جامعة 8 ماي 1945 قالمة
University 8 May 1945 – Guelma

كلية الآداب واللّغات
Faculty of Letters and Languages

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة 8 ماي 1945 قالمة
Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كليّة الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Université 8 Mai 1945 Guelma
Faculté :des lettres et des langues

الرقم:

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر
(تخصص : اللسانيات التطبيقية)

اضطرابات النّطق والكلام وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة - الطور الابتدائي أنموذجا -

مقدّمة من لدن الطالبة:

سارة فوناس

تاريخ المناقشة: 6 جويلية 2019

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
نبيل هقيلي	أستاذ محاضر "ب"	رئيسا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
وردة بويران	أستاذة محاضرة " أ "	مشرفا ومقرّرا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
عبد الغني بوعمامة	أستاذ محاضر "ب"	ممتحناً	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

الموسم الجامعي: 2018 – 2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قالَ رسولُ الله صلَّى الله عليهِ وسلّم

" منْ لمْ يشكرِ النَّاسَ لمْ يشكرْ الله"

صدق رسولُ اللهِ صلَّى الله عليهِ وسلَّم

بعد رحلةِ بحثٍ وجهدٍ واجتهادٍ تكلّلتْ بإنجاز هذا البحث، نحمد الله ونشكُره على كلِّ نعمة أنعم بها علينا، والصّلاة والسّلام على سيّد الخلق والمُرسلين محمّد الصّادق الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين.

بعد شكر الله عز وجلَّ على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث، نتقدّم بجزيل الشُّكر إلى الوالدين الكريمين على تشجيعهم لنا من أجل الاستمرار والمضي قدما في مسيرة العلم والنّجاح.

كما نخصُّ بأسمى عبارات الشّكر والتّقديرِ الأستاذة الدّكتورة "وردة بويران" لتفضُّلها بالإشراف علينا خلال هذه الرّحلة، والتي لم تترك جهدًا إلاَّ وبذلته في توجيهنا الوجهة الصَّائبة نحو إعداده.

والشُّكر كذلك موجّه إلى كلِّ إلى أعضاء لجنة المناقشة، لتحمّلهم عناء ومشقّة قراءة هذه المذكّرة وتصويب أخطائها.

كما لا ننسى أن نتقدّم بخالص الشُّكر إلى جميع أساتذة اللّغة العربيّة، وإلى أساتذة المدارس الذين أجابوا على استبانات الدّراسة وأعطونا من وقتهم وسمحوا لنا بحضور بعض الحصص التي استفدنا منها كثيرًا.

إلى صديقتي سناء التي ساعدتنا كثيرًا لها منّا كلّ الشُّكر والامتنان.

إلى كلِّ من مدَّ لنا يدَ العون في سبيل إخراج هذا البحث إلى حيّز الوجود من قريب أو من بعيد.

قائمة الرّموز المُستخدمة في البحث

الرّمز	مدلوله
- تح	- تحقيق
- تر	- ترجمة
- ج	- جزء
- د ت	- دون تاريخ
- د ط	- دون طبعة
- ص	- صفحة
- ط	- طبعة
- ع	- عدد
- مج	- مجلد

مقدّمـــــــــة

يعدُّ النُّطق والكلام من النّعم التي أنعم الله عزّ وجلّ بها على بني البشر، وهي خاصيّة تُوصف بأنّها من أبرز مظاهر التّطوّر الطّبيعي عند الطِّفل، من خلالها يتمكّن من التّواصل والتّعبير عن حاجاته وأغراضه.

غير أنّ هنالك مجموعة من الصُّعوباتِ والعراقيلِ التي تعترضُ هاتين العمليّتين (النّطق والكلام)، وتَحُول دون اكتسابهما بشكل سليم، والتي من بينها ما يُعرّف بـ" اضطرابات النُّطق والكلام".

أضْحت اضطرابات النّطق والكلام أحد أهمّ الموضوعات التي لاقت إقبالا واهتمامًا من لدُن الدّارسين قديما وحديثا؛ ولعلَّ ذلك يرجع لمحاولة إيجاد حلول تَحُدُّ من آثارِهَا السّلبيّة، خصوصًا أنّها تقف عقبة أمام التّقدُّم الدِّراسي للمتعلِّم، كما أنَّ تأثيرها يظهر في جميع أنشطة اللّغة العربيَّة من قراءة وتعبير شفويّ وكتابي ومحفوظات وإملاء وقواعد وغيرها، أضف إلى ذلك ما تُسبِّبه للمتعلّم من إحراج سواءً داخل الصّف أو خارجه.

ومن هنا كان مُنطلقنا في اختيار موضوعِ البحث الموسومِ بـ: " اضطرابات النّطق والكلام وأثرها في تعليميّة اللّغة العربية - الطّور الابتدائي أنموذجًا-"؛ وذلك رغبة منَّا في إلقاء الضَّوء وتسليطِهِ على موضوع مهمٍّ من موضوعات التَّربية الخاصّة.

وبناءً على هذا صُغنا الإشكاليّة الآتية: **ما مدى تأثيرُ اضطراباتِ النّطق والكلام في تعليميّة اللُّغة العربيّة لدى متعلِّمي الطّور الابتدائي؟** وقد تفرَّعت عن هذه الإشكاليّة مجموعة من التّساؤلات ألتي شكّلت منطلق البحث، أهمها:

ماذا نقصد باضطرابات النّطق والكلام؟ ما هي أشكالها؟ ما الأسباب المؤديّة إليها؟ كيف يتمّ تشخيص هذه الاضطرابات؟ وما هي الوسائل المُستخدمة في ذلك؟ وما هي الحلول المقترحة في علاجها؟

ومن هنا انبثقت الدّوافع التي خوَّلتنا لخوض غِمَار هذا البحث والتي نذكُر منها:

- ميلُنا الشّديد لمثلِ هذه الموضوعات التي تندرج ضِمن الدِّراساتِ اللِّسانية والنّفسيّة.
- الانتشارُ الواسعُ والكبيرُ لاضطراباتِ النُّطق والكلام وبالأخصِّ في المراحل التّعليميّة الأولى.

وعليه نهدف من وراء هذه الدِّراسة إلى تحقيق جملة من الغايات أبرزُها:

- البحثُ عن الأسبابِ الحقيقيّة المؤدّية لهذه الاضطرابات.
- إبرازُ مدى تأثير هذه الاضطرابات في تعليميّة اللّغة العربيّة.
- السّعي إلى إيجاد الحلول المناسبة للحدِّ أو التّخفيف من أثر هذه الاضطرابات.
- تنبيهُ الأولياءِ والمعلِّمين إلى خطورة هذا النّوع من الاضطرابات.

إنَّ هذا الموضوع الموسوم بـ " اضطرابات النّطق والكلام وأثرُها في تعليميّة اللّغة العربية - الطّور الابتدائي أنموذجًا-" يُثير العديد من المشكلات النّظريّة والمنهجيّة؛ إذ كان لا بدّ من إتّباع المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع الموضوع، وكونه يُعين الباحث على وصف الظّاهرة وتحليلها من خلال آليتي التّحليل والإحصاء.

أمَّا فيما يخصُّ الدّراسات السّابقة عن هذا الموضوع فهي كثيرة نذكر منها:

- الجولاتي: العنف الأسري وعلاقته باضطرابات النّطق والكلام (بحث مقدم لنيل درجة الإجازة في التربية الحديثة)، 2007.
- علم أمراض الكلام- دراسة ميدانيّة للاضطرابات اللّغويّة على ضوء اللّسانيات التّطبيقيّة عند الطّفل- (مذكرة لنيل شهادة الماستر)، 2016.
- ديمة جمال إبراهيم العزة: الخصائص النّطقيّة والفيزيائيّة في المنتج الكلامي لدى مرضى التّلعثم – الأصوات الوقفيّة أنموذجًا- (مذكرة لنيل شهادة الماجستير)، 2016.
- سمية جلايلي: أمراض الكلام والعادات النّطقيّة في لسان سكان الغرب الجزائري (بحث مقدّم لنيل شهادة الدُّكتوراه)، 2017.

- حليم سيليا، حيحا حوريّة: الاضطرابات اللغويّة وتأثيرها على مهارة القراءة لدى تلاميذ السّنة أولى من التّعليم الابتدائي- بعض مدارس القصر أنموذجا- (مذكرة لنيل شهادة الماستر، 2017.

وقد اختلف بحثنا عن هذه الدّراسات، في:

- أنّه طَرْحٌ للإشكال المتمثِّل في: **ما مدى تأثير اضطرابات النّطق والكلام في تعليميّة اللّغة العربية لدى تلاميذ الطّور الابتدائي؟**

أي إنَّ موضوع بحثنا لم يقتصر على معرفة تأثير اضطرابات النّطق والكلام في مستوى بعينه وإنَّما شَمل جُلَّ المستويات من التّحضيري إلى السّنة الخامسة ابتدائي، أضف إلى ذلك أنّ دراستنا هذه تمحورتْ حول تأثير هذه الاضطرابات في جميع أنشطة اللُّغة العربيّة.

كما أنَّ بحثنا هذا لم يأت من عدم، وإنَّما اتَّكأ على مجموعة من المصادر والمراجع التي تنوّعت وتأرجحت بين قديمة وحديثة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- كتاب البيان والتَّبيين لأبي عثمان عمرو بن بحر بن الجاحظ.
- كتاب الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جنِّي.
- كتاب اضطرابات الكلام واللُّغة (التّشخيص والعلاج) لإبراهيم عبد الله فرج الزّريقات.
- كتاب استراتيجيات اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج) لمروة عادل السيِّد.

وعليه فقد سطّرنا خطةَ بحث اتّخذنا فيها الهيكل التّنظيميّ الآتيّ: مقدِّمة متبوعة بفصل نظري وفصل تطبيقي وخاتمة.

أمَّا المقدِّمة؛ ففيها الإشكاليّة والدّوافع والأهداف والمنهج والخطّة والدِّراسات السّابقة وبعض المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها، والصّعوبات و ما إلى ذلك.

وأمَّا الفصل الأوّل؛ الذي وسَمناه بـ " اضطرابات النّطق والكلام و تعليميّة اللغة العربيّة" (الماهية والعلاقة)؛ فافتتحناه بتمهيد تحدّثنا فيه عن علم أمراض الكلام، وتناولنا في هذا الفصل مفهوم اللّغة عند القدماء والمحدثين و عوامل اكتسابها، كما تطرّقنا فيه إلى مفهوم النّطق والكلام والاضطراب،ومن ثمَّ مفهوم اضطرابات النُّطق والكلام وأشكالها وأسبابها، ثمّ عرّجنا على كيفيّة

تشخيصها وعلاجها ، وقد أشرنا فيه أيضًا إلى مفهوم التّعليميّة بصفة عامّة وتعليميّة اللُّغة العربيّة بصفة خاصّة، وأركانها، وحاولنا أن نتطرّق بعد ذلك إلى العلاقة بين اضطرابات النّطق والكلام وتعليميّة اللغة العربيّة، وأنهيناه بخاتمة لخّصنا فيها أهمّ ما ورد في الفصل.

وأمَّا الفصل الثَّاني؛ فكان تطبيقيًّا بعنوان "أثر اضطرابات النُّطق والكلام في تعليميّة اللُّغة العربيّة (دراسة ميدانيّة)؛ حيث جعلناه في ثلاثة أقسام، قسم خَصّصناه لإجراءات الدِّراسة؛ تناولنا فيه مفهوم المنهج وعيّنة الدِّراسة و الحدود الزّمانيّة والمكانيّة، كما تناولنا فيه أدوات الدّراسة من مقابلة وملاحظة واستبانة وإحصاء.

والقسم الثّاني؛ تناولنا فيه تحليل الاستبانات التي وجّهناها للمعلِّمين؛ حيث قمنا بعرضها في جداول ودوائر نسبيّة ومن ثمّ قمنا بتحليل النّتائج التي توصَّلنا إليها.

وأمّا القسم الثالث؛ فقد حاولنا من خلاله تِبيان أثر اضطرابات النّطق والكلام في تعليميّة اللّغة العربيّة عند بعض التّلاميذ من مستويات مختلفة والأسباب التي أدّت إلى ذلك، ثمّ اقتراح الحلول التي تتناسب مع كلِّ حالة، وأنهيناه هو الآخر بحوصلة لخصنا فيها أهم ما ورد في الفصل.

وأمّا الخاتمة؛ فعرضٌ لأهمِّ النّتائج التي استقيناها من الفصلين النّظري والتَّطبيقي، بالإضافة إلى جملة من الاقتراحات والتّوصيات.

وإذ عَزمنا على هذا البحث، كان لا بدَّ أن تُصادفنا بعض الصّعوبات والتي من أبرزها:

- كثرة المصادر والمراجع؛ حيث نجد المعلومة الواحدة في أكثر من مصدر ومرجع ممّا تطلّب منَّا قراءتها جميعًا واختيار أيسرها وأدقِّهَا.
- الاستبانة التي تطلّبت منَّا وقتًا طويلاً لصياغة أسئلتها.
- إهمال بعض المُعلِّمين للاستبانة وعدم الإجابة على جُلِّ أسئلتها.

وفي الأخير لا يسعنا إلاَّ أن نتقدَّم بجزيل الشّكر وخالصِ التَّقدير للأستاذة الدّكتورة وردة بويران على ما تفضَّلت به من توجيهٍ وتصويبٍ ونُصحٍ وإرشادٍ منذُ بداية البحث إلى آخره، والشّكر موجَّه كذلك للأساتذةِ الأفاضل لتحمُّلهم عناءَ قراءةِ هذه المُذكِّرة وتصويب أخطائها.

ومهما يكن من أمر، فبفضل الله أوّلاً وعزيمتنا ثانيًا تمكّنا من الإبحار والمضيّ قدماً في سبيل إخراج هذا البحث إلى حيّز الوجود، فإن وُفِّقنا فمن الله وحده وإن أخطأنا فمن أنفسنا والسّلام عليكم ورحمة اللّه تعالى وبركاته.

فصل أوّلٌ

اضطراباتُ النّطق والكلامِ وتعليميّةُ اللّغة العربيّة

(الماهيةُ والعلاقةُ)

تمهيد

أوّلاً. ماهيّة اللُّغة وعوامل اكتسابها.

ثانيًا. اضطرابات النّطق والكلام (مفهومها، أشكالُها، أسبابُها).

ثالثًا. تشخيص اضطرابات النّطق والكلام وعلاجها.

رابعًا. علاقة اضطرابات النّطق والكلام بتعليميّة اللّغة العربيّة.

خاتمة

لقد شَهِدَ النِّصف الثَّاني من القرن العشرين عددًا من التَّطوّرات العلميّة، النَّظرية منها والتَّطبيقية؛ حيث ظهر ما يسمّى بـ "علم أمراض الكلام" وقد حظي باهتمام كبير من لدن أخصائيين نفسانيين وأخصائي التَّربية الخاصَّة وأخصائي الصّوتيات وكذلك أخصائي السَّمعيات.

يُعدّ هذا العلم(أمراض الكلام) أحد العلوم المشتركة بين ثلاثة علوم وهي: علم الفَسلجَةِ وعلم النّفس وعلم اللّغة، وقد بدأ البحث فيه يأخذ منحى الجِّديّة في منتصف القرن التَّاسع عشر بالتّزامن مع تطوّر التّصوّرات التّشريحيّة والإكلينيكية للعلاقة بين الأعصاب اللِّحائية واضطرابات السُّلوك.[1]

يُعنى هذا العلم «بدراسة الأمراض المتعلّقة باضطرابات النّطق والكلام وعلاجها عند الصِّغار والكبار على السَّواء.» [2]

وتُعدّ اضطرابات النُّطق والكلام، من بين أكثر الاضطرابات انتشارا والتي يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة، وقد زاد الاهتمام بها ولاسيَّما في الآونة الأخيرة؛ وذلك للحدّ من آثارها السّلبية.

وقبل الخوض في غِمار هذا الموضوع، ارتأينا أن نقوم باستعراض بعض النِّقاط التي رأينا أنّ لها صِلةٍ مباشرة به، من مثل: تعريف اللّغة وأبرز العوامل المؤثرة في اكتسابها.

[1] - فؤاد علي جلال وشوكت طه محمود: أثر الاضطرابات الصَّوتيّة والنُّطقية في تعلّم العربية لغة ثانية، مجلة جامعة التَّنمية البشريَّة،العراق،ع3، 2017، ص406.

[2] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أوّلا. ماهية اللّغة وعوامل اكتسابها

دَرجتِ الأبحاث العلمية والأكاديمية على التّقديم لمفهوم اللُّغة؛ أداةً يستخدمها الإنسان للتّواصل- بشتّى أشكاله- مع الآخرين.

1. ماهية اللّغة: Language

للتّعرف على معنى ودلالة كلمة اللّغة يجب العودة إلى أصلها معجميًّا؛ حيث وردت تعريفات عديدة لها وإن اختلفت فهي تصبُّ في قالب واحد.

أ. لغة:

يقول صاحب اللِّسان**(ت 711ه)**: «لغَا يلغُو لغوًا إذا تكلَّم،(...) واللُّغة اللّسن(...)، وهي فُعلة من لغوتُ؛ أي تكلّمتُ.»[1]

وجاء في موضع آخر:«لغا في القول لغواً: أخطأ (...)، يقال لغَا فلان لغوًا بمعنى تكلَّم باللّغو(...)، واللّغة أصواتٌ يعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضِهم.»[2]

من خلال التّعريفين السّابقين، يمكن القول: إنّ اللُّغة جاءت بمعنى الكلام واللِّسان، وهو ما كان شائعًا؛ لأنَّ العرب الخُلَّص لم يكونوا يستعملون كلمة لغة في كلامهم، وإنَّما كانوا كغيرهم من الأمم السّابقة يُطلِقُون كلمة لسان على اللُّغة، وهكذا يطَّرِدُ الأمر في القرآن الكريم كما في قوله تعالى ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ فَيُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَآءُ وَيَهۡدِي مَن يَشَآءُۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ٤ ﴾ [إبراهيم: ٤]

يُخاطب الله - جلّ ثناؤه- في هذه الآية الكريمة الرّسول صلَّى الله عليه وسلّم ويقول له: ما أرسلنا إلى أمّة من الأمم يا محمّد من قبلك، رسولا إلاّ بلسان الأمَّة التي أرسلناه إليها ولغتهم.[3]

---

[1]- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، اعتنى بتصحيحه: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، ج12،ط3، دار إحياء التراث العربي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت- لبنان، 1999، مادة(لغا)،ص 299،300.

[2]- مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، (دط)، وزارة التربية والتعليم، القاهرة- مصر، 1994،ص 560.

[3]- الطّبري: تفسير الطّبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)، تح: بشار عوّاد معروف وعصام فارس الحرشاوي، مج4، ط1، مؤسسة الرسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت- لبنان،1994، ص439.

بعدما تطرّقنا إلى مفهوم اللّغة في بعض المعاجم، نُعَرِّج على مفهومها من باب الاصطلاح.

ب. اصطلاحا:

شَغَلَتْ مسألة تعريف اللُّغة العلماء منذ قرون غابرة، وقد اختلفتِ الآراءُ وتقاطعتِ الألسنُ في وضع تعريفٍ جامعٍ مانعٍ لها ، فتأرجحتْ بين قديمةٍ وحديثةٍ وأشهر هذه التّعريفات يعود إلى "ابن جنّي" (ت 392هـ) الذي خصَّص لها بابا في كتابه أسماه **" بابُ القولِ على اللُّغة وما هي"**؛ حيث عرّفها بقوله: « أمّا حدُّها أصوات يعبرُّ بها كلّ قوم عن أغراضهم.»[1]

يتبيّن لنا أنّ" ابن جنّي" في هذا التَّعريف قد ركَّز على:

- اللّغة هي مجموعة من الأصوات.
- الوظيفة التَّعبيرية للُّغة.
- وأنَّ لكلِّ قوم لغتهم الخاصَّة بهم التي يعبّرون بها عن أغراضهم وحاجاتهم.

ومن بين التَّعريفات الحديثة للُّغة نجد هارلي **(Harley)** الذي عرَّفها بقوله: « نظامٌ من الرُّموز يتَّسم بالانتظامِ والتَّحكُّم والتَّمسّك بالقواعدِ اللاَّزمة لتجميع هذه الرُّموزِ والقواعد الّتي من شأنها أن تُعيننا على التَّواصل.» [2]

انطلاقا من هذا التّعريف يمكن القول: إنّ اللُّغة ليست مجموعة من الكلمات والرُّموز التي وُضعت بطريقة اعتباطيّة إنَّما هي نظام وهذا الأخير له قواعد وأسس تحْكمه ويقوم عليها.

ومن خلال عرضنا لهذين التّعريفين، نستنتج أنَّ اللُّغة نظامٌ من الأصوات أو الرّموز التي يستعملها الإنسان للتّواصل وكذا التَّعبير عن أفكاره و ميولاته اتّجاه أشخاص آخرين.

2. عوامل اكتسابها

تُؤثِّر في اكتسابِ اللُّغة مجموعةٌ من العوامل هي:

---

[1]- الخصائص، تح: محمد علي النّجار، ج1، ط2، المكتبة العلمية للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، (دت)، ص33.

[2]- مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة: كيف يتعلَّم المخّ ذو اضطرابات الكلام، ط1، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية- مصر، 2007، ص72.

- **التَّعلُّم: Learning**

التّعلُّم هو تغير في سلوك الفرد نتيجة مروره بخبرات معيَّنة، وهو كما يعرفه ماك جوش وإروين(Macgeich&Irwin) : «تغير في الأداء يحدث نتيجة لعمليات التَّدريب.» [1]

يتّضح لنا ممّا سبق، أنّ التّعلُّم هو أحد العوامل المؤثّرة في اكتساب اللُّغة والذي يمُسُّ سلوك الفرد نتيجة مروره ببعض الخبرات.

- **النُّضج: Maturation**

«يتضمَّن النُّضج عمليات النّمو الطّبيعي التّلقائي التي يشترك فيها الأفراد جميعا والّتي تتمخَّض عن تغيرات منتظمة في سلوك الفرد بصرف النَّظر عن أيّ تدريب أو خبرة سابقة.» [2] أو بعبارة أخرى إنّه أمر تقرّره الوراثة.

- **البيئة: Environnement**

يُمثِّل البيئة كلّ العوامل الخارجيَّة التي تُؤثّر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر في الفرد، وهي تشمُل جميع العوامل المادِّية والاجتماعية والثّقافيَّة والحضاريّة، أضف إلى ذلك فالبيئة تُؤدِّي دورا كبيرا في تشكيلِ شخصية الفرد وفي تعِيين أنماط سُلوكه في مجابهةِ مواقفِ الحياةِ.[3]

تُوجد كذلك عواملٌ أخرى تُؤثر في عملية اكتساب اللُّغة، كالحالة الصِّحية فكلَّما كان الطّفل سليمًا من النَّاحية الجسميّة كان أكثر نشاطا ومن ثم يكون أكثر قدرة على اكتساب اللُّغة[4]، يُضاف إلى تلك العوامل علاقة الطّفل بوالديه، والشَّكل الآتي يلخِّصُ هذه العوامل:

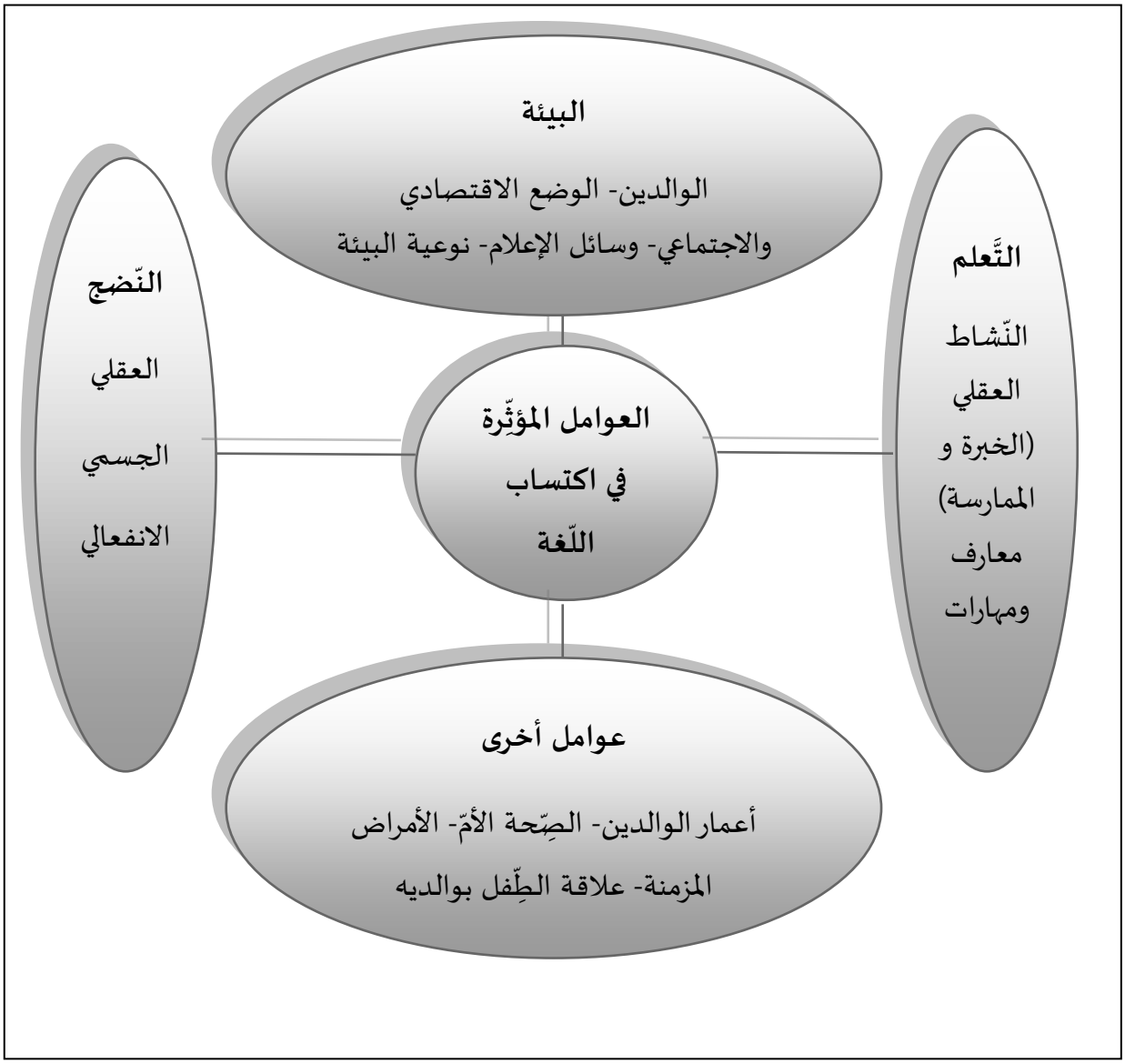
---

[1]- نايف قطامي، محمد برهوم: طرق دراسة الطفل، ط1، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 1989، ص14.

[2]- حامد عبد السّلام زهران: علم نفس النّمو(الطّفولة والمراهقة)، (دط)، دار المعارف، القاهرة- مصر، 1986، ص46.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ، ص38.

[4]- ينظر : صباح حنا هرمز: الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها،(دط)، ذات السلاسل للطّباعة والنّشر، الكويت، 1987، ص 53.



الشكل01: يبيّن المحاور الرَّئيسة المؤثرة في اكتساب اللّغة[1]

بعدما تطرّقنا إلى مفهوم اللُّغة والعوامل المؤثرة في اكتسابها، نسلِّط الضوء فيما هو آت على بعض المشكلات التي تحول دون تعلّمها واكتسابها بشكل سويّ، ومن هذه المشكلات اضطرابات النُّطق والكلام.

[1]- ينظر: محمد صالح الإمام، عبد الرّؤوف محفوظ إسماعيل: استراتيجيات علاج الاضطرابات اللّغوية لذوي الإعاقات التَّشخيص والعلاج، ط1، مؤسسة الوراق للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2009، ص30.

ثانيا. اضطرابات النُّطق والكلام(مفهومها، أشكالها، أسبابها)

يُواجه المُتعلِّم صعوبات في تعلُّمه للأصوات وذلك بسبب وجود خلل ما في جهازه الكلامي أو بسبب عوامل أخرى، وقد يتطوّر الأمر شيئا فشيئا إلى أن يصير عادة كلامية يصعب التَّخلّص منها وهذا ما يسمَّى في علم أمراضِ الكلام "باضطرابات النّطق والكلام".

وقبل أن نعرض لأهم آراء الدَّارسين والباحثين في هذا المجال، كان لزاما علينا أن نقفَ عندَ مفهوم النُّطقِ والكلامِ و الاضطرابِ.

- **مفهوم النُّطق:** Articulation

تَحتلُّ عملية النُّطق مكانةً كبيرةً في حياةِ الإنسان، فمن خلاله يتمكَّن من التَّعبير عمَّا يختلجُ نفسه من عواطفَ وأحاسيس، ولكي نتمكَّن من تحديدِ دلالتِه يجب العودةُ إلى أصله معجميًّا؛ إذ وردتْ له تعريفاتٌ كثيرةٌ نذكرُ منها:

أ. لغة:

عرَّف ابن فارس(ت395ه)النّطق بقوله: «النّون والطَّاء والقافُ أصلانِ صحيحانِ: أحدهما كلامٌ وأشبهُهُ والآخر جِنسٌ من اللِّباس.» [1]

وهو المعنى نفسه الّذي نجده عند ابن منظور(ت 711ه) وذلك في قوله: «نطق: النَّاطق يَنطِقُ نُطقًا: تكلَّم. والمَنطِقُ: الكلامُ، والمِنطِيقُ: البَليغ (...)، وقد أنطقَه اللهُ واستنطَقَهُ؛ أي كلَّمه(...)، وكلامُ كلِّ شيء: مَنطِقُه؛ قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَوَرِثَ سُلَيْمَٰنُ دَاوُۥدَ ۖ وَقَالَ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ ٱلطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَىْءٍ ۖ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ ٱلْفَضْلُ ٱلْمُبِينُ ﴿١٦﴾﴾ [النّمل: ١٦]

يَتبيَّن لنا ممّا تقدَّم، اتِّفاق المعاجم اللّغويّة في أنّ النُّطق من مادة نطقَ وهو ميزةٌ خصَّ بها الله بني البشر، كما أنّه يأتي بمعنى الكلام، وهو قوام التّعريف الاصطلاحي.

[1]- مقاييس اللُّغة، تح: عبد السّلام محمد هارون، ج5، (دط)، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 1979، مادة(ن ط ق)، ص440،441.

ب. اصطلاحا:

تَعدَّدت تعريفاتُ النُّطق وتنوَّعت والذي يُحدِّد معناها هو السِّياق الذي تَرِدُ فيه، من هذه التَّعريفات:

«النُّطق هو العملياتُ الحركيّة الكلِّية المسْتخدمةُ في تخطِيطِ الكلامِ وإنتاجهِ.» [1]

وجاء في موضع آخر: «هو مجموعُ الحركاتِ التي يؤدِّيها جِهازُ النُّطق والحِبال الصّوتية أثناء إصدار الأصواتِ الفمويَّة أو الأنفيَّة.» [2]

وبهذا نخلُصُ إلى أنَّ النُّطق: هو عمليةٌ تتكوّن عن طريقها الأصوات؛ حيث تشترك في أدائها مجموعة من الأعضاءِ والتي تسمَّى أعضاء النّطق.

بعدما حدَّدنا مفهوم النُّطق نحاول فيما هو آت تحديد مفهوم الكلام.

- **مفهوم الكلام:** Speech

يُعدُّ الكلام من النّعم التي خصَّ الله - عزَّ وجلَّ - بها بني البشر دون غيرهم من سائر المخلوقات الأخرى، من خلاله يعبّر الإنسان عن ذاته وعن حاجاته.

أ. لغة:

تَعدَّدت التّعريفات اللّغوية للكلام وإن اختلفت لكنَّها في نهاية المطاف تؤدِّي إلى معنى واحد من هذه التّعريفات :

يقول الخليل **(ت170ه)** في مادّة (ك ل م): «الكَلْمُ: الجَرْحُ و الجميع الكَلومُ، كلَّمتُه أُكلِّمه كَلَمًا، وأنا كالم وهو مكلومٌ (...)، وكليمُكَ الذي تكلِّمهُ.» [3]

---

[1]- إبراهيم عبد الله فرج الزّريقات: اضطرابات الكلام واللُّغة (التَّشخيص والعلاج)، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2005، ص153.

[2]- ينظر: نادر أحمد جرادات: الأصوات اللُّغوية عند ابن سينا (عيوب النُّطق وعلاجه)، ط1، الأكاديميون للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2009، ص 152.

[3] - كتاب العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، ط4، دار الكتب العلمية للنشر والتّوزيع، بيروت- لبنان، 2003، ص45.

ومن معانيه أيضا كما جاء في المعجم الوسيط: «كلَمَه كَلْمًا: جَرَحَهُ، فهو مكلومٌ وكليمٌ(...)، كَالَمَهُ: خَاطَبه، وكلَّمه تَكليمًا: وجَّه الحديثَ إليهِ، (...)، والكلام في أصل اللُّغة الأصواتُ المفيدةُ.» [1]

نستشفُّ ممّا تقدَّم، أنَّ الكلام يأتي بمعنى الجَرْحِ، كما أنه مجموعة من الأصوات المتتابعة الدَّالة على معنى معين، وهو حديث يدور بين اثنين أو أكثر وهو ما يقوم عليه المفهوم الاصطلاحي.

ب. اصطلاحا:

من بين التّعريفات التي وُضعت للكلام:

«هو أحد صُور اللُّغة المنطوقةِ والمسموعةِ، وهو فِعل حركيٌّ وسلوكٌ فطريٌّ يتمُّ من خلال تفاعلِ مجموعةٍ من الأجهزةِ الحسيَّة والحركيّة والعصبيَّة وعملها معا في تناسقٍ وتكاملٍ.» [2]

وقد عبّر عنه "سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم" بقوله: « هو عمليَّة إحداثِ الأصواتِ الكلاميَّة لتكوين كلماتٍ وجملٍ لنقل المشاعرِ والأفكارِ من المتكلِّم إلى السَّامع.» [3]

بناءً على ما ورد آنفا، توصَّلنا إلى أنَّ النّطق والكلام هما عمليتان تحتاجان إلى مران طويل وشاقّ يبذل فيهما الفرد جهدا طويلا، ويتمُّ ذلك بتفاعل مجموعة من الأجهزة الحسيّة والحركيَّة وحتى العصبية منها، وأيّ خلل في هذه الأجهزة يجعلنا نقول إنَّ النُّطق أو الكلام صار مضطربا.

- **مفهوم الاضطراب:** disorder

تُستخدم عديد من المصطلحات لِتدلَّ على اختلاف الكلام عن العادي من بينها: الاضطراب disorder، أو عيب defect، أو غير عادي abnormal، أو انحراف عن العادي anormaly، أو تشوه deformaly.[4]

---

[1] - مجمع اللُّغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشُّروق الدُّوليّة، القاهرة- مصر، 2004، مادة (كلم)، ص 796.

[2] - مروة عادل السّيد: استراتيجيات اضطرابات النُّطق والكلام (التَّشخيص والعلاج)، ط1، المكتبة العصرية للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2016، ص01.

[3] - اضطرابات النُّطق والكلام واللُّغة لدى المعاقين عقليا والتّوحديين، ط1، دار إيتراك للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2009، ص11.

[4] - مراد علي عيسى، وليد السّيد خليفة: كيف يتعلّم المُخُّ ذو اضطرابات الكلام، ص 114.

أ. **لغة:**

تعدَّدت الدّلالات اللُّغوية للاضطراب من بينها:

يقول الصَّاحب بن عبَّاد **(ت385ه):** «ضرب، تضرَّب الولدُ في البطنِ، واضطربَ حبلُ القومِ: إذا اختلفوا في كلمتِهم، ورجل مضطربُ الخلقِ: طويلٌ غير شديد المفاصلِ.» [1]

وجاء في المعجم الوسيط: «ضرب: اضطربَ، تحرَّك على غير انتظامٍ (...)، والأمر اختلَّ، والحَبلُ اضطربَ بينهم: إذا اختلفتْ كَلِمتُهُمْ».[2]

خلاصة ما جاء به هؤلاء أنَّهم اتَّفقوا وأجمْعوا على أنَّ الاضطراب: يعني الاختلال والاختلاف وعدم الاستقرار على حال، وهو قَوامُ الأمر الذي يقوم عليه المفهوم الاصطلاحي في المُعجمات والقواميس المتخصِّصة، دليل ذلك التَّعريفات الاصطلاحية الآتية.

ب. اصطلاحا:

جاء في معجم علم النَّفس والتَّحليل النّفسي: « الاضطرابُ هو الفسادُ أو الضُّعف أو الخللُ، وهو لفظ يُستخدم بصفة عامّة وفي مجال علم النّفس الإكلينيكي بصفة خاصّة؛ حيث يُطلق على الاضطراباتِ التي تُصيب الشَّخصية من ناحية التَّفكيرِ أو الانفعالِ أو السُّلوك ويعني سوء توافقِ الفرد مع ذاته ومع الواقعِ الاجتماعي الَّذي يحيا فيه.» [3]

من خلال هذا التَّعريف توصَّلنا إلى أنَّ: الاضطراب هو لفظٌ يُستخدم للدَّلالة على وجود خلل ما في الأداء العادي لأيَّة عمليةٍ، كما نجد أكثر مرتبطًا بعلم النّفس.

بعدما تعرَّضنا لهذه المفاهيم الثلاثة (النّطق والكلام والاضطراب)، والنّتائج التي توصّلنا إليها نحاول في ما هو آت كشف العلاقة القائمة بينها؛ إذ تشكل معا ما يسمّى باضطرابات النّطق والكلام.

---

[1] - المحيط في اللُّغة ، تح: الشّيخ محمد حسن آل ياسين، ج8، ط1، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت- لبنان، 1994، مادة (ضرب)، ص 12.

[2] - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (ضرب)، ص 536.

[3] - فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النّفس والتَّحليل النَّفسي، أشرف عليه وراجعه: فرج عبد القادر طه، ط1، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت- لبنان، (دت)، ص52،53.

1. مفهوم اضطرابات النّطق والكلام: Speech and articulation disorders

عندما نتحدَّثُ عن النُّطق والكلام، فإنَّنا نقصدُ بذلك قيام مجموعةٍ من الأعضاء بعملها بالشّكل المطلوب، وإنَّ أيّ اضطراب في قيام أيّ عضو من أعضاء النُّطق والكلام يجعلنا نقول إنَّ اضطرابا نطقيا أو كلاميا نتج عن ذلك.

تُعرَّف اضطرابات النُّطق Articulation disorders بأنَّها: « أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفكِّ والشّفاه واللِّسان أو عدم تسلسلها بشكل مناسب.»[1]

في حين نجد "سهير محمود أمين" يُعرّفها بقوله: «هي مشكلة أو صعوبة في إصدار الأصوات اللَّازمة بالطَّريقة الصَّحيحة، ويمكن أن تحدث في الحروف المتحرِّكة أو السَّاكنة.» [2]

من خلال الطَّرح السَّابق؛ فإنَّ اضطرابات النُّطق هي مجموعة من الصُّعوبات التي تواجه الفرد أثناء إصدار الأصوات وتحدث في الحروف السّاكنة والمتحرِّكة نتيجة وجود عطب أو خلل ما في أي عضو من أعضاء النّطق.

أمَّا اضطرابات الكلام Speech disorders فهي: «ما يتعلَّق بمجرى الكلام والحديث ومحتواه ومدلوله ومعناه و سياقه وترابطه مع الأفكار ومدى فهمه من الآخرين وأسلوب الحديث والألفاظ المستخدمة وكذا سرعته.» [3]

وقد عرّفها "جمعة سيد يوسف" بقوله: « اضطرابٌ طويلٌ المدى في إنتاج الكلامِ أو إدراكهِ، وبالتَّالي فإنَّ الكلام المضطرب هو الذي ينحرف عنه كلام الأقران الآخرين، ويكون ملفتا للانتباه.» [4]

نستشفُّ من خلال ما سبق، أنَّ اضطرابات النّطق والكلام هي مجموعة الصُّعوبات والعراقيل التي تعترض عمليتي النّطق والكلام، وتحدث بسبب وجود خلل ما سواء في أعضاء النُّطق أو عوامل

---

[1] - أحمد نايل الغرير: النُّمو اللّغوي واضطرابات النُّطق والكلام، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2009، ص131.

[2] - ينظر: اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج)، ط1، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2005، ص78.

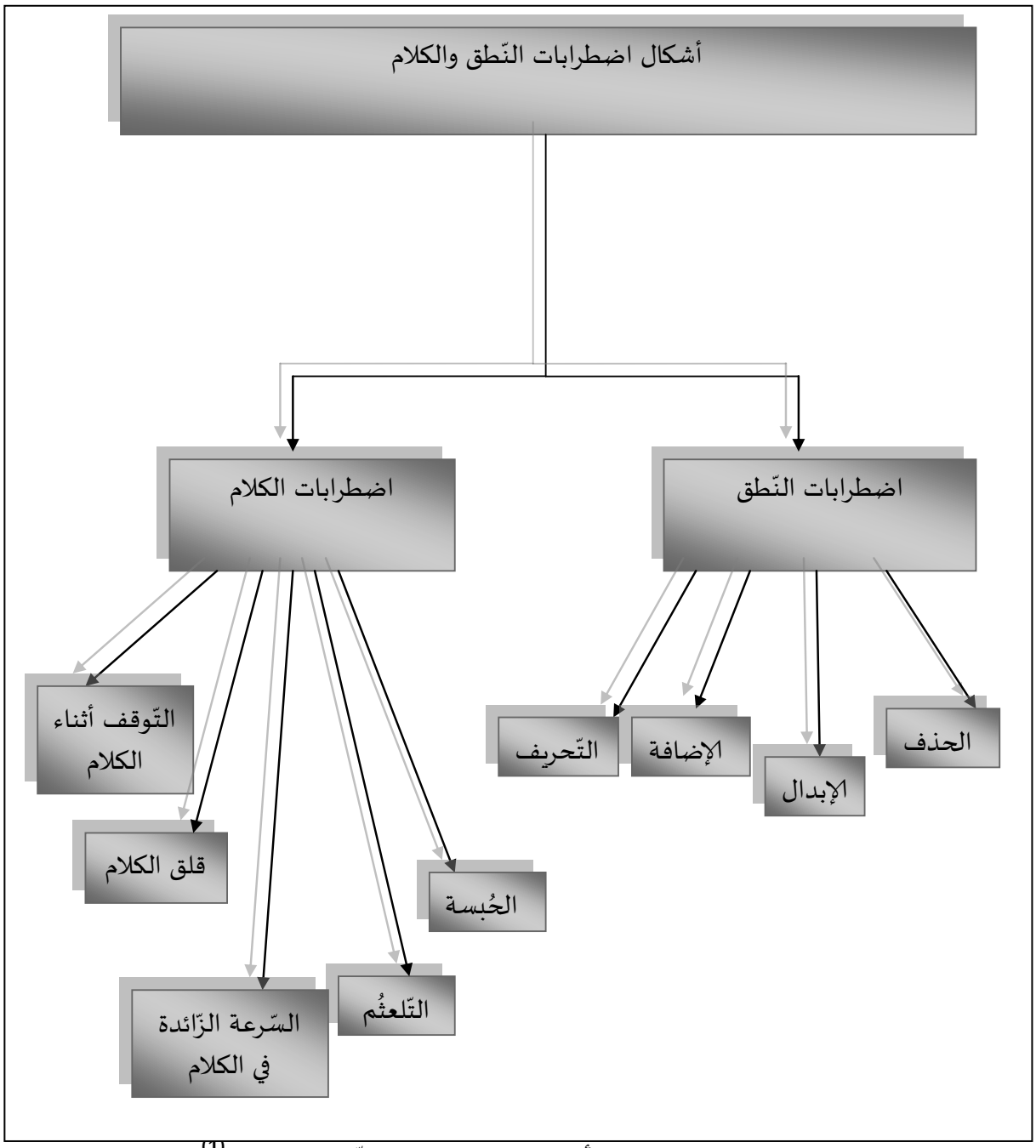
[3] - ينظر: مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة: كيف يتعلّم المخ ذو اضطرابات الكلام، ص 278.

[4] - سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، (دط)، عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص 152.

أخرى نتعرّض لها لاحقا.

2. أشكال اضطرابات النّطق والكلام

تَتعدَّدُ اضطرابات النُّطق والكلام وذلك باختلاف الأسس التي يقوم عليها التّصنيف، ويمكن إجمالها باعتبار الثُّنائية التّفاعليّة (نطق، كلام) عل الشّاكلة الآتية:



الشكل 02: يبيّن أشكال اضطرابات النّطق والكلام[1]

[1]- إعداد الدّكتورة وردة بويران.

أ. أشكال اضطرابات النُّطق

يمكن التّمييز بين أربع أشكال رئيسة لاضطرابات النُّطق هي: الحذف والإبدال والتّحريف، الإضافة، نتناول فيما يأتي هذه الأشكال الأربعة بشيء من التّفصيل والإيضاح.

- **الحذف**: O mission

يتمثَّل هذا الشَّكل من اضطرابات النّطق، في حذف بعض الأصوات أثناء نطق الكلمات والجمل، ممَّا يجعل من لغة المُتعلِّم غير واضحة ومفهومة[1] ، مثال ذلك: نُطق كلمة مكة بدلاً من سمكة.

- **الإبدال:** Substitution

يُشبه الإبدال الحذف من حيث حدوثه، ويوجد هذا الشّكل من اضطرابات النُّطق عندما يتمُّ إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصَّوت المرغوب فيه، فقد يستبدل المُتعلِّم على سبيل المثال حرف السّين بحرف الشّين، وحرف الرّاء بحرف اللّام، فيقولُ لاكبٌ بدلا من راكبٍ وسمسٌ بدلا من شمسً [2]، وقد يكون جزئيًّا نحو: اللَّثغة والتي يُقصد بها «عدم قدرة المُتعلّم على أداء بعض الحروف؛ حيث يبدّلها بحرف آخر.» [3]

وهي تختصُّ بأربعة حروف كما ذكر صاحبُ البيان والتّبيين وهي:[4] «القاف والسّين واللّام والرّاء». ومن أمثلة اللَّثغة التي تعرض للسِّين «قولهم لأبي يكسوم أبي يكثوم، وقولهم بُثْرة وبِثْمِ الله إذا أرادوا بُسرة وبسم اللهِ.» [5]

---

[1]- ينظر عماد عبد الرّحيم الزغول: الاضطرابات الانفعالية والسّلوكية لدى الأطفال، ط1، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، 2006، ص135.

