



منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

علم النفس اللغوي

الدكتور

معمّر نواف الهوارنة
أستاذ مساعد في قسم علم النفس

١٤٤٣ - ١٤٤٢ هـ
٢٠٢١ - ٢٠٢٢ م

جامعة دمشق

فهرس الموضوعات

الصفحة

- مقدمة الكتاب ١٣

الفصل الأول

مفهوم اللغة وطبيعتها

- تعريفات اللغة ٢١
- التمييز بين اللغة والكلام وبعض المصطلحات ٢٧
- الكلام ٢٧
- اللسان ٢٩
- التواصل ٣٠
- النطق ٣١
- أصوات الكلام ٣٢
- أهمية دراسة اللغة ٣٢
- وظائف اللغة الإنسانية ٣٦
- مكونات اللغة ٥٠

الفصل الثاني

علم النفس اللغوي

- العلاقة بين علم النفس واللغة ٥٩

٦٩	• اللغة والتفكير
٧٦	• دور الجانب البيولوجي في اكتساب اللغة
٧٨	• اللغات متشابهة
٧٩	• وسائل الاتصال عند الحيوان
٨١	• تعليم اللغات القروء
٨٦	• خصائص اللغة الإنسانية
٩٢	• علم النفس اللغوي وعلاقته بالعلوم الأخرى

الفصل الثالث

المراكز العصبية للغة وآلية النطق والكلام

٩٩	• المراكز العصبية للغة
١٠٣	• عملية النطق والكلام
١١٥	• كيفية تشكل الكلام
١١٦	• تصنيف أصوات حروف الهجاء
١١٦	▪ التصنيف اعتماداً على مكان النطق
١١٨	▪ تصنيف الأصوات إلى أصوات علة وساكنة
١٢٠	▪ تصنيف الأصوات تبعاً للربيع

الفصل الرابع

النظريات المفهومة لاكتساب اللغة

١٢٥	• النظرية السلوكية " التعلم "
-----	-------------------------------------

- النظرية الفطرية " العقلية أو اللغوية " ١٣١
- النظرية المعرفية ١٤١

الفصل الخامس

مراحل اكتساب اللغة

- مرحلة ما قبل اللغة أو مرحلة الأصوات غير اللغوية ١٥٩
- مرحلة الصراخ ١٥٩
- مرحلة المفاغاة ١٦١
- مرحلة التقليد ١٦٦
- مرحلة الإيماءات ١٦٩
- مرحلة اللغة الحقيقية وفهم اللغة ١٧٢
- فهم اللغة قبل استخدامها ١٧٢
- مرحلة الكلمة الواحدة ١٧٣
- مرحلة الكلمتين ١٧٩
- مرحلة الأكثر من كلمتين ١٨٤

الفصل السادس

العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة

- العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة ١٩٥
- العوامل الفردية ١٩٦
- الجنس ١٩٦

٢٠٠	 الذكاء	■
٢٠٤	 النضج والعمر الزمني	■
٢٠٧	 الوضع الصحي والحسي للطفل	■
٢١٠	 عامل العنصر " السلالة "	■
٢١١	 الرغبة في التواصل	■
٢١١	 الشخصية	■
٢١٢	 العوامل البيئية	●
٢١٢	 المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطفل	■
٢١٦	 المستوى الثقافي لأسرة الطفل	■
٢٢١	 حجم الأسرة وتركيبها	■
٢٢٧	 تعدد اللغات التي يتعلمها الطفل	■
٢٢٩	 الحرمان العاطفي	■
٢٣٤	 نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والوالدين	■
٢٣٦	 وسائل الإعلام	■
٢٣٨	 الالتحاق بالروضة	■
٢٣٩	 التفاوض مع الطفل خلال اللعب	■
٢٤٠	 القراءة للطفل	■
٢٤٢	 تسمية الأشياء وتشجيع الطفل على استعمالها	■
٢٤٣	 السلوك المضاد	■
٢٤٤	 نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل	■
٢٤٥	 تعليق على العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة	■

الفصل السابع

المهارات اللغوية

- المهارات اللغوية..... ٢٤٩
- مهارة الاستماع ٢٥١
- مهارة الكلام أو التحدث ٢٥٨
- مهارة القراءة ٢٦١
- مهارة الكتابة..... ٢٦٩

الفصل الثامن

اضطرابات اللغة والكلام

- اضطرابات اللغة والكلام..... ٢٧٩
- تعريف عيوب النطق والكلام ٢٨٠
- تصنيفات اضطرابات اللغة والكلام ٢٨١
- أسباب اضطرابات اللغة والكلام ٢٨٣
- اضطراب النطق ٢٨٧
- الحذف ٢٨٧
- الإبدال ٢٨٨
- الإضافة ٢٨٩
- التشويه والتحريف ٢٨٩
- خصائص اضطرابات النطق ٢٩٠

٢٩١	• أسباب اضطرابات النطق
٢٩٢	• علاج اضطرابات النطق
٢٩٣	• اضطراب الصوت
٢٩٤	▪ اضطرابات طبقة الصوت
٢٩٧	▪ اضطرابات علو الصوت
٣٠٠	▪ اضطرابات نوعية الصوت
٣٠٢	▪ اضطراب الصوت الطفلي
٣٠٣	• أسباب اضطرابات الصوت
٣٠٤	• علاج اضطرابات الصوت
٣٠٥	• اضطرابات الكلام
٣٠٥	• اللجاجة أو التلعثم
٣٠٧	• انتشار التلعثم
٣١٠	• مراحل تطور التلعثم
٣١٣	• الأعراض المصاحبة للتلعثم
٣١٤	• شدة التلعثم
٣١٦	• علاج التلعثم
٣١٧	• ظاهرة السرعة الزائدة في الكلام
٣١٩	• اللثغة
٣١٩	▪ اللثغة الرائية
٣٢٠	▪ لثغة تحويل مكان الأصوات
٣٢٠	▪ لثغة تحويل الأصوات المجهورة إلى مهموسة
٣٢١	▪ علاج اللثغة
٣٢٢	• الثأثة

٣٢٣	• الأسباب المؤدية إلى الثأثة
٣٢٣	• علاج الثأثة
٣٢٤	• الخنف
٣٢٥	• أسباب الخنف
٣٢٨	• أنواع الخنف
٣٢٩	• علاج الخنف
٣٣٠	• اضطرابات اللغة
٣٣٠	• تأخر نمو اللغة
٣٣١	• تعريفات تأخر نمو اللغة
٣٣٢	• أعراض تأخر نمو اللغة
٣٣٣	• أسباب تأخر نمو اللغة
٣٥١	• علاج تأخر نمو اللغة
٣٥٣	• احتباس الكلام " أفازيا "
٣٦٢	• علاج الأفازيا
٣٦٥	• صعوبة الكتابة
٣٦٦	• صعوبة التذكر والتعبير
٣٦٦	• صعوبة فهم الكلمة أو الجمل
٣٦٦	• صعوبة تركيب الجملة
٣٦٧	• صعوبة القراءة

الفصل التاسع

رعاية النمو اللغوي

٣٧١	• رعاية النمو اللغوي
-----	----------------------------

- رعاية النمو اللغوي في الأسرة ٣٧٣
- رعاية النمو اللغوي في المؤسسات الاجتماعية..... ٣٨٨
- رعاية النمو اللغوي في المؤسسات التربوية ٣٨٩
- رعاية النمو اللغوي في المجتمع ٣٩٣
- دور اختصاصي اللغة والكلام في رعاية النمو اللغوي ٣٩٤

مراجع الكتاب

- المراجع العربية ٣٩٩
- المراجع الأجنبية ٤١٣

مقدمة الكتاب

تُعَدُّ اللغة من أهم مظاهر النشاط الإنساني على إطلاقه، وهي وعاء الفكر، ومع أهميتها إلا أن الكتابة عنها ليست أمراً هيناً. وإذا صعب على المرء أن يتحدث اللغة فمن الأصعب عليه أن يتحدث عن اللغة، وكانت اللغة وما تزال واحدة من أهم الموضوعات التي تشغل بال الباحثين في كثير من فروع المعرفة البشرية- ويمثل علماء النفس على اختلاف تخصصاتهم الدقيقة فريقاً من الباحثين الذين صنوا بدراسة اللغة منذ وقت بعيد، سواء في شكلها السوي؛ من حيث اكتسابها، ونمو مفرداتها، وجمالها، ومعانيها، أو عند اضطرابها؟ إذ يخلل الحديث بها سواء احتبست أو خرجت متعثرة نطقها غير واضح، ودالاتها أو معانيها غير مفهومة.

إن اللغة البشرية هي إحدى سمات هذا العالم الطبيعي، ويمثل اكتسابها واضطرابها موضوعاً من الموضوعات المهمة في علم النفس اللغوي، التي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة، وتُعَدُّ القدرة على اكتساب اللغة وتعلّمها من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما عداه.

وتُعَدُّ اللغة من الخصائص التي خصَّ بها الله بني البشر، ليفردوا بها عن سائر مخلوقاته، فهي عامل مهم في حياة الإنسان، وفي كونها تتركز حول جميع فعاليات الفكرية والاجتماعية والنفسية والتكيفية، وتجعله يتحرر من عالمه المادي، والحقيقة أن كل ما يجعل من الإنسان كائناً إنسانياً هو اللغة، فاللغة كما يصفها " ثورندايك " أعظم ميزة للإنسان، والوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة إليه من أية وسيلة أخرى. ووظيفة اللغة هي إشباع رغبات الإنسان، والتعبير عن أفكاره

وإحساساته؛ فاللغة تبرز الفكر الكامنة لدى الإنسان، وتظهرها للآخرين وتتعدد اللغات وتتوحد بتعدد البيانات وتتوحد بها.

وتمثل اللغة أهم سبل الاتصال النفسي بين الأشخاص، ففيها تظهر ميول الشخص واتجاهاته، وبها يمكن التعرف على شخصية الإنسان، كما أن اللغة وظيفة ثقافية مهمة، فهي الوسيلة التي تحمل الثقافة والعلوم والفنون والآداب من جيل إلى جيل، وهي تعدّ أساس الحضارة البشرية؛ فعن طريقها تنتقل المنجزات الحضارية بمختلف صورها، ذلك لأنها تعين الإنسان على الامتداد تاريخياً ليسهم في تشكيل فكر الأجيال القادمة وثقافتها وحياتها. كما تمكن اللغة من إيصال المعاني، ومن المشاركة في الخبرات بين الناس، بما يمكنهم من تكوين مجتمع دائم ومن خلق ثقافة مميزة، فاللغة إذن؛ هي العمود الفقري للحضارة الإنسانية وهي ما تجعل الإنسان إنساناً.

إن اللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضرورتها، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة، وأساس لتوطيد سبل العيش فيها، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شؤون عيشه، وإرضاء غريزة الاجتماع لديه. ولها دور أساسي في التواصل الاجتماعي الذي يشمل الأصوات والإيماءات والإشارات، فالأطفال يبنون لغتهم من خلال تفاعلاتهم اليومية.

وتعدّ اللغة المنطوقة في كلمات من أهم وسائل التواصل بين الإنسان ومجتمعه. وبين الإنسان والآخر... بها يمكنه من اكتساب الخبرات والمعارف، وبها يسأل عما يشبع احتياجاته المتنوعة، كما يعبر بها عن مشاعره وأحاسيسه في إبداعات أدبية متنوعة وسيلته في ذلك الكلمة.

ومن بين الموضوعات التي اهتم علماء النفس بدراستها لدى الطفل اللغة " Language؛ فأهم ما يميز الإنسان من الأنواع الأخرى ليس قدرته على استعمال الوسائل فحسب، بل قدرته على التواصل " Communication " أيضاً، فبوساطة التواصل يتم نقل المعارف والخبرات من جيل إلى جيل آخر، فالإنسان بفضل قدرته على التواصل مع الأفراد الآخرين من أبناء جنسه تمكن من حل مشكلاته الأساسية المتعلقة ببقاء النوع وتطوره باستمرار .

وتُعدّ اللغة وسيلة الطفل الفعالة في الاتصال الفكري والاجتماعي والثقافي بالآخرين؛ فعن طريقها يستطيع الطفل التعبير عن ميوله وحاجاته ورغباته، في إطار حركة تفاعله مع الآخرين. وكل طفل قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بيسر وسهولة وفي فترة وجيزة. والطفل هو اللبنة الأساسية للمجتمع، والركيزة المهمة التي تركز عليها حضارة هذا المجتمع ورُقّته - فيما بعد؛ لما يعكسه من صورة صادقة: علمياً وتربوياً ولغوياً وسلوكياً.

وللنمو اللغوي للطفل، والكيفية التي يتم بها اكتساب اللغة، أهمية بالغة لكل من يتعامل مع الطفل؛ سواء الآباء أم المربين أو المعلمين أو رجال الإعلام والأدب؛ وغيرهم، ومعرفتنا بالحقائق والمعلومات الأساسية حول التطور الطبيعي للغة الطفل تفيد جميع هؤلاء، بالإضافة إلى لما يكون لها من فائدة في إرشاد أولئك الذين يضعون البرامج العلاجية لمشكلات الكلام والمشكلات اللغوية ويصممونها.

فاللغة بنوعها اللفظية وغير اللفظية هي الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي والعقلي والثقافي وهي بصورتها الكتابية السجل الحافل لثقافة النوع الإنساني وما تتطوي عليه هذه الثقافة من آثار عقلية وسعرقية، وإن اكتساب اللغة

ويمكن الطفل من استخدامها أمر على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة إلى الطفل. واللغة تساعد الطفل الصغير على تكوين عالمة بكافة أبعاده وجوانبه وتمكنه من تعرف الأشياء من حوله. وللغة ارتباط وثيق بكل من تفكير الطفل وذكاؤه ونمو قدراته العقلية بشكل عام. نتيجة لذلك فإن أي تأخر في لغة الطفل واكتسابها يؤثر تأثيراً كبيراً فاعلى مستوى تفكيره وذكاؤه. وتأتي أهمية إكساب اللغة للأطفال باعتبارها العامل الحيوي والمهم لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين، وباكتسابها يحدث تغيير كبير في عالم الطفل، في ضوء ما يحرز من تقدم عند حديثه مع الكبار، فاللغة وسيلة التعبير عن أفكارنا ومشاعرنا وذواتنا وقضايانا.

ونظراً إلى ندرة المراجع والكتابات العربية المتخصصة في هذا المجال فقد رأى المؤلف وضع ما توافر من معلومات ودراسات بين يدي القراء من طلاب علم، وباحثين، ومتخصصين وأولياء أمور، ومعلمين... وغيرهم من المهتمين بتربية الأطفال في كتاب مستقل. وهكذا أقدم لك عزيزي القارئ هذا الجهد المتواضع داعياً الله عز وجل أن يحقق الفائدة المرجوة.

يتناول هذا الكتاب تسعة فصول، يبحث الفصل الأول في مفهوم اللغة وطبيعتها من حيث تعريفها، وأهميتها، ووظائفها، ومستوياتها، ويبحث الفصل الثاني في العلاقة بين علم النفس واللغة، والعلاقة بين اللغة والتفكير، وخصائص اللغة الإنسانية، وعلم النفس الغوي وعلاقته بالعلوم الأخرى، ويتناول الفصل الثالث المراكز العصبية للغة، وألية النطق والكلام، وكيفية تشكل الكلام، وتصنيف أصوات حروف الهجاء، ويتناول الفصل الرابع أهم النظريات النفسية المفسرة لاكتساب اللغة " السلوكية، والفطرية، والمعرفية "، ويتناول الفصل الخامس مراحل اكتساب اللغة، ويتناول الفصل السادس العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، بينما يبحث الفصل السابع في المهارات اللغوية، ويتناول الفصل الثامن اضطرابات اللغة

والكلام من حيث تصنيفها، وأسبابها، ومظاهرها، أما الفصل التاسع فيوضح أهمية دور كل من " الأسرة، والمؤسسات الاجتماعية ودور الأيتام، والمؤسسات التربوية، والمجتمع" في كيفية رعاية النمو اللغوي. هذا هو الهدف الذي سعت إلى تحقيقه من خلال هذا الكتاب.

المؤلف

الدكتور - معمر نواف الهوارنة



الفصل الأول
مفهوم اللغة وطبيعتها



الفصل الأول

مفهوم اللغة وطبيعتها

تعريفات اللغة " Language " :

لقد حظيت اللغة بمحاولات عديدة لتعريفها وتحديدتها، وإن انتقاء تعريف محدد للغة ليس بالعملية اليسيرة، نظراً لتعدد تعريفاتها، ويفضل أن تعرف اللغة من خلال استعمالاتها المختلفة. وحتى نصل إلى تعريف شامل للغة، سنعرض عدداً من التعريفات منها:

ورد في القاموس المحيط " للشيرازي، ١٣٣٠ هـ " أن اللغة " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

وفي الموسوعة العربية الميسرة، ١٩٦٥ " عرفت اللغة بأنها وسيلة الاتصال بين البشر في شكل أصوات منظمة، وهي السمة الفريدة التي يتميز بها الجنس البشري.

وأورد " English & English, 1958 " عدة معانٍ للغة، هي:

١. أي صورة من صور التخاطب، سواء أكان لفظياً أم غير لفظي.
٢. سلوك الكلام الشفهي.
٣. السلوك اللفظي أشفهياً كان أم مكتوباً.

واللغة ما هي إلا مجموعة من الرموز المصطلح عليها بين جماعة من الجماعات للتفاهم، ولن يتمكن الطفل من اكتسابها إلا إذا سمعها، فهي وسيلة اجتماعية وتكتسب بالتفاعل الاجتماعي، ويمكن الطفل بالتدريج من ربط الرموز اللغوية بسلوك من حوله، ثم تتخذ هذه الرموز معانيها المصطلح عليها.

واللغة وسيلة للتواصل، وتعريفها النفسي: هي نظام تقليدي من الإشارات المعبرة، تعمل سيكولوجياً في الفرد للتحليل والتركيب الإدراكي، واجتماعياً وسيلة للتواصل، وإن تكون وحدة اللغة هي الجملة.

واللغة نظام متفق عليه لإشارات تعبيرية تؤدي وظائفها بطريقة سيكولوجية في الفرد، كأداة تحليل مفاهيم ومدرجات عقلية ومركبات موضوعات، وبطريقة اجتماعية كوسيلة اتصال؛ مما يترتب عليه أن وحدة اللغة هي الجملة أو العبارة.

واللغة هي أي وسيلة لفظية، أو غير لفظية، من وسائل التعبير عن الأفكار والمشاعر، ووسيلة للاتصال والتواصل، وهي نسق من الرموز الاتفاقية للتواصل بين الكائنات الحية (جابر، كفاقي، ١٩٩١).

واللغة وسيلة الإنسان الرئيسية في التفكير، واكتساب المعرفة وتحصيل العلوم، والاتصال بالآخرين، وهي عبارة عن رموز للمفاهيم أو نسق معين للإشارات، كما أنها خارجية في الأصل. ومن هنا يتم اكتسابها، إذ يتم نقلها اجتماعياً، كما يحكمها نظام للتركيب النحوية وآخر لدلالات الألفاظ. واللغة هي نظام للأصوات يستخدمه الفرد للاتصال بالآخرين في مجتمعه، شفاهياً أو بشكل مكتوب له سياق (Krock, L.1994:403).

ويعرف القاموس السيكولوجي للطالب اللغة بأنها: نظام معقد لتبادل الأفكار أو الآراء، أو المعلومات؛ عن طريق الكلام أو الكفاءة أو الإشارات، ويتضمن هذا النظام منظومة من الكلمات في مجموعات مؤقتة (A student Dictionary of Psychology, 1994:101).

واللغة عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة، أو بين أفراد فئة معينة، أو جنس معين، ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة، وبالتالي تعد اللغة إحدى وسائل التواصل، واللغة لها أشكال متعددة فهي قد تكون

مكتوبة أو منطوقة، أو قد تكون تواصلًا رمزيًا مثل الإيماءات، وحركات الجسد، ونظرات العيون (Scott, J. & Clark, C. & Michael, B. 1999: 432).

وعرف كرتشلي^١ Critchly " اللغة البشرية بأنها: التعبير عن المشاعر والأفكار، وكذلك استقبالها عن طريق " الرموز اللفظية "، وهو بذلك يكون قد وحد بين اللغة البشرية والكلام.

وجاء في " المعجم العربي الأساسي الذي أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩^٢ أن لغة: جمع لغات ولغى، وتعني:

١. أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.
٢. كل وسيلة لتبادل المشاعر والأفكار، كالإشارات والأصوات والألفاظ.

ويعرف علماء النفس اللغة بأنها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا؛ بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص. واللغة نظام من الرموز، يتسم بالانتظام والتحكم والتمسك بالقواعد اللازمة لتجميع هذه الرموز والقواعد، التي من شأنها أن نعيننا على التواصل (Harley, T.2001: 5).

واللغة نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة من الناس، ويستخدمها أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال. واللغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة والمكتوبة، ويحكمها نظام معين، ولها دلالات محددة، يتعارف عليها أفراد ذوو ثقافة معينة، ويستخدمونها في التعبير عن حاجاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه، ويحققون بها الاتصال فيما بينهم. واللغة نظام رسمي للاتصال، يشمل على رموز مكتوبة أو منطوقة أو إشارات، ويشمل على قواعد مزج تلك الرموز (Sdorow, L. & Rickaugh, C.2002:288).

فاللغة منظومة للتواصل بين البشر، بوساطة رموز اتفاقية، وأهم أشكال اللغة عند الإنسان هي اللغة الصوتية " الكلام " والكتابة والحركات. ويمكن الوصول إلى تعريف أكثر شمولية؛ حيث يرى " الهوارنة، ٢٠١٦ " أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية " Vocal Symbols "، ذات دلالة جمعية مشتركة تستخدم للتواصل الإنساني، وللتعبير عن المشاعر والأفكار والحاجات، يحكمها نظام يتسم بال ضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة، فاللغة وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي، ووسيلة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي. واللغة نوعان: لغة لفظية، ولغة غير لفظية.

فاللغة طراز فريد من سلوك الفرد، شأنها شأن التفكير الذي تربطه بها علاقة وثيقة، وقد شبه "جون لوتز" اللغة بجبل الثلج " ice-berg " الذي لا يظهر منه على السطح سوى جزء ضئيل، بينما يختفي القسم الأعظم منه تحت سطح الماء. وبالنسبة إلى اللغة هناك ذلك القسم الظاهري الذي ندركه، كالكمات والحروف والأصوات اللغوية والإيماءات " Gestures " والتعبيرات الوجهية وغيرها. بالإضافة إلى ذلك الجزء الخفي أو الداخلي الذي يكوّن القسم الأعظم من اللغة ويفوق بكثير الجزء الظاهري منها، الذي يتكون من التآزر العصبية العضلية ' Neuro- Muscular coordinations " بين أعضاء الكلام المختلفة، وتكوين الكلام في المخ، وربطه ببعضه البعض وبالخبرات السابقة وإعطائه معنى. ونظراً لأن دراسة اللغة تدخل في دائرة اهتمام كل من علماء النفس وعلماء اللغة، فإن التعريفات التي طرحت للغة تختلف اختلافاً كبيراً من مجال لآخر، وتعتمد على اهتمام العالم وانتمائه وإطاره المرجعي " Frame of reference "، بالإضافة إلى ذلك فحتى داخل المجال نفسه نجد أنه بسبب تعقد العمليات اللغوية، وتعدد الوظائف التي تؤديها اللغة، فإن التعريفات التي قدمت للغة تختلف - كذلك -

بسبب ميل مختلف العلماء للتركيز على واحدة أو أكثر من الوظائف التي تؤديها اللغة عند تعريفهم لها.

وتختلف اللغات باختلاف الإشارات، فمنها لغة اللمس " لغة العميان "، ولغة البصر " لغة الصم والبكم "، ولغة السمع وهي لغة الكلام. وقد فضلها الإنسان على غيرها من اللغات للأسباب التالية:

١- إن الإشارات البصرية تستبعد الأيدي وتغوق الشخص عن العمل في أثناء التخاطب.

٢- إن العين لا ترى الإشارات البصرية في الظلام.

٣- إن الإشارات البصرية تقليدية بالذات، فلا تصلح للدلالة على المعاني المجردة، بل تعبر عن الصورة والأشكال والحركات الحسية.

٤- إن لغة الكلام أسرع من لغة الإشارات البصرية.

واللغة نظام من العلامات التي تتكون من ثلاثة نظم هي:

١- صورة صوتية " Sound Image " .

٢- مفهوم " Concept " مرتبط بها ارتباطاً وثيقاً.

٣- العلامة أو الرمز " Signe " علاقة ترابطية بين المفهوم والصورة الصوتية.

وهذه العلامات مزدوجة أي أنها اتحاد لصورة صوتية هي " الدال " بتمثيل ذهني أو مفهوم هو " المدلول "، وتحقيق الدلالة من مجموع هذين العنصرين اللذين لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فهما كوجه الورقة وظهرها، لا يمكن تمزيق الأول دون تمزيق الثاني.

وهذا يعني أنه توجد في اللغة ثلاثة أمور هي:

١- الدال أي اللفظ وهو مجموعة من الأصوات المنطوقة التي تشير إلى الشيء الخارجي

٢- المدلول وهو الشيء أو الذات الخارجية الذي نطلق عليه اسم " شجرة " مثلاً.

٣- العلامة أو الرمز وهو الصورة الذهنية التي تتكون من انبثاق الدال والمدلول.

كما يمكن أن تشمل اللغة على ثلاثة مصطلحات هي:

١- الحدث اللغوي: وهو نطق شخص معين بعبارة معينة مرة واحدة، ولو أن الشخص نفسه كرر العبارة نفسها، فإن هذا يشكل حدثاً لغوياً جديداً؛ لأنه لا يمكن أن تتشابه المواقف أو الدوافع للأحداث اللغوية في جميع تفصيلاتها.

٢- لغة الفرد: وهي القيم اللغوية الموجودة لدى شخص من الأشخاص.

٣- لغة الجماعة: وهي مجموعة القيم اللغوية لدى أفراد الجماعة اللغوية الواحدة.

إن الأصوات هي مادة اللغة، وهذه الأصوات رموز أي بدائل تستخدم في الإشارة إلى أشياء ليست هي الأصوات ذاتها، وليس ثمة علاقة ضرورية بين الأصوات وما تشير إليه، فليس ثمة علاقة مباشرة بين المنطوق " قلم " والشيء المشار إليه به وهو القلم ذاته، والرموز التي يستخدمها الإنسان كثيرة " فالألوان رموز، والحركات رموز، والأعلام رموز... إلخ " غير أن الرموز اللغوية منطوقة أو مرسومة هي أغنى الأنظمة الرمزية وأكثرها إيجازاً، وللرمز صفات هي:

١- يتطلب الرمز وجود مرسل يهدف إلى الإخبار بشيء، ومستقبل يتلقى الرسالة.

٢- العلاقة بين الرمز والمرموز علاقة اعتباطية غير مباشرة.

٣- يتطلب الرمز قصداً من المرسل ووعياً باستخدام الرمز وسيلة لتحقيق مراده.

٤- لا يمثل الرمز الشيء الذي يشير إليه، بل يعني شيئاً غير ذاته، ولهذا يحتاج إلى تفسير.

ومن خلال كل ما تقدم يلاحظ أن التعريفات السابقة أشارت إلى الجانب الاتصالي في اللغة، وبعضها الآخر أكد على الجانب البنائي، ومنها ما ركز على الرموز، التي تمثل الخبرات. والبعض ركز على الرموز التي تعطي المعنى، كما أكد البعض على الأصوات التي تنتج المعنى، بينما ركز آخرون على طريقة الاستخدام، واللغة يجب أن تضم جميع هذه الجوانب.

ثانياً: التمييز بين اللغة والكلام وبعض المصطلحات:

وبعد هذا الشرح الكافي والوافي لتعريفات اللغة، لابد من التعرض إلى تعريف بعض المصطلحات والمفاهيم المرتبطة باللغة، حيث يخلط كثير من الناس بين هذه المصطلحات، حتى إن البعض يعتقد أنها تؤدي المعنى والغرض نفسه، وهذه المصطلحات هي:

١- الكلام " Speech ":

يعرف " English & English, 1958 " الكلام بأنه أي تواصل من خلال نسق من الرموز الصوتية الاصطناعية يأخذ الشكل المنطوق.

ويعرف " بن فارس، ١٩٧٢ " الكلام بأنه: ما سمع وفهم، أو هو ما يدل على نطق مفهوم.

أما " دي سوسير " فيعرف الكلام بأنه: الأحداث المنطوقة فعلاً من متكلم فرد؛ أي العبارات التي لها واقع مادي مباشر، ويمكن أن يدرك إدراكاً حسيّاً، وعلى ذلك فالكلام نشاط فردي يقوم به شخص ما في حديثه مع الآخرين.

والكلام أحد وسائل الاتصال، وهو عملية لفظية شفوية لنقل الرسائل والمساعدة على الارتباط القوي بين التآثرات العصبية والعضلية والحركية؛ من أجل إصدار وحدات صوتية وأصوات (Bernstein, D. & Tiegerman, E. 1993:4).

والكلام شكل للاتصال البشري بوساطة اللغة، وهو تطور في مجرى النشاط الإنساني الذي يتضمن التحويل المادي للبيئة المحيطة، ويشمل الكلام توليد الرسائل وإدراكها؛ بغرض الاتصال أو التحكم في نشاط المرء وتنظيمه " في حالات خاصة ". ويُعدّ معظم علماء النفس الروس الكلام نشاطاً صوتياً يوجد إما في شكل فعل متكامل " إذا كان النشاط محل البحث تدفع إليه أشكال أخرى من النشاط لكنها لا تحققه "، وإما في شكل أفعال صوتية تدخل في نشاط آخر غير الكلام. والكلام هو الجزء المسموع الذي يمثل اللغة " هو أداة اللغة"، وسيلة للتعبير عن اللغة المختزنة في الدماغ، باستخدام أعضاء النطق (Hardman, M.& Drew, C.& Egan, W. 1999: 786).

والكلام عادة يكون مؤثراً في عملية التواصل؛ لأنه يجعلنا نستطيع إرسال الرسائل واستقبالها لمعرفة ماذا تم وماذا يجب أن يتم (Potter, C. & Whittaker, C. 2002).

ويمكن التمييز بين اللغة والكلام على الأسس التالية:

- أ- يرتبط الكلام باللغة ويتحقق كنتيجة لاستعمال اللغة. ويمكن عدّ الكلام مظهراً لغوياً محدداً، أو مهارة رئيسية من مهارات اللغة.
- ب- اللغة واقع اجتماعي ثابت، بينما الكلام عمل فردي متغير.
- ج- اللغة هي نتاج يرثه الفرد تقريباً " يعمل من خلال الاكتساب "، بينما الكلام عمل إرادي يتسم بالتكاء ويقوم به الفرد.
- د- اللغة هي الجزء الاجتماعي من عملية الكلام، فهي تكمن خارج نفوذ الفرد الذي لا يستطيع أن يعدلها، وبالتالي يمكن أن تدرس مستقلة عنه.
- هـ- وبينما نجد الكلام متباين الأجزاء، نرى أن اللغة تتميز في طبيعتها بالتناسق والتوافق، فهي نظام من الرموز لا يعد جوهرياً فيه سوى اتحاد المعنى بالصورة السمعية، حيث يتسم الرمز بالطابع النفسي.

من خلال ما تقدم يمكن تعريف الكلام على أنه: صورة من صور اللغة، يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره. وهي الأصوات التي تخرج من فرد ويفهمها شخص يسمعه، والكلام مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي. ويلاحظ أن الاستعداد للكلام فطري، أما اللغة التي يصب فيها الكلام فمكتسبة؛ إذ لا بد أن يستمع الطفل إلى الكبار في أثناء النضج وتطور الأعضاء، حتى يتمكن من تعلم اللغة، وتتمكن أعضاء الكلام من القيام بوظيفتها.

٢- اللسان " Tongue " :

ويعرف " دي سويسر " اللسان بأنه: مجموعة من الصور اللفظية المختزنة في العقل الجماعي، وهذه الصور ذات قيم موحدة عند جميع الأفراد، وهو نتاج اجتماعي لمملكة اللغة، وهو خارج نطاق الفرد، لأنه يرثه باعتباره تراثاً جماعياً، وليس له في هذا الميراث أي نوع من الاختيار، فهو لا يملك التدخل في اختيار

مفرداته أو تنظيم قواعده. واللسان لا يوجد إلا بنوع من الاتفاق الجماعي، ولذا فإن الإنسان لا يستحوذ على اللسان إلا بالتدريب والمران.

ويعرف اللسان بأنه: النموذج الاجتماعي الذي استقرت عليه اللغة؛ أي أنه عبارة عن النموذج السوي في السلوك اللغوي، إذ يحاول كل إنسان أن يكون لسانه أقرب إلى الفصحى، والفصحى هي النموذج المثالي الذي يحاول كل فرد أن يصل إليه نطقاً وكتابةً.

٣-التواصل " Communication " :

التواصل عملية يتم من خلالها تبادل المعلومات والآراء والأفكار بين الأفراد. ويُعدّ التواصل عملية حية بين المستقبل والمرسل للرسالة، إذ لا بد أن يتميز كلٌّ منهما بلغة واضحة حتى يتمكنوا من فهم الرسالة (Bernstein, D. & Tiegerman, E. 1993:4).

والتواصل هو تلك العملية الغنية الشاملة، التي تتضمن تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب، مثل: " الإشارات، وتعبيرات الوجه، وحركات اليدين، والتعبيرات الانفعالية... إلخ ". ويعد الكلام أحد أشكال التواصل، الذي يتيح للفرد نقل المعلومات بصورة دقيقة ومفصلة. وجدير بالذكر أن الكلام والتواصل يلصقان لدى معظم الأفراد دون عناء، فضلاً عن أنه يمكن تصحيح معظم حالات اضطرابات الكلام والتواصل العارضة بسهولة.

والتواصل هو ذلك الذي يشار إليه، باعتباره عملية اشتراك ومشاركة في المعنى من خلال التفاعل الرمزي، تتميز بالانتشار في الزمان والمكان، فضلاً عن استمراريته وقابليتها للتنبؤ.

كما أن التواصل يتأثر بطرائق غير لفظية بصرية، مثل: لغة الجسد؛ حيث تتأثر الرسالة الصادرة - إلى حد كبير - بمدى استخدام الحركات الجسدية المتعارف عليها، لإيصال رسائل أو معان معينة، ومن أمثلة ذلك: لغة الجسد والوجه وتحديد مدى قرب الجسد من الشخص الآخر.

ويعرف التواصل على أنه: استخدام الكلام المناسب في الوقت المناسب، والتواصل مفهوم يشير إلى العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس، داخل نسق اجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم، ومن حيث العلاقات المتضمنة فيه؛ بمعنى أن يكون هذا النسق الاجتماعي مجرد علاقة ثنائية نمطية بين شخص، أو جماعة متغيرة أو مجتمع محلي أو مجتمع قومي، أو حتى المجتمع الإنساني كله.

من التعريفات السابقة للتواصل يتضح أن عملية التواصل تتم بين شخصين: الأول يسمى المرسل، والثاني يسمى المستقبل، وهذه الرسالة إما أن تكون لفظية أو غير لفظية، والرسالة اللفظية يعبر عنها بالكلام، على حين أن الرسالة غير اللفظية يعبر عنها بالإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات الجسد. إلخ. وإن هذه الرسائل عبارة عن شيفرات ورموز، يستخدمها الشخص لنقل الأفكار والمعلومات.

٤- النطق " Articulation "

يشير تعريف النطق: إلى تلك العملية التي يتم من خلالها تشكيل الأصوات "اللبنات الأولية للكلام" الصادرة عن الجهاز الصوتي، كي تظهر في صورة رموز تنتظم بصورة معينة، وفي أشكال وأنساق فاصلة؛ وفقاً لقواعد متفق عليها في الثقافة التي ينشأ فيها الفرد. ويعرف النطق بأنه: الحركات التي تقوم بها الثنايا الصوتية، أو جهاز النطق في أثناء إصدار الأصوات.

هـ- أصوات الكلام " The Sounds of Speech " :

الصوت هو: تلك المؤثر الذي يحدث نتيجة لاهتزاز الأجسام والأشياء، عندما تصطدم أو تحتك ببعضها أو بأجزائها، إذ يصل عدد اهتزازات الصوت في الثانية الواحدة مقداراً تستطيع الأذن الإحساس به، وهو ما يسمى بالتردد، وتستطيع أذن الفرد العادي الإحساس بالأصوات التي تنحصر تردداتها بين (٢٠ و ٢٠٠٠٠) ذبذبة في الثانية. ويمكن للجهاز الصوتي في الإنسان إنتاج الأصوات اللازمة للكلام في مختلف اللغات واللهجات، بصرف النظر عن نوعيته ومحتواه.

بعد هذا العرض يمكن القول: إن علم النفس مهتم باللغة، باعتبارها مرتبطة بالمعرفة، وإن اللغة نتاج عمليات نفسية، وهذا ما يسمى بعلم النفس اللغوي، وهو علم مرتبط بنظريات المعرفة والإدراك، فقد أشار وإطسون " Watson " إلى أن التفكير هو اللغة، وبناء على ذلك فإن التفكير: عبارة عن تناوب الكلمات في الذهن، أو هو حديث داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، لذا يمكن اعتبار اللغة مصطلحاً عاماً " Generic term " يعبر عن جميع المصطلحات السابقة، فالكلام هو وسيلة للتعبير عن اللغة المخزنة في الدماغ باستخدام أعضاء النطق، وصورة من صور اللغة، وهو الجزء المنطوق والمسموع من اللغة، كما أن التواصل هو إحدى وظائف اللغة.

أهمية دراسة اللغة:

يولي علماء النفس اهتماماً كبيراً بدراسة اللغة ولا سيما الكيفية التي تكتسب بها عند الطفل الصغير. ويرجع ذلك لكون اللغة تلعب دوراً هاماً في حياتنا، فهي أداة مهمة للتواصل ولإشباع الحاجات النفسية. وتؤدي اللغة دوراً مهماً وملموساً في الحياة الإنسانية، وذلك من منطلق كونها الوسيلة الرئيسية للتعرف والتعامل بين

بني الإنسان، ولأن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يحيا بمعزل عن أقرانه - إذ لا بد له من أن يتصل بالآخرين سعياً نحو إشباع حاجاته ومواجهة متطلبات حياته ... فإن موقع اللغة في هذه العملية الواقعية الطبيعية يأتي في المقام الأول، وذلك بالنظر إلى الدور الجوهرى للغة في تيسير الاتصال المتبادل بين الأفراد وتحقيق غاياتهم المنشودة، فاللغة وسيلة التعبير عن أفكارنا ومشاعرنا.

وبما إن اللغة ميزة يختص بها الإنسان وينفرد بها عن غيره من الكائنات، فإن العمل على تعزيزها وتطويرها بما لديه من خصائص واستعداد وقدره تبدأ منذ ولادته، وتسهم كثير من العوامل الوراثية والبيولوجية والحضارية في تمييزها بدرجات مختلفة.

وتعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والفرد. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده - دون غيره في المملكة الحيوانية - هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه، فاللغة وحدها هي التي تميز هذا الكائن من غيره من مخلوقات الله، ونسب إلى أرسطو قديماً قوله: "إن الإنسان حيوان ناطق" ولعل المقصود من هذا الوصف أن الإنسان وحده هو القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ وعبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه وعشيرته.

وكما تمكن اللغة من توصيل المعاني ومن المشاركة في الخبرات بين الناس، بما يمكنهم من تكوين مجتمع دائم ومن خلق ثقافة مميزة، فاللغة إذن هي العمود الفقري للحضارة الإنسانية وهي ما يجعل الإنسان إنساناً (الهوارنة، ٢٠٠٦).

إننا عن طريق اللغة نستطيع أن نتتبع - بقدر كبير من اليقين - تقدم العقل البشري. إن دراسة اللغة أمر رئيسي، ليس فقط من أجل التواصل " Communication ، بل أيضاً من أجل التفكير وتمثيل المعلومات، والتعرف من الدرجة العليا. إن كل كتاب في علم النفس العام - تقريباً - يتضمن فصلاً عن اللغة، وتعالج عشرات الكتب موضوع علم نفس اللغة " Of psychology Language ، كما أن هناك ما يزيد عن العشرين مجلة تنشر تقارير البحوث في مجال اللغة. ومن المتفق عليه الآن - عموماً - أن دراسة اللغة تحتل وضعاً مركزياً في علم النفس المعاصر، وأنها تؤدي دوراً متميزاً ومهماً في علم النفس المعرفي.

إن دراسة اللغة الإنسانية أمر مهم بالنسبة إلى المشتغلين بعلم النفس، وذلك لعدة أسباب منها ما يلي:

- ١- إن ارتفاع اللغة بين أفراد النوع البشري يمثل شكلاً متقدماً من التجريد " Abstraction ، وهو تلك الآلية التي يعتقد أنها أساسية للتعرف. وعلى الرغم من أن الكائنات الحية الأخرى - كالنمل والطيور والدلافين... وأمثالها - لديها أساليب معقدة للاتصال. وأن القردة يبدو أنها تستخدم شكلاً من التجريد اللغوي، فإن درجة التجريد بين بني الإنسان أكبر كثيراً.
- ٢- تمثل اللغة الوسيلة الرئيسية للتخاطب الإنساني، وهي الطريقة التي يتم من خلالها تبادل معظم أشكال المعلومات.
- ٣- إن معالجة اللغة " Language Processing ذات أهمية بالغة فيما يتعلق بشكل المعلومات وطريقة تخزينها. فليس هناك شك حول الدور الشديد الأهمية الذي تؤديه اللغة في حياتنا المعرفية، سواء أكانت ظاهرة التفكير أم ظاهرة فرعية أكثر بساطة ناتجة عن التفكير؟.

٤- يمكن فهم الكثير من أشكال التفكير الإنساني وحل المشكلات، بوصفها عمليات تتضمن اللغة. إن كثيراً - إن لم يكن معظمها - من أشكال التفكير وحل المشكلات هي عمليات داخلية " Internal " تحدث في غيبة منبهات خارجية. إن عملية التجريد إلى رموز لفظية تمدنا بوسائل التفكير في مثل هذه الأحداث.

٥- إن اللغة تؤثر في الإدراك، وهو الجانب الأساسي في التعرف. ويفترض البعض أن الكيفية التي ندرك بها العالم تتأثر باللغة التي نستخدمها لوصف هذا العالم. ومن ناحية أخرى فإن ارتفاع اللغة يعتمد بشكل كبير على إدراكنا لها (سولسو، ٢٠٠٠: ٤٨٦).

٦- العلاقة الوثيقة التي توجد بين اللغة والتفكير، وعلى الرغم من اختلاف علماء النفس حول ما إذا كانت اللغة ضرورية للتفكير أو أن التفكير يمكن أن يتم في غياب اللغة، إلا أنه من المؤكد والمتفق عليه أن اللغة تدخل عادة في التفكير وفي القسم الأعظم منه وبصفة دائمة. بالإضافة إلى ذلك فإن اللغة تقوم بدور مهم في تطور الفكر لدى الفرد وتمكينه من الانتقال إلى المستويات الأكثر تجرداً التي لا يمكن التوصل إليها إلا بعد اكتساب اللغة.

٧- جميع الاختبارات النفسية وجميع طرق القياس النفسي تعتمد إلى حد بعيد على الاستجابات اللفظية للفرد. وابتداءً من طرق الاستبطان التي كانت الطرق الأساسية للدراسة عند بداية الدراسات التجريبية في مجال علم النفس، واختبارات الذكاء والسمات والقيم والاتجاهات وغيرها تعتمد على ما يستخدمه الفرد من ألفاظ واستجابات وحتى اختبارات الشخصية وجميع الاختبارات الأخرى التي تستخدم في علم النفس الإكلينيكي كالاختبارات

الإسقاطية مثل اختبار " رورشاخ " واختبار " TAT " وغيرها تتطلب حداً أدنى من الحصيلة اللغوية، وتتوقف نتائجها على ما يستخدمه الفرد من ألفاظ.

٨- دراسة النمو اللغوي للطفل والكيفية التي يتم بها اكتساب اللغة أهمية بالغة لكل من يتعامل مع الطفل سواء أكانوا آباء أم مربين أو معلمين أو رجال الإعلام والأدب؟ وغيرهم. ومعرفتنا بالحقائق والمعلومات الأساسية عن النمو الطبيعي للغة الطفل تفيد هؤلاء بالإضافة لما يكون لها من فائدة في إرشاد أولئك الذين يضعون البرامج العلاجية ويصممونها لمشكلات اللغة والكلام (كرم الدين، ٢٠٠٠).

وظائف اللغة الإنسانية " Language Functions "

إن طبيعة اللغة وجوهرها لا يمكن أن تفهم بوضوح إلا من خلال الدور الذي تؤديه في حياة الإنسان الفرد، وحياة الجماعة اللغوية الواحدة، وحياة الإنسان عموماً. وقد عبر أحد الباحثين المحدثين عن هذه الحقيقة بقوله: " إذا أردنا أن ندرس الفكر والنتاج الفكري، فالواجب أن ندرس اللغة، وإذا أردنا أن ندرس اللغة فعلياً أن ندرس عملها في المجتمع".

لعل التساؤل عن وظيفة اللغة يبدو لأول وهلة مشكلة غريبة، فالناس يمارسون اللغة في مختلف جوانب حياتهم دون أن يشغلوا أنفسهم بتحديد الوظائف التي تؤديها لهم.

لا بد من الإشارة إلى أهمية اللغة ووظائفها بالنسبة إلى الطفل وعلى الأخص خلال السنوات المبكرة من عمره فمن طريقة حديثه يظهر رغبته في التحدث أولاً، وقبل كل شيء لنفسه وعن نفسه للأخرين وسرعان ما يتحول الطفل من كائن

متمركز حول ذاته " Egocentric " إلى كائن اجتماعي " Socialized " .

وفي سياق وظائف اللغة يقدم لنا " بوهلر Buhler " نوعين من الوظائف يجدهما عند الحيوان وعند الطفل في سنته الأولى إحداهما هي " وظيفة التعبير " وبها يعبر الكائن الحي عن حالة نفسية عنده عندما يخرج صوتاً ما، والأخرى هي " وظيفة البيان " Evocation " وبها يثير الكائن اتجاهاً في الغير يحقق شيئاً مناسباً، من ذلك ما نجده عند الحيوان من صيحات الحذر، ولكن يظهر عند الطفل وظيفة ثالثة، وهي خاصة بالإنسان دون الحيوان وهي " وظيفة التمثيل Representation " ، وتبدو بجانب اللغة ... في الرسوم الجغرافية، ولكنه عدّ اللغة أهم هذه الوظائف.

ويمثل هذا النموذج مثلث الزوايا، وهو يقابل ما نسميه:

- ١- المتكلم " المرسل " . ٢- المخاطب " المستقبل " . ٣- الغائب " أي الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه " (يوسف، ١٩٩٧).

وتحقق اللغة الكثير من الوظائف والأغراض للفرد، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي:

١ - وظيفة التواصل " Communication Function " :

- إذ تعمل اللغة وسيطاً للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها، ويمكن تلخيص وظائف التواصل اللغوي فيما يلي:
- ... يفسح التواصل المجال للاحتكاك البشري، ويتيح الفرصة للتفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات في مختلف الميادين.
- يتيح التواصل الفرصة لتعرف آراء الآخرين وأفكارهم.

- يساعد الأفراد والمجتمعات على نقل الحضارات والتقاليد من مجتمع إلى آخر .
- يعمل على ترفيه المجتمعات بوساطة الإذاعة المسموعة والمرئية والكلمة المطبوعة.
- يساعد أصحاب السلع على ترويج بضائعهم؛ عن طريق قراءة الإعلانات.
- يعمل على تحقيق النظام والبعد عن الغوضى (السيد، ١٩٩٦).
- يحقق التواصل وظيفية تربوية، إذ يسهم في اكتساب الفرد لعادات مجتمعه وثقاليته وقيمه وأهدافه ولغته، ويتعلم كيف يمارس أدواراً اجتماعية؟.
- يقلص التواصل الهوية الجغرافية بين المجتمعات، ويساعد في تطور الفكر الإنساني.
- للتواصل وظيفة إرشادية، تفيد في تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم وعاداتهم (شقيير، ٢٠٠٢).

٢- وظيفة التعبير " Expression Function "

اللغة أداة التعبير عن الفكر والمشاعر والانفعالات، وإعطاء المعاني المناسبة لها وتصويرها. وهو ما يدل على أن هذا التعبير يشكل وظيفة رئيسية للغة (سبيني، ١٩٩١: ٢٢؛ عطية، ١٩٩٥: ١٧).

إن اللغة هي أداة الإنسان للتعبير عن انفعالاته وعواطفه والتعبير عنها بما يريح الإنسان. وهو باللغة يمكن أن يعرض تفكيره على الآخرين، وهو بهذا يكون من الناحية النفسية أكثر ثباتاً واستقراراً من ذلك الذي لا تواتيه اللغة في انطلاق، أو أصيب بالعي والحصر والعجز عن التعبير، فمثل هذا يحس بأنه أقل - من غيره، وبذلك تتأثر حالته النفسية، وهذا ولا ننسى أن اللغة أيضاً تنفيس عن

ويرى "جون ديوي" أن الوظيفة الأساسية للغة إنما هي التواصل، وإن التعبير ما هو إلا ضرب من التواصل. ويرى كل من "دارون"، و"سبنسر"، و"فندت"، و"ميللر" أن وظيفة اللغة تتجلى في التعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف والانفعالات؛ إذ لولا اللغة لبقيت تلك المشاعر والأحاسيس والعواطف رهينة بصاحبها، لا يستطيع إبرازها ونقلها إلى الآخرين (السيد، ١٩٩٦: ٣).

ويرى البعض أن اللغة وظيفة التعبير، والمراد بالتعبير هنا تخليص الإنسان من انفعالاته عن طريق اللغة، كما يظهر في الإنتاج الأدبي الذي يعبر فيه الأديب عن خلجات نفسه. ويتفق أغلبية علماء اللغة المحدثين على أن وظيفة اللغة هي التعبير. أو التواصل أو التفاهم، مع أن بعضهم يرفضون تقييد وظيفة اللغة بالتعبير أو للتواصل. فالتواصل هو إحدى وظائفها إلا أنه ليس الوظيفة الرئيسية (حسام الدين، ١٩٨٥: ٩١؛ بونس، ٢٠٠١: ٦).

اللغة نظام للأفكار والمعاني بالفاظ تناسبها، فالإنسان يفكر، والأفكار والمعاني تستدعي الألفاظ التي تناسبها، فاللغة هي منهج الإنسان في التفكير وفي الوصول إلى العمليات والمدرجات الكلية، فاللغة إذن تجربة شعورية، يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية مناسبة (مذكور، ٢٠٠٠: ٢٧).

ويشير "طه حسين" إلى أننا نفكر باللغة وأنها هي أداة التفكير إذ يقول: «نحن نشعر بوجودنا وبهجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين

نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نغلو إذا قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعي فحسب، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور قياساً إلى الأفراد من حيث هم أفراد أيضاً» (السيد، ١٩٩٦).

٤ - وظيفة تحقيق الحاجات الإنسانية " Needs Function " :

وبصفة خاصة حاجة الإنسان الموجود في جماعة، أي حاجاته الاجتماعية "Social Needs"، فالإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمفرده لفترة طويلة، وتحقق له اللغة الرابطة التي تبقيه مرتبطاً وملتصماً بجماعة من البشر، وتشعره بأنه فرد من هذه الجماعة.

ويلخص ألبرت "Allport" وظائف اللغة الاجتماعية فيما يلي:

- تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية بسبب استخدام المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره.
- تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل.
- باعتبارها وسيلة لتعلم الفرد تساعد على تكيف سلوكه وضبطه حتى يناسب هذا السلوك مع تقاليد المجتمع وسلوكه.
- تزود الفرد بأدوات التفكير.

٥ - الوظيفة الجمالية " Beauty Function " :

إن اللغة مصدر للاستمتاع بالجمال، ذلك أن الطفل منذ حداثة يستمتع بأصوات الكلمات، ويسر من النغمات المصاحبة لاستعمال اللغة، وقد يسر الإنسان من سماعه أو قراءته لأشكال من التعبير في النفس، من الرغبات أو الأفكار أو الانفعال أو نحو ذلك؛ فاللغة برموزها وأساليبها وعباراتها تعكس الجمال

المتمثل في الطبيعة من حول الإنسان، فيحس بما في الطبيعة من حركة وحياة، وما فيها من إشراق وجمال.

ذلك أن الأديب يمسك بقلمه المثبّع بتفكيره، وأحاسيسه وعاطفته فيجعل القارئ يحس برقة النسيم في الصحراء المحرقة، ويعبير الورد وسط البستان النضير. وهكذا تُعدّ اللغة - بأساليبها الراقية وتعبيراتها العالية - أداة لإبراز الجمال في الطبيعة والإحساس به، فكم من منظر يمر به الإنسان ولا تثيره، ولكن الكلمة واللغة هي التي تجعل الإنسان يحس بالجمال في الزهرة الناعسة أو الورد الندية النظرة ويحس بالكلمة، وتأثيرها في النفس في وصف المنظر؛ بل إن الإحساس بلبضة الكلمة وحركتها تعبيراً عن جمال الطبيعة، مما يرقى بأحاسيس الإنسان ويسمو بمشاعره، ويبعث في النفس إحساساً بالبهجة والسرور، بل يبعث فيها راحة نفسية واطمئناناً، وإقبالاً على الطبيعة؛ رغبة في الارتشاف من جمالها، والإقبال على اللغة رغبة في التزود من عبيرها والاغتراف من ثروتها.

٦- وظيفة التعليم والتعلم " Learning and Teaching Function "

اللغة وسيلة الفرد في التفكير، فالفرد يستخدم الألفاظ والتراكيب والجمال في كلامه وكتابه، ويستمع إليها من الآخرين، ويقرأها في كتاباتهم. فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه وجزءاً كبيراً من ثقافته وخبرته ومهارته في العمل، وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي (مذكور، ٢٠١٠: ٢٩).

واللغة تعلم لأن مجموع الرموز التي تتكون منها اللغة، أو التي يتمثلها الطفل تكتسب تدريجياً عن طريق الاحتكاك مع الآخرين المحيطين به، ولا سيما الوالدين وأفراد الأسرة.

وقدم لنا " هاليداي Halliday " أهم وظائف اللغة، وهي:

- الوظيفة التنظيمية " Regulatory Function " :

وهي الوظيفة التي تنظم الأحداث، وتعرف باسم وظيفة " افعل كذا... احترس من كذا "، فاللغة لها وظيفة " الفعل " أو التوجيه العملي المباشر، ففي عقد القران مثلاً يتم الزواج بمجرد النطق بالألفاظ معينة وكذلك في المحكمة، حينما يقول القاضي " حكمت المحكمة كذا " فإن هذه الكلمات تتحول ثواً إلى فعل، وكذلك اللافتات التي تقرأها كتوجيهات وإرشادات من هذا القبيل مثل " منطقة عسكرية ممنوع التصوير ".

- الوظيفة الشخصية " Personal Function " :

إذ يرى العقليون من أصحاب الفلسفة والمنطق أن الوظيفة الرئيسية للغة هي نقل الخبرة الإنسانية، والتعبير عن الفكر واكتساب المعرفة، فاللغة ضرورة حتمية لتقدم الثقافة والعلم لأن الألفاظ كما يقولون " حصون الفكر "، فاللغة كما يقول المفكر الألماني " همبولدت Humboldt " هي عمل العقل وهي الصوت المنطوق الذي نستطيع به أن نعبر عن الفكر، ويحلل " جيفونز Jevones " هذه الوظيفة العقارية التي تؤديها اللغة فتبين أن اللغة تخدم ثلاثة أغراض هي:

- ١ وسيلة للفهم.

٢- أداة صناعية تساعد على التفكير.

٢- أداة لتسجيل الأفكار والرجوع إليها.

وتسمح هذه الوظيفة للمتحدث بالتعبير عن مشاعره وعواطفه وشخصيته وانعكاسات مستوى تفكيره، وتتميز الشخصية الفردية لإنسان ما باستخدامه للوظيفة الشخصية في الاتصال، وتتفاعل الطبيعة الشخصية للغة، والإدراك، والوجدان. والثقافة بطرق لم يكشف عنها حتى الآن.

- الوظيفة التخيلية أو الإبداعية " Imaginative Function " :-

تؤدي هذه الوظيفة إلى إيجاد نظم أو أفكار إبداعية، فاستعمال اللغة لمجرد المتعة في استعمالها كما في الشعر، والتلاعب بالألفاظ، والتورية كلها أمثلة للوظائف الإبداعية. ونستطيع من خلال الأبعاد الإبداعية للغة أن نتعدى العالم الواقعي لنصل إلى مستويات عالية من جمال اللغة ذاتها لتكون من خلالها أحلاماً مستحيلة كما يحلو لنا (براون، ١٩٩٤: ٣٤٣).

تتمثل هذه الوظيفة في بعض الأعمال والأنشطة الحيوية التي يؤديها العمال في صورة جماعية كأعمال الصيد والبناء والحفر ورفع الأثقال، فالكلمات التي يتخشي بها العمال أثناء ممارستهم العمل ليس لها معنى سوى قيمتها العملية في إنجاز العمل. وتؤدي هذه الوظيفة إلى إيجاد نظم أو أفكار إبداعية، فتأليف القصص الخيالية أو المسلية، وكتابة الرواية هي استعمالات إبداعية للغة.

- الوظيفة النفعية أو الوظيفية " Instrumental Function " :-

فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن رغباتهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة. وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها وظيفة " أنا أريد ".

- الوظيفة التفاعلية " Interactional Function " :-

وتستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي وهي وظيفة " أنا وأنت "، وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع التحرر من أسر جماعته. فنحن نستخدم اللغة ونبادلها في المناسبات الاجتماعية المختلفة، ونستخدمها في إظهار الاحترام والتأدب مع الآخرين.

وهي تؤدي وظيفة تأكيد التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع. ويخدم التواصل الاجتماعي عملية استمرارية الاتصال بين الأفراد وإبقاء قنوات الاتصال مفتوحة، وهذا يمثل الوظيفة التفاعلية للغة. ويتطلب الاتصال التفاعلي معرفة بالكلمات الدارجة، واللهجات المهنية والخاصة، وأساليب المرح، والفولكلور، والمعايير الثقافية وأساليب التعامل المهنى، والرسمي، وغيرها من أساليب التواصل الاجتماعي.

- الوظيفة الاستكشافية للغة " Heuristic Function " :-

تتضمن هذه الوظيفة استخدام اللغة لاكتساب المعرفة وللمعرفة البيئة من حولنا، ويعبر عن الوظائف الاستكشافية على شكل أسئلة تقود إلى إجابات، ويعتبر الأطفال الوظيفة الاستكشافية بشكل منتظم وجيد للسؤال عن الأشياء التي يجهلون عنها البيئة من حولهم، والبحث ما هو إلا طريقة استكشافية للحصول على تمثيل للحقيقة من الآخرين (Brown, D.1980).

- الوظيفة الإخبارية أو الإعلامية " Informative Function " :-

ينقل الفرد من خلال اللغة معلومات جديدة إلى الآخرين في أي زمان ومكان من خلال وسائل الاتصال، ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية، إقناعية من خلال استخدام الألفاظ المحملة انفعالياً ووجدانياً.

- الوظيفة الرمزية " Symbolic Function " :-

اللغة من خلال الألفاظ تمثل رموزاً تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي " فكلمة شجرة هي لفظ أو رمز لشيء موجود في الخارج ".
إن هذه الوظائف المختلفة للغة منفصلة دون أن تكون متداخلة تماماً، فقد

تمثل جملة أو محادثة واحدة وظائف مختلفة كثيرة في الوقت نفسه. ومع ذلك فإن فهم استعمال الأشكال اللغوية لتحقيق هذه الوظائف اللغوية هو الذي يشكل أساس تعلم اللغة الثانية. وقد يكتسب المتعلم نظام الكلمات الصحيح والنحو والمفردات، ولكن قد لا يفهم كيف يحقق الوظيفة اللغوية المطلوبة من خلال الاختيار الواعي للكلمات والتركييب والنغمة، والإشارات الجسمية، والفهم الدقيق لسياق الحديث في أي موقف معين يستعمل فيه الكلام. وقد لا تبين وظائف اللغة التي قال بها " هاليدي " التنوع والتعقيد اللامحدود للوظائف اللغوية التي نحققها من خلال استعمالنا للغة.

وقد سرد تصنيف " فان إك والكسندر Van ek, Alexander, 1975 " سبعين وظيفة تقريباً لا بد من تدريسها في منهج اللغة الإنجليزية. وفيما يلي قائمة ببعض تلك الوظائف:

- ١- التحية، والوداع، والدعوة، وقبول الدعوة.
- ٢- الموافقة، والمعارضة، والنقاش، والجدال.
- ٣- النقد، والتأنيب، ورفع اللوم عن الشخص، وتعبير موضوع الحديث.
- ٤- السؤال، والاستفسار.
- ٥- الاعتذار، وطلب السماح أو العذر.
- ٦- المدح، والتهنئة، والإطراء، والإغراء، والإغواء، والافتخار.
- ٧- الشكوى.
- ٨- التقرير، والتقويم، والتعليق.
- ٩- الاتهام، والإنكار.
- ١٠- إيقاف الحديث أو قطع الحديث.
- ١١- الأمر، والتكليف، والطلب.
- ١٢- الطلب.

١٣- الموافقة، والمعارضة، والنقاش، والجدال.

١٤- التعاطف.

١٥- القناع، والإصرار، والاقتراح، والتذكر، والتأكيد، والنصح (براون، ١٩٩٤: ٣٤٤-٣٤٥).

أما "كفاقي، ١٩٩٨" فيحدد وظائف اللغة بما يلي:

١- الوظيفة الاجتماعية، حيث إنها وسيلة اتصال الفرد بالمحيطين به.

٢- الوظيفة العقلية، حيث الاستدلال من بدء تعلمها وطريقة استخدامها على القدرة العقلية.

ويحدد "براون Brown" وظيفتين رئيسيتين للغة، أما الوظيفة الأولى التي تؤديها اللغة والمتمثلة في التعبير عن "المضامين" فتسميها وظيفة "تعاملية". وأما الوظيفة الثانية المتمثلة في التعبير عن العلاقات الاجتماعية والمواقف الشخصية نسميها "وظيفة تفاعلية"، وتقابل ثنائيتها هذه (تعاملية/ تفاعلية) بصفة عامة تلك الثنائيات الوظيفية من قبيل التمثيلية/ التعبيرية "التي نجدها عند" بوهلر، ١٩٣٤ "و" للمرجعية/ الانفعالية "ياكوبسون، ١٩٦٠" و"الفكرية/ التبادلية" هاليداي، ١٩٧٠ "و" الوصفية/ التعبيرية/ الاجتماعية "لايسر، ١٩٧٧" (براون، ١٩٩٧: ١٠٢).

بالإضافة للوظائف السابقة يرى علماء نفس الطفل أن اللغة تحقق للطفل وظائف إضافية لعل أهمها:

-- تساعد اللغة على تكوين عالم الطفل بكافة أبعاده وجوانبه وتساعده على وضع الافتراضات حول الأشياء الممكنة الوقوع في العالم من حوله.

-- تساعد اللغة الطفل على تعزف العادات والقيم السائدة في مجتمعه ومن ثم على التحكم في سلوكه وضبطه طبقاً لتلك القيم والأعراف والعادات.

... تُعد اللغة في هذه المرحلة أداة ذات فائدة كبرى في زيادة قدرة الطفل على السيطرة، ليس فقط على البيئة التي يعيش فيها، بل أيضاً على دوافعه الخاصة، فبقدر ما يكون الأطفال قاندين على التعبير عن رغباتهم بوضوح بقدر ما تكون الفرصة لديهم أكبر في إشباع حاجاتهم.

- تقوم اللغة بدور في تحقيق شعور الطفل بالأمن أو عدم الأمن، من المعروف أن الطمأنينة شعور ضروري لصحة الطفل النفسية وسلامتها، فجميع مشاعر الأمن والطمأنينة وغيرها يمكن غرسها في الطفل عن طريق اللغة ما تتضمنه من كلمات، وأن العلاقة بين اللغة والتوافق الاجتماعي علاقة متبادلة وتفاعلية.

... يتعلم الطفل عن طريق اللغة وعن طريق استبطان * Internalization " الأفكار والمشاعر والاتجاهات السائدة حوله وعلى الأخص تلك الأفكار والمشاعر الخاصة بالوالدين (إسماعيل، ١٩٨٦؛ كرم الدين، ١٩٩٠).

أما بياجيه " Piaget " فقد أشار إلى وظيفتين أساسيتين للغة الطفل، هما كما يلي:

الوظيفة الأولى: تشير إلى بؤر تركز الطفل حول ذاته، وفي هذه الوظيفة يكلم الطفل نفسه ولا يعطي أي انتباه للمحيطين به، كما لا يهتم بهم ولا بموقفهم منه سواء استمعوا إليه أم لم يستمعوا؟ لا بل كثيراً ما يحاول إشراكهم باهتماماته الخاصة.

الوظيفة الثانية: تشير إلى نزوع الطفل نحو المجتمع وإرتباطه به والتفاعل من التفكير المنصرف نحو الذات إلى التفكير المنصرف نحو المجتمع، وهنا يبدأ الطفل بالاهتمام بمن حوله ويخاطبهم محاولاً فهم كلامهم، يحاول تبادل الأحاديث والآراء معهم، فيوجه إليهم أسئلته تارة أو قد يتحدث عنهم مادحاً لهم أو ذامناً.

ويمكن تحديد وظائف اللغة التي يمكن أن تؤديها لطفل ما قبل المدرسة بما

يلي:

- ❖ زيادة قدرة الأطفال على التعبير عن رغباتهم وحاجاتهم.
- ❖ تعديل مخاوف الأطفال والسيطرة عليها والتخفيف من احتياجاتهم.
- ❖ زيادة قدرة الأطفال على التعبير عن مشاعرهم والقدرة على ضبط مشاعرهم.
- ❖ ومن خلال اللغة يستطيع الأطفال التواصل مع الآخرين.

هكذا يمكن القول إن: اللغة - أولاً وأخيراً - في نظر العقليين فكر أو تعبير عن فكر، وهذه نظرية قاصرة جداً، لأنها لا يمكن أن تستوعب جميع أشكال " الأحداث اللغوية ". أما السلوكيون من علماء النفس فقد اهتموا باللغة أيضاً على اعتبار أنها سلوك إنساني، فقد رأوا أن الوظيفة الأساسية للغة هي محاولة الوصول إلى أعماق الجماهير، والتأثير في الناس وإقناعهم بالرسالة التي توجه إليهم، ونفعهم إلى عمل سلوكي معين، أو تغيير نمط من أنماط السلوك أو الإيمان بمبدأ.

على حين أن اللغة ظاهرة اجتماعية، لا يمكن أن توجد منعزلة عن المجتمع البشري، فهي نتيجة للاتصال الاجتماعي، ولذا فإن فكرة الكلام وفكرة المجتمع لا يمكن الفصل بينهما. ومن هنا يرى اللغويون: أن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقيق الاتصال والترابط بين أفراد المجتمع الواحد، وخلق المجتمع المتماسك، فاللغة كما يقول أحد اللغويين المحدثين: « هي إسمنت المجتمع ».

أما التحليل النفسي الذي يعد علم اللاشعور " Unconscious " بوصفه لغة، وأن وظيفته هي الكشف عن أعماق اللاشعور عند الفرد، ومن هنا تبدو وظيفة

اللغة في إظهار شخصية الفرد ودراستها؛ حيث إن العلاقة بين المتعالج والمعالج تقوم على أساس وجود لغة متفق عليها، ومفهومة بينهما.

مما سبق يتضح تعدد وظائف اللغة، فاللغة وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، واللغة وسيلة الفرد في التفكير، وكذلك هي وسيلة الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته ومشاكله، كما أنها أسلوب من الأساليب التي يستعين بها في حل مشاكله، ووسيلة لنمو الحياة الفكرية، بما تمكن له من نقل الأفكار من مكان لآخر، وتسجيلها بحيث يبني الخلف على ما أسس السلف، وهي فوق ذلك - أيضاً- أسلوبه في حفظ تراث أجداده وتطويره والإضافة إليه. فاللغة عبارة عن وظيفة " Function "، لأن كل كائن بشري طبيعي يستخدم لغته من أجل الاتصال مع الآخرين أو التعبير عن أفكاره ومشاعره ومشاكله، واللغة أيضاً تعلم " Learning " لأن مجموع الرموز التي تتكون منها اللغة أو التي يتمثلها الطفل تكتسب تدريجياً عن طريق الاحتكاك مع الآخرين المحيطين به وخاصة الوالدين وأفراد الأسرة، فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه وجزءاً كبيراً من ثقافته وخبرته ومهارته في العمل والعيش في مجتمعه المحلي والعالمي. وربما هذا ما كان يعنيه " هينجر " من قوله: « إن اللغة هي منزل الكائن البشري ».

كما تعد اللغة طريقاً للحضارة وحافظة الفكر الإنساني، فلقد مكنت اللغة الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، فقبل اختراع الكتابة كانت اللغة تعتمد على الكلام والاستماع، وكان كل جيل ينقل خبراته إلى أبنائه، ويقوم الأبناء بنقلها إلى الجيل الأصغر.

مكونات اللغة " Language Levels " :

تتكون اللغة من عدد من المستويات هي:

١- المستوى الصوتي " Phonetic Level " :

الصوتيات هي: الدراسة العلمية لأصوات الكلام، من حيث مكان تشكيلها وطريقته، وكيفية إدراكها. وعلم الأصوات " Phonetics " ووظيفته دراسة الصوت اللغوي الإنساني لذاته بصرف النظر عن وظيفته التي يؤديها في لغة معينة. أما الدراسة العلمية لهذا المستوى فتركز على العناصر الثلاثة السابقة، وهي:

- ❖ مكان تشكل الصوت " Place of Articulation "، مثل: الأصوات الشفوية، الأسنان، اللثوية، الحلقية، اللهوية، البلعومية، الحنجرية.
- ❖ طريقة التشكل " Manner of Articulation "، مثل: الأصوات الوقفية أو الانفجارية، والأصوات الاحتكاكية.
- ❖ حالة الأوتار الصوتية " Voicing " في أثناء تشكل الصوت، مثل: الأصوات المجهورة، والأصوات المهموسة.

وعلم الصوت هو أحد مظاهر اللغة التي تهتم بالإدراك وإخراج الأصوات، التي تستخدم من أجل حدوث الاتصال الفعال. ويجب على الأطفال أن يتعلموا أي الأصوات تكون مهمة في اللغة التي يستمعون لها. ولعلم الأصوات فروع هي:

- علم الأصوات النطقي: يقوم أساساً على تحديد مخارج الأصوات، وبيان الصفات الصوتية التي تشكل الصوت، أنه يعطينا وصفاً موضوعياً لهذه الأصوات وكيفية إنتاجها وتصنيفها تصنيفاً ضيقاً أو واسعاً، وهذا التصنيف قد تكفلت به الأبجدية الصوتية الدولية التي تشتمل من الوجهة النظرية - على الأقل - التنوعات الأساسية الممكنة لأصوات الكلام،

وتصنيفها على حسب المخارج الصوتية المستعملة مع كل منها والأوضاع التي تتعرض لها هذه المخارج.

- علم الأصوات الفيزيائي: يقوم على دراسة التركيب الطبيعي للأصوات فهو يحلل الذبذبات والموجات الصوتية المنتشرة في الهواء بوصفها ناتجة عن ذبذبات الهواء في الجهاز النطقي المصاحبة لحركات أعضاء هذا الجهاز.
- علم الأصوات السمعي: يقوم بدراسة إدراك الأصوات أي الإدراك الحسي للغة المنطوق بها أو عملية تفسير الرموز الصوتية التي وصلت إلى المخ (Slater, A. & Bremner, G. 2003: 218).

٢ - المستوى الفونولوجي " Phonologic Level " :

هو النظام الصوتي للغة وأساسها، من أجل دمج هذه الأصوات لإنتاج وحدات ذات معنى تام في الكلام. والمستوى الفونولوجي هو الذي يدرس نماذج الأصوات وكيفية تناسقها، إذ تختص كل لغة بقبول تتابعات معينة للأصوات قد لا تقبلها لغات أخرى. ويهتم هذا المستوى بوحدات الأصوات الأساسية التي تكون الكلام. وعلم وظائف الأصوات " Phonology " هو دراسة طريقة تأدية الأصوات الإنسانية لوظائفها في اللغات المختلفة، وطريقة تناسقها في أنماط خاصة بكل لغة، وتتسع دائرته لتشمل دراسة المقاطع والنبر والنغم.

والفونيم " Phoneme " هو أصغر وحدة صوتية تؤثر في المعنى عند تغيره، وهو الوحدة الصغرى في النظام الصوتي للغة معينة حسب النظريات التقليدية، وقد يتحقق في اللغة بأكثر من صوت يطلق عليه أوفون أو مغاير " Variant " أو تحقق، وهو الصوت الفعلي الذي ينطق في الكلام، والوظيفة اللغوية للفونيم هو

التفريق بين معاني المورفيمات، فالذي يفرق بين معنى "بات"، و"مات" هو الفونيم الأول في كل كلمة.

٣- المستوى الصرفي " Morphology Level ":

الصرف هو الدراسة العلمية للبناء الداخلي للكلمات، وهو أصغر وحدات لغوية ذات معنى، والكلمة هي: أصغر وحدة يمكن أن تعطي معنى بمفردها (Shaffer, D.1989:265؛ Witt, C. et. Al. 1998: 274).

وهذا المستوى يتعلق بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية، ويختص بدراسة الصيغ اللغوية وبناء الكلمة وطرق تشكيلها، من اشتقاق ونحت والصاق، وما يطرأ عليها من تغيرات، ويدرس وظائف هذه الصيغ ويصنفها إلى أجناس " كالفعل، والاسم، والأداة أو التذكير والتأنيث أو الأفراد والتثنية والجمع"، ويدرس أيضاً التغيرات الصرفية الناشئة عن تجاوز الأصوات، وما يتصل بالصيغ باعتبارها كلمات.

والمورفيم هو أصغر وحدة ذات معنى في تركيب اللغة، وقد يتألف المورفيم الواحد من عدد من الفونيمات، فالكلمة كتاب تتألف من الفونيمات "ك - ت - ا - ب"، وقد يكون من فونيم واحد ومثاله في الإنجليزية "S" فالشكل "Books" يتألف من مورفيم "Book" والمورفيم "S" وهو أصغر وحدة ذات معنى في النظام التعبيري في اللغة الإنجليزية، وهو يدل على الجمع، ومثاله في العربية تاء التأنيث فهي أصغر وحدة ذات معنى في اللغة العربية، وهي فونيم واحد، من المناسب هنا أن نشير إلى نوعين من المورفيمات هما:

❖ النوع الأول: المورفيم الحر أو التصريف الحر " Free Morpheme " وهو وحدة صرفية يمكن أن تستخدم وحدها باعتبارها كلمة ذات معنى محدد، ويمكن أن يستخدم مفرداً، ككلمة " الأب سعيد " .

❖ النوع الثاني: المورفيم المقيد أو التصريف المقيد أو الحدي " Bound Morpheme " وهو وحدة صرفية لا يمكن أن تستخدم وحدها، ويكون له معنى فقط عندما يتصل بتصريف حر ، فنهايات مثل: الألف والهمزة، هي أمثلة للتصريف المقيد، فالجمله السابقة " الأب سعيد " هي تجميع بسيط من التصاريف الحرة، وإذا ما غيرنا الجملة لتصبح " الأباء غير سعداء " فلنحزن الآن لدينا تصريفات كثيرة؛ فبإضافة الألف والهمزة غيرنا الأب من مفرد إلى جمع، وأدى إلى تغيير المعنى، وبالمثل بإضافة كلمة " غير " غيرنا معنى كلمة سعيد.

٤- المستوى النحوي أو التركيبي " Syntax Level " :

إن المستوى التالي في التنظيم الهرمي للغة هو تركيب أو بنية الجملة، أو القواعد التي تحكم الروابط بين المورفيمات في العبارات والجمل. وقد اتسعت في الوقت الراهن المبادئ المتضمنة في علم النحو " بنية الجملة " لتشمل كيفية تحويل المعلومات من شكل إلى آخر (Nadeau, S. & Rothi, L, 2004:141).

والنحو هو دراسة بناء الجملة الداخلي من حيث ترتيب الكلمات فيها، ودور كل كلمة في إعطاء المعنى العام، والجملة هي البناء الذي يحمل معنى تاماً. وحتى تعطلي الجملة معنى تاماً فلا بد لها من امتلاك مقومات الجملة. والجملة في اللغة العربية تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي: الاسم والفعل والحرف. وباختلاف ترتيب هذه العناصر تختلف دلالة الجملة، علماً أن هذه العناصر قد تجتمع في جملة، وقد تكون ناقصة.

ويهتم هذا المستوى بالقواعد التي تحكم تركيب الكلمات في الجمل أو العبارات، أي يختص بتنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية. ولكل لغة قواعد خاصة بها تحكمها وتختلف من لغة إلى أخرى (Sidorow, L. & Rickabaugh, A. 2002:290).

ومن الواضح أن علاقة قوية تربط علم الصرف بالنحو، فالتغيرات الحادثة في داخل الكلمات نفسها تشكل موضوع علم الصرف " Morphology " الذي يختص بدراسة الصيغ، وتنظيم الكلمات في نسق معين يشكل موضوع علم النحو " Syntax "، والصرف والنحو يكونان معاً ما يسمى بعلم القواعد " Grammar " أو التركيب " Structure ".

٥ - المستوى الدلالي أو مستوى المعاني " Semantics Level ":

مستوى المعاني هو دراسة معاني المفردات وما يربطها من علاقات، ومعاني الجمل وما يربطها من علاقات أيضاً، ويهتم هذا المستوى بخصائص اللغة التي تتميز باستخدام الرموز، لإيصال الأفكار بطريقة لها معنى. ويندرج تحت المستوى الدلالي مستوى المفردات " Vocabulary " الذي يختص بدراسة الكلمات المنفردة ومعرفة أصولها، وتطورها التاريخي ومعناها الحاضر وكيفية استعمالها، ويدخل تحت دراسة المفردات فرع يسمى الاشتقاق " Etymology " هو يختص بدراسة تاريخ الكلمات (Kosslyn, S. & Rosenberg, R. 2005:202).

٦ - المستوى الاستخدامي " Pragmatics ":

المستوى الاستخدامي هو: النظام اللغوي الاجتماعي، الذي ينظم استخدام اللغة في الاتصال والتعامل، التي قد يكون معبرة في شكل صوتي أو لفظي (Esterson, M. & Bluth, F. 1987: 122; Bornstein, R. 2004).

- والمستوى الاستخدامي هو : مطابقة الكلام لمقتضى الحال، أو استخدام اللغة المناسبة في الموقف المناسب، وهنا يحكمنا أكثر من بعد:
- ❖ طبيعة الموقف: هل هو موقف محزن، مفرح، عادي، تعليمي... إلخ؟.
 - ❖ المكان: الصف، البيت، المسجد، المدرسة، بيت الجيران... إلخ.
 - ❖ المشاركون: السن، الجنس، المهنة، الرتبة... إلخ.
 - ❖ الموضوع: فني، دراسي، سياسي، اجتماعي، اقتصادي... إلخ.

ويشير * Feagans, L. 1996 " إلى أن الطفل في اكتسابه للغة يتعرف على أربعة مكونات أساسية للغة، هي:

- ❖ يتعلم الطفل استخدام نظام صوتي محدد وخاص للغة الأصلية.
- ❖ يتعلم الطفل وضع الكلمات مع بعضها البعض، من أجل تكوين جملة والقواعد الخاصة بذلك، مثل: تكوين الجمل في صيغة المبني للمعلوم أو المبني للمجهول.
- ❖ يتعلم الطفل في عملية اكتسابه للغة كلمات عدة ومختلفة ومعاني تلك الكلمات " المعنى ".
- ❖ وفي النهاية فإن كيفية استخدام الكلمات واللغة في السياق تُعد أبرز شيء في الدراسة، لأنها تضم المكونات الثلاثة السابقة.

ولكي يتعلم الطفل اللغة عليه أن يسيطر على ما يسمى بالنواحي العملية في استخدام اللغة، وهي القواعد التي تحدد كيفية استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في السياقات الاجتماعية المختلفة. بمعنى أن على الأطفال أن يتعلموا " متى يقولون، لماذا، لمن؟ " . وعليهم أن يتعلموا كيفية التواصل بكفاءة وأن يأخذوا في اعتبارهم من هو المستمع؟ وما الذي يعرفه المستمع بالفعل؟ وما الذي يريد أن يعرفه أو يسمعه؟ وإذا كان طلب الشيء بعبارة " أعطني الشيء " صحيحة وتؤدي الوظيفة من

الناحية العملية، فإن طلبه من خلال عبارة " أكون ممثلاً لو سمحت، وأعطني هذا الشيء " يؤدي الوظيفة أيضاً، ولكن من خلال إطار علاقتي مختلف وهو ذو مغزى شخصي وإنساني واجتماعي مغاير .

ومن خلال العرض السابق يلاحظ أن المستوى الاستخدامي هو نتاج تراكم المستويات الخمسة السابقة، وكما سبق فإن المستويات السابقة تكتسب اكتساباً دون قصد، وإن كان يداخلها بعض التوجيه. غير أن المستوى الاستخدامي متعلم مع قليل من الاكتساب، فنحن نعلم أبناءنا التأذب مع الكبار ، ونسمح لهم بالسؤال في مواقف، وعدم السؤال في مواقف أخرى، لذا يقع على كاهل المهتمين بالأطفال إيصال مهارات استخدام اللغة بشكل صحيح، حتى لا تتكون لدى الطفل عادات سيئة يصعب تغييرها.

ولا بد من الإشارة إلى أن الفصل بين مستويات اللغة المختلفة- على النحو السابق- لا وجود له في واقع اللغة الفعلي الذي يمارسه المتكلمون، فالمتكلم يتكلم اللغة دون تفريق، ودون وعي منه بالمستويات الصوتية أو الصرفية أو النحوية أو الدلالية. وإنما يعمد الباحث في اللغة إلى هذا الفصل الصناعي، بقصد السهولة في التناول والوصف والدراسة. وإن السيطرة على اللغة الإنسانية أمر معقد؛ لأنها تتطلب تعلم الأنساق الصوتية والدلالات والتراكيب والجوانب العملية، ويمكن القول: إنه إذا حدث أي خلل في أحد هذه الجوانب، فإن ذلك يؤدي إلى خلل واضطراب في اللغة.

الفصل الثاني
علم النفس اللغوي





الفصل الثاني

علم النفس اللغوي

العلاقة بين علم النفس واللغة:

يرى " Crystal " أن علاقة علم اللغة بعلم النفس كانت مصدرًا لجدل عنيف ثار مؤخراً، ويرجع هذا أصلاً إلى عبارة " تشومسكي " الخاصة بهذه القضية، ونظريته في علم اللغة تنتهي إلى أن أعظم عمل يمكن الإسهام به في علم اللغة هو أن ندرس العقل الإنساني، وأن علم اللغة سيكون أكثر دقة ووضوحاً إذا ما عد فرعاً من علم النفس الإدراكي. ومع أن معظم اللغويين اليوم لا يشاركونه هذا الرأي فلا أحد منهم ينكر الروابط المشتركة القوية بين علم النفس وعلم اللغة.

لدراسة اللغة تاريخ غني وطويل يمتد عبر آلاف السنين، وغالباً ما تفهم هذه الدراسة على أنها بحث في العقل والفكر؛ بغرض " أن اللغات هي أفضل مראيا العقل الإنساني "، وإن دراسة اللغة الإنسانية مثيرة بصورة خاصة، فاللغة خاصة نوعية حقيقية، وهي خاصة رئيسية للفهم والفكر الإنساني (تشومسكي، ١٩٩٣: ٤٤، ٥١).

وربما يتصور الكثيرون أن اللغة من حيث كونها موضوعاً للدراسة وقف على دراسي اللغة وفروعها " كالنحو، والشعر، والأدب، والبلاغة " فقط، ويرى البعض أنها موضوع خاص بعلم اللغة " Linguistic " تلك الفرع الحديث نسبياً، الذي يهتم بالدراسة المتعلقة باللغة بصيغة عامة، دون التقيد بلغة قوم بذاتها، وهو ما يعرف باللسان (إسلام، ١٩٨٥: ١٣).

ولما كانت اللغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية، بوصفها عنصراً أساسياً في ميدان البحث، أو أداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذلك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة في معظم العلوم الإنسانية، ونشأ عن التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية وعلمية حديثة، كعلم الاجتماع اللغوي، أو علم اللغة الاجتماعي " Sociolinguistic "، وعلم النفس اللغوي، أو علم اللغة النفسي " Psycholinguistic " .

ولما كانت اللغة مظهراً من أهم مظاهر السلوك الإنساني فقد اهتم بها كل من اللغويين وعلماء النفس، فعلماء النفس يهتمون بالظاهرة اللغوية ليوضحوا السلوك بصفة عامة، واللغويون يهتمون بها ليبينوا السلوك اللغوي بصفة خاصة وعلم النفس يهتم بمعظم نواحي اللغة وبخاصة ماله علاقة بالعقل والنفس البشرية، وتظهر العلاقة الوثيقة بين علم اللغة وعلم النفس في مجال التحليل النفسي، إذ نلاحظ أن المحلل النفسي إنما يدرس ألفاظ ذلك الشخص لا أحلامه، والتحليل النفسي من أوضح الأمثلة لتبيان العلاقة الوطيدة بين اللغة وعلم النفس؛ لأن المحلل النفسي إذا أراد أن يدرس الأحلام لدى شخص من الأشخاص للكشف عن بعض العقد أو الأمراض أو المواقف المتأزمة فإنه سيطلب من ذلك الشخص أن يحول أحلامه إلى سلوك لغوي؛ أي سيطلب إليه أن يتكلم، وحينئذ لا يسعنا إلا أن نلاحظ بأن المحلل النفسي إنما يدرس ألفاظ ذلك الشخص وتعابيره لا أحلامه في حد ذاتها.

يُعد علم النفس اللغوي من منظور علماء اللغة فرعاً من فروع علم اللغة التطبيقي، ومن منظور علماء النفس فرعاً من فروع علم النفس المعرفي. ويتميز علم النفس اللغوي بأنه يتناول اللغة من منظور علم النفس، أي أنه يُعنى باللغة بوصفها ظاهرة نفسية عند المتكلم والسامع على السواء. فيصوغ المتكلم أفكاره في

عبارات يعتبر عنها بالكلام، فيدركها السامع ويفهمها. كما يتميز بأنه يرصد العمليات الذهنية عند اكتساب اللغة، أو عند استخدامها، وعلاقة ذلك بالفكر والثقافة، فيعنى مثلاً بدراسة العمليات التي يقوم العقل البشري من خلالها بربط الصيغة " مسموعة أو مكتوبة " بالمعنى من خلال وسيط وهو نظام اللغة.

إن دراسة السلوك اللغوي تُعد حلقة اتصال بين علم اللغة وعلم النفس. وقد اهتمت المدرسة السلوكية اهتماماً بالغاً بالسلوك اللغوي، وكان لها أثر واضح في البحث اللغوي الأمريكي في النصف الأول من القرن العشرين، ولكن البحث في قضايا اللغة من وجهة نظر اللغويين، يختلف كثيراً عنه من وجهة نظر علماء النفس، فالفرق بين وشاسع بينهم (عطية، ١٩٩٥: ٢٢).

وإذا كان علم اللغة هو الاهتمام بالتركيب والبنى اللغوية فإن علم النفس اللغوي هو تتبع كيفية اكتساب اللغة، وقيام الأنظمة اللغوية بوظيفتها بين المرسل والمستقبل، إلى جانب اهتمام هذا العلم بالأداء الكلامي وكيفية استعمال اللغة، وعلم نفس اللغة أو " سيكولوجية اللغة " هو تعبير استخدمه " ازجود ووسيبوك " أول مرة سنة (١٩٥٠)، ويدرس اللغة في استخداماتها اليومية، ويفيد من طرائق تدريسها وسيكولوجية تعلمها ومدارس علم النفس المختلفة في علاج عيوب النطق، وتعليم القراءة والكتابة إن اللغة الأم أو اللغات الأجنبية (مذكور، ١٩٨٦؛ عبد العزيز، ١٩٩٢؛ السيد، ١٩٩٦).

