جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كليـــــة التربـــــية

قسم الدراسات العليا

أثــر برنامـــج عـــلاجي في مـــعالـــجة الاضطرابات الصوتية والنطقية

في بعض رياض الاطفال بولاية الخرطوم

The impact of a treatment program to improve speech and language disorders IN THE kindergartens in Khartoum State

بحث تكميلى لنيل درجة الماجستير في التربية

اعداد الطالب: اشراف الدكتور

عبد الماجد محجوب الاقرع علي فرح

العام 1437هـ 2016م

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴿1﴾ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ﴿2﴾
ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ﴿3﴾ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ﴿4﴾ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا
لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴿5﴾

سورة العلق 1-5

الاهداء

إلى من تجلت فيهم معاني التفاني وبذلوا النفس من أجل أن يروني متوجاً بتاج يشع بالعلم والمعرفة تلكم الشموع التي أنارت لي الطريق

إلى والدتي الغالية التي لم تألُ جهداً فـي تربيتي وتوجيهي .....أقـدم هذا العمل

إلى سبب وجودي في الحياة .. والدي الحبيب لك المغفرة والرحمة

الى زوجتى العزيزة الدكتورة حنين التي كانت عوناً كبيرا لي في اتمامى لهذه الدراسة.

إلى كل من مد لي يد العون

أهدي إليكم هذا البحث الذي آمل أن يرضيكم

لكم مني التحية والاحترام

وإلى كل من أنار عقلي وقلبي بالعلوم النافعات

الشكر و التقدير

الشكر أولاً وأخيراً لله سبحانه وتعالى القائل في محكم تنزيله: (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ)

صدق الله العظيم

[سورة إبراهيم الآية (7)]

الشكر موصول إلى أسرة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.، قسم علم النفس كلية التربية وعلي راسهم د. علي فرح والدكتورة سلوي الحاج لمنحهم الوقت و الارشاد مما ذلل الصعوبات التي واجهتني.

وخالص شكري وتقديري لكل من أعانني وساندني في إخراج هذا البحث

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية التي يواجهها الأطفال في رياض الأطفال في ولاية الخرطوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم مابين (5- 6) سنوات, وتم تقسيم العينة على مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل منها (20) طفلاً وطفلة. واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات شملت على اختبار نطق الأصوات اللغوية واستبانة أولياء الأمور والبرنامج المقترح والذي تناول مجموعة من الأنشطة المتنوعة, بالإضافة إلى التدريبات العضلية والتنفسية وتدريبات الوجه والفم التي تساعد في معالجة الاضطرابات النطقية، بالإضافة إلى استخدام تدريبات نطق الأصوات التي قامت بها معلمات رياض الأطفال بإشراف من الباحث.أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في الأداء على اختبارات اضطرابات اللغة والكلام لصالح المجموعة التجريبيه، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي بين أطفال المجموعة التجريبية (ذكوراً، إناثاً) في مدى تأثرهم بالبرنامج العلاجي.

Abstract

This study aims to identify the impact of a treatment program to improve the speech and language disorders faced by children in kindergartens in Khartoum State. The sample consisted of 40 boys and girls, aged between (5-6) years, and was divided into two similar groups: a controlled group and an experimental group the size of each of them was (20) boys and girls. The researcher used a set of tools including a test of pronunciation of language sounds and a parents questionnaire and the proposed program, which dealt with a variety of activities, in addition to the exercises and respiratory and muscular training and the face and mouth exercises which helps in the treatment of pronunciation disorders, as well as the use of exercises of pronunciation of sounds implemented by the kindergarten teachers under the supervision of the researcher. The results indicated the presence of significant differences between the children of the experimental group and the children of the control group in performance on language disorders and speech tests, and the results indicated that there were no statistically significant differences between the children of the experimental group differences (male, female) in the extent affected by the program therapeutic. In the lights of these results the researcher came up with a number of recommendations and suggestions important of which is that benefit is be made from the training program designed by the researcher in this study by the supervisors, teachers and parents to improve pronunciation and speech disorders among children, pre-school education

قائمة الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
الاية	أ
الاهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
المستخلص	د
Abstract	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول والرسومات	ح
"الفصل الاول "الاطار العام للبحث	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	2
اهمية الدراسة	2
اهداف الدراسة	3
فروض الدراسة	3
حدود البحث	3
مصطلحات الدراسة	4
الفصل الثاني "الاطار النظري والدراسات السابقة	
المبحث الأول: الاضطرابات الصوتية والنطقية	6-54
المبحث الثاني رياض الاطفال	55-78
المبحث الثالث الدراسات السابقة	79-83
"الفصل الثالث "اجراءات الدراسة	
اجراءات الدراسة	85-91
الفصل الرابع عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تحليل ومناقشة النتائج	93-98
"الفصل الخامس "الخاتمة والتوصيات والمقترحات	
التوصيات	100
المقترحات	100
المراجع والمصادر	101-113
الملاحق	
البرنامج العلاجي	115-117
اختبار النطق	118-120

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	أهم النتائج التى كشفت عنها دراسة سمث حول الحصيلة اللغوية	20
2	البرنامج التدريبي المقترح	90-91
3	يوضح عدد الذكور والاناث في عينة البحث	93
4	يوضح نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في (t-test باستخدام اختبار) تنمية الاصوات اللغوية	94
5	يوضح نتائج العينة التجريبية (ذكورا واناثا) في الاختبار القبلي (t-test باستخدام اختبار) والبعدي لقياس الفروق	94
6	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية (ذكورا ، إناثا) في الإختبار باستخدام)القبلي والبعدي لقياس الفروق في مدى التأثر (t- test اختبار	95
7	يوضح نتائج أفراد العينة التجريبية (ذكورا ، إناثا) في الإختبار باستخدام)القبلي والبعدي لقياس الفروق في مدى التأثر (t- test اختبار	97

قائمة الرسم البياني

رقم الرسم	العنوان	الصفحة
1	يوضح عدد الذكور والاناث فى عينة البحث	93

الفصل الاول
الاطار العام للبحث

مقدمة :

يعد مجال اضطرابات الصوتية والنطقية من المجالات الحديثة خاصة بعد أن فطن العاملين في المجال الطبى اللغوى وعلم النفس إلى عمق الاثار التي تخلفها هذه الاضطرابات على الأطفال إذ قد تحد من اندماجهم في المجتمع المحيط بهم.

وعلى الرغم من أن ظاهرة اللغة والكلام تبدو بسيطة وواضحة المعنى في مستوى التعامل اليومي بين الناس وذلك حين نصف فرداً معيناً بانه يبدو فصيح وأن فرداً آخر يبدو عاجزاً إلى حد ما عن التحدث بنفس الطلاقة التي لدى الأول، فان هذا المعنى يشير إلى وجود قدرة عامة لغوية يظهر تأثيرها في مجال التعامل في الحياة الاجتماعية غير أن الأفكار المتعلقة بقياس هذه القدرة العامة لم تكن بنفس القدر من الوضوح، فلم يكن معروفاً كيف يمكن قياس هذه القدرة اللغوية وما الذي يمكن قياسه ليكون بمثابة دلائل جيدة على وجود هذه القدرة العامة والفروق فيها بين الأفراد.

من الملاحظ في الأونة الأخيرة ازدياد الاهتمام بمجال الاضرابات الصوتية والنطقية ،حيث أن نسبة غير ضئيلة من الأطفال يتم تحويلهم من قبل رياض الأطفال ومدارس مرحلة الأساس الى مراكز تأهيل أضطرابات النطق و اللغة للتعرف على ماهية مشكلتهم،بناءاً على ملاحظة معلمة او معلم الصف . وذلك يعكس مدى وعى المعلمين بما قد يعانيه الطفل من هذه المشكلة نفسيا و اجتماعيا و اكاديميا .

وبالرغم من تنامي الوعى العام بحالات اضطرابات اللغة والكلام بالمجتمع إلا أننا يمكننا الجزم وحسب شكوى الكثير من أولياء الأمور بأنه يوجد تأخر شديد في تشخيص حالات الاضطراب اللغوى وصعوبة حصولهم على التشخيص الصحيح،وبنظرة فاحصة للحالات التي يتم تحويلها واحالتها للمراكز المتخصصة في مجتمعنا من قبل بعض الاطباء والمتخصصين والتى تم تشخيصها كحالات أضطراب لغوى ، يتضح مدى التداخل والاضطراب في التشخيص مع حالات أخرى قد تتشابه معه أو تشترك في بعض الاعراض والسمات.

تعد الاضطرابات الصوتية والنطقية من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعاً بين أطفال ما قبل المدرسة. فقد أشار جبسون (2003) Gibson إلى أن (75%) من مجمل الأطفال في مرحلة رياض الأطفال لديهم اضطرابات صوتية ونطقية. وعلى الرغم من قلة الدراسات العربية حول الاضطرابات الصوتية والنطقية لمرحلة رياض الأطفال، إلا أن ظاهرة شيوعها بين الأطفال في العديد من المجتمعات أمراً لا يمكن تجاهله.

فقد أصبحت الاضطرابات الصوتية ظاهرة تلفت الانتباه بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة رياض الأطفال مما حث العاملين في مجال علاج اضطرابات اللغة و النطق للاهتمام بهذه الفئة وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لها.

مشكلة الدراسة :

تمت اختيار الباحث لهذه المشكلة من خلال المعايشة اليومية لها فى المجال المهنى من خلال عمله مع الاطفال الذين يعانون من مشاكل او اضطرابات صوتية ونطقية، بعد مراجعة الدراسات السابقة تبين للباحث ازدياد أعداد الأطفال ذوي

الاضطرابات الصوتية والنطقية مما يؤثر على حياتهم الشخصية والأكاديمية لذلك تـم وضع السؤال الرئيس للدراسة والذي تضمن:
هل يتسم البرنامج التدريبى المقترح بفاعلية؟؟
:وبناء على هذا التساؤل تم وضع التساؤلات التالية

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الـداله (0.05) بيـن أفـراد المجموعـة التجريبيـة الـذين خضـعوا للبرنامـج المقـترح وأفـراد المجموعـة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج في الأداء.
- توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الـداله (0.05) بيـن أطفـال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، فـي الأداء علـى الاختبـار لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج المقترح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالـة بيـن أطفـال المجموعـة التجريبية (ذكورا، إناثا) في مدى تأثرهم بالبرنامج العلاجي.

أهمية الدراسة:

في أغلب رياض الاطفال نجد بين وقت وأخر وفى صـفوف مختلفـة أن هنـاك من بين الاطفال من لا يستطيع أن يتكلم بصورة واضحة أو يردد جملة كاملة بصورة صحيحة وكثيراً ما يمكث هؤلاء التلاميذ في الفصول العادية دون ان يلتفت اليهم احد وهم فى اكثر الوقت لا يفعلون شيئاً يذكر ويقضون اوقاتهم في الكتابـة احيانـاً وفـي الرسم احياناً أخرى ويعلل المعلم ذلك بأن امثال هؤلاء التلاميـذ مـن طبقـة العقـول الضعيفة.

ولما كانت اللغة والكلام مـن ضـروريات التواصـل الإنسـاني ومـن أساسـيات التفكير اعتبرت مشاكل اللغة والكلام بين الأطفال من أكثر المشاكل النفسية الــتي قد تؤثر على مستقبلهم العلمـى والاجتمـاعي لـذا كـان مـن المهـم اكتشـاف هـؤلاء الأطفال.

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

1. كونهـا تركـز علـى علاج الاضـطرابات الصـوتية والنطقيـة لـدى مجموعـة مـن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال أو (أطفال ما قبل المدرسة)،
2. معرفة خصائص الاضطرابات الصوتية والنطقية عند هذه الفئة،
3. وبناء الخطط العلاجية المناسبة التي تساعدهم علـى تجـاوز هـذه المشـكلات لاسيما وأن الجوانب اللفظية تعتبر من الجوانب اللغوية التواصـلية الضـرورية لكل فردٍ نظراً لما يعانيه هؤلاء الأطفال من مشكلات تتعلـق بصـحة التواصـل الاجتماعي والأكاديمي،
4. تعد هذه الدراسة محاولـة لتحقيـق هـذه الأهميـة عـن طريـق تصـميم برنامـج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى رياض الأطفـال، ولا شـك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية التطبيقية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. دراسة أثر برنامج علاجي للاضطرابات الصوتية والنطقية لدى أطفـال مرحلـة رياض الاطفال.

2. وضع برنامج تربوي لعلاج الاضطرابات الصوتية لدى عينة من الأطفال ذويالاضطرابات الصوتية في رياض الأطفال.

فروض الدراسة:

1. يتسم البرنامج التدريبى بفاعلية على معالجة الاضرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض الاطفال.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج المقترح وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج في الأداء.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين أطفال المجموعة التجريبية (ذكورا، إناثا) في مدى تأثرهم بالبرنامج العلاجي.

حدود البحث:

جغرافياً : يشمل البحث ولاية الخرطوم
المستوى التعليمي : يضم البحث اطفال رياض الاطفال في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (5سنوات إلى 6 سنوات)
زمانياً : يحدد البحث بالفترة الزمنية من (2011 -2012)

مصطلحات الدراسة:

- الاضطرابات النطقية للأصوات
  - وهي الأخطاء التي يقع فيها الأطفال عند نطقهم للأصوات اللغوية والتي تتخذ أحد الأشكال التالية: الحذف، أو التشويه، أو الإبدال، أو الإضافة سواء كان ذلك في بداية الكلمة أو منتصفها أو آخرها. (عبد الرءوف 2012)
- برنامج تنمية الأصوات اللغوية:
  - هو خطة محددة تشمل مجموعة التدريبات النطقية الضرورية لتنمية الأصوات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات النطقية والصوتية. (عبد الرءوف 2012)
- رياض الأطفال:
  - يتفق المهتمون بدراسات الطفولة وأدبياتها على أن رياض الأطفال مرحلة تعليمية تسبق المرحلة الابتدائية ولكنهم يختلفون في مسمياتها على أنها " روضة أطفال (Kindergarten) أو " دار حضانة Nursery" أو طفولة مبكرة " Early Childhood Education "، أو " تعليم ما قبل المدرسة " Pre-School Education ". وعموماً تعني هذه المسميات أن رياض الأطفال هي "الدور التربوية التي تنهض برعاية الأطفال، وترعى نموهم الجسمي والعقلي والنفسي، وتسهل انتقالهم من الحياة المنزلية إلى التربية المدرسية، وتستقبل الأطفال الصغار الذين أكملوا السنة الثالثة من عمرهم" (الفايز، 1418هـ، صـ 3).
  - ويعرف قاموس التربية روضة الأطفال بأنها "مؤسسة تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين 3ـ 6 سنوات، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية،

وإتاحة الفرصة للتعبير عن الـذات، والتـدريب علـى كيفيـة العمـل والحيـاة معاً" (الراشد، 1419هـ، ص 9).

الفصل الثانى
الاطار النظرى والدراسات السابقة

المبحث الأول: الاضطرابات الصوتية والنطقية

المبحث الثاني: رياض الاطفال

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

الفصل الثاني
الاطار النظري والدراسات السابقة
المبحث الأول: الاضطرابات الصوتية والنطقية

يعد الاهتمام باللغة ظاهرة مشتركة بين علم النفس وعلم اللغة لذلك ظهر ما يسمى حديثا بعلم النفس اللغوى واكد اندرسون أن علماء اللغة يركزون على جانبين من اللغة هما : أنتاج اللغة من حيث القدرة على تحرير الاصوات و قابلية اللغة من حيث القدرة على نطق الاصوات وفق قواعد محددة اما علم النفس اللغوى فيهتم بمعالجة قضايا تركيب اللغة و اكتسابها و تطورها وفهمها، (العتوم 2004: 259)

ويعتبر موضوع اللغة من اكثر الموضوعات لفتا للنظر وجذبا للاهتمام، حيث تلعب اللغة دوراً هاماً فى حياتنا فهى اداة هامة للاتصال ولاشباع الحاجات النفسية وربما لكونها اصبحت مألوفة لنا فنادرا ما نتوقف عندها كظاهرة تستلفت الانتباه ، بل نعدها امرا مسلياً به كالتنفس والمشى وغيرها من النشاطات التى نقوم بها بصورة آلية .

تعريف اللغة :

نظراً لان دراسة اللغة دائرة اهتمام كل من علماء النفس وعلماء اللغة فان التعريفات التى تقوم للغة تختلف اختلافا كبيراً من مجال الى آخر وتعتمد على اهتمام العالم وانتمائه واطاره المرجعى ولقد اجتهد العديد من العلماء سواء فى علم النفس او التربية او الاجتماع او علم اللغة فى تقديم تعريفات كثيرة للغة ، بالاضافة الى ذلك فحتى داخل نفس المجال نجد انه بسبب تعقد العمليات اللغوية وتعدد الوظائف التى تؤديها اللغة ، فان التعريفات التى تقدم للغة تختلف بسبب ميل العلماء للتركيز على واحدة أو اكثر من الوظائف التى تؤديها اللغة عند تعريفهم لذلك يذكر هولى دى (Halliday 1975) فى معرض حديثه عن التعريفات المختلفة التى قدمت ، أن تعريف اللغة يتوقف على السياق الذى نسال فيه السؤال ("ما هى اللغة") ؟ .

وقد اشارت مكارثى (McCarthy 1954.p292) الى انه توجد فى التراث والدراسات السابقة مناقشات مستفيضة وهامة للتعريفات المختلفة ومن اهم المصادر التى ذكرتها مكارتي بالنسبة لتعريف اللغة نجد وليم فونت (Wilhelm wundt) اول من اسس معملاً لعلم النفس بمدينة ليبزج بالمانيا فى العام 1879 وكذلك هو اول عالم نفس يهتم بدراسة اللغة ويكتب العديد من المقالات حول سيكولوجية اللغة (1901-1911-1912) أكد فونت على وظيفة اللغة فى التعبير عن المحتوى العقلى ، بما فى ذلك الافكار والمشاعر وقد اعتبر وظيفة الاتصال وظيفة ثانوية للغة .

ضحد جون ديوى (John Dewey 1926-1930) نظرية فونت ذاكراً ومؤكدا فى تعريفه على ان اللغة ليست للتعبير عن شئ حاضر أو موجود ولا حتى عن الافكار الحاضرة او الحالية ولكن الوظيفة الاساسية للغة هى الاتصال ، اى تحقيق التعاون فى نشاط يشارك فيه اكثرمن فرد ويعدل فيه سلوك كل فرد ينظم بواسطة رفقائة فى هذا النشاط .

كما انتقدت السيدة ديلا جون (Delaguna 1927) وجهه نظر فونت نقدا شديداً واعربت عن اعتقادها بان هناك حاجة ماسة لتصور جديد للحديث واللغة بوصفهما نشاطا اساسيا للحياة الانسانية وطرحت بعد ذلك تصورا اجتماعيا – سلوكيا لطبيعة اللغة وقد حظى هذا التصور بقبول واسع مع ازدياد التركيز والتاكيد على وظيفة اللغة فى الموقف الكامل للمثير او موقف المثير باكمله ومختلف العوامل الاجتماعية التى تصاحب السلوك اللغوى .

واكد كارل بهلر (K.Buhler1934) فى تعريفه على ثلاثة وظائف اساسية للغة المنطوقة (الحديثة) هى : التعبير، تمثيل الاشياء وتصويرها ، الطلب والرجاء

وبين جاردنر (Gardiner 1932) فى تعريفه انه من الضرورى الاهتمام باربعة عوامل هى:

- علاقة الحديث بالشخص الذى يصدره.
- علاقة الحديث بالشخص الذى يستمع اليه .
- علاقة الحديث بالاشياء والموضوعات التى يدور حولها .
- علاقة الحديث بالكلمات التى تستخدم فى التعبير عن تلك الاشياء والموضوعات .

أما لويس (Lewis1984) فقد اكد على جانب الاحساس والمشاعر والانفعالات للغة واعتبر تلك الجوانب تفوق فى اهميتها وضرورتها الجوانب المعرفية والاجتماعية للغة .

من الملاحظ ان جميع التعريفات السابقة للغة كانت تختلف من حيث الوظيفة التى يركز عليها العالم واضع التعريف ويعتبرها الوظيفة الاساسية والجوهرية للغة من وجهه نظره.

نجد بعض العلماء قد مالوا الى توسيع مفهوم اللغة توسيعاً كبيراً ليشمل كافة انواع التعبير ووسائل الاتصال المعروفة،سواء الصوتية أو غير الصوتية،منهم ليوبولد (285:286Leopold ,W,1949-59) الذي عرف اللغة على أنها هي القدرة على الاتصال بالأخرين، بما في ذلك كافة أشكال الاتصال وأنواعه، وهي التى يتم فيها التعبير عن الأفكار والمشاعر في شكل رموز بحيث يمكن لتلك الرموز أن تنقل المعاني للأخرين، وتشمل اللغة طبقاً لذلك أشكال مختلفة ومتنوعة الاتصال مثل الكتابة والكلام واستخدام العلامات أو الإشارات وتعبيرات الوجه والايماءات وحتى التعبير الصامت بالحركة والافعال والفن.

يلاحظ أن هذا التعريف ميز بوضوح تام بين اللغة والحديث ويعتبر الأخير مجرد شكل واحد من أشكال الاتصال الممكنة،وهو الشكل الذي تستخدم فيه الأصوات المنطوقة أو الكلمات لنقل المعنى.

قدم لويس بلوم ومارجريت لاهى (Bloom and M.Lahey 1978) تعريفاً للغة يتم في إطار سياق فهم الكيفية التي يتعلم بها الأطفال اللغة أي من وجهه نظر ومنظور التطور اللغوى للطفل فاللغة عندهما عبارة عن شفرة يعبر بواسطتها عن الافكار المتعلقة بالعالم من حولنا وذلك بواسطة نظام متعارف عليه من الرموز (الوحدات الصوتية) الاتفاقية لتحقيق الاتصال. ويوضح العالمان بانه لكى يسهل فهم التعريف كان لابد من تحديد مدلول كل من تلك الكلمات.فالشفرة وسيلة للتعبير عن شيء بشيء آخر واللغة هي كذلك وسائل للتعبير،ويمكن التعبير عن

شيء ما أو حدث ما أو علاقة ما بطريقة تقريبية أو تخطيطية باستخدام صورة أو جملة بحيث يمكن لنا التعرف على ذلك الشيء ودراسته والمحافظة عليه ومشاركة الأخرين فيه.واللغة تعبر عن الافكار المتعلقة بالعالم حيث لا يمكن للشفرة أو وسائل التعبير الأخرى أن تعمل بنجاح ألا إذا كان كل من المتحدث والسامع يعرف الاشياء والاحداث التي تعبر عنها تلك الوسائل.ومن الضروري أن يعرف المتحدثون بلغة ما اسماء الاشياء والافعال قبل أن يمكنهم استخدام تلك اللغة كوسيلة للاتصال. ويتعلم الفرد في المعتاد أن يستخدم ويفهم اللغة في علاقتها مع أو بوصفها تعبيراً عن الأفكار أو المفاهيم العقلية التي تكون قد تكونت عن طريق خبراته الماضية.واللغة كنظام حيث تحدد الطريقة التي يتم بها الربط بين الاصوات المختلفة لتكوين الكلمات وكذلك بين الكلمات لتكوين الجمل للتعبير عن المعرفة،عن طريق نظام يتكون من قواعد محددة، وعند تكوين الكلمات تحدد تلك القواعد بدقة: أي الاصوات يمكن أن تقرن أو تجمع أو تربط مع بعضها البعض وأي الاصوات لا يمكن الربط بينها.توجد اللغة نتيجة لعوامل ومحددات اجتماعية،فالاشخاص الذين يتحدثون لغة ما يتفوقون فيما بينهم على أن اشكالاً محددة تقابل وتعبر عن محتوى معين ويمكن استخدامها بطرق محددة.هناك إذاً مجموعة من المعايير والعمليات والمبادئي والاستراتيجيات والقيم التي تحكم عملية الحديث سواء أكان ذلك في اصداره أم في تفسيره في مجتمع ما او داخل جماعة تتحدث نفس اللغة.اللغة تستخدم للاتصال وللعديد من الأهداف، يتضمن معظمها التفاعل مع الآخرين ويحقق الاتصال بالأخرين عن طريق اللغة للطفل العديد من الوظائف. (Bloom and M.Lahey 1978))

يلاحظ في التعريف الذي قدمه بلوم ولاهي للغة وتحديدهما لهذا المفهوم المعقد الأثر الواضح للاتجاهات اللغوية في دراسة وتعريف هذا المفهوم. كما يلاحظ زيادة الاهتمام بالسياق أو الموقف الاجتماعي الذي يقع فيه السلوك اللغوى والتأكيد على العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير.

أهمية اللغة:

تعتبر اللغة من أهم الخصائص التي اختص بها الله الإنسان حيث ميزه بها عن غيره من سائر المخلوقات الأخرى،فقد كان أول شيء علمه الله تعالى لادم عليه السلام هو اسماء جميع الاشياء " وعلم آدم الاسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال انبئونى باسماء هؤلاء أن كنتم صادقين" البقرة الآية (31).

ولما كانت اللغة من ضروريات التواصل اللفظي الإنساني ومن أساسيات التفكير كانت الاستثارة اللغوية لطفل ما قبل المدرسة عن طريق اثراء الحصيلة اللغوية والتفاعل اللفظي يعد مدخلاً وظيفياً فعالاً لنموه عقلياً ومعرفياً ويدعم لديه الثقة بالنفس والسلوك الاستقلالى وقد ساعدت قدرة الإنسان على تعلم اللغة على سرعة تكوينه للمفاهيم وعلى استخدامها في عملية التفكير وتعلم معلومات جديدة. (فباستخدام المفاهيم فى التفكير وباستخدام الكلمات كرموز، بهذه المفاهيم استطاع الانسان ان يتناول جميع الاشياء فى تفكيره بطريقة رمزية ، كما استطاع ان يقوم بتفكيره بعملية التحليل و التركيب و المقارنة و التمييز و اكتشاف العلاقات و استخلاص المبادئ و القوانين . محمد النحاس (13:2006).

وظائف اللغة:

يـذكر يونسـى (2001:ـ 15) أن هنـاك نظرتـان مختلفتـان بالنسـبة لوظـائف اللغة،النظرة الأولى تركز على الجانب العقلي مـن اللغـة،وهـو التعـبير عـن الافكـار والعواطف والانفعالات والثانيـة تركـز علـى الجـانب الاجتمـاعى منهـا وهـو تصـريف شئون المجتمع الإنسانية،وبالنظرة إلى هذين الجانبين نرى انهما متكـاملان،فكمـا أن الفرد يستخدم اللغة احياناً لكى يعبر عن نفسه ومشـاعره وافكـاره،فهـو يسـتخدمها في الوقت نفسه بهدف الاتصال بغيره من أفراد مجتمعه ويعنى هذا أن للغـة مغـزي فردي ومغزي اجتماعي.

ويرى ابراهيم (1995: 104) أنه عن طريق اللغة يستطيع الفرد جمع الافكار التي نشأت عن موقـف تعليمـي معيـن ليتخـذها منطلقـاً للبحـث عـن حـل للموقـف المشـكل الـذي يـواجهه،فالطفـل يـدرك العـالم مـن خلال حواسـه لكنـه حيـن يكـبر يستخدم اللغة في تجميع هذه المدركات فـي صـورة مجـردة وفـي صـورة فئـات أو عناصر أو مفاهيم.

وقد حاول هاليداى (Halliday 1975) الوارد في انسى قاسم (1999 :14 : 15) ان يصنف وظائف اللغة كالاتى :

- الوظيفة النفعية (الوسيلية) :اللغة تسمح للأفراد ان يشـبعوا حاجـاتهم وأن يعـبروا عن رغباتهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة.
- الوظيفة التنظيمية:استخدام الفرد للغة لاصدار الأوامر للأخرين وتوجيه سلوكهم .
- الوظيفة التفاعلية: استخدام اللغة من أجـل تبـادل المشـاعر والافكـار بيـن الفـرد والاخرين.
- الوظيفة الشخصية : استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره وافكاره عن ذاته
- الوظيفة الاستكشافية: استخدام اللغة من أجل الاستفسار والكشف عن أسباب الظواهر
- الوظيفة التخيلية : استخدام اللغة للتعبير عن تخيلات وابداعات الفرد
- الوظيفة الاخبارية (الإعلامية): من خلال اللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى الاخرين ويستخدم في ذلك الالفاظ المحملة انفعالياً ووجدانياً.
- الوظيفة الرمزية: حيث تمثل الفاظ اللغة رموزاً تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي (فكلمة شجرة هي لفظ أو رمز لشيء موجود في الخارج).

كما اجملت ليلى كرم (2004:ـ 21) الوظائف التي تحققها اللغـة فـي نـوعين أساسيين هما:

أولاً : اللغة نظام من الاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الافراد بكافة ابعاد عملية الاتصال وجوانبها.

ثانياً : اللغة نظام من الاستجابات يسهل التفكير والعمل بالنسبة للفـرد مـع ذاتـه أي أن اللغة تؤدي وظيفة الاتصال داخل الفرد.

يمكن القول بأنه ما أن يكتسب الفرد قسطا يسيراً مـن الاسـتجابات اللفظيـة واللغوية حتى يبدأ في استخدامها كأداة للاتصال فيما بينه وبين نفسه، أي في القيام بعمليـات التفكيـر بكافـة خطواتهـا المعقـدة وكـذلك فـي تسـهيل الاشـكال الاخـرى

للسلوك،فالفرد يمكنه أن يستجيب لسلوكه الكلامي، أما بسلوك كلامي (منطوق) أو بشتي أنواع النشاطات الاخرى.

وتبين نوال عطية (1995:ـ 47) بأن وظيفة اللغة هي اشباع رغبات الفرد والتعبير عن افكاره واحساساته، فاللغة تبزع الفكرة الكامنة لدي الفرد وتظهرها للأخرين في شكل كلمات وبالتالي تتم عملية الاتصال الاجتماعي بين الافراد والجماعات،فكل اللغات عبارة عن نظام اجتماعي معين تتخذه جماعة معينة في مجتمع ما للتحدث والتفاهم به قاصدين بذلك تحقيق وظائف معينة.

ويضيف فيصل الزراد (1990 : 13) أن هناك وظائف عامة للغة فاللغة تعتبر أداة اتصال بين الأفراد والجماعات كما تعتبر أداة للتفكير فعن طريق اللغة يتم التعلم واكتساب المعلومات والخبرات، وبها يعبر الفرد عن افكاره وعواطفه، كما أنها أداة تربط الماض بالحاضر والمستقبل.

يرى العالم كوهلر أن اللغة تتكون من سلسلة من الاشارات الإدراكية التى تحمل في طياتها ثلاثة وظائف هي :

- وظيفة الطلب وهي استقبال الرسالة من الشخص المرسل ويكون لها معنى ومدلول وتأثير معين.
- وظيفة التعبير وترتبط بالحالة أو الغاية للذي يرسل الرسالة أو الاشارة.
- وظيفة التقديم وهي اخبار الشخص الآخر عن الاشياء أو الاحداث.

كما يري بياجيه وفيجوتسكي أنه هناك تغيراً في الوظيفة الكلامية من خلال مصادر خارجية، حيث يتم ذلك خلال الكلام المتمركز حول الذات مع كل شخص يراد له أن يسمع بما في ذلك الذات، وصولاً أخر الأمر للكلام بهدف التواصل والتخاطب الممثل داخلياً بهدف تنظيم السلوك والتفكير المنطقي.

خصائص اللغة:

تعددت خصائص اللغة تبعاً للنظريات والتخصصات التى تناولت اللغة أجمع العديد من العلماء بالخصائص التالية: ستنبرج (2003/ 2004) Sternberg

- اللغة من أهم وسائل الاتصال بين الناس
- للغة معان محددة وواضحة في المجتمع الذي يتحدث فيه افراده بتلك اللغة.
- اللغة تعبير عن خبرات الإنسان ومعارفه وتجاربه .
- تتأثر اللغة بعوامل الوراثة وبسلامة أجهزة النطق
- اللغة معبرة عن قوة التماسك بين أفراد الامة فهي أحدى مقوماتها.
- تنقسم اللغة إلى نوعين: لغة استقبالية وتتطلب السمع والفهم وأخرى تعبيرية تتطلب إنتاج اللغة المنطوقة والمكتوبة وفق قواعد تركيب اللغة وصياغتها.
- اللغة قابلة للتغير والتطور.
- اللغة محكومة بقواعد وقوانين تفرضها قواعد في المجتمع الذي تنتمي إليه.
- اللغة وسيلة التواصل بين الاجيال،فهى وسيلة لنقل التراث الثقافي والحضاري عبر الزمن.
- اللغة لها معان رمزية حيث تستطيع وصف أشياء غائبة .
- تحمل اللغة معان ومعلومات ضمنية عن الزمان و المكان .

- اللغة تحمل قابلية الابـداع لمسـتخدميها، كمـاهو الحـال فـي الكتابـات الادبيـة والفنية والشعرية.
- اللغة مركبة، لأنها تنطلق من الحرف الى الكلمة ثم الجملة.

كما أورد عن تشومسكى عدة خصائص تميز اللغة الإنسانية كالاتي:

- الازدواجية : أن بنية أي لغة إنسانية تكون ذات مستويين هما مستوى تركيـبي يضم عناصر توليف الجمل في السياق الكلامي ومستوى صوتى.
- الانتقال اللغوى : بمعنى أن اللغة الإنسانية تكتسـب وتعلـم وتنتقـل مـن جيـل إلى آخر.
- التحول اللغـوي :أي مقـدرة الإنسـان علـى اسـتخدام اللغـة فـي التعـبير عـن الاشياء والاحداث عبر الازمنة والمسافات.
- الابداعية : حيث تتكون اللغة الإنسانية من تنظيـم مـرن مفتـوح يسـمح بإنتـاج وفهم عدد غير محدد من الجمل التي لم يسبق للفرد سماعها.

: اكتساب اللغة

اكتساب اللغة من أهم الخصـائص الـتى تميـز الإنسـان عـن سـائر الحيوانـات والكائنات الحية الأخـرى.لتوضـيح ذلـك قـام كيلـوج وكيلـوج (Kellogg and: 1933 Kellogg) بتجربة شهيرة وذلك بتربية القرد (جيوا) مـع طفلهمـا (دونالـد) فـي نفـس المنزل لمدة عامين وبينما كان القرد قادراً على انجاز الكثير من الأنشطة الحركيـة الملحوظة، وأكثر قدرة على القيام بكثير من الاسـتجابات الحركيـة واسـرع تطـوراً من الطفل، إلا أنه عند حوالي سن السنة والنصف تمكن الطفل من اللحـاق بـالقرد حتى في الجوانب السابقة، كما بـدأ فـي اكتسـاب القـدرات اللغويـة والقـدرة علـى الكلام وهو شيء لا يكتسبه القرد على الاطلاق في صورته الكاملة. فقد كـان القـرد قادراً على الاستجابة للأوامر البسيطة التي توجه له مثل: قف واذهب وغيرها ولكـن لم يكن هناك أي دليل على قـدرته علـى ربـط الاسـتجابة الصـوتية بشـيء محـدد أو بمجموعة من الأشياء.

ولتقـدير أهميـة اكتسـاب اللغـة فـي التطـور السـيكولوجي للفـرد علينـا أن نتصورحالة الفراغ العقلي النسبى الذي يعيش فيـه الطفـل الاصـم والابكـم قبـل أن يتمكن من التواصل إلى طريق أخرى للاتصال مع الأخريـن ويتضـح الفـرق إذا قارنـا تلك الحالة مع التطور الطبيعي للطفـل العـادى الـذي لـم يكتسـب فقـط معلومـات غزيرة من خلال اكتساب اللغة وأنما تمكن كـذلك مـن اسـتخدام اللغـة للتعـبير عـن افكاره وحاجاته ورغباته ومشاعره، وكذلك للتأثير على سـلوك الاخريـن مـن حـوله. ليلى كرم الدين (1993: 11)

مراحل اكتساب اللغة :

على الرغم من وجود بعض الاختلافات بين نتائج الدراسات العديدة التى أجريت حول نمو واكتساب اللغة عند الطفل خلال السنوات الأولى من عمـره وهـي اختلافات تتركز بصفة أساسية على بعض المهارات اللغويـة وتـوقيت ظهورهـا إلا أن أغلب الدراسات تتفق على نظام تتابع مراحل اكتسـاب اللغـة بمعنـى أنـه مـن خلال التطور اللغوي للطفل فان مهارات معينة تظهر بالضرورة قبل مهارات أخرى وهـذه

بدورها تظهر قبل المهارات التالية عليها بصرف النظر عن الاعمار التي تظهر عندها كل مهارة عند طفل معين. (بشناق 2001)

وبدراسة نتائج الدراسات المختلفة التى حددت مراحـل التطـور اللغـوى خلال فترة ما قبل المدرسة وجد أن أغلب العلماء يقسمون مراحل نمو اللغة عند الطفـل إلى مرحلتين أساسيتين هما:

1. مرحلة ما قبل اللغة أو مرحلة الاصوات غير اللغوية.
2. مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة

حيث يمر الطفل بمراحل معينة حتى يتعلم لغة أبويه، فهو فـي البدايـة يشـعر بتركيب الاصوات في لغة الوالدين واختلاف الصيغ والربط بين الكلمة والأخـرى فـي الجملة حتى تتم مراحـل نمـو اللغـة لـديه، فيكتسـب الاصـوات الـتى تتمـايز لتصـبح كلمات ذات معنى ثم تركب لتصبح جمل نحوية.

للام دور كبير ومؤثر في عملية اكتساب اللغة ونموها عند الطفل خلال السنوات الثلاث الاولي وهنا يجب أن نميز بين عمليتين مختلفتين يقومان وراء اكتساب الطفل للغة : -

الاولي : هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين.

الثانية : هي استخدام هذه اللغة. محمد النحاس (2006 :21) .

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة :

يبين عدس وتوق (1998) اراء بعض المدارس حول تفسير ظـاهرة اكتسـاب اللغة، فيري علماء المدرسة السلوكية والاجتماعية وروادها سكنر وباندورا بأن اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي نتعلم بها أنواع السـلوك الاخـرى وبـوجه خـاص مـن خلال التقليـد والتعزيـز. أمـا رواد النظريـة الفطريـة ومنهـم تشومسـكي Chomsky فيرون بـأن الافـراد يولـدون ولـديهم آليـات لاكتسـاب اللغـة تجعلهـم يشـقون ابنيـة قواعدية مختلفة من كلام الكبـار. وهـذا البنـاء المـوروث يزودنـا بالقـدرة علـى فهـم وإنتاج جمل لم يتم سماعها من قبل.

