سلطان الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

سلطان وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون

تيارت

سلطان كلية الآداب واللغات

سلطان قسم اللغة والأدب العربي

سلطان فرع دراسات لغوية تخصص: تعليمية اللغات

سلطان مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر

موسومة بـ

تأثير العيوب النطقية في مستوى التواصل المعرفي سلطان عند التلميذ - المرحلة الابتدائية أنموذجا-

إعداد الطّالبة: خالدية بلقروم

إشراف الدكتورة زهور حميدي

لجنة المناقشة

د. فتيحة جبالي	رئيسا
د. زهور حميدي	مشرفا و مقررا
د. حفيظة العامي	مناقشا

السّنة الجامعيّة: 1439 -1440 هـ/ 2018- 2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين حمدًا يوافي نعمه ويكافئ مزيد فضله، فيا رب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ﴿ **الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا هداه**﴾ و أشهد أن لا إله الله وحده لا شريك له، وأنّ محمّدا عبده و رسوله.

انطلاقا من قوله تعالى:﴿ **لا تنسوا الفضل بينكم**﴾، وعملا بقوله صلّى الله عليه وسلم:

(من أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له) فإنّه يطيب لي أن أقدّم شكري وتقديري وعرفاني بالجميل إلى الأستاذة الفاضلة "**حميدي زهور**" لموافقتها الإشراف على هذا العمل، وما قدّمته لي من رعاية وإرشادات، فأشكرها جزيل الشكر على توجيهاتها وتصويباتها، وأسأل الله أن يجزيها عنّي خير الجزاء.

كما أتقدّم بخالص الشّكر والتّقدير إلى أعضاء اللّجنة المناقشة الذين تحمّلوا جهد قراءة هذا العمل، أقف احتراما وإجلالا لتصويباتهم وتوجيهاتهم وملاحظاتهم القيّمة سعيا لجعل هذا البحث متكاملا بإذن الله.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدّم بأطيب الشّكر و أصدقه إلى الأستاذين الفاضلين"**نمر محمد ومهيدي منصور**" وأدعو الله أن يديم عليهما موفور الصّحة والعافية، فهما بمثابة المعلّم الصّادق الذي لا يبخل على طلابه، فلهما تقديري وجزاهما الله عنّي خير الجزاء ومنّ الله عليهما بموفور الصّحة والعافية، فأشكر فيهما تواضع العالم الذي حباه الله بعلم غزير وخلق عظيم.

ويظلّ الشّكر يحلّق في الأفق تقديرًا وامتنانًا لأستاذتنا الكرام الذين جمعتنا بهم حلقات العلم منذ أول خطواتنا في الجامعة، فجزاهم الله خيرا.

كما أتقدّم بخالص الشكر والعرفان وعظيم الامتنان لمكتبة كليّة الآداب واللّغات التي أمدّتنا بالعلم والمعرفة.

كما أخصّ بالشّكر أساتذة المؤسّسات التي أجريت فيها الدّراسة الميدانية على تعاونهم والمجهود الكبير الذي يبذله معلّم المرحلة الابتدائية في سبيل العلم.

وإلى كلّ من ساعدني في إنجاز هذا العمل من بعيد أو من قريب ولو بكلمة طيّبة.

إهداء

باسم الخالق الذي أنار الكون بنوره البهي وحده أعبد وله وحده أسجد خاشعةً شاكرةً لنعمته وفضله عليّ في إتمام هذا العمل أهديه:

إلى من أثقلت الجفون سهرًا وحملت الفؤاد همًّا وجاهدت الأيام صبرًا ورفعت الأيادي دعاءً وأيقنت بالله أملاً، إلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها، وغمرتني بعطفها وحنانها، وربتني على الفضيلة والأخلاق وشملتني بالعطف والحنان وكانت لي درع أمان أحتمي به من نوائب الأيام إلى أغلى الغوالي: **أمّي أطال الله في عمرك.**

إلى من شاركني لحظات الحياة حلوها ومرّها وتقاسموا معي طفولتي وذكرياتي إلى إخوتي:

محمد، بختة، سامية، وإلى أخي: حاجي امحمد.

إلى البرعمين الصغيرين دفئ البيت وسر سعادته: مختار وعبد النور.

إلى من أضاء بعلمه عقل غيره وهدى بالجواب حيرة سائليه، فأظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابته سماحة العارفين: الأستاذ الفاضل **محمد بنعمر.**

وإلى الطيّبين التي منحتني إيّاهم الحياة صديقاتي: بومعزة فاطيمة، تفاحة وسمية، وإلى الأستاذين: عبد الكريم بوهزيلة ودلاوي عبد القادر.

وإلى كلّ من هم في ذاكرتي ولم تسعهم مذكّرتي وإلى كلّ من هم في قلبي ولم يكتبهم قلمي.

خالدية

مقدّمـــــــة

الحمد لله ربّ العالمين، الذّي اصطفى اللّسان العربيّ لسانا لكتابه العزيز، والصّلاة والسّلام على رسول الهدى، نبيّ الرّحمة سيّدنا وهادينا محمّد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين ومن سار على نهجهم إلى يوم الدّين، أما بعد:

جعل الله اختلاف الألسنة بين بني البشر إحدى آياته، ودلائل عظمته، وجعله يتواصل مع غيره باللغة، فكانت اللغة وسيلة التواصل للتعبير عن ذاته وأفكاره ومشاعره وأحاسيسه، وكل ما يختلج في صدره ويجول في خاطره، فهي ظاهرة اجتماعية تكشف عن خبايا الناطق بها، فاللغة هي أرقى وسائل التواصل البشري وأداة الحفاظ على العلاقات الإنسانية، وهي الملكة التي حباها الله على عباده وهي عبارة عن نظام من العلامات تحمل دلالات ذهنية ونفسية تسمح للمتكلم بالتعبير عن حالته في مختلف الوضعيات وهي أداة الفكر التي ميزها عن سائر المخلوقات.

ويكتسب الفرد اللغة تدريجيّا من خلال احتكاكه بالمحيط الذي يعيش فيه، وإنّ أوّل ما يتعلّمه الطفل هو نطق الحروف حيث يمرّ خلال نموّه بمراحل يتدرّج فيها في اكتساب النّطق انطلاقا من مرحلة الصراخ والمناغاة إلى مرحلة الكلام وفهم اللغة، فالنطق السليم يحتاج إلى مران طويل يبدؤه الطفل منذ ولادته.

وقد تعترض اللغة متغيّرات تغيّر من معالمها وتعيق سيرورتها وتخلّ بها لسبب من الأسباب فالفشل في اكتساب اللغة يؤدّي إلى اضطرابها، ومن أهمّ اضطراباتها نجد عيوب النطق والتي تعني صعوبة يجدها الفرد في إصدار أصوات اللغة بطريقة سليمة.

وبما أنّ النّطق السّليم للطفل يضمن له التّواصل مع غيره، ويطوّر من علاقاته التّواصلية مع أفراد مجتمعه، لقضاء حاجاته ورغباته، ويمكّنه من بناء علاقات تربطه بهؤلاء الأفراد الذين يحيطون به، كان التواصل ضرورة تفرضها الطبيعة الاجتماعية التي تميّز الإنسان عن غيره، فإنّ التّواصل ضرورة تحتاجها مختلف الميادين من أهمّها المجال التربوي، الذي يعتبر ميدانا خصبا لممارسته وركيزته الأساسية التي يقوم عليها، فلا يمكن تصوّر عمل تربوي قائم بذاته دون وظيفة التواصل، وبما أنّ العملية التعليمية عملية تواصلية قائمة بين المعلّم والمتعلّم لتوصيل المعارف، فقد يصيب هذا التواصل تأثيرات تحدّ من فاعليته

وتجعله تواصلا سلبيا غير فعّال، ومن أهمّ هذه التأثيرات العيوب النطقية التي تحول دون الممارسة الجيّدة للعملية التواصلية في المحيط التربوي، فالمقاربات الحديثة تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، وإصابة المتعلّم بعوارض كهذه تخلّ من نجاعة هذه العملية، وتعيق العملية التواصلية داخل الفصل الدراسي سواء مع المعلم أو مع زملائه في حجرة الدرس، وبالتّالي تحول دون تحقيق تواصل فعّال فيؤثّر سلبا على عملية التواصل بين أقطاب العملية التعليمية.

وبما أنّ العيوب النطقية هي إحدى المشكلات التي تعيق التّواصل داخل الفصل الدراسي جاء موضوع بحثنا: **تأثير العيوب النطقية في مستوى التواصل المعرفي عند التلميذ (المرحلة الابتدائية أنموذجًا)**.

وقد جاء اختياري لموضوع البحث لشيوع العيوب النطقية بكثرة لدى التلاميذ وتأثيرها السلبي، فهي من أكثر المشاكل التي تعيق عملية تواصله داخل المدرسة مع أستاذه وزملائه، كما تدهور من قدرته التواصلية وتؤثّر في تواصله المعرفي وتحدّ من تفاعله، فتلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر عرضة لهذه العيوب خاصّة في مرحلة التمدرس الأولى وهي أظهر في الصفوف الدّراسية وأسهل للكشف من سواها ويواجهها الطفل في هذه الفترة من عمره.

ونظرا للمشاكل التي تعتري التواصل الصفي، ولما لها من تأثير على العملية التعليمية تبادر إلى ذهني الإشكالية التّالية:

ما مدى تأثير العيوب النطقية في التواصل المعرفي عند التلميذ؟

ومن أجل الوصول إلى الإطار العامّ الذي حدّدته إشكالية البحث جاءت خطة البحث في ثلاثة فصول وخاتمة بها أبرز النتائج المتوصّل إليها:

أمّا الفصل الأول فموسوم بـ: عيوب النطق عند تلاميذ المدارس، وفيه حدّدت مفهوم العيوب النطقية، إضافة إلى جهود القدامى والمحدثين سعيا إلى معرفة إسهام كلّ منهما في وضع أسس منهجية صحيحة، وقاعدة ارتكزت عليها الدراسات الحديثة وتطويرها لمجال العيوب النطقية التي أصبحت من

اهتمامات ميدان اللسانيات التطبيقية، متطرّقة إلى أنواعها وأسبابها وطرق علاجها، كما تناولت عيوب النطق عند الأطفال وتلاميذ المدارس باعتبارهما أساس وجوهر البحث.

والفصل الثاني جاء بعنوان: التواصل المعرفي عند التلاميذ وفيه تطرّقت إلى تعريفات التواصل واستخدامه في المجال اللساني، وتسليط الضوء على التواصل في العملية التعليمية، وتحديد العلاقة القائمة بينهما وصولا إلى التواصل المعرفي عند التلاميذ وتأثير العيوب النطقية فيه.

وقد كان الفصل الأخير دراسة ميدانية، والذي يعدّ من أهم مراحل البحث، فكان الهدف منه معرفة مدى تأثير العيوب النطقية في التواصل المعرفي عند التلميذ، وهو جوهر البحث ومنتهاه بتقديم نماذج تطبيقية بمؤسسات تربوية ابتدائية.

وختمت البحث بجملة من النتائج المتوصّل إليها مرفقة بتوصيات واقتراحات سعيا إلى الاهتمام بتلاميذ ذوي عيوب نطقية.

ولتحقيق تصوّر البحث انتهجت المنهج المسحي التّحليلي لأنّه الأنسب للدّراسة وقد وظّفت المنهج الإحصائي في الجانب التطبيقي للجداول والنّسب بغية الوصول إلى النّتائج المرجوّة.

وقد استعنت في الدّراسة بمجموعة من المصادر والمراجع أهمّها: البيان والتبيين للجاحظ واضطرابات التّواصل لإيهاب البيلاوي، التّواصل اللّساني والسّيميائي والتّربوي لجميل حمداوي.

ومن الدّراسات السّابقة التي تناولت الموضوع نجد أمراض الكلام والعادات النطقية في لسان سكّان الغرب الجزائري: سمية جلايلي، جامعة سيدي بلعباس2016 وعيوب النّطق عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين: نورة مروش، جامعة قسنطينة 2012.

أثر الاضطرابات الكلامية في التّواصل التّعليمي لدى طفل الطور الأول من التّعليم الابتدائي–دراسة أرطفونية– بوزياني فاطمة الزهراء، جامعة تلمسان 2014، والاضطرابات اللّغوية وقضية التّواصل لدى الطفل (الطور الابتدائي) لعلو فاطمة، جامعة تلمسان 2016.

ومن الصّعوبات التي واجهتني أثناء البحث صعوبة تنظيم وضبط المادّة التي تناولت الموضوع من زوايا مختلفة وتداخل علوم كثيرة متخصّصة فيه، والمادّة مبثوثة في المصادر العربية القديمة احتاجت الجهد والوقت للبحث عنها، ومع ذلك تجاوزتها بفضل الله وحمده وبفضل ما جادت به عليّ أستاذتي المشرفة من كتب، فكانت نعم الموجّهة والمرشدة في كلّ خطوات البحث.

وإن كنت وفّقت فهذا بفضل الله أوّلاً، وبتوجيه من أستاذتي الفاضلة الدّكتورة "**حميدي زهور**" فلولا رعايتها وتوجيهها لما خرج هذا العمل بهذه الصورة، فأسأل الله أن يجزيها عنّي خير الجزاء.

والحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات والحمد لله الذي وفّقنا لهذا وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

خالدية بلقروم

تيارت في:16 -06-2019م.

الموافق لـ: 12 شوّال 1440هـ.

الفصل الأول

عيوب النطق عند تلاميذ المدارس

- المبحث الأول:العيوب النطقية (مفهومها عند القدامى والمحدثين).
- المبحث الثاني:أنواع عيوب النطق وأسبابها وطرق علاجها.
- المبحث الثالث:عيوب النطق عند الأطفال وتلاميذ المدارس.

• المبحث الأول:
العيوب النطقية (مفهومها عند القدامى والمحدثين).

يتعرّض الأطفال خلال مراحل حياتهم العمرية إلى مشاكل تؤثّر على اندماجهم في المحيط الذي يعيشون فيه، وعادة ما نجد الطفل عرضة للانزواء والانطواء وذلك لسبب من الأسباب، كالمشاكل التي قد تظهر عليه من نطق غير سويّ لأصوات اللغة أو صعوبة في إنتاج الكلام أو اضطراب في اللغة، فتؤدّي به إلى مشكلة لغوية ترافقه في حياته اللاّحقة.

ومن بين هذه المشكلات العيوب النطقية التّي تصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة، وتختلف في حدّتها أو بساطتها حسب العنصر الذي تمّ فيه الخلل، وتتفاوت هذه العيوب من شخص لآخر حسب الأسباب المؤدّية إليها،كما أنها تحدث بعفوية لدى غالبية الأطفال إلى غاية سنّ دخول المدرسة وإذا استمرّت هذه العيوب إلى سنّ متقدّمة وجب التدخّل العلاجي في ذلك.

والنّطق نعمة الله على عباده التي ميّزهم بها على سائر المخلوقات، وهو ضروري في حياة الإنسان للتّعبير عن حاجاته ورغباته، والنّطق الصّحيح يتطلّب سلامة أعضاء النّطق، وإنّ أيّ خلل في قيام هذه الأعضاء بعملها يؤدّي إلى عيب نطقي.

1- تعريف عيوب النطق:Troubles d'articulation

1.1- النّطق:Articulation

لغة:

"نَطَقَ يَنْطِقُ نُطْقًا وَمَنْطِقًا ونُطُوقًا: تَكَلَّمَ بِصَوْتٍ وَحُرُوفٍ تُعْرَفُ بِهَا المعَاني."[1]

اصطلاحا:

فهو "مجموع حركات أعضاء جهاز التَّصْوِيت التي تحدّد شكل مختلف المرانين★ خلال خروج الهواء من الحنجرة."[2]

---

[1]-الفيروزآبادي، القاموس المحيط، إشراف:محمد نعيم العرقسوسي،تح:مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة،ط8، 2005، مادة نطق، ص: 926.

★- المرانين: من الفعل "رنن" والرنّة والرنين الصّيحة الشّديدة والصّوت الحزين عند الغناء أو البكاء(ابن منظور، لسان العرب، مادّة رنن، ج13،ص:187.)

[2]- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "مكتب تنسيق التعريب"، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص:17.

أي أنَّ عملية النّطق هي مجموعة الحركات التي يقوم بها جهاز النطق بواسطة الحنجرة والحبال الصّوتية لإصدار الأصوات.

وهو ذلك "النّشاط الاجتماعي الذي يصدر عن الفرد،بقصد التّواصل مع الآخرين،ويعدّ من أعقد العمليات الدّماغية والعضوية التي يقوم بها الإنسان والتي يشترك فيها المرسل والمستقبل، ومن أجل أن تتم هذه العملية يجب أن تتوفر القدرات الآتية عند الإنسان:القدرة السمعية،العقلية،العصبية والقدرة العضلية علاوة على سلامة أعضاء النطق"[1].

والنطق هو أيضا تلك العمليات الحركية الكليّة المستخدمة في تشكيل الأصوات "اللّبنات الأولى لإنتاج الكلام" الصّادرة عن الجهاز الصّوتي تظهر في صورة رموز منتظمة، وفي أشكال وأنساق خاصة وفق قواعد ثقافة الفرد المتّفق عليها[2].

وعليه فإنّ عملية النطق يمارسها الفرد بغرض التواصل مع الآخرين، فهو عملية معقّدة لاشتراك العديد من الأعضاء فيها؛ الدّماغ وأعضاء النطق المشتركة بين طرفي عملية التواصل التي تشترط سلامتها، لأن النطق تتدخّل فيه مجموعة من العمليات منها العصبية والعضوية.

2.1- العيوب النطقية:

هي كلّ خلل في عملية نطق الحروف وعدم تشكيلها بالطريقة الصّحيحة،وصعوبة في إصدار الأصوات اللاّزمة،وتحدث في الأصوات السّاكنة أو المتحرّكة ويمكن أن تشمل بعض الأصوات أو جميعها في أيّ موضع من الكلمة، وعيوب النّطق متعدّدة وشائعة خاصّة لدى الأطفال من عمر خمس إلى سبع سنوات. فهي حتّى الآن أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعاً، حيث أنّ غالبية هذه الحالات يمكن مواجهتها في الفصول الدراسيّة أو في المراكز العلاجية[3].

---

[1]-أديب عبد الله النوايسة، معجم مفاهيم اضطرابات النطق والكلام واللغة، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2014، ص:225.

[2]-ينظر:إبراهيم عبد الله الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، دار الفكر، عمان، ط1، 2005، ص:153. وأسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2014، ص:165-166.

[3]-ينظر: فيصل محمد خير الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض، السعودية،1990،ص:227، وإيهاب البيلاوي، اضطرابات التواصل، جامعة الملك سعود،ط1، 2005،ص:180.ولطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد اللغة والأدب،جامعة بشار، 2002،2003، ص:51.

يلاحظ من هذا التّعريف أنّ عيوب النطق هي عبارة عن خلل أو مشكلة في إصدار الأصوات بطريقة سليمة وتحدث في الأصوات المنفردة أو المتّصلة بعضها أو جميعها من مواقع الكلمات وتنتشر بين الأطفال من خمس سنوات فأكثر، ويكثر إيجادها في الصفوف التربوية أو في المراكز العلاجية.

بينما عَرَّفت الجمعية الأمريكية للطب النفسيDSMIVاضطرابات النطق بأنها:

"فشل في استخدام أصوات الكلام المتوقّعة نمائيًّا والتي تكون مناسبة لعمر الفرد وذكائه ولهجته ،ويتضح في إصدار صوتي رديء أو تلفظ غير مناسب ...ويتألّف الاضطراب النطقي من:أخطاء في إصدار الصوت،أو إبدال صوت مكان آخر،أو حذف أصوات مثل الحروف الساكنة التي تقع في آخر الكلمة،وتشويه وتحريف لنطق الكلمة...الخ، مما يعطي انطباعا بأنه كلام طفليّ★."[1]

اهتمّت الجمعيّة الأمريكية في هذا التّعريف بالعمر الزمني والعقلي واللّهجي للفرد عند إخفاقه في لفظ أصوات الكلام بشكل رديء، فتظهر أخطاء في النطق في الحروف الساكنة من مواقع الكلم بإحلال صوت مكان آخر أو حذفه أو تشويهه ممّا يظهر أنّ الكلام لم ينضج بعد.

وتنتشر عيوب النطق بين"الصّغار، وهي تحدث في الغالب لديهم نتيجة أخطاء عند إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها الصّحيحة، وتختلف درجاتها من مجرّد اللثغة البسيطة إلى الاضطراب الحادّ،حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف والإبدال والتشويه.وقد تحدث نتيجة خلل في أعضاء جهاز النطق مثل شق الحلق أو نتيجة إصابة في الجهاز العصبي المركزي."[2]

يتّضح من التّعريف أنّ عيوب النّطق تنتشر بين الصّغار وتتفاوت درجة حدّتها من البسيطة إلى الحادّة، كما يعرض لأسبابها وأنّها تحدث نتيجة مشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج الأصوات والحروف،أو خلل على مستوى أعضاء النطق أو الجهاز العصبي، مما يجعل الكلام يشوبه الحذف أو الإبدال أو التّحريف وغير ذلك.

وكذلك تتمثّل العيوب النطقية في صعوبة يجدها المصاب فينطق مجموعة من الأصوات خاصّة الأصوات المعزولة المنفردة، والأصوات السّاكنة أكثر عُرضة من الأصوات المتحركة وذلك بسب عدم

[1]-إيهاب البيلاوي، اضطرابات التواصل،ص:181.

★-كلام طفلي: أي كلام يتميّز بعدم النّضج.

[2]- فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، مركز دراسات وبحوث المعوّقين، أطفال الخليج، ص:03.

إدراكها الذي يتطلّب الدّقة، وإنّ أي طريقة خاطئة تصاحب النطق تفسّر أنّ هناك أخطاء في إنتاج الأصوات التي كان من اللاّزم إصدارها.[1]

فعيوب النطق هي عبارة عن مشكلة أو صعوبة في نطق الأصوات بشكل صحيح، وتحدث في الصوامت أو المصوّتات مما يؤدّي إلى خلل في أداء الكلام والتردّد في النطق، وعليه يتبيّن من خلال التعريفات السّابقة مايلي:

تمثّل عيوب النطق خللا أو فشلا في لفظ وإخراج الحروف من مخارجها، أو إصدار أصوات الكلمات بشكل رديء وتلفظ غير مناسب وعدم تشكيلها بصورة صحيحة، وتظهر العيوب النطقية في الحروف السّاكنة والمتحركة على حدّ سواء، وتختلف درجتها من مجرد اللّثغة البسيطة إلى الحادّة.وقد تنتج عن خلل عضوي،كوجود مشكلات في التناسق العضلي أو عيب في مخارج الحروف، أو خلل في أعضاء جهاز النطق كالأخطاء في حركة الفك والشفاه أو اللّسان أو سقف الحلق أو إصابة الجهاز العصبي المركزي، كما تنتشر عيوب النطق بين الصغار ولا تتّفق مع أصوات النطق المتوقعة نمائيا طبقا لعمر الفرد وذكائه ولهجته، وتظهر العيوب النطقية في شكل:إبدال،أوحذف،أوتحريف وتشويه أوإضافة مما يجعل الكلمة غير مفهومة من المستمعين.[2]

فقد عُرِّفت العيوب النطقية من زوايا مختلفة وجوانب عدّة،فمنها من ركّزت على الخلل في نطق الأصوات،ومنها ما اهتمّت بالعمر الزّمني والعقلي للطفل عند حدوث الاضطراب، ومنها ما اهتمّت بالأسباب المؤدّية إليها وهي عبارة عن صعوبة يواجهها الفرد في إخراج الأصوات من مخرجها الصّحيح ونطقها بالطريقة المناسبة، وذلك لوجود خلل في إحدى الأعضاء، فالطفل يُظهر خللا في إصدار الأصوات في شكل إبدالات أو حذف أو تحريف لأصوات الكلمات فتكون غير واضحة لدى المتلقّين.

[1]-ينظر: محمد حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، ط5، 2013، ص:30.

[2]-ينظر:سعيد كمال العزالي، اضطرابات النطق والكلام"التشخيص والعلاج"، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011،ص:117.

2-تصنيف الاضطرابات اللغوية:

تُعرَّف الاضطرابات اللغوية بأنّها تلك الاضطرابات التي "تتضمّن الأطفال الذين يعانون من سلوكات لغوية مضطربة، تعود إلى تعطل في وظيفة معالجة اللغة، التي تظهر على شكل أنماط مختلفة من الأداء، وتتشكّل بواسطة الظروف المحيطة في المكان الذي تظهر فيه."[1]

يشير هذا التّعريف إلى المشاكل التي ترافق الأطفال في مرحلة الطفولة، بحيث تكون لديهم مشاكل لغوية تظهر في عدم القدرة على نطق الأصوات أوصعوبة في إنتاج الكلام واللغة بفعل الوسط الاجتماعي الذي تحدث فيه.

واختلف العلماء في تسمية الاضطرابات اللغوية التي قد يعاني منها الأطفال، فقد سمّاها الجاحظ قديما عيوب الكلام★ وحديثا سميّت تسميات متعدّدة منها"**القصور أو العجز اللغوي أو التأخّر اللغوي أو الإعاقة اللغوية.**"[2]فرغم اختلاف المسميّات إلاّ أنّها تدلّ على معنى واحد وهو وجود خلل في لغة الطفل يعيق تواصله مع الآخرين.

فالمشكلات اللّغوية مصطلح عام يشمل عدداً من" الاضطرابات والعيوب والأمراض التي تصيب مراكز اللغة في الدماغ، وتصيب أعضاء النطق وأجهزة السّمع، فتؤثّر على لغة المصاب فهماً واستعمالاً. ويعبّر عن هذه المشكلات في المصادر اللغوية النفسيّة بعبارات أخرى منها: اضطرابات اللغة وعيوب النطق وأمراض الكلام."[3]

أي أنّ الاضطرابات اللّغوية تشمل اضطرابات اللغة والكلام والنطق بينما النطق جزء منها. وقد جاء ذكرها في البحث للتّفرقة بين هذه الاضطرابات المتداولة والشائعة في الكتب والأبحاث،ومواجهة الأفراد لها في حياتهم اليومية مما يتوجب التعرّف عليها ومعرفة أسبابها والبحث عن طرق علاجها.

---

[1]- عبد العزيز السرطاوي ووائل موسى، اضطرابات اللغة والكلام، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000، ص:159.

★- يقصد بعيوب الكلام: مجموعة من الظواهر مثل: عدم البيان، ضد الفصاحة والافتقار للبلاغة، اللّحن بمختلف مظاهره، ويشمل عيوب النطق سواء كانت فسيولوجية أم نفسية فهي عيوب تعتري مجمل الكلام، والعرب ميّزت الكلام البليغ والبيان الرشيق عن التكلّف والعي والهذر الفاضح (وسمية المنصور، عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللغويين العرب، حوليّات كليّة الآداب، الكويت، الحولية السابعة، الرسالة الثامنة والثلاثون، 1986، ص:13 ،23.)

[2]- صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع29، فيفري 2013، ص:297.

[3]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2006، ص: 303.

وقبل الولوج إلى تصنيف هذه الاضطرابات نعرّف اللغة والكلام.

1.2 – تعريف اللغة:

يعرّفها ديسوسيربأنّها"نظام من العلامات الصّوتية التي تعدّ خاصيّة مشتركة بين البشر والتي تتنوّع بتنوّع العشائر اللغوية. وهي وسيلة للتّواصل تكمن في القدرة الخاصّة بالكائن البشري على استخدام نظام من العلامات الصوتية مستعملا في ذلك تقنية جسدية معقّدة تفترض وجود ملكة فطرية خاصّة."[1].

كما أنّها"الملكة الإنسانية التي تتجلّى في تلك القدرات التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحيّة الأخرى، التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات."[2]

فاللّغة هي الملكة المتمثّلة في نظام من العلامات الصّوتية المستخدمة من طرف الجماعات لتحقيق التّواصل بينهم.

2.2– تعريف الكلام:

الكلام هو عملية نطق وتحدّث مع الآخرين "ويشتبه الكلام مع اللغة، كما هو شائع عموماً. وهو القدرة الطبيعية على التكلّم المؤسّسة على قواعد بيولوجية، وقد ميّز دي سوسير بين اللغة والكلام ويعدّ الكلام جزء ثانوياً موضوعها الشقّ الفردي في اللّسان. "[3]

كما أنّه يعتبر أداة مهمّة في التواصل ويُعرّف على أنّه: "وظيفة أو سلوك يهدف إلى نقل المعاني إلى الغير والتّأثير عليهم بواسطة الرموز التي قد تكون كلمات أو رموزاً أو إشارات أو إيماءات وعلاوة على كونه وسيلة اتّصال بين الفرد وغيره فإنّ له علاقة وطيدة بالعمليات العقلية والفكرية والسّلوكية."[4]

أي أنّ الكلام هو الأداء الفعلي للغة في الواقع من قبل الفرد وهو وسيلة لنقل المشاعر والأفكار والتواصل،وإنّ أي اختلال يحدث على مستوى اللغة أو الكلام من صعوبة في إنتاج الكلام يؤدّي إلى اضطرابهما، وهذا الاضطراب من شأنه أن يعيق الفرد عن أداء كلامه بشكل واضح فيؤثّر على طريقة كلامه وإنتاجه للأصوات.

---

[1]– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم"مكتب تنسيق التعريب"، المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات، ص:83.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2000،ص:06.

[3]– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم"مكتب تنسيق التعريب"، المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات، ص:107.

[4]–سميحان الرشدي، التّخاطب واضطرابات النطق والكلام، نظام التعليم المطور للانتساب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السّعودية، ص:02.

وعليه فمن المهمّ التّفريق بين اضطرابات الكلام والنطق واللغة، ونجد أنَّ كلّا منها يختلف عن الآخر"إنّ عملية تصنيف اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال،من العمليات المهمّة والضرورية لفهم مشكلاتهم بصورة أفضل،وتحديد طبيعتها وأسبابها،ومن ثم إعداد البرامج العلاجية المناسبة لها، وقد تعدّدت وجهات النظر في اختيار الطرائق والأسس المناسبة لعملية التصنيف.فقد صنفت الاضطرابات وفقا لمعايير عدة فمنهم من يصنفها في ضوء المظاهر ومنهم من يصنفها في ضوء العوامل ومن الباحثين من يصنفها تبعاً للأسباب التي أدّت إليها."[1]

وتُقسِّم رابطة الكلام والسّمع الأمريكية الاضطرابات اللغوية إلى نوعين أساسيين هما:اضطرابات الكلام واضطرابات اللغة.

حيث تشمل **اضطرابات الكلام** مُشكلات أثناء الحديث،واضطراب في الطلاقة، وتشمل كافة الاضطرابات الناتجة عن انقطاع في تدفق الحديث أو اختلال غير معتاد في سرعة الحديث وإيقاعه،بالإضافة إلى بعض المظاهر الانفعالية والنفسية،ومن هذه الاضطرابات اللَّجلجة،قلق الكلام،والسُّرعة الزائدة في الكلام.

وتشمل **اضطرابات اللغة** الاختلالات التي تصيب القدرة على فهم أو استخدام لغة الحديث أو الكتابة أوكليهما مؤثرة بذلك على مكونات منظومة اللغة سواء كان ذلك في الجانب التركيبي أو الدلالي أو في الجانب البراجماتي[2].

وبهذا اضطرابات اللغة هي خلل وفشل في استخدام اللغة للتواصل، بتأثّر إحدى مستوياتها، أمّا اضطرابات الكلام فهي مشكل في طلاقة الكلام وتدفق الحديث وسرعته أو انحباسه.

[1]_زينب جودت العطار، انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي"دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مدينة دمشق"، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، 2008، ص:32-33.

[2]-ينظر: حمدي علي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2002، ص:144.

3- عيوب النطق عند القدامى والمحدثين

1.3-عيوب النطق عند القدامى:

لقد تنبَّه اللّغويون القدامى لظاهرة العيوب النطقية واعتنوا بها ودرسوها، غير أنهم لم يفردوا لها مؤلّفات خاصّة وإنما نجدها متناثرة في كتبهم فقد كانت دراساتهم عمومية، ونجدها في ثنايا أحاديثهم عن بعض المسائل كالفصاحة والبلاغة أو في صحّة القراءات القرآنية.

فقد أولى علماء العربية أهمية لموضوع النطق بحرصهم على القراءة السّليمة للقرآن، مما جعلهم يحدّدون مخارج الأصوات وصفاتها وغيرها من القوانين التي تضمن النطق الصحيح له، ومن خلال اعتنائهم بها تناولوا أنواع العيوب النطقية التي تحول دون القراءة الصحيحة وبيّنوا التغيّرات الطارئة على عملية النطق ومن هذه الأنواع التي ذكروها مايلي:

1_التّمتمة والفأفأة:

جاء في معجم العين **للخليل**(ت175هـ):"والتَّمتمة في الكلام ألاّ يُبِين اللّسان،يخطئ موضع الحرف فيرجع إلى لفظ كأنه التّاء والميم، والفأفأة في الكلام:إذا كان الفاء يغلب على اللسان.فأفأ فلان في كلامه يُفأفئ فأفأةً"[1].

ويورد **الجاحظ**(ت255هـ) قول **الأصمعي** :"إذا تتعتع اللّسان في التاء فهو تمتام ،وإذا تتعتع في الفاء فهو فأفاء"[2].

وذكرها المبرّد (ت285هـ) في **الكامل**فقال:"التمتمة :التردّد في التّاء،والفأفأة التردّد في الفاء."[3]

ومن يتّصِفُ بهذا المرض يسمى"متمتماً وهو الذي يكرّر التاء."[4]

وذهب إلى ذلك كل من **الثّعالبي في فقه اللغة** و**النويري في نهاية الأرب** في حديثهما عن عيوب اللسان والكلام :"التمتمة أن يتردّد في التاء،والفأفأة أن يتردّد في الفاء."[1] =

---

[1]-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السمرّائي، دار ومكتبة هلال، العراق، د.ط، 1980، ج8، ص:111، 407.

[2]-ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، تح:عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، ج1، ص:37.

[3]_ المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تح:عبد الحميد هنداوي، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، المملكة العربية السعودية، ج2،ص: 236،237.

[4]_أبوعلي بن البنّاء، بيان العيوب التي يجب أن يتجنّبها القرّاء، تح:غانم قدوري الحمد، دار عمار، عمان، ط1، 2001، ص:54.

فالتمتمة هي تكرار صوت التاء والفأفأة تكرار صوت الفاء.

2-اللثغة:

جاء في**العين**:الألثغ:الذي يتحوّل لسانه من السّين إلى الثّاء،وفي المخصّص:والألثغ الذي لا يُتمّ رفع لسانه في الكلام وفيه ثقل وقيل هو الذي يجعل الراء في طرف لسانه أو يجعل الصّاد ثاء.[2]

وتحدَّث الجاحظ عن اللثغة وخصَّص لها بابًا سمّاه: "**ذكر الحروف التي تدخلها اللثغة ومايحضرني منها**":

وذكر حروفها فقال: وهي أربعة أحرف: القاف، والسّين واللام والراء. فأمّا التي هي على الشين المعجمة فذلك شيء لا يصوّره الخط،لأنّه ليس من الحروف المعروفة،وإنما هو مخرج من المخارج والمخارج لا تحصى ولا يوقف عليها.

1_فاللثغة التي تعرض **للسين** تكون **ثاء**:كقولهم:لأبي يكسوم←أبي يكثوم، بسرة←بثرة،

2_اللثغة التي تعرض **للقاف** تكون **طاء**:مثل:قلت له ←**ط**لت له، قال لي←**ط**ال لي.

3_اللثغة التي تعرض **للام** تكون **ياء**: مثل:اعتللت←اعتييت،جمل ← **جمي**.

وهناك من يجعل اللاّم كافا مثل:ما العلة في هذا ←**مكعكة** في هذا.

4_اللثغة التي تعرض **للرّاء تكون في أربعة أحرف**:

هناك من يجعل الرّاء ياء مثل:عمرو← **عمي**، والرّاء غينا مثل:عمرو←عمغ.

والرّاء ذالا مثل:عمرو←عمذ، والراء ظاء معجمة مثل:عمرو←عمظ.[3]

و**ابن جني**(ت 396ه) يورد"قولهم في الدّرع:نثرةٌ ونثلة فينبغي أن تكون الرّاء بدلا من اللام."[4]

_**اللاثغ بالكاف**: وهي تتغير إلى قاف أو ياء "ومنهم من يلثغ بالكاف فيخرج بها الصوت في طريقة القاف، ومنهم من يخرج الكاف من مدرجة الياء"،مثل :الكهف ←القهف ، اليهف.

---

[1]_أبومنصور الثعالبي، فقه اللّغة وأسرارالعربيّة، ضبط وتعليق :ياسين الأيّوبي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2،2000، ص:151، وعبد الوهاب النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، تحقيق:مفيد قميحة وحسن نور الدين، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، 2004، ص:78.

[2]- ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، مادة لثغ، ج4، ص:401. و ابن سيّده، المخصّص، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ج2، ص: 118.

[3]- ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص:15_35_36.

[4]-ابن جني، سرّ صناعة الإعراب، تح :حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993، ج1، ص:192.

_**اللاثغ بالغين**:وهو الذي يجعل الغين عينا "ومنهم من يلثغ بالغين فيخرجها بصوت في طريقة العين"على نحو : غراب ⟵ عراب .

_**اللاثغ بالحاء**:وهو الذي يجعل الحاء خاء عند النطق "ومنهم من يخرج الحاء مزحلقة بالصوت في مدرجة الخاء"على نحو : حارب ⟵خارب.

_**اللاثغ بالشين**:وهو الذي يجعل السين ثاء أو شينا "ومنهم من ينطق بالسين ثاء ،ومنهم من ينطق بالسين شينا"على نحو : سلام ⟵**ث**لام، أو **ش**لام.

_**اللاثغ بالعين والغين**:وهو الذي يجعل العين و الغين همزة عند نطقه:"ومنهم من يبدل العين في نطقه همزة والغين كذلك."[1] مثل: عن ⟵أن ، غمر⟵ أمر.

فاللّثغة هي أن يعدل المتكلّم بحرف إلى حرف كأن يُصيِّر الرّاء لاما والسِّين ثاء في كلامه.[2]

3_العقلة:

جاء في **اللّسان**:"اعتقل لسانه امتسك،قال **الأصمعي**:مَرِض فلان فاعْتُقِلَ لسانه إذا لم يقدر على الكلام واعتُقل:حُبِسَ عن الكلام أي منع فلم يقدر عليه."[3]

ويقال في لسانه عقلة،إذا تعقَّل عليه الكلام. أي أنّها التواء اللسان عند إرادة الكلام.[4]

5_اللَّفف:

جاء في **لسان العرب**"اللّففُ في الكلام: ثقل وعيّ مع ضعف.ورجل ألفّ بيِّن اللّفف أي عييّ بطيء الكلام إذا تكلّم ملأ لسانه فمه وقال **الأصمعي**:هو ثقيل اللسان."[5]

وهو ظاهرة مرضية تبرز في إدخال حرف في حرف، أو نتيجة ثقل وانعقاد اللسان.[6]

---

[1]-ينظر:أبو علي ابن البناء، بيان العيوب التي يجب أن يتجنّبها القرّاء،ص:55.

[2]- ينظر: المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ص:236، و أبو منصور الثّعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ص:151.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، د.ت، مادة عقل، ج11، ص:459.

[4]- ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص:39. والمبرد، الكامل في اللغة والأدب، ج2، ص:236.

[5]- ابن منظور، لسان العرب، مادة لفف، ج9، ص:319.

[6]- ينظر: المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ج2، ص:236.وأبو منصور الثعالبي، فقه اللغة، ص:151.

6_اللّجلجة:

واللّجلاج الذي سجيّة لسانه ثقل الكلام ونقصه، وقيل هو الذي يجول لسانه في شدقه والذي يردّد الكلمة فلا يخرجها من ثقل لسانه فيقوم بإدخال بعض الكلام في بعض.[1]

فاللّجلجة هي احتباس اللسان وثقله، وتظهر في توقّف النّاطق وتردّده وتطويله للكلمة قبل النطق بحروفها فيُدخل الكلام بعضه بعضا مما يجعل الكلام غير بيِّن.

7_ الرتة:

الرُتّة "بالضمِّ هي عجلة في الكلام،وقلّة أناة فيه وقيل هو أن يقلب اللام ياء وقيل هي العجمة في الكلام والحكلة فيه"[2]، وتقول: رجل أرتّ،ورَتَّ يرتُّ رتّاً وهو الذي يدغم حرفا في حرف.[3]

وتحدَّث عنها المبرّد فقال:"الرتة كالريح تمنع أول الكلام،فإذا جاء منه شيء اتّصل. وأما الرتة فإنها تكون غريزة."[4]

فعدم التّأني في النطق يؤدّي إلى إسقاط بعض الحروف.

8- القلب:

من سنن العرب في كلامها وذلك يكون في "الكلمة...فقولهم: جذب، جبذ وبكل ولبك..."[5] فيتمّ تقديم بعض حروف الكلمة على بعض.

9_اللكنة:

ظهرت اللكنة عند اختلاط العرب بغيرهم من العجم واتّساع رقعة الإسلام،ودخل غير العرب واستعصى عليهم نطق أصوات العربية فظهر اللّحن في اللغة.

جاء في **معجم العين**:" الألكن:هو الذي لا يقيم عَربيّته لعجمة غالبة على لسانه."[6]

---

[1]- ينظر: ابن سيّده، المخصص، ج2، ص:122 و أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ص:151.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مادة رتت، ج2، ص:33.

[3]- ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، مادة رتَّ ، ج8، ص:106 وابن البنّاء، بيان العيوب التي يجب أن يتجنّبها القرّاء، ص:54.

[4]- المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ج2، ص:238،236.

[5]- ابن فارس، الصّاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السّلفية، القاهرة، 1910، ص: 172.

[6]-الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج5، ص:371.

قال الجاحظ:"وفي لسانه لُكنَةٌ، إذا أدخل بعض حروف العجم في حروف العرب،وجذبت لسانه العادة الأولى إلى المخرج الأول.وضرب لها مثالا قول فيل زياد:أهدوا لنا همار وحش، يريد حمار وحش"[1].

10_الحكلة:

قال الجاحظ:"فإذا قالوا في لسانه حكلة فإنما يذهبون إلى نقصان آلة المنطق،وعجز أداة اللفظ،حتّى لا تعرف معانيه إلا بالاستدلال. ويقال: في لسانه حكلة،إذا كان شديد الحبسة مع لثغ."[2]

اللكنة والحكلة عقدة في اللسان وغلظة فيه وتقبّض، وعجمة في الكلام.[3]

فقد تناول العرب العيوب النطقية وما يصيب الأصوات اللغوية من تغيرات وبحثوا عن أسبابها.