وعندما يهتم عالم النفس بدراسة اللغة فإنه يتناولها من زاوية تختلف عن الزاوية التي ينظر منها علماء الأدب واللغة، فهو لا يركز اهتمامه على القواعد النحوية أو شروط البلاغة، ولا يقوم بتأليف القواميس التي تحصى الشارد والوارد، ولا يدرس اللغة من حيث صعوبتها وتركيبها وتاريخها وكيفية كتابتها. إنما يتناول عالم النفس اللغة من عدد من الزوايا السيكولوجية المهمة، فيدرس دلالة الأصوات

والحروف التي ترمز لأشياء في العالم الخارجي، وكيف تكون المفاهيم التي تدرج تحتها الأشياء، وكيف تتم عملية اكتساب اللغة لدى الطفل، وكيف تؤثر اللغة في شخصية الإنسان، وكيف تعكس لغة الحديث شخصية صاحبه، ويحاول عالم النفس أن يقيس قياساً دقيقاً، ويعزل الأبعاد الأساسية للقدرات اللفظية، ويصمم الاختبارات التي تقيس هذه القدرات اللفظية.

فعلماء النفس يرون أن هذا الفرع من المعرفة يهتم بالعلاقة بين صور التواصل أو الرسائل، وبين خصال الأشخاص الذين يجري بينهم التواصل، وتشمل العملية التي يستخدمها المتكلم أو الكاتب في إصدار الإشارات " Signals " أو الرموز " Symbols "، والعملية التي يعاد فيها تحريك هذه الإشارات والرموز، وتفسيرها وتحويلها إلى معنى، أو ما يسمى فك الرموز " Decoding " (English & English, 1958:419).

كما يضم مجال الدراسات النفسية للغة كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية " To encode " وهي عملية عقلية، ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة. وعندما تصل اللغة إلى المستقبل أو المتلقي، يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل إلى المعنى المقصود، وهي عملية عقلية أخرى تدخل في إطار علم النفس.

بينما يهتم علماء اللغة بالوصف الصوري لقطاع مهم من المعرفة الإنسانية، وهو بناء اللغة. وهذا البناء يتضمن أصوات الكلام، والمعاني، والنظام المعقد الخاص بقواعد النحو، التي تربط بين الأصوات والمعاني. فعلماء اللغة يهتمون بدراسة العبارات، اللغوية المنطوقة عند صدورها من الجهاز الصوتي لدى المتحدث وفي أثناء مرورها في الهواء، وعند تلقي الجهاز السمعي للمخاطب لها. أما عالم النفس فيتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكاً يمكن إخضاعه للدراسة، باستخدام

المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة ... فهم يهتمون بالإدراك، وكيف يكتشف الناس في إدراكهم للكلمات ودلالة هذه الكلمات؟ وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها؟ ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة. بينما يحاول علماء النفس معرفة كيفية اكتساب الطفل لهذه الأنظمة، وكيف تؤدي تلك الأنظمة وظيفتها، عندما يتحدث الناس أو يفهمون الجمل بالفعل؟ (Carroll, D. 1999: 12).

وقد رأى بعض العلماء أن الدراسة اللغوية إذا لم تقم على دراسة القوى النفسية الكامنة وراءها، فهي غير مكتملة، وكذلك الدراسة النفسية عليها أن تستعين بسمات علم اللغة، ومن ثم حدث الامتزاج بين علمي اللغة والنفس؛ مما نتج عنه نشوء علم النفس اللغوي. وقد ذهب تشومسكي " Chomsky " والتوليديون إلى أن دراسة اللغة يجب أن تقوم أولاً على دراسة العقل الإنساني، ولذلك يرى أنه من الأفضل أن يكون علم اللغة فرعاً من فروع علم النفس الإدراكي. وهو رأي لا يوافق عليه معظم علماء اللغة.

إن كل الدراسات التي تحاول أن تتناول الفكر بمعزل عن اللغة، محكوم عليها بالفشل. هذا " فرويد " وكما نعلم ليس عالم لغة، لكن العلاج الذي اخترعه أي التحليل النفسي، يمر حتماً باللغة. إنه يتضمن الحوار بين المريض والطبيب. إذ هو في صلب اللغة.

وترجع العلاقة الوثيقة بين علم اللغة وعلم النفس إلى عالم اللغة ليونارد بلومفيلد " Leonard Bloomfield " الذي أدخل مبادئ علم النفس، التي كانت «سيطرة في عصره في دراسة اللغة (Beaugrande, R. 1991: 58).

والنتيجة التي تمخضت عنها ذلك التقارب بين علم النفس وعلم اللغة، هو ظهور فرع مستقل أطلق عليه علم النفس اللغوي " Psychological Linguistic

" ويسمى أحياناً " Psychology of Language "، وهذا العلم يطانق عليه بعض علماء اللغة علم اللغة النفسي " Psycholinguistic "، ويعرفونه بأنه: ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقي، الذي يدرس اكتساب اللغة الأولى، وتعلم اللغة الأجنبية، والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق والكلام، والعلاقة بين النفس البشرية واللغة بشكل عام.

إن علم النفس اللغوي أسبق ظهوراً من علم اللغة النفسي، فالأول، أسبق ظهوراً من الثاني؛ إذ ظهر الأول مع نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، للدلالة على دراسة العلاقة بين علم النفس واللغة، وظلت تلك العلاقة تدرس في إطار ما يسمى بعلم النفس اللغوي أو علم نفس اللغة، إلى أن ظهر المصطلح الثاني؛ أعني به علم اللغة النفسي مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين (خليل، ١٩٨٥).

وعلم النفس اللغوي هو فن ظهر ضمن فنون اللسانيات العامة، ويدرس كيف تنطق مقاصد المتكلم ونواياه على سطح الخطاب، في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة؟ كما يدرس سبل تواصل المستقبلين لتلك الخطاب على تأويل تلك الإشارات. فهذا العلم يعكف أساساً لدى الباحث " المرسل "، والمتلقي " المستقبل " . ولقد اتسع هذا العلم فتحدد موضوعه بدراسة ظاهرة الكلام كيف تنشأ لدى الباحث، وظاهرة الإدراك كيف تتحقق لدى المستقبل (السيد، ١٩٩٦).

ويهتم علم النفس اللغوي بالأمر الذي تتناول العلاقة بين اللغة والعقل الإنساني، مثل دراسة العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، سواء أكانت عوامل بيولوجية أم اجتماعية أو نفسية؟ مع التركيز على سبل تعلم اللغة وكيفية اكتسابها، باعتبارها عملية عقلية نفسية، وإدراك الكلام، وطبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير، وعلاقة اللغة بالشمسية، ووظيفة اللغة في حالة الصمم، وسيكولوجية

القراءة، ودراسة عيوب اللغة والكلام، مثل: تأخر اللغة " Language Delay"،
والحبسة " Aphasia"، والثأثأة "Lisping"، واللجلجة " Stuttering"،
واللحمة "Stammering" (قنديل، ١٩٩٣: ٥٣٩).

وأطلق العلماء على استخدام اللغة والكلام علم النفس اللغوي؛ نظراً لأن هذا
الاستخدام عدّ نافذة تطل على العقل البشري وبنيتة. وتطور علم النفس اللغوي "
مثلما يحدث في جميع حقول المعرفة " في حقول فرعية، توفر له وسيلة يقدم من
خلالها كمية كبيرة من المعلومات، كي يتيسر فهمها بسهولة. وخلاصة القول: إن
علم النفس اللغوي يحاول الإجابة عن أربعة فروع رئيسية له، وهي:

١- كيف يكتسب الإنسان اللغة والكلام؟

٢- كيف ينتج الإنسان اللغة والكلام؟

٣- كيف يفهم الإنسان اللغة والكلام؟

٤- كيف يفقد الإنسان اللغة والكلام؟

إحدى الطرائق، التي يمكن من خلالها التعامل مع تلك الأسئلة، النظير إليها
كمجموعات تتكون كل واحدة منها من سؤالين، ثم تصورها داخل إطار مرجعي
رباعي، يتكون من أربع نوافذ يوضحها الجدول رقم (١/٢) على النحو التالي:

جدول رقم (١/٢)

فروع علم النفس اللغوي

تاريخياً «عبر الزمان» تزامنياً «في وقت واحد»

توليف اللغة	اكتساب اللغة	إنتاج اللغة
تحليل اللغة	فقدان اللغة	فهم اللغة

إذا نظرنا إلى اكتساب اللغة وفقدانها تاريخياً عبر الزمان، نلاحظ أنهما بداية تاريخ الكلام لدى الإنسان ونهايته، فالكسب اللغة يتطلب من الإنسان، مهارات جميع، أو توليف عناصر اللغة الجديدة معاً، بينما يمثل فقدان اللغة تفكك اللغة وانهارها. وعلى الرغم من أن هاتين العمليتين تمثلان الطرفين الأول والأخير للخط المتصل للحياة اللغوية، إلا أنهما - مع ذلك - غير منفصلين تماماً، كما تبدوان للوهلة الأولى. ولكن عندما ننظر إلى عمليتي إنتاج اللغة وفهمها تزامناً في وقت واحد عند أي نقطة زمنية، فبالإمكان اعتبارهما مهمتين لغويتين نفسييتين متناظرتين. فبينما تشمل الأولى توليف التراكيب اللغوية، فإن الثانية تشمل علي تحليل تلك التراكيب، ولذلك يتطلب إنتاج اللغة المواهب التوليفية لطباخ ذهني خيالي، يقوم بانتقاء العناصر المناسبة ويزنها بعناية، ثم يخلطها معاً لكي ينتكر منها أكلة جديدة. وفي الناحية الأخرى يقتضي فهم اللغة المهارات التحليلية لكيميائي ذهني يأخذ ما يقدم له، ثم يقوم بتحليله بعناية إلى عناصره ومكوناته الفردية لكي يفهمه على نحو كامل (سكوفل، ٢٠٠٣: ١٥-١٧)

وهناك ثلاثة مجالات يبحث فيها علم النفس اللغوي هي:

- ١- نشأة الكلام ونموه عند الطفل.
- ٢- اللغة من حيث كونها نظام كتابية وقراءة.
- ٣- عيوب الكلام وأمراضه.

الكلام ليس مجرد أصوات معينة تصدرها أعضاء النطق، وإن هذه الأصوات توجه إلى أذن سامع أو مستقبل " Receiver " إذ تقوم في ذهنه عمليات عقلية متعددة لكي تتحول هذه الأصوات إلى دلالات، بل وإن المتكلم أو المرسل " Sender " نفسه قبل أن يشرع في الكلام وفي أثناء عملية التكلم وبعدها تقوم في نفسه عمليات عقلية ونفسية إذا كان ينتظر إجابة مثلاً بل وإن الكلمات ذاتها،

وما يتعلق بها من حيث تكوينها وسمعتها مرتبطة بسلسلة من العمليات النفسية والعقلية يختص بدراستها اليوم مما يسمى بعلم الأصوات النفسي " Psychological Phonetics " .

وفي مجال أمراض الكلام " Speech Pathology " وعلاجها " Speech Therapy " نجد تعاوناً وثيقاً بين علماء النفس وعلماء اللغة، على أساس أن الاضطراب قد يصيب قدرة الإنسان على النطق أو الفهم أو كليهما معاً. بل إن تحديد ماهية اللغة وحقيقتها ونشأتها دفع أمام علماء اللغة مشكلات نفسية واجتماعية أثرت في الدراسات اللغوية ذاتها مثل دراسة اكتساب الطفل للغة وكانت من قبل مدخلاً لمعرفة نشأة اللغة عند الإنسان. كل ذلك وغيره من المشكلات اللغوية والنفسية أدت إلى حتمية اللقاء بين علم اللغة وعلم النفس لحل تلك المشكلات.

ويؤكد: " علماء علم النفس اللغوي " حقيقة مهمة وهي أن اللغة دورين مهمين جداً، فهي من جهة وسيلة للربط الاجتماعي للخبرات الفردية للناس، وهي من جهة أخرى الأداة الأهم لفكرنا (Vygotsky, L.1997:170).

إن علم النفس اللغوي مثال حي على التفاعل الوثيق بين مجالين، هما: علم اللغة وعلم النفس المعرفي " Cognitive Psychology "، والذي أدى إلى ظهور مجال جديد، وهذا المجال الجديد عجل بتحقيق الفهم العلمي للموضوع المشترك وهو اللغة، أو اللغة والفكر، أو اللغة والمعرفة، وهي مجالات يرتبط بعضها ببعض إلى حد كبير. وقد تم تفسير هذه العلاقة باعتبارها الحتمية اللغوية " Linguistic Determinism "، أي أن اللغة هي التي تمد الفكر، بالإضافة إلى طبيعتها التواصلية، بمعنى أن اللغة هي التي تعكس الفكر، وهو ما أدركه علماء النفس المعرفيون من أن اللغة جزء ضروري ومهم من جوانب المعرفة.

وخلاصة القول إن علم النفس اللغوي يُعنى بشكل أساسي بمهارتين أساسيتين
وكيفية اكتسابهما " الفهم والإنتاج ". وبمعنى آخر يحاول علم النفس اللغوي الإجابة
عن:

- ما العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من قول ما يريدون قوله (أي إنتاج
اللغة)؟

- ما العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إدراك وفهم وتذكر ما يسمعون
(أي إدراك وفهم اللغة)؟

- ما الطريق الذي يتبعه الأطفال في تعلم كيفية فهم اللغة وإنتاجها في المراحل
العمرية المبكرة " الاكتساب والارتقاء "؟

إن تفرد علم النفس اللغوي ينبع من فهمه للواقع النفسي للغة بوصفها ظاهرة
معقدة، في ضوء التراكيب أو النحو " علم التراكيب " وفي ضوء مضمونها أو
المعنى " علم الدلالة ". لقد أصبح من الممكن - بفضل علم النفس اللغوي - أن
نفهم أن اللغة عملية نفسية مرتبطة بالمعرفة العامة ارتباطاً تاماً. وأن اللغة نتاج
عمليات نفسية خاصة بالشخص، مثل دور الخبرة السابقة في فهم اللغة. بينما
يقتصر تركيز علماء اللغة على مدى شيوع اللغة بين الأشخاص والثقافات، مشتملة
على التفرد، والاصطلاحية، والانفتاح، والازدواجية التشكل.

وأخيراً يصبح الاهتمام باللغة ودراساتها بوصفها سلوكاً بشرياً له مظاهره القابلة
للملاحظة والدراسة منطقياً في ضوء ما تؤديه اللغة من وظائف لبني البشر.

اللغة والتفكير " Language and Thinking " :

يمتلك الإنسان قدرات معرفية رائعة، أكثرها جلاء القدرة على التفكير واللغة. وعلى الرغم أن الإنسان ليس هو المخلوق الوحيد الذي يفكر أو يقوم بالاتصال بالآخرين، إلا أنه ودون شك أكثر المفكرين مهارة وحكمة على هذا الكوكب. وتكتسب اللغة أهمية كبرى من العلاقة الموجودة بينها وبين التفكير، إذ تدخل اللغة في كثير من عمليات التفكير خاصة التفكير المجرد. وكذلك يتم بوساطة اللغة التمييز بين المعاني والتعبير عن العمليات الفكرية التي يقوم بها الشخص ولا يدركها الآخرون إلا إذا عبّر عنها لغوياً.

يمثل التفكير أعقد أشكال السلوك البشري، ونلجأ إلى التفكير عندما لا تكفينا الخبرات السابقة وحدها في مواجهة المواقف والمشكلات التي تعترضنا. إننا نلجأ إلى التفكير عندما يساعدنا ذلك في الوصول إلى المكان الذي نريد الوصول إليه، وفي عمل ما نريد عمله.

للتفكير في علم النفس معنيان، معنى عام واسع، ومعنى خاص ضيق. فالتفكير بمعناه العام هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز أي يستعاض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلاً من معالجتها معالجة فعلية وأقعية. ويقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه أو يعبر عنه، أو يحل محله في غيابه. والرموز التي يستخدمها التفكير أدوات لها صور مختلفة منها الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام، ومنها الذكريات والإشارات والتعابير والإيماءات، وبهذا المعنى العام يشمل التفكير جميع العمليات العقلية من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً. أما التفكير بمعناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلاً ذهنياً أي عن طريق الرموز. فهو حل لمشكلات بالذهن لا بالفعل. وهذا ما يعرف بالتفكير الاستدلالي (راجع، ١٩٩٩؛ جابر، وآخرون، ٢٠٠٢).

يمكن النظر إلى التفكير على أنه عملية معرفية تتميز باستخدام الرموز لتتوب عن الأشياء والحوادث. إن عملية التفكير تتصل بالحوادث التي نتذكرها أو المنسية بالنسبة إلينا، أو التي نتخيلها بالإضافة إلى تلك التي تؤثر في حواسنا في الوقت الحالي، ومن هنا يمكن القول بأن التفكير يزيد في توضيح ما نتوصل إليه عن طريق كل من الإدراك والإحساس. إن قدرة الطفل على استعمال اللغة تتصل اتصالاً وثيقاً بقدرته على التعامل مع المفاهيم والعلاقات، ومما لا شك فيه أن الأطفال الأكبر سناً كانوا أكثر قدرة من غيرهم فيما يتصل بحل المشكلات.

إن الألفاظ هي الإشارات التي اصطلح عليها، التي تعد إحدى الأدوات التي يستخدمها التفكير للتعبير عن المعاني الموجودة في الذهن، أي إن الكلمة لا تتوب عن الشيء بصورة مباشرة ولكن عن المعاني القائمة مقام الأشياء التي لا وجود لها إلا في الذهن. والألفاظ التي هي أدوات للتعبير عن المعاني هي بالوقت نفسه وسيلة أساسية لإيصال هذه المعاني إلى الآخرين، ونقلها بين الأفراد والجماعات، ووسيلة للتفاهم بينهم، وأداة لا يمكن الاستغناء عنها للتعامل خلال حياتهم، لهذا تعد اللغة وسيلة تجعل من التفكير ظاهرة اجتماعية، وبالإضافة إلى ذلك فإن مهمة الألفاظ لا تقتصر على مجرد التعبير ونقلها، بل تؤثر في الآخرين وتحدث استجابات لديهم، وعليه فإن الألفاظ هي أدوات تؤثر معاني وعواطف واتجاهات معينة وهي بهذا تخضع لقانون المثير والاستجابة. بمعنى أن الكلمة استجابة لفظية لمثير ما وهذه الكلمات تتحول لتصبح مثيرات لاستجابات أخرى.

وتمثل العلاقة بين اللغة والتفكير بعض القضايا الشائكة، وتثير الكثير من التساؤلات. وقد درج الباحثون سنوات طويلة في التعامل مع هذا الموضوع بوجهات نظر مختلفة.

يرى سلوبين "Slobin, 1971" أنه عندما يفكر الطفل فهو يتكلم في الوقت نفسه، فالتفكير الذي يحدث في سن الخامسة ينتقل بوساطة الكلمات، وبالتأكيد من خلال حركات اللسان والشفاه، ويعني ذلك أن اللغة والتفكير مرتبطان تماماً بالطفولة. ولكن مع النمو يصبح تفكير الراشدين متحرراً من اللغة بطريقة ما (Slobin, I, 1971:98).

ويقول "كيسلر" : « إن التفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للثنايا الصوتية، وأنه نوع من الهمس غير المسموع الذي يدور بين المرء ونفسه ». بل لقد صرح "واطسون" مؤسس المدرسة السلوكية أن التفكير هو مجرد كلام باطن. بمعنى أن التفكير هو اللغة. فهو قد ساوى بين التفكير واللغة. ويرى أن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن، أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية في الحنجرة، أو هو حديث داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، أي أن التفكير كلام ضمني. وعدّ الفكر مجرد الكلام الذي يبقى وراء الصوت. وقد عرف "واطسون" الفكر على أنه حديث دون المستوى المسموع. وقد استهوت هذه الصلة الوثيقة بين اللغة والتفكير بعض العلماء فزعموا: إن اللغة شرط ضروري لكسل تفكير، أي لا تفكير بغير لغة (كرم السدين، ١٩٩٣؛ راجح، ١٩٩٩؛ يوسف، ١٩٩٧).

إن هذا الرأي - بطبيعة الحال - مبالغ فيه؛ إذ على الرغم من التسليم بأنه من الصعب الاحتفاظ بنتائج الفكر واستعادته ونقله للآخرين دون اللغة، فإن ذلك كما يقول وايتهد "Whitehead" لا يعني اللغة جوهر الفكر وماهيته، فكثيراً ما تقصر اللغة - مهما كانت سعتها وقدرتها - عن التعبير عن أفكار الإنسان وخواطر ذهنه ونتائج قريحته، ثم إن اللغة لا توجد ولا تحيا إلا بالفكر، فالإنسان يوجد وتوجد لديه القدرة على التفكير، ويمارس عملية التفكير فعلاً قبل أن تكون لديه القدرة على

ممارسة اللغة، وهو كذلك يستطيع أن يطور اللغة أو يغير فيها (المعتوق، ١٩٩٦: ٣٦).

ومع أن اللغة تساعد التفكير وتوضحه إلا أن الألفاظ والكلمات كثيراً ما تعجز عن التعبير عما يختلج في ذهن من معاني متعددة. كذلك فإن الألفاظ قد تكون في بعض الأحيان عائناً أمام التفكير السليم، كما يحدث عندما تكون المعاني القائمة وراء بعض الكلمات المستعملة غامضة أو عندما لا يكون وراء بعض الكلمات أي معنى مقابل.

فنظرية العزل المطلق بين اللغة والتفكير التي نادى بها الفيلسوف الفرنسي "بيرجسون" باعتبار أن اللغة لا تؤثر في الفكر ولا تتأثر به، لأنها وعاءه والعلاقة بين السائل والوعاء علاقة احتواء لا اندماج. وفي هذه الحالة فإن رؤية اللغة تقتصر على المظهر الخارجي المتمثل في الكلام، ومن ثم تتجرد من أهم سماتها كنظام من المعاني والأفكار. ولم تثبت هذه النظرية كثيراً أمام النقد الذي وجه لها من قبل علماء النفس وعلماء اللغة (عيسى، ١٩٨٧).

أما برونر "Bruner" فيرى أن اللغة جزء مهم من نسق التمثيل الرمزي لدى الطفل وليس مجرد عرض له؛ فاللغة مصدر رئيسي لأشكال التفكير الرمزي، تميزاً لها من شكلين من أشكال التمثيل، وهما: الفعل "Action"، والصورة "Image"؛ ففهم اللغة يحدث في الوقت نفسه وبالعملية نفسها التي يتم بها فهم المفهوم، الذي تشير إليه تلك الكلمة. وبمساعدة الاكتساب اللغوي يتمكن من إدراك العلاقة بين الأشياء (الريماوي، ١٩٩٨).

ويعتقد برونر "Broner" أن تفكير الطفل يعتمد على المنطق الداخلي الذي يظهر عندما ينظم الطفل الخبرات ويتكيف معها، كما أن الرموز عند الطفل الصغير تعتمد على الصور البصرية والتقليد، إذ يرى أن أطفال الستين قادرون

على المشاركة في التقليد الدقيق للسلوك المعقد، بالرغم من أن مهاراتهم اللغوية في مراحلها الأولى تماماً (الطواب، ٢٠٠٣: ٣١٥).

وقد أوضح "برونر" بعض الظواهر التي تدل على ارتباط اللغة بالنمو العقلي، مثل: وجود كلمات في لغة الطفل تشير إلى مفاهيم، ووجود نوع من اللغة يستعمل في الحوارات بين طفل والديه أو بين طفل ومعلمه تهدف إلى التربية والتعليم. ويُعد العالم "بنجامين وورف" أحد أنصار النظرية التي تؤمن بتأثير اللغة في التفكير، وقد وضع بالتعاون مع "إدوارد سابير" فرضيتهما المشهورة والمعروفة بفرضية سابير وورف "Sapir - Whorf Hypothesis" للنسبية اللغوية، وتشير هذه الفرضية إلى أن كل لغة تفرض على متحدثها نظرة معينة للعالم (Owens, K, 1987: 214 ؛ براون، ١٩٩٤: ٥٨ ؛ Harley, T. 2001: 80).

ووجهة النظر هذه تختلف عن منظور النسبية الحضارية التي نادى بها "ورف" متأثراً برأي "سابير"، التي تقول: إن الاختلاف الفكري الموجود بين حضارة وأخرى نابع من اختلاف اللغات بين هذه الحضارات باعتبار أن اللغة هي وعاء الحضارة، وقد توصل إلى ذلك عن طريق الدراسات الأنثروبولوجية، إذ توصل إلى أن كل لغة تحتوي على مفاهيم معينة تحدد طريقة التفكير عند هؤلاء المتحدثين بها.

ويذكر باندورا "Bandura" أن الكثير من أشكال التفكير الإنساني ترتكز على اللغة، فبعد أن يتمكن الأطفال من تعلم أسماء الأشياء، وكيفية إحراز الأطفال للمعلومات وكيفية تركيبهم للأحداث. وعلى ذلك فاللغة لم تعد فقط وسيلة اتصال، وإنما أصبحت وسيلة لتشكيل نمط التفكير، فالقواعد التي تتحكم في العلاقات بين الألفاظ والكلمات، قد تم تعلمها من خلال المحادثات، بحيث تعرض أحياناً أحداثاً ملموسة ذات أهمية عالية لدى الأطفال. وبينما هم يتحكمون في كفاءاتهم اللغوية،

فإن اللغة تصبح أكثر تجديداً وغير معتمدة على ظهور الأحداث الواقعية، وهذا في حد ذاته يؤكد على قوة اللغة باعتبارها أداة للتفكير (Vasta, R. 1992:9-14).

ويعد " Weinberg, 1970 " التفكير بأنه أحد مكونات النشاط العقلي ويمثل ركناً مهماً من أركان الذكاء، واختبارات الذكاء تقيس النشاط وتقيس الناتج. وتتضح العلاقة بين اللغة والتفكير في أن معظم اختبارات الذكاء - وخاصة التي تقيس القدرة العقلية العامة - تستخدم اللغة كما أن الشخص الذي قد اكتسب مهارة عالية في فنون اللغة يكون عادة على قدر كبير من المهارة في حل المشكلات، وكذلك الأفراد الذين يعانون نقصاً في قدراتهم اللغوية تظهر آثار تأخرهم اللغوي في أدائهم المنخفض على اختبارات الذكاء بينما يرتفع مستوى أدائهم مع ارتفاع مستواهم اللغوي.

يتفق معظم الناس على أن اللغة والتفكير هما مركز الأنشطة الإنسانية، وهما عنصران أساسيان في المعرفة الإنسانية، فالتفكير يوجه نشاطنا في العالم، واللغة توجه تواصلنا مع الآخرين. فالأراء حول طبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير ساخنة؛ إذ يرى بعض السلوكيين أنهما الشيء نفسه، وقد لا يقل النمو اللغوي من وجهة نظرهم على الأقل أهمية عن النمو المعرفي، وذلك بسبب العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير، ولكون اللغة هي العنصر الأساسي المستخدم في التواصل وفي أنواع التعلم كافة. بينما يرى تشومسكي " Chomsky " وأنصاره أن اللغة والتفكير شيان مختلفان، فالتفكير يتحدد باللغة، في حين يرى بياجيه " Piaget " أن اللغة هي التي تتحدد بالتفكير. ويشير البعض إلى أن للغة والتفكير قدرات واضحة مستقلة، على حين يرى البعض الآخر أن اللغة والتفكير أساس واحد لنظام تكاملي، في حين يرى آخرون أنهما أنظمة تبادلية (Stevenson, J. 1993:1-2).

ولا تصبح اللغة أداة فكرية عند الإنسان ما لم تتحول إلى نظام داخلي للتفكير؛ أي ما لم يمتصها الفرد امتصاصاً تاماً أو يحتويها داخلياً، وبهذا يصبح له لغتان؛ لغة خارجية يخاطب بها الآخرين ويحاوهم ويتصل معهم بها، ولغة داخلية يحاور بها نفسه، ويبني بها فكرته عن العالم أو رؤيته له، وهذه اللغة الداخلية هي أساس لغته الخارجية، وعلى قدر ما تتميز به من وضوح تتضح لغة حوارها مع العالم الخارجي وتعامله معه عموماً.

وتتضمن عمليات التفاهم عن طريق اللغة أربع خطوات رئيسية، تُعد كل خطوة منها عملية خاصة، وهي على النحو التالي:

١- العملية العقلية؛ وتشمل استحضار الأفكار والأخيلة والوجدانات المختلفة، التي يراد نقلها إلى ذهن السامع. وهي تُعد عملية سيكولوجية.

٢- العملية العضوية الحركية؛ وهي مجموعة الحركات التي يقوم بها أعضاء النطق المختلفة، التي تصدر الرموز الصوتية التي تعبر عن الأفكار والصور الذهنية.

٣- العملية العضوية الحسية؛ وهي عملية إحساس السامع اللغة المنطوقة وما يصحبها من حركة أو إشارة. وتقوم بها الأذن والعين والأعصاب الحسية الموصلة منها إلى المخ.

٤- العملية الإدراكية الحسية للغة المنطوقة؛ وهي عملية تفسير الرموز الصوتية التي وصلت إلى المخ.

ويتضح مما سبق اختلاف آراء العلماء في طبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير؛ فأتباع المدرسة السلوكية يرون أن الفكر لغة صامتة يتحدث بها المرء مع نفسه، وكما أن اللغة نمط من أنماط السلوك البشري فإن التفكير كذلك، وهذه الرؤية تعرف "بنظرية انصهار الفكر في اللغة". بينما يرى فيجوتسكي "Vygotsky"

وجون ديوي "John Dewey" بأن اللغة غير الفكر، ولكن التحامهما أمر ضروري، حيث يرى "فيجوتسكي" أن اللغة والتفكير يتطوران بشكل منفصل في بدايات النمو، وفي نهاية مرحلة الرضاعة يبدأ هذان الخطان يتداخلان. بحيث يصبح للعمليات الفكرية دور فيما يقوله الطفل. كما تبدأ اللغة بتسهيل التفكير وتعمل على تكامل الأفكار بوساطة الكلام الداخلي "Inner Speech" وهو ما تشربه الطفل من الكلام الاجتماعي "Social Speech" الذي من وظائفه الاتصال بالآخرين (Harley, T.2001:52).

دور الجانب البيولوجي في اكتساب اللغة:

يوجد قدر كبير من الأدلة أن العوامل البيولوجية مهمة في ظهور اللغة لدى الطفل، وكما يبدو فإن المقاطع الصوتية التي يخرجها الطفل قبل أن يتكلم تبدو بأنها فطرية، أي يخرجها الطفل نون تعلم، حتى ولو كان أصم لا يسمع كلام الكبار، وهذا يشير إلى وجود قدرات فطرية أساسية لاكتساب اللغة، وعلاوة على ذلك فإن تطور اللغة لدى الأطفال يسير بسرعة كبيرة في العمر ما بين (٢-٦) سنوات، وهي الفترة التي يسير فيها تطور الدماغ بشكل سريع، وهذا يشير بشكل واسع إلى أهمية العامل البيولوجي في اكتساب اللغة.

ويرى "ويند Wind, 1976" أن الثنايا الصوتية للشيمبانزي يمكن أن تصدر أصواتاً مفهومة، إلا أن النقص بالنسبة إلى هذه القردة العليا إنما يكمن في عوز الجهاز العصبي المركزي لديها، إلى القدرة على تحويل هذه الإشارات الصوتية إلى رموز لغوية، أي إلى رموز يمكنها أن تؤدي الوظائف اللغوية. ويشير "ليفى Levy, 1976" إلى أن إسناد السبب في القصور اللغوي عند القردة إلى مخها، له ما يصوغه في ضوء الفروق التشريحية بين القرد والإنسان في التركيبات اللحائية. فالمدخ لدى الإنسان مزود بسخاء بما يسمى بمناطق الترابط "Association

areas " وهي المناطق التي تربط بين مراكز الإحساس للبصر والسمع واللمس معاً. وتتركز الروابط المسؤولة عن وظائف الكلام في أحد فصفي المخ فقط " عادة الفص الأيسر " حيث توجد التركيبات الترابطية المتخصصة التي تقوم بالتحويل الضروري للإشارات البصرية والسمعية إلى تكوينات لفظية (اسماعيل، ١٩٩٧: ١٣٥).

ويعتقد تشومسكي " Chomsky, 1988 " أن اكتساب اللغة هو حالة مبدئية من النضج، وأن العامل البيئي الوحيد والضروري للطفل كي يتعلم اللغة، هو أن يتعرض لبعض اللغة، فإن المعرفة بقواعد اللغة " Language rules "؛ أي قواعد كيفية تجميع الكلمات في جمل وعبارات ذات معنى، أي التركيب " Syntax " هي عملية بيولوجية الأساس، وبمعنى آخر فلدى الطفل معرفة فطرية بقواعد اللغة (Chomsky, N. 1988: 45).

ويرى ليننبرج " Lennberg " أن قدرة الأطفال على تعلم اللغة هي نتيجة للنضج " Maturation "، ويتحدث عن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة، فهو يرى أنه عند الميلاد وفي الشهور الأولى المبكرة، فإن النضج يحدد قدرة الطفل على أن يتكلم، وعلى العكس فمن الشهر الثامن عشر إلى سنتين فإن الأطفال يكتسبون القدرة على الكلام واستخدام اللغة، فقدراتهم العصبية نضجت لدرجة أن اكتساب اللغة يصبح ممكناً، بمعنى أن هناك محدداً بيولوجياً فطرياً " Innate Linguistic determinate " للسلوك اللغوي، وأن الكائنات تولد بقدرة لغوية، ولديها استعداد على إنتاج اللغة (Lerner, J.2000: 346).

والدليل على الفطرية اللغوية أن الأطفال يتلقون كمية هائلة من المدخلات اللغوية " Linguistic input " في كل يوم، إلا أنهم يكافون حتى لمجرد أن يقولوا شيئاً، بل إنهم - في الحقيقة - يشجعون أحياناً على أن يصبحوا مخلوقات "

ينظر إليها ولا يسمع منها "، حيث إن هنالك بعض المجتمعات، مثل: " قبائل الهنود الحمر الأمريكية في ولايتي أريزونا ونيومكسيكو "، لا تشجع أطفالها على الدخول مع أفرادها الكبار في محادثة طويلة. لقد أدى هذا الاعتقاد " بتشومسكي " ومعه جيل من علماء اللغة النفسانيين المهتمين باكتساب اللغة لدى الأطفال، إلى الادعاء بأن قسماً كبيراً من اكتساب اللغة المبكر يصدر عن قدرة فطرية خاصة باللغة لدى البشر. لذا يرى " تشومسكي " أنه مثلما أن لدى البشر قدرة فطرية على تعلم الوقوف أو المشي فإنهم يمتلكون - أيضاً - أداة لاكتساب اللغة " Language Acquisition Device " .

اللغات متشابهة:

يقال: إن عدد لغات العالم اليوم يكاد يصل إلى خمسة آلاف لغة، ولو أمعنا النظر في هذه اللغات وتعمقنا في دراستها لتبين لنا أن بينها قدراً من التشابه يجعلها داخلية في إطار ما يسمى " اللغة " دون تقييد أي منها باعتبارها ظاهرة إنسانية، وبينها قدراً من الاختلاف يكفي لتمييزها ويدخلها في إطار ما يسمى " اللغة " مقيدة بوصف، أي اللغة العربية أو الإنجليزية ... إلخ. ومن وجوه الشبه بين لغات البشر ما يلي:

- ١- كل أطفال العالم قادرون على اكتساب أية لغة إنسانية من لغات البشر بيسر وسهولة بالغين.
- ٢- لغات البشر متشابهة؛ لأن الذين يتحدثون بها متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم، إنهم يدركون العالم الخارجي بطرق متشابهة في جوهرها، ومما يؤكد ذلك أنه من الممكن ترجمة أي نص من لغة إلى أخرى.
- ٣- ليس في العالم لغات بسيطة، فكل اللغات متساوية في تعقدها وفي قدرتها على التعبير عن أي مفهوم في العالم.

٤- في كل لغات العالم مفاهيم معنوية عالمية كالزمن والنفي والاستفهام... إلخ.

٥- تتضمن معظم لغات العالم قواعد صوتية وصرفية ونحوية متشابهة في خصائصها.

٦- تتألف كل اللغات من أصوات تستخدم لنقل المعاني، والعلاقة بين الأصوات والمعاني في معظمها عرفية.

٧- يستخدم معظم لغات العالم عدداً محدداً من الوحدات الصوتية " الفونيمات " تتألف منها عناصر لغوية ذات معانٍ " مورفيمات " ومن هذه العناصر تتألف عبارات اللغة وجملها.

وسائل الاتصال عند الحيوان:

ينظر أحياناً إلى قدرة المخ البشري على معالجة اللغة، على أنها ما يميزنا من سوانا من أعضاء المملكة الحيوانية. فعلى الرغم من أن بعض أنواع الحيوانات، مثل " النحل، والدلافين، والنمل، والأسود " تستخدم أنظمة اتصالية، وأن بعضها متطور نسبياً، إلا أنه لا يوجد أي نوع من الحيوانات يمتلك جهازاً اتصالياً مماثلاً لجهاز الاتصال البشري من حيث اتساع نطاق الرسائل التي في مقدوره التعامل معها وتعقيدها. فثمة أنواع حيوانية كثيرة تستطيع التواصل من خلال عدد ثابت أو متغير من الرسائل الخاصة بموضوعات معينة. وقد لقيت محاولات تعليم الشمبانزي والقرد- التعامل مع جهاز اتصالي قائم على الإشارات، التي استهدفت إثبات أن البشر لا ينفردون بامتلاك قدرة لغوية- نجاحاً مبدئياً ثلاث تشكك في صواب استنتاجاته. وعلى وجه العموم، فقد بينت هذه الدراسات أنه يمكن للأصناف الحيوانية الأخرى أن تتعلم قدرأ كبيراً من المفردات التي تحاول أن تستخدمها في حدود معينة، في السياق الاتصالي، لكنها غير قادرة على تعلم النظام التصوري

الملائم للربط بين تلك المفردات، واستخدامها للجهاز الاتصالي، في كثير من الحالات ينقوى مباشرة بفعل الأفراد الذين يتعاملون معها. بينما في استطاعة البشر أن يؤلفوا، من خلال الجهاز اللغوي، بين عدد محدود من العناصر، لينتجوا جملاً لغوية لا نهاية لعددتها. ومثل هذه المرونة في الجهاز الاتصالي فضلاً عن القدرة الهائلة للمخ على اكتساب هذا الجهاز الاتصالي واستخدامه، أسهمت بدرجة كبيرة في تقدم الإنسان، وأن أدمغة الحيوانات ليست لديها القدرة على اكتساب مثل تلك المهارة. وعلى أية حال لا يوجد في أي نظام من أنظمة الاتصال لدى الأجناس الأخرى أن تمتلك جميع الصفات الموجودة في الاتصال الإنساني (Stater, A. & Bremner, G.2003:212; Oates, J. & Grayon, A. 2004: 82).

ومن خلال ذلك يظهر لنا أن هناك تركيبات بيولوجية لدى الإنسان تجعله قادراً على إصدار الأصوات وتحويلها لتكوين كلمات أو جمل مفيدة ليست موجودة عند الحيوان، ورغم أن التفسير المقارن للجهاز الصوتي للإنسان والحيوان قد أعطى دليلاً على هذا الاختلاف إلا أنه لا يشكل السبب الأساسي لقدرتنا على إصدار هذه الأصوات بقدر ما نعزوه إلى الاختلاف في التفسير العصبي، فالمخ البشري يختلف عن المخ الحيواني في تركيبه والعلاقات بين أجزائه.

إننا نمتاز عن الحيوانات بتركيبات بيولوجية بل وأكثر من ذلك بتركيبات عصبية تجعل النعمة الإلهية قاصرة على الإنسان من دون غيره من المخلوقات، ولكننا كثيراً ما نسمع عن لغة الحيوان وتعليم الشمبانزي لغة الإشارة الأمريكية "ASL"، ولكي يتضح لنا الأمر يجب أن نذكر أن أساس الاختلاف والمجادلة هو تعريف اللغة ذاتها.

تعليم اللغات للقروء:

منذ أكثر من ستين عاماً حاول علماء النفس تعليم اللغة للقروء. وكانت الجهود المبكرة مخيبة للأمل، فمثلاً في الأربعينات من القرن العشرين أعطى علماء النفس "كث وكاثي هايز Keith and Kathy Hayes" تدريب مركز لمدة ست سنوات في الكلام لإحدى الشمبانزي تدعى "فيكي Vicki". ولكن الشمبانزي اكتسب فقط أربع كلمات بصورة غير واضحة، وعند التأمل في الماضي تبدو هذه المحاولات الأولية بسيطة وعديمة النفع. فالإنسان والشمبانزي لديهم قدرات مختلفة تماماً فيما يتعلق بعملية التواصل، فالنوعان لديهم أجهزة كلامية مختلفة للغاية. وتتصل القروء في الطبيعة بصورة موسعة، لكن غالبيتها يتم عن طريق الإيماءات.

وفي منتصف الستينيات أخذ علماء النفس "الان وجاردنر Allan and Gardner" هذه الحقائق في الاعتبار وأصبحوا أول معلمين ناجحين للغة مع الشمبانزي لقد علموا الشمبانزي "واشو Washoe" الذي تعلم بعض مفردات لغة الإشارة الأمريكية تلك اللغة الإيمائية التي يستخدمها كثير من الأمريكيين الصم. ولقد ابتكر بعد ذلك "دافيد وبريماك David and Premack" لغة باستخدام قطع بلاستيك مختلفة الحجم والشكل واللون لتمثل الكلمات، ولقد تمكنت الشمبانزي التي تدعى "ساره Sarah" كيف تجمع قطعاً من البلاستيك ترمز لكلمات معينة في جمل (Harley, T.2001:52).

من التجارب السابقة نستطيع ملاحظة ما يلي:

أولاً: إننا نرى أن هذه القروء قد تعلمت ارتباطات شرطية على أساس من الاشتراط الإجرائي مبنية على التعزيز "تقديم الطعام".
ثانياً: أن تعبيراتها خالية من التركيبات التعريفية النحوية ولكن مجرد تقليد ببغاوي للنماذج.

ثالثاً: أن تعبيراتها قد تقيدت بالزمان والمكان واحتياجاتها الوقتية مثل الطعام والشراب.

رابعاً: أن قدرتها على التمييز بين شيء مساوٍ أو مختلف محدودة، فأنها فشلت في إدراك العلاقات ودرجاتها داخل جداول التصنيف للإرشاد.

حقاً إن الحيوانات - وخصوصاً الراقية منها - يتصل بعضها ببعض ويؤثر بعضها في بعض بالصياح أو بالإشارات أو بالروائح أو بغير ذلك من الوسائل، ولكن هذه الوسائل تختلف اختلافاً نوعياً عن اللغة الإنسانية، كما أن الإنسان يختلف نوعياً عن الحيوان، فلم يكن الإنسان يوماً حيواناً، ولن يقدر للحيوان مهما طال الزمن وعاش في بيئة إنسانية - أن يكون إنساناً، فليس الإنسان درجة في سلم الكائنات الحية، وليست لغته درجة في سلم التطور في وسائل الاتصال.

ولقد أثبتت تجارب العلماء أن ما تصدره الحيوانات من أصوات، إنما هي أصوات تعبر عن أهداف وأغراض لدى هذه الحيوانات، تريد أن تنقلها إلى مثيلاتها من فصيلة جنسها، وقد أكد العلماء واللغويون، أن هذه الأصوات والصيحات الحيوانية، تختلف اختلافاً تاماً عن الأصوات الإنسانية، وأنه ليس ثمة مجال للمقارنة فيما بين الأصوات الإنسانية والأصوات الحيوانية. أما امتلاك بعض الحيوانات نظاماً من الإشارات المتنوعة، التي يستعملها الحيوان لتحقيق أهداف معينة، لا يعني بحال من الأحوال امتلاكه نظاماً يشبه النظام اللغوي الإنساني، في قدرته البالغة على الابتكار والتنويع.

كما أثبتت تجارب أخرى - وخصوصاً في قدرة القردة على الكلام - أن القردة لا تستطيع استخدام الكلام في التعبير عن حاجاتها ورغباتها، وأن أقصى ما تستطيعه القردة العظيمة، هو بعض الصرخات التي تقترن لديها بأسباب الفرحة، عندما يقدم لها مربيها الطعام أو يمنعه عنها، وهذه الأصوات أقرب ما تكون من

الفقهية التي تصدر عن الإنسان في حالة الضحك، مثل: "ها ها ها" فقط. وإن هذه الصرخات التي نسمعها من قبل هذه الحيوانات، يشير فقط إلى وجود تنظيم اتصالي تملكه القرد، وهو كناية عن تنظيم مطلق، يحتوي على عناصر قليلة ومحددة من الصرخات الثابتة، تتميز كل منها عن غيرها من العناصر الأخرى، من حيث الصوت والمعنى، ولا ترتبط -- بالتالي -- بعضها ببعض، وتحدد هنا الإشارة إلى أن كل عنصر من هذه العناصر يعبر عن واقع معين بمجمله. أما ما وصل إليه بعض العلماء من تمكن القردة "فيكي" على نطق بعض الكلمات المحددة وبصعوبة بالغة، مثل: "بابا، ماما"، أو ما توصلوا إليه من تعليم القردة "واشو" على فهم وإنتاج ما يزيد على (١٠٠) إشارة تتضمن معاني متعددة، فإنها جميعها تمثل استجابات وردود أفعال لمثيرات محددة ومعينة، تم تدريبها عليها، وأنها لا تقوم بذلك دون هذه المثيرات، وهي بعيدة كل البعد عن القدرة على فهم اللغة وإنتاج الكلام.

والحقيقة أن لغة التواصل فيما بين الحيوانات ليست لغة بالمعنى المعروف، بل هي مجموعة من إشارات صوتية تصدرها هذه الحيوانات بالغريزة، أو وفق المنخلومة العصبية التي تمتلكها، ولا سيما عندما تقع مثل هذه الحيوانات في خطر محقق بها، أو عند وجود غذاء وافر، وتشبه هذه الحركات تماماً، الحركات الفسيولوجية التي تحدث عند الإنسان (ميانز، ٢٠١١: ٣٢٠).

ويمكننا بعد ذلك أن نحدد خصائص نظام الاتصال الحيواني فيما يلي:

- (١) أنه نظام معقد ومحدد ومحدود بمجموعة من الصيحات والصرخات أو الإشارات المعينة، يرتبط كل منها بشعور أو سلوك معين.
- (٢) أنه نظام يتميز بأمور خاصة غير اللغة، فالحيوان ليس لديه ملكة اللغة بوصفها وسيلة للاتصال، وأن أقصى ما يمكن أن يتعلمه الحيوان، مثل:

القرود العليا، أو الببغاء"، ما هي إلا لغة آلية مرتبطة بالمشروبات، وأنها تقتصر إلى عنصر الإبداع أو التحول اللغوي، بحسب تنوع المواقف والظروف. وينكر بعض العلماء امتلاك الحيوان مثل هذه الإشارات ذات الدلالة المقصودة. ويرى فاسمان "Wasmann" أن كل الإشارات الحيوانية التي يخل إلى الإنسان، أنها من هذا النوع "هي في الحقيقة فطرية، وأنها لا تدل المخاطب على شيء معين، بل تقتصر على إشارة نشاطه من ناحية يحددها العمل الذي سيتلو الإشارة"، وقد أيده في ذلك "نولاكروا" في كتابه: "اللغة والفكر" (Harley, T. 2001:47,48).

لقد عقد الباحثون في ميدان الأنثروبولوجيا وعلم النفس وعلم اللغة مقارنة شاملة بين ما تستخدمه بعض الحيوانات من أشكال للاتصال بأفراد نوعها واللغة الإنسانية، ومن أهم هذه المقارنات والمفارقات ما يلي:

(١) الأصوات التي تستخدمها الحيوانات في الاتصال محدودة للغاية، كما أنها محصورة في إطار ضيق من الغرائز والرغبات، أما اللغة الإنسانية فتبلغ أشكالها حداً لا يمكن حصره، وتتسع مضامينها حتى تشمل كل تجارب الإنسان ومعارفه.

(٢) الأصوات أو الإشارات عند الحيوانات رد فعل مباشر لما يحسه أو يتعرض له في بيئته، أما الرموز التي يستخدمها الإنسان فليس بينها وبين ما تدل عليه علاقة مباشرة، ولو كانت كذلك لكانت للبشر جميعاً لغة واحدة، وهذا معناه أن الرمز عند الإنسان ينفصل عن المرموز، أما الصوت أو الإشارة عند الحيوانات فلا يمكن أن ينفصل أبداً عما يدل عليه.

٣) أن صيحات الحيوانات لا تتضمن وحدات شبيهة بالوحدات التي تتألف منها لغة الإنسان، ويُفترض إلى التأليف أو التركيب الذي توصف به، والذي يجعل الإنسان قادراً على تقسيم أي منطق إنساني إلى أجزاء ووحدات.

٤) لدى الإنسان قدرة هائلة على الخلق والابتكار، أي خلق جمل جديدة وفقاً للمواقف المناسبة، إنه يستطيع مثلاً أن يؤلف جملاً لم يستخدمها من قبل، وأن يفهم جملاً لم يسمعها من قبل، أما الحيوانات فعدد الأصوات التي يمكنها إنتاجها محدود، وليس لديه القدرة على تنويعها.

٥) يستخدم الإنسان لغته وفقاً لقواعد صوتية وصرفية ونحوية معقدة متعارف عليها بين أفراد جماعته وفقاً للمواقف المتعددة، وليس له أن يخرج عليها بحال من الأحوال، وبهذا الشكل ترتبط لغة الفرد بالجماعة وتتوسع تنوعاً عظيماً بفعل عامل الزمان والمكان، أما سلوك الحيوانات الاتصالي فيكاد يكون ثابتاً، إذ لا تملك القدرة على تطويره.

٦) لغة الإنسان مكتسبة يتلقاها الأبناء من الآباء، أما سلوك الحيوانات الاتصالي فليس محصلة تعليم أو اكتساب بل هو سلوك غريزي يتوارثه أفراد النوع كما يتوارثون أنواع السلوك الأخرى.

٧) يستطيع الإنسان أن يحسم اللفظ الذي يستخدمه في الإشارة إلى أشياء متشابهة، فكلمة " قلم " مثلاً تشير إلى كل أنواع الأقلام، أما الحيوانات فلم تميز من سلوكها ما يشير إلى هذه المقدرة.

٨) يستخدم الإنسان اللغة للإشارة إلى أشياء أو أحداث بعيدة عن المتكلم زماناً ومكاناً، أنه يستطيع مثلاً أن يستحضر تجارب حدثت في مكان بعيد ومن زمن بعيد، كما أنه يستطيع أن يتحدث عن تجارب أو أحداث متوقعة لم تحدث بعد، بل إنه يستطيع التحدث عن تجارب غيره، وهذه القدرات كلها غير موجودة عند الحيوانات.

لقد قال الفلاسفة قديماً " إن الإنسان حيوان ناطق " ولعلهم يعنون بذلك أن الإنسان وحده القادر على وضع أفكاره في ألفاظ، وأن الإنسان مهياً بيولوجياً وعقلياً للكلام. ويمكن القول بأن اللغة في معناها الحقيقي هي قدرة فطرية خاصة بالجنس البشري، ولذلك فليس في مقدور أي جنس آخر غير بشري أن يتعلم لغة إنسانية، وقد دلت التجارب العديدة على أن الأنواع الحيوانية لا تملك وسيلة للاتصال تصل في تنظيمها وتعقيدها وقدرتها على الابتكار إلى مستوى اللغة الإنسانية.

خصائص اللغة الإنسانية:

تعد اللغة أخص الظواهر الإنسانية على الإطلاق، ولقد كرم الله سبحانه الإنسان بنعمة اللغة، وفضله بها على سائر المخلوقات، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (الرحمن ١/٥٥-٤).

فاللغة تعد أعظم إنجاز بشري على ظهر الأرض، ولاشك أن اللغة الإنسانية تتميز بعدد من الخصائص التي تميزها عن وسائل التعبير الأخرى، ولعل أبرزها ما يلي:

١- أنها إبداعية، ذات طابع متفتح، إذ يتمكن الإنسان من أن ينتج عدداً غير متناه من الجمل والعبارات، وتتجلى إبداعية الإنسان اللغوية في النقاط التالية:

أ - أنها قدرة تجديدية ، وملكة طبيعية ، يستعملها الإنسان بطريقة عفوية متى شاء .

ب- أنها لا تخضع للمثيرات الداخلية والخارجية فهي تعبر عن فكر متكلميها، بطريقة ذاتية كامنة.

ج- أنها متماسكة وتلائم ظروف الكلام.

٢- اللغة الإنسانية لغة قادرة على التلفظ المزدوج، فهي تتألف من تراكيب وجمل.

والإدراجية الوظيفية للكلمات والحروف، فكثير من الحروف لها دلالة بنائية ودلالة معنى أيضاً.

٣- اللغة الإنسانية قادرة على التحول والتكيف عبر الزمان والمكان، فاللغة البشرية من شأنها أن تشير إلى أشياء وأحداث بعيدة عن محيط المتكلم في الزمان والمكان، ولديها القدرة على التعبير عن أحداث بعيدة عن زمان الحديث ومكانه.

٤- اللغة اصطلاحية أي إن العلاقة بين الدال والمدلول غير طبيعية ولا منطقية، فهي مكتسبة يتعلمها الإنسان حين يحفظ العلامات والرموز اللغوية، وليس هناك صلة مباشرة بين الكلمة وما تدل عليه، ولو كانت كذلك لتوحدت لغات البشر جميعاً.

٥- اللغة الإنسانية قادرة على التوارث، إذ أنها تنتقل من الكبار إلى الصغار ومن جيل إلى جيل. فهي تنتقل من السلف إلى الخلف عن طريق التعليم والتلقين. أي: بالاكساب من المجتمع، وهذا الذي هيأ للإنسان أن يشيد الحضارات المختلفة عبر القرون، فاللغة هي ذاكرة الإنسانية تحفظ لها جميع مكاسبها في الماضي والحاضر والمستقبل.

٦- اللغة الإنسانية قابلة للتفصيل، حيث أثبتت التحليلات اللغوية أن التركيب اللغوي في أية لغة من اللغات يتألف من وحدات مستقلة يمكن فصلها أثناء التحليل.

٧- اللغة اجتماعية أي: إنها لا توجد إلا في مجتمع إنساني، ولما كانت المجتمعات متغيرة دوماً بتأثير عاملي الزمان والصيغة الاجتماعية كانت اللغة الإنسانية أيضاً متغيرة، وذلك على خلاف وسائل الاتصال عند الحيوان.

٨- من خصائص اللغة أيضاً الإيجاز أو الاختزال، فالحيوان إذا شعر بالخوف أو انزعج أصدر أصواتاً معينة ثم يأخذ في تكرار هذه الأصوات على نحو رتيب

غير متنوع، أما الإنسان فيقدر على أن يعبر عن خوفه مثلاً بكلمة واحدة هي بمثابة رسالة كاملة.

أما عن خصائص اللغة عند " هوكت Hocket, 1960 " فتميز بما يلي:

١- من الناحية الصوتية " Phonetic " تتميز اللغة البشرية بالقدرة الهائلة على التشكيل، فمن عدد صغير من الأصوات " Phonemes " تتشكل الآلاف من الكلمات. وهذه الأصوات هي أصوات الحروف الساكنة، والحروف المتحركة والحركات الهجائية المتصلة التي ليست لها دلالة بذاتها.

٢- من حيث الدلالة " Semantic " فالرمز اللغوي يعبر عن الماضي، وعن الغائب وعن الحاضر، فالإنسان يعبر بالرموز اللغوية عن الأحداث الماضية، والحوادث الحاضرة، والحوادث التي لم تقع بعد، والنتائج المتوقعة. إضافة إلى ذلك فإن اللغة البشرية تتميز بالمرونة التي تجعلها قادرة على التعبير عن درجات من التجريد، وكذلك درجات من إقامة العلاقات، يضاف إلى ذلك خاصية الانعكاس، بمعنى أننا نتحدث عن اللغة، عن قواعدها وبلاغتها، باللغة ذاتها.

٣- من حيث التركيبات اللغوية " Syntax " فإن اللغة البشرية وحدها هي التي يمكن أن تصاغ فيها من الكلمات جمل وعبارات حتى لو لم تكن نعرف القواعد التي تترتب الكلمات في الجملة تبعاً له.

٤- من الناحية العملية " Pragmatics " فإن معاني الرموز اللغوية يحددها المجتمع صاحب تلك اللغة، وتبعاً للمواقف التي تستخدم فيه تلك الرموز " لكل مقام مقال (Santrock, J. 1983: 103).

واللغة الإنسانية ظاهرة فريدة لا لأنها تسمح بالاتصال أو لأنها متعلمة، بل لأن لها ملامح خاصة هي:

- ١- العناصر الكثيرة التي يمكن ربطها وإعادة ربطها بطرق كثيرة ومتنوعة.
- ٢- وجود قواعد نحوية تحدد قواعد الربط.
- ٣- العلاقة المعقدة بين الكلمات التي تتألف منها اللغة وبين عالم الواقع، وهي العلاقة التي نسميها بالمعنى.

ويشير الكثير من خبراء علم نفس اللغة والطفل إلى خصائص مهمة تميز لغة الأطفال وهي:

- لغة الطفل مرحلة مليئة بالتركيب المبتدعة والأخطاء الرائعة مثل إعطاء صيغة السالبة لا تنطبق عليها قاعدة (baddest) بينما الصيغة هي (worst) (Bee, H.1985: 271).
- تزداد المفردات عند الطفل من (٥٠) كلمة في السنة الثانية إلى (٨٠٠٠ - ١٤٠٠٠) كلمة في السنة السادسة.
- يزداد طول الجملة من (٣) كلمات ما بين عمر (٢ - ٣) سنوات إلى (٦ - ٨) كلمات في عمر (٥ - ٦) سنوات.
- أطفال ما قبل المدرسة يمكن أن يكونوا أسئلة ولكن لديهم صعوبة في الإجابة.
- يوجد لديهم صعوبة في عقد مقارنات.
- يمكن أن يستخدموا النفي ولكنهم لا يتبعون القواعد من أجلها (Harris, C. 1986: 372).
- يغلب على اللغة المنطوقة للطفل استخدام الأسماء، إذ شكلت الأسماء حوالي ثلاثة أرباع أحاديث الطفل.
- يقل استخدام الأفعال في اللغة المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة.
- تندر الحروف بكافة أنواعها في اللغة المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة.

- يقل استخدام الطفل للكلمات التي تعبر عن معان ومفاهيم مجردة.
- تكشف اللغة المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة عن وجود النزعة المركزية حول الذات "Egocentrism".
- تتصف اللغة المنطوقة لأطفال ما قبل المدرسة بالميل إلى التكرار واستخدام الكلمات نفسها.
- تشكل الكلمات الفصحى حوالي ثلثي الكلمات المختلفة.
- في عمر (٥) سنوات يحب الطفل أن يتكلم ويقدم على التحدث مع أي إنسان ويستطيع استخدام اللغة في العدوان (فيسب، يتوعد، يناقض)، ويصبح كثير الأسئلة وكثير الكلام.
- الأطفال يميلون إلى التعميم، فقد يعمم كلمة "لا" للنفي في جميع الحالات.
- إن أغلب الكلمات التي يستخدمها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة تدرك عن طريق الحوامل، وهذا ما يتفق مع النمو الطبيعي اللغوي والعقلي للأطفال، أما أسماء المعاني فهي لا تظهر إلا في المرحلة التالية، أما النعوت التي تصنف الألوان والأشكال والحجوم والأوزان... الخ، فغالباً ما يكون تعلمها من خلال ربط الصفة بالمحسوسات.
- يغلب على لغة الطفل عدم الدقة والوضوح، وتتميز لغة الطفل بعدم الثقة بل السذاجة، إذ يقول مثلاً "بكرة رجت حديقة الحيوان" ويعني بذلك "أمس".
- للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام، إذ تكون مفاهيمه في أول الأمر مشوبة بالغموض وقصور التحديد، وكلما زادت خبرته زادت هذه المفاهيم دقة ووضوحاً وتحديداً.
- ويلاحظ أن قدرة الطفل على الفهم تسبق إلى حد بعيد قدرته على توظيف ما يسمع من كلمات، ولكل طفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام، ولكل طفل طريقته الخاصة في الاستفهام والتعجب والاستغاثة والأمر والنهي والرجاء والعتاب

والتهديد والاستنكار والقسم وغير ذلك من المعاني.

أما عن التطور اللغوي عند الطفل في أوائل هذه المرحلة فهو غير مكتمل فنجد أن التراكيب اللغوية غير صحيحة، وهي تراكيب خاصة فهو يتتبع صيغة للتعبير عن نفسه ويعد لها عندما يصبح له الكبار، إن اللغة مهمة لزيادة قدرة الطفل على السيطرة على البيئة، وفي التعامل مع الكبار وبقدر ما يكون لديه قدرة للتعبير عن رغباته بوضوح بقدر ما تكون الفرصة لديه أكبر لإشباع حاجاته، وعموماً الطفل في هذه المرحلة يعاني قصوراً من حيث القدرة على التواصل، ويرتبط هذا ارتباطاً وثيقاً من حيث قصور الطفل في اتخاذ وجهة نظر الآخرين.

وكلما تقدم الأطفال في نطق الجمل ذات الكلمات الثلاث أو الأربع نجد تنوعاً أكبر في البناء اللغوي، يبدأ الأطفال في تنمية اختلافات فردية في نموذج الاكتساب اللغوي، ويتصف التطور اللغوي كذلك بالازدياد المستمر في المفردات ذات الصيغ المبنية للمجهول، والصيغ المبنية للمعلوم، كما أن الجمل التي يستخدمها الأطفال في الواقع تميل إلى أن تكون صغيرة بصورة ملحوظة، كما أن اكتساب المفردات ليس متماثلاً في جميع الأحوال فيما يتعلق بجميع أنواع الكلمات، إذ نجد أن بعض الكلمات قد تكتسب بصورة أكثر تكراراً أو أكثر سهولة من كلمات أخرى.

ومن التحولات الكبرى والبارزة في التطور اللغوي في سنوات ما قبل المدرسة الاستخدام الأكثر تحديداً للمفردات، أي الحد من التعميم المسرف الذي كان سائداً في مرحلة المهد حينما كان يطلق الاسم على عدد من الموضوعات المتشابهة، فكل حيوان له أربعة أرجل وله قرو هو "كلب" فهو يتجه إلى أن يحدد الموضوعات التي يطلق عليها اللفظ حتى يصل في هذه المرحلة إلى أن يطلق لفظ "كلب" على "الكلب" فقط، وكما تتمثل هذه التحولات في الاستخدام الأكثر

تجريباً للغة، أي استخدام الكلمات المجردة بدرجة أكبر، وعلى نحو أكثر دقة.

علم النفس اللغوي وعلاقته بالعلوم الأخرى:

علم اللغة:

هو الطريقة العلمية المنظمة لدراسة اللغة، في ضوء الواقع والاستخدام الفعلي للتركيب اللغوية بغية وصفها وتحليلها والكشف عن حقيقتها، وبيان وظائفها المختلفة، مع مراعاة اللغة ظاهرة اجتماعية. وقد استخدم المصطلح علم اللغة في منتصف القرن التاسع عشر، ويدرس علم اللغة الأصول والخصائص الجوهرية التي تربط ما بين اللغات جميعها -- بالرغم من اختلافها، فموضوع علم اللغة هو اللغة من حيث إنها وظيفة إنسانية عامة تتمثل في صور نظم إنسانية اجتماعية، يطلق عليها اللغات. (حجازي، ١٩٩٧: ٣١، عطية، ١٩٩٥: ١٧).

وتدرس اللغة في إطار علم اللغة في المجالات التالية:

١- الأصوات " Phonetics " .

٢- بناء الكلمة " الصرف Morphology " .

٣- بناء الجملة " النحو Syntax " .

٤- المفردات ودلالاتها " Semantics " .

يوجد فروع من المعرفة تربطها بعلم النفس اللغوي علاقة وثيقة منها ما يلي:

علم اللغة الاجتماعي " Sociolinguistics " :

علم اللغة الاجتماعي من أكثر المجالات التي أحرزت تقدماً سريعاً في الدراسات اللغوية الحديثة، وهو يهتم بدراسة اللغة في سياقها الاجتماعي، ويدرس

الطرق التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع، وأيضاً الطرق التي تتغير بها البنية اللغوية استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة، والتعريف بماهية هذه الوظائف.

أما الموضوعات التي يهتم بها " علم اللغة الاجتماعي " فهي كثيرة ومتنوعة منها ما يلي:

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

٢- اللهجات الفردية " Idiolects " فكل فرد في المجتمع له لغته الخاصة التي تميزه من غيره، فبالإضافة إلى طبيعة الصوت نفسه الذي يختلف من فرد إلى آخر، هناك خصائص في لغة الفرد تشير إلى طبيعته الاجتماعية، وفيها أيضاً ما قد ينبئ إلى المهنة التي يمتثلها، واللهجة الفردية - بطبيعة الحال - لا تتصف بالثبات، فالفرد يظل طول حياته يكتسب اللغة.

علم اللغة التاريخي " Historical Linguistics " :

يبحث علم اللغة التاريخي تطور اللغة الواحدة عبر القرون، فتاريخ اللغة من جوانبها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية يدخل في مجال علم اللغة التاريخي، ومعنى هذا أن دراسة تطور النظام الصوتي للعربية الفصحى هي دراسة صوتية تاريخية.

علم اللغة الانثربولوجي " Anthropological Linguistics " :

العلاقة بين علم اللغة والانثربولوجيا علاقة تاريخية، الهدف من هذه العلاقة فهم اللغات البدائية. ومن أهم الموضوعات التي أثارَت فضول علماء اللغة الانثربولوجيين موضوع العلاقة بين اللغة والثقافة. وميدان الانثربولوجيا هو دراسة المجتمعات والثقافات الإنسانية وتاريخها وتتابع نموها وتطورها، ودراسة الثقافات البشرية وأدائها لوظائفها في كل زمان ومكان. فالانثربولوجيا تهتم بثقافة أسلافنا أبناء العصر الحجري أو بثقافة المجتمعات المعاصرة في أوروبا وأمريكا (Wardhaugh, 1972: 13).

علم اللغة العصبي " neurological Linguistics " :

علم اللغة العصبي هو العلم الذي يدرس كيف يعالج الدماغ البشري اللغة والكلام وينتكرهما.

علم اللغة التطبيقي " Applied Linguistics " :

يُعَد علم اللغة التطبيقي ثمرة اللقاء بين علم اللغة وعلم النفس. وموضوع علم اللغة هو الاستفادة من علم اللغة بمناهجه ونتائج دراساته، وتطبيق هذا كله في مجال تعليم اللغات. والمقصود بعلم اللغة التطبيقي كما يرى " كريستال " هو تطبيق نتائج المنهج اللغوي وأساليبه الفنية في التحليل والبحث على ميدان غير لغوي. وعلم اللغة بهذا المعنى ما هو إلا وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته. وعلم اللغة التطبيقي هو أحدث فروع علم اللغة.

وقد أسهم علم اللغة التطبيقي في مجالات عديدة من أهم هذه المجالات ما يلي:

١- عمل المعاجم:

عمل المعاجم من أهم مجالات علم اللغة التطبيقي، لأنه من أقربها إلى جمهور الناس من غير المتخصصين. وتتنوع المعاجم تنوعاً كبيراً وفقاً للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وتنقسم إلى قسمين:

- معاجم عامة: لا ترتبط بموضوع خاص مثل " المعجم الوسيط ".
- معاجم خاصة: تقتصر على مجال معين مثل " المعجم الجغرافي، المعجم النفسي ".

والمعاجم قد تكون أحادية اللغة " معجم الوسيط "، أو ثنائية اللغة " كالمعاجم الإنجليزية - العربية "، أو تكون متعددة اللغات " العربية والإنجليزية والفرنسية ".

٢- تعليم اللغات الأجنبية:

يعد تعليم اللغات وتدريبها من أهم المجالات التي ظهر فيها أثر الدراسات اللغوية الحديثة، إذ تجري معظم تطبيقات البحوث اللغوية، وبخاصة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، بل إن مصطلح علم اللغة التطبيقي كان يستخدم كما لو كان مرادفاً لعبارة " تدريس اللغات الأجنبية ".

لقد عظميت العناية بتعليم اللغات الأجنبية بفعل التطور الكبير في أدوات الاتصال بين الدول والشعوب، وبفعل ظروف سياسية واقتصادية أتاحت لكل دول العالم كبيرها وصغيرها أن يكون لها دور في مستقبله وتأثير حركته. بالإضافة إلى أن تعليم اللغات الأجنبية أصبح اليوم صناعة أساسية في معظم الأقطار؛ لأن عدداً كبيراً من الناس يسافرون إلى خارج بلده للعمل أو للمتعة ويزيدون يوماً بعد يوم، وهؤلاء في حاجة ماسة إلى تعلم لغات هذه البلاد، ولهذا أنشئت معاهد،

ووضعت برامج، وتطورت آلات ومعامل تسعى كلها لتيسير تعليم هذه اللغات، وتحقيق الهدف من تعليمها في أقصر وقت.

٣- المشكلات اللغوية وعلاجها:

تعد المشكلات اللغوية وعلاجها أهم المجالات التطبيقية لعلم النفس اللغوي، والعمل في هذا المجال يدور في إطارين هما:

أ- الإطار الأول " Speech Pathology " أي دراسة العيوب أو

الاضطرابات التي تعوق فعالية الاتصالات التي يقوم بها المتكلم.

ب- الإطار الثاني " Speech Therapy " هو علاج يهدف إلى التخلص من

الاضطرابات اللغوية أو الكلامية.

الفصل الثالث

المراكز العصبية للغة وآلية النطق والكلام





الفصل الثالث

المراكز العصبية للغة وآلية النطق والكلام

المراكز العصبية للغة:

حتى نتمكن من معرفة الأساس العصبي للغة والكلام فلا بد من تعرّف الدماغ وبعض أقسامه، والمناطق ذات العلاقة المباشرة باللغة في الدماغ. فالدماغ ينقسم إلى قسمين هما النصف الأيمن والنصف الأيسر، ويقابل كل منهما الآخر، ويرى العلماء أن هذين النصفين غير متساويين ولا متشابهين في التضاريس والوظائف، إذ تدل الدراسات مثلاً على أن الفص الصدغي في النصف الأيسر أكبر من نظيره في النصف الأيمن لدى حوالي (٩٦%) من البشر، علماً بأن أجزاء هذا الفص مسؤولة عن بعض جوانب السلوك اللغوي (الحمداوي، ١٩٨٢: ٦٨).

تغطي المخ طبقة سنجابية مجمدة سمكها نحو أربعة مليمترات " Cortex"، وتزن عند الإنسان نحو (١٣) جراماً، وتحتوي على أكثر من تسعة بلايين من الخلايا العصبية. ووظيفة هذه الطبقة القيام بعملية التنسيق الرئيسية لما يصلها من رسائل الجهاز العصبي. وتختلف خلايا هذه الطبقة في تكوينها وتمييز مناطقها كمنطقة الحس ومنطقة الحركة ومنطقة الترابط. ومنطقة الحس تستقبل الإحساسات من الأعصاب من أجزاء الجسم، ومن منطقة الحركات تتجه خلايا عصبية إلى المراكز السفلى العصبية في الجسم، وفي النهاية إلى أعصاب الحركة. ومناطق الترابط تتضمن عدداً كبيراً من الخلايا التي تربط بين مناطق الحس ومناطق الحركة وبوساطتها تنقل الرسائل العصبية من مناطق الحس إلى مناطق الحركة. ومناطق الترابط هذه تؤدي دوراً مهماً في عمليات الترابط التي تحدث في أثناء التعلم والتفكير.

ويقع مركز الكلمات المسموعة بالقرب من منطقة السمع، ومركز التكلم يقع بالقرب من منطقة الحركة، وتوجد بينهما أعصاب موصلة تربطهما؛ حيث إن اللغة المنطوقة تتطلب استخدام تلك المنطقتين معاً، ويقع مركز الكلمات المرئية بالقرب من منطقة البصر، وفي حالة تلفه لا يستطيع الفرد القراءة، إذ يمكنه رؤية الحروف والكلمات، ولكنه لا يفهم معناها، ومركز الكتابة يقع بالقرب من منطقة الحركة، التي تقوم بضبط حركة اليدين والأصابع. علماً بأن مركز الكلمات المرئية أقرب إلى مركز التكلم أكثر من مركز الكتابة.

ويحتوي لحاء المخ على مناطق تقوم بوظائف الترابط بين مراكز المخ المختلفة في اللحاء، وتعرف باسم " اللحاء المخي الترابطي Association Cortex " الذي يحسوي على مناطق هائلة تعرف بالمناطق اللانتمية " Uncommitted " أي التي لا تنتمي إلى منطقة بعينها من مناطق المخ أو مراكزه ولكنها تقوم بنشاط غير نوعي " Non- Specific " من حيث الترابط والتفاعل بين وظائف الدماغ. كذلك هناك تكوينات مخية وآليات عصبية أخرى تقوم بوظائف حيوية في عمليات التفكير والوعي واللغة، وهي التنظيم نصف الكروي للمخ " Hemispheric Organization "، فالنصفان الكرويان للححاء المخ يؤلفان مقدم الدماغ " الدماغ الأمامي Forebrain "، وهما يتربطان في مواضع عديدة بوساطة وصلات الخلايا العصبية، وأكبرها وأكثرها أهمية هو ما يعرف بـ " الجسم الجاسي "، ويعمل مقدم الدماغ عموماً على تحقيق الوظائف العقلية العليا.

أما عن كيفية التحكم المركزي للغة، فمن خلال الدراسات والملاحظات لعلماء علم الباثولوجي، لوحظ أن الوظائف اللغوية للإنسان تقطن في النصف الأيسر من المخ، وقد حدد العلماء القشرة المخية مركزاً للتحكم اللغوي، بل لقد وصل الأمر

بعديد من الباحثين إلى تحديد مناطق بعينها من خلالها تتم وظائف اللغة أداءً وتحليلاً، وهي على النحو التالي:

أ- المنطقة الأولى: في الفص الجبهي، وهي المنطقة اللغوية الحركية.
ب- المنطقة الثانية: بين الفص الجداري والفص الصدغي، وهي المنطقة اللغوية الحسية.

ج- المنطقة الثالثة: في الفص الجداري أعلى من المنطقة الأولى، وهي خاصة بالوظائف الكتابية، وخاصة بالاستجابات الحسية والضبط الحركي.

د- المنطقة الرابعة: في الفص الصدغي، وهي منطقة تقوم بوظيفة السمع والكلام.
هـ- المنطقة الخامسة: في الفص الجبهي، وهي منطقة لها وظيفة حركية مساعدة للمنطقة الأولى، وتقوم بوظائف الترابط بين وظائف المناطق اللحائية الأخرى بالدماغ (Bloom, E. et.al. 1985:207-209؛ عطية، ٢٠٠٠: ٧٣).

ومن خلال عمل كل هذه المناطق، يتم تحليل اللغة وأدائها، تلك العملية المعقدة التي يتحكم فيها الجهاز العصبي المركزي.

وفي عام (١٨٨٥) أعلن بول بروكا " Paul Broca " مفولته الشهيرة: « نحن نتحدث بالنصف الكروي الأيسر للمخ ». فقد أثبت " بروكا " أن النصف الأيسر للمخ هو النصف السائد بالنسبة إلى اللغة.

ومنطقة بروكا " Brocas area " تسمى بهذا الاسم نسبة إلى الطبيب الفرنسي " بول بروكا " الذي ابتكر مصطلح الخبسة اللغوية " Aphasia "، وهي فقدان اللغة بسبب إصابة عضوية لحقت بالدماغ. وخلف هذه المنطقة، عند الجزء

السفلي من القشرة الحسية، تقع منطقة ورنيك " Wernikes area " التي أطلق عليها هذا الاسم، نسبة إلى الطبيب الاسترالي كارل ورنيك " Carl Wernike " الذي كان معاصراً الآخر " بول بروكا "، وهما طبيباً أعصاب من القرن التاسع عشر، وأول من وصف الوظائف اللغوية الفريدة لهاتين المنطقتين.

إن هذه الاكتشافات لمنطقة مراكز الكلام في القشرة الدماغية، منذ ما يزيد على قرن، أسهمت في توضيح أن الدماغ البشري يختلف عن أدمغة معظم الحيوانات الأخرى، نظراً لأنه متكافئ أو متساوي الكمون أو الجهد " Equipotential ". وهكذا يقع إنتاج الكلام إلى حد كبير في منطقة " بروكا "، بينما يقع جزء كبير من فهم اللغة في منطقة " ورنيك ". ونظراً لوقوع وظائف معينة في مناطق محددة من الدماغ، فإن الدماغ البشري - على ما يبدو - يخلق " حواسب آلية " عصبية - إذا جاز التعبير - أصغر حجماً وأكثر قوة من التي تستخدمها معظم الحيوانات الأخرى التي يغلب عليها الاعتماد، وبقدر أكبر على الجهد المتساوي لأي منطقة أخرى من القشرة الدماغية في أدمغة تلك الحيوانات، من أجل تنفيذ المعالجة الوظيفية.

لقد تم التركيز على دور النصف الكروي الأيسر للمخ في اللغة، لكنه سيكون من الخطأ أن يُستنتج من ذلك، أن النصف الأيمن خامل عند القيام بالاتصال اللغوي. فالواقع أن الدراسات الخاصة بتدفق الدم أوضحت أن ثمة زيادة كبيرة في تدفق الدم إلى النصف الأيمن في أثناء معالجة اللغة. مع العلم - أيضاً - أنه في حالة إصابة النصف الأيمن للمخ بتلف ما فلن ينتج عن ذلك عجز كبير في

* "متساوي أو متكافئ الكمون أو الجهد: الفكرة التي تقول إنه خاصة في الأطفال الصغار تكون معظم مناطق القشرة الدماغية خالية لكي يمكن برمجتها من أجل معالجة نطاق واسع من الوظائف الفكرية واللغوية.

القدرات اللغوية، مثلما يحدث في حالة تلف النصف الأيسر. أما عن دور النصف الأيمن في المعالجة اللغوية، فهناك عدد من الوظائف اللغوية المختلفة نسب إلى القيام بها، فقد ذهب بعض الباحثين إلى أن مهارات الدعاية اللغوية، متمثلة في القدرة على إدراك التلميحات الطريفة والساخرة، هي جزء من وظيفة النصف المخي الأيمن، وهناك أيضاً القدرة على فهم التأويلات المجازية للغة، التي يمكن أن تكون ذات أهمية في أساليب السخرية والاستعارة. وهو كذلك المسؤول عن إدراك الأحداث السمعية الموزعة على مدة طويلة. وكذلك ذهب بعض الباحثين إلى أن النصف الأيمن يؤدي دوراً حاسماً في إضفاء التنغيم العاطفي المناسب على طريقة الكلام، فمريض النصف المخي الأيمن قد يتصرف كلامهم بأنه رتيب وممل، والنصف المخي الأيمن - أيضاً - يمكن أن يؤدي دوراً في توفير الإطار العام الذي يجري داخله إخراج الكلام، فهو يسهم في اختيار بنود معينة من حصيلة المفردات المتاحة، ويرسم سياق التواصل، وقد تتداخل - لدى بعض الناس - بعض المهارات الأساسية الخاصة بالمفردات بين النصفين الكرويين الأيمن والأيسر، لكن يبدو أن النصف الأيمن لديه فقط مهارات نحوية أساسية جداً. فهو ليس بمقدوره التعامل مع تعقيدات التحليل الخاص بالتركيب اللغوي، الذي هو ضروري لإنتاج الكلام العادي وفهمه. كذلك ليس بمقدوره التعامل مع العناصر الصوتية القائمة على البنية الصوتية للغة، ولا في التعامل مع السجع (تميل، ٢٠٠٢؛ سكوفل، ٢٠٠٣، Kosslyn, S. & Rosenberg, R. 2005:202؛ باردي، ٢٠١١).

عملية النطق والكلام

يقصد بعملية النطق والكلام تلك العملية التي تتضمن إصدار الأصوات الكلامية اللازمة لتكوين كلمات أو جمل وإحداثها، وتشكلها بصورة تجعلها تتخذ أشكالاً رمزية معينة، ثم تنظيم تلك الرموز وفقاً لقواعد معينة، يتفق عليها في

الثقافة الواحدة التي ينشأ فيها الفرد، كي تخرج مترابطة مع بعضها البعض لتعطي معاني واضحة ومفهومة للفرد المستمع، وتحدث في سياق مستمر، إذ يتمكن الفرد من إيصال أفكاره ومشاعره وأرائه إلى الفرد المستمع. إن عملية النطق والكلام عبارة عن ظاهرة عضوية بحتة، إلا أن هذه العملية تتفاعل مع مجموعة عوامل " نفسية، وصحية، واجتماعية، وتربوية "، وعملية النطق والكلام ليست بالعملية البسيطة، بل هي عملية معقدة تشترك وتسهم فيها الكثير من الأجهزة العضوية " أعضاء النطق والكلام "، إذ يقوم كل عضو من هذه الأعضاء بمهمة معينة ومحددة. إن الجهاز الكلامي لا يقتصر على عملية الكلام فحسب، وإنما يقوم بالكثير من الوظائف الحيوية الأخرى اللازمة لحياة الفرد، مثل: " التنفس، والتذوق، والشم، والمضغ، والبلع...إلخ ". فالجهاز الكلامي لا يعمل بصورة مستقلة تماماً عن عمل الأجهزة الأخرى، بل تشترك وتتفاعل وظائف جميع الأجهزة مع بعضها البعض، وتتكامل كي تسفر في النهاية عن إتمام عملية النطق والكلام بصورة سليمة ومناسبة للعمر الزمني للفرد، ومقتضيات الكلام، ومتطلبات المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

وتشير الدراسات المتقدمة عن فسيولوجية النطق والكلام، وعلم النفس اللغوي، إلى أن وظيفة اللغة والكلام تتأثر بالعديد من الوظائف العضوية المتكاملة لأعضاء النطق والكلام، وتتم عملية النطق والكلام في ثلاث مراحل أساسية " الاستقبال، والمعالجة، والإرسال " تضم كل منها مجموعة من الأجهزة العضوية التي تقوم بمهام معينة تتفق مع متطلبات تلك المرحلة. إن أي خلل يلحق بأي من تلك المراحل يؤثر في عملية الكلام، ويعوق إتمامها بصورة صحيحة. لذا يجب دراسة عملية النطق والكلام في ضوء مراحلها المختلفة، والأجهزة التي تعمل في كل مرحلة، وكذلك متطلبات إنجازها بصورة سليمة؛ إذ يمكن تحديد ما قد يتعرض له

(أ) الأذن الخارجية:

وتتضمن الصيوان " Auricle " الذي يقوم بمهمة التقاط الموجات الصوتية وجمعها، ثم توجيهها نحو قناة الأذن " Ear Canal " الخارجية التي يبلغ طولها (٢,٥) سم تقريباً، وتبدأ من الصيوان وتنتهي ببطلة الأذن " Ear Drum " حيث الأذن الوسطى. وتتأثر البطلة بالموجات الصوتية، فتتهتز بنفس تردداتها، أي إنها تقوم بتحويل الطاقة الموجية للصوت إلى طاقة اهتزازية، ويمتلئ جدار القناة السمعية بالعديد من الشعيرات والخلايا التي تفرز مادة الصملاخ الذي يحمي الأذن من الأجسام الغريبة التي قد تدخل إليها.

(ب) الأذن الوسطى:

أن بطلة الأذن تهتز بمجرد وصول الذبذبات الصوتية إليها، وباهتزازها يتم نقل الذبذبات نحو الأذن الوسطى عن طريق ثلاثة عظيمات هي المطرقة " Hammer " وتتصل ببطلة الأذن، والسندان " Anvil "، وعظم الركاب " Stirrup "، وهذه العظيمة يربط بينها أربطة غضروفية مرنة تساعد على الاهتزاز والحركة، وتكبير الذبذبات الصوتية الواردة ودفعها نحو الأذن الداخلية. ويتم تهوية الأذن عن طريق قناة يوستاكيوس " Yostakus " التي تصل بينها وبين التجويف البلعومي - الأنفي، وتعمل على تخليص الأذن من السوائل التي قد تتسرب إليها، فتعوق العظيمة الثلاثة، كما تعمل على خفض الضغط على جانبي البطلة، وفي حالة الرشح والزكام وأمراض البرد، فإن الفرد يشعر بالضغط ويضعف السمع لديه نتيجة لانخفاض ضغط الهواء في الأذن الوسطى.

ويتم في الأذن الوسطى تحويل الطاقة الصوتية " اهتزاز البطلة " إلى طاقة حركية، وتنقل هذه الحركة إلى الأذن الداخلية عبر النافذة المستديرة " البيضاضوية

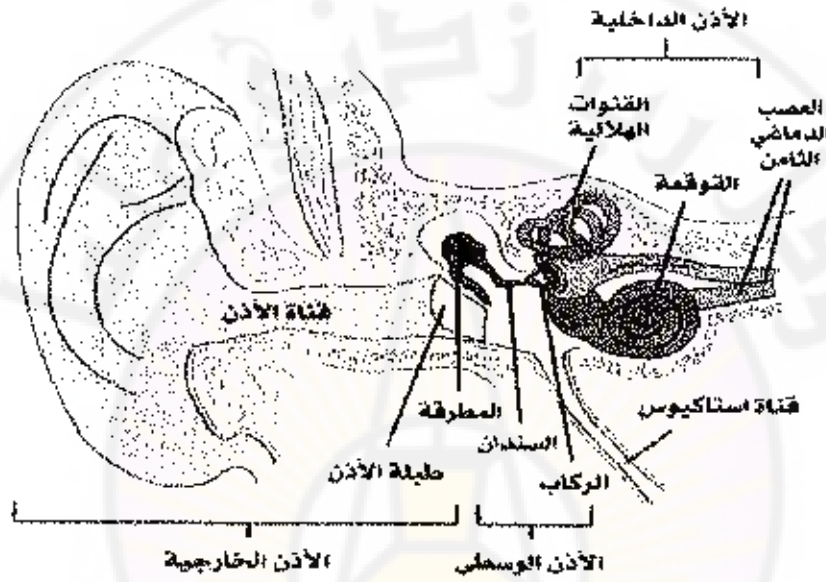
"، ويلاحظ أن سطح الركاب أصغر بكثير من سطح الطبلية، مما يزيد من تركيز الضغط أو القوة وتأثيرها في السائل النسيجي بالأذن الداخلية.

(ج) الأذن الداخلية:

وتتكون من القوقعة؛ وهي حلزونية الشكل، وبها عدد كبير من الشعيرات الدقيقة، والقنوات الدهليزية وهي ثلاث قنوات شبه دائرية تتصل بالقوقعة من جهة وبالعصب السمعي من جهة أخرى. وتمتلئ القوقعة والجزء العلوي من القنوات شبه الهلالية بالسائل النسيجي الذي يقوم بمهمتين أساسيتين هما؛ حفظ التوازن للفرد من خلال تزويد المخ بمعلومات عن حركة الرأس وموضعه، وكذلك تحويل الطاقة الحركية للسائل إلى نبضات عصبية. والقنوات الهلالية تتصل بسائل يتحرك مع كل حركة نقوم بها برؤوسنا، وهذا السائل يؤثر عن طريق ضغطه أثناء حركته في الزوائد الشعرية الموجودة داخل هذه القنوات، حيث يضغط هذا السائل على بعض هذه الزوائد دون غيرها، ثم تعزف اتجاه حركة الجسم، وتتصل القنوات الهلالية بما يسمى بالقوقعة " Cochlea "، وهي عبارة عن أنبوبة مملوءة بسائل، وحولها حوالي بوصة واحدة، وتلتف حول نفسها كالحلزون، ويوجد في داخلها برورات شعرية حساسة جداً تقوم بوظيفة التقاط الذبذبات السمعية من السائل وتنقلها إلى العصب السمعي، الذي يتصل بدوره في المراكز السمعية في الفصوص الصدغية، والمناطق القشرية الدماغية.

فالصوت عبارة عن مجموعة موجات لها توترات معينة وشدة معينة، وتشير الدراسات الفيزيائية للصوت أن الأصوات البشرية المستعملة في التخاطب تنحصر ما بين (٤٠٠ - ٥٠٠) ذبذبة في الثانية، والأصوات الواقعة دون (١٥ - ٢٠) ذبذبة في الثانية لا تسمعها الأذن البشرية، وتسمى ذبذبات تحت الصوت، كما أن الأذن البشرية لا تسمع الأصوات إذا تجاوزت توترات هذه الأصوات (٢٠.٠٠٠ -

٢٣٠٠٠) ذ/ثا، وهذه الأصوات الأخيرة تسبب ألماً في الأذن وأحياناً تؤدي إلى تلف الأذن، وتسمى هذه التذبذبات العالية بالتذبذبات فوق الصوتية، وتستخدم الأصوات ذات الترددات العالية؛ مثل: (٥٠٠٠٠) هرتز لدراسة تضاريس أعماق البحار (الزباد، ١٩٩٠؛ الشخص، ١٩٩٧).



