تعليمية مخارج الأصوات العربية الفصحى في المناهج المدرسية الجزائرية

منهاج المرحلة التحضيرية أنموذجا

The Sounds Arabic Education In School Curricula

Preparatory Level As a model

د. حنان مزهودي

جامعة لونيسي علي البليدة 2 h.mezhoudi@univ-blida2.dz

تاريخ الارسال 2023/08/03	تاريخ القبول 2023/10/03	تاريخ النشر 2023/12/15

الملخص

مع الأسف، تعيش اللغة العربية اليوم مأساة حقيقية في أغلب الدول العربية، كما أنّ هناك تشتت لغوي ذريع تعاني منه المدارس الجزائرية في كل أطوارها. وخصوصا أنّها تعرف إهمالا للجانب الصوتي في تدريس اللغة العربية مما يسبب ضعفا كبيرا للمتعلمين على مستوى نطقه للأصوات الفصحى، فيؤدي فيما بعد إلى حدوث خلل في وظيفة المنظومة التعليمية ككل. وعليه تناولنا في هذه الدراسة واقع تعليمية مخارج الأصوات العربية في مناهج اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية بهدف التركيز على أهم النظريات اللسانية في تدريس الأصوات. فاخترنا المستوى التحضيري للتعرف على أهم الصعوبات التي تعيق المتعلّم في النطق الصحيح لأصوات الفصحى واخترنا عينة من مدارس ولاية البليدة كأنموذجا لدراستنا.

Abstract

Unfortunately, the Arabic language today is experiencing a real tragedy in most Arab countries, and there is a huge linguistic dispersion that Algerian schools suffer from in all their phases. Especially since it is known to neglect the phonetic aspect in teaching the Arabic language, which causes a great weakness for the learners at the level of pronouncing classical sounds, which subsequently leads to a defect in the function of the educational system as a whole. Accordingly, in this study, we dealt with the reality of teaching Arabic phonemes in the Arabic language curricula in the Algerian school, with the aim of focusing on the most important linguistic theories in teaching phonemes. So we chose the preparatory level to identify the most important difficulties that hinder the young learner in the correct pronunciation of classical sounds, and we also chose a sample from the schools of the state of Blida as a model for our study

كلمات مفتاحية : مخارج الأ صوات، اللغة العربية الفصحى، مناهج الدراسية ؛ المرحلة التحضيري.		**Keywords** : sounds, classical Arabic, school curricula; Preparatory stage..

المؤلف: **حنـــــان مزهودي** الايميل: h.mezhoudi@univ-blida2.dz

1. مقدمة:

تمتاز أصوات اللغة العربية الفصحى بالثبات على مرّ العصور بالرغم من نقلها من جيل إلى جيل عن طريق المشافهة، ويعود الفضل الكبير بعد الله سبحانه وتعالى لقرّاء القرآن الكريم في حفظ أصواتها وثبات نطقها نطقا صحيحا. كما يأخذ النطق الجيّد لأصوات العربية دورا أساسيا في تعلّم اللغة واكتسابها وهذا ما أكّدته البحوث اللسانية الحديثة التي اعتمدت تحليل اللغة إلى مستويات بدءا بالمستوى الصوتي ثم المستوى الصرفي فالتركيبي الثابت والمتغير (البلاغي) . كما أ نّ تعليم اللغة لا يمكن تصوّره دون إدراك للأصوات المشكّلة لها. إذ يشكّل الأداء الصوتي جانباً مهماً من جوانب اللغة، وأ صلا من أصول الكلام. فهو فن النطق بالكلام على صورة توضح ألفاظه، وأن الأداء السليم يحفظ للغة رونقها في الأسماع بعدما أصاب النطق والأداء العربي اليوم من عيوب وتصدعات واختلافات تمثل نوعاً من الفوضى الأدائية وحرصاً على سلامة الأداء الصوتي في العربية حاولنا في هذا البحث الإجابة عن مثل هذه التساؤلات : ما هي أهم الصعوبات التي تعيق المتعلّم الجزائري في النطق الصحيح لأصوات الفصحى؟ وما هي أهم الطرق العلمية التي اتبعتها المنظومة التربوية الجزائرية في تقديم أصوات الفصحى لمتعلّمي المرحلة التحضيرية ؟ وللإجابة عن هذين السؤالين افترضنا أنّ هناك العديد من الطرائق لتدريس الأصوات العربية، كما أنّه من خلال منهاج اللغة العربية في المستوى التحضيري يكتسب المتعلّم العديد من المهارات كربط الأصوات والتمييز بينها حتى وإن كانت مخارجها موّحدة، وأنّ هذه المناهج المستحدثة بتطبيق المقاربة بالكفاءات تركز على أهمية اللغة الأم –العامية– التي يكتسبها الطفل في مرحلة ما قبل التحضيري، ومدى تأثيرها الإيجابي على اكتساب اللغة الثانية – الفصحى– فقمتنا بدراسة ميدانية على الواقع ب بعض ا لمدارس الابتدائية بمنطقة البليدة وصولا لرصد أهم المشكلات الصوتية التي تواجه بعض المتعلّمين. وقد ا عتمدنا على اتباع المنهج الوصفي التحليلي للظاهرة المدروسة. ومن بين الدوافع التي جعلتنا نطرح هذه الاشكاليات هو ان

جميع اللغات الغربية تتوفر مادة ديداكتيك نطق الأصوات، فنجد طفلا ذو سبع سنوات يتعلم أصوات لغته رغم ان هناك تشابها بين الحروف مما يحدث تعقيدا على مستوى النطق. بينما يعاني متعلم اللغة العربية من صعوبات في نطق أصوات الفصحى رغم أن لغتنا من أيسر اللغات وأقربها إلى الفطرة من ناحية الأصوات، فهي اللغة التي تشغّل الجهاز النطقي بجميع إمكانياته ولا يبقى فيها خاملا.