أسبابها وطرق علاجها (عند القدامى):

1- الأسباب:

أ- أسباب عضوية:

- من علل الحروف عسر اللسان: "إنّ تعسّر اللّسان عن الحال الجاري المجرى الطّبيعي يكون من عرضَين لازمين:إمّا من تشنّج، وإمّا لاسترخاء، مثل القائل في موضع الراء لاماً والسين شيناً"[4]. شيناً"[4].
- سقوط الأسنان يؤدّي لعيوب النطق "قد صحّت التّجربة وقامت العبرة على أنّ سقوط جميع الأسنان أصلحُ في الإبانة عن الحروف، منه إذا سقط أكثرها، وخالف أحد شطريها الشطر الآخر" وكانوا يمتنعون عن ركوب المنابر لهذا السبب "قالوا: ولم يتكلّم **معاوية** على منبر جماعة منذ سقطت ثناياه في الطّست."[5]
- ضعف أعضاء النطق"اللثغة إنّما تعرض من سببين إمّا لنقصان آلة النطق وإمّا لزيادتها فلا تقدر على تسريح الأماكن الواجبة للنطق مثل مقاديم الأسنان وجميع الأماكن الواجبة للنطق."[6]

---

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص:40 ،73.

[2]- مرجع نفسه، ص:40،325.

[3]- ينظر: عبد الوهاب النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، ص:78، و ابن سيّده، المخصص، ص:122.

[4]- يعقوب الكندي، رسالة الكندي في اللثغة، تح: محمد حسان الطيان، مجمع اللغة العربية، ص:523.

[5]- الجاحظ، البيان والتبيين، ص: 60،61.

[6]- يعقوب الكندي، رسالة الكندي في اللّثغة، ص: 529.

ب- أسباب نفسية:

- التّفكير والتعب ولزوم الصّمت"كأنّ فيه لففاً إذا نطق من طول تحبيس وهمّ وأرق، وكان يزيد بن جابر يقال له الصّموت لأنه لما طال صمته ثقل عليه الكلام. وأخبرني محمد بن الجهم اعتراه مثل ذلك من طول التفكّر ولزوم الصّمت. "[1] وانعدام الثقة في النفس كخوف ركوب المنابر خشية اللّحن.

2- العلاج:

أ- العلاج النطقي:

علاج الرتة يجب على الأرتّ أن يصرّ حين القطع ليتمكن،وبمدافعة النّفس علوا، ثم يأخذ في قراءته وليعل من صوته قليلا في تعاهد حسن وإقدام على درسه وعلاج التمتمة فيكون بما تمّ ذكره في الرتة وزيادة بحسب قوة العارض، من كل ما يدفعه به،فيشدد صوته ويمد نفسه ويصلب فكيه،فإن كانت التمتمة تبقى بفكيه طويلاً أطبق فاه وابتلع ريقه وأخرج الكلام بين ذلك قليلاً، أمّا علاج اللثغة فليحتلّ المبتلون بذلك في إذهابه، وان كان ذا خفة،بتهجّي ذلك وتقطيعه،وليستعمل صاحب كل حرف من الحروف المنقلبة طرف لسانه مسندة بحنكه وفكيه فيحركهما ليتبعه صعاق الحروف المفقودة فيه.فإن جاهد ذلك بطول السّعي وتكرير التثقيل فانتفع به...فإن لم يغلب شهوته لدفع ذلك عنه فليخفض صوته بالحرف المعلول،وليجهر بما سواه...[2]

وذكر الجاحظ ما كان يفعله كبارهم من حرصهم على إصلاح أسنانهم بغية البيان"لما شدّ **عبد الملك** أسنانه بالذهب قال:لولا المنابر والنساء، ما باليتُ متى سقطت،كما أنَّ سقوطها جميعًا أصلح للإبانة عن الحروف من سقوط بعضها فمن سقطت جميع أسنانه كان معنى كلامه مفهوماً[3]،وأعطى مجموعة من النصائح للوقاية من علل الجهاز النطقي بتجنّب الجمع بين الحار والقار حتّى لا تتساقط

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص:38.

[2]-ينظر: أبوعلي بن البناء، بيان العيوب التي يجب أن يتجنّبها القرّاء، ص:54، 55.

[3]- ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص:60، 61.

الأسنان،وأنّ كثرة تمرين اللسان على الكلام يمنع حبسته وانعقاده "لأنّ اللّسان يحتاج إلى أن يُمرّن على القول حتّى يخفّ له"[1] و"إذا كثُر تقليب اللسان رقّت حواشيه ولانت عذبَته"[2] =

كما تنبَّهوا إلى دور التنفس في تأدية النطق والتخلّص من اللثغة "وكذلك الأنفاس مقسومة على المنخرين فحالا يكون في الاسترواح...فإذا حمل على نفسه وقوّم لسانه أخرج الراء"[3]

ب- العلاج النفسي:

كما أكّد الجاحظ على الجرأة والثقة في النفس للتغلّب على عيوب النطق قائلا:"ولم أر الكميت أفصح عن هذا المعنى...وإنّما يجترئ على الخطبة الغِرّ..الواثق بغزارته واقتداره، فالثّقة تنفي عن قلبه كلّ خاطرٍ يورث اللّجلجة والنحنحة والانقطاع والبُهْر والعَرَق."[4]

ومن خلال ماسبق يظهر جليا أنّ عيوب النطق عُرفت منذ القدم،وقد استعرضها العرب قديما وميّزوا بين الفصيح وغيره بالبيان وسمّوها بعيوب الكلام،وذكروا أنواعها وحدّدوها تفصيلا،كما أنّ القدامى يطابقون عيوب النطق بعيوب الكلام ولا يفرّقون بينهما، وقد اكتفى القدامى بإيراد الألفاظ الدّالة على عيوب النطق وذِكر شواهد عليها دون إعطاء تعاريف لها مثلما فعله الجاحظ كما تفطّنوا إلى أسبابها وأهميّة أعضاء النطق وجهاز التنفّس وضرورة سلامتهما لتأدية النطق السليم، ولم يخرج القدامى في اقتراح طرائق علاج عيوب النطق عمّا نادى به المحدثون من العلاج الوظيفي، الوقائي والنّفسي بالاعتماد على الدّربة والمران والتنفّس والثّقة بالنّفس.

فهذه الحقائق قد توصّل إليها العلم الحديث وأثبتها وطوّرها وأضاف عليها، بل فصّل فيها وتخصّص بتضافر علوم كثيرة وقدّم مسمّيات جديدة لها، فمثلا الأطفال الذين يعانون من اللثغة تسمّى في العصر الحديث بالإبدال بصفة عامّة لاشتمالها على مجموعة من الحروف التي تبدل بغيرها، ويسمّى إبدال السين ثاء ثأثأة واللّجلجة يشار إليها حاليا بالتلعثم أو التأتأة.ورغم اختلاف الكثير من الباحثين في وضع مصطلحات محدّدة لهذه العيوب، إلا أن الدّرس الحديث قد استفاد من الدّراسات اللغوية القديمة ولم يخرج عنها من ذكر العلل وطرق العلاج، فقد كان القدامى يفتقدون إلى الوسائل

---

[1]- المبرّد، الكامل في اللغة والأدب، ج2، ص:237، 238.

[2]- ابن عبد ربه، العقد الفريد، تح:محمد مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ج2، ص:307.

[3]- الجاحظ، البيان والتبيين ، ص:62 ، 15.

[4]- مرجع نفسه، ص:134.

واعتمدوا على الحسّ الذاتي وهو ما اهتدى إليه المحدثون بوسائل العلم والمختبرات الصّوتية،وبهذا تعدّ أعمال القدامى من الأعمال الهامّة في مجال اللّسانيات التطبيقية بمفهوم العلم الحديث، لأنّهم لم يكتفوا بتبيين العيوب بل تناولوا كيفيّة التّخلّص منها أيضاً.

2.3- عيوب النطق عند المحدثين:

يعتبر موضوع العيوب النطقية من الموضوعات الهامّة والحديثة التي شغلت القدماء والمحدثين على حدّ سواء.

فلم يبق البحث في هذا المجال مقتصراً على اللغويين فحسب بل أصبح حقلا من حقول اللسانيات التطبيقية ووجه إلى جانب علماء اللغة علماء الطب وعلماء النفس والتربية والأعصاب والتشريح وعلماء الاجتماع، فقد تضافرت هذه العلوم فيما بينها لتشخيص عيوب النطق ومن ثَمَّ إيجاد العلاج الشافي لها.

من بين هذه البحوث ما قامت به وسميّة المنصور من خلال تتبع جهود العرب القدامى وحدّدت دوافعهم لدراسة ظاهرة عيوب الكلام وذلك من خلال اهتمامهم بالفصاحة والبيان والبلاغة،وعرضت لمنهجهم في الدراسة،كما رصدت أهم المصطلحات المتمثلة في: الظاهرة العامة (**عيوب الكلام**) والمصطلح الخاصّ(**عيوب النطق**).واعتبرتها أنها ترجمة للدّراسات اللغوية الأجنبية،فالعرب القدامى لم يعرفوا هذه المصطلحات،فالبحث القديم اعتمد على أكثر من مصطلح أو تعبير:آفة، آفات اللسان،الخلّة.

وتحدّثت عن عيوب الكلام عند الأعاجم وتنافر الأصوات في الكلمة وفي الجملة،وذكرت اللحن وأهمّ مجهودات القدامى في درس عيوب النطق من لثغة ولجلجة وحكلة وغيرها. واهتمامهم بجهاز النطق وإدراك أهميته وسلامته.[1]

ونجد عبد الرحمن الحاج صالح تحدّث عن العاهات التي تصيب الإنسان في قدرته على التعبير أو على فهم وإدراك ما يبلغه من الخطابات المنطوقة والمكتوبة ويسمّى بعلم اللسان المرضي.

واستخدم مصطلح القدامى في ذلك:آفات التعبير كالحبسة والحكلة وغيرها.وتحدّث عن الاضطرابات التي تعتري الكلام،بسبب آفة تصيب جهة معينة من الدماغ.أو أكثر من جهة وهي التي

[1]- ينظر:وسمية المنصور، عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللّغويين العرب، حوليّات كليّة الآداب، الكويت، الحولية السابعة، الرسالة الثامنة والثلاثون، 1986، ص: 7- 12،13.

أطلق عليها الأطباء العرب المعاصرون اسم الحبسة.وهي **الأفازيا** عند الأطباء الغربيين وهي غير العاهات التي تصيب آلة النطق في ذاتها، بسبب شلل يعتري بعض الأجزاء المحركة للجهاز الصوتي.وتسمى بالعربية الحكلة ، أما الحبسة بمعنى الأفازيا؛ فإنّها خاصة بالآفات التي تصيب المراكز العصبية في لحاء الدماغ كالتلافيف الجبينية التي هي حيز التحريك،والتلافيف الصدغية اليسرى التي هي حيّز الإحساس السمعي وغيرهما، وحدّد **الحاج صالح**نوعان للحبسة :

_**الحصر**:وهو صعوبة كبيرة في إخراج الحروف أو الكلم.وذكر لهذه العاهة أسماء أخرى في اللغة مثل:الفأفأة: ،الرتة، الغمغمة.

_**الهراء**:وهو اختلال في استعمال الوحدات اللغوية وفي جميع المستويات أيضا،فلا يستطيع المريض إدراك وتشخيص الوحدات التي يسمعها أويقرأها ويسمّى هذا بالعمه اللغوي بخلاف الفأفأة والحصر.

وهاتان العاهتان قد تتواجدان معا في المريض الواحد، وقد تكون إحداهما أكثر خطورة من الأخرى.[1]

وظهرت **الأرطفونيا** أو تقويم النطق للمرّة الأولى في **فرنسا عام** 1828 أثناء تأسيس مركز تقويم النطق والتأتأة[2].

فالأرطفونيا هي:"الدراسة العلمية للاتّصال اللّغوي وغير اللغوي في مختلف أشكاله العادية والمرضية،تهدف إلى التكفّل بمشاكل الاتّصال بصفة عامة واضطرابات اللغة والكلام بصفة خاصة،وهذا عند كل من الطفل والراشد على السواء، وتلعب دورا في التنبؤ والوقاية من الاضطرابات اللغوية،من عيوب النطق والكلام."[3]

ولقد كان الأفراد ذوي العيوب النطقية محلّ سخرية واستهزاء ما جعل الباحثين يهتمّون بهذا المجال في القرن العشرين، ومن بين هذه الأبحاث الدّراسة الأمريكيّة التي اعتنت بمعالجة هذه الاضطرابات ففي بداية الأمر قامت بوضع معلّم متنقّل بين المدارس لمساعدة الأطفال المتأتئين، وبعدها خصّصت برامج للتّدريب الكلامي في المدارس، وتدريجيًّا تطوّر هذا العمل ليُؤَسَّسَ على إثره أكاديميّة لتقويم

[1] _ ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان،موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص:214،221.

[2] – ينظر: زينب العطار، انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ص:30.

[3] _محمد حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، ص:13

الكلام سنة 1925سميّت فيما بعد بالجمعيّة الأمريكيّة للكلام والسّمع وتُعرّف اليوم باسم الجمعيّة الأمريكيّة للكلام واللغة والسمع (ASHA).

حتّى أصبح ميدان اضطرابات النطق والكلام واللغة تخصّصاً مستقلاً عن الطبّ وعلم النّفس، وأطلقت تسميات عدّة على أخصّائي أمراض الكلام واللّغة، فقد أطلق عليه في البداية اسم أخصائي تقويم الكلام أو معلّمي الكلام، وكانت مهمّتهم ترتكز على علاج مشكلات التأتأة والصوت والنطق،وبعدها سمي معالج الكلام أو أخصّائي الكلام، وفي بداية السّبعينات من القرن الماضي أصدرت الجمعيّة اسم أخصائي أمراض الكلام واللغة لتوسيع الخدمات المقدّمة.[1]

وفي القرن الواحد والعشرين لاقت التربية الخاصة بفئاتها اهتماماً كبيراً،ويعتبر موضوع الاضطرابات النطقية من الموضوعات الحديثة في مجال اهتمام التّربية الخاصة، إذ ظهر الاهتمام به بشكل واضح في بداية الستينات، حيث نال هذا الموضوع اهتمام العديد من أصحاب الاختصاص ممّا أثرى هذا الاهتمام إلى ماهو عليه الآن.[2]

[1] _ينظر:إبراهيم عبد الله الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، ص:25_26.

[2] – ينظر: فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص:02.

المبحث الثاني: أنواع العيوب النطقية وأسبابها و طرق علاجها.

تعدّ عيوب النطق من أكثر المشكلات التي يواجهها الطفل،حيث تختلف أشكال العيوب التي تظهر لديه بحسب الظروف التي يتواجد فيها، ونظرا لهذا تختلف أساليب العلاج وتبقى المعرفة دائما هي نصف العلاج.

1_أنواع عيوب النطق :

تضمّ عيوب النطق أربعة مظاهر أو أنواع هي مايلي:

أ-الإبدال: Substitution

ويحدث فيه استبدال الطفل نطق صوت بصوت آخر،كأن يستبدل الطفل نطق صوت:

/ال**را**ء/ بصوت /ال**لام**/ مثلا: شجرة← شجلة .

-ويقع الإبدال في أصوات أخرى مثل استبدال صوت:/ج/بصوت/د/ مثل:جمل ←دمل.

-إبدال صوت /**ك**/بصوت /**ت**/ مثل:كراسة← تراسة .

ونميِّز نوعين من الإبدال :

إبدال أمامي: يحدث نتيجة تحرُّك نقطة مخرج الصوت إلى الأمام، أي أن لسان الطفل قد تحرك إلى الأمام، كأن ينطق الطفل صوت /**د**/ بدل /**ج**/مثل:جوافة←دوافة .

إبدال خلفي: ويحدث نتيجة تحرّك مخرج الصوت من أقصى اللسان إلى أقصى الحلق.

كأن ينطق الطفل صوت /ء/ بدل /**ق**/ مثل: قمر←ئمر.

ولا يتّسم الإبدال بالثبات، حيث يبدل الطفل صوتا بصوت معيّن في كل مواضع الكلمة.

ويُعدُّ **الإبدال** من أكثر عيوب النطق شيوعا بين الأطفال، وخاصّة حتى سنّ السادسة،وأحيانا السّابعة من العمر.[1]

[1]- ينظر: إيهاب البيلاوي، اضطرابات التواصل، ص:181، 182.

ب_ الحذف:Omission

ويقصد به أن"يقوم الطفل بحذف صوت أو أكثر من الكلمة، مما يتسبّب في عدم فهمها، إلاّ إذا استخدمت في جملة مفيدة، أو في محتوى لغوي معروف لدى السامع.وتسبّب عملية **الحذف** هذه صعوبة في فهم الكلام،ومعرفة الحاجة أو الفكرة التي يريد التعبير عنها، مما يؤثّر على الطفل ويؤدّي إلى ارتباكه وشعوره بعدم القدرة على توصيل أفكاره للآخرين."[1]مثل :حمام ←مام،

وقد يمتدّ إلى حذف مقاطع صوتية تشمل مجموعة من الأصوات مثل:عربية ←بية.[2]

ويعدّ **الحذف** من اضطرابات النطق الحادّة، ويتّصف الأطفال الذين يعانون من الحذف بـ:

1_الكلام الطفلي الذي يتميّز بعدم النّضج.

2_يقلّ الحذف في كلام الطفل كلّما تقدّم في العمر.

3_يميل الأطفال إلى حذف بعض أصوات الحروف، فضلا عن أنّ الحذف يحدث غالبا في مواضع معينة من الكلمات، فقد يحذف الأطفال أصوات /ج/، /ش/،/ف/،/ر/،إذا أتت في أول الكلمة أو في آخرها، بينما ينطقها إذا أتت في وسط الكلمة.[3]

ج_ التّحريف أو التّشويه:Distortion

ونعني به أن يقوم الطفل بإصدار الصّوت بشكل خاطئ،والصّوت الجديد لا يبتعد كثيراً عن الصّوت الحقيقي الصّحيح،أي أنّه ينطق حروف الكلمة بصوت آخر مقارب لصوت الحرف الأوّل.[4]

وينتشر **التّحريف** لدى الأطفال الأكبر عمرا، وذلك في حالة ازدواجية اللغة أوطغيان لهجة على لهجة أخرى أو سرعة تطوّر الكلام لدى الأطفال الصغار، أولشذوذ خلقي في الأسنان، والشّفاه، والفك وغير ذلك.[1] على نحو : خلاص ←**ه**لاس، ضابط ←**ذ**ابط.

---

[1] _إيهاب البيلاوي، اضطرابات التواصل، ص:182.

[2] _ينظر:سهير سلامة شاش، اضطرابات التواصل"التشخيص،الأسباب،العلاج"، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة، ط1،2007، ص:99.

[3] _ ينظر: إيهاب البيلاوي، اضطرابات التواصل، ص:183.

[4] _ ينظر: فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص:228. وحمدي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب،ص:178.

د_الإضافة:Addition

وفيه يقوم الطفل بنطق حرف أو صوت زائد عن الكلمة الصحيحة، مما يجعل كلامه غير واضح،فيسمع صوت الحرف الواحد وكأنّه يتكرّر. فإذا استمرّت هذه الحالة مع الطفل أدّت إلى صعوبة في النطق، مثل:سسلام عليكم، سصباح الخير[2]،ستيارة، أبابا، وهو أقلّ عيوب النطق انتشارًا.[3]

وعليه فإنَّ عيوب النطق بمختلف أنواعها، تظهر عند الأطفال على اختلاف مراحلهم العمرية، ويمثّل الحذف والإبدال أكثر عيوب النطق انتشارا حيث تشمل العيوب عددا من الحروف وتتفاوت هذه العيوب في درجتها من الخفيفة إلى الحادّة ومن طفل لآخر، ويمكن لهذه العيوب أن تكون مؤقّتة كما يمكن لها أن تكون دائمة.

2_أسباب عيوب النطق:

تختلف العيوب النّطقية من شخص لآخر، وذلك نظراً لاختلاف العوامل والأسباب المؤدّية إليها،ويمكن إجمال هذه الأسباب فيمايلي:

1.2– أسباب عضوية:

أ– عيب في الجهاز الكلامي:

أي خلل في أجهزة النطق كمشكلات اللسان من عقدة أو من حيث اختلاف حجمه، شق الشفاه، الحنك المشقوق، عدم تناسق الأسنان، عدم تطابق الفكين، إصابة الحلق أو الحنجرة...[4]

ب– عيب في الجهاز السّمعي:

أي خلل في الجهاز الحسي كالضّعف في القدرة السّمعية أو التهاب الأذن مما يؤدّي إلى نقص قدرة الفرد على السّمع فيلتقط الأصوات بشكل غير صحيح وتحدث صعوبة في تمييز الأصوات المنطوقة.[5]

---

[1]_ينظر: فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص:228.

[2]–ينظر: فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص:229وحمدي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، ص:178.

[3]_ ينظر: سعيد كمال العزالي، اضطرابات النطق والكلام، ص:130.

[4]_ ينظر: إيهاب الببلاوي، اضطرابات التواصل، ص: من 185 إلى 191.

[5]_ينظر:مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر، ط5، د.ت، ص:34.

ج- خلل في الجهاز العصبي المركزي:

أي إصابة وتلف في مركز الكلام في المخ إمّا قبل الولادة أو بعدها فالإصابة التي تعترضه "ما قبل الولادة كعطب في النطفة أو الجنين أو أثناءها كنقص الأكسجين أو بعدها كالولادة المبكّرة أو حادث التهابي أو ندوبي."[1] تؤدّي إلى الكثير من العيوب النطقية.

فعملية النطق عملية معقدة يشارك فيها أكثر من عضو من أعضاء الجسم تتفاعل فيما بينها لإخراج الأصوات وإنّ أي خلل يصيب هذه الأعضاء يعيق النطق.

2.2- أسباب وراثية:

يعتبر العامل الوراثي عاملا مهمًّا يساهم في عدم تمكّن الطفل من نطق الأصوات وهي "عيوب تكوينية وراثية أو (ولادية) في أجهزة النطق، من حيث ضعف قوّتها، أو من حيث قصور تضافر أجزائها بعضها مع بعض،أو من حيث قصور علاقتها بمراكز الكلام بالمخ، أو نقص تمرينها وتكيفها للكلام."[2]فقد تكون إحدى الاضطرابات موروثة من إحدى أفراد العائلة كالأبوين والأجداد فيكتسبها الطفل وراثة جيلا عن جيل عبر الجينات "فالعيوب الجسدية التي يولد عليها الطفل تعتبر موروثة حتى ولو لم يظهر لها أثر لدى الآباء،لأنّ وجودها لدى أحد الأسلاف يكفي لتوريثها إلى أحد الأخلاف وبعضها يتعلّق بنوع الأمشاج والظروف المحيطة بالجنين في الرّحم."[3]

3.2- أسباب وظيفيّة:

وهي الأسباب التي لا تتعلّق بأي خلل عضوي وفيها يتأثر الفرد بعوامل أخرى تسبب له اضطرابات منها:

---

[1]- ديديه بورو، اضطرابات اللغة، تر: أنطوان الهاشم، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1997، ص:94،106.

[2]_أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص:175.

[3]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط3، ص: 267.

أ- العوامل البيئيّة:

تؤدّي البيئة التي يعيش فيها الطفل والمتمثّلة في الأسرة والمدرسة دورًا هامًّا في ظهور اضطرابات لدى الأطفال، خاصّة في السّنوات الخمس الأولى التي تشكّل الملامح الأساسية لما سيكون عليه الطفل مستقبلا[1]، وتختلف العيوب النطقية حسب مدى تأثير هذه العوامل في الطفل.

1_ الأسرة:

إن ما يدور داخل الأسرة هو أحد أهمّ العوامل المتسبّبة في حدوث عيوب نطقية لدى الأطفال من أساليب تربوية خاطئة، والظروف العائلية الصعبة من مشكلات أسرية يواجهها الأطفال في حياتهم وكذلك المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للعائلة يؤثّر على الطفل و ينعكس عليه.

2_التقليد:

معروف أن الطفل يتّسم بالتقليد في مراحله العمرية الأولى من خلال سلوكياته التي يقوم بها، وبالتّالي التّقليد يعدّ سببا في حدوث العيوب النطقية من خلال محاكاة نطق الكبار القريبين منه"فكثيرا ما يحدث التّقليد الخاطئ نتيجة لمحاكاة نطق الطفل في سنوات عمره الأولى مما يرسّخ في ذهن الطفل أنّ ما يسمعه من الكبار هو النطق الصّحيح للصوت اللغوي، فمثلا يلفظ الطفل كلمة"**لاجل**"أو"**دبنة**" بدلا من النطق الصحيح "**راجل**"أو "**جبنة**" وعندما يردّد أحد أفراد الأسرة على مسامع الطفل ذلك النطق الخاطئ يؤكّد له أن لفظه صحيح فيستمرّ الطفل في ذلك أو يقلّد الطفل اضطرابات نطقية موجودة لدى أحد أفراد الأسرة"[2].

وبهذا تؤدّي الأسرة دوراً في تعلّم الطفل عادات نطقية خاطئة وتكون النموذج الذي يحتذيه الطفل ويحاكيه.

3_المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسَّسة الثانية بعد الأسرة التي تتحمّل مسؤولية تعلُّم الطفل، وإنّ أي خلل في أساليب المعلّم يمكن أن يتسبّب في عيوب نطق الطفل وتكمن في نمط التربية المدرسيّة وطرق التدريس المعتمدة وأشكال العقاب المتّبعة، والمقارنات المتكرّرة بين الأطفال وطبيعة المنهج المدرسي، والتركيز

[1]-ينظر: أحمد الظاهر قحطان، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل، عمان، ط2، 2008، ص:359_360.

[2]- إيهاب البيلاوي، اضطرابات التواصل، ص:199،200.

على النّتائج المدرسيّة وأساليب معاملة المعلّمين وإدارة المدرسة للأطفال، والعلاقة بين التلاميذ وما فيها من مشاحنات وخلافات[1]، وغيرها من الأسباب التي تكون سببا في عيوب النطق، إضافة إلى تغيير الطفل المدرسة وعدم التأقلم مع المحيط الجديد وعدم الاندماج،"أو الانتقال إلى مدرسة جديدة وفشل الطفل في التكيّف مع الزملاء الجدد."[2] فيكون له أثره البالغ عليه،"ممّا يترتّب على ذلك الشعور بالإحباط والضغط النفسي،ويزداد الأمر سوءً عندما يتعرّض الطفل للمضايقة والنّقد والسّخرية أحياناً من أترابه في المدرسة."[3]

ب- العوامل النفسية:

يمثّل الجانب الانفعالي أهمّ عامل يمكن أن يؤدّي إلى ظهور عيوب نطقية لدى الطفل،يرتبط بعدد من الأسباب فالحالة النفسية تؤثّر سلباً أو إيجاباً،فخلال إصدار الأصوات تتبين حالة الفرد،فالشّخص الخائف المرتبك المذعور ينطق أصوات غير واضحة وغير مفهومة.

إنّ الاضطراب الوجداني يمكن أن يكون مصحوباً في الوقت نفسه باضطراب في الكلام،فالمشاكل النفسية التي يمرّ بها الطّفل في بداية حياته،هي التي تجعله يشعر بخيبة الأمل في أوّل محاولة للكلام،ما يضعه في موقف لا يجد ما يشجّعه فيه على الاستمرارية في الكلام،وبالتّالي" يزداد خوفه فيمتنع عن الكلام،كما أن المصابين بعيوب النطق يكونون أكثر قلقا وخوفا وإحساسا بالوحدة، وأكثر حساسية للمواقف المحرجة التي قد يتعرّضون لها أمام النّاس، وقد يشعرون بنوع من ضعف الثّقة بالنّفس وعدم الاطمئنان، ما يساعد على تفاقم هذه المشكلة."[4]

كما أنّ هناك أسباباً تؤثر سلباً على الطفل من بينها:

"عدم تحفيز الطفل وتشجيعه على النطق السليم بانعدام الاهتمام العاطفي الكافي من أحد الوالدين أو كليهما، مما يؤدّي إلى الانعزال والإحباط أو الشعور بعدم الأمان فيكون لها أثراً على مشاكل الأطفال النطقية."[5]

---

[1]- ينظر: إيهاب البيلاوي، اضطرابات التواصل، ص:200.

[2]- زينب العطار، انتشار اضطرابات النطق والكلام، ص:38.

[3]- شحدة الفارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل، الأردن، ط3، 2006، ص:252.

[4]- أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، ص:178.

[5]- سهير محمود أمين عبد الله، اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص:83، 84.

وإحساس الطفل بالفزع والقلق الشديد والمخاوف المرضية والصدمات الوجدانية، وتصدّع الأسرة ومشكلاتها الحادّة من خلافات شديدة بين الوالدين ونزاعات متكرّرة ما يؤدّي إلى التشتّت الأسري، والحرمان العاطفي ونقص الرعاية للأطفال أو العناية المفرطة والتدليل الزائدين كل هذا يؤدّي إلى عيوب نطقية حتى بدون وجود عوامل عضوية في أوقات ومواقف معيّنة حسب الحالة النفسية للطفل.[1]فالجوّ الأسري وما يتخلّله من مشاحنات وخلافات بين الوالدين وأسلوب معاملتهم للطفل من قسوة وإهمال وتدليل زائد وتفرقة بين الأبناء وغيرها يمكن أن يسبب عيوبا في النطق.

أمّا اللغويون فقد تعاملوا مع العيوب النطقية على أنّها "عملية صوتية تختفي فيها بعض الأصوات، كأن يحدث فقدان بعض السمات المعيّنة للفونيمات، فتحصل اضطرابات في القدرة الإدراكية الكلامية، فلا يستطيع المريض التمييز بين الفونيم (ر) والفونيم(ل) مثلاً"[2].

وكان اللغويون وهم يتعاملون مع هذه الظاهرة يضعون المصطلحات المعبّرة عن كل مظهر من مظاهرها، أو للدّلالة على فقدان صوت من الأصوات، فمن هذه المصطلحات ما وجدت صلة بينها وبين مدلولها ومنها ما بعدت تلك الصلة.

يتّضح مما سبق تعدّد أسباب العيوب النطقية من طفل لآخر حسب طبيعة الإصابة لديه سواء كانت عضوية أم وظيفية أم نفسية وما يصاحبها من آثار على نفسية الطفل كالشعور بالنقص والفشل والإحباط واليأس ونقص تقدير الذات وغيرها من المشاكل التي يمكن أن تعترضه.

3_تشخيص وعلاج عيوب النطق:

غالباً ما يكون الأولياء أوّل من يكتشف العيوب النطقية الموجودة لدى أبنائهم، أو أحد المقربّين للطفل أو في صفوف المدرسة،فإنّ العلاج المبكّر ضروري ويساعد على التخلّص منها لأنه كلما كان الاضطراب في بداية حدوثه سَهُلَ عِلاَجه حيث"يجب البدء بتشخيص حالات عيوب النطق بصورة مبكّرة قبل عمر المدرسة،وهناك مراكز خاصّة متخصّصة في علاج عيوب النطق والكلام،بالإضافة إلى دور الطّبيب البشري، وطبيب الأسنان، والأخصائي بالسّمع،والأخصائي النفسي. ولابدّ من إجراء ملاحظات دقيقة ومتكرّرة، وقد يلاحظ الأبوين، أو الإخوة،أو المدرّس في المدرسة، وكذلك الأخصّائي،وعادة يتم ملاحظة نطق الطفل وكلامه،وقد يضطرّ الأخصّائي إلى إجراء مقابلات مع

[1]_ ينظر: سهير سلامة شاش، اضطرابات التواصل"التشخيص، الأسباب، العلاج"، ص:106.

[2]– صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ص:111، 112.

الطفل وذويه، أو يضطرّ إلى تطبيق بعض الاختبارات اللّغوية المناسبة للأطفال، وبعد جمع المعلومات يتمّ تحديد موضع الضعف بشكل دقيق."[1]وذلك لتقديم البرامج العلاجية المناسبة.

ولاتوجد طريقة معيّنة لعلاج عيوب النطق،وإنّما "تختلف الطرق والمداخل العلاجيّة باختلاف كلّ حالة من حيث: نوع الاضطراب في النطق لديه،وباختلاف الظروف العضوية المسبّبة للاضطراب،وباختلاف الظروف البيئيّة والاجتماعيّة التي يعايشها.

وبصفة عامّة فلابدّ من أن يتضمّن العلاج تدريبات لتقوية أعضاء النطق، وتدريبات لغوية لتصحيح الاختلالات المرتبطة بالنطق،وتدخّل علاجي نفسي لتقوية الثّقة بالنفس لدى الطفل وتدعيم ممارساته اللغويّة."[2]

فالعلاج يهدف إلى التّقليل من تأثير العوامل التي أدّت إلى حدوث العيوب النطقية سواء كانت عضوية أم وظيفية، ويجب أن يشترك في العلاج مجموعة من الاختصاصات؛ منها أخصائي النطق والنّفس والطب،ومعلّم التربية الخاصة في هذه العملية ومن بين طرق وأساليب علاج هذه الاضطرابات مايلي:

1.3_العلاج الطبي:

ويكون بمعالجة الخلل الموجود على مستوى أعضاء النطق والسّمع والدّماغ بإقامة عمليات جراحية إن استلزم الأمر ذلك، باستعمال أدوات وآليات وأجهزة خاصّة،"ويعتمد على تقويم الأسنان المعوجّة والمتباعدة، وتعديل الفكّين لتتطابق مع الأسنان، وإجراء عملية جراحيّة لربطة اللّسان، التي تعيق بعض الأصوات وترميم اللّهاة المشوّهة أو الشّفاه وإجراء العلاج الجراحي لعيوب الحلق، والعناية بالتهابات الأذن الوسطى التي قد تسبب الفقدان الجزئي للسّمع،والتغلّب على الاضطرابات الانفعالية وعلاج إصابات المخ وأمراضه."[3]، فعلاج الأعضاء المسؤولة عن نطق الطفل مهمّ لمساعدته في التخلّص من عيوبه النطقية بالقضاء على أيّ سبب عضوي قد يكون سببا في الإصابة.

---

[1]– فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص:231_232.

[2]_سهير محمد سلامة شاش، اضطرابات التواصل، ص:109.

[3]– زينب العطار، انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس، ص:42.

2.3_ العلاج النطقي:

وهو علاج مهمّ وضروري لكلّ أنواع طرق العلاج المتّبعة حيث يجب أن يلزمها جميعها فهو عبارة عن أسلوب يقوم على تدريب المريض بوضع برنامج تدريبي متكامل، يشتمل على تمرينات في الاسترخاء الجسمي، وتمرينات رياضية لتقوية عضلات، الصدر والحلق والفم والوجه واللّسان، وتمرينات تتّصل بمخارج الحروف وأخرى بالتنفّس والتحكّم بخروج الهواء من الفم أو الأنف، فالتأكّد من قدرة الجهاز التنفسي على إنتاج الزفير الكافي لإخراج الأصوات بشكل مناسب مهمّ أيضا، حيث يهدف تدريب الطفل على التنفس العميق لتوسيع الصدر، والتعوّد على الزفير وإخضاع الجهاز التنفسي لنظام محدّد فيكون الشّهيق من الأنف مع قفل وثبوت الأكتاف، وأن يخرج هواء الزفير من الفم بصوت مسموع فكلّ هذه الطرائق تختلف من حالة إلى أخرى وهي في غاية الأهميّة للتّخفيف من عيوب نطق الأطفال.[1]

ويتمّ في هذا العلاج تحديد الصّوت الخاطئ الذي تمّ فيه النطق فيقوم المعالج بتدريب الطفل على صوت واحد حتّى يتقنه، مستخدماً في ذلك الوسائل التي تناسب عمره، مثل اللّعب والصّور والقصص، وإجراء تدريبات للتحكّم في حركات اللّسان داخل الفم وخارجه مع نطق الصّوت المطلوب، هذا ويمكن الاستعانة لذلك بالمرآة. وتمتدّ جلسة التّدريب بين (20 و30)دقيقة ومن (4إلى 5) جلسات علاجيّة أسبوعيّاً، ويرى بعض علماء نفس اللغة أن تطبيق مبادئ نظريات التعلّم من تشجيع ودافعيّة وتدعيم للسّلوك المرغوب فيه فائدة في علاج عيوب النطق.[2]

3.3_ العلاج البيئي:

ويتضمَّن جملة من الأمور التي يجب أن تلتزمها الأسرة والمدرسة على حدّ سواء للحدّ من عيوب النطق لدى الأطفال من جوّ أسري مناسب للطفل ومعاملة حسنة من قبل المعلمين.

والعلاج البيئي هو الذي يتمّ فيه علاج البيئة المحيطة بالطفل ويهدف إلى تغيير البيئة الفاسدة التي تؤثّر على مشكلة الطفل وذلك بمعاملته أفضل من ذي قبل، من جانب الوالدين أو المدرّسين أو

[1]- ينظر: فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص:232 وسهير محمد شاش، اضطرابات التواصل، ص:110..

[2]_ينظر: فيصل الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، ص:232، 233.

الزملاء، أو بتلبية مطالبه المادية لتخليصه من الشّعور بالحرمان وتجنّب مشاجرة الوالدين أمامه حتّى لا يتهدّد شعوره بالأمان.[1]

و"تعتبر العوامل البيئية من أكثر العوامل صعوبة في تخفيف أثرها على النطق،لأنّ نماذج السّلوك من النماذج طويلة الأمد بالنسبة للأهل وللآخرين، وتعديلها لا يكون بسرعة تعديل الأسنان المعوجّة أو غيرها من التشوّهات العضويّة."[2]

وهنا يجب على الوالدين تأدية دورهما بشكل كبير ومضني، للمساهمة في العلاج وذلك"بتعليم الطفل النطق السّليم، وألاّ يقلّدوا نطقه لأنهم بذلك يعطونه نموذجاً سيئاً للتّقليد،فيواصل كلامه بهذه الطريقة الطفيليّة ويتحوّل العيب البسيط إلى نوع أكثر خطورة وصعوبة في التّصحيح والعلاج، إضافةً إلى توفير الجوّ الهادئ في المنزل، وجعل الطفل يشعر بالحبّ و التّقدير، وزرع الثّقة بنفسه، وتقديم نموذج عن الحديث الهادئ له، وعدم الضّغط عليه للتحدّث أمام الآخرين أو إجباره على نطق الكلمات صحيحة فيما إذا أخطأ أو القول له أنّه أخطأ بل إعادة ما قاله بصورة صحيحة."[3]

كما يمكن إدماج الطفل في نشاطات مختلفة بعيدة عن أسوار الأسرة، لتمنح له فرصة الاختلاط واكتساب خبرات جديدة والتفاعل مع المجتمع مما ينمي فيه قدرات عقلية ووجدانية، وتنمو شخصيته فيتعلم من الآخرين عادات ويتدرّب على الأخذ والعطاء،وذلك بدمجه في المخيمات الصيفية ونحوها. ويرى بعض المتخصّصين أنّ" للمعسكرات فائدة كبرى في إصلاح عيوب النّطق، حيث يبتعد الطفل عن بيئته التي كانت سبباً في ظهور هذا العيب عنده، أو التي تعود فيها على ألفاظ نابية ترفضها بيئة المدرسة، أو التي يقلّد فيها أحد الكبار المصابين بعيوب النطق، وعن طريق هذه المعسكرات ينسى الطفل آثار بيئته، بل في كثير من الأحيان ينسى مرضه نفسه ويتحسّن بسرعة لم تكن متوقّعة."[4] وبهذا تساعد المعسكرات الطفل على التخلّص من خجله وانطوائه وانسحابه الاجتماعي فتنمّيه

[1]- ينظر: مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة،سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة –مقدمة في التربية الخاصة– ،دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص:259.

[2]– فارس موسى مطلب المشاقبة، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، أفريل 1987، ص:117.

[3]_زينب العطار، انتشار اضطرابات النطق والكلام، ص:42، 43.

[4]_عبد الفتاح صابر عبد المجيد، اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين شمس،مصر،1996،د.ط، ص:59.

اجتماعيا من خلال اندماجه مع أقرانه وتكوين صداقات جديدة وتنمية روح التعاون فيه والاستفادة من مختلف الأنشطة الرياضية والفنية من ألعاب ورياضات مقدّمة على مستوى المعسكر.

ويتعرّض الطفل إلى الضّغط على مستوى المدرسة أيضاً فينبغي أن يتعامل المعلّم بشكل لائق مع تلاميذه،بِـ"تجنّب نقد الطفل و مقارنته بغيره ممّا يجنّبه الشعور بالفشل والدّونية،وتجنّب تعنيفه باستمرار وعقابه دون مبرّر وتدعيم ثقته بنفسه، ممّا يساعده على الكلام بحريّة وطلاقة دون خوف أو تهديد، والعمل على تشجيعه على الكلام في المناسبات المختلفة وعدم تعنيفه إذا أخطأ،بل يتمّ توجيهه وتصحيح كلامه بعطف وحنان، كما يمكن للمعلّم الكشف المبكّر لعيوب النطق لدى الطّفل."[1]

فتقع على المعلم مَهَمَّة توجيه الطفل نحو النطق السّليم ومساعدته على التخلّص من عيوبه النطقية بالمعاملة الحسنة والكلمة الطيّبة وأساليب التعزيز المتّبعة لحدوث الاستجابة والقضاء على المضايقات الصفية التي يمكن أن يواجهها الطفل وتسبّب له الإحراج والانطواء،فالمعلّم يستطيع أن يؤدّي دورًا فعّالاً في مساعدة الوالدين على تصحيح نطق طفلهما،وذلك بعد التأكّد من عدم وجود مشكلة أو إعاقة عضويّة،بأن يُشْعِر الطفل بالتقبُّل داخل الغرفة الصفيّة بغضّ النّظر عن إعاقته النّطقيّة والتحدّث إليه والسّماع له بالشّكل الصّحيح،دون استهزاء أوتقليد لنطقه ورفع الرّوح المعنوية لديه وتقبّل تحسّنه النّسبي وتشجيعه على الكلام في جوّ آمن،ومساعدته على التواصل مع زملائه دون سخرية، لتشجيعه على الكلام دائمًا بالتحدّث شفهيًّا في العديد من المواقف والمناسبات مثل سرد القصص،وعدم تعريضه للقلق والتوتّر والخوف من سخرية زملائه، ومحاولة إشعار الطفل أنّه لا يختلف عن أقرانه والتّعامل معه بمودّة وعدم تحسيسه بالحرج أو الخجل، كما يحاول المعلّم الاشتراك مع أخصائي النطق في تدعيم دوره في العلاج إذا كان الوضع يستدعي العلاج.[2]

وتسعى المدرسة إلى تحقيق نمو شامل متكامل الجوانب التي تمثّل أهمّ العوامل البيئية وذلك لأنّ دورها يفوق أحياناً الأسرة حيث يقضي فيها الطفل معظم أوقاته، وهي تُسهم إسهاماً فعّالاً في مواجهة ما يتعرّض له الأطفال من عيوب نطقية.

