور عليه الخطاب وهي: "الجانب الملموس في العمليّة التّخاطبية حيث تتجسّد عندها أفكار المرسل في صور سمعية لما يكون التّخاطب شفهيا، وتبدو علامات خطية عندما تكون الرّسالة مكتوبة[4]".

– "وحدة الإشارات المتعلّقة بقواعد تركيبات محدّدة (مضبوطة) يبعثها جهاز البثّ (الإرسال) إلى جهاز الاستقبال عن طريق قناة حيث تستعمل كوسيلة مادية للاتّصال[5]".

---

[1]– سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التّشخيص والعلاج، المرجع السابق، ص 262.

[2]– الطاهر بومزبر، التّواصل اللّساني والشّعرية، ط1، دار العربية للعلوم، لبنان، 2007، ص 24.

[3]– حسن شحاتة، زينب النّجار، حامد عمار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، ط1، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص267.

[4]– الطاهر بومزبر، التّواصل اللّساني والشّعرية، المرجع السّابق، ص27.

[5]– نفسه، ص27.

– "الرّموز اللّفظية أو غير اللّفظية الّتي تعبر عن الأفكار أو الآراء أو الخبرات، الّتي ينبغي نقلها من المرسل إلى المستقبل؛ لتحقيق هدف معيّن والرّسالة هي موضوع الاتّصال[1]".

وبهذا فإن الرسالة هي المضمون أو المحتوى الذي يتكون من الأفكار والمعلومات التي تدور في ذهن المرسل والقواعد والإشارات والرموز التي يبثّها إلى المستقبل بغية تحقيق غرض التواصل.

7-3- المرسل إليه (المستقبل): العنصر الثّالث من عناصر الدّورة التّواصلية ويعرف بأنّه: "يقابل المرسل داخل الدّارة التّواصلية اللّفظية أثناء التخاطب، وقد أطلق عليه مجازا المصطلح الفيزيائي: (المستقبل le récepteur) ويقوم المرسل إليه بعملية (التّفكيك décodage) لكلّ أجزاء الرّسالة سواء أكانت كلمة، أم جملة، أم نصّا[2]".

– "الطّرف الثّاني لعملية الاتّصال الّذي يتلقّى الحوار، ويقوم بفكّ رموز الرّسالة الّتي أرسلها المرسل، ويفسّرها تبعا لاستيعابه[3]".

المرسل إليه ويسمى أيضا بالمستقبل أو المتلقي وهو الذي يقوم بتفكيك شفرة الرسالة بتحليل رموزها وكلّ جانب من جوانبها وذلك من أجل فهمها وإدراكها بهدف تفسيرها وتأويلها.

7-4- قناة الاتّصال: يمكن تعريف قناة الاتّصال على أنّها: "الوسيلة الّتي يتمّ عبرها نقل الرسالة ففي الاتّصال الشّفوي يكون الخطاب هو الوسيلة الواضحة، فهو قناة الاتّصال سواء أكان هذا الخطاب مواجهة مابين شخصين، أم مسموعًا من إذاعة أو تلفاز، وفي الإشارة تكون حركات الوجه أو الجسد أو العين هي القناة[4]".

القناة هي الجسر أو الممر الّذي تمرّ من خلاله الرّسالة من المخاطب إلى المتلّقي وتختلف حسب الموقف والموضع الّذي يكون فيه المرسل والمرسل إليه. ففي التّواصل اللّفظي أو الشّفهي يكون الكلام هو القناة وفي التّواصل غير اللّفظي أي بالإشارات تكون القناة عبارة عن مجموعة من حركات الجسم والوجه أو العين.

[1]– حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، المرجع السابق، ص189.

[2]– الطاهر بومزبر، التّواصل اللّساني والشّعرية، المرجع السّابق، ص25.

[3]– حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، المرجع السابق، ص 270.

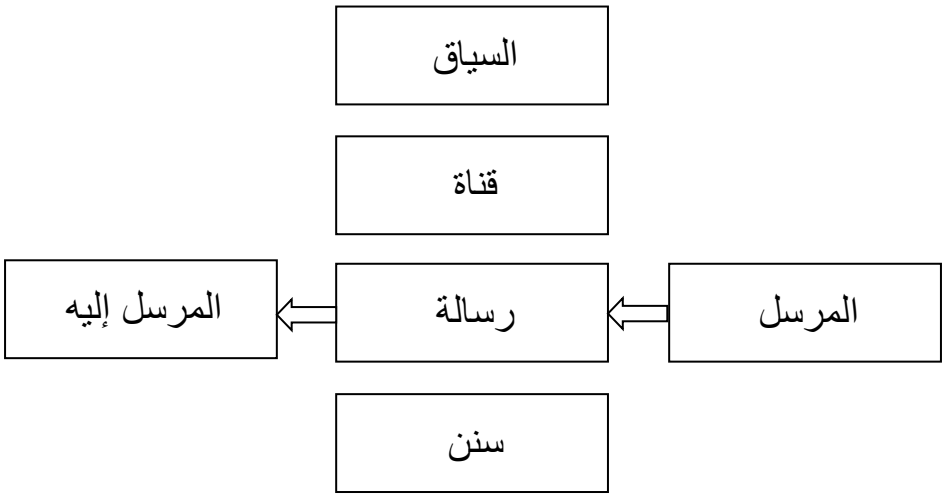
[4]– عبد الرزاق حسين، مهارات الاتّصال اللّغوي، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، 2010، ص 52.

7-5- السّنن: يعرف السّنن على أنّه: "يستند على عدد من الفونيمات والمورفيمات في لغة طبيعية، حيث يمثّلان قواعد تأليف خاصّة بنّظام محدّد، أمّا في التّواصل غير اللّغوي فإنّه يمثّل: مجموعة الاصطلاحات المنضبطة والمماثلة للعلامات الضوئية والكهربائية[1]".

تعدّ السنن مجموعة من القواعد الّتي يبني فيها المرسل رسالته والّتي تقوم على مجموعة من الحروف والحركات في اللّغة الإنسانية والّتي يبني عليها النّظام أمّا في التّواصل غير اللّفظي فيتمثّل في بعض العلامات.

7-6- السياق: أضاف جاكبسون عنصر السّياق كون أنّ "لكلّ رسالة مرجع تحيل عليه، وسياق معيّن مضبوط قيلت فيه، ولا تفهم مكوّناتها الجزئية، أو تفكّك رموزها السّننية إلّا بالإحالة على الملابسات الّتي أنجزت فيها هذه الرّسالة قصد إدراك القيمة الإخبارية[2]".

يعتبر السّياق عنصر من العناصر الأساسية لفهم الرّسالة وذلك من خلال فك شفراتها ومعرفة الحالات، والموقف الّذي قيلت فيه لغرض الكشف عن قيمتها الإخبارية.



مخطط رقم 01: عوامل التّواصل اللّفظي.

خلاصة:

تناولنا في بحثنا أهم المصطلحات المتعلقة ببحثنا بهدف توضيحها والتّدقيق فيها.

[1]- عبد القادر الغزالي، اللّسانيات ونظرية التّواصل، ط1، دار الحوار، سورية، 2003، ص 24.

[2]- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، المرجع السابق، ص30.

الفصل الثاني:

التّوحّد: نظريّاته وأشكاله

يتطرّق هذا الفصل الموسوم بالتّوحّد نظريّاته وأشكاله إلى كلّ ما يخصّ اضطراب التّوحّد من أسباب وخصائص وأعراض عند الطّفل وذلك رغبة في التّعرف على ماهيته أكثر والتّوسع فيه وهذا ما تبيّنه نظريّات التّوحد خاصّة.

يتعرّض الأطفال في جميع أنحاء العالم إلى اضطراب التّوحّد؛ إذ شكّل غموضا وإبهاما عند الكثير من الدّارسين والباحثين في هذا المجال؛ ممّا دفعهم لإجراء دراسات وأبحاث لمعرفة أهمّ أسباب شيوع الاضطراب وخصائصه الّتي يتميّز بها وأهمّ أعراضه الّتي تشير إلى الإصابة به والّتي تتجلّى على الطّفل المصاب، وأهمّ نظريّاته وأشكاله.

1- أسباب التّوحّد: تباينت مسبّبات التّوحد، وتنوّعت من طفل لآخر ومن أهمّها:

1-1-العوامل البيولوجية: أكدّت الدّراسات أنّ العوامل البيولوجية من بين المسبّبات الّتي تؤدي بالطّفل للإصابة باضطراب التّوحّد؛ إذ "يعتقد أنّ الحالات الّتي تسبّب تلفا للدّماغ قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها تهيّئ لحدوث الاضطراب مثل إصابة الأمّ بالحصبة الألمانية (Rubella) أو الاختناق أثناء الولادة والتهاب الدّماغ، وتشنّجات الرضع infantille Spasms[1]". يفترض الباحثون أنّ من الأسباب الرئيسية الّتي تؤدّي إلى الإصابة باضطراب التّوحّد هي الّتي يتعرّض لها الطّفل قبل ولادته وذلك بسبب حدوث خلل عند الأم كالإصابة بالحصبة الألمانية أو اختناقها أثناء الولادة.

1-2- الأسباب النّفسية: ترتبط أسباب الإصابة باضطراب التّوحّد بعوامل نفسية مختلفة وهذا بسبب نقص التّفاعل بين الطّفل والوالدين في مرحلته الأولى؛ إذ يؤدّي الوالدان دوراً أساسيا في تّنمية الجانب النّفسي لطفلهم، حيث أنّ الدّراسات " تؤكّد على دور الأبوين في التّسبب في هذا الاضطراب وخاصّة الأم وعلاقتها بالطّفل ونقص الارتباط العاطفي بالطّفل[2]".

بالإضافة إلى هذا أشارت إلى "أنّ الأطفال المصابين بالاضطراب التّوحّدي تكون بيئتهم أقلّ تّفاعلية وتتميّز بالجمود والانسحابية والميل إلى العزلة ممّا يؤثّر على قدرات الطّفل من حيث نموّه النّفسي والاجتماعي[3]". أشارت التّفسيرات على أنّ العوامل النّفسية من بين المسبّبات الّتي تؤدّي بالإصابة باضطراب التّوحّد ويرجع ذلك إلى نقص الارتباط العاطفي بين الطّفل ووالديه خاصّة فيما يرتبط بالعلاقة

[1]- نادية إبراهيم أبو السعود، الطّفل التّوحدي في الأسرة، د.ط، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، 2009، ص16.

[2]- نفسه، ص19.

[3]- نفسه، ص20.

الّتي تجمع الأمّ وطفلها حيث أنّ المصابين بهذا الاضطراب نجد معظمهم يفضلون الوحدة والانعزال وهذا ما يؤدّي إلى حدوث خلل في قدراتهم النّفسية والاجتماعية.

1-3- أسباب إدراكية وعقلية: تعتبر الاضطرابات الإدراكية والعقلية من بين العوامل المؤدّية لإعاقة التّوحّد ويعود ذلك إلى "اضطراب إدراكي نمائي حيث أشارت بعض الدّراسات أنّ أطفال التّوحّد لديهم انخفاض في نشاط القدرات العقلية المختلفة والّتي ترجع بدورها إلى انخفاض قدرتهم على الإدراك فضلا عن اضطراب النّطق واللّغة[1]". كما أشارت الباحثة ليزلي Leslie إلى "أنّ المشكلة الرّئيسة لأطفال التّوحّد هو افتقارهم للقدرة على فهم النّاس الآخرين وفهم أنفسهم[...] وبموجب هذه النّظرية فإنّ أطفال التّوحّد ليس لديهم عالم حسي فضلا عن افتقارهم للجانب الاجتماعي والتّواصل مع الآخرين ولديهم مشاكل في الجانب المعرفي والاجتماعي[2]". أثبتت الدّراسات الّتي أجريت من قبل الباحثين أنّ أطفال التّوحّد يعانون بشكل مباشر باضطرابات عقلية إدراكية نمائية ممّا تسبّب لهم مشاكل في النّطق واللّغة إلى جانب فقدانهم القدرة على التّواصل مع الآخرين، وفهمهم من جهة وفهم أنفسهم من جهة أخرى ممّا يتولّد لديهم عراقيل في الجانب المعرفي والاجتماعي.

2- أعراض التّوحّد: لا يكاد يخلو أي مرض في العالم من أعراض تتجلّى على المريض المصاب كذلك التّوحّد يضمّ مجموعة من الأعراض المختلفة الّتي تبيّن الإصابة به عند التّشخيص، ومن بينها:

2-1-التّواصل: التّواصل من بين العمليات الضّرورية الّتي يحتاج إليها الإنسان للتّفاعل مع الآخرين، وذلك من خلال نقل وتبادل المعلومات والمعرفة فيما بينهم، وهذا ما يفتقر إليه أطفال التّوحّد فهم يعانون بالدّرجة الأولى من خلل في التّواصل حيث "يكون تطوّر اللّغة بطيئاً، وقد لا تتطوّر بتاتاً، يتمّ استخدام الكلمات بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين، حيث ترتبط الكلمات بمعانٍ غير معتادة لهذه الكلمات، يكون التّواصل عن طريق الإشارات بدلاً من الكلمات، يكون الانتباه والتّركيز لمدّة قصيرة[3]".

يفتقر أغلب الأطفال المتوحّدين إلى الرّغبة في التّواصل وذلك من أجل تحقيق الغاية الاجتماعية أي التّفاعل والتّواصل مع الآخرين؛ إذ تتميّز لغتهم بالبطئ أو بتعبير آخر نقول أنّها شبه منعدمة وغير

[1]- سوسن شاكر مجيد، التّوحد: خصائصه- تشخيصه علاجه، المرجع السابق، ص58.
[2]- نفسه، ص 58.
[3]- محمد على كامل، الأوتيزم (التّوحد) الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج، د.ط، كلية التربية، جامعة طنطا، مركز الإسكندرية، 2003، ص9.

متطوّرة، حيث يستعملون بعض الكلمات في غير معناها الأصلي، ويقتصر التّواصل عندهم على استخدام الإشارات عوضاً من استعمال الكلمات، كما أنّهم يفتقرون للتّركيز والانتباه وأحيانا يكون ذلك لمدّة وجيزة.

2-2- التّفاعل الاجتماعي: يختلف الطّفل التّوحّدي عن الطّفل العادي في التّفاعل الاجتماعي فنجده يتفاعل في مجتمعه بتكوين علاقات مع أصدقائه وأقرانه، بخلاف الطّفل المتوحّد الّذي "يقضي وقتاً أقلّ مع الآخرين، يبدي اهتماما أقلّ بتكوين صداقات مع الآخرين، تكون استجابته أقلّ للإشارات الاجتماعية مثل الابتسامة أو النّظر للعيون[1]".

تتّجلى معظم مشكلات التّفاعل الاجتماعي الّتي يعاني منها أطفال التّوحّد في سلوكاتهم مع الآخرين فنجدهم لا يكترثون لهم ولا يبدون أي اهتمام من ناحيتهم سواء أن ابتسموا لهم أو قاموا بالنّظر في عيونهم فلا تظهر عليهم أيّة ردّة فعل كانت، وذلك لتجنّب تكوين علاقات اجتماعية مختلفة مع الآخرين.

2-3- المشكلات الحسية: ترجع المشكلات الحسّية الّتي يعاني منها الطّفل المتوحّد إلى "استجابة غير معتادة للأحاسيس الجسدية، مثل أن يكون حساساً أكثر من المعتاد للّمس، أو أن يكون أقل حساسية من المعتاد للألم، أو النّظر، أو السّمع، أو الشّم[2]".

من خلال هذا نقول أنّ الطّفل التّوحّدي يمكن أن تكون لديه قدرات حسّية أكثر من المعتاد كتحسّسه من أبسط الأشياء، كلمس يدّه مثلا أو افتقاره للإحساس بتاتا وانعدامه، ففي بعض الأحيان يفقد الشّعور بالألم بالإضافة إلى السّمع والشّم والنّظر.

2-4-اللّعب: اللّعب وسيلة من بين الوسائل الّتي يرفّه بها الأطفال عن أنفسهم؛ إذ يكسبهم القدرة على تعلّم مختلف الأشياء والسّلوكات والمهارات؛ فهو العامل الأساسي الّذي يساعد الطّفل على النّمو والنّضج وهذا ما يحتاجه الطّفل التوّحّدي لتنمية مهاراته وقدراته العقلية والفكرية والاجتماعية، إلى جانب هذا فهو يعاني من هذا الأمر ويفتقر له حيث "هناك نقص في اللّعب التلّقائي أو الابتكاري، كما أنّه لا يقلّد حركات الآخرين ولا يحاول أن يبدأ في عمل ألعاب خيالية أو مبتكرة[3]".

---

[1]- محمد على كامل، الأوتيزم (التّوحد) الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج، المرجع السابق، ص9.

[2]- نفسه، ص9.

[3]- أحمد نايل الغرير، بلال أحمد عودة، سيكولوجية أطفال التوحد، ط1، دار الشروق، عمان، 2009، ص79.

يواجه العديد من أطفال التوحّد مشكلة اللّعب مع أقرانهم؛ إذ نجدهم يختلفون عن الأطفال العادين في الكثير من الأشياء فهم يجدون صعوبة في اللّعب بألعاب مصنوعة، بالإضافة إلى أنّهم لا يتمكّنون من اختراع أو صنع لعبة خيالية لذاتهم.

2-5-السلوك: لأطفال التّوحّد سلوكات تميّزهم عن الأطفال العادين فالسّلوك عندهم " قد يكون نشطًا أو حركاً أكثر من المعتاد (نشاط زائد)، أو تكون حركته أقلّ من المعتادة (خمول)، مع وجود نوبات من السّلوك غير السوي (كأن يضرب رأسه بالحائط، أو يعض)[...] وقد يظهر سلوكًا عنيفًا أو عدوانيًا، أو مؤذيًا للذّات (كالعض). وقد تختلف هذه الأعراض من شخص لآخر، وبدرجات متفاوتة[1]".

تظهر على أطفال التّوحّد عدّة اضطرابات في سلوكاتهم فإمّا نجدهم كثيري الحركة أكثر من اللازم أو نجد حركتهم محدودة. ولا يقف الأمر عند هذا الحدّ فقط، فقد تنتابهم في بعض الأحيان سلوكات غريبة وغير معقولة كضرب الرّأس على الجدران. ويمكن أن تتفاقم المشكلة أكثر فيتحوّل الطّفل التّوحّدي لطفل عدواني وعنيف ليصل إلى إيذاء نفسه كالعضّ مثلا.

3- الخصائص: يتّسم الطّفل المصاب باضطراب التّوحّد بخصائص متباينة، فيمكنهم أن يشتركوا في نفس الخاصيّة كما يمكنهم أن يختلفوا فيها ومن بين هذه الخصائص نذكر ما يلي:

3-1- الخصائص السّلوكية: من المعروف أنّ الطّفل المتوحّد يتميّز بخصائص سلوكية غريبة وغير سوية؛ إذ يلاحظ عليه مجموعة من الاضطرابات الّتي تؤثّر على سلوكه ولعلّ "أهمّ خاصية يتّصف بها الأطفال المصابون بالتّوحّد هو السّلوك النّمطي (Stereotyped Behavier) وتكرارية السّلوك الطقوسي (Ritualistic Behavior) فقد يستمر في هز جزء من جسمه كرأسه أو رجله لفترات طويلة[2]". بالإضافة إلى هذا فإنّ أطفال التّوحّد "يتعلّقون بشكل غير طبيعي بالأشياء، ولا ينفكون منها، فهم أساسًا لا يحبّون التّغيير ويصرون على التّماثل[3]".

تقوم الخصائص السّلوكية للطّفل التّوحّدي على مجموعة من الحركات، والأفعال، والسّلوكات المتكرّرة والّتي تكون بشكل متواصل وعشوائي بدون غرض محدّد.

---

[1]- أحمد نايل الغرير، بلال أحمد عودة، سيكولوجية أطفال التوحد، المرجع السابق، ص79.

[2]- قحطان أحمد الظاهر، التّوحد، ط1، دار وائل، الأردن، 2009، ص46.

[3]- نفسه، ص46.

3-2-الخصائص اللّغوية: يعاني الطّفل التّوحّدي من قصور لغوي؛ إذ يعدّ هذا عائقا أمامهم يمنعهم من تطوّر لغتهم، قد تختلف هذه الخصائص اللّغوية من طفل لآخر ومن أبرزها "عدم القدرة على استعمال اللّغة في التّواصل وقليل الحديث واستعمال المعاني في غير مكانها، إضافة إلى صعوبات مرافقة في الانتباه وصعوبة في جذب اهتمام من حولهم[1]".

أهمّ الخصائص اللّغوية الّتي تميّز أطفال التّوحّد تتمثّل في عدم تمكنهم من استعمال اللّغة في التّواصل، كما يجدون صعوبات في استخدام الكلمات في إطارها الوظيفي؛ بمعنى أنّه لا يؤدّي الوظيفة الكلامية؛ إذ أنّه ينتقي كلمات بشكل غير متناسق لا تخدم المعنى المنشود، بالإضافة إلى المعاناة من ضعف التّركيز والانتباه.

3-3- الخصائص التّواصلية: تتحقّق العمليّة التّواصلية وفق طريقتين: "اللّغة الاستقبالية والّتي تتمثّل بفهم الكلمات والرّموز والإيماءات، واللّغة التّعبيرية وهي القدرة على التّعبير بالكلمات والإيماءات والرموز[...] تعتبر اضطرابات التّواصل من الخصائص الأساسية الّتي يعاني منها الأفراد التّوحّديون والّتي يعتمد عليها الأخصائيون في تشخيص التّوحّد، حيث تضمّ مجموعة من الاضطرابات اللّفظية وغير اللّفظية والّتي تتفاوت في الشدّة والشّكل[2]".

لنجاح العمليّة التّواصلية يشترط توفّر طريقتين أساسيتين والّتي تتمثّلان في اللّغة الاستقبالية والّتي نقصد بها القدرة على استيعاب مختلف الألفاظ والإشارات وتعبيرات الوجه. واللّغة التّعبيرية والّتي تعرف على أنّها جملة المهارات الّتي تساعد الفرد على التّعبير وذلك بالاستعانة بالكلمات والألفاظ ومختلف الرّموز والإشارات. ويتّسم الأطفال المتوحّدون بقصور في التّواصل حيث اعتبرت هذه الاضطرابات من أهمّ المظاهر الأساسية للمتوحّدين؛ إذ اعتمد عليها المتخصّصون في هذا المجال للكشف عن هذه الاضطرابات، وما يميّز هذه الفئة هو أنّها تشمل على اختلالات تواصلية لفظية كالتّعبير بالكلمات والألفاظ، وغير لفظية الّتي تضمّ الرّموز والإشارات وتعبيرات الوجه والإيماءات والّتي تتباين من طفل لآخر.

[1]- أحمد نايل الغرير، بلال أحمد عودة، المرجع السّابق، ص81.

[2]- فوزية عبد الله الجلامدة، اضطرابات التّوحّد في ضوء النّظريات (المفهوم، التّعليم، المشكلات المصاحبة)، ط1، دار الزهراء، الرياض، 2013، ص27.

3-4- الخصائص المعرفية: يمكن حصر الخصائص المعرفية لأطفال التوّحّد فيما يلي:

أ-الانتباه: ونقصد به: "عملية ذهنية وهي تتضمّن الانتقاء والاختيار والتّركيز والاهتمام والانتباه والأطفال التّوحّديون يواجهون مصاعب في أشكال الانتباه من بينها صعوبة التّوجّه نحو الأشخاص والأشياء[1]".

يعدّ الانتباه صعوبة من الصّعوبات الّتي يعاني منها أطفال التّوحّد، فهم يجدون معيقات كثيرة في انتقاء كلامهم واختيار الكلمات المناسبة للتّعبير عن موقف ما يعترضهم، بالإضافة إلى ذلك فهم يشتكون من ضعف تركيزهم مما يعرقل مهمّة التّواصل مع الأشخاص ومختلف الأشياء المحيطة بهم.

ب- صعوبات في التّفكير والإدراك: ونعني بذلك أنّ "الأشخاص ذوي التّوحّد لديهم مشكلات في إصدار وإطلاق الأحكام وفهم معنى الأشياء، فهم غالبا ما يركّزون على التّفاصيل ويكونون غير قادرين على رؤية الكلّ أو كيف أنّ الأجزاء تجمع مع بعضها، وإنّه لمن الصّعوبة بالنّسبة لهم فصل ما هو مهمّ عمّ ما هو غير مهم واختيار من بين عدّة أمور يعدّ أمرا مزعجا وشاقا بالنّسبة لهم[2]".

تنعدم عند أطفال التّوحّد القدرة على توليد الأحكام وصياغتها، كما يجدون عقبات كثيرة والّتي تكون حاجزا بينهم وبين فهم معنى الأشياء، ففي غالب الأحيان يدقّقون في مختلف الأمور بشكل مفصّل بالرّغم من فقدانهم القدرة على التّمييز في كيفية التقاء الأجزاء مع بعضها البعض وقد تتطوّر الحالة إلى عدم تمكنهم من التّفريق بين الأمور الهامة والغير هامّة.

ج- مشكلات في التّعميم: خاصية التّعميم "بمثابة التّحدي لأطفال التّوحّد فنجدهم على سبيل المثال قادرون على ربط حذائهم في المنزل وغير قادرين على فعل ذلك في المدرسة[3]".

خاصية التّعميم مواجهة من المواجهات الّتي يخوضها أطفال التّوحّد في محيطهم العائلي والاجتماعي ففي الكثير من الأحيان يقومون بتصرّفات في المنزل تخالف تصرفاتهم في المدرسة فمثلا الطفل التوحّدي يعتاد في بيته على غسل يديه بمفرده في المقابل يمكننا أن نجده في المدرسة أو في بيت أقربائه أو أقرانه لا يستطيع فعل ذلك.

---

[1]- هبة بنور، الخصائص المعرفية والتّعليمية للتّوحد، تاريخ وضع الدّراسة على الموقع 2013.06.12، تاريخ الإطلاع 2022.04.18، الموقع: https://www.alfetra.ma.

[2]- عن: ريما مالك فاضل، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللّعب في تنمية بعض مهارات التّواصل اللّغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد، شهادة الماجستير، كلية التّربية، قسم التّربية الخاصّة، دمشق، 2015، ص34.

[3]- نفسه، ص34.

د-الدّافعية: يعاني الأطفال المصابين بالتّوحّد "بقلّة دافعيتهم في اكتشاف البيئة الّتي يعيشون فيها أو استثمار المثيرات البيئية، كما أنّهم لا يستجيبون للمعزّزات والمكافآت كما هو الحال لأقرانهم الإعتياديين ويعزي انخفاض الدّافعية إلى تدنّي القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي التّوحّد[1]".

يتميّز أطفال التّوحّد بقلّة دافعيتهم عن الأطفال العاديين الأمر الّذي يصعّب عليهم مهمّة اكتشاف محيطهم الخارجي والبيئي، كما أنّ تراجع مستوى الدّافعية عندهم يؤثّر بشكل سلبي عليهم وينعكس ذلك على قدراتهم العقلية والذّهنية.

هـ-الذّاكرة: تعتبر الذّاكرة معضلة من المعضلات الّتي تواجه أطفال التّوحّد حيث "يعاني أطفال التّوحّد من مشكلة في استرجاع المعلومات من الذّاكرة، وتزداد صعوبة إذا كانت المعلومات لفظية حيث تشير "تمبل جراندن" (Temple Grandin) أنّها بالرّغم من موهبتها إلاّ أنّها لا تستطيع أن تتذكّر مجموعة خطوات إلاّ إذا كانت مكتوبة[2]".

ومن جهة ثانية أشار إبراهيم عبد اللّه الزريقات إلى نوعين من الذّاكرة أوّلها ذاكرة قصيرة المدى إذ "تظهر في المثيرات السّمعية والبصرية حيث أنّهم يظهرون حداثة في الاستدعاء الفوري للجمل المختلطة المتضمّنة جزءاً من الجمل وجزءاً من غير الجمل[3]". وفيما يخصّ الذّاكرة الطّويلة، فقد أشار إلى أنّ الأطفال التّوحّديين "لديهم قدرة لاستدعاء الأنشطة الّتي قاموا بها حديثا وهذا ما يؤكّد أنّ الشّذوذات اللّغوية لدى الأطفال التّوحّديون قد تنتج عن صعوبات تذكر الأشياء المناسبة لقولها[4]".

يواجه أطفال التّوحّد عراقيل في تذّكر الأشياء واسترجاعها ويتعلّق الأمر بالمعلومات الّتي نتلفّظ بها خاصة؛ إذ تنقسم الذاكرة إلى قسمين الذّاكرة قصيرة المدى والذّاكرة طويلة المدى، فالذّاكرة القصيرة عند المتوحّد تظهر بشكل كبير في الأشياء الّتي تثير سمعه أو بصره حيث أنّه يبرز تطوّرا في تذكّره للجمل المبعثرة، أمّا فيما يتعلّق بالذّاكرة طويلة المدى فقد تبيّن أنّ هذه الفئة تجد صعوبة في تذكّر واسترجاع المعلومات الّتي تكون جديدة عليهم الأمر الّذي يؤدّي إلى حدوث مشاكل لغوية والّتي تعيق عندهم مهمّة استرجاع وتذكّر الكلمات المناسبة متى تطلّب الأمر ذلك.

---

[1]- عن: ريما مالك فاضل، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللّعب في تنمية مهارات التّواصل اللّغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد، المرجع السابق، ص34.

[2]- نفسه، ص34.

[3]- محمود عبد الرحمان الشرقاوي، التّوحد ووسائل علاجه، ط1، دار العلم والإيمان، دمشق، 2018، ص231.

[4]- نفسه، ص232.

3-5- الخصائص الاجتماعية: إنّ الخصائص الاجتماعية من أكثر الجوانب وضوحا والّتي تبرز الإصابة باضطراب التّوحّد. وقد وضّح إلهامي عبد العزيز أنّ "العزلة الاجتماعية من أهمّ السّمات الّتي تميّز الأطفال التّوحّديين حيث يظهر هذا الاضطراب بصورة واضحة عندما يدخل التّوحّديين طرفاً في علاقة تفاعل مع الآخرين، ولا شكّ أنّ غياب التّفاعليّة في عملية التّفاعل هي العنصر الأساسي في تخلف السّلوك الاجتماعي لدى الأطفال التّوحّديين عن أقرانهم في مثل سنّهم[1] ".

يعدّ القصور الاجتماعي من الخصائص المميّزة لأطفال التّوحّد وكثيرا ما يظهر عندما يكون تأثير وتأثّر بين الطّفل المتوحّد والطّرف الآخر؛ فهؤلاء يميلون للعزلة عندما يكون تبادل مع الآخرين ممّا يؤدّي لتراجع سلوكهم الاجتماعي.

4- نظريات التّوحّد: توجد العديد من النّظريات الّتي عالجت موضوع التّوحّد نذكر من بينها:

4-1- نظرية العامل النّفسي: اعتبرت نظرية العامل النّفسي بأنّ "التّوحّد يحدث بسبب إهمال الوالدين رعاية أبنائهم وعدم الاعتناء بتربيتهم ويعتبر المحلل النّفسي برينو بتلهيم (Bruno Bettelheim) من المؤيدين لهذا الاتّجاه والّذي استخدم مصطلح الأمّ الباردة عاطفيا (Refrigerator Mother)[2]".

كما أشار برينو بتلهيم (Bruno Bettelheim) في سنوات السّتينات والسّبعينات إلى شيوع "نظرية الأمّ الثّلاجة والّتي تسبّبت في إلقاء اللّوم على الآباء بالتّسبب في وضع أولادهم في حالة توحّد واهتمّ بتلهيم باحتمال أن يكون الطّفل ذو التّوحّد ذكيا، ولكنّه انسحب من الاتّصال الاجتماعي بسبب أحداث مؤلمة حدثت في البيئة من حوله، أو عتمت البيئة بالعزلة الاجتماعية وخاصّة افتقاره للرّعاية الدّافئة من أحد أو كلا الوالدين[3]".

ترى النّظرية النّفسية أنّ الإصابة بالتّوحّد يكون نتيجة عوامل نفسية تتمثّل في الإهمال العائلي من طرف الأمّ أو الأب أو كلا الطّرفين. ويعود ذلك إلى طريقة التّعامل مع أبنائهم؛ فهم يفتقدون لما يسمّى بالدّفئ العائلي. ويعدّ المحلّل النّفسي برونو Bruno من الدّاعمين لهذه النّظرية وجاء بمصطلح الأمّ الباردة عاطفيا للدّلالة على ذلك. كما أفاد بتلهيم Bettelheim أنّ الطّفل التّوحّدي يمكن أن يكون ذكيا إلاّ أنّه

[1]- محمود عبد الرحمان الشرقاوي، التّوحد ووسائل علاجه، المرجع السابق، ص235.

[2]- تامر فرح سهيل، التّوحد (التعريف- الأسباب- التّشخيص والعلاج)، المرجع السابق، ص91.

[3]- نفسه، ص92.

يميل إلى العزلة والانسحاب من الاتّصال الاجتماعي مع الآخرين وذلك بسبب مواقف مؤلمة تواجههم كنقص الرّعاية والاهتمام من الوالدين خاصّة والّتي تؤثّر بشكل سلبي.

4-2- نظرية العقل: تلخّص نظرية العقل اضطراب التّوحّد "بقصور الطّفل المصاب بالتّوحّد في الجانب المعرفي الاجتماعي الّذي ينبأ بمعرفة البناء النّفسي للآخرين كمعتقداتهم، وهذا يحمل في طياته عدم اكتمال تطوّر الأفكار في العقل بحيث لا يستطيع الطّفل المصاب بالتّوحّد من قراءة مشاعر وأفكار الآخرين، ويحلّ المشكلات الّتي تواجهه في المواقف الاجتماعية[1]".

إلى جانب هذا "يمكن أن نعبّر عنها بأنّها التقولب المعرفي الذّاتي دون مراعاة لأفكار ومشاعر الآخرين[...] كما أنّ القصور في التّواصل اللّغوي هي مسألة ثانوية أساسها أو هي نتيجة للسّبب الرئيسي وهو القصور المعرفي الاجتماعي[2]".

