الاكتساب اللغوي[1] وعلاقته بتقدير الذات[2] لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التّوحّد[3] وأقرانهم العاديين

إعداد

د./ منتصر صلاح فتحى أحمد
قسم علم النفس – جامعة الوادي الجديد

د./ منار علي محمد سعيد
قسم اللغة العربية – جامعة الوادي الجديد

ملخص :

هدفت الدراسة الراهنة إلى التعرُّف على مفهوم الاكتساب اللغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم من الأطفال العاديين دراسة في علم اللسانيات النفسية، وأجاب عن مقاييس الدراسة أولياء أمور الأطفال حتي يحصل الباحثين علي نتائج دقيقة، واستعانت الدراسة بعينة إستطلاعية قوامها (٢٠٠) ولي أمر، وعينة أساسية قوامها (١٠٠) ولي أمر تمّ تقسيمهم كالتالي: (٥٠) ولي أمر لأطفال مصابين بطيف التوحد كمجموعة حالة (٢٥) ولي أمر لأطفال ذكور، و(٢٥) ولي أمر لأطفال إناث، و(٥٠) ولي أمر لأطفال طبيعيين كمجموعة مقارنة (٢٥) ولي أمر لأطفال ذكور، و(٢٥) ولي أمر لأطفال إناث، وتراوح المدى العمريّ لكل العيّنات من (٤-٦) أعوام، بمتوسّط حسابي (٤,٦) سنة، وانحراف معياري (٠,٦٥٣) سنة. وتمَّ اختيار عيّنة الدراسة الاستطلاعية والأساسية من أطفال الروضة المصابين باضطراب طيف التوحد من محافظتى المنيا والوادي الجديد، وقد تم اختيارالعيّنة من أولياء الأمور الأطفال المترددين على مركز الاستشارات النفسية التابع للمجلس القومي للسكان بمحافظة الوادي الجديد، وكذلك مستشفى المنيا للصحة النفسية وعلاج الإدمان، وجمعية شباب التحدي بمحافظة المنيا، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الفارقي، وجاءت النتائج تؤكد وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التوحد مقارنةً بأطفال الروضة الطبيعيين، وكذا وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التوحد، والأطفال الطبيعيين، وأيضًا

---

(1) Language acquisition.

(2) Self-esteem.

(3) Autism Spectrum Disorders (ASD).

وجود إسهام دال إحصائيًّا لاضطراب طيف التوحد كمتغير مستقل في التنبؤ بتدني مستوي كل من الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات كمتغيرات تابعة لدي عينة من الأطفال المصابين بطيف التوحد، وجاءت النتائج مؤكدة علي الأهمية النظرية للدراسة في الكشف عن طبيعة علاقة المتغيرات بعضها ببعض، وكذلك الكشف عن مدي تباين هذه العلاقة بين المتغيرات، وأخيراً للنتائج أهمية تطبيقية في وضع برامج تدخل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المِفتاحية الأساسية: (الاكتساب أو النمو اللُغوي، تقدير الذات، أطفال الروضة، اللسانيات النفسية، اضطراب طيف التوحد).

مقــدمة :

يُعدّ الاكتساب اللغويّ أحد أهم الموضوعات التي اهتمّ بها علماء اللغة المحدثين، وطرحت القضيَّة إشكاليتها على الساحة العلميّة النفس لغويَّة، فلم تقتصر فقط على الدراسات النّظريَّة، بل تعدّت ذلك إلى الدراسات التجريبية والتّطبيقية التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بواقعنا الملموس.

ولأنّ تعلُم الأطفال اللُّغة يعدُّ أحد الأمور المدهشة في كل الأزمنة، كانت اللغة واحدة من الأمور التي تُميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى غير الإنسانية. حقيقةً هناك بعض الحيوانات مثل الشمبانزي، وبعض الثدييات الأخرى تمتك أصواتًا شبيهة بالإنسان، تلك التي تُستخدم في بعض المواقف الخاصَّة، لكن اللغة الإنسانية أرقى من ذلك بكثير؛ فهى ذلك الإنجاز العظيم المتميز خلال العصور المختلفة.

واللغة وعاء الفِكر وأداة التَّفاهم والتَّواصل، والتَّعبير عن المقاصد، فحدُّها كما ذكر ابن جنيّ: "أصوات يعبِّر بها كل قومٍ عن أغراضهم" (ابن جني، ١٣١٨هـ – ١٩٠١م، ٣٣)، وقد اتَّفق هذا التَّعريف مع ما ذهب إليه التَّداوليُّون الذين يهتمّون باللغة قيد الاستعمال، فجاء التَّعريف محمَّلا بالقيم التّداولية (البراجماتيَّة) التي تركِّز على علاقة اللغة بمستعمليها.

ولأنَّ تشابك المعارف والعلوم وتداخل موضوعاتها ومجالاتها البحثيَّة والمعرفيَّة سمة البحوث العلميَّة المعاصرة؛ فنجد مثلاً علم اللغة في اقترابه من ظاهرة الاكتساب اللغويّ– التي نحن بصدد دراستها – تنفتح أمامه فضاءات بحثيَّة أخرى تتصّل وتتشابك مع غيرها من العلوم كعلم النَّفس – الذي نجد لديه حلولاً وإجابات لتساؤلات عِدَّة تتعلَّق بهذه الظاهرة – لنتلاقى في مجال بحثيّ مغاير يربط علم النَّفس باللّسانيَّات، ممّا يزيد إشكاليَّة البحث عمقًا وتشعُّبًا، تتَّضح على أثرِه نتائج البحث وتعلو قيمته بين البحوث المعرفيَّة.

وكان الشائع قديمًا أن اكتساب الأطفال للغة يكون عن طريق التقليد[4]، ولم تُدحَض هذه الفكرة إلا في منتصف الخمسينات حين أثبت الاختصاصي نوام تشومسكي **Noam Chomsky** أن الأطفال يبدؤون باكتساب اللغة عند نمو أجزاء معينة في الدماغ مسؤولة عن اكتساب اللغة تُسمي جهاز اكتساب اللغة[5]، وأنه يستحيل على الطفل أن يكتسب لغته عن طريق تقليده لأمه، وللأصوات التي تُصدرها ما لم تكتمل هذه الأجزاء الدماغية، ودور الأم يكمُن في هــذه العملية بتدريب طفلها، وتعليمه على نطق الحروف، والكلمات عند استعداده النضجي لذلك (فياض، ٢٠٠٦، ١٣٥).

(4) Imitation.

(5) Language Acquisition Device.

ولقد تعددت اللغات اليوم حتى بلغت أكثر من (١٥٠٠) لغة، و قد أشارت الدراسات التي أجريت في العديد من البلدان خاصةً في ألمانيا، وفرنسا، وأمريكا إلى أنَّ مراحل اكتساب اللغة عند الطفل واحدة مهما كانت لغاتهم الأصلية.

وأثبتت الدراسات النفسية المُفصَّلة التي تناولت اكتساب الأطفال للغة أنها عملية عقلية تعمل وفقًا لجدول زمنيّ تفصيليّ، حيث يبدأ الطفل بالتصويت، ثمَّ بالمناغاة، فالكلمة الواحدة، فتنغيم الجملة، ثم بالكلمتين معًا، ثم بجملٍ تبدو غير صحيحة، وهذا بعد مروره بعدة مراحل (**Sharny Mc Leod, 2002, 205**).

ومما لا شك فيه أنّ التكلم أمر مكتسب، وليس من قبيل الفطرة، ولو كان ذلك لما تعددت اللغـــات، ولكن الشيء الذي دلَّت عليه الدراسات هو أنَّ مراحل تطور السلوك اللغوي واحدة بالنسبة لجميع الأطفال، والشيء المتَّفق عليه هو أننا نستعمل مصطلح (لغة الأم) لنشير إلى إن اكتساب اللغة يتم أكثر ما يتم في المراحل المبكرة من الحياة لأنَّ هذا الاكتساب مرتبط بالأم، فهي التي تراعي طفلها، وتُدربه على الأصوات اللغوية، إلا أنَّنا نجهل الشيء الكبير عن دور كل من الوراثة، والسّياق في التعلُم، واكتساب المهارات، ولكنَّ الشيء المؤكد أنَّ نمو اللُّغة عند الطفل مرهون بـــأمريْن مهمين، الأول: اكتمال بعض الأجهزة العضويَّة، ونضج بعض الأنسجة العصبيَّة، والعضلية، حيثُ يولد الإنسان وهو مزود بيولوجيًّا بملكةِ اللغة التي تعدُّ هبةً موروثة فطريًّا، وتنمو عنده من خلال تقادم تجربته، أو خبرته اللُّغويَّة التي تُعبر عن استعداده لاكتساب اللّغة أي جهاز (اكتساب اللغة) الذي يصفه نوام تشومسكي بأنَّه المكون الغريزيّ في العقل البشري الذي يُنتج لغة ما بالتفاعل مع الخبرة المتوفرة، وهي الوسيلة التي تحوّل الخبرة اللُّغوية إلى نظام معلومات محصله لهذه أو تلك اللغة من اللغات البشريّة، بينما تنضج المراكز الدماغيَّة الأخرى كمنطقة (فارنيكي) بعد (١١) شهرًا، والأمر الثاني: تدريب جوارح النطق عند اكتمال نضجها عن طريق التعلُم، وثبت أنّ منطقة (بروكا) هي التي تتحكَّم في الكلام على مستوى الدّماغ، ولا يبلغ الكلام مرحلة التمييز العضوي إلا بعد سبعة عشر شهرًا من الولادة، حيثُ دلت التّجارب على أن تدريب الأطفال على التكلم بشرط أن تكون في ظروف مختلفة، والفروق التي نحصل عليها بين الأطفال ترجع إلى اختلاف السياق.

والتوحُّد مصطلح يرجع في أصلِه إلى كلمةٍ إغريقية تعني[6] وهي: (النفس) أو(الذات)، وحددها العالم جليبرج **Glibrg** عام (١٩٩٢) بأنها زُملة أعراض سلوكية تتميز بالعلاقات الاجتماعية غير السويَّة والتواصل غير السوي، وهي غالبًا تكون مرتبطة بانخفاض العمر العقليّ (شقير، ٢٠٠٥، ٢٠٤).

(6) Le babillage.

وتُسمى اللُّغة التي يتفاهم بها البشر بأنَّها اللغة الأم، وهذا يدل على أن اكتساب اللغة يتم في مراحل مبكرة من الحياة، ولأن تعلُم اللغة مرتبط بالأم فهي التي تُناغي طفلها، وتربية على الأصوات اللُّغوية حتى يستوي لسانه، وتستقيم مخارج حروفه، ويمر اكتساب اللغة بمرحلتين أساسيتين، هما: أولاً : المرحلة السَّابقة للغة، وهي مرحلة تمهيد، واستعداد، ثانيًا : المرحلة اللُّغوية، وتظهر خلالها مهارة التكلُّم، وتكاملها.

إن اكتساب اللغة علامة على أن الطفل أخذ يتبوَّأ مكانة في المجتمع، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقليَّة أخذت في التّطوُّر، ولحصول ذلك التطور يجب التعاون بين الطفل والراشد.

ويكتسب الطفل من وسطه العائلي العمليات الأولية للاتصال على مستوى غير لفظي، ثمَّ ينتقل تدريجيًّا للتعبير عن انفعالاته بحركات جسمية عفوية لتُصبح عملية الاتصال تتركز على الجهاز الخاصّ بها، أي جهاز النطق، والتَّصويت **(Florin, A., 1999, 24-42)**.

فمنذ الولادة يقوم بإنتاجيات صوتيَّة في شكل أصوات غير لفظيَّة، ثمَّ بعد ذلك يبدأ بإدراك، وتنظيم، واستخلاص الأصوات انطلاقًا من الكلمات التي يسمعها في المحيط الذي يعيش فيه، بمعنى أنَّه يبدأ بإنتاج أصوات تنتمي للغة الأم، وهذا ما يُسَمَّى بالمُناغَاة[7]، والذِي يظهر في حوالي (٦ أو ٧) أشهر ويسيرعمومًا ببطء كبير في المحاكاة اللُّغوية، فقد تمضي أشهر دون أن ينطق إلا ببعض الكلمات رغم قدرته على فهم معظم ما يسمعه، ثم تزيد كمية الكلمات مع نهاية السنة الثَّانية، وبداية السنة الثالثة.

ويتَّسع الرصيد الصوتي للطفل في المرحلة قبل اللُّغوية لأنماط صوتية مختلفة تتعدى حدودها الأصوات التي تحتويها اللغة الأم، ويحدث في أحيان كثيرة أن يعجز الراشد عن تقليد بعض المقاطِع الصوتيَّة لهذا الطفل، وينمو المَيْل لدى هذا الأخير لمُحاكاة الأصوات اللُّغوية، وحتى غير اللُّغويّة التي تنبعِث من وسطه العائليّ ومجتمعه اللُّغويّ، ويمكن تسمية تلك الأصوات في هذه المرحلة بـ (التّمرينات النُّطقيَّة) أو (اللعب اللّفظيّ) حيث يجد الطّفل في هذه المحاكاة لذَّة لغويَّة كبيرة تنتج عن تقليده لما يسمعه ممّن حوله، وبالتَّالي فإنَّ الأصوات التي لم يكن يخضع استعمالها في البداية إلى تسلسل خاصّ، أو قاعدة نطقيّة معيَّنة تصبح أكثر عُرضه لتحكم الطفل، وصياغتها في قوالب مقاربة لتِلك التي تصل مسامعه من طرف المتكلمين من حوله، ويغلب سلوك المحاكاة هذا على هذه المرحلة حتى أُطلق عليها مرحلة التَّقليد.

مشكلة الدراسة :

يُعدُّ اضطراب طيف التّوحد من الإعاقات النَّمائيَّة المعقدة والمحيرة بسبب التباين في الخصائص والأعراض التي يُظهرها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (عبيدات، والدوايدة، ٢٠١٣).

(7) Autos.

وتزداد المشكلة تعقيدًا عندما لا يستطيع مَن حول الطّفل اختراق العزلة القاسية التي يعيش فيها، ومن ثَمَّ يفشلون في التعامل معه، لذا فإنَّ فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التَّوحد من ذوي الاحتياجات الخاصَّة وهم من أكثر الفئات احتياجًا إلي الرِّعاية، والتّعليم، وتنمية المهارات والقدرات.

ويبدأ اضطراب طيف التّوحد في الطفولة المبكرة، وقد يكون واضحًا في الشهور الأولي من العمر وهو ما يُصيب (١) من كل (١١٠) طفل، وتوضح الدِّراسات أنَّ الأولاد يصابون باضطراب طيف التوحد أكثر من البنات بأربعة أضعاف، وأن (١) من كل (٨٤) طفلاً يتمّ تشخيصه على أنه مصاب باضطراب طيف التّوحد عن عمر عامين، ولم تعد معايير التَّشخيص منطبقة عليهم عند عمر (٩) سنوات (كرينج، وديفسون، ٢٠٠٩/ ٢٠١٥، ٨٥٩).

هذه الدّراسة إذن تقع في حقل الدّراسات اللسانيَّة التّطبيقيَّة التي أصبحت علمًا تقوده المشكلة أكثر من كونه علمًا توجهه النّظريَّة، فوظيفته الأساسيّة تكمن في إمكانيَّة تطبيق النَّظريِّات اللسانيَّة في مجال تعليم اللغات وتعلُّمها، بل وتفنيدها ومناقشتها إذا لزم الأمر.

وكذا للعلاقة الوثيقة بين علم اللغة وعلم النّفس والتي يمكننا أن نتنبَّه إليها من خلال علاقة اللغويّ الشّهير بلومفيلد بعلم النَّفس، فهو كما عبَّر البعض كان يضع رجلا في علم النّفس، وأخرى في علم اللغة، يأخذ من الأوّل، ويضع في الثَّاني، وذكر سامسون **Samson** أنَّ اللسانيَّات بالنّسبة له تعدُّ فرعًا من فروع علم النَّفس، وبالتَّحديد من النّوع اليقينيّ من علم النّفس الذي يعرف بالسّلوكيَّة[8]، وهو ما يفسّر لنا نظريَّاته السلوكيَّة في اللُّغة (مقدادي، ٢٠١٥).

إن هناك بعض الدراسات الأجنبية منها دراسة جيل، وآخرون **Jill, Tammy, et al. (2011)** ودراسة هالينا، وآخرون **Halina, et al. (2011)** تشير إلي أنَّ الأطفال المصابين بطيف التوحد يعانون من اضطرابات النوم، فقد ظهرت لديهم بمعدل أعلى من الأطفال العاديين، وأشارت دراسة كارول، وآخرون **Carol, et al. (2010)** إلى أنَّ الأطفال والمراهقين ذوي اضطرب طيف التَّوحد لديهم نقص في الاكتساب اللغوي، ونقص في تقدير الذات مقارنةً بأطفال الروضة العاديين، **<u>وبناءً علي هدف الدراسة، تمّ صياغة المشكلة في السؤال الرئيس الآتي</u>** : هل يتمتع الأطفال المصابون بطيف التوحد بدرجة من الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات؟، **<u>وينبثق من هذه المشكلة العامَّة الرئيسة عدد من المشكلات الفرعيّة، كما يلي:</u>**

١ – هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أطفال الروضة الذكور والإناث المصابين باضطراب طيف التوحد، والطبيعيين في الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذَّات؟

٢ – هل توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التوحد، والأطفال الطبيعيين؟

(8) Behaviorisme.

٣ – هل يُسهم اضطراب طيف التوحد كمتغير مستقل في التنبؤ بكلا من تدني الاكتساب اللُّغويّ، وتدني تقدير الذات كمتغيرات تابعة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

مفاهيم الدراسة :

يتناول البحث الحالي أربعة مفاهيم هى : (الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات، وعلم اللسانيات النفسية، وطيف التوحد)، **وتفصيل ذلك فيما يلي** :

أولاً : الاكتساب اللُّغوي :

تعريف اللُّغة :

تطلق لفظة (اللغة) على اللسان، والنّطق، وقد جاء في لسان العرب: واللغة من الأسماء الناقصة، وأصلها لغوة من لغا إذا تكلم (ابن منظور، ١٩٩٢، ٢٥١)، أمَّا في الاصطلاح فحدّ اللغة عند ابن جنيّ: أصواتٌ يعبِّر بها كلّ قومٍ عن أغراضِهم (ابن جنيّ، الخصائص، ٣٣/٢)، وهى عند ابن خلدون: عبارة المتكلم عن مقصده، وهى فعل لسانيّ ناتج عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تكون ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلّ أمَّة بحسب اصطلاحاتها (ابن خلدون، ١٠٥٦).

فاللغة بوجهٍ عام كل الوسائل الممكنة للتفاهم بين الناس، أو بين الكائنات الحية الأخرى، ولذلك فحركة اليد للتحية لُغة، وإيماءة الرأس في موقف معين لُغة، وكل هذه الإشارات تدخل في اللغة بمعناها العام، حيث إنَّها عبارة عن إشارات تؤدّي إلى فهم معنى ما، فهي بالتَّالي تخدم نفس الأغراض التي تسعى الألفاظ إلى تحقيقِها (منسي، والطواب، ٢٠٠٣، ٢٢٥).

أما اللُّغة بمعناها الخاصّ فتُشير إلى الصور اللَّفظية المعروفة كما تتكون من كلمـــات، وجمل، وقواعد، ومعنى... إلخ، وهي مظهر من مظاهر النموّ العقليّ، والتحضُّر الإنْساني كما أنها وسيلة من وسائل التفكير، والتّذكر، والتَّخيل (راتب، ١٩٩٤، ١٠٤).

