تعلّم الأصوات للنّاطقين بالعربية: المشكلات والحلول– المستوى التّحضيري أنموذجا–

Learning sounds for Arabic speakers: problems and solutions - the preparatory level as a model-

*كلثوم رحموني

جامعة يحي فارس، المدية، (الجزائر)،rahmouni1492@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/07/04 تاريخ القبول: 2022/04/26 تاريخ النشر: 2022/09/28

ملخص:

كثيرا ما نجد دراسات تتناول موضوع تعليم الأصوات للناطقين بغير العربية والمشاكل التي تواجههم في هذا المجال، غير أنه ما لفت انتباهنا هو وجود مشاكل عند الناطقين بالعربية أنفسهم، مما استوقفنا للبحث عن أسباب هذه المشاكل، ومحاولة إيجاد حلول لمعالجتها.

نحاول من خلال هذه الورقة البحثية معالجة موضوع المستوى الصّوتي من خلال الإجابة عن الإشكالية الكبرى، وهي ما هي أهمّ المشكلات يعاني منها المتعلّمون في المستوى التّحضيري باعتباره اللّبنة الأولى؟ للتفرّع عنه الأسئلة الآتية: وما هي أسباب هذه المشكلات، وما هي الحلول والآليات التي تسهم في تسهيل تعلّم الأصوات بصفاتها ومخارجها الصّحيحة.

وممّا هو جلي تأثير اللغة العامية على المتعلّم في الاكتساب الصحيح للأصوات، ووجود بعض الأمراض الكلامية التي تعيق اكتساب الأصوات وتؤثر على العملية التواصلية عموما.

كلمات مفتاحية: تعلّم الأصوات، المشكلات الصّوتية، اضطرابات الكلام، الصّوائت، الصّوامت.

Abstract:

We often find studies dealing with the issue of teaching sounds to non-Arabic speakers and the problems they face in this field, but what caught our attention is the presence of problems among Arabic speakers themselves, which stopped us to search for the causes of these problems, and try to find solutions to address them. We try, through this research paper, to address the issue of the vocal level by answering the big problem, which is what are the most important problems that learners face at the preparatory level, as it is the first building block? To branch out from it the following questions: What are the causes of these problems, and what are the solutions and mechanisms that contribute to facilitating the learning of sounds with their correct qualities and exits. What is evident is the effect of slang on the learner in the correct acquisition of sounds, and the presence of some speech diseases that impede the acquisition of sounds and affect the communicative process in general.

Keywords: Learn the sounds;voice problems; speech disorders; Silents; sounds.

***المؤلف المرسل**: كلثوم رحموني، **الإيميل**: rahmouni1492@gmail.com

1. مقدمة:

يتعلّق اكتساب النّظام اللّساني عند المتعلّم واكتماله بتداخل عدد من المستويات اللّغوية (الصّوتية، والصّرفية، والتّركيبية، والدّلالية)؛ غير أنّ هذا المتعلّم يجد نفسه في بعض الأحيان أمام مشكلات تحول دون تحقيق هذه الغاية. والتي تنطلق في الأساس من المستوى الصّوتي الذي يعدّ أسبق المستويات اللّغوية في تكوين صرح النّظام اللغوي عند الفرد،كما أنّه أوّل مستوى يكتسبه الطّفل؛ فعملية إنتاجه تعدّ من العمليات المعقدة التي تتظافر فيها مختلف الحواس وبالخصوص حاستي السّمع والبصر، ونظرا

لأهميته البالغة فقد حظيت الدّراسات الصّوتية في العصر القديم والحديث على حدّ سواء بحيّز وافر من الأهمّية وفي مختلف المجالات (اللّغوية، القرآنية، وحتى التّعليمية...).

كما تعدّ المرحلة الابتدائية اللّبنة الأساسية عند المتعلّم لتهيئته للمراحل التّعليمية المقبلة، والتّعبير عن رغباته ومختلف مواقفه الحياتية، فهي تعمل على تنمية الاستعداد اللّغوي للمتعلّم، واكتساب مهارات التّلقي والإنتاج، معتمدا في ذلك على السّماع. لذا حاولنا في هذه الورقة البحثية الكشف عن المشكلات التي يعاني منها متعلّم التحضيري في مجال نطق الأصوات من خلال الوقوف عند تمظهرات هذه المشكلات الصّوتية (أهمّ الأصوات التي يجد المتعلم مشكلا في اكتسابها) وكذا أهم الأسباب المؤدية لذلك. وصولا إلى بعض الاقتراحات والحلول للحدّ من هذا المشكل. وقد ركّزنا في دراستنا هذه على الجانب المنطوق دون المكتوب؛ لأنّ متعلّم التحضيري لم يكتسب بعد هذه الملكة.ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى تقديم طرائق تسمح بتسهيل تعلم الأصوات في مستوى التحضيري.