كما نجد أن رواد المدرسة المعرفية اهتموا بالنمو المعرفي كأسـاس لجـوانب النمو المختلفة ويعتبرون مراحل النمو حلقات تقـوم علـى عـدم الاسـتمرارية،فلكـل مرحلة خصائصـها وطبيعتهـا وتعتـبر نظريـة بيـاجيه هـي الأسـاس الـذي تقـوم عليـه النظرية المعرفية النمائية وطبقاً لبياجيه فان كلمات الاطفـال الاولـى تتمركـز حـول الذات وتسمى هذه المرحلة بمرحلـة مـا قبـل العمليـات ويتـأثر الانتقـال مـن الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الجماعي بعاملين هما الغاء المركزية والتفاعل مـع الاقران والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية. كورش (korch: 1994)

وهناك أربعة عوامل تؤثر في النمو المعرفي عند بياجيه وهي : -

- الخبرات الطبيعية بالأدوات والاشياء
- الخبرات الاجتماعية مع الاخرين والتى تساعد الطفل للخروج التدريجي من الكلام المتمركز حول الذات.
- النضج أو النمو العصـبي (وهـو الـذي يجعـل الانتقـال سـهلاً مـن مرحلـة إلـى أخرى)
- التوازن وهو التوفيق بين عمليتي التمثيـل والمواءمـة والتوفيـق بيـن العوامـل الثلاثة السابقة (بدير 2000).

وفي ضوء العوامل السابقة نجد أن للطفل دور فعال في تعلم اللغة،فهو يتعلم المفردات اللغوية والقواعد اللغوية،كي يعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف النشط الفعال للبيئة والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يشاهدها الطفل في حياته اليومية وفي علاقاته مع الاخرين، تجعله يلجأ إلى بعض الانجازات اللغوية التى تمكنه من التعبير عن هذه الخبرات وعن تفاعله معها.

أما رتزل (1992) Reutzel فيرى أنه بالنسبة للنظرية الاجتماعية المعرفية ومن روادها فيجوتسكى Vigotskyفقد أشار إلى أن العوامل المعرفية والنضج لا تؤثر فقط في اكتساب اللغة ولكن عملية اكتساب اللغة ذاتها يمكن أن تؤثر بدورها في تنمية المهارة المعرفية والاجتماعية، فاللغة بالنسبة له تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية واللغوية التى ولد فيها الطفل والنماذج اللغوية المتاحة له.

ويتفق عدس وتوق (1998م) طبقاً لما يري فيجوتسكى حيث يبدأ صغار الاطفال في تنمية الكلام بدون أن يفهموا أن الهدف منه هو أن يتواصلوا مع الاخرين، فأنهم ينمون نوعاً من التواصل الداخلي والذي يصبح تدريجياً مرتبطاً بالتواصل الخارجي ومن هنا ينظر إلى اللغة كوسيط هام بين التعلم والتطور. فاللغة تتطور في البداية بسبب حاجة الطفل إلى التواصل مع الناس في البيئة المحيطة به، وفي خلال تطور الطفل، فان اللغة تتحول إلى كلام داخلي، أي تصبح عملية داخلية تعمل على تنظيم افكار الطفل.

تتفق هذه النظريات حول أهمية هذه المرحلة العمرية،منذ بداية استعداد الطفل الفطري لاكتساب اللغة حتى إعداد البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطفل وذلك من خلال النماذج اللغوية المختلفة و التى يتعامل معها الطفل و كذلك الاهتمام بإعداد بيئة تعليمية غنية بالمواقف والخبرات الطبيعية والاجتماعية واتاحة الفرصة للحوار والمناقشة والتعرض للرموز اللغوية ومولادتها في ضوء المراحل النمائية.

النمو اللغوي :

دراسة النمو اللغوى مهمة ومفيدة لفهم كل مرحلة على حدا , فهى تؤدي إلى تحديد معايير النمو في كافة مظاهره وخلال مراحله المختلفة وتمكننا من الناحية التربوية في مساعدة الافراد إذا ما اتضح شذوذ النمو في أي ناحية عن المعيار العادي .فإذا دلتنا دراسة مراحل النمو اللغوى مثلاً، أن طفل الثالثة يستطيع أن يكون جملاً مفيدة نستطيع أن نعرف إذا كان طفلاً معيناً ينمو في هذه القدرة نمو طبيعياً أو شاذاً (زيادة أو نقصان) وبذلك نستطيع أن نضع وسائل العلاج اللازم إذا كان نموه غير طبيعى. رافت محمد (2001 :15) .

ويؤكد جمال الخطيب ومنى الحديدي (317:1997) انه لا يستطيع المعلمون مساعدة الاطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل دون أن يكونوا على معرفة واسعة بالتطور اللغوي الطبيعي، فالطفل يتعلم اللغة على تعقيدها دونما تدريب رسمى وعملية تعلم اللغة هذه تتم على مراحل قابلة للتنبؤ بالرغم من أن سرعة

اكتساب الطفل المهارات اللغوية تختلف باختلاف العوامل البيئية والعقلية والجسمية.

مراحل النمو اللغوي:

يختلف عرض وتصنيف مراحل النمو اللغوى لدى الاطفال العاديين في كثير من أدبيات المجال السيكولوجي منها (اونيس Owens 1984، جليسون Gleason 1985، لندفورس Lindfors1987، عطية سمان 1993، حامد زهران 1995، فاروق الروسان 2000) إلا أنه يمكننا التوصل لنظرة توفيقية لعرض هذه المراحل كالآتي:

أ/ المراحل ماقبل اللغوية :

1- مرحلة الصياح (من الميلاد الى الشهر الثالث) تعتبر مرحلة هامة لانها تساعد على تدريب الجهاز الصوتى والجهاز السمعى لدى الطفل رغم أنها لا تتيح لنا أى لغة للتعبير والاستقبال لكن البكاء أو الصراخ وسيلة تواصل.

2- مرحلة المناغاة (البأباة) (الشهر الثالث إلى الثامن)
يصدر الطفل بعض اصوات الحروف ويتمكن من نطق عدد من الفونيمات مكوناً منها سلاسل طويلة من مقطع واحد.

3- مرحلة التقليد (الشهر الثامن إلي الشهر الحادي عشر)
يقلد فيها الطفل ما يسمعه من أصوات وهو تقليد يخلو من أي نوع من الإدراك أو الوعي لذا فان معظم ما يقلده يشوبه الكثير من الاخطاء وقد يرجع ذلك إلى عدم اكتمال نضج عضلات جهاز النطق وضعف الإدراك السمعي.

ب/ المراحل اللغوية :

1- مرحلة المقاطع (الشهر 12 – الشهر 24)
يتالف كلام الطفل من مقطع واحد مفرد أو مكرر ويستطيع من حوله أن يفهم هذه المقاطع.

2- مرحلة الكلمة الجملة (الشهر 36 – 42 شهر)
يصبح الطفل قادر على نطق مقاطع اطول وعلى النطق بكلمة مكونة من عدة مقاطع قصيرة ثم يصل بذلك إلى الجمل ذات الكلمة الواحدة.

3- مرحلة التراكيب (الشهر 42 – الشهر 48)
يستطيع الطفل أن يكون جملة بسيطة من كلمتين ثم يطور في نهاية المرحلة الجمل لتصبح جملاً مركبة تشمل أكثر من ثلاث أو أربع كلمات لكن تبقي الخصائص التركيبية لتدل على عدم الدقة في تكوينها وحاجتها للنضج ،التوجيه والتصحيح.

4- المرحلة السيمانتية (الشهر 48- الشهر 72)
يربط الطفل بين الرموز اللفظية ومعناها ويبدأ في تكوين جمل صحيحة كالكبار مع الاستمرار في تصحيح العيوب الدلالية للجمل التي قد اكتسبها فيما سبق.حمدى الفرماوي (2006: 32، 33)

تعتبر اللغة عبارة عن تمثيلات رمزية ذهنية للخبرات التي يطورها الطفل أو يتفاعل معها.وعليه فقد حدد بياجيه مراحل التطور النسبي لظهور التراكيب والبُنى المعرفية الخاصة باللغة،يوردها يوسف قطامي (2000: 358-362) فيما يلي :

1. المرحلة الحسحركية اللغوية :

هذه المرحلة حرجة لنمو وتطـور اللغـة والخطـط التصـويرية اللغويـة أذ تنمـو فيها مهارات ذهنية وحركية مهمة عن طريق ممارسة المشى واللعب والتكلم.

تبدأ اللغة بالظهور ومع ظهورها يستطيع الطفل أن يستخدم المفردات لتمثـل اشياء خارجه عـن بيئتـه المحسوسـة الماثلـة أمـام عينيـه، ويظهـر الطفـل امكانـات ذاكرته عن طريق التقليد ولكن ما زالت استعدادات الطفـل اللغويـة مقتصـرة علـى تزويده بالقدرة على التمييز بين الشيء ومدلوله وبتقدم نشاطات الطفـل مـع بيئتـه واسـتخدام اللعـب كوسـيلة للتفاعـل ينمـو اسـتخدام اللغـة بمـدلولاتها ويلجـأ إلـى استخدام مفردات معينة لتعبر عما يريد من حاجات ويتحرر قليلاً من تمركزه اللغوى نحو معرفته وخبراته ومفرداته لينتقل إلى تعبيرات اجتماعية يفهمهـا أفـراد وأطفـال آخرون. ويسيطر على الطفل في هذه المرحلة لغة المونولوج الداخلى أو الحوار مع الذات والتحدث إلى النفس.

2. مرحلة ما قبل العمليات اللغوية :

يحتفظ الطفل بالخبرات الحسية المباشرة التي يطورها ويؤجل أظهار بعضـها وتظهـر لـديه الاداءات الذهنيـة المتمثلـة فـي الربـط بيـن الأشـياء واسـتيعاب العلاقات.اللغة حالة تمثيل رمزي أكثر تجريداً،لذلك فحالـة التمثيـل هـي حالـة ذهنيـة تصبغها الخبرة الفردية ومخزون شخصية الطفل اللغوي،تلك الشخصية التي تحـددها خبرات الطفل وتفاعلاته وهي مختلفة عما تمثله لدي غيره من الأطفال.

يقسم بياجيه النمو والتطور المعرفي إلى مرحلتين هما:

- مرحلة ما قبل المفاهيم :

وهي مرحلة ما قبل سنوات الروضة، تتميز خصائص هذه المرحلـة باسـتدخال الخبرة على صورة رموز لتوافر الامكانات اللغوية المناسبة لديه.

- مرحلة التخمين والحدس :

وهي مرحلة الروضـة وتعتـبر فـترة مناسـبة لتطـوير الامكانـات اللغويـة لـدى الطفل، تسيطر على الطفل في هذه المرحلة مظاهر اللعب الرمزي كاحـد مظـاهر تطور قدرته اللغوية،إذ يتحدث مع العصا الـتي يضـعها بيـن رجليـه ويناديهـا ويتعامـل معها.

وفي المقارنة بين التمثيلات اللغوية في بداية هذه المرحلة والتمثيلات اللغوية التي في نهايـة المرحلـة نجـد أنهـا مختلفـة، إذ يظهـر فـي البدايـة تمـثيلات بسـيطة مرتبطة بمدلولاتها في معظم الحالات وكلام متمركز حول الذات وينتقل في النهايـة إلى تمثيلات ذات نمط أكثر تطوراً،فبدلاً من سـيطرة ظـاهرة الحـديث الـذاتي يـبرز حديث أكثر اجتماعية مع الأخرين.

ترتبط الفاظه في بداية المرحلة بمدلولاتها الحسية وحديثه مع نفسه حتى في حضور الاخرين فبينما يصبح لديه القدرة في نهاية المرحلة علـى اسـتنتاجات لفظيـة غير مشترطة .فتقدم لغة الطفل ممثلة في الفاظه إذ تصبح أكثر تقدماً على معرفـة وجهة نظر الاخرين وفهمها والتحدث بلغتهم.

3. مرحلة العمليات المحسوسة اللغوية:

يقوم الطفل بعملية تنظيم ابنيته الذهنية ويبدأ لديه المنطـق الممثـل بعبـارات لغوية ويـدرك العلاقـات الوظيفيـة للمفـردات الـتي يسـتخدمها بتطـور فهـم الطفـل للمجاز اللغوى.

4. مرحلة العمليات الذهنية المجردة اللغوية :

يزداد فهم الطفل للغة وفق ما ترسمه من مستويات وتصبح لديه القدرة على التذوق البلاغي.

يفترض بياجيه أن كل طفـل ينبغـي أن يمـر بهـذه المرحلـة علـى الرغـم مـن اختلاف السرعة والفترة الزمنية التي تسـتغرقه هـذه المراحـل وحيـث يـري بيـاجيه ويصنف أن التطـور اللغـوى كاسـتعداد معرفـي يكتمـل تطـوره فـي نهايـة المرحلـة المعرفية المحددة وتصبح للطفل الامكانات للتعبير عمـا يفكـر فيـه وتتطـور القـدرة على استخدام العمليات المعرفية ليعكس عملياته الذهنية ومستواها.

نمو الحصيلة اللغوية:

يمكن ان تساعد معرفة حصيلة الطفل اللغوية قبل بدء القراءة "أي الحصـيلة اللغوية للأطفال عند سن الخامسـة وقبـل دخـولهم المدرسـة الابتدائيـة" فـي وضـع الخطـط والبرامـج التربويـة المختلفـة الـتي تهـدف إلـى تنميـة لغـة طفـل مـا قبـل المدرسة وتعمل على زيـادة اسـتعداد هـؤلاء الأطفـال للقـراءة وتفيـد هـذه البرامـج بصفة خاصة الاطفال الـذين يعـانون مـن أي تـأخر فـي تطـورهم اللغـوى (Quiglely H,1973P.28) الوارد فى ليلى كرم الدين (15:1993) ، كما يمكنها كذلك أن تساعد الوالدين والمعلمين والمعـالجين فـي سـرعة اكتشـاف الأنـواع المختلفـة لمشـكلات الكلام، فمن المعروف أن كثيراً من هذه المشكلات يمكن التغلب عليها وعلاجهـا إذا ما اكتشفت وعولجت في الوقت المناسب،وقبل أن تتحكـم كعـادات ويـترتب عليهـا أثار ومضاعفات نفسيه وانفعالية تزيد من حدتها وتجعـل مـن الصـعب علـى الطفـل الذي يعاني منها أن يحقق التوافق النفسى والاجتماعي مع من حوله.

وقد قدر أن الطفل بعمر 3 او 4 سنوات يتحـدث (15000) كلمـة فـي اليـوم أى ما يقارب (5.5) مليوني كلمة في السنة ويزداد عـدد الكلمـات المسـتخدمة كـل سنة ، وفي ما بين سن (3-6) سنوات والتي تعرف بمرحلة ما قبل المدرسـة تـزداد المفردات حتى تصل (2589) كلمة.

وقد درس بياجيه وظيفة اللغة عنـد الطفـل فـي هـذه المرحلـة والغـرض مـن كلامه فوجـد أن 40% مـن كلام الطفـل متمركـز حـول الـذات، وقـد ايـده "فيشـر" "وروك وغيرهم على أن البعض يخالفهم أذ يرى فيجوكسى أن فشل اللغـة الخاصـة في التواصل لا يعنى عدم وجود رغبة عند الطفل في التواصل ولا حتى عـدم قـدرته في ذلك، فهناك رغبة اجتماعية وراء لغة الطفل. ولكن الذي يحـدث فـي الواقـع هـو أن الكلام يكون موجهاً إلى نفسه فالطفل يميز بوضـوح بيـن نفسـه كمسـتمع وبيـن الآخر كمسـتمع. وبـالرغم مـن ذلـك ففيجوتسـكي لا يجـرده (أى الكلام) مـن صـفته الاجتماعية،فالذات في رأيه مستمعه أوثق صلة واكثر تفهماً للطفل مـن أي مسـتمع آخر. كما وجد أن اللغة المركزية مع الذات نـادرة الظهـور عنـد وجـود الأطفـال مـع اسرهم ولكن تظهر عند حديثهم مع الغرباء أو مع أطفال غير مألوفين لديهم.

على أى حال سواء أخذنا بنظرية بياجية التى تدعى أن الطفـل لا يسـتطيع ولا يريد أن يأخذ وجهة نظر الآخر أو رأي فيجوتسكى بأن الطفل لا يحتاج هذه الرغبة أو

هذه القدرة وأنما كل ما في الأمر أنه لا يفرق بين نفسه والآخرين،فحديث الطفل في هذه المرحلة يكون إلى أنفسهم أو إلى أى شيء من حولهم، أقرب من ان يكون موجهاً إلى بعضهم البعض.

ويؤكد عبد المجيد النشواتي (2002 : 333) أنه في الثالثة من العمر تزداد مفرداته حتى تصل حوالي 800 كلمة.

اما في المرحلة الابتدائية وهي الفترة الممتدة من 6-9 سنوات حيث يدخل الطفل المدرسة وقائمة مفرداته تضم أكثر من 250 كلمة وتعتبرهذه المرحلة (مرحلة الجمل المركبة الطويلة)، لا يقتصر الامر على التعبير الشفوى بل يمتد إلى التعبير التحريري، وتنمو القدرة على التعبير اللغوى التحريرى مع مرور الزمن وانتقال الطفل من صف إلى آخر في المدرسة، أما عن القراءة فان استعداد الطفل لها يكون موجوداً قبل الالتحاق بالمدرسة وتتطور القدرة على القراءة بالتعرف على الجمل وربط مدلولاتها باشكالها. رأفت بشناق (2001 :89)

ويصفها عبد المجيد النشواتي (2002ـ 325) بان الطفل يتمكن فيها من حفظ الاناشيد والآيات القرآنية الصغيرة ومن كتابة الاحرف والكلمات وقد سماها صباح هرمز (1989ـ 109) مرحلة الدراسة الابتدائية وفيها تنمو مفردات الطفل جيداً وباستمرار ويميز أكثر الأطفال في الصف الأول (24000) كلمة من الكلمات المشتقة و انهم يعرفون (10000) كلمة، وقد وجد أن (89%) من قواعد الكلام الصوتية تكون صحيحة في هذا العمر. ومن خصائص طبيعة مفردات الاطفال في هذه المرحلة أن الاسماء أكثر وروداً في احاديثهم تليها الافعال فالحروف وأن المفردات التي يلفظها أكثر من المفردات التي يكتبها وتشير الدراسات العربية إلا أن عدد مفردات الطفل تتراوح بين (40000.2953) كلمة.

أما في المرحلة العمرية من 9-12 سنة تزداد المفردات ويزداد فهمها ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات ويدرك التماثل والتشابه اللغوى ويبدأ في إدراك معانى المجردات مثل الكذب والصدق الامانة وتنمو مهارة القراءة ويحب الطفل في هذه المرحلة القراءة بصفة عامة ويلاحظ زيادة اتقان الطفل للخبرات والمهارات اللغوية، أضافة لطلاقة التعبير والجدل المنطقى.

في سن العاشرة يلفظ الطفل جمل من 26 كلمة ويعد لفظ 6 اعداد ، يضع ثلاثة كلمات في جملتين مختلفتين، بينما في ما بين الحادية عشر و الثانية عشر يكتب ثلاث جمل اذا اعطى ثلاث كلمات مختلفة .

تلاحظ الباحثة عدم وجود دراسات عربية فى جانب نمو الحصيلة اللغوية وأن معظم الاحصاءات قد اعتمدت على الدراسات الغربية .

ومن بين أهم الدراسات التي أجريت لدراسة نمو الحصيلة اللغوية عند طفل ما قبل المدرسة، الدراسة التي قامت بها سمث عام 1926 وقد صممت في تلك الدراسة اختباراً للحصيلة اللغوية وطبقته على عينة من 278 طفلاً ممن تتراوح اعمارهم بين ثمانية أشهر وست سنوات هدفت منه لمعرفة عدد المفردات التي يلفظها الطفل عن طريق عرض رسومات وقد توصلت للآتي:

- ضرورة التمييز بين المحصول اللغوى العام لدى الطفل والذي قد يزيد عن مئات الكلمات وبين اللغة الصحيحة الفصحى.

- أن المحصول اللغوى للطفل في نهاية السنة الاولى وبداية السنة الثانية للميلاد يكون بطيئاً ثم يزداد سرعة في مرحلة قبل المدرسة ثم يصبح بطيئاً في السنوات القريبة من عمر المدرسة.ويضم الجدول التالى أهم النتائج التى كشفت عنها دراسة سمث حول الحصيلة اللغوية.

جدول 1: أهم النتائج التى كشفت عنها دراسة سمث حول الحصيلة اللغوية

السن بالاعوام	السن بالشهور	عدد الاطفال	متوسط نسبة الذكاء	عدد الكلمات (المتوسط)
	8	13		صفر
	10	17		1
1		52		3
1	3	19		19
1	6	14		22
1	9	14		118
2		25		272
2	6	14		446
3	-	20	109	896
3	6	26	106	1222
4	-	26	109	1540
4	6	32	109	1870
5	-	20	108	2072
5	6	27	110	2289
6	-	9	108	2562

وهناك اتفاق بين علماء لغة الطفل على أن الأرقام التي توصلت لها سمث حول نمو الحصيلة اللغوية عند هذه الأعمار تعتبر أفضل وادق أرقام متوافرة وتقدم أفضل تقدير للحصيلة اللغوية عند الاعمار التى درستها.

وقد قامت جريزبى Grigsby في عام 1932 بتطبيق اختبار سمث على عينة من 83 طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين عامين وثمانية أشهر وستة أعوام واربعة أشهر وتوصلت للنتائج التالية : كان متوسط الحصيلة اللغوية عند سن ثلاث سنوات (1507) كلمة وعند سن اربع سنوات (2148) كلمة. أما عند خمس سنوات فقد بلغت الحصيلة اللغوية (2527) كلمة وببلوغ سن السادسة كانت (3.54) كلمة. وهي تقديرات أعلى من تقديرات سمث.

كذلك قام وليمز ومكفرلاند Williams And Mcfarland في عام 1937 بإعادة تصميم وتطوير اختبار سمث للحصيلة اللغوية و صمما اختبارا جديدا يطلق عليه اسم " اختبار ووليمز للحصيلة اللغوية"

كما كشفت دراسة أحدث اجرتها ملدريد تمبلن Templin,Mعام 1957 لحصر الحصيلة اللغوية للأطفال بين سن ثلاثة وثمانية اعوام وباستخدام مقاييس مختلفة عن مقاييس سمث و توصلت عن حجم للحصيلة اللغوية يفوق ما قدمته نتائج دراسة سمث إلى حد ما (Quoted in card 1:1971-P.205).

واخيراً قام واجنر Wagner بدراسة بالمانيا الغربية نشرت نتائجها عام 1985، لحصر الحصيلة اللغوية للأطفال الذين يتراوح أعمارهم بين خمس وخمسة عشر عاما،وقد لخص واجنر في دراسته تلك الدراسات والابحاث المنشورة ما بين عام 1972 ـ 1979 حول السلوك اللفظى للأطفال وبين أن نتائج تلك الدراسات قد اشارت إلى أن الأطفال بين سن خمسة وخمسة عشر عاماً يتكلمون حوالى 20.000 كلمة في اليوم خلال ما بين ساعتين وثلاث ساعات تقريباً.

بالإضافة إلى ذلك ذكر أن الحصيلة اللغوية النشطة للأطفال عند هذه الاعمار تقدر في الدراسات الحديثة بحوالي ثلاثة ألاف وحدة لها شكل الكلمة تبنى على أساس حصيلة لغوية أساسية نشطة قوامها الفى كلمة.(Wagner K.R, 1985, p.475:487).

الفروق الفردية في اللغة :

يبين ايهاب الببلاوى (2003 :ـ 31) أن معدل النمو اللغوى يختلف من طفل لأخر،مثل أي مظهر من مظاهر النمو الأخرى، حتى أن مدى الاعتدالية في هذا المجال الواسع كبير إلى حد ما.

ومن المؤكد أن قدرة الأطفال على النطق الصحيح لا تبدأ في سن واحدة ولكن هناك فروقاً فردية واسعة في الوصول إلى هذه المرحلة فهناك من الأطفال من يستطيع أن يتكلم في سن خمسة عشر شهراً، وفي المقابل أطفال اخرون بنفس القدر من الذكاء ولكنهم لا يتكلمون إلا عندما يصلوا إلى سن الثانية، بل أن هناك من لا يستطيع أن يتكلم إلا عند بلوغ سن السادسة من أعمارهم.

ولهذا يبدو أن مدى الاعتدالية في مجال نمو النطق حوالى سنة كاملة من ثمانية شهور وحتى ثمانية عشر شهر تقريباً وينطبق هذا أيضاً على بناء الجملة الاولى في حوالي سن العشرة شهور، على حين متوسط العمر لتكوين هذه الجملة ثمانية عشر شهراً تقريباً، لكن من الامور العادية أن تتاخر هذه الجملة الاولى سنة إلى 8 سنوات تقريباً.

وجد جيزيل فى بحوث لانسدل 1962 الوارد في حمدى الفرماوى (108:2006) من بين أوائل البحوث التي أشارت نتائجها على ان القدرة اللغوية تتوزع بطريقة متساوية على نصفى المخ أكثر في الاناث عنها في الذكور.

وجد جيزيل وتومسون الوارد في مكارثى (McCarthy p.253:1954) في دراستهما أن حوالي 69% من الأطفال نطقوا كلمة أو كلمتين عند بلوغهم الاسبوع الرابع والاربعين من عمرهم.

وكان جيزيل وتومسون اول من أشارا إلى وجود فروق فردية ملحوظة بين الأطفال في هذا الجانب وغيره من جوانب التطور اللغوى، وقد دلل العالمان على وجود تلك الفروق بكون حوالى 12% من أفراد نفس العينة قد استخدموا كلمة أو أكثر عند بلوغ الاسبوع الثاني والثلاثين (8 أشهر)، بينما لم ينطق اخرون الكلمة الاولى حتى بلوغ الاسبوع الثاني والخمسين من عمرهم. وقد استنتج العالمان من

هذه النتائج أن التطور اللغوى للطفل يخضع للعديد مـن العوامـل كالـذكاء والجنـس والفرص المتاحة للكلام وغيرها من العوامل.

يكشف مسح التراث الغزير من الدراسات التي أجريت حول التطـور اللغـوى عند الطفل عن وجود علاقـة ارتبـاط بيـن التطـور اللغـوى وبعـض العوامـل الفرديـة والبيئية. ولعل أكثر العوامل التي حظيت بحظ وافر مـن الدراسـات فـي مجـال لغـة الطفل العوامل التالية :

أولاً : العوامل الفردية كالجنس أو النوع والذكاء والعنصر

1- عامل الجنس أو الفروق بين الجنسين في التطور اللغوى

أشارت أغلب الدراسات التي تصدت للكشـف عـن الفـروق بيـن الجنسـين فـي مجال التطور اللغوى إلى أن إحدى النتائج الثابتة والمتكـررة الـتى كشـفت عنهـا مختلف تلك الدراسات هي وجود فـرق فـي صـالح الفتيـات (الانـاث) فـي جميـع جوانب التطور اللغوى وتؤكـد دورثـى مكـارثى أنـه فـي كـل دراسـة قـورن فيهـا التطور اللغوى لمجموعات من الفتيات والفتيان متكافئة فـي الـذكاء والمسـتوى الاقتصادي، والاجتماعي وغيرها من المتغيرات،يظهر دائماً فرق طفيف في صالح الفتيات ، كما كشفت مقارنة نتائج اربع عشرة دراسة كبرى حول التطور اللغـوى للطفل بالنسبة لطول الاستجابة،أنه من بين 64 مقارنة تمت بين الجنسـين عنـد نفس الاعمار كانت 43 مقارنة فقط ولم يظهر الفتيان تفوقاً على الفتيات إلا في 18 مقارنة فقط الوارد في ليلى كرم.

وبعد الدراسة الدقيقة للبيانات الخام لتلك الدراسات بينـت مكـارثى أن نتائـج الدراسات التى كشفت عن تفوق الذكور يمكن تفسيرها بكون المواقف التي اختـبر الطفـل حولهـا كـانت أكـثر ميلاً وتشـجيعاً لأهتمامـات الـذكور كاسـتخدام قطـارات وعربات للعب والسؤال حولها وهكذا.

وفي بعض الدراسات الآخرى امكن تفسير تفـوق الـذكور بوجـود اخطـاء فـي اختيار العينات.ففي إحدى الدراسات وجد أن عمر الذكور كان يزيد عن عمر الانـاث الذين تتم المقارنـة معهـن، وفـي دراسـة أخـرى كـان هنـاك اختلاف فـي المسـتوى الاقتصادى والاجتماعي لمجموعات الفتيان والفتيات التي درست.

هذا وقد كشفت المؤشرات التى تكشف عن تطورات نمائية مثل بـدء الكلام، نمو الحصيلة اللغوية،استخدام الجمل في الكلام ومـدى تعقيـد تركيـب الجمـل الـتي تستخدم والقدرة على الكلام المفهوم على أن التطور اللغـوى لـدى الفتيـات يكـون اسرع عامة منه عند الفتيان.

ونقدم فيما يلى نماذج للدراسات التى كشفت عن تفوق الفتيـات فـي الابعـاد المختلفة للتطوراللغوى، بينت دراسة تيرمـان Terman الـ تى أجراه ا عل ى الأطف ال الموهوبين ونشر نتائجها عـام 1925، أن الفتيـات الموهوبـات تمكـن مـن اسـتخدام الجمل القصيرة فى سن تقل عن السن التي تمكن عنـدها الفتيـان الموهوبـون مـن بلوغ نفس المستوى اللغوى.

أكـدت سـمث Smith فـي دراسـتها (1926) حـول نمـو الحصـيلة اللغويـة أن الفتيات يحققن حصيلة لغوية تفـوق بكـثير مـا يسـتطيع الفتيـان تحقيقـه عنـد نفـس الاعمار.

بينت دراسة مكارثى (1930) أن قدرة الفتيات علـى الكلام المفهـوم تتحقـق مبكراً عن قدرة الفتيان، وكشفت نتائجهـا أن نسـبة الكلام المفهـوم عنـد سـن عـام ونصف بلغت 38% عند الفتيات و14% عند الفتيان،أما عند بلوغ العامين فقد كانت تلك النسبة 78% عند الفتيات و24% عند الفتيان.

وترى ماجـدة السـيد (2000 :ـ 171 -176) أن الانـاث أسـرع فـي نمـوهم اللغوى من الذكور، يؤيدها أيهاب البيلاوى (2003:ـ 30) فهو يرى أن البنـات أسـرع واسبق من البنين في النطق الصحيح، ومن المؤشرات على ذلك أنـه وجـد أن عـدد الأطفال الذكور الذين يحتاجون لعلاج اضطرابات النطق أكثر من عدد البنات اللاتـى ينطقن بوضوح في السنوات المبكرة، فيما أوضـحت دراسـة حمـزة خالـد السـعيد (2002) لدى عينة من أطفال رياض الاطفال في المملكة الاردنية وسوريا أنـه لا أثـر للنوع في الاضطرابات فقـد تسـاوى الـذكور والانـاث تقريبـاً فـي نسـبة اضـطرابات النطق واللغة.

2. عامل الذكاء:

أكدت نتائج جميع الدراسات التي درست العلاقة بين التطـور اللغـوى وعامـل الذكاء عن وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين المتغيرين فقد بينت الدراسات التي قـامت بهـا مكـارثى (1930) وراى (1932) . ودافيـش (1937) عـن وجـود علاقـة ارتباطية وثيقة وقوية بين التطور اللغوى والعمر العقلى للطفل.

كما كشفت الدراسة التي قام بها فشـر (1934) Fisher والـ تي أجراها ا علـ ى عينة يبلغ متوسط نسبة ذكائها 132 ، عن تفوق القدرات اللغوية لهـم عـن الأطفـال العاديين من متوسطى الذكاء.

كما وجدت شيرلى (1932) علاقة ارتباطية قوية وموجبة بيـن نتائـج الأطفـال على اختبارات الذكاء التي استخدمتها (الخاصة باعمار ما قبل المدرسـة) ودرجـاتهم على اختبارات الحصيلة اللغوية) ومختلـف المؤشـرات الأخـرى الدالـة علـى التطـور اللغوى كطول الاستجابة ومدى تعقيد الجملة وغيرهـا، فـي حيـن أظهـرت دراسـتين وجوب فصل العوامل المتداخلة في العلاقة المعقدة بين التطور اللغوى والعقلى.

الدراسة الأولى قامت بها داى (1932) Day حاولت فيها تقديم تفسـ ير لتـ أخر التطور اللغوى لدى التوائم مقارنةبالأطفال العاديين، وقـد اختـارات الباحثـة عينـتين متكافئتين في مختلف العوامل الأخرى التى قد تؤثر علـى التطـور اللغـوى كالدرجـة الكليـة علـى اختبـار الـذكاء ،العمـر الزمنـى عنـد الاختبـار، النـوع ووظيفـة الوالـد أو المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة وغيرها.

وكانت إحدى العينتين من التوائم والاخرى من الأطفال العاديين،وعند حسـاب ومقارنة الدرجة التى حصلت عليها كل مجموعة على كل مـن البنـود اللفظيـة وغيـر اللفظية لاختبار الذكاء المسـتخدم وجـدت أنهـا كـانت متطابقـة فـي العينـتين، علـى الرغم من اختلافهما في التطور اللغوى، وقد استنتجت داى مـن النتائـج السـابقة أن التأخر في التطور اللغوى الذي لوحظ لدى مجموعة التوائم عنـد سـن اربعـة اعـوام لم يؤد إلى خفض الدرجة التي حصلوا عليها على اختبار الذكاء ومن ثم لم يؤثر على نسبة ذكائهم وعلى ذلك يبدو أن الاختلاف في عامل الذكاء لا يفسـر بمفـرده التـأخر اللغوى عند التوائم،لذلك يكون من الضروري البحث عن عوامل أخرى لتفسيره.

أما الدراسة الثانية التي حاولت فصل العاملين فهى دراسة وليمز ومكفرلاند (Williams and Mcfarland 1937) . في هذه الدراسة اعطى اختبار الحصيلة اللغوية لعينة من الأطفال العاديين باحدى المدن الأمريكية وكذلك لعينة أخرى من أطفال الملاجئ وقد كشفت المجموعتان كما هو متوقع على ضوء دراسة العوامل الاجتماعية والبيئية المختلفة وعلاقتها بالتطور اللغوى عن فروق واضحة بين العينتين في كل من الحصيلة اللغوية وكذلك في نسب الذكاء التى كشف عنها استخدام اختبار للذكاء. وعند اختيار عينة صغيرة من كل من العينتين السابقتين بحيث كانتا متكافئتين في العمر العقلي ونسبة الذكاء،وجد أنه ما زال هناك فرق كبير بينهما في الحصيلة اللغوية وهو فرق في صالح الطفل العادى.

استنتج العالمان أن الحصيلة اللغوية لدى مجموعة أطفال الملاجئ كانت أقل منها لدى الأطفال العاديين حتى مع تساوى العمر العقلي ونسبة الذكاء.

نستخلص من الدراستين السابقتين انه على الرغم من وجود علاقة قوية ووثيقة بين التطور اللغوى والتطور العقلى، إلا أن تلك العلاقة ليست تامة كما أنها لا تسير في خط مستقيم.

3. التطور الحركى:

القدرة على التحدث أو التكلم مهارة حركية لا يمكن أن تتحقق بدون حد ادنى من النضج الفسيولوجي للعضلات ولمختلف الاعضاء التي تدخل فيها (الشفاه ، اللسان ، عضلات الحلق والحنجرة) لذا من المتوقع وجود علاقة بين التطور اللغوى والتطور الحركى.

علماء اللغة يعتبرون أن اللغة الحقيقية هي البديل المختصر للحركات والاستجابات الظاهرية لأعضاء الجسم، وأن ظهور اللغة واتقانها يصاحبه اختصار الايماءات والتقليل منها. كما لاحظ بعض العلماء أن بعض الاطفال قد يتوصلون إلى لغة ايماءات معقدة ودقيقة لدرجة قد تؤخر تطور اللغة الحقيقية لديهم. ليلى كرم الدين (2000: 88)

وجدت شيرلى (1933) ان التطور اللغوى يمر بمرحلة من الهدوء والبطء اثناء اكتساب المهارات الحركية البارزة وبصفة خاصة مهارة المشي ،كما كشفت نتائج شيرلى عن وجود علاقة ارتباط ضعيفة (قليلة) وسالبة بين نتائج الأطفال على بعض اختبارات التطور الحركى ونتائجهم على اختبارات اللغة المختلفة وهي حقيقة رأت فيها شرلى تأييدا للفرض القائل بأن التطور اللغوى يتوقف أو يمر بمرحلة بطء شديد خلال اكتساب المهارات الحركية أو عندما يكون معدل التطور الحركى سريعاً.

أيدت العديد من الدراسات ظاهرة وجود هضبة في التطور اللغوى خلال الفترة التي يتم فيها تعلم المشى، وأنه عقب اتقان المشى تظهر طفرة في التطور اللغوى ويزداد معدله (Shirley,M,M,1933,P.513,520).

على نقيض ذلك نجد أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى وجود علاقة ارتباط بين التطور الحركى والتطور اللغوى بصفة عامة،فقد كشفت دراسة قام بها ولمان وآخرون في عام 1931 عن وجود علاقة ارتباط قوية و موجبة بين نطق اطفال ما قبل المدرسة للاصوات و درجاتهم على اختبار حركى (اختبار تتبع المسار tracing path test).

كما قام بيلتو 1941 بدراسة 90 حالة من الاشخاص الذين يعانون من مشكلات فى الكلام ممن تتراوح اعمارعم بين 9 ـ 18 عاماً وكشفت نتائجه أن هؤلاء الاشخاص كمجموعة كانوا كذلك مختلفين بوضوح في ثلاثة اختبارات للقدرات الحركية.

كذلك وجدت شيرلى في دراستها و فشر عن وجود 1934 علاقة ارتباط متوسطة وموجبة بين القدرة علي التنسيق أو التوافق الحركى الدقيق والتطور اللغوى،بعد بلوغ سن 45 أسبوعاً. وأخيراً ذكرت جودانف 1930 أن هناك علاقة ارتباط منخفضة لكنها موجبة بين الكلام والنشاط الحركى للأطفال عند بقاء العمر الزمنى ثابتاً.

ويبدو أن هناك تلازماً بين النمو اللغوى وسائر النمو الحركى فاصوات الهديل والمناغاة تحدث في حوالى الشهر الثالث عندما يتعلم الطفل رفع رأسه أما الثرثرة غيرالمفهومة فتحدث في حوالى الشهر السابع،أى في مرحلة الجلوس، في حين يقترن نطق الكلمات الاولى في العادة بسن وقوف الطفل وحده. أيهاب الببلاوى (2003: 8).

ثانياً: العوامل البيئية:

1/العلاقة بين المستوى الاقتصادى الاجتماعي لأسرة الطفل وتطوره اللغوى:

هناك أدلة كثيرة على وجود علاقة قوية وواضحة ووثيقة بين المستوى الاقتصادى الاجتماعي لأسرة الطفل وتطوره اللغوى،لاحظ ديجرادو 1947 أن طفل العائلة الغنية ذات المستوى المرتفع يفهم عدداً أكبر من الكلمات ويقوم بعدد أقل من النشاطات والافعال،أما الطفل الفقير فعلى العكس من ذلك يفهم عدد أقل من الكلمات ويقوم بعدد أكبر من النشاطات (quoted in McCarthy,1954,p.p586-587).