[2]- ينظر: منال أبو الحسن: الصّوتيات علم وفن تدريب وممارسة، ط1، دار النّشر للجامعات، القاهرة- مصر، 2014، ص 65.

[3]- علي كنجيان خناري، فرشته فرضى شوب: مفهوم الفصاحة وأنواعها عند الجاحظ من خلال كتاب البيان والتبيين، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة طهران يرديس قم، إيران، ع4، 2010، ص 152.

[4]- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتّبيين: تح: عبد السلام هارون، ج1، ط1،مكتبة الخانجي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 1998، ص 34.

[5]- المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.

وقد يكون كليًّا [1]، كأن يستبدِل المُتعلِّم الكلمة كلها بكلمة مغايرة لها تماما مثال ذلك: كلمة كوسة التي يقصد بها جاموسة.

- **الإضافة:** Addition

يُقصَد بها أن يضيف المُتعلِّمُ حرفًا جديدًا إلى الكلمة المنطوقةِ، مثل كلمة لعبات بدلا من كلمة لعبة، وهذا الاضطراب يحدث في نهاية الكلمة أو وسطها عند توالي ساكنين[2] ، كما قد يضيف المُتعلّمُ كلمة أو أكثر إلى الجملة لم تكون موجودة أصلا.

- **التّحريف أو التَّشويه:** Distortion

يحدُث هذا الاضطرابُ عندما تكون مخارجُ الحروفِ غير سليمةٍ ممَّا يجعل من الكلام مشوّها ومحرّفا، كما يحدث نتيجة وجود خطأ ما في تعلُّم اللُّغة في سن مبكرة، وعندما تغلب لهجة على لهجة أخرى، ومن أمثلة ذلك أن يغلب حرف على حرف كأن يبدو حرف السين وكأنَّه حرف الصَّاد.[3] ومن أمثلته: كلمة طيارة تُنطق أيارة.

بعد حديثنا المفصَّل عن أشكال اضطرابات النُّطق، نعرج في السُّطور الآتية عن أهم أشكال اضطرابات الكلام وأبرزها.

ب. أشكال اضطرابات الكلام

اضطراباتُ الكلام هي التي تتعلّق- كما ذكرنا آنفا- بمجرَى الكلامِ و الحديثِ، وكذا محتواه ومدلوله ومعناه وسياقه، وهذه الاضطرابات تأخذ عدة أشكال نوجزها كالآتي:

---

[1]- منال أبو الحسن : الصّوتيات علم وفن تدريب وممارسة، ص 65.

[2]- إيمان عباس الخفاف: الملف التّدريبي الشامل للطّفل غير العادي، (دط)، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2010، ص 247.

[3]- ينظر: يوسف محمد العايد وآخرون: أساسيات التَّربية الخاصَّة، (دط)، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2011، ص327.

- **السّكتة اللّغويّة (الحُبسة أو الأفازيا):** Aphasia

مصطلح يوناني الأصل يتضمَّن مجموعة من الاضطرابات التي تتَّصل بفقدان القدرة على التَّعبير بالكلام أو الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها أو إيجاد بعض الأسماء لبعض الأشياء أو مراعاة القواعد النَّحوية التي تُستعمل في الحديث أو الكتابة.[1]

وفي هذا الصَّدد نجد "عبد العزيز السَّرطاوي" يعرِّفها بقوله: «قُصور في القدرة على فهم واستخدام اللُّغة التّعبيرية الشفوية والكتابية، وترتبط عادة بنوع الإصابة في مراكز النّطق والكلام في المخِّ.»[2]

نستشفُّ من خلال هذا التَّعريف أنّ الحُبسة هي اضطراب كلامي يتعلَّق بفقدان القدرة على التَّعبير سواء بالكلام أو الكتابة.

- **أنواعها:**

يمكن تصنيف الحُبسة إلى عدّة أنواع هي:

- **حُبسة بروكا:** Brocas aphasia

نسبة إلى العَالِم بروكا (Paul Broca)[3]، يُطلق عليها كذلك الحُبسة الحركية Motor verbal؛ حيث إنَّها تتميّز بعجز حقيقي في الكلام؛ فالمتعلِّم يبذُلُ فيها جهدا كبيرا من أجل الكلام، ومن أمثلة ذلك الإجابة عن سؤال يتعلّق بما تناوله المتكلِّم في الإفطار:[4]

---

[1] - ينظر: عبد الرّحمان العيسوي: اضطرابات الطّفولة والمراهقة وعلاجها، ط1، دار الراتب الجامعية للنّشر والطّباعة والتّوزيع، بيروت- لبنان، (دت)، ص 107.

[2] - راضية بن عربية، نصيرة شوال: مدخل إلى الأرطفونيا (علم اضطرابات اللغة والتّواصل)، ط1، ألفا للوثائق، الجزائر، 2016، ص 39.

[3] - بول بروكا" Paul Broca" (1824- 1880): فرنسي الأصل يرجع له الفضل في تحديد منطقة الكلام بالمخِّ في الفصِّ الجبهي، وكان قد اكتشف أنَّ المصابين بفقدان الكلام يُصابون كذلك بتلف في هذا الفَصِّ. يُنظر: نبيل موسى: موسوعة مشاهير العالم (أعلام علم النّفس وأعلام التّربية والطِّب النّفسي والتّحليل النّفسي)، ج2، ط1، دار الصّداقة العربية للطّباعة والنَّشر، بيروت- لبنان، 2002، ص 75.

[4]- ينظر: جورج يول: معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، (دط)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية- مصر، 1998، ص 174،175.

I eggs and drink coffee breakfast

أنا والبيض وآكل وأشرب قهوة الإفطار.

يُفهمُ من هذا المثال، أنَّ المتكلم يبذل جهدًا كبيرا من أجل التّعبير عمَّا يريد.

من خصائص هذا النّوع من الحُبسة:[1]

- ضُعف القدرة على التَّعبير بالكلام، والمصاب بهذا النّوع من الحُبسة يتكلَّم قليلا ويميل إلى استخدام كلمتي "نعم أو لا".

- عدم القدرة على القراءة بصوتٍ مسموعٍ، أو على إعادة نطق ما يطرحُ عليه من كلمات.
- عادة ما يكون المصابُ على علم تامٍّ بصعوباتِه ويفهم أخطاءه.
- يعاني المصابُ من صعوبة في تحريكِ الجانبِ الأيمن من جسمه.

من خلال ما تقدَّم، يتبيّن لنا أنَّ حُبسة بروكا أو ما يُطلق عليها بالحُبسة الحركيّة هي شكل من أشكال الحُبسة التي تُفقد صاحبَهَا القُدرة على استخدامِ اللُّغة بطريقة سليمةٍ.

- **حُبسة فيرنك:** Wernickes aphasia

وتُسمّى أيضا الحُبسة الحسيَّة Sensory aphasia ، نجد المتعلِّم الذي يعاني منها يمكنه إنتاج الكلام بطلاقة على الرَّغم من صعوبة فهمه[2] ، كما أنَّ أعراض هذه الحبسة تظهر في: «شكل كلام لا معنى له ولا علاقة له بسياق الحديث، كأن يقول المصاب مثلا: نامت السّيارة فوق الشّجرة. »[3]

إنَّ المُلاحِظَ لهذه الجملة يجدها سليمة من النَّاحية التَّركيبية تتكوَّن من فعل(نامت) و فاعل (السّيارة) وشبه جملة ظرفية (فوق الشجرة)، بيد أنَّها خاطئة من حيث المعنى فلا يُعقل أن تنام السّيارة فوق الشّجرة.

---

[1]- ينظر: أُلفت حسين كحلة : علم النفس العصبي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، 2012، ص 137.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 175.

[3]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللُّغة النَّفسي، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض- السّعوديّة، 2006، ص 310.

- **الحُبسة التّواصلية:** Conduction aphasia

يرى "محمد حُولة" أنّ هذا النّوع ينجم عن إصابة التَّلافيف التي تربط بين كل من التَّلفيف الجبهي الثّالثِ والتّلفيفِ الصَّدغي الأوّل؛ حيث يتميّز مجرى كلام المتعلِّم بأنّه عاديٌّ لكنّ الخطاب يحتوي على ظاهرة نقص الكلمة.[1]

من هنا يُمكن القولُ، إنَّ الحُبسة التّواصليّة تنجم إثر حدوث خلل ما في التّلافيف، وهي لا تُؤثّر في مجرى الكلام .

- **الحُبسة الكلية:** Total aphasia

تَحدُث نتيجة إصابة منطقتي التّلفيف الجبهي الثالث والتَّلفيف الصَّدغي الأوّل في آن واحد، وذلك نتيجة لوجود أورام أو نزيف أو صدمات على مستوى الدماغ؛ حيث يتميز كلام المتعلِّم بوجود مشكلات على مستوى التعبير الكمِّي والكيفي.[2]

أو بعبارة أخرى؛ فالحُبسة الكُليّة تحدُثُ بسبب وجود أورام أو نزيف على مستولى الدّماغ، ممَّا يؤدِّي حدوث مُشكلات أو صعوبات في التّعبير بنوعيه الكمِّي والكيفي.

- **حُبسة التّسمية أو الحُبسة النّسيانية:** Anomic aphasia

يكون هذا النَّوع من الحُبسة مُصاحبا لحُبسة بروكا، ومن أبرز مظاهرها عدم قدرة المُتعلِّم على استرجاع أسماء الأشياء أو الصّور عندما يطلب إليه تسميتها على الرّغم من معرفته لوظيفتها وكيفية استخدامها.[3]

يتّضحُ لنا، أنّ هذا النّوع من الحُبسة يُفقد المتعلِّم القدرة على تذكُّر مُسميّات الأشياء أو الصُّور على الرّغم من معرفته لها.

---

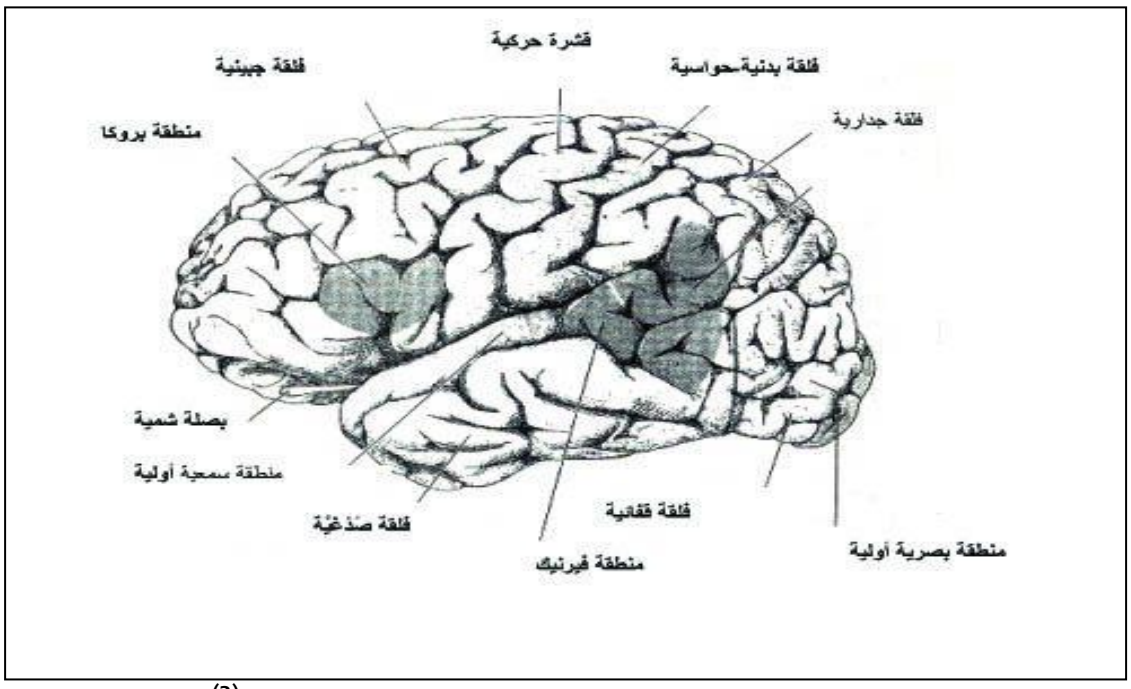
[1]- ينظر: الأرطفونيا (علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت)، (دط)، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2007، ص 62.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]- ينظر: بديع عبد العزيز محمّد القشاعلة: المرشد (دليل معلم التربية الخاصة)،ط1، مطبعة بيسان، رهط- فلسطين، 2015، ص 102.

➢ **الحُبسة الكتابيّة:**Agraphia aphasia

هي مجموعة من العوائق التي تعوق عملية الكلام المكتوب؛ والتي« تعني فُقدان القدرة على التّعبير بالكتابة وتكون عادة مصحوبة بشلل في الذّراع اليُمنى، وعلى الرَّغم من سلامة الذّراع اليُسرى فإنّ المُتعلِّم يتعذّر عليه أن يكتب بها».[1] والشكل الآتي يوضح مناطق الحُبسة في الدماغ:



الشكل 03: يُبيّن مناطق الحبسة في الدّماغ[2]

يمكن القول في الأخير: إنَّ الحُبسة هي اضطراب يعوق عملية الكلام، وتُعدُّ شكلا من أشكال العجز الدِّماغي، وهي تحدث نتيجة وجود خلل ما أو إصابة في الأجزاء المسؤولة عن الكلام في الدِّماغ، وأنواعها متعدّدة ومختلفة وذلك باختلاف أعراضها ومكان الإصابة.

- **التَّلعثم:** Stuttering

يزخَرُ ميدان علم أمراض الكلام وعلم النَّفس بالعديد من المصطلحات من بينها المُصطلح التّلعثم

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية وحقل تعليميّة اللّغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009، ص 126،127.

[2]- lexicarabia blog4 ever.com

في الكلام، حيث اختلف الباحثون في تحديد مفهومه وكذا تحديدِ المصطلح العلمي له.[1] ولمعرفة دلالته كان لا بدَّ من العودة إلى أصله معجميًّا.

أ. لغة:

ورد في تاج العروس في مادّة (لعثم): « تَلَعثَم فيه لعثمةً، إذا توقّف، ومنه تَلَعْثَمَ الرّجُل في الأمر إذا تمكَّث فيه وتوقَّف وتأنَّى.» [2]

يتبيّن لنا من خلال هذا التّعريف اللّغوي: أنَّ التّلعثم يُراد به التّوقف والتأنّي في الكلام. وهو قوام التعريف الاصطلاحي في بعض الكتب والمُعجمات المتخصِّصة.

ب. اصطلاحا:

لقد تعدّدت المصطلحات الدّالة على التّلعثم، ونتيجةً لذلك تعدّدت أيضا تعريفاته، من بينها:

ما جاء في الدَّليل التَّشخيصي والإحصائي الرَّابع للاضطرابات العقلية: «هو اضطراب في الطَّلاقة العادية وفي توقيت الكلام، يشمل إمَّا تكرارات في الصَّوت Sound Repetitions أو إيطالات Prolongations أو اعتراضات Interjections وكذا وقفات في الكلام، وهو اضطراب يعوق عملية الإنجاز والتّواصل الاجتماعي.» [3]

كما نجد فان رابير (Van Riper) يعرّفه بقوله: «اضطراب في البعد الزَّمني للكلام؛ حيث ينقطع انسياب الكلام فيحدث التَّكرار أو الإطالة في الأصوات والمقاطع إلى ردود أفعال قائمة على المجاهدة والإحجام.» [4]

---

[1] - تتناوب عديد من المصطلحات للدَّلالة على مفهوم التَّلعثم من بينها:(اللّجلجة، التَّهتهة، التّأتأة، المأمأة، الرتّة، العقلة، الفأفأة، التّمتمة). طارق زكي: سيكولوجية التَّلعثم في الكلام (رؤية نفسية علاجية إرشادية)، ط1، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، كفر الشيخ- مصر، 2008، ص 30.

[2] - الزُّبيدي (السيّد محمد مرتضي الحسيني)، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: إبراهيم الترزي، ط1، مؤسسة الكويت، 2000، ص 426.

[3]- المرجع السابق، ص33.

[4]- باسم مفضي المعايطة: عيوب النّطق وأمراض الكلام، (دط)، دار الحامد للنّشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2011، ص 57.

و ضمن الإطار نفسه، نجد "منى توكل السيّد" تعرّفها باسم التَّهتهة على أنَّها: «اضطرابٌ في طلاقةِ الكلامِ مع مدِّ وتَكرار المقاطع الكلامية تَكرارًا لا إراديًّا.» [1]

نخلُصُ من خلال ما سبق، إلى أنّ الباحثين والدّارسين قد اختلفوا في وضع مصطلح واحد دال على التّلعثم، إلاّ أن المعنى واحد وهو أنّه اضطراب كلامي يظهر في شكل توقّفات أو إيطالات أو تَكرارات للصّوت، نحو: كلمة أحمد تنطق أأأحمد.

وقد تبنَّينا مصطلح التّلعثم؛ لأنَّه في رأينا المصطلحُ الأنسب للتّعبير عن مثل هذه المواقف، كما أن المُلاحِظَ للمصطلحات الأخرى من مثل: التّهتهة أو الفأفأة أو التأتأة.....إلخ، يجدها أقرب إلى العاميَّة.

- **مظاهره:**

ومن أهم الخصائص المميزة لهذا الاضطراب (التَّلعثُمُ):[2]

- تَكرار كلمات كاملة مثل: كلمة (و غادرت) تنطق وغادرت وغادرت وغادرت وغادرت.
- تَكرار حروف منفردة مثل : حرف التّاء(ت) في جملة تعالى هنا فيقول: ت ت ت تعالى هنا.
- تَطويل الحروف مثل: أأأأأ أحيانا.
- التّوتر في ملامح الوجه حيث يمكن رؤية علامات توتر عضلي واضحة حول العينين والأنف والشّفتين وأيضا الرّقبة.
- حدوث توقف لعملية التّنفس.

بعد حديثنا عن التّلعثم، نحاول فيما هو آت الحديث عن أشكال اضطرابات الكلام الأخرى.

- **السُّرعة الزّائدة في الكلام:** Cluttering

تُعرَّف السُّرعة الزائدة في الكلام بأنَّها: « اضطراب يصيب الطلاقة الكلامية والمتعلِّمُ الذي يعاني

---

[1]- سمية جلايلي أمراض الكلام والعادات النطقية في لسان سكان الغرب الجزائري، (بحث مقدم لنيل شهادة الدّكتوراه في اللّسانيات والتواصل اللغوي) ، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس- الجزائر، 2016، ص 57.

[2]- لينا روستين وآخرون : تر: خالد العامري، كيف يمكن التّغلب على التَّلعثم لدى الأطفال وطلبة المدارس، ط1،دار الفاروق للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2001، ص 10.

من هذا الاضطراب، تجده يتكلَّم بسرعة فائقة لدرجة تميل إلى حذف بعض المقاطع أو كلّها تقريبا.»[1]

➢ **مظاهرها:**[2]

- عدم القدرةِ على نُطق بعضِ الأصوات بشكل صحيح.
- تداخُل الكلام وحَذف بعض المقاطعِ أو الأصواتِ من الكلمات ولا سيَّما الطّويلة.
- التَّبديل غير المتعمَّد لمواقع الأصوات في الجملة.

- **قَلقُ الكلام:** Speech anxiety

تحدّثت الدّراسات السَّابقة الخاصة باضطرابات النّطق والكلام عن مفهوم قلق الكلام بعدّة مصطلحات منها: ما أُطلق عليه قلق الكلام في دراسة باج (Page)، ورهبة المسرح Stage fright في دراسة موريرر (Mowrer)، ومنها أسماه قلق الاتصال.[3]

وقد عرَّفه موريرر(Mowrer) بقوله: « زيادة في خوف الفرد من أن تكشف خطاياه عندما ينظر إليه كثير من النَّاس أو يُراقبونه أثناء حديثه.» [4]

يمكن القول بناءً على تقدّم، إنّ قلق الكلام يعد من الاضطرابات الكلامية غير الشائعة؛حيث إنَّ المتعلِّمَ الذي يعاني من مثل هذا النَّوع من الاضطراب تجده يلوذُ بالصَّمت خوفا من ردود أفعال زملائه.

- **التّوقف أثناء الكلام:** Stoping during speaking

يُعدُّ التَّوقُّف أثناء الكلام من بين اضطرابات الكلام ، والذي يُرادُ به: عدم قدرة الشَّخص على

---

[1]- ينظر: سهير محمود أمين: اللّجلجة (المفهوم- الأسباب- العلاج)، ط1، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2008، ص 15.

[2]- حازم رضوان آل إسماعيل: 100 سؤال وجواب حول اضطرابات النطق واللغة، ط1، دار المجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2015، ص86.

[3]- ينظر: حمدي علي الفرمالي: نيرو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التّخاطب، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، 2006، ص 150.

[4]- المرجع نفسه، ص 152.

تَكمِلةِ الجملة، فنجده تارة يتوقَّف أكثر من مرَّة عند نطقه للكلمات، كما نجده يعجز عن تكوين وصياغة وترتيب مفردات الجملة.[1]

إذن فإنَّ التّوقف أثناء الكلام هو اضطراب كلامي، وفيه يتوقف المتحدِّث عن الكلام بعد كلمة أو جملة لفترة ما تجعل السّامع يظن وكأن المتحدِّث لم ينهِ كلامه، وعندما نُسقط هذا الاضطراب على العمليّة التّعليمية فإنّه يتبدَّى لنا بوضوح أثناء نشاطِ القراءةِ والتّعبيرِ الشّفوي فتجد المُتعلِّم يقرأ كلمة أو جملة موجودة في النَّص ثم يتوقف لفترة بعدها يكمل قراءته.

نسْتَشِفُّ ممّا سبق: أنّ اضطرابات النُّطق والكلام تظهر بأشكال مختلفة أنّ اضطرابات النّطق والكلام تتعدَّدُ وتتغيّر من مرحلة إلى أخرى، فقد تظهر في شكل حذف أو إبدال أو إضافة أو تشويه، كما تظهر في شكل حُبسَات أو تَلعثُم أو في صورة سُرعة زائدة أو توقّف أثناء الكلام.

وبعد كلِّ هذا الإسهابِ والإطنابِ في تقصِّي أشكال اضطرابات النُّطق والكلام، نحاول فيما هو آت تسليط الضوء على الأسباب والعوامل المؤدية إليها.

3. أسباب اضطرابات النّطق والكلام

تتعدَّدُ الأسباب والعوامل المؤدية لاضطرابات النطق والكلام، وفي ضوء ذلك حاول كثير من الباحثين إعطاءِ تفسير حول سبب ظهور مثل هذه الاضطرابات، وفيما يأتي عرض لأهمِّ هذه الأسباب.

أ. الأسباب الوراثيّة: Genic factors

أظهرتِ الأبحاثُ أنّ للوراثة أثر كبير في حدوث اضطرابات النّطق والكلام؛ فقد تبيّن أنّ 65% من أفراد عيّنة كبيرة من المصابين باضطرابات النّطق والكلام كان أحد والديهم أو أقربائهم مصابا بها.[2]

وهذا يَعْني أنَّ اضطرابات النّطق والكلام قد يكُونُ سببُها وراثيّ يرجع إلى كون أحد أفراد العائلة مُصابًا بهَا.

---

[1]- ينظر: سليمان عبد الواحد يوسف: اضطرابات النّطق والكلام واللّغة لدى المعاقيين عقليا والتّوحديين، ص17.

[2]- ينظر: وليد رفيق العياصرة: التّفكير واللّغة، ط1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2011، ص 256.

ب. الأسباب العضوية: Organic factors

تحدُثُ اضطرابات النُّطق والكلام نتيجة لوجود خلَلٍ أو إصابة في أحد الأعضاء المسؤولة عن عملية النُّطق والكلام،من ذلك تشوهات الأسنان مثل: عدم الإطباق الجيّد وفقدان الأسنان Missing teeth، وتشوهات اللِّسان Tongue-tie، وكبر اللِّسان Macroglassia، وصغر اللِّسان Microglassia و بُروزِه Thust-tongue، و انشقاق الحلق الذي يعود لوجود تشوه في سقف الفم، وأيضا تشوُّهات الفكين والشفة الأرنبية.[1]

نستنتجُ ممّا ورد آنفا، أنّ عمليَة النُّطق والكلام تحتاجُ إلى أن تكون الأعضاء المسؤولة عن النُّطق والكلامِ سليمة وإنّ أي خللٍ بها يؤدّي إلى عدم نطق الأصّوات بشكلٍ سليمٍ وإلى سُوء استخدامِ الكلامِ .

ج. الأسباب النَّفسية: psychological Factors

من الأسباب النّفسية المؤدية لحدوث اضطرابات النطق والكلام: الصّراع والقلق والخوف بالإضافة إلى الصّدمات الانفعالية والانطواء والعُصابيَّة، وضعف الثِّقة بالنَّفس والعدوان المكبوت والافتقار للعطف والحنان والضَّغط.[2]

نستنتج ممّا تقدّم، أنّ الأسباب النّفسيّة تُشكِّل أحد العوامل الرّئيسة في حُدوث اضطرابات النّطق والكلامِ؛ لأنّ تعرّض المُتعلِّم للخوف وشعوره بالإحباط والقلق وكذا انعدامِ ثقتِه بنفْسِهِ يُسهم بشكل كبير في حدوث هذه الاضطراباتِ.

د. الأسباب البيئيّة: environmental factors

تَرجع هذه الأسباب للتَّنشئة الأسرية والمدرسية وأساليب العقاب الجسدي، الّذي يؤدي بدوره إلى مثل هذه الاضطرابات، يُضاف إلى ذلك ما يوجد في البيئة من عوامل تؤثر في عملية النّطق والكلام

---

[1]- ينظر : حمزة خالد السّعيد: اضطرابات النّطق عند الأطفال، مجلة الطفولة والتّنمية(مجلّة علميّة محكّمة)، القاهرة، ع 5، 2002، ص 81.

[2]- ينظر: حامد عبد السّلام الزّهران: الصّحة النَّفسية والعلاج النَّفسي، ط4، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة-مصر، 2005، ص430.

مثل: الرّصاص والزِّئبق...إلخ.[1]

كما أثبتتْ عديد من الدّراسات أنّ تعلُّم العادات النُّطقية السَّيئة وتشجيع الأهل باستمرار في نُطق الكلماتِ غير الصّحيحة تلطُّفا وتدليلا دون أن يصحِّحوا أخطاء أبنائهم، دورا كبيرا في حدوث مثل هذه الاضطرابات.[2]

يتّضحُ لنا من خلال ما سبقَ، أنّ الأسباب البيئيّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأساليبِ التّنشئةِ الأسريّة والمدرسيّة وأساليب العقاب الجسديّ، كما أنّ غياب التّدريب المُناسب وعدم توفُّر عوامل التّنشئة الاجتماعيّة يُؤثِّرُ بشكلٍ كبيرٍ على عمليّة النّطق والكلامِ.

هـ. الأسباب التَّعليميّة: Educational factors

«تعدُّ مهارة اللغة والكلام من المهارات المتعلّمة؛ لذلك قد يحدث اضطراب في طبيعة التَّفاعل بين المُتحدِّث والمستمع ممّا يؤثِّر في النّمو اللُّغوي لذلك يجب توفير بيئة تعليمية ملائمة للمتعلّم».[3] يُضاف إلى هذه الأسباب والعوامل:

و. الإعاقة السّمعية: Hearing Impairment

تعدُّ وظيفة السّمع من الوظائف الرّئيسة للكائن الحيّ، وربّما لا يوجد متغيِّر من بين المتغيّرات الكثيرة التي تؤثر على عملية النّطق والكلام يوازي أو يضاهي في أهميته متغيّر القدرة على السَّمع؛ فمن خلال هذه الوظيفة يستطيع أيّ شخص استقبال الرَّسائل الواردة.[4]

إنّ أداةَ السّمع الأساسة هي الأذُن، وهي معقّدة التّركيب يقسِّمها عُلماء التّشريح إلى ثلاث أقسام:[5]

---

[1]- ينظر : هلا السعيد: اضطرابات التواصل اللغوي (التشخيص والعلاج)، (دط)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، 2014، 51.

[2]- ينظر: عبد المجيد الخليدي، كمال حسن وهبي: الأمراض النّفسية والعقليّة والاضطرابات السّلوكيّة عند الأطفال، ط1، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، بيروت - لبنان، 1997، ص142.

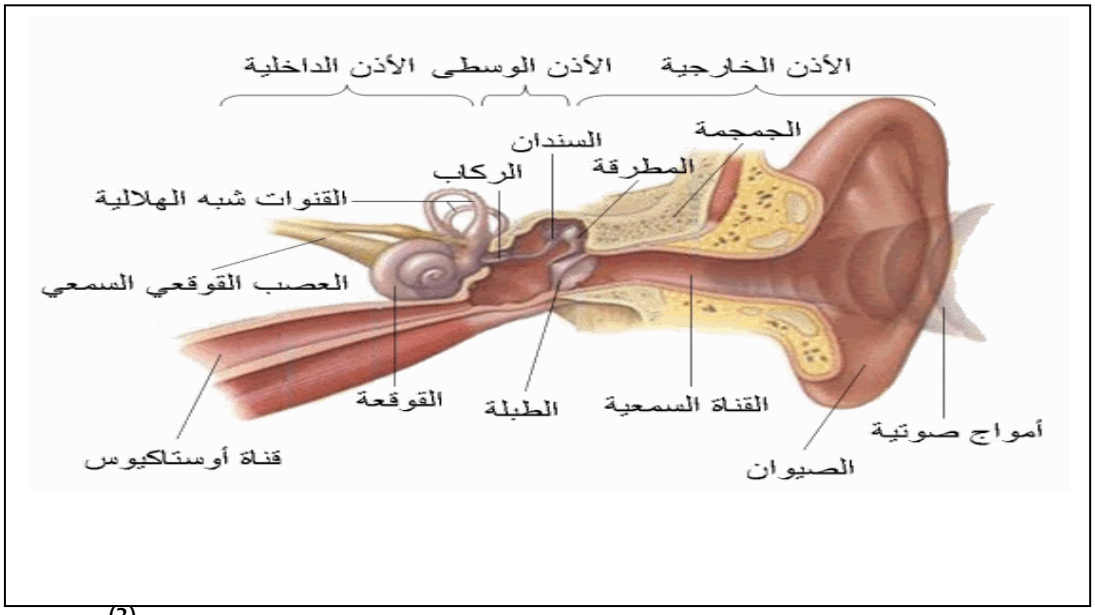
[3]- المرجع السابق، الصّفحة نفسها.

[4]- ينظر: جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون: الاضطرابات النّطقية والفونولوجيّة، تر: جهاد محمد حمدان وموسى محمد عمايرة، ط1، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2009، ص 198.

[5]- ينظر: إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية للنّشر، القاهرة- مصر، 1975، ص 15.

- الأذن الخارجية The Quter Ear
- الأذن الوسطى The Middle Ear
- الأذن الدّاخلية The Inner Ear

أمّا عن كيفية حدوث عملية السّمع، فهي «تبدأ حينما تدخل الموجة الصّوتيّة صماخ الأذن وتصل إلى طبلة الأذن فتحرِّكها، وبعد انتقالها عن طريق سلسلة العظام تؤثِّر في السّائل الموجود في الأذن الدّاخلية بطريقة تحرّك أعصاب السّمع، ثم تنقل هذه الأعصاب صورة هذا الاضطراب إلى المخِّ».[1] والشَّكل الآتي يُظهرُ الأجزاء الرّئيسة التي تتكوّن منها الأذن:



الشكل 04: يُبيّن مكوّنات الجهاز السّمعي عند الإنسان[2]

تُعدُّ الإعاقة السّمعيّة من أكثر المشكلات التي تظهر آثارها في مجالات عديدة، أبرزها المجالات الصّحيّة والتّعليميّة والأكاديميّة والاجتماعيّة واللّغويّة، فهي تحدثُ عندما تكون هناك مشكلات تُقلِّل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وهذه الآثار تختلف بحسب شدّة الفقد السّمعي وشدّة العجز في هذه الحاسّة؛ فالإعاقة السّمعيّة البسيطة تكون آثارها خفيفةً مقارنة بالإعاقة

[1]- أحمد مختار عمر: دراسة الصّوت اللّغوي، (دط)، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 1997، ص 48.

[2]- http://impairedbloger.blogspot.com

السّمعيّة الشديدة التي تترك مشكلات في التّواصل و اللّغة والكلام، وبالتالي فهي تحتاج إلى تدريبات مكثّفة للتّغلب.[1]

نستخلصُ من خلال ما ورد آنفا، أنّ الأسباب والعوامل المؤدّية لاضطرابات النّطق والكلام تتباين بحسب الاضطراب نفسه وأيضا سلامة الأعضاء المسؤولة عن النّطق والكلام، أضف إلى ذلك سلامة الفرد من النّاحية النّفسية والبيئة المحيطة به.

ثالثا. تشخيص اضطرابات النّطق والكلام وعلاجها

يَقُوم تشخيصُ اضطرابات النُّطق والكلام وعلاجُها على تظافر جهود مجموعة من الأخصّائيين، وذلك حسب كلّ حالة. نتطرّق فيما يأتي إلى كيفية تشخيص هذه الاضطرابات، ومن ثمَّ إلى كيفيّة علاجها.

1. تشخيصها

يقوم تشخيص اضطرابات النّطق والكلام على تَظافر جهود فريقٍ متكاملٍ يتكوّن من طبيب الأعصاب والطّبيب الجرّاح والأخصائي النَّفسي وأخصائي اللّغة والكلام والسّمع، وذلك تبعا للحالة وما تعانيه من مشكلات تتعلق باللّغة.[2]

تَمُرُّ هذه العملية (تشخيص اضطرابات النّطق والكلام) بمراحل عدّة كما ذكرها "إبراهيم عبد الله فرج الزّريقات "وهي: [3]

- إجراء تاريخ الحالة.
- ملاحظة الطفل.
- تقييم مهارات التّواصل.

---

[1] - ينظر: بديع عبد العزيز محمّد القشاعلة: الأساس في التربية الخاصة، ط1، دار الهدى للطِّباعة والنَّشر، فلسطين، 2017، ص88. وينظر: العربي محمد علي زيد: اضطرابات النّطق لدى الأطفال ضعاف السّمع (التّشخيص- العلاج)، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر، 2010، ص 14.

[2]- يُنظر: صادق يوسف الدّباس: الاضطرابات اللّغويّة وعلاجها، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات، فلسطين، ع29، فيفري 2013، ص 311.

[3]- اضطرابات الكلام واللّغة (التّشخيص والعلاج)، ص 128،129.

- الإحالة إلى أخصائيين آخرين.

نخُص فيما يأتي هذه المراحل بالشّرح والتّفصيل:

أ. إجراء تاريخ الحالة:

يُقصد بتاريخ الحالة جمع المعلومات الشَّخصيّة عن المتعلِّم والأسرة، من مثل فترة الحمل والولادة، وتطوّره من جميع النّواحي (الحركية، الإدراكية، اللّغويّة)، وأيضا معلومات تتعلّق بتاريخه الطّبي وأيضا تاريخ العائلة[1]؛ أي جمع كلّ ما يتعلّق به من معلومات منذ فترة الميلاد إلى غاية سِنِّه الحالي.

ب. ملاحظة الطفل:

يكون ذلك من خلال مراقبة المُتعلِّم أثناء حديثه مع والديهِ وإخوتهِ وأقرانهِ، أو في المدرسة،[2] سواء مع معلّمه وزملائِه أو من خلال الأنشطة التي يُزاولها داخِل القسم من مثل: القراءةِ و التَّعبير الشَّفوي والمحفوظات وما إلى ذلك.

ج. تقييم مهارات التّواصل:

تقوم عمليَّة قياسِ وتقويمِ مهارات التَّواصل منْ قِبلِ اختصاصي معالجة النّطق والكلام؛ حيثُ يقومُ بجمع عيّنات عفويّة من كلام المتعلِّم وتطبيق الاختبارات اللُّغويّة المقنّنة المناسبة للمرحلة العمريّة، كما يتمُّ الحصول على عيّنات من كلامه في البيت والمدرسة، وبعد الانتهاء من جمع المعلومات يقوم الأخصائيُّ بدراسة العيّنات اللّغويّة وتحليلها ؛ لتحديد جوانب اضّعف والقوّة لدى هذا المتعلِّم.[3]

---

[1]- ينظر : موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد النّاطور، مقدمة في اضطرابات التواصل، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2014، ص 118.

[2]- ينظر : هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق: اضطرابات التأتأة (رؤية تشخيصية علاجية)، (دط)، دار المعرفة الجامعية للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية- مصر، 2013، ص 86،87.

[3]- ينظر: جمال الخطيب وآخرون: مقدّمة في تعليم الطَّلبة ذوي الحاجات الخاصَّة، ط6، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، 2013، ص 131.

وهذا يعني أنَّ عمليّة تقييمِ مهاراتِ التّواصل تكون من لدنِ أخصائيّ في النّطق والكلام؛ الذي يقوم بجمع عيّنات من كلام التِّلميذ المُصاب لتحليلِهَا، ومن ثمّ تحديد مواضع الضعف والقوّة لديه.

د. الإحالة إلى أخصائيين آخرين:

يعمل كثير من الأخصَّائيين في نطاق فريق عمل متعدّد التّخصُّصات، وعندما لا يكون الأخصّائي يعمل في فريق فإنّه يكون بذلك المسؤول الأوّل في عمله، وفي حالة شكّه في قدرة المتعلّم مثلا على السّمع أو وجود تأخّر نمائي فهو يقوم بتحويله إلى الأخصّائي المناسب.[1]

أمّا عن الوسائل المستخدمة في عملية التَّشخيص فيمكن تقسيمها إلى أربعة:[2]

- **وسائل أساسية:**

تشتمل على تاريخ مرضي مفصَّل ومنظّم، وفحص إكلينيكي لجهاز النّطق والحركة والسّمع، وتحليل صوتي لأداء التّخاطب.

- **وسائل مساعدة:**

تتمثّل في استخدام أحدث الأجهزة والوسائل.

- **تقويم وظيفي:**

يشتمل التَّقويم الوظيفي على مجموعة من الاختبارات المُقنّنة؛ لِقياسِ جوانب متعدّدة من قدرات المُتعلِّم ومن هذه الاختبارات: اختبار تمبلن ودارلي (Templin & Darley Test) ، واختبار العشر كلمات لتريوتا (Triota Ten Word test).

- **وسائل متقدّمة:**

وهي وسائل قياسية يُراد بها دراسة العِلَّة بعمق؛ لفهمها جيّدًا.

---

[1]- ينظر : إبراهيم عبد الله فرج الزّريقات: اضطرابات الكلام واللُّغة (التَّشخيص والعلاج)، ص 133.

[2]- ينظر: سعيد كمال العزالي: اضطرابات النّطق والكلام(التّشخيص والعلاج)، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2011، ص 134،135. ومعمّر نوّاف الهوارنة: اضطرابات اللّغة والتّواصل، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2018، ص147.

يمكن القول ممّا سبق: إنّ عملية تشخيص وتقييم اضطرابات النّطق والكلام تمرّ بمراحل عدّة بدءًا بتاريخ الحالة وصولا إلى الإحالة إلى أخصائيين آخرين؛ حيث يتم ذلك بالاستعانة بوسائل مختلفة؛ كلّ ذلك لمعرفة الأسباب التي أدّت إليها ، ومن ثمّ وضع الخطّة العلاجية المناسبة لها، وهذا ما نتطرّق إليه فيما يأتي.

2. علاجها

إنّ الطّرائق المستخدمة في علاج اضطرابات النّطق والكلام متعدّدة الأشكال والمناحي؛ وذلك راجع إلى الاختلافات الواضحة في مسبباتها، من أجل ذلك سعى عديد من الباحثين إلى إيجاد حلّ نهائي لها أو على الأقل التخفيف من حدّة آثارها، وهذه الطّرائق هي:

أ. العلاج الجِسمي:Physical therapy

تُستعمل هذه الطّريقة للتّأكد من أنَّ المتعلّمَ الذي يشكو من اضطرابات النّطق والكلام لا يعاني من أيِّ خلل في جهازه العصبي، ومن ثمّ علاج ما قد يوجد به من اضطرابات سواء أكان علاجا طبيًّا أو جراحيًّا[1]؛ أي إنَّ هذا العلاج يهدفُ إلى تصحيح الخلل الموجود في أعضاء النُّطق والكلامِ وذلك عن طريق العلاج الطِّبي أو التّدخُّل الجِراحي.

ب. العلاج البيئي:Environmental therapy

ويكون ذلك بدمج المتعلِّم في نشاطات اجتماعية وجماعية تدريجيًّا، حتّى يتدرّب على الأخذ والعطاء وتُتاح له فرصة التّفاعل الاجتماعي وكذا تنمية شخصيته اجتماعيًّا.[2] أو بعبارة أخرى؛ فالعلاج البيئي يسعى إلى مُساعدة المتعلّم حتّى يتخلَّص من خجله وكذا انطوائه على نفسِه من خلال لإشراكه في نشاطات جماعيّة حتّى يتمكّن من التّفاعل مع الآخرينَ.

---

[1]- ينظر : أسامة فاروق مصطفى: مدخل إلى الاضطرابات السّلوكيّة والانفعاليّة،(الأسباب- التشخيص- العلاج)، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2011، ص178.

[2]- ينظر : أسامة فاروق مصطفى: اضطرابات التواصل بين النّظرية والتّطبيق، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2014، ص116.

ج. **العلاج النّفسي:** Psychotherapy

تهدُف هذه الطّريقة إلى إزالة التّردّد والخوف وإحلال الثّقة والجرأة والأمن مكانهما في نفس المُتعلّم، ومن الوسائل المستعملة في هذا العلاج:[1]

- **طريقة اللّعب: Play technique**

تسعى هذه الطَّريقة إلى الكشف عن أسباب الاضطراب عند المُتعلّم، كما تُتيح له فرصة التّعويض والتّنفيس عن مشاعره المكبوتة من غضب وخوف.

- **طريقة الإيحاءِ والإقناعِ: Suggestion and Persuasion technique**

وذلك بأن يقوم المعالج بترديد بعض العبارات الإيحائية أمام المتعلِّم بحيثُ توحي له أنّ حالته ليست مستعصية، وأنّه في تحسّن مستمرّ.

- **وضع خطط تعليميّة تقوم أساسًا على أساليبِ تعديلِ السُّلوك:**

تتمثّل هذه الطّريقة في أساليب التّعزيز الإيجابي أو السّلبي أو العقاب أو تشكيل السّلوك أو التَّقليد.

د. **العلاجُ الكلامِي:** Speech Therapy

تُستخدم في هذه الطّريقة عديد من الوسائل هي:

- **الاسترخاءُ الكلامي:** Speech Relaxation

يكون الاهتمام فيه مُنْصَبًّا على هدفين:[2]

- **الأوّل:** التّخفيف من الشّعور بالاضطراب والتّوتر أثناء الكلام.
- **والثاني:** إيجاد ارتباط بين الشّعور بالرّاحة والسّهولة أثناء القراءة وبين الباعث الكلامي.

---

[1]- ينظر: مصطفى نور القمش، خليل المعايطة: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة(مقدّمة في التّربية الخاصّة)، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2007، ص 258. وعبد الفتاح صابر عبد المجيد: اضطرابات التّواصل(عيوب النُّطق وأمراض الكلام)، (دط)،جمهورية مصر العربيّة، القاهرة- مصر، 2007، ص 60.

[2] - فيصل عفيف: اضطرابات النّطق والكلام، (دط)، مكتبة الكتاب العربي، (دت)، ص46.

«يقوم الاسترخاء الكلامي على إعداد قائمة تمارين، تبدأ بالحروف المتحرّكة ثمّ الحروف السّاكنة ثم كلمات تُصاغ في شكل جمل وعبارات، وعادة ما يبدأ المعالج بقراءة الحروف والكلمات والجمل بهدوء ثمّ يطلب من المتعلِّم تقليده بالطّريقة نفسها.» [1]

ممَّا ذُكر آنفًا، يتبيّن لنا أنَّ هذه الطّريقة تُسهمُ بشكل كبير في التّخلّص من التّوتُّر والقلقِ الذين يُواجهان المتعلِّم أثناء القراءة والتّعبير.

- **تعلّم الكلام من جديد:** Speech Rehabilitation

«وهي تمرينات يُشجّع فيها المتعلّم الذي يعاني من اضطرابات في النّطق والكلام على الاشتراك في ضروب وألوان من أشتات المحادثات تُنسيه معضلته وكلّ ما يتّصل بها، نحو برامج الألغاز والأحاجي والمناقشات»[2]، أو بعبارة أخرى هي تدريبات تُساعد المتعلّم على تخطِّي مُشكلتِه من خلالِ المُشاركة في أشكال مختلفة من المُحادثاتِ.

- **النّطق بالمضغ:** The chewing speaking method

تهدف إلى استئصال ما ثَبُتَ في فكر المتعلِّم من أنّ النّطق والكلام بالنِّسبة إليه صعب وعسير؛ حيث يسأله المعالج في البداية عن إمكانيّة القيام بحركات المضغ ثمّ يطلب منه أن يقوم بالحركات بهدوء وعندما ينتهي من ذلك يطلب منه أن يتخيّل أنّه يمضغ قطعة طعام وأنّ عليه أن يُقلِّد عمليّة المضغ وكأنّه في الواقع، فإن تمكَّن من ذلك يطلب منه أن يحدث لهذه العمليّة صوتا، فإن صادفته صعوبة أو شعر بالخجل حينئذ يقوم المعالج بإحداث العملية نفسها أمامه موجِّها له بعض الأسئلة من مثل: ما اسمك؟ اسم والديك، عمرك، عنوانك...[3]

---

[1]- خالد محمد عسل: ذو الاحتياجات الخاصّة رؤى نظرية وتدخُّلات إرشاديّة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، الإسكندرية- مصر، 2012، ص 262.

[2] - مصطفى فهمي: في علم النّفس (أمراض الكلام)، ط5، دار مصر للطّباعة، القاهرة- مصر، (دت)، ص221.

[3]- محمد أحمد محمود خطّاب: اضطرابات النّطق والكلام واللّغة وعلاقتها بالاضطرابات النّفسيّة، ط1، المكتب العربي للمعارف للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2015، ص69.

