اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د. الشيماء محمد الوكيل
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

د. عبدالحميد عادل محمد
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

المستخلص:

يهدف البحث الى إجراء دراسة مقارنة للتعرف على قصور اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم, ومن ثم إعداد أداة تقييم دقيقة للكشف عن ذلك القصور, وقد عينة الدراسة الاستطلاعية من (107) طفل وطفلة منقسمين الى (47) عاديون , و(30) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب طيف التوحد, و(30) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم, وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اللغة المجازية, وتكونت العينة النهائية من (30) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب طيف التوحد, و(30) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم, وقد تم استخدام مقياس اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثان) , وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن, وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم أعلى في مستوى اللغة المجازية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك على بعدي المقياس (فهم اللغة المجازية، وإنتاج اللغة المجازية) والدرجة الكلية له، واستناداً إلى الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسات الحالية تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: اللغة المجازية, الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

Figurative Language In Children With Autism Spectrum Disorder And Children With Learning Disabilities

Abstract:
The Research Aims to Conduct A Comparative Study to Identify Figurative Language deficits in children with autism spectrum disorder and those with learning Disabilities, and then prepare an accurate assessment tool to detect that deficiency. The exploratory study included a sample of (107) male and female children divided into (47) normal and (47) normal. 30) boys and girls With Autism Spectrum Disorder, And (30) Boys And Girls With Learning Disabilities, The Figurative Language scale Was Used for children With autism spectrum disorder and children With Learning Disabilities Prepared by the researchers, And the Comparative Descriptive Approach was used. The results of the Study indicated that children with learning Disabilities are Higher in the level of figurative language than children with autism spectrum disorder, on two dimensions of the scale (Understanding figurative language, producing figurative language) and its overall score.
Keywords: Figurative language, children with autism spectrum disorder, children with learning Disabilities**.**

اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د. الشيماء محمد الوكيل
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

د. عبدالحميد عادل محمد
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة عين شمس

مقدمة:

اللغة المجازية تلعب دورًا محوريًا في إثراء التواصل البشري، إذ تمكننا من التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة أكثر قوة وتأثيرًا، فمن خلال اللغة المجازية مثل الاستعارات والتشبيهات، يمكننا توضيح الأفكاروتبسيط المفاهيم المعقدة، وجعل الرسائل أكثر تأثيرًا وإبداعًا،كما تساعد هذه الأشكال البلاغية في إيصال المعاني العميقة بطريقة تُثير الخيال والعاطفة، وتخلق روابط مشتركة بين المتحدث والمستمع من خلال استخدام صور وأفكار مألوفة، بالإضافة إلى ذلك تسهم اللغة المجازية في جعل الحوار أكثر تميزًا وتنوعًا، مما يسهم في جذب الانتباه وتعزيز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل، وبالنسبة للأطفال تعتبر القدرة على استخدام وفهم اللغة المجازية جزءًا أساسيًا من النمو اللغوي والاجتماعي.

ويعد فهم وتوظيف اللغة المجازية تحديًا كبيرًا بالنسبة للأطفال خصوصًا للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم،حيث يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في فهم المعاني المجازية للكلمات، ويميلون إلى تفسير الكلام بشكل حرفي،فعلى سبيل المثال، يصعب على الطفل فهم الفرق بين الكلمات الحرفية والكلمات المجازية في حديث الآخرين (مثل فهمه لجملة "امسك لسانك" فهي مجازياً تعني التوقف عن الكلام، أما حرفياً قد يحاول الطفل فعلاً إمساك لسانه بيده) هذه الصعوبة في فهم اللغة المجازية قد تؤدي إلى سوء الفهم في التواصل، وتحد من قدرة الطفل على التفاعل بفعالية مع الآخرين، لذلك من المهم أن يكون المعلمون وأولياء الأمور على دراية بهذه التحديات، وأن يستخدموا طرقًا بديلة لشرح المفاهيم المجازية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم، مثل استخدام اللغة المباشرة، أو التوضيحات البصرية، أو التكرار لضمان الفهم.

وتعد اللغة المجازية وسيلة للتواصل في الحياة الاجتماعية بشكل عام وتؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد, وقد يعاني بعض الأطفال من قصور في فهم اللغة المجازية مما يؤدي بهم إلى مشكلات في التواصل مع من حولهم، فنجدهم يميلون الى الفهم الحرفي عوضًا عن المعنى الحقيقي للحديث (Colston,2015,3).

وتوظف اللغة المجازية في صور متعددة منها (الشعر، والنثر، والأغاني) فهي وسائل للتعبير عن الأفكار والمعاني التي يكتبها الكاتب، فعلى سبيل المثال كلمات الأغنية التي تُوظف فيها اللغة المجازية تجعل للأغنية معانٍ متعددة، وتسهم في تنمية الخيال لدى الأفراد من خلال ما تتضمنه من معانٍ مجازية تعمق المعنى أثناء الاستماع إلى الكلمات (Simanjuntak ,2021,34)

كما تتضمن اللغة المجازية أشكالاً متنوعة منها السخرية والدعابة مع الآخرين، فالسخرية تؤثر على التصور الإيجابي أو السلبى للمواقف التي تحدث فيها،وكذلك الدعابة فقد يكون مقصد الفرد مجرد دعابة ولكن بسبب فشل الطفل في فهم اللغة المجازية يجعله يسيء فهم المتحدث أو لا يتمكن من فهم مقصده، كما يتطلب فهم اللغة المجازية أن يكون لدى الفرد القدرة على فهم التعبيرات الغير لفظية مثل (تعبيرات الوجه), والتعبيرات اللفظية المتمثلة في نغمة الصوت وفهم الصفات المستخدمة أثناء الحديث, وكذلك فهم الاستعارات والمبالغة وبالتالي فهم نوايا وأفكار الآخرين، وقصور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التواصل وفهم المفردات يزيد من ارتباكهم عند تعرضهم لحديث يتضمن كلام مجازي مع الآخرين (Mention, Pourre, & Andanson,2024,3)

ويعد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أكثر الفئات التي تعاني من قصور في فهم اللغة المجازية؛ حيث نجدهم يواجهون صعوبة في تفسير العبارات الساخرة واستخدام الاستعارات أثناء الحديث, ونجدهم يقوموا بإعادة صياغة العبارات التي توجه اليهم كإجابة أو تقديم استجابات تتضمن إعادة تفسير السياق لجعل المعنى الحرفي للسياق مناسباً (Panzeri, Mazzaggio, Giustolisi, Silleresi, & Surian ,2022,759).

وعلى الرغم من أن بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوو الأداء الوظيفي المرتفع يتمتعون بكفاءة لغوية عالية ويتقنون بعض قواعد اللغة,إلا أنهم يعانون من قصور في استخدام وتوظيف اللغة المجازية حيث يميلون الى الفهم الحرفي للحديث ويعانون من قصور في الفهم الغير مباشر للكلام (Chahboun, Vulchanov, Saldana, Eshuis, & Vulchanova,2016,1)

كما يعانى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الفهم الحرفي للغة المجازية وبالتالي يصعب عليهم فهم الكلام الذي يتضمن معانٍ أخرى، مما يؤثر سلبًا على التفكير المجرد لديهم,وبالتالي يؤثر ذلك على تواصلهم مع الآخرين (Bishara & Kaplan,2016,24)

وعلى الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدر من الكفاءة اللغوية إلا أن هؤلاء الأطفال في مرحلة الطفولة يظهر لديهم قصور في فهم اللغة المجازية, ومع نموهم ووصولهم لمرحلة البلوغ يتطور لديهم فهم اللغة المجازية ويتمكنوا من توظيفها في سياق الحديث (Mashal&Kasirer,2012A,1741)

كما يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم من صعوبة في فهم الجوانب المختلفة للغة المجازية كالاستعارة والتشبيه والدعابة والسخرية، حيث يميل هؤلاء الأطفال الى الفهم الحرفي للكلام ويعانون من صعوبة في الجمع بين مفهومين بعيدين في معنى مجازي جديد ويحتاج ذلك الى مزيد من الاهتمام حتى يمكن تقديم التدخل المناسب (Mashal, &Kasirer 2011,2055)

مشكلة البحث:

من خلال اطّلاع الباحثان على عدد من الدراسات والبحوث في مجال اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى ترددهما على بعض مراكز التربية الخاصة لاحظا وجود قصور في اللغة المجازية لدى هؤلاء الأطفال، والتي تؤثر على مهارات التواصل لديهم وفهم التعبيرات التي تحمل أكثر من معنى.

ويؤثر القصور في فهم اللغة المجازية على طريقة تفسير الحديث بين الأفراد فالقدرة على تفسير اللغة المجازية يتطلب قدراً من المهارات المعرفية واللغوية واكتسابها يزيد من مهارة

التواصل الاجتماعي, ويفتقر الأطفالذوي اضطراب طيف التوحد تلك المهارة حيث إنهم يميلون الى التفسير الحرفي للكلام (Chahboun, Kvello, & Page, 2021,2)

وتعتمد اللغة المجازية على استخدام الكلمات بشكل مختلف عن السياق المستخدم فيه ورغم وضوح تلك التعبيرات إلا أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في فهم اللغة المجازية ويصعب عليهم فهم المقصد من تلك التعبيرات، على سبيل المثال جملة " ضع نفسك في حذائي" هي جملة تتضمن مجازًا، ومن المستحيل أن يقوم الإنسان بذلك ولكن يقصد بذلك تعبير آخر يعبر عن مدى التحمل (Zulferdi, Saputra, & Husna,2024,34)

كما أشارت نتائج دراسة (Panzeri, et al,2022) إلى أنه على الرغم من أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم القدرة على التنبؤ بأحداث قصة مصورة إلا أنه يصعب عليهم تفسير الأحداث التي تتطلب فهم نوايا الآخرين وفهم الإشارات والإيماءات التي تصدر عنهم، وبالتالي يؤثر ذلك سلبًا على فهمهم للتعبيرات المجازية أثناء الحديث.

ونظرًا لما يعانيه الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في فهم الكلام الذي يتضمن تعبيرات مجازية، يؤثر ذلك على استجابتهم تجاه الآخرين والتعرف على المعاني غير المباشرة للكلام، كما يؤثر قصور اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في فهم الاستعارات والتشبيه وكذلك في توظيفهم أثناء حديثهم في التفاعل والتواصل معالآخرين بالإضافة إلى زيادة الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها. (Givon,2013,378;Ginzburg,2009,17)

وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات Mashal, &Kasirer (2011);Mashal, &Kasirer (2012);Bishara& Kaplan (2016);Huang & Taguchi(2015) ;Chahboun, Vulchanov, Saldana, Eshuis&Vulchanova (2016);Bishara (2019);Pastor-Cerezuela, Fernández-Andrés, Tordera-Yllescas, & Gonzalez-Sala (2020);Panzeri, Mazzaggio, Giustolisi, Silleresi, &Surian, (2022);Sakın, Kaftar, & Albay (2023);Mention, Pourre, &Andanson (2024).إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد , والأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في اللغة المجازية وتنتشر بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل أكبر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وبالتالي فهناك حاجة ماسة إلى الكشف عن قصور اللغة المجازية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, والأطفال ذوي صعوبات التعلم, وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت قصور اللغة المجازية بين الأطفال وانتشارها ومظاهرها، إلا أنه في حدود اطّلاع الباحثان- لا توجد بحوث عربية تناولت اللغة المجازية لدى هؤلاء الأطفال, وهذا ما حدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى قصور اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف على مستوى قصور اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, والأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- مقارنة مستوى اللغة المجازية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تنقسم الى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

أولاً الأهمية النظرية:

١- يعد البحث الحالي - في حدود علم الباحثان- من الأبحاث الرائدة التي اهتمت بدراسة اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- زيادة كم المعلومات حول اللغة المجازية وأهميتها في إثراء عملية التواصل بين الأطفال.

٣- يوجه البحث الحالي الانتباه إلى قصور اللغة المجازية وأثاره السلبية على جوانب النمو المختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم.

ثانياً الأهمية التطبيقية:

٤- إعداد مقياس اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, والأطفال ذوي صعوبات التعلم ويشمل بعدين هما فهم اللغة المجازية, وإنتاج اللغة المجازية وهذه إضافة الى مكتبة المقاييس العربية النفسية.