كذلك أشار شامبرلين 1900 إلى الدراسة التي قام بها لمبروزو والتي كشفت نتائجها أن 50 طفلاً من أطفال العائلات الغنية والمتعلمة كانت حصيلتهم اللغوية تفوق بكثير الحصيلة اللغوية لمجموعة من أطفال الاسر الفقيرة، بالاضافة لذلك وجد أن أطفال المجموعة الاولى كانوا أكثر قدرة على تفسير معانى الكلمات وأكثر دقة في تحديد واستخدام تلك المعانى. وفي الدراسة التي قام بها قارن فيها التطور اللغوى لعينة من أطفال الطبقة الاقتصادية العليا مع عينة من أطفال الطبقات الاقتصادية الدنيا،كشفت النتائج عن أن اطفال الطبقة العليا كانوا أكثر تطوراً وتقدماً من أطفال الطبقات الدنيا وظهر هذا التفوق في جميع الفقرات التي ضمتها بطارية الاختبارات التي استخدمت في الدراسة والتى كانت جميعها فقرات لفظية تتضمن اللغة ووصل الفرق بين المجموعتين إلى حوالى ثمانية أشهر من التطور اللغوى.

كذلك بينت نتائج دراسة شارلوت بهلر (1931) أن الأطفال الذين ينشاؤن في بيئة مهملة أو محرومة يعانون من تأخر كبير في جميع جوانب تطورهم وأن كان ذلك التأخر أوضح ما يكون في مجال التطور اللغوى .

وقد اشارت بهلر في دراستها إلى نتائج دراسة أخرى قام بها هترز وريندورف قارنا فيها التطور اللغوى لدى مجموعة من الأطفال ممن ينتمون طبقاً لتعريفهم "لبيئة صالحة" مع مجموعة أخرى تنتمى لبيئة تتصف بالحرمان وطبقاً لما ذكرته بهلر فان نتائج الدراسة قد بينت أن أطفال المجموعة الأولى، أى البيئة الجيدة أو الصالحة قد استخدموا عدد أكبر من الكلمات المفهومة ذات المعنى، يفوق بكثير تلك التي استخدمها أفراد المجموعة الثانية. بالاضافة إلى ذلك تمكن أفراد المجموعة الاولى من استخدام تلك الكلمات عند اعمار تقل عن الاعمار التي استخدمت عندها في المجموعة الثانية، كشفت نتائج الدراسة كذلك أن نسبة الأطفال الذين استخدموا الجمل التي تتكون من كلمتين أو ثلاث كلمات كانت أكبر بكثير في مجموعة الاطفال التى تنتمى للبيئة الجيدة عنها في المجموعة الاخرى وقد ظهرت فروق شبيهه بهذه عند مقارنة مدى تعقيد الجمل التى استخدمت في الحالتين.

كما أكدت دراسة حنان الحاج (2000) في مدارس مرحلة الاساس بولاية الخرطوم والتي هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات المتعلقة باضطرابات النطق واللغة وجود علاقة ارتباطية بين الاصابة باضطرابات النطق والكلام ومهنة الوالدين، الدخل الشهرى وتعليم الوالدين.

بالاضافة لما تقدم أيدت الدراسات التي قام بها كل من مكارثى "1930" وداى"1932" ودافيس "1937" وجود اختلافات ثابتة في التطور اللغوى ترتبط بالمستوى الوظيفى للوالد وكانت جميع تلك الفروق في صالح الطفل الذي ينتمي للمستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا.

كما بينت الدراسات أن الطفل الذي ينتمى للمستويات الآعلى لا يستخدم فقط جملاً أكثر طولاً ولكنه يستخدم كذلك جملاً أكثر نضجاً وتطوراً.

2/ نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل :-

كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة بين التطور اللغوى وبعض الخبرات التي يتعرض لها الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة من بينها:-

أ/ السفر والاحداث التي توسع من خبرات الطفل ومداركه

كشفت الدراسات والملاحظات أن تعرض الطفل لبعض الخبرات مثل السفر يصاحبه زيادة في الحصيلة اللغوية للطفل،أوضحت ملاحظات وتقارير دريفر Drever (1915-1916) والدراسات التى قام بها بين Bean(1932) وغيرها، أن هذه الفترات تكشف عن زيادة سريعة في حصيلته اللغوية وعن تطور كبير في كافة جوانب التطور اللغوى، والوالدان في حالة الطفل الذي ينتمى للمستوى الاقتصادى المرتفع لا يقدمان لابنائهم خبرات أوسع فقط وأنما من المرجح أن يكونا كذلك أكثر ذكاء وأن يستمتعا بقدرات لغوية تفوق اباء الاطفال بالمستويات الدنيا، نتيجة لذلك فهم لا يقدمون لأطفالهم النموذج الافضل لغوياً ليقلدوه وأنما يقدمون لهم في نفس الوقت مثيرات لغوية تفوق بكثير ما يقدمه الاباء بالطبقات الدنيا.

ب/ نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والوالدين :

بالنسبة لنمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والوالدين تصدى له عدد قليل من الدراسات من أهمها دراسة ميلر (1951) Miller وقد طبق ميلر في هذه الدراسة منهج العينات المتناقضة حيث اختار مجموعتين من الاطفال بالصف الاول

على اساس نسبة الذكاء اللفظى أو اللغوى علـى اختبـار كاليفورنيـا للنضـج العقلـى California Test of Mental Maturity)) .

وكـانت أحـدى المجموعـتين متفوقـة علـى هـذا الاختبـار بينمـا كـانت الأخـرى متأخرة فيه . بعد اختبار المجموعتين بالطريقة السابقة تمت دراسـة دقيقـة لنمـاذج التفاعل بين الطفل والوالدين في المجموعتين وكشفت النتائج عـن فـروق واضـحة في نماذج الحياة الأسرية بين المجموعة المتفوقة لغوياً والمجموعـة المتـأخرة فـي تطورها اللغوى فقد وجد أنه في حالة الاطفال الذين حصلوا على درجات عالية على اختبار الذكاء اللفظى (أى المتفوقين فـي تطـورهم اللغـوى) كـانت أسـرهم تحـرص على تناول الوجبات مع الاطفـال،كمـا أنهـا كـانت تقـوم خلال الوجبـات وغيرهـا مـن المناسبات بتبـادل الحـديث،كمـا كـان الاطفـال يشـاركون فـي تلـك الاحـاديث علـى النقيض من المجموعة الثانية فقد وجد أن أسرهم لم تكن تتناول الوجبات سوياً ولم تتبادل الحديث لا خلال الوجبات ولا في أى أوقات أخرى.

وعلـى الرغـم مـن التـداخل بيـن نمـط الحيـاة الأسـرية والمسـتوى الاقتصـادى الاجتماعى إلا أنهما يعتبران عوامل مستقلة إلى حد ما كما أن نمط الحيـاة الاسـرية يتوقف بالدرجة الاولى على اتجاه الوالدين نحو أطفالهما ونمـوذج حيـاتهم والعـادات الاجتماعية التي يمارسونها في حياتهم الأسرية وعلى ذلك يمكن الاستنتاج بان هناك علاقة بين التفاعل بين الطفل ووالديه وتطوره اللغوى بصرف النظر عـن المسـتوى الاقتصادى الاجتماعي للأسرة.

3/ عمر الاشخاص المحيطين بالطفل:

أغلب النتائج تشير إلى أن التطور اللغوى للطفل الذي يعاشر بالدرجة الاولـى اشخاصاً بالغين يكون أسرع من تطور الطفـل الـذي يعاشـر الأطفـال، كمـا كشـفت بعض الملاحظات والتقارير البيوجرافية المبكرة مثل ملاحظات عائلة جـال والتقريـر الذي وضعه هوول (1891) وغيرها أن الطفل الذي يكـون ترتيبـه الثـاني أو الثـالث في الأسرة قد استخدم ضعف عدد الكلمات التي استخدمها الطفل الأول عند نفـس العمر، أى أن تلك الملاحظات المبكرة قـد بينـت أن الطفـل الـذي يحظـى بمرافقـة الأطفال الآخرين يكون تطوره اللغوى اسرع من الطفل الذي لا يرافـق إلا البـالغين، وقد حاول البعض تفسير هذه النتيجة بكـون الاطفـال يسـتطيعون فهـم غيرهـم مـن الأطفال بسهولة تفوق قـدرتهم علـى فهـم البـالغين لكـون لغـة البـالغ تفـوق بكـثير مستوى لغة الطفل.

أما مكارثى 1930 فقد كشفت نتائجها أن متوسط طول الاستجابة وهـو أحـد المؤشرات الهامة على التطور اللغوى،كان اطول لدى الطفل الذي يرافـق البـالغين بالدرجة الاولى منها لدى الطفل الذي يحيط به عدد من الأطفال.

وقد أيدت نتائج دراسة قامت بها سمث (1935)Smith ما توصلت لـ ه مكـارثى من نتائج بشأن العلاقة بين عمر المحيطيـن بالطفـل وتطـوره اللغـوى وقـد حـاولت سمث تفسـير هـذه النتيجـة بكـون الطفـل الـذي يرافـق البـالغين باسـتمرار يحـاول تقليدهم ونتيجة لذلك يتعود بالتدريج على استخدام لغة أكثر نضجاً وتطـوراً ويتوصـل للاستخدام الصحيح للغة.

وهناك حقيقة هامـة كشـفت عنهـا نتائـج بعـض الدراسـات وتقـدم تأييـداً غيـر مباشر للنتائج السابقة حـول التفـوق اللغـوى للطفـل الـذي يعاشـر البـالغين بصـفة

أساسية وهي التفوق الواضح للطفل الوحيد فمن بين جميع مجموعات الأطفال التي درست وجد أن الطفل الوحيد وبشكل خاص عندما يكون فتاة، يكون دائماً اكثر الأطفال تطوراً ونضجاً في جميع جوانب التطور اللغوى.أن الاختلاف الأساسي بين البيئة التي ينشأ فيها الطفل الوحيد وغيره يكمن في فرص اتصاله بالبالغين،فالطفل الوحيد لعدم وجود أخوة يحظى بأكبر قدر من الاتصال بالبالغين ومن ثم تزداد فرص استخدامه للغة إلى حدها الاقصى.

4/ الحياة في الملاجئ والمؤسسات ودور الرعاية:

كشفت الدراسات المختلفة أن الأطفال الذين ينشأون في البيئات المحرومة في المؤسسات والملاجئ والمستشفيات ودور الرعاية وغيرها يكونون من أكثر المجموعات تأخراً في تطورهم اللغوى.

قام قولد فارب Gold Farb بسلسلة من الدراسات (1943 -1945-1946) لدراسة التطور اللغوى للأطفال الذين امضوا السنوات الثلاث الاولى من عمرهم في مؤسسة. كما قارن تطور هولاء الأطفال بتطور الأطفال الذين تم تبنيهم في أسر عند سن مبكرة (حوالى اربعة أشهر) . وقد تمت المقارنة في عدة مؤشرات للتطور اللغوى من أهمها أصوات الحديث، مدى فهم البالغ لحديث الطفل، ومستوى تنظيم اللغة وتطورها باستخدام اختبار التحصيل اللغوى (Language achievement scale) والاختبار اللفظى المصور من ستانفورد بينيه ، وقد اعيد الاختبار بعد مضى ستة أشهر في بيت التبنى وكذلك عند بلوغ الأطفال سن ست إلى ثمانى سنوات من العمر،ولقد كشفت النتائج أن الأطفال الذين نشاؤا في بيئة الملجأ قد كشفوا عن تأخر واضح في تطورهم اللغوى وفي جميع المجالات التى درست وتشير هذه النتائج إلى أن الحرمان الذي يتعرض له الطفل في الملجأ خلال السنوات الثلاث الاولى من عمره يؤدى إلى ضرر دائم للتطور العقلى واللغوى والاجتماعى للطفل.

كذلك قارن وليمز ومكفرلاند 1937 Williams and Mcfarland بين أطفال الملاجئ والأطفال الذين يعيشون مع أسرهم مستخدماً اختبار سمث ووليمز للحصيلة اللغوية وكشف إطفال الملاجئ عن تأخرواضح فى درجات الحصيلة اللغوية ، وقد بلغ تأخرهم هذا حداً لا يمكن تفسيره بالرجوع للعوامل الاقتصادية والاجتماعية وحدها أو لعامل الذكاء وحده.

ومن الجدير بالملاحظة أن الأطفال الذين ينشأون في هذا النوع من المؤسسات تتوفر لهم فرص لاحد لها للاتصال بغيرهم من الأطفال وأقل قدر ممكن من الاتصال بالبالغين، وهذه الحقيقة تفسر وتؤيد ما سبق الاشارة إليه من تفوق الذين يحيط بهم البالغون والطفل الوحيد الذي يحظى بأكبر قدر ممكن من رعاية والديه.

على ذلك قد يكون في هذا العامل التفسير للتأخر البالغ في التطور اللغوى الذي يلاحظ لدى أطفال المؤسسات على الأقل بصورة جزئية.

5/ تعدد اللغات التى يتعلمها الطفل وتعلم لغتين في نفس الوقت:

سماع وتعلم لغتين في نفس الوقت واثره على التطور اللغوى نتائجه متناقضه فمن جهة يلاحظ أن بعض الأطفال الصغار يتعلمون لغتين في نفس الوقت

خلال فترة ما قبل المدرسة بدون صعوبات واضحة،ومن جهه أخرى هناك أمثلة عديدة على الخلط وعدم الوضوح الذي يكشف عنه الأطفال الذين يتعرضون لخبرة سماع وتعلم لغتين في نفس الوقت.

كما أن معظم الدراسات التي تعرضت لقضية تعلم لغتين قد تركزت بصفة أساسية على دراسة أثر ذلك العامل على الذكاء كما يقاس بالاختبارات اللفظية،على سبيل المثال وجد سيدل Seidle في دراسة قام بها عام (1937) أن الأطفال الايطاليين الذين يتعلمون لغتين قد حصلوا على نسبة ذكاء تقل بمقدار 5 إلى 6 درجات عن المتوسط على اختبار الذكاء اللفظى.

أما مستواهم على الاختبارات العملية أو الادائية للذكاء فقد زادت بمقدار 10 إلى 12 درجة عن مستواهم على اختبارات الذكاء اللفظى ومن بين تلك الدراسات القليلة التي حاولت دراسة أثر تعلم لغتين في نفس الوقت على التطور اللغوى للطفل دراسة ترايفس وجونسون Travis And Johnson(1937) والتى درسا فيها العلاقة بين تعلم لغتين في الصغر وبعض المشكلات اللغوية كالتهتهة . وقد أجريت الدراسة على عينة كبيرة من الأطفال فيما بين سن اربعة وسبعة عشر عاماً وكان نصف هذه العينة اطفالاً لا يتحدثون إلا لغة واحدة ونصفها الآخر اطفالاً يتحدثون لغتين. وقد كانت نسبة من يعانون من المشكلات اللغوية في العينة الأولى 1.8%، بينما بلغت فى عينة الاطفال الذين يتحدثون لغتين 2.8%

أما دراسات بياجيه فتؤكد أن الأطفال الذين يتعلمون لغتين في وقت واحد يلاقون صعوبة أكبر في تعلم اللغة.بالاضافة لذلك وجدت سميث 1939 ان الاطفال الذين يتحدثون لغتين كانوا متاخرين عن الاطفال الاخرين عند دخول المدارس،فقد كان المستوى اللغوى لأطفال المجموعة الاولى قريباً من مستوى الأطفال العاديين عند سن ثلاث سنوات وقد ارجعت سمث هذا التأخر لتعلم لغتين في نفس الوقت خلال مرحلة ما قبل المدرسة.

مفهوم إضطرابات اللغة و الكلام :

تعرف رابطة الكلام واللغة والسمع الامريكية إضطرابات النطق واللغة علي أنها قصور الفرد او عدم قدرته علي إستقبال وإرسال ومعالجة وفهم مفاهيم او رموز اللغة سواء كانت لفظية او غير لفظية وهذه الإضطرابات قد تكون ولادية او مكتسبة وتتراوح شدتها ما بين الإضطراب الخفيف إلي الشديد .

كما يعرفها القانون الامريكي لتعليم الافراد ذوي الاعاقات الصادر عام (1977) أن الفرد من ذوي إضطرابات النطق والكلام هو الذي تختلف مقدرته علي التواصل عن اقرانه بصورة دالة او ملحوظة بحيث يؤثر هذا علي نموه العاطفي او الإجتماعي او الذهني او التعليمي .

تقسم رابطة الكلام واللغة والسمع إضطرابات النطق واللغة إلي نوعين أساسين هما:

- إضطرابات اللغة وهي تشمل الاختلالات التي تصيب القدرة علي فهم او إستخدام لغة الحديث مؤثرة بذلك علي مكونات منظومة اللغة سواء كان ذلك في الجانب المختص بالمعني او التركيب النحوي او المعجمي .
- إضطرابات الكلام وتشمل مشكلات في نطق الكلام أثناء الحديث وتنقسم هذه الإضطرابات بدورها إلي:

أ- إضطرابات النطق .
ب- إضطرابات الطلاقة .
ج- إضطرابات الصوت .

نظريات تفسر إضطرابات اللغة والكلام :

1/ النظريات الفسيولوجية (العضوية) :

تــري النظريــة الاولــى أن إضــطرابات اللغــة والكلام لا ترجــع لإضــطرابات فسيولوجية ، فقد تكون هذه الإضـطرابات اعـراض مصـاحبة للإنفعـال الـذي يحـدث تغيـرات فسـيولوجية او اعـراض لإصـابة منطقـة الكلام بالمـخ. بينمـا تـري النظريـة الاخري أن عملية النطق والكلام تتضمن تازرا بين نشاط عضلات مختلفة واقعة في الناحيتين فهي تتطلب نصفي المخ معاً .

2/ النظريات السيكولوجية :

ارجعت اسباب هذه الإضطرابات إلي أنها نفسية ومن إتباعها مدرسة التحليـل النفسي التي أرجعتـه إلـي نـوع مـن النسـيان حيـث تصـبح ذكـري الاشـياء المؤلمـة مكبوتة ويصبح إستحضارها فـي الـذهن غيـر ميسـور ، فكـل كلمـة تشـير إلـي هـذه الحوادث لا يسهل تـذكرها واخراجهـا ، بالإضـافة إلـي الثبـات فـي المرحلـة الفميـة. (عدنان الاحمد وتاج السر , 1998 : 85).

الإضطرابات اللغوية :

يوردها حمدي الفرماوي (2006: 1994) موضحاً أنها تشمل مجموعة واسعة من الإضطرابات نيورولوجية المنشأ والـتي تـؤثر سـلبياً فـي فهـم وإسـتخدام اللغـة المنطوقة والمكتوبة او كليهما ومنها ما يصـيب الجـانب المعجمـى ومنهـا مـا يصـيب الجانب المختص بالمعنى ومنها مـا يصـيب الجـانب النحـوى ومنهـا مـا يصـيب اللغـة التعبيرية بشكل عام ومنها مـا يصـيب اللغـة الإسـتقبالية ومنهـا مـا يعـتري عمليـات معالجة المدخلات اللغوية كاضطرابات المعالجة السمعية .

وتشمل هذه الإضطرابات زمن ظهور اللغة عند الطفـل وسـوء تركيبهـا ومـن هذه الإضطرابات كما يوضحها صالح حسن (2005 :113):

1/ تأخر ظهور اللغة :

أي أن الكلام لـدي الطفـل يتـأخر للسـنة الثانيـة او اكـثر مـن عمـره (ليـس كاقرانه) ونتيجة لذلك سيكون لدي هذا الطفل مشـكلات فـي الاتصـال مـع الاخريـن ومشكلات لغوية .

يوضح فيصل الزراد (1990 :154) أن مـن أعـراض التـأخر فـي اللغـة لـدي الاطفـال تـأخر بـدء الكلام ، قلـة المفـردات ، عـدم إظهـار الكلام وإدغـامه، التأتـأة واللعثمة .وفي معظم حالات التاخر في الكلام نجد الطفل بالرغم من بلوغه الـ 7 و 9 سنوات نجده يستخدم كلمات وأصوات عديمة الدلالـة للتخـاطب والتفـاهم ، كمـا انه يستعين بالاشارات والإيماءات والحركـات مـع عـدم إمكانيـة إسـتخدام مفـردات ذات دلالة لغوية واضـحة بحيـث لا يمكـن متابعتهـا او فهمهـا بسـهولة ويلاحـظ كـثرة الاخطاء النطقية (ابدال، حذف وقلب الاحرف) .

ونجد الطفل المتأخر في كلامه في عمر الاربع سنوات متوسط محصوله اللغوي يتراوح ما بين (700 -800) كلمة بينما المحصول اللغوي للطفل الطبيعي في عمر الاربع سنوات يصل حوالي (1540) كلمة .

تكثر حالات التأخر اللغوي في الفئة العمرية (4-5) سنوات بنسبة إنتشار (3 - 5%) من مجموع الاطفال ونسبة تتراوح بين (20ـ 25%) من إضطرابات الكلام لدي الاطفال .

ويضيف عبد الله عسكر (2005ـ 37) أن إضطراب التعبير اللغوي هو قصور القدرة علي التعبير اللغوي ، وقد تكون صعوبة الاتصال اللغوي نتيجة لقصور في اللغة المنطوقة ولغة الإشارة مما يحدث ضعف في التحصيل الاكاديمي والتواصل الاجتماعي، تتسم هذه الحالات بالاتى :

1/ بعيوب في أصدار الاصوات الكلامية، قصور في إستخدام المفردات، صعوبة في إكتساب كلمات جديدة وصعوبة في إستخدام بدائل المفردات .

2/عدم القدرة علي فهم اللغة والتعبير وصعوبة الاتصال أي أن الطفل غير قادر علي فهم اللغة المنطوقة وبالتالي عدم القدرة علي التعبير بالشكل السليم ، مما يؤثر سلباً علي الاتصال الاجتماعي مع الآخرين ويضعف المحصول اللغوي لدي الطفل مما يسبب له أثاراً إنفعالية سلبية .

ويذكر عبد الله عسكر (2005ـ 39) انه إضطراب يعجز فيه الطفل عن إستخدام اللغة الاستقبالية والتعبيرية بعد أن إكتسب اللغة وكانت مهارته الذهنية غير ضعيفة حيث لا يستطيع الطفل الانتباه و التركيز ويتسم بالتشتت وفهم الاوامر بصورة خاطئة وتكون إستجاباته غير مناسبة والموقف ، كما يلاحظ إضطراب في الصوت والقدرة علي القراءة وقصور في القدرة علي التذكر .

يصاب به الاطفال في الفئات العمرية من 3-9 سنوات ويكون مصحوباً بنوبات شاذة في كهربائية المخ مع حدوث نوبات صرعية .

3/صعوبة الكتابة:

أي عدم قدرة الطفل علي الكتابة في مرحلة زمنية من عمره بالمقارنة مع أقرانه الاسوياء (لايستطيع أن يكتب بشكل صحيح ما هو مطلوب منه كتابته ويكتب بمستوي يقل كثيراً عما يتوقع منه قياساً مع الآخرين العاديين).

4/ صعوبة التذكر والتعبير:

أي أن لدي الطفل صعوبة في تذكر الكلمات والعبارات وبالتالي ستكون لديه مشكلة عند التعبير عن أفكاره في الحديث (صعوبة في تذكر الكلمات المناسبة في المكان المناسب لها ووضع أية كلمة بدلاً من تلك الكلمة).

5/ صعوبة في فهم الكلمات والجمل:

وهي عدم قدرة الطفل علي فهم الكلمات والجمل وبالتالي سيجد صعوبة عند إستخدامها والتعبير عنها (يكرر الفرد في هذه الحالة إستعمال الكلمة او الجملة دون فهمها) .

6/ صعوبة القراءة :

أي عدم قدرة الطفل علي القراءة مقارنة مع الاطفال الاسوياء في عمره الزمني . سماها هنشلوود المذكور في فتحي الزيات (1998ـ 37) بعمي الكلمة

بإعتبارها حالة تصاحب الابصار العادي ، حيث تري خلالها الحروف والكلمات بوضـوح مع عدم قدرة الفرد علي تفسير اللغة المكتوبة .
7/ صعوبة تركيب الجمل :
وتتمثل في عدم قدرة الطفل علي تكوين الجمل بسبب عـدم المقـدرة علـي ربـط الكلمـات وفهـم المعنـي (الصـعوبة فـي تركيـب الجملـة مـن حيـث قواعـدها، ومعانيها لتعطي المعني الصحيح أي الصعوبة في وضع الكلمة المناسبة في المكــان المناسب).
وقد صنفها كمال زيتون (2003: 158) علي حسب تصنيف الجمعية الامريكية للتحدث واللغة والإستماع إلي 3 أنواع من إضطرابات اللغة :-
1/ إضطرابات مرتبطة بالتكوين ويشير التكوين إلي تركيب الجمل وهذا يشمل علم الصوتيات، وعلم تركيب الكلمة والجملة وتعرف بصيغ اللغة (الشـكل) حيـث يختـص علم الصوتيات باصغر وحدة في اللغة وهي أصوات الكلام ، ويختـص علـم الـتراكيب للكلمة باصغر وحدة لغوية تؤدي معني وهي المقطع ذو المعني او الكلمة، أمـا علـم تركيب الجملة فيختص بربط وحـدات اللغـة مـع بعضـها البعـض وتكـوين عبـارات او جمل .
وتظهر المشكلات المتعلقة بعلـم الصـوتيات وعلـم تركيـب الكلمـة والجملـة عنـدما يكون الطفل غير قادر علي التمييز بيـن الاصـوات او الكلمـات او الجمـل الصـحيحة لغوياً من الجمل غير الصحيحة ، او عندما يكون الطفل غير قادر علي إخراج أصوات أو كلمات أو جمل صحيحة .
2/ إضطرابات مرتبطة بالمحتوي ويشـير المحتـوي إلـي معـاني الكلمـات أو الجمـل وتشمل المفاهيم المجردة (علم المعاني)، حيـث يختـص هـذا العلـم بمعنـي الكلمـة ومعني الرسالة (المفردات، الفهم وإتباع التوجيهات) ، وتظهر المشـكلات المتعلقـة بعلم المعاني عندما لا يستطيع الطفل تحديـد الصـور المناسـبة للكلمـة المـذكورة ، وكـذلك عنـدما لا يسـتطيع أن يجيـب علـي الاسـئلة البسـيطة او لا يسـتطيع إتبـاع التوجيهات ، او لا يستطيع أن يذكر الفرق بين الكلمـات والرسـائل، او لايسـتطيع أن يفهم المفاهيم المجردة .
3/ إضطرابات مرتبطة بالوظيفة أي السياق الذي يمكن أن تستخدم فيه اللغة، كمـا تشمل الغرض من الاتصال (علم وظـائف اللغـة)، وتظهـر المشـكلات المرتبطـة بـه عنـدما لا يسـتطيع الطفـل إسـتخدام اللغـة فـي المواقـف الإجتماعيـة للتعـبير عـن المشاعر او فهم الصور، أو طلب المعلومات او التحكم في أفعال المستمعين.
ويضيف صالح حسن (2005ـ 114) إلي أن الصعوبات اللفظيـة تعتمـد وإلـي درجة كبيرة علي السمع ومهـارات الفـرد الاسـتقبالية (القـدرة علـي الإسـتيعاب) او المهارات التعبيرية (القدرة علي الإرسال) او كلاهما حيث يجـد الطفـل صـعوبة فـي فهم المتضادات والمترادفات وفي إسـتخدام الكلمـات (أي لا يسـتطيع الربـط بيـن الالفاظ والمعاني ، كذلك يعاني من عدم فهم معـاني الكلمـات وكيفيـة ترتيبهـا فـي الجملة ويسئ إستخدام الاسماء والافعال والصـفات ويعجـز عـن إسـتخدام علامـات التشكيل ، كما أن مخزونه الصوتي محـدود) بالإضـافة إلـي عيـوب إسـتخدام اللغـة بشكل فاعل حيث يتميز الطفل بقصور إستخدام اللغة بالشكل الصحيح في عمليات حل المشكلات والعمليات العقلية العليا ، ومن مظاهر هذه العيوب ضـعف الاطفـال

في وصف الاشياء او تفسيرها وعدم القدرة علي بيـان اوجـه الشـبه والاختلاف بيـن الاشياء وعدم القدرة علي إستخلاص الافكار وتظهر هـذه العيـوب النشـاطات الـتي تتضمن سرد القصص .

نسبة الاضطرابات اللغوية:

من الصعوبة تحديد نسبة انتشار هذه الاضطرابات بدقة لانها كـثيرا مـا تحـدث مرافقة لاعاقات أخرى كالاعاقة العقلية و أصابة الدماغ و التوحد و صعوبات التعلم . نلسون (1998: 345).

وقد تختلف نسبة انتشار الاضطرابات وفقا للغة او الكلام فيشير التقـدير الـى ان 10-15%من أطفال ماقبل المدرسة و 6%من المتعلمين فى المرحلة الابتدائيـة و الثانوية لديهم اضـطرابات كلام و حـوالى 2-3%مـن اطفـال مـا قبـل المدرسـة و 2%من اعمار المدرسة لديهم اضطرابات فى اللغة .

يورد صالح حسن (2005:126) أن هناك محـددات تحـدد نسـبة الاضـطرابات اللغوية للافراد ذوى الاضطراب، فهناك أختلاف فى تحديد النسبة يرجـع الـى العمـر, البيئـة, وكـذلك يحـدث الاختلاف بسـبب تعـدد وأختلاف الدراسـات و الابحـاث الـتى أجريت حول نسبة الاضطرابات اللغوية من حيث انواعها واسبابها .

حسب دراسة بيركن (1971) أظهر ان نسـبة اطفـال المـدارس فـى امريكـا تتراوح من 1-3% وأشار جلس واخـرون الى النسـبة بحـوالى 1-2% بيـن الاطفـال الذين يعانون من مشكلات الصوت وان 1% من طلاب المـدارس يعـانون مـن أحـد اشكال التأتأة .

وفى دراسة أبو غزالة 1986 فى الاردن على اطفال المدارس عام 1982 - 1983 أظهـرت الدراسـة ان عـدد الاطفـال ذوى المشـكلات النطقيـة 94 حالـة . الروسان (1996)

وهناك دراسة أجراها حمـزة خالـد السـعيد حـول اضـطرابات النطـق و اللغـة ونسبة انتشارها لدى عينة من اطفال رياض الاطفال فـى المملكـة الاردنيـة بسـوريا وكانت نتائج الدراسة كالاتى:

1/ ان الابدال هو اعلى واكثر الاضـطرابات انتشـارا لـدى الاطفـال يليـه الحـذف ثـم التشويه واخيرا الاضافة.

2/ لم تظهر الدراسة أثرا للنوع فى الاضطرابات لدى الذكور و الاناث , فقد أشـارت الدراسة الى تساوى الذكور و الاناث تقريبا فى نسبة اضطرابات النطق .

اما بالنسبة للعمر و الفئات العمرية , فهنـاك فـروق فـى المتوسـطات الكليـة مابين الفئة العمرية (3/4 سنوات) و الفئة (4/5 سنوات), حيث كانت الأخطـاء اكـثر لدى الفئات العمرية الصغيرة مما يدل على ان مشكلات النطق و اللغة تنخفض مع تقدم عمر الفرد .

خصائص الاطفال المضطربين لغوياً:

لكل فئة الخصائص الخاصة بها ولكـن هنالـك بعـض السـمات المشـتركة تشـمل مـا يلي:-

1/ الخصائص العقلية (الذكاء):

جميع الإختبـارات النفسـية وجميـع طـرق القيـاس النفسـي خاصـة إختبـارات الذكاء تعتمد إلي حد بعيد علي الإستجابات اللفظية للفـرد و أشـارت نتائـج معظمهـا

إلي تدني أداء المفحوصين من ذوي هذه الإضطرابات علاوة علـي الجـوانب الاخـري في الإختبارات .

ويذكر كمال زيتون (2003:ـ 16) أن هناك وجهتا نظر تشير إلـي أن الاطفـال الذين يعانون من صعوبات الاتصال يكـون لـديهم مشـكلات معرفيـة ويكـون أداءهـم ضعيف في إختبارات الذكاء خاصة اللفظية منها أما وجهـة النظـر الاخـري فـتري أن الاطفال الذين يعانون من مشكلات أتصال تكون وظائفهم العقلية المعرفية طبيعيـة او متوسطة، وتبدو عليهم الإعاقة لأن مشكلات الاتصال تؤثر علـي الأداء فـي إختبـار الذكاء.

ويـري البـاحث إلـي ان إكتسـاب الفـرد ولـو قسـطاً يسـيراً مـن الإسـتجابات اللفظية واللغوية وإستخدامها كأداة للإتصال تمكنه من القيام بعمليات التفكير بكافة خطواتها المعقدة وكذلك في تسهيل الاشكال الاخري للسلوك ومـن هنـا يتضـح دور اللغة والكلمات التي يكتسبها الفرد في عمليات التفكير لديه .

2/ الخصائص الانفعالية والإجتماعية:

تظهر لديهم مظاهر القلق والإحباط والشـعور بالـذنب والعـدوان والانسـحاب وتكون نتاج معاملة الاخرين لهم مثل: الحماية الزائدة من قبل الاسرة، التمييـز بيـن الاخوة، الاهمال، النقد، الرفض ، الدلال .

ويذكر كمال زيتون (2003:ـ 161) انه عندما يظهر الطفل إنحرافاً فـي اللغـة والكلام فإنه يجذب الإنتباه إليه وعندها يعامله الاخرون بصورة مختلفـة ، فيسـخرون منه مما يسبب مشكلات عاطفية فينسحب من المواقـف الإجتماعيـة أو يتـم رفضـه وبالتالي يفقد الثقة بالنفس .

3/ الخصائص الأكاديمية والتحصيلية (المعرفية):

يعاني هؤلاء الاطفال من مشكلات متعددة من الناحية الدراسـية بشـكل عـام وذلـك بسـبب إرتبـاط التحصـيل الدراسـي بتقـدم اللغـة او بطئهـا او بسـبب وجـود صعوبات تعليمية مما يؤثر سلباً علي الناحية المعرفية ومن ثم الإجتماعية .

أهم المشكلات التي يعانون منها:-

الفهـم – التـذكر - الإسـتيعاب – الإنتبـاه – الـتركيز – مهـارات الكتابـة – القـراءة – التركيب – التحليل – التعلم – قلة الدافعية للدراسة – تكرار الفشل .

يبين كمال زيتون (2003: 160) أن الطفل في سنواته الاولي من (الروضة – أولي أساس) أداءه الاكاديمى يعتمد بصورة كبيرة على مهاراته فى الاسـتماع ,اتبـاع الاوامر والتوجيهات ، الفهم ويتوقع من الطفل أن يفهم وأن يستجيب إلا انه غالباً مـا يعاني الاطفال ذو إضطرابات اللغة من صعوبة في القراءة والمواد التي تعتمد علـي مهارات الاتصال المكتوبة واللفظية .

4/ خصائص الاتصال:

الاطفال الذين يعانون من مشكلات في النطـق قـد لا يفهمـون بسـهولة عنـد تحدثهم، وتختلف هذه المشكلة من طفل إلي آخر ، فقد تزعج من حوله اوتحبط كلا الطرفين .

العجز في الاتصال يصاحبه دوماً صـفات نفسـية منهـا: الخـوف – الخجـل فـي المواقف الإجتماعية –عدم الشعوربالامان – الإكتئاب – إيذاء الذات والآخرين .

وقد بين جمال الخطيب ومني الحديدي (1997: 335) بأن التأثيرات النفسية لـدي هـؤلاء الاطفـال تكـون محـدودة إذا كـانت البيئـة الإجتماعيـة محفـزة للطفـل ومتفاعلة وتقوم بدعمه .

قياس وتشخيص الاطفال المضطربين لغوياً:

ويقصد بها الوسائل المستخدمة في الكشـف والتعـرف علـي هـؤلاء الاطفـال ويلخصها كل مـن صـالح حسـن (2005:ـ 116) وسـعيد العـزة (2002:ـ 186) كمـا يلي:-

1/ مرحلة التعرف المبدئي:

الدور هنا للوالدين بالإضافة إلي المدرسة فالأهل والمعلمون يلاحظون مظاهر النمو اللغوي لدي الطفل من خلال إستقبال الطفل للغة بطريقة تعبيره عنها وتفـاعله مـع الاخرين وإكتشاف مظاهر وسمات غيـر عاديـة مثـل التأتـأة – السـرعة الزائـدة فـي الكلام وقلة المفردات اللغوية .

2/ مرحلة الاختصاص:

يتم تحويل الاطفال ذوي المشكلات اللغوية إلي ذوي الاختصاص.

3/ مرحلة إختبار القدرات الاخري ذات العلاقة ، أي إحالة الاطفال لذوي الاختصـاص في مجالات الإعاقة (عقلية ، سمعية ، شلل دماغي ، صـعوبات تعلـم) بهـدف التأكـد من خلو الطفل من الإعاقة .

4/ مرحلة تشخيص مظاهر الإضطرابات اللغوية:

يستخدم ذوي الاختصـاص مجموعـة مـن الاختبـارات لمعرفـة إحتماليـة وجـود بعـض الإضطرابات ذات العلاقة بسلامة النطق وسلامة التعبير ومن هذه الإختبارات:-

1- أختبار الينوى للقدرات السيكولغوية .
2- أختبار مايكل بست لصعوبات التعلم .
3- مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقليا و يتـألف هـذا المقيـاس مـن ثمـانى فقرات موزعة على خمسة ابعاد و هى : الاستعداد اللغـوى المبكـر ، التقليـد اللغوى المبكر ، اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية (عبيد , 2000: 188)
4- أختبار فشر لوقمان للكفاية النطقية .
5- أختبار الإستيعاب السمعي للغة .

عندما نتحدث عن النطق فإننا نقصد بذلك قيام أعضاء النطق بعملها بالشـكل المطلوب، وبالتالي إنتاج كل صوت بشـكل طـبيعي، وأن أي خلـل أو اضـطراب فـي قيام أي عضو من أعضاء النطق يجعلنا نقول إن اضطراباً نطقياً قد نتج عن ذلك فما هو إذن الاضطراب النطقي ؟

يعرف فيصل الزراد (1990) اضطرابات النطق بأنها "تلك العمليـة الـتي يتـم من خلالها التركيز على أي خلل في عملية وطريقة النطق، وطـرق لفـظ الأصـوات، وتشكيلها، أو إصدار الأصوات بشكل صحيح"

في حين يعرف فتحي عبد الرحيم (1990) اضطراب النطق بأنه "مشـكلة أو صعوبة في إصدار الصوت اللازم للكلام بطريقة صحيحة، وعيوب النطق تحـدث فـي الأصوات الساكنة أو في الأصوات المتحركة، كما أنه يمكن أن يشمل بعض الأصوات أو جميع الأصوات، في أي موضع من الكلمة .

