



اضطراب الأداء اللغوي لدى مرضى التوحد

Linguistic Performance Disorder in Autism Patients

إعداد
علا خالد عيد الخوالده

المشرف
الدكتور يوسف ربابعة

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
اللغة العربية وآدابها

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

حزيران، 2018

قرار لجنة المناقشة

قدمت هذه الرسالة (اضطراب الأداء اللغوي لدى مرضى التوحد) وأجيزت بتاريخ 29-7-2018.

أعضاء لجنة المناقشة

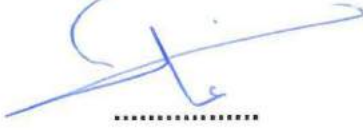
الدكتور يوسف ربابعة, مشرفاً ورئيساً
أستاذ مشارك- لغة ونحو.

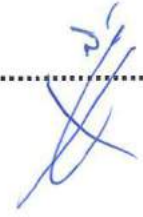
الدكتور غسان عبدالحلق, عضواً
أستاذ مشارك- النقد والأدب.

الدكتورة نداء مشعل, عضواً
أستاذ مساعد- الأدب الحديث.

الدكتور نزار قبيلات, عضواً خارجياً
أستاذ مشارك - الأدب الحديث, الجامعة الأردنية.

التوقيع


.....

.....

.....

.....

تفويض

أنا علا خالد عيد الخوالده أمنح جامعة فيلادلفيا تفويضا غير حصري دون مقابل بنشر رسالة الماجستير المقدمة من قبلي بعنوان "اضطراب الأداء اللغوي لدى مرضى التوحد"، وذلك لغايات البحث العلمي أو التبادل بين المؤسسات التعليمية والجامعات، أو لأي غاية أخرى تراها جامعة فيلادلفيا مناسبة.

التوقيع:

الإهداء

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ }

[سورة التوبة: 105]

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك.. ولا يطيب النهار إلا بطاعتك.. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك.. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.. ولا تطيب الجنة إلا برويتك..

الله عز وجل

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة، إلى

رسول الله محمد صل الله عليه وسلم

إلى من خفضت لهما جناح الذل من الرحمة، ليرفعني الله بهما درجات ودرجات...

إلى من أحسن تربيته صغيراً، وعلّمني ما ينفعني كبيراً، إلى من وهباني الحب في الحياة

إلى من كان دعاؤهما سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي، إلى أغلى الحبايب

والدي الحبيين

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد، إلى من بوجودهم أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها، إلى

أختي (أحمد، حنين، محمد، سليمان)

إلى من قدم لي المساعدة وكان عوناً لي، وأخص بالذكر

جدي (عيد)، وجدتي (حليمة، ومنيفة)

إلى صاحب اليد البيضاء، إلى

أنس

إلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء، إلى من سعدت برفقتهم في دروب الحياة الحلوة

والحزينة، إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير، إلى

الأصدقاء الأعزاء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

الشكر والتقدير

﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ ﴾

[سورة النمل: 19]

الحمد لله كما يليق بجلاله وعظمته سلطانه، والشكر لله من قبل ومن بعد على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، والصلاة والسلام على نبي هذه الأمة محمد صل الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين. وبعد،

يسعدني أن أتقدم في هذا المقام بجزيل الشكر والعرفان لأستاذي المشرف الدكتور "يوسف ربابعة"، صاحب النفس الصبورة وسعة الصدر، فجزاه الله كل خير لما قدمه لي من جهد عظيم في النصيح والإرشاد على أتم وجه وبما يخدم رسالتي، وأتمنى من الله أن يديم عليه الصحة والعافية.

كما وأتقدم بجزيل الشكر للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا علي بقبول قراءة هذه الرسالة، وتقديم الملاحظات والتوجيهات، فجزاهم الله عني خير الجزاء، وهم:

1. الدكتور غسان عبد الخالق.

2. الدكتورة نداء مشعل.

3. الدكتور نزار قبيلات

وأتقدم بخالص الشكر والاعتراف بالفضل إلى والدي بارك الله بعمرهما، لحسن تربيتهما ودعائهما لي بالنجاح في كل شؤون حياتي العلمية والعملية أدامهما الله.

وأخيراً أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى رئيس قسم اللغة العربية الدكتور "عمر الكفاوين" ولأساتذتي الأفاضل لما قدموه لي من مساعدة، ولهم مني كل التقدير والاحترام.

وأسأل الله عز وجل أن يجزي كل من لم يرد اسمه لما نصحتني وأرشدني، فالمساحة تقف قاصرة عن استيعاب أولئك جميعاً، وأدعو لهم بالتوفيق وأن يجعلنا ممن قال فيهم الله: "إن الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً".

الباحثة

علا خالد الخوالده

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
تفويض	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
فهرس المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
مقدمة	1
الدراسات السابقة	3
التمهيد	
أولاً: الاضطراب اللغوي في الكفاية والأداء.	7
ثانياً: مسببات الاضطراب اللغوي.	8
ثالثاً: مظاهر الاضطراب اللغوي.	10
رابعاً: الألفاظ والمصطلحات المتصلة بالاضطراب اللغوي.	11
خامساً: الاضطراب اللغوي لمرضى التوحد.	12

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول: الاضطراب اللغوي: دراسة في التراكيب والأساليب الأساسية	
المبحث الأول: اضطرابات اللغة والكلام وتصنيفاتها	19
أولاً: مقدمة.	19
ثانياً: تعريفات اللغة.	19
ثالثاً: الاستخدام الاجتماعي والنفسي للغة.	20
رابعاً: النظريات المفسرة للغة.	22
خامساً: مستويات اللغة (المستوى التركيبي).	25
سادساً: مشاكل استخدام اللغة.	26
المبحث الثاني: مظاهر الاضطراب اللغوي.	29
أولاً: التذكير والتأنيث في الأسماء.	30
ثانياً: استخدام الضمائر.	35
ثالثاً: الجمع والتثنية.	42
رابعاً: تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل.	44
خامساً: إفراد الفعل وجمعه مع الفاعل.	46
الفصل الثاني: دراسة تطبيقية	
الطريقة والإجراءات	48
وصف الاختبارات التركيبية الخمسة، وتحليل نتائجها ومناقشتها.	53
نتائج الدراسة.	83
التوصيات.	85
المصادر والمراجع.	86
الملاحق.	93
الملخص باللغة الانجليزية.	99

قائمة الجداول

الموضوع	الصفحة
جدول (1-2) أسماء مراكز الدراسة.	48
جدول (2-2) أجوبة الاختبارات الخمسة.	54
جدول (3-2) النسب المئوية لنتائج أجوبة الاختبارات الخمسة.	57
جدول (4-2) نتائج التحليل المتعلقة بالتذكير والتأنيث.	61
جدول (5-2) نتائج التحليل المتعلقة بالجمع والتثنية.	65
جدول (6-2) نتائج التحليل المتعلقة باستخدام الضمائر.	74
جدول (7-2) نتائج التحليل المتعلقة بتأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل.	78
جدول (8-2) نتائج التحليل المتعلقة بإفراد الفعل وجمعه مع الفاعل.	82

قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع
94	ملحق رقم (1-2) صورة من استمارة دراسة الحالة.
95	ملحق رقم (2-2) كتاب تسهيل مهمة.
96	ملحق رقم (3-2) نموذج تفريغ التسجيل الهاتفي المتعلق بكل حالة.
97	ملحق رقم (4-2) نموذج أجوبة الاختبارات الخمسة.
98	ملحق رقم (5-2) نموذج النسب المئوية لنتائج أجوبة الاختبارات الخمسة.

الملخص

اضطراب الأداء اللغوي لدى مرضى التوحد

إعداد الباحثة: علا خالد عيد الخوالده

إشراف الدكتور: يوسف ربابعة

تعد هذه الدراسة واحدة من أهم الظواهر اللغوية المهمة في اللغة، ألا وهي ظاهرة التواصل الإنساني الممثلة باللغة البشرية، التي نعبر من خلالها عن الأفكار والآراء ونقل المعلومات والخبرات.

ولأسباب قد تبدو بارزة أو خفية، فإن اللغة تتعرض للإصابة باضطرابات مختلفة تحتاج إلى اهتمام لعلاج هذه الاضطرابات ومساعدة الذين يعانون منها على التخلص من المؤثرات السلبية التي تصاحبها. ولما برزت هذه الاضطرابات وازدادت رأيت أن يكون لي دور في تشخيصها والتمهيد لإجراء برامج علاجية في المستقبل تسهم في التخفيف منها. فتناولت في دراستي هذه مفهوم الاضطراب اللغوي والمفاهيم اللغوية ذات الصلة به، ومن ثم بينت أسبابها وأهم ظواهرها (كالحبسة اللغوية، الترديد، السرعة الزائدة...) وغيرها. ثم قمت بتطبيق جانب عملي لمجموعة من المصابين بمرض التوحد وإجراء عدة اختبارات في النحو والتركيب تم إعدادها بعد اخذ دورة (ACTFL) لإتقان اللغة من قبل المختص (ناجح أبو عرابي، دكتورة في الجامعة الأمريكية). والذي يتبعه تقرير لتحديد مستوى إتقان اللغة لدى الطلاب من قبل المعلم الحالي.

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، تمكنت من خلالها من تحديد مشاكل النحو والتركيب، مثل: التذكير والتأنيث، الجمع والتثنية، استخدام الضمائر، الأفراد، ومن ثم تحليلها وإظهار تأثير هذه المشاكل النحوية على اضطراب الأداء اللغوي لدى مرضى التوحد.

المقدمة

- التعريف بالدراسة.
- مسوغات اختيار الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- الدراسات السابقة.
- منهج الدراسة.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه الغر الميامين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

يعد الاضطراب اللغوي من المظاهر اللغوية ذات الأهمية، نظراً لتشعبه وتنوع مشكلاته، فازداد اهتمام العلماء والباحثين فيه، من أجل المساعدة في إيجاد العلاج المناسب للذين يعانون منه. وقد تنوعت الدراسات في الاضطراب اللغوي كالتأخر اللغوي أو اللغة الاستقبالية. وقد هداني الله إلى هذا الموضوع الخاص باضطراب الأداء اللغوي لدى المصابين بالتوحد.

وأسباب اختيار هذا الموضوع تكمن في محبتي للغة من خلال البحث في قضية مهمة من قضايا اللغة ألا وهي الاضطراب اللغوي، ولأنني لم أجد دراسة تعنى بالاضطراب اللغوي لسانياً على المستوى التركيبي.

وأما أهميتها فتظهر في ندرة الدراسات في المجال اللغوي لظاهرة الاضطراب في اللغة. ووجود ظاهرة الاضطراب اللغوي، والحاجة إلى دراسات متنوعة تُحلل جذور هذه الظاهرة وتجلياتها المختلفة. وتسعى إلى محاولة اكتشاف آليات الاضطراب اللغوي عبر دراسة مادة لغوية ممثلة لهذه الظاهرة مع توظيف اللسانيات الحديثة في تحليل ظاهرة الاضطراب اللغوي: (المستوى التركيبي_النحوي).

وطمحت هذه الدراسة للإجابة عن جملة من الأسئلة التالية:

1. ما مفهوم الاضطراب اللغوي؟
2. ما مدى تعرض المصابين بالتوحد لمشاكل في تركيب الجملة؟
3. ما مدى تعرض المصابين بالتوحد لمشاكل في التذكير والتأنيث ومشاكل في الجمع والتثنية؟
4. ما مدى تعرض المصابين بالتوحد لمشاكل في استخدام الضمائر؟
5. ما مدى تعرض المصابين بالتوحد لمشاكل في تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل؟
6. ما مدى تعرض المصابين بالتوحد لمشاكل في إفراد الفعل وجمعه مع الفاعل؟

وقد تكونت الدراسة من مقدمة، وتمهيد، وفصلين، وخاتمة، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق، والاستبانة.

المقدمة: بدأت بالتعريف بالدراسة، ومن خلالها بينت مسوغات اختيارها، وأهميتها وأهدافها، ثم الحديث عن الدراسات السابقة، ومن ثم تطرقت إلى المنهج الذي اتبعته في دراستي.

والتمهيد: ذكرت فيه نبذة عن مفهوم الاضطراب اللغوي، ومن ثم تناولت المفاهيم المتعلقة بالاضطراب، كالعجز والضعف اللغوي.

والفصل الأول: كان في الاضطراب اللغوي دراسة في التراكيب والأساليب الأساسية، ويضم بحثين، المبحث الأول متعلق باضطرابات اللغة والكلام وتصنيفاتها، أما المبحث الثاني فمتعلق بمظاهر الاضطراب اللغوي.

والفصل الثاني: دراسة تطبيقية للاضطراب اللغوي على عينة من مرضى التوحد في عدة مراكز مختارة في الأردن، والتعريف بدورة (أكتفل ACTFL).

والخاتمة: وتضمنت أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة، مع ثبت المصادر والمراجع، والملاحق، والاستبانة

الدراسات السابقة:

قدمت فيها عرضاً لأهم الدراسات السابقة التي تناولت قضايا متنوعة في الاضطراب اللغوي وما توصلت إليه، ومن هذه الدراسات:

- دراسة يوسف الهليس (2000): تقنين اختبار القدرات اللغوية لـ (ويج WEIG) على أطفال البيئة الأردنية من أجل تشخيص المشكلات اللغوية عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي.
- تم إعداد صورة عربية من اختبار (ويج WEIG) للقدرات اللغوية كأداة عملية لتشخيص حالات الاضطرابات اللغوية عند الأطفال في سن المدرسة وما قبل المدرسة حيث تتراوح

أعمارهم بين (4-13 سنة) يعانون من مشكلات لغوية أساسية بناء على المعايير السليمة دلاليا وتركيبيا التي تتصف بها اللغة العربية في الموضوعات التالية: الدلالة والصرف والنحو ومن هذه الاختبارات: فهم الجمل المنطوقة استعمال الأسماء والأفعال تكوين جمل تركيب كلمات وغيرها. حيث طبق بشكل فردي، وتم الاستعانة بالدليل نموذج استجابة تسجيل العلامات وكتيب صور.

- دراسة ياسر فارس خليل (2005): أثر برنامج لغوي علاجي في تنمية اللغة الاستقبالية لدى أطفال ذوي الاضطرابات اللغوية: دراسة أسلوبية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج لغوي علاجي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال لذوي الاضطرابات اللغوية واختبار فاعليته حيث تم اختيار أطفال من ذوي الاضطرابات اللغوية الذين يتلقون علاجهم اللغوي في مركز البراءة لتقويم النطق واللغة في عمان وكان الاختبار على أساس مجموعة من الشروط أهمها أن لا يصاحب الاضطراب اللغوي أي إعاقة أخرى واستغرق البرنامج العلاجي على أفراد العينة أربعة أشهر بمعدل اثنتي عشر جلسة وبذلك أصبح عدد الجلسات التي تلقاها كل طفل ثمانين وأربعين جلسة. حيث قام ببناء مقياس لقياس: اللغة الاستقبالية ودلالات الصدق والثبات كما قام بتطوير برنامج علاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية.

- دراسة (جوريوس (Gaurin) براور (Brower)) وزملائه، (2000): قياس أثر العلاج النطقي على اللغة الاستقبالية والتعبيرية وعلى الأداء غير اللفظي.

هدفت الدراسة إلى قياس أثر العلاج النطقي على اللغة الاستقبالية والتعبيرية والأداء غير اللفظي على مجموعتين من الأطفال ذوي اضطرابات لغوية تطويرية، فتكونت عينة الدراسة من واحد وثلاثين طفلاً طبيعياً، لا يعانون من أي نوع من أنواع ضعف السمع، وقد قسمت الدراسة إلى عینتين تجريبيتين، مجموعة تعاني اضطراب لغوي محدد دون مشاكل مصاحبة، وتكونت من ستة عشر طفلاً ومجموعة أخرى ترافقت الاضطرابات اللغوية لديها باضطراب في التطور المعرفي وتكونت من خمسة عشر طفلاً، وقد استخدمت الاختبارات التالية في اختبار قدرات الأطفال اللغوية قبل البرنامج العلاجي وبعده:

- مقياس تطور اللغة الاستقبالية لرينل (RENEL).

- معايير الكلام التشخيصية لجرونجين (GRUNGIN).

- مقياس التقييم الشامل للغة المحكية.

حيث أظهرت النتائج أن المجموعة التي تعاني من اضطراب لغوي محدد دون مشكلات مصاحبة أكثر تحسناً من المجموعة الأخرى التي ترافقت الاضطرابات اللغوية لديها باضطراب في التطور المعرفي مع أنها أفادت بشكل ملحوظ من البرنامج العلاجي المقترح.

منهج الدراسة:

اتبعت في هذه الدراسة المنهج الإحصائي في حصر العينة الذي يقوم على جمع البيانات ودراساتها وتحليلها ومن ثم التوصيات.

وفي نهاية المطاف، أسأل الله أن يتقبل عملي هذا خالصاً لوجه الكريم، وأن يكون في خدمة العلم وخدمة اللغة العربية. فما كان فيه من خير فهو توفيق من الله لعبده، وما كان غير ذلك فمرده لنفس الإنسان، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

الباحثة

علا خالد عيد الخوالده

التمهيد

أولاً: الاضطراب اللغوي في الكفاية والأداء.

ثانياً: مسببات الاضطراب اللغوي.

ثالثاً: مظاهر الاضطراب اللغوي.

رابعاً: الألفاظ والمصطلحات المتصلة بالاضطراب اللغوي.

خامساً: الاضطراب اللغوي لمرضى التوحد.

التمهيد

أولاً: الاضطراب اللغوي في الكفاية والأداء

يعد مصطلح الاضطراب اللغوي الأكثر تداولاً واستخداماً لدى العاملين والباحثين في مجال المشاكل اللغوية الناتجة عن الكفاية والأداء في استعمال اللغة على الوجه الصحيح الموافق للقواعد المعيارية التي تنظم سيرها وسيرورتها، وقد عرفته الخفاف بقولها: "هو حدوث ضعف أو انحراف في الاستيعاب والاستخدام المحكي والمكتوب والأنظمة الرمزية الأخرى، ويظهر ذلك من خلال شكل اللغة الفونولوجي والتركيب والنحو أو محتوى اللغة والاستخدام"⁽¹⁾، وهو ما يمكن أن نسميه ضعف الأداء الناتج عن عدم المعرفة، أو الخلل في مناهج التعليم، لكن هناك نوع آخر وهو ما عرفته أيضاً بقولها: "الاضطراب اللغوي يعبر عن الحالة التي لا يرقى فيها مستوى معرفة الفرد بقواعد اللغة إلى المستوى الطبيعي المتوقع، وغالباً ما تكون ناتجة عن تلف أو خلل في الجهاز العصبي، أو بسبب خلل نمائي في الذاكرة والاستيعاب السمعي أو بسبب اضطرابات إنمائية أخرى (إدراكية)"⁽²⁾، ويعبر هذان التعريفان عن معان عديدة، فهما يؤكدان على أن الاضطراب اللغوي قد يكون نطقياً أو فونولوجياً أو كلاهما معاً. أما بخصوص مصطلح الاضطراب اللغوي في الكفاية فهو يعبر عن "الأطفال الذين لديهم قواعد لغوية خاصة بهم تختلف عن العادية، ويعانون من تأخر بسيط في اكتساب اللغة، ويستطيع هؤلاء الأطفال تكرار ما يسمعونونه دون إنتاج تلقائي للغة، وبعضهم قد يفهم اللغة دون كلام، أو قد ينتج الكلام في صورة غير مفهومة، أو يفتقر إلى الترتيب أو التنظيم"⁽³⁾، ويقصد بالكفاية اللغوية "أنها مخزون لغوي غني يضم المباني المصرفية والنحوية"⁽⁴⁾.

(1) الخفاف، إيمان عباس، (2015). اضطراب اللغة والكلام، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص—— 113.

(2) المصدر نفسه، ص—— 119.

(3) عبد الغني، خالد محمد، (2015). مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ص—— 59.

(4) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص—— 124.

ثانياً: مسببات الاضطراب اللغوي.

تختلف وتتعدد مسببات الاضطراب اللغوي، ولكنها " تبقى مجهولة للعلماء، حيث أظهرت نتائج الدراسات المستفيضة بعض الأسباب المحتملة للإعتلالات اللغوية والكلامية"⁽¹⁾، وذكر الدباس: " أن أسباب الاضطرابات اللغوية مختلفة، فهناك أسباب فسيولوجية عضوية نتيجة الإصابة الدماغية، أو إصابة أحد أعضاء النطق باضطراب ما، وأسباب عصبية ناتجة عن خلل في الدماغ أو الأعصاب، وأسباب نفسية متأصلة عند صاحبها، وأسباب بيئية متمثلة في الأسرة والمجتمع وما يدور داخل الأسرة من أسباب تربوية خاطئة تؤدي إلى الإصابة بتلك الاضطرابات"⁽²⁾.

من هذه الأسباب:

1. أسباب جينية وراثية: تتمثل بـ "عيوب تكوينية وراثية في أجهزة النطق من حيث قوتها أو من حيث تعاون أجزائها بعضها ببعض أو من حيث متانة علاقتها بمراكز الكلام"⁽³⁾، فقد أظهرت نتائج بعض البحوث "أن 20-40% من الأطفال المنحدرين من عائلات ذات تاريخ مع الاضطرابات اللغوية يعانون من اضطرابات لغوية مقارنة بـ 4% من الأطفال المنحدرين من عائلات لا تعاني من اضطرابات لغوية"⁽⁴⁾.

2. أسباب عضوية: تتمثل "في وجود اضطراب في المناطق المسؤولة عن النطق والتفكير والسمع، حيث إن تكوين اللغة في المخ يؤدي إلى اضطراب في هذه الوظائف"⁽⁵⁾.