الشكل رقم (٢/٣) يوضح أقسام جهاز السمع

٢) أعضاء تنفيذية:

وتتكون هذه الأعضاء التنفيذية من جهاز الكلام " Speech Mechanism"، وتجتمع أعضاء النطق والكلام لتكون جهازاً من أجهزة الجسم، ويتكون جهاز الكلام من ما يلي:

أ) الحجاب الحاجز " Diaphragm ":

وهو عبارة عن عضلة مقلطحة على شكل قبة، تفصل بين التجويف الصدري والتجويف البطني في جسم الإنسان " أي تقع بين المعدة والرئتين "، إذ تقوم بضغط الهواء في الرئتين لخروجه في أثناء الزفير " Expiration "، وذلك نتيجة لارتخائها بعد عملية الانقباض، وهذه العضلة تتأثر بالمعدة وعضلاتها.

ب) الرئتان " Lungs ":

الرئة عبارة عن جسم إسفنجي على شكل هرمي لها لون أحمر فاتح، ولكل رئة قمة توجد في العنق، وقاعدة مقعرة تتركز على الحجاب الحاجز. والرئتان هما مصدر الهواء الذي هو أصل الكلام، فمن خلال حركة الرئتين من الانقباض وارتخاء يخرج الهواء من خلال القصبة الهوائية ليصل إلى الحنجرة.

ت) القصبة الهوائية " Trachea ":

هي عبارة عن أنبوبة عضلية تدعمها حلقات غضروفية ناقصة من الخلف؛ حتى تسمح بتمدد المريء الذي يقع خلفها، وذلك أثناء البلع. القصبة الهوائية تصل الرئتين بالحنجرة، وطولها حوالي (١٠) سم، يبطنها غشاء مخاطي هديبي، وتعمل هذه الأهداب على طرد الشوائب من هواء الشهيق، وطرد الإفرازات الزائدة مع هواء الزفير.

ث) الحنجرة " Larynx ":

وتسمى صندوق الصوت، وهو المكان الأهم في إنتاج الصوت، إذ يحدث فيها تغيير على سمات الهواء المار فيها، ما يؤدي إلى تشكل الصوت. وهي أسطوانة غضروفية غشائية جدارها الأمامي أطول بشكل ملحوظ من جدارها الخلفي، وتفتح في أعلى الجدار الأمامي للبلعوم، وتفتح في أسفل في القصبة

الهوائية، فعند مرور الهواء ولا سيما الزفير الذي يعمل على اهتزاز الشايبا الصوتية وتحريكها، فينشأ عن ذلك الصوت.

ج) الشايبا الصوتية " Vocal Cords " :

وفي الحقيقة فهي عبارة عن عضلتين مشدودتين من أطرافهما في أعلى الحنجرة، ومن خلال فتحها وإغلاقها يصدر الصوت، إضافة إلى اهتزازها عند تشكل بعض الأصوات وسكونها عند أخرى.

د) لسان المزمار " Epygiottis " :

وهو الجزء الذي يحمي الحنجرة من دخول الأجسام الغريبة إليها، يسمح بدخول الهواء فقط. ولسان المزمار هو غضروف على شكل ورقة الشجر، ويعمل على غلق فتحة الحنجرة في أثناء البلع.

ذ) البلعوم " Pharynx " :

هو قناة عضلية طولها حوالي (١٤) سم، وبطنها غشاء مخاطي، وهذه القناة تصل بين الأوتار الصوتية وفتحة الحلق، ويشكل مجرى مهماً للهواء، وفي هذا المجرى يأخذ الصوت سمات جديدة. بداية البلعوم عند قاع الجمجمة، ونهايته عند فتحة المريء. وينقسم تجويف البلعوم إلى ثلاثة أجزاء، هي من أعلى إلى أسفل:

❖ الجزء البلعومي الأنفي " Nasal Cavity " ويقع خلف الأنف، فهو تجويف ثابت الشكل والحجم، ويتكون من مجموعة تجاويف صغيرة، ولهذه التجاويف دور مهم في إحداث الصوت والرنين، ولا سيما في حالة خروج الهواء عن طريق الأنف، ويفتح به الفتحات التالية:

- فتحتا الأنف الخلفيتين.

- قناة بوسثاكيوس.

❖ الجزء البلعومي الفمي " Oral Cavity " ويقع خلف الفم ويفتح فيه الفم، ويفصله عن القوس الحلقى البلعومي. والتجويف الفمي يتبدل شكلاً وحجماً بصورة مستمرة نتيجة لحركات اللسان.

❖ الجزء البلعومي الحنجري " Laryngeal Cavity "، ويقع خلف تجويف الحنجرة، ويفصل تجويفها بفتحة يمر بها لسان المزمار. وهذا التجويف ثابت الشكل والحجم، وبالتالي يكون دوره في الوظيفة الكلامية ثابتاً.

فالتجاويف الأنفية، والفموية، والحنجرية تقوم بوظيفة إحداث الرنين الصوتي، وتمييز الأصوات عن بعضها البعض، وهذه التجاويف مبطنة من الداخل بالغشاء المخاطي الذي يساعد على جهازة الصوت ورنثه، كما يساعد على الحفاظ على الموجات الصوتية.

د) اللهاة " Uvula ":

وهي القطعة اللحمية المتدلية في أسفل الجزء الخلفي من الفم، وتعمل على تشكيل بعض الأصوات، حيث تعترض طريق الهواء لتعطيه شكلاً ومسامات جديدة.

ذ) سقف الحلق الناعم " Soft Palate ":

وهو جزء عظمي طوله ضعف طول الجزء الخلفي من الحلق، ويقع في الجانب العلوي من مؤخرة الفم، وهو جزء متحرك، فعندما ينزل إلى الأسفل يغلق طريق الهواء، ويمنعه من المرور من خلال الفم، ويسمح له بالخروج من الأنف، والعكس صحيح.

ر) سقف الحلق الصلب " Hard Palate " :

وهو جزء عضلي أقصر من سقف الحلق الصلب، ويقع في أعلى منتصف الفم، ويشكل نقطة التقاء مهمة مع اللسان ليشكل أصواتاً جديدة.

ز) اللثة " Alveolar " :

وهو الجزء الذي يقع خلف الأسنان مباشرة، وتعدّ نقطة التقاء مع اللسان لتشكيل الأصوات.

س) الأسنان " Teeth " :

وهي موزعة على فكين علوي، وسفلي، وتؤدي دوراً مهماً في تشكيل الأصوات، إذ تعترض طريق الهواء الخارج من الفم، وكذلك تشكل التقاء مع اللسان. وتسهم الأسنان بوجه أساسي في تشكيل بعض أصوات حروف الكلام، سواء بنفسها أو باشتراكها مع أجزاء النطق الأخرى.

ش) الشفتان " Lips " :

وهما عضلتان في مقدمة الفم، ولهما دور في اعتراض الهواء، وكذلك تشكل نقطة التقاء مع الأسنان لتشكيل بعض الأصوات. وتمثل الشفتان المنفذ الرئيسي للفم، حيث تتحكمان في فتحه أو إغلاقه، وهما أيضاً تمثلان نهاية جهاز النطق إذا نظرنا إليه من الداخل إلى الخارج، وتلعبان دوراً أساسياً في عملية النطق والكلام، وتشكل كثيراً من أصواته، مثل: " ب، م، ف... إلخ ".

ص) الأنف " Nose " :

وهو مجرى للهواء الداخل والخارج من الجسم، ويلعب دوراً في تشكيل الأصوات الأنفية.

ض) اللسان " Tongue ":

وهو العضو الأكثر حركة من أعضاء النطق والكلام، ويلعب دوراً مهماً في تشكيل كثير من الأصوات، فلكل جزء من اللسان دوره في تشكيل الأصوات. ويعتبر اللسان أهم عضو داخل الفم، وهو عضو عضلي يغطي بغشاء مخاطي حاملاً النهايات العصبية لحاسة الذوق، ويتكون اللسان من ما يلي:

- ❖ جذر اللسان وهو الذي يتصل بعظمة الفك السفلي، وبه يأخذ اللسان نقطة ارتكاز يتمكن من أداء حركاته المعقدة الكثيرة.
- ❖ طرف اللسان وهو حر ويلامس السطح السفلي للألسنة واللثة.
- ❖ ظهر اللسان وينقسم إلى جزء لهائي يقابل سقف الحلق، وجزء بلعومي يتجه للخلف مقابل البلعوم.

ويتكون اللسان من مجموعتين من العضلات هي:

- عضلات خارجية تربط اللسان بالأعضاء المجاورة، وخاصة عظمة الفك السفلية، وعظام قاع الجمجمة.
- عضلات داخلية تكون جسم اللسان الرئيسي، وتؤدي هذه العضلات مجموعة من الحركات التي تعمل على الرفع والتحكم في درجة تقوس ظهر اللسان وتحريكه حركة محورية حول محور أفقي أو طولي أمامي أو خلفي، والتحكم في درجة توتر اللسان.

ط) عضلات الوجه " Facial Muscles ":

وهي تعطي الشكل العام للوجه في أثناء الكلام، فتظهر من خلالها الفرحة أو الغضب أو الهدوء " Facial Expreeions ".

إن أجهزة الجسم تعمل مع بعضها البعض جنباً إلى جنب؛ لتتجز كل مهمة موكلة للجسم، لذا لا يمكن القول: إن أجهزة النطق والكلام تعمل بمعزل عن الأجهزة الأخرى، ولكن هناك نظام متصل اتصالاً مباشراً بالجهاز الصوتي وهو جهاز السمع، الذي يؤدي دوراً مهماً في اكتساب اللغة. (بديري، صادق، ٢٠٠٠: ٨-١٦؛ السرطاوي، ٢٠٠١: ٤٠-٤٣).

ويمكن تقسيم أعضاء النطق والكلام إلى قسمين من حيث الحركة والثبات، وجدول رقم (١/٣) يوضح ذلك

جدول رقم (١/٣)

أعضاء النطق والكلام المتحركة والثابتة

أعضاء النطق والكلام الثابتة	أعضاء النطق والكلام المتحركة
البلعوم	الأوتار الصوتية
الأنف	سقف الحلق الناعم
سقف الحلق الصلب	الفكين
اللثة	الشفاتان
الأسنان	اللسان
الأنف	

٣) أعضاء تنظيمية وظيفية ومركزية - مرحلة المعالجة :-

هي خاصة بنصف المخ والقشرة الدماغية والجهاز العصبي، والفصوص الموجودة في المخ، إذ تنتقل موجات النبضات العصبية المتولدة في قوقعة الأذن الداخلية عبر العصب السمعي إلى النويات العصبية القاعدية بالنخاع، ومن ثم إلى

ساق الدماغ، ثم تواصل طريقها إلى الفصين الصدغيين الأيسر والأيمن، حيث مناطق الاستقبال السمعي.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن عملية النطق والكلام عملية معقدة تحدث نتيجة تضافر أنشطة مجموعة كبيرة من الخلايا والمناطق المخية: حسية، وحركية، وعصبية حركية، وهي تحدث نتيجة تكامل نشاط المخ. وإن هذه الأعضاء تخدم وظائف أخرى غير عملية النطق والكلام.

كيفية تشكل الكلام:

الكلام عند الإنسان يرتبط حدوثه ببعض الآليات الميكانيكية التي تحدث بالجهاز التنفسي، من خلال مجرى هوائي متحرك يجري خلال فراغ ضيق في البلعوم أو الفم أو الأنف، ويكون المجرى الهوائي متحركاً يلزم وجود باعث على الحركة، لذلك يرتخي الحجاب الحاجز والعضلات الصدرية، وتنكمش الرئتان إلى حجمها الطبيعي، ما يؤدي إلى طرد الهواء واندفاعه من الرئتين إلى الخارج، وهذا ما يعرف بعملية الزفير، وبذلك تكون الرئتان هما مصدر مجرى الهواء، وهما الباعث على حركة هذا المجرى الهوائي.

ويصدر أمر من الدماغ لأعضاء النطق والكلام، فتتحرك لتشكل عملية النطق والكلام، وذلك بخروج دفقة من هواء الزفير من الرئتين نتيجة لوضع عضلة الحجاب الحاجز، فيخرج من القصبة ويدخل التجويف الحنجري، فيصطدم بجدرانها، ثم يمر بين الثنايا الصوتية، التي قد تغلق للحظات بعدها تفتح، وقد تهتز وتبقى ساكنة، ومن ثم يمر الهواء في التجويف البلعومي، فيأخذ سمات جديدة من خلال ارتداد الصوت بين جدران البلعوم، ليصل الهواء إلى اللهاة التي قد تحبس الهواء خلفها للحظات ثم تسمح له بالمرور، أو تبقى ساكنة، فيمر الهواء

دون عناء فوق اللسان، وتحت سقف الحلق الناعم الذي ينزل إلى الأسفل، فيخلق الطريق بالمشاركة مع اللسان فيكمل الهواء طريقه من الأنف، أو يبقى في مكانه فيستمر الهواء في طريقه ليمر من تحت سقف الحلق الصلب الذي قد يقترب منه اللسان، فيشكل إغلاقاً تاماً أو جزئياً، وبعدها يمر بين الأسنان والشفنتين.

تصنيف أصوات حروف الهجاء :

يمكن تصنيف أصوات حروف الهجاء وفقاً لعدة أسس من أهمها ما يلي:

أ) التصنيف اعتماداً على مكان النطق " Place Articulation " :

١- الأصوات الحنجرية " Glottis " :

حيث يمر تيار الهواء بين الثنايا الصوتية، ويحدث احتكاكاً معها، وينتج عن ذلك صوت " الهاء، والهمزة " .

٢- الأصوات البلعومية " Pharyngeals " :

حيث تلتقي مؤخرة اللسان " جذوره " لتتلاقى جزءاً من البلعوم، فينتج عن ذلك الالتقاء صوت " الحاء، والعين " .

٣- الأصوات اللهوية " Uvulars " :

حيث تلتقي مؤخرة اللسان باللهاء، فينتج عن ذلك صوت " القاف " .

٤- الأصوات الحلقية " Velars " :

حيث يلتقي مؤخرة اللسان بسقف الحلق الناعم، فينتج عن هذا الالتقاء صوت " الكاف، والخاء، والغين " .

٥- الأصوات الحلقية "سقف الحلق الصلب Palatals":

حيث يلتقي منتصف اللسان بسقف الحلق الصلب، فينتج عن هذا الالتقاء صوت "الجيم".

٦- الأصوات ما بعد اللثوية "Post alveolar":

حيث تلتقي مقدمة اللسان بالمنطقة الواقعة بين اللثة وسقف الحلق الصلب، ويتشكل نتيجة هذا الالتقاء صوت "الشين"، والجيم الخفيفة".

٧- الأصوات اللثوية "Alveolar":

حيث تلتقي مقدمة اللسان بالحافة العليا للثة "أي خلف الأسنان العلوية"، ويتشكل نتيجة هذا الالتقاء صوت "التاء، والدال، والطاء، والضاد، والنون، والراء، والسين، والزاي، والصاد، واللام". يتم تشكل هذه الأصوات كما يلي:

❖ "التاء، والدال، والطاء" من خلال التقاء أعلى طرف اللسان مع منابت الأسنان.

❖ "السين، والزاي، والصاد" من خلال التقاء مقدمة اللسان مع حافتي الأسنان العليا والسفلى.

❖ "الضاد" من خلال التقاء حافتي طرف اللسان وخاصة اليسرى مع الحنك.

❖ "الراء" من خلال التقاء طرف اللسان مع الجانب السفلي من الحنك.

❖ "اللام" من خلال التقاء حافتي طرف اللسان مع الجزء الأمامي من الحنك.

❖ "النون" من خلال التقاء طرف اللسان مع الجانب السفلي "أي ظهر اللسان مع الحنك".

٨- الأصوات الأسنانية وما بين الأسنانية "Dentals and Interdentals":

تتشكل هذه الأصوات من خلال وضع اللسان بين الأسنان، مثل: صوت ' الثاء، والذال، والظاء"، وتتشكل هذه الأصوات عند وضع اللسان بين الأسنان.

٩- الأصوات الشفوية "Labials":

تتشكل هذه الأصوات من خلال استخدام الشفتين معاً، أو استخدام واحدة منهما، مثل: صوت " الباء، والميم، والفاء، والواو"، فـصوت " الواو" يتشكل من خلال تدوير الشفتين، بينما يتشكل صوت " الباء، والميم" من خلال التقاء الشفة السفلى والعليا، أما صوت " الفاء" فيتشكل من خلال التقاء الشفة السفلى مع أطراف الأسنان العليا.

١٠- الأصوات الأنفية "Nasals":

تتشكل الأصوات الأنفية من خلال تدلي الجزء الرخو من سقف الحلق حتى يصل إلى لسان المزمار، وبهذا الوضع يخرج الهواء المحتبس والصوت عن طريق التجويف الأنفي إلى الخارج، ويحدث الفرق بين صوت " اللون، والميم" بسبب حركات اللسان والشفيتين، ففي صوت " الميم" يتجه اللسان إلى أعلى، وتفتح الشفتان نصف فتحة.

ب) تصنيف الأصوات إلى أصوات علة "Vowels" وأصوات مسانكة "Consonants":

يعتمد هذا التصنيف على شكل المجرى الصوتي في أثناء إنتاج الصوت، حيث إن أصوات العلة "الصوائت Vowels" تتميز بمجرى مفتوحة وبأقل اعتراض من أعضاء النطق في أثناء خروج هواء الزفير من بين الثنايا الصوتية إلى الشفتين. وتتشكل وتصنف أصوات العلة وفقاً لحركة الشفتين ووضعهما، وكذلك حركة

اللسان ووضعها داخل التجويف الفموي، فهناك أصوات العلة المفتوحة وشبيهة المفتوحة والمغلقة، التي يتحكم في نطقها وضع الشفتين، وأصوات العلة الأمامية والخلفية والعليا والسفلى، التي يتحكم في نطقها اللسان داخل التجويف الفموي، ويمكن تصنيف أصوات العلة اعتماداً على وضع اللسان في أثناء إنتاج الصوت إلى تصنيفين هما كما يلي:

١- حسب موقع إنتاج الصوت على اللسان، وينتج عنه أربعة أنواع هي:

- ❖ أصوات أمامية.
- ❖ أصوات متوسطة.
- ❖ أصوات خلفية.
- ❖ أصوات مركزية.

٢- حسب وضع اللسان، وينتج عنه نوعان هما:

- ❖ أصوات عالية، مثل: صوت " الكسرة، والياء الطويلة " .
- ❖ أصوات متوسطة، مثل: صوت " الياء " في كلمة " بيت " .
- ❖ أصوات أمامية منخفضة، مثل: صوت " الفتحة " في كلمة " عد " ، والألف في كلمة " عاد "
- ❖ أصوات خلفية عالية، مثل: صوت " الضمة " في كلمة " عد " ، والواو في كلمة " عود " .
- ❖ أصوات خلفية متوسطة، مثل: صوت الواو في كلمة " خوخ " .
- ❖ أصوات خلفية منخفضة، مثل: صوت " الفتحة " في كلمة ضمع " ، والألف في كلمة " ضاع " .
- ❖ أصوات العلة المركزية، ويكون اللسان فيها في وضعه الطبيعي، كما تنطق " الكسرة " بعد " الفاء " في كلمة " سوليفه " .

أما الأصوات الساكنة أو الصحيحة ^٢ الصوامت Consonants " فهي على عكس أصوات العلق، حيث يتم إنتاجها بدرجات متفاوتة من الاعتراض من قبل أعضاء النطق، وكثيراً ما يطلق عليها الأصوات المعتبرضة؛ وذلك بسبب اعتراض أعضاء النطق لها في أثناء إنتاجها. وتتميز الأصوات الساكنة بأن الهواء الخارج من بين الثنايا تحدث له عرقلة وضيق ملحوظ في مجرى جهاز النطق، وقد يكون مصحوباً بترددات في الثنايا الصوتية، أو عدم وجود ترددات بالثنايا الصوتية.

(ج) تصنيف الأصوات تبعاً للرنين:

وتسمى الأصوات الساكنة التي يصحبها تردد في الثنايا الصوتية بالأصوات الساكنة المجهورة، مثل: صوت " الباء، الميم، الزاي، الجيم، الغين، العين، الراء، اللام، النون، ". وتسمى الأصوات الساكنة التي لا يصحبها تردد بالثنايا الصوتية بالأصوات الساكنة المهموسة، مثل: صوت " التاء، الثاء، الحاء، الخاء، السين، الشين، القاف، الصاد ". ويمكن تقسيم الأصوات الساكنة إلى ما يلي:

١- الأصوات الانفجارية " Stops ":

فيها تكون عرقلة التيار الهوائي بشكل كامل، وبشكل وقفي، ثم يندفع التيار الهوائي فجأة محدثاً انفجاراً، مثل: صوت " الباء، التاء، الجيم، الدال، القاف، الكاف، الطاء، الضاد ".

٢- الأصوات الاحتكاكية " Fricatives ":

فيها تكون عرقلة التيار الهوائي غير كاملة، محدثة صوتاً احتكاكياً، مثل: صوت " الثاء، الفاء، السين، الشين، الزاي، الدال، العين، الغين، الخاء، الحاء، الطاء، الصاد ".

٣- الأصوات الأنفية وهي الأصوات الأنفية، مثل: " النون، والميم ".

- ٤- الأصوات الاهتزازية، مثل: " الدال " .
- ٥- الأصوات الهوائية، مثل: " الهاء " .
- ٦- الأصوات الترددية، مثل صوت " الراء " .
- ٧- الأصوات الجانبية، مثل: صوت " اللام " .
- ٨- الأصوات الشبيهة بالعلل، يشبه تشكلها أصوات العلة، ولكن مع تضيق أكبر في التجويف الفمي، مثل: صوت " الواو ، والياء " .
- وفي ضوء ما تقدم يمكننا تصنيف الأصوات من خلال موضع أعضاء النطق والكلام، وحركة الثنايا الصوتية، وجدول رقم (٢/٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢/٣)

تصنيف الأصوات تبعاً لأعضاء النطق وحركة الثنايا الصوتية

الأصوات	موضع أعضاء النطق	حركة الثنايا الصوتية
الهمزة	حنجري - انفجاري	مجهور
الياء	شفوي - انفجاري	مجهور
التاء	لساني لثوي سني - انفجاري	مهموس
الثاء	لساني سني - احتكاكي	مهموس
الجيم	لساني حلقي رخو لهوي	مجهور
الحاء	بلعومي - احتكاكي	مهموس
الخاء	لساني حلقي رخو لهوي - احتكاكي	مهموس
الدال	لساني لثوي سني - انفجاري	مجهور
الذال	لساني سني - احتكاكي	مجهور

الراء	لساني حلقي صلب - اهتزازي	مجهور
الزاي	لساني لثوي سني - احتكاكي	مجهور
السين	لساني لثوي - احتكاكي	مهموس
الشين	لساني حلقي صلب - احتكاكي	مهموس
الصاد	لساني حلقي صلب - احتكاكي	مهموس
الضاد	لساني حلقي صلب - انفجاري	مجهور
الطاء	لساني حلقي صلب - انفجاري	مهموس
الظاء	لساني حلقي صلب - احتكاكي	مجهور
العين	بلعومي - احتكاكي	مجهور
الغين	لساني حلقي رخو لهوي - احتكاكي	مجهور
الفاء	شفوي سني - احتكاكي	مهموس
القاف	لساني حلقي رخو لهوي - انفجاري	مهموس
الكاف	لساني حلقي رخو لهوي - انفجاري	مهموس
اللام	لساني حلقي صلب - احتكاكي جانبي	مجهور
الميم	شفوي أنفي	مجهور
النون	لساني سني - أنفي	مجهور
الهاء	حنجري - هوائي	مهموس

الفصل الرابع
الفطريات المفسدة لأختساب اللغة



الفصل الرابع

النظريات المفصلة لاكتساب اللغة

لقد صاغ علماء النفس مجموعة من النظريات التي تهتم بتفسير عملية اكتساب اللغة خاصة لدى الأطفال، على الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين في اكتساب اللغة، وهناك ثلاث نظريات رئيسة تحاول كل منها أن تفسر عملية اكتساب اللغة بشكل عام، وهذه النظريات هي:

- ١- النظرية السلوكية (التعلم) " The Behavioristic Theory "
- ٢- النظرية الفطرية (العقلية أو اللغوية) " The Innatistic Theory "
- ٣- النظرية المعرفية " The Cognitive Theory "

وتعدّ هذه النظريات الثلاث نقاطاً مرجعية للتفسيرات المختلفة، التي تحاول أن تعدل أو تربط أو توفق بين مفاهيمها الأساسية، حيث إنه - كما سنرى فيما بعد - لم تنجح أي منها وحدها في إيجاد تفسير مقنع لعملية اكتساب اللغة، ومن الملاحظ أن لكل نظرية وجهة نظر قد تتفق أو تختلف مع النظرية الأخرى، ولكنها جميعها تتكامل لتعصب في بوتقة واحدة، وهي تفسير الاكتساب اللغوي لدى الطفل في مراحله المختلفة.

١- النظرية السلوكية (التعلم) " The Behavioristic Theory "

تعدّ النظرية السلوكية - كما وضعها سكينر " Skinner, 1957 " - أن السلوك اللغوي، كأي سلوك آخر، هو في النهاية نتاج لعملية تدعيم إجرائي " Operant Reinforcement ". فالآباء أو المحيطون بشكل عام يدعمون بعض " اللعب الكلامي "، الذي يصدر من الطفل بأن يبتسموا للطفل أو يحتضنوه

أو يصدرها أصواتاً تدل على الرضا والسعادة، على حين يهملون تماماً الأصوات الأخرى التي تخرج من فم الطفل في أثناء هذه المرحلة، هذا النوع من التدعيم الفارق " أي تدعيم إصدار مقاطع أو ألفاظ دون أخرى " يزيد من احتمال صدور مثل هذه الألفاظ، كما يعمل على انطفاء " Extinction " تلك التي لا تنال تدعيماً (Lerner, J. 2000: 345).

وقد قدم " سكينر " وجهة نظر مفصلة لاكتساب اللغة، وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ " Trail and Error "، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفيئ إذا لم تقدم المكافأة، وفي حالة استخدام اللغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة: " التأييد الاجتماعي، أو التقبل من الوالدين أو الآخرين "، وهكذا يتعلم الأطفال؛ من خلال الاشتراط الإجرائي " Operant Conditioning "، ويميز " سكينر " بين ثلاث طرائق، يتم فيها تشجيع تكرار استجابات الكلام:

الأولى: قد يستخدم الطفل استجابات ترددية " Echoic "، إذ يحاكي صوتاً يقوم به آخرون ويظهرون التأييد فوراً.

الثانية: تتمثل في نوع من الطلب، إذ تبدأ بصوت عشوائي، وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين.

الثالثة: تظهر فيها الاستجابة المتقنة، ويتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية؛ عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء.

هناك مدخلان أساسيان داخل النظرية السلوكية لتفسير اكتساب اللغة هما

كالتالي:

(١) - مدخل التقليد " Imitation Approach "؛ يرى أتباع هذا المدخل أن الأطفال يبنون حصيلتهم اللغوية عن طريق تقليد ما يعرض أمامهم، وقد تبدو هذه

النظرية سليمة إذ يبدو لنا أن الأطفال يتكلمون ما يتكلمه أمامهم الكبار، ويرى بعض أتباع هذا المدخل أن الأطفال لا يقلدون النماذج اللغوية كما يسمعونها من الكبار، إنما يقلدون مظاهر هذه النماذج، إن ملاحظة سلوك الآباء والأمهات مع أبنائهم قد أظهرت أن الوالدين يقلدان الأبناء الصغار في حديثهم أكثر مما يقلد الأبناء والديهم.

إن التقليد يؤدي دوراً مهماً في اكتساب اللغة، فالأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية، بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الكبار في الحياة العادية، ولأن الوالدين والأفراد المحيطين بالطفل يستخدمون اللغة، ولديهم الخبرة في تسمية الأشياء للطفل، ويتحدثون لغة صحيحة من ناحية التركيب فإنهم يمثلون نماذج " Models " لغوية صحيحة وواضحة، ويقوم بمحاكاتها وتقليدها. وبذلك يتأثر الأطفال بالنماذج اللغوية الخاصة بثقافة بيئاتهم التي يولدون فيها (Decker, 1990: 210؛ Harly, T, 2002:94).

(٢) - مدخل التعزيز " Reinforcement Approach " : يرى أصحاب هذا المدخل أن تفسير اكتساب اللغة يمكن أن يأتي من خلال مبدأ التعزيز، و أن الاستجابات الإجرائية التي يليها تعزيز تستمر و أن التي لا يليها تعزيز تتلاشى، و هذا التعزيز مصدره المحيط الاجتماعي للطفل، و يأتي في شكل ابتسامات وضحكات وأصوات تشجيع وأحضان و كافة أنماط التعزيز الاجتماعي الممكنة مما يزيد من احتمال ظهور الاستجابة اللفظية عند إتباعها بمثل هذه المعززات، و هذه الاستجابات اللفظية تأتي في صورة أصوات مقابلة لأصوات الكبار .

ويرى مورر " Mowrer " أن الأصوات المقلدة تتكرر من الطفل، لأنها تسبب خبرات سارة لديه، بالإضافة إلى أن هذا التقليد الصحيح يعزز من المحيطين بالطفل، سواء بالابتسامة والفرح والانتباه، أو المخاطبة والأخذ والعطاء في الحديث.

ويعتقد " مورر " أن عملية اجترار الكلام والتفكير الذاتي " Autistic Process " تنبه أو تثير الطفل لينطق هذه الكلمات الأولى، ويتخيل الطفل أن الأم والزجاجة والارتياح يتحقق بطريقة سحرية، بمجرد نطق الأصوات الدالة عليها، وهو يعزز ويدعم ويثاب لإصداره الأصوات، وبالتالي يتذكرها. وبهذه الطريقة ينمي الاشتراط الإجرائي " " مهارات الطفل اللغوية.

ويؤكد أصحاب النظرية السلوكية أهمية ظروف البيئة المحيطة بوصفها عاملاً أساسياً في اكتساب اللغة دون النظر إلى قدراته الداخلية، فالكلام مثله مثل أي نوع من السلوك يمكن برمجته وتعليمه للآخرين، كما يؤكدون أهمية التقبل الاجتماعي في تعلم الطفل للغة.

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن اللغة مكتسبة بصورة كلية، عن طريق التعلم " Learning "، وبالتالي: فإن كثيراً مما يتعلمه الأطفال في اللغة يأتي من التقليد مما يسمعون من الآخرين، سواء بتدعيم أو دون تدعيم، وعلى ذلك فإن السلوك اللفظي لا يختلف عن الأنماط السلوكية الأخرى، ويتعلم بالطريقة نفسها.

وتتمتع النظرية السلوكية بقيمة عملية، فالأطفال الصغار عادة ما يقلدون الكلمات والأشعار والأغاني التي يسمعونها من حولهم، وذلك على الرغم من أنهم

الاشتراط الإجرائي: هو عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً، أو أكثر حدوثاً وتكراراً.

يفتقرون غالباً إلى المعرفة والمفردات اللغوية ليعيدوا إنتاج كل شيء بدقة (Morrow, L. 1993:324).

وليس هناك شك أن التعزيز والتقليد يؤديان دوراً مهماً في اكتساب اللغة، فالتعزيز الإيجابي له أثر كبير في تقدم الأطفال واكتسابهم اللغة، ولا سيما المهارات اللغوية: " الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة "، إلا أنه بالرغم من ذلك فإنه من المصعوبة بمكان أن ينظر إليهما " التعزيز والتقليد " باعتبارهما التفسير الوحيد لاكتساب الطفل اللغة. فالتعزيز لاستجابة الكلام المرغوبة لا تقدم دائماً على نحو منظم، وبالتالي إذا كان ما يدفع الطفل إلى اكتساب اللغة هو التعزيزات، فإن محاولات التكلم مستوفاة دون استعمال مطرد ومنظم لهذه التعزيزات، كذلك لا تستطيع النظرية السلوكية توضيح سبب تعبيرات الكلام التي يخلقها الأطفال الصغار (Reutzel, R. & Robert, C. 1992:308).

وكذلك يبدو أن اكتساب اللغة يحدث سريعاً جداً وبطريقة منتظمة، حتى إنه يصعب القول: إن أساسه هو المحاولة والخطأ.

وفيما يتعلق بالتقليد فإن التقليد ليس هو السبيل الوحيد الذي يتعلم بواسطته الأطفال، فلو كان ذلك صحيحاً فإن كلام الأطفال ينبغي أن يكون صحيحاً نحوياً بشكل دائم، لأن الراشدين يستخدمون النحو دائماً بشكل صحيح، بيد أننا نجد الطفل في الواقع قد يكون كلامه غير مناسب من حيث القواعد النحوية. وكذلك ترى جاميس " James, 1990 " أن الأطفال ينتجون جملاً لم يسمعوها أبداً من قبل. وهذا يعني أنهم ينتجون جملاً أكثر ابتكارية، وأكثر اختلافاً عما يسمعون، فالطفل قد يقول أشياء مثل " لا بابا جاء " ويعني بها أن بابا لم يحن، فهذه جملة لا يمكن أن يكون قد سمعها من الوالدين أو المحيطين به.

وباختصار فإن النظرية السلوكية عجزت عن تفسير ما يلي:

أ- تفسير الإبداع، لأنه ليس تكراراً لما يقال، وإنما ينتمي إلى عمليات ذهنية عليا، تعتمد على ربط الخبرات واستنتاج الجديد. وتعلمنا وفهمنا أشياء لم نسمعها من قبل.

ب- إسقاط الخطأ من الدماغ بعد تعلمه، فلو تعلم طفل مهارة معينة عن طريق التقليد أو التعزيز فإنه يسقطها مستقبلاً عند تعلم الخبرة الصحيحة. وهذا يعني أن الخبرات التي يكتسبها الطفل عن طريق التعزيز هشة وقابلة للتغيير أو النسيان.

ج- تفسير دور الفروق الفردية وأثره في اكتساب الأطفال لغتهم.

د- الكلام ليس دائماً لطلب ماء أو طعام، فكيف يتم اكتساب الملفوظات التي لا تتلقى تدعياً؟ ويبدو أن اكتساب اللغة يحدث بشكل سريع جداً أو بطريقة منتظمة، حتى إنه يصعب القول: بأن أساسه هو " المحاولة و الخطأ ".

هـ- لو أن الكلام يحدث تعلمه بوساطة عملية انتقائية، فكيف نفسر الحدوث في الكلام الناضج للتراكيب اللغوية الجديدة لا في التلفظ العشوائي، ولا في تقليد أي نموذج آخر؟ ولذلك تبدو مصطلحات الثواب والعقاب في نظر البعض أساليب غير فعالة في تفسير اكتساب اللغة باستثناء المراحل المبكرة جداً (Kimble, G & Zigler, E. 1980: 89).

و- كما أنها عجزت عن شرح كيف يكتشف الطفل المعاني وقواعد تركيب الجمل الجديدة، فالطفل لا يكتسب فقط القدرة على إخراج نطق لغوي تبعاً للمنبه والاستجابة، وإنما أيضاً يكتسب قاعدة جهاز داخلي معقد يصبح قادراً على إنتاج جمل لم يتعرض لها وفهمها (Slobin , 1971: 174).

ز. - إن تقليد الآباء ليس شرطاً لاكتساب اللغة، فكثير من الدراسات أثبتت أن الوالدين يقلدان أطفالهما أكثر مما يقلدهما الأطفال، كما أن الأطفال كثيراً ما ينطقون ألفاظاً ليست صحيحة من الناحية اللغوية، ولكنها تصادف استجابات معززة، كما أن هذه الألفاظ لم يستخدمها الكبار أمامهم من قبل. بالإضافة إلى ذلك فإن مثيراً واحداً على هيئة كلمة معينة قد يكون له استجابات عديدة طبقاً لوضعه في جملة معينة أي أن معنى الجملة لا يمكن أن يكون حصيلة معاني الكلمات المفردة لها (Slobin, 1971: 174)؛ عيسى، ١٩٨١: ٤٣؛ جوردون وآخرون، ١٩٩٣: ٢٦٠؛ الهوارية، ٢٠٠٦: ٤٦).

ويتضح من ذلك أن مبادئ النظرية السلوكية التي أوردها سكينر وواطسون " Skinner & Watson " لا يمكن رفضها من أساسها بوصفها تفسيراً لاكتساب اللغة لدى الأطفال، كما لا يمكن قبولها باعتبارها الأساس الوحيد لهذا التفسير، لهذا يمكننا أن نتناول نظرية أخرى من نظريات اكتساب اللغة.

٢- النظرية الفطرية (العقلية أو اللغوية) " The Innatistic Theory "

ترتبط هذه النظرية بالعالم اللغوي تشومسكي " Chomsky, 1957 "، إذ بدأ ما يسمى بالثورة اللغوية، عندما وجه نقداً لنظرية سكينر " Skinner "، التي يفترض فيها أساساً وجود ميكانيزمات أولية للصياغة اللغوية. فالأطفال في رأيهم يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد القواعد النحوية " قواعد التركيب اللغوي ".

ويعتقد تشومسكي " Chomsky, 1988 " أن اكتساب اللغة هو حالة مبدئية من النضج، وأن العامل البيئي الوحيد والضروري للطفل كي يتعلم اللغة، هو أن

يتعرض لبعض اللغة، فإن المعرفة بقواعد اللغة " Language rules "؛ أي قواعد كيفية تجميع الكلمات في جمل وعبارات ذات معنى، أي التركيب " Syntax " هي عملية بيولوجية الأساس، وبمعنى آخر فلدى الطفل معرفة فطرية بقواعد اللغة (Chomsky, N. 1988: 45).

ويرى لينبرج " Lennberg " أن قدرة الأطفال على تعلم اللغة هي نتيجة للنضج " Maturation "، ويتحدث عن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة، فهو يرى أنه عند الميلاد وفي الشهور الأولى المبكرة فإن النضج يحدد قدرة الطفل على أن يتكلم، وعلى العكس فعند حوالي (١٨) شهراً إلى سنتين، فإن الأطفال يكتسبون القدرة على الكلام واستخدام اللغة، فقدراتهم العصبية نضجت لدرجة أن اكتساب اللغة يصبح ممكناً، بمعنى أن هناك محدداً بيولوجياً فطرياً " Innate Linguistic determinate " للسلوك اللغوي، وأن الكائنات تولد بقدرة لغوية، ولديها استعداد على إنتاج اللغة (Lerner, J.2000: 346).

ولذا فقد وجد كل من تشومسكي و لينبرج " Chomsky & Lennberg " أن اللغة يتم تعلمها جزئياً من خلال خبرات الطفل، وأن الجانب الأكبر منها يكون بسبب قدرات لغوية فطرية " Innate Linguistic Capacities "، ولينبرج يؤكد مسألة النضج الفطري بعدة أمور :

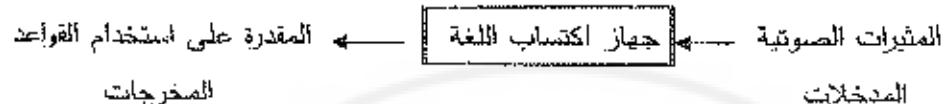
- ❖ إن بداية انتظام اللغة تحدث ما بين سنتين و ثلاث سنوات.
- ❖ إن اللغة تبرز قبل أن يستخدمها الأطفال بشكل مباشر.
- ❖ إن التلغظات المبكرة " Early Vocalization " مثل المناغاة " Babbling " والسجع " Cooing " لا تمثل ممارسة أو متطلبات تعلم لاكتساب اللغة فيما بعد.

والدليل على الفطرية اللغوية أن الأطفال يتلقون كمية هائلة من المدخلات اللغوية "Linguistic input" في كل يوم، إلا أنهم يكافئون حتى لمجرد أن يقولوا شيئاً، بل إنهم - في الحقيقة - يشجعون أحياناً على أن يصبحوا مخلوقات " ينظر إليها ولا يسمع منها "، حيث إن هناك بعض المجتمعات، مثل: " قبائل الهنود الحمر الأمريكية في ولايتي أريزونا ونيومكسيكو "، لا تشجع أطفالها على الدخول مع أفرادها الكبار في محادثة طويلة. لقد أدى هذا الاعتقاد " بتشومسكي " ومعه جيل من علماء اللغة النفسانيين المهتمين باكتساب اللغة لدى الأطفال، إلى الادعاء بأن قسماً كبيراً من اكتساب اللغة المبكر يصدر عن قدرة فطرية خاصة باللغة لدى البشر. لذا يرى " تشومسكي " أنه مثلما أن لدى البشر قدرة فطرية على تعلم الوقوف أو المشي فإنهم يمتلكون - أيضاً - أداة لاكتساب اللغة " Language Acquisition Device " .

ويقترح " تشومسكي " أداة اكتساب اللغة باعتبارها نموذجاً نظرياً لذلك، وهذه الأداة تؤخذ بوصفها زاداً لغوياً للمعلومات اللغوية الأولية، ونحو اللغة التي أخذت منها المعلومات الأولية بوصفها ناتجاً لغوياً " Language output " لها. ومن ثم إن مهمة النظرية اللغوية العامة " General Linguistic theory " في تحديد طبيعة الأداة " device " .

وقد ناقش ماكنيل " Mcneill, 1970 " أداة اكتساب اللغة " LAD "، التي تعد نموذجاً للاكتساب يتسق مع المدخل الفطري. ويتضمن هذا النموذج أن الكلام الذي يسمعه الطفل يمر عبر أجهزة تساعد على فهم قواعد اللغة التي يسمعها واكتسابها. وباستمرار تعرض الطفل للكلام ومن خلال اكتساب اللغة يتعلم القواعد، كما تتطور لديه القدرة على اتباعها أثناء الكلام. وهنا يجدر الإشارة إلى أن

الاستعداد " معرفة اللغة " ليس بالضرورة أن يماثل الأداء ؛ أي ممارسة تلك المعرفة ، وقد عبر " ماكنيل " عن هذه النظرية بالرسم التالي :



وقد قدم هذا النموذج " الصندوق الأسود " للاكتساب لتفسير كيفية تفاعل المدخلات اللغوية " linguistic input " والاستعداد العضوي للطفل " LAD " لتكوين الاستعداد لاستخدام القواعد (Dockrell, M. 1999:24,25) (Basavanna, M,2000:225).

ولهذا الجهاز الداخلي في جسم الإنسان سمات منها :

أ- القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية وغير اللغوية.

ب- ترتيب معلومات وأصوات اللغة في مجموعات، يطلق عليها المجموعات المعنوية " Semantic Categories ".

ج- تعطي الإنسان القدرة على إصدار أحكام لغوية، من ناحية تكوينها الصوتي والنحوي.

د- تعطي الإنسان القدرة على تقييم نظامه اللغوي، واختيار الأسهل والأنسب في الظروف الحياتية المختلفة.

ويرى " تشومسكي " أن اللغة تشكل تنظيمياً يربط بين الأصوات والمعاني، وتتألف من ثلاثة أقسام ذات قواعد منظمة، هي ما يلي :

أ- المكون الدلالي: وهو ما يوضح معنى جملة ما، من خلال معرفة معنى كل كلمة على حدة داخل هذه الجملة، ودراسة العلاقات النحوية الأساسية التي تربط الكلمات ببعضها.

ب- المكون الصوتي: وهو يبين البنية الصوتية للجملة، وفق قوانين صرفية صوتية- اقترحها " تشومسكي" - صممت لتحويل الحروف المجردة فونيمات " Phonemes " إلى أصوات فعلية تتضمنها الجملة المدطوقة، بحيث يفرد لكل تركيب لغوي نطق خاص.

ج- المكون التركيبي: يجمع هذا المكون بين مضمون المكونين السابقين، ويشمل على عنصرين أساسيين هما:

١- توليد الجملة: وهو قدرة الإنسان الإبداعية في إنتاج جمل لغته كلها بأعداد غير نهائية، وحفظها وتثبيتها؛ بما يوضح مقدرة الطفل على استخدام جمل للمرة الأولى.

٢- العنصر التحويلي المتمثل في تحويل جملة إلى أخرى، ومعرفة معاني الجمل المختلفة.

ويميز " تشومسكي " بين جانبين مهمين في اللغة، هما:

(أ) - الأداء " Performance " - (ب) - الكفاءة أو التمكن " Competence " .

وهذا التمييز هو تمييز بين السلوك الظاهر وبين البناء المعرفي الكامن. أو بعبارة أخرى تمييز بين الكلام " الحديث " من ناحية واللغة من ناحية أخرى، والكلام له صيغة فعل، أما اللغة فلا يستخدم فيها صيغة الفعل عادةً. والكلام إنتاج أصوات لها معنى، فالكلام أو الحديث سلوك يمكن سماعه أو تسجيله على شريط تسجيل، أما اللغة فأنت لا تستطيع أن تسجلها على شريط تسجيل. فالأداء إذاً هو السلوك الظاهر، هو الكلام أو الحديث وهو يعتمد على التمكن؛ أي على المعرفة ببناء اللغة، وقواعدها الأساسية.

والأداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة اللغوية، لتأثره بالعوامل الخارجية عن نسق اللغة. والكفاءة اللغوية هي حدس لغوي يجعل المستمع يتعرف التركيبات اللغوية السليمة، ويرفض التركيبات اللغوية غير السليمة دون أن يستطيع بيان السبب.

ويرى " تشومسكي " أن الطفل يولد ولديه ما يسمى بالأساس العالمي الشامل للغة، بغض النظر عن مظهرها الخارجي لأجنبية كانت أو عربية؛ فالتركيبات الأساسية للغات جميعاً واحدة، فمثلاً: أي جملة تتكون من: " اسم، وفعل "، ولكن ما يختلف فيه اللغات هو المظهر الخارجي فقط، ومن هنا ظهر مفهوم عالميات اللغة " Linguistic universals "، ويشير هذا المصطلح إلى الخصائص التي تتصف بها اللغات العالمية، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- أ- إن كافة اللغات لها مجموعة صوتية محددة تمثل في كلمات أو جمل.
- ب- تشترك اللغات الإنسانية في أن لها تقريباً العلاقات النحوية نفسها، التي تشير إلى وظائف المفردات اللغوية، مثل أن تكون بعض الكلمات في موقع صفة أو فاعل.
- ج- يمر كل الأطفال بالمراحل الثمائية نفسها في أي لغة، مثل: " مرحلة الأصوات قبل اللغوية، مرحلة الكلمة الخاصة، مرحلة الكلمة، مرحلة الكلمتين... إلخ ".
- د- تنحصر التراكيب الأساسية للغة في ثلاثة أنظمة، وهي: " فعل، وفاعل، ومفعول به ".
- هـ- إن قدرات اكتساب اللغة قدرات فطرية، وتحدد بالخصائص الشخصية للطفل، ومرتبطة بالإنسان فقط.

كما ظهر مفهوم النحو التوليدي ' Generative grammar "، باعتباره النظام الأساسي أو القواعد الأساسية للغة، التي تحتوي على التحويلات المختلفة،

التي تعطي - بدورها - الصفة التوليدية للغة الإنسانية، فتجعلنا قادرين على تحويل جملة بسيطة إلى أشكال مختلفة، تتساوى جميعها في الأصل، وأطلق على هذا الأصل: التركيب العميق " Deep Structure "، وأطلق على الأشكال الظاهرة في منطوق الفرد: التركيب السطحي " Surface Structure "، فمثلاً جملة " أكل القبط الفأر " يمكن أن نعبر عنها في تراكيب وبني سطحية مختلفة، مثل: " أكل الفأر بوساطة القبط "، " الذي أكل الفأر هو القبط "، كلها تراكيب سطحية مختلفة لتركيب عميق واحد هو " القبط أكل الفأر ". أما جملة " طرقت الباب كل من متي فلما كل من متي كلمتني "، تركيبان سطحيان متشابهان، ولكنهما يختلفان في التركيب العميق (Carroll, D. 1999: 36).

وفي الدراسة التحليلية لأي لغة، فإن المشكلة المركزية هي تشكيل مجموعة من الأنظمة، التي تولد ما يمكن تسميته " التركيب السطحي للنطق "، الذي يشير إلى تحليل النطق في الترتيب الهرمي للعبارات، وكل جملة تنتمي إلى فئة محددة، وهذا الترتيب الهرمي يمكن أن يمثل قائمة حصر النطق (Cummins, R. & Cummins, D. 2000: 464).

وعلى هذا يمكن النظر إلى اكتساب الطفل للغة في إطار تمطين: أولهما - النظام اللغوي، وثانيهما - المظهر اللغوي. فبينما يمثل النمط الأول الكفاءة اللغوية، يمثل الثاني الأداء الكلامي. والنمط الأول لا يحتاج إلى " تدريب أو تعلم أو تعزيز أو تقليد "، وإنما يعتمد على تكوين بيولوجي. أما النمط الثاني، وهو المظهر الخارجي للغة، فإن الطفل يحتاج إلى بيئة لغوية يشق منها محتوى القواعد، وقد تكون هذه البيئة على شكل مجال صوتي يختار منها المكونات الصوتية المشكلة للكلام، أو على هيئة نماذج لغوية غير توجيهية، يختار هو منها ما يلائم القواعد

التي عنده، وينتج على غرار هذه القواعد تراكيب أخرى، قد لا تكون موجودة في هذه البيئة على الإطلاق.

وشمة انتقادات، تعرضت لها النظرية الفطرية، لعل من أهم هذه الانتقادات ما يلي:

أ- إن الاستعداد الوراثي لا يجدي إذا عزل الطفل - بعد ولادته - في بيئة فقيرة أو محرومة من المثبرات الكلامية.

ب- إن اكتساب الطفل اللغة المحيطة به فقط يظهر دوراً للبيئة، أكبر مما تعطيه هذه النظرية.

ج- حتى إن اكتساب البالغ للغات الأخرى يعطي كذلك دوراً أكبر للغة مما تعطيه هذه النظرية.

د- لم تزودنا النظرية الفطرية بتفاصيل أكثر عن آليات " Mechanisms " اكتساب اللغة (Dockrell, M, 1999:26).

هـ- إن الافتراض بوجود تكوينات أولية " مع ما يتضمنه من وجود قدرة أولية على الأداء في التركيب اللغوي، ووجود العموميات اللغوية " قد لاقى هو الآخر هجوماً عنيفاً، ذلك أنه بالرغم من الجهود المضنية التي بذلها علماء النفس اللغويون، لم ينجح أي منهم في أن يجد نظاماً أجرومياً⁽¹⁾ عالمياً واحداً ينطبق حتى على اللغات المعروفة، كذلك فإنهم لم ينجحوا إلا في اكتشاف عدد قليل جداً من العموميات في التركيب اللغوي بين اللغات المختلفة بالرغم من أن مبدأ " عموميات الدلالة وقواعد التركيب

(1) أي ذلك النظام الذي يتعلق بالقواعد اللغوية التي تساعد المتكلم على تعلم العلاقات والتركيبات المختلفة في اللغة التي يتحدث بها والتي لا تقصر على مجرد الإشارة إلى مصطلحات مثل الاسم والفعل والحروف والصفة...إلخ.

اللغوي " كان يقتضي وجود العديد من هذه الأشكال إذا كانت النظرية صحيحة.

و- أنها لا تولي اهتماماً كبيراً لنمو الدلالة " Semantic " أي تطور معاني المفاهيم وينظر كثير من العلماء إلى ذلك باعتباره نقصاً أساسياً في النظرية.

ز- أما عن وسيلة اكتساب اللغة التي يدعيها " تشومسكي " فهم لم يبرهنوا على أن المخ يحتوي على هذه الآلة اللغوية الخاصة، وبالتالي فإن وسيلة اكتساب اللغة هي بناء فرضي مفيد، ولكن خصائص هذه الوسيلة وكيفية عملها بالضبط تظل غير واضحة.

فقد فشل أتباع " تشومسكي " في التوصل إلى تركيبات لغوية عالمية شاملة وكل الذي توصلوا إليه هو مجموعة بسيطة من الأشكال النحوية، ومن هنا ظهرت الفكرة بأن عالميات اللغة لا تكن في اللغة ذاتها وإنما في القدرة البشرية على تعلمها وفهمها وإصدارها، فليس هناك قواعد لغوية نظرية وإنما هنا قدرة على تعلم اللغة يولد الإنسان بها، ويكتسب باستخدامها من تفاعله مع البيئة اللغوية التي يتحدثها.

وهكذا يتضح أن النظرية الفطرية، على الرغم مما وجهته من نقد للنظرية السلوكية، إلا أنها لم تسلم هي الأخرى من النقد. ومن النظريات العقلية التي تعرضت لاكتساب اللغة أيضاً نظرية وليم شترن " Wallum Shatarn " الذي ميز بين ثلاثة أصول للكلام.

(أ) - الميل التعبيري.

(ب) - الميل الاجتماعي.

(ج) - الميل القصدي " Intentional ".

وبينما يكمن الأصلان الأول والثاني وراء ما يلاحظ من مبادئ الاتصال لدى الحيوان، إلا أن الأصل الثالث هو الذي يميز الإنسان على وجه الخصوص، ويحدد "شترن" "القصدية" Intentional " على أنها توجيه نحو مضمون أو معنى معين " فالإنسان في مرحلة معينة من مراحل نموه النفسي يكتسب القدرة على أن يعني شيئاً من الأشياء عند تلفظه لأصوات معينة، وعلى أن يشير إلى شيء موضوعي من الأشياء "، ويصنف "شترن" وجهة نظره بأنها شخصية - تطورية " Personalistic - Genetic "، إلا أن نظرية "شترن" تعرضت للانتقاد أيضاً كسابقاتها، ومن الأمور التي تؤخذ على "شترن" في نظريته أنه:

(١) إن مثل هذا الاتجاه الذي يفترض مقدماً وجود عوامل عقلية متكونة بالفعل، يعوق بحث التفاعلات الجدلية المتضمنة في التفكير والكلام وتزخر معالجة "شترن" لهذا الجانب الأساسي في مشكلة اللغة بالكثير من عدم الاتساق، وتمثل الجانب الأضعف من كتابه (فيجوتسكي، ١٩٧٦: ١٢٤، ١١٩، ١١٨).

(٢) لم يتطرق صراحة إلى تناول موضوعات مهمة كالللام الداخلي ونشأته وأرتباطه بالتفكير، وإنما استعرض نتائج "بياجية" عن الللام المتمركز حول الذات، وأخفق في أن يربط المتغيرات التركيبية والوظيفية المعقدة في التفكير بنمو الللام.

(٣) يؤخذ على "شترن" أنه يبالغ كثيراً في تقدير دور العوامل الداخلية، ويقرر بقوة أن البيئة الاجتماعية تمثل العامل الأساسي في نمو الللام، ولكنه يحدد دورها في الحقيقة بمجرد إسراع عمليات النمو أو إبطائها.

(٤) ينحرف في تتبع التاريخ التطوري للميل القصدي الذي لا ينبعث مما للأداء الإنشائي "الإيماءات أو الكلمات الأولى" من اتجاهية نحو انفعال نحو موضوع من الموضوعات، وإنما ينشأ من لا شيء ويكون مسؤولاً عن انبثاق المعنى.

(٥) لما كان التفكير في مراحله الأولى غير لفظي، والكلام غير تعقلي أكد " شترن " أنه عند نقطة معينة يتلاقى الخطان فيصير الكلام تعقلياً لفظياً.

٣- النظرية المعرفية " The Cognitive Theory " :

يهتم أتباع النظرية المعرفية بالنمو المعرفي أساساً لجوانب النمو الأخرى، ويعتدون مراحل النمو حلقات مختلفة، تقوم على عدم الاستمرارية فكل طبيعتها، وكذلك يعتقدون بأن النمو حصيلة التفاعل بين الفرد والبيئة. وتمثل نظرية بياجيه ' Piaget ' الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية. ورغم أن النظرية - في حد ذاتها - تهتم بطبيعة النمو المعرفي خاصة، إلا أنها لا تغفل التكامل " العضوي " بين جوانب النمو بصفة عامة.

لقد أطلق على هذه النظرية اسم المعرفية لاعتقاد " بياجيه " أن اللغة تنشج مباشرة من خلال النمو المعرفي للطفل (Brodzinky, D. 1986: 107).

ولا يختلف النمو اللغوي عند " بياجيه " - أو غيره من جوانب النمو - عن النمو المعرفي، فهو يقع في مراحل متباعدة كماً وكيفاً. هذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني، فهو الذي يحدد بدايتها على وجه التقريب، كما يحدد المدى الذي يمكن أن يصل إليه الفرد في التعلم استناداً على ما يواكب كل مرحلة عمرية من تركيبات معرفية.

والنظرية المعرفية، وإن كانت تعارض فكرة " تشومسكي " في وجود تنظيمات موروثية تساعد على اكتساب اللغة، إلا أنها في الوقت نفسه لا تتفق مع النظرية السلوكية في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في سياقات موقفية معينة.

فاكتساب اللغة - في رأي " بياجيه " - ليس عملية إشرافية بقدر ما هو وظيفة إبداعية. حقاً إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة للتقليد والتدعيم، ولكن " بياجيه " يفرق بين الكفاءة " Competence " والأداء " Performance "، فالأداء في صورة " التركيبات " التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية، وقبل أن تكون قد وقعت نهائياً تحت سيطرته التامة، يمكن أن تنشأ نتيجة للتقليد، إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناءً على تنظيمات داخلية، تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها، بناءً على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. ولكن عندما يتحدث " بياجيه " عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعني - في الوقت نفسه - ما يقصده " تشومسكي " من وجود نماذج للتركيب اللغوي أو القواعد اللغوية، بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية، التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل مع البيئة، منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية.

ويأتي النمو المعرفي في أربع مراحل رئيسية عند " بياجيه " هي على النحو التالي:

(١) - المرحلة الحسية الحركية: تمتد من الميلاد حتى السنتين، وهي من أهم مراحل النمو عند " بياجيه " وتحقق فيها الكثير من المهارات العقلية والحركية.

(٢) - مرحلة ما قبل العمليات " Pre operational " وتتميز بتحول نوعية التفكير في الخبرة الحسية المباشرة إلى الاحتفاظ بها وتأجيل إظهارها، وظهور بعض أنماط التفكير المتمثل في الربط بين الأشياء وإدراك العلاقات بينها، ولكن في صورة ليست منطقية بمفهوم الكبار. ويقسمها الباحثون إلى مرحلتين فرعيتين:

(أ) - مرحلة ما قبل المفاهيم " Pre conceptual " أو مرحلة ما قبل التصورات؛ وهي من سنتين إلى أربع سنوات، وتتميز باستدخال الخبرة رمزياً لظهور اللغة، ولكن الطفل غير قادر على استخلاص المفاهيم.

(ب) - مرحلة الحدس " Intuitive " وفيها يكون عمر الطفل العقلي من أربع إلى سبع سنوات، وهي تمثل مرحلة الروضة، وتعدّ فرصة رائعة لتطوير اللغة.

(٣) - مرحلة العمليات الفكرية العيانية " الواقعية " وهي تبدأ من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة، وتمثل هذه المرحلة إعادة تنظيم الأبنية العقلية لدى الأطفال وبدء ظهور المنطق وإدراك العلاقات الوظيفية، وإن كانوا يميلون إلى استخدام الارتباطات الحسية ويلجأون إلى التعميم الخاطئ.

(٤) - مرحلة العمليات الفكرية الرمزية: وتبدأ من سن الحادية عشرة ونصف، وتتميز بتحول التعقل من العيانية إلى المنطق الصوري، واستخدام استراتيجيات الفكر المجردة وفهم الاستعارات والكتابات، وباختصار فإن " بياجيه " يعدّ الإنجاز الحقيقي في هذه المرحلة هو الوصول إلى قمة القدرة على إتمام العمليات الرياضية المنطقية " Logico-mathematical op. "، إذ تعطيها الرياضية سمة الرمزية والمنطقية صفة المعقولة (ماير، ١٩٩٣: ١٢٢).

ويفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل وطاقته على الاكتساب اللغوي يسير في مراحل نمائية، وهذا عكس وجهة نظر أصحاب النظرية الفطرية الذين يفترضون أن المقدرة اللغوية للطفل تكتمل قبل مولده وتثبت مع الزمن، ومع ذلك لا يذكر أصحاب النظرية المعرفية وجود استعدادات فطرية تعد متطلبات سابقة، بيد أنها لا تقتصر على اللغة فحسب ولكنها عامة بالنسبة إلى

مختلف المهارات المعرفية واللغوية، والأنشطة التي يؤديها الفرد، وعلى ذلك فإن المهارات اللغوية تعتمد إجرائياً على نمو المهارات المعرفية.

ويرى "بياجي" أنه لا بد من الإشارة إلى أهمية التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، من أجل التنمية العقلية واللغوية (Norton, D.1993:29).

وقد درس "بياجي" الأطفال في معاهد الأطفال الصغار بجنيف، وجمع كل ما يتكلم به الطفل تلقائياً، ووصل إلى أن (٥٤% - ٦٠%) من كلام الأطفال - ما بين سن الثالثة والخامسة - يكون متمركزاً حول الذات، وأن (٤٤% - ٤٧%) من كلام الأطفال - ما بين الخامسة والسابعة - يكون متمركزاً حول الذات. ويقابل هذه النزعة ما سماه "بالنزعة المستأنسة أو الاجتماعية"، وتظهر عند الطفل، منذ السابعة أو الثامنة من العمر.

ويحلل "بياجي" التطور اللغوي المرتبط بالتطور المعرفي، فقد صنف "كلام الأطفال إلى صنفين رئيسيين هما:

١- الكلام المتمركز حول الذات " Egocentric Speech ":

إذ يتكلم الأطفال دون أن يعنيهـم أمر المستمع، لذلك يتكلمون حتى إذا لم يستمع إليهم أحد. وقد قسم "بياجي" هذه الظاهرة إلى ثلاث ظواهر لغوية فرعية، وهي:

أ- الإعادة وتكرار الكلام أو التصديـة " Repetition ":

والمقصود بها ترديد الطفل لكلام سبق أن سمعه، ويردده دون فهم لمعناه، ولا يعد هذا الكلام تواصلأً، وإنما للتعبير المرتبط بالترفيه عن النفس، وليس لهذا الكلام المكرر أي صبغة اجتماعية مرتبطة برود الآخرين تجاه ما يعرف، ولا يرتبط التكرار والاستمرار أو التوقف برود الآخرين اللغوية.

ب- الكلام مع الذات مونولوج " Monologue " :

لا يتكلم الطفل إلا مع نفسه، ويسمع إرجاع صوته، ولا ينتظر أداء الآخرين من حوله، لذلك لا يعدّ هذا الكلام كلاماً وتواصلاً، ولا يحقق أية وظيفة اجتماعية تسمح له بتعديل أبنيته اللغوية. والمونولوج هو أن يتحدث الطفل مع نفسه، وذلك المونولوجيات مرحلة ضرورية في تعليم الطفل كيف يتكلم، لأنه أحد الجوانب المهمة لاكتساب اللغة، يتركز في قدرة الطفل على استخدامها لنقل الأفكار، ومن جانب آخر، لكي يتم الاتصال بصورة فعالة مؤثرة يجب أن يضع الطفل في اعتباره - وإلى حد ما - وجهة نظر المستمع إليه، بحيث يكتسب مهارة تمكنه من إجراء عملية الاتصال، مع مراعاة وجهة نظر المستمع إليه، وهذه تسمى مهارات الاتصال المرجعية " Referential Communication Skills " .

ويُعدّ " بياجية " من أوائل الباحثين الذين جذبوا الانتباه إلى مهارات الاتصال المرجعية، فقد لاحظ أن الأطفال الصغار عادةً ما يتكلمون مع أنفسهم أكثر مما يفعلون ذلك مع بعضهم البعض، وهو يشكل جزءاً واقعياً من اتصال الطفل الصغير مع رفاقه في المرحلة العمرية نفسها.

ج- الكلام مع الذات ضمن جماعة من الأطفال " Collective

" Monologue :

يتكلم الطفل مع نفسه ضمن مجموعات الأطفال الذين لا ينصتون إليه، على الرغم من وجوده معهم، وفيها قد يشرك الطفل شخصاً آخر فيما يفكر فيه أو يقوم بعمله، دون أن يدخل وجهة نظر هذا الشخص الآخر في حسابه.

٢ - الكلام الاجتماعي " Socialized Speech " :

يسعى فيه الطفل لنقل أفكاره وتبادل الأفكار ، بهدف التواصل الاجتماعي وتطويره، عن طريق ما يلاقيه من قبول ورفض، ويزيد فرص التفاعل مع الآخرين، عن طريق الإنصات والموافقة، على الرغم من أن لطفل السادسة القدرة على التكلم، وتبادل أحاديث أكثر اجتماعية، إلا أن مدى حديثه وتواصله محدود، وهذا يعني توقفه على بذل الجهد اللغوي، من أجل تقديم مزيد من التفسيرات أو التوضيحات، أو البحث عن الأسباب (بياجيه، ٢٠٠١: ٢٩).

ويعد " بياجيه " من أهم العلماء الذين ربطوا اكتساب اللغة بالتطور المعرفي، فعندما يكون الطفل مخططاً معرفياً فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه (Gormly, V.1997:192).

وحدد " بياجيه " ثلاثة مستويات من التمثيلات الذهنية لاكتساب اللغة، وقد تدرجت هذه المستويات من التمثيلات الإشارية " Sign Representations "، والتمثيلات الرمزية " Symbols Representations "، إلى التمثل بالإشارة أو الدليل " Index Representation " . وجدول رقم (١/٤) يوضح دور الأداء اللغوي في تطور البنى المعرفية.

جدول رقم (١/٤)

دور الأداء اللغوي في تطور البنى المعرفية

المرحلة بالسنين	الخصائص والسمات المميزة	تطور اللغة
المرحلة الحركية (٢ - ٠)	مركزية الذات، وتنظيم الخبرات عن طريق القدرات الحركية.	غياب اللغة حتى الأشهر الأخيرة من المرحلة.
مرحلة ما قبيل العمليات (٣ - ٧)	زيادة القدرة الرمزية، وبداية عمليات التمثيل، قابلية العكس، وظاهرة الاحتفاظ، والتسلسل، والتصنيف.	كلام متمركز حول الذات، وكلام اجتماعي. بداية الفهم اللغوي، وفهم الأشياء المادية ذات العلاقات.
(٧ - ١١)	تطور البنى الرياضية المنطقية.	تحرر اللغة من سيطرة الحس، وقدرة اللغة والألفاظ على التعبير عما هو محتمل.
العمليات المجردة (١١ - فما فوق)		

ومن أهم الانتقادات الموجهة لنظرية "بياجييه" ما يلي:

- ١- بالغ "بياجييه" بالأنوية، وهو يعتقد أن الطفل يبقى أنوياً حتى السابعة من عمره، ويعتقد الكثير من علماء النفس أن الطفل يملك قدرات أكثر بكثير مما تصوره "بياجييه"، فالطفل يعي باكراً ثبات الأشياء لأنه يتبعها بنظره، كما أنه يتكيف مع الشخص الذي يكلمه ولو كان يحدثه للمرة الأولى، والأنوية قد تضحل أحياناً - برأي بعضهم - في سن مبكرة.

نحو الذات في الاستعمالات اللغوية ظاهرة مميزة للغة الطفل (Kess, J.& Canada, V.1992: 244).

ويرى " فيجوتسكي " أن للفكر واللغة أصولاً وجذوراً في الجنس البشري. ففي المرحلة الأولى يعدّ الفكر عملية غير لفظية واللغة عملية غير فكرية، وبالرغم من عدم وجود توازن في تطور الفكر واللغة في تلك المرحلة إلا أنهما يتقابلان مرات عديدة، ولكن في فترة محددة؛ في عمر سنتين للطفل، تتطور اللغة والفكر في اتجاه وتوازن واحد إذ تشكل شكلاً سلوكياً جديداً، ويصبح عملية لفظية. واللغة عملية عقلية، ففي البداية يستخدم الطفل اللغة وسيلة للتفاعل الاجتماعي السطحي، إلا أن اللغة تتطور بشكل مستمر، حتى تصبح أساس عملية الفكر لدى الطفل (Schutz, R.2002:2).

ففي كتابه التفكير واللغة " Thought and Language "، الذي ألخ فيه على المنظور الارتقائي، إذ يتصور " فيجوتسكي " أن الكلام لدى الطفل يكون اجتماعياً في البداية، ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات وبعده الكلام الداخلي أو " التفكير ". وهو بالطبع يناقض التصور السلوكي والتتابع الارتقائي لدى " بياجيه ". ويقرر " فيجوتسكي " - صراحة - أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام، فالعمليتان ليستا متمثلتين ولا يوجد تطابق قوي بين وحدات التفكير ووحدات الكلام. ويتضح ذلك عندما يساء تنفيذ عملية التفكير، فالتفكير لا يدمج في الكلام الداخلي. فالتفكير في رأي " فيجوتسكي " لا يتم التعبير عنه في كلمات، ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي ليس مجرد النطق الصوتي للجمل كما يرى " واطسون "، إنه صورة أو شكل من أشكال الكلام يقع بين التفكير والكلام المنطوق. وينظر " فيجوتسكي " للكلام المتمركز حول الذات على أنه مرحلة انتقالية من الكلام الاجتماعي إلى الكلام الداخلي.

ويغرق " فيجوتسكي " بين مستويين من الكلام أولهما: المظهر الداخلي الدلالي للكلام، وثانيهما: المظهر الخارجي الصوتي؛ فالمظهر الخارجي عند الطفل يبدأ من الجزء الذي هو الكلمة إلى الكل الذي هو الجملة، أما من حيث المظهر الداخلي الدلالي للكلام فإن الكلمة الأولى ذات المعنى عند الطفل هي الكلمة الجمالية التي تعطي معنى الجملة، ثم يبدأ بالسيطرة على الوحدات المنفصلة ذات الدلالة، ثم بالسيطرة على معاني الكلمات المفردة، فالمظهر الدلالي يسير من العام إلى الخاص، من الجملة إلى الكلمة. ويرى " فيجوتسكي " أن الكلام الداخلي له قوانينه الخاصة، فالكلام الداخلي هو كلام بين المرء ونفسه، أما الكلام الخارجي فهو بين المرء والآخرين، والكلام الخارجي هو تحويل الفكر إلى كلمات ووضعها في صياغة مادية موضوعية، أما الكلام الداخلي فيتحول الكلام إلى فكر (السيد، ١٩٩٦: ٥١).

ومن العمليات الذهنية التي حددها " فيجوتسكي " والمتداخلة بكلام الطفل وتطوره المعرفي ما يلي:

١- التفكير غير المحكي أو الضمني " Implicit Thinking ":

وهو تفكير صامت، يرتبط بما يفكر فيه الطفل بحدود الصور الرمزية المطبوعة لديه، التي ارتبطت بوظائف حسية يدركها الطفل ويستعملها، سواء أكانت ماثلة أمامه أم غير ماثلة لعينه.

٢- الكلام الداخلي والكلام الاجتماعي " Inner Speech and Social Speech ":

يرتبط الكلام الداخلي بالكلام الذاتي، وترتبط هذه الظاهرة - أيضاً - بمركز الطفل حول نفسه ومعرفته وخبرته. ويمثل الكلام الاجتماعي التمثل بأفكار

الأخرين، والتبادل معهم بمفردات ذات مفهوم متبادل " Reciprocal "، ويتطلب هذا المستوى من الكلام قدرة نمائية معرفية... ذهنية اجتماعية أعمق وأكثر تقدماً من المستوى الأول.

٣- الكلام دون تفكير " The speech without thinking "

وهي الخبرات التي تتقل دون التفاعل معها، ويمثل على ذلك نقل الطفل لما يسمعه أو يقال له، دون أن يتدخل فيما ينقله أو يستعمل فيه لغته أو مفرداته. ويعسي بعض الأفراد - أحياناً - هذه الظاهرة الذهنية عن وعي أو دون وعي، وتسيطر على الطفل هذه الظاهرة في كثير من الحالات حينما يعاني الطفل المندفع " Impulsive " أو الطفل شديد الحركة " Hyperactive " وتشتت الانتباه، وفي حالاته الأولى تكون عادية، حينما يكون الطفل مفتقراً إلى النمو في عملياته الذهنية لضبط ما يدور في ذهنه.

ويركز " فيجوتسكي " على أن للبالغين دوراً في اكتساب اللغة لدى الطفل، عن طريق المساندة " Support "، بالإضافة إلى دور الثقافة باعتبارها وسيطاً اجتماعياً. وقد أكد علم النفس المعرفي على مسألة المساندة المعرفية " Cognitive Support " التي بيّنها أوسوبل " Ausble " بمفهوم التسقيط " Scaffolding " المعرفي الخبراتي. وللتسقيط دور في ردم الفجوة بين ما يفكر به الطفل وما يؤديه، وبين فهمه الذاتي المشوه والفهم الموضوعي. وقد وضعوا عدداً من الخطوات من أجل تحقيق المساندة اللغوية، وهذه الخطوات هي:

- ١- استغلال اهتمامات الطفل في العمل على المهمة أو النشاط.
- ٢- تسهيل المهمة بخفض عدد الخطوات المطلوبة لتحقيق العمل الصحيح.
- ٣- توجيه انتباه الطفل بالتركيز على الاستراتيجية الأكثر مناسبة للحل.

٤- مساعدة الطفل على استمرار اهتمامه لإنجاز المهمة، وذلك بمواجهة المشتتات.

٥- السيطرة على عوامل الإحباط، وذلك بالتشجيع وحثه على الإنجاز وتقليل فرص الوقوع بالأخطاء.

٦- عرض نماذج ومساعدته على نمذجة الحل الصحيح، ثم متابعة كل خطواته حتى نهاية المسألة.

ويحدد " فيجوتسكي " مصادر التفاعل الاجتماعي، التي تعمل وسائط مهمة لتطور التفكير المرتبط باللغة لدى الطفل، ويمكن ذكر عدد منها، مثل: " الوالدان، المعلم، الأخوة، الزملاء المحيطون به، الثقافة بمصادرها ومكوناتها المختلفة، الطفل لنفسه باستخدام الكلام الذاتي لتوجيه تعلمه وتدريبه " (Berger, K. 1998: 265-266).

وقد أسفرت نتائج كل من "كوهلبيرج وبيجر وهجير ثولم " عن ما يلي:

(١) - إن الكلام المركزي الذات شائع بين صغار الأطفال، وأنه يأخذ في الهبوط بشكل واضح عند " بياجية " أو " فيجوتسكي ".

(٢) - إن الذكاء عامل مهم لحدوث الكلام المتمركز حول الذات، وهذا الكلام يمثل قائمة ذات معنى وظيفي.

(٣) - صدق رواية " فيجوتسكي " إذ إن " بياجية " يرى أن الكلام المتمركز حول الذات لا يمثل مرحلة نمائية تطويرية لأنه يختفي مع تقدم السن، أما " فيجوتسكي " فيرى أنه مرحلة نمائية انتقالية نحو الفكر الداخلي وقد أيدت الأبحاث رأي " فيجوتسكي ".

(٤) - صحت رأي " فيجوتسكي " من حيث إن هناك قصداً أو رغبة أساسية للاتصال وراء كل من الكلام المتمركز حول الذات والكلام المستأنس، على

حين أن "بياجييه" كان يرى أن ذلك القصد وتلك الرغبة وراء الكلام المستأنس فقط، بمعنى أن النزعة لاستعمال الكلام المركزي الذات ترتبط ارتباطاً سلبياً باستعمال الكلام المستأنس عند "بياجييه" بينما ثمة تواز بين الجانبين عند "فيجوتسكي"، أما معارضو "بياجييه" فقد اختلفوا معه في النسب التي ذكرها لكل من الكلام المتمركز حول الذات والكلام المستأنس، وحملت لواء المعارضة الباحثة * مكارثي " (السيد، ١٩٩٦).

ونظرية "فيجوتسكي" لا تخطر من الانتقادات لا مجال لذكرها والخوض فيها هنا. وخلاصة القول تلك هي أهم النظريات التي تناولت تفسير عملية اكتساب اللغة عند الأطفال، وكل منها قد تسهم في تفهمنا لاكتساب اللغة، إلا أنه ليس هناك نظرية شاملة - بصورة كافية - لتغطية جميع جوانب اكتساب اللغة. على حين يبدو أن النظريات - سائلة الذكر - لا تختلف من حيث الهدف الأساسي، بقدر ما تختلف في الجوانب التي يركز عليها كل منها، ولذا فإن المعلومات والبيانات المتوفرة عن اكتساب اللغة تدعم جميع هذه النظريات الثلاث، حيث أن كلاً منها قد يتضمن عناصر من الحقيقة، فبعض جوانب اللغة قد تكون في كثير أو قليل منها متعلمة، وأخرى قد تكون فطرية، بالإضافة إلى أن بعض الجوانب الأخرى قد تكون مبنية على النموذج المقدم، عن طريق النمو المعرفي للطفل. وعموماً فاللغة تعد بمنزلة إنجاز متعدد الوجود، والتي لا يمكن شرحها وتفسيرها عن طريق نظرية واحدة، حتى على الأقل بالنسبة إلى معرفتنا المحددة في الوقت الحاضر.

وخلاصة القول إن كل نظرية من النظريات الثلاث تركز على جوانب اكتساب اللغة دون الأخرى وقد بنى أصحاب كل نظرية وجهة نظرهم على انتقاداتهم لأصحاب النظريات الأخرى، وذلك لاتخاذهم موقفاً تنافسياً. وكرأي وسط يجمع بين النظريات الثلاث، فإننا لا ننكر دور البيئة في التعامل مع الاستعداد الوراثي ونعترف بدور التقليد والتعزيز، ولكن دون أن تُعزى كل أنواع التعلم لهما حتى نعطي دوراً لتفاعل الخبرات والقدرات المختلفة في الإبداع، وكذلك لا ننكر دور العمليات الداخلية، وهي ما نطلق عليه الاستعداد الوراثي أو " القفري " الذي يميّز البشر عن باقي المخلوقات الأخرى، ولكن دون النظر إلى أن هذا الاستعداد عبارة عن قوالب جاهزة للغة. والأفضل لتحقيق فهم أفضل لتفسير هذا السلوك المعقد " اكتساب اللغة " هو أن نقف هذه النظريات موقفاً تكاملياً.

ولهذا يجب عدم التحيز إلى أحد هذه الاتجاهات الثلاثة دون الآخر، بل يجب أن نتناولها في إطار من الشمولية والتكاملية لتفسير عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال لأنه لم تبرهن أي نظرية من تلك النظريات السابق ذكرها على نجاحها في تفسير اكتساب اللغة دون وجود بعض الأخطاء.

والآن مع الطفل خطوة خطوة لنرى كيف يمكن أن نستفيد من هذه النظريات في اكتساب اللغة الفعلي للطفل، أي كما تسجله لنا الملاحظات التجريبية.

الفصل الخامس
مراحل اكتساب اللغة



الفصل الخامس

مراحل اكتساب اللغة

تُعَدُّ اكتساب اللغة وتطورها من الموضوعات شديدة الأهمية في علم نفس اللغة وعلم نفس النمو، ونظراً لأن اللغة هي من أهم وسائل ربط الإنسان ببيئته الاجتماعية، فإن اكتساب اللغة عند الطفل في السنوات الأولى من عمره له أهمية بالغة في اكتساب العضوية في المجتمع.

لأهمية اللغة في حياة الإنسان على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي فقد اهتم العلماء برصد السلوك اللغوي عند الطفل، وقدموا تفسيرات وتصنيفات مختلفة لمظاهر اكتساب اللغة. إن للغة أربع دورات متواصلة لاكتسابها وهي زيادة الخبرة، زيادة المفاهيم، زيادة الحاجة الاتصالية وأخيراً زيادة فعالية ذلك الاتصال. لهذا يُعَدُّ تطور لغة الطفل سلسلة متتالية من المراحل التي يمر بها.

ومن الأهمية بمكان أن نعي أن الطفل يولد بكل التجهيزات التشريحية التي يحتاجها لاستقبال اللغة والكلام وإنتاجهما، فالطفل يولد مستعداً للكلام، ولا يضيع وقتاً للاستعداد لذلك اليوم، الذي تصبح فيه استراتيجيته للاتصال متضمنة ومشملة على اللغة.

ويرى أوينز " Owens, 1992 " أن اكتساب اللغة والكلام يعتمدان على ست قدرات إدراكية حسية هي:

- ١- القدرة على الانتظار من أجل الكلام.
- ٢- القدرة على تمييز أصوات الكلام.
- ٣- القدرة على تذكر تتابع أصوات الكلام في الترتيب الصحيح.

٤- القدرة على التمييز بين تتابعات أصوات الكلام.
٥- القدرة على مقارنة تتابع أصوات الكلام بالنموذج الذي تم تخزينه في الذاكرة.

٦- القدرة على إحداث التمايزات بين الأنماط النغمية.

وفي هذا المجال نذهب مع ميرفي " Murphy " إلى ضرورة التفرقة والتمييز بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل اللغة، وهما:
❖ عملية فهم لغة الغير من الراشدين.

❖ عملية استخدام هذه اللغة (قاسم، ٢٠٠٥: ١٠٠).

وهناك اعتقاد قديم مؤداه أن تحديد بداية اكتساب اللغة عند الطفل يرتبط بظهور أول كلمة مفهومة ينطقها، ويبدو أن هذا الاعتقاد ينطوي على كثير من الأخطاء، إذ إن اكتساب اللغة وفهمها يسبق كثيراً قدرة الطفل على ممارستها في صورة كلام شفهي مفهوم. وربما يكون من الأفضل ربط بداية اللغة بعملية الفهم والتواصل التي يمارسها الطفل مع الآخرين بأساليب مختلفة غير الكلام.

وبدراسة نتائج الدراسات المختلفة التي حددت مراحل اكتساب اللغة " Stages of Language Acquisition "، وجد أن أغلب العلماء يقسمون مراحل اكتساب اللغة عند الطفل إلى مرحلتين أساسيتين، وتنقسم كل منها إلى عدد من المراحل الفرعية، على النحو التالي:

١- مرحلة ما قبل اللغة، أو مرحلة الأصوات غير اللغوية " Pre Linguistic Stage":

وتنقسم مرحلة ما قبل اللغة إلى المراحل الفرعية التالية:

أ- مرحلة الصراخ أو الصياح " Crying Stage ":

تنشأ اللغة من صراخ الطفل، ذلك الصراخ المرتبط بحاجات الطفل العاطفية، والمعبر عن سلوك أو شيء معين، فمثلاً عندما يكون الصراخ عالياً فذلك إشارة إلى أن الطفل في حالة من الخوف أو الغضب، فالصراخ يعبر عن أشياء كثيرة (Vygotsky, L. 1997: 169; Harley, 'F. 2001: 92).

وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى أي صرخة الميلاد، وهي صرخة لها دلالتها وأهميتها الخاصة، سواء الدلالة الفزيولوجية أو اللغوية. فمن الناحية الفزيولوجية تمثل هذه الصرخة أول استخدام للجهاز التنفسي الدقيق، وهي تحدث بسبب اندفاع الهواء بقوة عبر الحنجرة إلى رتتي الطفل، حيث يتم اهتزاز الثنايا الصوتية، وبالتالي تحدث عملية التنفس التي تهدف إلى تزويد الدم بقدر من الأوكسجين " Oxygen " الضروري لحياة الطفل. أما الدلالة اللغوية فإن هذه الصرخة لها أهمية، نظراً لأنها تمثل أول استخدام لجهاز الكلام، كما أنها-- كذلك-- أول مرة يسمع فيها الطفل صوته وهي خبرة مهمة لاكتساب اللغة. وقد يصرخ لمجرد سماع صوته وإحداث تأثير في البيئة المحيطة به، وهذا الصراخ يدرّب الثنايا الصوتية في الحنجرة، ويسيربط الطفل فيما بعد بين صراخه وحضور الأم، ويتعلم أن يصرخ عندما يريد استدعاء أمه.

إن هذا الصراخ ذو معنى مفيد وصدى محبب في محيط الطفل العائلي، إذ تحدث استجابات مباشرة وسريعة فيمن حوله من الناس، ولكنها دون شك لا ترمي إلى مستوى التفاهم بينه وبين من يرباه ويعنى به، بالرغم مما تحمله من معانٍ.

ويُعدّ صراخ الطفل أو صياحه في الأسابيع الأولى سلوكاً آلياً ينتج عن حالات جسمية "كالجوع، والبلل، والألم"، وعن حالات نفسية "كالإبتسام، والفرح، والارتياح بعد الأكل، والشمع، والرعاية، وتغيير ملابسه". وهذه للصيحات هي أفعال مذكسة غير إرادية، ثم تصبح إرادية شيئاً فشيئاً، عندما تسرع الأم نحو طفلها لتلبية رغبته، سواء أكان في حالة جوع أم بلل أم ألم؟ ومن هنا يتحول الصراخ العشوائي والصياح الانعكاسي إلى معنى معين لديه.

فالصراخ في الشهور الأولى "على الأقل" ضرب من اللغة دون كلام؛ نظراً لأن الطفل يعبر عن أنواع مختلفة من الإزعاج، دون أن يستخدم الأصوات الكلامية المعتادة. وعندما يواصل الطفل نموه فإن الصراخ يعينه على تعلم كيفية نطق الأصوات، وهكذا تكون الصيغ الأولى من النطق "الصراخ" مؤشراً إلى حدوث الكلام لدى الطفل. إن الصراخ في البداية هو ردة فعل تلقائية لا تتأثر بالسيطرة أو التحكم المعتمد القادم من الجهاز العصبي الإرادي، الذي يتطور - بالتالي - باعتباره محركاً ومشكلاً لمعظم السلوك البشري.

ويكون الصراخ في البداية متطابقاً مع المعنى، نظراً لوجود ارتباط مباشر وشفاف بين الصوت ومعناه الاتصالي. على سبيل المثال كلما ازداد شعور الطفل بالجوع ارتفع وطال صراخه، وازدادت نبرته أيضاً. ولكن في الشهرين الأول والثاني من نمو الطفل يصبح صراخه أكثر اختلافاً ورمزية، ما يدل على أن صراخ الطفل لم يعد مرتبطاً مباشرة بشعوره بالإزعاج، بل قد يكون الصراخ بدلاً من ذلك مرتبطاً

بشكل غير مباشر وخفي وعشوائي - تقريباً - بحاجيات الطفل، وكما أشارت الدراسات الحديثة فإن الطفل قد لا يصرخ فقط لكي يعبر عن الانزعاج أو الألم، بل يصرخ أيضاً لكي يجذب الانتباه إليه.

وقد أوضحت شارلوت بوهلر " Buhler " أن صراخ الطفل خلال شهوره الأولى يمكن أن يرجع لكثير من الأسباب، أهمها: " الألم المتعلق بالتغذية أو الإخراج، والمنبهات القوية كالضوء الشديد أو الأحداث الحادة أو الحرارة والبرد الشديدين، والاضطرابات القوية أثناء النوم، والتعب، والجوع، والعجز عن القيام بالاستجابة المقصودة، كالعجز عن الحركة نتيجة ثقل الغطاء الموضوع على جسمه أو الملابس المقيدة للحركة، واختفاء الشخص الآخر الموجود أمامه ابتداءً من الشهر الثالث أو الرابع، وفقد الأشياء التي يلعب بها ابتداءً من الشهر الخامس، والخوف ابتداءً من الشهر الثامن " (Baker, K, (A), 1998: 1).

إذاً حتى في هذه المرحلة الأولية من اكتساب اللغة، هناك تحول مهم من استخدام الطفل للصوت بوصفه انعكاساً مباشراً وتمثيلاً مطابقاً لحالته الداخلية، إلى استخدام الصوت باعتباره مظهراً رمزياً مباشراً لمشاعره الداخلية الأكثر تعقيداً.

ب- مرحلة المناغاة " Babbling Stage " :

المناغاة هي إصدار مجموعة من الأصوات ينطقها الطفل وهو في حالة الارتياح والتمتع بالدفء والشبع وغير ذلك. وقد أطلق عليها مرحلة المناغاة العشوائية، نظراً لدخول عامل الصدفة، ولغياب عامل الانتظام عن هذا النوع من المناغاة.

والمناغاة ميل طبيعي عند الطفل نحو إطلاق سلسلة من المجموعات الصوتية لمقاطع تتألف من صوت ساكن ومعتل " Consonant-vowel

syllable clusters " وهو - في الغالب - نوع من اللعب اللغوي. ويميز بعض علماء اللغة النفسيين بين المناغاة الهامشية " Marginal Babbling "، وهي مرحلة مبكرة يتلفظ الطفل في أثنائها بأصوات ساكنة قليلة وعشوائية نوعاً ما، وبين المناغاة النظامية " Canonical Babbling " التي تظهر عادة حوالي الشهر الثامن، عندما يقتصر نطق الطفل على المقاطع الصوتية التي تبدأ في الاقتراب من المقاطع الصوتية للغة أبويه (Oates, J. & Grayson, A. 2004:81).