[1] _نبيلة أمين أبوزيد، اضطرابات النطق والكلام:المفهوم،التشخيص، العلاج،عالم الكتب،القاهرة،ط1،2011، ص:162،163.

[2] _ ينظر: زينب العطار، انتشار اضطرابات النطق والكلام، ص:43.

4.3_ العلاج النّفسي:

يعتبر العامل النّفسي أساس المشكلات التي يتعرّض لها أي فرد في حياته فهو في مقدّمة الأسباب المؤدّية إلى ظهور العديد من المشاكل ويهدف هذا العلاج إلى إزالة القلق والخوف وكل الانفعالات النفسية المؤثرة على الفرد.

ويستخدم هذا التدخّل العلاجي مصاحبًا للعلاج التّصحيحي للنّطق خاصّة مع الأطفال الذين جاوزوا الثّامنة من العمر وتكون مشكلات النّطق قد تسبّبت في" مشكلات مع الأقران واضطرابًا في التعلّم وانعكست على صورة الذّات،وعندما يكون الاضطراب حادّا جدّا لدرجة أنّ كثيرًا من الحروف تنطق خطأ، أو تتضمّن أخطاء واضحة من الحذف أو الإبدال أو التحريف،وإذا كان الأطفال المصابون بعيوب النطق يتعرّضون باستمرار للنّبذ من الأقران، أو أنّهم أصبحوا منعزلين وسيّئي التّوافق عندئذ فإنّ العلاج النفسي يستهدف تقديم المساندة والتّدعيم خاصّة تدعيم الطفل بالأقران، وهو مفيد في تقليل حالة التّدهور الاجتماعيّة المصاحبة لعيوب النطق إلى أدنى حدّ."[1]

فإصابة الطفل بأحد العيوب النطقية يسبّب له التوتر النفسي والخجل والانعزال والانطواء، لتفادي سخرية زملاءه منه ونبذهم له ونقده، فيُعرض الطفل على المعالجة النفسية لمعرفة الصعوبات التي يعاني منها ووضع حدّ لخجله وخوفه وشعوره بالنقص وزيادة قدرته في الاعتماد على نفسه ليستطيع مواجهة الآخرين وتقبّلهم له.

أ- طرق العلاج النفسي:

يهدف العلاج النّفسي إلى"تخفيف الصّراع ومساعدة المصاب على استعادة الثّقة بالنفس ويتّخذ العلاج للمصابين بعيوب في النطق عدّة طرق وفقًا للمدرسة التي ينتمي إليها المعالج النفسي:

_طريقة اللّعب حيث يُراقب الطفل أثناء لعب حرّ، ثمّ تسجل استجاباته وتحلل بغية التوصّل إلى الدّوافع الأصليّة.

_التّحليل بالصور بعرض بطاقات على الطفل بها صور معيّنة لمناظر ومواقف تلفِت انتباهه وتجعله يصف مشاعره، أو يطلب منه أن يقصّ قصصًا تدور حول هذه الصّور.

_وضع اختبارات الشخصيّة التي تفيد في الكشف عن شخصيّة المصاب واتّجاهاته وانفعالاته.

_ترديد المعالِج أمام الطّفل عبارات توحي بأنّ حالته ليست مستعصية وأنّه في تحسّن مستمرّ.

[1]_ سهير محمد شاش، اضطرابات التواصل، ص:112.

_الإقناع وذلك بمناقشته في مشكلته لتوضيح الأسباب مما يؤدّي إلى إمكانيّة العلاج.

_الاسترخاء وهي طريقة لتدريب المصاب على إرخاء عضلاته عامّة، وعضلات جهاز الكلام خاصة،ممّا يؤدّي إلى استرخاء آخر ذهني وبدني وانفعالي ممّا يؤثّر بنجاح في العلاج."[1]

كلّ هذه الوسائل المستخدمة في العلاج النفسي تهدف أساسا إلى إزالة التردّد والخوف، وإحلال الثّقة والجرأة والأمن والشّعور بالاستقرار مكانهما في نفس الطفل.[2]

فهذه التّدريبات وطرق العلاج تحتاج إلى الجهد المضني والوقت لتُحقّق نتائج مرضية يتمكّن الطفل من خلالها من التخلّص من عيوبه،وتجاوزها لما لها من آثار نفسية وسلوكية واجتماعية من فشل وإحباط ويأس فتؤثّر على حياته.

المبحث الثالث: عيوب النطق عند الأطفال وتلاميذ المدارس.

تمثّل عيوب النطق والكلام أحد المشكلات التي يصادفها الطفل في مراحله العمرية المختلفة،منذ أن يبدأ في الكلام والتلفظ إلى أن تتشكّل المفاهيم و المعاني لديه وهو في أوّل خطواته نحو مرحلة المراهقة، وقد تكون هذه العيوب مؤقّتة أو تستمرّ معه إلى عمر متقدّمة.

وهذا حسب الحالات، حيث تعتبر عيوب النطق ظاهرة طبيعية عند الأطفال حتى سنّ دخول المدرسة.

1 -عيوب النطق عند الأطفال:

يمرّ جميع الأطفال في العالم بمراحل واحدة في تعلّم اللغة من نطق الحروف وتكوين الكلمات إلا أنّهم لا يتساوون في نموّهم اللّغوي، حيث تظهر على الأطفال أخطاء في النطق وذلك لعدم اكتمال نضج جهاز النطق والسّمع لديهم، أو لأسباب أخرى يمكن للطفل أنه يتعرّض إليها سواء كانت عضوية أم وظيفيّة و"تشير الدّراسات الميدانية أنّ عيوب النطق تشكّل غالبية أمراض الكلام ويسهل التعرّف عليها ومعالجتها في غرفة الصف أو في البيت."[3]

وتبرز هذه العيوب في السنّ قبل المدرسة"حيث تكثر عيوب النطق في مرحلة الطّفولة أكثر من غيرها في مراحل النموّ الأخرى ويتحسّن العديد من الأطفال في مرحلتي الطفولة المتوسّطة

[1]_عبد الفتاح صابر عبد المجيد، اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام، ص:60.

[2]- ينظر: مصطفى القمش وخليل المعايطة،سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،مقدمة في التربية الخاصة، ص: 258.

[3]- فارس موسى مطلب المشاقبة، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، ص: 59.

والمتأخرة★."[1]وتتنوّع عيوب النّطق"وتختلف في شدّتها ونوعها باختلاف درجة الاضطراب،"[2] وتتفاوت أشكالها من التردّد في النطق و تكراره وصعوبة إخراج بعض الأصوات من مخارجها الصّحيحة، فيتحوّل اللّسان من صوت إلى صوت مقارب له في المخرج، فيميل الطفل إلى إبدال نطق صوت بصوت آخر فيبدل مثلا صوت السين ثاء أو الشين سينا أوثاء أو الراء لاما، وغيرها من الإبدالات، فيقول مثلا: شيكولا←سيكولا ، وثيكولا، رجل←لاجل، امشي←امسي.[3]

كما نرصد في لغة الأطفال ما بين سنّ الثانية حتى سنّ التّاسعة "إبدال صوت الكاف بالتاء في بعض الأحيان، يبدو أكثر سهولة في التّحقيق وحركة اللسان التي تتطلّب جهدا في الكاف ويسرا في التاء. ففي جملة (كان هناك) ينطقها الطفل (**تان هنات**)، وأصوات الرّاء والجيم والذال والشين وسواها تستبدل بأخريات، مما لا تحتاج إلى مجهود آلي وحركات معقدة لأعضاء النطق.

ففي ألفاظ:جدي←ددي، جاء ← داء، شمس←سمس، راح ← آح، ذاك← داك.

وتؤثّر اللّهجات المحلية ومستويات التّعبير العامية على سير العملية النطقية والحالة الاستبدالية للأصوات."[4]

أو قد يحذف أصواتا أو يتعدّاها إلى مقاطع صوتية، فيقول مثلا: بدل حليب←حيب.

"قد يقوم الطفل بحذف الصوت الصامت في نهاية الكلمة، كأن ينطق **با** وهو يشير إلى **باب**."[5] ويكثر الحذف في الحروف الساكنة حيث"تسقط بعض الأصوات وتقوم أخرى مقامها، في مثل:تلفزيون تنطق زيون، تفاح ← فاح، غداء ← داء. وتبتر بعض المقاطع من التيار الكلامي، لعدم إمكانية تذكّرها، ولصعوبة استرجاعها من الجانب الآخر، كما هو واضح في كلمة: كتاب← تاب، سيارة←يالة وسواها.

---

[1]- فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد، ط1، 2015، ص:05.

★- تُقسَّم مرحلة الطفولة إلى مرحلة الطفولة المبكّرة تبدأ من(**2_6سنوات**)،الطفولة المتوسطة(**6_9سنوات**) ،الطفولة المتأخرة (**9_12سنوات**).

[2]- حمزة الجبالي، مشاكل الطفل والمراهق النفسية، دار أسامة،دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص:64.

[3]- ملاحظات ميدانية لمجوعة من الأطفال.

[4]-عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط2، 2014، ص:329.

[5]-شحدة فارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، ص:252.

فإنّ اللّواحق والسّوابق الصّوتية تكون عرضة للذوبان عند الأطفال في سنّ ما بعد الثانية، هذه الحالة التي يسعى الطفل بمرور الأيام أن يحقّق أقصى جهد في إقرارها وثبوتها في سلسلة تيار كلامه، وإنّ سقوط الأصوات و اندثار المقاطع والتردّد وغيرها من المظاهر الصّوتية قد تصاحب الأطفال حتى بلوغ سنّ الرشاد،وهذا يعود إلى العلّة التي أصابتهم وأدّت إلى ظهور هذه العيوب النطقية."[1]

كما يظهر تشوّه في نطق الأطفال أو تحريف الكلمات مثل:سروال←شوال.

"تظهر اللغة في حدود السنة الخامسة مكوّنة من كلمات مشوّهة، تختصر المفردات، وتظل غير مفهومة وتصبح عادية بتحولها إلى كلام خارج عن قواعد التركيب."[2]

أو يضيف أصواتاً إلى الكلمات فيقول مثلا:سيارة←سسيارة.

أو يقلب الطفل أماكن الحروف يقول مثلا: مكتب←مكبت، جزرة← جرزة

"ويحدث أن تُغيّر الوحدات الصّوتية موقعها في سلسلة الكلام، فإذا كانت الوحدات التي تغيّر موقعها متباعدة سمي قلبا مكانيا،ويكثر القلب المكاني في لغة الأطفال وتتبادل غالبا الأصوات فيما بينها،"[3]ويلجأ إليه الأطفال كثيرا "وذلك أن القلب هو فرار من تجاور أصوات يصعب على الطفل النطق بها، ولهذا فهو يعيد ترتيب أصوات الكلمة حتّى تتجاور الأصوات التي يستطيع نطقها."[4] فيُبدل الأصوات المتجاورة عن موضعها الأصلي إلى موضع تحصل فيه سهولة النطق بها، ويتحقّق نغم صوتي منسجم حين التلفّظ بها داخل سياق الكلام،"ويقع القلب بغية التيسير وتحقيق نوع من الانسجام الصّوتي، كما في طمس التي قلبت إلى طسم حتّى لا يفصل بين الطاء والسين(وهما متقاربا المخرج) بالميم."[5]

إنّ نطق الطفل في مرحلة الطفولة مهمّ جداً لتعلّم جيّد في المراحل المقبلة حتّى يتسنّى له نطق جميع الأصوات بشكل صحيح ويألفها ويتمكّن منها "وتحتاج غالبية الأطفال إلى فترة زمنية بين5 إلى 7 سنوات كي يتمكّنوا من اكتساب ونطق جميع الأصوات الموجودة في لغتهم بشكل صحيح، فالطّفل يبدأ بنطق عدد محدود جدّا من الأصوات لا يتجاوز أصابع اليدين في السّنتين الأولى والثانية من

[1]–عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، ص:329.

[2]–ديديه يورو، اضطرابات اللغة، ص:95.

[3]– برتيل مالمبرج، علم الأصوات، تعر: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، ص: 151

[4]– سليمان أحمد عطية، النمو اللغوي عند الطفل،تق: عبد التواب رمضان،دار النهضة العربية، القاهرة، 1993ص: 43، 44.

[5]– أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة،1997، ص: 391.

عمره. ولكن عدد هذه الأصوات يزداد باطّراد مع تقدّم عمره وما أن يبلغ السادسة أو السّابعة حتّى يصبح قادرًا على نطق معظم الأصوات الموجودة في لغته إن لم يكن جميعها غير أنّ عمليّة الاكتساب هذه لا تكون سهلة وسلسة وضمن العمر المتوقّع عند بعض الأطفال،ممّا يؤدّي إلى تأخّر اكتساب هذه الأصوات عند هذه الفئة تأخراً ملموساً،ويحدث اضطراب في النّطق عندما لا يستطيع الشّخص نطق الأصوات الموجودة في لغته بشكل صحيح."[1]

فكثيرًا ما يعتري ألسنتهم تحوّلها من مكان الصوت إلى صوت آخر، وتنحرف الأصوات عن صورتها الأولى ممّا يترتّب عليه وجود كلمات جديدة متشابهة المعنى مع الكلمات الأولى وإنما نطقت بصوت آخر مخالف للصّوت الأوّل.

«يجد الطفل صعوبة في نطق بعض الأصوات، وخاصّة عندما تكون جزءا من مجموعة صوتية أو مجموعات من الأصوات بينما هو قادر على نطقها مفردة فقد ينطق الطفل العربي مثلا فونيم /ك/ مفردا، ولكنّه في مثل كلمة كتاب يحوّلها/ت/ فينطق:كتاب←تتاب، أو يختصرها إلى تاب، وقد ينطق/ش/←/س/فينطقشعر←سعر،وقدينطق/ع/أو/خ/←/أ/،فيقول:نعم←نأم،خذ←أد،محمولا /ذ/←/د/أيضا، وكثيرا ما ينطق الأطفال في هذه الفترة جزءا واحدا من الكلمة غالبا ما يكون المقطع الأخير منها، وهو ما يطلق عليه علماء اللغة الاختصار، لأنّ هذا المقطع الأخير هو أثبت في أذن السّامع عن باقي المقاطع حتى تطور النطق (نتيجة لنمو جهازه الصوتي)[2] »

فيلاحظ على الطفل صعوبات تتمثّل في عدم قدرته على إصدار الأصوات بالطريقة الصّحيحة، وقد تحدث هذه الصعوبات النطقية نتيجة خلل في جهازه النطقي أو السمعي أو العصبي فتستمرّ مع الطفل حتى تصبح عادة كلامية مرضية، يصعب التخلّص منها وتكثر العيوب النطقية لديه،"فقد تبدو على الطفل –أحيانا–المشقّة في التّعبير عن نفسه فيكرّر الكلام وهذا أمر طبيعي في هذه السنّ، فالأطفال فيما بين الثانية والخامسة يكرّرون تقريبا كلمة من كل أربع كلمات، تكرر الكلمة أو الجملة، أو أجزاء منهما والأولاد تبدو عليهم هذه الظاهرة أكثر من البنات، وهي ظاهرة تتناقص بتقدم العمر ولذا فهو أمر ينبغي ألاَّ يقلق الآباء والأمهات،إنّ ثمانية بالمائة من الأطفال في الرابعة يبدو

[1]–شحده الفارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، ص:249.

[2]–سليمان أحمد عطية، النمو اللغوي عند الطفل، ص:44، 45.

عليهم التردّد في الكلام، ويرجع هذا إلى المحاولات المتكرّرة، أو الجهد المضني في سبيل البحث عن الكلمة المناسبة، أو التركيب الملائم."[1]

ويتعثّر الطفل في النطق، ونجد لديه خللا في نطق الحروف مفردة ويحدث ذلك في الحروف الساكنة مثلما يحدث في اللعثمة فهي"النطق الخاطئ لبعض الحروف الساكنة التي يصعب استخدامها وبالتّالي تصبح في مؤخرة الحروف التي يتعلّمها الطفل بإتقان، قد تكون ناتجة عن عيوب بالجهاز الصوتي أو لأسباب عاطفية (كمغالاة الأم في رعاية الطفل أو رغبة الطفل في أن يظل صغيراً)، وأحياناً يكون قادرا على نطق الأصوات البسيطة بصورة صحيحة، ولكنّه ينطق بصورة سيئة بعض الكلمات، ويرجع هذا إمّا لاستعجاله أو عدم القدرة على التمييز والتحكم في إصدار الأصوات، فالطفل في عمر 8سنوات يقول:نحم بدل لحم."[2]

وتبقى القدرة التعبيرية للطفل منخفضة لعدم قدرته على التحكّم في نطق الحروف بشكل جيّد، والتمييز بين الأصوات بسبب سرعته في الكلام، كما نجد لديه عيبا آخر ينتشر بين الأطفال الصّغار يقوم فيه الطفل بترديد وتكرير الأصوات بسرعة، ويتمثّل في التّمتمة "وهو عيب نطقي يصيب الذكور بصفة خاصّة، وأحيانا تختفي تلقائيا، ولكن في حالات تستمرّ وتزداد خطورتها إذا لم تعالج بصورة ملائمة، وتتّسم لغة المتمتم بالترداد والتكرار بصورة سريعة للمقاطع الأولى من الكلمة وأحيانا تتّسم بعدم القدرة الكاملة على نطق الكلمة (ولو لوقت بسيط)، وهذا ينجم عن تغيّر في إيقاع الجهاز التنفسي، والذي يحدث أثناء نطق الحروف وأحياناً يكون مصحوباً بظواهر أخرى مثل بعض التقلصات في العنق والأكتاف واحمرار الوجه."[3]

و يمكن أن نميّز هذه العيوب عفوياً إلى حدّ ما؛ لأنّ الطفل لا يزال عاجزا عن الكلام ويفتقر إلى المفردات اللغوية نتيجة انعدام نضجه اللغوي،فتواجه الطفل مشاكل لغوية منها النطقية والطّفل أكثر عرضة لهذه العيوب، ويتحدّث بتلقائية "إنّ الطفل الذي يتراوح عمره بين 3و4سنوات تصبح له

[1]–شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، تق: علي أحمد مدكور، شركة سفير، القاهرة، د.ط، ص:69.

[2]– سيرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم: كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة،د.ط، 2001، ص: 64.

[3]– مرجع نفسه ، ص:64، 65.

القدرة الإيجابية على التحدّث بالرغم من العيوب الصوتية والنحوية إلا أنّه يظهر قدرته على تملكه للغته الأم، فهو يعرف استخدامها في حدود احتياجاته وقدرته."[1]

ويعتمد نطق الطفل على تأثير البيئة الاجتماعية والثقافية عليه أكثر من أيّ تأثير آخر، ولا يكون هذا التأثير في الطفولة فحسب بل في المدرسة وكل مراحل حياته القادمة، وتساعد البيئة اللغوية في تربية الطفل تربية صحيحة المخرج رغم تفاوتها،حيث "تختلف بيئات الأطفال التي قدموا منها، والتي على أساسها بنوا ثقافتهم، فلكل طفل صفاته الخاصة، وخبراته التي قد لا يشاركه فيها طفل آخر، ومن هنا تنشأ **الفروق الفردية**بين الأطفال، وكذلك الأسر التي تشجّع الطفل، وتهيّء له البيئة اللغوية المناسبة، يكون طفلها أكثر تقدّما من أقرانه، من حيث تملُّك المهارات اللغوية، واستخدامها"[2].

ومن هنا يظهر دور الأسرة الفعّال في تجاوز و تخطّي صعوبات النطق واكتساب ثروة لغوية تؤهّله للتفوّق على أقرانه، إذ يحتاج الطفل ذو العيوب النطقية إلى عناية خاصّة تقدّمها له الأسرة بالدّرجة الأولى لينشأ تربية لغوية سليمة لكي لا تتفاقم مشكلته مستقبلا وتزداد معاناته.

ويملك الطفل القدرة الشفهية منذ صغره فطرة وتتطوّر بمرور الوقت بتفاعله الاجتماعي، فالبيئة المثقفة تثري الطفل لغويا ويتزوّد بمخزون ، إلاّ أنّ بعض الأطفال قد يعانون من مشكلات وصعوبات في النطق مما قد تؤثّر عليهم نفسيا أو اجتماعيا وتزداد الأوضاع سوءً إن لم نتعامل معها كما ينبغي ونوليها العناية الفائقة "فالصعوبات التي يواجهها الطفل في حياته اليومية عديدة ومتنوّعة، ولكن القصور في فهم وفي إصدار اللغة الشفهية، ربما يكون أكثر خطورة وقد يؤدّي إلى نتائج سلبية، ونظراً لأهمية هذا القصور فإنّه من الضروري معالجته في أسرع وقت ممكن."[3]

وقد يتخلّص الطفل من هذه العيوب بمساعدة أفراد أسرته وإن كانت عيوب حادّة فإنّها تحتاج إلى تدخل علاجي على الفور من خلال عرضه على أهل الاختصاص، حيث يمكّنه ذلك من إعداده وتحضيره لفترة المدرسة.

"فخلال سنوات ما قبل المدرسة ينمو الجانب اللغوي للطفل بخطوات سريعة، إذ يبدأ الطفل باستخدام الكلمات لترمز إلى أشياء محدودة، والتي ترتبط بما يثير اهتمامه في البيئة فيكسب خبراته المباشرة بما يدور حوله في

[1]– سيرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص:49.

[2]–شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص،58، 59.

[3]–سيرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص:60.

مجاله الذي يدركه، عن طريق حواسه، فيحاول لمس الأشياء، والإمساك بها وتحريكها أو شمها وسماعها وتزداد مفاهيمه نموّاً، ويحاول وضع كل مفهوم تحت تعميم معيّن."[1]

وتزيد الثروة اللغوية للطفل من خلال سماع الحكايات والقصص، ومعها تنمو المهارات لديه من استماع و قراءة الوالدين للقصص على أطفالهم مما تنمّي فيهم قيمة إيجابية نحو الاستماع الجيّد و القراءة.

"يلاحظ أنه في البداية، يكون الطفل الذي يقرأ له مستمعا معظم الوقت، ولكن مع تكرار هذه الخبرة المحببة لغالبية الأطفال، يأخذ دوراً أكثر إيجابية ويبدأ الطفل بطرح الأسئلة وعمل تعليقات وإبداء ملاحظات مستوى أكثر ارتقاء للتفكير بالنسبة للمواد المطبوعة، كما يساهم إعادة سرد القصة بالاستعانة بالصور أو تمثيلها في لعب درامي تعاوني على إعادة بناء القصة وربط أجزائها واستيعاب المعلومات الواردة فيها وتنمية قدرات عقلية عامة مثل التذكر والتخيل والابتكار."[2]

ويكون الأطفال في أعلى مستوى نموّهم اللغوي حسب ذكاءاتهم وهنا تبرز القدرة اللغوية لديهم، إذ"تحدد القدرة العقلية للطفل درجة إتقانه للغة،فالأكثر ذكاءً يستعملون اللغة في وقت مبكّر وبمهارة أعلى،وهم في أعلى مستواهم اللغوي من الآخرين سواء كان ذلك في عدد المفردات، أو في صحّة بناء الجمل وطولها، أما قليلو الذكاء فهم أضعف من غيرهم في قدرتهم اللغوية."[3]

ونستخلص مما سبق أنّ أغلب عيوب النطق عيوب مرحلية مؤقّتة، حيث تظهر على ألسنة الأطفال صور كلامية خاطئة متمثّلة في إبدالات أو محذوفات أو إضافات أو تحريفات للكلمات تخالف النطق السّليم الصّحيح، كما تتركّز هذه العيوب على تكرار الكلمات والتردّد فيها وتتباين درجتها من معتدلة أو بسيطة أو حادّة تتغير من مرحلة إلى أخرى، ويمكن لهذه العيوب أن تزول وتختفي ويتخلّص منها الطفل فإذا لم يتخلّص منها يعالج وهذا حسب العمر الزمني للطفل تبعا لنموه، لأنّ تجنّب هذه العيوب هو أساس العملية التعليمية السليمة.

[1]-شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص:59، 60.

[2]- هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2007، ص:254.

[3]- فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص:163.

2-عيوب النطق عند تلاميذ المدارس:

تمرّ لغة الطفل بمراحل عدّة وتواجه أثناء تطوّرها مشكلات وعوائق من بينها عيوب وأخطاء في النطق. ويكون ظهورها واضحا أثناء التحاق الطفل بصفوف المدرسة خاصّة في مراحل التّعلم الأولى، حيث تصبح هذه العيوب عائقاً أمام تحصيله الدراسي.

"إنّ وجود عيب في نطق الحروف البسيطة أو الكلمات، وكذلك في التّكوين النّاقص للجمل أمر طبيعي في مرحلة الطفولة الأولى، ولكن يصبح الأمر غير ذلك إذا استمرّ هذا العيب معه في مرحلة متقدمة فإنّ هذا يدلّ على وجود اضطرابات حقيقيّة"[1]، مايجعل الطفل يواجه مشكل حقيقي يجب معالجته.

ولقد أثبتت الدراسات أن عيوب النطق تنتشر بين الأطفال بعدد الذكور يفوق الإناث،ويزداد في المرحلة الابتدائية بينما تقلّ مع تقدّم العمر في الأطوار الموالية.

وتعتبر المدرسة البيئة الثانية التي تعتني بالطفل، وخاصّة الابتدائية منها حيث هي المرحلة الأولى للطفل في التّفاعل مع المجتمع والتنحّي عن النزعة المركزية يدخلها الأطفال للتعلّم وهي إلزامية على جميع فئات وشرائح المجتمع وتعدّ مرحلة أساسية في إعداد رجل الغد فيها يُكوِّن التلميذ نفسه ويبني معارفه فيستعد لمراحل تالية وهي مكان يلتقي فيه التلاميذ و يُكوِّنون علاقاتهم مع غيرهم، فالمدرسة ميدان رحب للاتّصال الاجتماعي الفعّال إلاّ أنّ هذا التواصل قد يعيقه بعض المشكلات ولعل من أكثر الحالات التي نواجهها في الصفوف الأولى هي أخطاء في النطق حيث يسهل اكتشاف عيوب النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتظهر مشكلات الطفل من خلال محاولته الاتّصال بغيره،"فقد يجد الطفل صعوبة في التعبير عن مراده، وقد يكرّر بعض الكلمات، أو أجزاء منها، وتشيع عملية التكرار بين البنين أكثر من البنات★، وهذا يرجع بدرجة كبيرة إلى مرحلة النمو التي يمرّ بها الطفل، على أن هذه العملية تقلّ بارتقاء الطفل العمري."[2]

---

[1]- سيرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ص:64.

★-البنات أقدر من الأولاد على اكتساب اللغة وإتقانها في المراحل الأولى وذلك لعوامل بيولوجية وأخرى اجتماعية،ولكن هذا التفوّق سرعان ما يتلاشى بعد السنين الست الأولى ليكون التعادل والتماثل بين الجنسين.(فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص: 164.)

[2]-شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص:60.

ويواجه الطفل عند بداية ذهابه إلى المدرسة مجموعة من الصعوبات أوّلها عيوب في النطق، ولكن هذا لايعني أنّ الطفل الذي يعاني من العيوب النطقية لا يندمج مع أقرانه حيث تشير معظم الدراسات إلى أنّ "الأطفال الذين يعانون من مشاكل الاتّصال أو اللجلجة أو التردّد، يمكنهم الالتحاق بزملائهم في المدارس العادية، وذلك بعد مرورهم ببرنامج علاجي، ويُعْرف سبب هذه المشكلات اجتماعياً كان أم عضوياً أم نفسيّا."[1]

وإنّ أي استمرار لهذه العيوب يستدعي التدخّل العلاجي للقضاء عليها حتى لا يتعرّض التلميذ داخل المدرسة لضغط الجو المدرسي وسخرية الزملاء، ويستطيع عيش مستقبله بصورة أفضل وإقناع الأولياء في ذلك إن استلزم الأمر وتوعيتهم بخطورة المشكلة، فقد يتعرّض التّلميذ إلى عجز في استخدام أعضاء النطق لإصدار الصّوت لذلك لابدّ من مراقبة التلميذ وقدراته اللغوية والتواصلية،ونجد الصفوف المدرسية مليئة بهذه الحالات ويعانون من عيوب نطقية مختلفة، وتظهر هذه العيوب في النشاطات التي يمارسها التلميذ خلال الأنشطة الصفية من نشاط التعبير الشفهي والقراءة والإملاء وغير ذلك التي تبرز فيها مشكلات التلاميذ النطقية.

يعتمد التلميذ في المرحلة الابتدائية على الكلمات المرتّبة و البسيطة وذلك مراعاة لمستواه العقلي وتدرّجه في النضج، "وتبقى المدرسة هي الفضاء المؤثّر والفاعل في تكوين وتشكيل شخصية التلميذ الاجتماعية في مختلف أبعادها المعرفية و المهاراتية والمهنية والوجدانية للتعلّم."[2]

وتؤدّي المدرسة دوراً هامّا في إثراء لغة التلميذ وتطوير مهاراته اللغوية عامّة، ويعتمد على مدى ما يمتلك التلميذ نفسه من استعدادات فطرية لتلقّي اللغة أو تعلّمها، و تمثّل المهارات اللغوية نوافذ المعرفة بما تحتويه من مهارة الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة وحتى التفكير.

يعتبر التعلّم الخاطئ للصّوت من أهمّ أسباب قصور المهارات اللغوية عندما لا يستطيع التلميذ نطق صوت واحد أو اثنين فقط على الأكثر، إذا كان التلميذ لا يستطيع نطق عدد من الأصوات فإنّه يعاني من العيوب النطقية.

[1]- شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص:62.

[2]-ميساء أحمد أبو شنب و فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015، ص:91،92.

فعند دخول الطفل إلى المدرسة يكون لديه رصيد لغوي لا بأس به يعزَّز في صفوف المدرسة من خلال المعارف المقدّمة من قراءة وكتابة وغير ذلك، حيث "في السّادسة من عمره عادة ما يكون الطفل قد اكتسب قدرة لغوية وفردية كبيرة وذلك من خلال التّجارب العديدة التي مرّ بها، وكذلك القدرة على الاستفادة منها في التحكّم في عناصره اللغوية، وتصبح الأساليب الشفهية لديه منذ الميلاد وما بعد ذلك أكثر ثراء وتعقيدا، وتقترب من الأسلوب النّموذجي الذي تقوم عليه اللغة التي يتحدّثها الجميع، فإنّ القدرات التي يظهرها الطفل في القراءة والكتابة وفي دراسته المنتظمة للمواد المدرسية سوف تسمح بمزيد من التقدّم في قدراته الفردية."[1]

وتتواجد فروق بين الأطفال في طرق النمو الشفهي لديهم وترجع أسبابها إلى استعداد الطفل منذ الميلاد وإلى تأثير البيئة، فعند التحاق الطفل بالفصول الدراسية فإنّه في "هذه المرحلة يبدأ في الخروج من قوقعة ذاته، لينطلق إلى الاتّصال بالمجتمع من حوله، والاتّصال اللغوي هو نقطة مهمّة للتّعرّف على المجتمع، واندماج الطفل فيه وهذه ناحية تلقى قبولاً من المحيطين بالطفل"[2]

فمع رحلة الدراسة تتّضح للتلميذ معانٍ جديدة، ويتحسّن نطقه للأصوات مع نضجه واستماعه للنطق الصحيح للألفاظ، "وتنمو مهارة النطق والمحادثة بشكل سريع خلال سنوات الدّراسة الابتدائية، وإن نجاح الطفل داخل الفصل يعزّز من الثقة بالنفس لديه ويزيد من قدرته على النطق مع الغير،"[3] ويبقى أفضل علاج للتّربية الصّحيحة التي تضمن تكوين طفل خالٍ من العيوب النطقية سواء في البيت والمدرسة هو القرآن الكريم فهو الاتّجاه المناسب للإعداد اللّغوي للطفل .

يرى بعض المربين"ضرورة تحفيظ الطفل القرآن في هذه السنّ، خاصة قصار السور، وبعد ذلك يحصل الطفل على المنهج الأدبي لغة وشعرا، وذلك نظرا لما في القرآن الكريم من أثر حاسم في تقوية اللسان، وتنمية ملكة البيان، واستثارة الوجدان، ومعرفة السنن، وكذلك يمكن أن يعرف شيئا عن قصص القرآن، وقصص الأنبياء بصورة ميسّرة، ويتعلّم كذلك فرائض الدين.

[1]–سيرجيو سبيني، التربية اللغوية، ص:57.

[2]– شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص:64.

[3]– فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص:227.

وبعد ذلك يحفظ من الشّعر أيسره، وهو الدّاعي إلى الأخلاق أو الذي يصوّر قصة طريفة، أو ما شابه ذلك، وكذلك يمكن تقديم المناسب من أدب الأطفال إلى الطفل."[1]

ونمثّل لذلك بنموذج لمهارة التّعبير الشّفهي وفيها يظهر جلياً عيوب النطق لدى التلاميذ:

طلبت المعلّمة من تلاميذ السنة الأولى التعبير عن مشهد لحديقة المنزل فكان تعبيرهم كالآتي[2]:

المستوى	تعبيـــر التلاميذ الصحيح	التلميذ	نطق التلاميـذ الخاطئ
السنة أولى	يوجد في الصورة حديقة المنزل بها أشجار وفواكه من خوخ ورمان وبرتقال وورود صفراء وفراشة تحوم حولها وهي تطل على شرفة المنزل في جو مشمس.	يونس	يوذد في الثورة حديأة المنذل بها أثذار حوح وبرتآل، وورود ثفراء وفراثة تحوم حولها وتطل على ثرفة المنذل في ذوٍ مثمث.
		أسامة	يوجد في الثورة حديقة المنزل بها أسجار وورود ثفراء في جوّ مشمث.

[1]– شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص: 71، 72.

[2]– ملاحظة من الدراسة الميدانية، مدرسة: بلعيد عبد القادر–تيارت– ، قسم السنة أولى ابتدائي، يوم: 2019/02/19، السّاعة: 9:00 صباحا.

وهنا نلاحظ أخطاء كثيرة في إصدار التلاميذ للأصوات بشكل غير صحيح حيث ظهرت عدّة إبدالات لأصوات بأصوات أخرى يصعب على الطفل نطقها بطريقة صائبة مما يجعل الكلام مبهماً وغير واضح للمستمع.

حوصلة :

تعدّ مرحلة الطفولة من أكثر المراحل العمرية التي تحتاج إلى الرعاية والاهتمام وهي مهمّة الأسرة بالدّرجة الأولى فهي نواة المجتمع، كما تساهم المدرسة في التّقليل والتخلّص من عيوب النطق لأنّ فيها يتمّ التّعليم وتصحيح الألفاظ الخاطئة المكتسبة، وإنّ تخفيف عيوب النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يساعدهم على تكوين مستقبلهم بشكل أحسن، والإسهام في اندماجهم الاجتماعي وتطوير المجتمع الذي يعيشون فيه.

كما تسهم المدرسة إسهاماً كبيرًا في الكشف عن عيوب النطق وتأثيرها على التّلميذ، حيث إنّ تلاميذ المرحلة الابتدائية فئة خطيرة مما يؤثّر سلبًا على نفسيّتهم فكثيراً ما نجد الطفل ذو عيوب نطقية تنخفض لديه القدرات في التّعامل مع الآخرين، وتصبح شخصيّته عُرضة للانطواء والانعزال حيث لا يستطيع التصرّف مع المواقف والمشكلات التي قد تواجهه فهي تؤثّر على التّلاميذ،وعلى تفاعلهم مع الآخرين فيجب الإحساس بأبعاد المشكلة وتقديم المساعدة لهذه الفئة الحسّاسة من المجتمع للتخلّص من هذه العيوب، لذا يجب معرفة القائمين على التّربية بكيفية التّعامل مع هذه الحالات الذين يجهلون الآثار السّلبية الناتجة عن معاملتهم حتّى ولو بغير قصد ووعي منهم.

الفصل الثاني :

التواصل المعرفي عند التلاميذ

- المبحث الأول: التّواصل (مفهومه وأنماطه).
- المبحث الثاني: التّواصل والعملية التعليمية.

المبحث الأول: التّواصل(مفهومه وأنماطه)

1– مفهوم مصطلح التّواصل communication

لغة:

إنّ أصل مصطلح التّواصل هو الفعل الثلاثي المعتلّ "**وصل**" ويعني الصّلة وبلوغ الغاية وهو ضدّ الهجران والفراق والانقطاع.

وورد في القاموس المحيط:"وَصَلَ الشَّيْءَ بِالشَّيْءِ وَصْلاً وصُلَةً، بِالكَسْرِ وَالضَّمِ، وَإليه وُصُولاً ووُصْلَةً وصِلَةً: بَلَغَهُ وانْتَهَى إليه. وَأَوْصَلَهُ وَاتَّصَلَ: لم يَنْقَطِعْ. والوُصْلَةُ بالضَمّ: الاتِّصَالُ، وكُلُّ مَا اتَّصَلَ بِشَيْءٍ فَمَا بينهما: وُصْلَةٌ."[1]

ويلاحظ أنّ كلمة "وصل" تعني ربط شيء بشيء آخر، أي أنّه يتم وَصْل الأوّل بالثاني بِوُصْلَة تصل بينهما. فهذا يقتضي وجود شيئين متّصلين عبر وُصلة لبلوغ شيء أو وصوله دون انقطاع، وهذا ما يكون بين شخص وآخر لتبليغ شيء ما والانتهاء إليه.

[1]–الفيروزآبادي، القاموس المحيط، (مادة وصل)،ص:1068.

اصطلاحا:

إنّ مصطلح التّواصل مشتق من الكلمة اللاّتينية **comminis** وتعني المشاركة والاشتراك في الشّيء. فحينما نحاول أن نتّصل أو نتواصل فإنّنا نحاول أن نؤسّس اشتراكا مع شخص أو مجموعة من الأشخاص، اشتراكا في المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات،[1] فهذا التّبادل الثّنائي بين فردين أو أكثر يعزّز التّعاون ويرسّخ المشاركة، ما يجعل التواصل عملية وليس حدثا لأطرافه المتعدّدة فهو عملية ديناميكية غير ثابتة، يقوم على تفاوض المعنيين بالاتّصال.[2]

والتواصل يعني "الإبلاغ والإطلاع والإخبار وهو عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة، والتّواصل اللّساني ينحصر في عملية التواصل التي تجري بين البشر بوساطة الفعل الكلامي، ولكي يتّصل فيه القول لابد من استعراض منظورات ثلاثة عنه، وهي الدال والمدلول والقصد، لتحقيق دائرة الكلام."[3]

وبناءً على هذا فالتّواصل يهدف إلى الإبلاغ والنّقل والإعلام والتبادل، فهو يقوم على التّفاعل بين الأفراد مع اختلاف السّياقات التي تحدث بينهم مهتمّا بمستوى التّواصل اللّفظي المحصور في الدال والمدلول والقصد أو الغاية من الرسالة المراد تبليغها.

ونجد من التّعريفات التي قدّمها الباحثون اللّسانيون في مجال التّواصل:

التّواصل: " هو تبادل كلامي بين المتكلّم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجّها نحو مُتكَلَّم آخر interlocuteur يرغب في السّماع، أو إجابة واضحة أو ضمنية، وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلّم."[4]

---

[1]-ينظر:منال طلعت محمود، مدخل إلى الاتّصال، الإسكندرية،2001-2002، ص:20.

[2]-ينظر: زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011، ص:47.

[3]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر،2000، ص:42.

[4] -Jean Dubois,« Dictionnaire de linguistique »,Libraire la Rousse, Paris, 1973, p:96.

★- ترجمة عبد الجليل مرتاض في كتابة اللغة والتواصل.

وعليه فالتّواصل حسب جون دِبْوَا يتطلّب وجود طرفين أحدهما يرسل الرسالة والآخر يستقبلها بشكل متبادل، وهما بهذا يشتركان في العملية التواصلية.

وجاء في معجم اللسانيات واللسانيات التطبيقية أنّ التّواصل يدل على"تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر. ويكون عادة أثناء عملية التواصل متكلم أو مرسل واحد، على الأقلّ ورسالة مرسلة، وشخص أو أشخاص ترسل لهم هذه الرسالة (المرسل إليه)."[1]

يتناول هذا المعجم عملية التّواصل المتكوّنة من المرسل، بحيث يكون عدد المتكلمين شخص أو أكثر والمرسل إليه كذلك قد يكون فردا أو جماعة ورسالة ترسل إليهم بغرض تبادل أطراف الحوار بين كل الفاعلين في العملية التواصلية.

ويُعرِّف شارل كولي التّواصل" **بأنّه الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنّه يتضمّن كل رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمّن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكلّ ما يشمله آخر ما تمّ في الاكتشاف."**[2]

فالتّواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية، وهو يحقّق وظيفتان هامّتان الأولى معرفية تتمثّل في نقل الرموز الذّهنية وتبليغها في كلّ زمان ومكان بوسائل لغوية وغير لغوية، والثانية تأثيرية وجدانية تقوم على تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها على مستوى اللّفظي وغير اللّفظي، أي أنّ التواصل لا يقتصر على ما هو ذهني معرفي، بل يتعدّاه إلى ما هو وجداني وما هو حسّ حركي، فهو عبارة عن تفاعل

[1] -احمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني-دراسة لسانية-، دار كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2013،ص:18. نقلا عن:
Richards Jack, Platt john and Platt hiedi, Dictionary of longuage teaching & applied linguistics, New edition, longman1996, p:64.

[2] -صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:42.

بين مجموعة من الأفراد والجماعات يتمّ بينها تبادل المعارف الذهنية، والمشاعر الوجدانية بطريقة لفظية وغير لفظية مهما بعدت المسافات ومهما كان الزمان.[1]

ويلاحظ مما سبق أن التّواصل يدل على إقامة علاقات والاشتراك فيها والتفاعل والإخبار، وهو جوهر العلاقات الإنسانية التي تربط البشر ويهدف إلى التبليغ والتأثير في الآخرين.