⁽¹⁾ www.syr-res.com

⁽²⁾ الدباس، صادق، (2012). الاضطرابات اللغوية تشخيصها وطرق علاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع 16 ص 77-106.
⁽³⁾ الهوارنة، معمر نواف، (2016). علم النفس اللغوي، دار الملايين للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع، دمشق، ص 283.

⁽⁴⁾ الباحثون السوريون، www.syr-res.com

⁽⁵⁾ الدراويش، نبيل، الهادي، حسن، وآخرون، (2007). تطور اللغة عند الطفل، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، ص 221.

3. أسباب نفسية: " إن حالة الحرمان تخلق لدى الطفل حالة من التوتر والقلق والانفعال مما يخلق لديه اضطراباً في الكلام مثل اللجلجة⁽¹⁾ واللعثمة⁽²⁾, أو يرفض التكلم أصلاً⁽³⁾.
4. أسباب وظيفية: " تمثل الاضطرابات التي لم يتم إيجاد سبب معروف أو مباشر لها وتلك التي لم يعرف لها سبب حتى الآن مثل بعض اضطرابات النطق, (الدغة, التبديل, العكس)⁽⁴⁾.
5. أسباب اجتماعية: " تتأثر لغة الطفل بالجو الأسري الذي يعيش فيه والذي وتمثل الأم فيه أهم شخص يتأثر به الطفل, التي يعبر بها لأمه عن مطالبه وحاجاته أو تلقي التعليمات, وبالتالي فالطفل يتبنى أفكار الأم وسلوكياتها من خلال عملية التوحد, فالعلاقة التي يقيمها الطفل مع امه خلال الأشهر القليلة الأولى من عمره, تحدد إلى درجة كبيرة نموه وتطوره بكافة جوانبه بما فيه النمو اللغوي⁽⁵⁾.
6. أسباب أخرى: " كاضطراب سلسلة الاسترسال العقلي, متلازمة دوان, الإعاقة العقلية, تعرض الدماغ لإصابة ما, والولادة المبكرة جميعها يمكن أن تتسبب باضطرابات لغوية⁽⁶⁾.
- مما سبق توصلت الدراسات والأبحاث أن مسببات الاضطراب اللغوي متنوعة ومتعددة, ولا تقتصر على المذكورة فقط, بل أن هناك أسباب أخرى عديدة, تختلف من شخص إلى آخر, فالأسباب والعوامل المؤدية لها تتعدد بطريقة مباشرة وغير مباشرة إلى شكل من أشكال الاضطراب اللغوي, سواء أكان جينياً أو نفسياً أو اجتماعياً أم أي شيء آخر, فأى سبب يؤثر على عملية اكتساب اللغة أو إنتاجها يمكن أن يسبب تأخراً في اكتساب اللغة, وكلما كان الكشف مبكراً لهذه المسببات كان العلاج أسرع.
- فدراسة الاضطراب اللغوي تعد دراسة واسعة ومتشعبة, وتدخل في كثير من قضايا اللغة, إذ إن العديد من مباحثها وعلومها بحاجة وافية لمثل هذه الدراسة من أجل التعرف أكثر على مسببات الاضطراب اللغوي وكيفية علاجه أو التقليل منه.

(1) * (الجلجلة: إذا تتعثر الرجل ومضغ الكلام ولم يخرج به بعضه في إثر بعض).

(2) * (اللعثمة: إمساك الكلام أو احتباسه).

(3) الهوارنة, معمر نواف, علم النفس اللغوي, مصدر سابق, ص 285.

(4) الدراويش, حسن, الهادي, حسن, وآخرون, تطور اللغة عند الطفل, مصدر سابق, ص 221.

(5) الهوارنة, معمر نواف, علم النفس اللغوي, مصدر سابق, ص 285.

(4) www.syr-res.com

ثالثاً: مظاهر الاضطراب اللغوي.

يقصد بها الاضطراب اللغوي المتعلق باللغة نفسها، أي زمن ظهورها وتأخرها، وصعوبة قراءتها، وتركيبها من حيث المعنى والقواعد.

ويذكر الهوارنة مظاهر الاضطراب اللغوي كالتالي: ⁽¹⁾

1. تأخر نمو اللغة: هو نقص في الحصيلة اللغوية أو في الصعوبات النحوية التي تحول بين الطفل والتعبير عن نفسه، وكذلك بالنسبة إلى أقرانه ممن هم في مستوى عمره.
2. احتباس الكلام أو فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها: ويقصد به مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام، أو الكتابة، أو مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث، كما أن الاحتباس يستخدم لوصف فقدان اللغة والكلام عند الكبار والأطفال.
3. صعوبة الكتابة: أي أن الطفل لا يستطيع الكتابة بشكل صحيح مقارنة مع من هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه بطريقة غير مقروءة، أو بطريقة عكسية.
4. صعوبة التذكر والتعبير: وتعني صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثم التعبير عنها، حيث يلجأ الفرد إلى وضع أي مفردة بدلاً من تلك الكلمة.
5. صعوبة فهم الكلمة: يقصد بها صعوبة فهم معنى الكلمة وتكرارها دون فهم.
6. صعوبة تركيب الجملة: أي صعوبة تركيب كلمات الجملة من حيث قواعد اللغة ومعناها.
7. صعوبة القراءة: تتمثل في حذف جزء من الكلمة المقروءة، وإضافة بعض الكلمات إلى الجملة، إبدال وقلبها.

(1) الهوارنة، معمر نواف، علم النفس اللغوي، مصدر سابق، من ص 330 إلى ص 368.

رابعاً: الألفاظ والمصطلحات المتصلة بالاضطراب اللغوي.

تتعدد المفاهيم والمصطلحات ذات الصلة بالاضطراب اللغوي، وكل من هذه المفاهيم يندرج تحت مسمى واحد، هو الاضطراب اللغوي، وفيما يلي المصطلحات التي تعبر عن المفاهيم المتعلقة بمشكلة الاضطراب اللغوي:

* التأخر اللغوي: التأخر في اكتساب اللغة، والذي يعاني من هذه المشكلة يحتاج جهداً إضافياً وبرامج خاصة ليحقق تطوراً لغوياً طبيعياً، وليس بشكل نهائي مقارنة بمن يوافقونه في العمر، حيث سيبقى متأخراً عنهم في عملية اكتساب اللغة المكتوبة. ويعرف التأخر اللغوي بأنه " تكوين لغوي للطفل بصورة أقل من الصورة العادية بدرجة ملحوظة عما هو متوقع وذلك على أساس العمر الزمني، والجنس والذكاء"⁽¹⁾.

* العجز اللغوي: انحراف الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية عن الطريق الطبيعية في اكتساب اللغة، وإظهارهم أشكالاً أخرى من التعبير أو الاستيعاب اللغوي⁽²⁾.

* الإعاقة اللغوية: ظهر في الدراسات المتخصصة في هذا المجال حيث نصت بعض القوانين على عدم إلصاق صفة الإعاقة بالأفراد وإنما على التركيز على الأفراد بأنهم بشر ولهم قيمة اجتماعية ونفسية، فلا يحجب وصف شخص بأنه معاق لغوياً، ويفضل استخدام مصطلح "مضطرب لغوياً"، لأن كل شخص طبيعي قد يتعرض لإعاقة في مرحلة ما من مراحل عمره.

* الحبسة في اللغة: وتدل على فقد القدرة على الحديث في الوقت المراد التحدث به، مع قدرته ومعرفته بما يريد التحدث به، أي أنها: " الحالات التي يكون الخلل الأساسي فيها عدم القدرة

(1) الهوارنة، معمر نواف، علم النفس اللغوي، مصدر سابق، ص 331.

(2) عبد الغني، خالد محمد، (2015). مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ص 51.

على التواصل الفعال باستخدام اللغة الشفوية⁽¹⁾. وتعرف أيضاً بأنها "إعاقة لغوية تؤثر على قدرة الفرد على إنتاج الكلام أو فهمه والقدرة على القراءة أو الكتابة"⁽²⁾.

*عسر التلفظ: هو "اضطراب في الكلام نتيجة للقصور الوظيفي العصبي العضلي، وهو أنماط متعددة بعضها يؤثر في أجزاء صغيرة من أجهزة إنتاج الكلام، وأخرى تؤثر في الأجهزة كلها"⁽³⁾.

خامساً: الاضطراب اللغوي لمرضى التوحد.

يعد الاضطراب اللغوي من السمات الأساسية لمرض التوحد، فغالبية المرضى لا يتعلمون اللغة بالمستوى الطبيعي، حيث "يعاني الأطفال المصابون بالتوحد من عجز واضح في التواصل اللفظي وغير اللفظي، فتعد اللغة واحدة من المحكات الأساسية في عملية تشخيص اضطراب التوحد، كما تعد اضطرابات التواصل لدى الطفل الذي يعاني من التوحد من العلامات الأساسية المركزية التي تؤثر سلباً على مظاهر نموه الطبيعي وتفاعله الاجتماعي، وتشمل اضطرابات اللغة والتواصل لدى أطفال التوحد كلا من التواصل اللفظي وغير اللفظي"⁽⁴⁾، كما أشارت بعض الدراسات "إلى أن مشكلات الكلام واللغة والتواصل تصل إلى نسبتها إلى ما يقارب (40%) من الأطفال التوحيديين، أي الذين لا يمكنهم التكلم على الإطلاق، وأن بعضهم يردد الكلام الذي يسمعه. كما يعانون من صعوبات في فهم واستيعاب ما يطلب منهم أو يقال لهم وهذا ما يجعلهم يرددون الكلمات أو بعض أو أشباه الجمل دون وعي أو معرفة معناها أو مدلولاتها"⁽⁵⁾.

(1) الوقفي، راضي، (2004). أساسيات التربية الخاصة، جبهة للنشر والتوزيع، عمان، ص— 227.

(2) عبد الغني، خالد محمد، (2015). مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ص— 54.

(3) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص— 118.

(4) سهيل، تامر فرح، (2013). التوحد، دار الشيماء للنشر والتوزيع، رام الله/ فلسطين، ص— 75.

(5) الأعضمي، سعيد رشيد، السعيد، عادل، (2011). سيكولوجية ذوي اضطراب التوحد، دار آيله للنشر والتوزيع، عمان، ص— 73.

5-أ: مفهوم التوحد (AUTISM)

تعددت مفاهيم التوحد بتعدد الاتجاهات العلمية والنظرية التي حاولت وضع تفسير لهذا الاضطراب، حيث " تعود كلمة التوحد إلى أصل إغريقي هي كلمة (AUTOUS) وتعني الذات، وتعتبر في مجملها عن حال من الاضطراب النمائي الذي يصيب الأطفال. كما وتم التعرف على هذا المفهوم قديماً في مجتمعات مختلفة مثل روسيا والهند، ويعد (ليو كانر LEO KANNER) أول من أشار إلى التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة وأطلق عليه لفظ (AUTISM) وقصد به التوقع على الذات"⁽¹⁾.

* ومن هذه التعريفات:

- **التوحد:** " هو اضطراب انفعالي شديد يعتقد أنه ينتج عن تلف في الدماغ يعيق النمو العقلي والاجتماعي للطفل، ويعاني معظم الأطفال التوحيديين من التخلف العقلي الشديد"⁽²⁾.

- **تعريف كانر (KANNER):** " هو تأخر واضطراب في اللغة، وذاكرة قوية، وقدرة على الحفظ، وانعزالية مفرطة، وحساسية مفرطة إزاء المؤثرات الخارجية، ومظهر جسدي طبيعي، وقدرة إدراكية عالية، والرفض للتغيير والمحافظة على الروتين"⁽³⁾.

- **تعريف الجامعة الأمريكية للتوحد:** "هو إعاقة متعلقة بالنمو خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ في مجالات التفاعل الاجتماعي والتواصل الشفهي وغير الشفهي ووقت الفراغ أو أنشطة اللعب"⁽⁴⁾.

(1) الأعظمي، سعيد رشيد، السعيد، عادل، سيكولوجية ذوي اضطراب التوحد، مصدر سابق، ص — 23.

(2) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص — 32.

(3) سهيل، تامر فرح، التوحد، مصدر سابق، ص — 22.

(4) www.autism-society.org

5-ب: مشكلات اللغة لدى مرضى التوحد:

1- ترديد الكلام: " إن ترديد الكلام هو أحد العلامات المميزة للغة التوحد, ويعد صفة معوقة لتواصل الأفراد التوحديين, وتظهر مع بدء الكلام عند الأطفال التوحديين مع الأفراد الآخرين حيث تظهر أكثر عند الأطفال التوحديين ذوي الكفاءة والقدرات اللغوية المنخفضة, وتظهر أيضاً في المواقف التي يشعرون فيها بعدم الأمان والإثارة أو لتعرضهم إلى تغيرات مفاجئة أو مواقف لا يحسبون لها"⁽¹⁾.

2- عكس الضمائر: " إن الأطفال التوحديين دائماً يخلطون بين الضمائر (أنا, أنت), ويشيرون إلى أنفسهم بالضمير الثالث بدلاً من أن يستخدموا الضمير (أنا), واستنتج (فاي), أن هؤلاء الأطفال في الواقع لا يعكسون الضمائر ولكنهم ببساطة يرددون ما سمعوه"⁽²⁾.

3- اللغة المجازية: " تمثل العبارات الغوية المجازية خاصة بطفل التوحد, وهي ليست اللغة المجازية في البلاغة ولكنها لغة يعبر بها طفل التوحد عن شيء معين, قد لا يفهمه إلا من يحيط به"⁽³⁾.

4- مشكلة التعبير: " إن الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في الحديث التعبيري وقد يكون حديثهم عشوائياً أو يظل بعضهم بكما طوال حياتهم, والأطفال التوحديون يجدون صعوبة في بناء الجمل وذلك إذا امتلكوا بعض الكلمات البسيطة"⁽⁴⁾.

5- الكلمات الجديدة: هي " تسمية أشياء بمسميات خاصة بالطفل التوحدي, وحيث لا يعرفها إلا المحيطون به"⁽¹⁾.

⁽¹⁾ كامل, محمد علي, (1997). من هم الأوتيزم: وكيف ندهم للنضج, مترجم, ط1, دار النهضة المصرية, ص 39.

⁽²⁾ نصر, سهى أحمد, (2002). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي (التشخيص-البرامج العلاجية), دار الفكر للطباعة والنشر, عمان, ص 21.

⁽³⁾ الأعظمي, سعيد رشيد, السعيد, عادل, سيكولوجية ذوي اضطراب التوحد, مصدر سابق, ص 15.

⁽⁴⁾ نصر, سهى أحمد, الاتصال اللغوي للطفل التوحدي, المصدر سابق, ص 84.

6- مشكلة التسمية: " تغيب اللغة الرمزية أو تكون شاذة بدرجة عالية ويظهر ذلك في عدم مقدرة هؤلاء الأطفال على تسمية الأشياء أو اللعب بطريقة رمزية"(2).

7- استخدام الضمائر: " بعضهم يواجهون صعوبات في استخدام الضمائر (أنا، أنت)، كما يواجهون صعوبات في تلك الروابط في الكلام مثل (في، على، فوق، تحت)"(3).

8- استخدام المذكر والمؤنث: " لديهم صعوبات في فهم مفهوم الجنس (ذكر، مؤنث) وكذلك مفهوم (هو، هي) حيث لا يستطيعون فهمها"(4).

5-ج: الاضطرابات النمائية الشاملة للتوحد

يقصد بها " مجموعة من الاضطرابات التي تتصف باختلافات نوعية في التفاعل الاجتماعي وآليات التواصل والأنشطة والاهتمامات المتكررة والنمطية والمحددة"(5).

وتشمل هذه الاضطرابات النمائية أنماط التوحد التالية:

1- اضطرابات التوحد، هي " إعاقة متعلقة بالنمو عادة ما تظهر من خلال السنوات الأولى من عمر الطفل"(6).

2- متلازمة اسبيرجر وهي " إحدى أطيف التوحد، وتتصف بإعاقة في التواصل والنمو الاجتماعي وباهتمامات محددة وسلوكيات نمطية متكررة، ولا يعاني المصاب بها من تأخر في اللغة أو النمو الإدراكي"(7).

3- الاضطراب الطفولي التراجعي حيث " يعد نادرا جدا والسمة الأكثر تمييزا هي أن هؤلاء يكون نموهم مشابها لنمو أقرانهم العاديين حتى سن (5-6) سنوات، وتكون مخرجاتهم على المدى الطويل أكثر سواء"(1).

(1) الأعظمي، سعيد رشيد، السعيد، عادل، سيكولوجية ذوي اضطراب التوحد، مصدر سابق، ص 75.

(2) نصر، سهى أحمد، الاتصال اللغوي للطفل التوحدي، مصدر سابق، ص 84.

(3) سهيل، تامر، التوحد، مصدر سابق، ص 80.

(4) المصدر نفسه، ص 80.

(5) المصدر نفسه، ص 30.

(6) الأعظمي، سعيد رشيد، السعيد، عادل، سيكولوجية ذوي اضطراب التوحد، مصدر سابق، ص 105.

(7) سهيل، تامر، التوحد، مصدر سابق، ص 31.

4- متلازمة ريت، حيث اكتشفت " من قبل الطبيب النمساوي أندريز ريت وهي الأكثر شيوعاً لدى الفتيات وتتميز بليّ متكرر لليد ونقص في التحكم العضلي وامتلاك مهارات اجتماعية أفضل من الأطفال التوحديين، ومعظم أطفال ريت لديهم تخلف عقلي عكس أطفال التوحد"⁽²⁾.

5-د: العلامات الأولية للتوحد

وضح المعهد الوطني للتوحد مجموعة من أعراض أو علامات محتملة تدل على أن الطفل من المعرضين للإصابة بأحد اضطرابات طيف التوحد، منها:

1- "عدم قدرة الطفل على إنتاج جمل من كلمة واحدة قبل عمر السنة والنصف.

2- فقدان المهارات اللغوية والاجتماعية خلال السنوات الأولى من العمر.

3- عدم الاستجابة عند مناداته باسمه.

4- التصرف كالأصم"⁽³⁾.

5-هـ: سمات لغة الطفل التوحدي:⁽⁴⁾

1. التأخر اللغوي، حيث تعد عيوب اللغة في الاضطراب التوحدي مشكلة أساسية.

2. عدم القدرة على استخدام مفردات اللغة بصورة سليمة.

3. عدم القدرة على استخدام الضمائر بصورة صحيحة، وقد يحدث عملية قلب لهذه الضمائر.

4. عدم القدرة على التعبير عن مشاعره.

(1) الأعظمي، سعيد رشيد، السعيد، عادل، سيكولوجية ذوي اضطراب التوحد، مصدر سابق، ص 108.

(2) سهيل، تامر، التوحد، مصدر سابق، ص 110.

(3) المصدر نفسه، ص 74.

(4) الإمام، محمد صالح، الجوالده، فؤاد عيد، (2010). التوحد ونظرية العقل، دار الثقافة للنشر والتوزيع،

ص 24.

5-و: الخصائص اللغوية التي تظهر عند الأطفال الناطقين من الأطفال المصابين بالتوحد⁽¹⁾

- 1- محادثة قصيرة جداً وصعوبة في البدء بالمحادثة والاستمرار فيها.
- 2- استخدام مدى محدد من وسائل الاتصال، حيث يركز على وظائف لغوية محددة، كالاحتجاج.
- 3- صعوبة في الربط بين الشكل والمحتوى وعكس الضمائر.
- 4- جمل روتينية، حيث يتبع روتيناً معيناً في كلامه.
- 5- صعوبة في تغيير الأسلوب وفهم مشاعر الآخرين.

5-ي: تشخيص التوحد

يعد تشخيص التوحد من أصعب المراحل التي يمر بها الطفل وتتطلب فريق عمل متعدد التخصصات، "يتكون من:

- 1- طبيب عام.
- 2- طبيب نفسي.
- 3- اختصاصي نفسي.
- 4- اختصاصي اجتماعي.
- 5- اختصاصي نطق وتخاطب.
- 6- اختصاصي علاج طبيعي.
- 7- اختصاصي علاج مهني.
- 8- اختصاصي سمعية، وعيون.
- 9- طبيب أعصاب.
- 10- أخصائي تربية خاصة⁽²⁾.

⁽¹⁾ سهيل، تامر، التوحد، مصدر سابق، ص 77.

⁽²⁾ انظر: تامر فرح سهيل، التوحد، مصدر سابق، ص 95 وص 96.

الفصل الأول: الاضطراب اللغوي: دراسة في التراكيب والأساليب الأساسية

المبحث الأول: اضطرابات اللغة والكلام وتصنيفاتها.

أولاً: مقدمة.

ثانياً: تعريفات اللغة.

ثالثاً: الاستخدام الاجتماعي والنفسي للغة.

رابعاً: النظريات المفسرة للغة.

خامساً: مستويات اللغة (المستوى التركيبي).

سادساً: مشاكل استخدام اللغة.

المبحث الأول: اضطرابات اللغة والكلام وتصنيفاتها

أولاً: مقدمة.

يعد موضوع اضطرابات اللغة والكلام من الموضوعات الحديثة التي ظهرت مؤخراً، حيث بدأ الاهتمام بها منذ بداية الستينيات، من قبل العديد من أهل الاختصاص والمعرفة، مما عزز هذا الموضوع في وقتنا الحالي.

فاللغة عامل أساسي من عوامل التواصل في المجتمع التي من خلالها يتم التخاطب والمشاركة مع الآخرين، ونستخدمها في التعبير عن المشاعر والأفكار والآراء، كما وتساعدنا في اكتساب المهارات والخبرات، وكغيرها من العلوم تتعرض أحياناً لبعض الاضطرابات المتعلقة بعيوب الكلام والنطق كالحذف، الإضافة، الإبدال، التحريف)، أو اضطرابات أخرى متعلقة بعوامل نفسية، اجتماعية، جسمية وغيرها، حيث يتم علاجها بوسائل عديدة ومتنوعة تسهم في تحسين استخدام اللغة للمضطربين. وفي هذا الفصل سنتعرف على أبرز تعريفات اللغة واستخداماتها الاجتماعية والنفسية، والنظريات المفسرة لها، والتعرف على المستوى التركيبي ومشاكله وصولاً إلى مشاكل استخدامها.