يُمكن القول، إنّ هذه الطّريقة تُساعد المتعلِّم في تخطِّي مشكلته، وتكون بإشراف طبيب مُختّصٍ في النّطق والكلامِ.

- **تمرينات الكلام الإيقاعي:** Rhythmical exercises

« تُستخدم في هذه الطّريقة الحركات الإيقاعية؛ حيث تؤدّي هذه الطّريقة دورا مهمًّا يكمن في صرف انتباه المتعلِّم عن مشكلته، وهي تُطبّق بعدّة أساليب منها: النَّقر بالأقدام، النَّقر باليد على الطّاولة، القراءة الجماعيّة.» [1]

إذن فتمرينات الكلام الإيقاعي هي مجموعة من التّمرينات التي تُساعد المتعلِّم الذي يشكو من اضطرابات النّطق والكلامِ في تخطِّي مشكلته، و هي تتمُّ بواسطة أساليب عدّة مثل النّقر بالأقدام وغير ذلك.

- **الممارسة السّلبيّة:** Negative practice

«ابتدَعَ هذه الطّريقة أوبري ييتس (O.Yates) ، على أساس أحد قوانين كلارك هل (Hull) ؛ حيث تقوم هذه الطّريقة على تَكرار الفعل غير المرغوب فيه عدّة مرّات إلى حدِّ الشُّعور بالتّعب والإرهاق، وينتج عن ذلك درجة عالية من القمع كردّ فعل مضادّ.» [2]

يمكن القول: إنّ هذه الطّريقة تقوم على مبدأ تَكرار السّلوك أو الفعلِ غير المرغوبِ فيه إلى غاية الشّعور بالتَّعب والإرهاقِ؛ ممّا يُقلِّل من احتمال تَكرارِ السُّلوك غير المرغوب فيه.

3. دور الأسرة والمدرسة في علاج اضطرابات النّطق والكلام:

تؤدّي الأسرة والمدرسة دورا كبيرا في التّقليل من نسبة انتشار اضطرابات النّطق والكلام، ويتلخّص دورها فيما يأتي:

أ. دور الأسرة:Family role

تُعدُّ الأسرة النوّاة الأولى للمجتمع لما لها من دور كبير في حياة الأفراد، وهذه الأخيرة تؤدي دورا

[1]- خالد محمد عسل : ذو الاحتياجات الخاصّة، ص 264.

[2]- هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق، اضطرابات التأتأة (رؤية تشخيصية علاجية)، ص 98.

فعَّالا في التَّخفيف من مشكلة اضطرابات النطق والكلام؛ حيث ينحصر دورها في جانبين:[1]

- **وقائي:** وذلك بالابتعاد عن المشكلات الأسرية أمام الطفل وعدم تدليله أو القسوة عليه.
- **علاجي:** يكمن في ملاحظة سلوك المتعلِّم وكلامه ومعرفة إن كان لديه مشكلات في الكلام أو النّطق فإن وجدت وجب الإسراع إلى علاجه.

ب. دور المدرسة: school role

يسعى معلِّم الصفِّ جاهدا إلى تقديم مجموعة من الخدمات، تساعد في تسهيل التكيّف الاجتماعي للمتعلِّم الذي يعاني من اضطرابات في النّطق والكلام وكذلك تحسين المستوى التّحصيلي والأكاديمي له، من هذه الخدمات:[2]

- إحالة المتعلِّم إلى الأخصائي المناسب لتحديد نوعية الاضطراب ومن ثمّ وضع الحلول المناسبة.
- متابعة مدى تحسّن أدائه الدّراسي.
- الحرص على توفير بيئة صفيّة ملائمة و أيضا توفير الوسائل التّعليميّة المناسبة.
- التّشجيع والتّعزيز.

وجملة القول، إنّ الأساليب والطّرائق المعتمدة في علاج اضطرابات النّطق والكلام يكمِّل بعضُها بعضًا، فالعلاج الجسمي يكمل العلاج البيئي والعلاج البيئي يكمل العلاج النّفسي والنّفسي يكمّل العلاج الكلامي وهكذا؛ أي إنه لا توجد طريقة واحدة في علاج هذه الاضطرابات، كما أنّ التّشخيص هو الذي يُحدِّد الطّريقة المناسبة في علاجها.

بعد الحديث عن مفهوم اضطرابات النّطق والكلام وأشكالها والأسباب المؤدّية إلى ظهورها، وبعد الحديث عن مراحل تشخيصها والطّرائق المعتمدة في علاجها، نحاول فيما هو آت الوقوف على مدى تأثير هذه الاضطرابات في تعليميّة اللّغة العربيّة.

---

[1] - نبيل عبد الهادي وآخرون: تطور اللّغة عند الأطفال، ط1، الأهلية للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2007، ص 184،185.

[2] - ينظر: تيسير مفلح كوافحة، عمر فوّاز عبد العزيز: مقدّمة في التّربية الخاصّة، ط4، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2010، ص 186.

رابعا. علاقة اضطرابات النّطق والكلام بتعليميّة اللُّغة العربيّة

تُعدُّ التّعليميّة بصفة عامّة وتعليميّة اللُّغات بصفة خاصّة من أبرز اهتمامات اللّسانيات التّطبيقيّة؛ وللتّعرّف على معنى ودلالة كلمة تعليميّة يجب العودة إلى أصلها اللّغوي حيث تناولها العلماء والدّارسون بالشّرح والتّفصيل.

1. مفهوم التّعليميّة:

«يتوارَدُ مفهوم الدّيداكتيك في الكتابات التّربوية باعتباره ترجمة لـ: "Didactique" باللّغة الفرنسيّة والّذي يعني عِلم التّدريس أو فنَّ التّدريس، كما تُطلِق عليه المؤلّفات العربيّة في حقل التّربية مقابلات عدّة: تدريسيّة المادّة، ديداكتيكا، فنّ التّدريس، منهجيّة التّدريس، علم التّدريس، والتّعليميّة.» [1]

هذا يعني أنّ التّعليميّة لفظ يوناني الأصل، له مُقابلاتٌ عدّة من بينها علم التّدريس، تدريسيّة المادّة، ديداكتيكا...

أ. لغة:

«تَنحدِرُ كلمة الدِّيدَاكتيك من حيث الاشتقاقُ اللّغويّ من أصل يوناني "didaktikos" أو"didaskein"، والتي تعني دُرِّس أو عُلِّمَ.» [2]

وهي مأخوذة من مادّة (علم)، الّتي من معانيها كما جاء في القاموس المحيط: «عِلِمَ كسمِعه، عِلمًا بالكسر: عَرِفه وعَلِم هو في نفسه، وعَلَّمه العلم تعليمًا وعلاَّمًا وأعلَمَهُ إيَّاه فتعلَّمَهُ.» [3]

يتجلَّى لنا من خلال ما ورد آنفا، أنّ التّعليميّة في معناها اللُّغوي من الفعل عِلم بمعنى عرِف أمّا فيما يخصّ المعنى الاصطلاحي لها فهو متنوّع ومتعدّد وذلك بتنوّع الدّراسات وتعدّدها.

---

[1]- عبد الوهاب صديقي : النّحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربيّة(نحو منهجيّة تدريس وظيفي)، ط1، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2018، ص26.

[2] - نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، (مجلة دورية محكمة)، غرداية، ع08، 2010، ص 36.

[3] - الفيروز آبادي(مجد الدِّين محمّد بن يعقوب): القاموس المحيط، راجعه واعتنى به: أنس محمّد الشّامي و زكرياء جابر أحمد، (دط)، دار الحديث، للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2008، مادّة (علم)، ص 1136.

ب. اصطلاحا:

حظيت التّعليميّة كغيرها من العلوم الأخرى باهتمام الدّارسين الغربيين والعرب على حدّ سواء، من الدّارسين الغربيين نجد:

"جان كلود غاينون" (J.C Gagnon) في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان: "ديداكتيك مادّة" عرّفها بقوله: « إشكالية إجماليّة وديناميّة تتضمّن:

تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدّراسية وكذا طبيعة وغايات تدريسها، وإعدادا لفرضياتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، وهي دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها.» [1]

ومن الدّارسين العرب، نجد "محمد الدّريجّ" الذي عرّفها بقوله: «هي الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المسطّرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي والمهاري.» [2]

من خلال ما تقدّم، نستخلص أنّ كِلا التّعريفين يتّفقان في أنّ التّعليميّة تهتمّ بكلّ ما له علاقة بالتّعليم من معلّم ومتعلّم ومادّة دراسيّة.

2. مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة:

يُقصد بتعليميّة اللّغة العربيّة: مجموع الطّرائق والتّقنيات الخاصّة بتعليم مادّة اللغة العربية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التّواصليّة، كل ذلك يحصل ضمن إطار منظّم وتفاعليٍّ يجمع المعلِّم بالمتعلم وفق مناهجَ مُحدَّدة لِتحقيقِ الأهدافِ المُسطّرة.[3]

---

[1]- ينظر: بشير إبرير : تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد- الأردن، 2007، ص09.

[2]- ينظر: نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي: التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، (مجلة دورية محكمة)، ص 36.

[3] - ينظر: ليلى بن ميسة: تعليميّة اللّغة العربيّة من خلالِ النَّشاط المدرسي غير الصَّفي دراسة وتقويم لتلاميذ الثالثة متوسّط (أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه)، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، قسم اللُّغة العربيّة وآدابها، جامعة فرحات عبَّاس، سطيف- الجزائر، 2010، ص 08.

نستشِفُّ من خلال هذا المفهوم لتعليميّة اللّغة العربيّة، أنّها مجموعةٌ من الطَّرائق التي يستعين بها المعلّم في تدريس مادّة معيّنة قصد تنمية معارف المتعلم، وهذا يدفعنا إلى القول: إنّ تعليمية اللغة العربية تقوم على التّفاعل بين المعلّم والمتعلم والمادّة الدّراسية، وهذه العناصر في مجموعها تشكل أهمّ أركان العملية التّعليميّة.

3. أركانها:

إنَّ نجاح أيّة عمليّة تعليميّة كفيل بوجود ثلاثة أركان رئيسة هي:

أ. المتعلّم: Learner

هو المستهدف من وراء العمليّة التّربويّة والتّعليميّة؛ حيث تسعى المنظومة التّربويّة بمختلف مؤسّساتها ووسائلها إلى تربية وتنشئة متعلّم قادر على المشاركة في الحياة بشكل منتج ومثمر.[1]

ب. المعلّم: Teacher

يعدّ حجر الزّاوية في العمليّة التّربويّة ودعامة كلّ إصلاح اجتماعي وتربوي، وتبرز أهميّته في تحديد نوعيّة التّعليم واتّجاهاته ودوره الفعّال والمتميّز في بناء جيل المستقبل، كما أنّ نجاح عملية التّدريس مرهون بوجود معلّم كفء مُعَدٍّ إعدادًا جيّدا ومتميّزًا.[2]

ج. المادّة الدّراسيّة: The Subject of Matter

وهي الرّسالة التي تُرسَل للمتعلِّم من خلال تفاعلِه مع المعلِّم وفي أثناء مشاركتِه الفعَّالة مع جميع مكوّنات المنهاج بمفهومه الشَّامل؛ حيث تعد رُكنا أساسًا في عمليَّة التّدريس وهي عيّنة مختارة لمجال معرفيّ معيّن.[3]

---

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى طرق التّدريس، (دط)، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2010، ص 45.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص39.

[3]- يُنظر: كمال عبد الحميد زيتون: التّدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتوزيع، القاهرة- مصر، 2007، ص 84.

نستشِفُّ ممّا تقدَّمَ، إنَّ العمليّة التّعليميّة التعلّميّة تتأسّس على وجود هذه الأركان الثّلاثة (معلِّم ومتعلِّم ومادّة دراسيّة)، وغياب أحدِها يُخلُّ بشكلٍ كبير في هذه العمليّة.

4. العلاقة:

يقع المتعلِّمون ذوي اضطرابات النّطق والكلام في أخطاء تركيبيّة؛ إذ تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة، كما نجدهم يحذفون بعض الأصوات أو الكلمات من الجملة حينًا، أو يضيفون إليها أصوات أو كلمات غير موجودة أصلاً حينًا آخر.

أَضفْ إلى ذلك أنّهم يواجهون صعوبات في إتقان القراءة والكتابة والتّعبير وغيرها من الأنشطة الأخرى والأمر نفسه يحصل عند دخولهم إلى المدرسة،« فالقدرة على النّجاح في القراءة مثلا تتطلّب قدرات مبكّرة لالتقاط الأصوات، والمتعلمين الذين لا يمتلكون وعيا بالوحدات الصوتية نجدهم معرضون للفشل القرائي، وبالتالي بقية الأنشطة الأخرى كالتّعبير والكتابة والإملاء والقواعد.» [1]

نتناول فيما هو آت العلاقة بين اضطرابات النّطق والكلام بتعليميّة اللّغة العربيّة.

أ. القراءة: Reading

للقراءة أهمية بالغة في حياة المتعلم، وهي ليست عملية سهلة وإنّما هي عملية معقّدة تشترك في أدائها مجموعة من الحواس.

تعرّف القراءة بأنّها: «عمليّة عقلية تشمل فكّ الرّموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلّب هذه الرّموز فهم المعاني كما تتطلّب الرّبط بين الخبرة الشّخصيّة وهذه المعاني.» [2]

يمكن القول إنَّ القراءة من المهارات الأساسية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمهارة الاستماع؛ وهي تؤدّى مشافهة؛ أي أنّها تعتمد بالدّرجة الأولى على النّطق والكلام، وبالتّالي فإنّ المتعلم الذي يعاني من اضطرابات في النّطق والكلام تواجهه صعوبات في القراءة مقارنة مع زملائه.

---

[1]-هدى عبد الواحد سلام: صعوبات التّعلّم الشّائعة برياض الأطفال، ط1، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2014، ص 117.

[2] - محمد موسى الشريف : الطّرق الجامعة للقراءة النّافعة، ط6،دار الأندلس الخضراء للنّشر والتّوزيع،جدّة- السّعوديّة، 2004، ص 23.

فعلى سبيل المثال، المتعلم الذي يعاني من اضطراب التّلعثم نجده في أغلب الأحيان يقوم بتكرار بعض الحروف أو الكلمات، و الذي يعاني من اضطراب السّرعة الزائدة في الكلام نجده يحذف أو يضيف بعض الكلمات إلى الجملة، أمّا الذي يعاني من اضطراب التّوقف أثناء الكلام نجد أنّ قراءته تتميّز بالتّوقف، فيظن المستمع لوهلة أنّه أنهى قراءته.

من خلال ما تقدّم يمكن القول إنَّ تأثير اضطرابات النّطق والكلام على مهارة القراءة يمكن ملاحظته من خلال:[1]

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، مثلا عبارة: سافرت بالطائرة يقرأها سافر بالطائرة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة، أو بعض المقاطع والحروف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة أصلاً مثلا عبارة سافرت بالطّائرة قد يقرأها سافرت بالطائرة إلى أمريكا.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضًا من معناها، فمثلا قد يستبدل كلمة العالية بكلمة المرتفعة، أو إبدال بعض الحروف بأخرى مثل: الخاء بالحاء أو السين بالثّاء وهكذا.
- تَكرار بعض الكلمات أكثر من مرّة ومن دون مبرّرٍ مثلا: غَسَلَتِ غَسَلَتِ الأمُّ الثّيابَ.

ب. الكتابة: Writing

تعدُّ الكتابة من بين المهارات اللّغويّة التي لا تقلُّ أهميّة عن مهارة القراءة؛ «فكلاهما نشاطٌ فكريٌّ يعبّر من خلاله الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين في شكل رموز لغويّة يمكن للآخرين الاطّلاع عليه والإفادة منها.»[2]، وهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحاسة السّمع والبصر واليَد، ولعلّ أكثر الاضطرابات التي يبدو تأثيرُها واضحا في الكتابة نجد التلعثم؛ وذلك من خلال تَكرار الحروف أو المقاطع، كما نجد اضطراب الحُبسة ولاسيّما الكتابيّة، ومن أهمّ أعراضه:[3]

- ميل الأسطر إلى الأسفل بصورة تثير الانتباه.

---

[1] - يحي أحمد القبالي :مدخل إلى صعوبات التّعلُّم، ط3، دار الطّريق للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2004، ص 52،53.

[2] - ماهر محمود آغا: صعوبات التّعلّم (النّظريّة والممارسة)،ط3، دار المسيرة للطباعة والنشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2009، ص 154.

[3] - أحمد حساني : دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة وحقل تعليميّة اللّغات، ص 127.

- ترك هوامش كبيرة على جانبي الورقة.
- كثرة الأخطاء الإملائيّة.
- كتابة الحروف بطريقة مشوشّة.
- سرعة الكتابة ممّا يؤدّي إلى حذف بعض الحروف والكلمات.
- كثرة التّشطيب وإعادة كتابة الكلمات أو المقاطع.

ج. التّعبير: Expression

يُعدّ التّعبير أحد أهمّ فروع اللّغة العربيّة وقد جعله اللّغويون في قمّة هذه الفنون إذ يعرّف بأنّه: قدرة الفرد على نقل أفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل إلى القارئ أو السّامع،[1] وهو أنواع، من حيث الغرض يمكن تقسيمه إلى وظيفي وإبداعي ومن حيث الشّكل يمكن تقسيمه إلى شفوي وكتابي وهو ما يهمُّنا هنا.

أمّا الشّفوي فهو: «عمليّة إدراكيّة تتضمّن دافعًا للتّكلّم ثمّ مضمونا للحديث، ثمّ نظاما لغويًّا بوساطته يُتَرجم الدّافع والمضمون في شكل كلامٍ.» [2]
على خلاف التّعبير الكتابي فهو أن يعبّر المتعلِّم عن أفكاره ومشاعره كتابة.

من خلال ما تقدّم يمكن القول: إنّ التّعبير من المهارات المهمّة التي ينبغي على المتعلِّم إتقانها سواء مشافهة أم كتابة، وبالتّالي فهو يحتاج إلى نطق سليم و كتابة صحيحة، والمتعلمون الذي يعانون من اضطرابات في النّطق والكلام تواجههم صعوبات في نشاط التّعبير الشفوي.

والأمر لا يرتبط بالتّعبير الشّفوي فقط وإنّما ينعكس ذلك على كتاباتهم أيضا؛ فالتّعبير الكتابي يحتاج إلى قدرات لغوية ونحويّة أكثر من اللّغة المحكيّة،كما أنّه يرتبط ارتباطا وثيقا بمهارة الكتابة؛ لأنّ العجز في الكتابة ينعكس سَلبًا على مهارة التّعبير الكتابي، وبالتالي فإنّ المتعلِّمين المضطربين نطقيًا وكلاميًّا تواجههم مشكلات في التعبير الكتابي تتمثّل في ترتيب الأحداث، وضعف الانتباه إلى

[1]- ينظر: محمد علي الصّويركي: التّعبير الكتابي التّحريري (أسسه- مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه)، ط1، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، 2014 ، ص 10.

[2]- ينظر: أمل عبد المحسن زكي: صعوبات التّعبير الشّفهي (التّشخيص والعلاج)، (دط)، المكتب الجامعي الحديث للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة- مصر، 2010، ص 84.

الشّخصيات والمشاعر والأهداف، كما يبدو خيالهم متقطِّعا بالإضافة إلى حذف الكثير من الأحداث والوقائع والتّفاصيل التي تؤثّر بدورها على فهم القارئ للمادّة المكتوبة، كما نجده يكررون بعض الكلمات أو الحروف وخاصّة أولئك الذين يعانون من اضطراب التّلعثم (التّأتأة).[1]

د. الأنشطة الأخرى:

أمّا فيما يتعلّق ببقيّة الأنشطة الأخرى كالتّهجئة و المحفوظات والقواعد والإملاء والخطِّ، والتي تشترك فيها مهارات كثيرة كالقراءة والاستيعاب وسعة الذّاكرة، فنجد هؤلاء المتعلِّمين تواجههم صعوبات تتمثّل في النّقل من السّبورة أو فقدان موقع الكتابة، أو حذف أجزاء من الكلمة أو الجملة، أو إضافة بعضها وكذلك تُواجههم صعوبة في تذكّر الحروف الهجائيّة، كما نجد أنّ خطّهم رديء في بعض الأحيان.[2]

يمكن القول إجمالاً، إنّ العلاقة التي تجمع اضطرابات النّطق والكلام بتعليميّة اللغة العربيّة هي علاقة تأثير وتأثّر؛ إذ تُؤثّر اضطرابات النّطق والكلام في تعليميّة اللّغة العربية بمختلف أنشطتها.

[1]- ينظر: هدى عبد الواحد سلام: صعوبات التّعلّم الشّائعة برياض الأطفال، ص 120.

[2] - ينظر : سعيد كمال عبد الحميد العزالي: اضطرابات النّطق والكلام(التّشخيص والعلاج)، ص 120.

و زُبدة القول في هذا الفصل:

إنَّ اضطرابات النّطق والكلام هي أحد اهتمامات "علم أمراض الكلام"، وقد ركّزنا في هذا الفصل على مفهوم اللُّغة والعوامل المؤثّرة في اكتسابها؛ وذلك لما لها من صلة وثيقة بموضعنا، ثمّ تطرّقنا بعد ذلك إلى مفهوم اضطرابات النّطق والكلام وأشكالها ، معرّجين على الأسباب التي أدّت إلى بروزها، ثمّ تناولنا بعد ذلك كيفية تشخيص هذه الاضطرابات من منظور علم أمراض الكلام والوسائل المنتهجة في ذلك ، ثم تحدّثنا عن الطّرائق المتّبعة في علاجها، بعد ذلك حاولنا تِبيان أثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة، وقبل ذلك عرَّفنا التّعليمية بصفة عامّة وتعليميّة اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، و تطرَّقنا إلى أهم أركانها من (معلّم، متعلّم، مادّة دراسيّة).

فصلٌ ثانٍ

أثر اضطرابات النُّطق والكلام في تعليميّة اللُّغة العربيّة

(دراسة ميدانيّة)

تمهيد

أوّلاً. إجراءات الدِّراسة.

ثانيًا. نتائج الدِّراسة وتحليلها.

ثالثًا. الدِّراسة الميدانيّة.

1. عرض الحالات.
2. تحليلُ الحالات.
3. الحلول المُقترحة.

خاتمة.

يُعدّ الطّور الابتدائي من أبرز المراحل التي يمرّ بها المتعلِّم خلال مساره الدِّراسي؛ وذلك لما له من أهميّة بالغة في تقويمِه ، فهو أسرته الثّانية وفيه ويكتسب جملة من المعارف والخِبرات، ويتعلّم استعمال اللّغة بطريقة سليمة، لكن قد تُواجه المتعلّم في هذه المرحلة عديد من الصّعوبات والعراقيل التي تَحول دون استخدامه لهذه اللّغة وهي ما أسميناها سابقا بـ "اضطرابات النّطق والكلام"؛ إذ تُعدُّ من أكثر أشكال الاضطرابات شيوعا واستفحالاً بين المتعلمين ولاسيّما في المراحل الأولى، ويظهر تأثيرها واضحا في مختلف الأنشطة التّعليمية من: قراءة وكتابة وتعبير بنوعيه(الشّفوي والكتابي) وإملاء ومحفوظات وغير ذلك من الأنشطة الأخرى.

ولمعرفة "مدى تأثير اضطرابات النّطق والكلام في تعليميّة اللّغة العربيّة"، كان لزامًا علينا التّوغل في هذا الوسط، وهذا ما نحاول الإجابة عنه في هذا الفصل.

أوّلاً. إجراءات الدِّراسة

تَتطلَّبُ كلُّ دراسة إتّباع جملة من الخطوات وذلك وفق منهج محدّد واستخدام أدوات معيّنة.

1. منهج الدّراسة

يُعرّف المنهج بأنَّه: «الطّريقة التي يسلُكهَا الباحثُ للوصول إلى نتيجةٍ معيّنةٍ»[1] ، والمناهج تختلفُ باختلاف الموضوعات، ولكلِّ منهجٍ وظيفتُه وخصائصُه التي يستخدمها كلّ باحث في ميدان اختصاصه.

ونظرًا لطبيعة دراستنا التي تهدف إلى وصف واقع محدَّد، فقد اعتمدنا على "المنهج الوصْفي"، الذي يُعرّف بأنَّه: «أحد أشكالِ التَّحليل والتَّفسير العلمي المنظَّم لِوصْف ظاهرةٍ أو مشكلةٍ محدّدةٍ وتصويرها كميًّا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معيّنة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنِيفها وتَحليلها وإخضاعِها للدّراسة الدّقيقة.» [2]

وهو المنهج الأنسب لوصف الظّاهرة اللّغوية من مختلف جوانبها.

2. عيّنة الدّراسة

تُعرّف عيّنَة الدِّراسةِ بأنَّها: «فِئةٌ تُمثِّل مُجتمع البحث أو جُمهور البحث؛ أي جميع مفردات الظّاهرة التي يدرُسُها الباحث أو جميع الأفراد الذين يشكّلون موضوع الدّراسة.» [3]

وقد شَملت عيّنة دراستنا مجموعة من المتعلِّمين من أقسام مختلفة، بدءًا بالقسم التّحضيري وصولاً إلى قسم السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

---

[1] - عمّار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرّسائل الجامعيّة، ط2، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1985، ص 23.

[2] - علي معمر عبد المؤمن: البحث في العلوم الاجتماعية (الوجيز في الأساسيات والمناهج والتّقنيات والأساليب)، ط1، دار الكتب الوطنية للنّشر، بنغازي- ليبيا، 2008، ص 287.

[3] - رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارسته العملية، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، دمشق- سوريا، 2000، ص 305.

3. الحدود الزّمانيّة والمكانيّة

يُحدّد أيّ بحث علمي بفترة معيّنة تكون طويلةً أو قصيرةً حسب طبيعة الموضوع، وبالنّسبة للزَّمن المُعتَمد في هذه الدِّراسة فقد قُسِّم إلى ثلاث مراحل: حيث كانت البداية زيارة ميدانية للأقسام؛ وذلك للتّأكُّد من وجود حالات ينطبق عليها موضوع الدّراسة وكان ذلك مع بداية السّنة الدّراسيّة، ثم قمنا بعد ذلك بتوزيع الاستبانات على المعلِّمين وقد كان ذلك من 17 مارس إلى 8أفريل 2019، أمّا المرحلة الأخيرة فقد خصِّصت للدِّراسة الميدانية؛ وذلك من أجل إجراء مُقابلة شفويّة مع المتعلِّمين الذين يُعانون من اضطرابات النُّطق والكلام بُغية تحديد نوع الاضطراب وكذا أسبابه، وكيفية تأثيره في مختلف أنشطة اللّغة العربية وقد استغرقت منَّا ثلاثة أسابيع.

أمّا بالنّسبة لمكان إجراء هذه الدّراسة فقد شَمل مدرستين: مدرسة "لخضر خضري" بالمدينة الجديدة ، ومدرسة "بونار السّعدي" بحي الأمير عبد القادر الموجودتان بولاية قالمة.

4. أدوات الدِّراسة

هي مجموعُ الطّرائق التي يستخدمها الباحث لجمع المعلوماتِ حول مشكلة الدِّراسة، وهي:

أ. المقابلة:

تُعرَّف المقابلة بأنّها: «عمليَّة تتمُّ بين الباحث وشخصٍ آخر أو مجموعةِ أشخاصٍ تُطرح من خلالها أسئلة، بحيْثُ يتِمُّ تسجيل إجاباتهم عن تلك الأسئلة المطروحة.» [1]

كما تُعرَّف أيضا بأنّها: «حوارٌ يدورُ بين الباحثِ والشَّخص الذي تتمُّ مقابلته، بحيث يبدأ الحوار بِخلق علاقةِ وِئامٍ بينهما، ثمَّ يشرحُ الباحث بعد ذلك الغرض من المقابلة، وبعد أن يشعر بأنّ المُستجيبَ على استعداد للتّعاون يبدأ بطرح الأسئلة التي يُحدِّدها مسبقًا ويسجّل الإجابة بكلمات المستجيبِ.» [2]

---

[1] - منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2007، ص 96.

[2] - ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي(أسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته)،(دط)، بيت الأفكار الدّوليّة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2001، ص 106.

وفي دراستنا هذه، قابلنا المعلّمين أوّلاً من أجل تحديدِ حالات الاضطرابِ، ثمَّ من خلال الحديث المباشر مع هذه الحالات ثانيا.

ب. الملاحظة:

تُعدُّ الملاحظة واحدة من وسائل جمع المعلومات؛ «حيث استخدمَها الإنسانُ الأوَّل للتّعرُّف على الظَّواهر الطَّبيعيّةِ المتعلِّقةِ بسلوكيَّات الفردِ الفعليّة ومواقفه واتِّجاهاته ومشاعره.» [1]

كما تُعرَّف أيضًا بأنّها: «مُراقبةٌ أو مُشاهدةٌ لسلوكِ الظّواهر والمشكلاتِ والأحداثِ ومكوّناتها الماديّة والبيئيّة، ومتابعَة سيرها واتّجاهاتِها وعلاقاتِها، بأسلوب علميٍّ منظَّمٍ ومخطَّطٍ وهادفٍ بقصد التّفسير وتحديدِ العلاقةِ بين المتغيّراتِ والتّنبؤ بسلوك الظّاهرة وتوجِيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبيّة احتياجاتهِ.» [2]

وقد قُمنا في دراستنا هذه بزياراتٍ متعدّدة لأقسام مختلفة؛ ذلك لملاحظة المتعلّمين الذين يعانون من اضطرابات النّطق والكلام، وكيفيّة تأثير هذه الاضطرابات في مختلف أنشطة اللّغة العربية.

ج. الاستبانة:

اعتمدنا في بحثنا هذا على الاستبانة؛ وذلك لمعرفة أثر اضطرابات النّطق والكلام في تعليميّة اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي.

وهي تُعرَّف بأنّها: «وسيلة من وسائل جمعِ المعلوماتِ والبياناتِ تعتمدُ أساسًا على استمارة تتكوّن من مجموعةِ أسئلة تُسلَّمُ إلى الأشخاص الذين تمَّ اختيارهم لموضوع الدِّراسة ليقُوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيها وإعادتِها ثانية.» [3]

---

[1] - جودت عزت عطوكي: أساليب البحث العلمي،ط1، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع ،عمان- الأردن، 2009، ص 120.

[2]- ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي (النّظريّة والتّطبيق)، ط1، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2000، ص 112.

[3] - عبد الله محمد الشّريف: مناهج البحث العلمي (دليل الطّالب في كتابة الأبحاث والرّسائل العلميّة)، ط1، مكتبة الإشعاع للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الإسكندريّة- مصر، 1996، ص 123.

أمَّا عن كيفيّة توزيع الاستبانات، فقد تمَّ ذلكَ في مدرستين: مدرسة " لخضر خضري" و" بونار السّعدي" بقالمة، وقد تمّ اختيارنا لهاتين المدرستين بالنّظر إلى موقعهما الجغرافي، الذي مكّننا من التّردّد عليهما بسهولة.

وفيما يخصُّ عدد الأسئلة التي حَوتها الاستبانة فقد شَملت ثلاثة وعشرين سؤالاً (23)موزّعة على تِسعة وعشرين معلِّمًا(29) من أقسامٍ مختلفة.

د. الإحصاء:

يُعدُّ الإحصاءُ أحد أكثر فروعِ المعرفةِ تداخلاً مع الفروع العلميّة الأخرى؛ فهو «يَعمل على توليدِ المعرفةِ كما أنّه يشتمل على شريحةٍ واسعةٍ من المبادئِ والأساليبِ الّتي يُمكن بواسطتها تلخيصُ البياناتِ في صِيغٍ رقميّةٍ على نحو يسهّل عمليّة مُعالجتها للوصول إلى استنتاجاتٍ أو أحكامٍ محدّدة.»[1]

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على طريقتين:

- **طريقة العرض الجدولي:**

تقومُ هذه الطّريقة على تلخيص البيانات وتصنيفها في جدول - خاصّة إذا كانت تلك البيانات كبيرة- بهدف تَسهيلِ قراءتِها وفهمِها، وهذه الجداول نوعان: بسيطةٌ وتلخيصيّةٌ.[2]

وقد اعتمدنا في بحثنا على الجداول التّكراريّة البسيطة التي تُلخّص البياناتِ ذات العلاقةِ بالمتغيّرات النّوعية أو المتعلّقة بمتغيّر كميّ واحد[3]، وهي تُحسب كالآتي:

النِّسبة المئوية =التَّكرار/العدد الإجمالي لأفراد العينة×100

- **طريقة العرض البياني:**

«وسيلةٌ للتَّعبير عن الحقائق الكميَّة في صورة مرتّبة، تُوضِّح الحقائق، ولها أنواع متعدّدة

---

[1] - محمد خليل عباس وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2007، ص 291.

[2] - المرجع نفسه، ص 292.

[3] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

منها: الرّسم البياني الدّائري والمربّعات البيانيّة، والأعمدة البيانيّة، والرّسوم البيانيّة.»[1] وقد استخدمنا في بحثنا هذا الرّسم البياني الدَّائري.

ثانيا. نتائجُ الدّراسة وتحليلها

تَهدف هذه الدّراسة إلى التّعرّف عن مدى "تأثير اضطرابات النّطق والكلام في تعليميّة اللّغة العربيّة"، ولمعرفة ذلك استعنّا بثلاث آليات، تمثلت الأولى في: الاستبانة التي حوت (ثلاثة وعشرين سؤالاً) (23)، تأرجحت بين مغلقة ومفتوحة، وقد وُجّهت إلى كافة مُدرّسي اللّغة العربية بكلٍّ من مدرسة "لخضر خضري" و"بونار السّعدي" بقالمة، أمّا الثانية فتمثّلت في الإحصاء الذي من خلاله استطعنا التّعرّف على المجموع الكلّي للموضوع، أضف إلى ذلك المقابلة الشّفوية، التي مكّنتنا من التّعرّف على المتعلِّمين الذين يعانون من اضطرابات النّطق والكلام وشكل الاضطراب لديهم والسّبب وراء ذلك.

- **الإجابة عن أسئلة الدّراسة:**

✓ **السّؤال الأوّل: فيما يتعلّق بالجنس**

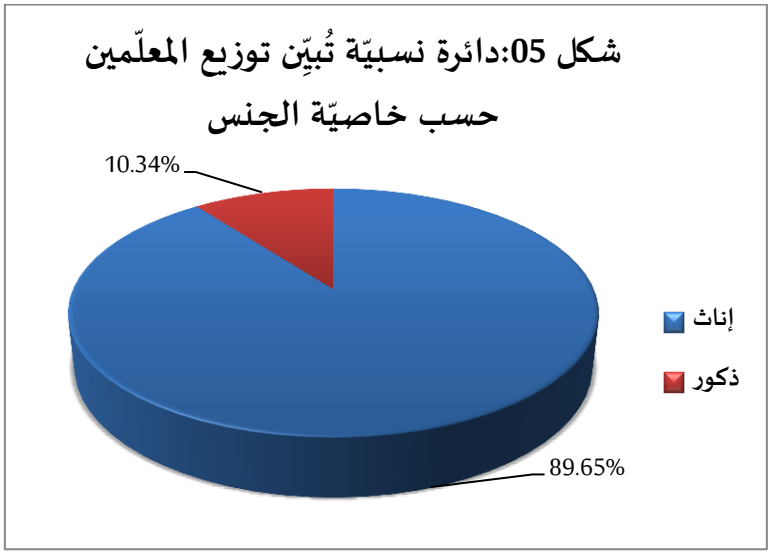
اعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من المعلّمين من كلا الجنسين: ذكورا وإناثا، ويمكن أن نوضّح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المِئويّة
إناث	26	89.69%
ذكور	03	10.34%
المجموع	29	100%

جدول1:يوضّح توزيع المُعلِّمين حسب خاصيّة الجنس

[1] - فريدة شنان، مصطفى آيت مهدي: المُعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، (دط)، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص 71.

والرّسم البياني الآتي يُبيّن ذلكَ:



قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النّتائج المرصودة في الجدول و ما يوضّحه الرّسم البياني أعلاه، أنّ نسبة المعلّمين الإناث قد بلغت (89.65%) وهي تفوق نسبة المعلّمين الذّكور والتي قدّرت بـ (10.34%).

إنّ ارتفاع نسبة الإناث في قطاع التّعليم؛ يُفسَّرُ بأنَّ الإناث بطبيعتهنَّ يملنَ إلى قطاع التّربية والتّعليم أكثر من الذُّكور، يُضاف إلى ذلك أنّ المرأة تتعامل مع المتعلِّمين بنوع من الحنان والصّبر خاصّة وأنّ هذه المرحلة حسّاسة بالنِّسبة للمتعلِّم؛ إذ يجد حنان الأمّ في المعلِّمة.

أمَّا انخفاض نسبة الذّكور في قطاع التّعليم؛ فيرجع إلى أنَّهم يجدون صعوبة في التّعامل مع المتعلِّمين في هذه المرحلة (الابتدائيّة) لذلك نجدهم ينفُرون من مهنة التّعليم.

✓ **السّؤال الثّاني: يتعلّق بصفة المعلِّم**

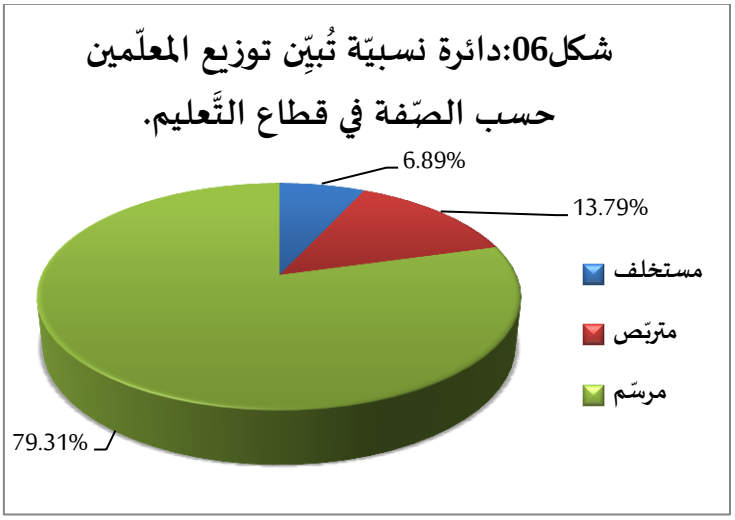
هناك ثلاث صفات تُحدّد وضعيّة المعلِّم في قطاع التَّعليم، من بينها أن يكون مستخلفًا أو متربّصًا أو مُرسَّمًا ، وقد وجدنا من خلال تحليلنا للاستبانة أنّ أكبر نسبة تُمثّلها فئة المعلِّمين المُرسّمين والجدول الآتي يُبيّن ذلك:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
مستخلف	02	6.89%
متربّص	04	13.79%
مرسّم	23	79.31%
المجموع	29	100%

جدول02: يوضّح توزيع المعلِّمين حسب الصّفة في قطاع التَّعليم

و قد مثّلنا لذلك بالرّسم البياني الآتي:

شكل06:دائرة نسبيّة تُبيّن توزيع المعلّمين حسب الصّفة في قطاع التَّعليم.



قراءة وتعليق:

يتبيّن لنا من خلال النّتائج السّابقة، أنّ عدد المعلّمين المرسّمين قد قُدّر بنسبة كبيرة بلغت زَهاء (79.31%) ، بينما قدّر عدد المعلّمين المتربّصين بـ (13.79%) ، أمّا فيما يخصّ فئة المعلّمين المستخلفين فقد بلغت (6.89%) ، وهي تشكِّل أدنى نسبة مقارنة بالنّسب سابقة الذِّكر.

إنّ الغرض من إدراج هذا السّؤال ضِمنَ الاستبانة؛ هو معرفةُ وضعيَّة المعلّمِ داخلَ المؤسَّسة التّعليميّة؛ لأنّ المعلِّم المُرسم(المُثبّت) يختلف عن المُستخلفِ الذي يكون مضبوطا بوقت معيّن، وعنِ المتربِّص الذي هو بصددِ التَّكوينِ، وهذا السّؤال مهمٌّ بالنّسبة لموضوعنا؛ لأنّ المعلِّم المُرسم يكون عالمًا أكثر من المتربّص والمُستخلف بحالات اضطرابات النُّطق والكلام.

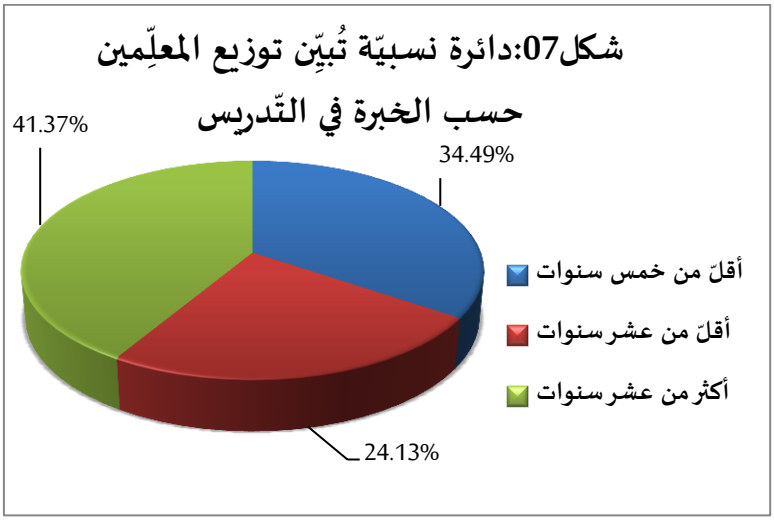
✓ السّؤال الثالث: الخبرة

هي الفترة الزّمنية التي قضاها المعلّم في التّدريس، وقد قُسّمت إلى ثلاث فئات(3)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
أقل من خمس سنوات	10	34.49%
أقلّ من عشر سنوات	08	24.13%
أكثر من عشر سنوات	11	41.37%
المجموع	29	100%

الجدول03:يُوضِّح توزيع المعلّمين حسب الخبرة في التّدريس

والرّسم البياني الآتي يوضّح النّسب الواردة في الجدول:



قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج المذكورة في الجدول و ما يُبيّنه الرّسم البياني أعلاه، يتّضح لنا أنّ أكبر نسبة من المعلّمين هم من ذوي الخبرة الطّويلة في التّعليم (أكثر من عشر سنوات)، وقد قُدِّرت نسبتهم بـ (41.37%) ، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يملكون خبرة (أقلّ من خمس سنوات) (34.49%) ،

وفي المرتبة الأخيرة نجد فئة المعلِّمين ذوي الخبرة المتوسّطة (أقلّ من عشر سنوات) والتي قُدِّرت بـ (24.13%).

يُعدُّ التَّكوين ضرورة أساسة ومطلبًا مهمًّا، من دونهِ لا يُمكنُ للمعلِّم أداء وظيفته أداءً جيِّدًا؛ فالمعلِّم المُكوّن تكون له دراية بالأساليب المُتَّبعة في السّير التّعليمي مع المتعلِّمين، هذا وقد أكَّدَ عددٌ من التَّربويين أنّ معظم المُشكلات التّربويّة ناشئةٌ في أساسِها من افتقار المدارس إلى معلِّمين قادرين.[1]

انطلاقًا ممّا تقدّم يمكن القول: إنّ الخبرة في التّعليم لها أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة؛ فالمعلّم الذي تكون له أقدميّة في التّعليم يكون قادرا على إيصال المعلومة للمتعلّمين بطريقة سهلة ومبسّطة.

وفيما يخصُّ موضوع بحثنا؛ فالمعلّم الذي لديه خبرة طويلة تكون له دراية أكثر من غيره باضطرابات النّطق والكلام لدى المُتعلِّمين ويكون قادرًا على التّعامل معها.

- ✓ **السّؤال الرّابع: في تقديركم، هل الطّور التّحضيري مهمٌّ بالنّسبة للمتعلِّم؟ إذا كانت الإجابة بنعم، كيف ذلك؟**

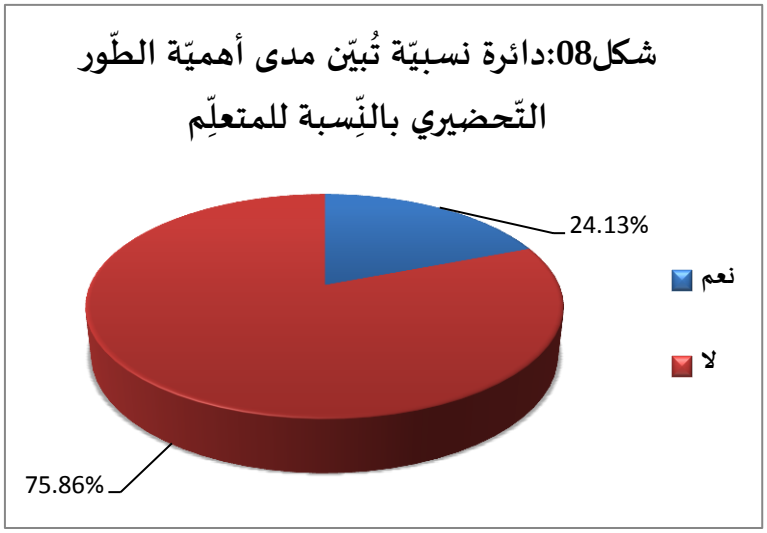
بعد طرح هذا السّؤال على المعلِّمين، توصَّلنا إلى النّتائج المبيّنة في الجدول الآتي:

الاختيارات	التَّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	22	75.86%
لا	07	24.13%
المجموع	29	100%

جدول04: يوضّح أهميّة الطّور التّحضيري بالنّسبة للمتعلِّم

[1] - يُنظر: لعزيلي فاتح: علاقة تكوين المعلِّمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلّم لدى تلاميذهم – دراسة ميدانيّة لمعلِّمي الطّور الأوّل الأساسي- (مذكِّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التّربية)، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة الجزائر، 2008، ص 40.

ولتوضيح ذلك أكثر استعنَّا بالرّسم البياني الآتي، والذي يُبيّن النّتائج المتحصّل عليها:



قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج الموضّحة في الجدول وما يُظهره الرّسم البياني، يتبيّن لنا أنّ المعلّمين إزاء هذا السّؤال انقسموا إلى فريقين:

فريق يُقرّ بمدى أهميّة الطّور التّحضيري بالنّسبة للمتعلِّم وقد قدّرت نسبتهم بـــ (75.86%) ، وفريق آخر يري أنَّ الطّور التّحضيري ليس مهمًّا بالنّسبة للمتعلِّم وذلك بنسبة (24.13%).