2- الفرق بين التواصل والاتّصال:

يرتبط التّواصل بمعارف شتّى يفيد ويستفيد منها، وتتشابك العديد من المصطلحات مع بعضها وذلك نتيجةً للتطوّر الفكري الذي لا يزال ينتج مصطلحات جديدة مما ينجم عنه مفاهيم عديدة.

ويبرز اختلاف المقابلات بالعربية للمصطلحات الأجنبية مع مصطلح"communication" الذي نجد له عدّة مقابلات منها:" التواصل، الاتّصال، التّبليغ"، وغيرها إلاّ أنّ الأكثر انتشارا في الاستعمال هو مصطلحي "التّواصل" و "الاتّصال".

ومع ذلك نجد البحوث والدّراسات الغربية قد تنبّهت إلى هذا، فجعلت مصطلح"اتّصال" مقابل"Contact" و"Communication" مقابِلاً لمصطلح "التّواصل" وتعتبره علما قائما بذاته، يقوم على نظريات ومفاهيم خاصّة به.[2]

ويرى عبد الجليل مرتاض أنّ معنى "**اتّصال**" أعمّ من معنى"**التّواصل**"، بحكم أن **اتّصل** هي على وزن افتعل وتواصل على وزن تفاعل.[3] فافتعل لها دلالة الفعل إذ يقال وصل بمعنى فعل وهذه الصيغة"فعل"

[1]- ينظر: جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ط1، 2015، ص:06، 07.

[2]-ينظر: احمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني، ص:20.

[3]-ينظر: عبد الجليل مرتاض، اللغة العربية والاتصال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي لعام 2000، الجزائر، ص: 16.

تغلب على معظم التراكيب اللغوية.كما ذكرها سيبويه بقوله:" **تقول اشتوى القوم، أي اتّخذوا شواءً. وأمّا شويت فكقولك: أنضجتُ، وكذلك اخْتَبَزَ وخَبَزَ واطّبخَ وطبخَ."**[1]

-وأن تكون لها دلالة على حدوث صفة في موصوف لم توجد فيه قبلاً **وقد يبنى على افتعل مالا يراد به شيء من ذلك، كما بنوا هذا على أفعلت وغيره من الأبنية، وذلك افتقر واشتدّ.** كما تكون "افتعل" بنفس معنى "تفاعل": **وقالوا: ادّخلوا واتّلجوا، يريدون يتدخّلون ويتولّجون.**[2]

على عكس "تواصل" على وزن "تفاعل" والذي:" **يكون من اثنين نحو"تخاصما"** " وغيرها.[3]

كما أنّ مصطلحي"التّواصل والاتّصال" يختلفان في المعنى فلكلّ منهما مجاله الخاص به، وليتّضح ذلك، نعطي أمثلة على ذلك مستقاة من الواقع المعيش: الاتّصال مجاله عام: الإذاعة والتلفزيون، الجرائد والمجلاّت السينما والمسرح... وغير ذلك من الوسائل الموجّهة للمتلقّي وتقتصر على تلقي الخبر دون التفاعل معه والمشاركة فيه.

أمّا التواصل فمجاله محدود قائم بين فردين أو مجموعة من الأفراد وهو ما نجده في :الهاتف، مواقع التواصل الاجتماعي من فايسبوك والفايبر وغيرها من المواقع كما يكون في الخطابات على تنوّعها وفي التعليم والكثير من الميادين التي يتم فيها التفاعل والتشارك في عملية الإبلاغ والإخبار والإجابة والاستجابة فالأفراد هنا يشتركون في تبادل المعلومات والخبرات بشكل مستمرّ.[4]

3- أهميّة التّواصل:

إن للتّواصل أهمية بالغة في حياة الإنسان، بمختلف جوانبه وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

---

[1]- سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح:عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط2، 1982، ج4، ص: 73، 74.

[2]- ينظر: مرجع نفسه، ج4، ص:74.

[3]-ابن فارس، الصّاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ص:189.

[4]-ينظر: مختارية غزال،مصطلحا الاتّصال والتواصل، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد02، أفريل2006، ص: 61.

إنّ التّواصل يفتح المجال للاحتكاك البشري ويتيح الفرصة للتّفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات في شتّى المجالات والميادين، ويحسّس الإنسان بكينونته بتعايشه مع غيره فالتّواصل يجنّبه العزلة، كما يتيح التّواصل الفرصة للتعرّف على آراء الآخرين وأفكارهم عن طريق الحركة التي يحدثها من جدل وحوارات بين طرفين من الناس، أو مجموعة مع أخرى فلا يجعل الإنسان مستمعا فقط بل يحثه على المشاركة والأخذ والعطاء للتفاعل مع الجوّ العام. وحتى مع نفسه مما يساعده على تكوين شخصيّته المستقلّة.

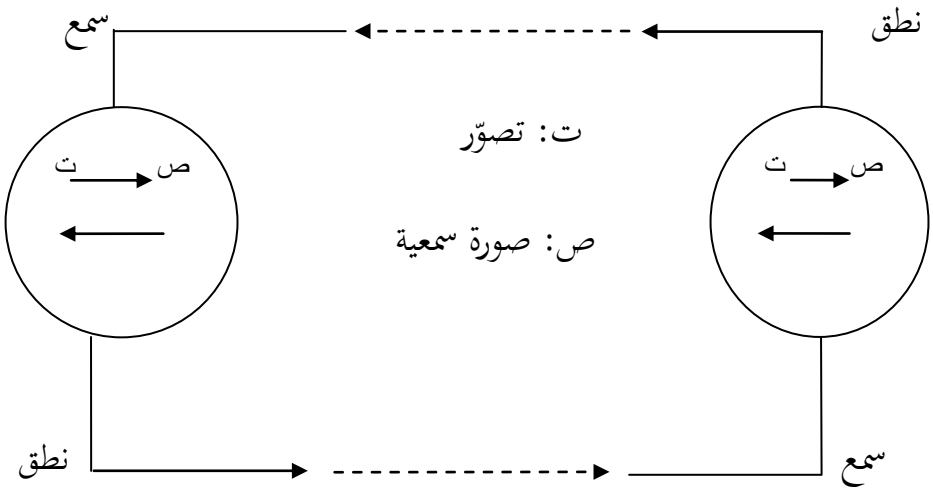
ويساعد التواصل الأفراد والمجتمعات على نقل الحضارات والعادات والتقاليد واللّغات إلى مجتمع آخر، ويستعمل اليوم التّواصل للترفيه بين المجتمعات، وذلك بتوظيف تكنولوجيا الاتّصال من هاتف وتلفزة وانترنيت ومواقع التواصل الاجتماعي على اختلافها، ويساهم في تنمية النشاط الاقتصادي المحلي والعالمي، وذلك بتسويق وبيع واستثمار وسائل الاتّصال المتنوّعة، فالتّواصل وسيلة أساسية للتعليم والتعلّم والدعاية والإعلام والترفيه،كما يحقّق التواصل النظام والتفاهم، ويجنّب الفوضى فهو نشاط جماعي لا فردي، يحكم العلاقات الدّولية بين الشعوب والأمم.[1]

4 – التّواصل اللّساني:

يعتبر مجال التواصل واسعا بالنّظر إلى اكتساحه معارف شتى منها: اللسانيات، السيميائيات والإعلاميات، وغيرها، فهو يمثّل نقطة التقاء بين جميع العلوم والمعارف، التي تقوم على التّواصل الإنساني حيث يتمّ بواسطة اللغة التي تعدّ وسيلة هامّة في تفعيل عملية التّواصل بين الأفراد، فنجد علم اللّغة يهتمّ بدراسة هذه الظاهرة متطرّقا لعناصرها و كيفيّة حدوثها بين الأشخاص باعتبار اللغة الخاصيّة المشتركة بين بني البشر على الرغم من اختلافاتهم سواء من حيث الجنس أو الرُّؤَى أو الثقافة أو اللسان بغية التبليغ والتّأثير في الآخرين، وقد تعرّض لعملية التواصل الكثير من الباحثين في مجال اللسانيات منهم: فرديناند دي سوسير ورومان ياكبسون.

[1]–ينظر:عز الدين الزياتي، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم، الرباط، المغرب، ط1،2008، ص:20،21.

يذهب فرديناند دي سوسير إلى أنّ اللغة تهدف إلى التواصل والتبليغ، فقد تحدّث دي سوسير عن عملية التواصل التي تقوم بين طرفي التواصل، ومثّل لها بالمخطّط الذي اتّفق على تسميته بـ:"دائرة الكلام"، كما وضّحه في الشّكل التّالي[1]:



تكلّم دي سوسير عن عمليّة بناء دائرة الكلام، وذلك بافتراض وجود شخصين على الأقلّ لكي تكتمل الدائرة، ويشرح عملية التواصل على أنّها تتم بوجود شخصين يرمز لهما بـِ: (أ) و(ب)، فيقول:"**ولنفرض أنّ بداية الدّائرة هي في دماغ (أ) حيث ترتبط الحقائق الفكرية(الأفكار) بما يمثلها من الأصوات اللغوية (الصور الصوتية) التي تستخدم للتعبير عن هذه الأفكار. فالفكرة المعينة تثير الصورة الصّوتية التي ترتبط بها: وهذه الظاهرة السايكولوجية تتبعها عملية فسيولوجية : إذ يرسل الدماغ إشارة مناسبة للصورة إلى الأعضاء المستعملة لإنتاج الأصوات فتنتقل الموجات الصوتية من فم الشخص (أ) إلى الأذن الشخص (ب) وهذه عملية فيزيولوجية محضة، ثم تستمر الدائرة عند الشخص (ب)، ولكن بأسلوب معكوس.**"[2]

وبهذا فالعمليّة التواصلية عنده تتمثّل في ثلاثة اتّجاهات هي:

[1]- فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر:يوئيل يوسف عزيز، مرا: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، 1985، ص: 30.

[2]- مرجع نفسه، ص:30.

1-الاتجاه النّفسي: يتجلّى في المفاهيم الموجودة في الذّهن والصور السّمعية.

2-الاتّجاه الفيزيائي: يتمثّل في نقل الموجات الصّوتية عبر الهواء.

3-الاتجاه الفيزيولوجي: يتمثّل في أعضاء النّطق والسّماع.

ومع أنّ دي سوسير وضّح كيفية حدوث عملية التواصل بين أطرافها والتي سمّاها بدائرة الكلام، إلا أنه أهمل بعض العناصر الهامة والفاعلة في هذه العملية وهو ما توصّل إليه رومان ياكبسون في نظريته بحيث أوجد العناصر المحيطة بالفعل التواصلي اللّساني، والتي مثّلها في ستّة عناصر أساسية وفاعلة في بناء عمليّة التّواصل كما قدّم الوظائف الخاصّة بها، وفي هذا يقول جاكبسون:

"من الضّروري تقديم صورة مختصرة عن العوامل المكوّنة لكل سيرورة لسانية ولكل فعل تواصلي لفظي. إنّ **المرسِل** يوجّه **رسالة** إلى **المرسَل إليه**. ولكي تكون **الرّسالة** فاعلة، فإنّها تقتضي **سياقًا** تحيل عليه (وهو ما يدعى أيضا المرجع)، سياقا قابلا لأن يدركه المرسَل إليه، وهو إما أن يكون لفظيا أو قابلا لأن يكون كذلك، وتقتضي الرسالة بعد ذلك، **سننًا** مشتركا، كليا أو جزئيا، بين المرسِل والمرسَل إليه (أو بعبارة أخرى بين المسنّن ومفكّك سنن الرسالة)، وتقتضي الرسالة أخيرا، **اتّصالاً**، أي قناة فيزيقية وربطا نفسيا بين المرسِل والمرسَل إليه، اتّصالا يسمح لهما بإقامة التّواصل والحفاظ عليه."[1] ولا يمكن الاستغناء عن أيّ واحد من هذه العناصر التي تمثل ركيزة هامّة في التّواصل اللّساني المتبادل بين المرسِل والمرسَل إليه.

ومثّل لها جاكبسون بالمخطط التّالي[2]:

[1]-رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي، ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص: 27.

[2]- مرجع نفسه، ص: 27.

سياق

مرسِل.....رسالة.....مرسَل إليه

اتصال

سنـن

المرسِل : وهو المتكلّم أي المخاطِب، و**المرسَل إليه**:وهو السّامع أي المخاطَب، و**الرّسالة**: هي الكلام أو الخطاب الذي يتلفّظ به كلّ من المخاطِب والمخاطَب و**الاتّصال** هو القناة التي توصل الخطاب وهي في حال المخاطبة بالمشافهة الهواء، وفي حالات أخرى كلّ مادة موصلة للأصوات، ولا يتمّ التفاهم بين المرسل والمرسل إليه ولا يحصل التواصل بينهم إلا بوجود **سنن** وهو نفس الخطاب اللّغوي المتعارف بينهما وهو ما يصطلح عليه باللغة.[1]

-**السّياق**:"هو المرجع الذي يُحال إليه المتلقي كي يتمكن من إدراك مادّة القول ويكون لفظي أو قابل للشرح اللفظي."[2]

ويرى ياكبسون أنّ اللّغة ذات بعد وظيفي تتجلّى في"وظيفة التّواصل التي تتيح للإنسان الاتّصال بغيره من بني جنسه، التواصل بالكلام(communication orale) أو التواصل اللفظي بمعناه الأكثر شيوعا هو التواصل بالوسائل اللفظية بين فردين، وهو من هذا المنطلق يشمل عمليتي بث واستقبال مرسلة لها مدلولات معيّنة تحدّد بالتواضع والاصطلاح المسبق بين المرسل والمرسل إليه. وتتمّ عملية التواصل هذه تبعا للدوافع النفسية-الفيزيولوجية للمتكلّم كما تتحقّق عبر القناة السّمعية."[3]حيث يقترح ستّ وظائف لغوية لكلّ عنصر وظيفة خاصّة به:

[1] – ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط2، 2000، ص27، 28.

[2] – عبد الله محمد الغذامي، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، الهيئة المصرية، ط4، 1998، ص:09.

[3]– فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند جاكوبسون"دراسة ونصوص"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1993، ص: 49.

1-**الوظيفة التّعبيرية أو الانفعالية**:تركّز على المرسِل الذي يعبّر عن موقفه حول ما يدور في رسالته، وما تقدّمه من انطباعات عن انفعالاته سواء كانت صادقة أو خادعة، وتتمثّل في صيغ التعجّب(!)، وضمير المتكلّم.

2-**الوظيفة الإفهاميّة**:وترتبط بالمرسَل إليه في أسلوب النّداء للفت انتباهه، والأمر للقيام بعمل ما مثل"اشربوا!"، وتستند إلى ضمير المخاطَب.[1]

3-**الوظيفة المرجعية**: لم يحدّد ياكبسون هذه الوظيفة واعتبرها اصطلاحا غامضا نسبيا. وهي" أساس في كل تواصل فهي تحدد العلاقات بين المرسلة والشيء أو الغرض الذي ترجع إليه، وهي أكثر وظائف اللغة أهمية في عملية التواصل ذاتها وهي العمل الرئيسي للعديد من المرسلات."[2]

4-**الوظيفة الانتباهية**: توظّف لإقامة التواصل وتمديده أوفصمه، ويمكن من خلالها التّأكّد من اشتغال دورة الكلام، وتعمل على إثارة انتباه المخاطَب، وتعتمد على صيغ مثل"آلو! أتسمعني؟" للحفاظ على التواصل، وتبرز في المكالمات الهاتفية في ربط الاتصال بين الباثّ والمتلقي.

5-**الوظيفة الميتالسانية**: جرى التمييز بين مستويين للغة، في المنطق المعاصر، بين "اللغة والموضوع" المتحدّثة عن الأشياء، و"اللغة الواصفة" المتحدّثة عن اللغة نفسها، إلاّ أنّها ليست أداة علمية تخدم اللسانيين والباحثين فقط، وإنّما نحن نستعملها في حياتنا اليومية دون أن نشعر بها حين لا نستطيع أن نفهم بعض الخطابات فنتساءل:"ما الذي تريد قوله؟" أو "ما تقول؟"، فهذه الوظيفة تركّز على لغة الرسالة بشرح بعض الكلمات التي تبدو غير واضحة، وذلك بهدف التأكّد من استخدام السنن نفسه في الرسالة وهي بهذا تركز على السنن les codes.[3]

[1]-ينظر: رومان ياكبسون، قضايا شعرية، ص: 28-30.

[2]-فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند جاكوبسون، ص:67.

[3]- ينظر: رومان ياكبسون، قضايا شعرية، ص: 30، 31.

6-**الوظيفة الشعرية:** وتركّز على الرسالة، حيث تتطلّب دراستها التّحليل الدّقيق للّغة، وتظهر في الشّعر، فالوظيفة المهيمنة والمحدّدة للرسالة هي الوظيفة الشعرية الجمالية، كما هي ذات دور تكميلي في الأنشطة اللغوية الأخرى.[1]

ومثّل ياكبسون لهذه الوظائف بالمخطط التّالي[2]:

الوظيفة المرجعية

الوظيفة الشعرية

الوظيفة الانفعالية الوظيفة الانتباهية الوظيفة الإفهامية

الوظيفة الميتالسانية

فهذه الوظائف تجعل دراسة الخطاب اللّساني واسعة وشاملة على مختلف الأنظمة التّواصلية في تحليل الخطاب.

5- أنواع التواصل:

تعتبر اللغة وسيلة مهمّة من وسائل التّواصل مع الآخرين، فبها نعبّر عن حاجاتنا ورغباتنا ومشاعرنا فنحن نتواصل باللّغة واللّغة ظاهرة اجتماعية وهي متداولة بين أفراد المجتمع، فاللّغة"قدرة ذهنية مكتسبة يمثّلها نسق يتكوّن من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"[3] .فهي وسيلة تبادل الأخبار والمعلومات مع الآخرين، وبهذا تعدّ اللّغة الرّكيزة الأساسية للتّواصل، غير أنّنا نميّز نوعا آخر من التّواصل لا يعتمد على اللّغة وإنّما مكمّل لها ويتمّ هذا التواصل بواسطة الإشارات والإيماءات، فقد

[1]-ينظر: رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، ص:31.

[2]- مرجع نفسه، ص:33.

[3]-أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية "أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها"، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص:29.

تكون اللغة أحيانا قاصرة عن التّعبير عن كلّ ما يختلج في صدورنا. ومن هنا نجد نوعين من التواصل أحدهما يعتمد على اللغة والآخر يستند على اللغة الرمزية الإشارية :

أ–التواصل اللفظي:

هو "إنتاج فونام سمعي خارجي بإمكان الجميع ملاحظته، وتقوم بنيته الصّوتية والتركيبية بإرسال أفكار المتكلّم وآرائه،..... والتّواصل النّاجح يكون بتناسب الأفكار والآراء العائدة إلى المتكلم والمستمع التي تستقيم عبر تبادل الكلام. فهذا التّناسب يجعل من تبادل الكلام عملية تواصلية حقيقية. أي اقتران الأصوات بالمعاني المناسبة."[1] وبهذا فإنّ التواصل اللّفظي هو الذي تستخدم فيه اللّغة المنطوقة التي يتلفّظ بها المرسل ليبعث برسالته إلى المتلقّي، بحيث يدرك كلّ منهما محتوى هذه الرّسالة وتتطابق الكلمات مع المعاني المراد إيصالها.

ب–التواصل غير اللفظي:

بالرغم من الدّور الذي يؤديّه التّواصل اللّغوي في نقل المعاني وتحقيقها، إلاّ أنّه قد يكون قاصرا في بعض الأحيان عن أداء المطلوب. وهذا لا يكون إلاّ بالاستعانة بالرمز والإشارات وتعبيرات الوجه وغير ذلك لتوصيل المعنى.

التّواصل غير اللّفظي في أبسط تعاريفه هو ذلك "التّواصل الإشاري الذي تشكّل الإشارات والسلوكات الحركية والأوضاع الجسمية المختلفة مادّته الأولى."[2] حيث يقوم على البصر بشكل أساسي، وذلك باستعمال الإشارات والحركات والإيماءات التي تدخل في دائرة ما يسمّى بالتواصل غير اللّفظي فهو: مجموع الوسائل الاتّصالية التي لا تستعمل اللّغة الإنسانية وإنما تستعمل الحركات

[1]–ميشال زكريا، الألسنية(علم اللغة الحديث)، قراءات تمهيدية، المؤسسة الجامعية، ص:79–80.

[2]–عز الدين الزياتي ،التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، ص:12.

وهيئات وتوجهات الجسم وعلى خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية، بل على كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تُبلَّغ المعلومات.[1]

فالتواصل غير اللفظي يرتكز على تعبيرات الوجه واليدين وكل الحركات الجسمية التي قد يقوم بها المتكلم من أجل تبليغ معنى رسالته المقصودة.

وإنّ استخدامنا للتواصل اللغوي أو غير اللغوي مهم في حياتنا اليومية و في مؤسساتنا التربوية حيث يتمّ بشكل عفوي فنقوم بالمزاوجة بينهما وذلك بتوظيف الكلمة جنبا إلى جنب، حركات الجسم المعبّرة عن مختلف الوضعيات، مع أنّ السّائد فينا هو التواصل اللغوي اللفظي الذي يسيطر على الفصول الدراسية وخاصّة التقليدية منها والمتمركزة حول المعلّم باعتباره مصدر المعرفة في البيئة التعليمية.

[1]-ينظر: جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، ضمن كتاب اللغة والتواصل التربوي والثقافي "مقاربة نفسية وتربوية" لمجموعة من الباحثين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، منشورات علوم التربية، ع13، ط1، 2008، ص: 63.

المبحث الثاني: التواصل والعملية التعليمية:

1- علاقة التواصل بالعملية التعليمية:

إنّ التواصل هو عبارة عن عملية تفاعلية تقتضي وجود شخصين أو مجموعة من الأشخاص لتتحقّق هذه العملية القائمة على الإرسال والتلقي والتبادل والتفاعل بين أطرافها، كذلك هو الحال بالنسبة للعملية التعليمية فهي تتوافر على هذه الشروط لاكتمال دائرة التواصل فهي تشتمل على العناصر الأساسية للفعل التواصلي لتواجد المرسل والمستقبل وهما المعلم والمتعلم بالمفهوم التربوي، بحيث تكون العلاقة بينهما علاقة تفاعل وتبادل وتشارك في بناء المعارف، وبالتّالي التّواصل يخدم العملية التعليمية التعلّمية في بعدها العلائقي.

فمن أظهر تجليات التّواصل التعليم والتعلّم، وكلمة التواصل تجمع هاتين العمليتين، بمعنى أنّ عمليتي التعليم والتعلّم لا يتحقّق وجودهما إلاّ في حال التواصل فقط، فإذا حدث التعليم ولم تكن فيه استجابة-والاستجابة صورة من صور التواصل- لم يحدث التعلّم. من خلال هذا نفهم أنّ المعلم يكون أكثر من مرسل ويكون المتعلم أكثر من مستقبل، فكل منهما مرسل ومستقبل حيث يرسل المعلم المادة التعليمية بمقدار معرفته بالمتعلّمين. والطلاب يتقبّلون المادّة وأسلوب المعلم، بما يظهر منهم من تفاعل مع هذه المادة، والتفاعل صورة من صور التواصل، صورة تسمح للمتعلّم أن يكون أهلا للتّعامل الإيجابي مع هذه المادّة فيفهمها ويستوعبها ومن ثم تسمح له أن يبني على هذه المادّة معلومات أخرى فلا تكون معلومات تراكمية تجميعية بل تتحول إلى معلومات بنائية.[1]

ويقصد بالعملية التعليمية:"كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفيّة التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمّن هذا التّحديد-في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص- استثناء مختلف

[1]-ينظر: سمير شريف استيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2005، ص: 678، 679.

العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه.

فالتّأثير المقصود إذن، هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصوّرية معقولة، أي بالطّريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد."[1]

ومن خلال هذا التّعريف تتحدّد العلاقة بين التواصل والعملية التّعليمية، فهذه الأخيرة هي علاقة تربط الأشخاص لفعل التّبادل والتّفاعل وإحداث تأثير وتغيير في سلوك الآخر بوسائل مصوّرة للواقع بهدف تبليغ المعاني وإحداث أثر في الطّرف الثّاني. فالعملية التعليمية هي علاقة تواصلية تبادلية ثنائية أو جماعية هدفها التأثير والتّبليغ.

حيث تتمّ "عملية التّواصل داخل الفصل الدراسي المغلق بين مرسل وهو المدرس ومتلق وهو التلميذ المتعلم، فيقوم المدرس بتقديم المادة الدراسية وفق أهداف محدّدة، ويقسّم المدرس المادة الدراسية التي تعتبر في النموذج التواصلي عبارة عن رسالة تربوية إلى مراحل ووحدات دراسية وأنشطة تربوية، ويكون تقطيع المادّة في انسجام كلّي مع مراحل التقويم. ويوجّه المدرس المادة الدراسية التي تكون جزءا من المقرر الدراسي أو المنهاج التعليمي إلى متعلّم قد يكون صفحة بيضاء أو وارثا لمجموعة من القدرات الفطرية الذهنية التي تؤهله للتعلم والاكتساب عبر مجموعة من الوسائل التعليمية المادية والمعنوية كاستخدام الكتب و الوثائق والوسائط السمعية البصرية والشروح المستفيضة والمذكرات الوزارية الخ. ولا ينجح الدرس التعليمي إلا إذا أخضع للتشخيص والتقويم والتغذية الراجعة لدعم العملية التعليمية التعلمية، وتصحيح الأخطاء المنهجية وذلك بملء الفراغ الذي أثر سلبا على خطوات العملية الدراسية."[2]

[1] –محمد الدرّيج، مدخل إلى علم التدريس"تحليل العملية التعليمية"، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1991، ص: 14.

[2] – جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص:48.

يتبيّن ممّا سبق سيرورة التواصل داخل العملية التعليمية حيث تتم بين المعلّم والمتعلّم تربطهما الرّسالة التربوية التي هي المقرّر الدّراسي ويتم تنشيط الحصّة وفق طرائق وأساليب ممنهجة ومنظّمة يوجّهها المعلم إلى المتعلم الذي قد يكون إمّا خالي الذّهن أو له مكتسبات قبلية بحيث يكون قابلا للتعلم واكتساب المعارف مستخدما في ذلك وسائل متنوّعة تعينه على الإيضاح وتقريب المادة إليهم، معتمدا على التغذية الراجعة بين الحين والآخر بغرض تشخيص النّقائص وتصحيح الأخطاء وسدّ الثغرات التي يمكن لها أن تؤثّر سلبا على العملية التعليميّة.

والتعليم الناجح هو الذي يجنح إلى توظيف التواصل الفعّال المبني على تبادل الخبرات والمعارف والمعلومات بشكل تفاعلي بين عناصرها، وإنّ أيّ خلل يحدث على مستوى طرفي التواصل في تبليغ الرسالة يؤدّي إلى فشل العملية التعليميّة، وعليه فالتواصل يعتبر معيارا هاما لضمان جودة التعليم.

1.1- التّواصل التّربوي:

أصبح التواصل اليوم يكتسي أهمية بالغة وكبيرة في العملية التعليمية والتربوية باعتباره الموجّه لأطراف هذه العملية التي عادة ما نجد تداخلا بين أطرافها ومكوناتها بشكل متناسق، والتّواصل هو أساس العملية التعليمية وينبني عليها وبه يتمّ نقل وتبادل المعرفة بين أقطابها، فالتّواصل الناجح القائم على الحوار المتكافئ الفرص يؤدّي إلى نجاعة المنظومة التربوية ككلّ وليس الفصل الدّراسي فحسب.

يقصد **بالتّواصل التربوي** "كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ أو بينهم أنفسهم، إنّه يتضمّن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يتضمّن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل وتبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي."[1]

[1]- مختارية بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، الوادي، الجزائر، ع5، 2014، ص: 90، نقلا عن: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص: 255.

ونستخلص من هذا التعريف المكوّنات الأساسية لفعل التواصل التربوي المتمثلة في عناصر العملية التعليمية وهي:

العلاقة التي تربط بين طرفي عملية التواصل المرسل وهو الذي يقوم بالاتصال فالمعلم تربطه علاقة تفاعلية مع تلاميذه وهم المتلقون، أو قد يكون المرسل التلاميذ أنفسهم، فيصبح التلميذ مرسل والمعلم مستقبل في إطار التجاوب المعرفي المتبادل بينهما، حيث تكون المعرفة هي الرسالة وموضوع التواصل القائم بينهما، وسياق التواصل هو الزمان والمكان الذي يجري فيه التواصل مقدّر بالحجم السّاعي و داخل حجرة الدرس يعتمد في ذلك على وسائل لفظية وغير لفظية وتتجلى وظيفة التواصل التربوي في التبادل والتّبليـغ والتأثير.

فالتواصل التربوي هو العملية التي "يتمّ من خلالها تجاوب وتفاهم بين المدرس والمتعلم فيستطيع الأول نقل المعرفة أو مهارة أو استراتيجية معينة معتمدا على الترميز المناسب للقدرات الاستيعابية لدى المتعلم ومراعيا القناة الملائمة لتبليغ الرسالة."[1]

إذا التواصل التربوي هو جملة التفاعلات الحاصلة بين الأستاذ وتلاميذه، ما يجعلهم يتبادلون المعارف والخبرات فيما بينهم، مع ما يتناسب وقدراتهم على الاستيعاب والتجاوب ليستطيع المتعلّمون فكّ التّرميزات المرسلة إليهم عبر القناة المناسبة بهدف ضمان وصول الرسالة وتبليغها.

ويهدف التّواصل التّربوي إلى "فهم آليات نقل الخبرات والتعلّمات والقيم والأنشطة الحركية من المدرس إلى المتعلم والعمل على تفسيرها وضبط طرائق التفاعل والتبادل والحوار."[2]

[1]–محمّد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2011، ص: 52.

[2]– جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص:48.

2.1- عناصر التواصل التربوي:

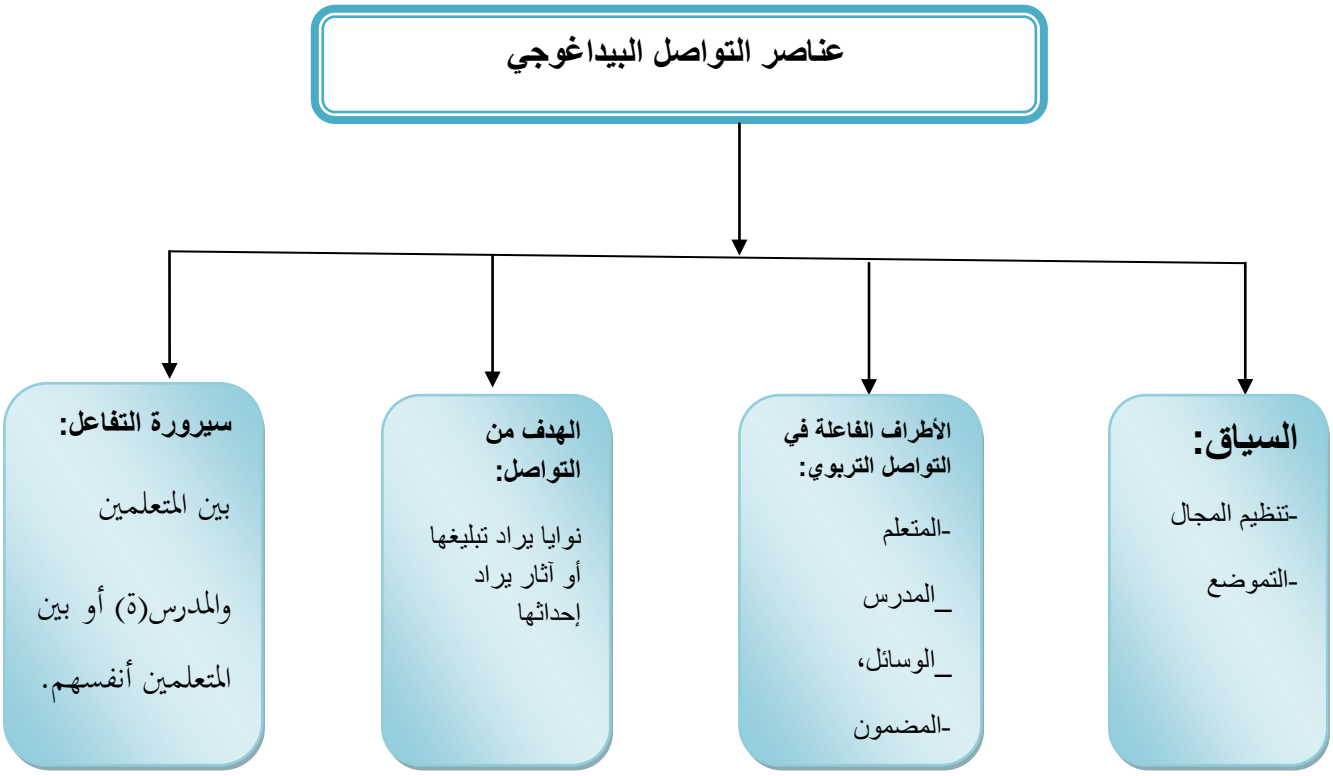
إنّ العناصر المكوّنة للعملية التعليمية تعمل بشكل تفاعلي وتبادلي متناسقة فيما بينها ولا تقوم إلا بها، بحيث يتم سير هذه العملية في نسق دائري فهذه العناصر مجتمعة تضمن الأداء الجيّد للفعل التواصلي بشكل إيجابي.

لقد أصبح الهدف التربوي توخّي العقول المنظمة وفق تعليم منسجم قائم على تشغيل كافة قدرات المتعلّم وقيمه الوجدانية والسلوكية، كما أصبح التواصل التربوي يأخذ أشكالا متنوعة بالتركيز على عناصر التواصل من مرسل أو مستقبل أو على العلاقات المتبادلة بينهما باعتبارها تمثل مجموع العلاقات الاجتماعية بين المربي والمتعلمين لتحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسسية متضمنة لخاصيات معرفية ووجدانية.وهذه الخاصيات تحصل عندما يكون فعل التواصل بين المدرّس والتّلاميذ وذلك حين تتوفر العناصر التالية:

الأطراف الفاعلة في التواصل من مربي، تلاميذ ووسائل التواصل.إضافة إلى السّياق الذي يتم فيه التواصل، مع تحديد الهدف، وسيرورة التفاعلات بين المدرس وتلاميذه. بوجود أفعال لفظية وغير لفظية.[1] ويتّضح ذلك في المخطط التالي[2]:

[1]-ينظر:صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:48.

[2]-ينظر: دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2009، ص: 04.



من خلال المخطط تتّضح المكوّنات الأساسية لفعل التواصل التربوي، حيث هناك تفاعلات وعلاقات متبادلة بين أطراف العملية التعليمية التعلُّمية تسير بين المتعلّمين و المعلّم أو بين المتعلّمين أنفسهم وتتضمّن سياقا للتواصل التربوي بهدف التبليغ، فالفعل التربوي لا يقتصر على عملية نقل المعلومات بل يتجاوز ذلك إلى آثار يحدثها في عقل وسلوك ونفسية المتعلّم.

حيث يتّكئ التّواصل التّربوي على: **المرسل** ويمثّل دوره المدرس، و**الرسالة** تتمثل في (المادة الدراسية) ، **والمتلقي** هو (التلميذ) **والقناة** هي (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية) **والوسائل الديداكتيكية** (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية ، البصرية.....) ، و**المُدخلات** (الكفايات والأهداف) ، **والسّياق** المتمثل في إطار مكاني وزماني، و**المخرجات** التي هي تقويم المدخلات ما سيتحقق لدى المتعلم، **والتغذية الراجعة** تقوم على تصحيح التواصل، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم الذي قد يحدث أثناء التعلّم.[1]

[1]-ينظر: جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي، ص:22.

إنّ العملية التعليمية عملية تواصلية تقوم على الحوار الذي يديره المعلم داخل القاعة في أثناء تقديمه للدّرس مع التلاميذ حيث تكون العلاقة بينهم علاقة ودّ وتفاعل وتنشيط في نقل المادّة المعرفية إليهم في ظل الظروف المحيطة بهم، في جو يتناسب وحالتهم السيكولوجية والذهنية.

- **المعلّم**: يعتبر عنصرا هامّا في العملية التعليمية، وهو" أحد المدخلات الاستراتيجية الضامنة للنجاح الدّراسي، يجب أن تتوافر فيه بعض الصّفات التي تؤهّله للقيام بدوره التربوي الفاعل، وتشتمل هذه الصفات على الإعداد العلمي والتحكّم في مهارات التعلّم والتعليم والاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم، ويرتبط النّجاح الدّراسي بدرجة تفاعل المعلّم مع تلاميذه".[1]
- **المتعلّم**:يعدّ "الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه ومشروعه الشّخصي."[2] ويجب مراعاة نفسيته وميوله فهو محور العملية التعليمية التعلُّمية.

كما أنّ "المتعلم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيّأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلّم."[3]

- **المادّة الدّراسية(المعرفة)**: وهي "المادّة التعليمية المقرّرة في ظل المنهاج التربوي المختار للتّطبيق حيث ينبغي أن تتميّز بالتدرّج في مفاهيمها."[4] وهناك من يستبدل المعرفة بالمنهاج التربوي والذي يعدّ أحد المؤشرات التي يعتمد عليها الباحثون والخبراء في قياس مدى نجاح

[1]– أحمد زقاوة، محددات النجاح الدراسي"مقاربة سوسيو–سيكولوجية"، المركز الجامعي غليزان، الجزائر، ع12، جوان 2014، ص: 50.

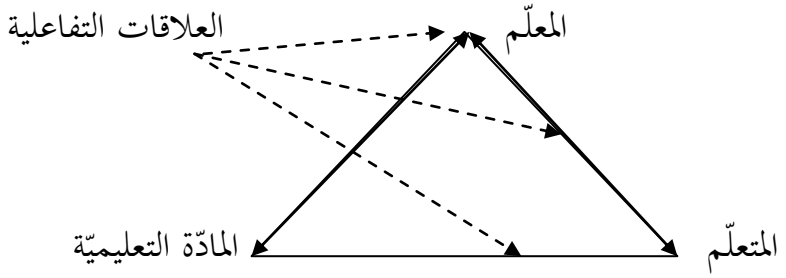
[2]– عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي" مقاربة لسانية بيداغوجية"، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية المجلّد39، ع02، 2012، ص: 370.

[3]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص:142.

[4]– عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص:370.

التلميذ والمنظومة التربوية، حيث أن المنهاج الأنجح هو الذي يراعي خصائص المتعلّمين وقدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية.[1]

ويطلق على هذه العناصر مجتمعة المثلّث الديداكتيكي أو البيداغوجي.[2]



فالفعل التربوي يتأسّس على هذه العناصر الثلاثة المتمثلة في الثالوث المذكور أعلاه، وتنشأ بينهم علاقات تفاعلية تواصلية، تمثّل نتاج الوصلة بينهم إذ أن كل علاقة لها دورها في الفعل التعليمي فهي تتماشى جنبا إلى جنب بشكل تكاملي يتم من خلاله جملة من التفاعلات، فالمثلّث التّعليمي يتكوّن "من جوانب ثلاثة متساوية، تمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثلاثة: (المعلم والمتعلم والمعرفة) فالضّلع الذي يربط بين المعلم والمعرفة هو الذي يحدّد مفهوم نقل وتطوير المعرفة، أمّا الضلع الذي يربط بين المعلم والمتعلم هو الذي يحدد مفهوم العقد التعليمي الذي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلم لأنّها ضمن حقوقه التي يتمتّع بها، ومن الواجبات التي على المعلم الالتزام بها منذ اللّقاء الأوّل في حجرة الدّرس، أمّا الضّلع الثالث فهو الذي يوصل بين المعرفة والمتعلم والذي يحدد مفهوم التعلم إمّا بصورة منظمة أو فطرية أو عشوائية."[3]

[1]-ينظر:أحمد زقاوة، محددات النجاح الدراسي، ص:53.

[2]-عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص:370.

[3]-محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص: 127، 128.

فالعلاقة التي تحكم الأقطاب الثلاثة التي تشكّل العناصر الأساسية للعملية التعليمية هي علاقة متداخلة الأطراف لترابطها وانسجامها، ولا يمكن أن يقوم كلّ واحد منها بعمله على حدى فهي تعمل مجتمعة وتتوزّع على مختلف الاتّجاهات.

يمثّل الثّالوث الديداكتيكي جوهر العملية التعليمية التعلّمية، بفضل العلاقات التفاعلية النّاشئة بينهم، حيث يتلقّى المتعلّم المعارف من قبل معلّمه بطريقة تشاركية باعتباره محور العملية التعليمية التعلّمية وبه تتمّ النّقلة المعرفية، وإنّ فهم واستيعاب مكوّنات الفعل الديداكتيكي يجعل سيرورة العملية في أفضل مستوياتها وتحقيق انسجامها وترابطها والتي تعدّ أهمّ العناصر الفاعلة في التواصل التربوي.

- **القنـاة** : "الوسيلة المعتمدة في النقل. والوسائل كثيرة ومتعدّدة مثل: الكتاب وما يتعلّق بوسائطه، الإشارة، الرسوم والصور، والوسائط القديمة والحديثة كالحاسوب...وغيرها."[1]
- **الوسائل التعليـــمية:** هي "كلّ مورد أو أداة يستعين بها المدرس في العملية التعليمية، وذلك لجعل الدروس أكثر حيوية وإثارة وتشويقا وفائدة لمتعلّميه."[2]
- **المدخلات والمخرجات:** يقصد بها "كل ما تستقبله العملية التعليمية في محيطها المباشر حيث يشكل منطلقا لها مثل المعارف ووضعية انطلاق المتعلّمين وغيرها، أمّا المخرجات فنعني بها كل ما ينتج من آثار ونتائج فعلية، مثل التغيّرات المعرفية لدى المتعلّم جرّاء ما تلقّاه واستوعبه من معارف."[3]
- **التغذية الراجعة:** وتهدف إلى تصحيح العملية التعليمية وذلك من خلال"الأسئلة أو الاختبارات التي تتخلّل العملية التعليمية أو التي تأتي في نهايتها، تعمل على تزويد المدرسين بمعلومات رجع المردود. مما يمكنهم من اكتشاف نواحي القصور في استراتيجيات تعليمهم

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 46.

[2]– محمد الصدوقي، المفيد في التربية، المغرب، 2015، ص:81.

[3]– عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، ص:371.

