الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة -خميس مليانة-

كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

اضطرابات النّطق لدى تلاميذ الابتدائي–التأتأة أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماستر في اللغة العربية وآدابها
تخصص: لسانيّات عامّة

إعداد الطالبتين:
- خديجة رقيعي
- فاطمة الزهراء أحمد مسعود

إشراف الدكتورة:
- زهرة طاهرجبّار

السّنة الجامعيّة:
1443هـ / 1444هـ
2022م / 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى: {وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُم لَئِنْ شَكَرْتُم لَأَزِيدَنَّكُم ولَئِن كَفَرتُم إنَّ عَذَابِي لَشَدِيدْ}
(سورة إبراهيم-الآية-07)

الشكر لله الذي أعاننا ووفقنا
والحمد لله الذي يسّر لنا أمورنا
سبحانه نعم المرشد والمعين

نشكر كلّ من مدّ لنا يد العون على إنجاز هذا العمل سواء من قريب أو بعيد.

ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة "طاهر جبار زهرة"، التي لم تبخل عنّا بتوجيهاتها طيلة فترة البحث. دعاء من القلب جزاك الله كلّ خير.

كما نتوجّه بجزيل الشكر لأساتذتنا أعضاء اللّجنة المناقشة، لكم منّا فائق الاحترام والتّقدير.

و إلى أساتذة ومديرة ابتدائيّة الاخوة حاج محمّد-بومدفع-على التعاون وحسن الاستضافة.

وعرفانا منّا بخالص الجميل والامتنان نتوجه بالشكر أيضا إلى:

كل من أخرج هذا العمل إلى النور بأناملـه.

كل من عايش هذه الدّراسة وساهم في إنجازها.

إهـــــداء

إلى من سهرت في طفولتي وأعانتني بدعواتها إلى من رضاها مرتبط برضا الله عزّ وجل وجنّته تحت أقدامها إلى "أمي الحنونة".

إلى من كان لي بمثابة الشمعة الّتي تحترق لتنير طريق دربي إلى نعم المثل ونعم القدوة "أبي".

لكما يا أغلى ما أملك في الحياة والدي الكريمين.

إلى أخي سندي ومن علّمني المضي في درب العلم والنجاح.

إلى أخواتي الغاليات.

إلى كل أفراد عائلتي دون استثناء.

إلى من آنستني في دراستي وشاركتني مسيرة البحث وعناء العمل" خديجة ".

كما أهدي ثمرة جهدي إلى أستاذتي الكريمة" طاهر جبار ".

وإلى الّذي لم يبخل عليّ بنصائح وكانت لي عونا وسندا في دراستي.

فاطمة الزهراء

إهـــــداء

الحمد لله الذي وفّقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدّراسيّة بمذكرتنا هذه ثمرة الجهد والنجاح، بفضله تعالى مهداة إلى والديّ الكريمين حفظهما الله تعالى وأطال في عمريهما هما الدافع الأساسي لما أنا عليه اليوم.

إلى أخويّ وأخواتي...السند في الحياة: رشيد، وبلال، ومريم، ورانيا، وهاجر، وماريّة.

وإلى أبناء أختي عبد الجليل وسناء، حماكم الله جميعا.

إلى زوجي العزيز الذي دعمني وساندني خلال مساري الدّراسي.

إلى صديقتنا الغاليّة الطيّبة والمتواضعة سميّة،

إلى زميلاتي دفعة 2022-2023.

خديـجة

مقدمة

اللهم لك الحمد والشّكر كما ينبغي لجلال وجهك، وعظيم سلطانك، وعلوّ مكانك، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين محمد صلّى الله عليه وسلّم وعلى آله وصحبه أجمعين. أمّا بعد:

لقيت الدّراسات الصّوتية منذ القديم اهتماما كبيرا، كونها تلعب دورا مهمّا ورئيسا في اكتمال النّظام التواصليّ بين أفراد المجتمع، كما أنّ الطّبيعة البشريّة تفرض على الإنسان استعمال اللّغة المنطوقة وذلك لتحقيق وإنجاح عمليّة التواصل، التي تُعدّ الغاية والهدف المرجو من ذلك. لاشكّ أنّ اللّغة من نعم الله الجليلة، التي وهبنا إيّاها، والتي تعدّ أداة هامّة تُساعد في تواصل الأفراد مع بعضهم البعض، بل هي بمثابة الحجر الأساس في التّعبير عن الحياة كلّها حلوها ومرها، صفوها وكدرها.

وبما أنّ اللّغة هي أداة تخاطب وتفاهم بين بني البشر، وإحدى وسائل الاتّصال فيما بينهم؛فقد كانت ومازالت من الموضوعات الهامة التي شغلت القدماءوالمحدثين من علماء وباحثين في الطّب وعلم النّفس وعلم الاجتماع، كما أنها من الظواهر التي اتّخذتها اللّسانيات موضوعا للدّراسة العلميّة، إذ نتج عن تداخل اللّسانيات مع اللّغة ظهور علوم أخرى؛ كاللّسانيات التعليميّة واللّسانيات التطبيقيّة، التي اهتمّت بعدّة مجالات أبرزها؛ اكتساب اللّغة وتعلّمها، الذاكرة واللّغة، الدّلالة اللّغويّة، واضطرابات النّطق والكلام.

هذه الأخيرة –اضطرابات النّطق–بدورها تعدّ من الموضوعات الرائدة في مجال اللّسانيات التطبيقية التي ترى أن أي خلل أو اضطراب يحدث في هذه الملكة يُؤدّي بالضرورة إلى عرقلة عملية التواصل، ولعلّ من بين أنواع الاضطرابات النّطقيّة نجد: التلعثم، اللّجلجة، اللّثغة، الحبسة الكلاميّة، والتأتأة التي انبنى عليها بحثنا المُعنون: **اضطرابات النّطق لدى تلاميذ الابتدائي–التأتأة أنموذجا–**

كان الدافع إلى البحث في هذا المجال، ميولنا لمثل هذه المواضيع اللغويّة، والرغبة في الإحاطة بموضوع اضطرابات النّطق خاصّة التأتأة التي نجدها قد كثرت في الآونة الأخيرة، وباتت تؤثّر على نفسيّة المتعلّمين –بخاصة– ممّا ينعكس سلبا على تحصيلهم الدّراسي، هذا بالنّسبة للدوافع الذاتيّة، أمّا الأسباب الموضوعيّة فتمثّلت في محاولة التعريف بهذا الاضطراب، وتشخيصه والكشف عن مكامن الخلل والعمل على إيجاد الحلول واقتراح علاج لهذا الاضطراب، وكذا الاهتمام بلغة المتعلّم من المرحلة التّحضيريّة إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي، وكذلك لفت النّظر إلى الشريحة المضطربة لغويا في المجتمع، نظرا لنقص الاهتمام بهذا الجانب وإهماله من قبل أهل الاختصاص، بالإضافة إلى أنّ هذا البحث سيساعدنا على توسيع آفاق المعرفة لدينا.

من هذا المنطلق يتسنى لنا أن نطرح لهذه الدّراسة الإشكاليّة الآتية:

هل تشكّل التأتأة عائقا في العمليّة التعليميّة التعلّميّةلمتعلّم المرحلة الابتدائيّة ؟

وقد تفرّعت عن هذه الإشكاليّة مجموعة من الإشكاليات الجزئيّة عكف البحث عن الإجابة عنها في ثنايا فصوله وأجزائه. وهي كالتالي:

- ما المراحل التي يمر بها الطّفل في اكتسابه للّغة؟
- ما أهمّ العوامل المؤثّرة على لغة الطّفل؟ وما المشاكل التي تعترض جهازه النّطقيّ؟

_ كيف تُؤثّر التأتأة على التّحصيل الدّراسي للطّفل المتعلّم؟ وما الجهود الناجعة لعلاج هذا الاضطراب؟

في محاولتنا للإجابة عن هذه الإشكاليات، ضبطنا خطّة بحث تتماشى ورسالتنا، تحتوي على مدخل وفصلين، بالإضافة إلى مقدّمة وخاتمة، أمّا المدخل فكان بمفاهيم أساسيّة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة وفي الصّوتيات، تناولنا فيه مفهوم العمليّة التعليميّة، نشأتها

وعناصرها. أمّا في الصوتيات؛ فأخذنا نبذة عن الدّرس الصوتي العربي القديم، يليها مفهوم الصوتيات وفروعها.

أمّا الفصل الأوّل فعنونّاه بالاكتساب اللغوي واضطرابات النّطق عند الطّفل، اندرج تحته ثلاثة عناوين رئيسيّة، أوّلها الاكتساب اللّغوي عند الأطفال؛ وفيه تطرّقنا إلى مفهومه، مراحله، والعوامل المؤثّرة فيه. يليها اضطرابات النّطق، تناولنا في هذا المبحث مفهوم النّطق، جهاز النّطق عند الإنسان، ومفهوم اضطرابات النّطق، الأنواع والأسباب. أمّا الجزء الثالث فخصّصناه للتأتأة، بيّنا مفهومها، مظاهرها، وأنواعها، والأسباب الناتجة عنها.

أمّا الفصل الثاني فمثّل الفصل التّطبيقي، قمنا فيه بدراسة ميدانيّة لابتدائيّة الإخوة حاج محمّد ببومدفع ولاية عين الدّفلى، لإحصاء التلاميذ المصابين بالتأتأة والكشف عن هذا الاضطراب، وذلك عبر توزيعنا لاستمارات الاستبيان على الأساتذة العاملين بالابتدائيّة، كما احتوى هذا الفصل على مجموعة من العناصر كانت كالآتي: تمهيد ثمّ الدّراسة الاستطلاعيّة، بالإضافة إلى المكان الذي أجريت فيه الدّراسة وأدواتها، ثمّ المنهج المعتمد في ذلك، وختمناه بتحليل نتائج الاستبيان والتعليق عليها وتقديم الحلول والتوصيات.

وأخيرا أنهينا البحث بخاتمة جمعنا فيها صفوة المجهود مستنتجين مجموعة من النتائج.

أمّا عن الهدف الذي جعلنا نختار هذا الموضوع كبحث لنا؛ هو أنّ دراسته تعد من الميادين التي تكشف عن مشكلات تدريس اللغة العربية، وبالتالي المساهمة في النّهوض بها وتطويرها، بالإضافة إلى المعرفة والإلمام بكافّة المعلومات التي تخصّ هذا الموضوع.

أمّا عن أهميّة الدّراسة، فتكمن في الوقوف على أهمّ الاضطرابات النّطقيّة وهي التأتأة التي أصبح يُعاني منها الكثير من الأطفال والمتعلّمين بخاصة، وتأثيراتها السلبيّة على نفسيتهم وتحصيلهم الدّراسي، ومنه بيان الأسباب الناتجة عنها والوصول إلى مختلف

الحلول الفعّالة، إضافة إلى أهميّة هذه المرحلة باعتبارها الرّكيزة الأساسيّة للمراحل التالية ومدى تأثيرها في تكوين شخصيّتهم.

وقد اقتضت طبيعة هذا البحث أنْ يكون اعتمادنا على المنهج الوصفي التّحليلي مُدعّمين إيّاه بالمنهج الإحصائي؛ فالوصفي التّحليلي كوننا نصف الظاهرة ونحلّلها وهي الاضطرابات النّطقيّة عامّة والتأتأة بخاصّة، أمّا الإحصائي فيظهر في إحصائنا للأسئلة الخاصّة بالاستبيان وحساب النّسب وضبطها في جداول، وكذا تحليل هذه الأسئلة والتّوصّل إلى نتائج الدّراسة.

هذا واعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع في بحثنا أهمّها:

- عيوب النطق وأمراض الكلام، لباسم مفضي المعايطة.
- الأصوات اللّغويّة، لعبد القادر عبد الجليل،.
- اضطرابات اللّغة والكلام، لقحطان أحمد الظاهر.
- أسباب خروج الحروف، لابن سينا.

تجدر الإشارة إلى أنَّ هناك العديد من الدّراسات السّابقةالتي تطرّقت إلى هذا الموضوع، وتناولته من زوايا مختلفة، نذكر على سبيل المثال:

- رسالة ماجستير 2010: لعزّ الدين لبارود، مقاربة معرفيّة للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزمانيّة لعيّنة يتراوح سنّها بين 11و13سنة، جامعة الجزائر.
- باحثة ماجستير 2019: أميمة محمّد أحمد حسانين، شدّة التأتأة لدى أطفال مرحلة الرّوضة دراسة حالة–جامعة أسيوط.
- حاكم أم الجيلالي، اضطرابات النّطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ذوي صعوبات التعلّم، جامعة مولاي الطّاهر سعيدة، مجلّة متون2019

ومن البديهيّ ألاّ يخلوَ أي بحث من الصعوبات، ونحن بدورنا واجهنا صعوبات لا تقلّ صعوبة عن التي واجهت زملاءنا من قبل، سواء على الصّعيد النّظري أو الصّعيد الميداني؛ فيما يخص الجانب النّظري: صعوبة التّعامل مع بعض المراجع المتوفّرة خاصّة في دقّة مصطلحاتها العلميّة لالتباسها كالالتباس الواقع بين النّطق والكلام، بين الاضطراب والمرض، وصعوبة اختيار ما يناسب الموضوع منها.

أمّا من الناحية الميدانيّة؛ فواجهتنا بعض العقبات ولعلّ أبرزها:

_ صعوبة توزيع أسئلة الاستبيان واسترجاعها بحجّة أنَّ بعض الأساتذة ليس لديهم الوقت الكافي.

_ تهرّب بعض الأساتذة –سامحهم الله– من الإجابة عن الأسئلة المقدّمة لهم في الاستبيان.

في الأخير نحمد الله الّذي رزقنا من فضله ووفّقنا لإتمام هذا البحث حتى استوى على سوقه، فإنْ أصبنا فمن الله وحده. وإنْ قصّرنا فمن أنفسنا ومن الشيطان، ونغتنم هذه الفرصة فنضرع بالشّكر الجزيل لأستاذتنا المُؤطّرة " زهرة طاهر جبّار" التي كانت لنا خير مرشدٍ ومُعين.

المدخل:

مفاهيم أساسية في العملية التعليمية و الصوتيات

1: مفاهيم أساسية في العملية التعليمية.

2: مفاهيم أساسية في الصوتيات.

تمهيد:

تناولنا في هذا المدخل المصطلحات الأساسيّة التي ينبغي أنْ يعرفها كل دارس في مجال التعليميّة، والأصوات اللّغويّة، والتي يُمكن إجمالها بتناول المفاهيم العامّة المتعلّقة بالتعليميّة، مفهومها ونشأتها والعناصر الرّئيسيّة التي تقوم عليها، وكذا علم الأصوات مفهومه وفروعه.

1: مفاهيم أساسية في العملية التعليمية.

إن ما يميز عصرنا هو الوعي بأهمية التعليم باعتباره أساس كل تنمية، لذلك فإن دور المؤسسات التربوية مهم جدا في حياة المجتمعات والحضارات، وقد زاد الاهتمام مؤخرا بموضوع تطوير وتحسين مهارات التفكير للرفع من مستوى التعليم وجودته، من خلال إبداع وابتكار طرق وآليات ومناهج وبرامج تخدم المعلم والمتعلم –على حد سواء– وتساهم في إنجاح العملية التعليمية التعلّمية وهذا ما تسعى التعليمية لتحقيقه.

1-1-مفهوم العملية التعليمية:

1-1-1 مفهوم التعليمية:

تعتبر التعليمية مجالا لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم، فهي تختبر المعارف العامة والخاصة للمادة بطرق تربوية ونفسية واجتماعية، قصد نقلها واستعمالها في دروس أو مواد دراسية لتصبح بذلك علما قائما بذاته له مفاهيمه ومصطلحاته وإجراءاته الخاصة.

فما هي التعليمية؟ وما هو تاريخ نشأتها؟ وما هي العناصر الرئيسية التي تقوم عليها؟

أ-لغة: مصطلح "التعليمية" في اللغة مصدر صناعي لمصطلح "تعليم"، الذي جاء على صيغة المصدر الذي وزنه" تفعيل "، وأصل اشتقاق" تعليم "من" عَلِمَ" بالكسر.

جاء في لسان العرب: "العلم نقيض الجهل، عَلِمَ عِلْمًا وعَلُمَ هو نفسه، ورجل عَالم وعليم من قوم علماء، ويقال اسْتَعْلِم لي خبر فلان وأَعْلَمَنِيه حتى أَعْلَمه، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعَلِم الأمر وتعلَّمَه: أتقنه".[1]

التعليم في اللغة:" مشتق من عَلِمَ، العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتَعلَّمت الشيء إذا أخذت علمه".[2]

كما يقال:"عَلَّمَه الشيء تعليما فتعلَّم، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية، وتعلَّم بمعنى أَعلَم".[3]

يتضح لنا خلال هذه التعريفات أن" التعليمية" من الجذر الثلاثي "علم" والتي تعني التعليم، وقد وردت بمعان كثيرة منها أن التعليم بمعنى:

-إدراك المعرفة.

-التدريس.

-الإرشاد والتوجيه.

-الإتقان.

-التفهم وحصول العلم للمتعلم.

ب-مصطلح التعليمية:

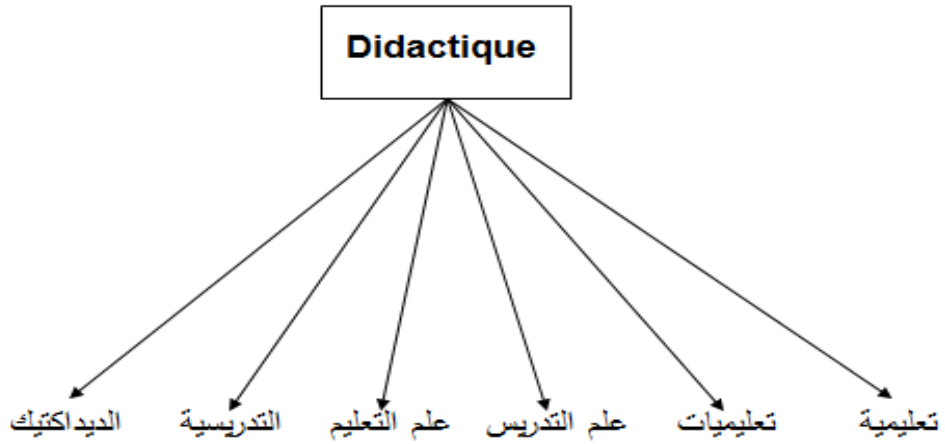
[1]ابن منظور، لسان العرب، تح: أمين محمد عبد الوهاب وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، ط3، 1419هـ-1999، ج9، ص371، مادة (ع ل م).

[2]أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا،مقاييس اللغة،تح:عبد السلام محمد هارون،دار الفكر(د ط)ج4، ص110-109. مادة(علم)

3 محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دائرة المعاجم في مكتبة بيروت، لبنان، (د ط)، 1989،ص397.

قبل الخوض في مفهوم التعليمية وموضوعاتها وعناصرها،لابد من الإشارة إلى تعدد مسميات هذا العلم في اللغة العربية، وهذا راجع إلى تعدد مناهل الترجمة وظاهرة الترادف في اللغة العربية.

وضع "بشير إبرير" مخططا يبرز فيه أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم:[1]



"تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التدريس" و"علم التعليم"، وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح "تعليميات" مثل لسانيات ورياضيات... الخ، وأما مصطلح "تدريسية" فهو مصطلح عراقي لم يشع استعماله، غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو "تعليمية".[2]

هكذا كان استعمال المصطلح يختلف من باحث لآخر كل حسب تخصصه.

ج-اصطلاحا: من بين التعريفات التي وضعها عدد من المشتغلين بهذا المجال نجد:

[1] بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 10، 1أكتوبر 2004، ص 285.

[2] المرجع نفسه، ص285-286.

التعليمية هي:" ترجمة لكلمة (ديداكتيك)التي اشتقت من الكلمة اليونانية (Didaktikos) والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية وهو الشعر التعليمي".[1] أي أنّها استخدمت بمعنى فن لتعليم.

نجد أحمد حساني يعرّفها على أنها:"علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة".[2]

بمعنى أن التعليمية هي إجراء نظري يهتم بالتخطيط وتنظيم استراتيجيات التعليم، وبناء المناهج التعليمية، إضافة إلى تحديد الوسائل والطرائق التي يمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها.

تعني التعليمية كذلك:" نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو أنها معلومات تلقى ومعارف تكتسب، أي نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة".[3] المقصود بالتعليمية هنا؛ هو أنها عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معارف ومعلومات إلى المتعلم، باستخدام الوسائل المناسبة لتحقيق الأغراض المنشودة.

إذن التعليمية هي:"علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته، يُعنى بالعملية التعليمية التعلمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم".[4]

نستشف من هذه المفاهيم أن التعليمية هي فرع من فروع علم التربية، تقوم على التخطيط والتنظيم المستمر للوضعيات التعليمية، ومراقبتهاوتعديلها، والبحث في أنجع الوسائل التعليمية

[1] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط4، 2004، ص 131.
[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات– جامعة وهران، الجزائر، ط2، 2007، ص 138.
[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 35.
[4] التعليمية العامة وعلم النفس التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص6.

التي من شأنها توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق والمعلومات وترسيخها في أذهان المتعلمين، وفق خطوات منظمة من أجل الرفع من مستوى الأداء العام للفعل التعليمي.

رغم ما يكتنف تعريف التعليمية من صعوبات، فإنّ معظم الدارسين المهتمين بهذا المجال لجأوا إلى التّمييز في التعليمية بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

-"التعليمية العامة أو ديداكتيك العام، يهتمّ بكلّ ما يجمع بين مختلف مواد التدريس، وذلك على مستوى الطّرائق المتّبعة، فهو يُقصر اهتمامه على ماهو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامّة التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار.

-التعليمية الخاصة: أو ما يسمّى بديداكتيك المادّة، يهتمّ بتدريس مادّة من مواد التكوين، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها".[1]

بمعنى أن التعليمية العامّة تركز على جوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها من مناهج وطرائق التدريس ووسائل تعليمية، أما التعليمية الخاصة فهي تهتم تقريبا بالقوانين نفسها لكنها تسلط الضوء على نطاق أضيق، فهي تركز على القوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة واحدة فقط.

إذن التعليمية العامة تجسد قوانين عامة يمكن إسقاطها على جميع المواد، في حين التعليمية الخاصة تهتمّ بدراسة كل مادة على حدة، وهذه الأخيرة هي جزء من التعليمية العامة.

1-2 نشأة التعليمية وتطورها:

[1] زوليخة علال، التعليمية: المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد4، 2016، ص142.

من البديهي أنه لأي علم أصوله ومرجعيته النظرية، كذلك فإن لتعليمية اللغة أصولها وجذورها التي نشأت منها.بحيث نجد أنّ:"في الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة، وقبل هذا كان يتمّ التركيز في إعداد المعلمين مثلا على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، وقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة 1961م، للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة و شفاهة".[1]

أما موضوع التعليمية العامة فقد تطور تاريخيا مرورا بثلاث محطات بارزة:[2]

-المحطة الأولى: كانت في الستينات من القرن الماضي، حيث كان التركيز على النشاط التعليمي.

-المحطة الثانية: كانت في العشريتين المواليتين، أي في السبعينات والثمانينات، وتحول هنا التركيز من النشاط التعليمي الذي يرتكز أساسا على المعلم إلى النشاط التعليمي الذي يعوّل على المتعلم ويعتبر المعلم مجرد مشرف وموجّه.

-المحطة الثالثة: أما في التسعينات فأصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعليمي من المعلم، والنشاط التعليمي من المتعلم.

ومنه فقد تميز موضوع التعليمية في المرحلة الأولى بالاعتماد على التعليم الذي يقوم به المعلم باعتباره فاعل أساسي دون غيره، فكان تركيزه منصبا على حشو أذهان المتعلمين دون مراعاة استعداداتهم أو رغباتهم فالمتعلم في هذه الوضعية هو مستقبل وسامع فقط.

[1] زوليخة علال، التعليمية: المفهوم، النشأة والتطور، ص132-133.

[2] التعليمية العامة وعلم النفس التربوي، وزارة التربية الوطنيّة، ص6-7.

أما في المرحلة الثانية فقدأصبح المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، والمعلم منشط ومنظم وموجه، أي تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية وظيفية من خلال الاعتماد على ذات المتعلم، فهو يطرح أسئلة ويبحث ويقترح فرضيات وحلول ويناقشها. ثم تطور موضوع التعليمية في آخر محطة، حيث تم التركيز على التفاعل المنطقي الذي يربط بين نشاطات كل طرف من أطراف العملية التعليمية.

1-3 عناصر العمليّة التعليميّة:

تتأسّس العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة عناصر أساسية هي:المعلم، المتعلم، والمعرفة يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشا من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين هذه الأطراف، حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من ذلك التفاعل، وهذه العناصرمجتمعة دون أن يحصر تحليل للعملية التعليمية التعلمية في قطب أو عنصر واحد فقط.

1-3-1 المعلم:

ورد في معجم الوسيط:"المعلم من يتخذ مهنة التعليم، ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالا، وكان هذا اللقب أرفع الدرجات في نظام الصناع كالنجارين والحدادين".[1]

يعد المعلم عاملا رئيسيا في التخطيط للعملية التعليمية وتسييرها ونقل المعرفة للمتعلم:"فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعّال المعدّ إعدادا جيدا والذي يمتلك الكفايات التعليمية الجيدة".[2]

يتّضح لنا من خلال هذا القول أنّ نجاح العملية التعليمية مرهون بالدرجة الأولى على فاعلية المعلّم وإعداده الجيّد، واتصافه بصفات وسِمات تتلاءموالمهنة المسندة له.

---

[1]المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة، مصر، ج1،2، (د ط)، 1392-1972، ص 676-675. مادة (ع ل م).

[2]عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2009،ص32.

يُعدّ المعلّم أيضا:"حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما، فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات تفكير صحيح".[1]

من خلال ما سبق، يمكننا القول أنّه من واجب المعلّم حرصه على بذل جهد إضافي والتحلّي بالأخلاق الفاضلة، وأن يكون عند حسن ظن المجتمع به، لأنّ تأثيره لا يكون داخل المدرسة فقط، بل ويتعداه ليمتدّ إلى البيئة المحيطة به.

لتحقيق هذه الأهداف المنشودة لا بدّ من توافر مجموعة من الشروط والخصائص في المعلّم، وهي عبارة عن كفاءات يجب أن يتمتع بها المعلّم في العملية التعليمية، تتمثل في:

-"الكفاءة العلمية: من مهام المعلم الأساسية أن يقدم للأطفال المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة، ويفترض-بديهيا-أن يكون المعلم ملما بتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح.

-الكفاءة التربوية: الإلمام بالمادة العملية-مع أهميته-لا يكفي لوحده، بل لا بد أن يضم إليه معرفته بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطفل، فالطفل ليس آلة يضبط على وضع الاستقبال وتصب المعلومات في داخله، بل هو بشر له روح وعقل وانفعالات وجسد، ويمر في الساعة الواحدة بحالات نفسية وانفعالات مختلفة، والمعلم يتفاعل مع الطفل في كل هذه الحالات ومن كل تلك الجوانب.

-الكفاءة الاتصالية: مع إلمام المعلم بالمادة العلمية وبالطرق التربوية للتعامل مع أطفاله لا بد له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي يتمكن عن طريقها المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات.

[1] مجدي عبد العزيز إبراهيم، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، 2006، ص223.

-الرغبة في التعليم: من أعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس، فالمعلم مالم يكن مدفوعا بحب التعليم ولديه رغبة في أداء ما حمل من أمانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها".[1]

من خلال ما سبق يمكننا القول أنّ المعلم هو مصدر تخطيط التدريس وتسييره وضبطه باعتباره مرشدا ومحفزا وموجها للعملية التعليمية، وذلك استنادا إلى مبدأ أنّه يمثل ويمتلك سلطة معرفية وأخلاقية وتوجيهية وتواصلية. لذا ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الكفايات أو المواصفات العلمية والتربوية والأخلاقية وحتى الجسمية، اللازمة لأداء مهنته بشكل فعال، ويتمكن من تطبيقها على أرض الواقع.

1-3-2 المتعلم:

يعد المتعلم محور وأساس العملية التعليمية التعلمية، لذا وجب معرفة قدراته وخصوصياته واستعداداته، حيث أنّ نجاح المدرس في مهنته يتوقف على معرفة هذه الخصوصيات، نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي إذا استغلت استغلالا تربويا حسنا، فالمتعلم كائن حي عام متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم، والمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي، وهو ركن تقام التعليمية لأجله وتوضع في خدمته.[2]

[1] ينظر، بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، (1430-2009)، ص 159-158.

[2] ينظر، زوليخة علال، التعليمية: المفهوم، النشأة والتطور، ص139-138.

إذن فالمتعلم طرف أساسي في العملية التعليمية، بل هو المستهدف منها وسبب وجودها، لذلك تولي أغلب الدراسات أهمية بالغة للإحاطة بقدرات المتعلم ومعرفة إمكانياته.

نجد أنّه:"يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيّأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها، ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم".[1]

أي ينبغي على المعلم أن يمتلك القدرة والحرص الشديد على التدعيم المستمر للمتعلمين واهتماماتهم، والكفاءة والفعالية لتحسين ورفع مستواهم التعليمي.

بما أنّ المتعلم هو مركز العملية التعليمية والمستهدف منها، كان من الضروري على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية وحتى الجغرافية كذلك، من خلال مراعاة العوامل التالية:"النضج العقلي للتلميذ، والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه، وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع".[2]

في هذا تأكيد وحرص على الاهتمام بجميع الجوانب في شخصية المتعلم، من نضج واستعداد ومهارة، وتأثيرات بيئية واجتماعية...

في مقابل هذا فإنّ المتعلم مطالب بشكل أو بآخر بالامتثال والاستجابة لمطالب وأوامر معلمه، وحتى لأعضاء الأسرة التربوية والنظام التربوي للمؤسسة بصفة عامة، فالمتعلم الكفء:" هوالذي تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو التعلم، والذي يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة ويسعى إلى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليومية".[3]

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص32.

[3] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص105.

من خلال هذا القول، يمكننا استخلاص جملة من الصفات الواجب توفرها في المتعلم، وهي أن تكون لديه الرغبة في التعلم، و يكون مطيعا ومتواضعا لا يتكبر على العلم، وأن يمتلك القدرة على العمل وتطبيق المعارف المكتسبة في حياته اليومية.

من هنا يمكننا القول أنّ المتعلم هو جوهر العملية التعليمة ومحورها، وانطلاقا منه تتحدد باقي العناصر بصورة علمية، لذا فإنه من الضروري الاهتمام به، ومراعاة حالته النفسية والاجتماعية والبيئية، من أجلإنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة.

1-3-3 المعرفة:

هناك عدّة تسميات لهذا المصطلح منها المحتوى و المادة التعليمية، وتعد المعرفة من أهم مصادر التعلّم، وتعتبر نتيجة للتجارب الطويلة للإنسان واحتكاكه بمحيطه، وتتغير وتعالج عبر مسارها الطويل لتصل إلى المتعلم مصنفة في النظام التعليمي إلى مواد مثل:اللغة، الرياضيات...

تشمل المعرفة:"كل ما يتعلمه المتعلم من معارف، وما يحصله من مكتسبات، وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات، وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه، التي يقوم فيها ببناء معرفته واستثمارها مواقف الحياة المتنوعة".[1]

المعرفة أيضا هي مصدر من مصادر التعليم، تشتمل على مجموعة من الخبرات والمعلومات والمعارف والمهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية، كل ذلك قصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

بما أن المادة التعليمية تعتبر من أهم مصادر التعلّم، وجب على المعلم-في هذا الصدد- مراعاة الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته، ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة.وذلك بالكيفيّة التاليّة:

[1] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص20.

-"ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.

- ليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كل مكونات اللغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل.

- قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا، مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي، وهو الأمر الذي يجعله يفر من مواصلة تعلمه".[1]

إذن؛ يتبّين لنا أنّ الكيفية أو الطريقة التي يتم بها عرض المادة التعليمية وإلقاءها على المتعلم، تلعب دورا مركزيا في إنجاح العملية التعليمية، الأمر الذي يُوجِب مراعاة السهولة والتدرّج في تعليم المادة، بالإضافة إلى ضرورة توظيف الوسائل التعليمية المناسبة باختلاف أنواعها، لنقل المعلومة أو الخبرة بصورة أكثر وضوحا ودقة وأكثر جذبا وتشويقا للمتعلم، لترسيخ هذه المعلومات، وبالتالي إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

نستنتج ممّا سبق أنّ العملية التعليمية ترتكز على ثلاثة أقطاب هي:

المعلم أي المرسل، والمتعلم وهو المتلقي أو المستقبل، والمحتوى أو المادة المعرفية التي تربط بينهما ومما لا شك فيه أن الرسالة التي يرسلها المعلم إلى تلاميذه لا يستطيع كل التلاميذ تلقيها واكتسابها إلا بالقدر الذي تسمح به لهم قدراتهم العقلية وبنياتهم المعرفية. وهذا ما يدفع بالمعلم إلى تحضير الدرس وتصميمه وفق فرضيات مناسبة لواقع كل التلاميذ، وأخذ الفروقات الفردية

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص143.

بينهم بعين الاعتبار، لأنّ عملية توصيل المعارف إلى المتعلمين، عملية معقدة وتتطلب وسائل عديدة لتُحقّق أهدافها.

2 مفاهيم أساسية في الصوتيات.

يحتلّ الدرس الصوتي موقعا هامّا في دراسة اللّغة التي لا يمكن أن تستغني عنه بحال من الأحوال، ولا أن تدرس الدّراسة الوافية بمعزل عنه، كونها في الحقيقة مجموعة من الأصوات التي تعدّ المادّة الخام التي تتكوّن منها أي لغة منطوقة.

2-1 نبذة عن الدرس الصوتي العربي القديم:

لم يرد عن العرب القدامى أنهم عرفوا الدرس الصوتي كعلم مستقل منفصل عن سائر العلوم العربية الأخرى، لكنهم تناولوا الكثير من مباحثه في ثنايا مؤلفاتهم المختلفة في ميدان التجويد وكذا القراءات، والنحو والصرف، وغيرها من العلوم..هذا ما دلَّ على أنهم أدركوا البعد الصوتي في أعمالهم عامة، ودرس اللغة خاصة.

يجمع العديد من الباحثين في العصر الحديث على أن:"علم الأصوات من الوجهة الإبستمولوجية علم غير مضبوط، بحسب المعطيات التي وجدناها في التراث العربي لأسباب كثيرة. منها: خلوه من مبادئ نظرية مؤسسة، وتداخل مسائله في علوم متعددة، وعدم استقرار التأليف فيه مفردا، ولذلك نجد المعطيات الصوتية على اختلافها من باب المعارف لا العلوم".[1]

أول من تناول الصوتيات بشكل واضح ومنفرد، يعود إلى العلامة"الخليل بن أحمد الفراهيدي"، وإن لم يُشر إلى علم الأصوات عنوانا أو باباً أو جزءًا من علمه في المقدمة مقدمة العين . فقد عرضت المعلومات الصوتية من غير تعيين العلم الذي تنسب إليه".[2]

[1] أحمد محمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر،دمشق، ط1، 2001، ص48.

[2] المرجع نفسه، ص48.

لاشك أنَّ الدراسات الصوتية كان لها الحظ الكبير من الاهتمام، وهذا راجع للجهود الجبارة المبذولة من قبل الدارسين اللغويين، وهذا ما هو ملاحظ من خلال ما وصلنا عنهم من كم معرفي هائل ومادة معرفية ثرّة. الأمر الذي أدى بأحد الباحثين إلى القول: "أن علم الأصوات كان علما واضح الملامح محدد السمات، وليس أدل على ذلك من أن علم التجويد وهو علم أصوات استعمل مصطلحات هي المصطلحات التي وجدت في المباحث الصوتية، التي عرفت عند علماء النحو واللغة، ولولا أن علم التجويد اقتصرت مباحثه على قراءة القرآن لكان هو في العربية علم الأصوات".[1]

على هذا الأساس يمكن القول أن بداياتها كانت مبكرة مع نزول القران الكريم، الذي أخذ وجوها عدة في القراءة، وهذا الاختلاف يرجع في كثير من الأحيان إلى جوانب صوتية ومن المعلوم أن هذه القراءات نزلت بمكةالمكرمة[2]. فكانت معها الاختلافات الصوتية التي تعتبر البذرة والبدايات البسيطة لنشأة الدرس الصوتي.

أما عن البدايات الأولى، فكانت مع الخليل،فعلم الأصوات عند العرب واحد من العلوم التي ظهرت في القرن الثاني للهجرة، وكان الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت175)،أول من شرع منهاجا للناس في هذا العلم. الذي كانت معطياته موزعة بين معارف لغوية عامة ووجوه إقرائية خاصة، بما يتعلق بقراءة القرآن الكريم وتحقق لفظه وتجويد نطقه، وليس بين أيدينا أي دليل يشير إلى أن أحدا تقدم الخليل دائما لهذا العلم، كريادته لعلوم اللغة والعروض عند العرب بلا منازع[3].

مع الإشراقات الأولى للدرس الصوتي عند العرب، ظهر التداخل في المفاهيم والمصطلحات، التي كانت مختلطة بغيرها من مفاهيم العلوم الأخرى."ويفسر ذلك أمران: الأول

[1] عبد العزيز سعيد الصيغ، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، در الفكر، دمشق، 2000، ص15.

[2] محمد سالم محيسن، القراءات وأثرها في علوم العربية، دار الجيل، بيروت،ط1، 1998، ج1، ص50.

[3] ينظر،أحمد محمد قدور،اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ص41-42.

تقارب هذه المجالات العلمية، والثاني انتفاء القصد لتأليف كتاب خاص بالأصوات. فالخليل سعى إلى تقديم مادة صوتية تصلح أساسا لبناء المعجم مع الأسس اللغوية الأخرى كلما دعت الحاجة إلى ذلك".[1]

هذا تفسير لوجود العديد من الموضوعات والمباحث المشتركة بين الدرس الصوتي والنحوي والصرفي، فكان يتناولها كل علم بزاويته الخاصة.

إنّ الأصل في نشأة العلوم، أن ترى مباحثها الأولى النور أولا، قبل أن تستقر في صورها النهائية، وذلك مكان في الفقه وأصوله، والتفسيرات والقراءات وغيرها من علوم العربية، والدرس الصوتي مثلها لم يشذ عن هذه القاعدة المطردة[2]، وظلت الدراسات الصوتية عند العرب على حالها، إلى أن تجسدت في الشكل الذي نعرفه حديثا، وصار علما ذو مبادئ وأصول نظرية وقضايا متعددة.

إذا اعتبرنا أنّ علم التجويد ما هو إلا علم الأصوات عند العرب فإن بداياته، من حيث المصطلح ترجع إلى القرن الرابع للهجرة عند ابن مجاهد(ت324) والخاقاني(ت325)، ثم ظهر بعد ذلك من المؤلفات حتى العصر الحاضر الشيء الكثير، مما لايزال معظمه مخطوطا معروفا، أو تائها مجهولا وربما كان مكي ابن أبي طالب القيسي(ت325) رائد التأليف المنظم في هذا المجال[3].

[1] أحمد محمد قدور،اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي ، ص48

[2] ينظر، رضا زلاقي،الصوامت الشديدة في العربية الفصحى دراسة مخبرية . رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها تخصص الدراسات اللغوية النظرية، جامعة بن يوسف بن خدة . الجزائر، 2005-2006، ص12

[3] ينظر، أحمد محمد قدور،اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ص67-68.

كانت الفترة التي نشأ فيها الدرس الصوتي وتطور فترة قصيرة، إلا أنها كانت كافية لجعله علماً ثرياً وعميقا ومهماً،"إننا نرى أن الدرس الصوتي فاق بسعته، وعمقه، وتعدد مجالات درسه وتطبيقه، ما عرفه علماء اللغة حتى العصر الحديث"[1].

يمكننا القول أنّ فائدة هذا العلم لم تكن محصورة في دراسة اللغة وأصولها فقط، بل صار كما قال أحمد محمد قدور:"وسيلة لفهم التغيرات الصرفية كالإدغام والإبدال ونحوها عند تلميذه تلميذ الخليل . سيبويه كما صار الأساس النظري المحكم لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة. هذا إلى كونه حظي باهتمام البلاغيين ودارسي الإعجاز".[2]

إلاّ أنّ مساهمات القرّاء في النهوض بالدراسات الصوتية عند العرب قديما أمرا لا يستهان به:"إذ قدّموا عملا معتبرا في ذلك. بإضافة تفصيلات صوتية إلى ما أثر عن الخليل وسيبويه فهم قد سعوا إلى وصف تلاوة القرآن الكريم حسب القراءات المختلفة فسجلوا خصائص صوتية تنفرد بها التلاوة القرآنية".[3]

نجد البلاغيين أيضا استفادوا من هذا الدرس، خدمة لعلومهم، فهم مثلا" عرضوا لفصاحة الكلمة بحسب المخارج، وائتلاف الحروف، ولبيان حسن التأليف وقبحه"[4].

كما استفاد القراء وأهل التجويد هم الآخرين، ولعلهمالأكثر استفادة،فما كان لظهور علم التجويد إلا:"نتيجة لتضافر القراءات من جهة والدرس الصوتي من جهة أخرى"[5]

نستخلص في الأخير؛ أنّ علماء العرب القدامى قطعوا في درسهم الصوتي أشواطا كبيرة بدراستهم، حيث قدّموا لنا قيمة علمية وثروة معرفية بحق. فقد ورد في كتب التراث في مجال

---

[1] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، ط2، 1990، ص38.

[2] المرجع نفسه ، ص39.

[3] محمود السعران، علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1997، ص104.

[4] عبد العزيز سعيد الصيغ، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، ص15.

[5] أحمد محمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، ص67.

الدرس الصوتي الشيء الكثير الغني بالمفاهيم والمعلومات، التي لم تعرف في تاريخ الكثير من اللغات إلا في العصر الحديث، فكانوا بذلكهم من وضعوا لبناته الأساسية ومنظريه الأوائل وواضعي المناهج والمفاهيم، وهذا خير دليل على سعة تفكيرهم وإدراكهم لمختلف القضايا اللغوية.

