جامعـــة مولـــود معمري- تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
فرع الأرطفونيا

دراسة نظرية العقل و المستوى المعجمي للغة لدى الطفل المصاب بالتوحد
دراسة ميدانية لخمسة (5) حالات

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الارطفونيا

تخصص : علم الأعصاب اللغوي العيادي

من إعداد الطالبتين :
- إبسعاين ليندة.
- تباح فاطيمة .

تحت إشراف :
الأستاذة: نعاق بحمان هجيرة

السنة الجامعية 2018 -2019

كلمة شكر

و نحن نخطو أخر خطواتنا في مشوارنا الجامعي نحمد الله في أول المقام و نشكره على ما منّ به علينا من توفيق و سداد و أنار دربنا و وفقنا في التغلب على العثرات و المشقات التي واجهتنا طيلة فترة إعدادنا لهذا العمل و ما التوفيق إلا بيده . و عرفانا بالفضل و الجميل نتقدم بكل ما تحمله كلمة الشكر إلى الأستاذة المشرفة "نعاق بحمان هجيرة" التي لم تبخل علينا بالنصائح و التعليمات و التوجيهات القيمة . كما أتفضل بالشكر الخالص لأساتذتنا الكرام و نخص بالذكر الأستاذة القديرة "عمرون سعيدة " التي خصصت لنا من وقتها الثمين جزءا أجابت فيه عن تساؤلاتنا . و نغتنم الفرصة لشكر الدكتور "احمد حمزة" و كلمات الشكر لن تكفي لرد جميله .

كما أتفضل بالشكر الخالص إلى اللجنة المشرفة على تصحيح هذا العمل .

و إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل و لو بكلمة .

ليندة و فاطيمة

اهداء

اهدي ثمرة جهدي و عملي إلى أغلى ما لدي في الوجود الى اللذان اكن لهما المحبة و الاحترام و التقدير ابي و امي الغاليين حفظهما الله و اطال الله من عمرهما .

و الى جدي و جدتي و اخي مناد و فرحات و سمير .

و اهداء خاص الى زياد الذي ساعدني كثيرا بدعواته و نصائحه

ليندة

اهداء

اهدي هذا العمل اليك يا من تقرأ هذه الكلمات ، و اليكما يا قرة عيني و قدوتي و نبراسي الذي ينير دربي بالحياة يا سر وجودي و نجاحي امي و ابي ، و لك ياسندي و دعمي و بسمة حياتي لك يا جدتي و الى كل عائلتي و احبابي و أصدقائي .

و اهدي هذا العمل الى كل اساتذتي الذين حملوا اقدس رسالة بالحياة فكانوا رهنا بها و قدموا الكثير لأجلها و ما نجاحي سوى ثمرة جهودهم .

كما اهدي هذا العمل لكافة المختصين في مجال الارطفونيا و لكل أطفال التوحد .

فاطيمة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تقييم قدرة نظرية العقل و المستوى المعجمي لدى الطفل التوحدي ، و قد حددت مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية :

- هل الطفل المصاب بالتوحد لديه قدرات نظرية العقل ؟

- هل يؤثر اكتساب المستوى المعجمي على اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الطفل المصاب بالتوحد ؟

و للإجابة عن هذه التساؤلات ، اعتمدنا على المنهج العيادي المتمثل في دراسة حالة ، حيث تمت الدراسة على مجموعة بحث تتكون من خمسة (5) حالات تعاني من اضطراب التوحد يتراوح عمرها الزمني من (8 إلى 12 سنة) و عمرها العقلي يتجاوز 5 سنوات تم اختيارها قصديا من مركزين ، النفسي البيداغوجي لبوزقان والمركز الطبي التربوي لايت اومالو بالاربعاء ناث ايراثن بتيزى وزو . اشتملت أداة جمع المعلومات على المقابلة و الميزانية الارطوفونية و اختبار نظرية العقل المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة "وردة زغيش" و التي كانت دراستها حول "صعوبات الاتصال اللفظي و علاقتها بالقدرة على القراءة الذهنية " (أطروحة الدكتوراء في الارطوفونيا جامعة الجزائر -2- 2012) و اختبار الاتصال اللغوي الشفوي elo لعبد الحميد خومسي المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة "عدى دليلة" التي أجرت دراستها حول " تكييف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية و الممارسة في البيئة الجزائرية " (أطروحة الدكتورة في الارطوفونيا جامعة الجزائر -2- 2017) و قد تمت معالجة البيانات إحصائيا بحساب النسب المئوية ، و منه تم استنتاج مايلي ، أن :

- الأطفال المصابين بالتوحد يكتسبون قدرات نظرية العقل . فبعد تطبيق اختبارات القراءة الذهنية تحصلت الحالة الأولى و الثانية و الثالثة على نسب منخفضة أما الحالة الرابعة و الخامسة فتحصلت على نسب مرتفعة ما يشير إلى أن الأطفال المصابين بالتوحد يمكنهم اكتساب قدرات نظرية العقل و ذلك في سن متأخر.

- اكتساب المستوى المعجمي للغة لا يؤثر على اكتساب قدرات نظرية العقل . بعد تطبيقنا لبند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي تحصلت الحالات على نسب مرتفعة ما يدل على اكتسابها للمستوى المعجمي للغة ، و بعد مقارنة نتائج اختبارات القراءة الذهنية و بند المعجم نلاحظ تفاوتا فيها ما يشير إلى أن المستوى المعجمي للغة لا يؤثر على اكتساب قدرات نظرية العقل . و في الأخير نستخلص من هذه الدراسة أن الطفل المصاب بالتوحد يمكنه أن يكتسب قدرات نظرية العقل و ذلك في سن متأخر و أن اكتساب المستوى المعجمي للغة لا يؤثر على اكتساب قدرات نظرية العقل . ومن اجل التوصل إلى تفسيرات

أكثر دقة في هذا المجال تفتح أفاق بحث جديدة تتناول هذا الموضوع من زوايا مختلفة مع توسيع حدود الدراسة سواء تعلق الأمر بحجم مجموعة الدراسة ، خصائصها ، أو طبيعة الأدوات المستعملة .

Résumé

Notre étude visait à étudié la capacité de la théorie de l'esprit ainsi que le niveau lexical langagier chez les enfants autistes .Le problème de notre étude a été difinie par les questions suivantes :

-Est-ce que les enfants autistes ont les capacités de la théorie de l'esprit ?

-Est-ce que l'acquisition de niveau lexical langagier influence sur l'acquisition de la théorie de l'esprit chez l'enfant autiste ?

Et pour répondre aux questions on a proposé les hypothèses suivantes :

- L'enfant autiste n'a pas des capacités de la théorie de l'esprit .

- L'acquisition de niveau lexical langagier influence sur l'acquisition des capacités de la théorie de l'esprit.

Et pour atteindre notre objectif nous avons adopté une méthode clinique qui se base sur l'étude de cas et cela sur un groupe de cinq enfants autistes âgés de 8 à 12 ans et qui ont un âge mental entre 5 et 7 ans , ils ont été choisis intentionnellement dans deux centres (le centre psychopédagogique de bouzeguenne et le centre médico-éducatif d'ait oumalou) .

Et nous avons utilisé les outils suivants : l'entretien clinique , l'anamnèse orthophonique , et le test de la lecture mentale adapté au milieu algérien par la chercheuse « Warda Zeghich » , qui a porté son étude sur « la relation entre les difficultés de la communication verbale et la capacité de la lecture mentale » (thèse pour obtention d'une doctorat en orthophonie – université d'Alger 2 , 2012) , ainsi on a utilisé le test d'évaluation de langage oral « ELO » d'Abdlhamid khomsi adapté au milieu algérien par la chercheuse « Aada Dalila » , qui a porté son étude sur l'adaptation de test d'évaluation de langage oral(ELO) et pratiquée dans le milieu algérien (thèse pour

obtentiond'une doctorat en orthophonie - université d'Alger 2 ,2017).Les données ont été calculées avec les pourcentages.

De ce fait il a été conclu que :

- Les enfants autistes acquièrent les capacités de la théorie de l'esprit : après l'application des tests de la lecture mentale deux cas parmi les cas de notre groupe d'étude ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne et pour cela nous avons conclu que les enfants autistes peuvent acquérir les capacités de la théorie de l'esprit à un âge avancé .
- L'acquisition de niveau lexical langagier n'influence pas sur l'acquisition des capacités de la théorie de l'esprit : après l'application de l'item de lexique de test d'évaluation de langage oral les ont obtenu des pourcentages élevées ce que signifie qu'ils ont acquis le niveau lexical de langage . Et après avoir comparé les résultats des tests de la lecture mentale et de l'item de lexiquenous notons une variation dans laquelle indique que le niveau lexical du langage n'influence pas sur l'acquisition des capacités de la théorie de l'esprit .

  Enfin nous concluons de cette étude qu'un enfant autiste peut acquérir les capacités de la théorie de l'esprit à un âgé avancé et l'acquisition du niveau lexical du langage n'influence pas sur l'acquisition des capacités de la théorie de l'esprit .

  Et afin de parvenir à des explications plus précises dans ce domaine , de nouveaux horizons de recherche sont ouverts pour traiter ce sujet sous différents angles tout en élargissant les limites de l'étude , qu'elle soit liée à la taille du groupe , à ses caractéristiques ou à sa nature .

الفهرس

كلمة الشكر	
إهداء	
ملخص الدراسة	
الفهرس	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	
الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية	
1 - الإشكالية	4
2 - صياغة الفرضيات	7
3 - أهمية الدراسة	8
4 - أهداف الدراسة	8
5- دوافع اختيار الموضوع	8
6 - تحديد المفاهيم اجرائيا	9
الجانب النظري	
الفصل الأول:التوحد	
- تمهيد الفصل	12
1 - لمحة تاريخية عن التوحد	13
2 - تعريف التوحد ونسبة انتشاره.	15
3 - أعراض التوحد وخصائص الأطفال التوحديين	17
4 - الاسباب والنظريات المفسرة للتوحد.	20
5 - أنواع التوحد	23
6 - أهم الوسائل التي يركز عليها عند تقييم اضطراب التوحد	24
7 - تشخيص التوحد	26
8 - طرق علاج واعادة تأهيل التوحد	29
خلاصة الفصل	31

الفصل الثاني : نظرية العقل	
تمهيد الفصل.	33
1 – لمحة تاريخية عن نشأة نظرية العقل	34
2- تعريف نظرية العقل	36
3 – الباحات العصبية لنظرية العقل.	41
4- اكتساب ونمو نظرية العقل لدى الطفل العادي.	44
5- النماذج النظرية المفسرة لاكتساب نظرية العقل.	47
6- نظرية العقل عند التوحديين.	52
7- الفرضيات المفسرة لأسباب القصور في نظرية العقل لدى التوحديين.	54
8- اختبارات ووسائل تقييم نظرية العقل:	59
خلاصة الفصل.	63
الفصل الثالث: اللغة والمستوى المعجمي	
تمهيد الفصل	65
I- اللغة	
1 - تعريف اللغة	65
2 - المراكز العصبية المسؤولة عن اللغة	66
3 - نظريات اكتساب اللغة	69
4 - مراحل نمو اللغة عند الطفل العادي	71
5 - مستويات معالجة المعلومة اللغوية	74
6 - العوامل المؤثرة في النمو اللغوي	75
7 - الخصائص اللغوية للأطفال التوحديين	78
II-المعجم	
1 - تعريف المعجم	80
2 - نمو المستوى المعجمي عند الطفل العادي	81
3 - الخصائص الأساسية للنمو المعجمي	83
4 - نماذج الإنتاج اللفظي للكلمة	85

5 - نظريات الاكتساب المعجمي	91
6 - العلاقة بين النمو المعجمي ونظرية العقل	95
خلاصة الفصل	98
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة	
- تمهيد الفصل .	101
1- الدراسة الاستطلاعية .	102
2 – المنهج المتبع في البحث.	103
3 – الحدود المكانية و الزمنية للبحث.	103
4 – مجموعة البحث.	104
5 – ادوات البحث.	107
6 - الاساليب الاحصائية المستخدمة في البحث .	120
خلاصة الفصل.	
الفصل الخامس عرض و مناقشة النتائج	
تمهيد الفصل.	123
1-عرض وتحليل نتائج الاختبارات .	123
1-1- عرض وتحليل النتائج الخام لاختبارات القراءة الذهنية .	123
1-2-عرض و تحليل النسب المئوية لاختبارات القراءة الذهنية.	124
1-3عرض وتحليل النتائج الخام لبند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي .	126
1-4- عرض و تحليل النسب المئوية لنتائج بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي .	127
2- التحليل الكيفي لنتائج الحالات	
2-1- التحليل الكيفي لنتائج الحالة الاولى.	128
2-2- التحليل الكيفي لنتائج الحالة الثانية.	129
2-3-التحليل الكيفي لنتائج الحالة الثالثة.	132
2-4التحليل الكيفي لنتائج الحالة الرابعة.	134
2-5 التحليل الكيفي لنتائج الحالة الخامسة	137
5- الاستنتاج العام.	139
خاتمة .	141
قائمة المراجع .	
لملاحق.	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
رقم (1)	اعراض التوحد	17
رقم (2)	انواع التوحد	23
رقم(3)	القائمة التي يرتكز عليها الاخصائي الارطوفوني لملاحظة اضطراب التوحد	25
رقم (4)	نمو المعجم اللغوي بالتزامن مع نمو نظرية العقل	95
رقم (5)	تقديم مجموعة الدراسة	105
رقم (6)	الفروق بين القيم الدنيا و العليا لكل اختبار من اختبارات القراءة الذهنية	113
رقم (7)	النتائج الخام لاختبارات القراءة الذهنية لفئة الاطفال التوحديين	123
رقم(8)	نتائج النسب المئوية لنتائج الحالات في اختبارات القراءة الذهنية	124
رقم (9)	نتائج بند المعجم لإختبارالإتصال اللغوي الشفوي	126
رقم (10)	النسب المئوية لبند المعجم في اختبار الاتصال اللغوي	127

فهرس الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل رقم (1)	صورة تمثل الباحات المسؤولة عن نظرية العقل	44
الشكل رقم (2)	ميكانيزمات نظرية العقل حسب نموذج بارون كوهن	50
الشكل رقم (3)	المراكز المسؤولة عن اللغة	69
الشكل رقم (4)	نموذج لوفليت و اخرين 1999 لانتاج الكلمة	89
الشكل رقم (5)	النموذج التفاعلي لديل و اخرين	90
الشكل رقم (6)	نموذج الشبكات المستقلة لكرامازا	91

مقدمة

تعتبر اللغة وظيفة سامية يتميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الاخرى ، فهي نظام نسقي من الرموز الاصطلاحية تم الاتفاق عليها بغرض التواصل و التفاهم بين البشر . ولن يتسنى للفرد التواصل مع غيره مادام انه غير قادر على فهم آراء ووجهات نظر الآخر في موضوع معين ، فالعملية التواصلية قائمة على فهم الفرد لسلوك الآخر، و لن يتاح له التواصل مع غيره بواسطة اللغة إلا بعد فهمه لسلوك مخاطبه في ضوء قدرته على استنتاج الحالات الذهنية الكامنة وراء السلوك . فيصطلح على هذه القدرة باسم " نظرية العقل" أو "القراءة الذهنية" و هي كفاءة معرفية تنتمي إلى مجال المعرفة الاجتماعية ، حيث مفهوما حديث يشير إلى قدرة الفرد على قراءة أذهان و عقول الآخرين و استنتاج حالاتهم العقلية من اعتقادات و أفكار و مشاعر في مختلف المواقف من خلال مؤشرات عديدة تشمل التعبيرات الوجهية و الإيماءات الدالة على الانفعالات ، إلى جانب القدرة على استخدام هذه المعلومات في تفسير أقوال الآخرين ، و إعطاء معنى لسلوكياتهم و التنبؤ بما يفعلونه بعد ذلك ما يساهم في تطوير كفاءته اللغوية و إثراء رصيده المعجمي .

و تبرز الأهمية الكبيرة لنظرية العقل كونها تساهم في تنظيم و تنمية التفاعلات الاجتماعية ، فبدون امتلاك هذه القدرة سيكون الفرد عاجزا عن فهم سلوكات الآخرين و بالتالي مواجهة المواقف الاجتماعية و إبداءالاستجابة اللفظية المناسبة . ولعل أول اضطراب يتبادر إلىأذهاننا بخصوص القصور في القدرة على فهم أذهانالآخرين هو اضطراب التوحد ،فالملاحظ في الواقع أنالأطفال المصابين بالتوحد يميلون إلى الانعزال بأنفسهم دون أدنى اهتمام بمشاعر و أفكارالآخرين.

و بناء على ماسبق سنحاول دراسة نظرية العقل لدى مجموعة من الأطفال المصابين بالتوحد و كذا تقييم المستوى المعجمي لديهم . و من اجل تحقيق هذا الهدف قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى ثلاثة أقسام حيث تضمن القسم الأول الفصل التمهيدي الذي يندرج فيه تحديد الإطار العام للإشكاليةأين قمنا بعرضإشكالية الدراسة و فرضياتها ، أهداف و أهمية الدراسة و في الأخير تحديد المفاهيم إجرائيا ، بينما تمثل القسم الثاني للدراسة في الجانب النظري حيث تناولنا فيه أهم متغيرات الدراسة إذ خصصنا الفصل الأول للحديث بشكل مفصل عن اضطراب التوحد بدئا بلمحة تاريخية عن هذا الاضطراب إضافة إلىأهم التعاريف التي وضعت له و نسبة انتشاره و كذا أعراضه و خصائصه و أنواعه و أيضاأسبابه و في الأخير طرق تشخيص التوحد و برامج علاجه واعادة تأهيله. أما الفصل الثاني عرضنا فيه نظرية العقل بدأنا بلمحة تاريخية لنشأة هذا المفهوم ومن ثم تعاريف هذه النظرية وأهم خصائصها وأنواعها، بعدها شرحنا أهم الباحات المسؤولة عن هذه القدرة و النماذج النظرية المفسرة لها وكذا مراحل نموها و اكتسابها لدى الطفل العادي ، ثم تطرقنا إلى طبيعة نظرية

العقل عند الطفل التوحدي بالإضافة الى الفرضيات المفسرة لقصورهذهالنظرية عند هذه الفئة و في الأخير تناولنا و سائل تقييمها .

في حين خصصنا الفصل الثالث للحديث عن اللغة و المعجم حيث قمنا بتقسيمه إلى جزأين في الجزء الأول تطرقنا إلى تعريف اللغة و مراحل اكتسابها ، و أهم النظريات المفسرة للاكتساب اللغوي، و كذا المراكز المسؤولة عن اللغة ومن ثم تناولنا خصائص اللغة عند الطفل التوحدي . اما الجزء الثاني قمنا فيه بتعريف المعجم و نماذج الإنتاج اللفظي للكلمة و أيضا مراحل و نظريات الاكتساب المعجمي و خصائص الاكتساب المعجمي ، و في الأخير تناولنا العلاقة بين نظرية العقل و الاكتساب المعجمي .أما القسم الثالث من هذه الدراسة تمثل في الجانب التطبيقي حيث قسمناه إلى فصلين ، فالفصل الرابع يتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة حيث قمنا بتعريف الدراسة الاستطلاعية ، مع ذكرنا المنهج المتبع في هذه الدراسة ، و أيضا تحديد مكان و زمان إجراء الدراسة ، و بعدها تناولنا العينة و شروط اختيارها إضافة الى تقديم وسائل الدراسة . اما الفصل الخامس تم فيه عرض و تحليل و مناقشة نتائج الحالات في كلا الاختبارين ، وفي الأخير ختم الفصل بخاتمة بقديم مجموعة من الاقتراحات مع عرض مجموعة المراجع و الملاحق المستخدمة للبحث.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1- الإشكالية

رغم كل التطور الحاصل في الميدان العلمي والاكتشافات الطبية الحديثة لا يزال اضطراب التوحد مبهما يثير الغموض حول ماهيته ومسبباته وطرق علاجه والوقاية منه ، إذ يعرفه القاموس الارطفوني بأنه اضطراب عصبي نمائي يصيب بالخصوص سلوك الفرد وتواصله مع الآخرين (**Frédérique Brin et al ,2004 ,p 30**).

ولعل الفضل الكبير في اكتشاف هذا الاضطراب يعود لأعمال الطبيب العقلي الأمريكي **"ليوكانر "(Léo Kanner)** وذلك عام (1943)، حيث أشار من خلال ملاحظاته لأحدى عشرة طفلا إلى مجموعة من الصفات السلوكية التي بدت له غير عادية، وقد شملت هذه السلوكات قصورا في استخدام اللغة لديهم خلال الطفولة كوسيلة للاتصال والتفاعل مع الآخرين ؛ وعدم القدرة على استعمال مفاهيم مجردة والاقتصار على المفاهيم المحسوسة، مع عدم القدرة على الوعي بالناس فهم يعيشون في دائرة منعزلة عن الآخرين، بالإضافة الى النمطية والروتينية في النشاطات أي أنهم يكررون نفس النشاط ولا يرغبون في التغيير، كما أنهم لا يبدعون في اللعب مع الأطفال الآخرين . واعتبر **"كانر"** هذه الأعراض نقاطا أساسية في تشخيص اضطراب التوحد .**(Labruyere, 2006, p 7)** . و هذا يتفق مع ما لاحظناه في الميدان ، فالأطفال التوحديون يعانون من قصور في التفاعل الاجتماعي و التواصل اللفظي ، فنجدهم لا يتفاعلون مع اقرانهم و لا يشاركون في الألعاب الجماعية و ينعزلون بأنفسهم كما انهم لا يحبون التغيير .

وبعد دراسة **"ليوكانر"** ازداد اهتمام الباحثين وفضولهم لاكتشاف اضطراب التوحد والتغلغل فيه أكثر لفهمه، وبالأخص لاكتشاف أهم العوائق والمشكلات التي يعاني منها الأفراد المصابون بالتوحد قصد علاجها والتكفل بها.

ففي سنوات السبعين من القرن الماضي تمركزت الأبحاث حول الاختلالات العامة في التوحد خاصة المعرفية منها واللغوية، أما في بداية الثمانين فقد التفت الباحثون لدراسة السيرورات المعرفية المتدخلة في معالجة المعلومات الاجتماعية بما فيها التعابير المرتبطة بالانفعالات (كالفرح والحزن والألم.....الخ)، وإدراك المعلومات المرتبطة بملاحظة الاوجه(كالتعبيرات الوجهية المرتبطة بالحالات العقلية الانفعالية والمعرفة، اتجاه النظر و غيرها ....) وفهم الحالات العقلية (كالاعتقادات، الرغبات...)، حيث لوحظ أن الاضطراب التوحدي يشمل الكثير من الاختلالات في السلوكات الاجتماعية وفي التواصل مع الآخرين.

انطلاقا من هذه الملاحظات تم بناء الكثير من النماذج النظرية لفهم الاختلالات العصبية النفسية التي تعاني منها هذه الفئة ، ومن أكثر هذه الدراسات التي اهتمت بالاختلالات العصبية النفسية للتوحديين ، توجد الأبحاث المرتبطة بنظرية العقل ، التي يقصد بها قدرة الفرد على استنتاج الحالات العقلية كالاعتقادات و النوايا و الرغبات و التظاهر و الأفكار و

المعرفة و الفهم و الادعاءات سواء لنفسه او للآخر **(لطيفة زروالي ،2017 ، ص 332)** حيث تمثلت الفرضية الأساسية لها في كون أن المصابين بالتوحد يعانون تأخرا واختلالا حادا في إسناد وإدراك الحالات العقلية للآخرين. اذ تعتبر هذه القدرة على معرفة الحالات العقلية للأخرين مطلوبة في جميع التفاعلات البشرية، كما أنها ضرورية لفهم سلوك الآخر، وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه، كون السلوك الإنساني يكون نتاجا للحالات العقلية، فباستدلال هذه الأخيرة يتمكن الإنسان من فهم سلوكات الآخرين وتخمينها .(**Annie Stipanicic et al, 2016, p18**) .

لكن هذه القدرة الجوهرية غالبا ما تكون مضطربة لدى التوحديين، حيث تعاني هذه الفئة من اختلال وتأخر حاد في القدرة على إسناد وإدراك الحالة العقلية للآخرين. إذ يعتبر **"بارون كوهن"** (**Baron Cohen**) وفريقه (**"ليزلي" و"فريث"**) من الباحثين الأوائل الذين قاموا بتفسير التوحد على أنه نتيجة لقصور خاص بنظرية العقل، فقد قاموا في عام (1985) بدراسة حول النمو المعرفي، وانطلقوا من فرضية مفادها أنه يوجد لدى هذه الفئة قصور أولي لنظرية العقل، حيث قاموا بتصميم رائز لتقييم نظرية العقل قائم على الاعتقاد الخاطئ (وهو مفهوم أساسي في نظرية العقل ويمثل قدرة الفرد على استنتاج اعتقاد الآخر الذي يكون مخالفا للحقيقة ومخالفا لاعتقاده أي يكون خاطئا) والمتمثل في قصة **"سالي وآن"** مستوحى من أعمال **"ويمر"** و **"بيرنر"**(« **Wemmer »et« Perner** ») (1983) وصمموا هذا الاختبار انطلاقا من ثلاث فئات، تتمثل الأولى في فئة الأطفال العاديين دون اضطراب، والثانية في فئة الأطفال التوحديين، أما الأخيرة فهي فئة الأطفال ذوي التأخر العقلي، وبعد تطبيقهم للاختبار لاحظوا أن الأطفال العاديين وذوي التخلف العقلي من عمر (3) الى(6) سنوات اجتازوا الاختبار بنجاح، في حين فشل الأطفال التوحديون في أدائه، هذا ما جعل **"كوهن"** وفريقه يستخلصون أن الوحدة المعرفية المرتبطة بنظرية العقل تكون مضطربة لدى الاطفال التوحديين ، ما سينتج لديهم ما يسمونه بالعمى العقلي (la cécité mentale) أو"قصور العقل "أو "نقص العقل **"**بمعنى أن الأطفال التوحديين قد لا يمتلكون مطلقا مفهوم العقل ولا يقدرون على استنتاج الحالة العقلية للآخر (**Agron 2014, p12**). هذا وقد افترض كل من الباحثين **"آلان ليزلي"** و**"ايتا فريث"** و**"بارون كوهن"** (**Alan Leslie Uta frith et Baron-cohen**) أن الأعراض الرئيسية في التوحد والمتمثلة في اضطرابات النمو الاجتماعي والنمو التواصلي وكذا اللعب الرمزي يمكن أن تنتج عن قصور نمائي في القراءة الذهنية لدى التوحديين **(Cohen et Nadel ,1999, p 286**) بمعنى أن القصور الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال التوحديون سيؤثر على جوانب كثيرة خاصة منها الجانب اللغوي ، حيث ان عدم قدرتهم على استنتاج وفهم الحالات العقلية للآخرين من اعتقادات ورغبات وأفكار وتصورات وانفعالات سيعيق وسيحد من تفاعلهم وتواصلهم مع الاخرين ، وبالتالي سيؤثر على نموهم اللغوي الذي يمر بخمس

مستويات يتمثل المستوى الأول في المستوى الفنولوجي الذي يشمل الأصوات اللغوية او الفونيمات ، اما المستوى الثاني فيتمثل في المستوى المورفو- معجمي المرتبط بوحدات اللغة او الكلمات ، و المستوى الثالث يتمثل في المستوى المورفو- نحوي المتعلق بقواعد ربط الوحدات اللغوية لتكوين بنى معقدة ، في حين يرتبط المستوى الرابع بالجانب البراغماتي أي الوظيفي للغة ، اما المستوى الأخير فهو مرتبط بالخطاب(Rondal ,p 2) .
و قد أشار العديد من الباحثين إلى العلاقة الوطيدة بين نظرية العقل و اللغة لدى الأطفال العاديين ، اذ بينت دراسة **"آن روبول"** (**Anne Reboul**) التي أجريت عام (2004)، و التي انطلقت من معطيات **بارون كوهن** (1995)**"وبلوم"** (2000) أن تطور نظرية العقل يكون بالتوازي مع تطور القدرات اللغوية للطفل، وهي ترى أن اللغة لا يمكن أن تظهر دون نظرية العقل، إذ أن هذه الأخيرة تبدأ غالبا باكتساب ميكانيزم كاشف النية وكاشف اتجاه البصر من (الولادة إلى غاية 9 أشهر)، و ميكانيزم الانتباه المشترك (من 9 إلى 18 شهر) (**Bertin , 2008 , P 13**)

ومن هنا تتضح العلاقة الوطيدة بين نظرية العقل ونمو القدرات التواصلية، فلكي يصبح الفرد مخاطبا ماهرا فان هذا الأمر لا يستلزم فقط اكتساب المعجم وقواعد لغة ما وإنما يتطلب أيضا قدرة على إسناد مقاصد تواصلية للمتكلمين واستنتاجها انطلاقا من تعابيرهم، وكذا اسناد اعتقادات ومعارف للمخاطب بهدف فهم معنى ألفاظه **(Veneziano , 2010, p 7)** .

إضافة الى هذا بيَّن العديد من الباحثين وجود أيضا علاقة بين المستوى المعجمي و نظرية العقل حيث اكَّد كل من "آختر" (**Akhtar**)، **"كاربينتر"** (**Carpenetr**) و**"توماز يلو"** (**Tomazello**) عام (1996) أن الأطفال في عمر سنتين يستنتجون دلالة كلمة جديدة بربطها بشيء جديد ، أي أنهم يأخذون بعين الاعتبار اتجاه نظر الآخر نحو الشيء الجديد و يربطون بين الكلمة الملفوظة و ذلك الشيء.(**Veneziano, 2010 ,p 18**).

و حسب "بيرنيكو" **Bernicot** فان تطور اللغة يعتمد اساسا على التفاعلات الاجتماعية حيث يستخدم الطفل القرائن السياقية و غير اللفظية لفهم معنى الكلمات ، أي انه يعتمد على المهارات الخاصة بنظرية العقل بمعنى قراءة أفكار و تصورات الآخر و استنتاج مقاصده و تصوراته ما يؤدي الى تعلم الكلمات التي يسمعها . و يؤيد "روندال " هذه الفكرة باعتقاده انه دون امتلاك الفرد لأدنى قدرة علائقية سيكون نموه المعجمي صعبا او حتى مستحيلا . **(Bessay , Trapinaud ,2012,p 20)**

ومن جهة أخرى تتميز اللغة بكونها تنقل الحالات العقلية وتعبر عنها، فالفرد يعبر عن حالاته العقلية من انفعالات و أفكار و تصورات و رغبات باستعمال الالفاظ و الإشارات . وبذلك فإن اللغة تؤثر على نظرية العقل، و حسب الكثير من الباحثين **(happé,1995)** فإن

المهارات اللغوية ترتبط بشدة بنمو نظرية العقل فكلما كان المستوى اللغوي مرتفعا كلما كان الحظ في النجاح في مهام نظرية العقل متوفرا **(زروالي ، 2017، ص 336).**

وقد لوحظ ذلك لدى الكثير من الأطفال المصابين بالتوحد من نوع اسبرجر حيث ان هؤلاء الأطفال الذين يملكون مستوى لغوي مرتفع ينجحون في مهام نظرية العقل . لكن هذه الفكرة تم انتقادها من طرف باحثين آخرين منهم **"فريث "** و**" مورتون"** و**"ليزلى"** (**Frith et Morton** et **leslie**) عام 1991، إذ أكدوا أن الكثير من الأطفال المصابين بالتوحد قد فشلوا في مهام نظرية العقل؛ بالرغم من توفر العمر العقلي اللغوي المرتفع لديهم **(زروالي، 2017 ص 326)** . فمن وجهة نظرهم فان القدرات اللغوية لا تؤثر في نمو نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين.

من خلال هذه الدراسات نلاحظ اختلاف الباحثين في طبيعة العلاقة بين نظرية العقل والكفاءات اللغوية ، فهناك من يرى بأن هذه الأخيرة تؤثر في نمو الأولى، بينما هناك من يعارض هذا الرأي أي ان الكفاءات اللغوية لا تساهم في نمو نظرية العقل و ما لاحظناه في الميدان ان الأطفال التوحديين رغم امتلاكهم للمعجم اللغوي الا انهم لا يعبرون عن رغباتهم و أفكارهم و اعتقاداتهم و انفعالاتهم .هذا ما دفعنا لطرح إشكالنا على النحو التالي:

- هل الطفل المصاب بالتوحد لديه قدرات نظرية العقل؟
- هل يؤثر اكتساب المستوى المعجمي للغة على اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الطفل المصاب بالتوحد؟

2-صياغة الفرضيات :

الفرضية الأولى : ان الطفل التوحدي لا يمتلك قدرات نظرية العقل .

الفرضية الثانية : يؤثر اكتساب المستوى المعجمي على اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الطفل التوحدي .

3- أهمية الدراسة :

- تكمن أهمية هذا الموضوع في كونه موضوع الساعة ،حيث يتناول بعدا مهما في اضطراب التوحد ألا وهو ملكة القراءة الذهنية او نظرية العقل .
- القاء الضوء على الجانب اللغوي المعجمي للأطفال التوحديين .
- يمكن ان تساهم نتائج دراستنا في لفت انتباه الباحثين للاعتماد على هذا المفهوم الجديد (نظرية العقل) في بناء برامج علاجية للتكفل بالاضطرابات التي يعاني منها الطفل التوحدي .

4- أهداف الدراسة :

ان لكل دراسة علمية اهدافا يسعى الباحث لتحقيقها وهدفنا في هذه الدراسة يكمن فيما يلي :

- الاحتكاك اكثر بفئة الاطفال المصابين بالتوحد و فهمها اكثر عن قرب .

- الكشف عن وجود كفاءة القراءة الذهنية لدى هذه الشريحة .

- دراسة المستوى اللغوي المعجمي لدى هذه الفئة .

- البحث عن وجود تأثير بين المستوى اللغوي المعجمي و نظرية العقل لدي الاطفال التوحديين .

- اثراء مجال البحوث العلمية في ميدان اللغة عند الطفل المصاب بالتوحد وعلاقتها بالقدرة على القراءة الذهنية .

5- دوافع اختيار الموضوع :

قبل قيام الباحث بدراسة علمية ثمة عدة اسباب تدفعه و توجهه لاختيار الموضوع الذي بصدد دراسته.

و من الاسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر مايلي :

- قلة الابحاث في هذا الموضوع و محاولة التعمق فيه لفهمه اكثر .

- حب المعرفة و الرغبة في التعرف اكثر على فئة الاطفال التوحديين.

- محاولة معرفة ان كانت هذه الفئة من الأطفال يمتلكون قدرة القراءة الذهنية و اللغوية المعجمية .

6 - تحديد المفاهيم الاساسية اجرائيا :

1 التوحد: هو احد الاضطرابات النمائية الشاملة يتميز بنقص في التفاعل الاجتماعي واللغوي سواء على المستوى اللفظي او غير اللفظي .

2 نظرية العقل: هي القدرة على استيعاب وفهم و استنتاج حالات ذهنية للنفس و للآخر (كالرغبات ، الانفعالات ...) .

3 المستوي المعجمي : هو مجموع الوحدات اللغوية أي الكلمات التي يمتلكها الفرد و التي يفهمها او ينتجها .

الجانب النظري

الفصل الأول

التوحد

تمهيد

يعتبر التوحد نوع من أنواع الإعاقة التي تصيب الطفل في المراحل العمرية المبكرة، حيث أنه يعد بمثابة اضطراب نمائي حاد يظهر على الطفل خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره يؤثر على التواصل اللغوي و الاجتماعي لديه.

و قد تطرقنا في هذا الفصل إلى تعاريف مهمة للتوحد، ونسبة انتشاره ، كذلك أهم خصائص الأطفال التوحديين، أعراض و أنواع التوحد ، و في الأخير قمنا بعرض كيفية تشخيص و طرق العلاج و التأهيل.

1- لمحة تاريخية عن التوحد

وردت قصص كثيرة عن أفراد كان يبدو لديهم توحد وأهم هذه الروايات ما ورد عن الطبيب الفرنسي**"جون مارك جاسبارايتارد "**والذي كتب عن طفل يسمى "فيتورد جد" في غابات أفيرون الفرنسية بين عامي 1801-1807 . **(الشامي،2004، ص 10)**

وقد حاول تعليمه بعض المهارات الاجتماعية ومهارات العناية الذاتية من خلال برنامج خاص بالطفل وتتطابق أوصاف "فيتورد" مع ما نعرفه اليوم بالتوحد أما مصطلح التوحد "Autisme" فقد اشتق من اللغة الإفريقية القديمة وهي الحالة الغير سوية أو الشاذة ويعتبر الطبيب النفسي **"ايجنبلولر"** أول من استخدم هذا المصطلح لكن لوصف اضطرابات محددة يعاني منها الأشخاص الفاصمين كالانسحاب الاجتماعي .

عام 1943 ابتدأ تاريخ التوحد على يد الطبيب الأمريكي **"ليوكانر"** والذي قام بفحص مجموعات من الأطفال المتخلفين عقليا بجامعة **"هارفاد"** في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولفت اهتمامه بوجود أنماط سلوكية غير عادية الأحد عشر طفلا كانوا مصنفين على أنهم متخلفين عقليا إلا انه لا حظ بأن سلوكياتهم لا تتشابه مع أي اضطرابات عرفت آنذاك حيث أطلق على هذه الفئة من الأطفال مصطلح "التوهم الطفولي".

حيث وجد **"كانر"** بأن هذه الفئة من الأطفال تعاني من مشكلات عديدة منذ الطفولة المبكرة تتمثل في قصور واضح في التواصل اللفظي كظهور لصدى الصوت يعكس الضمائر وردود غير عادية للبيئة تشمل الإصرار على التشابه ومقاومة التغيير الذي حدث في بيئتهم إضافة إلى ظهور حركات نمطية **(قالي فورية، 2015،ص 26، 27).**

في عام 1944 قدم الطبيب" **هانس أسبرجر**" دراسة علمية باللغة الألمانية عن أربعة أطفال لديهم سلوكيات تتميز بالانعزالية وضعف العواطف وكذلك التواصل الاجتماعي كما أطلق على هذه المجموعة من الأطفال مصطلح التوحد الطفولي ويمكن تحديد اختلاف أطفال **"كانر"** عن أطفال " أسبرجر" بالجوانب الأساسية التالية:

- ✓ أطفال أسبرجر : تمتع بدرجة ذكاء متوسطة (أي في مستوى الطبيعي) بينما كانت القلة كذلك لدى أطفال كانر.
- ✓ أطفال أسبرجر قادرين على الكلام بينما كان البعض من أطفال **"كانر"** قادرين على الكلام والبعض الآخر لا يتكلمون.
- ✓ المهارات الحركية لدى أطفال أسبرجر أسوأ بكثير مما عليه لدى أطفال **"كاانر"**.

وفي نفس العام تم اعتبار اضطراب التوحد في الدليل الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية بأنه احد أشكال الاضطرابات النمائية الشاملة و التي تضم إضافة للتوحد متلازمة ريت واضطراب الطفولة التفككي ومتلازمة اسبر جر.

و أيضا تم تأسيس الاتحاد الدولي لأبحاث التوحد(MAAR)ليصبح أول منظمة في الولايات المتحدة الأمريكية تختص بتمويل البحوث الطبية الخاصة باضطرابات التوحد.

كان التركيز في الفترات المبكرة للعمل على التوحد في الخمسينات والستينيات من القرن الماضي على توضيح الأعراض التي تحدد اضطراب التوحد عن غيره من الاضطرابات حيث أشار **"كريك"** عام 1967 على ضرورة توفر تسع خصائص مجتمعة في الطفل ليصنف على أن لديه اضطراب التوحد وهي:

اضطراب في العلاقات الانفعالية، اضطراب الهوية الذاتية بشكل غير مناسب للعمر، المحافظة على روتين معين ورفض أي تغيير في البيئة التي اعتاد عليها، انشغال غير طبيعي في أشياء محددة ، قلق وتوتر طبيعي وبشكل متكرر، عدم القدرة على النطق وعدم اكتساب طبيعي أساسي للغة، أنماط حركية مضطربة وشاذة، ردود فعل غير طبيعية تجاه المثيرات البيئية الحسية، تباين شديد في نمو القدرات الذهنية بين تأخر شديد أو قدرات عقلية غير متوقعة.

وقد عدت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) عام 1951 التوحد شكلا من أشكال فصام الطفولة وذلك في الطبعة الثانية من الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات العقلية وضل الحال علي هذا النحو إلى عام 1977 عندما أصدرت منظمة الصحة العالمية (WHO)، الدليل التاسع لتصنيف الأمراض(ICD9) حيث فرقت بين التوحد وفصام الطفولة وقسمت التوحد إلى أربع فئات هي: توحد الطفولة –الاضطراب التفككي – واضطراب عقلي طفولي نمطي و اضطراب غير محدد.

ومنذ ذلك الوقت وصفت فيه الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين اللوحة التشخيصية الإكلينيكية للاضطراب في الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث والثالث المعدل للاضطرابات العقلية (DSM3 .R, DSM3) وذلك في عامي 1980-1987 على التوالي معتبرة أن اضطراب التوحد هو اضطراب نمائي لم يعد ينظر إليه على انه ذهان طفولي كما كان سائد بتلك الفترة .**(قالي فوزية 2015 ، ص 28،29)**

وفي ربيع عام 2013 تم اعتبار اضطراب التوحد في الدليل الإحصائي الخامس لاضطرابات العقلية (DSM5) بأنه احد أشكال اضطراب طيف التوحد والذي يظم إضافة للتوحد اضطراب أسبر جر واضطراب الطفولة التفككي واضطراب نمائي شامل غير محدد وتم اعتبار اضطراب التوحد على انه اضطراب في النمو العصبي. **(غانم،2013، ص 45)**

بعد عرضنا للمحة تاريخية عن هذا الاضطراب سنقوم الان بتعريف هذا الاضطراب .

2- تعريف التوحد و نسبة انتشاره :

يظهر التوحد بوضوح في السنوات الثلاث الأولى من الحياة ويعرف التوحد بأنه عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي واللعب التخيلي والابداعي وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية تتمثل في عدم القدرة على الارتباط وخلق العلاقات مع الأفراد وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ. **(كوثر ،2006، ص 15)**

تشتق كلمة التوحد autisme من الكلمة الإغريقية AUTوتعني الذات وكلمة ISMوتعني الانغلاق والمصطلح ككل يمكن ترجمته على انه الانغلاق على الذات وتقترح هذه الكلمة أن هؤلاء الأطفال غالبا يندمجون أو يتو حدون مع أنفسهم ولا يهتمون بالعالم الخارجي كما يتميز الطفل التوحدي بأنه عاجز عن إقامة علاقات اجتماعية ويفشل في استخدام اللغة لغرض التواصل مع الآخرين كما أنهم يبدون سلوكيات نمطية متكررة ومقيدة وتظهر هذه الصفات قبل عمر الثلاثين شهرا من عمر الطفل.

- تعريف "كانر"

لقد كان **"كانر"** أول مقدم لتشخيص التوحد الطفولي وكتب كل ما كان يعتقد كأعراض لهذه المتلازمة غير المعروفة ومن خلال ملاحظة لإحدى عشر حالة أشار **كانر** إلى السلوكات المميزة والتي تشمل على عدم القدرة على تطوير العلاقات مع الآخرين وتأخر في اكتساب الكلام واستعمال غير تواصلي للكلام بعد تطوره، نشاطات لعب نمطية وتكرارية وظهور جسمي طبيعي. **(الزريقات، 2004 ،ص 31 . 32)**

- تعريف الجمعية الأمريكية للتوحد :

على انه نوع من الاضطرابات النمائية المعقدة والذي يظهر في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل وينتج عن اضطرابات عصبية تؤثر في وظائف للدماغ وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب مثل:

التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي والغير لفظي ونشاطات اللعب هؤلاء الأطفال يستجيبون دائما إلى الأشياء أكثر من استجاباتهم إلى الأشخاص ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغيير يحدث في بيئتهم ودائما يكررون حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية متكررة.

- تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي:

إنه إعاقة شاملة لنمو حيث يتسم الفرد بالانسحاب من الحياة الاجتماعية والتأخر الفكري والمشاكل اللغوية والعدائية اتجاه الآخرين.

- يعرفه القاموس الفرنسي الارطفوني:

اضطراب في النمو العصبي يمس النمو بصفة حادة ولاسيما الجانب التواصلي والسلوكي للفرد وحسب الباحثين تنتشر نسبة الإصابة به ما بين حالتين إلى 5 حالات لكل 10,000 طفل(.**(COT HERINE COURCER 2004.p30**

ولقد ذكر **"روتز"** (Rutter)في عام 1976 أن للتوحد خصائص ثلاث رئيسية تمثلت في الإعاقة في العلاقات الاجتماعية، التأخر في النمو اللغوي، الإصرار على التماثل.**(بن عدي ،2015 ، ص 9)**

ولقد عرف **"اورنتز"** (orintz) 1989 التوحد بأنه اضطراب النمو الشديد في السلوك عند الأطفال لا يترافق بمؤشرات عصبية واضحة أو خلل عصبي ثابت أو تغيرات بيوكيميائية أو علامات جينية، وهو يعود إلى جملة من الأسباب قد تحدث قبل الولادة أو أثناها أو بعدها والتي يعتقد أنها تؤدي بدورها إلى خلل وظيفي في الدماغ يظهر على شكل اضطراب في العلاقات مع الآخرين وفي التواصل واللغة والاستجابة للموضوعات والأشياء.**(عرابي، 2007، ص 8)**

ويعرفه **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع dsm4** بأنه حالة من القصور المزمن في النمو الارتقائي للطفل يتميز بالانحراف وتأخر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية وتشمل الانتباه والإدراك الحسي والنمو الحركي وتبدأ هذه الأعراض خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر **(ريما مالك فاضل، 2015، ص10)**

فإذن التوحد هو عبارة عن اضطراب عصبي نمائي يظهر في مرحلة مبكرة يتميز ب ضعف في التواصل اللفظي و غير اللفظي والتفاعلات الاجتماعية و ضعف في اللعب الرمزي .

- نسبة انتشاره

يمكن القول بداية أنه لا توجد نسب دقيقة للأطفال المصابين بالتوحد في العالم، لأن العالم يعتمد بشكل أساسي على ما هو ملحوظ و معروض، و قد لا تعرض بعض الأسر أطفالها أو تكشف عنهم لأسباب عديدة تتعلق مثلا بطبيعة المجتمع أو الجنس و غيرها، و قد لا تكون الأعداد ممثلة للواقع. كما قد يكون هناك اختلاف بين دولة و أخرى حيث يرتبط بالوعي الحقيقي لهذه المشكلة و آثارها. و يمكن القول أن النسب التي تذكر في البلدان الراقية بالرغم أنها غير دقيقة إلا أنها أكثر تمثيلا من النسب التي تذكر في البلدان الغير الراقية و تجدر الإشارة إلى أن البحوث والدراسات التي أجريت في البلدان المتقدمة أكثر منها في البلدان النامية.

قدر **"جيلبرج"** (Gillberg) حدوث التوحد بحوالي 4- 6,7 لكل 10000. و تراوحت نسبة انتشار التوحد بين الأطفال من 02- 04 طفل لكل 10000.

و قدر **"روبن"** (Rapin 1997) حدوث التوحد ما بين 01- 02 لكل 1000 حالة.

وقد أشار معهد أبحاث التوحد Institute Autisine Researche , 2000 إلى زيادة حالات التوحد بشكل كبير. كما أشار مركز الأبحاث في جامعة " كامبريدج" تقريرا بازدياد نسبة حالات التوحد حيث قدرت ب 75 حالة في كل 1000.

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد توصل الباحثون**(Muhle, Trento-costle et Rapin, 2004)** ن نسبة انتشار التوحد لدى الإناث تكون 1 إلى 2,8- 6 ذكور. **(طراد نفسية،2013 ،ص 13)**

3-أعراض و خصائص التوحد :

3-1-أعراض التوحد.