وتقييم مردودية عملهم ومدى نجاح التلاميذ في انجازاتهم، مما يسمح لكلّ من المدرّسين والتّلاميذ من تصحيح سلوكهم واستجاباتهم في المواقف اللاحقة."[1]

ويتبيّن مما سبق أنّ هذه العناصر الأساسية المركّبة للعملية التربوية تشترك في بناء العملية التعليمية التعلمية. فالمتعلّم هو محورها والمعلم هو الموجّه لها مهمّته تكوين المتعلم وتبسيط المعرفة في نقلها وتقريبها إليه، في ظلّ ما تقرّره المناهج التربوية مستخدما التواصل اللغوي وغير اللغوي، ومستعينا بوسائل إيضاح مختلفة وأساليب خاصّة بتوافره على مجموعة من الكفايات تمكّنه من أداء مهامه، ويتعلّم فيها المتعلم بناء معارفه بنفسه حيث تربطهم علاقات تبادلية تفاعلية يجمعها الفضاء التعليمي محدّدة بزمان ومكان، وتعتمد على التّغذية الراجعة لتصحيح القصور أو الخلل وتشخيص نواحي القوة والضّعف في العملية التعليمية، وسدّ الثغرات الموجودة على مستواها وبالتالي تقويمها وإعادة النظر فيها، وتحسينها نحو الإيجاب فمن خلال التغذية الراجعة يتم التعرّف على الجوانب السلبية، والتعثّرات وتصحيحها وتعديلها من أجل بلوغ التعليم أهدافه.

فعملية التواصل التربوي تقوم "على مجموعة من العناصر الديناميكية ودائمة الحركة والتفاعل فيما بينها في زمان ومكان محدّد وظروف معيّنة، وتحدث هذه العملية داخل مجال واسع يدعى أحيانا البيئة التعليمية."[2]

ولتحقيق تواصل تربوي ناجح لابد من توافر بعض الشروط منها:

معرفة المرسل لمحيطه الطبيعي والاجتماعي معرفة حقيقية، أي يجب أن يكون على علم بالتحوّلات العلمية والثقافية لمجتمعه، كما يجب أن يكون على وعي عميق بمضمون الرسالة ومدى تعبيرها عن الواقع كما هو موجود، وأن يعمل على ربط خبرته وأثرها في الوسط الخارجي بخبرة المستقبل للرسالة.

[1]–محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية"مدخل إلى علم التدريس، ص:25.

[2]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:46.

كما يجب التأكّد من التجانس التّام في النظام التواصلي بين المرسل والمستقبل، ويجب إعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعدادا دقيقا لتكون مهيّأة لحمل الخبرات والمعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل.[1]

والتّواصل التربوي عموما يشمل كل أشكال ومظاهر العلاقة التّواصلية بين المدرس والمتعلّم، بهدف تبادل ونقل الخبرات والمعارف والتّجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقي، ولكي تكون هذه العملية ذات نفع وجدوى يجب أن تكون متضمنة لشروط عملية التّواصل لتصل الرسالة للمتلقين سليمة.[2]

إنّ العملية التربوية النّاجحة الفعّالة هي التي تجعل من التواصل متعدّد الاتّجاهات والحوار البنّاء المتبادل مرتكزا وأساسا لها لتحقيق نجاعة الغرف الصفية والنّهوض بواقع التعليم.

3.1- أنواع التواصل التربوي:

مرّت المناهج التربوية بمرحلتين هامّتين في سير العملية التعليمية، وعليه نميّز نوعين من التواصل التربوي داخل الفصول الدّراسية فيكون:

1- إمّا نازلا خطّيا أحادي الخطّ والاتّجاه حيث يقوم على نقل المعلومات والمعارف من الأستاذ إلى التلاميذ، على أساس أنّ المعلّم يملك المعلومات جاهزة وأنّ التلميذ صفحة بيضاء يجب أن تنقش ذاكرته بالمعلومات التي زُوِّد بها، وهو بهذا لا يشرك التلاميذ في العملية التعليمية ولا يفعّل قدراتهم ولا يستفيد منها فيكون دورهم سلبيا؛ التلقّي فقط لا يحقّ لهم التدخّل والنقاش، الشيء الذي يتنافى مع التفاعل والتّشارك والحوار.

[1]-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:77.

[2]-ينظر:صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،ص:48، 49.

2- وإمّا تشاركيا ثنائي الخط والاتّجاه وذلك بقيامه على حوارات أفقية وعمودية ودائرية بين الأستاذ والتّلاميذ أو بين التّلاميذ أنفسهم.[1]

مما يفعّل العملية التعليمية التعلمية وينشّطها وذلك بتبادل أدوار التّواصل فلا ينحصر الإرسال في المعلم وحده بل يكون المتعلّم أيضا مرسلا فيكون دوره إيجابي مرسل ومتلق في الآن ذاته، فيسهم الجميع في العملية التعليمية التواصلية مما يؤدّي إلى نجاحها، فتتحوّل العملية من التّعليم إلى التعلّم ببناء التلميذ معارفه بنفسه وما الأستاذ إلاّ موجّها ومرشدا.

2- التّواصل المعرفي:

إنّ العملية التعليمية الناجحة تقتضي تفعيل الحوار والنّقاش داخل الصفّ وتنشيط الدّرس من خلال صياغة أسئلة ووضعيات متدرّجة من البساطة نحو الصعوبة لبلوغ الأهداف المرسومة من قبل المعلّم والمنهاج الدّراسي.

وتسعى المنظومة التربوية إلى تحقيق نمو شامل متكامل للأفراد (المتعلّمين) على مختلف الجوانب وعلى هذا الأساس رسمت أهداف تعليمية متكاملة الأطراف بغية مراعاة جوانب التلاميذ فوضع بلوم وزملائه ثلاثة مجالات تتناسب وقدرات التلاميذ واتّجاهاتهم العقلية والانفعالية والحسّ-حركية، جعلت التواصل التربوي يتّخذ أشكالا منها التواصل المعرفي.

يقصد **بالتّواصل المعرفي** "نقل المعلومات واستقبالها، وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقيها. أو بتعبير آخر إنه يركز على الإنتاجية والمردودية، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتّجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة، ويهدف إلى تزويد المتلقي بمعرفة المعلومات الهادفة، ومن ثم يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء، ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.

[1]-ينظر: جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، ص:73.

ويساهم السّلوك اللّفظي وغير اللّفظي في التّواصل المعرفي إذا تم احترام شروط السيكولوجيا التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها. فالرّفع من الإنتاجية المعرفيّة لا يتمّ إلا عبر سلوكات لفظية ديمقراطية، تعتمد على روح المشاركة، والطريقة التربوية اللاّ توجيهية، وتمثل مبدأ التسيير الذاتي، والأخذ بالتّفاعل الديناميكي البنّاء، وكذلك عبر سلوكات لفظية وغير لفظية ،مثل:حركات التنظيم، والحركات الديداكتيكية، وحركات التقويم والتمجيد. وهكذا، لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني."[1]

وعليه يتّضح أنّ التواصل المعرفي هو ذلك التواصل الذي يتمّ فيه تبادل المعلومات، ويهتم بالجانب المعرفي لدى التلميذ ويعمل على تزويد المتعلّم بالمعلومات وحفظها واسترجاعها عند الحاجة، فهو يطوّر النّشاط العقلي والمعرفي لديه، كما يتمّ من خلال التواصل اللغوي وغير اللغوي.

وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة العالم الأمريكي **بنجامين بلوم**★(**Bloom**)في المجال العقلي المعرفي الصادرة سنة1956 وهي"تضمّ جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل...وتندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية العمليات العقلية."[2] والذي يعتبر من أهم تصنيفات الأهداف التي قدّمها العلماء لتحقيق أهداف العملية التعليمية التي تعمل على تغيير وتطوير المتعلمين على نحو شامل، حيث "يتضمّن هذا المجال نواتج التعلّم المعرفية التي يسعى المتعلّم لاكتسابها مثل المعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنطريات."[3]

وحدّد بلوم ستّة مستويات للمجال العقلي تتمثّل في المراقي التالية :

[1]-جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص:49.

★- عالم نفس تربوي أمريكي توفي 1999.

[2]-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس "تحليل العملية التعليمية"، ص:42.

[3]-محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها،دار الفكر،عمان، ط1، 2006، ص:141.

المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم، فهذه المراقي مجتمعة تجعل منها الصنّافة أهدافا لكل نشاط تعليمي على المستوى العقلي الذي يسعى التعليم إلى تطويرها كمهارات عقلية لدى التلاميذ.[1]

حيث تبدأ هذه المستويات بتبسيط المعرفة ثم تستمرّ في التدرّج إلى مستويات أكثر تعقيدا على النحو التالي:

1-المعرفة: تعرّف على أنّها "عملية تذكّر المعلومات التي تم تعلّمها سابقا ابتداء من الحقائق المحدودة إلى نظريات متكاملة، ويطلب منه استعادتها إلى الذهن وهي تمثل أدنى مستوى من نواتج المعرفة."[2]

2-الفهم: يعني"استرجاع المتعلّم للمعلومات والعمل على فهم معناها الحقيقي بالدّرجة التي تمكّنه من استخدامها وتوظيفها من خلال التفسير والمقارنة.

3-التطبيق: يشير إلى قدرة المتعلّم على استخدام ما تعلّمه في مواقف جديدة، أو القدرة على استخدام المفاهيم والقواعد والقوانين والنّظريات، ويتطلّب تطبيقها مستوى عال من الفهم."[3]

4-التّحليل: هو القدرة على فكّ الأجزاء المختلفة بغرض فهم تركيبها وذلك بالتعرّف على الأجزاء وتحليل العلاقة التي تربط بينها ومعرفة الأسس التي تتحكّم فيها.[4]

5-التركيب: ويتمثّل في" قدرة المتعلّم على إدراك العلاقات بين الأجزاء والعناصر، ووضعها في كل متكامل بصورة جديدة لم تكن موجودة من قبل. =

[1]-ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص:43،44.

[2]-صلاح الدين عرفت محمود، مفهومات المنهج الدّراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص: 220.

[3]-محمد صابر وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:141.

[4]- ينظر: صلاح الدين عرفت محمود، مفهومات المنهج الدّراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، ص: 221.

6-التقييم: ويتمكّن فيه المتعلم من إصدار أحكام على موضوع وذلك لتحقيق هدف معيّن." [1]

والشكل الآتي يمثّل الترتيب الهرمي لصنافة بلوم:[2]

ولتكون هذه الصنّافة أكثر إجرائية تمّ تقريبها إلى المواقف التعليمية، بمعية مجموعة من الباحثين بوضع جدول يضمّ الأفعال السلوكية القابلة للملاحظة المستخدمة في صياغة الأهداف التي تتناسب مع كل مرقى من مراقي صنافة بلوم للأهداف العقلية المعرفية ينبغي تحقيقها وتنميتها لدى التّلاميذ.

كما هي موضّحة في الجدول التالي:[3]

[1]-محمد صابر وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص:142.

[2]-جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ص:49.

[3]-ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس"تحليل العملية التعليمية"، ص:65-67.

مراقي الصنّافة	أمثلة عن الأفعال السلوكية
1-المعرفة	يحدّد، يعرّف، يسمّي، يضع، يذكر، يشير،يختار.
2-**الفهم**	يحول، يميّز، يشرح،يقدّم أمثلة، يستنتج، يلخّص، يقارن، يترجم.
3-التطبيق	يطبّق، يحسب، يستعمل، ينجز، ينتج، يربط، يستخدم.
4-التحليل	يوضّح، يقسّم، ينظّم، يعزل،يفكّك، يحلّل، يشخّص، يقرّر.
5-التركيب	يكتب، يحكي، يقترح، يمزج، يخطط، يعدل، يشتقّ، يصنّف.
6-التقييم	يحكم، يقدّر، يثمّن، يقيّم، يفحص، ينتقد، يبرّر، يمحّص، يوازن

3- أثر عيوب النّطق في التواصل المعرفي:

أصبح التّواصل ضرورة اجتماعية وتربوية، ويعتبر التواصل داخل الصفوف الدّراسية ركيزة العملية التعليمية فهو أساسها ولا يقوم إلاّ بها، ولكن قد يصيب هذا التواصل معيقات تحدّ من فاعليته ونجاعته ولعلّ أبرزها هو العائق المرضي المتمثّل في خلل على مستوى الحواس حيث يبدو واضحا لدى أحد طرفي عملية التواصل، ومن بين هذه الأمراض نجد العيوب النطقية.

إنّ العملية التواصلية التربوية تقوم بين الثالوث التربوي (المعلم-المتعلّم-المادة التعليمية) وجوهر التواصل هو القدرة على ترميز وفك ترميز الرسالة، فالرابط المشترك بين المرسل والمستقبل هو الرسالة وهي المحتوى المعرفي، فكلما نجح المتعلّم في فكّ رموز مضمون الرسالة التي بعث بها المعلّم كانت دليلا على نجاح العملية التعليمية التعلّمية.

غير أنّه قد تدخل في التّواصل مجموعة من العناصر تخلّ بهذه العملية التّواصلية وربما قد تهدمها كالتّشويش والضجيج والأمراض اللغوية(عيوب النطق) وضعف السمع أو البصر وغيرها،"وينبغي أن يتفادى التّواصل اللّفظي كل الصّعوبات والعوائق المرضية التي تحول دون تحقيق تواصل فعّال قد تؤثّر سلبا على عملية التراسل بين المدرس و التلميذ. ونذكر من هذه الصعوبات الضجيج والتشويش

والتمركز على الذات وعدم الانفتاح على الغير، والصعوبات الدّلالية كالانزياح والدّلالات التضمينية، دون أن ننسى عوائق أخرى كاللحن والتلعثم وارتكاب الأخطاء النحوية واالصرفية."[1]

ويتحقّق التواصل اللّغوي في شكلين متميّزين، أحدهما مكتوب والآخر منطوق وهو الكلام، فهو أهم وسائل الاتّصال الذي يعبّر به الشّخص عن شخصيّته بطلاقة ووضوح، فهو أداة مهمّة في تواصل الإنسان مع غيره، وليتحقّق هذا التواصل يجب أن يكون نطق الفرد صحيحا وسليما من حيث التّشكيل، فضلا عن حدوثه بسلاسة ويسر، وبصورة تلقائية ومناسبة لمقتضيات الحديث والمواقف المختلفة، بالإضافة إلى ضرورة أن يتبع النطق المخارج الصحيحة لإنتاج الأصوات، وإذا لم يتحقّق ذلك تعدّ عملية النطق معيبة ومضطربة.[2]

وبما أنّ العملية التربوية التواصلية عملية تبادل وتفاعل فإننا قد نجد صعوبات لدى المتعلم تحول دون وصول الرسالة بالمستوى المطلوب وإنّ إصابة التلميذ بصعوبات في النطق تهدّد من نجاح العملية التواصلية ويؤدّي إلى إخفاقها وذلك بسبب عدم وضوح الملقي لكلامه، ما يجعل المتلقي لا يفهم ما يريد الباث إيصاله فتحقيق المعنى يستدعي سلامة النطق ومن سلامته تشكيل أصوات الحروف ودقّتها في بلوغ المعنى، فالمتعلم قد تعتريه جملة من العيوب تعيق تواصله بأستاذه وزملائه ولا تسمح ببلوغ الخطاب إلى السّامع المتلقي، وخلو اللّسان من العيوب له أهميته في إيصال الرسالة إلى المستمع وإدراك المعنى المقصود، فالأداء الصّوتي يرتبط بخلو اللسان من العيوب النطقية وهو يتجلّى في الجانب اللفظي للغة، ومن أسباب عيوب النطق داخل الفصل الدّراسي نذكر:

[1]– جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، ص:72.

[2]–ينظر: جلايلي سمية، أمراض الكلام في الاتصال اللغوي، مجلة اللغة والاتصال، يصدرها مختبر اللغة العربية والاتصال، دار الرضوان، جامعة السانيا، وهران، ع7، 2008، ص: 72.

تصاحب عيوب النطق " أمراض نفسية أهمّها القلق، والإحساس بعدم الثقة في النفس والشّعور بالنقص والخجل، كما نجد أنّ الطفل يعاني من الانطواء والخجل والتوتر النفسي، وسوء التوافق المدرسي مع أقرانه."[1]

فهناك عوامل تعيق عملية التواصل المعرفي لدى التلميذ داخل قاعة الدرس منها الخجل وانعدام الثقة في النفس والخوف والتوتر وغيرها من العوائق التي يظهر أثرها على عيوب التلاميذ النطقية في التواصل.

الخجل: "يميل الفرد الخجول إلى الصّمت وهو بصحبة الآخرين، ويشعر بالضيق والتوتّر لوجوده وسط الجماعة ويشعر بالتردّد والخوف، وخجل الأطفال يأخذ عادة شكل الحياء الشديد، والتصرّف بتحفّظ وانعقاد اللسان وعدم انطلاقه في الحديث."[2] يعيق الخجل التّواصل داخل الفصل الدراسي فهو حالة نفسية مرضية كامنة في نفس المتلقي، ويمتنع التلميذ الخجول من المشاركة في المواقف فيفضّل الصمت على أن يشارك في القسم مخافة وقوعه في العيوب النطقية ويسخر زملائه منه، فالطفل الخجول تظهر عند التحاقه بصفوف المدرسة عيوب نطقية عديدة تؤثّر على طلاقته الكلامية من تأتأة وتردّد في تلفّظ الجمل، كما يتردّد التلميذ في المشاركة الفردية وفي طرح الأسئلة داخل القسم، كما لا نجد لديه القدرة على الأخذ والعطاء مع أستاذه وزملائه في الصفّ، كما أنّ الخجل حالة عاطفية يشعر صاحبها بالنقص وبعدم الثقة في النفس،إذ أنّ "للخجل تأثير كبير في سلوك الفرد فيأخذ شكل الصمت أو قلّة الكلام، ومن ثم عدم القدرة على المشاركة في الحديث أو النّقاش مع الآخرين، إذ ينأى بذاته عن مواقف التّفاعل الاجتماعي والتّواصل مع الآخرين،"[3] والتّلميذ الخجول ليست لديه القدرة في التّعامل مع أصدقائه في الصفّ بأريحية ويتفاداهم فيكون في أغلب الأحيان في حالة انطواء وانعزال عن الآخرين، ويرفض المشاركة في النشاطات المدرسية، فالمشاركة الفردية منعدمة لديه، كما

[1]- ملاك جرجس، اللجلجة واضطراب الكلام، دار اللواء للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1985، ص:11.

[2]– راي كروزير، الخجل، تر: معتز سيد عبد الله، عالم المعرفة، الكويت، مارس 2009، ص:13.

[3]– مرجع نفسه، ص: 15.

يظهر التلميذ الخجول في الصّوت المنخفض ويبدو مرتبكا ولا يشعر بالحريّة والطلاقة ويتلعثم في كلامه وتظهر الكثير من العيوب النطقية لديه، "ويجد أنّه من الصّعب عليه أن يكون مقداما جريئا، منفتحا على الآخرين، شاعرا بالهدوء والاسترخاء، تلقائيا في أفكاره وسلوكه فيكون قلقا، متردّدًا، قليل الكلام ويميل إلى العزلة والانزواء."[1]

إذن الخجل يؤثّر على التّواصل المعرفي لدى التلميذ في مختلف النشاطات الصفية من صعوبة في القراءة، وتلعثم أثناء التعبير الشّفهي وتحدّث بصوت خافت غير مسموع، كما يرفض التلميذ الالتحاق بصفوف المدرسة إضافة إلى كثرة الغياب، ويحبّ البقاء وحده فيكون عرضة للعزلة والانطواء تجنّبا لنقد ومضايقة زملائه في المدرسة، وبالتّالي انعدام التواصل داخل الفصل الدراسي.

الخوف يمثّل الخوف أحد التّأثيرات الهامّة على تواصل التلميذ المعرفي وذلك من خلال القسوة في المعاملة والخوف الشّديد من معلّم الصف.[2] مما يولّد لديه انعدام الراحة ويؤثّر على تركيز التلميذ ويشتّت انتباهه داخل الفصل الدّراسي مما يؤدّي إلى تراجع مستواه وتدنيه والشعور بالفشل والاكتئاب، فالتلميذ يتلعثم ويتعثّر في إخراج الكلام بصورة تامّة نتيجة لتخوّفه وتهيّبه للمواقف التي يخشى من مواجهتها أو عندما يواجه مجتمعا من الناس لا يشعر بالثقة في النّفس على التحدّث أمامهم بهدوء وطلاقة.[3]

فقدان الثقة بالنفس: يجب عدم تحسيس الطفل بمشكلته النطقية لأنّ" اللّوم والنقد يفقدان الطفل ثقته بنفسه ويؤدّيان إلى اضطرابه الانفعالي وشعوره بالنقص والهروب من المجتمع."[4] وأساليب المعاملة الحسنة مع التّلميذ لها أهميّتها في تحديد قيمة التلميذ داخل القسم الدّراسي فإحساس الطفل بقيمته مرتبطة بمدى شعوره بالنقص أو شعوره بالثقة، بحيث يدعم المعلّم إحساس التلميذ بوجوده من خلال

[1]- راي كروزير، الخجل، ص:14.

[2]- فكري متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص:97.

[3]- ينظر: ملاك جرجس، اللجلجة واضطراب الكلام، ص: 18.

[4]- مرجع نفسه، ص:31.

الاهتمام الموجّه إليه لأنّ ذلك يدعم ثقته بنفسه وقدرته على الاعتماد عليها ويؤدِّي إلى إتمام عملية النّطق بشكل سليم.[1]

السّخرية: غالبا ما يلجأ التلميذ إلى الصّمت"**مخافة السّخرية من لغته الطفولية**"[2] من قبل المحيطين به من أصدقاء الصف كما أنّ "صدور مقاطع كلامية تحمل معنى **السّخرية** من الطفل أثناء الحديث معه مما يعوق تدفق أفكار الطفل ويجعله يتجنّب الحديث أمامهم."[3]

فالحالة النفسية النّاجمة عن سخرية التلاميذ من بعضهم البعض للعيوب النطقية التي قد يتلفّظ بها التلميذ أثناء المشاركات الصفية أو حين التعبير أو القراءة مما تؤثّر السّخرية على تواصل التلميذ داخل الصف الدّراسي.

لذا يجب على معلّم الصف الاهتمام بحديث تلاميذه والإصغاء إليهم بكل ودّ ومحبة رغم عيوبهم النّطقية، لأنّ التلميذ يجد في إنصات معلّمه أو أحد المقرّبين منه رغبة ملحّة في التعبير عن نفسه وإثبات ذاته، مما يجعله يزداد ثقة بنفسه فيعبّر عن نفسه تدريجيّا بدرجات أقلّ فأقلّ من صعوبات النطق فيساعده على تجاوز مشاكله الصفية.[4]

الحرج: يتحرّج التّلميذ من عيوبه النطقية أيضا مما يسبِّب له عائق في تواصله المعرفي حيث يمتنع التلميذ عن المشاركة الصفية وعن مزاولة نشاط القراءة والتّعبير الشّفهي.

القلق، التوتّر: يتعرّض التلميذ لحالة من التوتّر والقلق فيؤدّي ذلك إلى حدوث اضطرابات نطقية وعدم سلاسته في الحديث و"يتلعثم ويتلجلج في كلامه لما يعانيه من التوتّر والانفعال نتيجة الشّعور بعدم القبول والقلق النفسي، فالتوتّر النّفسي يؤدّي إلى عدم القدرة على الكلام ويعيق إخراج

[1]- ينظر: لطفي متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، ص: 98.
[2]- مرجع نفسه، ص:97.
[3]- مرجع نفسه، ص: 100.
[4]- ينظر: ملاك جرجس، اللّجلجة واضطراب الكلام، ص: 31.

الألفاظ"[1]، والقلق والتوتر حالة مرضية عارضة تزول بزوال الأسباب المؤدِّية إليها وكلّما قلّ التوتر النفسي قلّ التعثر النطقي ولوحظ قدرة الطفل على إخراج الكلمات بصورة كاملة غير منقوصة، ويخفّف من أعراض العيوب النطقية،[2] وغيرها من الآثار التي يمكن لها أن تؤثّر سلبا على التواصل المعرفي لدى التلميذ، مما يحقّق عدم الطلاقة اللّفظية فهذه الظروف التي تحيط بالجو التفاعلي داخل حجرة الدرس تجعل التلميذ غير قادر على استخدام الكلمات بطريقة صحيحة ولا يقدر على التعبير واختيار الألفاظ المناسبة ويبدو كلامهم غير مترابط بإسقاط بعض الأصوات أو استبدالها أو تشويهها وإدخال بعض الحروف في بعض وتلعثم وعدم سلاسة وطلاقة في الحديث وإخراج غير سليم للأصوات من مخارجها الصّحيحة.

ما يجعله منطويا ومنعزلا قليل الكلام صامتا يتفادى الحديث مع الآخرين ومنعدم الثقة بهم ومتردّدا وتنخفض لديه القدرة على التواصل الشّفهي، وبالتّالي يحتاج التلاميذ ذوي عيوب نطقية إلى"عناية العاملين في مجالات التربية والصّحة المدرسية، ذلك لأنّه إن لم تعالج هذه الحالات، فإنّ البعض منها يتعقّد نفسيا لأنّ الطفل يتعرّض لسخرية زملائه لعدم قدرته على استخدام اللغة بطلاقة، والذي يختنق تأثرا وتقف الكلمات على شفتيه، فينشأ على درجة كبيرة من الشعور بالنقص وعدم الثقة في النفس وقد ينزوي عن أقرانه ويجد الراحة النفسية في الوحدة."[3]

وهنا يجب أن يتدخّل المعلّم وذلك لأنّ مهمّته تكمن في إكساب المتعلّمين كفاءة تواصلية تؤهّلهم للفهم والإفهام من خلال تعليمهم قواعد النّطق السّليم بتحديد مخارج الأصوات من مخارجها الصّحيحة و صفاتها، فيحصل التّعبير السّليم وهذا لتجنّب أيّ خلل يلحقه في الفترات اللاّحقة، كما عليه أن يزرع الثقة في نفوس متعلّميه ليتجاوزوا عيوبهم ولا يترك مجالا لزملائهم بالسّخرية أو الضحك عليهم.

[1]- ملاك جرجس، اللّجلجة واضطراب الكلام، ص:14، 22.

[2]- ينظر: مرجع نفسه، ص: 24، 28.

[3]- مرجع نفسه، ص:16.

وللحدّ من ذلك على المعلّمين أن يشجّعوا تلامذتهم على التّواصل وتعزيز الثقة بالنفس لديهم وإحاطتهم بالرّعاية والاهتمام ومكافئتهم والعمل على تعزيز سلوكاتهم داخل الصفّ والعمل على إدماجهم مع أقرانهم داخل الصفّ في نشاطات مختلفة وتكليفهم بمهمّات جماعية وأعمال مشتركة عن طريق الأفواج للتكيّف مع الحياة المدرسيّة، وعلى المعلّم أن يتيح للتّلاميذ فرصة التّعبير والخطأ ويساعدهم على بناء الثقة في النفس لأنّها تساعدهم على العمل ويجب بذل الجهد على تجاوزهم الإحساس بالخوف كيفما كان نوعه وسببه، الحرج الابتعاد عن كل ما يقلق التلميذ ويوتّره ويكون سببا في الإخلال بهدوءه وراحته داخل المدرسة مما يؤدّي إلى حدوث عيوب نطقية لديه.

والعملية التواصلية تستدعي السلامة اللغوية من كل الأخطاء بما في ذلك سلامة مستويات اللغة، وإن أي خلل في إحدى المستويات يؤثّر سلبا على وصول الرسالة صحيحة واضحة إلى المتلقي الذي يتعيّن عليه هو الآخر أن يكون على دراية تامّة بهذا النظام وخصائصه، فإنّ أي مخالفة يقوم بها الملقي لبعض ضوابط النظام يؤدّي حتما إلى فشل العملية التواصلية وقلب المعنى رأسا على عقب يخالف تماما المعنى المراد توصيله أو تبليغ المعنى الأصلي.[1]

لذا يتوجّب على الباثّ أن يحرص على سلامة نطقه من حيث إنتاج الأصوات من مخارجها الصّحيحة، ليتجنّب العيوب النطقية التي تؤثّر سلبا على العملية التعليمية في بعدها التواصلي وإدراك المحتوى المعرفي وغموضه، فالمرسل يجب أن "يمتلك قدرات ومهارات تعبيرية أوّلية، كالقدرة على النطق السليم عند التحدّث.."[2] فعيوب النطق تجعل التلميذ لا يفهم ولا يستوعب محتوى الرسالة البيداغوجية تماما كما يقصدها ويعنيها المدرس.

كما أنّ المعيقات التي ترتبط بالمتعلّم/المتلقي كخلل على مستوى جهاز السمع والبصر، وخلل في النطق والقدرة على الكلام، وقصور عضوي أو عجز مهاري يحدّ من قدرة المتلقّي على التعبير عن

[1]-ينظر:عبد القادر بن عسلة، أثر السلامة اللغوية في العملية التواصلية، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، ع02، أفريل، 2006، ص: 75، 76.

[2]- عز الدين الزياتي، التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، ص:15.

استجابته بإنجاز العمل المطلوب كما أنّ هذه العيوب تؤثّر على نفسيّته بالسّلب فتمنعه من الاندماج في النشاط التواصلي وتحدّ من رغبته في المشاركة من مثل شعوره بالخجل أو الخوف من العقاب وسخرية زملائه منه فلا يحسّ بالحرية والتّلقائية.[1] ما يكون له الأثر البالغ عليه فيتحوّل المتعلم إلى كائن سلبي، ويجعله يواجه مشاكل صفية نطقية.

وللتّواصل أهمية في الحياة المدرسية من خلال التفاعلات القائمة بين أطراف العملية التعليمية، وبما أنّ المتعلّم هو محور العملية وأساسها التي تقوم عليه فإنّ أي خلل أو صعوبة يعاني منها تؤثر على سيرورة هذه العملية، وتنعكس سلبا على نفسيّة المتعلّم، وتؤثّر في تواصله المعرفي.

وتبقى "اللغة وسيلة اتّصال الفرد بغيره، فإنّ التربية الحديثة تنظر إليها على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم الجوانب الثقافية، ولهذا عدّت أداة اجتماعية تمكّن الفرد من الاتّصال بالغير والتفاهم معه، واللغة عامل أساسي يساعد على الفهم والإخلال بها وبقواعدها يؤثّر سلبا على الاستيعاب والتحصيل، ونظرا لأهمية اللغة في عملية التّواصل عند النّاشئة، شدّد المربون واللغويون على سلامة اللّسان وصحّة التّعبير، وحذّروا من عواقب الأمراض اللغوية وما ينجر عنها من العواقب السّلبية على شخصية المتعلم."[2] ومن خلال ممارستنا اليومية للغة الشفوية، علينا تعويد اللّسان على الحركة بالنطق والتلفّظ حتّى يلين وتقلّ صعوبات النطق، فلا يستعصى إخراج الحروف من مخارجها فيؤدّى التواصل اللغوي على وجه صحيح ويتمكّن من إبلاغ المعنى المقصود.

وفي هذا الصدّد يجب العمل على إتقان اللغة صوتا ونطقا سليما خاليا من جميع العيوب والاحتراس من الوقوع في الأخطاء، لأن ذلك يرسّخها في عقول الناشئة، والتواصل الجيد يزيد من الثروة اللغوية بما فيها نطق المفردات الجيد، فالنطق السليم له أهمية بالغة في التواصل اللفظي بين المرسل والمتلقي فهو ركيزة مهمة في تبليغ الرسالة على أحسن وجه ويضمن وصولها بشكل صحيح.

---

[1]–مختارية بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته، ص:95، 96.

[2]–أحمد بن عجيمية، دور السلامة اللغوية في تبليغ المعرفة، مجلّة اللغة والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، ع02، أفريل2006، ص: 33، 34.

يتّضح مما سبق أنّ نجاح العملية التعليمية التواصلية يتوقف على سلامة الرّسالة التربوية من الأخطاء النطقية. فبالإضافة إلى الحرص على النطق الصحيح يجب على المرسل إدراك الحروف، في تشكيل الخطاب ليتم إدراك مضمون الرسالة وهو الهدف في العملية التواصلية ومن هنا تبرز أهمية مراعاة النطق السليم والمهارة في التركيب والقدرة على تفكيك رموز الرسالة في عملية التواصل، حتى يتحقق بين أطرافها الفهم والإفهام ونقل المعرفة إلى المتلقي بالتركيب والتحليل والفهم وغير ذلك...

وصفوة القول أن نجاح العملية التواصلية يكمن في الأساس في السلامة اللغوية عامة والنّطقية خاصّة، حيث يتوجّب على الأطراف الفاعلة تجاوز معيقات العملية التواصلية التعليمية لضمان دقّة ووضوح الرسالة التربوية وتعزيز التّفاعل والتبادل وتزويد المتعلّمين بمهارات معرفية ومهارية تساعدهم على تطوير تواصلهم اللغوي وتمكّنهم من مهارات الاتّصال المختلفة وتنمية قدراتهم بالاستقبال السليم للمعلومات وذلك بدعم عملية الاتّصال بين المرسل و المتلقي من خلال التّواصل الشفوي السّوي، ويجب مساعدة المتعلّم المضطرب نطقيا على التخلّص من عيوبه باعتباره عنصرا هاما وفاعلا في العملية التعليمية التواصلية وتحقيق الأهداف المرجوة باستغلال هذه الملكة التي حباها الله لعباده.

الفصل الثالث :

دراسة ميدانية

لنماذج تطبيقية لعيوب النطق بمؤسسات تربوية ابتدائية.

الدّراسة الميدانية:

لقد أجريت دراسة استطلاعية على عيّنة من تلاميذ المدارس الابتدائية، بهدف معرفة وتحديد العيوب النطقية عند تلاميذ هذه المرحلة، وكيف يمكن لهذه العيوب أن تؤثّر على تواصلهم المعرفي داخل الصّف الدّراسي.

كنت أسجّل عيوب التّلاميذ النطقية من خلال مقابلتهم ومشاهدة تفاعلهم مع المعلّم وأقرانهم داخل حجرة الدّرس دون أن يشعروا بذلك، مدوّنة لهذه العيوب بالاستماع إلى نطقهم بحرص شديد وأسجّل موقع الخطأ وحاورتُ المعلّمين عن مستوى تلامذتهم وهل تستمرّ معهم العيوب نفسها منذ بداية دخولهم الدراسي، وعَرفتُ آرائهم حول أثر العيوب النطقية في التواصل المعرفي بطرح تساؤلات، وكيفيّة تعاملهم مع هؤلاء التلاميذ والأخذ بنصائحهم والاستفادة من خبراتهم والتّدليل على مجهوداتهم في تحسين النطق وتجاوزه حتّى لا يؤثّر على التلميذ سلبا بتقديم جملة من النصائح والإرشادات في ذلك. فكان لي حضور الحصص داخل قاعة الدّرس، لمدّة معيّنة في كلّ مؤسّسة وسماع مشاركات التلاميذ وملاحظتها، وتسجيل العبارات الملفوظة، ومشاركة التلاميذ هي الوسيلة المساعدة لاكتشاف والتعرّف على التلاميذ ذوي صعوبات نطقية والأخطاء التي وقعوا فيها من خلال الجمل والعبارات التي تلفظوا بها، واستعنت في ذلك بالصّور لأنّ الطفل في هذه المرحلة يتعامل مع الأشياء المحسوسة المادية من خلالها يقرب ويتّضح لديه المعنى كما أنها أداة تلفت انتباه التلميذ وبمجرّد رؤيتها يلاحظ وينطق الكلمة دون أن نحسّسه أنه موضع دراسة أو حالة معيّنة.

ولقد توجّهت من أجل إجراء هذه الدّراسة إلى **أربع ابتدائيات** بمدينة تيارت ومنطقة السوقر، لمقابلة العيّنة التي تعاني من عيوب نطقية وهذه المدارس هي:

اسم المدرسة	المكان
بلعيد عبد القادر	تيارت
ساعد بن عودة	تيارت
بورحلي محمد	تيارت
بغدادي ميلود	سوقر

فكانت عيّنة الدّراسة تلاميذ المرحلة الابتدائية لأنّ الأطفال أكثر عرضة للعيوب، وشملت العيّنة[1] تلاميذ السّنة الأولى والثانية باعتبارهم أكثر توفّرا على العيوب النطقية.

وللقيام بهذا العمل اعتمدت على وسيلتين تمثّلت الأولى في **الملاحظة** وهي تلك"العملية التي يقوم فيها العقل بدور كبير من خلال ملاحظة الظواهر وتفسيرها وإيجاد ما بينها من علاقات ولهذا فهي وسيلة هامّة من وسائل جمع البيانات."[2] والثانية تمثلت في استمارة **استبيان** قُدِّمت للأساتذة رصدت فيها آراءهم حول المشكلة، ويقصد بالاستبيان"مجموعة الأسئلة المصمّمة لجمع البيانات اللاّزمة عن المشكلة تحت الدّراسة وهي أهمّ الوسائل الفعّالة في جمع البيانات."[3] فيه تستمدّ معلومات جديدة مباشرة من المصدر.

ولتحليل هذه النتائج استعنت بالمنهج الإحصائي وآلية التحليل من خلال جدولة مقابلات التلاميذ بهدف تبسيطها وسهولة قراءتها وفهمها واستبيان الأساتذة في دوائر نسبية لعرض البيانات بجمع تكرارات الإجابات وتحليلها وتفسيرها. وتم إجراء العمليات الحسابية على النحو التالي: **النسبة المئوية = (التكرار/ مجموع التكرارات)×100%**.

[1]-يقصد بالعيّنة:"المجموعة التي تؤخذ المعلومات منها لإجراء دراسة ما، أو هي مجتمع الدراسة الذي يجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من من كل، بمعنى أنّها جزء معيّن أو نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي ثمّ تعمّم عليه نتائج الدراسة المتوصّل إليها من العيّنة" عادل مرابطي وعائشة نحوي، العينة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع4، جامعة غرداية، الجزائر، 2009، ص:96.

[2]- فاطمة عوض صابر وميرقت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002، ص:143.

[3]- محمد عبد الفتاح حافظ الصيرفي، البحث العلمي الدّليل التطبيقي للباحثين، دار وائل، عمان، ط1، 2001، ص:115.

نماذج الدّراسة الميدانيـــــة:

1)_ مؤسسة بلعيد عبد القادر(تيارت):

العيّنة الأولى: قسم السنة الأولى **يوم 2018/11/15**

الحصّة: كتابة حرف العين **التّوقيت: 9:00 صباحا.**

تعتبر أوّل حصّة لحضور الحالات تمّ التعرّف فيها على ذوي اضطرابات النطق وتسجيل بيانات أولية:

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الذي وقع فيه الخطأ	نوع العيب النطقي	أثره
السنة الأولى	يونس	عربة← أربة علبة← ألبة عند النّوم←إند النّوم أشرب ← أثرب عشب← أثب مرش← مرث جمل← ذمل درّاجة←درّاذة زرافة← ذرافة منزل← مندل	 إبدال ع← أ، ش← ث ج← ذ، ز← ذ	إبدال	إملاء (كتابة الحروف مطابقة للنطق)
	عبد القادر	الاثنين← الاتنين الثلاثاء← التلاتاء ثوم ← توم ثلج ← تلج ارتدى التلاميذ ثيابا بألوان العلم الثلاثة ← تيابا، التلاتة.[1]	 ث← ت	إبدال	

[1]- ينظر: الكتاب المدرسي، ص: 32، 46،50، 55، 78، 83.

من خلال الدّراسة والجدول أعلاه يتبيّن وجود عيوب نطقية لدى التلميذين يونس وعبد القادر وتمسّ هذه العيوب خلل في إصدار الأصوات: {ع، ش، ج، ز، ث.} بشكل غير صحيح.

فقد تتعدّد العيوب النطقية لدى الحالة الواحدة فنجدها تخطئ في مجموعة من الحروف وهذا ما لاحظته على يونس الذي يخطئ في نطق {ع، ش، ج، ز} فيبدل حرف العين ألفًا والشين ثاء، وحرفي الجيم والزاي ذالاً، أمّا عبد القادر فهو يبدل الثاء تاء فهما صوتان متقاربان في المخرج حيث يتم ملاحظته بسهولة لدى السّامع.

ومن خلال الحديث مع معلّمة الصّف اتّضح أنّ إبدال الحاصل عند عبد القادر هو تأثّر لهجي حيث يُعرف عن سكّان منطقة الغرب الجزائري–مدينة وهران– نطق الثاء تاء بما أنّه ابن المنطقة، أمّا يونس فلم تحدّد الأسباب.

أمّا بالنّسبة لمستواهم فهو جيّد جدّا حيث لا تؤثّر هذه العيوب على مردوديّتهم الإنتاجية على العكس أذكياء جدّا ودائمي التّفاعل داخل القسم بالمشاركة الفعّالة والتحصيل الجيّد، غير أنّ الأثر الوحيد الذي يظهر لدى العيّنة هو الإملاء بحيث يكتب التّلميذ هذه الحروف كما ينطقها وبالتالي تأثير على المعرفة المكتسبة.

العيّنــة الثانية: السّنة أولى **يوم: 2019/02/19.**

الحصّة: تربية إسلامية **التّوقيت: 9:00 صباحا.**

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الذي وقع فيه الخطأ	نوع العيب النطقي	أثـره
السنة أولى	**أسامة**	نستعين← نتتعين الصراط← الثراط المستقيم← المتتقيم غاسق← غاثق	 **س ← ث**	**إبدال (لثغة)**	**الكــلام و الإملاء**
	عبد القادر	بسم الله← بثم الله السبت← الثبت	**س ← ث**	**إبدال(لثغة)**	
	محمد	السلام ←الشلام الخميس←الخميش	**س ← ش**	**إبدال**	
	يونس	قل← أل الفلق← الفلأ شر← سر غاسق← غاثإ حاسد← حاثد	**ق ← أ** **ش ← س** **س ← ث**	**إبدال**	

بعد زيارة القسم مرّة أخرى اكتشفنا حالات جديدة وعيوب نطقية أخرى، حيث تمثّلت هذه المرّة في اللثغة بنسبة كبيرة، بحيث يبدل التّلاميذ صوت السّين ثاء وذلك لتبديل الطفل الأسنان في هذه الفترة ويفقد فيها أسنانه الأمامية وهذا في إبدال عدّة أصوات وليس السين فقط، إضافة إلى إبدال صوت القاف ألفا وهذه حالة إبدال خلفي تعود إلى أنّ تحريك اللسان لا يكون نحو الأمام وإنّما يندفع إلى الخلف أي مخرج الصّوت تحرّك من أقصى اللسان إلى أقصى الحلق فيحصل إصدار الصوت هكذا مما يتبيّن أنّه غير قادر على إخراج الأصوات من مخارجها الصّحيحة.