تمثّلت حجّة الفريق الأوّل في أنَّ: الطّور التّحضيري هو مرحلة يتلقّى فيها المتعلِّم المبادئ الأوّليّة في القراءة والكتابة، ممّا يجعله قادرا على مواصلة التّمدرس في المرحلة المقبلة بنجاح، بالإضافة إلى ذلك فإنّ هذا الطّور (التّحضيري) كفيل بصقل المواهب والمكتسبات القبليّة للمتعلِّم، ومن ثمَّ تكييفها مع الحياة المدرسيّة.

تُعدُّ هذه المرحلة اللّبنة الأساسة التي تُبنى عليها بقيّة المراحل، كما أنّها تُساعد المتعلِّم على التّأقلم مع أقرانه، والتّعوّد على المدرسة ونظامها، وفي هذا الصّدد نجد علماء النّفس أكّدوا على أهميّة مرحلة التّحضيري واعتبروها أخطر مراحل نمو الطِّفل، نظرا لما لها من أهميّة بالغة في تكوين

شخصيته، كما أكّدوا على أنّ تأثير هذه المرحلة يظهر جليًّا في مراحل حياته القادمة، سواءً جسميًّا أو عقليًّا أو نفسيًّا أو اجتماعيًّا.[1]

ليس هذا فحسب بل إنَّها تُشكِّل مرحلة مهمّة في التّشخيص والكشفِ المبكِّر عن اضطرابات النّطق والكلام، والتَّجهيز لمواجهتها في المستقبل.

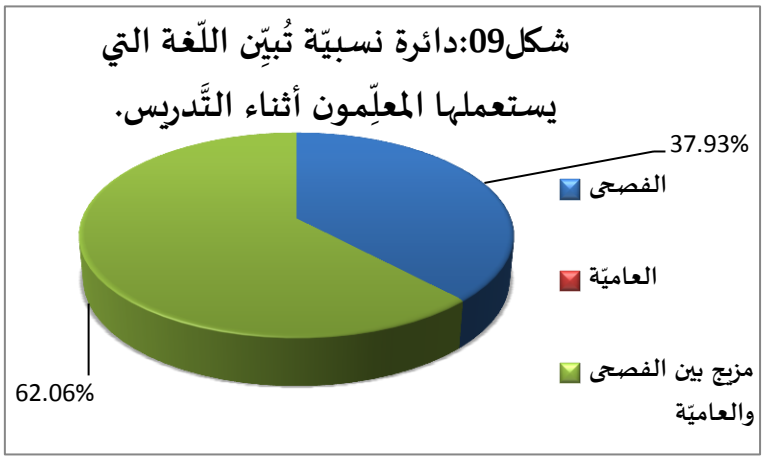
✓ **السّؤال الخامس: ما اللُّغة التي تستعملونها أثناء التَّدريس؟ ولماذ؟**

نجيب عن هذا السؤال من خلال الجدول الآتي:

الاختيارات	التَّكرار	النّسبة المئويّة
الفُصحى	11	37.93%
العاميّة	00	00%
مزيج بين الفُصحى والعاميّة	18	62.06%
المجموع	29	100%

جدول 05: يُوضِّح اللُّغة التي يستعملها المعلّمون أثناء التَّدريس

ولترجمةِ النّتائج الواردة في الجدول السّابق، استعنَّا بالرّسم البياني الآتي:



[1] - يُنظر: بورصاص فاطمة الزّهراء: تقييم التّربية التّحضيريّة الملحقة بالمدرسة الابتدائيّة في الجزائر - دراسة ميدانيّة وفق مؤشِّرات نظريّة وتطبيقيّة بمدينة قالمة أنموذجًا- (مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير)، كليّة العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم النَّفس وعلوم التّربية والأرطفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة- الجزائر، 2009، ص 74.

قراءة وتعليق:

حَسب المعطيات سابقة الذِّكر، يتوضّح لنا أنَّ جُلَّ المعلِّمين يمزجون بين الفُصحى والعاميّة أثناء التّدريس وقد قُدِّرت نسبتهم بـ (62.06%) ، وحجّتهم أنّ واقع المتعلِّم ومحيطه يفرض ذلك، بالإضافة إلى أنّ المتعلِّم قد تعوَّد على استخدام العاميّة، وبالتّالي فهي اللّغة الأقرب إلى نفوس التّلاميذ والأسهل عليهم.

أمّا نسبة المعلّمين الذين يستخدمون الفصحى فقد قُدّرت بـ (37.93%) وهي قليلة مقارنة بسابقتها، وحجّتهم في ذلك أنّ استعمال الفصحى يرفع من مكانة اللّغة ويحافظ على مستواها الأدبي، كما أنَّ ذلك يساعد في تنميّة القدرات اللّغويّة للمتعلِّم.

أمّا فيما يخصُّ الفئة الأخيرة التي تستعمل العاميّة فهي منعدمة (00%).

لقد أثبتتِ البحوثُ والدّراساتُ التّربوية، أنّ الخلطَ بين الفُصحى والعاميّة في مجال التّدريس، يُعدُّ من بين العوامل الرّئيسة المؤدّية لحودثِ اضطرابات النّطق والكلام؛ فالمتعلِّم يتعلَّمُ في المدرسة اللّغة العربية الفُصحى ويمارس في حياته الاجتماعيّة العاميّة، و هذا يؤدِّي إلى حدوثِ تفاوتٍ في رصيدِه اللُّغوي ، فنجده يُعبِّر بطلاقة ويُسرٍ بلغته الأولى(العاميّة)، و في المقابل يجد صُعوبة أثناء التّعبير باللّغة المدرسيّة (الفصحى).[1]

كما أنَّ «التّدريس باللُّغة الفُصحى عندما يتحقّق فإنَّه يقضي على الازدواجيةِ اللّغوية التي يعاني منها النَّاس اجتماعيًّا وتربويًّا.» [2]

يجبُ على المعلِّمين اعتمادُ الفُصحى أثناء التَّدريس؛ لأنَّ المتعلِّم في هذه المرحلة (المرحلة الابتدائيّة) لا يزال في طريق الاكتسابِ والتَّعلُّم، كما يجب على المعلِّمين أن يعملوا جاهدين من أجل تعويدِ المتعلِّمين عليها وأن يصوِّبوا أخطاءهُم ولا يغفلوا عليها.

---

[1] - ينظر: ربيع كيفوش: جدل الفصحى والعاميّة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلّة الناص، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل- الجزائر، ع11، جوان 2012، ص 210.

[2] - السّعيد جبريط، عبد المجيد عيساني: واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة، مجلة الذّاكرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة- الجزائر، ع10، جانفي 2018، ص 188.

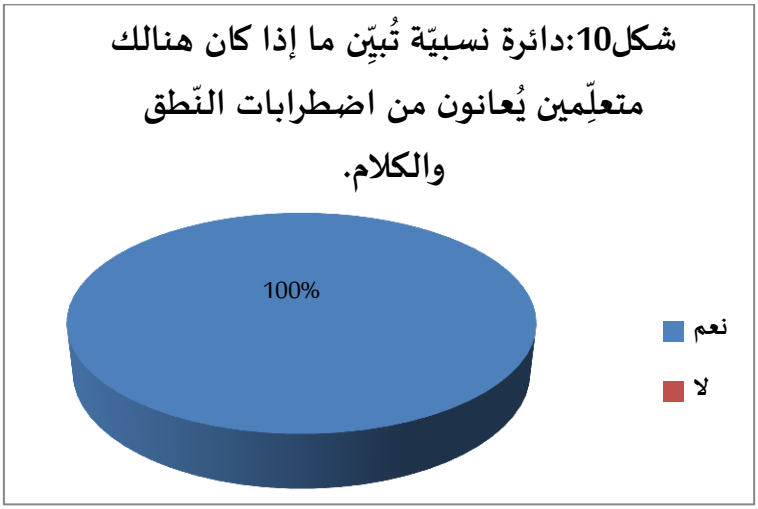
✓ **السّؤال السّادس: هل يوجد في قسمكم متعلِّمون يعانون من اضطرابات النّطق والكلام؟ إذا كانت الإجابة نعم، كم يبلغ عددهم؟**

يمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السُّؤال من خلال الجدول الآتي:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	29	100%
لا	00	00%
المجموع	29	100%

جدول 06: يُوضِّح ما إذا كان هنالك متعلِّمين يعانون من اضطرابات النُّطق والكلام

والرّسم البياني الآتي يعكس النَّتائج الواردة في الجدول السَّابق:



قراءة وتعليق:

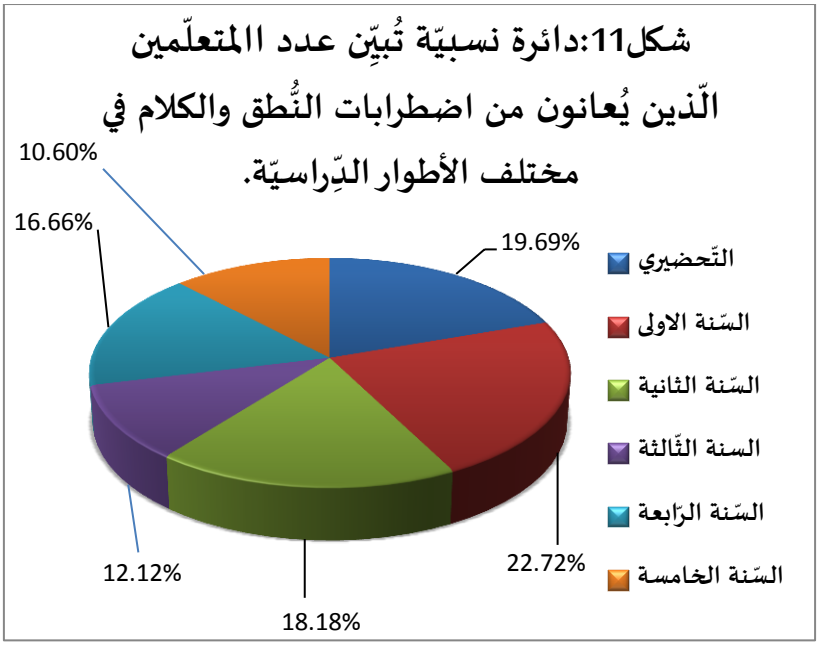
نستنتجُ من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول، أنَّ جُلَّ المعلِّمين أكَّدوا على وجود اضطرابات النّطق والكلام في أقسامهم، وقد بلغت نسبتهم (100%)؛ ما يعني أنّ اضطرابات النّطق والكلام أصبحت واسعة الانتشار.

أمَّا عن عدد هؤلاء المتعلِّمين فقد بلغ خمسة وستِّين (65)، موزّعين على جميع المستويات، والجدول الآتي يبيّن ذلك:

المستوى	التّحضيري	السّنة أولى	السّنة الثّانية	السّنة الثّالثة	السنة الرابعة	السّنة الخامسة	المجموع
عدد المتعلِّمين	13	15	12	08	11	07	65
النّسبة المئويّة	19.69%	22.72%	18.18%	12.12%	16.66%	10.60%	100%

جدول07: جدول يُوضِّح عدد المتعلِّمين الذين يُعانون من اضطرابات النّطق والكلام في مختلف المراحل الدّراسيّة

والرّسم البياني الآتي يوضّح النّتائج المذكورة في الجدول أعلاه:



قراءة وتعليق:

تُترجم نتائج الجدول والرّسم البياني أعلاه، أنّ أكبر نسبة لاضطرابات النّطق والكلام نجدها في قسم السّنة أولى، وذلك بنِسبة قدرها (22.72%) ، ثمّ نسبة (19.69%) قسم التّحضيري، تليها بعد ذلك نسبة (18.18%) في قسم السنّة الثّانية، ومن ثمّ نجد قسم السّنة الرّابعة بنسبة (16.66%) ، يليه قسم السّنة الثّالثة بنسبة (12.12%) ، وفي المرتبة الأخيرة نجد قسم السّنة الخامسة بنسبة (10.60%).

انطلاقا مما تقدّم، يتبيّن لنا أنّ اضطرابات النّطق والكلام لا تختصّ بقسم بعينه وإنّما تتوزّع على كافة المستويات؛ وذلك راجع إلى أسباب عديدة قد تكون وراثية أو نفسية أو بيئيّة أو عضويّة أو تعليميّة أو بسب وجود إعاقات كالإعاقة السّمعيّة، وذلك حسب طبيعة الاضطراب.

✓ **السّؤال السّابع: ما أكثر أشكال اضطرابات النّطق والكلام المتواجدة بقسمكم؟**

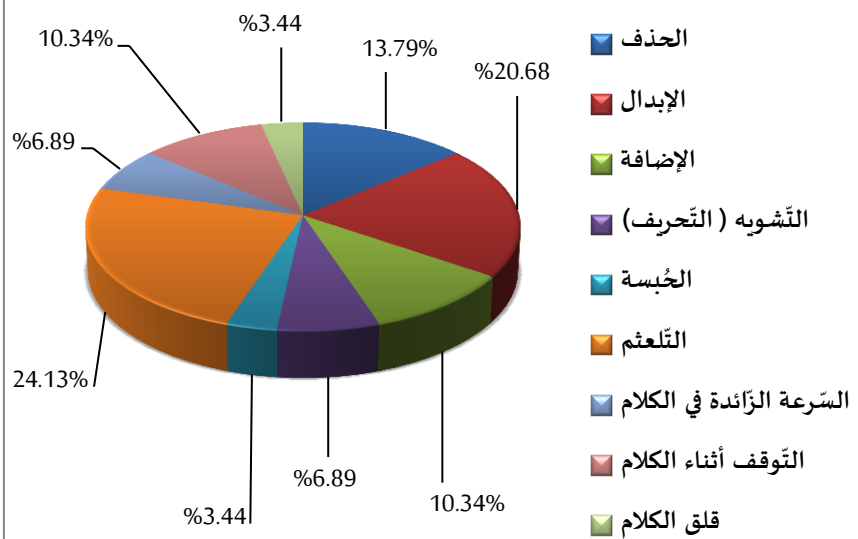
تباينت إجابات المعلِّمين حول هذا السّؤال من معلّم إلى آخر والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

شكل الاضطراب	التَّكرار	النّسبة المئويّة
الحذف	04	13.79%
الإبدال	06	20.68%
الإضافة	03	10.34%
التّشويه(التّحريف)	02	6.89%
الحُبسة(الأفازيا)	01	3.44%
التّلعثم(التّأتأة)	07	24.13%
السّرعة الزّائدة في الكلام	02	6.89%
التّوقف أثناء الكلام	03	10.34%
قلق الكلام	01	3.44%
المجموع	29	100%

جدول 08: يُوضِّح أكثر أشكال اضطرابات النُّطق والكلام انتشارا بين الأقسام

وقد استعنا في توضيحِ ذلك بالتّمثيل البياني الآتي:

شكل12:دائرة نسبيّة تُبيّن أكثر أشكال اضطرابات النّطق والكلام انتشارًا بين المُتعلِّمينَ.



قراءة وتعليق:

باستقراءِ نتائج الجدول و ما يُبيّنه الرّسم البياني أعلاه، يتّضحُ لنا أنّ الاضطراب الأكثر انتشارًا بين المتعلِّمين حسب آراء المعلِّمين هو اضطرابُ "التّلعثم الكلام"، وقد بلغت نسبتهم (24.13%)، تليه بعد نسبة (20.68%) والتي تُمثِّلها فئة المعلِّمين الّذين يَرَوْنَ أن الاضطرابَ الأكثر انتشارًا هو الإبدالُ، وفي المرتبة الثالثة نجد المعلِّمين الذي يَرون أنَّ اضطراب الحذف هو الأكثر انتشارًا وذلك بنسبة (13.79%)، أمَّا المرتبة الرّابعة فقد مثّلتها فئة المُعلِّمين الذين يُقرُّون أنَّ اضطرابَ الإضافة والتّوقف أثناء الكلام هما الأكثر انتشارًا بين المُتعلِّمين وذلك بنسبة قُدِّرت بـ (10.34%)، بعدها نجد فئة المعلِّمين التي ترى أنّ اضطراب التّشويه (التَّحريف) هو الاضطرابُ الأكثر انتشارًا وذلكَ بنسبة (6.89%)، أمّا فئة المُعلِّمين الذين يَرونَ أنّ اضطرابَ الحُبسة وقلقُ الكلام هما الأكثر انتشارًا بين المُتعلِّمين فقد قُدِّرَتْ بـ (3.44%).

من خلال ما تقدّم، يتّضحُ لنا أنَّ اضطراب التّلعثم في الكلام من أكثر أشكال الاضطرابات الكلاميّة انتشارا بين المتعلِّمين؛ وذلك راجع لأسبابٍ عديدةٍ وفي هذا الصَّدد ظهرتْ مجموعة من النّظريات المُفسّرة لحدُوث هذا الاضطرابَ، من بينها النّظريّة السُّلوكيّة؛ «التي ترى أنّ التّلعثم هو سلوك متعلَّمٌ كما يرى علماؤها أنّ التّلعثم هو استجابة شرطيّة معتمدين في ذلك على المبادئ التي

وضعها بافلوف (Pavlov) [1] ، وأهمُّها "مبدأ الاقتران الشّرطي"؛ أي إنّ التَّلعثم يحدُث نتيجة اقتران حالة انفعاليّة ببعض المواقف الكلاميّة.» [2]

ومنهم من يرى أنّ التّلعثم هو سلوكٌ إجرائيٌّ؛ حيث ينطلق هذا الاتِّجاه من مبادئ سكينر(Skinner)[3] في تفسير حدوث التّلعثم على أنّه سلوك إجرائي يعتمد على وجود تعزيز لعدم وجود الطّلاقة الطَّبيعيّة التي تحدث لكلِّ الأطفال تقريبًا في مرحلة اكتساب اللُّغة.[4]

نجد كذلك النّظريّة التّشخيصيّة الجينيّة التي اقترحها ويندل جونسون(Wendell Johnson)؛ حيثُ فَسَّرتْ التّلعثم استنادًا إلى العوامل البيئيّة، فقد ذَكر جونسون «أنّ أصل التّلعثم يرجع إلى التَّشخيص الأوّليّ، وإنّ التّلعثم موجود في آذان الوالدين قبل أن يكون في أفواه أطفالهم.»[5]

يمكن القول من خلال ما سبق، إنّه ليس هنالك سبب معيّن لحدوث التّلعثم، إذ تتعدّد الأسباب وتختلف من حالة إلى أخرى.

✓ **السّؤال الثامن: في تقديركم، ما مسبّبات هذه الاضطرابات؟**

تختلف الأسباب المؤدّية إلى حدوثِ اضطرابات النُّطق والكلامِ من متعلِّمٍ إلى آخر والجدول الآتي يُوضِّح ذلك:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة المئويّة
أسباب وراثيّة	02	6.89%
أسباب عضويّة	04	13.79%

[1]- إيفان بيترو فتش بافلوف (Ivan Petrovich Pavlov) 1849- 1936، روسي حاصل على جائزة نوبل للعلوم، اشتهر في مجال النّفس باكتشافه للاشتراط وتطويره له في ميدان التّعلّم. ينظر: نبيل موسى: موسوعة مشاهير العالم، ج2، ص 58.

[2]- هند امبالي: التّخاطب واضطرابات النّطق والكلام،(دط)، مركز التعليم المفتوح، القاهرة- مصر، 2010، ص 168.

[3]- فريديريك سكينر(1904)، أحد نوابغ المدرسة السلوكية في علم النفس، اقتفى فيها أثر بافلوف وجون واطسون إلاّ أنّه كان وحده مدرسة لها مبادئها ومردودها في مجال التّعليم والطِّب النَّفسي. ينظر المرجع السّابق، ص 225.

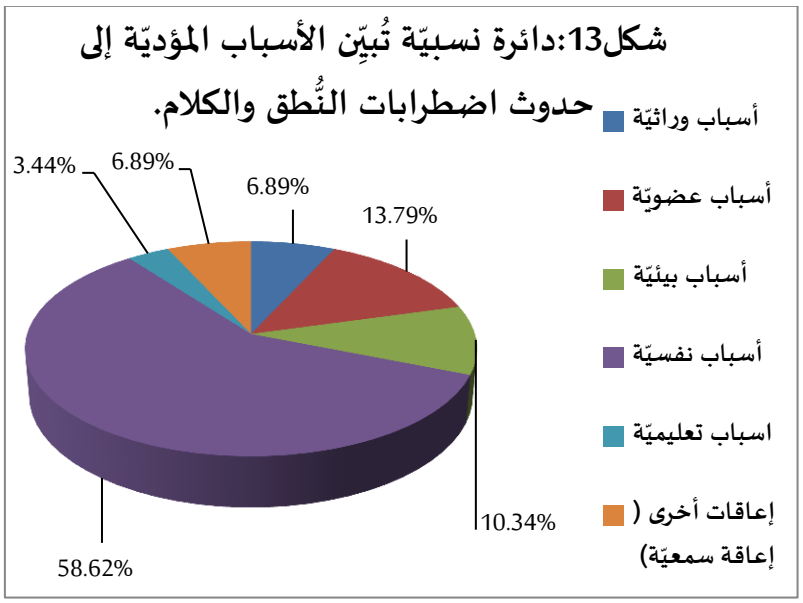
[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 168،169.

[5]- موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد النّاطور، مقدمة في اضطرابات التواصل، ص 157.

أسباب بيئيّة	03	10.34%
أسباب نفسيّة	17	58.62%
أسباب تعليميّة	01	3.44%
إعاقة سمعيّة	02	6.89%
المجموع	29	100%

جدول 09: يُوضِّح الأسباب المؤديّة لحدوث اضطرابات النّطق والكلام

وقد مثّلنا النتائج الواردة في الجدول بالرَّسم البياني الآتي:



قراءة وتعليق:

يُوضّح لنا الجدول والرّسم البياني "الأسباب المؤديّة إلى حدوث اضطرابات النّطق والكلام"؛ حيث نجد فئة من المعلِّمين يرون أنّ الأسباب النَّفسية هي التي تُسهم بشكل كبير في حدوث هذه الاضطراباتِ وذلك بنسبة بلغت (58.62%) ، تليها بعد ذلك فئة المعلِّمين الذين يُقرُّون بأنَّ الأسباب العضويَّة هي التي تؤدّي إلى حدوثها حيث قُدّرت بنسبة (13.79%) ؛ أي تلك التي تكون ناجمة عن

وجود خَللٍ ما في الأعضاء المسؤولة عن النّطق والكلام والتي تشمل "الرِّئتان والقصبة الهوائيّة و الحلق والتّجويف الفموي والتّجويف الأنفي والحُنجرة والحَنكُ اللَّين واللَّهاة والشَّفتان."[1]

بعد ذلك تأتي فئة المعلِّمين الذين يَرون أنّ الأسباب البيئيّة هي التي تُؤدِّي إلى حصول هذا النَّوع من الاضطراباتِ وذلك بنسبة (10.34%) ، تليها نسبة (6.89%) والتي تُمثِّلُهَا فئة المعلِّمين الذين يرون أنّ اضطرابات النّطق والكلام هي التي تكونُ ناجمة عن الإعاقة السّمعيّة وعن الأسباب الوراثيّة ، أمّا الفئة المتبقيّة من المُعلِّمين والذين يرون أنّ هذه الاضطرابات ترجعُ إلى أسباب تعليميّة (ذات الطّابع التّعليمي) فقد بلغت نسبتُهَا (3.44%).

من خلال ما ورد آنفا، يتّضح لنا أنّه ليس هنالك سبب معيّن لحدوث اضطرابات النّطق والكلام، إلاَّ أنَّ الأسباب النّفسية قد استأثرت على حصّة الأسد؛ وهي كما ذكرنا في الفصل النّظري تَنتُجُ عن القلق والخوف الزّائدين، أو المشكلات الأسريّة كالطّلاق وهذا ما لاحظناه عند عيّنة من المتعلِّمين، يُضاف إلى ذلك الحرمان العاطفي والدّلال الزّائد من طرف الأبوين لابنهما.

وقد أثبتت عديد من الدِّراسات النّفسيّة، أنّ الأسباب النّفسيّة تُسهم بشكل كبير في حدوث اضطرابات النّطق والكلام، «وأكبر شاهد على ذلك أنّه لوحظ على الشّخص الّذي يتلعثم في كلامه إذا انفرد بنفسِه وجعل يُكلِّم لعبةً أو دميةً أو قطّةً في المنزل فإنّه عادة لا يتلعثَم بحيث تخرج الكلمات سهلة منسابةً لكنَّه إذا تحدّث مع غيره قد يتلعثَم»[2]، وهذا يعني أنّ العامل النّفسي له دور كبير في حدوث هذه الاضطرابات.

- ✓ **السّؤال التّاسع: حسب رأيكم، كيف هي طبيعة المتعلِّمين الذين يعانون من هذه الاضطرابات؟**

اتّفق جُلّ المعلِّمين على أنَّ المتعلِّمين الّذين يُعانون من هذهِ الاضطراباتِ كثيري النَّشاط والجدول الآتي يُوضِّحُ ذلك:

---

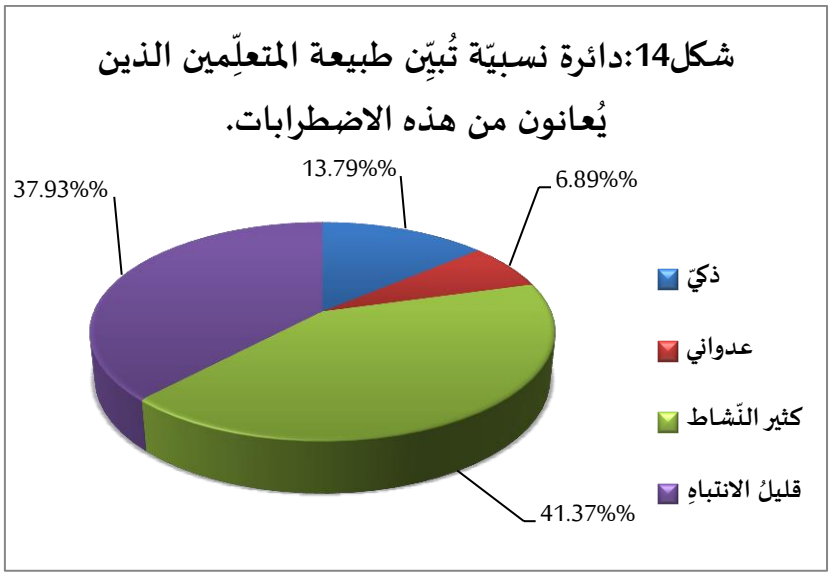
[1] - يُنظر: عاطف فضل محمد: الأصوات اللُّغويّة، ط1، دار المسيرة للطباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2013، ص 63.

[2] - محمد بن أحمد الفوزان، خالد بن ناهس الرقاص: أسس التّربية الخاصّة (الفئات- التّشخيص- البرامج التربويّة)، ط1، مكتبة العبيكان للنشر، الرّياض- السّعوديّة، 2009، ص 221.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أذكياء	04	13.79%
عدوانيين	02	6.89%
كثيري النّشاط	12	41.37%
قليلي الانتباه	11	37.93%
المجموع	29	100%

جدول10: جدول يوضّح طبيعة المتعلِّمين الذين يُعانون من اضطرابات النّطق والكلام

وقد مثّلنا النَّتائج الواردة في الجدول بالرّسم البياني الآتي:



قراءة وتعليق:

يُبيّن لنا الجدول السّابق والرّسم البياني أعلاه "طبيعة المتعلّمين الّذين يعانون من اضطرابات النُّطق والكلام"؛ حيث نجد أنّ الأغلبية السّاحقة من المعلِّمين يَرون أنّ هؤلاء المتعلمين لديهم نشاطٌ زائدٌ، وقد بلغت نسبتهم (41.37%)، تليها نسبة (37.93%) والتي تمثّل فئة المعلِّمين الذّين صرّحوا بأنَّهم قليلي الانتباه، وهي متقاربة مع النّسبة السّابقة.

أمَّا فيما يتعلّق بالمعلّمين الّذين يُقرُّون بأنَّ هؤلاء المتعلِّمين أذكياء فقد قُدِّرت نسبتهم بـ (13.79%) ، وبالنّسبة للفئة المتبقيّة، والتي تمثِّل الأقليّة فنجدها تُجمع على أنَّ هؤلاء المتعلِّمين عدوانيين وقد قُدِّرت نسبتهم بـ (6.89%).

بناءً على ما ذُكرَ سابقًا، فإنَّ المتعلِّمين الذين لديهم اضطرابات في النّطق والكلام يُعانون من نشاطٍ زائد مصحوب بقلّة الانتباه؛ إذ إنَّهم يتّسمون بالاندفاعيّة في تصرُّفاتهم و سرعة استجابتِهم دون تفكير مسبق، ولديهم حركة مفرطة بالإضافة إلى كثرة التَّنقّل والتَّجوال بين الصُّفوف ومن غير استئذان.[1]

وفي هذا الصّدد نجد ستيفين(Stephen) الّذي أجرى دراسة كان الهدف منها، التَّعرُّف على قدرة المتعلِّمين الذّين يعانون من اضطرابات الانتباه على القراءة الصّحيحة؛ حيث أوضحت نتائج الدِّراسة أنَّ هؤلاء المتعلّمين لا يستطيعون قراءة المادَّة قراءةً شاملةً؛ فقد تبيّن أنَّهم يقفزون من جملة إلى أخرى ومن فقرة غلى أخرى تاركين بعض السّطور أو الفقرات من دون قراءة.[2]

- ✓ **السّؤال العاشر: هل تجدون صعوبة في التَّعامل مع هذه الفئة من المتعلِّمين؟وكيف يتمّ التّكفّل بها؟**

اتّفق جلُّ المعلّمينَ على الإجابة بـ" أحيانًا" عن هذا السّؤال، وقد جاء ذلك مبيّنا في الجدول الآتي:

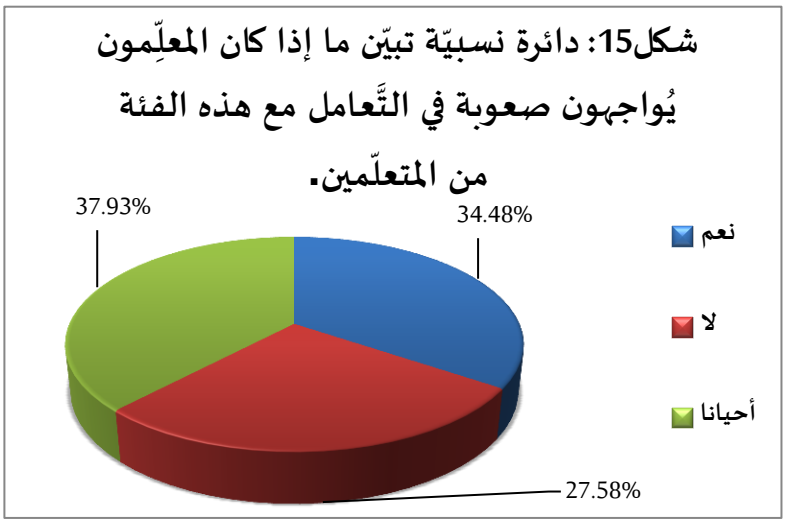
الاختيارات	التّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	10	34.48%
لا	08	27.58%
أحيانا	11	37.93%
المجموع	29	100%

جدول 11: يوضّح ما إذا كان المعلِّمون يُواجهون صعوبة في التّعامل مع هذه الفئة من المتعلّمين

[1] - يُنظر: أسامة فاروق مصطفى: مدخل إلى الاضطرابات السّلوكيّة والانفعاليّة (الأسباب- التّشخيص- العلاج)، ص 155.

[2] - يُنظر: السّيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر : اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ط1، مكتبة النّهضة المصريّة للتّوزيع، القاهرة- مصر، 1999، ص 72.

حاولنا توضيح النّتائج المبيّنة في الجدول من خلال الرّسم البياني الآتي:



قراءة وتعليق:

حسب ما هو مبيّن في الجدول والرّسم البياني، فإنَّ فئة المعلِّمين الذين أجابوا بـ "أحيانًا" تأتي في المقدّمة؛ أي إنّهم أحيانا ما تواجههم صعوبات في التّعامل مع هؤلاء المتعلّمين، وقد بلغت نسبتهم (37.93%).

وفي المقابل نجد فئة المعلّمين الّذين أجابوا بـ " نعم"، والذين قُدِّرت نسبتهم بـ (34.48%). أمَّا الفئة المتبقيّة من المعلِّمين والتي كانت إجابتها بالنَّفي فقد قُدِّرت بـ (27.58%).

إنَّ التّكفل بمثل هذه الحالات حسب آراء المعلِّمين يكون بتخصيص حصص لمساعدة هؤلاء المتعلّمين، أو عن طريق الاتّصال بالأهل لتوجيههم نحو أخصائيين كلاميين أو نفسانيين.

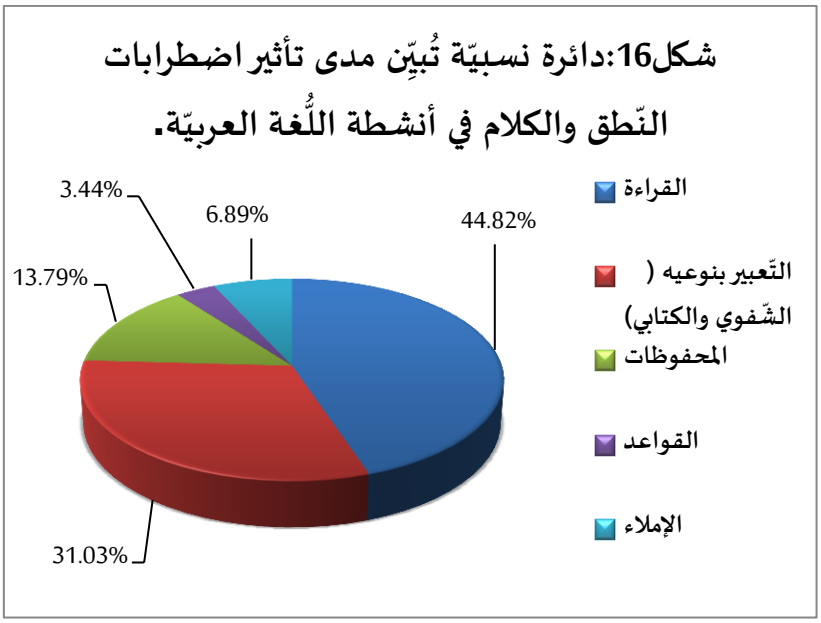
✓ **السؤال الحادي عشر: هل يبدو تأثير هذه الاضطرابات وانعكاسها واضحًا في:**

النّشاط	التّكرار	النّسبة المئويّة
القراءة	13	44.82%
التّعبير بنوعيه (الشّفوي والكتابي)	09	31.03%
المحفوظات	04	13.79%

القواعد	01	3.44%
الإملاء	02	6.89%
المجموع	29	100%

جدول 12: يوضِّح مدى تأثير اضطرابات النّطق والكلام في أنشطة اللُّغة العربيّة

والرّسم البياني الآتي يُبيّن ذلك:



قراءة وتعليق:

استنادًا إلى النّتائج المبيّنة في الجدول وما يُظهره الرّسم البياني، فإنَّ اضطرابات النّطق والكلام لا تُؤثِّر على نشاط بعينه، وإنّما تؤثر في جميع الأنشطة من دون استثناء مع وجود تفاوت بينها؛ إذ نجد أغلبيّة المعلِّمين يؤكِّدون على تأثير هذه الاضطرابات في نشاط القراءة وذلك بنسبة (44.82%) ، تليها مباشرة فئة المعلِّمين الّذين يقرُّون بتأثير هذه الاضطرابات في نشاط التَّعبير وذلك بنسبة (31.03%).

وفي المقابل نجد بعض المعلّمين يرون أنَّ تأثير هذه الاضطرابات يتجلَّى في نشاط المحفوظات وقد بلغت نسبتهم (13.79%) ، أمّا بالنّسبة للمعلّمين الذين يرون بأنَّ تأثير هذه الاضطرابات يظهر في نشاط الإملاء فقد قُدِّر بـ (6.89%) ، وفيما يخصُّ الفئة المتبقيّة من المعلِّمين والتي تمثّل النّسبة القليلة جدًّا، فهي تُقرُّ بتأثير هذه الاضطرابات في نشاط القواعد وقد بلغت (3.44%).

نستشفُّ ممّا سبق، أنَّ أثر اضطرابات النُّطق والكلام يظهر بشكل جليّ في نشاطي القراءة والتّعبير، والسّبب في ذلك يكمن في أنّهما يمثلان حجر الأساس في العمليّة التّعليميّة؛ فالقراءة تعدُّ من بين أهمِّ المهارات التي يتلقّاها المتعلّم بمجرّد دخوله المدرسة.

وفي هذا السِّياق، «نجد عديدًا من الدِّراسات أُجريتْ على ظاهرة اضطرابات النُّطق والكلام قدْ أثبتتْ أنّ هذه الأخيرة (اضطرابات النُّطق والكلام) مُصاحبة لبعضِ حالاتِ التَّخلُّف في القراءة الّتي تقومُ أساسًا على المُدركاتِ اللَّفظيّة والقُدرات اللُّغويَّةِ.»[1]

كما يشكِّلُ التّعبير أحد أهمِّ الأنشطة وأبرزها التي تتجلَّى فيها اضطرابات النّطق والكلام ولاسيّما التّعبير الشّفوي والذي يعتمد أكثر على الجانب المنطوق، وهذا منعدم عند هؤلاء المتعلِّمين؛ حيث نجد تعَابيرهم تَشُوبُها عديد من الأخطاء كالتَّكرارات والإضافات والحذف والإبدال وما إلى ذلك.

✓ **السّؤال الثّاني عشر: أين يتجسّد دوركم في مثل هذه الحالات؟**

لقد تعدّدت إجابات المعلِّمين وتنوّعت، بيد أنّها تلتقي في عدّة نقاط أبرزها:

- إنَّ التّعامل مع هذه الحالات يكون: بتعليمِهم مخارجَ الأصوات وإيقافهم أثناء التَّعثُّر في الكلام وجعلهم يكرِّرون ويعيدون القراءة وأيضا إعطائهم الوقت الكافي من دون تجريح أو ممارسة الضَّغط عليهم.
- تجنّب توبيخهم أمام زملائهم وتشجيعهم على القراءة والتّعبير.
- تعزيز ثقتهم بأنفسهم.

على المعلِّم أن يكون صبورا واسع الصّدر وأن يعمل جاهدا على مساعدتهم وذلك بالتَّقرُّب منهم وأن يشجِّعهم على المحاولة والمواصلة؛ حيث دعت البحوث والدّراسات في مجال اللّسانيات التّربويّة إلى أن يراعي المعلّم حاجات المتعلّمين وميولاتِهم وأن يراعي مهارة السّماع؛ لأنّها أساس المهارات الأخرى،

[1] - محمّد علي كامل محمّد: صعوبات التّعلّم الأكاديميّة بين الاضطراب والتّدخُّل السّيكولوجي، ط1، دار الطّلائع للنّشر، القاهرة-مصر، 2006، ص 73.

وهذا يطرح فكرة مهمّة وهي " الانغماس اللُّغوي"[1]؛ الّذي لديه دور كبير في صقل الملكة اللّسانيّة، والذي لا يتحقّق إلاّ إذا توفّرت مجموعة من العوامل تعود في مجملها إلى الأقطاب الثّلاثة (المعلّم، المتعلّم، المادّة الدّراسيّة)، وهذا لا يكون ناجحًا إلاّ إذا رُبطتِ الغاية بالوسيلة ضمن تصوّر مدروس بعناية تامّة تأخذ في الحسبان وضع تصوّر علميّ مدروس يكفل للمتعلّمين امتلاك ناصيّة اللّغة وحسن تمثّلها في مختلف المواقف والوضعيّات.[2]

بمعنى آخر، فإنّ الانغماس اللّغوي هو من بين الأساليب الإجرائيّة التي تولي الاهتمام بالمتعلِّم وذلك من خلال توفير المناخ المناسب له والتّفطن إلى حاجاته التّعبيريّة، ومن ثَمَّ تزويده بالمهارات اللاّزمة التي تكفل له تحقيق الكفاءة التّواصليّة القائمة على العفويّة والطلاقة في التّعبير.[3]

- ✓ **السّؤال الثّالث عشر: هل تؤثّر هذه الاضطرابات في التّحصيل الدّراسي للمتعلِّمين؟ وكيف ذلك؟**

يتعلّق هذا السُّؤال بمدى تأثير اضطرابات النّطق والكلام في التّحصيل الدِّراسي للمتعلِّمين والجدول الآتي يوضِّح ذلكَ:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	17	58.62%
لا	12	41.37%
المجموع	29	100%

جدول 13: يُوضِّح ما إذا كانت اضطرابات النّطق والكلام تؤثّر في التَّحصيل الدّراسي للمتعلِّمين

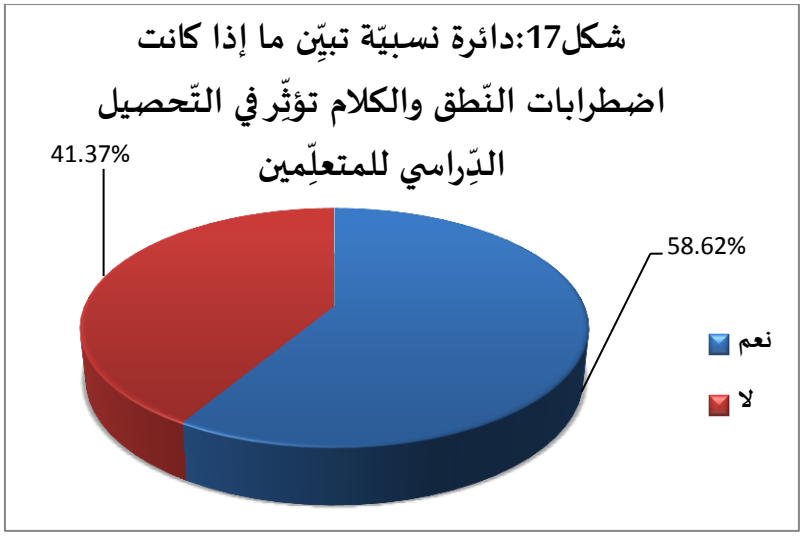
ولتوضيح ذلك استعنّا بالرّسم البياني أدناه:

---

[1] - «أسلوب تدريسي لتنميّة المهارات اللّغويّة لدى الدّارسين»، ينظر: رائد مصطفى عبد الرّحيم وآخرون: الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ط1، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، الرياض- السّعوديّة، 2018، ص 15.

[2] - عبد القادر حمراني: الانغماس اللّغوي وأثره في صقل الملكة اللّسانية، الانغماس اللّغوي بين التّنظير والتّطبيق(أعمال الملتقى الوطني)، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018، ص 89،90.

[3] - ينظر:المرجع نفسه، ص 96.



شكل17:دائرة نسبيّة تبيّن ما إذا كانت اضطرابات النّطق والكلام تؤثّر في التّحصيل الدِّراسي للمتعلِّمين

قراءة وتعليق:

من خلال المعطيات الواردة في الجدول وما هو مبيّن في الرّسم البياني أعلاه، يتّضح لنا أنّ أغلبية المعلّمون أكدّوا على تأثير اضطرابات النّطق والكلام في التَّحصيل الدِّراسي للمتعلِّمين، وقد قُدّرت نسبتهم بـ (58.62%) ، أمّا فيما يخصّ بقيّة المعلّمين الذين نفوا تأثير هذه الاضطرابات في تحصيل المتعلِّمين الدِّراسي فقد بلغت نسبتهم (41.37%).

إنَّ اضطرابات النّطق والكلام لها تأثير واضح في التحصيل الدّراسي للمتعلِّمين؛ وقد أثبتت عديد من الدّراسات التي قام بها أخصائيّون اجتماعيّون وتربويُّون، «أنَّ قدرة المتعلِّمين الذين لديهم اضطراب نطقي وكلامي على التّفوّق الدّراسي أقلُّ من قدرة زملائهم العاديين.»[1]

يمكن القول ممّا تقدّم، إنّ اضطرابات النّطق والكلام تُؤثّر في التّحصيل الدّراسي للمتعلِّمين؛ إذ تُواجههم مشكلات وصعوبات في القراءة والتّعبير وحتّى الكتابة، ممّا يجعلهم عرضة للسّخرية من قبل زملائهم، وبالتّالي تَهدِمُ ثقتهم بأنفسهم فينفُروا من الدّراسة وهذا ينعكس سَلبا على تقدّمهم الدّراسي.

✓ **السّؤال الرّابع عشر: هل تُظهر هذه الفئة من المتعلِّمين أيّة استجابة في نشاط القراءة؟**

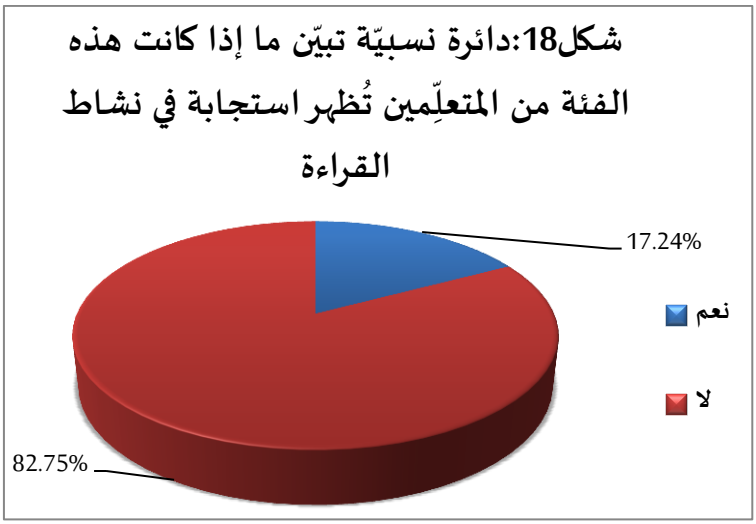
جاءت نتائج الإجابة عن هذا السُّؤال مبيّنة في الجدول الآتي:

[1] - مختار حمزة: سيكولوجيّة ذوي العاهات والمرضى (الأمراض الجسميّة والنّفسيّة والجسميّة النّفسيّة والأمراض العقليّة)، ط4، دار البيان العربي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، جدّة- السّعوديّة، 1979، ص 216.