2-2 مفهوم الصوتيات

شهدت الدراسات اللغوية في العصر الحديث تطورا كبيرا؛ مع بدايات ظهور اللسانيات الحديثة التي نادى بها دي سوسير وقام بتأسيسها، بحيث أعاد النظر في الكثير من المفاهيم التي كانت سائدة في دراسة اللغة، شمل هذا التغيير الأسس النظرية التي كانت تتبني عليها هذه الدراسة والمنهج المتبع في ذلك. فأصبحت تسعى إلى التخصص والدقة أكثر فأكثر:"فصارت اللغة تُدرس وفق أربع مستويات: المستوى الصوتي و الصرفي والنحوي والدلالي".[1]

لعل الجانب الصوتي للغة أحد الجوانب الهامة والأساسية في الدراسة اللسانية، إذ أنّه يجسد المفهوم الحقيقي لها باعتبارها أصواتا على حد قول ابن جني:"أما حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]

ولعلم الأصوات شقَّان: لفظ دال على المعنى اللغوي المتداول في اللغة العامة؛ وهو المعنى الذي وضعت له الكلمة ابتداءً، ومعناه الاصطلاحي الذي به تخرج الكلمة من المعنى اللغوي العام إلى معناه الخاص في علم من العلوم

2-2-1مفهوم الصوت Son- Sound

[1] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص25

[2] أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، تحقيق:محمد علي النجار، القاهرة ، ط4، 1999، ج1، ص33.

أ- لغة:

ورد التعريف اللغوي للصوت في المعجم الوسيط:" الصوت هو الأثر السمعي الذي تحدثه تموجات ناشئة عن اهتزاز جسم ما، ويقال عنه صوتا وهو مذكر وقد أنثه بعضهم"[1].

أما في أساس البلاغة للزمخشري(ت538):" صَوَّت به. ورجلٌ صَيّت. وصَوتٌ صَيّتٌ. وسَابَ المخبَّلُ الزّبرقان فقال لأصحابه: كيف رأيتموني؟ قالوا: غلبك بريق سَيّغ وصوت صيّت. وله صوتٌ في الناس وصيتٌ، وذهب صيتُه فيهم"[2]

يقال أيضا:" الصوتُ؛ الجرسُ، معروف مذكر، فأما قول رُويشد بن كثير الطائي:

يأيُّها الرَّاكبُ المُزجي مَطيته سائل بَنِي أُسْد: ماهذه الصوتُ؟

فإنما أنّثه. لأنه أراد به الضوضاء والجلبة، على معنى الصيحة أو الاستغاثة.[3]

"وقد صاتَ يصُوتُ ويَصَاتُ صوتاً، وأصاتَ، وصَوَّتَ به: كله نادى. ويقال: صوَّتَ يُصوّتُ تَصويتاً. فهو مُصوّت. وذلك إذا صوّتَ بإنسان فدعاه. ويقال: صاتَ يصُوت صوتا فهو صائت، معناه صائح. ابن السكيت: الصوتُ صوت الإنسان وغيره. والصائتُ: الصائح.. وفي الحديث: كان العباس رَجُلا صيّتا، أي شديد الصوت، عاليه.يقال: هو صَيّتٌ و صائت؛ كَميّت ومائت، وأصله الواو، وبناؤه فيعلٌ، فَقُلب وأُدغم، ورجل صيتٌ وصاتٌ، وحمار صاتٌ: شديد الصوت"[4].

من خلال هذه التعاريف؛ يتضح أن الصوت في اللغة؛ من المصدر صاتَ يصيت صوتا والجمع أصوات.ويقال: صوّت يصوتُ صوتا وصائت، من فعل وفاعل. ويقال: رجلا صيتا أي

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، اسطنبول تركيا، (د ط)، ج1، ص527.

[2] أبو القاسم جار الله محمود بن عُمر بن أحمد الزمخشري،أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط2، 2010، ج1، ص562.

[3] ابن منظور، لسان العرب، ص435، مادة(ص و ت).

[4] المرجع نفسه، ص435.

شديد الصوت؛ أو عالي الصوت، وصيت بفلان أي ناداه، وصوّت الشخص وغيره: صات؛ أي: صاح بصوت حاد؛ وقام بإحداث صوت قوي. كما أنه مرتبط بالصياح والنداء، والأثر السمعي.

ب-اصطلاحا:

للصوت في الاصطلاح، مصطلحان:أحدهما"الصوت بصفة عامة"؛ والآخر "الصوت اللغوي".

فالأول: ناشئ من أي صوت، أي أصوات الأشياء من حولنا سواءً أكان المصدر نابعا من صوت السيارات مثلا؛ أو اصطدام حجر...

كما عُرّف بأكثر من تعريف، فقد عرفه مجمع اللغة العربية في القاهرة " الصوت"؛ بأنه "الأثر السمعي الذي تحدثه تموجات ناشئة من اهتزاز جسم ما؛ أي هو ظاهرة سمعية تنتج عن اهتزازات جسم معين، تولّد تموجات في وسط معين ينقلها إلى الأذن"[1].

عرفه ابن سينا بقوله:" الصوت سببه القريب تموج الهواء ودفعه بقوة وسرعة من أي سبب كان[2].

الصوت على حد هذا التعريف؛ ناتج عن تموجات واهتزازات مرئية أو غير مرئية يُحدثها جسم ما. تنتقل بواسطة الهواء إلى الأذن الإنسانية على شكل موجات صوتية. وعبارة"تموج الهواء" الذي قال بها ابن سينا؛ تُدلي على أنَّ طبيعة الصوت موجيّة، وتشير إلى أنَّ حركة الصوت هي حركة لجزيئات الهواء، التي تندفع بقوة محددة، مرتبطة بقوة تأثير العامل المُحدث لهذه الموجة.

[1] روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2012، ص15.

[2] أبو علي ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، مطبعة المؤيد القاهرة، 1332، ص06.

يعرّف بأنّه:"ذلك الأثر السمعي الذي به ذبذبة مستمرة مطردة، حتى ولو لم يكن مصدره جهازا صوتيا".[1]

فالصوت إذا هو عبارة عن ذبذبات مستمرة، تحدث عند اصطدام شيء بشيء ما، أو عند القرع، فينقل الهواء هذه الذبذبات أو الموجات إلى الأذن فيحدث الصوت وليس شرط أن يكون نابع من الجهاز النطقي أو الصوتي.

أما الثاني :(أي الصوت اللغوي)، فإن لها: "توترات صوتية تتراوح مابين 600هرتز و4800هرتز، وهي تواترات للأصوات التي يطلقها الإنسان أثناء الكلام، وبما أن سرعة انتشار الصوت أصبحت معروفة لدينا، يمكننا حساب حدود طول الأمواج الصوتية التي تنتشر في الهواء أثناء الكلام بين البشر".[2]

أما إبراهيم أنيس فنجده يقول:" الصوت هو ككل الأصوات، تنشأ من ذبذبات مصدرها عند الإنسان الحنجرة، فعند اندفاع النفس من الرّئتين يمرّ بالحنجرة، فيحدث تلك الاهتزازات التي بعد صدورها من الأنف أو الفم، تنتقل من خلال الهواء الخارجي على شكل موجات تصل إلى الأذن".[3]

ارتبط مفهوم الصوت عند إبراهيم أنيس بالظاهرة الفيزيائية التي تولد عنها اهتزازات لابد أن تنتقل إلى وسط ما لتحدث استجابة عنها؛ تستقبلها أذن السامع ومنها إلى جهازه الإدراكي في المخ.

[1] تمام حسان، مناهج البحث في اللغة العربية، مكتبة النشر للطباعة، (د ط، د ت)، ص59.

[2] هشام جبر، نظرية الاهتزازات والأمواج الميكانيكية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1996، ص226-227.

[3] إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها بمصر، (د ط، د ت)، ص7.

أمّا في تعريف ابن جني عندما قال:" اعلم أنَّ الصوت عرض يخرج من النَّفس مستطيلا متَّصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشّفتين مقاطع تثنية عن امتداد واستطالة، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها".[1]

الملاحظ في هذا التعريف أنّ الصوت عند ابن جني هو عرض؛ والأصل فيه هو النّفس الحامل للصوت، وهو أساس تكوينه؛ والنّفس هو الهواء المخزن في الرّئتين؛ والذي يخرج بعد ضغط الحجاب الحاجز عليهما؛ أثناء عملية التنفس الحيوية وعملية إنتاج الأصوات، كما تتطلب قدرا أكبر من الهواء المضغوط أثناء عملية الزّفير.

فالصوت حسب التعريف السابق يشترط ثلاث عناصر مهمة؛ وهي كالآتي:

- وجود الهواء أو النّفس الذي يعتبر الأصل؛ والصوت تابعا له.
- وجود الطريق الذي يسلكه الصوت ذو الامتداد والاستطالة.
- وجود مقاطع؛ أو نقاط قطع على مستوى الامتداد والاستطالة، أو اعتراض جزئي أو تام لحركة الهواء الحامل للصوت.

من خلال هذه التعريفات يتضح أنّ الصوت هو عبارة عن ذبذبات وتموجات ناتجة عن قوة ما، سواء من اندفاع النّفس من الرّئتين، أو من اهتزاز جسم ما، فينتقل عبر الهواء من خلال تلك الذبذبات وصولا إلى الأذن فيحدث الصوت.

تعدّ عملية التصويت عملية معقدة، فهي تبدأ أساسا من الرّئتين، وتنتهي عند نقطة معيّنة من جهاز النّطق. يمكن من إصدار الصّوت من خلاله، وهذه النقطة هي ما يصطلح عليه بالوضع أو الموضع.[2]

---

[1] ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: مصطفى الحلبي البابي، مصر، ط1، 1954، ج1، ص6.

[2] ينظر، ابن كرالد صابر، المماثلة بين التكلمات العربية والانجليزية في ضوء علم اللغة الحديث، رسالة ماجستير في علم اللغة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم التاريخ، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 2001-2002 ص32 .

2-2-2 مفهوم علم الأصوات

نجد أنّ الدارسين قد اختلفوا في التحديد الدقيق لهذا العلم، ولا شك أنّ الدّراسة الصوتية كغيرها من العلوم، تعاني من مشكلة الاختلاف في المصطلحات من قبل علماء اللغة.فهناك العديد من الأسماء التي وُضعت لها. سواء في الدّرس اللغوي الأجنبي أو العربي الحديث، ابتداءً من تحديد المصطلح الذي يُعيّن بدقة معنى " الصوتيات".

فعند استقراء المصطلحات التي تطلق على هذا المفهوم عند الأجانب نجد الأكثر شيوعا في اللغة الانجليزية phonetics وphonology.ويُمكن بتأمل بسيط أن نرى الاختلاف الواضح في مدلول هاتين الكلمتين[1] ." فقد استعمل "دي سوسير" اللفظ phonetics للدلالة على ذلك الفرع من العلم التاريخي، الذي يُحلل الأحداث والتَّغيرات والتَّطورات عبر السّنين، في حين حُدّد مجال phonology بالدّراسة العلمية الميكانيكية للنطق"[2].

أما مدرسة براغ اللّغوية؛ فتستعمل مصطلحphonologyفي عكس ما استعمله "دي سوسير"، إذ يريد به ذلك الفرع من علم اللغة الذي يعالج الظواهر الصّوتية من ناحية وظيفتها اللّغوية[3].

"أمّاphonetics فقد أخرجه "تروبتسكوي" و"جاكبسون" من علم اللغة، ومن اللغويين من رفض الفصل بين ما يسمى phoneticsوphonology؛ لأنّ أبحاث كل منهما تعتمد على الأخرى، ومنهم من اعتبر المصطلحين مترادفين، وميّز الدراسة التاريخية من الدّراسة الوصفية عن طريق إضافة كلمة: تاريخي أو وصفي[4].

[1] رضا زلاقي، الصوامت الشديدة في العربية الفصحى– دراسة مخبرية– ص12.

[2] ينظر، أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، سنة 1997، ص65.

[3] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي ، ص66.

[4] المرجع نفسه، ص67.

كما شاع هذا الاختلاف أيضا عند الدّارسين العرب. فهناك من أخذ المصطلح الأجنبي كما هو من غير ترجمةَ له، وهناك من حاول ترجمته بشكل دقيق حتى يدل على المعنى المقصود، فمثلا لو أخذنا مصطلح phonology الانجليزي وأردنا تحديد ما يقابله بالعربية لوجدنا" ينقل مرة كما هو في اللغة الانجليزية فيسمى (الفونولوجيا)، ويترجم مرة أخرى إلى تسميات عدّة منها(التشكيل الصوتي)، و(علم وظائف الأصوات)، (علم الأصوات التنظيمي) و(علم الأصوات)، و(دراسة اللفظ الوظيفي)، و(علم النّظم الصوتية)، وترجمات أخرى مُدرجة في الترجمات السابقة، مثل: (علم الأصوات التشكيلي)، الذي هو تحوير للترجمة السابقة: (التشكيل الصّوتي)، وكذلك (علم الأصوات الوظيفي)، الذي هو تحوير للترجمة (علم وظائف الأصوات)، وقد ترجمه مجمع اللغة العربية في القاهرة(النطقيات).[1].

الأمر نفسه بالنسبة لـ phonetics، حيث دخل درسنا اللغوي الحديث" فأبقاه بعض الدّارسين دخيلا، فقال فونيتيك دون تعريب، وغالبا ما كان يقرن كتابته بإحدى اللغتين الانجليزية أو الفرنسية phonetics أو phonétique، كما ترجم إلى علم الأصوات منهج الأصوات، علم الأصوات العام، وعلم الأصوات اللغوية، والصوتيات والصوتية"[2].

ولعلphoneticsوphonologyهما المصطلحان الأكثر شيوعا واستعمالا والأدل على العلم المدروس، مقارنة بالمصطلحات الأخرى.

أما في المصطلح العربي" الصوتيات" في مقابلها المصطلح الانجليزيphoneticsنجد العديد من اللغويين في العصر الحديث قد تناولوه بهذا المفهوم؛ منهم: عبد الرحمن الحاج صالح الذي يقول:"أدق ترجمة لمصطلحphoneticsهي الصوتيات. وهي كلمة من قسمين:

[1] ينظر، عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصوتي، ص213-214.

[2] أحمد محمد قدور، مبادئ اللّسانيات، ص41.

"صوت": للدلالة على المادة المدروسة، و"ات" للدلالة على العلم، فيكون المعنى بذلك: علم الصوت، أو علم الأصوات. قياسا على كلمات كثيرة منها: لسانيات، رياضيات.."[1].

نجد تعريفا آخر لهذا العلم، على أنه فرع من فروع علم اللغة، يدرس الخصائص المميزة للأصوات الإنسانية، وانتقالها عبر وسط ما، وإدراك السامع لها، كما يعنى بالصفات المشتركة للأصوات في جميع اللغات وبالمسائل العامّة المتعلقة بها. وهو مرتبط بفروع أخرى من المعرفة كعلم التشريح وعلم وظائف الأعضاء[2].

وعليه يمكننا أن نعرّف علم الأصوات بأنّه، العلم الذي يتناول بالدّرس الأصوات الإنسانية في جانبها المادّي، وذلك من أجل وصفها وتفسيرها وتصنيفها وكتابتها معتمدا في ذلك كلّه على النظريات والمعارف المستمدة من فروع علم الأصوات الثلاثة، علم الأصوات المخرجي أو النّطقي، وعلم الأصوات الأكوستيكي أو الفيزيائي، وعلم الأصوات السّمعي.[3]

2-3 فروع الصوتيات:

نظرا لتوسع المباحث الصوتية في الدّراسة اللسانية، فإنّ الصوتيات قد تفرعت بدورها إلى أقسام عدةّ، وفق ما تقتضيه الدقّة والتّخصص، فلكل منهما مجاله وبحثه بحيث يخدم كل قسم الآخر ويتممه.

يقسّم جل الدارسين في مجال الصوتيات هذا العلم إلى ثلاثة فروع، وهي:

علم الأصوات النطقي، علم الأصوات الفيزيائي أو الأكوستيكي، وعلم الأصوات السّمعي ولكل منهما مجاله وخصائصه. إلاّ أنّ هناك بعض الدّارسين يضيفون إلى الفروع السابقة الذّكر، فرعا رابعا لا يختص بدراسة مرحلة محددة من مراحل إنتاج الكلام. إنّما يقدّم يد العون

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، محاضرات بمركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر 2004، نقلا عن رضا زلاقي، الصوامت الشديدة في العربية الفصحى- دراسة مخبرية- ص14.

[2] ينظر، روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، ص7.

[3] ينظر، محمد جواد النوري، علم الأصوات العربية، ص8.

والمساعدة لهم بما يتيحه من إمكانيات علمية وتقنية، تساعد على الوصف الدّقيق للصوت اللّغوي، هذا التقسيم:" يخضع نتائج ما توصّلت إليه الفروع الثلاثة الأولى للتّجريب والتّوثيق، بواسطة الآلات والأجهزة الصّوتية، ومن ثمّ سمّي هذا الفرع؛ علم الأصوات المعملي أو التجريبي أو العملي"[1] .

2-3-1 علم الأصوات النطقي phonetics articulatory

الفرع الّذي يختص بدراسة الجهاز النّطقي عند الإنسان سُمّي بـ"علم الأصوات النّطقي أو علم الأصوات المخرجي؛ نسبة لخروج الأصوات من جهاز النّطق.

يّسمى بالفرنسية phonétique articulaire وبالإنجليزيةarticularetyphonetics

هو ذلك الفرع من فروع علم اللّغة، يدرس جهاز النّطق من منظار التّشريح والفيزيولوجيا، يصف طريقة إحداث أعضاء النّطق الأصوات اللّغوية؛ ومخارج هذه الأصوات، وهو أقدم فروع علم الأصوات؛ وأكثر مصطلحات هذا العلم مستعار من الفيزيولوجيا، أي علم وظائف الأعضاء لذلك يسمّيه بعضهم علم الأصوات الوظائفي[2].

كما يعد هذا العلم:" من أقدم فروع علم الأصوات وأرسخها قدما وأكثرها حظا من الانتشار في البيئات اللغوية كلّها، بوصفه علما وظيفيا في المقام الأوّل، ولطبيعة الميدان المخصص له؛ ولوظائفه المتعددة، ودوره في الكشف عن الحقائق الصوتية وما يجري عند نطق الإنسان للأصوات اللغوية، وغير ذلك ممّا يدخل في مجال اللّسانيات التّطبيقية"[3].

يبيّن هذا العلم دراسة المخارج للمواضع التّشريحية التي يتم في مستواها إنتاج الصّوت اللغوي، أي الطرق التي تنتج بها أعضاء النطق أصوات الكلام. وكذا خصائصه التي تميّزه عن غيره من الأصوات الأخرى، هذه المخارج لايمكن أن نكتفي بدراستها حال سكونها، أي

[1] كمال بشر، علم الأصوات، ص8.

[2] ينظر، روعة محمد ناجي،علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، ص09.

[3] هادي نهر،علم الأصوات النّطقي دراسات وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، أريد-الأردن، سنة 2009، ص"ج".

كونها أعضاء تشريحية في جهاز النطق فقط، بل أيضا حال الكلام وهي تقوم بحركات معيّنة، وتتمثل أوضاعا عديدة بما يفسّر عملية إنتاج الأصوات اللّغوية وطريقة هذا الإنتاج[1]. ويتناول بالدّرس أيضا نشاط المتكلّم، وذلك بالنّظر في أعضاء النّطق؛ منتهيا بذلك إلى تحليل ميكانيكية إصدار الأصوات وآلياتها المختلفة من جانب المتكلّم[2].

وبالتالي فعلم الأصوات المخرجي يدرس جهاز النّطق وأعضائه، وما يطرأ عليها من تغيّرات وتحوّلات أثناء الكلام مع مختلف الأصوات اللغوية، وبشكل أدق فإنّ الصوتيات النّطقية:" تدرس الأصوات اللغوية من حيث المخارج والصّفات"[3]. فهي من بين علم الأصوات الوصفي، يعرض بالوصف والتحليل لخصائص الصوت الإنساني، ويعالج هيكل البنية التّركيبية والتّشريحية لأعضاء النّطق، من أجل الوقوف على عمل إنتاج الأصوات اللّغوية، وبيان قدراتها الوظيفية، وهي: الجهاز التنفّسي، الجهاز التصويتي، والجهاز النّطقي فمع الأول: الرّئتان والقصبة الهوائية، ومع الثاني: الحنجرة والغضاريف واللّسان والمزمار والأوتار الصّوتية، ومع الثالث: الحلق واللسان واللّثة والحنك الصلب واللّين واللّهاة والتجويف الأنفي والشّفاه والأسنان. إضافة إلى أنه أقدم فروع الصوتيات الثلاثة[4].

من هنا كان لعلم الأصوات النطقي من أهم الفروع التي خاض فيها علم الأصوات؛ بمساهمته في وصف الجهاز النطقي عند الإنسان وتشريحه وبيان الأعضاء المساعدة في إنتاج الكلام.

كما يتضح من خلال التعاريف السابقة الذكر أيضاً، أن علم الأصوات النطقي هو من أقدم الفروع تناولاً عند علماء العرب وأرسخها قدماً، فهو يساهم كثيراً في وصف الجهاز النطقي لدى

---

[1] ينظر، أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللّغوي، ص19.

[2] ينظر، محمد جواد النّوري، علم الأصوات العربية، ص13.

[3] أحمد محمد قدور،مبادئ اللسانيات، ص44.

[4] ينظر، عبد القادر عبد الجليل،علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1، سنة 2002، ص300.

الإنسان ويقوم بتحديد دور كل عضو نطقي، بحيث يعالج هيكل البنية التركيبية والتشريحية لأعضاء النطق.

2-3-2 علم الأصوات الفيزيائيAcoustics or physicalphonetics:

نجده بمسمى آخر علم الأصوات الأكوستيكي، يُعنى بدراسة الذبذبات الصوتية المنتقلة من الجهاز النطقي إلى الجهاز الاستقبالي؛ أي الأذن.

عرّفه عبد القادر عبد الجليل في كتابه علم اللسانيات الحديثة؛ بقوله:"علم يهتم بالأبعاد المادية والفيزيائية للصوت الإنساني أثناء مرحلتها الانتقالية، من فم المتكلم إلى أذن السامع فيدرس العلم ودرجة الصوت والسعة ونوع الصوت والترشيح والحزم الصوتية".[1]

يبين لنا هذا التعريف أن الصوت اللغوي عندما يصبح ظاهرة فيزيائية يكتسب خصائص أخرى، أي أن وظيفته تكون مقصورة على تلك المرحلة الواقعة بين فم المتكلم وأذن السامع.

تعد هذه المرحلة؛ المرحلة الثانية من المراحل التي يمر بها الصوت اللغوي، والتي يكون فيها أمواجا ميكانيكية تتذبذب في الهواء، ومن الممكن دراستها وتحليلها باستعمال التقنيات العديدة التي تتيحها الصوتيات التجريبية(المعملية) وذلك بواسطة:"أجهزة علمية خاصة لقياس صفات هذه الأصوات فيزيائيا"[2]. فنتمكن من خلالها من وصف دقيق للصوت المدروس، وتتم دراسة الأصوات فيزيائيا عندما نحلل:" الذبذبات والموجات الصوتية المنتشرة في الهواء، بوصفها ناتجة عن ذبذبات ذرات الهواء في الجهاز النطقي المصاحبة لحركة أعضاء هذا الجهاز، ومعنى ذلك أن وظيفته مقصورة على تلك المرحلة الواقعة بين فم المتكلم وأذن السامع، بوصفها الميدان الذي ينتظم مادة الدراسة فيه، وهي الذبذبات والموجات الصوتية".[3]

---

[1] عبد القادر عبد الجليل،علم اللسانيات الحديثة، ص301.

[2] سامي عياد حنا وكريم زكي حسام الدين، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ص104.

[3] كمال بشر، علم الأصوات، ص49.

نستنتج مما سبق أن علم الأصوات الفيزيائي هو المرحلة الثانية التي تلي الصوتيات النطقية. وهذه الذبذبات الصوتية الموجودة في الهواء، إنما هي ناتجة من الجهاز النطقي وفي هذه الحالة، وظيفته انحصرت من مجرد أصوات في فم المتكلم إلى موجات وذبذبات منتقلة عبر وسط إلى أذن السامع.

كما أنه يدرس الصوت من حيث كونه موجة فيقيس سعتها، وما لهذه الموجات من ذبذبة وتردد وشدة، فنجده يستعين كثيراً بالأجهزة المخبرية لرسم الصور الطبيعية لها، وقد توصل علماء الأصوات إلى نتائج هامة في هذا المجال، انعكست بشكل إيجابي على وسائل الاتصال المعاصرة.

2-3-3 علم الأصوات السمعي Audiotoryphonetics

نجد هذا الفرع من الصوتيات؛ يعنى بدراسة طريقة التقاط الأذن للصوت وتحليلها من قبل المستقبل، فيدرس وظائف ومكونات جهاز السمع عند الإنسان مع ما قد يصيبها من اختلالات وعيوب.

يهتم هذا الجانب من الدرس الصوتي، بدراسة:" جهاز السمع عند الإنسان، ويحلل العملية السمعية، ويوضح ماهية الإدراك السمعي، وأثره في وصف الأصوات"[1].

يشير هذا التعريف؛ إلى أن علم الأصوات السمعي يتناول بالدرس مكونات الجهاز السمعي لدى الإنسان ويقوم بتحليلها وكيفية إدراك السامع لهذه الذبذبات ليحولها إلى رسالة مفهومة.

لقد قلّ البحث في هذا الفرع من الدرس الصّوتي :"ويرجع السر في عدم اهتمام هؤلاء الباحثين بهذا الفرع، إلى وجود صعوبات جمة في طريق غير المتخصصين؛ تخصّصًا يكفل الوصول إلى نتائج علمية صحيحة، من هذه الصعوبات كما يرى بعضهم احتواء هذا الفرع

[1] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص44.

على ميدان ينتظم عمليات نفسية معقدة لا تدخل – في حقيقة الأمر – في مجال البحث اللغوي بمعناه الاصطلاحي"[1].

أما أحمد مختار عمر فخالف ذاك الرّأي وعارضه بشدّة، فهو يرى أنّ لهذا الفرع من الصّوتيات أهمّية كبيرة، وعلى هذا الأساس يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار من قبل الدارسين فنجده يقول بهذا :" أنّ أهمّية دور السّامع في العملية الكلامية لا تقلّ أهمية عن دور المتكلّم"[2].

لهذا فعلم الأصوات الفيزيائي له أهمّية كبرى، شأنه شأن باقي الفروع الأخرى.

2-3-4 علم الأصوات المعملي (التّجريبي) Instrimental or laboratoryphonetic

يُعرف هذا الفرع من الصوتيات بأنّه:"الدّراسة الصوتية التي تعتمد على استعمال الأجهزة والآلات".[3] وهذا الفرع لا يتناول بالدراسة"الصوت" في مرحلة معيّنة من مراحله، كما هو الشأن في الفروع الأخرى، وإنّما يلعب دور المساعد لهم بما يُتيح من أساليب علميّة وآلات دقيقة تُستعمل للوصول للوصف الدّقيق للأصوات وما يتعلّق بها.[4]

نجد أنّ الصّوتيات النّطقية والفيزيائيّة تعتمد بشكل أساسي على هذا الفرع، فدارس مخارج الأصوات مثلا، لا يستطيع الاستغناء عن الكثير من الأجهزة التجريبيّة لتحديد تلك المخارج، والأمر نفسه بالنسبة للصوتيات الفيزيائيّة، إلاّ بالاستعانة بهذا الفرع.

في بيان أهمّيته والحاجة إليه، نجد كمال بشر في كتابه علم الأصوات يقول:" ومن الجدير بالذّكر أنّ هذين الفرعين كلاهما–أي النّطقي والفيزيائي– يعتمدان الآن أشدّ الاعتماد على فرع

[1] كمال بشر، علم الأصوات، ص44.

[2] أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي، ص45.

[3] أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي ، ص54.

[4] ينظر، رضا زلاقي، الصوامت الشديدة في العربية الفصحى دراسة مخبريه، ص19.

ثالث للأصوات متمّم لهما، ولا يُمكن السّير في أحدهما وبخاصّة علم الأصوات الفيزيائي بدونه، إذا كان لنا أن نحصل على نتائج صحيحة يمكن الاعتماد عليها".[1]

يعتمد علم الأصوات المعملي على:"إجراء التجارب المختلفة بواسطة الوسائل والأدوات الفنية في مكان معدّ لذلك، يُسمى معمل الأصوات، وهذه الأجهزة منها ما يخدم علم الأصوات النّطقي، ومنها ما يُستخدم في دراسة الجانب الفيزيائي للأصوات".[2]

نشأت الصوتيات المعمليّة، وبدأت تخطو خطوات واسعة خدمة للدرس الصّوتي، وهي تقوم بأدوار حيوية خطيرة، ليس في مجال الأصوات وحده، بل في ميادين كثيرة ذات صلة بالإنسان وحاجاته المُباشرة، كما يظهر ذلك مثلا في تقديم العون للمشتغلين بالصوت الإنساني في أية صورة، وللمهتمين بعلاج عيوب النطق والصمم.[3]

وبقدر ما ندرك مكانة هذا الفرع وأهمّية النتائج القيّمة التي يُعطيها لنا والمُتوصّل إليها نقتنع بضرورة الحفاظ عليه والبحث فيه ما أمكن ذلك خدمة للدرس اللغوي عامة وللغة الضاد خاصة.

[1] كمال بشر، علم الأصوات، ص55.

[2] المرجع نفسه، ص55-56.

[3] ينظر، رضا زلاقي، الصوامت الشديدة في العربية الفصحى دراسة مخبريه، ص20.

الفصل الأول:

الاكتساب اللّغوي واضطرابات النّطق عند الطفل

1-الاكتساب اللّغوي عند الطفل

2-اضطرابات النّطق

3-التأتأة

1. الاكتساب اللغوي عند الطفل: مفهومه، مراحله، والعوامل المؤثرة فيه.

1-1 مفهوم الاكتساب اللغوي:

تعدّ اللغة عند كل أمة أحد مقوّمات وجودها، ومن أهم ركائز شخصيتها، وتأخذ أهميتها من حيث كونها وسيلة مهمة من وسائل الاتصال الأساسية في حياة الفرد والمجتمع، ليعبّر بها عن ذاته ويتواصل بها مع غيره، واكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال، حيث يكتسب الطفل اللغة منذ السنوات الأولى من عمره، متأثرا في ذلك بالبيئة المحيطة به. فما هو مفهوم الاكتساب اللغوي؟ وكيف يتم اكتساب اللغة عند الطفل؟ فيم تكمن مراحل اكتسابها؟ وما هي العوامل المؤثرة في هذا الاكتساب؟

1-1-1 مفهوم اللغة:Language

في سبيل تحديد مفهوم اللغة، نلاحظ تعدد التعاريف واختلافها باختلاف الزوايا التي ينظر إليها الباحث، فلم يقتصر تعريفها في المعاجم اللغوية فحسب، بل عرفها علم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم، لأن اللغة مرتبطة بشكل أو بآخر بالعلوم الأخرى.

أ-لغة

جاء في لسان العرب لابن منظور في باب "لَغَا" أنَّ اللغة من: "لغا، يَلغى، يَلغُو، لُغَة ولَغْوًا في القول أي تكلّم، واللُّغة على وزن فُعلَة من لَغوتُ أي تكلّمت، ويطلق لفظ اللّغة على اللسان والنطق معا، يقال هذه لُغتُهم التي يَلغُون بها أي ينطقون بها".[1]

فاللغة إذن هي الكلام.

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1419هـ-1999م، ج1، ص 300.

كما قيل أصلها:" لغي او لغو وجمعها لغى مثل برة وبرى ولغات أيضا، وقال بعضهم: سمعت لغاتهم بفتح التاء، شبهها بالتاء التي يوقف عليها بالهاء، والنسبة إليها لغوي بالضم ولا تقل لغوي بالفتح".[1]

ولغا: "اللغة واللغات واللُّغون، اختلاف الكلام في معنى واحد، ولغا يلغو لغوا يعني اختلاط الكلام في الباطل، وقول الله عزوجل:{وإذا مَرُّوا باللّغْو مَرُّوا كِرامًا}[2] أي بالباطل".[3]

وعليه يمكننا القول أن مفهوم اللغة في جل هذه المعاجم جاء بمعنى: اللغو أي الكلام، او اللفظ الذي يقصد به تبليغ المعنى.

ب-اصطلاحا:

عرّف ابن جني اللغة في كتابه المشهور"الخصائص" بقوله: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[4]

هذا يعني أنّ اللغة ظاهرة من الظواهر الصوتية، لها وظيفة اجتماعية، فهي وسيلة للتعبير عن الأغراض والحاجيات والتواصل بين بني البشر، وتختلف اللغة باختلاف المجتمعات.

أمّا ابن خلدون فقد عرّفها في مقدمته بقوله:"اعلم أن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن

---

[1] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دائرة المعاجم في مكتبة بيروت، لبنان، د.ط، 1989م، باب اللام، ص528.

[2] سورة الفرقان، الآية 72.

[3] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ-2003، ج4، ص92.

[4] ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، ط2، 1952، ج1، ص33.

تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم".[1]

أراد ابن خلدون أن يشير أن للغة جانبا وظيفيا فهي وسيلة لإيصال ما يقصده المتكلم، وأنّ لكل قوم لغة خاصة بهم.

يتّضح لنا من خلال التعريفين، أنّ كلاهما يشير أن اللغة وظيفتها الاتصال، غير أن لكل منهما وجهة نظر مغايرة، فابن جني يرى أنها مجرد أصوات، وابن خلدون يرى أنها ظاهرة اجتماعية.

في تعريف آخر نجد أنّ اللّغة هي:" ما يتواضع القوم عليه من الكلام ".[2]

وتعرف اللغة أيضا على أنها:" وسيلة للاتصال والتخاطب بين الناس، وسبيل التفاهم بينهم، حيث يستجيب الأطفال إلى اللغة التي ترد إلى مسامعهم قبل أن تتولد لديهم القدرة على استخدامها، فالرضيع يعجز عن إيصال رسالته لذويه باستخدام اللغة ومفرداتها من الكلمات، إلا أنه يستطيع أن يستخدم حنجرته لإخراج أصوات ترتبط بنغمات خاصة تعبر عما يريد الوصول إليه".[3]

يدل هذا القول على أن اللغة هي خاصية إنسانية مشتركة بين أبناء المجتمع، تؤدي إفادة وقصدا من أجل الأداء الصحيح للتواصل مع الغير.

---

[1] ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، ج1،ص83.

[2] ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تح: عبد المتعال الصعيدي، مكتبة ميدان الأزهر، مصر، (د ط)، 1372هـ-1953، ج1، ص33.

[3] النوايسة أديب عبد الله محمد وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي،عمان، الأردن، ط1، 1436هـ-2015، ص16.

المستخلص من التعريفات السابقة أن علماء اللغة اتفقوا على أن اللغة هي نسق من الإشارات والرموز والأصوات، التي نعبر بها عن احتياجاتنا وأحاسيسنا، وهي وسيلة مهمة من وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع. وبدون اللغة يتعذر التواصل بين بني البشر، فبواسطتها نستطيع التفاعل والتفاهم، بغض النظر عن اختلافها من مجتمع لآخر، لأنها في النهاية تؤدي وظيفة جوهرية وهي تحقيق التواصل.

1-1-2 مفهوم الاكتساب: Acquisition

تعتبر اللغة ذات أهمية كبيرة كونها وسيلة اتصال، كما أنها الأساس في اكتساب وتعليم العديد من المهارات والمفاهيم الخاصة بمختلف العلوم، فالطفل يجد نفسه مرتبطا باللغة ارتباطا وثيقا بحياته وحاجياته، مما يشجعه على اكتسابها، وهو يبدأ اكتساب اللغة من خلال اتصاله بالبيئة التي يعيش فيها.

أ-لغة:

الاكتساب من الكسب وهو:"طلب الرزق وأصله الجمع، كسب يكسب كسبا، وتكسب واكتسب: تصرف واجتهد، ومعنى كسب دون معنى اكتسب لما فيه من الزيادة، ورجل كسوب وكساب، وتكسب: أي تكلف الكسب".[1]

فالاكتساب إذن هو الاجتهاد.

يقول محمد بن أبي بكر الرازي في الاكتساب:" هو من كسب (ك س ب)واكتسب، وفلان طيب الكَسْب والمكسِبة بكسر السين، والكَسبة بكسر الكاف كله بمعنى، وكَسَبْت أهلي خيرا،

[1]ابن منظور، لسان العرب، ج12، ص88-87.

وكسبتُه مالا فكَسَبَه، وهذا ممّا جاء على فَعَلتُه ففَعَل، والكواسِب الجوارح، والكُسب بالضم عصارة الدهن".[1]

جاء في العين في باب الكاف: "الكَسْب طلب الرزق، ورجل كَسُوب يكسب: يطلب الرزق، وكسَّاب: اسم للذئب، وربّما يجيء في الشِّعر، وكسَّاب: فعَّال من كسب المال".[2]

من خلال هذه التعاريف يتضح أنّ الاكتساب هو طلب الشيء والحصول عليه، والتمكن منه والوصول إليه.

ب-اصطلاحا:

يُعرَّف الاكتساب بأنّه:" زيادة في أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلّمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط استجاباته القديمة، كما يعني نمو في مهارة التعليم أو النضج أو كلاهما معا".[3]

إذن فهو تغير يطرأ على سلوك الفرد في مرحلة معينة من مراحل نموه.

أو هو: "دراسة المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل منذ لحظة الميلاد، حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه، ويستعملها غالبا حينما يصل إلى السنة الرابعة أو الخامسة من عمره على الأكثر".[4]

وفي أبسط مفهوم للاكتساب:" هو ترسيخ اللغة في الذهن من المحيط الاجتماعي، مع القدرة على إنتاج جمل وتراكيب قصد التواصل والتبليغ، فالطفل يقوم بعمليتي الاستقبال

[1] عبد القادر الرازي، مختار الصحاح ، ص501.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج4 ، ص27.

[3] مرهف كمال الجاني، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ج1، ص 6.

[4] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، 2003، ص120.

والتخزين لكل صوت لغوي يتلقاه من المجتمع، وترتبط بعمليتي الاستقبال والتخزين عملية الاستيعاب فهي ضرورية جدا لترسيخ المكتسبات والإنتاج على السواء".[1]

ومنه فإنّ الاكتساب هو عملية غير شعورية وغير مقصودة،يتمّ بها تعلّم اللّغة الأم دون وعي ودون تعليم مخطّط له، قصد التواصل مع الآخرين والتعبير عن الحاجيات.

1-1-3 الاكتساب اللغوي:Language Acquisition

الاكتساب اللغوي يُقصد به: "تلك العملية اللاّشعورية، التي تتمّ عن غير قصد من الإنسان، والتي تنمّي عنده مهارات اللّغة، وهو وإن كان غير واعٍ بهذه العملية اللاّشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال".[2]

بمعنى أنّ اكتساب اللغة هو عملية غير مقصودة يتم بها اكتساب اللغة، والطفل يكتسب لغته وهو غير واع بذلك، بلإنّه يوظّفها للتّعبير عن أغراضه واحتياجاته فقط.

واكتساب اللّغة:"يتمّ عادة في المجتمع الذي يتحدّث هذه اللّغة، حيث تعرض الفرد لفرص متعددة وبشكل مستمر، يتّصل فيه بالنّاطقين بهذه اللغة يوما بعد يوم، وبذلك يمتص تراكيبها ويستوعب مفاهيمها وينغمس في ثقافة هذا المجتمع، فيدرك بما لديه من حس لغوي دلالات كل كلمة، وتُبنى عنده السليقة اللّغوية التي تيسر له استعمال اللّغة بشكل تلقائي غير مقصود".[3]

من خلال هذه التعاريف، نستنتج أنّ اكتساب اللغة هو عملية تلقائية يقوم بها الطفل دون قصد منه، ودون معرفة مسبقة بقواعد لغته وقوانينها،متأثّرا في ذلك بلغة محيطه الاجتماعي.

---

[1] أسماء بن منصور، اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية جامعة باتنة1، الجزائر، مج2،العدد2،ديسمبر 2020، ص366-367.

[2] حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ-2007، ص33.

[3] المرجع نفسه، ص34.

1-2 مراحل الاكتساب اللغوي:

يُولد الطّفل وهو مزود بالقدرة على التعبير، إلاّ أنّه لا يستطيع القيام بهذه الوظيفةمالم يكتمل الجهاز الصوتي له، المتمثل في الفم وعضلاته، واللسان والحنجرة بأجزائها إلى درجة معينة من النضج، فالطفل إذن يكتسب اللغة منذ السنوات الأولى من عمره، ثم تنمو وتتطور مؤدية وظيفتها في كل مرحلة من مراحل نموه، وبذلك تعتبر اللغة إحدى المظاهر المميزة للإنسان عما سواه من الكائنات.

يقسّم أغلب الباحثين والعلماء مراحل نمو اللغة إلى مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة ما قبل اللغة، ومرحلة اللغة الحقيقية.

1-2-1 مرحلة ما قبل اللغة:

تُعدّ هذه المرحلة:"مرحلة تمهيد واستعداد يتم فيها الصياح أو الصراخ، وتمتد من الولادة حتى الأسبوع الثامن، وتتكون هذه المرحلة من ثلاثة أطوار: الصراخ، المناغاة، التقليد والمحاكاة".[1]

لهذا فإنّ الطّفل في هذه المرحلة يحاول أن يعبر عمّا يريده بواسطة صرخات أو صيحات فقط، وهذا لعدم قدرته على التجاوب مع الآخرين، نتيجة لعدم اكتمال قدرته الذهنية بعد.

1-2-1-1 مرحلة الصراخ:

يُشير علماء الأجِنّة إلى أنّ":أجهزة الصّوت لدى الجنين تكون قادرة على العمل منذ الشهر الخامس، وهو أقلّ عمر جيني أمكن فيه ملاحظة بعض الأصوات الناعمة لدى الجنين،

[1] ميساء أحمد أبو شنب وآخرون، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص49.

وتتطور اللغة لدى المواليد بدءا من الصرخة الأولى التي تأتي بعد الميلاد مباشرة".[1]

الصّراخ في هذه الحالة يعتبر نقطة البدء في نشأة اللغة. وهذه الصرخات هي:"عمليّة عضوية تنتج بسبب دخول الهواء لأوّل مرة في الجهاز التنفسي، ويتكوّن ذلك الصوت الآلي من همزة ممدودة مع حركات أشبه ما تكون بصورة (آه)، ويكون بداية اندفاع الهواء في الرئتين بطريقه للقصبة الهوائية فالحنجرة، وتصدر عن الطفل صيحة الميلاد المألوفة".[2]

بمعنى أنّ الصراخ يعد أوّل صوت يخرجه الطفل بعد الولادة مباشرة، ويدل على أنّه قد بدأ يتنفّس.

بحيث أنّ صراخ الطفل هو" عمليّة إرادية للتّعبير عن حالته الانفعالية، فهو يصرخ عندما يشعر بالضيق او الجوع أو الألم، ويتّضح من ذلك أنّ صيحات الطّفل في الأسابيع الأولى هي الوسيلة التي يعبّر بها الطّفل عن أحاسيسه المختلفة".[3]

أي أنّ الصراخ وسيلة مهمة من وسائل التعبير والتواصل عند الطفل في الأسابيع الأولى من عمره.