اللُّغة هي تلك المجموعة المعينة من الرموز التي تساعد على التّواصل الفكريّ بين أفراد المجتمع الواحد، وتتضمن المهارات اللُغويّة، والقدرة على الكلام، والكتابة، وفهم الرموز الموجودة في لغة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد (زهران، ١٩٩٠، ٦٥).

وللُّغة فوائد سواء كانت لفظيَّة (منطوقة، أو مكتوبة) في صورة كلمات، وجمل، أو غير لفظيَّة في صورة إشارات هي الوسيلة الجوهريَّة للاتصال الاجتماعي بين الأفراد، والجماعات، كما تمثل بصورتِها المكتوبة السجلَّ الحافل للثَّقافة الإنسانيَّة، فاللُّغة هى إحدى الوسائل القويَّة لكسب المعرفة، وتحصيل العلم، واكتشاف هذا العالم المجهول الذي نعيش فيه، **ولكل لغة مظهران أساسيَّان هما** :

أ) **المظهر العقلي :** ويتمثل في الفهم، والإدراك، والترتيب للكلمات والجمل، فاللغة عبارة عن مجموعة من الرموز التي تُمثل المعاني المختلفة، والعقل يستخدم هذه الرموز لأنَّها أكثر مطاوعة عند التَّعبير عن المعاني، والأفكار المختلفة.

ب) المظهر الاجتماعي : ويظهر في التواصل الفكري بين الأفراد، والجماعات، كما يبدو في كونها الوسيلة التي تُمكّن الفرد من الاتصال بالآخرين، فهي أداة التخاطب، والتفاهم، والتأثير في الجماعات والأفراد (كرم الدين، ١٩٩٠، ٧٥).

إنَّ اللغة تلازمنا منذ الولادة، ونحن نستخدمها في جميع أوجه الحياة، نستخدمها للتَّعبير عن مشاعرنا، أو لنقل الخبر، أو الاستعلام عن أمر ما، كما نستخدمها للزجر والنهي، ونستخدمها في المراسم الاجتماعية والشعائر الدينية، ونستعملها للتشجيع أو لتثبيط الهمم، ونستخدمها كذلك للإقناع وللدعاية والإعلان، وفي الأغاني، والشعر، والخطابة، وفي تنظيم علاقاتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ونستخدم الشكل المكتوب منها لتدوين ما نريد تدوينه من وثائق، ومعاهدات، وأدب، وعلم، وفن، وما شابه ذلك.

والاكتساب اللغويّ يعني تطوُّر القدرة اللُّغويَّة لدى الفرد، وهناك ثمَّة فروق بين اكتساب اللغة الأولى التي نحن بصدد دراستها، وهى تتناول تعلّم الطفل لغة الأمّ، وهو فرع من فروع علم اللُّغة النّفسي التي تقع في إطاره هذه الدّراسة، وبين (اكتساب اللغة الثانية) الذي يتعلّق بتعلّم أيّة لغة أخرى مغايرة للغته الأمّ بعد مرحلة الطّفولة المبكّرة، وهو ما يقع ضمن حقل علم اللغة التّطبيقي.

ولابدَّ من الإشارة هنا إلى أنّ جميع الباحثين متفقين على أنّ اللغة مكتسبة، مؤكّدين على أهميَّة كلّ من العامل البيولوجيّ والعامل الاجتماعيّ في هذه العمليّة، أمَّا اختلافهم فيما إذا كان العامل البيولوجي يتضمَّن سجيَّة لغويَّة فطريّة، أم أنّ هذا الاكتساب يتم بمساعدة إرث لغويّ يرثه الطفل ممن حوله، **<u>ويتّضح ذلك في النّقاط التّالية</u>** :

المراحل الأساسية لتطور اكتساب الكلام الشفويّ :

إن اكتساب اللُّغة دليل واضِح على أنَّ شخصيَّة الطفل أصبحت تتبلور، وبنيته العقليَّة أخذت تتطوَّر من التمركز حول الذات إلى الموضوعيَّة، ومن الإدراك السَّطحيّ إلى إدراك العلاقة القائِمة على التَّعاون بين الطفل والرَّاشد، وبين اللّغة بطبيعة الحال، وهي صلة بين الطّفل والرَّاشِد، وهي الأداة المُثلي التي يتم بواسطتها هذا الاحتكاك إلا أنها لا تُكتسب بصورة تلقائية فلابد من التدريب على النطق، ولابد كذلك من مرور وقت ليس بالقصير قبل أن يتمكن الطفل في اللغة بكامل معانيها، وعليه يتم استخلاص المدة التي يستغرقها اكتساب اللغة.

<u>ويمكن تلخيص المدة التي يستغرقها الطفل في اكتساب اللُّغة إلى ثلاث مراحل هي</u> :

- **المرحلة الأولي: المرحلة السابقة للُّغة[9]: وهي مرحلة تمهيد، واستعداد، وتشتمل بدورها على ثلاث فترات هي :**

أ) **فترة الصراخ[10]** : إن الصَّرخة الأولى عند الولادة تدلّ على أنَّ الوليد قد برز إلى حيّز الوجود مزودًا بجهاز التَّنفس، والحنجرة الضروريَّين لنموّ مَلَكة التكلُّم عنده، وعليه فإنَّ الصراخ هو نقطة البداية في نشوء اللُّغة، إذ سرعان ما يكشف الطفل أنَّه يستطيع بواسطة الصراخ أن يعبّر عن مختلف رغباته، وحاجاته، والصراخ في الواقع هو مظهر عفويّ من مظاهر الهيجان، ويمكن أن يعتبر من الأفعال المنعكِسة النَّاتجة عن الإحساس بالجوع، أو الألم، والإنزعاج من وضعيَّة غير مريحة، وغالبًا ما يشعر الوالدان أنَّهما يستطيعان التَّمييز بين أنواع مختلفة من الصراخ عند الطفل فيما إذا كان ذلك تعبيرًا عن الجوع، أو الألم، والإنزعاج... إلخ، ولكن من المؤكد أنَّ الصرخات الصَّادرة عن الأطفال لا تتميَّز بعضها عن بعض(كرم الدين، ٢٠٠٤، ١٥٠).

ب) **فترة المناغاة[11]** : وبعد مُضيّ شهر إلى شهر ونصف تقريبًا يبدأ الأطفال يصدرون أصواتاً ليست كالصّراخ تمامًا بل هي أصوات متشابهة بغض النظر عن جنسيتهم، أو قوميّتهم، أو حتى قدرتهم على التعلُّم، إنَّها مجرد عمليَّة تمرين لعضلاتهم، وفكهم، ولسانهم، وأحبالهم الصوتيَّة، وحركة الشفاه، حتى الأطفال الصم قادرون على إنتاج أصوات المناغاة.

يرى العالم مسن **Mussen** وزملاؤه أنَّ مناغاة الطفل الصَّغير الذي يقل عمره عن ستة أسابيع لا تتأثر بخبرات البيئة، ويظهر تأثير البيئة ابتداء من الأسبوع العاشر تقريبًا، فالأطفال الذين ينشؤون في أسر يكثُر فيها حديث الوالديْن مع بعضهما يناغون بدرجة أكبر، وتنوّع أوسع من الأطفال الذين ينشؤون في أسر قليلة الحديث، والحوار، ويكون استعمال الحروف المتحرِّكة[12]، أو ما نُسميه في العربيَّة بالحركات أكثر عددًا في مناغاة الطّفل من الحروف الساكنة[13].

وأول ما يتلفظ به من الحروف المتحرّكة هى التي يكون مخرجها من تجويف الفمّ الأماميّ مثل: بابا، وماما، ودادا، أمَّا التي مخرجها تجويف الفمّ الخلفيّ فإنَّها تتأخَّرعنها في الظّهور.

أما الحروف الساكنة فإنَّ الذي يظهر منها هي حروف الحلق، واللُّهاة، وهي تُخالف الحروف المتحركة من حيث نشوئِها عند الطّفل، إذ تظهر في أقصى تجويف الفم، ثمَّ تتلاحق من الخلف إلى الأمام، كلَّما نما الطفل، وكبر (ابن عيسي، ١٩٨٠، ١٤٦).

(9) Pré linguistiques .
(10) Crying .
(11) Babbling.
(12) Voyelles.
(13) Consonnes.

لا شكَّ أنَّ مرحلة المناغاة خُطوة أولى نحو تعلُّم الطفل للّغة، ولكننا لا نعرف على وجه الدّقة آليات التَّحول من مجرد اللّعب بالصّوت إلى عادات لفظيّة خاصَّةً بكلّ لُغة من لُغات العالم، وكلّ ما نعرفه أنَّ الطّفل فِي مرحلة المُناغاة يتكوَّن لديه رصيد كبير من الأصوات، والحروف التي يتدرب على النّطق بها، وأنَّه عندما يكبر يقتبس من ذلك الرصيد ما يحتاج إليه من حروف.

ج) **فترة المُحاكَاة، وتقليد الأصوات المسموعة :** بعد اجتياز الطفل لمرحلة المناغاة يحاول أن يُقلد الضجَّات التي يسمعها من حولِه، وخاصةً ما كان منها صوتًا بشريًّا، وهو يفعل ذلك لكي يخترع كلمات من صنعِه هو، وعلى الرَّاشِد أن ينتبه لها، ويخاطبه بها لكي يتفاهم معه أي أنَّ الراشد يُقلد الطّفل في التلفُّظ حتى يُشجعه، وينتقل من الأصوات العفويَّة إلى لغة الحروف، والكلمات المركبة تركيبًا مفيدًا إلى أن ينقلب التَّقليد من الطفل إلى الرَّاشد بعد أن كان من الراشد إلى الطفل، وعندها يبدأ الطفل بالاندماج في المحيط، والتكيف مع البيئة تكيُّفًا لغويًّا.

عندما يبلغ الطفل السنة الأولى تظهر على سلوكه اللُّغوي بوادر التَّقليد، ويصبح قادرًا على إعادة لفظة يلتقطها بسمعه من الكبار.

وفي السَّنة الثَّانية يردد الكلمات التي يسمعها، وكأنَّه بذلك يريد أن يرسخها في ذهنه، ويقول العلماء في هذا الصدد أنَّ الأطفال يستجيبون لصوتِهم على شكل أشبه ما يكون بالصدى أي أنَّ الطفل يتلفظ بشيءٍ، فيسمع صوته، فيصبح ذلك الصوت كأنه منبِّه يُحدث استجابة، وتكون تلك الاستجابة بتكرار الصوت المتلفظ به كأنَّه الصدى، وهذا ما يُسميه العلماء بالحلقة الصوتيَّة، أو الاستجابة الدائريَّة، وقد لوحظ أنَّ الطفل في هذه المرحلة يبدأ في تعلُّم أسماء الأشياء، والأصوات اللُّغويَّة.

وعلى المربي أن يجعل تلفُّظ الطفل باسم الشيء مقترنًا بالشَّيء ذاته، ويجعله يُكرر اسم ذلك الشئ حتى يصبح هذا الأخير بمثابة المنبه للطفل إذ يدفعه مجرد رؤيته له إلى النّطق باسمه.

وتستمر هذه الاستجابة الدائريَّة حتى بلوغ الطفل سنتين ونصف، وبعدها تختفي من كلامه الأجوبة الدائريَّة شيئًا فشيئًا، ويعوّض عنها بالتّراكيب اللُّغوية، والأساليب البيانيَّة التي يقتبسها من لغة الكبار (كرم الدين، ١٩٩٠، ٦٠).

- **المرحلة الثَّانية: المرحلة اللُّغوية: يمكن أن تُقَسَّم هذه المرحلة إلى ما يلي :**

أ) **مرحلة المقاطع :** مثل ماما، وبابا، وهنا تبدأ المرحلة اللُّغوية مرفقة بالإشارة، أو النَّبرة، أو الصوت، أو الملامح الوجهية.

ب) **مرحلة الكلمة الأولى:** إنَّ الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل هي في أغلب الأحيان ذات مقطع صوتيّ واحد مضاعف مثل (ماما، بابا، ودادا)، وتقوم أمثال هذه المفردات مقام الجملة، فقد يعني بقوله (بابا) أريد الكرة، أو أين الكرة ؟، أو انظر إلى الكرة، وذلك كله بحسب السياق، وما على الكبار إلا أن يستنتجوا المعنى المقصود من الإشارة التي يرفق بها الطفل الكلمة، أو من نبرة صوته، أو من ملامح وجهه، وأغلب الظنّ أنَّ الطفل قلَّما يستعمل الكلمات الأولى للإشارة بها إلى مدلولاتها لأنَّ الأشياء لا تعنيه إلا بمقدار ما تتعلَّق بذاته، ولذلك فهو ينظر إليها من خلال نفسه أي من خلال رغباته، وحاجاته.

ج) **مرحلة الكلمة جملة:** فقبل أن يصل إلى كلمة (جملة) التي تكون في عامين حيث خمسة عشر شهرًا إلى سبعة عشر شهرًا يبدأ بفهم الأوامر، وعند ثمانية عشر شهرًا يقول ويردد كلمات من الحياة اليومية، وينتبه إلى معظم أعضاء جسمه، ويتعرّف على البعض منها، وفي أربعة وعشرين شهرًا أي العامين، يقول مثلاً ماما، حيثُ يقصد ماما أعطيني الخبز، ويعتمد على ضمير أنا، وأنت.

د) **مرحلة الكلام:** يبدأ الطفل في هذه المرحلة باستعمال السلوك اللُّغويّ اللفظيّ حيث نجد النموّ اللّغويّ من خلال محصوله التعبيريّ قد زاد حيثُ يعبر في عمر ثلاث سنوات عن طريق الجمل، ويسمع قصصًا قصيرة، ويطرح أسئلة مثل: أين، وماذا، ومتى، وكذلك يُشارك في الحوار العائليّ.

لقد توصل العديد من العلماء في مجال علم النفس أنَّ متوسط كلمات الطفل في السنة الواحدة (٤) كلمات، وفي سنتين (٢٧٢) كلمة، وفي السنة الثالثة (٨٩٦) كلمة، وفي السنة الرابعة (١٥٤٠) كلمة، وفي السنة الخامسة (٢٠٧٢) كلمة، وأنَّ معدل الزّيادة من السَّنة الثَّانية إلى السنة السَّادسة يكون بزيادة (٥٠٠) كلمة في السَّنة (فهمي، ١٩٩٨، ٤٥).

- **المرحلة الثَّالثة : مرحلة الكلام المفهوم[14]:**

هي المرحلة التي تبدأ ما بعد السَّنة الأولى من عمر الطفل، حيث يفهم بها الطفل معاني الكلمات التي يلفظها، ويستخدم عناصر ربطٍ سليمة، **وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:**

أ) **مرحلة التَّعابير الأُحاديَّة، أو أحادي التّعبير[15]** : تبدأ من الشهر الثامن عشر، وحتى السنتين من عمر الطفل حيث يلفظ كلماتٍ فردية عند إشارتِه، أو رغبتِه بشيءٍ ما.

ب) **المرحلة النَّحْويّة[16]** : تبدأ من عمر السنتين، وحتى الخمس سنوات، حيث يبدأ بها الطفل بفهم قواعد النَّحو، وقواعد اللُّغة، وتركيب جملٍ جديدةٍ بناءً عليها.

(14) Stade Linguistique.

(15) Holophrastique .

(16) Syntaxique.

ج) المرحلة المتقدمة[17] **:** تبدأ من عمر الخمس سنواتٍ في العادة حيث يتمكَّن فيها الطفل من الكلام بطريقةٍ سليمةٍ، وواضحةٍ، ومفهومةٍ مع استخدام الضمائِر، والدَّلالات الصَّحيحة **(عبدالعظيم، ١٩٩٢، ٤٥)، وتُشير نتائج الاختبارات اللُّغوية التامَّة عند (ديكدر) إلى ما يلي:**

السنوات	٢	٣	٤	٥	٦
الأسماء	٦٢	١١٠	١٣١	١٥٨	١٨٠
الأفعال	١٨	٥ – ٣٣	٣٩	٤٥	٤٣
الضمائر	٥ – ٦	٥ – ١٣	١٤	٥ – ١٣	٥ – ١٣
الظروف	٧	١٤	١٦	٥ – ١٦	١٥
أحرف جر	٥ – ٦	٦	٨	٥ – ٨	٥ – ٨

ومن خلال ما توصَّلت إليه (ديكدر) أنَّ سرعة التَّقدم في المستويات الدُّنيا قبل السنّ المدرسيّ أكبر من المستويات القريبة من السنّ المدرسيّ، كما لوحظ أنَّ سرعة اكتساب المفردات عند البنات أكبر منه عند البنين في جميع أعمار الطفولة الأولى.

العوامل المؤثرة في النّمو اللغويّ، وتعلُّم الكلام :

يذكر (لابرجير، ١٩٨٧، ١٠٥) أنَّ هناك عِدَّة عوامل تؤثر فِي نمو الحَصِيلة اللُّغوية منها:

١- **العوامل الفسيولوجيَّة، أو الجسميَّة :** الّتي تتطلَّب وجود الأجهزة الثَّلاثة حتى يتم اكتساب، وإدراك، وفهم اللُّغة، ومن جهة أخرى لابد من سلامتها، **وهي:**

* **الجهاز العصبيّ :** وينبغي أن يكون سليماً من الإعاقة الذهنية، والإصابة المخيَّة والحركيَّة، والعصبيَّة.
* **الجهاز السمعيّ :** وأمراضه الصمم، وضعف السَّمع.
* **الجهاز النُّطقيّ :** وسلامته تتأتَّى بعدم وجود تشوهات فيه.

٢ – **عوامل نفسيَّة : ومنها :**

* علاقة الأم بالطّفل.
* اضطرابات نفسيَّة، وسلوكيَّة عند الطّفل.

٣ – **عوامل اجتماعيَّة :** توفرها الأسرة، والمدرسة، والمجتمع ككلّ، **ومنها:**

* التنشِئة الاجتماعية (وجود الطفل في بيئة لُّغوية سلِيمة).
* التَّفاعل اللَّفظيّ.
* الاتّصال اللَّفظِيّ.

(17) Le stade avance.

* **المحيط الاجتماعيّ، أو السِّياق الاجتماعيّ:** يعتبر المحيط الاجتماعيّ بسماتِه الثَّقافيَّة، والاقتِصاديَّة المميَّزة من أهم العوامل المؤثِّرة على تعلُّم النّطق، والكلام لدى الطفل، حيثُ إنَّ النّمو اللُّغويّ يتأثَّر بالخبرات، وتنوعها، واختلاط الطّفل بالرّاشِدين أثناء مراحل نموّ السّلوك اللُّغويّ.

ويشير **(فرويد) إلى** أنَّ الطّفل الذي يُربى في عائلة كثيرة السّقر، أو أمه في غياب مستمر عنه فإنَّه يفقد موهبته في الكلام التي اكتسبها حديثًا، كما لوحظ أنَّ الأطفال من الطبقات العُلَّيا أثرى لغويًّا من الطَّبقات الدُّنيا ربَّما لأنَّه تُتَاح لهم فرص الاحتكاك مع الآخرين، ويلقون اهتمامًا من الأهل، ويلتحقون بالمدارس التي تولي أمور النّطق أهمية كبيرة، وللعطف، والتشجيع دور هام في اكتساب اللُّغة، أمَّا أطفال الطبقات الدُّنيا فمحرومون من كلّ ذلك ممَّا يؤدي إلى التَّأخُّر اللُّغويّ، ويُصاب بالتَّأتأة، والفأفأة، والتّلعثُم، والارتباك.