٥- يوجه البحث الحالي الانتباه إلى ضرورة تصميم برامج تدخّلية فعالة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٦- ندرة البحوث التي تناولت مقارنة اللغة المجازية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذوو الأداء الوظيفي المرتفع, والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- **مصطلحات البحث:**

١- اللغة المجازية Figurative language **:**

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها " فرع من فروع اللغة يتم فيه استعمال الكلام في غير موضعه، بحيث تكون هناك علاقة بين المعنى الأصلي والمعنى المجازي، وتشير إلى قدرة الطفل على فهم مضمون الكلام وما يشير إليه دون تفسيره بشكل حرفي، وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص وفق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد Children With Autism Spectrum Disorder**:**

يعرفهم الباحثان إجرائياً هم أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في المهارات اللغوية ومن ثم تدنى علاقاتهم الاجتماعية؛ ويؤثر عليهم ذلك القصور في فهم تعبيرات الآخرين والتعبير عن احتياجاتهم.

٣-الأطفال ذوو صعوبات التعلم Children With Learning **Disabilities :**

يعرفهم الباحثان إجرائياً بأنهم أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية والتي تتضمن الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وتؤثر على الاستماع أوالتفكير أو القراءة أوالكتابة أو الحساب.

- **محددات البحث:**

أ- موضوعية:

تحدد البحث بمتغيرات البحث التي تتمثل في اللغة المجازية, والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ب- منهجية:

تم استخدام المنهج الوصفى المقارن.

ج- مكانية :

حيث تم إعداد المقياس في صورة إليكترونية حيث سهولة تطبيقه والوصول إلى أكبر عدد من أسر ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, وذوي صعوبات التعلم, وأيضا قد تم تطبيقه في عدة مراكز (فرعي جمعية البر والتقوى – فرعي جمعية عباد الهادى) وذلك بمحافظة القاهرة منطقة مصر الجديدة.

د- زمانية:

خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

الإطار النظرى:

أولاً: اللغة المجازية:

تعد اللغة المجازية جزءًا أساسيًا من عملية التواصل وتعزيز الفهم المتبادل بين الأفراد، حيث تمكّنهم من التعبير عن أفكارهم بطرق تتجاوز المعاني الحرفية للكلمات،وللغة المجازية دورًا مهمًا في تعزيز التفاهم الاجتماعي والثقافي بين الأفراد، بالنسبة للأطفال، اكتساب القدرة على فهم واستخدام اللغة المجازية يُعتبر عنصرًا حيويًا في تطوير مهاراتهم اللغوية والاجتماعية، ومع ذلك، يواجه العديد من الأطفال صعوبات في فهم هذه اللغة، خاصة في المراحل الأولى من النمو، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل مع محيطهم بشكل فعّال، لذلك من الضروري توفير برامج تدخلية تهدف إلى تحسين مهاراتهم في استخدام اللغة المجازية، لمساعدتهم على تجاوز هذه الصعوبات وتطوير قدرتهم على التواصل بشكل أكثر عمقًا وإبداعًا.

تعريف اللغة المجازية:

اللغة المجازية هي وضع الكلام في غير ما وضع له، اذ نجد أن للكلمة معنيين معنى أول وهو الذي وضعت له الكلمة الأصل ومعنى ثاني وهو المعنى الذي استعملت فيه، وللانتقال من المعنى الأول إلى المعنى الثاني لابد من وجود صلة وقرب بين المعنيين.

ان اللغة المجازية على أنها شكل من أشكال التعبير يستخدم لتوصيل المعاني بطريقة غير حرفية من خلال الاستعارات والمقارنات، وتتطلب قدرة على التفكير المجرد لتفسير معاني أحد الكلمات أو الجمل عن طريق مقارنتها بكلمات أو جمل أخرى واكتشاف التشابه الرمزي بينهما، ويعد استخدام اللغة المجازية ضروري لأنها تُستخدم بكثرة في التواصل اليومي وتلعب دورًا مهمًا في إيصال الأفكار والمشاعر(Persicke,Tarbox, Ranick,& Clair,2012)

وتعرف اللغة المجازية على أنها الاستخدام والفهم غير الحرفي للغة المنطوقة وتتضمن فهم الاستعارات والتعبيرات وتعكس مستوى المهارة المعرفية واللغوية للفرد ومستوى الإبداع وقدرته على التفكير المجرد(Bishara& Kaplan .,2016,20)

كذلك تُعرف اللغة المجازية على أنها وسيلة تواصل يومية بين الأفراد وبعضهم البعض، حيث تعكس مجموعة متنوعة من التعبيرات أثناء الحديث، وتعتمد هذه اللغة على توظيف أدوات مثل الاستعارة، والتشبيه، والكناية، والدعابة، والسخرية، والنكات،وتهدف إلى إيصال معانٍ غير مباشرة، وتعكس مستوى تطور اللغة لدى الأفراد، ويتطلب فهم هذه التعبيرات المجازية مهارة لغوية عالية وكفاءة في تفسير المعاني الخفية(Chahboun,et al.,2016,1).

ويتطلب فهم اللغة المجازية تنمية مهارات التفكير الناقد فاللغة المجازية تنمى من التفكير وتجعله يتسم بمرونة واضحة حيث تساعد على تصور الأحداث والوقائع المحيطة بالفرد (Harun,Yusuf, & Karnafi,2020,395)

اللغة المجازية هي فرع من فروع اللغة يتم فيها توظيف الكلام في غير ما وضع له بحيث تكون هناك علاقة بين المعنى الأصلي والمعنى المجازي مثل كلمه أسد تطلق على الرجل الشجاع وكلمة القمر لذي الطلة البهية، وهي موجودة في الكلام العربي قديمًا وحديثًا ويتم فيها نقل الكلمة من دلالةإلى أخرى ومن معنى حقيقي إلى معنى مجازي، وهي وسيلة من وسائل النمو اللغوي فالمجاز ما هو إلا إشارة ودلالة على الحقيقة وتصور لها(خليل، ٢٠٢٣).

وتعرف اللغة المجازية على أنها نوع من اللغة التي يستخدمها المتحدثون ويستخدمونها بطريقة تعبر بشيء آخر عن الاستخدام الحرفي للكلام فالكلمات المجازية هي إحدى طرائق تفسير معنى التعبير وتجنب التفسيرات المتعددة وتنمى من التفكير للفرد وهي لغة لايتم فهمها

حرفياً حيث تتضمن مقاصد أخرى وقد تكون تلك اللغة المجازية سمعية أو أحداث بصرية أو مكتوبة (Bawemenewi, & Swarniti,2024,2)

كما تعرف اللغة المجازية على أنها نوع من التعبير الذي يستخدمه الأفراد لتوصيل معاني تتجاوز المعنى الحرفي للكلمات،وتهدف إلى توضيح الأفكار أو المشاعر بطريقة غير مباشرة، حيث تساعد على تجنب التفسيرات المتعددة وتنمي قدرة الفرد على التفكير،وهذه اللغة لا تُفهم بشكل حرفي بل تحمل دلالات ومعاني إضافية. ويمكن أن تكون اللغة المجازية في شكل سمعي أو بصري أو مكتوب(Signora, & Simatupang,2024,46).

أنواع اللغة المجازية وأوجه قصورها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم:

الاستعارة: هي أحد الأساليب الشائعة للغة المجازية وهي عبارة عن تعبيرات لفظية تتميز بالفصل بين معناها الحرفي ودلالتها المجازية، حيث يكون هناك اختلاف بين المعنى الظاهر للتعبير ومعناه الفعلي، فعلى سبيل المثال، عندما نقول "حياتي مثل حطام سفينة" نحن لا نعني ذلك بشكل حرفي، بل نستخدم هذا التعبير لتوضيح حالة حياتية غير مستقرة أو مليئة بالفوضى، ففي هذا النوع من التعبيرات يتم مقارنة غير مباشرة بين مفهومين مختلفين: "الحياة" و"حطام السفينة"، ويعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم من صعوبة في فهم هذه النوعية من الاستعارات عند التواصل (Lampri, Peristeri, Marinis, & Andreou, ,2024,678; Mashal, &Kasirer,2012,1741)

وتُعد الاستعارات أداة فعالة للتواصل لأنها تتيح طريقة سريعة لتعريف المفاهيم المجردة عبر الربط بين شيء مألوف وآخر غير مألوف، فعلى سبيل المثال، عندما نقول "إنه يشرب كأسًا" بدلاً من "إنه يشرب مشروبًا" (سواء أكان ماء أو عصير وما إلى ذلك، من حيث نوع معين من محتوى الكأس)، فإننا نصنع نوعًا من الاختصار الذهني الذي يشير مباشرة إلى الحاوية بدلاً من الإشارة إلى المحتوى، لذا فإن فهم الاستعارات يُعتبر مهارة

أساسية في فهم اللغة والتواصل، ويؤدي عدم القدرة على فهمها إلى عوائق في التواصل الاجتماعي(Persicke,et al.,2012)

الكناية: هي عبارات لغوية تتكون من عدة كلمات وتنقل معنى غير المعنى الحرفي المباشر لها. فعلى سبيل المثال "يبكي على اللبن المسكوب" تشير إلى الشكوى من خسارة أو فشل. ويعاني الأشخاص ذوو اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم تحدياً في فهم هذه التعبيرات وفك شفراتها بسهولة، وخاصة في مراحل نموهم المبكرة، يفتقرون إلى التجربة والمعرفة الكافية التي تساعدهم على تفسير المعاني غير المباشرة. غالباً ما يفسرون الكناية بطريقة حرفية، مما قد يؤدي إلى فهم خاطئ للرسائل(Melogno,&Pinto,2014.,Mashal, &Kasirer,2012A,274)

السخرية: هي استخدام تعبيرات تتناقض مع المعنى الحرفي للكلمات، وذلك لنقل معنى مختلف أو إظهار الاستهزاء. على سبيل المثال، عندما يُقال عن يوم ممطر "الطقس رائع"، فإن هذا التعبير يكون سخرية تعبر عن خيبة الأمل تجاه الظروف الجوية. تعتبر السخرية نوعاً من اللغة المجازية التي نستخدمها بشكل متكرر في حياتنا اليومية. فهي وسيلة فعالة للتواصل والتفاعل، خاصة في النقد والتعبير عن المشاعر بطريقة غير مباشرة(Lampri,et al.,2024,682).

التشبيه: هو أسلوب يستخدم لتوضيح فكرة أو وصف شيء ما من خلال مقارنته بشيء آخر له خصائص مشابهة، مثل قولنا "أصبحت يدي كلوح الثلج" للتعبير عن شدة البرد. ورغم فعالية التشبيه في تبسيط المفاهيم وإضافة جمالية للغة، إلا أن فهم الأطفال له قد يكون صعباً. يعود ذلك إلى أن الأطفال في مراحل نموهم المبكرة قد يفسرون التشبيه بطريقة حرفية بدلاً من فهمه كتشبيه مجازي(Song,2020).

الدعابة: ويقصد بها نقل المشاعر الى الآخرين بطرق متعددة ومختلفة عن الطرق المباشرة للكلام، وهى ضرورية لتنمية العلاقات الاجتماعية وتقليل الشعور بالقلق والاكتئاب , وأشار الدليل الإحصائى والتشخيصى الخامس الى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم

قصور في قدرتهم على استخدام الدعابة أثناء الحديث، وكذلك يعانون من صعوبة في فهمها, ولكى يتم تنمية القدرة على استخدام الدعابة فإنه يجب تنمية ما يلي:

- المهارات المعرفية والاجتماعية والانفعالات تجاه الآخرين.
- البدء في التدريب على أفعال للدعابة وتكرارها أمامهم.
- التدريب على عمل رد فعل محدد عند حدوث موقف معين .
- عمل تدريب في أربعة مراحل يبدأ من سن السنتين وحتى السابعة (المرحلة الأولى التدريب على عمل تصرفات غير مناسبة تجاه شيء محدد مع لفت انتباه الطفل إلى صعوبة تنفيذ هذا الأمر بشكل حرفي بل هو على سبيل الدعابة "كأن نقول للطفل أننا سوفنستخدم ورق الشجر في عمل السلطة", المرحلة الثانية التدريب على فهم التناقضات"مثل نداء البطة بأرنب" وننبه الطفل أن هذا غير حقيقي بل على سبيل الدعابة, الخطوة الثالثة التدريب على سماع النكات وفهمها وفهم الألغاز والتدريب على التورية, المرحلة الرابعة تدريبهم على إلقاء النكات وفهم المعاني المتعددة وبالتالي تنمية المهارات ما وراء المعرفية (Mention, et al,2024,1).

وتختلف أنواع اللغة المجازية التي يستخدمها الأطفال باختلاف قدرتهم العقلية واللغوية، فكلما زادت قدرة الطفل على التفكير المجرد وفهم الرموز، كلما أصبحت قدرته على استخدام المجاز أكثر تطورًا، ومن أنواع اللغة المجازية، الاستعارة، المبالغة، التشبيه، الكناية،السخرية(Zulferdi, et al.,2024,29).