جدول رقم (1) أعراض التوحد

الميزة الأساسية	المؤشرات
على مستوى التفاعلات الاجتماعية	1 – عدم الاهتمام بالأشخاص و تجنب الاحتكاك معهم 2- تجنب التواصل البصري 3 - تجنب المواقف الاجتماعية أو التفاعل بطريقة غير معتادة 4 – ظهور عجز اجتماعي و عاطفي الذي يمنع الحفاظ علي التفاعلات المتبادلة
على مستوى التواصل	1 – قصور في التواصل اللفظي و غير اللفظي 2قصور في الاستقبال و التعبير اللغويين 3 – المصاداة 4 – ضعف ملحوظ في القدرة على بدء او مواصلة المحادثة 5 – صعوبات في فهم الجمل الطويلة و المعقدة 6ضعف في الإجابة عن الأسئلة
على مستوى السلوكيات	1 – وجود حركات نمطية متكررة 2 – الاستعمال المتكرر للأشياء كالألعاب مثلا 3 – الصلابة و المقاومة في التغير 4 – هواجس و مخاوف و واضحة و مستمرة اتجاه موضوعات أو أشياء محددة

توصلنا إلى أن لتوحد أعراض وكل مستوى له مؤشرات تبينه أو تميزه، و فيما يأتي سنعرض الخصائص التي يتميز بها الأطفال المصابين بهذا الاضطراب

2-3- خصائص الأطفال التوحديين: caractéristiques des enfants Autistes

تعد فئة الأطفال التوحد يين فئة غير متجانسة في خصائصها، فقد يكون لطفلين توحديين التصنيف و التشخيص نفسه ، إلا أن خصائصهم قد تختلف وتتنوع ، فبعض الأطفال التوحديين يظهرون انعزالا كاملا عن المحيط الاجتماعي ويميلون إلى الوحدة، في حين يبدي بعضهم الآخر أنماطا من التفاعل، ويطور بعضهم مهارات اللغة اللفظية بشكل جيد في حين أن الآخرين لا تتطور لديهم مثل هذه المهارات ، وقد يتمتع بعض الأطفال التوحديين بمواهب أو تفوق في مجال من مجالات الأداء في حين أن معظم هؤلاء يعانون ضعفا وقصور في كافة المجالات ، وعموما تتأثر شدة الخصائص لدى الأشخاص التوحديين بعوامل أهمها: القدرات العقلية، الإعاقات والاضطرابات المصاحبة والمرفقة (**Janzen jonce2002**).

5 – 1 – البعد المعرفي (Aspect cognitif)

يمكن تناول الخصائص المعرفية على النحو التالي:

أن القدرات المعرفية لدى الأطفال التوحديين متفاوتة، تختلف من طفل لآخر كما تختلف حسب درجة الإصابة، وبصفه عامة فإن التوحديين يعانون من صعوبات في التركيز، الانتباه، الفهم، وكذا القدرة على الربط بين المعاني، إضافة إلى قصور في القدرة على التخطيط والتنظيم، صعوبات في أداء المهامات التي تتطلب المنطق والاستدلال **(عزاز، 2011،ص 53)**

5-1-1- الإدراك **Perception**

أثبتت بعض الدراسات أن الأطفال التوحديين يعانون من عجز في وظيفة الإدراك، ومن بينهما نجد دراسة (**Reed 1994**) التي توصلت إلى أن التوحديين يواجهون صعوبات معرفية تتعلق بالفهم وإدراك إبعاد الموقف واستجاب المنبهات والرد عليها (**Reed 1994 P 53.66**).

5-1-2 الانتباه: Attention

أكدت بعض الدراسات على أن الأطفال التوحديين يواجهون مشاكل في عملية الانتباه فقد توصلت بعض البحوث إلي وجود علاقة بين الانتباه والفصين الرابع (4) والسابع (7) إذ قد يكونان هذين الفصين مسئولان على مشكلة عدم القدرة على نقل الانتباه بطريقة وقتية **(Https://www.d1g.com)**

إضافة إلى نقص خلايا "بيركنجي **purkinje** " في المخيخ والذي يؤدي إلى حالات عدم الانتباه **(عزاز2011ص52)**

5-1-3التفكير: pensée

يتميز تفكير التوحدي ببعده عن الواقع فهو لا يدرك الظروف الاجتماعية المحيطة به، ولا يدرك العالم المحيط به لا إشباع رغبته، حيث ينص تفكيره بانشغاله بذاته .

5-1-4- الذكاء:intelligence

تشير الدراسات إلى قصور التوحديين في عمليات معالجة المعلومات كذلك قصور في القدرة على تحويل الانتباه من مثير للآخر وهناك تقديرات تشير إلى أن أغلبية التوحديين لديهم تأخر ذهني تتفاوت درجاته من خفيف إلى شديد، الاأنه هناك قلة ممكن يملكون قدرات عالية من الأداء. **(فاروق مصطفى الشربيني، 2011 ، ص 91 -95)**

5-2 - البعد الاجتماعي

من أبرز الخصائص الاجتماعية عند التوحديين ما يلي:

- التواصلالاجتماعيمصحوببقلةالانتباهوعدمالتفاعلالاجتماعيداخلالمحيطالأسري.
- عدم القدرة على الاستجابة للعواطف.
- عدم وجود تقييم للاستجابات السلوكية
- اجتناب الاتصال الجسدي (التقبيل،العناق).
- صعوبات في تكوين الصدقات .
- الانسحاب والميل إلى العزلة **(Gille chompouy 2006 p 12)**
- الاهتمامات جد محدودة .

5-3- البعد التواصلي واللغوي

- تأخر أو عدم وجود لغة لفضية.
- صعوبات في التواصل غير اللفظي .
- اضطرابات لغوية واضحة تظهر خاصة من خلال المصاداة **(Echolalie)** والاستخدام العشوائي للضمائر .
- عجز كبير في فهم كلمات طويلة ومعقدة، الاستعارات و النكت.
- صعوبة في فهم فن الحوار.**(Gillechampouy 2006 p 13)**
- الخرس.
- عدم التكلم بكلمات جديدة .
- استخدام وفهم محدود للغة اللفظية وكذا الإيماءات.

5-4- البعد السلوكي

- التعلق بالأشياء أكثر بكثير من الأشخاص .
- نوبات الغضب والعدوان.
- تقلب المزاج ، الاكتئاب ، القلق والغفلة.
- إيذاء الذات.
- الاقتصار على بعض الأنشطة فقط **(Gille champouy 2006 p 16)**

- اضطرابات النوم والأكل.

5-5- البعد الحسي

1- فرط أو نقص الحساسية

يتميز الأطفال التوحديين باستجابات حسية غير عادية، فيما يتعلق بالسمع تظهر عند مناداة الطفل باسمه بحيث لا يقوم بدوران رأسه وكأنه أصم أما بالنسبة للاستجابات البصرية فهم يعانون من صعوبات في التواصل البصري مع الأشخاص إذ يتميزون بالنظر المنحرف في حين يحدقون بأعينهم إلى الأضواء أو الأشياء اللامعة لفترات طويلة(**عبد الحليم،2005،ص41**)

- التأخر والتباطؤ في أداء المهارات الحركية.
- فرط أو نقص الحركة .
- صعوبات في المهارات الحركية العامة مثل : رمي الكرة.
- صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة مثل ربط الحذاء .
- البطء في الكتابة.
- عدم وجود مهارة في التنسيق الحركي.(**Gille champouy2006 p 20**)

4- الأسباب والنظريات المفسرة التوحد

لقد ظلت أسباب التوحد مجهولة إلى حد كبير مدة طويلة من الزمن، فلم تتوصل البحوث العلمية التي أجريت حول التوحد إلى نتيجة قطعية حول الأسباب المباشرة للتوحد **(طراد نفيسة، 2013، ص 14)** وبناءا عليه فقد تعددت الدراسات التي تناولت البحث في هذا الموضوع بسبب تعدد الاختصاصات والاهتمامات بين الباحثين ولهذا فقد تعددت الخلفيات النظرية التي حاولت كل منها حصر أسباب اضطراب التوحد ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:

1- النظرية النفسية السيكولوجية :

كان أنصار مدرسة التحليل النفسي وأنصار التعلم بوجه خاص، يؤمنون أن التوحد يحدث بسبب عوامل نفعية بالدرجة الأولى، إذ يوفقهم " **Brume Bettelhien** " الذي يرى بأن آباء أطفال التوحديين قاسون وباردون ولديهم عدائية لا شعورية اتجاه طفلهم التوحدي ولقد لاقت النظرية معارضة من طرف المهتمين بهذا الشأن وأشهرهم" **Rinlond** " الذي رد على **Bettelhien** في عدد من النقاط أهمها:

- أنه من الواضح أن بعض الأطفال التوحديين مولودون لإباء لا تنطبق عليهم أنماط الشخصية المريضة الأبوية.
- أن لأطفال التوحديين من الناحية السيكولوجية غير اعتياديين منذ لحظة الميلاد.
- غالبا ما يكون إخوة الأطفال التوحديين طبيعيين إلا في حالات نادرة. **(قحطان الظاهر،2008 ،ص 83)**

2- النظرية البيولوجية:

في سنة (1964) قدم " **Rimlond**" أدلة على أن التوحد يعتبر اضطراب عضويا وليس نفسيا ومنذ ذلك الحين أكدت عدة دراسات على أن هناك فروقا بين أدمغة الأطفال العاديين والأطفال من ذوي اضطراب التوحد وهذا يفسر الأمراض والمشكلات العصبية والإعاقات العقلية والصرع المصاحبة للمصابين بالتوحد .

2-1المخ(cerveau) :

يعتبر المخ أكبر جزء في الدماغ وهو المسؤول عن العمليات العقلية المعقدة.

1- الفص الجبهي(**lobeFrontole**)

يعتبر من أهم الفصوص فهو مسؤول عن الوظائف التنفيذية، ولدى التوحديين يظهر خلل من حيث الطريقة التي ترتبط بها الخلايا العصبية المخ بأجزاء أخرى من الجسم، بالإضافة إلى وجود نشاط كهربائي أقل من المستوى الطبيعي في هذا الفص، ومن خلاله تظهر مشاكل في التعلم، التخطيط ومعالجة المعلومات، كما تكثر لديهم التوقف عن إنجاز المهام قبل الانتهاء منها والسلوك التكراري، وقد تم التأكد من ذلك من خلال نتائج دراسة قام بها كل من"**Huffnan**و**Brior** "عام 1990.

2- الفص الجداري: **(lobe pariétale)**

إذ يعتمد على معالجة المعلومات الحسية واللغة، وقد اشارت "الشامي" 2004 إلى أن العديد من الأفراد التوحديين يعانون من خلل في استقبال المعلومات الحسية، وعدم وجود اضطرابات في الفص الجداري، ويدل ذلك على أن حدوث خلل يتم على مستوى استقبال المعلومة قبل أن تنتقل للمعالجة في الفص الجداري

3- الفص الصدغي: (lobe temporal)

هذا الفص مسؤول عن تفسير المعلومات الصوتية (السمعية) والتحكم في القدرة على الكلام وترجمة اللغة ومن مكوناته الجهاز الطرفي الذي يحوي كل من اللوزة التي تسيطر على العواطف والعدوانية، ويرى الباحثون أن الأفراد الذين يعانون من التوحد قد تظهر لديهم سلوكات عدوانية اتجاه أنفسهم، قلة في الانفعال، انسحاب اجتماعي، سلوك قهري قصور في التعلم .(**الزراع2010 ،ص36)**

2-2المخيخ: (cervelet)

يلعب المخيخ دورا هاما في التنسيق الحركي ونقل الانتباه من مثير للآخر وتعلم مهارات جديدة بالإضافة إلى حل المشكلات ولقد توصل الباحث "**courchisen** et all" من خلال الفحص بالرنين المغناطيسي للمخ أن الأطفال الذين يعانون من التوحد لديهم أجزاء ضامرة في المخيخ **.(قحطان الظاهر ،2008 ،ص 87)**

2-3جذع الدماغ: (tronc cérébral)

يعمل على تنظيم المهام الرئيسية في الحياة كالتنفس، الهضم ان جذع الدماغ يلعب دورا أساسيا في تنظيم ومعالجة المعلومات سواء كانت بصرية أو سمعية، وتشير بعض الدراسات التي تناولت جذع الدماغ لدى مجموعه من الأطفال ذو اضطرابات نمائية أن الخلل موجود في جذع الدماغ نتج عنه قصورا في الاستجابة للمعلومات السمعية، هذا بالإضافة إلى تعرضهم لصعوبات في ترجمة وتحليل المعلومات السمعية (**الشامي،2004،ص30**).

2-4- الخلايا العصبية :

ظهر لدى العديد من المصابين باضطراب طيف التوحد وجود خلل في النشاط العصبي فمنهم من ظهر لديهم زيادة في النشاط العصبي ومنهم من يظهر نقص في النشاط العصبي عن المستوى الطبيعي، كما يقل عدد وحجم الخلايا العصبية الموجودة في المخيخ بالإضافة إلى قلة تفرعاتها مقارنة بالأسوياء .**(طراد نفسية ،2013، ص 15)**

3- النظرية البيو كيميائية:

لقد أشارت البحوث والدراسات إلى علاقة التوحد بالعوامل الكيميائية العصبية وبصفة خاصة وجود خلل أو نقص أو زيادة في إفرازات النواقل العصبية ويعد السيروتونين هاما من خلال التحكم في العديد من الوظائف والعمليات السلوكية بما فيها إفراز الهرمونات، النوم، حرارة الجسم ، وقد تبين من خلال فحص دم مجموعة من الأطفال ذوي التوحد أن هناك نسبة عالية من السيروتونين في د مهم وفي دراسة أجراها **Bootzin AcocellaAlloy** عام 1993 تواصل إلى أن الأطفال التوحديين إذا تناولوا عقاقير تخفض من مستوى السيروتونين في الدم، فان ذلك من شانه أن يحسن القدرة على الكلام والسلوك الاجتماعي ودرجة الذكاء. **(قرطان الظاهر ،2008 ،ص**85 **)**

4- النظرية الوراثية:

يمكن أن تكون الوراثة أحد أسباب اضطراب التوحد، وهذا ما يفسر سبب إصابة أخوة الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالاضطراب نفسه كما أوضحت الدراسات وجود توحد في التوائم وبالضبط التوائم من خلية واحدة، كما بدأت الأبحاث بالتركيز على نوع معين من الكروموزوم يمكن أن يحتوي على جين التوحد، والنظرة الحالية لهؤلاء الباحثين في جينات التوحد هي فكرة الوراثة المركبة بمعنى أن هناك عددا من العوامل الجينية التي لها دخل في وجود التوحد وبالرغم من وجود تشوهات في الكروموزومات لدى 4-5% من اجمالي المصابين بالتوحد لا يعد دليلا كافيا لا اعتبار التوحد اضطراب جينيا، فمتلازمة ريت حدد العلماء الجين المسبب لها وهو **mecp2(عزاز، 2011، ص 43)**

من هنا نستنتج أن هناك عدة نظريات مفسرة لأسباب التوحد لكن إلى يومنا هذا لم يتوصلوا إلى الأسباب الدقيقة وراء حدوث التوحد، و بعد عرضنا لنظريات المفسرة لهذا الاضطراب سنتطرق الآن إلى عرض لأنواع التوحد .

5- أنواع التوحد

جدول رقم (2) أنواع التوحد

الأنواعtypes	الخصائص caractéristiques
اضطراب التوحد trouble d'Autisme	يتمثل هذا الاضطراب في ثلاث أعراض أساسية متمثلة في: ضعف في العلاقات الاجتماعية، ضعف من ناحية التواصل اللفظي وغير اللفظي، الاهتمامات والنشاطات متكررة مع غياب اللعب التخيلي (عزاز ،2011 ، ص 55،56)
متلازمة اسبرجر Syndrome d'Asperger	يظهر هذا الاضطراب بنقص في المهارات الاجتماعية ضعف التركيز والتحكم ، محدودية الاهتمامات والنشاطات (عزار محمد، 2011، ص 56)
متلازمة ريت Syndrome de Rett	اضطراب عصبي يظهر لدى الإناث فقط، وهو اضطراب تصاعدي تطوري يزداد تعقيدا كلما زاد عمر الطفلة، يتميز بالتخلف العقلي، يدين متشابكتين بشكل متواصل، إعاقة في المهارات الحركية (الزريقات ،2004 ، ص 68-75)
إضطراب الطفولة التفككي	عادة لا يظهر إلا بعد سنتين من عمر الطفل ، بعدها يبدأ بفقدان المهارات الأساسية منها : ظهور حركات غير عادية ، مشاكل في اللغة الاستقبالية و التعبيرية ، ضعف في المهارات الاجتماعية و السلوك التكيفي و مشاكل في القدرة على تطوير علاقات صداقة مع الأقران (العثمان ، 2004، ص9)
الإضطراب الإجتياحي للنمو الغير المحدد	يتم تشخيص الطفل من هذه المجموعة عندما لا تنطبق عليه المقاييس الطبية لتشخيص أي نوع من الأنواع السابقة ، فحسب تشخيص الجمعية الأمريكية للطب النفسي فإن هذه المجموعة تستخدم في خالات معينة عندما يكون هناك اضطراب شديد في التفاعل الاجتماعي و مهارات التواصل اللغوي أو السلوكات و إهتمامات و نشاطات نمطية متكررة (عزاز ،2011، ص58)

6 - أهم الوسائل التي يرتكز عليها عند تقييم اضطراب التوحد

دائما يلجا الأخصائيون الإكلينيكيون إلى العديد من الطرق لتجميع البيانات المختلفة عن الطفل ، و ذلك من اجل و ضع تشخيص محدد لحالة الطفل الذي أمامهم ، فهم دائما يرجعون إلى مجموعة من الطرق و هي كالتالي:

1 – التاريخ التطوري للحالة :

إن احد المكونات الرئيسية للقيام بتشخيص الطفل هو الحصول على تاريخ تطور الطفل حتى الوقت الحالي ، و يشمل التاريخ التطوري للحالة ،وضع الطفل و نموه و المتغيرات التي طرأت عليه في هذه الفترات مع توضيح مراحل نموه المختلفة إلي الوقت الحالي و هل تناول عقاقير معينة في الفترة السابقة أو حدثت له إي حوادث أوأصيب بمرض و في أي سن ....الخ ،و هذا يوضح سلسلة من الأحداث تكشف وقت ظهور حالة التوحدية عليه و أي النقاط التي أثرت فيه و جوانب القوة و الضعف عنده.

2- التاريخ الوراثي للحالة :

إن الحصول على التاريخ التطوري للحالة يشمل أيضا الحصول على صورة لشجرة العائلة أي التاريخ الوراثي بين أعضاء أسرة الزوج و الزوجة و هل هناك احد أفراد الأسرة لديه اضطراب أو خلل مرتبطة بالحالة ، فقد أكدت الأبحاث ان حوالي 30الى 50 من حالات التوحد قد يكون لها أصول وراثية .(**سهي احمد امين نصر ،2002 ،ص 28**) و أوضحت بعض الدراسات انه قد تكون أسرة الطفل التوحدي لديها مشاكل في التفاعل الاجتماعي أو تكون من الأسرة المحيطة و عليها ضغوط كثيرة فكل ذلك له تأثير علي الطفل .

3 – تاريخ الحمل:

دائما يحتاج الأخصائي الاكلنيكي أو الطبيب المعالج معرفة المزيد عن فترة حمل الأم للطفل ، حيث قد يحدث للام بعض المخاطر أثناء هذه الفترة تكون لها صلة بوجود طفل توحدي لديها، بمعنى أن الأم من الممكن أن تتعرض لمجموعة من المخاطر أثناء الحمل مثل تعرضها لإحدى الأمراض المعدية أو تعاطيها جرعة شديدة من احد الأدوية أو حدوث طفرة جينية أو يحدث اضطراب في كروموزومات دون أن تدري كل هذه الأشياء تعتبر من المخاطر التي ترتبط بوجود طفل توحدي ،و يجب أن تسرد الأم للطبيب كل ما حدث في فترة حملها ليس فقط المخاطر السابقة و لكن أيضا يجب توضيح الحالة النفسية التي كانت عليها الأم في هذه الفترة لأنه من الممكن ان تكون الحالة النفسية عاملا مساعدا في و جود طفل توحدي .

4– التقييم السلوكي :

إن التقييم السلوكي جزء هام عند الطفل التوحدي و لكن هذا النوع من التقييم يحتاج الى خبرة كبيرة من قبل الأخصائي الإكلينيكي و يوجد أسلوبان أساسيان لتجميع المعلومات السلوكية ، الأسلوب الأول :الملاحظة غير المقننة ، الثاني :الملاحظة المقننة و يجب أن يستند على النوعين في أن واحد للتقييم السليم .

ففي الملاحظة غير المقننة يجعل الأخصائي و الطبيب المعالج الطفل يلعب ببعض الدمى و يطلب من والدة الطفل الحضور و اللعب معه باللعب ، و في هذا الوقت يبدأ المعالج ملاحظة بعض النقاط منها رد فعل الطفل على و جود الأم معه في الحجرة ،هل يقترب الطفل من والدته تلقائيا و يحاول أن يلعب معها . هل اتصل الطفل بصريا أثناء الاقتراب من والدته ، ماهي فترة بقاء الاتصال ، هل اتصل الطفل جسديا بأمه أي عانقها و جلس بجا نبها أو على ر جلها و هنا يلاحظ المعالج الطفل بمفرده و الطفل و سط ا سرته و الطفل ووالدته ... أي لا حظ الطفل في مواقف مختلفة و في أماكن مختلفة أيضا ليجمع اكبر قدر من المعلومات السلوكية التي يقوم بها الطفل .

أما الملاحظة القياسية فلا بد من و ضع أسس لها و درجات معينة و ذلك من اجل الخروج بنتيجة مقننة .

و فيما يلي سوف نعرض قائمة مقننة كملاحظة الاضطراب التوحدي ، و هذه القائمة تساعد على الكشف عن الأعراض المختلفة التي تظهر أمام المعالج ، فهذه القائمة يجيب عليها الوالدان ،و تعتبر من القوائم الهامة لوصف العلامات الأولى التي تظهر على الطفل من عمر 18 شهر إلي 03 سنوات و تعتبر العلامات الأولية لاضطراب التوحد .(سهى احمد امين نصر، 2002 ،ص 30) .

جدول رقم (3) قائمة لملاحظة الاضطراب التوحد:

العمر بالأشهر	الأسئلة
من الميلاد حتى 06 شهور	- هل يبدو طفلك مهتما بشكل غير عادي بالأشياء المتحركة أوالأضواء المتحركة (بالمقارنة باهتمامه العكسي للنظر إلىالأوجه ؟)
من 06 شهور حتى 12 شهر	- هل من الصعب أن تجذب انتباه طفلك؟ - بعض الأطفال يحبون الصعود لأعلى و آخرون يبكون ، فهل طفلك من نوعية هولاء الذين يبكون ؟
من 12 حتى 18 شهر	- هل يشعر طفلك بالملل و عدم المبالاة للحديث المحيط به؟ - هل لاحظت طفلك قادرا على الأصوات و ليس للآخرين؟ - هل يتجاهل طفلك اللعب لأغلب الوقت ؟ - هل شعرت بالشك بان طفلك مصاب بصعوبات السمع ؟
من 18 حتى 24 شهر	- هل يبدوا طفلك غير مهتم بتعلم الحديث ؟ - عند محاولة جذب انتباه طفلك هل تشعرين ان طفلك يتجنب النظر إليك مباشرة ؟ - هل يبدو طفلك خائفا أو غير مدرك للأشياء الخطيرة ؟ هل يتجنب طفلك اللعب مع الدميات او الحيوانات أو حتى يكرههم؟ هل يتجنب طفلك اللعب بلعب جديدة بالرغم من انه يتمتع بعد ذلك

	باللعب بها بعد أن يعتاد عليها؟ - لم يبدأ طفلك إظهار ما يرغب فيه باستخدام الإشارة أو الكلمات أو عمل ضوضاء ؟ - في بعض الأحيان هل تشعرين أن طفلك يهتم بوجودك أولا ؟ هل لطفلك لغة خاصة به ؟
من 24 إلى 30شهر	- هل يدرك طفلك جزء واحدا مما قيل له فقط - هل يحاول طفلك الاتصال عندما يرغب في شيء أو يريد شيئا ؟ - هل يقودك طفلك نحو الشيء الذي يرغب فيه ؟ - هل يعجب طفلك بالأشياء الغريبة مثل الرمل ؟
من 30 حتى 36 شهر	هل تقلقين لان طفلك لا يبدو مهتما بالأطفال الآخرين ؟ - هل طفلك لا يلعب لعبا رمزيا ؟ -هل يبدو طفلك مهتما بالأشياء الميكانيكية مثل إشعال الضوء ،المراوح ، المنبهات ؟ - هل طفلك غير قادر على محاكاة الآخرين ؟ - هل طفلك لا يهتم بمشاهدة التلفاز ، أو الأشياء التي يشاهدها طفل في مثل عمره ؟ - هل يتمتع طفلك بالاتصال الجسدي عندما يرغب هو فيه و ليس أنت التي ترغبين فيه ؟ - هل تشعرين بالقلق عندما تشعرين أن طفلك لا يتألم مثل غيره من الأطفال؟ - هل يظهر طفلك القدرة على محاكاة الأشياء مثلما يسمعها و يرددها أو يقلد الأصوات أفضل من الكلمات ؟
من 36 حتى 18 شهر	- هل يردد الطفل الصدى بالضبط كما سمعه من قبل ؟ - عند الاستمتاع بشيء هل يلوح طفلك بيده أو بأصابعه ؟ - هل يشعر طفلك بالضيق عند تغيير الروتين اليومي له ؟ **(زيدي روزة ،2015 ، ص 19)**

7- تشخيص التوحد:

تعد عملية تشخيص التوحد من أكثر العمليات صعوبة ، ويرجع السبب في ذلك إلى تباين الأعراض من حالة لأخرى، ويمكن تحديد أهم هذه الصعوبات في النقاط التالية :

- ان أكثر العوامل المتسببة للتوحد تلف أو إصابات في بعض أجزاء المخ أو الجهاز العصبي وهو أكثر الأجزاء تعقيد، ومازال أمام العلم الكثير لمعرفته في هذا المجال.
- عدم الوصول إلى تحديد دقيق للعوامل المسببة للتوحد .
- تشابه خصائص وصفات التوحد مع اضطرابات أخرى.
- عدم تجانس الأفراد التوحديين في القدرات والخصائص**(إمام ،2006 ،ص175)**

1- تشخيص التوحد حسب (CARS):

حيث يعتبر هذا المقياس من أهم الأدوات التشخيصية في مرحلة الطفولة ، و ضعه " ايريك شوبلر " و زملائه عام 1988 و يعتمد هدا المقياس على ملاحظة سلوك الطفل بمؤشر لدرجة و يقيم المختصون سلوك الطفل من خلال 15 : (التقليد/الإدراك/ حركة العضلة الدقيقة / حركة العضلات الكبيرة /تآزر اليد و العين / الأداء المعرفي العملي / الأداء المعرفي اللفظي) كما يضم 43 بندا و يقيس أربعة مجالات سلوكية و هي : (الإرتباط الوجداني / اللعب / الاستجابات الحسية /اللغة) و كل مؤشر ينقط بدرجة حسب شدته من (4/3.5/3/2.5/2/1.5/1) و بعده يم حساب كل النقاط التي تتراوح بين (15 إلى 60) يتم تحديد تشخيص الطفل هل هو متوحد أم لا و إن كان مصابا بالتوحد فيعطينا شدة الإصابة .(وردة زغيش ، 2011، ص90)

2-تشخيص التوحد حسب: DSM4

1-توفر (6) أو أكثر من المواصفات المدرجة في (1)و(2)و(3) على أن تشتمل على اثنين على الأقل في المجموعة (1)و واحدة على الأقل من المجموعة (2) والمجموعة (3) .

أ- خلل نوعي في التفاعل الاجتماعي المتبادل، كما يظهر في اثنتين على الأقل ما يلي:

- نقص ملحوظ في استخدام العديد من أشكال السلوك غير اللفظي مثل: التحديق في المنخر أثناء المحادثة ، التعبير الوجهي، الأوضاع الجسدية والإيماءات لتنظيم التفاعل الاجتماعي.
- العجز عن إقامة علاقات بالأقران مناسبة لمستوى نموه .
- الافتقار إلى تبادل العلاقات الاجتماعية والعاطفية .

ب- خلل نوعي في التواصل كما يظهر في واحدة على الأقل مما يلي:

- تأخر أو عدم نمو اللغة المنطوقة.
- بالنسبة للأفراد القادرين على الكلام، نقص ملحوظ في القدرة على بدء محادثة شخص أخر ومواصلتها.
- الترديد أو التكرار الآلي للكلام، أو استخدام لغة شخصية ذاتية.

ت- التكرار الآلي لأنماط محدودة من السلوك والاهتمامات والأنشطة، كما يظهر واحدة على الأقل مما يلي:

- التمسك المتصلب بروتينات وطقوس معينة ليست لها ضرورة عملية.
- الانشغال الدائم بأجزاء من الأشياء .
- نمطية حركية تتسم بالمعاودة والتكرار الآلي مثل خفق (رفرفة) أو ثني اليد أو الأصابع أو الحركات المعقدة لكامل الجسم.

2- تأخر او شذوذ الأداء في واحدة على الأقل من المجالات التالية ، يبدأ قبل سن الثالثة:

- التفاعل الاجتماعي المتبادل.
- اللغة كما تستخدم في التواصل الاجتماعي.

- اللعب الرمزي والخيالي

3- تشخيص التوحد حسب: (DSM5)

1- عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، في الفترة الراهنة وذلك من خلال ما يلي:

أ- عجز عن التعامل العاطفي بالمثل، يتراوح على سبيل المثال من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة، إلى تدن في المشاركة بالاهتمامات والعواطف أو الانفعالات.

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

ت- العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها، يتراوح مثلا من صعوبات تعديل السلوك لتلاءم السياقات الاجتماعية المختلفة الي صعوبات في مشاركة اللعب التخيلي أوفي تكوين صداقات إلى انعدام الاهتمام بالأقران .

2- أنماط متكررة محددة من السلوك والاهتمامات أو الأنشطة وذلك بحصول اثنين على الأقل في الفترة الراهنة :

أ- نمطية متكررة للحركة أو استخدام الأشياء أو الكلام (مثلا أنماط حركية بسيطة، صف الألعاب أو تقليب الأشياء).

ب- الإصرار على التشابه والالتزام غير المرن بالروتين ، أو أنماط طقسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي (مثلا الضيق الشديد عند التغيرات الصغيرة ، وصعوبات عند التغيير).

ت- اهتمامات محددة بشدة وشاذة في الشدة أو التركيز (مثلا : التعلق الشديد أو الانشغال بالأشياء غير المعتادة)

ث- فرط أو تدني التفاعل مع الوارد الحسي أو اهتمام غير عادي في الجوانب الحسية من البيئة (مثلا: عدم الاكتراث الواضح للألم.....)

4- تظهر الأعراض في فترة مبكرة من النمو (ولكن قد لا يتضح العجز حتى تتجاوز متطلبات التواصل الاجتماعي القدرات المحدودة أو قد تحجب بالاستراتيجيات المتعلمة لاحقا في الحياة).

8- طرق علاج وإعادة تأهيل التوحد:

يعتبر التعليم و التدخل المبكر من أنفع و أهم الوسائل المتخذة للطفل التوحدي. فكلما تلقى الطفل برامج التعليم المخصصة مبكرا كلما كانت النتيجة المستقبلية أفضل في الوقاية من هذا

الاضطراب مع العلم أنه يجب التأكيد على أنه ليست هناك طريقة علاج واحدة يمكن أن تنجح مع كل الأطفال المصابين بالتوحد، حيث لا توجد حتى الآن طريقة خالية من العيوب أو صالحة لعلاج نسبة كبيرة من الأطفال المصابين بالتوحد، ورغم ذلك تعتبر هذه الجهود محاولات جيدة للوصول إلى طريقة ناجحة لعلاج و تأهيل الاطفال التوحديين. (https:// uqu.edu.sa)

1- العلاج بالتكامل الحسي:

تسمى أيضا التدريب على الدمج الحسي و هي عملية عصبية يتمكن بها الدماغ من دمج و تفسير التنبيه الحسي الوارد من البيئة.

2- العلاج بالتكامل السمعي: Thérapie d'intégration Auditive

من أهم خطوات التدريب السمعي مايلي:

- فحص الأذنين من طرف طبيب مختص للتحقق من عدم وجود صمم.
- تعرض الطفل إلى18- 20 جلسة للتدريب السمعي مدة كل نصف ساعة بصيفة جلستين يوميا على مدار عشرة أيام.
- استماع الطفل إلى مواد موسيقية معالجة لحذف الترددات العالية والمنخفضة عشوائيا بواسطة جهاز مكبر سمعي من المادة المسجلة.
- درجة الصوت لا تتعدى 85 ديسيبل و يمكن تخفيضها أكثر حسب الحاجة ارتياح الطفل للعملية السمعية.
- الحصول على نتائج فعالة بالتدريب على الدمج السمعي يتطلب مشاركة عدد من المختصين يعملون معا كفريق لتحسين عملية السمع لدى الطفل التوحدي . **(عزاز ، 2012، ص 80 81)**

3- العلاج من خلال البرنامج التربوية المقترحة لفئات التوحد:

- **"برنامج تيش":Programme Teach** للضبط المعرفي و التدريب على المهارات الحياة، والذي أسسه"EricShoble" يهدف إلى مساعدة الأطفال على الاستقلالية من خلال تنمية مهارات التواصل والقدرة على اتخاذ القرار ويهتم بالتوحديين من عام سنتين إلى سن الرشد. **(woltz MITZI, 1999)**
- **برنامج لوفاس:Lovoos Programme**: يعتمد بشكل أساسي على التحليل السلوكي التطبيقي، وهو برنامج طويل للتدرب على المهارات بشكل منظم و منطقي و مكثف.**(مجدي غزال، 2007، ص 25 26)**
- **برنامج التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)** : إن الهدف الرئيسي من التدريس في طريقة ABA هو تعميم التعلم المكتسب في الجلسات الفردية ليستخدمه الطفل في مواقف و أماكن مختلفة. ومع أشخاص آخرين و لتحقيق ذلك فإن منهج ABA الجيد يتطلب تنويع الأنشطة (لعب، مهارات حركية كبري و صغرى، مهارات اجتماعية...)

يتطلب أيضا تنويع في أماكن العمل: غرفة الجلسات، المنزل، الشارع. **(قاسم سالم، ص 04)**

4- العلاج الطبي

فيما يخص العلاج الطبي يتم اللجوء إلى استخدام العقاقير بهدف التقليل من الأعراض السلوكية ، التغلب على نوبات الغضب و العدوانية و من بين هذه الأدوية نجد:

Haloperidol، Burpirom، Fluxitime : وفي دراسة جديدة لعام 2014 تم الكشف عن دواء جديد يدعى Bunétanide فقد تم اختباره على 80 طفلا توحديا تتراوح أعمارهم ما بين 2 و18 سنة في كل من المدن التالية : (Limoges، Lyon ، Brest ، Marseille Nice) و مازالت البحوث متواصلة فيها يخص هذا الدواء. و من المتوقع توفره في السنوات المقبلة، و حسب المعلومات المتوفرة فإن الدواء Bunétanide يساعد في الخفض من حدة الاضطراب بنسبة 75% وبالأخص السلوكيات النمطية لدى الحالات بغض النظر عن درجة التوحد، إضافة إلى دوره في تنشيط الخلايا العصبية. **(http : // www. magazine – declic. Com**

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق عرضه في هذا الفصل توصلنا إلى استخلاص النقاط الأساسية التالية:

- يعد التوحد اضطراب معقد إذ يتسم لغياب أو صعوبات على مستوى العلاقات الاجتماعية و النمو اللغوي مع وجود سلوكات غريبة منحرفة عن النمو العادي.
- إلا أن هذه الصعوبات تختلف من حالة و لا يمكن تعميمها إذ وجب أخذ بعين الاعتبار درجة الاضطراب، وجود الاضطرابات المصاحبة بالإضافة إلى إخضاع الطفل للكفالة الأرطفونية المبكرة و المكثفة و مشاركة الأولياء أو أفراد العائلة فيها.

الفصل الثاني
نظرية العقل

تمهيد:

تتمحور نظرية العقل في القدرات الجوهرية التي تميّز تصرّفات الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، حيث أنّها تحاول تفسير كيفية قدرة الإنسان على إظهار الحالات الذهنية كالاعتقادات، الرّغبات، النّوايا، العواطف، التخيّلات...و ذلك لكون تصرفاته نتاج التصورات الذهنية. و للتفصيل أكثر في هذا الموضوع سنتطرق في هذا الفصل لتعريف هذه الملكة الذّهنية؛ و أهم الخصائص التي تميّزها؛ و سنتناول أيضا الخلفية النظرية التي مهّدت لنشأة هذا المفهوم، بالإضافة لأهم النّماذج النظرية التي فسّرت الميكانيزمات الأساسية لهذه القدرة، وكذلك سنوضح المراكز العصبية المسؤولة عنها؛ و كذا مراحل نموّها عند الطّفل العادي، ومن ثم مميّزاتها عند التّوحديين، وفي الأخير سنعرض بعض وسائل تقييم هذه القدرة.

1 – لمحة تاريخية عن نشأة نظرية العقل:

لفهم معنى نظرية العقل لابد من الرجوع للدراسات الأولى التي مهدت لنشأة هذا المفهوم. فالمطّلع على الدراسات السابقة يجد أن فترة الثمانينات احتضنت أولى الأعمال في هذا المجال، و هذا بفضل أعمال العالمين النفسيين (David Premack et Guy Woodruff) « **دافييد بريماك** » و« **غوي وودوف** » اللذَيْنِ يعتبران أول من تحدّث عن نظرية العقل (Tom : théory of mind) و ذلك عام (1978) بعد أن كان هذا الموضوع من اهتمام الفلاسفة، فلقد أجرى هذان العالمان عدّة تجارب على قردة الشمبانزي لدراسة ما تملكه من قدرات؛ فكانا يقومان بوضع قرد الشمبانزي داخل قفص و يضعان معه صناديق في إحداها يوجد موز، بحيث لا يستطيع القرد الوصول إليه، ويكون بجانبه مدربان أحدهما طيّب كلما وجد الموز أعطاه للشمبانزي؛ و الآخر شرير كلما وجده أكله ولم يعطي منه للشمبانزي، وبعد إجراء عدد من المحاولات يقوم فيها مدرب ثالث بتغيير مكان الموز أمام نظر الشمبانزي و دون أن يراه المدربان الآخران، ليصبح الشمبانزي يساعد المدرب الطيب و يدله على مكان الموز، بينما لا يساعد المدرب الشرير أو يدله على مكان خاطئ أي يقوم بخداعه خداعا ذكيا. و تم تكرار هذه التجربة على قرود أخرى. **(الإمام والجوالدة، 2010،ص 34)**

وفي الأخير توصّل العالمان إلى أن هذه القرود تمكنت من قراءة الحالات الذهنية للمدربين (الطيب و الشرير) أي أنها تعرفت على نواياهم المتمثلة في تقديم الموز للقرد بالنسبة للمدرب الطيب عند إيجاده، بينما نية المدرب الشرير كانت أكل الموز و عدم تقديمه للقرد، ويتجلى ذلك من خلال قدرتها على الخداع الذكي بالإشارة إلى المكان الخطأ للموز، ما يفسر فهمها لعواطف ورغبات وغايات المدربين.**(Larzul, 2010,P 43)**

وبناء على هذه الدراسة استنتج« **بريماك** » و« **وودروف** » أنّ الفرد يملك نظرية العقل إذا كان قادرا على عزو الحالات الذهنية لنفسه و للآخرين، وهذه الحالات يتم استنتاجها من خلال عدة مؤشرات كاتجاه النظر، الإيماءات الوجهية... إلخ لهذا سميت هذه الملكة بنظرية لكونها تدخل في نطاق النظام الاستدلالي. **(الإمام و الجوالدة،2010، ص 34)**.فالحالات الذهنية عبارة عن تمثلات يملكها الفرد عن الواقع (Représentations) تتجلى أساسا في الاعتقادات، الإدركات، المعرفة، الأفكار، النوايا، الانفعالات... و تصنف إلى فئتين:

- حالات عقلية معرفية كالاعتقادات، النوايا، الأفكار...إلخ
- حالات عقلية انفعالية كالانفعالات و الرغبات... **(Anaïs, p 15 2016)** و تعتبر دراسة « **بريماك** » و« **وودروف** » (1978) كأساس أول لفهم نظرية العقل لدى الحيوانات البرية، مما دفع بعلماء آخرين للتساؤل حول ماهية هذه القدرة لدى الإنسان، للتعمق أكثر في الميدان و لتطوير مجال البحث فيه. هذا ما ساهم في إرساء معالم علم جديد أساسه التجريب على الإنسان بدل الحيوان. ففي نفس السنة (عام 1978) قام العالم

« Denett » **« دونيت »** بتقديم مجموعة من المعايير التي تشير لاكتساب نظرية العقل لدى الفرد، من بينها قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك فرد آخر بالاعتماد التصور الذهني الذي يملكه حول الحالة الذهنية لهذا الأخير، حتى و لو كان غير مطابق للواقع، أي فهم أن الحالات الذهنية عبارة عن تصورات للواقع وأسباب لسلوكات الأفراد، حتى لو كانت خاطئة. **(Larzul,2010 ,P44)**

ولقد تداول أيضا علماء نفس النمو مصطلح نظرية العقل في مؤلفاتهم، من بينهم**" بريترتون " و "بيجلي "**و « Bretherton et Beegly » اللّذان درسا عام (1982) السلوكات الأولى عند الطفل المتمثلة في التأشير (الإشارة بالأصبع)، والانتباه المشترك الذي يظهر عند الطفل باعتبارها من المؤشرات الأولى لنظرية العقل، أي أن الطفل يقوم بعزو ضمني للحالات العقلية للآخر، أي استنتاج رغباته ونياته ...إلخ. و يظهر هذا خاصة من خلال انتباهه لنفس الشيء الذي ينتبه له الآخر(ما يدل على فهمه لنيته ورغبته...)

.

و توالى الإهتمام بنظرية العقل على مر الزمن حيث تم بناء اختبارات و أدوات لتقييم اكتساب هذه القدرة؛ ففي عام (1983) قام العالمان«**هانر ويمر »** و**«جوزيف بيرنر »** «Jozef Perner et Heinr Wimmer » "بتصميم أوّل برتوكول تجريبي للاعتقاد الخاطئ (أي تقييم القدرة على فهم أن الفرد يمكن أن يملك اعتقادا أو تصورا خاطئا و مخالفا للواقع) لتقييم نظرية العقل قائم على تحوّل غير منتظر، والمعروف باختبار (ماكسي و الشكولاطة) (Maxy et Chocolat) و هو عبارة عن قصة تتمحور أحداثها حول دمية اسمها **« ماكسي»** ، حيث ان هذا الأخير يجمع الشكولاطة في درج لونه أزرق ثم يغادر المكان، وفي غيابه يأتي شخص آخر و يغير مكان الشكولاطة و ينقلها إلى درج لونه أحمر دون علم **« ماكسي»** . يتم سرد هذه القصة على الطفل و بعدها يطلب منه تخمين المكان الذي سيبحث فيه «**ماكسي »** عن الشكولاطة عند رجوعه. فهذا الاختبار يهدف لتقييم قدرة الطفل على إسناد اعتقاد خاطئ للآخر، أي أن الآخر يمكن أن يملك اعتقادا غير صحيح عن الواقع، و التموضع في مكانه **(Larzul, 2010, P44)** و بناء على هذا النموذج تم بناء اختبارات أخرى لتقييم نظرية العقل مثل اختبار "سالي و آن" الذي تم تصممیه من طرف**« بارون كوهن »** عام (1985) و هو في الحقيقة تكييف لاختبار**« ويمر »** و**« بيرنر»** .

وفي نفس السنة قام **« بارون كوهن »** ، **« ليسلي »** ، و**« فريث »** (1985) بتحويل مجرى دراسة نظرية العقل من المجال العادي إلى المجال المرضي، بعدما كان الاهتمام في القديم سائدا حول عمر و طريقة اكتساب هذه الملكة لدى الأطفال العاديين، إذ قاموا بالتطرق لدراسة هذه القدرة لدى الأطفال التوحديين، حيث اختبروا قدرة هذه الفئة على عزو الاعتقادات للآخرين أو تخمين سلوكهم (بواسطة الدمى التي صممها**« ويمر »** و **بيرنر »**)

و بيّنوا في الأخير أن الأطفال التوحديين يعانون من قصور في نظرية العقل و هو غير راجع إلى تأخرهم العقلي.

واستمرت الدراسات حول نظرية العقل لسنوات ففي عام (1995) قام كل من الباحثين« **بيترسون** » و« **سييغال** » (Peterson et Siegal) بدراسة نمو نظرية العقل لدى الأطفال الأصماء. و من جهة أخرى قام كل من الباحثين « **ثيريون ماريسيون** » و « **ندير غروسبوا**» (« Thirion – Marrissiaux et Nader Grosbois ») عام (2007) بدراسة لفهم الإنفعالات في إطار نظرية العقل لدى الأطفال المتأخرين عقليا.**(Bertin Maghit Elodie, 2008, P11)**

نلاحظ من خلال هذا العرض التاريخي أن موضوع نظرية العقل استقطب اهتمام العديد من الدراسات بداية من سنوات الثمانين إلى غاية السنوات الأخيرة، حيث اهتم الباحثون في البداية بتقييم اكتساب و نمو هذه القدرة لدى العاديين، ثم انتقلوا لدراستها لدى فئة المضطربين (التوحديين، الأصماء ، المتأخرين عقليا...)؛ كما قاموا بتصميم و بناء عدة أدوات و اختبارات لتقييم نظرية العقل.

و هكذا تتواصل جهود الباحثين نتيجة فضولهم و رغبتهم في التعمق أكثر في موضوع نظرية العقل، فمن الجدير بالذكر أن تعاريف كثيرة وضعت لشرح هذا المفهوم.

2- تعريف نظرية العقل:

تقوم نظرية العقل " قراءة العقل" على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم، و فهم التمثلات المعرفية لذاته وللآخرين. و لكون هذه القدرة هامة في تفسير وفهم سلوك الإنسان؛ فقد حازت على اهتمام العديد من الباحثين؛ و ذلك بدئا من أواخر سنوات السبعينات، حيث يعد العالمان النفسانيان "بريماك" و "وودروف" " David Premack" و"Guy Woodruff" أول من تطرّق لشرح مفهوم نظرية العقل (1978)، حيث يعرّفانها بأنها: "ملكة ذهنية و خاصيّة عالمية للإنسان تمكّنه من فهم و إدراك الآخر باعتباره فردا له نشاطه النفسي الخاص، وبالتحديد هي قدرة الفرد على المعالجة ، التفكير، واستخلاص استنتاجات حول سلوكه الخاص، و كذا سلوك الآخر انطلاقا من استدلال حالات عقلية غير ملاحظة كالرّغبات، الاعتقادات أو المقاصد". (Godard Croizer, 2016, P 25) فهذان الباحثان يعتبران نظرية العقل قدرة نفسية خاصّة بالإنسان تهتم بفهم و تحليل السّلوك الظّاهر في ضوء الحالات العقلية الباطنة.

و نفس التّعريف اتّفق عليه « Wellman » ويلمان عام(1993) الذي رأى أن نظرية العقل هي القدرة على عزوّ الحالات العقلية إلى الذات و إلى الآخرين، و هذه القدرة على معرفة العقل (L'esprit) مطلوبة في جميع التفاعلات البشرية، كما أنّها ضرورية لفهم سلوك الآخرين و تفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه. **(الإمام و الجوالدة، 2010، ص 40)** فإضافة لكون نظرية العقل نظرية إنسانية مبنية على استنتاج الحالات العقلية الخاصة بالنفس و بالآخر بهدف فهم السلوك الإنساني؛ فإن « **ويلمان** » يضيف بأنها قدرة ضرورية في كل

التفاعلات البشرية؛ فلن يتسنى للإنسان التفاعل مع الآخرين ما دام غير قادر على فهم حالاته العقلية، و كذا الحالات العقلية الخاصة بالآخرين (اعتقاداتهم، رغباتهم، انفعالاتهم...) ولن يتمكن أيضا من فهم سلوكاتهم والتنبؤ بها و التحكم فيها.

- أما الباحثون« Chandler » "شاندلر" و" هالا" « Hala» 1991 و "استنغتون« Astingtion » فيعتبرون نظرية العقل بأنها مفهوم مستخدم للدلالة على قدرة الفرد على إدراك الأفكار و التصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات. وبمعنى أبسط فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد من فهم سلوك وتصرفات الآخرين؛ ويطلق عليها نظرية لأن الحالات العقلية لا يمكن معرفتها بصورة قطعية و مباشرة ». **(الإمام والجوالدة، 2010، ص39)**. بمعنى أن نظرية العقل هي نظام يمكن الفرد من استنتاج الحالات العقلية للآخرين، والتي لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يتم استدلالها، من خلال مؤشرات مختلفة (كالإيماءات الوجهية، النظرة...) بهدف فهم سلوكاتهم.