ثانياً: تعريفات اللغة.

حظيت اللغة بمحاولات عديدة ومتنوعة لتعريفها، والسبب في ذلك يعود إلى ارتباطها بكثير من العلوم الأخرى، وهذا ما جعل العلماء يختلفون في صياغة تعريف محدد لها. ولكي نصل إلى مفهوم شامل للغة، سأعرض عدة تعريفات، يعد تعريفها عند ابن جني من التعريفات الدقيقة حيث قال: "إنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وتتصف بكونها كلاماً منظوقاً، وقد عرف الإنسان هذا الكلام قبل أن يخترع الكتابة"⁽¹⁾. فمن خلاله أكد على الطبيعة الصوتية للغة، وذكر وظيفتها الاجتماعية وأن لكل قوم لغتهم الخاصة بهم. أما ابن خلدون فعرفها: "بأنها عبارة عن متكلم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل إنساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام فلا بد

(1) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص — 19.

أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم⁽¹⁾. ويعرفها بلوشن وتراجير بأنها: "نظام من الرموز الصوتية الاختيارية يتعاون بواسطتها أفراد المجتمع"⁽²⁾.

وأورد القاموس السيكلوجي للطالب أن اللغة "نظام معقد لتبادل الأفكار أو الآراء أو المعلومات، عن طريق الكلام أو الكفاءة أو الإشارات، ويتضمن هذا النظام منظومة من الكلمات في مجموعات مؤقتة"⁽³⁾.

ونخلص من هذه التعريفات إلى أن اللغة هي مجموعة من الرموز يتم من خلالها التواصل والتخاطب مع الآخرين، حيث يتم اكتسابها عن طريق التفاعل والتشارك مع أفراد المجتمع، وترتبط بسلوك الإنسان وبمن حوله.

ثالثاً: الاستخدام الاجتماعي والنفسي للغة.

تعد اللغة واقعا اجتماعيا ثابتا، وهي جزء من عملية الكلام، وتكمن خارج سيطرة الفرد الذي لا يستطيع أن يعدلها، وعندما يهتم عالم الاجتماع بدراسة اللغة، فإنه يتناولها من زاوية تختلف عن الزاوية التي ينظر إليها علماء الأدب واللغة، فهو لا يركز اهتمامه على القواعد النحوية أو النثرية ولا يدرسها من حيث صعوبتها، إنما يتناولها بوصفها ظاهرة اجتماعية في المجتمع الإنساني، لذا ظهر مفهوم علم الاجتماع اللغوي الذي يدرس اللغة داخل السياق الاجتماعي وينظر إليها على أنها سلوك اجتماعي مكتسب من المجتمع، حيث يختص علم اجتماع اللغة بدراسة "التعدد اللغوي، والصراع اللغوي، وتباين اللهجات المختلفة المحلية والاجتماعية"⁽⁴⁾، وغيرها من القضايا العامة.

(1) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص 19.

(2) عطية، نوال محمد، (1975). علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 20.

(3) الهوارنة، معمر نواف، علم النفس اللغوي، مصدر سابق، ص 22.

(4) عفيفي، السيد عبدالفتاح، (1995). علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 15.

ويعرف علم الاجتماع اللغوي: " العلم الذي يختص ببحث العلاقة بين الظواهر اللغوية والظواهر الاجتماعية، باعتبار أن اللغة ظاهرة اجتماعية، كما يدرس أثر المجتمع ونظمه في مختلف الظواهر اللغوية"⁽¹⁾.

أما استخدامات علم الاجتماع اللغوي، فهي متنوعة وكثيرة، منها⁽²⁾:

1. اللهجات المختلفة: التي يتوزع إليها المجتمع الكبير، فمجتمع الدولة يضم في داخله مجتمعات أصغر، فهناك مثلاً مجتمع المدينة، مجتمع القرية، وغير ذلك، وكل مجتمع من هذه المجتمعات يتحدث بلهجة تختلف اختلافاً ضئيلاً عن لهجة المجتمع الصغير الذي يجاوره.

2. اللهجات الفردية: فكل فرد في المجتمع لغته الخاصة التي تميزه عن غيره، فبالإضافة إلى طبيعة الصوت نفسه الذي يختلف من فرد إلى آخر. فاللهجة الفردية - بطبيعة الحال - لا تتصف بالثبات، فالفرد يظل طول حياته يكتسب اللغة.

ويوصلنا هذا أن اللغة ظاهرة اجتماعية أساسية، تعبر عن ثقافة المجتمع التي تنتمي إليه. وأن علم اللغة الاجتماعي يدرس اللغة ضمن السياق الاجتماعي وما يحدث عليها من تغيرات وتفاعلات استجابة لوظائفها الاجتماعية المتعددة.

أما علم النفس اللغوي فهو يعد فرعاً من فروع علم اللغة التطبيقي، ويعنى باللغة بوصفها ظاهرة نفسية يرتب من خلالها المتكلم أفكاره ويخرجها من خلال تعبيره عنها بكلام فتصل السامع فيدركها ويفهمها، كما ويهتم "بدراسة علاقة اللغة بالظواهر النفسية للفرد والعمليات العقلية كال تفكير والتذكر التي تصاحب اللغة المنطوقة أو الاستجابة للمتحدثين، والتعليم والاتصال"⁽³⁾.

ويعرف بأنه "ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقي، الذي يدرس اكتساب اللغة الأولى، وتعلم اللغة الأجنبية، والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما ويدرس عيوب النطق والكلام والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام"⁽⁴⁾.

(1) المصدر نفسه، ص 23.

(2) الهوارنة، معمر، علم النفس اللغوي، مصدر سابق، ص 93.

(3) عفيفي، السيد عبد الفتاح، علم الاجتماع اللغوي، مصدر سابق، ص 24.

(4) الهوارنة، معمر نواف، علم النفس اللغوي، مصدر سابق، ص 64.

أما استخدامات علم النفس اللغوي فيمكن حصرها بالآتي⁽¹⁾:

1. المساعدة في معرفة كيف يكتسب الإنسان اللغة والكلام، ودراسة العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، سواء أكانت بيولوجية أم اجتماعية أم نفسية.
 2. التزويد بكيفية إنتاج وفهم الإنسان للغة والكلام باعتبار اللغة عملية عقلية نفسية.
 3. توضيح العلاقة بين اللغة والتفكير وعلاقتها بالشخصية.
 4. المساهمة في بيان وظيفة اللغة في حال فقد الإنسان لها مع دراسة عيوبها وعيوب الكلام، كالتأخر اللغوي، الحبسة اللغوية، وغيرها.
- نتوصل إلى أن اللغة عملية نفسية مرتبطة بالمعرفة العامة ارتباطاً محكماً، وأنها نتاج عمليات نفسية خاصة بالفرد.

رابعاً: النظريات المفسرة للغة.

صاغ العلماء كثيراً من النظريات التي تهتم بتفسير عملية اكتساب اللغة، وأن كل نظرية فيها تدل على جزء معين في اكتساب اللغة، فبرزت ثلاث نظريات رئيسية ساهمت في تفسير عملية اكتساب اللغة بشكل عام، حيث تعد مرجعية أساسية لتفسيرات المتعددة، حيث لكل نظرية وجهة نظر مختلفة عن الأخرى، لكنها تتكامل جميعها في معنى واحد ألا وهي تفسير الاكتساب اللغوي.

4-1: النظرية السلوكية:

تنص هذه النظرية على الاهتمام بالسلوكيات القابلة للقياس والملاحظة، وصرف الاهتمام بالأبنية اللغوية، وتكمن المشكلة عند الأطفال بالأنشطة العقلية التي من المستحيل أن ترى، لذلك من المستحيل أن تقاس أو التعرف عليها. ويرى السلوكيون أن الطفل في بداية تعلمه للغة يكون سلبياً إلى أن يصبح مستخدماً بيئياً، حيث إن البيئة تعد العامل الأكثر أهمية في عملية اكتساب اللغة، ويؤكدون على الاختلافات التي قد تحصل نتيجة اختلاف البيئات للأطفال.

(1) المصدر نفسه، ص 64.

رائد هذه النظرية سكينر الذي ركز على اللغة بوصفها "سلوك لغوي نتاج لعملية تدعيم إجرائي"⁽¹⁾, أي أنها مثل أي سلوك إنساني تعلم عن طريق العادة التي تتضمن التقليد للأصوات, التعارف والتدارك والتكرار إلى أن يتشكل سلوك الطفل. "ويرى سكينر بأنه لا بد من تحليل دقيق للسلوك اللغوي يدرس كل العوامل المؤثرة فيه, والسلوك عنده لا يمكن دراسته إلا في ضوء البيئة المحيطة به أو العوامل الخارجية (عامل الشبوع والتكرار) اللذين يلعبان دوراً ذا أهمية عالية في التطور اللغوي لدى الطفل.

فقد آمن السلوكيون بــــأن:

1. اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التكرار والتقليد.

2. اللغة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

3. البيئة لها الدور الأساسي في نمو وتطوير اللغة.

4. اللغة سلوك يمكن تعلمه بالاستثارة"⁽²⁾.

2-4: النظرية الفطرية:

ترتبط بالعالم اللغوي تشومسكي, وتعد من " أكثر النظريات شيوعاً في علم اللغة الحديث التي تتناول اللغة والنمو اللغوي, حيث أن اللغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك الإنساني والتفكير وتتلخص النظرية بأن جميع الأطفال يولدون مزودين باستعداد لغوي يعتمد على النواحي البيولوجية, فالطفل عند ولادته سيتصل بأنماط السلوك الاجتماعي للآخرين, فهو يسمعهم يتكلمون ومنهم يتلقى ويجمع المادة الأساسية للكلام"⁽³⁾, لذلك اعتقد تشومسكي "أن اكتساب اللغة هو حالة مبدئية من النضج, وأن العامل البيئي الوحيد والضروري للطفل كي يتعلم اللغة, هو أن يتعرض لبعض اللغة, فإن المعرفة بقواعد اللغة أي قواعد كيفية تجميع الكلمات في

(1) الهوارنة, معمر نواف, علم النفس اللغوي, مصدر سابق, ص 125.

(2) انظر: الهوارنة, معمر, علم النفس اللغوي, مصدر سابق, من ص 126 إلى ص 128.

(3) الدراويش, نبيل, الهادي, حسن, وآخرون, تطور اللغة عند الطفل, مصدر سابق, ص 97.

جمل وعبارات ذات معنى (التركيب)، هي عملية بيولوجية في الأساس، وبمعنى آخر لدى الطفل معرفة فطرية بقواعد اللغة⁽¹⁾.

وقد استندت هذه النظرية على ثلاثة أسس هي كالتالي⁽²⁾:

1- استخلاص الطفل للقواعد التي تحكم اللغة من خلال قدرة فطرية تمكنه بأن ينطق بجمل جديدة لم ينطق بها أحد من قبله.

2- في مرحلة اكتساب اللغة يأخذ الطفل مادته اللغوية من لغة كلية محددة فيرجع الفضل في تعلم اللغة للطفل لا بيئته.

3- يعلم الطفل بصورة طبيعية بأن لكل لغة بنيتين داخلية وظاهرية، وهذا يساعده على تكوين فرضيات مبنية على الكلام الذي يسمعه، ويتألف من خليط غير مفهوم من الأصوات، ويبدأ الطفل بتعديل هذه الفرضيات تدريجياً.

ونخلص إلى أن النظرية الفطرية تعنى باللغة كظاهرة متطورة بالإنسان وأن القواعد فيها حقيقة، وأن كل إنسان مؤهل وراثياً لاكتساب اللغة.

3-4: النظرية المعرفية:

يعد بياجيه صاحب هذه النظرية، ويرى فيها أن النمو اللغوي مماثل للنمو المعرفي من حيث طريقة البناء، أي أن الطفل يتعلم الكلمات لكي يعبر عما تعلمه من بيئته. وتقوم على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة وعرض فيها لفكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة للمساعدة في التعلم، كما أنها لا تتفق مع النظرية السلوكية في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتكرار للكلمات والجمل كما أن اكتساب اللغة ليس عملية إشرافية بقدر ما هي عملية إبداعية، ويجب أن يكون هناك استعداد للتعامل مع رموز اللغة، التي تعبر عن مفاهيم تتشأ نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته منذ المرحلة الأولى من عمره.

حيث يأتي النمو المعرفي في أربع مراحل رئيسية عند بياجيه، على النحو الآتي:

1- مرحلة حسية حركية، يتحقق فيها الكثير من المهارات العقلية والحركية.

(1) الهوارنة، معمر نواف، علم النفس اللغوي، مصدر سابق، ص 131+ ص 132.

(2) الدراويش، نبيل، الهادي، حسن، وآخرون، تطور اللغة عند الطفل، مصدر سابق، ص 98 و 99.

2- مرحلة ما قبل العمليات، تتميز بتحول نوعية التفكير في الخبرة إلى الاحتفاظ بها وتأجيل إظهارها.

3- مرحلة العمليات الفكرية العيانية، تمثل إعادة تنظيم الأبنية العقلية لدى الأطفال وبدء ظهور المنطق وإدراك العلاقات الوظيفية.

4- مرحلة العمليات الفكرية الرمزية، تتميز بتحول التعقل من المعاينة إلى المنطق الصوري واستخدام استراتيجيات الفكر المجردة وفهم الاستعارات⁽¹⁾.

وبعد هذا العرض الموجز لنظريات تفسير اللغة، نستدل على عدم التحيز لواحدة من هذه النظريات دون الأخرى، بل يجب أن نتناولها في إطار من الشمولية والتكاملية لتفسير عملية اكتساب اللغة.

خامساً: مستويات اللغة (المستوى التركيبي).

تتنوع طرق التحليل اللغوي وتتعدد تبعاً لتنوع مستويات اللغة التي تنتمي إليها الظاهرة اللغوية المقصودة، سواء أكانت صوتية أم صرفية أم نحوية أم دلالية، فتحليل الظاهرة التي تنتمي إلى مستوى نحوي تختلف عن الظاهرة التي تنتمي لمستوى صوتي وهكذا. يشير المستوى النحوي (التركيبي) إلى علامات معينة تسمى علامات الإعراب، ويدل على الوظيفة النحوية التي تربط بين الكلمات والجمل داخل التركيب، ولكن قبل البدء بالحديث عن المستوى التركيبي ومشاكله كان لا بد من عرض بسيط لمستويات اللغة الأخرى.

أولاً: المستوى الصوتي وهو (الفونولوجيا)، يعنى بالأصوات وكيفية إنتاجها في الجهاز النطقي، وتحصر الأصوات فيه إلى:

1. فونيمات: وهو أصغر وحدة صوتية ذات أثر في الدلالة، ويمثل الأصوات الصامتة والصائتة_الحركات، ولها قيمة تمييزية⁽²⁾.

2. فونات: أصوات فرعية لا يؤثر فيها الصوت بالدلالة، "مختلفة نطقاً متحدة وظيفة"⁽³⁾.

(1) انظر: علم النفس اللغوي، معمر الهوارنة، (2016). من ص 141 الى ص 143.
(2) الشايب، فوزي حسن، (1999). محاضرات في اللسانيات، وزارة الثقافة، عمان، ص 104.
(3) المصدر نفسه، ص 104.

ثانياً: المستوى الصرفي: هو (علم المورفولوجيا)، الذي "يتعلق ببنية الكلمة وما لحروفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وشبه ذلك"⁽¹⁾، ويشير إلى دراسة الوحدة الصرفية. أما المورفيم فيقصد به "الوحدة القواعدية الصغرى"⁽²⁾.

ثالثاً: المستوى الدلالي: ويقصد به " العلم الذي يبحث في معاني الألفاظ والجمل، والعبارات، ويعنى بالتطور الدلالي للكلمة، وأسبابه وقوانينه، وأنواعه. ومن موضوعات هذا العلم: الدراسات المعجمية، وأنواع المعاجم وطرائق استخدامها"⁽³⁾.

رابعاً: المستوى النحوي: " هو الذي يعنى بالإعراب والعوامل النحوية، وقواعد تركيب الجمل: اسمية وفعلية، مثبتة ومنفية، وخبرية وإنشائية، ويدرس العلاقات بين عناصر الجملة وعلاقات الجملة بما بعدها وقبلها. فعلم النحو يبحث في الحركات الأواخر في الكلمات من حيث البناء والإعراب فضلاً عن قواعد تركيب الجمل وعلاقته الكلمة في التركيب اللغوي بما قبلها وما بعدها. وقد عرف ابن جني النحو بقوله: انتحاء سمت العرب في التعريف والإعراب، وغيرهما كالتثنية والجمع والتصغير وغيرها للتخلص مما ليس من أصل العربية، والاتصاف بما فيها من الفصاحة، ورد ما شذ عنها به إلى العربية"⁽⁴⁾.

نلاحظ أن المشاكل النحوية تتمثل في عدم ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة ودالة على معنى، أي أن الطفل المضطرب لغوياً يعاني من صعوبات في تكوين بناء الجمل، وتوصف الجمل عنده بأنها جمل غير مفيدة وغير سليمة من ناحية ترتيبها، كما أنه يتأخر في تعلم طريقة تكوين جمل صحيحة ومركبة، بالإضافة إلى أنه يعاني من عدم فهم الجمل سواء أكانت بسيطة أم مركبة.

سادساً: مشاكل استخدام اللغة:

تعلم اللغة العربية له مشكلات عديدة ومتنوعة، سواء أكانت أساسية أم ثانوية، فالشخص المضطرب لغوياً عادة ما يعاني من اختلال في عناصر اللغة، ومن هذه المشكلات:

(1) ابن مالك، جمال الدين، (1990). شرح التسهيل، ت: عبدالرحمن السيد، محمد بدوي، هجر الطباعة والنشر، القاهرة، ص 290.

(2) الشباب، فوزي، محاضرات في اللسانيات، مصدر سابق، ص 286.

(3) عطية، محسن، (2009). اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ص 293.

(4) المصدر نفسه، ص 93.

1-6: عمليات الإبدال: "هو إبدال حرف بآخر، كإبدال حرف الواو للام، والصاد بالسين، فالفرد الذي يكثر من مظاهر الإبدال للكلمات المنطوقة يعاني من مظاهر الاضطرابات اللغوية ومن أكثر أنواع الإبدال شيوعاً الإبدال السيني فيقول: (سمس بدل شمس، واثمي بدل اسمي)، والإبدال يحدث في أول كلمة وأقلها في النهاية"⁽¹⁾.

يعد الإبدال ظاهرة لغوية لها أسبابها ودوافعها، وقد كان لها أثر في التطور اللهجي للغة. وقد تنبه اللغويون لظاهرة الإبدال منذ القدم كابن فارس الذي عد إبدال الحروف من "سنن العرب ويقولون (مدحه_ومدهه، وفرس_رفل_رفن)، وهو كثير مشهور وقد ألف فيه العلماء"⁽²⁾، ونحن هنا لا نوافق ابن فارس بأن الإبدال من سنن العرب، لأن السنة تلزم مقتضاها الالتزام بها وهذا لا يتوافق مع الإنسان العربي بالالتزام بعملية الإبدال، والدليل على ذلك بقاء بعض اللهجات الأصلية كما هي وما شاذ عنها طلباً للسهولة"⁽³⁾.

كما يعني الإبدال: "إبدال بصوت آخر ويلاحظ بكثرة عند الأطفال، كأن يبدل الكاف بالتاء (كتب ينطقها تتب)، أو الراء بالواو أو اللام (راح يلفظها واح أو لاح)"⁽⁴⁾.

2-6: عمليات الحذف: تعني "أن يحذف الطفل حرفاً أو أكثر من الحروف التي تتضمنها الكلمة، وقد يكون الحذف في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها، وقد يحذف كلمة كاملة من الجملة، وعندما يحذف الطفل صوتاً أو أكثر من الكلمة فإنه يحدث تغير للمعنى مثل كلمة (خوف) بدل (خروف)"⁽⁵⁾.

فالحذف شأنه شأن الإبدال، يعد ظاهرة لغوية تشترك فيها جميع اللغات الإنسانية، ولكنها بالعربية أكثر وضوحاً حيث يعد الحذف أحد نوعي الإيجاز وهما القصر والحذف. كما عني القدماء بظاهرة الحذف، وبعضهم خلط بين الحذف والإضمار، لهذا قال أبو حيان: وهو موجود في إصلاح النحويين، أعني أن يسمى الحذف إضماراً، "حَمَلُ الْكَلَامِ عَلَى غَيْرِ إِضْمَارٍ، مَعَ صِحَّةِ الْمَعْنَى، كَانَ أَوْلَى مِنْ حَمْلِهِ عَلَى الْإِضْمَارِ"⁽⁶⁾.

(1) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص 130.

(2) ابن فارس، أحمد، (1910). صاحب في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السلفية، القاهرة، ص 154.

(3) <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=355007>

(4) الوقفي، راضي، أساسيات التربية الخاصة، مصدر سابق، ص 224.

(5) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص 131.

(6) الأندلسي، أبو حيان محمد، (1420هـ). البحر المحيط في التفسير، ت: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت، ص 643.

كما يعني الحذف "القفز عن بعض الأصوات في الكلمة (حد بدلا من واحد)، مما يجعل الكلام غير مفهوم تقريبا"⁽¹⁾، وتتعدد صور الحذف في النحو متمثلة بحذف أجزاء الكلمات، حذف الأدوات، والعلامات الإعرابية، والجمل.

يقول عبد القاهر الجرجاني فيه: "هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجذك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، أتم ما تكون بيانا إذا لم تبين"⁽²⁾.

3-6: عمليات الإضافة: "هي أن يضيف الطفل حرفا جديداً إلى الكلمة المنطوقة مثل (لعبات) بدل (لعبة) وهذا النوع من الأخطاء النطقية يحدث بشكل غير متكرر، وهي ليست ثابتة وتحدث في نهاية الكلمة أو وسطها"⁽³⁾. يقول ابن فارس: "إن العرب تزيد في كلامها أفعالا وأسماء"⁽⁴⁾.