بينما تم تعريف اضطرابات النطق في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي DSMIV (1994) بأنه : "فشل في استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائياً والتي تكون مناسبة لعمر الفرد وذكائه ولهجته ، ويتضح في إصدار صوتي رديء أوتلفظ غير مناسب. ويتألف الاضطراب النطقي من: أخطاء في إصدار الصوت، أو إبدال صوت مكان آخر، أو حذف أصوات مثل الحروف الساكنة التي تقع في آخر الكلمة، و تشويه وتحريف لنطق الكلمة .. الخ، مما يعطى انطباعاً بأنه كلام طفلي" .

وفي نفس سياق التعريفات السابقة فقد عرف عبدالعزيز الشخص (1997) اضطراب النطق بأنه "هو ذلك الاضطراب الذي يحدث نتيجة وجود أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصورة صحيحة ، وتختلف درجات اضطرابات النطق من مجرد اللثغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد، حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف ، والإبدال، والتشويه، والإضافة ".

وهكذا يمكن تعريف اضطرابات النطق بأنها "خلل فينطق الطفل لبعض الأصوات اللغوية يظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية : إبدال (نطق صوت بدلاً من صوت آخر) ، أو حذف (نطق الكلمة ناقصة صوتاً أو أكثر) ، أوتحريف وتشويه (نطق الصوت بصورة تشبه الصوت الأصلي غير أنه لا يماثله تماماً) ، أوإضافة (وضع صوتاً زائدًا إلى الكلمة) .

أنواع اضطرابات النطق :

تضم اضطرابات النطق ما يلي : (ايهاب 2003)

الإبدال Substitution

ويحدث فيه استبدال الطفل نطق صوت بصوت آخر , كأن يستبدل الطفل نطق صوت /ر/ بصوت /ل/ ، فيقول مثلاً "شجلة" بدلاً من "شجرة" ، و" ملكب " بدلا من " مركب " .. ويقع الإبدال مع أصوات أخرى مثل إبدال / ج / بصوت / د / فيقول الطفل : " دردل " بدلاً من " جردل " ، و" دابر " بدلا من " جابر " ، ويستبدل أيضاً صوت / ك / بصوت / ت / فيقول " تراسة " بدلاً من " كراسة" ، و" ستينة " بدلاً من "سكينة .

وغالباً ما يحدث الإبدال نتيجة تحرك نقطة المخرج إلى الأمام ، ويسمى "إبدال أمامي" ، أو إلى الخلف ويسمى "إبدال خلفي" . فعندما ينطق الطفل صوت / د / بدلاً من صوت / ج / فيقول مثلاُ "دوافة" بدلاً من "جوافة" ، فهذا يعنى أن لسان الطفل قد تحرك إلى الأمام ، فصوت / ج / ينطق من وسط اللسان، أما صوت / د / فينطق من حرفه وفي هذه الحالة يطلق على ذلك إبدال أمامي. أما إذا كان الطفل ينطق صوت / ء / بدلاً من صوت / ق / فيقول الطفل " ئمر" بدلاً من " قمر " فهذا يعنى أن مخرج الصوت تحرك من أقصى اللسان إلى أقصى الحلق , وهذا ما يعرف بالإبدال الخلفي .

ولا يتسم الإبدال بالثبات , حيث يبدل الطفل صوتاً بصوت معين في كل مواضع الكلمة، بل إننا قد نجد الطفل مثلاً عند نطق صوت / س / في أول الكلمة قد يستبدله إلى صوت / ث / , فيقول "ثيارة" بدلاً من "سيارة" , وعند نطق صوت / س / في وسط الكلمة يستبدله بصوت / ش / فيقول "شمشية" بدلاً من "شمسية"

, بينما إذا أراد نطق صوت / س / في أخر الكلمة فقد يستبدله بصوت / ت / فيقول " موت " بدلاً من " موس " وهكذا.

ويعد اضطراب الإبدال من أكثر اضطرابات النطق شيوعاً بين الأطفال، وخاصة حتى سن السادسة، وأحياناً السابعة من العمر .

الحذف Omission :

وفيه يقوم الطفل بحذف صوت أو أكثر من الكلمة , وعادة ما يقع الحذف في الصوت الأخير من الكلمة ،مما يتسبب في عدم فهمها، إلا إذا استخدمت في جملة مفيدة، أوفي محتوى لغوى معروف لدى السامع، وقد لا يقتصر الحذف على صوت ، إنما قد يمتد لحذف مقطع من الكلمة فيقول الطفل "مام" بدلاً من :حمام" ، ويقول "مك" بدلاً من "سمكة"

وقد يتم الحذف عند توالى صوتين ساكنين في أي موقع من الكلمة دون أن تكون هناك قاعدة حذف ثابتة ومحددة، أي أن الطفل قد يحذف الصوت الساكن الأول، فيقول "مَرّسة" أو "مدسة" بدلاً من "مدرسة " وتسبب عملية الحذف صعوبة في فهم كلام الطفل، ومعرفة الحاجة، أو الفكرة التي يريد التعبير عنها، مما يؤثر على الطفل، ويؤدى إلى ارتباكه وشعوره بعدم القدرة على توصيل أفكاره للآخرين .

وبصورة عامة يتصف الأطفال الذين يعانون من الحذف بما يلي:

(1) كلامهم يتميز بعدم النضج أو الكلام الطفلي Childish وتشير نتائج الدراسات إلى أن الحذف يعد من اضطرابات النطق الحادة، سواء بالنسبة لفهم الكلام أو التشخيص، وكلما زاد الحذف في كلام الطفل صعب فهمه .

(2) الياً يقل الحذف في كلام الطفل مع تقدمه في السن، ومع ذلك فقد يظهر لدى الكبار ممن يعانون من خلل في أجهزة النطق، أواضطرابات في الجهاز العصبي، وكذلك الأطفال الذين يعانون من التوتر الشديد، وأولئك الذين يتحدثون بسرعة كبيرة.

(3) غالبا يميل الأطفال إلى حذف بعض أصوات الحروف بمعدل أكبر من الحروف الأخرى، فضلاً عن أن الحذف يحدث غالباً في مواضع معينة من الكلمات، فقد يحذف الأطفال أصوات / ج / ، / ش / ، / ف / ، / ر / إذا أتت في أول الكلمة أو في آخرها، بينما ينطقها إذا أتت في وسط الكلمة. (عبد العزيزالشخص ، 1997)

التحريف أو التشويه Distortion

وفيه ينطق الطفل الصوت بشكل يقربه من الصوت الأصلي ، غير أنه لا يشبهه تماماً ، أي ينطق الطفل جميع الأصوات التي ينطقها الأشخاص العاديون، ولكن بصورة غير سليمة المخارج عند مقارنتها باللفظ السليم، حيث يبعد الصوت عن مكان النطق الصحيح، ويستخدم طريقة غير سليمة في عملية إخراج التيارالهوائي لإنتاج ذلك الصوت.

ويحدث التحريف نتيجة لعدة أسباب منها ما يلي :

(1) أخر الكلام عند الطفل حتى سن الرابعة .

(2) وجود كمية من اللعاب الزائد عن الكمية الطبيعية .

(3) ازدواجية اللغة لدى الصغار أوبسبب طغيان لهجة على أخرى .
(4) تشوه الأسنان سواء بتساقط الأسنان الأمامية أو على جانبي الفك السفلى .
(5) قد ينتج عن مشكلة كلامية ، كالسرعة مثلا .

وإلى غير ذلك من الأسباب الأخرى التي قد تساهم في اضطراب التحريف أو التشويه . ومن نماذج التحريف في كلام الطفل :

كثير - تيل صحة – إحة خلاص - هلاس شارع - آرى

ولتوضيح هذا الاضطراب يمكن وضع اللسان خلف الأسنان الأمامية إلى أعلى دون أن يلمسها، ثم محاولة نطق بعض الكلمات التي تتضمن أصوات /س/ ، /ز/ ، مثل : ساهر ، زاهر ، زايد ، سهران، سامى.

الإضافة Addition

وفيه يضيف الطفل صوتاً زائداً إلى الكلمة ، مما يجعل كلامه غير واضح وغيرمفهوم ، ومثل هذه الحالات إذا استمرت مع الطفل أدت إلى صعوبة في النطق ، مثال ذلك : سسمكة ، ممروحة ... وغيرها، أو تكرار مقطع من كلمة أو أكثر : واوا ، دادا .

أسباب اضطرابات النطق :

تعرفنا علي الأجهزة التي تشترك في عملية النطق سواء بشكل مباشر أو غير مباشرولقد اتضح مدي تعقد عملية النطق وتأثرها بالعديد من العوامل والمتغيرات ولقد انعكس ذلك علي تعقد وتعدد الأسباب المؤثرة في اضطرابات النطق وهذا يفسر لنا اختلاف تلك الأسباب من شخص إلي أخر بل قد يؤدي السبب الواحد إلي اضطرابات متنوعة لدي عدد من الأفراد ومنا هنا يصعب حصر كافة الأسباب والعوامل المؤثرة في اضطرابات النطق .

وعلي الرغم من تعدد الأسباب المسئولة عن اضطرابات النطق إلا إنه يمكن إجمالها في مجموعتين رئيسيتين من الأسباب هما اللذين يقفا وراء إصابة الطفل باضطراب النطق بشكل عام ، وهما:

أولاً : الأسباب العضوية

تتضمن الأسباب العضوية العوامل التالية:

أ - خلل أجهزة النطق :

تعد أجهزة النطق من أهم الأجزاء الرئيسية في إخراج الكلام ، ومن ثم فإن أي خلل يحدث بها يؤدي إلي اضطراب النطق ، وذلك علي النحو التالي :

1- الحنك المشقوق :

والحنك هو سقف التجويف الفمي وأرضية التجويف الأنفي ويمتد من أصول الثنايا العليا إلي اللهاة, حيث تقع مع نهاية التجويف الفميوالأنفي ويبدأ التجويف الحلقي وينقسم الحنك إلي قسمين :

أولاً : الحنك الصلب : والذي يقع في مقدمة التجويف الفمي إذ يمتد من اللثة إلي نهاية الغار، هي المنقطة المقعرة من الحنك .

2- الحنك الرخو :

والذي يقع في مؤخرة التجويف الفمي وينتهي باللهاة. و يلعب الحنك دوراً حيوياً في العديد من الأصوات ولذلك فإن حدوث أي خلل فيه يؤدي إلي اضطراب النطق ، ويعد الحنك المشقوق هو أبرز أوجه الخلل التي يمكن أن تصيب هذا الجزء من أجزاء جهازالنطق .

إن اضطراب النطق الذي يظهر لدي الأطفال ذوي الحنك المشقوق يرجع إلي خلل أو عيوب تكوينية تحدث بسبب عدم التئام عظام أو أنسجة الحنك ، ومعظمنا لا يدرك أننا جميعاً في فترة ما من الزمن يكون لدينا الحنك المشقوق خلال الثلاثة شهور الأولي من الحمل ولكن بنمو الجنين بشكل طبيعي تلتئم هذه الأنسجة معا لتشكل الحنك واللهاة ولو لم يحدث هذا الالتئام يولد الطفل بشق في سقف الفم ولأن الحنك المشقوق يترك فتحة داخل الفم فإن الهواء يندفع عبر الأنف مما يخلق نغمة أنفية في الكلام.

ولذا يظهر ذوي الحنك المشقوق أصواتاً أنفية مرتفعة، وعيوب نطق فريدة إلي حد ما بالرغم من أنه في بعض الشقوق الصغيرة أو الشقوق المعالجة ربما لا تؤدي إلي وجود مشكلات في النطق ، غير إنه إذا وجدت أخطاء في النطق لدي ذوي الحنك المشقوق فإنها تبدو فيما يلي:

1. إنتاج ضعيف للأصوات الساكنة المضغوطة.
2. الأصوات الاحتكاكية البلعومية.
3. الوقفات الحنجرية والبلعومية.
4. نطق صوت /ل/ البلعومية .
5. يرتبط النطق المنحرف باستخدام أصوات نصل إلي اللسان بدلا من أصوات طرف اللسان

ويبدو أن الحنك المشقوق يحدث بسبب مجموعة من الظروف: كالاستعداد الوراثي المصحوب بمشكلات بيئية أثناء حمل الأم للطفل مثل التعرض للإشعاع أو امتناع وصول الأكسجين مبكراً في فترة الحمل ، أو قد يحدث نتيجة نقص الكالسيوم أو أسباب أخرى كدخول جسم غريب حاد بالفم .

ومن الآثار السلبية التي تتركها تلك الحالة حدوث صعوبة في بلع الطعام والشراب مما قد يؤدي إلي اختناق الطفل وصعوبة التنفس وصعوبات حادة في النطق والكلام نتيجة إصابة الأنسجة الدقيقة المكونة للأوتار الصوتية وقد تصل إصابة شق الحنك للأذن الوسطي مما يؤدي إلي فقدان السمع أحياناً.

وهناك طريقتين رئيستين يمكن عن طريقهما غلق الشق أو الفتحة إحداهما : جراحة لالتئام الأنسجة معاً ، والأخرى : هي إجراء عملية لتركيب حنك صناعي يثبت في المكان الشاغر والغرض من عملية الإصلاح الجراحي أو استخدام هذاالجهاز منع مرور الهواء إلي الأنف وإنتاج أصوات عادية ، إذ يقوم جراح الفم والأسنان بتصميم جهاز البلاتوجرافي paleography وهو يتألف من سدادة أو غطاء من البلاستيك يسد الفجوة الموجودة في شق الحلق .

3 - شق الشفاه

الشفتان عضوان مهمان في عملية التأثير علي صفة الصوت ونوعه ، وذلك لما يتمتعان به من مرونة تمكنهما من اتخاذ أوضاع وأشكال مختلفة الانفراج والإغلاق لفتحة الفم والاستدارة والانبساط والانطباق وفي الغالب فإن الإصابة بشق الشفة

يكون ثانويا يصاحبه إصابات رئيسية مثل إصابة القلب أو تشوهات الوجه والأطـراف وتعتبر الوراثة عاملاً رئيسياً للإصابة بهذه الحالة وتحدث حينما لايتم نمو أجزاء الـوجه بشكل سليم في الأشهر الأولي من حياة الجنين وقد تحدث الإصابة لشفة واحـدة أو لكليهما وقد تكون الشفة في هذه الحالة مزدوجة بشق الشفة والحنك معـاً .وتـؤدي هذه الحالة إلي عدم احتباس الهواء عند نطق الحروف الاحتباسية كصوت /ب/ كمـا يصعب علي الفرد نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفتان مثل /و/ ، /م/، /ف/

4- مشكلات اللسان :

يحتل اللسان جزءا كبيراً من التجويف الفمي والتجويف الحلقـي إذ يمتـد مـن خلف الثنايا إلي أعلي التجويف الحلقـي إلـي وسـط التجويـف الحلقـي وهـو متصـل بالفك السفلي ومرتبط بحركته أي انخفاض الفـك السـفلي أو ارتفـاعه يؤديـان إلـي انخفاض اللسان أوارتفاعه علي التوالي .

ويعتبر اللسان بصفة عامة أهم عضو نطق في إنتـاج الكلام وحركـات اللسـان أثناء إنتاج الكلام تتضمن رفع طرفه وأخدوده وبروزه ويكـون اللسـان قصـيرا نسـبيا عند الميلاد ويصبح أطول وأدق عند طرفه مع تقدم العمر .

ومن بين المشكلات التي تحدث للسان وتؤثر علي النطق ما يلي :

أ- عقدة اللسان :

يتصل اللسان بمؤخرة قاع الفم بمجموعـة مـن الأربطـة العضـلية فـإذا كـانت هذهالأربطة قصيرا أكثر من اللازم فإن ذلك يعوق سهولة حركة اللسان ، ويتأثر تبعاً لـذلك نطـق بعـض الأصـوات الـتي تحتـاج لاسـتعمال طـرف اللسـان ومقـدمته كأصوات /ت/ , /د/ , /ط/ , أو الأصوات التكرارية كصوت /ر/ .

غير أنه مما يجدر الإشارة إليـه أن عقـدة اللسـان قـد لا تكـون سـببا مباشـراً للنطق الخاطئ لبعض الأصـوات وذلـك عنـدما نتأكـد مـن أن اللسـان يقـوم بحركتـه الاعتيادية ويمتد إلي أسفل وإلي أعلي وبين الأسنان وتجاه اللثة وسقف الحلـق دون أي صعوبة تذكر .

ولقد عرض (Bernthal , J.& Bankson, N. 1998) للتجربة التي قام فيها ماك إيرني McEnery بفحص (1000مريض من ذوي اضطرابات الكلام) حيـث وجـد أن بينهم أربعة أشخاص ذوي أربطة قصيرة للسان وكانت أكثر الحالات تطرفاً هي حالة طفل عمره 10 سنوات والذي كان خطأ نطقه يبدو في إبـدال صـوت / و/ بصـوت / ر/ ، وقد تم تصحيح الخطأ عقب تعليم الكلام.

وقد أوصي الأطباء بعـدم إجـراء جراحـة لفـك عقـدة اللسـان بسـبب إمكانيـة حـدوث تقرحـات وعـدوي الأغشـية وقـد اسـتنتجوا مـن البيانـات المطروحـة لـديهم الأربطة القصيرة في اللسان نادراً ما تكون وحدها سبباً في حدوث مشكلة النطق .

ب- اختلاف حجم اللسان :

قد يؤدي اختلاف حجم اللسان إلي اضطرابات النطق فقد يكون حجم اللسان صغيراًجداً أو كبيرا جداً، مما يعوق عملية تشكيل أصوات الكلام .

ويعد الأطفـال المصـابين بعـرض داون مـن أوضـح الحـالات الـتي يكـون فيهـا اللسان كبيرا مما يجعله يتدلي خارج الفم مما يعوق عملية النطـق فـي حيـن يعـاني

أطفال آخرون من قصر في اللسان بدرجة ملحوظة مما يؤثر علـي نطـق الأصـوات البين أسنانية وهي الأصوات التي تخرج من بيـن الثنايـا العليـا وهـي: / ث / ، / ذ /، / ظ / .

وبالرغم من أن اللسان الكبير الزائد عن الحد واللسان القصير جدا يمكـن أن يؤثرا في مهارات النطق إلا إن هناك علاقة ضعيفة بين حجم اللسـان والنطـق إذ أن اللسان مركب عضلي قادر علي التغيير كـثيراً فـي طـوله وعرضـه وهكـذا فبصـرف النظر عن حجمه يكون قادرا علي الحركة الضرورية له للإنتاجات الصحيحة للصوت.

ج- أورام اللسان :

إن أي تضخم غير عادي للسـان يعـوق سـهولة حركتـه ودقتـه وتكـون النتيجـة عموماً هي ضخامة الصوت وخشونته وعدم وضوحه وتتأثر تبعا لذلك الأصـوات الـتي تحتاج لطرف اللسان في نطقها حيث يكون من الصعب علي الشخص نطقها.

د- اندفاع اللسان :

في تلك الحالة يحدث اندفاع للثقل الأمامي من اللسـان تجـاه الأسـنان العليـا والقواطع أثناء البلع مما يؤدي إلي تشـويه بعـض الأصـوات فهنـاك أطفـال يركـزون علي الحركة الأمامية للسان فيما يؤثر علي البلع وكذلك النطق .

5- عدم تناسق الأسنان:

لا تقل أهمية الأسنان عن بقية أعضاء النطق ، لما تمتلكه من خاصـية القـدرة علي التأثير في صفة الصوت ونـوعه وكـذلك فـي الكميـة الاندفاعيـة لهـواء الرئـتين ،حيـث تخضـع إلـي نسـب متفاوتـة مـن الانسـياب أو التوقـف أو الحـد مـن حركتـه بمساعدة اللسان.

فعلى الرغم من ثبات الأسـنان فإنهـا تقـوم بـدورمهم فـي بنـاء معـالم البنيـة الصوتية وتحديد أشكالها خصوصا في بعض الأصوات التي يتكـئ اللسـان عليهـا فـي صـيغتها النهائيـة كصـوت / د / ، / ث / ، أو فـي إنتـاج الأصـوات الـتي تضـغط فيهـا الأسنان العليا علي الشفة السفلي كصوت / ف / .

إن الأسنان الصحيحة البناء والتركيب لها ضرورة قصوى في إخـراج الأصـوات اللغوية إخراجا نطقياً سليماً فعندما تكـون الأسـنان مشـوهه وغيـر طبيعيـة الـتركيب والبنية، يتوقع حدوث نطق غير سليم لهذه الأصوات .

فمن الجدير بالذكر أن الأسنان تشترك مع أعضاء النطق الأخـرى فـي إصـدار مجموعة الأصوات الاحتكاكيـة مثـل / س / ، / ش / ، / ص / وتحتـاج هـذه الأصـوات إلي فتحات سنية غيـر مشـوهه وإلـي تركيـب فكـي مـتزن لاختفـاء صـفة الاحتكـاك أوالصفير في الأصوات الساكنة .

ومن المشكلات الأكثر خطورة في هذا الصدد وجود ضعف شديد بعظام الفك العلوي مما يؤخر عملية نمو الأسنان أو تشوه شكلها كما يعوق حركـة اللسـان وقـد يجتاز الطفل هنا عملية تقويم تتضمن وضع دعامات الأسنان بالفك العلـوي ممـا قـد يؤثر في حركة اللسان مرة أخرى ومن ثم تؤدي إلي مزيد من اضطرابات النطق .

6- عدم تطابق الفكين:

يلعب الفكين دورا هاما في عمليـة إطبـاق الأسـنان بصـورة كاملـة ولـذا فـإن حركة الفكين تتحكم في حجم التجويف الفمي ومن ثـم تتمكـن أعضـاء النطـق مـن

أداء عملها عند إنتاج الأصوات ولذا فإن أي خلل في الفكين سوف يؤثر تأثيرا واضحا علـي وضـوح الصـوت وجـودته ومـن بيـن الاضـطرابات الـتي تصـيب الفكيـن :
أ- بروز أحد الفكين عن الآخر مما يؤدي لحدوث خلل في عمليـة إطبـاق الأسـنان إذ قد يتقدم الفك السفلي علي العلوي أو العكس .
ب- عدم القدرةعلي التحكم في حركة الفك وخاصة السفلي نتيجة الإصابة بمشـكلة ما ، كـأن يصـاب الشـخص بالشـلل مثلا، ممـا يعـوقه عـن ممارسـة النطـق والكلام بصورة طبيعية .

ب- خلل الجهاز العصبي :

تعد الأسباب المرتبطة بالجهاز العصبي هي أحد الأسـباب الـتي تقـف وراء مـا يعانيه الأطفال من اضطرابات في النطق فما يصيب ذلك الجهاز من تلـف أو إصـابة ما قبلأو أثنـاء أو بعـد الـولادة هـو المسـئول فـي كـثير مـن الأحيـان عمـا ينجـم مـن مشكلات في اللغة والنطق .

وفيما يلي بعض الإعاقات التي تنجم عن إصابة مـافي الجهـاز العصـبي ، ومـا يترتب عليها من اضطرابات في النطق :

أ- الإعاقة العقلية Mental Retardation

اضطرابات النطق لدي المتخلفين عقلياً:

يعاني المتخلفين عقليا من انتشار اضطرابات النطق لديهم بصورة أكـبر ممـا لدي العاديين وإن كانت تختلف هذه النسـبة لـدي المتخلفيـن عقليـاً بـاختلاف العمـر الزمني وشدة الإعاقة .

وفي الدراسة التي قام بها عبد العزيز الشخص (1996) بهـدف تحديـد نسـبة اضطرابات النطق لدي المعوقين عقلياً وسمعياً ومدي اختلافها باختلاف نوع الإعاقـة ودرجتها وكذلك نوع الاضطراب في كل إعاقة فقد شملت عينة الدراسـة (68) طفلا وطفلة (38 ذكراً, 30 أنثي) من المعوقين عقلياً ممـن تـتراوح أعمـارهم مـا بيـن 8-15 سنة مـن فئـتي الإعاقـة البسـيطة (وتراوحـت نسـبة ذكـائهم مـا بيـن 75ـ 60) والمتوسطة (وتراوحت نسب ذكائهم ما بين 45-55)

وقد تم إجراء دراسة حالة لأفراد العينة بعد تقرير المعلمين بأنهم يعـانون مـن مشكلات في الكلام وذلك من خلال إجراءات تشخيص اضـطرابات النطـق مـع أخـذ تسجيلات صوتية لهم وكذلك تقارير مستوفاة عن حالتهم وخلفيتهم .

وقد أوضحت تقارير دراسة الحالة أن معظم الأطفال المعوقين عقليـا بدرجـة بسيطة يمارسون كلامـا مفهومـا يمكنهـم مـن التواصـل بوضـوح إلـي حـد كـبير مـع الآخرين ورغم أن بعض هؤلاء الأطفال قد يعاني من اضـطراب الصـوت إلا إنهـا مـن الدرجة البسيطة سـواء فـي الطبقـة (أجـش مثلا) أو الرنيـن (الألفيـة) وهـذا عكـس الأطفال المعوقين بدرجة متوسطة ، حيث تزداد اضطرابات النطق وخاصـة الإبـدال والحذف التي تشمل كثير من الحروف مما يجعل كلامهم يميل إلـي الكلام الطفلـي وهو كلام يصعب فهمـه كمـا تنتشـر بينهـم اضـطرابات الصـوت وخاصـة فـي طبقـة الصوت ، حيث يتحدث الطفل بطبقة منخفضة ،وشدة مرتفعة ، وعلي وتيرة واحـدة مما يجعل كلامه غير مريح ، وغير واضح هذا فضلا عن زيادة تدفق الهواء أثناء الكلام

لدي بعض الأطفال بينما يبذل البعض الأخر جهدا كبيراأثناء الكلام ولعل ذلك يوضح التأثير الكبير للإعاقة العقلية علي كلام الطفل .

وهذا ما أكده هاتيوم (1980) Hattum, R. من أن هناك ثلاثة مستويات لاضطرابات النطق تنتشر بين مجتمع المتخلفين عقلياً وهي:

1. اضطرابات النطق المحددة ، والتي تؤثر في فونيمات معينة.
2. اضطرابات نطق كلية (شاملة) وهي تؤثر في الوضوح العام
3. الغياب الكامل لإنتاج الصوت الكلامي .

إذ أنه بشكل عام يمكن القول بأن حدة اضطراب النطق تتناسب طرديا مع حدة التخلف العقلي فكلما زادت حدة التخلف كلما كانت هناك فرصة أكبر لظهور اضطرابات أكبر في النطق ، إذ أن بعض حالات التخلف العقلي يصاحبها إعاقات حركية مما يمكن أن يكون له عواقب خطيرة علي إنتاج الصوت الكلامي .

ولقد قام إنجالس (1978) Ingalls , R بتحليل عدد كبير من الدراسات التي اهتمت بالتعرف علي اضطرابات اللغة والنطق لدي المتخلفين عقلياً وقد توصل إلي عدد من الحقائق والتي كان من أهمها ما يلي:

1. أن اضطرابات النطق هي الأكثر شيوعا بين مجتمع المتخلفين عقلياً يليها اضطرابات الصوت التي تأتي في المرتبة الثانية
2. أن نسبة انتشار اضطرابات التواصل بين المتخلفين عقلياً أعلي من المستوي الطبيعي .
3. لايوجد نوع محدد من اضطرابات النطق يمكن أن نميز به فئة من فئات التخلف العقلي عن الأخرى بمعني انه ليس هناك نمطا فريداً لمشكلات الكلام يمكن أن نميز من خلالها بين فئات التخلف العقلي .

ولقد قام فيتزجارلد وآخرون Vitzgarld et al. بدراسة للتعرف علي تطور القدرة علي النطق لدي الأطفال المتخلفين عقلياً من مستويات ذكاء مختلفة حيث أخضع (22) طفلا لبرنامج تدريبي لنطق الأصوات بعد أن قام بتقسيمها إلي مجموعتين باستخدام مقياس ستانفورد – بينيه الأولي بنسبة ذكائها أقل من 50 ، والمجموعة الثانية نسبة ذكائها بين 50 - 70 .

وقد أظهرت النتائج أن أطفال المجموعة الأولي بحاجة إلي تدريب أطول مقارنة بالمجموعة الثانية كي يتمكنوا من اكتساب القدرة علي نطق أصوات معينة , إذ احتاج أطفال المجموعة الأولي إلي فترة ما بين 82 ـ 154 يوماً بينما احتاج أطفال المجموعةالثانية إلي فترة ما بين 24 - 69 يوماً لإتقان نطق نفس الأصوات وهذا يدل علي ارتباط صعوبات النطق بنسبة الذكاء .

أ- **خلل جهاز السمع :**

اضطرابات النطق لدي المعاقين سمعياً :

إن العلاقة بين حاسة السمع واكتساب اللغة وسلامة النطق تتأثر بعاملين هما :

1. حدة الفقد السمعي :

من المعلوم أن هناك علاقة بين شدة الفقدان السمعي واضطرابات النطق فكلما زادت درجة الفقدان زادت معها شدة اضطرابات النطق .

2. العمر الذي وقع عنده الفقد السمعي

والعمـر الـذي اكتشـف فيـه : فـإذا كـان الفقـد السـمعي حـاد منـذ الميلاد يكـون اكتساب اللغـة أمـرا صـعباً بمـا فيهـا الجـوانب الفونولوجيـة والتركيبيـة والخاصـة بالمعاني وفي هذه الحالة لابد من وجود تعليـم متخصـص لتطـويرالكلام واللغـة ، وتعتمد طريقة تعليمة علي الإشارات البصرية واللمسية والحس حركية بالإضـافة إلي استغلال البقايا السمعية لديه .

وعادة ما يحتفظ الأطفال والراشدين الذين يعانون من فقدان سـمعي شـديد جداً بعد اكتسابهم اللغة بنماذجهم في النطق لبعض الوقت ، إلا أن هذه المهـارات لا تلبث أن تتدهورتدريجياً .

ولقد أوضح الباحثون أثر الفقد السمعي علي إنتاجات الصوت ، حيـث لاحظـوا الخصائص التالية للصوت المتحرك لدي الأفراد المعوقين سمعياً .

1. عدد الإبدالات فـي الأصـوات المتحركـة (العلـة) مثـل إبـدال الأصـوات المتحركـة المتوترة بالرخوة .
2. إبدال الأصوات المدغمة بأصوات معلولة ، والأصوات المعلولة بالمدغمة .
3. حدوث حذف في الصوت المعلول أو المدغوم .

وذكر كل من موراي وتاي (1991)Tye – Murray أن بعض المتحـدثين الصـم استخدموا حركة مفرطة للفك لتأسيس أشـكال متحركـة مختلفـة بـدلا مـن الحركـة الملائمة للسان فالحركة قليلة المرونة للسان تقلل مـن تكـوين المكونـات الصـوتية المتحركة السمعية -خاصة المكون الثاني الضرورية - لتمييز الأصوات المتحركة .

ويبدو أن هناك اتفاق عام أن بعض أخطاء الأصوات المتحركة تعكس صعوبات في التمييز بين ما هو مجهور وغير مجهور , وإبدالات المجهوروغير المجهور والأنفـي والاحتكاكي والوقفي وحذف الأصوات الساكنة في بداية الكلام وآخرها والتشـويهات والأنفية غير الملائمة للأصوات الساكنة والحذف الأخير للصوت الساكن.

وبصفة عامة -يمكن القول أن - ذوي الإعاقة السمعية يتحـدثون بمعـدل أبطـأ من المتحدثين ذوي السمع العادي بسبب طـول الأصـوات السـاكنة والمتحركـة معـاً وكذلك نجدهم يستخدمون سكتات متكررة أكثر ويستخدمون انتقالا أبطأ في النطـق وتميل نماذج الضغط stress (ضغط أول أو وسـط أو آخـر الكلمـة) إلـي أن تكـون غير ملائمة حيث لا يميز كثير من الذين يتحـدثون مـن ذوي الإعاقـة السـمعية طـول الفترة بين المقاطع المضغوطة وغير المضغوطة ويستخدمون هذا إلـي جـانب أنهـم يسـتخدمون نغمـة صـوت عاليـة جـدا أو منخفضـة جـدا بشـكل زائـد عـن الحـد ويستخدمون نماذج تصريفية غيرملائمة ويستخدمون نوعية صـوت أجـش أو تنفيـس بالإضافة إلي أن أصواتهم الأنفية إما أنها منخفضة أو مرتفعة .

كما سجل كالفيرت (1982) Calvert أن أخطاء النطق الشائعة لدي الأطفـال الصم ليست مقيدة بإنتاجـات الفونيمـات الفرديـة ، بـل تقـع الأخطـاء كـذلك بسـبب السياق الصوتي المتضمنة فيه الأصوات وأوضح أن الأخطاء الشائعة للنطق في كلام الصم ممن يعانون من درجـة فقـد (52 ديسـبل) والـذين يسـتحيل عليهـم التواصـل السمعي اليومي أو ما إلي ذلك هي علي النحو التالي :

1. أخطاء الحذف :
   أ. حذف الـ / س/ في كل السياقات .
   ب. حذف الأصوات الساكنة التي تأتي في أخر الكلمة .

ت. حذف الأصوات الساكنة التي تأتي في بداية الكلمة .

2. أخطاء الإبدال :
   أ. إبدال الأصوات الساكنة المجهورة بالمهموسة .
   ب. إبدال الأصوات الساكنة الأنفية بالفمية .
   ت. إبدال الأصوات ذات التغذية الراجعة الحس حركية واللمسية المدركة بسهولة بتلك الأصوات ذات التغذية الراجعة الأقل مثل إبدال / و / بـ / ر/ .
3. أخطاء التحريف :
   أ. درجة القوة عادة تنتج الأصوات الساكنة (الاحتباسية) والاحتكاكية إما بقوة كبيرة جداً زائدة أو بقوة ضعيفة زائدة عن الحد .
   ب. تقترن الأصوات الأنفية بإنتاجات الصوت المتحرك .
   ت. عدم دقة وعدم تحديد نطق الصوت المتحرك .
   ث. طول الأصوات المتحركة (حيث يميل المتحدثون الصم إلي إنتاج الأصوات المتحركة في مدة غير متمايزة عادة في اتجاه مدة زمنية زائدة).
4. أخطاء الإضافة :
   أ. إقحام صوت متحرك زائد بين الأصوات الساكنة .
   ب. الانفلات غير الضروري لأصوات ساكنة وقفية ختامية .
   ت. إدغام الأصوات المتحركة .

وقد أجري موسون (1983) Mason دراسة على عشرة مراهقين ذوي إعاقات سمعية وأسفرت نتائج دراسة عن أن :

1. الأفراد استخدموا جملا بسيطة ذات مجموعات ساكنة قليلة وبها كلمات قليلة ذات مقاطع عديدة ، وكانوا أكثر وضوحا عند استخدام التراكيب الأقل تعقيداً منه عند استخدام جملا أكثر تعقيداً .
2. فهم المستمعون المتمرسون أكثر مما فهم المستمعون غير المتمرسين .
3. كانت الجمل المعروضة داخل سياق لفظي أكثر وضوحا من تلك المعروضة خارج السياق .
4. كانت الجمل التي يسمع فيها المتحدث ويري مفهومة أكثر من تلك التي يسمع فيها المتحدث فقط .

وليس هناك تطابق تام بين مستوي ونوع الفقد السمعي ونماذج النطق الخاطئ لكن بصفة عامة ، كلما كان الفقد أقل حدة كلما قل تأثيرالكلام واللغة وحيث أن الأصوات الساكنة خاصة تلك الأصوات عالية التردد (مثل الأصوات الصفيرية كصوت / س / , / ذ / , / ص/ تكون ذات حدة كافية أقل في إنتاجها من الأصوات المتحركة فإن الأصوات الساكنة تميل إلي أن تكون أكثر تكراراً في إساءة نطقها .

ثانياً : الأسباب البيئية : (ايهاب 2003)

تتضمن الأسباب البيئية ما يلي :

أ. عمر الوالدين :

يلعب عمر الوالدين دوراً حيوياً في اكتساب الطفل للغة وسلامة النطق، وربماتكون هناك عوامل انفعالية معينة هي المؤثرة في تطور الكلام ، ولقد أوضح

van Riper, C. (1982) حالتين توضحان هذه العلاقة: الحالة الأولي لأحد الأطفال كان يبلغ من العمر سبع سنوات في الوقت الذي كان فيه عمر والدته 22 عاماً ووالده 24 عاما أي أن عمريهما وقت ميلاد الطفل 15 ، 17 عاماً على التوالي وقد كان الطفل غير مرغوب فيه من قبل أبويه، ومهمل وغير مستثار وغير مدرب، ولذلك كان من السهل فهم الخلفية التي تستند عليها المشكلات التي كان يعاني منها في نطقه. أما الحالة الثانية فكانت لطفلة عمر والدها 48 عاما وأمها 45 عاما حين مولدها ، فقد أدي الاهتمام الزائد بها، ومطالبتها بمعايير كلام الراشدين إلي إقحام الطفلة مبكرا جدا في حالة من السلبية جعلتها ترفض تصحيحها للأصوات الساكنة ودأبت علي الاستمرار في أخطائها، ومن هذين المثالين يتضح لنا أن عمر الوالدين يجب وضعه في الاعتبار عند تشخيص حالة الأطفال ذوي اضطرابات النطق .

ب- الجو الأسري :

إن معرفة الأحوال المنزلية وسرعة إيقاع الحياة واتجاهات الأفراد فيها يعد أمرا حيوياً لفهم مشكلة الطفل فالبيت غير السعيد يجعل تصحيحنا للنطق صعباً .

ويمكن أن تعطينا قائمة المشكلات الانفعالية في تاريخ حالة الأطفال مضطربي النطق إشارة لرد فعل الطفل تجاه ما يحدث في المنزل. وعلي أخصائي التخاطب الانتباه للأطفال مضطربي النطق الذين يتعاركون دوما أو يؤذوا الحيوانات الأليفة أو يشعلوا النيران، أو يؤدوا أفعالا عدوانية مختلفة، وفي المقابل كذلك هؤلاء الأطفال الذين ينسحبون من العلاقات الاجتماعية وينعزلوا عن الآخرين ومعكل هؤلاء الأطفال لابد من التعرف علي الجو الأسري وما به من خلافات ومشاحنات بين الوالدين وكذلك أسلوب تعامل الوالدين مع الطفل من قسوة أو رفض أو إهمال أو حماية زائدة أو تدليل وغيرها من الأساليب التي يمكن بدورها أن تتسبب في اضطرابات النطق لدي هؤلاء الأبناء هذا إلي جانب التفرقة في المعاملة بين الأبناء وكذلك الغيرة التي يخلقها قدوم الطفل الجديد للأسرة .

ويمكن أن ينجم عن إصابة الطفل ببعض الأمراض أوإعاقة ما زيادة اهتمام الوالدين بالطفل فنجدهما ربما يتوقعان أن الطفل يفترض نتيجة لحالته أن يتحدث متأخرا نسبياً ويجد الوالدين من الصعب تصحيح كلام الطفل المريض .