نستنتج من خلال هذه المرحلة، أنّ الصراخ يعدّ نقطة مهمّة في بداية اكتساب اللغة عند الطّفل، فهو يستطيع بواسطته التّعبير عن مختلف رغباته واحتياجاته، ومنه فإنّ لهذه الصرخة دلالة لغوية تساعد الطّفل على الانتقال إلى مرحلة المناغاة.

---

[1] أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1، 1435هـ-2014، ص74.

[2] المرجع نفسه، ص 74.

[3] عزيز حنا داوود وآخرون، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر، ص55.

1-2-1-2 مرحلة المناغاة:

المناغاة هي عبارة عن:"لعب عشوائي لا يهدف منه الطّفل إلى الاتّصال بالغير، أو التعبير لهم، كما يعمل في صور النطق فيما بعد، وإنما غرضه من هذه الصورة الخاصة من النطق ممارسة الأصوات وإتقانها تدريجيا، مع العلم أنّ أصوات المناغاة في بعض الأحيان تشير إلى أنواع من الخبرات عاشها الطفل وبالتالي فهو بتكرارها للأصوات والمقاطع هذه لذاتها سوف يُؤكد في نفسه مضمون هذه الخبرات".[1]

إذن فالمناغاة هي عبارة عن نشاط عضلي يجد فيه الطفل السعادة لإصدار بعض الأصوات، وهذه الأصوات العشوائية هي التي تساعد الطفل علىاكتساب اللّغة فيما بعد، وهي:"غريزية لدى الأطفال، بيد أن المحيطين بالطفل قد يشجعونه على تكرار أصوات معينة مثل (با، با...) أو (ما، ما...) وتعزيزها على حين يثبطون أصواتا مقطعية أخرى، وتمتد هذه المرحلة بصورة تقريبية من الشهر الثاني إلى الشهر الخامس من عمر الطفل، وتتفاوت مدتها من طفل لآخر حسب الفروق الفردية".[2]

فمع تقدم الشهر الثاني يصدر الأطفال أصواتا ليست كالصراخ تماما،بل هي أصوات متشابهة تكون عبارة عن كلمات مركبة من مقطعين صوتيين متماثلين.

---

[1] صالح الشماع، اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، دار المعارف، مصر، دط، 1955، ص61.

[2] علي القاسمي، الطفل واكتساب اللغة بين النظريّة والتطبيق، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد4، 2011، ص233.

من هنا فإنّ مرحلة المناغاة هي خطوة أوّلية مهمّة نحو تعلّم الطّفل للّغة، حيث يتكوّن لديه رصيد كبير من الأصوات والحروف التي يتدرّب على النطق بها بمرور الزمن، وتصبح لديه فيما بعد القدرة على التحكم في جهاز النطق.

ما نلاحظه من فروقات بين الصراخ والمناغاة، أنّ الصراخ غالبا ما يُنبئ عن انفعالات غير مسّرة، بينما المناغاة تصاحب الرضا والسعادة.

1-2-1-3 مرحلة التقليد والمحاكاة:

تبدأ هذه المرحلة:"من الشهر الخامس من حياة الطفل، يلاحظ في هذه الفترة أن الأصوات التلقائية التي كان يتلفظ بها الطفل بدأت تميل إلى التشكل المصحوب بمعنى، وذلك عن طريق التعزيز الذي يتلقاه من محيطه، فيولع الطفل بتكرارتلك الأصوات التي كان يصدرها دون قصد منه".[1]

يمكن القول أنّ الطفل في هذه المرحلة ينتقل من لغة الأصوات العفوية إلى لغة الحروف والكلمات المركبة تركيبا مفيدا، أي يحمل معنى.

يقوم الطفل من خلال هذه المرحلة" بمحاكاة المحيطين به في إيماءاتهم وتعبير وجوههم، وتعد الإيماءات والحركات المعبّرة وسيلة من وسائل التواصل".[2]

أي أنه أصبح قادرا على تقليد الآخرين من خلال ترديد وإعادة بعض الأصوات والكلمات التي التقطها بسمعه من الكبار.

ثم بعد ذلك "يقوم الطفل بالمقارنة بين الأصوات التي يتلفّظ بها والأصوات التي يسمعها من غيره بخاصة المقربين إليه (الأم أو المربية)، فيستكشف حينئذ علاقة مشابهة بين ما يتلفظ به

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص109.

[2] علي القاسمي، الطفل واكتساب اللغة بين النظريّة والتطبيق ، ص233.

وما يسمعه من أمه مثلا،فيسعى إلى الربط بين أصواته وأصوات محيطه، وبهذا العمل ينتقل من مرحلة التقليد الذاتي (سماع أصواته) إلى التقليد الموضوعي (سماع أصوات الآخرين)".[1]

ورغم أنّ هذا التقليد الذي يمارسه الطفل يكون تقليدا غير دقيق، تتخلله بعض الأخطاء كالحذف والإبدال والتشويه والتحريف، إلاّ أنّه من واجب الوالدين وأفرد العائلةترك الطفل دون مقاطعته، والعمل على تصويب الألفاظ وتعويده على النطق السليم.

1-2-2 المرحلة اللغوية:

بعد مرحلة ما قبل اللغة، والتي هي فترة استعداد وتهيء، ينطلق الطفل إلى مرحلة لغوية أخرى هي مرحلة اللّغة الحقيقية، فيستطيع الطفل فيها فهم لغة الأفراد المحيطين به، ثم يبدأ بالتعبير عنها تدريجيا، وهذه المرحلة بدورها أيضا تتكون من ثلاث مراحل:

1-2-2-1 مرحلة الكلمة الواحدة(الكلمة الأولى):

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات في التّجمُّع على هيئة وحدات، لتنقل معان معينة، ويواكبها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، ومن خصائص هذه المرحلة التعميم الزائد، حيث يستخدم الطفل كلمة واحدة ليغطي عددا من المثيرات أو المفاهيم، وفي هذه المرحلة يفهم الطفل بعض الأوامر البسيطة ويعرف أجزاء جسمه، ويشير لها عندما تسمى على مسمعه، ويعرف الأشياء فيأتي بها إذا طلب منه ذلك.[2]

بمعنى أنّ الطفل في هذه المرحلة يتلفظ بكلمات قصيرة ومحدودة، يواكبه استخدام بعض الحركات المعبرة والإشارات، وتقوم هذه الكلمات مقام الجملة.

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص110.

[2] ينظر، أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص75.

كما:" تتصل أصوات الطّفل الأولى بالحروف المتحركة، ثم الحروف الساكنة، وأول الحروف الساكنة ظهورا هي الحروف الأمامية، وتنقسم إلى قسمين:

- حروف شفهية(نسبة إلى الشفاه): مثل حرف الباء.
- حروف سينية (نسبة إلى الأسنان): مثل حرف الدال والتاء.

وبعد ذلك يبدأ بنطق الحروف الحلقية(نسبة إلى الحلق): مثل حرف الألف.

ثم تظهر الحروف الأنفية مثل: النون، الواو والميم".[1]

ويحدد "الشهر العاشر من عمر الطفل لبداية هذه المرحلة التمهيدية للكلام، وغالبا فإنّ أول كلمة ينطق بها الطفل هي اسم شخص معروف له أو شيء يحبه، وغالبا ما تتألف من مقطع واحد مفرد أو مكرر، وربما كانت اسما أو فعلا أو ظرفا أو صفة".[2]

مانستخلصه من هذه المرحلة، أنّ الطفل دائما ما ينطق كلمات ذات مقطع صوتي واحد مضاعف مثل (ما..ما) أو(دا..دا) أو كلمات ذات طابع طفولي، أي أنّها خاصّة بالطفل وموافقة لقدراته على إخراج الحروف وجمعها في كلمة واحدة، وتقوم هذه الكلمات بدور جملة.

1-2-2-2 مرحلة تركيب الجمل:

تأتي في السنة الثانية، خاصة في النصف الأخير منها.

وهي:"المرحلة التي تلي مرحلة تعلّم المفردات، فتعلم الطفل مجموعة من المفردات ثم فهم معانيها ودلالاتها، يجعله يركب كلمتين أو أكثر، وإذا نظرنا إلى كمية المفردات التي يتعلّمها نجدها متنوعة".[3]

---

[1] عزيز حنا داوود وآخرون، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ص58.

[2] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130-129.

[3] إبراهيم عياد، مواهب نمو الطفل وتنشئته: من الميلاد حتى السنة السادسة، جامعة الإسكندرية، ط1، 2003م، ص155.

فبعد تعلم الطفل للكلمات والمفردات تصبح له القدرة على تركيب هذه الكلمات، في جمل مفيدة لها دلالاتها الخاصة، ويرتفع رصيده المعرفي.

وتتميز هذه المرحلة:"بغلبة استخدام الأسماء على غيرها، بنسبة تقارب نصف استخداماته من الكلمات، ويستطيع الطفل تركيب الكلمات لينتج جملا بسيطة، إذ يبدأ اكتساب التراكيب فعلا منذ أن يضع الطفل كلمتين معا، وتكوين هذه الجمل البسيطة من صنع الطفل، لا يشترط فيها تقليد كلام الراشدين، وتضم الجمل في هذه الفترة الأسماء والأفعال، ويقل استخدام الصفات والظروف والضمائر".[1]

ومنه فإنّ تركيب الجملة يعد بمثابة أدلّة واضحة على مدى التطور السريع للقاموس اللّغوي للطفلواتّساعه لكلمات ومفاهيم جديدة، وكذلك قدرة الطفل على تجسيده لهذه الأصوات اللّغوية المكتسبة في معان مجردة تحمل دلالات مختلفة، والواجب على الآباء في هذه الفترة الحديث إلى الطفل بشكل شبه مستمر، وإدماجه في أسئلة وحوارات بسيطة في العائلة.

1-2-2-3 المرحلة المتقدمة:

تكون هذه المرحلة من السنة الخامسة فأكثر من عمر الطفل. وتُعدّ:"مرحلة أسرع نمو لغوي تحصيلا وتعبيرا وفهما، وللنمو اللّغوي في هذه الفترة قيمة كبيرة في التعبير عن النفس والتوافق الشخصي والاجتماعي والنموالعقلي، ويتحسّن النطق ويختفي الكلام الطفلي مثل: الجمل الناقصة والإبدال واللثغة وغيرها، ويزداد فهم كلام الآخرين، ويستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته".[2]

[1] شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، سلسلة سفير التربوية، القاهرة، مصر، ط1، ص44-42.

[2] حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص240.

بمعنى أنّ لغة الطفل في هذه المرحلة تتطور وتتقدم بشكل ملحوظ، فيستطيع الطفل اختيار الكلام المناسب للموقف المناسب.

إضافة إلى أنّ الطفل في هذه المرحلة:" يكتسب علاقات ودلالات الكلام الدقيق مثلا الصيغة المجهولة وبالتالي يصبح الطفل يطبق التغيرات النحوية على كلامه، لأنّه أصبح يدرك أن ليس كل مستمع يفهم ما يقصده".[1]

أي في هذه المرحلة يميل التعبير اللغوي للطفل إلى الوضوح وحسن النطق والفهم، ويكثر الأسئلة وحب الاستطلاع ويستطيع الإفصاح عن حاجاته وخبراته.

ومن خلال كل ما ذكر حول مرحلتي اكتساب اللغة" مرحلة ما قبل اللغة، والمرحلة اللغوية" نستنتج أنّ الطفل خلال مرحلة ما قبل اللغة يبدأ باكتساب اللغة عن طريق الصراخ كخطوة أولية، ونلاحظ أنّ وظيفة الصراخ أو البكاء–هنا– هي الاتصال بالآخرين في صور دائمة حتى يتم تلبية حاجات الطفل وإشباعها، وهذه هي الوظيفة التي تقوم بها اللغة في أبسط صورها.ثم ينتقل الطفل إلى المناغاة، حيث يقوم بنطق الحروف أو الكلمات القصيرة، وتكون استجابة الآخرين له نوعا من التعزيز والتشجيع هذا ما يساعده على تكوين رصيد لغوي كبير من الأصوات والحروف بمرور الزمن. وكخطوة أخيرة في هذه المرحلة يبدأ الطفل في التلفظ بكلمات وألفاظ تكون في صورة تكرارأو ترديد للأصوات التي يسمعها من الأشخاص المحيطين به، لذلك فإنّ للوالدين دور كبير في تنمية القدرة اللغوية لدى الطفل.

أمّا في المرحلة الموالية وهي–المرحلة اللغوية–فإنّ الطفل يبدأ بفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها، حيث يقوم باستبدال مقاطع السجع والمناغاة بكلمات لها معان واضحة، إذ أنّه يُكوّن في البداية كلمة بسيطة ثم جملة ناقصة غير تامة، ثم يتطور سلوكه اللغوي تدريجيا إلى أن

[1] ميساء أحمد أبو شنب، مشكلات التواصل اللغوي، ص50–51.

يكوّن جملة مفيدة، لأنه أصبح قادرا على استعمال تراكيب لغوية صحيحة، وتدرّب على اكتساب القواعد النحوية والصرفية التي تساعده على عدم الوقوع في اللحن والخطأ.

1-3 العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة:

يخضع النّمو اللّغوي عند الطفل لعوامل كثيرة، بعض هذه العوامل يَرِثه الإنسان، والبعض الآخر يرجع إلى التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته الخارجية.

يمكن حصر هذه العوامل في مجموعتين رئيسيتين هما:

"-مجموعة العوامل التكوينية الوراثية أو الفردية، وتنبع من ذات الطفل.

-مجموعة العوامل البيئية الاجتماعية، وتنبع من إثارة الأفراد الآخرين المحيطين بالطفل".[1]

1-3-1 العوامل التكوينية والوراثية المؤثرة فياكتساب اللغة:

يتأثر النمو اللغوي عند الطفل بعدّة عوامل، ويختلف هذا النمو بين الأفراد بعضهم البعض أو بين جنس وجنس، أو بين جماعات مختلفة، منها العوامل التكوينية الوراثية، وهي عوامل ذاتية خاصة بالطفل.

1-3-1-1 جنس الطفل:

أثبتت الدّراسات أنّ هناك:"فروقا بين الجنسين فيما يتعلق بالنمو اللغوي، فنجد أن البنات يتكلمن أسرع من الذكور، وهنّ أكثر تساؤلا وأحسن نطقا وأكثر عددا في المفردات من البنين، ونلاحظ أنّ البنات أكثر تقدّما من البنين في اكتساب اللغة بسبب وفرة الوقت الذي تقضيه بجانب أمها، أكثر من الذكور الذين ينصرفون إلى اللعب خارج البيت".[2]

[1] معمر نواف الهوازنة، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دمشق، مج28، العدد1، 2005، ص233.

[2] محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988، ص44-43.

نستشف ممّا سبق أنّ النمو اللغوي عند البنات أسرع مما هو لدى البنين، فالبنات أفضل تطورا وطلاقة للكلام أكثر من الأولاد، بسبب العلاقة الوطيدة بين الأم وابنتها في المنزل، وهي الخاصية التي لا تتوفر للذكر بنفس الدرجة، لأنّ هذه العلاقة هي التي تساعد البنت على تعلم الكلام في وقت مبكر وبصورة أفضل.

1-3-1-2 الذكاء:

الذكاء هو عامل له أهميته في النمو اللغوي للطفل:"فالطفل الذي يتميز بذكاء عال يفوق الأطفال العاديين والمعوقين عقليا في محصوله اللغوي، كما يتميز باكتسابه للّغة في عمر زمني مبكّر، مقارنة مع الأطفال العاديين والمعوقين عقليا، كما تظهر الكلمة الأولى لدى الطفل العادي في نهاية السنة الأولى من العمر، في حين تظهر الكلمة الأولى لدى الطفل المعوّق في نهايةالسّنة الثانية تقريبا، هذا ما أكّدته الدراسات في أهمية القدرة العقلية في النمو اللغوي".[1]

مهما اختلفت تعريفات الذكاء إلاّ أنّ المتفق عليه بين العلماء أنّ مفهوم الذكاء يرتبط بالقدرة على حل المشكلات، الأمر الذي كشف عن العلاقة القوية بين اللّغة والذكاء، حيث أنّ الأطفال الأذكياء يتكلمون قبل الأطفال العاديين.

1-3-1-3 الوضع الصحي والحسي للفرد:

يقصد به:"أهمية الجوانب الصحية والجسمية والحسية والسمعية للفرد وعلاقتها بالنمو اللغوي، إذ يتأثر النمو اللغوي بسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية والنطقية للفرد، وقد أثبتت الأبحاث أنّ هناك علاقة إيجابية كبيرة بين نشاط الطفل ونموه اللغوي، فكلما كان الطفل سليما من الناحية الجسمية كلما كان أكثر نشاطا، ثم يكون أكثر قدرة على اكتساب اللغة،

[1]أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص79-80.

وتؤثر الحالة الصحية للطفل على أغلب عمليات النمو المختلفة وبالتالي قد تؤثر مظاهر هذا النمو على تقدم لغة الطفل".[1]

إذن فعامل الوضع الصحي والحسي للطفل من بين الشروط المهمة في عمليّة الاكتساب اللغوي، لذا فإنّ سلامة أعضاء النطق والكلام والجهاز العصبي والحواس لدى الطفل تؤثر إيجابا على عمليات نموه المختلفة، ومنه التأثير على نموّه اللّغوي.

1-3-1-4النضج والعمر الزمني:

يتهيّأ الطفل للكلام :"عندما تبلغ أعضاء الكلام والمراكز العصبية لديه درجة كافية من النضج، فالطفل لا يستطيع تعلّم الاستجابات اللّغوية إلاّ بعد أن يصل من الكبر والنضج إلى حد كاف يسمح له بتعلّمها، فالنضج هو الذي يحدد معدل التقدم، كما يزداد المحصول اللّفظي للطفل كلّما تقدّم في السّن، ويكون فهمه دقيقا، وتتحدد معاني الكلمات في ذهنه، ويعود الارتباط بين العمر والنضج لدى الطّفل إلى نضج الجهاز الكلامي والنضج العقلي".[2]

نستطيع القول أنّ العمر الزمني يلعب دورا أساسيا في اكتساب الطفل للغة، حيث يزداد عدد الكلمات التي يستخدمها الأطفال بازدياد العمر، ويتم انتقالهم من الجملة البسيطة إلى الجملة المعقدة تماشيا وتقدمهم في العمر.

[1] أديب عبد الله محمد النوايسة وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ص54.

[2] مجلة المنال، ج1.https: //almanalmagazine.com

1-3-1-5 عامل العنصر أوالسلالة:

إنّ اختلاف الأجناس أو الجنسيات خلّف فروقا لغوية كبيرة حسبما أثبتته مجموعة من الدراسات "فالاكتساب عند الطفل يختلف باختلاف نموذج الحضارة التي ينشأ فيها، واللغة التي يتعلمها في مجتمعه".[1]

بمعنى أنّ اختلاف نموذج الحضارة التي ينشأ فيها الطفل، واللّغة التي يتعلّمها في المجتمع يؤثر على اكتسابه للغة، لذا نجد تباين للتطور اللّغوي عند الأطفال بين دولة وأخرى.

1-3-1-6 الشخصية:

يعتبر الكلام على الأغلب:"مؤشّرا لصحة الطفل العقلية الذي يتمتع بشخصية متكيفة يميل إلى التحدث بشكل أفضل نوعا ما".[2]

فالحالة النفسية للطّفل إذن تؤثر تأثيرا كبيرا في أداءه اللغوي، فالخوف والقلق والتوتر يؤدي إلى الشعور بعدم الأمان واضطراب الطفل، وبالتالي التأثير سلبا على أداء الوظائف الحيوية بصفة عامة، والأداء اللغوي بصفة خاصة.

يمكننا القول أنّ جنس الطّفل ومستوى ذكاءه، ووضعه الصحي، وشخصيته التي يتمتّع بها، وعمره الزمني، والحضارة التي ينشأ فيها كلها عوامل ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية اكتساب الطفل للغة.

[1] محمد نواف الهوازنة، اكتساب اللغة عند الطفل، الهيئة السورية العامة للكتاب، دمشق، (د ط)، 2010، ص69.

[2] المرجع نفسه، ص70.

2-3-1 العوامل البيئية المؤثرة في اكتساب اللغة:

إنّ دور العوامل البيئية وأثرها على اكتساب اللغة غاية في الأهمية، حيث تلعب دورا أساسيا في تحديد الأداء اللغوي لدى الطفل، فكلما كانت البيئة الأسرية والثقافية والاجتماعية غنيّة، كلّما زاد الأداء اللغوي للطفل.

1-3-2-1المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

حيث نجد أنّه:"كّلما كان المستوى الاقتصادي والاجتماعي أعلى، كلما كانت الأنشطة التي تمارس مع الأطفال أكثر تنوعا وأكثر تنظيما، مما يتيح فرصة كبيرة للطفل على اكتساب المفردات والقدرة الجيدة على التعبير والكلام".[1]

أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أنّ:" الأمهات الإنجليزيات اللاّتي من طبقات عالية يستعملن في الحديث والكتابة لغة ذات ألفاظ وتراكيب تختلف عن اللغة التي تستعملها أمهات الطبقات الوسطى".[2]

فالمحيط الذي ينشأ فيه الطفل بسماته الاجتماعية والاقتصادية يعد من أهم العوامل المؤثرة في تعلم النطق والكلام لدى الطفل.

المستوى الثقافي:1-3-2-2

نجد أنّ:" هناك البيئةالغنية بالمثيرات الثقافية، وهناك البيئة الفقيرة منها، فالبيئة الأولى تلك البيئة الغنية التي تتوافر فيها المجلات والجرائد والكتب وأجهزة الإعلام والترفيه والمناقشات العلمية والثقافية بين أفراد الأسرة، أمّا البيئة الثانية فهي البيئة المحرومة من هذه المثيرات،

[1] ميخائيل إبراهيم أسعد وآخرون، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الجيل، ط2، 1982، ص166.

[2] نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط3، 1995، ص35.

ومما لا شك فيه أنّ معيشة الطفل في بيئة من النوع الأول تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب اللغة".[1]

إذن فأطفال البيئات العالية والغنية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من البيئات الدنيا لأنهم ينشأون في بيئة مجهزة بوسائل الترفيه.

1-3-2-3 الحرمان العاطفي:

يُعدّ من العوامل التي تؤثر سلبا في التطور اللغوي:"سواء كان ذلك متأت من الطفل نفسه، نتيجة للانسحاب والتَّقَولب حول الذات، أو من الوالدين الذين لا يمثّلان الأبوة الحقيقية التي يجب أن تحقق حاجات الطفل الانفعالية، وقد تكون نتيجة للعلاقة السلبية بين الوالدين، أو نتيجة لعدم التوافق بينهما مما يرجع بشكل سلبي على علاقتهما بطفلهما".[2]

ومنه فإنّ في بعض الأحيان يكون سبب التأخر في اكتساب اللغة راجع إلى طبيعة البيئة النفسية والعاطفية للطفل، حيث أنّ غياب الوالدين أو نقص الرعاية والاهتمام يؤثر تأثيرا كبيرا على لغة الطفل، ويصبح عاملا فعالا في التأخر في عملية الاكتساب اللغوي بشكل خاص، والتأخر في بقية المجالات والجوانب الأخرى بشكل عام.

1-3-2-4 ترتيب الطفل بين إخوته:

يقصد به ترتيب الطفل في الأسرة:" فالطفل الوحيد أكثر ثراء في محصوله اللغوي مقارنة مع تعدد الأطفال في الأسرة، بالإضافة إلى أنّ أساليب تربية الوالدين ومستواهم الثقافي لها الأثر الواضح في تطور النمو اللغوي للطفل".[3]

---

[1] محمد نواف الهوازنة، اكتساب اللغة عند الأطفال، ص74.

[2] قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، ص76.

[3] أديب عبد الله محمد النوايسة وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ص54-53.

يكون ذلك من خلال تشجيع الطفل على الكلام، وغالبا ما يتسع وقت الآباء للتحدث مع طفلهم الوحيد وتنمية قدراته اللغوية، على عكس العائلات التي يكون فيها تعدد الأطفال، فغالبا ما يسيطر عليها جو من التسلط، وبهذا فهي تحد من كلام الطفل.

1-3-2-5تعدد اللغات:

في هذا العامل:"يعتمد الطفل في مراحل الطفولة الأولى إلى تقليد لغة الآخرين، فتؤثر اللغات التي يتعلمها الطفل، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في اكتساب لغته".[1]

وكما يقصد به تعلم الطفل للغتين في نفس الوقت، وهو عامل له آثار سلبية، فعند تعلم الطفل للغتين يصبح تطوره اللغوي متأخرا عن الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة، إضافة إلى معاناته من بعض المشاكل اللغوية كالتلعثم... وغيرها.

1-3-2-6 نمط الحياة الأسرية والتفاعلية بين الطفل والوالدين:

إنّ نمط التفاعل المتبادل بين الطفل والأسرة يساعده على تطوره اللغوي:"لأنّ الطفل في عملية تواصلية وتفاعلية مستمرة من المحيط اللّفظي الذي يعيش فيه، فإذا كان هذا المحيط سويا كان تطوره اللغوي سويا، وإذا كان هذا المحيط اللفظي غير سوي ولا يحتوي على التفاعل مع الطفل كان تطوره اللغوي مضطربا".[2]

لذلك يقول اللغوي الفرنسي" مارسيل كوهين":"يتمتع الأطفال بأفضل ظروف للنمو واكتساب اللغة خاصة عندما يتم رعايتهم بدأب وتفان منقطع النظير، وبهدوء تام، من جانب الوالدين أو من يقوم مقامهما".[3]

---

[1]محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، ص43.

[2]معمر نواف الهوازنة، اكتساب اللغة عند الأطفال، ص80.

[3]العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، الجزائر أنموذجا، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص67.

أما"تنازل الآباء والأمهات والمربيات عن ملاعبة الأطفال، فإن له آثار سلبية على نمو اللغة والذكاء والقدرات والمهارات لدى هؤلاء الأطفال، وهناك اعتراف متزايد بما لهذه المرحلة العمرية من أهمية قصوى بالنسبة لتطور اللغة، وما يترتب عليه من تطور عقلي عام، وتشهد هذه المرحلة العمرية أقصى مراحل الخطر الناجم عن فصل الطفل عن أمه".[1]

لذا فإن اكتساب اللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بحجم التفاعل بين الطفل والوالدين، إضافة إلى عامل وسائل الإعلام بكل أنواعها من إذاعة وتلفاز وغيرها، فهي بمثابة المثير حيث تعطي تنبيها لغويا أفضل يساعد على النمو اللغوي السليم.

هكذا تعددت العوامل المساعدة على اكتساب اللغة عند الأطفال، لذا فإن دور الوالدين أو المربين هو الاهتمام بما يساعد على الاكتساب الجيد والسليم للغة.

من خلال ما سبق، نستنتج أن كل مرحلة من مراحل النمو اللغوي لها سماتها الخاصة بها ومظاهرها المميزة، والنمو العادي للطفل هو عملية دائمة متصلة منذ بدء الحمل حتى نهاية الحياة، وكل مرحلة من مراحل النمو تتوقف على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها.

إضافة إلى تباين مظاهر تعبير الطفل عن احتياجاته بين فترة وأخرى، فالطفل يستعمل الصراخ كوسيلة لتلبية حاجياته، والمناغاة للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه، خلال المرحلة الأولى للاكتساب اللغوي.أما في المرحلة الثانية وهي–المرحلة اللغوية–فيتم تنمية قدرات الطفل العقلية والمعرفية واللغوية تدريجيا، فينطق حرفا ثم كلمة ثم جملة كاملة.

يتأثر الاكتساب اللغوي عند الطفل بعدة عوامل، لأن لغة الطفل تتركز حول نفسه والبيئة المحيطة به، فهو ينتبه لصوت المتكلم، ويحاول تقليده بصفة تلقائية وعفوية لتكوين رصيد لغوي خاص به.

[1] العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، ص70.

بما أن البيئة بصفة عامة والأسرة خاصة هي المكان الأمثل لتربية الطفل وتكوينه لغويا وعاطفيا، فإن النطق السليم والرعاية والعواطف تؤدي دورا بارزا في اكتساب الطفل للغة، ومن الضروري أيضا أن ينتبه أفراد العائلة خاصة الوالدين والمربين إلى طريقة نطق الطفل ومتابعتها، من أجل التمييز بين قدرة الطفل والتعرف على الصعوبات التي تعترضه في مرحلة مبكرة، والقيام بمعالجتها.

من هنا تُبرَز أهميّة مراقبة النطق عند الطفل منذ المراحل الأولى من عمره، لتفادي عيوب الكلام منذ بداية عملية اكتساب اللغة.

2 اضطرابات النّطق:

قبل الخوض في اضطرابات النّطق،والتطرق لأسبابها وأنواعها، كان لنا من التعرّف وبيان عملية النّطق، وكذا الأعضاء المساهمة في هذه العمليّة والتي لا يمكن أن تتمّ إلا عن طريق جهاز؛ سمّي بجهاز النّطق.

لقي النّطق عناية كبيرة من قبل اللغويين ودارسي علم الأصوات قديماً وحديثاً، وكذا علماء النّفس والأرطفونيا، فخاضوا فيه من جميع جوانبه بالوصف والتّحليل. فوصفوا طريقة إصدار الأصوات، والجهاز المسؤول عن ذلك، كما بيّنوا وظيفة كل عضو وما يُصيبه من أمراض تقف عائقا أمام نطق الأصوات بصورة صحيحة سليمة.

فاضطرابات النُّطق من الاضطرابات اللغويّة. يخرج الكلام فيه غير مفهوم، نتيجة حذف أو تشويه، أو إبدال حرف مكان حرف آخر.

2-1 مفهوم النّطق Articulation

من النّعم التي وهبنا الله سبحانه وتعالى إيّاها وفضّلنا بها عن سائر مخلوقاته؛ هي نعمة النّطق، فبفضلها يستطيع الإنسان التّعبير عن أغراضه ومشاعره ورغباته...أي لا يمكن أن يحدث التواصل أو الإفادة إلا بواسطة النّطق.

أ-لغة:

وردت لفظة "النطق" في القرآن الكريم، لقوله جلّ وعلا:{ وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الهَوَى}[1].

نستنتج من الآية الكريمة أنّ كلمة "يَنْطِقُ" مشتقّة من الجذر اللغوي "نَطَقَ". وهي كلام بغير إرادة من المتكلّم، بل هي بأمر من الله تعالى.

وفي قوله تعالى أيضاً:{ وَقَالُوا لِجُلُودِهِمْ لِمَ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا قَالُوا أَنْطَقَنَا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ خَلَقَكُمْ أَوَّلَ مَرَّة وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ }[2].

بيّنت هذه الآية الكريمة أنّ جلودهم تتكلّم بغير إرادة منهم، بل بأمرٍ من الله سبحانه وتعالى. ووصف كلامهم بصفة النّطق.

عرّفه الزمخشري (ت538هـ) في معجمه أساس البلاغة:" نَطَقَ، نَطَقَ بكذا ومَنْطِقًا ونُطْقَةً واحدة ونَاطقَني: كلّمني، وإنّه لمنطيق ونطيقٌ وأنطقَ الله الألسن واستنطقه وانتطق بنطاقٍ ومنطِقٍ، وهو إزار له حجرة"[3].

---

[1] سورة النجم، الآية 03 .

[2] سورة فصّلت، الآية 21.

[3] الزمخشري، أساس البلاغة، ج2، ص281.

كما جاء في معجم العين للخليل (ت170هـ) في باب النون:" نطق النّاطقُ يَنْطِقُ نُطقاً، وهو منطيق بليغ. وكلام كلّ شيء: منطِقُه. والمِنْطَقُ: كل شيء شددت به وسطك، والنّطاقُ: شبه إزار فيه تِكّة كانت المرأة تنتَطِقُ به. وإذا بلغ النّصفُ من الشّجرِ يُقالُ: نَطْقَها"[1].

أمّا في المعجم المعتمد:" نطق: نطقاً ومنطِقا ونطوقاً. الرّجل: تكلّم. ونَطَقَ لسانه بكذا. والكتاب: بيَّن وأوضحَ"[2]

وفي لسان العرب لابن منظور:"نطق النّاطق، ينطق نُطقا، تكلّم، والمنطق: الكلام. والمنطيق بليغ[3].

فالنّطق في اللغة إذن؛ هو التكلّم والكلام، نقول نطق الرجل أي تكلّم وكلام منطيق أي بليغ.

ب-اصطلاحا:

النطقArticulationهو العمليات الحركية الكلّية المستخدمة في تخطيط وإنتاج الكلام[4].

وهي تعدّ من اللّبنات الأولى في تشكيل الأصوات الصادرة من الجهاز النّطقي، بحيث تظهر في صورة رموز منتظمة، وفي أشكال وأنساق خاصّة، وفق قواعد وثقافة الفرد المتعارف عليها.

نجد محمد علي الخولي في معجمه علم الأصوات يقول:" 'عضو النطق' هو عضو يشارك في نطق أحد الأصوات اللّغوية، وهو إمّا نقطة نطق؛ مثل اللّثة والأسنان والحنك، وإمّا ناطق

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، ص236.

[2] جُرجي شاهين عطية، المعجم المعتمد، تح: يهدي ضناوي وآخرون، دار الكتب العلمية-بيروت، ط2، 2011، ص735.

[3] ابن منظور، لسان العرب، تح: أمين عبد الوهاب، محمد الصّادق العبيدي، دار إحياء للتراث العربي- بيروت، 1414هـ، ج10، ص354.

[4] إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر ناشرون وموزعون- عمان، ط1، 1426-2005هـ، ص153.

متحرّك مثل اللّسان والشّفة السفلى. ويسمّى الصّوت بمكان نطقه، كأن يُقال صوت لثوي أو غاري أو طبقي، أو يسمّى بمكان نطقه وناطقه معا، كأن يقال صوت أسناني ذلقي"[1].

أيضا هو:" إنتاج الأصوات الكلاميّة الحقيقيّة سواءً أكانت منعزلة؛ أم كانت في سياق لغوي متّصل"[2].

كما عرّفه إبراهيم أنيس في كتابه'الأصوات اللغوية'، بقوله:" لم يقف النّطق الإنساني عند مرحلة الصّياح بأصوات مجهورة أو مهموسة ذات درجات صوتيّة متباينة طوراً تعلو وطوراً تنخفض، بل تطوّرت إلى كلمات مستقلّة تكوّنت منها لغات ذات قواعد وأصول، وبذلك امتاز نطقه عن غناء الطّيور وأصوات الحيوانات، وقد رمزت تلك الكلمات وهي مُركّبة في صورة جُمل إلى خير ما يدور في الذّهن الإنساني من أفكار. فعبّرت عن سريرة نفسه واستُغِلَّت كأداة للتفاهم بين أبناء جنسه، يُضمّنها مكنون أفكاره خيرها وشرّها أيضاً"[3].

من خلال ما سبق؛ نخلص إلى أنّ النّطق عبارة عن أصوات، تصدر من الإنسان على شكل كلمات مستقلّة تكوّنت عنها لغات مختلفة ذات قواعد متعارف عليها، هذه اللغة هي التي يُعبّر بها الأفراد عن أغراضهم ويتواصلون بواسطتها مع أبناء جنسهم، ويساهم في إنتاج هذا الكلام أعضاء النّطق التي لها الدور الكبير في هذه العمليّة، ولو أصيب أي عضو بتلف لنتج عنه اضطراب في الطلاقة الكلامية؛ ويصبح الكلام حينها غير مفهوم.

[1] محمد علي الخولي، معجم علم الأصوات، مطابع الفرزدق التجارية، ط1، 1986-1406هـ، ص112.

[2] المرجع نفسه، ص173.

[3] إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغويّة، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها بمصر، القاهرة-مصر، (دط، دت)، ص23

2-2 جهاز النّطق عند الإنسان:

تتمثّل عملية النّطق في إصدار الإنسان للأصوات اللّغوية، من أجل إبلاغ رسالته، ويكون ذلك عن طريق تحريك أعضاء النّطق بطريقة دقيقة وسلسلة.

عُرّفت عملية النّطق بأنّها ذلك النّشاط الاجتماعي الّذي يصدر عن الفرد بقصد التّواصل مع الآخرين، ويُعد من أعقد العمليات الدّماغية والعضوية، التي يقوم بها الإنسان ويشترك فيها المرسل والمستقبل، ومن أجل أن تتمّ هذه العملية يجب أن تتوفّر القدرات الآتية عند الانسان: القدرة السّمعية، العقلية، العصبية، والقدرة العضلية، علاوة على سلامة أعضاء النّطق.[1]

نستنتج مما سبق أنّ عملية النّطق هي عبارة عن نشاط اجتماعي، يصدر من الفرد بقصد التواصل مع الآخرين، فضلا عن هذا فهي من أعقد العمليات التي يقوم بها الانسان ويشترك فيها كل من المرسل والمستقبل أو المستمع، ولكي تتمّ هذه العمليّة يجب أن يتوفّر عند الانسان القدرات الآتية: القدرة السمعيّة، العقليّة، العصبيّة، والعضليّة، علاوة على هذا سلامة أعضاء النّطق.

كما تتمّ عملية النّطق عن طريق جهاز يسمّى بجهاز النّطق(Organs of speech) وهو اسم يُطلق على الأعضاء التي تُسهم في عمليّة إحداث الكلام، وهي مُشتملة على الرّئتين والقصبة الهوائية والحنجرة إلى غير ذلك، والحق أنّ تسميتها بأعضاء النّطق تسمية مجازية، لأنّ كلّ منها له وظائف أخرى أهم من ذلك بكثير، فاللّسان وظيفته ذوق الطّعام، والشّفتان وظيفتها تلقّي الطّعام عند دخوله الفمّ وتمنعانه من الخروج أثناء المضغ، كما تستعملان للمصّ والرّشف وما إلى ذلك[2].

[1] ينظر، أديب عبد الله النوايسة، مفاهيم اضطرابات النّطق والكلام واللّغة، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2014م، ص225.

[2] ينظر، خليل إبراهيم العطيّة، في البحث الصّوتي عند العرب، دار العلوم للنّشر-الرّياض، ط1، 1982، ص35.

نجد محمد علي الخولي يعرّف جهاز النّطق بقوله:"ومن المعروف أيضا أنّ هناك جهازا للهضم يتولّى هضم الطّعام في جسم الانسان، وجهازا للدّم يتولّى تنقية الدّم وتدويره في أنحاء الجسم، وجهازا عصبيا يتولّى استقبال الإشارات العصبية وإرسالها إلى مختلف أجزاء الجسم، وجهازا خاصا بالتنفّس يتولّى أكسدة الدّم، ولكنّنا قليلا مانتحدّث عن جهاز النّطق. لأنّ هذا الجهاز لايختصّ بالكلام وحده".[1]فلهذه الأعضاء وظائف أخرى تؤدّيها:"فالرّئتان للتنفّس، واللّسان للتذوّق، والأسنان لتقطيع الطّعام وطحنه، ومن وظائف الأنف الشّم والتّنفّس ودور الرّئتين؛ إجراء عمليّة تنقية الدّم من الكربون المتخلف عن عمليات الاحتراق داخل الجسم".[2]

وهكذا فهي ليست أعضاء للصّوت فقط، ولكنّها تُؤدّي وظيفتين، أو وظيفة مُزدوجة:"وظيفة عُضويّة وأخرى صوتيّة، ولذلك فإنّ تسمية هذه الأعضاء بأعضاء الجهاز الصّوتي، إنّما هي تسمية على سبيل التّجوّز أو الاتّساع، أو هي تسمية لها، بالنّظر إلى إحدى وظيفتيها أي الوظيفة الصّوتيّة".[3]

نستنتج ممّا سبق أنّ ما يسمّى بجهاز النّطق هي في حقيقة الأمر تسمية مجازية، إذ أنّ له وظائف أخرى مهمّة، فلا يختص بالكلام فقط وإنتاج الأصوات، فمثلا الرّئتين وظيفتهما الأساسيّة هي التّنفّس أمّا اللسان فوظيفته التّذوق وتقليب الطّعام، والأسنان دورها الطحن.

يتّضح لنا بهذا المفهوم أنّ لجهاز النّطق وظيفتين؛ الأولى عضوية والثانية صوتيةالمتمثلة في إنتاج الأصوات.

[1] محمد علي الخولي، دراسات لغويّة، دار العلوم للنشر– الرياض، ط1، 1982، ص35

[2] خليل إبراهيم العطيّة، في البحث الصّوتي عند العرب، ص12.

[3] باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، دار ومكتبة الحامد–عمان، ط1، 2011، ص11.

تجدر الإشارة إلى أنّ أوّل من تعرّض لجهاز النّطق هو الخليل ابن أحمد الفراهيدي؛ فوصف أجزائه وشرح وظائفه، مُبيّنا خروج كلّ حرف من الحروف، إلاّ أنّه لم يُشر إليه باسم مثل جهاز النّطق أو أعضاء النّطق...لكنّه ذكر عبارة:"مخرج الكلام كلّه"[1].

على خلاف الخليل، نجد ابن جنّي هو الآخر تطرّق إلى وصف هذا الجهاز، مشبّها إيّاه بآلات وأدوات أخرى في قوله:" شبّه بعضهم الحلق والفم بالنّاي فإنّ الصّوت يخرج فيه مستطيلا أملسا ساذجا كما يجري الصّوت في الألف غفلا بغير صنعة، فإذا وضع الزّامرُ أنامله على خروق النّاي المنسوقة، وراوح بين عمله، اختلفت الأصوات، وسمع لكلّ خرق من خروقها صوت يشبه صاحبه، فكذلك إذا قطع الصّوت في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة، كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة"[2]

فضلا عن هذا نجد عاطف محمد فضل يطلق على جهاز النّطق بـ"الجهاز الهوائي"فيقول أنّ جهاز النّطق هذا، هو جهاز هوائي يتكوّن من منفاخين هما: الرّئتان، ومن أنبوبين هما: القصبة الهوائيّة، والحلق، ومن تجويفين هما: فموي وأنفي، ومن صمّامات شتّى هي: الحنجرة، والحنك الليّن، واللّهاة، والشّفتان[3].

وهذا الجهاز الهوائي ينقسم إلى أربعة أقسام رئيسيّة، الجهاز التنفّسي، الجهاز الصّوتي أجهزة الرّنين، والجهاز النّطقي.

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي، معجم العين، مطبعة العالي، تح: عبد الله درويش، بغداد، (د ط)، 1967، ج1، ص47.

[2] أبو الفتح عثمان ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، دار القلم–دمشق، ط1، 1985، ج1، ص 8–9.