أمّا عن أثر هذه العيوب فقد اتّضح في النّطق والإملاء، فحين طلبت المعلّمة من التّلاميذ حفظ سورة الفاتحة والفلق نطقها التلاميذ بذلك الشكل الخاطئ، حيث يجد التلميذ صعوبة في إصدار الأصوات بطريقة سليمة ولا يتحدّث بسلاسة، كما تبيّن في الإملاء حين طلبت كتابة السّورتين على الكرّاس كتبها التلاميذ كما نطقوها، وعن المجهودات المبذولة في تصحيح هذه الأخطاء الإملائية وضّحت المعلّمة فوناس خديجة أنها تقوم بدمج التلاميذ في مجموعات عن طريق تكوين الأفواج فيصحّحون لبعضهم البعض ويكون تعلّم متبادل، كما أنّ النّقل على بعضهم يرسّخ الكلمة المكتوبة في أذهانهم ويجعل التلاميذ يصحّحون أخطاءهم بأنفسهم فيقلّ إعادة ارتكاب الخطأ مرّة أخرى.

العيّنة03: قسم السنة الأولى يوم: 2019/02/28.

النّشاط: فهم المنطوق في القرية + حرف الفاء التّوقيت: 08:30 صباحا.

نطق الكلمات:

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الذي وقع فيه الخطأ	نوع العيب النطقي	الأثر
السنة أولى	يونس	المزارع في القرية واسعة ←المذارع في الأرية واثعة. دقّ الجرس فخرجنا إلى الساحة ← دأّ الذرث فحرذنا إلى الثاحة.	**ز← ذ ق← أ س←ث ج ←ذ خ ←ح**	**إبدال**	**الكلام** (نطقه غير صحيح)
	مرام	فرشاة← فشاة	**حذف /ر/**	**حذف**	**الإملاء**(كتبت كما نطقت)
	رحاب	النفاثات← النفافات	**ث← ف**	**إبدال**	
	ريتاج	شجرة← شجرسة[1]	**إضافة /س/**	**إضافة**	
	يعقوب	دلو ← لدو	**/د/ و /ل/**	**قلب مكاني**	

من خلال الملاحظة والجدول أعلاه يتّضح وجود عيوب نطقية مختلفة من إبدال وحذف وقلب تتنوّع لدى الجنسين

حيث أنّ أثر هذه العيوب يكمن في الإملاء من خلال كتابة الكلمات، فالتّلميذ يخلط بين ما ينطقه شفويا وما يكتبه كتابيا فيطابق ما يقوله نطقا وكتابةً، ويتمّ اكتشاف ذلك على اللّوحة أو السّبورة أو الكرّاس، ويتمّ القلب بفعل تجاور الأصوات وتقاربها في الكلمة فتنعكس سلبا على الرسم الإملائي وهذا يدلّ على أنّ التّلميذ لا يقدّر الحروف جيّدا من مخرجها الصّحيح ويكتبها كما نطقها، فيما نجد يونس يكتب الحروف بشكل صحيح وهذا دليل على إدراكه الحروف جيّدا وتمييزها غير أنّ كلامه غير سويّ فيبدو غير مفهوم.

[1]- ينظر: الكتاب المدرسي، ص: 34، 46، 94.

العيّنة04: قسم السّنة الأولى **يوم الأحد2019/03/03**

النّشاط: التعبير الشفهي (الغذاء الصحي) **التّوقيت: 8:00 صباحا.**

طلبت المعلّمة من التلاميذ التعبير عن الصورة موجودة في الكتاب المدرسي ص: 97.

نطق الفقرات:

المستوى	النـــص	التلميذ	نطقه	خطأ النطق	نوعه	الأثر
السنة الأولى	عدت إلى البيت، فوجدت فوق الطاولة كسكسا باللّحم والخضر وسلاطة وفواكه متنوّعة في السلّة، فعرفت أنّ خالي سيزورنا هذه اللّيلة.[1]	**يونس**	عدت←أدت، فوجدت←فوذدت فوق← فوأ، كسكسا← كثكثا، الخضر←الحضر، سلاطة←ثلاطة متنوّعة←متنوّأة، فعرفت←فأرفت خالي←حالي سيزورنا←ثيذورنا.	**ع← أ ج← ذ ق ← أ س← ث خ ← ح ز ← ذ**	**إبدال**	**التعبير الشفهي**
		أسامة	كسكسا← كثكثا سلاطة←ثلاطة، السلّة←الثلّة سيزورنا←ثيزورنا	**س←ث**	**إبدال (لثغة)**	

[1]- ينظر: الكتاب المدرسي، ص: 97.

من خلال الحصّة شاهدنا تجاوبا من التّلاميذ مع درس الغذاء الصّحي وعيوب نطقية متنوّعة شملت عددا من الحروف وتبقى اللثغة السّينية أكثر العيوب التي يقع فيها التّلاميذ ذلك أنّ حرف الثّاء أسهل إليهم في المخرج من الحروف الأخرى ومع ذلك فهذا لا يعيق مشاركتهم الصفيّة أو تحصيلهم فمستواهم جدّ عالي، يبقى الأثر بارزا في تعبيرهم الشّفهي ومحادثتهم لبعضهم البعض فيما عدا ذلك لا أثر عليهم.

العيّنــة 05: قسم السنة الثانية **يوم:04 /2019/03**

التّوقيت: 9:00 صباحا.

طلب المعلم بوخرص أحمد من تلاميذه:

أدخل" **الـ**" التّعريف على الكلمات التالية، وطلب من التلميذ يوسف أن ينشد النشيد الوطني.

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الذي وقع فيه الخطأ	نوع العيب النطقي	الأثر
السنة الثانية	هشام	صناعة ⟵ الثناعة مسجد ⟵ المثجد سورة الناس⟵ ثورة النا**ث** الوسواس⟵ الوثوا**ث** الخناس ⟵ الخنا**ث** مدرسة ⟵ المدرثة	**ص ⟵ ث** **س ⟵ ث**	**إبدال (لثغة)**	**الإملاء + القراءة**
	يوسف	نحن ثرنا⟵ نحن فنا ثورة ⟵ فورة اثنان⟵ اِفنان	**ث ⟵ ف**	**إبدال وحذف**	**إملاء**

من خلال الحضور وملاحظة مشاركات التلاميذ المختلفة في القسم والجدول أعلاه تبيّن وجود عيوب نطقية عند التّلميذين هشام ويوسف إبدال وحذف ولثغة، حيث هما قليلي المشاركة داخل القسم وتحصيلهما رديء وذلك لنقص الذكاء لديهما وعدم الاستيعاب وقلّة الانتباه والتّركيز لما يقدّمه المعلّم أثناء الدّرس هذا حسب وجهة نظر المعلّم، أمّا عن طرق علاج هذه العيوب يفضّل المعلّم بوخرص تقديم التّلميذ نحو مركز العلاج، ولا يرى أنّ من مهامه تصحيح نطقهم كما صرّح بقوله:" لا علم لي بهذا المجال ولم أدرس أو أكوّن فيه لتكون عندي خلفية عن الموضوع وأنا على أبواب التقاعد، ولم تكن هذه الدراسات موجودة وفي زماننا فأنتم جد محظوظين"، كما يلجأ إلى

الاتّصال بأولياء أمور التّلاميذ وإبلاغهم بحالة أبنائهم ونصحهم بعرضهم على المعالجة النّفسية والأرطفونيّة لتقويم نطق أطفالهم. وقد لوحظت آثار العيوب النّطقية على الكتابة حيث رغم تلقّيه للحروف وتعلّمها إلاّ أنّ بعضهم لا يزال يكتب الصّوت كما ينطقه ويظهر ذلك جليّا في الإملاء، كما نجدها تؤثّر على نشاط القراءة حيث يعسر عليه نطق الكلمات المكوّنة لجمل النصّ.

ومن خلال الملاحظة بين السنة الأولى والثانية لمؤسسة بلعيد ظهرت العيوب النطقية مستمرّة لدى تلاميذ المرحلة، حيث لايزال التلاميذ يقعون في العيوب النطقية ويبدلون الأصوات بأصوات أخرى متقاربة المخرج أو متشابهة الخط، وتتنوّع آثار العيوب النطقية خاصّة على الإملاء بحيث يطابق التلاميذ ما ينطقونه كتابة في دفاترهم، ويجدون صعوبة في أداء التعبير والقراءة بدقة ووضوح.

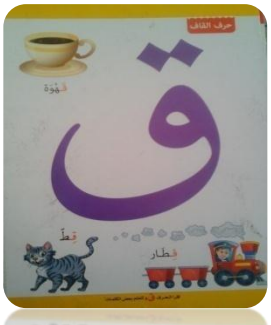
2)- مؤسسة ساعد بن عودة (تيارت):

كانت ساعد بن عودة هي المؤسّسة الثانية التي توجّهت إليها بهدف استكمال إجراء الدراسة وكان فيها اكتشاف لحالات جديدة أخرى تعاني من صعوبات نطقية هذا تفصيلها:

جدول فيه الألفاظ المنطوقة التي فيها صعوبات نطقية عند التلاميذ:

العيّنة 01: قسم التّحضيري **يوم: 2019/04/22.**

العمر: 05 سنوات. **التّوقيت: 9:00 صباحا.**

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الخاطئ	نوع العيب النطقي
التحضيري	شمس الدين	قطار ← إطار قطة ← إطّة قهوة ← أهوة إبريق ← إبريأ قفّازات← قفّازات قمر ← أمر قفص ← أفص	 ق← أَ أُ إِ	**إبدال خلفي**
		قفص← فأص		**القلب**

من خلال الزيارة لقسم التحضيري وجدت حالة واحدة فقط تمثّلت في شمس الدين الذي لا ينطق حرف القاف بشكل صحيح وينطقها **ألفًا** وفي حالة نطقه لقفص نطقها فأص وهو يقصد فقص فقلب مكان حرف القاف بالفاء.

أمّا عن الأثر فإنّ التحضيري هي مرحلة ما قبل التمدرس لا يتلقّون معارف فبالتالي لا يظهر أي تأثير عدا نطقها على غير طبيعتها التي كان من اللاّزم نطقها.

حين التوجّه نحو السنة الموالية الذين تعلّموا الحروف وهم على دراية بها تمّ تقديم لائحة الحروف الأبجدية ومعرفة الحروف التي يخطئ التلميذ في نطقها فكانت كالآتي:

العيّنة 02: قسم السنة الأولى **يوم: 2019/04/22**

الحصّة: مراجعة الحروف **التّوقيت: 9:00 صباحا.**

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الخاطئ	نوع العيب النطقي
السنة الأولى	سارة	غزال← عزال غراب← علاب غرفة ← علفة ببغاء ← ببعاء[1] رمان ← لمان خيار ← حيار خضر ← حضل	 غ← ع ، ر← ل خ ← ح	إبدال
	مروان	كلب← تلب كراس← تراس كنغر ← تنغر مالك← مالت	 ك ← ت	

من خلال الزيارة الأوّلية تمّ التعرّف على حالات التّلاميذ ذوو صعوبات نطقية اتّضحت عيّنة جديدة وعيوب أخرى وجدت أكثرها في الحروف والأصوات المتشابهة مثل: {غ،خ، ك.}

حيث لا تؤثّر هذه الصّعوبات على المشاركة الصفية لهم وذلك بفعل الأساليب المنتهجة من طرف معلّمة الصفّ بتشجيعهم المستمرّ على النّطق الصحيح من مثل منحهم بطاقات في حالة نطقهم الجيّد أو شراء ألعاب ودمى لهم وكذلك إحالتهم على حصص المعالجة بهدف تدارك النّقائص وتجاوز الصعوبات.

[1]- ينظر: الكتاب المدرسي، ص: 67، 87.

العينة 03: قسم السنة الأولى **يوم: 2019/04/23**

النّشاط: رياضيات **التّوقيت: 9:00 صباحا.**

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الذي وقع فيه الخطأ	نوع العيب النطقي	الأثر
السنة الأولى	**عبد القادر**	خرج أحمد في نزهة ← خخرج ذهب الأطفال رفقة جدّهم إلى المتحف ← ذذذهب رررفقة ججدهم إإلى ال المتحف غرس الجد شجيرة← غغرس ال الجدّ ششجيرة	تكرار الصوت الأوّل للكلمة:	**إضافة**	**الكلام**
	سارة	خرج أحمد في نزهة←حلج ذهب الأطفال رفقة جدّهم← لفقة غرس الجدّ 21 شجيرة خوخ و35 شجيرة برتقال← علس الجدّ واحد وعشلون شجيلة حوح وحمسة وثلاثون شجيلة بلتقال.	**خ ← ح** **ر ← ل** **غ ← ع**	**إبدال**	
	مروان	سأشتري كتابا في الرياضيات← تتابا ما أكبر هذه الشجرة← ما أتبر أحضرت جدّتي كأس الماء← تأس	**ك ← ت**	**إبدال**	

من خلال الملاحظة والجدول أعلاه لعيّنة التلاميذ المستهدفة في الدّراسة لاحظنا بعض العيوب النطقية المتمثّلة في الإبدال الذي كان يغلب على الكثير من الحروف وإضافة حروف في أوّل الكلمات ممّا يلفت الانتباه بمجرّد بداية

حديث التّلميذ ومن خلال الحديث مع معلّمة القسم فإنّ نطقهم قد تحسّن كثيرا مقارنة ببداية السّنة، فكانت لديهم عيوب نطقية أكثر من هذه، كما أنّ هذه العيوب طبيعية عند الأطفال.

وهذه العيوب ليس لها أي تأثير على مشاركتهم داخل الصفّ أو على تواصلهم بمعلّمتهم أو زملائهم.

العيّنة04: قسم السّنة الأولى **يوم: 2019/04/24**

النّشاط: التعبير الشفهي (عيد الأضحى) **التّوقيت: 8:30 صباحا.**

علّقت المعلّمة مشهد على السبورة لعيد الأضحى ليعبّر عنه التلاميذ:

التعبير عن المشهد كان من إعداد معلّمة الصفّ قندوز فتيحة وهو كالآتي:

"رجع الأب من المسجد قال له الأطفال: عيدك مبارك يا أبي، قال الأب: عيدكم مبارك يا أبنائي، قال أحمد لأبيه: متى نذبح الكبش يا أبي، الأب: أغيّر ملابسي وأعود. قالت خديجة: أنا التي أساعدك، قال الأب: أنت الذي تساعدني يا أحمد وحين ذُبح الكبش بدأت خديجة تبكي، نزع منها الأب الكبد وقال لأحمد: خذ الكبد وأعطه لأمّك وأكل الجميع وهم فرحين بالعيد."

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الخاطئ	نوع العيب النطقي	الأثر
السنة الأولى	**عبد القادر**	رررجع ال الأب ممن ال المسجد ققال لله ال الأطفال .....إلى آخر الفقرة كلها تكرارات لأول الحرف	إضافة وتكرار للصوت الأول	**إضافة**	**التّعبير الشفهي**
	سارة	رجع← لجع مبارك← مبالك أغيّر← أعيّل خديجة← حديجة فرحين← فلحين	**ر← ل** **غ ← ع** **خ← ح**	**إبدال**	
	مروان	عيدكم ← عيدتم الكبش← التبش تبكي ← تبتي كبد ← تبد أكل ← أتل	**ك ← ت**	**إبدال**	

من خلال ملاحظة تعابير التلاميذ على المشهد الذي علّق على السبورة كان فيه تردّد كثير باد عليهم حيث وقعوا في الأخطاء النطقية المذكورة في الجدول أعلاه لكن تحفيز المعلّمة كان علاجا في تجاوز ذلك واستكمال التعبير وعند نهاية كل واحد منهم تطلب المعلّمة من الزّملاء التّصفيق لهم فيبتسمون ويعودوا أماكنهم فرحين، فالملاحظ أنّ هذه العيوب تعيق تعبيرهم الشّفهي حيث يطيلون في نطق الكلمات ويأخذون وقتا في ذلك فعدم استطاعة التلاميذ الحديث بطلاقة كتكرار الحرف الأوّل ناتج عن تعذّر نطقه في بداية الكلمة.

أمّا عن معرفة الأسباب فهي تحبّ أن تعرف كما قالت ومن خلال تجربتها السّابقة(وهي خبرة 22سنة في التّعليم)، اكتشفت حالات سببها التعرّض لحوادث مثل: هزّات تيّار كهربائي أو حادث مرور يصاب على إثره الدّماغ بخلل في معالجة اللغة وغيرها.

العينة05: قسم السنة الأولى **يوم: 2019/04/28**

النشاط: رياضيات + تربية إسلامية **التّوقيت: 9:00صباحا.**

مستوى التلميذ	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الخاطئ	نوع العيب النطقي	الأثر
السنة الأولى	**عبد القادر**	العدّ من10 إلى 90 عشرة← عغغغشرة سبعون← ثبعون	تكرار للصوت الأول **س ← ث**	**إضافة ولثغة**	**الكلام** تعيق الطلاقة الكلامية للتلاميذ
	هديل	نذبح الكبش ← نبذح ملاعق ← معالق معالجة ← معاجلة مكتب← مكبت	تقديم وتأخير أماكن الحروف المتجاورة	**قلب**	
	سارة	سورة الكوثر: الكوثر← الكوثل وانحر← وانحل الأبتر← الأبتل الأربعاء ← الألبعاء الخميس← الحميس	**ر← ل** **خ ← ح**	**إبدال**	
	مروان	كوتر ← توتر	**ك ← ت**	**إبدال**	

من خلال الجدول والحضور لاحظنا العيّنات تستمرّ لديهم العيوب النّطقية مع اكتشاف حالة جديدة وهي هديل التي لديها ظاهرة قلب الكلمات عن موضعها الأصلي بحيث هي فتاة خجولة ولكنّها مندمجة في المجموعة وتشارك بين الحين والآخر ولا أثر لهذه العيوب سوى بروزها في كلامهم الخارجي الذي يبدو مبهما ويحول دون تحدّث التلاميذ بطلاقة.

وقد أمدّتني معلّمة الصفّ الأستاذة قندوز فتيحة بجملة من النّصائح تخصّ التّعامل مع هذه الحالات حيث لا تجعلها عائقا لها في سيرورة العملية التعليميّة التعلّمية كما يلي:

- العمل على تشجيع التلاميذ على النّطق السّليم بالكلمة الطيّبة، كما تستخدم طريقة البطاقات حيث تقدّم بطاقة استحسان كلّما كان نطقهم صحيحا.
- المعالجة الآنية للحروف التي تمّ فيها الخطأ بإعطاء أمثلة أخرى للتلاميذ وتكرار نطقها.

- إحالة التلاميذ المستهدفين بعد التّشخيص إلى حصص المعالجة التّربوية، حيث يتمّ فيها استدراك النّقائص وتجاوز الصّعوبات التي تعيق نشاطاتهم الصفّية بما في ذلك العمل على تصحيح النّطق.

- وضع كرّاس خاص (كراس المداولة) يتنافس التلاميذ للكتابة فيه بحيث يكون خطهم واضحا وجميلا ومن يحسن المشاركة في الصف يكتب فيه، كما تكلّفهم بقراءة القصص فهي تساعد على طلاقة اللسان وتصحيح النطق.

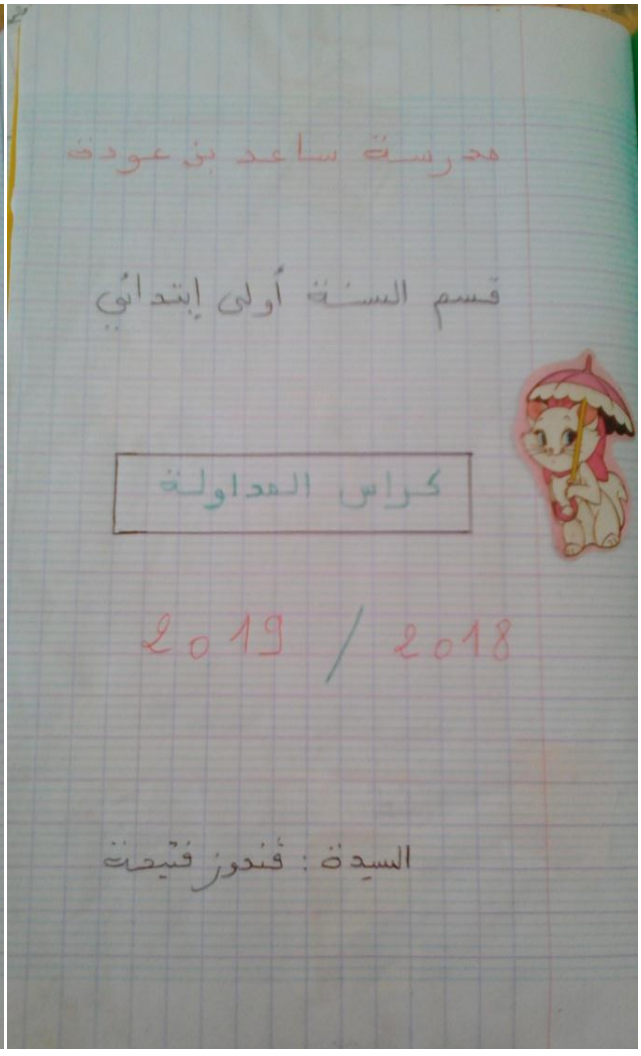
- كما تشيد المعلّمة بضرورة تضافر الجهود بين الأسرة والمدرسة، فمراقبة التلاميذ داخل القسم لوحدها غير كافية ما لم تكن فيه متابعة أسرية لتخلّص التلميذ من الصّعوبات التي قد يواجهها ليس على مستوى النّطق فقط بل على جميع الأصعدة، وهنا لا يكون تحميل المسؤولية على عاتق المعلّم وحده بنجاح أو فشل التّلميذ، فمجهود المعلّم لوحده غير كاف للحدّ من المشكلة.

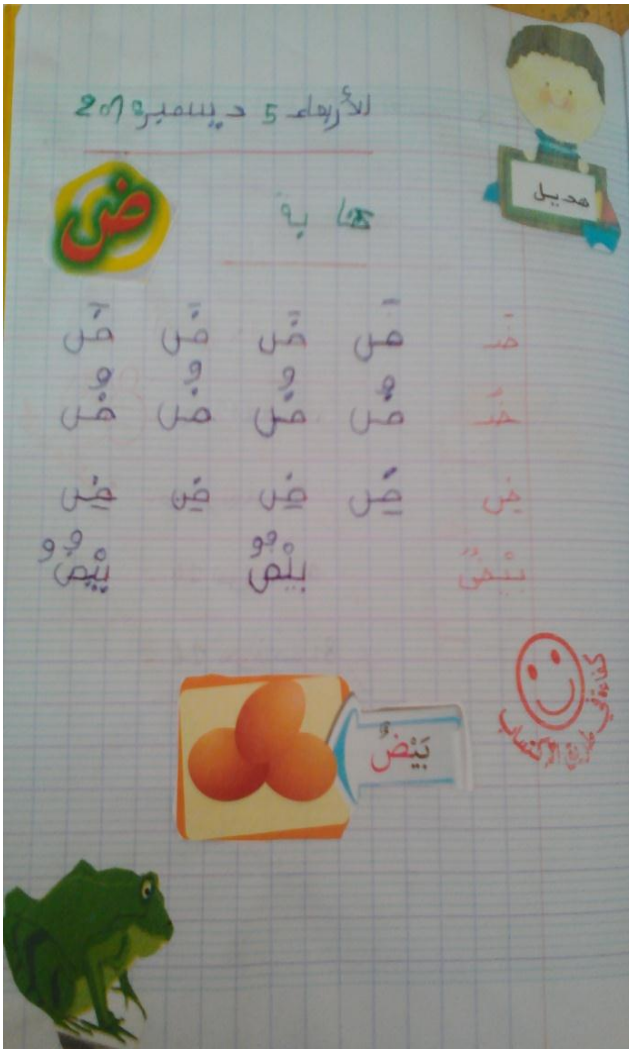
فكلّ هذه الوسائل تؤدّي دورًا فعّالا في التّخفيف من حدّة هذه العيوب والقضاء عليها.

وهذه نماذج للبطاقات التي تمنحها المعلّمة لتلاميذها، ونموذج لكتابة إحدى التلاميذ على كراس المداولة، إضافة إلى صور لمجموعة من القصص التّي تكلّفهم بقراءتها.

نقطة
استحسان
ممتاز.. رائع

نقطة
استحسان
شكرا على مجهوداتك


مدرسة ساعد بن عودة
قسم السنة أولى إبتدائي
كراس المداولة
2019 / 2018
السيدة : قنوز فتيحة


الأربعاء 5 ديسمبر 2018
ض
ضَ ضُ ضِ ضْ
بَيْضٌ

تأليف
د. محمد صالح ناصر
سندريلا
والحذاء السحري
الحمامة والنملة
8
بائعُ الحلوى
قصة مطوقة مع العاب فكرية

العيّنــة06: قسم السنة الثانية **يوم: 2019/04/25**

النشاط: التربية المدنية (المرافق العمومية) **التّوقيت: 9:00 صباحا.**

المستوى	اسم التلميذ	العبارات الملفوظة	الحرف الخاطئ	نوع	الأثر
السنة الثانية	أنس	كبش← أبش كتاب← إتاب	ك ← أ	إبدال	الكلام و القراءة
	لؤي	سؤال← ثؤال سكر← ثكر المدرسة←المدرثة البريد:رسائل← رثائل مستشفى← مث نصر← نثر[1]	س← ث ص← ث	لثغة	
	سيف الدين	النفاثات← النفافات	ث← ف	إبدال	
	خالد	قل← أل	ق← أ	إبدال	

من خلال الدّراسة والجدول أعلاه لاحظنا حالات جديدة تختلف عن السّابقة تمثّلت في أنس وخالد بينما يكثر إبدال حرف الثاء بالفاء في سورة الفلق في كلمة **"النفاثات"** دون سواها وذلك لقرب الحرفين مخرجا وموضعا حيث تغلب الفاء على الثاء وغيرها نطقه سليم وسويّ، أمّا عن مستواهم فهو ضعيف بعض الشيء عدا لؤي كثير المشاركة والتّفاعل داخل القسم رغم عيبه في نطق حرف السين ثاء "ثأثأة" التي يعاني منها وأثناء نطقه لمستشفى لم يستطع مواصلة الكلمة لقرب مخرج الثاء من الحروف الموالية التاء والشين، أما عن الأثر فلا يخطئون في إملائهم ويكتبونها بشكل صحيح غير أنّ كلامهم غير واضح وقراءتهم غير سلسة ولا سليمة حيث يتوقّفون كثيرا لمعاودة القراءة من جديد وخالد هو منطوي ومنعزل عن زملائه فهو لا يتواصل معهم ويخاف حين نطقه أن يضحك زملائه عليه ويسخروا منه، ويبقى سببه عضوي لأنّه تلقّى عملية جراحية في سنّ الثالثة من عمره على

[1]- ينظر: الكتاب المدرسي، ص: 94.

مستوى اللّسان لفكّ الأربطة التي كانت تعيق نطقه حيث كان لا ينطق منذ صغره، وهذا حسب ما أفادتني به معلّمته من خلال تواصلها مع والدة التلميذ.

العيّنة 07: السنة الثانية **يوم: 2019/04/29**

النّشاط: الموروث الحضاري **التّوقيت: 9:00 صباحا.**

المستوى	النص	التلميذ	نطقه	الحرف الخاطئ	نوعه	الأثر
السنة الثانية	-الأمّ في هذه المناسبة تعدّ أطباقا تقليدية ومتنوّعة. -حضّرت الأمّ الحلويات والكسكس -اشترى الأب كبش العيد -ارتديت ملابس العيد -لعبت مع أصدقائي -استقبلنا الضّيوف وقدّمنا الحلوى واللّحم المشوي.[1]	**لؤي**	المناسبة← المناثبة، الكسكس←الكثكث ملابس← ملابث، أصدقائي←أثدقائي استقبلنا← اثتقبلنا	**س←ث**	**لثغة**	**القراءة**
		أنس	حضّرت← أضّرت، الكسكس←الأسأس كبش← أبش، قدّمنا← أدّمنا	**ح، ك،ق ← أ**	**إبدال مع غنّة أنفية**	
		عبد نور	المناسبة←المفاجئة، اشترى ← اثترى كبش← كبث، المشوي← المثوي.	**ش←ث**	**لثغة وإبدال معجمي**	
		خالد	هذه← أذه المناسبة← المنانبة تعدّ← تإدّ أطباقا← أطباأً تقليدية← تأنيدية متنوّعة←ومتنوّأةً، الحلويات←الحنويات كبش←نبش، ارتديت←انتديت ملابس←منابس العيد←الإيد، لعبت←نإبت الحلوى←الحنوى اللحم←والنحم	**هـ← أ** **س←ن** **ع← أ** **ق← أ** **ل← ن** **ك← ن** **ر← ن**	**إبدال**	

[1]- ينظر: الكتاب المدرسي، ص: 93.

من خلال الملاحظة والجدول أعلاه وُجدت عيوب نطقية والتي نلحظها منتشرة بين الأولاد أكثر من البنات على حسب العيّنة الموجودة.

وتطغى التّأتأة (لثغة) على العيوب الإبدالية الموجودة عند التلاميذ، إلاّ أنّني وجدت حالة أنس يبدل أيّ حرف تبتدأ به الكلمة **ألفًا** فيما ينطقها بشكل سليم في باقي الكلام عدا حرف الكاف الذي ينطقه ألفا أيضا في وسط الكلمة، فيما يبدل عبد نور كلمة مناسبة بمفاجئة لأسباب نجهلها، أمّا خالد فلديه ابدالات متعدّدة على رأسها اللاّم نونا وعيوبه غريبة غير مفهومة إلاّ أنّ سببه عضوي فالخوف والخجل من عيوبه يجعله قليل الكلام ولا يتفاعل في الصف ولا يتحدّث مع أحد، كما أنّ هذه العيوب تعيق نشاط القراءة ولا يستطيع التلاميذ قراءة النصوص المكتوبة بشكل صحيح.

العيّنة08: قسم السّنة الثانية **يوم: 2019/04/30**

النشاط: أحسّن قراءتي **التّوقيت: 9:30 صباحا.**

طلبت المعلّمة فرحاتي ليلى من التلاميذ فتح الكتاب ص: 171وقراءة النص، فكانت قراءات التلاميذ كما يلي:

المستوى	النـصّ	التلميذ	أخطـاء النطق	الحرف الخاطئ	نوعــه	أثــره
السنة الثانية	قالت **سعاد:** إنّ أمّي **مسرورة** جدّا، هي تحبّ **زربية غرداية،** لأنّها **مشهورة** بنسجها المتقن وألوانها الزاهية يا لها من **مناسبة** رائعة! تعرّفت فيها على تراث بلادنا.[1]	**لؤي**	سعاد← ثعاد، مسرورة←مثرورة زربية← ذربية، بنسجها←بنثجها الذاهية، مناثبة	**س← ث** **ز ← ذ**	**إبدال ولثغة**	**القراءة**
		تيما	زرباية، غرادية تراث← ثران		**إضافة**	
		أنس	غرداية←أرداية، بنسج←بنشج تعرّفت←أعرّفت	**غ← أ** **س← ش** **ت← أ**	**إبدال**	
		عبد نور	مشهورة←مثهورة مناسبة←مفاجئة	**ش← ث**	**إبدال،**	
		باسط	غرداية←غردِية مناسبة←منسبة، رائعة← رئعة،		**حذف**	**إملاء**
		خالد	قالت سعاد← آنت نعاد إنّ أمّي← ن أمّي مسرورة←مطهورة زربية←ذنبية غرداية←أداية، مشهورة←مطهورة المتقن←المتأن وألوانها←أنوانها يا لها←يانها، مناسبة←مناتبة تعرّفت← تعنّفت تراث←تنان	**ق← أ** **ل← ن** **س← ن** **س← ت** **ت← ن**	**إبدال وحذف وتحريف**	**القراءة + الكلام**

[1]- ينظر: الكتاب المدرسي، ص: 171.

نلاحظ من خلال الجدول أن التلاميذ يعانون من عيوب نطقية تحول دون الممارسة الجيّدة للقراءة وتظهر كذلك في إملائهم وتجعل كلامهم عسيرا فهي تؤثر سلبا على قدرتهم التعبيرية وتشكّل عائقا أمام نطقهم الصّحيح أمّا عن تشجيعهم فيكون بتصفيق التلاميذ على بعضهم البعض حين تحصل القراءة الجيّدة، ويظهر أثرها جليا في نشاط القراءة، وهذه العيوب كانت متواجدة لديهم منذ العام الماضي أي السنة الأولى لهم فهي لازالت مستمرة معهم ولم يتحسّن نطقهم.

تصنيف أنواع العيوب النطقية وأثرها على التواصل المعرفي:

جدولان يوضّحان النسبة المئوية لتكرار العيب النطقي وأثره في التواصل من مجموع تلاميذ الدّراسة:

المستوى	السنة أولى		السنة الثانية	
نوع العيب	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
إبدال	15	56%	10	56%
الحذف	01	3%	02	11%
إضافة	04	14%	01	5%
القلب	03	11%	00	00%
لثغة	05	16%	05	28%

من خلال الدّراسة الميدانية والجدول أعلاه يتبيّن لنا وجود عيوب نطقية لدى تلاميذ السنة أولى والثانية ابتدائي، فأكثر أنواع العيوب النطقية انتشارا داخل الصّفوف الدراسية الإبدال بأعلى نسبة56%، وذلك أنّ التلاميذ يعانون من خلل في نطق الأصوات بشكل صحيح، ويستمرّ ذلك مع التلميذ لكن بنسبة أقلّ من الأولى، كما يلاحظ تخلّص التلاميذ من هذه العيوب.

المستوى	السنة أولى		السنة الثانية	
الأثر	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الإملاء	10	43%	03	13%
الكلام	08	35%	05	23%
القراءة	00	00%	14	64%
التعبير الشفهي	05	22%	00	00%

وتتنوّع آثار هذه العيوب على تواصل التلميذ المعرفي من إملاء وقراءة وتعبير شفهي، ففي قسم السنة الأولى بلغت نسبة الإملاء43% هذا دليل على عدم إدراك التلاميذ بعد للحروف بشكل جيد، فيما يلاحظ تحسّن في قسم السنة الثانية فتقلّ نسبة الإملاء لتصل 13% بينما تؤثّر على نشاط القراءة بنسبة 64%.

ومع ذلك فإنّ هذه العيوب تظهر مع بداية التعلّم لأنّ التلميذ قد اكتسب النطق بفعل احتكاكه بأفراد أسرته ومحيطه، وسرعان ما تزول هذه العيوب ويتحسّن نطقه مع ما يتعلّمه في المدرسة من بنى لغوية سليمة، إضافة إلى مجهود المعلّم في تصحيح نطق تلاميذه وتشجيعهم على النطق السليم.

خلاصة:

يتبيّن من كلّ الجداول السّابقة على اختلاف العيّنات وأنواع العيوب النطقية الحاصلة لديهم أنّ من أكثر الحالات وجودا للعيوب النّطقية نجدها في السّنة الأولى ابتدائي في عمر(6-7سنوات) وذلك لعدم اكتمال جهازي السّمع والنطق لديهم إضافة إلى سقوط الأسنان وتشوّهها أو لتأثير لهجة عليه ونجد فئة من تلاميذ السنة الثانية (7-8 سنوات) ذَوُو عيوب نطقية وكلّما ارتقينا في المستوى قلّت العيوب النطقية حيث نجد حالات نادرة فقط في الأقسام المتقدّمة حيث يدلّ هذا على تحسّن نطق التلميذ مع تقدّمه العمري، بينما انعدمت الحالات في الأقسام اللاّحقة فالتلميذ يكون قد تعوّد على المدرسة وعلى المواد التعليميّة على عكس تلميذ السنة الأولى الذي لا يزال متأثّرا بلغة المنزل ولا يدرك الحروف والأصوات بالشّكل اللاّزم، بالإضافة إلى الدّور الذي يؤدّيه معلّم الصّف في عمله على تصحيح نطق التلاميذ وتعزيز النّطق السليم لديهم، كما أنّ العيوب النطقية متواجدة عند الذّكور أكثر

من الإناث. وأنّها تنعكس على نقلهم واستقبالهم للمعرفة من مصدرها حيث أنّها تترصّد في كتابتهم ففي حالة الإملاء تأثير على معرفة التّلميذ حيث لا يرسم الكلمة رسما صحيحًا، وتعيق نشاطاتهم داخل الصف من مهارات القراءة والكتابة والكلام فلا يفهم السامع ما يقوله التلميذ مع أنّ الأمر الإيجابي الملاحظ هو أنّ هذه العيوب لا تعيق ممارسة نشاطاتهم الصفيّة ولا تؤثّر على مشاركتهم وتفاعلهم داخله إلاّ قليلا مع أنّ ذلك يرجع بالدّرجة الأولى إلى المعلّمين بحرصهم على التحكّم في زمام الأمور والحدّ من ظاهرة السخرية والضحك على بعضهم البعض ممّا يسبّب لهم الانطواء والانعزال.

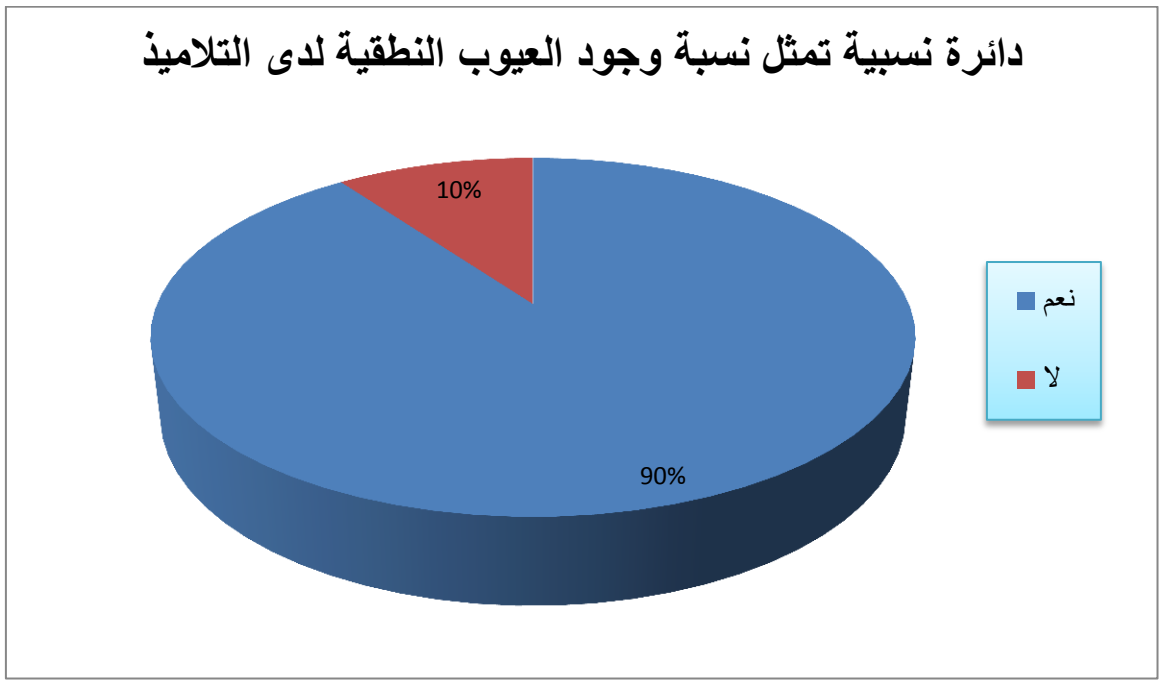
إذا نستنتج من الدّراسة أن أغلب هذه العيوب لها تأثير على توصيل المعارف إلاّ في حالات نادرة التي تكون على مستوى إصدار الأصوات فقط وتتحقّق سمعا إلا أنها لا تشكّل أي عائق أمام التّلميذ سواء في تواصله مع المعلمين أو زملائهم أو تفاعلاتهم الصفيّة أو حتّى على محصولهم العلمي فكثير من هؤلاء التلاميذ ذو مستوى ذكاء عالي وهم النّجباء على مستوى أقسامهم.

وهنا يتأكّد لنا الكثير من الجوانب التي وجدناها في الجانب النظري منها العيوب النطقية عيوب مرحلية مؤقّتة تزول بمرور الوقت إلاّ في حالات نادرة وذلك لأسباب فسيولوجية جعلتها تعاني من صعوبات نطقية. كما تحدث العيوب النطقية في الحروف السّاكنة المتشابهة إذ يخلط التلميذ بينها من مثل:{ز ر/ ع غ/ ط ظ، /ش س/ ث ت/ خ ح وغيرها} مثال: غسل عسل/ ظلام طلام/ شمس سمس/ خير حير/ ثعلب تعلب...

كما تحدث لأسباب عضوية أو لهجية ونفسية ويمكن أن تزول بفعل التدخّل العلاجي الطبي أو النفسي.

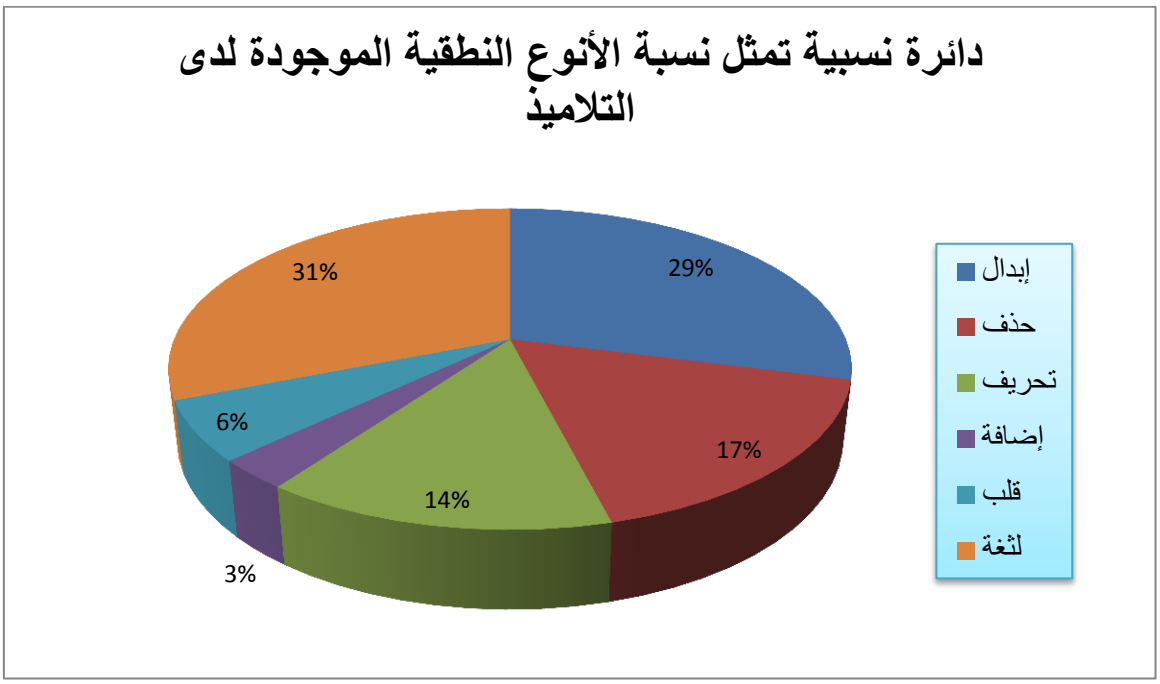
كما اعتمدت على تحضير استبيان موجّه إلى معلّمي المدرسة الابتدائية فهو وسيلة مهمّة في جمع البيانات بالحصول على إجابات عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المكتوبة في الاستمارة ويحتوي الاستبيان على اثنتا عشر سؤالا مفتوحا ومغلقا تخدم صلب موضوع البحث موزّعا على ثمانية وعشرين أستاذا.