٤ – عوامل عامَّة، ومنْها :

* **السنّ :** كلَّما نَما الطّفل نما رصيده اللّغويّ من الكلمات، كمَا أنَّ سرعة نموّ اللغة، وتجويدها، وإتقانها يبدُو أكثر عند الإناث منه عند الذّكور.
* الجنس : يعتقد الباحثون أنَّ الإناث أكثر كفاءَة في اكتساب اللُّغة من الذّكور، ويعطون أدلّة على ذلك بقدرتهن على اكتساب عدد من الكلمات مقارنةً بالذّكور.
* **الذّكاء :** تعدّ اللُّغة مظهرًا من مظاهر نموّ القدرة العقليَّة العامَّة، والطفل الذكي يتكلم مبكرًاعن الطفل الأقلّ ذكاء.

٥ – وسائل الإعلام : ولا ننسى دور وسائل الإعلام من إذاعة، وتلفاز، وغيرها، فهي بمثابة المُثير حيثُ يعطي تنبيهًا لُغويًّا أكثر تأثيرًا، وأفضل حيث يساعد على النمو اللُّغويّ السّليم.

إلا أنَّ تعدد اللُّغات فِي المراحل الأولى لاكتساب اللُّغة يُشكل عبئًا على الطّفل في اكتسابه لهذه الخبرة إذ يجب أن يُجيد الطفل الاستماع للغة واحدة.

٦ – الوظائف العُليا للدِّماغ: الذَّاكرة ، والإدراك، والدَّافعيَّة، وتحقيق الذَّات.

وخلاصة القول أنّ :

* الطفل مؤهل طبيعيًّا بملكه تمكنه من اكتساب اللّغة.
* في عامه الأول يتمكن الطّفل من التّعرف على الصّوت اللُّغوي[18] للغته، كما يستطيع فهم العديد من الكلمات.

(18) Phonèmes.

* الكلمات التي يستطيع الطّفل إنتاجها خلال عامه الأول من خمس إلى عشر كلمات.
* إنَّ اكتساب[19] التَّراكيب النَّحْوِيَّة يمكن ملاحظتها فِي الشَّهر الثَّامن عشر، وتمكن الطّفل فِي حدود السَّنة الثَّالثة من إنتاج الجمل النَّحْوِيَّة المفهومة.
* نستطيع ملاحظة مظاهر اكتساب الطفل للغة تقريبًا في عامِه السَّادِس، وذلك من خلال مظاهر تفاعلِه مع الجماعة، والشّارع، والمدرسة، والنادي... إلخ.

أهمية دراسة النمو اللُّغويّ للطّفل في خدمة المجتمع :

لم يأتِ اهتمام العلماء، والدَّارسين بالنموّ اللغويّ للطفل، واكتسابه اللّغة من قبيل الترف العلميّ، **وإنّما جاء لأغراض سامية تفيدنا في مجالات عِدّة، منها:**

١ – **معرفة حقيقة النموّ الحركيّ للطّفل :** فقد أثبتت الدراسات التي أجراها علماء النمو أنَّ هناك علاقة وثيقة بين النموّ الحركيّ، والنموّ اللّغويّ للطفل، فالأطفال الطبيعيون يبدؤون المشي قبل أن يبدؤا الكلام، فقد لاحظ العلماء حالات كثيرة توقف فيها النمو اللُّغويّ حتى تمت السيطرة على المهارات الحركيَّة، كما لاحظوا حالات أخرى انخفض فيها معدل التقدم في النمو اللغويّ لصالح المهارات الحركيَّة **(زهران، ١٩٩٠، ١٣٥)**، وقد حاول بعض العلماء وضع جدول يجمع بين مراحل النموّ اللغويّ، ومراحل النموّ الحركيّ. فمثلاً يرون أنَّ الطفل بعد أثني عشر أسبوعًا يبتسم للحديث، ويُصدر صوت القرقرة، ويرفع رأسَه عند النوم على بطنه. وفي الأسبوع السادس عشر يلتفت نحو من يتكلَّم، ويلعب بلعبِه إذا أمسكها، وبعد ستة شهور يصدر مناغاة تشبه المقاطع اللُّغويَّة، ويمدّ يده ليأخذ شيئًا، وهكذا يربطون بين النمو اللُّغويّ، والنموّ الحركيّ.

ولذلك يرى العلماء إمكانية اكتشاف الإعاقة الحركيَّة، أو الجسديَّة من خلال النموّ اللُّغويّ عند الطفل بعد مقارنتِه بالنموّ الحركيّ **(راتب، ١٩٩٤، ١١٩)**.

٢ – **الاكتشاف المبكر لمشكلات اللُّغة عند الطفل، وعلاجها :** ومن ذلك التأخر الناتج عن نقص في القدرة السمعيَّة عند الطفل، فالسمع هو أول خطوات تعلُّم اللغة واكتسابها، ويختلف التأخر اللُّغوي باختلاف طبيعة الضعف في السمع، ويساعد اكتشاف ضعف السمع عند الطفل مبكرًا في معالجة التأخُّر اللُّغوي في الوقت المناسب قبل استفحال المشكلة، وذلك من خلال معالجة ضعف السمع أولاً.

٣ – **الاكتشاف المبكر لمشكلات النُّطق والكلام، والمساعدة في علاجِها :** مثل التأتأة، واللجلجة، وعسر الكلام، وغير ذلك من مشكلات النُّطق والكلام فإنَّ الاكتشاف المبكر لهذه المشكلات يتيح لنا سرعة علاجها، وعدم تفاقمها، وأحيانًا القضاء عليها تمامًا **(فهمي، ١٩٩٨، ٥٠)**.

(19) Morphosyntaxe.

الفروق بين الجنسيْن في النمو اللُّغويّ :

يؤكِّد **لويس كامل مليكه** أنَّه توجد فروق فرديَّة بين الجنسيْن لصالح البنات، وأنَّهُنَّ أقدر من الأولاد على اكتساب اللغة وإتقانها في المراحل الأولى، ولكن هذا التَّفوق سرعان ما يتلاشى بعد السنين الستّ الأولى ليكون التَّعادُل والتَّماثل بين الأسوياء من الجنسيْن فيما بعد السَّادِسَة، ويرجع تفوّق البنات على البنين إلى عوامل بيولوجيَّة وأخرى اجتماعية.

بالنِّسبة للعوامل البيولوجيّة : يرى علماء النّفس البيولوجيون أنَّ المُخّ عند البنت ينضج في وقت مبكّر عنه عند البنين خاصةً فيما يتعلَّق بتمركز وظيفة الكلام فِي الجانب المُسيطر على هذه الوَظِيفة، ذلك أنَّ النُّضج اللّحائِي في هذه الحالة يساعد على الإسراع في إخراج الأصوات، وكذلك على معدل اكتساب اللُّغة.

أما بالنسبة للعامل الاجتماعيّ : فإن الأمهات يتحدثن مع بناتِهِن في سن الثَّانية أكثر مما يتحدثن مع أبنائِهِنَّ عن طريق الأسئلة التي توجه من الأمهات إلى البنات، أو العكس عن طريق الإجابة على أسئلتهن، وتكرار الألفاظ التي ينطقن بها إلى غير ذلك من أشكال التَّفاعل اللُّغوي بين الأم وأطفالها، علاوةً على أنَّ الأولاد يسمح لهم بالنَّشاط الحركيّ في اللَّعب، بينما يقتصر نشاط البنت في ألعابِها، وعلاقتها على الأنشطة التي تعتمد على اللُّغة.

نظريات تفسير الاكتساب اللغويّ :

يُعدّ اكتساب اللغة أحد أهمّ وأكثر الموضوعات التي أثارت اهتمام باحثي علم النّفس اللُّغويّ، فقد دارت بحوثهم حول الطرق التي يكتسب الأطفال من خلالها المفردات والتَّراكيب اللغويَّة، وقد ظهرت العديد من النّظريَّات التي تفسّر اكتساب اللُّغة، **ونهدف في هذا الجزء من الدّراسة إلى عرض موجز لأهمِّها، وهى:**

١ – نظرية التعلُّم (كما وضعها سكنر Skinner).

٢ – النَّظرية اللُّغويَّة (كما وضعها تشومسكي Chomsky).

٣ – النَّظرية المعرفيَّة (التي ترتبط بأعمال بياجيه Piaget).

وهذه النظريات الثلاثة السَّابقة لم تنجح نجاحًا كاملاً في إيجاد تفسير كامل ومقنع لعملية اكتساب اللُّغة، لذا يجب الاستفادة من الجانب الإيجابي في كل منها، لنحصل على تفسير يتفق مع الوقائع التجريبية، والملاحظات الواقعيَّة لما يقوم به الطفل فعلاً، وذلك بالنسبة لنموه اللُّغوي في مراحله المختلفة.

[١] نظرية التعلُّم (كما وضعها سكنر Skinner):

تعتبر نظرية التعلُّم كما وضعها **سكنر** أنَّ سلوك التَّعلم مثله مثل أي سلوك آخر نتاج لعمليَّة تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطفل بشكلٍ عام يدعمون ما يصدر عن الطفل من مقاطع، أو ألفاظ لُغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم، وذلك بأن يبتسموا للطفل، أو يحتضنوه، أو يقبِّلوه، أو يصدروا أصواتًا تدل على الرِّضا والسّرور، وفي المقابل فإنَّهم يهملون تمامًا بعض الأصوات التي تصدر عن الطفل، ويستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما أعجب الأهل، وحصل من خلالِه على الإثابة، ومع الأيَّام، والتّكرار يربط الطفل ما تمّ إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تُكتسب اللغة رويدًا رويدًا على هذا الأساس، أمَّا الأصوات التي أهملها الأهل، ولم يقوموا بتدعيمِها فإنَّها تختفي، ولا يملك الطّفل الشجاعة لتكرارِها.

إنَّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النَّظرية هو التّقليد، والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار، ثم التّدعيم الإيجابي من قِبل الكِبار، إضافة إلى التَّدعيم من قِبل الكبار لما يصدر عن الأطفال من مقاطع، أو ألفاظ لُّغوية في بداية نطقهم للحروف، وتكوين مقاطع منها (اللَّعب الكلاميّ)، والمثال التالي يساعد في توضيح هذه النظريَّة عندما ينطق الطفل بمقطع من حرفيْن أو أكثر مثل: (ما)، أو (با)، أو (ماما)، أو (بابا)، فيقوم الآباء بالتَّدعيم الإيجابيّ، وبتقدم الطفل في السن يستطيع أي طفل أن يدرك الكلمات، أو الجمل التي ينطق بها الكبار، ويحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات والجمل، وتستمر عملية التّدعيم، وتتمثل عملية التدعيم عادةً في استجابة الفهم من ناحية الكبار عند استعمال الطفل استعمالاً صحيحًا – أي إنَّ فهم الكبار لألفاظ الصّغار يعتبر تدعيمًا لهم، وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب، بل إنَّه يُكَوِّن مفهومًا عن التّركيبات اللُّغويّة الصّحيحة من ناحية قواعد التّركيب اللُّغويّ.

نقد نظرية التّعلم عند سكنر: من أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النّظرية ما يلي :

أ) ما وجهه **تشومسكي Chomsky** من انتقاد، وهو يتلخّص في اعتماد نظريّة التعلم على أنّ اكتساب اللّغة يعتمد على ملاحظة الصغار لكلام الكبار وتقليدهم له، والنقد الموجه لذلك هو أننا لا نستطيع أن نُعلل العدد الكبير من **الجمل** (الجديدة تمامًا) التي يأتي بها الأطفال، مما لا شبيه له فيما يقوله الكبار، أي أنّ الصّغار يلفظون جملاً لم يسمعوها من الكِبار.

ب) وجه **كلارك وكلارك Clark and Clark** نقدهما لأثر التَّدعيم الذي تتبناه هذه النّظرية، إذ إن الآباء قلما **يوجهون** اهتمامًا لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء في قواعد التّركيبات اللُّغويَّة، ومعنى ذلك أنَّ الآباء لا يقدّمون لأطفالِهم الحدّ الأدنى من التّدعِيم الذي تفترض نظريَّة التَّدعيم ضرورة وجوده في أيّ عمليَّة تعلُّم (Marc Delahaie, 2004, 215).

[٢] النظريَّة اللُّغوية (كما وضعها تشومسكي Chomsky) :

يُحيل تشومسكي **Chomsky** عمليَّة اكتساب اللُّغة عند الطّفل إلى بنائِه لنفسِه قواعد لُغويَّة خاصة به، تختلف عن تلك القواعد التي يتقنها الكبار، وهو ما يفسّر لنا تخزين الطفل لبعض المفردات وإزاحتها عن سياقاتها، وهو ما لا يحتاج منهم وقتًا طويلاً لإتقانها.

ولم يكتفِ تشومسكي بطرح هذه النّظريَّة العقليَّة فحسب، بل طوَّر نظريَّته بموجب اتِّفاقه مع فكرة اللغة المكتسبة، فالأطفال – من وجهة نظره– يتعلّمون اللُّغة من المحيطين بهم، وهو من باب الاكتساب، فاعتقد تشومسكي أنَّ إسماع اللُّغة يزيد القدرة اللغويَّة عند الأطفال منذ ولادتهم، وهذا يؤكِّد ما ذهب إليه من أنّ الطفل يملك قدرة لغويَّة بسيطة، ومباديء لُغويّة عامّة، ويكون قادرًا على تطويرِها عند سماعِه اللُّغة التي يتكلم بها المحيطون به في مجتمعِه اللُّغويّ.

نقد النَّظريَّة اللغوية عند تشومسكي :

إن افتراض **تشومسكي** بوجود تكوينات أوليَّة مع ما يتضمنه من وجود قدرة أوليّة على الآداء في التّركيب اللُّغويّ، ووجود العموميات اللُّغوية قد لاقى نقدًا كبيرًا، **<u>ويتمثَّل هذا النَّقد فيما يلي:</u>**

أ) لم ينجح علماء النَّفس إلا في اكتشاف عدد قليل جدًا من العموميات في التّراكيب اللُّغويّة بين اللُّغات المختلفة.

ب) الشيء الوحيد الذي يمكن افتراض أوّليته – أي وراثته – لدى الكائن البشريّ هو استعداده البيولوجي للتَّفاعل مع البيئة، ولا وجود لتنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللُّغة، **<u>مثال ذلك:</u>** أنَّ تفاعل الطفل مع البيئة يكون على أساس أنَّ هناك موضوعات تؤثر في موضوعات أخرى، أي وجود فعل، وفاعِل، ومفعول به، وعلى ذلك يُكَوّنْ الطفل تركيباته اللُّغويّة **(Sharny Mc Leod, 2002, 220)**.

[٣] النظريَّة المعرفيَّة (التي ترتبط بأعمال بياجيه Piaget):

هذه النظريَّة لبياجيه **Piaget**، وهي تقوم على أساس التَّفريق بين الآداء والكفاءة، ويعارض فيها **بياجيه** فكرة **(تشومسكي)** في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلُّم اللُّغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التّعلم في أن اللُّغة تكتسب عن طريق التقليد، والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

إنَّ اكتساب اللغة في رأي (بياجيه) ليس عملية إشراكيّة (تدعيم) بقدر ما هو وظيفة إبداعيّة (كفاءة في الآداء لتحقيق وظيفة)، فهو يُفرق بين الآداء والكفاءة؛ فيرى بياجيه أنَّ الطفل يكتسب التسمية المبكرة لأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعمليَّة الآداء في صورة تراكيب لُغوِيَّة، إلا أنَّ الكفاءَة لا تُكتسب إلا بُناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أوليَّة ثمّ يُعاد تنظيمها بناءً على تفاعل

الطّفل مع البيئة الخارجيّة، ويقصد (بياجيه) بالتّنظيمات الأوليّة وجود استعداد لدى الطفل للتّعامل مع الرموز اللُّغويّة التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى، وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة (العجرش، ٢٠١١، ٥٠).

ورغم تلك الانتقادات التي وجِّهت لآراء ونظريَّات تشومسكي، وسكنر، وبياجيه، إلا أنّ هذا لا ينقص تمامًا من جهودِهم وإسهاماتِهم المُميَّزة في هذا الصّدد، وفي حقل علم النّفس اللُّغويّ عامّة، فقد ركَّز (بياجيه) اهتمامه على العوامل البيئيَّة متناسِيًا الجوانب الإبداعية والابتكاريّة لدى الطّفل، وهذا أوضح ما نُسِب إليه من انتقاد، فالطِّفل في حقيقتِه ليس آله على الإطلاق بل هو كائِن متفاعل يتعلَّم اللُّغة ويتعرَّف عليها، ثمّ يبدع فيها.

ثانيًا : تقدير الذَّات :

تعريف تقدير الذات :

لقد فرَّق (هاما تشيك) **Hama Tchec** بين ثلاثة مصطلحات أساسيَّة هي: الذَّات[20]، ومفهوم الذَّات[21] ، وتقدير الذَّات[22] حيث يرى أن كُلاً منها يُمثل جزءًا من شخصيَّة الفرد الكليَّة، فالذَّات هي الجانِب الذي نعِيه عن أنفسِنا في المستوى الشّعوري. أمَّا مفهوم الذَّات فإنَّه يُشير إلى تلك المجموعة الخاصَّة من الأفكار، والاتّجاهات التي تتكوَّن لدينا حول وعينا بأنفسِنا في أيّ لحظة من الزَّمن، أو هو ذلك البِناء المعرفيّ المنظم الذي ينشأ من خبرتِنا بأنفسِنا، أمَّا مفهوم تقدير الذَّات أي تقييم الشَّخص لنفسِه فِي حدود طريقة إدراكه، ووعيه لآراء الآخرين فيه، وفكرة المرء عن نفسِه هي نمط إدراكه، ووعيه لذاتِه (منصور، ١٩٨٩، ٢٨٨).

فتقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته، وكما يُدركها الآخرون من وجهة نظره هو (حسن، ١٩٨٩، ٤٠٢–٤٠٥). وهو إحساس الفرد بقيمتِه الشخصيَّة التي تنبثق من أفكارِه، وقيمه الداخليَّة، والروحية، أو العقليَّة أكثر من انبثاق هذا الإحساس من ثناء، أو إطراء، وتقدير من الآخرين (**Robert & Barker, 1989, 147**)، وتقدير الذَّات أحد أهم متغيرات الشخصيَّة، والتي تمثل وقاية أو حصانة في مواجهة الأحداث الضَّاغطة على الصّحَّة الجسميَّة، والنفسيَّة للفرد (سلامة، ١٩٩١)، (**Robinson, 1991, 147**).

وتُعد دراسة مفهوم الذَّات، وتقديره من الموضوعات المُهِمَّة التي ما زالت تتصدَّر المراكز الأولى فِي البحوث النَّفسيَّة، والشخصيَّة فنحن نعيش في عصر يتميز بمتغيرات سياسيَّة، واقتصاديَّة، وثقافيَّة لها تأثيرها

(20) Self.

(21) Self – Concept.

(22) Self – Esteem.