فلو وقع المرض خلال السنوات الأولي من حياته وظلت معاملة الوالدين علي هذا النحو فقد يجد الطفل في اضطرابه بعض المكاسب التي يحققها أو إنه يشبع بعض رغباته من خلال طريقة كلامه غير الصحيحة، كأن يلفت الطفل بواسطة اضطرابه اهتمام الآخرين له وكسب رعايتهم بعد رفض ونبذ، والشعور بالإحباط والنقص، فبإمكان الطفل مثلاً أن يخفف من حدة غيرته من أخيه الصغير عن طريق اضطرابه الذي يصبح مركز اهتمام الأسرة ومن الطبيعي أن مثل هذا السلوك فيه خطورة علي الطفل إذ قد يعتاد علي هذا الأسلوب ويصبح طريقته في الكلام بشكل مستمر وشبه ثابت .

ج- التقليد والمحاكاة :

إن التقليد غالباً ما يكون أحد العوامل المسببة لاضطرابات النطق , فلو كانت الأم صماء وكان الأب يعاني من إضطرابات النطق أو كانت الأم مصابة بفرط إفراز الغدة الدرقية فتكون عصبية جداً . غير مستقرة لدرجة أنها تصرخ عندما يصدر

الأطفال أي ضوضاء أو يخطئون في نطق كلمة ما فكل هذه النماذج يمكن أن يقلدها الطفل فعند دراسة حالة خمسة أطفال لديهم لعثمة أنفية يعيشون في مزرعة معزولة، وبتتبع حالتهم وجد أن الأم كانت تعاني من الحنك المشقوق Cleft Palate بالرغم من أنهم كانوا لا يعانون من مثل هذه الحالة وهكذا نجد أن الأطفال يقلدون من حولهم عند تعلمهم لأصوات الكلام . وكثيرا ما يحدث التقليد الخاطئ نتيجة للمناغاة ومحاكاة نطق الطفل في سنوات عمره الأولي مما يرسخ في ذهن الطفل أن ما يسمعه من الكبار هو النطق الصحيح للصوت اللغوي، فمثلا يلفظ الطفل كلمة "لاجل" أو "دبنة" بدلامن النطق الصحيح "راجل " أو "جبنة" وعندما يردد أحد أفراد الأسرة علي مسامع الطفل ذلك النطق الخاطئ يؤكد للطفل أن لفظه صحيح فيستمر الطفل في إبدال نطق صوت /ر/ إلي /ل/ وصوت /ج/ إلي /د/ لوقت طويل .

د- دور المدرسة :

تعد المدرسة أحد المصادر التي يمكن أن تتسبب في اضطراب نطق الطفل بما فيها من خبرات قد لا تكون سارة للطفل كنمط التربية المدرسية ونمط أو طرق التدريس المتبعة وأنماط أو أشكال العقاب المتبعة والمقارنات المتكررة بين الأطفال وطبيعة المنهجالمدرسي وطبيعة التركيز علي النتائج المدرسية , وما يترتب عليها من إخفاق ورسوب متكرر , وأساليب معاملة المعلمين وإدارة المدرسة للأطفال والعلاقة بين التلاميذ وبعضهم البعض وما فيها من مشاحنات وخلافات وغيرها من المشكلات التي قد تتسبب في اضطرابات النطق لدي الأطفال .

أثر العمر في النمو الصوتي

يرتبط النمو الصوتي بمتغير العمر ارتباطاً وثيقاً, ففي دراسة هينز وجاكسون (Haynes & Jakson 1982) التي هدفت إلى التعرف على أثر العمر في امتلاك الطفل للصوت، توصل الباحث إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر في نمو الأصوات اللغوية، فالأطفال يكتسبون الأصوات على مراحل حتى يبلغوا سن السابعة فيكونوا قد امتلكوا مجمل الأصوات اللغوية. وبما أن العمر يلعب دوراً بارزاً في نمو الأطفال الصوتي فليس من الغرابة أنْ نجد طفلاً في الثانية من عمره ينطق الكاف تاءً, وينطق السين ثاءً فيقول في " تاثة" بدلاً من " كاسة" لأن الأطفال في هذه المرحلة العمرية لم يكتسبوا أياً من الكاف أو السين بعد، لذلك لا يمكن اعتبار التبدل الخاطئ لبعض الأصوات داخل الكلمات لطفل الثانية اضطراباً صوتياً لأن الطفل قد يتأخر قليلاً في اكتسابه للمهارات الصوتية، وذلك لأن النمو الصوتي شأنه شأن جميع جوانب اللغة، لا يكتسب دفعة واحدة، وإنما يكتسب على مراحل فالتطور الصوتي عملية تدريجية، فكلام الطفل الذي يعتبر طبيعياً في الثالثة من عمره لا يكون طبيعياً لطفل يبلغ من العمر السابعة (Carter & Buck,1985).

مزج الأطفال للأصوات:

يقصد بمزج الأصوات عدم قدرة الطفل على تجميع الأصوات مع بعضها لتكوين كلمات كاملة نتيجة ضعف قدرة الطفل على امتلاك أحد الأصوات، فالطفل الذي لا يستطيع ربط الأصوات معاً لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ك، ر،

س، ي) لتكوين كلمة " كرسي"، إذ تبقى هـذه الأصـوات منفصـلة (دي سوسـور ، 1988).

ومن الواضح أن مثل هؤلاء الأطفال سيواجهون مشكلات فـي تعلـم القـراءة. وكثيراً ما تحدث صـعوبات القـراءة عنـدما يتـم الـتركيز فـي التـدريس علـى تعليـم الأصوات منفصلة عن بعضها. فقـد يتعلـم الطفـل هـذه الأصـوات منفـردة، وبالتـالي يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة. ويواجه أطفال آخرون مـن ذوي الاضـطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمـة معـاً بعـد بـذل جهـد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها(Prendergast et.al. 1996)

وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكـون أكـثر وضـوحاً عنـد تعليم اللغة العربية)إسماعيل، 1980)، وتركز النشـاطات التدريسـية الـتي تهـدف إلى تطويرالقـدرة علـى ربـط الأصـوات مـع بعضـها علـى اسـتخدام الكلمـات فـي سياقات ذات معنى منأجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بيـن الأصـوات تلقائيـة. وقـد اعتقـد بعـض البـاحثين بضـرورة كـون هـذه المهـارة وغيرهـا مـن المهـارات الأساسية تلقائية ليتمكن الطفل من التركيز علـى جـوانب عمليـة الاستيعـاب فـي نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها (Owens,2005)

علاج الاضطرابات الصوتية

هناك عدة طرق لعلاج الاضـطرابات الصـوتية والنطقيـة، ومـن خلال مراجعـة الدراسات السابقة لخّص الباحث طرق علاج الاضطرابات في النقاط التالية:

1. التعرف على العمر التطوري للأصوات (Wilson,1996) .
2. القيام بالتدريب على التقليد والنمذجة؛ حيث يستطيع الطفـل أن ينتـج الصـوت بالتقليد (Imitation) من خلال استثارة دافعية الطفـل (Motivation) وهـذا العلاج يعد سهلاً للأهل والمدربين (Tayler,1994).
3. مراعـاة التـدرج فـي العلاج مـن السـهولة إلـى الصـعوبة؛ إذ يتـم علاج الأخطـاء الصوتية غير الثابتـة قبـل الأخطـاء الصـوتية الثابتـة، فيتـم تـدريب الأطفـال علـى الأصوات الـتي تتسـم بالسـهولة والـتي يمكـن أن يكتسـبها الطفـل بسـرعة قبـل الأصوات القوية المفخمة.
4. التركيز على العلاج البيئي: ويتم فيـه اسـتخدام بيئـة الطفـل الطبيعيـة لمعالجـة الاضطرابات الصوتية من خلال تدريب والديه على إبراز المهـارات الـتي يحتاجهـا الطفل لتنمية الأصوات اللغوية (Haynes,1998).
5. مراعاة التدرج في علاج الأصوات من خلال تدريب الطفل على الأصـوات الـتي يمكن إن ينطقها قبل غيرها.
6. الأخذ بعين الاعتبار البدء بعلاج الأصوات التي تتكرر في كلام الطفل قبل غيرها

المبحث الثانى: رياض الاطفال

رحم الله الأستاذ العقاد الذي قال: إذا استعصى عليك أمـر فاستشـر طفلـك. عبارة تسترعي كل ذي بال، وتستوقف كـل عاقـل. ولا شـك أن نتائـج الواقـع الـذي تحياه أمتنا حاليًا هو من معطيات التربية بشكل عام وتربيـة الطفـل بشـكل خـاص، وليس ثمة فرق بين التربية والتعليم غير أن المصطلح الأول يحتوي علـى المصـطلح الثـاني فضـلًا. هنـاك عبـارات قديمـة قـدم كـل مـن يرددهـا، وهـي: (الأطفـال هـم

المستقبل - الأمل في الشباب- رعاية الأطفال مهمة)، ونعوت كثيرة لهذه العبـارات لا نفتأ ننطق بها كلما استدعى المقام ذكرها. وفي الواقع يغيب ع ن أذهـان معظمنـا التفكير في مضمون هذه العبارات بمنأى عن المجاراة والتشدق؛ أقصـد فـي سـياق عملي يرى كيفية تفعيل هذه المعاني ومحاولة فهمها بشـكل عملـي قابـل للتطـبيق. (محمود 2009)

لقد فتش الغرب منذ الإرهاصات الأولى للنهضة عن مفاتيـح التقـدم والرقـي، فوجـدوها مجسـدة فـي الحضـارة الإسـلامية الـتي قـامت علـى سـواعد المدرسـة المحمدية التي جعلت أسسها التربية الصحيحة للنشء ودعائمها الرحمـة والتسـامح، فقد أخبر خير البشر المعصوم صلى الله عليه وسلم «ليس منا من لا يرحم صـغيرنا ويوقر كبيرنا». إذا كان تقدم وازدهار بعض الأمم الآن يعتبره البعـض لغـزًا محيـرًا أو سرًا مجهولاً؛ فإن الحقيقة بعيدة عن ذلك تمامًا، فمفتاح النهضـة والإبـداع فـي أيـدي كل منا وهو صناعة عقول وفكر أبنائنا من مرحلة ما قبل المدرسة التي تعـد مرحلـة مهملة في أذهاننا ولانلقي لها بالًا؛ فالأطفال الأسعد حظًـا قـد يجـدون رعايـة صـحية وجسدية من الاهتمام بتغذية الأبدان, وغاب عـن معظمنـا أن التفكيـر يُربـى ويتغـذى مثل الجسم تمامًا, وإهمال ذلك عواقبه وخيمة يترتب عليها مستقبل أمة شرفها الله سبحانه وتعالى بقيادة الأمم يوم القيامة. (محمود 2009)

لقد ذكـر واطسـون أحـد زعمـاء المدرسـة السـلوكية: أنـه بإمكاننـا أن نقـوي شخصية الطفل أو نحطمها قبل سن الخامسة.

فإذا تفهمت الأسر والمربون معًا طبيعة الطفل وخصائصه فـي هـذه المرحلـة فسيكون التعامل معـه إيجابيًـا ومثمـرًا ويـؤهله -أقصـد الطفـل-- ذهنيًـا بشـكل جيـد يؤسس لآليات تفكيره في المستتقبل.

إن مرحلة ما قبل المدرسة هي أهم مراحل التشـكيل الـذهني للطفـل؛ حيـث يبدأ في سن الثالثة في الشعور بالذات، وأنه قد أصبح شيئًا مختلفًا عن الآخريـن لـه كيان منفصل، ويمثل هذا الشعور أزمة للطفـل يطلـق عليـه العلمـاء أزمـة الشـعور بالذات أو استقلال الشخصية. يحيا الطفل في هذه السن في عالم واقعي ضيق جدًا لا يزيد عن المحيط الـذي يحيـا فيـه متمثلًا فـي الأم والأب والإخـوة وبع ض الأق ارب المقربين وبعض الأطعمة والملابس والدمى، وبعض المؤثرات التي تحيـط بـه مثـل: البرد والحر.....إلخ.

مرحلة رياض الأطفال:

يتفق المهتمون بدراسات الطفولة وأدبياتهـا علـى أن ريـاض الأطفـال مرحلـة تعليمية تسبق المرحلة الابتدائية ولكنهم يختلفون في مسـمياتها علـى أنهـا " روضـة أطفـــال (Kindergarten) أو " دار حضـــانة Nursery " أو طفول ـة مبك ـرة " Early Childhood Education "، أو " تعليم ما قبل المدرسة " Pre-School Education ". وعموماً تعني هذه المسميات أن رياض الأطفـال هـي "الـدور التربويـة الـتي تنهـض برعاية الأطفال، وترعى نموهم الجسمي والعقلي والنفسـي، وتسـهل انتقـالهم مـن الحياة المنزلية إلـى التربيـة المدرسيـة، وتسـتقبل الأطفـال الصـغار الـذين أكملـوا السنة الثالثة من عمرهم" (الفايز، 1418هـ، صـ 3).

ويعرف قاموس التربية روضة الأطفال بأنها "مؤسسة تربوية خصصت لتربيـة الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين 3ـ 6 سنوات، وتتميـز بأنشـطة متعـددة

تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً" (الراشد، 1419هـ، ص 9).

ومؤسسات رياض الأطفال هي تلك المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية التي تقوم بقبول الأطفال دون سن الدخول للمدرسة الابتدائية، وتقوم بتقديم البرامج التربوية لهم بهدف إعدادهم وإكسابهم بعض القدرات والمهارات المعرفية والاجتماعية استعداداً لدخولهم المرحلة الابتدائية. ويشمل اهتمامها نواحي نموهم المختلفة من لغوية وبدنية واجتماعية ونفسية وإدراكية وانفعالية وغيرها، مما يحقق توفير بيئة تعليمية وترويحية أفضل تمكن من النمو السليم المتوازن في هذه النواحي (الرئاسة العامة لتعليم البنات، 1414هـ & الراشد، 1419هـ).

وتنبثق أهمية رياض الأطفال من أهمية التعامل مع الأطفال في السنوات المبكرة، حيث تؤكد الكثير من الدراسات النفسية والتربوية في مجال الطفولة على أن كل ما يحققه الفرد من تعلم يبدأ غرس جذوره في الطفولة المبكرة، وأن السمات المستقبلية للفرد تتحدد في السنوات الست الأولى من عمره (الفايز، هـ 1418، ص 5).

الأهداف التربوية:

الأهداف التربوية هي "الأنماط السلوكية التي نتوقع من الطالب القيام بها أو أداءها أو عملها أو قولها أو فعلها بإتقان كبير. فالأهداف بهذا المعنى هي المحصلة التي نرمي إليها والتي من أجلها قامت العملية التربوية" (جان، 1416هـ، ص 42-43). ويضيف إنه يمكن النظر إلى الأهداف على أنها "نقطة الانطلاق والعودة إلى أي برنامج تعليمي أو مادة تعليمية بعينها. فأي برنامج لابد أن يشير صراحة أو ضمناً إلى بيان بالأهداف المتوخاة لأنها هي التي تقرر طبيعة الخبرات العلمية والأنشطة الضرورية لبلوغ تلك الأهداف" (ص 44). وخلاصة ذلك فالأهداف كما يضعها (جان، 1416هـ) هي "النبراس الذي يحدد ما سنعمله وكيف عمله وهي المحك الذي يقيس المردود التعليمي المنتظر، ويبين فيما إذا كان التعلم قد حصل عند الدراسيين من عدمه" وتصنف إلى ثلاثة أنواع رئيسية:-

1. المرامي (Aims):

أو كما يسميها البعض الغايات أو النهايات أو المقاصد أو الأغراض، وهي أهداف بعيدة المدى ولا ترتبط بوقت محدد لبلوغها، ولا تحتوي على معايير أو محكات لقياس المنجزات. كما تتسم بالعمومية والتجريد

2. الأهداف العامة (Goals):

وتسمى (الغايات) وهي تصف نتائج التعليم بصفة عامة، وتصف الطريق إلى النهاية المطلوبة، وما يجب تعلمه بشكل عام دون أن تدل على النتائج ولا على كيفية بلوغها ولا على مستوى الأداء المطلوب فيها. فهي إذاً "إستراتيجية طويلة الأمد، غير محددة، فهي توضح ما يراد تعليمه وتعلمه بشكل عام دون الدخول في التفاصيل والخطوات والإجراءات" (ص 60).

3. الأهداف الخاصة (Objectives):

وهي تلك الأهداف التي يمكن قبولها كأهداف تعليمية يومية، ويطلق عليها البعض اسم الأهداف الأدائية أو الأهداف الإجرائية أو الأهداف السلوكية أو الأهداف القابلة

للقياس. وهي أهداف قصيرة الأمد، قريبة التحقيق، وتشتق من الأهداف العامة، تتعلق "بالأمور التي يقدر المتعلم على عملها أو فعلها أو قولها أو أدائها أو القيام بها في نهاية العملية التربوية"

كما أن (الجمل، 1988م) عرف الهدف التربوي على أنه "وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي" (ص 15). وصنفت اللجنة الثلاثية الأمريكية برئاسة بنجامين بلوم " Bloom" وكراثول "Krathwol" مجالات الأهداف التربوية إلى:-

1- المجال المعرفي أو العقلي (Cognitive Domain):
وهذا يعنى بالمعلومات أو القدرات العقلية والمهارات العقلية، ويركز على استخدام المعرفة، ويحوز على اهتمام كبير في معظم المقررات الدراسية.

2- المجال الانفعالي أو العاطفي: (Affective Domain):
ويتضمن الأهداف المتصلة بالمشاعر والاتجاهات والقيم مثل المحافظة على التقاليد والعادات، والاحترام، والمساعدة والتعاون.

3- المجال النفسحركي (Psychomotor Domain):
ويشمل الأهداف المتصلة بالمهارات الحركية والقدرات اليدوية وتنسيق عضلات الجسم في البناء والعمل، وكثيراً من الخبرات التعليمية التي تصنف لمهارات فيزيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون (الجمل، 1988م، ص 23 –24؛ جرونلند، ب.ت.، ص 49؛ الناشف، 2001م، ص 114).

وتؤدي الأهداف التربوية وظائف على درجة من الأهمية، أبرزها:-

أ – أنها تمهد السبيل نحو اختيار محتوى الخبرات التعليمية.
ب – أنها تقدم مستويات لما يعلم، وكيف يعلم.
جـ – أنها تساعد في دعم الفلسفة التربوية، بل وفلسفة المجتمع نفسه.
د – أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المعينة في عملية التعليم

أهداف رياض الأطفال

يري عدنان مصلح أن هناك أهدافاً تربوية منشودة لمؤسسات رياض الأطفال تتلخص في (الفايز 1418هـ، ص 6-7):

1 - أن تنمي شعور الطفل بالثقة في نفسه وفي الآخرين وتشبع حاجاته إلى الاستقلال.
2 – أن توفر للطفل المواد المناسبة التي يتمكن بواسطتها من استكشاف محيط بيئته.
3 – أن تنمي في الطفل رغبته للعيش مع الآخرين وتقديره لذاته.
4 – أن تساعد الطفل على التكيف الاجتماعي وتهيئ لديه القدرة على التعبير عن أحاسيسه وشعوره.
5 – أن تملأ نفس الأطفال بحب كل ما هو جميل في الحياة.
6 – أن تنمي في الطفل حب العطاء.
7 – أن توفر الرعاية الصحية للطفل.
8 – أن تعنى بتنمية قوى الطفل العقلية.

9 – أن تنمي الاتجاه العاطفي عند الطفل.
10 – أن تعده لحياته الدراسية المقبلة.

ويشير تقرير منظمة اليونسكو الصادر في عام 1967م إلى أن رياض الأطفال تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:-

أ – تكامل نمو شخصية الطفل وتوطيد علاقاته الاجتماعية مع الأفراد والجماعات.
ب – تهيئة الطفل للمدرسة الابتدائية.
جـ – تعهد الطفل ورعايته وإشباع حاجاته للمعرفة والإبداع والاستقلال.
د– نمو الطفل في المجالات العاطفية والأخلاقية والدينية واللغوية والحسية والجسمية.

وتؤكد سهام بدر (1421هـ) بأن هناك أهدافاً رئيسية لرياض الأطفال تستجيب بفاعلية لحاجات طفل الروضة في مثل هذه السن (3 –ـ 6 سنوات). وتتمثل هذه الأهداف في المحاور التي صنفتها الباحثة فيما يأتي**:-**

1- أهداف تتصل بالطفل ذاته وما يتعلق بنمو قدراته العقلية والادراكية، ونموه الاجتماعي وعلاقاته بالآخرين، ونموه الجسمي والحركي، ونموه الروحي والديني، ونمو إبداعه العقلي وتطويره، والفني وتذوقه الجمالي.
2- أهداف اجتماعية وقومية وعالمية تتصل بنمو الشعور الوطني والقومي وحب السلام.
3- أهداف ترتبط بالتهيئة والإعداد للتكيف مع المرحلة الدراسية التالية للروضة.
4- أهداف تتعلق بأمن الطفل وسلامته، وسلامة بيئته.
5- أهداف ترتبط بتنمية المفاهيم نحو حب العمل احترامه.

وبذلك تنطلق أهداف رياض الأطفال المعاصرة من ثلاثة مصادر رئيسة هي:-

أ – طبيعة الطفل والمرحلة العمرية التي يمر بها.
ب – فلسفة المجتمع وعقيدته الدينية وثقافته.
جـ – المجالات والمعارف العلمية وطبيعة الخبرات البيئية المحيطة.

وتقسم الباحثة البدر هذه الأهداف إلى أهداف عامة (تربوية) وأهداف خاصة (تعليمية). أما الأهداف العامة فتستند إلى نظريات في النمو والمعرفة والتعلم، تتبناها وتصوغها في صور وغايات وأهداف كبرى. والأهداف العامة أو التربوية في هذا المستوى هي أهداف واسعة النظام، عامة الصياغة، تتحقق عن طريق أهداف خاصة أو تعليمية تشتق منها. وتتلخص الأهداف العامة (التربوية) لرياض الأطفال فيما يلي (بدر، 1421هـ، ص 233-239): -

1 – تحقيق التنمية الشاملة للأطفال حسياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً.
2 – اكتشاف ميول الأطفال واستعداداتهم الخاصة والسماح لهم بالنمو والظهور في جو يسوده الحرية والانطلاق بعيداً عن الكتب والإرهاق مع مراعاة الفروق الفردية.
3 – إكساب الأطفال المعارف كهدف غير مقصود لذاته، وإنما تأتي نتيجة لمختلف النشاطات التي يمارسها الأطفال.
4 – توثيق الصلة بين ما يتعلمه الأطفال وبين حياتهم وبيئتهم.
5 – تطوير النمو العقلي لدى الأطفال، بتشجيعهم على البحث والاكتشاف.

6 – إثراء حصيلة الأطفال اللغوية من خلال إكسابهم التعـابير الصـحيحة والـتراكيب الميسرة المناسبة لأعمارهم والمتصلة بحياتهم ومحيطهم الاجتماعي.
7 – إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية في مجال الرياضيات والعلوم.
8 – اكتسـاب الأطفـال للعـادات السـليمة والقيـم الأخلاقيـة والروحيـة والجماليـة والصحية.
9 – تهيئة الأطفال لمرحلة التعليم النظامي، وتعويدهم على الجو المدرسي ونقلهم تدريجياً إلى الحياة الاجتماعية في المدرسة.
10 – تعويد الأطفال علـى تحمـل المسـؤولية والاعتمـاد علـى النفـس والاسـتقلال الذاتي.
11 – تشـجيع الأطفـال علـى اتخـاذ القـرار وإبـداء الـرأي وتنميـة روح المبـادأة والتساؤل لديهم.
12 – إطلاق قدرة الأطفال الإبداعية وتعزيزها.
13 – العناية بالأطفال الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة.

أما الأهـداف الخاصـة فقـد عرفتهـا الباحثـة علـى أنهـا الأهـداف السـلوكية أو التعليمية أو الإجرائية، والتي تتسم بالتعدد والتنوع والترابط بعضها ببعض على شكل وحدة متكاملة لتحقيق الأهداف العامة لرياض الأطفال. وهذه الأهداف تعنى بجوانب نمو الطفل المعرفية واللغوية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والجمالية والإبداعية، وتتلخص في المجالات الثلاثة التالية:-

أ – أهداف المجال المعرفي (العقلي واللغوي):

وتشمل بوجه عام الأهداف التي ترمي إلى تطوير ذكاء الطفـل الـذي يتطلـب تنمية حواسـه وانتبـاهه، وإدراك وتنميـة قـدراته علـى الاستكشـاف والتجريـب وحـل المشكلات. كما تتضمن العمل على تنمية تفكيره وإكسابه المفاهيم واللغـة والتعـبير بها والإدراك، والـذي يتطلـب نتيجـة حـب الاسـتطلاع لـديه، وتعويـده على أسـاليب التفكير وإعمال العقل. ومن أبرز الأهداف المرتبطة بالمجال المعرفي واللغوي:
1 – تنمية قدرات الطفل العقلية من حيث التذكر، والفهم، والإدراك، والتخيل.
2 – تنمية قدرة الطفل على التصنيف والعد والتسلسل وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة.
3 – تنمية جوانب الملاحظة والاستكشاف والبحث والتجريب.
4 – تنمية قدرة الطفل في التعرف على خواص الأشياء.
5 – تنمية قدرة الطفل على إيجاد العلاقة بين الأشياء (الصـفات المشـتركة وغيـر المشتركة).
6 – إثراء حصيلة الطفل اللغوية.
7 – تنمية قدرة الطفل على المحادثة والتعبير عن أفكاره ومشاعره.
8 – إكساب الطفل المفاهيم التي تساعده على تنمية مشاعر الانتماء لأسرته.
9 – تنمية بعض المفاهيم الأساسية في مجالات الفن والمجال الاجتماعي.
10 – تنمية قدرة الطفل على التخيل والإبداع.

ب – أهـــداف المجـــال الوجـــداني (العـــاطفي والانفعـــالي والاجتماعي):

هي الأهداف التي تعنى بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات، وتركز على ما يراد تنميته في الطفل من أحاسيس وميول واتجاهات نحو نفسه ومن حوله. فهي ترتبط بالتشكيل النفسي والاجتماعي للطفل ذاته (ثقته بنفسه واعتماده عليها وعلاقاته بمن حوله من أفراد وأشياء). ومن خلال تنميته اجتماعياً (بالتمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ في سلوكياته) فيتعلم أن هناك حدوداً مرعية لا يستطيع تخطيها في تعاملاته، وأن هناك آداباً عامة يجب أن يلتزم بها – يلزمه بها الكبار في إطار من الحب والعطف والطمأنينة – وأن يتقبل التوجيه ويتعود المشاركة والعيش مع الآخرين.

ومن أبرز الأهداف المرتبطة بالمجال الوجداني:

1 – تنمية الشعور بالثقة في النفس وتقدير الذات، والاعتماد عليها والشعور بالمسئولية.
2 – تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو حرية التعبير والمناقشة.
3 – تكوين اتجاهات سلبية نحو الأنانية، وحب الذات، والعدوان والسيطرة.
4 – تنمية قدرة الطفل على الضبط الذاتي لسلوكه والسيطرة على انفعالاته.
5 – تنمية السلوكيات السليمة نحو النظافة والتغذية والمحافظة على الصحة.
6 – تنمية قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه.
7 – تنمية الشعور بالمشاركة والرغبة في العيش مع الآخرين، والقدرة على تبادل وظائف القيادة والتبعية.
8 – تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل وتثبيت العادات السليمة المرتبطة به.
9 – تنمية مشاعر الحب والانتماء للوطن وإحساسه بمعنى العطاء والتضحية.
10 – تنمية الشعور بالجمال، وملء نفوس الأطفال بكل ما هو جميل.

جـ – أهداف المجال المهاري (الحسي والحركي):

وهي الأهداف الخاصة التي ترتبط بما يراد تنميته لدى الطفل من مهارات حركية جسمية ورياضية، وأخرى حركية تعبيرية فنية. أما الأولى فتعنى بالجانب الحركي الذي يقوم به الطفل من أجل تنمية عضلاته ومفاصله وحركاته المختلفة بغرض بناء الجسم وتنسيق وتآزر حركاته. فتنمية قدرات الطفل الحركية تتطلب إحساسه بالحرية في الحركة والإحساس بالعلاقة بين الحركة التي يؤديها والفراغ المتاح له (الإدراك المكاني) وكذلك العلاقة بين حركته وحركات الآخرين – وللنمو الحركي صلته الوثيقة بالنمو العقلي، فالنمو الحركي وما يصاحبه من نمو عضلي وعصبي، يساعد في تنظيم تحصيل الطفل للجانب اللغوي وأنماط التفكير التي يكتسبها من خلال أنشطته الحركية المتنوعة.

وكذلك فالنمو الحركي له صلة وثيقة بالنمو الحسي، إذ يعتمد إدراك الطفل الحسي لما حوله على لمسه وتناوله والتعامل معه، وهذا ما يؤكده " بياجيه " من ضرورة التركيز على تعامل الطفل مع الأشياء مباشرة كأمر جوهري في عملية تجريد الطفل لأشكالها ولتجريده العلاقات الفراغية التي انبعثت عن هذا التفاعل. وهذا يؤكد أهمية الفرص التي تتيحها الألعاب والمناشط الحرة والأنشطة التعبيرية في تكوين الصور الذهنية المختلفة لدى الطفل واكتشافه وإدراكه لنفسه وللبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به.

أما الثانية المرتبطة بالمهارات الحركية التعبيرية الفنية، فهي تعنى بتنمية قدرات الطفل من خلال الفنون (الرسم والتلوين والقص والتركيب والنحت والتشكيل والتمثيل والتعبير بعرائس الأيدي والأصابع والرقص التعبيري والحركات الإيقاعية وأعمال النجارة والاستنباتات ... الخ).

ومن أبرز الأهداف المرتبطة بالمجال المهاري:

1 – تنمية التوافق العضلي / العصبي للعضلات الصغرى والكبرى للطفل.
2 – تنمية التوافق الحركي / البصري، الحركي / السمعي للطفل.
3 – تنمية التآزر بين اليد والعين بصفة خاصة للتهيئة لتعلم الكتابة (عن طريق رسم الخطوط والأشكال).
4 – تنمية استخدام حواسه بما يساعده على التفاعل مع البيئة الطبيعية المحيطة به.
5 – تنمية قدرته على الاستخدام السليم والآمن للأدوات والأجهزة.
6 – اكتساب المهارة الحركية التي تساعده على استخدام أعضاء جسمه بطريقة فعالة.
7 – تنمية قدرته على تقليد الحركات.
8 – استثارة طاقات الطفل الإبداعية الكامنة وتوجيهها دون فرض أو إكراه.
9 – تنمية خيال الطفل، وإتاحة الفرص لتفتح طاقاته الإبداعية الكامنة.

كما هو واضح من هذه اللمحة السريعة لنمو الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، يمكننا الجزم بأن الأساس الذي تقوم عليه ويميزها عن بقية المراحل العمرية هو التفاعل مع الآخرين. فالتفاعل مع الآخرين، سواء أكان تفاعلاً لفظياً أم غير لفظي، هو أساس نمو شخصية كل طفل منهم نمواً سليماً وأساس تعلمهم للغة في المراحل اللاحقة (Marchman and Fernald, 2008). وكل هذه التفاعلات سواء اللفظية أم غير اللفظية تأخذ مكانها في الوسط الأهم في الحياة بل يمكن القول إنه هو الحياة ألا وهي اللغة!

كيف يكتسب الأطفال اللغة؟ وما علاقتها ببناء شخصياتهم؟

بالرغم من أن هناك اتفاقا عاما على النمو اللغوي عند الطفل والذي يمر بثلاث مراحل، وهي: مرحلة ما قبل اللغة (أول 8 أشهر من العمر)؛ و مرحلة المناغاة (يبدأ فيها الطفل بإصدار الأصوات الإنسانية)؛ ومرحلة الكلام (يبدأ الطفل بتقليد الأصوات الإنسانية) إلا أن الجهد الذي قام به العلماء أكبر بكثير من أن يلخص بكلمات بسيطة. وهذه الاختلافات بين الذين اشتغلوا في كيفية اكتساب الأطفال للغة طالت حتى تعريفهم للغة نفسها. وبذا لا بد أن نعرف ما المقصود باللغة وبعض التوجهات الفكرية المتناقضة في تربية رياض الأطفال وفي تعليمهم.

هناك توجهان رئيسيان هما ما يعرف بالبرنامج الأكاديمي (Academic program) المتمركز حول المحتوى أو البرنامج النمائي (Developmental Program) حول الطفل. وقد ناقش كوهلبرق وميار (Kohlberg and Mayer, 1972) ثلاث أيديولوجيات تميزت بها النظريات التعليمية المختلفة.

الأولى: أيديولوجيا النقل الثقافي (Cultural transmission).

ونتج عنها ما يسمى بالمنهاج الأكاديمي الذي هو أساس العمل التربوي الرسمي في معظم دول العالم الثالث. وتتبنى الأفكار ذاتها لواطسن وسكنر وغيرهم ممن ينظرون إلى التربية على أنها معرفة، ومهارات، وقيم، وقوانين اجتماعية، وأخلاقية تنتقل من جيل لآخر. وتنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز على الطفل أن يتعلمها قبل أن يتمكن من إجادة اللغة.

والثانية هي الأيديولوجيا الرومانتيكية (Romantic Ideology)

وتتبنى الأفكار ذاتها لروسو، وفروبل، وجيسيل، وفرويد، وآخرون ممن يرون أن النمو هو نضج، وأن التربية هي قدرات داخلية كامنة يجب الانتظار حتى تظهر وتوجه بشكلٍ سليم. وعليه، قد يؤثر تدخل الأشخاص المحيطين بالطفل سلباً في قدراته الكامنة، وربما يضعفها بدلاً من أن يرتقي بها إلى مستوى أعلى.

والثالثة هي الأيديولوجيا التقدمية (Progressive Ideology)

وتتبنى أفكار بياجيه، وجون ديوي وغيرهم ممن ينظرون للتربية بوصفها مساعداً للطفل للوصول إلى مستويات نمائية أعلى من خلال تفاعلاته مع البيئة الفيزيائية والاجتماعية. وتنظر هذه الأيديولوجيا للتربية على أنها تحصيل لمستويات أعلى من النمو من خلال إيجاد علاقة قوية بين النمو الإنساني وبين التربية التي نتجت عن مفهوم أساسي مفاده أن المعلم "خبير بنمو الطفل". وهذه النظرة متسقة مع الفهم البنائي للنمو المعتمد في أسسه، ومبادئه، وتضميناته التربوية، على أعمال بياجيه بشكلٍ رئيسي.

وتبلورت عن الأيديولوجيتين الثانية والثالثة فكرة تناسب برامج الأطفال النمائي (Developmentally Appropriateness) التي نتج عنها استخدامان في تصميم برامج رياض الأطفال؛

الأول: في مواءمة عناصر البرنامج مع مستوى الأطفال النمائي (أي استخدام المعرفة النمائية لتوافق الأطفال وبرامجهم).

والثاني: استخدام النظرية النمائية بوصفها أساساً لبرامج تربية الطفولة المبكرة (أي اعتماد البرامج على النظريات النمائية).

والفرق في ما بين هذين التوجهين الأكاديمي والنمائي هو كالفرق ما بين النظرة إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز (أكاديمي) أو على أنها نظام من الرموز (نمائي). وسأغتنم هذه الفرصة للحديث عن التوجه النمائي لأننا متآلفون مع التوجه الأكاديمي الذي يسير العمل التربوي في بلداننا العربية بشكلٍ عام. فالتوجه النمائي درس العلاقة بين اللغة والفكر! فقد تركزت الأبحاث في الأيديولوجيات النمائية، فيما يتعلق بتعلم اللغة وتعليمها، حول العلاقة ما بين الفكر(Psyche) واللغويات (Linguistics) وأثرها على تعلم اللغة. وما بين اللغة وعلاقتها بالنمو العقلي ومقدرة الأطفال على اكتساب المعرفة.

وقد تمت دراسة هذه العلاقة من مجموعة من المربين أمثال بياجيه وفيقوتسكي وجودمان. وقد أشار بياجيه في كتابه اللغة والفكر (Piaget, 1959) (The Language and thought of the Child) إلى نوعين من كلام الأطفال هما الكلام مركزي الذات (الكلام الخاص الذي يتحدث فيه إلى نفسه غير مكترث بإصغاء السامع إليه)، والكلام الاجتماعي. ووجد بياجيه أن 38% من كلام الأطفال مركزي الذات (الكلام الخاص) و 62% من كلامهم اجتماعي. وقد صنف بياجيه الكلام

المركزي الذات إلى ثلاثة أقسام هي: التكرار (إعـادة الطفـل للكلمـات أو المقـاطع من تلقاء نفسه دون الاكتراث بـالآخرين)؛ المناجـاة الأحاديـة (يحـدث الطفـل نفسـه وكأنه يفكر بصوت مرتفع)؛ المناجاة الثنائية (يشرك الطفل شخصاً آخر فيما يفكر أو يقوم به).

أما بالنسبة للكلام الاجتماعي فقد صنفه بياجيه إلى أربعة أقسام هي: الإخبـار المكيف اجتماعياً (يراعي الطفل وجهة نظر السامع)؛ النقد (يبدي الطفل ملاحظـات على عمل غيره أو سلوكه)؛ والأوامر والرجاءات والتهديدات (يظهـر تهديـد الأطفـال لبعضهم البعض)؛ والأسئلة والأجوبة (يسأل الطفل غيره ويجيب عن أسئلتهم).

أما فيقوتسكي (1978) Vygotsky فقد أشار إلى الارتباط بي ن اللغ ة والفك ر أيضاً. فقد عرض العلاقة بين الفكر واللغة حيث ذكر أن التفكيـر فـي كلمـات مكونـة من وحدات، وهذه الوحدات الأولى الأساسية هـ ي معـاني الكلمـات، فمعن ى الكلمـة يمثل الارتباط الوثيق بين الفكر واللغة أو الكلام، إذ إن الكلمـة الخاليـة مـن المعنـى ليست إلا صوتاً أجـوف ولا تعـد كلمـة، ومعنـى الكلمـة ليـس إلا تعميمـاً أو مفهومـاً، والتعميم والمفهوم هما أكثر وظائف الفكر خصوصية.

وهذا يتعارض مـع الحركـات السـلوكية الـتي تنظـر إلـى العلاقـة بيـن الكلمـة والمعنى نظرة ترابطية لا تخضع للنمو. وهذا يتعارض مـع رأي فيقوتسـكي إذ يقـول: إن علاقـة الفكـر بالكلمـة هـي أولاً وقبـل كـل شـيء علميـة عقليـة، وليسـت شـيئاً محسوسا، فهي انتقال متبادل من الفكر إلى الكلمة وبـالعكس، وفـي هـذه العمليـة تخضع العلاقة بين الفكر والكلمة لتغيرات يمكن النظر إليها على أنها نمو وظيفـي... فالفكر لا يعبر عنه في كلمات، بل يظهر إلى الوجود خلال هذه الكلمات، وكـل فكـر ينمو ويتطور، وبالتالي لا بد أن يتوازى ذلك مع نمو وتطور لغوي.