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	05	17.24%
لا	24	82.75%
المجموع	29	100%

جدول 14: يوضّح ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تُظهر استجابة في نشاط القراءة

وقد مثّلنا لذلك بالرّسم البياني الآتي:



قراءة وتعليق:

حسب النّتائج المسجّلة في الجدول وما هو موضّح في الرّسم البياني، نلحظ أنَّ المعلّمين إزاء هذا السّؤال انقسموا إلى فريقين:

فريق يرى أنّ هذه الفئة من المتعلِّمين لا تظهر أيّة استجابة في نشاط القراءة وقد بلغت نسبتهم زهاء (82.75%).

وفريق يرى أنَّ هذه الفئة من المتعلِّمين تُظهر استجابة في نشاط القراءة، و قد قُدِّرت نسبتهم بـ (17.24%) ، وهي قليلة جدًّا إذا ما قُورنت بسابقتها.

إنَّ عدم استجابة و تفاعل هذه الفئة من المتعلِّمين في نشاط القراءة، راجع إلى خوفهم الشّديد من الوقوع في الخطأ و الانتقاد والسّخرية من قبل زملائهم ومعلِّمهم.

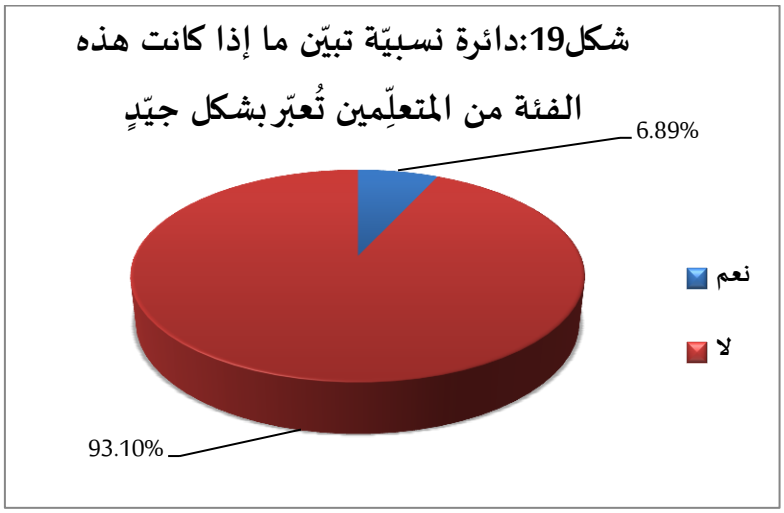
✓ **السّؤال الخامس عشر: هل تتمكّن هذه الفئة من المتعلِّمين من التّعبير بشكل جيّد؟**

يُلخِّص الجدول الآتي إجابات المعلّمين:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	02	6.89%
لا	27	63.10%
المجموع	29	100%

جدول15: يوضّح ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تُعبِّر بشكل جيّدٍ

وقد حاولنا توضيح النّتائج الممثلة في الجدول أعلاه من خلالِ الرَّسم البياني الآتي:



قراءة وتعليق:

انطلاقا ممّا سبق، يتّضح لنا أنَّ أغلبية المعلّمين يرون أنّ هذه الفئة من المُتعلِّمين لا تستطيع التّعبير بشكل جيّد، وقد قُدّرت نسبتهم بـ (93.10%) ، في حين نجد فئة قليلة من المعلّمين أجابت بأنّها تتمكّن من التّعبير بشكل جيّد وقد بلغت نسبتهم (6.89%).

إنَّ عدم مقدرة هؤلاء المتعلّمين على التّعبير بشكل جيّدٍ، يعود إلى أنَّ كلامهم تَظهر فيه بعض الأخطاء، فمثلا المتعلِّمُ الذي يعاني من التّلعثم في الكلام تجده يكرّر دائما الصّوت الأول من الكلمة أو يكرّر الكلمة الأولى من كل جملة، كما تجده يتوقّف بين الفينة والأخرى أثناء التّعبير فتظنّ لِوَهْلةٍ

أنّه أنهى تعبيره، كما تجد أيضا بعض المتعلِّمين يضيفون بعض الأصوات إلى الكلمة تارة أو يحذفون منها بعض الأصوات تارة أخرى، وهذا كلّه يجعل من تعابيرهم غير منتظمة، كما نجد أنّهم يعبّرون بكلمة أو كلمتين فقط؛ أي إنّ تعابيرهم في معظمها تمتاز بالإيجاز يصاحبها ارتباك وخوف وحركات باليدين والرّجلين، كما نجدهم يسرعون في كلامهم فيحذفون أو يضيفون بعض المقاطع والأصوات إلى الكلمة، وفي هذا الصّدد نجد عديدا من الدِّراسات والأبحاث قد أكّدت على أنّ هناك بعض الأعراض المُصاحبة للمتعلِّمين الذين يُعانون من اضطرابات النّطق والكلام وخاصّة المتلعثمينَ منهم، والتي من بينها:[1]

- الالتفاف حول المعنى وتجنّب المواقف التي تتطلّب الكلام.
- تغميض العينين أثناء الكلام.
- حركات عشوائيّة في الوجه.
- حركات لا إراديّة في اللِّسان والفكّين .
- بذل جهد كبير لاستنشاق الهواء وذلك عن طريق الفم.
- شحوب في الوجه وارتعاش في الشّفتين.

✓ **السّؤال السادس عشر: هل ترى أنَّ التعبير الكتابي لهذه الفئة من المُتعلِّمين واضح ومفهوم؟**

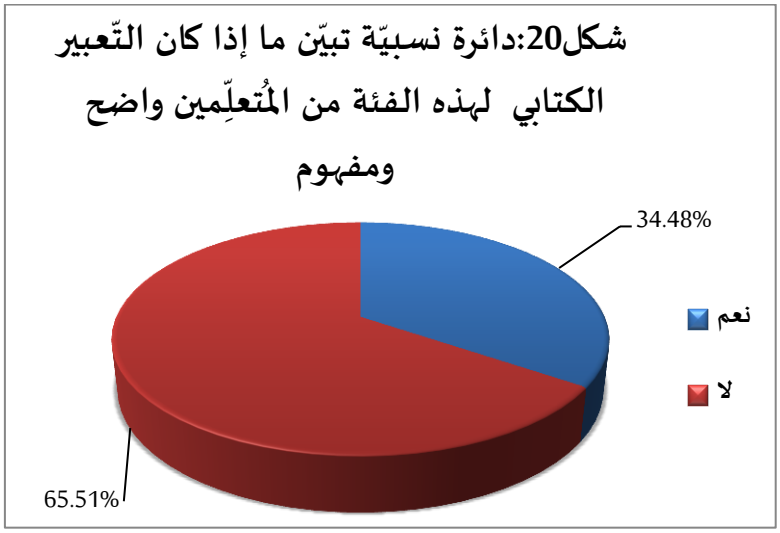
جاءت نتائج الإجابة عن هذا السّؤال مبيّنة في الجدول الآتي:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	10	34.48%
لا	19	65.51%
المجموع	29	100%

جدول 16: يوضّح ما إذا كان التّعبير الكتابي لهذه الفئة من المُتعلِّمين واضح ومفهوم

[1] - ينظر : هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق: اضطراب التّأتأة (رؤية تشخيصيّة علاجيّة)، ص 62.

والتّمثيل البياني الآتي يُوضِّح ذلكَ:



شكل20:دائرة نسبيّة تبيّن ما إذا كان التّعبير الكتابي لهذه الفئة من المُتعلِّمين واضح ومفهوم

قراءة وتعليق:

نستنتج من خلال المعطيات السّابقة، أنَّ أغلبيّة المعلِّمين يُجمعون على أنَّ التّعبير الكتابي لهذه الفئة من المتعلِّمين غير واضح ومفهوم، وقد بلغت نسبتهم (65.51%) ، في المقابل نجد فئة قليلة من المعلِّمين التي ترى أنَّ تعبيرها واضح ومفهوم، وقد قُدِّرت نسبتهم ب قُدِّرت نسبتهم بـ (34.48%).

وهذا يعني أنَّ اضطرابات النُّطق والكلام لا تؤثِّر فقط في الكلام أو الأنشطة التي تقوم أساسًا على النُّطق كالقراءة والتّعبير الشّفوي والمحفوظات...إلخ، بل إنّها أيضا تنعكس على الكتابة أيضا، فتجدها غير واضحة ومنظّمة، كما تكثر فيها الأخطاء.

والمُتعلِّم الذي يعاني من هذه الاضطرابات تجده يكتب ما ينطقه هو، فيحذف أو يضيف أصواتًا أو كلماتًا لم تكن في الجملة أساسًا، أو يُكرِّر بعض المقاطع والأصوات والكلمات، ممّا يجعل من تعبيره غير واضح ومفهوم.

✓ **السّؤال السابع عشر: ما هي أنجع الوسائل والأساليب الّتي تنتهجونها معهم؟**

حسبَ إجابات المعلِّمين، فإنَّ التَّعامل مع هذه الحالات يكون بـ:

- التّعاون بين الأسرة والمدرسة.
- الصَّبر وسعةُ الصَّدر والتَّشجيع المادِّي والمعنوي لهم.
- العمل على تكثيف القراءة والتّشجيع على التَّعبير.
- غرس الثِّقة بالنَّفس.
- إعطاؤهم الوقت الكافي للإجابة.
- التَّعامل معهم بِعدِّهم متعلِّمين عاديين، حتّى لا يُحسُّوا بالنَّقص.

وحسب وجهة نظرنا، فعلى المعلِّم أن يعمل جاهدًا من أجل مساعدة هؤلاء المُتعلِّمين؛ وذلك بالتَّقرّب منهم وتصحيح أخطائهم، فإنّه على المعلِّم أن يتجنّب إحراجهم أمام زملائهم و يشجعهم على إجاباتهم مهما كانت، وأن يعمل على تعزيز ثقتهم بأنفسهم.

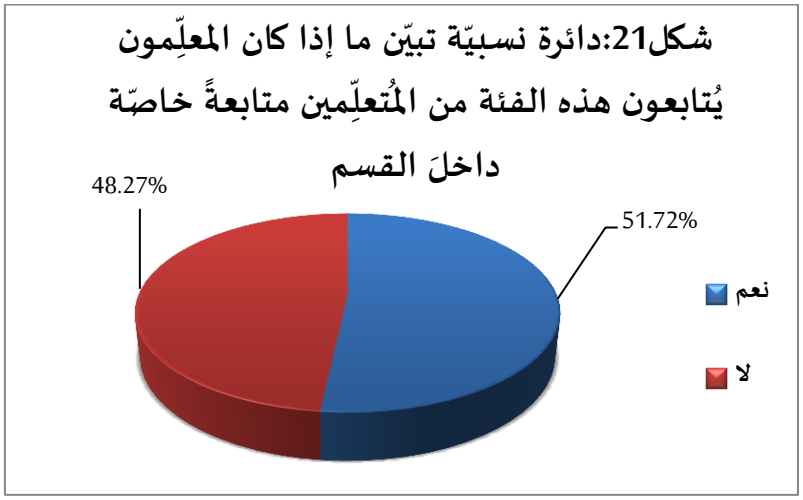
✓ **السّؤال الثامن عشر: هل يتمّ متابعة هؤلاء المُتعلِّمين متابعة خاصّة داخل القسم؟**

تباينت إجابات المعلِّمين حول هذا السُّؤال والجدول الآتي يبيّن ذلك:

الاختيارات	التكرار	النّسبة المئوية
نعم	15	51.72%
لا	14	48.27%
المجموع	29	100%

جدول 17: يوضِّح ما إذا كان المعلّمون يقومون بمتابعة هذه الفئة من المتعلّمين متابعةً خاصّة داخل القسم

نوضِّح ذلك من خلال الرّسم البياني الآتي:



قراءة وتعليق:

من خلال النّتائج المتحصَّل عليها ، يتّضح لنا أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين والذين قدّروا بـ51.72%، تُقرُّ بمتابعة هذه الفئة من المُتعلِّمين متابعة خاصّة داخل القسم، في حين نجد فئة أخرى من المعلِّمين تنفي المتابعة الخاصَّة لهؤلاء المُتعلِّمين، وقد بلغت نسبتهم 48.27%.

إنَّ السّبب وراء المتابعة الخاصّة من قبل المعلِّمين لهذه الفئة من المتعلِّمين، يكمن في مساعدتهم حتَّى يتخلَّصوا من الخوف والقلق، و يتمكّنوا من المشاركة في مختلف الأنشطة بكلِّ ثقة ومن دون ارتباك.

✓ **السّؤال التاسع عشر: هل تجدون أنّهم يتواصلون بشكل طبيعيٍّ مع زملائهم داخلَ القسْمِ؟**

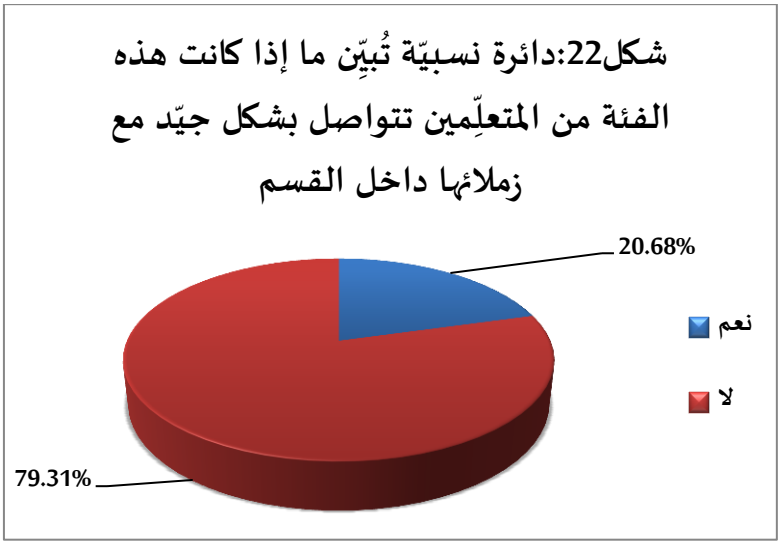
للإجابة عن هذا السُّؤال كان لِزامًا علينَا حساب التّكرارات والنّسب المئويّة والجدول الآتي يُوضِّحُ ذلكَ:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	06	20.68%
لا	23	79.31%

المجموع	29	100%

جدول 18: يوضّح ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تتواصلُ بشكلٍ جيّد مع زملائها داخلَ القسم

وقد مثَّلنا لذلك بالرَّسم البياني الآتي:



قراءة وتعليق:

تعكس النّتائج المبيّنة في الجدول والرّسم البياني، مدى تواصل المتعلّمين ذوي اضطرابات النُّطق والكلام مع زملائهم داخل القسم؛ إذ نجد معظم المعلِّمين أكَّدوا بأنَّ هؤلاء المتعلِّمين لا يتواصلون مع زملائهم بشكل طبيعي، وقد قُدِّرت نسبتهم بـ (79.31%) ، أمَّا بقيّة المعلِّمين فهم يرون أنّ هؤلاء المتعلِّمين يتواصلون بشكل طبيعي مع زملائهم، وقد بلغت نسبتهم (20.68%).

وعليه، فإنَّ عدم تواصلِ هؤلاء المُتعلِّمين مع زملائهم داخل القسم راجع إلى خوفهم من الشّديد من التّعرُّض للسّخرية والاستهزاء من قبل زملائهمْ في المقام الأوّل، وإلى عدم ثقتهم بأنفسهم في المقام الثَّاني؛ «فعلى سبيل المثال يُعدّ التَّلعثم من أكثر اضطرابات الكلام التي لها ردود أفعال انفعاليّة ونفسيّة سلبيّة على المتلعثِم، وهذا ما أثبته دراسة كلٍّ من بيج وفرانشلا (Pitch&Franchla) ودراسة سلفرمان وزايمر (Silverman&Zirman) ودراسة نيكيفا سوف

(Nekeva Sow) ولافاكي (Lavaki)، والتي أظهرت نتائجها بأنَّ التَّلعثم يؤثِّر سلبًا على أغلب جوانب الشّخصيّة لدى المتلعثم وخاصّة الثِّقة بالنَّفس وتقدير الذَّات.»[1]

بمعنى آخر، إنَّ المتعلِّم الذي يُعاني من اضطرابات النّطق والكلام يجد صعوبة في التّواصل مع الآخرين بسبب عدم ثقته بنفسه، فنجده يلوذُ بالصّمت في أغلب الأحيانِ.

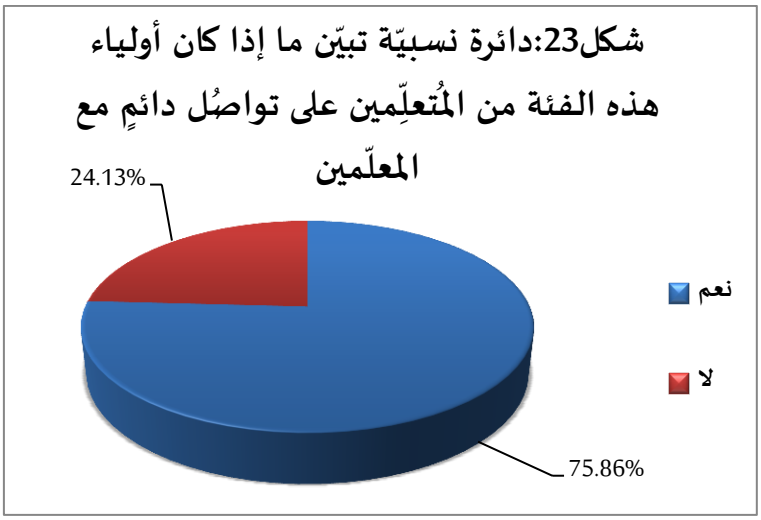
✓ **السُّؤال العشرين: هل أولياء هذه الفئة من المتعلِّمين على تواصل دائم معكم؟**

أكّد جلُّ المعلِّمين على أنَّ أولياءَ هذه الفئة من المُتعلِّمين على تواصلٍ دائم معهم والجدول الآتي يُوضِّحُ ذلكَ:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	22	75.86%
لا	07	24.13%
المجموع	29	100%

جدول 19: يوضِّح ما إذا كان أولياء هذه الفئة من المُتعلِّمين على تواصل دائمٍ مع المعلّمين

وقد حاولنا توضيح ذلك بالرّسم البياني الآتي:



[1] - يحي حسين القطاونة: فعاليّة برنامج تدريبي في علاج التّلعثم وأثره في مستوى الثِّقة بالنّفس لدى الأطفال المتلعثمين، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة النّفسيّة(مجلّة علميّة محكمة)، فلسطين، ع7، أكتوبر 2014، ص 244.

قراءة وتعليق:

يُلاحظ من خلال ما تقدَّم أنَّ النِّسبة الأكبر من المعلِّمين، صرّحت بأنَّ أولياء هؤلاء المتعلِّمين على تواصل معهم، وقد بلغت نسبتهم(75.86%) ، أمَّا الفئة المتبقيّة من المعلِّمين فهي تُقرُّ بأنَّ أولياء هذه الفئة من المُتعلِّمين ليسوا على تواصل معهم وقد بلغت نسبتهم (24.13%) .

إنَّ تواصل أولياء المتعلِّمين الذين يعانون من اضطرابات النّطق والكلام مع المعلّمين، يدُلُّ على اهتمامهم الدّائم بأبنائهم وهذا ما أكّدته الأبحاث والدِّراسات في مجال التّربية وعلم الاجتماع؛ إذ يتساءل الأولياء عن الطّرائق السّليمة التي يتمُّ بها التّعامل مع أبنائهم ذوي اضطرابات النّطق والكلام، وكيف يمكنهم أن يجعلوا من حياتهم أفضل.[1]

يمكن القول، إنّه كلّما كانت أُسر المضطربين نطقيًّا وكلاميًّا على تواصل مع المعلِّمين في المدارس، كلّما ساعد في التّقليل من آثار هذه الاضطرابات.

السّؤال الحادي والعشرين: هل تُخصِّصون لهؤلاء المتعلِّمين حصَصًا خاصّة للمعالجة؟

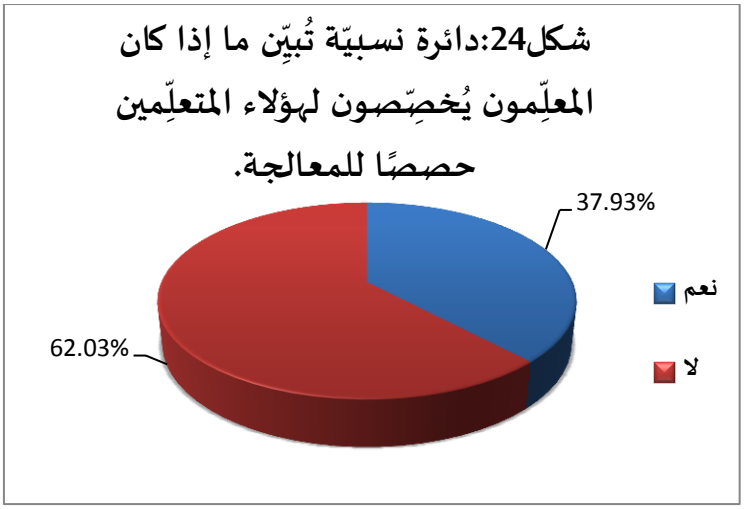
لقد وجَدْنا نسبة كبيرة من المعلِّمين أجابتْ بـ "لا"، والجدول الآتي يُوضِّحُ ذلكَ:

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة
نعم	**11**	**37.93%**
لا	**18**	**62.03%**
المجموع	**29**	**100%**

جدول 20: يوضّح ما إذا كان المعلِّمون يخصّصون حصصًا للمعالجة لهؤلاء المُتعلِّمين

نُوضّحُ ذلك من خلالِ الرَّسْمِ البياني الآتي:

[1] - ينظر: وليد عبد الله السّلوم: أساليب التّواصل المستخدمة ما بين معلِّمي ذوي صعوبات التّعلّم وأولياء أمور التّلاميذ وفعاليتها من وجهة نظرهم، (مذكرة لنيل شهادة الماجستير)، كليّة التّربية، قسم التّربية الخاصّة، جامعة الملك سعود، الرّياض- السّعودية، 2009، ص 27،28.



شكل24:دائرة نسبيّة تُبيّن ما إذا كان المعلِّمون يُخصِّصون لهؤلاء المتعلِّمين حصصًا للمعالجة.

قراءة وتعليق:

تُترجم نتائج الجدول والرّسم البياني أعلاه، ما إذا كان المعلِّمون يُخصِّصون لهذه الفئة من المُتعلِّمينَ حصصًا للمعالجة؛ إذْ أنَّ أكثر من نصف أفراد العيّنة أجابوا بأنَّهم يخصّصون لهم حصصا للمعالجة، وقد بلغت نسبتهم (62.03%) ، أمّا الذين أجابوا بأنّهم لا يخصّصون لهم وقتا إضافيًّا، فقدّرت نسبتهم (37.93%).

تُعدّ المعالجة البيداغوجية من بين العمليّات التي يمكن أن تُقلِّص من الصّعوبات و النّقائص التي يعاني منها هؤلاء المتعلّمين، والتي تؤدِّي بهم إلى الإخفاق، وهي تكون ناجحة عندما تكون على أهميّة التّعلّم نفسها.[1]

والمعلّم يلجأ إليها في مثل هذه الحالات؛ لكي يتقرّب من المُتعلّمين أكثر ويتعرّف على نقاط القوّة والضّعف لديهم، ولكي يتعرّف على الأسباب التي جعلت من كلامهم مضطربًا، ومن ثمَّ العمل على تصحيحها وتصويبها إن أمكن.

✓ **السّؤال الثّاني والعشرين: ما هي الحلول الَّتي ترونها مناسبة للحدِّ أو التَّخفيف من آثار هذه الاضطرابات؟**

حَوَتْ الإجابة عن هذا السّؤال- في مجملها- على الملاحظات نفسها، والتي تكاد تكون لها

[1] - ينظر: عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان: المعالجة البيداغوجيّة (درس تكويني)(نسخة إلكترونيّة)، الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ديسمبر2008، ص 05.

رؤية واحدة، وبِناءً على ذلك نُجمل تلك الملاحظات في الآتي:

- عرضُ هذه الحالات على أخصّائيين نفسانيين أو تربويين حسب كلِّ حالةٍ.
- إشراكُهم في النّشاطات الدّراسية المختلفة، وتحفيزهم معنويًّا ومساعدتهم ماديًّا حسب الإمكانات المتوفِّرة، نحو: بطاقات الاستحسان أو الحلوى أو تقديم الهدايا كالقِصص مثلا؛ لأنَّ ذلك يشعرهم بأنّهم كغيرهم.
- العملُ على رفع معنوياتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- المراقبةُ المستمرّة لهم والتّواصل الدّائم مع أوليائهم.
- إحاطتهم بجوٍّ من الحبّ والحنان من طرف الأهل أوّلا؛ فالأسرة هي السّبب الأوّل والأخير في قوّة الشّخصيّة.
- تخصيصُ حصصٍ للقراءة في المعالجة البيداغوجيّة؛ لتمكينهم من التّدريب عليها أكثر، وتكليف أوليائهم بمتابعة قراءاتهم في المنزل لنصوص أو قصص وتحفيظِهم القرآن؛ لأنّ ذلك يساعدهم على النّطق السّليم.

بعدما تطرّقنا إلى تحليل الاستبانة وما توصّلنا إليه من نتائج، نحاول السّطور الآتية الوقوف على بعض الحالات التي تعاني من اضطرابات النُّطق والكلام؛ بهدف التّعرف على الأسباب التي أدت إليها ومن ثمّ وضع الحلول المناسبة.

ثالثا. الدِّراسة الميدانيّة

بعد تحليلنا للاستبانات التي وُجِّهت للمعلِّمين، نُخصّص الحديث فيما يأتي إلى دراسة بعض الحالات التي تعاني من اضطرابات النُّطق والكلام وكيفيّة تأثير هذه الاضطرابات في تعليميّة اللّغة العربية؛ حيث خصّصنا مدرسة " لخصر خضري" بهذه الدّراسة الميدانيّة وقُمنا بإجراء مقابلة شفويّة مع المتعلّمين الذين يَشكون من اضطراباتِ النُّطق والكلام؛ بُغية معرفة الأسباب التي أدت إلى حدوثها ومن ثَمَّ وضع الحلولِ التي تتناسبُ وكلَّ حالة.

1. عرض الحالات:

الحالات	الحالة (01)	الحالة (02)	الحالة (03)	الحالة (04)	الحالة (05)	الحالة (06)	الحالة (07)	الحالة (08)	الحالة (09)	الحالة (10)	الحالة (11)	الحالة (12)
الاسم	ريماس	رهف	عبد الرحمان	أبو بكر	خديجة	يعقوب	أروى	إياد	غلام	هيثم	حسن	رائد
المستوى الدّراسي	تحضيري	تحضيري	تحضيري	أولى ابتدائي	أولى ابتدائي	ثالثة ابتدائي	ثانية ابتدائي	ثانية ابتدائي	خامسة ابتدائي	رابعة ابتدائي	رابعة ابتدائي	ثالثة ابتدائي
السّن	خمس سنوات	خمس سنوات	خمس سنوات	ستّ سنوات	ستّ سنوات	ثمان سنوات	سبع سنوات	سبع سنوات	اثنتي عشرة	عشر سنوات	تسع سنوات	تسع سنوات
عدد الإخوة	ثلاثة إخوة	ثلاثة إخوة	اثنان	ستّة إخوة	ستّة إخوة	أربعة إخوة	اثنان	اثنان	اثنان	اثنان	أربعة إخوة	ثلاثة إخوة
التّرتيب العائلي	02	02	01	05	06	04	01	02	01	01	02	03
مهنة الأبّ	بائع	موظّف	موظّف	موظّف	موظّف	جندي	كاتب	جندي	موظّف	جندي	سائق حافلة	بنّاء
مهنة الأم	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت	ماكثة في البيت
نوع الاضطراب	تلعثم	بيئي	ورائي	إبدال	إبدال	تلعثم	تلعثم	إبدال	إبدال، حذف، حُبسة	إبدال	إبدال وتشويه	إبدال حذف
سببه	ورائي	بيئي	ورائي	إبدال	إبدال	تلعثم	نفسي	عضوي	إعاقة سمعيّة	عضوي	عضوي	عضوي

جدول 21: يوضح بعض المتعلّمين الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام

2. تحليل الحالات:

نُحاول فيما يأتي تناول هذه الحالات بشيء من الشّرح والتّفصيل.

- **الحالة الأولى: "ريماس"**

تلميذة تبلغُ من العمر خمس سنوات، تدرس في قسم التَّحضيري لديها ثلاثة إخوة، وهي الابنة الثّانية، والدها بائع في محل وأمّها ماكثة في البيت، لديها تلعثم في الكلام؛ حيث إنّها تكرر بعض الأصوات والكلمات وتتوقف عن الكلام من حين إلى آخر وتتعطّل أثناءهُ.

- **التّحليل:**

سألناها في البداية عن اسمها، فأجابت بصوت منخفض: اااسمي رررريماس، بعد ذلك طلبنا منها أن تقول: ذهبتُ في نزهةٍ مع أبي وأمّي.
فقالت: ذذذهبت في ننزهة مع مع أبي وو أُأُأُمّي.

وقد لاحظنا أنّها تحرّك رجليها ويديها وأحيانا تضع إصبعها في فمها عند الإجابة.

بعد ذلك طلبتْ منها المعلّمة أن تُعطيها جملة، فقالت ريماس: خخرجتِ أأأمُّ .....من ممنزل. استنتجنا ممّا سبق أنَّ ريماس تكرِّر الصوت الأوّل من كلّ كلمة، وتتوقّف أيضا أثناء الكلام ثمّ تواصل.

أمّا عن سبب هذا الاضطراب، فقد أخبرتنا المعلِّمة أنَّه وراثي راجع إلى أنّ أحد والديها لديه اضطراب في الكلام.

- **الحالة الثّانية: "رهف"**

تلميذة تبلغ من العمر خمس سنوات، تدرس في قسم التّحضيري لديها ثلاثة إخوة وهي الابنة الثّانية، والدها موظّف وأمّها ماكثة في البيت، تعاني رهف من اضطراب نطقيّ يتمثّل في الإبدال وهي تلميذة نشيطة جدًّا.

- **التّحليل:**

تُبدل رهف الرّاء المجهورة التي «مُخرجها طرف اللّسان مع ظهره وما يُحاذيه من لثّة الثّنيتين العُلْيِيْن»[1] ، إلى«صوت آخر مجهور وهو الواو الذي يخرج من الجوف.»[2]

ومن الكلمات التي تبدل فيها الرّاء واوًا:

عَرَبَةٌ ← عوبة.
غُرابٌ ← عواب.
طَائِرَةٌ ← طائوة.

يُمكن القول من خلال ما سبق إنَّ هذا الإبدال أدى إلى تشويه في هذه الكلمات، وسبب حدوث هذا الاضطراب هو بيئي اكتسبته "رهف" من المحيط حتّى أصبح عادة نطقيّة.

- **الحالة الثّالثة: "عبد الرّحمان"**

تلميذ في الخامسة من عمره يدرس في قسم التّحضيري، لديه أخوان وهو الابن الأكبر، والده موظّف وأمّه ماكثة في البيت يعاني اضطراباً نطقيًّا (إبدال) ولديه فرط في الحركة.

- **التّحليل:**

يُبدل عبد الرّحمان صوت الجيم التي هي من الأصوات الشّجريّة[3]، إلى الزّاي «الّتي صوت أسناني لثوي احتكاكيّ مجهور مرقّق.»[4]

وقد تجلّى لنا هذا الاضطراب بشكل واضح عندما طلبت منه المعلّمة أن يذّكرها بأنشودة **"قسما":**

---

[1] - سليمان بن إبراهيم العايد: من عيوب النّطق اللّثغ بالرّاء، مجلّة جامعة أم القرى (مجلة فصليّة للبحوث العلمية)، السّعوديّة، ع5، 1990، ص 81.

[2] - " سُمّيت جوفا لأنّها تخرج من الجوف، فلا تخرج من مدرجه وهي في الهواء، فلم يكن لها حيّز تنسب إليه إلاّ الجوف."ينظر: عبد العزيز الصيغ: المصطلح الصّوتي في الدّراسات العربيّة، ط1، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق- سوريا، 2007، ص 209.

[3] - «سُميت شجريّة لأنّ مبدأها شجر الفم». ينظر: عبد العزيز الصيغ: المصطلح الصّوتي في الدّراسات العربيّة، ص 195.

[4] - حازم علي كمال الدّين : دراسة في علم الأصوات، ط1، مكتبة الآداب للنّشر، القاهرة- مصر، 1999، ص 43.

قسّما بالنّازلاتِ الماحقات .....والدِّماء الزّاكيات الطّاهرات

والبُنود اللاّمعات الخَافقات.....في الجِبال الشّامخات الشّاهقات

نحن ثُرنا فحياةٍ أو ممات..... وعَقدنا العزم أن تحيَا الجَزائر

فاشهدُوا فاشهدُوا فاشهدُوا

الجِبالِ ⟵ الزِبال

الجَزائر ⟵ الزّزائر

بعد انتهائه من أنشودة قسما، طلبنا منه أن يقول جزيرة فقال: ززيرة، وجرّة فقال: زرّة، وجزّار فقال: ززّار.

أمّا عن سبب هذا الاضطراب فهو عضوي(حسب ما أخبرتنا المعلِّمة)، راجع إلى وجود خلل في الحنك؛ «فقد أثبتت الدّراسات أنّ إصابة قاع الحنك تؤثّر في نطق بعض الأصوات مثل /ج/.» [1]

- **الحالة الرّابعة: "أبو بكر"**

تلميذ يبلغ من العمر ستّ سنوات يدرس في قسم السّنة أولى ابتدائي، لديه ستّة إخوة وهو الابن الخامس والده موظّف وأمّه ربّة بيت، هادئ يعاني من اضطراب نطقي (إبدال) ولديه نقص في البصر.

- **التّحليل:**

توضَّح لنا من خلال مقابلتنا "لأبي بكر"، أنّه يُبدل صوت الخاء«الاحتكاكي اللَّهوي المهموس»[2]، إلى «صوت آخر حلْقي رخو مهموس مرقّق وهو الحاء.» [3]

---

[1] - إيمان عبّاس الخفاف: التّنمية اللّغويّة للأسرة والمعلِّم والباحث الجامعي، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2014، ص 321.

[2] - بسّام محمود بركة: علم الأصوات العام (أصوات اللّغة)، (دط)، مركز الإنماء القومي للنّشر، بيروت- لبنان، 1988، ص 126.

[3] - تمّام حسان: مناهج البحث في اللّغة، (دط)، مكتبة الأنجلو المصريّة للنّشر، القاهرة- مصر، 1990، ص 103.

وهذا الإبدال قد وقع بين صوتين قريبين في المخرج (الخاء والحاء)، ومن أمثلته:

خَيمة ← حَيْمة

خَروف ← حَروف

من الأنشطة التي ظهر فيها تأثير هذا الاضطراب بوضوح، نشاط المحفوظات؛ وقد لا حظنا ذلك عندما طلبت منه المعلِّمة أن يعيد على مسامعها أنشودة **"رفيقي الأرنب"**:[1]

قَفَزَ الأرنب .....خافَ الأرنب

كنتُ قريبًا .....مِنه ألعب

أبيضُ أبيضُ.....مثلَ النُّور

يعدو في.....البُستان يدور

يبحثُ عن.....ورقاتٍ خُضر

يَقطفُها كالبرقِ.....ويجْري

لا تهربْ منِّي.....يا أرنب

أنتَ رفيقِي.....هيَّا نلعب

أبدل أبو بكر في هذه الأنشودة كل كلمة تحتوي على حرف الخاء:

خَاف ← حَاف

خُضر ← حُضر

السّبب وراء ذلك على الأرجح يعود إلى وجود خلل ما في جهازه الصّوتي، ويمكن وصف هذا الإبدال بأنّه خلفي من اللّهاة إلى البلعوم.

[1] - بن الصيد بورني سراب وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة السّنة أولى ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019، ص 58.

- **الحالة الخامسة: "خديجة"**

تلميذة في السّادسة من العمر تدرس في قسم السّنة أولى ابتدائي، لديها سِتّة إخوة وهي الابنة الصّغرى(أخت أبو بكر)، والدها موظّف وأمّها ربّة بيت، هادئة ولديها أيضا اضطراب نطقي (إبدال).

- **التّحليل:**

تُبدل خديجة صوت السِّين ثاءً، وهذا الإبدال وقع على «مُخرج الصّوت، فبدلاً من إخراجه من التقاء أوّل اللِّسان وطرفه بالثَّنايا العليا، وقع بين طرف اللِّسان وأطراف الثّنايا العليا حيث يخرج صوت الثَّاء.» [1]

ومن خلال نصِّ القراءة **(عودة أبي من السّفر)** [2]، تمكّنا من ملاحظة هذا الاضطراب.

«الأمُّ: خديجة...أحمد...غدا سيعود أبوكما من السّفر.

خديجة: متى ستصل الطّائرة؟ أنا مشتاقة إليه كثيرا.

أحمد: سنعرف ذلك عن طريق الانترنيت.

دخلنا المطار، لمحنا أبي من بعيد يجرُّ حقيبةً كبيرةً.

تسابقنا إليه، وبادرنا بالتّحيّة، وقلنا له: الحمد لله على السّلامة».

لاحظنا من خلال قراءتها للنّص أنّها تبدل الكلمات التي فيها صوت السين إلى ثاء، وذلك كالآتي:

سَيعُود ⟵ ثيعود.
السّفر ⟵ الثّفر.
سنعرفُ ⟵ ثنعرف.
تسَابقْنا ⟵ تثابقنا.
السَّلامة ⟵ الثّلامة.

والأرجح أن يكون سبب هذا الاضطراب عضوي؛ لأنّها في مرحلة تبديل الأسنان؛ «حيث أثبتت

[1]- فارس موسى مطلب المشاقبة: في اضطرابات النّطق عند الأطفال العرب، (دط)، الجمعية الكويتيّة لتقدّم الطّفولة العربيّة، الكويت، 1987، ص 90.

[2] - بن الصيد بورني سراب وآخرون: كتابي في اللغة العربيّة السّنة الأولى ابتدائي، ص 113.

الدِّراسات أنّ سقوط الأسنان العلوية الأمامية يؤثر في نطق بعض الأصوات كالسّين والصّاد، وهي اضطرابات مؤقّتة تزول بظهور الأسنان الدَّائمة.» [1]

- **الحالة السَّادسة: "إياد"**

تلميذ يبلغ من العمر سبع سنوات يدرس في قسم السّنة الثانية ابتدائي، والده موظّف وأمّه ماكثة في البيت، وهو الابن الثّاني، لديه اضطراب نطقيّ (إبدال) وهو كثير النّشاط والحركة.

- **التّحليل:**

يُبدل إياد صوت الشّين سيناً، «وهما صوتان قريبان من حيث المخرج احتكاكيّان واستمراريان وكلاهما مهموس.» [2]

وقد لاحظنا تأثيرَ هذا الاضطراب في نشاط "الإنتاج الشّفوي"، الموسوم بـ: "**جرّة من الفّخار**"[3]؛ حيث طلبت منه المعلّمة أن يعبّر على الصّورة الموجودة في الكتاب، فقال إياد:

« يَجمع الرّجل الطّين ويذهب به إلى الورسة، ثمّ يرسّه بالماء؛ ليتحصّل على عجينة سهلة الاستعمال فيُسكّل بها مزهريّة وأواني فخاريّة».

إنّ أصل السّين في الكلمات التي تحتها سطر هي شين، لكنّ إياد أبدلها إلى سين وهو إبدال أمامي حصل «من وسط اللّسان مع ما يحاذيه من الحنك الأعلى، إلى طرف اللّسان مع ما بين الأسنان العليا والسّفلى.» [4]

---

[1] - مسعد أبو الدِّيار، أمثال الحويلة: دليل الإعاقات والاضطرابات المختلفة، ط1، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، 2015، ص 216.

[2] - ينظر: إبراهيم محمود خليل، جهاد أحمد العرايفي: الاضطرابات النّطقيّة في صوتي الشّين والجيم في العربيّة، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجامعة الأردنية، مج 42، 2015، ص 1047.

[3] - نسيمة ورد تكال وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص 157.

[4]- ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التّحدّث (العمليّة والأداء)، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2011، ص 230، 231.

أمّا عن السّبب الذي أدّى إلى حدوث هذا الاضطراب فهو على الأرجح عضوي؛ «نتيجة عدم وجود تناسق بين الفكّين.»[1]

- **الحالة السّابعة: "أروى"**

تلميذة تبلغ من العمر سبع سنوات، تدرس في قسم السّنة الثّانية ابتدائي وهي الابنة الصّغرى، والدها كاتب وأمّها ماكثة في البيت، تعاني تلعثمًا في الكلام، وهي هادئة وقليلة الحركة.

- **التَّحليل:**

لدى أروى تلعثم في الكلام؛ إذ إنّها تُكرّر في الغالب الصّوت الأوّل من الكلمة، وأحيان تُكرر الكلمة أكثر من مرّة، وقد لاحظنا هذا الاضطراب عندما طلبت منها المعلِّمة أن تقرأ الفقرة الأولى من نصّ القراءة **" زيارة المتحف":**[2]

« زززار جمال ممتحف مع أأأبيه ووو أخته سسعاد، ففرحّب بهم عون االستقبال قائلاً: أأأهلا ووو سهلاً ببكم، تتفضّلوا هذه..... نسخ ممن دليل ممتحف».

من خلال قراءتها، توضّح لنا أنّها لا تُكرّر الأصوات والكلمات فقط، وإنّما تتوقف أثناء القراءة أيضًا، لدرجة تجعل المستمع يظُنُّ أنّها أنهت القراءة.

أمَّا عن سبب حدوث هذا الاضطراب، فهو نفسي فعند التّحاور معها أدركنا أنّها مدلّلة كثيرًا وحركاتها وأفعالها كانت خير دليل على ذلك.

- **الحالة الثّامنة: "يعقوب"**

تلميذ في الثّامنة من عمره، يدرس في قسم السّنة الثّالثة ابتدائي لديه أربعة إخوة وهو الابن الأصغر، والده جندي وأمّه ربّة بيت، لديه تلعثم في الكلام وهو هادئ وخجول.

---

[1] - يؤدّي عدم تناسق الفكّين وانطباقهما دورا مهمًّا في عمليّة فتح الفم وغلقه بإحكام، وبالتّالي فإنَّ حركة الفكين تتحكّم في حجم التّجويف الفمويّ، وإنَّ وجود أيّ خلل فيهما فهو يؤثّر تأثيرا واضحا في الصّوت وجودته، ومن أهمّ الاضطرابات التي تصيب الفَكّين، عدم القدرة على التّحكّم بحركتهما، وكذلك تقدّم أحد الفكّين على الآخر. ينظر: إيمان فؤاد كاشف: مشكلات الكلام واللّجلجة (دليل الوالدين والعلّمين)، ط1، دار الكتاب الحديث للنشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2010، ص 22،23.

[2] - نسيمة ورد تكال وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة السنة الثّانية ابتدائي، ص 158.

- **التّحليل:**

قبل حديثنا معه أخبرتنا المعلّمة أنّه يعاني من هذا الاضطراب الكلامي منذ دخوله المدرسة، ومن خلال النّص المنطوق " **متعة العرض**"[1] ، لاحظنا تأثير هذا الاضطراب.

في البداية طلبتْ منهم المعلّمة الاستماع إليها جيّدا ثمّ قرأت عليهم النّص، وبعد انتهائها، طرحت عليهم بعض الأسئلة:

س1: ما هي الثّقافة؟

أجاب يعقوب: ثثثقافة هي هي مماموروث حضاري.

س2: ما الفرصة التي حصلت عليها الفتاة؟

أجاب يعقوب بطلب من المعلِّمة: ممشاهدة سسسيرك، وقد كانت علامات الخجل والارتباك بادية عليه.

كما تجلّى تأثير هذا الاضطراب في نص القراءة "**البوصلة**":[2]

"صصصعد عصام وو أأأخته صصصغرى أمينة إلى إلى سطح ببيت مممساءً، ففشاهدا شششمس قد زززاد االحمرارها ثمّ أأأخذت تتغيبُ تدريجيًّا في أأأفق."

لاحظنا أثناء قراءته أنّه يسرع كثيراً؛ وذلك ليغطِّي على الاضطراب الكلاميّ الّذي يعاني منه، وحتّى لا ينتبه زملاؤه إلى ذلك.

بعد ذلك طلبت منه المعلِّمة أن يصعد إلى السّبورة ويقوم بتعيين الجهات الأربعة:

فصَعَد يعقوب إلى السّبورة وقال:

"أأأمدّ بيدي يييمنى إلى شششرق وبيدي يييسرى إلى غغغرب وأأأمامي شششمال وو ورائي جججنوب."

---

[1] - بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018، ص 73.

[2] - بن الصيد بورني سراب وآخرون: كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019، ص 120.

كما تجلّى تأثير هذا الاضطراب أيضًا في نشاط القواعد " الصِّفة"؛ حيث طلبت منهم المعلِّمة قبل الشّروع في الدّرس أن يُعطوها جملة تحتوي على حالٍ، فأجاب يعقوب: " جججاء ووولد باكيا."

وقد لاحظنا أنّه كان متوتّرًا جدًّا ينظُر يمينًا وشمالاً، بعدها كتبت المعلِّمة جملة على السّبورة وطلبتْ من يعقوب أن يقرأها، فقال:

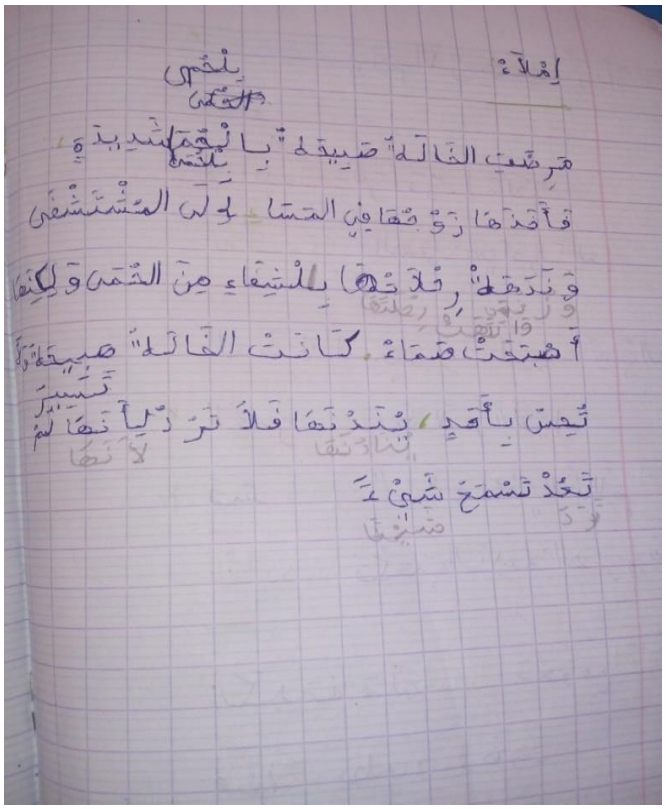
"حححصلت جججدّتي على على هههاتف مممحمولٍ."