المباشر على الكائن البشريّ، فتزيد من معدلات الضّغط، التي بدورها ترفع معدَّلات الاضطرابات النَّفسيَّة، والجسميَّة لتحول دون التَّوافق السَّليم للفرد، فتؤثر تأثيرًا جوهريًّاعلى شخصيتِه ممَّا يؤدي إلى خلل في الأجهزة المُهمّة في الشَّخصيّة، ومن بينها تقديره لذاتِه (سليمان، ٢٠١٤، ٨٨)، (Cooper Smith, 1992, 75)، (شقير، ١٩٩٩، ١٢٦).

وتقدير الذَّات يستخدم بوصفِه اتّجاهًا من الفرد نحو نفسه يقيس من خلالِه فكرته على ذاتِه، وخبرته الشخصيّة معها فهو بمثابة عملية فينومولوجية يدرك الفرد بواسطتِها خصائصه الشخصية مستجيبًا لها سواء في صورة انفعاليَّة، أو فِي صورة سلوكيَّة (فرج، ٢٠٠٧، ٢٦٧).

أنواع تقدير الذَّات: <u>حسب نظريّة التّكوين فإن هناك ثلاثة أنواع لتقدير الذّات، وهي:</u>

١ – **تقدير الذات المستمر:** وفيه يعرف الشخص كل شيء عن نفسِه.

٢ – **تقدير الذات الموقفيّ:** ويتمثل في المشاعر التي يُدركها الفرد عن نفسِه في موقف معين.

٣ – **تقدير الذات النابع من تأثير المجتمع:** وفيه يكون شعور الفرد عن نفسِه نابع من تأثير المجتمع (Cooper Smith, 1992, 75)، **<u>ويقسم بعض علماء النَّفس تقدير الذات إلى قسميْن:</u>**

- **الأول التقدير الذاتيّ المكتسب :** وهو التّقدير الذي يكتسبه الفرد خلال إنجازاته، فيحصل على الرضا بقدر ما أدَّى من نجاحات فيبني التقدير الذاتي على ما يحصله الفرد من إنجازات.
- **الثاني التقدير الذاتي الشَّامل:** ويعود إلى الحسّ العام للافتخار بالذات، وهو ليس مبنيًّا على مهارات محدَّدَة أو إنجازات معيّنة، وهو يعني أنَّ الأشخاص الذين أخفقوا في حياتِهم العمليَّة لا يزالون ينعمون بدفء التَّقدير الذاتيّ العام حتى، وإن أغلق في وجوهِهم الاكتساب (Robinson, 1991, 147).

مظاهر تقدير الذَّات :

يشمل تقدير الذَّات تقدير الفرد لقدراتِه تقييمًا عامًا نابِعًا من إحساسِه الذاتيّ بالعديد من المؤثّرات مثل صورة الجسم، والقدرة العقليّة، والمؤثرات الاجتماعيّة، وكل هذه العوامل لها تأثيرها الواضِح على مفهوم الذّات بصفةٍ عامةٍ، ويؤثر الدور الاجتماعيّ في تقدير الفرد لذاتِه حيث تنمو صور الذَّات من خلال التفاعل الاجتماعي السليم، والعلاقات الاجتماعية النَّاجحة، وتعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأنَّ مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التَّفاعل الاجتماعيّ، ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحًا، وتلعب المقارنة دورًا يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد إذا قارن نفسه بجماعة من الأقران أقلّ قدرة منه فيزيد من قيمتِها، أو بجماعة أعلى منه شأنًا فيقلّل من قيمتها (فرج، ٢٠٠٧، ١٧).

خصائص تقدير الذات :

الأشخاص ذوو تقدير الذّات المرتفع يعدّون أنفسهم أشخاصًا مهمّين جدًا، ويستحقون الاحترام والاعتبار فضلاً عن أنّهم يمتلكون فكرة محدودة عمّا يظنونه صوابًا، كما أنّهم يستمتعون بالتّحدي، ولا يضطربون عند الشدائد (أبو زيد، ١٩٨٧، ٨١–٨٢).

ويرى (سليجمان، ١٩٨٩) أنَّه من البديهيّ أنَّهم لا يتحكمون في كل شيء، ولكنَّهم يتحكَّمون فِي مشاعرِهم، واستجاباتهم تجاه القضايا والأحداث، ولا يشترط لهذه الاستجابة أن تكون دائمة إيجابيَّة، ولكن أن تكون مستمرة (**Burns, Seligman, 1989, 21**)، و(موسي، والدسوقي، ١٩٩٩، ٦).

وقد أوضحت الدراسات أنّ الأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلبًا يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم إيجابيًّا من قبل الآخرين، فعندما يفهم الناس أنفسهم بشكل سلبيّ، فإنهم يشعرون بعدم السعادة العاطفية، بل تنتابهم المشاعر السلبيّة مثل الخجل والارتباك، فالأشخاص أصحاب تقدير الذات المنخفض عادةً ما يُعرِّضون أنفسهم لكثير من المخاطر، ويقومون بالعديد من المجازفات، وبالتّالي يشعرون بالفشل، والإحباط، وتزداد لديهم مشاعر الغيرة، والحسد بحيث تصبح هي المشاعر السائدة لديهم (**Cloninger, 1997, 6**).

أهمية تقدير الذات :

يعتبر تقدير الذات من أهم ما يدفع المرء إلى التقدم، وبذل الجهد في الحياة فالفرد عندما يواجه النّجاح في المواقف التي يمر بها فإنَّه يأخذ في بذل الجهد، وعلى العكس من هذا فالفرد إذا أحسّ أنه لم ينجح في كثير من المواقف التي يمر بها فإنه يشعر بالفشل مما يؤدي إلى عدم بذل الجهد بل إنه يخفق نفسيًّا ووجدانيًّا قبل أن يقوم بأداء أي عمل (أسعد، ١٩٩٨،٢٢١).

تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع أن يُقيِّم المواقف الجديدة، والصعبة دون أن يفقد شجاعته كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب، أو في العمل دون أن يشعر بالحزن، أو الانهيار لمدة طويلة، وعلى النقيض من ذلك أوضحت نتائج الدراسات أن الأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلبيًّا يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم إيجابيًّا من جانب الآخرين، وهؤلاء الأفراد يفتقدون الثقة بالنفس، ويخشون دائمًا التعبير عن الأفكار غير العادية، أو غير المألوفة، وهم لا يرغبون في إغضاب الآخرين، أو الإتيان بأفعال تلفت النظر إليهم، ويميلون إلى الحياة في ظل الجماعات الاجتماعية مستمعين أكثر منهم مشاركين، ويفضلون العُزلة، والانسحاب على التَّعبير، والمشاركة (موسي، والدسوقي، ١٩٩٩، ٦).

ثالثًا : علم اللّسانِيَّات النَّفسيَّة :

لأنَّ اللغة من أشرف العلوم التي يشتغل بها الباحث ويحرص على تعلّمها والبحث فيها، فهى تمثّل مجد الأمم ووجهها الحقيقيّ، كما تمثّل ركيزة مهمّة من ركائز بقائها، وحياتها، ولأنَّها

كذلك من أكثر وظائف الإنسان إنسانيَّة لذا كانت اللغة موضوعًا للدراسة والبحث عند علماء النّفس، فقد تمخَّض عن هذا التّأثير والتّأثر ظهور تيارات علميّة وفكريَّة حديثة تجمع بين العلميْن، علم اللُّغة وعلم النَّفس، ولاشكَّ أنَّ العلاقة الوثيقة بين علم النَّفس واللُّغويّات التّطبيقية مازالت في حاجة إلى المزيد من الدّراسات العربيَّة.

ويعدُّ علم اللغة النَّفسيّ أو علم النَّفس اللُّغوي، أو ما يمكننا تسميته باللسانيَّات النَّفسيَّة فرع من فروع علم اللغة التَّطبيقيّ الذي يعرّفه كوردر بأنّه: استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علميّ ما تكون اللغة الأساسي فيه (الراجحي، ١٩٩٥، ١٢).

وتعدُّ مجالات علم النّفس اليوم من أكثر العلوم والمباحث التي تتأثر وتتداخل مع الألسنيَّة الحديثة، حيث شكَّلت اللغة مجالاً معرفيًّا نال اهتمام علماء النّفس، لكونها إحدى مظاهر السّلوك الإنسانيّ، ولأنّهم اعتبروا الظواهر اللسانيَّة المصدر الموثوق به للمعارف والمجالات ذات الرّباط الوثيق بدراساتهم النّفسيَّة.

والأمر كذلك مع علم اللغة الذي جعل من الظواهر النّفسيّة بأبعادها كافّة درسًا له، حيث يتناول اللغة بوصفها ظاهرة لها صلات مرتبطة مع تلك العوالم الدَّاخليَّة للنَّفس البشريَّة، فتتقاطع حينها خيوط الدّرس النّفسيّ مع تلك اللسانيَّة إلى الحدّ الذي يصعب معه فهم الظاهرة الكلاميَّة بمنأى عن الحقل النّفسيّ، وعليه فقد أفرز هذا التّداخل منوالاً مركَّبًا ينعت منهجيًّا في الدّراسات اللغويَّة الحديثة بعلم اللغة النّفسيّ، أو علم النّفس اللسانيّ (حسَّاني، ١٩٩٤، ٢٣) أو اللسانيَّات النفسيَّة – التي نحن بصدد عرضها – فاللسانيَّات النَّفسيَّة واحدة من أحدث وأهمّ الاتّجاهات في الدّرس اللسانيّ الحديث، بدأت معالمه بالظهور في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، ثم انتشر بين اللغويين المهتمّين بالمجالات النّفسيّة، الذين تناولوا الظواهر المتعلّقة بالكلام الإنسانيّ بوعي واهتمام بالغين، ووجهوا اهتمامهم كذلك بما لهذا الكلام من صلات نفسيَّة وعقليَّ داخل الكيانات البشريَّة، ثمَّ تحدَّدت معالم هذا الاتّجاه البحثيّ بالنّظر إلى الحالات العضويَّة والنّفسية لإدراك الكلام وإنتاجه، وكذا المواقف الذهنية، والانفعاليَّة تجاه الأحداث التَّواصليَّة، والكلاميَّة (ياقوت، ٢٠٠٣، ١٨٠).

نخلص من ذلك إلى أن علم اللغة النفسيّ يعنى بالبحث في كيفية فهم المرء للغته، وكذا إنتاجه واكتسابه لها، والتركيز على العمليات المعرفيَّة المتعلقة باللُّغة، والمتضمنة في الاستعمال اللغويّ أي في اللغة قيْد استعمالِها، كما يعنى بالقواعد الاجتماعية التي تحكم استخدام اللغة وآليات العقل المتعلقة بها، ويعني كذلك بالفهم والإدراك، وإنتاج اللُّغة، والاضطرابات التي قد تصاحب الإنسان في رحلة اكتسابه لها، وكذا رصد العلاقة بين اللُّغة والفِكر، وأخيرًا الإدراك العصبيّ، أو ما يمكننا تفسيره بالمعالجة اللُّغويَّة داخل المخّ البشريّ، ففي رحلة الدراسة النَّفسيّة للكلام تحصد مثل هذه البحوث فهم العمليات العقليّة الإنسانية المختلفة، " ونصبح على وشك الولوج بطريقة منهجيَّة إلى هذا العالم – عالم العقل – "... باعتبار اللغة هى النافذة المطلّة على العقل" (شمس الدين، ٢٠٠٣، ٨).

ويمكننا تعريف علم اللغة النَّفسيّ – الذي اصطلحنا على تسميته في هذه الورقة البحثيَّة باسم اللسانيَّات النّفسية – بأنَّه: "علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وإنتاجها من النّاحية النَّفسيَّة مستخدمًا أحد مناهج علم النَّفس" (شمس الدين، ٢٠٠٣، ١٠).

ولاشكَّ أنّ المهتمّين بعلم النّفس لا يمكن أن يصلوا إلى ما يعاني منه المرضى من عُقد وأمراض نفسيّة إلا إذا كان لهم دراية بجملةٍ من المعارف اللغويَّة التي تعينهم على عملية التّحليل، وبالتالي التّعرف على نوع ونمط هذه الأمراض النّفسية، فمثلاً الاختصاصي النفسي إذا أراد دراسة الأحلام لدى شخص ما جرّاء عقد وأمراض يمرّ بها هذا الشخص، فإنَّه سيطلب منه أن يحوّل أحلامه إلى سلوك لغوي، وما على عالم النَّفس إلا أن يحلل هذه السلوكيات اللُّغوية ودراستها حتى يتمكن النفساني من معرفة أسباب تلك الأحلام، وبالتّالي وصف العلاج المناسب لها (عبدالعزيز، ٢٠٠٠، ٨٦).

والمتأمّل في أمر اكتساب اللُّغة يستطيع أن يحدّد أهميّة الموضوع من وجهة نظر لسانيَّة، ومعرفيَّة، ونفسيّة في الوقت ذاته، فيتسنَّى إذن استكناه البعد الأصوليّ لتطرق عالم اللِّسان إلى هذا الإشكال اللُّغوي ذي الطابع الاختباريّ.

وأوَّل مراتب قضيّة الاكتساب اللغوي من الوجهة الدراسيّة العامة أنه تعلم مباشر لموضوعات اللغة بحيث تصبح ممارسة لتلقين اللغة لكونه مواصفة لنواميس الكلام مستخرجة من ذاته، فتكون هذه المرتبة بمثابة تعليم اللغة بذات اللُّغة، بما أنّها تستوجب حديثًا موضوعه ومادّته متطابقان، وما إن يدور الكلام على نفسه بالوصف والتّلقين حتى تخرج اللُّغة من وظيفتها المرجعيّة إلى وظيفة ما وراء اللغة (المسدي، ١٩٨٦، ١٤٣).

والمرتبة الثَّانية في جدليّة الاكتساب اللغويّ تتعيَّن بارتقاء الإنسان من ممارسة تلقين اللُّغة فعليًّا إلى وصف عمليَّة التَّعليم وطرقه، فتكون منزلة عالم اللسَان في هذا المدرج بمثابة الفاحص لتحوّل اللُّغة من أداة خطاب أولاً إلى أداة تلقين مواضعة الخطاب ثانيًا، فإذا به يصوغ ملاحظته الاختباريّة في لغة تصبح كلامًا في الكلام الملقّن به الكلام (المسدي، ١٩٨٦، ١٤٣).

ويعد مبدأ الاكتساب اللغويّ من المبادئ التي بنى عليها تشومسكي صرح نظريَّته اللُّغويَّة بجانب مبدأ الإبداعيَّة اللغويَّة، فعند ذكر النظرية التشومسكيَّة (التوليدية التّحويلية) لابدّ من استحضار هذين المبدأين.

ومبدأ الاكتساب اللغويّ عند تشومسكي يرتبط أساسًا بالمنهج التوليديّ التحويليّ عامَّة، وقد عبّر نعمان بوقرة عن هذا المنهج بقوله: "هو منهج ذهنيّ يجعل ملكة اللغة قدرة فعّالة غريزيّة وفطريَّة، وهى قدرة تخصّ الإنسان وحده" (بوقرة، ٢٠٠٤، ١٤٠).

رابعًا : اضطراب طيف التوحد :

حظيت الإعاقات الجسمية والفكرية ببعض الاهتمام، إلا أن الإعاقات النمائيَّة[23]، التي تخفي علي غير المتخصص، لم يكن لها نصيب كبير من الاهتمام، ومن أبرز هذه الإعاقات اضطرابات طيف التوحد.

إن الفئة الجديدة من اضطراب طيف التوحد تحل محل اضطراب النمو المنتشر، وتضم التشخيصات السابقـــة لاضطراب التوحد، واضطراب سبرجر، واضطراب التفكك في الطفولة، ومجموعة أعراض ريت، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (**PDD-NOS**)، ويعكس هذا التغيير الفهم العلمي الذي يقول أن طيف التوحد يشمل مجموعة مشتركة من أشكال السلوك التي تمثل علي أفضل وجه بفئة تشخيصية مفردة (**DSM–5^{TM}, 2013**)، وأي عميل حصل من قبل علي تشخيص اضطراب التوحد، أو اضطراب أسبرجر، أو الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة سيحصل الآن علي تشخيص طيف التوحد.

وذكرت معدلات انتشار اضطراب طيف التوحد علي أنها واحد في كل ثمانين طفل، مع حتمية الحصول علي خدمات العلاج، وطبقاً لـــ **فومبوني** (**Fombonne, 2015**) فإن معدلات التشخيص في إزدياد، وستواصل الارتفاع، ولأن اضطراب طيف التوحد يستمر مع الطفل طوال الحياة، فإن معظم الأفراد الذين يعيشون مع هذا التشخيص من الراشدين.

يذكر الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية[24] (**DSM–5^{TM}, 2013, 50- 59**) **المحكات التشخيصية لاضطراب طيف التوحد كما يلي :**

أ) **<u>العجز المستمر عن التواصل الاجتماعي، وكذلك التفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، كما يتجلي/ يظهر فيما يلي، حالياً أو في الماضي (الأمثلة توضيحية، وليست شاملة، أنظر النص):</u>**

١ – أوجه القصور (العجز) في التعاملات الاجتماعية والعاطفية بالمثل، والتي تظهر علي سبيل المثال لا الحصر في التعاملات الاجتماعية الغير طبيعية، والفشل في اللغة الاستقبالية مع الآخرين أثناء المحادثات، وندرة واضحة في المشاركات الاجتماعية وفي الانفعالات، وعدم التأثر بأي إنفعالات أياً كان نوعها، والفشل في بدء التفاعلات الاجتماعية أو الاستجابة لها.

٢ – أوجه القصور والعجز في السلوكيات الاتصالية غير اللفظية المستخدمة أثناء التفاعل الاجتماعي، والتي تظهر علي سبيل المثال لا الحصر في عدم التكامل اللفظي وغير

(23) Developmental Disorders.

(24) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5).

اللفظي، والتشوهات في الإتصال البصري، وعدم القدرة علي إستخدام لغة الجسد، وقصور في فهم وإستخدام الإيماءات، ونقص تام في ظهور تعبيرات الوجه والتواصل غير اللفظي.

٣ – أوجه القصور والعجز الواضح في تطوير العلاقات والحفاظ عليها وفهمها، والتي تتراوح وتظهر علي سبيل المثال من صعوبات تعديل السلوك لتناسب السياقات الاجتماعية المختلفة، وتصل لحد الصعوبات في مشاركة الطفل أقرانه في اللعب التخيُّلي، وعدم القدرة علي تكوين صداقات، وغياب الاهتمام بالأقران بشكلٍ عام.

ب) <u>الأنماط المقيدة والمتكررة للسلوك أو الإهتمامات أو الأنشطة، كما يتضح في أثنين علي الأقل مميل يلي، حالياً أو في الماضي (الأمثلة توضيحية وليست شاملة، أنظر النص)</u>:

١ – الحركات النمطية أو المتكررة، واستخدام الأشياء، أو الكلام (علي سبيل المثال: استخدام نماذج مجسمة حركية بسيطة من الألعاب، أو ترتيب الألعاب بشكل نمطي أو تقليب الأشياء، والمصاداة أو تكرار الكلام، وتكرار عبارات بعينها).

٢ – الإصرار علي التشابة والإلتزام غير المرن بالروتين، أو الأنماط الطقسية للسلوك اللفظي أو غير اللفظي، علي سبيل المثال (الضيق الشديد عند حدوث أي تغيير حتي ولو بسيط، وصعوبة شديدة في القابلية للتحول، وظهور أنماط تفكير شديدة الصرامة وجامدة لأبعد حد، له طقوس غريبة لآداء التحية، ويظهر حاجة مُلحة إلي إتخاذ نفس المسار أو تناول نفس الطعام كل يوم.