وفي الفترة ما بين الشهر الثالث والرابع يزيد الأطفال من إدراكهم لمزيد من الأصوات ويبدءون في إطلاق الأصوات الساكنة أو الصحيحة، وهنا يدخلون في مرحلة المناغاة التي تقع بين الشهرين الرابع والسادس. إذ يحاول الأطفال إصدار أصوات تجمع بين أصوات العلة وأصوات الحروف الساكنة، مثل: " بابا أو دادا " مرة بعد مرة. ومن الممتع أن نلاحظ أن الأطفال الصم، والذين يتواصلون معاً بلغة الإشارة يناغون أيضاً بلغة الإشارة، حيث إنهم يجربون الإشارات بنفس الطريقة التي يجرب بها الأطفال العاديون إصدار الأصوات في إعدادهم لاتصالاتهم الأولية ذات المعنى.

ولكن الأطفال الصم يتوقفون عن إصدار الأصوات، أو أنهم يصدرون بعض الأصوات المحدودة من المناغاة، ويرجع ذلك إلى أنهم غير قادرين على سماع أصواتهم أو أصوات الآخرين، وربما يرجع السبب إلى افتقارهم للتحصيل اللفظي من البيئة الخارجية، وذلك يجعلهم غير قادرين على التلقظ في جمل (Harris, 1986: 253).

وقد أشار لويس " Lewis, 1951 " إلى أن أصوات المناغاة تنتج عن تحول الأصوات التي كانت تمسح شعور الطفل بالراحة والرضا خلال المرحلة السابقة.

وبيّن " لويس " أن أصوات الراحة تلك أصوات تعبيرية " Expressive voices " في طبيعتها، وكأن الطفل يصدرها تعبيراً عن شعوره بالراحة، ويتفق علماء لغة الطفل على عدّ أصوات المناغاة شكلاً من أشكال نشاط اللعب " Play activity "، أو كلام اللعب " Play speech "، وينظرون إليها على أنها مجرد نشاط يحقق للطفل السعادة، ويجد المتعة في مجرد إصداره وترديده، ونظراً إلى أن المناغاة لا ترتبط في أي مرحلة وفي أي وقت بأشياء محددة أو مواقف بعينها أو بأشخاص محددين، لذلك لا يرى لها علماء لغة الطفل مغزى عند الطفل، ولا يعنونها وسيلة للاتصال بالآخرين، لذلك فهم لا يعنونها كلاماً بالمعنى الدقيق والصحيح للكلمة.

وتتضمن المناغاة إنتاجاً واسع المدى لأصوات الكلام " Speech sounds "، فالأطفال الصغار ينشغلون في العمل على تفكيك اللغة لإيجاد وإحداث الأصوات المتفرقة التي تتضمن تلك اللغة، ونجد أن تلفظات الأطفال الصغار تتكون من أصوات لبنة مفتوحة " Open vowel sounds " فهم يقولون مثلاً " أ ... أ - أ - أ "، وتلك الأصوات غالباً ما توصف باسم الهديل " Cooing " لأنها تشبه هديل الحمام.

وبعد ستة شهور من العمر تصبح المناغاة أكثر تحكماً وانتظاماً عما قبل، ويبدأ الطفل بتقليد أصواته مع الإحساس بالسرور لسماع نفسه، ويكرر هذه الأصوات مراراً، وعلى الرغم من أن طبيعة هذه الأصوات التي يصدرها الطفل إلا أن في أكثر الأحيان ما يكون الوالدان متفهمين لهذه الأصوات، وتنظم في شكل ألفاظ مألوفة ودالة (Oates, J. & Grayson, A. 2004:81).

وتتميز المناغاة الصوتية بعدة ميزات، منها:

- ❖ يستخدم الطفل وحدات صوتية قليلة للغة المنطوقة.
- ❖ التنظيم الجيد، إذ تتشكل الحروف الساكنة والمتحركة بشكل جيد.

❖ يستخدم الطفل تلك الأصوات تلقائياً، دون قصد معين أو الإشارة إلى شيء معين (Slater, A. & Muir, D. 1999:268).

وتتطور المناغاة نتيجة اثلاثة عوامل مهمة، هي:

(١) - التمييز السمعي " Auditory Discrimination " :

ويشير إلى قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات التي يصدرها ويسمعاها من حوله، وهي القدرة التي تظهر في الفترة الواقعة بين الشهر الخامس إلى السادس من عمره. وهذا العامل الجديد يؤدي إلى تغير مهم، وتطور في عملية المناغاة، فهو يجعل الطفل يدرك تنوع الأصوات والربط بينها وبين طرق إخراجها، نتيجة لذلك يبدأ الطفل في فترة من التجريب النشط يحرك فيها أجهزته الصوتية بطرق مختلفة، ويستمتع للنتائج إثر الأصوات التي يصدرها.

(٢) - الشعور بالمقدرة أو الإحساس بالمقدرة:

نظراً إلى قدرة الطفل على إحداث الأصوات المقصودة على النحو السابق، يبدأ الطفل بالشعور بالمقدرة والإحساس بأنه قادر على إحداث الأصوات التي يسمعاها. هذا العامل الوجداني المهم يدفع الطفل لمواصلة المحاولات باذلاً قصارى جهده. فعملية إصدار الأصوات عملية مجهدة.

(٣) - التعزيز أو التدعيم الخارجي " External Reinforcement " :

هناك عامل آخر لا يقل أهمية، وهو سماع الطفل لأصوات مشابهة، تنطقها الأم أو غيرها من المحيطين به، وتشبه إلى حد ما الأصوات التي ينطقها هو. فالأم عندما تسمع طفلها يناغي تسعد عندما تقوم بتزديد الأصوات التي يصدرها، وبذلك تعطيه استثارة أبعد وأقوى على مستوى التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الطفل وبيئته " Social interaction ". وبذلك يربط الطفل بين أصواته الخاصة

وأصوات الآخرين التي تُعد بمنزلة الدافع لمواصلة المناغاة. وهذه الخطوة هي البداية الحقيقية للتفاعل الاجتماعي بين الطفل وبيئته. بالإضافة إلى ذلك يؤدي هذا التفاعل إلى ظهور بدايات تقليد الطفل لأصوات الآخرين، ومن ثم ينتقل إلى المرحلة التالية مباشرة من مراحل اكتساب اللغة، التي تكون أبرز سمة تميزها هي قيام الطفل بتقليد الأصوات التي يصدرها المحيطون به ومحادثاتها.

نستطيع أن نلخص أهم الفروق بين مرحلة الصراخ ومرحلة المناغاة كما يوضحها جدول رقم (١/٥).

جدول رقم (١/٥) الفرق بين مرحلة الصراخ ومرحلة المناغاة

م	مرحلة الصراخ	م	مرحلة المناغاة
١	الصراخ غير مقطعي ومشارك مع الحيوان.	١	أصوات مقطعية خاصة بالإنسان.
٢	الصراخ عشوائي ولا يسير حسب إيقاع معين.	٢	ذات ألحان حسب الحالة الوجدانية.
٣	غير إرادية.	٣	يمكن للطفل السيطرة لحد ما على جهازه الصوتي.
٤	غالباً ما يقترون بانفعالات وغضب.	٤	تقترون في الغالب في حالات الرضا والراحة.
٥	أثر عامل الاكتساب ضعيف.	٥	أثر عامل التعلم والاكتساب أكبر.
٦	محدودة النطاق وتسجل بسرعة وسهولة.	٦	تسجيل المناغاة صعب لحد ما.
٧	الصراخ يخدم حاجات عضوية.	٧	قد تخدم حاجات عضوية أو وجدانية بشكل أكثر وضوحاً وفاعلية.

ج- مرحلة التقليد " Imitation Stage ":

يرى " جيزل " أن هذه المرحلة تبدأ في الشهر العاشر من العمر، ونجد أن الطفل يبدأ بتقليد الأصوات المألوفة ويحاول أن يحاكي ما يصدر أمامه من أصوات ويتفاعل مع الآخرين، ومن خلال هذا التفاعل توضع أسس التفاعل الاجتماعي اللغوي. وقد يقلد الطفل الأصوات أو الكلمات التي يسمعها تقليداً خاطئاً فقد يغير أو يبدل أو ي حذف أو يحرف مواقع الحروف في الكلمات التي ينطقها، وقد يرجع ذلك إلى عوامل كثيرة أهمها مدى نضج جهاز النطق، وضعف الإدراك السمعي وقلة التدريب ولكن مع استمرار عوامل النضج والتعلم والتدريب تصبح قدرة الطفل على التقليد أكثر دقة (الهوارنة، ٢٠٠٦: ٦٤١٣).

وتستمر هذه المرحلة حتى سن المدرسة، وإن كان " بونتي " يرى أن ظاهرة المحاكاة ترتبط بظاهرة المناغاة؛ إذ إن بعض أصوات المناغاة- التي تظهر منذ الشهور الأولى- يعمل فيها الطفل على محاكاة الآخرين، (إلا أن قمة المحاكاة تكون خلال النصف الثاني من السنة الأولى

على حد رأيه، وتذهب " شارلوت بوهلر " إلى أن الطفل يبدأ بتقليد الكبار المحيطين به في حوالي الشهر التاسع. أما " جيزل " فيذهب إلى أن الطفل يبدأ بتقليد حركات الوجه وتعبيراته والأصوات في شهره العاشر تقريباً، بينما " بياجيه " فيربط بين المحاكاة والذكاء؛ إذ يرى أن هناك توازياً بينهما من حيث النمو، وأن المحاكاة ما هي إلا أحد مظاهر الذكاء، نستطيع القول إن الأبوين والأشخاص المحيطين بالطفل يؤدون دوراً مهماً في تعزيز محاكاة الطفل.

وينوع الطفل الأصوات فيشعر من يسمعه أنه يتكلم فعلاً، وتقل أوقات البكاء ويفهم معنى " لا " ويزداد تنوع الأصوات التي يصدرها، ويستجيب أكثر لوالديه

سواء لإشاراتها أو لتقليد أصوات يصدرونها، وفي هذه المرحلة يسعد الأطفال كثيراً بالأغاني التي تكرر بها كلمات بسيطة.

وغالباً ما يستطيع الطفل أن يردد أحد المقاطع اللفظية، أو كلمة تتكون من مقطعين متكررين مثل: "بابا، ماما"، وهنا يظهر أول أثر للتعلم والتدريب المقصود من جانب الأبوين المحيطين بالطفل، ويظهر في هذه المرحلة الجانب الاجتماعي والإنساني في اللغة؛ لأن الأطفال الذين وجدوا يهيمنون على وجوههم في الغابات، ولم يرتبطوا في وسط إنساني لا نجد عندهم هذه المرحلة.

في هذه المرحلة نجد الطفل يقلد صيحات الآخرين التي يسمعها وأصواتهم، وذلك من أجل الاتصال بهم، أو أن يصبح مثلهم، أو من أجل اللهو، أو بصورة عفوية تلقائية، أو بهدف إثبات حاجة ما. والتقليد في اللغة معناه نسخ أنماط معينة من سلوك الآخرين، وعملية التقليد حقيقة توجد لدى جميع الناس، إلا أن الدراسات لم تجد ما يثبت أن التقليد عمل غريزي في سلوك الإنسان، ويبدو أن هناك دوراً في عملية التقليد لعملية التعلم، فقد عدّ البعض عملية التقليد واحدة من طرائق التعلم، ووسيلة تسهل عملية التعلم لدى الطفل (Harley, T. 2001: 94).

ويظهر ذلك بوضوح في نهاية السنة الأولى وأوائل السنة الثانية. وقد وجدنا في المرحلة السابقة استمرار المثير والاستجابة لدى الطفل، من حيث تكراره الصوت الواحد عدة مرات، ذلك نتيجة حدوث مجموعة متسلسلة من الأفعال المنعكسة كما يفسر ذلك علماء النفس، تبدأ بصوت من الطفل يسمعه ويرتاح ويسر، وحينما يصل الصوت إلى مراكز السمع في المخ يثير مراكز التكلم، عن طريق الروابط العصبية فيبعث رسالة إلى اللسان الذي يعيد إصدار الصوت نفسه. وهذا التقليد يعد بمنزلة تمرينات لأعضاء الكلام على النطق وتمرينات للأذن

على السمع. ويطلق على هذا النغاء أو اللغو المتكرر ' المحاكاة الذاتية أو الانعكاسات الأذنية للصوتية '.

وليس هناك شك في أهمية عملية التقليد أو المحاكاة في تعلم اللغة بدليل أن كل طفل يتعلم اللغة التي يسمعها من المحيطين به، أي اللغة القومية له أو لغة الأم " Mother Tongue "، ويعدّ عجز الطفل الأصم ولادياً " Congenitally " عن تعلم الكلام بسبب حرمانه من فرصة تقليد الآخرين، نظراً لعدم سماعه كلامهم، وهذا دليل قوي آخر على أهمية عملية التقليد.

ولقد اختلفت التفسيرات التي قدمت لقيام الطفل بتقليد الآخرين، بصفة عامة، وتقليد ما يصدر عنه من الأصوات بشكل خاص. ولقد لخص لويس " Lewis, 1951 - " نتيجة لمسح شامل قام به للتراث في هذا المجال - التفسيرات المختلفة على النحو التالي:

- ❖ إرجاع التقليد إلى نزعة فطرية لدى الطفل يولد بها تجعله يستجيب للحديث بحديث.
- ❖ إرجاع التقليد إلى استجابة الطفل للتعبير بالتعبير، بصرف النظر عن الأسباب وراء ذلك.
- ❖ إرجاع الاستجابة الصوتية للحديث إلى تدخل الكبار في نشاط المناغاة عند الطفل.

ويرى " لويس " أن صوت البالغ ليس إلا مثيراً " Stimulus " للطفل يجعله يكرر الأصوات الخاصة به، والتي سبق أن نطقها بنفسه تلقائياً في المناغاة.

ولعملية التعزيز " Reinforcement " دوراً مهماً في عملية التقليد، حيث يقوم الكبار بالاستجابة إلى الطفل والكلام معه أو إشباع حاجاته، وبالتالي فإن

الأصوات التي يسمعها الطفل من الآخرين تفتقر " بالطعام، والشراب، والحنان... إلخ ". ويمكن أن يصبح كلام الطفل معزراً إيجابياً، حيث ينمي لديه بعض الانطباعات السارة التي يمكن تفسيرها عن طريق التغذية الراجعة " Feedback "، كما أن الطفل يقلد الأصوات التي يسمعها من الآخرين من خلال عملية التعميم " Generalization "، وهكذا تدعم الأصوات المعززة وتزول الأصوات غير المعززة.

ولقد أوضحت الدراسات العديدة - التي أجريت حول اكتساب اللغة لدى الأطفال في هذه المرحلة - أن التقليد في البداية غير محكم وغير دقيق، لذلك يبعد الكلام الذي ينطقه الطفل بعداً واضحاً عن الأصل أو النموذج الذي يحاول تقليده، كما نجد أن نطق الطفل خلال هذه الفترة كثيراً ما يكون غير مفهوم، إلا في نطاق ضيق من المحيطين به، فالأصوات التي يصدرها الطفل على الرغم من تشابهها مع أصوات الأم إلا أنها غير واضحة، فهي تتغير باستمرار وتعديل وتقرب تدريجياً من الأصوات التي ينطقها الراشدون.

د- مرحلة الإيماءات " Gestures Stage ":

في نهاية السنة الأولى - قبل أو مع ظهور الكلمة الأولى - يبدأ الأطفال في استخدام الإيماءات والإشارات مثل: " الإشارة باليد أو مد الذراع... إلخ " ومائل للتعبير عن رغباته في سن مبكرة، والإشارات تعد الأساس الأول لنشاط الطفل اللغوي فيما بعد.

إن الإشارات تخدم كمادة أولية للكلمات الأولى، وتعطي شكل بناء رمزي اجتماعي، وأن الأطفال يعطون إشارات قبل الكلمات (Marschark, M. 1993:

ومن أمثلة إيماءات الطفل قبل بلوغه سن العام ما يلي:

- ❖ إبعاده للرأس والفم عن الثدي وإخراج الطعام تعبيراً عن الشبع.
- ❖ ابتسامه ومد يديه في اتجاه البالغ للتعبير عن رغبته في أن يجمعه البالغ.
- ❖ حركته العنيفة أثناء تغير الملابس تعبيراً عن رفضه لهذه العملية.
- ❖ نظراته ومتابعته للأشياء التي يسقطها، والبحث عنها ومحاولة الوصول لتلك الأشياء قبل السؤال عنها بفترة طويلة.

ويستخدم الأطفال الصغار الإيماءات بشكل رمزي " Symbolically " لتمثيل الموضوعات والأحداث والحاجات، وقد أشارت سوزان جودوين " Goodwyn, 1988 " أنه عندما يكون الطفل في عمر ما بين (١١ - ٢٤) شهراً من العمر فإن نظاماً رمزياً غير لفظي " Nonverbal Symbolic System " ينمو بشكل شائع بجانب المهارات اللفظية " Verbal Skills " للطفل، كما نجد أن عدداً كبيراً من إيماءات الطفل تعيد خلق وظيفة الأشياء أكثر من إعادة شكل الأشياء، فمثلاً حينما يضع الطفل شيئاً ما على أذنيه فهو يمثل ذلك على اعتبار أن الشيء هو تليفون أو يحرك يديه في الهواء ليدل على أنه قراصة.

ويرى بعض العلماء أن استخدام الطفل للإيماءات يأتي نتيجة لاختصار النشاط الحركي الذي تشترك فيه كافة أجزاء جسم الطفل، الذي يحاول الطفل عن طريقه التعبير عن حاجاته ورغباته، ويحاول الطفل الصغير عن طريق لغة الجسم " Body Language " الكامل هذه أن ينقل إلى الآخر الذي يلاحظه معنى محدداً، وفيما بعد يختصر الطفل حركاته الجسمية تدريجاً إلى مجرد إشارات أو إيماءات، طالما كانت هذه الإيماءات مفهومة من البالغ. ويرى علماء لغة الطفل أن الإيماءات شأنها شأن الصراخ المبكر للطفل تعدّ بديلاً للحديث، وليست مثل

المناغاة شكلاً من أشكال اللعب، ومن أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسات التي أجريت حول هذه المرحلة وجود علاقة ارتباط سلبية " Negative " بين ذكاء الطفل واستخدامه للإيماءات، وتفسير ذلك أنه كلما زاد ذكاء الطفل قل اعتماده على الإيماءات، نظراً لزيادة استخدامه للغة الحقيقية، وكلما قل ذكاؤه زاد ميله للاعتماد على لغة الإيماءات.

إن مرحلة الإيماءات مرحلة مهمة من مراحل اكتساب اللغة، فالأطفال يستخدمون الإيماءات باعتبارها وسائل هادفة " Purposeful "، إلا أن اعتماد الطفل عليها مدة طويلة يؤخر من استعماله للكلمات، ولذلك يجب ألا يشجعه من حوله على ذلك بأن يكونوا رهن إشارته باستمرار .

ومما سبق يبدو أن الطفل يستجيب في البداية لانفعالاته وحالاته النفسية - كما - ضج ذلك في صرخة الميلاد - وهي استجابات فطرية، ولذلك يمكن رؤيتها عند - إناث أيضاً، ثم يبدأ بعد ذلك يستجيب لما حوله من أصوات، ويهتم بسماع - تكرار ومحاكاة ما يصل إلى سمعه، إن الطفل يتعلم الكلام بوساطة التقليد أو المحاكاة " Imitation " في أثناء تقليد ما يقوله والده، ويكتسب أشكال اللغة ويقترب بالتدريج من لغة البالغين، وقد يطيل الطفل المقاطع الصوتية، محاولاً نطق كلمات كاملة، وهو ما يطلق عليه بالكلمات البدائية، وهي ترتبط بحالة الطفل الانفعالية، ولذلك فهي تحدث تلقائياً وبدون ضغط خارجي، وقد نسمع الطفل يصدر أصواتاً رطنة، ثم يتوقف قليلاً أو يرددها وبعد ذلك يصدر كلمات بدائية، وهكذا يبدو أن الطفل يصدر كلمته الحقيقية الأولى خلال الشهر الثاني عشر من عمره، وهي لا تظهر فجأة بل تتطور من صراخ إلى ثرثرة ومناغاة إلى تقليد، ثم إيماءات، ثم كلمة بدائية وفي النهاية كلمة حقيقية.

٢- مرحلة اللغة الحقيقية وفهم اللغة " Linguistic Stage "

يرى " إريك لينبرج " أن التحول أو الانتقال من مرحلة ما قبل اللغة إلى مرحلة اللغة الحقيقية إنما يحدث نتيجة تغيرات جوهريّة في نمو الجهاز العصبي للطفل، فالطفل لا يستطيع أن يكوّن الكلمات والجمل حتى يصل الدماغ إلى مستوى معين من النمو، وأن هذا النمو الضروري لا يمكن أن يحدث قبل نهاية السنة الأولى من العمر .

وقد قسمت هذه المرحلة إلى المراحل الفرعية التالية:

أ- فهم اللغة قبل استخدامها " Comprehension " :

وفيما يتعلق بفهم اللغة " دلالة الألفاظ "، فإن الأطفال يفهمون معاني الكلمات قبل أن يستطيعوا نطقها، فالفهم يسبق النطق، وفهم معنى الكلمة مقدمة لإنتاجها ونطقها في اكتساب اللغة. وكثير من الأطفال ينفذون بعض الأوامر قبل أن يفهموا معاني بعض الكلمات في صياغة الأمر اللغوية، وذلك من نغمة الصوت وعلامات السياق " Context " الذي صدر فيه الأمر. وقبل أن ينطق الأطفال بكلماتهم الأولى في نهاية العام الأول يبدو أنهم يفهمون الكلمات المألوفة، وإذا ما أطلقت الأم اسماً على إحدى اللعب فإنهم ينظرون إلى هذه اللعبة أكثر من الأشياء الأخرى القريبة منهم. ومنذ فترة المهد بصفة عامة ونحن نفهم المزيد من الكلمات أكثر مما نحن قادرون على استخدامه بكفاءة في أحاديثنا وكتابتنا الخاصة.

وهناك العديد من الأدلة على وجود هذه المرحلة في مختلف الدراسات التي أجريت على اكتساب اللغة لدى الطفل، وتكشف هذه الأدلة عن قدرة الطفل على الاستجابة لأوامر البالغ والأسئلة التي تطرح عليه، وفهمه للغة قبل تمكنه من استخدام اللغة بفترة غير قصيرة.

ففي إحدى الدراسات التي قام بها بندكت " Benedict, 1979 " وجد أن الأطفال قادرون على فهم الخمسين كلمة الأولى حينما كانوا في عمر ثلاثة عشر شهراً من العمر، ولكنهم كانوا غير قادرين على إنتاج خمسين كلمة حتى عمر تسعة عشر شهراً. فالحقيقة أن صغار الأطفال يفهمون كثيراً ما يقال لهم، نعني أنهم اكتسبوا بعض المعارف المهمة عن اللغة قبل أن ينطقوها بالفعل.

وفي دراسة أخرى استخدمت بعض الأجهزة لتحديد اتجاه نظرات أطفال السنة، فيما يذكر البالغون أسماء بعض الموضوعات. فوجد أن الأطفال ينتبهون إلى أسماء الموضوعات على الرغم من عدم قدرتهم على النطق بها، ولذا تعد التسمية عاملاً مؤثراً جداً في اكتساب اللغة (Dworkitzky, J. & Davis, N. 1989: 177).

يتضح مما سبق أن الأطفال يبدوون في فهم الكلام الموجه إليهم قبل أن يصدره بوقت طويل، فهم يدركون معاني بعض الألفاظ مع بداية شهرهم الثالث تقريباً، ويتطور فهمهم لنغمات الصوت، وفيما بعد يستطيع الطفل أن يستجيب بطريقة صحيحة لبعض الأوامر التي توجه إليه، وأن يقوم بأشياء محددة تطلب منه، فاللغة الاستقبالية " Receptive Language "؛ أي ما يفهمه الطفل تسبق بكثير اللغة التعبيرية " Expressive Language "؛ أي قدرته على أن يقول ويبتلع، ويستخدم الكلمات بنفسه.

ب- مرحلة الكلمة الواحدة " The One Word Stage ":

بعد الصراخ والمناغاة والبأأة يصل الطفل إلى ذروة اكتسابه اللغوي الأول، وهي مرحلة " الكلمة الأولى ". ويعبر الطفل إلى هذه المرحلة عندما يبلغ السنة الأولى من العمر، ومع ذلك هناك فسحة واسعة من الحرية لدى الأطفال، ومتسع

من الوقت لظهور الكلمة الأولى ومكوناتها، ومن بين ذلك على ما يبدو استخدام الأطفال غالباً للألفاظ أو كلمات اصطلاحية " Idiomorphs"، وهي كلمات يقومون بابتكارها، عندما يدركون الفكرة السحرية "إن أصواتاً معينة لها دلالة وحيدة"، ولكن الأطفال على نفس الوتيرة تماماً يبدوون مباشرة في تعلم مفرداتهم الأصلية. وقد دل مسح أجري على الكلمات الأولى التي يتعلمها الأطفال أن تلك الكلمات هي كلمات تدل على أشياء شائعة في الحياة اليومية، ويستطيع الأطفال عادةً- التعامل معها، فيتحدث الأطفال- عادةً- عن الموضوعات والناس والأحداث والخبرات المألوفة لهم، ويستخدمون أسماء الناس المهمين لهم، مثل: "بابا، ماما، طفل"، وأجزاء الجسم مثل: "أنف، أن، عين"، وأثاث المنزل مثل: "ساعة، كرسي"، والأطعمة مثل: "عصير، حليب، بسكويت"، والملابس مثل: "حذاء، جورب، قبعة"، والمواصلات مثل: "سيارة، قارب".

كلمة "ماما" - ربما هي أول كلمة تصدر من الطفل، وتصدر أول كلمة عن الطفل في أي مكان بين (١٠-١٤) شهراً (Devine, M. 1993, P.57).

إن الأطفال ينطقون الكلمة الأولى- أحياناً- في سن ثمانية أشهر، وعادةً في سن سنة، وترتبط كلماتهم الأولى بالموضوعات والأحداث المحيطة بهم. ينطق الطفل من أربع إلى خمس كلمات عندما يبلغ سنة من العمر، ويستخدم هذه الكلمات بشكل منفرد، أي أنه لا يجمعها معاً من أجل تكوين جملة، ولهذا السبب سميت هذه المرحلة من اكتساب اللغة مرحلة الكلمة الواحدة. وفي الواقع تعتبر الكلمات الأولى أكثر تعبيراً، لأنها تكون مصحوبة بلغة الإشارة (Dworetzky, J. & Davis, N. 1989: 177).

وفي هذه المرحلة يحاول الطفل ربط الكلمة بمعناها أو بمداولها، إذ إن إنتاج كلمة صوتية يتطلب أن يكون للكلمة معنى، وتصبح رمزاً لشيء آخر، ويتعلم الطفل ربط الكلمات بالأشياء بأن يكرر الوالدان أسماء يألفها الطفل، فمثلاً كلمة " عروسة " في كل وقت يمسك الطفل فيه عروسته، حيث يحدث تزاوج بين الكلمة وبين الشيء الدال عليها، فيتعلم الطفل الربط بينهما. وقد أوضحت " أرنت وهليجارو وآخرون " أن الاقتران الشرطي الفعال يؤدي دوراً في تعلم الطفل ربط أصوات الكلمة بالمعنى.

وفي دراسة حديثة للخمسين كلمة الأولى التي أنتجها بعض الأطفال، صنفت الكلمات إلى ست فئات هي: " الأسماء العامة، والأسماء النوعية، وكلمات الفعل، والصفات، وكلمات شخصية اجتماعية، وكلمات وظيفية "، حيث تشتمل الأسماء على (٦٠%) من تلك الكلمات، وتشتمل الأفعال على (٢٠%) فقط، وتشتمل الصفات والكلمات الاجتماعية الشخصية على (٢٠%) الباقين. وقد يستخدم الطفل الكلمة نفسها في أغراض مختلفة، ولذلك فإن الكلمة نفسها تتناسب في تصنيفات مختلفة حسب غرض الطفل. ويظهر الأطفال يوحداً في مفرداتهم المبكرة تظل انتقائية، ويتعلم الأطفال الكلمات التي تمثل الأشياء التي يمكنهم فعلها، التي تؤدي إلى تغيير أو حركة (Porter, L., 2002: 161).

ويبدأ الطفل في الكلام الحقيقي، ويكون باستطاعته استعمال الكلمات التي يعرف معناها مثل: " بابا، ماما "، وقد أشارت " Golden " نتيجة لدراساتها في اكتساب اللغة بأن الكلمة الأولى للطفل تأتي عندما تكون لديه القدرة على التفكير في عناصر اللغة، من حيث " المعنى، والصوت، والقواعد "، إن إدراك الطفل لعناصر اللغة يكون ناتجاً عن تمييزه المعاني من خلال الأصوات والقواعد.

هذا وتظهر الكلمة الأولى في الشهر التاسع تقريباً، وقد تتأخر إلى سن (١٥) شهراً عند الطفل العادي، أما عند ضعاف العقول فيتأخر ظهور الكلمة الأولى إلى ما بعد (٢٦) شهراً.

ومن الصعب تحديد السن التي ينطق فيها الطفل أول كلمة، وذلك لشدة الارتباط بين هذه الكلمات وبين اللعب الكلامي، ولأن الملاحظين لاكتساب اللغة عند الأطفال لا يوافقون دائماً ما إذا كان الصوت الذي يحدثه الطفل كلمة أو مجرد صوت، وكذلك وجود الفروق الفردية بين الأطفال في بدء نطق أول كلمة. ويقصد بالكلمة الأولى استعمال لفظ أو " صوت " معين ليعني شيئاً محدداً. ويرى بعض العلماء أن الطفل يبدأ استعمال الكلمات ما بين الشهر الحادي عشر والثالث عشر، بينما يرى آخرون أن أول نطق " لغوي " هو فيما بين السنة والسنة والنصف، بمتوسط (٦٠) أسبوعاً. فقد لاحظ فيشباين " Fishbein, 1976 " أن الطفل المتوسط يبدأ في استخدام كلمات مفردة في حوالي السنة وأن مفرداته تزداد إلى حوالي الخمسين في السنة شهور التالية.

على الرغم مما تقدم فإنه يمكن القول بصفة عامة إن الدراسات المختلفة، التي أجريت حول اكتساب اللغة، تشير إلى أن الطفل يتمكن من نطق الكلمة الأولى قبل نهاية العام الأول من عمره.

وهناك بعض الأمور العامة لهذه المرحلة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار:

❖ القدرة على إنتاج أول كلمة تختلف من طفل إلى آخر تبعاً للبيئة التي يعيش فيها الطفل، وكذلك لجوانب النمو المختلفة.

❖ معظم الأطفال ينتجون كلماتهم الأولى دون وضعها في سياق لغوي، وغالباً ما تكون هذه الكلمات هي أسماء لأشياء متحركة مثل " اللعبة، والقطة " وما إلى ذلك من الأجسام المتحركة.

❖ يبدأ الأطفال بإنتاج الكلمات التي تشكل أهمية خاصة بالنسبة إليهم مثل: " ماما، بابا، عصير، لعبة ".

❖ تبدأ بعض الكلمات التي تدل على الحدث بالظهور من مثل: " ياي " لتدل على الخروج أو " نم نم " لتدل على طلب الأكل.

❖ بعض الكلمات التي تشكل أساساً للعلاقات الاجتماعية والتواصل تبدأ بالظهور، من مثل التعبير عن الموافقة " بنعم "، وكذلك الرفض " بلا "، والطلب بـ " هات " و " خذ " و " بدي "، وتؤدي اللهجات دوراً جوهرياً في إنتاج الكلمات، وتستطيع أن تعدّ الطفل في هذه المرحلة - وإلى درجة كبيرة - مرآة للبيئة المحيطة به ولا يصدر إلا عنها.

وتكون الكلمات الأولى من نوع الجمل الشاملة المختصرة " Holophrastic "، والكلام الشامل المختصر هو ما يشير إلى استخدام كلمة واحدة للتعبير عن مركب من الأفكار، ويطلق عليها أحياناً الكلمة الجملة أو الجملة مفردة الكلمة " Single- Word Sentence "، فهي كلمة واحدة في مبنائها، ولكنها جملة في معناها (Douglas, M. & Brian, R. 1996: 35).

وتتصف كلمات هذه المرحلة أيضاً بظاهرة التعميم الزائد " Over generalized " فقد يستخدم الطفل كلمة " كرة " للإشارة إلى الأشياء الكروية أو المستديرة جميعها وتعود هذه الظاهرة إلى عدم قدرة الطفل على التمييز وإدراك الخصائص الأساسية التي تميز السن، وتأخذ ظاهرة التعميم الزائد بالزوال عندما يعرف الطفل أن للأشياء المختلفة أسماء مختلفة (عبد الرحيم، ١٩٨٧: ١٨٤؛

نشواتي، ١٩٩١: ١٧٢؛ الهولرنة، ٢٠٠٦: ٢٧١٧٣).

فعندما يصرخ الطفل وهو ينطق كلمة " أكل " يقوم بالتعبير عن جوعه و حاجته إلى الطعام، وكأنه يريد أن يقول " إنني جائع...أريد أن أكل...الخ"، فالكلمة الواحدة في هذه المرحلة تعبر عن فكرة معقدة، وتتسم كلمات هذه المرحلة- عموماً- بالصيغة الأمرة سواء لدى مخاطبة الآخرين أو الذات مثل كلمة " روح "، و"دي"، وهذا يشير إلى ارتباط الفعل بالكلمة وتحديده عن طريق اللغة.

وفي إحدى الدراسات التي استخدمت المنهج العرضي؛ إذ انصبت على عينات من الأطفال في كل سن، ووجد أن متوسط الكلمات " المحصول اللغوي " لديهم بوضوحها جدول رقم (١/٣) كالآتي (Owens, K.1987:202).

جدول رقم (٢/٥)

اكتساب المحصول اللغوي

العمر بالسنوات	عدد الأطفال	عدد الكلمات	البيانات
١,٨	١٣	١	١
٠,١٠	١٧	١	١
١,١	٥٢	٣	٢
١,٣	١٩	١٩	١٦
١,٦	١٤	٢٢	٣
١,٩	١٤	١١٨	٩٦
٢,١	٢٥	٢٧٢	١٥٤
٢,٦	١٤	٤٤٦	١٧٤
٣,١	٢٠	٨٩٦	٤٥٠

٣٢٦	١٢٢٢	٢٦	٣,٦
٣١٨	١٥٤٠	٢٦	٤,٠
٣٣٠	١٨٧٠	٣٢	٤,٦
٢٠٣	٢٠٧٢	٢٠	٥,٠
٢١٧	٢٢٩٨	٢٧	٥,٦
٢٧٣	٢٥٦٢	٩	٦,٠

ويظهر من هذه النتائج أن المحصول اللغوي اللفظي يبدأ بطيئاً فيما بين السنة الأولى وقبل بداية السنة الثانية، ثم يزداد بنسبة كبيرة، نخضع -- في جوهرها -- لعمر الطفل ومظاهر نموه، ويكتسب الطفل المحصول اللغوي اللفظي، فيبدأ في السنة الأولى بثلاث كلمات، وينتهي في نهاية السنة الثانية بحوالي (٣٠٠) كلمة في المتوسط.

هذا ويجب أن يراعى ضرورة مخاطبة الطفل باللغة السليمة والابتعاد عن محاكاة لغته الطفلية، إذ يكون في كلام الطفل بعض العيوب الشائعة مثل " الإبدال، والحذف، والإضافة " وغيره.

ج- مرحلة الكلمتين " The Two Word Stage " :

الخطوة التالية في اكتساب اللغة هي استخدام كلمتين لا كلمة واحدة. ويصل الأطفال إلى هذه المرحلة في حوالي (١٨-٢٤) شهراً. ويختار الأطفال تلك الكلمات عن قصد. وتظل اللغة أبسط من لغة الراشدين وأكثر انتقائية، مع أنها تضم " الأسماء، والأفعال، والصفات، والضمائر... إلخ ". ويكون الكلام جديداً وإبداعياً وليس نسخة من لغة الراشدين. وفي هذه المرحلة يمكننا أن نتعرض لدراسة

النحو النشط والإيجابي لدى الأطفال، وذلك لأن جملة الطفل أصبحت تتكون من أكثر من مفردة، كما أن المستوى النحوي يدرس ترتيب الكلمات في الجملة (Slater, A.& Bremner, G.2003:225).

وقد أشارت بعض المحاولات لوصف كلام الطفل في هذه المرحلة إلى أن هذه اللغة تكون أشبه بكلام البرقيات " Telegraphic Speech "، لأنها مثل البرقية، تحتوي فقط على الكلمات التي تحمل المحتوى المهم جداً في الجملة، وتحذف المحسنات أو الإضافات " Frills " مثل: أدوات التعريف " Articles "، وحروف الجر، والأفعال المساعدة. وتبدو الطبيعة البرقية للكلام - خصوصاً - في تقليد الطفل لكلام الكبار. فإذا طلب من طفل تكرار الجملة " أنا ذاهب إلى الحديقة " فإنه سوف يقول " أنا ذاهب حديقة "، مثل البرقية فإن الرسالة الضرورية التي تحمل " الأسماء، والأفعال " توجد، لكن الكلمات ووحدات المعاني الأقل أهمية فإنها تحذف.

والجملة ذات الكلمتين مثل الجملة الكلية " Holophrases "، تخدم وظائف اتصالية عديدة مثل: التسمية " Naming "، والطلب " Demand "، والإنكار " Negating " وغيرها. ويرى العلماء أنه من المناسب أن نصنف لغة الطفل المبكرة من زاوية النحو الوظيفي " Functional Grammar "، الذي يؤكد العلاقات السيمانتية بين الكلمات والمعاني التي يعبر عنها. فالأطفال الصغار يستخدمون نفس الكلمة لكي يعبروا عن معانٍ مختلفة. وترتيب الكلمة أحياناً ما يؤدي دوراً في تحديد المعنى الذي تحمله الجملة. وعندما يتغير الترتيب يتغير المعنى الذي تنقله الجملة، إضافة إلى ما سبق ذكره من لغة الجسم ونغمة الصوت أيضاً توصل معاني، كما يحدث عندما يشير الطفل إلى علبه الحلوى وهو يردد باكياً الاسم الذي يطلقه على الحلوى مثلاً.

أما عن خصائص مرحلة الكلمتين فيكون الكلام بسيطاً، ويدل الإحساس العام على أن هذا الاكتشاف ليس مفاجأة، حيث إن جمل الطفل تكون قصيرة تماماً، بالإضافة إلى أن الكلمات التي تستخدم في اللغة تكون هي نفسها بسيطة، ومكونة من كلمات مثل: ' الأسماء، والأفعال، والصفات'، أما الكلمات المعقدة لغوياً مثل: " العطف، وحروف الجر، وأدوات التعريف " فلا تظهر في لغته. كما تتميز لغة الطفل بأنها ابتكارية " الابتكار المميز للطفل "، إذ ينتج الطفل جملاً لم يسبق أن سمعها، ويستطيع فهم كلمات لم يسمعها من قبل واستيعابها، وربما يعود ذلك إلى زيادة قدرات الطفل العقلية، وكذلك زيادة خبراته، وبالتالي المقدرة على ربط الخبرات.

وتؤدي لغة الطفل - في هذه المرحلة - وظائف وأدواراً " & Function Roles"، هي على النحو التالي:

١- تأكيد وجود الشيء أو عدم وجوده، وهذا ما يفسر لنا انتقال الطفل من مرحلة الحديث عن المحسوس " Concrete"، إلى الحديث عن المجرد " Abstract"، وهذا يتماشى وتطور قدرات الطفل المختلفة. وتظهر وظيفة تأكيد وجود الشيء أو عدمه من خلال أشكال مختلفة:

❖ تسمية الأشياء " Nomination".

❖ الملاحظة " Noticing".

❖ الإنكار " Denying".

❖ تأكيد عدم وجود الشيء " Disappearance".

٢- الوصف " Description" يظهر كلام الطفل أكثر دقة، فهو يطلب أشياء محددة؛ كأن يطلب لعبته الحمراء الكبيرة الموجودة في الخزانة. وتظهر هذه الوظيفة من خلال:

❖ تكرر الصفات " Adjectives ."

❖ الملكية " Possession ."

❖ المكان " Location ."

٣- الطلب " Requesting " ونلاحظ أن وظيفة الطلب تزداد تعقيداً في هذه المرحلة، إذ تتوسع هذه الوظيفة عن مجرد الحصول على الأشياء، ويستخدم الطفل هذه الوظيفة لغرضين:

❖ معرفة المعلومات " Information "، فالطفل يريد كشف الأسرار ومعرفة سبب حدوثها " لماذا، ومتى، وكيف، وأين " كلها أسئلة يريد معرفة إجاباتها.

❖ طلب الأشياء، فحاجات الطفل لا تنتهي فهو يريد أن يأكل، وأن يلبس، وأن يذهب إلى الحمام، وما إلى ذلك من الرغبات.

وتكون معظم الكلمات- في هذه المرحلة- أسماء، ولقد درست، دوروثي مكارثي " McCarthy " اكتساب اللغة عند الطفل، ولاحتفت أن معظم كلماته أسماء، وأن الطفل يستخدم الأسماء قبل الأفعال، وأخيراً يستخدم الحروف. ويوضح جدول رقم (٣/٥) أهم مظاهر اكتساب اللغة في هذه المرحلة.

جدول رقم (٣/٥)

تطور مظاهر اكتساب اللغة في مرحلة الكلمتين

العمر بالأسابيع	مظاهر اكتساب اللغة
٠	صراخ غير منتظم متكرر وتغير بدون سبب.
١	أصوات وصراخ عند الشعور بالجوع أو الألم أو عدم الراحة.
٢	أصوات من مقطع واحد + تعبيرات الوجه.
٣	إنباس وضحك فائر + أصوات تدل على السرور + بداية المناغاة.
٤	ضحك بصوت عالي + مناغاة.
٥	يعلم الصوت + صياح.
٦	أصوات بسيطة يقلدها + التعبير عن السرور بالضحك.
٧	أصوات متعددة المقاطع.
٨	مقاطع مفردة 'دا - كا... وهكذا.
٩	ماما + بابا + يقلد الأصوات.
١٠	الكلمة الأولى.
١١	تقليد الكلمات البسيطة + فهم الإشارات.
١٢	فهم معاني بعض الكلمات بالارتباط + الاستجابة للأوامر البسيطة التي يصاحبها الإشارة + عدد من الكلمات لا يزيد على أصابع اليد الواحدة.
١٥	الكلمات الأولى معظمها أسماء مما يوجد في البيئة + مرحلة الكلمة
	الجملة. عدد المفردات حوالي (٢٠) مفردة.
١٨	الأفعال + الصفات + ظروف الزمان والمكان 'أشياء مألوفة' تكوين
	المباريات. عدد المفردات حوالي (٢٥) مفردة.
٢٤	جمل بسيطة قصيرة تتكون غالباً من كلمتين " تشمل الضمانز ولاوات
	وحروف العطف والجر ". عند المفردات حوالي (٢٥٠) مفردة.

إن كل الأطفال في كل أنحاء العالم يستخدمون جملة مكونة من كلمتين ليعبروا عن نفس الأفكار الأساسية، إلا أنهم يختلفون إلى حد كبير في كيفية بناء الجمل ذات الكلمتين، وفي نوع الكلمات التي تتضمنها هذه الجمل. وربما كانت أهدافهم الاتصالية واحدة أو متشابهة، ولكن الأطفال يحققون هذه الأهداف كل بطريقة الخاصة.

وفي نهاية هذه المرحلة يزداد الإنتاج والاستيعاب عند الطفل، بحيث يملك القدرة على التعامل مع الجمل الطويلة إنتاجاً واستيعاباً، ومن تسمية الأشياء المهمة لديه بأسمائها الحقيقية، وذلك لأنها تثير انتباهه ويضعها في ذاكرته، ويستعملها عند الحاجة.

د - مرحلة الأكثر من كلمتين " More Than Two- Word Stage :

تقرب جملة الطفل في هذه المرحلة من الاكتمال ويزداد وضوحها، وكذلك تزداد قدراته على التحديد أكثر فأكثر، ويدخل عنصر جديد في جملته، وهو الكلمات الوظيفية " Functional " إلى جانب المضمون " Content "، ولكن ما يزال هناك بعض الخلط في علامات الجمل والإفراد والتثنية، وعلامات التذكير والتأنيث، واستخدام الضمائر.

ويمكن للطفل في بدء عامه الثالث استعمال جمل قصيرة، عدد مفرداتها ثلاث كلمات " راح بابا العمل " فعل وفاعل ومفعول به، وينموه تزداد قدراته على استعمال جمل أطول، ويتعلم الطفل إجابة اللغة من خلال بحث نشيط فيما حوله، وتقليد وتكرار واستنتاجات للمعاني، وتتحول ألعابه إلى رموز وتمثيلات " الشيء يرمز إلى غيره "، وتتطلب هذه المرحلة توفير مناخ سليم كي يقلده الطفل، سواء

في نطق الكلمة أو الجملة، وعند توفير نموذج سليم تختفي عيوب النطق تلقائياً مع تقدم العمر .

ويرى لوفيل" Lovell, K. 1980 " أن الطفل في سن الرابعة يمكن أن يستخدم جملًا مكونة من (٤-٦) كلمات، وتنمو قدرة الطفل على استخدام الجمل المركبة تبعاً، وبعد أن كان الطفل يستخدم الأسماء ثم الأفعال نجده يدخل في الجمل التي يعبر بها عن " الضمائر ، وظروف الزمان والمكان، وحروف العطف، وحروف الجر...إلخ " .

ويصبح الطفل اجتماعياً، يلعب مع رفاقه ويحدث الكبار، ويحتاج هنا إلى لغة متقدمة للتعبير عن احتياجاته للتأثير في زملائه، للتعبير عن العلاقة بين الأشياء لتقليد والديه بسرعة الكلام، ومن هنا يبدأ التلعثم الذي قد يتسبب الأهل فيه، بسبب سرعة الحديث مع الطفل إلى جانب مقاطعته الدائمة، محاولة لتصحيح الكلمات " جمع، مثلي " أو عدم التفاتهم إليه وهو يتكلم، إن هذا التلعثم قد يكون مرحلة فقط " ممكن أن يختفي في سن (٥ أو ٦) سنوات " إذا لم يلتأ أحد نظر الطفل إليه، وقد يستمر لمدة أطول تطول أو تقصر، حسب المحيطين بالطفل.

وفي سن الخامسة يصل اكتساب اللغة عند الطفل إلى مستوى يؤهله لفهم معظم كلام الكبار والاستجابة إليه، واتباع الأوامر، وتنفيذ اثنين منها على الأقل بصورة متتابعة، وهذا يدل على أن النمو المعرفي للطفل قد بلغ مستوى يساعده على فهم معنى الأمر " الكلام "، وقواعده، وزمن الفعل، وترتيب الأفعال. وتزداد الحصيللة اللغوية للطفل كماً، بحيث تضم ما يزيد على الألفي كلمة. كما يتحسن مستوى كلام الطفل كيفاً، بحيث يراعي القواعد اللغوية إلى حد كبير، ويستخدم الروابط، والأفعال، والنفي، والإثبات...إلخ " ويستطيع الطفل خلال هذه المرحلة نطق (٩٠%) تقريباً من الأصوات الساكنة بصورة صحيحة، بصرف النظر عن

موضعها في الكلمة. وبصورة عامة يقترب كلامه إلى حد كبير من كلام الكبار المحيطين به، فيستطيع تغيير نغمة كلامه وشدة كي يؤثر في المستمع، ويمكنه التحدث بلغة تناسب الموقف.

ويصل المحصول اللغوي لطفل السادسة، وقت المدرسة الابتدائية إلى أكثر من (٢٥٠٠) كلمة، مع مراعاة الفروق الفردية. ويكون الطفل في هذه السن قادراً على استعمال جمل تتكون من خمس أو ست كلمات، استعمالاً شفهيّاً، ثم عندما يتعلم القراءة والكتابة تحدث طفرة في الثروة اللفظية، والطلاقة اللغوية، والرغبة في زيادة المحصول اللغوي، وتزداد الألفاظ ذات المعنى الحسي والمجردة فيميز الطفل بين المترادفات والأضداد، ويستخدم الأفعال في أزمانها، والضمائر في مواضعها الصحيحة، وتنمو قدرته على استعمال الجمل المركبة، فيصل استعمال الطفل التحريري للجمل إلى عشر كلمات في سن التاسعة، وثلاث عشرة كلمة في آخر هذه المرحلة، وتنمو قدرة الطفل على الاستماع والحوار، لاتساع دائرة معلوماته، من كثرة مشاهدته وتجاربه، ويتعلم الكتابة بالنسخ والرقعة، ويستطيع التذوق الأدبي البسيط في نهاية المرحلة الابتدائية.

ويرى " واتس " أن الطفل المتوسط يدخل المدرسة الابتدائية بمحصول لغوي قدره (٢٠٠٠) كلمة، ويصل رصيده إلى (٤٠٠٠) كلمة في سن السابعة، ثم يزداد هذا الرصيد بمعدل (٧٠٠٠) كلمة سنوياً.

ويكثر الطفل في هذه المرحلة من الأسئلة التي تدور حول استفساره عن المواقف والموضوعات التي تحيط به، رغبة منه في زيادة تعرّف العالم الخارجي الذي يحيط به، ورغبة منه في حب الاستطلاع واكتساب معلومات، وتزداد مقدرته على التفريق بين الخيال والحقيقة، ويستطيع تعرّف ما بين شيئين بسيطين من فروق واختلافات.

ويُتجه التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح والدقة والفهم، ويستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته، واكتساب اللغة في هذه المرحلة قيمة كبيرة في التعبير عن النفس والتوافق الشخصي والاجتماعي والنمو العقلي، و جدول رقم (٤/٥) يلخص أهم مظاهر اكتساب اللغة في هذه المرحلة.

جدول رقم (٤/٥)

تطور مظاهر اكتساب اللغة في مرحلة الأكثر من كلمتين

العمر بالسنوات	مظاهر اكتساب اللغة
٣	زيادة كبيرة في المفردات + صفات كثيرة + قواعد لغوية مثل الجمع والمفرد + أمثلة كثيرة.
٤	تبادل الحديث مع الكبار + وصف الصور وصفاً بسيطاً + الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إدراك علاقة.
٥	جمل كاملة تشمل كل أجزاء الكلام.
٦	يعرف معاني الأرقام + يعرف معاني الصباح وبعد الظهر والمساء والصيف والشتاء.

فيمتلك طفل العامين حوالي (٥٠) كلمة، ومعظم هذه الكلمات أسماء. وفي عمر ثلاث سنوات تزداد حصيلته اللغوية بمعدل (٥٠) كلمة كل شهر. وفي عمر ست سنوات تزداد حصيلته اللغوية، وتزداد الجملة إلى خمس أو ست كلمات، فمثلاً طفل السنين سوف يقول "قطعة"، أما الطفل في سن ثلاث إلى أربع سنوات سوف يقول: "هذه قطعة ناعمة"، أو يقول: "هذه قطعة سارة الجميلة". أما طفل الخمس إلى ست سنوات سوف يصف القطعة، لأنه يتمكن من نطق جملة طويلة فيقول: "القطعة المخططة الصفراء التي تعيش بجوار المدرسة". وكلما ازدادت

عملية اكتساب الكلمات ازداد طول الجملة. وتستطيع الأم أن تقوم بتدعيم لغوي لطفلها أكثر من الأب، لأنها تقوم بتحويل لغتهم وتكريسها في طلبات الطفل الخاصة (Harris, C. 1986:366).

وفي مرحلة الطفولة المتوسطة (٦-٩) سنوات يدخل الطفل المدرسة وقائمة مفرداته تضم أكثر من (٢٥٠٠) كلمة، وتزداد هذه المفردات بنسبة حوالي (٥٠%) عن المرحلة السابقة. وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الجمل المركبة الطويلة. وتتمو قدرة الطفل عن التعبير الشفوي إلى التعبير التحريري، بمرور الزمن وانتقال الطفل من صنف إلى آخر في المدرسة. أما القراءة فاستعداد الطفل لها موجود قبل دخوله المدرسة، ويبدأ هذا الاستعداد في اهتمام الطفل بالصور والرسوم والكتب والمجلات والمصحف المصورة، وتتطور القدرة على القراءة مروراً بالمراحل التالية:

- ١- في بدء الدراسة يبدأ بتعرف الجمل، ويربط مدلولاتها بأشكالها.

- ٢- ثم تتطور بعد ذلك إلى مرحلة القراءة الفعلية، التي تبدأ بالجملة فالكلمة فالحرف.

- ٣- بعد ذلك يبدأ الطفل مستعيناً بالمهارات والعادات الضرورية في تجويد القراءة الجهرية والقراءة الصامتة مع مرور الزمن والنمو (Carroll, D. 201-204: 1999).

ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تمييز الأضداد واكتشافها. وفي نهاية هذه المرحلة يصل الطفل إلى مستوى يقرب من مستوى إجابة نطق الراشد. وفي مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) سنة. في هذه المرحلة تزداد المفردات ويزداد فهمها، ويدرك الطفل التباين والاختلاف أو التشابه بين الكلمات، ويتقن الخبرات والمهارات اللغوية، ويدرك معاني المجردات مثل: " الكذب، الصدق، العدل... إلخ ". ويلاحظ

مطابقة التعبير والجدل المنطقي عنده، ويظهر الفهم والاستماع الفهمى والتذوق الأدبي لما يقرأ.

مما سبق يبدو أن هناك رموزاً لغوية يكتسبها الطفل في كل مرحلة من مراحل اكتساب اللغة، وذلك من خلال تفاعل البيئة معه في المراحل الأولى، ففي بداية اكتساب اللغة تكون بيئة الطفل هي المبادرة، والطفل هو المستجيب، أو المكتسب للغة، وخلال اكتسابه اللغة تصبح العلاقة بينهما تأثيراً وتأثراً.

ويقوم الطفل في كل مرحلة من مراحل اكتسابه اللغة بالاتصال ببيئته، من خلال الرموز التي تعلمها واكتسبها منها، وذلك من أجل التعبير عن كل ما يشعر به من ألم أو جوع هذا من جهة، ومن جهة أخرى للحصول على متطلباته واحتياجاته الشخصية. وتتطور اللغة لدى الطفل، ويبدأ في تجميع الكلمات لإنتاج جمل بسيطة، وتتقدم اللغة وتصبح أكثر تعقيداً حتى تصبح الجمل التي تحتوي على وحدتي معانٍ أو أكثر مألوفة، وتتطور اللغة الاستيعابية " الاستقبالية "، ثم اللغة اللفظية " التعبيرية "، ويمر استعمال الجمل في أربع مراحل: الأولى استعمال كلمة لتعني جملة ويصحبها عادة إشارات تبين المعنى المقصود، وذلك في مرحلة المهد، والثانية يستعمل الطفل كلمتين أو ثلاثاً في تكوين جملة، والثالثة عندما يبلغ الطفل أربع سنوات، وفيها يستطيع أن يكون الجمل من أفعال وأسماء، والرابعة تكون في نهاية الطفولة المبكرة وفيها يستعمل الطفل جملاً من ست إلى سبع كلمات تشمل أفعالاً، وحروفاً، وأسماء.

وتتطور المهارات والمكتسبات اللغوية بعد ظهور الكلمات الأولى التي يستخدمها الطفل بمعنى وثبات، وفي المواقف المناسبة يحصل تطور في مختلف المهارات اللغوية، ويبلغ الطفل الشهر الثامن عشر من عمره يصبح كلامه أكثر انتظاماً واتساقاً، ويصبح مفهوماً بالنسبة إلى المحيطين به والغرباء عنه على

السواء، وهناك عدة مؤشرات مهمة يعتمد عليها علماء نفس وعلماء لغة الطفل لتقدير مستوى التطور اللغوي الذي بلغه الطفل خلال هذه المرحلة، ومن أهم تلك المؤشرات ما يلي:

- ❖ نمو الحصيلة اللغوية للطفل " Growth of vocabulary " أي العدد الكلي للكلمات التي يعرفها الطفل.
- ❖ مدى فهم الكبار لحديث الطفل.
- ❖ طول الجملة التي يستخدمها الطفل.
- ❖ تركيب الجملة ومدى تعقدها أو بساطتها.

ويرى لوريا " Luria " أن في هذه المرحلة يميل التعبير اللغوي إلى الوضوح وتحسين النطق والفهم ودقة التعبير، ويختفي الكلام الطفلي، ويظهر الطفل كثرة الأسئلة والاستفسار وحسب الاستطلاع، ويستطيع الإقصاد عن حاجاته وخبراته، ويظهر القدرة على التعميم (Luria, A, R. 1996).

إن نعلم معاني الكلمات المفردة هو البداية، وحتى يستطيع الطفل إنتاج جملة صحيحة ومفهومة يجب عليه أن يعرف أيضاً كيف يرتب الكلمات، ويجمعها بصورة صحيحة في جملة؟ ويطلق على هذه العملية، وهي التنظيم المنسق للكلمات في جملة " التركيب Syntax "، ويبدو أن الطفل يكون لديه فهم أساسي وواضح لترتيب الكلمات منذ لحظة وضعه لكلمتين معاً لتكوين جملة. إن الجملة التي يكونها الطفل في المراحل المبكرة تنظم في اتساق لتتبع تنظيماً ثابتاً للكلمات يستخدمه الطفل لتوضيح المعنى (الهيوارنة، ٢٠٠٦).

إن اكتساب المعاني يبدأ من مفردات محسوسة، وينتهي بأفكار عامة، وهذه ناحية يجب مراعاتها في تعليم الأطفال المعاني الكلية المختلفة بأن نتيج لهم فرصة كافية للاتصال المباشر بالناس والمعالجة الحسية للأشياء حتى يتسنى لهم تكوين

أفكار واضحة عنها، وإلا كان محصولهم ألفاظاً جوفاء لا يفقهون معناها، وتسمى عملية اكتساب المعاني عملية " الإدراك العقلي " وهي عملية تصور المعاني والأفكار العامة التي ترمز إلى الأشياء وذلك مقابل " الإدراك الحسي " الذي هو تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة.

مما سبق يبدو أن الطفل يستجيب في البداية لانفعالاته وحالاته النفسية كما هو الحال في صرخة الميلاد، وهي استجابات فطرية، ولذلك يمكن ملاحظتها عند الرضيع وعند الحيوانات أيضاً، ثم يبدأ الطفل بعد ذلك الاستجابة لما حوله، وتتطور اللغة عنده من خلال الانتقال إلى مرحلة الكلمة والكلمات إلى أن يصل إلى مرحلة نمو الجملة واكتساب المعاني.

وبعد معرفة مراحل اكتساب اللغة هذه لا بد من الإشارة إلى أن الهدف من هذا التقسيم هو تسهيل فهم هذه اللغة المعقدة، والوقوف على الوضع الطبيعي لها، وبالتالي يتسنى لنا معرفة ما يشذ عن هذا الوضع، وكذلك نستطيع معرفة مدى التطور اللغوي للطفل بالنسبة إلى عمره، وفهم مشكلات التأخر اللغوي وتشخيصها، ومن ثم علاجها.



الفصل السادس
العوامل المؤثرة في اختصار اللغة



الفصل السادس

العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة

العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة:

لما كانت الخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد والبيئة، فإن الاختلاف الكبير بين الأطفال في سرعة تطور اللغة دفع المشتغلين بالدراسات النفسية إلى تتبع مصادر هذه العوامل التي تؤثر في اكتساب اللغة، إن معدل اكتساب الأطفال للغة يعتمد على عوامل كثيرة، ويمكن حصرها في مجموعتين رئيسيتين هما:

(أ) - مجموعة عوامل فردية أو تكوينية تتبع من ذات الطفل.

(ب) - مجموعة عوامل بيئية " اجتماعية " تتبع من إثارة الأفراد الآخرين المحيطين بالطفل. والجدول رقم (١/٦) يوضح مجموعة العوامل الوراثية والبيئية.

جدول رقم (١/٦)

العوامل الفردية والبيئية المؤثرة في اكتساب اللغة

م	العوامل الفردية	م	العوامل البيئية
١	الجنس " النوع "	١	المستوى الاقتصادي والاجتماعي
٢	النكاه	٢	المستوى الثقافي
٣	النضج والعمر الزمني	٣	حجم الأسرة
٤	الوضع الصحي والحسي	٤	تعدد اللغات
٥	عامل العنصر " السلالة "	٥	الحرمان العاطفي
٦	الرغبة في التواصل	٦	نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل

٧	الشخصية	والوالدين
٧	وسائل الإعلام	
٨	الالتحاق بالروضة	
٩	التحاور مع الطفل خلال اللعب	
١٠	القراءة للطفل	
١١	تسمية الأشياء واستعمال الكلمات	
	الصحيحة	
١٢	السلوك المضاد	
١٣	نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل	

(أ) العوامل الفردية " Individual Factors " :

(١) --- عامل الجنس " Sex Factor " :

نلمس في سنوات ما قبل المدرسة أثر التمييز الجنسي في حديث الأطفال فمن المتوقع أن يتكلم الذكور أقل من الإناث، وأن يختلف محتوى الحديث والطريقة التي يتحدثون بها.

وتشير أغلب الدراسات التي تصدت للكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال التطور اللغوي إلى أن إحدى النتائج الثابتة والمتكررة التي كشفت عنها مختلف تلك الدراسات هي وجود فرق لصالح الإناث في جميع جوانب التطور اللغوي. وتوضح تلك الدراسات أنه في كل مرة قررن فيها التطور اللغوي لمجموع من الفتيات والفتيان متكافئة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والذكاء وغيرها من المتغيرات؛ يظهر دائماً فرق له دلالة لصالح الإناث، وقد وجد هذا الفرق سواء

أكان في العمر الذي يصل عنده الطفل لكل من المراحل المميزة للتطور اللغوي، أم في السن التي ينطق عنها الكلمة الأولى وكذلك في جميع المؤشرات الدالة على التطور اللغوي مثل طول الجملة والحصيللة اللغوية وفهم الكبار لحديث الطفل وغيرها. ومن الملاحظ في هذه المرحلة أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور بالنسبة إلى المحصول اللغوي، بل وفي معظم جوانب التطور اللغوي.

أما فيما يختص باضطرابات الكلام وعيوبه، فيبدو واضحاً أنها مألوفة أكثر لدى البنين مما لدى البنات. ولقد تبين أن البنين الذين لديهم عيوب كلامية مثل التلعثم يبلغ أربعة أو خمسة أضعاف عدد البنات اللواتي لديهن مثل هذه العيوب، ويشير ميللر " Miller " أنه في معظم مستويات الأعمار كان كلام البنين أقل وضوحاً، وتكون نسبة الكلام المفهوم في سن سنة ونصف (٣٨%) لدى البنات في حين تبلغ (١٤%) لدى البنين. وقد فسرت مكارثي " McCorthy " تفوق البنات على البنين، بأن البنات في بداية تعلم اللغة يبدأن التوحد بالأم، بينما يتوحد البنين بالأب، ونظراً لأن الأب في الغالب يكون بعيداً عن المنزل أكثر من الأم، فإن البنين يحصلون على اتصال أقل مع الأب، فالعلاقة مع الأم وإبنتها في المنزل وهي لا تتوفر للطفل الذكر بالدرجة نفسها - تساعد البنات على تعلم الكلام في وقت مبكر وبصورة أفضل (الهوارنة، ٢٠٠٩: ٥٨).

وقد فسر كون " Cowan, 1967 " سبب هذا التفوق بأن معظم دراسات الفروق بين الجنسين في الأداء اللغوي كانت قد أجرتها إناث، وثبت أن جنس الفرد الذي يطبق اختبارات الأداء اللغوي يؤثر في درجات هذه الاختبارات كما يؤثر فيها أيضاً جنس الطفل الذي يطبق عليه هذه الاختبارات، ولذا فإن كثيراً من الدراسات التي قررت أن الفرق لصالح البنات في الأداء اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة قد

تكون ناتجة عن حقيقة تفيد أن معظم الاختبارات التي طبقت في هذه الدراسات كانت من قبل إناث.

ويختلف العلماء في تفسير هذه الظاهرة، ويبدو أن اختلافهم يرتبط بالخلفية العلمية التي ينتسبون إليها، فعلماء النفس البيولوجيون ينسبون هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية.

في حين أن علماء النفس الاجتماعي ينسبونها إلى فروق في الظروف الاجتماعية، ولقد وجد تشري ولويس "Cherry & Lewis" أن الأمهات يتحدثن مع بناتهن في سن الثانية أكثر مما يتحدثن إلى أبنائهن، كما أنهن يشجعن البنات على التحدث أكثر مما يشجعن البنين. وثقوم الأمهات لذلك عن طريق الأسئلة التي توجه من ناحيتهن، وعن طريق الإجابة على أسئلة الأطفال وتكرار الألفاظ التي يذلقون بها، إلى آخر ذلك من أشكال التفاعل اللغوي بين الأم وأطفالها، ولقد استنتج تشيري و لويس "من ذلك أن أم البنات توفر لبناتها بيئة لغوية أشد ثراء من تلك التي توفرها الأم للبنين. ولكن لما كانت العلاقة ارتباطية، فإن من الصعب أن تستبعد احتمال وجود عامل آخر لتفسير هذه الظاهرة وهي أن الأطفال من البنات قد يكن هن أنفسهن مشاركات أكثر إيجابية وأسرع استجابة من البنين، ما يشجع الأم على الاستمرار في الحديث معهن مدة أطول، ويؤيد هذا الفرض ما لاحظته "لينبرج, 1967, Lenneberg" وغيره من علماء النفس البيولوجيين، من أن المخ عند البنات ينضج في وقت مبكر عنه عند البنين، وخاصة فيما يتعلق بتمركز وظيفة الكلام في الفص المهيمنة على هذه الوظيفة ذلك أن النضج اللغائي في هذه الحالة يساعد على الإسراع في إخراج الأصوات وكذلك معدل اكتساب اللغة.

ومن الدراسات الدالة على وجود فروق بين الذكور والإناث دراسة " عبد الله، ١٩٨٥ " حيث أشارت هذه الدراسة إلى وجود فروق في النمو اللفظي بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث. وأوضحت دراسة " Jernigan, 1987 " تفوق الإناث على الذكور في اللغة المكتوبة والقراءة، وكذلك أشارت دراسة " محمود، ١٩٩١ " إلى وجود فروق بين الجنسين في أداء النصفين الكرويين للمخ، وإتقان حروف الهجاء والفهم القراني والفهم اللغوي.

بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم تأثير هذا العامل، كدراسة " Carlson, 1965"، ودراسة " خضر، ١٩٨٣ " التي بينت أن عامل الجنس ليس له تأثير في الأداء اللغوي بين الذكور والإناث عند تثبيت المستوى الثقافي للأسرة، ويتفق معه في عدم وجود تأثير لعامل الجنس ما توصلت إليه ماري أنجيل " Engel" أن الجنس ليس له أي أثر في الدراسة على الأداء اللغوي وكذلك دراسة (Lenieux, 1986 ; Misenhiemer, 1989 ; 1992 ; Beardsley ; Abadiano, 1993 ; Christopher, j, et. al , 1998).

وأظهرت نتائج دراسة " الهولرنة، ٢٠٠٢ " إلى عدم وجود فروق في الأداء اللغوي بين الجنسين " ذكور وإناث "، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أسباب اجتماعية إذ تشجع الأسرة الحديثة أطفالها على النمو اللغوي وإثراء الأداء اللغوي، بصرف النظر عن جنس الطفل، فهي تأمل في أطفالها أن يحققوا الراحة المادية والاجتماعية، وأن يصلوا إلى وظائف مناسبة مرموقة وحساسة حتى يتاح لهم العيش بسعادة.

وكذلك تؤدي التنشئة الاجتماعية الحديثة دوراً مهماً في التخفيف من حدة الفروق بين الجنسين، فلا يفرق الآباء إلى حد كبير في المعاملة بين الذكر أو الأنثى في الناحية التعليمية وإثراء الأداء اللغوي، بل يهتمون بأطفالهم من أجل

النجاح والاستمرار في السلم التعليمي والأداء اللغوي تبعاً لقدراتهم ولاستعداداتهم على التعلم.

إن عدم وجود فروق في الأداء اللغوي بين الذكور والإناث ربما ينسب إلى الاهتمام المتساوي الذي يوجه من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع لكل من الذكور والإناث، وهذا الاهتمام يعكس أثره على مفهوم كل من الجنسين عن ذاته واستعداداته وقدراته ومحاولة كل منهما الوصول بهذا الاستعداد إلى المستوى الذي يؤهله إلى الوصول إلى المنصب المرموق في المجتمع.

كما يؤدي المستوى الثقافي للأسرة ومستوى تعليم الوالدين دوراً كبيراً في تخفيف الفروق بين الجنسين، فالآباء المثقفون والمتعلمون يرغبون في أن يصل أطفالهم إلى أعلى الدرجات العلمية بصرف النظر عن كون الطفل ذكراً أو أنثى، فلم تعد فكرة التفرقة الجنسية موجودة إلى حد كبير بين الآباء.

(٢) - عامل الذكاء " Intelligence Factor " :

إن المتفق عليه بين علماء النفس أن مفهوم الذكاء يرتبط بطريقة أو بأخرى بالقدرة على حل المشكلات والقدرة على تناول المجردات، والملاحظ أن الأطفال الذين يجيدون التعامل مع حل المشكلات وتناول المجردات هم الأطفال الذين لديهم قدرات لغوية وصحية عالية فمن بين القدرات الأولية التي اختارها " ثرستون، ١٩٢٨ " Thurstone " نجد اثنتين منها تختصان باللغة، إحداهما الفهم اللغوي " verbal Comprehension " والثانية هي الطلاقة الكلامية " Word Fluency " (كفافي، ١٩٩٨؛ قاسم، ٢٠٠٥).

ويعدّ الذكاء أو المقدرة العقلية للطفل من العوامل الرئيسية في درجة إتقانه اللغة، فالأفراد يختلفون في مقدراتهم على اكتساب المعاني من اللغة ومن الرموز

اللغوية وفي وضع معاني لتلك الرموز، فالأطفال الأكفأ يتكلمون مبكراً، ويبدو أنهم يفهمون ما يُقال لهم، ويعرفون الأشياء والناس الذين حولهم، ويتبادلون تلك الأشياء والناس بأسماء صحيحة. ويستطيعون التعبير عن أنفسهم بعبارات ذات معنى وجمل بسيطة ويستمررون في التفوق على الأطفال الأقل قدرة في جميع جوانب إتقان اللغة، ويرتبط التأخر اللغوي الشديد عادة بالضعف العقلي.

ويشير " Austin, et. al, 1987 " إلى أن لغة الأطفال الذكور تتميز بنوع من الوداعة وفي العمر الأكبر يقسم الحديث بالتذكر والانتباه (Austin, et. al, 1987: 150).

وتدل أبحاث ميد " Meed " على أن الطفل العادي يبدأ الكلام حيث يبلغ من العمر (١٥) شهراً، ويقصد ببداية الكلام نطق الألفاظ بطريقة صحيحة وفهم معناها، وعند ضعاف العقول يتأخر الكلام حتى سن (٣٤) شهراً. وأكدت دراسة " Walker, D. 1994; الهوارنة، ٢٠٠٢ " وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل الذكاء المرتفع وبين قدرة الطفل على ترتيب المفردات اللغوية. إن عامل الذكاء المرتفع له علاقة بزيادة الحصيلة اللغوية والأداء اللغوي لدى الأطفال. بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب بين الذكاء لدى الجنسين وبعض مهارات تعلم اللغة. ويرتبط المحصول اللفظي عند الأطفال ارتباطاً عالياً بنسبة ذكائهم حتى إن بعض علماء النفس يتخذونه أساساً لقياس ذكاء الأطفال.

يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغة هذا الإنسان ارتفعت قدراته العقلية فمما ذكاؤه وقوي تفكيره.

لقد أكد الفيلسوف الفرنسي " إتين كوندياك " أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساساً من الإحساسات أي من خلال التجارب الحسية، ولكن الواسطة

الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هي اللغة، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معاً أساساً لتكوين الأفكار الكلية وإنشاء العمليات النفسية، وتطوير القدرات العقلية، وأساساً للذكاء الذي يضحى بمنزلة المقطر أو المهدب والمصنّف للمادة الخام التي تنقلها الأحاسيس، ومن هذا المنطلق أكد " كوندريك " ضرورة اكتساب المهارة اللغوية أساساً لارتقاء الذكاء.

أما " بياجيه " فقد رأى أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها ونسج المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها في السياق الاجتماعي هي اللغة، ولذلك فإن اللغة في رأي " بياجيه " تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار، لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف، ويركب عباراته وينشئها ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة، وفقاً لذلك كله فإن من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة.

وبناء على ما سبق ذكره اعتبرت المهارات اللغوية مقياساً مهماً لمعرفة نسبة الذكاء ويقول " لويس تيرمان Lewis terman " معلقاً على اختبارات الذكاء " لمستا نفورد - بينيه " Binet " إن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء " ولهذا الرأي في الحقيقة عدة متضمنات يمكن أن نوجزها على النحو الآتي:

- ❖ هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه.
- ❖ من المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلي للفرد زادت قدراته على فهم ما يقرأه أو ما يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم

اتضح له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، وبالتالي زادت حصيلته اللغوية والعكس صحيح.

❖ مما لا شك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة والاستجابة للمثيرات أو المنبهات التي تستدعيها أو تستحضرها في الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار أو مفاهيم كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته، وأن الثراء والأداء اللغوي لا يدل على ثراء ثقافي فحسب وإنما يدل أيضاً على خصوصية في التفكير .

وبهذا اللغة -- ولغة الكلام بالخصوص -- عاملاً مهماً مساعداً على نمو التفكير وإخصابه وتطويره، كما عُدَّت مظهراً لتطوره ومقياساً لمعرفة مدى هذا التطور، وأصبح ضعف الأداء اللغوي في كثير من الأحيان دليلاً على بطء الإدراك أو تعثره أو ضعف الذاكرة، أو تبدل الذهن أو خموله، والعكس صحيح أيضاً.

ومن خلال الأدلة التجريبية يتبين أن هناك علاقة قوية بين ذكاء الطفل، كما يقاس باختبارات الذكاء وتطوره اللغوي على سبيل المثال أن الطفل المعته " Idiot "، الذي تجاوز نسبة ذكائه (٢٥)، لا يتمكن على الإطلاق من الكلام بينما وجد " تيرمان Terman " في دراسته الشهيرة على الأطفال الموهوبين " Gifted " أن هؤلاء الأطفال بوصفهم مجموعة قد تمكنوا من الكلام في المتوسط عند حوالي أحد عشر شهراً. وأخيراً أكدت نتائج جميع الدراسات التي درست العلاقة بين التطور اللغوي وعامل الذكاء وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين المتغيرين، مما يدل على وجود علاقة ارتباط حقيقية وجوهرية بين التطور اللغوي والذكاء. ولكن من الضروري الإشارة إلى أن النتائج السابقة لا تمكننا من الاستنتاج

بأي العاملين هو السبب وأيهما النتيجة، وبمعنى آخر هل تفوق الشخص لغوياً هو الذي يجعله يحصل على تقديرات أعلى على اختبارات الذكاء؟، أم إن ارتفاع ذكائه هو المسؤول عن سرعة تطوره اللغوي؟، فالنتائج السابقة لا تمكننا من حسم هذه القضية بسبب العلاقة المعتمدة بين العاملين.

ومن خلال ما تقدم نستطيع القول إن للذكاء دوراً مهماً ليس في بدء عملية الكلام عند الأطفال فقط، ولكن يؤدي الدور الأكبر في عملية اكتساب اللغة عند الأطفال من خلال التفاعل المستمر للطفل مع البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به.

(٣) – النضج والعمر الزمني "Maturation and chronological Age":

تعتمد عملية اكتساب اللغة إلى حد كبير على النضج البيولوجي، إذ تتطلب التطور الملائم لمناطق الدماغ الخاصة بالكلام، التي تتحكم باليات ربط الأصوات والأفكار، وإنتاج الكلام الذي يتطلب تناسقاً معقداً إلى حد كبير بين حركات التنفس، وحركات الشفاه، واللسان، والفم والأوتار الصوتية، ومناطق الدماغ المهمة للكلام واللغة لا تكون متطورة بشكل جيد عند الولادة، ومناطق الدماغ الخاصة بالكلام في فصوص الدماغ الأمامية والصدغية من جملة أجزاء الدماغ الأبطأ نضجاً من غيرها من أجزاء الدماغ الأخرى، والطفل الذي يتطور لديه مناطق الدماغ المهمة للكلام واللغة قبل غيره من الأطفال الآخرين فإنه يتفوق عليهم في اكتساب اللغة.

فيستند هذا العامل إلى الطبيعة المتضمنة في عملية التطور النمائي في حد ذاتها، إلى أن كل تطور ينعكس بالضرورة في زيادة القدرات والمهارات المختلفة، بحيث تتناسب مع كل مرحلة عمرية (صالح، ١٩٩٢: ٢٨؛ السيد، ١٩٩٩: ١٠٩).

وتزداد الحصيللة اللغوية كلما كبر الطفل في السن، فبنمو عمر الطفل تتوافق نمو المدركات الحسية مع نمو الحركات الكلامية، كذلك يزداد نموه العقلي، وتزداد خبرات الطفل وقدراته على التقليد.

فقد أشارت دراسة " شاهين، ١٩٨٠ " إلى أن لغة الأطفال تتغير كمياً، وذلك من حيث أطوالها، فينتقل الطفل من استعمال كلمة واحدة إلى استعمال جملة بسيطة، كما يزداد طول الجملة بتقدمه في العمر. كما أنه يقل استعمالهم للجميل البسيطة، ويزداد استعمالهم للجميل الطويلة المعقدة.

ولمعرفة إجابات الأطفال القائمة على تفهمهم لمعاني الكلمات التي تتضمن بعض الأسئلة وبعض اختبارات الصور. فقد اختبر أحد الباحثين (٢٧٨) طفلاً أمريكياً وكانت أعمارهم (٨) أشهر إلى (٦) سنوات، وليبتين عدد الكلمات التي يستخدمونها، أو يفهمونها، فكان معدل الكلمات المفهومة لديهم في أعمارهم المبكرة تزداد مع ازدياد العمر، كما يوضحها جدول رقم (٢/٣)، وكان حاصل ذكاء الأطفال من السنة الثالثة فما فوق حوالي (١٠٨) درجات (الجسماني، ١٩٩٩).

جدول رقم (٢/٦)

تزايد عدد الكلمات المفهومة مع ازدياد العمر

العمر بالسنتين	٢	٣	٤	٥
عدد الكلمات	٢٧٢	٨٩٦	١٥٤٠	٢٠٧٢

وتدل معظم الأبحاث التي اهتمت بدراسة العلاقة بين العمر الزمني والنمو اللغوي للأطفال بأن للعمر الزمني أهمية كبرى في اكتساب الحصيللة اللغوية ونموها، ومن هذه الأبحاث والدراسات، دراسة " قناوى، ١٩٨٠ " التي أشارت إلى

وجود اطراد في زيادة الثروة اللغوية لدى الأطفال مع تقدمهم في العمر ، فقد كانت ثروة الأطفال اللغوية في الأعمار (٤ - ٧) سنوات في نمو مطرد مع زيادة خبرة الطفل وتبعاً لاتساع البيئة.

وأشارت دراسة كلاً من " L , 1982 , Chapelle ; خضر ، ١٩٨٣ ؛ أحمد، ١٩٩٣ " إلى أن النمو اللغوي لدى الأطفال يتقدم بتقدم الطفل في عمره الزمني. بينما ترى دراسة " Christopher, et al., 1998 " أنه عندما يتقدم الطفل بالعمر تزداد لديه الحساسية الصوتية وتصبح التعابير أكثر ثباتاً وطلاقة.

وأن الحصيلة اللغوية تنمو مع زيادة العمر الزمني، وأن نسبة الأسماء في أحاديث أطفال ما قبل المدرسة أعلى من الأفعال والحروف لبساطتها وقلة تعقيدها، ولأن لها مقابلاً حسياً أمام الطفل في معظم الحالات، وأن نسبة الكلمات التي تعبر عن معاني ومفاهيم مجردة في لغة الأطفال في هذه الأعمار منخفضة، ويرجع ذلك إلى افتقارهم للعمليات العقلية اللازمة للتعامل مع الأشياء المجردة وذلك وفقاً لنظرية " بياجيه "، وأن اللغة المنطوقة لأطفال ما قبل المدرسة بالعينة تنسم بتكرار استخدام نفس الكلمات، وتقل هذه السمة بزيادة العمر الزمني.

من خلال ما تقدم نستطيع القول إنَّ النضج هو الذي يحدد معدل التقدم، ويأخذ العمر الزمني للطفل دوراً أساسياً في اكتساب الطفل اللغة، ويمكن تلخيص أهم ما توصلت إليه الدراسات في هذا المجال على النحو التالي:

- ❖ ازدياد حديث الأطفال كلما تقدموا بالعمر .
- ❖ ازدياد عدد الكلمات التي يستخدمها الأطفال بازدياد العمر .
- ❖ ببطء المحصول اللغوي وضحايلته للأطفال في السنتين الأوليتين، ثم الإسراع فيما بعد نظراً لعمر الطفل وتقدم نموه في النواحي الأخرى.

- ❖ كلما تقدم الطفل في العمر يزداد طول الجملة لديه، وينتقل من الجملة البسيطة إلى الجملة المعقدة.
- ❖ وجود علاقة بين نمو المفاهيم عامة وتقدم الطفل في العمر.

(٤) - الوضع الصحي والحسي للفرد " Physical – Sensory position " :
إن الطفل الذي يكون في حالة جسمية سليمة، يكون أكثر نشاطاً وإلماً بما يدور حوله، على عكس الطفل الذي يكون سيء الصحة. فالحالة الصحية من حيث تقدمها وتأخرها تؤثر في عمليات النمو المختلفة، وإن أي تأخر في النمو الحركي في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب المرض، تنتج عنه قلة اللعب بالأصوات في المرحلة الخاصة به، وهو ذو أهمية كبرى في النمو اللغوي.
ويقصد بذلك أهمية الجوانب الصحية والجسمية والحسية السمعية للفرد وعلاقتها باكتساب اللغة، إذ يتأثر اكتساب اللغة بسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية والنطقية للفرد.

فكلما كان الطفل أكثر حيوية ونشاطاً وأكثر سلامة في النمو الجسمي والصحة العامة كان أكثر قدرة على الإلمام بما يدور حوله، فالتنشيط والإيجابية يساعدان على اكتساب اللغة، هذا بعكس الطفل الذي تكون صحته متدهورة، ونشاطه محدوداً.

فقد يتأخر ظهور الكلمة الأولى للأطفال المصابين بمتلازمة داون في أي وقت من سنة إلى (٦) سنوات، والجملة الأولى تظهر في أي وقت من سنة إلى (١٧) عاماً (Cicchetti, D. & Beeghly, M. 1990: 305).

وتفسير ذلك لوجود دافع لدى الأصحاء أقوى مما لدى المعطلين مسيحياً لأن يكونوا أعضاء في الجماعة التي تتطلب منهم التواصل مع أعضائها باستخدام اللغة.

ووجد أن أي تأخر في النمو الحركي " Motor development " في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب المرض ينتج عنه قلة اللعب بالأصوات في المرحلة الخاصة به، كما وجد أن الطفل المعاقى يمتلك في سن معينة الطاقة التي تؤهله لفعاليات تجعل كلامه ممكناً. ومما لا شك فيه أن أي عجز في أجهزة الكلام والسمع يؤثر في اكتساب اللغة لدى الطفل، والدليل على ذلك حالات الصمم وما يتبعها من عجز الكلام، وكذلك الزوائد الأنفية وأمراض اللوزتين، وعيوب الفم واللسان إلى جانب عجز المراكز العصبية، والسمع الجيد بلا شك ضروري لاكتساب اللغة، فالطفل الأصم تماماً يكون غير قادر على التكلم، فإن المشاكل السمعية عند الأطفال تكون بشكل مبدئي أحد مساوئ تطور مهارات اللغة (M. 1991: 245; Devinc).

ولأن الكلام مهارة معقدة يشترك فيها كثير من أجهزة الجسم كالحنجرة والرتنين والحجاب الحاجز واللسان ومراكز الكلام في المخ، كذلك لا بد من سلامة حواس السمع والبصر، لأن الكلام ربط بين المثيرات الحسية الضوئية التي تستقبلها العين والمثيرات الحسية السمعية التي تستقبلها الأذن.

لقد قام سميث " Smith, 1978 " بدراسة مقارنة على مجموعتين من الأطفال، تتكون أولاهما من أطفال أصيبوا بأمراض مختلفة في حياتهم الأولى، وتتكون الثانية من أطفال يتساوون مع أفراد المجموعة الأولى في كل العوامل المختلفة المؤثرة في اكتساب اللغة ما عدا المرض، وبذلت نتائج هذه الأبحاث على أن العمر المتوسط لبدء الكلام يبلغ (١١،١) شهراً في الجماعة الأولى، و (١٠،٢)

شهوراً في الجماعة الثانية. ويتضح من ذلك أن المرض الذي ينتاب الطفل في السنين الأولى من حياته يؤخر نموه اللغوي إلى حد ما، ويرتبط مدى التأخر اللغوي عند الأطفال بنوع المرض الذي يصابون به، فمن المسلم به أن الأمراض التي تتصل من قريب بعملية الكلام تؤثر تأثيراً قوياً في التأخر اللغوي، ولهذا فالصمم الكلي أو الجزئي يحول بين الطفل والتقليد الصحيح للألفاظ والعبارات التي يستخدمها في حياته اليومية ولا يكاد يثبتين مخارجها (الهوارنة، ٢٠١٠: ٦٨).

وبينما اعتدنا على التفكير بأن اللغة ظاهرة تعتمد على المحادثة، وقد قيل في كثير من المناسبات إن تطور اللغة صعب جداً عند الأصم ربما بسبب عدم قدرته على السمع واستيعاب اللغة المحكية. وأعطى كل من (Petitto & Marentette) برهاناً مميّزاً بأن الحديث غير مرتبط باللغة، لأن الأصم يستطيع لاحقاً مثله مثل الأشخاص الآخرين استيعاب اللغة (Slater, A. & Muir, 1999: 21).

متى يجب عمل اختبار للسمع والكلام للطفل:

- ❖ إذا لم يستخدم أي كلمة في السنتين الأوليتين من عمره.
- ❖ إذا كان كلامه غير مفهوم في السنة الثالثة من عمره، ويحذف كثيراً من الحروف الساكنة أو يستخدم فقط الأحرف الصوتية.
- ❖ إذا لم يستخدم عبارتين أو ثلاث في السنة الثالثة من عمره.
- ❖ إذا كانت مقدرة التنايا الصوتية خشنة "صعبة" أو أنفية، كأنه يتكلم من منخاره (أنفه).
- ❖ إذا كان لديه تعفن أذني يمكن أن يكون نتيجة لتأخر اللغة تبعاً للاستماع المتقطع بشدة.

(٥) - عامل العنصر " Race Factor " :

كشفت نتائج الدراسات القليلة التي حاولت التصدي لمقارنة التطور اللغوي للأطفال الذين ينتمون لمختلف الأجناس أو الجنسيات عن نتائج متناقضة إلى حد ما، فبينما بينت نتائج بعض تلك الدراسات تفوق الطفل الأبيض على الطفل الزنجي في مختلف جوانب التطور اللغوي، لم تكشف نتائج دراسات أخرى عن وجود فروق بين أطفال الزنوج وأطفال البيض بالولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن الشيء المهم الذي كشفت عنه تلك الدراسات هو وجود التطورات النمائية نفسها لدى الأطفال في مختلف الدول بصرف النظر عن العنصر أو الجنسية التي ينتمي لها الطفل واللغة التي يتعلمها، فقد لوحظ ثبات نظام تتابع المراحل " Sequent of Stages " التي يمر بها اكتساب اللغة لدى الأطفال في السويد والنرويج والدانمرك ويوغسلافيا والاتحاد السوفيتي وبولندا وهولندا واليابان وغيرها من الدول التي أجريت فيها دراسات للتطور اللغوي، ومما يزيد من أهمية هذه النتائج ودلائها اختلاف نموذج الحضارة التي ينشأ فيها الطفل، واللغة التي يتعلمها في هذه المجتمعات.