طرق تنمية اللغة المجازية لدى الأطفال:

إن تنمية فهم وإنتاج اللغة المجازية لدى الأطفال تعتبر من الجوانب الأساسية لتحسين مهاراتهم اللغوية والتواصلية، نظرًا لما تتضمنه من أدوات تعزز قدرة الأطفال على التعبير عن الأفكار والمشاعر بطرق غير حرفية، ففهم الطفل للغة المجازية التي يستخدمها الاخرين تسهم في تحسين قدرتهم على كيفية تفسير المعاني بشكل أكثر مرونة واستيعابًا، كما أن إتقان استخدام اللغة المجازية يعزز التفاعل الاجتماعي، ويمكن الأطفال من التواصل بطرق أكثر

فاعلية. إضافة إلى ذلك، يساهم تعلم اللغة المجازية في تعزيز القدرة على فهم النصوص الأدبية والشعرية مما يحسن من مهاراتهم الأكاديمية.

وفيما يلي عرض لبعض طرائق تنمية اللغة المجازية لدى الأطفال:

- **القصص الاجتماعية:** تعد القصص الاجتماعية أداة فعّالة لتحسين مهارات اللغة المجازية لدى الأطفال، خاصةً لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،فالقصص الاجتماعية هي نصوص مصممة خصيصًا لتقديم سيناريوهات وتفسيرات للمواقف الاجتماعية والسلوكية التي قد يواجهها الأطفال في حياتهم اليومية، من خلال تقديم أمثلة ملموسة ومواقف توضح استخدامات اللغة المجازية مثل الاستعارات والتشبيهات، تساعد القصص الاجتماعية الأطفال على فهم كيفية استخدام اللغة المجازية في سياقات مختلفة(Persicke,et al.,2012) .
- **استخدام بعض الأمثلة التي تتضمن مجاز:**استخدام الأمثلة التوضيحية التي تتضمن لغة مجازية هو طريقة فعّالة لتدريب الأطفال على فهم وتطبيق اللغة المجازية،فمن خلال تقديم أمثلة توضيحية تحتوي على استعارات وتشبيهات يمكن للأطفال أن يتعلموا كيفية تفسير المعاني غير الحرفية. على سبيل المثال، يمكن تقديم جملة مثل "كانت يدي كلوح الثلج" للدلالة على شدة البرد، بتقديم هذه الأمثلة وتفسيرها بشكل مفصل، يمكن للأطفال التعرف على كيفية استخدام اللغة المجازية للتعبير عن الأفكار والمشاعر بطرق غير حرفية. كما تساعد الأمثلة التوضيحية في تعزيز قدرة الأطفال على تطبيق هذه المفاهيم في سياقات مختلفة، مما يعزز فهمهم لكيفية استخدام اللغة المجازية بفعالية في التواصل اليومي(Persicke,et al.,2012).
- **تدريب الأطفال على فهم التعبيرات الوجهية:**يعد تدريب الأطفال على التعرف على المشاعر والانفعالات وسيلة فعّالة لتعزيز مهاراتهم في فهم اللغة المجازية، فالتعبيرات الوجهية تلعب دورًا هامًا في التواصل غير اللفظي؛ حيث تساعد الأطفال على قراءة المشاعر والانفعالات التي قد لا تُعبَّر عنها بالكلمات ويتمكنالأطفال من تعلم كيفية الربط بين الحالات العاطفية والتعبيرات المجازية المستخدمة لوصفها

(Lopata,Lipinski, Thomeer, Rodgers, Donnelly, McDonald, & Volker,2017).

- **تنمية مهارة إدراك المتشابهات:**إن تحسين قدرة الأطفال على فهم وإدراك المتشابهات يساعد على الربط بين العناصر المختلفة واكتشاف الروابط الرمزية بينها، مما يعزز منقدرتهم على فهم الاستعارات والتشبيهات بطرق غير حرفية،فعندما يتمكن الأطفال من تحديد أوجه التشابه بين الأشياء والكلمات، يصبحون أكثر قدرة على تفسير المعاني المجازية التي تتطلب ربطًا غير مباشر بين الأفكار ومن ثم تطوير الكفاءة المجازية لدى الأطفال (Di Paola, Domaneschi, &Pouscoulous,2020).

وبالإضافة إلى ما سبق هناك عدة خطوات لتنمية اللغة المجازية لدى الأطفال منها:

- تدريب الأطفال على التعرف على المشاعر والانفعالات.
- تنمية المهارات المعرفية والعلاقات الاجتماعية بين الأطفال.
- التدريب على تصنيف الأفعال في النص القرائي وذلك الى فعل حرفي وفعل مجازى.
- تحديد الأفعال المجازية ومن ثم وضع أكثر من مصطلح واختيار المصطلح الأكثر علاقة بالفعل المجازي (Colston,2018,129).

ثانياً: الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد:

يُمثل الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مجموعة غير متجانسة، حيث يختلفون في الخصائص والأعراض التي يظهرونها عن بعضهم البعض وعن باقي الاضطرابات النمائية،ويتسم هذا الاضطراب بتنوع واسع في درجاته وأشكاله، وعلى الرغم من أن هناك مجموعة من الأعراض الشائعة مثلالصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي أو تكرار أنماط سلوكية محددة، إلا أن حدتها وتأثيرها يختلف من طفل لآخر، ويواجه هؤلاء الأطفال تحديات كبيرة في الحياة اليومية، ما يستدعي الحاجة إلى برامج تدخل متخصصة وشاملة

تهدف إلى تحسين مهاراتهم وتطوير قدراتهم بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، وذلك لضمان دمجهم في المجتمع ومساعدتهم على تحقيق أقصى إمكانياتهم.

تعريف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

عرف (Faja, & Dawson,2017,745)الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحدعلى أنهم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في النمو العصبي والذي يعد من الاضطرابات النمائية التي تؤدى الى قصور المهارات الاجتماعية, وقصور في عمليات التفكير والتي تؤثر على التواصل ويعانى هؤلاء الأطفال من صعوبة في تنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة

وأشار (البحيرى, الإمام, ٢٠١٩, ٢٣) الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أنهم أولئك الأطفال الذين لديهم اضطراب نمائي ذا أساس عصبي جيني مرتبط بالمخ يصاحبه قصوراً في التفاعل الاجتماعي، التواصل, بالإضافة إلى اهتمامات وسلوكيات نمطية متكررة.

كما وضح (السيد, ٢٠١٩, ١١) الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أنهم هم الذين يعانون من قصور في التواصل الاجتماعى, وغالباً ما يظهرون نطاقاً محدوداً من تعبيرات الوجه وعادة لا يوظف ذلك بشكل ملائم وفق محتوى الحوار, وغالبا ما يفشلون في مشاركة الآخرين المتعة أو الاهتمامات وقد يستخدمون لغة متكررة أو نمطية والدافع الاجتماعي لديهم محدود.

كما عرف (الزريقات, ٢٠٢٠, ٥٧) أولئك الأطفال على أنهم يعانون من اضطرابًا نمائيًا يؤثر سلباً على التواصل والسلوك وذو شدة متغيرة يتميز بصعوبات أو بقصور متواصل في التفاعل والتواصل الاجتماعي والاهتمامات المقيدة والسلوكيات التكرارية؛ وتختلف مدى تأثير الاضطراب وشدة الأعراض التي تؤثر سلباً على قدرة الفرد على العمل بشكل صحيح في المدرسة والعمل ومجالات الحياة الأخرى من شخص لآخر, وتتراوح شدة الاضطراب من البسيط الى الشديد وفقاً للحاجة الى مستويات الدعم ويشخص خلال فترة الطفولة المبكرة (من الميلاد إلى ثماني سنوات)

وأشارت (السعيد, ٢٠٢١, ٤٠) إلى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أنهم يعانون أحد الاضطرابات الارتقائية التي تتسم بوجود تأخر شامل في النمو, وقد يصل حد هذا الاضطراب الى صعوبة التقييم الكلينكي خاصة على مستوى القدرات المعرفية.

وشمل اضطراب طيف التوحد عدة أعراض تؤثر على الطفل مدى حياته, ومن سمات تلك الأعراض القصور في عدة مهارات (التواصل الاجتماعي, السلوكيات التكرارية النمطية, القصور في التكيف مع التغيرات البيئية , والقصور في اللمسات الحاسية (Hirota, & King,2023,157)

وأشار كل من (Leow,Tonta,Coleman&Parkington,2424,1) إلى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أن لديهم اضطرابًا في النمو العصبي وتظهر أعراضه في قصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي مصحوباً بسلوكيات نمطية, ويتفاوت الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مستوى النمو اللغوي إلا أن هناك سمة مشتركة بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهى القصور في توظيف القدرات اللغوية الاجتماعية, ويتفاوت الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في معدل الذكاء.

ويصيب اضطراب طيف التوحد الأطفال في مرحلة مبكرة من النمو, وقد يستمر تأثيره عبر مراحل النمو المختلفة، فيؤثر سلبا على كثير من الجوانب النمائية لشخصيته , وقد يحدث ذلك بعد أن يكون مر بمرحلة من النمو العادى مثل غيره من الأطفال (Saulnier, & Ventola,2024,5).

أوجه قصور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

إن اضطراب طيف التوحد هو حالة تؤثر على كيفية تواصل الفرد مع الآخرين كما أنه يؤثر على كيفية فهمه للعالم من حوله, كما يؤثر اضطراب طيف التوحد على الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى العالم والتي تجعل التواصل والتفاعل صعباً؛ حيث يتميز ذلك الاضطراب بقصور في العديد من المهارات كالتواصل والتفاعل والمهارات الاجتماعية

واللغوية, وتختلف الأعراض وشدتها اختلافاً واسعاً بين الأطفال وتؤثر على قدراتهم ومهاراتهم (سيسالم , ٢٠١٨, ٥٥).

وتختلف جوانب قصور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من طفل لآخر ومن أكثر جوانب القصور شيوعا لدى هؤلاء الأطفال القصور فى مهارات التواصل اللفظى وغير اللفظى، وقصور فى مهارات التفاعل الاجتماعى، وقصور فى الجانب الحسى ، وقد تكونت مصحوبة باضطرابات سلوكية كالسلوكيات التكرارية النمطية, وسلوك إيذاء الذات, ونوبات الغضب، حيث يظهرون العزلة والانسحاب، ويظهر لديهم سلوكيات اجتماعية غير عادية أو غير مقبولة، ولا يظهر لديهم أى اهتمام بالاخرن، ولا يصدرون اى تعبيرات وجهية تجاه الاخرين(Sharma, Gonda, & Tarazi,2018,93-94)

- **تشخيص اضطراب طيف التوحد.**

إن تشخيص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعد أمراً ضرورياً وصعباً في ذات الوقت؛ حيث يبنى عليه عدد متتابع من الخطوات التي ترسم سير العمل مع الأطفال لتقديم خدمات التربية الخاصة, وتهدف هذه العملية إلى التأكد من وجود اضطراب طيف التوحد لدى المفحوص وذلك بانطباق المعايير التشخيصية ونتائج الأدوات المختلفة, ويقوم بتطبيق القياس والتشخيص فريق متعدد التخصصات يهتم بجمع العديد من المعلومات التشخيصية من مصادر مختلفة.

والسبب في أن تشخيص اضطراب طيف التوحد من الأمور الصعبة التي يواجها المختصون لأن تشخيص الطفل ذي اضطراب طيف التوحد يعتمد على السلوكيات التي تظهر عليه كما أن هذه السلوكيات تتداخل مع إعاقات أخرى, وقد ظهرت معايير جديدة لتشخيص الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد بصدور الطبعة الخامسة من دليل التشخيص الإحصائي DSM-5 الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي أتت بناء على الجوانب التالية:

أولاً: القصور في مهاراتي التواصل والتفاعل الاجتماعي كما يلى :

١- القصور الاجتماعي الانفعالي ومن ملامحه(مشاركة ضعيفة في الاهتمامات، الإخفاق في التفاعل مع الآخرين أو الإستجابة وتنفيذ المهام وسط مجموعة).

٢- قصور التواصل غير اللفظى مع الآخرين ومن ملامحه(قصورالتواصل البصرى، ولغة الجسم، وقصور فهم الاشارات أو الايماءات، وقصور فى التعرف على تعبيرات الوجه).
٣- قصور فى نمو العلاقات وفهمها والمحافظة عليها.

