جـــامعــة دمــشـــق
كــليـــة التربيــة
التربيــة الخاصة

الذكاء اللغوي لدى الأطفال العاديين والمتأتئين
دراسة مقارنة في محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في تقويم الكلام واللغة

إعداد
الطالبة: أريج عادل النجار

إشراف
الدكتور: علي نحيلي
الأستاذ في قسم علم النفس

2015 – 2016 م
1436 – 1437 هـ

نوقشت رسالة الطالبة أريج عادل النجار

بعنوان

الذكاء اللغوي لدى الأطفال العاديين والمتأتئين

دراسة مقارنة في محافظة دمشق

وأجيزت يوم الخميس الواقع في ٢٠١٦\٣\٣١ م من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الإسم	الصفة	التوقيع
أ.د\ مها زحلوق	عضوا	
أ.د\ علي نحيلي	عضوا مشرفا	
د. دانية القدسي	عضوا	

وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في تقويم اللغة والكلام – قسم التربية الخاصة.

كُنتُ أبكي وَنارُ الوَجدِ تقلِقُني

حَتّى رَأيتُ عَمودَ الصُّبحِ قَد سَطَعَ

فَالحَمدُ لله أضحَكَني وأبكاني

والحَمد لله شُكراناً لَقَد صَنَعَ

عادل إبراهيم النجار

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين: نبينا محمد . . . وعلى آله الطاهرين. . . وأصحابه الغر الميامين. . .

لا يسعني في نهاية هذه الدراسة إلا أن أتوجه بالشّكر الجزيل إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل وأخرجه إلى حيز الوجود. . .

أشكر أستاذي ومعلّمي الفاضل الأستاذ الدكتور علي نحيلي، الذي كان لي بمثابة الأب الصّادق الحنون، أشكره على صبره وتحمّله ورعايته لرسالتي. . . أشكره على نصائحه وتوجيهاته. . .

أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم والمناقشة على قبولهم تحكيم هذه الرسالة المتواضعة، وعلى جهودهم المبذولة لإخراجها بأحسن صورة. . .

أتقدم بالشّكر الجزيل لقسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة دمشق على ما بذلوه من جهود لتسيير وتسهيل أمور البحث، ومن تحكيم لأدواته.

أشكر زوجي وأولادي الأحباء على دعمهم لي. . . وتحملهم انشغالي عنهم وأنا غارقة بين كتبي ودفاتري وأوراقي. . .

أشكر والديّ على دعواتهم لي بالتوفيق. . . وأشقّائي وشقيقاتي على دعمهم وتشجيعهم لي. . . وصديقاتي المخلصات اللواتي مشينَ معي دربي خطوة بخطوة. . .

أشكر زملائي وزميلاتي في منظمة آمال اختصاصيي تأهيل اللغة والكلام على كل ما قدّموه لي من دعم وعلم وعمل. . . وإدارة منظمة آمال على تقديرهم وتفهمهم . . .

جزيل الشكر والتقدير والاحترام لكل من ساهم في إخراج هذا العمل إلى النور. . . . . .

الإهداء

إلى من ستظل حكمته شمعة تضيء دربي ما حييت . . . إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار وأحمل اسمه بكل افتخار . . . . . والدي الغالي أبو إبراهيم

إلى من ينحني الحرف حبّاً وامتناناً لها . . . ويبكي الحبر عجزاً عن إيفائها بحقّها . . . إلى من هي في حياتي الحياة . . . . والدتي الغالية أم إبراهيم

إلى من نقشته الأقدار في قلبي وحفرت اسمه في عروقي . . . إلى من تقاسم معي مشوار حياتي وقلبي وعقلي . . . زوجي الحبيب . . غسان

إلى من أريد أن أجمع سعادة الدّنيا وأنثرها في قلوبهم . . . إلى من وجودهم في حياتي جنّة الحاضر وأمل المستقبل . . . ولداي . . حمزة وعبيدة

إلى توأم روحي . . . ورفيقتي منذ أن كنّا نحمل حقائبَ صغيرة . . . إلى من سارت معي الدرب خطوة بخطوة . . . وما زالت معي في خطواتي . . . أختي . . هبـــة

إلى من اشتاقت لهم عيوني وضحكاتي وجلساتي . . . وأبعدتني عنهم المسافات . . . وأدعو ربّي أن يجمعني بهم . . . إخوتي . . رجاء، إبراهيم، أمينة، رائد

إلى الفراشة التي حركت أناملها الصغيرة لتساعدني قدر استطاعتها . . . جنى

فهرس المحتويات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
فهرس الموضوعات.....	أ
فهرس الجداول	ه
فهرس الملاحق	و
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	1– 10
أولاً– المقدمة	2
ثانياً– مشكلة الدراسة	4
ثالثاً– أهمية الدراسة	5
رابعاً– أهداف الدراسة	6
خامساً– فرضيات الدراسة	6
سادساً– منهج الدراسة	6
سابعاً– مجتمع الدراسة	7
ثامناً– عينة الدراسة	7
تاسعاً– حدود الدراسة	7
عاشراً– أدوات الدراسة	7
حادي عشر– تعريف مصطلحات الدراسة نظرياً وإجرائياً	8
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	11– 23
أولاً– محور الدراسات العربية.....	12
ثانياً– محور الدراسات الأجنبية	18
ثالثاً– تعقيب على الدراسات السابقة.....	22

رابعاً– مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة..... 23

الفصل الثالث: الذكاء اللغوي 24– 39

– مقدمة 25

أولاً– تعريف الذكاء اللغوي..... 27

ثانياً– آلية الذكاء اللغوي 28

ثالثاً– مؤشرات الذكاء اللغوي 29

رابعاً– قياس الذكاء اللغوي 30

خامساً– أنشطة تنمّي الذكاء اللغوي 31

سادساً– استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية الذكاء اللغوي..... 33

سابعاً– بعض التطبيقات التربوية للذكاء اللغوي 37

ثامناً– الاضطرابات التي تؤثر على الذكاء اللغوي 38

الفصل الرابع: التأتأة 40– 66

– مقدمة 41

أولاً– التعريفات والمصطلحات الرئيسية 42

ثانياً– مفهوم التأتأة وتعريفها 44

ثالثاً– انتشار التأتأة 46

رابعاً– مظاهر التأتأة 47

خامساً– أنواع ومراحل تطور التأتأة 50

سادساً– تقييم وتشخيص التأتأة 55

سابعاً– النظريات المفسرة للتأتأة 58

ثامناً– الفروق بين المتأتئين وغير المتأتئين 63

تاسعاً– علاج التأتأة 65

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية 67- 83

أولاً- منهج الدراسة 68

ثانياً- مجتمع الدراسة 68

ثالثاً- عينة الدراسة وخطوات اختيارها 68

رابعاً- أدوات الدراسة 73

خامساً- خطوات تطبيق الدراسة الميدانية 81

سادساً- الصعوبات التي واجهت الباحثة 82

سابعاً- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة 83

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها 84- 91

أولاً- الإجابة عن الفرضية الأولى 85

ثانياً- الإجابة عن الفرضية الثانية 85

ثالثاً- الإجابة عن الفرضية الثالثة 86

رابعاً- الإجابة عن الفرضية الرابعة 87

خامساً- الإجابة عن الفرضية الخامسة 87

سادساً- الإجابة عن الفرضية السادسة 88

سابعاً- الإجابة عن الفرضية السابعة 89

ثامناً- تفسير النتائج الإجمالي..... 89

- التوصيات والمقترحات..... 91

ملخص الدراسة باللغة العربية 92- 93

المراجع 94- 102

- أولاً- المصادر 95

ثانياً- المراجع العربية 95

ثالثاً– المراجع الأجنبية 100

ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية 103– 104

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
– جدول (1): الفرق بين اختلال الطلاقة الطبيعي والتأتأة المرضية إعداد رايبر Riper (1971).....	51
– جدول (2): توزع أفراد المجتمع الأصلي حسب الصف الدراسي والجنس.....	68
– جدول (3): توزع أفراد العينة حسب نوع العينة والجنس والصف الدراسي....	69
– جدول (4): المدارس التي تمت زيارتها وعدد التلاميذ أفراد العينة في كل مدرسة.....	69
– جدول (5): البنود التي تم تعديلها من اختبار الذكاء اللغوي.....	79
– جدول (6): صدق الاتساق الداخلي لاختبار اللغوي.....	80
– جدول (7): معاملات ثبات اختبار الذكاء اللغوي بطريقة الإعادة، التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ.....	81
– جدول(8): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى المتأتئين والعاديين أفراد عينة الدراسة	85
– جدول (9): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي بين ذكور وإناث عينة العاديين.....	86
– جدول (10): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي بين ذكور وإناث عينة المتأتئين.....	86
– جدول (11): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الصف الدراسي.....	87
– جدول (12): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.....	88
– جدول (13): قيم (ت) للفروق في شدة التأتأة بين الذكور والإناث أفراد عينة المتأتئين	88
– جدول (14): قيم (ت) للفروق في شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.....	90

فهرس الملاحق

الملحق	الصفحة
– ملحق (1): قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود التأتأة لدى الأطفال إعداد عفراء خليل.....	106
– ملحق (2): جداول قياس وحساب شدة التأتأة وفق مقياس (SSI).....	108
– ملحق (3): اختبار الذكاء اللغوي (قبل التعديل)	110
– ملحق (4): اختبار الذكاء اللغوي (بعد التعديل)	115
– ملحق (5): مفتاح تصحيح اختبار الذكاء اللغوي	120
– ملحق (6): قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة.....	121
– ملحق (7): طلب تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة من كلية التربية وجامعة دمشق.....	122
– ملحق (8): موافقة حزب البعث العربي الاشتراكي على تطبيق أدوات الدراسة	124
– ملحق (9): موافقة جامعة دمشق على تطبيق أدوات الدراسة.....	125
– ملحق (10): موافقة مديرية تربية دمشق على تطبيق أدوات الدراسة.....	126

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

أولاً – المقدمة

ثانياً – مشكلة الدراسة

ثالثاً – أهمية الدراسة

رابعاً – أهداف الدراسة

خامساً – فرضيات الدراسة

سادساً – منهج الدراسة

سابعاً – مجتمع الدراسة

ثامناً – عينة الدراسة

تاسعاً – حدود الدراسة

عاشراً – أدوات الدراسة

حادي عشر – تعريف مصطلحات الدراسة نظرياً و إجرائياً

الإطار العام للدراسة

أولاً- المقدمة:

حظي موضوع الذكاء باهتمام كبير من قبل الباحثين النفسيين والتربويين منذ القدم، وتم تناوله من زوايا مختلفة، فبعض الباحثين نظر إلى الذكاء على أنه القدرة على التعلم، وبعضهم الآخر اعتبره القدرة على الابتكار، وتم تناوله على أنه القدرة على التكيف أو التوافق مع المواقف الجديدة، كما اعتبره فريق آخر بأنه القدرة على التفكير، ويرجع السبب في هذا التناول المتنوع إلى ارتباط الذكاء بأساليب السلوك المختلفة مثل مظاهر السلوك الماهر والناجح، والقدرة على حل المشكلات، ومظاهر النشاط العقلي الإنساني المتعددة كالتعلّم والتذكّر والتفكير، كما أن مفهوم الذكاء له جذور ضاربة في عمق التاريخ منذ عهد سقراط وأفلاطون وأرسطو (عسيري، 2007، 19).

ولعلماء الوراثة منظور في الذكاء، حيث يرون أن الذكاء هو استعداد يرثه الفرد عن أبويه أو أجداده، لذا فان سمة الذكاء من وجهة نظرهم تلازم الفرد، وهذا لا يعني أن البيئة لا تؤثر في الذكاء حيث أن أثر البيئة يظهر في كيفية استخدام الفرد لما يرثه من الذكاء، وتساعده على حسن استخدام القدر الموروث منه (غانم، 2011، 145).

وبما أن علماء النفس، قد اهتموا منذ مائة عام بوضع نظريات ومفاهيم فسرت الذكاء على انه عملية عقلية عامة، فقد جاء جاردنر بتفسير أخر للذكاء وقام بوضع نظرية تعددية للذكاء، ألا وهي نظرية الذكاءات المتعددة والتي تتكون من (الذكاء اللغوي، المنطقي الرياضي، البصري المكاني، الموسيقي، الذاتي، الاجتماعي، الطبيعي، والوجودي) انطلاقاً من مبدأ أنه ليست هناك قدرة عامة واحدة بقدر ما هناك أشكال للذكاء أو ذكاءات متعددة يزخر بها المخزون البشري. ويمكن القول إن نظرية الذكاءات المتعددة تفتح آفاقاً واسعة لتطوير أساليب تدريس مبنية على مبدأ مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين، وضرورة تطوير قدراتهم العقلية المتباينة استناداً إلى مراكز القوة والضعف لديهم (أمزيان، 2008، 118) (غانم، 2011، 145).

هذا وقد حظي الذكاء اللغوي –أحد مكونات نظرية جاردنر– باهتمام الباحثين والدارسين بوصفه "الهيئة" الممثلة للذكاء الإنساني. ويتميز الفرد المتفوق في الذكاء اللغوي بقدرة عالية على تذكر الرموز والكلمات والتعابير والمتون الطويلة، فعلى الرغم من التطور الهائل الذي عرفته الطباعة ووسائل الاتصال الحديثة، فمازال هناك أفرادٌ يتميزون بقدرة خارقة على الحفظ والتذكر، وقد يحدث أن يتمتع هؤلاء بحظوة اجتماعية اعترافاً لهم بتطور هذه الملكة، وغالبا ما كانت هذه الحظوة مرتبطة بالجماعات التي لم تنتشر فيها عادة الكتابة بشكل كبير (Christison &Kennedy, 1999, 4).

الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة للتعبير عن النفس والأفكار، التواصل، الإقناع، التحفيز، وطرح المعلومات، ويتضمن –ليس فقط– إنتاج اللغة، ولكن الحساسية العالية للفروق الطفيفة بين الكلمات، وترتيب وسجع الكلمات، ويمكن التعرف عليه لدى الفرد من خلال مؤشرات واضحة، منها القدرة على الحفظ

بسرعة، وحب التحدث، والرغبة في سماع الاسطوانات، والألعاب اللغوية، وإظهار رصيد لغوي متنام، والشغف بقراءة الملصقات، وقص الحكايات. (غانم، 2011، 145–146).

ويُعَدُّ الكلام أحد المظاهر الخارجية للغة والذي يصدر عن الفرد من خلال أقوال منطوقة أو مكتوبة وهو أداة أساسية لبناء الشخصية، فاللغة لا تأتي من فراغ، بل تستخدم لكي تؤدي عدداً من وظائف الاتصال كالتعبير، والتحية، وطلب المعلومة، والإجابة عن الأسئلة (كامي وكاتس، 1998، ص3–4) (أبو فخر وآخرون، 2006، ص297) والكلام هو من أكثر وسائط التواصل استخداماً وتعقيداً، كما أنه الشيفرة التي يقدم الإنسان لغته المنطوقة بها، من خلال تشكيل وتسلسل معين للأصوات وباستخدام التنفس والعضلات. فأي اضطراب في الكلام يمكن أن يسبب مشكلة في عملية التواصل، ومن أهم اضطرابات الكلام اضطرابات الطلاقة اللغوية، التي تعبر عن ذاتها بإصدار عدد كبير من الاعتراضات أو التقطعات الكلامية (خويلات، 2004، 9).

إن الطلاقة اللغوية تعني التدفق، ويكون الكلام طَليقاً عندما تخرج الكلمات بسهولة ودون جهد، بلطف، وبسرعة، وانسيابية. ويكون الكلام غير طليق عندما لا تتدفق الكلمة بلطف وبسرعة إلى الكلمة التي تليها (الهوارنة، 2010، 148).

ولاضطراب الطلاقة اللغوية عدة أنواع وأشكال، منها التردد أو الحيرة أثناء الكلام، والتداخل، والمراجعة لأشباه الجمل والجمل، والكلمات غير المنتهية، وتكرار شبه الجملة، وتكرار الكلمة، وإعادة جزء من الكلمة، والإطالة، والتوقف، والسرعة الزائدة في الكلام. (الزريقات،2005، 224) وهذه العلامات في معظمها نجدها في اضطراب التأتأة Stuttering.

والتلعثم والتأتأة هما مصطلحان متداخلان، بعض الباحثين يستخدمونهما كمصطلح واحد وبعضهم يفرقون بينهما، ففي اللغة الإنكليزية يشيع استخدام مصطلحي Stammering & Stuttering للتعبير عن اضطرابات الكلام التي تتضمن الترديد والتكرار والتوقف وعدم القدرة على النطق بسهولة ويسر، إلا أن مصطلح Stuttering يستخدم من قبل الباحثين الأمريكيين بينما يفضل الإنكليز استخدام مصلح Stammering ، ويرى ترافيس Travis أن المصطلحين يدلان على الشيء نفسه، ويستخدمان على أنهما مترادفان في أغلب الكتابات الطبية والنفسية (خليل،2011، 524)، إلا أن الزريقات (2005) يرى بأن التلعثم شكل من أشكال التأتأة والذي يمتاز بانقطاع في التيار الهوائي أو الصوت أثناء الكلام. وبذلك فإن مفهوم التلعثم يختلف عن مفهوم التأتأة من حيث أنه شكل من أشكال التأتأة، وهذان المفهومان ليسا مترادفين في المعنى.

ويمكن تعريف التأتأة على أنها انحباس، أو تكرار، أو إطالة للأصوات أو الكلمات أو أشباه الجمل أو الجمل، بحيث يضطر المتكلم إلى التنفس ثانية والتوقف بضعة ثوان قبل أن يخرج الكلمة، وهي تترافق بأعراض ثانوية كإغماض العينين وفتحهما بشكل لا إرادي أو هز الرأس أو تحريك الرجلين (البطاينة وآخرون، 2009، ص533).

ويُستَنتَج من ذلك أن الطلاقة اللغوية قد تتأثر بمستوى الذكاء اللغوي لدى الفرد فربما كلما ازداد ذكاء الفرد اللغوي ازدادت قدرته على التكلم بحرية وطلاقة، وكلما انخفض الذكاء اللغوي انخفضت معه قدرة الفرد على التعبير عن نفسه و أفكاره و مشاعره بانسياب.

ثانياً- مشكلة الدراسة:

لما كان الذكاء اللغوي يرتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، فإنه يتطور بتطوره .إنه يظهر في البداية كاستعدادات وطاقات أولية تحتاج إلى صقل ونمو. ويتوفر لدى كل فرد مهما كانت تربيته وثقافته استعدادات أولية لتعلم اللغة، وإذا كانت هذه الاستعدادات تفصح عن ذكاء لغوي خام خلال السنة الأولى، فإنه لا يلبث أن يكون في حاجة إلى رعاية خاصة بدونها لا يمكن لهذا الذكاء أن يتبلور (Brualdi, 1996, 12).

وإن الفرد الذي يتمتع بدرجة عالية في الذكاء اللغوي له أهمية قصوى في المجتمع الإنساني، لأنه يمتلك القدرة على استخدام اللغة لإقناع الآخرين بسلوك معين، ويستخدمها كأداةٍ للتذكر تعينه على تذكر المعلومات، والأهم من ذلك هو الدور التفسيري للغة، فكثير من التعلّم والتعليم يتم من خلال اللغة التي تزود الفرد بالمجازات والاستعارات التي لا غنى عنها لإطلاق تطوير علمي جديد (غانم، 2003، 146).

وتعد مرحلة التعليم الأساسي فرصة سانحة لتطوير قدرات الأطفال وكفاياتهم المعرفية، فخلال هذه المرحلة، يتعود الطفل على الحديث عن ذاته و أنشطته داخل الفصل الدراسي عندما يلتقي أقرانه في ساحة المدرسة أو خارجها (أمزيان، 2008، 123).

هذا وتعد دراسة الأوضاع التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي وما فيها من إشكالات، وما يحتاجه التلاميذ من متطلبات، من أساسيات العمل التربوي، فهؤلاء التلاميذ بحاجة إلى التوجيه والرعاية الصحيحة المستمرة، والتعرف على الصعوبات التي يواجهونها في حياتهم الدراسية والاجتماعية، بهدف الوصول إلى الحلول الناضجة التي تخفض من تلك الصعوبات. ومن أوائل العلامات والمؤشرات التي يتم ملاحظتها على التلميذ في هذه المرحلة، هي صعوبة اكتساب مهارات اللغة كونه يفتقر إلى المثيرات اللغوية المناسبة وغالباً ما يكون التأخر في اكتساب اللغة وتطورها هي العلامات الأولى أو الوحيدة لوجود انخفاض في مستوى الذكاء اللغوي لدى الفرد (غانم، 2011، 145).

لذا فإن غياب المثيرات اللغوية (كالمناقشات، و القراءة، والكتابة، و الألعاب التي تعتمد على الكلمات و اللغة) تسبب مشكلة في تنمية الذكاء اللغوي لدى الأطفال في مراحل نموهم المبكرة، ووجد أن هذه المشكلة تسبب ضعفاً في فهم واستيعاب وإدراك اللغة، ومحدودية فهم معاني الكلمات والعبارات (الخزاعي، 2005، 70).

ويعتقد (جاردنر) أن الذكاء اللغوي يكسب التلميذ قدرة لغوية تساعده على الطلاقة في التعبير بطرق مختلفة، وتحديد المصطلحات، أي التمكن من اللغة (غانم، 2003، 146).

ومن خلال ذلك يمكن القول أن رصد الذكاء اللغوي لدى الطفل يعني بالمقابل رصد أي مشكلة لغوية يعاني منها الطفل وتؤثر بشكل مباشر على تواصله الفعال واستخدامه للغة في المواقف المختلفة، وإن

اضطراب التأتأة هو من أكثر اضطرابات الكلام شيوعاً بين الأطفال، وخاصة في سن المدرسة وما قبل المدرسة، إلا أن التأتأة التي تظهر بعد سن الخامسة أكثر خطورة من التي تظهر في سن أبكر (الهوارنة، 2010، 150–151).

وقد يكون السبب وراء اضطراب التأتأة هو انخفاض مستوى الذكاء اللغوي لدى الفرد، فالذكاء اللغوي هو القدرة على معالجة البناء اللغوي، وكذلك الاستخدام العلمي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو البيان (الحسين، 2003، 37).

ومن خلال ملاحظة الباحثة لعدد من الأطفال الذين يعانون من التأتأة، وجدت الباحثة أن هناك درجات متفاوتة من الذكاء اللغوي لدى هؤلاء الأطفال، فمنهم من يؤلف الشعر والقصص ويشارك في مسابقات الخطابة ويحفظ القرآن الكريم بالتجويد، ومنهم من لا يستطيع أن يقرأ قطعة من كتاب القراءة بشكل صحيح، ومن خلال هذه الملاحظات شعرت الباحثة بأهمية المقارنة بين الأطفال العاديين والمتأتئين في الذكاء اللغوي، وقامت بإجراء دراسة استطلاعية لإتمام إجراءات الدراسة النظرية والميدانية، ومن ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي: **هل هناك فروق في الذكاء اللغوي لدى الأطفال العاديين والمتأتئين؟**

ثالثاً– أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1– يعد الذكاء اللغوي أحد أنواع الذكاءات المهمة، إذ يكون التلميذ الذي لديه درجة مرتفعة في الذكاء اللغوي قادراً على التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين، عن طريق اللغة.

2– الذكاء اللغوي يتكون من مجموعة مهارات يمكن تعديلها من خلال التربية، فهذه الدراسة قد تساعد على تحديد هذه المهارات وجعلها قابلة للقياس الكمّي والموضوعي، ومحاولة اقتراح مناهج خاصة بالذكاء اللغوي، وذلك لتنميته في عدد كبير من البيئات كالتعليم ومواقع العمل.

4– قد تساعد نتائج الدراسة في توجيه انتباه المعلمين إلى أهمية الطرائق التدريسية والأنشطة الصفّية واللاصفّية التي تستخدم الذكاء اللغوي كأساس في العمل التربوي.

5– يمكن أن تُوجّه الدراسة انتباه أولياء الأمور إلى أهمية الذكاء اللغوي لدى الأطفال وضرورة استخدام أساليب التعامل التي تعمل على تنميته لدى الأطفال.

6– تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي تمثل شريحة مهمة من شرائح المجتمع لكون هؤلاء التلاميذ في مرحلة تعليمية تأسيسية للمراحل المقبلة، فقد تساعد هذه الدراسة على الوقوف على الاضطرابات التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة كاضطراب التأتأة والعمل على تلافي الآثار السلبية لهذه الاضطراب على النواحي الاجتماعية، والسلوكية، والنفسية، والتحصيلية لهؤلاء التلاميذ.

7– التنبيه إلى ضرورة التدخل لتعزيز وتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التأتأة، مما يساعدهم على التواصل الاجتماعي والقدرة على تعميم هذا التحسن على المواقف الاجتماعية الأخرى.

8– يعد موضوع الدراسة من المواضيع الحديثة نوعاً ما –في البيئة المحلية– وبحدود علم الباحثة.

رابعاً- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرّف إلى:

1- الفروق في الذكاء اللغوي بين أفراد عينة المتأتئين وأفراد عينة العاديين.

2- الفروق في الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الجنس.

3- الفروق في الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس.

4- الفروق في الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الصف الدراسي.

5- الفروق في الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.

6- الفروق في شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس.

7- الفروق في شدة التأتأة لدى أفراد مجموعة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.

خامساً- فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة العاديين ومتوسط درجات أفراد عينة المتأتئين على مقياس الذكاء اللغوي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الصف الدراسي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.

سادساً- منهج الدراسة:

استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي الأكثر ملائمة للدراسة الحالية على اعتبار أن "للبحوث الوصفية أهمية متميزة في ميادين الدراسات النفسية والاجتماعية، فهي توصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف الراهنة، وتستنبط العلاقات الهامة القائمة بين الظواهر المختلفة، وتفسر معنى البيانات وتمد الباحثين بمعلومات قيّمة" (أبو زينة وآخرين، 2007، 114).

سابعاً– مجتمع الدراسة:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع التلامذة المسجلين في الصفين الخامس والسادس في مدارس التعليم الأساسي –الحلقة الثانية– التابعة لمديرية تربية محافظة دمشق للعام الدراسي (2014– 2015)، والبالغ عددهم (47346) حسب إحصائيات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية تربية دمشق لعام 2014– 2015، من الذكور والإناث.

ثامناً– عينة الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على (480) تلميذاً وتلميذةً من تلامذة الصفين الخامس والسادس (الحلقة الثانية)، وقد انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى: مجموعة التلاميذ المتأتئين (الذين يعانون من اضطراب التأتأة) فتكونت من (160) تلميذاً وتلميذةً. أما المجموعة الثانية فهي: مجموعة التلاميذ العاديين (الذين لا يعانون من اضطراب التأتأة) وتكونت من (320) تلميذاً وتلميذةً.

تاسعاً– حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

1– الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على (480) تلميذاً وتلميذةً، في مرحلة الطفولة المتأخرة، من تلامذة الصفين الخامس والسادس من التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)، ممن تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: مجموعة التلامذة المتأتئين (160 تلميذاً وتلميذةً)، ومجموعة التلامذة العاديين (320 تلميذاً وتلميذةً).

2– الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) التابعة لمديرية تربية محافظة دمشق، والتي بلغ عددها (26) مدرسة.

3– الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014–2015).

4– الحدود العلمية: اقتصرت حدود الدراسة العلمية على دراسة الذكاء اللغوي لدى مجموعة من التلاميذ العاديين، ومجموعة من التلاميذ المتأتئين، وإجراء المقارنة بينهما، وذلك باستخدام الاختبارات المناسبة لقياس الذكاء اللغوي عند العاديين والمتأتئين.

عاشراً– أدوات الدراسة:

1– قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة لدى التلاميذ إعداد عفراء خليل (2011).

2– مقياس شدة التأتأة للأطفال (SSI) لرايلي (Rily, 1994).

3– اختبار الذكاء اللغوي إعداد الباحثة.

حادي عشر- التعريف بمصطلحات الدراسة و التعريفات الإجرائية:

- الذكاء اللغوي:

الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال في التواصل، والإقناع، وطرح المعلومات والأفكار، والقدرة على التلاعب بالكلمات، ورؤية العلاقات المختلفة التي تربط بين هذه الكلمات بلغة واحدة أو أكثر، على المستوى المنطوق أو المكتوب على حد سواء.

ويعرّف **إجرائياً** بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار الذكاء اللغوي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويتألف الذكاء اللغوي -في الدراسة الحالية- من مجموعة من الأبعاد، وهي:

أ- العكوس (Antonyms): وتعني القدرة على إدراك معاني عكوس الكلمات، ومثل المترادفات فإن العكوس تعد مقياساً مباشراً للمفردات. لكن عملية العكس تتضمن عملية عقلية إضافية (عكس مفهوم الكلمة) لذلك فهي تتطلب مستوى أعلى من الإدراك.

ب- تكملة الجمل (Sentence Completion): هو القدرة على فهم وتحديد العلاقة المنطقية بين الكلمات في الجملة، ووضع الكلمة أو الكلمات المفقودة والضرورية لإكمال معنى الجملة. وفهم كيفية ربط الأجزاء بالكل في اللغة، والقدرة على استخدام السياق لاستخراج المعنى.

ج- ترتيب الجمل (Sentence Arrangement): وتعني قدرة التلميذ على تركيب مجموعة من الكلمات في جملة مفيدة، وفهم مفهوم الجزء والكل في اللغة. وتتضمن أيضاً فهم بنية اللغة والقدرة على تطبيق هذا الفهم على مجموعة مشابهة من الكلمات المختارة عشوائياً.

د- الاستدلال الحسابي (Arithmetic Reasoning) : وهو القدرة على حل المسائل اللفظية التي تعتمد أو تقوم على الاستدلال والتفكير العددي للحصول على الحل.

هـ- الاختيار المنطقي (Logical Selection): ويعني القدرة على توظيف المنطق البسيط لإكمال الجمل القصيرة عن المواقف الحياتية اليومية. ويتطلب عملية استدلال فكرية يتم من خلالها تقييم مفاهيم مرتبطة بموقف ما، وذلك لتحديد المفهوم الوحيد الضروري والذي بدونه لا يمكن أن يتشكل ويتواجد ذلك الموقف.

و- مصفوفة الكلمات/ الحروف (Word/ Letter Matrix): وتعني القدرة على وضع العنصر المفقود ضمن الكلمات والحروف. وتتطلب فهم واستخلاص العلاقات بين مجموعات الكلمات والحروف، وتطبيق هذه العلاقات على مجموعات مشابهة من الكلمات والحروف.

ز- التناظر اللفظي (Verbal Analogy): وهو القدرة على فهم واستخلاص العلاقة بين كلمتين لتطبيق العلاقة في تحديد زوج آخر من الكلمات تربطها العلاقة ذاتها.

ح- التصنيف اللفظي (Verbal Classification): وهو القدرة على تحديد أي كلمة غريبة في المجموعة عن الكلمات الأخرى وفقاً لمبدأ يعمل ضمن المجموعة. المهمة الأساسية في التصنيف هي تحديد خواص المفهوم

من أجل تحديد الكلمة الغريبة. وهذا النموذج يعتمد على القدرة على تقييم عناصر المجموعة لتحديد الكلمات التي تتوافق، وتحديد الكلمات الغريبة.

ط- الاستنتاج (Inference): وهو القدرة على تحديد أي من الخيارات النهائية المقترحة التي تكمل المعادلة/ الحدث. النهايات الصحيحة تعتمد على القدرة على تقييم الوضع بشكل عام لتحديد الخيار الضروري ضمن ظروف معينة (قصار، 2014، 6- 7).

- التأتأة:

تعرّف بأنها اضطراب في تدفق الكلام وانسيابه، يتميز بتكرارات، أو توقفات، أو إطالات لا إرادية، في نطق الأصوات، أو المقاطع الصوتية، أو الكلمات، أو الجمل، وأحياناً تترافق مع بعض الحركات الإضافية التي تظهر في أعضاء الجسم، مع وجود انفعالات مصاحبة مثل التوتر، أو الخوف، أو الغضب، أو الارتباك. وتشمل مظاهر التأتأة الآتي:

- مظاهر التأتأة الأساسية: وتشمل:

1- التكرار(Repetition): وهي تكرار جزء من الكلمة أو كل الكلمة أو عبارة عدة مرات، وقد يكرر المتأتئ أصواتاً معينة، ويمكن أن تكون طريقة التكرار بهدوء وبطء، أو قد تكون سريعة، وغالباً ما يكون التكرار مصحوباً بالتردد والتوتر النفسي والجسمي.

2- إطالة الأصوات (Prolongations): حيث يطول نطق الصوت لفترة أطول، خاصة في الأصوات المتحركة. إن الوقوف الطبيعي لأعضاء النطق يكون لمدة نصف ثانية، أما الذي يعاني من التأتأة فتزداد لديه مدة الوقوف حتى تصل في بعض الأحيان إلى عشرات الثواني.

3- التوقف (Blocks): وقوف الهواء المتدفق أو الصوت، والوقوف يحدث للجهاز النطقي (الجهاز التنفسي، الحنجرة، أعضاء النطق). ويظهر المتأتئ عاجزاً عن إصدار أي صوت رغم الجهد العنيف الذي يبذله. والتوقف هذه الحالة هو آخر ما يصل إليها الشخص المصاب بالتأتأة وبعد فترة تصبح هناك رجفة Tremors والتي تكون على شكل ذبذبة سريعة وخاصة في الشفاه والفك. (آغا، 2011، 23- 24).

- مظاهر التأتأة الثانوية: وتنقسم إلى نوعين: المظاهر الجسمية، والمظاهر السلوكية.

1- المظاهر الجسمية: وتشمل **الحركات العضلية الزائدة** التي تحدث بشكل تلقائي لدى المتأتئ، مثل هز الأيدي والأرجل، رفع الأكتاف، الغمز بالعينين، وغيرها. كما تشمل **التغيرات الفسيولوجية** التي تصاحب التأتأة مثل زيادة معدل ضربات القلب، واضطراب التنفس، وغيرها (النحاس، 2006، 111- 113) (العلي، 2011، 19).

2- المظاهر السلوكية: وتشمل:

أ- السلوك الهروبي (Escape behavior): المتأتئ يسعى إلى إنهاء التأتأة وقت حدوثها من خلال رمش عيونه، تحريك الرأس، تحريك اليدين..... أو إدخال كلمات أو مقاطع خلال الحديث.

ب- السلوك التجنبي (Avoidance behavior): ويحدث عندما يتوقع حدوث التأتأة فيسعى إلى تغيير الكلمة التي يظن أنه سوف يتأتئ فيها أو يخاف منها ويتجنبها.

ج- المشاعر والاتجاهات (Feelings and Attitudes): يكون الإحساس والشعور عنده ناتجاً عن التأتأة ونابعاً منها، حيث يشعر بالخوف والخجل والإحراج والعدوانية أحياناً والإحباط. أما الاتجاه نحو نفسه بسبب التأتأة فيكون غالباً سلبياً. (البطاينة وآخرون، 2009، 535).

ويمكن تعريفها **إجرائياً** بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس شدة التأتأة المستخدم في الدراسة الحالية.

- مرحلة التعليم الأساسي:

"هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية" (وزارة التربية، 2004، 2) وتضم الحلقة الأولى الصفوف من الأول وحتى الرابع، أما الحلقة لثانية فتضم الصفوف من الخامس وحتى التاسع.

- التلاميذ العاديون:

هم التلاميذ الموجودون في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في محافظة دمشق، والذين يدرسون في الصف الخامس والسادس.

- التلاميذ المتأتئون:

هم التلاميذ الموجودون في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في محافظة دمشق، والذين يدرسون في الصف الخامس والسادس، ويعانون من اضطراب التأتأة في الكلام.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً – محور الدراسات العربية.

ثانياً – محور الدراسات الأجنبية.

ثالثاً – تعقيب على الدراسات السابقة.

رابعاً – مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة

- مقدمة:

بعد مراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بالذكاء اللغوي واضطراب التأتأة –موضوع الدراسة الحالية– وجدت الباحثة بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الموضوعات، وسوف تُذكر في هذا الفصل، وهي ليس بالضرورة تلك الدراسات والبحوث الملتصقة بالدراسة التصاقاً تاماً، أو تلك الدراسات التي تحمل نفس العنوان أو تدرس نفس المشكلة، وإنما الهدف الرئيسي من ذكرها هو توضيح فكرة أن البحوث السابقة هي بمثابة حجر الأساس الذي ترتكز عليه أية دراسة.

وفيما يأتي عرض للدراسات العربية والأجنبية، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وفقاً للمحاور الآتية، وهي:

- محور الدراسات العربية.
- محور الدراسات الأجنبية.

لم يتم العثور على دراسات سابقة ربطت بين مفهومي الذكاء اللغوي والتأتأة –في حدود علم الباحثة– وربما ذلك يضفي نوعاً من الجدّة على موضوع الدراسة الحالية.

أولاً– محور الدراسات العربية:

1– دراسة مقبل (1995) الرياض:

– عنوان الدراسة: **دراسة لبعض خصائص الشخصية لدى الأطفال الذين يعانون اضطراب التأتأة في الكلام.**

– هدف الدراسة: معرفة بعض خصائص الشخصية لدى الأطفال الذين يعانون اضطراب التأتأة في الكلام.

– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

أ– المجموعة الأولى: تضم الأطفال الذين يعانون اضطراب التأتأة في الكلام بلغ عددهم (42) طفلاً وطفلة بواقع (26) من الذكور، و (16) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (9– 12) سنة، تم اختيارهم بطريقة قصديه.

ب–المجموعة الثانية :تضم الأطفال الذين لا يعانون اضطراب التأتأة، أو أية عيوب كلامية أخرى بلغ عددهم (50) طفلاً وطفلة بواقع (25) من الذكور، و(25) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (9– 12) سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض المدارس في مدينة الرياض.

– أدوات الدراسة :طبقت الدراسة مجموعة من المقاييس التي تتعلق بـــ(الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وتقدير الذات، والعدوان).

– نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المتأتئين وغير المتأتئين في تقدير الذات والثقة بالنفس. بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتأتئين (ذكور وإناث) والعاديين (ذكور وإناث) في العدوانية لصالح العاديين.

2- دراسة سلامة (1997) مصر:

- عنوان الدراسة: **مفهوم الذات لدى الأطفال المتلعثمين والعاديين من الجنسين في مرحلة الطفولة المتأخرة.**

- هدف الدراسة: الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المتلعثمين والعاديين في مفهوم الذات لديهم.

- عينة الدراسة: تكونت العينة من مجموعة من الأطفال المتلعثمين والعاديين طبقت الدراسة على عينة بلغ عدد أفراد كل مجموعة منها (6) أطفال (3) من الذكور، و(3) من الإناث.