بعد ذلك أخبرتهم المعلِّمة أنّهم سيتعرّفون اليوم على الصّفة وأنّها دائما تتبع الموصوف الذي يأتي قبلها وذلك في: التّذكير والتّأنيث والإفراد والتّثنية والجمع، وفي التَّعريف والتَّنكير.

بعدها سألتهم: أين الصِّفة والموصوف في الجملة السّابقة؟

"أجاب يعقوب: صصصفة هي هي هاتفٍ، ووو مموصوف هو هو هو مممحمول."

كما تجلّى تأثير هذا الاضطراب في نشاط الإملاء، حيث لاحظنا أنّ خطّه غير واضح ومفهوم ورديء جدًّا كما تظهر فيه عديد من الأخطاء، والصّورة الآتية توضّح ذلك:[1]



[1] - ينظر الملحق، ص148. (رقم11)

أمّا عن السَّبب الذي أدَّى إلى حدوث هذا الاضطراب، فقد علمنا من المعلِّمة أنّه نفسي راجع إلى وجود مشكلات أسريّة؛ «إذ إنَّ عدم وجود الاهتمام العاطفي الكافي من أحد الوالدين أو كليهما يؤدِّي بالتّلميذ إلى الانعزال والإحباط والشّعور بعدم الأمان، وفي هذا الصّدد نجد **"محمد زيعور"** يربط بين المشكلات الوالديّة والمشكلات المترتّبة عليها بالنّسبة للمتعلِّم ومنها اضطرابات النّطق والكلام.» [1]

- **الحالة التّاسعة: "رائد"**

تلميذ يبلغ من العمر تسع سنوات يدرس في قسم السّنة الثّالثة ابتدائي، لديه ثلاثة إخوة وهو الأصغر، والده بنّاء وأمّه ماكثة في البيت، يعاني اضطرابًا نطقيًّا (إبدال)، بطيء في كلامه وكتابته أيضًا.

- **التّحليل:**

يُبدل رائد صوت الجيم زايًا وهي الحالة نفسها التي وجدناها عند عبد الرَّحمان من قبل، من الأنشطة التي ظهر فيها تأثير هذا الاضطراب، " نشاط القراءة"، وذلك عند قراءته للنّص الموسوم بـ **" محمول جدّتي":** [2]

« في عيد ميلادِها السّبعين حصلت جدّتي على هاتف نقَّال من الطِّراز الرّفيع، وتحايلَ الأحفادُ عليها يريدون مقايضته بآخر لكن دون جدوى، فهو هديّة ابنها البِكر. صارت جدّتي لا تستغني عن هاتفها أبدًا، حتّى أنّها علَّقته قلادة في سلسلة حول عُنقها مع نظاراتها...كم كانت تنزعج من تلك المرأة التي لا تفهم كلامها وتقاطع حديثها...إلى حين اكتشفت أنّها مجرّد تسجيل في خدمة المشتركين. وأكثر ما استحسنته جدَّتي هو أنّها صارت تَسْمع وتحفظ القرآن الكريم».

إنّ الكلمات التي تحتها سطر في النّص تحتوي على صوت الجيم، إلاّ أنّ رائد يبدلها زايًا:

جدّتي ⟵ زدّتي.

جدْوى ⟵ زدوى.

---

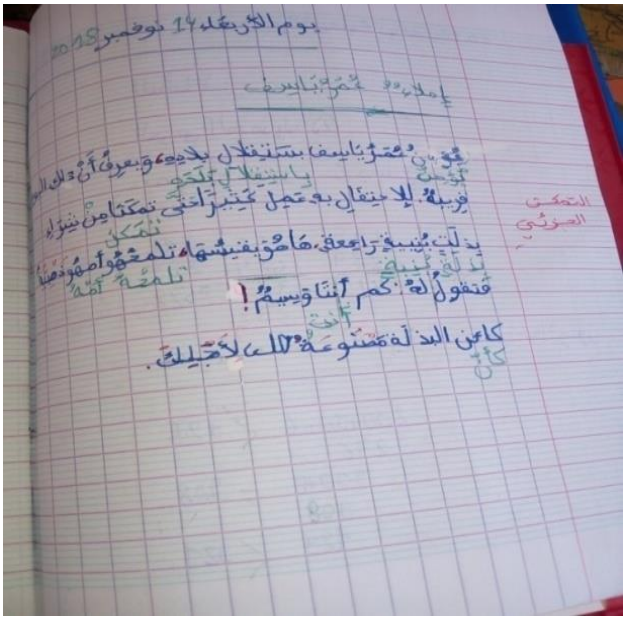
[1] - خالد محمد عسل: ذو الاحتياجات الخاصّة (رؤى نظريّة وتدخّلات إرشاديّة)، ص 254.

[2] - بن الصيد بورني سراب: كتاب اللغة العربيّة السنة الثّالثة ابتدائي، ص 112.

تَنزعجُ ←——— تنزعز.

تَسجيل ←——— تسزيلِ.

نجد أيضا أنّ تأثير هذه الاضطرابات ينعكس على كتابته؛ فخطّه غير مقروء وكراسه غير منظم ولتوضيح ذلك قمنا بأخذ عيّنة من كرّاسه (كراس القسم)، وقد كان ذلك في نشاط الإملاء:[1]



أمّا عن سبب حدوث هذا الاضطراب فهو السّبب نفسه الذي وجدناه عند عبد الرّحمان.

- **الحالة العاشرة: "حسن"**

تلميذ في التّاسعة من عمره، يدرس في قسم السّنة الرّابعة ابتدائي، لديه أربعة إخوة وهو الابن الثاني، والده سائق حافلة وأمّه ماكثة في البيت، لديه اضطراب نطقيٌّ (إبدال)، واضطراب قلق في الكلام.

- **التّحليل:**

التلميذ الذي يعاني من قلق الكلام تجده يلوذ بالصّمت خوفا من ردود أفعال زملائه، وهذا ما لاحظناه عند حسن الذي يعاني إبدالا في النّطق؛ إذ إنَّه يبدل الرّاء ياءً.

[1] - ينظر الملحق، ص 149.(رقم12)

عندما تحدّثنا معه حاولنا معرفة السّبب في ذلك؛ حيث أخبرنا أنَّه أجرى عمليّة - ولكنّها لم تُكلّل بالنَّجاح- وذلك لإزالة العقدة الموجودة أسفل اللِّسان، «هذا العضو الذي يتّصل بمؤخّرة قاع الفم بمجموعة من الأربطة العضليّة، فإذا كانت هذه الأربطة قصيرة أكثر من اللاّزم فإنَّ ذلك يعوق حركة اللّسان ويتأثّر تبعًا لذلك نطق بعض الأصوات التي تحتاج لاستعمال طرف اللِّسان ومقدِّمته كصوت / ت/، /د/،/ر/.» [1]

وقد لاحظنا تأثير هذا الاضطراب في نشاط "فهم المنطوق" الموسوم بـ: **"البُرنسُ"**[2] ، وذلك عندما طرحت عليهم المعلِّمة بعض الأسئلة بعد انتهائها من قراءة النّص.

س1: بين من دار الحوار الذي سمعتَهُ؟

- أجاب حسن بطلب من المعلِّمة: <u>داي الحواي</u> بين الشَّيخ بالقاسم وعبد الغنيّ.

س2: في أيّة منطقة يسكن الشّيخ بالقاسم؟

أجاب حسن: يسكن الشّيخ بالقاسم في ولاية <u>البويية</u>.

س3: ما المهنة التي يزاولها الشّيخ بالقاسم؟

أجاب حسن: يزاول الشّيخ بلقاسم <u>حيفة</u> حياكة <u>البُينس</u>.

داي ⟵ دَارَ.
الحواي ⟵ الحِوارُ.
البويية ⟵ البويرة.
حيفة ⟵ حِرفَة.
البُينس ⟵ البُرنُس.

وقد لاحظنا أنّ حسن كان مرتبكا وخائفًا من أن يسخر منه زملائه بسبب الاضطراب الذي يعاني منه.

---

[1] - راضية بن عربيّة، نصيرة شوال: مدخل إلى الأرطوفونيا (علم اضطرابات اللّغة والتّواصل)، ص 89.

[2] - بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018، ص 66.

يمكن القول، إنّ حسن لا يتمكّن من نطق صوت الرّاء لذلك استبدله بصوت آخر (ياء)، وهو الأسهل بالنّسبة إليه؛ لأنّ الياء في النّطق أسهل من الرَّاء.

- **الحالة الحادية عشر: "هيثم"**

تِلميذ في العاشرة من عمره، يدرس بقسم السّنة الرّابعة ابتدائي، لديه أخ أصغر منه ووالده جنديّ وأمّه ماكثة في البيت، يعاني إبدالا في النّطق.

- **التّحليل:**

يُبدل هيثم صوت الرّاء غينًا وهما «صوتان يشتركان في ثلاثة خصائص نطقيّة هي: الصّامتيّة والاستمراريّة والجهر، ويختلفان في ستّة خصائص أخرى منها الموضع النّطقيّ؛ فمُخرج الغين من منطقة اللّهاة ومُخرج الرَّاء من المنطقة اللَّثويّة الأسنانيّة، وعلى الرّغم من أنَّ صوت الغين يتمُّ اكتسابه في المرحلة نفسها التي يتمُّ فيها اكتساب صوت الرّاء، إلاَّ أنّ بعضًا من المضطربين نطقيًّا من يجد أنَّ تحقيق خاصيّة الاحتكاك في إنتاج الغين أيسر من التّكرار في طرف اللِّسان.» [1]

وقد تمكّنا من ملاحظة هذا الاضطراب في نشاط القراءة، من خلال النّص الموسوم بـ: "**مركبة الأعماق**":[2]

« هي رِحلةٌ خطيرةٌ يتعرّضُ فيها الإنسان لوحوشِ البحر وللاختناق وللظّلام الدّامسِ. وهو كلّما تعمّق تحتَ الماء زادَ الضّغطُ على جسَده فلا يمكنه أن ينزل إلى أكثر من خمسين مترًا. ولكنّ الإنسان وتوقَهُ إلى اكتشاف المجهول يتعدَّى العراقيل ويرفضُ المستحيل فيُسخّر العلم الحديث ليتغلَّب على جميع هذه الصُّعوبات وينجح في الغوص إلى أعماق البحارِ والمحيطاتِ. والفضلُ يعود إلى ابتكار عظيمٍ: الغوّاصة..."

تحتوي الكلمات التي تحتها سطر في النّص على صوت الرّاء لكنّ هيثم قرأها غينًا.

---

[1] - ابتسام حسين جميل وآخرون: الاضطرابات النّطقية في صوت الرّاء في العربيّة(دراسة وصفيّة تحليليّة)، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجامعة الأردنيّة،مج36، 2009، ص 937.

[2] - بن الصيد بورني سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019، ص 112.

مَركبة ← مغكبة.
رِحلةٌ ← غِحلةٌ.
خطيرةٌ ← خطيغةٌ.
يَتعرَّضُ ← يتعغَّض.
البحرِ ← البَحغِ.
أكثرِ ← أكثغِ.
مِترًا ← مِتغًا.
العراقيل ← العغاقيل.
يَرفضَ ← يَغفضَ.
فيُسخِّر ← فيُسخغَ.
البِحارِ ← البحاغ.
ابتكارٍ ← ابتكاغٍ.

إنَّ السّبب في إبدال الرّاء غينا على الأرجح هو عضوي؛ يرجع إلى وجود خلل ما في اللّسان.

- **الحالة الثّانية عشر: "غلام"**

تلميذ يبلغ من العمر اثنتي عشرة سنة، يدرس في قسم السّنة الخامسة ابتدائي، لديه أخ أصغر منه، والده موظّف وأمّه ماكثة في البيت يعاني من اضطرابات نطقيّة وكلاميّة عديدة منها الإبدال والحذف، بالإضافة إلى أنّ كلامه غير متناسق، وقد أعاد السّنة الثّالثة، يشكو من إعاقة سمعيّة.

- **التّحليل:**

تُعدُّ الإعاقة السَّمعيّة أحد أهمِّ العوامل وأبرزها في حدوث اضطرابات النُّطق والكلام، وهذه الحالة نجدها عند "غلام" الذي يستعين بجهاز سمعي يمكِّنه من السَّماع بشكل جيِّدٍ، وقد أدركنَا من خلال الحوار الذي دار بيننا أنّه لا يستجيب بسرعة، كما لاحظنا أنّه يعتمد على حاسة البصر أكثر؛ حيث أثبتت عديد من الدِّراسات أنَّ التّلاميذ الذين يعانون من إعاقة سمعيّة يعتمدون على قدراتهم البصريّة(قراءة الشّفاه) أكثر من السَّمعيّة للتَّواصل مع الآخرين.[1]

[1] - ينظر سهير محمد سلامة شاش: اضطرابات التّواصل(التّشخيص والعلاج)، ص 247.

ومن بين ما لاحظناه، أيضًا أنَّ المعلِّمة تعيد عليه السّؤال أكثر من مرّة؛ حيث تستعمل في ذلك نبرة صوت مرتفعة.

أمّا الاضطرابات النّطقية والكلاميّة التي يعاني منها غلام فهي كثيرة، من بينها الإبدال؛ إذ إنّه يبدل الكاف قافًا نحو:

كَتَبَ ← قَتَبَ.
كُرة ← قُرة.

«إنّ الكاف صوت مهموس حنكي انفجاري، يحصل برفع أقصى اللِّسان ليلتقي بالحنك الأعلى، أمَّا القاف فهي صوت مهموس لهوي انفجاري تحدث عندما يرتفع أقصى اللِّسان حتَّى يلتقي بأدنى الحلْق بما في ذلك اللَّهاة.» [1]

ممّا سبق يتّضح لنا، أنَّ غلام أبدل الكاف قافًا وهما صوتان يشتركان في عدّة خصائص كالهمس والشِّدة بالإضافة إلى قربهما الشّديد في المخرج.

من بين ما لاحظناه على كلام "غلام" أيضًا، أنَّه متقطّع وغير متناسق، من أمثلة ذلك عندما سألناه عن موعد امتحان شهادة التَّعليم الابتدائي، أجاب: (كي نكملو عطلة نجيو نعقبو سيزيام)، وهذا يدلُّ على أنَّ محصوله اللُّغويَّ ضعيفٌ جدًّا.

إنّ الإعاقة السّمعية التي يعاني منها تؤثّر أيضًا على المهارات اللّغويّة واللّفظيّة ولاسيّما القراءة والتّعبير، وفي هذا الصّدد تُؤكِّد عديد الدّراسات أنَّ المتعلِّمين المعاقون سمعيًّا يعانون من تخلُّفٍ أكاديمي ناتج عن صعوبات في الفهم والتَّعبير اللّغوي؛ إذ إنَّ الإعاقة السّمعيّة تُؤثِّر سلبًا على المهارات اللُّغويّة واللَّفظيّة ويظهر هذا التّأثير بشكل كبير في القراءة واللّغة المنطوقة.[2]

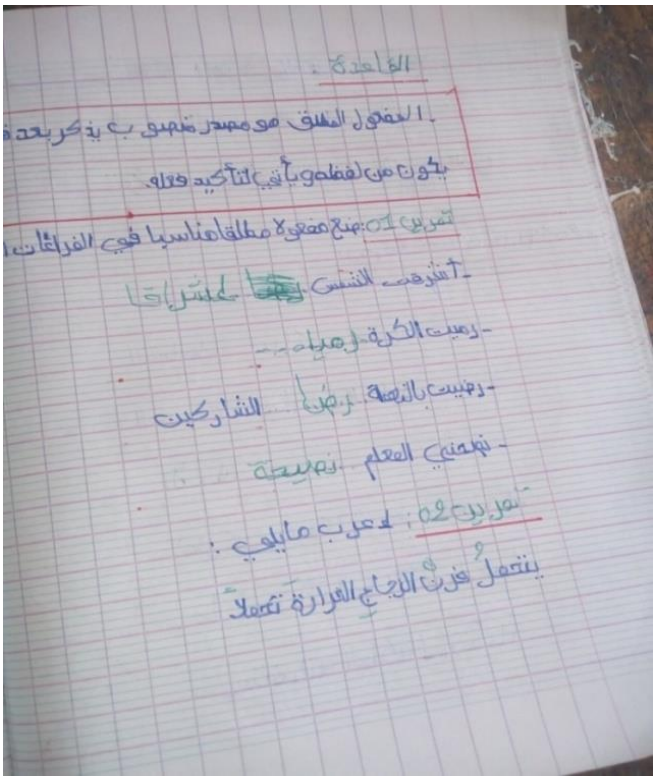
لاحظنا كذلك، أنّه يحذف صوت اللّام من (ال) كقوله: أمنزل بدلاً من المنزل، وأنّه ينسى العديد من مسميّات الأشياء أثناء التّعبير.

---

[1] - محمود السّعران: علم اللّغة (مقدِّمة للقارئ العربيّ)، (دط)، دار النَّهضة العربيّة للطِّباعة والنَّشر، بيروت- لبنان، (دت)، ص 155،156.

[2] - إبراهيم عبد الله فرج الزّريقات: الإعاقة السَّمعيّة، ط1، دار وائل للنَّشر، عمّان- الأردن، 2003، ص 183.

و الشَّيء الّذي لفت انتباهنا إلى غلام، أنّه رغم الإعاقة السّمعيّة التي يعاني منها إلاَّ أنَّ ذلك لا ينعكس على كتابته؛ أي إنَّ أثر الإعاقة السَّمعيّة لديه يكون في النّطق فقط ولا ينعكس على الكتابة، نُمثِّلُ لذلك بكراسه الخاصّ باللُّغة:[1]



نخلُص في الأخير، إلى أنّ للإعاقة السّمعيّة ارتباطًا وثيقًا بالإعاقة الكلاميّة؛ لأنَّ الكلام الّذي نتعلّمه و نتواصل به لا يأتي إلاَّ بعد سماعه، ومن خصائص كلام المعاقين سمعيًّا:[2]

- طبقة صوت عالية.
- صوت رتيب ذو نغمة مفردة وتيرّة.
- كلام ذو مستوى بطيء نسبيًّا.
- إيقاع ضعيف وسوء توقيت في الكلام.
- بعض الحروف تُحذفُ والبعض الآخر مشوّه.
- كلام غير واضح ومفهوم أحيانًا.

[1] - يُنظر المُلحق، ص 150.(رقم13)

[2] - إبراهيم عبد الله فرج الزّريقات: الإعاقة السَّمعيّة، ص 183،184.

بعد عرضنا للحالات السّابقة، نحاول فيما يأتي اقتراح بعض الحلول التي تتناسب مع كلِّ حالة.

3. الحلول المقترحة:

بعد عرْضنا للحالات السَّابقة، يمكن القول إنّه لا توجد طريقة معيَّنة في علاج اضطرابات النّطق والكلام؛ إذ تتعدّد الطّرائق والمداخل العلاجية باختلاف الحالات.

فقد يكون العلاج عضويًّا؛ إذا كان هناك خلل ما في أعضاء النّطق والكلام، كما يكون نفسانيا؛ «الهدف منه التَّخفيف من أثر الحالة المرضيّة وتعزيز الثِّقة بالنّفس وتدعيم الممارسات اللُّغويّة.» [1] وهذا يتمُّ بواسطة مجموعة من الطّرائق كنا قد أشرنا إليها في الفصل النّظري؛ وهي: طريقة اللّعب وطريقة الإيحاء والإقناع، أو طريقة وضع خطط تعليميّة تقوم أساسًا على أساليب تعديل السُّلوك، وهناك طريقة أخرى لم نشر إليها سابقًا وهي طريقة السّيكودراما (Psychodram).[2]

نجد كذلك العلاج البيئي؛ الذي يكون الهدف منه دمج المتعلِّم في نشاطات اجتماعيّة وجماعيّة حتّى يتدرّب على الأخذ والعطاء ويُعالج من عُزلته وانطوائه.

هناك أيضًا العلاج الكلامي؛ الذي يكون الهدف منه تقوية عضلات النّطق الفميّة ومخارج الحروف؛ حيث تُستخدم فيه عديد من الطّرائق نحو: طرقة الاسترخاء وتعلّم الكلام من جديد والنّطق بالمضغ وتمريناتُ الكلام الإيقاعي وكذا طريقة الممارسة السّلبيّة.

بعد حديثنا عن علاجِ اضطرابات النّطق والكلام بصفة عامّة، نُحاول في السّطور الآتيّة التّطرّق إلى علاج كلّ حالة من الحالات التي مرّت معنا سابقًا.

---

[1] - مسعد أبو الدّيار، أمثال الحويلة: دليل الإعاقات والاضطرابات المختلفة، ص 221.

[2] - « تُعدُّ من أشهر الطّرائق العلاجيّة النّفسيّة في إخراج الشّحنات الانفعاليّة الدّاخليّة؛ حيث يتمُّ بواسطتها مساعدة التّلميذ على التّفاعل الحرِّ التّلقائي من خلال تمثيله للدّور الذي يعكس الحياة الطّبيعية»؛ ينظر: سليمان رجب سيّد أحمد: العلاج النّفسي التّخاطبي لصور التّلعثم لدى ذوي صعوبات التّعلم، الملتقى الثّامن للجمعيّة الخليجيّة للإعاقة، 20/18 مارس 2008، ص 180.

الحالة الأولى	العلاج
ريماس تلميذة تبلغ من العمر خمس سنوات تعاني اضطرابًا كلاميّا (تلعثم). سببه وراثي	العلاج في هذه الحالة يكون بإجراء بعض التّمرينات لتقويّة عضلات النّطق الفميّة؛ يتمّ ذلك بإتّباع الآتي: [1] • في البداية يتمّ الإجابة عن أسئلة المتلعثم. • التّدريب على الاسترخاء بشكل جيّد. • التّدريب على استخدام التّنفّس البطيء ومن ثمّ التّأكيد على أهميّة وكيفيّة إخراج الهواء مع خروج النّطق حتّى يُتقنَ هذه الطّريقة. • التّأكيد على قاعدة التّحدّث ببطء وسلاسةٍ ووضوحٍ. • إعطاء المتلعثم واجبات يوميّة في مواقف تخاطبيّة صعبة ووضع ذلك في جدول للمواقف التّخاطبيّة الصّعبة حتّى يتمَّ تقييمه بشكل عمليٍّ.

جدول22: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الأولى

الحالة الثّانية	علاجها
رهف تلميذة تبلغ من العمر خمس سنوات تعاني اضطرابا نطقيًّا (إبدال)؛ حيث تُبدلُ الرَّاء واوًا. سببه بيئي (اكتسبته من المحيط).	يكون العلاج في هذه الحالة بالتّدريب على كيفيّة نطق صوت الرّاء من قبل أخصائي النطق والكلام، ويكون ذلك بـ:[2] التّدريب على تحريك اللِّسان لأعلى ولأسفل باستمرار وبسرعةٍ نحو: را ري رو رارا رارو راري رو را رو رى رو رو ري را ري رووري ري رار – رير - رور.

جدول23: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثّانية

[1] - ينظر: نبيلة أمين أبو زيد: اضطرابات النّطق والكلام (المفهوم - التّشخيص- العلاج)، ط1، عالم الكتب، القاهرة- مصر، 2011، ص 97.

[2] - مروة عادل السيّد: استراتيجيات اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج)، ص 24.

الحالة الثّالثة	العلاج
عبد الرّحمان تلميذ في الخامسة من عمره يعني من اضطراب نطقي (إبدال)؛ إذ يُبدلُ الجيمَ زايً. سبب ذلك عضوي.	يكون العلاج في هذه الحالة جسميًّا؛ حيث يتمّ في البداية التّوجّه إلى جّراح لتصحيح الخلل الموجود في الحنكِ. بعدها يأتي العلاج الكلامي؛ لتصحيح نطق صوت الجيم ويكون ذلك بـــ: «الوقوف أمام مرآة حتّى يتمكّن المصاب من رؤية كيفية إطباق الأسنان العلويّة مع السّفليّة، وكيفيّة امتداد الشّفتين إلى الخارج ومخرجه، وأنَّ الصّوت الاحتكاكيّ استمراريّ ووضع اليد الأخرى على الحنجرة للإحساس باهتزازات الحبال الصّوتيّة؛ ليميّز المصاب بأن الصّوت مجهور وليس مهموس.»[1]

جدول24: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثَّالثة

الحالة الرَّابعة	العلاج
أبو بكر تلميذ يبلغ من العمر ستّ سنوات يشكو من اضطراب نطقيٍّ (إبدال)؛ حيث يُبدل الخاء حاءً. سببُه عضوي.	• يكون العلاج في البداية بإجراء فحصٍ للتَّأكد من سلامة جهازه الصَّوتي، ثمّ عن طريق التّدخّل الجراحي إن تطلَّب الأمر. • التوجّه إلى أخصائي النّطق والكلام؛ وذلك لمساعدتِه على كيفيّة نطق صوت الخاء بطريقة صحيحةٍ، ويكون ذلك بـــ:[2] • وضع اليد مفتوحة في حركة أفقيّة على مقدِّمة الحنجرة. • تمثيل عمليّة الشَّخير. • وضعُ قصاصةٍ من ورق في مؤخّرة الفم أقصى سقف الحنك الأعلى، ثمّ الطلب من المصاب بالنَّفخ من الفم ليقذفها عندما يخرجُ صوتُ الخاء.

[1] - ينظر: خالد نيسان: الإعاقة السّمعيّة من مفهوم تأهيلي، ط1، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان- الأردن، 2009، ص 136.

[2] - مروة عادل السيّد: اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج)، ص 21.

	خا خي خو خاخا خاخي خاخو خوخا خوخي خوخو خي خا خي خي خو خاخ خيخ خوخ

جدول25: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الرّابعة

الحالة الخامسة	العلاج
خديجة تلميذة تبلغ من العمر ستّ سنوات لديها اضطراب نطقيّ (إبدال)؛ إذ تُبدل السّين ثاءً. سبب هذا الاضطراب عضوي.	تعاني خديجة من اضطراب نطقيّ مؤقّت، يزول مع الوقت؛ ذلك أنّها - كما أشرنا من قبل- في مرحلة تبديل الأسنان. يكون العلاج في هذه الحالة بتدريبها على نطق صوت السِّين، وذلك بإتّباع الآتي: • **التّمرين الأوّل:** تُتّبع فيه الخطوات الآتية:[1] • التّنفّس بعمق قبل بدء التَّمرين. • ثنيُ حرف اللِّسان وراء القواطع. • أن يتخيّل المصاب أنّ بجانبه شخصًا ولا يريد إيقاظه. • أن يمسِك ورقة وقلمًا ويرسم خطًّا، ثمّ ينطق بالسّين وهو يرسم خطًّا وبقيّة الكلمة عند رسم الحلقة المستديرة. • تَكرارُ العمليّة باستمرار ولمدَّة ساعة ونصف يوميًّا. • **التّمرين الثَّاني:** وهو تمرين مكمّل للسّابق، يكون بـ:[2] • نُطق كلمات تبدأ بصوت السِّين مثل: سالم، ثمّ نطقُ السِّين ورسم خطٍّ مستقيم، وحلقة مستديرة عند النّطق بباقي الكلمة.

[1] - ينظر: سامية لطفي الأنصاري وآخرون: علم نفس النّمو للأطفال، (دط)، مركز الإسكندريّة للكتاب للنّشر، الإسكندريّة-مصر، 2007، ص 308.

[2]- المرجع نفسه، ص 369.

	• تَكرار التّمرين يوميًّا مدّة ساعة على مدار ستّة أسابيع على الأقلّ. وهو تمرين مكمّل للسّابق، يكون بـ:[1] • نُطق كلمات تبدأ بصوت السِّين مثل: سالم، ثمّ نطقُ السِّين ورسم خطٍّ مستقيم، وحلقة مستديرة عند النّطق بباقي الكلمة. • تَكرار التّمرين يوميًّا مدّة ساعة على مدار ستّة أسابيع على الأقلّ. من التّمرينات المساعدة على نطق صوت السّين بشكل صحيح: «أن يضعَ أخصائيّ النّطق والكلام أنبوبة زجاجيّة رفيعةً مجوّفة ملاصِقة للأسنان في الوقتِ الذي تكون فيه الشَّفتان مفتوحتان، ثمَّ يطلبَ منه أن ينفُخَ في الأنبوبة فيخرُجَ الهواء مندفعًا في الأنبوبة من الفتحة الصغيرة الموجودة بين الأسنان فيحدث صفيرًا.»[2]

جدول26 : يبين الحلول المقترحة في علاج الحالة الخامسة

الحالة السّادسة	العلاج
إياد تلميذ في السّابعة من العمر، يُعاني اضطرابًا في النّطق (إبدال)؛ إذ يُبدِل الشّين سينًا، سببه عضوي (عدم وجود تناسق بين الفكّين).	يكون العلاج في البداية عضويًّا من قبل أخصائي الأسنان وذلك لتصحيحِ الخلل الموجود في الفكّين. • التّدرّب على نطق صوت الشِّين بطريقةٍ صحيحةٍ من قِبل أخصائيّ النّطق والكلام وذلك بـ: «بالوقوف أمام المرآة ليرى المتعلِّم كيفية ضمِّ الشّفتين وبروزهما وكيفيّة إطباق الأسنان الأماميّة ويتمُّ التّوضيح له بأنّ اللِّسان يرجع للوراء قليلاً أثناء نطق الصّوت مع وضع اليد أمام الفم للشّعور بالهواء السّاخن خارجًا من الفم مستمرًّا احتكاكيًّا، حتّى

[1] - سامية لطفي الأنصاري وآخرون: علم نفس النّمو للأطفال ، ص 369.

[2] - حمدي علي الفرمالي: نيرو سيكولوجيا (معالجة اللُّغة واضطرابات التَّخاطب)، ص 185.

	يشعر بالفرق بين صوت السّين وصوت الشّين عن طريق التّمييز بين كميّة الهواء الخارجة.» [1]

جدول27: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة السّادسة

الحالة السّابعة	العلاج
أروى تلميذة في السّابعة من العمر، لديها تلعثمٌ في الكلام، سببُه نفسي (الدّلال الزّائد).	• يكون العلاج نفسانيًا في البداية لإزالة التّوتر والقلق وغرس الثّقة في النّفس. ثمّ ممارسة بعض التّمرينات من قبل أخصّائي النّطق والكلام، والتي تُساعد المتلعثِم، من بينها تمرينات التّنفّس نحو:[2] • طريقة الطَّعام السّاخن: مثل تبريد الطّعام داخل الفم من خلال شهيق وزفير متكرّرٍ مع شفاه مفتوحة. • طريقةُ المرآةِ؛ عن طريق وضعِ مرآة أمام الفم مع تكثيف بخار الماءِ عليهَا. • طريقة التَّثاؤبِ. • تَكرار الشَّهيق والزَّفيرِ.

جدول28: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة السّابعة

الحالة الثّامنة	العلاج
يعقوب تِلميذٌ في الثّامنة من العمر، لديه اضطراب كلاميّ (تلعثم)، سببه نفسي(مشكلات أسريّة).	• يكون العلاج نفسانيًا من قبل أخصّائي نفسي، بعدها يتمُّ التّوجّه إلى أخصّائيّ النّطق والكلام لإجراء بعض التّمرينات للتّقليل من التّلعثمِ مثل تمرين التّنفّس الذي اقترحناه لـ "أروى" سابقًا.

جدول29: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثّامنة

[1] - فكري لطيف متولي: اضطرابات النّطق وعيوب الكلام،ط1، مكتبة الرّشد للنّشر، الرياض- السّعوديّة، 2015، ص 307.

[2] - مروة عادل السيّد: استراتيجيات اضطرابات النّطق والكلام، ص 67.

الحالة التَّاسعة	العلاج
رائد تلميذ يبلغ من العمر تسع سنوات، يعاني من اضطراب نطقيّ (إبدال)؛ إذ يُبدِل الجيمَ زايا. سببُه عضوي.	يُعاني رائد من اضطراب نطقيٍّ (إبدال)، و العلاج في مثل هذه الحالة يكون عضويًّا عن طريق التّدخّل الجراحي ثمَّ تصحيح نطق صوت الجيم وهو العلاج نفسه الذي أجريناه مع "عبد الرّحمان."

جدول 30: يوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة التَّاسعة

الحالة العاشرة	العلاج
حسن تلميذ في التّاسعة من العمر، يعاني من اضطراب نطقيّ (إبدال)؛ حيث يُبدل الرّاء ياءً. سبب هذا الاضطراب عضوي	يشكو حسن من اضطراب نطقيّ (إبدال)، سببه العقدة الموجودة أسفل اللِّسان والعلاج يكون عضويّا وذلك عن طريق التّدخّل الجراحي لإزالة العقدة الموجودة أسفل اللّسان. ثمّ التّوجّه إلى أخصائيّ النّطق والكلام للتّدريب على نطق صوت الرَّاء بشكلٍ صحيحٍ.

جدول 31: يُوضِّح الحلول المُقترحة في علاج الحالة العاشرة

الحالة الحادية عشر	العلاج
هيثم تلميذ في العاشرة من عمره، يعاني من اضطراب نطقيّ يتمثّل في الإبدال الرّاء غينًا سببه عضوي (خلل في اللِّسان).	يكون العلاج في مثل هذه الحالة عضويًّا، عن طريق التّدخّل الجراحي، وكلاميًّا من قِبل أخصّائيّ النّطق والكلام؛ ويتمُّ ذلك العلاج الذي اقترحناه على رهف وحسن، وهناك تمرين آخر يُتّبع فيه الآتي: «الوقوف أمام المرآة لرؤيّة الحركة التّردّدية لطرف اللِّسان مع سقف الحلْق خلفَ اللَّثّة العليَا، وأن يشعُرَ المتعلِّم بخروجِ الهواء من الفمّ بوضع يدِه أمام فم المعالج ثمّ أمام فمه عند الصوت مع وضع اليد الأخرى على الحنجرة لبيان اهتزاز الأحبال الصّوتيّة

	وليميّز التّلميذ أنَّ الصّوت مجهور وليس مهموس.»[1]

جدول32: يُوضِّح الحلول المُقترحة في علاج الحالة الحادية عشر

الحالة الثّانية عشرة	العلاج
غلام تلميذ في الثّانية عشر من العمر، يشكو من اضطرابات عديدة (إبدال، حذف، حُبسة تعبيريّة). سبب ذلك أنّ يعاني من إعاقة سمعيّة.	إنَّ علاج الإعاقة السّمعيّة يكون بـ:[2] • تعريض المُصاب للبيئة الطّبيعيّة بمختلف مجالاتها؛ حيث يكون بتوفير بيئة لغويّة وتعزيز التَّفاعلِ اللّغوي وإشراك الأهل في برامج التَّأهيل والتَّدريب. • إشباع حاجاته سواء بتوفير المعينات السّمعيّة أو تدريبه على عمليات السّمع وقراءة الشِّفاه والتّدريب الحسِّي والتّفاعل اللُّغوي. أمّا عن إبدال القاف كافًا فيكون بـ: «تصحيح نُطق صوت الكاف من قِيل أخصَّائيّ النّطق والكلام؛ حيث يتمُّ التّدريب على بالوقوف أمام مرآة مع تثبيت مقدّمة اللِّسان بخافضٍ ثمَّ تحريكُ اللِّسان لأعلى ولأسفل مع وضع اليد أمام فم المعالج للشُّعور بخروج الهواء انفجاريًّا عند النُّطق بالصَّوت.» [3] هناك أيضًا طريقة العلاج باللّعب Play therapy ؛ «التي تعدّ من بين أهمِّ الأساليب الإسقاطيّة النّاجحة في تحسين حالات الإعاقة السّمعيّة، كما أنّها تصلح كوسيلة لتطبيع المعاق سمعيًّا اجتماعيًّا؛ حيث إنّه يتعلّم من خلالها الأدوار الاجتماعيّة والعلاقات ومهارات تكوين الأصدقاء وأشكال السّلوك المقبولة.» [4]

جدول 33: يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثّانية عشرة

---

[1] - فكري لطيف متولي: اضطرابات النّطق وعيوب الكلام، ص 306.

[2] - إبراهيم القريوتي: الإعاقة السّمعيّة، (دط)، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2006، ص 111.

[3] – المرجع السابق، ص 309.

[4] - سعيد كمال عبد الحميد العزالي: تربية وتعليم المعوقين سمعيًّا، ط1، دار المسيرة للطباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2011، ص 164.

يُضاف إلى هذه الحلول، مجموعة من الاختبارات التي يُستعان بها في عملية العلاج؛ حيث تتضمّن صُورًا يُشير إليها المتعلِّم بمجرّد سماعه للكلمات، كأن ينطق كلمات تتضمّن أصواتًا متشابهة (س، ص، ذ، ز)، أو كلمات تتشابه في بعض الحروف وتختلفُ في البعض الآخر نحو: (جمل، حمل، أمل، عملٌ). وفيما يأتي نموذج اختبار لتنمية قدرة المُتعلِّم على التَّمييز بين الأصوات:[1]

ح= حرفٌ، حارٌ، أحمرٌ، دحرَجَ، جُرحٌ، مرحٌ، فرحٌ.

ج= جملٌ، يجْري، خرجَ، جَميل، يجْرحُ، فَرجٌ.

خ= خروف، مختلف، طُوخٌ، خرج، بُخارٌ، كُوخٌ.

ذ= ذِئْبٌ، ذَنْبٌ، يَذُوب، كَذِبٌ.

ز= زَائِرٌ، أزيز، أرُزٌّ، زَرَافَةٌ.

س= سَار، يسَار، مارس.

ش= شجر، أشرق، يرشّ، فرشاة.

ل= لَمْحٌ، مِلحٌ، حَمْلٌ، أَحلامٌ.

ر= برَزَ، راح، فَرحٌ، صَبْرٌ، رجُلٌ، مريَمٌ.

ق= قالَ، مُقلةٌ، خَلقٌ، فَلقٌ.

ت= توتُ، فوتٌ، بوتٌ.

[1] - عبد الفتّاح عبد المجيد الشّريف: التّربية الخاصَّة وبرامجها العلاجيّة، ط1، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة- مصر، 2011، ص 268.

وجملة القول في هذا الفصل:

- تنتشر اضطرابات النّطق والكلام بشكل كبير في قسم السّنة الأولى ابتدائي.
- يُعدُّ الطّور التّحضيري من أهمِّ المراحل وأبرزها في التَّشخيص والكشف المبكِّر عن اضطرابات النُّطق والكلام.
- إنَّ الخَلط بين الفُصحى والعاميّة في التّعليم، من بين العوامل المسبِّبة لاضطرابات النُّطق والكلام.
- يُعدُّ اضْطراب التّلعثم في الكلام و اضطراب الإبدال من أكثر أشكال الاضطرابات استفحالاً بين المتعلِّمين.
- إنَّ أسباب اضطرابات النُّطق والكلام متعدِّدة؛ منها ما يرجع إلى أسباب وراثيّة، ومنها ما يرجع إلى أسباب عضويّة ومنها ما يكون بسبب عوامل نفسيّة، وقد يرجع بعضها إلى عوامل بيئيّة أو تعليميّة أو إلى وجود إعاقة سمعيّة.
- إنَّ المتعلِّم الذي يُعاني من هذه الاضطرابات يكون لديه نشاطاً زائدٌ مصحوب بقلّة الانتباه.
- تُؤثِّر اضطرابات النّطق والكلام في مختلف أنشطة اللُّغة العربيّة، إلاَّ أنّ تأثيرها يظهر بشكل كبير في نشاط القراءة والتَّعبير الشَّفوي؛ إذ نجد المتعلِّمين الذين يشكون من هذه الاضطرابات يمتنعون عن المشاركة في هذين النّشاطين مَخافةَ الوقوعِ في الإحراج أمام زملائهم.
- إنَّ تأثير اضطرابات النّطق والكلام لا ينحصر في القراءة والتّعبير الشّفوي، وإنّما يتعدّاه إلى الكتابة أيضًا؛ حيث نجد أغلبية المتعلِّمين الذين لديهم اضطرابات في النّطق والكلام كتاباتهم غير واضحة وخطّهم رديء جدًّا.
- تُعدُّ الإعاقة السَّمعيّة من أبرز العوامل التي تكون وراء حدوث اضطرابات النُّطق والكلام.
- لا توجد طريقة متّفق عليها في علاج اضطرابات النّطق والكلام؛ حيث يتمُّ وصف العلاج المناسب باعتبار الحالة ومسبّباتها.

خاتمـــــــــــــة

بعد هذا العرض العام لمسار البحث الموسوم بـ " اضطرابات النّطق والكلام وأثرها في تعليميّة اللّغة العربيّة - الطّور الابتدائي أنموذجًا-" ، والذي حاولنا فيه الإحاطة بمُختلف الحيثيّات المرتبطة به بدءًا بجانبه النَّظري وصُولاً إلى جانبه التّطبيقي، حيث كان هدفُنَا إبراز تجليّات هذه الاضطراباتِ بمختلف أشكالِها في أنشطة اللّغة العربيّة، مُستندين في ذلك على المنهج الوصفي الذي يُعين الباحث على وصف الوقائع العلميّة.

ومنه توصّلنا إلى النّتائج الآتية:

- ✓ تُعدُّ اللّغة من أبرز الوسائل التي يستعين بها الإنسان في التّواصل و التّعبير عن أغراضِه وحاجاتِهِ.
- ✓ إنّ النّطق والكلام هما عمليّتان تشترك في أدائهما مجموعة من الأعضاء، وأيّ خلل في هذه الأعضاء يؤدّي إلى حدوث ما يسمَّى باضطرابات النُّطق والكلام.
- ✓ تعدّدت تعريفات اضطرابات النّطق والكلام إلاّ أنّ معظمها يصبُّ في قالب واحد، وهي أنّها مجموعة من الصُّعوبات والعراقيلِ التي تعترض عمليتي النّطق والكلام، وتحدث بسببِ وجود خلل ما سواء في أعضاء النّطق أو بسببِ عوامل أخرى قد تكون وراثيّة أو نفسيّة أو بيئيّة أو تعليميّة، أو بسبب حدوث بعض الإعاقات كالإعاقة السَّمعيّة.
- ✓ تُعدُّ اضطرابات النّطق والكلام من بين أكثر أشكال الاضطرابات استفحالاً في المراحل التّعليميّة الأولى.
- ✓ تأخذ اضطرابات النّطق أشكالاً متعدّدة، فقد تأتي في هيئة إبدال أو حذف أو إضافة أو تحريف، كما تأخذ اضطرابات الكلام هي الأخرى عدّة أشكال من بينها: الحُبسة و التّلعثم، والسّرعة الزائدة في الكلام و التّوقف أثناء الكلام وقلق الكلام... وما إلى ذلك.
- ✓ تختلف الأسباب المؤديّة إلى حدوث اضطرابات النّطق والكلام، لكنّ أغلبها يرجع إلى عوامل نفسيّة.
- ✓ تتنوّع الطّرائق المتّبعة في علاج اضطرابات النُّطق والكلامِ وتختلف، واختيار الطّريقة المناسبة في العلاج يكون باعتبار الحالة ومُسبّباتِها.
- ✓ إنَّ تأثير اضطراباتِ النُّطق والكلام لا يكون في القراءة والتّعبير الشّفوي بل يتعدّاه إلى الكتابة أيضًا؛ إذ نجدها غير واضحةٍ ومفهومةٍ.

- ✓ تُؤثِّر اضطرابات النّطق والكلام في نفسيّة المتعلِّمين؛ حيثُ نجدهم يُعانونَ من الخجل والقلقِ كما نجدهم منعزلين ومنطويين على أنفسِهِمْ مَخافة تعرُّضهم للاستهزاء والسّخرية من قبل زملائهم.
- ✓ إنّ العلاقة بين اضطرابات النّطق والكلام وتعليميّة اللُّغة العربيّة هي علاقة تأثير وتأثّر؛ من حيث تُؤثر هذه الاضطرابات في تعليميّة اللُّغة العربيّة بمختلفِ أنشطتِهاَ ولاسيّما القراءة والتَّعبير الشّفوي.

❖ توصياتُ واقتراحات:

يمكن اقتراح جملة من الحلولِ الّتي من شأنها أن تُسهم في علاج اضطرابات النّطق والكلام أو على الأقلِّ التّقليل من احتمال حدوثها وذلك كالآتي:

- ✓ على الأولياء مراقبة ومتابعة أبنائهم.
- ✓ ضرورة معالجة اضطرابات النّطق والكلام في أوانها حتَّى لا تتفاقمَ وتصِلَ إلى حدٍّ يصعُب علاجُه.
- ✓ ضرورةُ التّعاون بين الأسرة والمدرسة؛ لأنَّ ذلك من شأنه أن يُسهمَ في علاج اضطرابات النّطق والكلام أو على الأقلِّ التَّخفيف من حدّةَ آثارِهَا وانعكاساتها.
- ✓ العمل على توفير مختّصّين نفسانيين أو كلاميين داخل المدارس.
- ✓ العمل على تصويب أخطاء المتعلِّمين باستمرار سواء في البيت من قبل الآباء أو في المدرسة من قبل المعلِّمين.

وفي الختام نرجو أن يكون بحثنا هذا زادا وذخرًا لأهل العلم ونرجو من الله أن نكون قد وُفّقنا ولو بالقليل في إنجازه إنّه نِعم المُستعان.

قائمة المصادر والمراجع

- **المصحف الشَّريف بقراءة حفص عن عاصم.**

✓ أوّلا. المعاجم

أ. القديمة:

1. الخليل (ابن أحمد الفاراهيدي): كتاب العين، تح: عبد الحميد الهنداوي، ط4، دار الكتب العلمية للنشر والتّوزيع، بيروت- لبنان، 2003.
2. الزُّبيدي (محمد مرتضي الحسيني)، تاج العروس، تح: إبراهيم التّرزي، ط1، مؤسسة الكويت ، 2000.
3. الصّاحب (إسماعيل بن عبّاد): المحيط في اللغة ، تح: الشيخ محمد حسن آل ياسين، ج8، ط1، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت- لبنان،1994.
4. ابن فارس (أبو الحسن أحمد بن زكرياء): مقاييس اللغة، تح: عبد السّلام محمد هارون، ج5، (دط)، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 1979.
5. الفيروز آبادي (مجد الدِّين محمّد بن يعقوب): القاموس المحيط، راجعه واعتنى به: أنس محمّد الشّامي و زكرياء جابر أحمد، (دط)، دار الحديث، للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2008.
6. مجمع اللّغة العربية: المعجم الوجيز، (دط)، وزارة التربية والتعليم، القاهرة- مصر، 1994.
7. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدُّوليّة، القاهرة- مصر، 2004.
8. ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، اعتنى بتصحيحه: أمين محمد عبد الوّهاب ومحمد الصادق العبيدي، ج12،ط3، دار إحياء التراث العربي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت- لبنان، 1999.