س1: هل يعاني أحد تلاميذك من عيوب نطقية؟



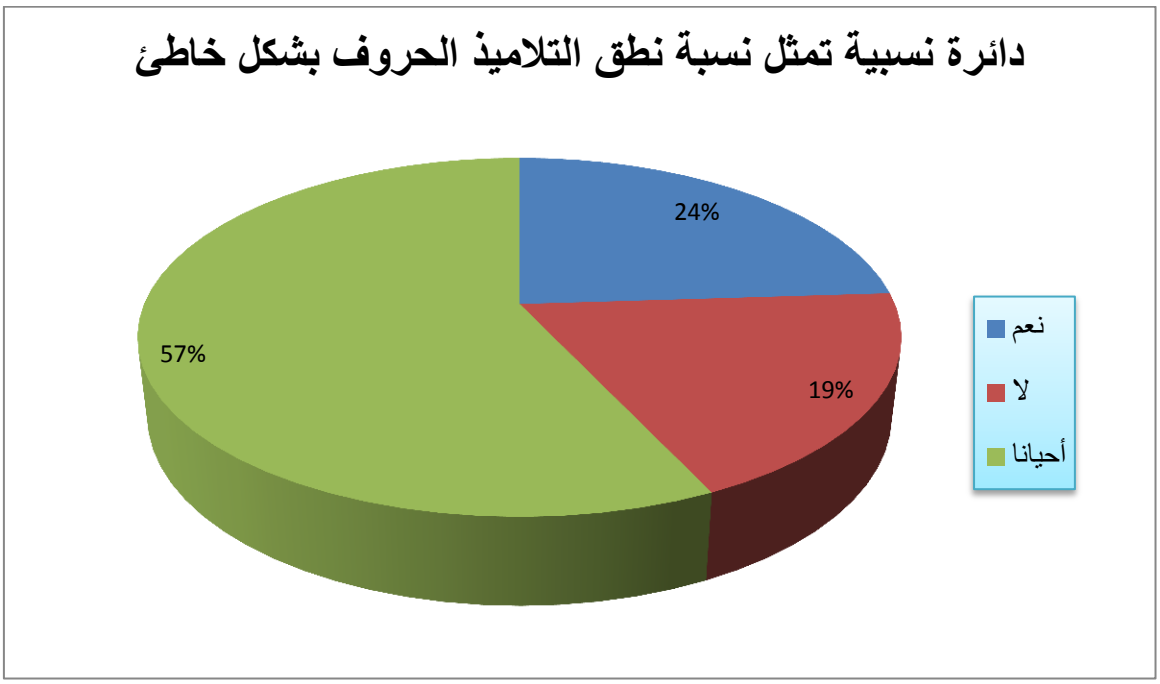
لقد أجمع كل الأساتذة الذين وجّه إليهم الاستبيان أن تلامذتهم يعانون من عيوب نطقية حيث قدّرت الإجابة بنعم بنسبة 90% ما يدلّ على انتشار العيوب النطقية لدى تلاميذ المدارس بشكل كبير خصوصا المراحل الأولى من التمدرس وتظهر جليا في هذه الفترة خصوصا، ويتم اكتشافها بسهولة من خلال مختلف النشاطات التي تقدّم للتلميذ داخل القسم من تعبير شفوي وقراءة والتحاور المتبادل بين قطبي العملية التعليمية التعلّمية، بينما تقلّ بالارتقاء العمري للتلاميذ، حيث مثّلت نسبة 10% أجوبة الأساتذة الذين لم تتواجد في أقسامهم عيوب نطقية وهم يتمثّلون في أقسام ما بين الثالثة والخامسة ابتدائي، وكذلك بفعل المتابعة المستمرّة والعناية بالطفل سواء من الأسرة أو المدرسة.

س2: ما هي أنواع العيوب النطقية التي يعانون منها؟



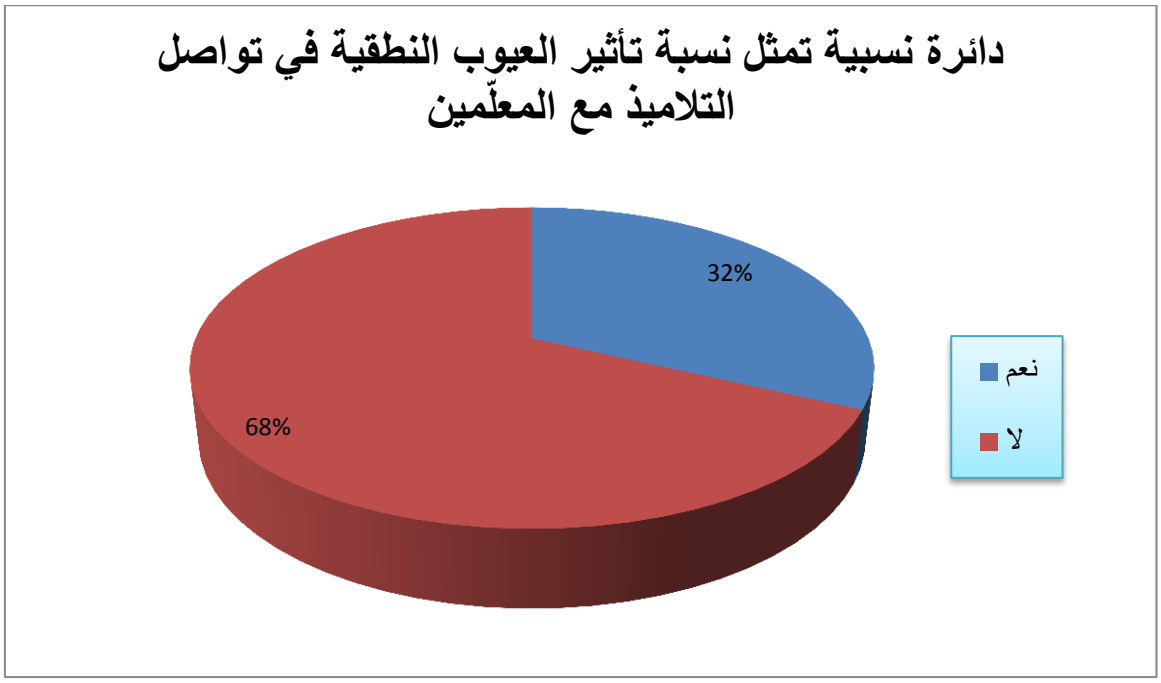
لقد كانت معظم إجابات المعلّمين أنّ اللثغة هي الاضطراب النطقي الأكثر انتشارا بين التلاميذ بنسبة 31% وهي أعلى نسبة وذلك أنّ الكثير من الأطفال يبدلون الحروف المتشابهة كإبدال السين بالثاء، الشين بالسين، الصاد بالثاء، الكاف بالتاء، الخاء بالحاء وغيرها ممّا قدّمه المعلّمون من نماذج عن هذه العيوب، وذلك لأسباب نفسية أو عضوية كتبديل الأسنان مما يخرج زفير بينها وغير ذلك، ويأتي الإبدال في الرّتبة الثانية شيوعا بنسبة 29% ويكون الإبدال في أكثر من صوت كأن يستبدل "اللام بالنون، أو الراء واو"، فالكثير من التلاميذ يبدلون مجموعة من الأصوات بغيرها وخاصّة الحروف المتقاربة والمتشابهة، وبعدها يأتي الحذف بنسبة 17% حيث يحذف التّلاميذ أصواتا تشملها الكلمة يصعب عليهم نطقها كالرّاء مثلا بقوله "ودة بدلا من وردة"، ويمثّل التّحريف نسبة 14% فيصدر صوتا يقترب من صوت آخر كقوله: "افنان بدل اثنان أو الشديدة بدل الجديدة"، والقلب 06% بنسبة ضئيلة نوعا ما مقارنة بالعيوب الأخرى، فيما نجد الإضافة أقلّ عيوب النطق انتشارا بنسبة 03%.

س3: هل ينطق التلاميذ الحروف بشكل خاطئ؟



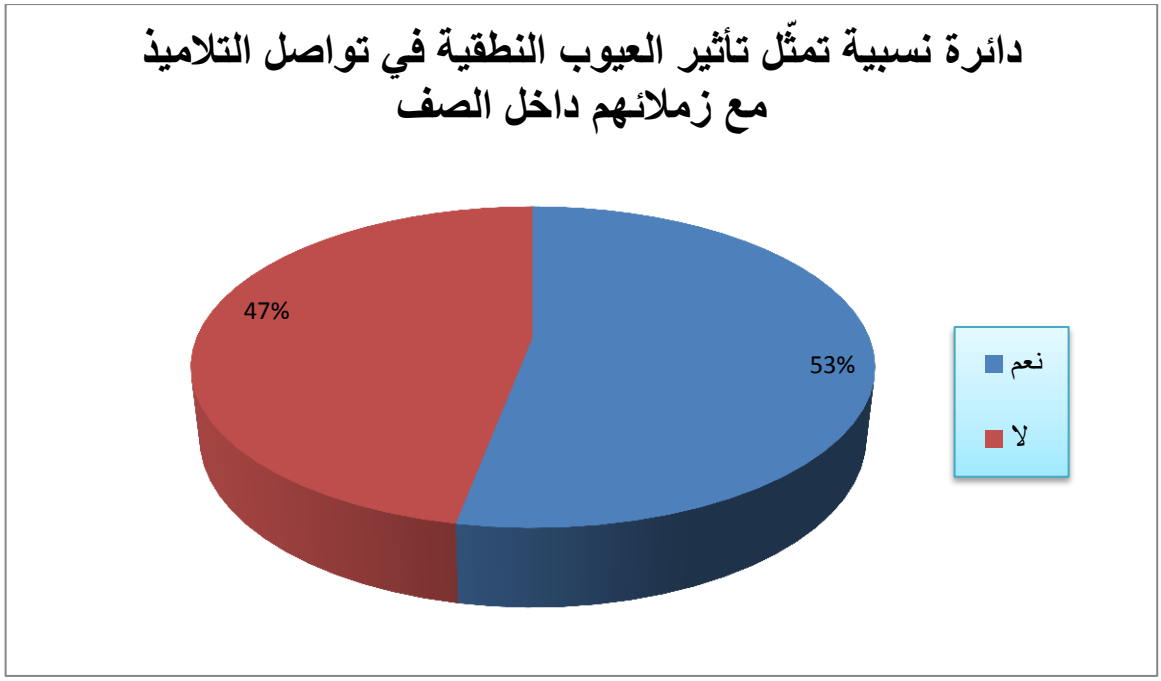
يتبيّن أنّ إجابات الأساتذة تؤكّد على أنّ تلامذتهم يخطئون في نطق الحروف حيث بلغت أعلى نسبة 24%كما قدّموا نماذج لهذه الأخطاء كأن يستبدل التلميذ حرف السين بالثاء أو العين ألفا أو الراء واوًا أو لاما أو الشين ثاء أو الثاء بدل الفاء أو اللام بدل النون ومجموعة أخرى من الحروف{ س، ص، ع،غ، خ، ق، ذ} فيما أجاب المعلّمون بأنّ تلاميذهم ينطقون الحروف بشكل صحيح قدّرت بنسبة 19 % وهذا يدلّ على أن النطق لديهم سليم، وأعلى نسبة لإجابات المعلّمين كانت بأحيانا ينطق تلامذتهم الحروف بشكل خاطئ بنسبة 57% وذلك لصعوبة إخراج الحروف والخلط بينها.

س4: هل تؤثّر العيوب النطقية في تواصل التلميذ مع المعلّم؟



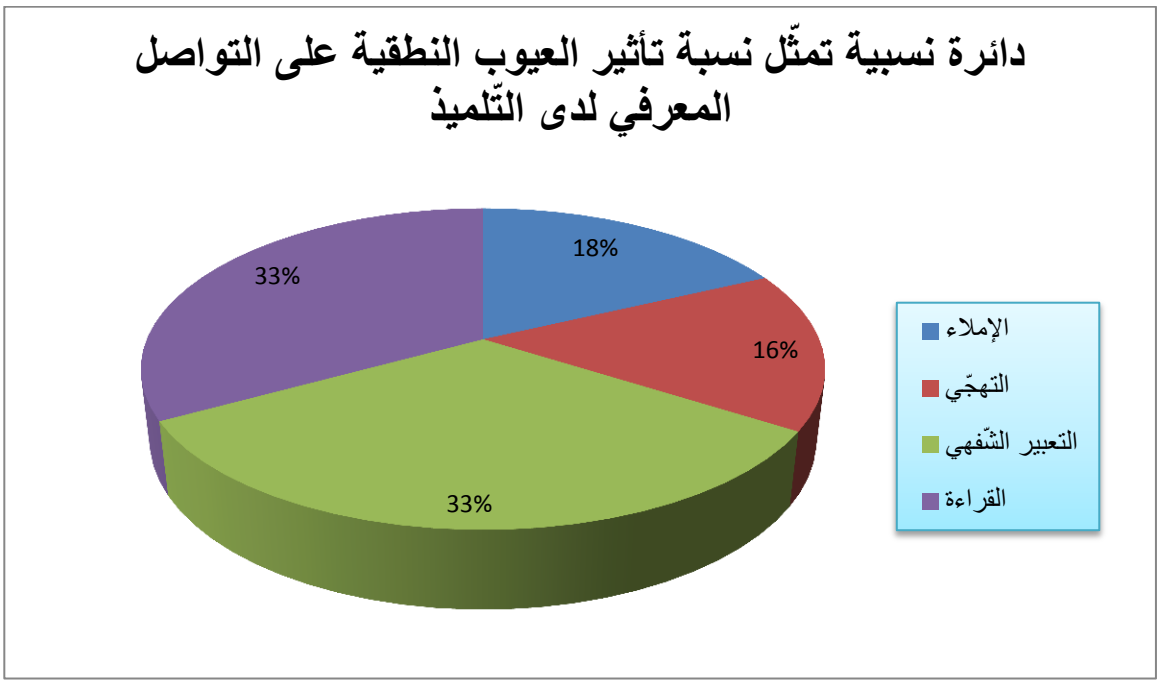
أجمع كلّ المعلّمين أنّ العيوب النطقيّة لا تؤثّر على تواصلهم مع التّلاميذ وأنّهم يحسنون التصرّف مع هذه الحالات ويفهمون وضعيّتها ويتقبّلونها ويسعون معهم في تجاوز هذه الصعوبة حتى لا تصبح عائقا أمام التلميذ في استقبال واكتساب المعرفة التي تعتبر الهدف الأساسي الذي يسعى المعلّم تحقيقه وبناء متعلم متحكّم في كل المعارف والمهارات فبلغت الإجابة نسبة 68 % ، بينما كانت الإجابة بأنّ العيوب النّطقية تؤثّر على تواصل المعلّم بالتّلميذ حيث بلغت النّسبة 32% فقد تكون بعض عيوب النطق لها أثر على التواصل والتفاعل والحوار بين المعلّمين والمتعلّمين بحيث تمنعه من ممارسة النشاطات الصّفية بسبب صعوباته النطقية مما يجعله عرضة للانطواء والانعزال.

س5: هل تؤثّر العيوب النطقية في تواصل التلاميذ مع بعضهم البعض داخل الصف؟



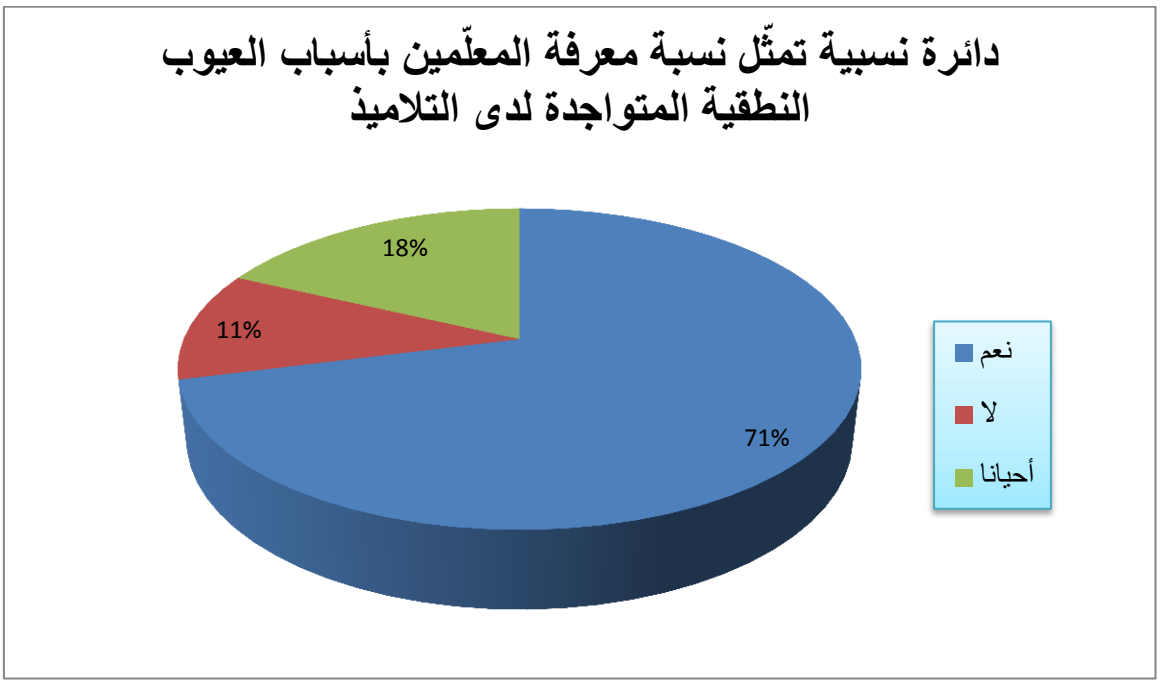
إنّ أغلب إجابات المعلّمين تبرهن على أنّ العيوب النطقية تؤثّر على تواصل التلاميذ المضطربين نطقيا مع زملائهم داخل قاعة الدّرس بأعلى نسبة 53% وهذا دليل أنّ عيوب النطق تؤثّر على التواصل مع الآخرين وذلك مخافة السخرية والضحك على بعضهم البعض مما يجعل التلميذ يفضّل الصمت على أن يتواصل مع زملائه ويسبّب لنفسه الإحراج أمامهم، أما النسبة المتبقية فتمثّلت الإجابة بالنّفي وبلغت نسبتها % 47 وذلك بفضل تدخّل المعلّم لإنقاذ الموقف والحدّ من ظاهرة السخرية والاستهزاء من بعضهم البعض.

س6: هل تؤثر العيوب النطقية على التواصل المعرفي لدى التلميذ؟



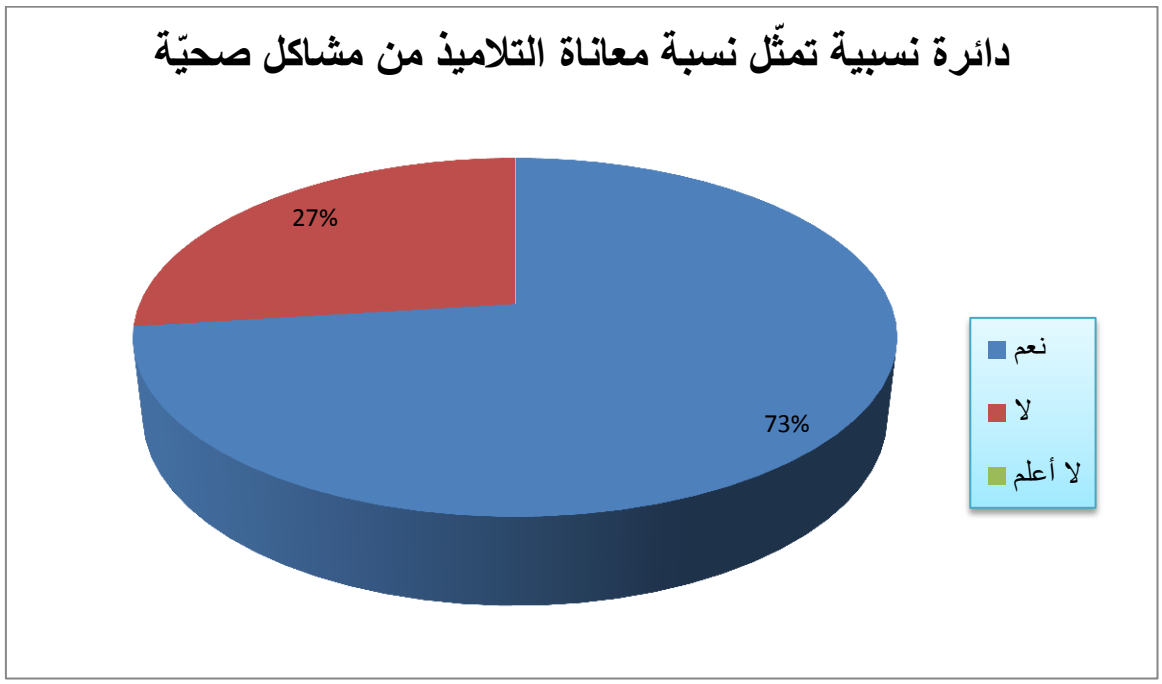
من خلال أجوبة المعلّمين يتّضح أنّ أثر العيوب النطقيّة يبرز في نشاطي القراءة والتعبير الشّفهي لأنّهما يعتمدان على الصّوت والتواصل اللغوي، حيث يمثّلان أعلى نسبة بـ% 33 وهذا يعني أنّ عيوب النّطق تعيق هذين النّشاطين بنسبة كبيرة وفيها تظهر العيوب النطقية بوضوح، حيث يبدو كلام التلميذ غير مفهوم ولا يفهمه زملائه أي عجز في تبادل المعلومات، كما يتردّد في لفظ الجمل ويتوقّف بين الحين والآخر ليواصل نطقه ويحاول التمييز بين الحروف والكلمات ويصحّح النطق لذاته وبتوجيه من المعلّم، كما أنّ هذه العيوب تحدّ من قدرته التعبيرية وتحول دون تعبيره السليم عن مشاعره وأحاسيسه بطلاقة ويسر، ويأتي الإملاء في الرتبة الثانية التي تتجلّى فيها عيوب النطق بنسبة 18%فالتلميذ لا يزال لا يدرك الحروف جيّدا ولا يفرّق ولا يميّز بينها بالطريقة الصائبة فيكتب الحروف المكوّنة للجمل كما ينطقها دون وعي منه بصحّتها. و تظهر تأثيرات عيوب النطق أيضا على تهجّي الحروف والكلمات بنسبة بلغت 16% بحيث يخطئ في نطقه ويبدي صعوبة في إصدار الأصوات بالشّكل اللاّزم وذلك لسبب من الأسباب سواء كانت عضوية أو نفسية.

س7: هل يحاول المعلّم معرفة أسباب العيوب النطقية؟



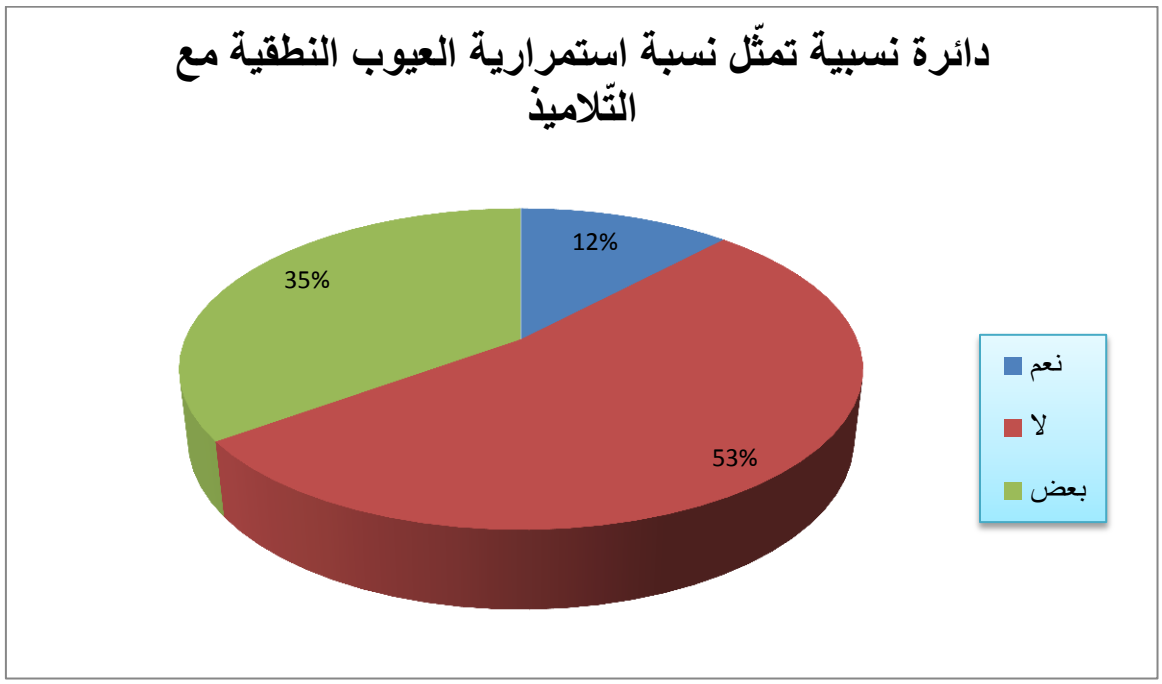
إنّ المعرفة دائما هي أولى سبل العلاج وعليه فإنّ معظم إجابات المعلّمين كانت نعم نحاول معرفة أسباب العيوب النطقية بنسبة عالية بلغت 71%وهذا مهم جدّا يمهّد الطريق نحو كيفية التّعامل مع هذه العيوب والعمل على تجاوزها ومساعدة التّلميذ في التخلّص منها، فهذا يعكس مدى عناية واهتمام المعلّمين بتلاميذهم وحرصهم على تحسين عملية نطقهم التي يكون مردودها جيّد في أداء وتحصيل التلاميذ. بينما قدّرت نسبة في قليل من الأحيان ما يرغب المعلّم في معرفة أسباب عيوب النطق المتواجدة عند تلاميذ قسمه 18%وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على قلّة وعي المعلّمين ودرايتهم بأهميّة معرفة أسباب الصعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء النطق، فيما كانت نسبة الإجابة بالنّفي 11% أنّ المعلّمين لا يحاولون معرفة العوامل المؤدّية إليها ما يثبت إهمال المعلّم وانعدام معرفتهم بهذه الحالات ونقص التّكوين الذي من المفروض أن يكون عليه المعلّم وكذلك لدخول القطاع معلّمين على غير التخصّص كما أعلمتني به إحدى المعلّمات فمنهم من في تخصص الحقوق أو الاقتصاد وغيرها من التخصّصات البعيدة عن الاهتمام اللساني والمعرفة بفروعه التي تولي عيوب النطق اهتمامها البالغ.

س8: هل يعاني بعض تلاميذك من مشاكل صحيّة كالضّعف السّمعي والبصري وانخفاض مستوى الذكاء؟



لقد بلغت أعلى نسبة تقرّ بوجود مشاكل صحيّة لدى التلاميذ بنسبة 73% من ضعف حاسّتي السمع والبصر وانخفاض الذكاء لديهم ممّا يقرّبنا من معرفة أسباب العيوب النطقية التي قد تكون نتيجة ناجمة عن خلل عضوي على مستوى الجهاز السّمعي أو البصري أو العصبي أو انخفاض القدرات العقلية للتلميذ التي غالبا ما تكون سببا في ضعف قدرته اللغوية وإتقان النطق السليم للغة، وكانت الإجابة بعدم معاناة التلاميذ من أي مشكل صحّي مهما كان نوعه بنسبة27%. بينما انعدمت الإجابة "بلا علم" للمعلّمين بمشاكل تلاميذهم الصحية 0% وهذا يدل على متابعة المعلّمين لأحوال تلامذتهم الصحيّة.

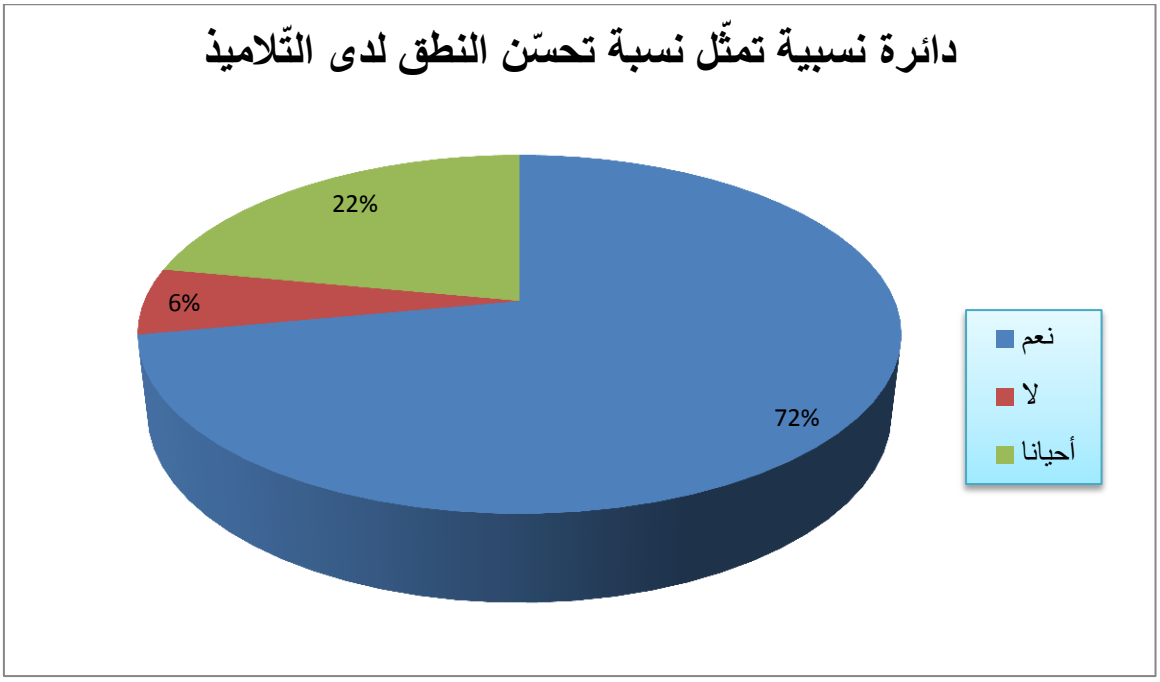
س9: هل تستمرّ العيوب النطقية مع التلاميذ كما دخل بها أوّل مرّة؟



لقد بلغت نسبة استمرارية العيوب النطقية مع التلاميذ بـ12% وهذا ربّما حسب الظروف والعوامل التي أدّت إليها، بينما أكّد بقيّة المعلّمين أنّ هذه العيوب مؤقّتة تزول بمرور الوقت بنسبة بلغت 53% أي ما يقارب نصف العيّنة لا تستمرّ معهم العيوب ويتحسّن نطقهم تدريجيا وهذا شيء إيجابي يجعل المتعلّم يعيش حياة مستقرّة خالية من العيوب التي يمكن أن تنعكس سلبا على حياته الاجتماعية والمدرسية.

أمّا بعض التلاميذ فقط منهم من تستمرّ معهم العيوب النطقية وصلت إلى نسبة 35% حيث نجد فئات تتواصل معها العيوب وذلك حسب نوع العيب النطقي الذي يعاني منه التلميذ فقد تكون عضوية تحتاج إلى المعالجة الطبية وغيرها.

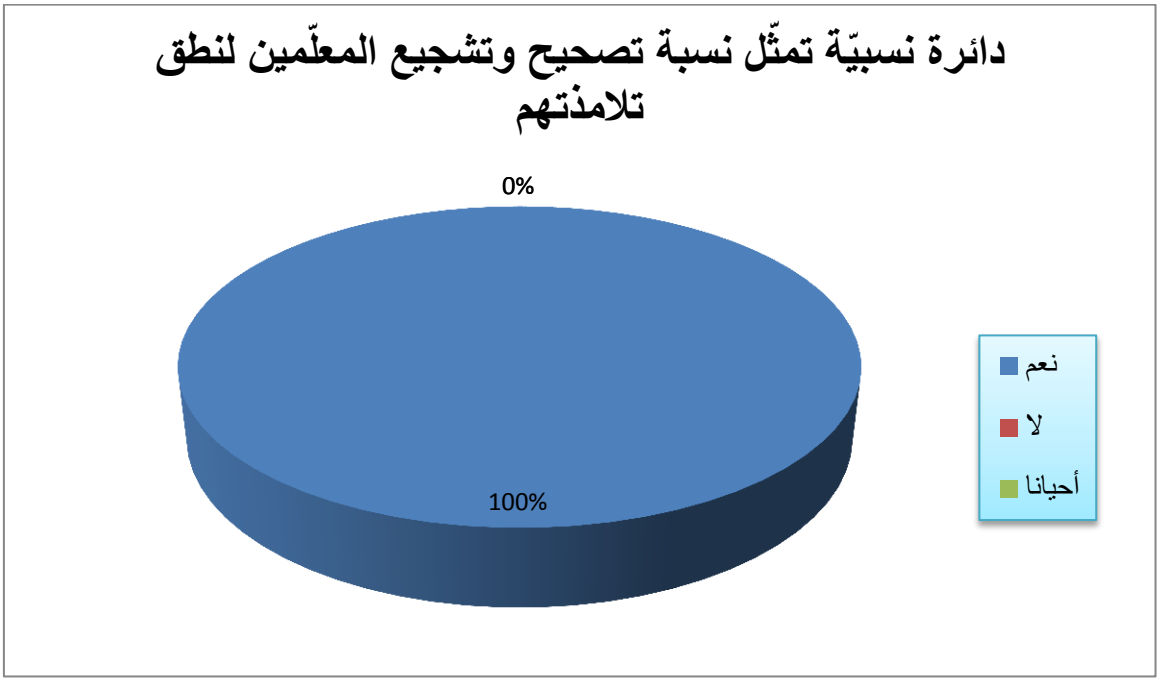
س10: هل تلاحظون تحسّنا وتطوّرا في نطقهم تدريجيّا؟



لقد أجاب معظم الأساتذة أنّهم يلاحظون تحسّنا في نطق تلاميذهم بنسبة عالية وصلت 72% وهذا إيجابي ودليل على أنّ الطفل يستطيع تجاوز هذه الصعوبات والتخلّص منها بمرور الوقت وهذا يؤكّد على أنّها عيوب مرحلية تضمحلّ مع الممارسة واكتساب المعارف والتّصحيح المتكرّر من طرف المعلّمين.

وكانت أحيانا يتحسّن نطق التّلاميذ في المرتبة الثانية بنسبة بلغت 22%، بينما كانت حالات نادرة جدّا تتواصل معها العيوب ولا يظهر أي تحسّن عليهم بنسبة 6% وهي حالات قلّما نصادفها في الحياة اليومية أو داخل الصفوف الدراسية التي من الممكن أن تتطلّب تدخّلا علاجيا لذلك.

س11: هل تعمل على تصحيح نطق تلاميذك وتشجيعهم على النطق؟



لقد كانت جلّ إجابات المعلّمين بِـ نعم بلغت نسبتها 100% وهي نسبة تامّة على أنّ المعلمين حريصين على نطق تلاميذهم الجيّد بالتّصحيح لهم ومساعدتهم على النطق السليم وتشجيعهم عليه وحسن التعامل معهم في ذلك وهذا يدلّ على اهتمام المعلّمين وإحساسهم بأبعاد مشكلة تلاميذهم النطقية وأنّه من واجبهم العمل على تخلّص التلميذ من هذه العيوب ليحيا حياة طبيعية مثله مثل الأطفال العاديين وينجح فيها ويحقّق كل طموحاته ويبلغ أهدافه.

بينما انعدمت الإجابة ب(لا) و(أحيانا).

س12: ما هي مجهوداتكم المبذولة في تصحيح النطق لدى التلاميذ الذين لديهم عيوب في النطق؟

لقد أجاب المعلّمون على هذا السّؤال بأجوبة مختلفة متفاوتة كل وحسب نظرته وعلمه ومجهوده الخاصّ وتمثّلت إجاباتهم في ما يلي:

1)– مؤسسة: بلعيد عبد القادر (09 أساتذة)

- تعويد التّلاميذ على نطق الحروف بشكل صحيح.
- المتابعة المستمرّة مع التّشجيع والتّحفيز.
- مساعدة التّلاميذ أثناء التّعبير الشّفوي والقراءة أو الإجابة.
- توجيه التلميذ نحو العلاج.
- أحتاج إلى الوقت.
- التحلّي بالصّبر.
- الإكثار من التعبير الشفوي.
- إعادة الكلمات والحروف عدّة مرّات.

2)– مؤسسة: ساعد بن عودة (06 أساتذة)

- توفير الجوّ المناسب للدّرس.

-الحرص على عدم ترك الزّملاء يسخرون من بعضهم البعض.

- العمل على تكرار النطق الخاطئ حتّى يتمكّنوا نطق الكلمة بالطريقة الصّحيحة.

-الاستعانة بالوسائل المادية والمعنوية(تقديم الألعاب للذّكور والدّمى للإناث وغيرها)

-تقديم القصص للتلاميذ وتكليفهم بقراءتها مع نهاية كلّ أسبوع ومطالبتهم بتلخيصها في المنزل وعرضها في القسم بسرد وقائع أحداثها على مسامع زملائهم ممّا يساعدهم على تحسين نطقهم وممارستهم للغة.

-الاتّصال بأولياء أمور التّلاميذ بمراسلتهم واطلاعهم على أحوال أبنائهم والصّعوبات التي يواجهونها داخل الصف، ووضع كراس خاص تتمّ فيه مراسلة آباء التّلاميذ كتابيّا بتوجيه ملاحظات لهم، وتختلف ردود أفعال أولياء الأمور في ذلك فهناك من يستجيب وهناك من لا يبالي.

3)- مؤسسة: بورحلي محمد (07 أساتذة)

- الاتّصال بالأولياء من أجل معرفة الأسباب أو إعلامهم بصعوبة النطق لدى المتعلّم.
- الاعتماد على المنهج الصّوتي الخطّي، و أحيانا أطلب من التّلميذ إعادة الجملة التي وقع فيها الخطأ مع التّصحيح التّدريجي ولكن دون إحراجه حتّى لا تتسبّب له في عقدة نفسيّة تؤثّر عليه طول حياته.
- العمل على تصحيح نطق التلاميذ من خلال نشاطات القراءة والتّعبير والمحادثة.
- محاولة تشجيع المتعلّم على التّكرار لتصحيح الخطأ ذاتيًّا.
- محاولة إعادة الكلمات لهم.

4)- مؤسسة: بغدادي ميلود (06 أساتذة)

- تدريب التّلميذ على التحدّث ببطئ.
- تحفيظ التّلميذ سور من القرآن الكريم كي يستقيم لسانه ويصحّح نطقه للحروف.
- إدماج التّلميذ في نشاطات اجتماعية حتّى يتدرّب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التّفاعل الاجتماعي.
- تدريب جهاز النّطق والسّمع عن طريق استخدام المسجّلات الصّوتية ثمّ يتمّ تدريب المصاب على تقوية عضلات النطق والجهاز الكلامي بوجه عامّ.
- القيام بتمارين التنفّس العميق.
- إبلاغ الأولياء.
- استغلال نشاط المحفوظات والأناشيد(الغناء) لتصحيح النطق جماعيا.

- توجيه التّلاميذ المعنيين للمختصّين في الأرطفونيا (لوحظ تحسّن كبير لأحد التّلاميذ من خلال متابعته لجلسات العلاج.)
- تشخيص العلّة من خلال تحديد المشكلة واتّخاذ الإجراء العلاجي لها.
- عدم السّخرية والاستهزاء بالطفل حتّى لا يصاب بالإحباط.
- تدريب الطفل يوميًّا على النّطق السّليم للكلمات من خلال التّكرار.
- إفساح المجال للطفل للتعبير.
- التحدّث مع الطفل والتّقرّب منه ومناقشته في القصص.
- الحثّ على تلقّي القرآن في الكتاتيب.
- تصحيح النطق مع تشجيعهم على القراءة المتواصلة.
- تنويع الأنشطة في اكتشاف الحرف ونطقه.
- استمرارية المعالجة للفئة مع العمل على تذليل صعوبات النّطق.
- التّصحيح مع تشجيعهم على القراءة المتواصلة .

يتبيّن من خلال ما سبق أنّ العيوب النطقية تنتشر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصّة مرحلة التّمدرس الأولى، فتلاميذ السنوات الأولى أكثر عرضة للعيوب أكثر من غيرهم لعدم اكتمال الأعضاء النطقية لديهم، حيث يتمّ اكتشافها بسهولة من خلال التفاعلات الصفية، فيما نجد حالات قليلة جدّا يتمتّعون بنطق سليم خاصّة المراحل المتقدّمة من التمدرس وهذا دليل على زوال العيوب النطقية مع الارتقاء العمري للطفل، وتمثّل اللثغة أكثر عيوب النطق انتشارا بين تلاميذ المرحلة ويليها الإبدال وذلك لعدم تمييز المتعلّم بين الحروف ونقص التّركيز وتشابه الحروف في الرسم الإملائي، فقد أجمع أغلب المعلّمين على أنّ تلامذتهم يخطئون في نطق الحروف، وإنّ هذه العيوب لا تؤثّر على تواصلهم مع التّلاميذ إلاّ في حالات نادرة، فيما تؤثّر على تواصل التّلاميذ فيما بينهم وذلك لعوامل منها الخجل والسّخرية من بعضهم البعض أثناء النطق الخاطئ، كما أنّ للعيوب النطقية تأثيرات أخرى تتجلّى في نشاط التعبير الشّفهي والقراءة والإملاء التي تتطلّب سلامة كلّ الأعضاء السّمعية والبصرية والنطقية وإنّ أيّ خلل يصيب هذه الأعضاء يخفض من قدرات المتعلّمين التعبيرية والكتابية والقرائية ويعيقها، وهذا يثبت وجود مشاكل

صحّية لدى تلامذتهم كما أكّدوها في إجاباتهم، ويحاول المعلّمون معرفة الأسباب وهذا مهمّ لفهم وتفسير حالات العيوب النطقية، وأنّها عيوب مرحليّة مؤقّتة تضمحلّ مع مرور الوقت وقد لوحظ تحسّن تدريجي في أداءات المتعلّمين النطقية وذلك بفعل مجهودات المعلّمين في تصحيح نطق تلاميذهم وتشجيعهم على النّطق السّليم، وقدّموا جملة من النّصائح والإرشادات تخصّ ذلك.