[3] ينظر، عاطف فضل محمد، الأصوات اللّغوية، دار المسيرة– عمّان، ط1، 1434هـ–2013، ص63.

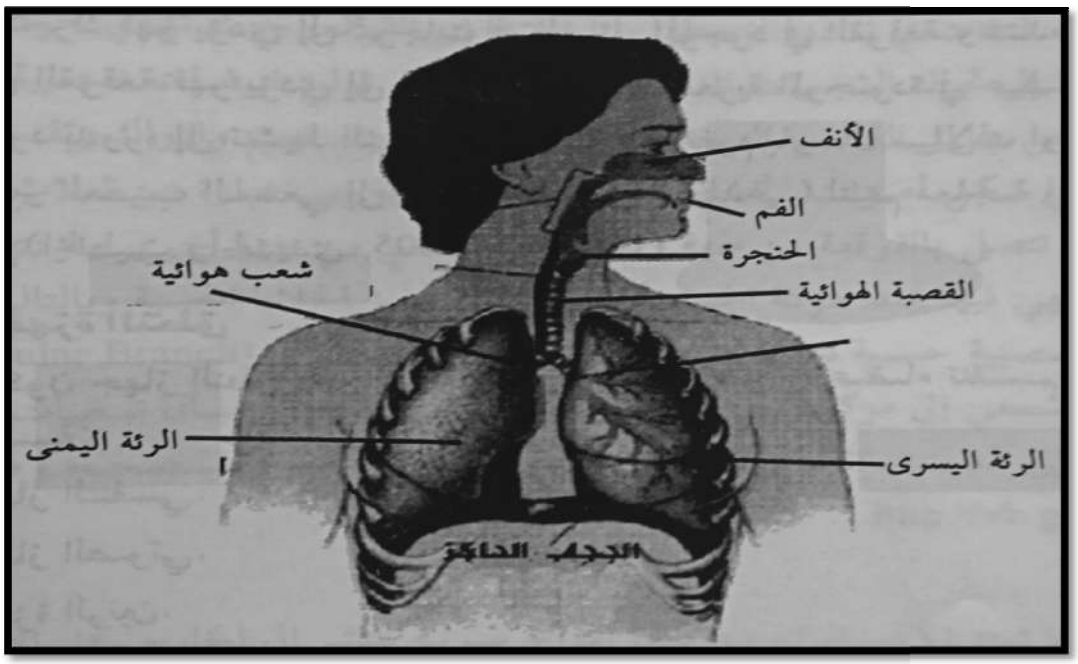
2-2-1 الجهاز التّنفّسي: Therespiratory system

وظيفة الجهاز التنفّسي الأساسية:"إيصال الأكسجين إلى الدّم والتّخلّص من ثاني أكسيد الكربون، فهناك علاقة بين التنفّس وإنتاج الأصوات، ويمكن القول أنّه لا تتمّ عملية إنتاج الصّوت بشكل مناسب إذا لم تكن هناك عمليّة تنفّس جيّدة، فالهواء يُعد المادّة الخام للكلام"[1].

يبدأ الجهاز التنفّسي من فتحة الفم، تجويف البلعوم، الحنجرة، القصبة الهوائيّة والشّعب الهوائيّة، ثمّ إلى الحويصلات الهوائيّة.

شكل رقم(1): يوضّح رسما تخطيطيا للجهاز التنفسي.

عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام، ص96



[1] خليل إبراهيم العطيّة، في البحث الصّوتي عند العرب، دار الجاحظ –بغداد، ط1، 1983، ص12.

2-2-1-1 الأنف Nose

"يدخل الهواء إلى الجسم من فتحتي الأنف الخارجيتين وهما تُفتحان على تجويف الأنف ويفصل تجويف الأنف حاجز رأسي غضروفي من الأمام، وعظمي من الخلف، ويمتدّ تجويف الأنف الواسع الأعلى حتى سقف الجمجمة وإلى الخلف حتى البلعوم".[1]

والأنف ليس فقط لمرور هواء التنفس، وإنّما هو أيضا مسؤول عن حاسّة الشّم.[2]

2-2-1-2 القصبة الهوائيّة trachea

القصبة الهوائيّة:" أنبوبة مكوّنة من غضاريف على شكل حلقات غير مكتملة من الخلف متّصل بعضها ببعض بواسطة نسيج غشائي مخاطي، وقطر القصبة الهوائيّة يتراوح بين 2سم و2.5سم، وطولها 11سم، وتنقسم من أسفلها إلى فرعين رئيسيين هما الشّعبتان اللّتان تدخلان إلى الرّئتين".[3]

كما يرى إبراهيم أنيس أنّ:" البحوث الحديثة برهنت على أنّها تُستغلّ في بعض الأحيان كفراغ رنّان، ذا أثر بيّن في درجة الصّوت، لاسيما إذا كان الصّوتُ عميقاً".[4]

2-2-1-3 الرّئتان

نجد عبد القادر عبد الجليل يعرّفها في كتابه 'الأصوات اللغوية':" الرّئة lungs عبارة عن جسم مطّاطي قابل للتمدّد والانكماش، لكنّه لا يستطيع أن يتحرّك لذاته، ولذا فإنّه بحاجة إلى

---

[1] البيلاوي إيهاب عبد العزيز، اضطرابات التّواصل، مكتبة الزهراء- السعودية، 2006، ص80. نقلا عن عبد الحميد العزالي اضطرابات النّطق والكلام، دار المسيرة –عمان، ط1، 1432هـ-2011، ص96.

[2] سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام، ص96.

[3] أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللّغوي، ص100.

[4] إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغويّة، ص19-20.

عون القفص الصّدري والحجاب الحاجز عضلة في هيأة صحيفة من الورق، يكسوها من كِلا جانبيها نسيج أبيض يفصل بين الجزء الأسفل والجزء الأعلى أي أنّه يفصل بين الأمعاء في الجزء الأسفل، والقلب والرّئتين في الجزء الأعلى".[1]

أما عبد الحميد العزالي فيقول هما:" عضوان نسيجهما إسفنجي مرن مخروطيّتا الشكل، يقعان داخل التّجويف الصّدري، وتنفصل الرّئتان عن بعضهما البعض بواسطة القلب وبعض الأنسجة التي تُكوّن الحاجز الصّدري، والرّئة اليمنى أكبر من اليسرى".[2]

2-2-1-4 القفص الصّدري

عبارة عن:" قفص عظمي غضروفي مخروطيّ الشّكل، ضيّق من الأعلى ويتّسع تدريجيا إلى الأسفل، يحدّه من الأمام عظم القفص وغضاريف الأضلاع السّبعة العليا. ويعتبر حدّه الأمامي أقصر أجزائه، أمّا من الخلف فيتكوّن من الفقرات الإثني عشرة من الوسط، وأجسام الأضلاع الإثني عشرة المتّصلة بها من كلّ ناحية، أمّا من الأسفل فتوجد عضلة الحجاب الحاجز".[3]

2-2-1-5 الحجاب الحاجز

هو عبارة عن عضلة مسطّحة تشبه قبّة غير منتظمة تبرز إلى الأعلى، وهي تفصل تجويف البطن عن تجويف الصّدر، ورغم أنّ دور الحجاب الحاجز دور غير مباشر إلاّ أنّ دوره لا غنى عنه في عمليّة النّطق.[4]

---

[1] عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللّغويّة، ص 25.

[2] عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام، ص98.

[3] إيهاب البيلاوي، اضطرابات التّواصل، ص82.

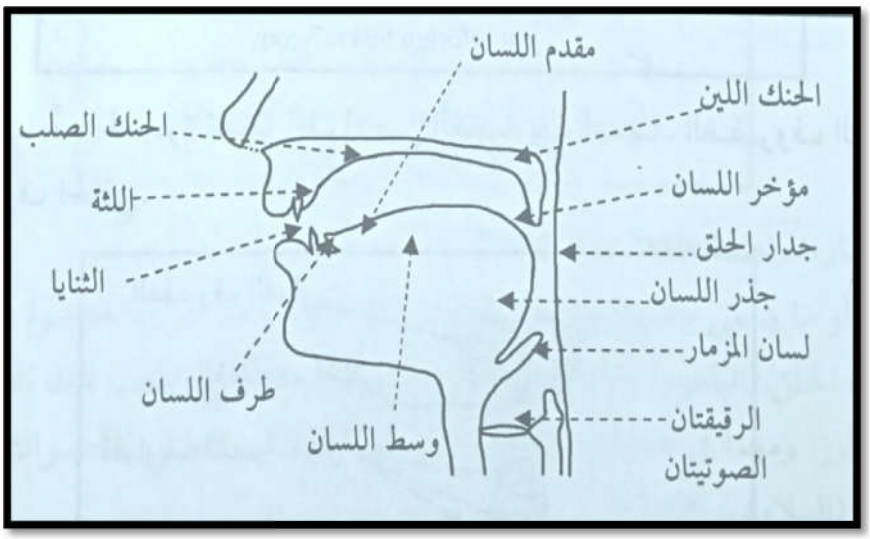
[4] ينظر، عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام، ص100.

2-2-2 الجهاز الصّوتي The phonatory system

يقع الجهاز الصّوتي أعلى القصبة الهوائيّة، ويتكوّن من:

شكل رقم(2): يوضّح رسما تخطيطيا للجهاز الصوتي يبيّن أعضاء النّطق فيه.

عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام، ص101



2-2-2-1 الحنجرة larynx

عرّفها محمّد جواد النّوري في كتابه'علم الأصوات العربية' بقوله:" تقع الحنجرة في الجزء الأمامي من العنق، بين قمّة القصبة الهوائيّة وفراغ الحلق أو البلعوم pharynx، ولا بدّ من مرور الهواء الصّاعد من الرّئتين، عبر القصبة الهوائيّة في الحنجرة. وذلك في أثناء عمليّتي الشّهيق والزّفير، ويتمّ اعتراض تيّار الهواء في الحنجرة قبل غيرها من أعضاء النّطق من أجل إنتاج الأصوات".[1]

كما أنّ الحنجرة:" تُشبه صندوق صوت؛ بداخله وتران صوتيّان يمتدّان في اتّجاه أفقي من الخلف إلى الأمام، وبينهما فتحة المزمار، والوتران الصّوتيان عبارة عن خطّين رفيعين من

[1] محمّد جواد النّوري، علم الأصوات العربية، ص65.

الأنسجة يمتدّان يمين ويسار فتحة المزمار، وتتحكّم غضاريف وعضلات الحنجرة في حركتهما إلى الدّاخل والخارج، لإحداث أصوات الكلام".[1]

2-2-2-2 أجهزة الرّنين The resonance system

تسمى أيضا بـ:" التجاويف فوق المزماريّة أو تجاويف ما فوق الحنجرة"[2]، وقد قسّم علماء الأصوات 'الحلق' إلى مناطق ثلاث، كونه تجويف أشبه بفراغ واقع بين الحنجرة وأقصى الحنك. وهي:

- المنطقة العلويّة: وتسمّى الحلق الأنفي، وهي أصغر منطقة حجما وعلى جانبيها يوجد فتحتا القناتين السمعيتين.
- المنطقة الوسطى: وتقع خلف تجويف الفم، ولذلك تسمّى'الحلق الفموي'، وتمتدّ من سقف الحنك اللّين إلى مستوى العظم اللاّهي.
- المنطقة السُّفلى: وتقع خلف الحنجرة، وتسمّى بـ'الحلق الحنجري' تمتدّ من العظم اللاّهي حتى المريء".[3]

أمّا الحلق عند إبراهيم أنيس فنجده يقول:" هو الجزء بين الحنجرة والفم، وهو فضلا على أنّه مخرج لأصوات لغويّة خاصّة؛ يستغلّ بصفة عامّة كفراغ رنّان يضخّم بعض الأصوات بعد صدورها من الحنجرة".[4]

فالحلق إذن هو جهاز مهمّ من ضمن أعضاء النّطق ونظرا لهذا فإنّ 'الخليل' قد رتّب مخارج الحروف مبتدئا من حروف الحلق منتهيا بالشّفتين.

---

[1] أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتّطبيق، ص 90-91.

[2] إيهاب البيلاوي، اضطرابات التّواصل، ص89 .

[3] باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، ص27.

[4] إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، ص20.

2-2-3 الجهاز النّطقي

الأصوات التي يصدرها جهاز الصّوت، تعدّ بمثابة المادّة الخام، ويقوم جهاز النّطق بتشكيلها كي تخرج في صورة رموز صوتيّة متمايزة يتكوّن منها الكلام الشّفهي المسموع.[1]

.ويشمل جهاز النّطق ما يلي:

2-2-3-1 اللّسان The Tongue

يقول إبراهيم أنيس:" تعوّد القدماء أن يُنسبوا النّطق إلى هذا العضو بصفة خاصّة ولا غرابة في هذا، فاللّسان عضو مهمّ في عمليّة النّطق، لأنّه مرن وكثير الحركة في الفم عند النّطق.

فهو ينتقل من وضع إلى آخر، فيُكيّف الصّوت اللّغوي حسب أوضاعه المختلفة".[2]

كما:" يتألّف اللّسان من حِزمة عضلات بالغة المُرونة، ويُقسّمه علماء الأصوات إلى أربعة أقسام أساسيّة هي:[3]

- النّصل ومعه الأسَلة(طرف اللّسان) blade-tip : ويقعان في حالة استرخاء اللّسان تحت اللّثّة.
- الجزء الأمامي front of the Tongue : يقع تحت الغار.
- الجزء الحلقي back of the Tongue : وهو الجزء المرتبط بالحق، ويقع تحت الطبق.
- جذر اللّسان root of the Tongue : وهو الجزء الحلقي من اللّسان، ويُؤلّف الجدار الأمامي للحلق الفموي.

---

[1] عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام، 106.

[2] إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغويّة، ص20.

[3] محمّد جواد النّوري، علم الأصوات العربيّة، ص72.

2-2-3-2 الشّفتان The twolips

نجد حسام البهنساوي في كتابه 'علم الأصوات' يعرّف الشّفتان بقوله:" هما عبارةعن شريطين عريضين يشكّلان فتحة الفّم، وهما من أعضاء النّطق المتحرّكة، لأنّ انطباقهما وانفراجهما يساعد في نطق كثير من الأصوات. لهما دورهما وحركتهما الخاصّة مع الصّوائت التي قسّمت على أساسه إلى صوائت مستديرة وصوائت غير مستديرة، فالشّفتان عضو مهم في عمليّة التّأثير في صفة الصّوت ونوعه لما يتمتّعان به من مرونة تمكّنهما من اتّخاذ أوضاع وأشكال مختلفة من الانفراج والانغلاق لفتحة الفمّ والاستدارة والانبساط والانطباق".[1]

أهمّ العضلات التي تتحكّم في الشّفتين: العضلة الرّافعة، العضلة الخافضة، العضلات المحيطة بالفم.[2]

2-2-3-3 الأسنان The teeth

تُعدّ الأسنان من:" أعضاء النّطق الثّابتة ولها وظائف مهمّة في إخراج بعض الأصوات".[3]

" يحتوي الفم على مجموعة من الأسنان.هي:

- القواطع: عددها ثمانية، وظيفتها قطع الطّعام وقضمه.
- الأنياب: وهي أربعة، وظيفتها تمزيق الطّعام.
- الأضراس: عددها عشرون. وبهذا يكون مجموع الأسنان اثنين وثلاثين".[4]

---

[1] حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينيّة، القاهرة، ط1، 2004، ص 36.

[2] عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام، ص107.

[3] المرجع نفسه، ص 107.

[4] باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، ص36.

بالرّغم من ثبات الأسنان، إلاّ أنّها:" تمتاز بدور مهمّ في بناء معالم البنية الصّوتية وتحديد أشكالها خصوصا في بعض الأصوات التي يتكئ اللّسان عليها في صياغتها النّهائيّة كالدّال الثّاء، والضّاد مثلا، أو إنتاج الفاء حين تضغط الأسنان العليا على الشفة السفلى".[1]

من خلال ما سبق نجد أنّ جهاز النّطق يضمّ عدّ أعضاء متكاملة فيما بينها حينما تُؤدّي عمليّة النّطق، بالرّغم من أنّ كل عضو يُؤدّي وظيفة معيّنة تساهم في بناء هذه العمليّة سواء كانت ثابتة أو متحرّكة، لكن معظمها ثابت متحرّك؛ كاللّسان والشّفتين، وجهاز النّطق عند الإنسان واحد لا يختلف، بل تختلف مهمّة كل عضو فيه.

2-4 مفهوم اضطرابات النّطق

2-4-1 مفهوم الاضطراب:

أ-**لغة:** ورد في كتاب العين في مادّة(ضرب):" تضرب الولد في البطن، ويقال اضطرب الحبل بين القوم إذا اختلفت أرائهم".[2]

أمّا في المعجم الوسيط فنجده مأخوذ من مادّة (ض ر ب):" تحرّك على غير انتظام، وضرب بعضه بعضا، والبحر ونحوه: تموّج، والأمر :اختلّ والشّيء طال مع رخاوة فاهتزّ، ويقال اضطرب الحبل بينهم، اختلفت كلمتهم وتباينت آرائهم والقوم تضاربوا".[3]

كما نجده في كتاب أساس البلاغة للزّمخشري (في مادّة"ضرب") يقول:" ضرب: ضَربهُ بالسّيف وغيره، وضَاربَه، وتضاربوا واضطربوا..واضطربَ الولدُ في البطن. واضطربت الأمواج.

[1] ينظر، باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، ص 36.

[2] الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ص1، مادة(ض ر ب).

[3] مجمع اللغة العربية، إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، 1392هـ-1972، ص580.

ورجل مضطرب الحلق:"متفاوته، وفي رأيه اضطراب. واضطرب من كذا: ضجر منه. وفلان قد ارتفع شأنه واضطرب ذكره".[1]

كما جاء تعريفه أيضا في لسان العرب لابن منظور:" اضطرب خَاتماً، سأل أن يُضرب له، وفي الحديث: أنّه صلى الله عليه وسلّم، اضطرب خاتما من ذهب أي أمر أن يُضرب له ويُصاغَ، وهو افتعل من الضّرب: الصّياغة، والطاء بدل التّاء، وفي الحديث: يَضطرِبُ بناءٌ في المسجد أي ينْصبه ويُقيمه على أوتاد مضروبة في الأرض، والموج يضطرب أي يضرب بعضه بعضا.وتضرّب الولد في البطن".[2]

ب-اصطلاحا

أمّا في الاصطلاح فالاضطراب هو:" خلل أو تشويه أو عيب أو اختلاف الشيء عن حالته العاديّة".[3]

كما يُشير هذا المصطلح: لوصف مظاهر الاضطراب التّي تُعطّل جوانب النّمو الاجتماعيّة أو الجسميّة(كحدوث خلل في الجهاز النّطقي ممّا يُؤدّي لاضطرابات نُطقيّة) أو نفسيّة والتي لا يُمكن تحديدها تحديدا قطعيا في مجال الأمراض النّفسيّة، والجسميّة، أو الجسميّة النّفسيّة السّيكوماتية.[4]

---

[1] الزمخشري، أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، (د ط)، 1399هـ-1979، ص373- 374.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ط6، 2008، المجلّد 9، ص26.

[3] سامي محمد ملحم، صعوبات في التّعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006، ص 187-188.

[4] ينظر، أميرة حسين محمود حسين، اضطراب العناد المتحدي أسبابه وتشخيصه وعلاجه، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، (دط)، ص233-234.

2-4-2 مفهوم اضطرابات النّطق

يُعدّ موضوع الاضطرابات النّطقيّة من المواضيع الجديدة نسبيا، كما أنّه مبحث جديد بالنّسبة للصّوتيات، وكذلك الأمر بالنّسبة لعلم النّفس، فهو مبحث مشترك وهمزة وصل بين علماء اللّغة وعلماء النّفس. تناول هذا المبحث الفئة المُهمّشة في المجتمع، وبالتالي؛ هو بحاجة إلى من يُشير ويهتمّ بهم، نظرا لما يعانون وما يبذلون من جهود شاقّة في التّعامل مع غيرهم في المجتمع.

تُعرّف اضطرابات النّطق بأنّها:"خلل عضوي في جهاز النُّطق أو عيب في مخارج الأصوات، ينتج عنه حذف أو إبدال أو إضافة. وكذلك تحريف في أصوات الحروف".[1]

كما تُعرّف بأنّها:" عدم القدرة على إصدار أصوات اللّغة بصورة سليمة؛ نتيجة مشكلات في التّناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو لفقر في الكفاءة الصّوتية أو خلل عضوي، ولاعتبار أنّ ذلك يعّد اضطرابا يجب أن يعوق عمليّة التّواصل، وأن يسترعي انتباه المتحدّث، وأن يؤدّي إلى معاناة الشّخص المتحدّث أو يزيد من مستوى القلق لديه وسوء توافقه".[2]

أمّا حدّها عند ابن سينا:" فهي أخطاء كلاميّة تنتج عن أخطاء في حركة الفكّ والشّفاه واللّسان، أو عدم تسلسلها بشكل مناسب بحيث يحدث استبدال أو تشوّه أو إضافة أو حذف كما أنّها صعوبة في إصدار الأصوات اللاّزمة للكلام بالطّريقة الصّحيحة، وتحدث في الحروف

[1] حاكم أم الجيلالي، اضطرابات النّطق والسّلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ذوي صعوبات التّعلّم-دراسة وصفية ارتباطيه-جامعة مولاي الطّاهر سعيدة، مجلّة متون، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 1أفريل2019، ص287.

[2] عبد العزيز السيّد، عبد الغفار الدّماطي، قاموس التّربية الخاصّة وتأهيل غير العاديين، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، 1992، ص415.

المتحرّكة أو السّاكنة"[1] وهذه الأخطاء في حركة اللّسان أو الشّفاه، تُؤدّي إلى عدم القدرة على إصدار الأصوات بصورة طبيعيّة أثناء النّطق والتّلفّظ بالكلام.

تحدث اضطرابات النّطق" في بداية مرحلة الطّفولة غالبا، وهو ما يؤثّر تأثيرا سلبيا في النّمو النّفسي للطفل بأوجهه المتعدّدة، أخذا في الاعتبار بأنّ النّطق من أهمّ وسائل الاتّصال الجماعي التي تؤثّر في تفكير الطّفل وشخصيّته بشكل عام"[2].

كما تشير الدّراسات إلى أنّ اضطرابات النّطق تعدّ حتى الآن أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعا، ومن ثمّ تكون الغالبيّة العظمى من حالات اضطرابات النّطق التي يمكن أن نجدها في الفصول الدّراسيّة، ويسهل التّعرّف على هذه الاضطرابات سواء في المدرسة أو المنزل حيث يبدو كلام هؤلاء الأطفال غامضا وغير مفهوم.[3]

يُضاف إلى هذه التّعاريف على أنّ:" هذه الاضطرابات تنتشر بين الصّغار والكبار، وهي تحدث في الغالب لدى الصّغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات الحروف والكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصورة واضحة حيث يخرج الكلام غير مفهوم، نتيجة الحذف والإبدال والتّشويه".[4]

---

[1] نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب النطق وعلاجه، الأكاديميون للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2009، ص155.

[2] مولودة عبد الله، مامة دحماني، اضطرابات النّطق لدى عيّنة من تلاميذ الطور الابتدائي–السّنة أولى ابتدائي أنموذجا– مجلّة علميّة دوليّة نصف سنويّة، مجلّة دراسات في سيكولوجية الانحراف، جامعة أحمد دراية أدرار الجزائر، المجلّد07، العدد03، 2022، ص349.

[3] ينظر، سهير محمّد أمين، اضطرابات النّطق والكلام التشخيص والعلاج، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م، ص78.

[4] فيصل العفيف، اضطرابات النّطق واللغة، مكتبة الأدب العربي، (د ط. د ت)، ص3. نقلا عن: مولودة عبد الله، مامة دحماني، اضطرابات النّطق لدى عيّنة من تلاميذ الطور الابتدائي، ص349.

يتّضح من خلال هذه التّعاريف أنّ اضطرابات النّطق، هي الأخطاء التي يقع فيها الأطفال أثناء نطقهم للأصوات اللّغويّة، وهي أيضا عدم القدرة على إصدار الأصوات بالطريقة السّليمة و السويّة. فتظهر لديه أخطاء نطقيّة عند كلامه، وتتمثّل في أربعة أنواع: الحذف والإبدال والتّشويه والإضافة، كما قد يرجع ذلك إلى أسباب عضويّة أو بيئيّة أو عوامل نفسيّة أو اجتماعيّة.

2-4-3 أنواع اضطرابات النطق:

صُنّفت اضطرابات النّطق من حيث العيوب الملاحظة، انطلاقا من إنتاج المُصاب لأصوات الكلام، وكذا طريقة نطقه للحروف. فيحدث حذف لبعض أصوات الكلمة أو تشويها لها، أو إبدال حرف بحرف آخر، وأحيانا إضافة أصوات جديدة على الكلمة.

نجد أنّ هناك أربعة أنواع من الاضطرابات النّطقيّة والمتمثّلة في: الحذف، الإبدال، التّشويه الإضافة.

2-4-3-1 الحذف: omission

يرى فيصل العفيف أنّ هذا النّوع من عيوب النّطق:" يحذف الطّفل صوت من الأصوات التي تتضمّنها الكلمة، ومن ثمّ ينطق جزءا من الكلمة فقط، قد يشمل الحذف أصواتا متعدّدة وبشكل ثابت فيصبح كلام الطّفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق، حتّى بالنّسبة للأشخاص الذين يلقون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهم".[1]

يُبيّن عبد الحميد العزالي الحالات التي يكثر فيها هذا الاضطراب بقوله:"...يكثر بين الأطفال الذين لديهم إعاقات عقليّة بسيطة أو متوسّطة، والأطفال سريعي الحديث، والذين

[1] فيصل العفيف، اضطرابات النّطق واللغة، ص5.

يُعانون من التّوتّر النّفسي، أو اضطراب بين أفراد الأسرة؛ وإذا استمرّ بعد مرحلة الطّفولة يكون دليلا على وجود اضطراب في الجهاز العصبي أو عجز في أجهزة النّطق".[1]

كما مثّل لذلك بأمثلة بيّن فيها أين يكون هذا الحذف من خلال قوله:" عادة ما يقع الحذف في الصّوت الأخير من الكلمة، ممّا يتسبّب في عدم فهمها إلاّ إذا استُخدمت في جمل مفيدة أو في محتوى لغوي معروف لدى السّامع، وقد لا يقتصر الحذف على صوت وإنّما يمتدّ لحذف مقطع من الكلمة فيقول الطّفل "مام" بدل "حمّام" و"مَكَ" بدل من سمكة ".[2]

إذن؛ الحذف هو نطق كلمة ناقصة لحرف أو أكثر، وهذا النّوع من الاضطراب يُعدّ مشكلة لعدم فهم مقاصد الطّفل، لذا لابدّ من المحيطين به إعادة صياغة الكلمات التي ينطق بها لغرض فهمه لتلبية رغباته.

2-4-3-2 الإضافة: addition

يرى فيصل العفيف أنّ هذا النّوع من الاضطراب :" يتضمّن إضافة صوتاً زائداً إلى الكلمة وقد يسمع الصوت الواحد وكأنّه يتكرّر، مثل: سصباح الخير، سسلام..."[3]

ويُعدّ هذا العيب عند عبد الحميد العزالي أقل عيوب النّطق انتشارا.[4] كما يُقصد به:"إضافة حرف إلى الكلمة المنطوقة مثل (لعبات بدل لعبة) وهي ظاهرة مقبولة بين الأطفال حتى سن دخول المدرسة"[5].

---

[1] سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، ص128.

[2] المرجع نفسه ص 128.

[3] فيصل العفيف، اضطرابات النّطق واللغة، ص6.

[4] ينظر، سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، ص130.

[5] حاكم أم الجيلالي، اضطرابات النّطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ذوي صعوبات التّعلّم، ص288.

نستخلص ممّا سبق؛ أنّ الإضافة تكون بزيادة صوت أو أكثر للكلمة فتكون على شكل تكرار لهذا الصّوت الزّائد، ممّا يجعل الكلام غير واضح.

2-4-3-3 الإبدال:substitution

هو نوع من أنواع اضطرابات النّطق،يكون باستبدال صوت بصوت آخر يُغيّر المعنى مثل: (سكينة ـ ستينة)[1]

وهو أيضا:" نطق صوت بدلا من آخر عند الكلام، وفيه يكون الصوت المنطوق مشابها للصّوت الصّحيح بدرجة كبيرة من مخارج الحروف وطريقة النّطق، ويكون الإبدال بين أزواج الأصوات مثل:(س، ث)،(ل، ر)، وهو نتيجة تحرّك طرف اللّسان بدلا من وسطه مثل: (ذ) بدلا من (ج)، أو تحرّك المخرج من أقصى الحلق بدلا من أقصى اللّسان مثل: (أ) بدلا من(ق)، تحرك المخرج الأمام أو وسط اللّسان فننطق(ك) بدلا من(ق)".[2]

كما نجد باسم مفضي المعايطة هو الآخر مثّل لذلك بقوله:" وفي هذا النّوع من أمراض النّطق يُبدل المريض حرفا مكان حرفٍ آخر كما في ساعة وقاعة وكما في لاكب وراكب.. وقد يأخذ الإبدال صورة أخرى، فيظهر البدل بين التاء والكاف كقولهم: أكل وأتَلَ".[3]

---

[1] محمود زايد محمد ملكاوي، فعالية برنامج تدريبي لتحسين نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعوّقين سمعيا إعاقة متوسّطة في مرحلة رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، 2011، ص12. نقلا عن حاكم أم الجيلالي، اضطرابات النّطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ذوي صعوبات التّعلّم ص287.

[2] جمال محمد إبراهيم حسن، فعالية برنامج تدريبي للأمّهات وأطفالهنّ ضعاف السّمع في خفض اضطرابات النّطق لدى أبنائهنّ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2009، ص17. نقلا عن حاكم أم الجيلالي، اضطرابات النّطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ذوي صعوبات التّعلّم، ص288.- ص288.

[3] باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، ص62-63.

من الحالات الشّائعة في هذا الاضطراب إبدال حرف الألف بالقاف، مثل "آل" بدل "قال" والراء باللام، مثل لكِب بدل ركِب، أو لِحلة بدل رحلة. وغيرها من الحالات ممّا يُؤدّي إلى صعوبة في فهم نطق الطّفل

2-4-3-4 التّحريف والتّشويه:déformation et détour

ورد في كتاب" صعوبات اللغة واضطرابات الكلام" لهدى عبد الله الحاج؛ أنّ:" التّحريف يظهر في النّطق عندما يتلفّظ الطّفل بالصّوت بطريقة تكون قريبة من الصّوت العادي، غير أنّه لا يُماثله تماما، بحيث يتضمّن بعض التّعريفات أو الأخطاء، ويشيع هذا الاضطراب لدى الطّفل والكبار؛ وغالبا ما يظهر في أصوات معيّنة مثل: س، ش، ر..وينتج هذا النّوع من الاضطراب لأسباب عدّة منها: ازدواجيّة اللّغة لدى الطّفل، أو سبب طغيان لهجة على لهجة أخرى، كما يُمكن أن يتسبّب التّشوّه الخُلقي في الأسنان والشّفاه في حدوث هذا الاضطراب".[1]

يُقاربه في هذا الرّأي عبد الحميد العزالي بقوله:" ينطق الطّفل جميع الأصوات التي ينطقها العاديّون، ولكن بصورة غير سليمة المخارج عند مقارنتها باللّفظ السّليم. ومثّل لذلك ومن نماذج التّحريف في(كثير- تيل) و(صحّة-إحّة)و(خلاص-هلاس)(شارع-آري).. وغيرها. ولتوضيح هذا الاضطراب يُمكن وضع اللّسان خلف الأسنان الأماميّة دون أن يلمسها، ثمّ محاولة نطق بعض الكلمات التي تتضمّن أصوات"س"، "ز" مثل ساهر، زاهر".[2]

[1] هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي، صعوبات اللغة واضطرابات الكلام، دار الشّجرة للنشر والتّوزيع، سوريا، 2005، ص222.

[2] عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج، ص 130.

من خلال ما سبق نتوصّل إلى أنّ التّحريف والتّشويه هو نطق الطّفل بالكلمة غير التي ينطقها الآخرين، ممّا يُؤدّي إلى ضياع معناها ومدلولها، بل تُؤدّي إلى معنى آخر غير المعنى المقصود.

خلاصة:

نستخلص ممّا سبق ذكره؛ أنّ أنواع اضطرابات النّطق تتمثّل في عدّة أشكال، منها الإبدال: كأن يستبدل الطّفل الحرف حرفا آخر أثناء نُطقه للكلمة فمثلا ينطق كلمة "شجرة" "شجلة"،و"خروف" "حروف". أمّا الحذف: أن يحذف الطّفل حرف أو أكثر أثناء نُطقه للكلمة. بحيث يجد المستمع صعوبة في معرفة ما يريد الطّفل التّعبير عنه أو توصيل فكرته إليه. أمّا التّشويه أو التّحريف: فيتمثّل في عدم قدرة الطّفل على نطق الحرف بصورة سليمة من مخرجها الصّحيح، فيكون كلامه مُشوّها خاصة في الأصوات الصّفيريّة، فينطق الصّوت أو الكلمة بشكل قريب من صوت الكلمة الأصليّة، أمّا الإضافة: هو أن يُضيف الطّفل حرف أو أكثر للكلمة فمثلا ينطق سسأذهب بدل سأذهب أو صصباح الخير بدل صباح الخير.

2-5 أسباب اضطرابات النّطق:

إنّ وجود عيب في النّطق سواء في الحروف البسيطة أو الكلمات هو أمر طبيعي في مرحلة الطّفولة الأولى، ولكن إذا استمرّ هذا العيب يصبح الأمر مختلف، لأنّه إذا دلّ إنّما يدلّ على وجود اضطراب نطقي حقيقي يكون منشأُه أسباب عدّة، فقد يكون السّبب عضويّا أو بيئيا، كما قد يكون في بعض الأحيان السبب مجهولا، ويدعى حينها وظيفيا، ومن أهم الأسباب:

2-5-1 العوامل النفسيّة:

في هذه الحالة لا يشكو المُصاب من أيّ خلل، لا في الجهاز النّطقي ولا السّمعي بل راجعة إلى عوامل مرتبطة بذات النّاطق أو شخصيّة، و المتمثّلة في الجوانب الآتية:

- **الغريزة:**يرى باسم مفضي المعايطة أنّ الغريزة:" تحمل النّاطق على التّفوه والنّطق بما خطر عليه وورثه، وهنا يلحظ الجانب الوراثي المكتسب، فقد تنبّه العلماء الأوائل للعلاقة بين الغريزة وبين العلّة اللّسانيّة، حيث يقول ابن عبد ربّه:" وأمّا الرُّتّة فإنّها غريزية"، ولمّا كانت الغريزة تنمو تبعا للمؤثّرات الاجتماعيّة التي تعرف فيهم وتنتشر بينهم العلّة الكلاميّة".[1]
- **الخوف:**" وهو انفعال آني يترك تأثيره في أشدّ صورة في الكلام واللّسان من خلال التغيّرات الفسيولوجية التي تنشأ عن إحساسات ومشاعر مختلفة".[2]
- **التهيّب والخجل والدّهشة:** يقول باسم مفضي المعايطة أنّ:" كل هذه الأمور تُؤدّي إلى اضطرابات في النّطق تنعكس على الأداء الكلامي وتُخرجه عن الصحة والسلامة، فتظهر أعراضه بشكل لجلجة أو ارتجاج عند المتحدّث أو الخطيب.. ويبدوا أثر التهيّب في بعض أمراض اللّسان وعلل الكلام جليّا وواضحا في وصيّة روح ابن حاتم عندما صعد المنبر ورأى أنّ النّاس قد وجهوا أبصارهم إليه وفتحو أسماعهم له قال: تكسّوا رُؤوسكم وغضوا أبصاركم فإنّ المنبر مركبٌ صعبٌ، وإذا يسر الله فتح قفل"تيسّر" ".[3]

[1] باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، ص 94.

[2] كشاش محمد، علل اللّسان وأمراض اللغة، المكتبة العصريّة، بيروت–لبنان، ط1، 1988، ص37.

[3] باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، ص95.

- **التّشوّق إلى الشّيء:** فهذا السّبب حسب باسم مفضي المعايطة يجعل اللّسان يهذي به ويُعبّر عنه في مجالات التّعبير الأخرى، ذُكر أنّ أحدهم دخل على رجلٍ يأكلُ أُترجّة بعسل فأراد أن يقول السلام عليكم فقال: عسليكم.[1]
- **الظروف الأسريّة:** التي ترتبط بعمر الوالدين والجوّ الأسري، فالظروف الأسريّة غير المواتيّة ترتبط ارتباطا مباشرا باضطراب اللّغة بصفة عامّة واضطرابات النّطق على وجه الخصوص. فعمر الوالدين يلعب دورا مهمّا في الحدّ من اضطرابات النّطق، فصغار السّن من الوالدين يتركان الطّفل مهملاً غير مستثار فيعاني من صعوبة النّطق، كما أنّ كبر عمر الوالدين يجعلهما يُدلّلان الطّفل ولا يقومان بتصحيح الأصوات السّاكنة ولا بأخطائه. كذلك الجوّ الأسري، فالظّروف غير السّويّة ترتبط باضطرابات النّطق، والأطفال الذين انفصلوا لأسباب عدّة كالطّلاق، الوفاة، السّفر..الخ.[2]

من خلال ما سبق نقول أنّ العوامل النّفسيّة لا دخل لها في أيّ نقص في الجهازين السّمعي أو النّطقي، وكل ما في الأمر متعلّق بسيكولوجيّة الطّفل التّي تُؤدّي حتما إلى اضطراب في النّطق.

2-5-2 العوامل اجتماعيّة:

الظّروف الاجتماعيّة عامل فعّال في ظهور مثل هذه الاضطرابات وتمثّلت حسب باسم مفضي المعايطة فيما يلي: [3]

[1] ينظر، باسم مفضي المعايطة، عيوب النّطق وأمراض الكلام، ص95.

[2] ينظر، سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التشخيص والعلاج، ص126.

[3] باسم مفضي المعايطة، مرجع سابق، ص 96.

- "تخلّي الأهل عن الطّفل من الصّغر نتيجة عمل الأمّ وانشغال الأب، أو نتيجة مرض أحدهما.
- قد يكون الجوّ العائليّ الذي يعيش فيه الطّفل، حيث العلاقات المظهريّة أو شبه المعدومة بين الوالدين والأولاد عامل من عوامل أمراض النّطق.
- تعلّم عادات النّطق الخاطئ، ويحدث ذلك دون وجود عيب في اللّسان أو الأسنان أو الشفة
- إفراط الأبوين أو مغالاتهما في رعاية الطّفل وتدليله
- وقد يكون ضعف ثقافة الأسرة وعدم خصوبة الألفاظ للتّعبير عن المعاني والعلاقات الاجتماعيّة في الأسرة، فيظلّ الطّفل يردّد نفس الألفاظ بغير تنوّع وبغير قدرة على اكتساب ألفاظ جديدة".

دون أن ننسى تأثير المستوى الاقتصادي:" فالأطفال المنحدرون من أسر حالتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة منخفضة تثبت الآثار السّلبية الممكنة لإثارة الحديث غير المناسب ومن ثمّ تزداد اضطرابات النّطق بينهم".[1]

فالعوامل الاجتماعيّة انطلاقا من ذاك القول؛ تدخل ضمنها معاملة الوالدين للطّفل بالدّرجة الأولى فالمشاكل والتوتّرات التي تعاني منها الأسرة بما فيها نقص الثّقافة، والتّدليل الزّائد في معاملة ورعاية الطّفل وغيرها تُؤثّر سلباً عليه، ومنه ظهور عيوب في النّطق تكون سببها الرّئيس العائلة.

[1] سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التّشخيص والعلاج، ص126.

2-5-3 الظّروف البيئيّة غير المواتيّة:

ورد في كتاب" اضطرابات النّطق" لمحمد رفقي أنّ:" التّأثيرات البيئيّة تتعلق بالانحطاط الثّقافيّ، فالأطفال الذين يُعانون من حرمان ثقافي نتيجة وجودهم في بيئات فقيرة يتأثّرون بنقص الخبرات المادّية والاجتماعيّة المُساعدة على النّموّ اللّغوي والإثراء اللّفظي".[1]

نجد سعيد كمال العزالي قد فصّل في هذا الحديث وبيّنها في عناصر تمثّلت في:

- **المشكلات المدرسيّة:**

"فالعقاب والخبرات غير السارّة والمقارنات المُتكرّرة بين الأطفال والرّسوب المُتكرّر وأساليب معاملة المعلّمين ترتبط جميعها باضطرابات النّطق عند الأطفال.

- **التّقليد والمحاكاة:**

فلو كان أحد الوالدين أو الكبار المحيطين بالطّفل يُعانون من اضطراب النّطق ويخطئون في نطق كلمة ما فإنّهم بذلك يُمثّلون نماذج يُمكن أن يُقلّدها الطّفل.

- **التّعلم الخاطئ للطّفل في السّنوات المُبكّرة:**

فالتّعلّم الخاطئ من نماذج كلاميّة غير سليمة والمستويات المنخفضة من الاستثارة تُؤدّي إلى تثبيت الاضطرابات الخاصّة للنّطق".[2]

ما يُمكن استنتاجه ممّا سبق؛ أنّ البيئة التّي يعيش فيها الطّفل ويُمارس فيها مُختلف نشاطاته، كلّما كانت تأثيراتها منحطّة ورديئة كلّما أثّرت بالسّلب على الطّفل خصوصا في عمليّة نطقه.

[1] رفقي محمد، سيكولوجيّة اللغة والتّنمية اللّغويّة لطفل الرّياض، دار القلم، الكويت، الأردن(د ط. د ت)، ص 201

[2] سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التشخيص والعلاج، ص 126-127

2-5-4 العوامل الفيزيولوجيّة:

يحتاج الكلام الطّبيعي والنّطق الصّحيح إلى أجهزة تنفّسيّة وصوتيّة سليمة، وكلّ خلل يعترضهم إلاّ وله تأثير كبير على النّطق. وقد ترجع بعض الأسباب العضويّة إلى مايلي:

- **عدم تناسق الفكّين وانطباقهما:**

أي أنّ:"حركة الفكّين تتحكّم في حجم التّجويف الفَمِي، وكذلك إعطاء الفُرصة لأعضاء النّطق الموجودة في هذا التّجويف لتأخذ مكانها المَناسب عند إنتاج الأصوات، ومن هنا فأيّ خلل في الفكّين مثل عدم القدرة على التّحكّم بحركتهما، أو تقديم أحد الفكّين على الآخر، وبالتّالي عدم اكتمال عمليّة الإطباق، فقد يتقدّم الفكّ العُلوي على السّفلي والعكس ممّا يُؤدّي إلى وجود اضطراب في نطق بعض الأصوات".[1]

- **اللّسان:**

اللّسان عضو مهمّ في عمليّة النّطق ولو حدث فيه مُشكل يُؤدّي بالضّرورة إلى اضطراب في النّطق:" من مشكلات اللّسان زيادة طوله كما في حالة الأطفال المُصابين بمرض"داون" ممّا يجعله يتدلّى خارج الفم، ويعوق عمليّة النّطق، وقد يكون قصيرا لدرجة يحُول دون نطق بعض الأصوات التّي تتضمّن ارتفاع اللّسان إلى الأعلى وإلى الأمام بصورة صحيحة".[2]وبالتالي هو من أهمّ الأعضاء في عمليّة النّطق النّاتجة للصوت اللغوي بانتقاله من موضع لآخر داخل الفم.