فاللغة تزود الأطفـال بـالأدوات اللازمـة للتمثيـل العقلـي والـذي أطلـق عليـه فيقوتسكي "التوسط اللفظي" "Verbal mediation" وهي تعني القدرة على إلصاق أسماء للأشياء وللعمليات، وهي مهمة في نمو المفهوم والتعميـم والفكـر. فتحسـين القدرة على استخدام اللغة في الفكر thought هو مفتاح النمو والنجاح ف ي مرحل ة ما قبل المدرسة ويمكن الأطفال من حل المشكلات الجديدة بدلاً من الاعتماد علـى المحاولة والخطأ أو على الآخرين.

ودليـلٌ آخـر علـى أن الأطفـال يسـتخدمون اللغـة كوسـط للفكـر هـو الكلام الداخلي (أو اللغة الخاصة) الذي يحكيه الطفـل مـع نفسـه. فالأطفـال لـديهم نزعـة للتفكير بصوت مرتفع أو في ضبط سلوكهم بالتحدث لأنفسـهم، كـأن يقـول الطفـل لنفسه "لا تكب الماء" أو "اشوي اشوي..." أو "خلص...". وتسـتمر ظـاهرة التفكيـر بصوتٍ مرتفع حتى عند الأطفال الأكثر نضجاً ولكـن بالتدريـج يصـبح الكلام الـداخلي مذوتاً داخل المتعلم؛ يستخدمه الأطفال للتفكير بصوتٍ صامت للتعبير عـن أفعـالهم وسلوكهم.

وفي هذا الصدد، يميز فيقوتسكي بين مستويين مختلفيـن مـن الكلام؛ أولهمـا المظهر الداخلي (كلام الطفل مع نفسه)، وثانيهما المظهر الخـارجي الصـوتي (كلام الطفل مع الآخرين). فالمظهر الخارجي أو تحويل الفكر إلى الكلمات، ووضـعه فـي صياغة مادية موضوعية عند الطفـل يبـدأ مـن كلمـة واحـدة، ثـم يربـط الطفـل بيـن كلمتين أو ثلاث، ومن ثم يكون جملاً قصيرة في البدء، وطويلة بعد ذلك، بمعنـى أنـه

يبدأ من الجزء الذي هو الكلمة إلى الكل الذي هـو الجملـة. أمـا مـن حيـث المظهـر الخارجي الدلالي للكلام فإن الكلمة الأولى ذات المعنى عند الطفل هـي الجملـة (أو الكلمة الجملية) التي تعطي المعنى المراد، ثم يبدأ بالسيطرة على معاني الكلمـات المفردة. وهذا يفيد بأن المظهر الداخلي هو تحويل الكلام إلـى فكـر، بينمـا المظهـر الخارجي هو تحويل الفكر إلى كلام.

أما جودمانفي منحاه القائم على أفكار النظرية البنائية التي اشـتقت الأسـس التي تقوم عليها من أفكار بياجيه، المسمى بمنحى اللغة الكلي (whole language approach) فقـد اعتـبر أن عمليـة القـراءة ليسـت عمليـة تحليـل حـروف وكلمـات وحسب، بل لعبة فكرية-لغوية (Psycholinguistic Guessing) يستخدم فيها القارئ وبشكلٍ مستمر معارفه المتنوعة ومنها معرفته بأصوات الحـروف (Graphophonic) والتي تعني (العلاقة بين الحروف والأصـوات). ومعرفتـه بـالنحو (Syntactic)، وفيهـا يبني (كيف ترتبط جزئيات اللغة مـع بعضـها البعـض). ومعرفتـه بالمعـاني الدلاليـة (Semantic) أي (نظـام المعـاني) ليبنـي معنـى مـن الكلمـات المطبوعـة. فالقـارئ بحسب هذا النموذج يبدأ بمحاولـة التنبـؤ بمعنـى المعلومـات وآليـة عمـل اللغـة مـن المواد المطبوعة وذلك كي يبنـي منهـا معنـىً متكـاملاً مسـتخدماً معرفتـه بالأنظمـة الثلاثة (أصوات الحروف، والنحو، والمعاني). ولهذا السبب يحتاج الأطفال وقتاً كافياً لينجحوا في مكاملة استراتيجيات القراءة مع أنظمة التشـكيل، وهـو أمـر لا بـد منـه حتى يتمكن الأطفال من إتقان اللغة بشكلٍ مناسب بدون اللجوء إلـى تفـتيت اللغـة كما هو الحال في الممارسات التربوية الحالية سواء أكان في الأردن أم فـي غيرهـا من الدول العربية التي تحاول تعليم اللغـة كمـا لـو كـانت موضـوعات غيـر مرتبطـة ببعضها البعض.

وتقوم هذه الفكرة الكلية في اللغة على أسس مرتبطة ارتباطـا وثيقـاً بأربعـة أركان علمية إنسـانيةهي نظريـة التعلـم، ونظريـة اللغـة، ونظريـة التعليـم، ونظريـة المنهاج (Goodman, 1986).

أولاً: نظرية التعلم:

وتتلخص هـذه الفكـرة النظريـة بمجموعـة مـن النقـاط الـتي يركـز عليهـا المربـون وأهمها:

يكون تعلم اللغة أسهل عندما تكون وظيفيـة؛ ولكـي تكـون كـذلك فيجـب أن تكـون مناسبة وغير مجزأة وحقيقية (أي يختار المتعلم أن يستخدمها.(

تعلم اللغة يتضمن جانبين:

الجانب الشخصي والجانب الاجتمـاعي؛ فـالأول ينبثـق مـن داخـل المتعلـم ويتشـكل بحسب حاجته للتواصل مع الآخرين، والثاني مشتق مـن المجتمـع الـذي يعيـش فيـه الطفل ويتشكل بحسب معايير هذا المجتمع (القوانين والأنظمة الخاصة باللغة الـتي اصطلح الناس على استخدامها).

تكتسب اللغة عندما يتعلمها الأطفال من خلال سياق الحديث الحقيقـي وأثنـاء القـراءة والكتابـة. (Friere, 1987) فتعلـم اللغـة لا يتـم بنظـام تعلـم سلسـلة مـن المهارات اللغوية، لأن تعلم اللغة بهذا النظام لن يسهل استخدام الأطفال لها. حيـث إن الفكرة السائدة "تعلم أولاً لتقرأ ومـن ثـم اقـرأ لتتعلـم" هـي فكـرة خاطئـة، لأن

العمليتين تحدثان بنفس الوقت وتدعم كل منهما الأخرى.فالفهم المكتسب من قراءة نص يتضمن بالضرورة إدراك العلاقة بين هذا النص وبين السياق.

إن تعلّم اللغة هو في جوهره تعلّم كيفية بناء المعنى. ولهذا فهي عملية محفزة، حيث إن الطفل المتعلم يضع القرارات الخاصة باستخدامها بما يتلاءم مع ظروفه الزمانية والمكانية،إذ كيف يمكن للطفل أن يصنع معنى للعالم الذي يحيط به في سياق المعنى المصنوع من قِبَل المحيطين به (الآباء، العائلة، الثقافة،...) والمفروض عليه؟ إن تطور القدرات اللغوية والعقلية يعتمدان على بعضهما: فالأفكار تعتمد على اللغة، واللغة تعتمد على التفكير، وكلاهما يحدثان في سياق الحياة الاجتماعية. من هنا يعتبر تعلم اللغة إنجازاًاجتماعيا-شخصياً متكاملاً.((Goodman, 1975; 1986; Whitmore, 1992

ثانياً: نظرية اللغة

إن الطفل، الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي أية قيمة لمحاولاته المتكررة في صنع المعنى من اللغة، سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية يتولد لديه توقعات غير مناسبة لنمو لغته مما يعيق تطورها. وقد تتزعزع قدرة الطفل السابقة الموجودة لديه أصلاً. ومن هنا فإن اللغة الكلية تتميز من حيث نظرتها للغة بما يلي (انظر(Goodman, 1986: ينظر للغة نظرة علمية وجادة أكثر من غيرها من النظريات الأخرى. فالمعلم في هذه المظلة يعي بأنه لا توجد لغة بدون رموز ونظام.

اللغة شاملة وغير قابلة للتقسيم. وقد شبهها جودمان بالذرة ومكوناتها، فلكي نفهم المادة ونتعرف إلى خصائصها لا بد لنا من دراسة الذرة. ولكن هذا لا يكفي لفهم المادة لأن الكل دائماً أكثر من مجموع الجزيئات!ويرى جودمان "أن تدريس اللغة يجب أن يشمل تدريس :الكلمات، والأصوات، والحروف، وأشباه الجُمل، والجُمل، والفقرات. وبأنها تشابه بذلك الجزيئات، والذرات، ومكونات نواة أي شيء مادي، من حيث أن فهمها يسهل عملية دراسة اللغة ولكن الكل دائماً أكثر من مجموع الجزيئات (ص.**27)**

اللغة تكون لغة فقط إذا كانت غير مجزأة. فأصغر وحدة وظيفية ذات معنى هي نص كامل ضمن سياق الحديث أو القراءة أو الكتابة.فالكلمة الأولى ذات المعنى عند الطفل هي الجملة (أو الكلمة الجملية)! ولذلك عندما ينظر المعلمون والطلبة إلى الكلمات، وأشباه الجمل، والجمل، فإنهم يقومون بذلك في سياق نصوص لغوية كاملة وحقيقية تتلاءم مع خبرات الطفل اللغوية.

الكتابة والقراءة عمليتان ديناميكيتان بنائيتان. ذلك أن كل قارئ يجلب معه معرفته السابقة بالنصوص، وقيمه الخاصة، وخبراته الخاصة أيضا وهو يحاول تكوين المعنى من النص. فلذلك يجب أن تكون النصوص حقيقية وليست جملاً متراصة بجانب بعضها فقط لتلائم قائمة المفردات أو تتابع الألفاظ. فكما أن الكاتب يجب أن يكون لديه إحساس بالقارئ فكذلك القارئ يجب أن يكون لديه إحساس بالكاتب.

إن لدى المعلمين المتبنين لفكرة اللغة الكلية إحساسا بالأساس الذي تعمل به اللغة. فعندما يعرف المعلمون تحت هذه المظلة أن اللغة يجب أن تكون كاملة ومليئة بالإحساس وبأن جميع الأجزاء ستكون في السياق المناسب عندئذ يكون التعلم سهلاً.

ثالثا: نظرية التعليم:

إن طريقة التدريس يمكن أن تدعم وتوسّع وتغني ما يعرفه الطفل من قبل. ويمكن أن تُحدث العكس، وبالتالي فإن قدرة الطفل على الفهم تسوء أو قد تُدمّر كما ذكرنا سابقاً. فمثلاً إذا وجد الطفل نفسه في غرفة صف ما في وضع لا يُسمح له به أن يحاول بطريقته الخاصة أن يصنع المعنى من اللغة -سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية-فإن مثل هذا الوضع يولّد لديه توقعات غير مناسبة لنموه، وبالتالي تتزعزع قدرته التي كان يمتلكها من قبل من خلال تقييم معرفته ونموه اللغوي بواسطة الاختبارات المقننة وغير الوظيفية. (Tylor,1991; NAEYC, 1991)

إن لغة الإنسان عبارة عن خليط من الإبداع الذاتي (Personal Invention) أي ما يستحدثه الفرد وحده والعرف الاجتماعي (Social Convention) أي ما أُتفق عليه بين أفراد مجتمعه. فاللغة هي ما استحدث من قبل كل فرد وكُيِّفَ في سياق الاستخدام الاجتماعي للغة ليصبح اتفاقا اجتماعيا.(Goodman and Goodman, 1990, P.232)، وقد أكد كثير من المربين قدرة الفرد على بناء المعنى أثناء تطور لغته(Piaget, 1967; Elkind , 1991; Goodman, 1990)، وبأن إعطاء دور نشط للأطفال في التعلم يؤدي إلى وضعهم في بؤرة عملية تعلم اللغة. وذهب آخرون(Vygotsky , 1978; Moll, 1990) إلى إيلاء أهمية أكبر للمكون الاجتماعي في تطور اللغة. بل إن فيقوتسكي يقول إن" اللغة تنشأ مبدئيا كوسيلة للاتصال بين الطفل والآخرين في بيئته بحيث يتحول إلى كلام داخلي فقط، وبالتالي تنظم فكر الطفل، أي يُصبح لها وظيفة أو هدف عقلي داخلي.

(Vygotsky, 1978, P.89)

أما جودمان (K. Goodman, 1986) فقد أخذ موقفا متوسطاً في إعطاء أهمية لكلٍ من الإبداع الذاتي والعرف الاجتماعي، فهو يؤمن بأن تطور اللغة عبارة عن عمليةً تبادلية نشطة، ويقول إن المجتمع دائما يدفع لغة الأطفال نحو مركز اللغة المشترك والمعنى المشترك.(K. Goodman, 1986; P22) وتطوّر اللغة من وجهة نظر هاليديه (Halliday, 1975)، يتعادل مع تعلّم كيف تصنع معنىأي تعلم كيف توضح ما تعني للآخرين وتفهم ما يعنون، ومن هنا فإن محاولات الأطفال -التي يتجاهلها أو يسيء فهمها البالغون-لصنع المعنى المُراد تُقتل بسبب تشدد البالغين المقصود وغير المبرر والذي يتطلب أن تكون لغة الطفل متسقة مع المعايير اللغوية الاجتماعية منذ نعومة أظفارهم.(Taylor,1991 ;NAEYC,1991)

إن المعلمين المتبنين لفكرة اللغة الكلية بنائيون في إدراكهم لعملية التعلم، حيث يدركون أن التعلم يحدث بعقل كل طفل وحده.(Glasersfield, 1989) فهم يدركون أن هدف وجودهم في غرفة الصف هو خلق مواقف اجتماعية ومناقشات مناسبة، يؤثرون من خلالها على سرعة تعلم الأطفال الذاتي واتجاهه. وهم أيضا مقتنعون بشدة أن باستطاعة المعلمين دعم التعلم وتشجيعه وتسهيلهوإرشاد المتعلّم، ولكنهم لا يستطيعون أن يتحكموا به بشكل مطلق. بالإضافة لذلك كله يدرك هؤلاء المعلمون عموميات التعلم الإنساني، واللغة والعمليات العقلية، ولكنهم لا يعرفون المسارات المختلفة التي يجب أن يسلكها كل متعلم، إنهم يرسمون خططاً للتطور المتوقع، ولكنهم لا يحددون معايير عشوائية للأداء المتوقع. وقد

أطلقت وتمور على مثل هذه البيئات الصفية من قبل بعض التربويين البيئات الوظيفي (Functional Environments)1992,(Whitmore).

إن خلق بيئة صفية وظيفية تنمي لغة الطفل وقدرته القرائية والكتابية هي إحدى مهام المعلم. وعلى المعلم التمييز بين بيئة التعلم من وجهة نظر الطفل وبيئة التعلم من وجهة نظره هو. وكذلك عليه الإدراك أن من الأفضل النظر إلى البيئة الصفية من وجهة نظر الطفل لمساعدته في محاولاته بناء لغته المقروءة، والمكتوبة، والمحكية. وقد ذكرت ويتمور (Whitmore, 1992) مجموعة من النقاط التي تؤدي إلى بناء بيئة وظيفية منها:-

1. إغراق الأطفال بمطبوعات وظيفية: ويعني ذلك توفير الكثير من المواد المطبوعة المستخدمة لأهداف حقيقية لالأهداف زخرفية وتدريبية (Ortiz and Engelbreclit, 1986). إن المواد المطبوعة المتوافرة في غرفة الصف يمكن أن تحقق أغراض الطفل الذي يستخدمها عندما تكون مصدراً للمعلومات و للسرور ووسيلةً للتسجيل ووسيلةً للاتصال مع الآخرين داخل الصف وخارجه.
2. توفير مواد ومصادر مناسبة في غرفة الصف. فمكتبة غرفة الصف لا بد أن تحتوي على مجموعة من الكتب المتنوعة: حكايات، وقصص خيال، وكتب مصورة، وكتب الحروف الهجائية، وكتب العد، وجرائد، ومجلات، ومراجع. وهذه المجموعات المتنوعة من الكتب تختلف في الأسلوب، والنمط، والشكل ونوع التوضيحات المرسومة، مما يتيح النمو لمفاهيم الأطفال القرائية.
3. تكوين مجتمع مسؤول: بالإضافة لتوفير المواد المطبوعة، يجب أن تنظم غرفة الصف بطريقة تتيح للمعلم والأطفال العمل معاً بمسؤولية لتكوين مجتمع مسؤول (Ostrow, et al, 1995; Whitmore, 1994)، إذ من الضروري خلق جو مسؤول في غرفة الصف يُمكّن الطلبة من التعلم وحدهم بمسؤولية، ويحرر المعلم من بعض المسؤوليات ليتسنى له القيام بمهام أكثر أهمية، ويسمح للطلبة إدراك القيمة الوظيفية لوقت القراءة والكتابة. فعلى سبيل المثال، يمكن للأطفال أن يرصدوا الغياب والحضور وينظموا مفكرة لنشاطات الصف اليومية، وسجلا يعنى بتقدمهم الأكاديمي وملفات يحفظون بها اختباراتهم الذاتية ويرتبونها هجائياً. كذلك بإمكانهم إدارة مكتبة غرفة الصف ومكتب بريد الصف. وبالتالي يكون لتعلم القراءة والكتابة أهداف حقيقية بالنسبة لمجريات الحياة اليومية في غرفة الصف وليست له أهداف تدريسية محددة.
4. بناء مجتمع إجتماعي: يتعلم الأطفال عندما يتحدثون ويناقشون افكارهم مع بعضهم بعضاً. وقد تطرق لقضية النقل الاجتماعي (Social Transimission) الكثير من علماء التربية.(Cairney and Langbien, 1989; Milz, 1982; MCNamee, 1990 / Piaget,1964; Vygotsky, 1962)، إن إنشاء مجتمعات مصغرة من القراء والكتاب في غرفة الصف يعني أن هناك تفاعلات وأنماطاً اجتماعية سيكون لها تأثير بالغ الأهمية في معرفة الأطفال بكيفية عمل اللغة المكتوبة والمحكية.

نظرية المنهاج

يرفض منحى اللغة الكلي تبني المنهاج الذي ينظر إلى اللغة كأجزاء منفصلة كما هو الحال عندما تصبح الكتب المقررة هي المنهاج، حيث لا معنى لبرنامج اللغة

لأن المؤلفين يقومون باختيارات عشوائية. إن المنهاج الحقيقي يصمم من خلال تبادل الخبرات بين الأطفال والمعلمين داخل غرفة الصف. ولذلك فإن منحى اللغة الكلي ينظر إلى المنهاج على أنه مكون من أربع نقاط أساسية هي التكامل، والاختيار، واللغة والموضوعات (Goodman, K. 1986; Jones and Nimmo, 1994; Whitmore, 1994).

1. التكامل:

إذا كان تعلم اللغة يتم بطريقة أفضل عندما يتعرض لها المتعلم بشكلها الكلي وغير المجزأ وفي سياق طبيعي، فإن التكامل (Integration) هو الأساس والمفتاح لتعلم اللغة. وقد نادى الكثير من التربويون بفكرة تطوير اللغة والمحتوى بحيث يصبحان منهاجاً مزدوجاً.

(Anderson, et al., 1994; Goodman, 1991; Howell, et al., 1991; Whitmore & Goodman, 1995; Mayer, 1995)

2. الاختيار:

يحتاج الطلبة للاقتناع بأن الأمور التي اختاروا أن يفعلوها من خلال اللغة مفيدة وممتعة ومسلية لهم. فعندما يختارون بأنفسهم فإنهم يملكون العمليات التي يستخدمونها، وأنها ليست فقط عملا مدرسيا مرغمين على القيام به لإرضاء المعلم فقط وأنها-أي العمليات-ليست ذات أهمية بالنسبة للطلبة أنفسهم. وقد ذكرت كوكس (Cox, 1991)أن إعطاء الطلبة حق الاختيار في التركيز على خبراتهم اليومية يعطيهم قدرة على التحكم بقدرتهم على بناء المعنى أثناء قراءتهم واستماعهم، ويجعلهم يفكرون بإحساس جمالي (ص.164)

3. اللغة عبر المنهاج:

في المدارس الابتدائية حيث يوجد معلم واحد لتدريس جميع المواد للصف الواحد، لا يكون تحقيق هذا المنهاج أمراً صعباً إلا إذا كان النظام التربوي يقوم على المركزية في القرار، ويقتصر دور المعلم على تنفيذ ما يملى عليه من السلطات التربوية العليا. أما في المدارس الثانوية فإن فهم المعلمين لماهية الدور الذي يقومون به في تحضير الطلبة للانتقال من المدرسة إلى الحياة يجبرهم على تبني فكرة تدريس اللغة عبر المنهاج. وقد انطلقت بالفعل الفكرة من إنجلترا وانتشرت في معظم الدول الناطقة بالإنجليزية. وقد ألزم معلمو المجال بالأخذ بعين الإعتبار كيفية استخدام اللغة في موضوعاتهم. وبالتالي أخذوا يفكرون بالمنهاج كأجندة مزدوجة. وأصبح كثير من معلمي الرياضيات والعلوم يدعون إلى استخدام فكرة كلية اللغة في تدريس المجالات المختلفة بالإضافة للغة على أنها وحدة واحدة يصعب تجزئتها. (Finseth, et al., 1993; Jensen, 1993; Shymansky, 1994; Raines and Canady, 1990; Short and Armstrong, 1993; Pond and Hoch, 1992)

4. الموضوعات

إن المعلمين الذين يستخدمون منحى كلية اللغة ينظمون كل المنهاج أو معظمه حول موضوعات ذات أهمية بالنسبة للمتعلمين (Themes)(Cassidy and Lancaster, 1993) مثل: ما مخاطر تلوث البيئة؟ ما العولمة والإرث الثقافي؟ هل

يعتبر تلوث الماء خطراً علينا؟ والتغذية السليمة. وجميع هذه المواضيع يمكن أن تكون وحدات علوم، أو وحدات علوم اجتماعية، أو وحدات أدب، أو وحدات يمكن أن تكون مكملة للمواضيع الثلاثة السابقة. هنا يعطى كل موضوع نقطة تركيز للاستقصاء ولاستخدام اللغة وللتطور العقلي، وكذلك يتم إشراك الطلبة في التخطيط ويزودون بمجموعة من الأنشطة الحقيقية المناسبة للدراسة البناءة.

إن هذه النظرة الجديدة للغة ككل متكامل عبارة عن منهج (Paradigm) جديد للتعامل مع المتعلمين ومع اللغة ومع المعلمين. فالمعلمون الذين يتبعون هذاالمنهج يقومون بنشاطات متعددة منها توفير كتب أدبية كثيرة للأطفال في غرفة الصف، وإنشاء مركز للكتابة والتخطيط على مستوى الوحدة ككلٍ متكامل(Raines & Canady, 1990). ولقد حدد دانيلز ورفاقه (Daniels, et al., 1999)الاستراتيجيات الرئيسة التي يستخدمها المعلمون الذين يتبنون هذا المنحى في صفوفهم، ومنها: استخدام أدب الأطفال، والقراءة بصوت مرتفع، وتنظيم برامج قراءة وكتابة مستقلة، وإدخال أنشطة قرائية وكتابية في الموضوعات المختلفة، والتركيز على مهارات التفكير العليا، إجراء لقاءات منتظمة بينهم وبين الطالب، وتنظيم الطلبة في مجموعات تعاونية، ويشجعون الكتابة الحرة ويصححون من خلالها الإملاء اللغوية والنحوية، وتشجيع الطالب لأن يضع الهدف ويقوِّم نفسه بنفسه، وإشراك الطلبة والآباء في أنشطة القراءة والكتابة المنزلية، ويكونون دائماً نموذجا لقراءة البالغين وكتابتهم.

وبالرغم من هذا العرض لبعض الممارسات التي يستخدمها معلمو هذه المظلة الجديدة فلا يمكن أن تكون محددة بمواد واستراتيجيات تعليمية بعينها. فهي تفترض أن على الطلبة الانخراط في القراءة وفي مناقشة نماذج حقيقية من اللغة المكتوبة، وأيضاً المساهمة في الكتابة في المجلات ومناقشتها ونشرها، وكذلك في استخدام القراءة والكتابة كأداة لتعليم المحتوى، مستخدمين أحياناً كل هذه الاستراتيجيات وأحياناً بعضها.ولقد بيّن جودمان (Goodman, 1986) الفرق بين برنامج تدريس اللغة النمائي والذي يجعل اللغة ميسرة والبرنامج الأكاديمي والذي يجعلها صعبة،فوضع قائمة بخصائص ومفارقات كلا البرنامجين كما يلي:

سهلة عندما تكون	صعبة عندما تكون
حقيقية وطبيعية	مصطنعة
كاملة	مجزأة
مفعمة بالحس	ليس بها إحساس جيد
ممتعة	مملة
مناسبة لحياة المتعلم	غير مناسبة لحياة المتعلم
جزءا من حدث حقيقي في حياة المتعلم	خارجة عن سياق حياة المتعلم
لها قيمة اجتماعية بالنسبة للمتعلم	ليس لها قيمة اجتماعيةبالنسبة للمتعلم
لها هدف يهم المتعلم	ليس لها هدف قَيِّم بالنسبة للمتعلم
يختارها المتعلم	مفروضة على المتعلم

سهلة المنال	ليست في متناول المتعلم ويصعب الوصول إليها
باستطاعة المتعلم استخدامها	ليس لدى المتعلم القدرة علىاستخدامها

اللغة وبناء شخصية الطفل:

بعد هذا العرض السريع لطبيعة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وعرض أهم الأفكار التي ناقشت كيفية اكتساب اللغة عند أطفال هذه المرحلة، لا بد أن نلقي الضوء على العلاقة بين اللغة وشخصية الإنسان.

تعتبر اللغة هي الوسيلة الأهم التي تمكن الأطفال من التكيف مع غيرهم والتواصل وتبادل الخبرات. وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أسرع مراحل نمو الطفل لغوياً، ويصل المحصول اللغوي للطفل فينهاية هذه المرحلة - وهي سن الخامسة- إلى ما يقرب من (2500) كلمة،والتعبير اللغوي للطفل يميل نحو الوضوح، ودقةالمعنى والفهم، ويعبّر الطفل عن نفسه بجمل مفيدة(Norton, 1993, p. 31-32).

ويتصف الطفل في هذه المرحلة بالخصوبة المفرطة في الخيال والقدرة على الربط بين الأسباب ونتائجها، بالإضافة إلى أن النمو العقلي في هذه المرحلة يكون في منتهى السرعة حيث أكد بعض العلماءعلى أن 50% من النمو العقلي للطفل يتم فيما بين الميلاد والعام الرابع من عمره، وأن 30% منه يتم فيما بين العام الرابع والثامن من حياة الطفل.

ففي هذه المرحلة لغة الأطفال ومهاراتهم التواصلية تنمو على شكلِ قفزات سريعة,حيث يمر بأقصى سرعة له خلال هذه السنوات التي تسبق المدرسة.وهذا هو أول ارتباط مهم للغة مع شخصية الطفل!فاللغة من ضرورات الحياة والاتصال ومن أساسيات التفكير ومن الضروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل قدراً كبيراً من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمي من محصوله اللفظي,وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية في التعامل والتفاعل مع الآخرين. فالطفل يتمكن خلال هذه الفترة من اكتساب مايقرب من خمسين مفهوماً جديداً في كل شهر وبذلك يضيف هذا الكم الهائل إلى محصوله اللفظي ليكون ثروة لفظية هائلة تمكنه من الاتصال والتجاوب مع الآخرين. وهذه التطورات لها الكثير من المضامين عبر مجالات النمو والتعلم المختلفة وخصوصاً في مجال اللغة؛ لأن لها تأثيراً تكاملياً كبيراً في شخصية الطفل بمظاهرها المختلفة سواء أكان المظهر الانفعالي أم الاجتماعي أو العقلي... بالإضافة لذلك، فاللغة هي العامل الأكثر حرجاً للتعلم عبر المنهاج. فمثلاً، يحتاج الأطفال أن يتعلموا لغة الرياضيات كأساس لتعلم المفاهيم الرياضية في السنوات المقبلة (Klibanoff et al. 2006). وكذلك الحال، فإن نمو اللغة ضروري للاستيعاب القرائي وللنجاح في الموضوعات الأخرى مثل العلوم والدراسات الاجتماعية. فخبرات الأطفال اللغوية المبكرة لها تأثير على تعلمهم للغة (Nathalie et al. 2010).

وإن دور النمو اللغوي في نمو الأطفال الانفعالي مهمٌ جداً. فالأطفال الذين لديهم اللغة المطلوبة لتحديد وفهم والاستجابة لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين يتحملون الإحباط والانفعالات الشديدة الأخرى بسهولة أكثر، ويكونون علاقات إيجابية أفضل مع الآخرين (Denham & Weissberg, 2004). فمعرفة المفردات التي تعبر عن المشاعر والانفعالات أو القدرة على تسمية نوع الشعور، مثل غضب، حزن، محبط، مرتبك، يبكي، يضحك،.... تجعل من الممكن للأطفال أن يفهموا ويديروا انفعالاتهم ويعبروا عنها للآخرين (Shultz et al. 2001).

أما في التفاعلات الاجتماعية، فإن للغة دوراً بارزاً في هذه المرحلة العمرية. فعندما يتمكن الأطفال من التعبير عن مشاعرهم ورغباتهم وأفكارهم ويستجيبوا لها ولأفكار الآخرين بطريقة صحيحة، فإن نموهم الاجتماعي يسير بالاتجاه الصحيح. فالأطفال الذين لديهم كفاءة اجتماعية عادة يستمعون بشكل جيد لما يقوله الآخرين، ويستطيعون من خلال استجاباتهم أن يربطوا سلوكهم وكلامهم لما يقوله الذين من حولهم (Mize, 1995). فالمهارات اللغوية يمكن أن تساعد الأطفال أن يشتركوا في لعبة معينة مع مجموعة معينة.

اهمية مرحلة ما قبل المدرسة(رياض الاطفال)

ومن هنا فإن لمرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبيرة جداً لأنها تعتبر المرحلة العمرية الأسرع في النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، حيث ينزع التعبير اللغوي نحو الوضوح ودقة التعبير والفهم ويتحسن النطق ويختفي الكلام الطفولي مثل الجمل الناقصة والإبدال والثأثأة وغيرها. والطفل في هذه المرحلة يستخدم الأسئلة والاستفسارات الموجهة للمحيطين به لمعرفة المزيد عن العالم الخارجي، حيث يكوِّن كل طفل لنفسهما يُسمَّى ببنك المعلومات، فاللحاء المخي في هذه الفترة يكون في غاية الحساسية، وهذا يجعل من السهل تخزين المعلومات والخبرات ورموز الأشياء لاستخدامها في اكتساب الخبرات في المستقبل وتفسيرها والتعامل معها.

والسرعة التي يتعلم فيها الأطفال اللغة ويستخدمونها بدون تَعلُم مباشر هي من الغرائب وتؤكد وجود دليل قوي على أن هناك أساساً بيولوجياً لاكتساب اللغة (Chomsky 1968; Kuhl 2000) بالإضافة لما ورد من أثر للأساس البيئي. فالناس المحيطون بالطفل هم بمثابة نماذج لغة لهم أهمية خاصة في التأثير على مقدار نمو قدرة الأطفال التواصلية وعلى مقدار تقيدها. ولكن هناك رغبة حقيقية لدى الأطفال لبناء المعنى وللتواصل مع الآخرين متوازية مع استعدادهم العصبي، وهو ما يقوي النمو اللغوي في هذه المرحلة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى إعطاء بعض التفصيل لمظاهر الشخصية لا يعني أنها مجزأة! فشخصية الإنسان هي كلٌ متكاملٌ لا يمكن تجزئتها إلى أجزاء والاهتمام بجانب وإهمال جانب آخر، وإنما هي مترابطة مع بعضها بحيث أن ما يحدث في جانب منها يؤثر في بقية الجوانب. فعلى سبيل المثال، لا يمكن أن يحدث أي شيء في الجانب الاجتماعي دون المساس في الجانب العقلي والانفعالي والروحي وحتى الجسمي! وهكذا بالنسبة لبقية الجوانب. فما دور اللغة بكلِ ذلك؟. هذه النظرة تتفق والنظرة الجديدة للغة والتي أوضحنا بعض معالمها فيما سبق "فاللغة الكاملة للإنسان الكامل".

تعتبر اللغة بأشكالها المختلفة(كتابة، وقراءة، واستماع، ومحادثة) الإنـاء الـذي تحدث فيه معظم الأنشطة الإنسانية سواء أكانت عقلية أم اجتماعيـة أم انفعاليـة أم جسمية. فعلى سبيل المثال، وجد أن بعض الأطفال من ذوي الإعاقات اللغويـة غيـر فعالين في إدارة التفاعلات الاجتماعية مقارنة مع الأطفال العاديين (Timler, 2008). فهم يبـدؤون التفـاعلات الاجتماعيـة بلغـة لفظيـة أو غيـر لفظيـة ضـعيفة وهـم أقـل استجابة لأسئلة زملائهم وتعليقاتهم.وغالبـاً مـا يلقبـون مـن معلميهـم وآبـائهم بـأنهم سلبيون وانسحابيون ومنعزلون صامتون.

وهذه الأوصاف تصف سـلوكات الأطفـال الاجتماعيـة ممـن لـديهم مشـكلة أو إعاقة لغوية لأنهم أقل اجتماعياً من غيرهم حتى في السلوكات التي تسبق العلاقات الاجتماعية الصحيحة (أو الحياة الاجتماعية المتفق عليها اجتماعيـاً) مثـل المجـاملات والاستئذانوتأكيد الموافقة على تعليـق صـديق مـن الأصـدقاء، أو الـرد علـى تسـاؤل صديق أثناء المناقشة، وكثيراً ما يسوون الخلافات ولو ضدهم في المواقف الخلافية. وتعود الأسباب في عدم تمكن الطفل من المظاهر الاجتماعية التي تسبق العلاقـات الاجتماعية الصحيحة، لأن لديهم صعوبات في تكوين الكلمات والجمل الـتي يريـدون أن يستخدموها وبالتالي لا يمتلكون استراتيجيات فعالة لإدارة النقاش أثنـاء التفاعـل الاجتماعي مع غيرهم(أو ما يسمى بعجز المعرفة الاجتماعي).

وفـي جميـع الأحـوال فـإن الأطفـال الـذين لا يسـتطيعون إدارة النقـاش فـي المواقف الاجتماعية المختلفة يتكون لديهم مفهوماًمتـدنياً عـن أنفسـهم واعتبـاراتهم لأنفسهم ضعيفة وبالتالي لا يتمكنـون مـن تطـوير علاقـات صـداقة حقيقيـة (Timler, 2007).

ويؤثر تعلم اللغة في مرحلة مبكرة على نمو الطفل الأكاديمي في المستقبل. وعلـى المربيـن المعنييـن فـي مرحلـة الطفولـة أن يغتنمـوا الفـرص الكـثيرة جـداً لاستخدام ممارسات تربوية ومثيرة تدعم اكتساب اللغة.

فهناك الآلاف من الأطفـال الـذين يعـانون فـي مرحلـة الدراسـة الثانويـة ومـا وراءها كنتيجة لعدم حصولهم على أسـس القـراءة والكتابـة والحسـاب فـي مرحلـة الطفولـة. وتفيـد الإحصـاءات البريطانيـة أن واحـد مـن كـل سـتة ذكـور (18%) و(14%)في صفوف الإناث لا يجيدون أساسيات القراءة والكتابـة والرياضـيات. وكلمـا كبر عمرهـم زاد أداؤهـم سـوءًا أكـثر فـأكثر (Paton, 2010) كمـا ورد فـي مجلـة (Telegraph) الصادرة في السابع من الشهر الحالي.

يبدأ الأطفال بتعلم كيفية القراءة منذ الميلاد (Renea and Nell, 2010) لأن القراءة هي جزء من تطور اللغة ويبدأ الأطفال بتعلم اللغة وهم مواليد صغار. فمنـذ عقود مضت، عندما تبدأ المدرسة، يعتقد الناس بأن الطفل سيتعلم القراءة بسـهولة إذا ما كان معلم الصف الأول جيد. ولكن النظرة الحالية تفيـد بـأن القـراءة كـالنمو، كما ذكرت ذلك الباحثة Betty Miles تحـدث بمقـادير صـغيرة مـع الزمـن. فخطـوة خطـوة، يكتشـف الأطفـال معـاني الكلمـات، واللحـن وتـدفق اللغـة، وكيـف توضـع الكلمات مع بعضها لسرد القصص. ويتعلمون الحروف أيضاً وأصواتها وبأن الحـروف المكتوبة تمثل الكلمات المحكيـة. وكـل هـذا يجـب أن يحـدث قبـل أن يقـرأ الطفـل الكلمة المكتوبة ويفهم ماذا تعني.

أما فيما يتعلق بعلافة اللغة بنمو الدماغ، فقد وجدت الدراسات الحديثة بأن تعلم اللغة له علاقة مباشرة بنمو الدماغ (Liben, 1996) وذلك بإحداث ممرات بين الخلايا الدماغية (Karunanayaka et al. 2010). فأول خطوة يتمكن الطفل من قراءة كلمة بابا يسمعها وكأنها دادا ومع التكرار يطور الدماغ ممرات للكلمة ويستمر في تطويرها كلما تعلم الطفل عن أبيه وعن الآخرين من الآباء. وهذه الممرات ضرورية لقدرة الطفل في النهاية على إدراك كلمة "بابا" في صفحة مطبوعة.

وهذه الممرات الجديدة هي التي تساعد الإنسان على التفكير لأن الطفل يولد بعدد محدد من الخلايا الدماغية والتي لا يمكن أن تتجدد ولكن يمكن أن تموت إذا ما أهملت. فثلاثة أرباع الدماغ تتطور بعد الميلاد. فمثلاً، تتكونفي السنوات الثلاثة الأولى، بلايين الارتباطات (أو الممرات) بين خلايا الدماغ حيث ينمو الدماغ حتى يصل إلى 80% من حجمه عند البلوغ. والارتباطات المتكونة في الدماغ تكون ممرات وهي مفتاح التعلم والتذكر.