يقول الوقفي في سياق حديثه عن معنى الإضافة "إضافة صوت آخر للكلمة مما يجعلها غير مفهومة"⁽⁵⁾، أي أن الإضافة تتضمن صوتاً زائداً في الكلمة حيث نسمع الصوت وكأنه يتكرر، كقول: سسلام عليكم، سسمكة، ببطيخ، أو تكرار مقطع كقول واوا، دادا، وهكذا.

من هذا نستنتج أن الطفل يضيف صوتاً زائداً إلى الكلمة مما يؤدي إلى جعل كلامه غير واضح، وإذا استمرت هذه الإضافة فإنها تؤدي إلى صعوبة في النطق.

4-6: عمليات التحريف والتشويه: "وهي أن ينطق الفرد الكلمات بالطريقة المألوفة في مجتمع معين، أي أن ينطق الطفل جميع الأصوات التي ينطقها الأشخاص العاديون ولكن بصورة غير سليمة الخارج عند مقارنتها باللفظ السليم"⁽⁶⁾، ويعود السبب في حدوث التحريف لأسباب عديدة ومتنوعة منها: التأخر في الكلام حتى سن الرابعة، وسقوط الأسنان الأمامية، والسرعة في الكلام، وغيرها من الأسباب الأخرى المساهمة في التحريف. ومن الأمثلة على ذلك كقول: صحة إحة، كلام لام، مدرسة مدرثة، وغيرها.

(1) الوقفي، راضي، أساسيات التربية الخاصة، مصدر سابق، ص 223.

(2) الجرجاني، الإمام أبي بكر، (1992). دلائل الإعجاز، ت: محمود محمد شاكر، ج 1، مطبعة المدني، ص 121.

(3) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص 132.

(4) ابن فارس، أحمد، الصحابي في فقه اللغة ولسان العرب في كلامها، مصدر سابق، ص 175.

(5) الوقفي، راضي، أساسيات التربية الخاصة، مصدر سابق، ص 223.

(6) الخفاف، إيمان عباس، اضطراب اللغة والكلام، مصدر سابق، ص 130.

المبحث الثاني: مظاهر الاضطراب اللغوي.

أولاً: التذكير والتأنيث في الأسماء.

ثانياً: استخدام الضمائر.

ثالثاً: الجمع والتثنية.

رابعاً: تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل.

خامساً: إفراد الفعل وجمعه مع الفاعل.

المبحث الثاني: مظاهر الاضطراب اللغوي.

أولاً: التذكير والتأنيث في الأسماء:

تعد دراسة ظاهرة التذكير والتأنيث من الدراسات النحوية المهمة، لما لها من أثر في تركيب الجملة، حيث إن استعمال أحدهما مكان الآخر يؤدي إلى حدوث خلل في اللغة وفي الجمل المنطوقة، وذلك لأن تركيب الجملة يكون عادة إما طلبية أو انشائية أو خبرية، فعلاقة التذكير والتأنيث باللغة أنها جزء لا يتجزأ عنها، وأكد ذلك قول الأنباري: "اعلم أن من تمام معرفة النحو والإعراب معرفة المذكر والمؤنث، لأن: من ذكر مؤنثاً أو أنث مذكراً كان العيب لازماً له كلزومه من نصب مرفوعاً أو خفض منصوباً"⁽¹⁾، فإطلاق التذكير والتأنيث على الكائن يكون على سبيل الدلالة وما دل عليه، فكلمة (امرأة) نجد لها مؤنثاً تأنيثاً حقيقياً، ويقابلها في التذكير كلمة (رجل)، أي أن هناك علاقة بين المسمى وما دل عليه، في حين إطلاق التذكير والتأنيث على غير الحيوان، أي الجماد، يكون على سبيل المجاز، فلا توجد علاقة بين المسمى وما دل عليه.

ولأهمية هذه الظاهرة في الدراسات اللغوية المتعددة، اتجه العلماء إلى الاهتمام بها ومعرفة الفرق بين المذكر والمؤنث، وأعدت رسائل وأبحاث مختلفة في البحث عن هذه الظاهرة. أما دراستي لها فهي عبارة عن دراسة نظرية لمظاهر التذكير والتأنيث في اللغة العربية ثم تطبيقها على مرضى التوحد في العينات موضوع الدراسة.

2-1: مفهوم التذكير والتأنيث في اللغة والاصطلاح:

- في اللغة: قال تعالى: [يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى]⁽²⁾، أي من رجل وامرأة. ويقال: اذكرت المرأة وغيرها فهي مذكر، إذا ولدت ذكراً⁽¹⁾، "وأنتث المرأة إذا ولدت الإناث،

(1) ابن الأنباري، أبو بكر، (1981). المذكر والمؤنث، ت: محمد عبد الخالق عضيمه، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ص 51.

(2) سورة الحجرات، آية (13).

فهي مؤنث وإن كان ذلك عادتھا فهي مؤنث⁽²⁾ ومن المجاز يقال: "يوم مذكر، إذا اشتد فيه القتال، وطريق مذكر: مخوف"⁽³⁾.

- أما في الاصطلاح: فالمؤنث "ما فيه علامة التأنيث لفظاً أو تقديرأ، والمذكر: بخلافه"⁽⁴⁾.

وذكر ابن الأنباري أن "المذكر أصل للمؤنث، وهو ما خلا من علامة التأنيث، لفظاً وتقديرأ، وهو على ضربين: أحدهما حقيقي والآخر غير حقيقي، فأما الحقيقي فما كان له فرج الذكر نحو " (الرجل) و (الجمال)، أما غير الحقيقي فما لم يكن له ذلك، نحو: (الجدار) و (العمل)"⁽⁵⁾.

- وقوع التذكير والتأنيث على الحروف:

العرب تختلف في الحروف، فبعضهم يؤنثها وبعضهم يذكرها. كما "أن اللسان يذكر ويؤنث، زعم ذلك يونس، وأنشد قول الراجز:

كافاً وميمين وسيناً طاسماً

فذكر ولم يقل طاسمة. وقال الراعي:

كما بينت كاف تلوح وميمها

فقال: بينت فأنث"⁽⁶⁾، أي أنه أنث على معنى اللفظة والكلمة.

أما مظاهر التذكير والتأنيث، فهي كثيرة ومتعددة ولكن ما يعيننا في هذه الدراسة:

1- الضمائر.

2- الاسم، مفردأ، ومثنى، وجمعأ.

(1) الجوهري، إسماعيل بن حامد، (1990). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ت: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، (ذك ر).

(2) أبو الفضل، محمد بن مكرم بن علي، (1414هـ). لسان العرب، ت: جمال الدين ابن منظور، ط3، دار صادر، بيروت، (أن ث).

(3) الزمخشري، محمود بن عمر، (1998). أساس البلاغة، ت: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، (ذك ر).

(4) أبو الفداء، الملك المؤيد، الكناش في النحو والتصريف، (732هـ). ت: د. جودة مبروك محمد، مكتبة الآداب، ص 248.

(5) ابن الأنباري، أبو بكر، (1970). البلغة في الفرق بين المذكر والمؤنث، ت: رمضان عبد التواب، مطبعة دار الكتب، ص 63.

(6) أبي بشر، عمرو بن عثمان، (1988). الكتاب، ت: عبدالسلام محمد هارون، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج3، ص 259+ص 260.

3- إسناد الفعل.

- أهمية دراسة التذكير والتأنيث

تكمُن أهمية دراسة التذكير والتأنيث في أنها من الأمور التي تتم بها فصاحة الكلام، وأن المتحدث يجب أن يراعي الحالة الإعرابية لما يتحدث عنه أو يكتبه، مع اختيار ما يناسب الكلام من مظاهر التذكير والتأنيث كالضمائر، والمثنى، والجمع. استناداً بذلك إلى قول أبي بكر الأنباري: "اعلم أن من تمام معرفة النحو والإعراب معرفة المذكر والمؤنث، لأن: من ذكر مؤنثاً أو أنث مذكراً كان العيب لازماً له كلزومه من نصب مرفوعاً أو خفض منصوباً"⁽¹⁾، فدراسة التذكير والتأنيث ركن أساسي عند المختصين في الدراسات اللغوية، من أجل تحقيق جانبيهما، اللفظي والمعنوي. في الجانب اللفظي نجد "أن كثيراً من الأسماء لا يوجد بها ما يدل على مسماها من الإناث، كما نلمس أن علامات التأنيث ربما الحقت بما يسمى بالمذكر"⁽²⁾. أما المعنوي فإننا "نلمس اضطراباً في تصنيف الأشياء بين التذكير والتأنيث فلا يوجد في الجمادات شواهد بيولوجية تدل على نوع جنسها، لذا نجد أنها تؤنث وتذكر في كثير من اللغات"⁽³⁾. وهذا يدلنا على أن اللغات تختلف في تقسيم أسمائها من ناحية التذكير والتأنيث. وينسب هذا الاختلاف إلى طبيعة كل لغة عند أهلها. فالاسم مادل على مسمى ويأتي على نوعين: مذكر ومؤنث. أما المذكر فإنه ينقسم إلى قسمين باعتبار الحقيقة:

- 1- المذكر الحقيقي: وهو "ما يدل على ذكر من الناس أو الحيوان، مثل أسد، ولد"⁽⁴⁾، ويسمى أيضاً المذكر الذاتي، لأن تذكيره في نفسه.
- 2- المذكر المجازي: هو "ما يعامل معاملة الذكر من الناس أو الحيوان وليس منها، مثل باب، ليل"⁽⁵⁾.

أما المؤنث فإنه ينقسم إلى قسمين باعتبار الحقيقة:

- 1- المؤنث الحقيقي: وهو "ما بإزائه ذكر من الحيوان"⁽¹⁾، أي من جنسه، مثل امرأة، ناقة، ويسمى أيضاً المؤنث الذاتي، لأن تأنيثه في نفسه.

(1) ابن الأنباري، أبو بكر، المذكر والمؤنث، مصدر سابق، ص 51.

(2) بركات، إبراهيم إبراهيم، (1988). التأنيث في العربية، دار الوفاء، ص 6.

(3) المصدر نفسه، ص 6.

(4) بركات، خالدة حسن، (2007). الميسر في القواعد والإعراب، دار المكتبي، ص 19.

(5) المصدر نفسه، ص 19.

2- المؤنث المجازي: وهو "ما يعامل معاملة الأنثى من الناس أو الحيوان وليس منها، مثل عين، شمس"(2).

وينقسم المؤنث باعتبار علاماته إلى ثلاثة أقسام:

1- المؤنث اللفظي: "وهو مذكر لكن فيه علامة تأنيث، أي ما لحقته علامة التأنيث، سواء أدل على مؤنث، مثل فاطمة، أم على مذكر مثل حمزة، معاوية"(3).

2- المؤنث المعنوي: "هو مؤنث خال من علامة تأنيث"(4)، مثل زينب، هند.

3- المؤنث اللفظي المعنوي: هو "اسم دال على مؤنث، وفيه علامة تأنيث"(5)، مثل رقية، عائشة. أما علامات التأنيث فهي "خمس عشرة علامة: ثمان منها في الأسماء، وأربع في الأفعال، وثلاث في الأدوات"(6).

فأما في الأسماء فهي:(7)

1- التاء المربوطة مثل: ناجحة.

2- الألف المقصورة مثل: ليلي.

3- الألف الممدودة مثل: شيما.

4- التاء المفتوحة مثل: أخت.

5- الألف والتاء علامة جمع المؤنث السالم مثل: سيدات.

6- نون التأنيث مثل: هن.

7- الكسرة مثل: أنت.

8- الياء مثل: هذي.

(1) أبي الفداء، مصدر سابق، ص 248.

(2) بركات، خالدة حسن، الميسر في القواعد والإعراب، مصدر سابق، ص 19

(3) بركات، خالدة حسن، الميسر في القواعد والإعراب، مصدر سابق، ص 19.

(4) المصدر نفسه، ص 20.

(5) انظر: أبي الفداء، الكناش، ص 248+ ص 249.

(6) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، مصدر سابق، ص 176.

(7) انظر: ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، مصدر سابق، ص 176 أو ص 177.

أما في الأفعال فهي: (1)

1- الياء مثل: اضربي.

2- التاء المربوطة في أول الفعل المضارع مثل: تقوم, وآخر الفعل الماضي مثل: قامت.

3- نون النسوة مثل: تفوقن.

4- الكسرة مثل: درست.

أما في الأدوات تتمثل بـ:_____:

الهاء, والتاء, والهاء والألف.

- هناك بعض الملاحظات على التذكير والتأنيث, منها: (2)

1- يجوز في بعض الأسماء, التذكير والتأنيث, مثل: حانوت, طريق, عنكبوت.

2- غالباً ما يكون في أسماء الناس والحيوان للمذكر لفظ ولل مؤنث لفظ آخر يختلف عنه, مثل: رجل- امرأة.

3- علامات التأنيث تلحق الاسم المؤنث المفرد.

4- تؤنث الصفات بإلحاق التاء المربوطة بها, مثل: مؤمن-مؤمنة, وشذ عنها:

* أفعل- فعلى, مثل: أصغر- صغرى.

* أفعل- فعلاء, مثل: أحمر- حمراء.

* فعلان- فعلى, مثل: سكران- سكرى.

5- هناك صفات خاصة بالإناث وهي:

(1) المصدر نفسه, ص 177 إلى ص 182.

(2) بركات, خالدة حسن, الميسر في القواعد والإعراب, مصدر سابق, ص 20+ ص 21+ 22.

* صفات بمعنى الحدث، مثل: مرضعة.

* صفات بمعنى الثبوت، مثل: مرضع.

- هناك صفات تستعمل للمذكر والمؤنث بلفظ واحد:

* مفعال، مثل: مقدم.

* مفعول، مثل: مغشم.

* فعالة، مثل: علامة، وغيرها.

6- الأعداد لها قواعد خاصة في تذكيرها وتأنيثها، فهي توافق المعدود من حيث التذكير والتأنيث، أو تخالفه:

* من ثلاثة إلى تسعة تخالف، مثل: ثلاث فتيات، ثلاثة فتيان.

* العدد عشرة يخالف إذا أفرد مع المعدود، مثل: عشرة رجال، ويوافق إذا ركب، مثل: اثنتا عشرة امرأة.

* العددان (11, 12) يوافقان المعدود بجزأيهما، مثل: اثنا عشر رجلاً، واثنتا عشرة تفاحة.

ثانياً: استخدام الضمائر

تكمّن أهمية الضمائر في كونها وجدت للاستعمال اللغوي، التي تعد من أهم الاستعمالات في بقائها ودوام استخدامها في اللغة. حيث اهتم بها النحاة واللغويون وسجلوا استعمالاتها، وحكموا عليها من ناحية الصحة والخطأ، كما اهتموا بمعرفة دلالتها وطبيعتها ومعرفة أصلها، إلى جانب العديد من المسائل المتعلقة بالنحو المختص بها. تقوم الضمائر بدور مهم في عملية الربط "وتستعمل لضرب من الإيجاز والاختصار، واحترازاً من الإلباس، فأما الإيجاز فلأنك تستغني بالحرف الواحد عن الاسم بكامله، فيكون ذلك الحرف جزءاً من الاسم. وأما الإلباس، فلأن الأسماء الظاهرة كثيرة الاشتراك، وليس لها أحوال تعترف بها إذا التبتست، وإنما يزيل الالتباس منها في كثير من أحوالها في الصفات كقولك: مررت بزيد الطويل، والضمائر لا

لبس فيها، فاستغنت عن الصفات لأن الأحوال المقترنة بها قد تغني عنها وهي: حضور المتكلم والمخاطب، وتقدم ذكر الغائب الذي يصير به بمنزلة الحاضر المشاهد في الحكم⁽¹⁾.

إذاً الضمائر تصنف من ضمن المبنيات، وتتغير تبعاً لتغير وظيفتها النحوية التي ترتبط معها، كما أنها تؤدي وظيفة الربط بين التراكيب. فما مفهوم الضمير؟ وما تقسيماته؟

- تعريف الضمير:

الضمير هو: "اللفظ الموضوع للدلالة على الغائب مثل: هو، والمتكلم مثل: أنا، والمخاطب مثل: أنت، وتسمية هذا النوع من الأسماء بالضمير أو المضممر تسمية بصرية، في حين أن الكوفيين يطلقون عليه كناية ومكنياً"⁽²⁾. ويعرف أيضاً بأنه "اسم جامد يدل على متكلم، أو مخاطب، أو غائب، ولا يثنى ولا يجمع ويدل بذاته على المفرد المذكر أو المؤنث، والمثنى المذكر والمؤنث أو على جمع المذكر وجمع المؤنث، ويمكن أن يقع في أول الجملة ويبدأ به الكلام، وقد يسبق العامل ويستقل بنفسه"⁽³⁾. وسمي هذا النوع من الألفاظ بالضمير "لضموره أي هزاله وقلة حروفه، وهو أحد المعارف السبعة، بل هو أعرفها وأولها في التعريف"⁽⁴⁾، حيث "يستوي التذكير والتأنيث في صيغ التكلم في المفرد والتنثية والجمع، وذلك أن المتكلم إذا تحدث عن نفسه أو غيره، فلا يتوهم غير المقصود في محل المقصود، لذا لا يحتاج إلى الفرق بين صيغها، وأما المخاطب فإنه يحتاج إلى الفصل بين المذكر والمؤنث في صيغها، لأنه قد يكون بحضرة المتكلم اثنان مذكر ومؤنث، وهو مقبل عليهما فيخاطب أحدهما فلا يعرف حتى يبينه بعلامة، ولذلك من المعنى ثني وجمع خوفاً من أن ينصرف الخطاب إلى غير المقصود، وأما الضمير الغائب فهو ضمير الظاهر، حيث يؤنث ويذكر، يثنى ويجمع، فكذلك كل ما ناب عنه"⁽⁵⁾.

إذاً فالضمائر ثلاثة أقسام: متكلم، ومخاطب، وغائب، حيث تختلف ألفاظها تبعاً لاختلاف موقعها اللغوي من الإعراب، فقد يكون مرفوعاً ومنصوباً ومجروراً.

(1) عبد الناصر، محمد، التذكير والتأنيث في القرآن الكريم (دراسة تطبيقية)، رسالة دكتوراة، المملكة العربية السعودية، ص 29.

(2) اللبيدي، محمد سمير، (1985). معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص 134.

(3) مطرجي، محمود، (2000). النحو وتطبيقاته، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص 60.

(4) اللبيدي، محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مصدر سابق، ص 134+ ص 135.

(5) عبد الناصر، محمد، التذكير والتأنيث في القرآن الكريم، مصدر سابق، ص 30.

- أقسام الضمير:

ينقسم الضمير إلى بارز، وهو "ما ينطق وتكون له صورة في اللفظ، مثل: أنا وأنت ونحن"⁽¹⁾ وإلى ضمير مستتر، وهو "ما لا وجود له في اللفظ، ولا يضمّر معه إلا المرفوع لكونه عمدة"⁽²⁾.

أولاً: الضمير البارز، وينقسم إلى: منفصل، ومتصل.

أ- الضمير المنفصل: هو "ما استقل بنفسه نحو (أنا ونحن)"⁽³⁾ ويقع في محل رفع أو نصب. وينقسم إلى:

1- ضمير رفع منفصل: "هو للمتكلم، والمخاطب، والغائب. وهو (أنا ونحن) للمتكلم، وينبغي أن يعلم أن الهمزة والنون في (أنا) هما الاسم عند الأكثر، وزيدت الألف لبيان حركة النون، وقد بين بالهاء كقولك: أنه، وقال قوم: أنا، ومنه قول الأعشى:

فكيف أنا وانتحالي القوافي

و (أنتَ وأنتِ) و (أنتما) و (أنتم) و (أنتن) للمخاطب، و (هو) و (هي) و (هما) و (هم) و (هن) للغائب، وينبغي أن يعلم أن الهمزة والنون في (أنت) هما الاسم، وأما التاء فالمخاطب حيث فتحت لخفة الفتحة، وكسرت في المؤنث للفرق"⁽⁴⁾.

2- ضمير نصب منفصل: هو في قول إياي، إيانا للمتكلم، وإياك، وإياكم، إياكم، إياكن للمخاطب، وإياه، إياها، إياهما، إياهم، إياهن للغائب. "وينبغي أن يعلم أن (إيا) وحده هو الاسم المضمّر، وما لحق به في (إياي وإيانا وإياك إلى إياكن)، دلائل على من ترجع إليه من مخبر أو مخاطب أو غائب، وكما أن الهمزة والنون في (أنت) هي الاسم المضمّر، والتاء علامة المخاطب، وكذلك الكاف في إياك للخطاب....، وقال آخرون: (إيا) وما بعده الكل اسم واحد،

(1) اللبيدي، محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مصدر سابق ص 135.

(2) المصدر نفسه، ص 135.

(3) أبو الفداء، الملك المؤيد، الكناش في النحو والتصريف، مصدر سابق، ص 179.

(4) أبو الفداء، الملك المؤيد، الكناش في النحو والتصريف، مصدر سابق، ص 180.

وهذا لا يصح، لأنه لا يعرف اسم على هذا النحو يجيء آخره بحروف مختلفة، فيصح أن (إيا) هو الاسم المضمر، وليست الحروف اللواحق بأسماء⁽¹⁾.

ب- الضمير المتصل: هو "ضمير مبني دائماً، وله ظهور بارز في آخر الكلمة نطقاً وكتابة، ولا يتصدر الجملة ولا ينطق لوحده، لأنه لا يستقل بنفسه ويتصل بالاسم والفعل والحرف، ويقع في محل رفع ونصب وجر"⁽²⁾.