[1] سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التشخيص والعلاج، ص120-121.

[2] المرجع نفسه، ص121.

- **تشوّه الأسنان:**

الأسنان مخارج لبعض الأصوات اللغويّة، وأيّ تشوّه على مُستواها يُعيق عمليّة النّطق :" فالأسنان الصّحيحة التّركيب تعتبر ضرورة مُلحّة، ليس فقط لإضفاء الجمال على الإنسان، بل إنّها ضروريّة لإخراج بعض الأصوات اللّغويّة بطريقة سليمة، وذلك لأنّ مسؤوليّة إصدار الأصوات اللّغويّة مسؤوليّة مُشتركة بين الأسنان وأعضاء النّطق الأخرى، كالشّفاه واللّسان ويتّضح ذلك من الأمثلة التاليّة:

– إصدار صوت الفاء عن طريق اتّصال الشّفة السّفلى بالأسنان.

– إصدار صوت الثاء والذّال، طرف اللّسان بين الأسنان العليا والسّفلى.

– كذلك تشترك الأسنان مع الشّفتين في إصدار صوت السّين والشيّن والصاد، حيث تحتاج هذه الأصوات إلى فتحات بين الأسنان سليمة وغير مشبوهة".[1]

نستنتج ممّا سبق ذكره؛ أنّ الأسنان صحيحة البناء والتّركيب ضروريّة لإخراج الأصوات اللّغويّة بطريقة سليمة، فعندما تكون الأسنان مُشوّهة وغير طبيعيّة التّركيب والبنية، و ما لم يتمّ معالجتها طبّيا يتوقّع حدوث نطق غير سليم لهذه الأصوات.

- **شقّ الحلق أو الشّفاه:**

نظرا لأهمّية هذين العضوين في إصدار الأصوات فقد رتّب الخليل الأصوات مُبتدئا بالحلق، مُنتهيا بالشّفاه، فأيّ خلل على أحدهما يُشكّل عيبًا في النّطق، كما يقول فيصل العفيف:" شقّ

[1] سهير محمد أمين عبد الله، اضطرابات النّطق والكلام التشخيص والعلاج، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص 80-81.

الحلق أو الشّفاه يُمكن أن يُسهم كثيرا في اضطرابات النّطق وكذلك في رنين الصّوت، حيث تزداد الأصوات الأنفيّة، وتحتلّ الأصوات الاحتكاكيّة والاحتباسيّة والانفجاريّة.."[1]

- **الإعاقة السّمعيّة:**

تُساهم حاسّة السّمع في تجنّب اضطرابات النّطق، وأيّ إعاقة على مستوى عضو من أعضاء السّمع، تُقلّل من قدرة الفرد على السّماع وبالتّالي تُؤدّي إلى عرقلة إيصال الأصوات إلى الأذن ومنه إلى الذّهن؛ وهي:" إصابة عضويّة تُؤثّر على إحدى مستويات الأذن، أو كلّ مستوياتها(الخارجيّة، الوسطى والدّاخليّة) نتيجة إصابات أو أمراض فتُعيق عمليّة السّمع".[2]

فالمُعوّق سمعيًا يُعاني من عدّة مشاكل بيّنها عبد الحميد العزالي في قوله:" والمُعوّق سمعيًا محروم من معرفة نتائج أو ردود أفعال الآخرين نحو الأصوات التي يقوم بها في مرحلة المناغاة. ويتّضح الفرق بين الطّفل العاديّ والطّفل ضعيف السّمع في أنّ الطّفل العادي يُدرك ويعرف ردود أفعال الآخرين نحو الأصوات التي يصدرها كالتّعزيزات اللّفظيّة مثلا، أمّا الطّفل ضعيف السّمع فلا يُدرك ذلك بوضوح مع أنّ كلاّ منهما يمرّ بنفس مراحل النّمو اللّغوي، ولكن المُشكلة في صعوبة حصول ضعيف السّمع على التّعزيز اللّفظي".[3]

بالتّاليفالإعاقة السّمعيّة هي تلك التي تحول دون أن يقوم الجهاز السّمعي بوظائفه، أو تقلّل من قدرة الفرد على سماعه لمختلف الأصوات، وينتج عن فقدان السّمع فقدان الفرد للنّطق، فالمعوّق سمعيّا لا يستطيع نطق الكلمات أو تصحيح الأصوات التي تصل إليه لأنّه لا يسمع الآخرين بوضوح. وبالتالي يُعيق التّواصل معهم.

- **الشّلل الدّماغي:**

[1] فيصل العفيف، اضطرابات النّطق واللغة، ص11.

[2] محمود حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، ط4، 2011، ص47.

[3] سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التشخيص والعلاج، ص 126.

يُعدّ الشّلل الدّماغي أحد حالات الإعاقات المتعدّدة التي يُصاب فيها المُخ بالتّلف. وقد عرّفه عبد الحميد العزالي بقوله أنّه: مصطلح طبّي يشتمل على مجموعة من المشكلات الحركيّة المُرتبطة بعدم السّيطرة على عضلات الجسم وعدم التّناسق في الحركة والقوام والتّوازن، تنتج إصابة الدّماغ الطّبيعي في فترة نموّه بتلف في المناطق المُسيطرة على الحركة أو لعدم اكتمال نموّ هذه المناطق أثناء الحمل".[1]

نستنتج ممّا سبق أنّ الاضطرابات النّطقيّة تنشأ نتيجة عوامل وأسباب عديدة قد ذكرناها سابقا، والمتمثّلة في: الأسباب النّفسيّة، الاجتماعيّة والبيئيّة وكذا الفيزيولوجيّة. كلّ هذه العوامل لها تأثيرات على الطّفل وبالتّالي تُؤثّر على قُدرته في التّواصل مع الآخرين، لذا لابدّ من مُراعاة كلّ ما يتعلّق بالحياة المثلى لتنشئة الطّفل تنشئة سويّة.

3 التأتأة: stuttering

تُعدّ التأتأة من اضطرابات النّطق الأكثر شيوعا وانتشارا في المجتمعات، حيث أنّها تُؤثّر على حياة الشّخص المُتأتئ، سواء في عمليّة التعلّم أو تفاعله وتواصله مع الآخرين، لِتُحدث مشاعر الخوف والقلق والارتباك والخجل لديه، نتيجة السّخرية والمشاعر السّلبيّة التي يكُنُّها المجتمع لهذه الفئة.

فإذا اقتصرنا الحديث في الوسط المدرسي أو التّعليمي، نجدأنّ الطفل في هذه الحالة يتلقّى العديد من الصُّعوبات وكذا المُضايقات التّي من شأنها أن تُؤثّر على نفسيّته، ومنه على تحصيله الدّراسي. الأمر الذي يجعله يتجنّب الإختلاطات الطّلاّبيّة والكلام داخل الصّف، ويُفضّل العُزلة والانسحاب من أعين النّاس خوفا من الانتقادات والكلام الجارح.

3-1 مفهوم التأتأة

[1] سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النّطق والكلام التشخيص والعلاج، ص123..

أ-لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور:" تَأْتَأَ التّيس عند السّفاد يُتَأْتِئُ تَأْتَأة وتِأْتَاءً، لِيَنْزُو ويقبّل. ورجل تأتاء، على فعلال وفيه تَأْتَأَةٌ، يتردّد في التّاء إذا تكلّم. والتّأْتأةُ: حكاية الصّوت. والتّأْتاءُ: مشي الصّبي الصّغير. والتّأتاءُ: التبختر في الحرب شجاعة".[1]

أمّا في معجم الطلاّب الوسيط، لكريم سيّد محمد محمود، فقد جاء فيه:" تَأْتَأَ تَأْتَأَةً و تِئْتَاءً و تَأْتاءً : التّيس عند السّفاد: دعا لينزوَ، والرّجل: ردّد التّاء في كلامه".[2]

انطلاقا من هذين التعريفين؛ احتوت التّأتأة على معان مختلفة، و"تّأتأة" على وزن فعلل، ورجل تأتاء على وزن فعلال؛ كثير ترديد التاء في كلامه، والتّأتاءُ مشي الطّفل الصّغير.

ب-اصطلاحا:

غالبا ما تُعرف التّأتأة بأنّها اضطراب يمسّ الطّلاقة الكلاميّة، تتميّز بتكرارات وتمديدات وأحيانا توقفّات وكلّها غير إراديّة.

هذا ما قال به هاريس (Harris) وأندروز(Andrews) بأنّها:" انقطاع في إيقاع الكلام، ناتج عن اضطرابات غير عاديّة، كثيرا ما تتكرّر حيث تُثير الانتباه وتتخلّل عمليّة التّواصل،

[1] ابن منظور، لسان العرب، المجلّد1، ط6، 2008، ص207.

[2] كريم سيّد محمد محمود، معجم الطلاّب الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1427هـ، 2006، ص75.

مُسبّبة إزعاجات للمُتكلّم ومن يُحدّثه، ويعرف المُصابون جيّدا ما يريدون قوله، لكنّهم غير قادرين على ذلك مُؤقّتا، بسبب تكرارات غير إراديّة وتمديدات صوتيّة أو انقطاع في الصّوت"[1]

كما تُعتبر التّأتأة من بين الاضطرابات النّطقيّة الأكثر شيوعا لدى الأطفال الصّغار. وهي:" مشكلة في الطّلاقة الكلاميّة، حيث أنّ الشّخص المتحدّث يعلم ماذا يُريد أن يقول ولكنّه يجد صعوبة في قوله".[2]

هي أيضا:" ترديد أو تقطّع في نطق الكلمات، والصّعوبة في لفظ بدايات الكلمات بالتّوقف أو محاولة الإطالة بها فتنقطع الحروف ويحدث التّردّد والتكرار، وقد يحدث انقطاع بين الكلمات فترة قصيرة، فتخرج الألفاظ متناثرة وربّما غامضة، وان كان غالبا ما يصبح الكلام المتقطّع مفهوما للسّامع، بالرّغم من إصابة سلاسة وإيقاع الكلام بتكرارات لنفس المقطع، وذلك بسبب تشنّج ذبذبات الصّوت والتّنفّس وأحيانا تُصاحب تلك الأعراض تشنّجات في عضلات الوجه، أو الرّمش بشدّة في العين أو الغمز أو الرّعشة للشّفتين أو الوجه أو هزّ الرّأس".[3]

من التّعاريف التّي نجدها أيضا، تعريف "لوهوش"(lehuche.f) المختصّ في علم الأصوات، يعرّفها بقوله:" هي اضطرابات في مجرى الكلام، وتعتبر من أعقد الاضطرابات

[1] عزّ الدين لبارود، مقاربة معرفية التأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزّمانية لعيّنة يتراوح سنّها بين11و13سنة، رسالة ماجستير في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر، 2010، ص14.

[2] نانسي زيدان، أخصّائيّة النّطق واللغة، أسباب وعلاج التّأتأة عند الأطفال.مستشفى كاريتاس للأطفال،https://www.cbh.ps

[3] ينظر، هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق، اضطرابات التّأتأة رؤية تشخيصيّة علاجيّة، دار المعرفة، الإسكندريّة، (د ط)، 2013، ص34-35.

العلائقيّة، تتميّز بتكرارات لمقاطع كلاميّة أو توقّفات في بداية الجملة، كما ترافقها تشنّجات وضغط في كامل الجسم".[1]

أمّا "روندال"(rondel) فيعدّها:" اختلال في تدفّق التّعبير اللّفظي".[2]و"أجوريا غيرا" (ajuriaguera) يعرّفها بأنّها:" اختلال في الإنتاج الكلامي، يندرج ضمن علاقة مرضيّة".[3]

في ضوء ما سبق من التّعاريف؛ نخلص إلى أنّ التّأتأة تعدّ من إحدى الاضطرابات النّطقيّة الأكثر شيوعا، وهو اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته، يتميّز بالتّوقّف اللاإرادي أو تكرار المقاطع والحروف، بالإضافة إلى المُصاحبات الجسميّة؛ كتغيّر في عضلات الوجه وحركات الفمّ والعينين وسرعة التّنفّس. هذا الأمر يُعرقل تواصل الطّفل مع الآخرين، ويجعله عاجزا عن التّعبير إلى جانب ما يُصاحب ذلك من اضطرابات نفسيّة وسلوكيّة، كالعزلة والانطواء والخجل، والتي من شأنها أن تُؤثر على تحقيق التّفاعل الاجتماعي.

3-2 مظاهر التّأتأة:

للتأتأة مظاهر عديدة؛ وكلّها تُترجم لنا المعاناة الشّديدة التي يعيشها المُصاب بها، فنُلاحِظ فيه إجهاد كبير وصِراع من أجل الكلام. ومن بين مظاهر التأتأة نذكر:

2-3-1 التّكرار (repetition) : "وهي من أبرز السّمات المُميّزة للتأتأة، والصورة الأكثر شيوعا لها ومثال عن ذلك في لفظة محمد:(م ممم محمد)"[1].

---

[1] Lehuch f(1998),le bégaiement, option guerison, ed.albin michel,paris, p13 نقلا عن: عز الدين لبارود، مقاربة معرفية للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزّمانية لعيّنة يتراوح سنّها بين11و13سنة، ص15.

[2] أونوغي صباح، دور اللّعب المسرحي والتعبير الرمزي في تعلّم الاتّصال وكفالة الأطفال المُصابين بتأخّر اللّغة والكلام واضطراب التّأتأة–دراسة مقارنة– رسالة ماجستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2007، ص64.

[3] المرجع نفسه، ص65.

2-3-2 التّردّد أو التوقّف عن الكلام (blocages):هذا المظهر يكون بـ:" انحباس في مجرى الزّفير وفي الجهاز الصّوتي، حيث تُؤدّي للإعاقة الحركيّة لآليّة الكلام، مع استمرار تدفّق الكلام ممّا يُسبّب توتّرا وارتعاشا في العضلات مثل:(...صباح الخير)".[2]كما:"يتضمّن التّوقّف أو الامتناع عن الكلام mechanism speech بالإضافة إلى حدوث ضغط مُستمرّ من جانب الهواء الموجود خلف منطقة الإعاقة، يكون مصحوبا بتوتّر عضلي في هذه المنطقة من جهاز الكلام، ويتوقّف مدى التّوقّف أو التّردّد تبعا لشدّة الاضطراب وبالتالي يتناقص أو يتزايد التّوتّر العضلي".[3]

2-3-3 فقدان التّلقائيّة في الكلام:وفي هذه الحالة:" لا يُفكّر المُصاب في الفكرة أو مضمون الحديث بقدر ما يُفكّر في كيفيّة النّطق، بحيث يكون دائما مُتأهّبًا في تحضير جملة قبل الكلام".[4]

2-3-4 إطالة الصّوت(prolongation of Sound):

يتمثّل هذا المظهر في محاولة إطالة نطق المقاطع والكلمات للخروج من مأزق التلعثم أثناء الكلام، ويُمكن أن يُضاف إلى الإطالة إدخال حرف أو صوت غريب أو دخيل على الكلمة، ويستهدف المتأتئ من وراء ذلك استهلاك الوقت، وذلك عن طريق الإطالة في أيّ

---

[1] أميمة محمد أحمد حسانين، شدة التأتأة لدى أطفال مرحلة الرّوضة"دراسة حالة"، باحثة ماجستير تخصّص(تخاطب)، مركز الإرشاد النّفسي والتربوي، كلية التّربية جامعة أسيوط، العدد السابع، أكتوبر2019، ص128.

[2] حمدي علي الفرماوي، اضطرابات التخاطب(الكلام، النطق، اللغة، الصوت)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، (د ط)، 2009، ص69.

[3] عبد الرحمان سيد سليمان، اضطرابات التواصل، مكتبة المتنبّي، الرياض، (د ط)، 2017، ص243.

[4] عزّ الدين لبارود، مقاربة معرفية التأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزّمانية لعيّنة يتراوح سنّها بين11و13سنة، ص26.

حرف من الحروف، أو نطق الصوت بطريقة غير طبيعيّة خاصّة في الحروف المتحرّكة مثل لفظة (سيارة).[1]

2-3-5 الأصوات الاعتراضيّة الخاطفة:

معناها أنّ التّأتأة:"يُصاحبها سلوك تجنّبي، وتظهر عادة بين سنّ الثانية والسادسة من العمر، وهي أكثر شيوعا للذّكور منها لدى الإناث".[2]

2-3-6 الحصر النّفسي والقلق:

هذان المظهران غالبا ما يُلازمان المُصاب بالتأتأة لذلك نجد أنّها قد صُنّفت ضمن الاضطرابات السلوكيّة والاضطرابات الانفعاليّة التي تظهر عادة أثناء الطّفولة والمُراهقة. صعوبة في التّحكم في الزّمن أثناء الحديث، تميّزها التدخلات في الفترات غير المناسبة، كل هذه المظاهر تميّز التأتأة عن الاضطرابات الكلاميّة الأخرى، ناهيك عن المظاهر الخاصّة بالإصدارات اللّفظيّة والتي تتمثّل في التّوقفات الفُجائيّة أثناء الكلام والتكرارات لبعض مقاطع الكلام.[3]

كل تلك المظاهر سابقة الذّكر؛ تُشكّل حرجا وضغوطات كبيرة على الشّخص المُصاب فحين يكرّر كلاما أو يقوم بإطالته أو يتوقف عن الكلام فجأة ينعكس بالسّلب عمّ كان سيعبّر عليه، وبالتالي يؤثّر عليه وعلى قدرته الإبلاغيّة وقد يفقد أحيانا رسالته.

---

[1] ينظر، عبد الرحمان سيد سليمان، اضطرابات التواصل، ص241.

[2] جمال الخطيب، منى الحديد، مقدمة في التربية الخاصّة، دار الفكر، عمّان، دط، 2008م، ص229.

[3] ينظر، Montrais-Pfauwadel M.C .1986.Etre Bègue. Ed. Le Hameau, Paris, p79. نقلا عن عزّالدين لبارود، مقاربة معرفية للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزّمانية لعيّنة يتراوح سنّها بين11و13سنة، ص27.

3-3 أنواع التأتأة:

هناك العديد من التسميات لأنواع التأتأة أطلقها الكثير من الدارسين لهذا الاضطراب. ولعلّ من بينها نجد:

3-3-1 التأتأة الاختلاجيّةBégaiement Clonique

يتميّز هذا النوع:" بتكرار غير إرادي في الصوت أو مقطع من الكلمة أو كلمة بكاملها، عند مباشرة الكلام أو إعادة الانطلاق فيه".[1]

3-3-2 التأتأة القراريّةBégaiement tonique

أما التأتأة القراريّة فتكون:" بالانقطاع والتّردّد أثناء الكلام، كما يظهر التكرار أيضا نتيجة لذلك، حيث يسعى المُصاب بكل جهده لأن ينهي كلامه، فيكون الإيقاع سريعا وتزيد صعوبة التّحكّم فيه".[2]

3-3-3 التأتأة الاختلاجية القراريّةBégaiement par inhibition

يجمع هذا الشّكل بين مظاهر الشّكلين السابقَين عند الشّخص المصاب، وهي الحالة الأكثر شيوعا[3]. فالمصاب بالتأتأة يكون كلامه يتميّز بالتكرار لمقاطع الأصوات والكلمات مع الانقطاع في الصوت، الأمر الذي يُجنّبه الحديث أو التّردد في الكلام نظرا لصعوبة الموقف فيبذل جهدا كافيا لإنهاء كلامه.

3-3-4 التأتأة الكفيّة:

[1] عزّ الدين لبارود، مقاربة معرفية للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزّمانية لعيّنة يتراوح سنّها بين11و13سنة، ص27

[2] المرجع نفسه، ص28

[3] إسماعيل لعيس، مدخل إلى الأرطوفونيا، دار هوما الجزائر، 1998، ص79-80.

يتخلّل هذا النوع من التأتأة كلام المُصاب بـ:" فترات من السّكوت الفُجائي أو التّوقّف لمُباشرة الحديث بعدها أحيانا أخرى لا يستطيع ذلك، يصاحبها ضغط عضلي شديد وصعوبة كبيرة في مواصلة الكلام، وأحيانا استحالته. سرعة نبضات القلب، تعرّق، وفي الحالات الحادّة تبوّل مع تشوّهات تعابير الوجه بكثافة شديدة"[1]

انطلاقا ممّا سبق؛ ومن خلال أشكال التأتأة نستنتج أنّ الشّخص المُصاب يتلقّى صعوبات كبيرة أثناء حديثه فيظهر كلامه مُطيل ومكُرّر، وأحيانا ينقطع صوته نتيجة بذله للجهد العضلي الكبير في الكلام، كما يعقب ذلك فترات من السكوت الفُجائي وأحيانا التوقفّ، فلا يستطيع المواصلة في الحديث.

3-4 أسباب التّأتأة

تكون التأتأة في بداياتها الأولى خلال فترة تعلّم الكلام عند الطّفل، وتبدأ تدريجيا بتكرار الأحرف لتنتقل إلى عادة إلى تكرر الكلمات والعبارات.

والتأتأة مرحلة طبيعيّة من تطوّر الكلام عند الطّفل في عمر السّنتين، ولا تعدّ حالة مرضيّة إلاّ إذا استمرّت لما بعد الخمس سنوات.

لا تُعرف أسباب التأتأة بالتحديد؛ إلاّ أنّ هنالك العديد من المُسبّبات التي قد تُؤدّي إلى الإصابة بها، فهي مشكلة معقّدة واضطراب غير اعتيادي يُربك المُصاب بها. فقد تكون الأسباب فيزيولوجيّة عصبيّة كما قد تكون اجتماعيّة أو وراثيّة أو نتيجة أسباب نفسيّة وربمّا يرجع السّبب في بعض الأحيان إلى عوامل لغويّة.

[1]Zellal N. (1988). La terminologie orthophonique dans l'enseignement universitaire algérien, OPU, pp28-29-نقلا عن عزّ الدين لبارود، مقاربة معرفية للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزّمانية لعيّنة يتراوح سنّها بين11و13سنة، ص29.

3-4-1 الأسباب الفيزيولوجيّة العصبيّة:

يفترض الباحثون في تفسيرهم للتأتأة، أنّ هذا السّبب يعود إلى:" الجهاز العصبي المركزي وخاصّة نصفي المخ، وارتباك في توزيع الكلام بين نصفي المخ، كما يعتقد بأنّ السّبب يعود إلى خلل في ميكانيكيّة استماع الإنسان لصوته، فهو لا يسمع صوته بالسرعة التي يسمعها الإنسان العادي، بل يسمعه مُتأخّرا بعض الشّيء".[1]

كما قد تكون التأتأة ناتجة عن تلف الدّماغ نتيجة :" لجرح أثناء الولادة أو مرض باعتبار أنّ الاضطراب في الأعصاب يُؤدّي إلى خلل في الوظائف الحركيّة للنُّطق، وأوضح بعض الباحثين تشابها في تناسق عضلات الكلام بين المُصابين بالتأتأة والعاديين"[2]

بالتالي تُؤثّر التأتأة على نوعيّة حياة الشّخص الذي يُتأتئ، كما تُحدِث ردود فعل تمتاز أحيانا بالسُّخرية والنّقد لدى المُستمعين، أمّا بالنسبة للأطفال فتُسبّب لهم الخوف وتجنّب الاختلاط مع أقرانهم وفي المدرسة يتجنّبون التّحدّث مع المعلّم، فهي تدفع الطّفل إلى عدم الكلام بسبب الخجل الذي تُسبّبه له.

3-4-2 الأسباب النفسيّة:

تُعدّ الحالة النّفسيّة للطّفل من أكثر العوامل المُسبّبة لمرض التأتأة:" وهي الأغلب في تفسير هذا الاضطراب ومن هذه الأسباب الوسواس القهري الذي يُلمّ بالفرد فيجعله غير قادر على

[1] هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق، اضطرابات التأتأة رُؤية تشخيصية علاجيّة، ص36-37.

[2] رشا عبد الله العلي، دراسة مسبّبات التأتأة عند الأطفال وتأثيراتها المُستقبليّة، المجلّة الدوليّة لنشر البحوث والدّراسات، العدد12، مج1، السعوديّة، 2020، ص57.

النُّطق بسبب شِدّة وسوسته حول نوع الكلام وكيفيّة استخراج مقاطع الكلمات، فضلاً عن أنّ كل شخص مُصاب بالتأتأة يزداد ارتباكا، التوتّر والقلق، وبتكرار الخطأ ثم الحرج أثناء الحديث، يتعقّد الأمر وتُصبح أغلب مواقفه مُحرجة، وهناك من يُرجعها إلى مُشكلات أسريّة في الأصل انعكست على الطّفل بعد أن مرّ بها كفراق الأمّ أو انفصال الوالدين".[1]

3-4-3 أسباب وراثيّة:

يفترض الباحثون في تفسيرهم للتأتأة وجود عاملين يُولّدان التأتأة :" هما الاستعداد الموروث في الوظيفة الكلاميّة، وتفجير البنية الكلاميّة المتهيّئة للإصابة بتأثير الضغوط المباشرة".[2]

3-4-4 الأسباب البيئيّة:

يتمثّل هذا السبب في أنّ المحيط الخارجي له دور فعّال في التأثير على لغة الطّفل:" فكم من طفل ثبت بعد عامه الثّاني أو الثالث على نطقه الطفلي(Baby Talk) لعدّة سنوات وربّما حتى المراهقة لأنّ من حوله شجّعوه على استخدام تلك الكلمات وهذا الأسلوب، وهناك افتراض بأنّ هناك عتبة (Thershold) بعدها تُشوّه السيطرة الحركيّة للنّطق، ويُمكن أن يكون الأطفال عُرضة للتّأتأة، إمّا لأنّ لديهم عتبة منخفضة أو لوجود بيئة ذات عوامل مُشوّهة أو غير طبيعيّة".[3]

3-4-5 الأسباب اللغويّة

[1] هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق، اضطرابات التأتأة رُؤية تشخيصية علاجيّة، ص37.

[2] رشا عبد الله العلي، دراسة مسبّبات التأتأة عند الأطفال وتأثيراتها المستقبلية، ص26.

[3] هالة إبراهيم الجرواني، مرجع سابق، ص37-38.

يعود هذا السّبب إلى صعوبات لغويّة تمسّ القواعد التّركيبيّة التي تُؤسَّس وتُبنى عليها اللغة الحقيقيّة للكلمات، كما يتجلّى هذا الاضطراب في صعوبة ترجمة الأفكار ناتج عن عدم وجود صورة ذهنيّة في الكلام التّلقائي، كما أنّ خلل التّنظيم للوحدات اللّغويّة في الخطاب يُؤدّي إلى التّردّد والانقطاع عن الكلام، وهناك من يرى أنّ التأتأة امتداد لمرحلة سابقة ولكنّها عاديّة تُدعى"التأتأة الفيزيولوجيّة" أو التأتأة الكاذبة في سن 3-4 سنوات، وهي فترة تظهر فيها مظاهر التّردّد والتّكرار في الكلام عند الطّفل بسبب نقص الرّصيد اللّغوي وعدم التّحكّم في قواعد اللغة المُستعملة.[1]

انطلاقا من الأسباب السّابقة الذّكر؛ نخلص إلى أنّ الطّفل ينجم عن إصابته بالتأتأة أسباب عدّة، منها ما يكون منشأها خلل في الأعصاب؛ فيفقد بذلك السيطرة على الوظائف الحركيّة للنّطق، ومنها ما يكون منشأها الحالات النّفسية التي تعتري المُصاب بها، من قلق أو توتّرات أو حتى فراق الوالدين، أو التّعرّض للضّرب والتّعنيف، كما قد يرجع السّبب إلى عوامل وراثيّة وبيئيّة أين يلقى المصاب ضغوطات من وسطه المُعايش من سخرية أو استهزاءات أو حتى القسوة في المعاملة وهناك ما ينجم عنه تقليد الطّفل لكلام الآخرين فيترسّخ في الذّهن ويصبح ذلك الكلام هو الكلام المعتمد.أمّا الوراثيّة فتنتقل بالوراثة(الجينات) فمعظم الأشخاص الذين يُتأتئون يكون هناك أحد من العائلة سواء من طرف الأمّ أو من طرف الأب لديه نفس المشكلة.

[1] ينظر: عزّ الدين لبارود، مقاربة معرفية للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزّمانية لعيّنة يتراوح سنّها بين11و13سنة، ص32-33.

الفصل الثاني: دراسة ميدانية تطبيقيّة

1_وصف العمل الميداني

2_تحليل نتائج الاستبيان الموجّهة للأساتذة:

تمهيد للدّراسة الميدانيّة

لابدّ للجانب النّظري من جانب ميداني تطبيقي يُدعّمه ويُثريه، بحيث تُعدّ الدّراسة الميدانيّة ثمرة جهد الطّالب، وهي من الخطوات المهمّة التي يقومبها الباحث في كل بحث علميّ وأساس قوامه، فهي تُمكّن الباحث من جمع المعلومات والحقائق اللاّزمة حول بحثه. ونحن الآن بصدد دراسة تلاميذ المرحلة الابتدائيّة كعيّنة من أجل إسقاط الجانب النّظري على الواقع المعاش في الجانب التّطبيقي، وباتّباع طرق عمليّة ومنهجيّة والتي يتمّ بواسطتها دراسة هذا الموضوع.

1_ وصف العمل الميداني:

1_1_موضوع الدّراسة

وقفنا في هذه الدّراسة عند معرفة اضطرابات النّطق لدى تلاميذ الابتدائي التأتأة أنموذجًا، ومحاولة إيجاد حلول للحدّ من هذه الظاهرة من خلال تقديم استمارة تحتوي على أسئلة تخدم موضوعنا.

1_2_الدّراسة الاستطلاعيّة:

بعد حصولنا على الإذن من إدارة كلّية اللغة والأدب العربي لجامعة خميس مليانة–عين الدّفلى– وبترخيص من مفتّشية التّعليم الابتدائي لإدارة المدارس الابتدائيّة–مقاطعة بومدفع– استهلّينا دراستنا يوم الخميس 03شعبان 1444هـ، الموافق لـ23فيفري 2023م، على الساعة التاسعة صباحا بابتدائية "الإخوة حاج محمّد" أين قابلنا مديرها الذّي سمح لنا بالدّخول إلى الأقسام وإجراء حوار مع المعلّمين وأخذ لمحة حول تلاميذهم المصابين بالتّأتأة.

كما أنهينا بحثنا يوم الأحد27 شعبان 1444هـ، الموافق لـ19 مارس 2023م،علىالساعة العاشرة صباحا.

1_3_مكان إجراء البحثوظروفه:

بطاقة التعريف بالمؤسسة:

- **اسم المدرسة الابتدائيّة:** الإخوة حاج محمد
- **مدير (ة) المدرسة الابتدائيّة:**ب.بشيرة
- **عنوان المدرسة الابتدائيّة:** حي 24 فبراير –بومدفع
- **سنة فتح المدرسة الابتدائية:** 2020م
- **البلديّة:**بومدفع
- **الولاية:** عين الدفلى
- **مساحة المدرسة الإجماليّة:** _____
- **الهياكل:**قاعة التدريس:12
  - الإدارة: 01
  - المطعم: 01
  - المكتبة: 01
  - قاعة الرّياضة: 01

-**هيئة التدريس:** – الذكور: 02

– الإناث19: ستّ عشرة(16) أستاذة تدرس اللغة العربية، وأستاذتان تدرّسان اللغة الفرنسية، وأستاذة واحدة تُدرّس اللغة الإنجليزية.

–المجموع: 21

-**التّلاميذ:** 596

- **نظام العمل:** الدوامَين

1-4 المنهج المتّبع:

يفرض على الباحث عند الشّروعفي أي بحث ميدانياختيار منهج معيّن، أي رسم خطة يسير عليها البحث ليبلغ في النّهاية غايته وهدفه.

من بين تعريفات المنهج نجد أنه:" مجموعة من القواعد التي يتمّ وضعها بقصد الوصول للحقيقة في العلم، أو هي الطّريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقائق التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حتى نكون بها عارفين".[1]

كما يُعرَّف أيضا بأنّه:" دراسة الواقعة أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويُعبّر عنها تعبيرا كيفيا وكمّيا، فالتّعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويُوضّح خصائصها، أمّا التعبير الكمّي فيعطينا وصفا رقميا لمقدار هذه الظّاهرة، أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة".[2]

أمّا عن المنهج المعتمد في هذه الدّراسة فهو: المنهج الوصفي التّحليلي لمناسبتهالدّراسة التي عمدنا فيها إلى متابعة دقيقة ورصدللظاهرة المدروسة عن طريق الملاحظة والوصف، والتّحليل الكمّي والكيفي، بالإضافة إلى آلية الإحصاء.

1_5_تحديد عيّنة البحث:

تتكوّن عيّنة الدّراسة من مجموعة من مُعلّمي اللغة العربية في مرحلة التّعليم الابتدائي المتواجدين في ابتدائيّة الإخوة حاج محمد، ببومدفع ولاية عين الدّفلى. للموسم الدّراسي 2023/2022. كما تمّ اختيار المعلّمين عيّنةً للدّراسة نظرا لارتباطهم الوثيق بالتّلاميذ وكونهما الأكثر مُلاحظة لهذا الاضطراب.

[1] حسان هشام، منهجيّة البحث العلمي، ط2، (د ت)، ص44.

[2] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 2005، ص129.

1-6 تحديد أدوات البحث:

من بين الوسائل التّي تمّ اتّخاذها في دراستنا الميدانيّة التّطبيقيّة: المُقابلة، الاستبانة، والمُلاحظة. **فالمُقابلة** هي:" وسيلة أساسيّة من وسائل جمع البيانات كالاستبيان والملاحظة والقياسات والوثائق، إلاّ أنّ المُقابلة تنفرد بخاصّية أساسيّة وهي أنّها تلزم المُقابل الباحث أن يحتك مُباشرة بالمبحوث وعن القرب منه".[1]

أمّا **الملاحظة** فتُعدّ من أهمّ مُرتكزات بحثنا، فهي:" وسيلة من وسائل جمع البيانات وهي تعني مُراقبة ومُعاينة الظاهرة المُراد دراستها، ولا نعني بها الملاحظة العابرة العاديّة، وإنّما الملاحظة العلميّة الّتي يستعين بها الباحث الاجتماعيّ في البحوث الاجتماعيّة".[2]

وعليه يجب أن تكون ملاحظتنا هادفة ودقيقة ومسلّحة للظّاهرة المراد دراستها لضمان نجاحها.

أمّا الوسيلة الثالثة التي تمّ الاعتماد عليها،فهي **الاستبانة:**"وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي يضعها الباحث من أجل إشباع بحثه، وجمع المعلومات القيّمة والدّقيقة فهي تساعد على الملاحظة وتكملها، وهي في بعض الأحيان الوسيلة العلميّة الوحيدة للقيام بالدّراسات العلميّة".[3]

وعليه؛ عمدنا في هذه الدّراسة إلى تقديم استبانة لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة، والتي تُعدّ من أهمّ أدوات البحث العلمي، الهادفة للوصول إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المكتوبة في أنموذج. فقد تمّ توزيع تسعة عشر(19) استبيانا على معلمي المرحلة الابتدائيّة بأكملها، بدءًا من القسم التحضيري إلى الصّف الخامس الابتدائي، وذلك من أجل معرفة وجهة

[1] أحمد عيّاد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، 2006، ص129.

[2] المرجع نفسه، ص131.

[3] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسيّاته النّظريّة وممارسته العلميّة، دار الفكر،دمشق-سوريا، ط1، 1442-2000، ص329.

نظرهم حول موضوع البحث، وقد استرجعنا منها ستة عشرَ (16) استبيانا بحيث احتوت هذه الاستمارات على مجموعة من الأسئلة قدرها ستٌّ وثلاثون(36) سؤالا، يهدف كل سؤالٍ للإجابة عن أبرز الإشكاليات التي أثارها البحث، وذلك بوضع العلامة(×) أمام الخانة المناسبة، وكذا الإجابة عن بعض الأسئلة بحرّية.

وقد قُسّمت أسئلة الاستبيان هذه إلى أربعة محاور كانت كما يلي:

المحور الأوّل(ويشمل الأسئلة من1 إلى 4): خُصّص هذا المحور للتّعرّف على المُجيب، وذلك من خلال تحديد الجنس والخبرة الميدانيّة، وأقدميّة المهنة وكذا الصّف الدّراسي.

المحور الثاني(يشمل الأسئلة من5 إلى 18): تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة اضطراب التأتأة بصفة عامّة في القسم. هل يوجد تلاميذ مصابين بالتأتأة؟ كيف تكون شخصيتهم؟ وكيف تكون معاملتك مع مثل هذه الفئة؟

المحور الثالث(ويشمل الأسئلة من19 إلى 26): تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة الأسباب التي تقف وراء هذا الاضطراب.

المحور الرّابع(يشمل الأسئلة من27 إلى 36): تهدف أسئلة هذا المحور إلى اقتراح الحلول والعلاج للحدّ من هذا الاضطراب.

بالإضافة إلى الاستبيان المُوجّه إلى الأساتذة، كان هناك استبيان آخر مُوجّه إلى أمّهات التّلاميذ، للإجابة عن الأسئلة لفائدة أطفالهم، حول إن كانت التأتأة وراثيّة أم مكتسبة من المحيط أم ناتجة عن صدمة ما أوعن شيء آخر، إلاّ أنّهم رفضوا الإجابة إلاّ الفئة القليلة جدّا منهم.

كما حضرنا –شخصيا– عدّة حصص في نشاط القراءة وذلك حتى تكون لنا نظرة أوسع وأشمل حول هذا الاضطراب ومن أجل عرض النتائج المُتوصّل إليها وتفسيرها.

وبعد الملاحظة والمقابلة وجمع المعلومات والإجابات، حلّلنا الأجوبة المُتحصّل عليها على شكل أرقام إحصائيّة، ثُمّ حوّلناها إلى نسب مئويّة في شكل جدول، مرفقا إيّاه بدوائر نسبيّة، مُستعينين بذلك بجدول Excel .

هدفنا من استخدام النّسب المئويّة هو معرفة التّكرارات، وقانون النّسب المئويّة هو كالتالي:

ن=(تك×100)÷ م تك (مج)

حيث تُمثّل:

ن= النّسبة المئويّة

تك= التكرار

م تك= مجموع التكرار

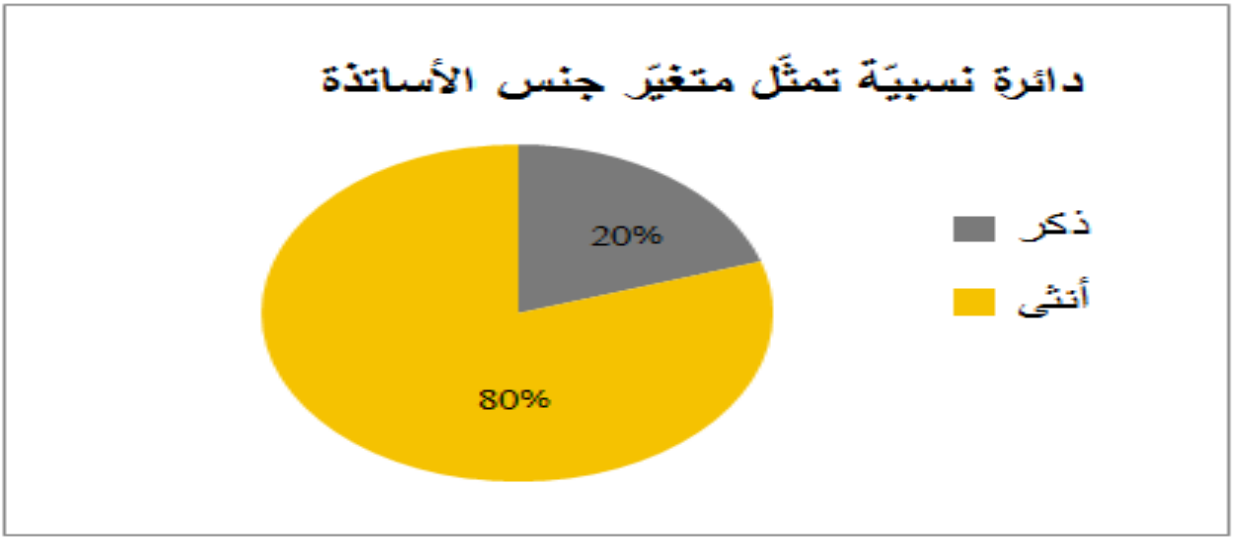
2_ تحليل نتائج الاستبيان الموجّهة للأساتذة:

2_1_المحور الأوّل: حول المعلومات الشّخصيّة

أ/ الجنس:

الجدول رقم01: يُبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس.

الجنس	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
ذكر	2	20%
أنثى	8	80%
المجموع	10	100%

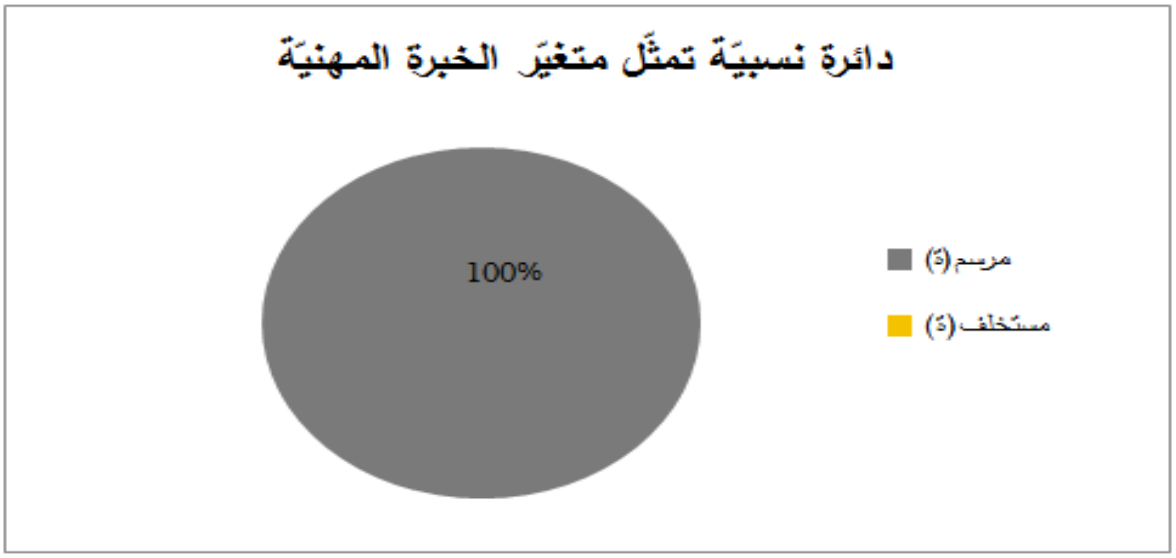


نُلاحظ في الجدول السابق، أنّ أغلبية الفئة المُستجوبة من الأساتذة إناث، حيث قدّرت نسبتهم بـ80% في حين بلغت نسبة الذكور 20% وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بنسبة المعلمات، ولعلّ هذا راجع إلى نُزوح الرّجال إلى قطاعات أخرى، ويرجع ارتفاع نسبة الإناث في قطاع التّعليم لما يوفّر لهنّ من امتيازات، وهي كثرة العطل كفترة الأمومة وفترة المرض.