2. الفرق بين مفهوم الصوت والحرف:

جاء في معجم المقاييس: " الصاد والواو والتاء أصل صحيح وهو الصوت وهو جنس لكل ما وقر في أذن السامع.[1] كما عرّف ابن حني الصوت فقال: " اعلم أن الصوت عرض يخرج من النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيمسى المقطع أينما عرض له حرفاظن وتختلف أجراس الحروف، بحيب اختلاف مقاطعها، وإذا تفطّنت لذلك وجدته على ما ذكرته لك ألا ترى أنّك تبتدئ الصوت من أقصى حلقك، ثم تبلغ به أيّ المقاطع شئت، فتجد له جرسا ما، فإن انتقلت عنه راجعا منه، أو متجاوزا له، ثم قطعت، أحسست عند ذلك صدى غير الصدى الأوّل، وذلك نحو الكاف، فإنّك لإذا قطعت بها، سمعت هنا صدى ما، فإن رجعت إلى القاف سمعت غيره، وإن جزت إلى الجيم، سمعت غير ذينك الأوّلين". [2] ومعنى العرض أي الكيفيّة أو الأثر الحادث، ومنه سمي غمامُ الصيف عَرَضًا لأنه لا يبقى، فالصوت كيفيّة تحدُثُ من وقتٍ إلى وقت، ولا تبقى إلا بإحداثٍ بعدَ إحداث وتأثيرٍ بعدَ تأثير . وهذا العرَض له كيفيّاتٌ مختلفة، هي الحروف، وسببُ اختلافها في صوت الإنسان هو المقاطع التي تعرضُ له في طريق خروجه من جوف الإنسان ، فحرفُ: "ع" كيفيَّةٌ لصوت الإنسان. وحرفُ: "غ" كيفيَّةٌ أخرى لنفس الصوت... وهكذا. إذ أعطى للصوت تعريفا، حيث فرّق من خلاله بينه وبين الحرف باعتبارهما وجهان لعملة واحدة، فلم يفرّق علماء العربية قبل ابن جنّي بين الصوت والحرف، أو بين ما هو مادي ومحسوس، وما هو معنوي مفهوم، أو بين وحدة صوتية مجرّدة وبين ما هو وحدة صوتية منغّمة، على الرغم من أنّ فكرة الصوت بحسبه وحدة صوتية مجرّدة قد وجدت عنهم ، لكن مضمونها لم يتّضح. ولم يرد الصوت عندهم بالمفهوم الذي جاء به المحدثون. فالصوت مأخوذ من مصدر للفعل (صات ـ يصوت) من الباب الأول (فعَلَ ـ يفعُلُ)، : والصائت الصائح ، وهو "الجرس

والجمع أصوات ، وقد صات يصوت و يصات صوتا و أصات، وصوت به أي نادى ويقال صوت، ويصوت تصويتا فهو مصوت .معناه صائح"[3].

أما في علم اللغة الحديث فلم يختلف العلماء في تحديد معناه وشرح مفهومه . إذ عرفه إبراهيم أنيس قائلا "الأصوات اللغوية ظاهرة طبيعية ندرك أثرها دون أن ندرك ... فقد اثبت علماء الصوت بتجارب لا يتطرق إليها الشك أن كل صوت مسموع يستلزم وجود جسم يه تي على أن تلك الهزات الـتي تدرك بالعين في بعض الحالات، كما أثبتوا أن هزات مصدر الصوت تتنقل في وسط غازي أو سائل أو صلب حتى تصل إلى الأذن الإنسانية . "[4] فالصوت اللغوي أثر سمعي يصدر طواعية واختيارا عن تلك الأعضاء المسماة –تجاوزا– أعضاء النطق، والملاحظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدِّلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة . ويتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق في أعضاء معينة محدّدة، أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معينة محددة أيضا، ومعنى ذلك أنّ المتكلم لا بد أن يبذل مجهودا لكي يحصل على الأصوات اللغوية . نستنتج مما سبق أن الصوت اللغوي له عدة جوان ب: مرها الجانب العضوي الفسيولوجي أو النطقي و الفيزيائيّ . ويتصل الجانب الأول بأعضاء النطق وأوضاعها وحركاتها، والثاني بتلك الآثار التي تنتشر في الهواء في صورة ذبذبات صوتية تصل إلى أذن السامع فتحدث فيه تأثيرا معينا، وهناك الجانب السمعي.وهذا الجانب له جهتان، جهة فسيولوجية خاصة بأعضاء النطق، وجهة عقلية أو نفسية. "[5] فهو إذن أثر مسموع تدركه الأذن البشرية، يصدر عن الإنسان بإرادته أو بغير إرادته، كالسعال وغيره. وله ذبذبات متغيرة بحسب تغير أعضاء النطق التي تتخذ أوضاعا معينة لإصدار هذا الصوت الذي يمكن أن نعتبره صوتا لغويا .

رأى علماء العربية اللغويين القدامى أنّ الأصوات الكلامية تتشكل من الصوامت والمصوّتات التي ننطق بها أثناء التواصل والتخاطب، وتتألف اللغة العربية من أربعة وثلاثين صوتاً ثمانية وعشرون للصوامت وثلاثة للمصوتات القصيرة ومثلها للمصوتات الطويلة. والصوامت هي الأصوات التي تحدث معها إعاقة في تيَّار النفس، وينحبس الهواء في أثناء النطق بها انحباساً محكما.[6] والمصوّتات تنتج من دون أن يحدث تضيِّق

في مجرى الهواء[7] ، وهي نوعان: الطويلة (الألف والواو والياء)، والقصيرة (الفتحة والكسرة والضمة)؛ ولكل منها صفات خاصة. وتنقسم صفات الصوامت إلى قسمين: صفات منفردة كالصفير والتكرار والانحراف والغنة (الأنفية) وصفات ثنائية كالجهر والهمس والانفجار والاحتكاك والإطباق والانفتاح.

وتظهر أهمية دراسة الأصوات في صور عدة نذكر منها :

- **تعليم اللغة القومية***: "الدراسات الصوتية وسيلة من وسائل تعلم اللغة القومية تعلما سليما وسبيل من سبل رقيها والمحافظة عليها. فالمتعلمون – وبخاصة في المراحل الأولى – معرضون للخطأ في نطق هذه اللغة وللانحراف عن الطريقة الصحيحة في أدائها. ذلك لأنّ هؤلاء المتعلّمون يأتون من مناطق مختلفة وينتمون إلى بيئات اجتماعية غير متجانسة. ولكل واحد من هؤلاء عاداته النطقية التي تؤدي بها لهجته المحلية ."[8]
- **تعلم اللغات الأجنبية**: "وتظهر أهمية علم الأصوات بصورة واضحة في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. فمن المعروف أن لكل بيئة لغوية عاداتها النطقية الخاصة بها. فإذا أقدم أصحاب لغة ما على تعلّم لغة أخرى كانوا عرضة لأن يخطئوا في أصوات هذه اللغة الأخيرة وأن يخلطوا بين أصواتها وأصوات لغتهم بسبب تأثرهم بعاداتهم النطقية ." [9]
- **وضع الأبجديات وإصلاحها** : "ودراسة الأصوات اللغوية ذات أهمية كبرى في وضع الأبجديات الجديدة للغات التي لم تكتب بعد. وفي إصلاح تلك الأبجديات التي تقتصر عن الوفاء بأغراضها. أما بالنسبة لوضع الأبجديات الجديدة فقد أصبح أمرا ملحًا بالنسبة لكثير من اللغات في العالم وبخاصة في الأقطار الإفريقية."[10]

3. أسس النظرية البنيوية، والنظرية التوليدية التحويلية، و نظرية النسق التواصل الاجتماعي" في تدريس أصوات اللغات.