ثانيا: وجود سلوك نمطي تكراري يشمل الاهتمامات والأنشطة، ويشمل:
١- حركات جسمية متكررة ونمطية تشتمل على؛ استخدام الاشياء بشكل نمطي، وتكرار الاصوات.
٢- تمسك حاد بالروتين والسلوك اللفظى وغير اللفظى، ويتمثل فى؛ حدوث توتر شديد عند حدوث أى تغيير.
٣- قصور الاهتمامات والهوايات تكون محدودة جداً.
٤- قصور فى الاحساس بالمثيرات الحسية.

ثالثاً: يتم ملاحظة تلك الأعراض خلال المراحل المبكرة من عمر الطفل.

رابعاً: هذه الأعراض تتسبب فى حدوث اعاقة فى الأداء الاجتماعى، أو الوظيفى، أو الحركي (APA-5,2013).

ومن هنا نجد أن تشخيص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعد أمراً بالغ الصعوبة بسبب عدم توفر فحص مرضى أو إشعاعى مباشر للتشخيص, ومع ذلك فإنه من الممكن التعرف على هؤلاء الأفراد من خلال علامات واضحة مبكرة من الحياة كمحاولات النظر في العين والاهتمام المشترك, والحركات الحركية النمطية والاستجابة الحسية غير النمطية (Uddin, Shahriar, Mahamood, Alnajjar, Pramanik, & Ahad,2024,1)

أسس التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

هناك عدة أسس للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

١- توفير الدعم النفسى لدى الأطفال حتى يصبحوا لديهم ثقة بأنفسهم.
٢- المراقبة لأدائهم بشكل مستمر دون إشعارهم بذلك لملاحظة أي جديد يطرأ على حالتهم.
٣- الحرص على تجنب العنف والصراخ عليهم والتقليل من قدراتهم.
٤- التدريب على اللعب مع الآخرين والاختلاط مع الآخرين (السعد, ٢٠٢١, ٢٢١).

- **التدخلات والتدريبات مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:**

أ- العلاج باستخدام الأدوية والعقاقير الطبية:

يرجع ذلك الافتراض الى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم خلل بيوكيميائى في المخ وبالتالي كانت الحاجة الى استخدام الأدوية والعقاقير لخفض الأعراض لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, ويشير أصحاب ذلك الافتراض الى أن العقاقير والأدوية ذات أهمية بعد اثبات فشل البرامج العلاجية التربوية والسلوكية الأخرى (Feroe, Uppal, Gutiérrez-Sacristán, Mousavi, Greenspun, Surati, & Avillach,2021,957)

ب- العلاج باستخدام الفيتامينات:

تشير بعض التقارير الطبية الى أن أمعاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لها خاصية منفذة أو مرشحة؛ حيث أن مدى استفادتهم من الفيتامينات والمعادن الموجودة في غذائهم اليومي ضئيل, ولذلك يتم تزويدهم بالفيتامينات والمعادن المتعددة التي تعوضهم عن القصور في الفيتامينات العادية الموجودة في الأطعمة. ومن الفيتامينات والمعادن التي تستخدم مع حالات ذوي اضطراب طيف التوحد فيتامين B، المغنيسيوم، الزنك، والكالسيوم. والتي أثبتت الدراسات دورها الكبير في تحسين التواصل البصري وخفض الاستثارة الذاتية وسلوك الغضب والعدوان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(Bjørklund, Waly,et al.,2019,373).

ج- العلاج بالحمية الغذائية:

أشارت التقارير إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعانون من الحساسية المخية، ويتمثل دور الحساسية المخية في التأثير السلبي على المخ نتيجة الحساسية لأنواع معينة من الغذاء كالطحين،القمح، والحليب، والسكر، والشوكولاتة، والدجاج، والطماطم، وبعض أنواع الفواكه، والذي ينتج عنه التهاب أنسجة المخ وانتفاخها مما يؤدى إلى اضطرابات في التعلم والسلوك(Yu,, Huang, Chen, Wang, Pu, & Cai,2022,2).

د- البرامج التدريبية:

تعددت البرامج التربوية التدريبية التي اعتمد عليها الاختصاصيون والباحثون في علاج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واختلفت تلك البرامج من حيث أهدافها وفلسفتها والمدارس المنبثقة منها، ومن أشهر البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (برنامج لوفاس،وتيتش، وبيكس، والاستجابة المحورية،وهى برامج تدريبية تقوم على نهج السلوك التطبيقى (ABA) (& Hollander, Hagerman, Ferretti,2022,457.

ثالثاً: الأطفال ذوو صعوبات التعلم:

يعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ضمن الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة ودعم مستمر، إذ يواجهون تحديات متعددة في مجالات التعلم مثل القراءة، الكتابة، أو الرياضيات، بالإضافة إلى صعوبات لغوية وتواصلية على الرغم من أن قدراتهم العقلية قد تكون طبيعية أو حتى مرتفعة،وتتميز صعوبات التعلم بظهور أعراض متنوعة تختلف من طفل لآخر، مثل ضعف الانتباه، البطء في معالجة المعلومات، وصعوبة في اتباع التعليمات،وبالتالي تؤثر هذه الصعوبات على تحصيلهم الأكاديمي وثقتهم بأنفسهم، لذلك يحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج تدخل تعليمية متخصصة تهدف إلى تحسين مهاراتهم الأكاديمية وتجاوز أوجه القصور التي يعانون منها، من خلال تقديم استراتيجيات تعليمية فردية تلبي احتياجاتهم الخاصة وتساعدهم على النجاح والتكيف مع البيئة التعليمية.

تعريف الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

هم أولئك الأطفال الذين يعانون قصور أو تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر وذلك في عدة عملياتمنها (الكلام, واللغة, والقراءة والتهجئة, وكذلك الكتابة , والعمليات الحسابية), ويعتبر ذلك نتيجة حدوث خلل وظيفي في الدماغ أو بسبب وجود مشكلات سلوكية, ويستثنى منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حدوث قصور عقلي, أو قصور حسى ثقافى**(**Wong, Graham, Hoskyn, & Berman, 2011,8**).**

كما يعانة الأطفال ذوى صعوبات التعلم من مجموعة اضطرابات غير المتجانسة, وهى عبارة عن قصور أو صعوبة في استخدام مهارات عديدة منها (الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو الرياضيات), وترجع تلك المشكلات الى قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي وربما تكون صعوبات التعلم متزامنة مع إعاقات أخرى مصاحبة لها(Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes,2018,9).

أنواع صعوبات التعلم

تصنف صعوبات التعلم إلى نوعين أساسيين هما:

- صعوبات تعلم نمائية
- صعوبات تعلم أكاديمية

وهو التصنيف الأكثر شيوعا وفيما يلي نبذة مختصرة لكليهما:

أولا: صعوبات التعلم النمائية:

تشير إلى قصور في جانب أو أكثر من الجوانب التالية الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير، واللغة الشفهية وذلك القصور غير ناتج عن القصور العقلي، أو الإعاقات الحسية (البصرية، السمعية)، أو الإعاقات الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية أوالظروف البيئية والثقافية (Castaldi, Piazza, & Iuculano,2020,61).

وتشمل صعوبات التعلم النمائية اضطرابات الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير؛ والناتجة عن عمليات نفسية أو عصبية داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب , وتؤدى الى حدوث تدني في مستوى التحصيل الدراسي (Aishworiya, & Kang,2021,2215).

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي ناتجة عن صعوبات التعلم النمائية وتمتد وتؤدى الى حدوث صعوبات في القراءة والكتابة والحساب وذلك القصور يؤثر على المهارات الأكاديمية للأطفال والتي تؤدى بدورها إلى حدوث تدني في مهاراتهم التعليمية (Compton, Fuchs, Fuchs, Lambert, & Hamlett,2012,80)

وفيما يلي أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية:

١-صعوبات القراءة:

وتعرف بعسر القراءة وتشير إلى قصور يظهر في عدم قدرة الأطفال على القراءة الصامتة أو الجهرية وكذلك عدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها بالرغم من امتلاك الطفل لمستوى ذكاء متوسط أو مرتفع, وامتلاكه لحواس سليمة وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة؛ حيث تؤدى هذه الصعوبة إلى صعوبات تعلم أكاديمية (Fletcher,et al,2018,109).

٢- صعوبات الكتابة:

هي اضطراب في التعبير الكتابي يؤثر على التنظيم والتهجئة وكذلك تعلم المهارات القرائية؛ حيث تؤثر صعوبات الكتابة في تعلم واكتساب المهارات الأكاديمية وبالتالي يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال (Kunhoth, Al-Maadeed, Kunhoth, Akbari, & Saleh, 2024,1)

٣- صعوبات الرياضيات:

تنتشر صعوبات تعلم الرياضيات بين الأطفال في المراحل التعليمية المبكرة وتظهر تلك الصعوبات عند بداية تعلم الأطفال العمليات الحسابية وتوظيف الكسور والنسب المئوية والقياسات وتستمر معاناة هؤلاء الأطفال على الرغم من أن قدراتهم التفكيرية ضمن المعدل الطبيعي Huijsmans, Kleemans, van der Ven, &Kroesbergen, (2020,3).

الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

- التدخل القائم على تحليل المهام المعرفية:

هو تدخل يهدف الى تحليل المهارات الأكاديمية حيث يعمل على تنمية مهارة القراءة وكذلك الفهم القرائي وتحسين مهارة الكتابة والرياضيات, ويقوم التدخل على تحليل المادة

الدراسية في صورة وحدات، يتم تقديمها للأطفال بشكل مبسط وواضح, ويسعى ذلك التدخل الى مساعدة المعلمين في مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تنمية مهاراتهم الأكاديمية, ويسعى التدخل القائم على تحليل المهام المعرفية إلى مشاركة الأطفال بإيجابية مع المعلمين وأسرهم, وبالتالي رغم أن ذلك المدخل يحتاج وقت في تطبيقه إلا أنه أثبت من فعاليته في تحسين المهارات الأكاديمية(Zepeda-McZeal,2014,1-2).

-التدريب القائم على استراتيجية العمليات النفسية:

هو تدخل يستهدف العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والفهم والمقارنة والتعميم؛ وذلك لتحسين وتدريب القدرات العقلية؛ ويعمل ذلك التدخل على تناول قصور المهارات النمائية حتى لا تستمر وتؤدى الى حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية؛ حيث تقوم هذه الاستراتيجية في علاج العمليات النفسيةوعلاج صعوبات الإدراك البصري حيث تأثيرهفزيادة التحصيل لا سيما في القراءة والكتابة، وأن علاج الإدراك السمعي والبصري يمكن أطفال صعوبات التعلم من تحقيق مستوى أعلى لفهم وقراءة وكتابة الكلمات والجمل بشكل أفضل قبل تطبيق البرنامج، ويعد تأثير المعالجة البصرية الحركية تدخل إيجابى في زيادة وضوح الخط وسهولة القراءة والكتابة اليدوية لأطفال المرحلة الابتدائية(Hazan-Liran, & Miller,2022,43).

- **تعديل السلوك المعرفي:**

ان أسلوب تعديل السلوك يوظف في معالجة المشاكل السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلمالذين يعانون من صعوبات أكاديمية، ومن أهم طرق التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم التشجيع الدائم له، وأهم أساليب تعديل السلوك أسلوب التعلم الذاتي وأسلوب مراقبة الذات(Bekirogullari,2018,31).

- **توظيف الحاسوب في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم:**

يوظف الحاسوب فى المناهج الدراسية لتنمية المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم , ويساعدهم على التعرف على الكلمة والأرقام لدى الأطفال ذوي صعوبات

التعلم, ويقوم الحاسوب على تقديم التغذية الراجعة وتقديم استجابة فورية للأطفال, ومن مميزات استخدام الحاسوب فانه يساعد فى تنظيم الدروس، تحديد سرعة ودقة الإجابة على الأسئلة, ويخفف من عبء التمارين التقليدية (Soonhwa Seok, Boaventura DaCosta, Carolyn Kinsell, John. Poggio, Edward L. Meyen. 2010,2).

- **نموذج الاستجابة للتدخلRTI:**

هو تدخل مبكر ويعرف بالاستجابة للتدخل (Response To Intervention) لتحسين تحصيل الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم, ويهدف النموذج إلى تقليل إحالة الأطفال الى التعليم الخاص, ويسهم في حل مشكلات الأطفال في وقت مناسب وقبل تراكم المشكلة والمحتوى الدراسى عليه, ويتم التدخل فى ثلاثة مستويات هم (الدعم العام لكافة المتعلمين- التدخلات الموجهة للمتعلمين الذين يحتاجون مساعدة إضافية على نحو جماعى- التدخلات المكثفة للمتعلمين الذين يواجهون تحديات فردية كبيرة (Kovaleski, VanDerHeyden, Runge, Zirkel, & Shapiro,2022,16).