وينقسم إلى:

- ضمير رفع متصل: التاء المتحركة للمتكلم، على نحو: أكلتُ التفاحة. وللمخاطب المذكر نحو: أكلتَ التفاحة. للمخاطب المؤنث نحو: أكلتِ التفاحة. للمثنى نحو: أكلتما التفاحة. ولجمع الذكور نحو: أكلتم التفاحة. لجمع الإناث نحو: أكلتن التفاحة.

- نا المتكلمين التي تعد ضميراً مشتركاً في حالة الرفع والنصب والجر، ففي حالة الرفع على نحو: درسنا اللغة، والنصب نحو: إننا جاهزون، وفي حالة الجر نحو: ذهب جارنا.

- ألف الأثنين نحو: المعلمان ذهبا.

- واو الجماعة نحو: كتبوا الدرس.

- نون النسوة على نحو: كتبن الدرس.

- ياء المخاطبة نحو: أنت تصارعين المرض.

ب- ضمير نصب وجر متصلان: يأتي للمتكلم والمخاطب والغائب، كالتالي:

- الكاف: عبارة عن "ضمير متصل مبني على الفتح للمذكر والكسر للمؤنث، ومن فروعها (كما، كن، كم)"⁽³⁾، مثل: لازمك على فعل الخير.

- الهاء: وتعد "ضميراً متصلاً مبنيّاً على الضم للمذكر، ومبنيّاً على السكون بزيادة الألف للغائب للمؤنث"⁽⁴⁾، نحو: أخذ كتابه، أخذت كتابها.

(1) المصدر نفسه، ص 181+ص 182.

(2) مطريجي، محمود، النحو وتطبيقاته، مصدر سابق، ص 64.

(3) المصدر نفسه، ص 66.

(4) المصدر نفسه، ص 66.

- الياء: "ضمير متصل مبني على السكون"⁽¹⁾, نحو: هذه سيارتي.

ج- الضمير المتصل الواقع بعد عسى ولولا: لا يأتي إلا متصلاً, "وفيه لغتان, باعتبار كونه ضميراً مرفوعاً أو غير مرفوع, فاللغة الكثيرة فيها أن يكون مرفوعاً متصلاً, نحو: (عسيت, عسينا للمتكلم, عسيتُ, عسيتما للمخاطب, عسى, عسيا للغائب). وأما اللغة التي ليست بكثيرة فهو أن

جاء بعد لولا ضمير مجرور, وبعد عسى ضمير منصوب متصل بها, نحو: لولاي لولاك, عساك, قال الشاعر:

وكم موطن لولاي طحت كما هوى بأجرامه من قلة النيق منهوى

وقول ابن ربيعة:

أومت بكفيها من الهودج لولاك هذا العام لم أحجج"⁽²⁾.

ه- ضمير الشأن: هو الذي "يتقدم قبل الجملة, ويفسر الجملة التي بعده, لأن كل جملة هي شأن وأمر وقصة, وتقدمه يكون على المفرد لا على الجمع"⁽³⁾, نحو: يا صديقي, هو الزمان غدار.

ثانياً: الضمير المستتر: وينقسم إلى مستتر وجوباً وإلى مستتر جوازاً.

أ- الضمير المستتر وجوباً: "هو الذي يدل على حاضر ولا يحل محله اسم ظاهر ولا ضمير منفصل, مواضعه:

1- فاعل لفعل الأمر المخاطب به الواحد والمذكر, نحو: سارع إلى التوبة.

2- فاعل للفعل المضارع الموضوع للخطاب الواحد المذكر والمبدوء بتاء, نحو: هل تعلم كمية الماء؟

3- فاعل للفعل المضارع الموضوع للمتكلم والمبدوء بنون المتكلمين, نحو: نحب الخير.

(1) مطريجي, محمود, النحو وتطبيقاته, مصدر سابق, ص 66.

(2) أبو الفداء, الملك المؤيد, الكناش في النحو والتصريف, مصدر سابق, ص 190 + ص 191.

(3) المصدر نفسه, ص 196.

4- فاعل للفعل المضارع الموضوع للمتكلم والمبدوء بهمزة المتكلمين, نحو: أناشد من يهمني.

5- فاعل لفعل التعجب, صيغة أفعِل, نحو: ما أروع الصيام.

6- فاعل لنعم وبئس إذا كان الفاعل ضميراً مفسراً بنكرة-تميز, نحو: بئس خلقا الكذب.

7- فاعلاً لأفعال التفضيل, نحو: خالداً أكرم من عمر.

8- فاعل لأفعال الاستثناء الماضية خلا حاشا عدا, نحو: عدا العامل.

9- فاعل لاسم الفعل المضارع واسم فعل الأمر, نحو: أف من الجبن.

10- فاعل للمصدر الذي ناب عن فعل الأمر, نحو: وقوفاً لزائر⁽¹⁾.

ب- الضمير المستتر جوازا: "يدل على غائب ويمكن أن يحل مكانه الضمير البارز أو الاسم الظاهر"⁽²⁾ مواضعه:⁽³⁾

1- المرفوع بفعل الغائب أو الغائبة, نحو زيد قام, هند قامت.

2- المشتقات: اسم فاعل, نحو: زيد قائم.

اسم مفعول, نحو: زيد مضروب.

صفة مشبهة, نحو: زيد حسن.

3- أمثلة المبالغة, نحو: مضراب.

4- اسم الفعل الماضي, نحو: زيد هيهات.

- الضمائر بين التذكير والتأنيث

تقسم الضمائر من حيث نوعها الجنسي إلى ثلاثة أقسام:

1- الضمائر الخاصة بالذكر, وتقسم على نحو:

(1) انظر: محمود مطرجي, النحو وتطبيقاته, مصدر سابق, ص 74+75+76.

(2) المصدر نفسه, ص 76.

(3) انظر: محمد عبد الناصر, التذكير والتأنيث في القرآن, مصدر سابق, ص 47+48.

- الضمائر (المنفصلة والمتصلة) المرفوعة، نحو: (أنتَ، والتاء في كتبت، وهو في فعل) في حالة المفرد، أما في الجمع، نحو: (أنتم، التاء في كتبتم، واو الجماعة في كتبوا).
- الضمائر (المنفصلة والمتصلة) المنصوبة، نحو: (إياكَ، الكاف في أخذكَ، إياه، والهاء) في حالة المفرد، أما في الجمع، نحو: (إياكم، الكاف في كتبكم، إياهم، والهاء في أخذهم).
- الضمائر (المتصلة) المجرورة، نحو: (الكاف في كتابكَ، والهاء في كتبه) في حالة المفرد، أما في الجمع، نحو: (الكاف في بكم، والهاء في خلفهم).

2- الضمائر الخاصة بالمؤنث، وتقسم على نحو:

- الضمائر (المنفصلة والمتصلة) المرفوعة، نحو: (أنتِ، والتاء في أخذتِ، وياء المخاطبة في تلعبين، وهي في كتبتِ) في حالة المفردة، أما في الجمع، نحو: (أنتن، التاء في أكلتن، هن، نون الإناث في لعبن).
- الضمائر (المنفصلة والمتصلة) المنصوبة، نحو: (إياكِ، الكاف في أخذتِ، إياها، الهاء في أضحكها) في حالة المفردة، أما في الجمع، نحو: (إياكن، إياهن، الكاف في أخذكن، الهاء في أخذهن).
- الضمائر (المتصلة) المجرورة، نحو: (الكاف في كتابكِ، الهاء في كتابها) في حالة المفردة، أما في الجمع، نحو: (الكاف في منكن، الهاء في خلفهن).

3- الضمائر المشتركة بين المذكر والمؤنث، وتقسم إلى:

أ- ضمائر المتكلم، تنقسم إلى:

- ضمائر المتكلم (المنفصلة والمتصلة) المرفوعة، نحو: (أنا، وتاء الفاعل في كتبت) في حالة المفرد، أما في التثنية والجمع، نحو: (نحن، ونا في قمنا).
- ضمائر المتكلم (المنفصلة والمتصلة) المنصوبة، نحو: (إياي، وياء المتكلم) في حالة المفرد، أما في التثنية والجمع، نحو: (إيانا، ونا للمتكلمين).
- ضمائر المتكلم (المتصلة) المجرورة، نحو: (إلياء في لي) في حالة المفرد، أما في حالة التثنية والجمع، نحو: (نا في كتابنا).

ب- ضمائر المخاطب, تنقسم إلى:

- ضمائر المخاطب (المنفصلة والمتصلة) المرفوعة, نحو: (أنتما, التاء, ألف التثنية).
- ضمائر المخاطب (المنفصلة والمتصلة) المنصوبة, نحو: (إياكما, والكاف في ضربيكما).
- ضمائر المخاطب (المتصلة) المجرورة, نحو: (الكاف في منكما).

ج- ضمائر الغائب, وتنقسم إلى:

- ضمائر الغائب (المنفصلة والمتصلة) المرفوعة, نحو: (هما, وألف التثنية).
 - ضمائر الغائب (المنفصلة والمتصلة) المنصوبة, نحو: (إياهما, والهاء في أخذهما).
 - ضمائر الغائب (المتصلة) المجرورة, نحو: (الهاء في لهما).
- حيث يذكر أن "أولى الضمائر في الرتبة, ضمير المتكلم, لأنه أعرف الضمائر, يليه المخاطب لقربه من المتكلم ويؤخر الغائب عنهما"⁽¹⁾.

ثالثاً: الجمع والتثنية.

الجمع هو "لغة الضم, وله في الاصطلاح النحوي مدلولان, أحدهما يتعلق بمعناه ويعني جمع الشيء إلى الشيء مقابلة له في ذلك للأفراد والتثنية, أما الآخر متعلق بذاته ويعني نوعه, وهو الاسم الدال على أكثر من اثنين وتحقق هذه الدلالة بطريقتين هما:

- 1- تغير صورة المفرد, فيسمى الجمع في هذه الحالة جمع تكسير.
- 2- بقاء المفرد على حالته اللفظية والعددية, فيكون الجمع في هذه الحالة جمع تصحيح أو جمعاً سالماً"⁽²⁾.

ويعرف الجمع أيضاً بأنه "ما دل على آحاد مقصودة بحروف مفردة بتغيير ما"⁽³⁾.

والجموع تعد لفظاً لجمع اسماً لا مصدرأ, وتصنف باعتبار نوعها إلى:

(1) عبدالناصر, محمد, التذكير والتأنيث في القرآن الكريم, مصدر سابق, ص 122.
 (2) اللبيدي, محمد سمير, معجم المصطلحات النحوية والصرفية, مصدر سابق, ص 49+50.
 (3) أبو الفداء, الملك المؤيد, الكناش في النحو والتصريف, مصدر سابق, ص 255.

1- جمع مذكر سالم: وهو "ما لحقته واو مضموم ما قبلها رفعاً، أو ياء مكسور ما قبلها نصباً وجراً، ونون مفتوحة، ليدل على أن معه أكثر منه من جنسه"⁽¹⁾. وحتى يجمع الاسم هذا الجمع لابد من أن يكون صفة أو اسماً مشروطين بالشروط التالية:

أ- "أن يكون الاسم علماً لمذكر عاقل خالياً من تاء التأنيث ومن التركيب، نحو: زيد-زيدون.
ب- أن تكون الصفة لمذكر عاقل خالية من التاء وليست من باب أفعل، فعلا، ولا من باب فعلان، فعل، ولا ما يستوي فيه المذكر والمؤنث، نحو: مسلم-مسلمون"⁽²⁾.

2- جمع المؤنث السالم: هو "ما في آخره تاء زائدة بعد ألف زائدة، كقولك قائمات، مسلمات، ونحو ذلك منه"⁽³⁾ ويكون رفعاً بالضم ونصباً وجراً بالكسرة.

حيث سمي هذا الجمع سالماً "لأن المفرد فيه يسلم من التغيير عند جمعه، علماً بأن هناك مفردات لا تسلم من التغيير في بنائها عند هذا الجمع، نحو: بنات وأخوات، لذا تحرر علماء النحو أو بعضهم من تسميته بجمع المؤنث السالم، وأسماه الجمع المختوم بالألف والتاء، لأن مفردة لا يسلم في كل حالاته ولا يكون مؤنثاً في بعض الأحيان، نحو: جماعات"⁽⁴⁾.

وحتى يتحقق الاسم من هذا الجمع، هناك شروط منها:

أ- إذا كان المؤنث "صفة وله مذكر فشرط جمعه بالألف والتاء أن يكون مذكره جمع بالواو والنون، نحو: سكرى، حمراء.

ب- إذا كان صفة وليس له مذكر، نحو: حامل، مما حذفت منه تاء التأنيث فيجمع مكسراً، نحو: حوامل، وأما إذا لم تحذف منه التاء، فيجمع بالألف والتاء، نحو: حاملات، لأنه لو كان لهما مذكر لجمع تصحيحاً.

ج- إذا كان اسم المؤنث غير صفة، فيجمع بالألف والتاء من غير شريطة، نحو: طلحات"⁽⁵⁾.

3- جمع التكسير: هو "ما تغيير صورة مفردة لفظاً، أو تقديراً، بالأمور التالية:

- بزيادة حروف، نحو: صنو-صنوان.

(1) المصدر نفسه، ص 256.

(2) اللبدي، محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مصدر سابق، ص 50.

(3) أبو الفداء، الملك المؤيد، الكناش في النحو والتصريف، مصدر سابق، ص 259.

(4) اللبدي، محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مصدر سابق، ص 51.

(5) أبو الفداء، الملك المؤيد، الكناش في النحو والتصريف، مصدر سابق، ص 260.

- بنقص حروف, نحو: تخمة-تخم.

- بتبديل شكل, نحو: أسد-أسد.

- بتبديل شكل وزيادة, نحو: رجل-رجال.

- بنقص وتبديل شكل, نحو: قضيب-قُضيب.

- بنقص وزيادة وتبديل, نحو: غلام-غلمان⁽¹⁾.

حيث ينقسم إلى:

1- "جمع قلة: وهو الذي ينطلق على العشرة فما دونها إلى الثلاثة, وأقسامه:

*أفعل, نحو: أكلب. *أفعال, نحو: أجمال. *أفعلة, نحو: أرغفة. *فعلة, نحو: غلّمة. *الجمع الصحيح وهو نوعان: -المذكر السالم, نحو: زیدین.

- المؤنث السالم, نحو: مسلمات.

2- جمع الكثرة: وهو ما عدا ذلك, ويستعار كل واحد منهما للآخر, كقوله تعالى: (ثلاثة قُرُوء)⁽²⁾.

رابعاً: تأنيث الفعل وتذكيره

اختلف النحاة في تذكير الفعل وتأنيثه مع الجموع فقال الكوفيون: "يجوز تأنيث الفعل وتذكيره مع كل الجموع: جمع التكسير, اسم الجمع, جمع المذكر السالم, جمع المؤنث السالم. وقال البصريون التذكير والتأنيث مع الجموع إلا مع جمع المذكر السالم فإنه يجب التذكير, ومع جمع المؤنث فإنه يجب التأنيث, فنقول: أخلص الموظفين, ولا تقول أخلصت الموظفين, ولكنه يمكن التسمح مع جمع المؤنث السالم فتؤنث وتذكر, فنقول: أخلص الموظفات, وأخلصت الموظفات. والتأنيث أقوى"⁽³⁾.

(1) اللبيدي, محمد سمير, المصطلحات النحوية والصرفية, مصدر سابق, ص 51.

(2) أبو الفداء, الملك المؤيد, الكناش في النحو والتصريف, مصدر سابق, ص 261.

(3) مغالسة, محمود حسني, (1991). النحو الشافي, دار البشير للنشر والتوزيع, عمان, ص 195.

ويتم تأنيث الفعل وتذكيره في حالات منها:

1- "إذا كان الفاعل مؤنثاً مجازياً ظاهراً، أي ليس بضمير، نحو: طلعت الشمس، ويجوز القول: طلع الشمس والتأنيث أفصح.

2- إذا كان الفاعل مؤنثاً حقيقياً مفصلاً بينه وبين فعله بفواصل غير إلا، نحو: دخلت القاعة فتاة.

3- إذا كان الفاعل ضميراً منفصلاً لمؤنث، نحو: ما جاء إلا هي.

4- إذا كان الفاعل مؤنثاً ظاهراً والفعل نعم أو بئس أو ساء، نحو: ساءت الفتاة.

5- إذا كان الفاعل مذكراً مجموعاً بالألف والتاء، نحو: أقدم الحمزات.

6- إذا كان الفاعل جمع تكسير لمؤنث أو مذكر، نحو: دخل الرجال.

7- إذا كان الفاعل ضميراً يعود على جمع تكسير لمذكر عاقل، نحو: الطلاب جاؤوا.

8- إذا كان الفاعل ملحقا بجمع المذكر السالم أو جمع المؤنث السالم، نحو: جاء البنون.

9- إذا كان الفاعل اسم جمع أو اسم جنس، نحو: دخل القوم⁽¹⁾.

ويذكر المغالسة أيضاً في "تأنيث الفعل الماضي وتذكيره وفق وضعه مع فاعله في أحوال:

1- إذا قدم فاعله المؤنث ليصير فاعله ضميراً مستتراً، نحو: هند قامت، الشمس طلعت.

2- إذا كان الفاعل اسماً ظاهرياً مؤنثاً تأنيثاً حقيقياً: قامت هند.

3- إذا كان الفاعل اسماً مذكراً ولكنه يدل على قبيلة: تميزت هذيل بكثرة شعرائها

قال الشاعر: لولا أبوك ولولا قبله عمر ألقى إليك معد بالمقاليد

4- إذا كان جمع مؤنث سالم: شاركت مسلمات كثيرات الرجال في نشر الدعوة الإسلامية⁽²⁾.

(1) نور الدين، حسن، (1996). الدليل إلى قواعد اللغة العربية، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، لبنان، ص 72+ ص 73.

(2) مغالسة، محمود حسني، النحو الشافي، مصدر سابق، ص 193+ ص 194.

خامساً: أفراد الفعل وجمعه مع الفاعل ويقع في حالات:

- 1- "إذا كان الفعل مؤنثاً حقيقياً أو مجازياً محصوراً بالإلا, نحو: ما أثمر الآن إلا شجرة التفاح.
- 2- إذا كان الفاعل جمع مذكر سالم, نحو: تقدم مهنيون كثيرون للجائزة"⁽¹⁾.
- 3- "إذا كان الفاعل مذكراً مفرداً أو مثنى أو جمع مذكراً سالماً, نحو: جاء المعلم-جاء المعلمان-جاء المعلمون.
- 4- إذا فصل بينه وبين فاعله المؤنث الظاهر بالإلا, نحو: ما جاء إلا الطالبة, وبعضهم أجاز التأنيث وهذا قليل"⁽²⁾.
- 5- "يذكر مع الفاعل المفرد, ماضياً كان نحو: ولقد جاءكم المعلمة بالعلامات.
أو مضارعاً, نحو: ثم يأتيه الصباح.
أو أمراً, نحو: فتجاهل عنهم واسعى بذكر الله"⁽³⁾.

(1) مغالسة, محمود حسني, النحو الشافي, مصدر سابق, ص 195.
(2) نور الدين, حسن, الدليل إلى قواعد اللغة العربية, مصدر سابق, ص 71.
(3) مغالسة, محمود حسني, النحو الشافي, مصدر سابق, ص 195.

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية:

- اختيار عينة الدراسة من المصابين بالتوحد في المراكز المتخصصة.
 - وصف العينة.
 - وصف الاختبارات التركيبية الخمسة، وتحليل نتائجها:
1. اختبار تركيب الجملة.
 2. اختبار التذكير والتأنيث في الأسماء ومشاكل في الجمع والتثنية.
 3. اختبار أفراد الفعل وجمعه مع الفاعل.
 4. اختبار تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل.

الفصل الثاني

دراسة تطبيقية

توطئة:

أعرض في هذا الفصل المادة العلمية التي تشمل المنهجية التي اتبعتها في هذه الدراسة، مبينة مجتمع الدراسة الذي تم اختيار العينة منه، وعينة الدراسة التي تم تطبيق الأداء عليها وإجراءات الدراسة التي تم تطبيقها، كما وتوضح الخطوات المتبعة للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها ووصفها لغويا.

- أولا: جمع المادة العلمية

1. مكان الاختبار وزمنه والقائم به:

أجري في مركزين متخصصين بالتوحد، وهما: الأكاديمية الأردنية للتوحد، ومركز سنابل للتوحد، بدءا من تاريخ (2017-3-16) لغاية تاريخ (2018-4-18)، حيث استغرق الاختبار من دقيقة إلى عشرين دقيقة تقريبا، حيث كانت النسبة الأعظم في تطبيق الاختبار قائمة على المعلم/ة المسؤولة عن كل طالب، أما النسبة الصغرى فكانت من نصيب الباحثة نظرا لعدم استجابة أفراد العينة لها بشكل جيد.

2. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من المصابين بالتوحد وطيف التوحد في المركزين المذكورين سابقا، في منطقتي شفا بدران والبقعة، حيث بلغ عددهما (53) مصاب ومصابة، كما هو موضح في جدول رقم (1-2).

جدول رقم (1-2) أسماء مراكز الدراسة

الرقم	أسماء مراكز التوحد	عدد الطلبة
1-	الأكاديمية الأردنية للتوحد	41
2-	مركز سنابل للتوحد	12

- مبررات اختيار مجتمع الدراسة:

1. معظم المصابين بالتوحد وطيف التوحد يعانون من مشاكل في الاضطرابات اللغوية.
2. الاختبارات التي طبقت تقيس هذه الاضطرابات.
3. أغلبية المصابين بالتوحد وطيف التوحد موجودون في مراكز مخصصة.
4. سهولة تواصل الباحثة مع هؤلاء المصابين وتطبيق الاختبارات عليهم وتحقيق الهدف من هذه الدراسة.
5. تعاون المركزين مع الباحثة وما يقدمونه من خدمات تعليمية عالية وموافقتهم على تطبيق الاختبارات على المصابين.