1.3 النظرية البنيوية:

وقد اعتمد علماء هذه النظرية على مجموعة الافتراضات المتعلقة بطبيعة اللغة التي توصلوا إليها بعد دراسة وصفية مستفيضة لعدد كبير من اللغات. وتلك الأسس هي : [11]

- أنّ اللغة نظام صوتي تواضعت على دلالته مجموعة من الناس للتفاهم والتعبير عن الرغبات والمعاني.
- أن اللغة عبارة عن مجموعة من العادات اللفظية يمارسها الإنسان دونما عناء كبير.
- لكل لغة تراكيبها المتميزة، أي لا توجد لغتان تتماثلان تماما.
- تتكون كل لغة من عدد محدود من التراكيب التي هي بمثابة القوالب التي يصاغ على نمطها عدد لا متناه من الجمل.

تبنى بعض التربويين هذه الافتراضات اللغوية عن اللغة وأفادوا منها في وضع مبادئ ذات بعد تربوي تطبيقي على النحو التالي:[12]

- ما دامت اللغة نظاماً صوتياً فإن الاستماع والكلام يتقدمان على القراءة والكتابة في الزمن والأهمية واعتبرت الكتابة مجرد رموز تحاول تصوير الأصوات والألفاظ. وتبنت خطوات تعليم اللغة الأجنبية على النحو التالي : الاستماع، الفهم ، الكلام القراءة ،الكتابة.
- ما دامت اللغة عبارة عن عادات لفظية فإن أفضل وسيلة لاكتساب هذه العادات هي المحاكاة والتكرار والاستعمال المستمر طبقاً لقانون الاستعمال والإهمال.
- ما دامت كل لغة تمتاز بتراكيبها ونظامها الصوتي فإن من المفيد جدا مقارنة لغة الطالب القومية باللغة الأجنبية التي يتعلمها للتنبؤ مسبقاً بالصعوبات التي يواجهها الناتجة عن اختلاف بعض التراكيب الجديدة وأصواتها عن تراكيب وأصوات لغته القومية. وهكذا يتخذ مؤلفو المناهج والمدرسون الإجراءات اللازمة أو البدء بها أو ما إلى ذلك .
- ما دامت اللغة تتكون من عدد محدّد من التراكيب أو القوالب اللغوية فإنّه يتعين على الطلاب إتقان تلك القوالب وفهم اللغة الأجنبية عندما يتحدّثها أهلها بالسرعة الاعتيادية وعلى التحدث بها بصورة آلية بدون صعوبة تذكر.

2.3 النظرية التوليدية التحويلية:

ومن أهم آراء التحويليين التي أثّرت في ميدان تعليم اللغات بصفة عامة ما يلي:[13]

- اللغة ليست مجرد نظام من الأنماط اللغوية محكومة بشفرة من القوانين، وهي تحدّد الإنتاج اللغوي المقبول وغير المقبول لجميع الأشكال المنطوقة.
- تعلّم اللغة عبارة عن تأسيس لقانون يحكم السلوك وليس مجرد تأسيس لعادة كما يقول السلوكيون.
- ومن ثم لا يمكن اكتسابه وتعلمه عن السلوك اللغوي شيء معقد جدا طريق المحاكاة والترديد فقط.
- الاعتماد على القياس وحده في بناء أنماط جديدة من النطق، قد يقود إلى الخطأ، كما أنّ اعتماد أسلوب المحاكاة والترديد لا يساعد المتعلّم على تعلّم جميع الجمل الموجودة في اللغة وذلك لأنّ الذاكرة ذات طاقة محدودة.
- ما دام المتعلّم لا يمتلك معرفة كاملة بأبجدية اللغة، فهو غير قادر على معرفة الحدود التي يمكن أن يطبق عليها القياس ولهذا فإنّ المتعلّمين في حاجة دائمة ليعرفوا وبصورة واضحة ما الذي يقومون بعمله ؟ أو بتعبير آخر ما الذي يحاولون عمله خلال نظام اللغة الجديدة .

لا بد من مد المتعلّمين بقدر من الشروح والإيضاحات النحوية ليدرك المتعلّمون الأبنية التي يحاولون السيطرة عليها حيث يمكن توظيفها في أشكال جديدة من النطق.

3.3 النسق التواصلي الاجتماعي:

صاحبها ديل هايمز الذي ارتبطت أبحاثه ارتباطا وثيقا بالكفاءة التواصلية، التي تمثل مفهوما أساسيا في نظرته اللسانية الاجتماعية ،حيث يجعل من اللغة في علاقة دائمة غير منفكة عما يحدث في المجتمع، بل ويعتبر اللغة فعل التواصل الاجتماعي بحد ذاته ، يظهر هذا من خلال نموذجه S.P.E.A.K.I.N.G حيث كل حرف يحيل دلاليا إلى مفهوم أساسي في نظريته، وهي على النحو الآتي: **SETTING** :

ظروف الخطاب / **PARTICIPANTS:** الشخصيات الحاضرة / **ENDS**: الأهداف / **ACTS**: الأفعال/**KEYS** : المفاتيح/ **INSTRUMENTS OF COMMUNICATION** : الوسائل التواصلية/ **NORMS**: المعايير/**GENRES** : الأجناس

هذه العناصر أساسية في نظرية الكفاءة التواصلية لدي ديل هيمس، إذ يعتبر أنّ الفعل التواصلي الحقيقي لا بد أن يتضمن هذه العناصر،حيث تقوم هذه الأخيرة بدور هامٍ لا غنى عنه في بناء الكفاءة التواصلية، و ما نلحظه في عنصر ظروف الخطاب أنه يحيلنا إلى اعتقاد "هيمس" بأنّ اللغة هي لغة في المجتمع، والمجتمع هو الكفيل بتشكيل مفهوم اللغة في الأساس. وقد قام عالم اللغة الاجتماعي (ديل هايمز) "بنقد مفهوم الكفاية اللغوية عند (تشومسكي) ونادى بالاهتمام بالكفاية الاتصالية التي تستبطن وتعتني في الوقت نفسه بالبعد الاجتماعي في عملية تعليم اللغة أي العناية بالقواعد الاجتماعية التي تحكم الاستعمال اللغوي جنباً إلى جنب مع القواعد التي تهدف إلى الصحة اللغوي ." ويمكن تلخيص القواعد التي يقوم عليها المدخل الاتصالي في النقاط التالية : [14]