نظرية العقل نظرية من نظريات التّوحّد والّتي مفادها أنّ الطّفل التّوحّدي يعاني من افتقار وعجز في الجانب المعرفي الاجتماعي والّذي يعيقه على معرفة أفكار ومشاعر الآخرين وسلوكاتهم وذلك بسبب قصور في أفكاره الذّهنية والعقلية ويمكن أن نعتبر النّقص الّذي يواجه الطّفل التّوحّدي في الجانب المعرفي الاجتماعي سببا رئيسيا في المشكلات الّتي يعاني منها المتوحّد في الجانب التّواصلي اللّغوي.

4-3-النّظرية العصبية البيولوجية: تفيد النّظرية العصبية البيولوجية على أنّ "المشكلات المرتبطة بالتّوحّد عدم القدرة على التّخطيط وتوزيع الانتباه والتّجاوب مع المواقف غير المألوفة والجديدة ناتج عن ضعف بنية الدّماغ ووظيفته، كما أشارت إلى أنّ صعوبات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي وعدم القدرة على الانتباه وضعف الذّاكرة كلّها ناتجة عن خلل يصيب منطقة محدّدة في النّظام العصبي المركزي[3]".

أقرّت النّظرية العصبية البيولوجية على أنّ أيّ مشكل يصيب الطّفل في مختلف المواقف الّتي تواجهه كالانتباه، وضعف الذّاكرة، والتّواصل، والتّفاعل الاجتماعي يكون نتيجة لوجود خلل في وظائف الدّماغ والّذي يصيب أماكن محدّدة في الجهاز العصبي.

[1]- قحطان أحمد الظاهر، التوحد، المرجع السابق، ص91.

[2]- نفسه، ص91.

[3]- نفسه، ص93.

4-4-النظرية الإدراكية: يعود التّوحّد حسب النّظرية الادراكية إلى "اضطراب إدراكي نمائي فالطّفل التّوحّدي يعاني من انخفاض في القدرات العقلية المختلفة، والّتي ترجع بدورها إلى انخفاض في قدرته على الإدراك بالإضافة إلى اضطراب في اللّغة[1]".

كما ترجع دراسات أخرى أسباب التّوحّد إلى "الخلل الحادث في الإدراك وعدم تنظيم الاستقبال الحسي ممّا يعوّق قدرة الطّفل على تكوين أفكار مترابطة وذات معنى على البيئة كما تحدّ من قدرته على التعلّم والتّكيف مع البيئة وينعزل وينغلق على ذاته ولوحظ أنّ معظم أطفال التّوحّد لديهم إعاقات في واحدة أو أكثر من حواسهم هذه الحواس يمكن أن تشمل السّمع واللّمس والتّذوّق والاتّزان والشّم[2]".

تتمحور أسباب الإصابة بالتّوحّد حسب هذه النّظرية إلى ضعف القدرات الإدراكية والّتي ينتج عنها مشاكل في اللّغة؛ إذ يؤدّي قصور الإدراك إلى وجود مشكلات تعرقل الطّفل على تنظيم أفكاره وترتيبها بالإضافة إلى أنّها تضعف قدرته على التّعلّم، كما يعاني معظم أطفال التّوحّد من اضطرابات في أحد الحواس كالسمع، واللّمس...

5- أشكال التّوحّد (أنواع): تتفاوت درجات الإصابة بمرض التّوحّد عند الأطفال؛ حيث تختلف شدّتها وخطورتها من طفل لآخر حسب أنواعها. وينقسم هذا الاضطراب إلى عدّة أشكال نذكر منها ما يلي:

5-1-المتلازمة التوحّدية الكلاسكية: يتميّز هذا النّوع باعتباره "يظهر على الأطفال أعراضا مبكرة دون أن تظهر عليهم إعاقات عصبية ملحوظة إلّا أنّهم في هذه المجموعة وكما تقول كولمان يبدون في التّحسن التّدريجي فيما بين سن الخامسة إلى السّابعة[3]".

يتميّز المصابون بالمتلازمة التّوحّدية الكلاسيكية بتجلّي أعراض المرض عندهم في وقت مبكّر إلى أنّهم لا يشتكون من مشكلات عصبية أي لا تلاحظ عليهم هذه الاضطرابات العصبية رغم إصابتهم بالمتلازمة التّوحدية الكلاسيكية إلاّ أنّهم يختصّون بخاصية تميّزهم عن الأنواع الأخرى إذ يبدأون بإظهار تحسّن فيما بين عمر الخامسة والسابعة.

[1]- محمود عبد الرحمان الشرقاوي، التّوحد ووسائل علاجه، المرجع السّابق، ص60.

[2]- نفسه، ص60-61.

[3]- نفسه، ص41.

5-2- متلازمة الطّفولة الفصامية بأعراض توحّدية: هو "تشابه بين أطفال هذا النّوع والنّوع الأوّل إلاّ أنّ العمر عند الإصابة يتأخّر شهرا لدى البعض كما أنّهم يظهرون أعراضا نفسية أخرى، إضافة إلى المتلازمة التّوحدية الكلاسيكية الّتي أشار إليها كانر[1]".

تعرف المتلازمة الفصامية بأعراض توحّدية تشابها مع المتلازمة التّوحّدية الكلاسيكية غير أنّهما يختلفان باعتبار هذه المتلازمة الفصامية تعرف تأخرا عند الإصابة يقدّر بشهر عند بعضهم بالإضافة إلى أنّ المصابين بالمتلازمة الفصامية تبدو عليهم أعراضا نفسية إلى جانب المتلازمة التّوحدية الكلاسيكية.

5-3- متلازمة التّوحّدية المعاقة عصبيا: يتبيّن من خلال الإصابة بهذه المتلازمة "ظهور مرض دماغي عضوي في هذا النّوع، متضمّنا اضطرابات أيضية، ومتلازمات فيروسية مثل: الحصبة ومتلازمة الحرمان الحسّي (الصّم والعمى)[2]".

من الأعراض الّتي تتجلّى في المتلازمة التّوحّدية المعاقة عصبيا هي حدوث خلل في الدّماغ إلى جانب اضطرابات الأيضية؛ فالاضطراب الأيضي يعرف على أنّه: "وجود بيبتايد Peptide خارجي المنشأ (من الغذاء) يؤثّر على النّقل العصبي داخل الجهاز العصبي المركزي[...] هذه المواد Peptides تتكوّن عند حدوث التّحلل غير الكامل لبعض الأغذية المحتوية على الغلوتين Glotines مثل: القمح، الشّعير[3]".

وبالتّالي فالاضطراب الأيضي من بين الأعراض الّتي تظهر عند المصاب بالمتلازمة التّوحّدية إلى جانب أعراض أخرى كالمتلازمات الفيروسية مثل الحصبة، والحرمان الحسّي كالعمى والصّم.

ومع تطوّر الدراسات والأبحاث، استطاع العلماء اكتشاف أنواع وفئات جديدة لاضطراب التّوحّد نذكر منها مايلي: متلازمة ريت Rett syndrome، متلازمة اسبرجر Asperge syndrom، اضطراب النمو المنتشرة غير المحدودة.

5-4- متلازمة ريت Rett: متلازمة ريت من الاضطرابات الّتي يعاني منها أطفال التّوحّد والإناث خاصّة فالمصابين بهذه المتلازمة تظهر عليهم أعراضا مختلفة تشمل على "التّكرار الممل والرّتيب لبعض السّلوكات وحركات آلية، وضعف السّيطرة على العضلات، وقصور في الجانب المعرفي واللّغوي[...] وفي نفس الوقت يتراجع مستوى مهارات اليد، ويبدأ الانسحاب الاجتماعي في الظّهور، ويلي ذلك صعوبات حادّة في اللّغة سواء

[1]- محمود عبد الرحمان الشرقاوي، التّوحد ووسائل علاجه، المرجع السّابق، ص41.

[2]- نفسه، ص42.

[3]- رائد خليل العبادي، التّوحد، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، 2006، ص173.

في التّعبير أو التّلقي[1]". كما تظهر على هذه الفئة أعراض أخرى ترتبط "بالتّوازن والمشي، وكذلك مشكلات تناسق وتناغم حركات الجسم وتبدأ سلوكيات التّكرار الممل لبعض الحركات من قبيل تشبيك الأصابع، والرّفرفة باليدين في الظّهور. وربما تتطوّر النّوبات، ويتسبّب تأثير اضطراب ريت الجوهري على التّفاعل الاجتماعي وعلى الإعاقات اللّغوية، وعلى النّماذج السّلوكية المتكرّرة[2]".

يمكن الكشف عن الإصابة باضطراب ريت عبر مختلف السّلوكات الّتي تظهر على هذه الفئة المصابة بهذه المتلازمة؛ إذ أنّهم يعانون من قصور في التّفاعل الاجتماعي واللّغوي كما تظهر عليهم اضطرابات جسدية تتمثّل في صعوبات المشي والتّوازن. كما يقومون بحركات غريبة باستعمال الأيادي كتشبيكهم مع بعضهم البعض والرّفرفة بهم وهذه الحركات تتكرّر عندهم بشكل مستمر، كما يؤدّي هذا إلى حدوث نوبات ويمكن أن تتطوّر مع مرور الوقت.

5-5- متلازمة اسبرجر Asperger: تعرف متلازمة اسبرجر على أنّها "قصور في مهارات التّوازن، الاكتئاب، الكلام التّكراري، إخراج الصّوت بنفس الوتيرة، كراهية التّغيير في كلّ شيء سواء في الأكل أو الملبس وعادة ما تكون لهم طقوس معيّنة في حياتهم، حب الرّوتين، عدم القدرة على التّفاعل مع الآخرين بشكل طبيعي[3]". كما يتميّز الأطفال المصابين باضطراب اسبرجر بـ "نسبة ذكاء عادية أو ذا معدّل عالي من الذّكاء ولا يوجد تأخّر في النّطق وينشغلون ويلعبون في أغلب الأوقات بشيء واحد، لديهم حساسية كبيرة من الأصوات[4]".

يعاني الطّفل المصاب بمتلازمة اسبرجر من خلل في التّوازن إلى جانب الاكتئاب الّذي يسيطر عليه بالإضافة إلى هذا تقوم هذه الفئة بعمليّة تكرار الكلام بشكل مستمر، وترافقها عملية أخرى تتمثّل في إصدار أصوات، ويهيمن عليهم نوع من الكراهية في تغيير الأشياء المحيطة بهم سواء في الملبس أو الأكل الّذي يجعلهم يميلون إلى الرّوتين والسّير على نفس الوتيرة يومياً، ممّا يعيق عندهم التّعامل والتّفاعل مع الآخرين بشكل عادي، ورغم المشاكل الّتي تواجه هذه المجموعة (متلازمة اسبرجر) إلاّ أنّهم يتفوقون

[1]- محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفة علي حسن، علي ابراهيم مسافر، رعاية الأطفال التّوحديين، ط1، دار السحاب القاهرة، 2005، ص32.

[2]- نفسه، ص33.

[3]- سوسن شاكر الجلبي، التّوحد الطّفولي (أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)، د.ط دار رسلان، سوريا، 2015 ص21-22.

[4]- نفسه، ص22.

عن الفئات الأخرى باعتبارهم يتميّزون عنهم بذكاء عادي أو عالي، الأمر الّذي يسهّل عليهم النّطق؛ فهم يتجاوزون مشكلات تأخّر النّطق، وفي معظم الأحيان يلعبون ويفضّلون اللّعب بغرض واحد إلّا أنّهم يرفضون الأصوات ولديهم حساسية عالية منها.

5-6-اضطرابات النّمو المنتشرة غير المحدودة: إنّ الأطفال الّذين يعانون من اضطراب النّمو المنتشرة غير المحدودة "ربما يكون لديهم مهارات لغوية أفضل ولكن لديهم إعاقات في الاتّصال الاجتماعي، وفهم اللّغة، واستخدام أشكال محدّدة من اللّغة (مثل طرح الأسئلة وصياغة الطّلبات)[1]".

تختصّ هذه الفئة عن الفئات الأخرى باعتبارها تملك مهارات لغوية أفضل من غيرها، إلّا أنّها تواجههم عراقيل في التّواصل والتّفاعل الاجتماعي مع أقرانهم إلى جانب معاناتهم من صعوبة فهم اللّغة حيث يتعاملون مع اللّغة بشكل خاص ويستخدمون أشياء محدّدة منها كعملية طرح الأسئلة مثلا.

خلاصة:

نستنتج من خلال هذا الفصل أنّ الأسباب والخصائص ساهمت بشكل كبير لوضع نظريات لاضطراب التّوحّد. إلاّ أنّه لم يحدّد لحدّ الآن السّبب الرّئيسي لهذا الاضطراب.

[1]- محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفة علي حسن، علي إبراهيم مسافر، المرجع السابق، ص 36.

الفصل الثّالث:

اللّغة والتّواصل عند الطّفل المتوحّد

يشمل هذا الفصل على كلّ ما يخصّ اللّغة والتّواصل لدى الطّفل المتوحّد بغية الكشف عن أهمّ المشكلات الّتي تواجهه عند التّواصل واستعماله اللّغة.

يجد الطّفل التّوحّدي عراقيل في تعلّم واستعمال اللّغة، مع العلم أنّ الغرض الأساسي لاستعمال اللّغة هو التّواصل، فإن وجدت هذه المشاكل؛ سيواجه الطّفل صعوبات في النّمو اللّغوي، فمن خلال الدّراسات الّتي أجراها العلماء اتّفق معظمهم على تقسيم مراحل نمو اللّغة إلى مرحلتين هما:

1. مرحلة ما قبل اللّغة أو مرحلة الأصوات غير اللّغوية: تنقسم هذه المرحلة إلى 04 أقسام أساسية هي:

1-1- مرحلة الصّراخ أو الصّياح crying: هذه المرحلة "تبدأ بصرخة الميلاد ولهذه الصّرخة أهمّيتها ودلالتها نظرا لأنّها تشكّل أوّل استخدام لجهاز التّنفس وهى خطوة ضرورية لحياته، كما أنّها أوّل مرّة يسمع فيها الطّفل صوته، وهى خبرة هامّة لتطوّره[1]". ومن جهة أخرى "يساعد الصّراخ في هذه المرحلة على جعل الطّفل يتعلّم خلال عملية التّدعيم المناسبة أنّ هذه الأصوات يمكن أن تساعده على إشباع حاجاته الأساسية، كما أنّ للصّراخ أهمية كبيرة في تمرين الجهاز المختصّ بالكلام الّذي لم ينضج بعد أي أنّ الطّفل يستخدم الصّراخ في هذه المرحلة للتّعبير عن حالاته الوجدانية ودوافعه المختلفة [2]".

تعتبر مرحلة الصّراخ من المراحل الأولى الّتي تلازم الطّفل عند ولادته؛ حيث يعتبر الصّراخ أوّل طريقة يستخدمها الطّفل للتّعبير عن مختلف حالاته. ويحدث هذا نتيجة استنشاق الطّفل للهواء لأوّل مرّة والّذي نقصد بها الشّهيق وتكون هذه أولى الخطوات لاستخدامه لجهازه التّنفسي. كما تعود هذه العمليّة بالمنفعة على الطّفل الرّضيع؛ حيث تساهم بشكل كبير في تدريب الجهاز الخاص بالكلام لديه، فيصبح الصّراخ عادة يستعملها الطّفل للتّعبير عن مختلف حاجياته.

1-2- مرحلة المناغاة Babbling Stage: هي المرحلة الثّانية الّتي تلي مرحلة الصّراخ إذ "يبدأ الطّفل بإحداث ترديدات من تلقاء نفسه تكون شبه واضحة وتأخذ شكل لعب صوتي، وتكون هذه الأصوات من أجل إسعاد الطّفل لنفسه فيجد الطّفل في ذلك لذّة ومتعة، وجميع الأطفال يمرّون بمرحلة المناغاة بما فيهم الأطفال الصّم، البكم، والمتخلفون عقليًّا وغيرهم[3]".

---

[1]- نادية إبراهيم أبو السعود، الطّفل التّوحدي في الأسرة، المرجع السابق، ص58.

[2]- نفسه، ص58.

[3]- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحدي التّشخيص، المرجع السّابق، ص69.

يمرّ جميع الأطفال بهذه المرحلة سواءً الأطفال الأسوياء أو الّذين يعانون من اضطرابات عقلية؛ إذ يبدأ الطّفل بإصدار أصوات شبه مفهومة من أجل إمتاع نفسه؛ حيث أنّه يجد في ذلك راحة وبهجة.

1-3- مرحلة التّقليد: تبدأ هذه المرحلة منذ "الشّهر التّاسع من عمر الطّفل وبالتّقليد يتمّ تحوّل عمليّة المناغاة العشوائية إلى كلمات لها معنى، ويلاحظ أنّ تقليد الطّفل لأصوات البالغين يكون في البداية تقليدا غير دقيق وغير محكم ولكن مع مواصلة التّقليد تقترب الأصوات الّتي يصدرها الطّفل تدريجيا من أصوات البالغين حوله[1]". ويمتاز هذا التّقليد عند الأطفال في هذه المرحلة أنّه "يخلو من أي نوع من الإدراك أو الوعي لذا فإنّ معظم ما يقلّده تشوبه كثير من الأخطاء وقد يرجع ذلك إلى عدم اكتمال نضج عضلات جهاز النّطق وضعف الإدراك السّمعي[2]". ومن جهة أخرى" يقلّد الطّفل صيحات وأصوات الآخرين الّتي يسمعها وذلك بهدف أن يتّصل بهم أو يصبح مثلهم أو بهدف إشباع حاجة ما[3]".

ينتقل الطّفل في هذه المرحلة من مرحلة المناغاة إلى مرحلة جديدة وهي مرحلة التّقليد؛ حيث يقوم الطّفل بمحاكاة مختلف أصوات الأشخاص المحيطين به. وعندما يشرع الطّفل بمحاكاة تلك الأصوات تكون في بداية أمرها أصوات غير واضحة ومع التّكرار المستمر لها تتطوّر شيئاً فشيئاً حتّى تماثل أصوات الأشخاص الرّاشدين؛ لغرض التّواصل معهم لتلبية حاجياته وغاياته المختلفة. رغم أنّ هذا التّقليد تطغى عليه الكثير من الشّوائب والزّلل ويرجع ذلك إلى قصور في الإدراك السّمعي إلى جانب عدم اكتمال نمو عضلات جهاز النّطق.

1-4- مرحلة الإيماءات: في هذه المرحلة "يفهم الطّفل الإشارات والإيماءات قبل أن يفهم الكلمات كما أنّه يستخدم تلك الإيماءات بالفعل قبل أن يستخدم اللّغة الحقيقية بفترة[4]".

تكون للطّفل القدرة على استعمال الرّموز والإشارات وذلك حتّى قبل أن يتعلّم فهم الكلمات والاستعمال السّليم للّغة.

---

[1]- محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفة علي حسن، علي إبراهيم مسافر، الطّفل التوحدي في الأسرة، المرجع السّابق ص58-59.

[2]- سعيد كمال عبد الحميد العزالى، إضطربات النّطق والكلام التّشخيص والعلاج، المرجع السّابق، ص63.

[3]- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحدي، المرجع السّابق، ص69.

[4]- نفسه، ص69.

2- المرحلة اللّغوية: بعد انتهاء المرحلة ما قبل اللّغوية الّتي يمرّ بها الطّفل تأتي المرحلة اللّغوية والّتي "تتماشى عمليتي الفهم والتّعبير مع بعضهم[...] وتتميّز لغة الطّفل في هذه المرحلة كما يقول بياجيه Piaget: اللّغة المتمركزة حول الذّات، ويتّصف بالتّكرار والحديث مع النّفس، اللّغة الاجتماعية والّتي تعتمد على التّبادل الكلامي بين الطّفل وشخص آخر مع محاولة إثبات الذّات. ويقع أغلب الأطفال التّوحّديين كما أثبتت الدّراسات في المرحلة الأولى إلى مرحلة اللّعب[1]". بالإضافة إلى هذا، يبدأ الطّفل في هذه المرحلة باستعمال "ضمير المتكلّم (أنا) وقد يحدث بعض الخلط بين (أنا)، (أنت) عند بعض الأطفال ولكن بالتّدريب المستمر يزول هذا الخلط. ولكن الطّفل التّوحّدي يستمر في الخلط بين (أنا)، (أنت) وهذا دليل على عدم الدّراية بذاته وأيضا لفشله في فهم الضّمائر، فدائماً يستخدمون أو يشيرون إلى الآخرين على أنّهم (أنا) والذّات على أنّه (هو)[2]". ومن جهة أخرى فإنّ أطفال التّوحّد "يفشلون في استخدام ألفاظ التّحية، والكلام إن وجد فغير مناسب للموقف، ويقاطعون الآخرين، ولا يستطيعون تبادل حديث، فهم يتميّزون بالتّأخر اللّغوي وانحراف اللّغة، ويقرّر الآباء أنّ بعض الأطفال التّوحّديين يردّدون مثل الببغاء وغير قادرين على التّعبير عن مشاعرهم، أو إجراء حديث عن أنفسهم[3]".

تنحصر المرحلة اللّغوية في الفهم والتّعبير؛ حيث أنّ لغة الطّفل في هذه المرحلة وكما أشار إليها بياجه Piaget تتمحور حول ذاته وكثيراً ما تتّسم بالتّكرار المستمر والإعادة، والكلام مع نفسه عكس اللّغة الاجتماعية الّتي تقوم على التّفاعل مع الآخرين وتبادل الأفكار والآراء من شخص لآخر من أجل فرض نفسه في المجتمع. أمّا بالنّسبة للأطفال التّوحّديين تبدأ هذه المرحلة عندهم باللّعب، والتّعامل مع الضّمائر (أنا)، (أنت) إلاّ أنّه يحدث نوع من الارتباك والمزج بين الضّمائر عند بعض الأطفال لكن مع التّكرار المتواصل لها يختفي هذا المشكل. إلاّ أنّ الطّفل التّوحّدي يستمر في المعاناة مع هذا الخلط والّذي يعود إلى عدم معرفته بذاته وإيجاده صعوبات لاستيعابه للضّمائر؛ ففي الكثير من الأوقات يستعملون الضّمير "أنا" للدّلالة على الآخرين والضّمير "أنت" للإشارة على الذّات.

[1]- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحدي، المرجع السّابق، ص70.

[2]- نفسه، ص70.

[3]- نادية إبراهيم أبو السّعود، الطّفل التّوحدي في الأسرة، المرجع السّابق، ص60.

3- مشكلات التّواصل لدى الأطفال التّوحّديين: إنّ التّواصل عمليّة طبيعية في الإنسان يستخدمها للتّفاعل مع الآخرين لتحقيق أغراضه وحاجياته المختلفة. ويختلف التّواصل من شخص لآخر، فهناك التّواصل اللّغوي الّذي يكون باستعمال الكلام والحديث، والتّواصل غير اللّغوي والّذي يكون باستخدام الإشارات، والإيماءات، ولغة الجسد، وحركات الجسم الّتي تساعد الشّخص على التّعبير عمّا يريده. ولتتم عمليّة التّواصل بصفة عادية لابدّ أن تكون الأعضاء المستخدمة في العمليّة التّواصليّة سليمة وأي قصور في هذه الأعضاء يؤدّي بطبيعة الحال إلى خلل في تأدية المعنى المراد الوصول إليه، الأمر الّذي يعيق وصول الرّسالة من المرسل إلى المرسل إليه والمثال على ذلك هو الطّفل التّوحّدي الّذي قد يعاني من بعض هذه الاضطرابات كالاضطرابات السّمعية أو مشاكل في النّطق. يعاني أطفال التّوحّد من مشكلات عديدة الّتي تعيق عمليّة التّواصل عندهم وتختلف هذه المشكلات من طفل لآخر وذلك حسب تطوّر نموهم الذّهني والإجتماعي. ومن أهمّ المشكلات التّواصلية الّتي يعاني منها الأطفال التّوحديون نذكر:

3-1-المصاداة Echolalia: ويتمثّل في "تكرار الفرد لشيء ما سبق الاستماع إليه. ويستخدم الطّفل نوعاً من المصاداة يطلق عليه المصاداة الفورية تظهر عندما يكرّر الفرد السّؤال عدّة مرّات، فمثلاً عندما تسأله: هل تريد شيئاً لتشربه؟ فبدلاً من أن يجيب بنعم أو لا يكرّر نفس السّؤال مرّة أخرى[1]". وكما يعرف أيضا "ترديد الكلام أو الصّدى الصّوتي كما يطلق عليه البعض يعدّ صفة معوّقة لتواصل الأفراد التّوحّديين، وتظهر هذه الصّفة مع بدء الكلام عند الأطفال التّوحّديين مع الأفراد الآخرين، وتظهر أكثر عند الأطفال التّوحّدين ذوي الكفاءة والقدرات اللّغوية المنخفضة [2]".

وعليه نقول أنّ المصاداة إشارة من بين الإشارات الّتي تتجلّى على الأطفال المتوحّدين الّذين يتميّزون بإنخفاض نسبة القدرات اللّغوية عندهم، وهذا يكون في بداياتهم الأولى؛ أيّ عندما يشرع أطفال التّوحّد في التّواصل والكلام مع الآخرين. وتعرف المصاداة على أنّها عمليّة تعيق تواصل أطفال التّوحّد فمعظمهم يلجؤون إلى نوع من الإعادة والتّرديد والتّكرار لمختلف الأشياء الّتي قاموا بسماعها من قبل سواءً من طرف الأولياء أو من عالمهم الخارجي وأكبر مثال على ذلك هو تكرارهم لمختلف الأسئلة الّتي تطرح عليهم عوضا من الإجابة عنها بشكل واضح فمثلاً نسأله: هل أنت جائع؟ بدلا من الإجابة بنعم أو لا يقوم بإعادة طرح نفس السّؤال كإجابة.

---

[1]- فوزية عبد الله الجلامدة، اضطرابات التّوحد في ضوء النّظريات (المفهوم- التعليم المشكلات المصاحبة)،المرجع السابق، ص335.

[2]- سهى احمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحدي (التشخيص- البرامج العلاجية)، المرجع السّابق، ص82.

3-2- عكس الضمائر: يعاني الأطفال المتوحّدون كثيراً من ظاهرة عكس الضمائر فهم غالبا ما "يخلطون بين الضمائر أنا، أنت ويشيرون إلى أنفسهم بالضّمير الثّالث بدلاً من أن يستخدموا الضّمير(أنا)، واستنتج بعض العلماء مثل أن هؤلاء الأطفال في الواقع لا يعكسون الضمائر ولكنّهم ببساطة يردّدون ما سمعوه[1]".

تعدّ مشكلة عكس الضمائر من بين المشكلات الّتي يجد فيها المتوحّدون العديد من المشاكل والّتي تصبح حاجزاً في إتمام العمليّة التّواصلية بشكل سليم؛ حيث يستخدم معظمهم الضّمير "أنت" للإشارة إلى الذّات بدلا من استعمال ضمير المتكلّم "أنا". وقد تطرّق بعض العلماء إلى هذه المعضلة واستخلصوا في الأخير أنّ الطفل لا يمزج بين الضّمائر بل هو فقط يقوم بتكرار ما يسمعه. فمثلا لو تشير إليه بإصبعك تقول له أنت هناك سيعيد تكرار الضّمير "أنت" بدلا من الإجابة بـ "أنا".

3-3- مشكلة الانتباه: يجد أطفال التّوحّد مشاكل عويصة "في الانتباه إلى الأشياء الّتي ينتبه إليها الآخرون، ولكن إذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفال إلى أشياء معيّنة يكون من خلال التّوجيه من الآخرين والانتباه عنصر أساسي في الاتّصال اللّغوي ولهذا فشل الطّفل في الانتباه إلى الأشياء المحيطة يجعله غير قادر على الاتّصال مع من حوله[2]".

يعدّ الانتباه ركيزة من الرّكائز الأساسية الّذي يسمح بحدوث عمليّة التّواصل بشكل سليم وواضح وهذا ما يفتقر إليه أطفال التّوحّد لإيجادهم عراقيل كثيرة ومختلفة بخصوص هذا الأمر (الانتباه) وعليه نقول أنّ أطفال التّوحّد يختصّون عن غيرهم بعدم قدرتهم على الانتباه إلى مختلف الأشياء الّتي ينتبه إليها الآخرون وإن حصل وتمّت عملية الانتباه عند المتوحّدين فهذا يكون بأمر أو بطلبٍ من الطّرف الآخر.

3-4- مشكلة التّقليد: يعدّ التّقليد "العمليّة الأساسية لتأسيس نظام تواصل لفظي سليم ويظهر الأطفال التّوحّديون ضعفاً في القدرة على التّقليد ونادراً ما يفعلون ذلك بعفوية، ويمكن أن يعتبر نقص القدرة على اللّعب ناجماً عن قصور في مهارات التّقليد[3]". بالإضافة فإنّ "الطّفل التّوحّدي لا يستطيع تقليد

[1]- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحدي، المرجع السّابق، ص83.

[2]- نفسه، ص83.

[3]- عن: ريما مالك فاضل، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللّعب في تنمية مهارات التّواصل اللّغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد، المرجع السابق، ص71.

الأفعال أو الأصوات الّتي حوله[...] وأيضاً أكدّت دراسة مازت MAZET على أنّ التّقليد الحركي يعدّ من المراحل الأولى في الاتّصال[1]".

إنّ التّقليد مهارة من بين المهارات الأساسية الّتي تساعد على بناء تواصل سليم، وهو في نفس الوقت مشكلة من بين المشكلات الّتي تواجه أطفال التّوحّد. فيبدو عليهم نوعاً من الضّعف في امكانياتهم وقابليتهم على التّقليد وإن تمّ ذلك، فهذا يكون من تلقاء أنفسهم. كما يمكن اعتبار ضعف مهارات التّقليد عند هذه الفئة ناتجاً عن قصور قدرتهم على اللّعب، إلى جانب هذا فإنّ قدرة الطّفل التّوحّدي على محاكاة أفعال وأصوات الأفراد الّذين من حوله شبه منعدمة أي لا يستطيع تقليدها. ومن جهة أخرى، أقرّت بعض الدّراسات أنّ محاكاة الطّفل وتقليده لمختلف الحركات الّذين من حوله أولى مراحل الاتّصال بمعنى أنّ هذه الخطوة تساعد كثيراً الطّفل المتوحّد على تحسين اتّصاله مع أقرانه.

3-5- مشكلة التّعبير: تعتبر"اللّغة الإشارية شكلا رئيساً من أشكال التّواصل، ويعاني الأطفال التّوحّديون من انعدام القدرة على التّعبير عمّا يريدون باستخدام الإشارة فهم يقومون بأخذ يدّ الشّخص ليحضر لهم الشّيء الّذي يريدونه[2]". كما أنّ أطفال التّوحّد لديهم "صعوبات واضحة في التّعبير عن مشاعرهم، فهم غير قادرين على إظهار التّعبيرات الوجهية المناسبة للحالة الانفعالية للطّفل أو للموقف التّفاعلي مع الآخرين، كما أنّهم قد يعبرون عنها بشكل غريب كأن يضحكوا لأسباب غير معروفة، فهؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في تنسيق مشاعرهم العاطفية مع لغة الجسد وتنغيم الصّوت وملامح وجوههم[3]".

تعتبر لغة الإشارة طريقة من طرق التّواصل الّتي تستعمل عند الأفراد ذوي الحالات الخاصّة كأطفال التّوحّد مثلا؛ حيث تواجه هذه الفئة العديد من المشكلات في التّعبير من خلال استعمال لغة الإشارة؛ إذ أنّهم لا يستطيعون أن يشيروا لشيء وإن احتاجوا إليه يقومون بإمساك يدّ الطّرف الآخر ليحصلوا على ما يريدونه. ولا تقتصر صعوبات التّعبير عندهم في الأشياء الماديّة فقط بل يتعدّى الأمر ذلك ليشمل الأشياء المعنوية والمتمثّلة في مشاعرهم. فالتّعبير عن ذلك يشكّل إعاقة واضحة عندهم؛ إذ لا تبدو على وجوههم أي ردّة فعل لمختلف المواقف والانفعالات الّتي تواجههم مع الأفراد الآخرين، فهم يعانون من خلل في تنظيم وتنسيق مشاعرهم وتعبيرات وجوههم على حسب الحالات والمواقف الّتي

[1]- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطّفل التّوحدي، المرجع السّابق، ص84.

[2]- عن: ريما مالك فاضل، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللّعب في تنمية مهارات التّواصل اللّغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد، المرجع السابق، ص72.

[3]- نفسه، ص72.

يكونون فيها، كما يمكن أن تكون عندهم القدرة والقابلية على التّعبير عن مواقفهم وحالاتهم ومشاعرهم بشكل عجيب كالضّحك مثلا وهذا يكون لعوامل مجهولة.

3-6- مشكلة التّعرف والفهم: لأطفال التّوحّد "تمييز سمعي ضعيف وأيضاً لديهم مشاكل في الإدراك السّمعي وبالتّالي يكونون غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللّغة غير المسموعة واللّغة المسموعة، وهذا يؤثّر على قدرة الأطفال التّوحّديين على الفهم والتّعرف وبالتّالي على الاتّصال اللّغوي بينهم وبين الآخرين[1]".

يعاني معظم أطفال التّوحّد من خلل ومشاكل في طريقة عمل حواسهم ومن بين هذه الحواس نذكر حاسّة السمع، يتميّز الطّفل المتوحّد بقصور ونقص في إدراكه السّمعي الأمر الّذي يعيق عنده عمليّة اكتشاف مختلف الكلمات والمفاهيم الّتي يمكن أن يستخلصها من خلال اللّغة المسموعة وغير المسموعة ممّا يؤثر على إمكانيته على الفهم والتّعرف وعلى اتّصاله اللّغوي مع الآخر.