3. عينة الدراسة:

عينة مختارة، تتكون من (70) مصاباً بالتوحد وطيف التوحد، وسبب اختيار المصابين بالتوحد ذلك لأنهم يعانون من اضطرابات لغوية تسهم في إكمال هذه الدراسة.

- طريقة اختيار عينة الدراسة:

1. القيام بزيارة مراكز التوحد وطيف التوحد من أجل معرفة المصابين به والكشف عن الاضطرابات اللغوية التي يعانون منها، ومن ثم أخذ الموافقة الرسمية للبدء بتنفيذ الرسالة عليهم.
2. التعريف بموضوع الدراسة وبيان الهدف التي تسعى إلى تحقيقه لكل من المركزين (الأكاديمية الأردنية للتوحد، ومركز سنابل للتوحد)، والتنسيق معهم بتعبئة استبانة دراسة الحالة وتطبيق الاختبار.
3. تم تقييم اضطرابات اللغة لدى المصابين بالتوحد من خلال تحليل كلامهم، وذلك عن طريق تسجيل المحادثات. ففي المحادثة يسأل القائم/ة بالاختبار المصاب مجموعة من الأسئلة لا يتعدى زمنها (20) دقيقة، حيث تدور طبيعة الأسئلة حول (اسمه- عمره- أسماء أفراد عائلته-مدرسته- من هو مدرسه- أسماء أصدقائه-أيهما تحب- ماذا تريد أن تفعل- ماذا أكلت- وهكذا).

4. الحرص على إجراء الاختبار للمصابين بالتوحد وطيف التوحد من فئة الناطقين لتوافق العينة المطلوبة في الدراسة.

5. استبعاد (17) مصابا بالتوحد، وذلك لسفرهم خارج البلاد ومن ثم أصبح عددهم (53) مصابا.

6. تحليل النتائج وإحصائها، والتعرف على أهم ما كشفت عنه.

- خصائص العينة:

اخترت أفراد العينة وفق محددات منها:

1. أن يكون أفراد العينة جميعهم من المصابين بالتوحد أو طيف التوحد.
2. أن يكون أفراد العينة جميعهم من المصابين بالتوحد أو طيف التوحد من فئة الناطقين.
3. أن يكون أفراد العينة جميعهم من المصابين بالتوحد أو طيف التوحد متقاربين بنسبة الذكاء.

4. منهج الدراسة:

استخدمت المنهج الإحصائي لأنه الأكثر تلاؤم لتحقيق أهداف الدراسة، حيث اعتمدت على الاختبار الشفهي والتسجيل الصوتي من خلال أسئلة مقننة وموجهة للمصابين بالتوحد، حيث قام المدرب الدكتور ناجح أبو عرابي بتدريب المعلمات والمعلمين بتقديم دورة أكتفل للكفاءة اللغوية، لمدة أربع ساعات، في المركزين المذكورين سابقا، حيث تم التعرف على الأسس والمعايير التي يتوجب إتباعها للقيام بالاختبار ومن ثم تطبيقها على الطلاب من أجل تحصيل الإجابة.

- دورة أكتفل للكفاءة اللغوية (ACTEFL)

تعرف أكتفل (ACTEFL) بأنها "معايير المجلس الوطني الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية، وأضحت امتحانا معياريا ظهر في عام (1986)، ويستند إلى معايير

(FSL) و (ILR)، ويحظى بقبول دولي واسع لأنه استطاع أن يقدم مبادئ وتصورات دقيقة وعلمية قابلة للقياس تنطبق على شتى اللغات ومنها العربية.⁽¹⁾

فقد وضع (أكتفل) ستة معايير لإعداد معلم اللغة الأجنبية، وهي:⁽²⁾

- 1- المعيار الأول: اللغة واللغويات والتقابل، وتشمل على:
 - إظهار الكفاءة اللغوية، ويركز على التمكن من مهارات التواصل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
 - فهم اللغويات، ويقصد به معرفة المعلم لعناصر ومكونات النظام اللغوي وطبيعة اللغة المستهدفة ومتغيراتها.
 - التقابل اللغوي، ويركز على معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المستهدفة واللغات الأخرى.
- 2- المعيار الثاني: الثقافة والأدب، ويشمل على:
 - الفهم الثقافي ويتضمن الإطلاع على ثقافة اللغة وتحليلها ودمج منتجاتها في العملية التعليمية.
 - إظهار الفهم للنصوص الأدبية والثقافية للتقاليد.
 - دمج ميادين علمية أخرى في التعليم.
- 3- المعيار الثالث: نظريات تعلم اللغة والممارسات التعليمية ويشمل على:
 - فهم اكتساب اللغة وإنشاء فصول دراسية داعمة.
 - تطوير الممارسات التعليمية التي تعكس مخرجات اللغة.
- 4- المعيار الرابع: دمج المعايير في المنهج والتعليم، ويشمل على:
 - فهم المعايير ودمجها في التخطيط، ويركز على فهم المعلم للأهداف والمعايير.
 - دمج المعايير في تدريس اللغة.
 - اختيار المواد التعليمية وتصميمها.
- 5- تقويم اللغات والثقافات، وتشمل على:

(¹) أبو عمشة، خالد، (2017). المستويات اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها والساعات المطلوبة لبلوغها، تعليم جديد، مدونة إلكترونية.

(²) فتحي، سويدي، (2017). ما المعايير العالمية اللازمة لمعلمي اللغات الأجنبية، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، السعودية.

- معرفة نماذج التقويم واستخدامها استخداما مناسباً.
- التأمل في التقويم.
- يكتب تقارير عن النتيجة، بحيث يفسر ويكتب تقارير عن نتائج أداء الطلاب.
- 6- التنمية المهنية وتشمل على:
 - الالتحاق بالتطور المهني.
 - معرفة قيمة تعلم اللغات الأجنبية وأهمية تعلمها.

وتستند إلى:

- 1- "المحتوى والمضمون.
 - 2- الدقة اللغوية.
 - 3- النص اللغوي.
 - 4- الوظائف اللغوية.
- ومن خلال هذه الدورة تعرف المدربون على إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية، فهي تصف اللغة بخمسة مستويات رئيسية: (المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتميز، المتفوق)، حيث تنقسم المستويات الرئيسية للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية وهي (الأعلى، والأوسط، والأدنى)، فهي تصف الإرشادات والمهام التي بإمكان الناطق التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى والسياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى⁽¹⁾ وتقوم الاختبارات ضمن هذه المعايير، على الخطوات التالية:

- إجماء.
- أسئلة تحقق.
- أسئلة سبر.
- تغير الأرضية حسب مقتضى الحال.
- الإنهاء.

(1) انظر: الحجوري، الجراح، صالح، محمد، (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، مجلة الأثر، ع (25)، جامعة الملك عبد العزيز، من ص 86 إلى ص 88.

5. أدوات الدراسة:

1. استمارة دراسة حالة لأفراد العينة المصابين بالتوحد وطيف التوحد. (تضمنت متغيرات البحث، وهي: الاسم، الجنس، تاريخ الميلاد، مكان السكن، المركز المختص، الاضطرابات المقصودة، وصف الحالة، مظاهر الاضطراب اللغوي. (انظر ملحق رقم (1-2).

2- كتاب تسهيل مهمة للباحثة. (انظر ملحق رقم (2-2).

3- جدول تفريغ التسجيل الهاتفي الخاص بكل حالة، من إعداد الباحثة. (انظر ملحق رقم (2-3).

3. جداول لتفريغ الإجابات من إعداد الباحثة. (احتوت على خمس خانات، هي: استخدام الضمائر، والتذكير والتأنيث، والجمع والتثنية، وإفراد الفعل وجمعه مع الفاعل، وتأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل. (انظر ملحق رقم (2-4).

4. جداول النسب المئوية لنتائج إجابات الاختبارات الخمسة، (تضمنت ثماني خانات، هي: الرقم، الاختبارات، عدد العينات، عدد الأمثلة، الخطأ، النسبة المئوية، الصواب، النسبة المئوية. (انظر ملحق رقم (2-5)).

5. أدوات مساعدة، قلم، كراسة.

6. تسجيل هاتفي.

- ثانيا: وصف الاختبار

قامت الباحثة والقائمون على الاختبار بإعداده بعد الدورة التي تم أخذها في المركزين المحددين (دورة أكتفل للمعايير اللغوية)، حيث تم تقنين الاختبار على عينة من المصابين بالتوحد وطيف التوحد وبلغ عددهما (53) مصابا. وتكون الاختبار من مجموعة من الأسئلة الشخصية القصيرة مع المصابين.

- أما طبيعة الأسئلة فكانت كالتالي:

1. أسئلة شخصية/ تعريفية. (الاسم، العمر، السكن، المدرسة).

2. أسئلة وصفية.

3. أسئلة تفكير .

4. أسئلة حوارية.

5. أسئلة اختيارية.

- الأبعاد التي يقيسها الاختبار

البعد التركيبي_النحوي.

- إجراء الاختبار:

يقوم القائم على الاختبار بعمل مقابلة حوارية مع المفحوص, سواء طالت المدة أم قصرت حسب تحمل المفحوص وقدرته, ومن ثم تسجيلها بواسطة التسجيل في الجهاز.

- فرز إجابات الاختبار:

بعد استكمال جميع الإجابات، قمت بإعداد جدول وصنفته إلى خمس خانات بالمواضيع التي تطمح الدراسة للإجابة عنها كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2-2) فرز إجابات الاختبارات

التذكير والتأنيث	الجمع والتثنية	استخدام الضمائر	تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل	إفراد الفعل وجمعه مع الفاعل
1- عشر.	1- ثاني في	1- أصحابك.	1- أكلتي فرصة.	1- أفطرننا أشياء.
2- كويصة.	كمبيوتر.	أختك.	2- ألعب زحليقة.	2- لعبنا ألعاب.
3- سبع أيام.	2- الثنتين بحبهم.	3- عندي	3- ألعب بالسفينة.	3- رحنا بالباص.
4- حيلة.	3- أربع سنة.	على المدرسة.	4- درسنا على الكتاب.	4- عطلنا.
5- شفتك	4- ساعتين نطق.	4- لعبنا.	5- سويننا أكل.	5- لعبنا بالتلفون.
	5- اخوان تننتين.	5- رحنا		
	6- أخ ريما.	بالباص.		

واحد.	7- انبسطتوا.	6- ضلينا	8- تغدينا.
6- عشر	نمشي.		9- نمنا.
سنين.	7- أفطرننا		10- صحننا.
7- عشر	أشياء.		11- روحنا على
سنين.	8- ضربك		الأكاديمية.
	شاطر.		12- الطلاب يستفيدوا.
	9- رجلي.		رزة.
	10-		13- كانوا الطلاب
	بوتك.		صفي يصرخوا.
	11- يدي.		14- فطور حلاوة.
	12- حدا		15- أكلنا سندويشة.
	طعماكي.		
	13- ليفتك.		
	14- أصحابك		
	فهد.		
	15- بيتك.		
	16- تتغدا		
	رز.		
	17- شفتك.		
	18- أستاذك		
	أحمد.		
	19- نامت.		
	20- نروح		
	نتسير.		
	21- نمسك		
	ونشيل هاد.		
	22- نمسح		
	كل شيء.		

		23- مشط شعرك.		
		24- غسل شعرنا.		
		25- أصحابك أيهم.		
		26- ركبت باص.		
		27- أحمد روح.		
		28- أصحابك أحمد.		
		29- تدرس تقرأ.		
		30- تكتب.		
		31- بنطلونك.		
		32- غسلت وجهك.		
		33- حلت.		
		34- كتب.		
		35- جاكيتك.		
		36- يكتب.		
		37- يرسم.		
		38- أصحابك.		
		39- يدرس.		
		40- يكتب.		

		42- بتحب ماما. 43- غيرت ملابس. 44- أصحابك أحمد. 45- انبسطوا. (بدل من نفسه).		
--	--	---	--	--

ومن ثم عمل جدول للنسب المئوية للخطأ والصواب من خلال نتائج أجوبة الاختبار المذكورة أعلاه، وكانت كما يلي:

جدول رقم (2-3) النسب المئوية لنتائج إجابات الاختبارات الخمسة

الرقم	الاختبارات	عدد العينات	عدد الأمثلة المستخدمة	الخطأ	النسبة المئوية	الصواب	النسبة المئوية
1.	التذكير والتأنيث	53	7	7	%100	0	0
2.	الجمع والتثنية	53	7	6	%86	1	%14
3.	استخدام الضمائر	53	48	27	%56.25	21	%43.75
4.	تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل	53	3	3	%100	0	0

5.	إفراد الفاعل	53	15	9	60%	6	40%
	وجمعه مع الفاعل						

وبقراءة الأرقام الناتجة في الجدول تبين أن هناك أخطاء لغوية يقع بها المصابون بالتوحد وطيف التوحد، وسوف نقوم بتوضيح هذه الاستخدامات، على النحو التالي:

1- التذكير والتأنيث

تعد ظاهرة التذكير والتأنيث من الظواهر اللغوية المستخدمة في اللغة العربية، حيث تحرص اللغة على عدم الخلط بين المذكر والمؤنث حفاظاً على سلامة عملية التواصل وديمومتها. فاللغة تقسم المذكر والمؤنث إلى حقيقي ومجازي وتجعل من الأسماء ما يجوز فيه التذكير والتأنيث. فالمذكر بأبسط تعريفاته " هو ما يصح أن تشير بقولك: هذا نحو هذا رجل، ويقسم إلى قسمين:

1- مذكر حقيقي، وهو الذي له أنثى من جنسه، أو هو الذي يدل على ذكر من الناس أو الحيوان نحو محمد، رجل، جمل.

2- مذكر مجازي، وهو الذي ليس له أنثى من جنسه أو هو الذي يعامل معاملة الذكر من الناس والحيوان وليس منهما، نحو باب، علم⁽¹⁾.

أما المؤنث " هو ما يصح أن تشير إليه بقولك: هذه نحو فتاة، هرة، وينقسم إلى قسمين:

1- مؤنث حقيقي، وهو الذي له ذكر من جنسه، أو هو الذي يلد أو يبيض نحو: امرأة، فرس.

2- مؤنث مجازي، وهو الذي لا ذكر له من جنسه، أو هو الذي لا يلد ولا يبيض نحو: طاولة، شمس⁽²⁾.

(1) يعقوب، إميل بديع، (1994). المعجم المفضل في المذكر والمؤنث، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 61.

(2) نفسه، ص 62.

- علامة المذكر والمؤنث

وصف المذكر بأنه ليس فيه علامة تذكير، وذلك لأن " المذكر أخف من المؤنث، ولأن التذكير قبل التأنيث، فلذلك صرف أكثر المذكر العربي وترك صرف المؤنث العربي، واستمر المذكر بغير علامة للتذكير، بل ليس للتذكير علامة لأنه الأول وألحقوا في أكثر المؤنث من الأسماء والصفات إحدى علامات التأنيث الثلاث:

- الهاء إذا اتصلت بما بعدها صارت تاء.

- الألف الممدودة.

- الألف الممدودة التي للتأنيث⁽¹⁾.

قال أبو العباس: " اعلم أن علامة التأنيث تكون على لفظين: فأحد اللفظين التاء التي تبدل منها في الوقف هاء، وهي تدخل على كل نعت على فعله، لا يؤنث إلا بها وذلك كقولك في: (قائم وقاعد)، إذا أردت التأنيث قلت (قائمة، قاعدة). فأما ما كان من غير الفعل، فجائز أن يكون مؤنثه من غير الفعل، فجائز أن يكون مؤنثه من غير لفظ مذكره وذلك قولك: أتان، عناق.

أما الوجه الآخر في التأنيث: الألف، مقصورة أم ممدودة. فالمقصورة: حبلى، عطشى، والممدودة: حمراء، خضراء⁽²⁾.

فقد حرصت العرب على " بيان التأنيث حملهم على ترك القياس، فقالوا: ذهبت جاريته وذهبت جاريته، والقياس فيهما: ذهب بغير تاء. كما قالوا: قام أخواك وقام إخوانك فأفردوا، علما بأن المخاطب يفهم إذا جيء بذكر الفاعلين والفاعلين، كم العدد. وكذلك القياس أن يذكر الفعل، ويتكل على أنه إذا جيء بالفاعلة والفاعلتين عرف التأنيث⁽³⁾.

وفيما يلي عرض للحالات التي استخدمت فيها ظاهرة التأنيث والتذكير:

(1) السجستاني، أبي حاتم سهل، (1997). المذكر والمؤنث، ت: د. حاتم صالح الضامن، دار الفكر، دمشق، ص 36.

(2) الميرد، أبو العباس محمد، (1970). المذكر والمؤنث، ت: رمضان عبد التواب وصالح الدين الهادي، دار الكتب، ص 83 وص 84.

(3) السجستاني، أبو حاتم سهل، المذكر والمؤنث، مصدر سابق، ص 45.

حالة (1):

العمر: 13 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: إسلام
س: كم عمرك؟ ج: عشر.		

حالة (2):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ريماء
س: أخبرك؟ ج: كويسه		

حالة (3):

العمر: 15 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أروى
س: الأسبوع أكم يوم فيه؟ ج: سبع أيام.		

حالة (4):

العمر: 8 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: ما هذه؟ ج: حيطة		

حالة (5):

العمر: 25 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: شو رقم شقتك؟ ج: شقتك واحد		

حالة (6):

العمر: 10 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: إسلام
س: كم عمرك؟		
ج: عشر سنين		

حالة (7):

العمر: 10 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: إسلام
س: كم عمرك؟		
ج: عشر سنين		

نجد لدى المصابين بالتوحد مشكلة في تذكر الأسماء وتأنيثها وتحديدًا بالعدد، الذي لا يعد مشكلة كبيرة بحد ذاتها، حيث لوحظ من خلال الدراسة التطبيقية للعينة أن نسبة الخطأ كانت (100%) ممن يعانون من مشاكل في التذكير والتأنيث مقارنة بنسبة الصواب حيث كانت (0%) ممن لا يعانون من مشاكل في التذكير والتأنيث، وذلك من الذين استخدموا تراكيب فيها ظاهرة التذكير والتأنيث، إذ لم يستخدم الجميع هذه الظاهرة، والسبب عدم استجابتهم للأسئلة والإجابة عليها بالشكل المطلوب. فلو حظ تأنيث الاسم حيث يقتضي السياق تذكيره، نحو: (كوبسه، حيلة) فقد أنثت وهي في موضع التذكير. كما لوحظ تذكر الاسم، حيث يقتضي السياق تأنيثه، نحو: (شقتك واحد) فقد ذكرت وهي في موضع تأنيث، ونجد أيضا مشكلة في تذكر الأعداد وتأنيثها، فذكرت وهي في موضع تأنيث نحو: (عشر، سبعة أيام، عشر سنين، عشر سنين) فقد ذكرت والسياق يقتضي تذكرها فالأعداد من " (3-9) تخالف المعدود في التذكير والتأنيث مفردة، ومركبة ومعطوفا عليها"،⁽¹⁾ فإذا كان العدد مذكرا كان المعدود مؤنثا،

(1) البواب، الطيان، مروان، حسان، (2014). قواعد العدد والمعدود، مجلة الوعي الإسلامي، الإصدار (93)، وزارة الأوقاف، الكويت، ص 10.

والعكس صحيح. و(10) "تخالف المعدود مفردة وتوافقه مركبة".⁽¹⁾ والجدول (2-4) يوضح نتائج التحليل.

جدول (2-4) نتائج التحليل المتعلقة بالتذكير والتأنيث

القاعدة	الخطأ	الصواب
1- تأنيث الاسم حيث يقتضي السياق تذكيره	- كويسه. - حيطه.	- كويس. - جدار.
2- تذكير الاسم حيث يقتضي السياق تأنيثه	- شقتك واحد.	- شقة واحد.
3- تذكير الأعداد وتأنيثها	- عشر (ذكرت). - سبع أيام. - عشر سنين. - عشر سنين.	- عشرة (تأنيثها). - سبعة أيام. - عشرة سنين. - عشرة سنين.

2- الجمع والتثنية

يعرف الجمع بأنه " ضم اسم إلى أكثر منه بشرط اتفاق الألفاظ والمعاني أو كون المعنى الموجب للتسمية فيهما واحدا".⁽²⁾ وينقسم إلى أربعة أقسام:⁽³⁾

1- جمع سلامة، هو ما سلم فيه البناء الواحد، وينقسم إلى قسمين: جمع بالواو والنون، وجمع بالالف والتاء، نحو: المعلمون والمعلمات.

2- جمع تكسير: هو ما تغير فيه بناء الواحد، نحو: زيود وهنود.

3- اسم الجمع: هو ما ليس له واحد من لفظه، نحو: قوم، لأن واحده رجل، ونحو: إبل، فإن واحده ناقه أو جمل.

4- اسم جنس: هو الذي بينه وبين واحده حذف التاء، نحو: شجرة وشجر، وثمره وثمر.

⁽¹⁾ نفسه، ص 10.

⁽²⁾ ابن عصفور، علي بن مؤمن، (1998). شرح جمل الزجاجي، ت: فواز الشعار، ج1، دار الكتب العلمية، ص 81.

⁽³⁾ نفسه، ص 83.

- شروط الجمع وتتمثل بـ: (1)

1- اتفاق الأسماء في اللفظ وإن اختلفت في العطف, حيث لا يجوز الجمع فيها إلا فيما غلب فيه أحد الأسماء على سائرهما, وذلك موقوف على السماع نحو: المهالبة في المهلب وبنيه, والحوص في الأحوص وإخوته.

2- اتفاقهما في المعاني أو في المعنى الموجب للتسمية إذا اختلفت, نحو: الأحامرة في اللحم والخمر والزعفران, ولا يجوز الجمع في العطف, نحو: عين وعين وعين, أي السحاب والماء والمبصر.

3- لا يجوز جمع الاسم بعد تكثيره.

أما التنثية فتعرف بأنها " ضم اسم إلى مثله بشرط اتفاق اللفظين والمعنيين أو كون المعنى الموجب للتسمية فيهما واحدا, حيث تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

- تنثية في اللفظ والمعنى, نحو: الزيدان والعمران.