ويجمع أغلب الأساتذة على تخلّص التّلاميذ من العيوب النطقية في مراحلهم اللاّحقة إلاّ في حالات نادرة، وبهذا فهي تتحسّن وتزول تدريجيا بمرور الوقت كما يمكن لهذه العيوب أن تستمرّ في حالات مرضية نفسية أو عضويّة، وإنّ عيوب النّطق من أكثر المشكلات التي تؤثّر على المتعلّم في مختلف النّواحي وتعيق تواصله المعرفي والاجتماعي.

خاتمـــــــــــــــــة

إنّ عيوب النّطق من أكثر اضطرابات الكلام شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تجعل التلميذ يجد صعوبة في نطق بعض الحروف بشكلها الصحيح، وهذا ما يجعله يختلف عن بقية زملائه من نفس سنّه ممّا يُوَلِّدُ لديه الشعور بالنّقص، ويهزُّ الثقة في النّفس، وبما أنّ مرحلة الطفولة تؤثّر في المراحل اللاّحقة من حياة كل فرد، لابدّ من أن يتمتّع الطفل بكامل عافيته حتّى يسمح له بمواصلة مشواره من دون عوائق.

وبعد الدّراسة المستفيضة من الجانبين النظري والإجرائي خلصت إلى جملة من النّتائج أجملها فيما يلي:

- تنتشر العيوب النطقية بين الأطفال خاصّة ويمكن أن نصادفها في الصفوف الدّراسية أو المراكز العلاجية، وتتفاوت من حيث الدّرجة إذ تكون عيوب حادّة أو بسيطة أو معتدلة.
- لقد كان للعرب فضل السبق في الاهتمام بعيوب النطق ودراستها و ذكر أنواعها ومعرفة أسبابها وإيجاد الحلول الشافية لها، وكانت الدّراسات الحداثية امتدادا لها إلا أنّهم أضافوا عليها بما يساير الطبّ الحديث، الذي يعتمد على العلاج الأرطفوني والتربية الخاصة.
- تتداخل علوم كثيرة في معرفة العيوب النطقية منها النفسية والتشريحية والعصبية وغيرها.
- عيوب النطق عيوب مرحلية مؤقّتة تتعدّد مظاهرها من إبدالات ومحذوفات وتحريفات وإضافات.
- لعيوب النطق أسباب متعدّدة ومتنوّعة منها العضوية خلل في الجهاز الكلامي أو السمعي أو العصبي، كما يمكن أن تكون العيوب النطقية نتيجة عوامل وراثية أو بيئية أو نفسية.
- عيوب النطق عند الأطفال تحدث بشكل تلقائي وعفوي لعدم اكتمال نضج جهاز النطق والسمع لديهم.
- يسهل اكتشاف العيوب النطقية في الصفوف الدّراسية التي عادة ما تكون عائقا أمام التّحصيل الدّراسي للتلاميذ، حيث تؤدّي المدرسة دورا فعّالا في مساعدة التلاميذ للتخلّص من عيوبهم.
- كما تبيّن من خلال الدّراسة الميدانية أنّ عيوب النطق أكثر انتشارا بين تلاميذ المدرسة الابتدائية ويغلب على كلامهم الإبدال والحذف وتؤثّر على التّواصل المعرفي للتلاميذ من خلال الإملاء والقراءة والتعبير الشّفهي وحتّى المشاركات الصفية في بعض الأحيان.
- يصادف المعلّمين في حياتهم العملية اليومية حالات العيوب النطقية بكثرة ويتعاملون معها يوميا دون العلم بماهيتها وطريقة التعامل معها.

- تعرّفت على طرائق وكيفيات تعامل المعلّمين مع حالات صعوبات النطق وأثرها الإيجابي على نفسية المتعلّم ودمجه داخل الفصل الدراسي فالطريقة الأنجع هي تشجيعه وتحفيزه على النطق مع التّصحيح له دون أي إحراج ومنحه الفرصة الكافية للتعبير وتصحيح أخطائه ذاتيا.

وعلى الرّغم من عدم وضع مؤسّسي البرامج برامج خاصّة تهتمّ بهذه الفئة إلا أنّه على المعلّم أن يكون طبيب قسمه ويطّلع على هذه الاضطرابات ويساعدهم على التغلّب عليها وتجاوز كل ما من شأنه أن يعيق عمله ويعيق سيرورة العملية التعليمية التواصلية ويؤثّر في التواصل المعرفي لدى التلميذ.

توصيات واقتراحات:

- وضع أخصّائي أرطفوني في كلّ مؤسّسة تربوية لمتابعة الحالات عن كثب ومعالجتها في الوقت المناسب.
- يتوجّب دراسة علم الأصوات لأنّه يساعد على علاج عيوب النطق ويمثّل القاعدة الصحيحة في وضع الأعضاء الصوتية في موضعها الذي يتطلّبه كلّ صوت من أصوات اللغة.
- يجب وضع دورات تكوينية للمعلّمين وإطلاعهم على أمراض الكلام بصفة عامة وعيوب النطق بصفة خاصة لمعرفة التعامل معها والمساهمة في مساعدة التلاميذ للتخلّص من مشكلاتها.
- استثمار المنهج الصوتي الخطي في علاج العيوب النطقية، لما له من أهمية في تحسين الأداءات النطقية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعميمه على جميع مستويات المرحلة.
- ضرورة إجراء المؤسسات التربوية فحوص واختبارات دورية للتأكّد من الجهاز الحسي للتلاميذ.
- معاملة التّلاميذ برفق والعمل على تشجيعهم وفسح المجال لهم للتّعبير الحرّ كالمسرحيات وفضاء الإعلام.
- توعية المعلّمين بضرورة المعاملة الحسنة للتلاميذ المضطربين نطقيا وتجنّب تعنيفهم ومعاملتهم بقسوة وإهمال.
- تعزيز المتعلّمين ومكافئتهم على النطق الصحيح.
- منع سخرية التلاميذ من بعضهم البعض وعدم تجريحهم.
- ضرورة تضافر الجهود بين الأسرة والمدرسة لمساعدة الأطفال على التخلّص من عيوبهم النطقية.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم برواية ورش.

2. إبراهيم عبد الله الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2005.
3. أحمد الظاهر قحطان، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل، عمان، ط2، 2008.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2000.
5. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية "أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها"، عالم المعرفة، الكويت، 1996.
6. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997.
7. أديب عبد الله النوايسة، معجم مفاهيم اضطرابات النطق والكلام واللغة، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2014.
8. أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2014.
9. امحمد اسماعيلي علوي،التواصل الإنساني-دراسة لسانية-دار كنوز المعرفة، عمّان، ط1، 2013.
10. إيهاب الببلاوي، اضطرابات التواصل،جامعة الملك سعود،ط1، 2005.
11. برتيل مالمبرج، علم الأصوات، تعر: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب.
12. الجاحظ، البيان والتبيين، تح:عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998.
13. جميل حمداوي، التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي، ضمن كتاب اللغة والتواصل التربوي والثقافي"مقاربة نفسية وتربوية"، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد13، ط1، 2008.
14. جميل حمداوي، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، ط1، 2015.
15. ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح :حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993.
16. حمدي علي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2002.
17. حمزة الجبالي، مشاكل الطفل والمراهق النفسية، دار أسامة،دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، ط1، 2006.

18. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط3.
19. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السمرّائي، دار ومكتبة هلال، العراق، د.ط، 1980.
20. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر،ط2، 2000.
21. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، المملكة المغربية ،2009.
22. ديديه بورو، اضطرابات اللغة، تر: أنطوان الهاشم، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1997.
23. راي كروزير، الخجل، تر: معتز سيد عبد الله، عالم المعرفة، الكويت، مارس 2009.
24. رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي،و مبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
25. زكريا شعبان شعبان، اللغة الوظيفية والاتصال، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011.
26. سعيد كمال العزالي، اضطرابات النطق والكلام"التشخيص والعلاج"، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.
27. سليمان أحمد عطية، النمو اللغوي عند الطفل،تق: عبد التواب رمضان،دار النهضة العربية، القاهرة، 1993.
28. سميحان الرشدي، التّخاطب واضطرابات النطق والكلام، نظام التعليم المطور للانتساب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
29. سمير شريف استيتية، اللسانيات: المجال، و الوظيفة و المنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2005.
30. سهير سلامة شاش، اضطرابات التواصل"التشخيص،الأسباب،العلاج"، مكتبة زهراء الشروق، القاهرة، ط1،2007.
31. سهير محمود أمين عبد الله، اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.
32. سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح:عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط2، 1982.
33. ابن سيّده، المخصّص، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت،

34. سيرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم: كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة،د.ط، 2001.
35. شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، تق: علي أحمد مدكور، شركة سفير، القاهرة، د.ط.
36. شحدة الفارع وآخرون، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل، الأردن، ط3، 2006.
37. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، الجزائر،2000.
38. صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
39. صلاح الدين عرفت محمود، مفهومات المنهج الدّراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.
40. عبد الجليل مرتاض، اللغة العربية والاتّصال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي لعام 2000، الجزائر.
41. بن عبد ربه، العقد الفريد، تح:محمد مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت.
42. أبو العباس المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تح:عبد الحميد هنداوي، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، المملكة العربية السعودية.
43. أبو علي بن البنّاء، بيان العيوب التي يجب أن يتجنّبها القرّاء، تح:غانم قدوري الحمد، دار عمار، عمان، ط1، 2001.
44. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان،موفم للنشر، الجزائر، 2012.
45. عبد العزيز السرطاوي و وائل موسى، اضطرابات اللغة والكلام، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000.
46. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2006.
47. عبد الفتاح صابر عبد المجيد، اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين شمس،مصر،1996،د.ط.
48. عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط2، 2014.
49. عبد الله محمد الغذامي،الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية،الهيئة المصرية،ط4،1998.
50. عبد الوهاب النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، تحقيق: مفيد قميحة وحسن نور الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004.
51. عز الدين الزياتي،التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي، دار القلم، الرباط، المغرب،ط1،2008.
52. ابن فارس، الصّاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السّلفية، القاهرة، 1910.

53. فارس موسى مطلب المشاقبة، في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، أفريل 1987.
54. فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند جاكوبسون"دراسة ونصوص"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1993.
55. فاطمة عوض صابر وميرقت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002،
56. فرديناند دي سوسير،علم اللغة العام،ترجمة:يوئيل يوسف عزيز،مراجعة: مالك يوسف المطلبي،دار آفاق عربية، بغداد،1985.
57. فكري لطيف متولي، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد، ط1، 2015.
58. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، إشراف:محمد نعيم العرقسوسي،تح:مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، طبعة فنية منقحة مفهرسة، ط8، 2005.
59. فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، مركز دراسات وبحوث المعوّقين، أطفال الخليج.
60. فيصل محمد خير الزراد، اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1990.
61. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد اللغة والأدب،جامعة بشار، 2002،2003،

62. محمد الدرّيج، مدخل إلى علم التدريس"تحليل العملية التعليمية"، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1991.
63. محمّد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الرباط،2011.
64. محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،
65. محمد الصدوقي، المفيد في التربية.
66. محمد حولة، الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، بوزريعة، الجزائر، ط5، 2013.
67. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها،دار الفكر،عمان، ط1، 2006.

68. محمد عبد الفتاح حافظ الصيرفي، البحث العلمي الدّليل التطبيقي للباحثين، دار وائل، عمان، ط1، 2001.

69. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر، ط5، د.ت.

70. مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة –مقدمة في التربية الخاصة– ،دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

71. ملاك جرجس،اللجلجة واضطراب الكلام، دار اللواء للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1985.

72. منال طلعت محمود، مدخل إلى الاتّصال، الإسكندرية،2001-2002.

73. أبو منصور الثعالبي، فقه اللّغة وأسرارالعربيّة، ضبط وتعليق :ياسين الأيّوبي، المكتبة العصرية، بيروت، ط2000،2.

74. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "مكتب تنسيق التعريب"، المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

75. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، د.ت.

76. ميساء أحمد أبو شنب و فرات كاظم العتيبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط1، 2015.

77. ميشال زكريا، الألسنية(علم اللغة الحديث)،قراءات تمهيدية، المؤسسة الجامعية.

78. نبيلة أمين أبوزيد، اضطرابات النطق والكلام:المفهوم،التشخيص، العلاج،عالم الكتب،القاهرة،ط1،2011.

79. هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2007.

80. وسمية المنصور، عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللّغويين العرب، حوليّات كليّة الآداب، الكويت، الحولية السابعة، الرسالة الثامنةوالثلاثون، 1986.

81. يعقوب الكندي، رسالة الكندي في اللثغة، تح: محمد حسان الطيان، مجمع اللغة العربية.

المراجع باللغة الأجنبية:

82. -Jean Dubois,« Dictionnaire de linguistique »,Libraire la Rousse,Paris,1973 .

الرسائل الجامعية:

83. زينب جودت العطار، انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي"دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مدينة دمشق"، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، 2008،

المجلات والدّوريات:

84. أحمد بن عجيمية، دور السلامة اللغوية في تبليغ المعرفة، مجلّة اللغة والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، ع02، أفريل2006.

85. أحمد زقاوة، محددات النجاح الدراسي"مقاربةسوسيو-سيكولوجية"، المركز الجامعي غليزان، الجزائر، ع 12، جوان 2014.

86. جلايلي سمية، أمراض الكلام في الاتصال اللغوي، مجلة اللغة والاتصال، يصدرها مختبر اللغة العربية والاتصال، دار الرضوان، جامعة السانيا وهران، الجزائر، ع7، 2008.

87. صادق يوسف الدباس، الاضطرابات اللغوية وعلاجها، مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع29، فيفري2013.

88. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي"مقاربة لسانية بيداغوجية"، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية،الجامعة الأردنية، المجلّد39، ع02، 2012.

89. عادل مرابطي وعائشة نحوي، العينة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع4، جامعة غرداية، الجزائر، 2009.

90. عبد القادر بن عسلة، أثر السلامة اللغوية في العملية التواصلية، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، ع02، أفريل2006.

91. مختاريةبروال،التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث،مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الوادي، الجزائر، ع5، 2014.

92. مختارية غزال، مصطلحا التواصل والاتصال، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، ع02، أفريل2006.

الملاحق

الوثيقة01:

نموذج لتطبيق التعبير الشّفهي:

3

فِي حَدِيقَةِ الْمَنْزِلِ

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

يَعْتَنِي الْأَخَوَانِ كَثِيرًا بِحَدِيقَةِ الْمَنْزِلِ، حَيْثُ غَرَسَ أَحْمَدُ شُجَيْرَةَ لَيْمُونٍ، وَأَمَّا خَدِيجَةُ فَغَرَسَتْ شُجَيْرَةَ خُوخٍ.

أَسْتَعْمِلُ : صِيغَةَ التَّعَجُّبِ (!)

مَا أَجْمَلَ هَذِهِ الْفَرَاشَاتِ !

وَمَا أَكْبَرَ هَذِهِ الشَّجَرَةَ !

الوثيقة02:

كتابة حرف العين: نموذج لتطبيق: .

الوثيقة03:

نموذج لتطبيق حرف الثاء:

قراءة

ث . ـثـ . ـث . ث

أَكْتَشِفُ

اِرْتَدَى التَّلاَمِيذُ ثِيَابًا بِأَلْوَانِ الْعَلَمِ الثَّلاَثَةِ

ثِيَابًا

ثـ

أَتَعَرَّفُ عَلَى رَسْمِ الْحَرْفِ

ثـ ـثـ ـث

أَقْرَأُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي فِيهَا حَرْفُ الثَّاءِ

2

ثَلْجٌ ثِمَارٌ ثُومٌ اِثْنَانِ

أَقْرَأُ وَأُثَبِّتُ

ث	ثـ	ـثـ	ـث	ث	ثـ	ـثـ	ث
ـَ	ثَـ	ـثَـ	ـثَ	ا	ثَـا	ـثَا	ثَا
ـُ	ثُـ	ـثُـ	ـثُ	و	ثُـو	ـثُو	ثُ
ـِ	ثِـ	ـثِـ	ـثِ	ي	ثِـي	ـثِي	ثِ

البيئة والطبيعة

78

الوثيقة04:

نموذج لتطبيق:

قراءة

ر . ـر . ـر . ر

أَكْتَشِفُ

دَقَّ اَلْـجَـرَسُ فَخَـرَجْنَا إِلَى السَّاحَةِ

اَلْـجَـرَسُ

ـرَ

أَتَعَرَّفُ عَلَى رَسْمِ الْحَرْفِ

ر ـر ـر

أَقْرَأُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي فِيهَا حَرْفُ الرَّاءِ

سَارِيَةٌ مِدْوَرٌ كُرَّاسٌ طَائِرَةٌ وَرَقِيَّةٌ

أَقْرَأُ وَأُثَبِّتُ

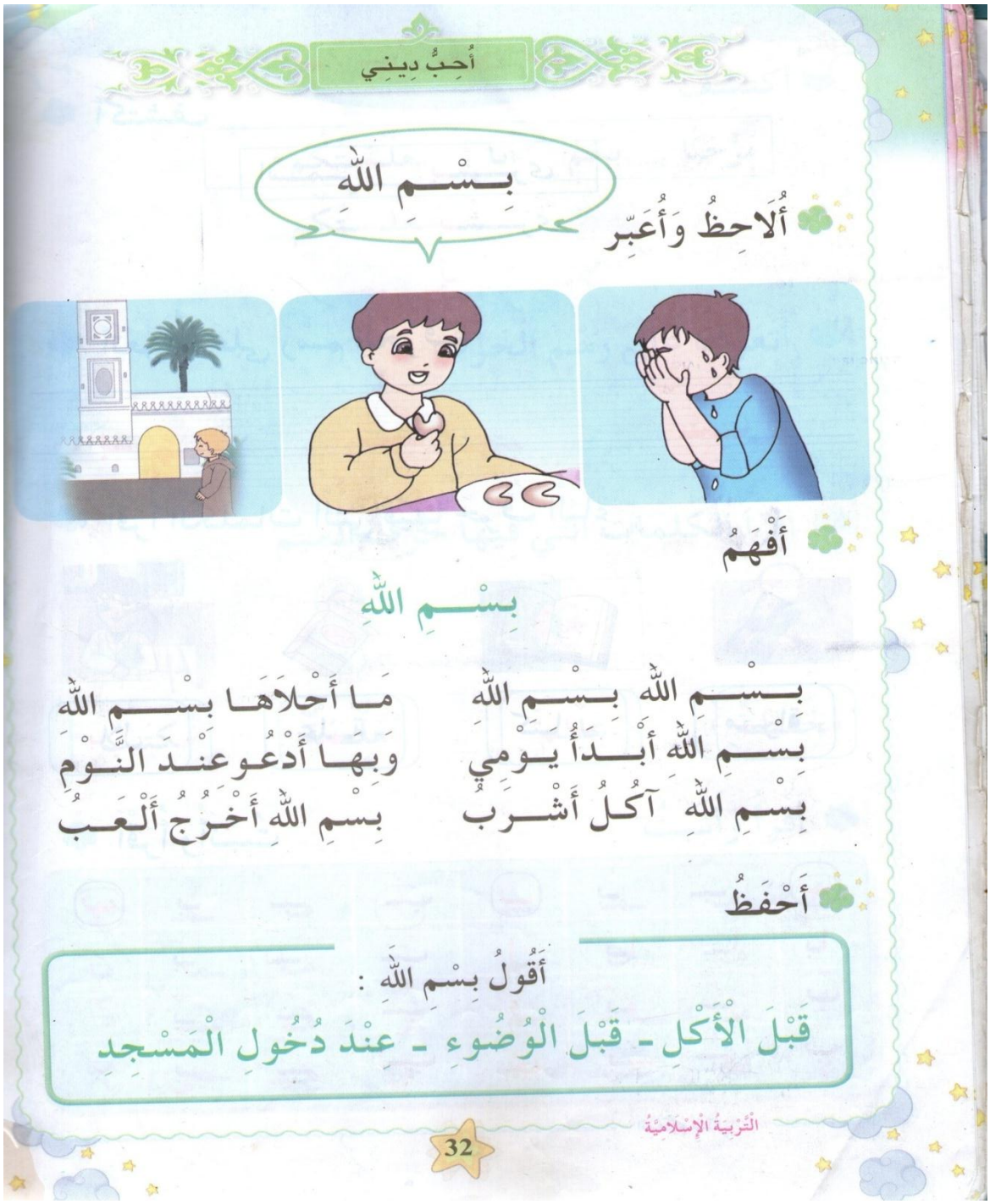
ر	ر	ـر	ـر	ر	ر	ـر	ر
ـَ	رَ	ـرَ	ـرَ	ا	رَا	ـرَا	رًا
ـُ	ر	ـرُ	ـرُ	و	رُو	ـرُو	رٌ
ـِ	رِ	ـرِ	ـرِ	ي	رِي	ـرِي	رٍ

المَدْرَسَةُ

34

الوثيقة05:

نموذج لتطبيق:



أُحِبُّ دِينِي

بِسْمِ اللّٰهِ

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّر

أَفْهَمُ

بِسْمِ اللّٰهِ

بِسْمِ اللّٰهِ بِسْمِ اللّٰهِ مَا أَحْلَاهَا بِسْمِ اللّٰهِ
بِسْمِ اللّٰهِ أَبْدَأُ يَوْمِي وَبِهَا أَدْعُو عِنْدَ النَّوْمِ
بِسْمِ اللّٰهِ آكُلُ أَشْرَبُ بِسْمِ اللّٰهِ أَخْرُجُ أَلْعَبُ

أَحْفَظُ

أَقُولُ بِسْمِ اللّٰهِ :

قَبْلَ الْأَكْلِ - قَبْلَ الْوُضُوءِ - عِنْدَ دُخُولِ الْمَسْجِدِ

التَّرْبِيَةُ الإِسْلَامِيَّةُ

32

الوثيقة06:

نموذج لتطبيق حرف الفاء:

الوثيقة 07:

نموذج لتطبيق :

الْغِذَاءُ الصِّحِّيُّ

أُلَاحِظُ وَأُعَبِّرُ

أَبْنِي وَأَقْرَأُ

عُـدْتُ إِلَـى الْبَيْت، فَوَجَدْتُ فَـوْقَ الطَّاوِلَة كُسْكُسًـا بِالْخُضَر وَاللَّحْـم وَسَـلَاطَةً وَفَوَاكِهَ مُتَنَوِّعَـةً، فَعَرَفْتُ أَنَّ ضَيْفًا سَـيَزُورُنَا اللَّيْلَةَ.

أَسْتَعْمِلُ : كَانَ، صَارَ.

صَارَ الْبَيْتُ نَظِيفًا وَمُرَتَّبًا.

كَانَتِ الْوَجْبَةُ لَذِيذَةً.

الوثيقة 08:

نموذج لحرف الغين:

قراءة

غـ . ـغـ . ـغ . غ

أَكْتَشِفُ

غَرَسَ أَحْمَدُ شَجَيْرَةَ لَيْمُونٍ

غَرَسَ

غَـ

أَتَعَرَّفُ عَلَى رَسْمِ الْحَرْفِ

غـ ـغـ ـغ

أَقْرَأُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي فِيهَا حَرْفُ الْغَيْنِ

غَيْمَةٌ غُصْنٌ الْغُرَابُ بَبَّغَاءٌ

أَقْرَأُ وَأُثَبِّتُ

غ	غـ	ـغـ	ـغ	غـ	ـغـ	غ	ـغ
ـَ	غَـ	ـغَـ	ـغَ	غَـا	ـغَا	غَا	ـغًا
ـُ	غُـ	ـغُـ	ـغُ	غُـو	ـغُو	غُ	ـغٌ
ـِ	غِـ	ـغِـ	ـغِ	غِـي	ـغِي	غِ	ـغٍ

البيئة والطبيعة

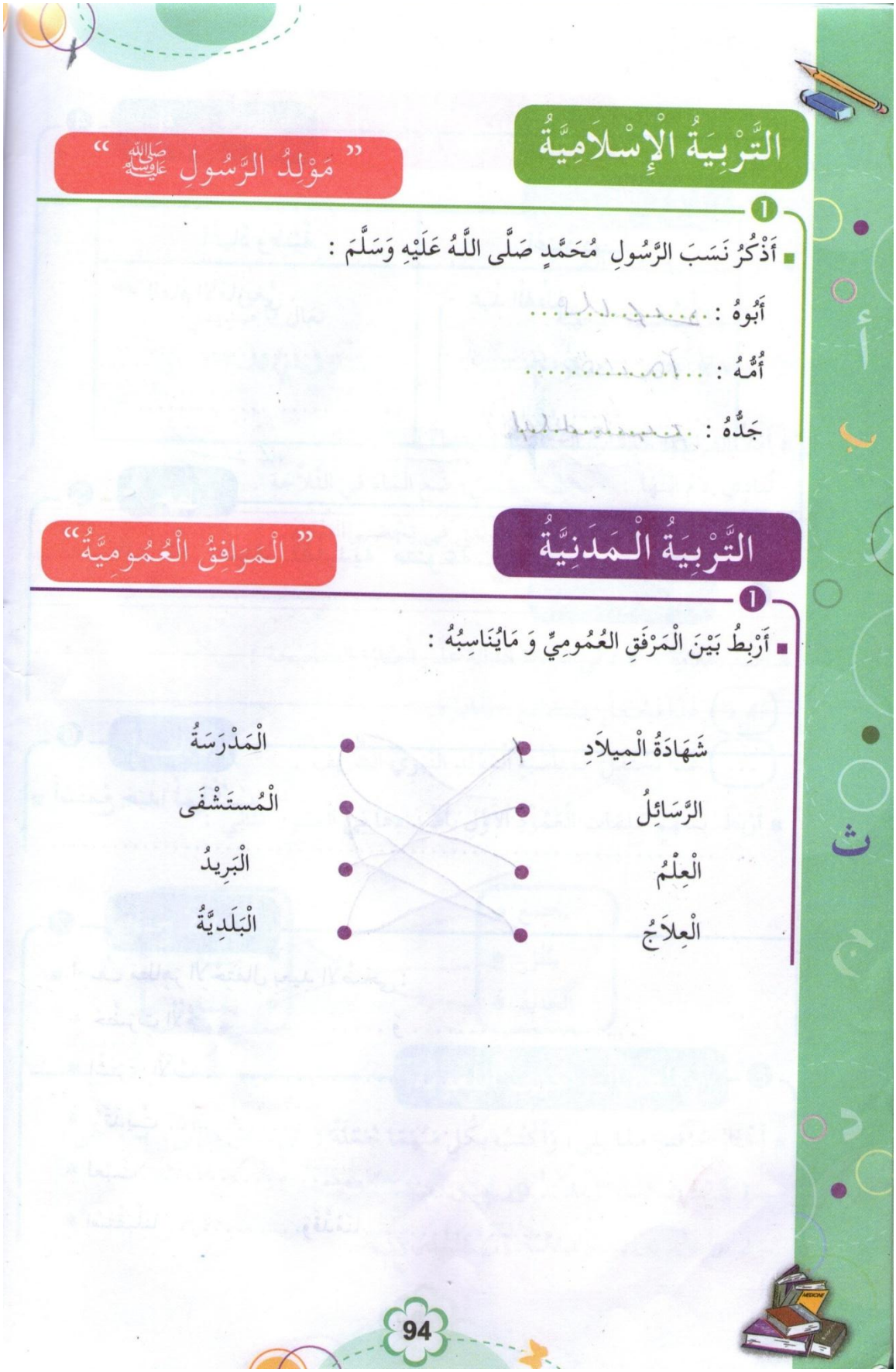
86

الوثيقة09:

نموذج لتطبيق:

الوثيقة 10:

نموذج لتطبيق:



التَّرْبِيَةُ الإِسْلاَمِيَّةُ

"مَوْلِدُ الرَّسُولِ ﷺ"

1

▪ أَذْكُرُ نَسَبَ الرَّسُولِ مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ :

أَبُوهُ : .....

أُمُّهُ : .....

جَدُّهُ : .....

التَّرْبِيَةُ الْمَدَنِيَّةُ

"الْمَرَافِقُ الْعُمُومِيَّةُ"

1

▪ أَرْبِطُ بَيْنَ الْمَرْفَقِ العُمُومِيِّ وَ مَايُنَاسِبُهُ :

شَهَادَةُ الْمِيلاَدِ	الْمَدْرَسَةُ
الرَّسَائِلُ	الْمُستَشْفَى
الْعِلْمُ	الْبَرِيدُ
الْعِلاَجُ	الْبَلَدِيَّةُ

الوثيقة 11:

نموذج لتطبيق:

4 أُثْرِي لُغَتِي

أَعْيَادٌ وَطَنِيَّةٌ	أَعْيَادٌ دِينِيَّةٌ
– الْعَامُ الأَمَازِيغِيُّ	– عِيدُ الْفِطْرِ
–	– .....
–	– .....

5 خَطٌّ

تُعِدُّ الْعَائِلَةُ أَطْبَاقًا تَقْلِيدِيَّةً مُتَنَوِّعَةً.

.....

6 إِمْـلاَءٌ

■ أَسْتَمِعُ جَيِّدًا ثُمّ أَكْتُبُ:

.....

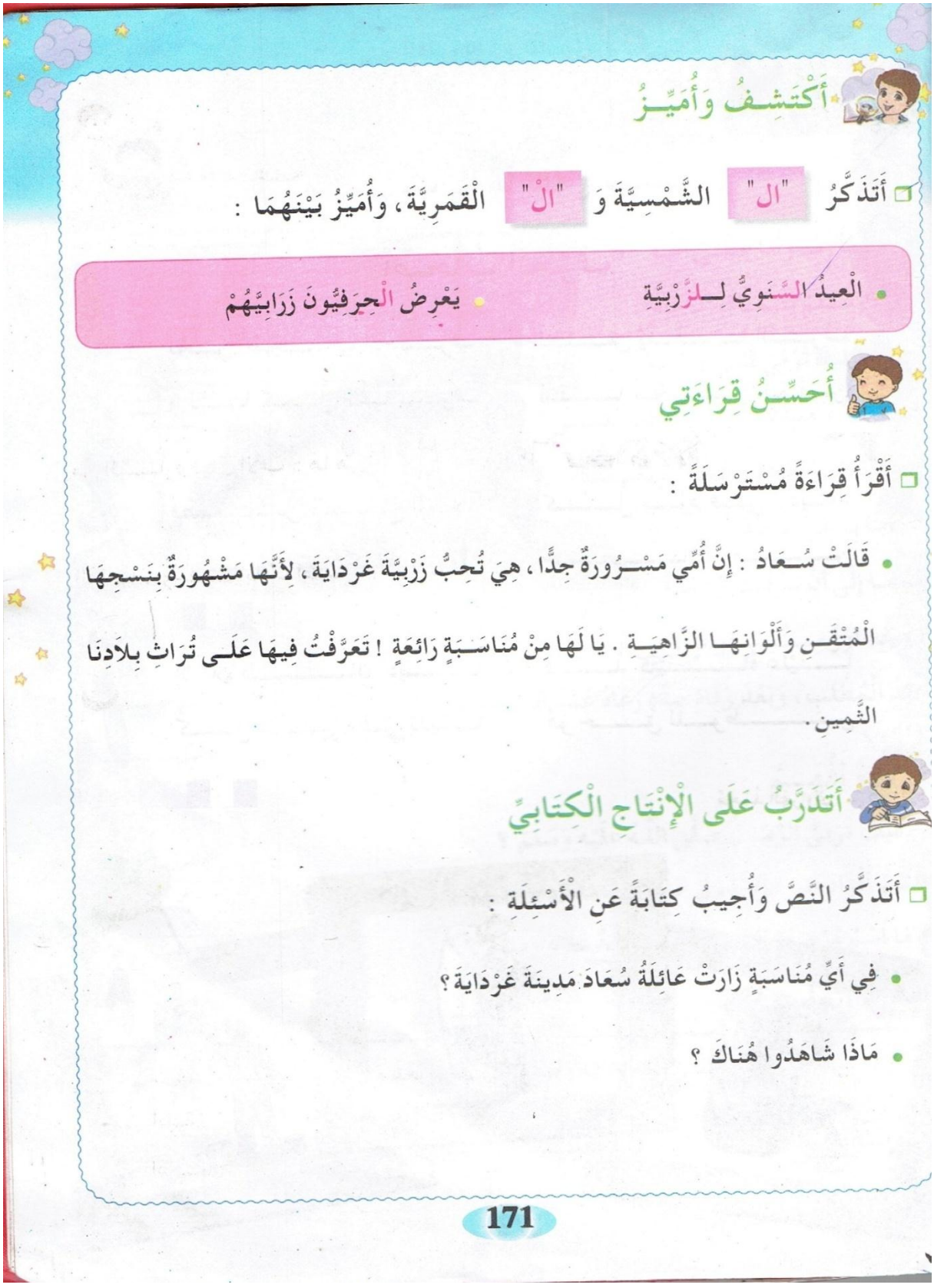
7 أُنْتِجُ كِتَابِيًّا

■ أَصِفُ مَظَاهِرَ الاِحْتِفَالِ بِعِيدِ الأَضْحَى:

* حَضَّرَتِ الْأُمُّ ..... وَ .....
* اِشْتَرَى الْأَبُ .....
* اِرْتَدَيْتُ .....
* لَعِبْتُ .....
* اِسْتَقْبَلْنَا .....وَقَدَّمْنَا .....

الوثيقة 12:

نموذج لتطبيق:



أَكْتَشِفُ وَأُمَيِّزُ

أَتَذَكَّرُ "ال" الشَّمْسِيَّةَ وَ "الْ" الْقَمَرِيَّةَ، وَأُمَيِّزُ بَيْنَهُمَا :

- الْعِيدُ السَّنَوِيُّ لِلزَّرْبِيَّةِ
- يَعْرِضُ الْحِرَفِيُّونَ زَرَابِيَّهُمْ

أُحَسِّنُ قِرَاءَتِي

أَقْرَأُ قِرَاءَةً مُسْتَرْسَلَةً :

- قَالَتْ سُعَادُ : إِنَّ أُمِّي مَسْرُورَةٌ جِدًّا، هِيَ تُحِبُّ زَرْبِيَّةَ غَرْدَايَةَ، لِأَنَّهَا مَشْهُورَةٌ بِنَسْجِهَا الْمُتْقَنِ وَأَلْوَانِهَا الزَّاهِيَةِ . يَا لَهَا مِنْ مُنَاسَبَةٍ رَائِعَةٍ ! تَعَرَّفْتُ فِيهَا عَلَى تُرَاثِ بِلَادِنَا الثَّمِينِ.

أَتَدَرَّبُ عَلَى الْإِنْتَاجِ الْكِتَابِيِّ

أَتَذَكَّرُ النَّصَّ وَأُجِيبُ كِتَابَةً عَنِ الْأَسْئِلَةِ :

- فِي أَيِّ مُنَاسَبَةٍ زَارَتْ عَائِلَةُ سُعَادَ مَدِينَةَ غَرْدَايَةَ ؟
- مَاذَا شَاهَدُوا هُنَاكَ ؟

171

استمارة الاستبيان

يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة التّلاميذ الّذين لديهم عيوب نطقيّة في المؤسّسات التّربوية، خاصّة الطور الابتدائي باعتباره الأكثر توفّرًا على حالات عيوب النطق ويسهل اكتشافها في الفصول الدّراسية، وكيف يمكن لهذه العيوب أن تؤثّر على اكتسابهم للمعرفة داخل الصفّ وهل تؤثّر على تواصل التلميذ مع أستاذه ومع زملائه، وكيف يعمل الأستاذ على تصحيح نطق تلاميذه إلى الأفضل من أجل تحصيل أفضل فما هو دور المعلّم في تقويم نطق التلاميذ، إذ للمعلّم دور بالغ في الكشف المبكّر عن الاضطرابات النطقية لدى التلميذ وتوجيهه نحو العلاج، وهل تتواصل هذه العيوب معه أو يتحسّن نطقه بمرور الوقت.

الاستبيان موجّه للأساتذة في الطور الابتدائي

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

قسم السنة : .....

عمر التلميذ:.....

_هل يعاني أحد تلاميذك من عيوب نطقية؟

نعم ☐ لا ☐

_ما هي أنواع العيوب النطقية التي يعانون منها؟

الإبدال ☐ الحذف ☐ التحريف ☐ الإضافة ☐ اللثغة ☐ القلب ☐

أذكره :.....

_هل ينطق التلاميذ الحروف بشكل خاطئ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

_أذكر نموذجا لهذه الاضطرابات التي يخطئ فيها التلميذ في نطقه: .....

_هل تؤثّر هذه العيوب في تواصله معك؟

نعم ☐ لا ☐

_هل تؤثّر هذه العيوب على تواصله مع زملائه في الصف؟

نعم ☐ لا ☐

_هل تؤثّر هذه العيوب على تواصله المعرفي :تواصل من خلال المعرفة التي يكتسبها التلميذ ؟

الإملاء ☐ التهجي ☐ التعبير الشفهي ☐ القراءة ☐

أثر آخر اذكره :.....

_هل تحاولون معرفة أسباب العيوب النطقية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

_هل يعاني بعض تلاميذك من مشاكل صحية كالضعف السمعي والبصري وانخفاض مستوى الذكاء؟

نعم ☐ لا ☐ لا أعلم ☐

_هل تستمرّ صعوبات النطق مع التلميذ كما دخل بها أوّل مرة ؟

نعم ☐ لا ☐ بعض ☐

_هل تلاحظون تحسّنا وتطوّرا في نطقهم تدريجيّاً ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

_هل تعمل على تصحيح نطق تلاميذك وتشجيعهم على النطق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

_ماهي مجهوداتكم المبذولة في تصحيح النطق لدى التلاميذ الذين لديهم عيوب في النطق؟

.....

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

كلمة شكر وتقدير

مقدّمة.....ب

الفصل الأوّل: عيوب النطق عند تلاميذ المدارس

المبحث الأوّل: العيوب النطقية(مفهومها عند القدامى والمحدثين).....1

النطق.....1

العيوب النطقية.....2

عيوب النطق عند القدامى.....8

عيوب النطق عند المحدثين.....15

المبحث الثاني: أنواع العيوب النطقية وأسبابها وطرق علاجها.....18

أنواع عيوب النطق.....18

أسباب عيوب النطق.....20

تشخيص وعلاج عيوب النطق.....24

المبحث الثالث: عيوب النطق عند الأطفال وتلاميذ المدارس.....30

عيوب النطق عند الأطفال.....30

عيوب النطق عند تلاميذ المدارس.....37

الفصل الثاني: التّواصل المعرفي عند التّلاميذ.

المبحث الأوّل: التّواصل(مفهومه وأنماطه).....43

مفهوم مصطلح التّواصل.....43

الفرق بين التّواصل والاتّصال.....46

أهميّة التّواصل.....47
التّواصل اللّساني.....48
أنواع التّواصل.....53
المبحث الثاني: التّواصل والعملية التعليمية..... 55
علاقة التّواصل بالعملية التعليمية..... 55
التّواصل التّربوي..... 58
عناصر التّواصل التّربوي..... 59
أنواع التواصل التربوي..... 65
التّواصل المعرفي..... 66
أثر عيوب النطق في التواصل المعرفي..... 70
الفصل الثالث: دراسة ميدانية لنماذج تطبيقية لعيوب النطق بمؤسسات تربوية ابتدائية.
الدراسة الميدانية.....81
نماذج الدراسة..... 83
خاتمة.....124
قائمة المصادر والمراجع.....127
الملاحق..... 135
الفهرس.....137

ملخّص الدّراسة:

يعتبر موضوع العيوب النطقية من الموضوعات الهامّة والتي شغلت القدامى والمحدثين، حيث يساير حياتنا اليوميّة نجده عند أطفالنا وعند تلامذتنا، فتواجهه الأسرة من الوالدين والإخوة، كما يصادفه المعلّم في حجرة الدّرس، وتحدّ من قدرتهم التّواصلية بغيرهم، فالعمليّة التّعليمية عملية متشابكة العناصر متداخلة المكوّنات، تتواصل بشكل مستمرّ دون انقطاع، وهذا يلزم استحضار العناصر والمكوّنات الفاعلة المؤثّرة في هذه العملية التربويّة.

ومن المشاكل التي تعترض الأطراف المركّبة للعملية التعليمية لاسيما ما تعلّق بالطّرف الفاعل فيها، ألا وهو المتعلّم الذّي يعتبر محورها وأبرز أقطابها، نجد العيوب النطقية التي تؤثّر وتنعكس سلبًا على العملية التعليميّة في بعدها التّواصلي وتحدّ من إبراز كلّ قدرات التلاميذ المعرفية وتكون عائقا أمام إتقان العديد من المهارات وتحدّ من تفاعلاتهم الصفيّة، فعدم قدرة الطفل على تشكيل الأصوات بطريقة سليمة تسبّب له الإحراج أمام زملائه لإحدى العوامل العضوية أو الوظيفية، فيميل لسانه إلى إبدال الأصوات أو حذفها أو تشويهها لتسهيل نطقه.

وتعدّ هذه العيوب عادية طبيعية حتى سن المدرسة ولكن إن استمرّت بعد ذلك وجب التدخّل العلاجي لأنها ستكون عائقا في التعلّم أثناء دخوله المدرسة والتي إن لم تعالج في حينها تؤدّي إلى عدد من الصّعوبات تظهر في عدم القدرة على التلفّظ الصّوتي، وصعوبة في القراءة والكتابة وتعيق القدرة التّعبيرية لدى التّلاميذ وتحول دون طلاقتهم الكلاميّة، كما يتميّز المتعلّم عن زملائه في الصفّ فيكون بذلك عرضة للسّخرية والانعزال والانطواء فعلى المعلّم والقائمين على العملية التربوية التدخّل الفوري للحدّ من الظاهرة و تفادي وقوع التلميذ في مشاكل نفسية واجتماعية.

الكلمات المفتاحية: العيوب النطقية، التّواصل، العملية التعليمية، تأثير العيوب النطقية في التواصل المعرفي.