دراسات سابقة:

دراسة Mashal, &Kasirer (2011)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى كفاءة الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم في استخدام اللغة المجازية، وتحسين قدرتهم المجازية من خلال برنامج تدخل باستخدام خرائط التفكير, وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠ طفلاً) من ذوي اضطراب طيف التوحد, و(٢٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم, و(٢٠) طفلاً من الأطفال العاديين وقد استخدمت الدراسة مقياس القراءة بطلاقة ومقياس اللغة المجازية والذى يتضمن أبعاد (الاستعارة والتشبيه والتعرف على معانى الكلمات) وقد أشارت التقييمات الى ارتفاع استجابات الأطفال العاديين مقارنة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب طيف التوحد ,وارتفاع استجابات الأطفال ذوي صعوبات التعلم رغم قصور اللغة المجازية لديهم مقارنة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الأطفال

العاديين عن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم في القدرة على فهم الاستعارات والانفعالات والقدرة على التعرف على المرادفات للمعانى والطلاقة في القراءة, وتفوق الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الوظائف التنفيذية, وبعد التدخل أصبح الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم القدرة على فهم الاستعارات بكفاءة أكبر من مجموعة اضطراب طيف التوحد ولديهم القدرة على توليد المرادفات.

دراسة Mashal, &Kasirer (2012)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأطفال العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم في استخدام اللغة المجازية بكفاءة, وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة مجموعات المجموعة الأولى تضم الأطفال العاديين وعددهم (٢١طفلاً), والثانية من ذوي اضطراب طيف التوحد وعددهم (٣٧ طفلاً), والثالثة من ذوي صعوبات التعلم وعددهم (٢٠ طفلاً), وتراوحت أعمارهم بين (٨-١٨) عاماً,واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس اللغة المجازية واختبار الطلاقة اللغوية (Reading Fluency tests) وهو اختبار يقيس مدى قدرة الأطفال على التعرف على الكلمات بطلاقة، واختبار (Homophone meaning generations test) وهو اختبار مكون من ٢٠ قصة صغيرة ويقيس مدى قدرة الأطفال على التعرف على التجانس ومدى فهم معانى الكلمات, واختبار (Synonyms and similarities tests) وهو عبارة عن اختبار للتعرف على المرادفات وأوجه التشابه فيما بينها, وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الأطفال العاديين تفوقوا عن ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم في فهم الاستعارات اللفظية والمصورة والفهم المجازي للكلام والقراءة بطلاقة والتعرف على المرادفات وأوجه التشابه فيما بينها, وأظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي اضطراب التعلم المحدد قصور في الفهم المجازي للكلام , وأظهر بعض الأطفال من ذوي صعوبات التعلم تباين فيما بينهم في التعرف على الاستعارات سواء البصرية أو اللفظية مقارنة بأداء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين كان أداؤهم ضعيفاً في التعرف على تلك الاستعارات, كما

أظهرت أنه كلما ارتفعت المعرفة الدلالية وإتقان القراءة يسهم ذلك في تنمية الكفاءة المجازية كما ظهر في مجموعة الأطفال العاديين.

دراسة Huang &Taguchi(2015)

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين نظرية العقل والقدرة اللغوية وفهم اللغة المجازية لدى الأطفال العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد, وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠ طفل) منقسمين الى (٥٠) من ذوي اضطراب التوحد, و(٥٠) من الأطفال العاديين تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٢) عاماً, وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية مقياس (ADOS) لتقييم اضطراب طيف التوحد, وبطارية نظرية العقل, ومقياس (PPVT-R task) لتقييم اللغة الاستقبالية, ومقياس مهام اللغة المجازية ويتكون من أربعة أبعاد وهي (السخرية " المباشرة وغير المباشرة"- اللوم- الطلب- الاستعارات), وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الأطفال العاديين الذين حصلوا على درجات أعلى في بطارية نظرية العقل كانت اللغة المجازية أفضل مقارنة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين عانوا من قصور في توظيف الاستعارات والسخرية واللوم والطلب خلال الحديث مع الآخرين.

دراسة Bishara& Kaplan (2016)

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الوظائف التنفيذية وفهم اللغة المجازية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من إعاقات (لغوية شديدة, وإعاقة ذهنية) ومن ثم إعداد تدخل لتحسين فهم اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم, وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠ من ذوي صعوبات التعلم), ومن (٢١ يعانون إعاقات (لغوية شديدة, وإعاقة ذهنية), وبمتوسط عمرى يتراوح بين (١٢-١٣) عاماً, وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين المجموعة الأولى من ذوي صعوبات التعلم مجموعة تجريبية والمجموعة الثانية من ذوي الإعاقات مجموعة ضابطةوقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الفحص (Screening Tests) لتقييم التفكير اللفظى والمرادفات والكناية, والاختبار الانتقائي (Selective Tests) لانتقاء الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يعانون من صعوبات التعلم, واختبار القراءة (reading tests) وذلك لتقييم سرعة ودقة القراءة,

واختبار الوظائف التنفيذية (Executive Functioning Tests) لتقييم الوظائف التنفيذية , واستبيان الكلمات ذات المعانى المتعددة (Multiple Meaning Words) ويتكون من ٢٠ جملة, واختبار الطلاقة الدلالية (Semantic Fluency Test), ويقيس مدى الطلاقة والمرونة العقلية والفهم الدلالي للمجموعات الضمنية, واختبار الطلاقة الصوتية (Phonetic Fluency Test) حيث يطلب من الأطفال أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن معنيين خلال ٦٠ ثانية, واختبار اللغة المجازية (Figurative Language Comprehension Tests والذى يشمل أربعة أبعاد (الفهم- التعبيرات الانفعالية- الدعابة- الاستعارات اللفظية والبصرية), وقد أشارت نتائج الدراسة ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية يتمتعون بوظائف تنفيذية عالية يتمتعون بالتخطيط والتنظيم ولديهم قدرة على فهم المرادفات والكناية والقدرة على القراءة بطلاقة ويفهمون اللغة المجازية مقارنة بأداء الأطفال المجموعة الضابطة الذين بحاجة الى تنمية وظائفهم التنفيذية حتى تنعكس عليهم في تنمية لغتهم المجازية, وتشير الدراسة الى أن الأطفال في المجموعة الضابطة يعانون من صعوبات في التعرف على اللغة المجازية, وتقترح الدراسة توفير طرائق للتدخل لتنمية اللغة المجازية عند ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى.

دراسة Chahboun, Vulchanov, Saldana, Eshuis&Vulchanova (2016)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأطفال والمراهقين العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد في التلاعب بالألفاظ (اللغة المجازية) ومدى قدرتهم على معالجة وفهم المعاني الغير مباشرة للكلام, وقد تكونت الدراسة من أربعة مجموعات (مجموعتين من الأطفال والمراهقين العاديين),(ومجموعتين من الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد), وتراوحت أعمار الأطفال بين(١٠- ١٢) عام, والمراهقين بين(١٦-٢٠) عام, وقد تمت المجانسة بين المجموعات في العمر واللغة والذكاء, وقد استخدمت الدراسة مقياس (ADOS) لتشخيص اضطراب طيف التوحد, وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعتين الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في فهم اللغة المجازية مقارنة

بمجموعتين الأطفال والمراهقين العاديين علاوة على ذلك واجه الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة في الأحاديث المجازية السمعية مقارنة بالأحداث المجازية المصورة , ومن ضمن المشكلات الأخرى فهم تعبيرات الآخرين وصعوبة في فهم المواقف التي تتطلب دعابة وسخرية مقارنة بأداء الأطفال والمراهقين العاديين الذين لديهم القدرة على فهم اللغة المجازية.

دراسة Bishara (2019)

هدفت الدراسة الى مقارنة الوظائف التنفيذية وفهم اللغة المجازية بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم, وبين الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم, وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً منقسمين الى (٢٩) طفلاً يعانون من صعوبات التعلم, و(٣١) من ذوي الاحتياجات الخاصة لا يعانون من صعوبات التعلم منقسمين الى (ذوي اضطراب طيف التوحد- إعاقة عقلية- اضطرابات لغوية شديدة) , وقد استخدمت الدراسة الأدوات المتمثلة في استبيان الكلمات ذات المعانى المتعددة, واختبار الطلاقة الدلالية والطلاقة الصوتية, ومقياس تقييم اللغة المجازيةوالذي تضمن ثلاثة أبعاد هي (التعبيرات اللفظية- التعبيرات العامية- الاستعارة), وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية واللغة المجازية مقارنة بالعاديين, كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطوير الكفاءة اللغوية وتنمية استخدام الاستعارات السمعية والبصرية يحسن من قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التخطيط, ويزيد من مرونتهم وينمى الذاكرة العاملة, والذى يؤثر بدوره في تحسين التفكير الإبداعيوالقدرة على فهم وتوظيف اللغة المجازية في الحديث, وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمى وذلك مقارنة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة Pastor-Cerezuela, Fernández-Andrés, Tordera-Yllescas, & Gonzalez-Sala (2020)

هدفت الدراسة الى تقييم فهم اللغة المجازية عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديين وذلك في ثلاث مجموعات (المجموعة الأولى يعانوا من اضطراب طيف توحد متوسط وعددهم (١٤ ذكر- ٨ إناث), (المجموعة الثانية أطفال عاديين وعددهم ١٦ ذكر-

٦إناث) (المجموعة الثالثة يعانوا من اضطراب طيف توحد بسيط وعددهم ١٦ ذكر- ٦ إناث) مع المطابقة بينهم في العمر الزمنى حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٢) عاماً, وقد استخدمت الدراسة مجموعة أدوات تمثلت في جدول الملاحظة التشخيصية (ADOS) لتشخيص اضطراب طيف التوحد, واستبيان التواصل الاجتماعى, واختبار (The Peabody test) لتقييم الكفاءة اللغوية , ومقياس اللغة المجازية والذى يشمل أبعاد (التقليد والاستعارات والتعبيرات اللفظية) وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن أداء الأطفال العاديين أفضل في فهم اللغة المجازية مقارنة بمجموعتين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحدذوي الأداء البسيط والمتوسط , ويعانى ذوي اضطراب طيف التوحد من قصور واضح في اللغة المجازية وتوظيفها بشكل ملائم مع الآخرين فيظهر ذلك القصور في التقليد باستخدام مصطلحات تعبر عن السياق أو الاستعارات اللفظية ويحتاج هؤلاء الأطفال الى تنمية مهاراتهم اللغوية وفهم العبارات المجازية.

دراسة Panzeri, Mazzaggio, Giustolisi, Silleresi, & Surian, (2022)

هدفت الدراسة الى التعرف على قصور اللغة المجازية ومدى فهم اللغة غير الحرفية للكلام لدى الأطفال العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد, وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد وبمتوسط عمرى (٧) أعوام, و(٥٢) طفلاً من العاديين بمتوسط عمرى (٦) أعوام, وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية مقياس الملاحظة التشخيصية (ADOS) لتقييم اضطراب التوحد, واختبار اللغة (language test) لتقييم مهارات اللغة المجازية, واختبار الذكاء غير اللفظي (nonverbal IQ test) لتقييم الذكاء غير اللفظى, وقد أشارت نتائج الدراسة إلى قصور أداء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بأداء الأطفال العاديين وظهر القصور في توظيف الاستعارات وفهم السخرية والانتقادات أثناء الحديث, وقراءة الأفكار.

دراسة Sakın, Kaftar, & Albay (2023)

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى قدرة طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد يتحدث اللغة التركية على معالجة اللغة وتوظيف اللغة المجازية في سياق حديثه, وبلغ عمر الطفل

(١٠ سنوات) وقد استخدمت الدراسة طريقة دراسة الحالة، وتم جمع البيانات من خلال استبيان معد لذلك, واستخدمت الدراسة مقياس اللغة المجازية والذى يتكون من أبعاد تشمل (الاستعارات, وأسئلة مقالية), وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الطفل ذى اضطراب طيف التوحد يعانى من قصور في اللغة المجازية حيث أنه يعانى من قصور في استخدام التعبيرات التي تعبر عن الايماءات المناسبة للسياق الذى تحدث فيه حيث يستخدم تعبيرات غير مناسبة للمواقف, كما يبدي قصور في فهم الأمثال التي تعبر عن انفعالات الآخرين, وأيضاً يعانى من الفهم الصحيح للاستعارات أثناء الحديث.