- بناء الكفاية الاتصالية بمستوياتها الأربعة، التي تعتبر الهدف الأساسي من تعليم اللغة وتعلمها .
- اختيار محتوى المادة اللغوية، ثم ترتيبها، وتقديمها على أساس وظيفي ، فالحاجة الاتصالية هي التي تفرض تقديم عنصر لغوي على غيره من العناصر اللغوية الأخرى
- الاهتمام بالقواعد الوظيفية، باعتبارها الهيكل اللفظي للغة، وتقديمها للدارسين بأسلوب مباشر أحياناً أخرى، حسب الحاجة
- التركيز على فهم المعنى الذي هو هدف العملية الاتصالية، من غير إغفال للشكل اللغوي .
- حاجة المتعلمين الاتصالية، وخلفياتهم اللغوية والثقافية وأهداف البرنامج هي التي تحدد أسلوب التدرج في اختيار المحتوى وتنظيمه، وتقديمه .
- التركيز على المتعلّم باعتباره محور العملية التعليمية والاهتمام به حرفياً ووجدانياً .

- الاهتمام بالمهارات الأربع بشكل متكامل من غير تركيز على مهارة معينة تركيزا لا يخدم العملية الاتصالية .
- الاهتمام بأنشطة الصف وتحويل الفصل الدراسي إلى بيئة اتصالية طبيعية تشبه البيئة الطبيعية خارج الفصل .
- الاهتمام بالوسائل التعليمية، السمعية والسمعية/البصرية، مع تحري الدقة في اختيار الوسيلة والتأكد من ضرورتها للمادة التعليمية المقدمة وعلاقتها بها.
- تعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية للغة بأسلوب طبيعي وهي تختلف عن أسلوب المواقف التقليدية المتبعة في الطريقة السمعية الشفوية.
- الاهتمام بالتعلّم الاجتماعي ، وكذلك التعلّم التعاوني وذلك ب تقسيم حجرة الدراسة إلى مجموعات تنافس فيما بينها في حل مشكلة مناقشة قضية.

4. طرائق تدريس المكون الصوتي للمتعلم

النظام الصوتي أعقد مهارات تعليم اللغة لأنّه يحتاج إلى رؤية شمولية، وتدريب منظّم ومكثّف، إذ تكمن أهمية تدريس الأصوات في كونها ضرورية لفهم بعض القرائن: "وقد أبان الدكتور تمام حسان عن أهمية تدريس الأصوات بقوله: "والأصوات ضرورية لفهم بعض القرائن النحوية كالإعراب بالحركة وبالحرف والحذف والجوار وكالمطابقة بالحركة الإعرابية ونحوها وكاختلاف البنية عن البنية بصوت واحد وكدلالة النغمة على المعنى النحوي، وعلم الأصوات ضروريا أيضا لارتباطه باشتقاق بعض الكلمات ما كان منها واويا وما كان منها يائيا وما كان منها مشتملاً على الحركة أو القلقلة وما كان مشتملاً على همزة القطع أو الوصل، والأصوات مهمة عند التفريق بين العامية والفصيح، ثم عند الدراسة التقابلية بين الأصوات العربية وغير العربية". وحظي النظام الصوتي بمنزلة كبيرة في طرائق تدريس اللغات الأجنبية ابتداء من طريقة القواعد بالطرائق السمعية البصرية وصولاً إلى الطرائق التواصلية حتى عصر تدريس اللغات الأجنبية أو الثانية فيما يطلق عليه "ما بعد الطرائق حيث كانت الدقة في إنتاج النظام الصوتي مطلبا ملحا وأمرا مهما وغاية كبرى. فقد كان يُنظر إلى اللغة كونها جمع الأصوات لإنتاج كلمات وجمل

وفقرات ونصوص تعتبر الأصوات (الفونيمات والألفونات والألوجرافات) مكوناته الأساسية في شكليها المكتوب والمنطوق مراعين في ذلك متطلبات الأداء الصوتي من جهر وهمس وإطباق ونبر وتنغيم... فالعملية برمتها كانت تقوم على التقليد والمحاكاة لإنتاج الأصوات كما هي في اللغة الأم.[15]

يعدّ تدريس الأصوات أساس تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها على حد سواء، فهو: "الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والمحادثة ، القراءة والكتابة. وترتبط هذه المهارات بالنظام الصوتي ارتباطًا وثيقا منذ اليوم الأول من تعلّم العربية إلى اليوم الذي سيبلغ فيه متعلّمها إلى درجة الكفاءة العالية فيها. إذ تشيع في تعليم النظام الصوتي للغة العربية مجموعة من الطرائق ومن أبرزها:

1.4. الطريقة التركيبية أو الجزئية:

حيث يتمّ الانتقال فيها من الجزء إلى الكل ، أي من الحروف إلى المقاطع وصولا إلى الكلمة بلوغاً الجملة والفقرة والنص. وهي تقوم على مبادئ النظرية السلوكية التي تقوم على "استمع وردّد" ولها صورتان" الأولى الطريقة الهجائية إلى تعلّم المتعلّم الحروف بأسمائها، فتقول:(ألف، باء، تاء، ثاء،جيم،حاء،خاء) وبعد إتقانها يقوم بلفظها مع الحركات القصيرة، مضمومة تارة ومفتوحة تارة أخرى، ومكسورة تارة ثالثة ومشدّدة ومنوّنة بعد ذلك، نطقاً وكتابة. وبعد إتقان هذه المرحلة ينتقل المعلّم بالدارس إلى مرحلة إنتاج الحرفين، فجمع بين الهمزة والباء فينتج (أب)، وبين الهمزة والميم فينتج (أم) ، وبين الجيم والدال فينتج (جد) ، ثمّ يتدرج حتى يصل إلى الكلمة التي تتكون من ثلاثة أحرف منفصلة ومن ثم متصلة حتى يبلغ مرحلة إنتاج الجمل القصيرة ثم المتوسطة فالطويلة.[16] وهذه الطريقة يعتمد عليها المعلم كثيرا في فهم الحروف ،حيث ينطلق مع المتعلّم الصغير من الحرف إلى الكلمة. وتسير الطريقة التركيبية في المراحل التالية:

- **اكتساب الحروف**: اكتساب الحروف يتطلب رؤية شكل الحرف ومعرفته والنطق به بصوت ملائم ومن ثم إعادة كتابته، ولابد من أن يكون الطفل قادرا على التمييز بين الحروف من حيث النظر ثم من حيث السمع ولهذا يتم إجراء تمرينات متعددة للفظ، فإذا وجد أن ثمة طفلا غير قادر على أن يعيد الحرف بشكل صحيح يدرب على أن يعيد الصوت الذي يرمز إليه الحرف ، وصولا إلى اكسابه التمييز بين الأصوات المتجاورة سمعيا كالتاء والطاء، والضاد والدال.[17]

– **اكساب المقاطع** : بعد التدريب على أشكال الحروف وأصوا تها وإدراك العلاقة بين الشكل واللفظ يدرب على المقاطع،والمقاطع في العربية : مقطع قصير يتكون من حرف + مصوت قصير،والمصوتات القصيرة هي: الفتحة والضمة والكسرة .ومقطع طويل يتكون من حرف + مصوت طويل ،والمصوتات الطويلة هي الألف والواو والياء.

– **قراءة الكلمات** : وبعد التدريب على المقاطع بدرب على تهجية الكلمات ونطق مقاطعها بصوت عال، ومن ثم يسمعها ويتعرف عليها ويفهمها، والكلمة المنطوقة جيدا تساعد على تعرفها. وعلى المعلم أن ينبه على معاني الكلمات وهو يدرب على قراء تها حتى لا يكون الاهتمام منصبا على قراءة الحروف والكلمات وإهمال معانيها .

– **قراءة الجمل** : وهنا يصبح ا لمتعلم قادرا على قراءة الكلمات المتتابعة ، إلا أن فهم الجملة لا ينجم عن مجموع فهمك لكلمة منفردة.إد أن قراءة الكلمات المتتابعة لأي جملة ليس هو الوسيلة الوحيدة لضمان فهما سريعا لأن فهم جملة منطوقة كلمة كلمة يطرح في الوقت نفسه العناصر الثانوية والمهمة من حيث إن الطفل تعوّد على التهجية النظام مقطعا وراء مقطع وكلمة وراء كلمة.[18]

2.4. الطريقة الكلية أو التحليلية :

كان ظهور الطريقة الكلية استجابة للتطورات التربوية وخصوصاً ما أفرزته النظريات المعرفية . ومن أبرزها نظرية الجشطالت التي تؤكد أنّ اكتساب اللغة وعمليات التعلّم تقوم على إدراك الكل قبل الأجزاء وأنّ الكفاءة اللغوية سابقة للأداء اللغوي، وهي أيضاً له ا صورتان، الأولى: طريقة الكلمة التي تقوم على تقديم الكلمة كاملة وقرن منطوقها بصورتها المكتوبة، حيث يقوم المتعلّم بالربط الذهني بين منطوق الكلمة ورسمها الكتابي، بصورة كلية ومن ثمّ يقوم بتحليلها إلى الأجزاء التي تتركب منها الكلمة صوتي ا وكتابيا. أما صورتها الثانية، فهي طريقة الجملة التي تقوم على تقديم الأصوات في جمل كاملة قصيرة مادية يقوم المتعلّم بقرن صورتها المنطوقة برسمها المكتوب، وبعد عملية التكرار والربط الذهن بين المنطوق والمكتوب يقوم بتحليلها على مستوى الكلمة ومن ثمّ على مستوى الأصوات.

3.4. الطريقة التوفيقية أو المختلطة:

وهي نظرية تقوم على الجمع بين النظريتين السابقتين مراوحة بين الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل، وذلك تلافياً لما أخذ بعض اللغويين على الطرق السابقة التحليلية والتركيبية عند انفرادهما. ومن أهم مزايا

هذه الطريقة أنها تراعي الفروق الفردية والاختلافات بين الدارسين ، في ضوء اختلاف نوعياتهم وأساليب تعلّمهم.[19]

5. التعليم التحضيري في المدرسة الجزائرية

يعدّ التعليم التحضيري أحد أنواع التعليم الذي يتلقاه الطفل في المراحل الأولى من حياته، ومرحلة تعليمية ضرورية لاعتبارات تربوية واجتماعية على جانب كبير من الأهمية ويأتي في مقدمتها ما كشفت عنه البحوث والدراسات النفسية عن دور السنوات الأولى في تشكيل شخصية الطفل ، حيث يتعلّم الطفل في هذه المرحلة كيفية التعبير عن نفسه والتعرف على أصدقاء جدد وقبل كل شيء قضاء الوقت بعيدا عن والديه، فذلك يمثل بذرة الاعتماد على النفس لديه . ووجب في التخطيط للبرمجة التحضيرية إدراك ما حاجات الطفل حيث وجب الجمع ما بين المتعة والتعلّم في كل لحظة. فلا مجال إذا للاستهانة بهذه المرحلة التعليمية الهامة. فما يتلقاه في مرحلة التعليم قبل المدرسي –التعليم المبكر– هو افتتاحية عالمه المعرفي . ومن الضروري لمعلّم هذه المرحلة أن يخلق الجو المرح للمتعلّم الصغير، والذي يتيح لهم إمكانية التعلّم أثناء اللعب.وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الخبرات المبكرة لدى الطفل لها تأثير قوي ومحدّد على طبيعة النمو لديه، سواء على المستوى التقليدي للنمو العقلي أو الاجتماعي العاطفي أو الحسي / حركي فإن ذلك سيساعده على النمو نموا سليما خالي من الأزمات والأمراض. وهذا ما جعل علماء التربية بتوفير كل الشروط المادية والمعنوية والصحية لتنمية الطفل تنمية إيجابية ، ومن هنا فلا بد من توفير بيئة تربوية جيدة من خلال مؤسسات التعليم التحضيري الذي يساعد في التنشئة السليمة للطفل . وقد شهدت الجزائر في السنوات الأخيرة هذا الانتشار لهذه المؤسسات وقامت بفتح أقسام التحضيري بكل المدارس الابتدائية لتقريبها أكثر من المناطق النائية، ولضمان تربية تحضيرية لكل طفل بلغ من العمر خمس سنوات.

و قد جاء تعريف التعليم التحضيري في الجزائر بالجريدة الرسمية ، أمرية رقم – 76 33الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976 ، وجاء نص التعريف في المادة 19 كما يلي: "التعليم التحضيري تعليم مخصص لألطفال الذين لم يبلغوا سن القبول إللزامي في المدرسة".[20] فهو التربية المخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة حيث تسمح بتنمية كل إمكاناتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة

والحياة، كما أن تقود الطفل إلى استكشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم وتعمل هذه المرحلة على تكملة التربية العائلية واستدراك جوانب النقص منها ومعالجتها.[21] إذ يعتبر التعليم التحضيري عملية تربوية تعليمية تعمل على تحضير الطفل للحياة الاجتماعية عن طريق تفاعله للدخول إلى المدرسة بتنمية قدراته العقلية والملاحظة والانتباه بالإضافة إلى ذلك تنمي فيه حب الاستطلاع والتعلّم . وهناك عدة مؤسسات للتعليم التحضيري :

- **الكتاتيب**: دورها تلقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال، وكذا تعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك تضم العديد من البنين والبنات .
- **المدرسة القرآنية**: وهي عبارة عن أقسام تابعة للمساجد تسيرها الوزارة المكلفة بالشؤون الدينية يلتحق بها أفراد من مختلف الأعمار أي من الأطفال الصغار إلى الراشدين. وتتباين فيها مستويات التعليم وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة[22] . ظهرت بقوة في السنوات القليلة الماضية كفضاء يهتم ما دون سن التمدرس .
- **الروضة**: تعتبر المؤسسات التربوية الاجتماعية، تختص بتربية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والسادسة هدفها تربية ا لأطفال وتنميتهم نمو كاملا، سواء كان من جانب النفسي، والانفعالي، الاجتماعي، والعقلي، وتهيئتهم وتحضيرهم للدخول المدرسي .[23]
- **الحضانة**: هي مؤسسة تربوية اجتماعية تستقبل الأطفال من عامين أو ثلاثة إلى أربعة سنوات، وهناك من يستقبل حتى الأطفال في شهرهم الأول، وتعتبر هذه المؤسسة، أقرب إلى المنزل، حيث تختص بالرعاية الصحية والغذائية للطفل، كما تكون هذه المؤسسة مجهزة بأدوات اللعب والتسلية وكذا التعليم إضافة إلى ربط أطفال الحضانة مع بعضهم بالعمل الجماعي، حيث يمثل البيت الهادئ السعيد بالنسبة له. "إلا أنّ هذا النوع من المدارس ليس منتشرا في الجزائر، والمدارس القليلة الموجودة لا تتوفر فيها الشروط المطلوبة سواءً من ناحية المربيات أو المباني وغيرها ".[24]

الأقسام التحضيرية : لقد جاء في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية تعريف القسم التحضيري كما يلي: "هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 04 و06 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية ، كما أنها المكان المؤسساتي الذي ينظر فيه المربي للطفل على أنه مازال طفلا... و هي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحضيرا للتعلّم في المرحلة المقبلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب."[25]

6. واقع تعليم الأصوات العربية لمتعلّمي الأقسام التحضيرية :

إنّ مشكلة بحثنا تتمحور حول معرفة واقع تعليمية الصوت اللغوي لمتعلمي المدرسة الجزائرية حيث أخذنا مدارس مدينة البليدة المقاطعة الرابعة أنموذجا لدراستنا، كما أنّها دراسة وصفية تحليلية تقييمية. إذ تم تحديد عينة الدراسة بطريقة عمدية أي مقصودة وذلك لتأكدنا من أنّ الأماكن التي تمّ اختيارها ستعيننا في جمع المعلومات المهمة، فقد وقع اختيارنا على 03 مدارس ابتدائية من المقاطعة رقم 4 ولاية البليدة التي تضم في كل منها قسم تحضيري . وبذلك فإن حجم العينة هو 03 أقسام تحضيرية، ويتراوح عدد المتعلّمين في كل قسم من 20 إلى 35 متعلّم. حيث انطلقت دراستنا الميدانية نهاية شهر ديسمبر وامتدت حتى بداية شهر أفريل، حيث كنا في كل مرة نحضر مع قسم تحضيري للتتبع وتدوين الملاحظات التي يقوم بها المتعلّمون مع معلّميهم و المتعلقة بنشاط اللغة و اكتسابها كما يلي:

– **تعلّم الكتابة** : يستعمل الأطفال اللوحة والأقلام والكراس و الأقلام الجافة في البداية تدريبهم على رسم بعض الخطوط المنحنية و المنكسرة و العمودية و الأفقية ... و غيرها من الخطوط، كما كان المعلّم يقوم برسم تلك الخطوط على السبورة و تطلب من الأطفال نقلها أو رسمها على اللوحة و بعد رسمها من طرف كل المتعلّمين يقوم بمراقبتهم و يصحّح لهم أخطاءه . ثم يستخرج المتعلّمون كراس المحاولات و يقومون بنقل ما كتب على السبورة، على الكراسات و بعدها يأتي دور الكتابة على كراس القسم. و هنا يقوم المعلّم بتعيين نقاط على كراس كل متعلّم ليرسموا عليه حتى تكون رسوماتهم منظمة وبعد انتهائهم من نقل الخطوط على الكراسات يقوم المعلّم بجمعها وضعها في الخزانة ليتم تصحيحها فيما بعد و توضع عليها ملاحظاته . بعد أن تدرب الأطفال على رسم الخطوط انتقلوا إلى كتابة الحروف، ثم كتابة الحروف وبعض الكلمات البسيطة.

– **تعلّم القراءة** : فيما يخص تعليم القراءة استعمل المعلمون طريقتين : الأولى تمثلت في كتابة كلمة على السبورة ، ثم تجزئتها باستعمال خطوط عمودية على الكلمة لاستخراج الحرف الذي هم بصدد تعلّمه.وبعد ذلك تكتب الكلمة كاملة على السبورة و بجانبها أصوات الحرف الذي هم بصدد قراءته مثل : بطة. بَ ، بُ ، بِ . و لابد أن ينطق المعلم ما كتبه على السبورة بصوت مرتفع ليسمعها المتعلمون بوضوح. ثم يطلب منهم أن يصعد الواحد تلوى الآخر إلى السبورة ليقرأ ما كتب عليها بصوت مرتفع مع تصحيح ما يقرؤوه من طرف المعلم أو أحد زملائه؛ إذ يمكن أن يصحّح الأطفال ليعضهم .أما الطريقة الثانية فتمثلت في القراءة على ورقة بحجم كبير مثبتة على السبورة أو على الحائط، توجد بها رسومات و بجانب كل رسم مكتوب اسم الشيء المرسوم وحرف من الحروف المكوّنة لذلك الاسم. ويقوم المعلم بقراءة بعض الكلمات أمام المتعلمين بصوت مرتفع دائما. ثم يقوم بتعيين بعضا منهم ليصعدوا و ينطقوا أمامه بشكل صحيح ،ويبقى المعلم يصحّح ويقوّم .

النشاط : قراءة **الموضوع**: اسمع الصاد

الكفاءة القاعدية المستهدفة: القدرة على تعيين صوت في الكلمة .

مؤشر الكفاءة: يستعمل مفردات – يميز بين السين والصاد

المراحل	وضعية التعليم	وضعية التعلم	مؤشر التعلم
الانطلاق	**التعليمة رقم01:** **يعرض المعلم صورا ويطلب من التلاميذ تسميتها.** **صورة صوص، صورة صاروخ، صورة بصلة.** **يطلب منهم تسمية الحرف الذي تبدأ به هذه الكلمات**	**يسمي الطفل محتوى كل صورة** **نطق حرف الصاد**	**يكتشف الحرف الجديد سماعا**
بناء التعلمات	**التعليمة رقم02:** **يحكي المعلم قصة حرف "ص" للمتعلمين ويتفق معهم على التصفيق كلما سمعوا الحرف المقصود** **قصة حرف "ص":** **صنع صالح صاروخ ، حمل الصاروخ صوصا صغيرا وصفارة وصورة أخته صباح ثم قال صالح: انطلق أيها**	**يستمع الأطفال جيدا للقصة** **يصفقون كلما سمعوا حرف ص** **يسمع الطفل الخطأ بترديده المفردة التي**	**يميز بين حرف الصاد وحرف السين** **يستمع جيدا للقصة ويعين الحروف**

	الصاروخ.	أخطأ فيها	المطلوب.
استثمار المكتسبات	توظيف المعارف مطالبة المتعلمين بتوظيف كلمات فيها حرف الصاد مع التصحيح الجماعي.	يتنافس الأطفال بتوظيف كلمات فيها حرف الصاد	يثبت معارفه عن طريق التوظيف في وضعيات أخرى

من خلال ما لاحظناه في كيفية تعليم الأصوات اللغوية بالمدرسة الجزائرية نرى أن المنظومة التربوية تعمل على اكتساب المتعلم المبتدئ اللغة الفصحى ابتداءً من أصواتها وكلماتها وصولا إلى معانيها وذلك من خلال الاستماع إليها، مما يساعد المتعلّمين على النطق الصحيح للحروف والتمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة بحث يتبع وظائف الأصوات في الكلمات ، ثم الكلمات في الجمل والعبارات، ويتحقق ذلك بمساعدة وسائل مهمة توضيحية كالصور مثلا لجذب انتباه المتعلّم الصغير. وبذلك يتسنى له ربط ما يسمعه وما يراه.فطبعا لوجود رابط شديد بين ما تسمعه الاذن وما تراه العين بما يتعلق به حتى يدركه العقل " مادة وصورة". وما نَوَدُّ أن نُشير إلى أن المتعلّم عندما يدخل إلى المدرسة، فإنّه يجد لغة جديدة تختلف في مكوناتها وخصائصها عن تلك التي اكتسَبها في محيطه الاجتماعي، وعليه فإن عملية اكتساب اللغة التي يتلقاها المتعلّم في المدرسة، تأتي بعد مرحلة اكتساب اللغة الأولى التي تمثِّل أساسًا لغويًّا لا يُمكن تجاهُلُه عند التحاق الطفل بالفصل الدراسي عند بلوغه سن السادسة، ولقد بيَّنت الأبحاث في هذا الميدان أن اكتساب الطفل للغته الأولى يتمُّ بسهولة ويُسر وبسرعة أكبر، نظرًا لِما يتميَّز به الطفل في السنوات الأولى من قدرات هائلة، وما يتوفر عليه من إمكانات وموارد تُمكنه من التعامل مع الظواهر اللغوية بكفاءة عالية. فالطفل عندما يدخل المدرسة، فإنه يحمِل نسقًا لغويًّا متكاملًا، يُمكنه من استعماله وتوظيفه في اكتساب لغة أو لغات جديدة بما يخدم تواصُله مع الآخر .لكن هذا لا يعني أن المتعلم في مرحلة التعليم التحضيري عندما يدخل إلى المدرسة لا يعاني من بعض من الصعوبات خاصة في اكتسابه لبعض الأصوات اللغوية العربية باعتبارها لغة ثانية –الهدف– بعد لغته الأولى –الدارجة– التي تختلف نوعا ما عنها خاصة عندنا في شمال إفريقيا . إذ نجد عددا من الأصوات التي تتميز بها الفصحى ولا وجود لها في لغته الأم. وقد وصف أحد الباحثين أن بعض المشكلات التي يعانيها المتعلم العربي الصغير في اكتسابه لأصوات النسق الفصيح لا تكمن في الأصوات ذاتها أو الأصوات ذاتها أو العمليات الحركية اللازمة لإصدارها، فلا صعوبة حقيقية ترتبط بأصوات

القاف أو الثاء أو الذال... وإنما ترجع الصعوبة التي يواجهها المتعلم في إصدار هذه الأصوات أساسا لانتمائها إلى نسق صوتي خاص بالفصحى ولا يماثل نسق أصوات العامية ومع ذلك فإن هذه الأصوات تقدّم كأنها جزء لا يتجزأ من نسق الأصوات الموجودة في عاميته، رغم أن النسقين مستقلان ومختلفان.

وأكيد أنّ هناك تشابه كبير بين أصوات العربية والعامية، لكن نطق هذه الأصوات يتغير بحسب المحيط الصوتي للفونيم. والمتعلم في المرحلة التحضيرية غير قادر على التمييز الدقيق بين هذه الأصوات خاصة تلك الأصوات التي لها نفس المخرج أو التي تشترك في نفس صفات الأصوات كالهمس والتفخيم وغيرها. ولهذا يستوجب لتركيز أكثر على هذا الجزء حتى لا يقع الخطأ، فالمتعلّم يكون متأثرا أكثر بالنظام الصوتي للغته الأم مما يعمل على إسقاط خلفيته اللغوية على أصوات اللغة الهدف في بعض المناطق مثلا بين الضاد والدال أو الثاء والتاء أو الدال والذال:

حرف " ذ "	الفصحى " ذ "	العامية " ذ " ينطق " د "
المخرج	**طرف اللسان أطراف الثنايا العليا**	**طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا مع الالتصاق**
الصفات	**الجهر، الرخاوة، الاستفال، الانفتاح، الاصمات**	**الجهر، الشدة، الاستفال، الانفتاح، الاصمات، القلقلة**

يتَّضح من خلال هذا الجدول أنّ عملية تحويل القدرة من العامية إلى العربية الفصحى، تتم بإسقاط صفة أو مجموعة من الصفات عند نُطق بعض الأصوات العربية، وتسمى هذه العملية بالغربلة الصوتية؛ أي أنّ المتعلّم يقوم بغربلة سمةٍ أو مجموعة من السمات عند محاولته النطق بالأصوات التي تنتمي إلى النسق اللغوي الفصيح، ذلك أن سمة التي تُميِّز الأصوات عن غيرها، لا توجد في العامية، وعليه فإنّ المتعلّم يستعمل هذه الغربلة، فينطق هذه الأصوات بدون تلك السمة المميزة.

وعلى هذا الأساس، لتفادي هذه المشكلات فإنه يستوجب أثناء عملية تدريس الأصوات اعتماد مبدأ التقابل في الأصوات بين العامية والعربية الفصحى؛ وذلك بإظهار الفروق بين هذه الأصوات للمتعلمين، عن طريق النطق بها في أزواج توضِّح الاختلاف بين الصوتين، بتحديد السمة المميزة لكل صوت على حِدَةٍ، وخاصة الأصوات المتشابهة أو المتقاربة من ناحية المخرج، لتسهيل عملية تعليمها، وترسيخ الكفاية النطقية لدى المتعلم.

7. خاتمة

توصلت في نهاية دراستنا إلى مجموعة من النتائج:

- من اهم الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلّم نطق الأحرف العربية الفصحى بالطريقة الصحيحة هي ازدواجية اللغة وتعدّد اللهجات في المنطقة وعدم تكثيف أداء المتعلّم داخل وخارج الفوج الدراسي، أيضا وجود تشابه في بعض الحروف كتابة ونطقا مما يستصعب على المتعلّم الصغير التفريق بينهم.
- المرحلة التحضيرية مرحلة مهمة لابد منها للمتعلّم، وتكون في مراحله الأولى من 5-6 سنوات، وبذلك هي مرحلة تمهيدية من خلالها يكتسب المتعلم رصيد لغوي ومعرفي بعد أن كان متأثرا للغة الأم فقط.
- المنظومة التربوية الجزائرية تهتم بالمرحلة التحضيرية إذ أنّ المنهاج الخاص بالمستوى التحضيري يشمل على مجالات عدّة، من بينها ا لمجال اللغوي الذي يعدّ أساسها، وهو يتضمن (نشاط القراءة، المحادثة والتعبير والتخطيط)، و تنص الكفاءة الختامية لهذا المنهاج على أن تتكون لدى الطفل مكتسبات لغوية حسب كفاءات مسطرة.
- المعلّم ملزم لإثراء النقص الموجود فالمنهاج لا يحتوي على كل ما يحتاجه المتعلّم الصغير .
- إنّ عملية تعليم اللغة العربية تتوقَّف على الفَهم وإدراك الجيد لأصواتها والتمييز بينا؛ فهي أساس التواصل اللغوي، بَيْدَ أن هناك مشكلات تواجه الناطقين باللغة العربية كلغة ثانية، وذلك أثناء نطقهم لبعض الأصوات، بسبب عدم وجود هذه الأصوات في لغتهم الأم.

ومن أجل تجاوز هذه الصعوبات التي تعيق المتعلّم لاكتساب النطق الصحيح للأصوات العربية يستوجب ما يلي:

- التدريب المكثّف على نطق الأصوات العربية الفصيحة، إذ لاحظنا وجود ثغرة في المنهاج التحضيري لمعالجة مشكل نطق الأصوات.
- التأكيد على التمييز بين الأصوات التي لها نفس المخرج أو لها نفس الصفات.
- التصحيح والتقويم الدائم من طرف المعلّم وأن يمنح الفرصة للمتعلم الذي أخطأ بأن يصوّب خطأه.

–تكثيف الأمثلة في نطق الأصوات في أول الكلمات وأوسطها وفي آخرها.

–الاستعانة بالوسائل التكنولوجية كاستعمال الماسح الضوئي بوضع فيديو توضيحي بكيفية إنتاج الصوت تمثيليا .

الهوامش:

1 ابن فارِس أبو الحسين أحمد، **مقاييس اللغة**،(2002)، تح:عبد السَّلام هَارُون، اتحاد الكتاب العرب، دمشق ،ج3، ص 318.

2 ابن جني أبو الفتح عثمان ، **صناعة الإعراب** ، تح: محمد حسن إسماعيل وأحمد رشدي عامر، (2000)، دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان، ج1، ص 22/21.

3 ابن منظور أبو الفضل محمد **لسان العرب** ، (2003)،تح:عامر احمد حيدر ،دار الكتب العلمية ، ط1،بيروت، لبنان، ج2، مادة "صوت".

4 أنيس إبراهيم ، **الأصوات اللغوية**،(1975)، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، مصر، ، ط3، ص5.

5 بشر كمال محمد ، **علم الأصوات**، (2000)، دار غريب، القاهرة، مصر، ط1، ص119.

6 الخولي محمد، **معجم علم الأصوات**، (1982)، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، السعودية ، ط1 ، ص 91.

7 نور الدين عصام ، **علم الأصوات اللغوية، الفونتيكا** ،(1992)، دار الفكر اللبناني، ط 1، بيروت ، ص 195 .

* **فاللغة الأم** هي التي اكتسبها الطفل حين الولادة من أمه أو مربيته، **واللغة القومية** هي التي اكتسبها أبناء قوميته أو جنسه. أما **اللغة الأجنبية** فهي التي يتعلمها هو ومن هم من أبناء وطنه من لغات الأوطان المختلفة عن لغة وطنه الأم وهي محددة أو معينة وفقا للقوانين الوطنية المعمول بها. **واللغة الثانية** هي تلك التي يتعلمها وتأتي بالترتيب الثاني وهي اختيارية بعد اللغة الأجنبية الإلزامية الأولى.

8 بشر كمال محمد، **علم الأصوات** ، ص 173.

9 **المرجع نفسه**، ص 176.

10 **المرجع نفسه**، ص 180.

11 عبد الله عمر الصديق ، **الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات، العربية للناطقين بغيرها**،(2007)، العدد الخامس، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان، ص17.

12 **المرجع نفسه** ، ص 19/18.

13 **المرجع نفسه** ، ص 22/21.

14 **المرجع نفسه** ، ص25.

15 أبو عمشة خالد حسين ، وآخرون، **الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها النظرية والتطبيق**،(2017)، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1 ،ص17.

16 **المرجع نفسه،** ص 26.

17 السيّد محمود أحمد ، **في طرائق تدريس اللغة العربية** ، (2004)، جامعة دمشق، عمان ،ط4، ص 39.

18 **المرجع نفسه،** ص 40.

19 أبو عمشة خالد حسين ، وآخرون ،**مرجع سابق،** ص 27.

20 الجريدة الرسمية الوطنية الجزائرية ، رقم: 33، يوم 23 أفريل 1976، ص 428.

21 مديرية التعليم الاساسي : **منهاج التربية التحضيرية** – للاطفال في سن 5-6 سنوات – ،(2004)، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، ص 07.

22 **المرجع نفسه،** ص06.

23 **المرجع نفسه،** ص 08.

24 مديرية التعليم الأساسي ، **الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية** –أطفال 05 و 06 سنوات – ، (2004)، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، ص 06.

25 **المرجع نفسه.**، ص 07.