- أدوات الدراسة:

أ- اختبار الذات الصوري (إعداد :أحمد ذكي صالح).

ب-اختبار مفهوم الذات (إعداد :عادل الأشول).

ج-دليل تقدير الوضع الاجتماعي والاقتصادي.(إعداد الباحث).

- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة بين الأطفال المتلعثمين وغير المتلعثمين في أبعاد مفهوم الذات.

ب-عدم وجود فروق ذات دلالة بين الأطفال بين الجنسين " ذكور، إناث " في مفهوم الذات.

3- دراسة عباس (1998) مصر:

- عنوان الدراسة: **دراسة بعض المتغيرات البيئية والنفسية المرتبطة بظاهرة التلعثم في الكلام عند الأطفال.**

- هدف الدراسة: التعرف على بعض المتغيرات البيئية والنفسية المرتبطة بظاهرة التلعثم عند الأطفال.

- عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (44) طفلاً ممن يعانون التلعثم، تراوحت أعمارهم بين (6-12) سنة في مدينة القاهرة.

- أدوات الدراسة: دراسة الحالة، واختبار وكسلر للذكاء.

- نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة أن هناك علاقة بين زيادة شدة التلعثم لدى الأطفال وبين كل من: سخرية الآخرين من التلعثم، عدم تواجد الآخرين في المنزل، والنشاط الزائد.

4- دراسة العبيدي (1999) الكويت:

- عنوان الدراسة: **دراسة مقارنة للعلاقة بين اللجلجة والانطوائية لدى الأطفال في محافظة حولي- دولة الكويت.**

- هدف الدراسة: التعرف على وجود علاقة بين اللجلجة والانطوائية لدى التلاميذ ذوي الأعمار من (9- 12) سنة في محافظة حولي- دولة الكويت.

- أدوات الدراسة:

أ- المقابلة.

ب-مقياس الشخصية للأطفال (كراسة التعليمات- وزارة التربية إدارة الخدمة النفسية- دولة الكويت/ 1992).

- عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (80) تلميذاً، منهم (40) تلميذاً وتلميذة ممن يعانون اللجلجة، و(40) تلميذاً وتلميذة من العاديين.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- أثبتت الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالات إحصائية في مقياس التوافق الشخصي المتعلق بالانطوائية، بين عينة الأطفال العاديين وعينة الأطفال الذين يتلجلجون.

ب-وجود فروق في بعض مقاييس التوافق الشخصي بين المجموعتين.

ج- عدم وجود أي دلالات إحصائية بالنسبة لجميع مقاييس التوافق الاجتماعي بين المجموعتين.

د- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق العام بسبب قوة تأثير التوافق الشخصي على التوافق العام.

5- دراسة السعيد (2003) سوريا:

- عنوان الدراسة: **مظاهر التأتأة عند الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات.**
- هدف الدراسة: معرفة مظاهر التأتأة وعلاقتها بعمر الطفل وجنسه وترتيبه في أسرته ومستوى تعلم الأم.
- عينة الدراسة :تكونت من (55) طفلاً من الصف الثاني والرابع.
- أدوات الدراسة :استخدم الباحث قطعتي قراءة الأولى من الصف الثاني (يا مدرستي) والثانية من الصف الرابع (الغد الجميل).
- نتائج الدراسة:

أ- التكرارات هي أكثر مظاهر التأتأة بنسبة % 38,90 ثم التوقفات بنسبة % 29,72 وأخيراً الإطالات بنسبة % 20,54 كما أن التكرارات في أول الكلمة أكثر من وسطها ونهايتها.

ب-ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في مظاهر التأتأة تبعاً لمتغير العمر أو الجنس أو ترتيب الطفل في الأسرة أو مستوى تعلم الأم.

6- دراسة غانم (2003) مصر:

- عنوان الدراسة: **الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.**
- أهداف الدراسة: التعرف إلى ما يلي:

أ- مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

ب-الفروق في الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس.

ج- الفروق في الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي).

- عينة الدراسة: وقد بلغت عينة الدراسة (400) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية.
- أدوات الدراسة: وتحقيقاً لأهداف الدراسة قامت الباحثة بتبني مقياس الذكاء اللغوي المعد من قبل جاردنر.
- نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- أن عينة الدراسة تتمتع بذكاء لغوي بدرجة متوسطة.

ب-أن هناك فروقاً في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ج- أن هناك فروقاً في الذكاء اللغوي تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي.

7- دراسة عفانة والخزندار (2004) فلسطين:

- عنوان الدراسة: **مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها.**

- هدف الدراسة: معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها.

- عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على(1387) تلميذاً وتلميذة من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بغزة.

أدوات الدراسة: قائمة " تيلي" للذكاءات المتعددة، واختبار التحصيل في الرياضيات، ومقياس الميل نحو الرياضيات.

- نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة اختلاف ترتيب الذكاء اللغوي عند الذكور والإناث حيث تفوق عند الإناث عنه عند الذكور. وأوضحت النتائج كذلك أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء اللغوي والتحصيل في الرياضيات، وأيضا علاقة موجبة بين الذكاء اللغوي والميل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة.

8- دراسة عبد القادر وأبو هاشم (2007) مصر:

- عنوان الدراسة: **البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.**

- أهداف الدراسة: التعرف على طبيعة البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر، وتحديد مسار العلاقة بين الذكاءات المتعددة وكل من: فعالية الذات، وأسلوب حل المشكلات، والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة تأثير كل من: الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعلات (الثنائية والثلاثية) بينها على درجات الذكاءات المتعددة.

- عينة الدراسة: تكونت العينة من (475) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق، منهم (184) طالباً، و (291) طالبة.

- أدوات الدراسة: تم تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة، ومقياس فعالية الذات، ومقياس أسلوب حل المشكلات، ودرجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية.

- نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للذكاءات المتعددة على كل من : فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي لصالح طلاب وطالبات السنة الرابعة وفقاً لمتغير السنة الدراسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

9- دراسة العطار (2008) سوريا:

- عنوان الدراسة :**انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي.**

- هدف الدراسة: تسليط الضوء على اضطرابات النطق والكلام ونسب انتشارها، وعلاقتها بعمر الطفل وجنسه والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرته.

- عينة الدراسة : تألفت عينة الأطفال من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أعمارهم من الفئات العمرية التالية: (6- 6:10)، (7- 7:10)، (8- 8:10)، (9- 9:10) سنوات، وللاختصار سميت بالفئات العمرية الأولى والثانية والثالثة والرابعة.

- أدوات الدراسة:

أ- قائمة رصد اضطرابات النطق والكلام (إعداد الباحثة).

ب-اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (بنسخته المعدلة، 1998)

ج- استبيان اضطرابات النطق والكلام (إعداد الباحثة).

د- اختبار المسح النطقي (إعداد :موسى عمايره، 1994)

ه- استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد الباحثة).

و- نصي قراءة: الأول للفئة العمرية (8- 8:10) سنوات، والثاني للفئة العمرية (9- 9:10) سنوات إعداد الباحثة.

- نتائج الدراسة:

أ- ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام بحسب العمر (بالنسبة للعينة الكلية 1293، وعينة المضطربين 107).

ب-ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام بحسب الجنس (بالنسبة لعينة الكلية 1293).

ج- هناك فروق دالة إحصائياً بين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام بحسب الجنس وذلك لصالح الذكور (بالنسبة لعينة المضطربين 107).

د- هناك فروق دالة إحصائياً بين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام بحسب المستوى الاجتماعي الاقتصادي وذلك لصالح المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني.

10- دراسة نوفل والحلية (2008) الأردن:

- عنوان الدراسة: **الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلاب السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن.**

- أهداف الدراسة: استقصاء الفروق في الذكاء المتعدد لجاردنر لدى طلاب السنة الأولى في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن.

– أدوات الدراسة: مقياس الذكاء المتعدد.

– عينة الدراسة: تكونت العينة من (515) طالباً وطالبة منهم (103) ذكور و(412) إناث.

– نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع الذكاء شيوعاً هي: الذكاء اللغوي، فالشخصي، فالحركي– البدني، فالوجودي، فالبينشخصي، فالمكاني، فالرياضي–المنطقي، فالطبيعي، وأخيراً الموسيقي. كما أظهرت النتائج باستخدام اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في الذكاء الرياضي– المنطقي، والمكاني، والبينشخصي، والوجودي لصالح الإناث، فيما كان الفرق في الذكاء الموسيقي لصالح الذكور، وتساوى الجنسان في الذكاء اللغوي، والحركي– البدني، والشخصي، والطبيعي، والكلي.

11– دراسة أمزيان (2008) المغرب:

– عنوان الدراسة: **الذكاء اللغوي و حل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي.**

– هدف الدراسة: الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العام، ثم العلاقة ما بين أنشطة الذكاء اللغوي لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ متوسط عمرهم 6 سنوات. ومن جهة أخرى حاولت الدراسة الكشف عن علاقة أنشطة الذكاء اللغوي(سرد حكاية، والمقرر، و أخبار نهاية الأسبوع) لدى الأطفال بأساليب حلهم للمشكلات.

– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (68) طفلاً منهم (38) فتاة، تراوحت أعمارهم بين (6–6,5) سنوات.

– أدوات الدراسة: وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة هي اختبار قياس ذكاء الأطفال، وبطارية تقويم الذكاء اللغوي، وقائمة لتقويم أساليب حل المشكلات.

– نتائج الدراسة: وقد بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباط بين درجات أنشطة الذكاء اللغوي والذكاء العام. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العينة في أبعاد الذكاء اللغوي، في حين كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال في مجالات الذكاء اللغوي.

12– دراسة خليل (2011) سوريا:

– عنوان الدراسة: **العلاقة بين التأتأة والقلق.**

– هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين التأتأة والقلق لدى عينة من تلامذة الصف الرابع الابتدائي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وكذلك المقارنة بين الأطفال المتأتئين والأطفال العاديين في مستوى القلق.

– عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (48) تلميذاً بواقع (18) ذكور و(6) إناث من المتأتئين، و (24) تلميذ بواقع (18) من الذكور و(6) من الإناث من الأطفال العاديين.

– أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية (قائمة لرصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة، ومقياس القلق، ومقياس شدة التأتأة).

– نتائج الدراسة: أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التأتأة والقلق كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والمتأتئين في مستوى القلق لصالح الأطفال المتأتئين.

ثانياً- محور الدراسات الأجنبية:

1- دراسة غرينير وآخرين (Grinier et.al,) (1985):

- عنوان الدراسة: **Assessment of sensitivity to Interpersonal stress in stutterers and nonstutterers.**

تقييم الحساسية للإجهاد في العلاقات مع الآخرين لدى المتأتئين وغير المتأتئين.

- هدف الدراسة: تحديد ما إذا كانت ويلبي للشخصية "Willoughby Personal schedule (WPS)" - بعد ما قام وولب (Wolpe) بمراجعتها سنة (1982) فأصبحت (WPS-R)- تصلح للتمييز بين المتأتئين وغير المتأتئين، ولتحديد ما إذا كان فرط الحساسية للإجهاد Stress البين شخصي هو البعد الكامن وراء هذا التمييز.

- عينة الدراسة: اشتملت العينة على (41) متأتئاً ذكراً تتراوح أعمارهم بين (16- 54) سنة بمتوسط مقداره (24.1) سنة، و (41) شخصاً من غير المتأتئين تتراوح أعمارهم بين (16- 42) سنة بمتوسط مقداره (23.1) سنة من طلبة علم النفس الذين لم يتخرجوا بعد.

- أداة الدراسة: بنود المراجعة من قائمة ويلوبي للشخصية WPS-R.

- نتائج الدراسة:أظهرت النتائج وجود فروق دالة عند تحليل التباين لدرجات أفراد المجموعتين المتأتئين وغير المتأتئين إذ حصل المتأتئون على متوسط أعلى من متوسط العاديين على كل بند من بنود القائمة الخمس والعشرين، كما أن تواتر الدرجات المرتفعة على مجمل القائمة بين المتأتئين أعلى منه بين أفراد المجموعة الضابطة. وبالتحليل العاملي للدرجات تبين وجود ثلاثة عوامل هامة مستقلة هي :عامل العزلة الاجتماعية وعامل الأهلية (أو الثقة) الاجتماعية وعامل الحساسية الاجتماعية، وبعد تحليل التباين لمتوسطات الأبعاد الثلاثة تبين وجود فروق دالة على كل بعد بين المتأتئين وغير المتأتئين. علماً أن درجات المتأتئين ارتفعوا بدلالة إحصائية عن غير المتأتئين، إلا أنها لم تصل بهم إلى التصنيف مع باقي الفئات المرضية (كالعصابية مثلاً).

2- دراسة ميللر وواطسون (Miller and Watson) (1992) الولايات المتحدة الأمريكية:

- عنوان الدراسة: **The relationship between communication attitude, anxiety, and depression in stutterers and nonstutterers.**

العلاقة بين الاتجاه نحو الاتصال وبين القلق وبين الاكتئاب لدى المتأتئين وغير المتأتئين.

- هدف الدراسة :فحص العلاقة بين كل من القلق كحالة والقلق كسمة والاكتئاب والاتجاه نحو الاتصال عند مجموعة من الناس المتأتئين ومجموعة أخرى من غير المتأتئين.

- عينة الدراسة: تألفت العينة من مجموعة تجريبية قوامها (52) مفحوصاً تتراوح أعمارهم بين (16- 68) سنة، ومتوسط قدره (41) سنة، ومن مجموعة ضابطة تشمل (52) مفحوصاً ليس متأتئاً متوسط أعمارهم (41) سنة تراوح بين (17- 67) سنة، والمجموعتين متعادلتين من حيث العمر والجنس والخلفية العرقية

(القومية) والمستوى التعليمي، وتتألف كل منهما من (38) ذكراً و(14) أنثى، أي بنسبة تقارب 1:3 ذكر: أنثى.

- أدوات الدراسة:

1. قائمة بيك للاكتئاب (1987) التي تقيس أعراضاً اكتئابية عامة تتركب من ثلاثة أبعاد مستقلة، هي: المواقف السلبية، وانخفاض الكفاءة، والاضطراب البدني.
2. قائمة سبيلبيرجر (1983) للقلق كحالة وكسمة.
3. سلم أريكسون المعدل لقياس لاتجاه نحو الاتصال (1974).

- نتائج الدراسة:

1. لم توجد فروق دالة بين مجموعة المتأتئين وبين مجموعة العاديين إلا على سلم اريكسون للاتجاه نحو الاتصال.
2. لم توجد فروق دالة بين المجموعتين على قائمة بيك للاكتئاب.
3. لم توجد فروق دالة بين المجموعتين على مقياس القلق.
4. بمعزل عن حالة التأتأة :حققت الإناث درجات أعلى مما حققه الذكور على قائمة الاكتئاب ومقياس سمة القلق، مع ذلك بقيت درجاتهن ضمن المدى الطبيعي (السوي).
5. بالنسبة للارتباط بين درجات المفحوصين على المقاييس الأربعة، لم يوجد اختلاف بين المجموعتين إلا فيما يتعلق بالارتباط بين سلم اريكسون وقائمة القلق، فقد أظهر المتأتئون ترابطاً أعلى في درجاتهم على هذين المقياسين مما أظهره الطليقين كلامياً. وباختصار، لم يكن أفراد مجموعة التأتأة أكثر قلقاً ولا اكتئاباً ولا توتراً من أفراد مجموعة غير المتأتئين، ولكنهم كشفوا عن سلبية في اتجاههم نحو الكلام، قد يكون استجابة عقلانية للخبرات الاتصالية السلبية التي مروا بها.

3- دراسة قطبي وآخرين (Kotbi, et al.) (1992) مصر:

- عنوان الدراسة: **A comparison between stutters and non stutter in intelligence, self-concept, anxiety, and depression**

المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين في الذكاء والقلق ومفهوم الذات والاكتئاب.

- هدف الدراسة: المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين في الذكاء والقلق والاكتئاب ومفهوم الذات.

- عينة الدراسة: وقد أجريت الدراسة على (29) ذكر متأتئ، و(29) ذكراً من الأسوياء.

- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة بطارية من الاختبارات الخاصة بقياس (القلق، مفهوم الذات، الاكتئاب، الذكاء).

- نتائج الدراسة: توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتأتئين وغير المتأتئين في مفهوم الذات والذكاء، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المتأتئين وغير المتأتئين في الاكتئاب والقلق لصالح المتأتئين.

4- دراسة تشين وآخرين (Chen, et al.) (1997) الصين:

- عنوان الدراسة: **Comparative Study on Intelligence of Stuttering Children.**

دراسة مقارنة في الذكاء لدى الأطفال المتأتئين.

- هدف الدراسة: المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين في الذكاء.

- عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (98) شخصاً متأتئاً، و(98) شخصاً غير متأتئ، تراوحت أعمارهم بين (7- 15) سنة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين حسب العمر، مجموعة الأطفال الأصغر سناً من (7- 10) سنوات، ومجموعة الأطفال الأكبر سناً من (11- 15) سنة. كما قسمت عينة المتأتئين حسب شدة التأتأة إلى ثلاث مجموعات: تأتأة بسيطة، تأتأة متوسطة، تأتأة شديدة.

- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة.

- نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن مستوى الذكاء لدى الأطفال المتأتئين أدنى منه لدى الأطفال غير المتأتئين عند مستوى دلالة (0.01). وفي المجموعة الأكبر سناً من (11- 15) سنة، ومجموعة التأتأة الخفيفة والمتوسطة، مستوى الذكاء كان أدنى مما هو عليه في مجموعة الأطفال العاديين. بينما لم توجد فروق في مستوى الذكاء بين مختلف شدّات التأتأة عند مستوى دلالة (0.05).

5- دراسة محمدي وموسلو (Mohammadi & Mousalou) (2012) إيران:

- عنوان الدراسة: **Emotional Intelligence, Linguistic Intelligence, and their Relevance to Speaking Anxiety.**

الذكاء العاطفي والذكاء اللغوي وعلاقتهما بقلق الكلام.

- هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين قلق الكلام والذكاء العاطفي والذكاء اللغوي.

- عينة الدراسة: تألفت من (55) طالب وطالبة من طلاب الجامعة الإسلامية في إيران.

- أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس، وهي:

1. استبيان قلق الكلام من إعداد هوروتز Horwitz.
2. اختبار الذكاء العاطفي من إعداد الباحث.
3. اختبار الذكاء اللغوي من إعداد الباحث.

- نتائج الدراسة:

أظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق الكلام والذكاء العاطفي ككل. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق الكلام وبين إدارة الضغوط وتجاوز الضغوط (من بين أبعاد الذكاء العاطفي)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين قلق الكلام و بين إدارة الدوافع، العلاقات البينشخصية،

التقمص العاطفي، والمسؤولية الاجتماعية (من بين أبعاد الذكاء العاطفي). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين قلق الكلام والذكاء اللغوي.

6- دراسة أندرسون (Anderson) (2001) الولايات المتحدة الأمريكية:

- عنوان الدراسة: **Temperamental Characteristics of Children Who Stutter.**

الخصائص المزاجية للأطفال المتأتئين.

- هدف الدراسة: تقييم الخصائص المزاجية للأطفال المتأتئين وغير المتأتئين في جامعة فاندربيلت (Vanderbilt).

- أدوات الدراسة:

أ- مقياس الخصائص المزاجية (TCS): إعداد (Oyler, 1996).

ب-استبيان الأسلوب السلوكي (BSQ): إعداد (Mcdevitt &Cary, 1978).

- عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (124) طفلاً ناطقاً باللغة الانكليزية، (57) غير متأتئ، و(67) طفلاً متأتئاً.

- نتائج الدراسة:

أ- توجد فروق بين الأطفال المتأتئين وغير المتأتئين على مقياس الخصائص المزاجية في الموقف والانسحاب الاجتماعي عند وجود الغرباء والتفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال غير المتأتئين.

ب- وأشارت النتائج أن الأطفال غير المتأتئين يحققون فوق المتوسط على بعد التكيف وتحت المتوسط على بعد قابلية الاستطراق في استبيان الأسلوب الاجتماعي عن غير المتأتئين.

7- دراسة ويليام وآخرين (Williams, et al, 2008) الولايات المتحدة الأمريكية:

- عنوان الدراسة: **Late Childhood Stuttering.**

التأتأة في سن الطفولة المتأخرة.

- هدف الدراسة :اختبار العوامل التي تدفع بالأطفال المتأتئين في سن الثامنة للإبقاء على التأتأة حتى سن الثانية عشرة.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (76) طفلاً من الأطفال المتأتئين في عمر الثامنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى :ضمت مجموعة من الأطفال الذين تم إخضاعهم للعلاج من التأتأة، المجموعة الثانية: ضمت مجموعة من الأطفال لم يتلقوا أي علاج.

- أدوات الدراسة: مقياس شدة التأتأة.

- نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتأتئين كانوا من الذكور أكثر من الإناث، كما توصلت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن شدة التأتأة قلت مع بلوغ سن الثانية عشرة عند العينة التي خضعت للعلاج، أما العينة التي لم تتلق أي علاج فقد احتفظت بسلوكيات التأتأة الأساسية والثانوية، وظلت نسبتها عالية مع بلوغ العمر الثانية

عشرة أو أكثر مع حدوث تغيير في مظاهر التأتأة، حيث أصبح التكرار على مستوى الكلمة أعلى منه على مستوى جزء من الكلمة.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض ملخصات الدراسات السابقة المشابهة لموضوع الدراسة الحالية -العربية منها والأجنبية- فقد وجدت الباحثة ما يلي:

-عدم وجود دراسات تناولت الذكاء اللغوي لدى المتأتئين وغير المتأتئين، وكذلك قلة الدراسات التي تناولت الذكاء اللغوي بشكل منفصل عن الذكاءات المتعددة -في حدود علم الباحثة-.

- تنوعت الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء اللغوي من حيث الأهداف: فدراسة **غانم 2003** هدفت إلى التعرف على الذكاء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت متغيرات الجنس والتخصص الدراسي، بينما هدفت دراسة **أمزيان 2008** إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، أما دراسة **Mohammadi & Mousalou 2012** فهدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء اللغوي وقلق الكلام لدى طلاب الجامعة. أما الدراسات التي تناولت دراسة أنماط الذكاءات المتعددة فربطت بين الذكاء اللغوي وعدة متغيرات، كالجنس، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي كدراسات **عفانة والخزندار (2004)، عبد القادر وأبو هاشم (2007)، ونوفل والحلية (2008).**

- الاختلاف في الدراسات التي هدفت المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين (العاديين)، حيث اختلفت من حيث الأهداف: فدراسة **جرينير وآخرين .Grinier et al (1985)** كانت تهدف إلى المقارنة بين العاديين والمتأتئين في الحساسية للإجهاد في العلاقات مع الآخرين، بينما هدفت بعض الدراسات إلى معرفة الفروق بينهم في بعض خصائص الشخصية كالقلق، والاكتئاب، ومفهوم الذات، والخصائص المزاجية، والانطوائية، والذكاء، والعدوانية، والثقة بالنفس، وهي دراسات: **ميللير وواطسون Miller & Watson (1992)، قطبي وآخرين (Kotbi, et al.) (1992) ، مقبل (1995)، تشين وآخرين (Chen, et. al) (1997)، سلامة (1997)، العبيدي (1999)، آندرسون Anderson (2001)، وخليل (2010).**

- والدراسات التي تناولت مفهوم التأتأة، فقد تعددت أهدافها أيضاً، فمنها ما هدف إلى التعرف على التعرف على مظاهر التأتأة، ونسب انتشارها، وعلاقتها بعمر الطفل، وجنسه، وترتيبه في الأسرة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرته، ومستوى تعليم الأم، كدراسات **سعيد (2003)، و العطار (2008).** ومنها ما هدف إلى التعرف على بعض المتغيرات البيئية المرتبطة بالتأتأة مثل: سخرية الآخرين من التأتأة، وعدم تواجد الآخرين في المنزل، والنشاط الزائد، كدراسة **عباس (1998)**، أما دراسة **ويليام وآخرين (William, et al.) (2008)** فقد هدفت إلى اكتشاف العوامل التي تدفع بالأطفال المتأتئين في سن الثامنة للإبقاء على التأتأة حتى سن الثانية عشرة.

- كما اختلفت جميع الدراسات السابقة في حجم العينة، والفئة العمرية المستهدفة، والأدوات المستخدمة.

– توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة ومتعددة سوف نأتي على ذكرها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

رابعاً– مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

– تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأهداف كدراسة **تشين وآخرين (Chen et al.) (1997)**، ودراسة **قطبي وآخرين (Kotbi, et al.) (1992)**، حيث هدفتا إلى دراسة الفروق بين المتأتئين والعاديين في الذكاء، ولكن الدراسة الحالية اختلفت معهما من حيث استهداف الذكاء اللغوي بشكل منفصل عن الذكاءات المتعددة. كما تشابهت مع دراسات **غانم (2003)**، **أمزيان (2008)**، و**محمدي وموسلو وموسلو Mohammadi & Mousalou (2012)** من حيث الكشف عن الذكاء اللغوي، كما وتشابهت مع دراسات **دراسة عفانة والخزندار (2004)**، **عبد القادر وأبو هاشم (2007)**، **ودراسة نوفل والحلية (2008) (2008)** من حيث تناول دراسة الذكاء اللغوي بالمقارنة تبعاً لعدة متغيرات منها الجنس، والصف الدراسي. ولكنها اختلفت مع هذه الدراسات من حيث استهداف الذكاء اللغوي بشكل منفصل عن أنماط الذكاءات المتعددة الأخرى.

– كما تشابهت مع بعض الدراسات من حيث الفئة العمرية المستهدفة في البحث، كدراسات **مقبل (1995)**، **العبيدي (1999)**، **ويليام وآخرين (William & et al.) (2008)**، **والعطار (2008)**، التي استهدفت الأطفال من عمر (9– 12) سنة، وكذلك التلاميذ –عينة الدراسة الحالية– تتراوح أعمارهم بين (9– 12) سنة، ودراسة **عفانة والخزندار (2004)** التي درست الذكاءات المتعددة لتلاميذ المرحلة الأساسية من الصف الأول حتى الصف العاشر.

– استخدمت الدراسة الحالية مقياس شدة التأتأة لرايلي Riley (1994)، واستخدمت قائمة ترصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة لخليل (2012)، وهي نفس الأدوات المستخدمة في دراسة **خليل (2012)**، بينما اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، مع الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

– تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في محافظة دمشق كدراسات **خليل (2012)**، **والعطار (2008)**، أما دراسة **السعيد (2003)** فقد تمت في مدينة حمص في الجمهورية العربية السورية، بينما اختلفت مع بقية الدراسات السابقة من حيث الحدود الزمانية والمكانية.

الفصل الثالث

الذكاء اللغوي

- مقدمة.

أولاً – تعريف الذكاء اللغوي.

ثانياً – آلية الذكاء اللغوي.

ثالثاً – مؤشرات الذكاء اللغوي.

رابعاً – قياس الذكاء اللغوي.

خامساً – أنشطة تنمي الذكاء اللغوي.

سادساً – استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية الذكاء اللغوي.

سابعاً – بعض التطبيقات التربوية للذكاء اللغوي.

ثامناً – الاضطرابات التي تؤثر على الذكاء اللغوي.

الذكاء اللغوي

- مقدمة:

إن نظرية الذكاءات المتعددة قُدِّمت لأول مرة عن طريق هاوارد جاردنر Howard Gardner في كتابه الشهير: إطارات العقل: نظرية الذكاءات المتعددة Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence (1983)، ومنذ ذلك الحين اهتم المربّون بهذه النظرية على أنها وسيلة لتطوير التعليم والتعلُّم بطرق متعددة. قدمت هذه النظرية توجُّه معين نحو طبيعة الذكاء، ولكنها كانت أكثر من مجرد نظرية في الذكاء، بل كانت منهجاً عملياً لاستكشاف طرائق تدريسية جديدة، ولتدعيم التعليم والتعلُّم الفردي، وتطوير المناهج الدراسية، وقد استمد جاردنر نظريته من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرة خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعاقين عقلياً. (Goodnough, 2000, 10).

ونظرة جاردنر المتعددة عن الذكاء توحي أن جميع الأفراد لديهم على الأقل سبع ذكاءات مختلفة (تم إضافة الثامن لاحقاً) تعمل بدرجات متفاوتة. فكتب جاردنر في عام 1989 أن الأفراد يختلفون في بروفيلات الذكاء الخاصة بهم بسبب الوراثة، والظروف البيئية، فلا يوجد شخصان لديهم نفس الذكاءات حتى ولو كانوا توأمين، فقد تم تطوير نظرية الذكاءات المتعددة، لتسمح لكل الأفراد أن تساهم في المجتمع من خلال نقاط قوتهم الخاصة.

والخصائص المرتبطة بكل واحد من الذكاءات التي حددها جاردنر يمكن وصفها كما يلي:

١ -الذكاء اللغوي Linguistic intelligence : ومن التسميات الأخرى لهذا النوع الذكاء اللفظي Verbal intelligence ويتضمن القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال كوسيلة للتعبير والاتصال، مثل: الشعراء، والكتاب، ومنهم "تشرشل وشكسبير"، حيث يميل الأفراد إلى: رواية القصص، والألغاز، والنكت، وقراءة وكتابة القصص، واستخدام المفردات، ولعب الألعاب الكلامية، وتأليف الشعر، والقصائد.

٢ -الذكاء المنطقي / الرياضي Logical- mathematical intelligence: يتضمن القدرة على التفكير بشكل منطقي، حيث يستخدم الأرقام بشكل فعال، ويتعامل مع المشكلات علمياً، ويميز العلاقات والأنماط بين المفاهيم والأشياء، مثل :الرياضيون، ومبرمجو الكومبيوتر، والمحاسبون، والمهندسون، والعلماء منهم "آينيشتين"، حيث يميل الأفراد إلى :العمل مع الأعداد، والتفكير في الأشياء، وتحليل المواقف، والدقة في حل المشكلات.

٣ -الذكاء المكاني Spatial intelligence : ويتضمن القدرة على التفكير بشكل بصري، والقدرة على تصور الأفكار المكانية والبصرية بدقة، وإدراك العلاقات بين الأشياء والمكان، والذكاء المكاني يعتمد على الإحساس البصري، مثل :الطيارين، والملاحين، والمهندسين المعماريين، والجراحين، والمخترعين، والجغرافيين ومنهم "فرانك ليود رايت"، حيث يميل الأفراد إلى :رسم ثلاثة اتجاهات، النظر إلى الخرائط، والاستمتاع بالألغاز، وتحليل الأشياء وتركيبها مرة أخرى.

٤ -**الذكاء الموسيقي Musical intelligence :** يشمل القدرة على تذوق الأشكال الموسيقية المتنوعة، بالإضافة إلى استخدام الموسيقى كوسيلة للتعبير، مثل :الخبراء في علم السمعيات، والمغنين، والموسيقيين، والملحنين، ومنهم" موزارت"، حيث يميل الأفراد إلى :استماع وعزف الموسيقى، والعمل مع أشكال الموسيقى المختلفة، وتأليف وخلق النغمات، والغناء.

٥ -**الذكاء الجسمي الحركي Bodily- Kinesthetic intelligence :** يشمل القدرة على استخدام أجسامهم بمهارة كوسيلة للتعبير أو للعمل بمهارة مع الأشياء والأنشطة التي تتضمن المهارات الحركية الدقيقة والواضحة، مثل :الممثلين، والراقصين، والرياضيين، والنحاتين، وأصحاب الحرف، والأطباء الجراحين، والميكانيكيين، ومنهم " ميخائيل جوردن "حيث يميل الأفراد إلى: لعب الألعاب، والنشاطات الفيزيائية، والرقص، والتمثيل، واستخدام لغة الجسم.

٦ -**الذكاء البين شخصي (الاجتماعي) Interpersonal intelligence :** ويتضمن القدرة على الاستجابة بشكل فعال ومناسب مع الأفراد الآخرين وفهم مشاعرهم ودوافعهم، كما أشار" جاردنر "إلى أن ذكاء العلاقات بين الأشخاص يتضمن القدرة على التمييز بين الآخرين وعلى الأخص التغاير في حالاتهم وأمزجتهم ودوافعهم واهتماماتهم .مثل :المعلمين، والمرشدين الاجتماعيين، والأطباء، ووكلاء السفر، والناجحين من العاملين بالتجارة، والقادة السياسيين، والمعالجين النفسيين، والزعماء الدينيين، ومنهم" مارثن لوثر كنج"،" الأم تيريزا" ، " جمال الدين الأفغاني" حيث يميل الأفراد إلى: التمتع بالأصدقاء، والتعاطف مع الآخرين، والعمل كعضو في فريق).

٧ -**الذكاء الضمن شخصي (الذاتي) Intrapersonal intelligence :** ويشمل القدرة على معرفة الذات بشكل دقيق بما في ذلك معرفة نقاط القوة الذاتية والأهداف والمشاعر، مثل :رجال الأعمال، والمتدينين من الناس، والمختصين بالمعالجة، ومنهم" غاندي"، حيث يميل الأفراد إلى :التحكم بمشاعرهم ومتابعة ميولهم الشخصية، والتعلم من خلال الملاحظة والاستماع.

٨ -**الذكاء الطبيعي Natural Intelligence :** وهو القدرة على التعرف، والتمييز، والتصنيف للنباتات والحيوانات، مثل :علماء التصنيف والفلكيون، حيث يميل الأفراد إلى: قضاء وقت في الخارج، وملاحظة النباتات ومحاولة صيد الحيوانات، الاستماع إلى الأصوات التي يحدثها العالم الطبيعي، وملاحظة العلاقات في الطبيعة وتصورها، وتصنيف النبات والحيوان.

أما **الذكاء الوجودي Existential Intelligence:** فهو الذكاء المرتبط بالخلق والوجود، وهو القدرة على التعرف إلى العالم المرئي والخارجي .حيث لم يعط " جاردنر " ختم الموافقة عليه لأنه ليس لديه شواهد عقلية جيدة على وجوده في الجهاز العصبي، وهو أحد المعايير لأي ذكاء(أبو حطب، 1996، 159– 161) (جابر، 1997، 272– 278) (الأعسر وكفافي، 2000، 88– 90) (Checkley, 1997, 8-13).

وقد لخص آرمسترونغ Armstrong (1994) المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة بالتالي:

1. كل فرد لديه الأنواع السبعة من الذكاء (تم إضافة الثامن لاحقاً).
2. معظم الناس لديهم القدرة على تطوير أي نوع من أنواع الذكاءات بقدرٍ كافٍ من الكفاءة.

3. الذكاءات عادة تعمل معاً بطريقة معقدة.
4. هناك طرق متعددة لتصبح ذكياً ضمن كل نوع من أنواع الذكاءات. (Armstrong, 1994, 11-12).

ويفترض جاردنر أن الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي هما "حجر الأساس في مملكة الذكاء"، حيث أنهما المسيطران على اختبارات الذكاء التقليدية، وهما الأكثر قياساً في المدارس(Ikiz, 2010, 84) .

إن الذكاء اللغوي هو الأكثر دراسة من بين القدرات العقلية للإنسان، وعلم النفس التطوري يؤكد وجود هذا النوع من الذكاء، حيث يكشف عن القدرة الكلية المتطورة للغة والكلام لدى الأفراد الطبيعيين.

وبالاستناد إلى نظرية جاردنر Gardner الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال، وهذا يتضمن اللغة المكتوبة والمنطوقة. والأفراد ذوو الذكاء اللغوي المرتفع لديهم حساسية عالية للفروق بين الكلمات وكيفية استخدامها بشكل فعال والتلاعب باللغة.

ويذكر آرمسترونغ Armstrong أن الذكاء اللغوي يتضمن اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، وهو القدرة على القراءة والكتابة والتواصل باستخدام الكلمات، ومعرفة المعاني وترتيب الكلمات بشكل فعال. (Niekerk, 2009, 54-53).

أولاً- تعريف الذكاء اللغوي:

يعرف جابر (2003) الذكاء اللغوي على أنه "القدرة على استخدام الكلمات شفوياً بفعالية (كما هو الحال عند القاص، والخطيب أو السياسي) أو تحريرياً (كما هو الحال عند الشاعر، وكاتب المسرحية، والمحرر أو الصحفي). ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة، وأصواتها، ومعانيها، والأبعاد البراجماتية أو الاستخدامات العملية لها، وتضم هذه الاستخدامات الإقناع (أي استخدام اللغة لإقناع الآخرين باتخاذ مسار معين في العمل)، ومعينات الذاكرة (استخدام اللغة لتذكر المعلومات) والشرح (استخدام اللغة للإعلام والتثقيف) وما بعد اللغة Metalanguage (استخدام اللغة لتتحدث عن نفسها).

أما حسين (2006) فقد عرفه بأنه "القدرة على استخدام اللغة للتعبير، والتواصل، الإقناع، التحفيز، طرح معلومات وأفكار... ويتضمن الذكاء اللغوي -ليس فقط- إنتاج اللغة، ولكن حساسية عالية للفروق الطفيفة بين الكلمات، وترتيب وسجع الكلمات".

وأما بوزان (2007) عرفه بأنه "القدرة على التلاعب بالحروف الهجائية للغة، بمعنى القدرة على الدمج والتجميع فيما بين هذه الأحرف من أجل تكوين الكلمات والجمل. والقدرة على رؤية العلاقات المختلفة التي تربط هذه الكلمات".

ويذكر حسين (2008) أن "الذكاء اللفظي اللغوي يتجلى في القدرة على التحكم بالكلمات لأغراض عديدة (مناظرة، إقناع، رواية قصص، شعر، كتابة النثر، التدريس)".

وقد عرّفه هامبتون Hampton (2008) بأنه القدرة على تعلم اللغات، واستخدام الفرد اللغة للتعبير عن ما في ذهنه، وفهم الآخرين. والأشخاص ذوي الذكاء اللغوي المرتفع لديهم قدرات لغوية عالية، كما لديهم حساسية لأصوات ومعاني وإيقاع الكلام.

هوكسترا Hoekstra (2011) عرفته بأنه ذكاء اللغة أو التواصل، ويتضمن القدرة على التحدث، النطق، والتعبير عن الأفكار والمشاعر عن طريق الكلمات بلغة واحدة أو أكثر، على المستوى المنطوق أو المكتوب، ويتضمن أيضاً القدرة على الاستماع للآخرين وفهمهم. (Hoekstra, 2011, 3).

ويذكر ريفاس Rivas (2014) أن الذكاء اللغوي له جذور في حل المشكلات، التفكير النقدي، والاستنتاج المجرد، وإن هذه الأدوات تعطي الفرد القدرة على التواصل بشكل فعال باستخدام الكلام والكتابة بهدف تحقيق غرض معين. ومن السهل رؤية أن الشخص الذي يتأمل يكون لديه ذكاء لغوي عالٍ، وإن الأشخاص ذوي الذكاء اللغوي المرتفع دائماً يفكرون بطرق متعددة ويختارون الطريقة الأكثر فعالية ليصلوا إلى أهدافهم، وهذا الذكاء يأتي نتيجة التفكير في المواقف السابقة بسيناريوهات مختلفة.

ومن ذلك ترى الباحثة أن الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال في التواصل، والإقناع، وطرح المعلومات والأفكار، والقدرة على التلاعب بالكلمات، ورؤية العلاقات المختلفة التي تربط بين هذه الكلمات بلغة واحدة أو أكثر، على المستوى المنطوق أو المكتوب على حد سواء.

ثانياً- آلية الذكاء اللغوي:

من أجل فهم الذكاء اللغوي لابد من فهم الآليات التي تتحكم باللغة والكلام، هذه الآليات يمكن أن تنقسم إلى أربع مجموعات رئيسية: إنتاج اللغة (الكلام)، فهم اللغة (فهم الكلام المسموع)، إنتاج الكتابة، فهم الكتابة (القراءة).

1- اللغة المنطوقة:

- **الإنتاج (الكلام):** إنتاج الكلام هو العملية التي من خلالها يتم تحويل الأفكار في الدماغ إلى صيغة صوتية مفهومة، وهي آلية متعددة المراحل، تتضمن مناطق عديدة من الدماغ، أول مرحلة هي التخطيط، حيث يبني الدماغ الكلمات والجمل التي تحول الأفكار إلى صيغة مفهومة. وهذا يحدث في الفص الجبهي السفلي تحديداً في منطقة تسمى منطقة بروكا. بعد ذلك يخطط الدماغ لكيفية إخراج الأصوات اللازمة لعملية الكلام جسدياً من خلال ربط الكلام المقصود مع الأصوات أو الفونيمات المعروفة. وأخيراً على الدماغ أن يعطي الأمر للكلمات بأن تُنتَج بالفعل عن طريق أعضاء الكلام. وتحدث هذه العملية عن طريق القشرة الحركية والأمام حركية من الدماغ.

في معظم الحالات إنتاج الكلام يتحكم به نصف الكرة المخية الأيسر، وهذا ما أكدته سلسلة الدراسات التي قام بها وايلدر بينفيلد Wilder Penfield على أشخاص يمناويين وأشخاص عسراويين، ولكن في بعض حالات الإجهاد العصبي (مثل النزيف، السكتة الدماغية.. وغيرها) نصف الكرة المخية الأيمن تصبح لديه القدرة على التحكم بالوظائف الكلامية.

– **الفهم (فهم الكلام المسموع):** الفهم اللفظي هو عملية معقدة، وهي ليست مفهومة بالكامل، ولكن وُجد من مختلف الدراسات والتجارب أن الفص الصدغي العلوي ينشط عند سماع الكلام، ويبدو أن معالجة الكلام يحدث في منطقة تسمى فيرنيكة.

– **التغذية السمعية الراجعة:** السمع يلعب دوراً هاماً في عملية إنتاج الكلام وتفسيره. فالدماغ يستخدم ما يسمعه من كلام كآلية تغذية راجعة لتصحيح أخطاء الكلام، فإذا تكرر تصحيحٌ ما مرات متعددة، فإن الدماغ سوف يعمل على دمج هذا التصحيح بالكلام المستقبلي، مستخدماً هذا التصحيح كآلية تغذية راجعة مستقبلية. هذه الآلية تكون واضحة لدى بعض المرضى الصم، فالصمم وأوجه القصور الطفيفة في السمع تؤثر على قدرة الفرد على فهم اللغة المنطوقة، وكذلك إنتاجها، ومع ذلك، إذا فقد المريض القدرة على السمع في مرحلة متأخرة من حياته، فإنه على الأغلب سوف يكون قادراً على الحفاظ على مستوى طبيعي من الذكاء اللغوي، ويعتقد أن السبب في هذه القدرة يعود إلى أن آلية التغذية الراجعة في الدماغ لا تزال تساعد في تصحيح أخطاء الكلام، حتى في غياب التغذية السمعية الراجعة.

2– اللغة المكتوبة:

– **إنتاج الكتابة:** إن إنتاج الكتابة وثيق الصلة بإنتاج الكلام، ويعتمد على منطقة بروكا في التجهيز المبكر، وعلى المنطقة الجبهية السفلية في العملية الدلالية، وعلى كل حال تختلف الكتابة في طريقتين رئيسيتين: أولاً: بدلاً من ربط الأفكار بالأصوات، على الدماغ أن يربط الأفكار برموز الحروف، ثانياً: القشرة الحركية تُنشط مجموعة مختلفة من العضلات غير المستخدمة في الكلام.

– **فهم الكتابة (القراءة):** إن فهم الكتابة يشبه فهم اللغة المنطوقة، فهو يحدث في المقام الأول في منطقة فيرنيكة، ولكن بدل استخدام النظام السمعي للحصول على مدخلات اللغة، فهو يستخدم النظام البصري للفهم الكتابي.

– **الروابط الجينية:** في حين أن قدرات البنى العضوية المستخدمة هي من العوامل الكبيرة المؤثرة في تحديد الذكاء اللغوي، فإن هناك العديد من الجينات المرتبطة بالقدرات اللغوية الفردية، وقد تم ربط الجين NRXN1 بالقدرة اللغوية العامة، والطفرات من هذا الجين ثبت أن يسبب مشكلات كبيرة في الذكاء اللغوي بشكل عام، ويعتقد أن الجين CNTNAP2 يؤثر على تطور وأداء اللغة، والطفرات في هذا الجين يعتقد أنها مرتبطة باضطراب طيف التوحد، وارتبط الجين PCDH11 بالقدرات اللغوية، ويعتقد أن يكون واحداً من العوامل التي تشكل الاختلاف في الذكاء اللغوي بين الأفراد (Wikipidia, 2014,1-2).

ثالثاً– مؤشرات الذكاء اللغوي:

يستطيع الوالدان أن يكتشفا إذا ما كان طفلهما يتمتع بدرجة من الذكاء اللغوي، وهذا إن وجدا لديه المؤشرات الآتية:

1. امتلاك مفردات لغوية متقدمة.
2. إظهار كمية معلومات غير معتادة لمن هم في مثل عمره.

3. شدة التشوق إلى القراءة والكتابة والشغف بهما.
4. استخدام واستعمال مخارج الحروف والأشكال والتعبيرات المبتكرة.
5. تصميم قصص وأفكار جذابة.
6. الاستماع الفعال، الفهم، إعادة صياغة الجمل التي تقال، الترجمة، التلخيص، التذكر.
7. التحدث الفعال، ومعرفة كيفية التحدث بسهولة في الأوقات الملائمة.
10. الإنصات، التحدث، الكتابة، القراءة، الاتصال، المناقشة، التوضيح، الإقناع، الأبنية المعرفية للمعاني والبناءات والتراكيب اللغوية .
11. المثابرة والاجتهاد من أجل تحسين الاستخدامات والاستعمالات اللغوية والنحوية ووظائف اللغة.
12. إنتاج نماذج أو إنشاء نماذج لغوية جديدة للكتابة الأصلية. (حسين، 2006، 81– 82).

رابعاً– قياس الذكاء اللغوي:

بشكل عام من الصعب اختبار الذكاء اللغوي ككل، لذلك غالباً ما يتم قياس الذكاء اللفظي بدلاً من ذلك، ويتم باستخدام أنواع مختلفة من اختبارات الطلاقة اللفظية Verbal fluency tests ، ويمكن تقسيمها إلى أربع مجموعات كالآتي:

- **اختبارات الطلاقة الدلالية Semantic Fluency Tests:** يطلب من المفحوصين إنتاج كلمات في مجموعات ، مثل: الحيوانات، أدوات المطبخ، الفواكه، ..... وهذا النوع من الاختبارات يركز على قدرة المفحوص على إنتاج الكلمات التي لها معنى بالنسبة له، وهذه الاختبارات وجد أنها تتأثر بعمر المفحوص.
- **اختبارات الطلاقة المنهجية Formal Fluency Tests:** يطلب من المفحوصين إنتاج كلمات وفق قاعدة محددة، ووُجد أن هذه الاختبارات تتأثر بالمستوى التعليمي للمفحوص، ولها نوعان:

1. **اختبارات طلاقة الحرف الابتدائي Initial Letter Fluency Tests:** هو نوع من اختبارات الطلاقة المنهجية حيث يطلب من المفحوص وضع قائمة كلمات تبدأ بحرف معين.
2. **اختبارات طلاقة الحرف المستبعد Excluded Letter Fluency Tests:** هو نوع من اختبارات الطلاقة المنهجية، حيث يطلب من المفحوص سرد كلمات لا تحتوي على حرف معين.

- **اختبارات طلاقة الأفعال Verb Fluency Tests**: يطلب من المفحوصين سرد قائمة من الأفعال، ثم يختبر المفحوصين في قدرتهم على توظيف هذه الأفعال في جمل.
- **اختبارات الاستنساخ اللفظي Verbal Reproduction Tests**: ويطلب من المفحوصين الاستماع إلى نموذج، ثم يطلب منهم إعادة هذا النموذج، ثم توضع العلامات بناءاً على عدد الكلمات التي تذكّرها المفحوص من النموذج الأصلي (Wikipidia, 2014, 3).

خامساً – أنشطة تنمّي الذكاء اللغوي:

اللغة عبارة عن عدة مهارات: كتابة، قراءة، تحدث، استماع.. لذلك يجب العمل على تنمية هذه المهارات بكل ما نصادف من فرص، سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها، حيث يحتمل أن يكون الذكاء اللغوي هو أسهل أنواع الذكاءات في تنمية إستراتيجيات تدريس له، وإنّ قدراً كبيراً من الاهتمام قد انصرف لتنميته في المدارس، ولكنّ التلاميذ ذوي الذكاء اللغوي المرتفع وذوي المخيّلة النشطة قد لا ينجذبون إلى موضوعات الدراسة إذا لم تتناسب مع هذا الميل الطبيعي الموجود لديهم، وبالتالي قد يكون أداؤهم في المدرسة ضعيفاً كنتيجة لعدم مبالاتهم بموضوعات الدراسة. ولكن لحسن الحظ فإن معظم الموضوعات الدراسية يمكن أن نستخدم فيها المهارات اللغوية التي تجعل هذه الموضوعات شيقة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ(Robinson, 2009, 1) ومن هذه الأنشطة والاستراتيجيات التي تنمي الذكاء اللغوي داخل وخارج المدرسة ما يأتي:

- ألعاب الكلمات: ألعاب الكلمات هي وسيلة جيدة لتعلم كلمات جديدة وتحسين بناء اللغة،لذلك يجب تشجيع الأطفال على لعب مباريات مثل الكلمات المتقاطعة لصقل مهاراتهم.
- القاموس الشخصي للطفل: القاموس أداة قيمة جداً للتعلم، خاصة إذا صنعه الطفل بنفسه من الكلمات التي يبحث عنها ويحتاج معرفتها، ويتم ذلك بكتابة الكلمات التي تعلمها حديثاً، ثم يستخدم هذه الكلمات في سياق جمل، ومن ثم محاولة تأليف قصة باستخدام هذه الجمل يرويها الطفل أمام أصدقائه وأسرته.
- كتابة اليوميات: حيث يكتب فيها الطفل الأحداث اليومية مثل صداقة جديدة، مقابلة شخصية جديدة لطيفة أو مشهورة، زيارة مكان جديد، نشاط لطيف قام به الطفل في البيت أو المدرسة، مشروعات يتمنى القيام بها، أشخاص يتمنى مقابلتهم..... هلم جرا، ومن الممكن مناقشة هذه الأحداث بين الأهل والطفل.
- بناء القصة: ساعد طفلك على تمييز أجزاء القصة. ليكون أكثر وعيا أثناء القراءة، وكذلك ليسهل عليه فيما بعد كتابة قصصه الخاصة...، وهذه الأجزاء هي: الشخصيات (الأشخاص أو الحيوانات...). الحبكة: الوقت، والمكان الذي تدور فيه القصة. المشكلة: الصعوبات التي واجهتها شخصيات القصة وتغلب عليها وحلها. الحل (فك الحبكة): الحل للصعوبة أو المشكلة في القصة.
- معان مختلفة: تعلم المفردات والمعاني يعد مهما في التعلم. وكلما زاد وعى الطفل اللغوي، وعرف العديد من المفردات للكلمة الواحدة.. استخدم اللغة بطريقة أفضل، وزاد فهمه وإدراكه.
- صندوق البريد الأسري: يسعد الطفل كثيراً عندما يتلقى أي نوع من الرسائل، وبهذه الطريقة يمكن تخصيص صندوق بريد منزلي تضع الأسرة فيه الرسائل المتبادلة بين أفرادها، وكذلك يمكن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة كالواتس آب (Whats up)، والفيس بوك (face book) في التواصل بين أفراد الأسرة.
- شبكة الكلمات: اختر كلمة مثل: وسيلة مواصلات، واكتبها في منتصف الصفحة، اطلب من طفلك أن يفكر في أشياء أخرى تخبرنا أكثر عن هذه الكلمة، مثل: أنواع وسائل الواصلات (سيارات، أتوبيسات، دراجات...)، استخدامات لوسائل المواصلات: التنقل، الترفيه....، وصف هذه الوسائل وطريقة حركتها:

سريعة، بطيئة، خطرة.... غيّر الكلمات في كل مرة وتشارك مع طفلك، واستمتع بمرونة تفكير طفلك وتوسيع إدراكه عن طريق التفكير في نقاط عدة تستدرجها كلمة واحدة تطرحها.

- عمل حلقات نقاشية عديدة: أسريّة، أو بينه وبين جماعة من أصحابه: حيث يحدد موضوعاً للنقاش ويطلب من كل عضو في الجماعة النقاشية أن يسجل أفكاره.
- رواية القصص، وصف الصور، كتابة تعليقات على الصور المختلفة.
- كتابة ملخصات لأشياء مختلفة، حيث يمكن أن تتضمن ملخص كتاب، فيلم، أو زيارة مطعم.
- الدردشة عبر الإنترنت.
- الاشتراك في جماعات الخطابة، المناظرات، التأليف، الصحافة.. (حسين، 2006، 122– 126) (الخميس، د.ت، 1–2).
- القص Storytelling: لقد نظرنا تقليدياً إلى حكاية القصص باعتبارها تسلية للأطفال في المكتبة أو أثناء فترات الإثراء في حجرة الدراسة. وينبغي أن ينظر إلى القصص كأداة تدريس حيوية، ولهذا كانت موجودة في الثقافات في العالم كله آلاف السنين. وحين تستخدم حكاية القصص في حجرة الدراسة تنتج فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية الأساسية التي ندرسها عادة على نحو مباشر للتلاميذ. وعلى الرغم من أن حكاية القصة يعتقد بفاعليتها عادة كوسيلة لنقل المعرفة في الإنسانيات، فإنه يمكن تطبيقها في الرياضيات والعلوم أيضاً. ولا حاجة لأن تكون القصص أصيلة أو غير قابلة للتصديق بالنسبة للأطفال لكي يستفيدوا منها بل كثيراً ما يتأثر التلاميذ ببساطة القصة.
- العصف الذهني Brainstorming: قال فيجوتسكي Lev Vygotsky ذات مرة أن التفكير كالسحابة ترسل زخات من الكلمات وأثناء العصف الذهني ينتج التلاميذ وابلا من الأفكار اللفظية، التي يمكن جمعها وإثباتها على السبورة أو على شفافية على جهاز العرض، ويمكن أن يدور العصف الذهني حول أي شيء، كلمات لقصيدة تؤلف في الصف، أفكار لوضع وتطوير مشروع جماعي، أفكار عن مادة تدرس في الصف، مقترحات لزيارة ميدانية وهلم جرا.
- التسجيل الصوتي Tape Recording: إن المسجل يحتمل أن يكون أكثر أدوات التعلم قيمة في أي حجرة دراسية، وهذا لأنه يقدم للتلاميذ وسيطاً يعبرون من خلاله عن قدراتهم اللغوية ويساعدهم على استخدام مهاراتهم اللفظية في التواصل وحل المشكلات، والتعبير عن مشاعرهم الداخلية، ويستطيع التلاميذ أيضاً أن يستخدموا المسجل الشريطي للإعداد للكتابة والمساعدة على التهيئة لموضوعهم. والتلاميذ الذين لا يعدّون كتّاباً جيدين قد يريدون أيضاً أن يسجلوا أفكارهم على شريط كوسيلة بديلة للتعبير. وبعض التلاميذ قد يستخدمون المسجل لإرسال رسائل شفوية لتلاميذ آخرين في الفصل وللمشاركة في الخبرات الشخصية، وللحصول على تغذية راجعة عن كيف يتفاهمون مع الآخرين في حجرة الدراسة.

والمسجل يمكن استخدامه كجامع للمعلومات في المقابلات على سبيل المثال – وكمقرر a reporter

للمعلومات – كما في الكتب الناطقة، ويمكن استخدام شرائط التسجيل أيضاً لتوفير معلومات، وعلى سبيل المثال يمكن وضع مسجل شريطي في كل مركز من مراكز النشاط، وينبغي أن يتوافر بكل حجرة دراسية عدة أجهزة تسجيل صوتي وأن يخطط المدرسون لاستخدامها بانتظام لتحسين وتنمية عقول التلاميذ.

- كتابة اليوميات Journal Writing: إن الاحتفاظ بدفتر يوميات شخصي يتطلب من التلاميذ الاندماج في كتابة يوميات مستمرة وتسجيلها في مجال نوعي. ويمكن أن يكون المجال عريضاً ومفتوح النهاية (اكتب عن أي شيء تفكر فيه أو تشعر به خلال اليوم المدرسي) أو محدداً تماماً (استخدم هذا الدفتر لكي يكون سجلاً لمحاكاة حياتك كزارع خلال القرن التاسع عشر كجزء من مقرر التاريخ) ويمكن كتابة يوميات عن الرياضيات (اكتب عن الاستراتيجيات التي تستخدمها في حل المسائل) وفى العلوم (احتفظ بسجل للتجارب التي تجريها، والفروض التي تختبرها والأفكار الجديدة التي تبرز في عملك) وفي الأدب (احتفظ بسجل مستمر لاستجاباتك للكتب التي تقرؤها) أو في موضوعات أخرى. ويمكن الاحتفاظ بها كلية كمذكرات خاصة، تتم مشاركة المدرس والتلميذ فيها، أو تقرأ بانتظام للصف. ويمكن أيضاً أن تستوعب ذكاءات متعددة بأن يسمح بأن تضم رسوماً، ورسوماً تخطيطية وصوراً، وحوارات وغيرها من البيانات غير اللفظية.
- النشر Publishing: في حجرات الدراسة التقليدية تسلم الأوراق التي تتم كتابتها وتصحح ثم يتخلص منها ويبدأ كثير من التلاميذ الذين يتعرضون لهذا الروتين في رؤية الكتابة كعملية كئيبة لانجاز هذا التعيين. وينبغي على المربين أن يرسلوا للتلاميذ رسالة مختلطة وهى: إن الكتابة أداة قوية لتوصيل الأفكار والتأثير في الناس، وبتوفير الفرص للتلاميذ لينشروا عملهم ويوزعوه تستطيع أن تبرز هذه النقطة بقوة.

كما يمكن تصوير كتابات التلاميذ وتوزيعها، ويستطيع التلاميذ أن يقدموا كتابتهم لصحيفة الفصل أو المدرسة، أو المدينة ولمجلة أطفال أو أي مصدر آخر من مصادر النشر التي تقبل عمل التلاميذ، ويمكن أن تجمع كتابة التلاميذ وتجلد في صورة كتاب وأن يكون متاحاً في جزء خاص من مكتبة الصف أو مكتبة المدرسة (جابر، 2003، 88– 91) (آرمسترونج، 2006، 69– 71).

سادساً– استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية الذكاء اللغوي:

1– الذكاء اللغوي Linguistic intelligence والذكاء الضمن شخصيInterpersonal intelligence:

إن الذكاء اللغوي يتضمن القدرة على استخدام الخيال، ورسم صور تتعلق بأحاسيس متعددة في الخيال، والقدرة أيضاً على خلق العلاقات والروابط الجديدة والأصلية، والقيام بكل ذلك بسرعة كبيرة، ويميل الأفراد ذوي الذكاء البين شخصي إلى التحكم بمشاعرهم ومتابعة ميولهم الشخصية، والتعلم من خلال الملاحظة والاستماع، وعن طريق تنمية الذكاء اللغوي يستطيع الفرد أن يقوم بتقوية وشحذ خياله، والقدرة على خلق علاقات وتداعيات المعاني الجديدة والأصلية، وعلى رسم الصور التي تتعلق بعدد من الأحاسيس داخل عقله، والعكس صحيح.

لذلك على الفرد أن يستخدم خياله أثناء حواراته، وكتاباته، أو أثناء القيام بأي شكل من أشكال العرض والتقديم، أو بالأخص يجب أن يركز الفرد تخيله على ما سيقوله (بوزان، 2007، 259).

2- الذكاء اللغوي Linguistic intelligence والذكاء المنطقي الرياضي Logical- Mathematical Intelligence:

ما العلاقة بين تعلم الرياضيات ومهارات اللغة؟ إنها علاقة مهمة جداً، وذلك طبقاً للبحث الذي أجرته الدكتورتان "إليزابيث سبيلك" و"سانا تسيبكين" من معهد "ماساشوسيتس" للتكنولوجيا في بوسطن الأمريكية.

حيث قامتا بإجراء دراسة على ثمانية أشخاص بالغين لغتهم الأم هي الروسية ولكنهم يتحدثون الإنكليزية بطلاقة. ولكي تقوما بمحاكاة عمليات تعلم الأطفال لمادة الرياضيات، قامت الباحثتان بتدريس بعض المسائل الحسابية المفصلة والمعقدة وبعض مسائل التقريب غير المألوفة لأفراد عينة البحث. ولكي تكتشفا العلاقة بين مهارات اللغة وتعلم الرياضيات، قامت الباحثتان بإعطاء هؤلاء الأشخاص بعض التدريبات باللغة الإنكليزية فقط، وكانت باقي التدريبات باللغة الروسية. ولكي تجعلا التجربة أكثر اتصالاً باللغة، قامت الباحثتان بكتابة كل الأرقام في شكل كلمات بدلاً من الأعداد التقليدية.

بعد ذلك قامت الباحثتان باختبار الطلاب عن طريق إعطائهم مسائل حسابية لكي تقوما بحلها باللغتين معاً. وقد طرح عليهم نوعان من الأسئلة: أولاً أن يقوما بحل بعض لمسائل الحسابية الدقيقة (هل 89 + 75= 163 أم 164؟)، وثانياً أن يقوموا بتقريب بعض الأعداد (هل 95 + 151 أقرب إلى 240 أم 280؟).

والنتيجة: في المسائل الحسابية المفصلة استغرق الطلاب وقتاً يزيد بثانية واحدة في الحل عندما لم تأت الأسئلة باللغة التي يدرسونها، وهذا يثبت وجود علاقة مباشرة بين اللغة والقدرة على تعلم الرياضيات.

أما الشيء المثير للدهشة فكان عدم تأثير عامل اختلاف اللغة على سرعة أفراد العينة في القيام بمسائل التقريب.

وكجزء من البحث قام "ستانيسلاس ديهيني" من المعهد الفرنسي للبحوث الطبية "Inserm" بمراقبة وفحص ذبذبات مخ أفراد العينة أثناء حلهم المسائل الحسابية.

وما اكتشفه "ديهني" أكد نتائج دراسة "سبيلك" و"تسيبكين"، وهو أن العمليات الحسابية الدقيقة كانت تزيد من نشاط المناطق المتعلقة بالكلام في الفص الجبهي الأيسر للمخ، بينما كانت مسائل التقريب تزيد من نشاط الفصين الجداريين الأيمن والأيسر. وهذه المناطق تساعد على التحكم في حركة اليدين والأصابع، وربما يكون لها صلة بتعلمنا العد على أصابع أيدينا.

إن الذكاء المنطقي الرياضي هو القدرة على اللعب ببراعة على أرض ملعب الأرقام. وغالباً ما يظن الناس خطأً أن الذكاء المنطقي الرياضي ليس فقط عكس الذكاء الكلامي، ولكن نقيضه. ولكن حقيقة الأمر هي أن هذين النوعين من الذكاء يرتبطان ببعضهما البعض ويدعم كل منهما الآخر:

- فكلاهما يحتوي على الأبجديات الأساسية الصغيرة (الحروف/ الأعداد).
- وكلاهما يدمج بين عناصر أبجدياته لتكوين مجموعات فرعية أو مجموعات كبرى ذات معنى (كلمات/

جمل/ مجموعات/ معادلات).

- كل منهما يعتبر أحد المكونات الأساسية لاختبارات الذكاء النموذجية.
- كلاهما يتحدى ويحفز العقل من أجل تكوين الروابط والعلاقات بين عناصرها.
- كلاهما يلهم عقلك بالإبداع والابتكارات.
- كلاهما يحتوي على قواعد وإرشادات خاصة بتراكيبهما، قواعد عددية وقواعد نحوية.
- كلاهما لغة طبيعية.
- كلاهما يساعد عقلك على تهذيب وصقل عملياته، وعلى الفهم والتفكير بصورة أوضح.
- كلاهما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في الحياة الدراسية والعملية.

ونتائج الدراسات السابقة تناقض الافتراضات التي غالباً ما نسمعها، وهي إن كان الشخص بارعاً في اللغات فإنه سيكون ضعيفاً في الرياضيات، والعكس صحيح. إذا كان الذكاء اللغوي مرتفعاً فإن ذلك يساعد بلا شك على تحسين وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي (بوزان، 2007، 261– 264).

وهناك بعض الأنشطة التي يمكن أن تُمارس باستخدام الذكاء المنطقي الرياضي لتنمية الذكاء اللغوي، مثل الأنشطة الآتية:

- شرح المفاهيم الرياضية للآخرين.
- كتابة مسألة كلامية للزملاء في الصف الدراسي.
- استنباط المفاهيم الرياضية.
- استحضار قصة حياة عالم رياضي مشهور.
- كتابة قصة تجمع بين التاريخ والرياضيات.(Hoekstra, 2011, 4)

3– الذكاء اللغوي Linguistic intelligence والذكاء البصري المكاني Visual- Spatial Intelligence:

يعكس الذكاء الكلامي قدرة العقل على المعرفة والإدراك الدقيقين للمسافات والعلاقات في حيز ثلاثي الأبعاد. وهناك طريقتين يتفاعل فيهما الذكاء المكاني مع الذكاء اللغوي، وهما: خرائط العقل، وإعطاء التوجيهات.

يمكن استخدام الذكاء المكاني لتعزيز خرائط العقل: مثل استخدام المسافات داخل الصفحة للإشارة إلى العلاقات الوثيقة أو البعيدة بين الكلمات، واستخدام حجم الكلمات للإشارة إلى الأهمية، واستخدام الأبعاد للتأكيد، واستخدام الأسهم في فراغات الصفحة لكي تظهر العلاقات والروابط، واستخدام الرسومات المتطورة لإظهار العلاقات داخل الصفحة.

كما يمكن استخدام الذكاء المكاني لتحفيز وتعزيز مهارات إعطاء التوجيهات التي تتسم بالذكاء اللغوي. مثل تخيُّل خرائط أو طرق الأماكن المألوفة، و أن يتخيل الشخص نفسه داخل الخريطة، وأن يقوم بإعطاء توجيهات دقيقة ومفصلة لأحد الأشخاص لكي يذهب من المنطقة (أ) إلى المنطقة (ب). ومن ثم وضع ذلك حيز التنفيذ في الحياة الواقعية (بوزان، 2007، 265– 266).

4- الذكاء اللغوي Linguistic intelligence والذكاء الضمن شخصي Intrapersonal intelligence:

إن الذكاء الضمن شخصي هو القدرة على صنع العلاقات الإيجابية مع الأقران على جميع المستويات. إن العلاقة بين الذكاء اللغوي وهذا النوع من الذكاء واضحة وجليّة، ويمكن لأي شخص أن يراها ويدركها.

ومن الجدير بالذكر أن صاحب أكبر حصيلة من المفردات على الإطلاق "شكسبير" (حيث إن حصيلته من الكلمات تساوي 25000 كلمة)، يعتبر أيضاً أعظم من صوّر عناصر وأعماق الذكاء الضمن شخصي (بوزان، 2007، 265- 266).

ويستطيع الشخص الذي يتمتع بذكاء ضمن شخصي مرتفع أن ينمّي ذكاءه اللغوي باستخدامه، وذلك من خلال ما يأتي:

- تأليف القصص وإخبارها للآخرين.
- المشاركة في مناظرات حول الأحداث الجارية.
- إجراء مقابلات مع الأصدقاء، أفراد الأسرة، أو المعلمين، ومن ثم معالجة معطيات المقابلات.
- التأمل في الطبيعة، الحياة، الكون، وكل شيء من حولنا لإنتاج القصص ومناقشتها مع الآخرين.
- كتابة الرسائل البريدية، أو الرسائل الالكترونية لصديق بالمراسلة.
- مساعدة شخص آخر بكتابة الشعر.
- تنظيم نادي لقراءة الكتب. (Hoekstra, 2011, 4)

5- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence والذكاء الجسدي الحركي Bodily- Kinesthetic Intelligence:

يتضمن الذكاء الجسدي المعرفة بالجسد وبكيفية استخدامه، وعلاقة كل جزء من الجسد بالآخر، وخاصة لياقة الجسد مثل اتزانه وهيئته ورشاقته ومرونته وقوته والاهتمام براحة الجسد وتخفيض الوزن، وكل هذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالذكاء اللغوي.

عندما يكون الجسم منتصباً ومتزناً، فإن الجهاز الصوتي (وهو الجهاز الذي يحمل ويوصل رسائل الذكاء اللغوي) يكون أكثر قدرة من الناحية الجسدية على توصيل وتسليم الرسائل. وستصل الرسالة الكلامية إلى متلقيها بصور أوضح عندما يكون الجسد منتصباً أكثر مما ستكون عليه إذا كان الجسد مرتخياً وغير متزن. فالهيئة السليمة والمتزنة تحفز الذكاء اللغوي على الفور.

من الصعب أن يكون الإنسان متحمساً أو أن يبدو مبتهجاً وإيجابياً عندما يكون مريضاً أو يشعر بالتوتر، والأكثر من ذلك كلما ازداد حديث الإنسان هدوءاً ووهناً، أصبح أكثر وهناً وكآبة.

ومثلما هو الحال مع الاتزان والهيئة، فإن اللياقة البدنية والمرونة تكون ذات تأثير عاجل وملموس على الذكاء اللغوي، فكلما زادت لياقة الجسد، زادت القوة والطاقة، وبالمزيد من القوة والطاقة تصبح الكلمات أكثر فعالية وتأثير(بوزان، 2007، 267).

وهناك بعض الأنشطة التي يمكن أن تنمي الذكاء اللغوي عن طريق الذكاء الجسدي، منها:

- بناء استبيانات وإجراء مقابلات مع التلاميذ الزملاء حول أنواع الرياضات التي يفضلونها.
- كتابة رسائل إلى الاتحاد الرياضي للتواصل مع فريق العمل.
- كتابة رسائل إلى الأهالي حول المعدّات التي يحتاجونها التلاميذ في منازلهم من أجل التمارين الرياضية.
- تنظيم نزهات من حيث: البحث عن المكان المناسب لها، التحضير لها، وضع خطة لتنفيذها، ومن ثم تنفيذها. (Hoekstra, 2011, 4)

6- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence والذكاء الموسيقي Musical Intelligence:

يستطيع الفرد أن يستخدم ذكاءه الموسيقي في تعزيز ذكائه اللغوي، باستخدام التطبيقات العملية الآتية:

- كتابة أغنية أو قصيدة غنائية.
- تنظيم مسرحية غنائية صغيرة.
- كتابة المقدمات الموسيقية للأغاني المعروضة في المسرحية الغنائية.
- استعراض قصة حياة ملحن أو مؤلف موسيقي مشهور (Hoekstra, 2011, 4).

7- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence والذكاء الطبيعي Natural Intelligence:

هناك بعض الأنشطة التي يمكن ممارستها لتقوية الذكاء اللغوي باستخدام الذكاء الطبيعي، منها:

- كتابة ملاحظات عن التغيرات في الطقس.
- كتابة تقارير العمل المخبري لحصص العلوم.
- تنظيم مجموعة صغيرة هدفها تبادل المعرفة والخبرة.
- تنظيم يوم لاحترام وتقدير الطبيعة.
- تنظيم نزهات إلى الحدائق النباتية.
- كتابة مقالات عن الطبيعة في مجلة محلية (Hoekstra, 2011, 4).

سابعاً- بعض التطبيقات التربوية للذكاء للغوي:

إن من أهم المهارات التي يجب أن تُعلَّم في المدرسة هي القدرة على استخدام اللغة من أجل التواصل الفعال مع الآخرين، والمهارات اللغوية تتضمن القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث، وإنشاء العلاقات.هذا الذكاء يذهب إلى مكان أبعد من الفروض اللفظية والقواعدية البسيطة، بل هو الأساس في: تأليف القصص، استخدام الاستعارات والمجازات والتشابيه، التفكير الرمزي، والتخطيط المفاهيمي (Robinson, 2009, 1)، واقترح بعض الدارسين للذكاء اللغوي بعض التطبيقات التربوية التي تفيد في المواد الدراسية المختلفة:

- الرياضيات:

- لتعليم الجمع والطرح: تأليف قصص تتحدث عن شخصيات تبادلت الأشياء.
- عندما يقوم التلاميذ بحل مسألة ما، نطلب منهم أن يصفوا بصوت عالٍ كل خطوة قاموا بها للوصول إلى الحل.
- كتابة سلسلة من المشكلات القصصية للتلاميذ كي يقوموا بحلها.

- استخدام الشعر لأداء أو لحل مشكلة رياضية ما.

- التاريخ:

- مناقشة قضايا الماضي الهامة أو الساخنة وذات الأهمية.
- دراسة الشعر خلال الحقب والفترات التاريخية المختلفة.
- تدوين ملاحظات عن الأحداث والوقائع التاريخية وربطها بالحاضر، وتوضيح أساليب الاستفادة من دروس الماضي.
- مناقشة التغيرات التي طرأت على الملابس منذ القرن العشرين حتى اليوم مثلاً.

- الآداب واللغويات:

- تعليم التلاميذ خريطة مفاهيم (concept mapping) للمساعدة على التذكر.
- كتابة قصة عبارة عن حلقات متسلسلة عن موضوعٍ ما.
- تعلُّم كيفية استخدام كلمات جديدة كل يوم.
- ممارسة الكتابة والتحدث والنقاش بشكل دائم.

- العلوم:

- ابتكار موضوع ما عن الحياة داخل الخلية، أو داخل كريات الدم الحمراء.
- كتابة الخطوات المستخدمة في إجراء تجربة علمية.
- القيام بمحادثة تخيلية بين أجزاء الجسم المختلفة.
- لتعليم مفهوم الجاذبية مثلاً، إخبار التلاميذ بقصة التفاحة التي سقطت على رأس نيوتن.
- التحدث عن مصادر الطاقة وتشجيع التلاميذ على تخيل الحياة بدون كهرباء أو بترول ووصف هذه الحالة.

- الجغرافيا:

- تعليم التلاميذ كلمات مثل: (مرحباً، شكراً، صباح الخير) بلغات متعددة، وربطها بالبلدان التي تستخدمها.
- الذهاب لتسلق أقرب جبل، ووصف التضاريس، الصخور، والنباتات أثناء التسلق.
- تخيُّل حياة قطرة الماء، ووصفها أو كتابة قصة عنها، منذ أن كانت تعيش على قمة الجبل نزولاً إلى النهر أو البحر، صعوداً إلى الغيمة، ومن ثم عودتها مرة أخرى إلى الجبل (حسين، 2006، 180) (Robinson, 2009, 2).

ثامناً- الاضطرابات التي تؤثر على الذكاء اللغوي:

بما أن الذكاء اللغوي مبنى على عدة مهارات معقدة، فإن هناك العديد من الاضطرابات والإصابات التي تستطيع أن تؤثر على الذكاء اللغوي عند الفرد.

- **الإصابات Injuries:**

الأضرار والإصابات في الدماغ يمكن أن تقلل كثيراً من قدرة الفرد على التواصل، وبالتالي تُخفض من ذكاءه اللغوي. الأشكال الشائعة من الإصابات هي: السكتات الدماغية، الارتجاجات، أورام الدماغ، الالتهابات الفيروسية والجرثومية، والأضرار المرتبطة بالمخدرات.

الاضطرابات اللغوية الثلاثة الرئيسية التي تنتج عن هذه الاصابات هي: الحبسة الكلامية (الأفيزيا) Aphasia، وتعذر القراءة (الألكسيا) Alexia ، وتعذر الكتابة (الأغرافيا) Agraphia . الأفيزيا Aphasia هي عدم القدرة على الكلام وتحدث بسبب إصابة منطقة بروكا Broca's area أو القشرة الحركية motor cortex، الألكسيا Alexia هي عدم القدرة على القراءة والتي تظهر بسبب إصابة منطقة فيرنيكة Wernicke's area، والأغرافيا Agraphia هي عدم القدرة على الكتابة وتحدث أيضاً بسبب إصابة منطقة بروكا Broca's area أو القشرة الحركية motor cortex، بالإضافة إلى أن الإصابات الواسعة في الدماغ يمكن أن تؤدي إلى الإصابة بأكثر من نوع من هذه الاضطرابات معاً، فضلاً عن فقدان قدرات اخرى.

- **اضطرابات اللغة الصرفة Pure language disorders:**

هناك العديد من الاضطرابات التي تؤثر فقط على المهارات اللغوية، والاضطرابات الثلاثة الرئيسية هي: الأبراكسيا Apraxia، ضعف اللغة النوعي Specific language impairment (SLI)، والتأتأة Stuttering. الأبراكسيا Apraxia هي الاضطراب الذي يكون فيه الأطفال لديهم أخطاء في إنتاج الحروف الصوتية والساكنة، أما ضعف اللغة النوعي Specific language impairment (SLI) فهو الاضطراب الذي يكون فيه لدى المريض نقص في مهارات اكتساب اللغة، على الرغم من أنه لديه مستوى طبيعي من الذكاء في أنواع الذكاء الأخرى، أما التأتأة Stuttering فهو اضطراب شائع حيث يعوق تدفق الكلام التكرار اللاإرادي لمقاطع الكلام.

- **الاضطرابات الأخرى التي تؤثر على اللغة:**

بعض الاضطرابات تسبب مجموعة واسعة من الأعراض، وضعف اللغة هو واحد من العديد من الأعراض المحتملة. الاضطرابان الرئيسيان من هذا النوع هما: اضطراب طيف التوحد، واضطراب الصرع. اضطراب التوحد الذي يعاني فيه المريض من النقص في المهارات الاجتماعية والمرونة العقلية، ونتيجة لذلك العديد من المصابين بالتوحد تكون لديهم مشكلات لغوية. أما الصرع فهو الاضطراب حيث يكون هناك خلل في كهربائية الدماغ، مما يؤدي إلى تشنجات في العضلات وتنشيط أعضاء وأنظمة الجسم الأخرى، ومع مرور الوقت يمكن للصرع أن يؤدي إلى الضعف المعرفي والسلوكي. هذا التأخر العقلي يؤدي في نهاية المطاف إلى فقدان المهارات اللغوية والتواصلية. (Wikipidia, 2014, 4).

الفصل الرابع
التأتأة

- مقدمة.
أولاً – التعريفات والمصطلحات الأساسية.
ثانياً – مفهوم التأتأة وتعريفها.
ثالثاً – انتشار التأتأة.
رابعاً – مظاهر التأتأة.
خامساً – أنواع ومراحل تطور التأتأة.
سادساً – تقييم وتشخيص التأتأة.
سابعاً – النظريات المفسرة للتأتأة.
ثامناً – الفروق بين المتأتئين وغير المتأتئين.
تاسعاً – علاج التأتأة.

التأتأة

- مقدمة:

عرفت التأتأة منذ القدم على أنها اضطراب يصيب طلاقة الكلام، وهناك العديد من الشخصيات التي أصيبت بالتأتأة على مر الزمان، من ممثلين، ومطربين، وروائيين، وشعراء، ومؤلفين، وخطباء، وعلماء، ورياضيين، وسياسيين، وكذلك وُجِدَت لدى الأنبياء، فكان سيدنا موسى عليه السلام يعاني من التأتأة، حتى أنه دعا ربه أن يفك عقدة لسانه، كما وطلب الاستعانة بأخيه هارون ليساعده في مخاطبة فرعون، وهذا ما تشير إليه الآيات الكريمة: (قالَ ربِّ اشرَح لي صَدرِي O ويسّر لي أمري O واحلُل عُقدَة مِن لِسانِي O يَفقَهُو قَولِي) (سورة طه، الآيات:25- 29) (وأخي هرون هو أفصَح منّي لِساناً فأرسِله معيَ رِدءاً يُصدّقُني إنّي أخَافُ أن يُكذّبون) (سورة القصص، الآية 34). وكذلك من الشخصيات المعروفة التي كانت تعاني من التأتأة الفيلسوف أرسطو، والعالمين إسحاق نيوتن وتشارلز داروين، والسياسي ونستون تشرشل (الزريقات، 2005، 232-233).

تناول الباحثون مفهوم التأتأة بمسميات متعددة كما أنهم اختلفوا في إيجاد تعريف موحد له، وقد يعود سبب هذا الاختلاف إلى تعدد الترجمات والمصادر التي تناولت تعريف المشكلة ووصفها، ففي اللغة الإنكليزية يشيع استخدام مصطلحي (Stuttering & Stammering) للتعبير عن اضطراب الكلام التي تتضمن الترديد والتكرار والتوقف وعدم القدرة على النطق بسهولة ويسر، إلا أن المصطلح الأول Stuttering يستخدم من قبل الباحثين الأمريكيين، بينما يفضل الإنكليز استخدام المصطلح الثاني Stammering، ويرى ترافس (Travis) أن المصطلحين اسمين مختلفين للحالة نفسها، ويستخدمان كمترادفين لمعنى واحد في أغلب الكتابات الطبية والنفسية (خليل، 2012، 51). وقد استخدمت عدة مصطلحات عربية للإشارة إلى اضطراب الطلاقة منها التمتمة والفأفأة والرتة والعقلة والحبسة واللعثمة واللجلجة والتأتأة، وكلها تعبر عن الكلام المضطرب، الذي يتضمن تكرار الأحداث والمقاطع الصوتية والتردد أثناء الكلام، والتوقف اللاإرادي وعدم الطلاقة في الكلام (الشخص، 1997، 277).

يمكن أن يوصف الكثيرون بأنهم متأتئين عندما يتكلمون بسرعة، أو عندما يكونون مرتبكين، أو غاضبين، حيث تصبح طريقة كلامهم في تلك الحالات غير طبيعية، ويكون الكلام صعباً، ويصبح معقداً، وتحدث التأتأة في هذه الحالات على نحو عرضي، ومن وقت إلى آخر، وبالرغم من تشابه التأتأة مع تلك الأعراض الكلامية، إلا أنها تحدث على نحو دائم، وبصورة أكبر، كما أن التأتأة تؤثر سلبياً على الأفراد المتأتئين، وتوجد بعض ردود الفعل الجسمية مثل توتر عضلات الكلام (اللسان، الشفاه، الفك)، وتوتر بعض أجزاء الجسم غير المرتبطة بالكلام مثل (الأكتاف، الجبهة، الأيدي، الأرجل)، كما يعاني بعض الأفراد المتأتئين بعض الانفعالات السلبية كالارتباك، والشعور بالذنب، والإحباط، كما تنمو لديهم العديد من الاتجاهات السلبية تجاه أنفسهم، وطريقة كلامهم نتيجة التأتأة التي يعانونها (Thackeray &Harris, 2003, 949).

تصف جمعية التأتأة لليافعين (The Stuttering Association for The Young) (2015) التأتأة بأنها تشبه جبل الجليد، لأن ما يظهر منها للآخرين هو جزئ بسيط من المشكلة التي يشعر بها الشخص المتأتئ، وكذلك جبل الجليد، فإن ما يظهر منه على سطح الماء هو جزء صغير، بينما الجزء الأكبر يكون تحت سطح الماء. فالمشكلات والتحديات الكبيرة التي يواجهها المتأتئ غالباً ما يتم دفعها نحو الداخل بعيداً عن السطح، والذي يصبح بعيداً عن أعين الآخرين، هذه التحديات قد تتضمن الخوف، الارتباك، الإنكار، الغضب، الخجل، الذنب، القلق، والعديد من المشاعر والعواطف المكبوتة.

ويذكر الرفاعي (2012) أن التأتأة تنطوي على ظاهرتين أساسيتين: الأولى أن الطفل قادر على استعمال الكلام ولديه زاد مناسب منه، الثانية أن جملة من العوامل تدخلت فجعلت في ممارسة هذه القدرة نوعاً من العيب أو الاضطراب يظهر على شكل تلعثم أو تلكؤ في الكلام، ويُشعِر صاحبه بالانزعاج والضيق. (الرفاعي، 2012، 432).

وقد تحدث التأتأة ثم تختفي، ثم تعود للحدوث مرة أخرى بصورة أكثر حدة، ولكن الأفراد الذين تستمر لديهم التأتأة في أثناء مرحلة الطفولة، والمراهقة، قد تصبح التأتأة لديهم مشكلة مزمنة، ومن ثم يحتاجون لجهود كبيرة ومستمرة عبر مراحل حياتهم لعلاجهم من التأتأة التي يعانونها (Thackeray & Harris, 2003, 949).

أولاً- التعريفات والمصطلحات الرئيسية:

1) اللغة:

هي مجموعة أو نظام من الرموز التي يستخدمها البشر للتعبير عن المعاني، ويتسم هذا النظام بالتحكم والانتظام والتمسك بالقواعد، مع وجود قواعد لتجميع هذه الرموز، والهدف من اللغة هو تواصل الأفكار والمشاعر بين الأفراد.

ولكل لغة نظام، مثل كيفية ارتباط الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات، وكيفية انتظام الكلمات لتكوين جُمل. وهي اصطلاحية، أي يتفق الأفراد الذين يتكلمون لغة معينة فيما بينهم على أشكال أو رموز معينة، وبهذا يحدث التطابق بين الشكل والمعنى في اللغة. وبدون اللغة لا يستطيع الأفراد التفاهم فيما بينهم، ولا التعبير عن أفكارهم لغيرهم. (البطاينة وآخرون، 2009، 509- 510).

2) اضطرابات اللغة:

تعرف الرابطة الأمريكية للكلام واللغة والسمع اضطرابات اللغة كما يلي: هو خلل في تطور أو فهم أو استخدام الرموز المحكية أو المكتوبة للغة، ويشمل الاضطراب أحد الجوانب اللغوية التالية أو جميعها:

- شكل اللغة (الأصوات، التراكيب، القواعد).
- محتوى اللغة (المعنى).
- وظيفة اللغة (الاستخدام الاجتماعي للغة). (عن: البطاينة وآخرون، 2009، 510).

3) الكلام:

الكلام هو صورة من صور اللغة، يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره. وهي الأصوات التي تخرج من فرد ويفهمها فرد آخر يسمعه، والكلام مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي. ومن الملاحظ أن الاستعداد للكلام فطري، أما اللغة التي يصب فيها الكلام فمكتسبة. (الهوارنة، 2010، 19).

ويُعَدُّ الكلام أحد المظاهر الخارجية للغة والذي يصدر عن الفرد من خلال أقوال منطوقة أو مكتوبة وهو أداة أساسية لبناء الشخصية، فاللغة لا تأتي من فراغ، بل تستخدم لكي تؤدي عدداً من وظائف الاتصال كالتعبير، والتحية، وطلب المعلومة، والإجابة عن الأسئلة. (أبو فخر وآخرون، 2006، ص297) (كامي وكاتس، 1998، ص3–4).

4) التواصل:

"التواصل بالمعنى العام هو: نشاط يتضمن إرسال واستقبال ما تريده الكائنات الحية من بعضها البعض. والتواصل بالمعنى المحدد هو: استخدام الكلام كرموز لغوية للتعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات بين الأفراد، وهنا يعتبر الاتصال سلوكاً مختصاً بالبشر ويميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية".

ويعرف التواصل أيضاً بأنه "تبادل الأفكار والمعلومات، وعادةً ما يفكر بالاتصال الشفوي الذي يحدث عبر الكلام والحديث، والمعلومات التي يمكن إرسالها، كما يمكن استقبالها بطرق عديدة تشمل الكلمة المنطوقة أو المكتوبة، ويمكن أن تكون الاتصالات غير لفظية عن طريق ابتسامة الصداقة والمودة، وحركات اليدين، وتعبيرات الوجه وما إلى ذلك". (البطاينة وآخرون، 2009، 507).

5) اضطرابات التواصل:

يعرف اضطراب التواصل بأنه: "اضطراب ملحوظ في النطق أو الصوت أو الطلاقة الكلامية أو التأخر اللغوي أو عدم تطور اللغة الاستقبالية أو اللغة التعبيرية، الأمر الذي يجعل الطفل بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة. وحتى يُطلق على الصعوبة في التواصل اضطراباً لابد أن تتوافر الشروط الآتية:

a. الخطأ في عملية إرسال الرسائل أو استقبالها.
b. إذا أثّر هذا الخطأ على الفرد وجعله في وضع صعب تعليمياً أو اجتماعياً.
c. إذا أثّرت هذه الصعوبة على:
   - النمو الانفعالي للفرد.
   - على تعامل الفرد مع الآخرين بحيث يكوّنون اتجاهاً سلبياً نحوه. (البطاينة وآخرون، 2009، 507– 508).

6) الطلاقة الكلامية:

إن كلمة "طلاقة Fluency" تعني التدفق. ويكون الكلام طلقاً عندما تخرج الكلمات بسهولة، ودون جهد، بلطف، وبسرعة معتدلة، وتدفق (الهوارنة، 2010، 148). كما عرفها الزريقات (2005) بأنها: " تدفق

سلس للأصوات والمقاطع اللفظية والكلمات وأشباه الجمل خلال اللغة الفموية مع ضعف التردد والحيرة أو ضعف التكرار في الكلام (الزريقات، 2005، 223).

ومن أهم خصائص الكلام الطليق، ما يلي:

- يُنتَج بشكل سهل نسبياً (أي بأقل جهد وتوتر).
- يتصف بالتدفق.
- يكون سلساً.
- مستمراً بدون توقف.
- سريع نسبياً.
- يكون تنغيم الكلام طبيعياً.
- لا توجد فيه فترات طويلة من عدم الطلاقة. (Hedge, 2005, 280)

7) اضطرابات الطلاقة:

تشمل كافة الاضطرابات الناتجة عن انقطاع في تدفق الحديث أو اختلال غير معتاد في سرعة الحديث وإيقاعه بالإضافة إلى بعض المظاهر الانفعالية والنفسية، ومن هذه الاضطرابات: التأتأة Stuttering، وقلق الكلام Speech Anxiety، والسرعة الزائدة في الكلام Cluttering (امبابي، 2010، 90).

ثانياً- مفهوم التأتأة وتعريفها:

مع تعدد النظريات والأبحاث ووجهات النظر حول التأتأة فقد تعددت تعريفاتها. فبعض الباحثين يركز على وصف ما يحدث خلال حالة التأتأة، وهناك آخرون يركزون على تأثيرات التأتأة على الشخص المتكلم، إضافة إلى أن بعضهم يركزون على الأسباب وأصول الظاهرة. وعلى الرغم من أن التأتأة من أكثر اضطرابات الطلاقة شيوعاً إلا أنه لا يوجد حتى الآن تعريف دقيق كمّي لها، فالتأتأة ظاهرة متعددة الأبعاد (الزريقات، 2005، 228).

وضعت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (American psychological association) في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-IV) المعايير التشخيصية لاضطراب التأتأة وعرفتها بأنها "الاضطراب في الطلاقة الاعتيادية غير الملائمة للفرد، تتميز بحدوث تكرار في مقاطع الأصوات والإطالة في الصوت والتوقف خلال الكلمة الواحدة وتعقُّد في الكلمات أو إطلاق كلمات بجهد فيزيائي زائد وتكرار الكلمة كاملة".

كما ذكرت المنظمة الأمريكية للسمع والنطق American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) بأن اضطراب الطلاقة هو عبارة عن إعاقة في تدفق الكلام يتميز بمعدل سرعة غير طبيعي، وإيقاع شاذ، وتكرارات في الأصوات، والمقاطع، والكلمات، والجمل. وهذا يمكن أن يُصاحب بتوتر مفرط، وصراع، وسلوكات ثانوية .

وعرفها ليمان وكيغن (1998) بأنها: "اضطراب في الانسياب الطبيعي للكلام وفي التنميط الزمني للنطق لا يتناسب مع عمر الطفل، يشوش هذا الاضطراب التحصيل الأكاديمي والاتصال الاجتماعي، وهو ليس ناتجاً عن أسباب غير نفسية ذات طبيعة طبية. (ليمان وكيغن، 1998، 136).

كما عرفها النحاس (2006) بأنها: "اضطراب في الطلاقة اللفظية ومعدل سرعة الكلام، يصحبه أسلوب تنفس غير صحيح، يؤدي إلى عدم انسجام أعضاء الكلام، يظهر في صورة توقف، أو تطويل، أو تكرار للصوت أو المقطع أو الكلمة، وله أصل نفسي يؤدي إلى الخوف من الكلام وتحاشيه في مواقف معينة (النحاس، 2006، 104).

أما العفيف (2009) فعرفها بأنها "نقص الطلاقة اللفظية أو التعبيرية ويظهر في درجات متفاوتة من الاضطرابات في إيقاع الحديث العادي، وفي الكلمات بحيث تأتي نهاية الكلمة متأخرة عن بدايتها ومنفصلة عنها، أو قد يظهر في شكل تكرار للأصوات ومقاطع أو أجزاء من الجملة وعادة ما يصاحب بحالة من المعاناة والمجاهدة الشديدتين" (العفيف، 2009، 34).

وعرفها البطاينة وآخرون (2009) بكونها " انحباساً، تكراراً، أو إطالة للأصوات أو الكلمات أو أشباه الجُمل أو الجُمل بحيث يضطر المتكلم إلى التنفس ثانية أو التوقف بضعة ثوانٍ قبل أن يُخرج الكلمة، و هي تترافق بأعراض ثانوية كإغماض العينين وفتحهما بشكل لا إرادي أو هز الرأس أو تحريك الرجلين (البطاينة وآخرون، 2009، 533).

وعرفها الهوارنة (2010) بأنها "اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته، يتميز بالتوقف، والإطالة، والتكرار للأصوات أو للمقاطع أو للكلمات بشكل لا إرادي، مما يعوق التدفق الإيقاعي للكلام، وتأخذ التأتأة شكلاً تشنجياً في عملية تشكيل أو تقويم أصوات الكلام، فتخرج بصعوبة ومجاهدة، ويصاحب ذلك بعض الأعراض النفسية، مثل: القلق والتوتر، والجسمية، مثل: حدوث تقلصات في عضلات الوجه، والأطراف، والرأس" (الهوارنة، 2010، 150).

كما عُرّفت التَّأتأة في موسوعة الملك عبد العزيز بن عبد الله العربية للمحتوى الصحي (2013) بأنها مُشكِلةٌ لها أثرٌ على طلاقة الكلام وتدفُّقِه. وعندما يكون شخصٌ من الأشخاص مصاباً بالتَّأتأة، فإنَّه يجعل بعضَ الكلمات تبدو أطول مما يجب أن تكون، يجد صعوبةً في بدء كلمة جديدة، يُكرِّر بعضَ الكلمات أو بعض أجزاء الكلمة، يصاب بالتَّوَتُّر عندما يحاول بدءَ الكلام، وقد تُرفرف عيناه سريعاً أو ترتجف شفتاه أو يرتعش فَكَّاه عندما يحاول جاهداً أن ينُطق الكلمات.

أما جمعية التأتأة لليافعين The Stuttering Association for The Young (2015) فتعرفها بأنها عبارة عن اضطراب معقد يؤثر في ما يقارب (1%) من الأشخاص، وما يقارب (5%) من الأطفال. وعلى الرغم من أن العديد من الأطفال يتخلصون من التأتأة، فإن عدداً كبيراً منهم يستمرون في التعامل مع هذا التحدي لبقية حياتهم. التأتأة هي اضطراب متعدد الأبعاد، ويسهل تعريفه في ثلاثة أجزاء:

- الخصائص الملاحظة: مثل التكرارات، والإطالات، والتوقفات، والأعراض الجسمية المصاحبة.

- صعوبات التواصل التي تظهر في الحياة اليومية: مثل صعوبة طلب الطعام في مطعم، أو تقديم نفسك للآخرين، أو القراءة بصوت مرتفع.
- التأثير الذي تتركه التأتأة على جودة الحياة: مثل الشعور بالخزي، والخجل، والقلق، وضعف الثقة بالنفس.

كما ويعرّف بلان والزعبي (2015) التأتأة بأنها "اضطراب كلامي يتجلى في شكل تقلص الكلام مصحوباً بتكرار غير مرغوب، ووقفات في مجرى الكلام، وتكون إما على شكل ترددي، أو تشنجي. وقد يحدث انقطاع بين الكلمات لفترة قصيرة فتخرج الألفاظ متناثرة غامضة، وأحياناً تصاحب تلك الأعراض تشنجات في عضلات الوجه، أو الرمش بشدة في العين، أو الرعشة للشفتين أو الوجه، أو هز الرأس، ويكون الطفل غير واعٍ بها في البداية، وبمجرد وعيه بها يبدأ بآليات التجنب، وتظهر عنده الاستجابات الحركية والانفعالية. (بلان والزعبي، 2015، 111– 112).

ومما سبق يمكن تعريف التأتأة بأنها اضطراب في تدفق الكلام وانسيابه، يتميز بتكرارات، أو توقفات، أو إطالات لا إرادية، في نطق الأصوات، أو المقاطع الصوتية، أو الكلمات، أو الجمل، وأحياناً تترافق مع بعض الحركات الإضافية التي تظهر في أعضاء الجسم، مع وجود انفعالات مصاحبة مثل التوتر، أو الخوف، أو الغضب، أو الارتباك.

ثالثاً– انتشار التأتأة:

يصل مدى انتشار التأتأة إلى حوالي 1% من مجموع السكان في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن إحصاءات مستشفى عين شمس بالقاهرة خلال عام (2001– 2002) بلغ عدد المترددين على وحدة التخاطب بالمستشفى (2100) حالة، كان من بينهم (650) حالة تأتأة (النحاس، 2006، 104– 105)، كما يذكر جيتار (Guitar & Conture 2007) أن حوالي (5%) من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يمرون بتأتأة مؤقتة، والتي تدوم لمدة ستة أشهر أو أكثر، ولكن ثلاثة أرباع هؤلاء الأطفال سوف يتعافون في مرحلة الطفولة المتأخرة، تاركين حوالي (1%) من الأطفال مع هذه المشكلة طويلة الأمد (Guitar& Conture , 2007,4).

كما تنتشر التأتأة بين الذكور أكثر من الإناث، حيث تقدر نسبة الذكور من (3–5) مقابل واحدة من الإناث، وتختلف هذه النسبة باختلاف المرحلة العمرية، حيث تكون بنسبة (1:2) في مرحلة الروضة، و(1:4) في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، و(1:5) في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)، وكلها لصالح الذكور، وقد تعود الأسباب المفسرة لذلك إلى:

1. الاستعداد الوراثي لدى الذكور أكثر من الإناث.
2. التوقعات البيئية من الذكور أعلى من الإناث.
3. يُظهر الذكور مشكلات لغوية نطقية أكثر من الإناث، وكما يُظهر الذكور سهولة التأثر بالتأتأة (خليل، 2012، 65)(الزريقات، 2005، 231).

أما جيتار (Guitar & Conture 2007) فيرى أن نسبة الإصابة بين الجنسين تكون متساوية في بداية الإصابة بهذا الاضطراب. ولكن تشير الدراسات إلى أن من ضمن هؤلاء الأطفال الذين استمروا بالتأتأة والذين هم في سن المدرسة، يكون الذكور المتأتئين من ثلاثة إلى أربعة أضعاف الإناث (Guitar & Conture , 2007, 4)

وتظهر التأتأة في أي عمر، ولكن يغلب عليها الظهور في مرحلة دخول المدرسة الابتدائية فأكثر من 50% من المتأتئين تظهر لديهم التأتأة في هذه المرحلة، كما أنها تحدث قبل سن العاشرة لدى نحو 90% تقريباً تقريباً من الأفراد المتأتئين، وتبلغ نسبة انتشارها لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة نحو 5%، أي يوجد طفل واحد متأتئ من بين عشرين طفلاً، كما تبلغ نسبة انتشار التأتأة لدى الكبار أقل من 1%، وهذا يشير إلى أن نسبة التأتأة تقل مع التقدم بالعمر (النحاس، 2006، 105) (خليل، 2012، 6) ويرى (Guitar & Conture 2007) إن بداية التأتأة هي بالغالب تحدث في مرحلة تطور اللغة والكلام، من طفل ينطق كلمتين إلى طفل يستخدم الجمل المعقدة، بشكل عام بين عمر السنتين إلى الخمس سنوات، وبعض الأحيان تحدث في عمر مبكر في السنة والنصف من العمر(Guitar & Conture , 2007, 3).

كما تظهر احتمالية انتشار التأتأة لدى التوائم أكثر من غيرها. كما تظهر لدى التوائم المتطابقة أكثر من التوائم غير المتطابقة، وتشير دراسات التوائم إلى زيادة التأتأة بينها أكثر وقد تكون منقولة وراثياً، وعلى العكس من ذلك فإن بعض الافتراضات ترى أن التأتأة بين التوائم تنتج من بطء في النضج في المراحل النمائية المبكرة (الزريقات، 2005، 231).

وتُظهر الدراسات بأن حوالي 40– 60% من الأفراد المتأتئين لديهم أسر متأتئة أو كانت قد شفيت من التأتأة، وقد تعود الأسباب إلى الاستعداد لوراثة التأتأة أو كما يرى بعض الباحثين أنه استمرار لمرحلة عدم الطلاقة الطبيعية حيث يساعد الآباء في زيادة وعي الطفل وفهمه للتأتأة، فهي بذلك تبدأ في فم الأم أو الأب قبل أن تنتقل إلى فم الطفل (الزريقات، 2005، 231– 232) أما جيتار (Guitar 2007) فيذكر أن هناك دليلاً قوياً على أن حوالي نصف الأطفال المتأتئين لديهم عضو في العائلة يعاني من التأتأة، الخطورة هنا هي أن الطفل يستمر بالتأتأة و يطور مرحلة عدم الطلاقة الطبيعية إذا كان هذا الفرد من العائلة ما زال يتأتئ حتى الآن، وهناك خطورة أقل إذا كان هذا الفرد قد تخلص من التأتأة وهو طفل (Guitar, 2007, 4).

كما تظهر التأتأة بين الأطفال ثنائيي اللغة أكثر من غيرهم، وقد يأتي ذلك من خلال العبء النحوي أو المتطلبات الإضافية المطلوب تعلمها أكثر من تلك الموجودة في لغة واحدة. حيث يتطلب تعلم اللغة درجة عالية من التعقيد الذي يفرض زيادة المتطلبات على الأنظمة النحوية للطفل، الأمر الذي يجعله عرضة للتأتأة أكثر من الطفل أحادي اللغة (الزريقات، 2005، 232).

رابعاً– مظاهر التأتأة:

– سلوكيات التأتأة الأساسية (Core Behaviors):

وتشمل ثلاثة مظاهر، هي: التكرار، الإطالة، التوقف.

1- التكرار(Repetition): وهو تكرار جزء من الكلمة أو كل الكلمة أو عبارة عدة مرات، وقد يكرر المتأتئ أصواتاً معينة، ويمكن أن تكون طريقة التكرار بهدوء وبطء، أو قد تكون سريعة. ويعد التكرار من مظاهر التأتأة الأكثر شيوعاً، وغالباً ما يكون التكرار مصحوباً بالتردد والتوتر النفسي والجسمي (آغا، 2011، 23). وللتكرار أشكال، هي:

أ- تكرار مقطع كامل (Syllable Repeatition): حيث يتم تكرار كلمة كاملة هي عبارة عن مقطع واحد، مثل: (في في في المدرسة)، أو تكرار مقطع كامل من كلمة واحدة، مثل: (ما ما ما ما ماما).

ب-تكرار مقطع غير كامل (Incomplete Syllable Repeatition): مثل تكرار صامت بدون صائت (بـــ بـــ بـــ برد).

ج-تكرار عدة مقاطع (Multiple Syllable Repeatition): حيث يتم تكرر أكثر من مقطع واحد، مثل تكرار الكلمة كاملة، أو أكثر من كلمة (أنا أنا أنا أعرف) (Wikipedia, 2015,1).

2- الإطالة (Prolongations): حيث يطول نطق الصوت لفترة أطول، خاصة في الأصوات المتحركة، وتترافق إطالة الصوت مع تدفق مسموع لهواء التنفس، وتعد إطالة الصوت شكلاً مهماً لهذا الاضطراب الكلامي، حيث أنه من النادر أن يوجد في كلام غير المتأتئين. (آغا، 2011، 23) (Wikipedia, 2015, 1)، ويرى كونتر Conture (1982) أن الإطالات تكون مرتبطة بالمراحل المتقدمة من التأتأة، أما في المراحل المبكرة منها فالغالب على كلام الطفل المتأتئ هو التكرارات للأصوات أو المقاطع أكثر من الإطالات الصوتية (عن: النحاس، 2006، 110).

3- التوقف (Blocks): هو وقوف الهواء المتدفق أو الصوت وهو يحدث للجهاز النطقي كنتيجة للانسداد الوقتي الموقفي في مجرى الهواء عند الحنجرة حينما تكون الحبال الصوتية Vocal Cords مقتربة اقتراباً شديداً من بعضها البعض فيحاول المتأتئ النطق فلا يستطيع، فيضغط البطن بشدة فينقبض القفص الصدري كي يدفع الهواء بقوة محاولاً التغلب على هذه الوقفة. وتحدث التوقفات بعكس الإطالات حيث لا تكون مصحوبة بتدفق هوائي مسموع، بل تحدث على شكل توقف مفاجئ للهواء أو وقفة تشنجية حيث يظهر المتأتئ عاجزاً عن إصدار أي صوت رغم الجهد العنيف الذي يبذله. وقد يحدث التوقف عند بداية الحديث، وقد يحدث على شكل فجوات بين الكلمات في الجملة الواحدة، وقد يحدث التوقف في منتصف الكلمة. وهذه الحالة هي آخر ما يصل إليها الشخص المصاب بالتأتأة وبعد فترة تصبح هناك رجفة Tremors والتي تكون على شكل ذبذبة سريعة وخاصة في الشفاه والفك. (آغا، 2011، 23- 24) (البطاينة وآخرون، 2009، 534) (النحاس، 2006، 110) (Wikipedia, 2015, 1).

- مظاهر التأتأة الثانوية (Secondary Behaviors):

وتنقسم إلى نوعين: المظاهر الجسمية، والمظاهر السلوكية.

أولاً: المظاهر الجسمية:

1- الحركات العضلية الزائدة: تحدث هذه الأعراض بشكل تلقائي لا شعوري وذلك لاعتياد الطفل المتأتئ فعل هذه الحركات لارتباطها بمحاولات النطق، ومن أهم هذه الحركات: هز الأيدي، هز الأرجل، انقباض البطن، عوج الفم والشفاه، رفع الأكتاف، ويستخدم الطفل هذه الحركات لاعتقاده أنها سوف تساعده على التخلص من الشعور بالإحباط والخجل الذي يحدث لحظة التأتأة (النحاس، 2006، 111).

2- التغيرات الفسيولوجية: هناك العديد من المظاهر والتغيرات الفسيولوجية التي تصاحب التأتأة، سواء قبل أو أثناء أو بعد حدوثها، منها؛ اضطرابات التنفس، فيصبح التنفس سطحياً سريعاً، أو يصبح المتأتئ غير قادراً على التحكم في نفَسِه، أو يتحدث أثناء الشهيق، وزيادة معدل ضربات القلب، ورعشة الشفاه والفك، وحركات لا إرادية في العينين (النحاس، 2006، 112- 113) (العلي، 2011، 19).

ثانياً: المظاهر السلوكية:

1- السلوك التجنبي (Avoidance Behavior): يلجأ الطفل المتأتئ إلى أساليب تجنب وتفادي توقع حدوث تأتأته نتيجة إحساسه بالإحباط، وشعوره بالرفض الاجتماعي، فيبتكر أساليب للتفادي، منها؛ رفض الدخول في مواقف كلامية يتوقع فيها أن يُتأتئ، ورفض نطق الكلمات التي يستطيع أن يعبر عنها بحركات إشارية، مثل؛ هز الرأس للإشارة إلى الموافقة، والإشارة بالسبابة تعبيراً عن الرفض، ولا يقوم بالرد على الهاتف أو الإجابة عن الأسئلة في الصف (النحاس، 2006، 112) (Ginsberg & Wexler, 2000, 230- 231). وقد أجمل الزريقات (2005) هذه السلوكيات بالآتي:

- تجنب الرد على الهاتف.
- تجنب الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه في الصف.
- تجنب بعض الكلمات التي يخاف من نطقها واستبدالها بكلمات أخرى.
- الحديث غير المباشر حول الموضوع.
- الرد بمعلومات غير صحيحة لتجنب كلمات محددة.

2- السلوك الهروبي (Escape Behavior): يتضح هذا السلوك من خلال إدخال حشو أو أجزاء من الكلام داخل الكلمة أو الجملة التي يقولها حتى يبدو كلامه طبيعياً Interjected Speech Segments، حيث يحاول المتأتئ الهروب من التأتأة باستخدام كلمات مثل؛ "يعني"، "مثلاً"، "بس"، "آه"، ويرافق ذلك إغماض العينين بشدة، بالإضافة إلى استخدام إيماءات الرأس، وتحاشي النظر في عين المستمع لمدة تصل إلى 60% أو أكثر من وقت المحادثة (النحاس، 2006، 112) (Pellowski & Conture, 2002, 20- 31).

3- المشاعر والاتجاهات (Feelings and Attitude): يصبح لدى الطفل المتأتئ مشاعر سلبية واتجاهات خاطئة ناتجة عن التأتأة، حيث يشعر بالخوف، والخجل، والإحراج، والعدوانية أحياناً، والإحباط. أما اتجاهاته نحو نفسه أو الآخرين أو المجتمع بشكل عام فتكون غالباً سلبية. وتتفاوت هذه المشاعر والاتجاهات تبعاً

لأعمار هؤلاء المتأتئين، حيث تتكون لدى الأطفال الصغار مشاعر، وتتكون لدى الكبار مشاعر سلبية تجاه الخبرات السابقة التي عاشوها مع تأتأتهم. (البطاينة وآخرون، 2009، 535) (العلي، 2011، 20).

خامساً- أنواع ومراحل تطور التأتأة:

اختلفت الآراء حول تقسيم مراحل تطور التأتأة، وذلك لاختلاف صور التأتأة في مراحلها الأولية عنها في المراحل المتطورة.

فقد قسم بلوميل Blumel مراحل التطور الخاصة بالتأتأة إلى مرحلتين، هما:

1- التأتأة الابتدائية (Primary Stuttering): وتتميز بوجود تكرارات في الأصوات والكلمات والمقاطع، يمكن أن تختفي لمدة تطول أو تقصر لكنها تعود للظهور مرة أخرى وتختفي.

2- **التأتأة الثانوية (Secondary Stuttering):** تتميز بالخوف من صوت أو كلمة، أو الخوف من موقف معين، مع وجود محاولات لإخفاء التأتأة من خلال التجنب (عن: النحاس، 2006، 105).

وصنف حمودة (1991) تطور التأتأة كالآتي:

1- التأتأة التطورية: وتحدث أثناء تطور مراحل النمو الغوي، وذلك بين الثانية والرابعة من العمر، حيث يتغير نمو الكلام ونمطه من الإطالة إلى التوقف والتكرار. وهي ظاهرة فسيولوجية وعلاجها هو الإهمال من جانب الوالدين لأن اهتمامهما بها يعمل على تثبيتها.

2- التأتأة الثابتة: وتبدأ بين الثالثة والثامنة من العمر، وهذا النمط يحتاج لعلاج طويل.

بينما صنف رايبر Riper (1992) التأتأة إلى ثلاث مراحل:

1- المرحلة الأولية (Primary Stuttering): وتمتاز بتكرارات سهلة لبداية الكلمات أو المقاطع اللفظية للجمل، وغير مصحوبة بإشارات أو علامات انفعالية أو ضغط نفسي.

2- المرحلة الانتقالية (Transitional Stuttering): وفيها تظهر علامات الإحباط والمفاجأة والمقاومة والتجنب للكلام، مصاحبةً للجهود المبذولة في التكرارات والإطالات في الكلمات والمقاطع اللفظية.

3- المرحلة الثانوية (Secondary Stuttering): وتمتاز بوعي الشخص المتأتئ باختلال الطلاقة لدى محاولة تعديلها مع تولد مشاعر الخوف من التأتأة (مخلوف، 2010، 52- 53).

ولكن يستلزم لتشخيص التأتأة بشكل صحيح التعرف على الأنواع المختلفة للتأتأة كمحك يميز بين اضطراب الطلاقة الطبيعي (غير المرضي) وبين التأتأة المرضية بأنواعها المختلفة، أو لمقارنة أنواع التأتأة المختلفة ببعضها البعض للتمييز بين أعراضها المختلفة. ولذلك يمكننا تصنيف التأتأة كالآتي:

1. اختلال الطلاقة الطبيعي (Normal Disfluency).
2. التأتأة الحدية (Borderline Stuttering).
3. التأتأة الابتدائية (Elementary Stuttering).
4. التأتأة المتوسطة (Intermediate Stuttering).
5. التأتأة المتقدمة (Advanced Stuttering).

1- اختلال الطلاقة الطبيعي:

ينتج الشخص 14 وحدة كلامية في الثانية وباستعمال 100 عضلة، تتطلب 100 وحدة مركبة (100+ 100+ 14) وبالتالي ينتج السلوك الحركي المعقد. ويقدر حوالي 140.000 حدثاً عصبياً مطلوب لكل ثانية إنتاج كلام حركي. وبسبب صعوبة وتعقيد تعلم الحديث وتعلم اللغة، فإن الأطفال الصغار يقومون بأخطاء (الزريقات، 2005، 240- 241). ويحدث بين عمر السنة والنصف وعمر السبع سنوات أن العديد من الأطفال يمرون عبر مراحل من عدم الطلاقة في الكلام مقترنة بنموهم اللغوي. فالأطفال الذين لديهم اختلال طلاقة طبيعي يكون لديهم تكرارات بالأصوات، المقاطع الصوتية، والكلمات، خاصة عند بداية الجمل، وهذا يظهر عادة في جملة من كل عشر جمل. وبعد الثلاث سنوات من العمر، فالأطفال الذين لديهم اختلال طلاقة طبيعي سوف يقل تكرار الأصوات و المقاطع لديهم، وبالمقابل سوف يكررون الكلمات كاملة، مثل (أنا- أنا- أنا بدي)، و أشباه الجمل مثل (أنا بدي- أنا بدي- أنا بدي روح)، وهم في الغالب سوف يستخدمون الحشوات الكلامية، وفي بعض الأحيان يبدّلون موضوع الحديث في منتصف الجملة، أو يتركون الجمل غير منتهية .(Guitar & Conture, 2007, 5)

إن الأطفال الطبيعيين يمكن أن يصبحوا غير طلقين في كلامهم في أي وقت، وبالأخص عندما يكونون متعبين، مثارين، قلقين، أو مندفعين، ويحدث اختلال الطلاقة الطبيعي لدى الطفل عند قيامه بنطق جمل معقدة، أو عند مقاطعته أثناء الكلام، وكذلك من الممكن أن يُظهر مقدار أكبر من اختلال الطلاقة عندما يَسأل الأسئلة أو عندما تُوجّه له الأسئلة من قبل الآخرين.كما قد يكون اختلال الطلاقة ناتجاً عن التغيرات الصادمة التي تحدث في بيئة الطفل مثل طلاق الوالدين، أو المهدّدة مثل ولادة طفل جديد، أو المفاجئة مثل الانتقال لمنزل جديد(Guitar & Conture, 2007, 5) (Kehoe, 2006, 119).

إن حالات اختلال الطلاقة يمكن أن يزيد تكرارها لعدة أيام أو أسابيع ومن ثم يصبح من الصعب ملاحظتها لأسابيع أو أشهر عديدة، حتى تعود للظهور مرة أخرى.

غالباً ما يكون الأطفال الذين لديهم اختلال طلاقة طبيعي غير مدركين لمشكلتهم فلا يظهرون أية علامات تدل على الدهشة أو الخجل، ولكن هناك بعض الآباء يكونون حساسين بدرجة عالية للتطور اللغوي لدى أطفالهم، وبالتالي يكونون قلقين جداً تجاه اختلال الطلاقة الظاهر لديهم، مما يؤدي بالأهل إلى إحالة الطفل إلى اختصاصي بتأهيل الكلام من أجل التقييم والتأكد من عدم وجود مشكلة حقيقية، وإلا أن معظم الآباء لن يلاحظوا عدم الطلاقة عند أطفالهم وسوف يعاملوهم كالأطفال العاديين (Guitar & Conture, 2007, 6).

وقد ميّز رايبر Riper (1971) بين اختلال الطلاقة الطبيعي والتأتأة المرضية، كما في الجدول الآتي:

جدول (1): الفرق بين اختلال الطلاقة الطبيعي والتأتأة المرضية إعداد رايبر Riper (1971)

السلوك المميّز	اختلال الطلاقة الطبيعي	التأتأة المرضية
تكرار مقطع في الكلمة.	واحد أو أقل	اثنان أو أكثر
تدفق الهواء.	نادراً ما يتقطع	غالباً متقطع

سرعة الصوت.	عادية	أسرع من العادية
توتر الصوت.	لا يظهر	يظهر غالباً
تكرار مد أو تطويل الصوت في كل 100 كلمة.	مرة أو لا يوجد	اثنان أو أكثر
مدة أو زمن الكلمة.	ثانية أو أقل	ثانيتان أو أكثر
التوتر.	لا يحدث	يحدث غالباً
التوقف داخل الكلمة.	لا يظهر	ممكن أن يظهر
التوقف قبل بداية نطق الكلمة.	غير محدد	طوله غير عادي
التوقف بعد صعوبة الكلام.	لا يحدث	قد يحدث
الوقفات اللفظية (الأنماط اللفظية).	ملائمة	قد تكون غير ملائمة
التفاعل مع الضغوط.	لا يحدث تغير في الطلاقة	يؤدي إلى كسر الكلام
الإحباط.	لا يظهر	قد يظهر
التواصل البصري.	عادي	متذبذب مرتعش

(عن: السيد، 2008، 76).

2- التأتأة الحديّة (Borderline Stuttering):

هي الدرجة التي تفصل بين التأتأة الطبيعية (اختلال الطلاقة الطبيعي) والتأتأة كاضطراب، حيث تعتبر الحد الفاصل بين النوعين، وتشخيص هذا النوع من التأتأة يعتبر صعباً حيث أن الطفل يتراوح في سلوكياته ما بين الطبيعي وغير الطبيعي، ويتأرجح بين الطلاقة وعدم الطلاقة، لمدة من الزمن تستمر أسابيع أو أشهر، مع إمكانية اكتساب الطفل للطلاقة على نحو تدريجي نتيجة اكتمال نمو أعضاء النطق والكلام من جهة، ومن جهة أخرى قد يطور الطفل على نحو تدريجي مظاهر التأتأة نتيجة تعرضه لمواقف ضاغطة، لذلك يعتبر هذا النوع من التأتأة مؤشراً بأن الطفل مهدداً بخطر الإصابة بالتأتأة المرضية (السيد 2008، 78) (Guitar, 2006, 110- 12).

وتتميز التأتأة الحدية بالآتي:

أ- تظهر التأتأة من 3- 5 مرات في التركيب اللغوي الواحد.

ب-تسيطر التكرارات والإطالات على الكلام أكثر من التعديلات.

ج- إظهار مقدار من الشد أكثر مما هو في اختلال الطلاقة الطبيعي.

د- عدم إظهار الطفل لحركات لإضافية قبل أو أثناء أو بعد التأتأة ولا يظهر أي إشارة على أنه مدرك للتأتأة.

ه- لا يظهر الطفل اهتماماً بأنه متأتئ ولا يظهر الإحباط كنتيجة للتأتأة.

و- قد يظهر الطفل ضيقاً في بعض الأحيان لأنه لم يستطع إكمال الكلمة (السيد، 2008، 80).

3- التأتأة الابتدائية (Elementary Stuttering):

تبدأ في سن ما قبل المدرسة، وتظهر لمدة أسابيع أو شهور يليها فترة فاصلة طويلة من الكلام العادي، وفي هذه المرحلة يصعب على الطفل النطق أو التعبير بوضوح أو بطلاقة عادية، مع بطء في الاستجابة الكلامية وبذل الجهد والانفعال من أجل إخراج الكلمات كما تكون التأتأة تواترية يلاحظ فيها بوادر الاهتزاز والتردد السريع ثم الاسترخاء في عضلات النطق، دون وجود انفجارات صوتية أو تشنجات ، وخلال هذه المرحلة تحدث التأتأة عندما يكون الأطفال بحالة انفعالية شديدة، أو عندما يوجد مثير ضاغط في البيئة المحيطة، أو عندما يمرون بأحداث عاطفية كالقسوة والإهمال والنبذ وتوقعات الأهل الزائدة، غير أن هذه التأتأة العارضة يحدث الشفاء فيها بنسبة مرتفعة (السيد، 2008، 73- 74) (Guitar, 2006, 114- 115).

ومظاهر هذا النوع من التأتأة هي الآتي:

أ- الإعادة لجزء من كلمة أو لكلمة مكونة من مقطع واحد.

ب-تطويل لحروف العلة، وقد يصاحب ذلك بعض الشد والضغط النفسي.

ج-قد يظهر الطفل المتأتئ بعض التوقفات بعدد بسيط جداً.

د- قد تظهر لدى الطفل بعض السلوكيات الثانوية، مثل سلوك الهرب.

ه- قد يتطور لديه مفهوم ذات بأنه شخص لديه مشكلة في الكلام، وقد يبدي اهتماماً بسيطاً بالأمر ويشعر بالإحباط نتيجة ذلك (السيد، 2008، 80).

4- التأتأة المتوسطة (Intermediate Stuttering):

وتحدث عادة في سنوات المدرسة الابتدائية ويكون الاضطراب فيها مزمناً مع قلة شديدة في فترات الكلام العادي ويصبح هؤلاء الأطفال على وعى بصعوباتهم الكلامية ويعتبرون أنفسهم متأتئين ، وتكثر التأتأة في الأجزاء الرئيسة للكلام : الأسماء ، الأفعال ، الصفات ، الظروف ، بصورة يمكن أن تكون مزمنة ، وتظهر عدم القدرة على النطق بوضوح خاصة صعوبة نطق الكلمة الأولى مع وجود جهد واضح واستجابات انفعالية وتغير في قسمات الوجه ومحاولات الضغط على الشفتين وعلى عضلات الحنجرة ، وتحتبس طلاقة الكلام مع حدوث نوع من التوتر الذي يظهر بشكل حركات ارتعاشية أو اهتزازية متكررة يعقبها تشنجات لا إرادية مع ترديد كلمات أو حروف دون القدرة على الانتقال إلى الكلمة أو الفقرة التالية، لذا تسمى هذه المرحلة بالمرحلة التشنجية الاهتزازية (السيد، 2008، 74) وعادة ما يشعر المتأتئ في هذه المرحلة بالإحباط والحرج، بالإضافة إلى مشاعر الخوف من التأتأة ومن ردود أفعال المستمعين لكلامه ويعاني من عدم الثقة بالنفس (Guitar, 2006, 268). وتتمثل أعراض التأتأة المتوسطة بالآتي:

أ- تكرار جزء من الكلمة أو تكرار كلمة أحادية المقطع.

ب-تطويل لأصوات العلة.

ج-توقفات في الكلام وغالبًا ما تكون هذه السلوكيات مصحوبة بالشد والضغط النفسي.

د- تظهر سلوكيات الهروب والبدء من جديد في الكلام.

ه- تظهر سلوكيات التجنب مثل تبديل الكلمات، والالتفاف حول الكلمات الصعبة، وتجنب بعض المواقف التي تمثل لهم صعوبة في التواصل.

و- الشعور بالإحباط والارتباك والخوف، ويكوّن صورة عن نفسه بأنه متأتئ.

ز- بناء الاعتقادات السلبية حول النفس والكلام وردود فعل المستمعين (السيد، 2008، 81).

5- التأتأة المتقدمة (Advanced Stuttering):

وتظهر عادة في الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، حيث تكون لدى البالغين، وطلاب المدارس الثاوية، وطلاب الجامعات، وفيها تصبح التأتأة إلى حد كبير استجابة لمواقف محددة مثل : القراءة أمام الفصل، والتحدث مع الغرباء، والشراء من المحلات، وعند التحدث في التليفون، ويعتبر الفرد بعض الكلمات والأصوات أصعب من الأخرى، وتعتبر هذه المرحلة من أشد مراحل التأتأة، ومن أعراضها تعسر الكلام بحيث لا يمكن للمصاب أن يحدث أي صوت بالرغم من حركة أعضاء الكلام ، ويصاحب ذلك تشنج في عضلات الوجه، وارتعاش في الأطراف، والضغط على الشفاه، مع اهتزازات لا إرادية شديدة، وتباعد المسافة بين كل كلمة وأخرى، أو بين مقطع وآخر، وينتهي المقطع عادة بانفجار صوتي يدرك المصاب أثره السيئ على نفسه وعلى السامعين، ويؤدى إلى مشاعر القلق والإحباط والشعور بالنقص ومشاعر الذنب والعدوان والتخوف من الحديث Speech phobia (السيد، 2008، 74- 75) الأمر الذي يدفع به إلى بذل جهد شاق واسنفاذ الكثير من طقاته النفسية لإبداع حيل دفاعية لكي يخفف تأتأته، ومن هذه الحيل استخدامه كلمات مثل (حسناً) (كما ترى)، أو يستخدم طرقاً مهذبة مثل التظاهر بالتفكير قبل الكلام لجعل الآخرين لا يلاحظون تأتأته، كما تظهر لديه المقدرة على التحكم بالبيئة المحيطة به، بحيث يستطيع تجنب الأوضاع التي من المحتمل أن يتأتئ خلالها، كأن يدعي المرض عندما يطلب منه إلقاء كلمة، أو الاستعانة بآلة للرد على الهاتف بدلاً من الرد بنفسه (Guitar, 2006, 123) ويمكن تلخيص مظاهر هذه المرحلة من التأتأة كالآتي:

أ- إعادة جزء من الكلمة أو إعادة الكلمة أحادية المقطع وتترافق مع الشد.

ب-تطويل حروف العلة مع إظهار شد واضح.

ج-إظهار تقطعات في الكلام على شكل توقفات.

د- سلوكيات الهروب.

ه- سلوكيات التأجيل.

و- استبدال الكلمات والالتفاف حولها.

ز- سلوكيات التجنب.

ح-يظهر الإحباط والخجل والخوف بشكل يتناسب مع تأتأته، نظراً لإدراكه الكامل ووعيه بمشكلته (السيد، 2008، 81).

سادساً- تقييم وتشخيص التأتأة:

يهدف تشخيص التأتأة إلى إمداد اختصاصي اللغة والكلام بتصور عن حالة المتأتئ من حيث: معرفة نوع وشدة التأتأة، وتحديد العوامل والأسباب، ووضع الخطة العلاجية المثلى، ومتابعة التحسن الذي يطرأ على المتأتئ (الهوارنة، 2010، 167) ويتم من خلال المقابلة الشخصية مع الطفل والوالدين، والمعلمين، ودراسة تاريخ الحالة، وتسجيل عينة كلامية للطفل وتحليلها لمعرفة السلوكيات الأساسية التي تظهر في كلامه، ومعدل الكلام، وكذلك المشاعر والاعتقادات، ووجود اضطرابات مصاحبة (السيد، 2008، 69).

وهناك اعتبارات عامة يجب مراعاتها عند التشخيص، وهي:

1. أن لكل حالة خصوصيتها، فلا يجب على القائم بالتشخيص تعميم النتائج قياساً على حالات أخرى.
2. أن نعطي اهتمامنا للمتأتئ ولتأتأته على حد سواء، ولا نهتم فقط بأعراض الاضطراب، وذلك بهدف إقامة علاقة طيبة مع المريض.
3. التقييم عملية مستمرة لتحسس مدى فاعلية الطريقة المستخدم في العلاج ولقياس التقدم فيه حتى يمكن التراجع عن الأسلوب الخاطئ (السرطاوي وأبو جودة، 2000، 386، 387).

كما أن عملية التشخيص يجب أن تأخذ بالاعتبار أن هناك بعض العوامل التي توحي بالخطورة إذا ما وُجدت لدى الطفل، وتجعل المعالج يكون أكثر حذراً أثناء ملية التشخيص، وهذه العوامل هي:

أ- التاريخ الأسري:

هناك دليل قوي على أن حوالي نصف الأطفال المتأتئين لديهم عضو في العائلة يعاني من التأتأة، الخطورة هنا هي أن الطفل يستمر بالتأتأة و يطور مرحلة اختلال الطلاقة الطبيعي إذا كان هذا الفرد من العائلة ما زال يُتأتئ حتى الآن. وهناك خطورة أقل إذا كان هذا الفرد قد تخلص من التأتأة وهو طفل.

ب- عمر الإصابة:

الطفل الذي يبدأ بالتأتأة قبل عمر الثلاث سنوات يتخلص منها على الأغلب، وتكون لديه فرصة للتغلب على التأتأة خلال ستة أشهر.

ج- الزمن الذي مر على الإصابة:

إن من (75%) إلى (80%) من الأطفال الذين بدؤوا بالتأتأة سوف يتوقفون عنها بعد مرور فترة تتراوح بين 12 إلى 24 شهر، ولكن إذا استمر الطفل بالتأتأة لمدة أطول من ستة أشهر قد لا يستطيع أن يتغلب على التأتأة بدون تدخل علاجي، والطفل الذي مر على بداية التأتأة لديه مدة أطول من 12 شهر، فإن احتمال تعافيه من التأتأة دون تدخل علاجي يتضاءل كثيراً.

د- الجنس:

إن الإناث من المرجح أن يتخلصن من التأتأة أكثر من الذكور. وفي الواقع هناك من ثلاثة إلى أربعة ذكور يستمرون بالتأتأة في مقابل أنثى واحدة. وهنا يكون التساؤل: لماذا هذا الفرق؟ أولاً يظهر أنه خلال الطفولة المبكرة هناك اختلاف فطري في القدرات اللغوية والكلامية بين الذكور والإناث، ثانياً خلال هذه الفترة

نفسها، نجد أن الأهل و العائلة والأقارب والآخرين غالباً ما تكون ردود فعلهم تجاه الإناث مختلفة عن ردود فعلهم تجاه الذكور بطريقة ما.

هـ- عوامل لغوية وكلامية أخرى:

إن الطفل الذي يكون كلامه واضحاً إلى حد ما مع بعض الأخطاء اللغوية، سيكون قادراً على تخطي التأتأة أكثر من ذلك الطفل الذي لديه الكثير من الأخطاء اللغوية التي تجعل كلامه غير مفهوم بالنسبة للآخرين. فإذا كان الطفل لديه أخطاء لغوية نطقية مثل إبدال صوت بآخر، أو حذف صوت من الكلمة، أو لديه مشكلة في إتباع التعليمات، هنا يمكن أن يكون هناك قلق (Guitar & Contuer, 2007, 1- 2).

ويرى الشخص (1997) أن الإجراءات التشخيصية العلمية الدقيقة للتأتأة بمختلف مراحلها التطورية، ترتبط بعدة أمور منها ما يلي:

1. تسجيل ودراسة عينات كلامية مأخوذة من كلام المتأتئ أثناء حديثة التفاعلي مع والديه وإخوته وطريقة الحوار والتواصل والتفاعل الذي يجري ضمن الأسرة.
2. جمع المعلومات والبيانات حول التأتأة من حيث: نوع التأتأة وشدتها، ومدى تأثيرها على الحالة النفسية لدى المتأتئ نتيجةً لوجود مشاعر مضطربة لديه، مثل التوتر، والقلق، والإحباط، والانفعال، حيث تؤخذ هذه المعلومات من كلام المتأتئ نفسه وكلام المحيطين به.
3. جمع معلومات عن الحالة الصحية للمتأتئ، وردود أفعاله الأولية والثانوية والظروف التي أدت إلى حدوث التأتأة، والمصاحبات الجسمية المرافقة للتأتأة قبيل وأثناء وبعد التأتأة؛ وذلك من خلال أخذ وتسجيل عينات كلامية للمتأتئ أثناء حديثه التفاعلي مع والديه وإخوته، أو أقرانه، أو أصدقائه، أو معلميه، أو أثناء قراءته لمقاطع محددة يقترحها المعالج لتتناسب مع عمره الزمني والعقلي، وتكرار هذه الإجراءات من حين لآخر وفق ما تقتضيه الظروف، وفي كل الأماكن التي قد يتواجد فيها الطفل كالبيت والمدرسة، بهدف تحديد العوامل والظروف التي تحدث بها التأتأة بالضبط، مما يساعد اختصاصي اللغة والكلام، أو المعالج على تحديد العوامل المسببة للتأتأة ليتم التركيز عليها أثناء إعداد البرنامج العلاجي المناسب لهذا المتأتئ (الشخص، 1997، 294- 297).

وذكر كونتر Contuer (2001) معايير تشخيص اضطراب الطلاقة (التأتأة)، وهي كالآتي:

1. متوسط ومدى كافة اختلالات الطلاقة لكل 100 كلمة أو مقطع لفظي منطوق، إضافة إلى نسبة تكرار كل مظهر من مظاهر التأتأة. فعلى سبيل المثال إذا كانت نسبة التأتأة هي 10 لكل 100 كلمة، فإنه منها 6 حالات إطالة في الأصوات، أي 60% من التأتأة هي إطالة في الأصوات.
2. متوسط ومدى مدة التأتأة في 10 كلمات، وقد تُستعمل ساعة الضبط Stop- watch لتسجيل القياس المؤقت.

3. استمرار حالة التأتأة واتساقها، مثلاً الشخص يتأتئ 10 مرات في القراءة الأولى، وفي القراءة الثانية 6 مرات، فكم مرة كُرّرَت الأصوات في المحاولة الثانية، أو ما هي الأصوات المتأتئ بها في المرتين الأولى والثانية.
4. متوسط وعدد السلوكيات المصاحبة للتأتأة، مثل اهتزاز الرأس، ارتعاش الأعين وغيرها (عن: الزريقات، 2005، 249– 250).

بينما يذكر الزريقات (2005) أن تشخيص التأتأة عملية يجب أن تأخذ بالاعتبار العناصر التالية:

1. نموذج أخذ المعلومات، ويُملأ هذا النموذج من قبل المتأتئ والوالدين، والمعلمين، والأطباء، وذلك بهدف إعطاء معلومات حول تاريخ الحالة وتطورها.
2. مقابلة المتأتئ لتحديد المشكلة، وتحديد مستوى الدافعية والحاجة والرغبة بالخدمات العلاجية.
3. أدوات التقييم المعيارية وغير المعيارية لتعميم المشكلة والمهارات ذات لصلة.
4. كتابة النتائج والتفسيرات المستندة إلى التقييم (الزريقات، 2005، 249).

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نلخص خطوات عملية تشخيص التأتأة بالآتي:

1– جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن تاريخ حالة المتأتئ، بما في ذلك بعض المعلومات التفصيلية التي قد تفيد المعالج في معرفة أسباب التأتأة لديه، مثل عمره، ترتيبه بين إخوته، مستواه الاجتماعي والاقتصادي، السن الذي بدأت فيه التأتأة، العوامل أو المواقف التي تزيد فيها التأتأة، ومعرفة إذا كان هناك أحد من أفراد أسرة الطفل قد عانى أو مازال يعاني من التأتأة، وقد تؤخذ هذه المعلومات بشكل مباشر من المتأتئ إذا كان بالغاً، أو قد تؤخذ من الأهل إذا كان طفلاً صغيراً عن طريق مقابلتهم، وقد تؤخذ عن طريق إملاء نماذج معلومات معدة مسبقاً لهذا الغرض.

2– عرض الحالة على طبيب الأنف والأذن والحنجرة لإجراء الفحوص الطبية اللازمة لجهاز الكلام، وعلى اختصاصي السمعيات لإجراء فحص السمع، وعلى طبيب العصبية، للتأكد من عدم وجود أي مشكلة أخرى غير التأتأة ، وفي حال وجودها، معرفة كيفية التعامل معها.

3– استخدام بعض الاختبارات التشخيصية التي تعين على تحديد مشكلة المتعالج بدقة، من حيث: شدة التأتأة، ومظاهرها، والسلوكات المصاحبة لها، ولأجل ذلك من المهم تخصيص جلسة لمقابلة المتعالج وتقييمه، والحصول على عينة كلامية منه باستخدام أدوات التسجيل التي تسهل عملية التقييم، ويقوم المعالج في هذه الجلسة بِحثّ المتعالج على الكلام في مواقف متعددة كتلك المثيرة للقلق والضغط، ومن الممكن أن يطلب منه أن يقرأ مقطعاً معيناً من كتاب.

4– يحاول المعالج أن يراقب المتعالج ويضع ملاحظاته حول معدل سرعة الكلام، ومسار التنفس، وإنتاج الصوت، وتوتر العضلات أثناء الكلام، وتتابع حركات النطق، ووظائف اللغة التعبيرية لتحديد فيما إذا كان ثمة نقص في هذا المجال أسهم في ظهور التأتأة أو في إبقائها مستمرة.

5- وبعد جمع المعلومات عن حالة المتعالج، يحدد المعالج وضعه والطريقة العلاجية المناسبة له، ويقوم بوضع خطة علاجية تُطبّق على عدة جلسات، يقوم فيها بالتّعاون مع الوالدين والمعلّم للوصول إلى أفضل النتائج.

سابعاً- النظريات المفسرة للتأتأة:

لا يزال السبب الحقيقي وراء التأتأة غير معروف، وهناك كم كبير من نتائج الدراسات والبحوث التي أثارت الجدل، تبحث في أسباب التأتأة، فقد اهتم بها الباحثين في مجال اللغة، والطب، وعلم النفس، فمنهم من يُرجعها إلى أسباب عضوية وراثية، ومنهم من يرجعها إلى أسباب نيورولوجية، ومنهم من يرجعها إلى أسباب نفسية، ومنهم من يرجعها إلى أسباب بيئية اجتماعية، ويرجع هذا الاختلاف في تفسير أسباب التأتأة إلى الإطار النظري الذي يستند إليه الباحثين. وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه النظريات التي تفسر أسباب حدوث التأتأة:

أ- النظريات التي ترجع التأتأة إلى أسباب عضوية وراثية:

1. نظرية الهيمنة المخية (Cerebral Dominance): وهي من أكثر النظريات سيطرة على فكر الباحثين في تفسير ظاهرة التأتأة، ومن رواد هذه النظرية أورتون وترافس Orton & Travis (1929)، ويفترضان أن المتأتئين ينقصهم السيطرة المخية على القدرة الكلامية والنطق، انطلاقاً من أن الفص الأيسر من المخ هو المسئول الأساسي عن التحكم المركزي للّغة في كل الأشخاص الذين يستخدمون اليد اليمنى، ومعظم الذين يستخدمون اليد اليسرى، وبذلك يكون الفص الأيسر هو الفص السائد، فإذا حدثت إصابة في هذا الفص فمن الضروري أن تتأثر اللغة. وحيث أن أعضاء الكلام مثل (الفك، والشفاه، واللسان) تستقبل إشارات من كل من الفصين المخيين، فإن هذه الإشارات لا بد أن تكون متناسقة في التزامن بدقة، حتى تحدث حركة الكلام بشكل منتظم، فإذا كانت السيادة المخية غير كاملة، فسوف يحدث نتيجة لذلك اضطراب في تزامن وصول هذه النبضات والإشارات من الفصين إلى أعضاء الكلام وبالتالي يكون هناك فرصة لحدوث التأتأة. وعلى ذلك يفترض كل من أورتون وترافيس Orton & Travis (1929) أن الأطفال الذين يستخدمون كلتا اليدين بالتساوي، أو الأطفال الذين يستخدمون اليد اليسرى ويُطلب منهم أن يستخدموا اليد اليمنى، هم أكثر عرضةً للإصابة بالتأتأة، لعدم جود سيادة مخية لأي من الفصين الدماغيين واضحة لديهم، أما الأطفال الذين يستخدمون اليد اليمنى فإنهم أقل عرضةً للإصابة بالتأتأة (نقلاً عن: النحاس، 2006، 114). وقد أجريت العديد من الدراسات على هذه النظرية من قل الباحثين المهتمين بها، وأظهرت أن أدلة هذه النظرية ما زالت ضعيفة، نظراً لتعدد الأسباب المسؤولة أساساً عن وجود بعض الأطفال ممن يستخدمون يدهم اليسرى. ومن الدراسات التي لم تتفق مع دراسة أورتون وترافيس الدراسة التي قامت بها مدارس ولاية نيوجيرسي الأمريكية، والتي استهدفت تدريب (184) طفلاً أعسراً خلال أربع سنوات للكتابة باليد ليمنى، وتم ذلك دون إصابة أحدهم باضطراب في الكلام (Peter, 1986, 199) ويرى العيسوي (1993) أن نظرية الهيمنة المخية لم تلق القبول والاتفاق من الباحثين المهتمين بدراسة التأتأة، إذ أن كثيراً منهم لم يجدوا علاقة بين التأتأة واستخدام اليد اليسرى، ويفترض أن الطريقة التي يقوم بها الآباء بتعليم أبنائهم الكتابة باليد اليمنى هي المسؤولة عن حدوث

التأتأة (العيسوي، 1993، 151– 152) وذكر الزراد (1990) أن نظرية أورتون وترافيس تثير عدة تساؤلات تساؤلات تحتاج إلى تفسير واضح ومقنع، ومنها:

- ما هي الآلية العصبية التي تجعل الأعسر يصاب بالتأتأة إذا استخدم يمناه؟
- لماذا يستطيع الفرد الذي بترت يمناه أن يستخدم مضطراً يسراه دون حدوث تأتأة لديه؟ (الزراد، 1990، 170).

2. النظرية النيروفسيولوجية (Neurophysiology): ويفترض أصحاب هذه النظرية أن السبب وراء حدوث التأتأة هو وجود خلل في التوقيت الكلامي ينتج من تأخر التغذية السمعية المرتدة، مما يؤدي إلى اضطراب في تتابع العمليات اللازمة للكلام، حيث تصل التغذية السمعية المرتدة إلى الأذن الداخلية، وهذه التغذية السمعية تصل إلى الدماغ في أوقات مختلفة، أي اضطراب في توقيت توصيل المعلومات الكلامية إلى الدماغ يمكن أن يؤدي إلى التأتأة (النحاس، 2006، 115). وقد أثارت هذه النظرية الاهتمام بهذا الاضطراب وأسهمت في ميلاد شكل نظامي في العلاج المتعلق بالتغذية المرتدة للتداخل السمعي (Dalton & Hardcastle, 1977, 50). ويؤكد يوسف (2002) أن التلعثم يحدث نتيجة اضطراب التغذية السمعية المرتدة، مبرهناً على ذلك من خلال:

- إن التأخر في التغذية السمعية المرتدة يؤدي إلى اضطراب الطلاقة عند غير المتأتئين.
- التأخير في عملية التغذية السمعية المرتدة يؤدي إلى تحسن الكلام عند المتأتئين.
- إضافة الضوضاء تؤدي إلى تحسن التأتأة (النحاس، 2006، 115).

3. نظرية ألفا المستثارة (Alpha Excitability): تنص هذه النظرية على الاعتقاد بوجود عامل فسيولوجي عصبي يمكن أن يفسر التأتأة، فقد افترض ليندسي (Lindsley, 1959) وهو أحد المؤيدين لهذه النظرية وجود بعض التغيرات في تخطيط كهربائية الدماغ (E.E.G) عند المتأتئين، وجود زيادة ونقص في الإثارة الدماغية تصاحب الجهد الكهربائي المكون لموجات ألفا في تخطيط كهربائية الدماغ، وعليه فإن خلايا القشرة الدماغية تكون في أقصى استثارتها في قمة الموجة، وتكون غير مستثارة في نهاية الموجة، وهذا يعني أنه في جميع الأوقات توجد خلية أو أخرى من خلايا الدماغ في حالة من النشاط مما يؤدي إلى سرعة الاستقبال الحسي شاملة التغذية السمعية المرتدة، وبالتالي سرعة السلوك الحركي الكلامي، كما تحدث التأتأة نتيجة عدم توافق المنبهات الحسية والسلوك الحركي للكلام، مما يؤدي إلى تكرار الأصوات، كما يمكن تفسير سبب حدوث التطويل الذي يحدث في أثناء نطق المتأتئ على أنه حدوث لمنبه حسي متأخر قليلاً عن موجة ألفا المستثارة، فيحاول المتأتئ النطق فيحدث تطويل في الصوت حتى يتزامن مع موجة ألفا التالية (النحاس، 2006، 114–115).

4. نظرية إخراج الصوت (Vocalization): أوضح ونجيت Wingate (1969) أن بطء معدل الكلام يتميز بإطالة المتحركات، مما يساعد على الطلاقة لدى الطفل المتأتئ، ويتضح ذلك من خلال كلام الطفل المتأتئ عن طريق جهاز المترونوم، أثناء الغناء أو الاقتفاء Shadowing، أو أثناء الغناء في كورال، كما تحدث التأتأة

نتيجة للسلوك الذي يتبعه المتأتئ عند نطق الأصوات المتحركة والساكنة، ويقترح ونجيت Wingate أن فشل التآزر بين حركة الشهيق والزفير، وفشل التآزر بين حركة الزفير وتكييف عضلات الحنجرة في الاستعداد لإصدار الكلام، لهم علاقة مباشرو بحدوث التأتأة (النحاس، 2006، 116).

5. النظرية الوراثية (Genetic): وجدت بعض الدراسات أن اضطراب التأتأة ينتشر بين أفرا د آخرين داخل أسرة المتأتئ، ولعدة أجيال، كما وجدت أن ما نسبته حوالي 25% من المتأتئين يرجع الاضطراب لديهم إلى عوامل وراثية قبل أو بعد الولادة على شكل استعداد للإصابة، فقد أشار بعض الباحثين إلى أن العوامل الوراثية في مجال اضطرابات الكلام يمكن أن ترتبط بعامل الاستعداد الطبيعي الذي يرجع إلى ضعف في البنية الجسمية مُكتسباً أو ولادياً، وضعف وراثي في جهاز التنفس والكلام والجهاز العصبي، مما يجعل الفرد تربة خصبة للإصابة بالتأتأة (الزراد، 1990، 168– 169).

وجد علماء الوراثة أن القابلية للإصابة بالتأتأة يمكن أن تكون موروثة، وهذا ما تؤكده دراسات التوائم التي تبرهن على أن معدلات الإصابة بالتأتأة لدى كلا التوأمين في التوائم المتطابقة أعلى منها في التوائم غير المتطابقة. كما أن هناك دليل قوي على أن حوالي نصف الأطفال المتأتئين لديهم عضو في العائلة يعاني من التأتأة (Guitar & Conture, 2007, 1). وقد أجرى آندروز Andrews وهاريس Harris (1964) اختباراً مكثفاً لعائلات (213) متأتئاً، وقد أظهرت نتائجها أن مخاطر التعرّض للإصابة بالتأتأة للأقارب من الدرجة الأولى للمتأتئين كانت أعلى من (3– 4) مرات بالنسبة للأفراد بشكل عام، وقد أظهرت البيانات أ ن مخاطر التأتأة تختلف حسب الجنس، إذ أن الإناث أقل عرضة للتأتأة من الذكور، أما الذكور أقارب الإناث المصابات بالتأتأة فهم معرضون أكثر لخطر الإصابة بالتأتأة، وتعد تلك الفروق المرتبطة بالجنس تفسيراً وراثياً للعامل العائلي في التأتأة (Andrews & Harris, 1964, 87). بينما تذكر أمين (2000) أن أحدث الدراسات التي أجريت لدراسة أثر الجينات الوراثية في التأتأة في جامعة ييل الطبية (Yale University)، أسفرت نتائجها إلى عن عدم جود ارتباط بين اضطراب التأتأة والجينات المتنحية أو الجينات السائدة، أو لها علاقة بجينات الجنس (أمين، 2000، 31). إلا أن العامل الوراثي قد لا يكون بالضرورة قائماً على العوامل الجينية، لأن هناك عاملاً آخر يلعب دوراً في نقل التأتأة، ألا وهو عامل التقليد.

ب_ النظريات التي ترجع التأتأة إلى أسباب نفسية:

1. نظرية سوء التوافق: ويرى أصحاب هذه النظرية أن التأتأة هي صورة من صور ميكانزم الانسحاب الراجع إلى الإحساس بالدونية، فإن المرء إذا أحسّ أنه دون غيره قد يحجم أو يتردد في أن يتكلم كما لو كان متوقعاً من المستمعين أن يردّوه عن الكلام، ومن هذا ينشأ الكفّ الذي يتسرّب إلى عمليات الكلام (العفيف، 2009، 39).

2.نظرية التحليل النفسي: التأتأة من وجهة نظر التحليل النفسي ما هو إلا عَرَض عصابي تكمن خلفه رغبات مكبوتة، يظهر في صورة نكوص الفرد إلى المرحلة الشرجية، ويعيش صراعاً بن رغبة شعورية بالكلام، ورغبة لا شعورية بعدم الكلام. وهذا يشير إلى أن التأتأة تنشأ نتيجة لعوامل الضغط النفسي التي يتعرض لها

الطفل داخل الأسرة، مثل ضغط الوالدين بدون تعمد على الطفل ليتكلم بلغة معقدة بشكل يفوق قدرته، أو كفّ الطفل عن الكلام، أو السخرية من أسلوب كلامه، وتعرض الطفل لأساليب والدية سلبية مثل: الإهمال، القسوة، إثارة الألم النفسي، العقاب، وسوء المعاملة، وغيرها، كل هذه الأشكال يترتب عليها جعل الطفل يخاف المواقف الاجتماعية ويخشى التواصل مع الآخرين، ويفضل الانسحاب من المواقف الكلامية (النحاس، 2006، 116).

3. النظرية السلوكية: التأتأة وفقاً للنظرية السلوكية هي سلوك مُكتسب بالتعلُّم، هذا التعلُّم يتم من خلال الصور الآتية:

– **التأتأة كاستجابة للتوقع:** وصاحب هذا الاتجاه هو ويسكنر Wischnner (1950)، الذي يرى أن تعزيز حدوث التأتأة بسبب الاقتران الوثيق بتخفيض القلق والتوتر الذي يصاحب إطلاق الكلمة التي يخاف منها المتأتئ، حيث إن هذه الكلمة المسببة للخوف تثير حالة من التوقع (أمين، 2000، 43). فبما أن الكلام نفسه هو سلوك متعلم، فالتأتأة هي سلوك تجنّبي آلي للتوقع، الهدف منه الحد من أحاسيس القلق المرتبطة بمواقف عدم الطلاقة، والقلق يكون أحد نوعين: إما قلق ينشأ عن الخوف من الكلام في مواقف كلامية معيّنة، أو قلق مرتبط بالكلمة ومثيرات لفظية في طبيعتها، تضمن كلمات معينة وإشارات مرتبطة بها، وتدخل تحت هذا النوع من المثيرات الخصائص الشكلية للكلمة المنطوقة (العفيف، 2009، 40).

– **التأتأة كصراع:** يمثل صراع الإقدام– الإحجام لب مشكلة التأتأة في الكلام، فالتأتأة هنا هي نتاج للصراع بين رغبتين متعارضتين متساويتين في الشدة: الكلام، والصمت، وينتج عن هذا الصراع التوتر، ويقل التوتر عندما يغلب الاحتياج لشيء عن الآخر، فعندما يريد المتأتئ الكلام أكثر من رغبته بالصمت فيحدث الكلام بطلاقة، وإذا كانت رغبته في الصمت أكثر من رغبته في الكلام فهو يظل صامتاً، أما إذا كانت رغبته في الكلام تساوي رغبته في الصمت فهنا تحدث التأتأة. ويعني ذلك أن كلاً من الصمت والكلام يتضمن بالنسبة للمتأتئ قيماً إيجابية، وأخرى سلبية، فإذا التزم المتأتئ الصمت (لإحجام) فمعنى هذا أنه قد تخلى عن الاتصال، وبالتالي شعوره بالمعاناة من الإحباط والذنب، أما إذا اتخذ المتلعثم جانب الكلام (الإقدام) وتحقق الاتصال– مع حدوث التأتأة– أدى إلى شعوره بالمعاناة من الخجل، وبذلك يصبح المتأتئ ضحيةً للشعور بالعجز والخوف الذي يحول بينه وبين طلاقة الكلام (العفيف، 2009، 40– 41) (النحاس، 2006، 119).

– **التأتأة كاستجابة شرطية:** ينظر هذا الاتجاه إلى التأتأة على أنها استجابة شرطية من منطلق معايير بافلوف Baflof، فيفترض أنه في حالة حدوث خوف أو قلق أثناء الكلام يحدث معه اضطراب في تكوين التفكير المتسلسل اللازم لإخراج الكلام المسترسل، وإذا كان الخوف بقدر كبير فإنه يحدث خلل في تناسق الكلام، ولذلك تحدث التأتأة. أي أن التأتأة وفق وجهة النظر هذه هو الفشل في الطلاقة الناتج عن حالة انفعالية تصبح مرتبطة بالكلام وبالمثيرات الكلامية نتيجة لعملية الاقتران الشرطي (النحاس، 2006، 118) (العفيف، 2009، 41).

– **التأتأة كسلوك إجرائي:** ينطلق هذا الاتجاه من مبادئ نظرية سكينر Skinner في تفسير حدوث التأتأة، على أنه سلوك إجرائي يعتمد على وجود تعزيز لاختلال الطلاقة الطبيعي الذي يحدث لكل الأطفال تقريباً في مرحلة اكتساب اللغة، حيث تختفي ظاهرة اختلال الطلاقة الطبيعي إذا لم تجد رد فعل (تعزيز) من الوالدين، هذا التعزيز إما أن يكون إيجابياً في صورة اهتمام من قبل الوالدين فيزيد عدم الطلاقة وتصبح سمة من سمات كلام الطفل، أو يكون تعزيزاً سلبياً في صورة رفض أو إحباط للطفل، مما يؤدي إلى ظهور رد فعل التفادي والتحاشي للكلام عند الطفل مما يعزز عملية التأتأة (النحاس، 2006، 118– 119).

ج– النظريات التي ترجع التأتأة إلى أسباب اجتماعية:

1. النظرية التشخيصية: افترض جونسون Johnson صاحب هذه النظرية أن هناك بعض العوامل التي تكمن في البيئة الأسرية سهم بصورة مباشرة في ظهور التأتأة لدى صغار الأطفال، وتتمثل في العقاب واللوم من قبل الوالدين تجاه الطفل أو وضع معايير قياسية ينبغي أن يصل إليها في الطلاقة اللفظية، فالتأتأة وفق هذه النظرية (يبدأ في أذن الأم لا في فم الطفل). وتقوم هذه النظرية على ثلاث افتراضات، هي:

- إن الوالدين هم أول من يشخص التأتأة وينتبه إليه لدى الطفل.
- ما شخّصَهُ الوالدان على أنه تأتأة في الكلام إنما هو اختلال طلاقة طبيعي وخاصية للكلام لدى غالبية صغار الأطفال.
- ظهور التأتأة عند الأطفال ونموه لديهم غالباً ما يكون بعد تشخيص الوالدين وليس قبله، وكنتيجة لهذا التشخيص، فإن الطفل يتبنى توجيهات والديه بشأن كلامه المتعثر، وتتكون لديه مشاعر من القلق والتوتر والخوف من الفشل في نطق الكلمات ومن ثم بات متأتئاً (العفيف، 2009، 41– 42).

2. نظرية صراع الدور: وترى هذه النظرية أن التأتأة هي اضطراب في التقديم الاجتماعي للذات، فالتأتأة ليست اضطراباً بقدر ما هو صراع يدور بين الذات والأدوار التي تلعبها، ويدلل أصحاب هذه النظرية على هذا بأن معظم المتأتئين يتحدثون بطلاقة معظم الوقت، كما أن التأتأة تختلف في طبيعتها عن اضطرابات الكلام الأخرى، مثل الخنف حيث يكون الاضطراب حينئذٍ مستمر مع الفرد طول الوقت. ووفقاً لمفهوم (صراع الدور– الذات) فإن التأتأة تختلف تبعاً لمعيارين رئيسيين:

- الذات: ويقصد بها الكيفية التي يدرك بها المتأتئ نفسه في الموقف الاجتماعي المتطلب الحديث.
- الدور: ويشير إلى الكيفية التي يتم بها إدراك الآخر للمستمع.

وقد أجمل فهمي (1976) –نتيجة لكثرة الحالات التي فحصها وشخصها وعالجها– أسباب التأتأة بما يلي:

1– تظهر التأتأة في طور الطفولة المبكرة، والقاعدة فيها قائمة على أساس أنها حالة مرض نفسي، تنشأ في الطفولة ثم تستفحل م الزمن، وتتفاقم كلما كبر الطفل.

2– يكابد المصاب بالتأتأة قلقاً وتوتراً غليظين، مردُّهما إلى صراع نفسي ناجم عمّا ينتابه من شعور بانعدام الأمن الطمأنينة.

3- إذا هُدّد الاتزان العقلي بأي نوع من أنواع الصراع النفسي، لجأ العقل إلى الاحتماء بضرب من التنفيس أو الانطلاق الانفعالي، وأغلب الظن أن هذه القوة الدافعة، أي قوة الانطلاق الانفعالي، قد تجد لها في هذا العيب (التأتأة) ملجأً ملائماً للتنفيس.

4- إن التأتأة باعتبارها عارضاً لمرض نفسي يمكن حسبانها على هذا الأساس "ظاهرة تنفيس" تركزت وتبلورت في عضلات جهاز النطق إما في صورة عارض اهتزازي Clonic أو عارض توقفي Tonic أو في صورة العارضين معاً.

5- إن وجود عيب خلقي في ميكانيزم الكلام، يجده المريض ملجأً ملائماً للتنفيس يلوذ به ويحن إليه، ولعل هذا يفسر لنا السبب في أن مرضى الاضطرابات النفسية ليسوا جميعاً متأتئين.

6- إن الطفل الذي يفطن لعيوب كلامه في بواكير تكوينه، ينشأ لديه تدريجاً تهيج أو خوف من ممارسة الكلام. وهو تهيج لا سلطان له عليه، وينشأ غالباً على نحو غير شعوري، ويرجع ذلك إلى أنه جاء نتيجة ما كابد من تجارب ماضية. فهذه الحالة – حالة التهيج في الكلام- هي العّلة في التأتأة (فهمي، 1976، 199-200).

ثامناً- الفروق بين المتأتئين وغير المتأتئين:

1. الفروق في الجانب الاجتماعي: من الخصائص الاجتماعية لدى الأفراد المتأتئين الشعور بالرفض من قبل الآخرين، والانطواء، والانسحاب من المواقف الاجتماعية. فالأفراد المتأتئين يعانون تأخراً في النمو الاجتماعي مقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أكثر انطوائية، ويرجع ذلك إلى مرورهم بخبرات سلبية كثيرة نتيجة تفاعلهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة، مما يؤدي إلى تطور المخاوف الاجتماعية لديهم ويمارسون بعض السلوكيات السلبية مثل: التجنب، الانسحاب، والهروب من مواقف التفاعل الاجتماعي (خليل، 2011، 70).

2. الفروق في الذكاء: أشارت بعض الدراسات كدراسة آندروس وهاريس Andrews & Harris (1964) إلى أن الأطفال المتأتئين قد حصلوا على درجات أقل من أقرانهم العاديين على اختبارات الذكاء بمقدار نصف انحراف معياري، وكذلك حصلوا على درجات أقل من أقرانهم العاديين على اختبارات الذكاء اللفظي وغير اللفظي، وهذا ما أكدته دراسة تشين وآخرون (Chen, et al.) (1997)، ولكن قد يعود السبب في هذه الفروق في الذكاء إلى طبيعة بناء اختبارات الذكاء، فامتناع الطفل عن إعطائه لجواب ليس بالضرورة بسبب عدم معرفته له، ولكن قد يكون بسبب الخوف من أن يُتأتئ.

3. الفروق في التحصيل الدراسي: تُظهر الدراسات التي تناولت المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين في التحصيل الدراسي أن التأتأة تؤثر سلباً على الأداء المدرسي للتلاميذ، مثل دراسة آندروس وهاريس Andrews & Harris (1964)، ودراسة ويليامز وآخرون Williams & et.al, (1969)، ودراسة مطاوع (2002)، ودراسة الدبوس (2004) ، ودراسة باسي (2014)، هذه الدراسات التي أشارت إلى أن هناك فروق فروق بين المتأتئين وأقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي لصالح العاديين. وربما تعود هذه الفروق إلى

الصعوبة التي يواجهها في الكلام فيمتنع عن الإجابة على الأسئلة في الصف، كما يهرب من المواقف التي تتطلب المشاركة في النقاشات الصفية واللاصفية.

4. الفروق في الجانب النفسي: يعاني بعض الأطفال المتأتئين من بعض الاضطرابات السلوكية والنفسية مثل العدوان، والقلق، والاكتئاب، كما يكونون أكثر عرضة للإحباط نتيجة عدم قدرتهم على الكلام بصورة طبيعية مثل الأطفال الآخرين. وأكدت بعض الدراسات أن المتأتئين يُظهرون مستويات أعلى في القلق من نظرائهم العاديين، وهذا ما أكدته الدراسات الآتية: دراسة قطبي وآخرون (Kotbi, et al.) (1992)، دراسة خليل (2011). بينما أظهرت دراسة ميللر وواطسون (Miller and Watson) (1992) أنه لا توجد فروق بين المتأتئين ونظرائهم العاديين في القلق. كما وجد كل من دالتون وهاردكاستل Dalton & Hardcastel (1977) أن المتأتئين أكثر عصابية ولديهم مستوى أعلى من القلق واستعداد أقل لقبول أنفسهم من غير المتأتئين.كما أظهرت دراسة أندرسون (Anderson) (2001) التي هدفت إلى دراسة الخصائص المزاجية للأطفال المتأتئين، أظهرت أنه توجد فروق بين الأطفال المتأتئين وغير المتأتئين على مقياس الخصائص المزاجية في الموقف والانسحاب الاجتماعي عند وجود الغرباء والتفاعل الاجتماعي لصالح الأطفال غير المتأتئين.

5. الفروق في الجانب اللغوي: تشير الأدبيات العلمية أنه من المحتمل بصورة كبيرة أن يواجه الطفل المتأتئ صعوبات في تعلم اللغة بالمقارنة مع أقرانه في العمر نفسه، ولكن هناك شبه إجماع على أن النمو اللغوي لدى الأطفال المتأتئين لا يكون متأخراً بصورة كبيرة عن النمو اللغوي لدى الأطفال العاديين. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال المتأتئين يعانون اضطرابات لغوية وصوتية أكثر من الأطفال غير المتأتئين، وإلى أن الأطفال المتأتئين يعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية (خليل، 2011، 73).

6. الفروق في التناسق الحسي الحركي: اهتمت العديد من الدراسات بالتناسق الحسي الحركي لدى المتأتئين حيث قاست سرعة المتأتئ في الضغط على زرٍ ما عندما يسمع صوت جرس، أو مدى سرعته في قول كلمة ظهرت بسرعة على شاشة أمامه. وقد وجدت الدراسات أن البالغين المتأتئين كانوا أبطأ بالبدء من الأشخاص غير المتأتئين، كذلك كانوا أبطأ في الزفير وحركات أعضاء النطق كإغلاق الشفة، كما كانوا أبطأ في رد الفعل من غير المتأتئين وهم يردون على إشارات سمعية أو بصرية. وفي تلخيص للعديد من النتائج المختلفة أشار دونيل (1995) إلى أنه في (44) دراسة حول رد الفعل على الصوت كانت النتيجة أن (% 75) منها قالت أن المتأتئين أبطأ من غيرهم وخاصةً في الدراسات التي استعملت المحفزات اللغوية لاختبار وقت رد الفعل (كلمات أو جمل بدلاً من أصوات معزولة)، حيث وجدت(80%) منها اختلافات هامة بين المتأتئين وغيرهم حيث يحتاج المتأتئ إلى وقت إضافي للإجابة جزئياً عن المغزى اللغوي. إن ردود أفعال المتأتئين البطيئة قد تنشأ عن صعوبة في واحدة أو أكثر من مراحل المعالجة الحسية الحركية (تحليل المثير قد يبطئ ردود أفعال المتأتئين ← التخطيط للرد قد يبطئ المتأتئين← ضعف في إنتاج مهارات الكلام) أي أن التحليل والتخطيط والتنفيذ لا يحدث بشكل متسلسل كما هو الحال لدى الأشخاص غير المتأتئين وإنما يحدث بشكل متداخل ومتزامن (مخلوف، 2010، 50).

تاسعاً- علاج التأتأة:

هناك خلاف حول مدى انتهاء التأتأة بشكل تلقائي دون علاج، فحسب بعض التقارير يتخلص من التأتأة ما لا يقل عن ثلثي المتأتئين تلقائياً خلال أول سنة ونصف من بداية المشكلة. ويظهر لدى الإناث ميل للتعافي أقوى من الذكور. ومع ذلك فقد وجد راميج Ramig (1993) أن 90% من صغار الأطفال من عمر (3- 8) سنوات قد استمرت لديهم مشكلات تأتأة جوهرية إلى ما بعد 5 إلى 8 سنوات من بداية التشخيص. ومعظم السريريين يدافعون الآن عن ضرورة التدخل المبكر قبل الالتحاق بالمدرسة، وبمجرد ظهور حالة عدم الطلاقة (نقلاً عن: ليمان وكيغن، 1998، 137).

ومع تعدد النظريات المفسرة للتأتأة فقد تعددت الطرق والأساليب المستخدمة في علاجها، لكن تهدف كل هذه الأساليب في علاج التأتأة إلى ثلاثة أمور، هي: تغيير الطريقة التي يتكلم بها الشخص المتأتئ، وتغيير مشاعره، وتغيير تفاعله مع بيئته (الزريقات، 2005، 256).

وتشتمل المناهج العلاجية للتأتأة على ثلاث مدارس رئيسية، هي: علاج تشكيل الطلاقة، وعلاج تعديل مواقف التأتأة، والمنهج الثالث يدمج بين هذين المنهجين.

1. علاج تشكيل الطلاقة (Fluency Shaping Therapy): يهدف إلى تعليم الشخص طرقاً يستطيع من خلالها أن يزيد من طلاقته في الكلام، ويكون العلاج بهذه الطريقة متسلسلاً يبدأ من مستوى الكلمة والكلمتين وصولاً إلى الكلام العفوي. ويعتمد تشكيل الطلاقة على الإشراط الفعال، حيث يتم إنشاء نوع من الطلاقة في موقف مثير موجه، ويتم تعزيز هذه الطريقة وتعديلها حتى تقارب كلام المحادثة العادي في إطار العيادة، ثم يتم تعزيز هذا الكلام ليشمل البيئة الكلامية اليومية للشخص.

2.علاج تعديل مواقف التأتأة (Modification Therapy): هو أسلوب علاجي يعتمد على النظرية التي تقول أن معظم مشاكل الكلام لدى المتأتئين هي نتيجة لسلوك التجنب والصراع مع عدم الطلاقة. ويتضمن هذا العلاج تخفيف سلوكيات التجنب والخوف من الكلام والمواقف السلبية تجاه الكلام.

3. المنهج الدمجي في العلاج (Integrating Therapy): إن بإمكان الاختصاصي أن يستخدم طرق علاج تشكيل الطلاقة وعلاج تعديل مواقف التأتأة في علاج الشخص المتأتئ إذا كان هذا الجمع بين المنهجين يصب في مصلحة المتعالج (الزريقات، 2005، 256- 257).

هذا بالنسبة إلى المناهج المستخدمة في علاج التأتأة، أما الاستراتيجيات والطرق والبرامج العلاجية التي تنطوي تحت هذه المناهج فهي كثيرة ومتعددة، يمكننا أن نعدد منها: البرامج الإرشادية للوالدين والطفل والمعلّم، العلاج الطبي، طريقة التغذية السمعية المرتدة، طريقة الضوضاء المقنعة، طريقة التظليل، طريقة الإطالة، طريقة الكلام الإيقاعي، طريقة عدم التفادي، طريقة العلاج النفسي، طريقة تقليل الحساسية التدريجي، طريقة التفاعل اللفظي بين الآباء- الأبناء، طريقة تنظيم التنفس، طريقة العلاج بالسيكودراما، طريقة الاسترخاء، طريقة العلاج السلوكي المنفِّر، طريقة الكلام بالمضغ، طريقة دمج الأصوات، طريقة الكلام وفقاً لزمن محدد، طريقة ضبط البيئة، طريقة العلاج باللعب، طريقة التحليل النفسي بالصور، طريقة تعليم الكلام من جديد،

طريقة إعادة التدريب على العادات الكلامية السليمة، أسلوب صرف الانتباه، طريقة العلاج بالممارسة السلبية، وطريقة القراءة المتزامنة (آغا، 2011، 44– 55) (العلي، 2011، 60– 70) (الهوارنة،2010، 174– 181) (الزريقات، 2005، 257– 259) (النحاس، 2006، 131– 144).

ويمكن تلخيص ما سبق بأن طرائق وأساليب ومناهج واستراتيجيات علاج التأتأة كثيرة ومتنوعة، والهدف من هذا التنوع هو تسهيل مهمة اختصاصي اللغة والكلام في اختيار الأسلوب الذي يناسب المتأتئ، من حيث عمره، ودرجة التأتأة لديه، وخصائصه النفسية والاجتماعية، التي تجعل أسلوب علاجي أنجح من آخر، ولا ضير في أن يغيّر الاختصاصي من الطريقة المتبعة في العلاج إذا شعر أنها لا تعطي النتائج المرجوّة منها.

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً – منهج الدراسة.

ثانياً – مجتمع الدراسة.

ثالثاً – عينة الدراسة وخطوات اختيارها.

رابعاً – أدوات الدراسة.

خامساً – خطوات تطبيق الدراسة الميدانية.

سادساً – الصعوبات التي واجهت الباحثة في أثناء قيامها بالدراسة الميدانية.

سابعاً – المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ولا يقتصر الأسلوب الوصفي على جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة معينة بل لابد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها، بهدف فهم واقع الظاهرة كما هو، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات وتعميمات لتطوير موضوع هذه الظاهرة.

ومن أنماط الدراسات الوصفية: الدراسات المقارنة، التي تسعى إلى البحث الجاد عن أسباب حدوث الظاهرة عن طريق إجراء مقارنات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب حدثاً معيناً. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن الأكثر ملائمة للدراسة الحالية على اعتبار أن البحوث المقارنة تفيد في دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية بحيث تكشف عن عناصر التشابه والاختلاف فيما بينها (الطوبسي، 2001، 1).

ثانياً- مجتمع الدراسة:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع التلامذة المسجلين في الصفين الخامس والسادس الابتدائي في مدارس التعليم الأساسي –الحلقة الثانية- التابعة لمديرية تربية محافظة دمشق للعام الدراسي (2014-2015)، والبالغ عددهم (47346) تلميذاً وتلميذةً، حسب إحصائيات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية تربية دمشق لعام 2014- 2015، وهو العام الدراسي الذي بدأت فيه الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة، وتوزعوا حسب الصف الدراسي والجنس كما يلي:

جدول (2): توزع أفراد المجتمع الأصلي حسب الصف الدراسي والجنس

الصف	ذكور	إناث	المجموع
الخامس	12125	11919	24044
السادس	11773	11529	23302
المجموع	23898	23448	47346

ثالثاً- عينة الدراسة وخطوات اختيارها:

أ- عدد أفراد العينة:

اقتصرت عينة الدراسة على (480) تلميذاً وتلميذةً من تلامذة الصفين الخامس والسادس- الحلقة الثانية-، وبذلك تكون عينة الدراسة قد مثلت ما يقارب (1%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد طُبّقت الدراسة على عينتين؛ العينة الأولى: عينة التلاميذ المتأتئين (الذين يعانون من اضطراب التأتأة) فتكونت من (160) تلميذاً وتلميذةً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، والعينة القصدية هي نوع من أنواع العينات غير العشوائية، وفيها ينتقي الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته، وبناءاً على معرفته دون أن يكون هناك

قيود أو شروط غير التي يراها هو مناسبة من حيث الكفاءة، أو المؤهل، أو الاختصاص، أو غيرها، وهذه عينة غير ممثلة لكافة وجهات النظر ولكنها تعتبر أساس متين للتحليل العلمي، ومصدر ثري للمعلومات التي تشكل قاعدة للباحث حول موضوع الدراسة (الطوبسي، 2001، 3). أما العينة الثانية فهي: عينة التلاميذ العاديين (الذين لا يعانون من اضطراب التأتأة) وتكونت من (320) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

والجدول الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب نوع العينة، وحسب متغيرات الجنس والصف الدراسي:

جدول (3): توزع أفراد العينة حسب نوع العينة والجنس والصف الدراسي

نوع العينة	ذكور	إناث	الصف الخامس	الصف السادس
مجموعة المتأتئين	117	43	91	69
مجموعة العاديين	234	86	186	134
المجموع	351	129	277	203

أما الجدول الآتي فيوضح قائمة بأسماء المدارس التي تمت زيارتها وعدد التلاميذ أفراد عينة الدراسة في كل مدرسة، وموقع هذه المدارس جغرافياً بالنسبة لمدينة دمشق.

جدول (4): المدارس التي تمت زيارتها وعدد التلاميذ أفراد العينة في كل مدرسة

	اسم المدرسة	المنطقة	عدد تلاميذ المدرسة	عدد تلاميذ الخامس والسادس في كل مدرسة	عدد أفراد عينة المتأتئين من الصف الخامس	عدد أفراد عينة العاديين من الصف الخامس	عدد أفراد عينة المتأتئين من الصف السادس	عدد أفراد عينة العاديين من الصف السادس
1	**أحمد شوقي**	ابن عساكر	775	216	6	12	4	8
2	**أبي بن كعب الأنصاري**	باب شرقي	261	62	1	2	2	4
3	**جمانة الهلالية**	شاغور براني	955	302	4	8	1	2

4	المحبة الرسمية	دمشق القديمة	230	42	1	2	1	2
5	موسى بن نصير	مساكن برزة	1020	277	1	2	3	6
6	أم البنين	الشيخ محيي الدين	867	297	3	6	5	10
7	بسام بربور	المزرعة	1051	383	2	4	1	2
8	محمد البزم	الشيخ محيي الدين	831	226	6	12	4	8
9	الحسن بن الهيثم	الزاهرة	1034	276	5	10	7	14
10	المقدسي	ميدان وسطاني	1077	321	6	12	6	12
11	طاهر الجزائري	الزاهرة	607	147	–	–	3	6
12	أبي يوسف الكندي	القدم	632	398	4	8	3	6
13	جمال الدين المقدسي	البرامكة	791	234	6	12	4	8
14	عبد الرحمن الخازن	البرامكة	1223	320	5	10	3	6
15	نصير شورى	البرامكة	866	261	5	10	–	–

16	المقداد بن عمرو الكندي	كفرسوسة البلد	1293	351	5	10	3	6
17	بكري قدورة	المزة القديمة	801	206	3	6	4	8
18	محمد ياسين النشار	مزة فيلات غربية	1148	291	3	6	2	4
19	هند الأنصارية	الربوة	184	60	1	2	–	–
20	سعد بن عبادة	ضاحية دمر	1297	209	3	6	3	6
21	سمير النحاس	ضاحية دمر	1467	332	6	12	3	6
22	صالح صالح	ضاحية دمر	1202	316	3	6	–	–
23	عبد الله بن جبير	دمر	841	198	5	10	3	6
24	محمد أديب قلاجو	دمر	645	128	–	–	2	4
25	محمد أمير الخطيب	ضاحية دمر	596	141	3	6	–	–
26	البحتري	دمر	1578	320	4	8	2	4
المجموع			23272	6316	91	182	69	138

ب- شروط اختيار عينة البحث:

- أن يكون التلاميذ أفراد عينة الدراسة (العاديين والمتأتئين) في أحد الصفين (الخامس أو السادس) من التعليم الأساسي.

- أن يكون أفراد عينة الدراسة (العاديين والمتأتئين) لا يعانون من أية اضطرابات لغوية أو كلامية (عدا التأتأة بالنسبة لعينة المتأتئين) أو نطقية أو حركية أو حسية أو عقلية، ويتم التحقق من ذلك بالرجوع إلى سجلات التلاميذ المدرسية.

- أن يكون أفراد عينة الدراسة ملتحقين بمدارس التعليم الأساسي -الحلقة الثانية-.

ج- خطوات اختيار أفراد عينة الدراسة:

الخطوة الأولى: قامت الباحثة بعد الحصول على الموافقات الرسمية لإجراء الدراسة الميدانية بالرجوع إلى إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء التابعة لمديرية تربية دمشق للعام الدراسي 2014- 2015، والحصول على قائمة بأسماء مدارس التعليم الأساسي الرسمية (من الصف الأول للسادس) وقد بلغ عددها (223) مدرسة، ثم تم سحب عينة المدارس بالطريقة العشوائية بحيث يُراعى التقسيم الجغرافي لمدينة دمشق إلى أربع مناطق جغرافية (شمال شرق- شمال غرب- جنوب شرق- جنوب غرب)، وبلغ عدد المدارس المختارة بشكل عشوائي (26) مدرسة، وقد بلغت نسبة المدارس التي تم سحبها بالنسبة لمجموع مدارس التعليم الأساسي الرسمية (من الصف الأول للسادس) في مدينة دمشق (11.65%).

الخطوة الثانية: زيارة المدارس التي تم اختيارها و إجراء جلسة توجيهية لمعلمي ومعلمات الصفين (الخامس والسادس) بهدف تقديم لمحة عن اضطراب التأتأة وصفات الأفراد الذين يعانون منه، ومن ثم تسجيل قائمة بأسماء التلاميذ الذين يُتَوقّع وجود اضطراب التأتأة لديهم، وتوزيع قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة على المعلمين والمعلمات من أجل فرز هؤلاء التلاميذ، وذلك بعد توضيح المطلوب من قائمة الرصد، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين يتوقع المعلمين والمعلمات وجود اضطراب التأتأة لديهم (182) تلميذاً وتلميذةً، وكانت هذه مجموعة المتأتئين الأولية.

الخطوة الثالثة: تصحيح قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة، وتَوَضَّحَ بعد التصحيح عدم وجود اضطراب التأتأة لدى (11) تلميذاً، وبالتالي تم استبعادهم من مجموعة المتأتئين، وبذلك أصبحت مجموعة المتأتئين مكونة من (171) تلميذاً وتلميذةً.

الخطوة الرابعة: قامت الباحثة بمقابلة التلاميذ الذين تم تحديدهم في الخطوة السابقة، وتم تطبيق مقياس شدة التأتأة SSI عليهم، وذلك لتحديد وجود التأتأة من عدمه، ولتحديد شدة التأتأة إذا وُجدت، وبناءً على ذلك تم استبعاد (9) تلاميذ لعدم وجود اضطراب التأتأة لديهم، كما تم استبعاد تلميذين لمعاناة أحدهم من اضطراب فرط النشاط الحركي، ومعاناة الثاني من نقص سمع متوسط، وذلك بالرجوع إلى سجلات التلاميذ المدرسية، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة المتأتئين (160) تلميذاً وتلميذةً، بواقع (117) من الذكور، و(43) من الإناث.

الخطوة الخامسة: تم سحب مجموعة التلاميذ العاديين من نفس المدارس التي سُحبت منها مجموعة التلاميذ المتأتئين، حيث سُحِبَ ضعف عدد التلاميذ المتأتئين بشكل عشوائي، وتبرير ذلك أنه في واقع الأمر عدد التلاميذ العاديين أكبر من عدد التلاميذ المتأتئين، وكان تمثيل الجنس في مجموعة العاديين كتمثيله في مجموعة المتأتئين. وبذلك أصبح عدد أفراد مجموعة العاديين (320) تلميذاً وتلميذةً، بواقع (234) من الذكور، و(86) من الإناث، وأصبح العدد الكلي لأفراد عينة البحث (480) تلميذاً وتلميذةً من العاديين والمتأتئين، (351) ذكوراً، و(129) إناثاً.

رابعاً- أدوات الدراسة:

1- قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة لدى الأطفال (إعداد عفراء خليل 2011):

- وصف القائمة:

تتكون القائمة من (24) بنداً، موزعة على ستة أبعاد هي: (التكرار، والإطالة، والتوقف، وسلوك التأجيل، وسلوك التجنب، والمظاهر الجسمية)، وقد اشتمل كل بند من بنود القائمة على ثلاثة خيارات، هي: (أبداً، أحياناً، دائماً)، حيث يتم إعطاء درجة (صفر) إذا وضع المعلم أو المعلمة إشارة أمام البند الذي لا ينطبق على التلميذ أبداً، ودرجة (واحدة) إذا وضع المعلم أو المعلمة إشارة أمام البند الذي ينطبق على التلميذ أحياناً، و(درجتين) إذا وضع المعلم أو المعلمة إشارة أمام البند الذي ينطبق على التلميذ بصورة دائمة (الملحق 1).

- الدراسة السيكومترية لقائمة الرصد:

أ- صدق الأداة:

1- صدق المحكمين:

من أجل التأكد من صدق القائمة قامت الباحثة بعرض بنودها على مجموعة من المحكمين المختصين بالتربية الخاصة، وتقويم الكلام واللغة (الملحق رقم 6)، وذلك من أجل التأكد من ملائمة بنود القائمة لما وضعت لقياسه ولغرض الدراسة، وللتحقق من صحة صياغة البنود.

2- الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي لقائمة الرصد وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بالإعادة الذي بلغ (0.805)، والجذر التربيعي له هو (0.897).

ب- ثبات الأداة:

قامت معدة الأداة بالتحقق من ثبات الأداة بعدة طرق، هي:

1- ثبات الإعادة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام إعادة التطبيق (Test- Retest) على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذاً وتلميذة بعد مضي ثلاثة أسابيع من زمن التطبيق الأول وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بطريقة بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط (0.901) وهذا يدل على وجود ارتباط بين التطبيقين عند مستوى (0.01).

2- معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (0.85)، الأمر الذي يشير إلى تمتع الأداة بدرجة ثبات مقبولة مما يجعلها صالحة للاستخدام.

- وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات الأداة بالطرق الآتية:

1- ثبات الإعادة:

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الإعادة حيث تم تطبيق القائمة على عينة استطلاعية مكونة من 10 تلاميذ (7 ذكور و5 إناث) متأتئين من الصفين الخامس والسادس لم تشملهم عينة الدراسة بتاريخ 2015/2/5، وبعد أسبوعين تمت إعادة تطبيق القائمة على نفس التلاميذ بالتطبيق الأول، ومن ثم حُسِبَ معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، والذي بلغ (0.805)، وهذا يدل على وجود ارتباط بين التطبيقين عند مستوى (0.01)، أي أن قائمة الرصد تتمتع بثبات مقبول مما يجعلها صالحة للاستخدام.

2- معامل ألفا كرونباخ:

كذلك تم حساب ثبات القائمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل ألفا (0.79)، وهذا يشير إلى أن القائمة تتمتع بدرجة ثبات تجعلها قابلة للاستخدام في الدراسة الحالية.

2- مقياس شدة التأتأة للكبار والصغار Stuttering Severity Instrument For Children And Adults (SSI) إعداد رايلي (1994):

- لمحة عن المقياس:

النسخة الأولى من أداة قياس شدة التأتأة تم نشرها في جريدة عيوب السمع والنطق (رايلي 1972) وقد تم استخدامها لدى العديد من المعالجين والباحثين منذ أول إصدار لها. والنسخة الأكثر حداثة ظهرت عام (1994) وهي (SSI-3) ومتوفرة على شكل استمارات وكتيبات كسابقاتها. كما أن (SSI-3) واحدة من إجراءات التأتأة القليلة التي عملت على معايرة إجراءات جمع نماذج الكلام ووضع نقاط الإحراز وهي الوحيدة التي تشمل الحالات الثلاثة (التكرار- المدة- المعايرة ونقاط التصويب المحرزة).

- وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص وتحديد شدة التأتأة لدى الأطفال البالغين. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد وهي: التكرارات الصوتية (الترددات Frequency)، الاحتباسات الصوتية Sound Blocks، والمصاحبات الجسمية Physical Concomitants، وفيما يلي عرض للأبعاد الثلاثة وكيفية قياسها:

أولاً: التكرارات الصوتية(الترددات Frequency): ويقصد بها عدد المرات التي يقع فيها التلميذ بالتأتأة، سواء أكانت التأتأة في صورة تكرار للأصوات، أو المقاطع، أو الكلمات، إطالة الأصوات، التوقف أثناء الكلام، وتتضمن قيام التلميذ بمهمتي المحادثة، والقراءة.

أ- مهمة المحادثة: حيث يطلب من التلميذ الإجابة عن مجموعة من الأسئلة في زمن لا يتجاوز خمس دقائق، وتدور الأسئلة حول (اسمه، اسم والده، اسم والدته، عدد أفراد أسرته، أسماء إخوته، ماذا فعل اليوم منذ أن

استيقظ حتى الآن؟.....)، ويفضل أن تكون الأسئلة تحتاج إلى إجابات طويلة حتى تظهر فيها التأتأة لدى التلميذ.

ب- مهمة القراءة: حيث يطلب من التلميذ أن يقرأ نص قراءة مناسب لعمره ومستواه التعليمي لا يتعدى زمنه خمس دقائق (نص من نصوص القراءة المقررة عليه في المدرسة).

ج- يتم تسجيل كل من المحادثة والقراءة، ثم تحسب النسبة المئوية بقسمة عدد الكلمات التي وقع فيها التلميذ بالتأتأة على عدد الكلمات المقروءة أو المتحدث بها مع ضرب الناتج في (100)، ثم تحول النسبة المئوية إلى درجات محددة في جدول خاص بالتكرارت (الملحق 2).

د- أما إذا كان الطفل غير قادر على القراءة يستعاض عن مقطع القراءة بقصة مصورة، أو وصف صورة، وتحسب النسبة المئوية بنفس الطريقة السابقة، ومن ثم تحوَّل إلى درجات محددة في جدول خاص بغير القرّاء (الملحق 2).

ثانياً: الاحتباسات الصوتية (Sounds Blocks): وقد اعتمد رايلي في حسابها على متوسط أطول ثلاث احتباسات، وقد حدد المدة الزمنية للاحتباسة بحيث تتراوح من (أقل من نصف ثانية إلى أكثر من دقيقة)، أما الحد الأعلى للدرجات المقابلة هو (7) درجات، وقد تم تحديد درجات الاحتباسات في جدول خاص بها (الملحق 2).

ثالثاً- المصاحبات الجسمية Physical Concomitants: وتشير إلى السلوكات الجسمية التي يمارسها التلميذ المتأتئ أثناء كلامه، وتتضمن أربعة مصاحبات، وهي:

1- الأصوات المشتتة للانتباه Distracting sounds: كضوضاء التنفس، الصفير، الشهيق المفاجئ، الزفير الشديد، أصوات قرقعة.

2- انفعالات الوجه Facial Grimaces: كالتكشيرات الوجهية، ارتعاش الفك، بروز اللسان، الضغط على الشفاه، شد عضلات الفك.

3- حركات الرأس Head Movements: وتشمل حركة الرأس إلى الأمام، للخلف، التلفت على الجانبين، التواصل البصري الضعيف، النظر حوله بشكل متواصل.

4- حركات الأطراف Extremities Movements: وتشمل حركات اليد والذراع، تحريك اليد حول الوجه، حركات الجذع، حركات الساق، ضرب أو أرجحة القدم.

- يعطى التلميذ على كل مجموعة من المصاحبات الجسمية السابقة درجة تتراوح بين درجة (الصفر) ودرجة (5) حسب الآتي:

(صفر)= لا توجد، (1)= غير ملاحظة ما لم تبحث عنها، (2)= نادراً ما يلاحظها المراقب، (3)= ملفتة للانتباه، (4)= ملفتة جداً للانتباه، (5)= شديدة ومؤلمة.

- ومن ثم تُجمع هذه الدرجات لتصبح درجة كلية لبعد المصاحبات الجسمية (الملحق 2).

– وأخيراً يتم حساب درجة التأتأة النهائية لدى التلميذ بجمع الدرجات التي حصل عليها في الأبعاد الثلاثة السابقة على الشكل التالي: (مجموع الدرجات الإجمالي= مجموع درجات التكرارات الصوتية+ مجموع درجات الاحتباسات الصوتية+ مجموع درجات المصاحبات الجسمية)، والناتج الذي يتم الحصول عليه يُقارن بالجدول المرافق للمقياس ويتضمن الجدول شدات التأتأة لدى البالغين ولدى الأطفال حسب ناتج المجموع الكلي للأرصدة الثلاثة، من تأتأة بسيطة جداً إلى تأتأة شديدة جداً (الملحق م2).

– الدراسة السيكومترية للمقياس:

أ– صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس من قبل رايلي (Rily, 1994) باستخدام عدة طرق، هي:

1– صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغ الارتباط في بعد لتكرارات الصوتية(0.91)، وفي بعد الاحتباسات الصوتية (0.84)، وفي بعد المظاهر الجسمية (0.73).

2– الصدق التلازمي:

تم تطبيق مقياس شدة التأتأة مع مقياس آيوا (Iowa) لشدة التأتأة على عينة استطلاعية مكونة من (18) طفلاً وطفلة، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس، ودرجاتهم على مقياس آيوا (Iowa) لشدة التأتأة، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.89).

وقد تم تطبيق مقياس شدة التأتأة للكبار والصغار لرايلي على البيئة السورية من قبل خليل (2011)، وقامت بالتحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1– صدق الترجمة:

قامت خليل (2011) بترجمة المقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، ثم تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين والمتقنين للغة الإنكليزية في كل من كلية التربية والمعهد العالي للغات، وتم التأكد من صدق الترجمة ودقتها.

2– صدق المحكمين:

عرضت المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في (التربية، التربية الخاصة، علم النفس، وتقويم اللغة والكلام)، لإبداء الرأي بصدد وضوح الصياغة اللغوية للتعليمات والبنود ومدى ملاءمتها لقياس شدة التأتأة.

3– صدق الاتساق الداخلي:

وتم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- صدق المحكمين:

من أجل قياس صدق المقياس قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق من المتخصصين في التربية الخاصة، كما عُرض على مجموعة من الاختصاصيين في تقويم اللغة والكلام في منظمة آمال (الملحق 6)، وذلك من أجل التأكد من أن قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله من خلال صلة فقرات المقياس بالمتغير المراد قياسه، ومن أن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه، وهو قياس شدة التأتأة لدى أفراد عينة البحث.

2- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس أيضاً عن طريق إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي: بعد التكرارات الصوتية (0.88)، بعد الاحتباسات الصوتية (0.78)، وبعد المظاهر الجسمية (0.75)، وهي مقبولة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- ثبات المقياس:

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (0.77).

كما قامت خليل (2011) بحساب ثبات المقياس بعدة طرق، وهي:

1- ثبات الإعادة:

حيث قامت بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) تلميذاً وتلميذة بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم حساب الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني بطريقة بيرسون، وبلغ معامل الارتباط لبعد التكرارات الصوتية (0.83) ولبعد الاحتباسات الصوتية (0.79)، ولبعد المصاحبات الجسمية (0.76)، وللمجموع الكلي (0.81).

2- معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0.74).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من **ثبات** المقياس، وذلك باستخدام طريقة الإعادة (Test-Re test)، وذلك بتطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية التي استخدمت في حساب ثبات قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود اضطرب التأتأة، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيق المقياس على نفس أفراد العينة، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين. حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.851) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01)، مما يجعل المقياس ذو موثوقية جيدة تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

3- اختبار الذكاء اللغوي (إعداد الباحثة):

عمدت الباحثة إلى إعداد اختبار الذكاء اللغوي لاستخدامه في الدراسة الحالية، وذلك لأن الباحثة لم تجد اختباراً للذكاء اللغوي يناسب الفئة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة، وهي فئة الطفولة المتأخرة.

- وصف المقياس:

اعتمدت الباحثة في إعداد الاختبار على الإطار النظري للدراسة، وما تضمنه من توضيح لتعريف الذكاء اللغوي، ومؤشراته، ومهاراته، وتطبيقاته. كما اطّلعت الباحثة على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس الذكاء اللغوي، مثل: اختبار الذكاء اللغوي من إعداد (مرسي ومنصور 1988)، اختبار الذكاء اللغوي من إعداد(Mohammadi &Mousalou 2012)، ومجموعة الاستيعاب اللفظي و الاستدلال اللفظي من اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية (النسخة الثامنة) -المستوى E- من إعداد (قصّار 2014).

ويضم الاختبار (36) بنداً، لكل بند أربعة اختيارات للإجابة، إجابة واحدة فقط هي الصحيحة، يعطى التلميذ درجة (الصفر) إذا كانت إجابته غير صحيحة، ويعطى درجة (واحدة) إذا اختار الإجابة الصحيحة عن البند.

- وتغطي البنود الأبعاد التالية:

1. العكوس (Antonyms): وتشمل البنود (1- 4- 7- 12).
2. تكملة الجُمل (Sentence Completion): وتشمل البنود (6- 10- 15- 32).
3. ترتيب الجُمل (Sentence Arrangement): وتشمل البنود (9- 17- 20- 28).
4. الاستدلال الحسابي (Arithmetic Reasoning) : ويشمل البنود (5- 11- 24- 27).
5. الاختيار المنطقي (Logical Selection): ويشمل البنود (2- 25- 31- 35).
6. مصفوفة الكلمات/ الأحرف (Word/ Letter Matrix): وتشمل البنود (14- 16- 22- 36).
7. التناظر اللفظي (Verbal Analogy): ويشمل البنود (3- 18- 21- 23).
8. التصنيف اللفظي (Verbal Classification): ويشمل البنود (8- 13- 30- 33).
9. الاستنتاج (Inference): ويشمل البنود (19- 26- 29- 34).

- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30 تلميذ وتلميذة)، مماثلة لعينة الدراسة من حيث الصف الدراسي لكن لم تشملهم عينة الدراسة (10 من المتأتئين، و20 من العاديين) بواقع (17) من الذكور، و(13) من الإناث، بتاريخ 2015/2/5، وذلك بهدف:

- تحديد درجة صعوبة كل بند من بنود الاختبار، وإعادة ترتيب البنود بناء على معاملات السهولة الصعوبة المُستخرجة.
- تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار حيث استغرق تطبيق الاختبار وسطياً 45 دقيقة، فهناك بعض التلاميذ أنهوا الإجابات خلال 40 دقيقة، وبعضهم الآخر خلال 50 دقيقة.

- تعديل صياغة البنود بما يتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة في البحث، وسبب تعديل بعض البنود هو صعوبة فهمهم لها، أو التباس المعنى لديهم، بحيث تصبح أكثر سهولة، وتحافظ على ما وضعت لقياسه، وهذه البنود هي:

جدول (5): البنود التي تم تعديلها من اختبار الذكاء اللغوي

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
البند الثالث الطائر بالنسبة للعصفور الدوري كالسمك بالنسبة للـــ:	البند الثالث علاقة الطائر بالعصفور الدوري كعلاقة السمك بـــ:
البند الثامن من ضمن خيارات الإجابة: هـــ- ديوان.	البند الثامن تعدلت إلى : هـــ- كنبة.
البند الثامن عشر الورد بالنسبة للحديقة كـــ:	البند الثامن عشر علاقة الورد بالحديقة مثل علاقة:
البند الثالث والعشرون البيض بالنسبة للكرتون كالحليب بالنسبة لـــ:	البند الثالث والعشرون علاقة البيض بكرتون البيض كعلاقة الحليب بـــ:

- ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد التعديلات التي أجريت عليه على عينة استطلاعية أخرى مكونة من (30 تلميذ تلميذة)، بتاريخ 2015/2/12، من أجل استخراج معاملات صدق وثبات الاختبار.

- الدراسة السيكومترية للاختبار:

أ- صدق الأداة:

1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض بنود اختبار الذكاء اللغوي بعد التعديل، والمكونة من 36 بند، على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق (الملحق رقم6)، وذلك للتأكد من أن بنود المقياس مناسبة لهدف الدراسة الحالية وتقيس ما وضعت لقياسه.

2- صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي من أنواع الصدق المهمة التي تستخدم للتحقق من صدق الأدوات المستخدمة، ويتحقق هذا النوع من الصدق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. وقد تم التأكد

من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (6): صدق الاتساق الداخلي لاختبار الذكاء اللغوي

البعد	الارتباط	العينة
العكوس	0.748**	30
تكملة الجمل	0.841**	30
ترتيب الجمل	0.878**	30
الاستدلال الحسابي	0.839**	30
الاختيار المنطقي	0.868**	30
مصفوفة الكلمات/ الأحرف	0.739**	30
التناظر اللفظي	0.891**	30
التصنيف اللفظي	0.906**	30
الاستنتاج	0.860**	30

(**) الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق أن جميع بنود المقياس لها ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

3- الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي لاختبار الذكاء اللغوي، وذلك بحساب الجذر التربيعي لثبات الإعادة للاختبار بالدرجة الكلية، وقد بلغ معامل ثبات الإعادة (0.865)، وبلغ معامل الصدق الذاتي (0.930).

ب- ثبات الأداة:

لقد قامت الباحثة بالتأكد من ثبات اختبار الذكاء اللغوي باستخدام طرائق ثلاث هي:

1- ثبات الإعادة:

تم تطبيق الاختبار بتاريخ 2015/2/12 على عينة مكونة من (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس للتعليم الأساسي (حلقة ثانية) يتسمون بنفس خصائص عينة التطبيق ولكن لا يدخلون في عينة التطبيق، ثم أعيد تطبيقه بعد (15) يوم من تاريخ التطبيق على نفس الأفراد، وحُسِب الثبات بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الإجابة على الاختبار في المرة الأولى من التطبيق والمرة الثانية من التطبيق.

2- ثبات التجزئة النصفية:

وكذلك تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول حيث ن=30.

3- معامل ألفا كرونباخ:

وتم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث ن=30. والجدول التالي يبين معاملات الثبات:

جدول (7): معاملات ثبات اختبار الذكاء اللغوي بطريقة الإعادة، التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

البعد	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
العكوس	0.647**	0.651	0.630
تكملة الجمل	0.811**	0.432	0.420
ترتيب الجمل	0.778**	0.567	0.635
الاستدلال الحسابي	0.815**	0.674	0.524
الاختيار المنطقي	0.878**	0.432	0.546
مصفوفة الكلمات/ الأحرف	0.569**	0.523	0.548
التناظر اللفظي	0.851**	0.452	0.678
التصنيف اللفظي	0.716**	0.640	0.657
الاستنتاج	0.810**	0.546	0.456
الدرجة الكلية	0.865**	0.675	0.654

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين 0.569 و 0.878، أما ثبات التجزئة النصفية فقد تراوحت معاملاته بين 0.432 و 0.674، ومعاملات ثبات ألفا كرونباخ تراوحت بين 0.420 و 0.678، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يوفر إمكانية الاطمئنان إلى ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في استخراج نتائج البحث.

خامساً- خطوات تطبيق الدراسة:

تحقيقاً للهدف الأساسي للدراسة الحالية وهو: المقارنة بين الأطفال العاديين والمتأتئين في الذكاء اللغوي، تم اللجوء إلى الخطوات الإجرائية الآتية:

1- البحث عن الأدوات المناسبة لهدف الدراسة، والقيام بالدراسة السيكومترية لكل منها للتأكد من صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

2- الحصول على الموافقات الرسمية من رئاسة جامعة دمشق لإتمام إجراءات الدراسة الميدانية.

3- الرجوع إلى دائرة التخطيط والإحصاء التابعة لمديرية تربية دمشق للحصول على قائمة بأسماء مدارس التعليم الأساسي ومواقعها الجغرافية.

4- تقسيم محافظة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية (شمال، جنوب، شرق، غرب، مركز)، واختيار المدارس بشكل عشوائي من كل منطقة.

5- زيارة المدارس المختارة ومقابلة معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس وشرح فكرة الدراسة لهم.

6- تسجيل أسماء التلاميذ الذين يعانون من التأتأة حسب رأي المعلمين، وتوزيع قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة على معلميهم من أجل التأكد من وجود التأتأة أو عدمه.

7- تحديد التلاميذ الذين يعانون من وجود اضطراب التأتأة بعد تصحيح القوائم.

8- استبعاد الحالات التي لا تنطبق عليها شروط احتيار العينة، وذلك بعد مقابلة التلاميذ.

9- تطبيق مقياس شدة التأتأة لرايلي (Rily, 1994)، وذلك لتحديد شدة التأتأة لدى أفراد العينة المتأتئة، واستبعاد التلاميذ الذين لا يعانون من اضطراب التأتأة.

10- بعد اختيار المتأتئين أفراد عينة البحث، تم سحب عدد من التلاميذ غير المتأتئين (العاديين) ضعف عدد المتأتئين بشكل عشوائي من نفس المدارس.

11- تطبيق اختبار الذكاء اللغوي المستخدم في الدراسة الحالية، على جميع أفراد المجموعتين (العاديين، والمتأتئين)، لتحديد درجة الذكاء الغوي لديهم والمقارنة بينهم.

سادساً- الصعوبات التي واجهت الباحثة في أثناء قيامها بالدراسة الميدانية:

1- رفض معظم المدارس السماح للباحثة بتطبيق أي أداة من أدوات الدراسة حتى أثناء القيام بالدراسة الاستطلاعية، دون وجود ورقة رسمية بتسهيل مهمة الدراسة من جامعة دمشق.

2- الانتظار لفترة زمنية طويلة من أجل الحصول على تسهيل مهمة تطبيق الدراسة الميدانية من رئاسة جامعة دمشق.

3- خلط المعلمين والمعلمات بين اضطراب التأتأة وبين اضطرابات الكلام الأخرى وصعوبات التعلم، والارتباك الذي يحدث لدى بعض التلاميذ أثناء القراءة.

4- عدم وجود غرف مناسبة لتطبيق أدوات الدراسة في المدارس التي تمت زيارتها، من حيث الهدوء والتهوية والمقاعد، مما اضطر الباحثة في كثير من المدارس إلى استخدام الغرفة المخصصة للمعلمين، الأمر الذي أثار استياء البعض منهم.

5- رفض بعض مدراء المدارس تطبيق الأدوات أثناء حصص النشاط، كحصص الرياضة أو الفنون أو الموسيقا، على الرغم من أن تطبيقها يحتاج إلى وقت أطول من وقت الفرص، الأمر الذي تطلب الكثير من الإقناع.

6- تطبيق أدوت الدراسة على عينة المتأتئين يتطلب عدة مراحل، الأمر الذي كلّف الباحثة الكثير من الوقت والجهد.

سابعاً- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم إجراء العديد من العمليات الإحصائية على البيانات النهائية من أجل الحصول على نتائج الدراسة، وتم ذلك بواسطة الحاسوب، عن طريق تفريغ البيانات ومن ثم تحليلها ومعالجتها على البرنامج الإحصائي (SPSS) الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والاختبارات التي استخدمت كانت كالآتي:

1. حساب التكرارات والنسب المئوية.
2. حساب معامل الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.
3. حساب معامل الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ.
4. معامل الارتباط بيرسون.
5. اختبار ت ستيودنت (T test).

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

أولاً – الإجابة عن الفرضية الأولى.

ثانياً – الإجابة عن الفرضية الثانية.

ثالثاً – الإجابة عن الفرضية الثالثة.

رابعاً – الإجابة عن الفرضية الرابعة.

خامساً – الإجابة عن الفرضية الخامسة.

سادساً – الإجابة عن الفرضية السادسة.

سابعاً – الإجابة عن الفرضية السابعة.

ثامناً – تفسير النتائج الإجمالي.

– التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وتتمثل في التأكد من صحة فرضياتها مع المناقشة والتفسير لكل منها، بالإضافة إلى المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة التي ذُكرت في الفصل الثاني، وأخيراً تقديم المقترحات والتوصيات.

أولاً- الإجابة عن الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة المتأتئين و أفراد عينة العاديين على مقياس الذكاء اللغوي.**

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا العينتين (العاديين والمتأتئين)، ثم حُسبت دلالة الفروق بين المتوسطات على مقياس الذكاء اللغوي، باستخدام اختبار "ت" (t test)، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (8): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى المتأتئين والعاديين أفراد عينة الدراسة

العينة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
العاديين	320	19.03	6.376	0.504	1.816	0.70
المتأتئين	160	17.83	7.062	0.394		

وتشير النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللغوي بين العاديين والمتأتئين، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (1.816)، وقيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة ت المحسوبة (0.70) وهي أكبر من (0.05)، بالتالي تُقبل فرضية العدم القائلة بعدم وجود فروق بين أفراد عينة المتأتئين وأفراد عينة العاديين على مقياس الذكاء الغوي.

ثانياً- الإجابة عن الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الجنس.**

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات كل من ذكور وإناث عينة العاديين على اختبار الذكاء الغوي باستخدام اختبار (t test) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (9): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي بين ذكور وإناث عينة العاديين

الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	234	18.37	7.37	0.482	2.79	0.005
إناث	86	20.83	5.78	0.623		

تُظهر قراءة الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة قد بلغت (2.79)، وقيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة ت المحسوبة هي (0.005) أي أصغر من (0.05)، أي توجد فروق وهي لصالح الإناث حيث بلغت قيمة متوسط درجات الإناث (20.83) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور البالغ (18.37). وبالتالي تُرفض فرضية العدم، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الجنس لصالح الإناث.

ثالثاً– الإجابة عن الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس.**

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، فقد تم حساب دلالة الفروق في درجات الذكور والإناث أفراد عينة المتأتئين على اختبار الذكاء اللغوي، باستخدام اختبار (t test)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (10): قيم (ت) للفروق في درجات الذكاء اللغوي بين ذكور وإناث عينة المتأتئين

الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	117	16.63	6.46	0.597	4.115	0.000
إناث	43	21.09	4.86	0.741		

من خلال قراءة الجدول السابق يتبين أن قيمة ت المحسوبة تساوي (4.115)، بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المقابلة لها (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، أي توجد فروق، وهي لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة متوسط درجات الإناث (21.09) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور الذي بلغ (16.63). وبالتالي تُرفض فرضية العدم، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس لصالح الإناث.

رابعاً- الإجابة عن الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الصف الدراسي.**

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات كل من تلاميذ الصف الخامس وتلاميذ الصف السادس أفراد عينة العاديين على اختبار الذكاء اللغوي، باستخدام اختبار (t test) ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (11): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الصف الدراسي

الصف	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الخامس	186	18.02	7.18	0.527	3.062	0.002
السادس	134	20.44	6.65	0.575		

ويظهر من قراءة الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة قد بلغت (3.06)، بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المقابلة لها (0.002)، وهي أصغر من (0.05)، أي توجد فروق في الذكاء اللغوي تعزى لمتغير الصف الدراسي لدى العاديين، وهي لصالح تلاميذ السادس حيث بلغت قيمة متوسط درجاتهم على اختبار الذكاء اللغوي (20.44) وهو أكبر من متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس البالغ (18.02)، وبالتالي تُرفض فرضية العدم، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين حسب متغير الصف الدراسي لصالح الصف الأعلى.

خامساً- الإجابة عن الفرضية الخامسة:

والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.**

ومن أجل التحقق من نتائج هذه الفرضية قامت الباحثة حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات كل من تلاميذ الصف الخامس وتلاميذ الصف السادس أفراد عينة المتأتئين على اختبار الذكاء اللغوي، باستخدام اختبار (t test)، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (12): قيم (ت) للفروق في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي

الصف	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الخامس	91	16.91	6.55	0.687	2.117	0.036
السادس	69	19.04	5.96	0.717		

وتُظهر قراءة الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة تساوي (2.117)، وبلغت قيمة مستوى الدلالة المقابلة لها (0.036) وهي أصغر من (0.05)، بالتالي وُجدت فروق دالة إحصائياً في الذكاء اللغوي لصالح تلاميذ الصف السادس من المتأتئين، حيث بلغت قيمة متوسط درجاتهم على مقياس الذكاء اللغوي (19.04) وهي أكبر من قيمة متوسط درجات تلاميذ الصف الخامس (16.91). وبالتالي تُرفض فرضية العدم، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي لصالح الصف الأعلى.

سادساً- الإجابة عن الفرضية السادسة:

وتنصّ على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس.**

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق في شدة التأتأة بين الذكور والإناث أفراد عينة المتأتئين ، وذلك باستخدام اختبار (t test)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (13): قيم (ت) للفروق في شدة التأتأة بين الذكور والإناث أفراد عينة المتأتئين

الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	117	15.51	9.01	0.832	0.822	0.412
إناث	43	14.18	9.16	1.397		

من خلال استعراض نتائج الجدول السابق، يتضح أن قيمة ت المحسوبة تساوي (0.822)، ومستوى الدلالة المحسوبة المقابلة لها تساوي (0.412) وهي أكبر من مستوى الدلالة النظرية (0.05)، أي أنها غير دالة. فبالتالي تُقبل فرضية العدم القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الجنس.

سابعاً- الإجابة عن الفرضية السابعة:

والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي.**

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق في شدة التأتأة بين تلاميذ الصفين: الخامس، والسادس أفراد عينة المتأتئين ، باستخدام اختبار (t test)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (14): قيم (ت) للفروق في شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي

الصف	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	التباين	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الخامس	91	18.07	8.97	0.940	5.039	0.000
السادس	69	11.30	7.62	0.917		

من خلال قراءة الجدول (19)، يتبين أن قيمة ت المحسوبة قد بلغت (5.039)، وقيمة مستوى الدلالة المحسوبة المقابلة لها قد بلغت (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة النظرية (0.05)، وهذا يعني أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهي لصالح تلاميذ الصف الخامس حيث أن متوسط درجاتهم على مقياس شدة التأتأة قد بلغ (18.07)، وهو أكبر من متوسط درجات تلاميذ الصف السادس الذي بلغ (11.3)، وبالتالي تُرفض فرضية العدم، وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي لصالح الصف الأدنى.

ثامناً- تفسير النتائج الإجمالي:

فيما يلي مناقشة لنتائج المعالجة الإحصائية للبيانات وذلك في ضوء الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

1- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من العاديين والمتأتئين على مقياس الذكاء اللغوي.

وترجع الباحثة عدم جود فروق في الذكاء اللغوي بين العاديين والمتأتئين إلى طبيعة الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يقيس أبعاد لغوية متعددة، ولا يعتمد على بعد واحد فقط، وهو يعطي الطفل حرية الإجابة عن بنوده دون التعرض للضغوط التي يمكن أن يتعرّض لها أثناء الحديث العادي، وبالتالي فهو يُعطي الطفل الفرصة لإظهار قدراته اللغوية كما هي في الواقع. وبعبارة أخرى يُمكن القول أنّ الطفل المتأتئ وإن ظهر لديه ضعف في قدرته على استخدام الكلمات، فإن هذا الضّعف يعود إلى طبيعة المواقف الكلامية التي

يتعرّض لها الطفل المتأتئ، وإلى طريقة معاملته في محيطه، حيث غالباً ما يتعرض للسخرية ولا يُعطى الفرصة لكي يُظهِر قدراته الحقيقية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة **دراسة قطبي وآخرون (Kotbi, et al.) (1992)** التي هدفت المقارنة بين العاديين والمتأتئين في الذكاء بشكل عام (ومن ضمنه اللغوي)، وأكدت عدم وجود فروق بينهم كما في الدراسة الحالية.

بينما لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **تشين وآخرون (Chen, et al.) (1997)** التي تناولت مقارنة الذكاء لدى المتأتئين والعاديين، ووجدت أن هناك فروق دالة إحصائياً بينهم في الذكاء بشكل عام.

2- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة العاديين و أفراد عينة المتأتئين تعزى لمتغير الجنس، وهذه الفروق كانت لصالح الإناث.

وجدت الدراسة الحالية أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في الذكاء اللغوي، سواءً كانوا من المتأتئين أم من غير المتأتئين (العاديين)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة **غانم (2003)**، ودراسة **عفانة والخزندار (2004)**، المذكورة في الدراسات السابقة، وربما يعود تفوق الإناث على الذكور في الذكاء اللغوي إلى طبيعة الأنشطة التي تمارسها الإناث والتي تتمحور أغلبها في أنشطة لغوية بحكم طول فترة احتكاك الفتيات مع أمهاتهن وأقرانهن، ولأن خياراتهن المهنية في المستقبل تتطلب منهن استخدام هذا الذكاء بشكل كبير، بخلاف الذكور الذين يسمح لهم بممارسة أنشطة متعددة خارج البيت، وبسبب تنوع خياراتهم المهنية مستقبلاً.

بينما لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة **عبد القادر وأبو هاشم (2007)** التي لم تجد فروق في الذكاء اللغوي تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت نتائج دراسة **نوفل والحلية (2008)** تساوي الجنسين في الذكاء اللغوي.

3- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى أفراد عينة الدراسة من العاديين والمتأتئين تعزى لمتغير الصف الدراسي، وهذه الفروق كانت لصالح تلاميذ الصف السادس.

تُظهر نتائج الفرضيتين الخامسة والسادسة أن الذكاء اللغوي ترتفع درجته مع التقدم بالصف الدراسي، فتلاميذ الصف السادس يتمتعون بدرجة ذكاء لغوي مرتفعة أكثر من تلاميذ الصف الخامس، سواء أكانوا من المتأتئين أم من غير المتأتئين، فربما يكون سبب هذه الفروق هو ازدياد الحصيلة المعرفية الناتجة عن ازدياد الخبرات والمهارات المتعلمة داخل المدرسة أو خارجها، كما أن الفرق في العمر بين تلاميذ الصفين قد يلعب دوراً مهماً في تشكيل هذه الفروق لصالح التلاميذ الأكبر سناً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **عبد القادر وأبو هاشم (2007)** حيث تفوق طلاب السنة الرابعة الجامعية في الذكاء اللغوي على بقية الطلاب المشمولين في العينة من طلاب السنوات الأولى الثانية والثالثة.

4- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في شدة التأتأة بين الذكور والإناث أفراد عينة المتأتئين.

أكدت معظم الأدبيات النظرية أن نسبة انتشار التأتأة بين الذكور أكثر من الإناث، وأن الإناث هن أكثر قابلية للتغلب على التأتأة من الذكور، وذلك لعدة أسباب منها أن الاستعداد الوراثي لدى الذكور قد يكون أقوى منه لدى الإناث، وقد يكون لأن التوقعات البيئية من الذكور أعلى، وغير ذلك، بينما لم تؤكد الأدبيات النظرية (في حدود علم الباحثة) أن التأتأة إن وُجدت لدى الإناث فإنها ستكون أقل شدة منها لدى الذكور. وهذا ما توصلت له نتيجة هذه الفرضية، فلم توجد فروق بين الذكور والإناث في شدة التأتأة.

5- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات شدة التأتأة لدى أفراد عينة المتأتئين حسب متغير الصف الدراسي، وهذه الفروق كانت لصالح تلاميذ الصف الخامس.

إن حوالي 5% من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يمرون بتأتأة مؤقتة، والتي تدوم لفترة، ولكن معظم هؤلاء الأطفال يتعافون من التأتأة في مرحلة الطفولة المتأخرة، تاركين حوالي 1% من الأطفال مع مشكلة تأتأة طويلة الأمد (Guitar& Conture , 2007,4)). وهذا يعني أن الأطفال حتى وإن لم يخضعوا لبرامج علاجية للتخلص من التأتأة، فإن بعضهم قادرون على أن يتعافوا من التأتأة بالتدريج، وهذا ما تظهره نتيجة هذه الفرضية، حيث أن شدة التأتأة تنخفض مع مرور الزمن لدى بعض الحالات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، ومن خلال التعامل مع الأطفال المتأتئين وغير المتأتئين أثناء تطبيق الجانب الميداني (أدوات الدراسة)، فقد وضعت الباحثة مجموعة من التوصيات:

1- توعية الأهل والمعلمين والمجتمع، من خلال المراكز الثقافية، ووسائل الإعلام، بمعنى اضطراب التأتأة، وأهمية الكشف المبكر عنه، وكيفية التعامل مع المتأتئ في المدرسة والمجتمع ككل.

2- إعداد برامج إرشادية لأهالي المتأتئين، يتعلمون من خلالها كيفية التواصل مع أبنائهم، حيث أن أساليب المعاملة الوالدية قد تكون سبباً في تفاقم المشكلة.

3- ضرورة التدخل لتعزيز وتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من التأتأة، مما يساعدهم على التواصل الاجتماعي والقدرة على تعميم هذا التحسن على المواقف الاجتماعية الأخرى.

4- تحديد أبعاد الذكاء اللغوي وجعلها قابلة للقياس الكمي والموضوعي، ومحاولة اقتراح مناهج خاصة بالذكاء اللغوي، وذلك لتنميته في عدد كبير من البيئات كالتعليم ومواقع العمل.

5- توجيه انتباه المعلمين إلى أهمية الطرائق التدريسية والأنشطة الصفية التي تستخدم الذكاء اللغوي كأساس في العمل التربوي.

6- توجيه انتباه أولياء الأمور إلى أهمية الذكاء اللغوي لدى الأطفال وضرورة استخدام أساليب التعامل التي تعمل على تنميته لدى الأطفال.

7- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على عينات مختلفة من الأفراد الذين يعانون من التأتأة في مراحل عمرية وبيئات مختلفة، وباستخدام متغيرات مختلفة عن الدراسة الحالية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

الذكاء اللغوي لدى الأطفال العاديين والمتأتئين

دراسة مقارنة في محافظة دمشق

ملخص البحث:

- ❖ هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء اللغوي بين العاديين والمتأتئين، باستخدام المتغيرات التالية: الجنس، الصف الدراسي، شدة التأتأة.
- ❖ طُبّقت الدراسة على عينة مكونة من (480) تلميذاً وتلميذةً، من تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في محافظة دمشق. وقد قُسّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى: مجموعة التلاميذ العاديين، وتكونت من (320) بواقع (234) ذكراً، و(86) أنثى. المجموعة الثانية: مجموعة التلاميذ المتأتئين: وتكونت من (160) بواقع (117) ذكراً، و(43) أنثى.
- ❖ وقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

1- قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة لدى الأطفال، إعداد عفراء خليل (2011).

2- مقياس شدة التأتأة للكبار والصغار (SSI) لرايلي (Rily, 1994).

3- اختبار الذكاء اللغوي، إعداد الباحثة.

- ❖ وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء اللغوي وشدة التأتأة لدى المتأتئين أفراد عينة الدراسة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العاديين ومتوسط درجات المتأتئين على مقياس الذكاء اللغوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العاديين أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء اللغوي حسب متغير الجنس، لصالح الإناث.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المتأتئين أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء اللغوي حسب متغير الجنس، لصالح الإناث.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى العاديين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف الدراسي، لصالح تلاميذ الصف السادس.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى المتأتئين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف الدراسي، لصالح تلاميذ الصف السادس.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء اللغوي لدى المتأتئين أفراد عينة الدراسة حسب متغير شدة التأتأة، لصالح التأتأة البسيطة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات شدة التأتأة لدى المتأتئين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات شدة التأتأة لدى المتأتئين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف الدراسي، لصالح تلاميذ الصف الخامس.

المراجع

أولاً – المصادر

ثانياً – المراجع العربية

ثالثاً – المراجع الأجنبية

المراجع

أولاً– المصادر:

- القرآن الكريم، سورة القصص، الآية (35).
- القرآن الكريم، سورة طه، الآيات (25– 29).

ثانياً– المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد (1996): **القدرات العقلية**، الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو زينة، فريد كامل، والإبراهيم، مروان، وقنديلجي، عامر، وعدس، عبدالرحمن، وعليان، خليل (2007): **مناهج البحث العلمي :طرق نوعية**. دار المسيرة، عَمان.
- أبو فخر، غسان، وزحلوق، مها، والمللي، سهاد: (2006)**علم نفس ذوي الحاجات الخاصة**، ط2 ، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- الأعسر، صفاء، وكفافي، علاء الدين (2000): **في التربية السيكولوجية، الذكاء الوجداني**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- آغا، ماهر محمد (2011): **فاعلية التدريب على الاسترخاء الكلامي والقراءة المتزامنة في علاج حالات التأتأة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- امبابي، هند (2010): **التخاطب واضطرابات النطق والكلام**، مركز التعليم المفتوح، جامعة القاهرة، مصر.
- أمزيان، محمد (2008): **الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد التاسع، العدد الثاني.
- أمين، سهير محمود (2000): **اللجلجة: المفهوم، الأسباب، العلاج**، جامعة حلوان، دار الفكر العربي، مصر.
- باسي ، هناء (2014): **اضطراب اللغة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والتربية، الجزائر.
- البطاينة، أسامة محمد، والجراح، عبد الناصر ذياب، وغوانمة، مأمون محمود (2009): **علم نفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- بلان، كمال يوسف، والزعبي، أحمد محمد (2015): **الصحة النفسية**، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

- بوزان، توني (2007): **قوة الذكاء الكلامي**، الطبعة الثالثة، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- جابر، جابر عبد الحميد (1997): **الذكاء ومقاييسه**، الطبعة العاشرة، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- جابر، جابر عبد الحميد (2003): **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الحسين، محمد عبد الهادي (2003): **تربويات المخ البشري**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحسين، محمد عبد الهادي (2006): مدخلك **العملي إلى ورش عمل قوة نظرية الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الحسين، محمد عبد الهادي (2008): **المشروع نظرية الكتاب المتعلم**، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الخزاعي، عبد الحليم رحيم (2005): **أثر الذكاء في الانتباه المنقسم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- خليل، عفراء (2011): **العلاقة بين التأتأة والقلق**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، ملحق 2011.
- خليل، عفراء سعيد (2012): **فاعلية طريقة التأتأة السهلة في تخفيف شدة التأتأة المتوسطة وأثرها في مفهوم الذات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- الخميس، أميمة عبد الله (د.ت): **القراءة والذكاء اللغوي لدى الطفل**، اللجنة الوطنية للطفولة، المملكة العربية السعودية.
- خويلات ,محمود محمد عطا الله :(2004) **التكيف النفسي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الذين يعانون من التأتأة من وجهة نظر معلميهم**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الدبوس، رنا سحيم فهد (2004): **التلعثم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومفهوم الذات دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، علم النفس، مصر.
- الرفاعي، نعيم (2012): **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف**، ط 15، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- الزراد، فيصل (1990): **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2005): **اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج)**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- السرطاوي، عبد العزيز، وأبو جودة، وائل موسى (2000): **اضطرابات اللغة والكلام.** أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السعيد، حمزة (2003): مظاهر التأتأة عند الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الطفولة والتنمية، العدد العاشر، المجلد الثالث، 2003.
- سلامة، محمد سعيد (1997): دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال المتلعثمين والعاديين من الجنسين في مرحلة الطفولة المتأخرة: دراسة مقارنة للفرق بين الجنسين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- السيد، منى توكل (2008): **التهتهة لدى الأطفال**، دار الجامعة الجديدة ،الإسكندرية، مصر.
- الشخص، عبد العزيز (1997): **اضطرابات النطق والكلام (خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها)**، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الطوبسي، زياد أحمد (2001): مجتمع الدراسة والعينات، مديرية تربية البتراء، www.t1t.net
- عباس، جيهان غالب (1998): **دراسة لبعض المتغيرات البيئية والنفسية المرتبطة بظاهرة التلعثم في الكلام عند الأطفال.** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد القادر، فتحي عبد الحميد، وأبو هاشم، السيد محمد (2007): **البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، العدد الخامس والخمسون، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.
- العبيدي، دراسة نادية سعد(1999): **دراسة مقارنة للعلاقة بين اللجلجة والانطوائية لدى الأطفال في محافظة حولي**، قسم الخدمة النفسية والاجتماعية، وزارة التربية - دولة الكويت.
- عدس، محمد عبد الرحيم (1997): الذكاء من منظور جديد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عسيري، لطيفة عبد الله (2007): **دراسة الفروق بين معلمات الكيمياء ذوات الكفاءة العالية والمنخفضة في الذكاء المتعدد وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بمنطقة عسير**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة

العربية السعودية.

- العطار، زينب (2008): **انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.
- عفانة، عزو اسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب (2004): **مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، غزة، فلسطين.
- العفيف، فيصل(2009): اضطرابات النطق واللغة، الطبعة الأولى، مكتبة الكتاب العربي. www.arabbook.com/ebook
- العلي، مازن (2011): **فاعلية برنامج تدريبي تكاملي لخفض بعض المظاهر الأولية للتأتأة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- العيسوي، عبد الرحمن (1993): **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد (2000): **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**، دار الكتب الجامعية، بيروت، لبنان.
- غانم، هالة وليد (2011): **الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، العدد الحادي والثلاثون.
- فهمي، مصطفى (1976): **أمراض الكلام**، الطبعة الخامسة، مكتبة مصر، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر.
- قصاب، ريم (2014): **دليل اختبار أوتيس– لينون للقدرة المدرسية (النسخة الثامنة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- كامي، آلان، وكاتس، هيوغ (1998): **صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري**، ترجمة: نصر، حمدان علي، وعلاونة، شفيق فلاح، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، سوريا.
- ليمان، روبرت، وكيغن، توني (1998): **تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة**، ترجمة: الريحاني، سليمان، وحمدي، نزيه، وداود، نسيمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، سوريا.
- مخلوف، ميس (2010): **فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف شدة التأتأة الابتدائية لدى عينة من الأطفال المتأتئين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

- مرسي، كمال إبراهيم، ومنصور، عبد المجيد سيد (1988): **اختبار الذكاء اللغوي: دليل الاختبار ومعاييره على البيئة السعودية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مطاوع، ضياء الدين(2002): **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الأساسية في الكويت**،مجلة الطفولة والتنمية العربية، العدد 16.
- مقبل، منال علي محمد (1995): **دراسة لبعض خصائص الشخصية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللجلجة في الكلام**، ملخص رسالة ماجستير، تصنيف الرسالة؛ (٧.١٣٦. م م د)، ملخصات رسائل الماجستير الصادرة عن قسم علم النفس، جامعة الملك سعود بالرياض (1417هـ).
- **موسوعة الملك عبد العزيز بن عبد الله العربية للمحتوى الصحي** (2013)، الشؤون الصحية، وزارة الحرس الوطني، المملكة العربية السعودية. www.khaahe.org
- النحاس، محمد محمود (2006): **سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- نوفل، محمد، والحلية، محمد (2008): **الفروق ي الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون، الإصدار الخامس.
- الهوارنة، معمر نواف (2010): **اضطرابات اللغة والتواصل لدى الأطفال (الظاهرة والعلاج)**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
- وزارة التربية (2004) : **النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي**. الإدارة المركزية، دمشق، سورية.
- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة (2014): البحث الوصفي. http://ar.m.wikipedia.org

ثالثاً– المراجع الأجنبية:

- American Speech- Language- Hearing Association (ASHA) (1993): **Definitions of communication disorders and variations.** www.asha.org
- Anderson, Julie D.(2001): **Temperamental Characteristics of Children Who Stutter**, A.,CCC-SLP ,Mark W. Pellowski, M.S.,CCC-SLP,& Edward, G.Conture ,Ph.D. ,CCCSLP Vanderbilt University, Nashville, TN,ASHA-New Orleans.
- Andrews, G, Harris, M.(1964): **The syndrome of stuttering: Clinics in Developmental Medicine**, London: William Heineman Medical Books Ltd.
- Armstrong, T. (1994): **Multiple intelligence in the classroom.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brualdi, Amy C. (1996): Multiple Intelligences: Gardner's Theory. http://files.eric.ed.gov
- Checkley, K. (1997): **The first seven … and the eight: a conversation with Howar Gardner.** Education Leadership, V.55, No. BEDI 97022212.
- Chen Rang Zhang Di, Li Hongge,et al. (1997): **Comparative Study on Intelligence of Stuttering Children.** Journal of Shenyang medical college. 1997- 04.
- Christison, Mary Ann, & Kennedy, Deborah, 1999: **Multiple Intelligence: Theory And Practice In Adult**. http://ericae.net/edo
- Dalton & Hardcastal. (1977): **Disorders of Fluency**, London: Eduard Arnold.
- **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)** (1994), Fourth Edition, American Psychiatric Association, Washington, DC, United States of America.
- Ginsberg, A, P; Wexler, K, B. (2000). Understanding Stuttering and Counseling Clients Who Stutter. **Journal. of Mental Health Counseling**. **22 (3)**. 228-239: Long Island University.
- Goodnough, Karen (2000): **Exploring multiple intelligences theory in the context of science education: an action research approach**, Ph. D. thesis, University of Toronto.
- Greiner, Jay R.; Fitzgerald, Hiram E.; Cooke, Paul A.; and Djurdjic Slavoljub D. (1985): **Assessment of sensitivity to Interpersonal stress in stutterers and nonstutterers**. Journal of communication disorders.V.18:215-
- Guitar, B. (2006): **Stuttering (An Integrated to its Nature and Treatment)**: London. Williams & wilk Ins.
- Guitar, B., Conture, E. (2007): **The child who stutter**. Revised 4th

edition, Stuttering Foundation of America, Memphis, Tennessee.
- Hampton, R. (2008): **Multiple intelligences.** http://1th3.k12.il.us/rhamptonlmi/mi.html
- Hedge, M.N (2005): **An advanced review of speech language pathology.**
- Hoekstra, Annie (2011): **Multiple Intelligences**, Montessori Motion newsletter. http://www.international-montessori.org
- Ikiz, Ebru, (2010): **The relationship between multiple intelligence and academic achievements of second grade students.** http://www.oaji.net/articles
- Kehoe, Thomas (2006): **No Miracles Cure a Multifactor Guide to Stuttering Therapy.** USA University College Press.
- Kotbi, N; et.al. (1992). Acomparison between stutterers and non stuttered in intelligence. self concept. anxiety and depression**. Derasat Nafsehah.** 2 (2). p p. 337-349: Cairo. Egypt.
- Miller, Susan & Watson, Ben C.:(1992): **The relationship between communication Attitude, Anxiety, and Depression in stutterers and nonstutterers**. Journal of speech and hearing research. V.35:789 798 August.
- Mohammadi, M. & Mousaiou, R. (2012): **Emotional Intelligence, Linguistic Intelligence, and their Relevance to Speaking Anxiety.** Journal of Academic and Applied Studies Vol. 2(6) June 2012, pp. 11-22.
- Niekerk, Surika (2009): **Multiple Intelligence Profiles Of Learners With Attention- deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD).** Education Science College, North- West University.
- Pellowski, M.W., & Conture, E.G. (2002). **Characteristics of speech disfluency and stuttering behaviors in 3- and 4-year-old children,** Journal of Speech, Language, and Hearing Research,(45).
- Peter. Reich. A.(1986).**Language Development**.Prentice Hall.
- Riley, D. G. (1994). **A Stuttering Severity Instrument for Children and Adults**: California State University. 2000. 314-322.
- Rivas, A. (2014): **A Silver Lining to Worrying: Rumination Linked to Higher Verbal Intelligence.** Medical Daily. http://www.medicaldaily.com
- Robinson, K. (2009): **Teaching children through linguistic intelligence (multiple intelligence) - Activities, Toys, Materials, Examples.** Parentree. http://www.parentree.in
- Thackery, E & Harris, M. (2003): **The gale encyclopedia of mental disorders**. 2: New York. The Gale Group Inc.

- The Stuttering Association for The Young (2015): **About Stuttering**, www.say.org

- Wikipedia, the free encyclopedia (2015): **Stuttering.** www.wikipedia.org/wiki/stu
- Wikipidia, the free encyclopedia (2014): **Linguistic Intelligence**, Article. http://en.wikipidia.org
- Williams, D., Melrose, B., Woods, L. (1969): **The relationship between stuttering and academic achievement in children, Journal of communication disorders**, Volume 2, Issue 2, Pages 87- 98.
- Williams. R; Davis. S & Peter. H. (2008). Late Childhood Stuttering. **Journal of Speech Language and Hearing Research**. **51**. p. p 669-687: USA.

Abstract

Linguistic intelligence among normal and stuttering children

A comparative study in Damascus Governorate

- The study aimed to identify the differences in linguistic intelligence between normal and stuttering children, using the following variables: sex, class and stuttering severity.
- The study applied on a sample of (480) pupils from 5th and 6th grade of primary teaching (second stage) in Damascus Governorate. The sample was divided into two groups: The first group is normal pupils group which contained (320) pupils, (243) males and (86) females. The second group is stuttering pupils group which contained (160) pupils, (117) males and (43) females.
- The study used the following instruments:
    1. A checklist to reveal the existence of the stuttering disorder among pupils, made by Afraa Khaleel (2011).
    2. A stuttering severity instrument for children & adults (SSI) for Rily (1994).
    3. A linguistic intelligence test, made by the researcher.
- The research yielded the following results:
    1. There is a negative statistically significant relationship between the mean of scores of linguistic intelligence and the mean of scores of stuttering severity among the stuttering pupils of the study sample.
    2. There are no statistically significant differences in the mean of scores of linguistic intelligence between normal and stuttering pupils of the study sample.
    3. There are statistically significant differences in the mean of scores of linguistic intelligence between males and females of normal pupils of the study sample, for females.
    4. There are statistically significant differences in the mean of scores of linguistic intelligence between males and females of stuttering pupils of the study sample, for females.
    5. There are statistically significant differences in the mean of scores of linguistic intelligence between 5th and 6th grades of normal pupils of the study sample, for 6th grade pupils.

6. There are statistically significant differences in the mean of scores of linguistic intelligence between 5^{th} and 6^{th} grades of stuttering pupils of the study sample, for 6^{th} grade pupils.
7. There are statistically significant differences in the mean of scores of linguistic intelligence between stuttering pupils of the study sample according to stuttering severity variable, for simple stuttering pupils.
8. There are no statistically significant differences in the mean of scores of stuttering severity between males and females of stuttering pupils of the study sample.
9. There are statistically significant differences in the mean of scores of stuttering severity between 5^{th} and 6^{th} grades of stuttering pupils of the study sample, for 5^{th} grade pupils.

الملاحق

– ملحق (1): قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود التأتأة لدى الأطفال إعداد عفراء خليل

– ملحق (2): جداول قياس وحساب شدة التأتأة وفق مقياس (SSI)

– ملحق (3): اختبار الذكاء اللغوي (قبل التعديل)

– ملحق (4): اختبار الذكاء اللغوي (بعد التعديل)

– ملحق (5): مفتاح تصحيح اختبار الذكاء اللغوي

– ملحق (6): قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

– ملحق (7): طلب تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة من كلية التربية وجامعة دمشق

– ملحق (8): موافقة حزب البعث العربي الاشتراكي على تطبيق أدوات الدراسة

– ملحق (9): موافقة جامعة دمشق على تطبيق أدوات الدراسة

– ملحق (10): موافقة مديرية تربية دمشق على تطبيق أدوات الدراسة

ملحق (1)

قائمة رصد المؤشرات الدالة على وجود التأتأة لدى الأطفال

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة، تحية طيبة:

هذه قائمة لرصد بعض المؤشرات التي تدل على وجود اضطراب التأتأة، يرجى وضع كلمة (صح) أمام العبارة التي تنطبق على التلميذ، ووضع كلمة (خطأ) أمام العبارة التي لا تنطبق، ولكم جزيل الشكر.

المدرسة:.....اسم التلميذ:.....الصف:.....جنس التلميذ:.....

	مظاهر التأتأة	نادراً	أحياناً	أبداً
1	يكرر الصوت (الحرف) الأول من الكلمة **مثل** (ط ط طاولة).			
2	يكرر المقطع الأول من الكلمة **مثل** (طا طا طابة).			
3	يكرر كلمة في بداية الجملة **مثل** (بدي بدي بدي اشرب).			
4	يكرر جزء من الجملة **مثل** (أنا اسمي أنا اسمي محمد).			
5	يتصف كلام التلميذ بالإطالة **مثل** (اسمي محمد).			
6	لديه تطويل لصوت محدد **مثل** صوت (ش) في كلمة شـــــكراً.			
7	يطيل الحرف الأول من الكلمة **مثل** (ســـيارة).			
8	يطيل كلمة في جملة **مثل** (أنـــــا بدي تفاحة).			
9	يتوقف عن الكلام في بداية الكلمة **مثال** ..توقف.. شكراً.			
10	يتوقف عن الكلام في وسط الكلمة **مثال** سا..توقف..لم.			
11	يتوقف عن الكلام في وسط الجملة لعدة ثوان ثم يعاود الكلام **مثال** بدي..توقف.. روح عالبيت.			
12	يصاحب توقفه عن الكلام فترة صمت.			
13	يرمش بعيونه بشكل متتابع وسريع وكأنه يحاول دفع الكلمة إلى الخارج.			
14	تظهر لديه بعض التوترات الوجهية خلال لحظة التأتأة عندما يتكلم **مثل** عبوس الوجه، رفع الحاجبين، اتساع فتحتي الأنف، الضغط على الشفتين، ارتجاف الشفاه والفك.			
15	تظهر لديه علامات مقاومة مرتبطة باختلال الطلاقة خلال لحظة التأتأة **مثل** اهتزاز الرأس، تضخم عضلات الرقبة، تحريك ورفع الكتفين للأعلى، تحريك وتوتر اليدين (الضغط بهما على أي شيء)، تحريك وتوتر القدمين (الضغط بهما على الأرض).			
16	يتجنب النظر للمستمع خلال لحظة التأتأة.			

17	يضيف أصواتاً إضافية لا معنى لها **مثل** (اسمي آه آه آه أحمد).				
18	يدخل حشو **مثل** (أم) بعد سسلة من التكرارات مثل بد بد (أم) بدي روح.				
19	يدخل بعض الكلمات غير المناسبة داخل كلامه **مثل** (بابا يعني مدرس).				
20	يدخل بعض الكلمات المرادفة داخل كلامه **مثل** (أريد أحتاج إلى النوم).				
21	يلجأ إلى إبدال الكلمات التي يجد صعوبة في نطقها بكلمات أخرى.				
22	يتجنب الدخول في المناقشات الكلامية.				
23	يتجنب الرد على الأسئلة المطروحة في الصف.				
24	يرد بمعلومات غير صحيحة عندما يتوقع التأتأة ببعض الكلمات.				

ملحق (2)

جداول قياس وحساب شدة التأتأة وفق مقياس (SSI)

1- التكرار						
أ. العينة العفوية		ب. مهمة القراءة		ج. مهمة وصف الصورة		رصيد التكرار (a+b) أو (C) 1.....
النسبة	رصيد المهمة	النسبة	رصيد المهمة	النسبة	رصيد المهمة	
1	2	1	2	1	2	
3-2	3	3-2	3	3-2	6	
4	4	5-4	4	4	8	
6-5	5	9-6	5	6-5	10	
9-7	6	16-10	7	9-7	12	
14-10	7	26-17	8	14-10	14	
28-15	8	27+	9	28-15	16	
29+	9			29+	28	

2- المدة (الزمن)		
الطول الوسطي لأطول ثلاث تفوّهات	الرصيد	رصيد المدة 2.....
الهروب	1	
نصف ثانية	2	
ثانية	3	
2-9 ثانية	4	
10-13 ثانية	5	
30-60 ثانية	6	
أكثر من 60 ثانية	7	

3- المصاحبات الجسمية	
مقياس التقييم: (0) لا يوجد. (1) غير ملحوظ حتى تبحث عنه. (2) نادراً ما يلاحظها المراقب المألوف. (3) ملفتة للانتباه.(4) ملفتة جداً للانتباه. (5) شديدة وتبدو مؤسفة.	رصيد المصاحبات الجسمية (مجموع المكونات الأربعة) 3.....
1- الأصوات الملفتة للانتباه: تنفس ذو ضجة، صفير، تنشق، نفخ، أصوات قرقعة.....1- 2- 3-4- 5.	
2- الملامح الوجهية: اهتزاز الفك، اندفاع اللسان إلى الأمام، ضغط على الشفاه، شد في عضلات الفك..... 1- 2- 3- 4- 5.	
3- حركات الرأس: خلف، أمام، الاستدارة، تواصل بصري ضعيف، النظر المستمر إلى المحيط..... 1- 2- 3- 4- 5.	

4- حركات الأطراف: حركات اليد والذراع، تحريك اليد إلى الوجه، حركات الجذع، حركات الساق، ضرب أو أرجحة القدم..... 1- 2- 3- 4- 5.	
الرصيد الكلي TOS: مجموع الأرصدة الثلاثة 1+ 2+ 3.	

تحديد شدة التأتأة (SSI)

الشدة لدى الأطفال			الشدة لدى البالغين		
مجموع النقاط الإجمالي	النسبة	الشدة	مجموع النقاط الإجمالي	النسبة	الشدة
5-0	4-0	بسيطة جداً	16-0	4-0	بسيطة جداً
8-6	11-5	بسيطة	19-17	11-5	بسيطة
13-9	23-12	بسيطة	21-20	23-12	بسيطة
15-14	40-24	بسيطة	24-22	40-24	متوسطة
19-16	60-41	متوسطة	27-25	60-41	متوسطة
23-20	77-61	متوسطة	30-28	77-61	متوسطة
27-24	89-78	شديدة	33-31	89-78	شديدة
30-28	96-90	شديدة	36-34	96-90	شديدة
45-31	100-97	شديدة جداً	45-37	100-97	شديدة جداً

ملحق (3)

اختبار الذكاء اللغوي (قبل التعديل)

فيما يلي مجموعة من الأسئلة لقياس قدرتك على التفكير، وليس لها علاقة بعملك المدرسي.

والمطلوب منك أن تجيب على هذه الأسئلة بدقة وبسرعة، فإذا وجدت صعوبة كبيرة في سؤال اتركه وانتقل للسؤال الذي يليه.

سوف تجد بعد ك سؤال خمسة إجابات، اختر الإجابة الصحيحة وضع دائرة حول الحرف الدال عليها.

لاحظ أنه لا يوجد غير إجابة واحدة صحيحة.

الأسئلة:

1- عكس "ينتهي" هي:

أ- يذهب ب – يستمر جـ- يتحرك د- ينتظر هـ- يبدأ

2- أي من الكلمات التالية مختلفة عن الأربعة الباقية؟

أ- سيارة ب- شاحنة جـ- قارب د- دراجة هـ- عربة

3- اختر الكلمات التي تكمل هذه الجملة على النحو الأمثل:

لا تنسى أن ..... الكتاب الذي .....

أ- تعيد - استعرته

ب- تكمل – كتبته

جـ- تشتري – أنهيته

د- تحافظ على – قرأته

هـ- تشرح – استمتعت به

4- ما هو العدد الأقل بثلاث أعداد عن ناتج ضرب خمسة بأربعة؟

أ- 23 ب- 20 جـ- 17 د – 15 هـ- 12

5- الطائر بالنسبة للعصفور الدوري كالسمك بالنسبة للـ:

أ- الحوت ب- القطة جـ- المعلبات د- حوض الزينة هـ- الماء

6- إذا تم ترتيب الكلمات في الأسفل لتؤلف الجملة الأفضل، فبأي حرف كانت ستبدأ آخر كلمة في الجملة؟

بارداً	سقت	شراباً	رفيف	عمتها

أ- س ب – ب جـ -ع د- ش هـ - ر

7- يوجد في كل حفلة:

أ- أشخاص ب- حلوى جـ- ألعاب د- هدايا هـ- موسيقا

8- أي من الكلمات الآتية مختلفة عن الكلمات الأربعة الباقية؟

أ- سرير ب- كرسي جـ- مقعد د- كرسي بلا ظهر هـ- ديوان

9- عكس كلمة "يأتي" هي:

أ- يبقى ب- يغادر جـ- يسافر د- يختفي هـ- يزور

10- تشكل الكلمات التي في المستطيل مع بعضها البعض علاقة محددة، اختر الكلمة التي تراها مناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

سنتيمتر	متر	كيلومتر
غرام	؟	طن

أ- وزن ب- أوقية جـ- كيلوغرام د- وحدة قياس هـ-ثقيل

11- يملك جاسم بطاقات بيسبول أقل بقليل مما يملكه تامر أو داني، لكن أكثر من بطاقات هادي. فإذا كان هادي يملك خمسة عشر بطاقة بيسبول، فسنعرف أن:

أ- هادي يحاول الحصول على بطاقات أكثر.

ب- تامر وداني يملكان على الأقل عشرين بطاقة لكل منهما.

جـ- جميع الأولاد يحبون لعب البيسبول.

د- تامر وداني يملكان نفس عدد البطاقات.

هـ- جاسم لديه أكثر من خمسة عشر بطاقة.

12- الورد بالنسبة للحديقة كـ: أ- الصنوبر بالنسبة للشجر.

ب- الفاصولياء بالنسبة للنبات. جـ- الياسمين بالنسبة للون الأبيض.

د- التفاح بالنسبة للبستان. هـ- البازلاء بالنسبة للجزر.

13- اختر الكلمات التي تكمل هذه الجملة على النحو الأفضل:

استمر ..... لوقت طويل، حتى ..... الشارع.

أ- العمل – رُصِف .

ب- الازدحام – مُلِئ.

جـ- الاستعراض العسكري- فَرُغَ.

د- العرض- أُغلِقَ.

هـ- المطر- غُمِرَ.

14- إذا تم ترتيب الكلمات التالية بحيث تشكل الجملة الأفضل، فبأي كلمة يجب أن تنتهي الجملة؟

البرق	يقصف	و	المطر	يلمع	الرعد	ثم	ينزل

أ- يقصف ب- ينزل جـ- المطر د- يلمع هـ- البرق

15- الإنسان لا يستطيع القيام بوظيفة ما بدون.....

أ- مقابلة ب- أجر جـ- عمل د- أدوات هـ- دراسة

16- تشكل مجموعة الحروف التي في المستطيل فيما بينها علاقة محددة، اختر مجموعة الحروف المناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

أ ث	ت ب	أ ت ث ب
س ض	؟	س ص ض ش

أ- س ش ب- ص ش جـ- ش ض د- ض ص هـ- ش ض

17- عكس كلمة "طازج" هي:

أ- قديم ب- بائت جـ- حزين د- متعب هـ- مهترئ

18- اشترى وائل أسماكاً لحوضه أكثر من الأسماك التي اشترتها ماريا أو ماهر لحوضيهما، لكن أقل ببضع سمكات من التي اشتراها وليد، إذا اشترى وائل ثلاث سمكات صفراء واثنتان مخططتان، فإننا نستنتج من ذلك أن:

أ- وائل يحب الأسماك الصفراء أكثر من الأسماك المخططة.

ب- وليد اشترى ست سمكات على الأقل.

جـ- حوض الأسماك الخاص بوليد أكبر من حوض ماريا.

د- ماريا أنفقت مالاً أقل على الأسماك مما أنفقه الآخرون.

هـ- كل من ماريا وماهر اشتريا نفس العدد من الأسماك.

19- أي من الكلمات الآتية لا تنسجم مع الكلمات الأربعة الباقية؟

أ- زلزال ب- صلصال جـ- سلسال د- صفصاف هـ- خلخال

20- ما هو العد الذي يزيد بثلاثة عن ناتج ضرب تسعة في ثلاثة؟

أ- 24 ب- 27 جـ- 29 د- 30 هـ- 31

21- الناس الذين يكونون في الخارج سيرون دائما:

أ- السماء ب- أشجار جـ- أشخاص آخرين د- شارع هـ- غيوم

22- إن شجرة البرتقال في مزرعة سلوى أطول من شجرة الليمون، والتي هي بدورها (أي الليمون) أطول من شجرة الزيتون، ولكنها أقصر من شجرة التفاح. بناءً على هذا فإننا على علم أن:

أ- شجرة البرتقال أطول من شجرة التفاح.

ب- يوجد أربعة أشجار فقط في حديقة سلوى.

جـ- شجرة الليمون تنمو على نحو أبطأ من الأشجار الأخرى.

د- تمت زراعة شجرة البرتقال أولاً.

هـــ- شجرة الزيتون هي الشجرة الأقصر في الحديقة.

23- إذا رتبت الكلمات التالية لتؤلف أفضل جملة، بأي حرف يجب أن تبدأ أول كلمة؟

قطتي	لا	تنسي	أن	تسقي	الماء

أ- ق ب- ت جـــ- ا د- ل هـــ- أ

24- اختر الكلمة التي تكمل هذه الجملة على النحو الأفضل:

استُقبِلَت المديرة..... في يومها الأول استقبالاً حاراً.

أ- المشغولة ب- الكريمة جـــ- الجديدة د- الحكيمة هـــ- السابقة

25- الكلمات التي في المستطيل مرتبة بطريقة معينة، اختر الكلمة المناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

كل	كلل	مكلل
كم	كمل	؟

أ- أكمل ب- كلم جـــ- كامل د- ملك هـــ- كلئ

26- البيض بالنسبة للكرتون كالحليب بالنسبة لـــ:

أ- البقرة ب- الدجاج جـــ- الشراب د- المزارع هـــ- الزجاجة

27- اختر الكلمة التي تكمل هذه الجملة على النحو الأفضل:

اعتقدت أن قصته كانت ..... ، لذلك صدقت كل كلمة قالها.

أ- صحيحة ب- مثيرة جـــ- منسية د- منتهية هـــ- مضحكة

28- يملك رامي 12 وساماً للجدارة للكشافين اليافعين، اكتسب بعض هذه الأوسمة في مجال الحرف اليدوية وبعضها في مجال المهارات البرية، فإذا كان هناك من أوسمة الحرف ما يعادل مرتين مما يوجد من أوسمة المهارات البرية، فكم يكون عدد أوسمة المهارات البرية؟

أ- 2 ب- 3 جـــ- 4 د- 5 هـــ- 6

29- ركبت سمر هذا الأسبوع الباص ذاهبة إلى المدرسة عدداً أكبر من المرات التي ركب فيها تيم الباص، ولكن أقل مما فعلت تغريد. فإذا كانت تغريد ركبت الباص أيام الاثنين والخميس والجمعة فإننا نعرف أن:

أ- تغريد كانت غائبة عن المدرسة أيام الثلاثاء والأربعاء.

ب- ركبت سمر الباص ليوم أو يومين.

جـــ- تيم يركب الباص إلى المدرسة عادةً.

د- تيم ركب الباص ليوم واحد فقط.

هـــ- ركبت سمر الباص أيام الثلاثاء والأربعاء.

30- عكس كلمة "مهذب" هي:

أ- وقح ب- غاضب جـــ- بخيل د- صاخب هـــ- خائف

31- أي من الكلمات الآتية لا تنسجم مع الكلمات الأربعة الباقية؟

أ- نهاية ب- يغلق جـ- ينهي د- يختم هـ- يوافق

32- إذا تم ترتيب الكلمات التالية لتؤلف الجملة الأفضل، فبأي حرف يجب أن تبدأ أول كلمة؟

جليس	كتاب	الأنام	في	خير

أ- ف ب- ك جـ- خ د- ا هـ- ج

33- لا يستطيع الطالب كتابة تقرير بدون استخدام:

أ- كلمات ب- كتب جـ- قلم د- حاسوب هـ- عنوان

34- تتوافق الكلمات في المستطيل مع بعضها البعض بطريقة معينة، اختر الكلمة المناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

برم	مبرم	مبروم
كرم	أكرم	؟

أ- مكرم ب- مكروم جـ- كريم د- كارم هـ- إكرام

35- يشتري بالنسبة لـ"مباع" مثل:

أ- "يعطي" بالنسبة لـ"مأخوذ".

ب- "اشترى" بالنسبة لـ"المُتاجر به".

جـ- "يأخذ" بالنسبة لـ"يصنع".

د- "يتاجر" بالنسبة لـ"التاجر".

هـ- "يبيع" بالنسبة لـ"البيع".

36- تستطيع ليلى القيام بتسع غطسات مختلفة عن منصة الغطس. بعض هذه الغطسات أمامية وبعضها خلفية. فإذا كانت ليلى تستطيع أن تقوم بغطسات أمامية بمعدل ضعف ما تستطيع أن تقوم به من الغطسات الخلفية، فكم غطسة خلفية تستطيع أن تؤدي؟

أ- 2 ب- 3 جـ- 4 د- 5 هـ- 6

ملحق (4)

اختبار الذكاء اللغوي (بعد التعديل)

الاسم: **الجنس:** ذكر أنثى

الصف: **المدرسة:**

فيما يلي مجموعة من الأسئلة لقياس قدرتك على التفكير، وليس لها علاقة بعملك المدرسي.

والمطلوب منك أن تجيب على هذه الأسئلة بدقة وبسرعة، فإذا وجدت صعوبة كبيرة في سؤال معين اتركه وانتقل للسؤال الذي يليه.

سوف تجد بعد كل سؤال خمسة إجابات، اختر الإجابة الصحيحة وضع دائرة حول الحرف الدال عليها.

لاحظ أنه لا يوجد غير إجابة واحدة صحيحة.

الأسئلة:

1- عكس كلمة "يأتي" هي:

أ- يبقى ب- يغادر جـ- يسافر د- يختفي هـ- يزور

2- يوجد في كل حفلة:

أ- أشخاص ب- حلوى جـ- ألعاب د- هدايا هـ- موسيقا

3- علاقة الطائر بالعصفور الدوري كعلاقة السمك بـ.....:

أ- الحوت ب- القطة جـ- المعلبات د- حوض الزينة هـ- الماء

4- عكس كلمة "طازج" هي:

أ- قديم ب- بائت جـ- حزين د- متعب هـ- مهترئ

5- ما هو العدد الأقل بثلاث أعداد عن ناتج ضرب خمسة بأربعة؟

أ- 23 ب- 20 جـ- 17 د – 15 هـ- 12

6- اختر الكلمة التي تكمل هذه الجملة على النحو الأفضل:

اعتقدت أن قصته كانت ..... ، لذلك صدقت كل كلمة قالها.

أ- صحيحة ب- مثيرة جـ- منسية د- منتهية هـ- مضحكة

7- عكس كلمة "مهذب" هي:

أ- وقح ب- غاضب جـ- بخيل د- صاخب هـ- خائف

8- أي من الكلمات الآتية مختلفة عن الكلمات الأربعة الباقية؟

أ- سرير ب- كرسي جـ- مقعد د- كرسي بلا ظهر هـ- كنبة

9- إذا تم ترتيب الكلمات في الأسفل لتؤلف الجملة الأفضل، فبأي حرف كانت ستبدأ آخر كلمة في الجملة؟

بارداً	سقت	شراباً	رفيف	عمتها

أ- س ب – ب جـ -ع د- ش هـ – ر

10- اختر الكلمات التي تكمل هذه الجملة على النحو الأمثل:

لا تنسى أن ..... الكتاب الذي .....

أ- تعيد ----- استعرته

ب- تكمل ----- كتبته

جـ- تشتري ---- أنهيته

د- تحافظ على ----- قرأته

هـ- تشرح ----- استمتعت به

11- ما هو العدد الذي يزيد بثلاثة عن ناتج ضرب تسعة في ثلاثة؟

أ- 24 ب- 27 جـ- 29 د- 30 هـ- 31

12- عكس "ينتهي" هو:

أ- يذهب ب – يستمر جـ- يتحرك د- ينتظر هـ- يبدأ

13- أي من الكلمات التالية مختلفة عن الأربعة الباقية؟

أ- سيارة ب- شاحنة جـ- قارب د- دراجة هـ- عربة

14- تشكل الكلمات التي في المستطيل مع بعضها البعض علاقة محددة، اختر الكلمة التي تراها مناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

سنتيمتر	متر	كيلومتر
غرام	؟	طن

أ- وزن ب- أوقية جـ- كيلوغرام د- وحدة قياس هـ-ثقيل

15- اختر الكلمة التي تكمل هذه الجملة على النحو الأفضل:

استُقبِلَت المديرة..... في يومها الأول استقبالاً حاراً.

أ- المشغولة ب- الكريمة جـ- الجديدة د- الحكيمة هـ- السابقة

16- تشكل مجموعة الحروف التي في المستطيل فيما بينها علاقة محددة، اختر مجموعة الحروف المناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

أ ث	ت ب	أ ت ث ب
س ض	؟	س ص ض ش

أ- س ش ب- ص ش جـ- ش ض د- ض ص هـ- ش ض

17- إذا تم ترتيب الكلمات التالية بحيث تشكل الجملة الأفضل، فبأي كلمة يجب أن تنتهي الجملة؟

البرق	يقصف	و	المطر	يلمع	الرعد	ثم	ينزل

أ- يقصف ب- ينزل جـ- المطر د- يلمع هـ- البرق

18- علاقة الورد بالحديقة مثل علاقة:

أ- الصنوبر بالشجر.

ب- الفاصوليا بالنبات.

جـ- الياسمين باللون الأبيض.

د- التفاح بالبستان.

هـ- البازلاء بالجزر.

19- إن شجرة البرتقال في مزرعة سلوى أطول من شجرة الليمون، والتي هي بدورها (أي الليمون) أطول من شجرة الزيتون، ولكنها أقصر من شجرة التفاح. نستنتج من ذلك أن:

أ- شجرة البرتقال أطول من شجرة التفاح.

ب- يوجد أربعة أشجار فقط في حديقة سلوى.

جـ- شجرة الليمون تنمو على نحو أبطأ من الأشجار الأخرى.

د- تمت زراعة شجرة البرتقال أولاً.

هـ- شجرة الزيتون هي الشجرة الأقصر في الحديقة.

20- إذا رتبت الكلمات التالية لتؤلف أفضل جملة، بأي حرف يجب أن تبدأ أول كلمة؟

قطتي	لا	تنسي	أن	تسقي	الماء

أ- ق ب- ت جـ- ا د- ل هـ- أ

21- "يشتري" بالنسبة لـ"مباع" مثل:

أ- "يعطي" بالنسبة لـ"مأخوذ".

ب- "اشترى" بالنسبة لـ"المُتاجر به".

جـ- "يأخذ" بالنسبة لـ"يصنع".

د- "يتاجر" بالنسبة لـ"التاجر".

هـ- "يبيع" بالنسبة لـ"البيع".

22- الكلمات التي في المستطيل مرتبة بطريقة معينة، اختر الكلمة المناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

كل	كلل	مكلل
كم	كمل	؟

أ- أكمل ب- كلم جـ- كامل د- ملك هـ- كلئ

23- علاقة البيض بكرتون البيض كعلاقة الحليب بـ.....:

أ- البقرة ب- الدجاج جـ- الشراب د- المزارع هـ- الزجاجة

24- تستطيع ليلى القيام بتسع غطسات مختلفة عن منصة الغطس. بعض هذه الغطسات أمامية وبعضها خلفية. فإذا كانت ليلى تستطيع أن تقوم بغطسات أمامية بمعدل ضعف ما تستطيع أن تقوم به من الغطسات الخلفية، فكم غطسة خلفية تستطيع أن تؤدي ليلى؟

أ- 2 ب- 3 جـ- 4 د- 5 هـ- 6

25- الناس الذين يكونون في الخارج سيرون ..... دائما:

أ- السماء ب- أشجار جـ- أشخاص آخرين د- شارع هـ- غيوم

26- اشترى وائل أسماكاً لحوضه أكثر من الأسماك التي اشترتها ماريا أو ماهر لحوضيهما، لكن أقل ببضع سمكات من التي اشتراها وليد، إذا اشترى وائل ثلاث سمكات صفراء واثنتان مخططتان، فإننا نستنتج من ذلك أن:

أ- وائل يحب الأسماك الصفراء أكثر من الأسماك المخططة.

ب- وليد اشترى ست سمكات على الأقل.

جـ- حوض الأسماك الخاص بوليد أكبر من حوض ماريا.

د- ماريا أنفقت مالاً أقل على الأسماك مما أنفقه الآخرون.

هـ- كل من ماريا وماهر اشتريا نفس العدد من الأسماك.

27- يملك رامي 12 وساماً للجدارة للكشافين اليافعين، اكتسب بعض هذه الأوسمة في مجال الحرف اليدوية وبعضها في مجال المهارات البرية، فإذا كان هناك من أوسمة الحرف ما يعادل مرتين مما يوجد من أوسمة المهارات البرية، فكم يكون عدد أوسمة المهارات البرية؟

أ- 2 ب- 3 جـ- 4 د- 5 هـ-6

28- إذا تم ترتيب الكلمات التالية لتؤلف الجملة الأفضل، فبأي حرف يجب أن تبدأ أول كلمة؟

جليس كتاب الأنام في خير

أ- ف ب- ك جـ- خ د- ا هـ- ج

29- يملك جاسم بطاقات بيسبول أقل بقليل مما يملكه تامر أو داني، لكن أكثر من بطاقات هادي. فإذا كان هادي يملك خمسة عشر بطاقة بيسبول، فسنعرف أن:

أ- هادي يحاول الحصول على بطاقات أكثر.

ب- تامر وداني يملكان على الأقل عشرين بطاقة لكل منهما.

جـ- جميع الأولاد يحبون لعب البيسبول.

د- تامر وداني يملكان نفس عدد البطاقات.

هـ- جاسم لديه أكثر من خمسة عشر بطاقة.

30- أي من الكلمات الآتية لا تنسجم مع الكلمات الأربعة الباقية؟

أ- نهاية ب- يغلق جـ- ينهي د- يختم هـ- يوافق

31- لا يستطيع الطالب كتابة تقرير بدون استخدام.....:

أ- كلمات ب- كتب جـ- قلم د- حاسوب هـ- عنوان

32- اختر الكلمات التي تكمل هذه الجملة على النحو الأفضل:

استمر ..... لوقت طويل، حتى ..... الشارع.

أ- العمل ----- رُصِف .

ب- الازدحام ----- مُلِئ.

جـ- الاستعراض العسكري----- فَرُغَ.

د- العرض----- أُغلِقَ.

هـ- المطر----- غُمِرَ.

33- أي من الكلمات الآتية لا تنسجم مع الكلمات الأربعة الباقية؟

أ- زلزال ب- صلصال جـ- سلسال د- صفصاف هـ- خلخال

34- ركبت سمر هذا الأسبوع الباص ذاهبة إلى المدرسة عدداً أكبر من المرات التي ركب فيها تيم الباص، ولكن أقل مما فعلت تغريد. فإذا كانت تغريد ركبت الباص أيام الاثنين والخميس والجمعة فإننا نعرف أن:

أ- تغريد كانت غائبة عن المدرسة أيام الثلاثاء والأربعاء.

ب- ركبت سمر الباص ليوم أو يومين.

جـ- تيم يركب الباص إلى المدرسة عادةً.

د- تيم ركب الباص ليوم واحد فقط.

هـ- ركبت سمر الباص أيام الثلاثاء والأربعاء.

35- الإنسان لا يستطيع القيام بوظيفة ما بدون.....

أ- مقابلة ب- أجر جـ- عمل د- أدوات هـ- دراسة

36- تتوافق الكلمات في المستطيل مع بعضها البعض بطريقة معينة، اختر الكلمة المناسبة لتحل محل علامة الاستفهام.

برم	مبرم	مبروم
كرم	أكرم	؟

أ- مكرم ب- مكروم جـ- كريم د- كارم هـ- إكرام

ملحق (5)

مفتاح تصحيح اختبار الذكاء اللغوي

الرقم	أ	ب	جـ	د	هـ	الرقم	أ	ب	جـ	د	هـ
1		x				19					x
2	x					20				x	
3	x					21	x				
4		x				22	x				
5			x			23					x
6	x					24		x			
7	x					25	x				
8	x					26		x			
9		x				27			x		
10	x					28			x		
11				x		29					x
12					x	30					x
13			x			31	x				
14			x			32					x
15			x			33				x	
16		x				34		x			
17			x			35			x		
18				x		36					x

ملحق (6)

قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

	الاسم	الدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
1	**د. غسان منصور**	أستاذ مساعد	علم النفس المعرفي	كلية التربية جامعة دمشق قسم علم النفس
2	**د. رنا قوشحة**	مدرس	قياس القدرات العقلية	كلية التربية جامعة دمشق قسم القياس والتقويم
3	**د. عزيزة رحمة**	أستاذ مساعد	الإحصاء في التربية وعلم النفس	كلية التربية جامعة دمشق قسم القياس والتقويم
4	**د. مروان الأحمد**	مدرس	علم النفس المعرفي	كلية التربية جامعة دمشق قسم علم النفس
5	**د. عالية الرفاعي**	مدرس متمرن	تربية خاصة	كلية التربية جامعة دمشق قسم التربية الخاصة
6	**د. عفراء خليل**	قائم بالأعمال	تقويم الكلام واللغة	كلية التربية جامعة دمشق قسم التربية الخاصة
7	**أ. هدى عبيد**	اختصاصي	تقويم الكلام واللغة	المنظمة السوية للمعوقين (آمال)
8	**أ. نادين الأنصاري**	اختصاصي	تقويم الكلام واللغة	المنظمة السوية للمعوقين (آمال)
9	**أ. ديمة مظلوم**	اختصاصي	تقويم الكلام واللغة	المنظمة السوية للمعوقين (آمال)
10	**أ. ربى شمسين**	اختصاصي	تقويم الكلام واللغة	المنظمة السوية للمعوقين (آمال)

ملحق (7)

طلب تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة من كلية التربية وجامعة دمشق

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق

Damascus University

الاستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق

ع/ط الاستاذ الدكتور عميد كلية..التربية.....

مقدمه(١):
أريج عادل البخار .....

نوع البحث: □ دراسات عليا ☑ ماجستير □دكتوراه □ عضو هيئة تدريسية

عنوان البحث: الذكاء اللغوي لدى الأطفال الجادين والمتأتين - دراسة مقارنة في محافظة دمشق

يرجى التفضل بالتوسط لدى (٢): مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة دمشق للسماح لنا بالحصول على أو القيام بتطبيق الاختبارات والمقاييس اللازمة لتمام إجراءات البحث .....

على أن (٣):
لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك .....

.....

المشرف أو الباحث الرئيسي | رئيس قسم المختص | عميد الكلية

الدكتور علي خياطة | الدكتور ..... | الدكتور .....

(١) يذكر اسم الطالب في حالة أبحاث طلاب الدراسات العليا واسم عضو الهيئة التدريسية في حالة ابحاث أعضاء الهيئة التدريسية

(٢) يذكر اسم الجهة أو الجهات التي يرغب الطالب بالتعاون معها

(٣) يجب أن يتم وضع إحدى العبارات التالية حصرا:

- لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك.
- لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات سوى المواد اللازمة والتي يتم تأمينها أصولاً
- تتحمل جامعة دمشق النفقات المترتبة عن ذلك والبالغة..... (.....)

مزاجعة البحث العلمي:

رمز البحث: 02075R161 رقم قرار الاعتماد: (٥٨٠٩/م٢) تاريخ: ٢٠٢٠/١٢/

الكلفة الإجمالية المعتمدة للبحث: (بلا) .....

مع اقتران الموافقة على أن لا تتحمل جامعة دمشق أية نفقات لقاء ذلك .....

تأشيرة مديرية البحث العلمي

مدير البحث العلمي
والدراسات العليا

الدكتور محمد فتحي عضه

نائب رئيس جامعة دمشق
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

ملحق (8)

موافقة حزب البعث العربي الاشتراكي على تطبيق أدوات الدراسة

أمة عربية واحدة ذات رسالة خالدة

حزب البعث العربي الاشتراكي
القطر السوري ـ فرع جامعة دمشق
مكتب التعليم العالي الفرعي

الرقم : / ٨١٧ / ص.ت.ع
التاريخ : ١٩/ ٤ / ٢٠١٥

الرفيق الدكتور رئيس جامعة دمشق

تحية عربية :

جوابا لكتابكم رقم ٩٤١ / م تاريخ ٩/٤/ ٢٠١٥، المتضمن الطلب المقدم من طالبة الماجستير **أريج عادل النجار**ـ كلية التربية ـ لتطبيق اختبار البحث الذي تعده بعنوان:(الذكاء اللغوي لدى الأطفال العاديين والمتأثين ـ دراسة مقارنة في محافظة دمشق)٠

لا مانع من إجراء المطلوب بإشراف الدكتور علي نحيلي ٠

والخلود لرسالتنا،،،

حزب البعث العربي الاشتراكي القطر السوري فرع جامعة دمشق

رئيس مكتب التعليم العالي الفرعي

الرفيق الدكتور منير حرفوش

أمين فرع جامعة دمشق للحزب

الرفيق الدكتور جمال المحمود

ملحق (9)

موافقة رئاسة جامعة دمشق على تطبيق أدوات الدراسة

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة

الموضوع : .....

التصنيف : .....

الرقم : ٢٥٨٤/ ع

إلـــى مديريـــة التربيـــة بدمشـــق

يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير **أريج عادل النجار** المسجلة في كلية التربية لتطبيق البحث الذي تعده بعنوان :" الذكاء اللغوي لدى الأطفال العاديين والمتأثئين– دراسة مقارنة في محافظة دمشق " في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة دمشق ، وذلك بإشراف السيد الدكتور **علي نحيلي** .

علما أن جامعة دمشق لاتتحمل أية نفقات لقاء ذلك .

شـــــاكرين تعاونكـــــــم ،،،

دمشق في ـا
أديبة

نائب رئيس جامعـة دمشق
لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الأستاذ الدكتور جمـال العبـاس

٢١ نيسان ٢٠١٥ - ٢ - رجب ١٤٣٦

ملحق (10)

موافقة مديرية تربية دمشق على تطبيق أدوات الدراسة

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : ٢٥٨٢ / ص
تاريخ: ٢١ / ٤ /٢٠١٥

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة " **أريج عادل النجار** " طالبة في السنة **الثانية / ماجستير** بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "**(الذكاء اللغوي لدى الاطفال العاديين و المتأتين)**" المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٣٦ هـ و ٢١ / ٤ / ٢٠١٥ م

الأستاذ المشرف
د . علي نحيلي

عميد كلية التربية
أ . د . طاهر سلوم

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ١٥١٤ / ٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / ٢٥٨٢ / ص تاريخ ٢١ / ٤ /٢٠١٥م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة" **أريج عادل النجار** " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٦ هـ و ٢٨ / ٤ / ٢٠١٥ م

مدير التربية
محمد ما رديني

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي ح١
- صاحب العلاقة

Damascus University
Faculty of Education
Department of spatial education

Linguistic intelligence among normal and stuttering children
A comparative study in Damascus Governorate

A study prepared to get master degree in Speech and Language Evaluation

Prepared by
Areej Adel Al-Najjar

Supervised by
D. Ali Nuhaily
Prof. in Psychology Department

2015 -2016 م
1436 -1437 هـ