ب/ الخبرة الشّخصيّة:

الجدول رقم02: يُبيّن توزيع أفراد العيّنة على مُتغيّر الخبرة المهنيّة.

الخبرة المهنيّة	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
مرسم(ة)	10	100%
مستخلف(ة)	0	0%
المجموع	10	100%

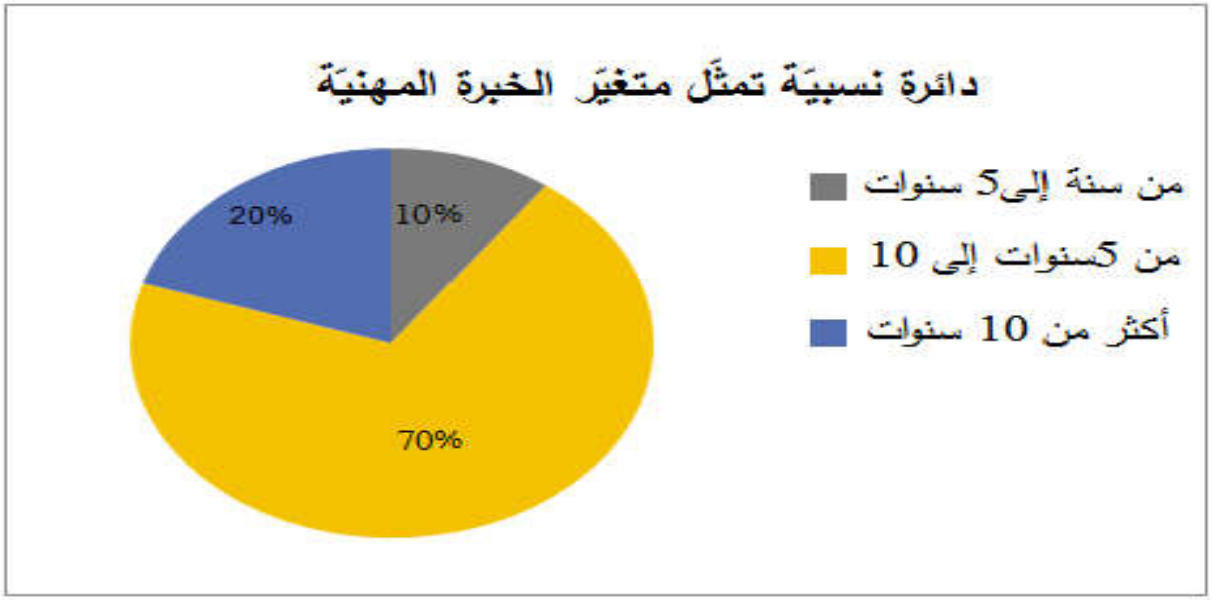


تكشف البيانات الواردة في الجدول، أنّ جميع الأساتذة مرسَّمون حيث بلغت نسبتهم 100%. أمّا نسبة الأساتذة المُستخلفين فكانت منعدمة (0%).

ج/ أقدميّة المهنة:

الجدول رقم03:يُبيّن توزيع أفراد العيّنة على مُتغيّر أقدميّة المهنة

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
من سنة إلى5سنوات	1	10%
من 5سنوات إلى10	7	70%
أكثر من 10 سنوات	2	20%
المجموع	10	100%

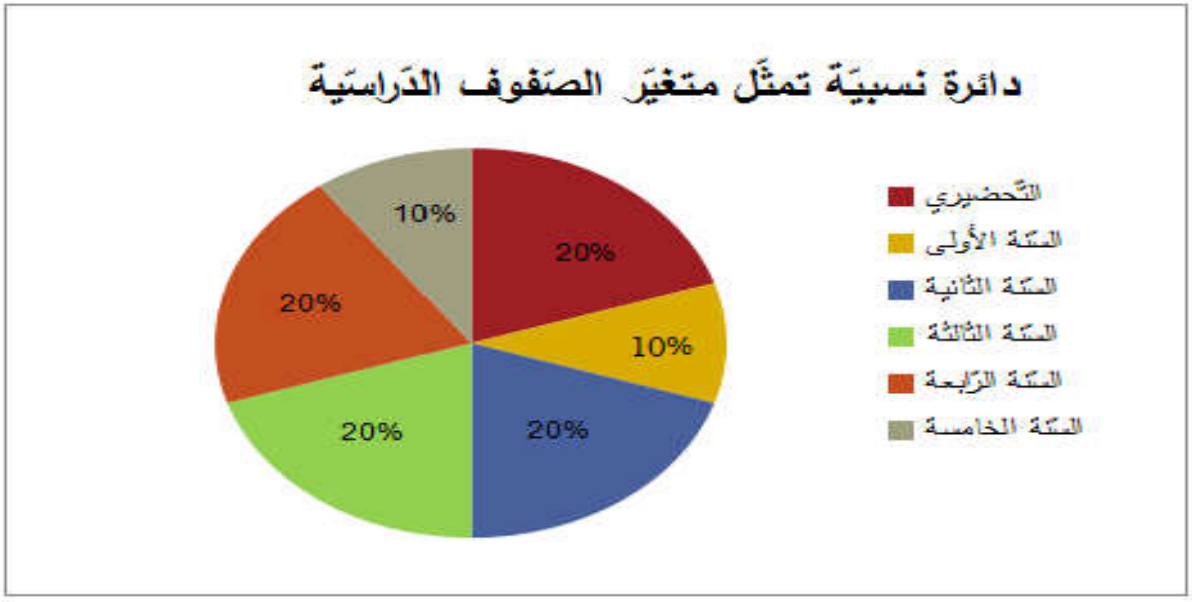


يتّضح لنا من خلال الجدول السّابق، أنّ نسبة أفراد العيّنة التي تبلغ مدّة عملهم من سنة إلى 5سنوات قد بلغت نسبتهم 10% وهي الفئة القليلة، أمّا نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدّة عملهم من 5سنوات إلى10، قد بلغت70% وهي الفئة الغالبة في مجال أقدميّة التّعليم، أمّا الأساتذة الذين بلغت مدّة عملهم أكثر من10 سنوات فعددهم اثنان، وبلغت نسبتهم20%، فهم من ذوي الأقدميّة والخبرة المهنية في قطاع التّعليم، وهذا دليل على أنّهم يكتسبون الطّرق المُلائمة لتحسين المستوى التّعليمي للمتعلّمين.

د/ الصّف الدّراسي:

الجدول رقم04: يُبيّن توزيع أفراد العيّنة على مُتغيّر الصّف الدّراسي.

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
التّحضيري	2	20%
السّنة الأولى	1	10%
السّنة الثانية	2	20%
السّنة الثالثة	2	20%
السّنة الرابعة	2	20%
السّنة الخامسة	1	10%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

يُبيّن لنا الجدول السّابق؛ الصّفوف الدّراسيّة التي انبنى عليها بحثنا، وهم من ستّة مراحل بدءًا من الصّف التّحضيري إلى الصّف الخامس، فنجد في المرحلة التّحضيريّة مثلا أنّ هناك قسمان موجود فيهما تلاميذ مُصابون بالتأتأة، قُدّرت نسبتهم بـ20%، (الفوج"أ" لا يوجد فيه تلاميذ عندهم مرض التأتأة، الفوج"ب" فيه مريض واحد، أمّا الفوج"ج" فهناك أربع(04) حالات.)

أمّا في السّنة الأولى ابتدائي، فهناك قسم واحد فقط وحالة واحدة مُصابة بالتأتأة، فقدّرت نسبتها بـ 10%.(الفوج"أ" لايوجد حالة، الفوج"ب" تهرّبت من الإجابة، أمّا الفوج"ج" فهناك حالة واحدة.)

نجد في السّنة الثانية قسمين فيهما حالتين من التأتأة، وبالتالي بلغت نسبتهم20%.(الفوج"أ" حالة واحدة، الفوج"ب" هي الأخرى حالة واحدة، أمّا الفوج"ج" فضيّعت الاستمارة).

أمّا في السنة الثالثة فنجد أيضا قسمين فيهما حالات مُصابة بالتأتأة، قدّرت نسبتها20%. (الفوج"أ" حالة واحدة، فوج"ب" خمس(05)حالات، أمّا الفوج"ج" فلا يوجد).

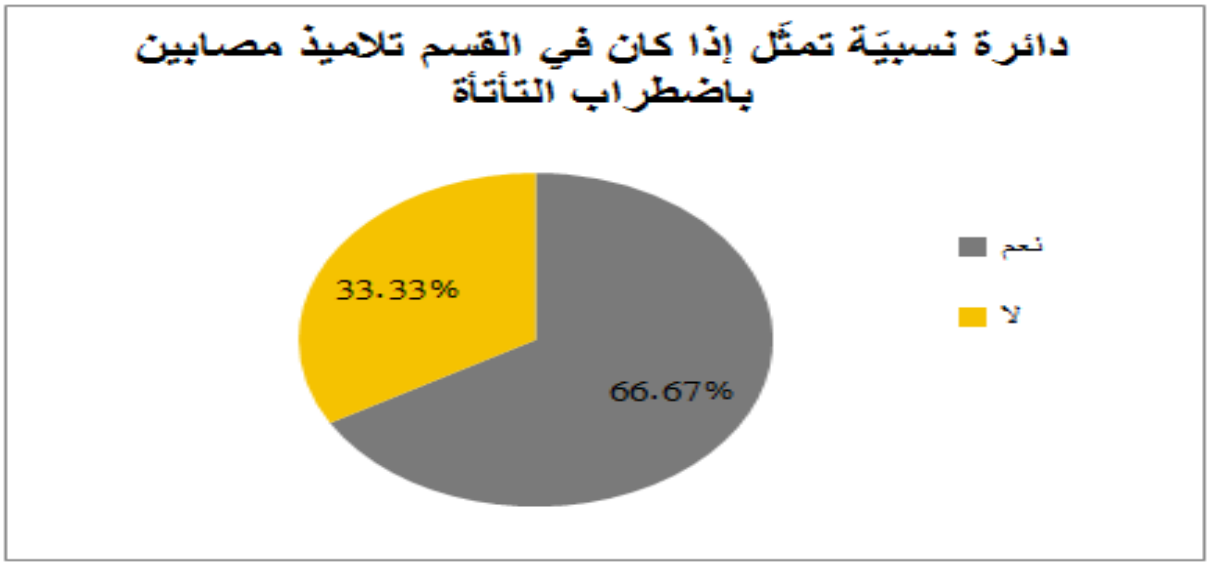
-وفي السّنة الرّابعة وجدنا أيضا قسمين فيهما حالتين من التأتأة، وقد بلغت نسبتهما20%.(الفوج"أ" حالة واحدة الفوج"ب" لا يوجد من هم مصابين بالتأتأة، أما الفوج"ج" حالة واحدة).

-أمّا في السّنة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة وهي السّنة الخامسة، وجدنا فقط حالة واحد بحيث بلغت نسبتها 10%. وهي في الفوج""أ"، أمّا الفوج"ب" فلم تجب عن الأسئلة، والفوج"ج" لايوجد حالة من حالات التأتأة).

2-2 تحليل نتائج المحور الثاني: المُعنون باضطرابات النّطق-التّأتأة-

السؤال رقم(05)-هل هناك تلاميذ في القسم مصابين باضطراب التّأتأة ؟:

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	10	66,67%
لا	5	33,33%
المجموع	15	100%



التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول السّابق، ومن خلال النّسب المئويّة المُتحصّل عليها، أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة كانت إجابتهم"نعم" على هذا السؤال، وعددهم 10 وتُقدّر نسبتهم بـ66.67%، أمّا الأساتذة الذين أجابوا ب"لا" فعددهم5 ونسبتهم كانت33.33%، وهذا معناه أنّ أغلب المعلّمين يُدرّسون تلاميذ مُصابين بالتأتأة، وقد أقرّوا بأنّهم يكتشفون هذا العيب من خلال حصص التعبير الشفهي وحصص القراءة، وأيضا من خلال المناقشة وحوارهم مع التّلاميذ.

السؤال رقم (06)- إذا كان الجواب'نعم' كم عددهم؟

طرحنا هذا السؤال على الأساتذة من أجل معرفة عدد التّلاميذ المصابين بهذا الاضطراب فوجدنا أنّ هناك عشرة(10) أساتذة من لديهم حالات التأتأة موجودة في أقسامهم وكل قسم يوجد فيه عدد معيّن من التأتأة وهم كالتالي:

*القسم التّحضيري: يوجد فيهم خمس حالات من التأتأة (الفوج"ب" و الفوج"ج")

*السّنة الأولى: هناك قسم واحد وحالة واحدة مُصابة بهذا الاضطراب(في الفوج"ج")

*السّنة الثانية: قسمان ويوجد حالتان (الفوج"أ" و الفوج"ب")

*أمّا في السّنة الثالثة: وجدنا قسمين فيهما هذا النوع من الاضطراب، وكان عددهم ستة(6) تلاميذ، (الفوج"أ"(1)، والفوج"ب"(5))

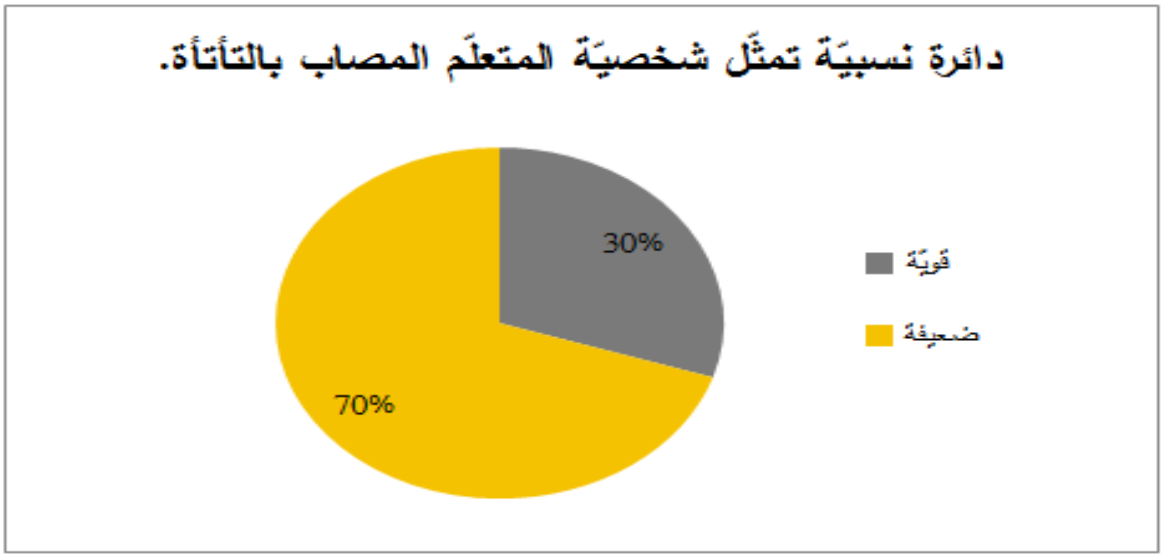
*وفي السّنة الرّابعة: هي الأخرى قسمين، وكان عددهم اثنين(02).(الفوج"أ"، والفوج"ب")

* وفي السّنة الخامسة قسم واحد وحالة واحدة(الفوج"أ").

وبالتالي بلغ عدد التلاميذ المصابين بالتأتأة: سبع عشرة(17) تلميذا مصابا بالتأتأة.

السؤال رقم(07)- كيف ترى شخصيّة المتعلّم المصاب بالتأتأة؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
قويّة	3	30%
ضعيفة	7	70%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

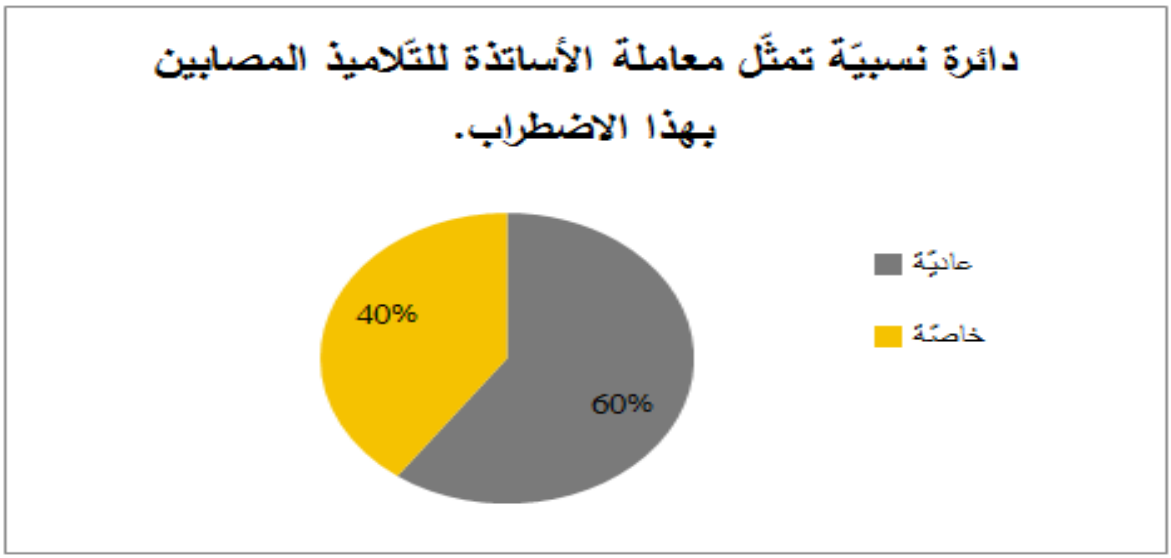
نستنتج من خلال الجدول أعلاه، أنّ مُعظم الأساتذة يرون أنّ شخصيّة المتعلّم المُصاب بالتأتأة تكون ضعيفة، بحيث قُدّرت بـ70%، أمّا الأساتذة الذين يرون أنّ شخصيتهم تكون قويّة، فقدّرت بـ30%.

وبعد حوار مع الأساتذة وبعض أمّهات التلاميذ حول هذا الأمر، أقرّوا لنا أنّهم يتأثّرون كثيرا بالانتقادات المُوجّهة إليهم، سواء داخل القسم أو خارجه، أين يتمّ السّخرية منهم ومن كلامهم المضطرب والمكرّر، وبالتّالي يُفضّلون عدم التّكلّم، والانعزال عن أقرانهم.

أمّا الفئة الأخرى فنجدها تُؤكّد أنّ التّلاميذ ذوا الشّخصيّة القويّة، لا يرون في كلامهم المكرّر عيب، وأنّ هذا لشيء طبيعي، وبالتالي نجدهم يتجاهلون هذا الأمر. وهذا ما لاحظناه في الصّف الرابع من التّعليم الابتدائي،–عند حضورنا حصّة القراءة– أنّ التّلميذ "أيّوب" رغم تكراره للأصوات والكلمات بشكل كبير، إلاّ أنّ هذا لم يحبط من عزيمته في القراءة بصوت أعلى، ولم يُبال لنظرات زُملائه وضحكهم، وليس هذا فقط بل صرّحت معلّمته أنّه يتحصّل فوق مشاركته الفعّالة وانضباطه على معدّل جيّد.

السؤال رقم(08)– كيف تكون معاملتك للتّلاميذ المصابين بهذا الاضطراب؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
عاديّة	6	60%
خاصّة	4	40%
المجموع	10	100%



التّعليق على الجدول:

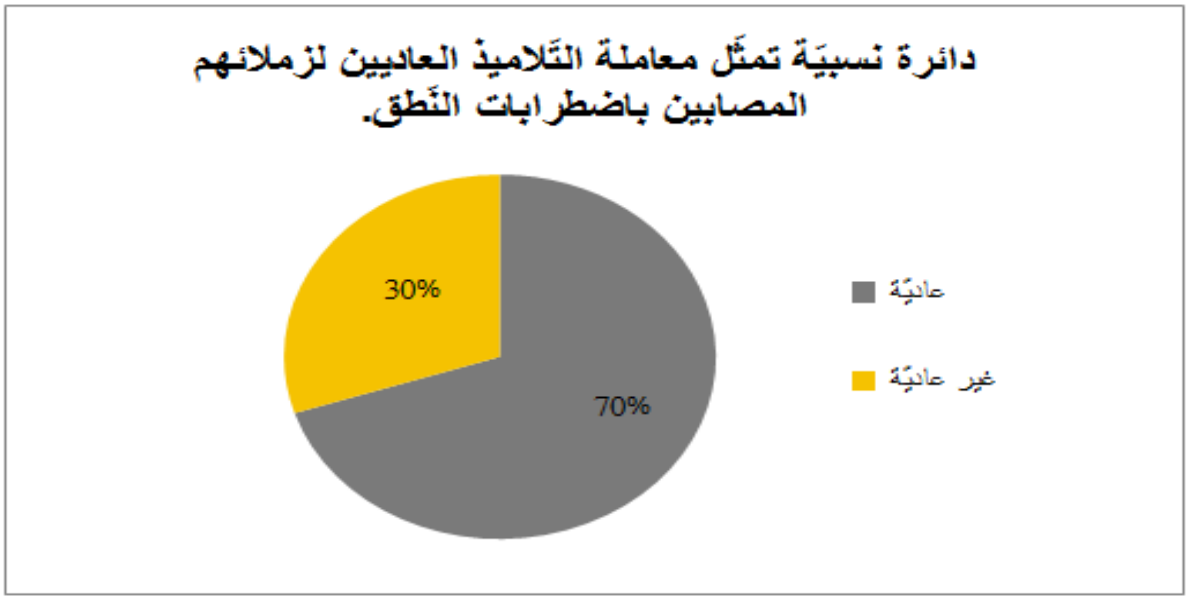
المُلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة الذين يعاملون تلاميذهم معاملة عاديّة، تصل نسبتهم إلى60%، وهي نسبة أكبر مقارنة بنسبة الأساتذة الذين يُعاملون تلاميذهم معاملة خاصّة، والتي قدّرت ب40%.

فمعظم المعلّمين الذين قالوا بالمعاملة الخاصّة، يُدركون حقا مدى صعوبة هذا المرض بالنّسبة للتّلاميذ، لذلك نجدهم يميلون في أغلب الأحيان إلى معاملتهم معاملة خاصّة نوعا ما كون التأتأة حالة يجب التّخلّص منها، وبالتّالي مساعدة المريض للتّغلّب على الصّعوبات التي يُعانيها، وذلك بمنحه الوقت الكافي للتّعبير لكي يندمج مع زُملائه، وألاّ يشعر بالنّقص

والانطواء والحدّ من خجله. وأيضا عدم توجيه أسئلة مُفاجئة له، لكي لا يتوتّر وتظهر لديه التردّدات في الأصوات، ومنه تعزيز استجابته لفظيا وتشجيعه على القراءة والتّعبير، بغرض مساعدته على النّطق الصحيح والتّخلّص من هذا الاضطراب ولو بنسبة قليلة. هذا ما نتج عنه من إجابات من خلال المقابلة التي كانت مع الأساتذة. بحيث أكّدت الفئة الأخرى أنّ معاملتهم عاديّة كباقي زُملائهم وهذا حتّى لا يشعروا بأنّهم مختلفون عنهم.

السؤال رقم(09): كيف هي معاملة التّلاميذ العاديّين لزُملائهم المُصابين باضطرابات النّطق؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
عاديّة	7	70%
غير عاديّة	3	30%
المجموع	10	100%

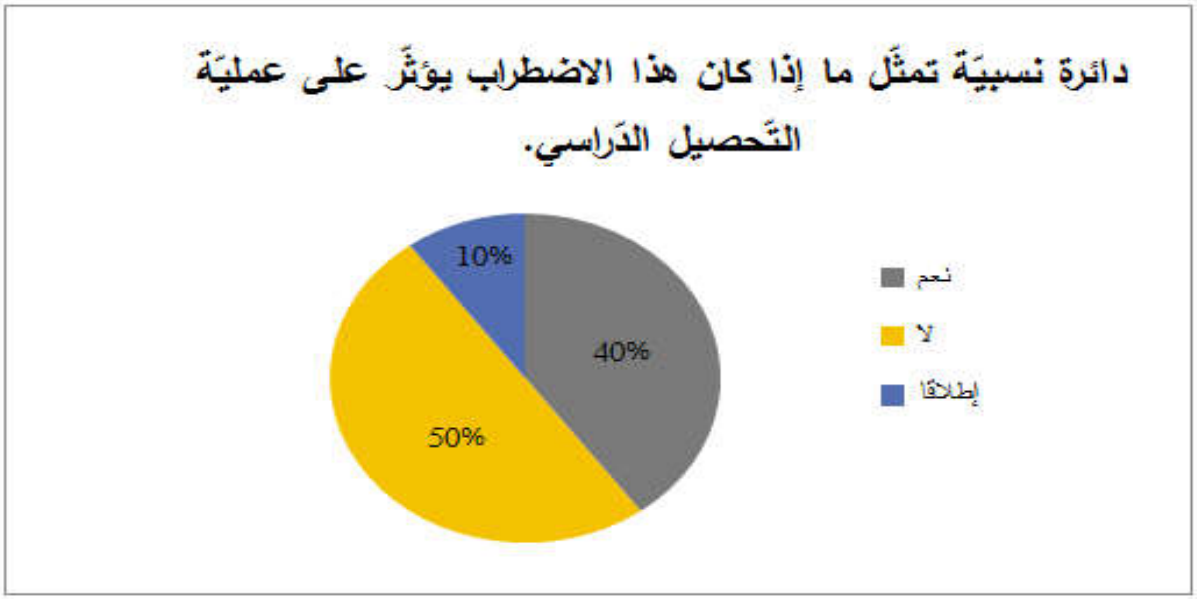


نستنتج من خلال الجدول، أنّ النّسبة العالية من الأساتذة كانت إجابتهم أنّ الطّفل عندما يُتأتئ، تكون ردّة فعل زُملائه عاديّة، وتُقدّر نسبتهم بـ70%، أمّا بالنّسبة للأساتذة الذين كانت إجابتهم"غير عاديّة" فقدّرت بـ30%.

وبالتالي يتّضح لنا؛ أنّ التّلميذ الذي يُعاني من هذا الاضطراب، لا يتعرّض للسُّخرية في أغلب الأحيان، لأنّ هذا الفعل يدفعه للشّعور بالخجل والعزلة، فيرى نفسه مُختلفا عنهم، ممّا يُؤثّر سلبا على نفسيته، هذا ما أجمع عليه بعض الأساتذة بأنّهم على دراية أنّ هذا االسّلوك يُسبّب عُقد للتّلاميذ، الأمر الذي يستدعي منهم توعية زُملائهم في الصّف بعد السُّخرية، وأنّ ديننا الإسلام نهى عن هذا التّصرّف. في حين نجد الفئة الأخرى من الأساتذة تقول أنّ التّلميذ المُضطرب نُطقياً يُحسّ أنّه مُختلف عن أقرانه ممّا يجعله انطوائيًّا ومحلّ سُخرية لهم أين نجد بعض التّلاميذ العاديين يضحكون عليهم عند التّحدّث أو القراءة، ولا يتفهّمون أوضاعهم. وربّما يكون هذا الأمر طبيعي لأنّهم لا زالوا أطفالاً صغار، ولا يستوعبون ما يقولونه، بل يحتاجون من يُنبّههم ويُحذّرهم.

السؤال رقم(10)- هل يُؤثّر هذا الاضطراب في النّطق على عمليّة التّحصيل الدّراسي؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	4	40%
لا	5	50%
إطلاقا	1	10%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

يُبيّن لنا الجدول أعلاه؛ نسبة التّلاميذ الذي يُؤثّر فيهم هذا الاضطراب وينعكس بالسّلب على مُستواهم الدّراسي، بحيث قُدّرت نسبتهم بـ80%، أمّا التّلاميذ الذين يُعانون من التّاتأة ولا يتأثّر مُستواهم الدّراسي فهي بنسبة 20%، وهي نسبة قليلة مُقارنة بالنّسبة الأولى.

السؤال رقم (11)- كيف ذلك؟

بعد أن أجرينا مُقابلة مع المعلّمين حول هذا السؤال، وجدنا إجاباتهم قد تباينت، فهناك من قال أنّ هذا الاضطراب في النّطق له تأثير سلبي على التّحصيل الدّراسي للمُتعلّم، بالإضافة إلى إحساسه بأنّه غير عادي يجعل منه تلميذا مُنطويا خجولاً، لا يُشارك ولا يتكلّم إلاّ إذا وُجّه له أمراً بالتّعبير، وهذا معناه أنّه يُعاني من التّأخُّر الدّراسي نظراً لصعوبة تواصله بطريقة سليمة مع مُعلّمه، كما تظهر لديه عراقيل كثيرة في مساره الدّراسي، فنجد لديه صعوبة سواء فيم هو مكتوب أو منطوق، والنّتيجة المُتوصّل إليها من خلال هذا الاضطراب هو رسوب التّلميذ والإحالة بينه وبين نجاحاته وطموحاته، خاصّة إذا لم يكن ذا إرادة قويّة. أمّا من ناحية أخرى نجد بعض المعلّمين يرون أنّ التأتأة لا تُؤثّر حقا على التحصيل الدّراسي للمتعلّم، لأنّه إذا لقي

الدّعم والتّحفيز من قبل معلّمه ومن طرف الأولياء فإنّه من الممكن تخطّي هذه العقبة مع الوقت، وبالتّالي يُصبح مُستواه أحسن بكثير من زُملائه العاديين، خاصّة إذا كان مُتقبّلا لحالته وواثق من نفسه.

السؤال رقم (12)- ماهي الأعراض التي تظهر على المتعلّم المصاب أثناء النّشاط اللّغوي المنطوق؟

تركنا المجال مفتوح للأساتذة في هذا السُّؤال، وذلك لإفادتنا حول الأعراض المُصاحبة للمُتعلّم الذي يُتأتئ أثناء النشاط اللّغوي المنطوق، فكانت إجاباتهم المنقولة حرفيا من الإستبيان كما يلي:

-احمرار الوجه.

-التردّد في القراءة والمُشاركة والإجابة.

-إعادة الأصوات وتكرارها.

-صعوبة في إخراج الأصوات.

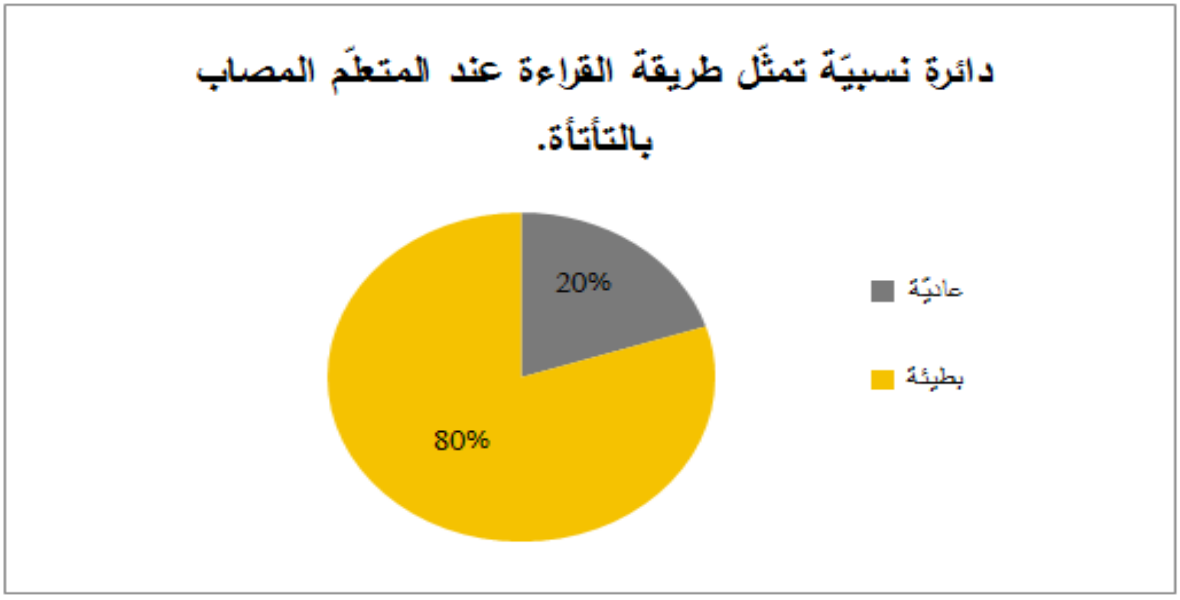
-الخجل.

-التّظاهر في عدم معرفة الإجابة لكي لا يُسأل ويتكلّم ويبدأ في تأتأة الكلمات.

كانت تلك إجابات الأساتذة الأفاضل، وجدنا أغلبهم قد ركّزوا على الارتباك والخجل واحمرار الوجه نتيجة الخجل وصعوبة النّطق.

السؤال رقم (13)- كيف تكون طريقة القراءة عند المتعلّم المصاب بالتأتأة؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
عاديّة	2	20%
بطيئة	8	80%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

يُبيّن الجدول السّابق، نسبة الأساتذة التي كانت إجابتهم بطيئة أو عاديّة حول طريقة القراءة عند المُتعلّم المُصاب بالتأتأة، فنجد معظم الأساتذة كانت إجابتهم" بطيئة"، وقدّرت نسبتهم بـ80%، وهي النّسبة الأعلى. على عكس الفئة الأخرى التي قالت "عاديّة" فقدّرت نسبتها بـ20%، وهي نسبة قليلة جدًّا، بحيث نجد أنّ أستاذتين فقط من أجابتا بأنّ القراءة تكون عاديّة عند المتعلّم المُصاب بالتأتأة.

السؤال رقم (14)- ماهي الأصوات التي يجد فيها المتعلّم المُصاب بالتأتأة صعوبة في النّطق؟

وبهذا السّؤال فتحنا لأساتذتنا الكرام المجال من أجل إفادتنا، حول الأصوات التي يجد فيها المتعلّم المُضطرب صعوبة في نطقها، وكانت إجاباتهم المنقولة من الاستبيان المُقدّم لهم كالتّالي:

-حرف الضاد والدال

-حرف الرّاء والواو

-حرف العين والهاء

-حرف السين والثاء

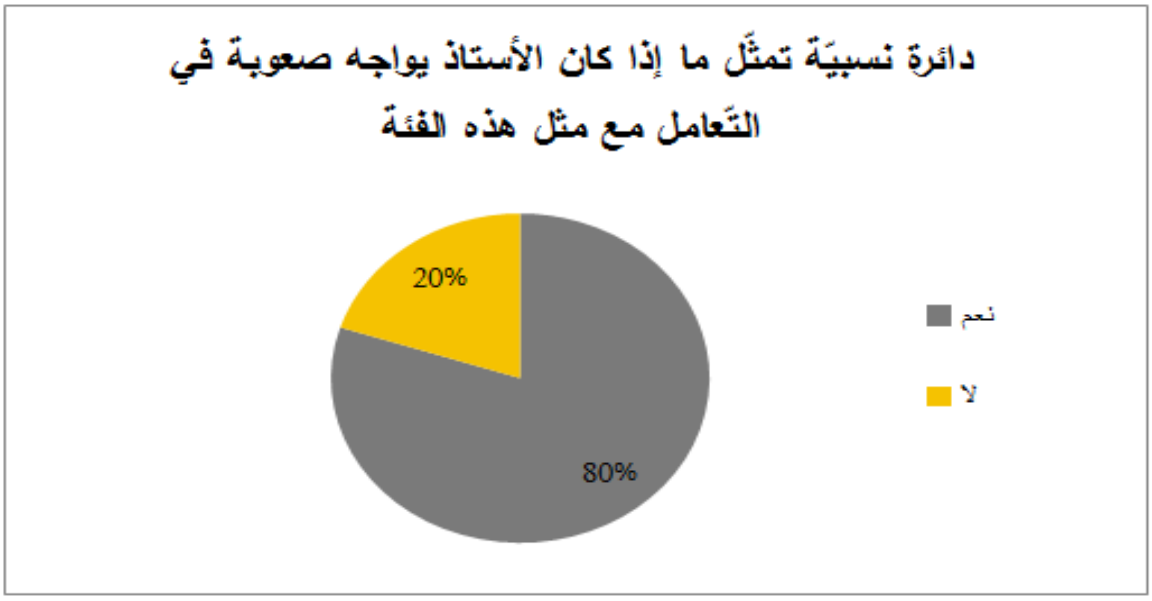
-حرف الظاء والذال

-وكذا حرف القاف.

كانت هذه إجابات الأساتذة التي أخذناها حرفيا من الاستبيان، فالمتعلّم المصاب بالتأتأة يجد عسر في إخراج أصوات الكلمة، خاصة الأصوات الحلقية(ع،ه،ق)، أين نجده في أغلب الأحيان يستبدل حرف مكان حرف آخر، وهذا ما لحظناه كثيرا في الصّف التّحضيري والصّف الأوّل والثاني من الابتدائي، فمثلا نجدهم يقولون في كلمة"قُل" "أُل"، وفي "قال" "دال" أمّا بخصوص حرف "الرّاء" فنجدهم يستبدلونه "واوا"، ففي كلمة"رَجُل" يقولون" وَجُل"، والسّين يجعلونها صادا، (السّلام عليكم، السصلام عليكم).

السؤال رقم (15)- هل تُواجه صعوبة في التعامل مع مثل هذه الفئة؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	8	80%
لا	2	20%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

من خلال المعطيات الواردة في هذا الجدول؛ نجد نسبة عاليّة من الأساتذة الذين قالوا"نعم"، وبالتالي يجدون صعوبة في التّعامل مع المتعلّمين المصابين بالتأتأة، بحيث بلغ عددهم ثمانية(8) أساتذة، أمّا نسبتهم فهي 80%، وهي لاشكّ نسبة عالية جدا مقارنة بعدد الأساتذة الذين كانت إجابتهم"لا" وعددهم اثنان(2)، أمّا نسبتهم فكانت20%.

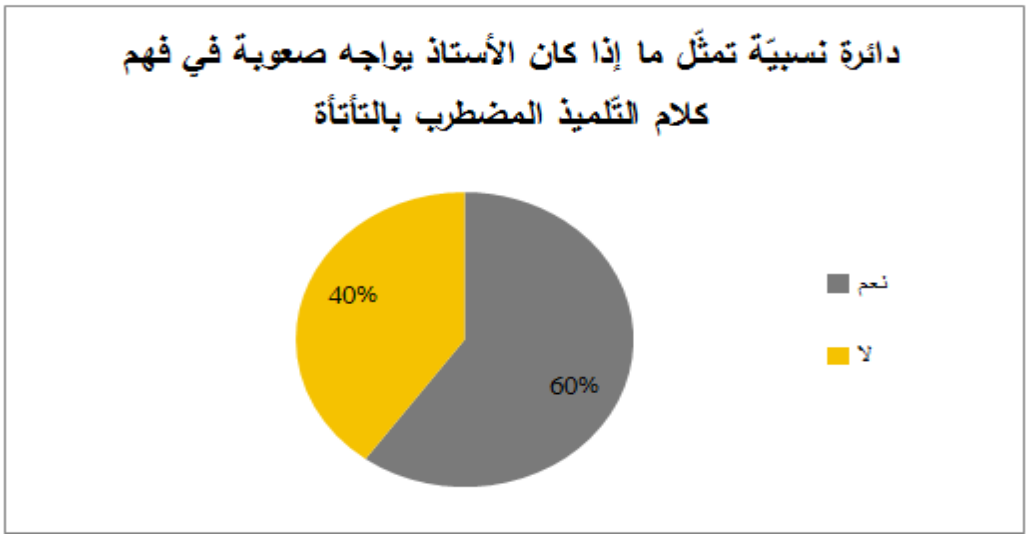
السؤال رقم (16)- إذا كانت الإجابة بـ'نعم' ما هو موقفك في التّعامل مع مثل هذه الفئة؟

من خلال إجابات الأساتذة حول موقفهم في التّعامل مع مثل هذه الفئة تباينت إجاباتهم فهناك من قال بإحالته لمتخصّصين، لأنّهم باستطاعتهم مساعدته أكثر للحدّ من هذا الاضطراب، من

خلال مُعالجته المُستمرّة وتتبُّعه، بينما نجد رأياً آخر فضّلوا إخبار أوليائهم بحالته، لأنّهم هم أدرى بأبنائهم وبالتالي معالجته قبل فوات الأوان، وهناك من تجاهل الحالة المرضيّة للتّلميذ وفضّل مُعاملته مثل باقي التّلاميذ.

السؤال رقم(17)- هل تُواجه صعوبة في فهم كلام التّلميذ المضطرب بالتأتأة؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	6	60%
لا	4	40%
المجموع	10	100%



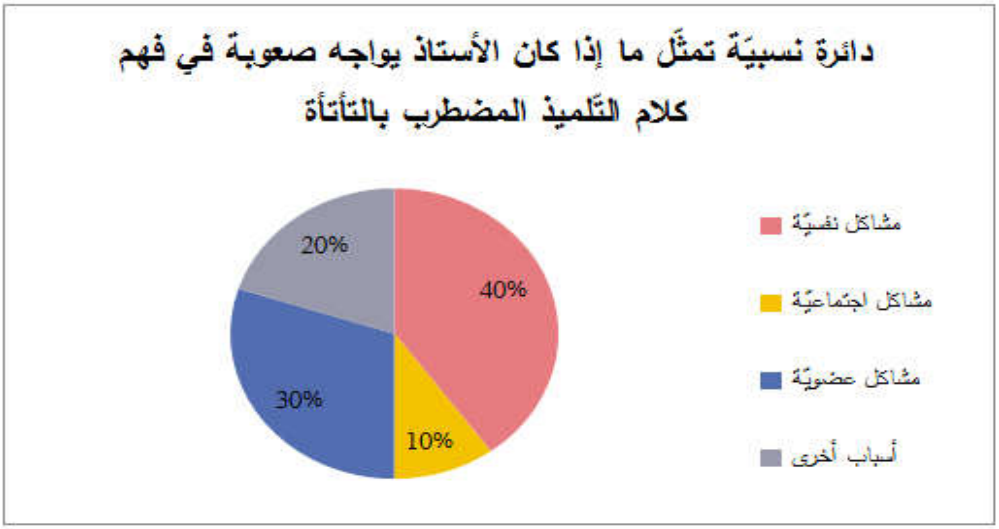
التعليق على الجدول:

يتّضح من خلال الجدول، أنّ نسبة المعلّمين القائلين "نعم" وبصعوبة فهم كلام التّلميذ المضطرب، بلغ عددهم ستّة(6) وتُقدّر نسبتهم ب60%، وهي نسبة عالية مقارنةً بالمعلّمين الذين لا يُواجهون صعوبة في فهم كلام تلاميذهم، حيث بلغت نسبتهم 40%.