4- طرق التّواصل عند الأطفال التّوحّديين: يستخدم أطفال التّوحّد وسائل مختلفة للتّواصل نذكر منها ما يلي:

4-1- لغة الإشارة: وهي نوعين:

أ-لغة الإشارة الأمريكي: تستعمل لغة الإشارة الأمريكي "لدى الأفراد الصّم ونادرا ما يستخدم مع التّوحّديين[2]".

ب- لغة الإشارة الإنجليزي: أمّا لغة الإشارة الإنجليزي "يستخدم لتعليم أطفال التّوحّد ومن مميّزاته سهولة التّطبيق واعتماده على العمليّة البصرية، ومن عيوبه أنّه يتطلّب مهارة حركية في العمل بالأيدي ويتمّ التّعلّم من خلال التّقليد. وبعض الإشارات الّتي من الصّعب تفسيرها للملاحظين العاديين[3]".

لغة الإشارة نوع من أنواع طرق التّواصل المستخدمة مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصّة كأطفال الصّم والبكم وأطفال التّوحّد. وتنقسم إلى لغة الإشارة الأمريكي والّتي تستخدم مع الأطفال الّذين يعانون من الصّم ولغة الإشارة الإنجليزي الّتي تستعمل للتّواصل مع أطفال التّوحّد. وتتميّز باعتبارها بسيطة عند

[1]-عن: ريما مالك فاضل، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللّعب في تنمية مهارات التّواصل اللّغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد، المرجع السابق، ص 72

[2]- عن: رضا عبد الستار رجب عبده كشك، فاعلية برنامج تدريبي بنظام تبادل الصّور في تنمية مهارات التّواصل للأطفال التّوحديين، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2007، ص87.

[3]- نفسه، ص87.

تنفيذها وأدائها بالإضافة إلى اعتمادها على البصر. كما أنّها لا تخلّ من السّلبيات فهي تعتمد على القيام بحركات عند تنفيذها وهذه الحركات تتطلّب المحاكاة والتّقليد لتعليمها، والّذي أشرنا إلى أنّ الطّفل المتوحّد يجد صعوبات كثيرة في التّقليد. كما تحتوي على قسم من الإشارات يعسّر فهمها حتى من الأسوياء.

4-2- التّواصل بالصّور: وتستخدم طريقة التّواصل بالصّور لدى الكثير من المتوحّدين حيث تكون "لديهم القدرة على استخدام المعلومات البصرية بطريقة سهلة عن المعلومات السّمعية. ومن المميّزات أيضا لهذه النّظم أنّ العمليّة البصرية تتطلّب قدر ضئيل من المهارات الحركية بالإضافة إلى سهولة فهمها بالنّسبة للجميع[1]".

أمّا فيما يخصّ سلبياتها فإنّ "الصّورة إذا لم تكن واضحة للتّواصل فإنّه يضعف[2]".

تستعمل طريقة التّواصل بالصّور عند الأطفال التّوحّديين باعتبارها تسهّل عليهم عمليّة التّواصل بالإضافة إلى هذا لديهم القابلية والإمكانية على استعمال المعلومات البصرية أكثر من المعلومات السمعية كون العملية البصرية لا تكلّف الطفل التوحّدي القيام بالكثير من الحركات أي تقلّ فيها المجهودات. كما أنّها بسيطة ومفهومة من طرف الكل. لكنّ هذا لا يمنع توفرها واحتوائها على بعض العيوب فالصّورة إن لم تكن مفهومة وواضحة فهي تصعّب الأمر بالتّالي تفشل العمليّة التّواصلية.

4-3- نظام التّواصل بتبادل الصّور: وتعرف طريقة التّبادل بالصّور على أنّها "نظام تواصلي يعتمد على مبادلة الصّورة بشكل رئيسي للتّعبير عن الحاجات الأساسية والتّواصل مع الآخرين[...] ويعتبر طريقة تواصل بديلة مناسبة للأطفال المصابين بالتّوحّد[3]". كما أنّ "الفائدة الأساسية من نظام التّواصل بتبادل الصّور هي تقديم الوسائل الّتي يتمكّن من خلالها الأفراد من التّواصل مع الآخرين[4]".

كما أشرنا أعلاه أنّ الطّفل المتوحّد يفضل كثيراً التّواصل عبر الصّور كونه يحسن التّعامل مع المعلومات البصرية أكثر من المعلومات السّمعية ولهذا وضع نظام التّبادل بالصّور خدمة للطّفل التّوحّدي لتلبية مختلف طلباته. فالهدف الرّئيسي والأسمى الّذي صمّم من أجله هذا النّظام هو إتاحة جميع الأساليب الممكنة من أجل التّواصل مع الغير.

---

[1]- عن: رضا عبد الستار رجب عبده كشك، فاعلية برنامج تدريبي بنظام تبادل الصّور في تنمية مهارات التّواصل للأطفال التّوحديين، المرجع السابق، ص88.

[2]- نفسه، ص88.

[3]- محمد عاطف، التّدريب على مهارات التّواصل من خلال تبادل الصور، د.ط، مركز الأمير ناصر، السعودية، د.ت، ص2.

[4]-حازم رضوان آل إسماعيل، التّوحّد واضطرابات التّواصل، ط1، دار مجدلاوي، الأردن، 2012، ص63.

4-4- استخدام لوحات الاتّصال: تعدّ لوحات الاتّصال "من أهمّ الوسائل في تعليم المهارات الاتّصالية، وهي ببساطة صور للأشياء اليومية الّتي يقابلها الطّفل ويرغب فيها والغرض من لوحة الاتّصال هي جعل الطّفل يشير إلى ما يريده عن طريق لمس صورة الشّيء وبهذه الطّريقة يبدأ الطّفل في تكون فكرة أنّ هناك رموز للأشياء[1]".

هذه الطريقة عبارة عن مجموعة من الصّور الّتي تقدّم للطّفل والّتي يكون متعودّا على مشاهدتها بشكل يومي، والهدف من لوحة الاتّصال جعل الطّفل يشير إلى كلّ ما يرغب به وذلك عن طريق تعامله مع الصّورة ولمسها ليتحسسها ولكي تترسّخ في ذهنه أنّ لكلّ رمز صورة.

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل الإلمام بجميع المشكلات والاضطرابات التّواصلية الّتي يتعرض لها الأطفال المتوحّدين، كما أشرنا إلى الطّرق المستعملة في التّواصل عند هذه الفئة.

[1]- محمود عبد الرّحمن الشّرقاوي، التّوحّد ووسائل علاجه، المرجع السابق، ص 465.

الفصل الرّابع:

الإطار المنهجي وتقديم المعطيات الميدانية

بعد استكمالنا للجانب النّظري، نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب المنهجي الّذي يشمل تعريف مجتمع وعيّنة البحث، إلى جانب تحديد ماهية المنهج المتبّع. كما تناولنا تقديم ميدان الدّراسة والعيّنة الّتي اعتمدنا عليها، بالإضافة إلى الوسائل الّتي استخدمناها لجمع المعطيات الميدانية والمتمثّلة في الاستبيان والملاحظة الميدانية. كما تناولنا أيضا تقديم معطياتنا الميدانية الّتي تحصلنا عليها عن طريق الاستبيان.

1- مجتمع البحث: يعرف مجتمع الدّراسة على أنّه:

- "المجتمع الإحصائي الّذي تجرى عليه الدّراسة[1]".
- "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الّذين يكونون موضوع مشكلة البحث[2]".
- "كامل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات الّتي تشكّل موضوع البحث[3]".

مجتمع الدّراسة هو كلّ مجتمع يضّم مجموعة من الأفراد أو الأشخاص الّذين تتمحور حولهم مشكلة البحث والّذي يعتمد عليه الباحث العلمي لإجراء بحثه.

2- عيّنة البحث: نقصد بعيّنة البحث:

- "مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معيّن[4]".
- "جزء من المجتمع يتمّ اختيارها لغرض دراستها والوصول إلى بعض الاستنتاجات عن المجتمع[5]".
- "تلك المجموعة من أفراد مجتمع البحث الّتي يختارها الباحث ليحتكّ بها احتكاكا مباشرا أثناء تنفيذه لبحثه[6]".

تتميّز عيّنة البحث بكونها جزءا من المجتمع؛ فهي عبارة عن فئة معيّنة يتمّ اختيارها من طرف الباحث لدراستها بدّقة بغرض الوصول إلى نتائج محدّدة.

---

[1]- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ط1، دارالكتب، صنعاء، 2019، ص158.

[2]- نادية سعيد عاشور، عبد الرحمان برقوق، منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، د.ط، مؤسسة حسين، الجزائر د.ت، ص226.

[3]- ريما ماجد، منهجية البحث العلمي، دط، مؤسسة فريديش إيبرت، لبنان، دت، ص29.

[4]- موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ط2، دت، دار القصبة، الجزائر، 2006، ص301.

[5]- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة، عمان، 2008، ص9.

[6]- حسن شحاتة، زينب النجار، حامد عامر، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية، المرجع السابق، ص226.

تمثّلت عيّنة بحثنا في معلّمات ومربّيات أطفال التّوحّد باعتبار الجنس الأنثوي الأقرب لهؤلاء الأطفال وكذلك أكثر دراية بحالاتهم ممّا يسمح لنا بجمع معطيات أكثر حول فئة المتوحّدين.

3- المنهج: يعتبر المنهج:

- "الطّريقة الّتي يتّبعها الباحث في بحثه وفقا لبعض القواعد المعينة[1]".
- "الطّريقة أو الوسيلة أو الأسلوب الّذي يتبعه الباحث بغرض الكشف عن حقائق علمية معيّنة[2]".
- "الطّريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامّة تهيمن على سير العقل وتحدّد عمليّاته حتّى يصل إلى نتيجة معلومة[3]".

يستخدم المنهج كأداة لمساعدة الباحث للوصول إلى حقائق علمية؛ حيث يعتمد عليه في إجراء بحثه من خلال تطبيق مجموعة القواعد الّتي تحكم منهجا معيّنا.

وقد استعنا في بحثنا هذا بالمنهج الوصفي لأنّه الأنسب لدراستنا إذ: "يعتبر طريقة لوصف الظّاهرة المدروسة وتصويرها كميّا عن طريق جمع معلومات مقنّنة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة الدّقيقة[4]".

فالمنهج الوصفي من بين أكثر المناهج اللّغوية استخداما في مختلف البحوث العلمية؛ فهو يدرس الظّاهرة بتقصي أوضاعها بغرض تحليلها وتفسيرها وتحديد الأسباب والعوامل الّتي ساهمت في حدوثها. كما يساعدنا على تحليل المعطيات الّتي قمنا بجمعها من الميدان وذلك من أجل الوصول لنتائج علمية محدّدة. بالإضافة إلى ذلك، استعملنا الدّراسة الكمية والدّراسة النّوعية (الكيفية) في تحليل معطياتنا الميدانية. حيث تهدف الدّراسة الكمية "إلى جمع بيانات حول ظاهرة معيّنة، باستخدام أدوات قياس كمية تطبّق على عيّنة من المجتمع لكنّها تمثّله، وتتمّ معالجة البيانات الّتي يتمّ جمعها بطريقة إحصائية للوصول إلى نتائج علمية قابلة للتّعميم على مجتمع البحث كاملا[5]"، أمّا الدّراسة النّوعية فتهدف إلى"إجراء دراسات بحثية

---

[1]- محمد عبد السّميع عثمان، مناهج البحث الاجتماعي، د.ط، جامعة الأزهر، د.ت، ص7.

[2]- نفسه، ص08.

[3]- عبد الرحمان البدوي، مناهج البحث العلمي، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، ص5.

[4]- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2007، ص139.

[5]-ميادة قاسم،"الفوارق بين المناهج الكيفية والمناهج الكمية في البحوث الاجتماعية"،المجلة العربية،ع30، د ب، 2021، ص336.

اعتمادا على الملاحظات الميدانية والمقابلات للحصول على المعلومات دون اللّجوء إلى الاستخدامات الإحصائية[1]"؛ حيث اعتمدنا في الدّراسة الكمية على إبراز النّتائج المتوصّل إليها عن طريق الجداول والدّوائر النّسبية إلى جانب الأعمدة البيانية، أمّا الدّراسة النّوعية فتظهر من خلال تحليلنا وتفسيرنا لآراء المستجوبات.

4- تقديم ميدان الدّراسة: يتمثّل مجتمع دراستنا في مدرستين إبتدائيتين وثلاثة مراكز بيداغوجية خاصّة بالأطفال المعاقين ذهنيا.

المدرسة		حاوشين محمد واعمر	ميكاشير حاج عمر	المجموع
الموقع		المدينة الجديدة	المدينة العليا	02
عدد الأساتذة		21	18	39
عدد التّلاميذ الكلي		585	358	943
التّلاميذ في الأقسام الخاصّة	توحّد	04	05	09
	تريزومي	08	07	15
	مكيّف	10	00	10
	الزّرع القوقعي	00	09	09
الأخصّائيين النّفسانيين		02	03	05
الأخصّائيين الأرطفونيين		02	02	04

جدول رقم01 : تقديم المدارس الابتدائية.

ضمّ مجتمع دراستنا مدرستين إبتدائيتين هما: مدرسة حاوشين محمد واعمر والّتي تقع قي المدينة الجديدة لولاية تيزي وزو وتشمل هذه المدرسة على 585 تلميذاً وعلى 21 أستاذًا؛ حيث أنّ 22 تلميذا يتمدرسون في أقسام خاصّة منهم 04 تلاميذ في قسم التّوحّد و08 آخرين في قسم التريزوميا و10 الباقيين يتمدرسون في قسم المكيفين، بالإضافة إلى هذا، تحتوي المدرسة على أخصائيتين نفسيتين وأخصائيتين أرطفونيتين اللّواتي خصّصن للتّعامل مع الأقسام الخاصّة فقط. أمّا المدرسة الثّانية ميكاشير حاج عمر فتتواجد في المدينة العليا لولاية تيزي وزو؛ حيث شملت على 18 أستاذا و385 تلميذا مع العلم أنّ 21 تلميذا موزّعين على03 أقسام خاصّة من بينهم 05 تلاميذ في قسم التّوحّد و07 آخرين في قسم التريزوميا

[1]- ميادة قاسم، "الفوارق بين المناهج الكيفية والمناهج الكمية في البحوث الاجتماعية"، المرجع السابق، ص337.

بالإضافة إلى09 تلاميذ في قسم الزّرع القوقعي، إلى جانب 03 أخصائيات نفسية وأخصائيتين أرطفونيتين وبالتّالي فمجموع الأساتذة بلغ 39 أستاذا والعدد الكلّي للتّلاميذ قدّر بـ 943 تلميذا ضمّ منهم 43 تلميذا مقسّمين على أقسام خاصة. أمّا العدد الإجمالي للأخصائيات النّفسية فقد بلغ 05 أخصائيات و04 منهن أرطفونيات.

كما شمل مجتمع دراستنا على ثلاثة مراكز نفسية بيداغوجية هي:

4-1- المركز النفسي البيداغوجي بتدمايت: يقع المركز النّفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بحي أقرور بلدية تدمايت ولاية تيزي وزو، فتح أبوابه في ديسمبر 2014؛ حيث يضمّ 17 مربّية 102 طفلا من ذوي الإحتياجات الخاصّة وأخصائية نفسية واحدة وأخرى أرطفونية. كما يحتوي المركز على 13 قسماً من بينهم 03 أقسام توحّد (مستوى01)، (مستوى02)، (مستوى03)، إلى جانب 03 أقسام للمتخلّفين عقليا، و03 أقسام أخرى لمتلازمة داون. بالإضافة إلى هذا، يشمل المركز على 03 ورشات من بينها ورشة خاصّة للبنات يتمّ فيها تعليمهنّ حِرفا مختلفة كالحلاقة، والخياطة إلى جانب الأعمال المنزلية كالطّبخ. أمّا الورشة الثّانية فسمّيت بالورشة العلاجية وخصّصت للقيام بالأشغال اليدوية كاللّعب بالعجينة مثلا، بينما الورشة الثّالثة تخصّ البستنة؛ إذ يقوم الأطفال فيها بتعلّم كيفية غرس الأشجار والقيام بالحملات التّنظيفية، بالإضافة إلى تعلّمهم الغرس داخل البيوت البلاستيكية. ويحتوي المركز على قسم أطلق عليه اسم قسم الملاحظة؛ حيث يشترط على كلّ طفل من ذوي الإحتياجات الخاصّة قبل إدماجه في أي قسم خاص المرور بهذه القاعة من أجل تتّبع حالته لمدّة 21 يوما وبعدها يتمّ أخذ قرار استقباله أو رفضه داخل المركز.

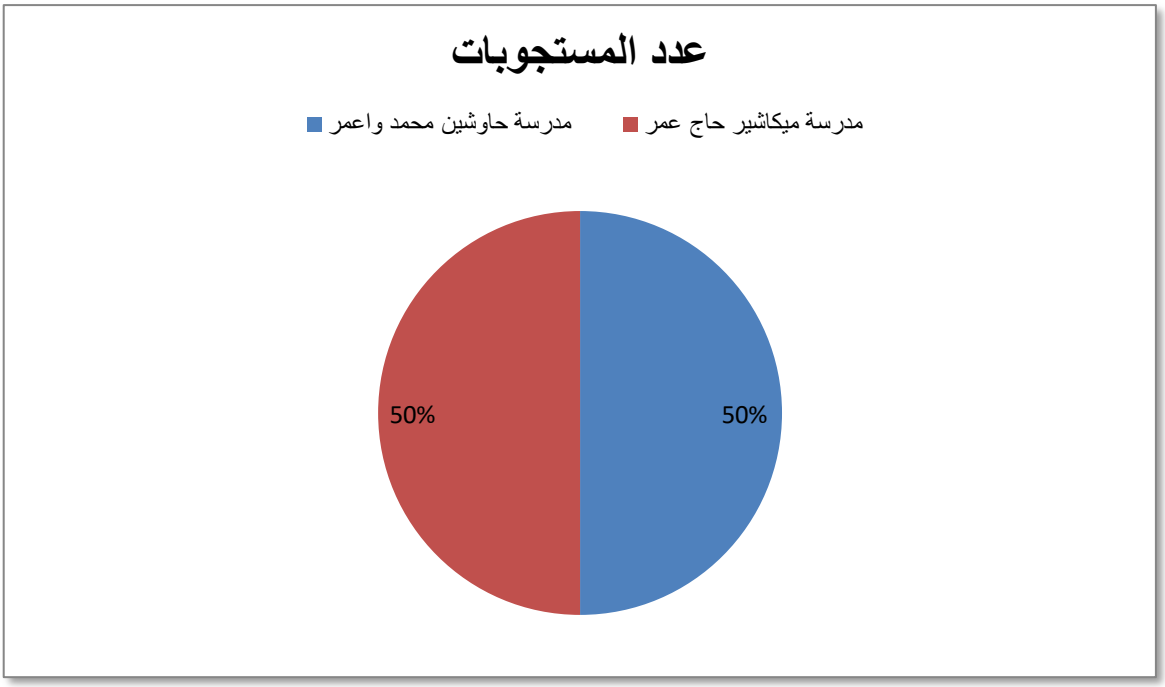
4-2- المركز النفسي البيداغوجي ببوخالفة: يقع هذا المركز في حي محفوظ بوسبسي ببوخالفة ولاية تيزي وزو، فتح هذا المركز أبوابه في 24 جانفي 2003، يشمل على 100 طفل معاق، 50 منهم نظام داخلي و50 منهم نظام خارجي، كما يحتوي على 12 قسما من بينهم 03 أقسام توحّد والّتي يبلغ عدد الأطفال فيها ما يقارب 20 طفلا أمّا باقي الأطفال فقد قسموا بين قسم التريزوميا وقسم المتخلّفين ذهنيا حسب إعاقة كلّ طفل. وقد بلغ عدد المربّين 16 مربيا و03 أخصائيين نفسانيين وأخصائية أرطفونية واحدة. وفيما يخصّ الهياكل المادية، يشمل المركز على 03 ورشات يتمّ فيها تعلّم مختلف النّشاطات والحرف كالبستنة، والفخار، والطّبخ، والأعمال المنزلية، إلى جانب قاعة التّربية النّفسية الحركية أين يقوم الأطفال بتعلّم مختلف الحركات ككيفية الجلوس والوقوف مثلا.

4-3- المركز النفسي البيداغوجي بتيقوبعين: يتواجد المركز النّفسي البيداغوجي في منطقة تيقوبعين بلدية واقنون ولاية تيزي وزو، يشمل على 27 مربّية ومربّيا واحدا ليبلغ عددهم الإجمالي 28 مربّيا، ويبلغ عدد أطفال المركز ما يقارب 100 طفل إلى جانب أخصائيتين نفسانيتين وأخصائية أرطفونية واحدة، ويحتوي على 18 قسما؛ 05 أقسام مخصّصين لأطفال التّوحّد وباقي الأقسام مقسّمة بين المتخلفين عقليا والتريزوميا، ويتراوح عدد الأطفال في القسم الواحد من 04 إلى 09 أطفال. ويتوفّر المركز على ورشات مختلفة كالمسرح، والطبخ، والخياطة، والبستنة.

5- تقديم عيّنة البحث: تتمثل عينة بحثنا المدروسة في الجدول الأتي:

المدرسة	عدد المستجوبات	النسبة المئوية
حاوشين محمد واعمر	02	%50
ميكاشير حاج عمر	02	%50
المجموع	04	%100

جدول رقم 02: عدد المستجوبات في المدارس

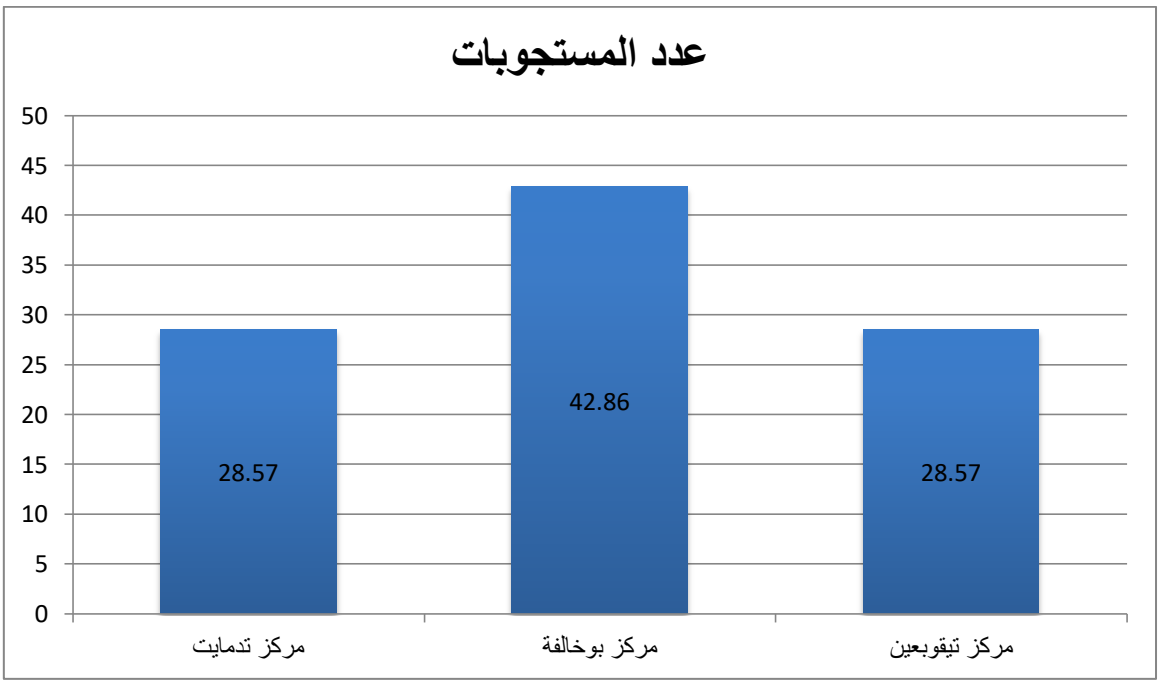


يمثّل الجدول الآتي والدّائرة النّسبية عدد المستجوبات في كلّ من مدرسة حاوشين محمد واعمر وميكاشير حاج عمر؛ حيث تمكنا في المدرسة الأولى من استجواب المعلّمة والأخصائية النفسية وهي مساعدة المعلّمة. أما مدرسة ميكاشير حاج عمر، فاستجوبنا معلّمتين؛ إذ يحتوي قسم التوحّد على معلّمة ومساعدة معلّمة. وقد بلغ العدد الكلّي للمعلمات المستجوبات أربعة.

وفيما يخصّ المستجوبات في المراكز الثّلاث فيمثّله الجدول التّالي:

المركز البيداغوجية النفسية	عدد المستجوبات	النسبة المئوية
مركز تدمايت	02	%28.57
مركز بوخالفة	03	%42.86
مركز تيقوبعين	02	%28.57
المجموع	07	%100

جدول رقم03 : عدد المستجوبات في المراكز.



بلغ عدد المستجوبات في المراكز النّفسية البيداغوجية بـ 07 مربّيات؛ حيث وزّعنا استبيانين على مربّيتين في مركز تدمايت، أمّا مركز بوخالفة فاستجوبنا كلّ المربّيات المتعاملات مع فئة التّوحّد، بينما مركز تيقوبعين فتمكنّا من استجواب مربّيتين فقط.

6- الدّراسة الميدانية:

6-1- دراسة عن طريق الإستبيان:

أ-**تقديم الاستبيان:** يعرف الاستبيان على أنّه مجموعة من الأسئلة الّتي يقوم الباحث بطرحها على عيّنة بحث معيّنة وذلك خدمة لبحثه وبغرض الوصول لنتائج دقيقة وللإجابة على إشكاليته. قمنا بتقسيم

استبياننا لقسمين، القسم الأوّل خصّصناها لمقدّمة الاستبيان الّتي ذكرنا فيها عنوان مذكرتنا وأشرنا إلى الغرض العلمي منها. أمّا القسم الثّاني فيشمل على مجموعة من أسئلة الاستبيان والّتي تتمثّل في الأسئلة المغلقة والّتي نقصد بها الأسئلة الّتي يتمّ فيها الإجابة عنها بـ "نعم" أو "لا" إلى جانب الأسئلة المفتوحة والّتي نعني بها الأسئلة الّتي يقوم فيها المستجوب الإجابة عنها بكلّ حريّة عن نظرته وآرائه. وكذلك الأسئلة المفتوحة والمغلقة والّتي يتمّ فيها الإجابة عنها بـ "نعم" أو "لا" مع تبرير تلك الإجابة وذكر السّبب. يرتبط السّؤال الأوّل والثّاني من الاستبيان بالمستجوبات وذلك بهدف التّعرف على مستواهم الدّراسي وتخصّصهم الجامعي. وتتمثّل الأسئلة المغلقة في السّؤال الخامس والهدف منه معرفة مدى رغبة المستجوب في التّعامل مع فئة التّوحّد. في حين تتمثّل الأسئلة المفتوحة والمغلقة في الأسئلة رقم (3،4،6،7)؛ ويكمن غرض السّؤال الثّالث في معرفة مدى تمكّن المستجوب من التّعامل مع أطفال التّوحّد وكيفية اكتسابه الدّراية، أمّا هدف السّؤال الرّابع هو أن تكون لنا دراية حول الدّورات التّكوينية المنظّمة في مجال التّعامل مع أطفال التّوحّد ومدى التحاق المستجوب بها ومدّة دوامها، كما يسمح لنا السّؤال السّادس باكتشاف مختلف الصّعوبات الّتي تواجه المستجوب مع أطفال التّوحّد من ناحية المعاملة، وينصّ السّؤال السّابع على التّعرف على ماهية اللّغة الّتي يتواصل بها المستجوبات مع كلّ طفل مع ذكر هذه اللّغات بالإضافة إلى الوسائل غير اللّغوية الّتي تستعين بها مع تبرير ذلك، أمّا الأسئلة المفتوحة، فتتمثّل في الأسئلة (08-09-10-11-12) فالغاية من السّؤال الثّامن هو الكشف عن أهمّ الاضطرابات التّواصلية الّتي تواجه أطفال التّوحّد، بالإضافة إلى السّؤال التّاسع الّذي يتيح لنا إدراك كيفية تواصل أطفال التّوحّد مع المستجوبات وكيفية تواصلهم مع زملائهم داخل القسم، بينما السّؤال العاشر فيساعدنا على استنباط أهمّ صعوبات التّواصل اللّغوي الّتي يجدها أطفال التّوحّد، في حين تضمّن السّؤال الحادي عشر الطّريقة الّتي تستعين بها المستجوبات لتطوير مهارات التّواصل اللّغوي عند أطفال التّوحّد، أمّا السّؤال الأخير الثّاني عشر فغرضه معرفة الطّريقة المفضّلة من طرف المستجوبات لتحسين التّواصل اللّغوي عند المتوحّدين.

6-2- دراسة عن طريق الملاحظة: تعتبر الملاحظة أولى الخطوات الّتي يلجأ إليها الباحث من أجل التّدقيق في الظّاهرة الّتي هو بصدد دراستها فالملاحظة "توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معيّنة أو مجموعة من الظّواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها بهدف الوصول إلى كسب معرفة

جديدة عن تلك الظّاهرة أو الظّواهر[1]". وعليه فإنّ الملاحظة عمليّة يجريها الباحث من أجل معاينة ومراقبة وتتبّع أحداث الظّاهرة المدروسة بغرض التّعرف عليها بشكل أدقّ والكشف عن مختلف تفاصيلها؛ حيث اعتمدنا في بحثنا على نوعين من الملاحظة وهما الملاحظة ملاحظة بدون مشاركة observation non-participante تسمّى أيضا الملاحظة البسيطة. يكون الباحث فيها بمثابة المراقب الخارجي حيث يقوم بمراقبة سلوك الجماعة عن كتب دون أن يشترك في أي نشاط تقوم به هذه الجماعة. فهي لا تتضمن أكثر من النظر والاستماع ومتابعة موقف اجتماعي معين دون مشاركة فعلية فيه، كما يقوم الباحث بتسجيل ما يراه وما يسمعه دون علم هؤلاء الناس[2]. والملاحظة المشاركة "(الملاحظة بالمشاركة): Observation Participante حيث يقوم الملاحظ بمشاركة الملاحظين في الأنشطة الّتي يقومون بها. وهذا النّوع من الملاحظة هي من أنواع الملاحظة شيوعا لدى علماء الانتروبولوجيا الّذين يدرسون الأقوام البدائية حيث يعيش الباحث وسط أفراد المجتمع كواحد منهم ويشارك في الأنشطة الّتي يقومون بها ويجري ملاحظته عمّا يجري وعن خبراته الشخصية. ويستلزم هذا النوع من الملاحظة أن يتنكّر الباحث من أجل أن يصبح عضوا في الجماعة وأن يساير الجماعة ويتجاوب معها. ولا يكشف الباحث عن نفسه فيظلّ سلوك الجماعة تلقائيا بعيدا عن التّصنع وبمرور الوقت يألفه أفراد المجتمع ويكون وجوده أمرا طبيعيا[3]".

وبعد اختيارنا لمجتمع وعيّنة الدّراسة المتمثّلة في مدرستين ابتدائيتين و03 مراكز لذوي الاحتياجات الخاصّة، طلبنا منهم حضور بعض الحصص بغاية جمع واستخلاص معلومات أكثر حول موضوعنا فوافقوا على ذلك بدون تردّد.

أ-المدارس الابتدائية:

1.**مدرسة حاوشين محمد واعمر:** انتقلنا يوم 17 أفريل 2022 على السّاعة العاشرة 10 إلى مدرسة حاوشين محمد واعمر في ولاية تيزي وزو، لاعتبارها تحتوي على قسم خاص بأطفال التّوحّد. وعند توجّهنا إلى القسم الخاص بهذه الفئة ألقينا التّحية وطلبنا الإذن للدّخول إلى القاعة؛ فرحبت بنا المعلّمة وسمحت لنا بذلك ونحن في القاعة استفسرت المعلّمة عن سبب مجيئنا فأجبناها أنّنا بصدد إنجاز مذكرة ماستر2 عن أطفال التّوحّد. ووزّعنا في نفس اليوم ثلاثة استبيانات: على معلّمة، وأخصائية نفسية وأخصائية أرطفونية وهي مساعدة معلّمة، وطلبنا من المعلّمة حضور الحصّة لكنّها أجّلت الموعد إلى

[1]- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، المرجع السابق، ص82.

[2]- نفسه، ص82.

[3]- نفسه، ص86.

اليوم الموالي. ورجعنا يوم 18 أفريل على السّاعة 08:30 صباحا حيث تمكنّا حضور أوّل حصّة مع التّلاميذ، وتمحور موضوع النّشاط حول حرف "السّين".

العدد الإجمالي لقسم السّنة الأولى الّذي حضرنا فيه الحصّة هو 04 تلاميذ، في حين يحضر بصفة دائمة 03 تلاميذ فقط والتّلميذ الرابع أغلب الأوقات غائب بسبب النّوبات المتكرّرة الّتي تصيبه. قامت المعلّمة في بداية الدّرس بكتابة مجموعة من الحروف على السّبورة يتخلّلها حرف "س" وهذه الحروف: س، ح، ت، د، م، ولاحظنا أنّها تستعمل اللّغة الأمّ من: قبائلية، وعربية دارجة حسب لغة أمّ كلّ تلميذ. طلبت المعلمة من التّلميذة "بشرى" ذات 11 سنة الصّعود إلى السّبورة ومسح كلّ الحروف الّتي لا تشبه حرف "السّين" وأثناء مسحها لكلّ حرف تسألها ما اسم الحرف الّذي مسحته وإن لم تتمكّن من الإجابة تعطيها الإجابة وتطلب منها إعادة نطقه. لاحظنا أنّ بشرى لم تتمكّن من نطق حرف السّين نطقا صحيحا بحيث أنّها تنطقه "ث" رغم أنّ بشرى تمكّنت من معرفة شكله بصريا. وبعد عودتها إلى مكانها صعد إسلام ذو 08 سنوات وطلبت منه المعلّمة نفس الشّيء. تمكّن إسلام من نطق الحروف نطقا .صحيحا كما تفوّق في تحديد حرف السّين إلاّ أنّ المعلّمة وجدت بعض الصّعوبات عند قيامه بالنّشاط لأنّه يعاني من فرط الحركة رغم تميّزه بذّكاء يفوق زملائه.