(٦) - الرغبة في التواصل " Desire in Communication " :

الطفل الذي تكون رغبته في التواصل مع الآخرين قوية يزداد لديه الدافع لتعلم اللغة، والوقت الذي يقضيه في التحدث مع الآخرين، كما يزداد الجهد الذي يبذله في تعلم اللغة، وذلك بقدر أكبر مما يحدث لدى الطفل الذي لا تتوافر لديه مثل هذه الرغبة في التواصل (الهوارنة، ٢٠١٠: ٧٠).

(٧) – الشخصية " Personality " :

الطفل الذي يتمتع بشخصية متكيفة يميل للتحدث بشكل أفضل نوعاً وكماً من الطفل الذي لا يتمتع بتكيف نفسي سليم، وفي الحقيقة يُعدّ الكلام على الأغلب مشيراً إلى صحة الطفل العقلية.

تؤثر الاضطرابات الانفعالية تأثيراً سلباً في اكتساب اللغة، فنضج الطفل الانفعالي، وثبات انفعاليته نسبياً يسهل عملية تعلم الكلام، لهذا فإن الحالة النفسية للطفل تؤثر تأثيراً كبيراً في اكتساب اللغة وفي أدائه اللغوي، فالخوف والقلق يؤديان إلى اضطراب الطفل، فالحالة النفسية التي تتأثر بها الطفل تؤثر في سائر الوظائف الحيوية ومن بينها الأداء اللغوي (الهوارنة، ٢٠٠٣).

وتؤثر الحالة النفسية للطفل تأثيراً كبيراً في أدائه العقلي بصفة عامة، وأدائه اللغوي بصفة خاصة، فالطفل الخائف يتلعثم في النطق، ولا يستطيع التعبير بوضوح عن الشيء المطلوب منه، بينما الطفل غير الخائف يأتي أدائه اللغوي أكثر طلاقة، وأبعد ما يكون عن الاضطراب.

كما أن الاضطراب الوجداني يكون مصحوباً في الوقت نفسه باضطرابات في الكلام، والمشاكل النفسية التي يمر بها الطفل في بدء حياته تجعل من خيبة الأمل التي يصاب بها الطفل في أول محاولة للكلام هي التي تضعه في موقف لا يجد ما يشجعه على الاستمرار في الكلام فيعظم خوفه، فيمتنع عن الكلام.

فالقلق والخوف من موقف ما يؤديان إلى اضطراب الطفل وإخفاقه ويكون مرجع هذا الإخفاق إلى الحالة النفسية التي تجتاح الطفل وتترك أثرها في سائر الوظائف الحيوية، ومن بينها الأداء اللغوي.

إلا أن الأطفال الذين يعيشون في أمان وسعادة بعيدين عن القلق يتكلمون أفضل من الأطفال الذين يعانون من حالات انفعالية سلبية يشكون عدم توفر الانسجام الانفعالي، ولذا يميل الأطفال الأكثر تكيفاً والأكثر اتزاناً انفعالياً للتعلم بشكل أفضل من نظرائهم الذين يشكون من سوء التكيف، ويعد الكلام مؤشراً إلى صحة الطفل النفسية والعقلية.

إن الحالة النفسية للطفل تؤثر تأثيراً كبيراً في الأداء اللغوي للطفل، فالخوف والقلق وحالة الحرمان والجوع العاطفي والصراعات الأسرية تؤدي إلى جو متوتر وبالتالي إلى الشعور بعدم الأمان وإلى اضطراب الطفل، فالحالة النفسية التي تنتاب الطفل تؤثر في سائر الوظائف الحيوية عموماً والأداء اللغوي خصوصاً، وهذا يعني أن الاضطرابات الانفعالية تؤثر تأثيراً سيئاً في اكتساب اللغة عند الأطفال، بينما يساعد جو الحب والحنان على اكتساب اللغة بشكل صحيح وسوي.

(ب) – العوامل البيئية " Environmental Factors "

إن دور العوامل البيئية وأثرها في اكتساب اللغة غاية في الأهمية، إذ تؤدي دوراً أساسياً في تحديد الأداء اللغوي لدى الطفل، فكلما كانت البيئة الأسرية والثقافية غنية زاد الأداء اللغوي للطفل.

(١) – المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرة الطفل " Social Economic Level "

يتأثر النمو اللغوي بالخبرات وكمية ونوع المثيرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل، إذ تساعد كثرة خبرات الطفل وتنوعها واختلاط الطفل بالراشدين في نمو اللغة. ويؤدي الانتماء إلى طبقات اجتماعية متباينة في مستواها الاجتماعي والاقتصادي إلى التباين في القدرات اللغوية في الجواهر والمظهر. إذ يسهم التعامل

مع المحيط بقدر كبير في طبيعة الأداء اللغوي وكميته، فمن خلال تفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين يكتسب قدرة على التواصل، واستعادة التوازن الاجتماعي.

وبما أن كل مجتمع يتكون من طبقات متعددة ومختلفة، كان لا بد من التباين في الأداء اللغوي لدى الأطفال (El-Gohary, et. al, 1996: 109).

وهناك أدلة متعددة وكثيرة على وجود علاقة قوية وواضحة ووثيقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطفل وأدائه اللغوي. فقد أكدت نتائج هذه الدراسات أن الطفل الذي ينتمي للمستويات الأعلى لا يستخدم جملاً أكثر طولاً فحسب، ولكنه يستخدم كذلك جملاً أكثر نضجاً وتطوراً، وأنه يستخدمها عند أعمار تقل بكثير عن قرينه الذي ينتمي للمستويات الدنيا. فالأطفال الذين ينشئون في بيئات مريحة مجهزة بوسائل الترفيه، ويكون أهلهم متعلمين، تمكنهم فرصهم من التزود بعدد كبير من المفردات، وتكوين عادات لغوية صحيحة، بعكس الأطفال الذين يعيشون في بيئة فقيرة، حتى في حالة تساويهم مع الأول في درجة الذكاء.

فالأطفال الذين يأتون من مستويات منخفضة أقل في الحديث، وفي النطق، وفي كمية الكلام وفي الدقة اللغوية، إلى جانب ذلك تؤكد الدراسات وجود ارتباط بين غزارة المحصول اللفظي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. فأطفال البيئات الاجتماعية والاقتصادية العالية يتكلمون أفضل وأسرع وأدق من البيئات الدنيا، لأنهم ينشئون في بيئة مجهزة بوسائل الترفيه (فهمي، د.ت: ١١٨).

وتشير أبحاث لورد وجيزل "Lord & Gesell" التي أجريت على أطفال الرضاض بأن الأطفال الذي ينتسبون إلى البيئات الاجتماعية الراقية يتكلمون تلقائياً، ويعبرون بوضوح عن آرائهم، وأن أطفال البيئات الفقيرة يصيحون ويضحكون في ألعابهم الحرة ولا يميلون كثيراً إلى الحوار.

وللوسط الاقتصادي أثره الفعال في عملية الاكتساب، إذ أثبتت الاختبارات التي قامت بها الأنسة ديكدر " Dickder " للمقارنة بين أطفال الموسرين وأطفال المعسرين المتزاوجة أعمارهم بين السنتين الثانية والسادسة، وجدول رقم (٣/٦) يوضح الرصيد اللفظي لأطفال الطبقات الموسرة والمعسرة.

جدول رقم (٣/٦)

الرصيد اللفظي لأطفال الطبقات الموسرة والمعسرة

الأعمار بالسنين	٢	٣	٤	٥	٦
الموسرون	١٣٨	٢٣٥	٢٧٧	٣٢٤	٣٥٤
المعسرون	٩٣	١٩٣	٢٣٧	٢٦٩	٣٠٦

وأيد اشترن " Isharin " الأنسة ديكدر " Dickder " في الأبحاث التي قام بها للمقارنة بين أطفال الطبقة المثقفة والطبقة العاملة، إذ توصل إلى أن الفرق بين هاتين الطبقتين يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر لصالح أبناء الطبقة المثقفة (السيد، ١٩٩٦: ١٢٦).

وأثبتت نتائج دراسة كريستوفر وآخرون " Christopher, et. aL. 1998 " أن الأطفال ذوي الدخل المنخفض لهم نتائج لغوية تعبيرية استيعابية أقل من أطفال ذوي الدخل المتوسط، ومن الدراسات الدالة على ذلك دراسة (Huffman, 1974; Bowie, 1980; Richard Elord, 1987) إذ تشير هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة واكتساب اللغة لدى الأطفال، ولصالح أطفال الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وأشارت دراسة " Zepeda & Espinosa, 1995 " إلى عدم وجود علاقة بين

الدخل المنخفض واكتساب القدرات اللغوية والحركية للأطفال (الهوارنة، ٢٠١٠: ٧٣).

وقد أظهرت دراسة كل من " Guerrero, et. Al, 2001; Barbara, et. al. 2001 " نتائج مهمة في مجال نمو المفردات عند الأطفال في لغتهم السائدة، وقد وجدت نتائج مهمة بين عدد المفردات والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، والتحليل الوصفية لدراسة " Barbara, et. al. 2001 " ترى أن العلاقة بين الطفل ومربيه تؤثر في النمو اللغوي. كما أشارت دراسة " Liang & sugawara, 1996 " إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للوالدين ودفء المعاملة الوالدية ونمو اللغة.

وأشارت دراسة " جودة، ٢٠٠١ " إلى وجود فروق بين الأطفال في الاستعداد للقراءة ترجع لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة لصالح أطفال المستوى المرتفع ثم المتوسط ثم المنخفض.

بينما أشارت نتائج دراسة " الهوارنة، ٢٠٠٣ " إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الأداء اللغوي لدى الأطفال والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. وربما يرجع هذا التضارب إلى طبيعة وصعوبة رسم صورة للمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وصعوبة الفصل ما بين المتغيرين " الجانب الاقتصادي - الجانب الاجتماعي "، بالإضافة إلى ذلك فإن المجتمع وهو يمر في تحولاته الأخيرة - ضعف فيه الارتباط بين المستوى الثقافي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

فالمستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع مع قدر ضئيل من المستوى الثقافي قد لا يوفر للطفل احتياجاته المناسبة لعمره وقدراته، والمحيط النفسي الاجتماعي المناسب لنموه نمواً طبيعياً في الأداء اللغوي على وجه الخصوص.

كما أن الرّبط بين المستويين الاقتصادي الاجتماعي باعتبارهما متغيراً واحداً أصبح أمراً مشكوكاً فيه في ظلّ الحراك الاجتماعي الذي يتعرّض له العالم، وظهرت آثاره واضحة في العالم الثالث، ومثال على ذلك أن وجود مكتبة منزلية كبيرة لا يعني بالضرورة ميل أفراد الأسرة إلى القراءة، ومن ثم يجب أن يتم التركيز على المستوى الثقافي بدلاً من المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

(٢) - المستوى الثقافي لأسرة الطفل " Cultural level " :

فهناك البيئة الغنية بالمشيرات الثقافية، و هناك البيئة الفقيرة بالمشيرات الثقافية، ويقصد بالبيئة الأولى تلك البيئة الغنية التي تتوافر فيها المجلات والجرائد والكتب وأجهزة الإعلام والترفيه والمناقشات العلمية والثقافية بين أفراد الأسرة، أما البيئة الثانية فهي البيئة المحرومة من هذه المشيرات، ومما لا شك فيه أن معيشة الطفل في بيئة من النوع الأول تسهم بدرجة كبيرة في اكتسابه اللغة.

إذ إن ثقافة الوالدين وتعلمهما عوامل مساعدة تكسب الوالدين الأسلوب والطريقة الصحيحة في تربية الأطفال، ولا سيما الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم ومشاركتهم الحديث باستمرار، وتساعد هذه العوامل على زيادة المحصول اللغوي للأطفال. وقد أكد براون " Brown, 1964 " أن جمل الذين يمتلك أبائهم ثقافة، تكون أكبر وأطول، كما أنهم أكثر قدرة على التحكم في الكلام من الأطفال ذوي الأباء الأقل ثقافة.

ومن الدراسات الدالة على تأثير المستوى الثقافي دراسة (Huffman, 1974; Bowie, 1980; Richard, E, 1987 " حيث تشير هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى الثقافي للأسرة واكتساب اللغة لدى الأطفال، ولصالح أطفال الأسر ذات الثقافة المرتفعة.

وأشارت دراسة كل من " البهاص، ١٩٨٩؛ أحمد، ١٩٩٣؛ Guerrero, et. al. 2001; Barbara, et. al. 2001 " إلى وجود فروق في الاستعداد الذهني والقدرة اللغوية بين أبناء الأسر المرتفعة وأبناء الأسر المنخفضة في مستوى الثقافة الأسرية لصالح أبناء الأسر المرتفعة.

وأوضحت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى اللغوي للأطفال سواء كان في الفهم أو الطلاقة اللفظية والمستوى الاجتماعي الثقافي المرتفع، كما أن التلاميذ المتفوقين في الفهم اللغوي أو الطلاقة اللفظية يتمتعون بمستوى مرتفع من التكيف.

وأشارت نتائج دراسة " الهوارنة، ٢٠٠٣ " إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأداء اللغوي لدى الأطفال والمستوى الثقافي للأسرة. وتفسير ذلك يرجع إلى أن سلوك تعلم اللغة واستخدامها شأنه شأن أي سلوك آخر يتم ويتعلم على نحو أسرع وأكثر كلما توافر دافع قوي لذلك، وكذلك يتأثر هذا التعلم بمقدار التعزيز الذي يلقاه الطفل بعد الأداء اللغوي، وكل مراقب لسلوك الأطفال يستطيع أن يكشف الفرق بين طفل ينشأ في أسرة فيها مثيرات ثقافية تشجع على التعبير اللغوي بالمناقشات والمحادثات، وطفل آخر ينشأ في أسرة فقيرة ثقافياً، ولا يتحدث فيها الأفراد بعضهم إلى بعض، وهو ما يظهر بصورة أوضح عند أطفال المؤسسات الذين لا يجدون إثباتات على أدائهم اللغوي، ولا يجدون من البداية تشجيعاً على التعبير اللغوي مما يفسر تدني مستوى مهاراتهم اللغوية عن سواهم.

فالأسرة المثقفة والغنية بترائها تساعد على نمو مفردات الطفل اللغوية بصورة أفضل من البيئة الفقيرة، كما أن البيئة الغنية بثقافتها تجعل طفلها يفهم عدداً أكبر

من الكلمات، ويستطيع أن يعبر لغوياً عما يريد أن يقوم به من أفعال، بينما البيئة الفقيرة ثقافياً تزيد لدى الطفل من أفعاله وحركاته وتكون كلماته أقل.

وأن ارتفاع المستوى الثقافي للآباء من العوامل المؤثرة في الأداء اللغوي إذ يؤثر المستوى الثقافي للأب في نظام الحياة العائلية، ودرجة التفاعل مع الأطفال، ومدى تفهمه لاحتياجات الطفل وتهيئته لبيئة غنية بالمشيرات، التي تؤثر بارتفاع الأداء اللغوي للطفل.

كما أن ارتفاع ثقافة الآباء من العوامل المساعدة التي تكسب الآباء الأسلوب والطريقة الصحيحة في تربية الأطفال، ولاسيما الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم ومشاركتهم الحديث باستمرار، وتوفير المجلات والجرائد والكتب وأجهزة الإعلام والترفيه والمناقشات العلمية إذ تساعد هذه العوامل على زيادة المحصول والأداء اللغوي .

وبعد المستوى الثقافي للأم من العوامل التي تؤثر في اكتساب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة، إذ إن المستوى الثقافي للوالدين يرتبط ارتباطاً موجباً بالأداء اللغوي للأطفال، وكذلك فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة تعاني من نقص في المشيرات المادية، يتعرض إلى تنامي خبرته اللغوية، وهذا ما يطلق عليه عادة الحرمان الثقافي " Cultural Deprivation " أو القزمنة الثقافية " Cultural Dwarfism " ويمكن تمثيل تنامي المستوى الثقافي للأسرة على اكتساب اللغة فيما يلي:

- ❖ اعتبارات نقص المشيرات الصوتية في الطفولة المبكرة.
- ❖ قلة خبرات التفاعل اللغوي مع الراشدين في السنوات الأولى من عمر الطفل.

❖ التناقض في صيغ المدخلات اللغوية بين البيت والمصادر الأخرى.

❖ غياب النماذج اللغوية السليمة، وتدخل اللهجات العامية.

❖ نقص الموارد التربوية، أو سوء استغلالها.

❖ احتمال نشوء صدود نفسي لارتباط اللغة بالقيم المجتمعية.

ومن خلال ما تقدم نستطيع القول: إن الترابط شديد بين المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في اكتساب اللغة عند الأطفال، فالعامل الاقتصادي مؤثر من حيث توفير احتياجات الطفل الأساسية ثم توفير الجانب الثقافي والتعليمي والترفيهي للطفل، فكلما ارتفع المستوى الاقتصادي، سواء كان على مستوى الأسرة أم على مستوى الدولة، زاد الاهتمام بتوفير بيئة الطفل وإثرائها بمعينات النمو في جميع مظاهره، وينمو الطفل لغوياً واجتماعياً من خلال تواصله مع الآخرين، وكذلك تؤثر العوامل الاجتماعية والثقافية في اكتساب الطفل اللغة، فكلما ارتفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ارتفع معه الأداء اللغوي للطفل.

يرتبط الأداء اللغوي ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع الاقتصادية الاجتماعية الثقافية التي يحياها الطفل أو ما يسمى بالبيئة اللغوية المبكرة التي يتعرّج فيها الطفل، فالمثيرات الثقافية المتوفرة وكثرة الخبرات، وتعدد الكتب التي يراها الطفل، والفرص التي تتاح له لقراءة القصص، وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون، أو الذهاب إلى دور السينما والمسارح والمكتبات، والعديد من الممارسات الثقافية التي تقدمها البيئة الأكثر ارتفاعاً في المستوى الاقتصادي الاجتماعي تؤثر بدرجة كبيرة في الأداء اللغوي للطفل، وتعمل بوصفها تنبيهات لإثراء لغته.

فالطفل الذي ينشأ في بيئة اقتصادية اجتماعية ثقافية مريحة ومجهزة بوسائل الترفيه تكون له فرصة أكبر في اكتساب عدد كبير من المفردات، وتكوين عادات لغوية صحيحة يعكس الطفل الذي يعيش في بيئة فقيرة.

كما أن لمستوى تعليم الوالدين وثقافتهما وطبيعتهم لغتهم، وقدراتهم العقلية تأثيراً واضحاً في الأداء اللغوي للأطفال. وربما يرجع تفوق أطفال المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثقافية المرتفعة إلى أن أسرهم أفضل وأكثر من حيث تقديرهم وإثابتهم للأداء اللغوي لأطفالهم من أسر المستويات المنخفضة.

كما أن موقع الأسرة ومكانتها على المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي تؤثر في تنشئة أطفالها، إذا نلاحظ اختلاف أساليب التنشئة من مستوى لآخر، فبينما تسود في المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثقافية المرتفعة أساليب التنشئة القائمة على الاستقلال، وتأكيد المكانة التي من شأنها أن تتيح أكبر قدر من الحرية للطفل، ولكل فرد في الاتصال بالآخرين والنقاة بالنفس، ولوحظ أيضاً أن أساليب التشدد والقسوة تستخدم في المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثقافية المنخفضة، التي من شأنها أن تؤثر في الأداء اللغوي للطفل سلباً، وهذا يتفق مع دراسة "البهاص، ١٩٨٩" التي أشارت على وجود علاقة قوية وموجبة بين أساليب السماح والاستقلال والتقبل الوالدي للطفل وبين الأداء اللغوي له.

إن تعدد وتنوع خبرات واتساع نطاق بيئة الطفل في المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثقافية المرتفعة من شأنها أن تؤدي إلى ازدياد الأداء اللغوي لديه.

ومن خلال كل ما تقدم يمكن القول: إنَّ للمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة تأثيراً واضحاً في اكتساب اللغة عند الأطفال وهذا متفق عليه بين معظم الدراسات، إلا أن للمستوى الثقافي دوراً أكبر في عملية اكتساب اللغة من المستوى الاقتصادي، فالمهم في عملية اكتساب اللغة هو توفير المثيرات الثقافية

للطفل، فالمستوى الاقتصادي المرتفع مع قدر ضئيل من المستوى الثقافي قد لا يوفر للطفل حاجاته المناسبة لعمره وقدرته.

(٣) حجم الأسرة وتركيبها:

أ: حجم الأسرة.

يؤثر حجم الأسرة في اكتساب اللغة لدى الأطفال، إذ يشجع الطفل الوحيد على الكلام أكثر من الطفل الذي ينتمي إلى عائلة كبيرة الحجم، وغالباً ما يتسع وقت الآباء للتحدث مع طفلهم الوحيد أما العائلات الكبيرة فعالباً ما يسيطر على جوها التسلطية، وتحد من كلام الطفل، فهو لا يستطيع أن يتكلم وفقاً لرغبته في الكلام.

وأكد " Nisbet, 1991 " على أن الأسرة ذات الحجم الكبير لا يتوافر فيها الاتصال العميق بين الأولاد وأبائهم، وكشفت دراسة " Campbell, 1996 " أن هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً بين حجم الأسرة الصغيرة، ونمو القراءة عند الأطفال مقارنة مع الأطفال ذوي حجم الأسرة الكبيرة.

كما أن الأسرة كبيرة الحجم يتسم التفاعل اللغوي فيها بالفوضى، إذ ينزع أفرادها للحديث دفعة واحدة بحيث يضيع المعنى، أو ينعدم في البيئة اللغوية، كما تتسم بقلة التفاعل والاتصال الحميم بين الأب أو الأم وكل طفل على حدة، ويتناقص الوقت الذي يمكن أن يقضيه أي من الأبوين مع أطفاله في تفاعل بناء، بالإضافة إلى كثرة المطالب الواقعة على الأم قد لا يتيح لها الفرصة لإشباع حاجة الطفل للعطف أو التأييد أو التشجيع.

والطفل الوحيد في الأسرة يتفوق في جميع أشكال الأداء اللغوي على الأطفال الذين يعيشون مع أطفال آخرين في الأسرة، ومن الواضح أنه كلما ازداد اتصال

الطفل بالكبار ازدادت إثارته له للكلام، وازداد في الوقت نفسه عدد الكلمات التي يتعرض لها والتي قد يتعلمها.

وكذلك الطفل الذي يعيش في أسرة صغيرة، فالطفل الوحيد - خصوصاً البنت الوحيدة أكثر تقدماً في كل جوانب الأداء اللغوي، كما أن الطفل الوحيد يتمتع بمزايا كثيرة، لأنه عادة يأتي من بيانات تتيح قدرأ أكبر من الارتباط بالراشدين وخبرات أوسع وفرصاً أكثر للتدريب على استخدام اللغة في ظروف أفضل، كما يعزى السبب أيضاً إلى أن الطفل الذي لا يقاسمه أحد من الإخوة يستماع الأم إليه يكون قادراً على التكلم بسرعة. وأكدت أبحاث مكارثي " McCarthy " أن الطفل الوحيد يتمتع بانتباه أكبر من أمه.

فالطفل الوحيد في الأسرة أكثر ثراء في محصلوه اللغوي مقارنة مع الأطفال الكثيرين، يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة " عويدات، ١٩٧٧ "، التي بينت أن متوسط الكلمات الجارية للطفل الأول في الأسرة (٨٩٨,٦) كلمة في حين أن متوسط الكلمات الجارية للإخوة الباقين هو (٦٨٥,٦) كلمة.

ولقد أكدت عدة دراسات الأثر الإيجابي للأسرة صغيرة الحجم، وللطفل الوحيد في اكتساب اللغة ومنها دراسة (Cicirelli, V. 1989؛ حسيب، ١٩٩٠؛ Laos, Luis, 1993؛ أحمد، ١٩٩٣؛ Campbell, 1996).

بينما أشارت نتائج دراسة " الهوارنة، ٢٠٠٣ " إلى عدم وجود فروق في الأداء اللغوي لدى الأطفال حسب حجم الأسرة " صغيرة - وكبيرة "، قد يكون لحجم الأسرة تأثير واضح في الأداء اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة، فالطفل الذي ينتمي إلى أسرة كبيرة العدد تكون له فرصة الإفادة ليس من الوالدين فقط ولكن من أخوته الكبار أيضاً في زيادة فرص التواصل والتفاعل اللغوي معه، كما أن تناقص

حجم الأسرة يعد عاملاً من عوامل زيادة العناية والرعاية المبذولة للطفل، وأنه يمكن القول ببساطة إنها مسألة طلب وعرض، فإذا كانت هناك كمية من الخدمات فإنه كلما قل عدد الأطفال زاد نصيب الفرد فيها وبزيادة حجم الأسرة يبذل الوالدان جهداً كبيراً لكي يلبيا رغبات الأبناء، ويقدموا الاهتمام والرعاية لهم هذا من ناحية الاهتمام الوجداني للوالدين.

كما أن الأسرة ذات الحجم الصغير والأسرة ذات الحجم الكبير اللتين يتاح فيهما التفاعل الإيجابي والتدريب اللغوي بين الأطفال وأبائهم يؤدي إلى زيادة العناية والرعاية والاهتمام من جانب الوالدين نحو أطفالهم ثم مساعدتهم على تحقيق معدلات مرتفعة في الأداء بجميع الوظائف عموماً والأداء اللغوي خصوصاً.

وربما يكون للبرامج التلفزيونية، وكذلك الروضة دورٌ مهمٌ في توفير بيئة غنية بالمشيرات اللفظية من خلال البرامج الموجهة للطفل، وبالتالي تقليص هذه الفروق في الأداء اللغوي بين الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات حجم صغير، والأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات حجم كبير، كما أن حجم الأسرة له مدلول وارتباط كبير بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة.

ب: الترتيب الميلاي للطفل " Birth order " :

يشير " Hurlock, 1978 " إلى أن لترتيب الطفل في الأسرة أثراً في اكتسابه اللغة، وعادة فإن الطفل المولود في الأسرة يتفوق في اكتساب اللغة على الأطفال الذين يلونه في ترتيب الولادة، وذلك لأن الأبوين يستطيعان أن يقضيا وقتاً في إثارته للتحدث، وتشجيعه على ذلك أكثر من الوقت الذي يستطيعان قضاءه

بالنسبة إلى الأطفال الذين يولدون في الأسرة بعده، شأنه في ذلك شأن الطفل الوحيد في الأسرة.

ودراسة " عويطات، ١٩٧٧ " تشير إلى أن ترتيب الطفل بين إخوانه عامل مؤثر في عدد كلماته بعمر (٦) سنوات، فمتوسط عدد كلمات الطفل الأول (٢٩٨) كلمة، والثاني (٧١٥) كلمة والثالث (٥٧٦) (الريماوي، ١٩٨٨: ٢١٣).

وكذلك لوحظ أنه إذا كانت ولادة الأطفال متقاربة، كأن يولد الطفل الثاني بعد مرور سنة ونصف السنة على ميلاد الأول، فإن ذلك يعوق اكتساب اللغة عند الطفل الأول.

وأظهرت نتائج دراسة " الهوارنة، ٢٠٠٣ " إلى عدم وجود فروق في الأداء اللغوي لدى الأطفال حسب الترتيب الميلاي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إن التكوين الأسري والترتيب الميلاي للطفل ربما كان عاملاً مشجعاً أو مثبطاً في تعلم اللغة، فحيث يجد الطفل فرصة للتعبير اللغوي تتحسن فرص النمو أمامه والعكس صحيح، أي إن العامل الفاعل هنا هي توافر فرصة التدريب على التعبير من الاحتكاك بالراشدين.

وهذا يعني أن الطفل سواء كان " وحيداً - أولاً - وسطاً - أخيراً " ونال فرصة التدريب اللغوي من قبل الوالدين، فهذا يزيد في اكتساب الطفل اللغة، ويقضي بالطبع على الفروق بينهم. وربما ينسب عدم وجود فروق في الأداء اللغوي تبعاً لترتيب الميلاي للأطفال إلى أنه كلما كانت فترة الولادة متباعدة يتمكن الطفل من إشباع حاجاته في المأكل والملبس واللعب مما يزيد من فرصة تنمية قدرات الطفل اللغوية، وهذا ينطبق على عينة الدراسة حيث لوحظ تباعد فترات الولادة بين الأخوة فيما لا يقل عن ثلاث سنوات بين ولادة الطفل والطفل الآخر.

كما أن زيادة الرعاية والاهتمام من قبل الأهل، وإعطاء الطفل وقتاً أكبر لإثارته لاكتساب اللغة من الوقت الذي مضى أدى إلى زيادة الأداء اللغوي للأطفال وبالتالي تلاشت الفروق في الأداء اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة حسب الترتيب الميلادي.

كما يؤدي المستوى الثقافي للأسرة ومستوى تعليم الوالدين دوراً كبيراً في تخفيف الفروق بين الأطفال حسب تباين الترتيب الميلادي، فالآباء المثقفون والمتعلمون لا يميزون بين الطفل الأول أو الطفل الأخير، وإنما يحرصون كل الحرص على أن ينال كل طفل احتياجاته ومتطلباته ورعايته خير رعاية إلى أن يصل أطفالهم إلى أعلى الدرجات العلمية، فلم تعد فكرة التفرقة بين الأولاد موجودة إلى حد كبير بين الآباء.

وللفاصل الزمني بين الأخوة دورٌ مهمٌ في تلاشي هذه الفروق لذا يرى الباحث أنه إذا كان ميلاد الأطفال متباعدة، كأن يولد الطفل الثاني بعد مرور خمس أو ست سنوات على ميلاد الطفل الأول، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الأداء اللغوي عند الطفل الأول، لأنه بطول الفاصل الزمني يستطيع الطفل أن يأخذ حقه في المأكل والملبس والسكن واللعب والأدوات اللازمة له، ما يزيد من فرصة تنمية قدراته العقلية، فيتقدم بسرعة نحو اكتساب لغة الراشدين وإن كان أنماطهم الصوتية بشكل يميزه من غيره من الأطفال ذوي الأخوة القريبين منه في العمر (الهورية، ٢٠١٠: ٨٣).

كما أن للتلفزيون والروضة دوراً كبيراً في زيادة الأداء اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة وبالتالي عدم وجود فروق بين الأطفال في الأداء اللغوي تبعاً للتباين في الترتيب الميلادي.

وربما يعود هذا إلى أنه كلما كانت فترة الولادة متباعدة يتمكن الطفل من إشباع حاجاته في المأكل والملبس واللعب، ما يزيد من فرصة تنمية قدرات الطفل اللغوية والعقلية.

ج: الأطفال التوائم:

أوضح " Clark & Koch , 1983 " أن الأطفال التوائم أكثر تأخراً في اكتساب اللغة من الأطفال الذين يعيشون مع أطفال متفاوتين في الأعمار، والأطفال التوائم الثلاثة أكثر تأخراً في اكتساب اللغة من الأطفال التوأمين، والأطفال التوائم الخمسة يبدو عليهم بوضوح البطء في اكتساب اللغة، فكيف يمكن لخمسة أطفال تعلم الكلام بسرعة عادية عندما يقضون معظم أوقاتهم مع بعضهم بعضاً؟ فلا يوجد لديهم شيء يزيد عما لديه، ومما لا شك فيه أنه كلما ازداد اتصال الطفل مع الكبار ازدادت إثارته للكلام، وازداد تحدثهم معه وتحديثه معه، وهذا يرتبط بشكل مباشر بسرعة اكتساب اللغة عنده.

فكمية الكلام الموجه مباشرة إلى الطفل خلال مرحلة الطفولة لها دور كبير في اكتساب اللغة، وهذا يفسر بطء تطور النطق عند التوائم مقارنة بنطق الطفل الوحيد، وهذا الفرق يعود إلى كون أم التوائم منهمكة في توزيع نفسها بين الولدين فتكون كمية كلامها الموجه مباشرة إلى كل واحد منهما أقل من كلام الأم التي تستغل كل لحظة من وجودها مع ابنها الوحيد في إقامة حوار مباشر معه.

(٤) تعدد اللغات التي يتعلمها الطفل:

تؤثر اللغات التي يتعلمها الطفل وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في اكتساب لغته، فحينما يتكلم الطفل لغتين نتيجة لاختلاف لغة البيت عن لغة الأصدقاء أو أطفال الجيران أو عن لغة المدرسة، أو حينما يضطر إلى تعلم لغة أجنبية في الوقت الذي لا يزال يتعلم لغته الأم، فهناك نوعان من الازدواجية في اللغة هما:

❖ ازدواجية اللغة الفصحى مع اللغة العامية وتسمى ازدواج اللهجات " الديجلوسيا " Diglossia ، وقد عرّف فرجسون " Ferguson " الديجلوسيا أو، الازدواج اللهجي على أنه موقف لغوي ثابت نسبياً توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة بعينها، وهي غالباً ما تكون أكثر تعقيداً من ناحية قواعدها النحوية، وهي أيضاً لغة الكتابة الأساسية في الأدب، ولغة التراث، وربما لغة لجماعة كلامية في الماضي (هدسون، ١٩٩٠: ٨٩).

❖ ازدواجية اللغة الوطنية مع لغة أجنبية حديثة التعلم، وهو ما يسمى ثنائية اللغة " Bilingualis " .

وقد أظهرت بعض الدراسات أن تعلم لغتين في وقت واحد تعطيل في تقدم الأطفال عند تعلم اللغة، ويبدو أن تعلم كلمتين لشيء واحد أو لفكرة واحدة ونظامين للقواعد يؤدي إلى التداخل في تفكير الطفل، ويصبح شعوره ذاتياً حول الحديث أو الكلام، وبذلك يصبح معوقاً لظهور الكلام. وقد أكدت مجموعة من الدراسات أن ميلاد الأطفال في أسر تتكلم لغتين يؤدي إلى أن تكون مفرداتهم أقل من المعدل بالنسبة إلى أعمارهم الزمنية، وكذلك بالنسبة إلى تلك اللغتين، وبالتالي فإنهم يجدون صعوبة أكثر في تعلم اللغة من الأطفال الذين تتحدث أسرهم لغة

واحدة. ويبدو أن هناك علاقة بين ثنائية اللغة والثأنا، فقد وجد في بحث أن (٢٨%) من الأطفال ثنائيي اللغة كانوا مصابين بالثأناة مقابل (٨,١%). ومن الدراسات التي أثبتت التأثير السلبي لتعلم لغة أجنبية مع اللغة الأم دراسة(خضر، ١٩٨٦؛ محمود، ١٩٨٩؛ أبو العينين، ١٩٩٥).

بينما أظهرت الدراسات أيضاً أن سماع الطفل لغة أخرى غير لغته الأم في المنزل لا يؤخر الطفل في اكتسابه اللغة، وأن باحثين آخرين يرون أن مرحلة رياض الأطفال هي العصر الذهبي لأن يكتسب الطفل أكثر من لغة، ذلك لأن الكفاية اللغوية " Linguistic competence " أو الإبداعية اللغوية عند " تشومسكي "، تكون في ذروتها للعمل في هذه المرحلة، وأن ثمة إمكاناً لاستثمارها في اكتساب أكثر من لغة.

ويؤكد " Shar wood, watson " فيما يخص نوع تعلم اللغتين، فالاختلافات المهمة بين اللغتين تسهم في التمييز بين اكتساب اللغة الثنائية، اللاحقة والمستمرة للطفل (Bialystok, E. 1991: 223).

ومن الدراسات التي أظهرت تأثيراً إيجابياً لتعلم لغة أجنبية مع اللغة الأم دراسة " (Friedenberg, 1984 ;Sullivan, 1986 ;إسماعيل، ١٩٩٤ " ولعل أهم ما كشفت عنه الدراسات التي تصدت لدراسة أثر تعلم لغتين في الوقت نفسه في التطور اللغوي للطفل من نتائج ما يلي:

❖ يكون التطور اللغوي للأطفال الذين يتعلمون لغتين في الوقت نفسه متأخراً عنه لدى الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة.

❖ تزداد نسبة من يعانون من مشكلات لغوية كالتلعثم، وغيرها بين الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة عنها بين الأطفال العاديين.

- ❖ يفضل إدخال اللغة الثانية بعد تخطي المرحلة الحرجة في التطور اللغوي للطفل أي بعد تخطي سن عام ونصف، لأن الآثار السينة لإدخال اللغة الثانية تزداد عند الأعمار الحرجة التي تكتسب عندها اللغة الأولى.
- ❖ في حالة تعلم الطفل لغتين في الوقت نفسه يفضل أن يسمع الطفل كل لغة باستمرار من مصدر واحد مختلف عن مصدر تعلم اللغة الأخرى، يتلقى اللغة الأولى على الدوام من الأب واللغة الثانية على الدوام من الأم.
- ❖ استخدام كل لغة في أوقات تختلف عن الأوقات التي تستخدم فيها اللغة الأخرى في التحدث مع الطفل أو في ظروف مختلفة.

(٥) الحرمان العاطفي أو حياة المؤسسات الاجتماعية ودور الرعاية:

تؤثر العلاقة بين الطفل وأمه في نموه اللغوي، فإذا كانت العلاقة سوية أدت إلى نمو سوي، وإذا كانت مضطربة أدت إلى نمو مضطرب. وقد ظهر أن للحرمان العاطفي نصيباً في إعاقة اكتساب اللغة، وقد تبين لنا ذلك من المقارنة بين أداء الأطفال الذين ينشؤون في المؤسسات والملاجئ ونظرائهم ممن يعيشون في بيوت عادية بين أباؤهم في كل اختبارات الأداء اللغوي.

وأن الأطفال الذين ينشؤون في البيئات المحرومة "deprived"، هم أكثر المجموعات تأخراً في تطورهم اللغوي، كما بينت أن التطور اللغوي لهؤلاء الأطفال بكافة جوانبه وأبعاده يتأثر تأثيراً بالغاً بهذا النوع من البيئات.

والحرمان البيئي هو غياب البيئة المنبهة للطفل، التي تحفز الأداء اللغوي لديه، إن التأخر اللغوي للطفل ينتشر في البيئة التي يضمحل فيها المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، ويجب أن نضع في الحسبان أن الطفل لا يحتاج

اللغة من البيئة فقط، ولكنه يحتاج أيضاً العلاقة العاطفية مع الوالدين (محمد، ١٩٨٩: ٣٦).

فإذا كانت العوامل الداخلية للطفل: " الحسية، العصبية، الفكرية، الحركية والنفسية " صحيحة ولكن غاب عنها التنبيه البيئي، فإن اكتساب اللغة لديه سوف يتأخر، ومن المعتاد وجود حالات تأخر في اكتساب اللغة لهذا السبب، في المستويات المحرومة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وعاطفياً (Kotby, N. 1980).

ودور البيئة الرئيسي هنا هو التنبيه العام؛ عن طريق إعطاء النموذج اللغوي السليم، وعن طريق إغراق حواس الطفل بالمنبهات اللغوية، وبالكلام الذي يستطيع الطفل به أن يكون نموذجه اللغوي ويغير ويصحح في شكله ومساره، محاكاة لهذا النموذج الصحيح من البيئة، كذلك التنبيه العام المقصود به توضيح للطفل أن اللغة والتخاطب شيء يمكن استعماله للتأثير في البيئة، ولإدخال البهجة والسرور على النفس، لذلك نجد أن إغراق حواس الطفل بالحنان والاهتمام والتشجيع على المشاركة في النشاط العام في البيئة " بما في ذلك التخاطب " له دور فعال ورئيس في اكتساب اللغة (بدير، صادق، ٢٠٠٠: ١٧١ - ١٧٢).

كما ظهر أن للحرمان العاطفي أثراً في تأخر اكتساب اللغة، وقد تبين ذلك من خلال المقارنة بين أداء الأطفال الذين ينشؤون في المؤسسات والملاجئ ونظرائهم ممن يعيشون في بيوت عادية بين أبنائهم في كل اختبارات الأداء اللغوي.

فالدراسات التي أجريت لسنوات عديدة على الأطفال المهملين وعلى الأطفال الذين يعيشون في ملاجئ الأيتام والمعوزين، توصلت إلى أن نقص اتصال الأطفال بالكبار، ونقص المناسبات التي يحصل فيها تعزيز الكلام الذي يتكلمونه يؤدي إلى حصول تأخر ملحوظ بالكلام لديهم، وأن حرمان هؤلاء الأطفال من التواصل مع الكبار يعوق جميع مظاهر نموهم الأخرى.

وأهمية الأم وأفراد العائلة جميعاً في اكتساب اللغة في فترات الطفولة الأولى أقوى من أن تذكر، إذ تشير " أنا فرويد " إلى أن طفل المعاهد قد يتأخر ستة أشهر في كلامه عن الطفل السوي، وحين يرجع طفل المعاهد إلى أمه في أيام الأعياد تبين أنه يتقدم في لغته في أسبوع أو أسبوعين مالا يفعله في دار الحضانة في ثلاثة أشهر، وعلى العكس وجد أن طفل العائلة إذا سافرت عنه أمه سرعان ما يفقد موهبة الكلام التي اكتسبها حديثاً.

لقد عالج جون بولبي " John Bowlby " - في كتابه - ناحية من رعاية الأم والبيئة المنزلية التي تقتصر إلى مثل هذه الروابط والعلاقات الحارة التي تربط الطفل بالأم هي التي تعرف باسم الحرمان من الأم " Maternal Deprivation ". ولهذا اللفظ مواقف متعددة ومختلفة: فهناك حرمان ولو كان الطفل يعيش تحت سقف ومنزل واحد مع والدته، وذلك حين تكون الأم غير قادرة على منح الطفل الحب والحنان والرعاية التي يحتاج إليها الطفل. وهناك حرمان من رعاية الأم، إذ تكون الأم غير قادرة على منح الطفل الرعاية والاهتمام لسبب من الأسباب، وهذا الحرمان قد يكون معقولاً نسبياً إذا كان هناك من يقوم برعاية الطفل وكان الطفل يثق بهذا البديل، ولكنه قد يكون قاسياً وشديداً إذا لم تكن هناك ثمة رابطة ولا عاطفة تربطه بالبديل. وهذا يختلف عن الحرمان الذي نقابله عادة في المؤسسات ودور الطفولة، حيث ترعى سيدة واحدة عدداً من الأطفال، وتعتني بهم بطريقة غير شخصية وغير عاطفية.

وقد أوضح " Spear & Baker , 1988 " أن التأخر اللغوي الذي يصيب هؤلاء الأطفال يمكن أن يكون مؤقتاً، وقد يزول بزوال السبب الذي أدى إلى ظهور هذا التأخر (Baker, & Spear 1988: 316).

ومن الدراسات التي تصدت لدراسة النمو اللغوي لدى الأطفال الذين يعيشون في البيئات المحرومة من الرعاية الوالدية دراسة "ببيع، ١٩٩٠"، وأوضحت هذه الدراسة أن هناك فروقاً عندما قورنت لغة الأطفال الذين تمتعوا بتربية الأسرة، وأولئك الذين خضعوا لتربية الملجأ لصالح الأطفال الذين تمتعوا بتربية الأسرة.

وقد أكدت دراسة "حسيب، ١٩٩٠" وجود فروق في النمو اللفظي بين أطفال ما قبل المدرسة المحرومين، وغير المحرومين من الرعاية الوالدية لصالح الأطفال غير المحرومين من الرعاية الوالدية.

ومن الضروري الإشارة إلى أن هناك عدة عوامل تتدخل عند دراسة العلاقة بين الأداء اللغوي والحياة في هذه المؤسسات، وذلك لكون الأطفال الذين يعيشون في هذه البيئات يأتون في الغالب من أدنى المستويات الاقتصادية والاجتماعية، كما تقل نسبة ذكائهم في المعتاد، هذا بالإضافة لتعرضهم لخبرات محدودة.

إلا أنه يمكن إرجاع سبب التأخر في اكتساب اللغة لدى الأطفال إلى طبيعة البيئة في هذه المؤسسات، فغياب الوالدين، ونقص فرص الرعاية والاهتمام والتعلم، يؤثر تأثيراً كبيراً في لغة الطفل، وربما نستطيع القول بأنه كلما ازداد زمن الحرمان ازداد التأخر في اكتساب اللغة بشكل خاص، والتأخر في جميع الجوانب الأخرى بشكل عام.

ويلاحظ أن تأثير البيئة قد لا يكون دائماً فوق العتبة المرضية؛ أي إنه قد توجد بيئتان يمكن القول إنهما تمنحان الطفل التنبيه والاهتمام الكافي لبناء لغته، ولكن إحداها أكثر فاعلية في تنشيط اكتساب اللغة في أبعادها المختلفة عن الأخرى، وذلك مرتبط - أساساً - بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، بما يتيح للطفل من

تجارب أغنى ونموذج لغوي أعمق. ومن هنا يستطيع الطفل أن يحرز تقدماً لغوياً ملحوظاً على أقرانه في البيئات الأقل تنبئاً.

ويمكن تحديد عناصر الحرمان البيئي بوصفها أحد الأسباب المؤدية إلى تأخر اكتساب اللغة في العناصر التالية:

- ❖ التفاعل اللفظي غير السليم مع الطفل.
- ❖ قلة الثقافة التي يعيش فيها الطفل ومحدوديتها.
- ❖ فرض أكثر من نظام لغوي على الطفل مثل " اللهجة، واللغة القومية، ولغة أجنبية ".
- ❖ عدم تعرض الطفل للمثيرات البيئية " الحسية، والفكرية، والنفسية " التي تؤدي إلى تنمية اكتساب اللغة لديه.
- ❖ محدودية الألفاظ والكلمات داخل الأسرة والتفاعل مع الطفل بطريقة جامدة " رسمية " وبصورة خاطئة وسريعة، وبألفاظ غامضة، مستخدمين في ذلك مفردات عامة وغير مناسبة.

أما عن آثار الحرمان من الأم فهي:

- كلما طالت فترة الحرمان ساءت حالة الطفل في جوانب النمو.
- إن توجيه الرعاية إلى الطفل من الأم أو الأم البديلة كفيل بأن يقلل من الآثار الضارة التي تظهر عليه.
- عند عودة الطفل إلى الأم فهناك من الأدلة ما يشير إلى حدوث تغيرات مذهلة في سلوكه وتصرفاته.

والصورة النمطية للتغيرات التي تظهر على الطفل المعزول عن الأم هي القلق وعدم الشعور بالسيادة وعدم الاستجابة بالابتسامة للآخرين. كما أن الطفل

ينسحب من كل ما يحيط به والنشاط الذي يقوم به يكون ضعيفاً بسيطاً. ويتضح القلق كذلك في قلة نومه وضعف شهيته عامة. وكذلك في نقص الوزن والقابلية للمرض.

(٦) - نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والوالدين:

" Pattern of family life and social interaction "

كشفت بعض الدراسات أن هناك أنماطاً للحياة الأسرية والتفاعل المتبادل بين الطفل والأسرة، تساعد على تطوره اللغوي، بينما لا تساعد أنماط أخرى على ذلك، وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن اكتساب اللغة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحجم التفاعل الاجتماعي بين الطفل والوالدين، فالأسر التي تحرص على قضاء فترات طويلة مع أطفالها، وتبادل الآراء والمناقشات معهم، وإشراك الطفل في تلك المناقشات تساعد على التطور اللغوي للطفل بكافة أبعاده وجوانبه.

فالأطفال الذين ينتمون إلى جو يسوده الود والتسامح والمرونة والتفاعل يتحدثون أكثر من الأطفال الذين ينتمون إلى جو يسوده التسلط، فمثلاً هؤلاء الآباء يعتقدون أن الطفل ينبغي أن يرى ولا يسمع.

وتؤثر العلاقة بين الطفل وأمه في تطوره اللغوي، إذا كانت العلاقة سوية أدت إلى تطور سوي وإذا كانت العلاقة مضطربة أدت إلى تطور مضطرب.

فقد أكدت عدة دراسات على وجود علاقة إيجابية بين الأساليب الخاصة التي تستخدمها الأمهات في أحاديثهن مع أطفالهن الصغار، وبين مستويات اكتساب اللغة، وأن محادثات الأم مع الطفل كانت تؤدي دوراً مهماً في تنمية القدرة على التركيب اللغوي مثل دراسة (Hoff, 1986; Mocrk, 1983; زهران, ١٩٩٠:

٢١١؛ إسماعيل، ١٩٩٤؛ عبد الغفار وآخرون، ١٩٩٧: ١٣٣؛ كرم الدين، ٢٠٠٠: ٧٩، ٨٠).

ويشير وايت " Wayatt " إلى الغياب شبه الكامل للدراسات التي تأخذ بالحسبان أنماط التفاعل بين الراشدين والطفل في تطور اللغة، وتسهم الأم إسهاماً كبيراً في هذا المجال، ويمكن تصنيف الأمهات في ثلاث فئات كبيرة:

- ❖ الأمهات اللواتي يقصرون مع الطفل.
- ❖ الأمهات اللواتي يفرطن مع الطفل.
- ❖ الأمهات اللواتي على درجة مثلى في مجال تطور الطفل بغية تشجيع تقدمه.

وتوضح دراسة " Neuman, 1996 " أنه كلما كان التفاعل مرتفعاً بين الوالدين والطفل، يؤثر ذلك على تطوره اللغوي كما أن معاملة الوالدين الإيجابية لها دور في زيادة كفاءة الطفل في الحصيلة اللغوية ومفردات اللغة (Neuman, 1996: 445).

كما أشارت دراسة " Guerrero, 2001 " إلى أن العلاقة بين الطفل ومربيه تؤثر في النمو اللغوي للطفل، وأوضحت دراسة " Evans, et. al. 1997 " أن عدم تفاعل واحتكاك الأم لغوياً مع أطفالها يبطئ عملية التطور اللغوي، ويصبحون أقل نصجاً في تعابيرهم اللغوية، مقارنة مع الأطفال الأكثر تفاعلاً (Evans, et. al. 1997: 311).

وهكذا نلاحظ أن الحياة الأسرية وتفاعل الطفل مع الوالدين له تأثير في إكساب الطفل اللغة، لأن الطفل في عملية تواصلية وتفاعلية مستمرة مع المحيط اللفظي الذي يعيش فيه، فإذا كان هذا المحيط سويّاً كان تطوره اللغوي سويّاً، وإذا

كان هذا المحيط اللفظي غير سوي ولا يحتوي على التفاعل مع الطفل كان تطوره اللغوي مضطرباً.

(٧) - وسائل الإعلام " Mass - Media " :

إن أجهزة الإعلام بالمعنى العام تشمل كل ما يتخذ لإرسال واستقبال الرسائل والمعلومات والخبرات عبر مسافات بوساطة الإشارات الضوئية والصوتية ومن أبرزها التلفاز، الراديو، الحاسب الآلي " الكمبيوتر " الذي يعد أهم الوسائل للاتصال الاجتماعي غير المباشر.

فحسب دوروثي مكارثي " McCarthy, 1954 "، نجد أن الإذاعة والتلفزيون وغيرهما من وسائل الإعلام تتيح إثارة وتنبيهاً لغوياً أكثر وأفضل يساعد على التطور اللغوي.

لقد أوضح " ريس وهوستون وتروجليو ورايت "، (١٩٩٥/١٩٩٠) أن الحصيلة اللغوية للأطفال تتزايد بمشاهدة التلفاز. وقد أوضحت دراسة طولية لمدة سنتين قام بها كل من " هوستون واياكينز وكيركمان وبلينون وروسين كونيوز و تروجليو "، (١٩٨٥) على أطفال من سن (٣-٥) سنوات أعطوا اختباراً للحصيلة اللغوية في بداية فترة السنتين ونهايتها، فأوضحت هذه الدراسة التأثير الإيجابي لمشاهدة التلفزيون على الحصيلة اللغوية (قاسم، ١٩٩٨).

وأوضح " Reynolds, V. 1987 " أن الكتب والتلفاز والراديو، واحدة من أفضل الطرق لتعلم اللغة ومهارات الاتصال عموماً (1987: 227). (Reynolds, V.

ومن الدراسات التي تؤكد التأثير الإيجابي للبرامج التلفزيونية في تطوير الأداء اللغوي والنطق لدى الأطفال دراسة " المعتوق، ١٩٩٣؛ محمد، ٢٠٠٠ ". إن

برامج الأطفال التلفزيونية لها أثر واضح في بعض جوانب النمو اللغوي بصفة خاصة وفي النمو المعرفي لدى الأطفال بصفة عامة.

وفي مقابل ذلك كشفت دراسات أخرى أن مجرد قضاء الأطفال وقتاً طويلاً في مشاهدة برامج التلفاز لا يؤدي بشكل عام إلى الإسراع في تطور لغتهم (Charke, et. al, 1987).

وتبين في دراسة " Nelson, 1973 " أن مثل هؤلاء الأطفال قد يتأخرون في أدائهم اللغوي عن الأداء اللغوي للأطفال الذين لا يقضون مثل هذا الوقت في مشاهدة البرامج التلفزيونية. فمثلاً أطفال الآباء الصم لا يتعلمون اللغة إذا كان عليهم أن يقضوا أوقانتهم في مشاهدة التلفاز فقط. ولأسباب نفسها فإنه من المحتمل ألا يتعلم الأطفال تكلم لغة أجنبية ببساطة بمجرد مشاهدة برامج تلفزيونية أجنبية.

ويمكن ذكر الجوانب السلبية للتلفاز بما يلي:

أ - إن الأشعة الصادرة من شاشة التلفاز وحركة المشاهد والصور السريعة تؤثر في أعصاب الطفل البصرية.

ب - كثيراً ما ينجذب الطفل إلى المشاهد المثيرة التي يكون فيها العنف وحوادث الإجرام والأعمال البهلوانية، وهذا غالباً ما يؤدي إلى إثارة الأعصاب ويزيد من حدة الانفعال.

ج - إن إدمان مشاهدة التلفاز يولد لدى الطفل نوعاً من السلبية واللامبالاة بمجريات الأمور، وينسبه كثيراً من التزاماته ومسؤولياته.

د - كثافة العرض والسرعة في حركة المشاهد قد تحول دون معالجة الناسئ للمعلومات اللغوية وهضمها أو استيعابها على نحو واف.

هـ - قد تتسرب بعض العبارات والألفاظ غير السليمة في اللغة العربية، نتيجة

لعدم كفاءة بعض المذيعين.

نلاحظ من خلال ما تقدم بأن الطفل يتعلم الكثير من المفردات الجديدة من خلال مشاهدته مثل هذه البرامج " البرامج المخصصة للأطفال "، ولكن يجب على الأهل ألا يتكلموا على التلفاز لتنمية قدرات أطفالهم اللغوية، إذ يجب أن نتذكر أنه لا بديل للتبادل الكلامي مع الأشخاص الآخرين، فالتلفاز لا يوفر للطفل الفرصة للاحتكاك والحوار والتواصل التي تجعل الطفل عنصراً ناشطاً وفعالاً في عملية اكتساب اللغة.

(٨) - الالتحاق بالروضة:

إنّ لخبرات الطفل والمؤثرات التي يتعرض لها دوراً مهماً في زيادة ثروته اللغوية واتساع مدركاته، كما أن الخبرات والفرص التي تنهياً للأطفال قبل دخول المدرسة الابتدائية تسهم في تطوير لغتهم، وزيادة مفرداتهم بالإضافة إلى إسهامها في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وأكدت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال في إنماء خبرة الطفل واكتسابه مفردات جديدة، وقامت دراسات عديدة في المجتمع العربي لمعرفة أثر الالتحاق برياض الأطفال في اكتساب اللغة ومن هذه الدراسات، دراسة (الكبيسي وهجرس، ١٩٨١)، (الزند، ١٩٨٦) في العراق، ودراسة (الهراس، ١٩٧٧)، (رياض، ١٩٧٩)، (خضر، ١٩٨٣) في مصر، ودراسة (عويذات، ١٩٧٧) في الأردن، وأجمعت كل هذه الدراسات أن دخول الأطفال في الروضة يؤثر في إنماء ثرواتهم اللغوية.

إذ يؤثر التفاعل مع الأطفال الآخرين في لغة الطفل، فالطفل الأكثر تفاعلاً مع زملائه والأكثر قبولاً لمعايشة الجماعة يكون لديه دافع قوي لتعلم اللغة، كما أن

الأطفال الأكثر تكيفاً يميلون إلى التعلم بشكل أفضل من أولئك الذين يعانون سوء التكيف (Hurlock, 1978؛ هرمز، ١٩٨٧).

وأشارت دراسة "حنفي، ١٩٨٣" إلى تقدم المستوى اللغوي للطفل بدخول الروضة قبل المدرسة الابتدائية. وكشفت دراسة "Campbell, 1996" عن وجود فروق بين الأطفال الذين دخلوا الروضة والأطفال الذين لم يدخلوا الروضة في القراءة لصالح طفل الروضة.

وهذا يعني بأن هناك علاقة إيجابية بين الالتحاق بالروضة ونسبة الذكاء، وهذا يؤثر في الأداء اللغوي للطفل. وتؤثر الروضة بشكل سلبي أحياناً في الأداء اللغوي، فالروضات التي يزداد فيها عدد الأطفال للمدرسة الواحدة، وتقل فيها التنبيهات الضرورية، وينعدم التفاعل الاجتماعي بين الطفل والمدرسة، تحدث تخلفاً في لغة الطفل.

(٩) - التماور مع الطفل خلال اللعب:

إن تسمية الأشياء للطفل غير كافية، إذ يجب على الوالدين أن يشاركوا ابنهما في اللعب، فالكلام الذي يستعمله الوالدان خلال اللعب هو كلام سهل مكون من جمل قصيرة واضحة وقريبة جداً من قدرة الاستيعاب عند الطفل، إضافة إلى هذا فالكلام خلال اللعب يسمح للطفل أن يدرك الربط بين الشيء والظرف المحيط به، ما يساعد لاحقاً على استخدام هذه الظروف نفسها مرجعية لفهم معنى الكلمات ولإدخال كلمات جديدة تتلاءم مع الظروف نفسه.

واللعب في الواقع ليس مجرد وسيلة للهو أو قتل الوقت، وإنما هو نشاط منظم ومخطط، ومؤثر أكثر فاعلية في اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، ويسهم اللعب التربوي في التنمية اللغوية عن طريق تنمية المهارات الحسية

والمعرفية والاجتماعية التي تعتبر أساساً للمهارات اللغوية المعروفة من استماع وتحدث وتواصل وقراءة وكتابة.

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على دور اللعب في إكتساب الطفل اللغة، منها دراسة (Gough, 1987؛ إبراهيم، ١٩٩١؛ Santrock, 1995)، وتشير هذه الدراسات إلى أن اللعب دوراً كبيراً في اكتساب اللغة لدى الأطفال. ويمكن الإفادة من اللعب في سبيل تطوير هذه الإمكانيات والتنمية اللغوية.

فاللعب القائم على الاتصال والتفاعل بين الأطفال والراشدين يتيح لهم الفرصة للتعرض لمؤثرات لغوية وللتعبير اللفظي واستخدام كلمات جديدة ومهمة في تطور اكتساب اللغة، ولعل اللعب من أفضل الأنشطة لملاحظة كيف تتطور قدرة الطفل على التحدث، والاستماع في هذه المرحلة.

(١٠) - القراءة للطفل:

من المهم جداً أن تعرض الكتب المصورة أمام المولود وأن نتحدث عن كل صورة معه، وأن ننظر ردة فعله لهذه الخبرة " المرئية . السمعية " وقد تأتي ردات فعله على شكل إصدار إشارات صوتية هي تعبير عن ابتهاجه واهتمامه بما تقدمه له بهذه الطريقة، ومنذ الشهر الخامس بعد الولادة، نحمله على التبادل " الحواري " مع الآخرين، ونجعله يقدر القيمة الاتصالية للنطق، كما أننا ندرسه على قواعد الحوار السليمة، وهي الاستماع إلى الآخر، ثم " إبداء الرأي " وكلما كبر الطفل، وأصبح ينطق ببعض الكلمات يجب على الأهل أن يستعملوا الكتب المصورة لإثراء قاموس المفردات لديه، فيعلمون الطفل من خلال الصور الجذابة أسماء جديدة لأشياء عدة قد يراها أو لا يراها في محيطه اليومي (مثل الطفل الذي يعرف كلمة " أخطبوط " في شهره الثامن عشر ١).

إن العديد من الدراسات تشير إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لمثل هذا النوع من القراءة مع الأهل منذ الصغر ينطقون بشكل أسرع، وتكون جملهم أطول، وأكثر تعقيداً من جمل الأطفال الذين لم يخضعوا لمثل هذه التجربة، المهم هنا هو أن عملية القراءة هذه يجب أن تكون ناشطة، وأن تهدف إلى حث الطفل على طرح الأسئلة مما يرى أمامه من صور وألوان وأشكال، وما نعينه هو أنه يجب أن يكون الطفل مشاركاً فعالاً بدلاً من أن يكون مجرد مستمع مستقبل للمعلومات فكلمنا استجاب الأهل لأسئلة الطفل، ازدادت وتحقت مفرداته، ولكن يجب التذكير هنا بأهمية التأكد من أن اكتساب كل هذه الكلمات الجديدة يتلاءم مع قدرة الاستيعاب عند الطفل، فلا ينفع أن نحشو رأس الطفل بعدد هائل من المفردات دون أن يكون قد استوعب معناها، وربطها بظروف معينة تساعد على ترسيخها في ذاكرته لمدى بعيد (الهوارنة، ٢٠١٠: ٩٥).

وتؤثر الحكايات والقصص في اكتساب اللغة تأثيراً كبيراً في هذه المرحلة خاصة مع التأكيد والتنويع في طريق الإلقاء وإشراك الطفل في الموقف، وقد وجد بلانك وفرانكس " Blank & Franks, 1971 " أن الأطفال الأكثاء يستفيدون لغوياً من الحكايات والقصص أكثر من الأطفال الأقل نكاة.

أشارت دراسة " رضوان، ١٩٨٣ " إلى وجود علاقة ارتباطية بين قراءة، وقصص القصص والتعبير اللفظي لدى الأطفال، وكذلك أظهرت نتائج دراسة " Reynolds, V. 1987 " أن قراءة القصص تساعد على اكتساب اللغة ومهارات الاتصال (Reynolds, V. 1987: 227).

وأوضحت دراسة " vadnais, L. 1988 " أن رواية القصص للأطفال تزيد من طرق الاتصال مع الأطفال، سواء كانت القصص نثرية أم غير نثرية، وهي

أيضاً واحدة من طرق التعليم عن طريق الصور أو مواد أخرى يمكن أن تعزز التجربة عند الطفل (Vadnais, L. 1988: 370).

في حين كشفت دراسة " Barbara & Mary, 2001 " أن قراءة الكتب التفاعلية تحقق نمواً أقوى في اكتساب المفردات لدى الأطفال.

بينما أوضحت دراسة " Irene U, 2000 " وجد علاقات سلبية مهمة بين قضاء وقت الأمهات بحكاية القصص في أثناء وقت النوم، ونواتج اللغة عند الطفل.

ويشير (Baker, K.1998) بأنه يجب على الوالدين أن يوضحا لأطفالهما أهمية القراءة والكتابة في الحياة اليومية من خلال ما يلي:
١- أشر إلى الحروف المطبوعة من حولك، وأظهر كم تخدم غرضك، وشاهد معهم التلفاز، وتحدث حول كتب لها علاقة بالمشاهد التي شوهدت على التلفاز.

٢- دع طفلك يرى متعتك في قراءة كتاب أو مجلة.

٣- شجع طفلك على القراءة في الأماكن المختلفة، عندما تخرج أنت وطفلك خذ كتاباً للطفل من أجل القراءة في السيارة أو الباص (Baker, K. 1998: 3-)
(B).

(١١) - تسمية الأشياء وتشجيع الطفل على استعمال الكلمات الصحيحة:

عندما يحرص الوالدان على تسمية كل شيء يقع تحت انتباه الطفل، أو كل شيء يتفاعل معه الطفل في المحيط، يصبح أكثر انتباهاً لهذا الشيء، وبالتالي تصبح عملية قرن الشيء باسمه أسهل. ويأتي هذا التشجيع من خلال الحفز الإيجابي من قبل الأهل لكل الكلمات التي ينطقها الطفل بالشكل السليم، و عندما

تتميز الكلمة بقيمة وظيفية فعلية يعبر الطفل من خلالها عن احتياجاته أو مشاعره. إن هذا التشجيع يكون تلقائياً ضمن التبادل الكلامي اليومي في حياة الطفل، مثل الأم التي تعطي كوب الماء لطفلها عندما ينطق بكلمة " الماء " ولا تستجيب له عندما يقول " ميو ". في هذا الإطار ينصح الخبراء الأهل بأن لا يستجيبوا لمطالب الطفل عندما يلجأ هذا الأخير للإشارة، بل أن يشجعوه على التعبير عن احتياجاته مستخدماً الإصدارات الصوتية في البدء، ولاحقاً الكلمة الصحيحة للشيء الذي يريده.

(١٢) – السلوك المضاد:

يبالغ الآباء في تدريب أطفالهم على الكلام في سن مبكرة، وذلك قيل وصولهم إلى مراحل النمو المناسبة لتعلم الخبرة الجديدة، وقد يخفق الطفل في إرضاء والديه لعدم وصوله إلى النضج الكافي، وقد يكسبه هذا الإخفاق ثورة على الكلام، وعلى كل ما يتصل به فيحجم عن الكلام حين يصل به نموه إلى المستوى المناسب لأداء هذا السلوك، وهو في إحجامه هذا يسلك سلوكاً عكسياً مضاداً، وقد يتطور معه هذا الإحجام بعد نضج تطوره اللغوي إلى اتجاه خاص في سلوكه اللفظي يؤدي به إلى تجنب الحوار تجنباً واضحاً، وتقول " أزاكس " إن أي شقاء أو صراع أو صعوبة قد يجلب بعض الإخفاق للارتقاء السوي بالكلام. وتؤيد هيرلوك " Hurlock " هذا الرأي في كون قلق الطفل نتيجة شعوره بالخيبة والحرمان لسبب، أو لأخر من الأسباب المباشرة لعيوب الكلام، ويرى " لوريمر " أن تأمين الجو الملائم المفعم بالمحبة والتشجيع والعطف خير حافظ للطفل لينقل صوره نشاطه الحركي واتجاهاته الانفعالية إلى مستوى النشاط اللفظي ، ويشير " جونسون " إلى أن ازدياد إلحاح الآباء على أطفالهم في أمور الحياة يزيد في تلك الأوقات، وتردهم في الكلام (السيد، ١٩٩٦؛ مرهج، ٢٠٠١؛ الهوارنة، ٢٠٠٣).

(١٣) - نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل " Kink of experiences "

كشفت نتائج الدراسات التي أجريت حول اكتساب اللغة عند الأطفال عن وجود علاقة بين ذلك الاكتساب وبعض الخبرات التي يتعرض لها خلال مرحلة الطفولة المبكرة. ومن بين أهم تلك الخبرات ما يلي:

أ- السفر والأحداث التي توسع خبرات الطفل، إذ كشفت عدة دراسات أن تعرض الطفل لبعض الخبرات التي توسع مداركه مثل السفر وغيره من الأحداث يصاحبه زيادة كبيرة في نموه اللغوي وبصفة خاصة حصيلته اللغوية.

ب- عمر الأشخاص المحيطين بالطفل، إذ يشير الحجم الأكبر من الأدلة التي كشفت عنها الدراسات إلى أن التطور اللغوي للطفل الذي يصاحب بصفة مستمرة البالغين، يكون أسرع منه لدى الطفل الذي يرافق الأطفال. لذلك يمكن القول: إن مرافقة البالغين تؤدي في الغالب إلى زيادة معدل التطور اللغوي للطفل (كرم الدين، ٢٠٠٠).

ويتأثر اكتساب اللغة بمدى اختلاط الطفل بالبالغين، لاعتماد النمو اللغوي على التقليد. ولغة الراشدين من خير النماذج اللغوية الصالحة لتعلم الطفل، فهي تساعد على كسب المهارة اللغوية.

تعليق على العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة لدى الأطفال:

تلك هي بعض العوامل الفردية " التكوينية "، والبيئية " الاجتماعية " المؤثرة في اكتساب اللغة لدى الأطفال، ولسنا هنا في مجال الحصر، وإنما حسبنا الإشارة والذكر إلى بعض هذه العوامل.

ويجب أن نوضح أن العوامل لا تعمل منفردة كل منها على حدة، بل إن هذه العوامل تعمل مجتمعة معا في التأثير على الأداء اللغوي وغير اللغوي، فهناك شيء من التفاعل يحدث بين هذه العوامل، التي ترتبط بشخصية الطفل بصفة عامة وبلغته بصفة خاصة، أما تناولها بصورة منفردة فهو لغرض الدراسة فقط.



الفصل السابع

المعارف اللغوية

جامعة دمشق
Damascus University



الفصل السابع

المهارات اللغوية

المهارات اللغوية " Language Skills " :

أشار علماء اللغة إلى أن فنون اللغة أربعة، وإن تعلم أية لغة جديدة يتطلب إتقان هذه المهارات بدرجات وتركيبات متباينة، وتقسم المهارات اللغوية إلى مهارات إرسال ومهارات استقبال، وتضم مهارات الإرسال: " المجادلة، والكتابة، والقراءة الجهرية إذا كانت موجهة إلى الآخرين "، بينما تضم مهارات الاستقبال: " الاستماع، والقراءة الصامتة، والقراءة الجهرية إذا كان القارئ يقرأ لنفسه لا للآخرين ".

ولفنون اللغة أهمية خاصة، حيث إنها وسائل للتعامل والاتصال بالآخرين، وهي تعلم الأطفال أفكاراً وأشياء كثيرة مثل: " الأرقام، والأشكال، والخطابات، وحل المشكلات، والاستماع (Marhoefer, P. & Vadnais, L. 1988:370).

ويرى " القوصي " أن التربية انقلبت من التحفيز والتسميع إلى التمهير، أي إكساب المتعلمين المهارات، ويشير " كوربير " إلى أننا لا نولد عارفين للغة استعمالاً أو فهماً، فنحن مجبولون على اكتسابها، واستعمال الجهاز اللغوي لا يقتصر على ما يجري لدينا عندما نتحدث أو نفهم ما يبيت إلينا وهو ما يعرف بالأداء اللغوي، وإنما يشمل كشف ما به لنصبح قادرين على ذلك الأداء، والسلوك اللغوي مهارة هي من التعقيد، بحيث لا يستساغ أن يكتسبها الطفل في مرحلة وجيزة وهو ما يحصل فعلاً، وعلى أساسه ذهب الناس إلى القول: إن لدى الإنسان استعداداً طبيعياً لاكتساب المهارات اللغوية، ما يجعل البشر منفردين بهذه الفطرة، فيكون للجنس البشري ميل خلقي يدفعهم إلى اكتساب اللغة (السيد، ١٩٩٦: ١٠٧).

وتعرف المهارة بأنها الأداء الدقيق المتقن، السهل، المختزل إلى أقصى حد الذي يؤدي بطريقة شبه آلية ويحد أدنى من الجهد.

وتسمى هذه الفنون "مهارات اللغة"، وربما كان اختيار كلمة مهارة هنا أن اللغة أساساً أداة تواصل، والمهارة جزء أساسي وعامل مهم في دقة التواصل وسرعته، كما أن اختيار كلمة "فن" تدل على أن الفرد حين يستخدم لغته يبتكر فيها ويبدع، علاوة على مراعاته لمبادئها العامة (يونس، ٢٠٠١: ٣٥).

ويذكر "Loban, 1976" أن عملية التواصل، التي تشمل: "الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة" ما هي إلا علامات متبادلة، فالأطفال ذوو القدرة المنخفضة في لغتهم الشفهية تكون لديهم صعوبات في القراءة والكتابة، والأطفال ذوو القدرة اللغوية المرتفعة في اللغة الشفهية يظهرون أو يقابلون بعض الصعوبات في اكتساب مهارات التواصل الأخرى (Lapp, D. & Flood, J. 1992:27).

إن اكتساب المهارات اللغوية ومهارات التواصل، يعد في غاية الأهمية لتحقيق النمو الشامل للطفل، لأن الطفل المتأخر لغوياً لا يتمكن من التفاعل السليم مع الآخرين، ويسعى للابتعاد عن المجتمع، ويتوقع داخل ذاته المخلقة ولا يرغب في الحركة أو النشاط، وبذلك يصيبه القصور في جميع جوانب نموه.

مما سبق نجد أن هناك صلة وثيقة بين مهارات اللغة، فكل مهارة تؤثر في الأخرى، وكما تتضمن كل مهارة من هذه المهارات مجموعة من المهارات، وفيما يلي فكرة موجزة عن كل منها:

١ - مهارة الاستماع " Listening Skill " :

هي أولى المهارات اللغوية نشوءاً لدى الطفل، إذ يكتسبها الطفل خلال العام الأول من عمره، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً طوال حياة الإنسان، وترجع أهمية اكتساب هذه المهارة لكونها أساس كل تعلم وتلقٍ، والاستماع يزيد عن مجرد السمع، لأنها مهارة إيجابية نشطة تتطلب الانتباه ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع.

والاستماع هو الإنصات إلى المثيرات الصوتية بانتباه، وهذا الإنصات يحتاج إلى تدريب متواصل من قبل الأهل والمعلمة للطفل، ولا سيما إذا عرفنا ضيق مدى الانتباه وقصر مدته لديه، ويختلف السماع عن الاستماع في أن السماع حاسة، قد يكون لمؤثر خارجي ولا يبذل السامع مجهوداً كبيراً في تعرفه على الأعم الأغلب، أما الاستماع لا يشمل السماع فقط، ولكن يشمل على فهم المعنى والاستنتاج والتمييز لكل شيء نسمعه، والمرء في حال الاستماع لا يعد سلبياً، بل إيجابي فعال، إذ إنه يعمل على فك الرموز التي تصل إليه من المرسل، ويعمل على فهمها والحكم عليها (Machado, J.1999:186).

يتعلم الأطفال اللغة بالاستماع إلى الأصوات المحيطة به، ومع ذلك فإن الطفل غير قادر على التحدث. فهم يتعلمون بالاستماع إلى الأصوات والتحدث مع الأشخاص المحيطين بهم بالحنان، ولذلك فإن مقدرة الطفل على فهم اللغة وإدراك معانيها تسبق قدرته على التعبير والتحدث بها، فعلى سبيل المثال: يتعرف الطفل أمه ويفرح عند وصولها بجواره قبل أن يقدر على نطق اسمها، وغالباً تشير الأم على نفسها بـ"أماما"، وهنا يعرف الطفل أن هذا الاسم وهذه الأصوات تكون لشخصية مهمة بالنسبة إليه. وبذلك يمكن القول: إن مهارات الاستماع هي أولى السبل في

اكتساب اللغة (Lerner, J. & Marhoefer, P. & Vadenais, L. 1988:246) (2000: 364).

ويؤكد الباحثون أن الفهم في كل المراحل التطورية يسبق النطق، فترى مثلاً ابن الثمانية شهور يذهب ويبحث عن الكرة الحمراء، عندما تسأله والدته: " أين الكرة الحمراء؟"، وكذلك فإن ابن السنتين يلبي العديد من التأثيرات، مثل: " اجلب زجاجة العصير إلى هنا " أو " لا تلمس النباتات"، بالرغم من أنه لا يستطيع التعبير عن كل هذه الكلمات بلغته هو. ويفسر الباحثون هذا الأمر بأن استيعاب مفهوم معين يتطلب أن يتعرف الولد معنى الكلمة، بينما يتطلب النطق أن يتذكر الولد أو أن يستخرج الكلمة من ذاكرته بالإضافة إلى المفهوم الذي ترمز إليه هذه الكلمة. وهكذا يتبين أن نطق الكلمة أصعب من فهمها، وفشل ابن السنتين في قول الكلمة لا يعني أنه لا يفهمها. ولذلك فعندما نريد تقويم تطور النطق عند الولد يجب أن نأخذ هذه النقطة بعين الاعتبار، وإذا اعتمدنا فقط على ما يقوله الأطفال، قللنا كثيراً من تقديرنا لمعرفته اللغوية.

والأطفال - بين الرابعة والسابعة - حساسون لمفردات اللغة، يقلدون الأنماط اللغوية التي يسمعونها من الكبار حولهم خلال مدة طفولتهم المبكرة، وسمعان ما تتحول هذه المفردات التي اكتسبوها إلى جمل قصيرة، ثم تتحول إلى جمل مركبة في وقت قصير، والأنشطة التي يمارسها الأطفال تتيح للصغار فرصاً متعددة لإثارة دوافعهم الفطرية وحبهم الاستماع والتعبير عن ذواتهم (محمد، ١٩٩٤: ١٤).

وتشمل مهارة الاستماع على الجوانب الآتية:

- أ- جانب حسي حركي: ويتعلق بطريقة الجلوس، وتركيز الانتباه، واتخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيد، واحترام الصمت الواجب، وعدم مقاطعة المتحدث أو الانشغال عنه.

ب- جانب معرفي ويتضمن:

❖ الإدراك السمعي؛ عن طريق تعزيز مهارات السذاكرة السمعية، وإمكانية ترتيب الأصوات أو الكلمات طبقاً لتلقيها، وتعرف الطفل عليها وعلى مصادر الأصوات، وكذلك إدراك الأصوات الخافتة.

❖ التمييز السمعي؛ عن طريق تنمية مهارة تمييز الاختلاف بين الأصوات.

❖ التخيل السمعي؛ عن طريق تخيل أصوات بعض المصادر الصوتية بمجرد رؤيتها وإصدار هذه الأصوات.

وهناك بعض الأهداف التي يمكن أن يحققها الاستماع، وقد تختلف هذه الأهداف من شخص إلى آخر، ولعل من أبرز هذه الأهداف ما يلي:

❖ يساعد الاستماع في تنمية قدرة الإصغاء، والانتباه، والتركيز، وحسن الإنصات، وسرعة الاستيعاب.

❖ تنمية القدرة على تتبع المسموع، والتدريب على فهم المسموع في سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم.

❖ غرس عادات الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة في إعداد الفرد.

❖ تنمية جانب التدفق؛ من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية، واختيار الملائم منها.

❖ يساعد الاستماع في كشف الفروق الفردية بين الأشخاص، كما يساعد في الكشف عن مواهبهم المختلفة.

❖ يساعد الاستماع المعلم من الوقوف على مواطن الضعف والقوة لدى

الأطفال، والعمل على معالجة نقاط الضعف.

❖ الاستماع وسيلة مهمة في تعليم المكفوفين، كما يعد أداة فعالة في الدراسات الجامعية والعليا، ويعد وسيلة التلقي المهمة في المحاضرات والندوات وغيرها.

وللاستماع أنواع متعددة تختلف باختلاف غرض المستمع، ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

- ❖ الاستماع بقصد الحصول على معلومات.
- ❖ الاستماع بقصد النقد والتحليل.
- ❖ الاستماع بقصد الاستمتاع والتذوق (السيد، ١٩٩٦: ١١).

أما عن مكونات عملية الاستماع، فيقسم الاستماع إلى أربعة عناصر، لا ينفصل أحدها عن الآخر، وهي:

أ- فهم المعنى الإجمالي:

وتتطلب كفاءة الاستماع قدرة المستمع على توجيه انتباهه للمعنى العام، من خلال معرفته للكلمات التي يسميها، ومن المعاني الأساسية للغة التي يفهمها. ويرتكز فهم المعنى العام على:

- ❖ الفهم الدقيق للأفكار " كل الطيور يغطي جسمها الريش ".
- ❖ متابعة الأفكار المتلاحقة " الدجاجة يغطي جسمها الريش وكذلك البطة وأيضاً الوزه ".
- ❖ إدراك العلاقات بين الأفكار المتتابعة " كلها إذن من أنواع الطيور ".

❖ التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية " الدجاجة واحدة منها والبطة واحدة منها ".

❖ علاقة الأفكار الجزئية بعضها ببعض " كلها تشترك في الصفات نفسها ".

ب- تفسير الحديث والتفاعل معه:

- تفسير الحديث عملية ذاتية، تختلف من فرد لآخر ، وهذا التفسير تدخل فيه الخبرة الشخصية، ويدخل- أيضاً- في تفسير الحديث أمور عديدة منها:
- ❖ معرفة المستمع بموضوع الحديث " رؤية الطفل للدجاجة من قبل ".
 - ❖ كيفية استخدام المستمع للغة " قد يكون قد رأى الدجاجة، ولكن لا يفهم الحديث المنطلق من المشرفة العامة لعدم معرفته اللغة المنطوقة ".
 - ❖ معرفة الغرض الحقيقي من الحديث " هو تلقي المعلومات، ثم سؤال المشرفة بعد ذلك للأطفال عن معلوماتهم حول الدجاجة ".
 - ❖ مقدرة المستمع على إصدار الأحكام " يوسع الطفل الحكم على ما يسمع من خلال خبراته السابقة ومعلوماته عن موضوع الحديث ".

ج- تقويم الحديث ونقده:

يتطلب التقويم من المستمع التحقق من فائدة ما يستمع إليه، لاكتشاف الحقيقة التي تكمن وراء الحديث، واكتساب المعلومة الجديدة والخبرة الجديدة.

د- تكامل خبرات المتحدث والمستمع:

أي ربط المضمون والمستقبل بالخبرات الشخصية، يجب أن تتكامل الخبرات المقدمة للطفل مع خبراته السابقة (مذكور، ١٩٩٠: ٩٧، ٩٨؛ بدير، صانق، ٢٠٠٠: ٦٧، ٦٨).

نلاحظ مما سبق أن هذه العناصر عادة ما يتم بينها الترابط والتداخل والتأثير والتأثر، ويتطلب كل عنصر من هذه العناصر الكثير من جهد المستمع، لذا

نوصي بتدريب الطفل على الاستماع، وتخصيص وقت مقرر له في الروضة أو المدرسة.

ومن الأمور المهمة التي يجب أن نضعها في الاعتبار، عندما نبدأ في تنمية مهارة الاستماع " الفهم، والاستيعاب " لدى الطفل ما يلي:

❖ تدريب الأطفال على نطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً، وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية، وأن تكثف التمارين اللفظية والمسموعة، حتى يعود الطفل على التلظظ الصحيح.

❖ تدريب الأطفال على حسن الإصغاء إلى الكلمات الجديدة، لكي يصبحوا قادرين على تكرارها بعد سماعها.

❖ تدريب الأطفال على الانتباه المركز، عندما يتابعون أحداث القصة، سواء أكانت مسموعة أم مرئية.

❖ تدريب الأطفال على التركيز وربط الأفكار الحاضرة بما يتبعها، وحينئذ يستطيعون فهم الفكرة الرئيسية فهماً واضحاً للموضوع الذي يسمعونه أو يشاهدونه.

❖ تدريب الأطفال على فهم الإشارات والتعليمات الصادرة إليهم، ومن ثم تنفيذها طبقاً للخطة التي تم وضعها، على أن تكون الإرشادات والتعليمات بسيطة وواضحة، وتناسب قابلية كل طفل حتى يستطيع تنفيذها برغبة واهتمام وتركيز.

يجب على الأهل أو المعلمة أن يراعوا هذه الأمور تجاه تنمية مهارة الاستماع " الفهم " لدى الطفل، وتنمية قدرة الطفل على إدراك المعنى من الكلمات المسموعة أو المقروءة، ويعدّ ذكاء الطفل مهماً في قدرته على فهم معاني الكلمات واستيعابها، فإذا عجز الطفل عن فهم معنى شيء يسمعه منطوقاً، فليس من المتوقع أن يقدر على فهمه حين يقرؤه مكتوباً.

وثمة معوقات تحول دون الاستماع الجيد، منها ما يكون خارجياً ومنها ما يكون داخلياً؛ فالمعوقات الخارجية مثل: " الصخب، والضجة، والضوضاء في أجواء الاستماع أو ضعف صوت المرسل...إلخ "، أما المعوقات الداخلية فتتمثل في الأسباب " الجسمية أو النفسية أو العقلية "، إذ قد يكون سمع المستمع ضعيفاً، وقد يكون ملولاً ولا رغبة لديه ولا دافع، أو قدراته العقلية ضعيفة لا تساعد على المتابعة، ولكي يكون الاستماع جيداً لا بد من توفير الأجواء المريحة والبحث عن معوقات الاستماع الخارجية والداخلية بغية التخلص منها.

وصممت أساليب فنية لمساعدة الأطفال على نمو مهاراتهم الاستماعية، وقد صنفّت مهارات الاستماع إلى مستويات متوالية متدرجة تتطلب قدرات معقدة، هي على النحو التالي:

- ❖ الوعي الصوتي لأصوات اللغة.
- ❖ فهم الكلمات والمفاهيم وبناء الحصيلة اللغوية المساعدة على الاستماع.
- ❖ فهم الجمل والعناصر اللغوية الأخرى للغة.
- ❖ الاستماع الفهمي.
- ❖ الاستماع النقدي.
- ❖ الاستماع للقصص (Lerner, J. 2000: 365).

٢- مهارة الكلام أو التحدث " Speaking Skill ":

تمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي، إذ يأتي التحدث مقابل الاستماع، ويبدأ الطفل في اكتسابها تدريجياً بعد نطقه للكلمة الأولى الذي يتحقق في المعتاد بعد بلوغ الطفل عمر عام. وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره في شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ.

فالتحدث هو عبارة عن مهارة نقل المفاهيم والمعاني والمشاعر والعواطف والأحاسيس والقيم من المتحدث إلى المستمعين، وكذلك نقل الثقافة من جيل الكبار إلى جيل الصغار. والكلام هو الوسيلة الأمثل والأشمل للتواصل. إن (٩٠%) من التواصل البشري يتم بوساطة الكلام، وتغطي الكتابة والإشارات والرموز العشرة في المئة المتبقية (Halsey, W.& Friedman, E. 1980:529).

ويُعدّ الكلام هو المهارة الثانية من مهارات اللغة، فالكلام مهارة لغوية تظهر مبكرة في حياة الطفل ولا تسبق إلا بالاستماع فقط، ذلك الذي من خلاله يُعلم الكلام، وإذا فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له (الناقة، ٢٠٠٢: ١٦٣).

والتمكن من مهارة التحدث له أهمية بالغة، باعتبارها من أوسع النوافذ التي يمكن أن نطل منها على قدرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات التي نعرضها له، كما أنها أداة التفاعل الاجتماعي، فإذا كانت طيّعة في يد الطفل جاء التفاعل الاجتماعي يسيراً، وممارس الطفل فيه سلساً.

فالطفل عندما يصل إلى سن الرابعة يكون قادراً على استخدام التراكيب اللغوية الصحيحة المناسبة لعمره، ويكون أيضاً مشابهاً في حديثه أحاديث الكبار، وتكون تراكيبه أكثر معنى؛ إذ يعكس القواعد الصحيحة لاستخدام اللغة (Catron, C & jan, A. 1993:207).

وتتميز مهارة التحدث بجوانب ثلاثة تتصل بالطفل، كما تعطى برامج تهدف
تتميتها إلى تنمية المهارات اللغوية والقواعد وتحديد المعاني، وهذه الجوانب هي
على النحو التالي:

أ- جانب حسي حركي:

وفيه يتعرف الطفل الطريقة السليمة لنطق الحروف، وتدريب أعضاء النطق،
والتسريع على التثقيب واستخدام النبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقات
لغوية مفهومة.

ب- جانب معرفي:

وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة، مثل: تنظيم الأفكار
وترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، وتعرف دلالة المفاهيم اللغوية وإجادة ذلك،
وكذلك التمكن من إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل
والاستدلال.

ج- جانب نفسي اجتماعي:

وهو قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالانتماء إلى
جماعة الزملاء، وما يستتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس والمبادرة والتفانية
والتيسير الذاتي، وتجنبه الاضطرابات التي يمكن أن تؤدي إلى سمات سلبية
كالنحابية والانطوائية، أو المشكلات اللغوية مثل: التلعثم واللججة والفأفة والتأتأة
وغيرها. ويضم محتوى التحدث لدى الأطفال ثلاثة مجالات هي:

❖ التسمية: وتشمل التعريف بالأشياء فينطق الطفل اسمه واسم غيره، ويتعرف
مفردات المحيط الاجتماعي من حوله.

❖ الوصف: وفيه يعرف الطفل صفات هذه الأشياء وأحوالها ويحدد مكانها،
بحيث يمكن إذا طلب من طفل وصف شيء أن يذكر لك هذا الشيء ويصفه،

فمثلاً إذا سألته: " أين بابا "، يقول لك: " بابا نائم على السرير "،
❖ الإبانة: وتعدّ مستوى أعلى من التسمية والوصف، فهي تربط الاسم بظرف
الزمان والمكان، وتتطلب مستوى تذكر بعيد المدى إلى حدّ ما (بدير،
صادق، ٢٠٠٠: ٧٢، ٧٣).

أما أهداف التحدث في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، فيرى المربي
الفرنسي " فرانك مارشان " أنها تتمثل في ما يلي:
❖ أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وعلى المعلم أن يكف عن التدخل
السلبى الذي يزعج التعبير العفوي للطفل.
❖ أن يتكلم الطفل على الوجه الأفضل، وهنا يجيء دور المعلم في التقويم
والتصحيح (السيد، ١٩٩٦: ١١٢، ١١٣).