دراسة Mention, Pourre, &Andanson (2024)

هدفت الدراسة إلى مراجعة وتحليل الدراسات التي تناولت قصور قدرة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على فهم واستخدام الدعابة أثناء التواصل مع الآخرين ومن ثم تحديد أدوات التدخل والتقييم المناسبة، كما هدفت إلى الإشارة لأهمية الدعابة كوسيلة في تنمية العلاقات الاجتماعية، وأشارت الدراسة أن استخدام وفهم الدعابة يعد من مظاهر القصور لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد, وقد عمدت الدراسة إلى تحليل نتائج دراسات فرنسية وانجليزية أجريت في الفترة من (٢٠٢١ وحتى ٢٠٢٤) جميعها أشارت الى أن قصور اللغة المجازية ومن بينها فهم الدعابة يؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم, كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قدر بسيط من اكتشاف الدعابة السمعية والبصرية، لكن ليس لديهم قدرة على التعرف على الدعابة المكتوبة، ومن ثم أوصت الدراسة إلى الحاجة إلى تصميم واستخدام مقياس يقيم القصور في اللغة المجازية لدى هؤلاء الاطفال ومن ثم إعداد تدخل يناسبهم, ويجب أن يكون التدخل بشكل فردى وجماعى.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة التي ترتبط بمتغيرات البحث الحالي ما يلي:

- أشارت نتائج الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبة في فهم الرموز الاجتماعية واللغة غير المباشرة، مما يجعل اللغة المجازية

تحديًا خاصًا لهم، وبالتالي يعانون من قصور في استخدام اللغة المجازية أثناء تواصلهم مع الأخرين، وكذلك من صعوبة فهم حديث الاخرين إذا تضمن مجازًا.

- كما أشارت نتائج الدراسات السابقة أيضًا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تحديات في فهم اللغة المجازية، والتي قد تكون مرتبطة بمشكلات في استيعاب النصوص أو المعلومات المعقدة، فضلاً عن صعوبة في ربط المعاني المجردة بالمواقف الواقعية، ومع ذلك قد تكون هذه الصعوبات أقل تعقيدًا مقارنة بذوي اضطراب طيف التوحد، ولكنها لا تزال تشكل عائقًا أمام تحقيق مستويات متقدمة في فهم النصوص المجازية.
- كما أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق واضحة بين الأطفال العاديين من جهة، والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى فيما يتعلق بفهم اللغة المجازية، وهذا قد يعود إلى أن اللغة المجازية تتطلب مستوى أعلى من القدرة على التجريد والاستدلال، وهي مهارات قد تكون أقل تطوراً لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أو ذوي صعوبات التعلم.
- كما أكدت نتائج الدراسات إلى أنه بالنظر إلى القصور الواضح في اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم، تبرز أهمية إعداد برامج تدخلية تستهدف تحسين مهارات اللغة المجازية، وتنمية تواصلهم مع الآخرين وفهم الكلام الذى يتضمن الاستعارات والتشبيه والكناية وغيرها من الدلالات التي تجعل الكلام يحمل أكثر من معنى.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من تلك الدراسات فيما يلي:

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية وإثراء الإطار النظري لها ، والتعرف على نسبة شيوع اللغة المجازية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, والأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الاطّلاع على العديد من أدوات تقييم

اللغة المجازية لدى الأطفال والاستفادة منها في إعداد وتصميم مقياس اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

١- القيام ببناء الإطار النظرى.

٢- وضوح مشكلة الدراسة.

٣- مقارنة اللغة المجازية بين نسبة اللغة المجازية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٤- التعرف على أدوات تقييم اللغة المجازية والإستفادة منها في إعداد مقياس اللغة المجازية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

فروض البحث:

على ضوء البحث والإطار النظري والاطلاع على الدراسات السابقة, قام الباحثان بصياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. ما نسبة مستوى اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة المجازية (فهم اللغة المجازية) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم.
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة المجازية (إنتاج اللغة المجازية) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم.
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم.

- **إجراءات البحث:**
- **منهج البحث:**

تبنت الدراسة الحالية المنهج الوصفى المقارن للتعرف على نسبة مستوى اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم,والفروق في اللغة المجازية على بعد (فهم اللغة المجازية) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم, والفروق في اللغة المجازية على بعد (فهم اللغة المجازية) لدى

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم, و الفروق في اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم.

- **عينة البحث:**

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (107) طفلا وطفلة منقسمين الى (47) طفلاً عادي , و(30) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد, و(30) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم, وقد تمت المقارنة بين مجموعتى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد, وذوي صعوبات التعلم. وقد تراوحت الأعمار الزمنية للعينة بين (10– 12) عاماً، بمتوسط قدره (10.69) عاماً وانحراف معياري قدره (1.440).

- **شروط اختيار العينة:**

- أن يكون الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي الأداء الوظيفى المرتفع.
- ألا يعانى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من إعاقات أو اضطرابات أخرى حسية أو حركية أو مرضية, وقد تم تحديد ذلك من خلال مراجعة التقارير الموجودة في ملفاتهم ودرجاتهم على مقياس جيليام لتشخيص اضطراب طيف التوحد وسؤال الأهل.
- ألا يعانى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من إعاقات أو اضطرابات أخرى حسية أو حركية أو مرضية, وقد تم تحديد ذلك من خلال مراجعة التقارير الموجودة في ملفاتهم ودرجة تشخيصهم على بطارية فتحي الزيات لتشخيص صعوبات التعلم وسؤال الأهل.

- **أداة البحث:**

- **مقياس اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثان)**

أ- هدف المقياس:

يهدف المقياس الذي تم إعداده إلى تقييم اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ب- مصادر إعداد المقياس:

اعتمد الباحثان في إعداد بنود المقياس على المصادر التالية:

- الإطار النظرى للدراسة.
- الدراسات السابقة وما تضمنته من توضيح تفصيلى للغة المجازية وجوانبها.
- الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في تقييم اللغة المجازية.(أنظر جدول١):

جدول (1) بعض الأدوات المستخدمة في تقييم اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد و الأطفالذوي صعوبات التعلم

مقياس	اعداد
Figurative scale	Huang &Taguchi(2015)
Figurativeexpressions in context	SabanBezalelandMashal(2019)
(language test)	Panzeri, Mazzaggio, Giustolisi, Silleresi, & Surian, (2022)

د- تصحيح المقياس:

تقوم الأمهات أو المتخصصين بالإجابة على كل بند من بنود المقياس كل منهم بمفرده ويتم الإجابة (بيحدث دائما) أو (يحدث أحيانا)أو (لا يحدث) بناء على تفسير كل بند.

و- وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٣) عبارة منقسمين الى بعدين البعد الأول (فهم اللغة المجازية) يتكون من (١٨ عبارة) وهو يتناول مدى فهم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم اللغة المجازية بمكوناتها كالاستعارة والتشبيه والكناية, والبعد الثاني (إنتاج اللغة المجازية) ويتكون من (١٥ عبارة) وهو يتناول مدى قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم على استخدام وتوظيف اللغة المجازية في الحديث مع الآخرين وتوظيف الاستعارة والتشبيه وإلقاء النكات أثناء التفاعل مع الآخرين.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس اللغة المجازية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم.**

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (107) طفلا وطفلة. وقد تراوحت الأعمار الزمنية للعينة بين (10– 12) عاماً ، بمتوسط قدره (10.69) عاماً وانحراف معياري قدره (1.440)، ويوضح الجدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب الفئة، والعدد، والنوع، والعمر الزمني:

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب الفئة، والعدد، والنوع، والعمر الزمني

فئة الأطفال	العدد	النوع		العمر الزمني	النسبة المئوية
		ذكور	إناث		
اضطراب التوحد	30	20	10	11-10	28%
صعوبات التعلم	30	23	7	12-10	28%
عاديون	47	17	30	12-10	47%
المجموع	107	60	47		100%

أولا: الاتساق الداخلي:

صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال:

أولا: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة.

ثانيا: حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

وتوضح الجداول التالية ذلك:

جدول (3) معاملات الارتباط بين بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة

البعد الأول: فهم اللغة المجازية							
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.719**	2	.658**	3	.714**	4	.729**
5	.664**	6	.867**	7	.748**	8	.582**
9	.830**	10	.730**	11	.553**	12	.642**
13	.631**	14	.713**	15	.728**	16	.691**
17	.774**	18	.577**				
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية							
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
19	.571**	20	.708**	21	.702**	22	.347**
23	.650**	24	.391**	25	.610**	26	.743**
27	.623**	28	.346**	29	.594**	30	.829**
31	.785**	32	.774**	33	.556**		

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (4)حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

	البعد الأول: فهم اللغة المجازية	البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول: فهم اللغة المجازية	1	.825**	.968**
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	.825**	1	.941**
الدرجة الكلية للمقياس	.968**	.941**	1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد وبعضها البعض من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيا: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

الطريقة الأولى: معامل ثبات ألفا كرونباخ :

تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (5) الآتي معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (5)معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: فهم اللغة المجازية	.931
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	.882
الدرجة الكلية للمقياس	.950

ويتضح من جدول (5) أن أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون. ويوضح جدول (6) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (6)معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحة بمعادلة سبيرمان- براون
البعد الأول: فهم اللغة المجازية	.931
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	.886
الدرجة الكلية للمقياس	.953

ويتضح من جدول (7) أن أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

معايير المقياس:

تم حساب الإرباعيات للدرجة الكلية للمقياس حسب مستوى اللغة المجازية. ويتم تحديد مستوى اللغة المجازية من خلالها، بحيث إذا وقعت الدرجة الكلية للمقياس في الإرباعي الأول فأقل، فهذا يدل على أن الطفل مستواه منخفض في اللغة المجازية التي يقيسها المقياس، وإذا وقعت الدرجة الكلية للمقياس في الإرباعي الثالث فأكثر، فهذا يدل على أن مستواه مرتفع في اللغة المجازية التي يقيسها المقياس.

وقد تم تقسيم الإرباعيات إلى جدولين منفصلين، بحيث يمثل جدول (8) معايير الأطفال ذوي اضطراب التوحد وذوي صعوبات التعلم، ويمثل جدول (9) معايير الأطفال العاديين.

جدول (8) الإرباعيات ومقابلها من الدرجات الخام للأطفال ذوي اضطراب التوحد وذوي صعوبات التعلم

أبعاد المقياس	الدرجة الخام	المئينيات	الإرباعيات	مستوى اللغة المجازية
البعد الأول: فهم اللغة المجازية	27	25	الأول	منخفض
	32	50	الثاني	متوسط
	37	75	الثالث	مرتفع
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	22	25	الأول	منخفض
	25	50	الثاني	متوسط

	29	75	الثالث	مرتفع
الدرجة الكلية للمقياس	51	25	الأول	منخفض
	59	50	الثاني	متوسط
	65	75	الثالث	مرتفع

جدول (٩)الإرباعيات ومقابلها من الدرجات الخام للأطفال العاديين

أبعاد المقياس	الدرجة الخام	المئينيات	الإرباعيات	مستوى اللغة المجازية
البعد الأول: فهم اللغة المجازية	40	25	الأول	منخفض
	44	50	الثاني	متوسط
	49	75	الثالث	مرتفع
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	30	25	الأول	منخفض
	32	50	الثاني	متوسط
	37	75	الثالث	مرتفع
الدرجة الكلية للمقياس	70	25	الأول	منخفض
	77	50	الثاني	متوسط
	84	75	الثالث	مرتفع

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:**

١- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلى للمقياس.

٢- معادلة ألفا كرونباخ لحسب ثبات المقياس.

٣- معامل تصحيح سبيرمان براون لحساب ثبات المقياس بطريقة القسمة النصفية.

٤- اختبار T-TEST للعينات المستقلة.

٥- المتوسط الحسابى.

٦- الانحراف المعيارى.

خطوات البحث:

١- الإطلاع على عديد من المراجع والمصادر الأجنبية المرتبطة باللغة المجازية .

٢- جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظرى والدراسات السابقة المرتبطة باللغة المجازية عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات تعلم, والتعقيب عليها واستخلاص أوجه الاستفادة منها.

٣- إعداد مقياس (اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم) في ضوء ما تم الإطلاع عليه من إطار نظرى ودراسات سابقة ومقاييس اللغة المجازية.

٤- المقارنة بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم في اللغة المجازية.

٥- معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

٦- استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

٧- صياغة بعض التوصيات, والبحوث المقترحة.