2-3 تحليل نتائج المحور الثّالث: المُعنون بأسباب اضطرابات النّطق-التأتأة

السؤال رقم (18)-في رأيك؛ وعلى حسب خبرتك، ماهي الأسباب المُؤدّية لمثل هذه الاضطرابات النّطقية؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
مشاكل نفسيّة	4	40%
مشاكل اجتماعيّة	1	10%
مشاكل عضويّة	3	30%
أسباب أخرى	2	20%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

يتّضح من خلال الجدول، أنّ النّسبة الأكبر من إجابات المعلّمين حول الأسباب المُؤدّية لمثل هذه الاضطرابات النّطقيّة، كانت للمشاكل النّفسيّة، حيث كان عددهم أربعة(4)، وقدّرت نسبتهم بـ40%، وهي نسبة قريبة جدا من نسبة الأسباب العضويّة التي قدّرت بـ30%. أمّا الأسباب الأخرى التي قالوا بها فكانت20%، والنّسبة الأخيرة أرجعوها إلى المشاكل الاجتماعيّة، وهي النّسبة الأقل فكانت بـ 10%.

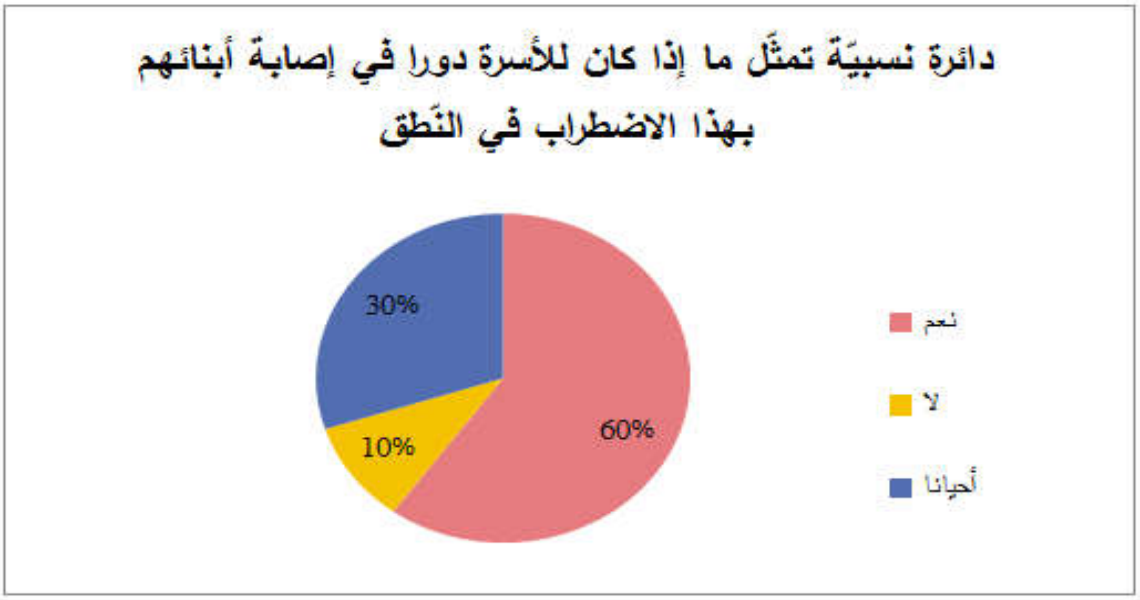
ومن خلال مقابلتنا مع الأساتذة والحوار الذي جرى بيننا، حول الأسباب الرّئيسة التي من الممكن أن تُؤدّي لمثل هذه الاضطرابات، تبيّن لنا أنّها ترجع وبالدّرجة الأولى إلى العوامل النّفسيّة، أين يتأثّر الطّفل بالمشاكل المُحيطة به، سواء بين أفراد العائلة وعلى وجه الخصوص بين الوالدين، من تعنيف أو حالات الطلاق أو موت أحدهما، ممّا يُؤدّي إلى صدمة نفسيّة لدى التّلميذ، أو من خلال سخرية زُملائه ومعاملتهم السيّئة له ممّا يُسبّب له هذا الأمر عُقدا وأزمات نفسيّة في حياته.

نجد إحدى المعلّمات وهي تُدرّس السّنة الثالثة ابتدائي(الفوج"ب")، تقول أنّ سبب إصابة تلميذتها سارة بالتأتأة، يعود إلى صدمة نفسيّة، أين شاهدت جدّتها حين سقطت من الطّابق الأوّل، ومن ذلك الوقت وهي تتعالج عند مُختصّ نفساني. أمّا الحالة الأخرى فوجدناها في السّنة الثانية(فوج"ج")، حين أخبرنا أستاذ التّلميذ"كمال" أنّه ينتمي إلى أسرة فقيرة بحقّ، ومنذ أن توفى أباه–رحمه الله– أصبح هو المُعين لعائلتهفبالرّغم من صغر سنّه إلاّ أنّه يحمل ما لا يتحمّله الكبار. يقولُ، كثيرا ما أجده منعزل عن باقي أقرانه لا يُحبّ التحدّث كثيرا.

وهناك أساتذة من لم يُعلّلوا السّبب، غير أنّهم قالوا بأنّهم يتعالجون عند مختص نفساني. أمّا الفئة الأخرى التي قالت بالأسباب العضويّة، نظرا لوجود خلل على مستوى الجهاز العصبي أو في أعضاء النّطق، أمّا الأسباب الاجتماعيّة، فهي أسباب غير مأخوذ بها، أمّا "المشاكل الأخرى" فأرجعوها لأسباب وراثيّة، أي لوجود شخص في العائلة لديه نفس المشكل.

السؤال رقم (19)- هل للأسرة دور في إصابة أبنائهم بهذا الاضطراب في النّطق؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	6	60%
لا	1	10%
أحيانا	3	30%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

من خلال المُعطيات الواردة في الجدول السّابق، حول ما إذا كان للأسرة دورا في إصابة أبنائهم بهذا الاضطراب في النُّطق، لاحظنا أنّ أغلب إجابات الأساتذة كانت بـ"نعم" وكان عددهم ستّة(6)، وقدّرت نسبتهم بـ60% وهي النّسبة الأعلى مُقارنة بالنّسب الأخرى، بحيث بلغت نسبة من أجابوا"أحيانا" 30%، أمّا الأساتذة الذين قالوا"لا" فبلغت نسبتهم 10% وهي النّسبة الضّعيفة.

انطلاقا من التّحليل السّابق، نلخص أنّ للأسرة دورا كبيرا في إصابة أبنائهم بمثل هذه الاضطرابات النُّطقيّة.

السؤال رقم (20)- إذا كانت الإجابة بـ'نعم'. في نظرك، ما هو السّبب في ذلك؟

أسفرت عنه نتائج إجابات الأساتذة حول هذا السّؤال، كالآتي:

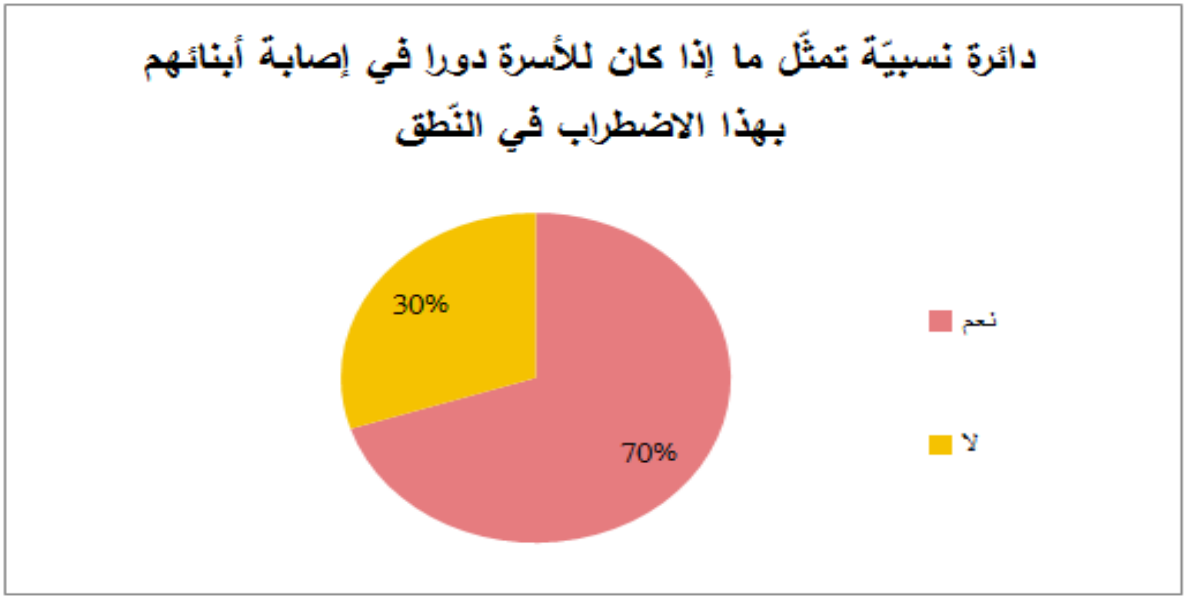
أنّ من بين أسباب هذا الاضطراب، يعود إلى المشاكل الأسريّة(حالات الطّلاق) وكذلك الاستهانة بهذا المرض وعدم تقبّله، بحيث أكّد بعض الأساتذة، أنّهم لمّا أرادوا التّواصل بأولياء التّلاميذ المعنيين بالاضطراب، ومحاولة إعلامهم بحالات أبنائهم، وأنّها تُؤثّر بشكل كبير على تحصيلهم الدّراسي، وبالتالي؛ ربّما هم محتاجين إلى طبيب مختصّ، نجدهم تجاهلوا الأمر وتهرّبوا من الإجابة.

نجد البعض منهم يقول أنّ السبب وراءه قد يعود إلى إهمال الوالدين لأطفالهم، وحرمانهم العطف والحنان، وعدم مُراقبة محيطهم الاجتماعي، ممّا يجعلهم يُقلّدون بعض الأطفال المضطربين نطقيا هم الآخرين.

وعليه؛ يتوجّب على الأسرة العناية بأبنائهم، خاصّة من النّاحية النّفسيّة ومنحهم الاهتمام والحب والحنان، وتقبّل مثل هذه الأمراض والإسراع في إيجاد الحلول وطرق العلاج.

السؤال رقم(21)- هل ترى أنّ هذا الاضطراب يُفقدهم الثّقة في النّفس؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	7	70%
لا	3	30%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

يُوضّح الجدول السّابق، نسبة الأساتذة الذين رأوا أنّ التأتأة تُفقد المُتعلّم ثقته بنفسه، حيث بلغت نسبة القائلين "نعم" 70%، وهي النّسبة الأعلى بالمقارنة مع الأساتذة الذين كانت إجابتهم "لا"، أي أنّ هذا الاضطراب لا يُفقدهم الثّقة في النّفس، فقدّرت نسبتهم بـ30%.

من خلال الجدول؛ نستنتج أنّ التأتأة تُفقد المُتعلّم ثقته بنفسه فعلا، إضافة إلى إحساسه بالخوف والتّوتّر والخجل، خاصّة إذا سخر منه زُملائه، فبطبيعة الحال يُشعرهم هذا بالنُّقص وعدم تقبّلهم لذاتهم ومرضهم.

السؤال رقم(22)- في حالة الإجابة بـ'نعم'؛ في نظرك، ماهي الأساليب التي تعزّز ثقتهم بأنفسهم؟

كان هذا السؤال مفتوح لأساتذتنا الكرام لإفادتنا بآرائهم حول الأساليب التي تُعزّز ثقتهم بأنفسهم، فقمنابنقل إجاباتهم الموجودة في الاستبيان وكانت كالتالي:

-توعية زملائهم ونصحهم بعدم السّخرية.

-معاملة التّلميذ الذي يُتأتئ معاملة عاديّة، مثله مثل زملائه العاديين، لكي لا يشعروا بالنّقص.

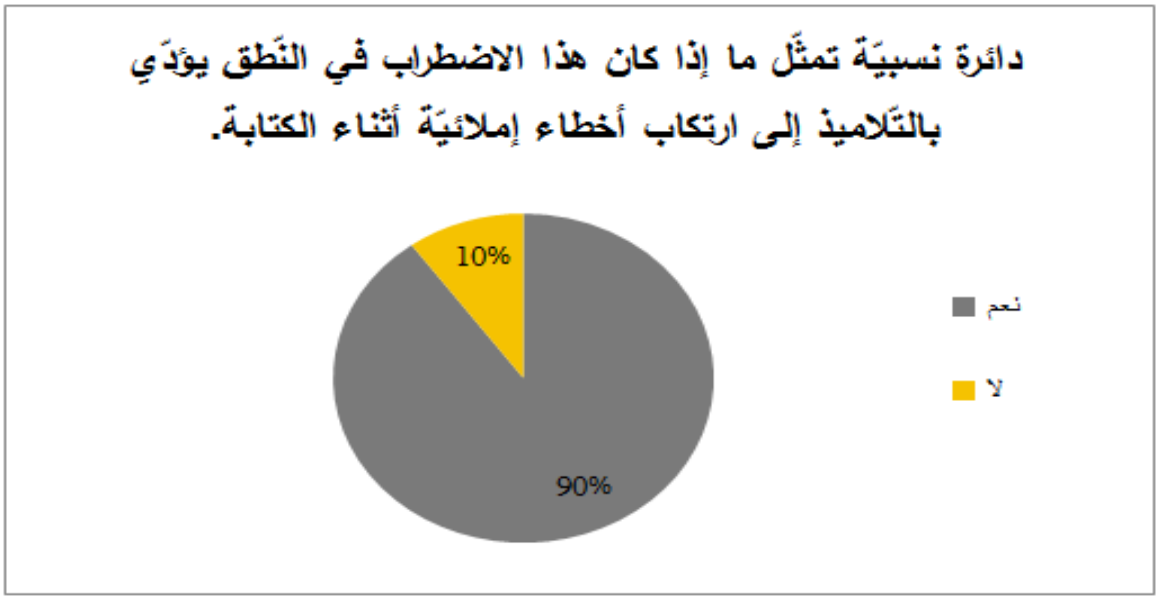
-التّشجيع والتّحفيز.

-عدم إحراجه إذا أخطأ في النّطق، أو تباطأ في القراءة.

من خلال إجابات أساتذتنا، وجدنا أنّ أغلبهم أجابوا "التّحفيز والتّشجيع"، وتعدّ هذه الأساليب ناجحة، وبالتالي التّحسين من حالة التّلميذ المصاب بالتأتأة.

السؤال رقم(23)- هل يُؤدّي هذا الاضطراب في النّطق إلى ارتكاب التّلاميذ أخطاء إملائيّة أثناء الكتابة؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	9	90%
لا	1	10%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

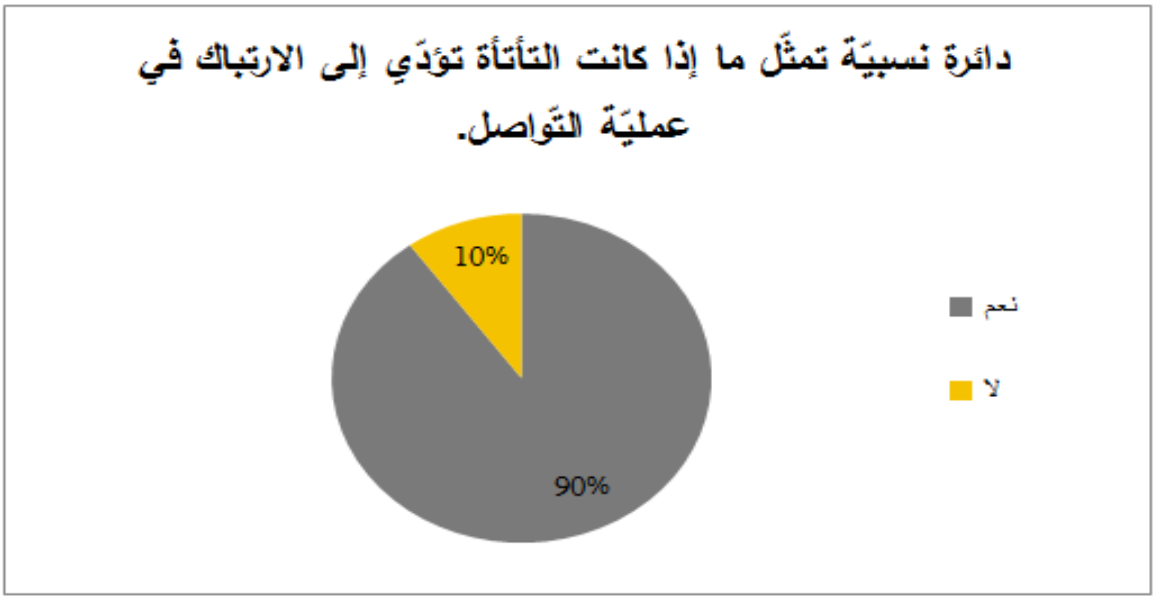
يُوضّح الجدول أعلاه، إجابات المُعلّمين حول سؤال ما إذا كان هذا الاضطراب يُؤدّي بالتلاّميذ إلى ارتكاب أخطاء إملائيّة أثناء الكتابة، وجدنا أنّ الفئة الكبيرة من الأساتذة أجابوا بـ"نعم"، وعددهم تسعة(9)، أمّا نسبتهم فقدّرت ب 90%. أمّا الفئة الأخرى من الأساتذة فكانت نسبتهم قليلة جدا، حيث قدّرت بـ10%، وقالوا بأنّهم لا يرتكبون أخطاء في الكتابة.

السؤال رقم(24)-في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك؟

في هذا الطّرح؛ تركنا أساتذتنا الأفاضل يُعلّلون على السّؤال المطروح عليهم سابقا فكانت أغلب إجاباتهم، أنّ التّلميذ الذي يُتأتئ نجد في كلامه تكرار للحروف والكلمات، فنفس الشيء بالنّسبة للكتابة، فكثيرا ما نُلاحظ أنّهم يُضيفون حروفا على الكلمات والمقاطع، فغالبا كل ما يسمعونه أو ينقلونه يكتبونه، ولكن بالإضافة. أمّا الفئة الأخرى من الأساتذة فتجاهلت الإجابة عن السؤال، واكتفت بالإجابة بـ"نعم" أو "لا" دون تبرير.

السؤال رقم(25)- هل يُؤدّي هذا الاضطراب إلى الارتباك في عمليّة التّواصل؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	9	90%
لا	1	10%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

يُوضّح لنا الجدول أعلاه، إجابات الأساتذة حول السّؤال المطروح، وهو إذا كانت التأتأة تُؤدّي بالمُتعلّم إلى الارتباك في عمليّة التّواصل، فكانت النّسبة الكبيرة منهم أجابوا ب"نعم" بحيث قدّرت نسبتهم90%، وهذا راجع لتكرارهم الكلمات ولصعوبة إخراج الأصوات. فيشعرون بالارتباك في التكلّم والخجل.

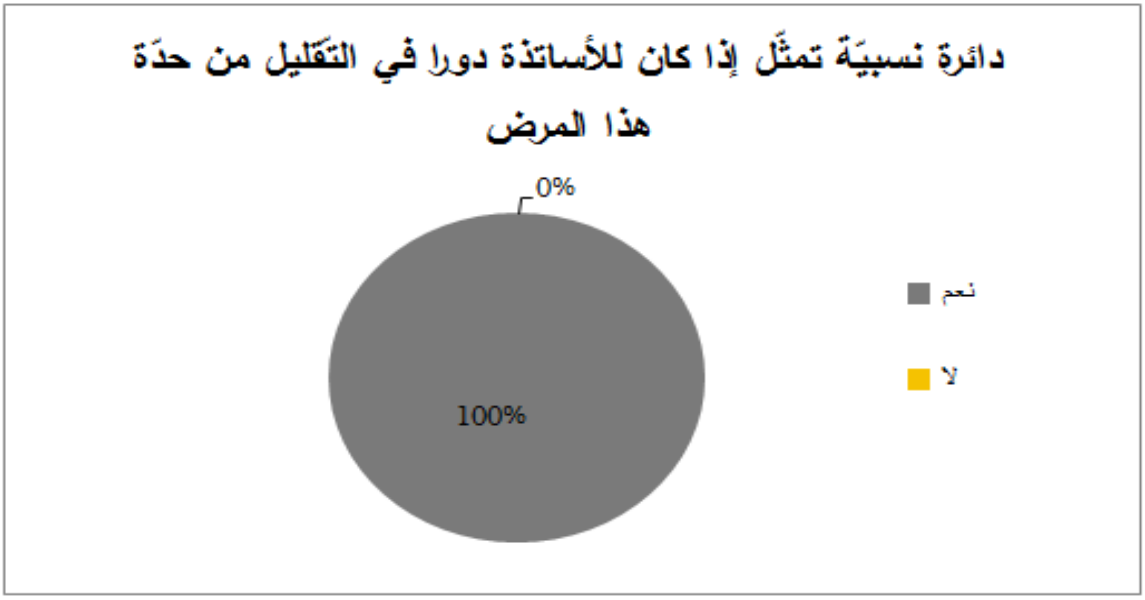
أمّا الفئة الأخرى التي أجابت بـ"لا"؛ فنجد أستاذة واحدة فقط، وقدّرت نسبتها بـ10%. فقالت أنّ تلميذها "أيّوب" يتحدّث بصفة عادية دون الارتباك أو التّوتّر، وأنّ تأتأته لا تُؤثّر على تواصله

مع الآخرين، وربّما هذا راجع لثقته بنفسه وتقبّله لمرضه، وكذا راجع لزُملائه الذين آلفوا حديثه هذا.

2-4 *تحليل نتائج المحور الرّابع*: المعنون بـ آراء المعلّمين حول العلاج الأمثل لاضطراب النّطق-التأتأة-

السؤال رقم (26)- كونك معلّم تربوي ومُوجّه، هل ترى أنّ لك دور في التّقليل من حِدّة هذا المرض؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	10	100%
لا	0	0%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

من خلال الجدول السّابق، نُلاحظ أنّ جميع الأساتذة أجمعوا على تحميل أنفسهم مسؤوليّة التّقليل من هذا المرض،إذ قدّرت نسبتهم بـ100%، أمّا الأساتذة التي كانت إجابتهم"لا" فقدّرت نسبتهم بـ0%. أي أنّهم لم ينفوا دورهم الفعّال في التّقليل من حدّة هذا الاضطراب.

السؤال رقم(27)- في حالة الإجابة بنعم؛ ما هي الأساليب المعتمدة في ذلك؟

بعد أن قُمنا بجمع إجابات المعلّمين، لاحظنا أنّهم جميعا اتّفقوا على الإجابة بـ"نعم"، أي أنّ لهم دورا كبيرا في التقليل من حدّة هذا المرض، وبهذا فتحنا لهم المجال لتقديم آرائهم حول الأساليب المعتمدة في ذلك، وكانت إجاباتهم المنقولة من الإستبيان كالآتي:

-عدم تحسيس الطّفل بأنّه يُعاني من اضطراب التأتأة وبالتالي هو مثله مثل أي تلميذ آخر.

-تحذير أصدقائه من السّخرية منه وتوعيتهم بهذا المرض وضرورة احترامهم.

-تحفيز المتعلّم وتشجيعه وتعزيز ثقته بنفسه

-إدماج المتعلّمين المضطربين بالتأتأة بالمشاركة الفعّالة داخل الصّف، ومنحهم فرص التّعبير وإبداء الرّأي.

-بناء جسر تواصل مع الأولياء لإعلامهم بحالات أبنائهم وبالتالي التّكاتف لمساندتهم للتّقليل من هذه الأمراض والتّعافي منها.

-توجيههم إلى طبيب اختصاصي في أمراض النّطق والكلام للتكفّل بحالته.

-انضمامه إلى المدارس القرآنيّة، لم في لقرآن من شفاء.

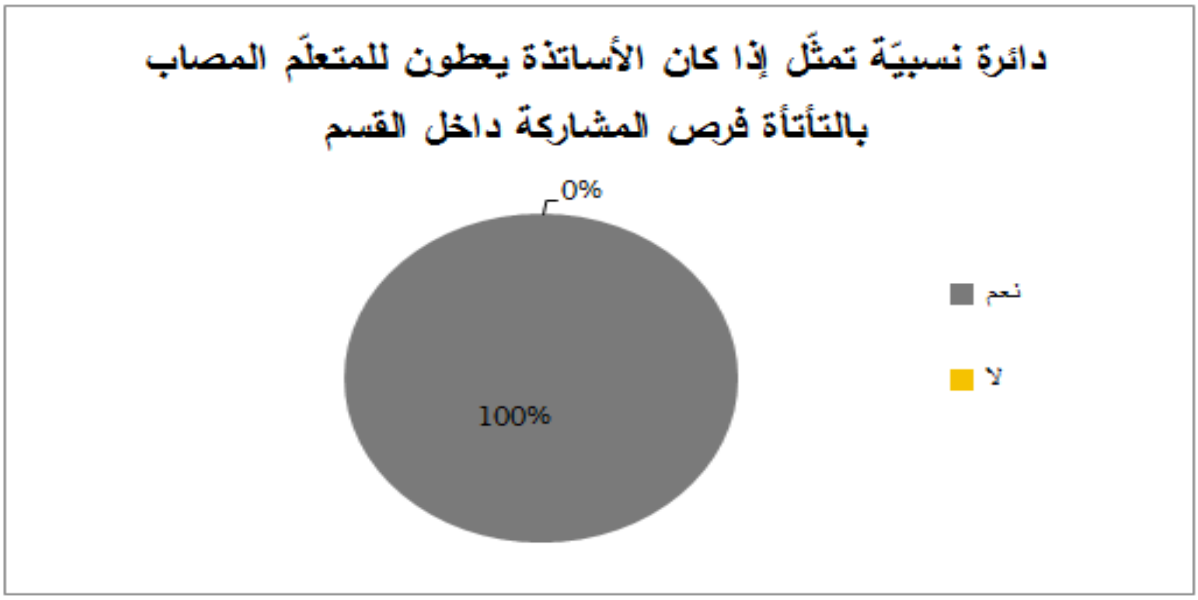
تكرار الكلمات وقراءة القصص والنصوص لإطلاق لسانه.

الملاحظ من إجابات المعلّمين أنّها متباينة، بحيث أعطى كلّ أستاذ أساليب رآها مناسبة للتقليل من حدّة الاضطراب،وكذلك أنّ معظم إجاباتهم كانت من خلال تحفيزهم وتشجيعهم وتوجيههم

إلى مختصّين، وهذا أقصى ما يُمكنهم فعله، فهم بهذا راعوا الجانب النّفسي للتّلميذ لم له من تأثير كبير على عمليّة التّعليم.

السؤال رقم(28)- هل تُعطي للمتعلّم المُصاب بالتأتأة فُرص المُشاركة داخل القسم؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	10	100%
لا	0	0%
المجموع	10	100%

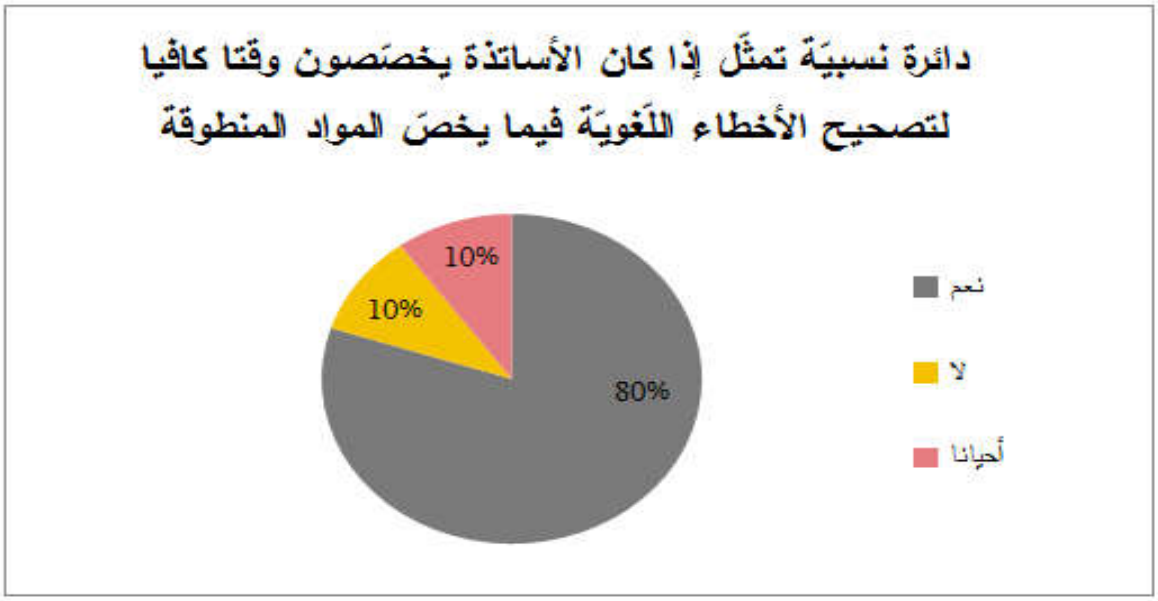


التعليق على الجدول:

يُوضّح لنا الجدول، أنّ جميع الفئات المُستجوبة تسمح للتّلميذ الذي يُعاني من التأتأة فرص المشاركة داخل القسم، والتي قدّرت نسبتها بـ100%، وذلك لإحداث التّفاعل داخل الصّف، وعدم تهميش المتعلّم المضطرب بالمقارنة مع أقرانه، هذا من جهة ومن جهة أخرى تعويده على النّطق الصّحيح للأصوات والتّعبير السّليم، ومنه تشجيعه وتحفيزه. أمّا النسبة الأخرى فلم يأخذوا بها فجاءت منعدمة بـ0%.

السؤال رقم(29)- هل تُخصّص وقتا كافيا لتصحيح الأخطاء اللّغويّة فيما يخصّ المواد المنطوقة؟ (القراءة، التّعبير الشّفهي..)

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	8	80%
لا	1	10%
أحيانا	1	10%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

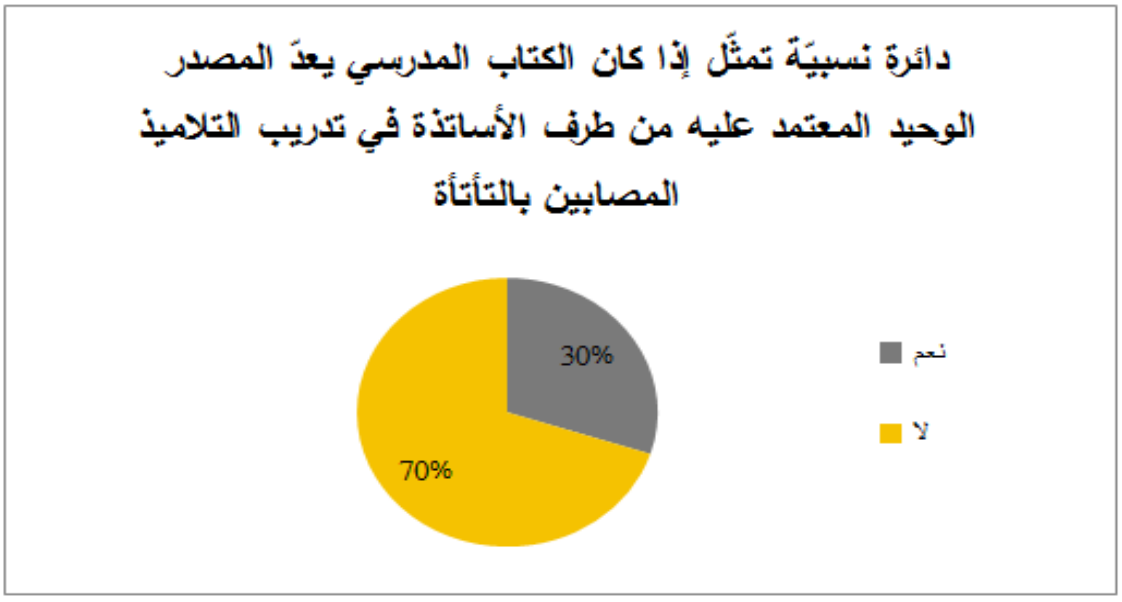
من خلال ما أسفرت عنه نتائج إجابات العيّنة، التي أخذناها من المعلّمين والمترجمة للجدول، حول تخصيص الأساتذة الوقت لتصحيح الأخطاء اللّغويّة، فيم يخصّ المواد المنطوقة، وجدنا أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة أجابت بـ"نعم"، حيث كان عددهم ثمانية (8) أساتذة، وقدّرت نسبتهم بـ80%. بينما توجد فئة قليلة جدا تقول بعدم تخصيص الوقت لهم، حيث بلغت نسبتهم10%،

والنّسبة ذاتها تحصّلت عليها إجابات الأساتذة المُجيبين بـ"أحيانا" نخصّص لهم وقتا من أجل تتبّعهم وتصحيح أخطائهم اللّغوية في المواد المنطوقة، بحيث كانت نسبتهم10%.

كانت تلك نسب وآراء الأساتذة حول السؤال الموجّه إليهم، فهناك من نجده يخصّص وقتا إضافيا أو يُبرمج وقتا لمتابعة تلاميذهم الذين يعانون من التأتأة، بينما الفئة القليلة التي قالت "لا" نجدها تقول أنّ هذا بسبب ضيق الوقت وكثرة المواد، لذلك لا نجد لنا الوقت الكافي. إلاّ أنّنا ندمجها ونعوّضها مع حصّة القراءة.

السؤال رقم(30)- هل يُعدّ الكتاب المدرسي؛ المصدر الوحيد المُعتمد عليه في تدريب التّلاميذ المصابين بالتأتأة؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	3	30%
لا	7	70%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

بناء على النّتائج المبيّنة في الجدول، نجد أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون مصادرأخرى لتدريس تلاميذهم المضطربين، إذ نجد نسبتهم قد قدّرت بـ70%، وهي النّسبة الأعلى مقارنة بنسبة الأساتذة الذين قالوا "نعم"حيث بلغت نسبتهم 30%، فاكتفوا بهذا بتدريب تلاميذهم من خلال الكتاب المدرسي فقط.

السؤال رقم(31)- إذا كانت الإجابة بـ لا ماهي الوسائل الأخرى المعتمدة في ذلك؟

بهذا الطّرح؛ فضّلنا أن نفتح المجال للأساتذة من أجل إفادتنا حول الأساليب والوسائل التي يعتمدونها على غرار الكتاب المدرسي، لتحسين نطق المتعلّمين المصابين بالتأتأة فكانت إجاباتهم المنقولة حرفيا من الاستبيان كالتالي:

-القرآن الكريم

-القصص وحصص التعبير الشفوي

-التّعبير عن المشاهد والصّور

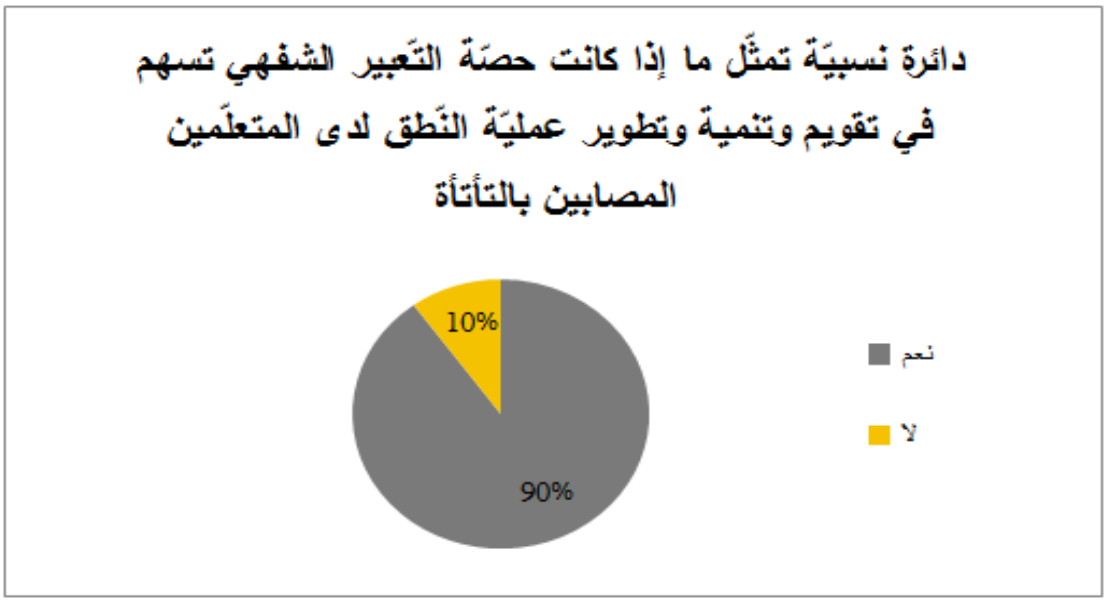
-الوسائل السّمعيّة والبصريّة

-الكتب الخارجيّة

كانت هذه أغلب إجابات الفئة المدروسة، بحيث نجد معظمهم قد توحّدت إجاباتهم باعتمادهم على "القرآن الكريم" فتكرار الآيات والسّور يكسب اللّسان فصاحة وتُفكُّ عُقده إضافة إلى ما فيه من شفاء، كما نجد البعض الآخر يعتمد أسلوب التّعبير عن المشاهد والصور وهذا من خلال الإتيان بصورة، والتّعبير عمّ فيها، فمن جهة يكسبهم هذا الأمر الثّقة في النّفس والقدرة على المواجهة، ومن جهة أخرى يتعوّدون على القراءة بشكل عادي وهذا يكون بالدِّربة والممارسة، وبالتالي يصبح كلامهمسوي وفصيح.

السؤال رقم(32)- في رأيك؛ هل تُساهم حصّة التّعبير الشّفهي في تقويم وتنمية وتطوير عمليّة النّطق لدى المتعلّمين المُصابين بالتّأتأة؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	9	90%
لا	1	10%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

بناء على النتائج المبيّنة في هذا الجدول، نجد أنّ أغلبيّة الفئة المدروسة، كانت إجاباتهم بـ"نعم" حيث بلغت نسبتهم 90%، أمّا في الفئة الأخرى فنجد أستاذا واحدا فقط أجاب ب"لا" وبالتالي قدرت نسبته ب10%. وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بالنّسبة الأولى والغالبة.

السؤال رقم(33)- في هذا السّؤال طلبنا من الأساتذة الأفاضل تعليل إجابتهم.

من خلال السؤال المطروح سابقا، فتحنا المجال للأساتذة لتبرير جوابهم، ولإفادتنا بالسّبب، فاتّضح لنا من إجاباتهم أنّ نشاط التّعبير الشّفهي يساهم في تقويم عمليّة النّطق، ففي هذه الحصّة يتواصل المتعلّم المريض مع زملائه من أجل التّعبير عمّا بداخله بحرّية، فتُزرع في نفسه الثقة ويكسر حاجز الخوف والارتباك، وهذا ماهو ملاحظ كثيرا في مسرحيّة الأحداث التي

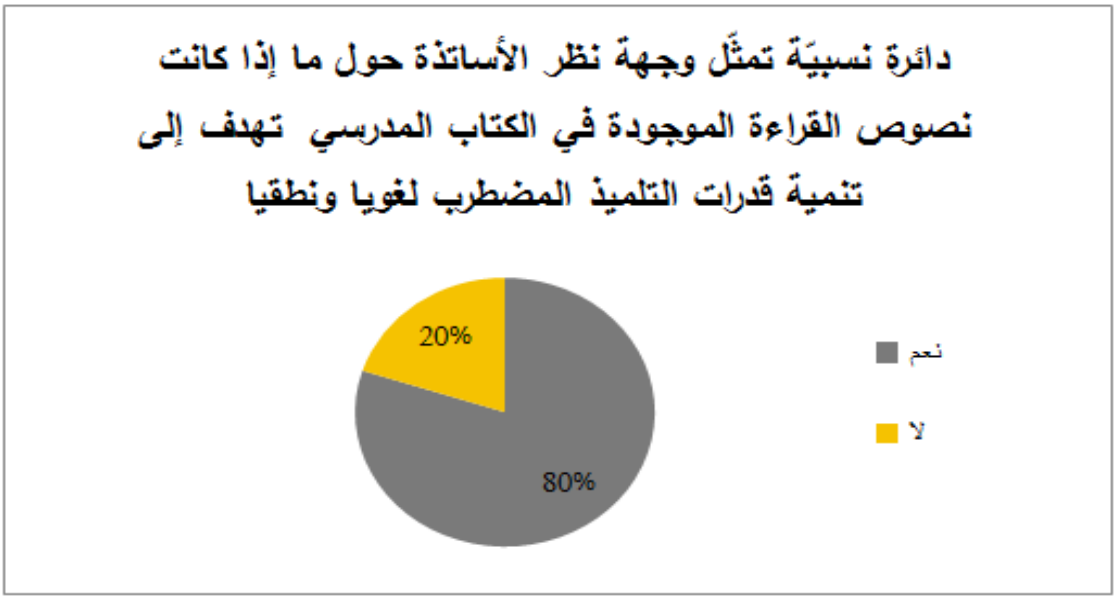
يقومون بها داخل القسم، إضافة إلى مساعدة المعلّمين لتلاميذهم في تكرار الكلمات والتّدرّب من قبل، على التّعبير عن الصّور لكي لايتلقّى إحراج وسط زملائهم، هذا ما أفاد به أساتذتنا لنا.

في ظلّ النّسبة الغالبة والمُؤكّدة لذاك الطّرح، نجد أستاذا واحدا فقط ذو النّسبة الضّئيلة، يرى أنّ حصّة التّعبير الشفهي لا تسهمُ كثيرا في تنمية وتقويم هذا النّوع من الاضطراب. فنجده يقول أنّ التّلميذ في هذه الحالة لا يُفضّل التحدّث والتّعبير، لأنّ هذا سيُسبّب له حرجاإذا خرج الكلام متقطّعا، أو بدأ في تأتأة الأصوات، بالإضافة إلى المواضيع المقترحة للتّعبير لا صلة لها بواقع التّلميذ، فأحيانا تكون تلك المواضيع صعبة وتفوق قدرة التّلميذ.