٣ – إهتمامات محددة للغاية وثابتة وغير طبيعية من حيث الشدة أو التركيز علي سبيل المثال (الارتباط القوي أو الإنشغال بأشياء غير عادية أو الاهتمامات المقيدة بشكل مفرط أو المثابرة).

٤ – فرط أو قلة المدخلات الحسية لدي الطفل أو إهتمام غير معتاد بالجوانب الحسية للبيئة (مثل، اللامبالاة الواضحة للألم/أو إرتفاع درجات الحرارة، وإستجابات غير ملائمة للأصوات أو لمواد معينة، والشم المفرط للأشياء، والإفراط في لمس الأشياء، والإنبهار البصري للأضواء وللحركة)، وتعتمد الشدة علي ضعف التواصل الاجتماعي، وأنماط السلوك المقيدة والمتكررة.

السمات الأساسية :

ركزت مجموعة عمل اضطرابات النمو العصبي للديل التشخيصي (**DSM–5TM, 2013**)، علي صدق وثبات تشخيصات اضطراب التوحد في دليل التشخيص (**DSM–IV-TR**)،

واضطراب أسبرجر، واضطراب التفكك في الطفولة، ومجموعة ريت، وكذلك الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (**PDD-NOS**)، وذكرت مجموعة العمل الحد الأدني من الفروق الكمية بينهم. وهكذا، فإن طريقة دليل التشخيص (**DSM–IV-TR**) ثلاثية الأركان، لتشخيص هذه الاضطرابات تحولت الآن إلي تصنيفات ثنائية لاضطراب طيف التوحد: (أ) العجز في الاتصال الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر الثقافات المختلفة، (ب) السلوك والاهتمامات والأنشطة المقيدة المتكررة. تحديداً، فإن هناك ثلاثة معايير تتناول عيوب الاتصال الاجتماعي والتفاعل الايجابي: العجز عن إقامة علاقات إجتماعية – إنفعالية، وإتصال غير لفظي في التفاعلات الاجتماعية، وتطوير وفهم هذه العلاقات والحفاظ عليها، ويجب استيفاء أثنين من معايير السلوك المقيدة الأربعة، أيضاً: الاعتماد الصريح علي الأنشطة الروتينية، والحساسية العالية للتغيرات في بيئاتهم، والتركيز المكثف علي موضوعات غير مناسبة والحساسية للمدخلات الحسية (**DSM–5TM, 2013**) ورفع شرط سن اكتشاف الأعراض في سن الثالثة، ورغم وجود هذه الأعراض، وهي أمور قد تمر بلا اكتشاف حتي يبدأ الطفل الذهاب للمدرسة ويواجه مطالب اجتماعية متزايدة.

كان هناك قلق كبير حول زيادة دقة المعايير الجديدة وخلل التشخيصات التي قد تستبعد الأفراد من الحصول علي العلاج، ومن الجوانب الإيجابية هنا أن المزيد من التحديد والدقة في التشخيص يمكن أن تؤدي إلى الدقة في اختيار تدخلات علاجية فعَّالة، ولقد أكد لوريستون (**Lauristen, 2013**) على أن استبعاد شرط السن يمثل تغييراً مبرراً لما استبعد من قبل.

واستبعاد اضطراب اسبرجر كتشخيص آثار الجدل، خاصةً للأفراد وأسرهم الذين تعلموا قبول التحديات ونواحي القوة في التشخيصات المتميزة. وأوضح الباحثون عن قلقهم من أن إضطراب طيف التوحد قد يكون له توابع سلبية أقوي لمن شُخَّصوا من قبل باضطراب إسبرجر. وأخيراً، توصل العديد من الباحثين إلي أن عدد أقل من الأطفال سيشخصون باضطراب طيف التوحد طبقاً للمعايير الجديدة.

ولقد أشار العديد من الباحثين إلي إيجابيات التغيير من حيثُ إن الإكلينيكي يمكن الآن أن يميز بكل ثقة بين اضطراب طيف التوحد والاضطرابات النفسية الأخري، وتؤيد الدراسات الوراثية مرونة المنحي الجديد، ومحددات التشخيص الوراثية وتساعد في استخدام التخطيط العلاجي، واضطراب الاتصال البراجماتي الاجتماعي قد يكون تشخيصاً صادقاً الاتصال البراجماتي الاجتماعي، ومناسباً لبعض الأفراد، لأنه يتيح معرفة المشكلات الاجتماعية في غياب سلوك مقيد مكرر ومن المتوقع أن يضم من شخصوا من قبل بالاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة.

الشدة والحدة: <u>الشدة تتحدد على:</u>

أ) أضرار لحقت بالاتصال الاجتماعي وأنماط السلوك المقيد المتكرر.

ب) أنماط السلوك المقيد المتكرر، أو الاهتمامات أو الأنشطة، كما تتبدي في أثنين علي الأقل مما يلي، سواء حالياً أو في الماضي **<u>(وزودت أمثلة توضيحية ليست جامعة)</u>:**

١ – الأفعال الحركية الجامدة التكرارية، واستخدام الأشياء أو الكلام (مثلاً سلوك نمطي حركي بسيط، وحتي اللعب أو قلب الأشياء، أو تزويد الأصوات، أو العبارات المتشابهة).

٢ – الإصرار علي التشابه، والجمود في الأنشطة الروتينية أو الأنماط الطقوسية للسلوك اللفظي وغير اللفظي (مثلاً، الشعور بكرب شديد عند إحداث تغيرات بسيطة، وصعوبة في المرحلة الإنتقالية، وأنماط تفكير جامدة، والترحيب بالطقوس، والحاجة لسلوك نفس الطريقة لتناول الطعام ذاته يومياً).

٣ – الاهتمامات المقيدة والمثبتة بدرجة عالية شاذة، وخلل في الكثافة أو التركيز (مثلاً، التعلق الشديد أو الإنشغال الزائد بأشياء غير معنوية أو إهتمام متطرف).

٤ – فرط النشاط أو قلة التفاعلية مع المدخلات الجنسية أو الإهتمام غير العادي بالجوانب الحسية للبيئة (مثلاً، لامبالاة واضحة بالألم/ درجة الحرارة، والاستجابة العكسية لأصوات أو لمس الأشياء، والافتتان البصري بالأضواء أو الحركة).

ج) يجب أن تكون الأعراض متواجدة في مراحل النمو المبكرة (لكن قد لا تظهر كاملاً حتي تزيد المطالب الاجتماعية عن القدرات المحدودة، أو قد تختفي وراء استراتيجيات متعلمة في فترة حياة لاحقة).

د) أن تسبب الأعراض إعاقة دالة إكلينيكياً في المجالات الاجتماعية، والمهنية، أو غيرها الخاصة بالوظيفة الحالية.

ه) ألا تفسر هذه الاضطرابات علي نحو أفضل بالإعاقة الذهنية (اضطراب النمو العقلي) أو تأخر النمو الشامل، والإعاقة الذهنية واضطراب مجموعة التوحد كثيراً ما يحدثان معاً، ولإصدار تشخيصات الأعراض المشتركة لاضطراب طيف التوحد، والإعاقة الذهنية، ويجب أن يكون الاتصال الاجتماعي أدني من المتوقع لمستوي النمو العام.

ملحوظة : الأفراد الذين تم الإتفاق علي تشخيصهم في دليل التشخيص (DSM-IV) باضطراب طيف التوحد، أو اضطراب أسبرجر، أو اضطراب النمو المنتشر غير المحدد/ أو المصنف في موضع آخر يجب أن يحصلوا علي تشخيص اضطراب طيف التوحد. والأفراد الذين لديهم جوانب عجز ملحوظة في الاتصال الاجتماعي يجب أن يقوموا بخصوص اضطراب الاتصال الاجتماعي.

التشخيصات الفارقة :

طبقاً للجمعية الأمريكية لعلم النفس (**APA**) عام (٢٠١٣)، فإن التشخيصات الفارقة الشائعة لاضطراب طيف التوحد هي: مجموعة أعراض ريت، والتوحد الانتقائي، واضطرابات اللغة، واضطراب الاتصال الاجتماعي، والإعاقة الذهنية، (اضطراب النمو العقلي بدون اضطراب طيف التوحد، واضطراب الحركة النمطية الجامدة، واضطراب ضعف تركيز الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، وكذلك الفصام، ولقد وجد العالم سيمنوف وآخرون عام (٢٠٠٨)، إنه من بين مجتمع الدراسة الممثل لأطفال في الثانية عشرة من العمر شخصوا باضطراب طيف التوحد، فإن (٧٠%) توفر المعايير علي الأقل لأحد الاضطرابات النفسية الأخري، و(٤١%) أصيبوا باضطرابين علي الأقل.

الدّراسات السَّابقة :

دراسة البرديني (٢٠٠٦) هدفت لتحديد العلاقة بين اللُّغة واضطراب التّكامل الحسي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذا العلاقة بين اضطراب التّكامل الحسي، وشدة أعراض اضطراب طيف التَّوحد والسلوك التوافقيّ عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد، ومعرفة ما إذا كان كل الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحد يعانون من اضطراب التّكامل الحسيّ أم لا، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (٣٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٦–١٢) عامًا يعانون من اضطراب طيف التوحد مصحوب بإعاقة عقليّة فقط على ألا يعاني الطفل من أيَّة مشكلة عضوية تتعلق بالإبصار، أو السمع، وينتمون جميعًا إلى مستوى اجتماعي واقتصاديّ متوسط، واشتملت أدوات الدِّراسة على: مقياس السلوك التّوافقيّ، واختبار اللّغة العربية، ومقياس تقييم الأعراض السلوكيّة المصاحبة للذاتيين، ومقياس اضطراب التّكامل الحسيّ عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقائمة تشخيص اضطراب طيف التوحد، وأسفرت النَّتائج عن وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة بين اضطراب التَّكامل الحسيّ، واللغة، والسلوك التوافقيّ عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين اضطراب التَّكامل الحسي، ونقص العاطفة أو التعاطف، وبين شدة أعراض اضطراب طيف التَّوحد، كما أسفرت النتائج عن حقيقة أنَّه لا يعاني كل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من اضطراب التكامل الحسيّ.

دراسة دلهوم (٢٠٠٧) التي هدفت للتحقق من فعَّالية نظام التواصل بتبادل الصور لتنمية مهارات الاتصال اللغويّ عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في عمان حيث تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وزعوا عشوائيًّا على مجموعتيْن ضابطة وتجريبية، وقد استخدم دلهوم (٢٠٠٧) مقياس الاتصال اللُّغوي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مهارات الاتصال اللُّغويّ في اتجاه المجموعة

التَّجريبية، كما أظهرت النَّتائج تقدمًا ملحوظًا للمجموعةِ التَّجريبيَّة فِي القياس البعديّ في مقابل المجموعة الضَّابطة.

في حين قدَّم ليبست وآخرون **Lepist, et al. (2013)** دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة الكلام والصوت، وضعف الاستماع الانتقائيّ لدى عيّنة من (٩) أطفالٍ ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (٥–٨) سنوات، والذين يظهرون بعض أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسبة، وقصور عام في الانتباه، واللغة المنطوقة، واستخدمت الدراسة مجموعة حوادث متعلقة بالجهد العقليّ لفحص حساسية، وتقدم الانتباه المبكِّر لأطفال اضطراب طيف التوحد للأصوات، وكذلك فحص تقليدهم لنغمات سمعيَّة بسيطة ونغمات سمعيَّة معقّدة، فقد تمَّ عرض مجموعة من الأصوات المتتالية والمتكررة بدءًا بالنغمات البسيطة فالمعقدة على عيِّنة الدّراسة، حيث طُلب منهم تمييز التَّغيرات الطارِئة في الصّوت ومحاولة تقليدها لفظيًّا، وذلك بفهمِهم للأوامر وتنفيذها إلا أنَّ الدراسة أشارت إلى عجز أطفال اضطراب طيف التّوحد في تمييز نغمات الصَّوت وما حدث لها من تغيير، وقد أرجع الباحثون هذا العجز إلى القصور فِي مهارة الانتباه والاستماع لديهم، وإلى عجزِهم عن فهم الأوامر.

وأشارت الأبحاث الحديثة جيسكا برادشو وآخرون **Jessica Bradshaw, et al. (2017)** إلى أنَّ الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد مما جعل الأطفال الرُّضع والأطفال الصّغار الذين يعانون من أعراض مبكرة لاضطراب طيف التّوحد، وعددهم (١٥٠) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (١٥–٢١) شهرًا، ونفذت دراسة جيسكا برادشو، جيسكا برادشو وآخرون **Jessica Bradshaw, et al. (2017)** برنامجًا قصيرًا استعانت فيه بالوالديْن مع التَّركيز علي تحسين التَّواصل التَّعبيريّ عن طريق قياس مستوى اكتساب اللُّغة عند هؤلاء الأطفال، وأشارت النَّتائج إلي تحسُّن واضح فِي التَّواصل اللفظيّ نتيجة للتدخُّل مع ما صاحب ذلك من تحسُّن في المناطق غير المعالجة لجميع الأطفال المشاركين، وكشفت النتائج بعد التدخُّل انخفاض ملحوظ في أعراض طيف التوحد.

وهدفت دراسة لوكي بلاوي، وآخرون **Luke Bloy, et al. (2019)** لمعرفة قدرة الأطفال المصابين باضطراب طيف التَّوحد علي اكتساب اللغة، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لديهم صعوبة شديدة في اكتساب اللُّغة في ظل إصابتهم بطيف التّوحد.

وهدفت دراسة أنجيل جون تيرمان، وآخرون **Angela John Thurman (2019)** للكشف عن الأداء اللغويّ ومدى قدرة الأولاد في سن ما قبل المدرسة المصابين بطيف التوحد علي اكتساب اللغة، حيثُ درسوا الأداء اللفظي العام والمفردات المعبرة، واللُّغة العفويَّة الناتجة عن اللعب بين الأولاد في سن ما قبل المدرسة الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد والذين كانوا يمثلون

(٢٥) طفلاً، و(١٦) طفلاً مصابين بمتلازمة فراجيل[25]، وكشفت نتائج الدراسة عن نقاط ضعف في المهارات اللُّغوية للأولاد المصابين باضطراب طيف التوحد، وذلك دليل علي مهارات معرفيَّة غير لفظيَّة ضعيفة لدي الأولاد المصابين بطيف التوحد، وعلاوةً علي ذلك، ورغم أنَّ معظم الأطفال في كلتا المجموعتيْن أظهروا بشكل فرديّ قصور في المهارات اللُّغوية فإن التأخر اللُّغوي بالنسبة لتوقعات المستوي غير اللفظيّ كان أكثر شيوعًا لدى الذكور مقارنةً بالإناث.

الفـــروض :

وتأسيسًا على ذلك يمكن صياغة الفرض الرَّئيس للدّراسة على النَّحو التَّالي: يتمتّع الأطفال المصابين بطيف التّوحد بدرجة من الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات مقارنةً بالأطفال الطبيعيين، **وينبثق من هذا الفرض العام الرَّئيس عدد من الفروض الفرعيَّة، كما يلي :**

١ – توجد فروق دالَّة إحصائِيًّا بين متوسطات درجات أطفال الروضة الذكور والإناث المصابين باضطراب طيف التوحد، والطبيعيين في الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذَّات.

٢ – توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التوحد، والأطفال الطبيعيين.

٣ – يُسهم اضطراب طيف التوحد كمتغير مستقل في التنبؤ بكلا من تدني الاكتساب اللُّغويّ، وتدني تقدير الذات كمتغيرات تابعة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أولاً : منهج الدّراسة، وتصميمها البحثيّ: تمّ استخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ الفارقي.

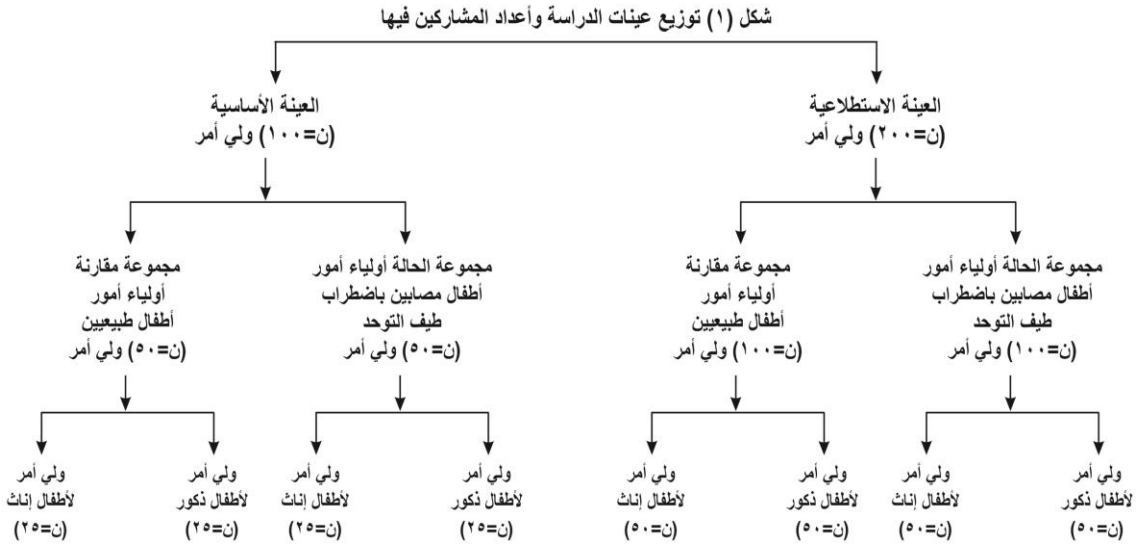
ثانيًا : عيّنة الدراسة: تكونت من:

١ – **العينة الاستطلاعية:** الهدف منها التأكد من الخصائص القياسية للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، ومدى صلاحيتها للتطبيق علي عينة الدراسة الأساسية، وتكونت من (٢٠٠) مشاركاً من أولياء أمور مقسمين كالتالي: (١٠٠) ولي أمر لأطفال مصابين بطيف التوحد (٥٠) ولي أمر لأطفال ذكور، و(٥٠) ولي أمر لأطفال إناث، و(١٠٠) ولي أمر لأطفال طبيعيين (٥٠) ولي أمر لأطفال ذكور، و(٥٠) ولي أمر لأطفال إناث، من محافظتى المنيا والوادي الجديد، وقد تمَّ اختيار أولياء أمور مجموعة الأطفال المصابين بطيف التوحد من ضمن أولياء الأمور المتردّدين علي مركز الاستشارات النَّفسية التّابع للمجلس القوميّ للسُّكان بمحافظة الوادِي الجديد، وكذلك مستشفى المنيا للصّحة النَّفسيّة وعلاج الإدمان، وكذلك جمعية شباب التحدي لذوي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا، وتراوح المدى العمريّ لكل العيّنات من (٤–٦) أعوام، بمتوسّط حسابي (٤,٦) سنة، وانحراف معياري (٠,٦٥٣) سنة.

(25) Fragile (X) Syndrome.

٢ – **العينة الأساسية : تكونت العينة الأساسية من (١٠٠) مشاركاً من أولياء أمور مقسمين** كالتالي : (٥٠) ولي أمر لأطفال مصابين بطيف التوحد (٢٥) ولي أمر لأطفال ذكور، و(٢٥) ولي أمر لأطفال إناث، و(٥٠) ولي أمر لأطفال طبيعيين (٢٥) ولي أمر لأطفال ذكور، و(٢٥) ولي أمر لأطفال إناث، من محافظتى المنيا والوادي الجديد، وقد تمَّ اختيار العينة الأساسية من العينة الإستطلاعية بكل تفاصيلها السابق ذكرها في العينة الاستطلاعية.