2.تعلّم أصوات اللّغة العربية في المدرسةومشكلاتها:

كثيرا ما يجد المعلّم صعوبة في تعليم الأصوات للمتعلمين، وهذا لأنّ الأصوات تعد حزما صوتية تتآخى وفق المخرج، أو صفة التحكّم أو التفخيم أو الترقيق أو الجهر أو الهمس[1]، فهذا الاختلاف الواضح من حيث المخرج والصفة يجعل المتعلّم يواجه صعوبة في تكييف جهازه الصّوتي عند نطق بعض الأصوات، فتظهر عنده أخطاء واضطرابات في أداء هذه الأصوات ممّا يعوق عملية اكتسابه اللّغة بشكل سليم؛ في حين ذهب بعض الباحثين إلى أنّ المشكلات التي يعاني منها المتعلّم العربي في اكتساب أصوات النّظام الفصيح؛ والتي يصادفها المتعلم في تعلم أصوات الفصحى «لا تكمن في الأصوات ذاتها أو العمليات الحركية اللازمة لإصدارها، فلا صعوبة حقيقية ترتبط بأصوات القاف والثاء والذال...إلخ، وإنما ترجع الصعوبة التي يواجهها المتعلم في إصدار هذه الأصوات أساسا لانتمائها إلى نسق صوتي خاص بالفصحى ولا يماثل نسق أصوات العامية، ومع ذلك فإنّ هذه الأصوات تقدّم له وكأنها جزء لا يتجزّأ من نسق الأصوات الموجودة في عاميّته، رغم أنّ النّسقين مستقلان ومختلفان»[2]. أي أنّ المشكلات لا تتعلّق بالنّظام الصّوتي في حدّ ذاته من حيث تعقيده وصعوبته؛ بل أنّ هذه اللّغة تشكّل اللّغة الثّانية للمتعلّم لأنّ لغته الأم هي الدّارجة أو الأمازيغية بمختلف لهجاتها، وهو ما يخلق نوعا من الارتباك في عملية نقل الأصوات بصفاتها ومخارجها الصّحيحة من وسط لغوي يتعلّق باللّغة الأمّ (العامّية) إلى وسط لغوي آخر يتعلّق باللّغة الهدف (اللّغة الفصحى)، لعدم وجود مرجعية لغوية يستند إليها المعلّم.

كما تعتبر أمراض الكلام، كاللّثغة، واضطرابات النبر والنغم، واضطرابات الطّلاقة بمختلف أشكالها (التلعثم، اللجلجة، التأتأة) من بين الأسباب التي تؤثّر في اكتساب المتعلّم للنّسق الصّوتي الفصيح. وبهذا فإنّ ظهور المشكلات الصّوتية لدى المتعلّم تعود في الأساس إلى تأثير عوامل مختلفة منها ما هو داخلي يتعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته كوجود خلل على المستوى العضوي، أو نتيجة تأثير عوامل خارجية تتعلق بالعوامل الاجتماعية أو أن يجمع بينهما كالعامل النفسي، يمكن التفصيل لها على النّحو الآتي:

1.2 العامل العضوي:

يمسّ هذا العامل الأجهزة أو الأعضاء التي تسهم في تحقيق الصّوت، أو إدراكه واستيعابه، كـ(الجهاز الصّوتي، الجهاز السّمعي، الجهاز العصبي،...)، فالجهاز الصّوتي بمختلف مكوّناته (الأسنان، الفم، الشّفتان، اللّسان، الحنجرة والحلق...) يعدّ من الأسباب التي تسهم في خلق المشكلات الصّوتية، فأي خلل على مستواها يؤدّي إلى حدوث خلل على مستوى عملية التصويت، إضافة إلى هذا نجد الأمراض التّنفسية والتي «تشمل إصابة الرّئتين، أو بعض الأمراض المزمنة التي تؤدّي إلى صعوبة في إخراج الهواء الذي يساعد في عملية النطق».[3] كما أنّ للجهاز السمعي تأثيرا واضحا على عملية إنتاج الأصوات إذ له « دور كبير في عملية التّواصل وكذا اكتساب المنظومة اللّسانية».[4] فالجهاز السّمعي يعمل على التقاط الأصوات ثمّ إدراكها واستيعابها وكذا معالجتها والاستفادة منها من خلال إعادة إنتاجها ونطقها على النحو الذي سمعه. وتتجلّى أيضا الأسباب العضوية في«الضّعف العقلي ونقص في خلايا الدّماغ»[5]. وهو من بين الاضطرابات العضوية التي تؤثر بشكل واضح على السلوك التواصلي، وكلما تراجعت القدرات العقلية وتفاقمت فإنّ ذلك يؤدي إلى الإخلال بالعملية التواصلية كلّية.