كانت هذه وآراء أساتذتنا الكرام فيما يخصّ هذا الطّرح.

السؤال رقم(34)- هل تهدف نصوص القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي من وجهة نظرك إلى تنمية قدرات التّلميذ المضطرب: لغويا؛ ونطقيا؟

الإجابات	عدد التكرارات	النّسب المئويّة
نعم	8	80%
لا	2	20%
المجموع	10	100%



التعليق على الجدول:

أسفرت النتائج المبيّنة في الجدول أعلاه، إجابات الأساتذة حول السؤال المطروح، بحيث وجدنا أنّ أغلب الإجابات كانت مؤيّدة لهذا الرّأي، فكانت إجابتهم "نعم" وقدّرت نسبتهم بـ80%، وهي النّسبة الأعلى، في حين نجد الفئة الأخرى فنّدت رأيها وأجابت بـ"لا"، فكانت نسبتهم 20%.

السؤال رقم(35)- إذا كانت الإجابة نعم؛ كيف ذلك؟

من خلال الإجابات التي جمعناها من الاستبيان الموزّع على الأساتذة، نجد هناك من قال أنّ نصوص القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي، تُنمّي فعلا قدرات التّلميذ المضطرب بالتّأتأة لغويا ونطقيا، فهي تكسبهم مهارة القراءة والمطالعة، وهذا من خلال قراءاتهم المستمرّة والمتكرّرة للنّصوص، الأمر الذي يجعله متعوّد على النّطق السّليم للأصوات والكلمات. وهناك من قال، أنّها تهدف من خلال المشاركة والمناقشة الفعّالة في الصّف، فتخلق نوعا ما جوّا من التنافس والاجتهاد. خاصّة ذلك الجزء الذي يكون فيه التّعبير عن الصور من أجل تكوين جمل وفقرات، فمن جهة تكسبهم مهارة التعبير وحسن انتقاء الألفاظ والعبارات، ومن جهة أخرى يستقيم كلامهم.

السؤال رقم (36)- على حسب رأيك؛ ما هي الطّريقة النّاجحة لعلاج هذا الاضطراب والتّعافي منه؟

وفي ختام الأسئلة الموجّهة لأساتذتنا الكرام، فتحنا لهم باب النّقاش لنأخذ بآرائهم، حول السُّبل والطّرق الناجحة والفعّالة لعلاج هذا الاضطراب والتّعافي منه، وكانت إجاباتهم المنقولة من الاستبيان على النّحو التالي:

-زيارة طبيب مختصّ في أمراض النّطق والكلام للكشف عن هذا الاضطراب.

-توجيههم إلى أخصّائيّ نفساني إذا كان المرض ناتج عن صدمة نفسيّة.

-تحفيزهم وتشجيعهم.

-تعزيز ثقتهم بأنفسهم.

-اتباع آليّة التكرار أثناء القراءة.

-مساعدة التّلميذ على النّطق الصحيح للأصوات والمقاطع والكلمات.

-المعاملة الحسنة لهم وعدم التّعصّب أثناء حديثهم، والتّحلّي بالصّبر.

-مساعدة التّلميذ للتخلص من الارتباك والتّوتّر والخوف.

- تحذير زملائه وتوعيتهم بعدم السخرية منهم.

-الدّعم النّفسي من طرف الأولياء.

من خلال إجابات الأساتذة السابقة، وجدنا أنّ إجاباتهم كانت واضحة، فأغلب الأساتذة رأوا أنّه لابدّ من أخذ التّلميذ إلى أخصائي نفساني، أو طبيب في النّطق والكلام، وكذلك الدّعم النّفسي، بتحفيزه وتشجيعه، لأنّ نفسيّة المتعلّم لها دورا كبير في التّعلّم. ونحن بصفتنا باحثين في هذا الموضوع فقد أيّدنا رأيهم، لأنّ الأساتذة لا يمكنهم علاج هذا الاضطراب، وأقصى ما يمكنهم فعله هو تقديم النّصح والإرشاد لهم ولأوليائهم بتقبّل مرضهم والإسراع في أخذهم إلى مختصّ.

آليات تقويم وعلاج اضطراب التأتأة:

من خلال تقديمنا لمفهوم التأتأة أسبابها ومظاهرها، وجدنا أن أغلب الباحثين يعتبرون أن هناك أشكالا أو مظاهر رئيسية ثابتة في سلوك التأتأة وهي: التكرار، المد والإطالة في مقاطع معينة، التوقف في اندفاع الكلام بشكل تلقائي، الإضافة والحذف عند نطق بعض الحروف والكلمات،وكذلك اضطراب عملية التنفس، حيث تظهر أنماط صوتية وتنفسية غير منتظمة عند الطفل المتأتئ، وبعض المظاهر الجسمية الأخرى المتمثلة في تشنجات وتقلصات لاإرادية لعضلات النطق.

كما تعد التأتأة أيضا؛ من أكثر الاضطرابات اللغوية التي تعيق وتؤثرعلى عملية التواصل مع الآخرين، حيث يعاني المضطرب من القلق والخجل وعدم الراحة وفقدان الثقة بالنفس، ولذلك يجب التقليل أو التخلص من هذه العادات، والتشجيع على ممارسة الكلام السليم.

ومنه فإن الأساليب التي استخدمت في علاج التأتأة متعددة بتعدد الأسباب المؤدية إلى هذه الظاهرةنجد من بينها:

1-العلاج الطبي:

حيث أن "هناك بعض العقاقير الحديثة التي تستخدم لعلاج الاضطرابات النفسية، وتنعكس آثارها على اختفاء تأتأة الكلام لدى الطفل، ولكن نادرا ما يلجأ إلى مثل هذه العقاقير، وإن كانت طرق العلاج النفسي والإرشاد الأسري أثبتت فعاليتها عن الكثير من العقاقير".[1]

فالعلاج الطبي إذن هو أسلوب علاجي يتمّ اتباعه للتخلص من هذه الآفة، سواء عن طريق العلاج بالجراحة، أو العلاجبالعقاقير التي تحتوي على مهدئات القلق والانفعالات، والتأكد من أن المريض لا يعاني من عيوب أو أمراض عضوية خصوصا النواحي التكوينية في الجهاز العصبي، وكذلك أجهزة السمع والكلام وعلاجها إن كانت موجودة.

[1]هالة ابراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق، اضطرابات التأتأة: رؤية تشخيصية علاجية، ص38،39.

2-العلاج النفسي:

يكون من خلال "محاولة تحسين الوضع النفسي للطفل إذا كان الاضطراب إثر صدمة نفسية، وذلك باستشارة الأخصائي، ولن يكون ذلك قبل فحص الطفل نفسيا للكشف عن الصراعات ومحاولة إعادة الثقة إليه".[1]

بمعنى أن الهدف من العلاج النفسي في هذه الحالة هو علاج مشكلات الطفل النفسية من خجل وقلق وخوف، وصراعات لاشعورية...

ذلك من أجل تقليل الأثر الانفعالي والتوتر النفسي للطفل، وتنمية شخصيته ووضع حد لخجله وشعوره بالنقص، باعتبار أن هذه الأعراض النفسية هي من أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور التأتأة.

3-العلاج الكلامي:

هو علاج ضروري ومكمل للعلاج النفسي، ويجب أن يلازمه في أغلب الحالات،ويشتمل على "تدريب الطفل على التنفس الصحيح من خلال أخذ الهواء عن طريق الأنف وإخراجه عن طريق الفم لتقوية التنفس وإطالة النفس، من خلال نطق الأصوات الخفيفة وهي حروف العلة(أ و ي)، ويمكن استخدام أسلوب الاسترخاء للتقليل من التوتر والقلق الذي يؤدي إلى حالة التأتأة. ويمكن أن يجلس أمام المرآة ويتعرف على الخلل الذي يحدث في الإرسال ويعيدها بشكل صحيح من خلال توجيه وإرشاد المعالج مستخدما التعزيز والتغذية الراجحة".[2]

نقصد أنّ هذا النوع من العلاج هو راحة إرادية للنشاط العقلي للطفل، وذلك عن طريق القيام بتمارين متتابعة ومتسلسلة للنطق من جديد وإنتاج الكلام الطلق، وبالتالي استبدال التأتأة

[1] هالة ابراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق، اضطرابات التأتأة: رؤية تشخيصية علاجية، ص38.

[2] قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، ص240.

بكلام طبيعي، لأن النطق السليم والكلام الطبيعي يحتاجان إلى جهاز تنفسي سليم، وجهاز صوتي ونطقي كذلك.

ويتم هذا التدريب على الكلام تدريجيا بدءا من الكلمات والمواقف السهلة إلى الكلمات الأكثر تعقيدا وصعوبة.

2-العلاج البيئي:

يقصد بالعلاج البيئي:"دمج الطفل في نشاطات اجتماعية وجماعية تدريجيا حتى يتدرب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي وتنمو شخصيته، ويختفي لديه الخجل والانطواء والانسحاب الاجتماعي. ويتضمن العلاج البيئي الإرشاد الأسري عن الأسلوب الأمثل للتعامل، وتجنب إجبار الطفل على الكلام تحت ضغوط انفعالية وفي مواقف غير مناسبة ومخيفة للطفل، كالطلب منه التحدث أثناء وجود أشخاص غرباء أو أثناء البكاء عندما يحدث ضررا ما في المنزل".[1]

نستنتج من خلال هذا القول أن البيئة أيضا تلعب دورا فعالا في علاج اضطراب التأتأة والحد من خطورته، من خلال إدماج الطفل المضطرب في نشاطات اجتماعية تدريجيا، حتى يتمكن من التفاعل مع مجتمعه، وتنمو شخصيته على نحو سوي ويتخلص من خجله وانزوائه الاجتماعي. كما يتضمن هذا العلاج إرشادات ونصائح للوالدين حول أسلوب التعامل الصحيح والمناسب مع الطفل.

وبالتالي يكون من الأفضل عدم إجبار الطفل على التكلم تحت أي ضغط، بل ترك الأمور تتدرج من المواقف السهلة إلى المواقف الصعبة، ومراعاة المرونة حتى لا يعاني الطفل من

[1] رشا عبدالله العلي، دراسة مسببات التأتأة عند الأطفال وتأثيراتها المستقبلية، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، السعودية، المجلد1،العدد12، 10أكتوبر2020، ص28.

الإحباط والخوفوحتى تتحقق له مشاعر الأمن والطمأنينة والراحة، الأمر الذي بدوره يدفعه إلى النطق بسهولة وسلاسة وانسياب.

ختاما، ما يمكن استخلاصه هو أن التخلص من اضطراب التأتأة لابدّ له من علاج شامل يمس الأعضاء والجانب النفسي كذلك، إذ تتعدد طرق العلاج وتختلف لكن دون اختلاف غايتها، فالهدف واحد ومشترك ألا وهو الطلاقة في الكلام.

يتم علاج هذا الاضطراب بوسائل عديدة كالعلاج الطبي والعلاج النفسي، بما فيه من طرق تمكن المعالج من معرفة شخصية المصاب وتحليلها لمعرفة اتجاهاته وانفعالاته ونظرته لنفسه، وتحديد العيوب التي يمكن أن تصيب عضوا من أعضاءه.

من بينالوسائل والأساليب العلاجيّة الفعّالة أيضا نجد العلاج الكلامي الذي يسمح بتصحيح النطق، ويوفر كل سبل الراحة والاسترخاء للطفل المصاب. والعلاج البيئي الذي يتم من خلال زج الطفل ودمجه في نشاطات مختلفة مع الأطفال الآخرين، إلى جانب ذلك توفير جو من الحب والثقة والاهتمام، وغيرها من النصائح التي تفيد في تحسين استخدام اللغة أو النطق للأطفال المضطربين لغويا، لأن كل اضطراب قابل للتشخيص والعلاج والتقويم، وهذا بالممارسة والتكرار والمداومة على التدريبات من أجل تفادي مثل هذه الاضطرابات، والعمل على تشخيصها المبكر لأن اضطرابات النطق كلما استمرت مع الطفل رغم تقدمه في السن، كلما أصبحت أكثر رسوخا وأكثر صعوبة في العلاج.

من بين التوصيات والاقتراحات التي من شأنها التقليل من حالات التأتأة والحد منها ما يلي:

-التقليل من الأسباب التي تؤدي إلى التوتر العصبي أو الضغط النفسي.

-عدم إظهار المشاكل الزوجية أمام الطفل، وإبعاده قدر الإمكان عن المشاحنات والخلافات التي تؤثر سلبا في نفسيته.

-الاهتمام بميدان التربية البدنية ومختلف الرياضات في سبيل علاج اضطراب التأتأة، لما للرياضة من دور في التخفيف من حدة عدة اضطرابات وسلوكات غير سوية، و لا تقتصر أهميتها على الجانب البدني والصحي فقط، بل تمس كذلك الجوانب النفسية والاجتماعية وحتى العقلية والمعرفية، ومختلف المهارات الحركية.

-العلاج بالقرآن الكريم، من خلال تحفيظ الطفل آيات القرآن، وتكراراها عدّة مرات، إذ نجد الكثير من حالات التأتأة قد شُفيت بفضل القرآن الكريم.

-تجنب تقليد أفراد العائلة للطفل المتأتئ، حتى لا يصبح التقليد عاملا معززا لها.

-الوعي بكيفية التعامل السليم مع الطفل المصاب بالتأتأة، إذ تعتبر المعاملة الأسرية لذوي اضطرابات الكلام من بين أهم العوامل التي تعالج الاضطراب أو تسهم فيه بطريقة غير مباشرة، فالنقد والسخرية والاستهجان والمضايقة يقحم الطفل في حالة نفسية حرجة، الأمر الذي يؤدي إلى تجنبه للتواصل، فغالبا ما نجد أن الطفل يحرم نفسه من أشياء يحبها بسبب عدم نطقه لتسمياتها بطريقة صحيحة.

-وبالنسبة للمعلم فيجب عليه توفير الظروف المناسبة التي تزيد من الثقة بالنفس، ومساعدة المتأتئ على الطلاقة في الكلام من خلال تركيزه وحرصه الدائم على:

- وضع أسس يتم من خلالها تحديد طريقة المناقشة داخل قاعات الدرس، وذلك بتنبيهه جميع التلاميذ بعدم مقاطعة بعضهم البعض.

- معاملة المعلّم للطفل المتأتئ بنفس الطريقة التي يتعامل بها مع التلاميذ العاديين، وكذا التحلي بالصبر، وإعطاءه الوقت الكافي للقراءة أ الرد عن الأسئلة الموجهة إليه.

الخاتمة

ختاما لموضوع دراستنا المتمثّل في **اضطرابات النّطق لدى تلاميذ الابتدائي-التأتأة أنموذجا**- ومن خلال الدّراسة النّظريّة وكذا التّطبيقيّة، نستخلص أنّ اضطرابات النّطق عامّة والتأتأة خاصّة، لها تأثير يعود بالسّلب على تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، باعتبار أنّ هذه المرحلة هي مرحلة هامّة في حياة المتعلّم، وبالتّالي حاولنا بيان هذا الاضطراب، مفهومه، مظاهره، أنواعه وأسبابه، وتقديم الحلول الممكنة للحدّ منه.

ومن خلال هذا البحث المتواضع، توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج والاستنتاجات، والتي يُمكن عرضها في شكل نقاط منفصلة، أهمّها ما يلي:

- تُعدّ المرحلة الابتدائيّة من أهمّ المراحل التي تُساعد المتعلّم في تكوين نفسه.
- يكتسب الطّفل اللّغة اللّفظيّة وغير اللّفظيّة منذ ميلاده، وفي مختلف مراحل عمره، ليصل بذلك إلى المستوى اللّغوي المُناسب.
- يعتمد الطّفل بدرجة كبيرة في اكتسابه للّغة، على عامل التّقليد والاختلاط بممّن حوله.
- يتأثّر اكتساب ونموّ اللّغة عند الطّفل بعوامل مختلفة، يتّصل بعضها بالتّكوين العصبي، النّفسي، والعضوي للطّفل، ويتّصل البعض الآخر بالبيئة التي يعيش فيها.
- أي أنّ الجنس والوضع الصحّي والشّخصيّة والنضج، وحتى العوامل البيئيّة(المستوى الاقتصادي، الثّقافي، تعدّد اللّغات، الحرمان العاطفي) هي الأخرى لها دور أساسي وفعّال في اكتساب اللّغة.
- النُّطق هو عمليّة إنتاج الأصوات الكلاميّة الحقيقيّة، سواء أكانت منعزلة أم في سياق لغوي مُتّصل.
- اضطرابات النّطق هي صعوبة في إصدار الأصوات اللاّزمة للكلام بطريقة سليمة نتيجة لخلل أو تشوّه في الأعضاء المسؤولة عن النّطق.

- تتجلّى اضطرابات النّطق في أربعة أنواع: الحذف، الإبدال، الإضافة، والتّشويه.
- من أهمّ الأسباب المؤدّية إلى الاضطرابات النّطقيّة، نجد الأسباب العضويّة المتمثّلة في تشوّه أحد أعضاء الجهاز النّطقي، إضافة إلى الأسباب العصبيّة التي تستهدف الدّماغ وكذا الأسباب النّفسيّة كالخوف والخجل والتوتّر.
- تُعدّ التأتأة من اضطرابات النّطق التي تُؤثّر على طريقة كلام الشّخص، فيخرج الصّوت متقطّع وأحيانا غامض غير مفهوم. كما تتميّز بتكرار المقاطع الكلاميّة، أو توقّفات في بداية الكلمة.
- تُشكّل التّأتأة عائقا على حياة المتعلّم، وتُعيق سير تواصله الاجتماعيّ، كما لها تأثير سلبي على قدرته في ممارسة مختلف النشاطات، خاصّة نشاط القراءة.
- مراعاة الحالة النفسيّة للمتعلّم واستقرارها
- مراعاة الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين
- نجاح الطّفل في مساره الدّراسي، مُتعلّق بالمُعلّم وكفاءته اللّغويّة، ومهارته في التّعليم، وحسن تعامله مع تلاميذه وصبره عليهم.
- إنّ معرفة هذا الاضطراب وتوعية الأولياء والمعلّمين والأقرباء، سواء من العائلة أو الأصدقاء، عامل مهمّ لمساعدة الطّفل على الاندماج في أواسطهم، وبالتالي العيش في مجتمع خال من المضايقات والسخرية.
- من خلال عرضنا لمختلف جوانب التأتأة وتأثيرها على حياة الطّفل سواء كان هذا في المحيط المدرسي أو العائلي أو الاجتماعي، لا يسعنا إلاّ القول أنّ إهمال هذا الاضطراب عند الطّفل سيُؤثّر عليه بشكل كبير حاضرا ومستقبلا، وعليه؛ عدم الاستهانة بمثل هذه الأمراض والإسراع في إيجاد مختلف الحلول للحدّ من هذا المرض.

- التركيز على الجوانب الإيجابيّة لدى الأطفال المُصابين، والتّفاؤل بأنّ هناك فُرصا للعلاج والتّعافي منه.

أمّا النتائج المُتوصّل إليها من خلال دراستنا الميدانيّة، والتي أجريناها من خلال الاستبيان؛ فكانت كالآتي:

- التأتأة من أكثر الأمراض المتواجدة في المدارس، ولها تأثير سلبي في نفوس المتعلّمين، وينعكس هذا سلبا على تحصيلهم الدّراسي.
- تلقّي بعض الأساتذة الصعوبة في التّعامل مع مثل هذه الفئة.
- من الواجب حسن معاملة التّلاميذ المُصابين بالتأتأة، وذلك للتحسين من نفسيتهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم.
- للمطالعة دور كبير في تنمية وتطوير الرّصيد اللّغوي للأطفال من جهة، وتقويم اللّسان وطلاقته من جهة أخرى. فهي تساعدهم على التّحدّث والحوار، ومن الممكن أن تكون السّبيل في الشّفاء.
- من المستحسن أن يمنح الأساتذة لتلاميذهم الوقت الكافي للقراءة والكلام وكذا التّعبير عن أفكارهم والنّحلي بالصّبر في ذلك، وعدم إحراجهم أمام أقرانهم وتحسيسهم بالنّقص.
- العمل على دمجهم مع زُملائهم ومنحهم الحرّيّة في التّعبير وإبداء الرّأي، للتّخلّص من الخجل والخوف، وتحذير زُملائهم وتوعيتهم من عدم السّخريّة.
- أكبر خطأ يرتكبه الوالدين، هو عدم تقبّلهم لمرض أولادهم، فهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على نقص وعيهم وبالتالي الزيادة في شدّة مرض أطفالهم.
- إجماع الأساتذة على أنّ لهم دور مهمّ في التّقليل من شدّة هذا المرض خاصّة فيما يتعلّق بالجانب النّفسي للمتعلّم.

الخاتمة

وفي الأخير نأمل أن نكون قد وُفّقنا في تقديم ولو القليل في هذا الموضوع، ونأمل أن تأخذ نتائج عملنا بعين الاعتبار على أنّها ثمرة جهد واجتهاد، والتي لا ندّعي بتمامها مادمنا نتّصف بالنّقص الذي لا يمنعنا من حمد الله على كلّ حال.

الملاحق

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجيلالي بونعامة–خميس مليانة

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

تخصّص: لسانيات عامّة.

استبيان:

في إطار إنجاز مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر لسنة 1443هـ–1444الموافق لـ2022–2023، يشرّفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، وهو موجّه إلى معلّمي المدرسة الابتدائيّة "الإخوة حاج محمّد"بومدفع–عين الدّفلى– من أجل إجراء بحث أكاديمي، والمتمثّل في:" **اضطرابات النّطق لدى تلاميذ الابتدائي–التّأتأة أنموذجا–**. لذا نرجو من السّادة الأساتذة الأفاضل مساعدتنا في الإجابة عن هذا الاستبيان، والالتزام بالدّقة والموضوعيّة والصّراحة لتحقيق المصداقيّة في دراسة هذا الموضوع، ولِتُساهموا وإيّانا في السّير الحسن لهذا البحث العلمي، قصد الوصول إلى النتائج المراد تحقيقها، والتّعرّف على التّلاميذ المصابين بالاضطرابات النّطقية التّأتأة كعيّنة.

كما نتعهّد بأنّ البيانات الواردة في هذا الاستبيان تبقى سريّة ولا تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة:

ضع علامة(×) أمام الجواب المرغوب فيه.

1) استبيان مُوجّه للأساتذة:

***المحور الأول:* المعلومات الشّخصيّة.**

1- الجِنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الخبرة المهنيّة: مرسّم(ة) ☐ مستخلف(ة) ☐

3- أقدميّة المهنة: من سنة إلى5سنوات ☐ من 5سنوات إلى10 سنوات ☐

أكثر من 10سنوات ☐

4- الصّف الدّراسي: التّحضيري ☐ السّنة الأولى ☐ السّنة الثّانية ☐

السّنة الثّالثة ☐ السّنة الرّابعة ☐ السّنة الخامسة ☐

***المحور الثاني:* اضطرابات النّطق-التّأتأة-**

5-هل هناك تلاميذ في القسم مصابين باضطراب التّأتأة ؟

نعم ☐ لا ☐

6- إذا كان الجواب'نعم' كم عددهم؟

7- كيف ترى شخصيّة المتعلّم المصاب بالتأتأة؟

قويّة ☐ ضعيفة ☐

8- كيف تكون معاملتك للتّلاميذ المصابين بهذا الاضطراب؟

عاديّة ☐ خاصّة ☐

9- كيف هي معاملة التّلاميذ العاديّين لزُملائهم المُصابين باضطرابات النّطق؟

عاديّة ☐ غير عاديّة ☐

10- هل يُؤثّر هذا الاضطراب في النّطق على عمليّة التّحصيل الدّراسي؟

نعم ☐ لا ☐ إطلاقا ☐

11- كيف ذلك؟

.....

12- ماهي الأعراض التي تظهر على المتعلّم المصاب أثناء النّشاط اللّغوي المنطوق؟

- .....

- .....

- .....

13- كيف تكون طريقة القراءة عند المتعلّم المصاب بالتأتأة؟

عادية ☐ بطيئة ☐

14- ماهي الأصوات التي يجد فيها المتعلّم المُصاب بالتأتأة صعوبة في النّطق؟

- .....

- .....

15- هل تُواجه صعوبة في التعامل مع مثل هذه الفئة؟

نعم ☐ لا ☐

16- إذا كانت الإجابة بـ'نعم' ما هو موقفك في التّعامل مع مثل هذه الفئة؟

- .....-.....-.....

17- هل تُواجه صعوبة في فهم كلام التّلميذ المضطرب بالتأتأة؟

نعم ☐ لا ☐

2) <u>المحور الثّالث</u>: أسباب اضطرابات النّطق- التّأتأة

18–في رأيك وعلى حسب خبرتك، ماهي الأسباب المُؤدّية لمثل هذه الاضطرابات النّطقية؟

- مشاكل نفسيّة. ☐
- مشاكل اجتماعيّة. ☐
- مشاكل عضويّة. ☐
- أسباب أخرى. ☐

19- هل للأسرة دور في إصابة أبنائهم بهذا الاضطراب في النّطق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20- إذا كانت الإجابة بـ'نعم'. في نظرك، ما هو السّبب في ذلك؟

- .....

21- هل ترى أنّ هذا الاضطراب يُفقدهم الثّقة في النّفس؟

نعم ☐ لا ☐

22- في حالة الإجابة بـ'نعم'؛ في نظرك، ماهي الأساليب التي تعزّز ثقتهم بأنفسهم؟

- .....

- .....

- .....

23- هل يُؤدّي هذا الاضطراب في النّطق إلى ارتكاب التّلاميذ أخطاء إملائيّة أثناء الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐

24–في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك؟

- .....

25- هل يُؤدّي هذا الاضطراب إلى الارتباك في عمليّة التّواصل؟

نعم ☐ لا ☐

3)*المحور الرّابع*: آراء المعلّمين حول العلاج الأمثل لاضطراب النّطق-التأتأة-

26- كونك معلّم تربوي ومُوجّه، هل ترى أنّ لك دور في التّقليل من حِدّة هذا المرض؟

نعملا ☐ ☐

27- في حالة الإجابة بنعم؛ ماهي الأساليب المعتمدة في ذلك؟

- .....

- .....

- .....

28- هل تُعطي للطّفل المُصاب فُرص المُشاركة داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

29- هل تُخصّص وقتا كافيا لتصحيح الأخطاء اللّغويّة فيما يخصّ المواد المنطوقة؟ (القراءة، التّعبير الشّفهي..)

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

30- هل يُعدّ الكتاب المدرسي؛ المصدر الوحيد المُعتمد عليه في تدريب التّلاميذ المصابين بالتأتأة ؟

نعم ☐ لا ☐

31- إذا كانت الإجابة بـ لا ماهي الوسائل الأخرى المعتمدة في ذلك؟

-.....-.....-.....

32- في رأيك؛ هل تُساهم حصّة التّعبير الشّفهي في تقويم وتنمية وتطوير عمليّة النّطق لدى المُصابين بالتّأتأة؟

نعم ☐ لا ☐

33- إذا كانت الإجابة بنعم علّل

-.....

34- هل تهدف نصوص القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي من وجهة نظرك إلى تنمية قدرات التّلميذ المضطرب: لغويا؛ ونطقيا؟

نعم ☐ لا ☐

35- إذا كانت الإجابة نعم؛ كيف ذلك؟

-.....

36- على حسب رأيك؛ ما هي الطّريقة النّاجحة لعلاج هذا الاضطراب والتّعافي منه؟

- .....

- .....

- .....

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش.

1_الكتب

1. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها بمصر، القاهرة، مصر،(د.ط) (د.ت).
2. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، ناشرون وموزعون، عمان، ط 1، 2005.
3. إبراهيم عياد، مواهب نمو الطفل وتنشئته من الميلاد حتى السنة السادسة، جامعة الإسكندرية، ط 1، 2003.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، جامعة وهران، الجزائر، ط2، 2007.
5. أحمد محمد قدور، اللسانيات وآفاق الدرس اللغوي، دار الفكر، دمشق، ط 1، 2000.
6. ـــــــــــــ، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط 2، 1990.
7. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 4، 2006.
8. أديب عبد الله النوايسة، مفاهيم اضطرابات النطق والكلام واللغة، دار يافا العلمية، عمان، ط 1، 2014.
9. أديب عبد الله النوايسة وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي، عمان، الأردن، ط 1، 2015.
10. أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2، 2015.
11. إسماعيل لميس، مدخل إلى الأرطوفونيا، دار هومة، الجزائر، 1998.

12. أميرة حسين محمود حسين، اضطراب العناد المتحدي، أسبابه وتشخيصه وعلاجه، دار المعرفة الجامعية، مصر،(د. ط).
13. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
14. إيهاب عبد العزيز البيلاوي، اضطرابات التواصل، مكتبة الزهراء، السعودية، 2006.
15. باسم مفضي المعايطة، عيوب النطق وأمراض الكلام، دار ومكتبة الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2011.
16. بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009.
17. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة العربية، مكتبة النشر للطباعة، (د. ط)، (د. ت).
18. جرجي شاهين عطية، المعجم المعتمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 2، 2011.
19. جمال الخطيب، منى الحديد، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان،(د. ط)، 2008.
20. حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2007.
21. حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 1، 2004.
22. حسان هشام، منهجية البحث العلمي، ط2،(د.ت).
23. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، دار الفكر.
24. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، مصر، 2003.

25. حمدي علي الفرماوي، اضطرابات التخاطب (الكلام، النطق، اللغة، الصوت)، دار صفاء، عمان،(د. ط)، 2009.

26. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط 1، 2004.

27. خليل إبراهيم العطية، في البحث الصوتي عند العرب، دار العلوم للنشر، الرياض، ط 1، 1982.

28. الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2003.

29. ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 4، ج1.

30. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 1، 2000.

31. رفقي محمد، سيكولوجيّة اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، دار القلم، الكويت.

32. روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2012.

33. سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانياتالحديثة، مكتبة لبنان، لبنان.

34. سامي محمد ملحم، صعوبات في التعلم، دار المسيرة، 2006.

35. سعيد كمال عبد الحميد العزالي، اضطرابات النطق والكلام، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.

36. ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، ، مكتبة ميدان الأزهر، مصر،(د. ط)، 1953.

37. سهير محمد أمين، اضطرابات النطق والكلام والتشخيص والعلاج، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

38. شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، سلسلة سفير التربوية، القاهرة، مصر، ط 1.

39. صالح الشماع، اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة، دار المعارف، مصر، 1955.

40. عادل أبو العز سلامة وزملاؤه، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2009.

41. عاطف فضل محمد، الأصوات اللغوية، دار المسيرة، عمان، ط 1، 2013.

42. عبد الرحمان الحاج صالح، محاضرات بمركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2004.

43. عبد الرحمان سيد سليمان، اضطرابات التواصل، مكتبة المتنبي، الرياض،(د. ط)،2016.

44. عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء، عمان، ط 1، 2010.

45. ـــــــــــــــــ علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء، عمان، ط 1، 2002.

46. عبد العزيز سعيد الصيغ، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، دار الفكر، دمشق، 2000.

47. عبد العزيز السيد وآخرون، قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1992.

48. عزيز حنا داوود وآخرون، الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر.

49. أبو علي ابن سينا، أسباب حدوث الحرف، مطبعة المؤيد، القاهرة.

50. العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، الجزائر أنموذجا، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

51. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ج1، ط 4، 1999.

52. ـــــــــــــــ سر صناعة الإعراب، دار القلم، دمشق، ج1،ط1، 1985.

53. فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي،(د. ط)،(د، ت).

54. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط 2، 2010.

55. قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

56. كريم سيد محمد محمود، معجم الطلاب الوسيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

57. كشاش محمد، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط 1، 1988.

58. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة، القاهرة،(د. ط)، 2000.

59. مجدي عبد العزيز إبراهيم، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، ضرورة تربوية في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة،(د. ط)، 2006.

60. مجمع اللغة العربية، إبراهيم مصطفى وآخرون، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط 2، 1972.

61. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة، ج1،(د.ط)، 1972.

62. محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988.

63. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دائرة المعاجم، في مكتبة بيروت، لبنان،(د. ط)، 1989.

64. محمد جواد النوري، علم الأصوات العربية، جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ط 1، 1996.

65. محمد حولة، الأرطوفونيا: علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، ط 4، 2011.

66. محمد سالم محيسن، القراءات وأثرها في علوم العربية، دار الجيل، بيروت، ج 1، ط 1، 1998 .

67. محمد علي الخولي، دراسات لغوية، دار العلوم للنشر، الرياض، ط 1، 1982.

68. ـــــــــــــــ معجم علم الأصوات، مطابع الفرزدق التجارية، ط1، 1986.

69. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2003.

70. ـــــــــــــــ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.

71. مرهف كمال الجاني، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1، 1984.

72. معمر نواف الهوازنة، دراسة بعض المتغيرات ذات صلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دمشق، 2005.

73. ـــــــــــــــ اكتساب اللغة عند الأطفال، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010.

74. ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط 3، 1999.

75. ميخائيل إبراهيم أسعد وآخرون، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الجيل، ط2، 1982.
76. ميساء أحمد أبو شنب وآخرون، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط 1، 2015.
77. نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا: عيوب النطق وعلاجه، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2009.
78. نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط 3، 1995.
79. هادي نهر، علم الأصوات النطقي، دراسة وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009.
80. هالة إبراهيم الجرواني وآخرون، اضطرابات التأتأة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2013.
81. هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي، صعوبات اللغة واضطرابات الكلام، دار الشجرة للنشر والتوزيع، سوريا، 2005.

2_المجلات العلميّة:

82. أسماء بن منصور، اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، جامعة باتنة 1،الجزائر، المجلد2،العدد 2، ديسمبر 2020.
83. أميمة محمد أحمد حسانين، شدة التأتأة لدى أطفال مرحلة الروضة، دراسة حالة، باحثة ماجستير تخصص تخاطب مركز الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد السابع، أكتوبر 2019.

84. بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، العدد 10، أكتوبر 2004.

85. حاكم أم الجيلالي، اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، دراسة وصفية ارتباطية، جامعة مولاي الطاهر، سعيدة، مجلة متون، المجلد 11، العدد 1، أفريل 2019.

86. رشا عبدالله العلي، دراسة مسببات التأتأة، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد 1، العدد 12، أكتوبر م2020.

87. زوليخة علال، التعليمية، المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، العدد 4، 2016.

88. عز الدين لبارود، مقاربة معرفية للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزمانية لعينة يتراوح سنها بين 11 و 13 سنة، رسالة ماجستير في الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2010.

89. علي القاسمي، الطفل واكتساب اللغة بين النظرية والتطبيق، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 4، 2011.

90. محمود زايد محمد ملكاوي، فعالية برنامج تدريبي لتحسين نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعوقين سمعيا إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، 2011.

91. مولودة عبد الله، مامة دحماني، اضطرابات النطق لدى عينة من تلاميذ الطور الابتدائي، السنة الأولى أنموذجا، مجلة علمية دولية نصف سنوية، مجلة دراسات في سيكولوجيّة الانحراف، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر، المجلد 7،العدد 3، 2022.

3-المنشورات الوزارية:

92. التعليمية العامة وعلم النفس التربوي، وزارة التربية الوطنية.

93. عمار بوحوش وآخرون، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2005.

94. هشام جبر، نظرية الاهتزازات والأمواج الميكانيكية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1996.

4_الرسائل والأطروحات الجامعية:

95. أونوفي صباح،دور اللعب المسرحي والتعبير الرمزي في تعلم الاتصال وكفالة الأطفال المصابين بتأخر اللغة والكلام واضطراب التأتأة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2007.

96. جمال محمد إبراهيم حسن، فعالية برنامج تدريبي للأمهات وأطفالهن ضعاف السمع في خفض اضطرابات النطق لدى أبنائهن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2009.

97. رضا زلاقي، الصوامت الشديدة في العربية الفصحى، دراسة مخبرية، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، تخصص الدراسات اللغوية النظرية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2005،2006.

98. ابن كرالد صابر، المماثلة بين التكلمات العربية والإنجليزية في ضوء علم اللغة الحديث، رسالة ماجستير في علم اللغة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم التاريخ، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2001،2002.

5_مواقع الإنترنت:

99. علا محمود محمد، نوفمبر 2021،العوامل المؤثرة في النمو اللغوي، http://almanalmagazine.com.

100.نانسي زيدان،أسباب وعلاج التأتأة عند الأطفال مستشفى كاريتاس للأطفال http://www.cbh.ps

6_المراجع باللغة الأجنبيّة

101. Lehuch F(1998), Le bégaiement, option guerison, ed, albinmichel, paris.

102. Montrais- Pfauwadel M.C, 1986,EtreBégue, Ed, Le Hameau,Paris

103. Zellal N(1988), La terminologie orthophonique dans l’enseignement universitaire algérien, opu.

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان

الإهداء

مقدّمة ..... **Erreur ! Signet non défini.**

المدخل:.....5

مفاهيم أساسية في العملية التعليمية و الصوتيات 5

1: مفاهيم أساسية في العملية التعليمية. 5

1-1-مفهوم العملية التعليمية:.....6

1-1-1 مفهوم التعليمية:.....6

1-2 نشأة التعليمية وتطورها:.....10

1-3 عناصر العمليّة التعليميّة:.....12

1-3-1 المعلم:.....12

1-3-2 المتعلم:.....14

1-3-3 المعرفة: 16

2 مفاهيم أساسية في الصوتيات. 18

2-1 نبذة عن الدرس الصوتي العربي القديم:.....18

2-2 مفهوم الصوتيات 22

2-2-1مفهوم الصوت 22

2-2-2 مفهوم علم الأصوات 27

2-3 فروع الصوتيات:.....29

2-3-1 علم الأصوات النطقي.....30
2-3-2 علم الأصوات الفيزيائي:.....32
2-3-3 علم الأصوات السمعي.....33
2-3-4 علم الأصوات المعملي (التّجريبي).....34
1 الاكتساب اللغوي عند الأطفال: مفهومه، مراحله، والعوامل المؤثرة فيه.....39
1-1 مفهوم الاكتساب اللغوي: 39
1-1-1 مفهوم اللغة:.....39
1-1-2 مفهوم الاكتساب: 42
1-1-3 الاكتساب اللغوي: 44
1-2 مراحل الاكتساب اللغوي:.....45
1-2-1 مرحلة ما قبل اللغة:.....45
1-2-2 المرحلة اللغوية: 49
1-3 العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة:.....53
1-3-2 العوامل البيئية المؤثرة في اكتساب اللغة:.....57
2 اضطرابات النّطق:.....61
2-1 مفهوم النّطق 62
أ-لغة:.....62
ب-اصطلاحا:.....63
2-2 جهاز النّطق عند الإنسان:.....65
2-2-1 الجهاز التّنفّسي:.....68

2-2-2 الجهاز الصّوتي 71
2-2-3 الجهاز النّطقي 73
2-3 مفهوم اضطرابات النّطق 75
2-3-1 مفهوم الاضطراب:..... 75
2-3-2 مفهوم اضطرابات النّطق..... 77
2-3-3 أنواع اضطرابات النطق:..... 79
2-4 أسباب اضطرابات النّطق: 83
2-4-1 العوامل النفسيّة: 84
2-4-2 العوامل اجتماعيّة: 85
2-4-3 الظّروف البيئيّة غير المواتيّة:..... 87
2-4-4 العوامل الفيزيولوجيّة: 88
3 التأتأة:..... 91
3-1 مفهوم التأتأة 91
أ-لغة:..... 92
ب-اصطلاحا:..... 92
3-2 مظاهر التّأتأة:..... 94
3-2-1 التّكرار: 94
3-2-2 التّردّد أو التوقّف عن الكلام:. 95
3-2-3 فقدان التّلقائيّة في الكلام:..... 95
3-2-4 إطالة الصّوت: 95

3-2-5 الأصوات الاعتراضيّة الخاطفة:..... 96
3-2-6 الحصر النّفسي والقلق: 96
3-3 أنواع التأتأة: 97
3-3-1 التأتأة الاختلاجيّة..... 97
3-3-2 التأتأة القراريّة..... 97
3-3-3 التأتأة الاختلاجية القراريّة 97
3-3-4 التأتأة الكفيّة: 97
3-4 أسباب التّأتأة 98
3-4-1 الأسباب الفيزيولوجيّة العصبيّة: 99
3-4-2 الأسباب النفسيّة: 99
3-4-3 أسباب وراثيّة: 100
3-4-4 الأسباب البيئيّة:..... 100
3-4-5 الأسباب اللغويّة 100
الفصل الثاني: دراسة ميدانية تطبيقيّة 101
2_تحليل نتائج الاستبيان الموجّهة للأساتذة:..... 101
تمهيد للدّراسة الميدانيّة 102
1_ وصف العمل الميداني:..... 102
1_1_موضوع الدّراسة 102
1_2_الدّراسة الاستطلاعيّة: 102
1_3_مكان إجراء البحث وظروفه: 102

1-4 المنهج المتّبع: 103

1_5_تحديد عيّنة البحث: 104

1-6 تحديد أدوات البحث: 105

2_ تحليل نتائج الاستبيان الموجّهة للأساتذة: 107

آليات تقويم وعلاج اضطراب التأتأة: 143

1-العلاج الطبي: 143

2-العلاج النفسي: 144

3-العلاج الكلامي: 144

2-العلاج البيئي: 145

خاتمة 151

الملاحق 156

قائمة المصادر والمراجع 162

الملخص 179

الملخص:

تتناول هذه الدراسة قضيّة من أهمّ القضايا الإنسانيّة وهي قضيّة التواصل، حيث أنّ الإنسان لا يستطيع أن ينقل معلوماته وخبراته والتّعبير عن أغراضه دون الحاجة إلى الإفصاح عنها ونطقها، وقد يتعرّض هذا الأخير باضطرابات مختلفة، تحتاج إلى العناية الخاصّة وإيجاد مختلف الحلول لها، وبالتالي مساعدة الأطفال الذين يعانون منها، ولمّا تناولنا هذه الاضطرابات وتعمّقت آثارها، ارتأينا أن يكون لنا مساهمة في تشخيصها وطرق علاجها، وتطرّقنا في هذا البحث إلى مفهوم النّطق والاضطرابات النّطقيّة، أسبابها(العضويّة، والاجتماعيّة والنّفسيّة)، وأنواعها(الحذف والإضافة، الإبدال، التحريف)، كما تناولنا التأتأة ومظاهرها، أنواعها وأسبابها وطرق تشخيصها ومعالجتها، كما قدّمنا بعض النّصائح والتوصيات للتّعامل مع المصابين بالتأتأة.

الكلمات المفتاحيّة: النّطق، اضطرابات النّطق، التأتأة.