وترتبط خلايا الدماغ فيما بينها بواسطة التحفيز الحسي. فيتعلم الرضع من خلال السمع، والبصر، واللمس، والشم، والتذوق، وكل خبرة تؤسس ارتباطات دماغية جديدة (Docking et al. 2003) ولهذا السبب تكون السنوات الأولى هي الأهم في مسيرة حياة الإنسان. ففيها، يكون الدماغ شديد الحساسية لاستقبال المحفزات المتعلقة بنمو اللغة. ويسمي العلماء هذه المرحلة بـ"نافذة الفرصة" (window of opportunity) وهذه النافذة تبدأ بالإغلاق عند حوالي عمر الخمس سنوات، وينتهي معها الوقت الأفضل لنمو اللغة وبذلك تصبح الفرصة غير مؤاتية وحتى مستحيلة عندما يصل الأطفال لسن العاشرة(Frey and Fisher, 2010).

وتحدث ارتباطات دماغية جديدة في ممارسة عمليات لغوية كالقراءة والاستماع وغيرها. فالقراءة بصوتٍ مرتفع والتحدث والغناء واللعب هي من الأنشطة التي تساعد الأطفال ليطورا قدراتهم اللغوية. ويشير بعض الباحثين (Kissel, 2008) إلى أن قراءة البالغين بصوتٍ مرتفع للأطفال هي الخبرة الأهم في تحسين مستوى وعيهم وفهمهم للغة والتالي تعلمها. والقصائد المستخدمة في الحضانات والشعر والأغاني تساعد الأطفال على اكتساب اللغة الشفوية. وكتب الإيقاع والقصائد تساعد الأطفال على اكتشاف كيف يعمل الصوت في اللغة (الاستماع). وعندما يتحدث البالغون مع الأطفال الصغار مستخدمين كلمات جديدة في كتبهم يتكون ارتباطات دماغية جديدة ومع التكرار فإن ذلك يساعد الدماغ في أي الارتباطات التي يجب تقويتها. فعلى سبيل المثال، يحتاج الطفل أن يسمع الكلمة الجديدة من 9 إلى 14 مرة قبل أن يعرفها بالفعل.

تعتبر اللغة وظيفة معرفية من المستوى العالي. فالعجز اللغوي هو من المؤشرات المبكرة على الإعاقة العصبية، والتي تذكر أحياناً بأنها تأخر نمائي (Holland, et al. 2007) وتعزى حالياً بأنها عدم تكون أو قلة تكون ارتباطات عصبية (أو ممرات) بين خلايا الدماغ. وأحياناً يحدث العكس، عدد من الوظائف العصبية المكتسبة يمكن أن تؤثر سلباً في اللغة مثل:الصرع، والجلطة الدماغية، والتورم، والجروح الدماغية الناتجة عن الصدمات. وقد بينت دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) عند البالغين أظهرت أن وظائف اللغة تكون في الجهة الأمامية

السفلية "inferior frontal"" وفي المناطق الخلفية المسماة بالإنجليزية بـ "tempor-oparietalposterior "

ويذكر العلماء أن الدماغ ينمو أفضل في البيئة المليئة بالحب والحنان. فعندما يشعر الطفل بأنه آمن ومحبوب فإن الدماغ يفرز مادة تسمى السيراتونين serotonin والتي تسهل التعلم (Arnold and Colburn, 2010). وهذا كله بهدف التركيز على علم الأعصاب وارتباطه باللغة. والمسلمة التي بدأ الباحثون بها هي أن القراءة ليست فطرية .(Frey and Fisher, 2010) وهذا يعني أنه يجب على كل دماغ (عقل) أن يُعلم أن يقرأ. فتعلم اللغة يغير وبشكلٍ طبيعي الدماغ وبالتالي فإن عمليات تعلم اللغة أثناء الطفولة جوهرية ولا يستغنى عنها لتقدم الطفل العقلي) .(Frey and Fisher, 2010)

ويتوقف كل هذا على الدور الذي يفترض أن تلعبه دور رعاية الأطفال والروضات لأن الغالبية العظمى من الأطفال يلتحقون بالروضات والحضانات لعوامل قد تفرضها الأوضاع الاقتصادية وسوق العمل أو التشريعات المحلية كما هو الحال في السودان، وفي عدد كثير من الولايات المتحدة الأمريكية. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا وترتفع بشأنه الخلافات يتعلق بالأمور التي يجب أن تشتمل عليها الروضة والفلسفة التي تتبناها. ويظهر عدم الاتفاق بوضوح من خلال تحليل الممارسات الحالية المتعلقة بالمناهج، والسياسات، ومؤهلات العاملين، وطبيعة الإدارة في الروضة. وتشير هذه التوجهات المتناقضة في تربية رياض الأطفال؛ المعروفة بالبرنامج الأكاديمي (Academic program) المتمركز حول المحتوى أو البرنامج النمائي (Developmental Program) المتمركز حول الطفل، إلى أيديولوجيات مختلفة لم تأتِ من فراغ. وقد أشار أرمسترونق في كتابه المدارس الأفضل إلى هذين التوجهين وهما التوجه النمائي والتوجه الأكاديمي. فهناك الكثير من الإشكاليات التي نتجت عن الافتراضات التي يقوم عليها التوجه الأكاديمي ومنها (Armstrong, 2006):

1. تجاهل بعض مكونات المنهاج التي هي جزء من تربية الطلبة التي يحتاجونها لكي يخبروا النجاح في الحياة.
2. تجاهل الابتداعات التدريسية الإيجابية والتي لا يمكن التأكد منها عن طريق بيانات البحث المعتمد الطريقة العلمية.
3. تشجع التعليم للاختبار.
4. تشجع الطالب على الغش لأنه لا يحتاج ما يدرسه في حياته فيحاول الحصول عليه للامتحان فقط.
5. تشجع تعديل نتائج الاختبارات من قبل المعلمين والمديرين.
6. تشجع استخدام الطلبة للمواد غير المسموحة كمساعدات للتعلم.
7. تحول ضبط المنهاج بعيداً عن المعلمين والمربين في الميدان إلى المنظمات التي تضع المعايير والاختبارات.
8. توليد مستويات مؤذية من القلق لدى المعلمين والطلبة.
9. زيادة فرص الطلبة في الترفيع التلقائي سنة بعد سنة مما يقود إلى ترك المدرسة قبل التخرج.

10. فشل أخذ الفروق الفردية بالاعتبار في الخلفية الثقافية وأنماط التعلم ومعدل ذلك التعلم، وبعض العوامل الحاسمة في حياة الأطفال.
11. التخلص من الدافعية الداخلية دون سبب.
12. تنتج مسيرة التحصيل الأكاديمي في تعزيز وتوطين الممارسات غير الملائمة في المدارس.

وكل هذه الافتراضات تدحضها ولا تتفق معها مسيرة التوجه النمائي لأنها تقوم على افتراضات مختلفة تماماً ولا تتفق مع هذه التوجهات الأكاديمية. ويبقى الدور الرئيس في واقع الأمر للمربي فهو الذي يجب أن يفهم الدور الذي عليه القيام به في تسيير وتسهيل عمليات بناء المعنى ولا يفهمه على أنه نقل المعرفة للمتعلم دون أخذ الصورة التي يجب أن تكون عليه شخصية هذا الطفل في المستقبل والتي تتمثل في التنظيم والتكيف.

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

الدراسات السابقة حسب اقدميتها

قام باكسون وبيرن (Bakson& Byrne (1993 بدراسة لاختبارفعالية برنامج لغوي قائم على معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية، ومقارنتهم مع الأطفال العاديين، استندت الدراسة على عينة مكونة من (40) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة بمعدل (20) طفلاً في كل مجموعة، وقد استخدم الباحثان فيها أسلوب النمذجة ومحاكاة اللغة المنطوقة من قبل الكبار، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج النطقي.

أما دراسة دالتون وروزنتل (1995) Dalton & Rosenthal فقد هدفت إلى بحث فاعلية برنامج لغوي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، تم تدريب الأطفال على النطق السليم للأصوات اللغوية، وتكونت العينة من (66) طفلاً تتراوح أعمارهم بين خمس إلى سبع سنوات تم تصنيفهم على أنهم ذوي اضطرابات صوتية ونطقية، وقام الباحثان بتقسيم العينة إلىمجموعتين متساويتين (مجموعة تجريبية, ومجموعة ضابطة) أي بمعدل (33) طفلاً في كلمجموعة, وتم تدريب المجموعة التجريبية على برنامج لغوي مكثف على النطق السليم للأصوات، فتوصل الباحثان إلىوجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية.

أما دراسة بنتل وباكسون (1995) Bainthal & Bakson فقد هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية برنامج صوتي نطقي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، وقد اقتصر الباحثان في برنامجيهما على تدريب الأطفال على النطق السليم للأصوات اللغوية، وتكونت العينة من (30) طفلاً تتراوح أعمارهم بين خمس إلى سبع سنوات تم تصنيفهم أنهم ذوي اضطرابات صوتية ونطقية، حيث قام الباحثان بتقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين (مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة)، أي بمعدل (15) طفلاً في كلمجموعة، تم تدريب المجموعة التجريبية على برنامج لغوي مكثف على النطق السليم للأصوات،

توصل الباحث إلى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية .

وقام ولسن (1996)Wilson بدراسةٍ هدف من خلالها إلى معالجة الاضطرابات الصوتية ونطقية للأطفال ما بين الخامسة والسابعة من خلال استخدام أسلوب القصة، إذ تم أخذ عينة من أطفال الرياض الذين يعانون من اضطرابات صوتية وقد بلغ عددها (40) طفلاً تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (20) طفلاً، وتوصل الباحث خلال المعالجة إلى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية في الاضطرابات الصوتية لأطفال المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام البرنامج القائم على القصة وذلك لان الأطفال يميلون إلى تبسيط الألفاظ من خلال إبدال أو حذف بعض الأصوات كحذف السواكن من أخر الكلمة.

تحتاج عملية نطق الأصوات لأكثر من مهارة للتحكم بالعضلات المسؤولة عن الأصوات، وهذه الميزة لا يمتلكها جميع الأطفال، فعلى سبيل المثال لا يستطيع الطفل أن يمتلك السيطرة الكاملة على بعض الأصوات إلا بعد سن السابعة.

ففي دراسة أجراها ايفانس وجريي (2000) Evans & Gray هدفت إلى التعرف على امتلاك الأطفال في مرحلة رياض الأطفال للقدرة على نطق حرفي (S,I)، علماً أن مخرج هذين الصوتين من سقف الحلق، وذلك لمعالجة الاضطرابات الصوتية عند الأطفال، قام الباحثان بأخذ عينة من أطفال رياض الأطفال بلغ عددها (70) طفلاً, ثم قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما(35) طفلا ، توصلت الدراسة إلى أن الأطفال لا يمتلكون مهارة السيطرة على هذين الصوتين إلا بعد تعلم الأطفال القراءة والكتابة

دراسة (حنان الحاج 2000) : هدفت هذه الدراسة لمعرفة أنتشار الاصابة باضطرابات النطق و اللغة فى مدارس مرحلة الاساس بولاية الخرطوم و معرفة علاقة النوع بالاصابة باضطرابات النطق و الكلام . تم اختيار عينة مكونة من 592 تلميذ و تلميذة على اساس العينة الطبقية العشوائية و توصلت الى النتائج الاتية :- وجود نسبة 10-13 % من المصابين باضطرابات النطق و الكلام بين تلاميذ و تلميذات مرحلة الاساس بولاية الخرطوم، نسبة الاصابة باضطرابات النطق والكلام بين التلاميذ البنين أعلى من التلميذات البنات .

قام حمزة السعيد 2002، بدراسه حول اضطرابات النطق واللغة ونسبة انتشارها لدى عينة من اطفال الرياض فى المملكة الاردنية وسوريا . وقد هدفت الدراسة لمعرفة نسبة الانتشار وأثر النوع فى اضطرابات النطق وأثر العمر فى اضطرابات النطق . وقد توصلت الدراسة للاتى : ان الابدال هو اعلى واكثر الاضطرابات انتشارا لدى الاطفال يليه الحذف ثم التشويه واخيرا الاضافة .

لم تظهر الدراسة اثرا للنوع فى الاضطرابات لدى الذكور و الاناث ، فقد اشارت الدراسة الى تساوى الذكور و الاناث تقريبا فى نسبة الاضطرابات. اما بالنسبة للعمر فهنالك فروق فى المتوسطات الكلية مابين الفئة العمرية (3-4 سنوات) و الفئة (4-5سنوات) حيث كانت الاخطاء اكثر لدى الفئات العمرية الصغيرة .

أما دراسة هانسون (2002) Hansonفقد قام خلالها الباحث بقياس أثر فاعليةبرنامج تدريبي لمعالجة الاضطرابات النطقية من خلال تدريب الأطفال على

المقاطع الصوتية أي العمل على (تجزئة الكلمة إلى مقاطع ثـم العمـل علـى ربطهـا بجملة من واقع الطفل وانعكاساته على تطوير النطق السليم للطفل ممـا يسـاعده على الطلاقة في التعبير)، ومقارنة برنامجه ببرنامج آخر يعتمد على (إعطاء الطفـل الكلمة كوحدة واحدة لمعالجة الاضطرابات النطقيـة)، لـدى مجموعـة مـن الأطفـال المصنفين أنهم ذوي اضطرابات صوتية ونطقيـة، بلـغ حجـم العينـة (48) طفلاً قـام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من ستة عشر طفلاً، تم تدريبهم على التجزئة والتركيب خلال ثمانيـة أسابيع، والمجموعة التجريبية الثانية من سبعة عشر طفلاً تم تـدريبهم علـى إعطـاء الكلمة كوحدة واحدة فقط خلال سبعة أسابيع، ومجموعة ضابطة مكونة من خمسـة عشر طفلاً لم يتلقوا أية تدريبات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالـة إحصائية بين المجموعة التجريبيـة الأولـى والمجموعـة الضـابطة لصـالح المجموعـة التجريبية الأولى والتي تلقت تدريباً على التجزئة ثم العمل على ربطهـا بجملـة مـن واقع الطفل. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبيـة الثانيـة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانيـة، والـتي تلقـت تـدريباً علـى إعطاء الكلمة كوحدة واحدة. إضـافة إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية لصـالح المجموعة التجريبية الأولى والمجموعـة التجريبيـة الثانيـة تعـزى لاسـتخدام أسـلوب التجزئة والتركيب، ومما يؤخذ على هذه الدراسة أنها لم تساو بين أفـراد المجموعـة الضابطة وأفراد المجموعتين التجريبيتي.

كما قام فلدر وآخرون (2002) .Flder et al بمحاولة التعرف على معالجة الاضـطرابات الصـوتية والنطقيـة للأطفـال مـا بيـن الخامسـة والسـابعة مـن خلال استخدام أسلوب القصة، إذ تم أخذ عينة من أطفـال مرحلـة ريـاض الأطفـال الـذين يعانون من اضطرابات صوتية ونطقية وقد بلغ عددها (30) طفلاً تم تقسيمهم علـى مجموعتين تجريبية وضابطة قـوام كـل منهمـا (15) طفلاً، وتوصـل البـاحثون إلـى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية في الاضطرابات الصوتية والنطقية لأطفـال المجموعـة التجريبية يعزى لاستخدام البرنامج القائم علـى القصـة, وذلـك لأن الأطفـال يميلـون إلى تبسيط الألفاظ من خلال إبدال أو حذف بعض الأصـوات كحـذف السـواكن مـن آخر الكلمة

أما جبسون (2003) Gibsonفقد قام بدراسةٍ هدفت إلى اختبارفعالية برنامج لغـوي قـائم علـى تنميـة الأصـوات اللغويـة للأطفـال ذوي الاضـطرابات الصـوتية والنطقية، ومقارنتهم مع الأطفال العاديين، استندت الدراسة على عينة مكونة مـن (30) طفلا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضـابطة بمعـدل (15) طفلاً في كل مجموعة، وقد استخدم الباحث فيها أسـلوب النمذجـة ومحاكـاة اللغـة المنطوقـة مـن قبـل الكبـار، أظهـرت النتائـج فروقـاً ذات دلالـة إحصـائية بيـن المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامـج المقترح.

نقاط الفائدة من الدراسات السابقة :

نـدرة الدراسـات العربيـة المهتمـة بمجـال الاضـطرابت الصـوتية والنطقيـة ، جعلت الباحث يحاول فى هذه الدراسة تصميم برنامج تـأهيلى يشـتمل علـى الكافـة المتغيرات التى وجدها فى الدراسات السابقة .؟؟؟؟

هدفت الدراسات السابقة للبحث حـول اضـطرابات اللغـة و الكلام و التعـرف على اثر المستوى الاقتصادى و الاجتماعى على نمو اللغـة و معرفـة حجـم الـذخيرة اللغوية فى مراحل العمر المختلفة. وقد استفاد البـاحث فـي دراسـته الحاليـة مـن دراسة كالاتي:

- فقد وجدت بغض من الدراسات ان نسـبة الاضـطرابات عنـد الـذكور اكـثر مـن الاناث مثل دراسة (حنان الحاج) اما دراسة (حمزة السعيد) فقد ركزت على اضطرابات النطق و اكدت عدم وجود فروق بين الـذكور و الانـاث فـى نسـبة الانتشار، كما اكدت ان الاضطرابات تظهر بصورة اوضح فى الفئـات العمريـة الصغرى .
- من دراسه باكسون وبيرن (1993) التعرف على أسـلوب التـدريب المسـتخدم في تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقيـة، باسـتخدام أسـلوب النمذجة أو المنطوقة من قبل الكبار.
- ومن دراسات باكسون وبيرن (1993) دالتون وروزنتـل Dalton & Rosenthal (1995) و وبنت ـل وباكس ـون (1995) وولسـن (1996) و هانسـون (2002) و فلدر واخرون (2002) و جيبسون (2003) اثبات فعالية برامـج تـدريبيه علـي علاج الاضطرابات الصوتية والنطقية للأطفال.
- ومن دراسات دالتون وروزنتيل (1995) و بنتل وباكسون (1995) التعرف على أسلوب التدريب المستخدم في تـدريب الأطفـال ذوي الاضـطرابات الصـوتية والنطقية، من خلال استخدام أسلوب المقاطع الصوتية.
- مـن دراسـة ولسـن (1996) وفالـدر واخـرون (2002) التعـرف علـى أسـلوب التدريب المستخدم في تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقيـة، من خلال استخدام أسلوب القصة.
- دراسه ايفانس و جريي (2000) وقد أفادت هذه الدراسـة البـاحث فـي تحديـد الأصوات التي يتأخر الطفل في اكتسابها مثل صوت (الراء) بحيث يتم وضع برامج خاصة بها.
- ومن دراسه هانسـن (2002) التعـرف علـى أسـلوب التـدريب المسـتخدم فـي تـدريب الأطفـال ذوي الاضـطرابات الصـوتية والنطقيـة مـن خلال اسـتخدام أسلوب تجزئة الكلمة إلى مقـاطع ثـم العمـل علـى ربطهـا بجملـة مـن واقـع الطفل وانعكاساته علـى تطـوير النطـق السـليم للطفـل ممـا يسـاعده علـى الطلاقة في التعبير.

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة

تمهيد:

وقد اشتملت إجراءات الدراسة على:
(مجتمع الدراسة وعينتها، أدوات الدراسة، طريقة التطبيق، الأساليب الإحصائية).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من الأطفال الذين يعانون مناضطرابات صـوتية ونطقية من أطفال رياض الأطفال فى ولاية الخرطوم

عينة الدراسة وخصائصها

تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً من الأطفال الذين يعانون من اضـطرابات صوتية ونطقية، وقد تم اختيار أفراد الدراسة وفقا للشروط التالية:

- أن يكون مستوى ذكاء الطفل فوق المتوسط أي بمستوى ذكاء (90%) وقد تم التأكد من تحقق هذا الشرط باستخدام (اختبار ستانفورد بينيه)
- أن تكون أعمار الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية مـا بيـن (5ـ 6) سنوات، وذلك لأهمية هذه المرحلة التي يتم بها النضج اللغوي بما فيهـا نطـق الأصوات السليمة دو ن تشويه.
- أن لا يعاني الطفل من أية إعاقات قد تؤثر على اسـتجابته أو فهمـه كالإعاقـة السمعية: وقد تم التأكد مـن تحقيـق هـذا الشـرط مـن خلال التقـارير الطبيـة والملاحظة

أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة من الاختبارات التالية:

1. استبانة أولياء الأمور:case study

تـم إعـداد اسـتبانة أوليـاء الأمـور مـن خلال إيمـان البـاحث بالـدور الأساسـي والفاعل الـذي يلعبـه الأهـل فـي عمليـة تقييـم الأطفـال الـذين لـديهم اضـطرابات نطقية. فهم مصدر مهم للمعلومـات التشخيصـية حيـث يتـوفر لهـم الـوقت الكـافي والفرص العديدة لمراقبة كلام أطفالهم وبخاصـة الأصـوات الـتي يصـدرونها. وعليـه يمكن للأهل تقديم معلومات تتعلق بالأصوات التي لا يستطيع الطفل نطقهـا بشـكل صحيح، أو سبق له نطقها بطريقة صحيحة أم لا.

اختبار الاضطرابات الصوتية والنطقية:

وصـف الاختبـار :يشـتمل هـذا الاختبـار علـى (58) صـورة تشـمل الصـوامت العربية في اللغة العربية الفصحى، بحيث يتم تحديد كل صامت في المواقـع الثلاثـة: بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تحديد طبيعة نطق الطفل للصوت المراد رصده، بحيث يتم تحديد السياق الأمثل لإنتاج الصوت بشكل صحيح مما يساعد في التخطيط لعملية العلاج.

إجراءات تطبيق الاختبار:

يطلب من الطفل القيام بتسمية الكلمات التي تتضمن صوتاً واحداً أو صوتين اثنين من الأصوات المستهدفة، فمثلاً يمكن أن تستخدم صورة " فيل" لفحص صوت" ف " في بداية الكلمة وصوت " ل" في نهايتها. وتعتمد ترديد الكلمة دون القراءة لأنها تسمح للفاحص باختبار الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة، ولمنع تأثير مشكلة القراءة على تقدير القدرات الصوتية والنطقية للأطفال بشكل دقيق. كما لا يطلب من الطفل إعادة الكلمات – بالرغم من سرعة هذا الإجراء وسهولته– لأن الأبحاث تشير إلى أن ترديد الكلمة يوفر عينة أكثر دقة حول القدرة الصوتية من قراءة الكلمات.

تصميم الدراسة :

1. اعتمد الباحث في دراسته الحالية على المنهج التجريبي، ووزع أفراد العينة عشوائيا على مجموعتين قوام كل منهما (20) طفلاً مقسمة بالتساوي على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ثم عينت المجموعة التيستخضع للبرنامج بشكل عشوائي، وسميت المجموعة التي خضعت للبرنامج العلاجي المجموعة التجريبية والأخرى ضابطة.
2. تم توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب الجنس إلى (ذكور، وإناث) على مجموعتين بلغ عدد الذكور فيها (15) طفلاً والإناث (5) طفلات.
3. طبق اختبار الاضطرابات الصوتية والنطقية على أفراد كلا المجموعتينقبل البدء بتنفيذ الدراسة للتأكد من وجود اضطرابات نطقية..
4. طبق البرنامج التدريبي على أفرادالمجموعة التجريبية

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: هو إعطاء البرنامج من عدمه ويتكون من مستويين:

1. المجموعة التجريبية وهي التي خضعت للبرنامج التدريبي .
2. .المجموعة الضابطة وهي التي لم تخضع للبرنامج التدريبي

المتغير التابع: الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال،مقاسا بمقياس الاضطرابات الصوتية والنطقية

البرنامج العلاجي :

طور هذا البرنامج لمعالجة الاضطرابات الصوتية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

1. مساعدة أهل الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية على إدراك مفهوم الاضطرابات الصوتية، والأعراض المصاحبة لها، وأسس البرنامج المقترح لعلاج هذه الاضطرابات.

2. تحسين قدرة الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية على نطق الأصوات بطريقة صحيحة.
3. إكساب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية مهارات تواصلية سليمة خالية من الأخطاء، وتشجيعهم على تطوير الأصوات لديهم .
4. التأكيد على دور أهل الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية، كمشاركين نشطين في العملية العلاجية.

المسؤول عن تنفيذ البرنامج:

سوف تقوم معلمات رياض الأطفال ً، بإشراف مباشر ويومي من الباحث، ومشاركة الباحث نفسه في العديد من الجلسات العلاجية، أما بالنسبة للجلسات الإرشادية لأهالي الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية سوف يقوم بها الباحث نفسه.

جلسات البرنامج:

لقد تم تقسيم البرنامج على ثمان وأربعين جلسة علاجية، وكانت المدة الزمنية لكل جلسة نصف ساعة وذلك وفقا ً للنظام المتبع في علاج الاضطرابات الصوتية، وقد تم توزيع الجلسات العلاجية على النحو التالي:

1. الجلسات الثلاث الأولى في البرنامج خصصت لإرشاد الأهالي، وذلك لتعريفهم بتشخيص الطفل، وخطة العلاج، ودورهم في تطبيق البرنامج العلاجي المقترح.
2. تم توزيع الجلسات العلاجية المتبقية وعددها خمس وأربعون جلسة على ثمانية اسابيع بواقع خمس جلسات أسبوعيا ً.
3. طبقت بعد ذلك اختبارات الاضطرابات الصوتية على أفراد الدراسة وذلك لقياس مدى فاعلية البرنامج المقترح، ونسبة التحسن في الأصوات عند الأطفال.

أسس اختيار محتويات البرنامج:

1. الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والبرامج العلاجية المرتبطة بمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية.
2. الدراسات والأبحاث التي اهتمت بتصميم البرامج العلاجية المرتبطة بمعالجة الاضطرابات النطقية والصوتية، ودراسة أثر وفعالية هذه البرامج.
3. الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر طريقة محددة، أو أسلوب خاص ضمن البرنامج المقترح.
4. مراعاة العمر الزمني لأفراد الدراسة، وذلك باختيار الكلمات المناسبة لأعمارهم.
5. مراعاة استعداد أفراد الدراسة واهتماماتهم وذلك باختيار المفردات التي تناسب هذه الاهتمامات.
6. أخذ لهجات المجتمع السودانى بعين الاعتبار عند التعامل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية؛ فيطلب من المعلمة أن تلفظ الكلمات حسب لهجة الطفل وذلك تحييدا ً لأثر اللهجة على نتائج الدراسة.
7. تنويع الوسائل التعليمية المستخدمة في تحقيق الأهداف اللغوية المرجوة، واختيار الوسائل التي تساعد في تسهيل الاستقبال اللغوي لدى الطفل، وزيادة فهمه للأوامر اللفظية الموجهة إليه.

وقد تضمن البرنامج الجوانب التالية:

التهيئة:

- لا بد قبل البدء بالتدريب أن يقـوم المـدرب بـإجلاس الطفـل علـى الكرسـي بشكل يستطيع الطفل من خلاله مراقبة المدرب في إخراجه للأصوات.
- استخدام أساليب التعزيز المناسبة اللفظية والمعنوية.
- استخدام آلة التسـجيل فـي بعـض الجلسـات ليتسـنى للأطفـال أن يصـححوا لأنفسهم الأخطاء التي يتعرضون لها.
- العمل على زيادة كمية الهواء الداخل إلى الحجاب الحاجز مـن خلال تـدريب الأطفال على التنفس البطني، من خلال القيام بالتدريبات التالية:

1. نطق الأصوات المتحركة أثناء إخراج هواء الزفير وبحركة بطيئة.
2. عمل تدريبات على الشهيق والزفير كمرحلة أولية, ومن ثم استخدام أساليب النفـخ والشـفط (المصاصـة) فـي شـرب السـوائل أو نفـخ قطـع ورقيـة بالإضافة إلى استخدام البالون، وبعد ذلك يتم تـدريب الأطفـال علـى نطـق الأصـوات الـتي تحتـاج إلـى قـوة وضـغط, وذلـك حـتى يتسـنى للطفـل أن يمارس ما تم تدريبه عليه، ومـن ثـم الانطلاق إلـى تـدريبه علـى المقـاطع الثنائية ومن ثم الكلمات.

- تقوية عضلات الوجه والفم :ولتقوية عضلات الوجه والفم والفك تم القيام بما يلي:
  - تدريبات تتعلق بالفم والشفاه من خلال (فتـح الفـم وغلقـه، غلـق الفـم وضم الشفاه للأمام).
  - تـدريبات تتعلـق باللسـان مـن خلال (فتـح الفـم وثنـي اللسـان لأسـفل وأعلى، ثني اللسان لأعلى خلف الأسنان العلويـة، إخـراج اللسـان خـارج الفم لأسفل ولأعلى).
  - تـدريبات لتقويـة عضـلات الفـك يقـوم المـدرب بخفـض الفـك السـفلي تدريجياً وبلطف لأقصى درجة.
  - بعد إعطاء الطفل التدريبات اللازمة يتـم توضـيح وشـرح نطـق الأصـوات للطفل وتدريبه على نطقها

جدول 2: البرنامج التدريبي المقترح

المخرجات	الاجراءات والاساليب	الاهداف	الموضوع	الزمن المقترح	الجلسة
	تتكون العملية الارشادية من محاضرة اساسية عن مفهوم الاضطرابات الصوتية مصحوبة ببعض النماج المرئية لبعض عمليات التاهيل ـوتوزيع بعض الملصقات الارشادية التى تحتوى عن معلومات مهمة عن الاضطراب	مساعدة أهل الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية على إدراك مفهوم الاضطرابات الصوتية، والأعراض المصاحبة لها، وأسس البرنامج المقترح لعلاج هذه الاضطرابات.	إرشاد الأهالي، وذلك لتعريفهم بتشخيص الطفل، وخطة العلاج، ودورهم في تطبيق البرنامج العلاجي المقترح.	دقيقة 45	الجلسة الاولى والثانية والثالثة
	استخدام أساليب التعزيز المناسبة اللفظية والمعنوية.	لابد قبل البدء بالتدريب أن يقوم المدرب باعاقة علاقة مع الطفل ومعرفة الوسائل والالعاب التى يحبذها الطفل والقيام بإجلاس الطفل على الكرسي بشكل يستطيع الطفل من خلاله مراقبة المدرب في إخراجه للأصوات.	التهيئة	دقيقة 30	الاسبوع الاول (5 جلسات)
	تدريبات لتقوية عضلات الفك يقوم المدرب بخفض الفك السفلي تدريجياً وبلطف لأقصى درجة تدريبات تتعلق .2 باللسان	تقوية وظائف الجهاز الفمى الكلامى	تدريبات للجهاز الفمى الكلامى		الاسبوع الثانى
		تدريبات تتعلق بالفم والشفاه من خلال (فتح الفم وغلقه، غلق الفم وضم الشفاه للأمام)	تدريبات للجهاز الفمى الكلامى	دقيقة 30	الاسبوع الثالث
	استخدام أساليب النفخ والشفط (المصاصة) في شرب السوائل أو نفخ قطع ورقية بالإضافة إلى استخدام البالون	العمل على زيادة كمية الهواء الداخل إلى الحجاب الحاجز	عمل تدريبات على الشهيق والزفير كمرحلة أولية	دقيقة 30	الاسبوع الرابع

	صور حيوانات ـ بطاقاتـ مجسمات حروف	العمل على زيادة كمية الهواء الداخل إلى الحجاب الحاجز	نطق الأصوات المتحركة أثناء إخراج هواء الزفير وبحركة بطيئة.	دقيقة 30	الاسبوع الخامس
	خافض لسان ـ مراءة	العمل على مرونة الاسنان	تدريبات تتعلق باللسان	دقيقة 30	الاسبوغ السادس
	صور ـ بطاقات ـ مجسمات	وذلك حتى يتسنى للطفل أن يمارس ما تم تدريبه عليه	تدريب الأطفال على نطق الأصوات التي تحتاج إلى قوة وضغط	دقيقة 30	الاسبوع السابع
	خافض لسان ـ مراءة		توضيح وشرح نطق الأصوات للطفل وتدريبه على نطقها	دقيقة 30	الاسبوع الثامن

المصدر: إعداد الباحث، إجراءات الدراسة الميدانية، 2016م

الفصل الرابع

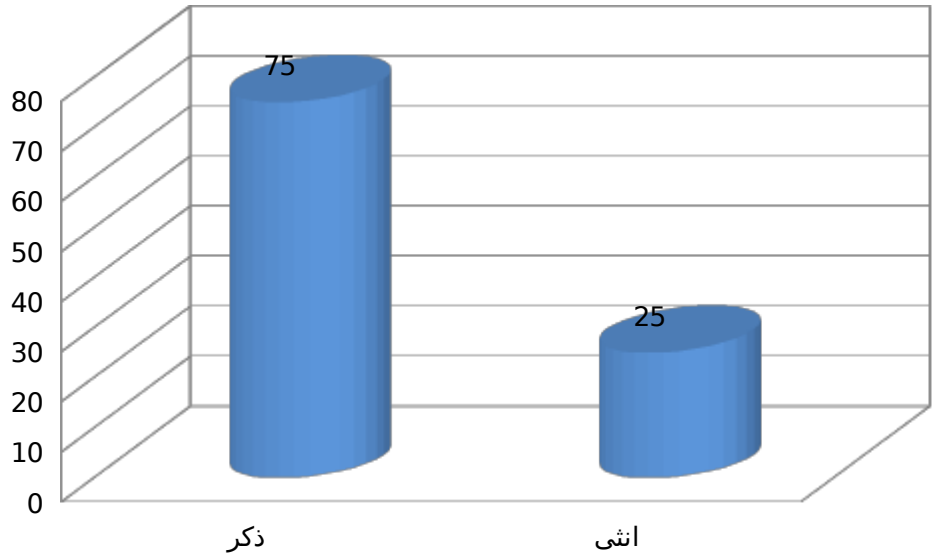
نتائج الدراسة

أ. عرض النتائج:

جدول 3: يوضح عدد الذكور والاناث فى عينة البحث

النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	15	75.0
انثى	5	25.0
المجموع	20	100.0

المصدر: إعداد الباحث، إجراءات الدراسة الميدانية، 2016م



رسم 1: يوضح عدد الذكور والاناث في عينة البحث

جدول 4: يوضح نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدى فى تنمية الاصوات اللغوية (باستخدام اختبار t-test)

المجموعة	الاختبار	أفراد الدراسة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	درجات الحرية	المتوسطات	قيمة(t)	الدلالة
تجريبية	قبلي	20	2.200	15.969	19	19.50	0.616	0.05 دالة
ضابطة		20				21.70		
تجريبية	بعدي	20	8.550	13.915	19	10.90	2.748	0.05دالة
ضابطة		20				19.90		

المصدر: إعداد الباحث، إجراءات الدراسة الميدانية، 2016م

جدول 5: يوضح نتائج العينة التجريبية (ذكورا واناثا) في الاختبار القبلي والبعدي لقياس الفروق (باستخدام اختبار t-test)

المجموعة	الاختبار	أفراد الدراسة	انحراف المعياري	درجات الحرية	المتوسطات	قيمة(t)	الدلالة
ذكور	قبلي	15	3.195	14	19.67	10.503	>0.05 دالة
إناث		5			19.00		
ذكور	بعدي	15	2.683	14	10.93	6.833	>0.05 دالة
إناث		5			10.80		

المصدر: إعداد الباحث، إجراءات الدراسة الميدانية، 2016م

ب. تحليل ومناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسه لبحث فعاليه برنامج تدريبي علي الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض الاطفال. وقد وضع الباحث الفروض التاليه :

1. يتسم البرنامج التدريبى بفاعلية على معالجة الاضرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض الاطفال.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج المقترح وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج في الأداء.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين أطفال المجموعة التجريبية (ذكورا، إناثا) في مدى تأثرهم بالبرنامج العلاجي.

وللتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام التحليل الإحصائي (t-test) في تحليل نتائج الدراسة التي يوضح من خلالها اثر برنامج علاجي في معالجة

الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض أطفال، وسيتم الإجابة على صحة سؤال الدراسة الرئيسي والفرضيات المنبثقة عنه:

هل يتسم البرنامج التدريبى بفاعلية على معالجة الاضرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض الاطفال؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج المقترح وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج في الأداء على أدوات الدراسة؟

ولفحص فرضيات الدراسة تم إجراء التحليل الإحصائي (t-test) لتحليل نتائج أفراد العينة التجريبية، والجدول رقم (1) يوضح نتائج هذا التحليل.

مناقشه نتيجه التحليل:

1. البيانات:

جدول رقم (6): نتائج أفراد العينة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في تنمية الأصوات اللغوية (باستخدام اختبار t- test)

المجموعة	الاختبار	أفراد الدراسة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	درجات الحرية	المتوسطات	قيمة(t)	الدلالة
تجريبية	قبلي	20	2.200	15.969	19	19.50	0.616	0.05 دالة
ضابطة		20				21.70		
تجريبية	بعدي	20	8.550	13.915	19	10.90	2.748	0.05دالة
ضابطة		20				19.90		

المصدر: إعداد الباحث، إجراءات الدراسة الميدانية، 2016م

وبالإطلاع على الجدول رقم (3) تظهر النتائج التالية :

- عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الداله 0.05 في معالجة الاضطرابات الصوتية بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث بلغت القيمة الإحصائي (t) للاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية تساوي (2.748) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى معيّن يعزى لاستخدام البرنامج المقترح.

2. الاطار النظري والدراسات السابقة:

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأداء بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار البعدي، وهذا يتوافق مع اثبتته دراسات باكسون وبيرن (1993) دالتون وروزنتل (1995) Dalton & Rosenthal و وبنتل وباكسون (1995) وولسن (1996) و هانسون (2002) و فلدر واخرون (2002) و جيبسون (2003).

3. رأي الباحث:

لقد هدفت الدراسة إلى معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية عند الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، إلا أن الباحث لم يجد دراسات عربية يمكن المقارنة بها. أما الدراسات الأجنبية فتختلف عن الدراسات العربية، وذلك لخصوصية الحروف العربية من حيث موقع نطقها ونسبة تكرارها في المفردات فالأصوات التي يمكن أن تتكرر في اللغة العربية قد يكون من الصعب أن تتكرر في لغة أخرى، وكذلك انسجامها بما يسبقها وما يلحق بها من أصوات في الكلمة الواحدة سواء كانت هذه الأصوات لحروف ساكنة أو أصوات لحروف علة. وتشير مثل هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أداء الأفراد الذين طبق عليهم مقياس اختبار الأصوات الذي أعده الباحث، وقد أظهرت المجموعة التجريبية تقدماً في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية.