قامت المعلّمة في النّشاط الثّاني بتلصيق مجموعة من الصّور على السّبورة تحتوي على حرف السّين، وضمّت هذه الصّور الكلمات التّالية: سمكة، سروال، سلحفاة، سيارة، عسل*. ودوّنت أسفل كلّ صورة اسمها ونادت على كلّ تّلميذ للصّعود إلى السّبورة ووضع حرف السّين داخل الحيز. تمكّن جميع التّلاميذ التّعرف على حرف السّين، إلاّ أنّ التّلميذ إلياس وجد بعض الصّعوبات لذا لجأت المعلّمة إلى طريقة التّكرار وقامت بإعادة السّؤال عليه عدّة مرات حتّى فهم. وبعدما انتهت المعلّمة من النّشاط على السّبورة، وزّعت عليهم بطاقات تحتوي على رسومات، وحروف، وكلمات**. التّمرين الأوّل عبارة عن صور لمجموعة من الحيوانات والهدف منه هو وضع دائرة حول الحيوان الّذي يحتوي على حرف السين وهذه الحيوانات هي: ديك، سمكة، تمساح، ذبابة، أسد. أمّا التّمرين الثّاني فضمّ مجموعة حروف يتوسّطها حرف السّين والهدف من هذا التّطبيق هو ربط حرف السّين مع أشكاله المناسبة وهذه الحروف هي:

ت، س(آخر الكلمة)، س(أول الكلمة)، ج، س(وسط الكلمة)، د. واعتمدت في التّمرين الثّالث على إعطاء مجموعة كلمات تشمل على حرف السّين والغرض منه هو وضع حرف السذين في دائرة وهذه

* ينظر الملحق 1-2-3-4-5.

** ينظر الملحق 6-7.

الكلمات هي: سرير، مدرسة، سكين، كرسي، كأس، مغناطيس، بستان، ملابس. بدأت المعلّمة في حلّ التّمارين مع كلّ تّلميذ بمفرده أي أنّها جلست مع كلّ واحد منهم على حدى لمساعدته على حلّها. وجد إسلام سهولة كبيرة في حلّ التّطبيقات المقدّمة إليه بمجرد تلقيه السّؤال من المعلّمة؛ إذ استطاع إنهاء الحلّ في وقت وجيز، بينما وجدت بشرى بعض العراقيل، لذا لجأت المعلّمة إلى أسلوب التّكرار أي كرّرت عليها السّؤال عدّة مرات وفي الأخير تمكنّت من حلّه. وحدث نفس الشّيء مع إلياس؛ حيث كرّرت عليه الأسئلة مرّات كثيرة كما استعملت معه أيضا أسلوب التّشجيع. لاحظنا على المعلّمة استعمال كلمة "برافو" أو "جيّد" مع التّصفيق باستمرار لإلياس عند الإجابة الصّحيحة. وعندما سألناها عن السّبب أخبرتنا أنّه يحب كثيرا التّحفيز ممّا يعطيه دافعا أكبر على العمل والاجتهاد والمثابرة. كما سمحت لنا المعلّمة بالتّعامل معهم؛ حيث ساعدناها في حلّ النّشاط مع كلّ تّلميذ. وفي نهاية الحصّة، قدّمت المعلّمة أعمالا منزلية للتّدريب على النّشاط المقدّم داخل القسم وذلك بغرض معرفة مدى استيعابهم للدّرس*. وفي اليوم 21 أفريل استرجعنا استبيانين فقط من الاستبيانات الّتي وزّعناها أمّا الاستبيان الثّالث فلم نسترجعه بحجّة عدم إحضاره معها. ونودّ أن نشير إلى أنّنا لم نتمكّن من حضور الحصّة مع المعلّمة بسبب غياب التلّاميذ وانشغالهم بالاجتماع الّذي كان مبرمجا في ذلك اليوم مع أولياء الأمور وأجّلناها إلى يوم 24 أفريل باعتبار يومي 22 و23 عطلة نهاية الأسبوع. رجعنا يوم 24 أفريل على السّاعة الحادية عشر فوجدنا التّلاميذ داخل المطعم المدرسي يتناولون وجبة الغداء، فانتظرنا حتّى بدأت الحصّة على السّاعة الواحدة وكانت تتمحور حول أنشطة للتّعرف على الرّمزين (=، +) قامت المعلّمة من خلال هذا النّشاط بالاستعانة بدائرتين بلاستيكيتين واحدة حمراء والأخرى خضراء ووضعتهما على الأرض وفصلت بين الدّائرتين بالرّمز (+) زائد الّذي صنعته من الورق المقوى**. وفي الأخير وضعت الرّمز يساوي (=) وسلّة بلاستيكية أمام الرّمز. وضعت المعلّمة 03 كريّات في الدّائرة الحمراء وكرتين في الدّائرة الخضراء، ثمّ نادت بشرى وطلبت منها أن تعدّ عدد الكريّات الموجودة في كلّ دائرة ولاحظنا أنّها تمكنت من عدّها وبعدها صعد إسلام للقيام بالنّشاط لكن بسبب فرط حركته لم يستطع إنجازه حيث قام بانتزاع علامة الزّائد من مكانها فوبّخته المعلّمة وطلبت منه الرّجوع إلى مكانه وبعد ذلك، صعد إلياس بعد أن غيّرت المعلمة الكريّات بأقراص ملوّنة لأنّ التّلميذ إلياس يعاني من صعوبات في الفهم ويأخذ وقتا للاستيعاب والإدراك. كما لاحظنا أنّ المعلّمة غيّرت الطّريقة فبدلا من أن تضع الأقراص بنفسها داخل الدّائرة طلبت من التّلميذ أن

* ينظر الملحق 8-9.

** ينظر الملحق 10-11-12.

يأخذ القرص الأحمر والأصفر ويضعهما في الدّائرة الحمراء بالإضافة إلى القرص الأزرق في الدّائرة الخضراء وطلبت منه أن يعدّ عدد الأقراص في كلّ حيز وبعد عدّها وجد أن الدّائرة الحمراء تحتوي على قرصين فأعطته ورقة ليكتب العدد 02 عليها ويضعها داخل الحيز الّذي يضمّ القرصين (الحيز الأحمر). ونفس الشّيء فيما يخصّ الدّائرة الخضراء بعد حسابها وجد أنّها تشمل على قرص واحد أزرق وأعطته ورقة وكتب فيها العدد 01 ووضعها أمام الدّائرة الخضراء، ثمّ أمرته أن يجمع كلّ الأقراص ويعدّها ويضعها داخل السلّة. ولمّا انتهت مع إلياس نادت على إسلام ليعيد النّشاط، وانتبهنا أنّه لمّا طلبت منه أن يضع القرص الأصفر والأخضر في الحيز الأحمر في البداية وضعها بشكل صحيح ولم تمض بضع ثوان إلاّ وقام بنزعها وغيّر لها المكان إلى الحيز الأخضر. ونفس المشكل يواجه المعلّمة مع التّلميذ إسلام عند القيام بكلّ نشاط؛ فمن فرط حركته واندفاعيته الزّائدة لم يفلح في حلّ النّشاط فوبّخته المعلّمة وطلبت منه الرّجوع إلى مكانه رغم تدخّل الأخصائية النّفسية والأرطفونية لتدهئة التّلميذ إسلام ومساعدته على إنجاز النّشاط. ورغم أنّ بشرى تمكّنت من حلّ النّشاط بواسطة الكريّات إلاّ أنّ المعلّمة فضّلت أن تكرّر العمليّة بهدف تقييم مدى استيعابها، فأمرتها أن تحمل القرص البرتقالي، والأخضر، والأصفر وأن تضعهم داخل الحيز الأحمر وأن تأخذ القرص الأزرق، والوردي، والأحمر ووضعهم في الحيز الأخضر وكلّفتها بحساب عدد الأقراص في كلّ حيّز فأعطتها المعلّمة ورقة مكتوب عليها العدد 03 لتضعه في الحيّز الأحمر وورقة أخرى مكتوب فيها نفس العدد لتضعه في الحيز الأخضر باعتبار أنّ كلّ حيّز يحتوي على03 أقراص. وقد تمكّنت التّلميذة بشرى بجدارة أن تستوعب النّشاط المقدم لها.

بعد نهاية هذا النّشاط، أضافت المعلّمة تمرينا على كراس القسم حيث قامت فيه برسم دائرتين ووضعت في كلّ دائرة مجموعة من المثلثات* وقد تدخّلت المعلّمة لمساعدتهم في إنجاز هذا التّمرين بالجلوس مع كلّ تلميذ. والملاحظة نفسها مع كلّ نشاط حيث أنجزا التّلميذان بشرى وإلياس العمل أمّا إسلام فلا، وذلك للأسباب الّتي ذكرناها سابقا. ولمكافأة بشرى وإلياس على الجهد المبذول قدّمت المعلّمة بطاقات تحفيزية بهدف تشجيعهم على مواصلة العمل بجدّ واجتهاد في الأنشطة المقبلة.

من خلال الحصّتين اللّتين حضرناهما في مدرسة حاوشين، لاحظنا أنّ لكلّ تلميذ خصوصيات تميّزه عن غيره، فبشرى رغم أنّها تستجيب مع المعلّمة إلاّ أنّها عنيدة بعض الشّيء، أمّا إلياس فإنّه هادئ جدّا ويحبّ الدّراسة رغم أنّه يعاني من التّأخر إلاّ أنّه أبدى تطوّرا ملحوظا فحسب معلّمته وأخصائيته الأرطفونية كان يواجه صعوبات في التّكلّم إلى جانب التّأتأة، ومع مرور الزّمان وتكثيف التّمارين عليه

* ينظر الملحق 13-14.

تجاوز الأمر وأصبح يكوّن جملا وحتّى الحوار. أمّا إسلام رغم تميّزه بذكاء أعلى من زملائه إلاّ أنّ حركته الزّائدة وضعف انتباهه وتركيزه تمنعه من الاستيعاب والفهم.

2 .مدرسة ميكاشير حاج عمر: انتقلنا إلى مدرسة ميكاشير حاج عمر يوم الثلاثاء 19 أفريل 2022 مع العلم أنّنا لم ننه بعد من جمع المعلومات من مدرسة حاوشين محمد واعمر وذلك كون يوم الثلاثاء هو يوم استراحة بالنّسبة لهم، فانتقلنا لمدرسة ميكاشير باعتبارها تشمل على قسم خاص بأطفال التّوحّد وبعد دخولنا للمدرسة اتّجهنا لمكتب المديرة؛ حيث طلبت منّا رؤية تصريح الدّخول للمؤسّسات التّربوية الّذي قدّم لنا من طرف مديرية التّربية لولاية تيزي وزو، وقامت بنسخ صورة طبق الأصل للتّصريحين للاحتفاظ بهما مع العلم أنّها طلبت منّا في البداية أن تحتفظ بالنّسخة الأصلية، إلاّ أنّنا رفضنا ذلك لأنّنا بحاجة إليهما للدّخول إلى مؤسسات أخرى فتقبّلت ذلك ولم تخالفنا الرّأي. وفي ذلك اليوم، لم نتمكّن من مقابلة المعلّمة وذلك بسبب أنّ يوم الثلاثاء هو يوم عطلة، إلاّ أنّ المديرة قدّمت لنا موعدا ليوم الخميس 21 أفريل لكن أخبرناها أنّنا لا نستطيع الالتزام بالموعد لأنّنا كنّا مرتبطين مع مدرسة حاوشين محمد واعمر، فطلبنا تأجيله للأسبوع المقبل.

رجعنا يوم 25 أفريل 2022 على الساعة 08:30 وكما جرت العادة اتّجهنا لمكتب المديرة لطلب الإذن فأرشدتنا مباشرة للقسم، رحبت بنا المعلّمة وطلبت منّا الجلوس في آخر القسم. وزّعنا في ذلك اليوم استبيانين؛ واحد للمعلّمة والثّاني لمساعدة المعلّمة وتمكّنا من استرجاعهما في نفس اليوم. يضمّ القسم 05 تلاميذ، تلميذ في السّنة الرابعة ابتدائي، وآخر في السّنة الثّانية وتلميذين في التّحضيري، والتّلميذ الخامس يكون غائب في غالب الأحيان، وإن حضر يقدّم له الألعاب لأنّه لا يتكلّم ومعظم وقته يقضيه في النوم. كما يحتوي القسم على معلّمتين ومساعدة تعينهم على الذّهاب للحمام. وبما أنّ القسم يحتوي على سنوات دراسية مختلفة، تعمل المعلّمة على تطبيق البرنامج المعتمد لكلّ تلميذ على حسب سنته الدّراسية.

تستخدم المعلّمة لغة الأمّ مع كلّ تلميذ القبائلية، والعربية الدّارجة بالإضافة لاستعمال اللّغة الفرنسية لدى بعض التّلاميذ. قدّمت المعلّمة للتّلميذ رمضان البالغ من العمر 15 سنة والّذي يدرس في السّنة الرابعة نصّا للقراءة* غير أنّه كان يقوم بترجمة الكلمات من اللّغة العربية الفصحى إلى اللّغة الفرنسية. أخبرتنا المعلّمة أنّه يحب اللّغة الفرنسية كثيرا ويتحدّث بها بكلّ طلاقة لأنّ والدته أستاذة فيزياء، وهي اللّغة المستعملة في البيت بصفة دائمة، كذلك تستعمل المعلّمة معه اللّغة الفرنسية داخل القسم إلى جانب اللّغة

* ينظر الملحق 15-16.

العربية الفصحى واللّغة القبائلية. وعلى حسب قول المعلّمة أنّه لا يحب اللّغة العربية الفصحى وينزعج كثيرا عند تقديم له أنشطة بالفصحى؛ فيصدر أصواتا ويقوم بحركات كعضّ يديه أو الرّفرفة بهما، وبالفعل لاحظنا أنّه يتهاون في قراءة النّص؛ لذا جلست المعلّمة بجانبه وساعدته على قراءة النّص وكلّفته بالإجابة عن الأسئلة إلاّ أنّه قام بإعادة كتابة النّص والأسئلة على كراسه دون الإجابة عنها.

أمّا التّلميذ عبد الله البالغ من العمر 11 سنة والّذي يدرس في السّنة الثّانية إبتدائي فطلبت منه المعلّمة تلوين حرف الميم، رفض إنجاز النّشاط حتّى أصرّت عليه المعلّمة وجلست بجانبه، ولاحظنا أنّه يكرر كلّ ما يقال له. فمثلا كان يقوم بتكرار جميع الأسئلة الّتي طرحتها عليه المعلّمة بدلا من إعطائها إجابة واضحة. بعد انتهاء المعلّمة نشاطها مع عبد الله اتّجهت صوب رفيق البالغ من العمر11 سنة والّذي يدرس في التّحضيري ولم تتمكّن المعلّمة من إعطائه أي نشاط بسبب كثرة حركته؛ فهو يقوم بالرفرفة بيديه طوال الوقت إلى جانب إصداره لأصوات عالية والضّحك بدون سبب وغناء أناشيد قناة طيور الجنّة. ونودّ أن نشير إلاّ أنّنا لم نلتق بالتّلميذين الباقيين بسبب غيابهما في ذلك اليوم الّذي حضرنا فيه مع زملائهم.

رجعنا يوم 11 ماي 2022 على السّاعة 8:30 فلم يكن بوسعنا الرّجوع قبل هذا التّاريخ بسبب أن يوم 26 أفريل صادف يوم الثلاثاء وهو يوم عطلة بالنسبة لهذه الفئة بالإضافة إلى اضراب المعلّمات الّذي كان مبرمجا يومي27 و28 أفريل إلى جانب عطلة نهاية الأسبوع يومي 29 و30، كما لم نتمكّن من العودة يوم 01 ماي لأنّه يوم عيد العمال، ويومي 02 و03 ماي عيد الفطر المبارك. وفيما يخصّ هذه الحصّة، فقد برمجت المعلّمة نشاطا في التّعبير الشّفوي يتمحور حول شجرة العائلة، حيث رسمت المعلمة شجرة على السّبورة وكتبت فيها أسماء أفراد العائلة (الأم، الأب ...)* نادت المعلّمة على التّلميذ رمضان للصّعود إلى السّبورة وشرحت له بلغته الأمّ مع استعمال اللّغة الفرنسية لأنّه يتقنها كثيرا، شرع بقراءة ما كتبته المعلّمة بصوت منخفض فطلبت منه أن يرفع صوته لكن لاحظنا عليه أنّه يقرأ من دون رغبة ولا اهتمام والدّليل على ذلك أنّه رجع إلى مكانه دون إذن المعلّمة، لكنّها نادته للعودة إلى السّبورة وأعاد قراءتها بصوت منخفض بعدها استسلمت المعلّمة وطلبت منه الرّجوع إلى مكانه. بعدها صعد عبد الله إلى السّبورة وشرحت له المعلّمة معنى الأمّ والأب باللّغة القبائلية باعتبارها لغته الأمّ، ثمّ عاد إلى مكانه وجلست معه المعلّمة على الطاولة وكلّفته بكتابة أسماء أفراد عائلته على الشّجرة في كراسه لكنّه رفض ذلك وطرحت عليه السؤال ما اسم أختك؟ فكرّر عليها السّؤال: ما إسم أختك؟ عوض الإجابة عليه وفي

* ينظر الملحق17.

الأخير طلبت منه أن يكمل إنجاز التّمرين في البيت بمساعدة والدته. وقد قدّمت المعلّمة نفس النشاط للتّلميذين رغم اختلاف مستواهما الدّراسي.

أمّا التّلميذة مريم والتّلميذ رفيق اللّذان يدرسان في السّنة التّحضيرية فكلّفتهما المعلّمة بكتابة الأعداد من 01 إلى 03 فلاحظنا أنّ مريم تكتب العدد 01 بطريقة خاطئة عكس رفيق الّذي كتبه بطريقة صحيحة. كما طلبت منه المعلّمة الثّانية أن يكتب العدد 01 و02 و03 فقط لكنّه أكمل الأعداد حتّى 17 رغم أنّ المعلّمة لم تطلب منه ذلك، كأنّه حفظها أو مبرمجة فيه وعند كتابته لعدد 17 بدأ يملّ وشرع بالخربشة على السّبورة*، لذا طلبت منه المعلّمة العودة إلى مكانه لأنّه كثير الحركة ويحب اللّعب بيديه وتحريكهما. وقبل نهاية الحصّة بدقائق طلبنا الإذن للسّماح لنا بالمحاولة مع مريم للتّصحيح لها كيفية كتابة العدد01 فأذنت لنا بذلك لكن رغم المحاولة المستمرة معها إلاّ أنّها لم تستجب لمحاولاتنا، لاحظنا عليها أنّها تعاني من صعوبة في مسك القلم وأنّها تبكي عندما كنّا نصرّ عليها فطلبت منّا المعلّمة أن نتوقّف عن الإلحاح عليها لأنّه يمكن في أيّ لحظة أن تصيبها نوبة.

نستنتج من الحصتين الّتي حضرناهما في مدرسة ميكاشير أنّ المعلّمات يعانين الكثير من الصّعوبات مع التّلاميذ نظرا لاحتواء القسم على ثلاث مستويات مختلفة (تحضيري، والثّانية، والرّابعة) ممّا يصعّب عليهن التّعامل معهم وخاصّة أنّ التّعامل مع طفل واحد فقط يأخذ الكثير من الوقت، وما زاد الأمر صعوبة هي الاضطرابات الّتي تواجه هؤلاء التلاميذ؛ فالتّلميذ رمضان مثلا رغم أنّنا التمسنا عنده ذكاءً عاليا إلاّ أنّه يتهاون بعض الشّيء في إنجاز الأنشطة المقدّمة إليه، فهو يفتقد إلى الإرادة وسبب ذلك على حسب قول المعلّمة هو كرهه للّغة العربية الفصحى رغم أنّه يقوم بحلّ معظم التّمارين اللّغوية بطريقة صحيحة وخاصة الإعراب وتحويل الجمل. أمّا التّلميذ عبد الله فيعاني كثيرا من التّكرار فهو يردّد جميع ما يقال له حتّى ولو كان بدون معنى كما أنّه لا يبادر بحلّ الأنشطة إلاّ بعد إصرار المعلّمة عليه والجلوس معه. في حين التّلميذ رفيق كأنّه شبه غائب داخل القسم؛ فهو يعاني من عراقيل كثيرة؛ إذ سيطرت عليه مجموعة سلوكات الّتي تمنعه من التّفاعل داخل القسم والتّواصل مع المعلّمة فطوال الوقت نجده يقوم بحركات عشوائية كالرّفرفة بيديه، إصدار أصوات عالية، الضّحك بدون سبب، وغناء أناشيد طيور الجنة. والتّلميذة مريم رغم أنّها هادئة داخل القسم إلاّ أنّها تعاني من صعوبات في الفهم والاستيعاب ممّا يتطلّب التّكرار عليها بشكل مستمر لكن في حدود المعقول لأنّ الضّغط والإصرار الزّائد عليها يؤدّي بها للإصابة بنوبات مفاجئة.

* ينظر الملحق 18.

ب- المراكز النّفسية البيداغوجية: بعد انتهائنا من جمع المعطيات في المؤسسات التّربوية لاحظنا أنّ المعلومات التي بين أيدينا غير كافية مما دفعنا للتّوجه للمراكز الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فكانت وجهتنا إلى ثلاثة مراكز وهي:

1.المركز النّفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بتدمايت: اتّجهنا إلى هذا المركز الواقع في بلدية تدمايت دائرة ذراع بن خدة ولاية تيزي وزو يوم 31 ماي على السّاعة الواحدة، ووزّعنا استبيانا واحدا في ذلك اليوم واسترجعناه في نفس اليوم إلاّ أنّنا لم نتمكّن من حضور الحصّة بسبب التّحضيرات للاحتفال باليوم العالمي للطّفولة الّذي يصادف يوم01 جوان فطلبنا من رئيس المصلحة العودة مرة أخرى.

وعند رجوعنا يوم 05 جوان اتّجهنا إلى قسم التّوحّد وذلك بعد مرورنا من الإدارة حيث قابلنا رئيس المصلحة وهو الّذي أرسلنا إلى ذلك القسم حيث طلب من مساعدته أن ترافقنا. دخلنا القسم وقدمنا للمربّية الاستبيان كما استأذناها لحضور الحصّة فقبلت بذلك.

يتكوّن القسم من 05 أطفال، لكن في ذلك اليوم كان اثنين منهما غائبين ويتعلّق الأمر بكلّ من أنيس البالغ من العمر 07 سنوات وإلينا البالغة من العمر06 سنوات. أمّا بالنّسبة للأطفال الحاضرين في ذلك اليوم فنذكر: عبد الرحمان 08 سنوات وإسماعيل، وعمار06 سنوات. سمحت لنا المربّية بالقيام بنشاطات مع الأطفال حيث قمنا بنشاط مطابقة الألوان؛ وهو عبارة عن قارورات مياه بلاستيكية مغلفة بألوان مختلفة، حيث قمنا بنزع غطاء كلّ قارورة وبعثرناها وناديا على عبد الرحمان وطلبنا منه أن يصل كلّ غطاء بالقارورة المناسبة وذلك حسب لونها. استطاع عبد الرحمان أن يصل كلّ غطاء بقارورته مراعيا في ذلك تطابق لون القارورة مع لون الغطاء. كما أنجزنا معه نشاطا آخر يشبّه النّشاط الأوّل ويتمحور حول مطابقة صور الحيوانات؛ فهو عبارة عن بطاقات صغيرة عليها صور حيوانات والهدف منه هو أنّ يتمكّن الطّفل من مطابقة صورة الحيوان بما شابهه*، وفي هذا النّشاط تدخلت المربّية فكانت تنطق بأسماء الحيوانات وذلك باستعمال العربية الدّارجة الّتي هي لغة أمّ عبد الرحمان. ولفت انتباهنا أنّ في كلّ مرّة تنطق المربّية اسم الحيوان كان عبد الرحمان يمسك تلك البطاقة الّتي عليها صورة ذلك الحيوان ويطابقها مع نظيرتها. لقد أنجز عبد الرحمان النّشاط بكلّ سهولة. إلى جانب هذين النّشاطين سمحت لنا المربّية بإضافة نشاط ثالث عبارة عن أجزاء صور مبعثرة الغرض منها تمكن الطّفل من تركيبها لتكوين صورة واحدة مفهومة. قمنا بتفكيك الصّورة وقدّمنا تلك الأجزاء المفكّكة لعبد الرحمان وكلّفناه بتركيبها لتشكيل

* ينظر الملحق 19-20-21-22.

صورة واضحة وفعلا نجح في ذلك وتمكّن من تكوين الصّورة الّتي كانت لحيوان الغزال*، إلى جانب هذا أيضا استطاع أن يشير على صورته في الحائط عندما سألته المعلمة "أين هو عبد الرحمان؟" فأشار بأصبعه على صورته المعلّقة بالحائط.

بعد الانتهاء مع عبد الرحمان نادت المربّية على إسماعيل لكنّه رفض المجيء وبدأ بالبكاء. وعندما استفسرنا عن السّبب أخبرتنا المربّية أنّه جائع ويريد الأكل، كما أنّه يعبّر عن مختلف مشاعره بالبكاء فقد لاحظنا أنّ زميله وضع يده على كتفه فشرع بالبكاء رغم أنّ غاية زميله هو اللّعب معه فقط لا غير. وطلبت منّا المربيّة عدم الإلحاح عليه، فأكملنا إنجاز الأنشطة مع الطّفل عمار رغم رفضه ذلك، إلاّ أنّه قام بإنجازهم فيما بعد بإصرار من المربّية، ورغم أنّ عمار وجد بعض الصّعوبات إلاّ أنّه تمكّن من حلّهم بعد ذلك.

من خلال الأنشطة الّتي أنجزناها مع هؤلاء الأطفال لاحظنا أنّ لكلّ واحد منهم خصوصياته، يتميّز عبد الرحمان بتواصل بصري ممتاز؛ فقد استطاع أن يطابق الألوان وذلك بإيصال كلّ غطاء بقارورته المناسبة ونجح في مطابقة كلّ حيوان بمقابله كما ركّب الصّورة المفكّكة بكلّ سهولة وأشار على صورته المعلّقة في الحائط ممّا يدلّ على قوّة تواصله البصري. ورغم أنّ عبد الرحمان يتمتّع بتواصل بصري جيّد إلاّ أنّ تواصله اللّفظي ضعيف جدّا والدّليل على ذلك هو أنّه عندما سألناه عن اسم اللّون الّذي كان بين يديه وهو اللّون الأحمر لم يتمكّن من الإجابة. كما لم يستطع نطق أسماء الحيوانات عندما سألته المعلّمة عنها. كذلك الطّفل عمار؛ فهو يمتلك تواصلا بصريا جيّدا لكنّه استغرق وقتا أثناء حله للأنشطة على عكس عبد الرحمان والأمر الّذي يختلف فيه عمار عن زميله هو أنّه استطاع أن ينطق باللّون الأحمر عندما طلبت منه المعلّمة ذلك كما كان يتفوّه بكلمات غير مفهومة عكس عبد الرّحمان الّذي بقي صامتا. وقبل خروجنا من المركز، توّجهنا إلى رئيس المصلحة، من أجل أن يسمح لنا بالعودة مرة أخرى إلاّ أنّه رفض ذلك بحجّة أنّ عدد المتربّصين عندهم قد اكتمل ومدير المركز يرفض استقبال أكثر من ذلك.

2. المركز النّفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا ببوخالفة: توّجّهنا في يوم 6 جوان إلى المركز النّفسي البيداغوجي ببوخالفة ولاية تيزي وزو، أين وزّعنا ثلاث استبيانات واسترجعناهم في نفس اليوم. غير أنّنا لم نحضر حصّة ذلك اليوم بسبب غياب معظم الأطفال نظرا لاقتراب العطلة، رغم أنّنا وجدنا طفلا واحدا حاضرا لكن لم تسمح لنا المربّية بالتّعامل معه لأنّه عنيف جدّا ويعاني من إعاقات كثيرة

* ينظر الملحق 23-24.

كالتريزوميا والتّأخر العقلي إلى جانب اضطراب التّوحّد. لاحظنا على المربّية أنّها تتعامل معه بحذر كبير خوفا من أن يؤذيها أو يؤذي نفسه أو تصيبه أي نوبة ونصحتنا أن نجلس بهدوء من دون إصدار الأصوات باعتباره ينزعج كثيرا من الأصوات العالية. ومن خلال حديثنا معها أخبرتنا عن إصابته بنوبة في أحد الأيام وقام بعضّها على يدّها. كذلك قدمت لنا المعلمة بعض كراريس الأطفال للتّعرف على الأنشطة الّتي تقوم بها معهم داخل القسم*.

3. المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بتيقوبعين: إنّ رغبتنا الشّديدة في جمع معطيات أكثر حول بحثنا دفعتنا للبحث عن مراكز أخرى تحوي هذه الفئة. وبعد أبحاث متواصلة نجحنا في إجاد مركز آخر يضمّ أطفال التّوحّد وهو المركز النّفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بتيقوبعين بلدية واقنون ولاية تيزي وزو. لم تسمح لنا الفرصة للانتقال إلى ذلك المركز بسبب أنّنا نجهل تلك المنطقة ولم تكن لدينا دراية كافية حول كيفية الوصول إلى ذلك المكان، لكن هذا لم يمنعنا من مواصلة البحث فبعد محاولات كثيرة تمكّنا من التّواصل مع مربّية تعمل هناك. اتّصلنا بها هاتفيا وأخبرناها عن سبب اتّصالنا فوعدتنا بمساعدتنا. أرسلنا لها الاستبيان عبر مواقع التّواصل الاجتماعي باستخدام تقنية الفايبر وذلك يوم 31 ماي، طلبنا منها أن تستجوب أكبر عدد من المربّيات إلاّ أنّها قامت باستجواب مربيتين فقط فأرسلت لنا استبيان المربّية الأولى يوم 07 جوان أما إستبيان المربّية الثانية فأرسلته يوم 13 جوان وذلك باستخدام تطبيق الفايبر. وقد طلبنا منها إن كان بإمكاننا حضور بعض الحصص لكنها أخبرتنا أنّه لا يمكننا ذلك بحجة أنّ المربّيات مشغولات بالتّحضير للاجتماع مع المفتشة.

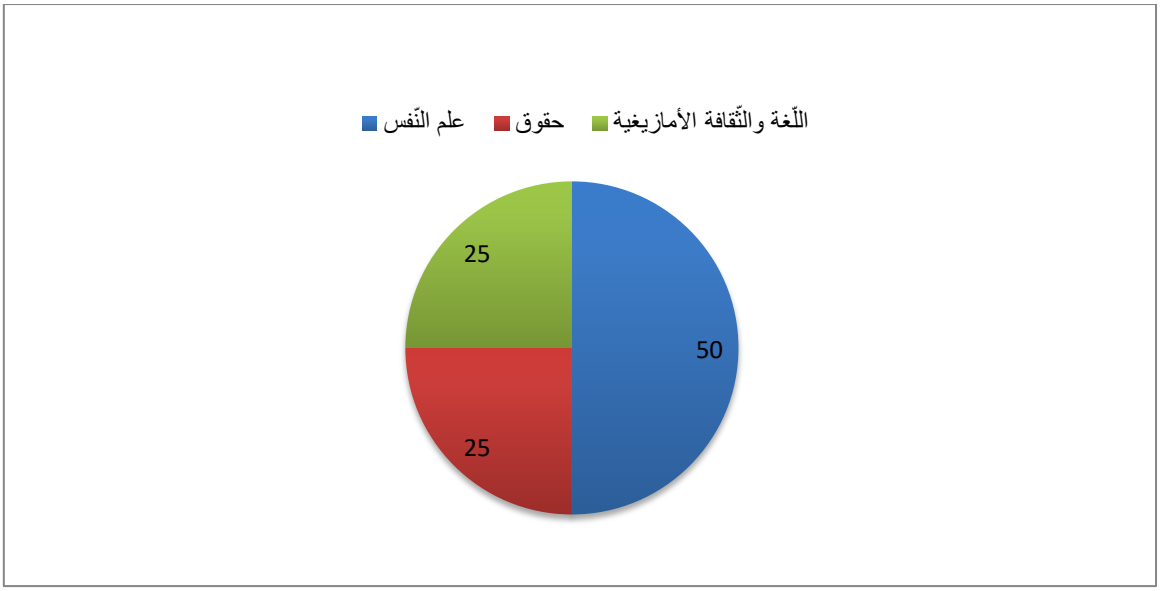
7- تقديم المعطيات الميدانية: نتناول في هذا الجانب تقديم المعطيّات الخاصّة بعيّنة بحثنا (معلّمات ومربّيات أطفال التّوحد) بهدف التّعرف على مستواهم التّعليمي وتخصصهم الجامعي بالإضافة إلى ميولاتهم للتّعامل مع فئة المتّوحدين ومدى التحاقهم بالدّورات التّكوينية الخاصّة بالتّعامل معهم.

7-1- تقديم المعلّمات: أجابت المعلّمات حول السّؤال الأوّل من الاستبيان والمتمثّل في: "ما هو مستواكم الدّراسي؟" على أنّ جميعهن تخرجن من الجامعة. وفيما يتعلّق بالسّؤال الثّاني الّذي تمحور حول تخصّصهن في الجامعة فيمثّله الجدول التّالي:

* ينظر الملحق 25-26-27-28-29.

علم النّفس		حقوق		اللّغة والثقافة الأمازيغية		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
02	%50	01	%25	01	%25	04	%100

جدول رقم 04 : التّخصص الجامعي للمعلّمات.



نلاحظ أنّ معلّمتين تخصّصهن في علم النّفس أي ما يعادل نسبة 50% أمّا تخصّص الحقوق فقدّرت نسبته بـ 25% ما يمثّل معلّمة واحدة، ونفس النّسبة سجّلناها فيما يخصّ تخصّص اللّغة والثّقافة الأمازيغية.

أمّا السّؤال الثّالث من الاستبيان "هل لديكم دراية كافية حول كيفية التّعامل مع أطفال التّوحّد؟" فيمثّل في الجدول الآتي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
04	%100	00	% 00	04	%100

جدول رقم05: مدى دراية المعلّمات في التعّامل مع أطفال التوحّد.

إنّ نسبة المعلّمات اللّواتي لديهن دراية في كيفية التّعامل مع أطفال التّوحد قدّرت بـ 100% أي أنّ جميعهن يمتلكن معرفة في التّعامل مع هذه الفئة. أمّا فيما يتعلّق بالجزء الثّاني من السّؤال "أين اكتسبت هذه الدّراية؟" فأجابت المعلّمات على النّحو الآتي:

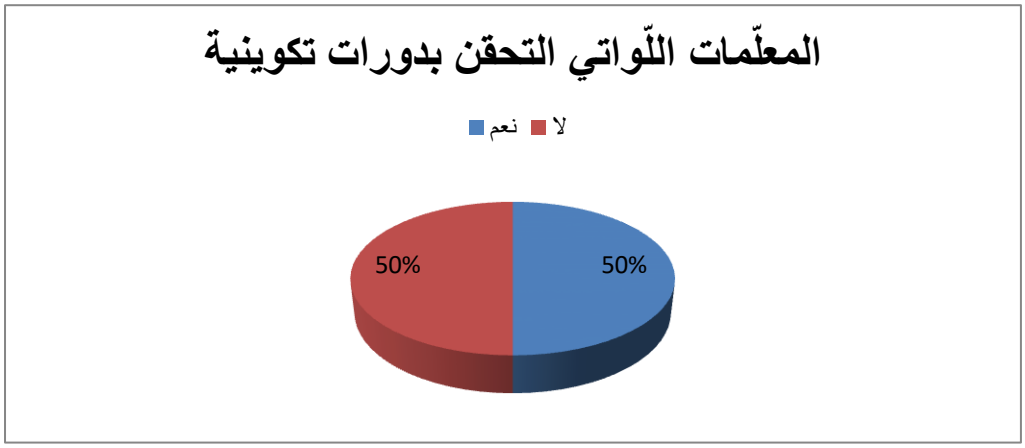
- "الخبرة المهنية".
- "تخصّص علم النّفس".
- "في الميدان والدورات التكوينية".

اكتسبت المعلّمات دراية التّعامل مع أطفال التّوحّد في مجال عملهنّ وخبرتهن المهنية، إلى جانب التّخصص في علم النّفس الّذي ساعد بعضهن في اكتساب الخبرة، وإلى الدّورات التّكوينية الّتي أقيمت في إطار التّعامل مع الطّفل المتوحّد، بالإضافة إلى ميدان العمل أي أثناء تدريس المعلّمات لهذه الفئة.

وفيما يخص السّؤال الرّابع: "هل التحقت بدورات تكوينية في مجال التّعامل مع أطفال التّوحّد؟" وكم دامت هذه الدّورات التّكوينية؟ فيتبيّن فيما يلي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
02	%50	02	%50	04	%100

جدول رقم 06: المعلّمات اللّواتي التحقن بدورات تكوينية.

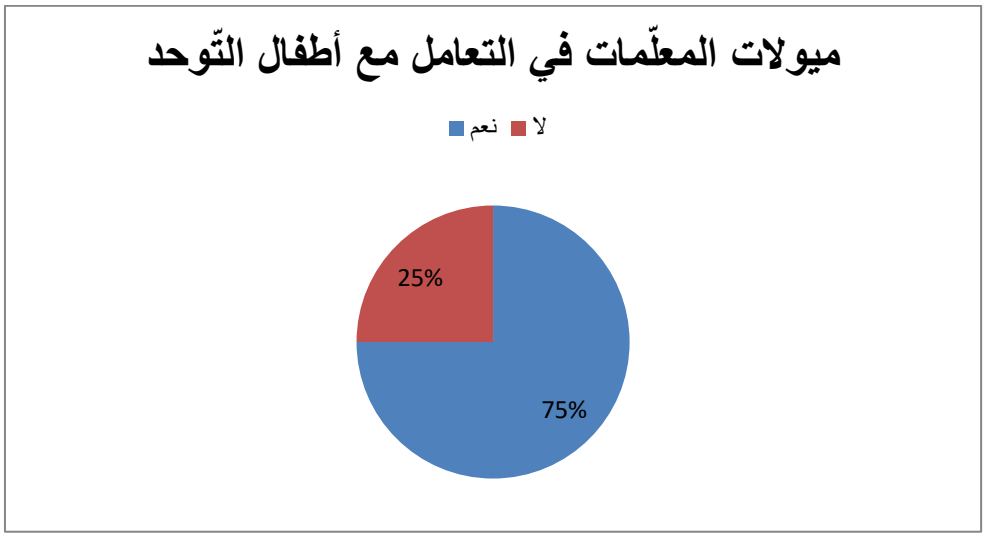


أجابت نسبة 50% من المعلّمات بـ " نعم" أي أنّهن التحقن بدورات تكوينية والّتي دامت من ستة أشهر إلى عام. أمّا نسبة 50% منهنّ فأجابت بـ " لا " أي أنّهن لم تتح لهن الفرصة للالتحاق بمثل هذه الدّورات.

وقد جاءت الإجابة على السّؤال الخامس المتمثّل في: "هل كانت لديك ميولات أو رغبة في التّعامل مع هذه الفئة ؟" كالآتي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
03	%75	01	%25	04	%100

جدول رقم 07 : ميولات المعلّمات في التّعامل مع أطفال التّوحّد



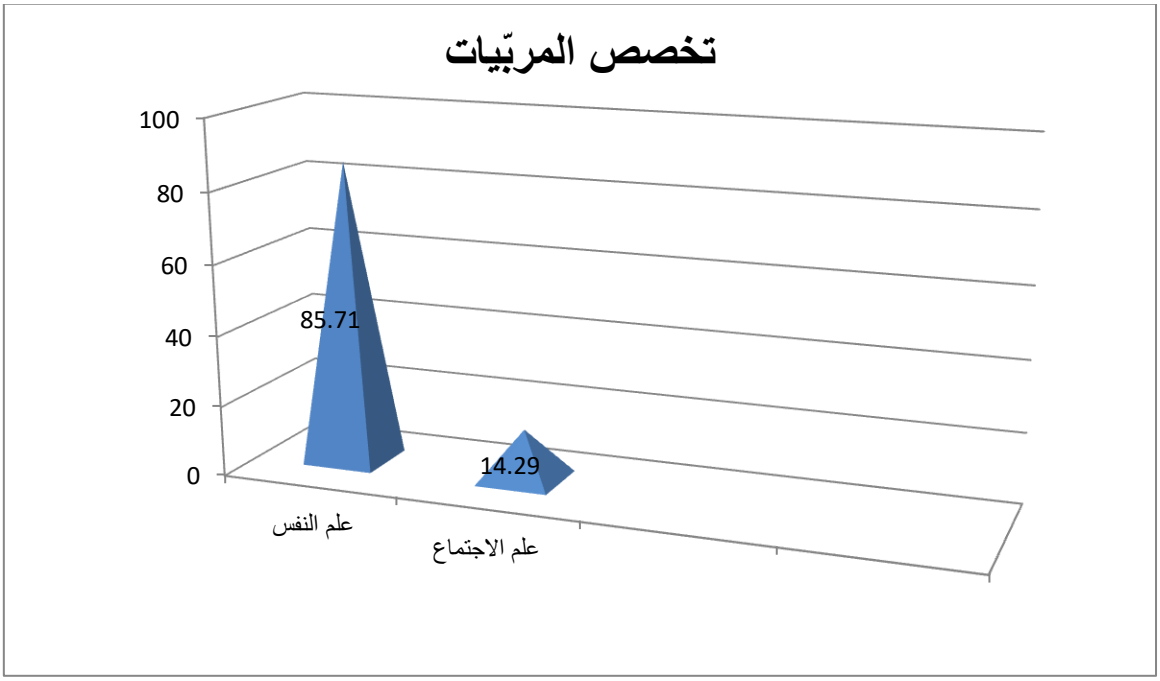
أبدت نسبة 75% من المعلّمات رغبتها في التّعامل مع فئة المتوحّدين قبل الخوض في هذا المجال، وهو أمر إيجابي للأطفال؛ إذ تبذل المعلّمات كلّ ما بوسعهن لمساعدتهم. أمّا نسبة 25% فأجابت بـ "لا" أي لم تكن لديها إرادة في العمل مع فئة المتوحّدين.

7-2-تقديم المربّيات: أجابت المربّيات حول السؤالين الأول والثاني والمتمثلين في : ماهو مستواكم الدراسي؟ وما هو تخصصكم في الجامعة؟ كالآتي:

تخرّجت جميع المربّيات من الجامعة، أمّا تخصّصهن الجامعي فيمثله الجدول الآتي:

علم النفس		علم الاجتماع		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
6	%85,71	1	%14,29	7	%100

جدول رقم08: تخصّص المربّيات.

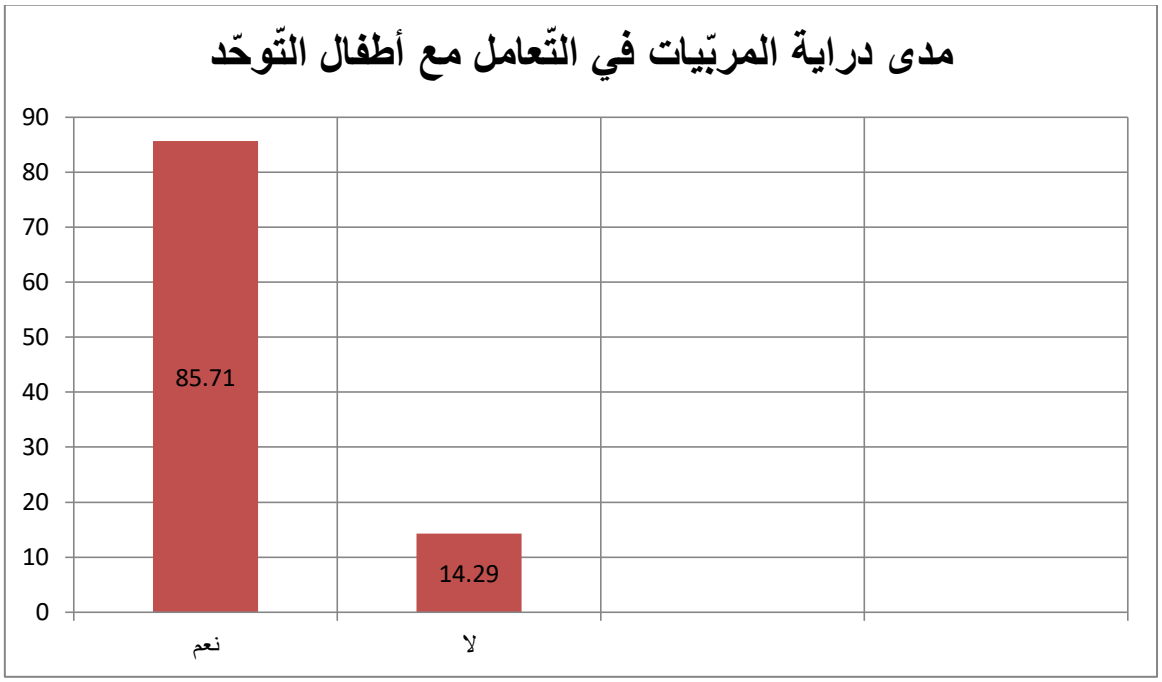


تخصصت معظم المربّيات في علم النفس أي بنسبة 85,71% بينما تخصصت نسبة 14,29% في علم الاجتماع أما الأدب العربي والحقوق وتخصصات أخرى فلم نسجل أيّ مربّية.

وجاءت إجابات المربّيات حول السؤال الثالث من الاستبيان: هل لديكم دراية كافية حول كيفية التعامل مع أطفال التوحّد؟ وأين اكتسبت هذه الدراية؟ على النحو الآتي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
06	%85,71	01	%14,29	07	%100

جدول رقم 09: مدى دراية المربّيات في التعامل مع أطفال التوحّد.



قدّرت نسبة المربّيات اللّواتي أجابن بنعم بنسبة 85,71% أما نسبة المربّيات اللّواتي أجابن بـ لا فتمثل 14,29% أي ليس لديهن دراية حول كيفية التعامل مع أطفال التوحّد. وكانت تصريحات المربّيات فيما يتعلّق: أين اكتسبت هذه الدراية؟ كالتالي:

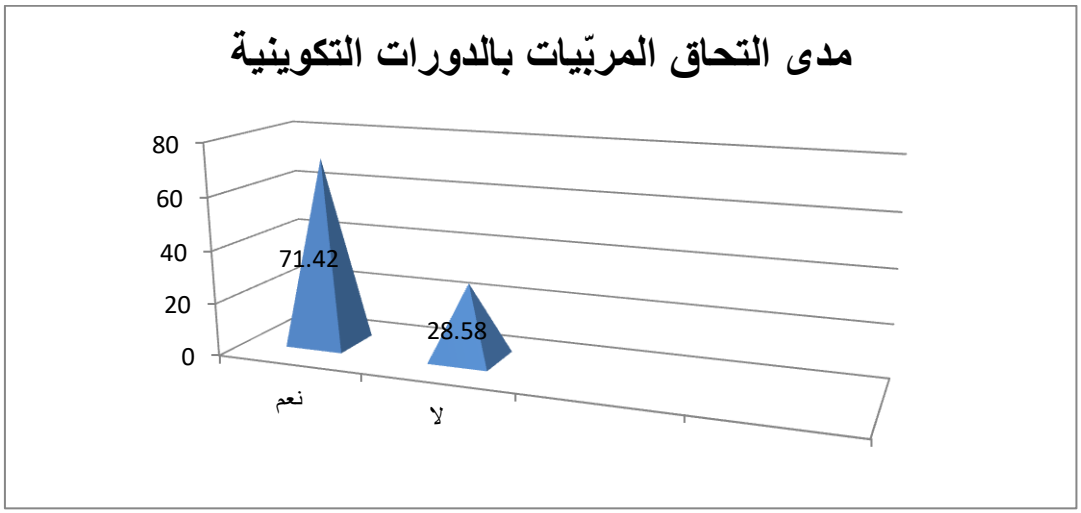
- " البحث والتكوينات".
- " في مجال عملي".
- " الخبرة المهنية".
- " في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا ".
- " الجامعة، الكتب، الخبرة الذاتية ".

أجمعت المربّيات على أنّهن اكتسبن دراية التعامل مع أطفال التوحّد من خلال خبرتهن المهنية ومجال عملهن في المراكز النفسية البداغوجية الخاصة بالأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بالإضافة إلى تخصصهن الجامعي واطلاعهن على مختلف الكتب في هذا المجال إلى جانب البحث والإكتشاف والتحاقهن بمختلف التكوينات المتعلّقة بأطفال التوحّد من خلال إحتكاكهن المباشر بهم والعمل الدائم معهم. كذلك الدورات التكوينية المستمرة، والحملات البيداغوجية التحسيسية في مجال التعامل مع الطفل المتوحّد.

وفيما يخص السؤال الرابع : هل التحقت بدورات تكوينية في مجال التعامل مع أطفال التوحّد؟ وكم دامت هذه الدورات؟ سجلنا مايلي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
05	%71,42	02	%28,58	07	%100

جدول رقم10: مدى التحاق المربّيات بالدورات التكوينية.

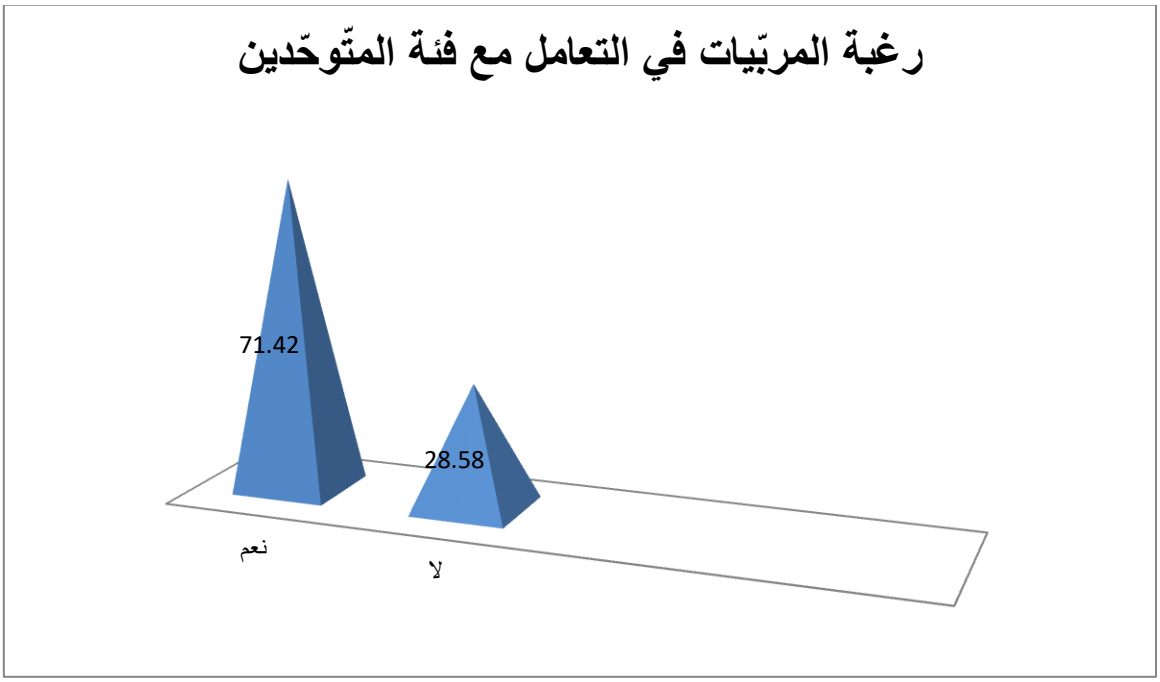


بلغت نسبة المربّيات اللّواتي أجابن بـ "نعم" 71,42% بمعنى أنّهن تكوّن في هذا المجال واكتسبن خبرة ودراية، أما نسبة 28,58% فأجابن بـ " لا " ؛ أي أنّهن لم يلتحقن بهذه الدورات. وقد اختلفت المدّة من دورة إلى أخرى حيث تراوحت من أسبوع إلى ثلاثة أشهر كحد أقصى.

وينص السؤال الخامس : هل كانت لديك ميولات أو رغبة في التعامل مع هذه الفئة ؟ توصلنا إلى مايلي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
05	%71,42	02	%28,58	07	%100

جدول رقم11: رغبة المربّيات في التعامل مع فئة المتوّحدين.



قدّرت نسبة المربّيات اللّواتي أجابن بـ" نعم" 71,42% ما يعادل خمسة 05 مربّيات ممن كانت لديهن الرغبة في التعامل مع فئة المتوحّدين. أما نسبة اللّوتى أجابن بـ "لا" فقدّرت بـ 28.58% ما يماثل مربّيتين اثنتين لم تكن لهما الرغبة في الخوض مع فئة المتوحّدين.

خلاصة

تطرقنا في هذا الفصل إلى تقديم معطياتنا الميدانية المتمثّلة في مجتمع البحث والعينة والمنهج، إلى جانب ذكر كل الملاحظات الميدانية التي استنتجناها من خلال الحصص التي حضرناها في المدارس الابتدائية مع معلّمات أطفال التّوحّد وفي المراكز النّفسية البيداغوجية مع مربّيات أطفال التّوحّد، بالإضافة إلى عرض جميع المعلومات الخاصة بمستجوباتنا.

الفصل الخامس:

تحليل المعطيات الميدانية

يتناول هذا الفصل تحليل المعطيات الميدانية التي قمنا بجمعها عن طريق الاستبيان الذي وزّعناه على معلّمات ومربّيات أطفال التوحّد وذلك للإجابة عن إشكاليتنا المطروحة والمتمثّلة في معرفة أهم الاضطرابات التواصلية التي يعاني منها الطفل التّوحدي.

I- تحليل استبيان المعلّمات:

1.صعوبات تدريس أطفال التوحّد: جاءت الإجابات على السؤال السادس " هل وجدت صعوبات عند تدريسك لأطفال التوحّد؟" "وفيما تتمثّل هذه الصعوبات؟" كالتالي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
04	%100	00	%00	04	%100

جدول رقم12: المعلّمات اللّواتي يجدن صعوبة في تدريس أطفال التوحّد.

تعاني المعلّمات صعوبات في تدريس أطفال التوحّد وذلك بنسبة 100%. وقد جاءت آرائهن على النحو الآتي:

- " وجود صعوبة في إيصال المعلومة ".
- " معاناتهم من النسيان ".
- "نقص الوسائل والامكانيات.
- " عدم تفاعل الأولياء مع المعلم والمساعدة على إيصال الرسالة لابنهم".
- " صعوبة تكييف البرامج التربوية على حسب كلّ حالة ".
- " التفكير بالصور وليس بالكلمات ".
- " عدم اتساق أو انتظام إدراكهم لبعض الأحاسيس".

تواجه المعلّمات صعوبات عديدة ومختلفة خلال تدريس أطفال التوحّد؛ إذ يعانون بشكل كبير من ضعف ذاكرتهم والنسيان الذي يؤثر في قدرتهم على استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها. ويرى كلّ من بارون Baron وفيلدمان Feldeman أنّ الذّاكرة هي " دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها

واسترجاعها وقت الحاجة [1]". ويؤكد ذلك اندرسون Anderson في قوله أنّها "دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة [2]". كما يواجه الأطفال مشاكل في أحاسيسهم ومشاعرهم إذ لا يمكنهم التعبير عن أحاسيسهم في أوقات الفرح والحزن. ونظرا لنقص الإمكانيات والوسائل تجد المعلّمات صعوبات كثيرة في إيصال الرسالة إلى جانب كثافة البرامج التّربوية التي لا تتناسب مع قدراتهم الذهنية، والعقلية، والفكرية فحسب رأيهن يجب تكييف تلك البرامج على حسب حالة وقدرة كلّ طفل. ونعني بالتكييف " قدرة التّلميذ على التلاءم مع الحياة المدرسية بما تحتويه من أنظمة وقوانين، وأنشطة مدرسية ومناهج[3]". ويعاني أطفال التوحّد من غياب شبه تام للتواصل لذا تضطّر المعلّمات لاستعمال الصور للتواصل معهم لأنّهم يفكرون باستعمال الصور وليس بالكلمات. وترجع بعض المعلّمات هذه الصعوبات لعدم تتّبع الأولياء لأبنائهم وإعانة المعلّمات في إيصال المعلومات لهم، باعتبارهم محورا أساسيا في حياة الطفل ولأنّ الطفل يقضي وقتا أطول معهم. ونودّ أن نشير إلى أنّ إحدى المعلّمات المتخصّصة في اللّغة والثقافة الأمازيغية اعتمدت على كتاب يشرح هذه الظاهرة للإجابة على هذا السؤال؛ وذلك للإشارة على حالات تتواجد بقسمها والتي ذكرها الكتاب؛ وهذا رغبة منها الإجابة بطريقة علمية حيث تشعر المعلّمة باللاأمن اللّغوي ويقول جان لويس كالفي Calvet في هذا الصدد " نكون حيال اللاأمن اللّغوي عندما يرى الناطقون بأنّ آداءاتهم اللّغوية غير رفيعة، وأنّ هناك نموذجا أرفع شأنا ولكنهم لا يمارسونه[4]".

2. لغات التّواصل مع أطفال التوحّد: أجابت المعلّمات على السؤال السابع المتمثّل في: " عند تواصلك مع أطفال التوحّد هل تستعملين لغة واحدة أم لكلّ واحد منهم لغة تواصل خاصة به؟ وفي هذه الحالة، ماهي اللّغة أو اللّغات التي تستعملينها مع أطفال التوحّد؟ ولماذا؟ على النحو الآتي:

عدد المعلّمات	لغة واحدة	لغة خاصة لكلّ طفل	النسبة
04	00	04	%100

جدول رقم 13: استعمال اللّغات لدى المعلّمات.

[1]– عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دط، دار المسيرة، دت، عمان، ص 128.

[2]– نفسه، ص 128.

[3]– نادية بومجان، محاضرات مقياس التكيف المدرسي المهني، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2020/2019، ص 24.

[4]– لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، 2006، ص 55– 56.

تستعمل جميع المعلّمات لغة تواصل خاصة بنسبة 100% مع كلّ طفل متوحّد. وفيما يخص اللّغة أو اللّغات المستعملة صرّحت المعلّمات على النحو الآتي:

- " لغة الأمّ، العربية، الفرنسية ".
- " لغة الأمّ واللّغة العربية ".
- " في معظم الوقت اللّغة الأمّ ".
- " اللّغة المستخدمة في القسم هي العربية لكن أرّكز على لغة الطفل سواء أمازيغية أو دارجة".

تفضّل المعلّمات استعمال اللّغة الأمّ الخاصة بكلّ طفل والمتمثّلة في اللّغة القبائلية والعربية الدارجة. وتلجأ البعض منهن في بعض الأحيان لاستعمال اللّغة الفرنسية للتواصل معهم إلى جانب اللّغة الأمّ لوجود فئة صغيرة تتقن اللّغة الفرنسية وتتواصل بها، كما تستعمل كذلك بعض المعلّمات اللّغة العربية الفصحى في القسم لكن يرّكزن أكثر على اللّغة الأمّ سواء القبائلية أو العربية الدارجة. وفيما يتعلّق بالأسباب الدافعة إلى استعمال هذه اللّغات فهي تتمثّل في:

- " هي اللّغة التي يستطيع فهمها ".
- " لكي يستوعب الطفل ماذا نقول له ".
- " من أجل الاستيعاب ".
- " لأن الطفل ذوي اضطراب التّوحد لديه صعوبات في الفهم والاستيعاب لهذا نركز على لغته الأصلية لكي يتمكن منها ثم نذهب لباقي اللّغات ".

توجد عدّة عوامل تؤدي إلى استعمال اللّغات التي ذكرناها للتواصل مع الطفل المتوحّد أبرزها اللّغة الأمّ، باعتبارها اللّغة الوحيدة التي تساعد الطفل على الاستيعاب والتعلّم وفهم الرسالة كونه يجد معيقات كثيرة، لذا تفضّل المعلّمات استعمال لغة أمّ كلّ طفل ليتمكّن منها ثم يتعلّم باقي اللّغات. ويشير أوزبول Auzbolوهو من أصحاب نظرية معالجة المعلومات إلى دور الاستيعاب الذي يعتبر أساسيا في عمليّة الفهم والتعلّم وإلى" دور الفهم كبنية معرفية في عمليّة التعلّم، حيث تعتبر الأساس التي تبنى عليه مدخلات التعلّم، ولتحقيق الفهم في حدّ ذاته يجب أن يكون عن طريق الاستيعاب الاستنتاجي[1]". وبالنسبة للوسائل غير اللّغوية التي تستعملها المعلّمات مع أطفال التوحّد فهي كالآتي:

[1]– محمد الهادي بن حمو، محمد حولة، "استراتيجيات الفهم الشفهي بالذاكرة الدلالية عند الطفل المتوحد"، مجلة العلوم الاجتماعية، ع1، د ب، 2021، ص 26.

- " الإشارات والإيماءات ".
- " الصور، الألعاب البيداغوجية ".
- " الصور، لغة الجسد، الإيحاءات والإيماءات، الأشياء الملموسة والمحسوسة ".

إنّ أهم الوسائل غير اللّغوية التي تستعملها المعلّمات هي لغة الإشارة، والإيماءات، ولغة الجسد كالتأشير بالأيدي، وتعبيرات الوجه، وحركة الشفاه، بالإضافة إلى الصور لأنّ أطفال التوحّد يعانون من تواصل لغوي شبه منعدم لذا تستعمل الصور لتقريب المعنى أكثر لذهن الطفل، كما تستعمل المعلّمات الألعاب البيداغوجية التي تستخدم لغرض التعلّم واكتساب المعارف بشكل ممتّع ومسلّ؛ إذ يشير بياجيه Piaget إلى أنّ اللّعب "وسيلة تعلّم بالدرجة الأولى، أنّه أساس النمو العقلي، بحيث لا يتطور النمو العقلي للطفل إلاّ بممارسة اللّعب، حيث أنّ عمليّة التعلّم تعتبر كلّ ما في بيئة المتعلّم مصادر للتعلّم، وعلى المعلّم أن ينظّم تعلّم المتّعلمين من خلال ممارسة أنشطة اللّعب[1]". يسهل اللّعب البيداغوجي التعلّم على الطفل واستيعابه بأقلّ مجهود. أمّا عن الأسباب الدافعة للاستعانة بهذه الوسائل غير اللّغوية رصدناه من خلال آراء المعلّمات التي جاءت كالآتي:

- " تسهيل إيصال المعلومة ".
- " تجذب الطفل أولا كما أنّها تحقق الإثارة لديه ".
- " لأنّ بعض الحالات لديها صعوبات في الفهم ".
- " لتعليم الأطفال وتعريفهم على المشاعر المختلفة كالبكاء والغضب والفرح ".
- " لمساعدته للتعرف على تعابير الوجه والانفعالات ".

تعمل الوسائل غير اللّغوية على تسهيل نوعا ما مهمة المعلّمات في إيصال الرسالة، كون بعض الحالات لديها صعوبات في الفهم؛ فاستخدام الصور يعين الطفل التوحّدي على اكتشاف مختلف الأحاسيس والمشاعر، كما تقوم الإيماءات، ولغة الجسد، والإيحاءات على مساعدة الطفل للتعرف على تعابير الوجه والانفعالات. وتؤدي الألعاب البيداغوجية دورا كبيرا في جذب انتباه الطفل واستثارة حواسه الأمر الذي يدفعه للتفاعل مع المعلّمة وذلك بغرض إيصال الرسالة إليه بشكل سليم.

أما عن إجابات المعلّمات على السؤال التاسع : " كيف تتواصلين مع أطفال التوحّد أثناء الدرس؟ وكيف يتواصل أطفال التوحّد مع زملائهم (التلاميذ) ؟ فهي كالتالي :

[1]– محمد احمد صوالحة، علم النفس اللّعب، ط 6، دار المسيرة، عمان، 2014، ص 26.

- " لدينا حالة لا يوجد تواصل".
- " يختلف من حالة لأخرى حسب قدرات كلّ طفل".
- "عن طريق الاستماع والقراءة ".
- " نستخدم اللّغة المباشرة أو نستخدم الألعاب أو الألوان" .

يتمّ التّواصل بين الطفل المتوحّد والمعلّمة أثناء الدرس على حسب قدرات كلّ طفل فيمكن أن تستخدم تواصلا لغويا أي لغة مباشرة كالقراءة كما يمكنها أن تعتمد على وسائل غير لغوية كالألعاب، أو الألوان؛ أي الأشياء التي تلفت انتباه الطفل. بالإضافة إلى هذا، تواجه المعلّمات بعض الحالات أين يكون فيها التواصل منعدما. أما فيما يتعلّق بالكيفية التي يتواصل بها أطفال التوحّد مع زملائهم فهي:

- "غالبا ليس هناك تواصل مع الزملاء بسبب عدم وجود التركيز أو الانتباه، وكون الطفل غير اجتماعي".
- " ليس هناك تواصل ".
- " يميل الأطفال المصابون بالتوحّد إلى التعامل مع الكبار والاتّصال بهم ".
- " تواصل عن طريق اللّعب ".

إنّ تواصل أطفال التوحّد مع زملائهم منعدم في غالب الأحيان بمعنى لا يوجد تواصل بينهم وهذا راجع لنقص التركيز والانتباه وأنهم يميلون للعزلة والانفراد أكثر؛ أي غير اجتماعيين فهم ليسوا كالأطفال العاديين لا يتحدثون مع بعضهم رغم هذا نجد فئة قليلة تتواصل عن طريق مشاركة الآخرين في اللّعب. كما يميل أطفال التوحّد للتعامل والتواصل مع الكبار بسبب تفهم الكبار للطفل المتوحّد أكثر من أقرانه.

3.الاضطرابات اللّغوية التّواصلية لدى أطفال التّوحّد: وفيما يخصّ السؤال الثامن :"ماهي أهم الاضطرابات اللّغوية التّواصلية التي يعاني منها أطفال التوحّد؟ " أجابت المعلّمات كالتالي :

حسب أراء المعلّمات نقول أن أهم الاضطرابات اللّغوية التّواصلية التي يعاني منها الطفل المتوحّد تختلف فيما بينها أهمها:

1.3.اضطرابات في التّواصل اللّغوي: يعاني الطفل المتوحّد من النطق الخاطئ للكلمة أو الحرف ممّا يعيقه على تشكيل جملة مفيدة ذات معنى كما يمنعه من تطوير قدرته على الكلام، وتهيمن ظاهرة التكرار على بعض الأطفال أو ما يعرف بالمصاداة وهي ترديد الكلمات فمثلا تسأله ما إسمك؟ يعيد

السؤال بدلا من الإجابة. وهذا يعود إلى عدم فهمه واستيعابه للكلام الموجه إليه، حيث توصلت لاورنس Lawerence في دراسة أجرتها إلى أنّ " اضطراب المصاداة هو مشكلة لغوية منتشرة لدى أطفال ذوي اضطراب التوحّد، وأنّ هذا الاضطراب يحدث بل ويزداد بسبب عدم فهم الحديث أو السؤال في مواقف معيّنة أكثر من المواقف العادية التي يكون فيها الطفل فاهما للحديث الّذي يدور حوله[1]". وتعدّ ظاهرة المصاداة من أهم الأعراض الّتي تظهر على الطفل المتوحّد.

2.3.الاضطرابات السلوكية: تشّكل الاضطرابات السلوكية عائقا للتواصل مع الطفل المتوحّد كالهيجان مثلا وكثرة الحركة التي تشتّت انتباههم وتركيزهم وتمنعهم من التّواصل والتّفاعل مع المعلّمة بشكل صحيح؛ إذ يرى روس Rousse أنّ " الاضطراب السلوكي هو اضطراب نفسي يتّضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين[...] مما لهم علاقة بالفرد[2]". ويمكن أن يشّكل هذا الاضطراب خطرا على الطفل المتوحّد وعلى الطرف الآخر فيتسّبب في إيذاء نفسه وغيره.

3.3. اضطراب في التّواصل غير اللّفظي : يمكن أن تفشل محاولات الطفل المتوحّد في التواصل غير اللّفظي في بعض الأحيان حيث يبقى دون القيام بأي حركة كالتأشير بيده مثلا حول شيء ما.

4. صعوبات التّواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد: تتمثل إجابات المعلّمات على السؤال العاشر: " أين تكمن صعوبة التّواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد؟ " كالآتي:

- "في التعبير عما يشعرون، فيما يحسون، الأشياء التي يحبونها ويكرهونها عن فرحهم، عن حزنهم ".
- " عدم النطق بكلمة أوجملة مفيدة ".
- " عدم نطق الطفل للحروف أو الكلمة بشكل صحيح ".
- " صعوبة في التواصل مع الآخرين ".

[1]– كاشف إيمان، فؤاد محمد، إيمان مسعد سيد أحمد وآخرون، "اضطراب المصاداة وعلاقته باللّغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد"، مجلة التربية الخاصة، مج7، ع 23، دار المنظومة، 2018، ص 13.

[2]– سعاد جمعة الخروصي، علي مهدي كاضم، عبد القوي سالم الزبيدي وآخرون، تقنين مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية(SDQ) على الأطفال العمانيين، مجلة الطفولة العربية، ع 66، عمان، د ت، ص39.

- " صعوبة في التعبير ".

يعاني أطفال التوحّد من صعوبات كثيرة في التواصل اللّغوي الأمر الذي يشكل حاجزا عندهم للتعبير عن مختلف أحاسيسهم ومشاعرهم كالفرح والحزن والأشياء التي يفضلونها ويكرهونها. بالإضافة إلى هذا، يواجه الأطفال مشاكل في النطق؛ ولا يتمكنون في غالب الأوقات من نطق الحروف والكلمات وإن حدث ذلك ينطقونها بشكل خاطئ لذا يجدون صعوبات في الكلام والتواصل مع الآخرين.

5. وسائل تطوير مهارات التّواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد: جاءت إجابات على السؤال الحادي عشر من الاستبيان: " ماهي الطرق التي تلجئين إليها لتطوير مهارات التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد؟ " على النحو الأتي:

- ." مشاركة الطفل في اللّعب " .
- " تدريس الطفل واكسابه رصيد جيد عن طريق الصور والأشياء الملموسة ".
- " عن طريق الموسيقى والإيقاعات ".
- " استخدام المرآة ".
- " قراءة الحروف بصوت مرتفع وإعادتها فرديا وجماعيا " .
- " استخدام الصور والمشاهد وتسمية ذلك الشيء ".
- " استعمال تّواصل لغوي سؤال وإجابة ".
- " استعمال الأغاني والمحفوظات، الصور، الأشياء الملموسة ".

تعتمد المعلّمات طرقا مختلفة لتنمية مهارات التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد؛ حيث يستخدم اللّعب كوسيلة لمساعدة الطفل على تطوير تواصله البصري وهذه الخطوة تمهّد لتطوير تواصله اللّغوي. كما تلجأ المعلّمات إلى الاعتماد على الصور والمشاهد وذلك بتسمية الأشياء الموجودة في تلك الصورة (الحيوانات والألوان) أما البعض الأخر من المعلّمات فيطبّقن طريقة قراءة الحروف بصوت مرتفع مع تكرارها فرديا من طرف كلّ طفل وبعدها جماعيا وذلك من أجل ترسيخ المعلومة أكثر في ذهن الطفل كونه يعاني من النسيان كثيرا، في حين تستعمل أخريات التواصل اللّغوي أي اللّغة المباشرة فمثلا تسأله كيف كان يومه في المنزل؟ أو كيف هو حاله؟

وتعدّ طريقة استخدام المرآة من بين الأدوات الفعّالة التي تعين الطفل على التّعرف على ذاته وعلى التواصل والّتعبير مع الآخرين. بالإضافة إلى الأغاني، والمحفوظات، والموسيقى، والإيقاعات التي تمرّن

الطفل وتكسبه رصيدا لغويّا جيدا والّذي يساعده على التواصل مع الطرف الآخر حيث توصّل العالم لوويل Lowell في دراسة أجراها " إلى أنّ العلاج بالموسيقى يعدّ كأداة فعّالة تصف فوائد قدرة الموسيقى وأساليبها بصفة خاصة في تحسين مهارات الاتّصال ونجاح الأطفال التوحّديين في عمليات الاتّصال بطريقة فعّالة[1]". إلى جانب دراسة كلّ من توني ويجرام TONY WIGRAM وآخرون التي أكّدت على "أهميّة غناء الأغاني كأدّاة فعّالة في تحقيق مزيد من الاتّصال اللّغوي خلال غناء الأفعال والتّعبير عنها بحركات الجسم المختلفة في الارتقاء في علاج الكلام لدى الطفل التوحّدي وكذلك التّدريبات الإيقاعية وقدرتها على تحقيق التواصل غير اللّفظي وتحقيق مزيد من التّركيز والتواصل اللّغوي[2]". تساهم الموسيقى بشكل كبير في عمليّة اكتساب الطفل للّغة والتي يستعملها في التواصل.

وفيما يخصّ الطريقة المناسبة لتحسين التّواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد، جات إجابات المعلّمات على السؤال الثاني عشر من الاستبيان " ماهي الطريقة التي ترين أنها مناسبة لتحسين التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد ؟ "على النحو الآتي:

- " جعل الطفل في مكان هادئ بعيدا عن المثيرات والمشاكل التي تعيق التواصل ".
- " التّشجيع والتحفيز" .
- " القيام بنشاطات مختلفة مع الأخصائية النفسية والأرطفونية " .
- " استخدام الألعاب والصور ".
- " استخدام الصوت ".
- " أسلوب الحوار مع المعلمة والزملاء ".
- " إدماج الطفل اجتماعيا ".
- " تّشجيعه على الكلام والتكلم دائما معه "

تعدّدت آراء المعلّمات بخصوص الطريقة التي يفضلنها لتحسين التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد؛ فالطريقة المفضّلة عند بعضهن تتمثّل في جعل التّلميذ في مكان هادئ بعيدا عن الضوضاء والإزعاج والمثيرات الخارجية التي تعرقل عملية التواصل ممّا يجعله يشعر براحة أكثر كما يكسبه الثقة التي تساعده على الاندماج اجتماعيا داخل المجتمع فالتواصل الاجتماعي ركيزة أساسية في تطوير لغة

[1]– نيللي محمد العطار، دور الموسيقى في علاج أطفال التوحد، ط1، دار الكتب والوثائق القومية، الإسكندرية، 2013، ص28.

[2]– نفسه، ص30

الطفل التوحّدي. كما أنّ طريقة التّحفيز والتشجيع على الكلام والتحدّث معه بشكل مستمر يجعله يتعلّم اللّغة بشكل صحيح من خلال تحاور الطفل مع المعلّمة أو مع زملائه. وتطبّق هذه الطريقة أكثر مع الأطفال الذين يملكون القدرة على الكلام. ومن جهة أخرى، تذهب معظم المعلّمات لاستخدام الألعاب والصور واستخدام الصوت كالألعاب التي تحتوي على أصوات أو أغاني؛ فهي تعمل على جذب الطفل وإثارة انتباهه والتفاعل لديه. كما لا ننس الحرص على المتابعة المستمرة من طرف الأخصائية النفسية والأرطفونية بالقيام بمختلف النشاطات المساعدة على تطوير تواصل الطفل بشكل سليم.

II- تحليل استبيان المربّيات:

1. صعوبات تدريس أطفال التوحّد: كانت الإجابات على السؤال السادس" هل وجدت صعوبات عند تدريسك لأطفال التوحد" ؟ وفيما تتمثّل؟ كما يلي:

نعم		لا		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
07	%100	00	%00	07	%100

جدول رقم 14: نسبة المربّيات اللّواتي يجدن صعوبات عند تدريس أطفال التوحّد.

أجابت نسبة 100% من المربّيات بـ " نعم" أي أنّ جميع المربّيات يجدنّ صعوبات في تدريس أطفال التوحذد وتتمثّل هذه الصعوبات حسب أقوالهنّ فيما يلي :

- " عدوانية الذات والآخر خاصة في مرحلة المراهقة " .
- " نقص الإمكانيات والعدد الهائل المتكفل بهم ".
- " عدم تعاون بعض الأولياء في عملية التكفل ".
- " غياب اللّغة ".
- " اضطراب السلوك اختلاف درجات التوحد ".
- " تدخل إعاقات أخرى مع طيف التوحد (عرض داون، تأخر عقلي)".
- " صعوبات الفهم لدى الأطفال والتفاعل مع المربية وغياب التواصل خاصة اللّغوي ".
- " عدم تقيد الأولياء بالمواعيد الطبيةّ .

من أهم الصعوبات التي تجدها المربّيات في تدريس أطفال التوحّد هي معاناتهم من العنف والعدوانية اتجاه أنفسهم واتجاه الآخرين خاصة في مرحلة المراهقة مما يصعب على المربّيات التعامل

معهم بشكل لائق حيث تشير كاترين إليس Katrine Ellis " إلى أنّ الطفل التوحّدي يقوم بربط يده ثم يقوم بفكها، أو يظل يضرب وجهه بيده أو يقوم بإيذاء نفسه[1]". وتؤكد لاورا شريبمان Schreibman Laura ذلك بقولها " أنّ هناك أنماطا أخرى من سلوك إيذاء الذّات لدى الطفل التوحّدي مثل شدّ الشعر وعض اليد ضرب الرأس في الحائط، ضرب الأرجل[2]". ونظرًا للعدد الكبير المتكفّل بهم في المراكز، ونقص الإمكانيات، تعاني المربّيات من معيقات كثيرة في كيفية إيصال الرسالة للأطفال إلى جانب تدخل مشاكل أخرى والتي تعيقهم على أداء المهمة على أكمل وجه كالاضطرابات السلوكية التي تسيطر عليهم واختلافات درجات التوحّد من متوسط وضعيف وعميق التي تجبر المربّيات على التعامل مع كلّ واحد على حدى والتي تتطلّب منهنّ بذل جهد أكبر. بالإضافة إلى هذا، يمكن للطفل أن يعاني من إعاقات أخرى إلى جانب التوحّد كمتلازمة الداون والتأخر العقلي الأمر الذي يجعل مهمة المربّيات في التواصل مع الأطفال شبه مستحيلة نوعاً ما، وفي غالب الأحيان نشهد غياب تام للّغة وصعوبات الفهم وانعدام التفاعل مع المربّية داخل القاعة وما يزيد من تضخم هذه الصعوبات هي إهمال بعض الأولياء لأبنائهم وعدم مساعدة المربّيات في عملية التكفّل؛ فعدم تقيّد الأولياء بالمواعيد الطبيّة تزيد من شدّة التوحّد فبعض الحالات تتوجب تدخل طبي لتقليل العدوانية. لذا على الأسرة أن تعمل بالموازة مع المركز في عمليّة التكفّل وعلى الأولياء تجنب جميع الوسائل التي تزيد من خطورة الإصابة بالتوحّد كوسائل الإعلام التّلفاز واللوحات الإلكترونية.

2.لغات تدريس أطفال التوحّد: جاء السؤال السابع من الإستبيان على النحو الآتي : عند تواصلك مع أطفال التوحّد هل تستعملين لغة واحدة أم لكلّ واحد منهم لغة خاصة به ؟ وماهي اللّغة أو اللّغات التي تستعملنها مع أطفال التوحّد ولماذا ؟

عدد المربّيات	لغة واحدة	لكلّ طفل لغة خاصة	النسبة
07	00	07	%100

جدول رقم15: استعمال اللّغات لدى المربّيات.

أجمعت المربّيات على استعمالهن لغة تواصل خاصّة بكلّ طفل متوحّد وذلك نسبة 100% وصرحت المربيّات بخصوص اللّغات التي تستعملها كالآتي :

[1]– ماجد سيد علي عمارة، إعاقة التوحد بين التشخيص والتشخيص الفارق، المرجع السابق، ص 33

[2]– نفسه، ص 33

- لغة الأمّ واستعمال اللّغة الفرنسية ".
- " القبائلية، العربية الدارجة، الفرنسية ".
- " قبائلية، عربية (فصحة ودارجة) فرنسية ".
- القبائلية والعربية الدارجة معاً "

اتّفقت المربّيات على استعمال اللّغة الأمّ الخاصّة بكل طفل وهي القبائلية والعربية الدارجة، كما تستخدم البعض منهن أحيانا اللّغة العربية الفصحى إلى جانب اللّغة الأمّ. بينما تستعمل البعض منهنّ اللّغة الفرنسية لأنّ بعض الأطفال يتواصلون بها.

أما عن أسباب استعمال هذه اللّغات فهي:

- " لتوصيل رسالة هدفها بناء علاقة تواصلية مع الطفل".
- " لأن الطفل لا يفهم لغة أخرى من غير لغة أمه ".
- "أن أغلبية الأطفال يتعاملون باللّغة الأم ".
- " لأنها اللّغة المستعملة في عائلة كلّ طفل ".
- " لأنها اللّغة الأصلية يستعملها الأطفال في المنزل والمحيط ".
- " لا يعرف التواصل بلغة غيرها ".

تستعمل المربّيات اللّغة الأمّ في التواصل مع كلّ طفل بغرض إيصال الرسالة إليه بشكل صحيح وسليم باعتبارها اللّغة التي نشأ وترعرع عليها والمستعملة في بيئته ومحيطه العائلي لذا تجد بعض المربّيات التسهيلات في استعمالهن اللّغة الأمّ لأنّ الطفل لا يتقن التواصل بغير لغته الأمّ مما خّفف عليهن بعض الضغوطات التي يواجهونها من الناحية التّواصلية.

وبخصوص الوسائل غير اللّغوية التي تستعملها المربّيات صرّحت كالآتي:

- " الإشارات، لغة الأيدي، الألعاب، الصور والرسومات ".
- " الألعاب البيداغوجية ".
- " حركات اليدين والشفاه والإيماءات ".
- " الصور، التأشير باليد، حركات وإشارات وإيماءات، تعبيرات الوجه ".
- " نظام التبادل بالصور pecs ".

تستعين المربّيات بوسائل غير لغوية مختلفة للتواصل مع الطفل المتوحّد كالإشارات والإيماءات إلى جانب حركات الأيدي والشفاه وتعبيرات الوجه كما تستعمل صور ورسومات متنوّعة تختلف حسب المحتوى المراد إيصاله للطفل، كذلك تقوم بتطبيق برنامج بيكسpecs وهو " نظام تواصل بتبادل الصور وهو برنامج أمريكي صمم لتطوير نظام التواصل مع أطفال الأوتيزم في مرحلة ما قبل المدرسة [...] يعتبر طريق لمساعدة الطفل على التواصل والتعبير عن رغباته واحتياجاته وتدريب الطفل على الكلام والنطق[1]". يستعمل هذا البرنامج لتعليم اللّغة والتواصل مع الآخرين والذي يتكوّن من مجموعة صور لتعليم الطفل المتوحّد مختلف المهارات اللّغوية والتواصلية حيث " صمم برنامج بيكس لتعليم الأطفال مهارات التواصل الوظيفي [...] وكان البرنامج ولا يزال يستخدم بشكل واسع في البيت والمدرسة والمجتمع[2]". كما تلجأ المربّيات للاستفادة من الألعاب البيداغوجية من أجل غرض علمي. ويعرف اللّعب البيداغوجي على أنّه " استغلال أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية [3]" إذ يستخدم اللّعب كأداة تعين الطفل على التعلّم واكتساب مختلف المهارات.

ومن أهم الأسباب التي دفعت المربّيات لاستعمال هذه الوسائل غير اللّغوية هي:

- " يصعب عليه الاستيعاب بدون صورة أو شيء محسوس ".
- لتسهيل الفهم والتواصل وبناء علاقات ".
- " لكي تصل المعلومة لديه ".
- "من أجل زيادة التواصل وتطوير القدرات الكلامية لدى الطفل".
- " تحسين قدرة الطفل على التواصل اللفظي ".
- " لديهم صعوبات في فهم الرموز اللّغوية ".
- " لكي تساعد الطفل التوحدي على التفاعل إيجابيا مع الجماعة التي يتعامل معها"
- " لكي تساعد الطفل التوحدي على التفاعل إيجابيا مع الجماعة التي يتعامل معها".

[1]– عن: إخلاص بخوش، فعالية برنامج تيتش في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال التوحد، شهادة ماستر، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي،2020/2019، ص65 – 66.

[2]– حازم رضوان آل اسماعيل، التوحد واضطربات التواصل، المرجع السابق، ص 63– 64.

[3]– عن: بن يحيا سهام، أهمية اللعب البيداغوجي وأثره في التحصيل الدراسي عند الطفل من وجهة نظر مربي أقسام التربية التحضيرية، شهادة الماستر، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة أدرار، 2020 2021، ص2.

تلجأ المربّيات للاستعانة بوسائل غير لغوية وذلك لعدّة عوامل من بينها: أنّ الطفل المتوحّد يعاني من صعوبة الفهم واستيعاب الإشارات والرموز اللّغوية. توصلت أنجيرر سيجمان Sigman Ungere في دراسة أجرتها إلى أنّ" خلل تكوين استخدام الترميز يؤدي على صعوبة لدى الطفل التوحّدي في أن يعبّر شفاهية عما يريد وهذا التعبير الشّفهي قد يكون في صورة كلام منطوق، أو لغة ملفوظة يستخدمها الطفل كي يعبّر عما بداخله، ولكن عدم وجود رمز محدّد عند الطفل يجعله يفتقد القدرة على التواصل مع الآخرين[1]". تشير المستجوبات إلى أنّ المتوحّد يجد معيقات للفهم والاستعاب من غير صورة أو أشياء محسوسة، فهذه الوسائل سهلت عليهن نوعاً ما مهمة توصيل المعلومات بشكل أفضل وأسرع، بالإضافة إلى هذا تعمل على تطوير قدرات الطفل على التواصل اللّفظي والكلام بطريقة سليمة والتعبير عما يحتاجه، أو ما يزعجه، أو ما يحبه؛ الأمر الذي يخلق تفاعلا إيجابياً مع محيطه المدرسي والعائلي.

3. الإضطرابات اللّغوية التّواصلية لدى أطفال التوحّد: وفيما يخصّ الإجابات على السؤال الثامن ماهي أهم الإضطرابات اللّغوية التواصلية التي يعاني منها أطفال التوحّد سجلنا ما يلي:

- " معظمهم يعانون من ضعف في التواصل البصري ".
- " لا يفهمون الجانب العلائقي، لا يكونون علاقات مع الآخرين لديهم انطواء ".
- " اضطراب في اللّغة التعبيرية ".
- " اضطراب السلوك ".
- " إفراط حركي ".
- " التواصل اللفظي (غياب اللّغة المنطوقة)".
- " التواصل الاجتماعي".
- " الحركات النمطية ".
- " غياب شبه تام للغة الشفهية ".
- " التفاعل مع المربية خلال النشاط منعدم ".
- " عدم إحترام الأدوار اللّغوية ".
- " الخروج عن الموضوع ".
- " عدم إحترام إيقاع الكلام ".

[1] – نيللي محمد العطار، دور الموسيقى في علاج أطفال التوحد، المرجع السابق، ص 10.

- " عدم وجود الضمائر".
- " الأخطاء اللّغوية بين المذكر والمؤنث ".
- " عدم فهم الإيماءات الوجهية، صعوبة في فهم الإشارات المصاحبة للكلام ".
- " عدم قدرة الطفل المتوحد على توقع ما يريده المتحدث من خلال كلامه ".

إن أهم الإضطرابات التواصلية التي يعانى منها الطفل المتوحّد كثيرة ومتّنوعة من بينها:

1.3. اضطراب في التّواصل اللّغوي: يعاني أطفال التوحّد من غياب شبه تام للغة المنطوقة والشفهية الأمر الذي يعوقوهم على التعبير عما يريدون ويحتاجونه. كما لا يبادرون بالحديث ممّا يخلق مشكل ضعف وفي بعض الأحيان انعدام التفاعل مع المربّية. كذلك تستعمل فئة منهم اللّغة الشفهية إلاّ أنهم يستخدمونها بشكل عشوائي؛ كعدم احترامهم للأدوار اللّغوية فمثلا: يتحدّث الطفل من غير إذن المربّية رغم أنها لم تطلب منه ذلك بل من زميله، ويلاحظ عليهم أنّهم يخلطون بين المواضيع الذين هم بصدد مناقشتها؛ فمثلا قد تتحدث معه عن شيء معيّن فيجيب عن شيء آخر ليس له علاقة بالموضوع. كما لا يحترم إيقاع الكلام فنبرة صوته لا تكون متناسقة مع كلامه فقد تكون منخفضة أو مرتفعة في غير محلها؛ أي أنّه يمكن أن يرفع صوته أين لا يتوجب عليه ذلك، ويمكن أن يخفضه أين لا يلزم عليه ذلك. كذلك لا يميّز بين المؤنث والمذكر ويخلط بين الضمائر؛ حيث يستعمل الطفل المتوحّد الضمير"أنا" للإشارة إلى شخص آخر بدلاً من استعمال الضمير" أنت".

2.3. اضطراب في التّواصل غير اللّغوي: وفيما يخصّ الجانب غير لغوي فيواجه الطفل المتوحّد عراقيل في فهم الإيماءات وتعبيرات الوجه التي تصاحب الكلام، ويرى سكويرمان وفيبر Scheuerman Wefber " بأن معظم الأطفال الّذين يعانون من اضطراب التوحّد تعوزهم نيّة التواصل، كما تشير معظم الدراسات أن 50% من أطفال التوحّد لا يملكون القدرة على الكلام، ولا يطورون مهاراتهم اللّغوية، إلاّ أنّهم لا يعوضونها باستخدام أساليب التواصل غير اللّفظي[1]". وأيضا عجزه عن فهم ما يريد المتحدّث إيصاله له، بسبب معاناته من قصور في الفهم وضعف في التواصل البصري.

3.3. اضطراب في السلوك : تؤثر الإضطرابات السلوكية بشكل كبير على الجانب التواصلي للطفل المتوحّد كالإفراط الحركي الذي يؤدي إلى عدم استقرار سلوك الطفل والنشاط الزائد له إلى جانب سيطرة

[1]– محمد بن قطاف، بعيطاوي جميلة، "فعالية برنامج تيتش في تنمية الوظائف المعرفية لدى الطفل المصاب بطيف التوحد"، مجلة الجامع، ع2، جامعة المدية، الجزائر، 2021، ص 945.

الحركات النمطية كهز الرأس، والنوبات الهستيرية، والضحك بدون سبب حيث أكدّ وولف Wolf أن "الطفل التوحّدي يمارس أنواعا سلوكية نمطية تظهر وتختفي بشكل تلقائي وفجائي[1]". إلى جانب تكرار الكلمات بدون معنى فكل هذا يشتّت انتباههم ويفقدهم تركيزهم على أداء العمليّة التواصلية بشكل ناجح ويصل الأمر أيضا إلى عدم فهمهم للجانب العلائقي بمعنى أنّهم لايكونون علاقات مع الآخرين مما يولد لديهم الإنطواء والعزلة عن المجتمع.

أما السؤال التاسع من الإستبيان: كيف يتواصل أطفال التوحّد أثناء الدرس مع المربّية؟ فقد أجابت المربيّات كالآتي:

- " هناك اختلاف بين الأطفال التوحد هذا راجع للفروق الفردية واختلاف القدرات المكتسبة فيما بينهم ويكون التواصل لكلّ طفل وقته خاص " .
- "توحد درجات اختلاف بين أطفال التوحد فهناك أطفال ينتبهون ويستجبون لنشاط على عكس آخرين ".
- " تبعا لكلّ حالة فهناك من أتعامل معه باللّغة المنطوقة والإشارات وهناك بالإشارات فقط وآخرون بالصور والإشارات " .
- " بعض الأطفال عن طريق التعبير اللّغوي والآخرين بالإشارة" .

أجمعت المربّيات على أنّهن يتواصلن مع أطفال التوحّد أثناء الدرس من خلال مراعاتهن للفروقات الفردية والذهنية لكلّ طفل؛ أي يأخذن بعين الإعتبار القدرات اللّغوية والفكرية المكتسبة لكلّ طفل وعلى حسب كلّ حالة، مركزين في ذلك على اختلاف درجات التوحّد بين متوسط، ضعيف، وعميق فهناك من تستعمل معهم اللّغة المنطوقة أي التعبير اللّغوي بصفة عامة والإشارات. أمّا فئة أخرى فتتواصل معهم باستخدام الصور والإشارات، وتتواصل أخريات بالإشارات فقط من أجل تسهيل فهم الدرس بالنسبة للأطفال.

وفيما تعلّق بكيفية تواصل أطفال التوحّد مع زملائهم سجلنا ما يلي؟

- " قليل التواصل ".
- " في معظم الأحيان لا يوجد هناك تواصل بينهم ".

[1]– ماجد سيد علي عمارة، إعاقة التوحد بين التشخيص والتشخيص الفارق، المرجع السابق، ص 33.

- " الضرب لإثارة انتباه الآخرين، البكاء والصراخ تعبيرًا عن الرفض، الضحك والإبتسامة تعبيرًا عن القبول".
- " هناك قصور في التواصل وتشكيل علاقة مع الأطفال لأنه تطغى عليهم السلوكات النمطية".
- " التواصل محدود جدًا وأحيانا منعدم لا يبادر أطفال التوحد لإقامة علاقات مع الآخرين إلاّ نادرًا".
- "لا يلعبون ويميلون للعزلة أثناء الإستراحة ".
- " عادة أطفال التوحد يجدون صعوبة في التواصل مع غيرهم والتعبير عن نفسهم والإندماج مع الآخرين".

حسب آراء المربّيات فإنّ تواصل الطفل المتوحّد مع زملائه يكون ضعيفاً في غالب الأحيان، ويكاد يكون ينعدم في أحيان أخرى؛ إذ يفضل أطفال التوحّد العزلة والإنطواء، ويرفضون الاندماج، والاختلاط مع غيرهم خاصة عند خروجهم للساحة في فترة الاستراحة؛ فكلّ واحد منهم يلعب لوحده منعزلا عن الآخر. لكن رغم هذا هناك تواصل عند البعض منهم، وقد تختلف طريقة تواصلهم حيث يعتمدون على البكاء أو الصراخ كردة فعل لرفضهم للطرف الآخر. ويمكن أن تظهر على وجوههم ملامح الضحك والابتسامة دليلا على تقبلهم للآخر.

وقد أجابت المربّيات على السؤال العاشر من الاستبيان: أين تكمن صعوبة التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد كالتالي:

- " عند طلب ما يحتاجه باستعمال الألفاظ وهو يعاني من غياب اللّغة المنطوقة وكذلك في الفهم والإستعاب ".
- " عند التعبير عن شيء يرغب فيه ".
- " صعوبة التعبير عن المشاعر والأحاسيس ".
- " أثناء التعبير اللّغوي ".
- " صعوبة التواصل اللّغوي على المستوى التعبيري والفهم ".
- " عدم القدرة على التواصل ".
- " صعوبة في الكلام واستخدام الضمائر بصفة عكسية ".
- " القولبة اللفظية (المصاداة والتكرار)".

- " لديه لغة آلية ".

تظهر أثار صعوبة التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد في التعبير اللّغوي والذي يتمثّل في التعبير عن ما يرغبون ويحبون والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم إلى جانب عدم قدرتهم على التواصل. كما تشمل هذه الصعوبات القولبة اللفظية أو ما يطلق عليها " المصاداة " أي التكرار المستمر للكلمات والأشياء التي يسمعها، كما يلاحظ عند البعض لديهم القدرة على استعمال اللّغة لكن يستخدمونها بطريقة آلية كأنّها مبرمجة بداخلهم. إلى جانب ظاهرة عكسية الضمائر التي تطغى عليهم كاستعمالهم للضمير المخاطب للتعبير عن نفسه.

أما إجابات السؤال الحادي عشر : ماهي الطرق التي تلجئين إليها لتطوير مهارات التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد؟ فكانت كالآتي :

- " توجهيه للمختصة الأرطفونية ".
- " دراسة الحالة مع الفريق النفسي البيداغوجي ".
- " نستعمل برنامج شوبلر ".
- " الصور (pecs)، اختبار شوبلر خاصة بند الكفاءة اللّغوية ".
- " المحادثة بشكل عام وباستعمال كذلك الصور أو الأشياء المألوفة وإظهارها أمامه ".
- " تسمية الأشياء ".
- " تصحيح مخارج الحروف عند نطق الكلمات ".
- " تشجيع التفاعل واللّعب ".
- " تحسين الإيماءات والتعبيرات الوجهية ".
- " تحسين إيقاع الكلام ".
- " تشجيع التواصل البصرى ".
- " تشجيع التواصل الشفهي باحترام الأدوار اللّغوية ".
- " تحسين اللّغة على المستوى التركيبي لاكتساب المفردات والضمائر ".
- " خلق فرص لبدء التواصل مع الطفل".
- " مساعدة الطفل على زيادة اللّغة والبدء بالكلام بعفوية (طلب تنفيذ مهمة معينة)".

تستعين المربّيات بطرق كثيرة ومختلفة لتطوير مهارات التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد؛ حيث تعتمد على اختبار شوبلر نسبة إلى العالم إيريك شوبلر Eric schopler أو ما يسمى أيضا بنظام تيتش Teacch وهو عبارة عن مجموعة من النشاطات التّعليمية المبرمجة لأطفال التوحّد من أجل تحسين كفاءتهم اللّغوية. ويعرفه الزريقات على أنّه "برنامج تدريس فعّال بهدف مساعدة الأطفال إلى أن يتعلموا كيف يكونوا أكثر استقلالية من خلال مساعدتهم على تحقيق الفهم الأفضل للعالم من حولهم ويركز على تطوير مهارات التواصل المناسبة[1]". كما تستخدم نظام pecs والذي يسمى بنظام التبادل بالصور والذي ذكرناه سابقا أنّه يساعد الطفل على تعلّم المهارات اللّغوية والتواصلية من خلال مشاهدته للصور. كما تعمل المربّيات على خلق فرص للتواصل مع الطفل وذلك من خلال الحديث المستمر معه وذلك من خلال الصور وإظهار الأشياء المعروفة عنده وتسميتها لترسيخها في ذهنه. ويستعملن كذلك الغناء والموسيقى التي تعمل على تطوير حواس الطفل ولفت انتباهه خاصة حاسة السمع، وتلجأ المربّيات على الاعتماد على اللّعب كوسيلة تساعد الطفل على التفاعل والاندماج اجتماعيا مع محيطه. وكذلك تقوم على تحسين لغة الطفل وذلك من خلال تشخيصها للتواصل الشّفهي وتصحيحها لمخارج الحروف وإيقاع الكلام وتحفيزه على المبادرة بالكلام بطريقة عفوية مثل تكليفه بأمر معيّن من أجل اكتسابه لمختلف المفردات وتعرفه على الضمائر. ولا يتوقف دور المربّية عند هذا الحدّ بل تقوم كذلك على تشجيع تواصله البصري وذلك من خلال تحسين الإيماءات وجعل الطفل يفهم مختلف الإشارات وتعبيرات الوجه. أما إذا واجهت المربّيات بعض الحالات المستعصية والتي يصعب التعامل معها تقوم بتوجيهه للأخصائية الأرطفونية لدراسة حالته كما تلجأ أيضا إلى الفريق النفسي البيداغوجي لمناقشة حالته وإيجاد الحلول لكيفية التعامل معه.

أما السؤال الثاني عشر فنص على : ما هي الطريقة التي ترين أنها مناسبة لتحسين التواصل اللّغوي عند أطفال التوحّد؟ وسجلنا فيه ما يلي :

- " العمل الفردي مع الطفل ".
- " حصص التكفل الفردية مع كلّ طفل على حدى ".
- " عمل الأولياء مع أطفالهم في المنزل خاصة النشاطات المتعلقة باللّغة ومحور الكفاءة اللّغوية".
- " يجب أن يكون الطفل في مكان هادئ بعيدًا عن المثيرات الخارجية ".

[1] – محمد بن قطاف، بعيطاوي جميلة، "فعالية برنامج تيتش في تنمية الوظائف المعرفية لدى الطفل المصاب بطيف التوحد"، المرجع السابق، ص 947.

- " جلوس الطفل مقابلا للمربي ".
- " تدعيم التواصل البصرى عن طريق الأنشطة ".
- " العلاج باللّعب، رسم ".
- " التركيز على برامج (التحليل التطبيقي للسلوك Aba).
- " تكثيف نشاطات اللّغة والتواصل بصفة فردية ".
- " المتابعة المستمرة مع المختص الأرطفوني ".
- إعطاء توجيهات للأولياء لكيفية تطوير مهارات التواصل مع أطفالهم عند خروجهم من مركز التكفل".
- التقليد حسب طريقة تيش".
- التحدث مع الطفل التوحدي وفقا لحالته، اعتمادًا على لغة الإشارة ".
- تحسين المهارات اللّغوية عن طريق الصور (استخدام نظام pecs)".
- " تدريبه على المشاعر وتعبيرات الوجه المختلفة تعويده على النظر في أعين الآخرين ".

من أهم الطرق التي تفضل المربّيات استخدامها لتحسين التواصل اللّغوي عند الطفل المتوحّد العمل الفردي والمستمر مع كلّ طفل لوحده وجعله في مكان هادئ بعيدًا عن الأشياء التي تزعجه والضجيج؛ كما تشير المربّيات أنّ من أهم الطرق المساعدة على تحسين التواصل عند هذه الفئة هي إعانة الأولياء لأطفالهم؛ وذلك من خلال المتابعة المستمرة ودعم العمل داخل المنزل بالأنشطة المتعلّقة باللّغة خاصة محور الكفاءة اللّغوية لإعطاء نتائج جيّدة؛ وذلك بتطبيق التوجيهات والإرشادات التي تمليها عليهم المربّيات. كما تدعم المربّيات التواصل البصرى وهذا بتعليم الطفل الجلوس وجها لوجه أمام المربّي وتمرينه على فهم إيماءات الوجه التي تعوّده فيما بعد على النظر في وجه من يتحدّث معه، إلى جانب هذا تعتمد على طريقة تحسين المهارات اللّغوية وذلك بالاستعانة بنظام التبادل بالصور pecs والتقليد حسب طريقة تيتش؛ إذ أنّ الطفل لا يستطيع التّقليد وهذا يعد من اضطرابات التواصل. فيمكن للمربّيات تطبيق عدة نشاطات التي سطرها إيريك شويلر Eric Schopler الذي ينمّي فيه التواصل وذلك يمر بالتّقليد أولا. كما تركز أيضا على برنامج التحليل التطبيقي السلوكي Aba والذي يعمل على تعديل سلوك الطفل حيث " يستخدم هذا البرنامج مع الأطفال الصغار المصابين بالتوحّد[...] وتقوم الفكرة الأساسية لهذا البرنامج على تدريب الأطفال بشكل فردي ليتم تعزيز المهارات المتعدّدة لديهم والهدف هو جعل

الطفل قريبا من مستوى الأداء الطبيعي[1]". وأكدّت دراسة كلّ من راندازو Randazzo ولينستيد Linstead أنّ " استراتيجيات تحليل السّلوك التّطبيقي تعتبر من الطرق المستخدمة عادة من قبل معلمي التربية العامة والخاصة على حدّ سواء، والأكثر استخداما لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد[2]". فكما ذكرنا سابقا أنّ اضطراب السلوك من أهم معيقات التواصل عند الطفل. ولتحسين اللّغة أيضا تلجأ المربّيات على التكثيف والإكثار من النشاطات اللّغوية والتواصلية مع كلّ طفل بمفرده وذلك باستعمال اللّعب أو الرسم. كما لا ننسى المتابعة الدائمة مع الأخصائية الأرطفونية التي تؤدي دورًا كبيرًا في تصحيح نطق الطفل لمختلف الكلمات.

خلاصة:

نستنتج من خلال تحليل الاستبيان الموزّع على معلمات أطفال التوحّد في المدارس الابتدائية، وعلى مربيّات أطفال التوحّد في المراكز البيداغوجية النفسية، أنّهن يشتركن في نفس الصعوبات التي تواجههم أثناء تعاملهم مع فئة المتوحّدين، ويلجأن تقريبا إلى نفس الطرق لتحسين التّواصل اللّغوي غير أنّ المربيّات يعتمدن أكثر على البرامج المساعدة على اكتساب مختلف المهارات اللّغوية كاختبار شوبلر والمسّمى بنظام تيتش Teech الذي يعتمد على جملة من الأنشطة المساعدة على تحسين الكفاءة اللّغوية للطفل المتوحّد. ونظام بيكس Pecs المعروف بنظام التبادل بالصور المستعمل من طرف المربّيات للتواصل مع المتوحّد اعتمادا على الصور المتضّمنة لمختلف النشاطات اليومية للطفل والتي يستعملها متى اقتضت الحاجة إليها. وتجدر الإشارة، إلى أنّ هذا النظام يستخدم مع الأطفال المتوحّدين التي تنعدم لديهم القدرة على الكلام والتواصل، إلى جانب برنامج التحليل التطبيقي السلوكي Aba الذي يهدف تعديل سلوك الطفل التوحّدي والسلوك العدواني خاصّة. لا يعتمد المركز على تعليم الطفل التوحّدي المهارات اللّغوية فقط بل يهتّم بمعالجة كلّ ماله علاقة بالسلوك من أجل استقامته. وهذا ما تفتقر إليه المدارس العادية؛ إذ تعتمد المدرسة على تطبيق البرامج التّعليمية المقرّرة من طرف الوزارة والمبرمجة لفئة التّلاميذ العاديين على أطفال التوحّد، رغم أنّ هؤلاء الأطفال تمّ تأهيلهم من المركز النفسي البيداغوجي لاحتوائهم داخل المدارس العادية، إلاّ أنّه يصعب عليهم استيعاب هذه البرامج وفهمها. بالإضافة إلى أنّ الاضطرابات التواصلية التي تواجه الأطفال في المركز تبقى تلازمهم حتى في المدارس العادية.

[1]– حازم رضوان آل إسماعيل، التوحد واضطرابات التواصل، المرجع السابق، ص 28،29.

[2]– رغد ممدوح محمد الغامدي، فايز سليمان معاجيني، "مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي"، المجلة التربوية، العدد 73، جدة، 2020، ص 793.

خاتمة

يندرج موضوع بحثنا الموسوم بـ " التّواصل اللّغوي لدى الطفل المتوحّد " ضمن مجال تّعليمية اللّغات والتّواصل اللّغوي. ركّزنا في هذه الدراسة على أهم الإضطربات اللّغوية التّواصلية التي تواجه أطفال التوحّد، وعلى مختلف العراقيل التي تعتبر حاجزًا للتواصل بالإضافة إلى الطرق المساعدة على التواصل مع هذه الفئة.

وللإجابة عن الإشكاليات التي طرحناها سابقا توصّلنا إلى مجموعة من النتائج، فبالنسبة للإشكاليّة الموسومة بـ " ماهي أهم الإضطربات اللّغوية التواصلية التي يعاني منها الطفل التوحّدي؟

توصلنا إلى ما يلي:

- غياب شبه تام للّغة المنطوقة.
- صعوبة تشكيل كلمات متناسقة فيما بينها.
- مشكلة التكرار أو ما يعرف بالمصاداة.
- عدم المبادرة في الكلام.
- الخروج عن الموضوع أثناء الحديث.
- عدم احترام الأدوار اللّغوية أثناء الحوار.
- ظاهرة عكس الضمائر وعدم التميّيز بينها.
- صعوبة التفريق بين المؤنث والمذكر.
- النطق غير الصحيح للكلمة أو الحرف.
- عدم احترام إيقاع الكلام.
- عدم فهم الإيماءات وتعبيرات الوجه.
- عجز الطفل على فهم ما يريده المتحدث إيصاله له من خلال الإشارات التي تصاحب الكلام.
- الإضطربات السلوكية والنمطية التي تؤثر على الجانب التّواصلي.
- قصور في التّفاعل مع النشاط المقدم داخل القسم.
- عدم قدرة الطفل على فهم الجانب العلائقي الذي يولد لديهم الانطواء أو العزلة وقصور في التّواصل والتفاعل الاجتماعي.

أما فيما يخص الإشكالية: أين تكمن صعوبة التّواصل اللّغوي عند الطفل المتوحّد؟

فقد استخلصنا مجموعة من النتائج والتي كانت على النحو الآتي:

- صعوبة نطق الكلمات أو الجمل.
- صعوبة التعبير عن الأشياء التي يرغب فيها الطفل.
- عجز الطفل التعبير عن مشاعره وأحاسيسه.
- عجز الطفل التعبير عن أوقات فرحه وحزنه.
- معاناته من غياب اللّغة الشفهية.
- استعمال اللّغة بطريقة آلية.
- القولبة اللفظية (المصاداة).
- وجود صعوبات على المستويين: التعبيري والفهم.
- افتقاره للقدرات اللّغوية المساعدة في التواصل اللّفظي وغير اللّفظي.
- صعوبة في التواصل مع الآخرين.
- استخدم الضمائر العكسية.

أما الإشكالية الثالثة فكانت: ما هي الطرق المستعملة للتّواصل مع أطفال التوحّد؟ وتتمثل نتائجها في:

- نظام التبادل بالصور (نظام pecs).
- اختبار شوبلر Schopler.
- تشجيع التّفاعل واللّعب، تشجيع التّواصل الشفهي.
- استعمال الأغاني والمحفوظات.
- الغناء والموسيقى.
- استخدام الأشياء الملموسة.
- عرض صور مختلفة مع تسمية الأشياء الموجودة بداخلها (حيوانات، أشكال، ألوان)
- استخدام المرآة للتّعرف على الذّات.

وفي الأخير، نودّ أن نوجه رسالة لجميع أولياء أطفال التّوحّد أن يَعينوا أطفالهم على تجاوز هذا الاضطراب وذلك بمساندتهم ومنحهم المحبة والحنان وكذلك إعانة المعلّمات والمربّيات وتطبيق جميع الإرشادات التي يملونها عليهم فلا عيب في المرض، وإنما على الأولياء تقبّل حقيقة أبنائهم فكلّما تقبّل الأولياء طفلهم التّوحدي كلّما ساعدوهم على الاندماج والتّفاعل مع المجتمع.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب:

- أحمد نايل الغرير، بلال أحمد عودة، سيكولوجية أطفال التّوحّد، دار الشروق، عمان،2009.
- إيهاب عبد العزيز الببلاوي، اضطرابات التّواصل، ط1، دار الزهراء، القاهرة، 2010.
- تامر فرح سهيل، التّوحّد(التّعريف، الأسباب، التشخيص والعلاج)، ط1، دار الإعصار العلمي عمان، 2015.
- حازم رضوان آل إسماعيل، التّوحد واضطرابات التّواصل، ط1، دار مجدلاوي، الأردن، 2012.
- حسن شحاتة، زينب النّجار، حامد عامر، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
- رائد خليل العبادي، التّوحّد، ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، 2006.
- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة، عمان، 2008.
- ريما ماجد، منهجية البحث العلمي، دط، مؤسسة فريديش إيبيرت، لبنان، دت.
- سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام(التشخيص والعلاج)، ط1، دار المسيرةن عمان، 2011.
- سهى أحمد أمين نصر، الاتّصال اللّغوي للطفل التّوحدي، (التشخيص، البرامج العلاجية)، ط1 دار الفكر، 2002.
- سوسن شاكر الجلبي، التّوحّد الطفولي(أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)، دط، دار رسلان، سوريا، 2015
- سوسن شاكر مجيد، التّوحّد(أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه)، ط1، دار ديبونو، عمان 2007.
- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ط1، دار العربية للعلوم، لبنان، 2007.
- عادل عبد الله محمد، مدخل إلى اضطراب التّوحد(النظرية، التشخيص والعلاج)، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2014.
- عبد الرحمان البدوي، مناهج البحث الاجتماعي، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.
- عبد الرزاق حسين، مهارات الاتّصال اللّغوي، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، 2010.
- عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظريات التواصل، ط1، دار الحوار، سورية، 2003.
- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دط، دار المسيرة، عمان، دت.
- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

- فوزية عبد الله الجلامدة، اضطرابات التّوحّد في ضوء النظريات، (المفهوم، التعليم، المشكلات المصاحبة)، ط1، دار الزهراء، الرباط، 2013.
- قحطان أحمد الظاهر، التّوحّد، ط1، دار وائل، الأردن، 2009.
- لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللّغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، 2006.
- ماجد سيد علي عمارة، إعاقة التّوحد بين التّشخيص والتشخيص الفارق، ط1، القاهرة، 2005.
- محمد أحمد صوالحة، علم النفس اللّعب، ط6، دار المسيرة، عمان، 2014.
- محمد السيد عبد الرحمان، منى خليفةعلي حسن، علي إبراهيم مسافر، رعاية الأطفال التّوحديين، ط1، دار السحاب، القاهرة، 2005.
- محمد رضا السيد محمد، السلوك اللّفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحّد، مكتبة الأنجلومصرية، د.ب، 2020.
- محمد سرحان علي محمود، مناهج البحث العلمي، ط1، دار الكتب، صنعاء، 2019.
- محمد عاطف، التدريب على مهارات التّواصل من خلال تبادل الصور، دط، مركز الأمير نصر، السعودية، دت.
- محمد عبد السميع عثمان، مناهج البحث الاجتماعي، دط، جامعة الأزهر، دت.
- محمد علي كامل، الأوتيزم(التوحد) الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج، دط، كلية التربية جامعة طنطا، مركز الإسكندرية، 2003.
- محمود عبد الرحمان الشرقاوي، التّوحّد ووسائل علاجه، ط1، دار العلم والإيمان، دمشق 2018.
- موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ط2، دار القصبة، الجزائر، 2006.
- موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد ناطور، مقدّمة في اضطرابات التّواصل، ط2، جامعة الحسين، الأردن، 2014.
- نادية إبراهيم أبو السعود، الطفل التوحدي في الأسرة، مؤسسة حورس الدولية،الإسكندرية، 2009.
- نادية سعيد عاشور، عبد الرحمان برقوق، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دط مِؤسسة حسين، الجزائر، دت.
- نيللي محمد العطار، دور الموسيقى في علاج أطفال التّوحّد، ط1، دار الكتب والوثائق القومية الإسكندرية، 2013.

المذكرات:

- رضا عبد الستارعبده كشك، فاعلية برنامج تدريبي بنظام التبادل بالصور في تنمية مهارات التواصل للأطفال التوحديين، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2007.
- سحر محمد محمد حسن، فعالية برنامج بيكس المحوسب المطبّق من قبل الأمهات في تنمية مهارات التّواصل لدى أطفالهن التوحديين، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة السودان، 2016.
- ريما مالك فاضل، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللّغوي لدى أطفال ذوي اضطراب التّوحد، شهادة ماجيستير، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، دمشق 2015.
- إخلاص بخوش، فعالية برنامج تيتش في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال التّوحّد، شهادة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2020.
- بن يحيا سهام، أهمية اللّعب البيداغوجي وأثره في التّحصيل الدراسي عند الطفل من وجهة نظر مربي أقسام التربية التحضيرية، شهادة ماستر، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة أدرار، 2021.

المجلات:

- رغد ممدوح محمد الغامدي، فايز سليمان معاجيني، "مستوى تطبيق معلمات اضطراب التّوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي"، المجلة التربوية، ع73، جدة، 2020.
- زينب محمد علي عرفان، "فعالية برنامج تدريبي قائم على الوسائط المتعددة لتحسين مهارات التواصل لالدى أطفال التّوحّد"، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، م06، جامعة المنصورة، د ب 2019.
- سعاد جمعة الخروصي، علي مهدي كاضم، عبد القوي سالم الزبيدي وآخرون، تقنين مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية(SDQ) على الأطفال العمانيين، مجلة الطفولة العربية، ع 66، عمان د ت.
- فاطمة الزهراء صادق، "التّواصل اللّغوي ووظائف عملية الاتّصال في ضوء اللسانيات الحديثة" مجلة الأثر، ع28، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، جوان2017.
- كاشف إيمان، فؤاد محمد، إيمان مسعد سيد أحمد وأخرون، "اضطراب المصاداة وعلاقته باللّغة التّعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحّد"، مجلة التربية الخاصة، مج7، ع23، دار المنظومة، دب 2018.
- محمد الهادي بن حمو، محمد حولة، "استراتيجيات الفهم الشفهي بالذاكرة الدلالية عند الطفل المتّوحد"، مجلة العلوم الاجتماعية، ع1، دب، 2011.

- محمد بن قطاف، بعيطاوي جميلة، "فعالية برنامج تيتش في تنمية الوظائف المعرفية لدى الطفل المصاب بطيف التّوحّد"، مجلة الجامع، ع8، جامعة المدية، الجزائر، 2021.
- ميادة قاسم، "الفوارق بين المناهج الكمية في البحوث الاجتماعية"، المجلة العربية، ع30، د.ب 2021.

المحاضرات:

- سهام بوغندوسة مطبوعة بيداغوجية في مقياس علم النفس المرضي، كلية العلوم الاجتماعية جامعة 20 أوت 1955، 2017.
- نادية بومجان، محاضرات مقياس التكيّف المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2020.

مواقع الأنترنيت:

- محمد معاث، أنواع الاتصال، تاريخ وضع الدراسة على الموقع: 08 جويلية 2011، تاريخ الاطلاع: 2022/04/15، الموقع: https://al-sa7er-m.blogspot.com.
- هبة بنور، الخصائص المعرفية والتّعليمية للتّوحد، تاريخ وضع الدّراسة على الموقع: 2013.06.12، تاريخ الإطلاع: 2022.04.18، الموقع: https://www.alfetra.ma.

الملاحق

ملحق رقم01: الاستبيان

استبيان موجه لمعلمات ومربّيات أطفال التّوحد

يشرّفنا أن نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة الّتي تخدم بحثنا الموسوم "التّواصل اللّغوي لدى الطّفل المتوحد" في إطار إنجاز مذكّرة لنيل شهادة الماستر.

أرجو من سيادتكم الإجابة عن كلّ الأسئلة بصدق وموضوعيّة حتّى يتسنى لنا دراسة موضوع بحثنا دراسة علميّة، وشكرا.

ضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1 ــ ماهو مستواكم الدّراسي؟

ـ جامعي

ــ بكالوريا

ـ أقل من بكالوريا

مستوى آخر حدّده: .....

2 ـ ما هو تخصّصكم في الجامعة؟

ـ علم النّفس

ـ أدب عربي

ـ علم الإجتماع

ـ حقوق

تخصّص آخر حدّده.....

3ـ هل لديكم دراية كافية حول كيفيّة التّعامل مع أطفال التّوحد؟

– نعم ☐

– لا ☐

أين اكتسبت هذه الدّراية؟.....

وكيف؟.....

.....

.....

.....

4- هل التحقت بدورات تكوينيّة في مجال التّعامل مع أطفال التّوحد؟

- نعم ☐

- لا ☐

- كم دامت هذه الدّورات التّكوينية ؟.....

5- هل كانت لديك ميولات أو رغبة في التّعامل مع هذه الفئة؟

- نعم ☐

- لا ☐

6- هل وجدت صعوبات عند تدريسك لأطفال التّوحد؟

- نعم ☐

- لا ☐

فيما تتمثّل صعوبات تدريس أطفال التّوحد؟

.....

.....

.....

.....

.....

7- عند تواصلك مع أطفال التّوحد، هل تستعملين لغة واحدة أم لكلّ واحد منهم لغة تواصل خاصّة به؟

- لغة واحدة ☐

- لكلّ طفل لغة تواصل خاصّة به ☐

ماهي اللّغة أو اللّغات الّتي تستعملينها مع أطفال التّوحد؟

.....

لماذا؟.....

.....

ماهي الوسائل غير لغوية* الّتي تستعملينها مع أطفال التّوحد؟

.....

لماذا؟.....

.....

.....

8- ما هي أهمّ الاضطرابات اللّغوية التّواصلية الّتي يعاني منها أطفال التّوحد؟

.....

.....

.....

.....

.....

9- كيف يتواصل أطفال التّوحد أثناء الدرس معكن (المعلّمة المربية)؟

.....

.....

.....

* نقصد بالوسائل غير لغوية: لغة الجسد، وحركة الأيدي، والإيماءات، وحركة الشّفاه.

كيف يتواصل أطفال التّوحد مع زملائهم (التلاميذ)؟

.....

.....

.....

10- أين تكمن صعوبة التّواصل اللّغوي عند أطفال التّوحد؟

.....

.....

.....

.....

11- ما هي الطّرق الّتي تلجئين إليها لتطوير مهارات التّواصل اللّغوي عند أطفال التّوحد؟

.....

.....

.....

.....

12- ما هي الطّريقة الّتي ترين أنّها مناسبة لتحسين التّواصل اللّغوي عند أطفال التّوحد؟

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم02: فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	صفحة
01	تقديم المدارس الابتدائية	44
02	عدد المستجوبات في المدارس	46
03	عدد المستجوبات في المراكز	47
04	التخصص الجامعي للمعلمات	59
05	مدى دراية المعلمات للتعامل مع أطفال التوحد	59
06	المعلمات اللّواتي التحقن بدورات تكوينية	60
07	ميولات المعلمات في التعامل مع أطفال التّوحد	61
08	تخصص المربّيات	62
09	مدى دراية المربّيات في التعامل مع أطفال التّوحد	62
10	مدى التحاق المربّيات بالدورات التكوينية	64
11	رغبة المربّيات في التعامل مع فئة المتوحدين	64
12	المعلمات اللّواتي يجدن صعوبة في تدريس أطفال التّوحد	67
13	استعمال اللّغات لدى المعلّمات	68
14	نسبة المربّيات اللّواتي يجدن صعوبات عند تدريس أطفال التّوحد	75
15	استعمال اللّغات لدى المربّيات	76

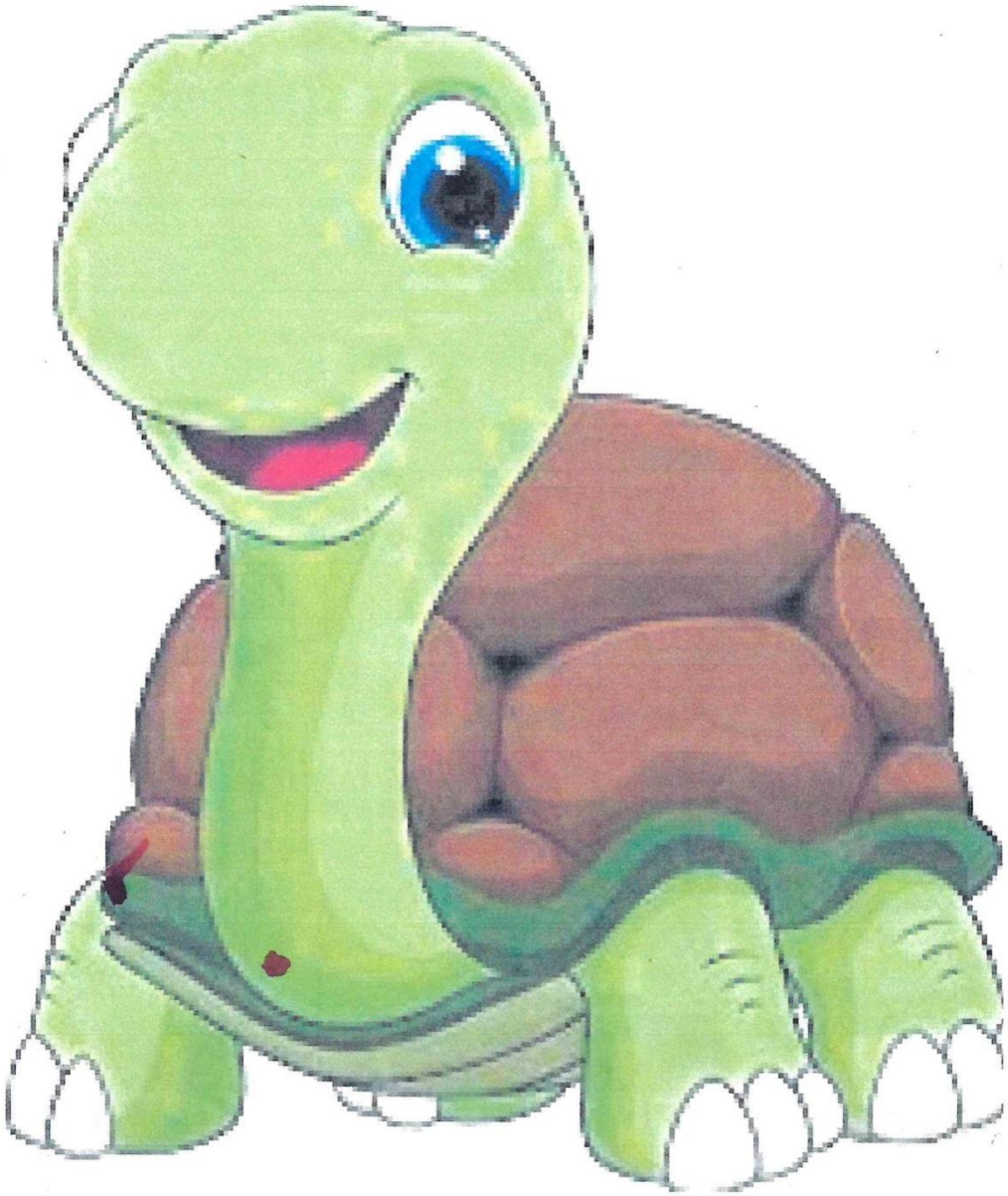
ملحق رقم03: الصور

الصورة رقم: (01)

الصورة رقم: (02)

الصورة رقم: (03)

الصورة رقم: (04)



الصورة رقم: (05)

الاسم : ..... التاريخ .....

١- أرسم دائرة حول الحيوان الذي يحوي حرف السّين | س | :

٢- أصل حرف السّين | س | مع أشكاله المناسبة :

٣- أحوط حرف السّين في الكلمات الآتية | س | :

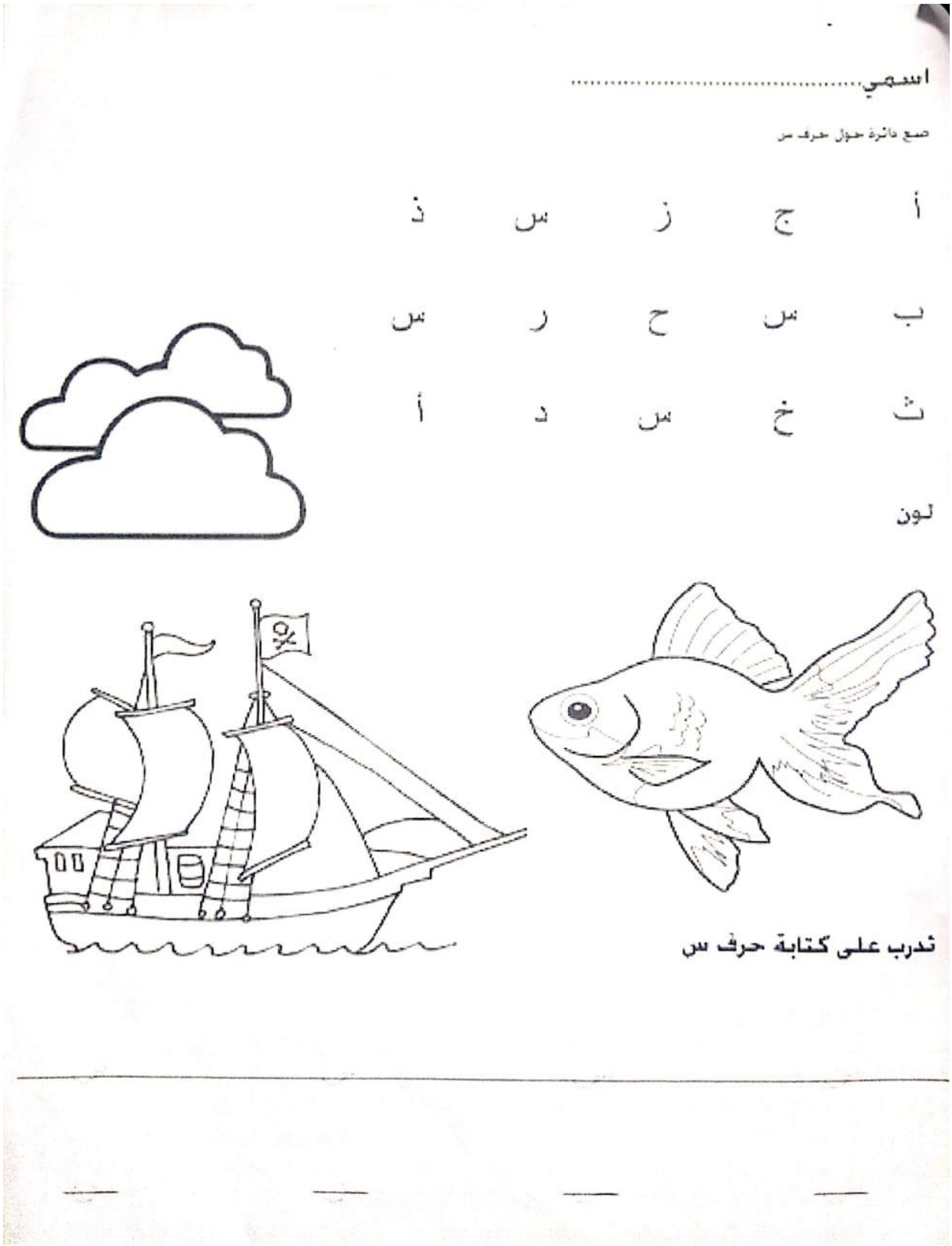
سرير، مدرسة ، سكّين ، كرسي ، كأس

مغناطيس ، بستان ، ملابس

الصورة رقم: (06)

الصورة رقم: (07)

الصورة رقم: (08)

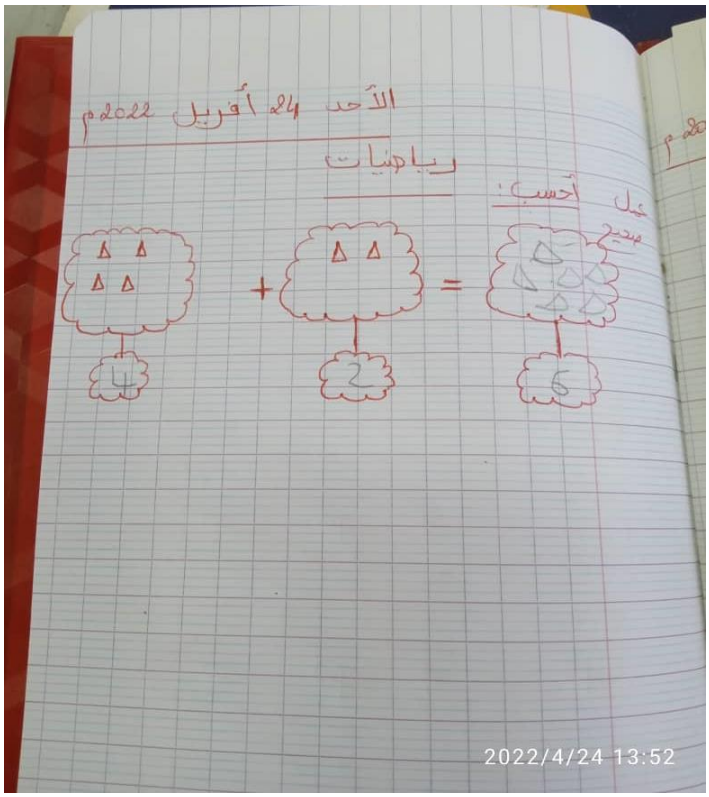


الصورة رقم: (09)

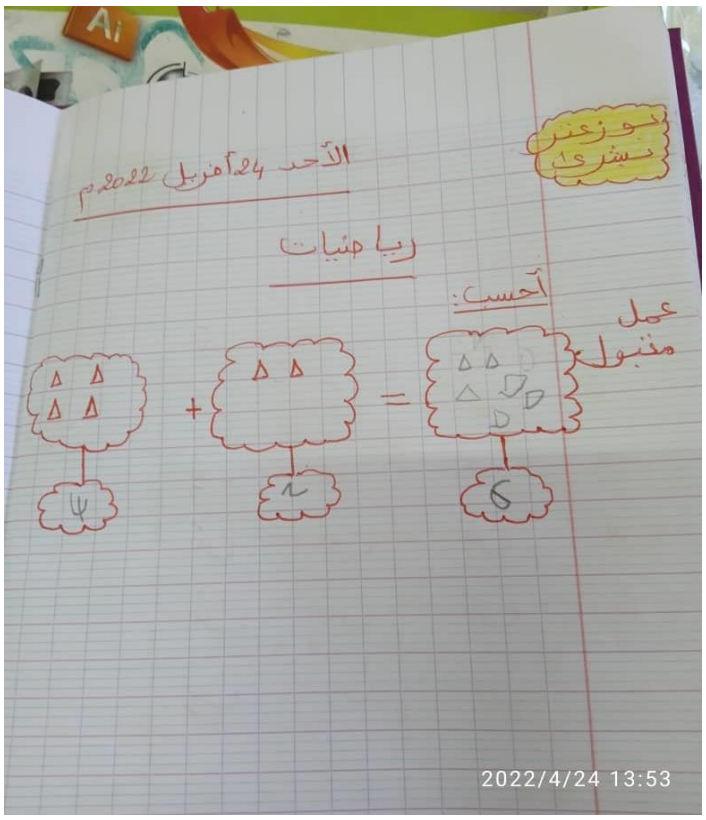
الصورة رقم: (10)

الصورة رقم: (11)

الصورة رقم: (12)

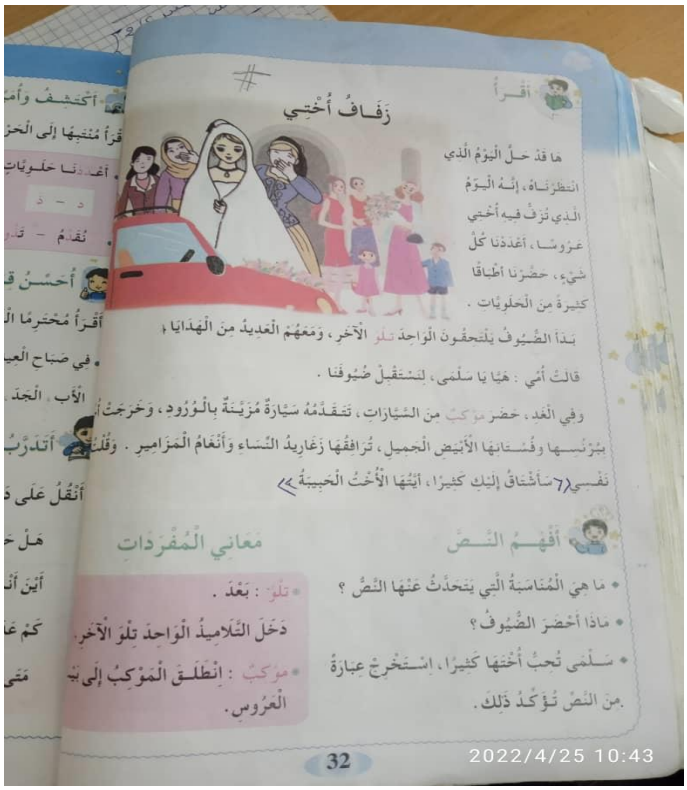


الصورة رقم: (13)