❖ صحة النطق وطلاقة اللسان وتمثل المعاني.
❖ تنمية الثقة بالنفس؛ من خلال مواجهة الرفاق.
❖ تهذيب الوجدان، ودفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار.
❖ تعويد الطفل على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربطها ببعضها ببعض،
والتعبير عما يدور حوله من موضوعات.
❖ أن يتغلب على بعض الاضطرابات النفسية كالخجل، والانطواء.

وتتعدد مهارات التحدث وتتوسع تبعاً لعدة عوامل، منها: " العمر الزمني
للمتحدث، وجنس المتحدث، ومستواه التعليمي، وخبرته الثقافية، ورصيده اللغوي "،
أما عن أهم " مهارات التحدث " فهي:

❖ مهارة النطق دون إبدال أو حذف أو إضافة.
❖ مهارة إعطاء كل حرف حقه في النطق.
❖ مهارة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

- ❖ مهارة استعمال الكلمة في معناها الصحيح.
- ❖ مهارة استخدام المتضادات.
- ❖ مهارة استخدام المترادفات.
- ❖ مهارة استخدام جملة كاملة.
- ❖ مهارة استخدام جملة فعلية.
- ❖ مهارة استخدام جملة اسمية.

وحتى يتحدث الإنسان حديثاً يحقق أغراضه، ينبغي أن تتوافر لدى المتكلم ما يلي:

- ❖ مهارات التعرف والتمييز.
- ❖ إدراك الكلمات بسرعة ودقة.
- ❖ القدرة على تجميع الكلمات بعضها إلى بعض في وحدات تحمل كل منها فكرة، ثم التحدث عنها بسهولة ويسر.
- ❖ القدرة على استخدام التوضيحات التي تمكنه من إيضاح الأفكار وتفسيرها.
- ❖ القدرة على ربط الأفكار وتسلسلها عن طريق نبرات صوته ونغماته بالانخفاض، مثلاً عند نهاية الفكرة أو الارتفاع عند قمة الفكرة.
- ويمكن إنماء مهارات التحدث؛ عن طريق تفسير الصور، والتحاور مع الطفل، والاستفسار عن موضوعات حيوية ومثيرة للاهتمام عند الطفل.

٣- مهارة القراءة " Reading Skill ":

تعد القراءة من المهارات الأساسية في حياة الفرد، ووسيلة الأمن والسلامة، واكتساب المعارف، والوقوف على فكر الآخرين، وانتقال الثقافة عبر الأجيال. وتعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان، فهي تعد قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم

يتسع باستمرار ، فعن طريق القراءة يشبع الفرد رغبته وينمي فكره وعواطفه ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات.

ويعرف " هاريس وسيباي " القراءة بأنها: « تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، وقراءة من أجل الفهم، تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة لقارئ المهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب» (Harris, A. & Sipay, E. 1985:2).

فالقراءة نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة، تقوم على الاستبصار والفهم وتفاعل القارئ مع النص المقروء، وقد تطور مفهومها عبر الأجيال، فقد كان مفهوم القراءة أول الأمر يتمثل في تمكين المتعلم من المقدرة على تعرف الحروف والكلمات ونطقها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء، فعُتبت القراءة بهذا المعنى عملية إدراكية- بصرية- صوتية. ونتيجة للبحوث التربوية تغير مفهوم القراءة، وكان " لثورنديك " الفضل في ذلك، فأصبح مفهوم القراءة هو: تعرف الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار؛ أي أن القراءة أصبحت عملية فكرية ترمي إلى الفهم. ونتيجة للتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية أضيف عنصر آخر، وهو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يفرح أو يحزن، فالقراءة لا تقتصر على النطق فقط، ولكنها تستوجب الفهم والتفكير العميق والقدرة على الربط بين أجزاء المادة المقروءة، حتى يتمكن القارئ من الاستنتاج والتفاعل والتواصل والانفعال. ثم تطور هذا المفهوم أيضاً وأخذ معنى جديداً أضيف إلى المعاني السابقة، وهو أن تكون القراءة أداة الاستمتاع للإنسان بما يقرأ. بذلك أصبح مفهوم القراءة هو نطق الرموز وفهمها،

وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحياتية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة.

أما مراحل تعليم القراءة فهي خمس، تبدأ من مرحلة الرياض بما يسميه علماء التربية "الاستعداد للقراءة"، وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، وتستغرق من الطفل وقتاً وصبراً طويلاً، وتحتاج إلى نضج وتدريب، وهذه المراحل هي:

أ- مرحلة الاستعداد للقراءة، وتتم في البيت ورياض الأطفال، وتبدو في اهتمام الطفل بالصور أو الرسوم.

ب- مرحلة البدء بتعليم القراءة، إن تعلم الطفل القراءة لا يختلف كثيراً- من الناحية النظرية- عن تعلمه اللغة المنطوقة، إذ يمكن أن تطبق الطرق أو الأساليب نفسها في تعلم اللغة، ويتم في الصف الأول الابتدائي غالباً، وفي هذه المرحلة تتكون العادات الأساسية في القراءة وبعض مهاراتها، مثل: معرفة "أسماء الحروف، والكلمات الجديدة بالصور، والتمييز البصري بين الحروف، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها".

ج- مرحلة التوسع في القراءة، وتسمى مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف السادس، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وبناء رصيد كبير من المفردات وتنمية البحث عن موارد جديدة للقراءة.

د- مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتشمل سنوات المرحلة الإعدادية، وتتميز بالقراءة السريعة التي تزيد خبرات القارئ غنى وامتداداً في اتجاهات كثيرة.

هـ- مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول، وتشمل هذه المرحلة صفوف المرحلة الثانوية، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتصنيفها في أنواع القراءة المختلفة، وتوسيع أذواق القراءة وترقيتها، وزيادة الكفاية في استخدام الكتب والمكتبات والمعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستماع والدرس (السيد، ب.ت: ١٨٥؛ السيد، ١٩٩٦: ١١٧، ١١٨؛ Christie, J. 1998:31).

ويشير "أرنولد" إلى أن تعليم القراءة أساسي لطفل الروضة، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم - بالتأكيد - مهارات جاهزة للقراءة، كما أن معرفتهم بالطباعة والألفة بالكتب ومهارات الاستماع يسهل تطور القراءة التي تنشأ لدى الأطفال منذ الولادة (Arnold, C. 2001:39- 40).

ونقسم أهداف القراءة إلى أهداف وظيفية "عامة"، وأهداف خاصة "أساسية":

- الأهداف الوظيفية "العامة":

- ❖ تسهم في بناء شخصية الفرد باكتساب المعرفة وثقافة العقل.
- ❖ تعمل على إمتاع القارئ وتسلية في وقت فراغه.
- ❖ القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، من خلال اكتساب مهارات القراءة.
- ❖ تعد القراءة وسيلة اتصال الفرد بغيره.
- ❖ القراءة ليست غاية بل وسيلة لإثراء معارف الفرد.
- ❖ الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار وإثراء حصيلة الفرد اللغوية.
- ❖ إعداد المواطن القادر على العطاء والإنتاج.
- ❖ تهدف القراءة إلى صقل وجدان القارئ وتفجير طاقاته الإبداعية.
- ❖ الانفتاح على الثقافات العالمية.

– الأهداف الخاصة " الأساسية " :

- ❖ تساعد القراءة على جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- ❖ اكتساب المهارات القرائية " كالسرعة، والاستقلال بالقراءة والاستغراق بها والقدرة على تحصيل المعاني ".
- ❖ تنمية الميل للقراءة، واكتساب اللغة.
- ❖ التدريب على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرؤه.
- ❖ استخدام المكتبات بصورة سليمة وكيفية الاستفادة منها.
- ❖ تحقيق الفهم من خلال المتعة والتسلية ونقد الموضوعات.
- ❖ توسيع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله (بذير، صادق، ٢٠٠٠: ٩٢، ٩٣).

وللقراءة أنواع كثيرة ومتعددة، وتصنف القراءة إما بناءً على الكيفية التي يقرأ بها القارئ المادة المقروءة، أو على الهدف من وراء القراءة، وتقسم أنواع القراءة إلى:

- ❖ القراءة الصامتة: هي النوع الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق النظر، من غير تلفظ بالمادة المقروءة ولا جهر، ولا تحريك لسان أو شفيتين، وهي عملية فكرية لا تدخل للصوت فيها، وتستخدم في حالة عيوب النطق والكلام، في الأماكن العامة، عند التعرض لأمراض طارئة في الحنجرة؛ كبحة الصوت وأمراض الأنف. ومن مزاياها أنها أسرع من القراءة الجهرية، لأنها محررة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصري السريع للجمل، وتساعد على الفهم وزيادة التحصيل، لأنها متحررة من الأعمال العقلية التي تتطلبها القراءة الجهرية. إن القراءة الصامتة لا تقل أهمية في حياة المتعلم عن القراءة الجهرية، بل هي - في الواقع - النوع الغالب من القراءة في حياتنا، ويتجه الاهتمام عند قياس القدرة على القراءة الصامتة إلى ناحيتي: السرعة والفهم.

- ❖ القراءة الجهرية: هي نوع من القراءة يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين، وتحريك اللسان واستغلال الأذن. وهذا يعني التلفظ بالمادة المقروءة بصوت مرتفع يكون مسموعاً للقارئ وغيره من الحضور. وبشروط أن تكون هذه القراءة طبيعية، ممثلة للمعنى خالية من التكلف والتصنع، وإجهاد الصوت. ومن مزاياها أنها وسيلة لإتقان النطق وتمثيل المعنى، والكشف عن عيوب النطق، ومفيدة في المناسبات العامة، والمهرجانات، وتفيد في الخطابة.
- ❖ قراءة الاستمتاع: هذا النوع من القراءة يظهر مرتبطاً بقضاء وقت الفراغ، ويبدأ اهتمام الطفل بهذه القراءة في بادئ الأمر بإقباله على مطالعة القصص الخرافية والصور الطريفة، ثم يزداد هذا الاهتمام كلما تقدمت السن. ومن مزاياها أنها تساعد في تضيئة أوقات الفراغ بالمفيد المسلي للمتعة والسرور وإشباع الهواية (فيهمي، أ، ب، ج: ١١٦؛ التل: عبيدات، ١٩٩٧: ١٨١، ١٨٢).
- ❖ القراءة الخاطفة: إنها التقاط الأفكار والعناصر المهمة في المادة المقروءة بطريقة سطحية سريعة.
- ❖ القراءة الخاطفة الموجهة: ويقصد بها الوقوف عند أفكار محددة أو كلمات معينة، في هذا النوع من القراءة يهتم القارئ بالمعلومات التي يبحث عنها، دون أن يحلل المادة المقروءة، أو يقف على جميع الأفكار المكتوبة، وإنما يقرأ ملتقطاً تلك المعلومات الجوهرية.
- ❖ القراءة الناقدة: هي القراءة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده وإبداء الرأي فيه، ومناقشته والاتفاق أو الاختلاف معه.
- ❖ القراءة السريعة: هي القراءة التي تتسم بسرعة أقل من المعدل المفترض.
- ❖ القراءة البطيئة: هي القراءة التي يقضي فيها القارئ مدة زمنية أكبر من المعدل المفترض لقراءة النص (الظفيري، ١٩٩٩: ١٦١ - ١٦٤).

- وهناك مهارات عديدة يجب أن يبلغها الطفل، كي يكتسب المهارات الأساسية في القراءة، ويصبح قارئاً جيداً، ومن هذه المهارات:
- ❖ القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معانٍ.
 - ❖ القدرة على القراءة مع الفهم.
 - ❖ القدرة على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها.
 - ❖ القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.
 - ❖ القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات.
 - ❖ القدرة على جمع الكلمات ذات الموضوعات المتنوعة.

الأسباب التي تؤدي إلى التأخر في القراءة، منها ما يلي:

- ❖ أسباب صحية: مثل " اضطراب النمو الجسمي، ضعف البنية واعتلال نخسجة، أمراض سوء التغذية، والنزلات الصدرية، والتلف الدماغى، و... إلخ".
- ❖ العاهات الجسمية: مثل " ضعف البصر، عمى الألوان، ضعف السمع، عيوب المنجرة، شق سقف الحلق، تشوهات الأسنان، الشفة المشقوقة، اللحمية".
- ❖ أسباب عقلية: قد يكون التأخر بسبب التأخر العقلى عند الطفل؛ إذ إن ضعف الذكاء يسبب ضعف قدرة الطفل على تعلم جميع المواد بما فيها القراءة، إذ نجد أن المتأخرين عقلياً يتعلمون اللغة ببطء.
- ❖ أسباب انفعالية: مثل " خجل الطفل من الحديث أمام الآخرين، وصعوبة القراءة وتكوين اتجاه سلبي نحو القراءة، وعدم التكيف مع دروس القراءة".
- ❖ أسباب اجتماعية: ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالناشئ في البيت والمجتمع؛ إذ قد يكون جو البيت يفتقد العاطفة بسبب الخلافات الزوجية، أو أن الناشئ يعاني من شظف العيش والحرمان، وقد يكون إهمال الأهل للناشئ بسبب

أصابتهم وجهلهم، بالإضافة إلى رفاق السوء.

❖ أسباب تربوية: ويتعلق بعضها بالمادة، كأن تكون أعلى من مستوى الناشئة أو غامضة، أو أن طباعة الكتب سيئة لا تستثير شوق الناشئة إلى القراءة. وقد يتعلق بعضها بالمدرس، كأن تكون معاملته لناشئته تتسم بالفظاظة والقسوة، أو أن طريقته في التدريس جامدة وخالية من الحياة، أو أنه غير مهتم بالبحث عن الموضوعات التي تروق للناشئة على القراءة وتحبيبهم بها. أو أن يكون جو المدرسة غير مشجع على العناية بالقراءة والاهتمام بها، واستخدام المعلمين اللغة العامية يبطئ من عملية اكتساب القراءة، وكذلك للحصول اللغوية للطفل قبل دخوله المدرسة أثر في اكتسابه للقراءة.

مما سبق عرضه يلاحظ أن عملية القراءة ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكاءه، وتعتمد القراءة على التطور اللغوي للفرد، والقدرة المعرفية، والاتجاهات نحو القراءة، وتتكون عملية القراءة من مرحلتين هما: الترميز " Encoding "، والفهم " Comprehension ". كما أن القدرة على القراءة لها مزايا وقيم اقتصادية واجتماعية وسياسية وشخصية، وهي تزيد في الأهمية كلما أصبح المجتمع أكثر تعقيداً وأكثر اهتماماً بالصناعة، وكلما تقدمت التكنولوجيا، فإن معظم الأعمال والوظائف تتطلب مستويات عالية من التعليم، والتي تعد القراءة ذات أهمية كبيرة بالنسبة إليه.

٤ - مهارة الكتابة " Writing Skill " :

الكتابة مهارة من المهارات اللغوية الأساسية والمهارات المعرفية العامة، وتعد الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني. وعرف كثير من الباحثين الكتابة، وقد تباينت وجهات النظر حول تعريفات الكتابة، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

عرفت الكتابة بأنها وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، بها يتعرف الإنسان أفكار الآخرين، والتعبير عما لدى الفرد من معاني ومفاهيم ومشاعر (السيد، ١٩٩٦: ١١٨).

أما الكتابة بمعناها الاصطلاحي فيقصد بها: رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح، بحيث يسمح للقارئ التعرفها وفهم مدلولاتها ومضامينها.

وقد عرفت الكتابة أيضاً بأنها رموز تكوّن كلمات أو جمل ذات معنى وظيفي (بدير؛ صادق، ٢٠١٠: ١٣٩).

إن تعليم الكتابة يبدأ متأخراً عن تعليم القراءة، وهذا لسببين: السبب الأول يتعلق بالمتعلم، فنحن نعلم أن المرحلة الأولى هي أول عهد الطفل بالتعليم، والمبتدئ - دائماً - يكون في حاجة إلى تركيز انتباهه وجهده فيما يتعلمه، ونعرف أيضاً أن القراءة عملية معقدة ذات جوانب كثيرة، منها ما هو حسي مثل: " إدراك الكلمات، ومعرفة شكل الحروف، وتمييز أصواتها "، ومنها ما هو عقلي مثل: " فهم معاني الكلمات "، ونعرف كذلك أن الكتابة عملية معقدة، تشتمل على مهارات كثيرة، منها ما هو حسي حركي مثل: " استعمال أدوات الكتابة، والسيطرة على حركات الأصابع واليد، ورسم أشكال الحروف "، ومنها ما هو عقلي مثل: " تذكر هجاء الكلمات "، ولا شك أن مطالبة الطفل بالقيام بكل هذه العمليات في بداية

التعليم يشنت انتباهه، ويوزع جهده دون أن يوصله إلى شيء. أما السبب الثاني، فهو العلاقة بين تعلم القراءة والكتابة، إن القدرة على تعلم القراءة تتوقف على عدة عوامل منها" تصور شكل الكلمة، والربط بين أشكال الحروف وأصواتها، وفهم معنى الجملة"، وهذه كلها قدرات أساسية في الكتابة (يونس، ٢٠٠١: ١١٦).

وقد أثار موضوع توقيت البدء بتعلم الكتابة جدلاً وقدراً من الخلاف، وربما يعود إلى قلة الدراسات التجريبية التي تناولت هذا الموضوع.

وينتج " فروبل " نحو استعداد الطفل نفسه وقابليته لتعلم الكتابة، فالطفل - في رأيه - يتعلم الكتابة، عندما يكون مستعداً لذلك، ويتفق معه في الرأي " دكرولي"، إذ يهتم بإعطاء الحرية للطفل وتربية حواسه. أما " ماريا مونتسوري " فقد اهتمت بتنمية حواس الطفل، وقد نجحت في تعليم الأطفال الكتابة وهم في سن الخامسة، وذلك بمحاولة تربية أعضاء الحس والكتابة لديهم، خاصة حاسة اللمس والبصر.

على حين أشارت بعض الدراسات أن الطفل لا يستطيع تعلم مبادئ الكتابة قبل بلوغه من السادسة من عمره، وإن سن التهيئة أو سن الاستعداد إنما يخضع لظروف التعلم ذاتها. وقد جعل جون ديوي " John Dewey " سن الثامنة مناسباً لتعلم الكتابة، لأنها تتطلب عمليات عقلية ونفسية وجسدية متعددة.

إن تحديد علماء النفس والتربية العمر العقلي لتدريب الأطفال على مبادئ الكتابة، إنما هو عامل إنساني بحت، يقصد به حماية الطفل نفسه من ضغط الآباء، والحاحهم المستمر في تعليم الأطفال الكتابة، مما جعل الصغار ممن لا استعداد لديهم لهذا التعلم، ضحايا لرغبات ذويهم وطموحاتهم.

ويتضح من خلال ما تقدم أن الآراء تتفق - إلى حد كبير - في أن الطفل يكون لديه الاستعداد لبدء تعلم الكتابة، عندما يكون قادراً على التحكم في أطرافه،

والسيطرة على عضلاته للقيام بحركات هادفة، بالإضافة إلى التوافق الحركي والتحكم في العضلات الدقيقة الصغيرة، وفي اليد والأصابع، وبذلك يعمل على اكتساب الطفل الآليات المطلوبة لإعداده لتعلم الكتابة. ونخلص من ذلك إلى أنه في الكتابة ينبغي استدعاء الوظائف المتعلقة بالأعصاب والعضلات للعمل وتدريبها، وتقديم العون للصعوبات التي قد تطرأ عليها، وذلك لمساعدة الطفل على أن يمر بالمراحل النمائية التالية لاكتساب الكتابة:

أ- مرحلة الشخبطة والرسم " Scribbling and Drawing Stage "

وتتمت هذه المرحلة من (٤-٣) سنوات، ويشار إلى كتابتهم على أنها شخبطة، على حين أن هذه العلامات العشوائية هي ينابيع اكتشاف الكتابة، وبالتدرج يدرك الطفل الفرق بين الشخبطة والرسم، ثم الفرق بينها وبين الكتابة.

ب- المرحلة قبل الصوتية " Pre phonemic Stage "

وهي المرحلة التالية لتنمية الكتابة والتهجئة بين صغار الأطفال، وفي هذه المرحلة يبدأ الأطفال باستخدام الحروف الحقيقية لتمثيل معنى معين، فهي تمثل رموزاً للمعنى ولا تمثل القيمة الصوتية للحروف.

ج- المرحلة الصوتية المبكرة " Early Phonemic Stage "

في هذه المرحلة يبدأ الأطفال في استخدام الحروف المختلفة لتمثيل الكلمات، ويكتشف الأطفال في هذه المرحلة حقيقة أن الحروف تمثل قيماً صوتية، ويتم تمثيل الكلمات بحرف أو حرفين من بداية الكلمة أو نهايتها. ويشير "تمبل وآخرون" إلى أن نزعة الأطفال في هذه المرحلة الصوتية المبكرة إلى تمثيل كلمة بحرف أو حرفين ناشئ عن عدم القدرة على الإبقاء على هذه الكلمات في عقولهم (Temple, C. et. al. 1988:101).

د- مرحلة تسمية الحروف " Leter- Naming Stage ":

تتميز هذه المرحلة بإضافة أكثر من حرف أو حرفين لتمثيل الكلمات، وفي هذه المرحلة يكون الطفل في الروضة أكثر ميلاً إلى اكتشاف أن الكلمات المركبة من أصوات الحروف المختلفة، وأن هذه الأصوات تحدث في تتابع سمعي، ويتم تمثيلها على نحو ملائم في شكل مطبوع، وبالتدريج يقترب الطفل من المرحلة الانتقالية من خلال اكتسابه للكتابة المعيارية.

هـ- المرحلة الانتقالية " Transitional Stage ":

إن كتابة الأطفال في هذه المرحلة تشبه كتابة الكبار، ولكن الكلمات قد يكتبها الأطفال باستبدال بعض العناصر الصوتية غير المألوفة بعناصر صوتية أكثر ألفة لديهم. ويتعرف ويكتشف الأطفال في هذه المرحلة صيغ الملكية وعلامات الترقيم، وكتابة الجمل الموجزة المعبرة عن معنى معين. ولا بد أن نتعرف مراحل تخطيطات الأطفال لمعرفة التطور الذي يحدث في كل مرحلة، ونوعية الخطوط التي يستطيع الطفل رسمها من أجل تدريب الطفل على الكتابة، ومراحل تخطيطات الأطفال هي:

١- مرحلة ما قبل التخطيط " Pre Scribbling Stage " : وهي تبدأ من

الولادة وحتى سن سنتين من عمر الطفل.

٢- مرحلة التخطيط " Scribbling Stage " : وتمتد من (٢-٤) سنوات،

وهي تقسم، إلى:

أ- التخطيط غير المنظم " Irregular Scribbling " ويتسم تخطيط

الأطفال في هذه المرحلة بالعشوائية، إذ لا يتحكم الأطفال في حركاتهم

فتظهر خطوطاً متداخلة مضطربة.

ب- التخطيط المتحكم فيه " Controlled Scribbling " يبدأ الطفل في

ومن الأسس التي ينبغي مراعاتها في تعليم الأطفال الكتابة ما يلي:

- ❖ مراعاة النضج العضلي.
- ❖ استغلال دوافع الأطفال للكتابة.
- ❖ البدء بالكلمة أو الجملة في تعليم الطفل الكتابة.
- ❖ قصر فترة التدريب على الكتابة في البداية.

وأما أهداف الكتابة عند الأطفال فهي:

- ❖ تدريب الأطفال على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، وتثبيت صورتها وأشكالها في أذهانهم.
- ❖ تدريب الأطفال على سماع الأصوات وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج، ما يكسبهم القدرة على كتابتها بسرعة معقولة.
- ❖ تزيد حساسيتهم المعرفية، من خلال إكسابهم معارف ومعلومات جديدة.
- ❖ إثراء المعجم اللغوي للأطفال.

ويمكن أن تقسم الكتابة إلى قسمين رئيسيين هما: " الكتابة الفنية "، و " الكتابة الوظيفية "، وفيما يلي وقفة موجزة مع كل منهما:

أ- الكتابة الفنية: تعرف على أنها " كل نشر يشتمل على جمال في أداء الفكرة وحسن صياغة في الأسلوب "، فالأصل في الكتابة الفنية أو الإبداعية - كما يسميها البعض - العاطفة وتشتمل على ما يسمى بالنثر التخيلى، وتشتمل على القصة بأنواعها والمسرحية.

ب- الكتابة الوظيفية: تعرف على أنها " صياغة للأفكار والمعتقدات على شكل رموز مكتوبة؛ بغرض أداء وظيفة محددة، كقضاء المصالح أو تنظيم شؤون الحياة، نون الاعتماد على أسلوب بياني جميل "، فالأصل في الكتابة الوظيفية الفكرة (أبو شريفة، ١٩٩٤: ١٢).

ومما لا شك فيه أن الأطفال يولدون وهم يختلفون بعضهم عن بعض في مختلف تكوينياتهم الداخلية، أو قدراتهم أو قابليتهم واستعدادهم ومداركهم العقلية وجوانبهم النفسية، وسماتهم الشخصية، إن هذه الفروق ناتجة عن اختلاف استعداداتهم الوراثية وتفاعلاتهم الاجتماعية والبيئية، فهناك حقيقة ثابتة لا يمكن إغفالها في دراسة أي فئة من فئات المجتمع، ألا وهي الفروق الفردية، إذ إن التفرد يعد السمة المميزة لكل فرد. وإن إدراك الفروق الفردية وتقديرها بين الأطفال أمر ضروري عند ملاحظة أبعاد نموهم وتنظيم النشاطات والألعاب التي تناسب الفروق الفردية لديهم في هذه القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات.

وبالتالي لا يجب إجبار الأطفال على ممارسة المهارات اللغوية: " الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة " بشكل واحد وبتوقيت واحد، ولكن يعطى كل طفل ما يناسبه حسب قدراته: " العقلية، والجسمانية، والحركية، والبيئية ".

ولتنمية مهارة الكتابة عند الأطفال يجب القيام بما يلي:

- ❖ تأكد أن لدى طفلك أماكن وأدوات خاصة للكتابة.
- ❖ دع طفلك يراك وأنت تكتب كل يوم.
- ❖ ضع أدوات الكتابة من " أقلام، وطباشير، وألوان " في صندوق مفتوح على رف منخفض، حيث يستطيع طفلك الوصول إليها بسهولة.
- ❖ إذا لم تتمكن من قراءة الكلمات التي كتبها طفلك اسأله لكي يقرأها، لكن وبانتهاء الوقت المحدد يستطيع طفلك من كتابة الكلمات التي يقرأها الآخرون (Baker, K. (B), 1998:4).



الفصل الثامن
اضطرابات اللغة والكلام



الفصل الثامن

اضطرابات اللغة والكلام

يؤكد كثير من علماء لغة الطفل من أمثال ليوبولد " Leopold " ، ومكارثي " McCarthy " وجون كارول " Carrol " وغيرهم أن اضطرابات اللغة والكلام إذا ما تركت دون معالجة وتصحيح تؤدي إلى مضاعفات، وأثار سلبية خطيرة قد تعوق بدرجة كبيرة قدرة الطفل على تحقيق التوافق الاجتماعي، وتترك آثاراً باقية على نمو شخصية الطفل وتطورها، ولا تقتصر آثار تلك المشكلات على صعوبة علاجها مع مرور الوقت نظراً لأنها تصبح عادة مستحكمة أكثر صعوبة ومقاومة للعلاج، وإنما تتعدى ذلك بسبب ما يترتب عليها من مشكلات انفعالية تزيد من حدتها، وتدخل الطفل في دائرة مفرغة قد تترك آثارها الباقية على شخصيته طول حياته، وقد بينت كثير من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات الكلام نادراً ما يصبحون من الشخصيات القيادية في مدارسهم أو جامعاتهم، ولا يشاركون في نشاطات تلك المؤسسات.

وتدل معايير النمو على أن الطفل العادي يستطيع أن يتخلص تماماً من العيوب اللغوية فيما بين الرابعة والسادسة، فإذا لم يتخلص منها في هذه السن كان ذلك عيباً في كلامه قياساً إلى معايير النطق الصحيح.

تعريف عيوب النطق والكلام " Speech & Articulation Disorder " :

يمكن تعريف عيوب النطق والكلام بأنها الحالة التي تضطر فيها كمتسمعين إلى بذل مجهود أكثر مما يجب لفهم ألفاظ المتكلم، وهذا يبدو عادة في سن مبكرة ويُعد من أهم المشكلات التي تواجه الطفولة.

ومن أبرز التعريفات المستخدمة لعيوب الكلام ما قدمه كل من فان ريبير وأميرك " Van Riper & Emerick " الذي يقرر: أن الكلام غير السوي حينما ينحرف كثيراً عن كلام الآخرين بدرجة تلفت الانتباه، ويعوق الاتصال، أو يسبب حالة من الضيق للمتحدث أو المستمع. أي أن الكلام يعد مضطرباً ومعيباً إذا ما كان منافياً للذوق السليم أو غير مفهوم أو غير سار.

وتختلف نسبة اضطرابات اللغة والكلام تبعاً لاختلاف الدراسات أو الأبحاث التي أجريت حول الموضوع نسبة اضطرابات اللغة والكلام من حيث أنواعها، وأسبابها، وعلى سبيل المثال يقدر مكتب التربية في الولايات المتحدة نسبة الأطفال ذوي اضطرابات اللغة والكلام في المجتمع الأمريكي بحوالي (٣,٥%)، وكذلك الدراسة التي أجراها سيران وزميله " Suran & Risso, 1979 " التي تشير إلى أن (٥%) من أطفال المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية تعاني من اضطرابات اللغة والكلام أي حوالي (٢-٣) مليون من الأطفال الأمريكيين. أما الدراسة التي أجرتها الجمعية الأمريكية للسمع والكلام " American Speech And Hearing Association, 1952 " على عينة مقدره بحوالي أربعين مليوناً من الأفراد التي تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٢١) عاماً، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما نسبته (٥%) من تلك العينة تعاني من مظهر من مظاهر اضطرابات اللغة

والكلام. ولقد دلت الإحصاءات التي ظهرت في مصر وغيرها من البلاد أن حوالي (٧%) من مجموع تلاميذ المدارس الابتدائية لديهم عيوب لغوية.

وهناك عدة تصنيفات مختلفة لاضطرابات اللغة والكلام عموماً، على سبيل المثال قدمت "مكارثي McCarthy" التصنيف التالي:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| ١ - الكلام الطفلي | " Infantile or baby talk " |
| ٢ - تأخر الكلام | " Delayed speech " |
| ٣ - عيوب النطق | " Articulatory defects " |
| ٤ - عدم القدرة على القراءة | " Reading disability " |
| ٥ - عدم القدرة على الكتابة | " Writing disability " |
| ٦ - عدم القدرة على التهجيئة | " Spelling disability " |

ومع ذلك فيمكن ذكر المظاهر التالية لاضطرابات اللغة والكلام عموماً كما يتكرها هلهان " Hallahan, 1994 " وليرنر " Learner, 1976, 1993 " وهيوارد " Heward, 1980 " وكيرك " Kirk, 1972 " و " الهوارنة، ٢٠٠٣ ".

١- اضطرابات النطق " Articulation disorder " وتشمل المظاهر التالية:

- | | |
|-------------|------------------|
| أ - الحذف | " Omission " |
| ب - الإبدال | " Substitution " |
| ج - الإضافة | " Additions " |

٢- اضطرابات الصوت " Voice disorders " وتشمل المظاهر التالية:

- أ - الصوت الرتيب " Monotonous "
- ب - علو الصوت " Voice Loudness "
- ج - الهمس " Breathiness "
- د - فقدان الصوت " Aponia "

٣- اضطرابات الكلام " Speech disorders " وتشمل اضطرابات الكلام المظاهر التالية:

- أ - ظاهرة التأتأة في الكلام " Stuttering "
- ب - ظاهرة الوقوف أثناء الكلام " Blocking "
- ج - ظاهرة السرعة الزائدة في الكلام " Cluttering "

٤- اضطرابات اللغة " Language disorders " وتشمل اضطرابات اللغة المظاهر التالية:

- أ - تأخر ظهور اللغة " Language delay "
- ب - فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها " Aphasia "
- ج - صعوبة الكتابة " Dysgraphia "
- د - صعوبة التذكر والتعبير " Dysnomia & Apraxia "

هـ - صعوبة فهم الكلمة أو الجمل " Echolalia & Agnosia "

و - صعوبة القراءة " Dyslexia "

ز - صعوبة تركيب الجملة " Language deficit "

أسباب اضطرابات اللغة والكلام:

الأسباب التي تسبب اضطراباً في اللغة والكلام عند الطفل كثيرة ومتشعبة ومتعددة، والبعض منها معقد، والبعض الآخر ليس كذلك، وسوف أوجز في ذكر أهم الأسباب التي تؤدي إلى ظاهرة اضطرابات اللغة والكلام عند الطفل وهي:

١ - أسباب وراثية:

قد تكون هناك عيوب تكوينية وراثية أو ولادية في أجهزة النطق من حيث قوتها، أو من حيث تعاون أجزائها بعضها مع بعض، أو من حيث متانة علاقتها بمراكز الكلام بالمخ، أو بمدى تمرينها وتكيفها للكلام مثل الارتباطات القائمة بين السمع والكلام، وعموماً قد يولد الطفل وعنده النقص في أجهزة النطق مثل اختلال أربطة اللسان أو عيوب الأسنان أو الشفة العليا، أو عيوب الفكين أو سقف الحلق.

وقد وجد بيرت " Burt " أن (٦٢%) من حالات التلعثم التي درسها كان للعامل الوراثي أثر فيها، وأن (٣٢%) من حالات التأتأة والفأفة والخنخة عند الأطفال الذين أجرى دراسته عليهم وعددهم (٩٧) طفلاً كان أحد الأبوين أو الأقارب حالته مشابهة بالرغم من أن (٢٤%) من هذه الحالات لم يكن الأطفال المذكورون اتصلوا بأبائهم مطلقاً، فالحالة لم تنتقل إليهم بالتقليد.

٢ - أسباب عضوية:

يمكن إجمال هذه العوامل في إصابة عضو من الأعضاء الخاصة بالنطق والكلام لأنه لا يمكن أن تكون عملية النطق والكلام صحيحة إلا إذا كانت هذه الأعضاء والمسارات العصبية تقوم بوظيفتها بشكل سوي، وتشير الدراسات إلى أن خلل أعضاء النطق في وظيفتها، وعدم التوافق بينها قد يرجع إلى اضطراب في التكوين البنيوي، أو إصابة الأعصاب الدماغية أو القشرة المخية أو إصابة الحلق والحنجرة أو الأنف والأذن، وكذلك تشوه انتظام الأسنان، وضعف الحواس وخاصة حاسة السمع، والضعف العقلي، وإجبار الطفل الأعسر على الكتابة باليد اليمنى وإصابة الشفاء مثل الشفة المشقوقة، وعدم تناسق الفكين وانطباقهما على بعض، كما أن الأمراض مثل أمراض الصدر والقلب والجيوب الأنفية وأمراض اللوزتين والزوائد الأنفية تؤثر في لغة الفرد وكلامه.

٣ - أسباب نفسية:

إن الاضطراب الوجداني يكون مصحوباً في نفس الوقت باضطرابات في الكلام، والمشاكل النفسية التي يمر بها الطفل في بدء حياته تجعل من خيبة الأمل التي يصاب بها الطفل في أول محاولة للكلام هي التي تضعه في موقف لا يجد ما يشجعه على الاستمرارية في الكلام، وبالتالي يعظم خوفه فيمتنع عن الكلام، كما أن المصابين باضطرابات الكلام يكونون أكثر قلقاً وتخوفاً، وإحساساً بالوحدة وأكثر حساسية للمواقف المخرجة التي قد يتعرضون لها أمام الناس، وقد يحسون بنوع من الضعف الاجتماعي، أو النقص في الثقة بالنفس، وغياب الاطمئنان ما

يساعد على تفاقم هذه المشكلة، وإن الذين يصابون باضطرابات الكلام يكونون من النوع المعتمد على الآخرين، غير مستقلين بأنفسهم مع نقص في الحب والعطف والحنان والاهتمام.

إن حالة الحرمان والجوع العاطفي عند الطفل تخلق لديه حالة من التوتر والقلق النفسي والانفعال الدائم مما يخلق لديه اضطراباً في الكلام مثل اللجاجة واللحمة، أو يرفض التكلم أصلاً، وذلك لشعوره بعدم تقبل الأمر الذي يولد رد فعل لديه متمثلاً بالقلق النفسي.

٤ - الأسباب الاجتماعية :

تتأثر لغة الطفل بالجو الأسري الذي يعيش فيه الذي تمثل الأم فيه أهم شخص يتأثر به الطفل، واللغة تعد وسيلة الطفل التي يعبر بها لأمه عن مطالبه وحاجاته أو تلقي التعليمات منها، وبالتالي فالطفل يتبنى أفكار الأم وسلوكياتها من خلال عملية التوحد، وهذا التأثير يتجلى لنا إذا قارنا بين لغة أطفال الملاجئ وبين أطفال الأسر الطبيعية. إن نوع العلاقة التي يقيمها الطفل الصغير مع أمه خلال الأشهر القليلة الأولى من عمره، تحدد إلى درجة كبيرة نموه وتطوره بكافة جوانبه بما فيه النمو اللغوي.

فهناك العديد من العوامل الاجتماعية المسببة لحدوث اضطرابات اللغة والكلام أهمها:

أ - التخلي عن الطفل منذ الصغر من قبل الأهل نتيجة عمل الأم وانشغال الأب أو نتيجة مرض أحدهما.

ب - القلق الزائد من قبل الوالدين على الطفل ومغالاتهما في رعاية طفلهما أو تدليله.

ج - ضعف ثقافة الأسرة وعدم خصوبة الألفاظ المستخدمة للتعبير عن المعاني والعلاقات الاجتماعية الموجودة في تلك الأسرة " فتكثر اللوازم اللغوية الكلامية في البيئة الفقيرة ثقافياً، فيظل طفل تلك البيئات يردد نفس الألفاظ بغير تنوع، وبغير قدرة على اكتساب ألفاظ جديدة يروي بها كلامه ".

هذه بعض العوامل والأسباب المرتبطة باضطرابات اللغة والكلام، وبالطبع هناك أسباب أخرى عديدة، فتعدد الأسباب المؤدية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى شكل ما من أشكال الاضطرابات اللغوية بأسباب نفسية وأخرى جسمية أو حسية أو بإعاقة ما، فإن الصحة العامة للطفل تؤثر في حدوث هذه المشكلة، ويضاف إلى ذلك ما يسببه الضعف العقلي، والسمم، وما هو بحالة الشفة المشقوقة " Cleft lip " وحالة سقف الحلق المشقوق " Cleft palate " وكذلك أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية تؤدي دوراً في المشكلات اللغوية. وعموماً فأي شيء أو سبب يؤثر في كيفية اكتساب اللغة أو إنتاجها يمكن أن يسبب تأخراً في اللغة، أو اكتسابها في صورة شاذة.

وتقسم اضطرابات اللغة والكلام إلى ما يلي:

١ - اضطرابات النطق " Articulation disorders ":

يمثل إخراج أصوات الكلام بطريقة معيبة أو غير دقيقة غالباً خاصية أساسية لكثير من أنماط اضطرابات النطق، ولهذا السبب فإن اضطرابات النطق هي أكثر الاضطرابات انتشاراً من بين اضطرابات اللغة، إذ تمثل اضطرابات النطق (٨٠%) من الحالات التي خضعت للعلاج الكلامي في المدارس العامة بأمريكا (Knopf, J. 1984: 261).

وتعرف اضطرابات النطق بأنها صعوبة إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة. يمكن أن تحدث اضطرابات النطق في الحروف المتحركة، أو الحروف الساكنة، أو في مجموعات من الحروف الساكنة. كذلك يمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصوات أو جميع الأصوات في أي موضع من الكلمة. تعد اضطرابات النطق حتى الآن من أكثر الحالات التي يمكن أن نواجهها في الفصول الدراسية أو في المراكز العلاجية، إن الأخطاء في هذا الاضطراب يمكن تصنيفها إلى أربعة مظاهر هي:

أ- الحذف " Omission or Deletion ":

ويقصد بذلك أن يحذف الفرد صوتاً، أو مقطعاً من الكلمة، مثل: " خوف " بدلاً من " خروف "، أو " مك " بدلاً من " سمكة "، وغالباً ما يتم حذف الأصوات الأخيرة من الكلمة، مما يؤدي إلى صعوبة فهم كلام الطفل، ويميل الأطفال إلى حذف الأصوات الساكنة من الكلمات.

وتعدّ ظاهرة الحذف أمراً طبيعياً ومقبولاً حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعدّ كذلك فيما بعد، فالفرد الذي يكثر من مظاهر الحذف للكلمات المنطوقة يعاني من مظاهر الاضطرابات اللغوية. وقد يحدث هذا الحذف في حالة التكلم بشكل سريع، إذ قد تسقط الأصوات الحبيسة الموجودة في أواخر الكلمات، ومن بدايات الكلمات، ومن أوساطها، كما تحذف الأصوات الحبيسة " أصوات الحروف الصحيحة " التي يصعب على الطفل نطقها مثل " ز ، ذ ، و " .

وبشكل عام يتصف الأطفال الذين يعانون من الحذف بما يلي:

- ❖ أن كلامهم يتميز بعدم النضج أو الكلام الطفلي " Child Speech " ، كما يعد الحذف من اضطرابات النطق الحادة سواء بالنسبة إلى فهم الكلام، أو التشخيص، وكلما زاد الحذف في كلام الطفل صعب فهمه.
- ❖ غالباً يقل الحذف في كلام الطفل مع تقدمه في العمر، ومع ذلك فقد يظهر لدى الكبار ممن يعانون من خلل في أجهزة النطق، أو اضطرابات للجهاز العصبي، وكذلك الأطفال الذين يعانون من التوتر الشديد، أو أولئك الذين يتحدثون بسرعة كبيرة.
- ❖ غالباً يميل الأطفال إلى حذف بعض الأصوات بمعدل أكبر من أصوات أخرى، فقد تحذف الأطفال أصوات " ج، ش، ف، ر " إذا جاءت في أول الكلمة أو في آخرها، بينما ينطقها إذا جاءت في وسط الكلمة.

ب- الإبدال " A substitution " :

ويقصد بذلك أن يبدل الفرد صوتاً بآخر من أصوات الكلمة، مثل: " سقينة " بدلاً من كلمة " سكينة " ، و " حشن " بدلاً من كلمة " شحن " .

وقد يحدث الإبدال بصورة متعمدة، حيث يمارسه الطفل لجذب انتباه الكبار ، أو لاستمرار العطف، أو للمداعبة. ويعد الإبدال من أكثر اضطرابات النطق شيوعاً بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطق نمائية.

ج- الإضافة " Addition " :

ويقصد بذلك أن يضيف الفرد صوتاً أو مقطعاً جديداً إلى الكلمة المنطوقة، مثل: " لعبات " بدلاً من كلمة " لعبة "، وهذا ما يجعل الكلام غير واضحاً أو مفهوماً، ومثل هذه الحالات إذا استمرت مع الطفل أدت إلى صعوبة في النطق.

د- التشويه أو التحريف " Distortion " :

ويقصد بذلك ألا ينطق الفرد الأصوات والكلمات بالطريقة المألوفة في مجتمع ما، أو أن يصدر الصوت بشكل خاطئ.

والصوت الجديد لا يبتعد كثيراً عن الصوت الحقيقي والصحيح، وتنتشر اضطرابات التشويه لدى الأطفال الأكبر عمراً، ويكون ذلك في حالة ازدواجية اللغة لدى الصغار، أو بسبب طغيان لهجة على لهجة أخرى، أو بسبب تطور الكلام لدى بعض الأطفال، ويتحسن المريض بشكل تلقائي، ويمكن أن تنتج هذه الحالات بسبب شذوذ خلقي في الأسنان، والشفاه، والفك، ويشتهر عادةً بوجود ضعف عقلي مصاحب لهذه الحالات، ولاسيما إذا دام هذا الاضطراب بعد عمر (١٢) سنة. والتشويه عبارة عن تحريف نطق الصوت أو نطقها بطريقة خاطئة، لكن لا يصل التحريف إلى مستوى الخلط، أي أنه لا يزال يسمع على أنه الحرف نفسه.

أما عن أهم خصائص اضطرابات النطق فهي كما يلي:

- ❖ تنتشر هذه الاضطرابات بين الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة.
- ❖ تختلف الاضطرابات الخاصة بالأصوات المختلفة من عمر زمني إلى آخر.

- ❖ يشيع الإبدال بين الأطفال أكثر من أي اضطرابات أخرى.
- ❖ تتفاوت اضطرابات النطق في درجتها وحدتها من طفل إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن موقف إلى آخر.
- ❖ إذا استمرت الاضطرابات بعد بلوغ الطفل السابعة، فهو يحتاج إلى علاج.
- ❖ كلما استمرت اضطرابات النطق مع الطفل مع تقدمه بالعمر كانت أكثر رسوخاً وأصعب علاجاً.

- ❖ يفضل علاج اضطرابات النطق في المرحلة المبكرة، وذلك بتعليم الطفل كيفية نطق أصوات الحروف بطريقة سليمة، وتدريبه على ذلك منذ الصغر.

- ❖ تحدث اضطرابات الحذف على المستوى الطفلي أكثر من عيوب الإبدال أو التحريف.

- ❖ عند اختيار الطفل ومعرفة إمكانية نطقه لأصوات الحروف بصورة سليمة، فإن ذلك يدل على إمكانية علاجه بسهولة.

أسباب اضطرابات النطق:

وترجع أسباب اضطرابات النطق إلى عدد من العوامل والأسباب المحتملة، ومن أهم هذه الأسباب ما يلي:

❖ الأسباب العضوية "Organic" الفسيولوجية والعصبية والحسية التي تعوق سلامة تكوين أصوات الكلام، من الأسباب الفسيولوجية: وجود شق خلقي في سقف الحلق "Cleft Palate"، وتشوهات الأسنان، والتكوين غير السليم للسان، مثل: طول اللسان وقصره الزائدين. فهذه التكوينات ناقصة أو يوجد فيها عيب تشريحي، ما يجعل الحركة العادية للجهاز الكلامي صعبة. وتكشف نتائج بعض الدراسات أن من بين المحددات البارزة لاضطرابات النطق إصابات الجهاز المركزي التي تؤثر في السمع، أو في التحكم العضلي العصبي لآليات الكلام، أو في تنظيم التنفس "ما قد ينتج عنه عدم كفاية توفر الهواء اللازم، أو عدم كفاية التحكم في أصوات الكلام". وكذلك تعد دقة السمع والتمييز بين طبقات الصوت والأصوات المتحركة والساكنة والأنماط الصوتية المركبة شرطاً ضرورياً لسلامة النطق (Knopf, J. 1984: 261, 262).

❖ الأسباب الوظيفية "Functional Disorders" وهنا يكون السبب غير معروف وواضح، فأعضاء النطق سليمة، ومع ذلك فإن المشكلة قائمة، مع استبعاد كون المشكلة فنيولوجية، ولكن هنا علينا أن نعرف أنه بإمكاننا ربط الاضطرابات بالأبعاد الثلاثة السابقة، وأن نتعامل معه باعتباره عرضاً وليس سبباً، وهذا ما يسمى بالعلاج العرضي "Symptomatic Therapy".

❖ إضافة إلى الأسباب العضوية والأسباب الوظيفية، هناك الكثير من اضطرابات النطق التي تعزى إلى أسباب، مثل: التعلم الخاطئ من نماذج كلامية غير سليمة، أو المستويات المنخفضة من الاستثارة والدافعية، أو بعض اضطرابات الشخصية.

علاج اضطرابات النطق:

أما من حيث العلاج، فهناك مجموعة من الأساليب والطرق تختلف حسب الحالات، ويوضع عادة برنامج تدريبي متكامل يشتمل على تمارين في الاسترخاء الجسمي، وتمارين رياضية لتقوية عضلات الصدر والحلق والفم والوجه واللسان، وتمارين تتصل بمخارج الأصوات، وتمارين خاصة بالتنفس والتحكم بخروج الهواء من الفم أو الأنف، وعادة يقوم اختصاصي اللغة والكلام بتدريب الطفل على صوت واحد حتى يثق به الطفل، وتستخدم الوسائل التي تناسب عمر الطفل، مثل: "اللعيب، والصور، والقصص"، كما يقوم الاختصاصي بإجراء تدريبات على التحكم في حركات اللسان داخل الفم وخارجه مع نطق الصوت المحذوف، ويمكن الاستعانة بالمرأة، وعادة تمتد جلسة التدريب من (٢٠-٣٠) دقيقة، ومن (٤-٥) جلسات علاجية أسبوعياً.

كما يجب على اختصاصي اللغة والكلام اختيار الصوت الذي يظهر أولاً من حيث التطور اللغوي والكلامي لدى الطفل، وأن يختار الصوت الذي لا يتكرر خطؤه في كل البيئات الصوتية، إذ يكون بإمكان المريض إنتاجه بشكل صحيح في بيئة صوتية دون أخرى، وبالتالي فإننا نبني لمجرد معرفة التعالج لكيفية النطق

السليم ولو في أماكن دون أخرى، إذ تسعى إلى تعميم هذه المعرفة من البيانات التي يتقن الفرد فيها نطق الصوت إلى البيانات الأخرى، وكذلك اختيار الصوت الذي يمكن الشعور به " Demonstratable *، وذلك باختيار الأصوات التي يمكن إظهارها باستخدام الحواس، إذ أن الأصوات الشفوية تسبق في العلاج الأصوات الحلقية، كما يجب على الاختصاصي اختيار الأصوات التي تؤثر في وضوح الكلام، وهذا يعني الأصوات الأكثر تكراراً في كلام الفرد، وأن يتمتع اختصاصي اللغة والكلام بمعرفة اللهجات ومدى تأثيرها في كلام الشخص.

٢ - اضطرابات الصوت " Voice disorders "

يتباين صوت الإنسان من حيث الطبقة والعلو والنوع، فقد تكون طبقة مرتفعة أو منخفضة بدرجة زائدة، وقد يكون علو الصوت قوياً أو ضعيفاً للغاية. وتعد اضطرابات الصوت أقل شيوعاً من اضطرابات النطق، وبالرغم من هذه الحقيقة فإن اضطرابات الصوت تظل تلقى اهتماماً كبيراً لما لها من أثر في أساليب التواصل الشخصي والتوافق البيئي المتبادل بين الأفراد من ناحية، ولما يترتب عليها من مشكلات التوافق نتيجة لما يشعر به أصحابها من خجل ونقص من ناحية أخرى. وبشكل عام إن اضطرابات الصوت توجد لدى الصغار والكبار.

إن الصوت الطبيعي يجب أن يتناسب مع العمر الزمني للفرد ومع جنسه، وأن يتميز بعدم الخشونة، أو البحة، أو الهمس، وأن يكون الصوت واضحاً ومرناً، لذلك فالصوت الطبيعي لا بد من أن يريح المستمع. إن ارتفاع درجة الصوت،

وشدته، ونوعيته، وطبقته، يعد من أهم الخصائص التي يتم الحكم فيها على سلامة وجودة الصوت (Emerick, L. 1981:57,59).

ويقصد بذلك الاضطرابات اللغوية المتعلقة بدرجة الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه أو انخفاضه أو نوعيته. أي هي العيوب التي تصيب وظيفة الصوت، مثل: الهمس " Whispering " أو الشذوذ الذي يصيب طبقات الصوت.

وتشير بعض نتائج الدراسات أن معدلات الأطفال في سن المدرسة ممن عندهم اضطرابات في الصوت تتباين بشكل واسع، إذ تتراوح ما بين نسبة قليلة إلى (٢٠%) تقريباً، وقد يعزى هذا التباين إلى متغيرات عديدة منها مستويات الصفوف الدراسية التي خضعت للدراسة، والبيئة الثقافية، والمحكات والإجراءات المستخدمة في جمع وتقييم البيانات. إلا أن نتائج بعض الدراسات المسحية تشير إلى نسبة تبلغ (٦%) وهي تقديرات معقولة (Milisen, R 1971: 628).

وأهم هذه الاضطرابات ما يلي:

أ- اضطرابات طبقة الصوت " Pitch Disorders ":

هناك خمسة أشكال من الشذوذ لطبقة الصوت هي على النحو التالي:

- ❖ أصوت عالية جداً " Too High " .
- ❖ أصوت منخفضة جداً " Too Low " .
- ❖ صوت رتيب وممل " Monotonous " .
- ❖ صوت اهتزازي مرتعش " Shaky Voice " .
- ❖ فواصل في الطبقة الصوتية.

تتضح اضطرابات طبقة الصوت في بعض المشكلات التي تحدث في فترة المراهقة، وتؤثر في الذكور خاصة. فقد يبدي بعض المراهقين صوتاً عالياً بشكل غير مألوف يصاحب عادة النمو السريع للحنجرة أثناء فترة البلوغ. ومن المعتاد أن يكون هناك تغير طبيعي في الصوت، ولكن هناك حالات قد تستمر وبطبقات عالية غير عادية، وقد تكون أعراضاً لمشكلات جسمية. وكثيراً ما يصاحب هذه الاضطرابات مشكلات من الانسحاب الاجتماعي، ومن الضيق أو الشعور بالنقص. وفيما يتعلق بالإناث، فقد تلاحظ حالات من الانخفاض الزائد في طبقة الصوت عندهن، وما لهذا من مصاحبات لمشكلات نفسية يواجهنها.

تشير طبقة الصوت إلى ارتفاعه أو انخفاضه بالنسبة إلى السلم الموسيقي. ولكل فرد مدى معين لطبقة الصوت يتناسب مع عمره الزمني، وجنسه، وتكوينه الجسمي. ويعتاد بعض الأفراد استخدام مستوى لطبقة الصوت قد يكون شديد الارتفاع أو بالغ الانخفاض بالنسبة إلى أعمارهم الزمنية أو تكويناتهم الجسمية، ففي هذه الحالة يظهر الصوت بأنه غريب وشاذ.

إن الصوت الطبيعي يجب أن يكون على درجة كافية من الارتفاع أو الشدة من أجل تحقيق التواصل المطلوب، ولكن الارتفاع الشديد للصوت يؤدي إلى صوت غير واضح، وهناك بعض الإصابات التي تجعل الفرد يتكلم بصوت مرتفع، مثل: الأمراض الصدرية والرئوية، والتهاب الحنجرة، وضعف السمع، وأحياناً الخوف المرضي من الصوت المرتفع ذاته... إلخ. ويحاول الفرد أن يعدل من صوته، ولكنه لا يستطيع بسبب العجز العضلي للفتايا الصوتية، واسترخاء الضغط

الموجه على أشد هذه الثنايا، واضطرار المريض لرفع صوته، والمريض في مثل هذه الحالات نجده يتكلم بسرعة، وبدون تنفس لفترة من الزمن، وأحياناً يتظاهر بأن عملية التنفس صعبة لديه وأنه يكاد يختنق. ويرافق ارتفاع الصوت ألم عضوي في المنطقة البلعومية والحنجرة، وألم نفسي. وأحياناً يكون ارتفاع الصوت " عكس الحالة السابقة " غير كاف، وضعيفاً، بحيث يصعب التواصل مع الآخرين؛ لأنه قلما يفهم بسهولة من الآخرين.

والصوت المرتب أو أحادي الطبقة غالباً ما يحدثه فرد ما يكون تقدير الذات " Self Esteem " لديه منخفضاً. وقد يكون ذلك الصوت هو نتيجة لفقدان السمع. ومن الصعب أن نشعر بالاختلافات في طبقة الصوت، وقد يكون الاختلاف في طبقة الصوت متعلماً من خلال التقليد.

والصوت المرتب يأخذ شكلاً واحداً، وإيقاعاً واحداً، ووتيرة واحدة، دون القدرة على التغيير في الارتفاع، والشدة، أو النغمة واللحن، ما يجعل هذا الصوت يبدو شاذاً، وغريباً، ويفقد القدرة على التعبير والتواصل الفعال مع الآخرين، ومثل هذه الحالات يمكن أن ترجع إلى حالة شلل تصيب المراكز المخية، وخاصة منطقة الجسم المخطط من الدماغ " Corpus Striatum "، ما يؤدي إلى تصلب الثنايا الصوتية، ويجعل الصوت إما أجشاً وخشناً، أو رتيباً صلباً.

إن الصوت المرتعش أو المهتز هو أيضاً صوت غير متناسق من حيث الارتفاع، أو الانخفاض، أو الطبقة الصوتية، ويكون سريعاً ومتواتراً، ونلاحظ هذا الصوت لدى الأطفال، والراشدين في مواقف الخوف، والارتباك، والانفعال أو

للخوف الحاد، كما نلاحظ الصوت المرتعش لدى الفرد السكير، أو في حالات الفالج، وعته الشيخوخة. وقد ترجع مثل هذه الحالات لالتهابات الدماغية التي تجعل الفرد غير قادر على التوافق بين حركات أعصابه، وذلك حسب الاحتياجات الوظيفية اللازمة، وفي مثل هذه الحالات تكون عملية التنفس هي المسيطرة لدى الكلام وليست هي المساعدة في إخراج الكلام كما في الحالة الطبيعية، لذلك لا يكون الصوت واضحاً ويكون مرتجاً غير منسجم.

أما اضطراب الفواصل في الطبقة الصوتية، فهو التغيرات غير الطبيعية في طبقة الصوت، والانتقال السريع غير المضبوط من طبقة لأخرى، مثل: الانتقال من الصوت الخشن إلى الصوت الرفيع أو العكس، ما يؤدي إلى عدم وضوح اللحن والصوت، وهناك حالة أخرى تصادف فيها عدم وجود نغمة صوتية، أو اختلافاً في الطبقة الصوتية، بحيث يؤدي أيضاً إلى عدم وضوح الصوت، وعدم تناسبه مع ما يتضمنه الكلام، ومثل هذه الحالات تكون فاقدة للتعبير ومزعجة للمتكلم وللمستمع في آن واحد. وتسمى مثل هذه الاضطرابات باضطراب التلحين في النطق.

ب- اضطرابات علو الصوت " Loudness of Voice Disorders ":

هناك ثلاث مشكلات شائعة لعلو الصوت هي:

❖ الصوت قد يكون عالياً جداً.

❖ أو يكون ضعيفاً جداً.

❖ أو قد لا يكون هناك صوت على الإطلاق، وهي حالة معروفة باسم الأفونيا " Aphonia " أو فقدان الصوت.

فالأشخاص الذين يعانون فقداناً للسمع نتيجة مشكلات في الأذن الداخلية " Inner Ear " أو في المسار العصبي من الأذن إلى المخ، هؤلاء الأشخاص غالباً ما يتحدثون بصوت مرتفع جداً؛ لأن لديهم صعوبة في سماع أصواتهم. وفي بعض الحالات يكون ارتفاع الصوت هو انعكاس لشخصية المتكلم، فبعض الأشخاص الذين يوصفون بأنهم متغطرسون أو بغضبون أو متمرزون حول ذواتهم أحياناً ما يتحدثون بصوت عالي. كما أن هناك أشخاصاً آخرين عادةً ما يتحدثون بصوت عالي؛ لأنهم يعملون في بيئات صاخبة، أو يعملون في مهنة معينة تتطلب أن يكون صوتهم أعلى من العادي.

وأحياناً ما يتحدث الأفراد بشكل منخفض تماماً؛ لأن لديهم فقدان سمع مرتبطاً بمشكلات في الأذن الوسطى أو الخارجية، التي تجعلهم يحكمون على أصواتهم أنها أعلى مما هي في الواقع فعلاً. ويمكننا أن نفهم هذه الحالة إذا ما غطينا أذاننا واستمعنا لأنفسنا ونحن نتحدث. وكما سبق أن أشرنا أن الصوت العالي جداً أو المنخفض جداً قد يمدنا بشيء من الاستبصار بشخصية المتحدث، فإن بعض الأفراد الخجولين، والمنسحبين، أو غير الشاعرين بالأمان، أو الذين يشعرون بالدونية " بالنقص "، فقد يتحدثون بصوت ضعيف منخفض. وقد يكون الصوت الضعيف هو عرض لحالة جسمانية، مثل: شلل " Paralysis " جزئي في أعضاء النطق.

أما المشكلة الحقيقية، فهي فقدان الصوت " Aphonia ". فالمتحدث قد لا يكون لديه صوت على الإطلاق إذا ما كانت أعضاء النطق مصابة بالشلل، والأفونيا ليست جسمية، بل هي نفسية أو انفعالية. وحينما يكون فقدان الصوت واحتباسه نتيجة صدمة انفعالية " Emotional Trauma "، فأنها تسمى بفقدان الصوت الهستيري أو البكم الهستيري " Hysterical Aphonia "، وفيها لا توجد إصابة جسمية بالحنجرة، ولكن المتحدث لا ينتج الصوت؛ لأنه يعتقد أنه غير قادر على إحداث الصوت. وقد يكون علاج مثل هؤلاء المرضى معقداً؛ لأن مشكلة الصوت هي عرض لمشكلة نفسية، فهل يجب أن نعالج المشكلة باعتبارها مشكلة صوتية أم باعتبارها مشكلة نفسية؟ نعم فبعض الحالات تأتي المشكلة النفسية أولاً، أي التي نبدأ بها، وإذا ما استمر فقدان الصوت فإن المشكلة تصبح اضطراباً صوتياً عضوياً، ويوصي بعض المعالجين بعلاج صوتي مصحوب بفرصة تفرغ انفعالي " Emotional Catharsis " متبوعاً بعلاج نفسي إذا كانت هناك ضرورة.

إن الأطفال الذين يعانون من البكم الهستيري يكونون في العادة غير مكتثرين لما أصابهم من عجز في الكلام؛ لأنهم يعرفون في قرارة أنفسهم أنهم قادرون عليه متى حسم الموقف أو الظروف المثيرة لصالحهم. وهذا ما يبدو واضحاً من كلامهم مع أنفسهم إذا تركناهم كلاً مع نفسه أو مع لعبته التي يحبها، فنجد يمرح ويتحدث بصوت هامس يصعب سماعه. وتعرف ظاهرة عدم الاكتراث للعاهة التي يقع فيها الطفل ومشاعره نحوها وظهور لا مبالاة لا تتناسب مع عجزه المزعوم بالمصطلح " Bell indifference "، ويمكن عدُّ امتناع الطفل المؤقت عن الكلام " البكم المتعمد " حالة خاصة من البكم والخرس الهستيري المؤقت. وفي الغالب يصاحب

هذا التوقف عن التحدث أعراض هستيرية أخرى كالإحساس بعدم الرؤية، أو عدم السمع، أو انعدام حركة أحد الأطراف. ومن أسباب البكم الهستيري عند الطفل ما يلي:

- ❖ تأزم المناخ النفسي الداخلي للطفل وتعرضه لضغط نفسي.
- ❖ ضعف قدرات الطفل على مواجهة الضغوط العاطفية.
- ❖ افتقاد الطفل للوسائل التي تواجه تهديدات الأهل أو من يرعاه.
- ❖ قلق الأهل على بكم الطفل أكثر ضراوة من اهتمام الطفل بمشكلاته ويجعله يتمادى حتى تحسم الأمور لصالحه.

أما عن أساليب التغلب على البكم الهستيري عند الطفل ما يلي:

- ❖ يجب إتاحة الفرصة للطفل لاستخدام سلاحه هذا، لأن إرغامه على التخلي عن بكمه قد يؤدي به إلى استخدام أساليب أشد أذى؛ مثل: ترك المنزل، أو محاولة الانتحار.
- ❖ لا يجب اتهام الطفل علناً بالكذب أو التحايل أو التصنع أو التمارض، كما لا يجب التعامل معه بتدليل مفرط أو العناية الخاصة.
- ❖ عدم إحاطة الطفل بجو من الهلع والفرع والخوف عليه أو القلق على حالته؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى أضرار نفسية في البناء النفسي له.

ج- اضطرابات نوعية الصوت " Vocal Quality Disorders " :

تشير اضطرابات نوعية الصوت إلى تلك الخصائص التي تعطي كل فرد الطابع الخاص المميز له. ويقسم فايريانكز " Fairbanks, 1960 " هذه الخصائص إلى ما يلي:

- ❖ الهمس " Breathiness " .
- ❖ اللبحة " Hoarseness " .
- ❖ الخشونة أو الغلظة " Harshness " .
- ❖ الأنفية " Nasality " .

ويمكن الحكم على اضطرابات الصوت بسهولة بالاستعانة بهذه الخصائص؛ لأن انحرافها بصورة ملحوظة عن النمط العادي يعبر عن اضطراب نوعية الصوت، وهي من أكثر الاضطرابات حدوثاً، وبالرغم من ذلك فقد يصعب تحديدها بدقة مقارنة إلى اضطرابات طبقة الصوت وشدته.

والصوت الهامس هو الصوت الضعيف الخافت، ويتدخل في هذا الاضطراب النظام التنفسي، إذ يحاول المريض أن يتكلم أثناء الشهيق، ما يؤدي إلى نقص حجم الكلام؛ بسبب تحديد حركات العضلات التنفسية، يتميز الصوت الهامس بالضعف وإفراط تدفق الهواء، وغالباً يبدو الصوت وكأنه نوع من الهمس المصاحب بتوقف كامل للصوت في بعض الأحيان. ويُعد الصوت الهامس مظهراً من مظاهر الخبل، ويصاحب عملية الهمس شلل التنايا الصوتية، فلا يخرج المريض أصواتاً، وإنما يهمس همساً.

أما الصوت الخشن أو الغليظ يتميز بارتفاع شدته وانخفاض طباقته، وهو صوت غير سار، وغالباً يحدث بصورة مفاجئة، ومصحوب بالتوتر الزائد، والإجهاد، ويمكن أن تكون خشونة الصوت لدى الأطفال بسبب الصراخ العالي، أو تقليدهم لأصوات الآخرين العالية، كما أن الأفراد ذوي المزاج العدوانية غالباً ما

يجهدون ثأياهم الصوتية في صراخهم، وجذبهم، وتوجد أعراض الصوت الخشن لدى الراشدين، والمعلمين، والبائعين، ولدى الذين يعملون في وظائف تتطلب منهم الكلام بصوت مرتفع ولفترة طويلة، ما يؤدي إلى إجهاد الثأيا الصوتية التي تصبح بيضاء اللون، أو متوردة، ومنفخة، وأكثر تشنجاً، ما يضعف من مرونة اهتزازها.

إن الصوت المبحوح هو صوت منخفض الطبقة الموسيقية، وقد يصاحبه شيء من خشونة الصوت، وغالباً ما يكون بسبب الاستخدام السيئ للصوت، وبسبب تقارب أشعة الثأيا الصوتية، حيث يكون الصوت محبوساً أسفل الحنجرة، ولا يخرج الصوت إلا من ثأيات الثأيا الصوتية الصغيرة، ويكون التنفس في مثل هذه الحالات صعباً، والصوت غير واضح، وقد يؤدي التهاب الحنجرة، والنزلة البردية، والتهاب اللوزتين، والإجهاد الكلامي إلى بحة في الصوت. ويمكن أن يكون الببحاح مؤقتاً، أي يدوم فترة قصيرة، أو أن يصبح مزماً بعد أن يؤدي إلى عدم تناسق عصبي وعظلي في وظائف الثأيا الصوتية. ويوصف الصوت المبحوح عادة بأنه خليط من النوعين السابقين " الهمس، والخشونة معاً ".

د - اضطراب الصوت الطفلي:

وهو الصوت الذي نسمعه لدى الكبار ويشبه في طبيقته الصوتية طبقة الأطفال الصغار " الصوت الرفيع الحاد "، إذ يشعر المستمع بأن الصوت لا يتناسب مع عمر الفرد المتكلم وجنسه ومرحلته، ومن المعلوم أن الصوت البشري يتطور ويتغير عادة في مرحلة الطفولة، ولدى الأطفال الصغار، وفي مرحلة البلوغ، ولدى الكبار، وقد تستمر بعض عادات النصويت والكلام لدى الأطفال في

حياة الراشدين، والسبب في ذلك غير واضح حتى الآن، وإنما يرجع البعض هذه الظاهرة إلى عوامل وراثية وخلقية، أو إلى إصابات تصيب الأطفال في صغرهم؛ مثل: النزلات الصدرية، والتهابات الأعضاء الصوتية، وقد يكون سبب هذه الظاهرة وظيفياً يرجع إلى بعض العوامل النفسية العميقة لدى الفرد، التي ترجع إلى طفولته، وتجعله يسلك في أصواته وهو راشد سلوك الأطفال الصغار في أصواتهم " نكوص في الصوت والكلام على مرحلة سابقة من النمو " (الزباد، ١٩٩٠: ٢٣٧-٢٣٩).

أسباب اضطرابات الصوت:

- ❖ ترجع اضطرابات الصوت إلى أسباب كثيرة ومتنوعة منها ما يلي:
 - ❖ الأسباب العضوية: وتشمل كثيراً من الأسباب، مثل: " طمعف الغضاريف المكونة للحنجرة، وجود شق أو أخدود بالثنايا الصوتية، وجود غشاء بين الثنايا الصوتية، إصابة عظم الحنجرة، ثلث الثنايا الصوتية، وجود لحمية على الثنايا الصوتية، وجود أكياس دهنية على الثنايا الصوتية ".
 - ❖ الأسباب الوظيفية: يمكن أن تنتج اضطرابات الصوت عن أسباب وظيفية وليست عضوية، إذ وجد أن معظم اضطرابات الصوت ترتبط بسوء استخدام جهاز الصوت أو الاستخدام الشاذ للصوت. ومنها ما يتعلق بالاضطرابات الانفعالية، والإفراط في الحركة والنشاط الصوتي، الذي يتبعه حالة من الإجهاد الحنجري والصوتي، ونقص في النشاط الحركي للصوت. ومن صور سوء استخدام الجهاز الصوتي، مثل: " التحدث بصوت مرتفع، السرعة الزائدة في الكلام، والتحدث المرتبط بالثوتر الشديد ".

علاج اضطرابات الصوت:

توجد أساليب عديدة لعلاج اضطرابات الصوت، منها ما يلي:

- ❖ علاج دوائي لحالات، مثل: " التهابة الصوتية العضوية، التهابات الحنجرة".
- ❖ علاج جراحي لحالات، مثل: " اللحمية، والأكياس الدهنية".
- ❖ علاج تعويضي لحالات، مثل: " استئصال الحنجرة".
- ❖ علاج تخاطبي، ويضم إرشادات وجلسات علاجية.

إرشادات خاصة للحفاظ على الصوت:

- عدم التدخين، أو الوجود في الأماكن المغلقة التي يوجد بها أدخنة، أو أتربة، أو روائح نفاذة.
- عدم التحدث بصوت مرتفع، أو التحدث في الأماكن المزدحمة التي بها ضوضاء.
- التقليل بقدر المستطاع من المشروبات التي تحتوي على مادة الكافيين؛ مثل: " القهوة، والشاي، والبيبسي"، وإذا لزم الأمر فيجب أخذ كمية من الماء مماثلة.
- تجنب الكلام لفترة طويلة، وأعط نفسك وقتاً كافياً لتتوقف عن الكلام لتأخذ كمية هواء مناسبة حتى تستطيع مواصلة الكلام.
- تنمية الوعي لدى الفرد بصوته.
- تجنب الكحة والتهنحة والفم مغلق، بل يجب أن يكون الفم مفتوحاً.
- التمييز بين إنتاج الصوت المضطرب وإنتاج الصوت العادي.
- امنح صوتك فترات من الراحة على مدار اليوم.
- تعديل العادات الصوتية الخاطئة، والتخلص منها.

عندما لا تتدفق الكلمة بلطف وبسرعة إلى الكلمة التي تليها. وقد تعددت تعريفات التلعثم واختلفت وفقاً لوجهة نظر القائم بالتعريف، من هذه التعريفات ما يلي:

عرف بلودستين " Bloodsten, O. 1969 " التلعثم على أنه اضطراب كلامي يتسم بالتوقف والتقطيع في تدفق الكلام بالسلاسة. والتلعثم هو اضطراب في زمن حدوث الكلمة، ورد فعل المتحدث نتيجة لذلك (Van Riper, C. 1971: 108).

أما ترافس " Travis " فقد عرف التلعثم بأنه اضطراب في الإيقاع " التواتر " وفيطلاقة الحديث، وذلك بحسبه بشكل متقطع، أو تكرار تشنجي، أو مط الأصوات، أو المقاطع اللفظية أو الكلمات أو العبارات أو وضعية " شكل " أعضاء النطق.

يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية مفهوم التلعثم ضمن اضطرابات التواصل " Communication disorders "، ويعرف على أنه اضطراب في الطلاقة العادية " Normal Fluency "، وفي توقيت الكلام، ويشمل " تكرارات في الصوت " Sound repetitions "، والإطالات " Prolongations "، والاعتراضات " Interjections "، والوقفات " Pauses " في الكلام، وهذا الاضطراب يعوق عملية الإنجاز والتواصل الاجتماعي، وأن التلعثم يندرج تحت فئة اضطرابات الكلام، ولم يصنف تحت مسمى اللجاجة، واستخدم بدلاً منه مصطلح التلعثم (DSM- IV, 1994: 18).

٣ - اضطرابات الكلام " Speech disorders " :

ويقصد بذلك تلك الاضطرابات اللغوية المتعلقة بالكلام، وبالطلاقة اللفظية، وما يرتبط بذلك من مظاهر ترتبط بطريقة تنظيم الكلام ومدته، وسرعته، ونغمته، وطلاقته.

وتشمل اضطرابات الكلام المظاهر التالية:

٣-١ : اللجلجة أو التلعثم " Stuttering Or Stammering " :

لقد أجمع الكثير من الباحثين على صعوبة تحديد أصل اضطراب التلعثم ونشأته، فالتلعثم اضطراب قديم من أيام الفراعنة، وكتب عنه باللغة الهيروغليفية، وقد ورد في التراث، والأخبار، والأسفار، وهناك قصة شهيرة عن الأمير اليوناني ستاتو " Stutto " الذي قيل أنه يتلعثم في كلامه، وعندما انتشر هذا الاضطراب بين الناس سميت حالة التلعثم في الكلام باسم " Stuttering "، وظلت هذه التسمية سائدة ومعتمدة في عالم الطب واللغة، ومن أبرز الشخصيات التاريخية التي عرفت بالتلعثم في الكلام " النبي موسى عليه السلام، شارلز الأول، وإدوارد السادس، والملك جورج الخامس، وشارلز دارون، وبيستون تشرشل، أرسطو، إسحق نيوتن، مارلين مونرو "، فالتلعثم يحدث على مستوى اللسان والتعبير والطلاقة اللفظية، ولم يؤثر في تفكيرهم ونتائجهم ومعالجهم شخصياتهم.

بما أن التلعثم هو أحد اضطرابات الطلاقة، فلا بد من تعريف الطلاقة أولاً، إن كلمة طلاقة " Fluency " تعني التدفق. يكون الكلام طلقاً عندما تخرج الكلمات بسهولة، ودون جهد، وبلفظ، وبسرعة، وتدفق. ويكون الكلام غير طلق

والتلعثم اضطراب في عملية التواصل يحدث بسبب عدم انسياب تنطق الكلام، ويظهر في صورة تكرار، أو إطالة، أو توقف للصوت أو للكلمة (Gard, J. 2002: 18).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن التلعثم اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته، يتميز بالتوقف، والإطالة، والتكرار، للأصوات أو للمقاطع أو للكلمات بشكل لا إرادي، مما يعوق التدفق الإيقاعي للكلام، ويأخذ التلعثم شكلاً تشنجياً في عملية تشكيل أو تقويم أصوات الكلام، فتخرج بصعوبة ومجاهدة، ويصاحب ذلك بعض الأعراض النفسية، مثل: " القلق، والتوتر "، وبعض الأعراض الجسمية، مثل: " حدوث تقلصات في عضلات الوجه، والأطراف، والرأس "، ومحاولة الإحجام عن الكلام " ما يؤدي إلى الإحجام عن المواقف التي يتوقع أن يتلعثم فيها "، وتجنب المواقف الاجتماعية خوفاً من استهزاء الآخرين وسخريتهم.

انتشار التلعثم:

تؤكد معظم الدراسات على أن انتشار التلعثم لدى الأطفال، وحدوثه بدرجة ضئيلة في مرحلة المراهقة، وينتشر هذا الاضطراب في الأعمار المختلفة، ويصل مدى انتشار التلعثم حوالي (١%) من مجموع السكان في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن نسبة الإصابة بالتلعثم تختلف من بلد إلى آخر، وذلك وفقاً لتشخيص المؤسسات الاجتماعية، وحتى في البلدان التي تشترك في لغة واحدة، مثل: " بريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية " هناك اختلاف بينهما في تفسير السلوك اللغوي؛ بسبب اختلاف التوقعات الاجتماعية، فكثيراً من اضطرابات الكلام

لا يوجد العيب أو العجز في فم المتكلم فقط، ولكن أذان المستمعين هي التي تقوم أيضاً بتكوينه وتأطيره. ويظهر التلعثم ما بين الأولاد إلى البنات بنسب (٤-١) لصالح الذكور، ولقد اتفق الباحثون على حدوث التلعثم وانتشاره لدى الذكور بنسبة أعلى من انتشاره لدى الإناث، وقد يرجع ذلك إلى أسباب تكوينية، كما أن تأثير الظروف التربوية، والاجتماعية يتطلب معاملة خاصة للذكور تختلف عن الإناث، فالطفل الذكر مطالب بالشجاعة، والبراعة، والاختلاط ما يجعله في صراع دائم، وبالتالي يتعرض لضغوط نفسية مستمرة تؤدي إلى توتر نفسي شديد يظهر في صورة تلعثم وتردد في الكلام. وقد لوحظ أن معظم الأطفال يتلعثمون في كلامهم في بداية ذهابهم للمدرسة، وقد يحدث التلعثم في عمر مبكرة، وخاصة عند بداية تكوين المقاطع (Youssef, M.1986:10؛ العسال، ١٩٩٠: ٩، ١٠؛ Lawrence, M. & Barecly, D. 1998).

وعادة ما يكون التلعثم مؤقتاً عند الأطفال، ويطلق على ذلك التلعثم الارتقائي، وغالباً ما يظهر في سن الثانية والرابعة من العمر، وهناك ملايين الأطفال الذين يتلعثمون قبل سن المدرسة أي حوالي (٤%)، بينما عند سن المدرسة تبقى حوالي (١-٣%) من الأطفال المتلعثمين، وحوالي (١%) من مجتمع الكبار ينتابهم التلعثم.

ويُعدّ التلعثم الذي يظهر بعد سن الخامسة أكثر خطورة من التلعثم الذي يظهر في سن أبكر و(٥٠%) من الأطفال الذين يتلعثمون بشدة يستمرون بالتلعثم

الشديد في الكبر، أما نسبة المتلعثمين من الذكور من جميع الأعمار فتبلغ من (٨-٤) أضعاف نسبة المتلعثمات من الإناث.

فالمصاب بالتلعثم يعاني صعوبات في الانتقال من الفكرة إلى الصياغة اللغوية ويتفقم هذا العسر الذي يشعر به أمام الآخرين، إنه يثير الجوانب المثيرة للتلعثم: تكرار التصويطات، أي الفونيمات أو انغلاق أعضاء الصوت.

ويمكن تفسير سبب انتشار التلعثم بين الصبيان أكثر من البنات؛ لأن معظم القائمين على رعاية الأطفال هم من النساء، وأنه نظراً لأن البنات يتفوقن على الصبيان في المقدرة اللغوية في عمر مبكر، لذلك كله فإن كلام الصبيان يحصل على قدر أكثر من الانتباه والنقد المفرطين، وهذا يغذي بالتالي سلوك الإحباط والتلعثم. كما وجدت بعض التجارب العصبية التي أجريت مؤخراً على الفئران أن الكميات الكبيرة من هرمون التستوسترون " Testosterone " الذكري بإمكانها أحياناً أن تقلل من فرص انحصار موقع بعض جوانب السلوك في أحد فصفي الدماغ أو الفص الآخر، لذلك تكون إمكانية حدوث حالات التمثيل ثنائي الجانب للغة في الدماغ لدى الصبيان أكثر مما هو لدى البنات. وتحاول نظرية " جونسون " أيضاً تفسير السبب الذي يؤدي إلى توارث التلعثم في العائلات، فقد يعود ذلك إلى وجود عنصر وراثي يتسبب في التلعثم، إذ أن الوالدين والمعلمين الذين يتربون في عائلات مصابة بالتلعثم، أو الذين كانوا أنفسهم يتلعثمون عندما كانوا أطفالاً يكون لديهم رهبة أكثر من غيرهم من إصابة أطفالهم بالتلعثم. ويكثر التلعثم لدى مستخدمي اليد اليسرى أكثر من مستخدمي اليد اليمنى؛ لأنه لا تكون اللغة ممثلة

في الفص الأيسر من الدماغ لدى حوالي نصف عدد جميع مستخدمي اليد اليسرى، ومن كلا الجنسين " النصبيان والبنات "، وربع هؤلاء الناس تقريباً يملكون تحكماً ثنائي الجانب في الكلام.

مراحل تطور التلعثم:

تختلف الصورة الإكلينيكية للتلعثم في مراحله الأولية عنها في مراحله النهائية سواء عند الأطفال، أو المراهقين، وقد اختلفت الآراء حول تقسيم مراحل تطور التلعثم. وقد قسم بلودشتين " Bloodstein, O. 1987 " تطور التلعثم إلى أربع مراحل هي:

١- المرحلة الأولى:

- ❖ تبدأ من عمر (٢-٦) سنوات، أي مرحلة ما قبل المدرسة.
- ❖ التلعثم يختفي، ثم يعود.
- ❖ الصعوبة تتجه لتكون عرضية.
- ❖ يتلعثم الطفل أكثر عندما يكون مثاراً، أو محبطاً، وعندما يكون تحت ضغط ما.
- ❖ التلعثم يكون أول الجملة، أو العبارة، أو شبه الجملة.
- ❖ إن أكثر الأعراض سيطرة هو التكرار.
- ❖ التلعثم يكون على الكلمات ذات الدلالة " Content Words "، والكلمات الوظيفية " Function Words "، مثل: " الضمائر، والروابط، وأدوات التعريف، وحروف الجر " على حد سواء.
- ❖ ليس هناك دليل كبير على أن الطفل يظهر اهتماماً بالمشكلة.

❖ في معظم الأوقات يظهر الأطفال في المرحلة الأولى للتلعثم القليل من الاهتمام بالمقطعات في كلامهم.

- المرحلة الثانية:

- ❖ تمتد من عمر (٦-١٢) سنوات.
- ❖ يحدث التلعثم أساساً في معظم أجزاء الكلام؛ مثل: " أسساء، أفعال، صفات، وظروف".
- ❖ إن التلعثم عند وصوله هذه المرحلة يعدّ تلعثماً مزمناً " أي لا يوجد فترات من الطلاقة في الكلام".
- ❖ الطفل يدرك أنه متلعثم.
- ❖ على الرغم من إدراك الطفل لنفسه كمتلعثم، عادةً ما يظهر الطفل القليل، أو لا يهتم للتلعثم.
- ❖ يزداد التلعثم أساساً تحت ظروف الإثارة، أو عندما يتكلم الطفل بسرعة.
- ❖ إن للتلعثم أساساً زمنياً.

- المرحلة الثالثة:

- ❖ تمتد من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة.
- ❖ يظهر التلعثم ويختفي استجابة لمواقف معينة.
- ❖ صعوبة في نطق بعض الأصوات أو الكلمات أكثر من غيرها.
- ❖ أحياناً يتم استبدال الكلمات، واللجوء إلى الإسهاب " الموارية، أو الدوران حول المعنى".
- ❖ يدرك الطفل على أنه يتلعثم، ولكنه لا يزال يظهر عدم التجنب " Avoidance"، وعدم الخوف أو الإحراج.

- المرحلة الرابعة:

- ❖ تمتد من نهاية مرحلة المراقبة إلى المراحل العمرية التالية.
- ❖ تتميز بالتوقع الممزوج بالإحساس بالخوف من التلعثم.
- ❖ الخوف من أصوات وكلمات ومواقف معينة.
- ❖ استبدال الكلمات بشكل مستمر، واللجوء إلى الإسهاب.
- ❖ تجنب المواقف الكلامية، والشعور بالخوف والإحراج؛ لأن الشخص يدرك أنه يتلعثم، وهذا يؤدي إلى عزلة المتلعثم اجتماعياً.

إن التلعثم لا يحدث بنفس الدرجة عند كل الأفراد، فالنوع الأول من التلعثم يكون في معظم الأحوال ذات تأثير بسيط، في حين النوع الأخير من التلعثم تكون الإعاقة ملحوظة، وواضحة، وتكون التكرارات سريعة، ونادراً ما يكون الكلام متواصلًا، وهذا يؤثر في سلوك المتلعثم، وشخصيته، ويصبح أقل ثقة بنفسه.

يمكن باختصار القول: إن اللججة هي إعاقة الكلام، إذ يعاق تدفق الكلام بالتردد، ويتكرر سريع لعناصر الكلام، وتشنجات عضلات التنفس أو النطق. أما التلعثم فهو اضطراب في الكلام يتميز بوقفات تشنجية أو تردد في النطق، وفيما يلي مثال للتمييز بين هذين العرضين: نطق كلمة " محمد " .

لججة: م م م م محمد " نطق حرف الميم أو الحاء أكثر من مرة " .
تلعثم: م توقف محمد " نطق حرف الميم مرة واحدة يليه توقف ثم إكمال الكلمة " أو توقف ملحوظ محمد " التوقف قبل نطق الكلمة ثم نطقها في شكل دفعة واحدة " وبالرغم من ذلك لا يميز كثير من الباحثين بين هذين العرضين ويفضلون

استخدام اللججة بوصفها مصطلحاً عاماً لوصف هذا الشكل من أشكال
الاضطراب (يوسف، ١٩٩٧: ١٥٦؛ قاسم، ٢٠٠٥: ٢٤٢).

الأعراض المصاحبة للتلعثم " Associated Symptoms :

(١) الأعراض الظاهرية " Overt Symptoms :

- ❖ النشاط العضلي المرافق، مثل: " شد عضلات الوجه، تحريك الرأس، رمش العين، تحريك اليدين، رفع الأكتاف...إلخ."
- ❖ تغيرات غير طبيعية في الصوت، مثل: " السرعة أو البطء في الكلام، تغير في نوعية الصوت، تغير نغمة الصوت"، وتتم هذه التغيرات رغبةً في إخفاء التلعثم.
- ❖ إدخال أجزاء من الكلام داخل الكلام الطبيعي، أي إدخال كلمات دخيلة، مثل: " شاي، أه، بس، يعني، أيوه...إلخ."
- ❖ ردود فعل الجلد، مثل: " الاحمرار، الشحوب، التعرق...إلخ."

(٢) الأعراض الفسيولوجية " Physiological Symptoms :

- ❖ اضطرابات التنفس، مثل: " عدم التناسق بين التنفس البطني والتنفس الصدري، وعدم انتظام الدورات التنفسية المتعاقبة، ومد الشهيق أو الزفير، وانقطاع كامل في التنفس، وتقطع الزفير، ومحاولات للتحدث خلال فترات الشهيق."
- ❖ اضطراب حركة العين، مثل: " حركات غير عادية مرتبطة مع الانحباسات الكلامية."
- ❖ ظاهرة تغيرات الأوعية الدموية والقلب، مثل: " تسارع دقات القلب ومعدل النبض، ارتفاع ضغط الدم في أثناء الكلام."

- ❖ ارتجاف اليد " Tremors "، إذ تصبح أكثر وضوحاً أثناء التلعثم.
- ❖ الجهد الكهربائي للدماغ " E E G "، حيث يزداد تركيز موجة ألفا، وعدم انتظام تناسق موجات نصفي الكرة المخية مع بعضها.
- ❖ تغيرات بيوكيماوية " Biochemical Changes "، مثل: " انخفاض نسبة سكر الدم، لزيادة كبير في الإفراز البولي للأدرينالين عند المتلعثمين ".
- ❖ استجابات انعكاسية، مثل: " منع حركة غمزة العين، وكبر حجم بؤبؤ العين ".

(٣) الأعراض الذاتية " Introspective Symptoms "

إن تقييم المتلعثم الذاتي لنقطيع كلامه يعدّ جزءاً مهماً جداً عند دراسة الأعراض المصاحبة للتلعثم، مثل: " الشعور بالتوتر العضلي، الشعور بالقلق والتوتر، والشعور بالإحباط، الشعور بالسخط والحرج (Jennifer, A. 2001: 70).