ب. الحديثة:

9. فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النّفس والتّحليل النّفسي، أشرف عليه وراجعه: فرج عبد القادر طه، ط1، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت- لبنان، (دت).

10. فريدة شنان، مصطفى آيت مهدي: المُعجم التّربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، (دط)، المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر،2009.

✓ ثانيا. التّفاسير

1. الطّبري: تفسير الطّبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)، تح: بشار عوّاد معروف وعصام فارس الحرشاوي، مج4، ط1، مؤسسة الرسالة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت- لبنان،1994.

✓ ثالثا. المصادر

1. الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتّبيين: تح: عبد السلام هارون، ج1، ط1،مكتبة الخانجي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 1998.

2. ابن جنّي (أبو الفتح عثمان بن بحر): الخصائص، تح: محمد علي النّجار، ج1، ط2، المكتبة العلمية للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، (دت).

✓ رابعا. المراجع

أ. العربية:

1. إبراهيم أنيس: الأصوات اللّغوية، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، 1975.

2. إبراهيم عبد الله فرج الزّريقات: الإعاقة السَّمعيّة، ط1، دار وائل للنَّشر، عمّان- الأردن، 2003.

3. إبراهيم عبد الله فرج الزّريقات: اضطرابات الكلام واللّغة (التّشخيص والعلاج)، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2005.

4. إبراهيم القريوتي: الإعاقة السّمعيّة، (دط)، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2006.

5. إيمان عباس الخفاف: الملف التّدريبي الشامل للطِّفل غير العادي، (دط)، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2010.
6. إيمان عبّاس الخفاف: التّنمية اللّغويّة للأسرة والمعلِّم والباحث الجامعي، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2014.
7. إيمان فؤاد كاشف: مشكلات الكلام واللّجلجة (دليل الوالدين والعلّمين)، ط1، دار الكتاب الحديث للنشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2010.
8. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية وحقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009.
9. أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، (دط)، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 1997.
10. أحمد نايل الغرير: النُّمو اللّغوي واضطرابات النُّطق والكلام، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2009.
11. أسامة فاروق مصطفى: مدخل إلى الاضطرابات السّلوكيّة والانفعاليّة،(الأسباب- التشخيص- العلاج)، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع،عمّان- الأردن، 2011.
12. أسامة فاروق مصطفى: اضطرابات التواصل بين النّظرية والتّطبيق، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2014.
13. أُلفت حسين كحلة : علم النّفس العصبي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، 2012.
14. أمل عبد المحسن زكي: صعوبات التّعبير الشّفهي (التّشخيص والعلاج)، (دط)، المكتب الجامعي الحديث للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندريّة- مصر، 2010.
15. باسم مفضي المعايطة: عيوب النّطق وأمراض الكلام، (دط)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2011.
16. بديع عبد العزيز محمّد القشاعلة: المرشد (دليل معلم التّربية الخاصة)،ط1، مطبعة بيسان، رهط- فلسطين، 2015.
17. بديع عبد العزيز محمّد القشاعلة: الأساس في التّربية الخاصة، ط1، دار الهدى للطباعة والنّشر، فلسطين، 2017.

18. بسّام محمود بركة: علم الأصوات العام (أصوات اللّغة)، (دط)، مركز الإنماء القوي للنّشر، بيروت- لبنان، 1988.

19. بشير إبرير: تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد- الأردن، 2007.

20. تمّام حسان: مناهج البحث في اللّغة، (دط)، مكتبة الأنجلو المصريّة للنّشر، القاهرة- مصر، 1990.

21. تيسير مفلح كوافحة، عمر فوّاز عبد العزيز: مقدّمة في التّربية الخاصّة، ط4، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2010.

22. جمال الخطيب وآخرون: مقدّمة في تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصّة، ط6، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2013.

23. جمعة سيّد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، (دط)، عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص 152.

24. جودت عزت عطوكي: أساليب البحث العلمي،ط1، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع ،عمان- الأردن، 2009.

25. حازم رضوان آل إسماعيل: 100 سؤال وجواب حول اضطرابات النطق واللغة، ط1، دار المجدلاوي للنشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2015.

26. حازم علي كمال الدّين: دراسة في علم الأصوات، ط1، مكتبة الآداب للنّشر، القاهرة- مصر، 1999.

27. حامد عبد السّلام زهران: علم نفس النّمو(الطّفولة والمراهقة)، (دط)، دار المعارف، القاهرة- مصر، 1986.

28. حامد عبد السلام الزهران: الصحة النَّفسية والعلاج النَّفسي، ط4، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2005.

29. حمدي علي الفرمالي: نيرو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، 2006.

30. خالد محمد عسل: ذو الاحتياجات الخاصّة رؤى نظرية وتدخُّلات إرشاديّة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، الإسكندرية- مصر، 2012.

31. خالد نيسان: الإعاقة السّمعيّة من مفهوم تأهيلي، ط1، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان- الأردن، 2009.

32. راضية بن عربية، نصيرة شوال: مدخل إلى الأرطفونيا (علم اضطرابات اللغة والتّواصل)، ط1، ألفا للوثائق، الجزائر، 2016.

33. رائد مصطفى عبد الرّحيم وآخرون: الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ط1، دار وجوه للنّشر والتّوزيع، الرياض- السّعوديّة، 2018.

34. ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي (النّظريّة والتّطبيق)، ط1، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2000.

35. ربحي مصطفى عليان: البحث العلمي(أسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته)،(دط)، بيت الأفكار الدّوليّة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2001.

36. رجاء وحيد دويدري : البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارسته العملية، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، دمشق- سوريا، 2000.

37. سامية لطفي الأنصاري وآخرون: علم نفس النّمو للأطفال، (دط)، مركز الإسكندريّة للكتاب للنّشر، الإسكندريّة- مصر، 2007.

38. سعيد كمال عبد الحميد العزالي: تربية وتعليم المعوقين سمعيًّا، ط1، دار المسيرة للطباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2011.

39. سعيد كمال عبد الحميد العزالي: اضطرابات النّطق والكلام(التّشخيص والعلاج)، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2011.

40. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: اضطرابات النّطق والكلام واللّغة لدى المعاقين عقليا والتّوحديين، ط1، دار إيتراك للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2009.

41. سهير محمود أمين: اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج)، ط1، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2005.

42. سهير محمود أمين: اللجلجة (المفهوم- الأسباب- العلاج)، ط1، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2008.

43. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى طرق التّدريس، (دط)، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2010.

44. السّيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر : اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ط1، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة- مصر، 1999.

45. صباح حنا هرمز: الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها،(دط)، ذات السلاسل للطّباعة والنّشر، الكويت، 1987.

46. طارق زكي: سيكولوجية التَّلعثم في الكلام رؤية نفسية علاجية إرشادية، ط1، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، كفر الشيخ- مصر، 2008.

47. عاطف فضل محمد: الأصوات اللُّغويّة، ط1، دار المسيرة للطباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2013.

48. عبد الله محمد الشّريف: مناهج البحث العلمي (دليل الطّالب في كتابة الأبحاث والرّسائل العلميّة)، ط1، مكتبة الإشعاع للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الإسكندريّة- مصر، 1996.

49. عبد الرحمان العيسوي : اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، ط1، دار الراتب الجامعية للنّشر والطّباعة والتّوزيع، بيروت- لبنان، (دت).

50. عبد العزيز بن إبراهيم العُصيلي: علم اللّغة النَّفسي، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض- السّعوديّة، 2006.

51. عبد العزيز الصّيغ: المصطلح الصّوتي في الدّراسات العربيّة، ط1، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق- سوريا، 2007.

52. عبد الفتّاح صابر عبد المجيد: اضطرابات التّواصل(عيوب النُّطق وأمراض الكلام)، (دط)، جمهورية مصر العربيّة، 2007.

53. عبد الفتّاح عبد المجيد الشّريف: التّربية الخاصَّة وبرامجها العلاجيّة، ط1، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة- مصر، 2011.

54. عبد المجيد الخليدي، كمال حسن وهبي: الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السّلوكية عند الأطفال، ط1، دار الفكر العربي للنّشر والتّوزيع، بيروت - لبنان، 1997.

55. عبد الوهاب صديقي : النّحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربيّة(نحو منهجيّة تدريس وظيفي)، ط1، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2018.

56. العربي محمد علي زيد: اضطرابات النّطق لدى الأطفال ضعاف السّمع (التشخيص- العلاج)، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر، 2010.

57. علي معمر عبد المؤمن : البحث في العلوم الاجتماعية (الوجيز في الأساسيات والمناهج والتّقنيات والأساليب)، ط1، دار الكتب الوطنية للنّشر، بنغازي- ليبيا، 2008.

58. عماد عبد الرحيم الزغول : الاضطرابات الانفعالية والسّلوكية لدى الأطفال، ط1، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2006.

59. عمّار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرّسائل الجامعيّة، ط2، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1985.

60. فارس موسى مطلب المشاقبة: في اضطرابات النّطق عند الأطفال العرب، (دط)، الجمعية الكويتيّة لتقدّم الطّفولة العربيّة، الكويت، 1987.

61. فكري لطيف متولي: اضطرابات النّطق وعيوب الكلام،ط1، مكتبة الرشد، الرّياض- السّعوديّة، 2015.

62. فيصل عفيف: اضطرابات النّطق والكلام، (دط)، مكتبة الكتاب العربي، (دت).

63. كمال عبد الحميد زيتون: التّدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب للطّباعة والنّشر والتوزيع، القاهرة- مصر، 2007.

64. ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التّحدّث (العمليّة والأداء)، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنَّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2011.

65. ماهر محمود آغا: صعوبات التّعلّم (النّظريّة والممارسة)،ط3، دار المسيرة للطباعة والنشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2009.

66. محمّد بن أحمد الفوزان، خالد بن ناهس الرّقاص: أسس التّربية الخاصّة (الفئات- التّشخيص- البرامج التّربويّة)، ط1، مكتبة العبيكان للنّشر، الرياض- السّعوديّة، 2009.

67. محمّد أحمد محمود خطّاب: اضطرابات النّطق والكلام واللّغة وعلاقتها بالاضطرابات النّفسيّة، ط1، المكتب العربي للمعارف للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2015.

68. محمد حولة: الأرطفونيا (علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت)، (دط)، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2007.

69. محمد خليل عباس وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2007.

70. محمد صالح الإمام، عبد الرّؤوف محفوظ إسماعيل: استراتيجيات علاج الاضطرابات اللّغوية لذوي الإعاقات التَّشخيص والعلاج، ط1، مؤسسة الوراق للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2009.

71. محمد علي الصويركي: التعبير الكتابي التّحريري (أسسه- مفهومه- أنواعه- طرائق تدريسه)، ط1، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، 2014 .

72. محمد علي كامل محمّد: صعوبات التّعلّم الأكاديميّة بين الاضطراب والتّدخُّل السّيكولوجي، ط1، دار الطّلائع للنّشر، القاهرة- مصر، 2006.

73. محمد موسى الشريف: الطّرق الجامعة للقراءة النّافعة، ط6،دار الأندلس الخضراء للنّشر والتّوزيع،جدّة- السّعوديّة، 2004.

74. محمود السّعران: علم اللّغة (مقدِّمة للقارئ العربيِّ)، (دط)، دار النَّهضة العربيّة للطِّباعة والنَّشر، بيروت- لبنان، (دت).

75. مختار حمزة: سيكولوجيّة ذوي العاهات والمرضى (الأمراض الجسميّة والنّفسيّة والجسميّة النّفسيّة والأمراض العقليّة)، ط4، دار البيان العربي للطّباعة والنّشر والتَّوزيع، جدّة- السّعوديّة، 1979.

76. مراد علي عيسى ،وليد السيد خليفة: كيف يتعلَّم المخّ ذو اضطرابات الكلام، ط1، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية- مصر، 2007.

77. مروة عادل السيّد: استراتيجيات اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج)، ط1، المكتبة العصريّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة- مصر، 2016.

78. مسعد أبو الدِّيار، أمثال الحويلة: دليل الإعاقات والاضطرابات المختلفة، ط1، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، 2015.

79. مصطفى فهمي: في علم النّفس (أمراض الكلام)، ط5، دار مصر للطِّباعة، القاهرة- مصر، (دت).

80. مصطفى نور القمش، خليل المعايطة: سيكولوجيّة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة (مقدّمة في التّربية الخاصّة)، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن،2007.

81. معمّر نوّاف الهوارنة: اضطرابات اللّغة والتّواصل، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، 2018.

82. منال أبو الحسن: الصوتيات علم وفن تدريب وممارسة، ط1، دار النّشر للجامعات، القاهرة- مصر، 2014.

83. منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2007.

84. موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد النّاطور، مقدّمة في اضطرابات التواصل، ط2، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2014.

85. نادر أحمد جرادات: الأصوات اللُّغوية عند ابن سينا (عيوب النُّطق وعلاجه)، ط1، الأكاديميون للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2009.

86. نايف قطامي و محمد برهوم: طرق دراسة الطفل، ط1، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 1989.

87. نبيل عبد الهادي وآخرون: تطور اللّغة عند الأطفال، ط1، الأهلية للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2007، ص 184،185.

88. نبيلة أمين أبو زيد: اضطرابات النّطق والكلام (المفهوم – التّشخيص- العلاج)، عالم الكتب، القاهرة- مصر، 2011.

89. هالة إبراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق: اضطرابات التأتأة (رؤية تشخيصية علاجية)، (دط)، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنّشر والتوزيع، الإسكندرية- مصر، 2013.

90. هدى عبد الواحد سلام: صعوبات التّعلّم الشّائعة برياض الأطفال، ط1، دار أمجد للنّشر والتَّوزيع، عمّان- الأردن، 2014.

91. هلا السعيد: اضطرابات التواصل اللغوي (التشخيص والعلاج)، (دط)، مكتبة الأنجلو المصرية للنّشر، القاهرة- مصر، 2014.

92. هند امبالي: التخاطب واضطرابات النطق والكلام،(دط)، مركز التعليم المفتوح، القاهرة- مصر، 2010.

93. وليد رفيق العياصرة: التّفكير واللّغة، ط1، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2011.

94. يحيى أحمد القبالي :مدخل إلى صعوبات التّعلُّم، ط3، دار الطّريق للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2004.

95. يوسف محمد العايد وآخرون: أساسيات التَّربية الخاصَّة، (دط)، دار المسيرة للطباعة والنشر والتّوزيع، عمان- الأردن، 2011.

ب. المترجمة:

96. جورج يول: معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، (دط)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر والتّوزيع، الإسكندرية- مصر، 1998.

97. جون بيرنثال، نيكولاس بانكسون، تر: جهاد محمد حمدان وموسى محمد عمايرة، ط1، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان- الأردن، 2009.

98. لينا روستين وآخرون : تر: خالد العامري، كيف يمكن التّغلب على التَّلعثم لدى الأطفال وطلبة المدارس، ط1، دار الفاروق، القاهرة- مصر، 2001.

✓ ثالثا. المجلاّت

1. ابتسام حسين جميل وآخرون: الاضطرابات النّطقية في صوت الرّاء في العربيّة(دراسة وصفيّة تحليليّة)، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجامعة الأردنيّة،مج36، 2009.
2. إبراهيم محمود خليل، جهاد أحمد العرايفي: الاضطرابات النّطقيّة في صوتي الشّين والجيم في العربيّة، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، الجامعة الأردنية، مج 42، 2015.

3. حمزة خالد السعيد: اضطرابات النطق عند الأطفال، مجلة الطفولة والتنمية (مجلة علميّة محكمة)، المجلس العربي للطّفولة والتّنمية، القاهرة، ع 5، مج 2، 2002.
4. ربيع كيفوش: جدل الفُصحى والعاميّة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلّة الناص، جامعة جيجل، ع11، جوان2012.
5. السّعيد جبريط ، عبد المجيد عيساني: واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة، مجلة الذّاكرة، ورقلة، ع10، جانفي 2018.
6. سليمان بن إبراهيم العايد: من عيوب النّطق اللّثغ بالرَّاء، مجلّة جامعة ام القرى (مجلة فصليّة للبحوث العلمية)، السّعوديّة، ع5، 1990.
7. صادق يوسف الدّباس: الاضطرابات اللّغويّة وعلاجها، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات، فلسطين، ع29، فيفري 2013.
8. علي كنجيان خناري، فرشته فرضى شوب: مفهوم الفصاحة وأنواعها عند الجاحظ من خلال كتاب البيان والتبيين، مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة طهران يرديس قم، إيران، ع4، 2010.
9. فؤاد علي جلال، شوكت طه محمود: أثر الاضطرابات الصَّوتيّة والنُّطقية في تعلّم العربية لغة ثانية، مجلة جامعة التَّنمية البشريَّة،العراق،ع3، 2017.
10. نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدّراسات، (مجلة دورية محكمة)، غرداية، ع08، 2010.
11. يحيى حسين القطاونة: فعاليّة برنامج تدريبي في علاج التّلعثم وأثره في مستوى الثِّقة بالنّفس لدى الأطفال المتلعثمين، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة النّفسيّة(مجلّة علميّة محكّمة)، فلسطين،ع7، أكتوبر 2014.

✓ رابعا. المذكِّرات والرّسائل الجامعيّة

1. بُورصاص فاطمة الزّهراء: تقييم التّربية التّحضيريّة الملحقة بالمدرسة الابتدائيّة في الجزائر - دراسة ميدانيّة وفق مؤشِّرات نظريّة وتطبيقيّة بمدينة قالمة أنموذجًا- ، (مذكّرة مقدّمة لنيل

شهادة الماجستير)، كليّة العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم النَّفس وعلوم التّربية والأرطفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة- الجزائر، 2009.

2. سُميّة جلايلي أمراض الكلام والعادات النطقية في لسان سكان الغرب الجزائري، (بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات والتواصل اللغوي) ، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس- الجزائر، 2016.
3. لعزيلي فاتح: علاقة تكوين المعلِّمين بقدراتهم على تشخيص صعوبات التّعلّم لدى تلاميذهم - دراسة ميدانيّة لمعلِّمي الطّور الأوّل الأساسي- (مذكِّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التّربية)، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربية، جامعة الجزائر، 2008.
4. ليلى بن ميسة: تعليميّة اللغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي دراسة وتقويم لتلاميذ الثالثة متوسّط، (أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه)، كليّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة فرحات عبّاس، سطيف- الجزائر، 2010.
5. وليد عبد الله السّلوم: أساليب التّواصل المستخدمة ما بين معلِّمي ذوي صعوبات التّعلّم وأولياء أمور التّلاميذ وفعاليتها من وجهة نظرهم، (مذكرة لنيل شهادة الماجيستير)، كليّة التّربية، قسم التّربية الخاصّة، جامعة الملك سعود، الرّياض- السعودية، 2009.

✓ خامسا. الملتقيات

1. سليمان رجب سيّد أحمد: العلاج النّفسي التّخاطبي لصور التّلعثم لدى ذوي صعوبات التّعلم، الملتقى الثّامن للجمعيّة الخليجيّة للإعاقة، 20/18 مارس 2008.
2. عبد القادر حمراني: الانغماس اللّغوي وأثره في صقل الملكة اللّسانية، الانغماس اللّغوي بين التّنظير والتَّطبيق(أعمال الملتقى الوطني)، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018.

✓ سادسًا. الموسوعات

1. موسوعة مشاهير العالم (أعلام علم النّفس وأعلام التّربية والطِّب النّفسي والتّحليل النّفسي)، ج2، ط1، دار الصّداقة العربية للطّباعة والنَّشر، بيروت- لبنان، 2002.

✓ سابعا. الكتب والوثائق التّربويّة

1. بن الصّيد بورني سراب وآخرون: كتابي في اللغة العربيّة السنة الأولى ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019.
2. نسيمة ورد تكال وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الثّانية الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018.
3. بن الصّيد بورني سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة ابتدائي، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2019.
4. بن الصّيد بورني سراب و آخرون: كتاب اللغة العربيّة السنة الرّابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018.
5. بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018.
6. بن الصّيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2018.
7. عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان: المعالجة البيداغوجيّة (درس تكويني نسخة إلكترونيّة)، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ديسمبر2008.

✓ ثامنا. المواقع الالكترونية

1. http://impairedbloger.blogspot.com
2. lexicarabia blog4 ever.com

ملاحـــــــــق

ملحق أوّل (خاص بالاستبانة)

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللّغات **قسم اللّغة والأدب العربي**

تخصّص لسانيات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربية

"استبانة متعلّقة بمذكِّرة التَّخرج موجّهة لأساتذة التّعليم الابتدائي"

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

أستاذي الفاضل/ أستاذتي الفاضلة، في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة المتعلقة بموضوع بحثي الموسوم بـ" **اضطرابات النّطق والكلام وأثرها في تعليمية اللغة العربية - الطور الابتدائي أنموذجًا-**" راجين منكم الإدلاء برأيكم بخصوص هذا الموضوع.

وأتقدَّم مسبقا إلى سيادتكم الموقرة بجزيل الشكر والعرفان وأسمى عبارات التَّقدير والامتنان؛ لتعاونكم الصَّادق في خدمة البحث العلمي.

الطّالبة: **بإشراف:**

سارة فوناس **وردة بويران**

2019/2018

اسم الابتدائية:.....

المستوى:.....

- ضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة:

1)- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2)- الصِّفة:

مُستخلف ☐ مُتربّص ☐ مُرسّم ☐

3)- الخبرة:

أقل من خمس سنوات ☐ أقل من عشر سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات ☐

4)- في تقديركم، هل الطّور التّحضيري مهم بالنّسبة للمتعلِّم؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، كيف ذلك؟.....

.....

.....

5)- ما هي طبيعة اللغة التي تستعملونها؟ ولماذا؟

الفصحى ☐ العاميّة ☐ مزيج بين الفصحى والعاميّة ☐

التّعليل:

.....

.....

.....

6)- هل يوجد في قسمكم متعلِّمون يعانون من اضطرابات في النّطق والكلام؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، كم يبلغ عددهم؟.....

7)- ما أكثر أشكال اضطرابات النّطق والكلام المُتواجدة بقسمكم ؟

- حذف ☐
- إبدال ☐
- إضافة ☐
- تشويه ☐
- حُبسة ☐
- تلعثم (تأتأة) ☐
- سرعة زائدة في الكلام ☐
- توقف أثناء الكلام ☐
- قلق الكلام ☐

8)- في تقديركم، ما مُسبِّبات هذه الاضطرابات؟

- وراثية ☐
- عضوية ☐
- بيئيّة ☐
- نفسية ☐
- تعليميّة ☐

09)- حسب رأيكم، كيف هي طبيعة المتعلِّمين الذي يعانون من هذه الاضطرابات؟:

- أذكياء

- عدوانيين

- كثيري النَّشاط

- قليلي الانتباه

10)- هل تجدون صعوبة في التّعامل مع هذه الفئة من المتعلِّمين؟ وكيف يتمّ التّكفّل بها؟

نعم ☐ لا ☐

11)- هل يبدو تأثير هذه الاضطرابات وانعكاسها واضحا في نشاط:

القراءة ☐ التّعبير بنوعيه(الشّفوي والكتابي) ☐ المحفوظات ☐ القواعد ☐ الإملاء ☐

12)- أين يتجسد دوركم في مثل هذه الحالات؟

.....

.....

.....

13)- هل تُؤثر هذه الاضطرابات في التَّحصيل الدّراسي للمتعلِّمين؟

نعم ☐ لا ☐

- كيف ذلك؟

....

.....

.....

14)- هل تُظهر هذه الفئة من المتعلِّمين أيّة استجابة في نشاط القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

15)- هل تتمكّن هذه الفئة من المتعلِّمين من التَّعبير بشكلٍ جيّدٍ؟

نعم ☐ لا ☐

16)- هل ترى أنَّ التعبير الكتابي لهذه الفئة من المتعلِّمين واضح ومفهوم؟

نعم ☐ لا ☐

17)- ما هي أنجع الوسائل و الأساليب الّتي تنتهجونها معهم ؟

.....

.....

.....

18)- هل يتمّ متابعة هؤلاء المتعلِّمين متابعة خاصة داخل القسم ؟

نعم ☐ لا ☐

19)- هل تجدون أنَّهم يتواصلون بشكل طبيعي مع زملائهم داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

20)- هل أولياء هذه الفئة من المتعلِّمين على تواصل دائم معكم؟

نعم ☐ لا ☐

21)- هل تُخصّصون لهؤلاء المتعلّمين حصصا خاصة للمعالجة ؟

نعم ☐ لا ☐

22)- ما هي الحلول التي ترونها مناسبة للحدِّ أو التَّخفيف من آثار هذه الاضطرابات؟

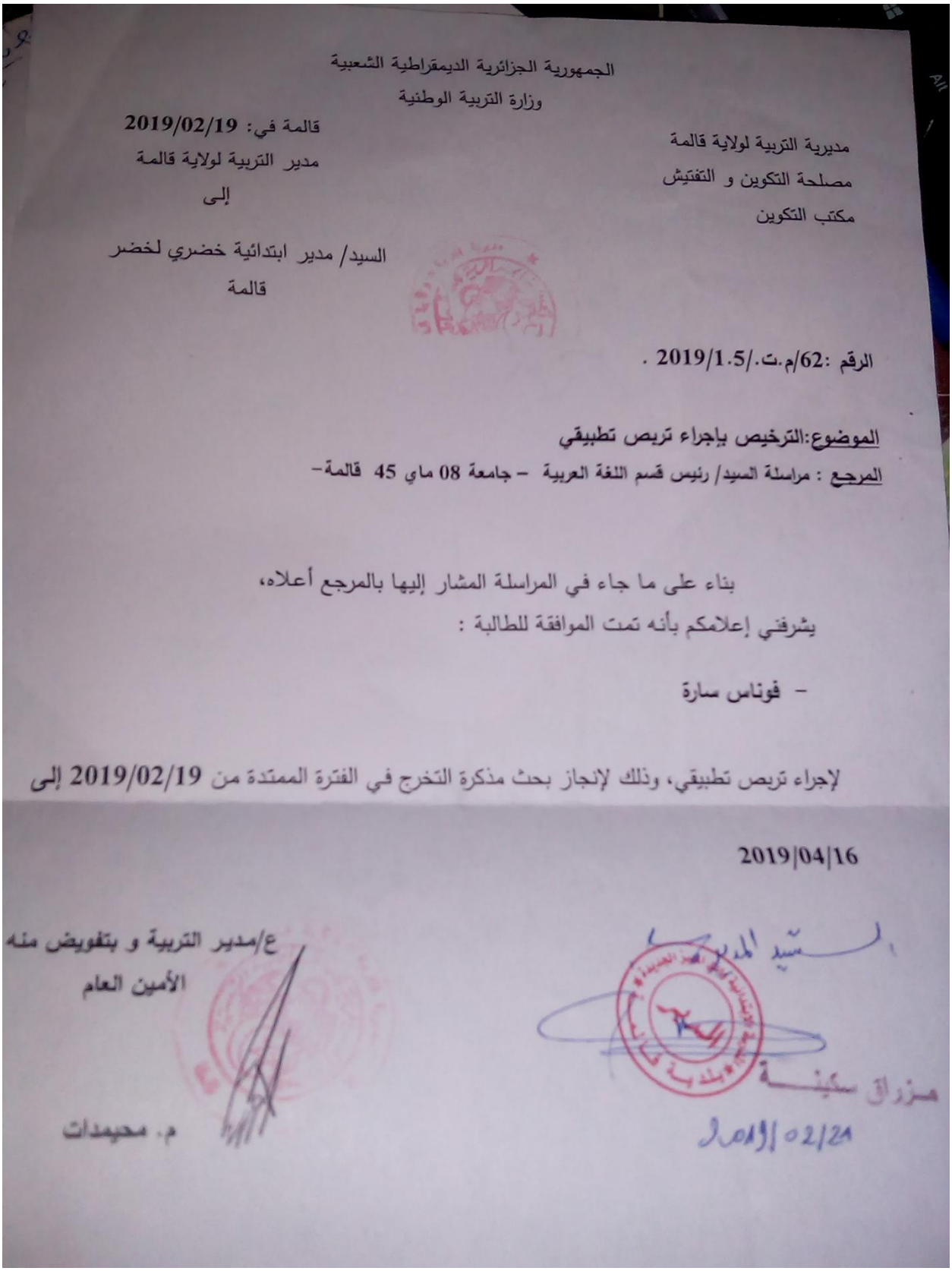
.....

.....

.....

.....

ملحق ثانٍ (خاص بالوثائق التّربويّة)



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية قالمة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

قالمة في: 2019/02/19
مدير التربية لولاية قالمة
إلى

السيد/ مدير ابتدائية خضري لخضر
قالمة

الرقم :62/م.ت./2019/1.5 .

الموضوع:الترخيص بإجراء تربص تطبيقي
المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم اللغة العربية – جامعة 08 ماي 45 قالمة–

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه،
يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالبة :

- فوناس سارة

لإجراء تربص تطبيقي، وذلك لإنجاز بحث مذكرة التخرج في الفترة الممتدة من 2019/02/19 إلى 2019/04/16

ع/مدير التربية و بتفويض منه
الأمين العام

م. محيمدات

السيد المدير

مزراق سكينة

2019/02/28

الملحق رقم (01)

أُنْشِـــدُ

رَفِيقِي الْأَرْنَبُ

قَفَزَ الْأَرْنَبُ خَافَ الْأَرْنَبُ كُنْتُ قَرِيبًـــا مِنْهُ أَلْعَبُ
أَبْيَضُ أَبْيَضُ مِثْلُ النُّـــورِ يَعْـدُو فِي الْبُسْتَـانِ يَدُورُ
يَبْحَثُ عَنْ وَرَقَاتٍ خُضْرٍ يَخْطِفُهَا كَالْبَرْقِ وَيَجْرِي
لَا تَهْـرَبْ مِنِّي يَـا أَرْنَبُ أَنْتَ رَفِيقِـــي هَيَّا نَلْعَبُ

(سليمان العيسى)

أَحْتَاجُ

مَرَاجِ

1 أُغَلِّفُ الْعُلْبَ

2 أَرْسُمُ وَأَقُصُّ

3 أَرْسُمُ بُرْتُقَالَةً

4 أُرَكِّبُ الْأَجْزَاءَ

هَاهِيَ شَجَرَتِ

أَذْكُرُ

58

الملحق رقم (02)

عَوْدَةُ أَبِي مِنَ السَّفَر

لاحظ وأعبّر

أبني وأقرأ

الأُمُّ : خَدِيجَةُ... أَحْمَدُ... غَدًا سَيَعُودُ أَبُوكُمَا مِنَ السَّفَرِ.

خَدِيجَةُ : مَتَى سَتَصِلُ الطَّائِرَةُ ؟ أَنَا مُشْتَاقَةٌ إِلَيْهِ كَثِيرًا.

أَحْمَدُ : سَنَعْرِفُ ذَلِكَ عَنْ طَرِيقِ الأَنْتَرْنَتْ.

دَخَلْنَا الْمَطَارَ، لَمَحْنَا أَبِي مِنْ بَعِيدٍ يَجُرُّ حَقِيبَةً كَبِيرَةً.

تَسَابَقْنَا إِلَيْهِ وَبَادَرْنَاهُ بِالتَّحِيَّةِ، وَقُلْنَا لَهُ : الْحَمْدُ لِلَّهِ عَلَى السَّلَامَةِ.

أستعمل : سـ ، سوف.

سَتَصِلُ الطَّائِرَةُ بَعْدَ قَلِيلٍ. سَوْفَ نَنْتَظِرُ أَبِي فِي الْمَطَارِ.

113

الملحق رقم (03)

أَسْتَعْمِلُ الصِّيَغَ

* قَالَتِ الْأُمُّ : مَنِ الَّذِي فَعَلَ هَذَا ؟
* الْأُمُّ هِيَ الَّتِي احْتَفَظَتْ بِالْجَرَّةِ .

أُرَكِّبُ

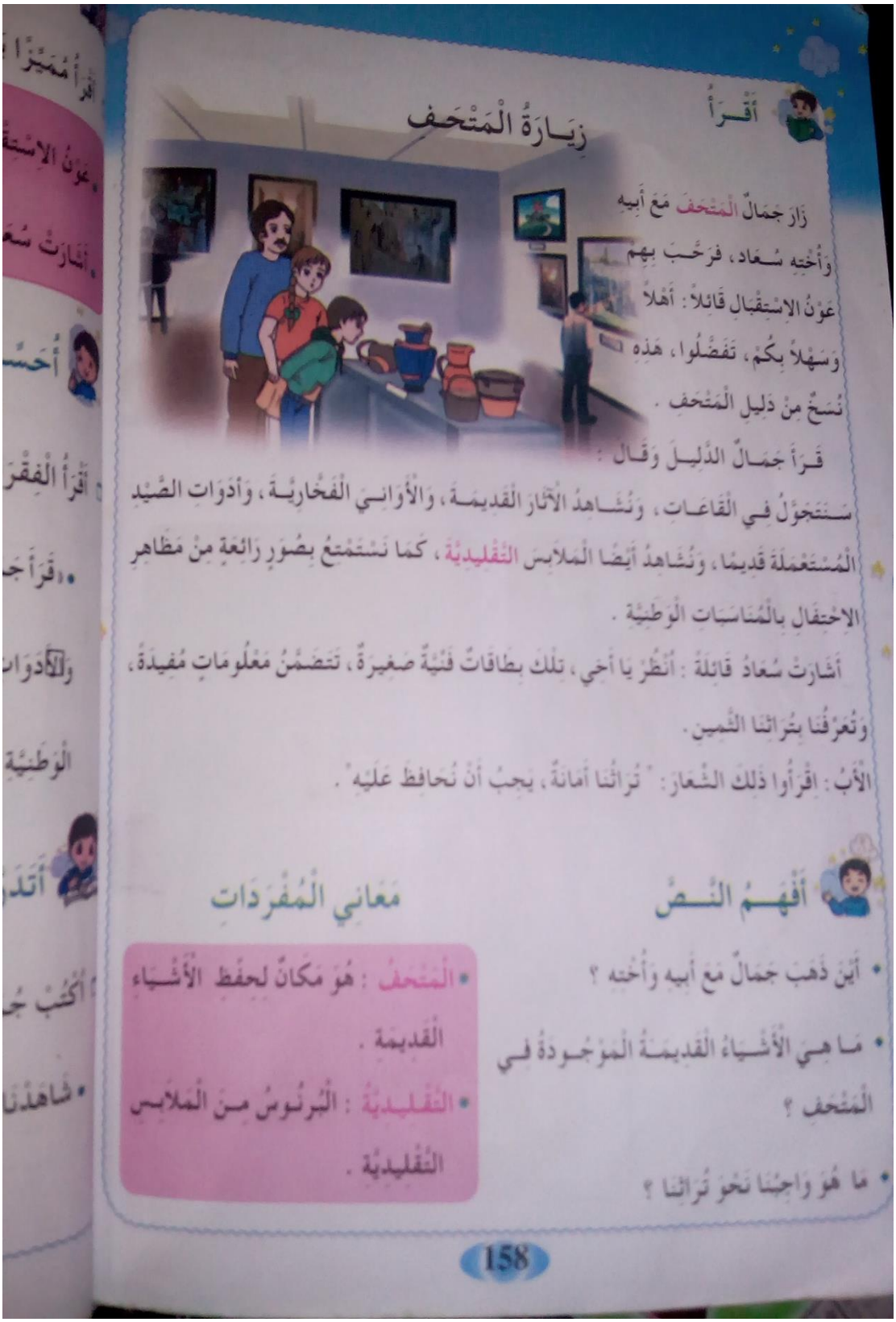
• اِشْتَرَى جَمَالٌ لِأُمِّهِ جَرَّةً جَدِيدَةً وَقَالَ لَهَا، سَامِحِينِي يَا أُمِّي.

أُنْتِجُ شَفَوِيًّا

• أُلَاحِظُ، وَأُعَبِّرُ شَفَوِيًّا عَنْ مَرَاحِلِ صِنَاعَةِ جَرَّةٍ مِنَ الْفَخَّارِ.

157

الملحق رقم (04)



أَقْـرَأُ

زِيَـارَةُ الْمَتْحَـف

زَارَ جَمَالٌ الْمَتْحَفَ مَعَ أَبِيهِ وَأُخْتِهِ سُـعَاد، فَرَحَّـبَ بِهِمْ عَوْنُ الاِسْتِقْبَالِ قَائِلاً: أَهْلاً وَسَهْلاً بِكُمْ، تَفَضَّلُوا، هَذِهِ نُسَخٌ مِنْ دَلِيلِ الْمَتْحَفِ.

قَـرَأَ جَمَـالٌ الدَّلِيـلَ وَقَـالَ:

سَـنَتَجَوَّلُ فِـي الْقَاعَـاتِ، وَنُشَـاهِدُ الآثَارَ الْقَدِيمَـةَ، وَالأَوَانِـيَ الْفَخَّارِيَّـةَ، وَأَدَوَاتِ الصَّيْدِ الْمُسْتَعْمَلَةَ قَدِيمًا، وَنُشَاهِدُ أَيْضًا الْمَلاَبِسَ التَّقْلِيدِيَّةَ، كَمَا نَسْتَمْتِعُ بِصُوَرٍ رَائِعَةٍ مِنْ مَظَاهِرِ الاِحْتِفَالِ بِالْمُنَاسَبَاتِ الْوَطَنِيَّةِ.

أَشَارَتْ سُعَادُ قَائِلَةً: أُنْظُرْ يَا أَخِي، تِلْكَ بِطَاقَاتٌ فَنِّيَّةٌ صَغِيرَةٌ، تَتَضَمَّنُ مَعْلُومَاتٍ مُفِيدَةً، وَتُعَرِّفُنَا بِتُرَاثِنَا الثَّمِينِ.

الأَبُ: اِقْرَأُوا ذَلِكَ الشِّعَارَ: " تُرَاثُنَا أَمَانَةٌ، يَجِبُ أَنْ نُحَافِظَ عَلَيْهِ ".

أَفْهَـمُ النَّـصَّ

- أَيْنَ ذَهَبَ جَمَالٌ مَعَ أَبِيهِ وَأُخْتِهِ ؟
- مَـا هِـيَ الأَشْـيَاءُ الْقَدِيمَـةُ الْمَوْجُـودَةُ فِـي الْمَتْحَفِ ؟
- مَا هُوَ وَاجِبُنَا نَحْوَ تُرَاثِنَا ؟

مَعَانِي الْمُفْرَدَاتِ

- الْمَتْحَفُ : هُوَ مَكَانٌ لِحِفْظِ الأَشْـيَاءِ الْقَدِيمَةِ.
- التَّقْلِيدِيَّةُ : الْبَرَنُوسُ مِـنَ الْمَلاَبِـسِ التَّقْلِيدِيَّةِ.

158

الملحق رقم (05)

المقطع التعلمي	الوحدة التعلميّة	النّصُ المنطوق المقترح
المقطع السادس	الوحدة الثانية المسرح ☐	**متعة العرض** كثيرا ما تابعت بشغف كبير عروض السّيرك التي تقدمها التلفزة، وكنت أستغرب لتلك اللّقطات الفنيّة التي يعرضها فنّانون مدرّبون تدريبا صارما. وجاءتني فرصة مشاهدة السّيرك عندما حضر إلى مدينتنا ونصب في الملعب، بدأ العرض فشعرت بالدّهشة وأنا أرى الفهود المفترسة تنصاع لأوامر مدرّبها دون أن تؤذيه. شرعت الأسود الشّرسة تقفز داخل حلقة من نار وتنطّ من مقعد إلى مقعد وتتمرّغ على ظهورها. وأخذت الكلاب تتقاذف الكرة بأرجلها وتنام على أجنابها أو تقف على قائمتيها الأماميّتين. كما رأيت الفيل عن قرب واستغربت لهذا الحيوان الضّخم الذي يذعن لمدرّبه الّذي هو في حجم أحد أرجله الأربعة فيلاعب الكرة بخرطومه أو يقعد على مؤخرّته. وعدت إلى البيت وصور تلك الحيوانات لا تغادر مخيّلتي. جميلة زنير **أستمع وأجيب :** • ماهي الفرصة التي حصلت عليها الفتاة؟ • أين نصبت خيمة ال س يرك؟ • لماذا اندهشت الفتاة؟ • ماذا فعلت الأسود ال ش رسة؟ • كيف تقاذفت الكلاب الكرات؟ ماذا فعلت أيضا؟ • لمن كان يصغي الفيل؟ • كيف يبدو المد ر ب بالنسبة إليه؟ • ماذا يفعل بخرطومه؟ • كيف غادرت الفتاة المكان؟ • ماهي الحيوانات التي ظهرت في الصورة ؟ من يقف بجانبها ؟ **أعبّر عن المشهد:** • ماهي الحيوانات التي تظهرها الصورة ؟ من يقف بجانبها ؟

الملحق رقم (06)

مَحْمـول جَدَّتـي

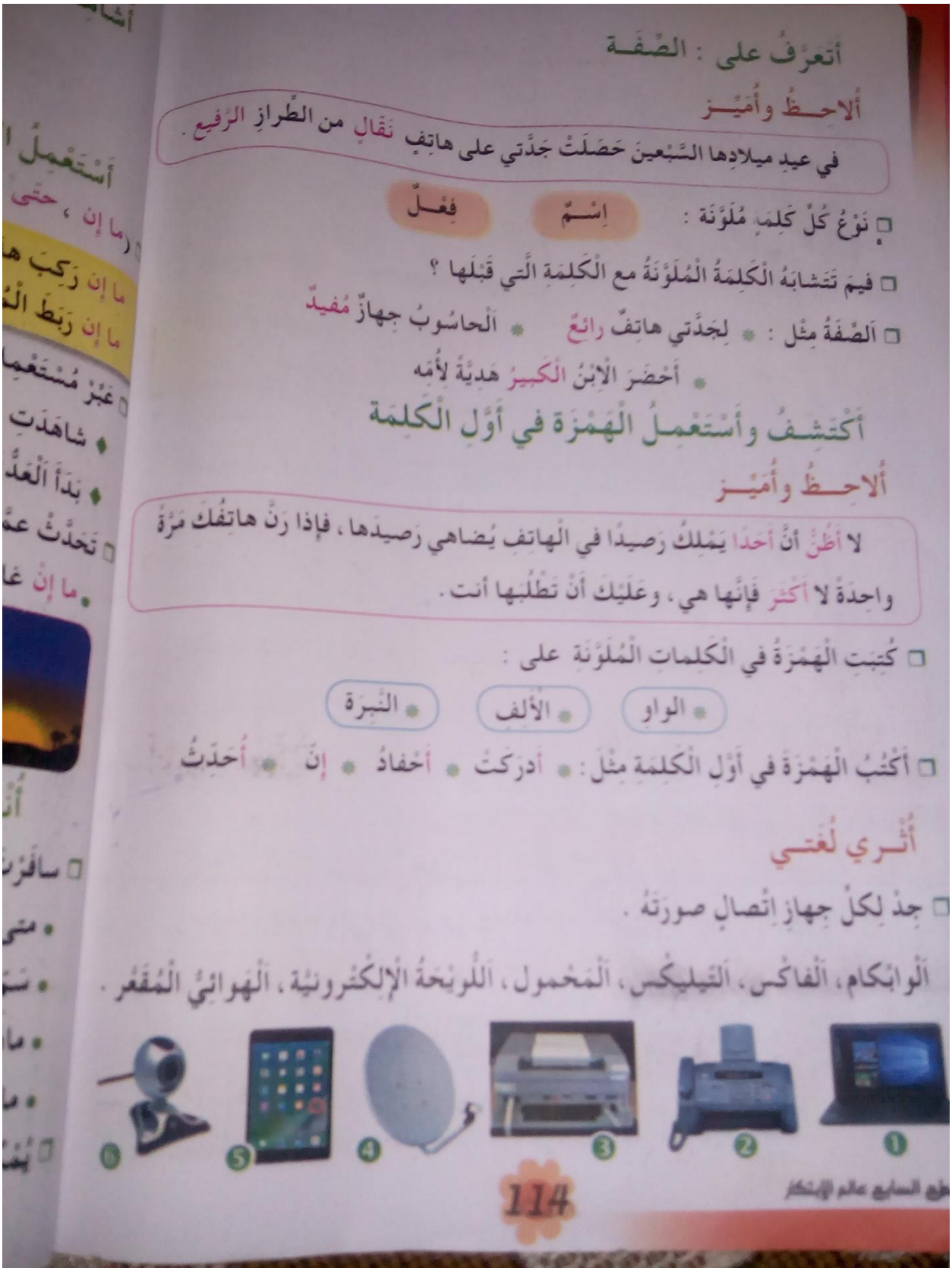
فـي عيـدِ ميلادِهـا السَّـبْعينَ حَصَلَـتْ جَدَّتي على هاتِفٍ نَقّالٍ مـن الطِّـرازِ الرَّفيـعِ، وتَحايَـلَ الأَحْفـادُ عليهـا يُريـدونَ مُقايَضَتَـهُ بآخَـرَ لَكِـنْ دونَ جَـدْوى. فهـو هَديَّـةُ ابْنِهَا الْبِكْر. صارَتْ جَدَّتي لا تَسْتَغْني عَنْ هاتِفِها أَبَدًا، حَتّى أَنَّها عَلَّقَتْهُ قِلادَةً في سِلْسِـلَةٍ حول عُنُقِها مع نَظّاراتِها.

لا تُفَـوِّتُ جَدَّتي فُرْصَةَ لاسْـتِعْمالِ هاتِفِها، غَيْرَ أَنَّها تُفَضِّلُ اسْـتِقْبالَ الْمُكالَماتِ فَهذا أَرْفَـقُ بِرَصِيدِهـا . ولا أَظُنُّ أَنَّ أَحَدًا يَمْلِكُ رَصيدًا فـي الْهاتِفِ يُضاهي رَصيدَها، فإذا رَنَّ هاتِفُـكَ مَرَّةً واحِدَةً لا أَكْثَرَ فإنَّها هي وعَلَيْـكَ أَنْ تَطْلُبَها أَنْتَ، وكُلَّما زارَها أَحَدُ أَبْنائِها يُعَبِّئُ لها رَصيدًا طَبْعًا.