- **نتائج البحث ومناقشتها:**

التساؤل الأول: ما نسبة مستوى اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد طيف وذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس اللغة المجازية، والدرجة الكلية له.ويوضح الجدول الآتي نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول (10)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم

أبعاد المقياس	أطفال اضطراب طيف التوحد (ن=30)		أطفال صعوبات التعلم (ن=30)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول: فهم اللغة المجازية	29.63	8.988	35.33	4.482
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	24.00	6.700	27.53	3.014
الدرجة الكلية للمقياس	53.63	15.073	62.87	6.345

ويتضح من الجدول السابق أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم أعلى في مستوى اللغة المجازية من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وذلك على بعدين المقياس (فهم اللغة المجازية، وإنتاج اللغة المجازية)والدرجة الكلية له، حيث جاءت نتيجة الأطفال ذوي

صعوبات التعلم بمتوسط قدره (35.33)، وانحراف معياري (4.482) للبعد الأول، ومتوسط قدره (27.53)، وانحراف معياري (3.014) للبعد الثاني، أما الدرجة الكلية للمقياس فجاءت بمتوسط حسابي (62.87)، وانحراف معياري (6.345).

التساؤل الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة المجازية (فهم اللغة المجازية) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم مقارنة متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على البعد الأول (فهم اللغة المجازية) من مقياس اللغة المجازية. وتم استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (11) الآتي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (11) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على البعد الأول (فهم اللغة المجازية) من مقياس اللغة المجازية

	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: فهم اللغة المجازية	طيف توحد	30	29.63	8.988	42.584	3.108	.003
	صعوبات تعلم	30	35.33	4.482			

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.01) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على البعد الأول (فهم اللغة المجازية) من مقياس اللغة المجازية لصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم(35.33)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(29.63).

التساؤل الثالث:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة المجازية (إنتاج اللغة المجازية) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم مقارنة متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على البعد الثاني (إنتاج اللغة المجازية) من

مقياس اللغة المجازية. وتم استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (12) الآتي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (12) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على البعد الثاني (فهم اللغة المجازية) من مقياس اللغة المجازية

أبعاد المقياس	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
البعد الثاني: إنتاج اللغة المجازية	توحد	30	24.00	6.700	40.275	2.634	.012
	صعوبات	30	27.53	3.014			

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.01) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على البعد الثاني (إنتاج اللغة المجازية) من مقياس اللغة المجازية لصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (27.53)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (24.00).

التساؤل الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا التساؤلتم مقارنة متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس اللغة المجازية. وتم استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين العينتين. ويوضح جدول (13) الآتي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (13)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس اللغة المجازية

	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للمقياس	توحد	30	53.63	15.073	38.964	3.092	.004
	صعوبات	30	62.87	6.345			

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.01) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس اللغة المجازية لصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم (62.87)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (53.63).

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون قصورًا ملحوظًا في قدرتهم على فهم وإنتاج اللغة المجازية، حيث يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في استيعاب المعاني المجازية التي تتطلب القدرة على التجريد والاستدلال، حيث يميلون إلى تفسير الكلمات والعبارات بشكل حرفي، مما يعوق فهمهم للتعابير المجازية مثل الاستعارات والتشبيهات، بالإضافة إلى ذلك، يجدون صعوبة في إنتاج تعابير مجازية مناسبة تعبر عن أفكارهم أو مشاعرهم أثناء تواصلهم الاجتماعي مع الاخرين،وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات منها دراسة Mashal, &Kasirer (2011) ، ودراسة Mashal, &Kasirer (2012)، ودراسة Bishara& Kaplan (2016)، ودراسة Chahboun, Vulchanov, et al(2016)

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في اللغة المجازية، ويعود ذلك بشكل أساسي إلى قصور في الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة لديهم، فالوظائف التنفيذية تلعب دورًا مهمًا في التحكم بالعمليات المعرفية المعقدة، مثل التخطيط، والتفكير المجرد، وحل المشكلات، وهي عمليات ضرورية لفهم التعابير المجازية التي تتطلب تجاوز المعاني الحرفية، أما الذاكرة العاملة فهي المسؤولة عن الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في الوقت نفسه، وعندما تكون ضعيفة، يجد الأطفال صعوبة في ربط المعاني المجازية بالسياق وفهم الرموز والاستعارات،وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Bishara (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في

الوظائف التنفيذية واللغة المجازية مقارنة بالعاديين, وأن تطوير الكفاءة اللغوية وتنمية استخدام الاستعارات السمعية والبصرية يحسن من قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التخطيط, ويزيد من مرونتهم وينمى الذاكرة العاملة لديهم.

كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في فهم وانتاج اللغة المجازية مقارنةً بالأطفال ذوي صعوبات التعلم،وهذا القصور يمكن للباحثين تفسيره بعدة عوامل أساسية مرتبطة بطبيعة اضطراب طيف التوحد أهمها:

- قصور المهارات الاجتماعية والمعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

فاللغة المجازية غالبًا ما ترتبط بفهم السياق الاجتماعي والعلاقات بين الأشخاص، في حين نجد أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات في المهارات الاجتماعية، بما في ذلك فهم التلميحات الاجتماعية والإشارات غير اللفظية، هذه الصعوبات تجعلهم غير قادرين على التفاعل مع المواقف الاجتماعية المعقدة التي تتطلب استخدام اللغة المجازية، إضافةً إلى ذلك هؤلاء الأطفال لديهم قصور في نظرية العقل (Theory of Mind)، والتي تتعلق بفهم أفكار ومشاعر الآخرين،وهذا القصور يحد من قدرتهم على فهم النوايا والرسائل التي يحملها استخدام اللغة المجازية، وبالتالي يؤدي ذلك إلى ضعف في فهم واستيعاب التعبيرات غير المباشرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات منها دراسة Huang &Taguchi (2015) والتي أشارت نتائجها إلى أن الأطفال العاديين الذين حصلوا على درجات أعلى في بطارية نظرية العقل كانت اللغة المجازية أفضل مقارنة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحدالذين عانوا من قصور في توظيف الاستعارات والسخرية واللوم والطلب خلال الحديث مع الآخرين بسبب قصور نظرية العقل لديهم، ودراسة Mention, et al(2024) التي أشارت نتائجها إلى أن قصور اللغة المجازية ومن بينها فهم الدعابة يؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين.

- القصور في المهارات اللغوية:

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون أيضًا من صعوبات في معالجة اللغة، حيث إنهم يواجهون تحديات في تفسير المعاني المزدوجة أو المعقدة التي تنطوي عليها اللغة المجازية،وهذا يعود إلى ضعف في القدرة على التفكير المجرد وإجراء الاستدلالات الضرورية لفهم الرموز والمعاني المجازية، وهذا القصور في المهارات اللغوية سواء (اللغة الاستقبالية أو اللغة التعبيرية) يجعل من الصعب عليهم ليس فقط فهم اللغة المجازية، بل أيضًا استخدامها بشكل مناسب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Panzeri,et al (2022) والتي أشارت نتائجها إلى قصور استخدام اللغة المجازية نتيجة لقصو فهم اللغة غير الحرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ودراسة دراسة Sakın, et al(2023) التي أشارت نتائجها إلى أن قصور مهارات معالجة اللغة له تأثير سلبي على توظيف اللغة المجازية في سياق الحديث، وقصور في فهم الأمثال التي تعبر عن انفعالات الآخرين، وأيضاً صعوبة الفهم الصحيح للاستعارات أثناء الحديث.

- الميل إلى السلوك الروتيني والتفكير الحرفي:

فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غالبًا ما يظهرون ميلاً نحو الروتين والتفكير الحرفي، مما يؤدي إلى صعوبة في تقبل الأفكار الجديدة أو الأنماط اللغوية غير المألوفة، مما يجعلهم غير قادرين على الانتقال من المعنى الحرفي للكلمات إلى المعاني المجازية أو الرمزية،فاللغة المجازية بما تتضمنه من استعارات وتشبيهات تتطلب فهماً يتجاوز الكلمات المباشرة إلى مستوى أكثر تعقيدًا من التفكير المجرد، وهو ما يشكل تحديًا كبيرًا لهم؛ ونتيجة لذلك قد يكون إنتاج واستخدام اللغة المجازية أمرًا غريبًا أو محيرًا بالنسبة لهم، حيث أنهم يعتمدون بشكل أكبر على الأنماط اللغوية الثابتة والمباشرة.

وهناك حاجة لعلاج قصور اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث إن ذلك العلاج يحسن من مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين.

توصيات البحث:

على ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحثان اقتراح التوصيات الأتية:

١- إعداد برامج تدخلية متخصصة:

توصي الدراسة بتطوير برامج تدخلية موجهة لتحسين مهارات فهم وإنتاج اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم، يجب أن تركز هذه البرامج على تقوية التفكير المجرد وتقديم استراتيجيات تدريبية لتعزيز القدرة على استيعاب المعاني المجازية وربطها بالسياق اليومي.

٢- تدريب المعلمين والمتخصصين:

توصي الدراسة بتقديم برامج تدريبية للمعلمين والمتخصصين في التربية الخاصة حول استراتيجيات تدريس اللغة المجازية، مع التركيز على الفروق الفردية بين الأطفال وطرق توجيههم لاستخدام اللغة المجازية بشكل مناسب.

٣- دمج التدريب على اللغة المجازية في المناهج الدراسية:

من المهم إدراج تدريبات موجهة حول اللغة المجازية في المناهج الدراسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذه التدريبات يمكن أن تساعد في تحسين مهاراتهم اللغوية بشكل عام وتحسينمهاراتهم الأكاديمية.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثين اقتراح البحوث الأتية:

١- دراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية وتطور اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- دراسة العلاقة بين اللغة المجازية والمهارات الاجتماعية: دراسة مقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- أثر متغيري العمر وشدة اضطراب طيف التوحد في تطوير مهارات اللغة المجازية لدى الأطفال "دراسة مقارنة".

٤- اللغة المجازية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية.

٥- اللغة المجازية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٦- اللغة المجازية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطراب طيف التوحد والإعاقة السمعية.

المراجع

البحيرى,عبدالرقيب أحمد : إمام, محمود محمد (٢٠٢١). اضطراب طيف التوحد (الدليل التطبيقى للتشخيص والتدخل العلاجى). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خليل، خليل محمد. (٢٠٢٣). الدلالة المجازية ودورها في فهم اللغة العربية والقرآن الكريم .مجلة ريحان للنشر العلمي، العدد(٣٩) . ص ص ١٦٠- ١٩٢.

الزريقات, إبراهيم عبدالله (٢٠٢٠). التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السعد, خميس السعد(٢٠٢١). اضطراب طيف التوحد من العلاج الى الحياة اليومية.عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السعيد, هلا نعيم (٢٠٢١). سلسلة الانطواء حول الذات الجزء الأول اضطراب طيف التوحد.عمان: دار ائل للنشر والتوزيع.

السيد, محمد رضا (٢٠١٩). تحليل السلوك اللفظى لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيسالم, كمال سالم (٢٠١٨). التدخلات العلاجية للتعامل مع اضطراب طيف التوحد. الكويت: دار الوسيلة للنشر والتوزيع.

Aishworiya, R., & Kang, Y. Q. (2021). Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic. Journal of autism and developmental disorders, 51(6), 2155-2158.

American psychiatric association, D.S.M.T.F., & American Pychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (Vol.5,No.5).Washington,DC:American psychiatric association.

Bawemenewi, E.P.S., &Swarniti, N. W. (2024). Analysis of Figurative Language in "Rewrite the Stars" Song Lyrics. PRAGMATICA: Journal of Linguistics and Literature, 2(1), 1-8.

Bekirogullari, Z. (2018). Cognitive Behavioural Therapy in Treating Persons with Learning Disabilities. Online Submission, 8(2), 31-39.

Bishara, S. (2019). The connection between executive functioning and comprehension of figurative language in students with and

without learning disabilities. Journal of Educational Research and Reviews, 7(11), 213-222.

Bishara, S., & Kaplan, S. (2016). Executive Functioning And Figurative Language Comprehension in Learning Disabilities. World Journal of Education, 6(2), 20-32.

Bjørklund, G., Waly, M. I., Al-Farsi, Y., Saad, K., Dadar, M., Rahman, M. M., ... &Kałużna-Czaplińska, J. (2019). The role of vitamins in autism spectrum disorder: what do we know?. Journal of molecular neuroscience, 67, 373-387.

Castaldi, E.,Piazza, M., &Iuculano,T. (2020).Learning disabilities: Developmental dyscalculia. Handbook of clinical neurology, 174, 61-75.

Chahboun, S., Kvello, Ø., & Page, A. G. (2021). Extending the field of extended language: a literature review on figurative language processing in neurodevelopmental disorders. Frontiers in Communication, 6, 661528.

Chahboun, S., Vulchanov, V., Saldana, D., Eshuis, H., &Vulchanova, M. (2016). Can you play with fire and not hurt yourself? A comparative study in figurative language comprehension between individuals with and without autism spectrum disorder. PloS one, 11(12), e0168571.

Colston, H. L. (2015). Using figurative language. Cambridge University Press.

Colston, H. L. (2018). Figurative language acquisition and development. Handbook of Communication Disorders: Theoretical, Empirical, and Applied Linguistics Perspectives, 117-136.

Compton, D. L., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlett, C. (2012). The cognitive and academic profiles of reading and mathematics learning disabilities. Journal of learning disabilities, 45(1), 79-95.

Di Paola, S., Domaneschi, F., &Pouscoulous, N. (2020). Metaphorical developing minds: The role of multiple factors in the development of metaphor comprehension. Journal of Pragmatics, 156, 235-251.

Faja, S., & Dawson, G. (2017). Autism spectrum disorder. Child and Adolescent Psychopathology, Third Edition, 745-782.

Feroe, A. G., Uppal, N., Gutiérrez-Sacristán, A., Mousavi, S., Greenspun, P., Surati, R., ... &Avillach, P. (2021). Medication use in the

management of comorbidities among individuals with autism spectrum disorder from a large nationwide insurance database. JAMA pediatrics, 175(9), 957-965.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

Ginzburg, O. (2009). The effect of context on metaphor comprehension in children with learning disabilities (Master's thesis, The William Paterson University of New Jersey).

Givon, S. (2013). Using figurative language to assess the stage of acceptance of learning disability as a springboard for treatment of students with learning disabilities. Creative Education, 4(06), 376.

Harun, M., Yusuf, Y. Q., &Karnafi, M. (2020). Figurative language used in a novel by Arafat Nur on the Aceh conflict. Kasetsart Journal of Social Sciences, 41(2), 395-400.

Hazan-Liran, B., & Miller, P. (2022). The relationship between psychological capital and academic adjustment among students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. European journal of special needs education, 37(1), 43-56.

Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: a review. Jama, 329(2), 157-168.

Hollander, E., Hagerman, R., & Ferretti, C. (Eds.). (2022). Textbook of autism Spectrum disorders. American Psychiatric Pub.

Huang, S. F., Oi, M., & Taguchi, A. (2015). Comprehension of figurative language in Taiwanese children with autism: The role of theory of mind and receptive vocabulary. Clinical linguistics & phonetics, 29(8-10), 764-775.

Huijsmans, M. D., Kleemans, T., van der Ven, S. H., &Kroesbergen, E. H. (2020). The relevance of subtyping children with mathematical learning disabilities. Research in Developmental Disabilities, 104, 103704.

Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., Runge, T. J., Zirkel, P. A., & Shapiro, E. S. (2022). The RTI approach to evaluating learning disabilities. Guilford Publications.

Kunhoth, J., Al-Maadeed, S., Kunhoth, S., Akbari, Y., & Saleh, M. (2024). Automated systems for diagnosis of dysgraphia in children: A survey and novel framework. International Journal on Document Analysis and Recognition (IJDAR), 1-29.

Lampri, S., Peristeri, E., Marinis, T., & Andreou, M. (2024). Figurative language processing in autism spectrum disorders: A review. Autism Research, 17(4), 674-689.

Leow, K. Q., Tonta, M. A., Lu, J., Coleman, H. A., & Parkington, H. C. (2024). Towards understanding sex differences in autism spectrum disorders. Brain Research, 148877.

Lopata, C., Lipinski, A. M., Thomeer, M. L., Rodgers, J. D., Donnelly, J. P., McDonald, C. A., & Volker, M. A. (2017). Open-trial pilot study of a comprehensive outpatient psychosocial treatment for children with high-functioning autism spectrum disorder. Autism, 21(1), 108-116.

Mashal, N., &Kasirer, A. (2011). Thinking maps enhance metaphoric competence in children with autism and learning disabilities. Research in Developmental Disabilities, 32(6), 2045-2054.

Mashal, N., &Kasirer, A. (2012). Principal component analysis study of visual and verbal metaphoric comprehension in children with autism and learning disabilities. Research in developmental disabilities, 33(1), 274-282.

Mashal, N., &Kasirer, A. (2012A). The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disabilities. Research in Developmental Disabilities, 33(6), 1741-1748.

Melogno, S., & Pinto, M. A. (2014). Enhancing metaphor and metonymy comprehension in children with high-functioning autism spectrum disorder. Psychology, 2014.

Mention, B., Pourre, F., &Andanson, J. (2024). Humor in autism spectrum disorders: A systematic review. L'encephale.

Panzeri, F., Mazzaggio, G., Giustolisi, B., Silleresi, S., & Surian, L. (2022). The atypical pattern of irony comprehension in autistic children. Applied Psycholinguistics, 43(4), 757-784.

Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M. I., Tordera-Yllescas, J. C., & Gonzalez-Sala, F. (2020). Metaphor comprehension in children with and without autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 76, 101588.

Persicke, A., Tarbox, J., Ranick, J., & Clair, M. S. (2012). Establishing metaphorical reasoning in children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(2), 913-920.

Saban-Bezalel, R., & Mashal, N. (2019). Different factors predict idiom comprehension in children and adolescents with ASD and typical development. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49, 4740-4750.

Sakın, B., Kaftar, Y., & Albay, G. (2023). The Effect of Autism Spectrum Disorder on the Processing of Neural Response Metaphors. Clinical and Experimental Health Sciences, 13(1), 228-233.

Saulnier, C. A., & Ventola, P. E. (2024). Essentials of autism spectrum disorders evaluation and assessment. John Wiley & Sons.

Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I. (2018). Autism spectrum disorder: classification, diagnosis and therapy. Pharmacology & therapeutics, 190, 91-104.

Signora, S. L. V., & Simatupang, E. C. (2024). Figurative Language Found in Mobile Legends Mage Hero Characters' Voice Lines. Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal, 8(1), 46-60.

Simanjuntak, M. B. (2021). Metamorphic Analysis In Song Lyrics Batak Toba "Aut Boi nian" Written By Wervin Panggabean. JOURNAL OF ADVANCED ENGLISH STUDIES, 4 (1), 34-39.

Song, Y. (2020). Simile and Metaphor Interpretation in Children. English Language Teaching, 13(4), 91-103.

Soonhwa Seok, Boaventura DaCosta, Carolyn Kinsell, John C. Poggio, Edward L. Meyen. (2010). Computer-mediated intersensory learning model for students with learning disabilities.

Uddin, M. Z., Shahriar, M. A., Mahamood, M. N., Alnajjar, F., Pramanik, M. I., & Ahad, M. A. R. (2024). Deep learning with image-based autism spectrum disorder analysis: A systematic review. Engineering Applications of Artificial Intelligence, 127, 107185.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). The ABCs of learning disabilities. Academic Press.

Yu, Y., Huang, J., Chen, X., Fu, J., Wang, X., Pu, L., ... & Cai, C. (2022). Efficacy and safety of diet therapies in children with autism spectrum disorder: a systematic literature review and meta-analysis. Frontiers in neurology, 13, 844117.

Zepeda-McZeal, D. (2014). Using cognitive task analysis to capture expert reading instruction in informational text for students with mild

to moderate learning disabilities (Doctoral dissertation, University of Southern California).

Zulferdi, L. A., Saputra, Y. R. N., & Husna, N. I. (2024). ExplOring Figurative Language In Mariah Carey'S Caution Album: A Semantic Study. JOLALI: Journal of Language and Literature, 2(1), 29-36.

مقياس اللغة المجازية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي صعوبات التعلم

بيانات الطفل

اسم الطفل	
عمر الطفل	
تشخيص الطفل	
القائم بتطبيق المقياس	
الدرجة الكلية للمقياس	

بنود المقياس

م	العبارة	يحدث دائما	يحدث أحياناً	لا يحدث مطلقا	ملاحظات
	البعد الأول فهم اللغة المجازية				
	يفهم الطفل كلام الآخرين إذا تضمن تعبيرات مجازية مثل (هذا الرجل قلبه من ذهب)				
	يفهم الطفل الفروق بين الكلمات الحرفية والكلمات المجازية في حديث الآخرين (مثل فهمه لجملة امسك لسانك"مجازياً تعني التوقف عن الكلام، حرفياً: قد يحاول الطفل فعلاً إمساك لسانه بيده)				
	يستجيب الطفل للنكات التي يقولها الآخرين كأن يضحك أو يبتسم.				
	يتمكن الطفل من حل الألغاز والفوازير التي تحتوي على معانٍ مجازية مثل (ما هو الشيء الذي يمشي بدون أرجل)؟				
	يدرك الطفل أن معنى الكلمة يتغير طبقاً للسياق الذى تذكر فيه مثل (سقطت ورقة شجر, كتبت على ورقة بيضاء).				
	يفهم الطفل المقصود من الكلام الذي يقوله الآخرين مثل (كبر دماغك) يفهم أن مقصده التجاهل.				
	يدرك الطفل أن للكلمة الواحدة أكثر من معنى.				
	يفسر الطفل تهديدات الآخرين له على أنها حقيقة كأن يصدق من يقول له على سبيل التهديد (سأقتلك).				
	يفهم الطفل كلام الاخرين إذا تضمن تشبيهًا مثل (الرجل شجاع كالأسد).				
	يفهم الطفل الأمثال الشعبية التي تنطوي على مجاز مثل (العقل زينة، الصبر مفتاح الفرج،...).				
	يعقب الطفل على حديث الآخرين إذا كان غير واضحًا له كأن يقول (لا أفهمك، وضح ما تقول).				
	يفهم الطفل مدلول التعبيرات الوجهية التي يبديها الآخرين كأن يفهم أن (من يبكى حزين, ومن يضحك سعيد,...)				
	يفهم الطفل مغزى بعض التعبيرات غير اللفظية التي تصدر عن الآخرين كأن يفهم أن من يجز على أسنانه مستاء.				
	يفهم الطفل الجمل التي تتضمن استعارة مثل جملة (أحلامه تطير عالياً).				
	يفهم الطفل مدلول الجمل التي تتضمن كناية مثل (النجوم ترقص في السماء) كناية عن شدة الفرح.				
	يفهم الطفل المقارنات التي تحتوى على مجاز مثل (الرياح والسرعة).				
	يفهم الطفل المعنى الضمنى لكلام الآخرين كأن يقال له (ما أسرعك				

	كالسلحفاة) يفهم أن مقصد المتحدث أنه بطيء				
	يتعرف الطفل على السخافات المصورة (مثل صورة شخص يصطاد بملعقة فيشير إلى المعلقة ويعقب بالحاجة الى صنارة).				
	البعد الثانى إنتاج اللغة المجازية				
	يستخدم الطفل كلمات واضحة يفهمها المقربين منه.				
	يوظف الطفل الكناية في حديثه مثل (بيتنا مفتوح للجميع) كدليل على الكرم.				
	يوظف الطفل الاستعارة أثناء حديثه مع الآخرين.				
	يضفى الطفل بعض الخصائص الإنسانية على الأشياء أو الحيوانات (مثل الطيور غنت في عشها لحناً جميلاً) للدلالة على جمال صوتها.				
	يوظف الطفل العبارات التي سمعها في مواقف معينة في موضعها الصحيح (مثل يعقب على من يمشى ببطء كأنه يمشى على قشر بيض).				
	يسمى الطفل الأشياء المحيطة به بمسميات متعددة تختلف عن اسمها الحقيقي.				
	يسهل على الطفل تعلم كلمات جديدة ويربطها بمدلول في ذهنه.				
	يستطيع الطفل استخدام الأمثلة لشرح المعانى المجازية مثل (القلب ينبض بسرعة كالأرنب) بطريقة مفهومة.				
	يستطيع الطفل استخدام المجاز للتعبير عن مشاعره كأن يقول (كانت دموعى كالأمطار).				
	يصف الطفل الأشياء المحيطة به بأوصاف مختلفة كأن يقول على السماء الصافية لوحة زرقاء.				
	ينتبه الطفل إلى السخافات اللفظية في الحديث ويعقب عليها.				
	يشارك الطفل الآخرين الألفاظ المجازية.				
	يستخدم الطفل التشبيه أثناء حديثه مع الآخرين كأن يقول (أنت كالقمر تعبيرا عن جمال فتاة، الجو نار تعبيراً عن ارتفاع درجة الحرارة).				
	يستطيع الطفل التعبير عن معانى المجاز بطريقة بسيطة ومفهومة.				
	يستخدم الطفل أصابعه للتعبير عن شيء معين مثل استخدام أصابعه الثلاثة في عمل تهديد للآخرين عندما يشعر بمضايقة.				