والشكل التَّالي يوضح توزيع عيّنات الدّراسة :



ثالثًا : أدوات الدراسة : يوضح الجدول التّالي الأدوات التي تمّ استخدامها في هذه الدراسة.

جدول (١) أدوات الدراسة

اسم الأداة المستخدمة	إعداد
١ – مقياس تشخيص التوحد	د/ عادل عبد الله
٢ – قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	وضع: سبيلبيرجر وزملاؤه إعداد: أحمد محمد عبد الخالق تعديل: منتصر صلاح فتحي
٣ – مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر) يستخدم كمحك صدق خارجي لقائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	ترجمة وإعداد: ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٨) تعديل: منتصر صلاح فتحي
٤ – مقياس الاكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	إعداد: ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٨) تعديل: منتصر صلاح فتحي
٥ – مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث)لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر) يستخدم كمحك صدق خارجي لمقياس الاكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	إعداد Bernard Rimland , Stephen M . Edelson (2005) ترجمة أ.د: عادل عبد الله محمد تعديل د: منتصر صلاح فتحي

وسوف نعرض بقدرٍ من التَّفصيل لكلّ أداة من الأدوات المستخدمة علي النّحو التّالي:

[١] مقياس تشخيص التوحد إعداد: عادل عبد الله (٢٠٠٥) :

بالإضافة إلى تشخيص أطفال عيّنة الدراسة على أنّهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، استخدم الباحث مقياس تشخيص التوحد **لعادل عبد الله (٢٠٠٥)**، حيث يتكوَّن هذا المقياس من (٢٨) عبارة من خلالِها نستطيع تشخيص الطفل على أنَّه توحديّ أم لا، وقد تمَّ بناء المقياس، وصياغة عباراته بناءً على ما جاء بالدليل التَّشخيصيّ والإحصائيّ للأمراض النّفسيّة **(DSM-IV)** الطبعة الرّابعة الصّادرة من الجمعية الأمريكيّة للطبّ النفسيّ **(APA)**، وفِي هذا المقياس تتمّ الاستجابة على العبارات بنعم ولا، ويكون الطفل من ذوي اضطراب طيف التّوحد إذا أجَاب بنعم على نصف عبارات المقياس، وهي: (١٤) عبارة، وهو يستخدم بهدف التشخيص فقط من خلال إجابتِه على الحد الأدنى من البنود، وهي: (١٤) عبارة، وذلك لاقتراب أعراض طيف التوحد من بعض الاضطرابات، والمتلازمات الأخرى.

وقد اعتمد مُعدّ المقياس فِي حساب الصّدق علي صدق المحكّمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق على البنود (٩٥%) على الأقل بين المحكمين، كذلك استخدم لحساب الصدق (صدق المحك الخارجي)، وهو المقياس الذي أعدَّه **عبد الرحيم بخيت (١٩٩٩)**، حيث بلغ الصدق بين المقياسين (٠,٨٦٣)، كما تمَّ حساب معامل الارتباط بين تقييم الأخصائي، وولي الأمر فكان معامل الارتباط (٠,٩٤)، ولحساب ثبات الاختبار كان من خلال التطبيق وإعادته على عينة مكوَّنة من (١٣) طفلاً توحديًّا بعد شهر من التطبيقيْن، فكان معامل الثبات (٠,٩١٧)، وباستخدام معادلة **(KR)** كانت (٠,٨٤٦)، وهي قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بما يشير إلى تمتّع المقياس بدرجة ثبات معقولة **(عبد الله، ٢٠٠٨)**.

[٢] قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)[26] :

وضع **سبيلبيرجر وزملاؤه** قائمة تقدير الذات، وأعدَّها للّغة العربية **أحمد محمد عبدالخالق**، وقام بتعديلها **منتصر صلاح فتحي**، وتتكون قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحـــد (ق ق ذ ط ح) من (٢٠) بند، وهذه القائمة مصممة لتقدير الذات، وتقييم الحالة النَّفسية التي يشعر بها الطفل المصاب بالتّوحُّد، وهذه القائِمة تمَّ تعديل بنودها حتى يستطيع ولي أمر الطفل المصاب بالتوحُّد بالإجابة عن بنود القائمة التي وضعت لوصف سلوك أطفالهم، كما لو كان طفله هو الذي يجيب، **بحيث يختار أكثر الاجابات التي تنطبق علي طفله باختيار إجابة واحدة فقط من الإجابات التَّالية :**

(26) Self-Esteem for Autistic Spectrum Children Schedule (SEASCS).

الدرجة	الاستجابة
١	**أبدًا وتعنى أن الطفل لا يمتلك هذه الصفة بشكل نهائي**
٢	**نادرًا وتعنى أن الطفل لا توجد عنده الصفة إلى بشكل قليل جدًا**
٣	**أحيانًا وتعنى غير متأكد من وجود الصفة لدى الطفل**
٤	**دائمًا وتعنى عدم وجود الصفة لدى الطفل**

ويتمّ تصحيح بنود هذه القائمة حيث يتمّ احتساب الدرجة الكُليَّة على هذه القائمة حيث تراوحت الدرجة الكلية بين (٢٠-٨٠)، ويوصف وليّ الأمر المستجيب، الذي تقترب درجته من الحدّ الأعلى (٨٠) بأنَّ طفله يعانى من تدنّي في تقدير الذات، ومن تقترب درجته من الحد الأدنى (٢٠) بأنَّ طفله يتمتع بدرجة جيدة من تقدير الذات.

[٣] <u>مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، يستخدم كمحكّ صدق خارجي لقائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)</u>[27] :

أعدت **ممدوحة محمد سلامة** (١٩٨٨) مقياس تقدير الذات، وقـــام بتعديله **منتصر صلاح فتحي**، ليصلح تطبيقه علي أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد، ويتكون مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) من (٩) بنود، وهذا المقياس مصمم لتقدير ذات الأطفال المصابين بالتوحد، وتقييم الحالة النفسيّة التي يشعر بها هؤلاء الأطفال المصابون بالتوحد، وهذا المقياس تمّ تعديل بنوده حتي يستطيع ولي أمر الطفل المصاب بالتوحد الإجابة عن بنود المقياس الذي وضع لوصف سلوك أطفالهم، كما لو كان طفله هو الذي يُجيب، **<u>بحيث يختار أكثر الا٢جابات التي تنطبق علي طفله باختيار إجابة واحدة فقط من الإجابات التَّالية</u>:**

الدرجة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة
١	دائمًا	٢	أحيانًا	٣	نادرًا	٤	أبدًا

ويتمّ احتساب الدرجة الكليَّة على هذا المقياس حيث تراوحت الدرجة الكليَّة بين (٩-٣٦) درجة، ويوصف ولي الأمر المستجيب، والذي تقترب درجته من الحد الأعلى (٣٦) بأنَّ طفله يعاني من تدني في تقدير الذات، ومن تقترب درجته من الحد الأدنى (٩) بأنَّ طفله يتمتع بدرجة جيدة من تقدير الذات.

(27) Self-esteem measure for autistic spectrum children (SEMASC).

[٤] مقياس الاكتساب اللغوي لأطفال طيف التَّوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)[28]:

أعدت **ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٨)** مقياس الاكتساب اللُّغويّ، وقام بتعديلِها **منتصر صلاح فتحي** ليصلح تطبيقها على أولياء أمور الأطفال المصابين بالتّوحد، ويتكون مقياس الاكتساب اللغويّ لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) من (١٤) بندًا، وهذا المقياس مصمَّم لقياس الاكتساب اللُّغويّ لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وتقييم الحالة النّفسية التي يشعر بها هؤلاء الأطفال المصابون بالتَّوحد، وهذا المقياس تمَّ تعديل بنوده حتى يستطيع وليّ أمر الطفل المصاب بالتوحُّد الإجابة عن بنود المقياس الذي وضع لوصف سلوك أطفالهم، كما لو كان طفله هو الذي يُجيب، **بحيث يختار أكثر الاجابات التي تنطبق على طفله باختيار إجابة واحدة فقط من الإجابات التَّالية:**

الاستجابة	الدرجة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة	الدرجة
أبدًا	٤	نادرًا	٣	أحيانًا	٢	دائمًا	١

ويتمّ احتساب الدرجة الكليَّة علي هذا المقياس حيث تراوحت الدّرجة الكليَّة بين (١٤–٥٦) درجة، ويوصف وليّ الأمر المستجيب، والذِي تقترب درجته من الحد الأعلى (٥٦) بأنّ طفله يعاني من تدنّي في الاكتساب اللُّغويّ، ومن تقترب درجته من الحد الأدنى (١٤) بأنَّ طفله يتمتَّع بدرجة جيدة من الاكتساب اللُّغويّ.

[٥] مقياس التَّواصل اللَّفظيّ (اللُّغة والحديث)لأطفال طيف التّوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر) :

يستخدم كمحك صدق خارجيّ لمقياس الاكتساب اللُّغوي لأطفال طيف التّوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)[29].

أعدَّ **بيرنارد راملاند، واستيفن م. إيدلسون (٢٠٠٥) Bernard Rimland, Stephen M . Edelson (2005)** مقياس التّواصل اللفظيّ (اللُّغة والحديث)، وقام بتعديلِه **منتصر صلاح فتحي** ليصلح تطبيقه على أولياء أمور الأطفال المصابين بطيف التّوحُّد، ويتكوَّن مقياس التّواصل اللفظيّ (اللُّغة والحديث) لأطفال طيف التَّوحد (م ص ظ ط ح) من (١٥) بندًا، وهذا المقياس مصمم لقياس مستوى التَّواصل اللفظيّ من حيثُ اللّغة والحديث لدى الأطفال المصابين بالتّوحد، وتقييم الحالة النّفسيّة التي يشعر بها هؤلاء الأطفال المصابين بطيف التّوحد، وهذا المقياس تمَّ تعديل بنوده حتى يستطيع وليّ أمر الطّفل المصاب بطيف التوحد الإجابة عن بنود المقياس الذي

(28) Language Acquisition Scale for Autistic Spectrum Children (GTH).

(29) Verbal Communication (language and speech) Scale for Autistic Spectrum Children (VCLSASC).

وضع لوصف سلوك أطفالهم، كما لو كان طفله هو الذي يُجيب، **بحيث يختار أكثر الاجابات التي تنطبق علي طفله باختيار إجابةٍ واحدة فقط من الإجابات التّالية:**

الدرجة	الاستجابة	الدرجة	الاستجابة
٣	تمامًا	١	إطلاقًا
٢	إلي حد ما		

وتم احتساب الـــدرجة الكليَّة علي هذا المقياس حيث تراوحت الدرجة الكليَّة بين (١٥–٥٦) درجة، ويوصف ولي الأمر المستجيب، الذي تقترب درجته من الحد الأعلى (٥٦) بأنّ طفله يعاني من تدنّي في الاكتساب اللُّغويّ، ومن تقترب درجته من الحد الأدنى (١٥) بأنَّ طفله يتمتع بدرجة جيّدة من التّواصل اللفظيّ لغةً وحديثًا.

رابعًا : الكفاءة القياسيّة لأدوات الدراسة :

تمّ تقنين أدوات الدراسة على عيّنة من المشاركين كعينة استطلاعيّة، بلغ قوامها (٢٠٠) مشاركاً من أولياء أمور الأطفال، تمّ تقسيمهم كالتّالي: (١٠٠) ولي أمر كمجموعة حالة لأطفال مصابين باضطراب طيف التوحد، و(١٠٠) ولي أمر كمجموعة مقارنة لأطفال طبيعيين، وبعد تطبيق الأدوات عليهم، تمّ تصحيح هذه الأدوات، واختيار المشاركين كعيّنة أساسيّة، وكانت العينة الأساسية عدد المشاركين فيها (١٠٠) ولي أمر قُسموا لمجموعتين (٥٠) ولي أمر كمجموعة حالة لأطفال مصابين باضطراب طيف التوحد، و(٥٠) ولي أمر كمجموعة مقارنة لأطفال طبيعيين.

(١) الصـــدق:

سنتعامل في الدّراسة الرّاهنة مع نوعيْن من الصّدق هما: **أولاً: نسب الاتّفاق بين المحكمين كمؤشر لصدق المضمون، ثانيًا : صدق الارتباط بالمحكّ الخارجيّ :**

أولاً : نسب الاتفاق بين المُحكمين كمؤشر لصدق المضمون :

قام الباحثان الحاليان بعـــرض المقاييس فِي صورتها الأوليّة على (٦) من الأساتذة والأساتذة المختصين بعلم النفس(*) حيثُ قاموا بإبداء آرائهم، وملاحظاتهم حول مناسبة بنود المقاييس، وكذلك وضوح وسلامة الصياغة اللُغوية بعد التّرجمة، وللتحقق من هذا الهدف طلب

(*) يتقـــدم الباحثان بخالص الشكر لكلٍّ من : أ.د./ أحمد محمد درويش أستاذ علم النفس كليـــة الآداب جامعـــة أســـيوط، وأ.د./ أحمد كمال عبد الوهاب بهنساوي أستاذ علم النفس كلية الآداب جامعة أسيوط، و أ.م.د./ شيماء محمـــد عبـــد المجيد أستاذ علم النفس المساعد كلية الآداب جامعة الوادي الجديد، وأ.م.د/ نجوي أحمد عبد الله واعر أســـتاذ علـــم النفس المساعد كلية التربية جامعة الوادي الجديد، وأ.م.د/ أحمد علي طِلب محمد أستاذ علم الـــنفس المســـاعد كليـــة التربية جامعة الوادي الجديد، وأ.م.د/ أسماء عثمان دياب عبد المقصود أستاذ علم النفس المساعد كلية التربية جامعة الوادي الجديد لمشاركتهم في تقويم أدوات الدراسة.

الباحثان الحاليان من المُحكمين المساعدين إعطاء نسب مئوية تتراوح ما بين (٥٠%، و٧٥%، و١٠٠%) أمام كل بند من بنود المقاييس تعبيرًا عن مدى تمثيل البند لما يقيسهُ أو لما وُضع لقياسِه من خلال مطابقة ذلك مع التّعريف الموضوع للمتغير، وكان الباحثان الحاليان لا يقبلوا نسبة مئوية لبندٍ من البنود إلا إذا كانت (٧٥% إلى١٠٠%) وبناءً عليه تمَّ حـــذف جميع البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (٥٠%) فأقل، **حيث تمّ استبعاد البنود الضعيفة من الصورة النهائية للمقاييس على النحو التالي:**

جدول (٢) البنود المستبعدة من المقاييس

رقم البند	مضمون البند	ملاحظات
أولاً: قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، وعدد بنود المقياس قبل وبعد الاستبعاد		
	طفلي واثق من نفسه في كل تصرفاته	عدد البنود قبل الحذف (٢١) عدد البنود المحذوفة (١) إجمالي عدد بنود المقياس (٢٠)
ثانيًا: مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، وعدد بنود المقياس قبل وبعد الاستبعاد		
	طفلي غير مبالٍ لنفسه	عدد البنود قبل الحذف والتعديل (١٠) عدد البنود المحذوفة (١) إجمالي عدد بنود المقياس (٩)
ثالثا: مقياس الاكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، وعدد بنود المقياس قبل وبعد الاستبعاد		
	يعرف الطفل كلمات كثيرة	عدد البنود قبل الحذف والتعديل (١٦) عدد البنود المحذوفة (٢) إجمالي عدد بنود المقياس (١٤)
	يستخدم الطفل اللّغة العربيّة بشكلٍ جيد	
رابعًا: مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، وعدد بنود المقياس قبل وبعد الاستبعاد		
	يعرف الطفل أشياء كثيرة عن اللّغة العربيّة	عدد البنود قبل الحذف والتعديل (١٦) عدد البنود المحذوفة (١) إجمالي عدد بنود المقياس (١٥)

وحُسب متوسط نسب الاتفاق بين المُحكّمين على بنود:

- قائمة تقدير الذَّات لأطفال طيْف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر).
- مقياس تقدير الذَّات لأطفال طيْف التّوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر).
- مقياس الاكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر).
- مقياس التواصل اللّفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر) بناءً علي المعادلة المخصَّصَة لذلك(*) كما في الجدول رقم (٣).

كما حُسبت متوسطات نسب الاتفاق لكلّ بند على حِدَة، والجداول التَّالية أرقام (٤،٥،٦،٧) تُبين نتائج تطبيق هذا الإجراء.

(*) متوسط نسبة الاتفاق = (عدد البنود المُتفق عليها ÷ العدد الكلى للبنود) × ١٠٠

جدول (٣) متوسط نسب الاتفاق بين المحكّمين على قائمة تقدير الذَّات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس الاكتساب اللُّغويّ لأطفال طيف التّوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس التَّواصل اللفظيّ (اللُّغة والحديث) لأطفال طيْف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر)

اسم المقياس	عدد البنود المتفق عليها	العدد الكلي للبنود	نسب الاتفاق
قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	٢٠ بندًا	٢١ بندًا	%٩٥,٢٣
مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	٩ بندًا	١٠ بندًا	%٩٠
مقياس الاكتساب اللُّغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	١٤ بندًا	١٦ بندًا	%٨٧,٥٠
مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	١٥ بندًا	١٦ بندًا	%٩٣,٧٥

جدول (٤) متوسط نسب الاتفاق بين المُحكمين علي كل بند من بنود قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)

رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق
١	%٨٧,٤	٦	%٩٢,٣	١١	%٨١,٢	١٦	%٨٧,٥
٢	%٩١,٦	٧	%٧٥	١٢	%٨٣,٣	١٧	%٧٩,١
٣	%٨٣,٣	٨	%٧٠,٨	١٣	%٧٩,١	١٨	%٨٣,٣
٤	%٧٥	٩	%٤٨,٥	١٤	%٨٧,٥	١٩	%٦٦,٦
٥	%٨٣,٣	١٠	%٨٧,٥	١٥	%٨٣	٢٠	%٨٦,٦

جدول (٥) متوسط نسب الاتفاق بين المُحكمين علي كل بند من بنود مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)

رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق
١	%٩١,٧	٤	%٢٥,٤	٧	%٧٩,٣
٢	%٨٨,٥	٥	%٨٧,٨	٨	%٧٦
٣	%٧٩,١	٦	%٨٣,٩	٩	%٧٨

جدول (٦) متوسط نسب الاتفاق بين المُحكمين علي كل بند من بنود مقياس الاكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر

رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق
١	%٩٠,٤	٦	%٧٩,١	١١	%٩١,٦
٢	%٨٩,٥	٧	%٧٥	١٢	%٨٧,٥
٣	%٩٤,١	٨	%٣١,٨	١٣	%٨٣
٤	%٧٩,١	٩	%٩٧,٢	١٤	%٧٩,١
٥	%٧٥	١٠	%٨٥,٣		

جدول (٧) متوسط نسب الاتفاق بين المُحكمين علي كل بند من بنود مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر)

رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق	رقم البند	نسب الاتفاق
١	%٩٧,٢	٦	%٨٠,٦	١١	%٧٩,١
٢	%٨٧,٢	٧	%٨٧,٥	١٢	%٨٧,٥
٣	%٩٥,٣	٨	%٩٠,٤	١٣	%٣١,٨
٤	%٩٤,٤	٩	%٧٩,١	١٤	%٨٣
٥	%٨٨	١٠	%٨٩,٥	١٥	%٧٥

ثانياً: صدق التعلُّق بالمحكّ الخارجيّ:

تمَّ حساب معامل الارتباط بين الأداء على قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، وأيضًا بين مقياس الاكتساب اللُّغويّ لأطفال طيْف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس التَّواصل اللفظيّ (اللُّغة والحديث) لأطفال طيف التّوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، **وكانت معاملات الارتباط كالتَّالي:**

جدول (٨) معاملات صدق التعلُّق بالمحك الخارجي لمقاييس الدراسة

اسم المقياس	مجموعة الحالة أولياء أمور أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد (ن=٥٠)				مجموعة مقارنة أولياء أمور أطفال طبيعيين (ن=٥٠)			
	(٢٥) ولي أمر لأطفال ذكور		(٢٥) ولي أمر لأطفال إناث		(٢٥) ولي أمر لأطفال ذكور		(٢٥) ولي أمر لأطفال إناث	
قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة وليّ الأمر)	٠,٨٦	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٨٤	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٧٨	٠,٨٠
مقياس الاكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، و مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة وليّ الأمر)	٠,٨١	٠,٧٥	٠,٧٩	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٨٥	٠,٨٨

ويتَّضح من جدول (٨) وجود مُعاملات صدق مرتفعة، وقد تراوحت ما بين (٠,٧٥) إلى (٠,٨٩) مما يُشير إلي صلاحيّة قائمة تقدير الذات لأطفال طيْف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة وليّ الأمر)، ومقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة وليّ الأمر) لقياس تقدير

الذات، كما يُشير الجدول إلي صدق مقياس الاكتساب اللُّغويّ لأطفال طيف التَّوحد (م ك غ ط ح) (صيغة وليّ الأمر)، ومقياس التواصل اللفظي (اللُّغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة وليّ الأمر)، والاعتماد عليهم في تحديد مستوى الاكتساب اللُّغويّ، والكشف عن الخلل في عمليَّة نموّ وتطوُّر اللُّغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيْف التّوحُّد.