كم كانَتْ تَنْزَعِجُ مِنْ تِلْكَ الْمَرْأَةِ الَّتي لا تَفْهَمُ كَلامَها وتُقاطِعُ حَديثَها ... إلى حين اكْتَشَـفَتْ أَنَّها مُجَرَّدُ تَسْـجيلٍ في خِدْمَةِ الْمُشْـتَرِكين . وأَكْثَرُ ما اسْتَحْسَنَتْهُ جَدَّتي هو أَنَّها صارَتْ تَسْـمَعُ وتَحْفَظُ الْقُرآنَ الكَريمَ . ناهيكَ يَوْمَ تَعَلَّمَتْ اسْـتِعْمالَ «الوايْكام»، حَيْـثُ أَصْبَحَـتْ تَتَصِـلُ بِأَبْنائِها دَوْمًا وتُتابِـعُ كُلَّ ما يَقومُون بِهِ، رَغْمَ الْمَسـافاتِ الَّتي تَفْصِلُهـا عَنْهُـمْ . وهي الآنَ لا تُحِـسُّ بالْوَحْدَةِ وتَناءَتْ عَنْها الْكَآبَـةُ، فلا يَفوتُ يَوْمٌ إلاّ واطْمَأَنَّ عليها كُلُّ أَفْرادِ الأُسْرَةِ .

* الوايْكام : كامِرا تُسْتَعْمَلُ لِلتَّواصُلِ عَبْرَ الْوِيبْ عَنْ طَريقِ كامِرا رَقْمِيَّةٍ تُرْسِلُ صُوَرًا فَوْرِيَّةً بَيْنَ الْمُتَّصِلَيْنِ بِواسِطَةِ وَصْلِها بِجِهازٍ حاسوبٍ أو بِجِهازٍ مُتَخَصِّصٍ.

الملحق رقم (07)



أتعرّفُ على : الصّفـة

ألاحـظُ وأُمَيّـز

في عيدِ ميلادِها السَّبْعينَ حَصَلَتْ جَدَّتي على هاتِفٍ نَقّالٍ من الطِّرازِ الرَّفيعِ .

□ نَوْعُ كُلِّ كَلِمَةٍ مُلَوَّنَة : اِسْـمٌ فِعْـلٌ

□ فيمَ تَتَشابَهُ الْكَلِمَةُ الْمُلَوَّنَةُ مع الْكَلِمَةِ الَّتي قَبْلَها ؟

□ اَلصِّفَةُ مِثْل : * لِجَدَّتي هاتِفٌ رائِعٌ * اَلْحاسُوبُ جِهازٌ مُفيدٌ

* أَحْضَرَ الْاِبْنُ الْكَبيرُ هَدِيَّةً لِأُمِّه

أَكْتَشِفُ وأَسْتَعْمِلُ الْهَمْزَة في أَوَّلِ الْكَلِمَة

ألاحـظُ وأُمَيّـز

لا أَظُنُّ أَنَّ أَحَدًا يَمْلِكُ رَصيدًا في الْهاتِفِ يُضاهي رَصيدَها ، فإذا رَنَّ هاتِفُكَ مَرَّةً واحِدَةً لا أَكْثَر فإنَّها هي ، وعَلَيْكَ أَنْ تَطْلُبَها أنت .

□ كُتِبَتِ الْهَمْزَةُ في الْكَلِماتِ الْمُلَوَّنَةِ على :

* الواوِ * الأَلِفِ * النَّبْرَة

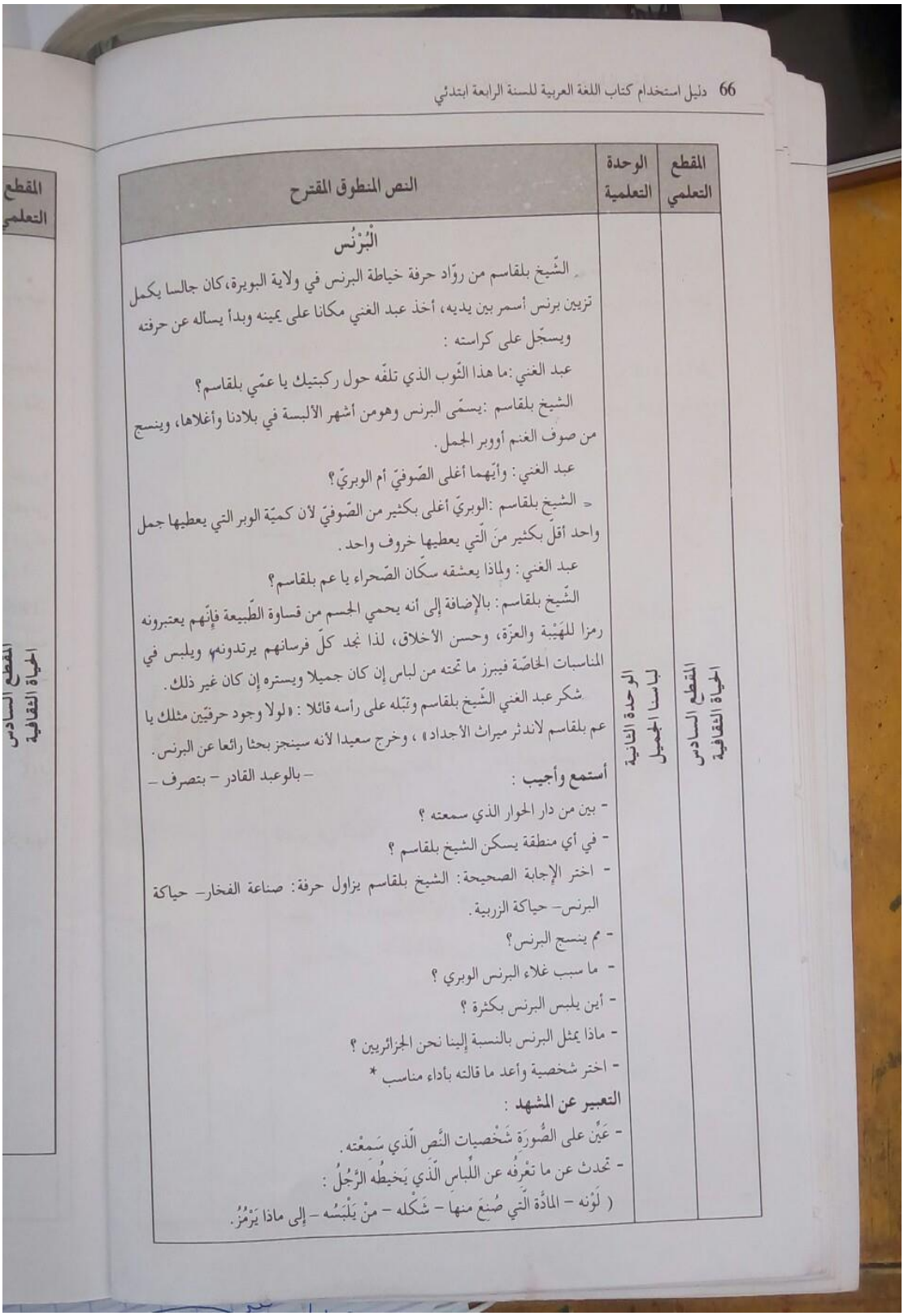
□ أَكْتُبُ الْهَمْزَةَ في أَوَّلِ الْكَلِمَةِ مِثْل : * أدركَتْ * أَحْفادُ * إنَ * أُحَدِّثُ

أُثْـري لُغَتـي

□ جِدْ لِكُلِّ جِهازِ اِتِّصالٍ صورَتَهُ .

اَلْوابْكام ، اَلْفاكْس ، اَلتيليكْس ، اَلْمَحْمول ، اَللَّوْبَحَةُ الْإِلِكْتُرونِيَة ، اَلْهَوائِيُّ الْمُقَعَّر .

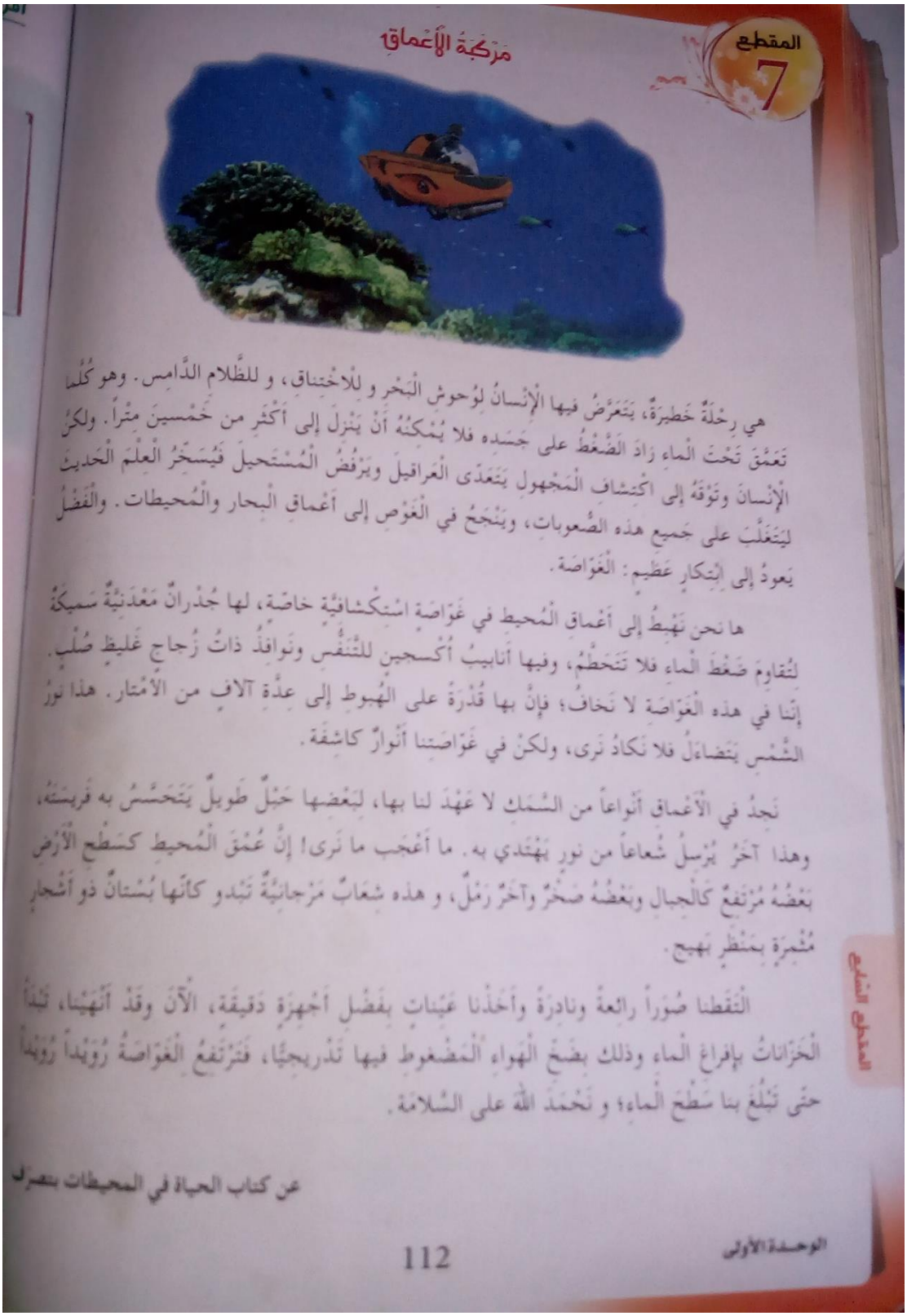
الملحق رقم (08)



66 دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

المقطع التعلمي	الوحدة التعلمية	النص المنطوق المقترح
المقطع السادس الحياة الثقافية	الوحدة الثانية لباسنا الجميل	**البُرْنُس** الشّيخ بلقاسم من روّاد حرفة خياطة البرنس في ولاية البويرة، كان جالسا يكمل تزيين برنس أسمر بين يديه، أخذ عبد الغني مكانا على يمينه وبدأ يسأله عن حرفته ويسجّل على كراسته : عبد الغني :ما هذا الثّوب الذي تلفّه حول ركبتيك يا عمّي بلقاسم؟ الشيخ بلقاسم :يسمّى البرنس وهومن أشهر الألبسة في بلادنا وأغلاها، وينسج من صوف الغنم أووبر الجمل. عبد الغني: وأيّهما أغلى الصّوفيّ أم الوبريّ؟ الشيخ بلقاسم :الوبريّ أغلى بكثير من الصّوفيّ لأن كميّة الوبر التي يعطيها جمل واحد أقلّ بكثير منَ الّتي يعطيها خروف واحد. عبد الغني: ولماذا يعشقه سكّان الصّحراء يا عم بلقاسم؟ الشّيخ بلقاسم: بالإضافة إلى أنه يحمي الجسم من قساوة الطّبيعة فإنّهم يعتبرونه رمزا للهَيْبة والعزّة، وحسن الأخلاق، لذا نجد كلّ فرسانهم يرتدونه ويلبس في المناسبات الخاصّة فيبرز ما تحته من لباس إن كان جميلا ويستره إن كان غير ذلك. شكر عبد الغني الشّيخ بلقاسم وتبّله على رأسه قائلا : «لولا وجود حرفيّين مثلك يا عم بلقاسم لاندثر ميراث الأجداد» ، وخرج سعيدا لأنه سينجز بحثا رائعا عن البرنس. **أستمع وأجيب :** – بالوعبد القادر – بتصرف – - بين من دار الحوار الذي سمعته ؟ - في أي منطقة يسكن الشيخ بلقاسم ؟ - اختر الإجابة الصحيحة: الشيخ بلقاسم يزاول حرفة: صناعة الفخار– حياكة البرنس– حياكة الزربية. - مم ينسج البرنس؟ - ما سبب غلاء البرنس الوبري ؟ - أين يلبس البرنس بكثرة ؟ - ماذا يمثل البرنس بالنسبة إلينا نحن الجزائريين ؟ - اختر شخصية وأعد ما قالته بأداء مناسب * **التعبير عن المشهد :** - عَيِّن على الصُّورَة شَخْصيات النَّص الّذي سَمِعْته. - تحدث عن ما تعْرِفُه عن اللّباس الّذي يَخيطُه الرَّجُلُ : (لَوْنه – المادَّة الّتي صُنِعَ منها – شَكْله – منْ يَلْبَسُه – إلى ماذا يَرْمُزُ.	المقطع السادس الحياة الثقافية

الملحق رقم (09)



المقطع 7

مَرْكَبَةُ الأَعماقِ

هي رِحْلَةٌ خَطيرَةٌ، يَتَعَرَّضُ فيها الإنْسانُ لِوُحوشِ البَحْرِ و لِلاخْتِناقِ، و لِلظَّلامِ الدّامِسِ. وهو كُلَّما تَعَمَّقَ تَحْتَ الْماءِ زادَ الضَّغْطُ على جَسَدِه فلا يُمْكِنُهُ أَنْ يَنْزِلَ إلى أَكْثَرِ من خَمْسينَ مِتْراً. ولكنَّ الإنْسانَ وتَوْقَهُ إلى اكْتِشافِ الْمَجْهولِ يَتَعَدّى الْعَراقيلَ ويَرْفُضُ الْمُسْتَحيلَ فَيُسَخِّرُ الْعِلْمَ الْحَديثَ لِيَتَغَلَّبَ على جَميعِ هذه الصُّعوباتِ، ويَنْجَحُ في الْغَوْصِ إلى أَعْماقِ الْبِحارِ والْمُحيطاتِ. والْفَضْلُ يَعودُ إلى ابْتِكارٍ عَظيمٍ: الْغَوّاصَةِ.

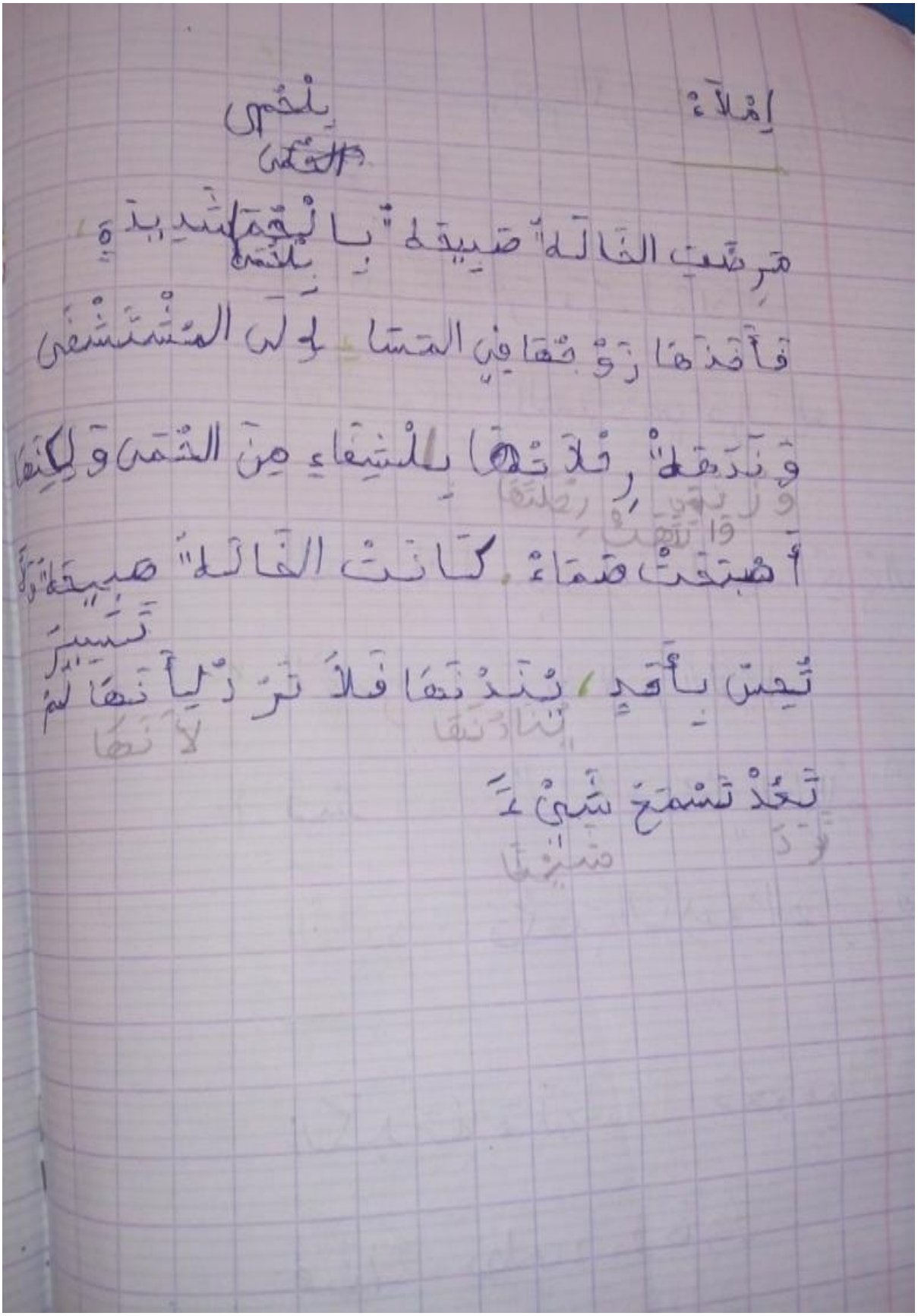
ها نحن نَهْبِطُ إلى أَعْماقِ الْمُحيطِ في غَوّاصَةٍ اسْتِكْشافِيَّةٍ خاصَّةٍ، لها جُدْرانٌ مَعْدَنِيَّةٌ سَميكَةٌ لِتُقاوِمَ ضَغْطَ الْماءِ فلا تَتَحَطَّمُ، وفيها أَنابيبُ أُكْسجينٍ لِلتَّنَفُّسِ ونَوافِذُ ذاتُ زُجاجٍ غَليظٍ صُلْبٍ. إنَّنا في هذه الْغَوّاصَةِ لا نَخافُ؛ فإنَّ بها قُدْرَةً على الْهُبوطِ إلى عِدَّةِ آلافٍ من الأَمْتارِ. هذا نورُ الشَّمْسِ يَتَضاءَلُ فلا نَكادُ نَرى، ولكنْ في غَوّاصَتِنا أَنْوارٌ كاشِفَةٌ.

نَجِدُ في الأَعْماقِ أَنْواعاً من السَّمَكِ لا عَهْدَ لنا بها، لِبَعْضِها حَبْلٌ طَويلٌ يَتَحَسَّسُ به فَريسَتَهُ، وهذا آخَرُ يُرْسِلُ شُعاعاً من نورٍ يَهْتَدي به. ما أَعْجَبَ ما نَرى! إنَّ عُمْقَ الْمُحيطِ كَسَطْحِ الأَرْضِ بَعْضُهُ مُرْتَفِعٌ كالْجِبالِ وبَعْضُهُ صَخْرٌ وآخَرُ رَمْلٌ، و هذه شِعابٌ مَرْجانِيَّةٌ تَبْدو كأَنَّها بُسْتانٌ ذو أَشْجارٍ مُثْمِرَةٍ يَمْتَطِرُ بَهيجٍ.

الْتَقَطْنا صُوَراً رائِعَةً ونادِرَةً وأَخَذْنا عَيِّناتٍ بِفَضْلِ أَجْهِزَةٍ دَقيقَةٍ، الآنَ وقَدْ أَنْهَيْنا، نَبْدَأُ الْخَزّاناتُ بِإفْراغِ الْماءِ، وذلك بِضَخِّ الْهَواءِ الْمَضْغوطِ فيها تَدْريجِيًّا، فَتَرْتَفِعُ الْغَوّاصَةُ رُوَيْداً رُوَيْداً حتّى تَبْلُغَ بنا سَطْحَ الْماءِ؛ و نَحْمَدَ اللهَ على السَّلامَةِ.

عن كتاب الحياة في المحيطات بتصرف

الملحق رقم (10)



إملاء:

مرضت الخالة" صبيحة" بالحمى الشديدة

فأخذها زوجها إلى المستشفى

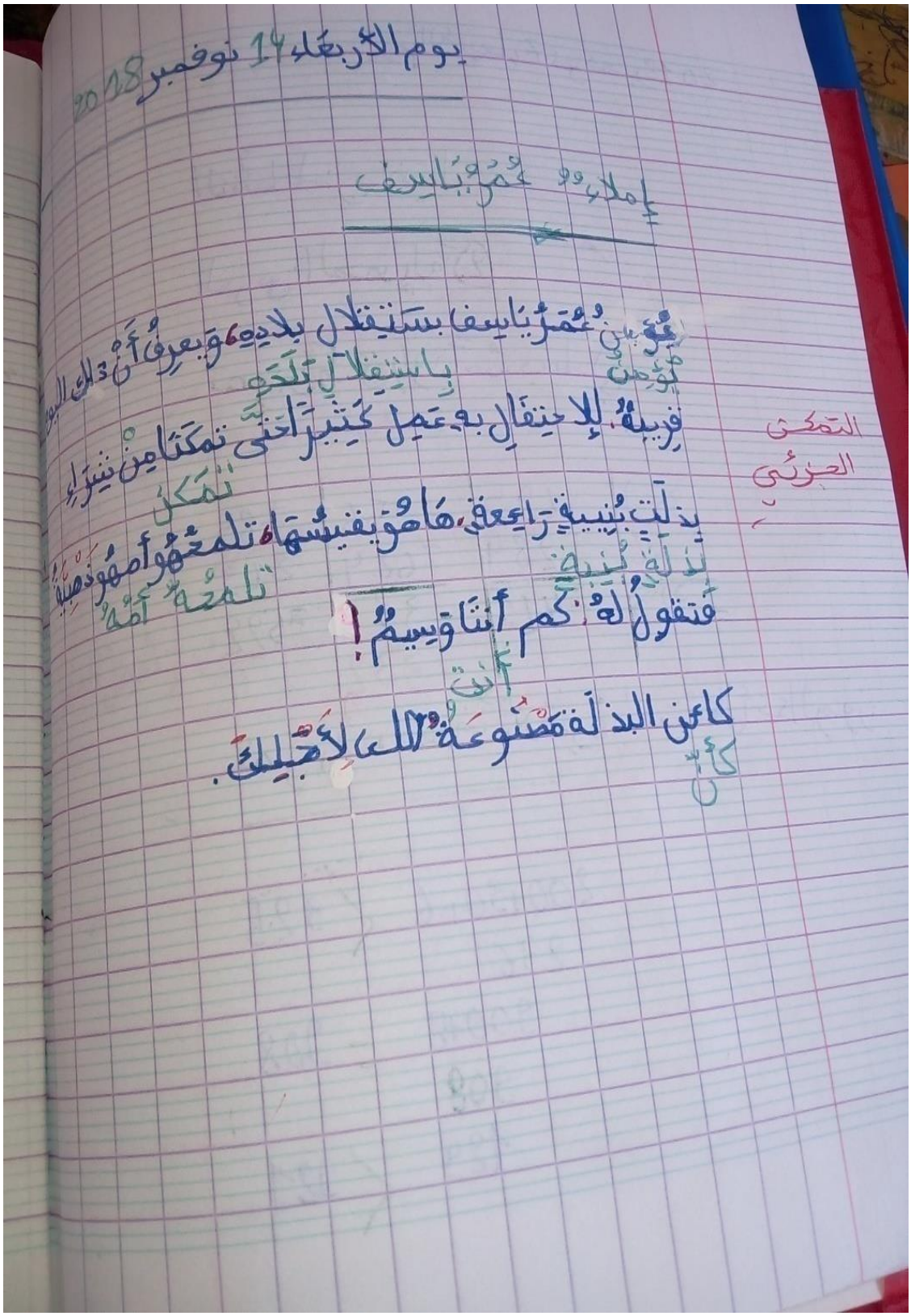
وبذلك" فلا تشفى بالشفاء من الحمى ولكنها

أصبحت ضماء. كانت الخالة" صبيحة" تسير

تحس بأحد، يندبها فلا ترى لأنها لم

تعد تسمع شيئا

الملحق رقم (11)

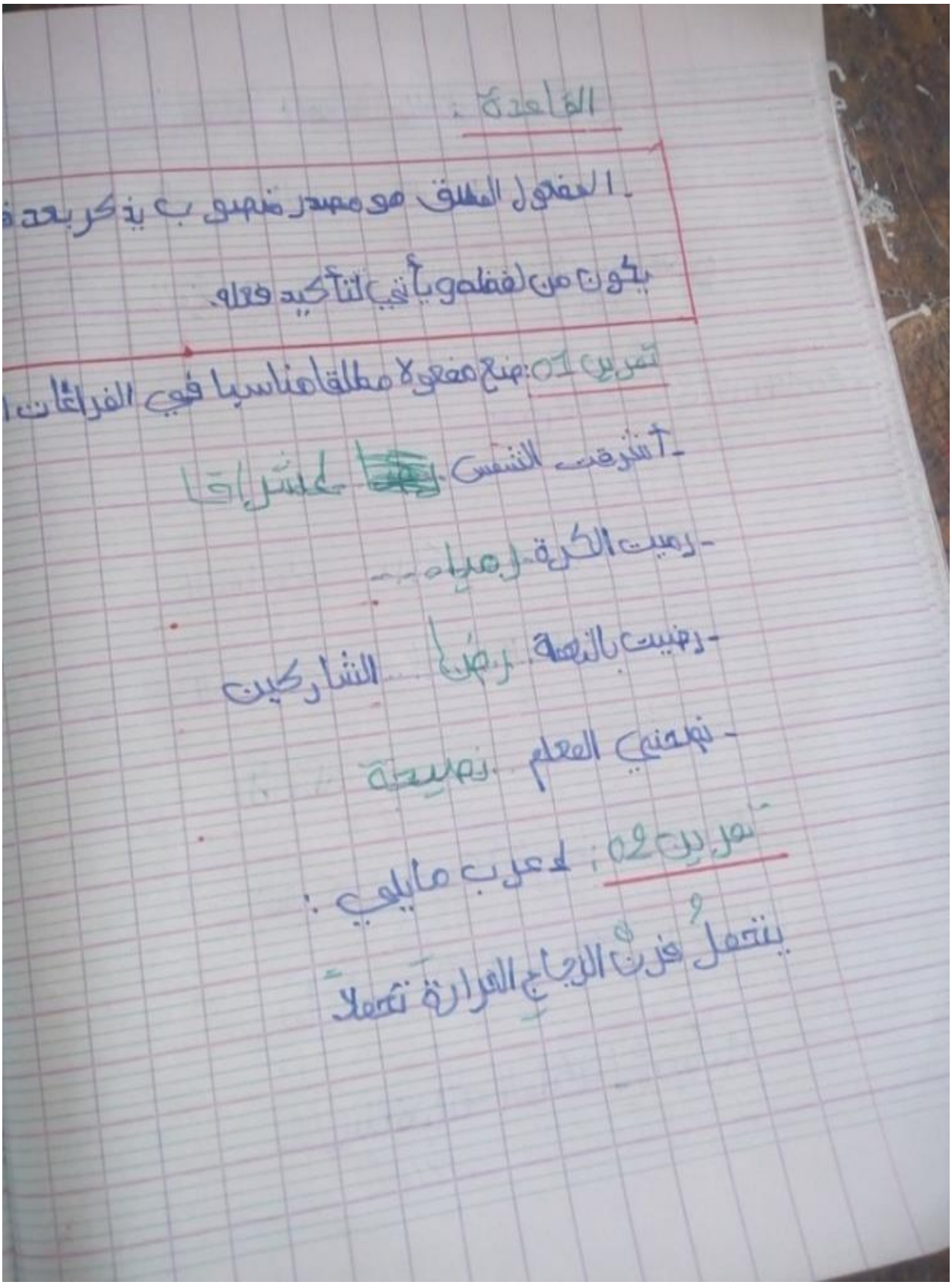

يوم الأربعاء 14 نوفمبر 2018

إملاء: عُمَرُ بَايِسف

عُمَرُ بَايِسف بِاسْتِقْلَالِ بَلَدِهِ وَيَعْرِفُ أَنَّ ذَلِكَ الْيَوْمَ
بِاسْتِقْلَالِ بَلَدِهِ
قَرِيبٌ. لِلِاحْتِفَالِ بِهِ عَمِلَ كَثِيرًا حَتَّى تَمَكَّنَ مِنْ شِرَاءِ
تَمَكَّنَ
بَذْلَةٍ بُنِّيَّةٍ رَائِعَةٍ. هَا هُوَ يَفْتَحُ خِزَانَتَهُ تَلْمَعُ أَحْذِيَتُهُ وَأَحْذِيَةُ
بَذْلَةٍ بُنِّيَّةٍ تَلْمَعُ أَحْذِيَةٌ
فَتَقُولُ لَهُ: كَمْ أَنْتَ وَسِيمٌ!
أَنْتَ
كَأَنَّ الْبَذْلَةَ مَصْنُوعَةٌ لِلَّكَ لِأَجْلِكَ.
كَأَنَّ

التمكن الحركي

الملحق رقم (12)



الملحق رقم (13)

فهرس الأشكالِ والرّسومات البيانيّة

رقم الشّكل	العنـــــوان	الصّفحة
(1)	**يبيّن المحاور الرَّئيسة المؤثرة في اكتساب اللّغة.**	11
(2)	**يبيّن أشكال اضطرابات النّطق والكلام.**	17
(3)	**يُبيِّن مناطق الحُبسة في الدّماغ.**	23
(4)	**يُبيِّن مكوّنات الجهاز السّمعي عند الإنسان.**	30
(5)	دائرة نسبيّة تُبيّن توزيع المعلِّمين حسب خاصيّة الجنس.	54
(6)	دائرة نسبيّة تُبيِّن توزيع المعلِّمين حسب الصّفة في قطاع التّعليم.	55
(7)	دائرة نسبيّة تبيِّن توزيع المعلِّمين حسب الخبرة في التّدريس.	56
(8)	دائرة نسبيّة تُبيِّن مدى أهميّة الطّور التّحضيري بالنِّسبة للمتعلِّم.	58
(9)	دائرة نسبيّة تُبيِّن اللُّغة التي يستعملها المعلِّمون أثناء التّدريس.	59
(10)	دائرة نسبيّة تُبيِّن ما إذا كان هنالك متعلِّمين يُعانون من اضطرابات النُّطق والكلام.	61
(11)	دائرة نسبيّة تُبيِّن عدد المتعلِّمين الذين يُعانون من اضطرابات النُّطق والكلام في مُختلف الأطوار الدِّراسيّة.	62
(12)	دائرة نسبيّة تُبيّن أكثر أشكال اضطرابات النُّطق والكلامِ انتشارًا بين المتعلِّمين.	64
(13)	دائرة نسبيّة تُبيّن الأسباب المؤديّة إلى حدوث اضطرابات النّطق والكلام.	66
(14)	دائرة نسبيّة تُبيِّن طبيعة المُتعلِّمين الذين يُعانون من هذه الاضطرابات.	68

(15)	دائرة نسبيّة تُبيّن ما إذا كان المعلِّمون يُواجهون صعوبة في التّعامل مع هذه الفئة من المُتعلِّمين.	70
(16)	دائرة نسبيّة تُبيّن مدى تأثير اضطرابات النُّطق والكلام في أنشطة اللُّغة العربيّة.	71
(17)	دائرة نسبيّة تُبيّن ما إذا كانت اضطرابات النُّطق والكلام تُؤثّر في التّحصيل الدِّراسي للمُتعلِّمين.	74
(18)	دائرة نسبيّة تُبيّن ما إذا كانت هذه الفئة من المُتعلِّمين تُظهر استجابة في نشاط القراءة.	75
(19)	دائرة نسبيّة تُبيّن ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تُعبّر بشكل جيّدٍ.	76
(20)	دائرة نسبيّة تبيّن ما إذا كان التّعبير الكتابي لهذه الفئة من المُتعلِّمين واضح ومفهوم.	78
(21)	دائرة نسبيّة تبيّن ما إذا كان المعلِّمون يقومون بمتابعة هذه الفئة من المُتعلِّمين متابعةً خاصّة داخلَ القسم.	80
(22)	دائرة نسبيّة تُبيّن ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تتواصل بشكل جيّد مع زملائها داخل القسم.	81
(23)	دائرة نسبيّة تبيّن ما إذا كان أولياء هذه الفئة من المُتعلِّمين على تواصُل دائمٍ مع المعلّمين.	82
(24)	دائرة نسبيّة تُبيّن ما إذا كان المعلِّمون يُخصِّصون لهؤلاء المتعلِّمين حصصًا للمعالجة.	84

فهرسُ الجداول

رقم الجدول	العنـــــوان	الصّفحة
(1)	جدول يوضّح توزيع المعلِّمين حسب الصّفة في قطاع التَّعليم.	53
(2)	جدول يوضّح توزيع المعلِّمين حسب الصّفة في قطاع التَّعليم.	55
(3)	جدول يوضّح توزيع المعلّمين حسب الخبرة في التّدريس.	56
(4)	جدول يوضّح أهميّة الطّور التّحضيري بالنّسبة للمتعلِّم.	57
(5)	جدول يوضِّح اللُّغة التي يستعملها المعلّمون أثناء التَّدريس.	59
(6)	جدول يوضِّح ما إذا كان هنالك متعلِّمين يعانون من اضطرابات النُّطق والكلام.	61
(7)	جدول يُوضِّح عدد المتعلِّمين الذين يُعانون من اضطرابات النّطق والكلام في مختلف المراحل الدّراسيّة.	62
(8)	جدول يُوضِّح أكثر أشكال اضطرابات النُّطق والكلام انتشارا بين الأقسام.	63
(9)	جدول يُوضِّح الأسباب المؤديّة لحدوث اضطرابات النّطق والكلام.	66
(10)	جدول يوضّح طبيعة المتعلِّمين الذين يُعانون من اضطرابات النّطق والكلام.	68
(11)	جدول يوضّح ما إذا كان المعلِّمون يُواجهون صعوبة في التّعامل مع هذه الفئة من المتعلّمين	69
(12)	جدول يوضِّح مدى تأثير اضطرابات النّطق والكلام في أنشطة اللُّغة العربيّة.	71
(13)	جدول يُوضِّح ما إذا كانت اضطرابات النّطق والكلام تؤثّر في التّحصيل الدّراسي للمتعلِّمين.	73
(14)	جدول يوضّح ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تُظهر استجابة في نشاط القراءة.	75

(15)	جدول يوضّح ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تُعبِّر بشكل جيّدٍ.	76
(16)	جدول يوضّح ما إذا كان التّعبير الكتابي لهذه الفئة من المُتعلِّمين واضح ومفهوم.	77
(17)	جدول يوضِّح ما إذا كان المعلّمون يقومون بمتابعة هذه الفئة من المتعلّمين متابعةً خاصّة داخل القسم.	79
(18)	جدول يوضّح ما إذا كانت هذه الفئة من المتعلِّمين تتواصلُ بشكلٍ جيّد مع زملائها داخلَ القسم.	81
(19)	جدول يوضِّح ما إذا كان أولياء هذه الفئة من المُتعلِّمين على تواصل دائمٍ مع المعلّمين.	82
(20)	جدول يوضّح ما إذا كان المعلِّمون يخصّصون حصصًا للمعالجة لهؤلاء المُتعلِّمين.	83
(21)	جدول يُوضِّح بعض المتعلِّمين الذين يعانون من اضطرابات النّطق والكلام.	86
(22)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الأولى.	104
(23)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثّانية.	104
(24)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثَّالثة.	105
(25)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الرّابعة.	106
(26)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الخامسة.	107
(27)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة السّادسة.	108
(28)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة السّابعة.	108
(29)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثّامنة.	108

(30)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة التّاسعة.	109
(31)	جدول يُوضِّح الحلول المُقترحة في علاج الحالة العاشرة.	109
(32)	جدول يُوضِّح الحلول المُقترحة في علاج الحالة الحادية عشر.	110
(33)	جدول يُوضِّح الحلول المقترحة في علاج الحالة الثّانية عشرة.	110

فهرس المُحتويات

شكر وعرفان

قائمة الرُّموز المُستخدمة في البحث

مقدِّمة..... أ- هـ

فصل أوّلٌ: اضطراباتُ النُّطق والكلام وتعليميّة اللُّغة العربيّة (الماهية والعلاقة)

تمهيد..... 7

أوّلا. ماهية اللّغة وعوامل اكتسابها..... 8

1. ماهية اللّغة: Language..... 8

أ. لغة:..... 8

ب.اصطلاحا:..... 9

2.عوامل اكتسابها..... 9

- التَّعلُّم:Learning..... 10
- النُّضج: Maturation..... 10
- البيئة: Environnement..... 10

ثانيا. اضطرابات النُّطق والكلام(مفهومها،أشكالها، أسبابها)..... 12

- مفهوم النُّطق:Articulation..... 12

أ. لغة:..... 12

ب.اصطلاحا:..... 13

- مفهوم الكلام: Speech..... 13

أ. لغة: 13

ب.اصطلاحا: 14

- مفهوم الاضطراب: disorder 14

أ. لغة: 15

ب.اصطلاحا: 15

1.مفهوم اضطرابات النّطق والكلام:Speech and articulation disorders 16

2.أشكال اضطرابات النّطق والكلام 17

أ. أشكال اضطرابات النُّطق 18

- الحذف:O mission 18
- الإبدال: Substitution 18
- الإضافة: Addition 19
- التّحريف أو التَّشويه:Distortion 19

ب.أشكال اضطرابات الكلام 19

- السّكتة اللّغويّة (الحُبسة أو الأفازيا):Aphasia 20
  - أنواعها: 20

➢ حُبسة بروكا:Brocas aphasia 20

➢ حُبسة فيرنك:Wernickes aphasia 21

➢ الحُبسة التّواصلية:Conduction aphasia 22

➢ الحُبسة الكلية:Total aphasia 22

➢ حُبسة التّسمية أو الحُبسة النّسيانية:Anomic aphasia 22

➢ الحُبسة الكتابيّة:Agraphia aphasia 23

- التَّلعثم: Stuttering 23

أ. لغة: 24

ب.اصطلاحا: 24

- مظاهره: 25

- السُّرعة الزّائدة في الكلام: Cluttering 25

- مظاهرها: 26

- قَلقُ الكلام: Speech anxiety 26

- التّوقف أثناء الكلام: Stoping during speaking 26

3.أسباب اضطرابات النّطق والكلام 27

أ.الأسباب الوراثيّة:Genic factors 27

ب.الأسباب العضوية:Organic factors 28

ج. الأسباب النَّفسية:psychological Factors 28

د. الأسباب البيئيّة:environmental factors 28

هـ. الأسباب التَّعليميّة:Educational factors 29

و. الإعاقة السّمعية:Hearing Impairment 29

ثالثا. تشخيص اضطرابات النّطق والكلام وعلاجها 31

1.تشخيصها 31

أ.إجراء تاريخ الحالة: 32

ب.ملاحظة الطفل: 32

ج. تقييم مهارات التّواصل: 32

د. الإحالة إلى أخصائيين آخرين: 33

- وسائل أساسية: 33
- وسائل مساعدة: 33
- تقويم وظيفي: 33
- وسائل متقدّمة: 33

2.علاجها 34

أ. العلاج الجِسمي:Physical therapy 34

ب. العلاج البيئي:Environmental therapy 34

ج. العلاج النّفسي:Psychotherapy 34

- طريقة اللّعب: Play technique 35
- طريقة الإيحاءِ والإقناعِ: Suggestion and Persuasion technique 35
- وضع خطط تعليميّة تقوم أساسًا على أساليبِ تعديلِ السُّلوك: 35

د. العلاجُ الكلامِي:Speech Therapy 35

- الاسترخاءُ الكلامي:Speech Relaxation 35
- تعلّم الكلام من جديد:Speech Rehabilitation 36
- النّطق بالمضغ:The chewing speaking method 36
- تمرينات الكلام الإيقاعي: Rhythmical exercises 37
- الممارسة السّلبيّة:Negative practice 37

3. دور الأسرة والمدرسة في علاج اضطرابات النّطق والكلام: 37

أ. دور الأسرة:Family role 37

ب. دور المدرسة: school role 38

رابعا. علاقة اضطرابات النّطق والكلام بتعليميّة اللّغة العربيّة.....39

1.مفهوم التّعليميّة:.....39

أ. لغة:.....39

ب.اصطلاحا:.....40

2 . مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة:.....40

3. أركانها: 41

أ.المتعلّم: Learner.....41

ب.المعلّم:Teacher 41

ج.المادّة الدّراسيّة:The Subject of Matter.....41

4 . العلاقة:.....42

1.القراءة:Reading.....42

2.الكتابة:Writing.....43

3.التّعبير:Expression.....44

4.الأنشطة الأخرى: 45

خاتمة الفصل.....46

فصل ثانٍ: أثر اضطرابات النّطق والكلام في تعليميّة اللُّغة العربيّة (دراسة ميدانيّة)

تمهيد:.....48

أوّلاً. إجراءات الدِّراسة.....49

1.منهج الدّراسة 49

2.عيّنة الدّراسة 49
3.الحدود الزّمانيّة والمكانيّة 50
4.أدوات الدِّراسة 50
أ.المقابلة: 50
ب.الملاحظة: 51
ج.الاستبانة: 51
د.الإحصاء: 52
ثانيًا. نتائج الدِّراسة وتحليلها 53-85
ثالثا. الدِّراسة الميدانيّة 85
1.عرض الحالات: 86
2.تحليل الحالات: 87
3. الحلول المقترحة: 103
خاتمةالفصل 112
خاتمة 114
قائمة المصادر والمراجع 117- 129
ملاحق 132- 150
فهرس الأشكال 152- 153
فهرس الجداول 155- 157
فهرس المحتويات 159- 641

مُلخّص:

حاولنا من خلال بحثِنا الموسومِ بـ "اضطرابات النُّطق والكلامِ وأثرها في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة- الطَّور الابتدائي أُنموذجًا-"، الوُقوف على تأثير هذه الاضطرابات بمختلفِ أشكالها في تعليميّة اللُّغة العربيّة.

و نَهجنا في ذلك المنْهجَ الوصْفي بعدِّه الأكثر ملاءمة مع الموضوعِ، وعليه انبنَتْ دراستُنا على مقدِّمة وفصليْن تُذيّلهما خاتمة.

تناولنا في المُقدِّمة الإشكاليّة والمنهج والأهداف وما إلى ذلك، وفي الفصل الأوّل تطرّقنا إلى أهمِّ الجوانب المتعلّقة بالموضوع من مثل مفهوم اللّغة والنّطق والكلام والاضطراب وغير ذلك، وأمَّا الفصل الثَّاني؛ فخصّصْناه لتحليلِ الاستباناتِ المُوجَّهة للمعلِّمين، ولدراسةِ بعض الحالاتِ التي تُعاني من اضطرابات النّطق والكلامِ؛ وذلك بغرضِ معرفةِ الأسباب التي أدَّتْ إليهَا، ومن ثمَّ اقتراح الحلول التي تتناسَبُ مع كلِّ حالةٍ.

أمّا الخاتمة، فقد شملت أهمّ النّتائج المتوصّل إليها.

و توصّلنا في الخِتام إلى أنّ العلاقة بين اضطرابات النُّطق والكلام وتعليميّة اللُّغة العربيّة هي علاقة تأثير وتأثُّرٍ.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة،النّطق، الكلام، الاضطراب، اضطرابات النُّطق والكلامِ، تعليميّة اللّغة العربيّة.

Abstract

We tried through our research entitled “Speech and Articulation Disorders and its impact on the teaching of the Arabic language - Primary Education as a model-” to identify the impact of these disorders in various forms in the teaching of the Arabic language.

We have adopted the descriptive approach as the most appropriate to the subject. Accordingly, an introduction and two chapters, which are followed by a conclusion, built our study.

In the introduction, we discussed the problematic, methodology, objectives and so forth. In the first chapter, we discussed the most important aspects related to the subject, such as the concept of language, Speech and Language disorders, etc. The second chapter is devoted to the analysis of questionnaires addressed to teachers, and to the study of some cases suffering from Speech and Language Disorders, in order to know the reasons that led to it, and then propose solutions that suit each case.

The conclusion included the most important findings.

We eventually concluded that the relationship between Speech and Articulation disorders and the Teaching of the Arabic language is a relationship that has a two-way influence.

Keywords: Language, Pronunciation, Speech, Disorder, Speech and Articulation Disorders, Arabic language Teaching.