- في حين يعرفها **« دافيد بيت »** « David Pitt » عام (2004): « بأنها بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين و رغباتهم، و فهم التمثلات المعرفية لذاته و للآخرين، و هي مماثلة لنظرية التمثيل العقلي و تفترض أن الدماغ هو نوع من الكمبيوتر، وأن العمليات العقلية هي تقديرات و تخمينات » . **(الإمام و الجوالدة، 2010، ص 41)**

فهو يشبّه الدماغ بالحاسوب، و يرى بأن نظرية العقل هي قدرة الفرد على تخمين سلوكات الآخرين، وذلك بتقدير حالاتهم العقلية (رغباتهم، اعتقاداتهم...).

- نستنتج من خلال هذه التعاريف أن نظرية العقل هي قدرة ذهنية يختص بها الإنسان، و هي تقوم على نظام استنباطي للحالات العقلية الخاصة بالنفس و بالآخر، والتي لا يتم ملاحظتها أو إدراكها مباشرة، بل يتم استدلالها بغرض فهم السلوك الإنساني و تفسيره والتنبؤ به و التحكم فيه.

فنظرية العقل تقوم أساسا على إدراك الحالات العقلية، التي هي تمثلات يملكها الفرد عن الواقع تسمح له ببناء علاقات نفسية معه. (مع الواقع)

و حسب «J.Nadel » **« ج. ناديل »** فإن الحالات العقلية تختلف حسب طبيعتها، حيث يميّز بين ثلاث أنواع:

- حالات عقلية إدراكية كالانتباه.
- حالات إرادية: مثل الرغبات.

حالات معرفية: مثل المعارف، النّوايا، الاعتقادات. **(Roux Candice, 2013, p 34)**

نظرا لتعدد الحالات العقلية فإن نظرية العقل يمكن تقسيمها إلى نوعين حسب«Brother » و «Ring » عام (1992) و هما:

أ) ـ نظرية العقل المعرفية (الإبستيميّة): هي القدرة على التمثّل الذهني للمعارف التي يملكها الآخرون حول العالم ؛ إذ تسمح بفهم الحالات العقلية المعرفية (أي المعارف، والنوايا ، الإعتقادات...).

ب) – نظرية العقل الإنفعالية: هي القدرة على تمثّل الحالات العقلية الإنفعالية للآخرين، بمعنى فهم و استنتاج انفعالات و مشاعر الآخرين.**(Charlotte, 2013,P 06)**

و تتميز نظرية العقل بكلا نوعيها بمجموعة من الخصائص و الميزات الأساسية:

- **خصائص نظرية العقل:**

تتسم نظرية العقل بعدّة خصائص من حيث طبيعتها و سيرورة نشاطها؛ إذ تتميّز باعتبارها:

أ) – قدرة ما وراء معرفيّة (Capacité métacognitive)

- إذ يعرّف« Duhane » (دوهان)عام (2011) ما وراء المعرفة (Métacognition) على أنّها القدرة على تمثيل الذّهن الذي بدوره يمثّل المعلومات. وتتضمّن هذه القدرة سيرورتين هما:

- **التمثّل (La représentation)**

يرتبط بالإدراك المباشر للمحيط، أي إدراك الحالة المادية للعالم، فهو تمثّل من المستوي الأوّلي. مثال: هذا الشيء يمثّل علبة (أي إدراك الخصائص الفيزيائية للشيء والتعرّف على ما يمثّله).

- **ما وراء التمثّل الذّهني(La métareprésentation)**

تمثّل من المستوى الثاني يرتبط بالحالات العقلية (الإعتقادات، الرغبات، النوايا...)، وهو تمثّل لتمثّل ذهني أوّلي. (مثال: أعتقد أنّ هذا الشيء يمثّل علبة). و هذا النّوع من التمثلات هو الّذي يتم توظيفه في تمثيل و استنتاج الحالات العقلية للشخص الآخر.

)6(Charlotte, 2013,P)

بمعنى أنّ ما وراء التمثلات الذهنية عبارة عن حالات عقلية مرتبطة بالتمثلات الأوّلية.

يشير« **بارون كوهن** » ، « **ليسلي** » و« **فريث** » عام (1985)، إلى أنّ نظرية العقل تتحدّد في وظيفتين أساسيتين هما :

_ **الأولى:** تتمثل في القدرة على بناء تمثّلات للحالات العقلية للآخر تسمّى بما وراء التمثلات.

_ أمّا **الثانية:** فتتمثل في القدرة على استعمال هذه التمثلات في فهم و توقّع أفعال وسلوكات الآخرين. **(Candice, 2013,P 35)**

فنظرية العقل إذن تتميّز في طبيعتها بكونها قدرة ما وراء معرفيّة، تسمح بفهم أفعال وسلوكيات الآخرين في ضوء التمثلات للحالات العقلية للآخر التي تسمح بإدراك واستنتاج مقاصدهم، و معارفهم، اعتقاداتهم، ومعارفهم، واعتقاداتهم...).

ب) – طبيعة التمثّلات الذهنية

تختلف التمثلات الذهنية من حيث طبيعتها، فيمكن أن تكون من صنف الأفكار أو الإنفعالات، حيث يشير "كوريسلي" "Corricelli "عام (2005) لنوعين لنظرية العقل:

_ **نظرية العقل المعرفية:** تسمح بالتمثّل الذّهني للمعارف والمعلومات التي يملكها الآخرون حول العالم.

_ **نظرية العقل الإنفعالية**: أي القدرة على تمثّل الحالات العقلية الإنفعالية للآخرين، بمعنى فهم و استنتاج ما يشعر به الآخرون من انفعالات و مشاعر. **(Charlotte, 2013, P 06)**

ج) – المستوى المعرفي للتّمثلات الذهنية

تتميّز نظرية العقل حسب **"ويمر" (Wimmer) و "بيرنر" (Perner) (1985)** بمستويين من التمثلات الذّهنية؛ يتمثّلان في التمثلات من الدرجة الأولى والتمثلات من الدرجة الثانية.

- فالتمثلات من الدرجة الأولى: تسمح للفرد بفهم أن الآخر يمكن أن يملك تمثلات ذهنية عن الواقع.
- بينما التمثلات من الدرجة الثانية: تمثل مستوى معقدا إذ تمكّن للفرد من فهم أنّ الآخر يمكن أن يملك حالات ذهنية عن شخص آخر.**(Charlotte, 2013, P 07)**

وانطلاقا من هذه التمثلات تتكون الاعتقادات الخاطئة من المستوى الأول والثاني، والتي هي مفاهيم أساسية في نظرية العقل. فالاعتقادات الخاطئة من المستوى الأوّل: تعني القدرة على فهم أن الفرد يمكن أن يملك اعتقادا خاطئا عن الواقع.

- أما الاعتقادات الخاطئة من المستوى الثاني: فتعني القدرة على فهم ما يفكّر به الفرد بخصوص اعتقادات فرد آخر.

- مثال عن الاعتقاد الخاطئ من المستوى الأول:

قمت بتبديل مكان كتاب ما في المكتبة ثم أتت زميلتي للبحث عن الكتاب ، فانا اعلم انها لا تعلم اني قمت بنقل الكتاب من موضعه الأصلي ، و اعلم انها تعتقد ان الكتاب مازال في مكانه الأصلي فلها اعتقاد خاطئ عن الواقع.

- مثال عن الاعتقاد الخاطئ من المستوى الثاني:

رأيت صديقا لي يجمع كتابا في مكان غير مكانه، ثم أتى شخص للبحث عن ذلك الكتاب و نعلم انه يعتقد ان الكتاب مازال في مكانه الأصلي، وسيذهب للبحث عنه في ذلك المكان؛ أي أنه يملك اعتقادا خاطئا عن الواقع. **(Candice, 2013,P 35)**

- وبالنسبة لعمر اكتساب هذين المستويين لدى الأطفال فقد أشارت دراسات في علم نفس النّمو إلى أنّ الأطفال يبلغون المستوى الأوّل للتّمثلات الذّهنية في عمر 4 سنوات، بينما المستوى الثاني يبلغونه في عمر 6 سنوات.**(Charlotte, 2013, P 07)**

فنظرية العقل إذا تتميز بالتدرج في نموها من المستوى البسيط الى المعقد؛ كما تتميز ايضا بسيرورات يسمح نشاطها بظهور هذه القدرة لدى الفرد.

د) – السيرورات الوظيفية لنظرية العقل:

- لقد أشار **« صباغ »** « Sabbagh »عام (2004)إلى أن نشاط نظرية العقل يتم عن طريق ميكانزمين أساسيين يتمثّلان في ميكانيزم فك الترميز؛ و ميكانيزم الاستدلال.

- **ميكانيزم فك الترميز:**

يعمل هذا الميكانيزم على إدراك و تحديد المعلومات الإجتماعية (سلوكات الفرد اتجاه نظره، تعابيره الوجهية...) و البيئية، حيث يرى « Corricelli » **« كوريسلي »** عام (2005) أن هذا الميكانيزم ينشط أوتوماتيكيا في حالة ملاحظة الحركات و التعرف على كل الانفعالات.

في حين يؤكد« Bora » **« بورا »** و آخرون (2006) أن ميكانيزم فك الترميز لا يقتضي فقط التعرف على الإدراكات البصرية و الانفعالات الرئيسية واستنتاج الحالات الانفعالية البحتة، و إنما يقوم أيضا على إدراك النغمة واستنتاج الحالات العقلية المعرفية. **(Llerena Elsa, 2015, P 33)**

بمعنى أن ميكانيزم فك الترميز ينشط (للتعرف على الانفعالات) في المواقف التي تتضمن تعبيرات انفعالية مختلفة (كالفرح، الألم...) تتجسد في ايماءات وجهية و إشارات متنوعة، أو في حالة التعبير عن رغبة او اعتقاد أو حالة عقلية معرفية معينة، و بالتالي التعرف عليها و تحديدها؛ ما سيساهم في فهم سلوك الفرد عن طريق الميكانيزم الثاني وهو الاستدلال.

- **ميكانيزم الإستدلال :**

يساهم هذا الميكانيزم في فهم وتفسير و تخمين أفعال الفرد في ظل المعرفة اللازمة بمعارف الفرد، و الأخذ بعين الاعتبار سياق تواجده. فنفس السلوك يمكن أن يكون له دلالات مختلفة حسب الموقف و السياق. مثلا: فعل البكاء يمكن أن يدل على الفرح أو على الحزن وهذا حسب السياق.**(Llerena Elsa, 2015, P 33)**

وبالتالي نستخلص أن نظرية العقل تتميز بكونها قدرة ما وراء معرفية تقوم على ما وراء التمثلات الذهنية، التي يمكن أن تكون طبيعتها معرفية (من صنف الأفكار) أو انفعالية (مشاعر و انفعالات)، أو تكون حسب مستواها من الدرجة الأولى حيث تكمن في القدرة على فهم أن الآخر يمكن أن يملك تمثلات أو حالات ذهنية صحيحة أو خاطئة عن الواقع، أو من الدرجة الثانية وهي أكثر تعقيدا، بمعنى فهم أن فردا ما يمكن أن يملك تمثلات عن الحالات الذهنية لفرد آخرو التي قد تكون خاطئة، وهي تنشط من خلال تضافر ميكانيزمين أساسين ، حيث يسمح الأول بالتعرف على الحالات العقلية الانفعالية والمعرفية (من خلال المثيرات البيئية و الاجتماعية) و تحديدها، بينما يقوم الثاني بتفسير و فهم وتوقع أفعال الفرد، في ضوء

السياق والإحاطة علميا بمعارف الفرد. مع العلم أن هذين الميكانيزمين يعملان بالتكامل لدى الفرد.

وللتوضيح أكثر في موضوع نظرية العقل، سيتم التطرق في عنصر موالي إلى الباحات العصبية المسؤولة عن نظرية العقل.

3 – الباحات العصبية لنظرية العقل:

من أجل فهم أوسع لنظرية العقل و بغرض التعرف على المراكز العصبية المسؤولة عنها؛ أجريت عدة دراسات باستعمال أدوات وآلات متطورة تتمثل أساسا في تقنيات المصورة العصبية للدماغ (Imagerie Cérébrale)، التي تمكن من ملاحظة الدماغ في حالة أداء مهام نظرية العقل.

من بينها دراسة « «**فليتشر** » و آخرين (1995) و«**غالغير** » و آخرين (2002)، و«**فوجلي** » و آخرين (2001)، و«**فيرستل** » و« **فون غرامون** » (2002) الذين قاموا بملاحظة النشاط العصبي لحالات سليمة خلال قراءة حكاية متضمنة لنظرية العقل (حالات ذهنية معرفية أو انفعالية) باستعمال صورة الرنين المغناطيسي للدماغ (IRMF)، و توصلت كل هذه الدراسات إلى أن المنطقة الأكثر نشاطا في الدماغ خلال المهمة هي منطقة القشرة شبه الحزامية الأمامية(Cortex para cingulaire antérieure).

(ValérieThomassin,2007, p 61)

في حين أشار الباحثان« **شاماي تسوري** » و« **أهارون بيرتز**» Aharon » (« Peretz » et Shamay Tsoory عام (2007) إلى أن نظرية العقل الإنفعالية تتمركز في القشرة قبل الجبهية الوسطى (Cortex pré frontal médian)، بينما ترتبط نظرية العقل المعرفية بالقشرة قبل الجبهية الظهرية الجانبية (Cortex pré frontal dorso latéral)

(Chancelio Sebro, 2014, P24)

بينما بيَّن" **كرامر** « Kramer» وآخرون عام (2010) في دراسة لهم أن نظرية العقل تتطلب نشاط عدة باحات عصبية أخرى، حيث قاموا في دراستهم بعرض صور على مجموعة من الأشخاص، تظهر هذه الصور شخصين في حالة تفاعل اجتماعي تبدو على وجوههم تعابير انفعالية (الفرح، الحزن، الغضب...)، و قد استعان الفريق خلال هذه الدراسة بتقنية صورة الرنين المغناطيسي الوظيفي للدماغ (IRMF) ، فلاحظوا من خلالها نشاط مجموعة من الشبكات العصبية، تتمثل في الباحات التالية :

- القشرة قبل الجبهية الوسطى (Cortex pré frontal médian)
- القشرة الجبهية المدارية (Cortex orbito frontal)
- القشرة الحزامية الخلفية (Cortex cingulaire postérieure)
- اللوزة (L'amygdale)
- التقاطع الصدغي الجداري (Jonction temporo- pariétale)
- القشرة قبل الحركية(Cortex pré- moteur)

- الأقطاب الصدغية (Poles tempppraux)

(Croizer Godard, 2016, P 28)

يلاحظ إذن من خلال هذه الدراسات أن نظرية العقل لا تتمركز في منطقة عصبية واحدة، بل تشمل عدة باحات عصبية تتمثل أساسا في القشرة قبل الجبهية (Cortex pré frontal) و بالإضافة لمنطقة القشرة قبل الجبهية، فقد تبين مشاركة مناطق عصبية أخرى في مهام نظرية العقل تتمثل فيما يلي :

- الأقطاب الصدغية و التلم الصدغي العلوي: (les pôles tempraux et le sulcus temporel supérieur)

- لقد بينت دراسات عديدة باستعمال صورة الرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMF) وجود نشاط على مستوى الأقطاب الصدغية اليسرى خلال المهمات المتعلقة بالتمثلات الذهنية (Mentalistion) فحسب« **فريث** » « Frith » عام (2003) فإن الأقطاب الصدغية تمثل الدعامة العصبية التي تولد السياق الدلالي و العاطفي لأفكارنا بالاعتماد على التجارب والخبرات السابقة، مثل تذكر الوجوه المألوفة، التعرف على الأصوات، تذكر الانفعالات أو مراحل الحياة البيوغرافية، كما تعتبر أيضا المنطقة المسؤولة عن الذاكرة الدلالية و المتسلسلة و كل هذه المهام تلعب دور أساسيا في نظرية العقل. **(Valérie Thomassin, 2007, P63)**

أما بالنسبة **للتلم الصدغي العلوي** فقد برهن« **غالغير** » « Gallagher » وآخرون دوره الكبير في مهام نظرية العقل خاصة **التلم الصدغي الأيمن** الذي ينشط لفهم دلالة ومعنى الحكايات والرسوم، و كذا لفهم العلاقة السببية للأحداث، و النيات التي توجه السلوكات والأفعال. بالإضافة إلى فهم الحركات الجسمية و البدنية المختلفة مثل حركة الأيدي، حركة العيون و اتجاه النظر و حركة الشفاه...إلخ، التي تلعب دورا هاما في نظرية العقل و قراءة الحالات الذهنية. **(Valérie Thomassin, Havet, 2007, P 63-64)**

فالتلم الصدغي العلوي يلعب دورا هاما في عملية التمثل الذهني عن طريق تحليل كل سلوك ، ما يسمح باكتشاف الحالات الذهنية للشخص القائم بالسلوك.

ومن جهة أخرى نجد **اللوزة** :(Lamygdale) :

- تندرج اللوزة ضمن الشبكة التشريحية العصبية للمعرفة الاجتماعية (Cognition sociale) ، فهي تنشط خلال المهمات التي تستدعي التعرف على المعلومات و الرموز ذات الطبيعة الاجتماعية مثل: النظرة، حركات الجسم، التعرف على العواطف...

حيث أكد « **بارون كوهن** » « Baron Cohen » عام (1999) على دور اللوزة في مهام نظرية العقل، إذ قام بإجراء دراسة باستعمال آلة التصوير الضوئي الموحد SPECT (tomographie démission monophonique)، على مجموعة راشدين يعانون من اضطراب التوحد من المستوى العالي (أسبرجر) ومجموعة راشدين عاديين، بحيث طلب منهم تحليل حالة ذهنية لفرد ما من خلال ملاحظة عيونه، فلاحظ أن التوحديين

وجدوا صعوبة في المهمة، و كان نشاط اللوزة لديهم أقل من العاديين. ما يثبت دور اللوزة في الذكاء الاجتماعي لدى العاديين؛ فهي تتدخل للاستجابة للمنبهات الاجتماعية، و تساهم في نمو نظرية العقل لدى الطفل، خاصة ما يتعلق بتفسير الحالة الذهنية الانفعالية المرتبطة بالنظرة.**(Valérie Thomassin, Havet, 2007, P 65)** بالتالي يستنتج أن اللوزة تنشط لتفسير الانفعالات والحالات الذهنية المتعلقة بنظرية العقل الانفعالية، ومعالجة المعلومات ذات الطبيعة الاجتماعية.

و فيما يخص **القشرة الجبهية المدارية** (Cortex orbito frontal) فقد بين "بارون كوهن" وآخرون عام (1994) ان هذه المنطقة تدخل ضمن الشبكة التشريحية لنظرية العقل؛ حيث أن الإصابة على مستواها يؤدي إلى قصور على مستوى نظرية العقل قد يصل إلى فقدان حقيقي لهذه الكفاءة أو القدرة. كما بينوا أيضا ارتفاع تدفق الدم على مستوى هذه المنطقة فهي مرتبطة بالوظائف الاجتماعية والسلوكات الانفعالية، إذ تسمح بضبط و تعديل السلوك الاجتماعي، حيث تتدخل بالتحديد في ردود الأفعال العدوانية للآخرين و خاصة الغضب.

من جهة أخرى بين **« بيرتوز »** « Berthoz» و آخرون عام (2002) خلال دراستهم لظاهرة "مخالفة القواعد الاجتماعية" باستعمال تقنية صورة الرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMF) أن المنطقة المنشطة عند الانتهاك العمدي للقواعد الإجتماعية عند الحالات المدروسة هي المنطقة الجبهية المدارية. **(Valérie Thomassin, Havet, 2007, P 65)** بالتالي فهي تلعب دورا هاما في نظرية العقل، خاصة في عملية التعرف على السلوكات الانفعالية و ضبط السلوك الاجتماعي العدواني، إذ يشبه دورها دور اللوزة.

_ يضاف إلى كل هذه المناطق، منطقة **"العصبونات المرآة"** (Neurones miroirs) التي تلعب دورا هاما في العمليات النفسية كالتعرف على الأخر، و تحديد هويته و الشعور به، حيث أنها تنشط بمجرد قيام الفرد بعمل ما أو ملاحظته لزميله الذي يقوم بنفس العمل؛ كما أنها تتدخل في مهارات نظرية العقل كالتقمص و إدراك الفرد لنوايا الأفراد الآخرين وتمثل الذات و المهارات الاجتماعية، والتقمص الوجداني . وهي تقع في الفص الحزامي (Gyrus cingulaire) . **(حمودي أسماء، دقيش رحمة،2018، ص 138)**

و بهذا و باستعمال تقنية الرنين المغناطيسي الوظيفي للدماغ(IRMF)، بهدف فحص المناطق العصبية المتدخلة في عمليات التمثل الذهني المرتبط بمهام نظرية العقل، تبين أن هذه القدرة لا تتمركز في منطقة عصبية واحدة و إنما تشمل شبكة من الباحات العصبية، تتمثل أساسا في القشرة قبل الجبهية، والتي تمثل قطبا مهما في اكتساب ونمو نظرية العقل، بالاشتراك مع القشرة الصدغية الجدارية و الأقطاب الصدغية، و اللوزة بالإضافة إلى "العصبونات المرآة" .

و للتوضيح اكثر سيتم عرض صورة للمراكز العصبية المتحكمة في نظرية العقل :

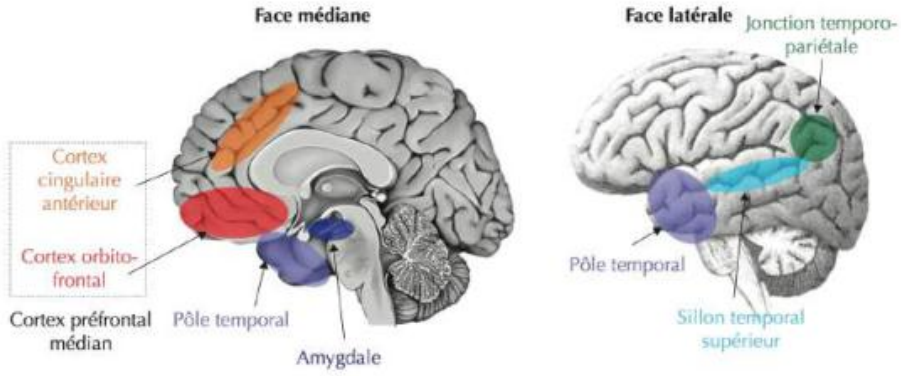


Figure 6 : Bases anatomique de la théorie de l'esprit (Duval et al. 2011)

الشكل (01): " صورة تمثل الباحات المسؤولة عن نظرية العقل "

من خلال هذه الصورة تلاحظ بعض الباحات العصبية المسؤولة عن نظرية العقل و المتمثلة في القشرة قبل الجبهية بمختلف مناطقها ملونة باللون الأحمر و البرتقالي بالإضافة للقطب الصدغي باللون البنفسجي و كذا اللوزة باللون الازرق .

4- اكتساب ونمو نظرية العقل لدى الطفل العادي:

يعدّ موضوع تطور نظرية العقل لدى الطفل محلّ بحث في ميدان علم نفس النمو، حيث أنّ باحثين كثيرين كرسوا جهودهم في سبيل تسيطر منحنى تدريجي بشأن مراحل نمو نظرية العقل. **(Dalla Costa charlotte, 2013, p 8)**

فبالرجوع للدراسات يمكن عرض مراحل نمو مفاهيم نظرية العقل لدى الطفل العادي على النحو الآتي:

[من الشهر الثاني إلى الشهر التاسع]:

فبداية من الشهر الثاني يبدأ الرضيع في التعلق بصورة أمّه والتفاعل معها أين يبادلها التعابير، عن طريق مشاركة الطفل وتعبيره لحالاته الذهنية لأمه كرغبته في الأكل أو شعوره بالخوف أو السرور أو الاستياء والألم، هذا ما يسمح بخلق جوّ من الثقة يساهم في النمو المبكر والضمني لكفاءة الطفل فيما يخص نظرية العقل.

[من الشهر التاسع إلى الشهر الثاني عشر]:

في هذه المرحلة يظهر لدى الرضيع سلوك الانتباه المشترك، والذي يعتبره **"ندير غروسبوا"** (Nader- Grosbois) عام (2006) من المكتسبات القبلية للغة، وكذلك من بوادر نظرية العقل، ويظهر لدى الطفل بالتزامن مع سلوك الاشارة بالأصبع نحو الشيء

(التأشير) فيصبح بذلك قادرا على تكوين علاقات ثلاثية، يتدخل فيها عامل ثالث على الشكل الآتي الطفل – الشيء – الشخص.

بمعنى أن يكون الطفل قادرا على تقاسم الانتباه مع شخص ما حول نفس الشيء او الشخص، وهذا ما يعرف بالانتباه المشترك **(Dalla Costa charlotte, 2013, p, 8)** فهذه المرحلة تمثل مرحلة هامة في نمو نظرية العقل لدى الطفل كونها تمكنّه من التعرف على ادراك الآخر عن طريق الانتباه المشترك.

[من الشهر الثاني عشر إلى الشهر الثامن عشر]:

في حوالي عمر (12 شهر) يتمكن الطفل من الأخذ بعين الاعتبار الاتجاه الذي ينظر إليه الشخص الآخر وانطلاقا من ذلك يمكنه تحديد الهدف الذي يصبو إليه، فعندما يرى شخصا ينظر إلى شيء ما فإنه يتوقع أنه يريد الوصول إلى ذلك الشيء.

(Matthieu Delvar , 2017, p 26)

وانطلاقا من (18 شهر) يبدأ الطفل في اللّعب الرمزي أين يستحضر أشياء غائبة أو مواقف غير مدركة على الفور، أو يمثل أشياء بأخرى تشبهها، فهذه القدرة على التظاهر أو التصور تعتبر من الكفاءات القبلية التي تتطلبها نظرية العقل فهي تمكن الطفل مستقبلا من تصور الآخر وجعل نفسه مكان الاخر والشعور به. **(Matthieu Delvar , 2017, p 26)**

كما يستطيع في عمر (18 شهرا) اكتشاف النيّات الكامنة وراء السلوكات، فعند رؤيته لشخص يحاول القيام بفعل دون الوصول إلى الهدف المبتغى فإنه قادر على اعادة انتاج الفعل بطريقة صحيحة والوصول إلى الهدف، فهذه القدرة على التعرف على نية الآخر تشير إلى بداية نمو نظرية العقل. **(Anais chiarisolli , 2016, p 18)**

اضافة إلى ذلك بإمكانه استنتاج رغبات الآخرين خلال قيامهم بسلوك ما انطلاقا من تعبيراتهم الوجهية (كالسرور والاشمئزاز) واللفظية ما يدل على فهمه لكلمات "أرغب – أريد" وغيرها من الألفاظ التي تدل على الرغبة. **(Matthieu Dalvar, 2017 , p 26)**

[الشهر الرابع والعشرون]:

بعد تمكن الأطفال من فهم رغبات الاخرين يصبح بإمكانهم في عمر (24 شهر) استعمال الألفاظ الخاصة بالرغبات في كلامهم وهذا حسب تصنيف "بارتش" و"ويلمان" (Bartch et Wellman) .

وفي حدود **[العامين ونصف وثلاث سنوات]:** يصبح بإمكان الأطفال توقع السلوكيات الانفعالية للأفراد وفقا لرغبات هؤلاء الأفراد. **(Anais chiarisolli, 2016, p 22)**

وببلوغ العام الثالث من عمره يبدأ الطفل باكتساب الفهم الواسع للحالة العقلية، بحيث يكون قادرا على فهم الفرق بين الحالات العقلية الخاصة به والحالات العقلية الخاصة بالآخرين بشكل أفضل، وأن هناك مدركات تحدد الأفكار، وبهذا قد يختلف الناس فيما يرونه

أو يتوقعونه أو يحبونه أو يرغبون به، أي أنّهم يختلفون في سلوكاتهم وحالاتهم الذهنية وإدراكهم للواقع. **(الإمام الجوالدة، 2010، ص 288)**

أمّا في حوالي **[ثلاث إلى أربع سنوات]** يصبح الطفل قادرا على تمييز اعتقاداته الخاصة ومعلوماته حول المحيط عن الاعتقادات الخاصة بالآخرين.

(Charolotte Dalla costa, 2013, p 9)

حيث أنّه في عمر (3 سنوات) يربط الأفعال بالاعتقادات لكن في حالة عدم تناقضها مع الواقع. **(Matthieu Dalvar, 2017, p 26)**

أي أنّه يعتبر الاعتقادات دائما صحيحة، فهو يرى أنّ اعتقاداته واعتقادات الآخرين تتوافق دائما مع الواقع.

وفي حوالي **[أربع إلى خمس سنوات]** يصبح بإمكانه تقبل الاعتقادات الخاطئة والتموضع في مكان الآخر، فهو يعرف أنّ الآخرين لا يعرفون كلّ ما يعرفه هو، ويفهم أنّ الآخر يمكنه أن يملك اعتقادا مختلفا عن اعتقاده ومخالفا للحقيقة بمعنى أنّه يملك اعتقادا خاطئا، بهذا يصبح الطفل يملك نظرية عقل تمثيلية تمكنّه من انجاز مهام الاعتقاد الخاطئ التي تعتبر مهاما رئيسية في نظرية العقل. **(Anais chiarsolli, 2016, p 23)**

كما يتمكن الأطفال في هذه السنّ من فهم العلاقة السببية (سبب – نتيجة)، أي ربط الفعل او الحدث بسببه. **(Anais chiarsolli, 2016, p8)**

[8 سنوات]: وببلوغهم ثماني سنوات يصبح الأطفال قادرين على الكذب والخداع ويفهمون أنّهم يمكن أن يكونوا مخدوعين من طرف الآخرين، فهم بذلك بلغوا المستوى الثاني لنظرية العقل الذي يتم تقييمه بعدّة اختبارات وروائز منها اختبار قصة "بائع المثلجات" المصمم من طرف "ويمر" و"بيرنر" (Perner et Wimmer) عام (1985)، وهو اختبار يسمح بفحص القدرة على اسناد المعتقدات من الدرجة الثانية، أي قدرة الطفل على التفكير فيما يفكر به فرد ما حول اعتقادات فرد آخر. **(Bertin Maghit, 2008, p9)**

وفي حوالي **[9-11 سنة]** يصبح بإمكان الأطفال فهم الاستعارة، السخرية، الاستهزاء.. الخ، متجاوزين التحليل السطحي للملفوظ. **(Charlotte , 2013, p 9)**

إذ يتوصلون إلى تفسيرات معقدة (faux pas) حيث يفهمون الكلام الذي من المفروض ألا يقال مثل زلات اللّسان، أي حين يتفوه شخص ما بكلام كان يجب عليه ألاّ يقوله في وضعية ما (ولكن دون قصد منه). **(الإمام والجوالدة، 2010، ص 60)**

في الأخير يمكن القول أنّ نظرية العقل تنمو مبكرا لدى الطفل العادي وأنّ هناك مؤشرات تدل على اكتساب هذه القدرة ونموّها السليم كالانتباه المشترك الذي يعدّ أولى بوادر نظرية العقل ومن الركائز الأساسية لها، بالإضافة إلى اللعب الرمزي الذي يشير إلى قدرة الطفل على التظاهر وتصور الآخر، وبنمو الطفل يصبح بإمكانه اكتشاف النيّات والرغبات الكامنة وراء السلوكات، وشيئا فشيئا يستعمل الكلمات الدالة على الرغبات، وببلوغه العام الثالث يصبح بإمكانه التمييز بين حالته العقلية والحالة العقلية الخاصة بالأخرين، وبالتدريج

يكتسب الاعتقادات ويصبح بإمكانه تمييز اعتقاداته عن اعتقادات الآخرين، ولن يتمكن من فهم الاعتقادات الخاطئة إلا ببلوغه خمس سنوات، وبهذا يمكن القول أنّ الطفل قد بلغ مرحلة هامَّة من نمو نظرية العقل، ويستمر تطور نظرية العقل لدى الطفل لبلوغ مستويات اكثر تعقيدا كاكتساب الكذب والخداع والاستعارة وزلات اللّسان.

وللتفصيل اكثر في موضوع اكتساب نظرية العقل عند الطفل العادي سنتطرق فيما بعد لأهم النماذج النظرية التي تناولت نظرية العقل وفسّرت طبيعة اكتسابها.

5- النماذج النظرية المفسرة لاكتساب نظرية العقل:

بالرجوع للدراسات السابقة يمكن التطرق لأهم النماذج النظرية التي عملت على تفسير طبيعة اكتساب نظرية العقل عند الطفل العادي والتي تتمحور فيما يلي:

1-نموذج التناول بالوحدات: (L'approche modulaire)

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ اكتساب نظرية العقل يكون فطريا، بمعنى أنّ الطفل منذ ولادته يكون مجهزا بوحدات متخصصة في معالجة المعلومات، وينضج البنى العصبية يصبح تدريجيا قادرا على بلوغ مستوى معيّن من الفهم في مجال فهم الحالات الذهنية.

ومن زعماء هذه النظرية "ليسلي" (Leslie) الذي اقترح وجود ثلاث وحدات تساهم في نمو نظرية العقل لدى الطفل وهي:

- **الوحدة الأولى TOBY (theory of body méchanisme)**

وتظهر هذه الوحدة لدى الطفل في حوالي (3 إلى 4 أشهر) من العمر، وظيفتها انها تمكِّن الطفل من معرفة أنّ الأفراد لهم مصدر داخلي للطاقة يسمح لهم بالحركة الذاتية والمستقلة أي أنّ الأفراد يمكنهم تسيير وضبط سلوكياتهم وحركاتهم ذاتيا.

- **الوحدة الثانية: TOMM 1 (theory of mind mechanisme system 1)**

تتطوّر هذه الوحدة لدى الطفل في حوالي (6 إلى 8 أشهر)، إذ تسمح له باعتبار أن الأشخاص والأفراد يدركون المحيط ولهم أهداف يسعون لبلوغها وانجازها.

الوحدة الثالثة: TOMM 2 (Theory of min mechanism system 2)

تظهر هذه الوحدة خلال السنة الثانية من العمر وتسمح للطفل باعتبار ان الأفراد يملكون حالات عقلية (رغبات، اعتقادات، ....الخ).

وحسب "ليسلي" فإنّ هذه الوحدات تعمل بطريقة متسلسلة حيث أنّ الوحدة الأولى (TOBY) تمنح مداخل إلى الوحدة الثانية (TOMM 1) وهذه الأخيرة تمنح مداخل إلى الوحدة الثالثة (TOMM 2) ، ففي البداية يتم إدراك سلوكات وحركات الأشخاص الآخرين بالوحدة الأولى، ثم يتم إرسالها إلى الوحدة الثانية أين يتم تفسير الحركات على أنّ لها اهداف، وهذه الأخيرة تنقل للوحدة الأخيرة التي يتم فيها تفسير الأهداف على شكل حالات ذهنية، أي أنّ وراء كل هدف حالة ذهنية معينة (رغبة، نية، اعتقاد، ... الخ).

وفي نظر"ليسلي" فإنّ الوحدتين الأخيرتين « TOMM 1 » و « TOMM 2 » ضروريتان للقدرة على التظاهر، وفهم قدرة الآخرين على التظاهر وذلك من خلال استنتاج مدركاتهم وحالاتهم العقلية.

ويشير أيضا إلى أنّه في حالات الاعتقاد الخاطئ فإنّ ميكانيزم TOMM سيحدّد أتوماتيكيا اعتقادين ممكنين على الأقل وهما الاعتقاد الصحيح القائم على المكان الحقيقي للشيء، واعتقاد خاطئ أي اعتقاد الشخص الآخر عن مكان الشيء والذي يكون غير صحيح، ففي هذه الحالة كي يستطيع الطفل اسناد الاعتقاد الخاطئ للآخر والتموضع في مكانه، يتعين عليه تثبيط وكفّ إجابته القائمة على التمركز الحقيقي للشيء، والأخذ بعين الاعتبار الحالة الذهنية للشخص الآخر (اعتقاده) بخصوص الشيء، وهذا لا يتم إلاّ بميكانيزم آخر يدعى "ميكانيزم الانتقاء" « selective processeur » (SP) الذي هو ميكانيزم تنفيذي وظيفته تثبيط إجابات واضحة لدى الطفل لكن غير مناسبة، بمعنى كبح الطفل للاعتقاد الصحيح القائم على تموضع الشيء الحقيقي، والأخذ بعين الاعتبار اعتقاد الشخص الآخر الخاطئ عن مكان الشيء، ويظهر هذا الميكانيزم لدى الطفل في عمر 4 سنوات. **(Labruyere, 2006, p 17)**

يستخلص من هذا النموذج أنّ نظرية العقل عبارة عن مجموعة من الوحدات تنمو بالتدريج لدى الطفل، كما أنّ أصحاب هذا النموذج ينظرون إلى نظرية العقل على انّها وحدة مستقلة عن باقي الوظائف المعرفية الأخرى، لكنهم لم يقدموا براهين عن وجود هذه الوحدات، كما أن هناك العديد من الاضطرابات التي تعاني من اضطراب نظرية العقل مصاحبة باضطرابات معرفية اخرى مثل ما نجده في الاصابات الدماغية.

2- نموذج 'بارون كوهن":

لقد اقترح "بارون كوهن" نظرية ثلاثية الأبعاد "نمائية، عصبية، وتطورية"، اذ حدد أربعة ميكانيزمات أساسية تبنى عليها القراءة الذهنية، بحيث تكون الميكانيزمات الثلاثة الأولى ركائز أو أنظمة تحتية يعتمد عليها الميكانيزم الأخير، ويرتبط كل واحد من هذه الميكانيزمات بمرحلة معينة تتمثل فيما يلي:

أ- ميكانيزم كاشف القصد: (detecteur d'intentionalité)

يرمز له ب (ID) ويعتبر الميكانيزم الأول الذي يسمح بقراءة الحالات الذهنية وذلك بترجمة المثيرات المتحركة على شكل حالات ذهنية أولية متمثلة في الهدف والرغبة، وذلك بالاعتماد على قواعد حسية (بصرية، سمعية، لمسية....الخ) فكل سلوك يفسّر على ان وراءه هدف ورغبة، ويظهر هذا الميكانيزم لدى الطفل من الميلاد إلى الشهر التاسع من العمر **(Garrigues, 2013, p4)**

إذن هذا الميكانيزم يعمل على تفسير السلوكيات والحركات على أن لها أهداف توجهها ووراء كل سلوك رغبة معينة.

ب- ميكانيزم كاشف اتجاه العينين: (detectuer de la direction des yeux)

يرمز له EDD (Eye Direction Detectos) يعتمد هذا الميكانيزم على القاعدة البصرية فقط ويقوم بـ:

- اكتشاف وجود عينين.
- تحديد الاتجاه الذي تنظر إليه العينان.
- تفسير نظرة العينين (المحتوى).

بالتالي فهو يقوم على استنتاج الحالة الذهنية للشخص من أهداف ورغبات وذلك بالنظر للاتجاه الذي ينظر إليه هذا الأخير، ويظهر هذا الميكانيزم بالموازاة مع الميكانيزم السابق (كاشف البصر).

ومنه فالميكانيزمان الأولان (ID , EDD) ضروريان لنمو الميكانيزم الموالي المتمثل في ميكانيزم الانتباه المشترك الذي يظهر في حوالي 12 إلى 18 شهر.

(Garrigues, 2013, p 5)

ج- ميكانيزم الانتباه المشترك: (detecteur d'attention pantagée)

يرمز له ب « SAM » (Shared Attention Mechanism) يسمح هذا الميكانيزم بإدراك نوعية جديدة من التصوّر يتدخل فيها عامل ثالث على النّحو التالي:

(أنا – الشيء – شخص – أخر) أو (أنا – شخص – شخص آخر) بعدما كانت العلاقة ثنائية (أنا ادرك الشيء أو الشخص) تصبح علاقة ثلاثية أي (أنا وشخص آخر ندرك شيئا أو شخصا ما).

مثال على ذلك:

أنا أرى سيارة (علاقة ثنائية) أنا وأمي نرى السيارة (علاقة ثلاثية تمثل وضعية الانتباه المشترك)، فهذا الميكانيزم يقوم بربط التصورات الثنائية للحالة الإدراكية للشخص مع الحالة الإدراكية لشخص آخر، ما يسمح بتحقيق الانتباه المشترك، أي القدرة على مشاركة الآخر في مرجعية معينة وذلك بالاعتماد على الميكانيزمين السابقين.

(Garrigues, 2013, p 5) .

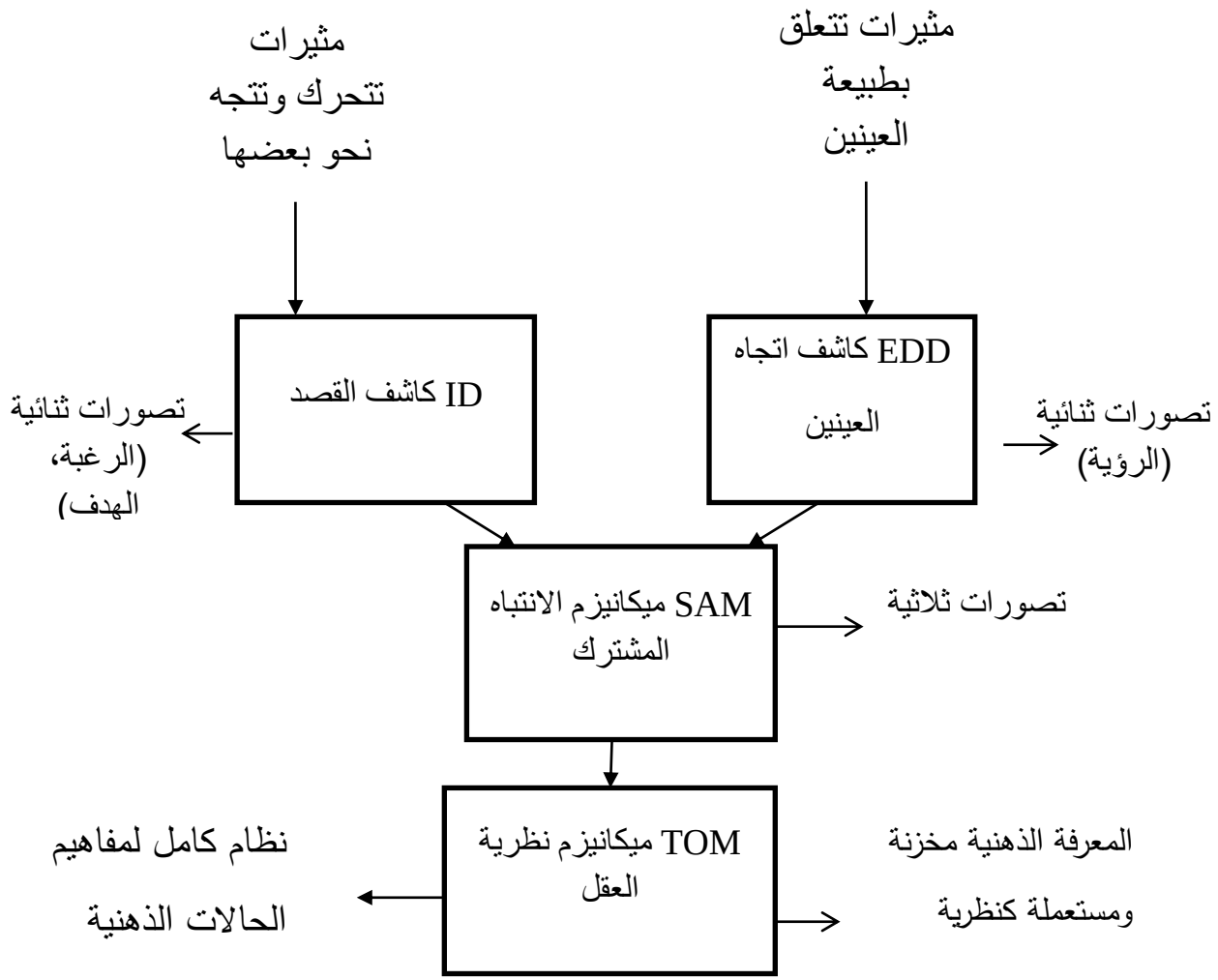
د- ميكانيزم نظرية العقل: (Theory of mind mechanism)

يرمز له ب « TOMM » ، ينمو لدى الطفل في حوالي 18 إلى 24 شهرا، ويعتبر الميكانيزم الأكثر عمقا وشمولا، وهو يعتمد على الميكانيزمات السابقة.

تتمثل وظيفته في قراءة أو تصوّر الحالات الذهنية (المعرفة، الاعتقاد، التظاهر، التفكير، التخيل، ....الخ) وربطها بالحالات المدركة في تفسير موّحد للعلاقة بين الحالات الذهنية والأحداث. **(Garrigues, 2013, p 5)**

وبهذا نستنتج أن هناك تتابع وتسلسل في ظهور هذه الميكانيزمات، وأن ميكانيزم « TOMM » هو الميكانيزم الأعلى والأكثر أهمية في القراءة الذهنية، إذ يبنى على ميكانيزم كاشف القصد الذي يسمح بتحديد الهدف من كل سلوك، وميكانيزم كاشف اتجاه العينين، فمن خلال اتجاه النظر يمكن تحديد الحالة الذهنية للشخص، وأخيرا ميكانيزم الانتباه المشترك الذي يلعب دورا فعّالا ومهما في فهم الحالة الادراكية للشخص الآخر.

وفيما يلي سنعرض شكلا يوضح ميكانيزمات نظرية العقل حسب نموذج بارون كوهن



"شكل رقم (2) يمثل ميكانيزمات نظرية العقل حسب نموذج بارون كوهن"

3- مقاربة نظرية النظرية: (approche théorie – théorie)

يرى أنصار هذه النظرية أن الأطفال لهم نظريات خاصة بهم، فمنذ الطفولة يطوّر الأطفال نظريات انطلاقا من التجارب التي يعيشونها في حياتهم اليومية وفقا لنمط من نوع "المحاولة والخطأ" القائم على تجارب خاصة، ففي كلّ مرة يتعرض فيها الطفل لمواقف جديدة يكون ملزما بمراجعة نظريته العقلية.

حيث يذكر "ديكتي" (DECTEY) عام (2002) أن معارفنا تنتظم انطلاقا من التجربة والتفاعلات بين المدخلات البيئية (أي الادراكات) والمخرجات السلوكية (السلوكات) على أساس المفاهيم العقلية التي تتدخل فيها المواقف مثل الرغبة والاعتقادات.

(Garrigues, 2013, p 6)

كما أشار كل من "كاربندال" و"مالا" (carpendale et mala) 1997 إلى أنّ الأنماط السلوكية للأطفال تتغيّر مع مرور الوقت بفعل المتغيرات البيئية والسياق الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه الأطفال (وبالتالي تتغير الأهداف والرغبات والاعتقادات والمعارف).

ويرى أنصار هذه النظرية من بينهم "غوبنيك" (Gopnik) و"فلافيل" Flavell)عام (1993) و"بيرنر" (Perner 1991) و"ويلمان" (Wellman 1990) ان النمو المعرفي عند الطفل يشبه إلى حدّ كبير تغيّر نظريات العلوم المختلفة مع مرور الزمن.

(الإمام ، 2010، ص 44)

ومنه نستنتج أن هذه المقاربة تقوم على فكرة أساسية مفادها أن الطفل خلال نموه يكتسب نظريات ومعارف يبينها انطلاقا من التجارب التي يعيشها في طفولته، والتي تبيِّن له العلاقة بين المتغيرات البيئية وما يلزمها من سلوكات تكمن وراءها مفاهيم عقلية (كالاعتقادات)، بمعنى أن سلوكاتنا موّجهة بمفاهيمنا العقلية، فكلما تقدم الطفل في النمو تغيرت نظرياته بناء على مبدأ المحاولة والخطأ.