(٢) <u>الثبات: اعتمد الباحث على حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار</u>:

تمَّ تطبيق مقاييس الدّراسة مرتيْن بفاصلٍ زمنيّ قدره أسبوعان على عيّنة الدراسة الأساسية (ن=١٠٠) مشاركاً من أولياء أمور الأطفال المصابين بطيف التوحد والطبيعيين، وتراوحت معاملات الثّبات ما بين (٠,٧٩ إلي ٠,٩٠)، وهي معاملات ثبات مُرضية، **<u>ويتضح ذلك في الجدول التالي</u>:**

جدول (٩) ثبات إعادة الإختبار لمقاييس الدراسة

مقاييس الدراسة	مجموعة الحالة أولياء أمور أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد (ن=٥٠)	مجموعة مقارنة أولياء أمور أطفال طبيعيين (ن=٥٠)
قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	٠,٨٢	٠,٨٨
مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التّوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	٠,٧٩	٠,٨٤
مقياس الاكتساب اللّغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	٠,٨٠	٠,٨٦
مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	٠,٨٥	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات إعادة الإختبار أن مقاييس الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تُطمئن الباحث إلي تطبيقها علي عينة الدراسة.

كما يتضح مما سبق أن مقاييس الدراسة قد تحققت فيها شروط وخصائص المقياس الجيد حيث صدق نسب الاتّفاق بين المحكمين كمؤشر لصدق المضمون، وصدق الارتباط بالمحكّ الخارجيّ، وكذلك معاملات ثبات إعادة الإختبار جيدة.

خُطّة التحليلات الإحصائية للبيانات :

تمَّ استخدام الأساليب الإحصائيّة الآتية للتحقق من فروض الدراسة الراهنة المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختبار (ت) الذي يُستخدم كوسيلة لمعرفة حقيقة الفرق بين مجموعتين، وعمّا إذا كان هذا الفرق فرقًا جوهريًّا.. أي له دلالة إحصائية أم لا؟ فإذا كانت له دلالة إحصائيَّة، فهذا يعني أنّ هذا الفرق فرق حقيقي، أما إذا كان الفرق ليس جوهريًّا، أي ليس

حقيقيًّا فإنّ هذا يعني أن الفرق المذكور سوف يختفي عند إجراء هذا البحث عدَّة مرَّات، ومعامل ارتباط بيرسون لمعرفة وجود علاقات من عدمه، ومعامل الإنحدار الخطي لتحديد مدي إسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع.

عرض نتائج الدّراسة :

نتائج الفرض الأوَّل :

نصَّ الفرض الأوّل علي أنّه: " **توجد فروق دالَّة إحصائِيًّا بين متوسطات درجات أطفال الروضة الذكور والإناث المصابين باضطراب طيف التوحد، والطبيعيين في الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذَّات**"، وللتحقُّق من صحة هذا الفرض تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، ويوضح الجدول التالى قيم (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين مجموعة الحالة ومجموعة المقارنة في متغيرات الدراسة لكل من الذكور والإناث والعينة الكلية.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة إختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مجموعة الحالة ومجموعة المقارنة في متغيرات الدراسة لكل من الذكور والإناث والعينة الكلية

المقاييس	النوع (ذكور / وإناث)	م	ع	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	ذكور مجموعة الحالة (ن=٢٥)	٣٣,٥٢	٤,٢٤٤	٣,٥٧١	٤٨	٠,٠٠١ *
	ذكور مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	٢٨,٨٨	٤,٩١٩			
	إناث مجموعة الحالة (ن=٢٥)	٦٩,٢٠	٥,٣١٥	٠,٢٣٢ -	٤٨	٠,٨١٨
	إناث مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	٦٩,٥٦	٥,٦٧٢			
	مجموعة الحالة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٥١,٣٦	١٨,٦٣٩	٠,٥٣٦	٩٨	٠,٥٩٣
	مجموعة المقارنة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٤٩,٢٢	٢١,٢٠٨			
مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	ذكور مجموعة الحالة (ن=٢٥)	١٥,٦٠	٢,٧٥٤	١,٤٠٤ -	٤٨	٠,١٦٧
	ذكور مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	١٦,٩٦	٣,٩٨٤			
	إناث مجموعة الحالة (ن=٢٥)	٣٢,١٦	٣,٣٣٨	٠,١٢٥	٤٨	٠,٩٠١
	إناث مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	٣٢,٠٤	٣,٤٣٤			
	مجموعة الحالة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٢٣,٨٨	٨,٨٩٥	٠,٣٥٧ -	٩٨	٠,٧٢٢
	مجموعة المقارنة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٢٤,٥٠	٨,٤٥٩			

تابع: جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة إختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مجموعة الحالة ومجموعة المقارنة في متغيرات الدراسة لكل من الذكور والإناث والعينة الكلية

المقاييس	النوع (ذكور / وإناث)	م	ع	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
مقياس الإكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	ذكور مجموعة الحالة (ن=٢٥)	٤٣,٨٤	٤,٠٢٨	- ١,٩٠٥	٤٨	٠,٦٠٣
	ذكور مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	٤٥,٩٢	٣,٦٨٥			
	إناث مجموعة الحالة (ن=٢٥)	٢١,٣٦	٤,٣٤٨	٠,٣٢٠	٤٨	٠,٧٥٠
	إناث مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	٢١,٠٠	٣,٥٧١			
	مجموعة الحالة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٣٢,٦٠	١٢,٠٨٨	- ٠,٣٤١	٩٨	٠,٧٣٤
	مجموعة المقارنة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٣٣,٤٦	١٣,٠٨٩			
مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر)	ذكور مجموعة الحالة (ن=٢٥)	٢١,٨٠	٣,١٣٦	- ١,٢٨١	٤٨	٠,٢٠٦
	ذكور مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	٢٢,٨٨	٢,٨١٨			
	إناث مجموعة الحالة (ن=٢٥)	٣٧,٥٦	١,٨٧٣	٠,٤٠٢	٤٨	٠,٦٨٩
	إناث مجموعة المقارنة (ن=٢٥)	٣٧,٣٢	٢,٣٢٢			
	مجموعة الحالة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٢٩,٦٨	٨,٣٦٠	- ٠,٢٦١	٩٨	٠,٧٩٥
	مجموعة المقارنة الدرجة الكلية (ن=٥٠)	٣٠,١٠	٧,٧٢٨			

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الحالة (أطفال طيف التوحد)، والمجموعة المقارنة، فيما عدا قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر) حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين لصالح الذكور في مجموعة الحالة، وبهذا لا يتحقق صحة الفرض الأول بشكلٍ كاملٍ، ولكن تحقق بشكل جزئي.

نتائج الفرض الثاني:

نصَّ الفرض الثَّاني على أنَّه: "**توجد علاقة دالَّة إحصائيًّا بين الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التوحد، والأطفال الطبيعيين**"، **ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ عمل معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (١١) ذلك :**

جدول (١١) قيم معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية للعلاقة بين الإكتساب اللغوي، وتقدير الذات لدى عيّنات الدراسة الكليّة (ن=١٠٠) ولي أمر

عينات الدراسة (المجموعات)	المقاييس	(١)(*)	(٢)(**)	(٣)(***)	(٤)(****)
مجموعة الحالة أولياء أمور لأطفال مصابين بطيف التوحد (ن=٥٠)	(١)	١			
	(٢)	٠,٩٢٨ **	١		
	(٣)	٠,٩٠٠ ** –	٠,٨٦٤ ** –	١	
	(٤)	٠,٩٠٩ ** –	٠,٩١٠ ** –	٠,٩٢٤ ** –	١

** دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١

جدول (١٢) قيم معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية للعلاقة بين الإكتساب اللغوي، وتقدير الذات لدى مجموعة المقارنة أولياء أمور الأطفال الطبيعيين (ن=٥٠)

عينات الدراسة (المجموعات)	المقاييس	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
مجموعة المقارنة أولياء أمور لأطفال طبيعيين (ن=٥٠)	(١)	١			
	(٢)	٠,٨٥٥ ** –	١		
	(٣)	٠,٩٣٧ ** –	٠,٨٣٨ ** –	١	
	(٤)	٠,٩١٩ ** –	٠,٨٢٠ ** –	٠,٩١٩ ** –	١

** دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١

يتَّضح من الجداول (١١، و١٢) السّابقان وجود علاقة موجبة بين الاكتساب اللُّغويّ وتقدير الذَّات، لدى عيّنات الدراسة، وبهذا يتحقق صحة الفرض الثّاني.

نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على "**وجود إسهام دالّ إحصائيًّا لكلّ من الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بتباين درجة الإصابة باضطراب طيف التوحد لدى عيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد**"، وللتحقق من ذلك تمّ تقدير معامل الانحدار الخطِّي للاكتساب اللُغوي، وتقدير الذَّات كمتغيرات مستقلة في التنبؤ بطيْف التّوحد كمتغير تابع لكلّ عيِّنة على حِدَة، **وكانت النّتائج كالتّالي:**

(*) (١) قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر).

(**) (٢) مقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر).

(***) (٣) مقياس الإكتساب اللغوي لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر).

(****) (٤) مقياس التواصل اللفظي (اللغة والحديث) لأطفال طيف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر).

جدول (١٣) نتائج تحليل الانحدار الخطي للاكتساب اللُغوي وتقدير الذات كمتغيرات مستقلة في التنبؤ باضطراب طيف التوحد كمتغير تابع لدى عينات الدراسة (ن=١٠٠)

عينة محافظة المنيا (ن = ٥٠)										
المتغيرات المستقلة ذات الإسهام	المتغير التابع	قيمة الثابت	بيتا	قيمة (ت)	مستوي دلالة (ت)	قيمة (ف)	مستوي دلالة ف	الارتباط المتعدد R1	مربع الارتباط المتعدد R2	حجم الإسهام في مربع الارتباط المتعدد
الاكتساب اللُغوي	**طيف التوحد**	٤١,٧٦	٠,٤٤	٧,٦٣	٠,٠٠١	٥٠,٧٤	٠,٠٠١	٠,٦٣	٠,٣٠	٠,٢٩
تقدير الذات		٣٠,٥٠	٠,٥٩	٦,٤٦	٠,٠٠١	٤١,٧٠	٠,٠٠١	٠,٥٩	٠,٤٣	٠,٢٧

ويتّضح من الجدول (١٣) :

أ) إسهام الدرجة الكلية لتأثير **مقياس الاكتساب اللُّغويّ** بشكلٍ دالٍ إحصائيًّا في التنبؤ بالدرجة الكلية **لاضطراب طيف التوحد**، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد **(R1)** بين الدرجة الكليّة لتأثير **مقاييس الاكتساب اللُغويّ (مقياس الاكتساب اللُغويّ لأطفال طيف التوحد (م ك غ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس التواصل اللفظيّ (اللغة والحديث) لأطفال طيْف التوحد (م ص ظ ط ح) (صيغة ولي الأمر) (كمتغير مستقل)**، والدرجة الكلية **لمقياس تشخيص التّوحد (كمتغير تابع)** (٠,٦٣)، وهو ارتباط دالّ عند (٠,٠٠١)، وبلغ معامل التّحديد **(R2)** (٠,٣٠)، وهو يُمثّل إسهام الدرجة الكليّة لتأثير **متغيّر الاكتساب اللُّغوي** في التنبؤ بالدرجة الكليّة **لمقياس تشخيص التّوحد**، وهو يُعادل **(١ %)** من حجم التّباين، وبلغ معامل التحديد المُعدل **(٠,٢٩)**، وهو يُمثل حجم الإسهام الفريد، أو الخالص للمتغير المستقل الدرجة الكليّة لتأثير **مقاييس الاكتساب اللُّغوي** في التنبؤ بالمتغيّر التّابع الدرجة الكلية **لمقياس تشخيص التوحد.**

ب) إسهام الدرجة الكلية لتأثير **مقاييس تقدير الذات (قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر)، ومقياس تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (م ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر))** بشكلٍ دالٍ إحصائيًّا في التنبؤ بالدرجة الكليَّة **لمقياس تشخيص التَّوحد** حيثُ بلغَ معامل الارتباط المتعدِّد **(R1)** بين الدرجة الكليَّة لتأثير **مقاييس تقدير الذات (كمتغير مستقل)**، والدرجة الكليَّة **لمقياس تشخيص التّوحد (كمتغير تابع) (٠,٥٩)**، وهو ارتباط دالّ عند (٠,٠٠١)، وبلغ معامل التّحديد **(R2)** (٠,٤٣)، وهو يُمثل إسهام الدّرجة الكلية لتأثير **مقاييس تقدير الذات** في التنبؤ بالدرجة الكليَّة **لمقياس تشخيص التَّوحد**، وهو يُعادل **(١%)** من حجم التباين، وبلغ معامل التَّحديد المُعدل **(٠,٢٧)**، وهو يُمثل حجم الإسهام الفريد، أو الخالص للمتغيّر المستقل الدرجة الكليّة لتأثير **مقاييس تقدير الذات** في التنبؤ بالمتغيِّر التّابع الدرجة الكليّة **لمقياس تشخيص التوحد.**

تفسير النتائج ومُناقشتها :

تفسير ومناقشة الفرض الأول :

فيما يتعلق بنتيجة الفرض الأول، الذي ينصّ علي **وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أطفال الروضة الذكور والإناث المصابين باضطراب طيف التوحد، والطبيعيين في الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات**، أشارت النتائج بالجدول (١٠) إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الحالة (أطفال طيف التوحد)، والمجموعة المقارنة، فيما عدا قائمة تقدير الذات لأطفال طيف التوحد (ق ق ذ ط ح) (صيغة ولي الأمر) حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين لصالح الذكور في مجموعة الحالة، وبهذا لا يتحقق صحة الفرض الأول بشكلٍ كاملٍ، **ولكن تحقق بشكل جزئي**، وأختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **أنجيل جون تيرمان، وآخرون Angela John Thurman, et al. (2019)** التي أظهرت نتائجها أنَّ هناك نقاط ضعف في المهارات اللُّغويّة للأولاد المصابين باضطراب طيف التوحد، وذلك دليل على مهارات معرفِيَّة غير لفظيَّة ضعيفة لدى الأولاد المصابين بطيف التوحد، علاوةً على ذلك ورغم أنَّ معظم الأطفال في كلتا المجموعتيْن أظهروا بشكلٍ فرديّ قصورًا في المهارات اللُّغويَّة فإنَّ التَّأخر اللغويّ بالنّسبة لتوقعات المستوى غيْر اللّفظيّ كان أكثر شيوعًا لدى الذكور مقارنةً بالإناث.

وجاءت نتيجة **لوكي بلاوي، وآخرون Luke Bloy, et al. (2019)** مؤكِّدة على أنّ الأطفال المصابين باضطراب طيف التّوحد لديهم صعوبة شديدة في اكتساب اللُّغة في ظلّ إصابتهم بطيف التّوحُّد، ولم تؤكد علي وجود فروق بين الذكور والإناث.

واختلفت نتيجة الدراسة الحاليَّة مع نتيجة دراسة **جيسكا برادشو، وآخرون Jessica Bradshaw, et al. (2017)** التي قدَّمت برنامجًا قصيرًا استعانت فيه بالوالديْن مع التّركيز على تحسين التّواصل التعبيريّ عن طريق قياس مستوى اكتساب اللّغة عند هؤلاء الأطفال، وأشارت النَّتائج إلي تحسُّن واضح فِي التّواصل اللّفظيّ نتيجة للتَّدخُّل مع ما صاحب ذلك مِن تحسُّن في المناطق غيْر المعالِجة لجميع الأطفال المشاركين، وكشفت النتائج بعد التدخُّل عن انخفاضٍ ملحوظ في أعراض طيف التّوحد.

وبالرجوع إلي نتيجة الفرض الثّاني المتعلِّقة **بوجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الاكتساب اللُغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التوحد، والأطفال الطبيعيين** اتَّضح من الجداول أرقام (١١ و١٢) وجود عَلاقة موجبة بين الاكتساب اللُغويّ، وتقدير الذَّات لدى عيّنات الدّراسة، وبهذا يتحقَّق صحَّة الفرض الثَّاني.

حيثُ اختلفت نتائج تفسير ومناقشة الفرض الثاني للدراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة **ليبست وآخرون(2013) Lepist, et al.,** التي أشارت إلى عجز أطفال اضطراب طيف التوحد عن تمييز نغمات الصوت، وكذلك عجزهم عن اكتساب اللغة المنطوقة، وما حدث لها من تغيير، وقد أرجع الباحثون هذا العجز إلى القصور في مهارة الانتباه والاستماع واكتساب اللُّغة لديهم وإلى عجزهم عن فهم الأوامر.

واختلفت كذلك نتائج الدراسة الحاليَّة مع دراسة **دلهوم (٢٠٠٧)** التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في مهارات الاتصال اللُّغوي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج تقدمًّا ملحوظًاً للمجموعةِ التَّجريبيَّة في القياس البعديّ في مقابل المجموعة الضَّابِطة.