شدة التلعثم:

تعدّ عملية تقييم شدة التلعثم، ومعرفة درجة التلعثم من أهم الجوانب الإكلينيكية في أثناء الفحص المبدئي للمتلعثم؛ وذلك حتى نتمكن من وضع الخطط العلاجية المناسبة للفرد المتلعثم. ومن المقاييس المستخدمة في تحديد شدة التلعثم مقياس جونسون وزملائه " Jhonson, W. et. al. 1963:68-73 "، وهو يتكون من سبع درجات لتحديد شدة التلعثم، هي على النحو التالي:

- ❖ تلعثم بسيط جداً: وجود تلعثم في الكلمات (١%) مع عدم وجود أعراض مصاحبة للتلعثم.

❖ تلعثم بسيط: وجود تلعثم في الكلمات (١-٢%) مع عدم وجود أعراض مصاحبة للتلعثم.

❖ تلعثم بسيط إلى متوسط: وجود تلعثم في الكلمات (٢-٥%) مع ظهور التوتر العضلي، وعدم ظهور أعراض مصاحبة للتلعثم، وعدم الانتباه إلى التلعثم.

❖ تلعثم متوسط: وجود تلعثم في الكلمات (٥-٨%) مع ظهور توتر واضح، ووجود أعراض بسيطة مصاحبة للتلعثم، مع انتباه المستمع للتلعثم.

❖ تلعثم متوسط إلى شديد: وجود تلعثم في الكلمات (٨-١٢%) تقريباً، مع ظهور أعراض مصاحبة للتلعثم تستدعي الانتباه، ويستغرق حدوث التلعثم ثانيّتين تقريباً.

❖ تلعثم شديد: وجود تلعثم في الكلمات (١٢-٢٥%) تقريباً، مع ظهور توتر، وأعراض واضحة ومصاحبة للتلعثم، ويستغرق زمن حدوث التلعثم ما بين (٣-٤) ثوان، وتتجنب بعض المواقف الكلامية.

❖ تلعثم شديد جداً: وجود تلعثم في الكلمات أكثر من (٢٥%)، ويستغرق زمن حدوث التلعثم أكثر من (٤) ثوان، مع وجود أعراض عنيفة مصاحبة للتلعثم، وتتجنب معظم المواقف الكلامية.

وقد انتقد فان رابير " Van Riper, 1971 " هذا المقياس؛ لأنه استخدم عدة نقاط لترتيب شدة التلعثم، مثل: " عدد مرات حدوثه، والفترة الزمنية التي يحدث خلالها التلعثم، والتوتر والحركات المصاحبة للتلعثم "، لذا يرى أن نعتمد على حساب الفترة الزمنية لتحديد شدة التلعثم، ويمكن تحديد شدة التلعثم عن طريق معرفة السلوك الاجتماعي للمتلعثم، ومدى تأثير التلعثم على تعامله مع الآخرين.

علاج التلعثم:

اختلفت طرائق علاج التلعثم اختلافاً كبيراً نتيجة لاختلاف النظريات التي وضعت لتفسير التلعثم، ولذا تعددت وتفاوتت الطرائق ابتداء من وسائل بدائية للعلاج إلى أخرى حديثة نسبياً. ويعدّ تشخيص اضطراب التلعثم لدى الأطفال الخطوة الأولى في العلاج، فإذا تم تحديده ومعرفة أسباب نشأته ومراحل تطوره أمكن علاجه، ويقصد بالعلاج هنا الجهود المنظمة التي يقوم بها أو يشرف عليها متخصصون في المجال الطبي والنفسي والاجتماعي، التي تهدف إلى تخلص الطفل من أسباب مشكلاته وإزالة أعراضها، وتتوقف فاعلية علاج مشكلات الطفولة عامة واضطراب التلعثم خاصة على الاكتشاف المبكر، وتعاون الأهل والمدرسين مع اختصاصي اللغة والكلام، ورغبة المتلعثم في العلاج، وثقته في المعالج، وكذلك كفاءة اختصاصي اللغة والكلام في تشخيص الاضطراب، وبالتالي اختيار الأسلوب العلاجي المناسب.

وعلى هذا فإن علاج التلعثم ليس بالأمر السهل دائماً، إذ تبدأ الخطوة العلاجية عن طريق تحويل الأطفال المتلعثمين إلى عيادات ومراكز علاج اللغة والكلام " Language and Speech Therapy Clinics "، التي تقوم فيها إجراء الفحوص الدقيقة للمتلعثم، ثم يبدأ اختصاصي اللغة والكلام في تدريب المتلعثم على طريقة الكلام الصحيحة، وكيفية مواجهة المواقف الاجتماعية، كما تجرى المقابلات مع الوالدين لمساعدتهم على فهم طبيعة مشكلة طفلهم، وكيفية التعامل معه.

من المهم أن نشير إلى أن ما يقرب من (٤٠%) من الأطفال المصابين بالتلعثم سوف يعودون إلى حالتهم الطبيعية، وذلك دون أي تدخل علاجي، ويتحسن تلقائياً بنسبة تتراوح ما بين (٥٠%-٨٠%) قبل بلوغ السادسة من العمر، والتحسن أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

في علاج التلعثم يجب التركيز على النواحي الطبية، والاجتماعية، والنفسية، والبيئية، وذلك على أساس أن اضطراب التلعثم يشمل شخصية الفرد ككل، كما أنه ليس من المستطاع وضع خطة علاجية يمكن أن تلائم جميع الحالات، غير أن الوسائل العلاجية جميعها تشترك في أنها تؤدي إلى إشباع حاجات الفرد المتلعثم، وإعادة التوازن النفسي والتوافق الشخصي والاجتماعي له.

٣- ب : ظاهرة السرعة الزائدة في الكلام " Cluttering in Speech " :

هو فقدان الطفل القدرة على ضبط تدفق الكلام بإيقاع ومعدل متوازن مفهوم، بحيث يبدو إيقاع الكلام سريعاً وبشأذاً بطريقة تعوق وضوحه، مع ظهور تراكيب نحوية خاطئة، وانفجارات للكلام بمجموعات من الكلام لا تمتد إلى التركيب اللغوي للجملة، ويكون الطفل غير واع بعيوب التواصل لديه، ويحذف بعض المقاطع، أو يستبدلها، ويخطئ في التعبير اللغوي، ولديه هفوات وزلات لسان تفقد تركيب الجملة المعنى السليم. ويكون الكلام مضغوطاً لدرجة التداخل. وتعذ السرعة الزائدة في الكلام من اضطرابات الكلام.

وهذا الاضطراب يبدأ لدى بعض الأطفال في الفترة العمرية (٥-٨) سنوات، وتظهر شدته تحت تأثير الضغوط النفسية. أما إذا ظهر في عمر العامين، أو أكثر قليلاً، فلا يعد الأمر اضطراباً، أو ما يسميه البعض اضطراباً طبيعياً لانسياب الكلام.

والغريب بالأمر أن الفرد المصاب أحياناً لا يشعر بمشكلته، وبطريقة كلامه غير المألوفة، إلا أنه إذا ما انتبه إلى طريقة كلامه عاد إلى صوابه، وأخذ يتحدث بطريقة طبيعية، إلا أنه سرعان ما يعود إلى النمط الأول السريع من الكلام، ويظهر هذا الاضطراب بوضوح أثناء القراءة، إذ نلاحظ تداخل الكلمات، وحذف بعض المقاطع منها، ويتم في أثناء ذلك تدفق الأفكار على ذهن بسرعة لدرجة يتعذر معها التنظيم من الناحية الفكرية، والناحية الكلامية، ونجد أن سرعة الأفكار وتدفقها تتطلب سرعة في الكلام، وغالباً ما يحدث ذلك في الشخصيات الذكية، أو النشطة كثيراً.

والأسباب ترجع في جوهرها إلى أن الأفكار تتدفق على ذهن بسرعة لدرجة يتعذر معها التنظيم بين الناحية الحسية " الأفكار وبين الناحية الحركية في العملية الكلامية، النطق وإخراج الحروف " أي أن المشكلة في أساسها ترجع إلى عدم التناسق أو التأزر بين الناحية العقلية " Mentation " والناحية اللفظية " Verbalisation "، ويكون العلاج من خلال ما يلي:

١- تنظيم التفكير لدى الشخص المضطرب، وكذلك يجب أن يفهم الشخص المضطرب أهمية العملية الكلامية في نمو الفرد وتقدمه في المجتمع.

- ❖ توجيه انتباهه إلى عملية السرعة غير الطبيعية في الكلام.
- ❖ أحياناً يطلب من المريض أن يعرض مجموعة من الحوادث بشكل متسلسل ومنطقي، وفي لغة بسيطة وواضحة.
- ❖ تدريب الفرد على القراءة كلمة، كلمة.

ولكن إذا صاحب هذا الاضطراب متغيرات أخرى، مثل: " الاكتئاب، أو الانطوائية والعزلة " لزم الأمر علاجاً نفسياً على الأقل، إن لم يكن علاجاً أسرياً لفهم المريض ومعاونته من قبل أفراد الأسرة.

٣- ج: اللثغة " Dyslalia or Dysarthia ":

هي نطق بعض الأصوات بطريقة خاطئة، أو هي صعوبة لفظ بعض الأصوات الأبجدية، وهناك بعض الأصوات أشد تأثراً من غيرها في عيوب الكلام. ومن أهم اللثغات ما يلي:

أ- اللثغة الرائية:

واللثغة الرائية من أهم اللثغات، فقد يلفظها بعض الأفراد " لام "، مثل: كلمة " سمير " حيث تلفظ " سميل "، وكذلك كلمة " أمير "، حيث تلفظ " أميل "، وربما قلبت " الراء " عند بعض الأفراد إلى " ياء، أو واء، أو غين "، مثل: كلمة " ربيع "، حيث تلفظ " يبيع "، وكلمة " عبير " تلفظ " عبيو "، وكلمة " فار "، حيث تلفظ " فاغ ".

أما الصعوبة في لفظ حرف الراء يعود إلى ضعف المهارة في تحريك اللسان عند ارتفاعه إلى أعلى قريباً من سقف الفم، ويعود ضعف تحريك اللسان إما إلى كبر حجم اللسان أو وجود شقوق في سطحه كما في حالات التخلف العقلي، واضطراب هرمون الغدة الدرقية، كما أن اللسان المدور لا يستطيع نطق صوت "الراء"، واللثة الرائية تُعَدُّ من أصعب اللغات، ولا تصحح قبل سن (٦-٧) سنوات.

ب- لغة تحويل مكان الأصوات:

وهي تحويل الأصوات من الخلف إلى الأمام، وتظهر في سن (٤) سنوات، حيث هناك أصوات تخرج من آخر اللسان، مثل: "ك، ق، ج"، وفي هذه اللغة يتم تحويل هذه الأصوات إلى الأمام، وتصبح كما يلي:

- ❖ صوت "ك، ق"، حيث تصبح "ت"، مثل: كلمة "كتاب"، حيث تصبح "تتاب"، وكلمة "قلم"، حيث تصبح "نلم".
- ❖ صوت "ج"، حيث تصبح "د"، مثل: كلمة "جمل"، حيث تصبح "دمل".

ج- لغة تحويل الأصوات المجهورة إلى مهموسة:

إذ يتم تحويل الأصوات المجهورة التي لها اهتزاز إلى أصوات مهموسة ليس لها اهتزاز، أو مكتومة، يجب علاجها بعد عمر (٧) سنوات.

الأصوات المجهورة هي: "ب، ج، د، ذ، ر، ز، ط، ظ، ع، غ، ق، ل، م، ن، و، ي"، أما الأصوات المهموسة فهي: "ت، ث، ح، خ، س، ش، هـ، ف،

ك، هـ، ي، يفضل أن يضع الطفل يده على رقبة اختصاصي اللغة والكلام حتى يحس بالاهتزاز، والجدول رقم (١/٨) يوضح لثغة تحويل الأصوات المجهورة إلى مهموسة.

جدول رقم (١/٨)

تحويل الأصوات المجهورة إلى مهموسة

تصحيح	مثال	تتعلق	الأصوات المجهورة
سبيب	زبيب	س	ز
سافر	ظافر	س	ظ
كمال	جمال	ك	ج
توتة	دودة	ت	د
خرب	غريب	خ	غ

علاج اللثغة:

يتم تدريب الأفراد الذين يعانون من اللثغة بإشراف اختصاصي اللغة والكلام، والعلاج يكون بالنسبة إلى اللثغة " الرائية " التي تحول إلى " لام " يسهل تصحيحها إلى " راه "، أما " الراء " التي تنطق " ياء، أو واو، أو ضين " يتم تحويلهم إلى " لام "، ثم بعد ذلك تصحح إلى " راه "، ويكون تصحيح جميع اللثغات أمام المرأة. إن وضع اللسان الصحيح لصوت " الراء " هو وراء الفك العلوي عند جذور الأسنان، مع وجود ذبذبات واهتزازات في اللسان.

أو لكنة حرف السين، وهي من أكثر عيوب النطق انتشاراً بين الأطفال وتلاحظ بكثرة فيما بين الخامسة والسابعة، أي مرحلة إبدال الأسنان. غير أن المصابين في هذا السن يبرؤون من هذه العلة إذا ما تمت عملية إبدال الأسنان، فيعود لطق الأصوات الصغرية " Sibilant " إلى ما كان عليه من الدقة وعدم التردد. وهناك أقلية تلازمها هذه العادة إلى أن تتاح لها فرصة العلاج الكلامي.

وللثأثة أشكال عدة، منها إبدال صوت " السين " إلى صوت " الثاء "، فكلمة " سمير " تنطق " ثمير "، ونجد أن سبب العلة في هذه الحالات يرجع إلى بروز طرف اللسان خارج الفم، متخذاً طريقه بين الأسنان الأمامية، ويعرف هذا النوع من عيوب النطق باسم " stigmatism Interdentalis "، أو ما يعرف بالثأثة السينية الأمامية.

وتأخذ عملية الإبدال في حالات أخرى شكلاً آخر، إذ يقلب صوت " السين " إلى صوت " الشين "، فكلمة " سامر " تنطق " شامر "، ويعرف هذا النوع باسم ثأثة سينية جانبية، وسبب هذه العلة في هذا النوع إنما يرجع إلى انتشار تيار الهواء على جانبي اللسان، أو لعدم قدرة الفرد على التحكم في حركات لسانه، أو لسبب آخر من الأسباب التي ترجع للناحية التشريحية في تكوين هذا العضو. وفي حالات أخرى يتم إبدال صوت " السين " إلى صوت " الدال "، وهناك نوع من الثأثة يعرف باسم ثأثة سينية بلعومية، إذ يلفظ صوت " السين " كأنه خارج من

البلعوم، وهذا النوع قريب جداً من الخنف، ولو أغلق الفرد أنفه لنطقها بشكل صحيح " أي تعديل مسار خروج الهواء ". فالنطق الصحيح لصوت " السين " يكون اللسان في الأمام مع غلق الأسنان، واللسان تحت، مع خروج تيار هواء بين الأسنان، وبهذا الوضع سوف ينطق صوت " السين " بشكل صحيح.

من أبرز الأسباب المؤدية إلى حدوث الثأثة وأهمها ما يلي:

❖ تشوه الفك أو الشفاه.

❖ عدم انتظام الأسنان من ناحية تكوينها الحجمي، كبراً أو صغراً، أو من حيث القرب والبعد، أو تطابقها وخاصة في حالة الأضراس الطاحنة والأسنان القاطعة، فيجعل تطابقها صعباً. ويعدّ هذا العيب العضوي التكويني على اختلاف صورته من أهم العوامل التي تسبب الثأثة في أغلب الحالات.

❖ تقليد الإخوة والآباء، أو المحيطين بالطفل من أفراد أسرة أو جماعة الأقران.

❖ هناك عوامل نفسية تؤدي إلى الثأثة، وتسمى الثأثة هنا باسم " Neurotic Lispng " .

علاج الثأثة:

❖ من أساليب التغلب على الثأثة تدريب الطفل على النطق السليم، والتمييز بين الخطأ والنطق الصحيح باستخدام المرأة وجهاز التسجيل.

❖ تدريب الطفل على نطق الأصوات " السين، والثاء، والشين، والذال " منفصلة، وذلك حتى يتضح له الفرق بين نطق هذه الأصوات، وتعويد الطفل على تحريك لسانه في أوضاع صحيحة.

❖ يستمر في متابعة التدريب حتى يتيسر له تحقيق التوافق بين القدرة الحركية والقدرة البصرية، وعندما يشعر الفرد بالتقدم والتحسن تنتقل إلى تدريبه على نطق مقاطع، مثل: " ساء، سوء، سي "، بعد ذلك ندخل الأصوات في كلمة، مثل: " سامر، مسار، ناس "، بعد ذلك ندخل الكلمات في جمل.

❖ يمكن استخدام أجهزة التسجيل التي يستمع من خلالها المعالج للنطق الصحيح.

٣- هـ : الخنف " Nasality or Rhinolalia " :

هو تضخيم بعض الكلمات عند النطق بها يقضي على وضوحها، أو يكون سبباً في تشويهها، ويجد المصاب بالخنف صعوبة في إحداث جميع الأصوات الكلامية المتحرك منها والساكن " فيما عدا صوتي الميم والنون " فيخرجهما بطريقة مشوهة غير مألوفة، فتبدو الأصوات المتحركة مثلاً كأن فيها غنة. أما الأصوات الساكنة فتأخذ أشكالاً مختلفة متباينة من الشخير أو الخنف أو الإبدال، وتصل نسبة الإصابة بالخنف نحو طفل واحد من كل ألف طفل.

والخنف هو اضطراب من اضطرابات الكلام يحدث بسبب وجود قصور في الصمام اللساني، والخنف يصيب الكبار والصغار، كما يصيب الذكور والإناث، ويكون المصاب موضع ضحك وسخرية من الآخرين، وهذا ما يزيد من حدة قلقه، وصمته، وعدم ثقته بنفسه، وانطوائه، إلا إذا أجبرته ظروف الحياة والتعامل، فيقوم بذلك رغباً عنه، وتشير نتائج دراسة " Vanlierde, K. 2001 " إن الإناث أكثر

وبناءً على ما سبق يكمن الخطر الأساسي في قصور الصمام اللهاثي البلعومي في تعطيل آلية الكلام، وتدهور القدرة على التواصل، إذ يؤثر في الكلام بطرق متنوعة، حيث يؤدي إلى ما يلي:

- ❖ زيادة الخنف بالدرجة الأولى.
- ❖ انعدام دقة نطق السواكن.
- ❖ خروج مسموع للهواء عن طريق الأنف.
- ❖ آلية نطق تعويضية معيبة.

إن قصور الصمام اللهاثي البلعومي يؤثر في الكثير من الوظائف، وهذا التأثير يعتمد على درجة القصور وعلى توقيت بدايته. لا بد من الإشارة إلى أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من قصور الصمام اللهاثي البلعومي يعانون من صعوبات في التغذية خاصة في الشهور الأولى، وهذا بدوره يؤثر تأثيراً كبيراً في النمو لديهم. وكذلك يعانون من التهابات متكررة بالأذن الوسطى، ومضاعفات هذه الالتهابات تتمثل في " ضعف سمعي"، وبالتالي تتأثر قدراتهم على التخاطب، لذلك فإن هؤلاء الأطفال يعانون من عيوب في النطق والكلام، مثل: إبدال بعض الأصوات، وكذلك قد يعانون من نتيجة الاستخدام السيئ للحنجرة لتعويض كفاءة الصمام اللهاثي البلعومي (حسن، ٢٠٠٣: ٧).

- وجود فجوة ولادية في سقف الحلق " Cleft Palate"، تشمل على القسم الرخو أو الصلب من سقف الحلق، أو القسمين معاً، فقد يتعرض الجنين منذ الشهور الأولى لتكوينه إلى عدم نضج الأنسجة التي تكون سقف الحلق أو

عرضة لظهور قصور الصمام اللهاثي البلعومي من الذكور. ويبدو الطفل أثناء كلامه كأنه يعاني من زكام دائم، وتظهر صعوبة إحدائه للأصوات الكلامية المتحرك منها والساكن وتأتي أسبابها من تشوه سقف الحلق " فجوة أو شق " أو التهاب الجيوب الأنفية، أو التهاب اللوزتين وانتفاخهما.

أسباب الخنث:

- قصور الصمام اللهاثي البلعومي: يقع الصمام اللهاثي البلعومي في ملتقى الطرق بين المجرى التنفسي العلوي والمجرى الهضمي، ويقوم هذا الصمام بوظيفة مزدوجة، فهو:

❖ يقوم بوظيفة بيولوجية تتمثل في توجيه الهواء خلال المجرى الأنفي، وتوجيه أي شيء آخر، مثل: " الطعام، والسوائل " بعيداً عن المجرى الأنفي " التنفسي ".

❖ يقوم بوظيفة ثانوية تتمثل في التحكم في التوازن الدقيق بين الرنين الأنفي والرنين الفمي، وهو بذلك يشارك باقي أعضاء الكلام في جعل الكلام أكثر وضوحاً وعملية التخاطب أكثر فاعلية (Kolby, N, 19981: 143).

وفي حالات قصور الصمام اللهاثي البلعومي يوجد ازدواج بين التجويف الأنفي والفمي يؤدي إلى تغيرات غير طبيعية في الخصائص الطيفية للأصوات المتحركة، ما يعطي الصوت المتحرك نوعية أنفية زائدة، ويتم سماع الصوت المتحرك كما لو كان منبعثاً من الأنف (Hirschberg, J. 1986: 221).

الشفاه، فيترتب على ذلك وجود فجوة قد تكون صغيرة، وقد تكون كبيرة، أو يحدث انشقاق في الشفاه "ولاسيما الشفة العليا.

- التهابات البلعوم الحنجري نتيجة الأمراض، أو الإصابات الفيروسية، أو الحوادث، مثل: " دخول أجسام صلبة فيه، أو مواد كاوية، أو نتيجة للتوتر العصبي، أو إدمان الكحوليات "، وحتى نزلات البرد العادية تؤثر فيه فتقل مرونته، وتتأثر العضلات المحركة له، وبالتالي تتأثر قدرة الفرد على التحدث بصوت يختلف من حيث الارتفاع والنغمة...إلخ.

- مشكلات اللسان وتشمل زيادة طوله كما في حالة الأطفال المصابين بعرض " داون "، مما يجعله يتدلى خارج الفم، ويعوق عملية النطق. وقد يكون قصيراً بدرجة تحول دون نطق بعض أصوات الحروف فتتضمن ارتفاع اللسان إلى أعلى وإلى الأمام بحرية، وبصورة تامة، أو التصاقه بمنابت اللسان.

- عدم تناسق عظام الفكين " السفلي، والعلوي "، أو بروز أحدهما إلى الخارج، ما يحول دون حركتهما بصورة منتظمة في أثناء عملية الكلام، أو قد يحول دون انطباقهما بصورة كاملة، وكلها حالات تسبب اضطرابات النطق.

- شق الشفاه " الشفة المشقوقة "، وهو عبارة عن شق يصيب الشفاه وخصوصاً العليا، ويطلق عليها أحياناً الشفة الأرنبية؛ لأنها تشبه شفاه الأرنب. وتؤدي هذه الحالة إلى عدم احتباس الهواء عند نطق الأصوات الاحتباسية، كما يصعب على الفرد نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفتان، مثل: " ف، م، و، ب...إلخ ".

- تضخم اللوزتين، وذلك نتيجة لالتهاب الميكروبي أو الفيروسي المتكرر، مما يؤدي إلى غلق التجويف البلعومي، والبلعومي الفمي، وبالتالي تتأثر قدرة الفرد على الكلام بصورة ملحوظة.

- وجود لحمية بالأنف، وتحدث نتيجة التهابات اللوزتين المتكرر، أو وجود بروز أو ورم بسقف الحلق الرخو، أو المنطقة المقابلة له، ما يؤدي إلى غلق التجويف الأنفي، وبالتالي تقل الأصوات الأنفية، ويصعب على الفرد نطق الأصوات الأنفية، مثل: "م، ن، والتتوين" بصورة واضحة.

-- الأسباب العضوية المكتسبة، مثل: "الإصابات، والحوادث، والأورام".

-- انحراف حاجز الأنف.

أنواع الخنف:

- خنف مفتوح أو ما يسمى بالكلام الأنفي " Hypernasal Speech ":

وهو خروج الأصوات المتحركة مع الأصوات " ن، م " من الأنف، وفيه تتبع الأصوات عن طريق التجويف الأنفي بدلاً من الفم، وما ينتج عن ذلك من خنة.

- خنف مغلق أو ما يسمى بالكلام اللالائي " Denasely Speech ":

وهو خروج الأصوات " م، ن " من الفم مع باقي الأصوات، أي اختفاء وعدم كفاية الرنين الصوتي في الأنف، كما لو أن الفرد عنده زوائد أنفية شديدة، أو زكام مزمن، أو كما لو أنه يتكلم وهو يضغط على أنفه بالإصبعين، فالهواء الذي يمر من خلال التجويف الأنفي غير كاف.

علاج الخنف:

- اعرض المصاب على طبيب الأنف والأذن والحنجرة، وذلك لمعرفة ما إذا كان السبب عضوياً أم لا.

- الخطوة العلاجية الأولى يجب أن توجه إلى الناحية الجراحية لإزالة أي نقص أو سوء تركيب عضوي، وتتفاوت العمليات الجراحية في هذا الشأن من حيث درجة الخطورة، ومن حيث الجهد الذي يجب أن يبذله الجراح، فهناك حالات لا تتطلب إلا سد فجوة صغيرة في سقف الحلق الصلب، وهناك حالات أخرى تتطلب سد فجوة تشمل سقف الحلق الصلب والرخو على السواء.

- يحتاج المصاب بجانب ذلك إلى تمارين خاصة لضبط عملية إخراج الهواء، فيتم تدريب المصاب على توجيه تيار الهواء إلى الفم عن طريق " نفخ البالونات، النفخ على الشمعة.

- يضاف إلى ذلك أن المصاب يحتاج إلى تمارين أخرى خاصة بجذب الهواء إلى الداخل، على أن تكون الشفاه في حالة استدارة، وتمارين التثاؤب تؤدي نفس الغرض الذي تؤديه تمارين جذب الهواء، فكلاهما يعمل على رفع سقف الحلق الرخو " Veluw " وخفضه، ويمكن في الوقت ذاته تمرين المصاب على أن يحبس أنفاسه فترة يقوم فيها اختصاصي اللغة والكلام بالعد من (١-١٢).

- تمارين خاصة باللسان، وتأخذ أشكالاً مختلفة داخل فجوة الفم وخارجها.

- تمرينات الشفاه تكون على شكل فتحة كاملة، إذ ننطق الألف المفتوحة، والألف المضمومة، والألف المكسورة.

- تمرينات خاصة بالحروف الساكنة، يمكن الاستعانة بالمرآة لتتسنى للمصاب معرفة حركات لسانه عند إحداث كل صوت على حدة، ومن أسهل الأصوات الساكنة التي يسهل تدريب المصاب على نطقها، هو صوت " الباء "، وهو صوت من الأصوات الشفوية، ومن أجل تدريب المصاب على نطق هذا الصوت نطقاً صحيحاً، يُطلب من منه أن يغلق شفتيه مدة ثانية مع محاولة ضغط الهواء من الداخل، ثم يفتح فمه فجأة على شكل انفجار " Explosion ".

- ضرورة تقديم الإرشادات الأسرية لأهل المصاب، وعدم السخرية والضحك على طريقة المصاب في الكلام. فالهدف من تدريبات الخنف هو تقوية سقف الحلق من جهة، وتحويل مسار الهواء من الأنف إلى الفم من جهة أخرى.

٤ - اضطرابات اللغة " Language disorders "

ويقصد بذلك الاضطرابات اللغوية المتعلقة باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها أو تأخرها أو سوء تركيبها من حيث معناها وقواعدها أو صعوبة قراءتها أو كتابتها، وعلى ذلك تشمل اضطرابات اللغة المظاهر التالية:

٤- أ : تأخر نمو اللغة " delayed Language development " :

في هذه الحالة لا تظهر الكلمة الأولى للطفل في العمر الطبيعي لظهورها، وهو في السنة الأولى من عمر الطفل، بل يتأخر ظهور الكلمة الأولى إلى عمر

السنة الثانية أو أكثر ، ويترتب على ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وفي المحصول اللغوي للطفل وفي القراءة والكتابة فيما بعد.

أولاً: تعريفات تأخر نمو اللغة " Delayed Language development " :

يعرف " قطبي " تأخر نمو اللغة على أنه: عدم تمكن الطفل من تتبع المخطط الطبيعي لمراحل اكتساب ونضوج اللغة (Kotby, N. 1980:309).

ويعرف " كيرك وغالير " تأخر نمو اللغة على أنه: نقص في الحصيلية اللغوية أو في الصعوبات النحوية التي تحول بين الطفل والتعبير عن نفسه، وكذلك بالنسبة إلى أقرانه ممن هم في مستوى عمره (Kiek, A. & Gallagher, J. 1983).

ويعرف تأخر نمو اللغة أيضاً على أنه: تكوين لغوي للطفل بصورة أقل من الصور 'مادية بدرجة ملحوظة عما هو متوقع وذلك على أساس العمر الزمني، والجند، الذكاء.

ويعرف تأخر نمو اللغة على أنه: تأخر ملحوظ في نمو كفاءة الحديث لدى الأطفال في مرحلة الطفولة (Basavanna, M.2000:98).

ويعرف " الهوارنة، ٢٠٠٦ " تأخر نمو اللغة على أنه: عدم تمكن الطفل من تتبع المخطط الطبيعي لمراحل اكتساب اللغة ونضوجها، أي نمو منتظم ولكنه يتقدم بمعدل أبطأ من النمو العادي، ويكون أقل - بشكل جوهري - من مستوى الأداء اللغوي المناسب للعمر الزمني للطفل. إلا أن الطفل الذي لديه تأخر نمو لغوي يبدي انحرافاً عن النمط المنتظم العادي في تعلم رموز اللغة واكتسابها. فإذا لم تتخلف لغة الطفل كما كان متوقعاً لها حسب المخطط الطبيعي لنضوج اللغة يمكن

القول ببساطة إن الطفل يعاني من تأخر نمو اللغة، وتتراوح درجة هذا التأخر من بعض المشاكل الصوتية " Phonetics "، والنحوية " Syntax " البسيطة إلى درجة تأخر شديد يكون الطفل فيها غير لفظي " Non- Verbal " ويستخدم الأساليب والطرائق البدائية في التخاطب مثل: استخدامه بعض الإيماءات والإشارات التي تلبى بعض احتياجاته ورغباته.

ثانياً: أعراض تأخر نمو اللغة:

إن تأخر نمو اللغة عند الأطفال يأخذ صوراً وأشكالاً عدة؛ ما يتطلب من الآباء والمربين ملاحظتها بدقة، ومن هذه الأعراض:

١- قد يكون على شكل إحداث أصوات ليس لها دلالة يقوم بها الطفل بوصفها وسيلة للتخاطب والتفاهم، وهو في هذه الحالة أقرب إلى جماعة الصم والبكم في طريقة تعبيرهم عن حاجاتهم ودوافعهم.

٢- وقد يكون الطفل - بالرغم من تقدمه في السن - ما زال يعبر عما يريده بالإشارات والإيماءات المختلفة بالرأس واليدين.

٣- وهناك مظهر ثالث لتأخر اللغة، يشترك فيه الكثير من أفراد هذه الفئة، إذ يتعذر عليه الكلام باللغة المألوفة التي تعودنا سماعها، بل إننا نجدهم يستعملون لغة خاصة ليست لها أية دلالة لغوية، إذ تكون الألفاظ متداخلة بدرجة لا تسمح للسامع بمتابعتها أو معرفة دلالاتها، مثل أن يقول كلمة: " بكلة " ويقصد بها " بكرة " أو يقول: " تيل " ويقصد بها " كثير "، وهذه الأمثلة فيها إبدال وحذف وقلب للحروف.

٤- ومن بين المظاهر الأخرى لتأخر نمو اللغة عند الأطفال أن يكون عند المفردات التي يستعملونها ضئيلاً جداً، أو أن تكون إجابة الطفل على أي

حوار بكلمة واحدة فقط، مثال على ذلك: هل تحب الورد؟ " نعم ". لماذا؟
" هيك ".

٥- وهناك مظهر أخير لتأخر اللغة عند الأطفال، يكون على شكل صمت أو توقف في الحديث للتعبير عن المقصود إلى درجة أنه يخيل للمتكلم في أثناء الحديث مع واحد من هؤلاء الأطفال أنه أمام طفل أصم أبكم.

وتتراوح نسبة انتشار حالات تأخر اللغة ما بين (٢-٥%) من مجموع الأطفال، وبنسبة تتراوح ما بين (٢٠-٢٥%) من اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال، كما تكثر هذه الحالات بين عمر (٤-٥) سنوات.

ثالثاً: أسباب تأخر نمو اللغة:

على الرغم من أن معظم الأطفال لديهم المقدرة على نطق الكلمات أو الجمل البسيطة، إلا أن البعض منهم قد يتأخر عن النطق، وتوضح الدراسات الطبية والنفسية والتربوية أن أسباب تأخر نمو اللغة تختلف حسب الحالات والأعمار والبيئات، ومعظم هذه الأسباب ترجع بشكل عام، إما إلى أسباب عضوية مثل: إصابة أحد أعضاء جهاز الكلام والتنفس والجهاز العصبي. وهذه بدورها قد ترجع إلى عوامل قبل ولادية أو ولادية أو بعد ولادية، وإما أن تكون الأسباب ذات طابع نفسي تربوي ترجع إلى الأسرة والتربية وعوامل التنشئة الاجتماعية، أو ترجع إلى عوامل نفسية ووجدانية عميقة مثل: " الانفعالات الحادة، والمخاوف، والصدمات النفسية "، وقد ترجع الواحدة إلى أكثر من سبب أو عامل، وجميع هذه الأسباب متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض.

ويحاول الأطفال - بعد ميلادهم بفترة قصيرة - التعامل مع البيئة، على الرغم من عدم قدراتهم على نطق الكلمات الحقيقية إلا في سن (١٢-١٥) شهراً، وإذا يعرف تأخرهم بالتعبير عن حاجاتهم بعد هذا السن بتأخر نمو اللغة، وقد يرتبط ذلك التأخر بالحالات المرضية (Douniadakis, D. et. al, 2001).

ومن المعروف أن الطفل كي يسمع ويميز ويفهم الأصوات يجب أن تكون حاسة السمع لديه قوية، وأن تؤدي القنوات العصبية وظائفها بصورة طبيعية، وأن تسمح خلايا المخ بالتحليل وحث الأجهزة السمعية والربط بين الإشارات الصوتية ومعاني المفاهيم، ولكي يتكلم الطفل بالفعل، يجب أن يقوم الجهاز العصبي بدفع الجهاز الصوتي، وأن تعمل العضلات بشكل طبيعي، وأن تكون أعضاء النطق خالية من العيوب البارزة، وعندما تتوفر العوامل الداخلية والظروف البيئية فإن النضج اللغوي يتحقق بصورة طبيعية. وعلى العكس فعندما ينقص واحد من هذه العناصر أو يحدث بها خلل فإن تأخر نمو اللغة لا يمكن تجنبه (Devine, N. & Olmstead, P. 1991:245).

ومن أبرز أسباب تأخر نمو اللغة:

١- الحرمان الحسي:

يعتمد اكتساب اللغة اعتماداً كبيراً على الحواس، التي بها يستقبل الطفل مفهوم البيئة؛ بما فيها من نموذج لغوي، ولذلك من المتوقع أن يسبب النقص الحسي لأي من الحواس تأخراً في اكتساب اللغة.

أ- حاسة السمع:

بما أن المجال الرئيسي للتخاطب اللغوي الرمزي هو الصوت، فمن البديهي أن يكون السمع إحدى القنوات الرئيسية التي تنساب القدرات اللغوية السائدة في البيئة إلى الطفل؛ لذلك أية إعاقعة سمعية تسبب أهم عوامل الحرمان الحسي، التي تؤثر في اكتساب اللغة عند الطفل. ويعرف الضعف السمعي على أنه: عدم القدرة على السمع بوضوح في الظروف التي يسمع فيها الشخص العادي، والشخص العادي يسمع تردد الصوت من (٣٠٠٠ - ٥٠٠٠) هرتز وقوة الصوت (٦٠) ديسيبل، والشخص العادي يسمع بوضوح على مسافة من (٦-٩) أمتار وهذا هو السمع الطبيعي، وإذا قل عن ذلك يقال ضعف سمع. وينقسم فقدان السمع من الناحية البيولوجية المرضية إلى:

- ضعف سمع توصيلي: وهو ناتج عن أمراض وعوائق في الأذن الخارجية والوسطى. لذلك يمثل هذا النوع من فقدان السمع خطراً أقل نسبياً على اكتساب اللغة عند الطفل.
- ضعف السمع الحسي العصبي: وهو ناتج عن أسباب في قوقعة السمع، التي فيها خلايا السمع والسائل اللمفاوي بجانب عصب السمع نفسه، وهو جزء من العصب الثامن في المخ ومشارك مع عصب التوازن.
- ضعف السمع المختلط "توصيلي وعصبي" في الأذن الوسطى والخارجية بسبب خلل فيهما.
- ضعف سمع مركزي: وهو ناتج عن خلل في مراكز السمع في المخ.
- ضعف سمع وظيفي: وهو ناتج عن قصور في الوظيفة فقط، ولكن تركيبة السمع في الجهاز السمعي سليمة، ويرجع أحياناً لسبب نفسي.

ويقاس فقدان السمع بالديسبل " Decibel "، وطبقاً لتصنيف منظمة الصحة العالمية (١٩٨٠)، يمكن التمييز بين درجات ضعف السمع كما يوضحها جدول رقم (٢/٨) (اليونسكو، ١٩٨٧: ٩٠ - ٩١).

جدول رقم (٢/٨)

التمييز بين درجات ضعف السمع

السماع	درجة ضعف السمع
٢٦ - ٤٠	ضعف سمع خفيف
٤١ - ٥٥	ضعف سمع معتدل
٥٦ - ٧٠	ضعف سمع معتدل الشدة
٧١ - ٩٠	ضعف سمع شديد
٩١ - ١١٠	ضعف سمع عميق
أكثر من ١١٠	فقدان تام للسمع

إن الطفل السوي سمعياً يكون لغته عن طريق الربط بين ما يسمعه من أصوات في البيئة وما ترتبط به من معاني ومفاهيم؛ كذلك هو يحاكي السلسلة الصوتية للرسائل اللفظية التي يسمعها، فعندما يكون نصيب قرينه المعوق سمعياً هو رسائل مهزوزة لا تجعل له فهماً معيناً، كذلك خبرته المتكررة من أن ما يحاوله في تخاطب لفظي لا يصل إلى هدفه، عن طريق عدم فهم البيئة له، فإنه—كذلك—لا يستطيع أن يلم بما أداه هو نفسه من رسائل شفوية، ولا يستطيع في الغالب أن يردد إلى بيئته الصامتة. فقدان السمع يبقي الطفل بمعزل عن الأصوات الخارجية

المنبهة له، ويتعثر اكتسابه للغة ما لم يبكر والداه بالاستعانة بالمعينات السمعية والتأهيل التخاطبي.

ويشير مارتن " Martin, M. 1980 " إلى أنه كلما عظم الفقد السمعي تفاقمت الإعاقة في الأداء اللفظي فهماً وتعبيراً. إن هذا النقص في القدرة السمعية تصاحبه أعراض تدل المعلم أو المربي على أن الطفل مصاب بعيب سمعي، وهذه الأعراض هي:

- ❖ تحويل الرأس نحو اتجاه الصوت باستمرار .
- ❖ تغيير حركة عضلات الوجه وتقليصها أثناء الإصغاء للصوت.
- ❖ عدم التقيد بالتعليمات وعدم الاستجابة للنداء .
- ❖ ظهور مواد صمغية تخرج من الأذن بين فترة وأخرى.
- ❖ الخلط في إصدار بعض الكلمات.
- ❖ عدم الاشتراك في النشاطات الجماعية للأطفال.

ولقد لوحظ- أيضاً- أن الطفل الضعيف السمع تزعجه الأصوات الضخمة فقط، أي التي تزيد عدد ذبذباتها بدرجة كبيرة، فيعتقد الوالدان أن حاسة السمع لديه طبيعية، والواقع أن الحساسية التي تتوقف عليها قدرة الملاحظة وتقليد الأصوات معدومة تماماً.

ب- الحواس الأخرى:

على الرغم من أن السمع يمثل القناة الرئيسية لنمو الجهاز الرمزي اللفظي للغة، فإن الرموز والتجريد وأداء اللغة، يعتمد على عدة حواس أخرى من ضمنها:

البصر والإحساسات العامة لجهاز الكلام، بما تمثله من دور فعال في توجيه الطفل لأدائه اللغوي، عن طريق ما تعطيه من تغذية مرتدة عما أداه من حركات يستطيع عن طريقها تصحيح نفسه، وإتقان هذا الأداء الجديد، كذلك فإن مفهومه للأشياء؛ عن طريق الربط بين الصوت والصورة أو مدلوله من الملموس سيتأثر - بلا شك - لدى المعوقين بصرياً، كما أن مقدرتهم التجريدية الرمزية ستعاني تحديداً لا يعانيه أقرانهم الأسوياء.

وأغلب التأخر في لغة الطفل الأعمى يكون في نشأتها، ولكنه لا يلبث أن يتدرج في النمو حتى يلحق بأقرانه المبصرين مع بلوغه الثالثة، فيتساوى معهم في متوسط طول الجملة مع وجود بعض الصعوبة في الأفعال المساعدة (Landou, B.& Gleitman, L.1985).

ويرى إيفانز " Evans, 1982 " أن حاسة السمع أهم للإنسان من حاسة البصر، لأن الفرد الأعمى يعدّ معزولاً عن عالم الأشياء، أما الفرد الأصم يعدّ معزولاً عن عالم البشر، كما أن الفرد يستطيع أن يرى الأشياء التي تقع في مجاله البصري فقط، أي في نطاق رؤيته، بينما يستطيع سماع الأصوات التي تقع خارج مجاله البصري، أي أبعد من نطاق رؤيته.

٢ - الاضطرابات العصبية:

يتبين لنا أن الجهاز العصبي المركزي يؤدي دوراً حساساً في التحكم الرمزي للغة، لذلك فإن أية إصابة له من المتوقع أن تؤدي إلى إما تدهور لمقومات اللغة

ثم التمكن منها، أو تأخر في ظهور هذه القدرات. وتؤدي إصابات وأمراض الجهاز المركزي العصبي إلى مجموعات مختلفة للمتأخرين في اكتساب اللغة؛ اعتماداً على درجة الإصابة وانتشارها.

أ- التأخر العقلي "الإصابة الدماغية ":

عرفت هيئة الصحة العالمية " WHO, 1954 " التأخر العقلي بأنه: عدم اكتمال أو قصور في مستوى الارتقاء العام للقدرة العقلية. وتأخذ الجمعية الأمريكية للضعف العقلي بتعريف جروسمان " Grossman, 1973 " الذي يرى أن التأخر العقلي حالة عامة تشير إلى الأداء الوظيفي المنخفض بشكل واضح في العمليات العقلية، وهناك تقسيمات عديدة للمتأخرين عقلياً، لعل أشهرها ما يقوم على تقسيمهم على أساس نسبة الذكاء، وهي على النحو التالي:

❖ التأخر العقلي البسيط " Mild " أو من يطلق عليهم القابلون للتعليم، ويتراوح ذكاؤهم ما بين (٦٩ - ٥٥) على مقياس وكسلر.

❖ التأخر العقلي المتوسط " Moderate " القابلون للتدريب، ويتراوح ذكاؤهم ما بين (٥٤ - ٤٠).

❖ التأخر العقلي الشديد " Severe "، ويتراوح ذكاؤهم ما بين (٣٩ - ٢٥).

❖ التأخر العقلي الجسيم " Profound "، وهم الذين يقل ذكاؤهم عن (٢٥).

وكما زاد التأخر العقلي زاد التأخر اللغوي، وقلت فرص تدريب الطفل وتلمية مهاراته اللغوية.

ب- الموقوف حركياً " الإصابات الدماغية المتخصصة :-

وفي هذه الحالة تكون الإصابة في بعض أجزاء الجهاز العصبي المركزي التي تتحكم في الأداء الحركي وتنسق العضلات، وتكون في صورة تقلصات في أجزاء مختلفة من الجهاز العضلي، أو ترتج أو حركات لا إرادية، وإن مثل هذا التدهور الحركي سيؤثر في الأداء القوي، بما هو معروف من إخراج اللغة يتحكم فيه جهاز حركي على أعلى ما يمكن من درجات التنسيق والأداء.

ج- عية الطفولة " إصابة دماغية متخصصة "؛

هي تأخر اكتساب اللغة عند الأطفال نتيجة إصابة مخية افتراضية، لا يمكن تحديدها بشكل دقيق، ويكون العيب الأساسي فيها هو عيب في استعمال الرموز وصعوبة التجريد، وتشمل الصعوبة تشكيل الفكرة الرمزية والأداء والفهم، وكذلك يعاني الطفل من صعوبة وعيوب في الاستقبال " فهم مضمون الحواس "، فقد يبدو- أحياناً- كالأصم فيجد صعوبة في تفهم معاني الرسالة الصوتية وليس حسها (بدير، صادق، ٢٠٠٠: ١٦٩).

د- الإصابات الدماغية البسيطة:

هذه الإصابات إن صحت فالمفروض أنها إصابة مرضية طفيفة، ولكنها منتشرة، فقد تظهر بعض الحالات التي لا يمكن تأويلها إلا بردها إلى إصابات مخية، وقد يكون العيب في عدم المقدرة على التحكم في النفس حركياً، بأن يكون كثير الحركة، وصعوبات الاستقبال الحسي، كصعوبات في الانتباه والتمييز بين

المنبهات، وكذلك ترتيب الأحداث والتفريق بين الخلفية والهدف، وكذلك صعوبة في الإحساس بالذات وفي السيطرة الفكرية " كتفضيل جانب على آخر حركياً " مفهوم الماضي والحاضر " (Lahey, M. 1988:81).

ولا شك في أن للتأخر العقلي والإصابات الدماغية بأنواعها أثره في اكتساب اللغة عند الطفل، وفي مدى قدرته على استعمالها، ويتجلى ذلك الأثر في قلة المفردات، وإن الأفكار تتصل دائماً بالمحسوسات مع عجز والتواء في طريقة النطق.

٣- الاضطرابات النفسية:

تؤثر الاضطرابات الانفعالية تأثيراً سلباً في اكتساب اللغة، فنضج الطفل الانفعالي وثبات انفعاليته نسبياً يسهل عملية تعلم الكلام، لهذا فإن الحالة النفسية للطفل تؤثر تأثيراً كبيراً في اكتساب اللغة ويؤثر ذلك أيضاً في أدائه اللغوي، فالخوف والقلق يؤديان إلى اضطراب الطفل، فالحالة النفسية التي تتأثر بها الطفل تؤثر في سائر الوظائف الحيوية، ومن بينها الأداء اللغوي (الهوارنة، ٢٠٠٣: ٦١).

كما يؤثر سوء التكيف النفسي على اكتساب اللغة، فرفض الحديث مع الآخرين يكون أحياناً مظهراً للعناد أو الخجل الشديد. وهنا يلزم الطفل الصمت ولا يعبر عما اكتسبه وشكل قاموسه اللغوي من مفردات، وذلك بعكس الشخص الذي لا يعاني من سوء تكيف نفسي بأي شكل من الأشكال، فقد يظهر ما لديه من محصول لغوي وافر إذا ما تحدث.

ومن المعروف أن التخاطب يصعب فيه التعبير عن النفس في أحوال الضغوط العاطفية، وهذا يشرح الدور الكبير الذي تؤديه الاضطرابات النفسية في اكتساب اللغة عند الطفل، وما تسببه من تأخر في اكتساب اللغة. ومن أهم هذه الاضطرابات النفسية:

أ- فصام الأطفال:

تتميز هذه في الكبار أو الصغار سويًا بالتجزئة والتحلل لمكونات التفكير والعاطفة وعدم المقدرة على ربطها ببعض، ويكون اكتساب اللغة طبيعيًا في المعتاد إلى سن (٢-٣) سنوات، وهذا الطفل يعيش في عالمه الخاص المملوء بالخيالات الذي يكون في بعض الأحيان عالمًا مفرعًا، وهذا الطفل يتحدث مع نفسه، أي أن هناك أداة تخاطبية مع النفس بلغة غير ناضجة أحيانًا، ومن أسباب هذه الحالة بعض الاضطرابات النفسية أو الحرمان أو الإقامة مدة طويلة في المستشفى أو حمى طويلة.

ب- الطفل التوحيدي أو الاجتراري " Autism ":

إن هذه الحالة تصاحب المريض منذ الطفولة المبكرة، ويميز هذا الطفل برفضه التام للاتصال بالبيئة " لا أسئلة ولا استفسارات "، ويمكن تشبيه هذه الحالة بأن الطفل موجود داخل كرة بلورية نراه ويرانا، لكن لا اتصال ولا تخاطب، وهذا الطفل يوتي كثيراً من الأفعال التكرارية القهرية غير الهادفة، ويتعلق تعلقاً قهرياً بأشياء لا معنى لها عندنا نحن البالغين الأسوياء، هذا الطفل في المعتاد لا يتكلم، ولكن على الرغم من هذا فإنه يمكن بوسائل العلاج السليمة أن نصل ببعض

الحالات إلى أن تعبر على القنطرة من الكرة البلورية إلى الحياة الواقعية، وقد يمكن - أحياناً - أن تحصل على رد أو * استجابة تخاطبية * من هذا الطفل في صورة تكرار وصدي لما يقال له، وحتى إذا نجحنا في أن نجعله يؤدي بعض النشاط التخاطبي، فإن كلامه في المعتاد لا حياة ولا لحن فيه، مملوء بالكلمات الغريبة، وقد يقطعه بعض الفجوات من غناء أو صراخ.

ويتفق كثير من الباحثين على أن الصفة المميزة للأطفال التوحيديين هي عدم القدرة على التواصل مع الآخرين، كما أن الأطفال التوحيديين تظهر عليهم أعراض الانسحاب الاجتماعي والاندطواء على النفس، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، كما يوجد لديهم اضطراب في اللغة، وفي القدرات الإدراكية والمعرفية، كما أنهم يعانون من ضعف الانتباه، وعدم القدرة على فهم التعليمات اللفظية، والتحكم في الحركات الدقيقة، فضلاً عن وجود نشاط حركي مفرط.

وقد أشار حوالي ربع آباء الأطفال المصابين بالتوحد إلى أن أطفالهم في البداية كانوا يبدون طبيعيين جداً في اكتساب اللغة، ولكن بعد شهور قليلة يلاحظون ضعف أطفالهم في اكتساب اللغة، بل الوقوف تماماً عن اكتسابها، ففي البداية يكون لدى الطفل حصيلة لغوية من (١٠-٢٠) كلمة وعبارة، ولكنها لا تثبت - فيما بعد - إلا أن تختفي (Siegel, B. 1996:52).

يتضح مما تقدم أن الطفل الذي يتمتع بشخصية متكيفة، يميل للتحدث بشكل أفضل - نوعاً وكماً - من الطفل الذي لا يتمتع بتكيف نفسي سليم، وفي الحقيقة يعدّ الكلام على الأغلب مشيراً إلى صحة الطفل العقلية والنفسية.

كما أن الطفل القلق الخائف يتأخر في النطق، ولا يستطيع التعبير بوضوح عن الشيء المطلوب منه، بينما الطفل غير القلق يأتي أدائه اللغوي أكثر طلاقة وأبعد ما يكون عن الاضطراب (الهوارنة، ٢٠٠٣).

ويشير " Gilliam, W.&, de Mesquita, P. 2000 " إلى أن تأخر نمو اللغة لدى الأطفال يرجع إلى المشاكل السلوكية العاطفية بشكل واضح وملحوظ، وأنه عندما يتم علاج تأخر نمو اللغة، فإن المشاكل السلوكية والعاطفية تختفي.

وأفادت دراسات أخرى أن بعض المشكلات اللغوية مثل: " تأخر نمو اللغة، واللجاجة، والغافاة... إلخ"، قد تكون نتيجة لمشكلات انفعالية؛ كفقدان الشعور بالأمن، أو الشعور بالنبذ من الأبوين، أو التوتر بسبب الغيرة بين الإخوة.

إلا أن الأطفال الذين يعيشون في أمان وسعادة، بعيدين عن القلق، يتكلمون بشكل أفضل من الأطفال الذين يعانون من حالات انفعالية سلبية، والذين يشكون عدم توفر الانسجام الانفعالي، ولذا يميل الأطفال الأكثر تكيفاً والأكثر اتزاناً انفعالياً للتكلم أو النطق بشكل أفضل من نظرائهم الذين يشكون من سوء التكيف، ويعد الكلام مؤشراً إلى صحة الطفل النفسية والعقلية.

إن الحالة النفسية للطفل تؤثر تأثيراً كبيراً في الأداء اللغوي للطفل، فالخوف والقلق وحالة الحرمان العاطفي والصراعات الأسرية تؤدي إلى جو متوتر، وبالتالي إلى الشعور بعدم الأمان وإلى اضطراب الطفل، فالحالة النفسية التي تتنبأ الطفل تؤثر في سائر الوظائف الحيوية عموماً والأداء اللغوي خصوصاً.

٤ - الحرمان البيئي:

والمقصود بالحرمان البيئي هو غياب البيئة المنبهة للطفل، التي تحفز الأداء اللغوي لديه، إن التأخر اللغوي للطفل ينتشر في البيئة التي يضمحل فيها المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، ويجب أن نضع في الحسبان أن الطفل لا يحتاج إلى اللغة من البيئة فقط، ولكنه يحتاج أيضاً إلى العلاقة العاطفية مع الوالدين.

فإذا كانت العوامل الداخلية للطفل: " الحسية، العصبية، الفكرية، الحركية والنفسية " صحيحة، ولكن غاب عنها التنبيه البيئي، فإن اكتساب اللغة لديه سوف يتأخر، ومن المعتاد وجود حالات تأخر في اكتساب اللغة لهذا السبب، في المستويات المحرومة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وعاطفياً (Kotby, N. 1980).

والدور الرئيسي الذي تؤديه البيئة هنا هو التنبيه العام، عن طريق إعطاء النموذج اللغوي السليم، وعن طريق إغراق حواس الطفل بالمنبهات اللغوية، وبالكلام الذي به يستطيع الطفل أن يكون نموذج اللغوي ويغير ويصحح في شكله ومساره، محاكاة لهذا النموذج الصحيح من البيئة، كذلك التنبيه العام المقصود به توضيح للطفل أن اللغة والتخاطب شيء يمكن استعماله للتأثير في البيئة، ولإدخال البهجة والسرور على النفس، لذلك نجد أن إغراق حواس الطفل بالحنان والاهتمام والتشجيع على المشاركة في النشاط العام في البيئة " بما في ذلك التخاطب " له دور فعال ورئيس في اكتساب اللغة.

كما ظهر أن الحرمان العاطفي دخلاً في تأخر اكتساب اللغة، وقد تبين ذلك من خلال المقارنة بين أداء الأطفال الذين ينشؤون في المؤسسات والملاجئ ونظرائهم ممن يعيشون في بيوت عادية بين أباؤهم في كل اختبارات الأداء اللغوي. فالدراسات التي أجريت لسنوات عديدة على الأطفال المهملين، وعلى الأطفال الذين يعيشون في ملاجئ الأطفال الأيتام والمعوزين، توصلت إلى أن نقص اتصال الأطفال بالكبار، ونقص المناسبات التي يحصل فيها تعزيز الكلام الذي يتكلمونه، يؤدي إلى حصول تأخر ملحوظ بالكلام لديهم، وأن حرمان هؤلاء الأطفال من التواصل مع الكبار يعوق جميع مظاهر نموهم الأخرى.

لقد عالج جون بولبي " John Bowlby " ناحية من رعاية الأم والبيئة المنزلية التي تقتصر إلى مثل هذه الروابط والعلاقات الحارة التي تربط الطفل بالأم هي التي تعرف باسم الحرمان من الأم " Maternal Deprivation ". ولهذا اللفظ مواقف متعددة ومختلفة: فهناك حرمان حتى ولو كان الطفل يعيش تحت سقف ومنزل واحد مع والدته، وذلك حتى حين تكون الأم غير قادرة على منح الطفل الحب والحنان والرعاية التي يحتاج إليها الطفل. وهناك حرمان من رعاية الأم، إذ تكون الأم غير قادرة على منح الطفل الرعاية والاهتمام لسبب من الأسباب، وهذا الحرمان قد يكون معقولاً نسبياً إذا كان هناك من يقوم برعاية الطفل وكان الطفل يثق بهذا البديل، ولكنه قد يكون قاسياً وشديداً إذا لم تكن هناك ثمة رابطة ولا عاطفة تربطه بالبديل. وهذا يختلف عن الحرمان الذي نقابله عادة في المؤسسات ودور الطفولة، إذ ترعى سيدة واحدة عدداً من الأطفال وتعتني بهم بطريقة غير شخصية وغير عاطفية.

وأهمية الأم وأفراد العائلة جميعاً في اكتساب اللغة في فترات الطفولة الأولى أقوى من أن تذكر، إذ ترى "أنا فرويد" على أن طفل المعاهد قد يتأخر ستة أشهر في كلامه عن الطفل السوي، وحين يرجع طفل المعاهد إلى أمه في أيام الأعياد تبين أنه يتقدم في لغته في أسبوع أو أسبوعين ما لا يفعله في دار الحضانة في ثلاثة شهور، وعلى العكس وجد أن طفل العائلة إذا سافرت عنه أمه سرعان ما يفقد موهبة الكلام التي اكتسبها حديثاً.

ومن الضروري الإشارة إلى أن هناك عدة عوامل تتداخل عند دراسة العلاقة بين الأداء اللغوي والحياة في هذه المؤسسات، وذلك لكون الأطفال الذين يعيشون في هذه البيئات يأتون في الغالب من أدنى المستويات الاقتصادية والاجتماعية، كما تقل نسبة ذكائهم في المعتاد، هذا بالإضافة إلى تعرضهم لخبرات محددة. وقد أوضح "سبير وبكر" على أن تأخر نمو اللغة الذي يصيب هؤلاء الأطفال يمكن أن يكون مؤقتاً، وقد يزول بزوال السبب الذي أدى إلى ظهور هذا التأخر (Spear & Baker, 1988:316).

ويلاحظ أن تأثير البيئة قد لا يكون دائماً فوق العتبة المرضية؛ أي أنه قد توجد بيئتان يمكن القول إنهما تمنحان الطفل التنبيه والاهتمام الكافي لبناء لغته، ولكن إحداها أكثر فاعلية في تنشيط اكتساب اللغة في أبعادها المختلفة عن الأخرى، وذلك مرتبط - أساساً - بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، بما يتيح للطفل من تجارب أغنى ونموذج لغوي أعمق. ومن هنا يستطيع الطفل أن يحرز تقدماً لغوياً ملحوظاً على أقرانه في البيئات الأقل تنبيهاً.

ويمكن تحديد عناصر الحرمان البيئي بوصفه أحد الأسباب المؤدية إلى تأخر اكتساب اللغة في العناصر التالية:

- ❖ التفاعل اللفظي غير السليم مع الطفل.
- ❖ قلة الثقافة التي يعيش فيها الطفل ومحدوديتها.
- ❖ فرض أكثر من نظام لغوي على الطفل مثل " اللهجة، واللغة القومية، ولغة أجنبية ".
- ❖ عدم تعرض الطفل للمثيرات البيئية " الحسية، والفكرية، والنفسية " التي تؤدي إلى تنمية اكتساب اللغة لديه.
- ❖ محدودية الألفاظ والكلمات داخل الأسرة.
- ❖ التفاعل مع الطفل بطريقة جامدة " رسمية " وبصورة خاطئة وسريعة، وبألفاظ غامضة، مستخدمين في ذلك مفردات عامة وغير مناسبة.

٥- الظروف الاجتماعية غير الملائمة:

لنلاحظ أن بعض الأطفال الذين لديهم تأخر لغوي أصحاء نفسياً وبدنياً، ومن هنا كان لا بد من البحث عن سبب آخر لتأخر نمو اللغة عند الأطفال، ويمكن هذا السبب في عنصر أو أكثر من العناصر الاجتماعية، التي يمكن إجمالها بما يلي:

أ- عدم كفاية النموذج اللغوي أو فقدانه، ويقصد بالنموذج اللغوي للفرد، النموذج الذي يتخذه الطفل نموذجاً له في حديثه " كامه، أو مرضعته، أو مربيته "، فقد يكون هذا النموذج غير كافٍ، إما لعدم التحدث معه أصلاً أو لقلة هذا الحديث، وهنا يفقد الطفل فرصة المحاكاة اللغوية الصحيحة.

ب- قلة التجارب العامة التي يمر بها الأطفال، ومن أمثلة ذلك: عدم وجود

أطفال آخرون يتحدثون إليهم ويبادلونهم اللغة، لذلك لا تنمو تجاربهم، ما يؤدي إلى عدم اكتسابهم اللغة.

ج- جهل الأسرة بطرائق التربية السليمة، ويتمثل ذلك في إجبار الأطفال على أنواع من السلوك لا يطيعونها مثل: " المشي، أو الجري، أو الكلام"، ومن هنا تثبط همهم عندما يفشلون في الاستجابة لما يطلب منهم، وربما يرفضون تكرار هذا السلوك مرة أخرى لشعورهم أن الامتناع عنه خير من المحاولة التي لا ترضي أهلهم.

د- انشغال الوالدين في ظروف العمل وترك الأطفال لدى مربيّات لا يستطعن التكلم بلغة الطفل (الأم أو لهجة أخرى، وهنا يقع الطفل فريسة للتناقض بين ما يسمعه من والديه وما يسمعه من هذه المربية).

هـ- الخلافات السائدة بين الوالدين داخل الأسرة وما يترتب عليها من إهمالهم لأطفالهم تؤدي إلى اتخاذ الأطفال أنماطاً سلوكية تبعد طاقاتهم " كالعدوان، والانطواء"، وهذا من شأنه أن يحول بين الطفل ونموه الطبيعي بجوانبه المختلفة، أما تعاون الوالدين واهتمامهم بأطفالهم فمن شأنه أن يخلق جواً دافئاً وهادئاً ينشأ فيه الطفل تنشئة سليمة، وهذا الاتزان العائلي يترتب عليه تشجيع الأداء اللغوي لدى الطفل وزيادة ثقته بنفسه وبمن حوله (Hamaguchi, p. 2001:65).

و- الحماية الزائدة للطفل شأنها شأن الإهمال للطفل، لما لها من سلبيات من شأنها أن تعوق اكتساب اللغة لديه وتؤثر فيه، فالأم التي تسارع بإجابة رغبات طفلها لا تتيح له الفرصة للتعبير عن رغباته، ومما لا شك فيه أن

الأم لها دور كبير في تشجيع الطفل على تعلم الكلام والتفاعل والتواصل اللفظي بينهما، خلال مواقف الحياة الروتينية، ولهذا أكدت العديد من الدراسات على أهمية ملازمة الأم للطفل في المرحلة الأولى لاكتساب اللغة، فقد يحدث تأخر نمو اللغة نتيجة لتغيب الأم عن طفلها بسبب المرض أو العمل أو بسبب اضطراب العلاقة بينها وبين طفلها (Cohen, N. 2001:70, 71).

إلا أنه يمكن إرجاع سبب التأخر في اكتساب اللغة لدى الأطفال إلى طبيعة البيئة التي يعيشون فيها، فغياب الوالدين ونقص فرص الرعاية والاهتمام والتعلم، يؤثر تأثيراً كبيراً في لغة الطفل، وربما يمكن القول إنه كلما ازداد زمن الحرمان ازداد التأخر في اكتساب اللغة خصوصاً، والتأخر في جميع جوانب النمو الأخرى عموماً.

فالطفل الذي يعاني من الحرمان والإهمال بدرجة كبيرة، والذي تضطرب علاقاته مع الكبار وارتباطه بهم يكون أكثر تأخراً في اكتساب اللغة، ويظل متخلفاً في كلامه طوال حياته.

إن عملية النطق عملية معقدة تتم في عدة مراحل وتشارك فيها مجموعة كبيرة من الأجهزة العضوية، وتتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات، ولعل ذلك يُسوّغ تعدد أسباب تأخر نمو اللغة عند الأطفال، ونحن هنا في صدد ذكرها وليس حصرها. ويمكن أن نلخص أهم أسباب التأخر اللغوي فيما يلي:

❖ عدم سلامة الحواس، ومدى استجابة حواس الطفل لما يدور حوله من

منبهات سمعية وبصرية، مما لا يعطي فرصة التمرين الكافي في العمر المبكر .

- ❖ الإصابة الجسمية الولادية وبعد الولادية، وخاصة الأمراض " الحصية "، وأمراض الجهاز العصبي مثل: إصابة المراكز الكلامية في اللحاء بتلف أو تورم أو التهاب.
- ❖ تأخر مستوى القدرة العقلية العامة.
- ❖ العوامل النفسية مثل " المخاوف، والقلق، وعوامل الحرمان من الأسرة ".
- ❖ تدهور المستوى الثقافي التعليمي للأسرة.
- ❖ الظروف الاجتماعية غير الملائمة.

علاج تأخر نمو اللغة:

يولي معظم المعالجين أهمية خاصة فيما يتعلق بالعلاقة العلاجية بين المعالج والطفل المتأخر لغوياً؛ إذ يؤدي المعالج دوراً مهماً في الخطة العلاجية، ويعمل منذ المقابلات الأولى على إقامة علاقة آلفة بشكل يمهد للبدء في الجلسات التالية، وهذه العلاقة من شأنها أن تهيئ الطفل المتأخر لغوياً لأن يألف المواقف العلاجية التي تتضمنها جلسات العلاج ومن ثم التدريب على المواقف الاجتماعية التي يقابلها الطفل المتأخر لغوياً في البيئة المحيطة.

إن الدور الفعال للمعالج هو أن يسمح للطفل أن يعبر عن نفسه بدون خوف من نقد الآخرين، ويحدد دور المعالج في النقاط التالية:

- الاهتمام بالسلوك العام للطفل المتأخر لغوياً خلال الجلسات العلاجية.
- اهتمام المعالج بطريقة كلام الطفل المتأخر لغوياً وتفكيره ومشاعره.

- الانتباه الكامل للطفل في أثناء الجلسات التدريبية.

كما أن هناك مجموعة من القواعد التي يعتمد عليها المعالج النفسي في الجلسات العلاجية يمكن من خلالها الوصول إلى أفضل نتائج ممكنة مع الطفل المتأخر لغوياً، وهذه القواعد هي على النحو التالي:

- العمل على إقامة علاقة طيبة مع الطفل المتأخر لغوياً تتميز بالصدقة والدفء.
- تقبل سلوك الطفل تقبلاً تاماً.
- أن تتسم العلاقة بين المعالج والطفل بالود والتسامح لدرجة يشعر فيها الطفل بالأمان النفسي.
- انتباه المعالج لكلام الطفل ومشاعره وتعرف مدى استبصار الطفل المتأخر لغوياً بمشكلاته من عدمه.
- الاهتمام بقدرات الطفل والعمل على مشاركته في نجاح البرنامج العلاجي التدريبي وتحمل المسؤولية معاً.
- تشجيع الأطفال المتأخرين لغوياً على إقامة علاقات اجتماعية والمشاركة في الحديث والحوار مع غيرهم من الأطفال.
- أن تقوم العلاقة العلاجية بين المعالج والطفل على أساس الاحترام المتبادل والاستماع الجيد لكل ما يقوله الطفل حتى يشعر أن الجلسة التدريبية والعلاجية ملك خاص به.
- ملاحظة سلوك الطفل وتصرفاته وتدوينها في أثناء الجلسات حتى يشعر الطفل بالاهتمام.

وفي ضوء ما سبق، نجد أن نجاح أي برنامج علاجي يتوقف بدرجة كبيرة على قدرة المعالج على تكوين علاقة طيبة مع المتعالج تتسم بالحب والألفة؛ حتى يتمكن المعالج من أداء دوره المطلوب، متمثلاً في تحديد السلوك المضطرب وأسبابه وتعرّف الأعراض المصاحبة له، ومن ثم وضع الخطة العلاجية، ثم متابعة المتعالج وتدريبه على التخلص من مشكلته.

٤- ب: احتباس الكلام أو فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها " Aphasia " :
كلمة أفازيا " Aphasia " عبارة عن مصطلح يوناني الأصل، مكون من مقطعين، الأول هو " A " ويعني عدم أو خلو أو بدون، والثاني هو " Phasia " ويعني كلام، وتصبح الكلمة معناها احتباس الكلام، أو بدون كلام، ومصطلح الأفازيا يتضمن مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام، أو الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوقة بها، أو إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات، أو مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث، أو الكتابة. فالخُبسة مصطلح يستخدم لوصف فقدان اللغة والكلام عند الكبار والأطفال الأكبر سناً نتيجة لإصابة أو صدمة في الدماغ، كما يستخدم هذا المصطلح لوصف الأطفال الذين يخفقون في تعلم اللغة؛ بسبب ما يحتمل وجوده من عوامل خلقية، لهذا يستخدم مصطلح الخُبسة النمائية " Development aphasia "، أو الخُبسة الخلقية " Congenital aphasia "، كما قد يشار إليها في بعض الأحيان على أنها خُبسة الطفولة " Childhood aphasia " (Knopf, J. 1984: 258, 259; Kirk, A. & Gallagher, J. 1983: 305).

وهناك أنظمة عديدة مختلفة لتصنيف الخبسات الكلامية، الأمر الذي يجعل من قراءة الكتابات الخاصة بذلك مصدراً للتشوش، على أن كثيراً من تلك المخططات تحتوي على اضطرابات متشابهة توضع تحت أسماء وأنواع مختلفة. وكان من نتائج الأبحاث التشريحية الدماغية التي قام بها العديد من العلماء، مثل: " بول بروكا، كارول ورنيك، هنري مد، هجلنجر جاكسون، باستيان، كوسمال، شاركوت " أن هناك أنواعاً مختلفة من " الأفازيا "، هي:

❖ أفازيا لفظية " Verbal aphasia "، ويكون المريض عاجزاً عن إحضار الكلمات قولاً وكتابة.

❖ أفازيا الدلالة أو المعاني " Semantic aphasia "، ويكون المريض عاجزاً عن فهم الكلام المركب في الجمل المفيدة، مع القدرة على فهم الكلمات المنفردة " كل كلمة على حدة ".

❖ أفازيا اسمية " Nominal aphasia "، إذ يجد المريض نفسه عاجزاً عن فهم أسماء الأشياء، أو معنى الكلمات " كل كلمة على حدة ".

❖ أفازيا نحوية " Syntactic aphasia "، إذ يكون المريض غير قادر على تركيب الجملة مع مراعاة القواعد.

❖ أفازيا نسيانية " Amnestic aphasia "، إذ ينسى المريض أسماء الأشياء التي يتعامل معها في الحياة دون أن يفقد القدرة على الفهم أو التعبير.

وبوضح الشكل رقم (٨-١) المناطق التشريحية للمخ التي ترتبط بالأنواع المختلفة من الخبسة، ويتضح من الشكل أن بعض أنواع الخبسة تتمتع بموضوعة مكانية أكثر من سواها.

مخرجات اللغة، أي الكلام والسلوك اللغوي) (Shames, h. & Wiig, h. 1982: 433).

وفي الحالات الشديدة من الخبسة الكلامية يفقد المصاب القدرة على التعبير لدرجة لا يتعدى فيها محصوله اللغوي كلمة "نعم أو لا" علماً أنه يستطيع أن يفهم ما يقرأ في الصحف أو الكتب كما يستطيع أن يدلل على إدراكه لما يدور حوله من حديث، أو لما يوجه إليه من أسئلة إما بالكتابة أو بتنفيذ ما يطلب منه، أي أن المريض لا يعاني اضطراب أو عجز في قدرته على فهم منلول الكلمات المنطوقة أو المكتوبة.

ويتصف المريض المصاب بخبسة بروكا "Broca's aphasia" باضطراب انتظام الكلام وانسيابه، وبمشكلات في النطق، وبالصعوبة في أن يجد الكلمات المناسبة لما يريد أن يعبر عنه سواء بالكلام أو الكتابة، إضافة إلى صعوبات البرمجة الحركية للكلام والسلوك اللغوي، والبطء والمتناقل في الكلام والكتابة، والتردد الشديد فيهما، وفي الحالات الحادة تتوقف تماماً هاتان المهارتان اللغويتان. وعلى الرغم من أن الكلام التلقائي والكلمات الوظيفية لا تتأثر تقريباً، إلا أن إنتاج الكلمات الرئيسية في الجملة، مثل: "الفعل، والفاعل، والمفعول به" يكون فيها تردد وأخطاء، ولكن يظل الفهم سليماً مع ذلك نسبياً (Shames, h. & Wiig, h. 1982: 433).

٢ : أفازيا حسية أو الخبسة الاستقبالية " Receptive aphasia or Sensory "

وفيها يتبدل استقبال العلامات اللفظية، ويظهر فيها " الصمم الكلامي "، إذ يفقد المريض القدرة على تمييز الأصوات المسموعة، وإعطائها دلالتها اللغوية، بمعنى أن يسمع الحروف كصوت، إلا أنه يتعذر عليه ترجمة مدلول الصوت الذي يسمعه، وينتج من ذلك أن يبدل الحروف بحرف آخر عند الكلام، كما يحدث إبدال للكلمات، ما يجعل معنى الكلام غير واضح. وقد يرجع الاضطراب الواضح في التراكيب إلى حقيقة أن هناك تغيراً في تخطيط الجملة يسبق اكتمال الجملة بالفعل، وبالرغم من القدرة على القراءة بصوت مرتفع تظل سليمة، إلا أنه لا يكون هناك أي فهم للنص. ومن بين هذه الأنواع من الخبسة يمكن تمييز مجموعتين: المجموعة الأولى يكون اضطراب الاستقبال لدى أفرادها غير واضح، ولا يكونون واعين بعجزهم، والمجموعة الثانية تضم الأفراد الذين يكونون لديهم الصمم اللفظي سائداً ويكونون واعين باضطرابهم.

وترجع الخبسة الحسية على إصابة المنطقة الصدغية - الجدارية التي تعرف باسم منطقة ورنيك " Werniches Area " في اللحاء الخلفي من مورفولوجيا الدماغ، وهي المنطقة المتعلقة بوظائف استقبال المنبهات من العالم الخارجي وتحليلها. لذا تؤدي إصابة " منطقة ورنيك " إلى إحداث صعوبة أو اضطراب في الجانب المتعلق بمدخلات أو منبهات اللغة " أي في فهم اللغة والكلام "، وما يتضمنه ذلك أيضاً من اضطراب في القراءة ومن أخطاء في دلالات اللغة " أخطاء سيمنتكية " (Shames, h. & Wiig, h. 1982: 432).

بينما يظل إنتاج الكلام والكتابة سليمين، فحيث أن القشرة الحسية تكون مصابة، فإن المريض يواجه متاعب كثيرة في فهم اللغة. وبالرغم من أن الكلام ينساب بطلاقة وارتياح أكثر مما هو في حالة خُبسة " بروكا "، إلا أن المريض المصاب بخُبسة " ورنيك " يغلب عليه التيه والتنقل والاستطرد في الكلام بشكل غير متماسك. قسم من ذلك يعود إلى عجز المريض عن معالجة الإجابات التي تأتي عليه في المحادثة؛ بسبب الصعوبة التي تواجه الفهم.

وتشمل الأفازيا الحسية أنواعاً أخرى يمكن تلخيصها فيما يلي:

❖ **العمى اللفظي " Word blindness – Alexia "**، حيث تكون حاسة السمع سليمة، ولكن الألفاظ تفقد معناها لدى السامع، كما لو كانت هذه الألفاظ من لغة أخرى لا يعرفها الفرد.

❖ **الإيكولاليا " Echolalia "** أي ترديد الألفاظ، فإذا ما سألنا ما اسمك؟ فإنه يجيب على السؤال بتكرار كلمات السؤال نفسه.

❖ **البارافازيا " Paraphasia "** وهو يأخذ شكل استعمال كلمة في غير موضعها، أو استعمال كلمة غريبة لا معنى لها ولا صلة لها باللغة، ومثل هذه الحالات يكون الطفل قد اكتسبها نتيجة لوجود اضطراب في المراكز السمعية الكلامية من الصغر، حيث يحدث في تكوين الصور السمعية للكلمات.

❖ **العجز النحوي " Paragrammatism "** وهو يأخذ أحد شكلين: الأول على شكل أخطاء تنص ب قواعد اللغة، والشكل الثاني يتعلق بأسلوب اللغة، من حيث وضع الألفاظ في أماكنها الصحيحة، فالمصاب هنا لا يراعي القواعد النحوية أو قواعد الأسلوب التي تستعمل بالكتابة أو الحديث.

وباختصار إن الأفازيا الحسية هي فقدان القدرة على فهم الكلام المسموع، وتمييز دلالاته المعنوية، بمعنى أن المصاب يسمع الصوت كصوت، ولكنه يصعب عليه ترجمة مفهوم الصوت الحادث، وبالتالي لا تكون هناك استجابة صحيحة، والمريض في مثل هذه الحالات يكون عاجزاً عن الاتصال الاجتماعي، وعن التفاعل النفسي مع الآخرين.

ويلاحظ أن مرضى خُبسة " بروكا " يحتفظون غالباً بتبصر معقول بحالتهم المرضية، بينما يفقد مرضى خُبسة " ورنيك " مثل هذا التبصر، فقد لا يدركون أن الطريقة التي يتكلمون بها تجعل من الصعب فهم ما يقولون، وأكثر من ذلك، فهم يعانون صعوبة في فهم اللغة، وبالتالي يصعب عليهم فهم ما يقال لهم. ومثل هذا النمط من القول الذي يصعب فهمه، مضافاً إليه افتقاد القدرة على الفهم، والصعوبة في التبصر بالحالة المرضية التي يعانونها؛ كل ذلك يمكن أن يسهم في حدوث حالة ذهان لبعض مرضى خُبسة " ورنيك "، ذلك أن البعض منهم لا يستطيع تفسير لماذا لا يتواصل معهم الآخرون بطريقة مفهومة.

إذن في كلا هاتين الخبستين اللغويتين، وفي معظم الحالات لا تحدث الخُبسة اللغوية فقط إلا إذا كانت الإصابة في إحدى هاتين المنطقتين " منطقة بروكا، ومنطقة ورنيك " الموجودتين في الفص الأيسر من الدماغ " على الأقل بالنسبة إلى معظم الأشخاص الذين يستخدمون يدهم اليمنى ". ولكن إصابة المناطق الموازية في الفص الأيمن للدماغ لا تؤثر عادة في إنتاج اللغة وفهمها على الرغم من أنها كما " اكتشف علماء الأعصاب النفسيين " تؤثر في أنواع السلوك الأخرى

لدى الإنسان، مثل: " تذكر الناس المؤلفين لديه، وأسمائهم بشكل صحيح أو القدرة على قراءة الخرائط".

٣ : أفازيا نسيانية " Amnestic " :

إن المصاب في هذه الحالات يكون غير قادر على تسمية الأشياء والمرئيات التي تقع في مجال إدراكه ، بمعنى أننا إذا أشرنا إلى شيء وطلبنا منه تسميته نجد استجابته الكلامية تأخذ أحد الاتجاهين:

❖ في الحالات الشديدة يلوذ بالصمت، ويتعذر عليه إيجاد الاسم المناسب للمسمى.

❖ في الحالات الخفيفة يستطيع المصاب إيجاد أسماء الأشياء المألوفة لديه، بينما يعجز عن ذكر الأسماء غير المألوفة.

وفي الخبسة النسيانية يبدو فيها المريض كما لو كان قد نسي الكلمات، إذ يستبدل - غالباً - الكلمة التي يبحث عنها بصياغة طويلة " باستخدام الشيء نفسه، أو بوساطة مصطلح، مثل: شيء أو حاجة، أو التلميحات ". وقد يرتبط هذا النوع من الخبسة بالأنواع التي سبق وصفها، وقد يحدث منفرداً، ويمكن أن يصحبه صعوبات في الهجاء، ونادراً ما يصحبه صعوبات في القراءة (يوسف، ١٩٩٧: ١٥٤-٢٠٠٢: ٢٠٥).

٤ : أفازيا كلية أو شاملة " Total " :

تشمل الاضطرابات الإدراكية مضافة إليها النواحي اللغوية والحركية أي اضطرابات إنتاج اللغة. وهذا الشكل من الأفازيا يعدّ من الحالات النادرة، بحيث نجد المصاب يعاني من أفازيا حركية، وحسية، ونسيانية، مع عجز جزئي في القدرة على الكتابة " agraphia " يصاحب كل أنماط الأفازيا.

وقد أثبتت الأبحاث الإكلينيكية، أن هناك من المرضى من يشكو من احتباس في كلامه " أفازيا حركية "، واضطراباً في قدرته على فهم مدلول الكلمات المنطوقة أو المكتوبة " أفازيا حسية "، بالإضافة إلى عجز جزئي في الكتابة. وقد وجد أن الأفازيا الكلية تحدث بسبب أحد الأمرين:

- ❖ الإصابة بجلطة دموية " Cerebral embolism "، يتسبب عنها انسداد الشريان الذي يغذي الصماد المخي الباطني " Internal capsule " والذي تتجمع فيه الألياف الواردة من المراكز العليا للحركة بالفص الجبهي " Motor area frontal lobe "، والمتجهة إلى الذراع، والساق، والأطراف، وأعضاء النطق...إلخ.
- ❖ الإصابة بنزيف مخي أو دماغي " Cerebral Hemorrhage "، ويترتب على ذلك شلل نصفي " Hemeptegia " في الجزء الأيمن من الجسم في الشخص الأيمن، أو في الجزء الأيسر من الجسم في الشخص الأيسر.

٥ : الأفازيا الكتابية " Agraphia " :

وتعني فقدان القدرة على الكتابة، وتكون هذه الظاهرة المرضية مصحوبة عادةً بشلل في الذراع اليميني، أي أنه بالرغم من سلامة الذراع اليسرى، فإن المريض يصعب عليه أن يكتب بها، وترجع العلة في هذه الحالات إلى وجود إصابة أو تلف في مركز حركة اليدين الموجود في التلفيف الجبهي الثاني بالدماغ. وفي بعض الحالات يكون المصاب فاهماً للكلمات المسموعة بشكل جيد، وبإمكانه النطق بها، ولكن إذا طلب منه كتابة هذه الكلمات فإنه يكتبها بشكل خاطئ. ومن أهم مظاهر هذا الاضطراب وأشكاله ما يلي:

- ❖ ميز، الأسطر إلى أسفل.
- ❖ ترك هوامش واسعة وغير مناسبة على جانبي الصفحة.
- ❖ أخطاء في الإملاء.
- ❖ كتابة الحروف بطريقة مشوهة.
- ❖ سرعة الكتابة، ما يؤدي إلى حذف حروف وكلمات.
- ❖ الكتابة ببطء لدرجة أن المصاب لا يرفع القلم عن الورقة.
- ❖ كثرة الشطب وإعادة كتابة الكلمات أو إعادة بعض المقاطع.

علاج الخبسة " الأفازيا " :

ليس هناك منهج ثابت في علاج الخبسة، وذلك لاختلاف الحالات، والأعراض، والأسباب، ودرجة الإصابة من فرد لآخر. ويتلخص علاج الخبسة الحركية في نقطة واحدة، فهو يقوم على فكرة تعليم الفرد الكلام من جديد، وهو ما يمكن أن نسميه بالتأهيل اللغوي أو الكلامي " Speech Rehabilitation " ،

ويكون المصاب هنا كأنه يتعلم اللغة من جديد " شأنه شأن تأخر نمو اللغة عند الأطفال.

ويأخذ العلاج الكلامي في هذه الحالات إحدى طريقتين: إما عن طريق الجزء، أو عن طريق الكل. والأفضل أن يكون العلاج بالطريقة الكلية، وهي طريقة أسرع وأثبت. وكل ما يحتاج إليه المصاب في هذه الحالة، هو وضع الشيء أمامه، ثم نطق باسمه، وتكرار النطق بالاسم مع الإشارة إلى الشيء... وهكذا حتى يستطيع المصاب نتيجة للتكرار المستمر أن يعرف الأصوات المنطوق بها، وربطها بمظهر الشيء الخارجي.

يجب التركيز في العلاج على " التنفس، والصوت، والإطار اللحني، والرنين الأساسي. النطق الصحيح للأصوات ". وفي الحالات الشديدة لا يستطيع المريض النطق. يجب وجود ضعف شديد بالعضلات، وعدم قدرته على التحكم بهذه العضلات، في هذه الحالة ينصح باستخدام الوسائل التعويضية، مثل: " الإشارة، والرسومات ". أما في باقي الحالات يحتاج المريض إلى تدريبات لعضلات الوجه، والشفاه، واللسان، والحلق، وتأخذ هذه التمرينات أشكالاً مختلفة، إما داخل فجوة الفم أو خارجها.

ويفضل أن تبدأ الجلسة العلاجية بعشر دقائق على الأقل تمارين للوجه، وضم الشفاه وفردها، والكز على الأسنان، وتحريك اللسان بالفم، ومضغ اللبان، والابتسامة، والتثاوب، والشفط والنفخ، وإدخال اللسان وإخراجه. وفي حالة علاج

عدم وضوح الكلمات يتم تجزئة الكلمة إلى مقاطع، مع التأكيد على التشديد على آخر المقطع، مثل: "تفاحة-تفا... حة؛ واحد-وا.. حد".

ويتم علاج الإطار اللحني، من خلال أن أجعل المريض يردد ورائي ما أقوله من أسئلة وأجوبة " أي تقليد اختصاصي اللغة والكلام في الحديث "، إذ يكون كلام المريض على وتيرة واحدة. أما فيما يخص تنظيم عملية التنفس، فيتم في حوالي أربع جلسات، إذ يتم سحب البطن مع الزفير، وجعل الصدر والعنق ثابتين، حتى لا يتم الضغط على عضلات الحنجرة، وذلك يساعد على تنظيم عضلة الحجاب الحاجز، بعد ذلك نقوم بأخذ شهيق طويل، ثم خروج هواء الزفير بأصوات تبدأ بالمهموس، مثل: "س، ش، ف"، ثم المجهور، مثل: "ز، ج"، وذلك مع دفع البطن إلى الداخل، ثم بعد ذلك "شش، مس، فف"، ثم "ها، هو، هي، أو ها هي، هو هو، هي هي". وتكون مدة الجلسة (٢٠) دقيقة، يجب شغل البطن مع خروج هواء الزفير، وخروج البطن مرة أخرى ببطء مع دخول هواء الشهيق، مع إراحة المريض.

إن العلاج العرضي للخبسة يقوم على التخفيف من حدة الأعراض الظاهرة، وذلك من خلال زيادة الطلاقة اللفظية ووضوحها، وزيادة طول الجملة وتعقيد زيادة القدرات النحوية، والتخفيف من مشكلات النطق. إن الهدف الرئيسي للعلاج بطريقة إعادة الإصلاح هو تقوية اللغة المتبقية وتعزيزه، وذلك بزيادة السلوكات التعبيرية من خلال الاستثارة ضمن كل الطرائق المتاحة من مثل " رسم الأشكال، وكتابة الأرقام، وكتابة الأحرف الهجائية، وإنتاج الكلام، والتقليد، وتكملة الجمل،

وتكوين الجمل "، أما العلاج بطريقة الاستبدال والتعويض، فتركز على تدريب المصاب لتمكينه من استبدال السلوكات غير المرغوبة بسلوكات مرغوبة، وكذلك تمكينه من التعويض عما فقده من اللغة، ويعدّ الهدف الأساسي في علاج هذا النمط من الخبسة هو إنتاج جملة مقبولة نحوياً، وصوتياً، واستخدامياً

لا بد من أن يدرك المريض صعوبة موقفه حتى يحافظ على التمرينات المنزلية، وكذلك يجب التركيز على البدء بالأكثر تأثيراً في الحالة حتى يشعر المريض بسرعة التحسن، ويزداد تجاوبه. ويفضل أن يكون العلاج مباشرة بعد الإصابة بالخبسة، كما يعدّ إرشاد الأهل وتزويدهم ببعض الإرشادات ذات أهمية كبيرة في السرعة بالعلاج.

ولا شك في أن البيئة التي يعيش فيها المريض، والعوامل النفسية المختلفة، مثل: " التشجيع، وتقوية الروح المعنوية، والسرور، والغبطة " لها أثر جيد في سرعة إعادة ما فقده من اللغة، ولذلك تحدث الصدمات النفسية والاضطرابات الانفعالية؛ بسبب عدم الاستقرار في البيئة المنزلية، وما ينتج عنها من آثار سيئة تعرقل سير العلاج.