وفيما يلي عرض لأبرز الأصوات التي تم علاجها عند أطفال المجموعة التجريبية:

1. أصوات الصفير: والتي يتم فيها الخلط بين الأحرف المتشابهة وبالأخص (س، ص، ز) إذ إن الطفل يخلط بين نطق هذه الأصوات كأن يلفظ صوت "ز" – على شكل "س" أو "ص" على شكل "س" أو العكس، وقد تحسن نطق الأطفال للأصوات من خلال التدريبات المكثفة التي قام الباحث بعملها لإزالة الفصل بين التشابه الموجود بين هذه الأصوات.
2. أصوات طرف اللسان والأسنان وتحديدا (ث ، ذ ، ظ) وتمتاز هذه الأصوات بالخلط عند الأطفال, وهي ظاهرة كثيرة الشيوع عند الأطفال، وقد استطاع أطفال المجموعة التجريبية التفريق بين نطق هذه الأصوات.
3. الأصوات الاحتكاكية : مثل(ش، ج) وتنتشر الأخطاء اللفظية فيها أكثر من غيرها، وذلك يرجع إلى تأخر سن اكتسابها وذلك لأن اكتسابها يجيء في مراحل متأخرة عند الأطفال، وقد تطورت هذه الأصوات لدى أفراد المجموعة التجريبية.
4. الأصوات الانفجارية: مثل (ب، د، ت، ط) وذلك لأنها من أول الأصوات التي يكتسبها الطفل وذلك قبل بلوغه السنة الأولى من العمر إلا أنه يخلط بين بعضها كخلطه بين التاء والطاء أو صوت الدال على شكل التاء, ولذلك تعد من أقل الأصوات عرضة للأخطاء اللفظية.
5. الأصوات السائلة: مثل (ر, و, ل) ويكثر الأطفال الخلط بين هذه الأصوات، ويعود ذلك لأن حرف (الراء) يتطلب تآزر عصبي حركي دقيق يحتاج إلى شدة وضغط من الطفل.

الفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين أطفال المجموعة التجريبية (ذكورا ، وإناثا) في مدى تأثرهم بالبرنامج العلاجي .

مناقشه نتيجه التحليل

1. البيانات:

جدول رقم (7)

نتائج أفراد العينة التجريبية (ذكورا ، إناثا) في الاختبار القبلي والبعدي لقياس الفروق في مدى التأثر(باستخدام اختبار t- test)

المجموعة	الاختبار	أفراد الدراسة	انحراف المعياري	درجات الحرية	المتوسطات	قيمة(t)	الدلالة
ذكور	قبلي	15	3.195	14	19.67	10.503	<0.05 دالة
إناث		5			19.00		
ذكور	بعدي	15	2.683	14	10.93	6.833	<0.05 دالة
إناث		5			10.80		

المصدر: إعداد الباحث، إجراءات الدراسة الميدانية، 2016م

وبالإطلاع على الجدول رقم (2) تظهر النتائج التالية :

من خلال الجدول السابق وبمقارنة الذكور بالإناث يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05> فقد اختلف الذكور والإناث في مدى استفادتهم من البرنامج العلاجي حيث بلغت قيمة الاختبار البعدي (للذكور، والإناث) 0.05> وهي قيمة دالة إحصائياً، وبذلك تثبت الفرضية المطروحة.

2. الاطار النظري والدراسات السابقة:

وبالنسبة للفرضية الثانية فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05> في الأداء بين الجنسين (ذكوراً، وإناثاً) فقد اختلف الذكور والإناث في معالجة الاضطرابات الصوتية. وهذا يتوافق مع ما اثبتته دراسه حنان الحاج (2000) ولكنه لا يتوافق مع دراسه حمزة سعيد 2002 .

في نهاية هذه الدراسة يمكن القول إن نجاح البرنامج العلاجي يعود إلى طبيعة الوسائل المستخدمة من تدريبات على التنفس أو تدريبات عضلية، والتي كان لها الدور البارز في نطق الأصوات الشديدة بالإضافة لاستخدام أسلوب التهجئة للأصوات والذي يلعب دوراً بارزاً في تصحيح نطق الطفل لهذه الأصوات كما استخدم الباحث أسلوب المقاطع اللغوية إذ يقوم الباحث بتقطيع الكلمات إلى مقاطع ومن ثم يتم تدريب الأطفال عليها، وقد اقتبس الباحث هذا الأسلوب من مجموعة من الدراسات التي استخدمت هذا. وبشكل عام أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريب على النطق السليم للأصوات اللغوية في معالجة الاضطرابات الصوتية.

الفصل الخامس
الخاتمة والتوصيات والمقترحات

توصيات موجهة إلى الوالدين والأسرة والتي تتمثل في الآتي:

أ- إن الاضطرابات الصوتية والنطقية تؤثر في قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بطريقة سليمة ولذا على الأهل توعية المحيطين بالطفل إلى ضرورة الابتعاد عن الاستهزاء والسخرية منه لما لذلك من أثر على نفسية الطفل وإشعاره بالخجل من عيوبه.

ب- الاستفادة من البرنامج التدريبي المقدم من الباحث في هذه الدراسة من قبل المشرفات والمعلمات والآباء لتحسين اضطرابات النطق والكلام لدى اطفال التعليم قبل المدرسي

ت- التنسيق مع أخصائي معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية ورياض الاطفال .

المقترحات:

1- اجراء دراسات حول فاعلية لبرنامج التدريبي على عينات في بيئات مختلفة من رياض الاطفال في مختلف مناطق ولاية الخرطوم

2- دراسة فاعلية برامج تعليمية جديدة مصممة من قبل الباحثين للتصدي لمختلف مشاكل النطق والكلام لدى هذه الفئة الهامة من المجتمع

3- أثراستخدام الحاسب في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض أطفال.

4- دراسة أثر الاضطرابات الصوتية والنطقية على التوافق النفسي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال.

5- دراسة تأثير البرامج المقترحة لتدريب أولياءالأمورعلى معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية:

1. إيهاب عبد العزيز الببلاوي (2003):اضطرابات النطق ، القاهرة :دار النهضة
2. بدر، سهام محمد 1421)) اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة. الكويت: مكتبة

3. بدير، كريمان وصادق، ايميلي (2000). تنمية المهارات اللغوية للطفل، عـالم الكتب، القاهرة.
4. بشناق , رأفت (2001) , سيكولوجيا الأطفال , بيروت , دار النفائس.ط 1
5. تاج السر عبد االله الشيخ، عـدنان إبــراهيم الأحمــد: (1998م). المعوقــون. (ط 1): دار المشرق- المغرب. دمشق. سوريا.
6. جان محمد صالح (1416) المناهج بين الاصالة والتغريب، ط 1. الطــائف. دار الطرفين
7. جرونلند، نورمان)ب.ت.(. الأهداف التعليمية: تحديدها السـلوكي وتطبيقـاته. ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة: دار النهضة العربية.
8. جمـال الخطيـب ومنـى الحديـدي(1997) : المـدخل إلـى التربيـة الخاصـة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
9. حمدي علي الفرماوي (2006): نيوروسيكولوجيا معاجلـة اللغـة واضـطرابات التخاطب – القاهرة : الأجنلو المصرية
10. . نوال عطية، 1995م.علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
11. دي سو سور، فردينان (1988). علم اللغـة العـام. تعريـب يوئيـل يوسـف عزيـز، بيت الموصل للنشر والتوزيع
12. الروسان ، فاروق (2000) : مقدمة في الاضـطرابات اللغويـة. دار الزهـراء ، الرياض . ط 1.
13. زيتون كمال عبد الحميد (2003) التدريس نماذجه مهـاراته ، عـالم الكتـب ، القاهرة.
14. سـعيد حسـني العـزة(2002-أ).المـدخل إلـي التربيـة الخاصـة للأطفـال ذوي الحاجات الخاصة.عمان : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
صالح حسن الداهري(2005). علم النفس الإرشادي . عمان ، دار وائل للنشر
15. عبد العزيز السـيد الشـخص: (1997م). اضـطرابات النطـق والكلام. (ط 1). مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
16. عبد الله عسكر (2005) . الاضطرابات النفسية لمراهقيـن ، القـاهرة: مكتبـة الأنجلو المصرية.
17. عبـد اللـه محمـد الصـبي، التوحـد،)2008 (اطفـال الخليـج ذوي الاحتياجـات الخاصة،
18. عبد المجيد نشواتي (2002) علـم النفـس الـتربوي مؤسسـة الرسـالة لبنـان الطبعة التاسعة
19. عبيد، ماجدة السيد (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار صفاء.
20. العتـوم، عـدنان يوسـف (2004) – علـم النفـس المعرفـي بيـن النظريـة و التطبيق – ط 1،دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن .
21. عدس،ومحي الدين توق (1998) . الدخل الى علـم نفـس (ط 5) ،دار الفكـر للطباعة والنشر-عمان.
22. عطية سليمان أحمد 1993م النمو اللغوي عند الطفـل دراسـة تحليليـة (فـي علم النفس اللغوي) دار النهضة العربية القاهرة - مصر

23. عيد، محمد إبراهيم (1995م). مستوى القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. المؤتمر الدولي الثاني لمراكز الإرشاد النفسي، المجلد الأول، القاهرة ص 204-230.
24. فاروق الروسان (1996م): أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. (ط 1):دار الفكر. عمان. الأردن:
25. فتحي السيد عبد الرحيم (1990). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة .الكويت : دار القلم.
26. الفلاح للنشر والتوزيع.
27. فيصل محمد خير الزراد، 1990، اللغة واضطرابات اللغة والكلام، ط 1، دار المريخ ، الرياض، ص 9+10.
28. قاسم ،أنسي أحمد (1999) – علم نفس التعلم – دط ،مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
29. قطامي ، يوسف (2000 م) نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
30. كرم الدين ، ليلى أحمد ، اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة
31. ليلي كرم (1993) : اللغة عند الطفل، تطورها ومشكلاتها والعوامل المرتبطة بها، القاهرة، مطبعة أولاد عتمان.
32. ماجدة السيد عبيد(2000) : تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة" مدخل إلى التربية الخاصة ، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.
33. محمد محمود النحاس 2006 " سيكولوجية التخاطب لذوى الأحتياجات الخاصه رقم ايداع 4894 مكتبة الأنجلو المصريه.
34. الناشف، هدى محمود (2001م). برامج تربية طفل ما قبل المدرسة. القاهرة: حورس للطباعة والنشر
35. نجاح يعقوب الجمل، نحو منهج تربوي معاصر ، ط 5 ،1988 م ، جمعية عمال المطابع
36. هرمز صباح حنا. 1989م .سيكولوجية لغة الأطفال. بغداد، دار الشئون الثقافية ،ط 1،
37. السعيد , حمزة خالد. (2002) اضطرابات النطق عند الأطفال. مجلة الطفولة والتنمية -مصر , مج 2 ع, ص 79 - 100.

ثانياً: الرسائل الجامعية

1. الخلايلة، عبد الكريم أحمد رشيد (1980). تطور النطق عند أطفال أردنيين بين سن سنتين ونصف وست سنوات. الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة.
2. إسماعيل، وحيدة شاهين (1980). بنية لغة الأطفال ما بين سن الثالثة والسادسة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان, الأردن.

3. الراشـد، مضـاوي عبـد الرحمـن 1419)) مضـامين مفهـوم القـدوة كمـا تـدركها معلمات رياض الأطفال ودرجـة ممارسـتهن لـه. رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود
4. ونس محمد فارس الموسى (2001) : درجة اكتساب طلبة الصفوف (السـابع , والثامن , والتاسع) الأساسية للمفاهيم الـواردة فـي مـادة الفقـه الإسـلامي فـي المدارس الشرعية التابعة لوزارة الأوقاف والشئون الدينية الفلسطينية . رسـالة ماجستير (غير منشورة) , كلية التربية , جامعة النجاح الوطنية .

ثالثاً: المجلات والندوات

1. د. فتحي الزيات 1998، مجلة جامعة إم القرى, عدد 2, دراسة لبعض الخصـائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية
2. دالرئاسة العامة لتعليم البنات 1398)) خطاب تعميمي من الرئيس العام لتعليم البنات رقم 424 / 2م وتاريخ 3 / 9 / 1398 ه، " أهداف ومنهج رياض الأطفال وبيان مشكلات ومستلزمات روضة الأطفال" الرياض قسم التفتيش الفني.
3. صادق، فاروق،) 1993(اسس برامج التدخل المبكر لـذوي الاجتياجـات الخاصـة، مجلة معوقات الطفولة،
4. عبد الرؤوف إسـماعيل محفـوظ اثـر برنامـج عـالجي فـي معالجـة االضـطرابات الصوتية والنطقية لـدى أطفـال الريـاض فـي محافظـة الزرقـاء و الاردن، مجلـة دراسات عربية في التربية وعلم النفس 2012
5.
6. ليلـي كـرم (2004) : أهـم الأدلـة الإرشـادية المتوفـرة الـلازمة للإعـداد للوالدية، عرض وتقويم، ندوة : نحو والدية راشدة من أجل مجتمـع أرشـد : كليـة التربية جامعة سوهاج والمعهد العالمي للفكر الإسلامي.
7. ليلي كرم الدين (2002): تثقيف الأطفال علمياً وتنميـة التفكيـر العلمـي لـديهم، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية، مجلة خطوة، العدد 22، ديسمبر، ص ص 24: 27
8. محمود عبد الحافظ خلف الله مرحلة ماقبل المدرسة هي أهم مراحل التشكيل الذهني للطفل: إذا استعصى عليك أمر فاستشـر طفلـك! 2009.06.06ـ 13 / 6 /1430 ميادين
9. منصـور، سـلامة، دور الارشـاد الاسـري فـي رعايـة الاطفـال المعـوقين، مجلـة معوقات الاسرة، جامعة الازهر،

رابعاً: المراجع الأجنبية

1. Agnew J.; Dorn C. and Eden G. (2004). Effect of intensive training on auditory processing and reading skills. J. Brain and Language, 88 (1): 21-25.

2. Alexander Francis Chamberlain, The child (London 1900, New York 1901); Notes on Indian child-language, American Anthropologist 3.237-41 (1890), 6.321 f. (1893); Preteriteforms, etc., in the language of English-speaking children, Modern Language Notes 21.42-4 (1906); id.and Isabel C. Chamberlain, Studies of a child, Pedagogical Seminary 11.264-91, 452-83 (1904), 12.427-53 (1905), 16.64-103 (1909).
3. Arnold, R., & Colburn, N. (2010). The amazing brain: Babies start learning to read the day they're born. *School Library Journal, 56(7),* 16.
4. Bakson. N. and Byrne, M. (1993). The relationship between missing teeth and selected consonant sounds. J. Speech and Hearing Disorders, 24: 341-348.
5. Bean, C. (1932). An unusual opportunity to investigate the psychology of language. Journal of Genetic Psychology, 40(1), 181-202.
6. Bernthal, J. and Bakson, N. (1995). Articulation and phonological disorders. J. Speech and Hearing Disorders, 14: 351-358.
7. Bilto, W. (1941) A comparative study of certain physical abilities of children with speech defects and children With normal speech. Journal of Speech and Hearing Disorders, 6, 187-203
8. Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green
9. Bornstein, M. H., & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity.Child Development, 69, 654---671.
10. Bühler, Karl (1934/1990). The Theory of Language: The Representational Function of Language (Sprachtheorie), p.35. Translated by Donald Fraser Goodwin. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
11. Calvert, S.L., Huston, A.C., Watkins, B.A. & Wright, J.C. (1982). The relation between selective attention to television forms and children's comprehension of content.Child Development, 53, 601-610.
12. Carter. E. and Buck. M. (1985). Prognostic testing for functional articulation disorders among children in the first grade. J. Speech and Hearing Disorders, 23: 124-133.

13. Cassidy D. J. & Landaster, C. (1993). The Grassroots Curriculum: A Dialogue Between Children and Teachers. In Jones, E. and Nimmo, J. (1994). Emergent Curriculum. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC., USA.
14. Chambers & Holliday 1975, pp. 328–329.
15. Charlotte Buhler, (1931). The Social Behavior of Children. In C. Murchison (ed.) Handbook of Child Psychology (2nd ed.). Worcester: Clark University Press, 374-416.
16. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood (pp. 13–50). New York: Kluwer/Plenum.
17. Chomsky(N)(1966): Cartesian Linguistics, New York, Harper &Row
18. Chomsky, N. (1964) "Formal Discussion", in Bellugi, U and Brown R. (eds.) The Acquisition of Language. Monographs of the Society for Research in Child Development 29. pp 37-9
19. Chomsky, N. (1983). Rules and Representation. Oxford: Basil Blackwell.
20. Christensen, S. and Luckett, C. (1990). Getting into the classroom and making it work. J. Language Speech and Hearing Services in the Schools, 21: 110-114.
21. Cox, B. (1991) Cox on Cox. London: Hodder & Stoughton
22. Crain, T. (2001). Investigations in universal grammar: Acquisition of syntax and semantics. Oxford Press. UK.
23. Dalton .A.; Nadel, L.; and Rosenthal, D.(1995). Production of object words and action words: Evidence for a relationship between phonology and semantics. J. Speech and Hearing Research, 28: 323-330.
24. Daniels, H., Zemelman, S. & Bizar, M. (1999). Whole Language Works: Sixty Years of Research. Educational Leadership, 57(2): 32-37.
25. Davis, E. A. (1937). The development of linguistic skill in twins, sinlgetons, and sibs, and only children from 5-10. University of Minnesota Institute of Child Welfare, Monograph 14.
26. Day, E. J. (1932) The development of language in twins. 1. A comparison of twins and single children. 2. The development of twins: their resemblances and differences. Child Development 3: 179-199, 298-316.
27. Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learningin early childhood: What we know and where to go from here.

28. Dewey, J. 1927. The Public and its Problems. Henry Holt & Co., New York. pp 126.
29. Docking, K. and Others (2003). Cerebellar Language and Cognitive Functions in Childhood: A Comparative Review of the Clinical Research. Aphasiology, 17(12): 1153-1161.
30. Drever, J., & Collins, M. (1928). Performance tests of intelligence. Edinburgh: Oliver & Boyd.
31. Ekars, S. (2002). A follow – up study of phonologically delayed preschool children. J. Article Report- Research, 17:551-558.
32. Elkind, D. (Ed.). (1991). Perspectives on early childhood education: Growing with young children toward the 21st century. Washington, DC: National Education Association.
33. Evans, D. and Gray, F. (2000). Associations among pragmatic functions. J. Linguistic Stress and Natural Phonological Processes in Speech-Delayed Children, 25: 547-553.
34. Expressive Ability," Journal of Ex,12erimenta.l Education, I (1932),
35. Fedler, D.; Hodapp, R. and Elisabeth, M.(2002).Co-articulation of lip rounding. J. of Speech and Hearing Research, 707-721.
36. Fisher, M. S. (1934). Language patterns of preschool children. In Child development monograph. New York Teachers College, Columbia University.
37. Fitzgerald, H. E., Brajović, C., Djurdjić, S., & Djurdjević, M. (1979). Development of articulatory competence in mentally retarded children. Perceptual and Motor Skills, 48(3 Pt 2), 1175-1182.
38. Freire, P. (1978) Pedagogy in Process: The Letters to Guinea Bissau, Continuum, New York.
39. Gardiner A. (1932) The theory of speech and language. Clarendon Press, Oxford
40. Gibson, D. (2003). Effects of grammar facilitation on the phonological performance of children with speech and language impairments. J. Speech and Hearing Research, 37: 594-607.
41. Gleason, Jean Berko. (1985) The Development of Language and Learning. Boston: University of Boston Press
42. Goldfarb, W. 1944, Effects of early institutional care on adolescent personality: Rorschach data. American journal of Orthopsychiatry, 14, 441-447.
43. Goldfarb, W. 1945. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. American journal of Orthopsychiatry, ,15,247-255.

44. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality. Journal of Experimental Education, 1943, 12, 106-129.
45. Goldman. R. and Fristoe, M. (1986). Goldman-Fristoe Test of Articulation. American Guidance Service. J. of Speech and Hearing Disorders ,1: 251-258.
46. Goodman, J.C. (1995). The shape of change: Longitudinal evidence about language development. Society for Research in Child Development Abstracts, 10, 111.
47. Goodman, K. (1975). Acquiring literacy is natural: Who skilled Cock Robin? In F. Gollasch (Ed.), *Language & literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman*. v. 2. (pp. 243-249). London: Routledge & Kegan Paul.
48. Goodman, K. (1986), What's whole in whole language: A parent/teacher guide to children's learning. Portsmith, NH: Heinemann Educational Books
49. Goodman, K. Bird, L., and Goodman, Y. 1991. The whole language catalog. Santa Rosa, CA: American School Publishers.
50. Grigsby, Olive J, "An Experimental Study of the Development of Concepts of Relationship in Preschool Children as Evidenced by their
51. Hall, GS (1891) The content of children's mind on entering school. Annula reviw of psychology. 58:154-73
52. Halliday, M. (1975). Learning How to Mean. London: Edward Arnold.
53. Hanson, M.J. (2002). Efficacy of speech therapy in children with language disorders: specific language impairment compared with language impairment in Co-morbidity with cognitive delay. Intern. J. Pediatric Otorhinolaryngology, 63 (2): 129-136 .
54. Haynes, W. and Jackson, J. (1982). The effects of phonetic context and linguistic complexity on /s/ disarticulation in Children. Journal of Communication Disorders, 15:287-297.
55. Haynes, W. O., Haynes, M. D., & Jackson, J. (1982). The effects of phonetic context and linguistic complexity on /s/ misarticulation in children. Journal of Communication Disorders, 1982, 15, 4, July, 15(4), 287-297.
56. Hodson, B. W. (1986). The assessment of phonological processes-revised. Danville. IL: Interstate Printers and Publishers, Inc. N.Y.
57. Howell, P., Rosen, S. and (1991) Signals and Systems for Speech and Hearing. Academic Press. Ch 1-10 (especially 2 & 3), & 13.
58. Ingalls, R. (1978) Mental Retardation; The Changing Outlook (New York, Wiley)

59. Jensen AR. Why is reaction time correlated with psychometric? Current Directions in Psychological Science. 1993;2(2):53–56.
60. Jones, E., & J. Nimmo. 1994. Emergent curriculum. Washington, DC: NAEYC.
61. Karunanayaka, P. and Others (2010). A group Independent Component Analysis of Covert Verb Generation in Children: A Functional Magnetic Resonance Image Study. Neurolmage 51(1): 472-487.
62. Kellogg and L.A. Kellogg (1933) The Ape and The Child: A Comparative Study of the Environmental Influence Upon Early Behavior, Hafner Publishing Co., New York and London.
63. Khan, L. and Lewis, N. (1986). Phonological Analysis. Pub. American Guidance Service, Boston.
64. Kissel, B. (2008). Promoting Writing and Preventing Writing Failure in Young Children, Preventing School Failure, 52(4): 53-56.
65. Klibanoff, R. et al. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk." Developmental Psychology, 42(1), 59–69.
66. Kohler, K. J. (2001).: Articulatory dynamics of vowels and consonants in speech communication. JIPA 31: 1-16.
67. Kuhl, P. K., 2000. A new view of language acquisition. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America [online], 97 (22), p.11850-11857.
68. Langbein, S. &Cairney, T., (1989). Building communities of readers and writers. The Reading Teacher, 42, 560-567.
69. Lawrence Kohlberg and Rochelle Mayer (*1972*) Development as the Aim of Education. Harvard Educational Review: December 1972, Vol. 42, No. 4, pp. 449-496.
70. Leopold, W. F. (1949-59). Speech development of a bilingual child: A linguist's record. Evanston, IL: Northwestern University Press.
71. Lewis, Florence and Peter Moss. *The Tyranny of Language* in *Nineteen Eighty-Four in 1984*. Aubrey, Crispin and Paul Chilton, eds. London: Comedia Publishing Group, 1983. 45-57.
72. Liben, G. (1996). Brain and Language. In O"Grady W., Dobrovolsky M. and Katamba F. Contemporary Linguistics: an introduction. Longman, 3rd edition.
73. Lindfors, J. (1987) children's Language and Learning. Boston: Prentice-Hall.
74. Long, S. and Fey, M. (1988). Computerized Profiling. Psychological Corporation. Arcala, Toronto, CA.

75. Low, G.; Newman, P. and Ravsten, M. (1989). Pragmatic considerations in treatment : communication centered instruction in N. Craighead. Pub. Newinan, OH: Merril.
76. Marchman, V. A. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. Developmental Science, 11, F9-F16. [PDF]
77. Mason, Au, K. H ., & J. M. (1983). Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights. Discourse Processes, 6, 145-167.
78. McCarthy, D. (1930). Language development of the preschool child. Minneapolis, University of Minnesota
79. McCharthy(D)(1929): Language Development in Children, MacGraw,Hill Book, U.S.A.
80. McCharthy(D)(1954):The Language Development of the Pre-School Child, MacGraw,Hill Book, U.S.A.
81. McNamee, McLane, J. B. & G. D. (1990). "Early Literacy". Cambridge, MA: Harvard University Press.
82. Miller, George A. 1951. Language and communication. New York: McGraw-Hill.
83. Milz, V. E. 1982. Young Children Write: The Beginnings. Tucson, Ariz., Program in Language and Literacy, University of Arizona. (Occasional Paper, 5.)
84. Mize J. (1995) Coaching preschool children in social skills: a cognitive-social learning curriculum. In Cartledge G., Milburn J. F. (Eds.), Teaching social skills to children and youth: innovative approaches. Boston, MA: Allyn &: Bacon. Pp. 237–261.
85. Moll, L. C., & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), Vygotsky and education (pp. 319-348). Cambridge, England: Cambridge University Press.
86. Nelson, N. W. (1998). Childhood Language Disorders in Context: Infancy Through Adolescence .
87. Norton, D. (1993). The effective teaching oflanguage arts (4th ed.). NY: Merrill.
88. Ortiz, L. and Engelrechit, G. (1986). Partners in biliteracy: The School and The Community, Language Arts, 63(5): 458-465.
89. Ostrow, J. (1995). A Room with A Different View: First Through Third Graders Building Community and Create Curriculum. Stenhouse Publishers, Yorke, Maine, USA.

90. Owens, R. E. (1984) Language Development: An Introduction. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, p. 233.
91. Owens, Robert E., Jr. (2005) Language development: an introduction, 6th edition, Pearson Education, Inc.
92. Paton, G. (2010). One in Six Pupils "Falling Behind in Basics". Telegraph 07 Oct. 2010.
93. Perkin's, H.W. 1971 speech pathology. An applied behavioural science, st Louis. Mosby, Wardsworth
94. Piaget, J. (1964). Development and Learning. Journal of Research in Science Teaching, 2(3): 176-186.
95. Piaget, J. (1967). Biologieetconnaissance (Biology and knowledge), Paris, Gallimard. Piaget, J. (1970). Logic and psychology (translation, W. Mays), NY: Basic Books.
96. Piaget, J. (1967). The Language and Thought of the Child. Cleveland: the World Publishing Company, New York, USA
97. Pond, M. and Hoch, L. (1992). Linking Children's Literature and Science Activities. Ohio Reading Teacher, XXV (2): 13-15.
98. Prendergast, C. Nystrand, M., Gamoran, A. & Kachur, R. (1996). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning and in the English classroom.* New York, NY: Teachers College Press.
99. Quigley, S., Power, D. J., & (1973). Deaf children's acquisition of the passive voice. Journal of Speech and Hearing Research, 16(1), 5–11.
100. Raines, S.C., & Canady, R.J. (1990). The whole language kindergarten. NY: Teachers College Press.
101. Renea, A. and Nell, C. (2010). The Amazing Brain. School Library Journal 56(7): 16-16.
102. Reutzel, D. R. (Co-P.I.) & Hollingsworth, P. M. (1992). "Investigating the value of alternative oral reading strategies: Effects on reading fluency, comprehension, and achievement." Brigham Young University Research Grants
103. Seidl, J. The effect of bilingualism on the measurement of intelligence. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, 1937.
104. Shirley, M., & Goodenough, F. (1932).Intelligence of deaf children in Minnesota. American Annals of the Deaf, 77, 238–247
105. Short, K. and Armstrong , J. (1993). Moving Toward Inquiry: Integrating Literature Into the Science Carriculum The New Advocates, 6(3): 183-199 (1993)

106. Shultz, N.W., Jr. 1975 *On the autonomy and comparability of linguistic and ethnographic description*. Lisse, Netherlands: Peter de Ridder.
107. Shymansky, J. A. (1994). Desired images of teachers teaching and learners learning: An interactive constructive perspective. A paper presented at the annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA, May.
108. Smith, M. E. (1935): A study of the speech of eight bilingual children of the same family. Child Dev. 6,19-25
109. Smith, M.E. 1926. "An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children," University of Iowa: Studies in Child Welfare 3:5.
110. Smith, Madorah (1939). Some light on the problem of bilingualism as found from a study of the progress in mastery of English among preschool children on non-American ancestry in Hawaii. Genetic Psychology Monograph, 21, 121-284.
111. Sternberg, R. J. (2003). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), Handbook of Gifted Education (88-99). Boston MA: Allyn and Bacon.
112. Taylor, M 1994 'The pit as pendulum Chaos, models, experiments and attractors in Poe's "A Descent into the Maelstrom" ' Kutjo Gakum Daugaku Ronsyu Treatises and Studies by the Faculty of Kinjo Gakuin University Studies in English Language and Literature Volume 35 177-209
113. Templin, Mildred C. 1957. Certain language skills in children: Their development and interrelationships. in: University of Minnesota Institute of Child Welfare Monograph No. 26. University of Minnesota Press, Evanston.
114. Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.
115. Timler, G. (2007). Social Knowledge in Children with Language Impairments: Examination of Strategies, Predicted Consequences, and Goals in Peer Conflict Situations. Clinical Linguistics & Phonetics, 22(9): 741-763.
116. Timler, G.R. (2008). Social knowledge in children with language impairments: Examination of strategies, predicted consequences, and goals in peer conflict situations. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1-23.

117. Travis, L.E., Johnson, W., & Shover, J. (1937). The relation of bilingualism to stuttering: a survey in the east Chicago, Indiana, Schools. Journal of Speech Disorders, 12, 185-189.
118. Tye-Murray, N. (1991). Repair strategy usage by hearing-impaired adults and changes following communication therapy. Journal of Speech and Hearing Research, 34, 921–928.
119. Van Hattum, R. J. (1980). Communication Disorders: An Introduction. NY: Macmillan
120. Van Riper, C. (1982). The nature of stuttering. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
121. Von Glasersfeld, E. (1998). Questions and answers about radical constructivism. In K. G Tobin (ed.), The Practice of Constructivism in Science Education. AAAS, Washington, DC.
122. Vygotsky, L.S. (1962). Thought and Language. Cambridge, MA: Massachusetts. Institute of Technolgoy.
123. Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press, USA.
124. Wagner, B. J. (1985). Integrating the language arts. ERIC Digest.
125. Wellman, B., Case, I., Mengert, I., & Bradbury, D. (1931). Speech sounds of young children. University of Iowa Study, Child Welfare, 5(2), 1–82.
126. Whitmore, J.K. Caplan, N.,.,& Choy, M.H(1992). Indochinese refugee families and academic achievement. Scientific American, 266 (2), 36-42.
127. Whitmore, K. F., and C.G. Crowell. 1994. Inventing a Classroom: Life in a Bilingual, Whole Language Learning Community. York, ME: Stenhouse
128. Whitmore, K., & Y. Goodman. 1995. Transforming curriculum in language and literacy. In Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment, vol. 2, eds. S. Bredekamp & T. Rosegrant. Washington, DC: NAEYC.
129. Wilhelm Max Wundt (1897), Outlines of Psychology (Grundriss der Psychologie) "Wundt's Psychological Model"
130. Williams, H.M., McFarland, M.L. 1937. Development of language and vocabulary in young children (Parts I, II, and III). University of Iowa Studies in Child Welfare.13:1.
131. Wilson, Ruth A. (1996). Starting Early Environmental Education During the Early Childhood Years (ERIC Digest). Columbus, OH: ERIC

Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education (ERIC Identifier ED 402147). Boston, MA : Allyn & Bacon .

خامساً: مواقع الانترنت

1. احتياجات خاصة، ، التوحد، www.spneeds.org. 2008
2. سلوك الاطفال،2008 ، www.childbehavior.org

الملاحق

البرنامج العلاجي :

طور هذا البرنامج لمعالجة الاضطرابات الصوتية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

5. مساعدة أهل الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية على إدراك مفهوم الاضطرابات الصوتية، والأعراض المصاحبة لها، وأسس البرنامج المقترح لعلاج هذه الاضطرابات.
6. تحسين قدرة الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية على نطق الأصوات بطريقة صحيحة.
7. إكساب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية مهارات تواصلية سليمة خالية من الأخطاء، وتشجيعهم على تطوير الأصوات لديهم .
8. التأكيد على دور أهل الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية، كمشاركين نشطين في العملية العلاجية.

المسؤول عن تنفيذ البرنامج:

سوف تقوم معلمات رياض الأطفال ً، بإشراف مباشر ويومي من الباحث، ومشاركة الباحث نفسه في العديد من الجلسات العلاجية، أما بالنسبة للجلسات الإرشادية لأهالي الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية سوف يقوم بها الباحث نفسه.

جلسات البرنامج:

لقد تم تقسيم البرنامج على ثمان وأربعين جلسة علاجية، وكانت المدة الزمنية لكل جلسة نصف ساعة وذلك وفقاً للنظام المتبع في علاج الاضطرابات الصوتية، وقد تم توزيع الجلسات العلاجية على النحو التالي:

4. الجلسات الثلاث الأولى في البرنامج خصصت لإرشاد الأهالي، وذلك لتعريفهم بتشخيص الطفل، وخطة العلاج، ودورهم في تطبيق البرنامج العلاجي المقترح.
5. تم توزيع الجلسات العلاجية المتبقية وعددها خمس وأربعون جلسة على ثمانية اسابيع بواقع خمس جلسات أسبوعياً.
6. طبقت بعد ذلك اختبارات الاضطرابات الصوتية على أفراد الدراسة وذلك لقياس مدى فاعلية البرنامج المقترح، ونسبة التحسن في الأصوات عند الأطفال.

أسس اختيار محتويات البرنامج:

1. الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والبرامج العلاجية المرتبطة بمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية.
2. الدراسات والأبحاث التي اهتمت بتصميم البرامج العلاجية المرتبطة بمعالجة الاضطرابات النطقية والصوتية، ودراسة أثر وفعالية هذه البرامج.
3. الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر طريقة محددة، أو أسلوب خاص ضمن البرنامج المقترح.

4. مراعاة العمـر الزمنـي لأفـراد الدراسـة، وذلـك باختيـار الكلمـات المناسـبة لأعمارهم.
5. مراعاة استعداد أفراد الدراسة واهتماماتهم وذلـك باختيـار المفـردات الـتي تناسب هذه الاهتمامات.
6. أخذ لهجات المجتمع السودانى بعين الاعتبار عند التعامـل مـع الأطفـال ذوي الاضطرابات الصوتية؛ فيطلب من المعلمة أن تلفظ الكلمـات حسـب لهجـة الطفل وذلك تحييداً لأثر اللهجة على نتائج الدراسة.
7. تنويع الوسائل التعليمية المستخدمة في تحقيق الأهـداف اللغويـة المرجـوة، واختيار الوسائل التي تساعد في تسهيل الاســتقبال اللغـوي لـدى الطفـل، وزيادة فهمه للأوامر اللفظية الموجهة إليه.

وقد تضمن البرنامج الجوانب التالية:

التهيئة:

- لا بد قبل البدء بالتدريب أن يقـوم المـدرب بـإجلاس الطفـل علـى الكرسـي بشكل يستطيع الطفل من خلاله مراقبة المدرب في إخراجه للأصوات.
- استخدام أساليب التعزيز المناسبة اللفظية والمعنوية.
- استخدام آلة التسـجيل فـي بعـض الجلسـات ليتسـنى للأطفـال أن يصـححوا لأنفسهم الأخطاء التي يتعرضون لها.
- العمل على زيادة كمية الهواء الداخل إلى الحجاب الحاجز مـن خلال تـدريب الأطفال على التنفس البطني، من خلال القيام بالتدريبات التالية:
  - نطق الأصوات المتحركة أثناء إخراج هواء الزفير وبحركة بطيئة.
  - عمل تدريبات على الشهيق والزفير كمرحلـة أوليـة, ومـن ثـم اسـتخدام أساليب النفخ والشفط (المصاصـة) فـي شـرب السـوائل أو نفـخ قطـع ورقية بالإضافة إلى استخدام البالون، وبعد ذلك يتم تدريب الأطفال على نطق الأصوات التي تحتاج إلى قوة وضغط, وذلـك حـتى يتسـنى للطفـل أن يمـارس مـا تـم تـدريبه عليـه، ومـن ثـم الانطلاق إلـى تـدريبه على المقاطع الثنائية ومن ثم الكلمات.
- تقوية عضلات الوجه والفم :ولتقوية عضلات الوجه والفم والفك تم القيام بما يلي:
  - تدريبات تتعلق بالفم والشفاه من خلال (فتـح الفـم وغلقـه، غلـق الفـم وضم الشفاه للأمام) .
  - تـدريبات تتعلـق باللسـان مـن خلال (فتـح الفـم وثنـي اللسـان لأسـفل وأعلى، ثني اللسان لأعلى خلف الأسنان العلويـة، إخـراج اللسـان خـارج الفم لأسفل ولأعلى).
  - تـدريبات لتقويـة عضـلات الفـك يقـوم المـدرب بخفـض الفـك السـفلي تدريجياً وبلطف لأقصى درجة.
  - بعد إعطاء الطفل التدريبات اللازمة يتـم توضـيح وشـرح نطـق الأصـوات للطفل وتدريبه على نطقها

اختبار النطق
Articulation scoring sheet

الاسم :..... الجنس :..... العمر :.....
.....: رقم الملف :..... تاريخ إجراء التقيم

الصوت	بداية	وسط	نهاية	الكلمات المستهدفة	نطق المريض
ب				بيض - بقرة - شبط- يسبح – كلب	
ت				تلفون - تفاح - برتقال – بيت	
م				مروحة - حمار - جمل - لحم	
ن				نمر - أرنب - عنب – صحن	
ل				ليمون - لحم - ملعقة - يصلي - فيل	
ك				كلب - سمكة - مكوة – ديك	
و				وردة - ولد - طاولة – ثور	
ج				جمل - جبنه – دجاج	
س				سكين - كرسي - أسد – فاس	
خ				خشم - خروف - خشب - مخدة - بطيخ	
ش				شاي - شوربة - فراشة – عش	
د				دب - فيديو - ضفدع - اسد	
ث				ثلاجة - ثوم- مثلث	

ف				فواكه - فيل - عصفور - تفاح - خروف	
ط				طماطم - بطة – ينط	
ح				حصان - حمام - مروحة – يسبح	
ق				قرد - ملعقة – يسوق	
ص				صاروخ - عصير - يصلي - قميص	
ع				عربية - عود - ساعة - نعامة - يزرع	
غ				غزال - غنم – يغسل	
ض				ضفدع - مضرب - يضرب - حوض	
ظ				ظل - نظارة – منظار	
ر				رجل - رز - مربى - مركب - يرمى -تمر	
ز				زرافة - تلفزيون - يزرع – موز	
ذ				ذيل – أذن	
ي				يد - يشوت - عربية – شاي	
ه				هدهد - هلال - سهم	