- تنثية في اللفظ ولا في المعنى, نحو: مقصين.

- تنثية في المعنى لا في اللفظ, نحو: قطعت رؤوس الكبشين". (2)

- اختلاف النحاة في نون المثنى والجمع:

اختلف النحاة في نون الاثنين والجمع, فمنهم " من ذهب إلى أنها عوض عن التنوين فقط, ومنهم من ذهب إلى أنها عوض عن الحركة مع الألف واللام وعوض عن التنوين مع الإضافة, ومنهم من ذهب إلى أنها فارقة بين رفع الاثنين ونصب الواحد في حال الوقف. ألا ترى أنك إذا قلت : رأيت زيدا, ووقفت, فإن صورته صورة الاثنين في حال الرفع لو لم تلحق النون. ثم حُمل المنصوب في التنثية والمخفوض على المرفوع في لاحق النون. وكذلك حمل

(1) انظر: سنوسي. إبراهيم, (2005). التنثية والجمع أحكامهما واستعمالتهما في القرآن الكريم, رسالة دكتورة, جامعة أم القرى السعودية, ص 83 وص 84.

(2) ابن عصفور, علي بن مؤمن, شرح جمل الزجاجي, مصدر سابق, ص 68 وص 72.

الجمع على التثنية في لحاق النون وهو مذهب الفراء. ومنهم من ذهب إلى أنها عوض من تنوينين في التثنية ومن تنوينات في الجمع. فإذا قلت زيدان: فالنون عوض من التنوين في "زيدٌ وزيدٌ"، وإذا قلت: زيدون، فالنون عوض من التنوينات في زيود، وهو مذهب ابن يحيى من الكوفيين. ومنهم من ذهب إلى أن هذه النون زيدت في الآخر ليظهر فيها حكم الحركة والتنوين اللذين كانا في المفرد وليس بعوض، وهو الصحيح وذهب إليه سيبويه⁽¹⁾.

وفيما يلي عرض للحالات مع التعليق عليها:

حالة (1):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ريماء
س: بس تروح على البيت شو بدك تعمل؟ ج: بلعب بدرس بحضر أولا وثاني في عنا كمبيوتر الصراحة.		

حالة (2):

العمر: 14 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: شو رأيك بالأكاديمية والمدرسة؟ ج: التنتين بحبهم.		

حالة (3):

العمر: 14 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: كم عمرك؟ ج: أربع سنة.		

حالة (4):

العمر: 19 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: شو رح تعمل بالسكن؟ ج: ساعتين نطق.		

(1) ابن عصفور، علي بن مؤمن، شرح جمل الزجاجي، مصدر سابق، ص 90.

حالة (5):

العمر: 14 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أروى
س: شو أسماء إخوانك؟ ج: محمد وعبود إخوان تنتين. س: وشو اسم خواتك؟ ج: أخ ريما.		

حالة (6):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: انبسطت بالرحلة؟ ج: انبسطتوا		

لوحظ من خلال الدراسة التطبيقية للعينة أن نسبة الخطأ في الجمع والتثنية كانت بمقدار (86%) مقارنة بنسبة الصواب المقدرة بـ (14%) لا يعانون من مشاكل في الجمع والتثنية. لذا نجد لدى بعض المصابين مشكلة في جمع العدد، نحو: (ثاني وأربع سنة) فقد أفردت ثاني وهي في منزلة العدد الترتيبي، أما أربع سنة فالأصح جمع السنين لأنه استخدم أربع وهي ليست مفردة. وأيضاً هناك من لديه مشكلة في تثنية الأعداد ونصبها والسياق يتطلب رفعها، نحو: (النتين بحبهم، ساعتين نطق، أخوان تنتين) فجميعها جاءت مرفوعة، وعلامة رفع المثنى الألف والنون وليس الياء والنون. وأيضاً نجد من لديهم مشكلة في جمع الأسماء الخمسة، نحو: (أخ ريما) فقد جاءت مرفوعة وعلامة رفع الأسماء الخمسة الواو. وهناك من يجمع الفعل والسياق يقتضي إفراده نحو: (انبسطتوا). والجدول (2-5) يوضح نتائج التحليل.

جدول (5-2) نتائج التحليل المتعلقة بالجمع والتنثية

القاعدة	الخطأ	الصواب
1- أفراد العدد والمعدود والسياق يقتضي الترتيب والجمع.	- ثاني - أربع سنة	- ثانيا - أربع سنين.
2- تنثية الأعداد ونصبها والسياق يتطلب رفعها.	- الثنتين بحبهم. - ساعتين نطق. - أخوان تنتين.	- الاثنتان. - ساعتان. - اثنتان.
3- جمع الأسماء الخمسة.	- أخ ريما.	- أخو.
4- جمع الفعل والسياق يقتضي إفراده.	- انبسطوا.	- انبسطت.

3- استخدام الضمائر

تعد الضمائر من مكملات اللغة العربية الأساسية، فمن خلالها يكتمل المعنى فما هي إلا ألفاظ لغوية تستعمل في الحديث لتدل على أشخاص معروفين بدلا من ذكرهم، فهي موجودة في كل لغات العالم، ويعرف بأنه " عما دل على متكلم نحو أنا ونحن أو مخاطب نحو أنت وأنتما أو غائب نحو هو وهما".⁽¹⁾ فالضمير " لا يدل على مسمى كالاسم ولا على موصوف بالحدث كالصفة ولا على حدث وزمن كالفعل، لأن دلالة الضمير تتجه إلى المعاني الصرفية العامة التي أطلقنا عليها معاني التصريف والتي قلنا إنها يعبر عنها باللواسق والواحق والزوائد ونحوها والمعنى الصرفي العام الذي يعبر عنه الضمير هو عموم الحاضر أو الغائب دون دلالة على خصوص الغائب أو الحاضر وهذا هو المقصود بقول ابن مالك:

وما لذي غيبة أو حضور كأنت وهو سم بالضمير

(1) النحوي، جمال الدين أبي محمد، (2011). شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ت: محمد أبو فضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص 75.

والحضور قد يكون حضور تكلم كأنا ونحن، وقد يكون حضور خطاب كأنت وفروعها أو حضور إشارة كهذا وفروعها والغيبة، قد تكون شخصية كما في هو وفروعه، وقد تكون موصولة كما في الذي وفروعه".⁽¹⁾

نستنتج مما سبق أن الضمائر تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

1- ضمائر متكلم.

2- ضمائر الإشارة.

3- ضمائر الموصول.

حيث هذه الضمائر جميعا " دلت على معان صرفية عامة مما يقول النحاة عنه إنه (حقه أن يؤدي بالحرف) ولذلك فإن الضمائر لهذا السبب تشبه الحرف شبيها معنويا بالإضافة إلى الشبه اللفظي الذي يظهر في بعضها، فلا فارق في الطابع بين معنى الحضور والغيبة، وبين معاني التأكيد والنفي والاستفهام والشرط وابتداء الغاية والمعية والمجازة والسببية والظرفية وغيرها من المعاني العامة، ومن هنا لا يمكن وصف الضمير بالتعريف أو التنكير في النظام وإنما يكون معرفة حين تعين على ذلك قرائن السياق وبهذا تختلف الضمائر من حيث المعنى عن الأسماء والصفات والأفعال".⁽²⁾

وفيما يلي عرض للحالات مع التعليق عليها:

حالة (1):

العمر: 13 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: إسلام
س: شو عملت فيها؟ ج: لعبت مع أصحابك. س: من هي سيدار؟ ج: أختك.		

(1) حسان، تمام، (1994). اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، ص 108.

(2) المصدر نفسه، ص 109.

حالة (2):

العمر: 10 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: إسلام
س: أين تريد أن تذهب؟ ج: عندي على المدرسة.		

حالة (3):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ريماء
س: شو عملت هناك؟ ج: لعبنا س: شو عملت الصبح لما جيت على المركز؟ ج: رحنا بالباص س: شو أكلت اليوم؟ ج: أفطرننا أشياء.		

حالة (4):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أماني
س: شو عملت مبارح بالبيت؟ ج: سويننا أكل تغدينا		

حالة (5):

العمر: 5 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أماني
س: مين ضربك؟ ج: ضربك شاطر.		

حالة (6):

العمر: 29 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: شو رح تعمل بالسكن؟ ج: نروح نتسير.		

حالة (7):

العمر: 14 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: شنو جاي عبالك توكل؟ ج: توكل جوعان.		

حالة (8):

العمر: 11 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: بتضايق لما تكون هون؟ ج: يضايق.		

حالة (9):

العمر: 14 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: شو عملت بالمدرسة؟ ج: روحنا على الأكاديمية.		

حالة (10):

العمر: 9 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ولاء
س: شو رح تعمل؟ ج: يكتب		

حالة (11):

العمر: 9 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ولاء
س: مع مين رحت؟ ج: أصحابك.		

حالة (12):

العمر: 16 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ولاء
س: شو رح تعمل اليوم؟ ج: يكتب يرسم		

حالة (13):

العمر: 12 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: شو لابس؟ ج: جاكيتك.		

حالة (14):

العمر: 16 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: شو عملت اليوم؟ ج: حلت كتب		

حالة (15):

العمر: 16 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: شو عملت اليوم؟ ج: غسلت وجهك.		

حالة (16):

العمر : 8 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: أشارت إلى الصورة ما هذا؟ ج: بوتك س: وهذا؟ ج: بنطلونك		

حالة (17):

العمر : 16 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: شو تعمل بالمدرسة؟ ج: تدرس تقرأ تكتب		

حالة (18):

العمر : 8 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أروى
س: مين أصحابك؟ ج: أصحابك أحمد		

حالة (19):

العمر : 8 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أروى
س: مين أصحابك؟ ج: أصحابك أيهم		

حالة (20):

العمر : 17 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: احكي لي كيف نغسل ايدينا؟ ج: غسل شعرنا		

حالة (21):

العمر: 21 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: كيف تساعد ماما؟ ج: نمسك ونشيل هاد.		

حالة (22):

العمر: 27 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: شو رح تعمل بالسكن؟ ج: نامت.		

حالة (23):

العمر: 25 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: شو بتحب تتغدا اليوم؟ ج: تتغدا رز س: شو اسم أستاذك؟ ج: أستاذك أحمد.		

حالة (24):

العمر: 18 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: وين بدك تروح؟ ج: بيتك.		

حالة (25):

العمر: 11 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: شو اسم أصحابك؟ ج: أصحابك فهد.		

حالة (26):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: مين طعمائي أكلتي لحالك وإلا حدا طعمائي؟ ج: حدا طعمائي.		

حالة (27):

العمر: 9 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ولاء
س: شو رح تعمل اليوم؟ ج: يدرس.		

نجد لدى المصابين بالتوحد صعوبة متوسطة في استخدام الضمائر والتمييز بينها، ويظهر ذلك من خلال الدراسة التطبيقية للعينة، حيث إن نسبة الخطأ باستخدام الضمائر كانت بمقدار (56%) مقارنة بنسبة الصواب المقدرة بـ (44%). فنجد أن الذين لديهم اضطراب في استخدام الضمائر يستخدمون الضمير سواء كان مخاطباً أو متكلماً أو غائباً في غير موضعه من السياق المطلوب، نحو استخدام ياء المتكلم حين يقتضي السياق المخاطب: (عندي). واستخدام (نا) للمتكلمين حين يقتضي السياق المتكلم المفرد، نحو: (لعبنا، رحنا، أفطرننا، سويننا، تغدينا، نروح، نتسير، روحنا، شعرنا، نمسك، نشيل، نتغدا). وأيضاً استخدام كاف المخاطبة حين يقتضي السياق (ياء) الملكية للمفرد، نحو: (ضربك، أصحابك، جاكيتك، وجهك، بوتك، بنطلونك، أصحابك، أصحابك، أستاذك، بيتك، أصحابك، طعمائي). وهناك من استخدم تاء وياء المخاطبة حين يقتضي السياق المتكلم، نحو: (توكل، يضايق، يكتب، يكتب، يرسم، تدرس، تقرأ، تكتب، تتغدا، يدرس). والبعض من استخدام هاء الغائبة في حين يقتضي السياق المتكلم، نحو: (حلت، كتب، نامت). فطبيعة اللغة تقتضي استخدام الضمير المتكلم للمتكلم، والمخاطب للمخاطب، والغائب للغائب، وغير ذلك لا يصح. والجدول (2-6) يوضح نتائج التحليل.

جدول (2-6) نتائج التحليل المتعلقة باستخدام الضمائر

القاعدة	الخطأ	الصواب
1- استخدام ياء المتكلم حين يقتضي السياق المخاطب	- عندي	- عندك
2- استخدام نا للمتكلمين حين يقتضي السياق المتكلم المفرد	- لعبنا. - رحنا. - أفطرنا. - سويننا. - تغدينا. - نروح. - نتسير. - روحنا. - شعرنا. - نمسك. - نشيل. - نتغدا	- لعبت. - رحت. - أفطرت. - سويت. - تغديت. - أروح. - أتسير. - روحت. - شعري. - أمسك. - أشيل. - أتغدا.
3- استخدام كاف المخاطبة حين يقتضي السياق ياء الملكية للمفرد.	- ضربك. - أصحابك. - جاكيتك. - وجهك. - بوتك. - بنطلونك. - أصحابك. - أصحابك. - أستاذك. - بيتك. - أصحابك.	- ضربني. - أصحابي. - جاكيتي. - وجهي. - بوتي. - بنطلوني. - أصحابي. - أصحابي. - أستاذي. - بيتي. - أصحابي.

- طعاماني.	- طعامكي.	
- أكل.	- توكل.	4- استخدام تاء وياء
- أضيّق.	- يضيّق.	المخاطبة حين يقتضي السياق
- أكتب.	- يكتب.	المتكلم.
- أكتب.	- يكتب.	
- أرسم.	- يرسم.	
- أدرس.	- تدرس.	
- أقرأ.	- تقرأ.	
- أكتب.	- تكتب.	
- أتغدا.	- تتغدا.	
- أدرس.	- يدرس.	
- حلت.	- حلت.	5- استخدام هاء الغائبة في
- كتبت.	- كتب.	حين يقتضي السياق المتكلم.
- نمت.	- نامت.	

4- تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل:

إن الفعل المسند إلى مؤنث له أحكام حسب موقعه بالنسبة إلى المسند إليه، " فإذا تقدم الفعل وكان ما أسند إليه مؤنثاً تأنيثاً حقيقياً ملاصقاً له من غير أن يفصل بينهما شيء وجب تأنيث الفعل، وكذلك هي الحال إذا تأخر الفعل وجب تأنيثه سواء أكان المسند إليه مؤنثاً تأنيثاً حقيقياً أم مجازي نحو قولنا: المرأة كرمت، المبادئ انتصرت. كما ويجوز تذكير الفعل وتأنيثه مع ما يجمع بالألف والتاء كقولك: جاءت المعلمات وجاء المعلمات، ومع جمع التفسير كقولنا: جاء الرجال وجاءت الرجال. ويقول ابن الأنباري: ((وقال الله عز وجل: "فقد جاء أشراتها" سورة محمد: 18 فذكر لأنه جمع والمجموع يجوز في فعلها التذكير والتأنيث)).⁽¹⁾

(1) بوبقار، عمر، (2012). ظاهرة الجنس التذكير والتأنيث-مقاربة لسانية، مجلة الأثر، ع (13)، جامعة قاصدي مرباح، ص 28.

- حكم الفعل في التذكير والتأنيث

تدخل تاء التأنيث على الفعل فتؤنثه، في حال " تقدم عليها الفاعل المؤنث سواء أكان تأنيث حقيقي، نحو: المعلمة حضرت أم مجازي، نحو: السيارة تعطلت. أما في حال تقدم الفعل على الفاعل أو نائبه عنده يذكر الفعل أو يؤنث وفق:

1- يجب تذكير الفعل مع الفاعل في موضوعين هما:

- أن يكون الفاعل مذكرا، نحو: قام التلميذان.

- أن يكون فاعله مؤنثا ظاهرا مفصولا عنه — إلا، نحو: ما ينجح إلا زينب.

2- يجب تأنيث الفعل مع الفاعل في ثلاث مواضع هي:

- أن يكون الفاعل مؤنثا حقيقيا ظاهرا متصلا بفعله، نحو: فازت التلميذة أو التلميذتان أو التلميذات.

- أن يكون الفاعل ضميرا مستترا يعود إلى مؤنث حقيقي، نحو: الفتاة نجحت أو مجازي، نحو: الشمس طلعت.

- أن يكون الفاعل ضميرا مستترا عائدا إلى جمع مؤنث سالم أو جمع تكسير لمذكر غير عاقل، نحو: التلميذات أو الفتيات أو الجمال جاءت⁽¹⁾.

- تأنيث المذكر

يدل هذا المصطلح على ظاهرة " نقل الاسم أو الكلمة من التذكير إلى التأنيث فيعامل معاملة المؤنث، إلا أن هذا التحول من التذكير والتأنيث لا يتحقق إلا إذا رافقه تعليل وتأويل، لأن تأنيث المذكر هو انتقال من الأصل إلى الفرع أو من القاعدة إلى الاستثناء والذي يعد مخالفة⁽²⁾."

(1) يعقوب، إميل، المعجم المفضل في المذكر والمؤنث، مصدر سابق، ص 116 وص 117.

(2) بوبقار، عمر، ظاهرة الجنس التذكير والتأنيث-مقاربة لسانية، مصدر سابق، ص 29.

- تذكير المؤنث

يقصد به " الانتقال بالكلمة من التأنيث إلى التذكير وهو بهذا يمثل رد فرع إلى أصله، فالمذكر أصل أما المؤنث ففرع عليه، ومع ذلك فلا بد من تعليل هذا التحول كما أنه لا مناص من تأويل يخرج الكلام وفقه، فيستقيم التركيب معنى ومبنى".⁽¹⁾

وفيما يلي عرض للحالات مع التعليق عليها:

حالة (1):

العمر: 7 سنوات	الجنس: أنثى	أجرى المقابلة: هيا
س: شو أفطرتي؟ ج: أكلتي فرصة.		

حالة (2):

العمر: 16 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: سماح
س: شو عملت؟ ج: ألعاب بالسفينة		

حالة (3):

العمر: 11 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: شو تعمل؟ ج: ألعاب زحلقة		

لوحظ من خلال الدراسة التطبيقية للعينة أن نسبة الخطأ في تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل كانت بنسبة (100%) ممن يعانون من مشاكل في تأنيث الفعل وتذكيره مقارنة بنسبة الصواب المقدرة بـ (0%) ممن لا يعانون من مشاكل في تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل. فنجد

(1) المصدر نفسه، ص 31.

انحرافا نطقيا في تأنيث الفعل، نحو: (أكلتُ فرصة)، إذ المراد (أكلتُ بالفرصة) ليستقيم المعنى فجاز تأنيث الفعل لأن "الفاعل جاء ضميرا مستترا يعود على مؤنث مجازي التأنيث، لذا وجب تأنيث الفعل".⁽¹⁾ وأيضا هناك انحراف نطقي في تأنيث الفعل، نحو: (ألعاب بالسفينة، وألعاب زحليقة) فقد جاء الفعلان جمع ويعودان على مؤنث مجازي التأنيث، وهذا الذي اختلف عليه علما النحو، فقال الكوفيون: "يجوز تأنيث الفعل وتذكيره مع كل الجموع: جمع التكسير، اسم الجمع، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم. وقال البصريون: التذكير والتأنيث مع الجموع إلا مع جمع المذكر السالم فإنه يجب التذكير، ومع جمع المؤنث فإنه يجب التأنيث، فنقول: أخلص الموظفين، ولا تقول أخلصت الموظفين، ولكنه يمكن التسميح مع جمع المؤنث السالم فتؤنث وتذكر، فنقول: أخلص الموظفين، وأخلصت الموظفين. والتأنيث أقوى".⁽²⁾ فالأصح قول: لعبت بالسفينة / لعبت زحليقة لأن الفاعلان جاءا ضميرين مستترين يعودان على مؤنث مجازي التأنيث، لذا وجب تأنيث الفعلين. والجدول (2-6) يوضح نتائج التحليل.

جدول (2-7) نتائج التحليل المتعلقة بتأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل

القاعدة	الخطأ	الصواب
1- يكون الفاعل ضميرا مستترا يعود إلى مؤنث مجازي.	- أكلتُ فرصة. - ألعاب بالسفينة. - ألعاب زحليقة.	- أكلت. - لعبت. - لعبت.

5- أفراد الفعل وجمعه مع الفاعل:

إن الأصل في الفعل " أن يجرد من علامة تدل على تثنية الفاعل أو جمعه، فنقول: قام زيد هذا فاعل، وهو مفرد، وإذا ثني بقي الفعل على إفراده كما هو، لأن الحديث واحد والجنس واحد، قام الزيدان، فالزيدان قد اشتركا في إحداث قيام وهو شيء واحد وعليه لفظ قام، وليس هما قيامين حتى نحتاج إلى تثنية قاما، وإنما هو شيء واحد، فيلزم الأفراد مع الفاعل المثني، فنقول: قام -بالأفراد- الزيدان كما نقول قام زيد. وكذلك إذا أسند الفعل إلى فاعل جمعا، وهو : قام الزيدون. هذا فاعل وهو جمع، لا تقل قاموا الزيدون، إشارة إلى أن الفاعل جمع، وإنما

(1) انظر: نور الدين، حسن، (1996). الدليل إلى قواعد اللغة العربية، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، لبنان، ص 72+ ص 73.

(2) مغالسة، محمود حسني، النحو الشافي، مصدر سابق، ص 195.

يلزم الأفراد، هذا هو اللغة السائدة في لسان العرب: أنه إذا أسند الفعل إلى فاعل مثنى أو جمعا
وجب تجريد الفعل من علامة تدل على التثنية أو الجمع".⁽¹⁾

وفيما يلي عرض للحالات مع التعليق عليها:

حالة (1):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمني
س: أوس شو عملت مبارح بالبيت؟ ج: سويانا أكل		

حالة (2):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ريما
س: شو عملت الصبح لما جيت على المركز؟ ج: رحنا بالباص س: وبعدين؟ ج: ضلينا نمشي س: شو أكلت اليوم؟ ج: أفطرنا أشياء		

حالة (3):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ريما
س: درست، شو درست؟ ج: درسنا على الكتاب.		

(1) الحازمي، أحمد بن عمر، (2011). شرح ألفية ابن مالك، دروس صوتية قام بتفريغها الشيخ الحازمي، ج(45)، المكتبة الشاملة، ص6 وص7.

حالة (4):

العمر: 14 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: شو عملت بالمدرسة؟ ج: روحنا على الأكاديمية		

حالة (5):

العمر: 11 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: هيا
س: انت لانتك شاطر؟ ج: الطلاب يستفيدوا		

حالة (6):

العمر: 18 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أمجد
س: شو أكلت بالمطعم؟ ج: رزة		

حالة (7):

العمر: 15 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أروى
س: احكي لي شو عملت بالمدرسة؟ ج: كانوا طلاب صفي يصرخوا		

حالة (8):

العمر: 14 سنة	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: أروى
س: شو عملت اليوم؟ ج: فطور حلاوة		

حالة (9):

العمر: 7 سنوات	الجنس: ذكر	أجرى المقابلة: ريما
س: شو عملتم غير الألعاب؟ ج: أكلنا السندويشة		

لوحظ من خلال الدراسة التطبيقية للعينة أن نسبة الخطأ في أفراد الفعل وجمعه مع الفاعل كانت بنسبة (60%) ممن يعانون من مشاكل في أفراد الفعل مقارنة بنسبة الصواب المقدرة بـ (40%) ممن لا يعانون من مشاكل في أفراد الفعل. فنجد منهم من جمع الفعل في حين يقتضي السياق إفراده، نحو: (كانوا، يصرخوا، يستفيدوا، أكلنا، روحنا، درسنا، رحنا، ضلينا، أفطرنا، سوينا). نلاحظ أن الفعل جاء جمعا في أول الجملة، وبحسب قواعد اللغة فإن الأصل أن الفعل في بداية الجملة يكون مفردا دائما مع الفاعل سواء كان مفردا أو جمعا أو مثنى، فإذا كان الفاعل مذكرا مفردا أو مثنى أو جمعا مذكرا سالما، نحو: جاء المعلم-جاء المعلمان-جاء المعلمون، وجب أفراد الفعل وجمعه مع الفاعل⁽¹⁾. أما في الفعلين (يستفيدوا ويصرخوا) حيث توجب إفرادهما لكن الفعلان وقع داخل الجملة وليس في أولها لذا لحق بهما واو الجماعة. "إنّ من العرب من يلحقُ الفعلَ علامة تنثيةِ الفاعلِ المُثنّى وعلامة جمع للفاعلِ المجموع ؛ وعُرِفَتْ تلكَ الظاهرةُ عندَ النُحاةِ بِلُغَةِ أَكْلُونِي البَراغيثِ"⁽²⁾. ومنهم من أنث الفعل في حين يقتضي السياق إفراده. والجدول (2-6) يوضح نتائج التحليل.

جدول (2-8) نتائج التحليل المتعلقة أفراد الفعل وجمعه مع الفاعل

القاعدة	الخطأ	الصواب
1- جمع الفعل في حين يقتضي السياق إفراده.	- كانوا. - فطور. - أكلنا. - روحنا. - درسنا.	- كان. - أفطرت. - أكل. - روت. - درست.

(1) نور الدين، حسن، الدليل إلى قواعد اللغة العربية، مصدر سابق، ص 71.

(2) أحمد، عبدالله، (2014). لغة أكلوني البراغيث، مجلة جامعة بخت الرضا العلمية، ع(10)، ص 70.

- رحنا.	- رحنا.	
- ضليت.	- ضلينا.	
- أفطرت.	- أفطرنا.	
- سويت.	- سويننا.	
- رز.	- رزة.	2- تأنيث الفعل في حين يقتضي السياق إفراده.

نتائج الدراسة:

- في التذكير والتأنيث هناك ظاهرة عدم التمييز بين الصفة والموصوف، حيث يبدو من خلال الأمثلة القليلة اضطراب في المطابقة بين استخدام الصفة وموصوفها، وقد يكون ذلك ناتجا عن عدم قدرة المصاب على تمييز جنس الكلمة، مذكرا أو مؤنثا، مما يجعله يخلط بين الجنسين، وقد يكون ناتجا عن عدم قدرة المصاب على تمييز المطابقة بين الصفة والموصوف في التذكير والتأنيث، وفي كلا الحالتين هناك طرق للمعالجة، وذلك يستدعي إجراء اختبارات أكثر عمقا وتخصيصا للوصول إلى المشكلة بشكل دقيق تمنحنا القدرة على بناء برنامج لغوي لمعالجة هذا الاضطراب.
- في مشكلة العدد والمعدود يبدو هناك اضطراب في التمييز بين المذكر والمؤنث، لكن هذه المشكلة لا تقتصر على المصابين بالتوحد، إذ تبدو هذه الظاهرة منتشرة لدى أغلب الناطقين باللغة العربية، وبخاصة عندما يتحدثون باللهجة العامية، حتى المتحدثون بالفصحى شفويا دون الكتابة لا يراعون القواعد المعيارية للعدد والمعدود بشكل دقيق، لذا يمكننا القول أن هذه المشكلة لا تعد من بابا الاضطراب اللغوي.
- يتضح من خلال دراسة قضية الإفراد والجمع أن هناك اضطرابا في الاستخدام الصحيح للمفرد والمثنى والجمع، من حيث التطابق أو المخالفة للفعل، ومن حيث العدد، ومن حيث الإعراب، أما في التطابق فيبدو أن هؤلاء المصابين بحاجة إلى تدريبات لغوية مبرمجة لمعالجة ما يعانون منه، وهو الأولوية في تقييم نطقهم، أما قضية العدد فتعد حالة غير اضطرابية، إذ يمكن معالجتها في مرحلة تالية، تعتمد على مستواهم اللغوي، وكذلك الإعراب فهو مطلوب في مستويات متقدمة من تعلم اللغة العربية، وبخاصة إذا عرفنا أن أغلب الناطقين باللغة العربية في أحاديثهم العادية، خارج الإطار الرسمي للفصحى، لا يتنبهون لقضية إعراب المثنى في حالات الرفع والنصب والجر، وينطقونها بالياء عادة في حالاتها الإعرابية كافة، لذا فمن المفيد القيام بعمل برنامج تصحيح لغوي لهؤلاء المصابين بالتوحد لمعالجة مطابقة الفعل ومخالفته للفاعل، بما يتناسب مع قواعد اللغة العربية الأكثر شيوعا، وليس الشاذ منها، أو قليل الاستخدام في لهجات العرب المعتمدة.
- تشير الدراسة إلى أن هناك اضطرابا واضحا في استخدام الضمائر، وهي ظاهرة لا يمكن أن يقع فيها ابن اللغة العربية، لأن استخدام الضمائر من أساسيات تعلم اللغة،

ولا يتعدى الطالب المستوى الأول حتى يكون قد أتقنها بشكل جيد، لذا فإن الخطأ فيها يدل على اضطراب لغوي يحتاج إلى علاج.

- يخلط المصابون بين ضمير المتكلم وضمير المخاطب، فيقول (عندي) بدل (عندك)، إذ لا يستطيع التفريق بين ما يخصه وما هو لغيره، وهذا يحتاج إلى تدريب حسي وبصري، فيقف المعلم أمامه ويشير إلى نفسه بالضمير المناسب، ويشير للمخاطب بالضمير المناسب، حتى يصل المصاب إلى درجة الإتقان.

- تشير الأمثلة المستخدمة إلى أن المصابين يستخدمون دوماً ضمير الجماعة بدل ضمير المفرد، فلا فرق عندهم بين (أنا) و (نحن)، مما يستدعي النظر العميق في تلك الظاهرة وأسبابها، ولا تفكر هنا بأنهم يستخدمون ضمير الجمع للتعظيم والتفخيم، فذلك يحتاج إلى تدبير واع ومقصود، لكن استخدامهم بشكل عفوي يشير إلى مشكلة في استخدام الضمير، وتحتاج إلى معالجة، وباعتقادي ليست صعبة، فهناك طرق كثيرة يمكن استخدامها لتدريبهم على هذه الضمائر واستعمالها في سياقاتها الصحيحة.

- بالنظر للنقطة السابقة يظهر الاضطراب في استخدام ضمير المتكلم والمخاطب، فيستخدمون في العادة ضمير المخاطب بدل ضمير المتكلم، وربما يكون ذلك بسبب انصراف انتباه المصاب نحو المخاطب في أثناء الحديث، مما يستدعي بناء برنامج لغوي يتكون من تدريبات وطرائق تدريس لجعل المصاب يركز في الحديث عن نفسه بغض النظر عن الشخص الذي يقف أمامه، ومن خلال تدريبات متكررة يمكن التخفيف من هذا الاضطراب الذي يقع فيه هؤلاء الأشخاص.

- يبدو من خلال تمرين استخدام ضمائر المتكلم أن مصابي التوحد ليس لديهم ضمير المفرد المتكلم، وهم يستخدمون بدلاً منه عادة ضمير المخاطب، وكذلك تُظهر النتائج أنهم يستخدمون ضمير الغائب بدل ضمير المتكلم، أي أنهم - كما ذكرنا في النقطة السابقة- لا يستطيعون التمييز بينهم وبين غيرهم في استخدام الضمير، وهي ظاهرة شائعة في كل الأمثلة والاستخدامات التي تم رصدها من خلال الدراسة، مما يعني أننا أمام مشكلة تحتاج إلى علاج بشكل دقيق ومن خلال برنامج لديه قدرة على تصحيح الخطأ.

ومن خلال تلك النتائج يمكن أن توصي الدراسة بما يلي:

- 1- الاهتمام بوضع برامج لغوية علاجية تشمل ظواهر التذكير والتأنيث، والإفراد التثنية والجمع، واستخدام الضمائر، لتسهم في التخفيف من مشاكل الاضطرابات اللغوية لدى المصابين بالتوحد وغيرهم.
- 2- الدعوة لمزيد من البحوث في مجال الاضطرابات اللغوية لدى المصابين بالتوحد، وذلك لندرة البحوث الخاصة في هذا المجال.
- 3- الدعوة لإجراء اختبارات أكثر عمقا وتخصيصا للوصول إلى مشاكل الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها المصابين بالتوحد.
- 4- التخطيط لبناء برامج لغوية لمعالجة الاضطرابات اللغوية.
- 5- التخطيط لبرامج تربوية لإعداد الأسر والمتخصصين وتدريبهم على التفاعل مع المصابين بالتوحد من أجل تحسين مستوى الأداء اللغوي لديهم.

المصادر والمراجع:

- 1- القرآن الكريم.
- 2- الأعضمي, سعيد رشيد, السعيد, عادل, (2011). سيكولوجية ذوي اضطراب التوحد, دار آيله للنشر والتوزيع, عمان.
- 3- الأنباري, لأبي البركات, (577هـ). الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين, ت: جودة مبروك, راجعه رمضان عبد التواب, مكتبة الخانجي, القاهرة.
- 4- الأنباري, أبو بكر, (1970). البلغة في الفرق بين المذكر والمؤنث, ت: رمضان عبد التواب, مطبعة دار الكتب.
- 5- الأنباري, أبو بكر, (1981). المذكر والمؤنث, ت: محمد عبد الخالق عظيمه, المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- 6- الأندلسي, أبو حيان محمد, (1420هـ). البحر المحيط في التفسير, ت: صدقي محمد جميل, دار الفكر.
- 7- بركات, إبراهيم إبراهيم, (1988). التأنيث في العربية, دار الوفاء.
- 8- بركات, خالدة حسن, (2007). الميسر في القواعد والإعراب, دار المكتبي.
- 9- أبي بشر, عمرو بن عثمان, (1988). الكتاب, ت: عبدالسلام محمد هارون, ط3, مكتبة الخانجي, القاهرة, ج3.

- 10- بني هاني، وليد، (2012). صعوبات التعلم-أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم، تدقيق: معتصمة محمد بطاينة، دار عالم الثقافة.
- 11- الجرجاني، الإمام أبي بكر، (1992). دلائل الإعجاز، ت: محمود محمد شاكر، ج1، مطبعة المدني.
- 12- الجوالده، محمد صالح، فؤاد عيد، (2010). التوحد ونظرية العقل، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 13- الجوهري، إسماعيل بن حامد، (1990). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ت: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، (ذ ك ر).
- 14- الحازمي، أحمد بن عمر، (2011). شرح ألفية ابن مالك، دروس صوتية قام بتفريغها الشيخ الحازمي، ج(45)، المكتبة الشاملة.
- 15- حسان، تمام، (1994). اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة.
- 16- الخفاف، إيمان عباس، (2015). اضطراب اللغة والكلام، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- 17- الدراويش، نبيل، الهادي، حسن، وآخرون، (2007). تطور اللغة عند الطفل، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن.
- 18- الزمخشري، محمود بن عمر، (1998). أساس البلاغة، ت: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، (ذ ك ر).

- 19- السامرائي, فاضل, (1971). الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري, مطبعة الإرشاد, بغداد.
- 20- السجستاني, أبي حاتم سهل, (1997). المذكر والمؤنث, ت: د. حاتم صالح الضامن, دار الفكر, دمشق.
- 21- سهيل, تامر فرح, (2013). التوحد, دار الشيماء للنشر والتوزيع, رام الله/ فلسطين.
- 22- الشايب, فوزي حسن, (1999). محاضرات في اللسانيات, وزارة الثقافة, عمان.
- 23- عبد الغني, خالد محمد, (2015). مقدمة في اضطرابات اللغة لدى الأطفال, مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع, عمان.
- 24- ابن عصفور, علي بن مؤمن, (1998). شرح جمل الزجاجي, ت: فواز الشعار, ج1, دار الكتب العلمية.
- 25- عطية, جرجي, (بلا سنة نشر). سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان, ط4, دار ربحاني للطباعة والنشر, بيروت.
- 26- عطية, محسن, (2009). اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان.
- 27- عطية, نوال محمد, (1975). علم النفس اللغوي, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.
- 28- عفيفي, السيد عبدالفتاح, (1995). علم الاجتماع اللغوي, دار الفكر العربي, القاهرة.

29- ابن فارس, أحمد, (1910). الصاحبى فى فقه اللغة وسنن العرب فى كلامها, المكتبة السلفية, القاهرة.

30- أبو الفداء, الملك المؤيد, الكناش فى النحو والتصريف, (732هـ). ت: د.جودة مبروك محمد, مكتبة الآداب.

31- أبو الفضل, محمد بن مكرم بن علي, (1414هـ). لسان العرب, ت: جمال الدين ابن منظور, ط3, دار صادر, بيروت, (أن ث).

32- كامل, محمد علي, (1997). من هم الأوتيزم: وكيف نعدهم للنضج, مترجم, ط1, دار النهضة المصرية.

33- اللبىدى, محمد سمير, (1985). معجم المصطلحات النحوية والصرفية, دار الفرقان للنشر والتوزيع.

34- ابن مالك, جمال الدين, (1990). شرح التسهيل, ت: عبدالرحمن السيد, محمد بدوي, هجر الطباعة والنشر, القاهرة.

35- المبرد, أبو العباس محمد, (1970). المذكر والمؤنث, ت: رمضان عبد التواب وصالح الدين الهادى, دار الكتب.

36- مغالسة, محمود حسنى, (1991). النحو الشافى, دار البشير للنشر والتوزيع, عمان.

37- مطربجى, محمود, (2000). النحو وتطبيقاته, دار النهضة العربية للطباعة.

38- النحوى, جمال الدين أبى محمد, (2011). شرح شذور الذهب فى معرفة كلام العرب, ت: محمد أبو فضل عاشور, دار إحياء التراث العربى, بيروت.

39- نصر، سهى أحمد، (2002). الاتصال اللغوي للطفل التوحدي (التشخيص-البرامج العلاجية)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

40- نور الدين، حسن، (1996). الدليل إلى قواعد اللغة العربية، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، لبنان.

41- الهوارنة، معمر نواف، (2016). علم النفس اللغوي، دار الملايين للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع، دمشق.

42- الوقفي، راضي، (2004). أساسيات التربية الخاصة، جبهة للنشر والتوزيع، عمان.

43- يعقوب، إميل بديع، (1994). المعجم المفضل في المذكر والمؤنث، دار الكتب العلمية، بيروت.

الدوريات:

- 1- أحمد, عبدالله. (2014). لغة أكلوني البراغيث, مجلة جامعة بخت الرضا العلمية, ع(10).
- 2- البواب, الطيان, مروان, حسان, (2014). قواعد العدد والمعدود, مجلة الوعي الإسلامي, الإصدار (93), وزارة الأوقاف, الكويت.
- 3- بوبقار, عمر, (2012). ظاهرة الجنس التذكير والتأنيث-مقاربة لسانية, مجلة الأثر, ع (13), جامعة قاصدي مرباح.
- 2- الدباس, صادق, (2012). الاضطرابات اللغوية تشخيصها وطرائق علاجها, مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات, ع 16.
- 3- جاسم, جاسم, (2009). تحليل الأخطاء في الدراسات اللغوية العربية القديمة, مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها, ع (9), معهد اللغة العربية, الخرطوم.
- 4- الحجوري, الجراح, صالح, محمد, (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية, مجلة الأثر, ع (25), جامعة الملك عبد العزيز.

الرسائل الجامعية:

1- سنوسي. إبراهيم, (2005). التنشئة والجمع أحكامهما واستعمالتهما في القرآن الكريم, رسالة دكتوراه, جامعة أم القرى السعودية.

2- عبد الناصر, محمد, (2011). التذكير والتأنيث في القرآن الكريم (دراسة تطبيقية), رسالة دكتوراه, المملكة العربية السعودية.

المواقع الإلكترونية:

1- أبو عمشة, خالد, (2017). المستويات اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها والساعات المطلوبة لبلوغها, تعليم جديد, مدونة إلكترونية, <https://www.new-educ.com>

2- فتحي, سوفي, (2017). ما المعايير العالمية اللازمة لمعلمي اللغات الأجنبية, مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية, السعودية, <http://www.m-a-arabia.com>

3- <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=355007>.

4- www.autism-society.org.

5 <https://www.marefa.org/%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%8445>.

6- www.syr-res.com

الملاحق

ملحق رقم (1-2) استمارة دراسة الحالة

استمارة دراسة حالة

1- البيانات الأولية:

الاسم	
الجنس	
تاريخ الميلاد	
مكان السكن	
المركز المختص	

2- ما هي الاضطرابات المقصودة: _____

3- إذا كان هناك اضطرابات فما نوعها؟

أ- _____

ب- _____

ج- _____

د- _____

4- وصف الحالة:

هل يعاني من مشاكل في تركيب الجملة؟	☐ نعم ☐ لا
هل يعاني من مشاكل في التذكير والتأنيث في الأسماء؟	☐ نعم ☐ لا
هل لديه مشاكل في الجمع والتثنية؟	☐ نعم ☐ لا
هل يعاني من مشاكل في تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل؟	☐ نعم ☐ لا
هل لديه مشاكل في أفراد الفعل وجمعه مع الفاعل؟	☐ نعم ☐ لا
هل يعاني من مشاكل في استخدام الضمائر؟	☐ نعم ☐ لا

ملحق رقم (2-2) كتاب تسهيل مهمة للباحثة



ملحق رقم (3-2) نموذج تفريغ التسجيل الهاتفى المتعلق بكل حالة

الاسم:	العمر:	المسؤول:	المدة:
الأسئلة والأجوبة: س: ج:			

ملحق رقم (4-2) نموذج فرز أجوبة الاختبارات الخمسة

تركيب الجملة	التذكير والتأنيث ومشاكل في الجمع والتثنية	استخدام الضمائر	تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل	إفراد الفعل وجمعه مع الفاعل

ملحق رقم (2-5) نموذج النسب المئوية لنتائج أجوبة الاختبارات الخمسة

الرقم	الاختبارات	عدد العينات	عدد الأمثلة	الخطأ	النسبة المئوية	الصواب	النسبة المئوية
1.	تركيب الجملة						
2.	التذكير والتأنيث ومشاكل في الجمع والتثنية						
3.	استخدام الضمائر						
4.	تأنيث الفعل وتذكيره مع الفاعل						
5.	إفراد الفعل وجمعه مع الفاعل						

Summary

Linguistic performance disorder in autism patients

Prepared by the researcher: Ola Khaled Eid El Khawaldeh

Supervised by: Dr. Yousef Rababa

This study is one of the most important linguistic phenomena in language. It is a phenomenon of human communication represented in the human language through which it expresses its ideas and opinions and conveys its information and experiences.

For reasons that may appear prominent or hidden, the language may be subject to various disorders need attention to treat these disorders and help those suffering from them get rid of the negative effects that accompany them .As these disorders grew, I saw that I had a role to play in diagnosing them and preparing for future remedial programs that would help alleviate them. In this study, I dealt with the concept of linguistic disturbance and related linguistic concepts, and then explained its causes and the most important phenomena (such as linguistic obsession, repetition, excess speed, etc.). Then I applied a practical aspect to a group of people with autism and performed several tests in grammar and composition. They were prepared after taking the ACTFL course for language proficiency by the specialist (Najih Abu Orabi, Ph.D. at the American University) Which is followed by a determination to determine the level of language proficiency of the students by the existing teacher.

The study concluded with several results, in which it was able to identify the problems of grammar and structure, such as recall and femininity, pluralism and pluralism, individuals, and the use of pronouns, and then to

analyze and describe them and to show the effect of these grammatical problems on linguistic performance disorder in autism patients.