٤- ج: صعوبة الكتابة "Dysgraphia" :

في هذه الحالة لا يستطيع الطفل أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها والمتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه بطريقة غير مقروءة ، أو بطريقة عكسية.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة فتتمثل فيما يلي :

١ : كتابة الجملة أو الكلمات بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرأة

٢ : كتابة الأحرف من اليسار إلى اليمين بدل كتابتها من اليمين إلى اليسار .

٣ : كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح، حتى عند نسخها.

٤ : الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.

٥ : عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم، وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

٤- د : صعوبة التذكر والتعبير " Dysnomia & Apraxia " :

ويقصد بذلك صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثم التعبير عنها، وفي هذه الحالة يلجأ الفرد إلى وضع أية مفردة بدلاً من تلك الكلمة.

٤- هـ : صعوبة فهم الكلمة أو الجمل " Echolalia / Agnosia " :

ويقصد بذلك صعوبة فهم معنى الكلمة أو الجملة المسموعة، وفي هذه الحالة يكرر الفرد استعمال الجملة دون فهمها.

٤- و : صعوبة تركيب الجملة " Language deficit " :

ويقصد بذلك صعوبة تركيب كلمات الجملة من حيث قواعد اللغة ومعناها لتعطي المعنى الصحيح، وفي هذه الحالة يعاني الطفل من صعوبة وضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب.

٤- ز : صعوبة القراءة " Dyslexia " :

في هذه الحالة لا يستطيع الطفل أن يقرأ المادة المكتوبة صحيحة والمتوقع قراءتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يقرأ في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه.

ويوضح فيشر " Fisher, 1980 " الحالة التي يبدو عليها الطفل المعسر قرائياً بأنه على الرغم من أنه لديه قدرات بصرية كبيرة، وفرص تعليمية إيجابية، وقدرة عقلية متوسطة، وخالي من الاضطرابات العصبية أو العيوب الحسية فإن الطفل المعسر قرائياً يكون غير قادر على قراءة نص يقدم له بصورة عامة.

وكان يطلق على هذا الاضطراب أسماء عدة منها: اللاقراءة " Alexia " أو اختلال القراءة " Dyslexia " وسمى الكلمة النمائي " Developmental word blindness ". ويصاحبه قصور التعبير اللغوي، واضطراب التعبير الكتابي، يلاحظ قصور الإدراك البصري في (١٠%) من الحالات، واضطراب السلوك خاصة لدى الأطفال الأكبر سناً (حمودة، ١٩٩١ : ١١؛ جلجل، ١٩٩٥ : ١٥؛ سليمان، ٢٠٠١ : ٢٢١).

ومن مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي:

- ١ : حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.
- ٢ : إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة، أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.

٣ : إبدال بعض الكلمات المقرّوة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الجملة المبدلة.

٤ : إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.

٥ : قلب الأحرف وتبديلها وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

٦ : صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابةً والمختلفة لفظاً عند القراءة، وكذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابةً عند القراءة.

٧ : صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وبالتالي صعوبة في الانتقال إلى السطر الذي يليه في أثناء القراءة.

٨ : السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

الفصل التاسع

رعاية النمو اللغوي

جامعة دمشق
Damascus University



الفصل التاسع

رعاية النمو اللغوي

بعد تعريف اضطرابات اللغة والكلام، التي تعد من الاضطرابات الشائعة والمعقدة، فقد يكون من أفضل الأساليب للتعامل معها هو الوقاية، فالوقاية خير من العلاج. لذلك يجب على كل من يهتم بتربية الأطفال وتنشئتهم " الأسرة، المدرسة، المؤسسات الاجتماعية " مراعاة بعض النصائح والإرشادات التي يمكن أن تساعدهم في عدم الإصابة باضطرابات اللغة والكلام من جهة، والإسراع بعلاجها من جهة أخرى إن حدثت.

تعد دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره؛ فالاهتمام بالطفولة هو اهتمام بمستقبل الأمة كلها. والاهتمام بالأطفال ورعايتهم في كافة المجالات هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها مقتضيات التطور السريع للمجتمع الذي نعيش فيه اليوم. إن الاهتمام بدراسة مراحل النمو في الطفولة هو في الواقع اهتمام بالمجتمع وتقدمه وتطوره، وإن الحكم على أي مجتمع ليس بما يتوفر لديه من إمكانيات بقدر ما يتوفر لديه من ثروة بشرية.

وتعد مرحلة الطفولة أسرع مراحل النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، فينتج التعبير اللغوي للطفل نحو الوضوح والدقة والفهم، كما يتحسن النطق، ويختفي الكلام الطفلي، وتزداد قدرته على فهم كلام الآخرين، كما يستطيع الإقصاد عن حاجاته وخبراته. كما تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الفرد؛ إذ تتشكل فيها

شخصيته وتكتمل وتظهر ملامحها في مراحل حياته المقبلة. فكل طفل يولد ولديه طاقات كامنة وهائلة للنمو، ولكن هذه الطاقات قد تتخذ مساراً إيجابياً وتزدهر إذا قدم لها الدعم والمساندة، وقد تتخذ مساراً سلبياً وتذبل وتزول إذا أهملت. ولذلك تعدّ مرحلة الطفولة فترة زاهرة بالإمكانات التي لا حدود لها، فهي الفترة الحاسمة التي يستوعب خلالها الطفل سبيلاً موافياً للتعليم، وملتمساً طريقه نحو العالم الخارجي.

وتعدّ مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان، ففي مرحلة الطفولة تنمو قدرات الطفل، وتتفتح مواهبه، ويكون قابلاً للتأثير والتوجيه والتشكيل، وقد أكدت البحوث والدراسات النفسية والتربوية على خطورة هذه المرحلة العمرية، وأهميتها في بناء الإنسان وتكوين شخصيته، وتحديد اتجاهاته في المستقبل.

وفترة الطفولة من وجهة النظر التربوية والسيكولوجية من أهم الفترات في حياة الإنسان؛ إذ يتعلم الطفل فيها الكلام والقراءة والكتابة ويتكيف مع المجتمع الذي وجد نفسه فيه.

وتمثل خمس السنوات الأولى من حياة الطفل الأساس الجوهري في حياته اللغوية، ولا تزال الأسرة حتى الآن " على الرغم من انتشار رياض الأطفال " هي المسؤول الأول عن تربية الطفل خلال خمس السنوات الأولى من الطفولة، فالأسرة الفقيرة ثقافياً وتلك المنطوية على أفرادها، والثالثة التي تستبعد الأطفال من نطاقها، وتكل أمرهم إلى الخادمت، إنما ينشأ أبنائها على الفقر اللغوي، وعلى مجموعة من العادات الكلامية التي يصعب تخليصهم منها في المراحل العمرية التالية.

وإذا كانت اللغة لها أساس فسيولوجي وراثي، إلا أن ما يتم تشييده فوق هذا الأساس تؤدي فيه البيئة بمختلف مؤسساتها دوراً بالغ الأهمية - فالكلام يتم تعلمه،

وبالتالي فهو يمكن أن نتحكم فيه، أي ضبطه بما يساعد الطفل على التوافق الشخصي والاجتماعي. والنمو اللغوي شأنه شأن بقية جوانب النمو لدى الطفل يتم استثارته وحفزه وتنشيطه ورعايته من جانب المجتمع أو البيئة التي تتمثل في الأسرة والمدرسة والإعلام... الخ. ومن ثم فإنه يمكننا تناول دور هذه المؤسسات في رعاية اللغة وتنميتها لدى الطفل. وبما أن أول من يتلقى الطفل بعد ولادته ويتعهد برعايته هي الأسرة، فإنه يمكن أن نستهل هذا الفصل بدور الأسرة وأثرها في رعاية النمو اللغوي.

أولاً: رعاية النمو اللغوي في الأسرة:

الأسرة هي أول وأهم وسط تربوي فهي التي تغرس قيم الدين والأخلاق في سلوك الفرد، وتشكل سلوكه طبقاً لهذه القيم، وتحتل الأسرة مكانة عظيمة بين المؤسسات الاجتماعية من حيث الوظيفة التي تقدمها لأبنائها في المؤسسة الأولى التي تهتم بالطفل وحده عدة سنوات قبل أن يدخل إلى المدرسة، وغالباً ما تنطوي مواقف الوالدين من الطفل على العديد من فرص الانحراف في أساليب التكيف لديه، ولا سيما عندما يكون منبوذاً من الوالدين وغير مرغوب فيه، أو عندما يخضع لمعاملة من قبلهما تتصف بالقسوة والإهمال، أو عندما تضطرب العلاقات بين الوالدين أو ضعف مستوى المعيشة، والظروف الأخلاقية. تعمل هذه الظروف في بعض الحالات بعمق في التكوين النفسي للأبناء ويؤثر في أساليب تكيفهم، وبالتالي في الصحة النفسية لهم. إن أول مثير صوتي يتلقاه الطفل هو الصوت البشري، ويتحدد أكثر فإن صوت الوالدين يعد أول المثيرات السمعية التي يلقاها الطفل، ومن ثم فإن الوالدين يؤديان دوراً بالغ الأهمية في نمو الطفل اللغوي ورعاية النمو

اللغوي. والأم هي المصدر الأول للطفل عند اكتسابه اللغة، سواء من حيث الزمن " أي أنها أول من يتلقى الطفل "، أو من حيث أهمية دورها.

لا شك في أن مهمة الوالدين اليوم أشق بكثير منها بالأمس، فقد زاد شعورهما بجسامة المسؤولية الملقاة على عاتقهما، كما اتسع نطاق هذه المسؤولية، فلم تعد التربية مجرد إطعام الطفل وتعليمه الطاعة العمياء لما يقوله الكبار، بل أصبحت تكوين شخصيات وتزويد الشخص بالأساليب الناجحة للكفاح في الحياة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد أصبح الأطفال والمراهقون أكثر تحرراً وجرأة نتيجة لتعرضهم لمؤثرات خارجية لم تكن موجودة ومعهودة بالأمس، كالإذاعة، والصحف، والمجلات، والتلفزيون، والسينما، والكمبيوتر، والانترنت، والتليفون، والموبايل، وزيادة الاختلاط... إلخ. وهذا يتطلب مزيداً من الرقابة لحمايتهم مما قد تنطوي عليه هذه المؤثرات من جوانب ضارة.

وتتوقف معاملة الوالدين للطفل على عوامل شتى شعورية ولا شعورية، منها استعدادهما الفطري، ونوع التربية والثقافة التي نشأ عليها، وما مر بهما من تجارب في مراحل النمو المختلفة ودرجة توافقهما في الحياة الزوجية ونظرتهم إليها. إن جهل الوالدين بأصول التربية الحديثة عامل مهم في سوء سياستهما ومعاملتهم لأطفالهما، غير أن النضج الانفعالي للوالدين أخطر العوامل جميعها في تنشئة الأطفال. فالأب والأم لا تغنيهما ثقافتهم النفسية وعلمهما بشروط التربية السليمة إن لم يكن لديهم قدر كاف من النضج الانفعالي يعينهما على احتمال أعباء الأبوة وتكاليفها وتبعاتها وإيجاباتها، وما تتطلب من تضحية وإنكار للذات ورفق وحزم وحب غير أناني " أي حب يعطي ولا يأخذ ".

إن مرحلة الطفولة لها أهمية كبيرة في بناء شخصية الطفل ونموها في المراحل اللاحقة لحياته؛ وذلك لأن جذور الشخصية الأولى توضع في مرحلة الطفولة وعلى أساس ما يتلقاه الطفل من الحب والحنان والرعاية والعطف والإرشاد والتوجيه، وعلى أساس ذلك تتكون شخصية الطفل في الكبر، وبالإضافة إلى ذلك فإن خبرات الفشل والإحباط والعقاب والصد والزجر تترك أثارها وبصماتها على شخصيته فيما بعد. لذا يجب علينا أن نولي الطفل عناية خاصة؛ وذلك لأن أطفال اليوم هو رجال الغد، ولأن الأطفال هم ثروة المجتمع الغالية، وهم صناع المستقبل.

وتعد الأسرة العامل الأكثر أهمية في تشكيل سلوك الطفل، وخاصة لغته، وتعد الأم شخصاً مهماً للطفل في جميع مراحل نموه، فهي تشبع حاجاته ورغباته. كما أن أول حافز صوتي يدخل إلى عالم الطفل هو صوت النطق البشري، فالطفل يبدأ يستجيب للأصوات البشرية في الشهور الأولى. وبذلك يبدأ تأثير الغير في الطفل من هذه الفترة. والطفل يمتلك القدرة على التمييز الإدراكية الصوتية المطلوبة والضرورية لاكتساب اللغة، ويبدأ بمحاكاة ما ينطق به من يحيطون به؛ لذلك يؤدي الأبوان دوراً مهماً في زيادة عدد الأصوات التي يطلقها الطفل ومنذ الشهر الرابع، ولغة الراشدين من خير النماذج اللغوية الصالحة لتعلم الطفل، وهي تساعد على كسب المهارة اللغوية.

إن وجود الطفل في بيئة أسرية طبيعية وهادئة يساعد على الإدراك السمعي الدقيق، فالتعليق اللفظي على المواقف التي يراها الطفل " مثل صوت الجرس عند قدوم الأب "، يساعد على التمييز بين الأشياء المختلفة عن طريق الفعل، ويكتسب الخبرة التي تساعد على اكتشاف العلاقة بين صوت معين وبعض المواقف والأحداث. وبذلك ينتقل الطفل من مرحلة استخدام الكلمة التي يسمعها أو ينطقها، إلى الكلمة التي تتبعها فكرة.

أسس التربية السليمة:

أن العطف هو ذلك الجو الجميل الذي يجب أن يحاط به الشخص في طفولته المبكرة. فهو الموازن الطبيعي للضعف الذي يشعر به كل صغير حيال الكبير. ولكي نعطف على الطفل يتعين علينا أن نفهمه، ولكي نفهمه يجب علينا أن نعرفه، ومعرفة الطفل تتضمن أشياء عديدة وكثيرة من أهمها ما يلي:

- معرفة ما تتطوي عليه مرحلة الطفولة من أهمية وخطورة في حياة الشخص كلها وفي تشكيل مصيره النفسي واللغوي.
- معرفة دوافع الطفل الأساسية وحاجاته، وتلبية هذه الدوافع والحاجات.
- معرفة منطق وتفكير الطفل، ومعرفة نظرتة الخاصة إلينا وإلى العالم الذي يحيط به.

إن إشباع الحاجات والدوافع الشخصية من الأمور المهمة؛ لأن الدوافع هي القوى المحركة التي تدفع الفرد من الداخل إلى القيام بسلوك ما يحقق أغراضها وتصنف عادة إلى قسمين:

- القسم الأول الدوافع الأولية: وهي دوافع ذات أصول فيزيولوجية فطرية كالحاجة إلى " الطعام، والشراب، والراحة، وغير ذلك ".
- القسم الثاني الدوافع الثانوية: التي تتميز بأنها متعلمة يكتسبها الفرد من خلال حياته اليومية، مثل " الحاجة إلى المحبة، والنجاح، والانتماء وتأکید الذات ".

وإشباع هذه الحاجات عامل مهم في التكيف لدى الشخص، فإذا لم يتحقق لها القدر الكافي من الإشباع، واصطدمت بعوائق اجتماعية أو نفسية تمنعها من تحقيق أغراضها، فإنها تؤدي إلى حالة من التوتر، وضعف الاتزان الانفعالي، والاضطراب النفسي واللغوي ويصبح الشخص بالتالي أقل قدرة على حسن التكيف، وإذا ما تكرر إحباط هذه الدوافع، فإن الشخص يلجأ إلى أشكال من سوء التكيف كالسلوك العدوانية، والسلوك الاجتماعي عمومًا؛ فالطفل المنبوذ في أسرته مثلاً، الذي يفقد الحنان والمحبة، قد يجد في جماعة رفاق السوء سبيلاً على التعويض عما فقد من حب وشعور بالانتماء وتأكيد الذات.

أساليب التربية والتنشئة الخاطئة:

هناك العديد من أساليب التربية الخاطئة التي يقع فيها الوالدان، ومن أهم هذه الأساليب على سبيل الذكر لا الحصر ما يلي:

• الشجار والخلاف بين الوالدين أمام الطفل الذي يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفاً على مصيره، أو خشية أن يتحول عدوان أحدهما عليه، أو قد يظن أنه سبب الخلاف والشجار.

• القسوة والتربية الصارمة تؤدي لا محالة إلى خلق ضمير صارم أرعن يحاسب الطفل على كل صغيرة وكبيرة، كما أنها تولد الكراهية للسلطة الأبوية وكل ما يشبهها أو يمثلها، فيتخذ الطفل من الكبار ومن المجتمع عامة موقفاً عدائياً قد يدفعه إلى الجنوح والانحراف.

• التدليل والتراخي في معاملة الطفل له أثر كبير ليس بأقل ضرراً من التشدد والقسوة والتزميت في معاملة الطفل. ومن صور التراخي والتدليل " عدم

تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة أو نظام أو تحمل أية مسؤولية في حياته بالمنزل وفي ألعابه وفي معاملاته مع الناس وحتى في استنكار دروسه .

• التقلب والتذبذب في معاملة الطفل بين اللين والشدّة أو القبول والرفض، وهذا التذبذب من أشد الأمور خطراً على نمو لغته وصحته النفسية. فإذا به يثاب على العمل مرة، ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى " يعاقب على الكذب حيناً، ولا يعاقب عليه حيناً آخر ". هذا التذبذب في المعاملة يجعل الطفل في حالة دائمة من القلق والحيرة، ولا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلقه.

• نبذ الطفل نبذاً مباشراً أو غير مباشر، ويبدو ذلك واضحاً في كراهية الطفل أو التكر له أو إهماله أو الإسراف في تهديده وعقابه، أو السخرية منه أو إثارة أخوته وأخواته عليه، أو طرده من البيت، والنتيجة المحتومة لهذا النبذ هو فقدان الطفل شعوره بالأمن.

• القلق الزائد على الطفل إذ يقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بحادثة، فلا يسمحون له باللعب، ولا يشجعونه على الاندماج مع غيره من الأطفال. إن الطفل الذي يعامل بقلق زائد يستجيب لهذه المعاملة بالقلق والتهيب، ويزداد اتكاله على والديه؛ لأنه لم يتعلم قط مواجهة موقف بمفرده.

• إن أسلوب التدليل المفرط كما أكد علماء النفس والتربية من الأساليب الخطرة في التربية وفي تكيف الحدث في المستقبل؛ لأن التدليل المفرط كالقسوة والإهمال المفرطين قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فالتدليل يعني

انحراف الطفل بالحب والحنان بشكل مسرف من قبل والديه أو أحدهما على الأقل دون أن يطالب بتأجيل رغباته أو نزواته المنبوذة اجتماعياً، والطفل المدلل يدرك هذه الوضعية الاجتماعية النفسية، ويتصرف على أساسها فهو يعرف أنه مهما فعل فلن يعاقب فإنه يرد على ذلك بالتمرد والثورة والعنف لأنه لم يتعود على الإحباط أو على تأجيل رغباته وملذاته، ولا يتوقف عن ذلك التمرد وتلك الثورة إلا بعد تحقق جميع مطالبه، وتطور الحالة لديه سواء في أسلوب المعاملة معه أو نظيرته إليهم فهم لا يتقبلون منه تصرفاته التي كانت توجد في البيت ويرد على ذلك بالعنف والثورة أو بالانسحاب والهرب من مواقف الكلام؛ لأنه لم يتعود تحمل المسؤولية. وبالتالي فإن التدليل من الأساليب التربوية الخاطئة يزرع في النفس بذور التواكل، وعدم تحمل المسؤولية كما أنه يؤدي في النهاية إلى الانحراف، أو على الأقل يجعل الطفل عرضة للانحراف في أي وقت .

إن المعاملة الديمقراطية القائمة على التسامح والمحبة والدفء العاطفي والاهتمام بالأبناء في صغرهم، والمتسمة بالديمقراطية والثقة في مراهقتهم وشبابهم، تخلق شخصيات سوية قادرة على التكيف والتوافق مع قيم مجتمعهم وقوانينه، أما الأسرة النابذة لأبنائها أو المتساهلة في تنشئتهم؛ فإنها غالباً ما تنشئ أبناءً عدوانيين أو تكالبيين أو منحرفين، فقيام الأسرة بعملية التطبيع الاجتماعي ضمن جو من الرفض والعنف والتسلط أو التذبذب بين التسلط والتساهل في المعاملة يؤدي في نهاية الأمر إلى شخصيات مشوشة وسلوكيات شاذة، وإذا ما كانت للمعاملة الخاطئة أسباب أخرى فإنها غالباً ما تنتج أشخاصاً مملوئين بالحق والأتانية، وغير قادرين على تبادل العواطف مع الآخرين، ويتسمون بالمشاكسة والشذوذ عن السلوك الطبيعي المقبول اجتماعياً.

وتشكل البيئة الأسرية دوراً كبيراً في مساعدة الطفل على الكلام السليم والصحيح، إذ وجد أن أسر الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام تتميز بما يلي:

- ❖ اتجاهات والدية وأساليب خاطئة في عملية تنشئة الطفل، مثل: " تدليل زائد، وحنان مفرط، صرامة زائدة إلى حد القسوة، وسوء استخدام قانون الثواب والعقاب".
- ❖ حل الخلافات الأسرية داخل الأسرة من خلال التهديد والعقاب.
- ❖ وجود علاقة غير سوية بين الوالدين والطفل، ما يؤدي إلى عدم التواصل ما بين الوالدين والطفل، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على كلام الطفل.
- ❖ كثرة توجيه اللوم، والسخرية من الطفل في أثناء الكلام معه، ما يجعل الطفل يتجنب الكلام أمامهم.
- ❖ غياب النموذج السليم في الكلام من قبل الوالدين، ما يشكل على الطفل نوعاً من الضغط، وبالتالي يفشل في تحقيق الطلاقة اللفظية.
- ❖ تقويم أداء الطفل تقويماً سلبياً باستمرار، ما يجعل الطفل يشعر بالقلق والتوتر وحدوث اضطرابات اللغة والكلام لديه (Ingharn, J. 1993: 69; Jennifer, A.2001: 137).

يعرف بعض أهل الطريق الصحيح في التعامل مع أطفالهم إلا أنهم يواجهون الكثير من الصعوبات، قد ي فشل بعضهم عند المحاولة تطبيق ما تعلمه نظرياً من المربين وعلماء النفس. قد يحس أهل أنهم يتصرفون بشكل خاطئ وعند محاولتهم تصحيح ذلك لا يوفقون فتضيع ثقتهم بأنفسهم، فينزعجون ويصبون غضبهم على أولادهم.

إن القبول غير المشروط يعني: أن نحسب الطفل لا لذكائه أو جماله أو تفوقه.... وغير ذلك، وإنما ببساطة لأنه موجود. لقد أثبت علماء النفس أن الحاجة للحب والانتماء والشعور بحاجة الآخرين للإنسان هي من أهم متطلباته، وتلبية هذه الحاجات هي الشرط الضروري للنمو الطبيعي للطفل. وتلبي هذه الحاجة عندما تعلنون للطفل أنه عزيز عليكم، وأنكم بحاجة إليه، وأنه مهم بالنسبة إليكم، وأنه ولدٌ جيد. يحصل الطفل على هذا الإحاطة بالنظر الودودة واللمسة اللطيفة والكلام المباشر - "يا لسعادتي لوجودك، كم تسرني رؤيتك، أنا سعيد عندما نكون معاً" (غيبينريتر، ٢٠١١: ١٣).

وكذلك يجب على الأم - والأسرة عامة- أن تقوم بتشجيع الطفل الصغير على استخدام اللغة، وعدم الاستجابة له إذا ما استخدم الإيماءات والإيماءات فقط. وأيضاً ضرورة تشجيعه على الإصغاء والاستماع الجيدين، حتى يكتسب أنماطاً لغوية صحيحة، ثم تشجيعه على الكلام والحديث الحر، وأيضاً عدم الإسراف والمبالغة في تصحيح أخطائه اللغوية. فإجبار الطفل على تصحيح كلامه بشكل صارم يجعله يشعر بقلق، وأنه ضعيف ما يؤخر نموه اللغوي. فإذا ما أخطأ الطفل في نطق كلمة معينة مثل "تمكة" ويعني بها "سمكة"، فإنه يجب على الوالدين أن يعيدا على مسامعه مرة أخرى الكلمة بشكلها الصحيح دون توبيخ ودون ضغط عليه.

وفي هذا الصدد يمكننا أن نقترح على الأسرة للقيام بدورها السليم والصحيح مجموعة من التدابير هي كما يلي:

- الإعداد للحياة الزوجية يكون أمراً على جانب كبير من الأهمية، وذلك لمنع المشكلات الأسرية التي تؤثر في الصحة النفسية للأبناء.

• امتناع الوالدين عن اللجوء إلى الأساليب التربوية الخاطئة في معاملة الأبناء كالقسوة والإهمال والشدّة في العقاب والمحابة والأسلوب غير الثابت الذي يميل إلى الشدّة والقسوة حيناً، وإلى اللين والتساهل نارة أخرى دون وجود ما يُسوّغ ذلك.

• بث روح الطمأنينة في المنزل، والتعاون بين الوالدين من أجل تنشئة الأبناء تنشئة اجتماعية سليمة، والابتعاد عن الخلافات وكل ما يمس سلامة الأسرة، ويصيب بنيتها بالاضطراب، ولذلك على الوالدين الابتعاد عن الإتيان بأشكال سلوكية تعبر عن ضعف الالتزام بالقيم الأخلاقية التي يحترمها المجتمع أمام الأبناء حتى لا يكون في ذلك تشجيع لهم على القيام بمثل هذه الأشكال السلوكية. فالأب وكذلك الأم غالباً ما يمثل القدوة أو المثل الأعلى للأبناء حتى سن معينة، وغالباً ما يتعلم الأبناء عادات الوالدين، وأشكال السلوك السائد لديهما، وما يصدر عنهما من تصرفات عن طريق آلية التقمص.

• لا بد أن يعرف الطفل أنه محبوب من الأهل وأنهم يحترمونه لذاته، ويمكن للأهل أن يجعلوا الطفل يدرك أنه موضع حبهم واحترامهم، وكذلك الثقة به وبقدراته وتشجيع انتمائه للأسرة، والعمل على تعويده تحمل المسؤولية بمنحه قدراً من الحرية يتناسب مع ما حققه من نمو ونضج، وعدم ترك مخاوف الأهل عليه تتدخل في حياته.

• أن تسعى الأسرة إلى إقامة علاقات ثل على حسن التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة مبنية على التفاهم والتعاون، وأن لا يفرض على الأبناء ما يشعرون به من عداة أو صداقة نحو الآخرين في المحيط الاجتماعي.

• العناية بسلوك الأبناء في أوقات فراغهم والاطلاع على الطريقة التي يضمن بها هؤلاء ما لديهم من أوقات الفراغ وتعرف الأصدقاء الذين يمضون معهم هذه الأوقات والجماعات التي ينتمي إليها أبنائهم، ولكن لا يعني ذلك التدخل في شؤون الأبناء لدرجة تبعث فيهم الشعور بالقيود التي تحد من حريتهم.

ومن أجل الحصول على أفضل نمو لغوي للأطفال، فلا بد من رعاية كافية والاهتمام بجميع مراحل نموهم، لذا يجب على الأسرة مراعاة بعض الأمور سواء قبل الحمل أو في أثناءه أو بعده، من هذه الأمور ما يلي:

(١) إجراء التحاليل الطبية اللازمة لاكتشاف أية عوامل وراثية يمكن أن تتقل من الوالدين إلى الطفل، وقد تسبب اضطراباً في لغته.

(٢) توفير الرعاية الصحية المناسبة للأم في أثناء الحمل تحسباً لما قد تتعرض له من أمراض تؤثر في الجنين، وتسبب اضطرابه لغوياً.

(٣) مراعاة التغذية الجيدة والمناسبة للأم حتى لا يتعرض الجنين لنقص في بعض العناصر الأساسية لنمو أعضاء الجسم، ومن بينها أعضاء جهاز النطق، فسوء تغذية الأم له تأثير واضح في ذكاء أبنائهن، كما له آثار مدمرة للجهاز العصبي.

(٤) توفير الرعاية الصحية واتخاذ الإجراءات اللازمة في أثناء عملية الولادة حتى لا تتعرض الأم لاضطرابات الولادة، وما قد يسفر عنه من إصابات للجنين.

(٥) توفير الرعاية الصحية الجيدة للأطفال بعد الولادة، مع تزويدهم بالتطعيمات والتحصينات الضرورية لوقايتهم من الأمراض المعدية، مع الحرص على الرضاعة الطبيعية، فكلما كان الطفل سليماً من الناحية الجسمية يكون

أكثر قدرة على اكتساب اللغة، وإن أي عجز في أجهزة الكلام والسمع يؤثران في النمو اللغوي.

٦) يجب رعاية النمو اللغوي لدى الطفل الصغير وتدريبه على الكلام بمنحه الفرصة لمخاطبته وفهمه ما يؤدي إلى النمو اللغوي لدى الطفل، كما يجب إحاطة الطفل بالرعاية والعطف والحنان ولا سيما من قبل الأم، وتوفير الرعاية الصحية والنفسية بشكل صحيح. وعلى الأم التي تعمل خارج المنزل إيجاد الفرصة المناسبة لتعويض الطفل عما ينقصه من رعاية وعطف وحوار لغوي.

٧) الاستجابة للأصوات التي يطلقها الطفل في الشهور الأولى حتى تزداد أصواته، إضافة إلى تدعيمها باستمرار حتى يربط بين الأصوات اللفظية وإشباع حاجاته.

٨) استحسان المناغاة وتحفيزها؛ لأنها شكل من أشكال الترويض اللفظي، فالطفل يعد نفسه في مناغاته بما فيها من إمكانيات تعلم اللغة السائدة، وعلينا أن نستفيد من هذه الإمكانيات قبل فوات الأوان.

٩) ملاحظة الطفل بدقة للتأكد من سلامة حواسه خاصة السمع، وكذلك الكشف الدوري عليها، ومن ثم علاج ما قد تتعرض له من اضطراب في وقت مبكر، وذلك قبل أن يصاب بالإعاقة السمعية، وبالتالي يصاب باضطرابات اللغة والكلام.

١٠) تشجيع الطفل على استخدام اللغة، وعدم إجابة طلباته بمجرد الإشارة؛ وكذلك ضرورة تشجيع الطفل على أن يكون مصغياً جيداً، والعمل على تكوين عادات لغوية صحيحة لديه ومساعدته على استكشاف الأشياء والأحداث حوله.

(١١) تشجيع الطفل على الانشغال بالكلام الاجتماعي، وعدم تشجيع الكلام المتركز حول الذات، وذلك من خلال تنمية ولع الطفل واهتمامه بمدى واسع من الموضوعات الجماعية، إضافة إلى مساعدته في تكوين علاقات صداقة مع الأقران؛ لأن هؤلاء الأقران يلعبون دوراً مهماً في نمو لغته الاجتماعية.

(١٢) توفير المناخ الأسري الذي تتوفر فيه كافة مستلزمات الحياة السوية، وتوفير جو اجتماعي ونفسي مريح يسوده التعاون والتفاهم والحب، إضافة إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالأمان، وعدم اتباع الأسلوب التسلطي معهم، أو التفرقة بين الأبناء؛ بسبب الجنس أو الترتيب الميلاد.

(١٣) عدم إهمال الأطفال أو تعريضهم للحرمان والضغط، أو اتباع أسلوب إبطاء تعلم الكلام، وكذلك إبعاد الأطفال من جو التوترات الانفعالية والشعور بالخيبة ومشاعر القلق والاضطراب والمخاوف ومواقف الخجل والانطواء والعصبانية وسوء التوافق.

(١٤) لا نبدأ بتعليم الطفل على اللغة إلا حين نلمس بوادر النطق التلقائي الصحيح عنده، وهنا يجب تشجيعه عن طريق الاستثارة والإثابة، وتجذب الضغوط التعليمية المكثفة، وعدم إجبار الطفل على تصحيح كلامه بشكل صارم؛ لأن ذلك قد لا يفيد إلا بتعقيد المشكلة.

(١٥) إتاحة الفرصة الكافية للعب مع الأطفال الذين يحبهم ويحتاج إليهم، وتوفير ما يكفي من اللعب والألعاب، بحيث يتمكن من أن يبتدع بنفسه الألعاب دون أن يتعرض لمن يسيطر عليه ويتحكم فيه، مع توفير بيئة بسيطة يستطيع فيها استخلاص المعلومات الضرورية للنمو.

(١٦) يجب عدم تدليل الطفل ومعاملته بأطف زائد وجعله مركز اهتمام العائلة واندباها وتلبية كل حاجاته بشكل يجعله اتيالياً بدرجة كبيرة جداً؛ لأن هذا

الأمر يسبب له متعة كبيرة يود أن تدوم، وبذلك يجد أن أحسن وسيلة تكمن في إطالة فترة طفولته والاحتفاظ باهتمام الآخرين أطول فترة ممكنة، وقد يتشبهت بهذا الأسلوب الطفولي في الكلام، لذا يجب تنشيط الطفل بالحصول على حاجاته والمسؤال عنها وتشجيعه على السلوك الاستقلالي.

(١٧) ضرورة زيادة الحصيلة اللغوية وطول الجملة وسلامتها، والإبانة وحسن النطق، ومراعاة الاستعمال الصحيح للكلمات عن طريق تنمية عادات الاستماع والقراءة الصحيحة، وكذلك من خلال تقديم النماذج الكلامية الجيدة التي تعدّ أساساً للنمو اللغوي.

(١٨) زيادة دافعية تعلم الطفل، وهذا الدافع يؤدي إلى الزيادة في الحصيلة اللغوية، كما أن العكس صحيح، فزيادة الحصيلة اللغوية تكسب الطفل زيادة دافعية التعلم، لذا يجب الأخذ بالجانبين.

(١٩) يجب الانتباه إلى الطفل في أثناء كلامه، وعدم تجاهل محاولاته التي يقوم بها من أجل التخاطب.

(٢٠) يجب نطق الكلمة بصورة واضحة إذا ما أخطأ بها الطفل، ولا تطلب منه إعادتها ولا تقل له: إنها خطأ بل فقط أعد أنت ما قاله بصورة صحيحة مع زيادة كلمة أو اثنتين معها.

(٢١) لا تنتقد وتحاول تغيير طريقة كلامه وتصحيح أخطائه باستمرار، ولا تحثه على التحدث بسرعة.

(٢٢) أسأل الطفل أسئلة متعددة الخيارات، وذلك كأسلوب للحصول على إجابة منه، مثل: قولك له " أريد حليباً أم عصيراً؟ " هذا أوضح وأفضل من أن نقول له: " هل تريد أن تشرب؟ ".

(٢٣) ركز على الأصوات التي ينطقها الطفل بصورة صحيحة، ولكنه يحذفها، أو يستبدلها، مثل: نطقه كلمة " تمكة "، هنا يمكن أن نقول له مازحاً " س س

من سمكة"، فبذلك تكون قد منحتة فرصة النظر إلى فمك كي يرى الطريقة التي تنطق بها ذلك الصوت.

(٢٤) لا داعي لقلق الوالدين بخصوص البطء في زيادة الحصيلة اللغوية خلال النصف الأول من السنة الثانية؛ وذلك بسبب ظهور مهارة المشي التي تستغرق أغلب نشاطات الطفل، كما أن الحركات المطلوبة لإخراج الكلام أكثر تعقيداً ودقة من حركات المشي لذلك يتأخر الكلام حتى تصبح عادة المشي راسخة.

(٢٥) لا داعي لتخويف الوالدين بخصوص بعض حالات اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفالهم؛ لأنها لدى الكثير من الأطفال أمر طبيعي في عمر ما قبل المدرسة، ويتخلص الطفل من هذه الاضطرابات قبل عمر المدرسة. وقد يكون الكثير من صعوبات النطق ناشئاً من تعليم خاطئ لم يصححه المشرفون على التربية.

(٢٦) محاولة التحري عن أسباب تأخر نمو اللغة أو صعوبات النطق، لإعطاء معالجات شافية لكل حالة.

(٢٧) معالجة بعض الحالات الشخصية للوالدين، مثل: حالات التوتر، والتخوف من أشياء معينة، وحالات القلق على أطفالهم، وسرعة التأثر، والقلق، والاضطرابات النفسية التي تنعكس أثارها على مظاهر نمو الأطفال أثناء عملية التنشئة الاجتماعية وبخاصة على النمو اللغوي؛ لأن الأطفال ينقسمون شخصيات والديهم ويحاكون سلوكهم (هرمز، ١٩٨٧: ٧١-٧٨؛ كامل، ٢٠٠٣: ١١٤).

ثانياً: رعاية النمو اللغوي في المؤسسات الاجتماعية ودور الأيتام:

إن الأطفال الذين يعيشون في المؤسسات ودور الأيتام لا يكون لديهم تقدم طبيعي في نمو اللغة، كما يلاحظ أن كل عمليات اللغة عندهم تتصف بالتأخر عموماً، وقد يلزم هذا التأخر الطفل مدى الحياة؛ لأن أي ظاهرة يعجز الطفل عن تعلمها في الوقت الذي هيأته له الطبيعة لا يكون من السهل تعلمها فيما بعد. ويمكن أن يتقدم الأطفال في هذه المؤسسات في النمو اللغوي من خلال ما يلي:

- (١) توفير أفضل المربيات وثبات وجودهن في المؤسسة.
- (٢) تعزيز الاستجابة الصوتية التي يبديها أطفال المؤسسات عن طريق اللمس والابتسامة... إلخ.
- (٣) توجيه الرعاية الجيدة والتفاعل الاجتماعي المتبادل، مع توفير المناخ المملوء بالحب والحنان والعطف والتسامح؛ لكي يشعر الطفل وكأنه في أسرة طبيعية.
- (٤) زيادة التنبهات الحسية والمثيرات الفكرية، إضافة إلى الإشباع الكافي لكل الحاجات الجسمية والنفسية والاجتماعية لأطفال المؤسسات.
- (٥) تقوم المربيات بالتحدث مع الأطفال وتشجيعهم على الحديث والتعبير الصحيح، وذلك بتقديم النماذج الصحيحة للكلام.
- (٦) توفير المناسبة لتعلم الأنواع المعقدة للسلوك الاجتماعي والحركي واللغوي والمعرفي، بالإضافة إلى توفير النشاطات الحرة للأطفال، مثل: "الألعاب، والحفلات، والقيام بالزيارات الترفيهية، والفعاليات المختلفة".

ثالثاً: رعاية النمو اللغوي في المؤسسات التربوية:

اللغة عنصر من عناصر العملية التعليمية، إذ يعتمد التحصيل الدراسي للأطفال على الاستعمال الفعال للغة؛ لأنها مادة ومحتوى " أي منهج "، ويقدر ما تكون اللغة ومفرداتها مفهومة وواضحة ومستمدة من القاموس اللغوي للأطفال الذين يوضع المنهج لهم بقدر ما تكون عاملاً مؤثراً في تحقيق أهداف المنهج، لذلك فإن البدء بلغة الطفل وتعلمه هو المسلك الطبيعي من الناحيتين النفسية والجسمية، كما أن استخدام ألفاظ الطفل يجعل عملية التعليم مثوقة؛ لأن هذه الألفاظ ترتبط ارتباطاً بما يفهم به الأطفال من الأشياء النابعة من خبراتهم المباشرة ومصادر اهتمامهم. إذا كانت الأسرة بحكم الواقع هي التي تحتل مركز الصدارة في تربية ورعاية الطفل لغوياً، فإنه ينبغي أن تكون الروضة بمنزلة امتداد طبيعي للأسرة وعليها مواصلة الدور الذي تلعبه.

تعد المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي تضطلع بمهمة رعاية الأطفال وتربيتهم، ورغم ذلك فقد تفوق الأسرة في هذه المسؤولية، فمن أهم أهداف العملية التربوية في المدرسة تحقيق النمو المتكامل للطفل " بدنياً، وعقلياً، ومعرفياً، وانفعالياً، واجتماعياً "، وبالتالي لا يقتصر دور المدرسة على مجرد تزويد الأطفال بقدر من المعلومات والحقائق العلمية، وتقديمها لهم في صورة مقررات أساسية يقوم بتقديمها أفراد نالوا قدرًا من التعليم والتدريب، كما لا ينحصر دورها في التركيز على التحصيل الدراسي فحسب. وهكذا أصبح من واجبات المدرسة أن تضطلع بكثير من المهام والواجبات التي تضمن تحقيق أهدافها، وذلك من خلال معلمين متخصصين تربوياً. ولذلك يتعين على المعلمين والمسؤولين في المدرسة مواجهة ما قد يتعرض له الأطفال من اضطرابات اللغة والكلام.

وفيما يلي مجموعة من التوجيهات والإرشادات للقائمين على عملية رعاية النمو اللغوي في المؤسسات التربوية، منها ما يلي:

(١) الاهتمام بدور الحضانة، وذلك بتوفير أفضل المربيات بمستوى كفاءة جيدة حتى يقمن بدورهن جيداً في عملية التربية.

(٢) توسيع رياض الأطفال، لتضم كل الأطفال في هذا العمر، وتحسين البرامج التي تقدم في هذه المؤسسة؛ لأن الخبرات والفرص التي تنتهي للأطفال في الرياض تسهم في تنمية لغتهم وزيادة الحصيلة اللغوية لديهم، كما أن لها الأثر الكبير في إعدادهم لعمليات القراءة والكتابة فيما بعد.

(٣) ينبغي أن تكون الروضة بيئة مشجعة مملوءة بالثقة والعلمانية يجد فيها الطفل متعة وهو يلعب مع زملائه، ذلك اللعب الذي يدور في صورة محادثات وحوارات متبادلة بين الطفل وزملائه.

(٤) ينبغي أن تكون الحوارات اللغوية والكلمات التي تتردد على مسامع الطفل التي ينطق بها كذلك في الروضة مرتبطة بالعبء الفردية والجماعية، ومرتبطة كذلك بنواحي النشاط التي يمارسها الطفل وبهياته العملية.

(٥) من الضروري على المؤسسات التربوية القيام بالكشف الطبي الشامل على الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة، وإجراء الفحوصات والاختبارات الدورية التي تتناول مستوى السمع، والإبصار، والقدرات العقلية واللغوية، والسلوك العام لدى الأطفال.

(٦) أن تأخذ لجان تأليف الكتب المنهجية كالمطالعة وقصص الأطفال والأدبيات الأخرى من مجموع المفردات الواردة في مستن هذه المؤلفات وصعوباتها بنظر الاعتبار وبشكل علمي مدروس، أي أن يتم تقدير مستوى صعوبة المفردات الواردة وفق معايير علمية مدروسة وليس بشكل عفوي.

- ٧) أن تكون لجان تأليف كتب المطالعة والأدبيات الخاصة بالأطفال على اطلاع مباشر على ما يقع ضمن الحصيلة اللغوية للأطفال، وما لا يقع ضمن هذه الحصيلة، ولمختلف سنوات الدراسة الابتدائية.
- ٨) يجب أن يضاف إلى كتب أطفال المدرسة الابتدائية في كل سنة مجموعة من الكلمات الجديدة، والغريبة عن مدارك الأطفال؛ وذلك من أجل تنمية الحصيلة اللغوية " الحصيلة اللغوية الاستيعابية واللفظية ".
- ٩) الاهتمام بشكل أكبر بموضوع القراءة الصامتة " القراءة من أجل الفهم، وإعطاء الطفل فرصة أكبر لممارسة القراءة الفهمية.
- ١٠) تشجيع الأطفال في المدرسة على التفاهم والتكلم الشفهي؛ لأن له أهمية كبيرة في مواقف الطفل، ويؤدي دوراً في إثراء لغته.
- ١١) أن يكون الطفل داخل الصف عنصراً فعالاً في العملية التعليمية، ولا يكون سلبياً ومستمعاً فقط.
- ١٢) إعطاء أهمية كبيرة للحصيلة اللغوية المكتوبة مقابل الحصيلة اللغوية اللفظية، وقيام المعلمين باستخدام اللغة الفصحى في التدريس.
- ١٣) الأخذ بمبدأ الفروق الفردية بين الأطفال، فالطفل ضعيف الذكاء يكون أبطأ من الطفل الذكي في حديثه وحجم الحصيلة اللغوية، كما يكون أقل قدرة على التمكن من الكلمات والتراكيب الجديدة.
- ١٤) أن يحصل الطفل على تمرين أكبر في الكلام ابتداء من دور الحضانة ورياض الأطفال، من أجل زيادة الاستعداد اللغوي لديه.
- ١٥) العمل على إعداد برامج خاصة ومكثفة لأطفال الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة؛ وذلك لتعويض النقص والضعف الحاصل في نموهم اللغوي، التي هي بسبب سوء التغذية، وفقر التنبيهات الموجودة في بيئتهم.

- ١٦) تدريب المعلمين على القيام بالاكشاف المبكر لاضطرابات اللغة، وذلك من خلال تزويدهم ببعض المعلومات المهمة حول نمو اللغة واضطرابها.
- ١٧) التعاون مع أولياء الأمور؛ لإتاحة الفرصة المناسبة لنمو الكلام لدى أطفالهم، وتقديم الإرشاد لهم من أجل دفعهم إلى اصطحاب الطفل في وقت مبكر إلى اختصاصي اللغة والكلام حتى لا تتدهور حالة الطفل أكثر.
- ١٨) تغيير اتجاهات الأطفال نحو أقرانهم ممن يعانون من اضطرابات في اللغة والكلام، وتوجيههم على الاندماج معهم، والتخلص من الخجل والإحباط والشعور بالدونية، وغيرها من الأمور التي تعوق اندماجهم في المدرسة.
- ١٩) تدعيم ما يقوم به اختصاصي اللغة والكلام من علاج عن طريق مساعدة الطفل على ممارسة المهارات التي تعلمها - في أثناء الجلسات العلاجية - في مواقف أخرى، مثل: " المدرسة، أو المنزل ".
- ٢٠) العمل على وقاية الطفل من الأمراض والاضطرابات، ومتابعة مراحل نموه اللغوي بشكل سليم.
- ٢١) على المدرس أن يكون واعياً بنطق تلاميذه الصحيح، والخاصة باللفظ، والفروق الفردية اللغوية بين تلاميذه، والاستفادة من تدريبات القراءة الجهرية، أو تدريبات الهمزاء في تحسين بعض الاضطرابات المتعلقة بذلك، كما يمكنه التعاون مع الأسرة في تحسين مستوى النطق والكلام لدى الطفل.

- ٢٢) إعداد معلم اللغة العربية إعداداً خاصاً، ويفضل أن يكون من الراغبين بتدريس هذه المادة، ومن المعلمين باللغة إماماً تاماً.
- ٢٣) يجب على المعلم الإصرار على أساليب التواصل في الصف، وعدم مقاطعة الطفل الذي يتكلم، كما لا يجب أن يحتكر أي طفل الحديث،

وإعطاء جميع الأطفال الفرصة للتحدث (الزباد، ١٩٩٠: ٢٨٧؛
الشخص، ١٩٩٧: ٣٢١؛ الضبع، ٢٠٠١: ٤٩).

رابعاً: رعاية النمو اللغوي في المجتمع:

يمكن للمجتمع بمؤسساته المختلفة القيام بكثير من المسؤوليات للوقاية من
تعرض الأطفال لاضطرابات اللغة والكلام، وكذلك العمل على مواجهتها وعلاجها
في وقت مبكر قدر الإمكان، ويمكن تحقيق ذلك من خلال القيام بالكثير من
الإجراءات، منها ما يلي:

- ١) توفير المراكز الصحية لمتابعة الأمهات في أثناء فترة الحمل، ومتابعة
الأطفال طبياً بعد الولادة " السنوات الأولى بصورة مركزة " .
- ٢) توفير البرامج الثقافية والإرشادية التي تقدم للوالدين من خلال مختلف وسائل
الإعلام، بما يبصرهم بخصائص نمو أطفالهم، مع التركيز على النمو
اللغوي، وطرائق الوقاية من مختلف الاضطرابات.
- ٣) تقديم برامج محو الأمية وتعليم الكبار، سواء في المؤسسات التربوية، أو في
مراكز خاصة، وذلك من شأنه رفع المستوى الثقافي للأسرة، ويساعدها على
الاكتشاف المبكر لمشكلات الأطفال، ولاسيما ما يتعلق باضطرابات اللغة
والكلام.

- ٤) توفير البرامج المناسبة لتغيير اتجاهات مختلف أفراد المجتمع نحو الأطفال
ذوي الحاجات الخاصة، ومن بينهم من يعانون من اضطرابات اللغة والكلام،
بحيث يتقبلونهم، ويمدون لهم يد العون والمساعدة لهم في مختلف مواقف
الحياة، ومن ثم يندمجون في المجتمع مع أقرانهم العاديين دون شعور
بالخجل أو الحرج، وهذا بدوره يشجع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات

اللغة والكلام على التعبير عن أنفسهم، والتحدث بحرية، والتخلص من الخوف الاجتماعي الذي قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى اضطرابهم لغوياً.

٥) توفير الدعم اللازم للجامعات لإنشاء أقسام متخصصة لإعداد معلمين ومتخصصين للعمل في مجال التربية الخاصة عموماً، وعلاج اضطرابات اللغة والكلام خصوصاً؛ نظراً لما يعانيه هذا المجال من نقص كبير في هذا الصدد.

وهكذا تتظاهر جهود الأسرة والمدرسة والمجتمع في رعاية النمو اللغوي من جهة وفي بناء طفولة سعيدة قوامها المحبة والعطاء والخير من جهة أخرى. وهكذا يمكن القول إن دراسة النمو اللغوي للطفل تنفذ كلاً من الآباء والأمهات والمعلمين والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، وكل القائمين على رعاية الطفولة سواء في دار الحضانة أو رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية أو في مؤسسات الإيداع أو ملاجئ الأيتام أو غير ذلك إن دراسة النمو اللغوي تساعد هؤلاء الأفراد في معرفة الخصائص النمائية اللغوية بكل مرحلة من المراحل والتي تعد ضرورية لفهم شخصية الأطفال أو المراهقين وكيفية التعامل معهم بطريقة صحيحة وسليمة.

اختصاصي اللغة والكلام في رعاية النمو اللغوي:

اختصاصي اللغة والكلام هو ذلك الفرد المؤهل والمدرّب لكي يقوم بوظيفة علاج اضطرابات اللغة والكلام التي تتطلب منه جانباً عالياً من الخبرة والاطلاع والثقافة واللباقة والكياسة، والقدرة على تكوين العلاقة الدافئة والجيدة مع المصاب

باضطرابات اللغة والكلام، حتى يتسنى له النجاح في أداء مهمته على أكمل وجه.
أما عن دور اختصاصي اللغة والكلام في رعاية النمو اللغوي:

... المشاركة في التشخيص والتقييم للحالات الخاصة باضطرابات اللغة والكلام.
... تعرّف أوجه القصور في الجانب النفسي، وذلك عن طريق المقابلة وتطبيق الاختبارات النفسية المقننة مع الاستعانة بمصادر البيانات الأخرى المتاحة من الوالدين والتقارير الطبية.

... وضع البرنامج العلاجي المناسب لنوع الاضطراب، وتنفيذه بشكل جيد.
... توجيه الوالدين وإرشادهم عن طريق الإرشاد الأسري، وذلك من أجل تزويدهما بمعلومات عن ماهية الاضطراب وأسبابه وطرائق علاجه، ودورهما في كيفية التعامل مع الطفل.

... تبصير الوالدين بدورهما في متابعة حالة الطفل، وإمدادهما بالمعلومات التي تريب الملائم للمشاركة في البرنامج العلاجي في أثناء وجود الطفل في العيادة؛ وذلك من أجل الإسراع في عملية العلاج.

... توعية الأسرة بأهمية التفاعل اللفظي منذ البداية لزيادة الحصيلة اللغوية للطفل.

... توعية الأسرة بالتأثيرات السلبية للمناخ الأسري الذي يسوده عدم الاستقرار والخلافات الأسرية والخوف وطرائق التنشئة الخاطئة كالعقاب البدني والتهديد والقسوة في معاملة الطفل، وأثر ذلك في نمو اللغة.

... تقديم التوجيه والإرشاد النفسي للمصاب باضطرابات اللغة والكلام؛ للتغلب على مشاعر القلق والعصراع والعدوان.

... تقديم التوجيه التربوي والمهني للمصاب.

... متابعة الحالة بعد انتهاء مدة العلاج، ومساعدته في الاتصال بآماكن العمل، وتحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي والمهني.

- تقويم الحالة بعد الانتهاء من العلاج.

بعض الأمور التي يجب أن يراعيها اختصاصي اللغة والكلام:

- يجب عدم إجبار الطفل على الجلوس في بداية العلاج إذا كان يعاني من الألم بالأذن أو ارتفاع درجة الحرارة.
- يجب أن يجلس اختصاصي اللغة والكلام في مواجهة المصاب " وجهاً لوجه " حتى يرى المصاب حركة شفاه المدرب بشكل واضح.
- يجب أن يكون صوت اختصاصي اللغة والكلام واضحاً في أثناء النطق والكلام.
- يجب أن يتكلم أخصائي اللغة والكلام بأسلوب عادي ليس بطيئاً ولا سريعاً " أي بمعدل متوسط ".
- أن تكون الإضاءة في وجه اختصاصي اللغة والكلام حتى يرى المصاب إيماءات الوجه، وحركات الشفاه بشكل واضح.
- استخدام بعض المثيرات الصوتية جنباً إلى جنب مع الصور والبطاقات والمجسمات.
- عدم الإكثار من صيغة السؤال مع الأطفال، وإنما يسأل هو ويجيب، مثل: " أين أنفك؟ هذا أنفك، هذا أنف أحمد، وهكذا.
- يجب أن تكون الجلسة ممتعة ومثيرة لجذب الطفل للاستماع والتعلم.
- تعليم الأم كيفية إجراء التنبيه الصوتي للطفل في المنزل.
- إرشاد الأم لكتابة ما تراه من تغيرات في سلوك الطفل ولغته، ووصف الكلمات الجديدة التي يقوم باستخدامها.
- وضع واجبات للأم لمساعدة الطفل في نموه اللغوي مع التأكيد على عدم تخويف الطفل أو إشغاره بالملل.

مراجع الكتاب





مراجع الكتاب

أولاً: المراجع العربية،

- إبراهيم، أحمد عبد الغني. (١٩٩١). أثر برامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال في عمر ست سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- أبو شريفة، عبد القادر. (١٩٩٤). الكتابة الوظيفية. الكويت: مكتبة لفلاح.
- أبو العنينين، نورة سعد. (١٩٩٥). أثر اتجاه تدريس اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولى في اللغة العربية. آفاق تربوية. العدد السادس. قطر.
- أحمد، سميرة محمد. (١٩٩٣). دراسة تتبعية لنمو الاستعداد الذهني واللغوي للأطفال في ظل بعض المتغيرات الأسرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط.
- أحمد، سهير كامل. (١٩٩٩). سيكولوجية نمو الطفل. مركز الإسكندرية للكتاب.
- أحمد، سهير كامل. (٢٠٠٢). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط(٢). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- إسلام، عزمي. (١٩٨٥). مفهوم المعنى؛ دراسة تحليلية. حوليات كلية الآداب. جامعة الكويت: الحولية (٦).
- إسماعيل، زينب محمود. (١٩٩٤). تعلم الطفل لغة إنجليزية في سن مبكرة وأثره على نموه اللغوي في اللغة القومية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (١٩٨٦). الأطفال مرآة المجتمع. الكويت. سلسلة عالم المعرفة. عدد (٩٩).

- إسماعيل، محمد. عماد الدين. (١٩٩٧). *الطفل من الحمل إلى الرشد*. ط(٣). ج(١). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ... أمين، سوير محمود. (٢٠١٠). *الجلجلة أسبابها علاجها*. ط(١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- أيوب، عبد الرحمن. (١٩٦٩). *اللغة والتطور*. القاهرة: معهد الدراسات العربية.
- ... جابر، جودت بلي؛ العزة، سعيد حسني؛ المعايطه، عبد العزيز. (٢٠٠٢). *المدخل إلى علم النفس*. ط(١). عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية.
- باردي، بينيديكت دوبويسون. (٢٠١١). *كيف يتعلم الطفل الكلام؟*، ترجمة، الدنيا، محمد، دمشق: وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- بدير، كريم؛ صادق، إميلي. (٢٠٠٠). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. ط(١). القاهرة: عالم الكتب.
- براون، دوجلاس. (١٩٩٤). *مبادئ تعلم وتعليم اللغة*. ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد؛ عيد بن عبد الله الشمري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ببيع، نادية. (١٩٩٠). *دراسة مقارنة لأثر تربية الملجأ وتربية الأسرة على النمو اللغوي لعينة من الأطفال الجزائريين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.
- بن جني، عثمان. (١٩٥٧). *الخصائص*. تحقيق محمد علي النجار. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ... بن فارس، أبو الحسن أحمد. (١٩٧٢). *مقاييس اللغة*. تحقيق ومراجعة عبد السلام محمد هازون. ط(٢). ج(٥). القاهرة، مطبعة الحلبي.
- بهادر، سعاد محمد علي. (١٩٨٧). *برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: الصدر لخدمات الطباعة.

- البهاص، سيد أحمد. (١٩٨٦). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.
- بياجي، جان. (٢٠٠١). اللغة والتفكير عند الطفل. ترجمة أحمد عزت راجح. ط (٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- تشومسكي، نوم. (١٩٩٣). المعرفة اللغوية؛ طبيعتها وأصولها واستخدامها. ترجمة محمد فتوح، ط (١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر، جابر عبد الحميد؛ كفاي، علاء الدين. (١٩٩١). معجم علم النفس والطب النفسي. ج (٤). القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر، جودت بني؛ العزة، سعيد حسني؛ المعايطه، عبد العزيز. (٢٠٠٢). المدخل إلى علم النفس. ط (١). عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية.
- الجسماني، عبد العلي. (١٩٩٤). الطفل السوري. ط (١). بيروت: الدار العربية للعلوم.
- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (١٩٩٥). العصر القرآني؛ الدسليكسيا. ط (٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- جودة، جيهان محمود محمد. (٢٠٠١). بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- جوردون. امسلي، وليام إ. فلاسمان، بول ه. هيرشورن، جوديث كيلبي وآلين. (١٩٩٣). اتجاهات علم النفس المعاصرة. ترجمة عبد الله محمد عريف. ط (١). بنغازي: قار يونس.

- حجازي، محمود فهمي. (١٩٩٨). مدخل إلى علم اللغة. ط (٢). القاهرة: دار
قيام للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسام الدين، كريم زكي. (١٩٨٥). أصول تراثية في اللغة. القاهرة: الأنجلو
المصرية.
- حسن، مجاهد محمد. (٢٠٠٣). تطور النطق عند مرضى الشق بسقف الحنك.
رسالة ماجستير. كلية الطب. جامعة عين شمس.
- حسيب، عبد المنعم عبد الله. (١٩٩٠). حرمان الطفل من الوالدين وعلاقته بنموه
اللفظي في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد
الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- الحلبي، موفق هاشم صفر. (٢٠٠٠). الاضطرابات النفسية عند الأطفال
والمراهقين. ط (٢). بيروت: دار الرسالة.
- حمودة، محمود. (١٩٩١). الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج.
القاهرة.
- حنفي، فاطمة. (١٩٨٣). دور الحضانة والاستعداد العقلي للطفل دون السادسة.
رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- خضر، عبد الباسط متولي. (١٩٨٣). دراسة العلاقة بين المستوى الثقافي في
الأسرة والمستوى اللغوي للأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.
جامعة عين شمس.
- خضر، عبد الباسط متولي. (١٩٨٦). دراسة أثر تعلم لغة أجنبية على النمو
اللغوي للطفل في اللغة القومية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق.
- الخلايلة، عبد الكريم؛ اللبائدي، عفاف. (١٩٩٥). تطور اللغة عند الطفل.
ط (٢). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الخليدي، عبد المجيد؛ وهبي، كمال حسن- (١٩٩٧). الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال. ط(١). بيروت: دار الفكر العربي.
- خليل، إيمان أحمد. (٢٠٠٣)، فاعلية برنامج في الأنشطة التحفيزية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- خليل، حلمي. (١٩٨٥). اللغة والطفل؛ دراسة في ضوء علم اللغة النفسي. ط(١). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الخولي، محمد علي. (١٩٨٢). معجم علم اللغة النظري. بيروت: مكتبة لبنان.
- دويرار، عبد الفتاح. (١٩٩٦). سيكولوجية النمو والارتقاء. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- راجح، أحمد عزت. (١٩٩٩). أصول علم النفس. ط(١١). القاهرة: دار المعارف.
- رضوان، فوقيه. (١٩٨٣). أثر القصص على بعض جوانب النمو اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الرفاعي، نعيم. (١٩٩٨). الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف. ط(١١). دمشق: مطبعة خالد بن الوليد.
- الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). مقدمة في الاضطرابات اللغوية. ط(١). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الريماوي، محمد عودة. (١٩٩٨). في علم نفس الطفل. ط(١). فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزراد، فيصل محمد خير. (١٩٩٠). اللغة واضطرابات النطق والكلام. الرياض: دار المريخ.

- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٠)، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط(٤). القاهرة: عالم الكتب.
- سبيني، سيرجو. (١٩٩١)، التربية اللغوية والطفل. ترجمة فوزي عيسى. عبد الفتاح حسن. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السرطاوي، عبد العزيز مصطفى. (٢٠٠١). اضطرابات اللغة والكلام. ط(١). الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- سكوفل، توماس. (٢٠٠٣). علم اللغة النفسي. ترجمة عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان. الرياض: مركز السعودي للكتاب.
- سلامة، ممدوحة محمد. (١٩٩٠). علاقة حجم الأسرة بالإعتمادية والعنوانية عند الأطفال، مجلة علم النفس. عدد (٤). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سليمان، عبد الرحمن سيد. (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الخصائص والسمات. ط(١). ج(٣). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سولسو، روبرت. (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، خالد عبد الرزاق. (١٩٩٩). اللغة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.
- السيد، فؤاد البهي. (ب.ت). الأسس النفسية للنمو؛ من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: دار الفكر.
- السيد، محمود أحمد. (١٩٩٦). علم النفس اللغوي. ط(٢). منشورات جامعة دمشق.
- شادية، التل؛ عبيدات، يوسف. (١٩٩٧). أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في استيعاب لدى طلاب التاسع الأساسي. مجلة جامعة دمشق. مجلد (١٣). عدد (١).

- شاهين، وحيدة. (١٩٨٠). بنية لغة الأطفال ما بين (٣-٦) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية. عمان.
- شحاتة، حسن. (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: للدار المصرية اللبنانية.
- الشخص، عبد العزيز السيد. (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام. ط(١). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الشربيني، زكريا. (٢٠٠١). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شقير، زينب محمود. (٢٠٠٢). اضطرابات اللغة والتواصل. ط(٣). القاهرة: النهضة المصرية.
- شيفر، شالز؛ مليمان، هوارد. (١٩٨٩). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمه داود؛ نزيه حمدي. ط(١). عمان: الجامعة الأردنية.
- الشيرازي، مجد الدين. (١٣٣٠هـ). القاموس المحيط. ج(٤). القاهرة: المطبعة الحسينية المصرية.
- شيفر، ملمان. (١٩٩٩). سيكولوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها. ترجمة سعيد حسني العزة. ط(١). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- صالح، عبد الرحيم. (١٩٩٢). اللغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية. ط(١). عمان: دار النفائس.
- الضبع، ثناء يوسف. (٢٠٠١). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. ط(١). القاهرة: دار الفكر العربي.

- الخفيري، محمد. (١٩٩٩). فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته. ط(١). الكويت: مكتبة الفلاح.
- طه، فرج عبد القادر؛ قنديل، شاكراً عطية؛ محمد، حسين عبد القادر؛ عبد الفتاح، مصطفى كامل. (١٩٩٣)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط(١). الكويت: دار سعاد الصباح.
- الطواب، سيد محمود. (٢٠٠٣). علم النفس التربوي؛ التعلم والتعليم. ط(٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد العزيز، محمد حسن. (١٩٩٢). مدخل إلى علم اللغة. القاهرة: مكتبة الشباب.
- عبد العزيز، مصطفى محمد. (١٩٩٩). سيكولوجية التعبير الفني عند الأطفال. ط(٢)، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عبد الغفار، محمد؛ السيد، سناء؛ عبد الجواد، وفاء؛ الحاروني، مصطفى حسنين؛ السيد، وهمان همام. (١٩٩٧). علم نفس النمو. القاهرة: مركز نور الإيمان.
- عبد الفتاح، نازك. (٢٠٠٢)، مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي. القاهرة: دار قباء.
- عبد الله، السيد نسوقي. (١٩٨٥)، المستوى التعليمي للأم وعلاقته بالنمو اللفظي لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. عين شمس.
- العسال، نوراين. (١٩٩٠). التلعثم. رسالة ماجستير. كلية الطب. جامعة عين شمس.
- عطا، إبراهيم محمد. (١٩٩٠). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. ط(٢). ج(١). القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

- عطية، نوال محمد. (١٩٩٥). علم النفس اللغوي. ط(٣). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- عطية، نوال محمد. (٢٠٠٠). الشامية وعلم النفس؛ مرحلة الطفولة. ط(١). القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عواد، نبيلة شرف. (١٩٨٩). تقويم البرنامج اللغوي في رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- عيسى، محمد رفقي. (١٩٨٧). سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض: ط(١). الكويت. دار القلم للنشر والتوزيع.
- غيبينزبير، ي. ب. (٢٠١١). كيف نتواصل مع الطفل؟. ترجمة، الحلو، بشرى، دمشق: وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- فراج، محمد فرطلي. (١٩٨٤). مدخل إلى علم النفس. ط(٢). القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٩). الألعاب اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: عالم الكتب.
- فهمي، محمد سيد؛ رمضان، السيد. (١٩٩٩). اللغات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية؛ المجرمين - المعوقين. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- فهمي، مصطفى، (أ). (ب.ت). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار مصر للطباعة.
- فهمي، مصطفى، (ب). (ب.ت). في علم النفس؛ أمراض الكلام. ط(٤). القاهرة: دار مصر للطباعة.
- فيجوتسكي. (١٩٧٦). التفكير واللغة. ترجمة طلعت منصور. ط(١). القاهرة: الأنجلو المصرية.

- قاسم، أنسي محمد أحمد. (١٩٩٨). سيكولوجية اللغة. ط(٢). القاهرة: كلية رياض الأطفال.
- قاسم، أنسي محمد أحمد. (٢٠٠٥). اللغة والتواصل لدى الطفل. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- القاسمي، علي محمد. (١٩٧٥)، علم اللغة وصناعة المعاجم، السعودية: جامعة الرياض.
- القريشي، عبد المطلب أمين. (١٩٩٥). مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال. ط(١). القاهرة: دار المعارف.
- قطاطي، يوسف. (٢٠٠٠). نمو الطفل المعرفي. ط(١). عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- قناوي، هدى محمد. (قناوي). دراسة سيكولوجية لبعض الجوانب المتصلة بالنمو اللغوي قصص وحكايات الأطفال مابين (٤-٨) سنوات، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دار الثقافة، القاهرة.
- كامل، محمد علي. (٢٠١٣). أخصائي النطق والتخاطب ومواجهة اضطرابات اللغة عند الأطفال. القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- كرم الدين، ليلى أحمد. (١٩٩٠). اللغة عند الطفل؛ تطورها ومشكلاتها. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- كرم الدين، ليلى أحمد. (١٩٩٣). اللغة عند الطفل تطورها العوامل المرتبطة بها مشكلاتها. القاهرة: مكتبة أولاد عثمان.
- كرم الدين، ليلى أحمد. (٢٠٠٠). علم النفس العام. القاهرة: معهد الدراسات العليا للحقلولة. جامعة عين شمس.
- كريستال (١٩٧٢). التعريف بعلم اللغة. ترجمة حلمي خليل. الإسكندرية: الهيئة العامة للكتاب.

- ١٠٠ - كفاي، علاء الدين. (١٩٩٨). رعاية نمو الطفل. القاهرة: دار قيام للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٠١ - لاروس. (١٩٨٩). المعجم العربي الذي أعدته المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس.
- ١٠٢ - ماير، هنري. (١٩٩٣). ثلاث نظريات في نمو الطفل، ترجمة هدى قناوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ١٠٣ - محمد، أحمد طارق. (١٩٨٩). أمراض التخاطب في الطب العربي. رسالة ماجستير، كلية الطب، جامعة عين شمس.
- ١٠٤ - محمد، علا عبد الرحمن علي. (٢٠٠٠)، أثر برامج الأطفال التلفزيونية على النمو اللغوي والمعرفي للأطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٠٥ - محمد، عواطف إبراهيم. (١٩٩٤). المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ١٠٦ - محمد، عواطف إبراهيم. (١٩٩٥). إعداد الطفل وتطعيمه مهارات القراءة والكتابة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ١٠٧ - محمد، فهم مصطفى. (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير. ط (١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٠٨ - محمود، حمدي شاكراً. (١٩٩١). علاقة أداء النصفين الكرويين للمخ بإتقان حروف الهجاء والفهم القرآني لدى رياض الأطفال بمدينة أسيوط. مجلة كلية التربية بأسيوط. العدد السابع. المجلد الثاني.
- ١٠٩ - محمود، نادية يوسف كمال. (١٩٨٩)، اللغات الأجنبية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي الثاني للطفل تنشئته ورعايته، المجلد الأول، جامعة عين شمس.

- مذكور، عاطف. (١٩٨٦). علم اللغة بين القديم والحديث. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مذكور، علي أحمد. (١٩٩٠). مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة دراسات تربوية. المجلد (٥). الجزء (٢٤). القاهرة: عالم الكتب.
- مذكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مرهج، ريتا. (٢٠٠١). أولادنا من الولادة حتى المراهقة. أكاديميا أنترناشونال. تلفزيون المستقبل. بيروت، لبنان.
- مصطفى، فهد. (١٩٩٩). القراءة قياس وتقويم. ط (١). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- المعتوق، أحمد محمد. (١٩٩٣). دور وسائل الاتصال السمجية والبصرية في تنمية الحصيلة اللغوية، رسالة الخليج العربي، العدد السابع والأربعون، السعودية، الرياض.
- المعتوق، أحمد محمد. (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية. الكويت: عالم المعرفة. عدد (٢١٢).
- معوض، خليل ميخائيل. (٢٠٠٤). سيكولوجية النمو؛ الطفولة والمراهقة. ط (٤). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- مناصرة، يوسف عثمان جبريل. (١٩٨٧). تقويم مناهج القراءة والكتابة في اللغة العربية في المراحل الدنيا من مراحل الابتدائية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- منصير، عبد المجيد سيد. (١٩٨٢). علم النفس اللغوي. الرياض: عمادة شؤون المكتبات.

- مورثيمير، هانا. (٢٠٠٤). صعوبات اللغة والكلام. ترجمة. خالد توفيق، خميس حسن. ط(١). الحبيزة: هلا للنشر والتوزيع.
- موري، ليليان. (١٩٩٨). نمو الطفل. ترجمة. سلمان قعفراني. ط(١). بيروت: عويدات للنشر.
- الموسوعة العربية الميسرة. (١٩٦٥). القاهرة: طبعة دار الشعب.
- ميلاد، محمود محمد. (٢٠١١). علم نفس الحيوان. منشورات جامعة دمشق: كلية التربية.
- النافعة، محمود كامل. (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام؛ مداخله وفتاياته. ج(٢).
- نشواني، عبد المجيد. (١٩٩١). علم النفس التربوي. ط(٥). عمان: دار الفرقان.
- هديسون. (١٩٩٠). علم اللغة الاجتماعي. ترجمة. محمود عياد. ط(٢). القاهرة: عالم الكتب.
- هرمز، صباح حنا. (١٩٨٧). الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتهم. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.
- الهوارنة، معمر نواف. (٢٠٠٣)، دراسة بعض المتغيرات المؤثرة في اكتساب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- الهوارنة، معمر نواف. (٢٠٠٦). مدى فاعلية برنامج لعلاج التأخر اللغوي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- الهوارنة، معمر نواف. (٢٠٠٩). العوامل المؤثرة في نمو اللغة لدى الأطفال. مجلة بناة الأجيال. العدد (٧٢).

- الهوارنة، معمر نواف. (٢٠١٠). اكتساب اللغة عند الأطفال. دمشق: وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- الهوارنة، معمر نواف. (٢٠١٠). اضطرابات اللغة والتواصل لدى الأطفال؛ الظاهرة والعلاج. دمشق: وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- وافي، علي. (١٩٤٧). نشأة اللغة عند الإنسان والطفل. ط(١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- يوسف، جمعة سيد. (١٩٩٧). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. ط(٢). القاهرة: دار غريب.
- يوسف، عزيز. (١٩٩٩). التعبير الفني لطفل الروضة. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر النشر والتوزيع.
- يونس، فتحي علي. (٢٠٠١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: الثقافة للطباعة والنشر.
- الليونسكو. (١٩٨٧). مركز الاتصال الشامل؛ إرشادات في التربية الخاصة تعلم الأطفال الناشئين الصم وضعاف السمع، الدنمارك، كوبنهاجن، اليونسكو.

- Abadiano, Helen, R.(1993). **A comparison between the writing of sixth – grade children of ethno linguistic cultural and their literacy materials**, dissertation Abstracts International.
- Arnold, Cath.(2001). **Child Development and Learning (2-5) Years Georgia's Story**. Paul Chapman publisher. London.
- **A student Dictionary of Psychology**.(1994). Second Edition. Arnold publishing company, London.
- Austin Ann, M. et. Al.(1987). **gender and developmental differences in children's conversations**. sex roles. vol. (16) no. (4-15). p.(497-510).
- Baker, Keri, (A).(1998). **Early childhood language growth chart**, development and education index. Hom. nursing lounge attachment parenting web rings [http: parentingweb.com /dev_edu/lang __chart. Htm](http://parentingweb.com/dev_edu/lang__chart.Htm).
- Baker, Keri, (B).(1998). **home ap nursing lounge education and development miscellany**.web rings. parentingweb.com–dev-edu–lang activities. Htm.
- Barbara, wasik, A. & Mary Alice Bond.(2001). **Beyond the pages of a Book**. interactive Book reading and language development in pre school classrooms. vol. (93). no. (2). p.(243-250).
- Basavanna, M.(2000). **Dictionary Of Psychology**. Allied publishers Limited.
- Beaugrande, D. Robert.(1991). **Linguistic theory**. The Discourse of Fundamental Works. First published. n. Inc. U.S.A.

- Beardsley, Deborah, J.(1992). **developmental spelling stags a function of sex, age, and concept attainment of the written word (D.A.I).**
- Bee, Helen.(1985). **The developing child.** fourth edition, Harpe & Row, publishers. inc.
- Benton, Peter & Brien, O. Tim.(2000). **Special Needs and the Beginning Teacher.** Continuum. British Library cataloguing in publication data.
- Berliner, G.(1999). **Educational Psychology.** Fifth ed. Houghton Mifflin Company.
- Bernstein, K. Deena & Tiegerman, Ellenmorris.(1993). **Language and Communication Disorder in children.** Third edition. Macmillan publishing company. Inc.
- Bialystok, Ellen.(1991). **language processing in bilingual children.** Cambridge. university press.
- Bloodstein, O.(1969). **A handbook on Stuttering.** (5th) edition. an Diego. CA. Singular.
- Bloodstein, O.(1987). **A handbook on Stuttering Chicago.** National Easter Seal Society.
- Bowie, G. B.(1980). **A Comparative and analysis of vocabulary diversity syntactic maturity and the communicative and cognitive and function of the language of black four- years- old. children two socioeconomic level.** Diss. Abst, inter. vol. (40). no. (8-a). p.(395).
- Brodzinsky, G.& Ambron.(1986). **Human development.** H.R.W international.
- Brown, H, Douglas.(1980). **principles of language. learning and teaching** Englewood cliffs. N.Y prentice. hall.

- Carroll, W. David.(1999). **Psychology of Language**. Third edition. Brooks/Cole publishing company.
- Catron, E. Carol & Jan, Allen.(1993). **Early childhood curriculum**. Macmillan publishing company. New York.
- Chapelle, L.P.(1982). **Absent or late language development in the young child**. Fevillets- psychiatry - atriquestes - ed - liege. (Dec). vol. (15). no (4).
- Chomsky, N.(1988). **Language and problems of Knowledge**. The manage lectures Cambridge. MA. MIT. Press.
- Christie, F. James.(1998). **Play from birth to twelve and Beyond contexts perspectives and Meanings**. Macmillan publisher. New York.
- Christopher, Ionigan J., Stephen, Burgess R., Jasonl. Anthony, and Theodore Barker, A.(1998). **development of phonological sensitivity in 2 -to 5 - year - old children**. journal of educational psychology. vol. (90). no.(2). p.(294 - 311).
- Cicchetti, Dante & Beeghly, Marjorie. (1990). **children with down syndrome adevelopmental perspective first published**. Cambridge university press.
- Cohen, N. (2001). **Language Impairment and psychopathology in infants children and adolescents**. development clinical psychology and psychiatry. London. Sag publications.
- Compbell, frances, A. (1996). **family factors associated with high and low reading and mathematics scores children from low income families**. paper presented at the bead sari national research conference. (3rd). Washington. D. C.

- Deborh, G Casey.& Harvey, M. S.(1995). **Early Communication Games**. PRO. ED. inc. Shoal Creek Boulevard.
- Devine, Monica, M. (1991). **Baby talk the art of communicating with infants and toddlers**. plenum press. new York and London.
- Dounialdakis, E. Dimitrios & Kalli, I. Kyriaki & Psaromatis, M. Ioannis & Tsakanikos, D. Michael & Apostolopoulos, K. Nikolaos.(2001). Incidence of hearing loss among children presented with speech-language delay. **Scandinavian Audiology**. Abst. net. vol.(30). Issue(1-1). Jan.
- DSM. IV.(1994). **Diagnostic and Statiscal Manual of Mental Disorder's**. ed(4). Copy right. American Psychiatric. A association. Washington.
- El- Gohary, A. & Shawky, A. & El- Adly, F.(1996). **Studies in sociology and Social work**. Cairo. Nahdhat. El- Shark.
- Emerick, Lon. L.(1984). **A Case book of Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology and Audiology**. Englewood Cliffs. N. J. Prentice- Hall.
- English, H. B. & English, A. C. (1958). **A comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms**. New York. Langmans.
- Esterson, M. Morton & Bluth, F. Linda.(1987). **Related Services For Handicapped Children**. first published. Taylor & Francis Ltd. London. Little. Brown and company Inc.
- Evans, mary Ann & Kirchman Susanne.(1997). maternal sensitivity to vocabulary development in specific language – impaired and language – normal pre school.

- paper presented at the biennial meeting of the society for research in child development. diss – Abst - inter.
- Feagans, Vernon, Lynne.(1996). **Children's Talk in Communities and Classrooms**. first published. Blackwell publishers Inc. Cambridge.
 - Gard, J. Carolyn. (2002). **A Break in the Flow of Speech current Health**. vol. (28). Issue. (6). p. (18).
 - Gilliam, S. Walter & de Mesquita, B. Paul.(2000). **The Relationship between language and cognitive development and Emotional- Behavioral problems in financially- Disadvantaged preschoolers**. A longitudinal investigation, Abst. Eric. Early development and care. vol.(62). P. (9-24). Jun.
 - Gough, J.W.(1987), **A case study of language and pretense play with in a family setting**. (D.A.I).
 - Guerrero, Judith. Cruzado.(2001). **factors a fasting bilingual language development in young children from low – income Latino families**. Phd. Abst. net.
 - Halsey, D. William & Friedman, Emanuel.(1980). **Merit Students encyclopedia**. Macmillan educational corporation. New York. vol.(10).
 - Hardman, L. Michael & Drew, J. Clifford & Egan, M. Winston.(1999). **Human Exceptionality Society**. School and family. Allyn and Bancon.
 - Hamaguchi, P.(2001). **Childhood Speech**. Language & Listening problems - What every parent Should Know, Second edition, New York, John wiley & sons, Inc.
 - Harley, A. Trevor.(2001). **The Psychology of Language From Data to Theory**. Second edition. psychology press(Ltd).

- Harris, Christine.(1986). **Child development**. by west publishing company. new York.
- Harris, S. G. (1985). **The use of manipulatives in the development of pre readiness skills in disadvantage kindergarten children**. (D.A.I), VOL. (45). no. (12). P. (3532).
- Herberholz, Barbara, Lee Hanson.(1995). **Early Childhood Art**, Fifth edition. Brown & Benchmark publishers. U.S.A.
- Hurlock, E. B. (1978). **child development**. Tokyo. MC. Goraw – Hill. kogskusha.
- Ingham, J.(1993). Stuttering treatment efficacy. paradigm dependent or independent. **Journal of Fluency disorders**. vol. (18). p. (133-147).
- Irene, Ueda. (2000). **the effects of attachment patterns, mothers communicative style**. and time send on language related activities on early language development. psy D. Abst. net.
- Jennifer, Arnd. (2001). Concomitant Disorder in Shool age Children Who stutter, **Journal of Language Speech and Hearing**. vol. (32). no. (2). p. (68-72).
- Johnson, W. et. al.(1963). **Diagnostic methods in Speech Pathology**. new York. Harper and Row publishing.
- Kees, F. Joseph & Canada, B. C., Victoria. (1992). **Psycholinguistics; Psychology. Linguistics, And The Study of Natural Language**. John Benjamins publishing company.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J.(1983). **Educating Exceptional children**. Boston. Houghton Mifflin company.

- Knopf, I. J.(1984). **Childhood Psychopathology; A Developmental Approach**. Englewoof Cliffs, N. J., Prentice- Hall. Inc.
- Kosslyn, Stephen M. & Rosenberg, Robin S. (2005). **Fundamentals of Psychology**. the brain, the person, the world. Second edition. pearson educatin, Inc.
- Kotby, M. N. (1980). **Diagnosis and management of the communicatively Handicapped child**. Ain shamas Med. J. (31).
- Kroch, S. Lawell. (1994). **Education Young Children**. Macmillan publisher. New York.
- Lahey, M. (1988). **Language disorders and language development**. Mac million publishing company. New York.
- Landou, B. & Gleitman, L. (1985). **Language and Experience**, Evidence from the Blind child. Cambridge. M.A. Harvard University press.
- Laosa, Luis. (1993). **family character is tics as predictors of individual differenes Chicano children's emergent school readiness paper presented at the. annual meeting of the society — for research in child development march. diss -Abst -inter.**
- Lapp, Diane & Flood, James.(1992). **Teaching Reading To every child**. Third edition. Macmillan publishing company. New York.
- Larney, Rhona. (2002). The Relationship between Early Language Delay and Later Difficulties in Literacy, **Journal Early child development and care**. vol. (172). no. (2). p. (93-183). Apr.

- Lawrence, Michael. & Barclay, David. (1998). **Stuttering A Brief Review**. American Academy of Family Physicians. May. Available. aafp-org/afp.
- Lemieux, Renee, E. (1986). **a study of the adaptation of Hmong first. second and third graders to the minneapolis public schools**. (D.A.I).
- Lerner, W. Janet.(2000). **Learning Disabilities**. Eighth edition, Houghton Mifflin company, Boston.
- Liang, shu & Sugawara, alan. (1996). **family size birth order. socioeconomic status. ethnicity. prent child relation ship. and pre school children, language development. early – child development & care vol. (124). p.(69-79).**
- Lindfors, Wells, Judith. (1999). **Children's inquiry. Using Language to Make Sense of the World**. Teachers College press. Columbia University.
- Machado, M. Jeann.(1999). **Early childhood Experiences in Language Arts**. Emerging Literacy an international Thomson publishing company.
- Marhoefer, E. Patricia & Vadnais, A. Lisa.(1988). **Caring for the developing child**. Delmar publishers Inc.
- Martin, A. M.(1980). **Syndrome Delineation in Communication Disorder**. In Hersov, L. A & Berger, M. (Eds). **Language and Language Disorder in children**. A book Supplement to the **Journal of Psychology & Psychiatry**. no.(2). pergaman press.
- Milisen, R.(1971). **The Incidence of Speech Disorder**. In Travise, L. E.; **Handbook of Speech Pathology and Audiology**. New York. Appleton. Century. Crofts.

- Misenheimer, Joyce, H. (1989). **the effect of the IBM writing to read program on reading and spelling achievement test scores of primary students.** (D.A.I).
- Nadeau, Stephen E. & Rothi, Leslie G.(2004). **Cognitive and Behavioral Rehabilitation.** Guilford press. Inc.
- Neuman, Susan, B.(1996). **children engaging in story book reading the influence of access to print resources. opportunity.** and parental interaction, early – childhood research. quarterly. vol. (11),no.(11) 4p. p.(445).
- Nisbet, R. (1991). **family environment & intelligence in education economy and society.** new York frees.
- Oates, John. & Grayson, Andrew.(2004). **Cognitive and Language Development in Children, first published.** Blachwell publishing. ltd in association with the open university.
- Owens, Karen.(1987). **The World Of The Child.** CBS. College publishing. Holt. Rinehart and Winston.
- Potter, Carol & Whittaker, Chris. (2002). **A minimal Speech Approach for children with Autism with Little or no Speech.** www. Autism connect org.
- Reynolds, Valda. (1987). **A practical to child development.** Stanley thornes. publishers. LTd.
- Santrock, John, W.(1983). **Life Span Development.** WCB. IOWA.
- Santrock, John, W. (1995). **Children,** fourth edltion USA, WCB, Brown & Benchmark.
- Schutz, Ricardo. (2002). **Vygotsky & Language acquisition.** English made in Brazil " [http: sk com. br-sk-vygot. html "](http://sk.com.br/sk-vygot.html). Online. 3 de Marco de

- Scott, Jack & Clark, Clandia & Michal, Brady.(1999). **Student with autism characteristic and instructional programming for special educators**. Singular publishing Group.
- Sdorow, M. Lester & Rickabaugh, A. Cheryl. (2002). **Psychology**. fifth edition. McGraw Hill Companies. Inc. for manufacture and export.
- Shaffer, David, R.(1989). **development psychology childhood and adolescence**. second edition. Brooks. Cole publishing, company a division of wads worth. Inc.
- Shames, G. H. & Wiig, E.H.(1982). **Human Communication Disorder**. Columbus, Charles, E. Merrill, publishing.
- Siegel, Bryna.(1996). **The World Of The Autistic Child**. first published, Oxford University press. Inc.
- Slater, Alan & Bremner, Gavin. (2003). **An Introduction To Developmental Psychology**. first published. Blackwell publishing. Ltd.
- Slater, Alan & Muir, Darwin. (1999). **the black well reader in development psychology**. first publishers. inc.
- Slobin, D.I.(1971). **Psycholinguistics**. scott-foresman and company Glenview. Illinois. London.
- Spear, Penrod & Baker, J.(1988). **psychology perspectives on behavior**. New York. John wiley & sons.
- Staley, M. Constance.(1981). **Quantitative and Qualitives sex- related language difference in children A socio- linguistic**. study of male and female communication. Diss, Abst, inter. vol. (42). no. (4 - A). p. (1619).

- Stevenson, Rosemary. J.(1993). **Language Thought and Representation**. University of Durham. U.K, John Wiley & Sons. New York.
- Temple, C. & Nathan, R. & Burris, N. & Temple, F. (1988). **The Beginning of Writing**. New York. Allyn and bacon.
- Vadnais, Lisa, A. (1988). **caring for the development child**. Delmar, publishers, I. N.C.
- Van Riper, C.(1971). **The neuter of Stuttering**. prentice-Hall Englewood Cliffs, N. J.
- Van Riper, C.(1973). **The treatment of Stuttering**. prentice- Hall Englewood Cliffs. N. J.
- Vasta, Ross.(1992). **Six theories of child development**. Revisited formulations and current issues Jessica kingsley publishers. London.U.K.
- Vygotsky, L, S. (1997). **Educational psychology**. CRC press LLC. inc.
- Youssef, Mahmoud.(1986). **Features of the Arabic Language As they Apply to use of Co articulation in Stuttering ther apy**. Doctor. D. in Phoniatics Faculty of Medicine, Ain Shames University.
- Walker. Dale. (1994). **prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors**. child development special issue children and poverty. Apr. vol. (65) no.(2) p. (606 – 621).
- Wardhaugh, R.(1972). **Introduction to Linguistics**. New York.
- Witt, C. Joseph & Elliott, N. Stephen & Daly. J. Edward & Gresham. M. Frank & Kramer, J. Jack. (1998), **Assessment Of At-Risk and Special Needs Children**. McGraw- Hill companies. Inc. U.S.A.

اللجنة العلمية:

١- أ.د. محمود السيد

٢- أ.د. علي منصور

٣- أ.د. محمود ميلاد

المدقق اللغوي: د. علي كردي

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات