

رصد اللغة الشفهية لأطفال ما قبل المدرسة كمقدمة للغة المكتوبة

د. داليا عبدالواحد محمد

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

المملكة العربية السعودية

الملخص

يهدف البحث إلى حصر وتحليل اللغة الشفهية المنطوقة لطفل الروضة من حيث (المفردات والتراكيب)، وتحليل اللغة المكتوبة في كتاب القراءة (لغتي) في الصف الأول الابتدائي بجزأيه الأول والثاني (مفردات وتراكيب)، والتعرف على مظاهر الاتفاق والاختلاف بين لغة الحديث الشفهية الشائعة في مرحلة الروضة واللغة المكتوبة في مرحلة الدراسة النظامية الأولى.

وتم استخدام عدة أدوات منها تسجيلات أحاديث الأطفال، والقصص وكتب الأطفال المصورة، واستمارة مقابلة لاستثارة طفل مرحلة الروضة على الكلام والتعبير الحر، وتحليل المحتوى للغة المكتوبة في كتاب (لغتي) للصف الأول الابتدائي. وتم التطبيق على عينة من الأطفال في سن ٥ - ٦ سنوات، قوامها ٤٥٠ طفلاً وطفلة. وأثبتت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة. من حيث وحدة الكلمة (درجة شيوع الكلمة، أقسام الكلمة، طول الكلمة)، ووحدة الجملة (نوع الجملة، تركيب الجملة، طول الجملة، الجملة الأسلوبية).

الدراسات السابقة وبعض المفاهيم النظرية

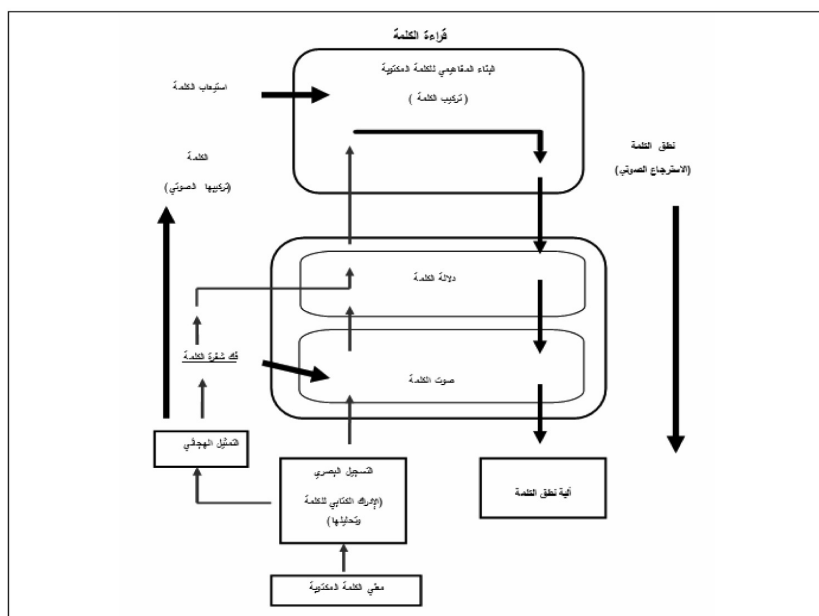
تعتبر اللغة الشفهية عند الأطفال من الأمور الأساسية التي يجب الاهتمام بها، حيث إنها أول ما يبشر بالثقافة المكتوبة، فالتعرف على كلماتها القياسية والشائعة وجملها القصيرة غير المعقدة والعديد من حواراتها الكثيرة، يمكن أن يخدم مجموعة فريدة من الأغراض التي تخص الثقافة المكتوبة؛ وخاصة ثقافة القراءة والكتابة، كما تقدم أشكالاً من المعرفة، وتقدم صوراً مميزة للواقع من المفترض أن تكون منطقية، وواضحة تمام الوضوح، ومعبرة عن ثقافة المجتمع، فهي تعكس طريقته المعيشية وعقائده وعاداته وشمائله. فمن

خلال الكشف عن المفردات والتعبيرات الإصطلاحية والمعاني يمكن أن تعكس بصدق ثقافة مجتمع معين.

وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث اللغة الشفهية بالدراسة والتحليل للوقوف على تفاصيلها، وعلى كيفية إضفاء أشكالها المعينة على الأحداث والأشياء وعلى مدى تأثرها ببعض المتغيرات. فدراسات جيرمان ونيومان (German & Newman: 2007, 2005, 2004) ركزت على مهارات القراءة لدى الأطفال المبتدئين في القراءة وعلاقتها باللغة الشفهية، حيث تتوقف القدرة على القراءة على مهارات فك تشفير الكلمة المقروءة، ومهارات الاسترجاع الصوتي (القدرة على استرجاع المعلومات الصوتية المخزنة)، ومهارات التسمية التلقائية السريعة.

وبالرغم من أن العديد من الدراسات قد دقت في المهارات اللغوية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، إلا أن القليل منها حاول فحص مهارات اللغة الشفهية للمتعلمين بصعوبات اللغة التعبيرية؛ بمعنى صعوبات تحديد الكلمة عندما يقرؤون. وإذا كان الأمر كذلك فإنه قد يوحي بأن مهارات اللغة الشفهية للأطفال تؤثر على قراءتهم الشفهية. وقدم كل من ليفيلت (Levelt, 1999, 1989)، وليفيلت ورولوفيس ومير (Levelt, Roelofs & Meyer, 1999) نموذجاً يوضح العلاقة الوثيقة بين الكلام المنطوق من خلال إنتاج الكلمة، والكلام المكتوب من خلال قراءة الكلمة. وأعاد جيرمان صياغة النموذج (German: 2000a, 2000b, 2000c, 2007)، وتم الاستعانة بالنموذج في البحث الحالي ضمن الإطار النظري، وتم تعديل بعض مصطلحاته بما يناسب طبيعة البحث باللغة العربية. ويفترض هذا النموذج أن اللغة الشفهية (المنطوقة) والقراءة (اللغة المكتوبة) لها نفس الطرق في الإنتاج النهائي للكلمة. ووفقاً للنموذج فهو يبدأ بحافز إنتاج الكلمة، مروراً بنطقها مشبعة بالصوت، يليها الدلالة، فهيكلا التركيبية. ومن هنا يكون قد اتضحت المعالم الدلالية والنحوية للكلمة، بالإضافة إلى ملامحها الصوتية (إطار المقاطع والوحدات الصوتية)

كمنتج نهائي. وعلى التوازي فإن قراءة الكلمة يتم بفك رموزها المكتوبة، وفهمها استناداً إلى المسار البصري المباشر، حيث يسير باتجاه جرافيم الكلمة (الهجاء أو الإملاء)، والجانب الفونولوجي (الصوتي)، ويتم فك شفرتها الدلالية وتركيبها النحوي، ويتم التعبير عنها بحركة شفاهية. وبذلك ينطوي هذا النموذج على افتراض أن مسار قراءة الكلمة هو نفس مسار إخراج الكلمة. وعلينا ملاحظة أن أنماط الخطأ في القراءة الشفهية مرتبط بأنماط الخطأ لنفس الكلمة المنطوقة.



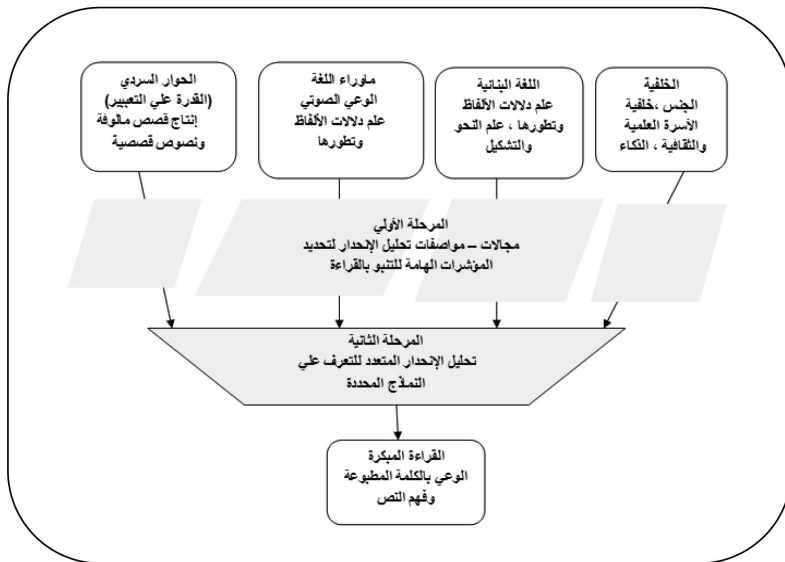
شكل رقم (١) يوضح جذور قراءة الكلمة

ويشير كل من جيل وفوكس وماتش (Jill, Fuchs & Mathes, 2001) وولف وبورز (Wolf & Bowers, 2000) إلى أن الصعوبة في تحديد الكلمة يحدث حينما يتم تعطيل أو وقف النشاط العقلي مما يسفر عن مشكلات في توليد كلمات تعبر عن أفكار المرء. والأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة والتعلم يميلون إلى صعوبات في إدراك الكلمة، علاوة على ذلك، فإنهم يعانون من صعوبة استدعاء التسميات اللفظية للكلمات المطبوعة، وكذلك من ضعف في

استرجاع تعليمات الوعي الصوتي بسبب صعوبات في استرداد الشفريات الصوتية من الذاكرة طويلة المدى.

وذكرت التقارير الإكلينيكية التي قدمها كل من ألفيرمان ومونتيرو وفريكس (Alvermann, Montero & Farkas, 2002) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تحديد الكلمة غالباً يكونون غير قادرين على قراءة وكتابة الكلمات حتى وإن كانوا يستطيعون إدراك الكلمة من بين عدة إختيارات بناء على التهجى الصحيح. وقد دفعت تلك التقارير إلى الاهتمام بدراسة العلاقة بين قدرات تحديد الكلمة ومهارات القراءة الشفهية لفهم أفضل للعلاقة بين اللغة والقراءة والكتابة.

وتوضح دراسة روت وسبيس وكوبر (Rot, Speece & Cooper, 2002) العلاقة بين اللغة الشفهية وتطور القدرة على القراءة لدى الأطفال، وتهدف إلى الكشف عن العوامل المتعددة التي تؤثر في تلك العلاقة، والشكل التالي يوضح تأثير المتغيرات المختلفة على تطور القدرة على القراءة لدى الأطفال كما أوضحت الدراسة.



الشكل رقم (٢) نموذج مفاهيمي لعوامل الخلفية، وأبعاد اللغة الشفهية والقراءة المبكرة

وفي الدراسات الحديثة تطور البحث في مسألة العلاقة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة لدى المبتدئين في الكتب المدرسية الأولى، ففي دراسة هيدسون ولين وبولين (Hudson, Lane & Pullen, 2005) ركزت على كيفية بناء المعنى بين النص والقارئ الصغير، وهو ما أشار إليه الكاتب على أنه (جوهر القراءة)، وأوضح أن قراءة الكلمات في الصفحة المطبوعة وبناء المعنى من المحتوى، يتطلب جهداً من الطفل لقراءة الكلمات، وفهم ما هو مكتوب. وغالباً ما يواجه إحباطاً نتيجة وجود تباين بين ما هو مكتوب ولغته الشفهية المنطوقة. ودعمت نتائج تلك الدراسة جميع التنبؤات بتحقيق الفهم القرائي من خلال حصيلة اللغة الشفهية. وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار الهرمي تبين أثر اللغة الشفهية على القدرة القرائية بغض النظر عن النوع، أو العرق، أو العوامل الاقتصادية والاجتماعية.

وأشار جولدبيرج (Goldberg, 2007) إلى أن الأطفال المعرضين لفرص تدعم الخبرات الشفهية والخطية يكونون أكثر نجاحاً من أقرانهم القراء الذين لا يجدوا فرصاً لدعم خبراتهم الشفهية والخطية. وفي دراسة ساهني (Sahni, 2010) أشار إلى أن إقتناء الأطفال للقاموس المعجمي المبكر، يتأثر بالأنماط والنظم الإحصائية بيئة المتعلم. وركزت الدراسة على تأثير الكثافة الصوتية والدلالية على تعلم الكلمات، وأثبتت تحليلات الانحدار أن الكثافة الدلالية كانت مؤشراً كبيراً في كل من الاستيعاب والفهم والإنتاج؛ متأثرة بذلك بالمعارف والخبرات الأولية، ووضعت الدراسة محاكاة للتمثيلات الصوتية والدلالية وفقاً للقاموس المعجمي المبكر كمؤشرات يمكن أن تفيد الدراسات اللغوية فيما بعد. ودراسة أكوافيتا (Acquavita, 2012) كشفت عن العلاقة بين طلاقة اللغة الشفهية وإستيعاب وفهم النص المكتوب.

العوامل المعجمية ذات التأثير على اللغة الشفهية والمكتوبة

كشفت دراسات ستوركل وروجرز (Storkel & Rogers, 2000, 2001, 2002)، وجيرمان ونيومان (German & Newman, 2005) أن إنتاج اللغة المنطوقة يتأثر

بعده عوامل منهجية مثل تكرار الكلمة (شيوعها) Word Frequency قرائن الكلمة Lexical Neighborhood، وألفة الكلمة Familiarity، وإمكاناتها الصوتية .Phonetic Probability

تكرارات الكلمة (شيوعها): وهو كلام معروف من حيث عدد مرات تكراره، والكلمات الأكثر شيوعاً يتم إدراكها بسرعة أكبر، وتحدد بدقة أكبر من الكلمات المنخفضة التكرار والشيوع. وبالمثل إنتاج الكلمات الأكثر شيوعاً وعالية التردد يتم بشكل أسرع، وأقل عرضة للوقوع في أخطاء إنتاج الكلام. ويصير منتج كلام الصغار مشابهاً لكلام الأكبر سناً من المتحدثين منهم. والكلمات كثيرة التردد تتبنا بقدرة الطفل على قراءة الكلمة. ومن هنا تبدو جوانب القوة بين المنطوق والمكتوب من الكلمة (الصوت والشكل). ويشير كل من نيومان وجيرمان (Newman & German, 2002) إلى أن الأطفال الذين يواجهون صعوبة في إدراك الكلمة يتساوون في قدراتهم على تحديد الكلمة وتسميتها في حالة شيوع تلك الكلمات في لغتهم المنطوقة، حيث يحققون قدراً أكبر من النجاح، وتقل الفروق بينهم.

وأكد ذلك (الراجحي، ٢٠٠٠) أنه عند اختيار المفردات تبرز مجموعة من المعايير التي يُحتكم إليها في أغلب الأحيان في فرز أهم مفردات اللغة، ومن أهم هذه المعايير معيار الشيوع (Frequency) فدراسة شيوع الألفاظ لا غنى عنها في تعليم اللغة، ولا يمكن تصور محتوى تعليمي، دون أن تسبقه هذه الدراسة، وذلك لأنه يقدم لنا مقياساً موضوعياً لما يعرف "بالتحكم في المفردات" (Vocabulary Control) ولنضرب مثلاً على ذلك بكلمات مثل: (روضة، حديقة، بستان، مزرعة، جنينة) فأى هذه الكلمات نختار للصف الأول الابتدائي وأياًها نختار بعد ذلك؟ إن ذلك لا يكون عشوائياً وإلا سقط تعليم اللغة في الاضطراب. ويقرر أصحاب مبدأ الشيوع اللغوي (نهر، ١٩٩٨) أن اللغة الصحيحة هي التي يتحدثها الناس، لا اللغة التي يعتقد شخص آخر أنه يتحتم عليهم أن يتحدثوها، وأن كل تجديد وتطوير في اللغة يجب تشجيعه إلى أقصى درجة". ويشير (الراجحي، ٢٠٠٠) أنه من المهم أيضاً أن نلفت النظر إلى أن "الشيوع" ليس مسأله مطلقة

وإنما هو مسألة نسبية "لأن الشيوخ معناه أن نقيس "حدوث ظاهرة لغوية ما بالنسبة للزمن".

قرائن الكلمة: ووفقاً للأصول المعجمية، فإنه يتم تنظيم الكلمة وفقاً لأنماطها الصوتية، فعلى سبيل المثال فإن الأصوات المتشابهة تصنف معاً، وتختلف الأصوات من حيث درجة كثافتها، فهناك أصوات تجمعها كلمات كثيرة، وهناك أصوات محدودة. والأطفال يميلون إلى إنتاج وتذكر الكلمات ذات السجع الواحد سواء في بدايات الكلمة أو في نهايتها. وكشفت دراسة (الراجحي، ٢٠٠٠) أن الأطفال يميلون إلى بذل المزيد من الأخطاء في الكلمات القليلة التشابه الصوتي، على العكس من الكلمات كثيرة التشابه الصوتي. وفي ضوء تلك النتائج فإن المنتج الشفهي ذو علاقة وثيقة بالكلمة المطبوعة التي تساويها في المعنى، والدلالة، والصوت.

والكلمات ذات الصلات ببعضها تشابه صوتياً وهجائياً معاً على الرغم من أن اللغة المكتوبة تكون أكثر قياساً من اللغة المسموعة، ومع ذلك فإن الكلمات المتشابهة صوتياً، والكلمات المتشابهة كتابة تميل إلى التداخل والارتباط؛ مثال (بطة/ قطه، قلم/ علم) فهناك تشابه مابين كل كلمتين صوتياً يقابلها نفس التشابه هجائياً أو إملائياً. وفي حين يمكن فصل التركيبين الصوتي والهجائي في حالة توافر مجموعة كافية من الكلمات إلا أنه من غير الممكن فصل ذلك حينما تكون الكلمات محدودة، ومن الممكن في اللغة العربية فصل تعليم الأصوات للأطفال عن تعليم الهجاء، ومن الممكن ضمهما معاً (صوتي، هجائي).

ويشير ثيرومالي وماليكارجون (Thirumalai & Mallikarjun, 2002) إلى أن الأطفال يحتاجون إلى قاموسهم الذي صمم خصيصاً لأجلهم وبلغتهم الأم، وذلك لكي يساعدتهم في تعلم النطق والتهجئة، والمعنى للكلمات التي يمرون بها في كتب النصوص. وكذلك التي يستعملونها في الفصول، وأيضاً يحتاجون إلى قاموسهم لكي يقوموا بتطوير معرفتهم بمفردات اللغة الأم واستخدامها بطريقة

ملائمة. والأبحاث المستقبلية سوف تحتاج للإستكشاف تلك الفروق بين اللغة المنطوقة والمكتوبة بصورة أكثر.

ألفة الكلمة: يميل الأفراد إلى تقييم بعض الكلمات الشائعة الاستخدام عن غيرها، وخاصة إذا كان لها أصل في القاموس اللغوي، والأطفال الذين لديهم صعوبة في إيجاد الكلمة غالباً ما يكون لديهم نقص بالكلمات المألوفة عن الأطفال الذين يمتلكون الكثير من الكلمات المألوفة. ولكي تساعد الأطفال للوصول إلى كلمة محددة بعينها، من المفيد أن تكون تلك الكلمة قد مرت بخبراتهم السابقة بمعنى أن تكون مألوقة لديهم. وفي التعلم اللغوي كما يشير (أبو طقة، ٢٠٠٢) تتحكم عدة شروط من أهمها عامل المعنى، ويعرف المعنى بأنه: عدد التدايعات المختلفة التي تحدثها وحدة لفظية معينة. وفي ضوء هذا التعريف يتحدد المعنى على أساس التكرار والألفة، ووجد أن الكلمات الأكثر شيوعاً تثير تدايعات أكثر من الكلمات الأقل شيوعاً، وأن تكرار خبرة الفرد بالكلمات يحدد مدى يسرها كاستجابات في روابط جديدة، وقد وجد أيضاً أن التركيب الذي تصدر به الاستجابات اللغوية (التدايعات) يتحدد بمقدار خبرة الشخص بكل استجابة.

إمكاناتها الصوتية: يشير كل من بيرسي وجيلي (Pearce & Gayle, 2009) إلى أن عامل التواتر أو التردد الصوتي يلزم الكلمة ويعبر عنها. ويتعلم الأطفال الكلمة بصوتها، ويكون التعلم أفضل حينما تكون الأنماط الصوتية أكثر شيوعاً لتلك الكلمات، وكذلك التفاعل ما بين التلازم الصوتي مع نمو التمثيل الدلالي لها. وحينما تكون الكلمة غير مصاغة صوتياً بشكل صحيح فإنها سوف تسبب أخطاء لدى المتعلمين يرجع بالدرجة الأولى إلى طبيعة النطق، وليس للكلمة المكتوبة. وتؤثر المعلومات الصوتية على كل من نمو التمثيلات الدلالية، والصلات بين تلك التمثيلات، والأشكال اللغوية، كما تؤثر المعلومات الصوتية على المعنى الكلي للكلمة، وهذا يفسر أن الكبار يكونون أسرع في تكرار الكلمات التي لها إمكانات صوتية أعلى. وعلى ذلك فإن الرموز اللغوية Linguistic Symbols رموز

صوتية، ومعنى هذا أن طبيعة اللغة تتخذ صورة صوتية منطوقة مسموعة. والكتابة ما هي إلا تعبير عن اللغة من حيث واقعها الصوتي أى نقل الظاهرة الصوتية السمعية إلى ظاهرة كتابية مرئية.

طبيعة المادة المقروءة عند المتعلمين

لدراسة العلاقة بين اللغة الشفهية (المنطوقة) والقراءة (المكتوبة) تم الكشف عن ثلاثة جوانب تخص المادة المقروءة سنشير إليها على النحو التالي:

أخطاء القراءة الشفهية (ما الكلمات التي يخطأ فيها الطفل؟): ورد في متن البحث، إلى أن سهولة إسترجاع الكلمة، أو توقع إستنتاج الكلمة بصورة صحيحة يكون بناء على اعتبارات الألفة، والصوت، والتكرار. وبذلك يمكن أن نستنتج أن إدراك الكلمة بصورة صحيحة في المادة المكتوبة تتشابه تماماً في إدراكها في اللغة المنطوقة. وبصورة أكثر تحديداً فنحن نتوقع نجاح الأطفال في القراءة إذا توافرت العوامل الثلاثة السابقة. على سبيل المثال إذا تضمنت المادة المكتوبة في كتب قراءة المبتدئين كلمة (ضرس) فهي كلمة لا يتوافر فيها الألفة والتكرار والصوت ومن هنا نتوقع فشل الأطفال في إدراكها. في حين إذا استخدمنا كلمة بديلة لها ولتكن (سنة) تتوافر فيها الألفة والصوت والتكرار وبالتالي نتوقع نجاح الأطفال في إدراكها أكثر من نظيرتها الأخرى.

أنماط الخطأ (أين يحدث الخطأ في الكلمة؟): أشارت الدراسات الواردة في متن البحث (قنديل، ١٩٩٩)، إلى أن حدوث الخطأ يتم من خلال الأداء اللغوي الشفهي، بحيث يصعب على الطفل اختيار الكلمة أو تحديدها، مع وجود هذا الخطأ في اللغة المكتوبة، وتلك تتمثل في الأخطاء الشفهية الثلاثة التي تلعب دوراً في إيقاف أو عرقلة استكشاف الكلمة المكتوبة في المادة المقروءة. ويلاحظ أنه في اللغة المقروءة تظهر صعوبة إدراك الكلمة مما يحدث قطع أو اضطراب في الإدراك أو الفهم، مثل استخدام كلمة (نجم البحر للأخطبوط)، (الضرس للناب أو السنة). إذاً اختلاف الألفاظ قد يؤدي إلى أخطاء دلالية ونحوية ويؤثر في المعنى.

وكذلك تظهر الأخطاء لدى الطفل حينما يُظهر نقصاً أو إستجابة ضعيفة، أو أن يكون رد فعله أنه لا يعرف (لتكتمل الأخطاء). وأيضاً قد تؤدي عوامل ضبط الكلمة صوتياً (مضمومة، مكسورة، مفتوحة) وهي ما تعرف بالحركات الصوتية إلى أنماط خاطئة في النطق والقراءة مثل كلمة (لغوية) ففتح اللام تعني اللغو، وضمها يعني اللغة. وكلمة (حمام) تعني طائر الحمام، ولكن عند وضع شدة على الميم تصبح حمام. وكذلك فإن نطق كلمة قد يكون لها دلالة ومعني مختلف مع إن الصوت واحد مثل (وحدة) فهي قد تعني وحدة في كتاب أو وحدة وطنية. أما في أخطاء القراءة فقد يكون خطأ نحوياً واستخدام الأزمنة في غير موضعها مثل (قفز) بدلاً من (يقفز) ليعبر بها عن الحاضر بالإضافة إلى أن أجزاء الكلمة ومقاطعها الصوتية قد تسبب اضطراباً في عملية القراءة مثل نطق كلمة (جميل) على أنها (جمل). وعلى ذلك فإن العوامل اللغوية التي قد تسبب أخطاء في اللغة الشفهية هي نفس العوامل التي تسبب أخطاء في القراءة. كذلك الأطفال ينتجون بدائل للكلمات المألوفة ذات التكرار العالي أكثر من الكلمة المستهدفة (المحدودة) نظراً لوجود إطار مرجعي في عقل الطفل.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، يتجه البحث الحالي إلى التعرف على الكتب المدرسية الأولى لتناولها بالدراسة والتحليل وذلك للوقوف على تفاصيل اللغة المقدمة فيها، وعلى كيفية إضفاء أشكالها المعينة على الناس، والأشياء، والأحداث، ومقابلة ذلك بأحاديث الأطفال قبل دخولهم المدرسة. وقد تطلب ذلك التعرف على كتاب "لغتي" للصف الأول الابتدائي الصادر من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، بإعتبار أن هذا الكتاب يهدف إلى تحقيق أهداف لغوية محددة، فهو مكتوب في الأصل للمساعدة على تعليم الأطفال الصغار في سنواتهم الأولى بالمدرسة كيف يقرءون. وكذلك مما دعا إلى إجراء هذا البحث هو وجود فجوة بين اللغتين (المنطوقة والمكتوبة)، أكد ذلك مشروع إعداد معجم لغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (بنين وبنات) بالمملكة العربية السعودية (مازال في إطار الإعداد) على وجود:

١ - انفصام الصلة بين لغة الأطفال المنطوقة ولغة المقررات الدراسية، وما يترتب على هذا الانفصام من صعوبات في فهم المحتوى العلمي لهذه المقررات.

٢ - سعة الهوة بين لغة الأطفال المنطوقة والمكتوبة.

٣ - عدم وجود معجم موضوعي موجه للأطفال في تلك المرحلة.

٤ - الحاجة إلى سجل للرصيد اللغوي للأطفال، لتستفيد منه وسائل الإعلام وكتاب أدب الطفل، والباحثون في النكو اللغوي. (مشروع إعداد معجم لغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (بنين وبنات)، د.ت)

وكذلك قامت الباحثة باستطلاع رأي طالبات، ومعلمات، وأمهات الأطفال بمرحلة الروضة للتعرف على المفردات والتراكيب التي يستخدمها الطفل، وأيضاً استطلاع رأي معلمات الأطفال بالصف الأول الابتدائي عن المفردات والتراكيب في كتاب لغتي وتمثل صعوبة في استيعابها لدى الأطفال في هذه السن. وكشفت نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولية، على أن هناك فجوة بين لغة الطفل الشفهية المنطوقة واللغة المكتوبة. مما قد يسبب صعوبة في آليات إستيعاب اللغة المكتوبة فيردها عن ظهر قلب دون أن يدرك معانيها. ويحاول البحث الحالي كشف تلك الثغرات وتوضيحها وتحليلها ومعرفة أسبابها بطريقة علمية منهجية. كذلك يهتم البحث بإلقاء الضوء على القاموس الشفهي المنطوق (مفردات وتراكيب) نظراً لأهميته في معرفة ما ينبغي أن يعرفه الأطفال من ألفاظ تفيدهم في دقة التعبير عن أفكارهم، وما ينبغي أن يُقدّم من ألفاظ وما ينبغي أن يُؤخّر، وذلك لمواكبة تعلم اللغة للواقع الذي يعيشه الأطفال.

ومما سبق يمكن صياغة أسئلة البحث في الآتي:

١ - ما واقع اللغة الشفهية المنطوقة لدى طفل مرحلة رياض الأطفال؟

٢ - ما أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الشفهية في مرحلة رياض الأطفال واللغة المكتوبة المقدمة في كتاب "لغتي" بجزأيه للصف الأول الابتدائي؟

- ٣ - ما طرق ترجمة وترسيم الخبرات اللغوية الشفهية إلى لغة مكتوبة في كتاب "لُغتي" بجزأيه في الصف الأول الابتدائي؟

فروض البحث

- ١ - تتفق الكلمات الشائعة في لغة الطفل الشفهية مع الكلمات في اللغة المكتوبة.
- ٢ - تتفق نسب أقسام الكلام في لغة الطفل الشفهية مع نسب أقسام الكلام في اللغة المكتوبة في كتاب "لُغتي" بالصف الأول الابتدائي.
- ٣ - يتفق متوسط طول الكلمة في لغة الطفل الشفهية مع متوسط طول الكلمة في اللغة المكتوبة في كتاب "لُغتي" للصف الأول الابتدائي.
- ٤ - يتفق نوع الجملة في لغة الطفل الشفهية مع نوع الجملة في اللغة المكتوبة في كتاب "لُغتي" في الصف الأول الابتدائي.
- ٥ - يتفق تركيب الجملة في لغة الطفل الشفهية مع تركيب الجملة في اللغة المكتوبة في كتاب "لُغتي" بالصف الأول الابتدائي.
- ٦ - يتفق متوسط طول جملة الطفل في لغته الشفهية مع متوسط طول الجملة في لغة المكتوبة.

أهداف البحث

- ١ - حصر المنطوق الشفهي وتحليله لطفل مرحلة رياض الأطفال من مفردات وتراكيب.
- ٢ - تحليل اللغة المكتوبة في كتاب القراءة "لُغتي" في الصف الأول الابتدائي بجزأيه الأول والثاني (مفردات وتراكيب).
- ٣ - التعرف على مظاهر الاتفاق والاختلاف بين لغة الحديث الشفهية الشائعة في حياة الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، واللغة المكتوبة في الصف الأول الابتدائي.
- ٤ - التعرف على كيفية عرض الخبرات اللغوية المكتوبة بالكتاب المدرسي لُغتي.

أهمية البحث

محاولة وضع مُعجم لُغوي للأطفال بالملكة العربية السعودية يكون استرشادياً لُخبراء المناهج وطرق التدريس، وكتاب ومؤلفي الكتب المدرسية الأولى.

حدود البحث

- ١ - حصر اللغة الشفهية لعينة من أطفال الروضة في المرحلة العمرية من ٥- ٦ سنوات. بالمنطقة الشرقية (الأحساء) بالملكة العربية السعودية.
- ٢ - تحليل اللغة المكتوبة في كتاب "لُغتي" بجزئيه للصف الأول الابتدائي (دون التطرق إلى تدريبات الكتاب).
- ٣ - استخدام وحدتي الكلمة (درجة الشيع، أقسام الكلمة، طول الكلمة)، الجملة (نوع الجملة، تركيب الجملة، طول الجملة، أغراض الجملة) في تحليل اللغتين الشفهية والمكتوبة.

عينة البحث

شملت عينة البحث أطفال مدينة الأحساء بالمنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية، وضمت ٤٥٠ طفلاً وطفلة منهم ٢٥٠ طفلة، ٢٠٠ طفلاً، تتراوح أعمارهم من ٥: ٦ سنوات، يمثلون المستويين الثاني في رياض الأطفال، وجميعهم من المقيدين برياض الأطفال بالملكة، واختيرت العينة عشوائياً من دور رياض الأطفال الحكومية والأهلية، وتم استبعاد الأطفال المتخلفين عقلياً، والذين يعانون من عيوب في النطق والكلام.

منهج البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي ويستهدف دراسة خصائص ظاهرة معينة عن طريق جمع بيانات ومعلومات حولها وجدولتها وتبويبها، ثم تفسير تلك البيانات، واستخلاص التعميمات والاستنتاجات.

مصطلحات البحث

اللغة الشفهية: ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجس أو خاطرة، وما يجول بخاطرهم من مشاعر وإحساسات، وما يزرع به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء (مجاور، ١٩٨٣).

الأداء اللغوي الشفوي: مجموعة المفردات الفصيحة أو الجارية التي يستخدمها الطفل حتي يتسني له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي بطريقة آلية تلقائية؛ (قنديل، ١٩٨٩).

اللغة المكتوبة: هي تلك اللغة التي تنقل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس عن طريق الحروف، التي تكون في مجملها الكلمات والجمل، بحيث يتم قراءتها وفهمها (اللقاني، ١٩٩٩). وحددت اللغة المكتوبة إجرائياً بأنها سلسلة من الحروف المكتوبة يحدها فراغ من يمينها وفراغ عن يسارها. وأخذت بعين الاعتبار حروف الهجاء بها. واستبعدت كل تصارييف الكلمة وتفريعاتها، وأداة التعريف، وواو العطف، وكل من علامات الإعراب والتأنيث والتثنية.

منهجية حصر المنطوق

١- اعتمدت الباحثة على الأسس المنهجية لحصر الرصيد اللغوي الشفهي على (مشروع الرصيد اللغوي العربي الصادر من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابع للجامعة العربية، ١٩٨١) وكان الغرض منه ضبط مجموعة المفردات الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاجها الطفل في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي، حتي يتسني له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية. ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم اللغوية والحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة المبكرة من التعليم. واتبعت الباحثة في منهجية حصر المنطوق الآتي:

- جمع المقول عن طريق السجلات ولوازمها، وعن طريق التسجيل المباشر للغة المنطوقة للطفل اعتماداً على نهجين اثنين:

أ - **التحري الموجه:** ويقصد به البحث والتحقيق في عين المكان وهو بمثابة استنطاق الأطفال في مكان محدد يُجمع فيه عدد محدد من الأطفال (٥) أطفال، وفيه يتم إثارة الكلام إثارة منظّمة عن طريق الأسئلة واستخدام الصور والحكايات. وقد روعي في الأسئلة المقدمة أن تكون متنوعة لتحاكي تكرار الطفل إجابات غيره. واستعانت الباحثة بفريق عمل من المعيدات المشرفات على التربية العملية، وطالبات المستوى الثامن بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية في العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، وذلك لحصر الرصيد اللغوي المنطوق، وتدريبهم على عملية جمع البيانات وتسجيلها وفقاً لشروط وقواعد محددة. حيث استُخدمت لهجة الطفل وتعبيراته لاكتساب ألفاظ الإجابة، وكان يترك الطفل على طبيعته واسترساله في الكلام دون مقاطعة، كما تنوعت المشاهد والصور المستخدمة حتي يمكن تغطية أكبر قدر ممكن من الكلمات المتداولة. وشمل التحري الموجه مجموعة من القصص المصورة، مسرح العرائس، رسوم الأطفال.

ب - **التحري غير الموجه:** وهو استنطاق الأطفال في بيئتهم المنزلية بمفردهم ومع ما يتصل بهم من الكبار. واستعانت الباحثة في جميع أفراد العينة بأخوات وأمهات الأطفال، حيث قامت الباحثة بتدريبهم على إجراء عملية الاستنطاق في المنزل. وفي التحري غير الموجه كانت هناك مرونة أكثر حيث كان يسجل كل ما يصدر من الطفل في بيئته المنزلية ودون تدخل من أحد.

اختيار المقيمين وحساب الاتفاق بينهم وبين الباحثة:

نظراً لأن البحث يتطلب حصر المنطوق لعدد ٤٥٠ طفلاً، استعانت

الباحثة باثنتين من معاوني أعضاء هيئة التدريس السعوديات ليشاركن الباحثة في حصر المنطوق. وتم حساب نسبة الاتفاق بينهما على عينة استطلاعية من استمارات الأطفال باستخدام معامل فاي. وكانت نسبة الاتفاق بين الباحثة والمقدرة الأولى ٠,٩٨، وبين الباحثة والمقدرة الثانية ٠,٩٦، وبين المقدرتين أنفسهما ٠,٩٩. واستخدم معامل فاي لأنه يتأثر بالعدد الكلي للمفردات مثله في ذلك مثل معامل بيرسون. وأخذت الباحثة بالقيمة المقبولة كحد أدنى لاتفاق المقدرين كما ورد في معامل سكوت وهي ٠,٨٥. واللذان تم اختيارهما كانتا من المتخصصات في رياض الأطفال، وتم تدريبهما من قبل الباحثة على خطوات وإجراءات عملية الحصر، بالإضافة إلى معاشتهما للباحثة طوال فترة الإعداد للبحث التي استمرت عامين كاملين. بدأ من ١٤٣٢:١٤٣٤.

٢ - تسجيل اللغة المنطوقة للأطفال: ومرت بالإجراءات التالية:

أ - مرحلة التسجيل الصوتي: وانقسمت إلى مرحلتين هما:

مرحلة ما قبل التسجيل؛ والهدف منها إعداد أدوات التسجيل، وتحديد الأطفال المراد التسجيل معهم، وتحديد أوقات التسجيل وأماكنه. وتم التسجيل في الفترة الصباحية.

ومرحلة التسجيل الصوتي؛ والهدف منها هو الحصول على تسجيلات صوتية للأطفال عينة البحث في ضوء الأسئلة التي تعبر عن موضوعات المجالات اللغوية التي تتضمنها الاستمارة. وروعي أن يكون المكان هادئاً، وخالياً من الضوضاء، والقيام بالتسجيل لكل طفل بمفردة.

ب - مرحلة التفريغ: والهدف منها تحويل المادة الشفهية المنطوقة إلى مادة مكتوبة وتحديد قواعد عد المفردات اللغوية في هذه المادة المكتوبة. وقد مرت تلك المرحلة بخطوتين.

الخطوة الأولى: تحويل المادة المسجلة إلى مادة مكتوبة على الورق، وقد روعي أن يكون لكل طفل استمارة يكتب في أعلاها اسمه ومدرسته.

الخطوة الثانية: وتشمل طريقة العد وسارت كالآتي:

- تم تسجيل حديث كل طفل في استمارة خاصة به.
- تحديد نوع الجملة (اسمية، فعلية)، تركيب الجملة (بسيطة، مركبة).
- تحديد بداية ونهاية كل جملة تلفظ بها الطفل لمعرفة طول الجملة (اعتمدت الباحثة عند عد طول الجملة اعتبار حروف الجر والعطف (أو، من، في، على) عند العد لكن لم تعتبر الضمائر المتصلة كلمات منفصلة في العد).
- ج - تم تحليل لغة الطفل باستخدام برنامج Access لحساب درجة شيوع الكلمات وتكرارها، وتحديد أقسام الكلمات، وتحديد طول الكلمة، والحرف الذي تبدأ به الكلمة، كذا تحديد نوع وتركيب طول الجملة لدى عينة البحث.

- تم تصميم البرنامج على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة إدخال البيانات، والمتمثلة في الجمل المنطوقة لكل طفل.

المرحلة الثانية: مرحلة العمليات، وهي التي يتم فيها استخلاص المعلومات من الجمل المدخلة.

المرحلة الثالثة: مرحلة إظهار التقارير والنتائج المطلوبة.

منهجية حصر المكتوب

استخدم في هذا الحصر كل المواد اللغوية الواردة في كتاب لغتي بجزأيه الأول والثاني المقرر على الصف الأول الابتدائي بالملكة العربية السعودية، وعند تحليل المادة اللغوية استبعد أداة التعريف، وواو العطف، وعلامات الإعراب حروفاً أو حركات، وعلامات التأنيث، وعلامات التشية، والجمع، والتثنية. كما استبعد كل تصاريف الكلمة وتفرعاتها من حيث الصيغة الدالة على التأنيث أو الجمع بحيث تعد كلمة واحدة ما لم تعط هذه التصريفات معنى آخر. وروعي

في هذه الطريقة عد الألفاظ أن يكون الاسم المنسوب وجميع المشتقات والضمائر المنفصلة وأسماء الإشارة وأدوات الاستفهام كلمة مستقلة وذلك بالنسبة للأسماء. كما روعي للفعل الماضي وما يتصل به من ضمائر كلمة مستقلة. كما اعتبرت حروف الجر وكل الأدوات الأخرى مما له معنى فيما تدخل عليه كلمة مستقلة.

استمارة تحليل مضمون اللغة المكتوبة

أولاً - أقسام التحليل:

- * معدل شيوخ الكلمات.
- * معدل نسب أقسام الكلام من (اسم - فعل - حرف).
- * أنواع الجمل من حيث الجملة الاسمية والفعلية.
- * تركيب الجمل من حيث الجملة البسيطة والجملة المركبة.
- * طول الجملة (طويلة، قصيرة).

ثانياً - وحدات التحليل:

وحدة الكلمة^(١):

- * معدل شيوخ الكلمة المكتوبة.
- * تحديد الكلمة من حيث أقسام الكلام (اسم - فعل - حرف).
- * تحديد طول الكلمة من خلال حساب عدد الحروف على عدد الكلمات).

(١) وحدة الكلمة: الكلمة أصغر وحدة من وحدات تحليل المحتوى، وقد تكون الكلمة معبرة عن معنى أو مفهوم معين، أو قد تكون معبرة عن رمز معين أو عن مدلول معين، أو عن شخصية معينة.

وحدة الجملة^(١):

* نوع الجملة (اسمية، فعلية)^(٢)، تركيب الجملة^(٣) (بسيطة، مركبة).

* طول الجملة من خلال حساب عدد الكلمات/ عدد الجمل.

طريقة العد في اللغة المكتوبة: سارت عملية العد كالآتي:

انتهجت الباحثة في طريقة العد في اللغة المكتوبة نفس الخطوات التي سارت عليها في طريقة العد في اللغة الشفهية وهي كالآتي:

١ - تحديد كل درس على حدة، بذكر عنوانه والجزء الذي ينتمي إليه، والوحدة المنتمي إليها.

٢ - تحديد نوع الجملة (اسمية، فعلية)، تركيب الجملة (بسيطة، مركبة)، بوضع النوع والتركيب أمام كل جملة من جمل الدرس.

٣ - تحديد بداية ونهاية كل جملة موجودة بالدرس، لمعرفة طول الجملة بعد ذلك. ويعد الشرط الأساسي لتحديد الجملة إعطاء معنى مفيد تنتهي عنده الجملة.

حساب الصدق والثبات لاستئmare تحليل المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى الاستئmare: تم ذلك من خلال استخدام الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية من جانب، وارتباطها بالدرجة الكلية من جانب آخر. وأشارت

(١) وحدة الجملة: وتمثل هذه الوحدة أكبر وأهم وحدات تحليل المحتوى وأصعبها، والجملة في أبسط تعاريفها هي "الكلام الذي يتركب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقل".

(٢) نوع الجملة: الجملة العربية نوعان، جملة اسمية، وجملة فعلية، والجملة الاسمية هي المكونة من المبتدأ والخبر، والجملة الفعلية هي المكونة من الفعل والفاعل والمفعول.

(٣) الجملة البسيطة: وهي التي تكون في حالة الجملة الاسمية مكونة من مبتدأ وخبر، وفي حالة الجملة الفعلية تكون مكونة من فعل وفاعل ومفعول به. وهي مجموعة من الكلمات التي تعبر عن فكرة واحدة مستقلة، أو سياق زمني واحد. وهي التي تحوى خبراً واحداً، أو تدور حول حادثة واحدة مثل: نجح الطالب، الدنيا بخير.

النتائج إلى أن جميع الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يرجع إلى صدق انتقاء العبارات المستخدمة، وأن المقدرين كانوا على معرفة جيدة بأهداف كل عبارة، كما أن الارتباطات الدالة الموجبة تشير إلى أن هناك متجهاً واحداً لعبارات الاستثمارة بمجالاتها المختلفة، وهذا يعني تكامل تلك الجوانب من الناحية المنطقية، ويمكن الاطمئنان على أن كل بعد يمكن أن نعتبره محكاً خارجياً للبعد الآخر. وللتأكد من أن جميع عناصر الاستثمارة تتجمع معاً لتشكّل مصباً عاماً يأتي من تلك الجوانب الفرعية، استخدم الصدق العاملي، وأشارت النتائج إلى صدق عاملي عالي، وهو بدوره مؤشر لصدق التكوين، حيث وصلت نسبة التباين العاملي إلى ٨٢,٧٪.

للتحقق من ثبات محتوى الاستثمارة: تم حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستثمارة باستخدام طريقة كيوذر - ريتشاردسون (٢٠) فوجد أن معامل الثبات يتراوح بين ٠,٨٨، ٠,٩٥ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للارتباطات الدالة والمرتفعة بينها.

اختيار عينة التحليل في اللغة المكتوبة

تم اختيار كتاب "لغتي" للصف الأول الابتدائي بجزأيه الأول والثاني للتحليل، وهو صادر من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، بطبعة التجريبية "١٤٣٢-١٤٣٣هـ" الموافق "٢٠١١-٢٠١٢م". وبلغت عدد وحدات الكتاب ثمان وحدات وعدد الدروس (٣٧) درساً بما فيها النشاطات التمهيدية.

نتائج البحث وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع اللغة الشفهية المنطوقة لدى طفل مرحلة رياض الأطفال؟

قامت الباحثة بتحليل اللغة الشفهية على النحو التالي:

أولاً - وحدة الكلمة: أشارت نتائج تحليل اللغة الشفهية لدى عينة البحث من حيث وحدتي الكلمة، والجملة، والخصائص العامة للغة الطفل إلى الآتي:

من حيث درجة الشيوع؛ بلغت نسبة الكلمات الكلية لعينة البحث بال تكرار (٧٣٧٧٥)، وتم استبعاد الكلمات الأجنبية الواردة في لغة الطفل الشفهية، وبلغ عدد الكلمات في اللغة الشفهية وليست موجودة في اللغة المكتوبة بكتاب "لغتي" (٦٠٢). وبلغ عدد الكلمات الشائعة منها وهي التي كررت حوالي ٣٠ مرة فأكثر نحو (٥٥٦).

وكانت الكلمات الأكثر شيوعاً لدى عينة البحث مرتبطة بكلمات ذات دلالات حسية، ومنها الكلمات التي تدل على أسماء الأشخاص المرتبطين بالطفل ارتباطاً وثيقاً، أبوي، الماما، الخالة وهكذا، وأسماء المخلوقات الحيوانية التي مر بها من خلال خبراته الحياتية، وأسماء مرتبطة بأفعاله اليومية مثل التسوق، الملاهي. وأشياء لها علاقة بأعضاء الجسم مثل ملابسه، وأدواته الخاصة، وألعابه، وكذلك مفاهيم عن خصائص الأشياء كالألوان، والأحجام والأشكال.

أ - من حيث أقسام الكلمة وهي تنقسم إلى:

- ١ - الأسماء: لوحظ أن أكثر الكلمات تكراراً هي الأسماء وبلغت (٣٤٩٥٠) بنسبة (٤٧,٤٪)، وبلغت الأسماء المعرفة (١٥٩٥٠) بنسبة (٢١,٦٪)، والأسماء النكرة (١٩٠٠٠) بنسبة (٢٥,٨٪).
- ٢ - الأفعال: بلغت الأفعال (٢٦٢٢٧) بنسبة (٣٥,٥٪)، وبلغ الفعل المضارع (١٩,٤٠٠) بنسبة (٢٦,٣٪)، والفعل الماضي (٦٥٤٥) بنسبة (٨,٨٪)، والفعل الأمر (٢٨٢) بنسبة (٠,٤٪).
- ٣ - الصفات: بلغت (٥٩٢٤) بنسبة (٨,١٪).
- ٤ - الظروف: بلغت (٣٧٥٩) بنسبة (٥,١٪)، وبلغ ظرف المكان (١٦١٠) بنسبة (٢,٢٪)، وبلغ ظرف الزمان (٢١٤٩) بنسبة (٢,٩٪).
- ٥ - الحروف: بلغت (١٢٢٣) بنسبة (٠,٠٢٪).
- ٦ - الضمائر: بلغت (١٠١٤) بنسبة (١,٣٧٪) مقسمة إلى ضمير المتكلم (٣٢٨) بنسبة (٠,٤٪)، ضمير المخاطب (٢١٤) بنسبة (٠,٣٪)، ضمير الغائب (٤٧٢) بنسبة (٠,٦٪).

٧ - أسماء الإشارة: بلغت ٥٢٨ بنسبة (٧, ٠٪).

٨ - الاسم الموصول: بلغ ١٥٠ بنسبة (٢, ٠٪).

ويتضح من النتائج السابقة إرتفاع نسبة الأسماء وإنخفاض كل من الأفعال والحروف بالنسبة للعدد الكلي، وذلك يرجع إلى أن الأسماء تصنف مفاهيم الأشياء، أما الأفعال فتصنف العلاقات بين الأشياء، كما أن الكلمات التي تستخدمها الأمهات مع أطفالهن بصفة دائمة ومتكررة تميل إلى الأسماء. وجاءت نسبة الأسماء النكرة أكثر من المعرفة عند الطفل في هذه السن لأن أدوات المعرفة كلمات وظيفية (الضمائر، اسم الإشارة، الاسم الموصول، أداة النداء، أل). وكلمات الطفل الأولى كلمات تحيل إلى أشياء واقعية، في حين أن الكلمات الوظيفية تتطوي على علاقات وعمليات أكثر تطوراً وتقدماً في الوظيفة الرمزية.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة هويل وبيكر وجانكويكر (Howell, Beckerm & Jankowicz, 2005) ومن حيث الأفعال، لوحظ إنخفاض الأفعال عن الأسماء عند الطفل، وقد يرجع ذلك إلى التعقيد في إكتساب الأفعال عنده، لأن معاني الأفعال تكون أقل وضوحاً من الأسماء، حيث إنه في معظم الأحوال تكون معاني الأفعال محددة من خلال السياق لموقف معين، وهذا لا يتحقق إلا في سن متأخرة.

وأشار البحث إلى أن استخدام الطفل لصيغة المضارع جاءت أكثر من استخدام صيغتي الماضي والأمر وهذا ما أكدته هوف (Hoff, 2007, 2009, 2012)، وقد يرجع ذلك إلى أن منطوقات الأطفال في هذه المرحلة تكون محصورة حول (هنا، الآن)، ويتضح ذلك من خلال تعريف الفعل المضارع وهو (مادل على حدوث شيء في زمن التكلم). وفي هذه السن نادراً ما يستخدم الأطفال الغائب من الأفعال مثل الفعل الماضي والفعل الأمر.

ب - من حيث الحروف: أشارت نتائج البحث إلى إنخفاض نسبة الحروف للعدد الكلي للكلمات التي يستخدمها الطفل.

ج - من حيث طول الكلمة: بلغ متوسط طول الكلمة التي استخدمها الأطفال ٤,٥ حرفاً، ويوضح الجدول التالي شيوع أطوال الكلمات وعدد تكرارها ونسبتها المئوية في اللغة الشفهية.

جدول رقم (١)

متوسط طول الكلمة وعدد تكراراتها ونسبتها المئوية في اللغة الشفهية

طول الكلمة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
٧	١١	٠,٠١
٦	٥٩٧٨	٨,١
٥	٤١٨٢٨	٢٤,٨
٤	٣١٢١٦	٤٢,٣
٣	١٢١٣٤	١٦,٤
٢	٦١٥١	٨,٣

ويلاحظ من الجدول السابق أن الكلمات ذات الأحرف الخمسة كانت أكثر الكلمات شيوعاً، وتتفق نتيجة البحث مع دراسة (الخولي، ١٩٨٣) التي أشارت إلى أن هناك ارتباطاً سالباً بين طول الكلمة وشيوعها، فكلما طالت الكلمة قل احتمال شيوعها، وكلما قصرت زاد احتمال شيوعها.

ثانياً - وحدة الجملة (لتراكيب الشائعة)

أ - من حيث نوع الجملة: بلغت الجمل المستخدمة في لغة الطفل نحو (٢١٧٦٥) منها (١٠٤٣٢) جملة فعلية بنسبة (٤٨,٣)، (١١٣٣٣) جملة اسمية بنسبة (٥١,٥). ويرجع السبب في تفسير اقتراب نسبة الجمل الاسمية من الجمل الفعلية إلى أن الطفل يمكن أن يستخدم الجمل الفعلية التي تبدأ بالفعل، ولكن مع تركيب الاسم، فالإسم يكون مع الفعل ومع غير الفعل، وهذا ما أدى إلى كثرة نسبة الإسم عن الفعل في أقسام الكلام.

ب - من حيث تراكيب الجمل: بلغت الجمل البسيطة نحو (١٢٨٨٥) بنسبة (٥٩,٢)٪، وبلغت الجمل المركبة نحو (٩١٠٩) بنسبة (٤١,٨)٪ في اللغة الشفهية.

ومن أمثلة الجمل البسيطة في لغة الطفل الشفهية، ذات المركب الإسنادي الواحد، أي تحوي خبراً واحداً أو تدور حول حادثة واحدة. "بغسل وجهي وأصلي،

أفرك أسناني، ألبس ملابسي وأفطر، بطن ماما فيها دادا، أخوي يضربني، رحت الأحساء مول، أشتري من المقصف أو أكل من اللي بالشنطة. أنا جوعانة، عطيني كاس، ماما تسوي شعري، صديقتي اسمها ليان، أنا طحت في الشارع".

ومن أمثلة الجملة المركبة، تلك التي تشتمل على مركبين اسناديين رئيسيين بمتعلقاتهما، أحدهما لا يستقل بنفسه، بل هو مترتب على غيره ومتوقف عليه، مثل الجملة القسمية، وجملة الشرط، والجملة التي تربط بين مركبيها الإسناديين روابط تفيد علاقة توقيتية أو مكانية أو زمانية أو تعليلية، أو استدراكاً، أو إستثناء، أو مصاحبة ومعية أو تشبيهاً، ومن أمثلة ذلك. أنا ما أبي واجد أولاد لأن كل دادا أولاد، أحب أختي أكثر لأن أخوي يضربني، رحت البقالة وشريت العصير والحليب وشيكولاته. انت ما راح تروحين معنا احنا بنروح، أنا محمد في الروضة وإذا كبرت ودخلت الجامعة بصير مهندس. حلقي يعورني ورحت للدكتور وعطاني دوا.

ج - من حيث طول الجملة: يحسب طول الجملة في لغة الطفل الشفهية بعدد كلماتها، وبلغ متوسط طول الجملة لدى عينة البحث (٥,٧) كلمة، وبلغت أطول جملة عند الطفل (١٩) كلمة وهي "أفطر، وبعدين أروح المدرسة، وبعدين إذا رحت المدرسة أسمع الاستاذة وهي تتكلم وأنا أشرح للأستاذة إذا قالت لي شيء" وبلغت أقصر جملة كلمتين مثل "عطيني واحدة".

- ويتضح في خصائص لغة الطفل الشفهية عينة البحث بعض الأمور:
- يمتلك الطفل بعض الأدوات التي يمتلكها الكبار وعلماء النحو مثل استخدامه لأداة الشرط "لما"، و"لو"، "ما" ولها معان (دلالات متعددة)، مصدرية ظرفية، موصولة بمعنى الذي، شرطية، نافية (وهي أكثر ماورد في كلام الأطفال)، ما النهاية، أو، أي، إلا هكذا.. مثل (أنا ما أبيعك في بيتنا) (لا تروحين معنا) (ما أدري).
 - يميل الأطفال لتكرار بعض الكلمات في أحاديثهم.
 - يميل الأطفال إلى قص الحكايات، وقد يقومون بحذف بعض أحداثها الأساسية، وتكملة هذه الأحداث من خيالهم وتجاربهم الشخصية وحياتهم العامة.

- تقديم المسند إليه عند الإخبار، وذلك ليتمكن الخبر في ذهن السامع بعد تشويقه إليه.
- تظهر أنماط الجمل الاستفهامية بدون استخدام إستفهام، وهي الجمل المحتوية على الاستفهام التثني، وهو نوع من التوكيد من جانب المتكلم، وهو يعبر عن الدهشة والمفاجأة والانفعال وهو من علامات اللغة الشفهية عند الطفل. مثل "ألعب مع أصدقائي وقت الفسحة ولا أَلعب وقت الحصة"، "ما ما ترضين لي كذا؟".
- يستخدم الطفل بعض القياس الذي يدل على نشاط تعميمي مثل جمع كلمة (عصير عصيرات، فراشة، فراشات، عصفور، عصفورات)، وقد يكون قياساً صحيحاً أو خاطئاً.
- استخدام الاستفهام المقلوب، وهو نوع من الاستفهام الذي تتأخر فيه الأداة، ويرتبط هذا النمط من أنماط الاستفهام بالأداة من حيث تردده، وخواصه التركيبية بالحوار، ويعتبر نوعاً من التأكد من جانب المتكلم لارتباطه بكلام متحدث آخر يؤثر في تركيبه مثل (خاله نوف بتروحين بيتكم؟، ماما أنت تمزحين على؟).
- وللإجابة عن السؤال الثاني: ما أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الشفهية في مرحلة رياض الأطفال واللغة المكتوبة المقدمة في كتاب لغتي بجزأيه للصف الأول الابتدائي؟
- قامت الباحثة بتحليل اللغة المكتوبة في كتاب لغتي بجزأيه الأول والثاني على النحو التالي:

أولاً - وحدة الكلمة:

- أ - من حيث درجة الشيوع: بلغ عدد كلمات كتاب "لغتي" بجزأيه الأول والثاني نحو (٢١٨٠)، وبلغ عدد الكلمات الموجودة باللغة المكتوبة وغير موجودة باللغة الشفهية (١٤٣). موزعة على وحدات بداخل كل وحدة مجموعة من الدروس.

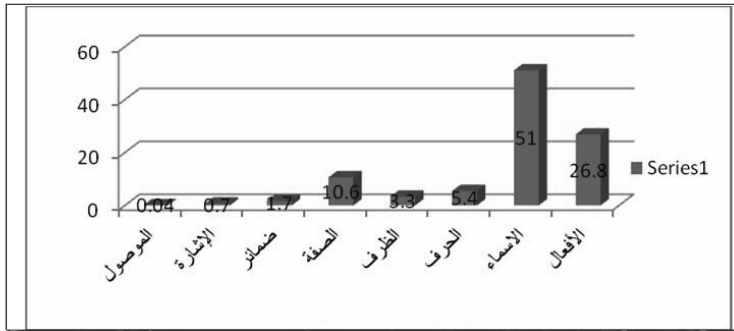
وأشارت النتائج إلى وجود كلمات مشتركة بين اللغة المكتوبة واللغة الشفهية بلغت (٢١٥) (ملحوظة: تم إعتبار المفردات المختلفة عند العد وعدم النظر إلى التكرارات التي تحظي بها كل مفردة). وبلغت الكلمات الموجودة باللغة الشفهية وغير موجودة باللغة المكتوبة (٦٠٢).

ولمعرفة مدى ارتباط اللغة المكتوبة باللغة الشفهية استخدم معامل الارتباط (بيرسون)، وتم إعطاء صفر للمفردة (الكلمة) التي توجد باللغة المكتوبة ولا توجد باللغة الشفهية، وبذلك تم تحويل الكلمات إلى درجات في كل من اللغة الشفهية واللغة المكتوبة. وأوضحنت نتيجة معامل الارتباط أن العلاقة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة علاقة ضعيفة، حيث بلغت (٤٨)،. ويتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع الكلمات بين اللغتين الشفهية والمكتوبة، وكان معامل التحديد (٢١٧)، بمعنى أن تأثير اللغة الشفهية على اللغة المكتوبة كان ضعيفاً من حيث درجة شيوع الكلمات، ومعنى ذلك رفض صحة الفرض الذي ينص على أن تتفق الكلمات الشائعة في لغة الطفل الشفهية مع الكلمات في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي. وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض البديل وهو تختلف الكلمات الشائعة في لغة الطفل الشفهية عن الكلمات في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي بالصف الأول الابتدائي.

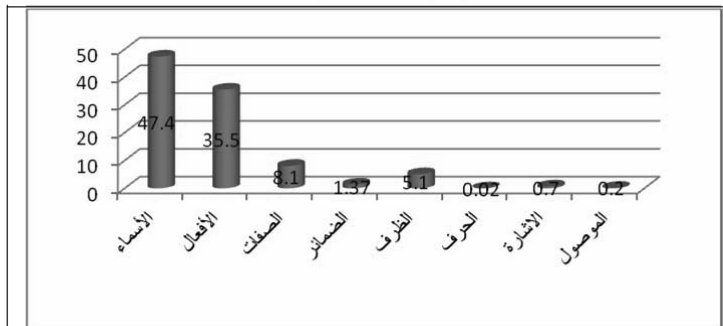
ب - من حيث أقسام الكلام:

- ١ - الأسماء: كانت الأسماء أكثر الكلمات تكراراً في كتاب لغتي، وقد بلغت (١١١٢) بنسبة (٥١ %) منها أسماء المعرفة (٦١٣) كلمة بنسبة (٢٨,١ %)، وأسماء النكرة (٤٩٩) بنسبة (٢٢,٩ %).
- ٢ - الأفعال: بلغت الأفعال (٥٨٤) فعل بنسبة (٢٦,٨ %)، ومنها الفعل المضارع (٣٥١) بنسبة (١٦,١ %)، والفعل الماضي (١٦١) بنسبة (٧,٤ %)، والفعل الأمر (٨) بنسبة (٠,٣٧ %).
- ٣ - الصفة: بلغت الصفات (٢٣٠) بنسبة (١٠,٦ %).

- ٤ - الظروف: بلغت (٧٣) بنسبة (٣,٣٪). منها (٤٣) ظرف مكان بنسبة (٢٪)، (٣٠) ظرف زمان بنسبة (١,٣٪).
- ٥ - الحروف: بلغت (١١٧) بنسبة (٥,٤٪)
- ٦ - الضمائر: بلغ ضمير المتكلم (٣٧) بنسبة (١,٧٪)، وضمير مخاطب (٧) بنسبة (٠,٣٪)، وضمير غائب (٣) بنسبة (٠,١٪).
- ٧ - اسم الإشارة: بلغ اسم الإشارة (١٦) بنسبة (٠,٧٪)
- ٨ - الاسم الموصول: بلغ (١) بنسبة (٠,٠٤٪)
- والرسم البياني التالي يوضح توزيعات أقسام الكلام لكل من اللغتين الشفهية والمكتوبة.



شكل رقم (٣) أقسام الكلمة في اللغة المكتوبة



شكل رقم (٤) يوضح أقسام الكلمة في اللغة الشفهية

وتم إجراء اختبار كا^٢ بين نسب أقسام الكلمة في اللغتين الشفهية والمكتوبة وظهرت كا^٢ ١٥,٩٠ بمستوي دلالة ٠,٠٤ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللغتين من حيث نسب أقسام الكلمة، وبدراسة نسبة أقسام الكلمة في كل من اللغتين الشفهية والمكتوبة يتضح الآتي:

- جاءت الأسماء في اللغة المكتوبة منقسمة إلى أسماء معرفة وأسماء نكرة، وكانت الأسماء المعرفة أعلى من النكرة في اللغة المكتوبة عنها في اللغة الشفهية، وكانت أسماء النكرة أعلى في اللغة الشفهية.

- من حيث الأفعال: جاء الفعل المضارع بنسبة أعلى يليه الفعل الماضي ثم الفعل الأمر في كل من اللغتين الشفهية والمكتوبة. وجاء الفعل المضارع أعلى نسبة في اللغة الشفهية منها في اللغة المكتوبة، وبالنسبة للفعل الماضي كانت النسبة متقاربة في اللغتين. وباستخدام اختبار كا^٢ اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللغتين الشفهية والمكتوبة وذلك من حيث الأفعال مضارع، ماضي، أمر. (كا^٢ ٢١٢,٨٣٢,٥٦).

- من حيث الظروف: جاءت الظروف في اللغة منقسمة إلى ظرف المكان والزمان، وقد تقاربت نسبة ظرف المكان بين اللغتين، وكان ظرف الزمان أعلى في اللغة الشفهية منه في اللغة المكتوبة.

- وبصفة عامة يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللغتين الشفهية والمكتوبة وذلك من حيث الظروف (المكان، الزمان)، (كا^٢ ٢٠٥,٤).

- من حيث الضمائر: انقسمت الضمائر في اللغتين الشفهية والمكتوبة إلى ضمائر المتكلم وضمائر المخاطب وضمائر الغائب، ولوحظ عند تحليل الضمائر في كل من اللغتين، في اللغة المكتوبة جاءت الضمائر مرتبة كالآتي: ضمير المتكلم، يليها ضمير المخاطب، يليها ضمير الغائب، في حين في اللغة الشفهية جاءت الضمائر مرتبة كالآتي ضمير الغائب، ثم ضمير المتكلم، ثم ضمير المخاطب. ويتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللغتين الشفهية والمكتوبة من حيث الضمائر (متكلم، مخاطب، غائب).

بعد الانتهاء من العرض التفصيلي بين نسب (أقسام الكلمة في كل من اللغتين الشفهية والمكتوبة) يتم رفض صحة الفرض الذي ينص على إتفاق نسب أقسام الكلام في لغة الطفل الشفهية مع نسب أقسام الكلام في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي. وعلي ذلك يمكن قبول الفرض البديل وهو: تختلف نسب أقسام الكلام في لغة الطفل الشفهية مع نسب أقسام الكلام في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي.

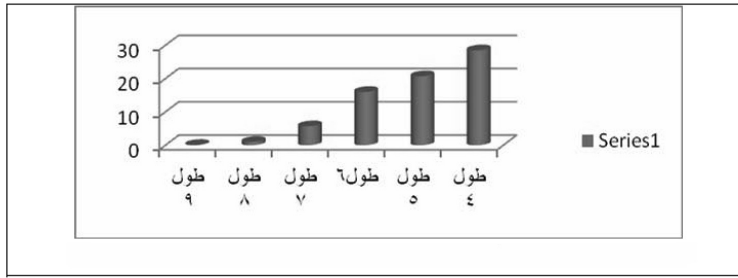
ج- من حيث طول الكلمة: بلغ متوسط طول الكلمة في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي (٥,٥) حرفاً، ويوضح الجدول التالي شيوخ أطوال الكلمات وعدد تكرارها ونسبتها المئوية في اللغة المكتوبة.

جدول رقم (٢)

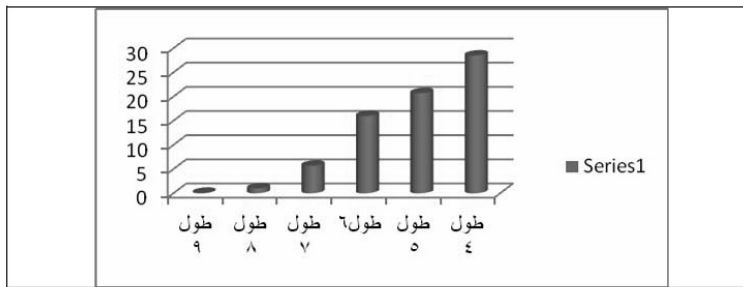
متوسط طول الكلمة وعدد تكراراتها ونسبتها المئوية في اللغة المكتوبة

طول الكلمة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
٩	١	٠,١
٨	١٠	١,٠
٧	٥٦	٥,٧
٦	١٥٦	١٦
٥	٢٠٢	٢٠,٧
٤	٢٧٨	٢٨,٥
٣	١٨٨	١٩,٢
٢	٨٦	٨,٨

ومن خلال العرض السابق يتضح الاختلاف بين متوسط طول الكلمة في اللغة المكتوبة ومتوسط طولها في اللغة الشفهية التي بلغت (٤,٥) فقد كانت أقصر في اللغة الشفهية عنها في اللغة المكتوبة.



شكل رقم (٥) توزيع أطوال الكلمة في اللغة الشفهية



شكل رقم (٧) توزيع أطوال الكلمة في اللغة المكتوبة

وتم استخدام اختبار (ت) لقياس مدى دلالة الفروق لمتوسط أطوال الكلمات في اللغتين الشفهية والمكتوبة وظهر من التحليل الآتي: المتوسط الحسابي لطول الكلمة في اللغة الشفهية هو (٤,٥) لعدد ٤٥٠ طفلاً بانحراف معياري ٢,٥٨,٠، والمتوسط الحسابي لطول الكلمة في اللغة المكتوبة هو (٥,٥) لعدد (٣٧) درساً والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

يوضح دلالة الفروق لمتوسط أطوال الكلمات في اللغتين الشفهية والمكتوبة باستخدام اختبار (ت)

اللغة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوي الدلالة
الشفهية	٤٥٠	٤,٥	٠,٢٥٨	٢,٧٧	دالة ٠,٠٠٦
المكتوبة	٣٧	٥,٥	٠,٥٨٩		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت ٢,٧٧) بفروق ذات دلالة إحصائية بين اللغتين الشفهية والمكتوبة تساوي (٠,٠٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومعنى ذلك رفض صحة الفرض الذي ينص على أن: متوسط طول الكلمة في لغة الطفل الشفهية يتفق مع متوسط طول الكلمة في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي. وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض البديل وهو أن متوسط طول الكلمة في اللغة الشفهية يختلف عن متوسط طول الكلمة في اللغة المكتوبة.

ثانياً - وحدة الجملة (التركيب الشائعة).

أ - من حيث نوع الجملة: بلغ عدد الجمل في كتاب الصف الأول الابتدائي بجزأيه الأول والثاني (٢١٥) جملة، منها (١٠٩) جملة اسمية بنسبة (٥٣,٦٪)، و(٩٥) جملة فعلية بنسبة (٤٨,٤٪)، واختلفت هنا اللغة المكتوبة عن اللغة الشفهية من حيث نوع الجملة (اسمية، فعلية) حيث بلغت نسبتهما في الجملة الأسمية (٤٠,٤٪) والفعلية (٥٩,٦٪)، وباستخدام اختبار كا^٢ يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللغتين (الشفهية والمكتوبة من حيث نوع الجملة) (كا ٢٨٠,٣٧١) وبذلك يتم رفض صحة الفرض الذي ينص على: أن نوع الجملة في لغة الطفل الشفهية يتفق مع نوع الجملة في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي في الصف الأول الابتدائي. ويمكننا قبول الفرض البديل وهو: أن نوع الجملة في لغة الطفل الشفهية يختلف عن نوع الجملة في اللغة المكتوبة في كتاب "لغتي" للصف الأول الابتدائي.

ب - من حيث تركيب الجملة: بلغت الجمل البسيطة (١٥٥) بنسبة (٧٢,١٪)، والجمل المركبة (٦٠) بنسبة (٢٧,٩٪). واختلفت هنا اللغة الشفهية مع اللغة المكتوبة حيث بلغت نسبة الجمل البسيطة (٥٩,٢٪)، والجمل المركبة (٤١,٨٪) في اللغة الشفهية، وعموماً كانت نسبة الجمل البسيطة في كليهما أعلى من نسبة الجمل المركبة. ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اللغتين الشفهية والمكتوبة من حيث تركيب الجملة باستخدام اختبار كا^٢ (٢٦,٥)، ومعنى ذلك يمكن رفض صحة الفرض الذي ينص على: يتفق تركيب الجملة في لغة الطفل الشفهية مع تركيب الجملة في اللغة المكتوبة في كتاب "لغتي"

بالصف الأول الابتدائي. ويمكننا قبول الفرض البديل وهو: يختلف تركيب الجملة في لغة الطفل الشفهية مع تركيب الجملة في اللغة المكتوبة في كتاب "لغتي" بالصف الأول الابتدائي. من أمثلة الجمل البسيطة في اللغة المكتوبة: (السماء صافية، العام القادم، الأغنام تسير.....)، ومن أمثلة الجمل المركبة في اللغة المكتوبة (أقصها بحذر وألصقها بالغراء، صاح الديك فتجمعت الدجاجات وهجمت على الغراب.....).

ج - الجملة من حيث الأغراض (انظر جدول رقم ٢): جاءت الجمل الأسلوبية (أسلوب النداء، أسلوب الاستفهام، أسلوب النفي، أسلوب الأمر، أسلوب الجواب، أسلوب الشرط، أسلوب التعجب) أعلى في اللغة الشفهية منه في اللغة المكتوبة.

د - طول الجملة: بلغ متوسط طول الجملة في اللغة المكتوبة في كتاب "لغتي" (٤,٩) في مقابل ٥,٧ في اللغة الشفهية. ويتبين من النتيجة وجود اختلاف طفيف بين اللغتين. مع ملاحظة أن الجمل القصيرة ليست هي الأسهل دائماً، فعدد كلمات الجملة ليس مبرراً كافياً لسهولة، ولكن يجب مراعاة عوامل صعوبة الكلمة ضمن نطاق الجملة، ومنها مراعاة مدى شيوعها. واستخدم اختبار (ت) لقياس مدى دلالة الفروق لمتوسطي أطوال الجمل في اللغتين الشفهية والمكتوبة واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ (قيمة ت ٨,٢٧)، ومعنى ذلك رفض صحة الفرض الذي ينص على أن: متوسط طول جملة الطفل في لغته الشفهية يتفق مع متوسط طول الجملة في لغته المكتوبة. وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض البديل: متوسط طول جملة الطفل في لغته الشفهية يختلف مع متوسط طول الجملة في لغته المكتوبة.

ثالثاً - الكلمات الأكثر شيوعاً في كل من الكتاب المدرسي المقرر واللغة الشفهية في عينة البحث:

أ - من حيث الضمائر (انظر جدول رقم ١): بعرض المقارنة بين اللغة الشفهية والمكتوبة من حيث الضمائر، لوحظ قلة ضمائر الغائب (هو، هي، هم)،

وأيضاً قلة الاسم الموصول (اللي) بمعنى (الذي والتي) في اللغة المكتوبة. وتعد كل من ضمائر الغائب، والاسم الموصول شائعة في لغة الطفل الشفهية ووظيفية بوصفها محددة. ويُلاحظ أن ضمير المتكلم (أنا، نحن) وضمير المخاطب (أنت، أنتِ، أنتم) وأسماء الإشارة قد وردت في اللغة المكتوبة ولكن بنسب ضئيلة جداً لا تتعدى نسب الشيوخ مقارنة باللغة الشفهية.

ب - من حيث أدوات النداء، وأدوات الاستفهام، وأدوات النفي في اللغتين (انظر جدول رقم ٢): بعرض المقارنة بين اللغة الشفهية والمكتوبة من حيث أدوات النداء، الاستفهام، والنفي، لوحظ وجودها بنسبة ضئيلة في لغة الطفل المكتوبة لا تتعدى نسب الشيوخ مقارنة باللغة الشفهية، وتعد شائعة في لغة الطفل الشفهية. (أيش، شنو (بمعنى ماذا)، وين (بمعنى أين)، من ليش، ليه (بمعنى لماذا)، كم، بكم، متى...).

ج - مقارنة أكثر الصفات شيوعاً في اللغتين الشفهية والمكتوبة (انظر جدول رقم ٣): يتضح أن نصيب الصفات في اللغة الشفهية كان أعلى بوجه عام عنه في اللغة المكتوبة. ويلاحظ أن اللغة المكتوبة لا توجد بها بعض الصفات ذات الشيوع العالي في اللغة الشفهية مثل (حار، مستأنس، طيب....). ويلاحظ أيضاً ورود بعض الصفات في اللغة المكتوبة لم تظهر في اللغة الشفهية أو ليس لها شيوع عال مثل: (حماسة، أحقق، صافية، مغرور، مذعور، تنير، ملوث، مكار، مصفوفة، زاهية، مهذب).

د - مقارنة أكثر الظروف شيوعاً في اللغتين الشفهية والمكتوبة (انظر جدول رقم ٤): بمقارنة ظرف المكان في اللغتين الشفهية والمكتوبة توجد بعض ظروف المكان في اللغة الشفهية مثل (قريب، بعيد، عند، فوق، تحت، مع، داخل، خارج، أمام، خلف، يمين، يسار، بين...) لم تأت في اللغة المكتوبة أو كانت محدودة للغاية. أما ظرف الزمان فقد ورد في لغة الطفل الشفهية مثل (الحين، الصباح، اليوم، باكر، بعد، قبل) لم تأت في اللغة المكتوبة أو كانت محدودة، ويلاحظ أيضاً ظهور ظرف المكان (مع) في اللغة الشفهية بنسبة شيوع عالية

مقارنة مع وروده في اللغة المكتوبة. ومن حيث ظروف الزمان في كل من اللغتين، فقد ظهرت بعض الظروف في اللغة الشفهية للطفل لم تظهر في اللغة المكتوبة مثل (الظهر، المغرب، باكر، أمس) مما يضيف بعض التعقيدات على ظروف الزمان في اللغة المكتوبة. واستخدمت كلمات مثل شروق، غروب ويعتبر الطفل كلمة شروق اسم علم تدل على اسم بنت، كما أن كلمة غروب عنده تعني راحت أو غابت.

هـ - مقارنة أكثر الأفعال شيوعاً في اللغتين الشفهية والمكتوبة (انظر جدول رقم ٥): كشفت نتائج المقارنة بين الأفعال في اللغة الشفهية واللغة المكتوبة عن ورود بعض الأفعال في اللغة المكتوبة لم ترد قط في اللغة الشفهية مثل (يضمد، ألهو، يغوص، تغرد، حذر، ينسق، أحرص، يتحلقن، يتحدث، يتألم، يؤلمني، تتراقص، يضر، حلق، صنعت، ركل، أعدك، يتدرب، أصبح، يصحب، يتناول، أفضل، أهوي، سخر، استيقظ، فقد، اتجه، أخبر، خفف، حصل، أنجبت). ويتضح أن بعض هذه الأفعال تعبر عن بعض المعاني المجردة التي يصعب على الطفل فهمها في هذه السن، فالطفل يكتسب الأفعال المحسوسة أولاً وقبل الأفعال المجردة، وقد وردت أفعال شائعة في لغة الطفل الشفهية كان من الممكن استخدامها في اللغة المكتوبة مثل (أبغى، أسوي، طاح، لعب، يوجعني، يعورني، أركض، أصبح، عطيتني، أفرش....).

و - حروف الجر (انظر جدول رقم ٦): جاءت حروف الجر في اللغة المكتوبة مماثلة لما هي عليه في اللغة الشفهية، ولكن نسبة شيوعها واستخدامها أعلى في اللغة الشفهية.

ز - تسلسل ورود أنواع الشخوص البشرية والحيوانية، في اللغة الشفهية لدى الأطفال ومقابلتها بتسلسل ورودها في اللغة المكتوبة (انظر جدول رقم ٧ (أ-ب-ج): من الملاحظ ورود بعض الكلمات ذات الشيوع العالي في اللغة الشفهية مثل (أخوتي، أخواني، عمي، عمتي خادم، رجل، زوجة، أهلي، السواق، شرطي، عجوز، شيخ، ولد، بنت) ولم تأت قط في اللغة المكتوبة. وبعض الكلمات ذات

الشيوع العالي في اللغة الشفهية ولكن وجودها باللغة المكتوبة ضعيف مثل (صديقي، أستاذة، العجوز). ورود بعض الكلمات في اللغة المكتوبة يستخدم لها بديل في اللغة الشفهية وأكثر شيوعاً مثل أستاذة أكثر من معلم أو معلمة. وورد في اللغة المكتوبة جملة (شجرة عجوز)، وعجوز هنا لا يستخدمها الطفل في اللغة الشفهية للأشياء وإنما للأشخاص تعبيراً عن كبر السن. وجاءت اللغة المكتوبة خالية من بعض الشخوص الحيوانية ذات الشيوع العالي في اللغة الشفهية مثل: (كلب، حصان، قطه، عنكبوت، ببغاء، ماعز، حمار وحشي، بوم، جمل، ناقة، نمله، فار، صرصور، بغل، بطريق، كتكوت، جراثيم، غوريلا، فرخ، ناموس، دولفين، قرش، سمك، حوت، نعامة، طاووس، نمر، ديناصور، خيل، حية، فيل، ثور، دب، بقرة، نورس، حشرة) في حين ورد في اللغة المكتوبة شخوص حيوانية مثل (بعوضة، كبش، هرة، القطيع) فهي كلمات لا يستخدمها الطفل في لغته الشفهية، ولكن يستخدم عوضاً عنها كلمات مثل: (ناموسة، ذبابة، فراشة، حشرة بدلاً من بعوضة)، ويستخدم كلمة (غنم، خروف بدل من كبش)، ويستخدم كلمة (قطه بدلاً من هرة)، ويستخدم كلمة (الحيوانات بدلاً من القطيع). وبمقارنة الشخوص النباتية في اللغتين الشفهية والمكتوبة وجد أن نسبة الشخوص النباتية التي يتداولها الطفل أكثر بكثير من الموجودة باللغة المكتوبة، وأهملت أيضاً اللغة المكتوبة الكثير من الشخوص النباتية الشائعة لدى الأطفال مثل (برتقال، موز، أناناس، زيتون، زعتر، ليمون، ذرة، طماطم، فستق، لوز،.....).

ح - ورود أجزاء الجسم في كل من اللغة الشفهية واللغة المكتوبة (انظر الجداول أرقام ٨-٩-١٠-١١-١٢): لوحظ في اللغة المكتوبة ورود بعض الكلمات لم ترد في اللغة الشفهية ولا يستخدمها الطفل مثل (خرس، كف، ذراع)، ولكن يستخدم بدائل لها مثل: (سن، يد). ولوحظ أيضاً إتفاق اللغتين في بعض الكلمات مثل: (أسنان، رأس، وجه). وبصفه عامة بملاحظة الجدول (انظر جدول رقم ٨) نجد أن استخدام الطفل لكلمات دالة على أجزاء الجسم في اللغة الشفهية أكثر بكثير من المستخدم باللغة المكتوبة. ولوحظ أيضاً في اللغة المكتوبة

ورود كلمة مثل: (العقل، العقول). وتعد من المفاهيم المجردة، ولم يرد صور توضيحية لها بالكتاب، ومن ثمَّ يصعب على الطفل استيعابها.

ط - المقارنة من حيث الملبس: باستعراض جدول المقارنة (جدول رقم ٩) بين اللغتين (الشفهية والمكتوبة) من حيث الملبس لوحظ أن اللغة المكتوبة قد تجاهلت كثيراً من التفاصيل عن الملبس واكتفت بكلمات مثل (ثياب، تاج، حزام)، ولم ترد هذه الكلمات في متن الدروس، ولكن في التدريبات. على الرغم من ميل الطفل إلى ذكر التفاصيل مثل (ثوب، مريول، قميص، جزمة، بنطلون، جاكيت، منديل، شماغ، عقال، بشت.... الخ).

ي - الألوان الشائعة في كل من اللغتين (الشفهية والمكتوبة): معرفة الطفل عن الألوان في هذه المرحلة أكثر بكثير من معرفته بالألوان الثلاث الواردة في اللغة المكتوبة، والجدول (رقم ١٠) يوضح الاختلافات بين اللغتين من حيث الألوان الشائعة في كليهما. حيث ترد في لغة الطفل الشفهية كلمات معبرة عن الألوان مثل (أبيض، أسود، وردي، أحمر، أزرق، برتقالي، بنفسجي، بني...).

ك - وسائل المواصلات في كل من اللغتين (الشفهية والمكتوبة): نظراً لأهمية وسائل المواصلات وتوافرها بتنوع شديد في حياة الطفل اليومية، ووجودها كمثيرات في أعباءه، جاءت كلماته الخاصة بالتعبير عنها بصورة أعم وأشمل مما جاء به اللغة المكتوبة. مثل (قطار، سيارة، سفينة، طائرة، شاحنة، ونيد....). جدول (رقم ١١).

ل - أثاث المنزل في كل من اللغتين (الشفهية والمكتوبة): بملاحظة الجدول (رقم ١٢) نجد أن اللغة المكتوبة لم تذكر الكثير من التفاصيل بالمقارنة باللغة الشفهية، وأهملت الكثير من الكلمات التي وردت بشيوع عال في لغة الطفل الشفهية مثل (طاولة، مكيف، سلة، صحن، تسريحة، كأس، كوب، ستارة، دولاب، مرايا، لحاف، ملعقة، سكين...).

للإجابة عن السؤال الثالث: ما طرق ترجمة وترسيم الخبرات اللغوية الشفهية إلى لغة مكتوبة في كتاب "لغتي" بجزأيه في الصف الأول الابتدائي؟

تم تجميع بعض الملاحظات حول مظاهر الطريقة التي تُقدم بها الأحاديث في كتب قراءة الأطفال، والغرض من ذلك هو إلقاء الضوء على الدور الذي تلعبه هذه المحادثات الواردة في كتب الأطفال المدرسية في عملية الانتقال من الثقافة الشفهية إلى إلي الثقافة المكتوبة.

من حيث لغة الحوار: إذا تناولنا الوقفات المؤقتة وغير المؤقتة يلاحظ استخدام أفعال (القول) بنسبة عالية في النصوص في كتاب "لغتي" مثل (قال عمر، قالت أحلام، قال صالح...)، ولم يراع الكتاب الرموز الخاصة بتداخل الكلام، وإطالة المقاطع، والتشديد على بعض العبارات، والتنغيم، إلى غير ذلك من مظاهر الحوار اللغوي. فطريقة التعبير عن الإنفعال، وتوقيت الوقفات، ومقاطعة الكلام، ومواضع النبر بمثابة الحلقة المتصلة التالية لنقل الأحاديث الشفهية للغة الكتابة. ولقد كانت أبرز النقاط الجديرة بالاهتمام والتي تميز بوضوح بين لغة قراءة المبتدئين واللغة الشفهية الاستخدام المتكرر لكلمة (قال، قالت، يقول)، مثال في الوحدة (٨) النص الأول (عمر واليوم الأول في رمضان) في كتاب لغتي الجزء الثاني. " قال الأب: ماتزال صغيراً يا بني، رد عمر قائلاً: أرجوك يا أبي دعني أحاول. فقال الأب: حسناً يا بني".

تعتمد اللغة المكتوبة على الحديث المتعدد الأطراف، حيث يقوم فيه عدد من المتكلمين بالتناوب في الحديث ويتنازل فيه كل واحد منهم للآخر ليفسح له المجال للكلام. وهذا التصوير لنظام التناوب في النص المكتوب يشبه إلى حد كبير التنظيم والمنهجية في الأحاديث الروتينية التي يتسم بها عرض المواد اللغوية أكثر من كونها تعكس الحديث اليومي التلقائي الذي تحكمه الممارسة اللغوية الشفهية للأطفال قبل إلحاقهم بالمدرسة، وتتميز بأنها متواصلة لا تقطعها سوى وقفات للشهيق، وتتميز بإيقاع سريع، وبصفات تنغيمية خاصة، ومداخلات، وتكرار للكلمات وغيرها. مثال في الدرس (٩) الجزء الأول وحدة أسرتي ص (٤٥) أقرأ النص. أبي يقرأ جريدة.

أمي تسقي ورد الحديقة. أحلام تحمل دمية. مهند يركب دراجة. أنا ألعب مع صديقي عادل. وص (٥٢). نحن نحب التعاون. نساعد أمي في نظافة المنزل. أمي تكنس. عمر ينسق الزهور. أنا أنظف نافذة الحجرة.

من حيث شيوع بعض الظواهر اللغوية في اللغة المكتوبة: شاعت بعض الظواهر اللغوية في اللغة المكتوبة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي. وهي ظواهر لغوية قد تعوق عميلة الفهم عن الطفل في هذه السن المبكرة.

من حيث الدلالة: ظهرت بعض الكلمات، والجمل في اللغة المكتوبة، وتمثل بعض الصعوبة لدى الطفل في فهمها، خصوصاً وأن هذه الكلمات غير شائعة في لغة الطفل الشفهية. فمثلاً بدلاً من عبارة (الشمس تشرق) في اللغة المكتوبة (الشمس طلعت) وهي الأكثر شيوعاً في لغة الطفل الشفهية. وعبارة (أنا أحرص على صحتي) في اللغة المكتوبة (أنا أخاف على نفسي) في اللغة الشفهية. وعبارة (أنا الصغير الصالح) في اللغة المكتوبة (أنا الصغير الطيب) في اللغة الشفهية فصالح عنده اسم علم. كذلك ظهور العديد من المترادفات في اللغة المكتوبة، مما قد يسبب لبساً في معانيها لدى الطفل، حيث ينصح في المراحل الأولى من تعليم الطفل ألا يستعمل لفظان مختلفان لمعنى واحد، حيث يؤدي ذلك إلى تعطيل تكوين المعاني والمدرجات الكلية.

جدول رقم (٤)

مقارنة بين الكلمات الواردة في اللغتين الشفهية والمكتوبة

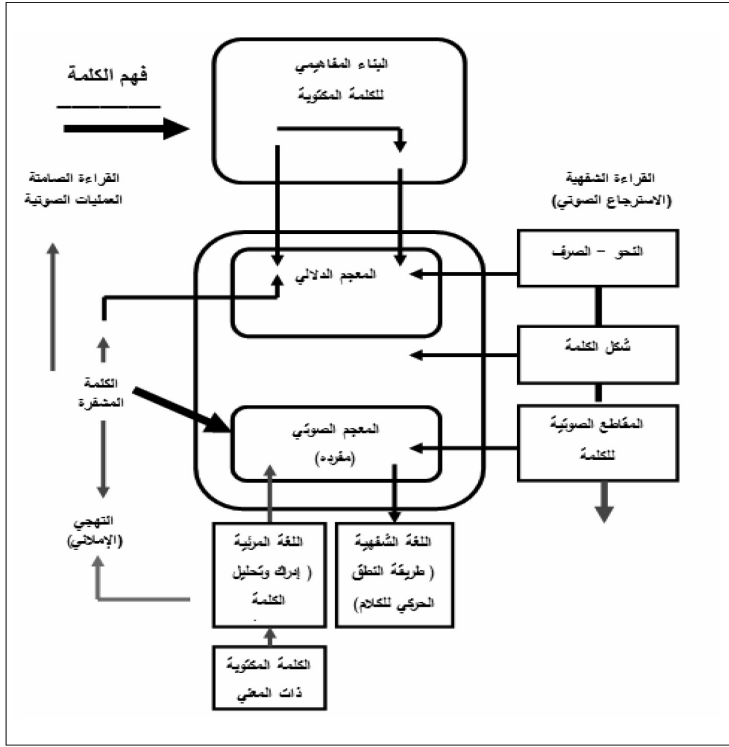
كلمات وردت في اللغة المكتوبة	كلمات مرادفة لها في اللغة الشفهية	كلمات وردت في اللغة المكتوبة	كلمات مرادفة لها في اللغة الشفهية
الأسرة	الأهل	العام	السنة
المعلم	الأستاذ	غرفة الجلوس	الصالة / المجلس
الوالد	بابا / أبوي	الحجرة	الغرفة
المنزل	البيت	رفاق	أصدقاء - صديقتي - صديقي
آنية الزهور	مزهريّة	أشاهد	أطالع
فلاح	مزارع		

وكذلك لا يحبذ استخدام كلمات ذات تقارب دلالي في سنوات العمر المبكر للطفل مثل استخدام كلمات مثل (المرعى - الحظيرة - المزرعة) في أكثر من موضع في اللغة المكتوبة بكتاب إقرأ.

من حيث النحو: أظهرت نتائج تحليل اللغة المكتوبة ظهور بعض الجمل التي قد تشكل صعوبة في بنائها على فهم الطفل والتواصل معه مثل عطف الجمل الأسمية على الفعلية والعكس. مثال: الحكم حمل الكرة ودخل الملعب، عمر لحق بها وسجل هدفاً، الرياضة تقوي الجسم وتنشط العقل، صنعت بيدي طيارة ورقية وألوانها زاهية.

من حيث الصرف: لا تأخذ اللغة المكتوبة في حساباتها المراحل المتعددة لإكتساب الطفل صيغ الجمع، فهو يكتسب أولاً جمع المؤنث السالم، يليها جمع المذكر السالم، ثم جموع التكسير (الجبالي، ٢٠٠٣)، ويعد هذا الترتيب في الاكتساب من السمات المشتركة لدى معظم الأطفال، فصيغة جمع المؤنث السالم هي صيغة يشيع استخدامها في اللغة إلى درجة كبيرة وذلك على العكس من جمع التكسير الذي يقل شيوعه في لغة الطفل الشفهية. فكلمات مثل (جبال، عصافير، أطفال، زهور، أمواج...) تأتي في نهاية مرحلة اكتساب الجمع، وهي أقل شيوعاً في لغة الطفل الشفهية، ووردت بكثرة في اللغة المكتوبة.

وبالكشف عن نتائج البحث إجمالاً اتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الأداء اللغوي الشفهي واللغة المكتوبة المقدمة في كتب القراءة الأولى للمبتدئين. وأن أي خلل أو قصور في إحداها يؤدي إلى خلل في الأخرى، والشكل التالي يوضح تلك العلاقة الوثيقة، وهو يوضح نتائج البحث إجمالاً. "تم اقتباس هذا النموذج من جيرمان ونيومان (German & Newman, 2007) وتم إجراء تعديلات عليه بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي".



شكل رقم (٧) تقييم الأداء اللغوي الشفهي وعلاقته باللغة المكتوبة

مناقشة نتائج البحث

يتضح من خلال عرض النتائج أن الكتب التي يتقرر استخدامها في المدارس تعتبر إحدى الوسائط المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تقدم للطفل المبتدئ عالماً موافقاً عليه رسمياً من طرف الكبار، يتم من خلاله تعليم المعايير المتعارف عليها في المجتمع لأولئك الذين يتولى المجتمع تربيتهم وتعليمهم، ومن ثم فإن الثقافة المكتوبة ينبغي أن تولي الطفل اعتبارها الأول ويكون بذلك كل ما يعرض له نابع منه.

وكتب الأطفال الابتدائية الأولى ينبغي أن تصف الأطفال للإطفال في نطاق الثقافة المدرسية، وفي نفس الوقت الذي تصف فيه لغة المدرسة وثقافتها

لأولئك الأطفال. فالتعليم هو التوسط في العلاقة بين الطفل والنص المطبوع أو بصيغة أخرى أن كتب قراءة الأطفال تتوسط في العلاقة بين الأطفال والمدرسة، بل وتصوغ تلك العلاقة. فإذا كانت المفردات والتراكيب التي يتناولها الطفل في السنة الأولى الابتدائية تحمل في طياتها الغرابة والغموض في معانيها، فإنها قد تصبح في النهاية دافعاً قوياً على توقف آليات الاستيعاب الذهني لدى الطفل فيردها كاللبغاء عن ظهر قلب، دون أن يدري عنها شيئاً، وقد يرجع هذا إلى أن كتب قراءة الأطفال من إعداد واختيار الكبار، تقدم للأطفال صوراً معينة للعالم، وأشكاله وفرضياته الروتينية من وجهة نظرهم فقط، ومن ثم فإن نتائج هذا البحث تلقي الضوء على ضرورة التقرب للأطفال وفقاً للمعايير والأسس الموضوعية بحيث تصبح كتب قراءة الأطفال الصغار واضحة المعالم في أغراضها التعليمية، ومميزاتها اللغوية، وتصويرها الحقيقي للطفولة.

التوصيات والمقترحات

التحليل الذي قدمته نتائج البحث يمكن أن يفيد الخبراء في مجال تخطيط المناهج وكتاب الأطفال، والتدريس التشخيصي، وتقويم المناهج. كما يمكن للمعلمين والأباء والأمهات الذين لديهم شيئاً من الخبرة بكتب قراءة الأطفال الصغار أن يتأملوا في نتائج البحث وفي تأويلاتنا له لتكوين إنطباعات وآراء قوية عن صيغة ومحتويات كتب القراءة المستخدمة في المدارس بحيث يعطيهم مبرراً قوياً لتهديب اللغة المقدمة للأطفال وفقاً للرصيد اللغوي الشفوي لديهم. فمن خلال الاتصال الشفوي يمكن الكشف عن عمليات التفكير للأطفال، واتجاهاتهم، وكذلك رغباتهم. ومن هنا تكون مسؤولية خبراء الطفولة والمتخصصين في مجال مرحلة ما قبل المدرسة بصفة خاصة في تحليل لغة الطفل، وكيفية تطورها، وبناء على ذلك يتم اتخاذ خطوات لإعداد وتخطيط فرص وأنشطة وخبرات مناسبة لهم، لتنمية الكلمات الأصلية لديهم، وتزويدهم بفرص كافية للمناقشة وتبادل الأفكار، وزيادة مهارات التعبير عن الأفكار في نماذج من الجمل، وتشجيع وعيهم بالبيئة التي يعيشون فيها، وحثهم على

الاتجاهات الاجتماعية المرغوبة في مواقف الجماعة، والمساهمة في التعبير بلطف وكياسة.

وفي النهاية ينصح بأن يتولى دراسة هذا العمل وتوسيع نطاقه المجالس القومية المتخصصة، وبالذات مراكز التطوير التربوي لما لها من إمكانات بشرية ومادية تمكنها من إنجاز عملها على أكمل وجه.

Oral Language Monitoring for Pre-school Children as an Introduction to the Written Language

Dr. Dalia A. Mohamed

Faculty of Education - King Faisal University
K.S.A

Abstract

The research aims to survey and analyze the oral spoken language for children in pre-school (vocabulary and structures), and the analysis of written language in the textbook (my language), and to identify aspects of similarities and differences between common oral language and written language in the first phase of the regular stage.

Several tools, including recordings of interviews with children, children's books, illustrated stories, and interview format have been used to get free speech and expression, in the study. and analyze the content of language written in the book (my language) first grade primary.

A sample of 450 children from the age of 5-6 years. were examined. Results indicate a statistically significant difference between oral language and written language. (the prevalence of the word, word length sections), and the wholesale unit (type, syntax, sentence length, sentence style).

المراجع

- ١ - أبو طقة، محمد فرج (٢٠٠٢). في التنمية اللغوية والتطور النفسي للفرء. الإسكندرية: دار الوفاء.
- ٢ - الجبالي، علاء (٢٠٠٣). لغة الطفل العربي: دراسة في اكتساب اللغة وتطورها. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ٣ - الخولي، محمد علي (١٩٨٣). العلاقة بين طول الكلمة وشيوعها في اللغة العربية، مجلة كلية التربية، المجلد الخامس، (١١-١٢٥).
- ٤ - الراجحي، عبده (٢٠٠٠). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٥ - اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية: المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة. عالم الكتب.
- ٦ - قنديل، محمد متولي (١٩٩٩). أسس ومبادئ في توجيه خبرات أطفال ما قبل المدرسة. طنطا: دار أنور للطباعة والنشر.
- ٧ - مجارو، محمد صلاح (١٩٨٣). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته. ط٤. الكويت: دار القلم.
- ٨ - مشروع الرصيد اللغوي العربي (١٩٨١). دليل تعريف. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٩ - مشروع إعداد معجم لغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية (بنين وبنات) د.ت مأخوذ من:

<http://www.voiceofarabic.net/>

index.php?option=com_content&view=article&id=168:108&catid=25:2008-06-07-09-55-48&Itemid=361 بتاريخ ٢٠١٣/٤/١١

١٠ - نهر، هادي (١٩٩٨). اللسانيات الاجتماعية عند العرب. الأردن: دار الأمل للنشر.

١١ - وزارة التربية والتعليم (٢٠١١-٢٠١٢). لغتي للصف الأول الابتدائي. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم. مأخوذ من موقع وزارة التربية والتعليم www.moe.gov.sa

- 12 - Acquavita, T. L. (2012). A longitudinal exploration of the relationship between oral reading fluency and reading comprehension achievement among a sample of diverse young learners. Florida International University. ProQuest Dissertations and Theses, 158. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1316620096?accountid=142908>.
- 13 - Alvermann, D. E., & Montero, M. K. (2002). Literacy and Reading. In J. W. Guthrie (Ed.), **Encyclopedia of Education** (2nd ed., Vol. 4, pp. 1513-1518). New York: Macmillan Reference USA. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CCX3403200380&v=2.1&u=sdl&it=r&p=GVRL&sw=w>
- 14 - Farkas, G. (2002). School Readiness. In J. W. Guthrie (Ed.), **Encyclopedia of Education** (2nd ed., Vol. 6, pp. 2148- 2151). New York: Macmillan Reference USA. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CCX3403200544&v=2.1&u=sdl&it=r&p=GVRL&sw=w>
- 15 - German, D. J. (Ed.) (2000a). **Test of Word Finding**. Second Edition (TWF-2). Austin, TX: Pro.
- 16 - German, D. J. (2000b) Formulate a second hypothesis: Word finding based oral reading errors. Presentation at the Illinois Dyslexia Association, Oak Park, IL
- 17 - German, D. J. (2000c) Word finding (WF) sensitive oral reading(OR)-analysis. Poster presented at the American Speech, Language, and Hearing Association (ASHA). Washington, DC.
- 18 - German, D. J., & Gellar, M. (2001). The effect of word-finding difficulties on oral reading assessment, preliminary investigation. Poster

- presented at the International Dyslexia Association (IDA), Albuquerque, NM.
- 19 - German, D. J., & Newman, R. S. (2004). The impact of lexical factors on children's word-finding errors. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 47(3), 624-36. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/232335463?accountid=142908>
 - 20 - German, D. J., & Newman, R. S. (2005). Word finding based oral reading errors. Paper presented at the International Congress of the Study of Child Language (IASCL), Berlin, Germany.
 - 21 - German, D. J., & Newman, R. S. (2007). Oral reading skills of children with oral language (word-finding) difficulties. **Reading Psychology**, 28(5), 397-442. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62068226?accountid=142908>
 - 22 - Goldberg, C. (2007, Oct 13). Proust and the squid: The story and science of the reading brain. *Science News*, 172, 239-239. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/197502198?accountid=142908>
 - 23 - Hoff, E. (2009). *Language development*, Fourth Edition. Belmont, California: Wadsworth/Cengage Learning. Retrieved from <http://psy2.fau.edu/~hoff/LangDevLab/publications.htm>
 - 24 - Hoff, E. (Ed.) (2012), **Research methods in child language: A practical guide**. Wiley-Blackwell, Publishers. Retrieved from <http://psy2.fau.edu/~hoff/LangDevLab/publications.htm>
 - 25 - Hoff, E. & Shatz, M. (Eds.). (2007), *Blackwell handbook of language development*. Oxford, England: Blackwell Publishers Retrieved from <http://psy2.fau.edu/~hoff/LangDevLab/publications.htm>
 - 26 - Howell, S. R., Jankowicz, D., & Becker, S. (2005). A model of grounded language acquisition: Sensorimotor features improve lexical and grammatical learning. **Journal of Memory and Language**, 53(2), 258-276. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62146141?accountid=142908>
 - 27 - Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? **The Reading Teacher**,

- 58(8), 702-714. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/203280397?accountid=142908>
- 28 - Jill, H. A., Fuchs, D., & Mathes, P. G. (2001). Do students with and without lexical retrieval weaknesses respond differently to instruction? **Journal of Learning Disabilities**, 34(3), 264-75. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/194226416?accountid=142908>
- 29 - Levelt, W. J. M. (1989). Speaking: From intention to articulation. Cambridge, MA: MIT. Retrieved from http://books.google.com.sa/books?id=LbVCdCE-NQAC&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- 30 - Levelt, W. J. M. (1999). Models of word production. **Trends in Cognitive Sciences**, 3, 223-232. Retrieved from http://www.columbia.edu/~rmk7/HC/HC_Readings/Levelt.pdf#page=2&zoom=121,130,1048
- 31 - Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. **Behavioral and Brain Sciences**, 22(1), 1-38; discussion 38-75. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/212227145?accountid=142908>
- 32 - Newman, R. S., & German, D. J. (2002). Effects of lexical factors on lexical access among typical language-learning children and children with word-finding difficulties. **Language and Speech**, 45, 285-317. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/213724824?accountid=142908>
- 33 - Pearce, L. R., & Gayle, R. (2009). Oral reading fluency as a predictor of reading comprehension with american indian and white elementary students. **School Psychology Review**, 38(3), 419-427. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/219656426?accountid=142908>
- 34 - Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. **The Journal of Educational Research**, 95(5), 259-259. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/204197454?accountid=142908>
- 35 - Sahni, S. D. (2010). The effect of semantic density and sound density on early word learning. The University of Wisconsin - Madison). ProQuest

- Dissertations and Theses,, 137. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/756042970?accountid=142908>. (756042970).
- 36 - Storkel, H. L., & Rogers, M. A. (2000). The effect of probabilistic phonotactics on lexical acquisition. **Clinical Linguistics & Phonetics**, 14, 407-425.
- 37 - Storkel, H. L. (2001). Learning new words: Phonotactic probability in language development. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 44(6), 1321- 37. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/232354106?accountid=142908>
- 38 - Storkel, H. L. (2002). Restructuring of similarity neighbourhoods in the developing mental lexicon. **Journal of Child Language**, 29(2), 251-74. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/221336619?accountid=142908>
- 39 - Thirumalai, M. S.& Mallikarjun, B. (Eds.). (2002). *Childrens Dictionary In Indian Language*. Central Institute Of Indian Languages Manasagan-gotri: Mysore 570006, India. Retrieved from www.languageinindia.com/march2002/gsank5.html
- 40 - Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. **Journal of Learning Disabilities**, 33(4), 322-4. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/194222369?accountid=142908>