4-نظرية المحاكاة: (التماثل) (La théorie de simulation)

أول من اقترح هذه النظرية هو العالم "هاريس" (Haris) عام (1992)، والمبدأ الأساسي لهذه النظرية أن الطفل لا يقوم ببناء نظرية العقل، وإنما يقوم بعملية محاكاة ومماثلة بين طريقة فهمه للحالات الذهنية المختلفة من خلال نسب أفكار واعتقادات وانفعالات الآخر في وضعيات مماثلة، جيث يرى "غولدمان" (Goldmen) و"هاريس" (Haris) أنه كي يستطيع الفرد استنتاج الحالات العقلية للآخر لابدّ له أولا أن يكون قادرا على التعرف على حالاته العقلية الخاصة به، ومن ثم اسنادها للآخر في حالات مماثلة، بمعنى أن يكون قادرا على المماثلة بين الحالات العقلية المرتبطة بالتجربة التي عاشها والتجربة الحالية المشابهة لها، أي أن يكون الفرد قادرا على وضع نفسه في مكان الآخر لاستنتاج الحالات العقلية الخاصة به. **(Labruyere, 2008 p 18),**

كما يفترض "غوردن" (Gordon) ان نظرية العقل تعتمد كليا على محاكاة السلوكات دون أن يكون من الضروري تصوّر الفرد، ولمحاكاة الآخر لا يستلزم امتلاك مفاهيم للحالات العقلية بل يكفي التموضع في مكان الآخر وموقفه. **(Labruyere, 2008, p 19)**

بالتالي يستخلص أن هذا النموذج جاء على عكس النظريات السابقة فهو يفترض أنه ليس من الضروري أن يبني الفرد نظرية عقل لاستنتاج الحالات العقلية للآخر، ولكن يكفي أن يقوم بمحاكاة وجهة نظر الآخر، وذلك من خلال التجارب التي عاشها واستعمال ناتج هذه السيرورة لفهم الآخر ولتوقع سلوكه.

وفي الأخير يمكن القول أن كل نموذج حاول تفسير طبيعة اكتساب نظرية العقل بطريقة مختلفة، فالنموذج الأول افترض وجود وحدات خاصة بنظرية العقل تنمو بصفة تدريجية لدى الطفل، لكنه لم يعطي دلائل وبراهين على وجودها، أما النموذج الثاني "لبارون كوهن" فقد أشار لوجود ميكانيزمات تحتية وقاعدية تتطور بالتزامن مع نمو الطفل، ما يساهم في ظهور الميكانيزم الأعلى وهو ميكانيزم نظرية العقل، فلقد أشار "كوهن" لميكانيزم أساسي وهو ميكانيزم الانتباه المشترك الذي يلعب دورا مهما في فهم وإدراك الحالة العقلية للآخر، ويساهم في ظهور نظرية العقل.

أما مقاربة نظرية النظرية فلم تتطرق للمراحل الزمنية لاكتساب نظرية العقل، ففي نظر زعمائها فإن نظرية العقل تكتسب بواسطة التجارب التي يعيشها الطفل عن طريق المحاولة والخطأ، لكنها لم توّضح كيفية تحوّل التجارب الى مفاهيم نظرية، وبالنسبة للنموذج الأخير فيرى بأن نظرية العقل تبنى لدى الطفل انطلاقا من المماثلة بين الحالات الذهنية الخاصة به والحالات الذهنية الخاصة بالآخرين في مواقف مشابهة، لكنه لم يفصّل مراحل وطريقة اكتساب الحالات الذهنية المختلفة التي تكتسب بالتدرج، كما أنهم أهملوا تمركز الطفل حول ذاته في المراحل الأولى من نموّه.

بعد تطرقنا لطبيعة ومراحل ونظريات اكتساب نظرية العقل لدى الطفل العادي سنتناول في العنصر الموالي طبيعة نظرية العقل لدى الطفل التوحدي.

6-نظرية العقل عند التوحديين:

تشير العديد من الدراسات إلى وجود قصور واضح في قدرة الفرد التوحدي على قراءة العقل، فالأطفال العاديون في عمر الرابعة لديهم القدرة على فهم ما لدى الآخرين من مشاعر وأفكار ورغبات ومقاصد، وهذه الأشياء هي التي تحرك وتؤثر على السلوك، ولديهم القدرة على معرفة رغبات واعتقادات وأفكار الآخرين المختلفة، والتي تؤدي إلى اختلاف في السلوك.

فنظرية العقل تقدم تفسيرا للتوحد على أساس القصور النوعي في هذه القدرة، فالأطفال التوحديون لا تنمو لديهم القدرة على معرفة كيفية تفكير الآخرين، لذلك يواجهون قصورا نوعيا في المهارات الاجتماعية والتواصل والقدرة على التخيّل، وهذا القصور يأتي من الشذوذات في الدماغ التي تمنع الشخص من تكوين نظرية العقل، بالتالي لا يستطيعون رؤية الأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر وقراءة أفكار الاخرين. **(رضا عبد الستار رجب، عبده كشك، 2007، ص 60)**

إذ تؤكد "فريث" وآخرون (Frith et all, 1985) على أن المشكلة الأولية في التوحد هي الانسحاب الاجتماعي وأنه هو المسبب الأول في القصور المعرفي، فالأطفال التوحديون لا يرون العالم من وجهة نظر الآخرين، وهذا راجع لانعزالهم الاجتماعي وعدم تفاعلهم مع الاخرين.

كما يشير "عادل عبد الله محمد" إلى وجود سبب آخر لقصور التواصل لدى الأطفال التوحديين، وهو عدم قدرتهم على فهم وإدراك الحالات العقلية الخاصة بهم أو بغيرهم، فهم غير قادرون على تكوين اعتقادات معينة أو إدراك ما يعتقده الآخرون، كما تكون النيّة غير واضحة في سلوكياتهم كما أنهم لا يستطيعون التعبير عن الانفعالات المختلفة.

في حين ترى "برينا سيغال" (Bryna Seigel, 2003) أن قصور الأطفال التوحديين في عمل تواصل مشترك بالعين يرجع إلى قصور في نظرية العقل لديهم (فعندما تقول الام لطفلها أنظر إليّ معناها انظر الي لتقرأ عقلي من خلال قراءة وجهي).

(رضا عبد الستار، رجب عبده كشك، 2007، ص 60)

ومن جهتهم "بارون كوهن" "ليسلي" و"فريث" قاموا عام (1985) بتجربة الاعتقاد الخاطئ على ثلاث مجموعات من الأطفال (الأطفال الطبيعيون، الأطفال المصابون بعرض دوان، والأطفال المصابون بالتوحد بحيث تتضمن كل مجموعة عشرين طفلا، ويوجد دميتان أحدهما تدعى "سالي" ومعها سلة، والأخرى "آن" ومعها صندوق.

ويشاهد الأطفال "سالي" وهي تضع الكرة في السلة وتترك الغرفة فتأتي بعدها "آن" ، وتأخذ الكرة وتضعها في الصندوق وتأتي "سالي" إلى الغرفة، وبعدها يسأل الباحثون أطفال المجموعات الثلاث حول المكان الذي ستبحث فيه سالي عن الكرة ، و كانت النتيجة ان الأطفال الطبيعيين الذين تتراوح أعمارهم في حدود اربع سنوات تمكنوا من تقديم الإجابة الصحيحة ، بينما الأطفال المصابون بعرض داون الذين تتراوح متوسط أعمارهم حوالي عشر سنوات فقد استطاع اكثر من ثمانين بالمئة من عددهم الوصول للإجابة الصحيحة ، في حين ان الأطفال التوحديين الذين تبلغ متوسط أعمارهم حوالي اثنا عشر سنة فقد استطاع فقط عشرون بالمئة منهم إعطاء الإجابة الصحيحة ، أي بمقدار اربع أطفال ضمن عشرين طفلا وباقي الأطفال اخفقوا في الإجابة و قالوا ان سالي ستبحث عن الكرة في الصندوق وهو اخر مكان شاهدوها فيه ، ما يشير الى عدم قدرة الأطفال التوحديين على التموضع في مكان الاخر و الأخذ بعين الاعتبار اعتقاده الخاطئ و المخالف للواقع (**الامام و الجوالدة ،2010، ص165).**

نستنتج من خلال ما سبق ان الباحثين يشيرون لوجود قصور واضح في تكوين نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين يجعلهم غير قادرين على فهم تفكير الاخرين و حالاتهم العقلية وسلوكاتهم ، الامر الذي يؤدي لظهور اهم المشاكل و الاعراض التي يعانون منها كضعف القدرة على التخيل و التواصل المشترك بالعين و التفاعل الاجتماعي ، لكن ماهي الأسباب التي تعيق الأطفال التوحديين من تكوين نظرية العقل الخاصة بهم ؟

7- الفرضيات المفسرة لأسباب القصور في نظرية العقل لدى التوحديين:

لقد أقيمت عدّة دراسات بهدف تفسير أسباب القصور في نظرية العقل لدى التوحديين حيث وضعت فرضيات تتمثل أساسا في المقاربة البيولوجية، والمقاربة النفسية والمقاربة المعرفية.

1-المقاربة البيولوجية:

لملاحظة النشاط العصبي للأفراد التوحديين خلال مهمات نظرية العقل ومقارنته بالأفراد العاديين ولتحديد الاختلاف الفيزيولوجي للمخ خلال الأنشطة العقلية (mentalisation) أجريت عدّة دراسات من بينها دراسة "هابي" (Happe) عام (1996) وآخرين، حيث قاموا بمقارنة النشاط العصبي ل (6) راشدين عاديين مع (6) راشدين يحملون متلازمة أسبرجر خلال مهمة قراءة القصص، فلاحظوا أن المجموعتين تجيبان بطريقة صحيحة على الأسئلة، إلا أن مجموعة أسبرجر تظهر نشاطا أقل للمنطقة قبل الجبهية الوسطى (CPFM) خلال نشاط قراءة القصص المتضمنة للقراءة الذهنية (نظرية العقل) ونشاطا معتبرا للباحات (9) و (10) لبرودمان، ما جعل الباحثين يفترضون أن هؤلاء الراشدين المصابين بمتلازمة داون يمتلكون بعض كفاءات القراءة الذهنية، أي أنّ لديهم نظاما غير كامل للقراءة الذهنية.

وفي دراسة اخرى قام بها "كاستلي" وآخرون في عام (2002) توصلوا فيها إلى أن النشاط العصبي للباحات المسؤولة عن القراءة الذهنية يكون أقل لدى التوحديين مقارنة بالعاديين، وتشمل هذه الباحات القشرة قبل الجبهية الوسطى، والتلّم الصدغي العلوي والتقاطع الصدغي الجداري والأقطاب الصدغية التي تعتبر مسؤولة عن مهام نظرية العقل.

إضافة إلى إصابة العصبونات المرآة التي تقع في القشرة الجبهية السفلية، حيث تلعب دورا فعالا في قراءة الانفعالات الوجهية، حيث لوحظ أن الأفراد التوحديين يظهرون نشاطا أقل للباحات المشاركة في المعالجة الانفعالية للحالات الذهنية والمتمثلة في العصبونات المرآة اليسرى، والشق الصدغي العلوي واللّوزة اليسرى. **(Sandrine thum, 2013, p 65)**

نلاحظ من خلال هذه المقاربة أنها تفسّر قصور نظرية العقل لدى التوحديين على أساس أنه ناتج عن قصور في نشاط الباحات المسؤولة عن القراءة الذهنية المتمثلة في القشرة قبل الجبهية الوسطى والتلّم الصدغي العلوي والتقاطع الصدغي الجداري، واللوزة اليسرى والشق الصدغي العلوي وأخيرا العصبونات المرآة. في حين هناك من يفسر قصور نظرية على أساس نفسي.

2-المقاربة النفسية:

تقوم هذه المقاربة على جانبين أحدهما يهتم بدراسة الجوانب الذاتية الداخلية للتوحدي، والآخر يهتم بجوانبه العلائقية وعلاقاته مع الآخر.

أ- قصور التفاعلات الاجتماعية لدى التوحديين:

يمثّل هذه النظرية الباحث "بوشر" (Boucher) عام (2012) الذي يرى بان سبب العجز في تكوين نظريات العقل عند الأطفال التوحديين راجع إلى قصور في التفاعلات الاجتماعية مع الآخر، فالطفل التوحدي معاق في تطوير علاقاته مع الآخر، وبالتالي لا يمكنه القيام بالتعلم اللازم والضروري لتطوير نظرية العقل لديه، ويشير "هوبسون" (Hobson) عام (1993) إلى أنه كي يكتسب الفرد معرفة بطبيعة تفكير الآخر لابدّ له اولا أن يبني علاقات انفعالية متبادلة معه، ولبدء علاقة معينة مع الآخر لابدّ من امتلاك قدرة ومعرفة للاستجابة التعاطفية (empathique)، ففي نظره يعاني الطفل التوحدي من نقص وضعف في التبادل العاطفي ما سيؤدي إلى ضعف رغبته في التفاعل الاجتماعي، وهذا ما سيؤثر على تمثّله الداخلي للحالات الذهنية . ويمكن ترجمة سلوك غياب التبادل التعاطفي لدى التوحديين عياديا على شكل شعور أن الانسان يمكن أن يعالج كشيء، بمعنى أن الطفل التوحدي يعتبر الناس كأشياء جامدة خالية من أي تفكير او شعور أو انفعال.....(

ويقول "بارون كوهن" في هذا الصدد: "تخيلوا كيف سيصبح عالمكم لو أنكم تشعرون فقط بالعالم المادي ولا تشعرون بوجود عالم ذهني كالأفكار، الاعتقادات، المعارف، الرغبات، النّوايا،.....الخ، والتي تشكل بالنسبة لكل واحد منا أسس السلوك".

(وردة زغيش، 2011، ص90)

ب- قصور الوعي بالذات:

إن المقاربة السابقة لبوشر (bocher) افترضت أن العجز قد يكون في اسناد الحالات الذهنية للآخر، بينما الوعي بالذات يكون سليما.

وترى نظرية المحاكاة أن اسناد الحالات الذهنية للآخر يقوم على المحاكاة أو وضع النفس مكان الآخر، وبالتالي فعملية المشابهة هي المصابة في التوحد، ما يفترض أن المصابين بالتوحد قادرون على الوعي بحالاتهم الذهنية وذاتهم الجسمية والنفسية، وللتحقق من هذه الفرضية اجريت عدّة دراسات منها دراسة "ويليامس" و"هابي" (williams et Happé, 2009) اللذان درسا وعي التوحديين بأفعالهم في برنامج إعلام آلي، وتقتضي المهمة تمييز الأطفال التوحديين لمربعات الألوان التي تتحرك في الحاسوب بفعل تحكمهم الذاتي والمقصود عن المربعات التي تتحرك تحت قيادة الحاسوب او أي شخص آخر، وتوصلوا إلى أن الأطفال التوحديين تمكنوا من التمييز بين المربعات ما يبيّن أنهم يعون أفعالهم البدنية.

أما فيما يخص الوعي بالذات النفسية، ففكرة أن التوحديين يجدون صعوبة في استعمال الضمائر الشخصية (ضمير المتكلم المفرد "أنا" يشير إلى وجود كفاءة ناقصة في تمييز الذات عند الآخرين.**(Sandrine thum, 2013, p 66-67-68)**

يستخلص من هذه النظرية أن قصور نظرية العقل لدى التوحديين راجع من جهة إلى ضعف تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين من جهة، ما يؤدي إلى عدم قدرتهم على فهم تفكير

وانفعالات الآخرين واستجاباتهم وحالاتهم الذهنية، ومن جهة أخرى إلى نقص الوعي بذاتهم النفسية الباطنية وحالاتهم الذهنية ما يعيق عملية المماثلة بين حالاتهم العقلية والحالات العقلية للآخرين.

3- المقاربة المعرفية:

ساهم انصار المقاربة المعرفية لنظرية العقل في تحليل الاليات و الميكانيزمات المعرفية المتدخلة في هذه القدرة، حيث عملت على تفسير أسباب القصور لهذه الوحدة المعرفية لدى التوحديين والمتمثلة فيما يلي:

أ- نظرية الوحدة العصبية لنظرية العقل: (théory of mind module)

يمثل هذه النظرية كل من (baron-cohen, 1994-1998) و (leslie) و (thasis, 1992) إذ ترتبط هذه المقاربة بالفرضيات العصبية التي تعتبر التوحد كاضطراب عصبي نمائي يعيق النمو العادي للوحدة الخاصة بنظرية العقل، فالقدرة على تفسير سلوكات الأفراد على أساس حالاتهم العقلية تمثل مهارة معرفية مختصة ومستقلة عن باقي المهارات المعرفية الأخرى.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن فشل الأطفال في اكتساب نظرية العقل راجع إلى قصور عصبي في ميكانيزمات القراءة العقلية التي تتمثل حسب "بارون كوهن baron) (cohen, 1998 في ميكانيزم كاشف القصد الذي يعمل على تفسير المثيرات الحركية وفق حالات عقلية، أي أن وراء كل حركة هدف ونية معينة، وميكانيزم كاشف توجه العينين الذي يعمل على الكشف عن وجود عينين وتحديد اتجاههما، بالإضافة لميكانيزم الانتباه المشترك الذي يربط انتباه الطفل بانتباه شخص آخر بعد مراقبة وتحديد وجهة انتباه هذا الأخير. وأخيرا ميكانيزم الوحدة العصبية لنظرية العقل (TOMM) الذي يعتبر الميكانيزم الأكثر شمولا وعمقا من الميكانيزمات السابقة، إذ يعمل على تفسير السلوكات والأحداث المدركة بربطها بحالات عقلية (كالاعتقاد، المعرفة، التفكير،...الخ)، بمعنى إدماج معرفة الحالات العقلية في نظرية متناسقة ومفيدة لتفسير أفعال الآخرين.

وتستدعي وحدة نظرية العقل في نشاطها مجموع الميكانيزمات الثلاثة الأولى، خاصة ميكانيزم الانتباه المشترك الذي يمكن الطفل من الاشتراك في حالات ذهنية خاصة بنفس الشيء مع أشخاص آخرين، فهو يمثل قاعدة أساس لبناء ميكانيزم نظرية العقل.

بالتالي فالطفل المصاب بالتوحد لا يمكنه تنشيط الوحدة العصبية الخاصة بنظرية العقل، وهذا راجع لقصور الانتباه المشترك لديه. **(لطيفة زروالي، 2017، ص 334)**

يستخلص إذن أن سبب القصور في نظرية العقل لدى التوحديين يمكن أن يرجع إلى قصور في الميكانيزمات والآليات المعرفية المتدخلة في نظرية العقل خاصة ميكانيزم الانتباه المشترك الذي يلعب دورا هاما في إدراك الحالات الذهنية للآخر.

ب- قصور ما وراء التمثلات:

تشير ما وراء التمثلات حسب "ليسلي" و"هابي" (leslie et happé, 1989) إلى تمثلات من الدرجة الثانية تخص الحالات العقلية (الاعتقادات، الرغبات، النّوايا، ...الخ)

بحيث تمثّل وضعيات غير ملاحظة أو متخيلة ولا تمثل بالضرورة الواقع وتسمح هذه التمثلات بتخمين وتوقع سلوك الآخر بالاعتماد على حالته الذهنية وتنشط هذه التمثلات من خلال نظرات الأعين والانتباه. **(Nathalie poirier, 1998,p)**

لذلك يعاني الأطفال التوحديون من قصور في هذه التمثلات يعزيه بعض الباحثين إلى غياب اللعب الرمزي لدى هذه الفئة، والذي يعتبر تمثلا من الدرجة الثانية كونه لا يستند على الواقع بل على التخيّل، إذ يقوم فيه الطفل باستحضار أشياء غائبة أو تخيل الاخر وجعل نفسه مكانه، فغياب اللعب الرمزي لدى الأطفال التوحديين يؤدي إلى قصور في القراءة العقلية لديهم، كون نظرية العقل تعتمد على التمثلات الماورائية، مما سينتج عنه عدم القدرة على فهم أن الآخر يمكن أن يملك اعتقادات وانفعالات او مواقف أخرى.

إلا أن هناك باحثين آخرين ينكرون هذه الفكرة أمثال "بيرنر" و"ليكام" (perner et leekman, 1991) باعتقادهم أن العجز في نظرية العقل لا يرجع إلى قصور في ما وراء التمثلات.

بالإضافة إلى باحثين آخرين أمثال "بلانك" (blank et all, 2005) وآخرين يشيرون إلى أن القصور في نظرية العقل راجع إلى عدم القدرة على بناء وتنظيم وضبط النشاطات المختلفة بواسطة الوظائف التنفيذية ، ما جعل الأبحاث تتجه نحو فرضية اخرى تفسر قصور نظرية العقل على أساس قصور الوظائف التنفيذية.

ج- قصور الوظائف التنفيذية:

تشمل الوظائف التنفيذية أربع وظائف وهي كالآتي:

- **التخطيط**: هو وظيفة تسمح بحلّ مشكل محدد وذلك بإنشاء استراتيجيات، بحيث تساهم في تنظيم السلوكيات وضبطها.
- **الليونة الذهنية**: هي القدرة على تعديل السلوك حين لا يسمح هذا الأخير ببلوغ الهدف المنشود، وتمثّل أيضا القدرة على تغيير اتجاه الانتباه لمنبه اكثر أهمية.
- **الذاكرة العاملة**: تشمل المعلومات البصرية المكانية، بالإضافة إلى الحلقة الفنولوجية التي تسمح بالاحتفاظ بالمعلومات اللفظية، فالذاكرة العاملة وظيفتها هي الاحتفاظ بالمعلومة لمدة قصيرة.
- **الكف**: هي سيرورة تسمح بمنع سلوك أو حركة ما.

ولقد أكدت دراسات عديدة على اضطراب الوظائف التنفيذية عند الأشخاص التوحديين خاصة وظيفتي التخطيط والليونة الذهنية، اللتان تعتبران الاكثر إصابة مقارنة بوظيفتي الكف والذاكرة العاملة.

ولإظهار العلاقة بين نظرية العقل والوظائف التنفيذية اجريت عدّة دراسات منها دراسة "زيلازو" وآخرين (Zelazo et al, 2002) الذين اختبروا العلاقة بين نظرية العقل والوظائف التنفيذية لدى التوحديين وتوصلوا إلى وجود ارتباط وثيق بينهما، ما جعلهم يقرون أن الوظائف التنفيذية تعبّر عن آلية معرفية عليا تؤثر بقوة على نظرية العقل، كما أكد كل من "فيشر" و"هابي" (Fisher et Happé, 2005) على أن الأطفال المصابين بالتوحد والذين تم تدريبهم على مهام الوظائف التنفيذية أبدوا تحسن ملحوظا في كفاءاتهم على الإسناد الذهني.

في حين أن هناك باحثين آخرين يعارضون هذه الفكرة من بينهم "بارون كوهن" (Baron – cohen, 1997) الذي بيّن من خلال دراسته ان الراشدين المصابين بمتلازمة أسبرجر فشلوا في مهمة تتضمن القراءة الذهنية ولا تتطلب وظيفة تنفيذية معينة ككف سلوك ما أو تغيير اتجاه الانتباه أو التخطيط.

ما جعل "كوهن " يتوصل إلى أن الوظائف التنفيذية لا تفسّر العجز في نظرية العقل لدى التوحديين.

د- نظرية العقل و ضعف الإتساق المركزي:

يشير مفهوم الاتساق المركزي Coherence centraleحسب "فريث" (Frith, 2010) إلى ميل الأطفال والراشدين ذوي النمو العادي لمعالجة المعلومة في كلّها مع إهمال معالجة التفاصيل، والأخذ بعين الاعتبار السياق المتواجدة فيه. **(زروالي، 2017، ص 336).**

أما في حالة الأطفال التوحديين فهم يميلون في معالجتهم للمعلومة للتدقيق في التفاصيل والأجزاء بدل الجانب الكلي لها، أي معالجة المعلومة جزءا بجزء بدلا من معالجتها ضمن سياق شامل، الأمر الذي دعا فريت (Frith, 2010) لافتراض فكرة أن الضعف في الاتساق المركزي والنظر للتفاصيل هو سبب القصور في نظرية العقل لدى التوحديين، فهي تعتقد ان القدرة على تطوير استراتيجيات خاصة بالإعداد العقلي من شأنها أن تعمل على تسهيل استعمال السياق، وبالتالي فإن فهم التبادلات الاجتماعية تتطلب مقدارا كبيرا من المعلومة متعددة الأشكال، إذ ان الحاجة لإدماج شامل وعالي للمعلومة يمثل عائقا لاكتساب نظرية العقل.

من جهتهم "بارون كوهن" وآخرون **(Baron – cohen et all, 1997)** يرفضون هذه الفرضية بمعنى ان قصور نظرية العقل لا يرجع الى ضعف في الاتساق المركزي.

ه- نظرية العقل والنمو اللغوي:

لقد اكد من "ليو" و"ويلمان" **(liu et wellman, 2005)** على وجود علاقة وطيدة بين الكفاءة اللغوية ونمو نظرية العقل، فكلما كان المستوى اللفظي عالي عند التوحديين كلما

ارتفعت فرص نجاحهم في اختبارات نظرية العقل، فهم يدعمون فكرة أن القصور في نظرية العقل راجع لضعف في الكفاءات اللغوية في حين هناك باحثون آخرون يعارضون هذه الفكرة من بينهم "فريت" و"مورتون" و"ليسلي" **(frith, morton, leslie, 1991)** الذين يشيرون إلى أن الكثير من الاطفال التوحديين يفشلون في مهام نظرية العقل بالرغم من توفر العمر العقلي اللغوي القبول. **(Nathalie poirier, 1998)**

في الأخير يمكن القول ان المقاربة المعرفية حاولت تفسير القصور في نظرية العقل لدى التوحديين على أساس عدة نقاط ضعف يعاني منها الطفل التوحدي، تتمثل في قصور الميكانيزمات المعرفية لنظرية العقل خاصة ميكانيزم الانتباه المشترك الذي يلعب دورا هاما في مشاركة الطفل لحالات عقلية للآخر، بالإضافة إلى قصور التمثلات الماورائية المرتبطة بالحالات العقلية والراجع لغياب اللعب الرمزي الذي يتعلم فيه الطفل التظاهر وتقليد الآخر ووضع نفسه مكان الآخر، ويمكن أن يكون أيضا بسبب ضعف الاتساق المركزي لدى الطفل التوحدي فهذا الأخير يميل لمعالجة المعلومة على شكل اجزاء بدل معالجتها معالجة شاملة ، أو بسبب قصور الوظائف التنفيذية خاصة وظيفتي التخطيط والليونة الذهنية، وكذا ضعف المستوى اللغوي اللفظي عند التوحدي.

نستنتج أن فرضيات كثيرة حاولت تفسير سبب القصور في نظرية العقل لدى التوحديين، فالمقاربة البيولوجية فسّرت هذا القصور على أسس فيزيولوجية وذلك بقصور نشاط الباحات العصبية المسؤولة عن نظرية العقل، أما المقاربة النفسية افترضت أن ضعف التفاعل الاجتماعي وضعف الوعي بالذات النفسية هو السبب في حين أن المقاربة المعرفية افترضت عدة عوامل تتمثل في ضعف الميكانيزمات المعرفية الخاصة بنظرية العقل، وقصور التمثلات الماورائية، وكذا قصور الوظائف التنفيذية، وضعف الاتساق المركزي بالإضافة إلى ضعف الكفاءات اللغوية.

وبعدما تطرقنا لأسباب قصور نظرية العقل لدى التوحديين سنتناول أهم الأدوات والاختبارات المستعملة في تقييم نظرية العقل.

8- اختبارات ووسائل تقييم نظرية العقل:

لقد اقترح علماء نفس النمو عدة اختبارات ونشاطات لتقييم نظرية العقل التي ترتبط بإحدى الحالات الذهنية (الاعتقاد الخاطئ، الانفعالات، الرغبة، القصد الخ) من بينهم "ستون" واخرون **(stone et all, 2003)** الذين اقترحوا عدة نشاطات لاختبار نظرية العقل المعرفية والانفعالية والمتمثلة فيما يلي:

أ- النشاطات الخاصة بتقييم الحالات الذهنية المعرفية:

عبارة عن اختبارات تقوم على استنتاج حالات ذهنية معرفية مثل (الاعتقادات، المعارف) التي يملكها الاخر حول المحيط ومن اكثر الأدوات المستعملة في هذا الصدد نجد

اختبار اسناد الاعتقاد الخاطئ للآخر، وهو عبارة عن نموذج تجريبي صمّم من طرف "ويمر" و"بيرنر" **(wimmer et perner, 1983)** في صورة قصة معروفة باسم "ماكسي والشوكلاطة" تهدف إلى فهم الطفل للقصص التي تحمل شخصية لها اعتقاد خاطئ عن الواقع**(charlotte, 2013, p 13)**

ولقد ظهرت فيما بعد نسخ جديدة لاختبار الاعتقاد الخاطئ مثل اختبار "سمارتيز" (test des smarties) ل "ويمر" واختبار "سالي وآن" **(Sally et Anne)** ل "كوهن" (1985**)** .

وتنقسم اختبارات الاعتقادات الخاطئة إلى مستويين هما:

- **الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى:**

أي القدرة على تصور أن الشخص يمكن أن يملك اعتقادا أو تصورا خاطئا ومخالفا للواقع .

ويتم تقييم هذا المستوى عن طريق قصص تحكي عن شخصية ما تضع شيئا معينا في مكان ما (x) ثم تغادر، وفي أثناء غيابها يأتي شخص ما ليغيّر مكان ذلك الشيء وينقله من مكانه الأول (x) إلى مكان آخر (y) (تحوّل غير منتظر)، بعد سرد القصة يطلب من المفحوص تخمين المكان الذي ستبحث فيه الشخصية عن الشيء. على هذا الأساس يتم تقييم قدرة المفحوص على استنتاج الاعتقاد الخاطئ للشخصية التي تظن بطريقة خاطئة أن الشيء مازال موجودا في موضعه الأول (x) .

إن فشل المفحوص في هذا النوع من الاختبارات يشير إلى عدم قدرته على تصور أن الآخر يمكن أن يملك اعتقادات أو معارف مختلفة عن معارفه واعتقاداته بمعنى يمكن أن يملك اعتقادات خاطئة .

- **الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية:**

يعني قدرة الطفل على استنتاج الاعتقاد الخاطئ الذي يحمله شخص عن اعتقاد شخص آخر ، و يستعمل في تقييم هذا المستوى قصص تتمحور أحداثها حول شخصين، حيث يضع الشخص الأول شيئا ما في مكان معيّن (x) وهذا في حضور شخص آخر (2)، ثم يغادر الشخص الأول المكان، لكنه يبقى على علم بما يحدث في الداخل (ينظر من النافذة مثلا)، خلال غيابه يقوم الشخص الثاني بتغيير مكان الشيء ويظن أن الشخص الأول لن يعثر عليه بما أنه غائب، بعدها يسأل المفحوص: "أين يظن الشخص الثاني أنّ الشخص الأول سيبحث عن الشيء؟"

إن فشل المفحوص في هذا الاختبار يبيّن أنه غير قادر على تصور أنّ الآخر يمكنه التفكير بشأن الحالات العقلية لشخص ثاني، وبإمكانه إمتلاك اعتقاد خاطئ عن معارف ومعلومات هذا الأخير**(charlotte, 2013, p 13-14)**

ب- النشاطات الخاصة بإسناد الحالات الذهنية الانفعالية:

عبارة عن اختبارات تقوم على استنتاج حالات عقلية انفعالية مثل الرغبات، الانفعالات والعواطف الخاصة بالآخرين، يستعمل أساسا لهذا الغرض نوعان من الاختبارات هما:

1-قراءة العقل من خلال اختبار العيون: « le reading the mind in the eyes tset » (RME)

تم تصميم هذا الاختبار من طرف "بارون كوهن" وآخرين **(baron – cohen, 1997)** وتمت مراجعته عام **(2000)** حيث يهدف إلى محاولة معرفة مدى تمكن المفحوص من استنتاج الحالة الذهنية لشخص ما من خلال عرض صورة فتوغرافية لعينيه، واقتراح أربع صفات لما يفكر به الشخص، ثم يطلب من المفحوص اختيار الصفة المناسبة لها.

تسمح هذه المهمة بالتعرف على الانفعالات المعقدة التي تعدّ حالة انفعالية ممزوجة أي تمتزج فيها الانفعالات المختلفة، إذ يميّز "أدولف" **(Adolpohs et all, 2002)** بين نوعين من الانفعالات والتي تتمثل في:

- **الانفعالات المعقدة**: وهي انفعالات تعود للتعبير المعرفي مثل: التفكير، التساؤل، التعب ...الخ .
- **الانفعالات الاجتماعية**: التي تظهر في التفاعلات الاجتماعية مثل: صادق، مخطئ، متواطئ وغيرها.

يعتبر هذا الاختبار كاختبار معقد لنظرية العقل كونه يقتضي ميكانيزمات معقدة للاستطلاع الانفعالي **(charlotte, 2013, p 15)**

2- اختبار الممنوعات الاجتماعية: (test des faux pas sociaux)

صمم هذا الاختبار من طرف "ستون" و"كوهن" و"كينغت" (stone- cohen- kinghet, 1998) ويهدف من خلال سرد سيناريوهات اجتماعية الى الكشف عن مدى قدرة المفحوص على التمثل الذهني لحالات ذهنية تحدث مع شخص ما حيث يقول كلاما لا يجب أن يقوله لشخص آخر (لكن دون قصد منه).

يتطلب النجاح في هذا الاختبار القدرة على الاستنباط الاجتماعي ذو المستوى العالي، إذ أنه يقتضي تمثل حالتين عقليتين هما:

- استنتاج أن ذلك الشخص لا يجب أن يقول ما قاله .
- فهم حالة الشخص الذي سمع ذلك الكلام، واستنتاج حالته الانفعالية أي الشعور بالاستياء وجرحه من الكلام الذي سمعه (compréhension empathique) .

مثال على هذا الاختبار:

بمناسبة عيد ميلاد "ريتشارد" اشترى له صديقه "جيمس" لعبة على شكل طائرة، بعد مرور عدة أشهر جلس الصديقان يلعبان معا، حتى أسقط جيمس الطائرة دون قصد، فقال له "ريتشارد" لا تقلق، لم أحبها مطلقا على أية حال، أحدهم أهداني إياها في عيد ميلادي.

بعد سرد القصة على المفحوص يتم طرح الأسئلة التالية عليه:

- ماذا اشترى "جيمس" ل "ريتشارد" في عيد ميلاده؟
- هل يتذكر "ريتشارد" أن "جيمس" من أهدى له الطائرة في عيد ميلاده؟ ولماذا؟

على هذا المنوال يتم صياغة اختبارات الممنوعات (العيوب الاجتماعية)

(charlotte, 2013, p17)

ج- مهمات عزو النيّات للآخرين:

نجد في هذا النوع من الاختبارات المهمة الأكثر استعمالا هي تلك المطوّرة من طرف "سارفاتي" وآخرون (Sarfati et all, 1997) والتي تقدم على شكل رسوم (bandes déssinés) تعرض شخصية ما في وضعية اجتماعية معينة، تقوم بمهمة موّجهة نحو غاية محددة يتم عرضها في صور مشكلة قصة، ويطلب من المفحوص توّقع نهاية منطقية لها، وذلك باختيار إجابة ضمن ثلاث إجابات يتم اقتراحها له، من خلال استدلال دافع الشخصية واستنتاج نياتها ورغباتها**(charlotte, 2013, p 17)**

نستنتج من خلال هذا العنصر أن هناك اختبارات كثيرة خصصت لتقييم نظرية العقل بنوعيها المعرفية والانفعالية ما يعكس اهتمام الباحثين بهذه القدرة.

خلاصة الفصل:

يستخلص من هذا الفصل أن نظرية العقل هي قدرة الفرد على عزو الحالات العقلية لنفسه وللآخر، والتي يمكن أن تكون معرفية (كالاعتقادات) وانفعالية (كالانفعالات)، تتطور هذه القدرة بصفة تدريجية لدى الفرد، وتسمح له بفهم وتفسير سلوك الآخر، وهي لا تتمركز في باحة عصبية محددة بل تشمل عدّة باحات عصبية، لكن هذه القدرة تعرف قصورا لدى الفرد التوحدي، حيث أن هذا الأخير يواجه صعوبات في فهم وقراءة عقول الاخرين واستنتاج حالاتهم العقلية، وهذا يعزى لعدّة أسباب لعلّ أبرزها العامل البيولوجي لدى هذه الفئة، حيث أن الباحات العصبية المسؤولة عن نظرية العقل يكون نشاطها ضعيف لديها، إضافة للعامل النفسي المتمثل في ضعف الوعي بالذات وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك العوامل المعرفية كضعف ميكانيزمات نظرية العقل وضعف الكفاءات اللغوية اللفظية، وهذا ما يهمنا في دراستنا حيث سنحاول في الفصل الموالي توضيح العلاقة بين نظرية العقل واللغة وبالأحرى بالمستوى المعجمي لدى التوحديين.

الفصل الثالث

اللغة والمستوى المعجمي

تمهيد:

تحتل اللغة أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري حيث تستخدم في مختلف مواقف حياته كالتفكير والتعليم والترفيه وجذب الانتباه والتعبير عن المشاعر والانفعالات في المواقف الاجتماعية ، وهي أداة للتواصل وأي اضطراب في هذه الأداة أي اللغة سوف يؤدي حتما إلى إعاقة عملية التواصل ، وهو ما يعاني منه أطفال التوحد إذ يعتبر غياب أو اضطراب اللغة لديهم من أهم المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال الأمر الذي دفع المختصين إلى التفكير والبحث ووضع طرق وبرامج علاجية تساعد الطفل التوحدي . وفي هذا الفصل سنحاول تعريف اللغة ، النظريات المفسرة لاكتساب اللغة، مراحل اكتساب اللغة و مستويات اللغة، وخصائصها عند الأطفال التوحديين.

I - اللغة

1- تعريف اللغة:

إن كلمة اللغة بمعناها العام هي وسيلة للتعبير والتفاهم والتواصل بين أفراد جماعة ما وقد اختلف الباحثون القدامى والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها وذلك نظرا لأن دراسة اللغة في دائرة اهتمام كل من علماء اللسانيات وعلماء النفس إذ يعرفها سوبير« sopir » بأنها طريقة انسانية ومكتسبة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة أفراد مجتمع ما اتفقوا عليها.(**أحمد قاسم، 2000، ص 15)**

في حين يرى "دي سوسور" ان اللغة عبارة عن نظام لها قواعدها و خصائصها و هي تعتمد على نظام صوتي متفق عليه من طرف مجموعة من الاشخاص و يتحقق هذا النظام بفضل جهاز التصويت فاللغة تستعمل لغرض الاتصال بين الناس **.(yazid ,1984,p07)**

ومن هنا نستنتج ان اللغة هي نظام رمزي متفق عليه من قبل جماعة لسانية معينة بهدف التواصل و التفاهم بين الافراد . ولكي يصل الفرد لإنتاج و فهم اللغة هناك مراكز عصبية خاصة تنشط في الدماغ تتحكم في اللغة و تسمح بمعالجة المعلومة اللغوية فما هي هذه المراكز ؟

2- المراكز العصبية المسؤولة عن اللغة:

لقد أقيمت عدة دراسات منذ القدم بهدف اكتشاف المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ، ومع تطور التكنولوجيا الطبية تم اكتشاف عدة مناطق وباحات عصبية تشارك في مختلف جوانب اللغة تتمثل فيما يلي:

- **منطقتي بروكا و فيرنيكي:**

تقع هاتان المنطقتان حول الشق العميق "لسيلفيوس" الذي يقطع نصف الكرة المخية اليسرى من الأمام إلى الخلف. **(Michel Habib et all, 2000, p 172)**

فمنطقة بروكا لها دور حركي يتمثل في تخطيط وبرمجة السلاسل النطقية للكلام، حيث تبيَّن باستعمال تقنية الرنين المغناطيسي الوظيفي للدماغ (IRMF) أن هذه المنطقة تسمح بانتقاء واستعمال المعلومة اللفظية في الذاكرة العاملة.

بينما منطقة فيرنيكي لها دور حسي ودلالي يتمثل في فهم الرسائل اللغوية الشفوية، إذ بيَّن "بيترسون" وآخرون (perterson et all, 1988) نشاط المنطقة الخلفية أو الوسطى للتلافيف الصدغية العليا والوسطى اليسرى (gyri temporaux supérieur et

(moyens gauche)التي تتدخل في مهام لفهم اللغة الشفوية. **(Laurent .lefebvre,2007, p 123)**

إن الأبحاث الرئيسية التي تمحورت حول تمركز اللغة في منطقتي "بروكا" و"فيرنيكي" فتحت المجال لبحوث أخرى، توصلت لتحديد بنيات عصبية قشرية (cortical) وتحت قشرية (sous- cortical) أخرى تشكل شبكة معقدة تقع ضمن نصفي الكرتين المخيتين أو ما بينهما (réseau intra et inter hémisphériques) إذ تم اكتشاف منطقة واسعة في نصف الكرة المخية اليسرى تحيط بمنطقة اللغة (بروكا و فيرنيكي)، وتتكون من وحدات مستقلة تربط بين مناطق إنتاج الكلمات والمناطق المسؤولة عن المفاهيم التي تمثلها، ويطلق على هذه المنطقة "باحة الوساطة" (zone de médiation)وبفضل تقنيات التصوير المقطعي بالإشعاعات (homographie à emission de position) (TEP) والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMF) أصبح من الممكن مشاهدة المخ في حالة النشاط وتم تأكيد المعطيات السابقة حول أدوار منطقتي بروكا و فيرنيكي حيث أن هذه الأخيرة تنشط أتوماتيكيا خلال المهمات المتطلبة فهم الكلمات المسموعة، بينما الأولى تنشط عندما ينطق الفرد بكلمة ما ذهنيا.

ومن ناحية أخرى فقد تبين أن سيرورة النطق متعلقة بالباحة الحركية (l'aire motrice) حيث أن مهمات الانتاج البسيط للغة تتطلب تخطيطا حركيا للحركات الجزئية للجهاز الفمي – الصوتي المسؤول عن إنتاج أصوات اللغة إذ تتطلب نشاط شبكة واسعة مكونة من بنيات حركية وقبل حركية) (aire motrice et les aires pré motrices لنصف الكرة المخية اليسرى متضمنة الشق قبل الحركي (gyrus précentral) ، الباحة الحركية الإضافية (aire motrice supplementaire) ، المنطقة الأمامية للأنسولا (la région antérieur de l'insula) ، المخيخ الأيمن (cervelet droit) البنيات تحت اللحائية(structure sous – cortical). **(Laurent le Febvre, 2007, p 123)**.

ومن جهة أخرى فقد تبين أن الإدراك السمعي للكلمات مرتبط بالمناطق الوسطى للقشرة السمعية ، ففي تجربة تم إجراؤها على أشخاص أصحاء تهدف إلى فحص السيرورات الفنولوجية والدلالية يطلب فيها من المفحوص سماع كلمة ثم الحكم عليها من الناحية الفنولوجية أي من حيث محتواها الصوتي (يضغط على الفأرة عندما يسمع كلمة تحتوي على صوت b مسبوق بصوت d) أما من الناحية الدلالية فيطلب من المفحوص الضغط على الفأرة عندما يسمع اسم حيوان صغير الحجم مسبوق بصفة ايجابية (مثل: فأر لطيف).

في الأخير توصَّل الباحثون لملاحظة نشاط عدّة باحات عصبية ، ففي المهمة الدلالية تبيَّن نشاط مناطق مختلفة تقع حول المنطقة الكلاسيكية للغة تتمثل أساسا في المنطقة الجبهية

العلوية، المنطقة الصدغية الوسطى، المنطقة الجدارية الخلفية ممثلة "باحات الوساطة" التي تساهم في الربط بين المعجم ودلالات الكلمات المسموعة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

أما فيما يخص المهمة الفنولوجية فقد بينت النتائج نشاط المنطقة قبل المركزية السفلية (الباحة الحركية وراء باحة بروكا) ، والمنطقة الجدارية الأمامية (الغدّة الجدارية l'opercule pariétale) حيث تعتبر هذه الأخيرة منطقة تخزين قصير المدى (بعض الثواني) للمعلومات الصوتية الصاعدة للكلمات التي يجب أن تحفظ في الذاكرة الفورية لإنجاز المهمة الفنولوجية.**(Michel Habib et all, 2000, p 172-173)**

هذا فيما يخص مراكز اللغة الشفوية، أما فيما يخص اللغة المكتوبة (القراءة) فقد تبين نشاط باحات ومراكز عصبية أخرى تتمثل في المنطقة القفوية الإضافية المخددة (la région occipitale extra striée) والتلفيف الزاوي الأيسر (gyrus angulaire gauche)

***المنطقة القفوية المخددة الإضافية اليسرى (région occipitale extra striée gauche) :**

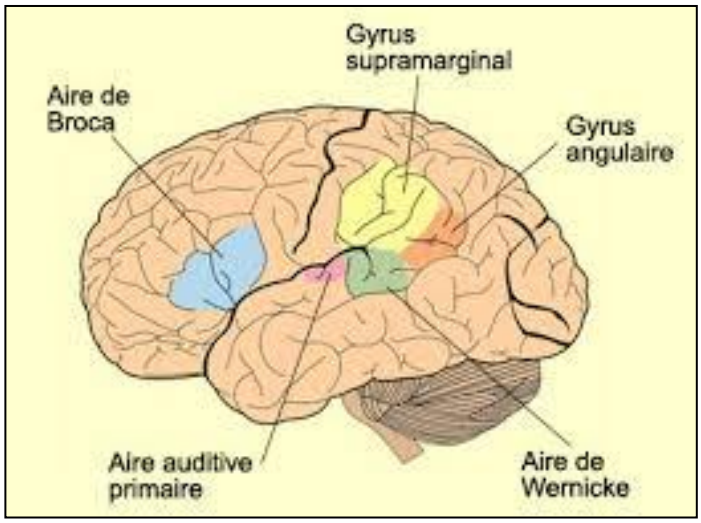
إن فكرة تموقع المعجم الإملائي (lexique orthographique) في الفص القفوي يعود أصلها لدراسة قام بها الباحث "بيترسون" وآخرون (petersen et all, 1990) في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى فحص الأسس العصبية المسئولة عن القراءة، حيث توصلوا إلى ملاحظة منطقة داخل الفص القفوي يزداد نشاطها خلال قراءة الكلمات وأشباه الكلمات (الإضافات واللواحق) المطابقة لقواعد خطّ اللغة الانجليزية والمتمثلة في المنطقة القفوية الوسطى الأمامية (région occipitale médiane antérieure) القريبة من التلفيف اللساني (gyrus lingual) واعتبروا أنها المنطقة المسئولة عن المعجم الخطي .

(Laurent lefebvre, 2007, p 122)

***التلفيف الزاوي الايسر:**

لقد ربط "ديجرين" في اطروحته مهمة التعرف على الصورة البصرية للحروف بنشاط عصبي في منطقة التلفيف الزاوي الايسر، لكن فيما بعد تبين بواسطة تقنية الرنين المغناطيسي الوظيفي للدماغ ان منطقة التلفيف الزاوي بالأحرى هي مركز الصور البصرية للكلمات بدل الحروف حيث فسر" بريس " انها تساهم في التعرف على دلالة الكلمة المكتوبة الا ان "بوكهيمر" و اخرين استبعدوا فكرة ان تكون هذه المنطقة متخصصة فقط في القراءة حيث لاحظوا انها تنشط أيضا عندما تكون الكلمات مسموعة ما يدل على انها تنشط للتعرف

على دلالة الكلمات المسموعة(**Laurent lefebvre, 2007,p125**) وفيما يلي سنعرض صورة توضح المراكز المسؤولة عن اللغة.



" شكل رقم (3) :يمثل المراكز المسؤولة عن اللغة "

من خلال هذه الصورة نلاحظ تمركز الباحات العصبية الكلاسيكية المسؤولة عن اللغة و المتمثلة في منطقة بروكا التي تقع في اسفل التلفيفة الجبهية الصاعدة اليسرى ملونة باللون الأزرق ، و منطقة فيرنيكي الواقعة في التلفيفة الصدغية العليا ملونة باللون الأخضر .

يستخلص اذن ان اللغة بشقيها الادراكي و التعبيري ، الشفوي و المكتوب لا تتمركز في منطقة عصبية واحدة بل تشمل عدة باحات عصبية. و فيما يلي سننتقل لنظريات اكتساب اللغة .

3-نظريات اكتساب اللغة:

لقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات التي تضع في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي تتراوح من الأسباب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكد على خبرات الأطفال في البيئة، وعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين في نمو الطفل واكتساب اللغة، إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أن الأطفال لديهم استعداد وتهيؤ بيولوجي لاكتساب اللغة، ولكن طبيعة الخبرات التي يتعرضون لها مع اللغة إلى جانب نمو قدراتهم العقلية تؤدي دورا مهما في تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية وفيما يلي عرض لأبرز هذه النظريات:

3 – 1 النظرية السلوكية:

تفترض النظرية السلوكية عامة أنه ينبغي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية، والمشكلة الأساسية في هذا المنظور أنه بما أن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى فإنها لا يمكن أن تعرف أو تقاس. فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفيزيولوجية، ويرون أنه لا يمكن دراسة ما لا يمكن أن نلاحظه ومن ثم فالسلوكيون يركزون في اللغة على الوظيفية، ويبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي ف "واطسون" و"سكينر" يعتقدان أن اللغة متعلمة، ويرى واطسون أن اللغة في مراحلها المبكرة على أنها عادة، واللغة هي شيء يفعله الطفل وليست شيئا يملكه وقد تعلمها بالتقليد والتعزيز ومما لا شك فيه أن التعزيز والتقليد يؤديان دورا في النمو اللغوي، إلا أنه يصعب اعتبارهما التفسير الوحيد لنمو اللغة لدى الطفل . ومن أبرز جوانب القصور في هذه النظرية هو افتراض أن الطفل يؤدي دورا سلبيا في اكتساب اللغة .(غباري ابو شعيرة ،2011،ص 91)

3-2 النظرية المعرفية:

إن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار أثناء الاستعمال اللغوي ويعدلها عندما يتضح له خطؤها ما يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من التراكيب اللغوية للكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم . أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة ويعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار مثل: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية في نماذج مثل كبير – كبيرة ، طويل – طويلة ...الخ. فيطبقها على أحمر فيقول أحمرة، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال السابق في فترة لاحقة فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء و هكذا بالنسبة للنماذج اللغوية الأخرى التي يسمعها .(عدنان عفاف،2014،ص 20)

3-3 النظرية اللغوية النفسية للنموذج التركيبي أو الغريزي:

شدد المنظرون اللغويون النفسيون في أواخر الخمسينات والستينات على الشكل اللغوي والعمليات العقلية التي تمثلها عدة أشكال، وقد فطن هؤلاء إلى أن الأبنية اللغوية هي المفتاح إلى الطرق المستخدمة لفهم وتوليد اللغة. وكان الرائد البارز للنظرية اللغوية النفسية هو العالم "تشومسكي" الذي اقترح وجود مستويين للمعالجة اللغوية (le traitement linguistique) يتمثلان فيما يلي :

المستوى الأول ينشط باستخدام قواعد بناء العبارة ، في حين يوظف الثاني القواعد التحويلية .وتحدد قواعد بناء العبارة phrase – structure العلاقات الأساسية التي يقوم عليها كل تنظيم الجمل بغض النظر عن اللغة المستخدمة وهي عمومية ، أما القواعد التحويلية transformation فتحكم إعادة ترتيب عناصر بناء العبارة استنادا إلى لغة معينة وهي ليست عمومية.(**عدنان عفاف، 2014، ص 20)**

3-4 النظرية التفاعلية:

تؤكد هذه النظرية على وجود العديد من العوامل التي تؤثر في اكتساب الطفل للغة مثل العوامل الثقافية والاجتماعية والبيولوجية والمعرفية اذ يرى زعيمها "فيجوتسكيvygotsky أن العوامل المعرفية والفطرية لا تؤثر على اكتساب اللغة ذاتها يمكن أن تساعد في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية، فالعلاقة بين المتغيرات التي تؤثر على اللغة علاقة تفاعلية تبادلية فيما بينها.(**العشاوي، 2014، ص 66)**

يستخلص ان النظريات اختلفت في طريقة تفسيرها لاكتساب اللغة فالنظرية السلوكية ترى ان اللغة عادة و سلوك متعلم عن طريق التعزيز و التقليد ، اما النظرية المعرفية فترى ان الطفل يعتمد في تعلم اللغة على النماذج اللغوية التي يسمعها من الكبار، بينما النظرية اللغوية النفسية فيشير زعيمها تشومسكي الى ان الطفل يولد بأبنية عقلية و يتعلم اللغة بتحويلات و توليدات للجمل ، في حين النظرية التفاعلية ترى بان اكتساب اللغة يتحكم فيه عدة عوامل كالعوامل الثقافية و الاجتماعية و البيولوجية . و رغم اختلاف النظريات حول طرق اكتساب اللغة الا انها اتفقت حول مراحل اكتسابها .

4-مراحل نمو اللغة عند الطفل العادي:

تعتبر اللغة همزة وصل بين الطفل ومحيطه، وهي لا تكتسب بطريقة تلقائية بل يتم تعلّمها عن طريق التدريب والاحتكاك المتواصل بين الطفل والراشد. ويمكن تلخيص مراحل اكتسابها إلى مرحلتين أساسيتين هما: المرحلة قبل اللغوية، والمرحلة اللغوية.

أ- **المرحلة قبل اللغوية: (la phase pré linguistique)** هي مرحلة تمهيدية واستعداد لتعلم اللغة، وتشمل ثلاث أطوار وهي كالآتي :

1. **فترة الصراخ:**

تبدأ هذه الفترة بالصرخة الأولى للمولود عند الولادة، والتي تنتج عن الاندفاع السريع للهواء إلى رئتي المولود مع عملية الشهيق الأولى في حياته، بعدها يصدر الطفل الأصوات والصراخ تعبيرا منه عن حاجاته البيولوجية أو الانفعالية كالشعور بالجوع، أو الضيق أو الألم الفيزيولوجي،...الخ

وللصراخ في هذه المرحلة أهمية في تدريب عضلات النطق على إصدار الأصوات وتطويرها.**(بن علال أمال، 2016، ص 45)**

2-فترة المناغاة:

تبدأ هذه المرحلة في حوالي شهر إلى شهر ونصف من عمر الرضيع، حين يبدأ بإصدار أصوات عشوائية ليست كالصراخ لكنها متشابهة لدى كل الأطفال في مختلف الجنسيات ، فالرضيع في مرحلة المناغاة يقوم بالتلفظ إراديا ببعض المقاطع الصوتية، ويتخذها غاية في حدّ ذاتها فلا يعبّر بها عن شيء وإنما يلهو بتكرارها، و ما يعجب الطفل في هذه المناغاة هو الاتصال بين الأصوات والأثر السمعي، حيث يبدأ الطفل في هذه المرحلة بنطق أصوات مألوفة مثل (آ غ آغ آغ)، ومن ثم ينطق بالحروف الحلقية المتحركة مثل (آآآ) نتيجة لمرور الهواء إلى تجويف الفم دون عائق، ثم تظهر حروف الشفاه (م ، ب) ثم يجمع الطفل بعد ذلك بين الحروف الحلقية والحروف الشفوية (ماما)...

وتستمر مرحلة المناغاة إلى نهاية السنة الأولى من عمر الطفل فهذه المرحلة هي خطوة أولى لتعلم الطفل للغته حيث يتكوّن لديه رصيد كبير من الأصوات والحروف التي يتدرب على النطق بها. وانتقال أصوات المناغاة إلى لغة لا يتم بصورة عفوية بل يتم عن طريق الاستماع والتعلم والتقليد فالمناغاة هي الطريق لتعلم اللغة كونها يستعذب فيها الطفل إصدار الأصوات وإدراكها.

3- فترة التقليد:

بعد تمكن الطفل من المناغاة يدخل في مرحلة يحاول فيها تقليد كل الأصوات التي يسمعها وذلك لجذب الآخرين له، وتبدأ غالبا في عمر السنة. **(www.factory.com)**

حيث يصبح الطفل قادرا على إعادة لقطة سمعها من الكبار ، وفي السنة الثانية من عمره يظل يردد تلك الكلمات وكأنه يريد ترسيخها في ذهنه، فبعد تمكن الطفل من نطق كلمة (ماما وبابا) تأتي مرحلة الحروف السنية (د ، ت) ثم الحروف الأنفية (ن)، ثم الحروف الحلقية الساكنة الخلفية (ك ، ق، ع).

وحتى هذه المرحلة لا يزال الطفل فاقدا لمعنى الكلمات التي ينطقها أي أنه ينطق الكلمات دون ربطها بمعناها، ولكنه يبدأ بمحاولة تقليد كلام الآخرين، وعادة ما يحاول التكلم مع نفسه أو مع ألعابه.

ثم يأخذ الطفل في تشكيل الكلمات بدالها ومدلولها و شيئا فشيئا يبرز دور الآباء في تسمية الأشياء لطفلهم بمسمياتها الحقيقة أي المطابقة لها حتى يتكون لدى الطفل المدلول الفعلي لكل كلمة وسيتطور رصيده اللغوي .**(بن علال أمال، 2016، ص 50)**

فمرحلة التقليد تعتبر مرحلة هامة في تعلم اللغة عند الطفل، حيث يصبح في حالة محاكاة دائمة لما يسمعه من المتكلمين، وفيها يبرز دور الوالدين والأشخاص المحيطين بالطفل في تعزيز محاكاته عن طريق تقليد الأصوات والكلمات التي ينطقها والربط بين الكلمات والأشياء المعبّرة عنها.

ب- المرحلة اللغوية:

بعد استعداد وتهيء الطفل لتعلم اللغة في المرحلة ما قبل اللغوية ، ينتقل إلى المرحلة اللغوية في حدود السنة بالنسبة لأغلبية الأطفال، وفي حوالي الشهر التاسع بالنسبة للممتازين منهم، والتي تبدأ بنطق الكلمة الأولى.

4- مرحلة الكلمة الأولى:

تتميز الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل بكونها ذات مقطع صوتي واحد مثل: بابا، ماما، نانا، دادا... كما أنها تلعب دور جملة، لأنها غالبا ما تكون متبوعة بإشارة حتى يفهم الكبار ما يريده الأطفال. وأول ما يستعمله الطفل من الكلمات هو الأسماء، الأمر الذي دعا بعض الباحثين لتسمية هذه الفترة "بطور التسمية" حيث أنّ الهم الوحيد للطفل هو معرفة أسماء الأشياء. وفي أواخر السنة الثانية يبدأ الطفل باستعمال الضمائر والأفعال، وببلوغه الثلاثين شهرا يزيد في استعماله للأفعال والضمائر والنعوت، وبعض الظروف وأحرف الجرّ، وتتناقص الأسماء.**(بن علال أمال، 2016، ص 51)** ويستطيع الطفل في هذه المرحلة فهم معاني بعض المفردات اعتمادا على السيّاق، والإشارات والحركات المصاحبة للكلام .

5- مرحلة تكوين الجمل :

يستطيع الطفل في هذه المرحلة تكوين جمل للتعبير عن نفسه حيث يقوم بجمع كلمتين لتشكيل جملة، ثم تتطور لغته حتى بلوغه ثلاث سنوات من العمر، حيث يصبح بإمكانه فهم الأفعال والأنشطة المختلفة واستيعاب القصص المصوّرة، ومعرفة أسماء الأعضاء الصغيرة للجسم.**(بن علال أمال، 2016، ص 52)**

كما تتميز هذه المرحلة بالنمو السريع للرصيد اللغوي للطفل، حيث يبلغ حوالي 250 إلى 300 كلمة بنهاية السنة الثانية من عمره، ويزداد ليبلغ حوالي 1000 كلمة خلال السنة الثالثة ويصبح بإمكانه نطق كل الفونيمات. كما يتمكن من تركيب جمل كاملة تتكون من فعل، فاعل، ومفعول به، أوصاف وضمائر، واستعمال ضمير "أنا" معبّرا بذلك عن تعرّفه على ذاته المتميزة عن الغير. **(CBursztejn, 2008, p 71)**

يستخلص اذن ان تعلم اللغة يمر بعدة مراحل بدئا من المناغاة التي يستعذب فيها الطفل اصدار الأصوات ، و بتدعيم الوالدين و الاسرة يصبح بامكانه تقليد الأصوات اللغوية التي

يصدرها الكبار الى ان ينطق بالكلمة الأولى التي يقصد بها جملة ، و شيئا فشيئا تزداد حصيلته اللغوية و يصبح بامكانه ربط الكلمات لبناء الجمل و يتسارع رصيده اللغوي ، و بعدها يتعلم قواعد التركيب و النحو الى ان تصبح لغته تشبه لغة الراشد ، و التي تشمل عدة مستويات سنفصل فيها في العنصر الموالي .

5-مستويات معالجة المعلومة اللغوية:

لقد اهتمت اللسانيات بدراسة اللغة من حيث كونها نظاما للإشارات، يتفرع إلى عدة مستويات، فحسب علماء اللسانيات أمثال (Bursztejn, 2006) فإن اللغة تنقسم إلى أربع مستويات وهي:

- **الصوتيات**(phonétique) التي تدرس الأصوات .
- **علم الدلالة**(sémantique) التي تدرس الكلمات ودلالتها .
- **علم النحو**(syntaxe) يدرس قواعد ربط عناصر اللغة .
- **البراغماتية**(pragmatique) تدرس أفعال الكلام .

أما المختصون الأرطفونيون من بينهم "كوكيت" وآخرون (coquet et all, 2009) فقد قسموا اللغة إلى أنظمة وكل نظام يحتوي على أنظمة تحتية تتميز بالاستقلالية في النمو والنشاط ، تتمثل في الفنولوجيا، المعجم، المورفولوجيا، النحو والبراغماتية، والتي تتواجد في محوري التعبير والفهم.

أ- **الفنولوجيا: (la phonologie)**تهتم الفونولوجيا بدراسة الأصوات، وتتضمن النغمة والصوتيات والقواعد الصوتية التكتيكية.

فالنغمة(la prosodie) تشمل على العناصر فوق المقطعية للغة بمعنى الشدة (les accents) ، النبرة (intonation) ، والايقاع (rythme).

أما **الصوتيات**(phonétique) فتدرس الفونيمات التي هي أصغر وحدات اللغة.

وأخيرا **القواعد الصوتية التكتيكية**(la phonotactique) تهتم بدراسة التنظيم التسلسلي للأصوات في الكلام.

ب- **المستوى المعجمي: (le lexique)**تعرف اللسانيات المستوى المعجمي بكونه مجموع وحدات اللغة التي يملكها الفرد، فالدراسة المعجمية تهتم بدراسة الكلمات.

كما أن معجم الفرد يحتوي على الكلمات التي يستعملها وتندرج ضمن الرصيد الفعال (vocabulaire actif) ، بالإضافة للكلمات التي يفهمها أو ما يسمى بالرصيد اللغوي السلبي أو غير الفعال (vocabulaire passif).

ويشير "روندال" و"سيرون" (Rondal et Seron, 2000) إلى أن تنظيم المعجم تحكمه عدة متغيرات تتمثل في تردد الكلمات وعمر اكتساب الكلمة، وصنف الكلمات وسياقها.... و غيرها .

وبالنسبة ل "تولفينغ" (Tulving, 1972) فإن المعلومات المعجمية الدلالية الخاصة بالكلمات تخزن في النظام الدلالي (systéme sémantique)

ج -المورفولوجيا: (la morphologie)تهتم بدراسة المورفيمات التي هي أصغر وحدات اللغة لها معنى، فهي تدرس تركيب الكلمات ومختلف أشكالها.

د- النحو: (la syntaxe) يهتم بدراسة القواعد التي تتحكم في تركيب الجمل، وتنظيم الوحدات اللسانية في الجمل.

ه-البراغماتية:(la pragmatique) حسب "ستيمر" و"كوهن" (Stemmer et Cohen, 2002) فإن البراغماتية هي فرع يهتم بدراسة طريقة فهم دلالة ما قيل أو ما كتب، وبمعنى آخر هي الطريقة التي يملكها المخاطبون للتواصل ومعالجة مقاصدهم ومقاصد الآخرين، فالبراغماتية تتجاوز اللسانيات إذ تهتم بالملائمة والموافقة بين خطاب الفرد وسلوكه في سياق محدّد، وتأخذ بعين الاعتبار العناصر اللسانية وفوق اللسانية كالايماءات. **(Claire Murer, 2014, p 14-15)**

يلاحظ إذن أن اللغة تنقسم إلى (5) مستويات فالمستوى الأول (الفنولوجيا) يرتبط بالأصوات ، أما المستوى الثاني (المعجمي) فيرتبط بالكلمات، بينما يهتم المستوى الثالث (المورفولوجيا) بالمورفيمات، في حين يهتم المستوى الرابع (النّحو) بقواعد النّحو والصرف وأخيرا المستوى الخامس يهتم بدراسة الخطاب.

ونحن في دراستنا هذه سنلقي اهتمامنا على المستوى الثاني المعجمي لدى فئة المصابين بالتوحد الذي سيتم التفصيل فيه فيما بعد .

6-العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

إن نمو الطفل بصفة عامة يتأثر بعوامل عديدة في مختلف الجوانب فالحال نفسه بالنسبة للنمو اللغوي، فلغة الطفل في مسارها النمائي من البسيط إلى المعقد تتأثر بجملة من المتغيرات يمكن أن ترتبط بقدرات الطفل أو بالبيئة المحيطة به.

أ- القدرات العقلية:

لقد برهنت الكثير من الدراسات على أثر ذكاء الطفل على نمو لغته وثراء محصوله اللغوي، وقدرته على فهم أحاديث الآخرين واستخدام الكلمات بمهارة، حيث يؤكد "بياجيه" أن اللغة تنتج مباشرة من خلال نمو الطفل المعرفي، فقدرته على التصور العقلي تبدأ في نهاية النمو الحسي – الحركي، وهي الفترة نفسها التي تنمو فيها لغته، وفيها يتكون لدى الطفل مفهوم دوام الأشياء ويصبح قادرا على استخدام الرموز في تصور الأشياء غير الموجودة، فاللغة تنمو مع نمو التفكير المنطقي.(**سهير محمود أمين عبد الله، 2005، ص 60)**

أما "ميد" (mead) فيؤكد أن الكلمة الأولى تبدأ في الظهور عند الطفل الموهوب في الشهر 11 وعند الطفل متوسط الذكاء في عمر 15 شهرا أما الطفل ضعيف الذكاء فتظهر لديه في عمر 38 شهرا.(**مزهودي والعايبي، 2017، ص 35)** ما يوحي بدور الذكاء و العمليات المعرفية في ظهور اللغة لدى الطفل .

ب- العوامل البيولوجية:

لقد توصل بعض العلماء لوجود علاقة ارتباطية بين أنماط السلوك الحركي والنمو اللغوي للطفل فالتأخر في النمو الحركي قد يؤثر على النمو اللغوي للطفل.(**سهير محمود أمين عبد الله، 2005، ص 62)**

حيث أن الطفل يتهيأ للكلام عندما تكون أعضاءه الكلامية ومراكزه العصبية قد بلغت درجة من النضج، فلا يستطيع تعلم الاستجابات اللغوية إلا بعد أن يصل من العمر والنضج إلى حدّ كاف يسمح له بتعلمها، ويزداد المحصول اللفظي للطفل كلما تقدم في السن، كما يدق فهمه وتتحدد معاني الكلمات في ذهنه.(**اشو، 2016، ص 27)**

حيث ترى « signa bdvan » أن عدد المفردات وطول الجملة يزداد وفقا لنمو العمر العقلي والزمني للطفل.(**مزهودي، 2017، ص 34)**

كما تبين أن النمو اللغوي للطفل يتأثر بعوامل بيولوجية أخرى كعاملي الصحة والجنس. فبالنسبة لعامل الصحة فقد تم اثبات أن مهارات اكتساب اللغة تتأثر بسلامة الأجهزة الحسية والسمعية والبصرية والنطقية للفرد، فالحالة الصحية للطفل تؤثر في عمليات النمو المختلفة، فكلما كان الطفل سليما من الناحية الجسمية كان أكثر نشاطا بالتالي أكثر قدرة على اكتساب اللغة، نتيجة لكثرة احتكاكه وتعرضه لمثيرات حسية في المرحلة الحسية الحركية. **(ايشو، 2016، ص 26)**

أما بالنسبة لعامل الجنس فقد أشارت الدراسات التي أجريت للكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال النمو اللغوي إلى وجود فروق لصالح الإناث في جميع جوانب النمو اللغوي حيث أن البنات يتفوقن على البنين في الطلاقة اللغوية والقواعد وصياغة الألفاظ وطول الجملة، إلا أن هذه الفروق تقل وضوحا وبروزا كلما تقدم في العمر.(**مزهودي، 2017، ص 35)**

ج-العوامل البيئية:

إن الحياة الاجتماعية التي يعيشها الطفل بالإضافة إلى نوع المثيرات البيئية والأفراد الذين يتعامل معهم تؤثر تأثيرا ملحوظا في النمو اللغوي للطفل فهذا الأخير يستجيب منذ وقت مبكر لصوت والديه (خاصة الأم)، فالأم حين تتكلم مع الطفل وتغني له ويتكرر سماع الطفل لهذه الكلمات ستصبح جزءا من محصوله اللغوي و يبدأ بترديدها.

إذ يؤكد جونس (jones, 1985) أن للنماذج اللغوية التي يتعرض لها الطفل في الأسرة دورا أساسيا في اكتساب الطفل للحصيلة اللغوية، ويتضح ذلك من خلال استخدام التقليد والتكرار لكل كلمة سليمة لفظيا تصدر من الطفل والتدعيم والثواب الذي يقدمه الوالدان، مما يساعد الطفل على التعرف على الأشياء المحيطة به واكتساب لهجة المحيطين به.(**سهير محمود أمين عبد الله، 2005، ص 64-66)**

د-العوامل الاجتماعية والثقافية:

إن اختلاف وتنوع العناصر البيئية التي يتعرض لها الطفل تؤدي إلى تنوع وثراء في المفردات اللغوية المرتبطة بها فاختلاف الطبقات الاجتماعية يؤدي إلى التباين في القدرات اللغوية، فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة اجتماعية تعاني نقصا في المثيرات المادية غالبا ما يعاني من نقص في الخبرات اللغوية.(**سهير محمد أمين عبد الله، 2005، ص 64)**

والأمر كذلك بالنسبة للعامل الثقافي للأسرة، فالطفل الذي ينتمي إلى بيئة غنية بالمثيرات الثقافية حيث يكون والداه متعلمين وتتوفر فيها المجلات والجرائد والكتب وأجهزة الإعلام والترفيه والمناقشات العلمية والثقافية بين أفراد الأسرة تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب اللغة، عكس الطفل الذي ينتمي إلى بيئة محرومة من هذه المثيرات.(**الهوارنة، 2012، ص 235)** . كما يلعب أيضا المحيط اللفظي الذي ينتمي إليه الطفل دورا فعالا في نمو لغته، فالأطفال الذين ينتمون إلى عائلات ذات مستوى لفظي عالي يتلقون أضعاف الكلمات التي يتلقاها الأطفال الذين ينتمون إلى عائلات ذات مستوى لفظي ضعيف وتتلقى "دعما جماعيا".

(Fontaine et Audrey, 2016, p 12)

يلاحظ إذن أن النمو اللغوي يتأثر بعوامل عديدة كنسبة الذكاء والعمر والنضج وسلامة الأجهزة الحسية والعصبية المرتبطة باللغة بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها الطفل و الغنية بالمثيرات التي تعزز نمو لغة الطفل. و مما لاشك فيه ان إصابة الطفل باضطرابات تعيق نموه كاضطراب التوحد من بين العوامل التي تؤثر سلبا على جوانب نموه و بالأخص على لغته و تسبب اختلالات فيها .

7-الخصائص اللغوية للأطفال التوحديين: تتميز لغة الأطفال التوحديين بغض النظر عن الأطفال العاديين بمجموعة من الاختلالات تتمثل ابزها فيما يلي :

- عندما يبدأ الطفل التوحدي في استخدام اللغة، يمكنه تعلم أسماء الأشياء ولكنها تكون محدودة باستثناء الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي العالي فإنهم يمكنهم أن يطوروا مفردات كثيرة ويستخدموها في الحديث مع الغير مما يؤكد أن تطورهم اللغوي يعتمد على مستوى عمرهم العقلي.
- هناك صعوبات في النطق لدى الطفل التوحدي ليست ناتجة عن الإصابة بالتوحد، بل هي نتيجة للتطور الذهني المتأخر الذي يصاحب التوحد في حالات كثيرة، حيث يوجد أطفال توحديين لديهم ذكاء طبيعي أو قريب من الطبيعي، ولكن لديهم صعوبات تعلم النطق مثل الأطفال الطبيعيين.
- يلاحظ على الطفل التوحدي أن لغته تنمو ببطئ أو لا تنمو على الإطلاق، وفي أغلب الأحيان يستخدم الإشارات بدلا من الكلمات، وحوالي 50 بالمئة من الأفراد التوحديين يستخدمون اللغة غير اللفظية أو اللغة اللفظية محدودة.
- صعوبات جمة في علم دلالات الألفاظ وتطورها .
- إن ترديد الكلام أو الصدى الصوتي كما يطلق عليه البعض يعد صفة لتواصل الأفراد التوحديين، وتظهر هذه الصفة مع بدء الكلام عند الأطفال التوحديين ذوي الكفاءة والقدرات اللغوية المنخفضة، ويظهر أيضا في المواقف التي يشعرون فيها بعدم الأمان والإثارة، وأيضا لتعرض هؤلاء إلى تغيرات مفاجئة أو مواقف لا يحسبونها.
- يفشل الأطفال التوحديين في الانتباه إلى الأشياء التي ينتبه إليها الآخرون، ولكن إذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفال إلى أشياء معينة يكون من خلال التوجيه من الآخرين والانتباه عنصر أساسي في الاتصال اللغوي، ولهذا يفشل الطفل في الانتباه إلى الأشياء المحيطة، وهذا يجعله غير قادر على الاتصال مع من حوله.
- أن الأطفال التوحديين دائما يخلطون بين الضمائر "أنا" و"أنت" ويشيرون إلى أنفسهم بالضمير الثالث بدلا من أن يستخدموا الضمير "أنا" واستخلص بعض العلماء أن هؤلاء الأطفال في الواقع لا يعكسون الضمائر ولكنهم ببساطة يرددون ما يسمعوه.
- إن الأطفال التوحديين لديهم تمييز سمعي ضعيف وأيضا لديهم مشاكل في الإدراك السمعي وبالتالي يكونون غير قادرين على استخلاص المفاهيم من اللغة غير

المسموعة، وهذا ما يؤثر على قدرة الأطفال التوحديين على الفهم والتعبير، وبالتالي على الاتصال اللغوي بينهم وبين الآخرين.

- تغيب اللغة الرمزية كليا أو تكون شاذة بدرجة عالية، ويظهر ذلك في عدم قدرة هؤلاء الأطفال على تسمية الأشياء أو اللعب بطريقة رمزية.
- إن التقليد من أهم المهارات اللارمزية للإتصال ، فالطفل التوحدي لا يستطيع تقليد الأفعال أو الأصوات التي حوله، والتقليد كما أكد عليه (Hochmann, 92) أنه العملية الهامة التي لا بد من وجودها لتأسيس نظام اتصالي غير شفهي سليم، وأيضا أكدت دراسة (Mazet, 93) على أن التقليد الحركي يعد من أهم المراحل الأولى في الاتصال أي لابد من وجود مهارة التقليد لبدء الوليد بالمحيطين به سواء أمه أو أخواته.
- الأطفال التوحديون يعانون من صعوبات براغماتية اي تنقصهم القدرة على تبادل الحديث، بمعنى الفشل في الربط أو التنسيق بين الحديث الصادر عن الآخرين وعن أنفسهم، وأيضا هؤلاء التوحديون يكونون غير قادرين على الدخول في حديث مرتب أي هؤلاء لا يعرفون متى يبدأون في الحديث ومتى يتوقفون عن الحديث من أجل الاستماع للطرف الآخر، وغالبا ما يؤدي أسلوبهم في الحوار إلى نقص اهتمام الطرف الآخر الموجود معهم و بالتالي يؤثر على اتصالهم بمن حولهم.
- يستخدمون كلمات خاصة بهم اي يغلب على الأطفال التوحديين استخدام كلمات خاصة بهم للدلالة على اشياء معينة.
- ندرة استخدامهم لكلمات تشير إلى القدرات العقلية (من قبيل، يتذكر، يعتقد، يظن، فكرة).
- التعبير اللغوي أسهل من الفهم اللغوي فمصاعب الفهم اللغوي لدى الأطفال التوحديين تفوق عادة مصاعبهم في التعبير اللغوي.**(جبارة اسيا، 2014، ص 68)**

يستخلص اذن ان لغة الأطفال التوحديين تتميز بجملة من الصعوبات تمس مختلف مستوياتها الفنولوجية ، الدلالية ، النحوية و البراغماتية .

II- المستوى المعجمي :

1- تعريفات للمعجم:

بما ان دراستنا تندرج حول دراسة الجانب المعجمي للغة الأطفال التوحديين، فلا بد من التطرق إلى أهم التعريفات التي وضعت للمعجم :

أ- تعريف اللسانيات:

يشير المعجم اللغوي إلى مجموع وحدات اللغة التي يملكها الفرد أو الجماعة اللسانية، وهو يختلف عن الرصيد اللغوي (vocabulaire) ، فالمستوى المعجمي يحتوي على وحدات تسمى lexemes (جذر الكلمة) وهي تنتمي إلى اللغة، في حين وحدات الرصيد اللغوي التي هي الكلمات تنتمي إلى الخطاب (discours) . **(Brin et all, 2004, p141)**

ب- تعريف « Palguere A » (2003): معجم أي لغة يمثل مجموع الكلمات التي تكونها ويختلف عن الرصيد اللغوي الذي يمثل مجموع العبارات المعجمية المستعملة من طرف الفرد عندما يتواصل في لغة ما.

(Alberti et Lavoine, 2012, p 40)

ج- تعريف كارون(caron) (2008):

يرى كارون أنه كي يستطيع المرء إنتاج أو التعرف على كلمة ما لابد أن تكون هذه الأخيرة مخزنة في الذاكرة، فكل متكلم يملك معجما داخليا يطلق عليه "المعجم الذهني" إذ يعرّفه "كارون" بأنه مجموع المعارف المجرّدة المسجلة في الذاكرة والمتعلقة بمختلف كلمات اللغة، وهي تمثيلات من أنواع فنولوجية، خطية، مورفولوجية، نحوية ودلالية والنظام المعجمي هو جزء متضمن في الذاكرة الدلالية. **(Zermati lysiane, 2016, p 22)**

بمعنى أن المعجم الذهني هو مخزن للكلمات وخصائصها (الفنولوجية...) وينتمي إلى نظام الذاكرة الدلالية.

اصطلاحا: المعجم يمثل مجموع وحدات اللغة (lexemes, morphémes) التي يملكها الفرد أو الجماعة اللسانية الواحدة، وهذه الوحدات يمكن أن يعبّر عنها لفظيا (ما يعرف بالمعجم الفعال، lexique actif) أو فهمها دون لفظها (المعجم غير الفعال lexiqu passif) وحسب « Rossi » (2005)، فالمعجم الذهني يمثل مجموع التمثلات التي يملكها المتكلم بخصوص كلمات لغته.

Léxeme: وحدة للمعجم تحتوي على 3 أبعاد:

- **البعد الدلالي**(sémantique) : يتكوّن من (sémes)السيمات
- **البعد الفنولوجي**(phonologique) : يمثل الشكل الصوتي للكلمة.
- **البعد النّحوي**(syntaxique): ربط المورفيمات الصرفية في سياق الجملة.

(Valliamee Nadiana, 2018, p 10)

يستنتج من خلال هذه التعاريف أن المعجم هو مجموع الكلمات التي يملكها الفرد، وهي مخزنة في الذاكرة الدلالية.

و لكي يتكون المعجم لدى الفرد فانه يمر بمجموعة من المراحل النمائية سنوضح في العنصر الموالي .

2- نمو المستوى المعجمي عند الطفل العادي:

يبدأ الطفل بإنتاج كلماته الأولى في الفترة ما بين (11- 13 شهر) إلى غاية (18- 20 شهرا) ، حيث يكون نمو رصيده اللغوي بطيئا، ثم يبدأ في التزايد بسرعة ببلوغه (20- 24 شهرا) أين يحدث ما يسمى "بالانفجار المعجمي" ، حيث تصبح سعة مخزون الطفل اللغوي تقارب 300 كلمة ولفهم أكثر للنمو المعجمي عند الأطفال سنتطرق إلى دراستين تتمحور الأولى حول النمو المعجمي لدى الأطفال الانجليزيين والثانية حول النمو المعجمي لدى الأطفال الفرنسيين.

أ- دراسة « Battes » (1994):

درس **Battes**بناء المعجم لدى الأطفال الانجليزيين، ولاحظ أنهم في البداية ينتجون التعابير أو الوحدات المستعملة في التبادل الاجتماعي البراغماتي، أي الكلمات التي تخدم حاجتهم ومنفعتهم وتفيدهم في التواصل الاجتماعي مثل: "ألو" "صباح الخير" "إلى اللقاء"، "شكرا" .....الخ ومع نموهم وتقدمهم في العمر تغلب الأسماء التي هي عبارة عن تعابير لها وظيفة مرجعية، (أي تسمية لأشياء معينة) على مجمل تعابيرهم اللغوية فببلوغهم حوالي (18- 20 شهرا) يصل معجمهم اللغوي حوالي 100 كلمة. بعدها يبدأ الطفل في استعمال الأفعال والصفات، ويتطوّر مخزونه اللغوي ليبلغ 400 كلمة وفي الأخير تظهر الكلمات والوحدات الصرفية (مثل أدوات الربط) وهذا ببلوغه 30 شهرا.

ب- دراسة (Bassano 2000) :

درس « **Bassano** » النمو المعجمي لدى الأطفال الفرنسيين، حيث لاحظ أنه يتميّز في البداية بهيمنة الأسماء، وفي الأخير تظهر الكلمات الصرفية والصفات التي تصبح الغالبة على معجم الطفل. **(Noémie et Myléne, 2012, p 21)**

يتضح من خلال الدراستين أن الأطفال رغم اختلاف المجتمعات و الجنسيات يشتركون في خصائص و طبيعة النمو المعجمي فهم يكتسبون في بداية نموهم اللغوي الأسماء والتعابير المستعملة في التواصل الاجتماعي (كلمات الشكر، التحية، ....) وفي الاخير يتعلمون الأفعال والصفات والتراكيب النحوية المختلفة. كما أن نموهم اللغوي يمتاز في البداية بالبطء ثم يتسارع ببلوغهم (20 – 24 شهرا) .

نفس النتيجة توصلت إليها دراسات أخرى حول النمو المعجمي لدى الأطفال العاديين، منها دراسة « Marie Dominique Gineste » و « Jean François Lenny »اللذان يشيران إلى أن الأطفال انطلاقا من عمر سنتين يكتسبون بسرعة عددا من الكلمات، ما يجعل معجمهم يتطوّر من 300 كلمة ليبلغ 1500 كلمة في عمر 3 سنوات، كما تحدثا عن ظاهرة "الانفجار المعجمي" في الفترة المتراوحة ما بين (20 إلى 30 شهرا) من عمر الطفل، والتي تمثل مرحلة فاصلة في نمو المعجم الذهني، حيث قسماها إلى مرحلتين مهمتين هما:

- **مرحلة 20 شهرا:** تظهر فيها الأسماء والتي سماها **Bassano**بمرحلة انفجار التسمية والأسماء.
- **مرحلة 30 شهرا:** تظهر فيها الأفعال واللواحق سماها« **Bassano** »بمرحلة الانفجار النمائي للأفعال والتصريف.

ولقد بيّن« **Bassano** »أن النمو المعجمي يستقر ببلوغ الطفل (30 – 39 شهرا) من العمر ما يوضح أن المعجم يتكون لدى الطفل خلال عامه الثالث، وكل عام يزداد المعجم على المتوسط ب 1500 كلمة وفقا لعدّة عوامل لسانية (مستوى اللغة، لغة الوالدين، ...الخ) اجتماعية اقتصادية (المستوى الاجتماعي ومهنة الوالدين...)، ثقافية (القراءة، الأنشطة الثقافية والتعليمية ...) ومن خلال عملية الاكتساب المعجمي يقوم الطفل بالربط بين الكلمة والشيء أو المفهوم (concept) أي التوافق بين الصورة الصوتية والصورة البصرية. **(Brousse, 2013, p 7-8)**

يستخلص من خلال هذه الدراسات أن النمو المعجمي للطفل العادي يتميّز في البداية بالبطء ثم يتسارع، حيث أن الرصيد اللغوي يزداد بسرعة في الفترة ما بين (20 إلى 30 شهرا) ثم يستقر بعد العام الثالث، كما أن أول ما يتعلمه الطفل هو الأسماء والتعابير الاجتماعية وفيما بعد يتعلم الأفعال والصفات والتعابير النحوية المعقدة.

ورغم اختلاف طبيعة ومراحل الاكتساب المعجمي لدى الطفل العادي إلا أنها تتميز بجملة من الخصائص سنبرزها في العنصر الموالي.

3- الخصائص الأساسية للنمو المعجمي:

يتميز النمو اللغوي المعجمي بجملة من الخصائص أهمها ما يلي:

أ- التطابق بين الصورة الفنولوجية والمفهوم:

إن كلمات المعجم اللغوي تقوم في الأصل على ارتباط اصطلاحي واعتباطي بين سلسلة من الأصوات ومعاني محددة تمثله، فلكي يتعلم الطفل لغته يتعيّن عليه أولا تعلم هذا الربط (بين الأصوات والمعنى)، بمعنى أن الطفل في البداية يسمع كلمات (تسلسلات فونيمية) جديدة غير مخزنة في معجمه الذهني، ثم يقوم بربطها بمدلولاتها وبعدها يعممها على الأشياء التي تمثلها، وتصبح بذلك مخزنة في معجمه الذهني، وفي كل مرة يصادف فيها الطفل الكلمة، يقوم بتشفير (encoder)التمثلات الفنولوجية (الأصوات) المكونة لها في صورة مقاطع (syllabe) بنمط "صامت – صائت"، وسيتعرف بذلك على الكلمة حتى ولو حدث فيها تعديل. فالأطفال خلال تعلمهم للكلمات ومفهومها، هم أقل انتباها للأخطاء (التعريفات) البسيطة التي تطرأ عليها.

ويرى كل من « Luse – Charles » و « Luce » (1990) و « Mestala » و « walley » (1998) أنه كلما تعرض الطفل أكثر للكلمة كلما كانت مواصفات تمثله الفنولوجي(représentation phonologique) دقيقة .

فالصورة الفنولوجية خاصة باللغة، لكن المفهوم الممثل في الذاكرة مرتبط بالتجارب الشخصية، ومدى مصادفة الطفل للمصطلح في حياته اليومية. **(Fernande fontaine Audrey, 2016, p 6)**

ب- الفارق بين المعجم الفعال والمعجم غير الفعال: (lexique actif et lexique passif)

يمثل المعجم الفعال (الانتاجي) المفردات التي يستعملها الطفل وينتجها. بينما المعجم غير الفعال (أو الادراكي) هو مجموع المفردات التي يفهمها الطفل.

ويشير « Chaise » (2014) إلى وجود فارق في نمو كلا الجانبين يقدر ب (4 إلى 5 أشهر) ، وتظهر هذه الفجوة بين المعجم الإنتاجي والمعجم الاستقبالي في كل مراحل النمو اللغوي، فالطفل يفهم على المتوسط 10 كلمات في عمر 12 شهر، و50 كلمة في عمر 14

شهر، و100 كلمة في 18 شهر، بينما ينتج فقط 10 كلمات في عمر 15 شهر، و50 كلمة في عمر 20 شهر، و100 كلمة في عمر عامين.

وهذا الفارق لا يقتصر على معجم الطفل بل نجده أيضا يميز المخزون اللغوي للراشد، الأمر الذي جعل بعض الباحثين امثال « Viham » (1982) يفترضون فكرة وجود معجمين مختلفين للنظام اللغوي (إنتاجي وإدراكي) بينما باحثون آخرون أمثال « fonson » (1994) وآخرون، و« Battes»(1995) وآخرين يفترضون فكرة أن كل معجم يقوم على نشاط سيرورات معرفية وشبكات عصبية مختلفة.

فالمعجم الاستقبالي يستند على نشاط نصفي الكرتين المخيتين اليمنى واليسرى كونه يرتبط بالإدراك والأخذ بعين الاعتبار الاشارات والايماءات والرموز و البراغماتية والسياق.

بينما المعجم الإنتاجي يتميز بنشاط أكثر تحليلي ولساني، و يتمركز في نصف الكرة المخية اليسرى. **(fernandes fontaine, 2016, p 7)**

ت- اختلاف أنماط الاكتساب المعجمي:

إن النمو المعجمي يتميز بفروق فردية واسعة تظهر من خلال تنوّع أساليب التعلم التي يعتمد عليها الأطفال في اكتسابهم لنفس اللغة. اذ يشير« Fenson » وشركاؤه (1994) في دراسة لهم على وجود اختلافات في ظهور كفاءة اللغة لدى الأطفال العاديين، وفي حصيلتهم اللغوية (للكلمات) وسرعة اكتسابهم.

ولقد بيَّن « Nelson » عام (1973) وجود ثلاث أنماط وأساليب يعتمد عليها الأطفال في اكتسابهم اللغوي (المعجمي) تتمثل في:

- **النمط المرجعي**: **(style référentiel)**حيث أن معجم الطفل الأولي تغلب عليه الأسماء.
- **النمط التعبيري: (style expressif)**يمثل رصيدا لغويا جدّ متنوّع، حيث أن الذخيرة الأساسية للطفل تحتوي كثيرا على أسماء، صيغ اجتماعية، وكلمات وظيفية.

و بعض الأطفال الاخرين يستخدمون استراتيجيات مختلطة (stratégies dites mixtes) لكن هذه الاختلافات تميل للانخفاض مع التقدم في العمر. **(fernandes fontaine, 2016, p 9)**

كما يبدو فإن من الخصائص الأساسية التي تتوفر خلال النمو المعجمي أن الطفل خلال تعلمه للكلمات يقوم بالمطابقة والربط بين مجموع الأصوات المكونة للكلمات التي يسمعها والمعنى الذي تمثله ثم تعميمها على الأشياء التي تمثلها، كما أن فهم الطفل للكلمات يسبق

إنتاجه لها، ويتميز أيضا النمو المعجمي بوجود فروق فردية في أنماط وأساليب الاكتساب في المراحل الأولى من نمو الطفل.

ورغم تعدد هذه الأنماط إلا أن مستويات الانتاج اللفظي للكلمة هي نفسها لدى جميع الأفراد، وفي هذا الصدد أقيمت العديد من الدراسات بهدف تسطير مراحل ومستويات إنتاج الكلمة، أسفرت عن العديد من النماذج المعروفة، وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي.

4- نماذج الإنتاج اللفظي للكلمة:

إن القدرة على الإنتاج الشفوي للكلمة تمرّ حسب "بونين" (Bounin, 2003) بثلاث مستويات و هي :

- **المستوى التصوري: (المعنوي) (niveau conceptuel)** :في هذا المستوى تتكون نية التواصل حول مفهوم ما، وتتولد الفكرة الأساسية المراد التعبير عنها.

- **المستوى اللفظي: (niveau verbal) :** يتمثل في انتقاء التسمية اللفظية المناسبة للمفهوم المراد التعبير عنه، ويتطلب استرجاع الكلمة من الذاكرة، ويحتوي على مستويين ثانويين فهو يسمح باسترجاع المعلومات الدلالية والنحوية (niveau des lemmes) ، وأيضا المعلومات الفنولوجية والموفولوجية(niveau des lexèmes) الخاصة بالكلمات.

- **المستوى النطقي:** هو آخر مستوى يتم فيه نطق الكلمة عن طريق حركات الجهاز النطقي.

وفيما يلي سنسرد أهم النماذج النظرية التي درست آلية الإنتاج اللفظي والمتمثلة في النموذج المتسلسل ل "لوفيلت" (levelt, 1999) النموذج المتتالي التفاعلي ل "ديل" (Dell et all, 1997) ونموذج "كرامازا" (caramzza, 1997) .

أ- النموذج المتسلسل بدقة ل(levelt, 1999) :

يتميز هذا النموذج بكونه متسلسلا، فحسب "لوفيلت" لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون اكتمال وانتهاء الأولى كما أن له اتجاه واحد فهو يتميز بعدم الرجعية (لا يمكن الرجوع من مرحلة إلى مرحلة سابقة).

وقد قدم "لوفيلت" ثلاث مراحل لإنتاج الكلمة تتمثل في المستوى المفهومي أو الدلالي، المستوى النحوي والمستوى الفنولوجي. و هذا النموذج يميّز ثلاث أنواع للمعلومة تتمثل في المعلومات الموفولوجية، المعلومات الفونيمية والمعلومات المقطعية (syllabique).

ويضيف "لوفيلت" فرضية وجود معجم خاص بالمقاطع مثبتا أن 50 ٪ من أحاديثنا تنطوي على 500 مقطع.

ويوضح "لوفيلت" مستويات إنتاج الكلمة كما يلي:

المستوى (1): المستوى المفهومي(conceptualiseur) يتم في هذه المرحلة تهيئة المفهوم للتعبير عنه، أي معنى الرسالة اللغوية ومعنى الكلمات التي ستستعمل.

المستوى (2): المستوى اللفظي (formulateur)ينقسم إلى مرحلتين فرعيتين تتمثلان في:

-الانتقاء المعجمي: حيث يتم اختيار اللفظ المناسب من بين التعابير الأخرى التي تحمل نفس الخصائص.

-الترميز النحوي الذي سيفعل ثلاث مكونات تتمثل في المورفيمات ، المقاطع، والفونيمات.

المستوى (3): المستوى النطقي (articulation): في هذه المرحلة يتم تفعيل النمط الصوتي ونطق الكلمة عن طريق تفعيل أعضاء الجهاز الصوتي: الرئتين، الحنجرة، وأعضاء النطق فوق الحنجرية. **(Mars et Marion, 2012, p 15-16)**

ب- النموذج المتتالي التفاعلي ل « Dell »وشركائه (1997) :

يتميز هذا النموذج بكونه ارتباطي (connexionniste)يتكون من مرحلتين لإنتاج الكلمة تنطوي على 3 ثلاث مستويات للتمثل وهي:

- **المستوى الدلالي / المعنوي:** يختص بالسمات الدلالية.
- **المستوى المعجمي:** يتمثل في الكلمات.
- **المستوى الفنولوجي:** يتمثل في الفونيمات.

وحسب هذا النموذج فإن تنشيط كلمة ما داخل المعجم الذهني يحدث بفضل التفاعل بين المستويات الثلاثة وهذا عبر مرحلتين أساسيتين هما:

- **مرحلة الانتقاء المعجمي: (la sélection lexicale)**التي يتم فيها اختيار اللفظ الأكثر تداولا وتفعيلا، بعدها يتم تفعيل المرحلة الثانية.
- **مرحلة الترميز الفنولوجي: (encodage phonologique)**و فيها يتم انتقاء الفونيمات الأكثر تنشيطا.

ويصف « Dell » المعجم الذهني بأنه شبكة من العقد (nœuds) والاتصالات التي تحدث في اتجاهين، وتمثل هذه العقد الخصائص الدلالية للمورفيمات، المقاطع، الفونيمات التي يتم تصنيفها وفقا لمواقعها في المقطع.

وحسب هذا النموذج فإن الإنتاج المعجمي يتم بتنشيط الخصائص والسمات الدلالية المناسبة للمقصد التواصلي، بمعنى أن الألفاظ الأكثر تفعيلا هي تلك التي سيتم انتقاؤها للتعبير عن المفهوم في كلمات.**(Marion et Mars, 2012, p 16)**

ت- نموذج كرامازا(modèle encascadecaramazza, 1997)

إن الخاصية الأساسية المميزة لهذا النموذج عن غيره من النماذج السابقة تتمثل في اعتبار أن الوصول إلى المعجم (accés lexical) يتم عن طريق نشاط شبكات مستقلة، يحدث فيها الانتقال من مستوى إلى مستوى آخر للمعالجة على شكل شلال (cascade) بحيث ما إن ينشط المستوى الدلالي تنشط معه الشبكات النحوية والمعجمية في آن واحد.

ويشير caramazza إلى نوعين من الشبكات وهما:

- **الشبكة الدلالية المعجمية: (réseau sémantico – lexical)** وهي الكيان الذي يجمع معنى الكلمات، ويضم السمات والخصائص الدلالية لها.
- **الشبكة النحوية : (réseau syntaxique)** تشتمل على الخصائص النحوية للكلمات، مثل الفئة النحوية، النوع، الزمن، نوع الناسخ (كان...)

وتحتوي هذه الشبكات بدورها على مجموعات مصغرة تسمح بتصنيف المعلومات وتنظيمها، فالشبكة النحوية تتضمن شبكات مصغرة تمثل وظائف نحوية مختلفة، فمنها ما يختص بالأصناف (فعل، اسم، صفة...) أو بالنواسخ أو بالنوع (مذكر، مؤنث)

ورغم كونها شبكات مستقلة إلا أنها تتواصل فيما بينها وما يميز هذا النموذج هو الاتصالات والعلاقات التثبيطية بمعنى تثبيط المعلومات المتنوعة غير المناسبة الواردة من الشبكات المختلفة، واختيار الأنسب فيها.

وحسب " caramazza فإن إنتاج الكلمة يمر بثلاث مراحل تتمثل فيما يلي:

- يتم أولا انتقاء تمثيل دلالي معجمي (بمعنى اختيار المعجم أو الكلمات المناسبة للمفهوم أو الفكرة المراد التعبير عنها).
- ينتشر التفعيل إلى الشبكة النحوية المعجمية (أي اختيار الخصائص النحوية للكلمات)
- أخيرا يتم اختيار وتفعيل الشكل المعجمي حسب طريقة الإخراج، فيمكن أن يكون معجما فنولوجيا أو معجما خطيا، وهذا حسب نوع الإجابة التي يمكن أن تكون شفوية أو مكتوبة.

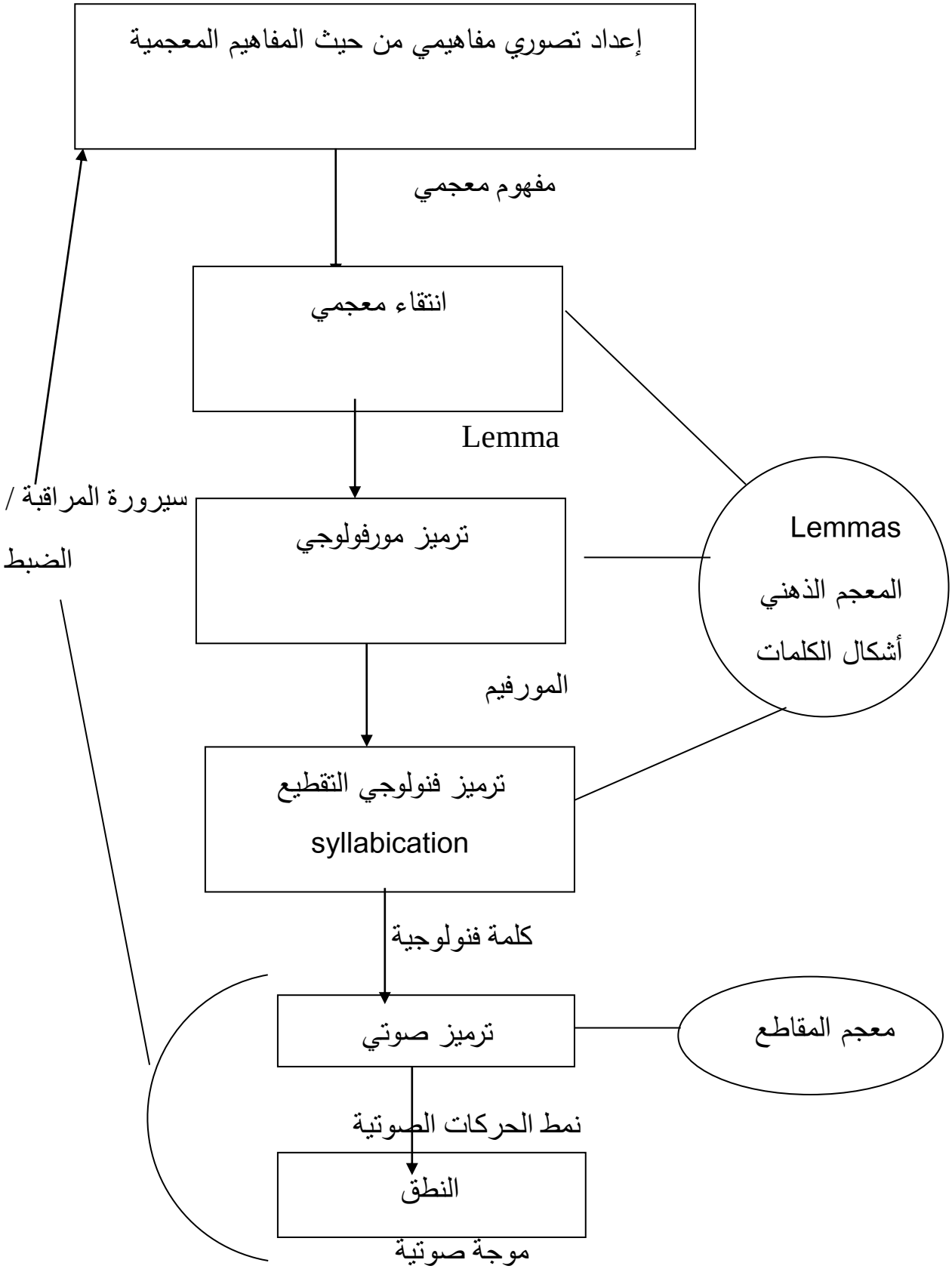
و يشير caramazza إلى أن الأشخاص يمكنهم تفعيل المعلومة الفنولوجية (lexique) أي استحضار الكلمة دون الحاجة إلى تفعيل المعلومة النحوية والدلالية (lemme). **(Marion et Mars, 2012, p 17)**

نستنتج في الأخير من خلال هذه النماذج أن عملية إنتاج الكلمات تقوم على مستويات مختلفة فحسب النموذج المتسلسل فإن هذه السيرورة تبدأ من المستوى المفهومي أين يتم تكوين فكرة، بعدها يتم انتقاء المعجم المناسب للتعبير عنها على المستوى اللفظي (اختيار موجة صوتية الكلمات والربط بينها نحويا) بعدها يتم إنتاج الكلمات على مستوى الأعضاء النطقية، وتتم كل هذه المراحل بالتسلسل.

بينما يفسر النموذج التفاعلي ل « Dell »أن إنتاج الكلمات يتم عن طريق التفاعل بين مرحلتين أساسيتين، حيث يتم اولا انتقاء المعجم أي الألفاظ الأكثر استعمالا للتعبير عن المفهوم أو المعنى، ما سينشط المرحلة الثانية المتمثلة في الترميز الفنولوجي، فهذا النموذج عكس النموذج الأول الذي يرى أنه لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون اكتمالها.

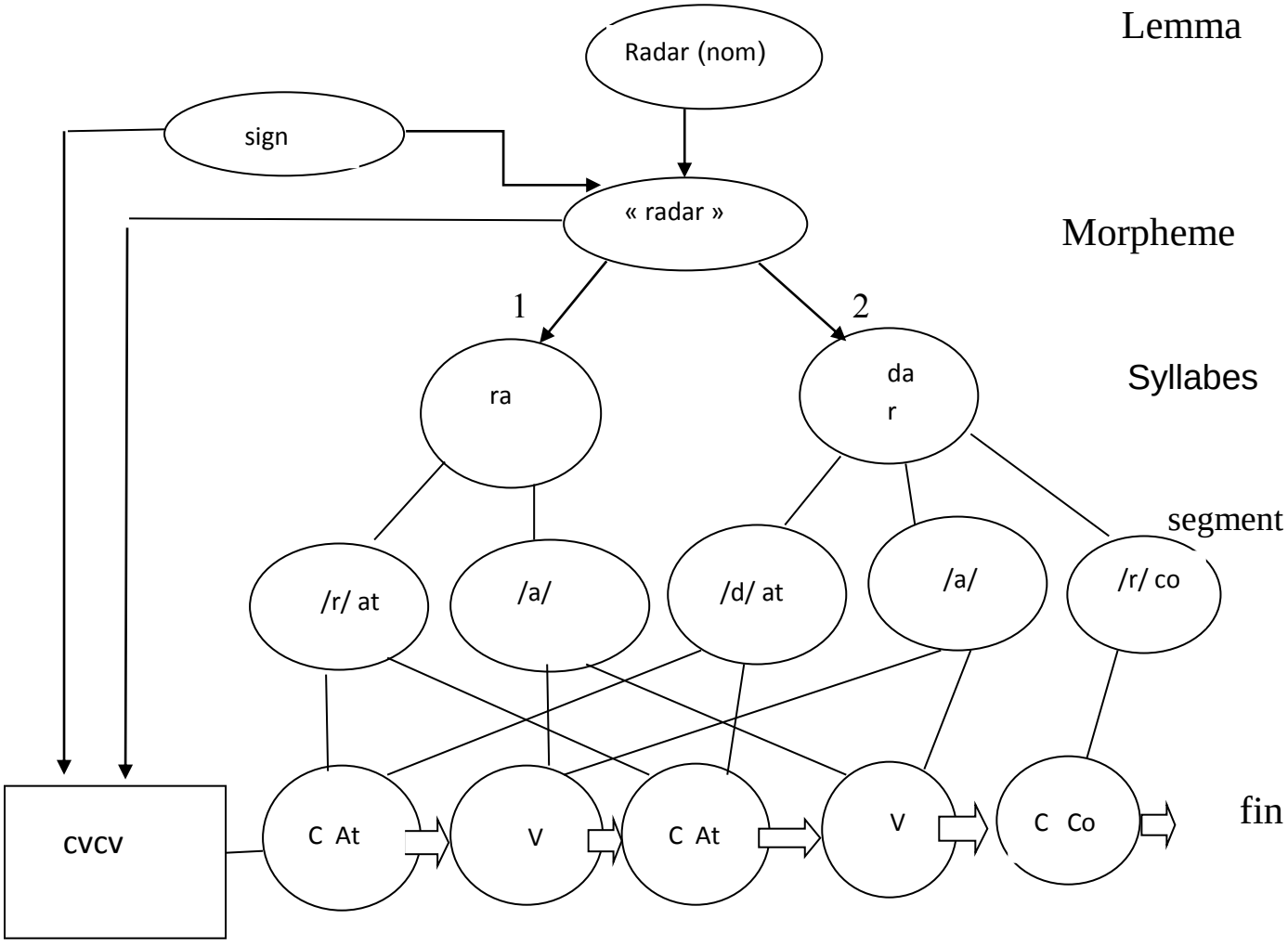
أما النموذج الثالث لكرامازا فهو يرى أن الإنتاج والوصول إلى المعجم يتم بنشاط شبكات مستقلة تتفاعل فيما بينها. وما يميزه هو الأخذ بعين الاعتبار الانتاج الشفوي والتعبيري للكلمة.

و للتوضيح اكثر سنعرض اشكالا تمثل كل نموذج على حدى



شكل رقم (4) يمثل نموذج لوفليت وآخرين (levelt et all) 1999 لإنتاج الكلمة

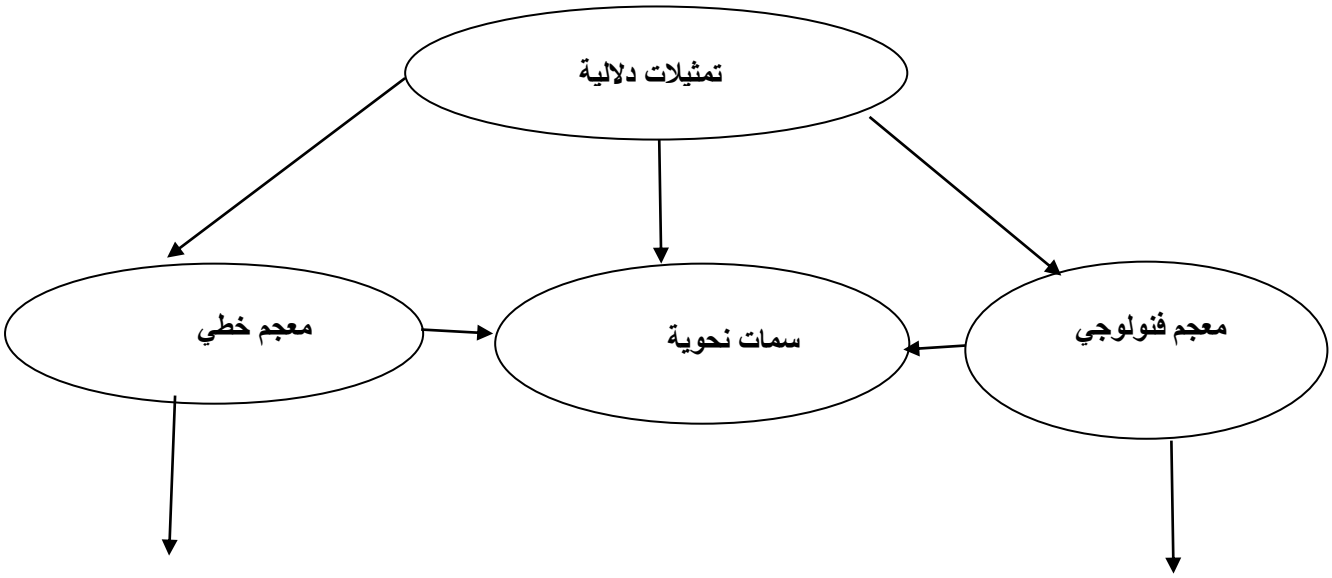
-نلاحظ حسب هذا النموذج ان عملية انتاج الكلمة تمر بعدة مراحل ، ففي البداية يتكون المفهوم المراد التعبير عنه في الذهن ثم ينتقل هذا المفهوم الى المستوى الثاني اين يتم انتقاء الكلمات (lemmas)من المعجم الذهني أي اختيار الكلمة الأكثر ملائمة من بين مجموع الكلمات المخزنة حسب الموقف او الظرف ، و في المستوى الثالث يتم اختيار شكل الكلمة (الترميز المورفولوجي) أي اختيار المورفيم الذي هو اصغر وحدة دالة لها معنى ، وفي المستوى الرابع يتم تقطيع الكلمة الى فونيمات (ترميز فنولوجي) فتتكون الكلمة بأصواتها أي جعل لكل مقطع صوتا ، و بعد اختيار الأصوات في الذهن يتم التخطيط للحركات المناسبة لأعضاء جهاز النطق للنطق بالاصوات ليحدث في الأخير نطق الكلمة .



شكل رقم(5) يمثل النموذج التفاعلي لديل و اخرين 2007

"Modèle en casade interactif de Dell et all, Bonin, 2007"

يلاحظ من خلال نموذج" ديل " انه في البداية يتم انتقاء الكلمات من المعجم ثم يتم تقطيعها الى مقاطع و بعدها الى فونيمات ليتم انتاج الكلمة في الأخير .



شكل رقم (6) يمثل نموذج الشبكات المستقلة لكرامازاcaramazza

يلاحظ من خلال هذا النموذج انه في البداية يتم تفعيل المستوى الدلالي أي اختيار المفهوم المراد التعبير عنه و بمجرد نشاط هذا المستوى يتم تفعيل المستويات الأخرى في آن واحد . ففي المستوى المعجمي الفنولوجي يتم فيه اختيار الكلمات بمدلولاتها و اصواتها الفنولوجية و اما في المستوى النحوي يتم اختيار الخصائص النحوية للكلمات. كما يمكن التعبير عن الفكرة او المفهوم خطيا بعد انتقاء الكلمات المناسبة من المعجم الخطي .

بعدما تطرقنا إلى تعريف المعجم وأهم نظريات الاكتساب المعجمي، ونمو المستوى المعجمي بالإضافة إلى الخصائص الأساسية له، وكذا أهم نماذج الانتاج اللفظي للكلمة، سنتناول في العنصر الموالي نظريات الاكتساب المعجمي .

5- نظريات الاكتساب المعجمي:

لقد حاولت عدة نظريات تفسير سيرورة النمو المعجمي لدى الطفل، مبرزة أهم العوامل المتدخلة فيه، من بين هذه النظريات نذكر:

-النظرية الترابطية: théorie associative

لقد هيمنت هذه النظرية لقرون عديدة على ميدان علم النفس والفلسفة، وهي تقوم على فكرة أساسية مفادها أنه في حالة ظهور فكرتين في نفس الوقت، فإن هاتين الفكرتين سترتبطان وكل واحدة ستسمح بنمو الأخرى.

ففي المجال اللغوي عندما يتعلم الطفل معنى كلمة "كلب" مثلا يجب أن يتم تداول الكلمة من طرف المخاطب، في الوقت الذي يلاحظ فيه الطفل كلبا (أو يفكر فيه) بالتالي سيتعلم الطفل مدلول كلمة "كلب"، عن طريق الربط بين كلمة "كلب" والحيوان أو صورته الذهنية. إذ يرى skinner (1957) أن تعلم معنى الكلمات يتم بتأسيس رابطة (connexion) بين مجموع المنبهات والإجابة اللفظية المناسبة لها عن طريق التعزيز والجزاء.

وانطلاقا من هذا المنظور الترابطي تم تطوير العديد من النظريات، مثل نظرية "بلانكيت" وآخرون (plumkett et all, 1992) حيث اقترحوا نموذجا يقوم على أن الصور والكلمات توجد في شبكة (réseau) تقوم بالربط بين هذه الكلمات والصور المناسبة لها و على هذا الأساس فإن التعبير الناجح ينتج عندما تقوم الشبكة بإنشاء الكلمة المناسبة لصورة ما، والفهم الصحيح ينتج عند قيام الشبكة بإنشاء الصورة الخاصة كإجابة لكلمة ما، (أي الربط بين الكلمة والصورة التي تمثلها). **(foudon nadège, 2008, p 76)**

نستنتج أن هذا المنظور تم اقتراحه كنظرية بهدف فهم الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الكلمات، ويشير إلى أن الاكتساب المعجمي والاكتساب اللغوي عموما يمكن تفسيره على شكل هندسية ترابطية، والعديد من الحقائق تتفق مع هذا المنظور فالكلمات الأولى تدل غالبا على أشياء يمكن رؤيتها، لمسها، سمعها،...وغيرها. أي أن الطفل يربط بين الشيء المدرك والكلمة المناسبة لها،والكلمات يتم تعلمها في السياقات التي يحدث فيها الترابط بسهولة.

النظرية الاجتماعية البراغماتية:

إن هذه النظرية تعارض فكرة أن اللغة فطرية، وتؤمن بأن على الطفل القيام بمجهودات براغماتية لاكتساب اللغة، فهذه النظرية تعطي دورا هاما لنمو الطفل، والمحيط الاجتماعي الثقافي في اكتساب المعجم.

إذ يشير (tomaselles, 2003) إلى أهمية التفاعلات الاجتماعية في تعلم الأطفال، حيث لاحظ أنه من السهل أن يتعلم الأطفال كلمة في المواقف التي يمكنهم أن يفهموا فيها بسهولة المقاصد التواصلية للراشدين، وفي حالة تفحصهم لنفس الشيء، أي باختصار في كل الحالات التي ينشأ فيها تواصل اجتماعي بين الطفل والراشدين فقبل أن يستطيع الطفل نطق

كلماته الأولى تتوفر لديه قدرات اجتماعية ومعرفية مثل نظرية العقل وبوادرها قبل لفظ جملة الأولى. **(foundon, 2008, p 80)**

فحسب هذه النظرية فإن اكتساب الكلمات مرتبط بعاملين:

- من جهة مرتبط بالهياكل الاجتماعية مثل الروتينات، والأشكال والألعاب الاجتماعية والتفاعلات الثقافية التي تمثل مواقف يتعلم فيها الطفل كلمات جديدة.
- من ناحية أخرى، مرتبط بالقدرات الاجتماعية المعرفية للأطفال، أي اندفاعهم للمشاركة في التفاعلات، التي تكون مبنية على ملكة الانتباه المشترك وإرادة فهم المقاصد التواصلية للآخرين.
- كما أنه من الواضح أن لأطفال يتعلمون اللغة بواسطة التفاعل مع الراشدين، عن طريق تقاسم نفس الاهتمامات

وحسب هذه النظرية في حالة ما لم يتواجد الأطفال والراشدون في مواقف يتقاسمون فيها نفس الاهتمام، وينتبهون فيها لنفس الشيء من المستحيل أن يتعلم الأطفال كلمات جديدة.

(foudon, 2008, p 80)

نستنتج من هذه النظرية أن التفاعلات الاجتماعية التي تتكون بين الطفل والمحيطين به تمثل فرص ومواقف تسمح للطفل بمشاركة الانتباه و الاهتمام مع الآخرين، ما يخوّله لفهم نياتهم ومقاصدهم وبالتالي تعلم كلمات جديدة.

نظريات التضافر البارزة: (théories de coalition emergente)

ظهرت هذه النظريات للتوفيق بين النظريتين السابقتين لاكتساب المعجم اللغوي، فحسب مؤسسها أمثال (Galinkoff) و (Hérshpasek) عام (1999) فمن الحكمة دمج كل من النظرية الترابطية والنظرية الاجتماعية البراغماتية في تصوّر متكامل بهدف فهم ووصف اكتساب اللغة لدى الطفل،

حيث أنهم يرون أن الطفل خلال مراحل نموه اللغوي يستعمل استراتيجيات مختلفة تنمو وتتطوّر خلال سيرورة الاكتساب، ما يجعله يصبح شيئا فشيئا أكثر خبرة ويستعمل رموزا متطوّرة.

ولقد صنّف "هاليش" وآخرون (Hallich et all, 2000) نظريات التضافر البارزة إلى ثلاثة أصناف:

الصنف الأول: يمثل هذا الصنف بعض المؤلفين أمثال(plunkett) (1997) الذي يفترض أن الاكتساب المعجمي يتعلق بكل بساطة ببعض الظواهر مثل الانتباه وإدراك بروز الشيء الارتباط والكثافة، فالأطفال يقدمون بملاحظة الأشياء أو الأحداث الأكثر بروزا في بيئتهم، ثم يربطون الكلمة الأكثر استعمالا بالعنصر الأكثر بروزا.

الصنف الثاني: يمثل هذا الصنف مؤلفون يعاكسون وجهة نظر (plunkett) حيث يرون أن عملية الاكتساب المعجمي تخضع لقيود فالأطفال عندما يتعلمون معنى الكلمات ينحازون لبعض الأبعاد مثل بعد الكلية (biais de totalité) التي توجههم لتعزيز بعض الفرضيات مقارنة بأخرى.

إذ يشير (Markman) إلى أن الأطفال يميلون لربط كلمة غير معروفة بالشيء كله وليس بجزء منه.

وفي نفس الصدد هم يخضعون لزاوية الاقصاء المتبادل (biais d'exclusivité mutuelle) بمعنى أنهم يميلون لاسناد كلمة غير معروفة الشيء الذي لا يعرفون اسمه وهكذا.

الصنف الثالث: يهتم الصنف الأخير بالعوامل الاجتماعية البراغماتية فحسب أنصار هذه النظريات فالأطفال يتعلمون كلمات جديدة بفضل السياق الاجتماعي، ويسترشدون بقوة بالراشدين الذين يعتبرون خبراء في المعجم ويعتمدون عليهم في تعلم الربط بين الصور اللسانية والكلمات، فهم بذلك ليسوا بحاجة لتطوير إمكانيات ووسائل تمكنهم من القيام بهذا الربط.**(Nadége, 2008, p 87)**

نلاحظ إذن اختلاف وجهات النظر بين الباحثين، فالنظرية الترابطية ترى أن الطفل خلال مراحل اكتسابه للمعجم يعتمد على قدراته الخاصة كالانتباه للربط بين الكلمة والشيء، أما النظرية الاجتماعية والبراغماتية فتولى اهتماما بالقدرات المعرفية والاجتماعية وبالأخص نظرية العقل التي تتيح للطفل فهم المقاصد التواصلية للراشدين، وتشارك الانتباه على نفس الأشياء ما يسمح باكتساب كلمات جديدة، أما النظرية الأخيرة فحاولت التوفيق بين كلا النظريتين السابقتين في فهم الاكتساب المعجمي لدى الطفل.

وكما رأينا فإن النظرية الاجتماعية البراغماتية قد سلطت الضوء على نظرية العقل باعتبارها عاملا يساهم في الاكتساب المعجمي لدى الطفل، لهذا سنتطرق في العنصر الموالي للعلاقة بين نظرية العقل والنمو المعجمي.

6 -العلاقة بين النمو المعجمي ونظرية العقل:

لقد أكد "بارون كوهن" أن اكتساب اللغة وخاصة المعجم اللغوي مرتبط بقوة نمو نظرية العقل، ويمكن تبيان ذلك بمقارنة الزمن النمائي لهاتين القدرتين في الجدول التالي:

"جدول رقم (4) نمو المعجم اللغوي بالتزامن مع نمو نظرية العقل"

العمر	اكتساب المعجم	نظرية العقل
0-9 أشهر	/	6- ميكانيزم كاشف القصد (ID) 7- ميكانيزم كاشف اتجاه النظر (EDD)
9-18 شهرا	40 كلمة	8- ميكانيزم الانتباه المشترك
24 شهرا	311 كلمة	9- نمو ميكانيزم وحدة نظرية العقل TOM
30 شهرا	574 كلمة	10- نمو ميكانيزم وحدة نظرية العقل TOM
48 شهرا	نمو المعجم	11- اختبار الاعتقاد الخاطئ
60 شهرا	نمو المعجم	12- اختبار السياقات المبهمة test des contextes opaque

من خلال الجدول يبدو أن الأطفال العاديين يبداون أولا باكتساب الميكانيزمات الأولية لنظرية العقل، في فترة مبكرة جدا من (الميلاد إلى غاية 9 أشهر)، حيث يكون بامكانهم كشف النيّات الكامنة وراء سلوكات الآخرين، ويمكنهم أيضا تحديد اتجاه نظر الآخرين، في حيث أن انتاجهم اللغوي لم يبدأ بعد في الظهور.

ومع تقدمهم في العمر يبدأون في تعلم الكلمات الأولى، وتزداد حصيلتهم اللغوية لتبلغ حوالي 40 كلمة في الفترة الممتدة ما بين (9 إلى 18 شهرا)، وهي الفترة الموافقة لظهور سلوك الانتباه المشترك لدى الطفل (18 شهرا)، أحد الميكانيزمات المهمة والضرورية لنظرية العقل كما أن له أهمية في نمو الاكتساب المعجمي للطفل.

وببلوغهم 4 سنوات من العمر يكون الأطفال قد اكتسبوا أكثر من 600 كلمة، ما يؤهلهم للنجاح في اختبارات الاعتقاد الخاطئ.

أما فيما يخص الأطفال التوحديين، فهم عموما يفشلون في اختبارات الاعتقاد الخاطئ، ويمكن تفسير ذلك بسبب قصورهم في نظريتهم العقلية ويشمل هذا القصور بالضبط ميكانيزم الانتباه المشترك لديهم فهم قادرون على اكتشاف النية أو القصد، وتحديد اتجاه النظر، لكنهم يعجزون عن بناء انتباه مشترك مع الآخر.

هذه الفكرة تتوافق مع نظرية التضافر الناشئة (mod éles de la coalition émergente)، التي قسمت مراحل النمو المعجمي لدى الطفل إلى ثلاث مراحل.

ففي **المرحلة الأولى** يبدأ الطفل بتعلم الكلمات الجديدة عن طريق آلية الربط (association) بين الكلمة والشيء الذي تشير إليه (والذي يجب أن يكون حاضرا ومدركا من طرف الطفل) وهذه المرحلة تكون سليمة لدى الأطفال التوحديين، حيث أنهم يبدءون بتعلم بعض الكلمات بصفة ارتباطية.

وفي المرحلة الثانية: يستعمل الأطفال جميع الاشارات الاجتماعية الموجودة تحت تصرفهم لاستنتاج معنى الكلمات الجديدة، بمعنى أنهم يعتمدون على إدراك قصد المتكلم لتكوين، العلاقة بين الكلمة والشيء، فالأطفال يستعملون اتجاه نظر مكلمهم، والسياق الاجتماعي لاستنتاج دلالة ومعنى الكلمات الجديدة (وهذه ما نجده في النظرية الاجتماعية البراغماتية).

أما فيما يخص الأطفال التوحديين فيبدو أنهم غير قادرين على مواصلة اكتسابهم المعجمي في هذه المرحلة بسبب قصور كفاءتهم الاجتماعية البراغماتية، فهم غير قادرون على استنتاج مقاصد المتكلم، واستعمال هذه المعلومات في اكتساب المعجم ويرجع هذا إلى قصور في ميكانيزم الانتباه المشترك (SAM) لدينهم.

وفي المرحلة الأخيرة يصبح بإمكان الأطفال استنتاج معاني الكلمات الجديدة (دلالة على أشياء أو أحداث) انطلاقا من قواعد الصرف والنحو.

بيد أن الأطفال التوحديين لا يكتسبون ما يكفي من المعجم الذي يسمح لهم باكتساب قواعد النحو والصرف في العمر الزمني المناسب.**-Nadègefoudon, 2008, p 95 (96)**

يتضح إذن مما سبق الدور الهام لنظرية العقل في كونها أداة فعالة تساهم في نمو اللغة ففهم الطفل أن الأشخاص الآخرين هم أفراد يملكون نيات ومقاصد (وراء سلوكاتهم) يحفز ويعزز تواصلهم معهم، ما يساهم كنتيجة في نمو لغته، ويعتبر الانتباه المشترك أول سلوك يبين كفاءة الطفل على استنتاج مقاصد ونيات الآخرين، ومرحلة أساسية لاكتساب المعجم (lexique)فنجده يرافق مراحل النمو اللغوي المعجمي عند الطفل، بدءا بالمناغاة، ثم إصدار أصوات (vocabulisation) تعبّر عن الرغبة في الحصول على الأشياء، وصولا لانتاج كلمات تعبر عن الشيء المرغوب فيه.

وحسب دراسة لكل من (akhtar, carpenter) و (tomazello) فالأطفال في عمر سنتين، يستعينون بقدرتهم على اسناد اتجاه نظر الآخر في استنتجاتهم بخصوص الربط بين

الكلمة والشيء المشترك حيث قام هؤلاء الباحثون بدراسة حول طفل ومعه باحثان اثنان، وكانوا يلعبون بثلاث أشياء، ثم خرج أحدهما، أما الطفل والباحث الآخر أخذا شيئا رابعا للعب به، وعندما عاد الباحث الثاني أخبره الطفل باسم الشيء الرابع، هذا ما جعلهم يستنتجون أن الطفل قام بربط كلمة جديدة مع الشيء الرابع، كما أنه فهم أن هذا الشيء جديد للباحث الآخر فقام بتسميته له، بعدما شاركه الانتباه حول نفس الشيء.**Anais (charisolli,2016, p 43)**

يظهر من خلال هذه الدراسات الارتباط الواضح بين مراحل نمو المعجم اللغوي ومراحل نمو نظرية العقل، فبدءا من عمر 18 شهرا يظهر الانتباه المشترك لدى الطفل وتتوافق هذه المرحلة مع مرحلة الانفجار المعجمي ومع ظهور ميكانيزم نظرية العقل في الفترة ما بين (24-30 شهرا) يبدأ المستوى المعجمي للطفل في التزايد بسرعة، بالنسبة للأطفال التوحديين فيمكن إرجاع تأخر نموهم المعجمي إلى قصور في ميكانيزم الانتباه المشترك لديهم.

خلاصة الفصل :

من خلال ما عرضناه في الفصل الثالث نستخلص ان للغة اهمية كبيرة حيث تستخدم في كل مواقف الحياة ، و ان الطفل التوحدي يعاني من صعوبات كثيرة و واضحة في عملية اللغة مما يعرقله الاحتكاك بالآخرين و يصعب عليه الاندماج في المجتمع و البيئة المحيطة به. لذا يبقى الاعتناء و التشخيص المبكر من الاولويات الاساسية التي تمكن الطفل من مواجهة و تحدي هذه المشاكل .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

بعد التطرق الي الجانب النظري سوف نعرض الآنالجانب التطبيقي الذي من خلاله نحاول التحقق من الفرضية المصاغة في بداية الدراسة لذا سوف نقدم في هذا الفصل الدراسةالاستطلاعية ،منهج الدراسة ،مكان و زمانإجراء الدراسة، عينة الدراسة ،أدوات الدراسة و الأساليب الإحصائية .

1 - الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة في كلّ بحث علمي وأساسا جوهريا لبنائه، وعاملا مهما في نجاحهفهي تمثل اللبنة الأولى للدراسة الميدانية، ويلجأ الباحث اليها لزيادة المعرفة بموضوع البحث حتى يتسنى له دراسته بصورة أعمق، وكذا استطلاع الظروف المحيطة بالمشكلة التي يقوم بدراستها، فضلا عن كونها تساعد في جمع المعطيات الأولية عن مكان مجتمع الدراسة ، ومن ثم تحديد كيفية اعتماد طريقة اختيار عينة البحث بمراعاة وملائمة خصائصها كما جاءت في الطرح النظري لموضوع الدراسة.**(أبو علام، 2006، ص 16)**

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية و ذلك بانتقالنا للمركز النفسي البيداغوجي لبوزقان حيث قابلنا المختصة الارطفونية و تحاورنا معها حول مجموعة الدراسة المتمثلة في فئة الأطفال المصابين بالتوحد ذوي مستوى لغوي مقبول إي بإمكانهم تركيب جمل صحيحة ،و عمر عقلي يتجاوز خمس سنوات ، فأخبرتنا المختصة أن المركز يحتوي على أربع حالات تتوافق مع الشروط المطلوبةفاخترناحالة تتمثل في فتاة (ما) تعاني من متلازمة ريت تبلغ من العمر 12 سنة ،قمنا بالتقرب اليهاللتعرف عليها اكثر و لمعرفة إمكانية تطبيق الاختبارين عليها ثم قمنا بتطبيق بعض بنود اختباراتالقراءة الذهنية عليها (بند التعرف على الانفعالات)أين استطاعت تعيين انفعالات الفرح و الحزن والغضب كما قامت بتقليد انفعال الغضب و الحزن و الفرح. و لتعميق الملاحظات اكثر انتقلنا للمركز النفسي البيداغوجي لذراع بن خدة اين قابلتنا المختصة الارطفونية و استفسرنا منها عن المجموعةالمطلوبة فكان ردها انالمركز يحتوي على حالة واحدة فقط تتمثل في فتى يعاني من التوحد من الدرجة المتوسطة يبلغ من العمر11 سنة ،حيث تقابلنا معها و قمنا بتطبيق بعض بنود اختبارات القراءة الذهنية عليها (بند التعرف على الانفعالات) الحالة تمكنت من تقليد الحالات الانفعالية و تسمية انفعال الحزن و الفرح وايضا قامت بتعيين انفعال الحزن و الفرح و الغضب. و رغبة في توسيع عينة الدراسة انتقلنا الى أماكن أخرى حيث توجهناالى المركز الطبي التربوي ايت اومالو،اين وجدنا حالتين تنطبق عليهما شروط الدراسة ما جعلنا ندرجهما في عينة الدراسة الأساسية .

في الاخير تعد الدراسة الميدانية وسيلة هامةلجمع المعلومات عن المظاهر المدروسة ،إلى جانب أنها وسيلة لتدعيم الدراسة النظرية والتأكد من صحتها في الميدان ولانجاز أي دراسة ميدانية يجب إتباع منهجية معينة...

2 - المنهج المتبع في الدراسة :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على منهج العيادى المتمثل في دراسة حالة الذي يمكن تعريفه بانه :" دراسة متعمقة لنموذج واحد قد تكون فردا او مؤسسة او اكثر لعينة يقصد منها الوصول الى تعميمات الى ما هو أوسع عن طريق دراسة نموذج مختار " .

و يقوم هذا الأسلوب على جمع بيانات و معلومات كثيرة و شاملة عن حالة فردية واحدة او عدد محدود من الحالات ، و ذلك بهدف الوصول الى فهم اعمق للظاهرة المدروسة و ما يشبهها من ظواهر ، حيث تجمع البيانات عن الوضع الحالي للحالة و كذلك عن ماضيها و علاقاتها من اجل فهم اعمق و افضل للمجتمع الذي تمثله .(عاشور، 2016 ، ص220).

و لقد اعتمدنا في دراستنا هذه على هذا المنهج كونه الأنسب فهو وسيلة فعالة لدراسة الظواهر الإنسانية و الاجتماعية بطريقة تحليلية استكشافية إذ أنه يتميز بكونه طريقة للحصول عن معلومات شاملة عن الحالات المدروسة ، و طريقة للتحليل الكيفي للظواهر و الحالات إضافة لاهتمامه بدراسة العوامل المؤثرة فيها ، كما انها تعتبر منهج يسعى الى تكامل المعرفة لأنه يعتمد على اكثر من أداة للحصول على المعلومات .

3-الحدود المكانية والزمانية لإجراء الدراسة :

3 –1مكان إجراء الدراسة:

- قمنا بإجراء دراستنا في المركز النفسي البيداغوجي لبوزقان، الواقع بدائرة بوزقان لولاية تيزي وزو. تم إنشاء هذا المركز عام 2002 ؛ بدعم من وزارةالتضامن والاتحاد الأوروبي. وفي عام 2015 تمت الموافقة عليه قانونيا من وزارة التضامن.

يستقبل هذا المركز الأطفال المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة القادمين من أربع دوائر :بوزقان , عزازقة ، مقلع ،عين الحمام ،وذلك على مدار خمسة أيام في الأسبوع من الأحد إلى الخميس، ابتدءا من الساعة الثامنة صباحا إلى الساعة الثالثة مساءا. ويحتوي المركز على خمس مصالح .

- وتوجهنا أيضا للمركز النفسي البيداغوجي لذراع بن خدة، الذي انبثق من جمعية أولياء التلاميذ المعاقين ذهنيا، التي تأسست عام 1983 ؛ وفتح المركز في 18 أكتوبر 1987 ؛ لفائدة الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات كالتخلف العقلي، التوحد ؛ وعرض داون، يستقطب المركز حوالي 67 تلميذاتتراوح أعمارهم بين 5 سنوات إلى 30 سنة.

كما توجهنا للمركز الطبي التربوي لايت اومالوالذي يقع في دائرة الأربعاء ناث ايراثن التي تبعد بحوالي 30 كلم عن ولاية تيزي وزو ، و يستقطب المركز الأطفال الذين تنحصر أعمارهم ما بين 4 و 16 سنة الذين يعانون من مختلف الاضطرابات كالتوحد و عرض داون و التخلف الذهني.

3 –2 الحدود الزمنية :

قمنا بإجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 11افريلالى 19 سبتمبر2019 على مستوى المركز النفسي البيداغوجي لبوزقان و المركز النفسي البيداغوجي لذراع بن خدة و المركز الطبي التربوي لايت اومالوفي الاربعاء ناث ايراثنبولاية تيزي وزو.

4 -مجموعة البحث:

تعد مجموعة البحث جزءا من مجتمع الدراسة، إذ تحمل خصائص وصفات هذا المجتمع وتمثله فيما يخص الظاهرة موضوع البحث، ويمكن تعريفها بانها جزء من مجتمع البحث ، الذي تجمع منه البيانات الميدانية ، و هي تعتبر جزء من الكل بمعنى انه تؤخذ مجموعة من افراد المجتمع على ان تكون ممثلة لمجتمع البحث . (عاشور 2017 ص 227) .

تتكون مجموعة بحثنا من 5 حالات تم اختيارها وفقا للشروط التالية :

- عمر زمني يتراوح ما بين 8 الى 12 سنة لأنه ابتداء من العمر الزمني الموافق ل 8 سنوات يصبح بإمكان الطفل التوحد اكتساب مستوى دوني لنظرية العقل حسب بارون كوهن .

- عمر عقلي يتجاوز 5 سنوات فهذا العمر يمثل حسب الباحثة "وردة زغيش" العمر الذي يستجيب فيه الاطفال التوحديون لمعظم تعليمات بنود اختبارات القراءة الذهنية .

- مستوى لغوي مقبول : يسمح لهم بتركيب جمل صحيحة للإجابة على اسئلة البنود .

وتكونت عينة دراستنا الاستطلاعية منحالتين، أما الدراسة الأساسية تكونت من 5 حالات.

2-4–تقديم مجموعة الدراسة الأساسية :

بعد عرض أهم شروط اختيار مجموعة البحث سيتم الآن تقديم الحالات التي تم الحصول عليها و أهم الخصائص التي تتميز بها :

" جدول رقم (5) يمثل خصائص عينة الدراسة "

الحالات	الجنس	العمر الزمني	العمر العقلي	درجة التوحد	المركز المدمج فيه	تاريخ بداية الكفالة الارطفونية	مدة الكفالة
(ماسي)	ذكر	8سنوات	5 سنوات و 2 شهر	خفيف	المركز النفسي البيداغوجي بوزقان	2014	5 سنوات
(انيس)	ذكر	10سنوات	6 سنوات و 6 اشهر	متوسط	المركز النفسي البيداغوجي بوزقان	2015	4 سنوات
(امين)	ذكر	11سنة	5 سنوات	خفيف	المركز النفسي البيداغوجي بوزقان	2015	4 سنوات
(نادين)	انثى	12 سنة	6 سنوات	خفيف	المركز الطبي التربوي ايت اومالو	2012	7 سنوات
(يوسف)	ذكر	11 سنة	7 سنوات	خفيف	المركز الطبي التربوي ايت اومالو	2014	5 سنوات

يلاحظ من خلال الجدول أن الحالات يتراوح سنها الزمني ما بين 8 و 12 سنة بينما ينحصر عمرها العقلي ما بين 5 و 7 سنوات ،كما ان معظمها تعاني من درجة خفيفة من التوحد ما عدا الحالة الثانية التي تعاني من درجة توحد متوسطة ،و بالنسبة لتاريخ بداية الكفالة الأرطوفونية نلاحظ ان الحالة الرابعة بدأت في عام 2012 ،اما الحالتين الاولى و الثانية بدأتا في عام 2014 ، بينما الحالة الثانية و الثالثة فقد بدأتا في عام 2015. في حين أن مدة الكفالة بالنسبة للحالة الرابعة تقدر ب 7 سنوات اما الحالة الاولى و الحالة الخامسة تقدر ب 5 سنوات ، بينما تقدر مدة الكفالة بالنسبة للحالة الثانية و الثالثة ب 4 سنوات .

تقديم الحالات :

- **الحالة الأولى (ماسي) :**

تبلغ الحالة "ماسي" من العمر 8 سنوات تعاني من متلازمة اسبرجر تبلغ من العمر ثمانية سنوات لها اخت واحدة تنتمي الى عائلة ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط، ابوها موظف و أمها ماكثة في البيت . و تعتبرالحالة الوحيدة التي تعاني من اضطراب في العائلة و بالنسبة لمرحلة الحمل و الولادة و ما بعد الولادة فلم تعاني الأم من أي مشكل خلالها بدأت الكفالة الارطفونية في سنة 2014 و ذلك في المركز النفسي البيداغوجي لبوزقان . تخضع لبرتوكول علاجي يتمثل في "TEACHو ABA"بالإضافة لبرنامج التكفل المتمثل فيمايلي:
بالنسبة للجانب المعرفي يتم فيه تعليمعمليات المنطق، اما الجانب الاجتماعي يتعلق بتعليمه قواعد التنشئة الاجتماعية أي كيفية الاندماج في المجتمع ،بينما الجانب الارطفوني يرتكز على تعليمه التعبير الوظيفي .في حين ان الجانب النفسي يهتم بتعليمه التعبير عن الانفعالات مع متابعة نفسية في المنزل ، اما الجانب البيداغوجي يقوم على تعليمه اللغة العربية .

- **الحالة الثانية (انيس):**

يبلغ من العمر 11 سنة يعاني من اضطراب طيف التوحد مصاحب باضطراب سلوكي و ضعف في البصر له أخوان و يعيش في عائلة ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط، ابوه بناء و امه ماكثة في المنزل و هو الوحيد الذي يعاني من اضطراب في العائلة اما فيما يخص مرحلة الحمل فقد كانت عادية بينما مرحلة الولادة فكانت عسيرة . بدأ الكفالة في عام 2015 و كان يخضع لبروتوكول العلاجي "TEACHوABA" و لبرنامج التكفل الذي يشمل على ما يلي :
يقوم الجانب المعرفي على تعليمه العمليات المنطقية ،اما الجانب الاجتماعي يركز على تعليمه قواعد التنشئة الاجتماعية ، بينما الجانب الارطفوني يهتم بتعليمه تكوين جمل صحيحة ، في حين ان الجانب النفسي يركز على تعليمه التعبير الانفعالي ، وفي الأخير الجانب البيداغوجي من شانه تعليم الحالة الحرف و التكوين المهني مع ارشاد و توجيه الابوين .

- **الحالة الثالثة (امين):**

يبلغ من العمر 11 سنة يعاني من متلازمة اسبرجر له اخ واحد ينتمي الى اسرة ذات مستوى اقتصادي و اجتماعي متوسط ،أبوه سائق سيارة اجرة و أمه ماكثة في البيت ولا توجد إعاقات أخرى في العائلة فيما يخص مرحلة الحمل فقد عانت الام من صعوبات . بدأ الكفالة فيعام 2015 حيث يخضع لبروتوكول علاجي

يتمثل في" TEACHوABA" و لبرنامج التكفل الذي يتكون من الجوانب التالية:

الجانب المعرفي يركز على تعليمه عمليات المنطق و التصنيف ،بينما الجانب الاجتماعي يقوم على تعليمه قواعد التنشئة الاجتماعية ، اما الجانب الارطفوني يهتم بتعليمه التعبير اللغوي و تكوين جمل صحيحة ، في حين الجانب النفسي يتمثل في تعليمه التعبير الانفعالي ، و في الأخير الجانب البيداغوجي يتعلق بتعليمه العمليات الحسابية كالجمع و الطرح و الاحتفاظ .

- **الحالة الرابعة (نادين) :**

تبلغ من العمر 12 سنة تعاني من متلازمة ريت لها اخت اكبرمنها تعاني ايضا من تأخر عقلي تنتمي إلى عائلة ذات مستوى اجتماعي متوسط ، أبوها تاجر و أمها ماكثة في البيت . بدأت الكفالة في عام 2012 في المركز الطبي التربوي ايت اومالو تخضع لبروتوكول TEACHوABAو لبرنامج التكفل بها الذي يشمل على مايلي :

في الجانب المعرفي يتم تعليمها عمليات المنطق و الاستدلال ،اما الجانب الارطوفوني يرتكز على التكفل بالجانب اللغوي ، في حين الجانب النفسي يقوم على تعليمها التعبير عن الانفعالات ، وفي الأخير نجد الجانب البيداغوجي الذي يرتكز على تدريسها اللغة العربية و الرياضيات .

- **الحالة الخامسة (يوسف) :**

يبلغ من العمر 11 سنة ينتمي الى عائلة ذات مستوى اجتماعي و اقتصادي متوسط ،أبوه تاجر و أمه ماكثة في البيت .ابتدأ الكفالة في عام 2014 في المركز الطبي التربوي ايت اومالو و يخضع لبروتوكول علاجي يتمثل في TEACHوABA"ولبرنامج التكفل الذي يشمل ما يلي:

الجانب المعرفي يركز على تعليمه المنطق و الاستدلال ،بينما الجانب الارطوفوني يهتم بالتكفل بالجانب اللغوي ، اما الجانب النفسي يقوم بتعليمه الانفعالات المختلفة و كيفية التعبير عنها، في حين الجانب البيداغوجي يقوم على تعليمه اللغة العربية و الرياضيات و الحرف اليدوية.

5 - أدوات الدراسة:

- تم الاعتماد في هذه الدراسة على نوعين من الاختبارات : اختبارات القراءة الذهنية لتقييم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين، واختبار الاتصال اللغوي الشفهي المكيف على البيئة الجزائرية (ELO) لتقييم الجانب المعجمي لديهم.

5-1- اختبارات القراءة الذهنية : هي مجموعة الاختبارات المأخوذة من رسالة مقدمة للحصول على شهادة الدكتوراه في الارطفونيا للباحثة "وردة زغيش"، وتتكون من (08) اختبارات تقيس مستويات مختلفة من القراءة الذهنية وتتمثل فيما يلي:

1) - اختبار قراءة الأفكار، 2) - اختبار التعرف على الحالات الانفعالية وتقليدها،

3)- اختبار تفسير الحالات الانفعالية، 4)- اختبار القدرة على التمويه،

5)- اختبار تغيير التصور، 6)- اختبار التمييز بين الحقيقة و الشبه،

7)- اختبار المحتوى الغامض، 8)- اختبار الاعتقاد الخاطئ.

5-1-1- اختبار قراءة الأفكار: يتمثل هذا الاختبار في سرد موقف معين يقوم به شخص ما للطفل، ثم يطلب منه تفسير سلوك ذلك الشخص في ذلك الموقف.

❖ الموقف الأول: لبس احمد ملابسه ونزل من غرفته مستعدا للخروج، وعندما وصل إلى الباب توقف قليلا، صعد إلى غرفته، دخل ونظر (إلى غرفته) في مختلف أركانها ثم خرج مسرعا.

- السؤال الموجه للطفل: في رأيك لماذا تصرف احمد بهذه الطريقة؟

- الإجابات الممكنة: 1- ربما نسي شيئا وعاد لإحضاره.

2- ربما سمع صوتا ما في غرفته وصعد ليتأكد منه.

-التقييم: نقطة لكل إجابة صحيحة.

❖ الموقف الثاني: ذهبت ليلى مع أبيها وأمها إلى الحديقة، وعندما وصلت جلست تلعب بألعابها وسط الأشجار، بينما ذهب والداها لشراء بعض الكعك، وفي هذه اللحظة جاء ولدان يكبرانها سنا، وأخذا ينظران إليها ويهمس أحدهما في أذن الآخر.

- السؤال الموجه للطفل: في رأيك ماذا يريد هذان الولدان من ليلى؟

- الإجابات الممكنة: - ربما يريدان ضربها وسرقة ألعابها.

- ربما يريدان اللعب معها.

- التقييم: نقطة لكل إجابة صحيحة.

5-1-2-اختبار التعرف على الحالات الانفعالية و تقليدها :

- الأدوات: 06 صور تمثل حالات انفعالية مختلفة.

- التسمية : نضع مجموعة من الصور أمام الطفل و نطلب منه تسمية الانفعال الموجود في الصورة.

- التعيين: نضع مجموعة الصور أمام الطفل و نطلب منه تعيين الانفعال المذكور من طرف الباحث.

- التقليد: نطلب من الطفل تقليد الانفعال الموجود في كل صورة.

- التقييم: نعطي علامة(0,5) للإجابة الصحيحة و (00) للإجابة الخاطئة

5-1-3- اختبار تفسير الحالات الانفعالية:

- الأدوات: عبارة عن 3 قصص مصورة تعبر عن حالات انفعالية مختلفة: الفرح مع الفخر؛ الخوف مع الدهشة؛ الألم مع الغضب.
تتكون كل قصة من 06 صور تحكي أحداث القصة في 05 صور والسادسة مكانها فارغ.
- المطلوب من الطفل:- التعرف على الحالة الانفعالية في كل صورة.
- تفسير سبب الحالة الانفعالية في الصورة.
- اختيار صورة الانفعال المناسب لنهاية الصورة.
- التقييم: نعطي علامة (0,5) للإجابة الصحيحة، (00) للإجابة الخاطئة.

5-1-4-اختبار القدرة على التمويه :

- يتمثل في لعبة إخفاء شيء في إحدى اليدين وراء الظهر، ثم يطلب من الطفل تكهن مكان الشيء أي اليد التي أخفي فيها الشيء .يقوم الباحث أولا بالعملية ويكررها مرتين ثم يقوم الطفل بنفس الشيء.
- التقييم: يكون على 4 مستويات:

1- إظهار اليدين مغلقتين.2- إخفاء الشيء في إحداهما. 3- وضع اليدين وراء الظهر أثناء الإخفاء .4- تغيير أو عدم تغيير اليد في حالة إيجاد الآخر للشيء.

- التقييم: نعطي علامة (0,5) للإجابة الصحيحة؛ (00) للإجابة الخاطئة.

5-1-5-اختبار تغيير التصور:

- عبارة عن اختبار لقدرة الطفل على الأخذ يعين الاعتبار لوجهة النظر البصرية للآخر بالاعتماد على أشياء ملموسة.

- الأدوات المستعملة: مجسم بلاستيكي على شكل جندي يمكن تحريك مختلف أعضاء جسمه في كل الاتجاهات.

يوضع الجندي في وضعيتين:

الوضعية (1): يوضع الجندي مقابل الطفل وتطرح عليه الأسئلة التالية:

- إلى من ينظر الجندي؟
- ماذا ترى أنت؟
- ماذا أرى أنا؟
- لماذا لا أستطيع أنا رؤية وجه الجندي؟

-التقييم: نصف نقطة لكل إجابة صحيحة.

الوضعية(2): يوضع الجندي مقابل الفاحص ويتم سؤال الطفل:

- إلى من ينظر الجندي؟
- ماذا أرى أنا؟
- (لماذا لا نستطيع رؤية نفس الجهة أنا وأنت).
- ماذا ترى أنت؟
- لماذا لا تستطيع أنت رؤية وجه الجندي؟

- التقييم: نصف نقطة لكل إجابة صحيحة.

6-1-5- اختبار التمييز بين الحقيقية و الشبه :

- مبدأ الاختبار هو تمييز الطفل بين الشيء الحقيقي وما يشبه في الشكل فقط، يتمثل الاختبار الحقيقي في الأصل في التمييز بين إسفنجة على شكل حجرةو حجرة حقيقية.

- الأدوات المستعملة:

- (2) مبراة؛ واحدة على شكل قطعة كعك و الثانية على شكل فأرة الحاسوب. نعطي للطفل المبراة و نتركه يتفحصها ثم نطرح الأسئلة التالية:

- السؤال الأول:عندما تنظر إلى هذا الشيء هل تعتقد انه يشبه قطعة كعك أم مبراة ؟

- السؤال الثاني : ما هو هذا الشيئ في الحقيقة ؟ هل هو قطعة كعك ام مبراة ؟

نفس السؤال بالنسبة للمنبه (2) (فأرة الحاسوب).

- التقييم: نعطي علامة (0,5) الإجابة الصحيحة في السؤال الأول و (01) للإجابة الصحيحة في السؤال الثاني ، (00) للإجابة الخاطئة.

5-1-7-اختبار المحتوى الغامض :

فكرة هذا الاختبار كانت لكل من "استنغتون" و "غوبنيك" (Astington et Gopnik, 1988)؛ و يتمثل مبدأ هذا الاختبار في وجود اختلاف بين الشكل الخارجي و المحتوى، و التساؤل عن تصور الطفل لهذا المحتوى و كيفية إدراكه لتصور الآخر الذي لم يتعرف على هذا المحتوى.

- الأدوات المستعملة: علبة أسطوانية الشكل بها حلوى يمكن للطفل التعرف عليها من خلال شكلها الخارجي.

تقدم العلبة للطفل و نطرح السؤال:

السؤال (1): ماذا يوجد بهذه العلبة ؟

بعد فتح العلبة و التأكد أن المحتوى يختلف عن الاعتقاد.

السؤال (2): لو نادينا احد زملائك و سألناه ماذا يوجد بداخل العلبة ؟ كيف يكون جوابه ؟

- التقييم : نعطي علامة (0,5) للإجابة الصحيحة في السؤال الأول؛ (01) للإجابة الصحيحة في السؤال (2)؛ و (00) للإجابة الخاطئة.

5-1-8- اختبار الاعتقاد الخاطئ :

- يطلق عليه اختبار آنوسالي(Anne et Sally)؛ أعده لأول مرة "ويمر" (WimmeretPerner, 1983)وأعيد منطرف "كوهن" (Cohen, 1985)، و يعتبر هذا الاختبار من أكثر الاختبارات المستعملة لقياس مفاهيم نظرية العقل و يتمثل تجريبيا في الوضعية التالية:

- شخصان يوضعان في مواجهة و يكون لكل منهما اعتقاد يختلف عن الآخر؛ الأول اعتقاده يتماشي و الحقيقة، (اعتقاد صحيح) و الآخر يعتقد أشياء خاطئة (اعتقاد خاطئ).

- الشخص الخاضع للاختبار يكون على علم بالحقيقة، لكن يطلب منه الإجابة مكان شخص له اعتقادات مغايرة للحقيقة.

- اعتمدنا في دراستنا على قصة **"سلمى"** و **"ليلى"** التي اعتمدتها الباحثة **" زغيش "**في أطروحتها، و كانت الوضعية التجريبية كالتالي :

- الأدوات المستعملة :

- دميتان الأولى شعرها أصفر اسمها **"سلمى"** و الثانية شعرها بني و اسمها **"ليلى"**، حقيبة يد، صندوق، مشط.

تحكي للطفل قصة **"سلمى"** و**"ليلى"** كالتالي:

- تمشط **"ليلى"** شعرها الأصفر الجميل ثم تخبئ المشط في حقيبة اليد، و تخرج لتلعب مع زميلاتها.

- تأتي **"ليلى"** و تأخذ المشط من حقيبة اليد لتسرح شعرها البني الطويل و بعد الانتهاء تخبئ المشط داخل الصندوق و تخرج هي الأخرى لتلعب مع زميلاتها في الشارع.

- أثناء اللعب يتجعد شعر سلمى فتعود للغرفة مناجل تسريحة ثانية .

- نتأكد جيدا من مدى فهم الطفل للقصة واستيعابه لشخصية **"سلمى"** و**"ليلى"** ثم نطرح الأسئلة التالية:

1- سؤال عن الاعتقاد الخاطئ: أين ستبحث سلمى عن مشطها عندما تعود؟

-3 أسئلة ، (2) لمراقبة القدرة على التذكر:

- أي خبأت **سلمى**المشط ؟
- أين هو الآن؟

و سؤاللاختبار الفهم والقدرة على التبرير:

- هل رأت **"سلمى" "ليلى"** عندما غيرت مكان المشط؟

التقييم : نعطي علامة (01) للإجابة الصحيحة في السؤال الأول و (0,5) للإجابة الصحيحة في السؤال الثاني ، الثالث و الرابع و (00) للإجابة الخاطئة .

- العلامة النهائية للاختبارات تساوي :27,5 .

صدق و ثبات اختبارات القرءاة الذهنية

1 – صدق اختبارات القراءة الذهنية:

-اعتمدت الباحثة **"وردةزغيش"** في إطار أطروحتها لقياس صدق اختبارات القراءة الذهنية (نظرية العقل) على طريقتين هما:

-ا - حساب معاملات الارتباط بين درجة كل اختبار والدرجة الكلية للاختبارات:

حيث تحصلت على (معامل) قيمة معامل الارتباط لكل اختبار من الاختبارات الثمانية، والتي تراوحت ما بين 7,85 كأدنى درجة و8,36 كأعلى درجة وهي قيم مرتفعة، ما يوضح أن الارتباطات كلها قوية، ويدل على أن الاختبارات تتميز بدرجة كبيرة من الصدق.(**وردة زغيش، 2012، ص220**)

-ب- المقارنة الطرفية بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا:

- اعتمدت الباحثة أيضا في حساب صدق الاختبارات على طريقة المقارنة الطرفية بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، وتحصلت على الجدول الموالي:

<<جدول يوضح الفروق بين القيم الدنيا والعليا لكل اختبار من اختبارات القراءة الذهنية>>

أدنى - أعلى	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
المجموعة أدنى	10	17,5000	3,06413		
أعلى	10	25,9500	95598	-8,325	دال عند 001
اختبار 1 أدنى	10	7000	,25820	_8,538 -	دال عند 001
أعلى	10	1,6000	,21082		
اختبار 2 أدنى	10	6,6500	1,05541	-6,257	دال عند 001
أعلى	10	8,8000	, 25820		
اختبار 3 أدنى	10	2,4000	,90676		
أقصى	10	4,5000	,00000	_7,324-	دال عند 001
اختبار 4 أدنى	10	1,4500	, 15811	-11,0	
أقصى	10	2,0000	,00000		دال عند 001
اختبار 5 أدنى	10	1,8000	, 58689	-6,466	
أقصى	10	30000	,00000		دال عند 001
اختبار 6 أدنى	10	1,4500	,55025	_8,908-	دال عند 001
أعلى	10	3,0000	,00000		
اختبار 7 أدنى	10	,5000	,001	11	دال عند 001
أعلى	10	1,5000	,004		
اختبار 8 أدنى	10	1,0500	, 43780		
أعلى	10	2,5000	,00000	-10,474	دال عند 001

2 - حساب ثبات اختبارات القراءة الذهنية

حساب معاملات الاتساق الداخلي بطريقة معامل الفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات اختبارات القراءة الذهنية قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات على عينة الصدق ذاتها المكونة من (30)طفلا و طفلة من الاطفال العاديين ،و قد تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لاختبارات القراءة الذهنية باستعمال طريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته 0.83 وهي قيمة مرتفعة تشير الى ثبات الاختبارات .

2-5-اختبار الاتصال اللغوي الشفهي ELO Évaluation de langage oral

يهدف اختبار خومسي(ELO) إلى وصف وتقييم اللغة الشفهية عند الأطفال من 3-10 سنوات، حيث يسمح بتحديد أو اكتشاف الأطفال الذين يمكن أن يواجهوا صعوبات اتصالية لفظية لغوية، وهذه البطارية مخصصة لوصف وتقييم دقيق لمختلف عناصر الكفاءة اللغوية والمتمثلة في المعجم، الفنولوجيا، والجانب المورفو-نحوي وذلك على نحو تام وكامل، كما يسمح أيضا هذا الاختبار بدراسة اللغة على مستوى كل من الفهم والانتاج.

وتتكون هذه البطارية من 6 بنود مقسمة إلى 4 مجالات كبرى وهي:

1- المعجم: lexique

- الاستقبال المعجمي: lexique en réception

- الانتاج المعجمي:lexique en production

2- **الفنولوجيا**: phonologie

- **تكرار الكلمات**réception de mots

3- **الفهم**: compréhension

وينقسم الفهم إلى بندين فرعيين وهما:

- **الفهم C1**: خصّص للأطفال من 3 سنوات و3 أشهر إلى 4 سنوات و3 أشهر.
- **الفهم C2**: خصّص للأطفال انطلاقا من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

4- التعبير اللغوي:

- إنتاج العبارات: production d’énoncés
- تكرار العبارات: répétition d’énoncés

طريقة تطبيق الاختبار:

- يطبق الاختبار بطريقة فردية مع الطفل مع مراعاة بعض النقاط
- يجب ان نقدم بنود الاختبار بصفة حيادية دون تلميح او تركيز على نقطة او باستعمال إيقاع معين
- يمكن تقسيم اجراء كل الاختبار في حصتين و ذلك خاصة عند شعور الطفل بالتعب

I. المعجم: lexique

1- الاستقبال المعجمي:

يتكون من 20 لوحة تتضمن 4 صور ويطلب من الطفل الإشارة إلى صورة معينة انطلاقا من اسم الشيء المقترح وفي هذا البند لا تقدم أي أمثلة توضيحية.

التعليمة: أري لي الصورة التي يوجد فيها (اسم الشيء).

التعليمة المطبقة في الميدان :[wariyid la foto anda yƏla…]

التنقيط: تعطى علامة (1) للإجابة الصحيحة و (00) للإجابة الخاطئة وتجمع في الأخير عدد الاجابات الصحيحة.

النقطة الأقصى للإجابة الصحيحة هي 20 نقطة.

2- الانتاج المعجمي: في هذا البند يتم تسمية الصور ويتكون هذا البند من جزأين منفصلين.

الجزء الأول:

يتكون من 50 كلمة تمثل أسماء الأشياء ويقترح هذا الجزء على الأطفال من 5 سنوات، و3 اشهر إلى سنّ 10 سنوات و3 أشهر وهناك مستويين للتوقف وهما:

عند البند 20: بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنّهم 5 سنوات و3 أشهر.

عند البند 32: بالنسبة للأطفال من 6 سنوات و3 أشهر إلى 8 سنوات و3 أشهر.

في حين يجيب الأطفال الذين يبلغ سنّهم 9 سنوات و3 أشهر و10 سنوات و3 أشهر على كلّ البنود المتمثلة في 50 كلمة.

التعليمة:ما هذا؟ أي ماذا تمثل الصورة؟

التعليمة المطبقة في الميدان :[ismiswagi]

الجزء الثاني:

يتكون من 10 كلمات تمثل أفعال (أحداث) وعلى الطفل الإجابة على السؤال ماذا يفعل؟ (تسمية الأفعال) وتقترح هذه المجموعة على الأطفال من 5 سنوات و3 أشهر.

التنقيط:

تعطي علامة (01) للإجابة الصحيحة و(00) للإجابة الخاطئة وتجمع في الأخير عدد الإجابات الصحيحة.

النقطة القصوى للإجابات الصحيحة التي يتم الوصول إليها في بند تسمية الأشياء (ما هذا؟) هي 50 نقطة بالنسبة للأطفال من 9 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر، و 20 نقطة بالنسبة للأطفال من 5 سنوات و 3 اشهر، و 32 نقطة بالنسبة للأطفال من 6 سنوات و 3 اشهر الى 8 سنوات و 3 اشهر .

- **الفنولوجيا:**

3- **تكرار الكلمات**:

يتكون هذا البند من 32 كلمة مرتبة حسب التعقيد الصوتي وهي مقسمة إلى مجموعتين.

المجموعة الأولى: 16 كلمة مقترحة للأطفال من 3 سنوات و3 أشهر إلى 4 سنوات و3 أشهر.

المجموعة الثانية: 16 كلمة مقترحة للأطفال من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

التعليمة: " أعد بعدي ما سأقوله، يجب ان تسمع جيّدا لأنني أقوله لمرة واحدة" .

التنقيط: نعطي علامة (01) للإجابة الصحيحة (تكرار الكلمة) و(00) للإجابة الخاطئة.

الدرجة القصوى للإجابات الصحيحة هي 32 نقطة بالنسبة للأطفال الذين يتراوح سنّهم من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

- **الفهم:**

4- الفهم (c_2):

يتكون هذا البند من 32 لوحة تتضمن 4 صور مرتبطة بعبارات، ومهمة الطفل اختيار من بين الصور الأربعة التي توافق مضمون العبارة التي تقال، كما تستعمل لوحتين للتدريب المتمثلة في اللوحتين الأخيرتين من مجموعة صور المجموعة الأولى المقترحة في بنود الفهم (c_1) أي اللوحة رقم 19 و20 لشرح التعليمة.

ولقد تم اقتراح نوعين من العبارات على الأطفال.

- 16 عبارة تعتمد على مضمون الصورة إيقونيةimageable(ig)حيث يعتمد اختيار الصورة المرغوب فيها بناء على كفاءة مورفولوجية ونحوية دنيا.
- 16 عبارة استدلالية (if) inferentielحيث يعتمد اختيار الصورة المرغوب فيها بناء على كفاءة مرفولوجية معقدة، وهي عبارات تتضمن مفاهيم الزمن وعلاقات سببية تتطلب كفاءات ميتاسردية، وفي هذه الحالة لابدّ من استخدام قدرات مورفولوجية معقدة.

وهناك مستويين للتوقف وهما:

عند البند 21: بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنّهم 5 سنوات و3 أشهر.
عند البند 32: بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنّهم من 8 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر (11) بند.
-التعليمة الأولى: خاصة بالعرض الأول للصور.

"سنعمل معا، استمع جيدا لما أقوله وأشر إلى الصورة التي يوجد فيها"

التعليمة الثانية: خاصة بالعرض الثاني للصور وذلك عندما تكون الإجابة في العرض الأول خاطئة حين نقدم للطفل فرصة أخرى للإجابة على البنود .

"اسمع جيدا ما أقوله وأشر إلى الصورة التي يوجد فيها ما قلته لك".

التنقيط: تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البند في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:
-(if $_1$): تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الأول للبنود على عبارات من نوع if
-(ig_1): تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الأول للبنود على عبارات من نوع ig
-(c $_1$): الفهم الآني يمثل مجموع الإجابات الصحيحة على عبارات من نوع if $_1$ وig_1في العرض الاول.
-(if $_2$): تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الثاني للبنود في حالة تقديم إجابة خاطئة في العرض الأول على عبارات من نوع if.
-(ig_2): تمثل عدد الإجابات الصحيحة في العرض الثاني للبنود في حالة تقديم إجابة في العرض الأول على عبارات من نوع ig.
-(cg): الفهم العام يمثل مجموع عدد الإجابات الصحيحة على عبارات من نوع **(if $_2$)**و**(ig_2)**في العرض الثاني.

النقطة القصوى للإجابات الصحيحة على البنود من نوع if و ig هي 21 نقطة وبالنسبة ل **(c 1)** و **(cg)** فهي 32 كأقصى حدّ.

التعبير اللّغوي:

5- انتاج العبارات:

يهدف هذا المستوى إلى دراسة الكفاءات النّحوية عند الأطفال ويتكون من 3 بنود تدريبية و25 بند مقدمة في دفتر اللوحات التي تتكون من صورتين، والمطلوب من الطفل تكملة جملة ناقصة تتعلق بمضمون الصورة الثانية انطلاقا من الجملة التي يتلفظ بها الفاحص، والتي تتعلق بمضمون الصورة الأولى مع تفادي استعمال الايقاع.

التعليمة: "سأعرض عليك مجموعة من الصور وأنت ستكمل الجملة التي بدأتها" وهناك مستويين للتوقف وهما:

عند البند 16: بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنّهم 05 سنوات و3 أشهر

عند البند 25: بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنّهم 10 سنوات و3 أشهر

التنقيط: نسجل عدد الإجابات لهذا البند في الخانة الموجودة اسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:

MORSY : عدد الإجابات الصحيحة على البنود.

DYSI: عدد إجابات الأطفال التي تحتوي على أخطاء على المستوى اللساني.

DYSP: عدد إجابات الاطفال التي تحتوي على أخطاء على المستوى البراغماتي.

ملاحظة:

المستوى اللساني هنا يكون التركيز فيه على البنية المورفولوجية والنّحوية لإجابات الأطفال التي نجدها غالبا تتعلق بالإنتاجات الكلاسيكية، أمّا بالنسبة للمستوى البراغماتي فيتعلق بعدم الأخذ بعين الاعتبار البداية المقترحة أي مضمون الجملة الأولى والسياق الذي ذكرت فيه، فالطفل هنا سوف ينتج عبارات غير مترابطة من حيث السياق اللّغوي، وغالبا ما تكون مبنية على تحليل الصور.

نعطي علامة (01) للإجابة الصحيحة و(00) للإجابة الخاطئة، وتجمع في الأخير عدد الإجابات الصحيحة.

النقطة القصوى للإجابات على البنود الصحيحة هي 25 نقطة كأقصى حدّ بالنسبة للأطفال الذين يبلغ سنّهم من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر.

6- تكرار العبارات:

يتكون هذا البند من مجموع 15 عبارة يجيب عليها أطفال 5 سنوات و3 أشهر، تهدف إلى دراسة الجانب المورفولوجي والنّحوي عند الأطفال.

التعليمة: "أعد ذكر الجملة التي سأقولها لك".

التنقيط: تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البند في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية:

Répsyn: عدد التكرارات الصحيحة للعبارة على المستوى النّحوي باحترام النموذج المقترح.

Répsyém: عدد الإجابات الصحيحة للعبارات على المستوى الدلالي لكن باستخدام نحو مختلف للنموذج المقترح .

ملاحظة:

هناك نوعين من الأخطاء يمكن أن تظهر عند الطفل، أخطاء كلاسيكية تعبّر عن حذف الفعل، حذف أدوات الربط، أو إضافة مع تغيير في أزمنة الأفعال التي تغير من معنى العبارة أو استبدال الضمائر، وهناك أخطاء عند تكرار العبارة يكون فيه تغيير على المستوى المورفولوجي او النّحوي ولكن بالاحتفاظ على المعنى، والتي تعتبر بتكرارات معجمية صحيحة رغم عدم اتباع النموذج المقترح.

النقطة القصوى للإجابات الصحيحة هي 15 نقطة

و في هذه الدراسة تم تطبيق بند المعجم لتقيم المستوى المعجمي لدى الأطفال التوحديين.

صدق و ثبات اختبار الاتصال اللغوي الشفوي :

1 – صدق اختبار الاتصال اللغوي الشفوي

صدق الاختبار :

بالنسبة لصدق الاختبار فقد اعتمدت الباحثة "عدى" على نوعين من الصدق هما الصدق الوصفي المتمثل في طريقة صدق المحكمين و الصدق الاحصائي الذي يعتمد على الاتساق الداخلي و طريقة الصدق الذاتي ،حيث بينت النتائج ان معادلات النقاط التي قدمها المحكمين

مقدرة ب 8.42 بالنسبة لمجموع النقاط المتعلقة بترجمة الاختبار و 9 بالنسبة لمجموع النقاط المتعلقة بمحتوى الاختبار و هي مرتفعة كما اعتمدت الباحثة على الصدق الذاتي حيث قدر معامل الصدق ب 0.9 و هي قيمة مرتفعة و هذا ما يدل على صدق الاختبار .

كما استعملت الباحثة طريقة الصدق الداخلي و تظهر من خلال النتائج ان جميع الدرجات الخاصة بمعاملات الارتباط بين الابعاد دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا ما يشير إلي امكانية استخدامه.

ثبات الاختبار :

يعتبر الثبات من بين الشروط الاساسية التي يجب ان تتوفر في الاختبار الجيد،و لحساب

ثبات اختبار المكيف على البيئة الجزائرية اعتمدت الباحثة "عدى" على طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون وقدر معامل ثبات الاختبار ب 0.86 وهذا يدل على ان الاختبار يتمتع بثبات عال.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأسلوب الاحصائي المتمثل في حساب النسبة المئوية

و تم حسابها على النحو التالي :

$$\text{النسبة المئوية للاختبار} = \frac{\text{نتيجة الحالة} \times 100}{\text{مجموع نقاط الاختبار}}$$

$$\text{النسبة المئوية للمجموع} = \frac{\text{نتيجة الحالة} \times 100}{\text{المجموع الكلى للإختبارات}}$$

خلاصة الفصل:

يستخلص من كل هذا ان المنهجية الجيدة هي الاساس الذي يقوم عليه اي بحث علمي مهما كان نوعه فيجيب دائما اخذها بعين الاعتبار عند اجراء اي بحث. وفي الفصل الموالي سنتطرق الى عرض و مناقشة نتائج دراستنا .

الفصل الخامس
عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد :

بعد عرض الإجراءات الخاصة بالمنهجية المتبعة و تطبيق الأدوات المستعملة ، تم تفريغ نتائج الاختبارين في جداول يتم التفصيل فيها كما يلي :

1-عرض و تحليل نتائج الاختبارات:

1-1- عرض و تحليل النتائج الخام لاختبارات القراءة الذهنية :

بعد فرز النتائج الخام المحصل عليها من تطبيق اختبارات القراءة الذهنية على مجموعة البحث ، تم تبويبها في الجدول الأتي رقم (7) حيث تمثل الرموز الموجودة في الجدول علامات كل اختبار :

"جدول رقم(7) النتائج الخام لاختبارات القراءة الذهنية لفئة الأطفال التوحديين"

الاختبارات / الحالات	(1) /02	(2) /09	(3) /4.5	(4) /02	(5) /03	(6) /03	(7) /1.5	(8) 2.5	المجموع 27.5
ماسي	0.5	06	02	00	01	03	00	0.5	13
أنيس	0.5	4.5	1.5	00	0.5	03	0.5	01.5	12
أمين	00	0.6	01	0.5	0.5	2.5	0.5	0.5	12
نادين	0.5	7.5	1.5	01	0.5	03	0.5	02	15.5
يوسف	01	8.5	03	02	01	03	1.5	01	21

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن النتائج النهائية لاختبارات القراءة الذهنية تتراوح ما بين 12 و21 درجة ، حيث تم الحصول في بعض البنود كبند (القدرة على التمويه و بند المحتوى الغامض) على درجة 0 كأدنى درجة و 8,5 كأعلى درجة و ذلك في بند التعرف على الحالات الانفعالية و هذا قد يراجع الى درجة صعوبة الاختبار بالنسبة لكل حالة. وللتمكن من تحليل و مناقشة هذه النتائج ، سوف تحول هذه القيم إلى نسب مئوية وفق ما ورد في تقديم الأدوات الإحصائية صفحة 123 .

1- 2عرض و تحليل النسب المئوية لنتائج اختبارات القراءة الذهنية :

بعد تحويل النتائج إلى نسب مئوية ، تم تدوين النتائج المحصل عليها في الجدول الموالي رقم (8) .

" جدول رقم(8) النسب المئوية لنتائج الحالات في اختبارات القراءة الذهنية "

الاختبارات الحالات	اختبار1	اختبار 2	اختبار 3	اختبار4	اختبار5	اختبار6	اختبار7	اختبار8	المجموع
ماسي	%25	%66.66	%44.44	%0	%33.33	%100	%0	%20	%47.27
أنيس	%25	%50	%33.33	%0	%16.66	%100	33.33%	%60	%43.63
أمين	%0	%72	%22.22	%25	%16.66	%83.33	%33.33	%20	%43.63
نادين	%25	%83.33	%33.33	%50	%16.66	%100	%33.33	%80	%56.36
يوسف	%50	%94.44	%66.66	%100	%33.33	%100	%100	%40	%76.36

من خلال الجدول رقم (8) ، يلاحظ أن مجموع نتائج اختبارات القراءة الذهنية لدى حالات مجموعة البحث هي جد متفاوتة ، إذ أنها تتراوح ما بين نسبة (43,63%) و (76,36%) حيث أن بعض الحالات في الاختبار الأول المتمثل في اختبار قراءة الأفكار قد تحصلت على نسب ضعيفة انحصرت ما بين(0%) بالنسبة للحالة الثالثة و نسبة (25%) بالنسبة للحالات الأولى و الثانية و الرابعة و(50%) بالنسبة للحالة الخامسة و هي قيمة متوسطة ، و هذا قد يعود إلى درجة صعوبة الاختبار بالنسبة للحالات . أما في الاختبار الثاني المتمثل في التعرف على الانفعالات فقد تحصلت فيه الحالة الثانية على نسبة متوسطة تقدر بـ (50%) حيث استطاعت تعيين و تقليد معظم الانفعالات لكنها فشلت في تسميتها أما الحالات الأولى و الثالثة و الرابعة قد تحصلت على نسب مرتفعة تتراوح ما بين(66%) و (83%) على التوالي أما أعلى نسبة فقد تحصلت عليها الحالة الخامسة حيث قدرت ب (94,44%) و قد يعود ذلك إلى سهولة الاختبار بالنسبة لهذه الحالة .

و بالنسبة للاختبار الثالث المتعلق بتفسير الحالات الانفعالية فقد تراوحت فيه نتائج الحالات المدروسة ما بين نسبة(22%) و(44%)بالنسبة للحالات الأربعة الأولى و هي نسب ضعيفة و قد يرجع السبب في ذلك لكون الاختبار معقدا يحتاج لمستوى عالي من التفكير لتفسير سبب الانفعال و تخيل نهاية للقصة .أما الحالة الخامسة فقد تحصلت على نسبة مرتفعة قدرت ب (66.66%) و هذا ربما يعود إلى قدرتها العالية على التخيل و التفكير مقارنة بالحالات الأخرى.

أما في الاختبار الرابع المرتبط بالقدرة على التمويه فقد تباينت نتائج الحالات فيه من منعدمة (0%) بالنسبة للحالتين الأولى و الثانية ، وضعيفة (25%) بالنسبة للحالة الثالثة ، و متوسطة (50%) بالنسبة للحالة الرابعة . و ربما يعود سبب هذا التباين لعدم فهم الحالات لمضمون و طريقة القيام باللعبة ، أي إخفاء الشيء وراء الظهر ثم إظهار اليدين مغلقتين كي يستطيع الباحث تخمين مكان الشيء .في حين تفوقت فيه الحالة الخامسة بنسبة (100%) و هذا قد يعود إلى سهولة الاختبار بالنسبة لها .

و كذلك فيما يتعلق بالاختبار الخامس المتعلق بتغيير التصور فقد كانت نتائج الحالات متباينة ، حيث انحصرت ما بين (16,66%) بالنسبة للحالتين الثانية و الثالثة و الرابعة و (33,33%) بالنسبة للحالة الأولى و الخامسة و هي نسب ضعيفة و هذا ربما راجع إلى صعوبة الاختبار بالنسبة للحالات .

كما نجحت كل الحالات في تخطي الاختبار السادس المتمثل في اختبار التمييز بين الحقيقة و الشبه ، حيث تحصلت الحالات الأولى و الثانية و الرابعة و الخامسة على نسبة (100%) ، أما الحالة الثالثة فتحصلت على نسبة (83%) و هي نسب عالية جدا ما يوحي بتمكن الحالات من فهم تعليمة الاختبار و تمكنها من التمييز بين حقيقة الشيء و ما يشبهه .

بينما تفاوتت نتائج الحالات في الاختبار السابع المرتبط بالمحتوى الغامض ، إذ تراوحت النسب من منعدمة (0%) بالنسبة للحالة الأولى إلى ضعيفة (33%) بالنسبة للحالتين الثانية و الثالثة و الرابعة و كاملة (100%) بالنسبة للحالة الخامسة ، فمعظم الحالات أجابت على السؤال الأول الخاص بما تعتقده الحالات عن محتوى الشيء ما جعلها لم تتحصل على نقطة كاملة ، و ذلك نظرا لصعوبته مقارنة بالسؤال الأول إلا الحالة الخامسة التي نجحت فيه بصفة جيدة .

أما بالنسبة للاختبار الثامن الخاص بالاعتقاد الخاطئ يبدو أن النتائج متباعدة إذ انحصرت ما بين (20%) بالنسبة للحالتين الأولى والثالثة و(40%) بالنسبة للحالة الخامسة وهي نتائج متدنية مقارنة بنسبة (60%) بالنسبة للحالة الثانية بينما تفوقت الحالة الرابعة في اجتياز الاختبار بنسبة (80%) و هي نتائج جد عالية . و لعل سبب التفاوت في ذلك ربما قد يعود لكون الاختبار معقدا يحتاج إلى درجة عالية من الانتباه و التركيز و التفكير .

و في الأخير و بمقارنة النتيجة النهائية لكل الحالات في اختبارات القراءة الذهنية يلاحظ أن الحالات الثلاثة الأولى قد تحصلت على قيم قريبة من المتوسط انحصرت ما بين (43,63%) بالنسبة للحالة الثانية و الحالة الثالثة و (47,23%) بالنسبة للحالة الأولى ، و هي نتائج متقاربة بينما تحصلت الحالة الرابعة على قيمة فوق المتوسط قدرت ب (56.36%) أما الحالة الخامسة فتحصلت على نسبة(76.36%)و هي قيمة عالية .

3-1 - عرض وتحليل نتائج الخام لبند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي :

بعد فرز النتائج الخام المحصل عليها من تطبيق بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي على مجموعة البحث ، تم تبويبها في الجدول الأتي رقم (9)

" جدول رقم (9) النتائج الخام لبند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي"

بند المعجم / الحالات	الاستقبال المعجمي / 20	الإنتاج المعجمي	
		الجزء الأول 50/	الجزء الثاني 10 /
ماسي	20	35	8
أنيس	20	18	8
أمين	20	34	8
نادين	20	31	8
يوسف	20	50	9

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن علامات الحالات المدروسة ، في الاختبار الأول كلها متساوية و جد عالية قدرت ب(20/20) و نفس الشيء بالنسبة للجزء الثاني الخاص بالإنتاج المعجمي فقد قدرت العلامة ب (10/08) بالنسبة للحالات الأربعة الأولى و(9 /10) بالنسبة للحالة الخامسة و هذا قد يكون راجع لسهولة البندين بالنسبة لجميع الحالات ، أما بالنسبة للجزء الأول للإنتاج المعجمي فهي متباينة حيث أنها كانت مرتفعة بالنسبة للحالات الأولى و الثالثة و الرابعة و متدنية بالنسبة للحالة الثانية و عالية جدا بالنسبة للحالة الخامسة و هذا قد يكون راجع لدرجة صعوبة البند لكل حالة .

4-1 - عرض النسب المئوية لنتائج اختبار الاتصال اللغوي الشفوي :

بعد تطبيق بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي على مجموعة البحث ، تم تحويل النتائج الخام إلى نسب مئوية سيتم عرضها في الجدول الموالي:

"جدول رقم (10) النسب المئوية لبند المعجم في اختبار الاتصال اللغوي "

بند المعجم / الحالات	الاستقبال المعجمي	الإنتاج المعجمي	
		الجزء الأول	**الجزء الثاني**
ماسي	%100	70%	%80
أنيس	%100	%36	%80
أمين	%100	68%	%80
نادين	%100	%62	%80
يوسف	%100	% 10	%90

يلاحظ من خلال الجدول رقم (10) ، أن نتائج جميع حالات مجموعة الدراسة عالية جدا، حيث تفوقت كل الحالات في بند الاستقبال المعجمي وفي الجزء الثاني لبند الإنتاج المعجمي المرتبط بتسمية الأفعال ، فتحصلت كلها على نسبة (100%) في البند الأول و نسبة (80%) بالنسبة للحالات الأربعة الأولى و (90%) للحالة الخامسة في الجزء الثاني للإنتاج المعجمي وهي نسبة عالية جدا ،و هذا قد يعود ربما لسهولة البنود ، حيث نجحت كل الحالات في تعيين كل الصور المطلوبة وان الجزء الثاني للإنتاج المعجمي يحتوي على تسمية أفعال النشاطات اليومية.

أما فيما يخص الجزء الأول لبند الإنتاج المعجمي المتعلق بتسمية الأشياء ، فقد تحصلت اغلب الحالات على نسب متقاربة تراوحت ما بين (62%) بالنسبة للحالة الرابعة و (68%) بالنسبة للحالة الثالثة و (70%) للحالة الأولى و (100%) بالنسبة للحالة الخامسة ، ما عدا الحالة الثانية التي تحصلت على درجة ضعيفة قدرت بنسبة (36%) وقد يعود ذلك ربما إلى عدم تركيزها على الصور للتعرف عليها و عدم اهتمامها.

و عموما ، يمكن القول أن نتائج جميع حالات مجموعة الدراسة في بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي ، كانت مرتفعة و متقاربة مقارنة بنتائجهم في اختبارات القراءة الذهنية ما يدل على أن جميع الحالات لا تعاني قصورا في المستوى المعجمي.

-2-التحليل الكيفي لنتائج الحالات

2-1-التحليل الكيفي للحالة الاولى- ماسي- :

أ- التحليل الكيفي لنتائج اختبارات القراءة الذهنية:

اظهرت النتائج المتحصلة عليها في اختبارات نظرية الذهن بالنسبة للحالة الاولى نجاحها في الاختبار السادس المتمثل في التمييز بين الحقيقة و الشبه بنسبة 100% و قد يدل ذلك على قدرتها علي الاستدلال المنطقي المتمثل في التمييز بين الحقيقة و الشبه كما قد يرجع هذا الى تأثير برامج إعادة التأهيل المطبقة في المركز و التي ترتكز على تعليم عمليات المنطق ، كما نجحت في اختبار التعرف علي الانفعالات بنسبة مرتفعة و التي قدرت بنسبة 66.66 % حيث استطاعت الحالة ماسي تعيين و تقليد معظم الحالات الانفعالية كالفرح و الحزن ، أما بالنسبة لبند التسمية فقد استطاعت تسمية انفعالات الفرح ، الألم ،الخوف فقط بينما لم تتمكن من تسمية انفعالات الحزن ، و الغضب ، التعجب و لعل نجاحها بنسبة 66.66 % في هذا الاختبار قد يعود الى التكفل النفسي القائم علي تعليم التعابير الانفعالية ، بينما قد تحصل على نسبة قريبة من المتوسط في الاختبارين الثالث و الخامس و التي قدرت بنسبة 44.44% في الاختبار الثالث و33.33 % في الاختبار الخامس حيث استطاعت في الاختبار الثالث التعرف علي الحالة الانفعالية المعبر عليها في كل صورة قدمت له لكنها لم تنجح في التعرف علي سبب الحالة الانفعالية في القصتين الأولى و الثانية و المتمثلة في أكل الكلب للحم ، اتصال الطفل بالحماية المدنية لإطفاء الحريق و ربما قد يعود السبب في ذلك إلى عدم استجابتها و تفاعلها مع أحداث القصة أو عدم ربطها للأحداث القصة للوصول إلى تفسير منطقي لسبب تلك الحالة الانفعالية، بالإضافة إلى عدم تمكنه من تموضع الحالة في مكان الأخر لفهم حالاته الانفعالية أي فهم سبب شعور المرأة في القصة الأولى بالخوف مع الدهشة و سبب شعور الأبوين بالفرح مع الفخر في القصة الثانية هذا قد يرجع إلى اضطراب في الاتساق المركزي الذي يعني معالجة المعلومة في سياقها حيث أن الأطفال التوحديين يميلون إلى معالجة المعلومة معالجة جزئية و ليس كلية. أما في الاختبار الخامس فقد تحصلت الحالة علي نسبة 33.33% و هي نسبة منخفضة حيث لم تتمكن من التميز بين الجهات الأمامية و الخلفية للجندي و هذا ما قد يدل على عدم إدراكها لمنظور الأخر. بينما أنها تحصلت على نسبة 25 % وهي نسبة منخفضة جدا مقارنة بالنتائج الأخرى و ذلك في الاختبار الأول الخاص بقراءة الأفكار و الاختبار الثامن المتمثل في اختبار الاعتقاد الخاطئ إذ أنها لم تتمكن من التعرف على سبب التصرف في الموقف الأول أي عدم تمكنها من تخمين تفكير الأخر بينما تم تقديم إجابة مقبولة في الموقف الثاني المتمثلة في (العب بالألعاب أنا و هو يقصد الأطفال بكلمة أنا) . و فيما يخص اختبار الاعتقاد الخاطئ فقد تحصلت الحالة على نسبة 20%حيث تمكنت من التعرف على مكان المشط الحالي بينما فشلت في تذكر المكان الأول للمشط كما فشلت في سؤال الاعتقاد الخاطئ (أي تخمين المكان الذي ستبحث فيه سلمي عن مشطها) وذلك لعدم تذكرها

المكان الأصلي للمشط أو عدم فهمها للأحداث القصة و عدم تركيزها عليها و هذا قد يدل علي عدم امتلاك الحالة للاعتقاد الخاطئ أي عدم قدرتها على استنتاج اعتقاد الأخر المخالف للواقع . أما في الاختبارين الرابع و السابع فقد فشلت فيهما الحالة بنسبة 0% حيث قد يرجع سبب فشلها في الاختبار الرابع إلى عدم قدرتها على التخيل و اللعب الرمزي . اما في الاختبار السابع فقد يرجع السبب إلى عدم قدرتها على التصور و التخيل و عدم امتلاكها القدرة على استنتاج اعتقاد الأخر .

و في الأخير قدرت نسبة العلامة النهائية للاختبارات القراءة الذهنية ب 47.27% و هي نسبة تحت المتوسط هذا يدل على عدم تمكنها من اكتسابها لكل جوانب نظرية العقل إلا جزئيا .

ب – التحليل الكيفي لنتائج الحالة في بند المعجم في اختبار الاتصال اللغوي الشفوي:

بالنسبة للاختبار الاتصال اللغوي الشفوي فقد نجحت الحالة بالنسبة مرتفعة جدا قدرت ب 100 % في الجانب المتمثل في الاستقبال المعجمي و هذا ما يدل على اكتسابها للمعجم الاستقبالي ، و قد يرجع ذلك إلى ما تعلمته في مختلف مواقف الحياة اليومية او ربما لما اكتسبته في المركز النفسي البيداغوجي من طرف المختصة الارطوفونية . بينما تحصلت في جانب الإنتاج المعجمي الحالة في الجزء الأول على نسبة 70% و هي نسبة مرتفعة قد يعود السبب في ذلك إلى ما اكتسبته في مختلف النشاطات البيداغوجية المقامة في المركز، في حين تحصلت الحالة في الجزء الثاني على نسبة عالية جدا تقدر ب 80% و لعل ذلك راجع لكون تلك الأفعال في الصور تمثل ممارسات تعبر عن الحياة اليومية .

و بهذا و بتحليل كلا الاختبارين (اختبارات القراءة الذهنية و بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي) ، يستخلص أن الحالة ماسي تحصل على نسب عالية في بند المعجم و نسب منخفضة في مجموع اختبارات القراءة الذهنية ما يدل على انه اكتسب المستوى المعجمي لكنه لم يكتسب قدرات نظرية العقل إلا جزئيا

2-2-التحليل الكيفي لنتائج الحالة الثانية–أنيس- :

ب- التحليل الكيفي لنتائج الحالة في اختبارات القراءة الذهنية:

بينت النتائج المتحصل عليها في اختبارات القراءة الذهنية بالنسبة للحالة الثانية أنها جد متفاوتة ، حيث نجحت في اجتياز الاختبار السادس المتمثل في اختبار التمييز بين الحقيقة و الشبه بنسبة (100%) ، إذ استطاعت التعرف على أن الشيء في الأصل يمثل مبراة تشبه قطعة حلوى و الثانية تمثل مبراة على شكل فارة الحاسوب ، ما يبين أن الحالة بإمكانها التمييز بين الشيء الحقيقي و ما يشبهه و هذا قد يدل على قدرتها على الاستدلال المنطقي ، و لعل نجاحها هو نتيجة لما تعلمته من عمليات الاستدلال المنطقي في برامج الكفالة المعرفية التي يتم تطبيقها في المركز النفسي البيداغوجي .

كما تحصلت على نسبة عالية قدرت ب (60%) في الاختبار الثامن المتمثل في الاعتقاد الخاطئ حيث استطاعت الإجابة بطريقة صحيحة على سؤال الاعتقاد الخاطئ ، و المتمثل تخمين المكان الذي ستبحث فيه سلمى عن مشطها عندما تعود أي في الحقيبة ، و هو المكان الأصلي الذي تركت فيه مشطها ، كما قدمت إجابة صحيحة عن السؤال الأول الخاص بمراقبة القدرة على التذكر أي تذكر المكان الذي خبأت فيه سلمى المشط ، لكنها أخفقت في السؤال الثاني المتعلق بالقدرة على الفهم و التبرير . و نجاح الحالة في الإجابة على سؤال الاعتقاد الخاطئ و كذا حصولها على نسبة (60%) في هذا الاختبار ككل يمكن أن يكون بسبب احتفاظها بالمعلومة الخاصة بالمكان الأصلي للمشط و عدم تذكرها للمكان الحالي للمشط ، أو بسبب امتلاكها فعلا لمفهوم الاعتقاد الخاطئ ،أي قدرة الفرد على استنتاج اعتقاد الأخر المخالف لاعتقاده و للواقع والتمييز بين اعتقاداته و اعتقادات الآخرين ، و هو مفهوم رئيسي في نظرية العقل و نجاح الفرد في اجتياز هذا الاختبار يمثل حسب "بارون كوهن" دليل على امتلاكه لنظرية العقل .

بالإضافة إلى أنها تحصلت على نسبة(50%)في الاختبار الثاني الخاص بالتعرف على الانفعالات من خلال الصور ، فقد تمكنت من تعيين انفعالات الفرح و الحزن و الغضب و الخوف و الألم و هي انفعالات أساسية ماعدا انفعال التعجب . كما تمكنت من تقليد انفعالات الحزن والخوف و التعجب والألم ، في حين لم تتمكن من تسمية الانفعالات .

فنجاحها في التعرف على الانفعالات و تعيينها و تقليدها قد يعبر عن امتلاكها لنظرية العقل الانفعالية و ربما يكون ذلك نتيجة للتكفل النفسي الذي تخضع له الحالة في المركز النفسي البيداغوجي الذي تنتمي إليه و المرتكز على تعليم التعابير الانفعالية ،(أما فشلها في تسمية الانفعالات لربّما راجع لعدم ترسخ أسماء الانفعالات في ذهنها).

بينما تحصلت على نسبة (33,33%) في كلا من الاختبارين الثالث والسابع . ففي الاختبار الثالث الخاص بتفسير الحالات الانفعالية فقد تمكنت الحالة من التعرف على الحالة الانفعالية في كل صورة أي انفعال الخوف مع الدهشة في القصة الأولى و انفعال الفرح مع الفخر في القصة الثانية كذلك التعرف على انفعال الألم مع الغضب في القصة الثالثة ، لكنها لم تنجح في تفسير سببها و كذلك في اختيار صورة الانفعال المناسب لنهاية القصة . و قد يعود سبب عدم نجاحها في الاختبار لعدم ربطها لأحداث القصة المتضمنة في كل صورة لاستنتاج سبب الحالة الانفعالية في الصورة و كذا نهاية القصة ، و لعل ذلك يرجع إلى مشكل في الاتساق المركزي أي معالجة المعلومة في سياقها بصورة كاملة و ليس جزئية .

بالنسبة للاختبار السابع المتعلق بالمحتوى الغامض فتحصلت فيه الحالة على نسبة ضعيفة قدرت ب(33,33%) فقد قدمت إجابة صحيحة عن السؤال الأول الخاص بما تعتقده عن محتوى العلبة (الشكولاطة) ، بحيث استطاعت تخمين محتواها انطلاقا من شكلها

الخارجي، لكنها أخفقت في الإجابة عن السؤال الثاني الخاص باعتقاد الزميل حول محتوى العلبة ، فبعد علمها بمحتواها الحقيقي (قلم بدل الشكولاطة) لم تستطع كف معرفتها الصحيحة بمحتوى العلبة و تخمين إجابة الزميل الذي لا يعلم ما تحتويه العلبة .

في حين تحصلت على نسب ضعيفة و متدنية في كل من الاختبار الأول و الخامس . ففي الاختبار الأول المرتبط بقراءة الأفكار قدرت نسبتها ب(25%) إذ أنها قدمت إجابة غير مقبولة في السؤال الخاص بالموقف الأول (عاد احمد مسرعا إلى غرفته كي يشرب الحليب) فهي لم تنجح في تصور سبب منطقي وراء سلوك احمد و لم تتمكن من قراءة تفكيره و هذا قد يعود لعدم اهتمامها و تركيزها حسب ما لاحظناه في الميدان . بينما نجحت في تقديم إجابة في الموقف الثاني حيث استطاعت استنتاج قصد الأطفال في اللعب مع ليلى. فالحالة ربما ليست قادرة على استنتاج نيات الآخرين في كل الوضعيات الاجتماعية .

أما بالنسبة للاختبار الخامس فقد تحصلت فيه الحالة على نسبة تقدر ب (16%) و هي نسبة ضعيفة ، فهي لم تتمكن من تحديد الجهات الأمامية للجندي و لم تميز بين اتجاه نظرها و اتجاه نظر الباحث المختلفين ، حيث أنها ربما لم تفهم تعليمة الاختبار ظنا منها أننا قدمنا لها اللعبة للعب و هذا قد يدل على عدم تمكنها من إدراك أن نفس الشيء يمكن أن ينظر إليه من زوايا مختلفة . (و يمكن أن يدل هذا على قصور ميكانيزم كاشف اتجاه العينين لديها) .

و في الأخير فشلت الحالة في الاختبار الرابع المتمثل في اختبار القدرة على التمويه حيث تحصلت على نسبة(0%) ، فهي لم تستجب لمراحل البند أي وضع اليدين وراء الظهر أثناء الإخفاء ، و إظهار اليدين مغلقتين و التمكن من إخفاء الشيء ، و إدراك تغيير مكان الشيء عند الفاحص و أخيرا تغيير مكان الشيء عند الطفل . و هذا ربما يدل على عدم فهمها للعبة و قد يرجع سبب ذلك لضعف اللعب الرمزي لديها و القدرة على التخيل و التركيز.

و على العموم تحصلت الحالة على نسبة (43,63%) في مجموع اختبارات القراءة الذهنية و هي نسبة تحت المتوسط ما يدل على عدم اكتسابها الكامل لنظرية العقل .

ب – التحليل الكيفي لنتائج الحالة أنيس في بند المعجم في اختبار الاتصال اللغوي الشفوي:

بعدما قمنا بالتحليل الكيفي لنتائج الحالة الثانية في اختبارات القراءة الذهنية سيتم تحليل نتائجها في اختبار الاتصال اللغوي الشفوي :

يبدو من خلال الجدول أن نتائج الحالة الثانية في بند المعجم في اختبار الاتصال اللغوي الشفوي عالية جدا في جانب الاستقبال المعجمي حيث تحصلت على نسبة (100%) إذ تمكنت من تعيين كل الصور المطلوبة بسهولة و لم تجد أي صعوبة ما يعني امتلاكها

للمعجم غير الفعال أو الاستقبالي و ربما يرجع الفضل في ذلك لما تعلمته خلال ممارسة حصص الكفالة الارطفونية و كذا دعم الوالدين و لكون الاختبار مرتبط بالأشياء المتداولة في الحياة اليومية و التي تراها يوميا أو تستعملها كالملابس و أواني الطبخ و الخضر و الفواكه و الحيوانات و وسائل المواصلات . كما تحصلت أيضا على نسبة عالية في الجزء الثاني لجانب الإنتاج المعجمي قدرت ب (80%) إذ تمكنت من تسمية الأفعال (ما عدا فعلي يسوق و نعسان) ، و نجاحها ربما راجع لسهولة الاختبار و ارتباطه بالأفعال الخاصة بالحياة اليومية . في حين تحصلت على نسبة ضعيفة في الجزء الأول للإنتاج المعجمي قدرت ب (36%) حيث لم تتمكن من تسمية اغلب الصور كالأجهزة الكهربائية (سيشوار، مثقاب، لمبة ، لابريس ...) و الأدوات الموسيقية (بيانو، قيطارة ، طبل ...) و بعض الحيوانات (بطريق ، عقرب ، وحيد القرن ، ناموسة ...) . وقد يعود فشلها للمستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة التي لا توفر كل الأشياء المذكورة في الاختبار و كذا المستوى الثقافي للأبوين، أو بسبب عدم تركيزها على الصور و عدم مبالاته و استهزائه عند طرح التعليمة للتعرف عليها و استحضار أسمائها .

و في الأخير يمكن القول أن نتائج الحالة عالية في هذا الاختبار مقارنة بنتائجها في اختبارات القراءة الذهنية ما يدل على اكتسابها للمستوى المعجمي للغة و اكتسابها الجزئي لقدرات نظرية العقل.

2-3-التحليل الكيفي لنتائج الحالة الثالثة – أمين-:

أ-التحليل الكيفي لنتائج الحالة في اختبارات القراءة الذهنية :

يلاحظ من خلال الجدول أن نتائج الحالة الثالثة جد متباينة ، حيث أنها حققت أعلى نسبة في الاختبار السادس المتمثل في اختبار التمييز بين الحقيقة و الشبه إذ قدرت ب(83,33%) و هي نسبة عالية جدا ، حيث استطاعت الإجابة بطريقة صحيحة على السؤال الأول الخاص بالمنبه الأول فقد تعرفت على أن الشيء في الحقيقة عبارة عن مبراة تشبه قطعة الحلوى ، و كذا السؤال الثاني الخاص بالمنبه الثاني حيث تعرفت على أن الشيء عبارة عن مبراة لكنها لم تعرف انه يشبه فأرة الحاسوب . فنجاح الحالة في هذا الاختبارقد يدل على قدرتها على التمييز بين الشيء الحقيقي و ما يشبهه عن طريق الاستدلال المنطقي ، و ربما يعود الفضل في نجاحها لبرامج الكفالة المعرفية التي تخضع لها الحالة في المركز النفسي البيداغوجي .كما تفوقت الحالة في الاختبار الثاني المتعلق بالتعرف على الانفعالات بنسبة تقدر ب (72%) وهي نسبة عالية ، إذ نجحت في تقليد جل الانفعالات و كذا في تعيينها ماعدا انفعالي الغضب و الخوف و نجحت أيضا في تسمية انفعالات الفرح و الحزن و الغضب و الألم ما عدا انفعالي الخوف و التعجب حيث واجهت صعوبة في تسميتهما . وقد يشير نجاح الحالة في ذلك لامتلاكها لنظرية العقل الانفعالية ، و لعل سبب نجاحها راجع

لتأثير برامج التكفل النفسي التي تطبق على الحالة في المركز النفسي البيداغوجي القائمة على تعليمها التعبير عن الانفعالات .

في حين تحصلت على نسب ضعيفة في الاختبارات المتبقية إذ تحصلت على نسبة (33%) في اختبار المحتوى الغامض ، حيث استطاعت الإجابة عن سؤال المحتوى للطفل فقد استطاعت التعرف على محتوى العلبة الاسطوانية (شكولاطة) من خلال شكلها الخارجي لكنها فشلت في سؤال المحتوى للأخر حيث لم تستطع تخمين اعتقاد الزميل حول محتوى العلبة بعدما علمت المحتوى الحقيقي و غير المتوقع للعلبة (قلم) و لم تأخذ بعين الاعتبار عدم علم الزميل بمحتواها . و عدم نجاحها في هذا الاختبارقد يدل على عدم قدرتها على كبح اعتقادها الصحيح و الأخذ بعين الاعتبار اعتقاد الشخص الآخر الخاطئ عن الواقع .

و كذلك بالنسبة للاختبار الرابع المرتبط بالقدرة على التمويه إذ قدرت نتيجتها ب (25%) حيث تمكنت الحالة فقط من وضع يديها وراء الظهر أثناء إخفاء الشيء لكنها لم تقم بإنجاز المراحل الأخرى أي إظهار اليدين مغلقتين و التمكن من إخفاء الشيء ، ثم إدراك تغيير مكان الشيء عند الفاحص ، و بعدها تغيير مكان الشيء عند الطفل . و ربما يعود سبب فشلها في هذا الاختبار إلى قصور في اللعب الرمزي و القدرة على التخيل .

كما تحصلت على نسبة ضعيفة في الاختبار الثالث المتعلق بتفسير الحالات الانفعالية من خلال الصور قدرت ب (22%) فهي لم تتعرف على الحالتين الانفعاليتين في القصتين الأولى و الثانية (أي الفرح مع الفخر و الخوف مع الدهشة) ربما لعدم تركيزها و تعرفت على الحالة الانفعالية في القصة الأخيرة (أي الألم مع الغضب) كما لم تتمكن من تفسير سبب الانفعال في كل صورة و كذا اختيار صورة الانفعال المناسب لنهاية القصة . ولعل ذلك راجع لعدم ربطها لإحداث القصة لتفسير سبب الانفعال فقد تمكنت من سرد أحداث كل صورة على حدا لكننا لم نلمس تسلسلا و تتابعا لأحداث القصة فهي لم تربط بين الصور.

و نسبة (20%) بالنسبة للاختبار الثامن المتعلق بالاعتقاد الخاطئ فقد أجابت فقط على السؤال الثاني الخاص بمراقبة القدرة على التذكر حيث أجابت أن مكان المشط الحالي هو في الصندوق في حين أخفقت الحالة في الإجابة على سؤال الاعتقاد الخاطئ فكانت إجابتها أن سلمى ستبحث عن مشطها في الصندوق و هو آخر مكان رأته فيه ، كما أخفقت في السؤال الثاني الخاص بمراقبة القدرة على التذكر حيث أجابت أن سلمى خبأت المشط في الصندوق، و كذا السؤال الخاص باختبار الفهم و القدرة على التبرير فقد أجابت أن سلمى رأت ليلى عندما غيرت مكان المشط . فإخفاقها في هذا الاختبار قد يدل على عدم امتلاكها للاعتقاد الخاطئ الذي يعني القدرة على استنتاج اعتقاد الآخر المخالف للحقيقة و هو مفهوم أساسي في نظرية العقل .

بينما تحصلت على نسبة منخفضة في الاختبار الخامس قدرت ب 16,66% المرتبط بتغيير التصور إذ لم تنجح الحالة في التمييز بين الجهات الأمامية و الخلفية للجندي بالتالي لم تستنتج اختلاف اتجاه النظر بينها و بين الباحث ما جعلها تكتفي فقط بتحديد الشيء المشترك الذي تنظر إليه هي و الباحث .ما قد يدل على عدم قدرتها على التحكم في المنظورات و إدراك أن نفس الشيء يمكن أن ينظر إليه من زوايا مختلفة .

في حين فشلت في اجتياز الاختبار الأول الخاص بقراءة الأفكار حيث تحصلت على نسبة (0%) إذ لم تتمكن من استنتاج النية الكامنة وراء سلوك احمد في الموقف الأول حيث أجابت أن سبب رجوعه المفاجئ للغرفة بعدما همَّ بالخروج هو للبقاء في الغرفة ، كما لم تتمكن من استنتاج نية الأطفال في الموقف الثاني إذ أجابت أن ليلى كانت تلعب بالألعاب ثم عادوا للمنزل ، ما قد يدل على عدم تمكنها من قراءة الأفكار و كذا استنتاج النيات و المقاصد وراء السلوكات .

و على العموم تحصلت الحالة على نسبة (43,63%) في مجموع اختبارات القراءة الذهنية و هي نسبة تحت المتوسط ما يدل على عدم امتلاكها لكل قدرات نظرية العقل .

ب – التحليل الكيفي لنتائج الحالة في بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي:

يلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن نتائج الحالة عالية ففي بند الاستقبال المعجمي حققت نسبة (100%) إذ تمكنت من تعيين كل الصور المطلوبة ، كما تحصلت على نسب مرتفعة في بند الإنتاج المعجمي إذ قدرت نتيجتها بنسبة (80%) في الجزء الثاني فقد تمكنت من تسمية الأفعال المرتبطة بالحياة اليومية (ما عدا فعل يسوق و نعسان) و تحصلت على نسبة (68%) في الجزء الأول حيث تمكنت من تسمية اغلب الصور و قد يعود سبب ذلك لكون الصور مرتبطة بالحياة اليومية أو لأنها تعلمتها خلال برامج الكفالة الارطفونية .و في الأخير يمكن القول أن نتائج الحالة الثالثة في بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي مرتفعة مقارنة بنتائجها في اختبارات القراءة الذهنية ما يدل على اكتسابها للمستوى المعجمي و اكتسابها غير الكامل لقدرات نظرية العقل.

2-4-التحليل الكيفي لنتائج الحالة الرابعة - نادين -

ا- التحليل الكيفي لنتائج الحالة في اختبارات القراءة الذهنية:

يلاحظ من خلال الجدول رقم(8) أن نتائج الحالة في اختبارات القراءة الذهنية جد متباينة ، إذ تحصلت على نسب منخفضة و متوسطة و أخرى عالية جدا .

ففي الاختبار السادس المتعلق بالتمييز بين الحقيقة و الشبه نجحت الحالة بنسبة 100% حيث استطاعت التعرف على أن المنبه الأول يمثل مبراة على شكل قطعة كعك ، بينما

المنبه الثاني فهو مبراة على شكل فأرة حاسوب . هذا ما يمكن أن يدل على قدرتها على التمييز بين الأشياء الحقيقية والأشياء المشابهة لها و قدرتها على التخيل .و يمكن أن يرجع سبب نجاحها لتأثير برامج إعادة التأهيل المطبقة في المركز الذي تنتمي إليه حيث يعلمونها التمييز بين الأشياء الحقيقية و الأشياء المشابهة لها.

كما تحصلت على نسبة مرتفعة في الاختبار الثاني المرتبط بالتعرف على الانفعالات قدرت ب 83,33% إذ تمكنت من تعيين و تقليد كل الانفعالات (الفرح ، الحزن ، الغضب ، الألم الخوف و التعجب) لكنها أخفقت في تسمية بعضها (الغضب ، الخوف و التعجب) و بالنسبة لانفعال الفرح فسمته بأنه يضحك أما الحزن فكانت إجابتها يبكي . و نجاح الحالة في هذا الاختبار ربما يبين قدرتها على التعرف على الحالات العقلية الانفعالية .و يمكن أن يرجع سبب تفوقها لتأثير البرامج النفسية التربوية التي تخضع لها في المركز و القائمة على تعليمها الانفعالات .

و تحصلت أيضا في الاختبار الثامن الخاص بالاعتقاد الخاطئ على نسبة عالية قدرت ب 80% حيث أنها قدمت إجابة صحيحة على السؤال الأول الخاص بالاعتقاد الخاطئ تمثلت في أن سلمى ستبحث عن مشطها في الحقيبة ، و كذلك على السؤال الأول الخاص بمراقبة القدرة على التذكر فكانت إجابتها أن سلمى خبأت المشط في الحقيبة ، بينما أخفقت في الإجابة عن السؤال الثاني الخاص بالقدرة على التذكر فبدل أن تقول أن مكان المشط الحالي هو الصندوق أجابت انه موجود في الحقيبة ، و في الأخير أصابت في السؤال الخاص باختبار الفهم و القدرة على التبرير فكانت إجابتها أن سلمى لم تر ليلى عندما غيرت مكان المشط .

و نجاح الحالة في هذا الاختبار يمكن أن يدل على قدرتها على تصور أن الآخر يمكن أن يملك اعتقادا خاطئا عن الواقع .

بينما تحصلت الحالة على نسبة 50% في الاختبار الرابع المرتبط بالقدرة على التمويه و هي نسبة متوسطة حيث أنها تمكنت من فهم تعليمة الاختبار ، إذ قامت بوضع يديها وراء ظهرها أثناء إخفائها للشيء ثم أظهرت يديها مغلقتين ، لكنها لم تنتظر حتى نتمكن من تكهن مكان الشيء فقامت بفتح يديها و إظهار الشيء . و هو ما قد يدل على قدرتها على اللعب الرمزي و لعل نجاحها راجع لكبر عمرها .

في حين تحصلت الحالة على نسبة ضعيفة قدرت ب 33,33% في الاختبارين الثالث و السابع ففي الاختبار الثالث المتعلق بتفسير الحالات الانفعالية قد تعرفت على الحالة الانفعالية في القصتين الثانية و الثالثة (المتمثلة في الفرح بالنسبة للقصة الثانية و الألم بالنسبة للقصة الثالثة) بينما لم تتمكن من التعرف على انفعال الخوف في القصة الأولى . كما لم تستطع تبرير سبب الانفعال في القصتين الأولى و الثانية (أكل الكلب للحم في القصة

الأولى و اتصال الابن بالحماية المدنية لإطفاء الحريق في القصة الثانية) في حين تعرفت على سبب الانفعال في القصة الثالثة (ضرب الرجل على الرأس) . كما أخفقت في اختيار صورة الانفعال المناسب لنهاية كل قصة . وربما يعود سبب عدم نجاح الحالة في هذا الاختبار لعدم ربطها لإحداث القصة لاستنتاج سبب الحالة الانفعالية في كل قصة و لميلها لمعالجة المعلومة معالجة جزئية و عدم إدراجها في سياقها او لعدم تركيزها أثناء الاختبار.

و بالنسبة للاختبار السابع المرتبط بالمحتوى الغامض فقد استطاعت الحالة الإجابة بطريقة صحيحة عن سؤال المحتوى للطفل ، أي تخمين محتوى العلبة المتمثل في الشوكولاطة ، لكنها أخفقت في تخمين إجابة الزميل عن محتوى العلبة و الذي لا يعلم محتواها ، ما يدل ربما على عدم تمكنها من التموضع في مكان الأخر و تصور إجابته .

في حين تحصلت على نسبة منخفضة قدرت ب 25% في الاختبار الأول المتعلق بقراءة الأفكار حيث أنها لم تتمكن من الإجابة على السؤال الأول الخاص بالموقف الأول (أي سبب تصرف احمد) فقد كانت تعيد التعليمة (ايكولاليا) بينما أجابت على السؤال الخاص بالموقف الثاني بان الولدين يريدان اللعب بالألعاب .

و عدم نجاح الحالة في هذا الاختبار قد يدل على عدم قدرتها على قراءة أفكار الآخرين و تحديد النيات الكامنة وراء سلوكاتهم .

و قدرت ادنى نسبة للحالة ب 16,66% في الاختبار الخامس الخاص بتغيير التصور حيث أنها أجابت فقط على السؤال الأول (أي أنها ترى الجندي)بينما أخفقت في باقي الأسئلة . و هو ما يدل على عدم قدرتها على التمييز بين المنظورات و تحديد اتجاهات النظر .

و في الأخير تحصلت الحالة في مجموع اختبارات نظرية الذهن على نسبة 56,36% و هي نسبة فوق المتوسط ما يدل على اكتسابها لبعض قدرات نظرية العقل .

ب – التحليل الكيفي لنتائج الحالة الرابعة في بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي

لقد بينت النتائج المتحصل عليها في بند المعجم أن الحالة تحصلت على نسب عالية ، حيث أنها تفوقت في جانب الاستقبال المعجمي بنسبة 100% إذ أنها تمكنت من التعرف على كل الصور ما يوحي بامتلاكها لمعجم إدراكي غني ، و تحصلت أيضا على نسبة جيدة في الجزء الأول الخاص بالإنتاج المعجمي قدرت ب 62% إذ تمكنت من تسمية أغلبية الصور لكنها لم تتمكن من تسمية بعض الصور (طيارة ، جوميل ، صنارة ، ارتيلة ، الصبار ، سيشوار مثقاب، بيبليوتيك ، تلفريك ، ترمومتر....) و قد يرجع سبب ذلك لعدم توفرها في بيئتها و لمستوى أسرتها الاقتصادي المتوسط و المستوى الثقافي للأبوين ، أما في الجزء الثاني للإنتاج المعجمي فقد تحصلت على نسبة عالية جدا قدرت ب (80%) ، حيث أنها تمكنت من تسمية كل الأفعال ما عدا فعل نعسان و يشرب . و يمكن إرجاع سبب نجاحها

لما تعلمته في المركز النفسي البيداغوجي وفي بيئتها الأسرية و لكون الصور تعبر عن أنشطة يومية بسيطة.

وعموما يمكن القول أن نتائج الحالة في بند المعجم مرتفعة تقدر ب (73,75% لكلا الجانبين) ما يدل على اكتسابها للمستوى المعجمي.

و بمقارنة نتائجها في كلا الاختبارين يتبين أن نتائجها في اختبار المعجم أعلى من نتائجها في اختبارات القراءة الذهنية .

2-5-التحليل الكيفي للحالة الخامسة -يوسف-:

ا-التحليل الكيفي لنتائج الحالة في اختبارات القراءة الذهنية :

أوضحت النتائج المتحصل عليها في اختبارات القراءة الذهنية بالنسبة للحالة السادسة نجاحها بنسبة عالية جدا تقدر ب(100%)و ذلك في الاختبار الرابع المتمثل في اختبار القدرة على التمويه و الاختبار السادس و المتمثل في اختبار التمييز بين الحقيقة و الشبه و الاختبار السابع المتمثل في اختبار المحتوى الغامض . و نجاحها في الاختبار الرابع يدل على أن الحالة استجابت لمراحل البند و هذا يدل على فهمها للعبة و قدرتها على اللعب الرمزي ، و نجاحها في الاختبار السادس يدل على قدرتها على الاستدلال المنطقي أي التمييز بين ما هو حقيقي و بين ما هو شبيه له و قد يرجع هذا إلى دور برنامج إعادة التأهيل القائم على تعليم عمليات المنطق ، أما في الاختبار السابع (اختبار المحتوى الغامض) فنجاحها يدل على قدرتها على استنتاج اعتقاد الآخر . كما تحصلت الحالة على نسبة مرتفعة في الاختبار الثاني (اختبار التعرف على الانفعالات) حيث تحصلت على نسبة تقدر(94.44%) أين قامت الحالة بتسمية و تعيين الحالات الانفعالية ماعدا حالة الخوف إذ استطاعت التسمية و التقليد فقط و لم تتمكن من التعيين ، هذا يدل على قدرتها على اكتسابها البراغماتية لترجمة و تفسير انفعال الأخر و كذا اكتسابها للحالات الانفعالية لعل ذلك يرجع إلى التكفل النفسي المطبق عليها في المركز القائم على تعليمها الحالات الانفعالية . وفي الاختبار الثالث (اختبار تفسير الحالات الانفعالية) نجحت الحالة بنسبة تقدر ب(66.66 %) و هي نتيجة مقبولة أين قامت بالتعرف على الحالة الانفعالية لكن لم تستطيع التعرف على سبب تلك الحالة و هذا قد يرجع إلى عدم تفاعلها و انسجامها مع أحداث القصة و عدم تركيزها . أما في الاختبار الأول (اختبار قراءة الأفكار) فتحصلت الحالة فيه على نسبة تقدر ب(50%) و هي نتيجة متوسطة حيث أعطت إجابة غير مقبولة في الموقف الأول (عاد احمد مسرعا إلى غرفته كي يذهب إلى المدرسة) فهي لم تنجح في تخمين الهدف وراء هذا التصرف بينما نجحت في تقديم إجابة للموقف الثاني حيث تمكنت من تحديد قصد الأطفال في أنهم يريدون اللعب بالعاب ليلى . كما تحصلت الحالة على نسبة (40 %)في الاختبار الثامن (اختبار الاعتقاد الخاطئ) و هي نسبة قريبة من المتوسط إذ تمكنت الحالة في هذا الاختبار من الإجابة على سؤال (هل رأت سلمى ليلى

عندما غيرت مكان المشط) بقولها أنها لم تراها كما أجابت عن سؤال (اين هو الآن) أما سؤال الاعتقاد الخاطئ و أين خبأت سلمى المشط لم تستطيع الحالة الإجابة عنها هذا قد يدل على عدم قدرتها على التذكر و عدم احتفاظها بالمكان الأصلي للمشط . كما تحصلت الحالة في الاختبار الخامس على نسبة (33.33 %)وهي نتيجة منخفضة ما قد يدل على أن الحالة لا تدرك آن نفس الشئ يمكن أن ينظر إليه من زوايا مختلفة. و في الأخير تحصلت الحالة على نسبة (76.36 %) في مجموع اختبارات القراءة الذهنية و هي نسبة مرتفعة ما يدل على اكتسابها لمعظم قدرات نظرية العقل .

ب-التحليل الكيفي لنتائج الحالة الخامسة في بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي:

أظهرت النتائج المتحصل عليها في بند المعجم في اختبار الاتصال اللغوي الشفوي أن الحالة تحصلت على نسب عالية جدا حيث أنها في جانب الاستقبال المعجمي تحصلت على نسبة تقدر ب(100%) إذ تمكنت من تعيين كل الصور المطلوبة منها بسهولة و لم تجد أي صعوبة هذا ما يدل على امتلاكها للمعجم الاستقبالي و قد يرجع هذا إلى ما اكتسبته من محيطها إما في المحيط الأسري أو ما تعلمته من المركز ، كما تحصلت أيضا على نسبة عالية جدا في الجزء الأول في الإنتاج المعجمي قدرت ب(100%)حيث نجحت في تسمية كل الأشياء بسهولة و لم تجد أي صعوبة. في حين تحصلت في الجزء الثاني من الإنتاج المعجمي على (90%) و هي نسبة مرتفعة أيضا أين تمكنت من تسمية كل الأفعال ماعدا (راه يشرب) فالحالة هنا لم تستطيع تسمية هذا الفعل . يمكن القول أن نتائج الحالة عالية جدا في هذا الاختبار ما يدل علي امتلاكها للمعجم الاستقبالي و الإنتاجي و قد يرجع نجاحها مقارنة بالحالات الأخرى لما تعلمته من تعرضها المكثف للشاشة التليفزيونية في صغرها ما جعلها تتقن لغتين اجنبيتين .

الاستنتاج العام:

بعد تطبيق اختبارات القراءة الذهنية و بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي المكيف على البيئة الجزائرية و بعد عرض و مناقشة النتائج و معالجة البيانات إحصائيا باستخدام النسب المئوية توصلنا إلى ما يلي:

لاحظنا أن جميع الحالات تحصلت على نسب متباينة في اختبارات القراءة الذهنية ، حيث تحصلت الحالة الرابعة على نسبة قدرت ب (56.36%) و الحالة الخامسة على نسبة تقدر ب (76.36 %) و هي نسب مرتفعة ما يدل على اكتسابها لقدرات نظرية العقل بينما الحالات الثلاثة المتبقية تحصلت على نسب منخفضة قدرت ب (43.63%)بالنسبة للحالتين الثانية و الثالثة و(47.27 %) بالنسبة للحالة الاولى. وتفوق الحالة الرابعة و الخامسة قد يرجع لعدة عوامل منها:

- الفروق الفردية التي تميز كل حالة عن الأخرى كاختلافها مثلا في الجانب المعرفي أي اختلافها في الوظائف المعرفية كالذاكرة و الانتباه و التركيز بالإضافة للوظائف التنفيذية كسرعة معالجة المعلومة و الذاكرة العاملة و السيولة الذهنية التي تلعب دورا هاما في النجاح في اختبارات القراءة الذهنية.

- و قد يعود ذلك إلى نوعية البرامج و البوتوكولات المطبقة في المركز الطبي التربوي و المتمثلة في برتوكول "Teach و "ABA" الموضحين في الجانب النظري صفحة 29 ، إذ أنها ساهمت بشكل فعال وكبير في اكتساب مفاهيم نظرية العقل لدى هذه الفئة ، بالإضافة إلى برامج أخرى تشمل عدة جوانب منها الجانب المعرفي الذي يقوم على تعليم عمليات المنطق و الاستدلال أي التفكير المنطقي أما الجانب الاجتماعي فهو يرتكز على تعليم قواعد التنشئة الاجتماعية أي كيفية الاندماج في المحيط الاجتماعي ، في حين اهتم الجانب النفسي بتعليم الحالات التعبير عن الانفعالات كي تتمكن من بناء علاقات عاطفية مع الآخر.

بينما الجانب الارطفوني فقد كان يهدف إلى تحسين الجوانب اللغوية بتعليمها كيفية تركيب الجمل و أيضا التعبير العفوي بهدف تحقيق التواصل اللفظي بنوعيه الشكلي و الوظيفي.

كما نجد أيضا الجانب البيداغوجي الذي يقوم أساسا على تعليمهم اللغة العربية و الرياضيات و التكوين الحرفي.

بالتالي ، و بناء على كل هذه الملاحظات و على النتائج المحصل عليها من خلال تطبيق الاختبار المستعمل في هذه الدراسة لقياس هذه القدرة ، نستنتج انه ليس كل الحالات قد تمكنت من اكتساب نظرية العقل و إنما البعض منهم فقط المتمثلة في الحالتين الرابعة و الخامسة (نادين و يوسف) ، و عليه ترفض الفرضية الأولى القائلة أن " الطفل المصاب

بالتوحد لا يكتسب قدرات نظرية العقل " لكن بصفة جزئية لأننا نجد أن الحالات الثلاثة الأولى (ماسي ، أنيس ، أمين) لم تتمكن من اكتساب قدرات هذه النظرية ، و هذا ما يتوافق جزئيا مع ما توصل إليه العالم بارون كوهن في دراسته حول هذا الموضوع ، حيث أشار إلى أن الأطفال المصابين بالتوحد يكتسبون مستوى أدنى لنظرية العقل في سن متأخر يكون في حوالي 7 إلى 8 سنوات .

أما فيما يخص المستوى المعجمي فقد لوحظ من خلال تطبيق الاختبار الخاص ببند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي ، أن كل الحالات قد اكتسبت قدرات لغوية خاصة به و ذلك بحصولها على نسب مرتفعة فيه ، ما يدل على اكتسابها لهذا المستوى بصفة جيدة .

و بمقارنة النتائج المتحصل عليها في كلا الاختبارين (القراءة الذهنية و بند المعجم) لوحظ تفاوت في نتائج الحالات في كلا الاختبارين ، فرغم اكتساب كل الحالات للمستوى المعجمي ، إلا أن البعض منها فقط تمكنت من اكتساب قدرات نظرية العقل ، هذا ما أدى بنا إلى استنتاج أن المستوى المعجمي للغة قد لا يؤثر على اكتساب نظرية العقل ، و منه لا تقبل الفرضية الثانية التي مفادها ان " المستوى المعجمي للغة يؤثر في اكتساب قدرات نظرية العقل " .

خاتمة

يعاني الأطفال المصابين بالتوحد من اضطرابات ومن مشاكل في الاتصالات الاجتماعية ، ما قد يعيقهم عن تصور أراء الآخرين و بناء تمثيلات ذهنية ميما قد يسبب لديهم قصورا في اكتساب قدرات نظرية العقل ، و حسب العالم "كوهن "، فإنهم يكتسبون هذه القدرات في سن متأخر مقارنة بالأطفال العاديين .

و من جهة أخرى ، بيَّن الباحثون أن هناك علاقة متبادلة بين نظرية العقل و اكتساب اللغة ، فلكي يطور الفرد لغته و بالأخص مستواه المعجمي ،لابد له أولا أن يكتسب البوادر الأولية لنظرية العقل خاصة ميكانيزم كاشف اتجاه البصر و ميكانيزم الانتباه المشترك . كما أن اكتساب اللغة يساهم في تطوير الميكانيزمات العليا لنظرية العقل و النجاح في المهامات المعقدة لنظرية العقل كالاعتقاد الخاطئ .

و بناءا على هذا ، جاءت هذه الدراسة كمحاولة لدراسة قدرات نظرية العقل و المستوى المعجمي لدى هذه الفئة من الأطفال ، و عليه طرحت الأسئلة التالية :

- هل الطفل المصاب بالتوحد لديه قدرات نظرية العقل ؟
- هل يؤثر اكتساب المستوى المعجمي للغة على اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الطفل المصاب بالتوحد.

للإجابة عن هذه الأسئلة ، صيغت الفرضيات على النحو التالي :

- إن الطفل المصاب بالتوحد لا يمتلك قدرات نظرية العقل .
- يؤثر اكتساب المستوى المعجمي على اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الطفل المصاب بالتوحد.

و للوصول للهدف المنشود ، تم الاعتماد على المنهج العيادي المتمثل في دراسة حالة ، تمت الدراسة على خمس حالات من أطفال مصابين بالتوحد تتراوح أعمارهم من 8 إلى 12 سنة بالنسبة للعمر الزمني أما العمر العقلي فهو يتجاوز خمس سنوات و طبق عليهم اختباري القراءة الذهنية و بند المعجم لاختبار الاتصال اللغوي الشفوي .

بعد فرز النتائج ، تم التوصل إلى أن التوحديين بإمكانهم اكتساب جوانب نظرية العقل كما يمكنهم تطوير مستواهم المعجمي بصفة عالية . بالتالي ، يمكن استنتاج أن الأطفال المصابين بالتوحد ، يمكنهم اكتساب بعض قدرات نظرية العقل و هذا ما دفعنا إلى عدم قبول الفرضية القائلة أن " الطفل التوحدي لا يمتلك قدرات نظرية العقل " ، لكن هذه الأخيرة لا تؤثر و لا تتأثر باكتساب المستوى المعجمي لدي بعض منهم ، هذا ما دفعنا إلى

قبول الفرضية القائلة أن " يؤثر اكتساب المستوى المعجمي على اكتساب قدرات نظرية العقل لدى الطفل التوحدي " لكن بصفة جزئية لأنه و جدنا أن البعض منهم لا يمتلكون جوانب نظرية العقل و لكنهم يملكون مستوى معجمي لغوي . و في الأخير لا يمكننا الفصل في هذه النتيجة نظرا لكون مجموعة الدراسة صغيرة الحجم ، لذا تبقى نتائجنا نسبية لا يمكن تعميمها .

الاقتراحات :

في نهاية هذا العمل نتقدم بمجموعة من الاقتراحات و التوصيات التي يمكن ان تساهم في تحسين و تطوير كفاءات الطفل التوحدي بغاية تحقيق حياة ذات جودة و تتمثل هذه التوصيات في النقاط التالية :

- توعية الآباء بضرورة التواصل و التفاعل مع أبنائهم و الاهتمام بجانب المعرفة الاجتماعية لديهم أي كيفية التعبير عن الأفكار و المشاعر و الرغبات و الانفعالات و الامنيات و غيرها.

- دعوة المختصين الارطفونييناللتكفل بالقصور الذي يعاني منه الأطفال التوحديون في مجال نظرية العقل في وقت مبكر و كذا بناء برامج علاجية تعتمد على هذه القدرة .

- إقامة محاضرات و ندوات علمية لتوسيع معارف المعنيين بفئة الأطفال التوحديين حول هذا الموضوع .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية :

1-أبو شعيرة ،غباري . خالد ، محمد (2011) . **علم النفس اللغوي** ، عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع .

2-الامام ، محمد صالح . الجوالدة ، فؤاد عيد (2010) : **التوحد و نظرية العقل** ، (ط1) ، عمان : دار الثقافة للنشر و التوزيع .

3-الامام ، محمد صالح . الجوالدة ، فؤاد عيد (2010) . **الإعاقة العقلية و مهاراتالحياة في ضوء نظرية العقل** (ط)1 ، عمان : دار الثقافة للنشر و التوزيع .

4-الحمادي ، أنور ، (2014) . **الدليل التشخيصي و الاحصائي الخامس للاضطرابات العقلية .**

5-الزريقات ، إبراهيم عبد الله فرج (2004) . **التوحد الخصائص و العلاج** ، عمان : دار وائل للطباعة و النشر .

6-السماك ، امينة. مصطفى ، عادل (2001) . **الدليل التشخيصي و الاحصائي الرابع** ، مكتبة منار الإسلامية .

7-الشامي، وفاء (2004) . **سمات التوحد و تطورها و كيفية التعامل معها** ، السعودية: مكتبة فهد الوطنية.

8-الشريني ، فاروق مصطفى (2011) . **التوحد الأسباب التشخيص العلاج** ،(ط1) ، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

9-الظاهر ، قحطان احمد (2008) . **التوحد** (ط1) ، عمان : دار وائل للنشر و الطباعة .

10-العثمان ، إبراهيم عبد الله (2004) . **البرامج التربوية التي تقدمها وزارة التربية و التعليم لاطفال ذوي التوحد** ، الرياض .

11-النوايسة ، اديب عبد الله محمد . القطاونة ، ايمان طه طايع (2013) . **النمو اللغوي و المعرفي للطفل** (ط2) عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع .

12-امام ، (2000) . **بعض الموضوعات في التعليم العلاجي لذوي الحاجات الخاصة** ، القاهرة : مطبعة زمزم .

13-سعيد عاشور، نادية ، (2016) . **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، قسنطينة : مؤسسة حسين راس الجبل للنشر و التوزيع .

14-سماح ، قاسم سالم . **برنامج تحليل السلوك التطبيقي** ، كلية التربية جامعة حلوان .

15-سهير، محمود امين عبد الله (2005) . **اضطرابات النطق و الكلام التشخيص و العلاج** (ط1) ، القاهرة : عالم الكتب للنشر و التوزيع .

16-عبد الحليم محمد عبد الحليم (2008) .**الاضطرابات الحسية و كيفية علاجها لدى التوحديين** ، القاهرة .

17-عسيلة ، كوثر(2006) . **التوحد** ، عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع .

18-قاسم ، احمد (2000) . **مقدمة سيكولوجية للغة** ، بيروت : مركز الإسكندرية للكتاب .

قائمة المذكرات العربية :

19-ايشو ، نوال (2016) . **اثر البيئة و المحيط في الاكتساب اللغوي لدى الطفل من سن الولادة الى سن التمدرس . مذكرة** لنيل شهادة الماستر في اللغة و الادب العربي . جامعة ابي بكر بلقايد ، تلمسان ، الجزائر .

20-الشيخ التهامي ، ليلى (2018) . **دراسة الاتصال اللغوي و نظرية الذهن عند الأطفال الصم المجهزين و الأطفال الصم المستفيدين من الزرع القوقعي** . مذكرة لنيل شهادة الماستر في امراض اللغة و التواصل . جامعة لونيسي علي البليدة 2 ، الجزائر .

21-بن علال، امال (2016) . **اكتساب اللغة عند الطفل المراحل و النظريات من 0 الى 6 سنوات** . مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر تخصص علم النفس العصبي . جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان ، الجزائر .

22-جبارة ، آسيا (2014) . **محاولة تكييف رائز لتقييم الاتصال اللغوي عند الأطفال التوحديين الناطقين باللهجة القبائلية** . مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص علم النفس العصبي .

23-زروالي ، لطيفة (2017) . **نظرية العقل لدى الطفل المصاب بالاضطراب التوحدي مقاربة نفسية معرفية** ، مجلة العلوم النفسية و التربوية ، جامعة وهران الجزائر.

24-زغيش ، وردة (2012) . **صعوبات الاتصال اللفظي و علاقتها بالقدرة على القراءة الذهنية (نظرية العقل) دراسة مقارنة بين أطفال توحديين و أطفال مصابين بمتلازمة داون و أطفال مضطربي الكلام و أطفال عاديين .** رسالة مقدمة للحصول على دكتوراه العلوم في الارطفونيا . جامعة الجزائر 2 .

25-زيدي ، روزة (2015) . **دراسة الذاكرة البصرية عند الطفل المتوحد** . مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماسترفي تخصص علم النفس العصبي المعرفي .

26-مالك فاضل ، ريما (2015) . **فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد** . دراسة مقدمة لنيل شهادة الماستر في تقويم اللغة و الكلام . جامعة دمشق .

27-مجدي ، فتحي غزال (2007) . **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان .** رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة . الجامعة الأردنية .

28-مزهودي ، النخلة . العايبي ، عبلة (2017) . **تقييم مستوى الفهم و الإنتاج اللغويين لدى أطفال ما قبل المدرسة** من **سن 3 الى 5 سنوات .** مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس التربوي . جامعة زيان عاشور الجلفة .

29-عبد الستار، رضا رجب عبده كشك (2007) . **فاعلية برنامج تدريبي بنظام تبادل الصور في تنمية مهارات التواصل للأطفال التوحديين** . رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص صحة نفسية . جامعة الزقازيق .

30-عدنان ،عفاف (2014) . **تقييم المستوى الفنولوجي و الدلالي عند المصاب بالتوحد.** مذكرة لنيل شهادة ماستر في الارطفونيا العامة . جامعة العربي بن مهيدي .

31-عرابي ، وضاح (2007) . **معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية باساليب تعديل السلوك** . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة دمشق .

32-عزاز، محمد زهير(2011) . **فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذاكرة الدلالية و اثرها على الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين** . مذكرة لنيل شهادة الماستر في الارطفونيا . جامعة الجزائر 2 .

33-قالي ، فوزية (2015) . **تقييم الخصائص السلوكية عند الطفل التوحدي بتطبيق مقياس معياري دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا بولاية ام البواقي** . مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص ارطفونيا . **ال St cars**

34-غانم ، شوقي (2013) . **تقنين مقياس لتشخيص اضطراب التوحد لدى الأطفال دون عمر السادسة في اللاذقية و طرطوس سوريا** . رسالة ماجستر الجامعة العربية و الألمانية للعلوم و التكنولوجيا . كلية الدراسات العليا قسم التربية و علم النفس .

المجلات العربية :

35-الشخص ، عبد العزيز السيد . صالح، سلوى احمد رشدي (2016) ، **مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال التوحديين** ، مصر: مجلة كلية التربية عين شمس ، ص 779-829.

36-الهوارنة ، معمر نواف (2012) . **دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة** ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 28 ، العدد 1 .

37-زروالي ، لطيفة (2017) . **نظرية العقل لدى الطفل المصاب بالاضطراب التوحدي مقاربة نفسية معرفية** ، مجلة العلوم النفسية و التربوية ، جامعة وهران الجزائر.

المراجع الأجنبية :

38- Claire, M(2014). **Essai d'étude clinique sur l'étendue et l'organisation du lexique chez 3 enfants sourds profonds oralisant** , Université de Lorraine .

39- Cohen, B. S. Nadel ,J (1999). **La cécité mentale dans l'autisme.**In : Enfance tome 52 n°3 1999. comment l'esprit vient aux enfants , document généré le 24 -09-2015.

40- Delvar, Matthieu (2017) **. Les activités corporelles comme réponse éducative aux difficultés des enfants avec autisme** . Epreuve intégrée, Institut d'enseignement de promotion sociale de la communication francaise de Tournai Rue Saint Brice 53.

41- Emmanuelle, Eglin (2014). **Accompagner des élèves avec trouble du spectre autistique à l'école** , Lyon .

42- Gille , Champane(2006) . **les troubles envahissants du développement concepts théoriques et intervention** .

43-Guide pédagogique (2007). **pratique pédagogique efficace pour les élèves atteints du trouble du spectre autistique ,** version 4 onlarion , Canada.

44- Jonzen , Jonce (2002). **Understanding the nature of Autisme** , Second édition, USA .

45- Nathalie, Poirier (1998**). La théorie de l'esprit de de l'enfant autiste**, Santé mentale au Québec .

46- Reed (1994). Performance of autiste and control subject on three cognitive perspsctive taking tanks .

47-Rondal A Jean, **le developpement du langage oral** , laboratoire de psycholinguistique , Université de Liege , Belgique .

48- Sandrine ,Thum (2013). **la théorie de l'esprit dans le cas de l'autisme Quelle construction et quelle intervention ?.** Université de Fribourg .

49- Valérie ,Thomassin Havet (2007) .**Théorie de l'esprit et lobe frontale Contribution de la neuropsychologie clinique,** Université d'Angers .

50- Veneziano ,E(2011). **Interaction langage et théorie de l'esprit :liens inhérents et développementaux**, Université Paris Descartes France.

51- Veneziano, E(2011). **Jeu et langage en développement :entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit** , Université Paris Descartes France.

52- Waltz, Mitzi (1999). **Dévelopmental disorders finding diagnostics and getting help associates IMC .**

53- Yazid, D(1984). **Analyse pragmatique du discours s. d . s .**

Les mémoires et des thèses :

54- Agron , L (2014). **La théorie de l'esprit dans les conduites narratives chez l'enfant porteur** des **troubles du spectre autistique :Une étude d'intervention** . Mémoire pour obtenir le certificat de capacité d'orthophoniste , Université de Franche Comté.

55-Alberti , Manon . Lavoine , Emma .(2012). **Les Amiffixes Création d'un matériel orthophonique visant l'enrichissement lexical grace à la morphologie dérivationnelle pour les retards de langage ou leurs séquelles a l'école élémentaire**. Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie , Université Lille 2.

56- Bessay, N. Trapinaud, M (2012). **La compréhension lexicale dans l'autisme de haut niveau : Evaluation des des verbes d'action et des verbes dits d'intention .** Mémoire présnté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Université Claude Bernard Lyon1.

57-Brousse, Rachel.(2013) . **Enseignement et apprentissage du lexique à l'école élémentaire en lien avec l'autisme sans déficience intellectuelle**. Mémoire de Master 2 EFE ESE , Ecole interne IUFM Midi Pyrenees / UT2 .

58- Chancelier, C. Sebro, A(2014). **Elaboration d'un protocole d'évaluation de la théorie de l'esprit : Étude clinique de deux sujets cérébrolésés droits**. Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Claude Bernard , Lyon 1 .

59- Charlotte, Dalla Costa (2013). **Reading the mind in the eyes et cognition sociale dans les lésions hémisphériques droites :Étude chez des patients opérés d'un gliome de bas grade** . Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.

60- Chiarisoli , A (2016**). Impact d'une prise en charge individuelle des compétences en théorie de l'esprit sur le développement des fonctions de communication chez deux jeunes enfants avec troubles de spectre autistique**. Mémoire en vue de l'obtention de capacité d'orthophonie , Université Paul Sabatier III , Faculté de médecine Toulouse Rangueil .

61- Croizer, G . Godard , A (2016) . **Reconaissance des expressions faciales émotionnelle et théorie de l'esprit chez les sujets avec aphasie ayant subi un accident vasculaire** cérébrale gauche dans le

cadre de la communication non verbale. Mémoire soutenue en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie , Université de Montpelier .

62- Esther , Valiamee Nadiana(2018). **Carte heuristique et orthophonie : Élaboration d'un outil d'enrichissement lexical** . Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste , Faculté de médecine , Université Strasbourg .

63- Fontaine , Audrey . Fernandes, P. S (2016) . **Lexique et mémoire sémantique des enfants de 4-6 ans Impact de la surdité .** Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie , Université Paris VI .

64- Labruyere , N (2006). **Approche neuropsychologique de l'autisme infantile entre théorie de l'action et théorie de l'esprit**. Thèse de doctorat de neuropsychologie, Université Lumière Lyon 2.

65- Larzul, S (2010) **. Le role de développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans** .Thèse pour obtenir le titre de docteur , l'université de Rennes 2.

66- Laurent, Lefebvre (2007). **La réorganisation fonctionnelle des aires cérébrales du langage et de l'organisation visuospatiale Influences des régularités environnementales lors d'un entrainement non verbal études en IRMF**. Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en psychologie, Faculté de psychologie sciences de l'éducation Académie universitaire Walliom Bruxelles .

67-Llerena, E (2015). **Etude des pré requis de la théorie de l'esprit chez les primates non humains : Approche expérimentale de la compréhension des intentions chez les capucins moins et les capucins bruns**. Thèse pour obtenir le grade de docteur vétèrinaire, Université Paul Sbatier de Toulouse.

68- Maghit, E. B . Coralie, Q (2008). **L'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants sourds profonds implantes cochléaires** . Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste , Université Claude Bernard Lyon1.

69- Marion, Liza. Mars ,Virginie (2012). **Accès lexical et evocation : Recherche d'un trouble de l'accès au mot chez l'enfant qui begaie de 4 ans 9 mois a 7ans 10 mois** . Mémoire présente pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste , Université Claude Bernard Lyon 1.

70- Nadège, F(2008). **L'acquisition du langage chez les enfants autistes :Etude longitudinale**. Thèse de doctorat de sciences cognitives mention Linguistique, Université Lumières Lyon 2 .

71- Roux ,Candice(2013). **L'accès à la théorie de l'esprit chez le sujet porteur de trisomie 21**. Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie , Université Nice Sofia Antipolis.

72- Zermati, L(2016). **Evidence Based practice et reeducation lexicale chez un patient atteint de démence type alzheimer.** Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste , Université Claude Bernard , Lyon 1 .

-قائمة المجلات الأجنبية :

73-Stipanicic , Annie. Le febvre , Marie –Pier. Nolin, Pierre. paquette , Marie . Jessica, Lesage (2016). **La relation entre trouble primaire du langage et la théorie de l'esprit : Perspective** .Le journal sur les handicaps du développement, Volume 22

قائمة القواميس :

74-Brin, F. Courrier , C. Lederlé , E . Masy , V(2004) . dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition, Ortho Édition, France

قائمة المواقع الالكترونية :

75-hhps ://www drg .com

76-hhp ://www magazine declic .com

77-www.hsah.net/dr

الملاحق