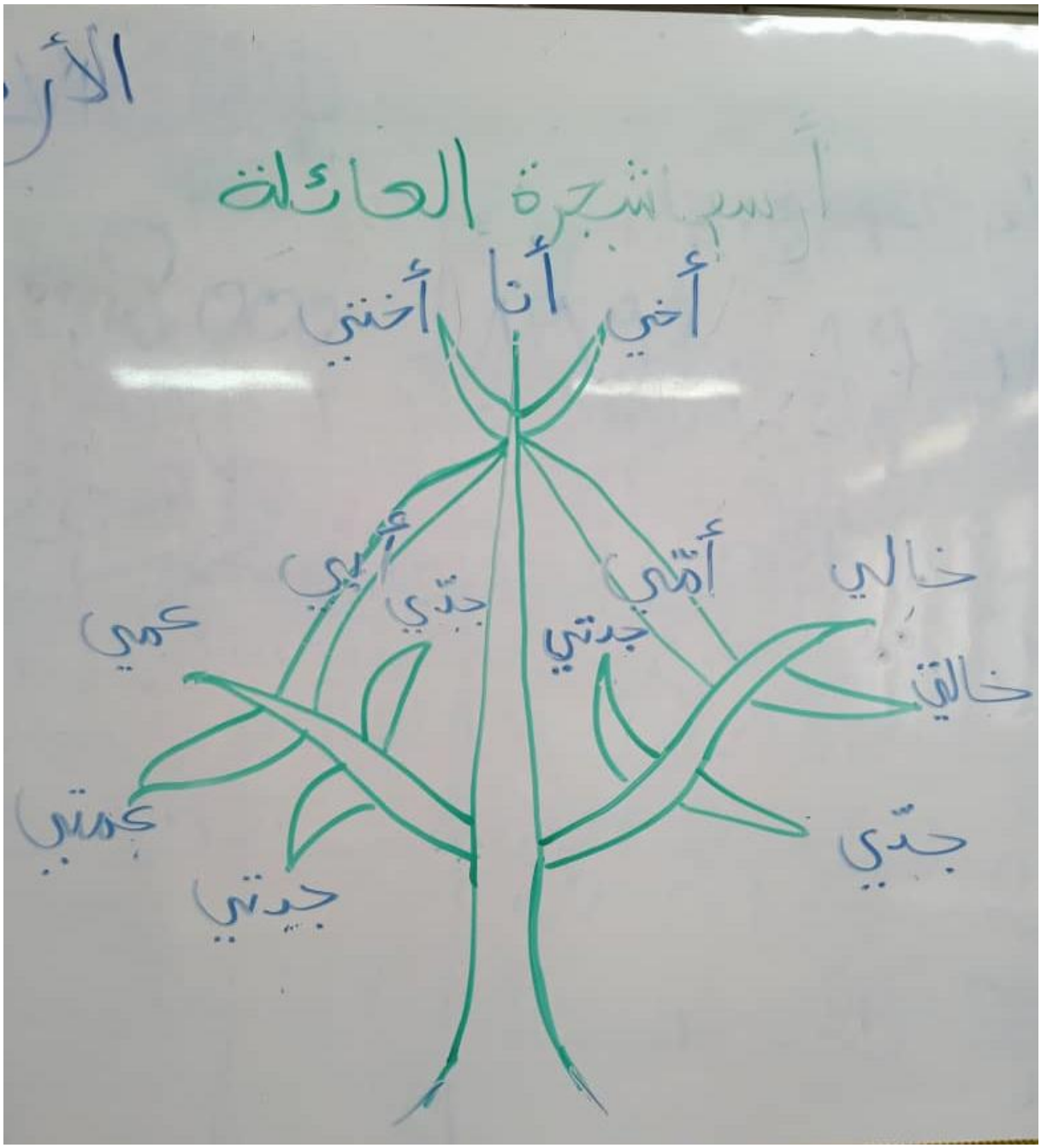


الصورة رقم: (14)

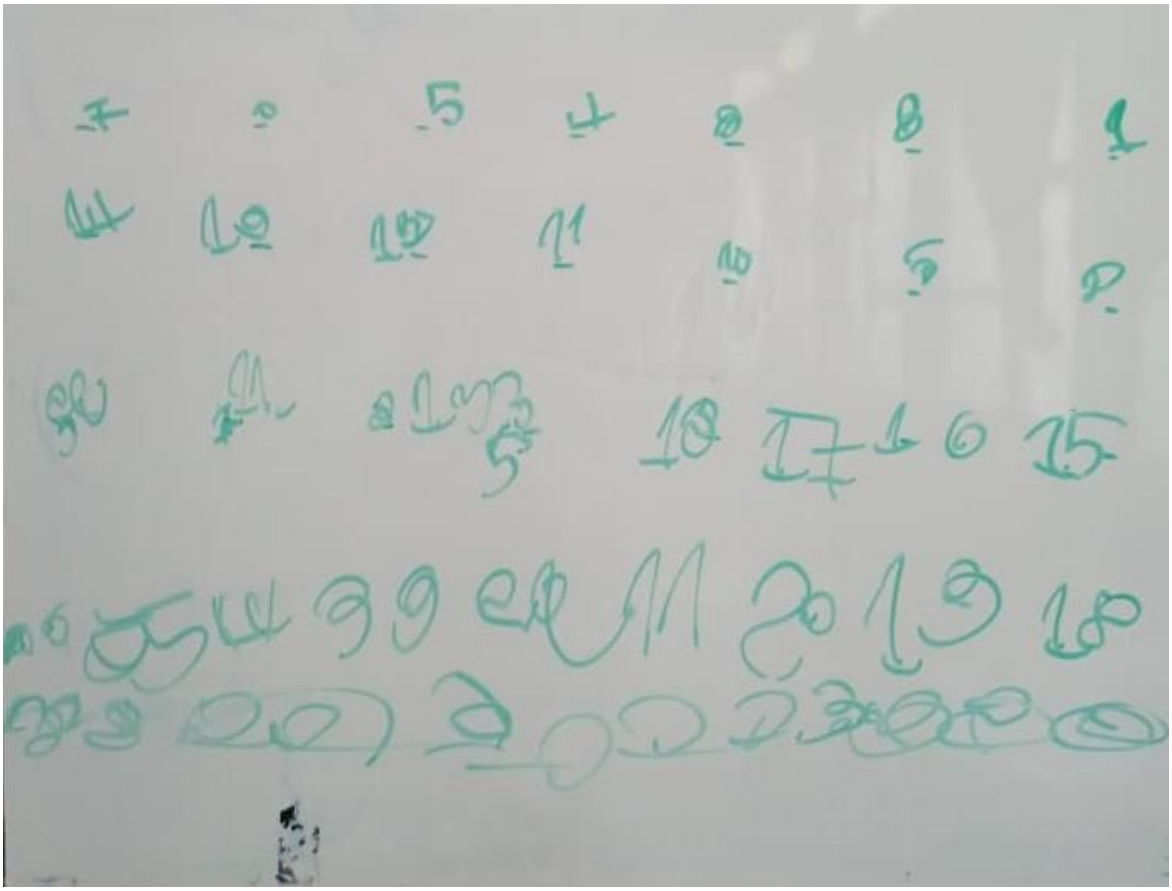
الصورة رقم: (15)



الصورة رقم: (16)



الصورة رقم: (17)



الصورة رقم: (18)

الصورة رقم: (19)

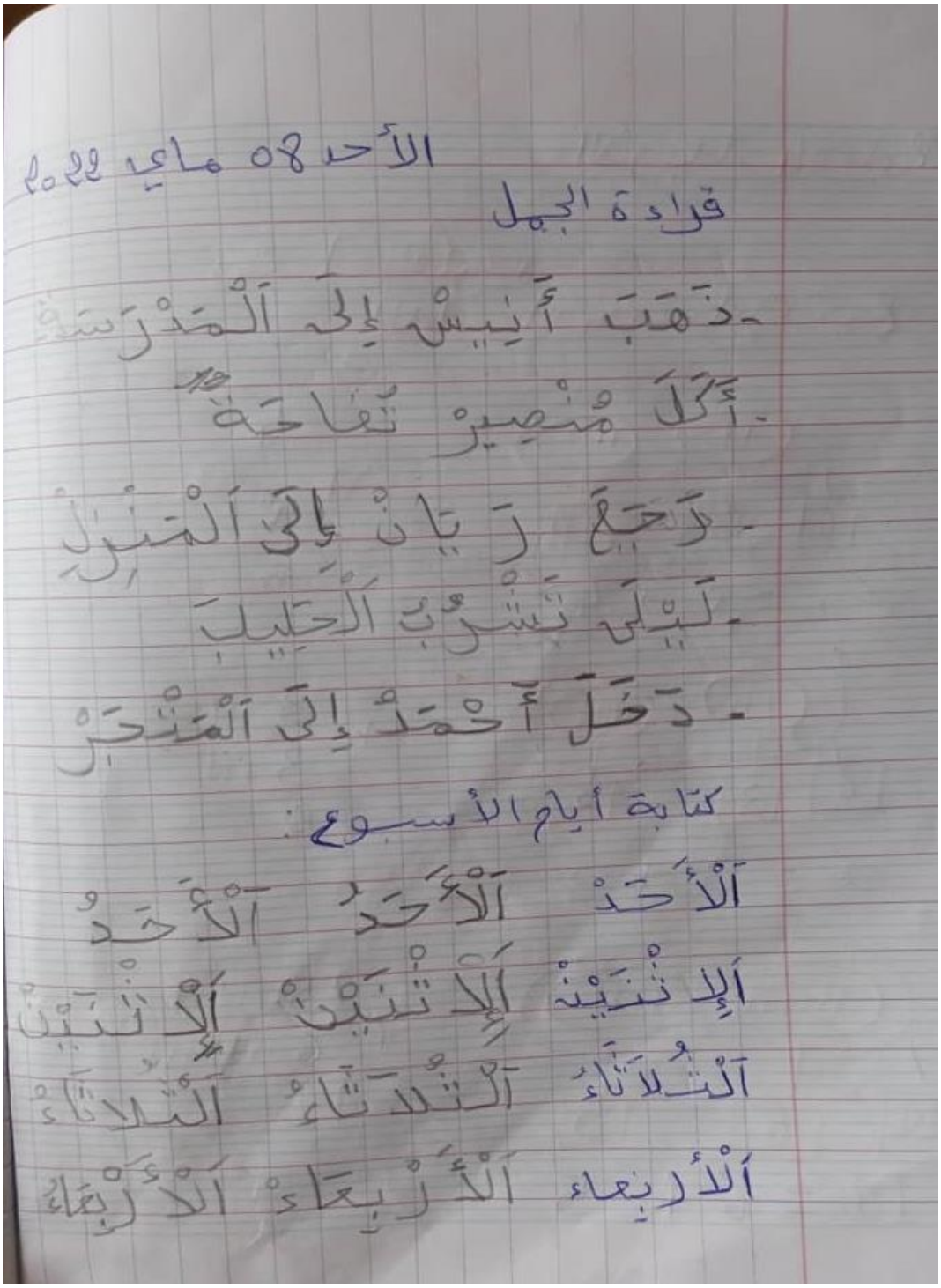
الصورة رقم: (20)

الصورة رقم: (21)

الصورة رقم: (22)

الصورة رقم: (23)

الصورة رقم: (24)


الأحد 08 ماي 2022

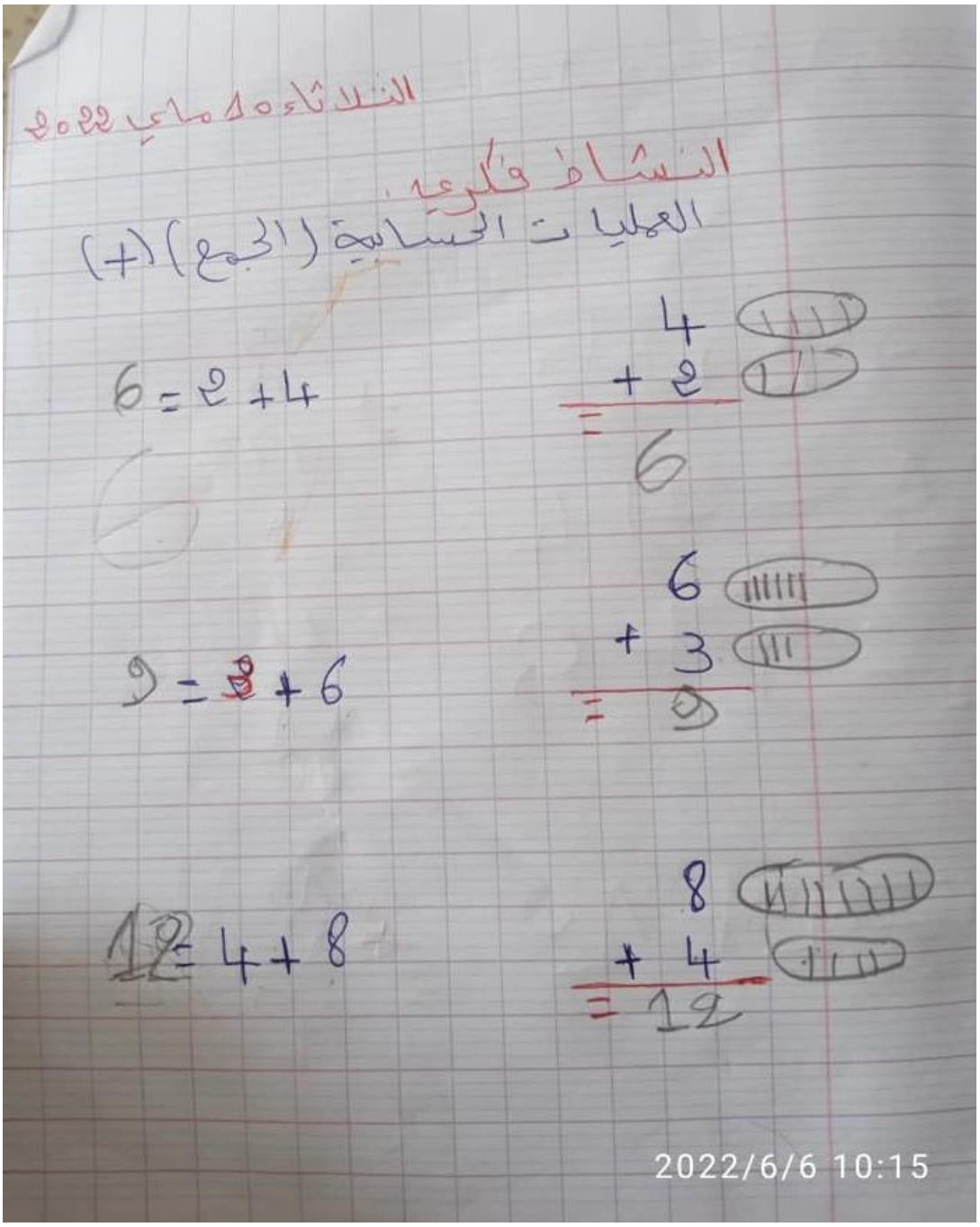
قراءة الجمل

- ذهب أنيس إلى المدرسة.
- أكل منصور تفاحة.
- رجع زيان إلى المنزل.
- لبنى تشرب الحليب.
- دخل أحمد إلى المدرسة.

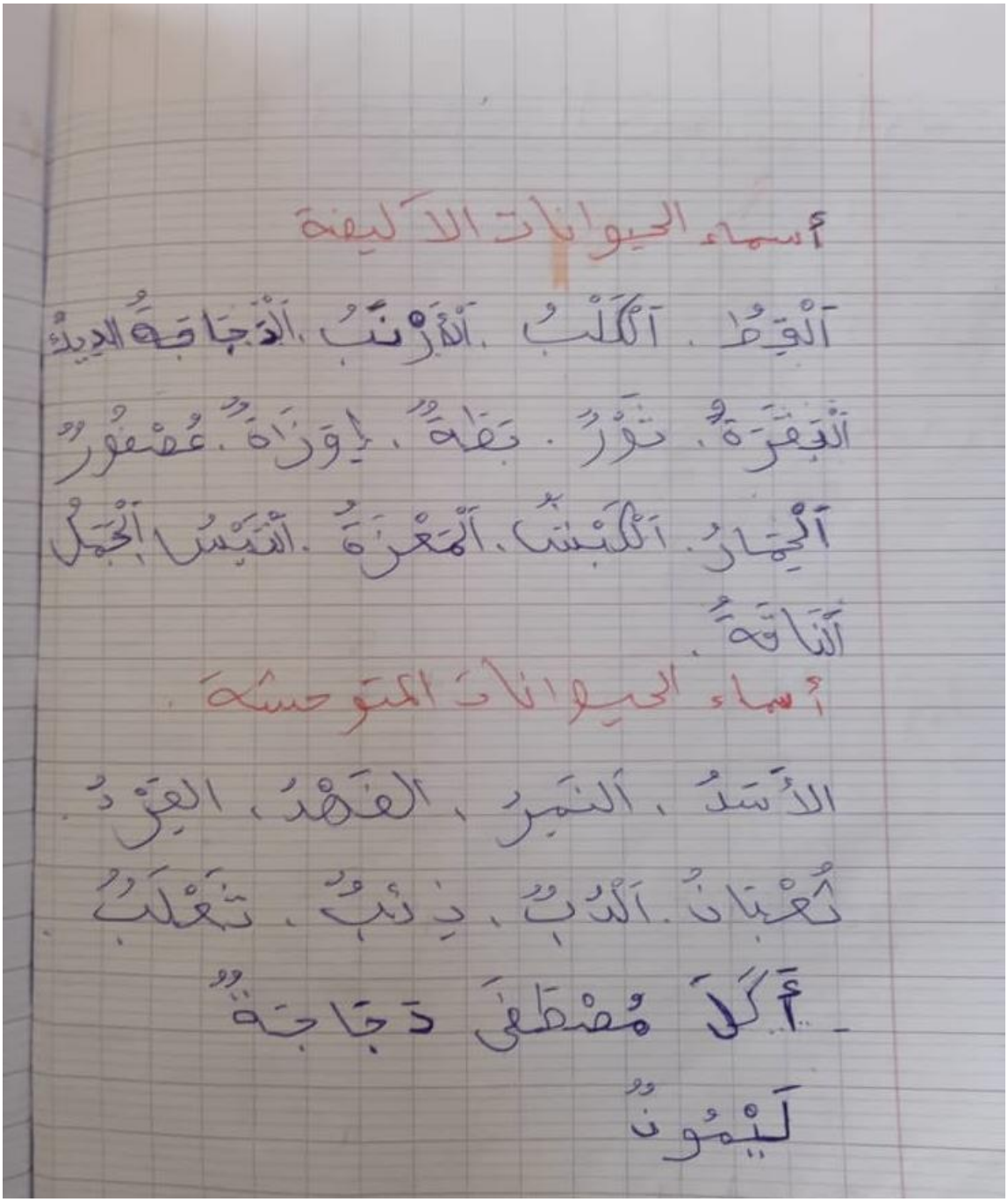
كتابة أيام الأسبوع:

الأحد الأحد الأحد
الإثنين الإثنين الإثنين
الثلاثاء الثلاثاء الثلاثاء
الأربعاء الأربعاء الأربعاء

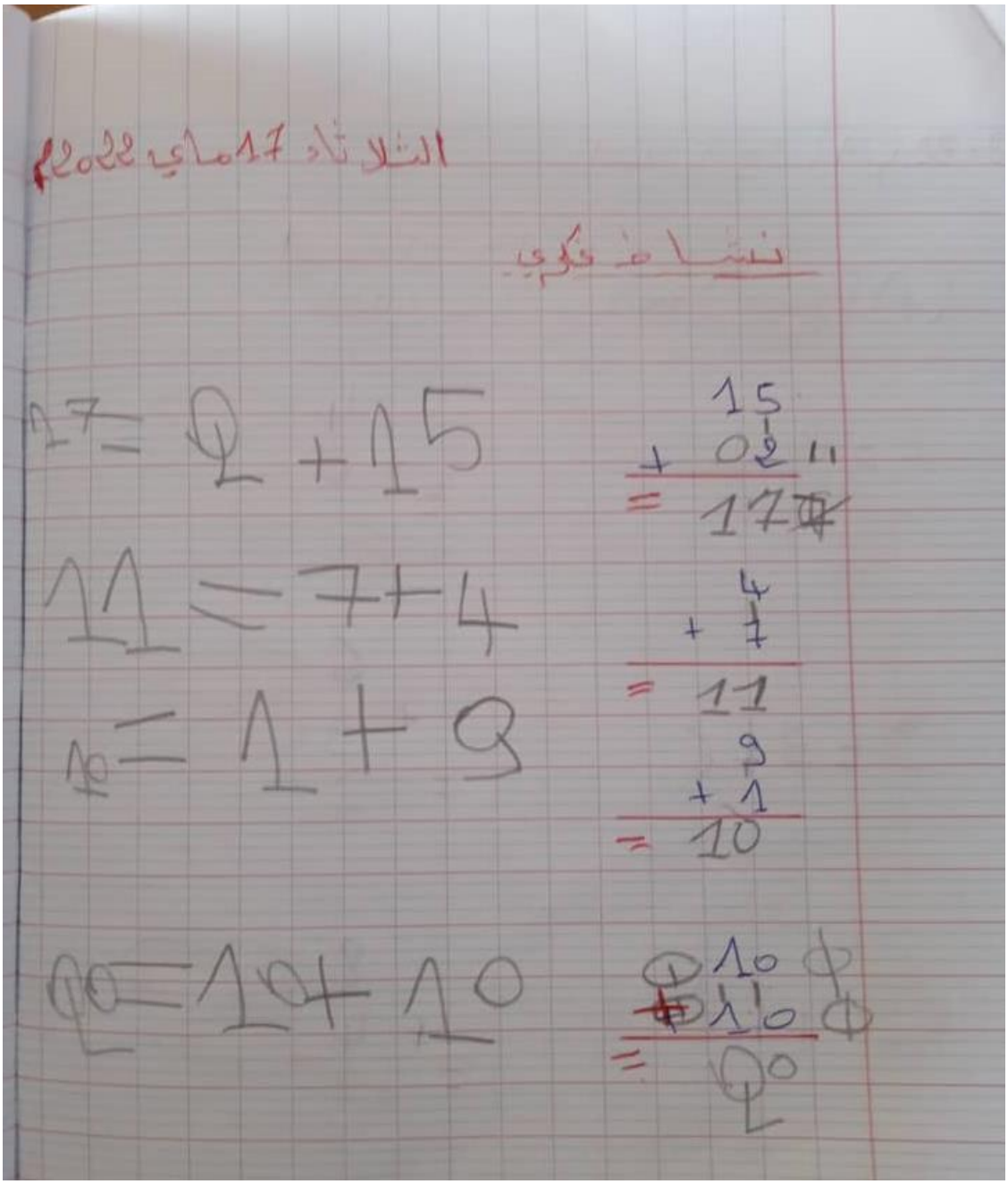
الصورة رقم: (25)



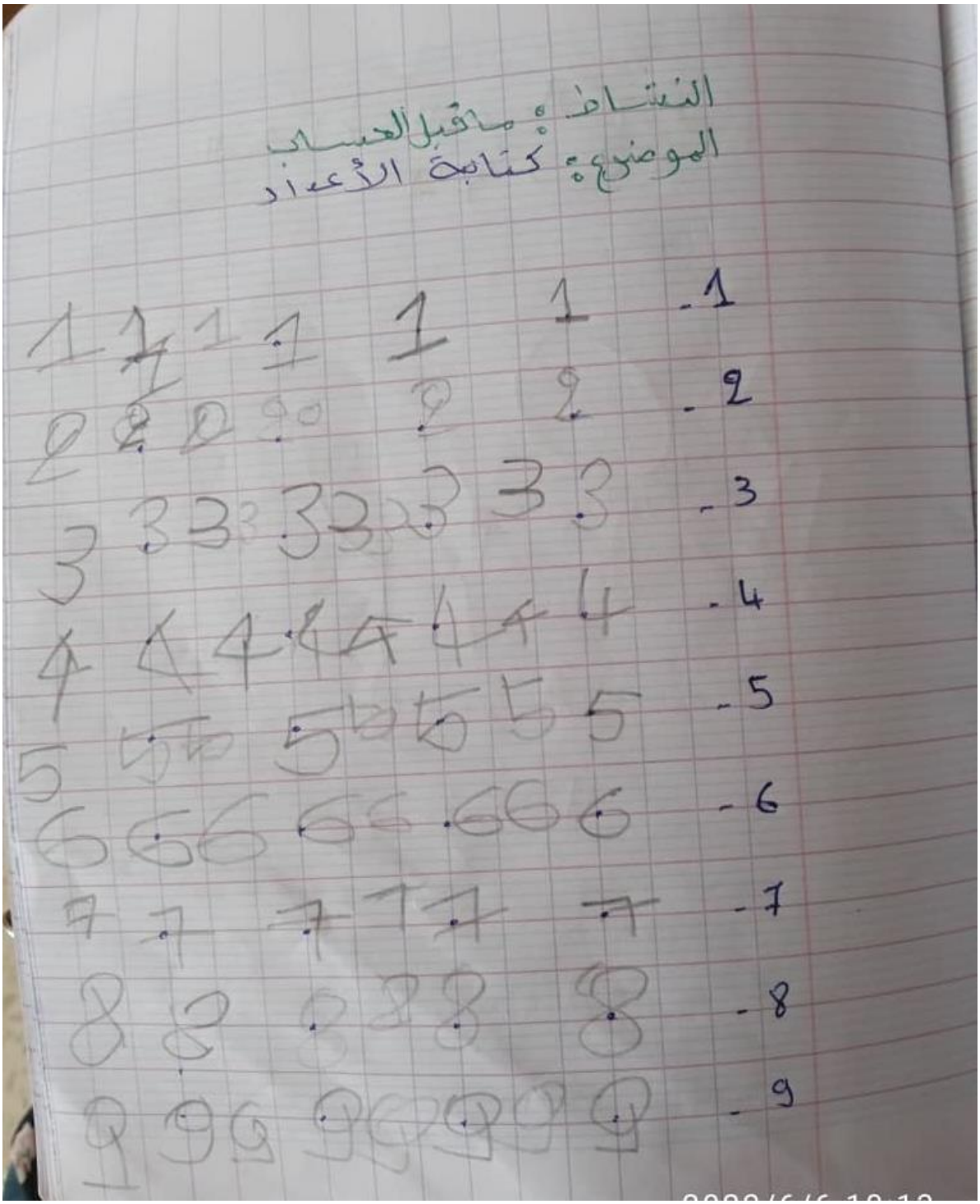
الصورة رقم: (26)



الصورة رقم: (27)



الصورة رقم: (28)



الصورة رقم: (29)

فهرس المحتويات

مقدّمة 1

الفصل الأوّل

تحديد المفاهيم

1-لمحة تاريخية.....7
2-تعريف التوحّد 7
3-مصطلحات للدّلالة على اضطراب التوحّد 8
3-1-التّوحّد 8
3-2-الإجترارية.....9
3-3-الذّاتوية 9
3-4- الأوتيزم.....10
4-التّواصل اللّغوي 10
5-أنواع التّواصل 11
5-1- التّواصل اللّفظي 11
5-2-التّواصل غير اللّفظي 12
6-اللّغة 12
7-عناصر الدورة التّخاطبية 13
7-1- المرسل 13
7-2- الرّسالة 13
7-3- المرسل إليه(المستقبل).....14
7-4- قناة الاتّصال.....14
7-5- السّنن.....15

7-6- السياق 15

خلاصة 16

الفصل الثاني

التّوحّد: نظريّاته وأشكاله

1-أسباب التّوحّد 18

1-1-العوامل البيولوجية 18

1-2-الأسباب النّفسية 18

1-3- أسباب إدراكية وعقلية 19

2-أعراض التّوحّد 19

2-1- التّواصل 19

2-2-التّفاعل الاجتماعي 20

2-3- المشكلات الحسية 20

2-4- اللّعب 20

2-5- السلوك 21

3- الخصائص 21

3-1-الخصائص السّلوكية 21

3-2- الخصائص اللّغوية 22

3-3-الخصائص التّواصلية 22

3-4- الخصائص المعرفية 23

أ-الانتباه 23

ب -صعوبات في التّفكير والإدراك 23

ج –مشكلات في التّعميم..... 23
د–الدّافعية..... 24
هـ–الذّاكرة..... 24
3–5– الخصائص الاجتماعية..... 25
4–نظريات التّوحّد 25
4–1– نظرية العامل النّفسي..... 25
4–2– نظرية العقل 26
4–3– النّظرية العصبية البيولوجية 26
4–4–النظرية الإدراكية..... 27
5–أشكال التّوحّد (أنواع)..... 27
5–1– المتلازمة التوحّدية الكلاسكية 27
5–2– متلازمة الطّفولة الفصامية بأعراض توحّدية 28
5–3– متلازمة التّوحّدية المعاقة عصبيا..... 28
5–4– متلازمة ريت Rett 28
5–5– متلازمة اسبرجر Asperger 29
5–6– اضطرابات النّمو المنتشرة غير المحدودة..... 30
خلاصة الفصل الثّاني 30

الفصل الثّالث

اللّغة والتّواصل عند الطّفل المتوحّد

مرحلة ما قبل اللّغة أو مرحلة الأصوات غير اللّغوية 32
1–1– مرحلة الصّراخ أو الصّياحcrying 32
1–2– مرحلة المناغاة Babbling Stage 32

1-3- مرحلة التّقليد 33
1-4- مرحلة الإيماءات 33
2-المرحلة اللّغوية 34
3-مشكلات التّواصل لدى الأطفال التّوحّديين 35
3-1- المصاداة Echolalia 35
3-2- عكس الضمائر 36
3-3-مشكلة الانتباه..... 36
3-4- مشكلة التّقليد..... 36
3-5- مشكلة التّعبير 37
3-6- مشكلة التّعرف والفهم..... 38
4-طرق التّواصل عند الأطفال التّوحّديين 38
4-1- لغة الإشارة 38
أ-لغة الإشارة الأمريكي 38
ب -لغة الإشارة الإنجليزي 38
4-2- التّواصل بالصّور..... 39
4-3- نظام التّواصل بتبادل الصّور 39
4-4- استخدام لوحات الاتّصال..... 40
خلاصة 40

الفصل الرّابع

الإطار المنهجي

1-مجتمع البحث 42

2-عيّنة البحث 42
3-المنهج 43
4-تقديم ميدان الدّراسة 44
4-1- المركز النفسي البيداغوجي بتدمايت..... 45
4-2-المركز النفسي البيداغوجي ببوخالفة 45
4-3- المركز النفسي البيداغوجي بتيقوبعين 46
5-تقديم عيّنة البحث 46
6-الدّراسة الميدانية 47
6-1- دراسة عن طريق الإستبيان 47
أ-تقديم الاستبيان 47
6-2- دراسة عن طريق الملاحظة..... 48
أ-المدارس الابتدائية 49
ب -المراكز النّفسية البيداغوجية 56
7-تقديم المعطيات الميدانية 58
7-1- تقديم المعلّمات..... 58
7-2- تقديم المربّيات 61

الفصل الخامس

تحليل المعطيات الميدانية

I-تحليل استبيان المعلّمات 67
II-تحليل استبيان المربّيات 75
خلاصة 86

خاتمة 87

قائمة المصادر والمراجع 90

الملاحق 95

فهرس المحتويات 124

ملخّص البحث:

هدفت دراستنا المعنوّنة بـ: " التّواصل اللّغوي لدى الطفل المتوحّد" إلى التّعرف على أهم الاضطرابات اللّغوية التّواصلية التي تواجه أطفال التوحّد. أجرينا دراستنا الميدانية في مدرستي: حاوشين محمد واعمر الواقعة بالمدينة الجديدة لولاية تيزي وزو، ومدرسة ميكاشير حاج عمر الواقعة بالمدينة العليا لولاية تيزي وزو. إلى جانب 03 مراكز نفسية بيداغوجية الخاصة بالأطفال المعاقين ذهنيا ويتعلّق الأمر في كلّ من مركز تيقوبعين، ومركز تدمايت، ومركز بوخالفة. بدأت الدراسة الميدانية يوم 17 أفريل وانتهت يوم 06 جوان 2022. وتمّت دراستنا الميدانية عن طريق الاستبيان والملاحظة الميدانية المباشرة والملاحظة المشاركة التي سجلناها من خلال حضورنا في كلّ من مدرسة ميكاشير حاج عمر ومدرسة حاوشين محمد واعمر إلى جانب المركز النفسي البيداغوجي بتدمايث وبوخالفة. وتوصلنا إلى أنّ الطفل المتوحّد يعاني من اضطرابات لغوية تواصلية كثيرة من بينها غياب شبه تام للّغة وسيطرة ظاهرة المصاداة، وكذلك صعوبة النطق الصحيح للكلمات.

الكلمات المفتاحية: التّواصل اللّغوي، التوحّد، المصاداة، تيزي وزو.

Résumé :

Notre étude intitulée « Language Communicatif chez l'enfant autiste» visait à identifier les troubles du langage communicatif les plus importants auxquels sont confrontés les enfants autistes.

Nous avons mené notre étude de terrain dans les écoles : Haouchine Mohamed située dans la nouvelle ville de Tizi-Ouzou et l'école Mekacher Hadj Omar située dans la haute ville de Tizi-Ouzou, et dans trois centres psychopédagogiques pour handicapés mentaux, le centre de Tikobaine, le centre de Tademait et le centre de Boukhalfa.

Nous avons entamé notre étude de terrain le 17 avril jusqu'au 6 juin 2022. Notre étude de terrain a été réalisée par un questionnaire, et par deux types d'observations ; l'observation directe et l'observation participante de notre terrain.

Nous avons constaté que l'enfant autiste souffre de nombreux troubles du langage communicatif, y compris l'absence presque totale de langage et le contrôle du phénomène de coïncidence, ainsi que la difficulté de prononciation correcte des mots.

Mots clés : Communication linguistique, autisme, résonance, Tizi Ouzou.