وتتفق الدراسة الحاليَّة مع ما توصّلت إليه دراسة **البرديني (٢٠٠٦)** حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اضطراب التّكامل الحسيّ، واللغة، والسلوك التوافقي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب التّكامل الحسيّ، ونقص العاطفة أوالتّعاطف، وبين شدّة أعراض اضطراب طيف التوحد، كما أسفرت النتائج عن حقيقة أنّه لا يعاني كل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من اضطراب التكامل الحسيّ.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فاضل (٢٠١٥) التي أوضحت فاعلية التدريب باستخدام اللّعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللُّغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

كما تتفق الدراسة الحاليَّة أيضًا مع مقالة **لارين تايلور، وآخرون Lauren J. Taylor, et al. (2020)** التي أشار فيها إلي الارتباط بين مهارات التَّواصل الاجتماعي والاكتساب اللُّغوي، وبين تقدير الذات لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد.

<u>تفسير ومناقشة الفرض الثالث:</u>

وفيما يخصّ الفرض الثّالث الذي اهتمَّ بتفسير النَّتائج الخاصّة بمعاملات الارتباط المتعدّد، وتحليل الانحدار الخطّي المرحليّ المتعدّد، ذلك للكشف عن الإسهام النّسبي ومستوي تأثير المتغيّرات المستقلّة (الاكتساب اللُّغويّ، وتقدير الذَّات) في التنبؤ بتباين درجة الإصابة باضطراب طيف التّوحد كمتغير تابع لدى عيّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التّوحُّد، حيثُ كشفت نتائج هذا الفرض إسهام المتغيرات المستقلة (الاكتساب اللُّغويّ، وتقدير الذات) على مستوى درجة التأثير في التنبؤ بدرجة الإصابة باضطراب طيف التوحد.

اتَّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **لايلي كرسويل، وآخرون Lily Cresswell, et al. (2019)** التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر للاكتساب اللُّغويّ، وتقدير الذّات على الأطفال لحدوث أو ظهور اضطراب طيف التوحد.

ومقارنةً بالنتائج القليلة جدًّا في الدراسات التي تناولت إمكانية التنبؤ بالاكتساب اللُّغويّ، وتقدير الذَّات في درجة ظهور اضطراب طيف التوحد يُشير الباحثان إلى أنَّ هذه النتائج متَّسِقة مع قيم الثقافة النَّفسيَّة والتراث النّفسي الخاصّ بالاضطرابات والأمراض النَّفسيَّة.

وتتَّفِق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة **نيفينا ديمتروفا، وآخرون Nevena Dimitrova, et al. (2018)** التي توصَّلت إلى نتيجةٍ يمكنُ الاسترشاد بها حيثُ قرَّر أفراد عيّنة من المصابين باضطراب طيف التّوحد أنّ أهم الأعراض التي تظهر عليهم هي ضعف اكتسابهم للّغة، وتقدير متدنٍ لذواتِهم.

وأشارت دراسة **لوريا فريدمان، وآخرون Laura Friedman, et al. (2019)** إلى أهميّة تأثير الاكتساب اللُّغوي، والشفقة بالذّات في ظهور اضطراب طيف التّوحد لدى الأطفال.

ويري الباحثان الحاليّان أنَّ هذه النتائج تتوافق مع ما يُعاني منه الأطفال المصابين بطيْف التّوحُّد من قصور في التواصل سواء التّواصل اللَّفظيّ أم غير اللّفظيّ؛ حيثُ إنَّ هناك (٥٠%) منهم على الأقلّ لا تنمو اللُّغة لديهِم على الإطلاق، وبالتَّالي لا يكون بمقدورِهم اكتساب اللُّغة، ولا استخدامها فِي الحديث أو التَّواصل، أمَّا النسبة الباقيَة فإنَّها تعاني من قصورٍ واضِح في نموّ اللُّغة لديهِم، حيثُ يتأخَّر ذلك النمو بشكلٍ ملحوظ، ولا يكون لديهم سوي بعض الكلمات القليلة، ومع ذلك لا يكون بإمكانهم استخدامها في سياق لغوي صحيح كي تدل علي معناها الذي نعرفه نحن، أي أنّهم لا يستخدمونها بشكلٍ صحيح، كذلك فهم يعانون من اضطرابات عديدة، ومختلفة في النُّطق[30]، ومن ناحيةٍ أخري فإنَّ لغتهم التَّعبيريَّة[31] تتَّسِم بالتَّكرار، والتّرديد المرضيّ للكلام[32]، والنّطق النَّمطيّ لتِلكَ الكلمات التي يعرفونها، وعـــدم القدرة على إجراء محادثات متبادلة مع الآخرين، أي عدم القدرة على إقامة حوار أو محادثة معهم، وإبدال الضَّمائِر، كما أنَّ نغمة الصَّوت وإيقاعه من جانِبِهم يكونان غير عاديين، هذا بخلاف الاستخدام الشاذّ (غير العاديّ) للإيماءات، وكذلك فإنَّ لغتهم الداخليّة[33] أي قدرتهم على التَّظاهر، أو اللّعب التخيُّليّ تمثّل جانبًا آخرَ من جوانب القصور الذي يعانون منه، أمّا قدرتهم علي الفَهم والاستيعاب؛ فهي محدودة جدًا، كما أنهم يكونون غير قادرين على فهم، وإدراك المفاهيم المجردة (**محمد، ٢٠٠٥، ١٢**).

(30) Articulation disorders.

(31) Expressive language.

(32) Echolalia.

(33) Internal language.

خلاصة وتوصيات :

الاكتساب اللغوي أحد أهمّ الجوانب التي يلتقي فيها علم النَّفس بعلم اللّغة، وهذا دأب الدراسات الحديثة والمعاصرة التي ترصد نقاط التّلاقي بين العلوم وتداخلها وخدمتها لبعضها البعض، ومن هذا المنطلق رصدت الدّراسة الحاليَّة عددًا من النَّتائج **نلخّصها فيما يلي :**

وجود فروق دالة إحصائياً بين الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة الطبيعيين مقارنةً بأطفال الروضة المصابين بطيف التوحد، وكذا وجود علاقة دالَّة إحصائيًّا بين الاكتساب اللُّغوي، وتقدير الذات لدى أطفال الروضة المصابين بطيف التوحد، والأطفال الطبيعيين، كما يوجد إسهام دالّ إحصائيًّا لكلٍّ من الاكتساب اللُّغويّ، وتقدير الذّات كمتغيرات مستقلة فِي التنبؤ بتباين درجة الإصابة باضطراب طيف التوحد لدى عيِّنة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ورغم النتائج المُهِمَّة – من وجهة نظر الباحثيْن – التي توصَّلت إليها الدراسة الحاليَّة من حيثُ اهتمامِها بعيّنة من أطفال الروضة المصابين باضطراب طيف التّوحد، وذلك لقياس مدى اكتسابهم للُّغة وعلاقته بتقدير الذَّات، وينتج عن ذلك انتشار اضطرابات اللُّغة، والعجز عن اكتسابها، وقصور شديد في مهارات التّخاطب والتّواصل، فقد تبين أيضًا أنَّه في ظلّ ظروف قصور اكتساب اللُّغة هناك انخفاض في التَّواصل الاجتماعيّ، وفي حدود علم الباحثيْن الحالييْن فإنَّ مثل هذه الدراسات قليلة فِي حيِّز الدراسات النَّفسيَّة المصرية والعربية على وجه العموم بنفس المتغيرات قيد البحث؛ فهذه الدراسة تُعد تمهيدًا للبحث المتعمق في هذا المجال، وعليه يوصي البحث الحاليّ بإجراء مزيد من الدراسات الأخرى للتَّحقق من العوامل المُشكلة لاضطراب طيف التَّوحد، وتدنِّي اكتساب اللُّغة، وتقدير الذَّات السيء على عيِّنات مختلفة من المجتمع المصريّ تُحدد مجموعة من العوامل الديموغرافية أكثر اتّساعًا مما شملته الدراسة الحاليَّة.

كما توصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تهتمّ بالكشف عن المتغيرات الانفعاليَّة، والشخصيَّة، والمعرفيَّة، والاجتماعية المرتبِطة بمتغيرات البحث الرَّاهِن، والمقارنة بين عيِّنات مختلفة.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان (١٣٧١-١٩٥٢). ***الخصائص***، تحقيق محمد علي النّجّار، دار الكتب المصريّة.

ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (٧٣٢-٨٠٨ هـ). ***مقدمة ابن خلدون***، حقق نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه: عبد الله محمد الدرويش، دمشق، دار يعرب.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين (١٩٩٢). ***لسان العرب***، بيروت، دار صادر.

أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٩٨). ***صحتك النفسية في الميزان***، القاهرة، دار غريب للطباعة والنّشر.

البرديني، أيمن فرج أحمد (٢٠٠٦). ***العلاقة بين اللُّغة واضطراب التّكامل الحسيّ عند الأطفال التوحديين*** [رسالة ماجستير]. جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم النفس.

بوقرة، نعمان (٢٠٠٤). ***المدارس اللّسانيّة المعاصرة***، القاهرة، مكتبة الآداب.

حساني، أحمد (١٩٩٤). ***مباحث في اللسانيّات (مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبي)***، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعيَّة.

حسن، محمد بيومي (١٩٨٩). معجم ***تصريف الأفعال العربيَّة***، القاهرة، دار إلياس العصرية.

– دلهوم، جمال (٢٠٠٧) ***فاعلية استخدام نظام التواصل بتبادل الصور في تنمية مهارات التّواصل عند الأطفال التوحديين، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعيّ***. [رسالة دكتوراه]. الجامعة الأردنيَّة، عمان، الأردن.

راتب، أسامة كامل (١٩٩٤). ***النمو الحركي***، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

الراجحي، عبده (١٩٩٥). ***علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية***، مصر، دار المعرفة الجامعية.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٠). *علم نفس الطفولة والمراهقة*، القاهرة، عالم الكتب.

أبو زيد، إبراهيم أحمد (١٩٨٧). ***سيكولوجية الذات والتوافق***، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩١). المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسيّة لدى طلاب الجامعة، ***مجلة دراسات نفسية، ١(٣)***.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠١٤). ***مناهج البحث***، القاهرة، عالم الكتب.

شقير، زينب محمود (١٩٩٩). ***اضطرابات اللغة والتواصل (الطفل الفصامي، والأصم، والكفيف، والتخلف العقلي)***، القاهرة، دار الفكر العربي.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). ***الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملي لغير العاديين***، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

شمس الدّين، جلال (٢٠٠٣). ***علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه " المناهج والنظريات"***، ج١، الاسكندرية، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

عبدالعزيز، محمد حسن (٢٠٠٠). ***مدخل إلي علم اللغة***، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبدالعظيم، شاكر (١٩٩٢) ***لغة الطفل***، القاهرة، طبعة سلسلة سفير التربوية.

عبدالله، فتحية مساعد يسر (٢٠٠٨). ***التشخيص الفارق للطفل التوحدي والمعاق عقليًا باستخدام مقياس جيليام الرتبي (GARS - 2) دراسة سيكومترية إكلينيكية***.[رسالة ماجستير]. جامعـــة أسيوط، كلية الآداب، قسم علم النفس.

عبيدات، يحيي، والدوايدة، أحمد (٢٠١٣). ***الكفايات الأزمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)***، جـــامعة عين شمس، مجلة كلية التربية، الجزء الثاني.

العجرش، حيدر حاتم فاتح (٢٠١١). ***محاضرات في النمو اللغوي***. [مذكرات غير منشورة]. العراق، جامعة البابليون، كلية التربية الأساسية، قسم التربية الخاصة.

ابن عيسي، حنفي (١٩٨٠). ***محاضرات في علم النفس اللغوي***، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

فاضل، ريما مالك (٢٠١٥). ***فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللغـــوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد***. [رسالة ماجستير]. جامعة دمشق، كلية التربية، قسم التربية الخاصة.

فرج، صفوت (٢٠٠٧). ***القياس النفسي***، ط٦، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فهمي، مصطفي (١٩٩٨). ***أمراض الكلام***، ط٥، القاهرة، دار مصر للطباعة.

فيَّاض، علي حسين (٢٠٠٦). ***نظرية النحو التوليدي التحويلي واكتساب اللُّغة***، سلطنة عمان، كلية الزهراء للبنات.

كرم الدين، ليلي أحمد (١٩٩٠). ***اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها***، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

كرم الدين، ليلي أحمد (٢٠٠٤). ***قوائم الكلمات الأكثر انتشارًا في أحاديث الأطفال من عمر عام حتى ستة أعوام***، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

كرينج، آنا وجونسون، شيري وديفسون، جليراد ونيلا، جون (٢٠١٥). ***علم النفس المرضي الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسيّة الاصدار الخامس***، ط١٢، (آمثال الحويلة، وفاطمة عياد، وهناء شويخ، وملك الرشيد، ونادية الحمدان، مترجمون)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، (نشر العمل الأصلي ٢٠٠٩).

لابرجير، إميه (١٩٨٧). ***مساعدة النشء المعوقين في اكتساب القدرة علي الاتصال ومهارات الكلام***، طبعة اليونسكو.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥). ***قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد***، القاهرة، دار الرشاد.

المسدي، عبدالسلام (١٩٨٦). ***اللسانيات وأسسها المعرفية***، تونس، الدار التونسية للنشر.

مقدادي، سميح أحمد محمد (٢٠١٥). ***الجذور النّفسيّة للتّفكير اللغوي عند بلومفيلد***، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد السادس عشر، العدد الأوّل.

منسي، محمود عبدالحليم، والطواب، سيد محمود (٢٠٠٣). ***علم نفس النمو للأطفال***، الإسكندرية، نور للطباعة والكمبيوتر.

منصور، عبدالمجيد سيد أحمد (١٩٨٩). ***المسكرات والمخدرات والمكيفات وآثارها الصحية والاجتماعية والنفسية وموقف الشريعة الإسلامية***، الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

موسي، فاروق عبدالفتاح، والدسوقي، محمد أحمد (١٩٩٩). ***اختبار تقدير الذات للأطفال***، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

ياقوت، سليمان (٢٠٠٣). ***منهج البحث اللغويّ***، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعيّة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Angela John Thurman, Cesar Hoyos Alvarez (2019). Language Performance in Preschool-Aged Boys with Non syndromic Autism Spectrum Disorder or Fragile X Syndrome, *Journal of Autism and Developmental Disorders,* https://doi.org/10.1007/s10803-019-03919-z.

Burns, M.O. & Seligman, M.E. (1989). Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years, Journal of personality and social psychology, 56(3), 47–477.

Carol, C., Sarah, A., Aviva, M., Linda, B. (2010). The Prevalence of obesity in children with Autism:A secondary Data Analysis using nationally representative data from the national survey of children's health, *Bmc Pediatrics, 10(11), 1471–2431.*

Cloninger, C. R., & Svrakic, D. M. (1997). Integrative Psychobiological approach to psychiatric assessment and treatment, *Psychiatry, 60, 120–141*.

Cooper, R. Smith. (1992). A pilot study of the effect upon multiple sclerosis of the menopause hormone replacement therapy and menstrual cycle, *Journal of the royal society of medicine, 85(10), 612–613.*

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2013). Fifth Edition, American Psychiatric Association, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Florine(1999). *Florine High School, Photos, Pictures and Photos*, online http://www.classmates.com/yearbooks/Florin-High-School/246524?page=0.

Halina, R., Karen, M., Lain Clure & Shone, M. (2011). Sleep, Anxiety, and Challenging Behavior in children with intellectual Disability and /or Autism Spectrum Disorder, *Journal of Research in developmental Disabilities, 32(6), 2758–2766.*

Jessica Bradshaw, Lynn Kern Koege, Robert Koege (2017). Improving Functional Language and Social Motivation with a Parent-Mediated Intervention for Toddlers with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism Dev Disord ,47, 2443–2458.*

Jill, H., Tammy, B. Tephanie, B. & Sara, J. (2011). The Reaction Among Sleep, Routines, and Externalizing Behavior in children with Autism Spectrum, *Research in Spectrum Disorders, 5(2), 758–767.*

Lauren J. Taylor, Tony Charman, Patricia Howlin, Vicky Slonims, Jonathan Green (2020). Brief Report : Associations Between Preverbal Social Communication Skills, Language and Symptom Severity in Children with Autism: An Investigation Using the Early Sociocognitive Battery, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50, 1434–1442.*

Laura Friedman, Audra Sterling, Leann Smith DaWalt, Marsha R. Mailick (2019). Conversational Language Is a Predictor of Vocational Independence and Friendships in Adults with ASD, *Journal of Autism and Developmental Disorders 49, 4294–4305.*

Lepist, T. Shestakova, A. Vanhala, R. Alku, P. and Nktnen, R. Yaguchi, K. (2013). Speech–sound-selection auditory impairment in children with autism " they can perceive but do not attend ", *Proceeding of the National Academy of Science of The United States of America, 100(9), 55–67.*

Lily Cresswell, Eilidh Cage (2019). Who Am I?: An Exploratory Study of the Relationships Between Identity, Acculturation and Mental Health in Autistic Adolescents, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49, 2901–2912.*

Luke Bloy, Kobey Shwayder, Lisa Blaskey, Timothy, Roberts, David Embick (2019). A Spectrotemporal Correlate of Language Impairment in Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49, 3181–3190.*

Marc Delahaie (2004). *évolution du langage chez l enfant*, *Inpes*, Roots of language Derek Bicker ton fiche de lecture.

Nevena Dimitrova, Christine Mohr, Şeyda, zçalışkan, Lauren B. Adamson (2019). Early Lateralization of Gestures in Autism: Right Handed Points Predict Expressive Language, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50, 1147–1158.*

Robert & Barker (1989). *Constitutional Adjudication: The Costa Rican Experience*, Australia, Charles strut university.

Robinson, G. L. (1991). *Effective feedback strategies in CALL : Learning theory and empirical research.* In Dunkel, P. (Ed.) Computer–Assisted Language Learning and testing:Research Issues and practice (PP. 155-167), New York, NY: Newbury House.

Sharny Mc Leod (2002). *Typical development of speech: Australia*, Charles strut university.

Language acquisition and his relationship with self-esteem The children of kindergarten have a unity and ordinary peers

By

Montaser Salah Fathy Ahmed
Department of Psychology
New Valley University

Manar Ali Muhammad Saeed
Department of Arabic Language
New Valley University

Abstract:

The current study aimed to identify the concept of linguistic acquisitions, self-esteem with kindergarten children with disorder and regrettable children and portrayed by ordinary children study in psychological linguistics, and replied to the parents of the parents of children until researchers receive accurate results, and the study used a significant sample) The guardian, and a basic sample of 100 and guardian for children infected unite. The sample of the survey and the basic children of the Kindergarten were chosen with the disappearance of the new spectrum of Minya and the New Valley. In Minya Governorate, the basic study sample of (100) and an order for children infected has been divided as follows: (50) Guidance for children infected unite as a group of cases (25) and (25) guardian for female children and (50) for normal children as a group comparative (25) guardian for male children, and (25) guardian for female children, and the age of all samples of (4-6) years, and the appropriate descriptive approach and the results confirmed therein There are statistically differences between the results and there are statistically significant differences between language acquisition, and self-esteem in the children of the forested kindergarten, compared with natural kindergarten children, as well as a statistically significant relationship between linguistic acquisition, and self-esteeming The children of Kindergarten are infected with autism and natural children, and also there is a statistical contribution to autism spectrum as an independent variable in forecasting the level of linguistic acquisition, and self-esteem as a sample of a sample of the infected children, and the results are confirmed on the theoretical importance of the examination On the nature of the relationship of the variables, some, as well as detection of this relationship between variables, and finally the results of applied importance in developing programs for children with autism spectrum.

Key words:

(Language acquisition or development, Self-esteem, Kindergarten children, Psycholinguistics, Autism spectrum).