2.2 العامل النّفسي:

وهو عامل يتعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته؛ كـ « ضعف الثّقة بالنّفس وعدم القدرة على تأكيد الذّات».[6] إذ يجد المصاب صعوبة في الثقة بنفسه مثل الخوف والخجل هي اضطرابات غريزية ناتجة عن الوراثة تولد مع الشخص، وقد تتجلى أيضا في «استخدام الطّفل عيوب النّطق كحيلة نفسية لا شعورية لجذب انتباه والديه اللّذين أهملاه أو لطلب مساعدتهما أو استدرار عطفهما وحبهما له»[7].فالسبب وإن كان ظاهره نفسيا إلا أنّ أسبابه الخفية ذات طبيعة اجتماعية، واللافت للانتباه أنّ الطفل يلجأ إلى إحداث اختلال في النطق من أجل التواصل وفي هذا ما يشبه المفارقة.

كما أنّ العوامل النّفسية تعود إلى تأثير «الصّدمات الانفعالية الشّديدة: مثل موت شخص عزيز على الطّفل يتعلّق به تعلقًا شديدًا أو بسبب تورّط والده في فضيحة أو جريمة كالسّرقة أو الرّشوة ممّا يسبّب له السّخرية من زملائه».[8] مما يؤدي إلى ردّ فعل سلبي يظهر أثره بشكل واضح على السلوك اللغوي والتواصلي لدى الطفل.

2. 3 العامل الاجتماعي:

ترجع المشكلات الصّوتية في بعض الأحيان إلى تأثير عوامل اجتماعية، إذ أنّ المتعلّم «عندما يلج المدرسة يكون مزودا بمعرفة سيوسيولسانية وسيكولسانية بلغته الأمّ، إنه مستبطن لمجموعة من البنيات اللغوية وغير اللغوية ...لذلك ينطق في مراحل تعلّمه الأولى مما اكتسبه من محيطه»[9]، ممّا يجعل المتعلّم يقع في ارتباك بين لغة البيت والمحيط ولغة المدرسة. أو ما يعرف بالازدواجية اللغوية، التي تنعكس سلبا في تعلّم الأصوات، فبعد أن كانت تلك اللهجة لغة عنده أصبحت بمثابة اضطراب صوتي يستدعي التشخيص والعلاج؛ فانتشار مثل هذه المشكلات يحدث خللا في متن اللغة العربية فيحدث الخلط بينها وبين لهجاتها؛ مما يعيق تطورها ونماءها الذي طالما اجتهد الباحثون في سبيل تحقيقه. فنجد المتعلّم يخلط في مواضع شتى بين نطق الأصوات، مثلا استبدال "**غ**" بحرف "**ق**" أو "**ذ**" بحرف "**د**"، فيقولون في **غابة = قابة**، أو **ذئب = دئب**، أو إبدال الطاء تاء وهي ما تعرف في الدّراسات التراثية بمصطلح الطمطمة.

إضافة إلى أنّها تعود إلى التّأثر بلغات أخرى كتأثر العربية بالفرنسية؛ إذ يقول الدّكتور عبد القادر فضيل في هذا الشأن:«إنهم يطلبون من أطفالنا أن يمتلكوا اللغة العربية، واللهجة الأمازيغية، واللهجات الأخرى؛ وفي الوقت ذاته يجبرونهم على تعلّم اللغة الفرنسية المكتوبة بكل أنظمتها الصّوتية والنحوية والصرفية والدّلالية؛ وهم ما يزالون في بداية التعلم لم يتقنوا حتى

الحروف وآليات النطق، فهل في إمكان الطفل المبتدئ أن يتقن لغته، ويتقن معها منذ البداية لغة أجنبية مختلفة كلّيا عن لغته في أصواتها وحروفها وطريقة كتابتها»[10]. فمثلا نجد بعض المتعلّمين يحوّلون نطق حرف الجيم العربية إلى ما يوافق نطق حرف **j** في اللغة الفرنسية. مما يعني أنّ المتعلّم يخرج من نظام لساني عربي إلى نظام لساني آخر يختلف عنه والمتمثل في النظام اللساني الفرنسي.

وعليه يمكن القول أنّ الاضطرابات الصوتية تعود في الأساس إلى أسباب عضوية تتعلق بخلل على مستوى أجهزة التواصل (الجهاز الصوتي، الجهاز السمعي، الجهاز العصبي) أو أسباب وظيفية تتعلق بمؤثرات نفسية أو اجتماعية.

3 . تجلّيات المشكلات الصّوتية:

نتيجة لوجود خلل على مستوى أجهزة التّواصل فإنّ المشكلات الصّوتية تأخذ عددا من التّمظهرات والتي تتلخص فيما يأتي:

1.3 الحذف:

وهو النّوع الأوّل من أنواع اضطرابات الصوت، يعرّفه إبراهيم الزّريقات على النّحو الآتي: «هو حذف الصّوت في كلمة. فقد تحذف أحيانا بعض الأصوات المستخدمة في الكلمات. وهذا يترتب عليه صعوبة في إمكانية تحديد الفونيم المقصود. وبما أنّ شيئا لم ينتج فإنّ من الصعوبة أن نحدّد هل كلمة "تلفون" مثلا قد أنتجت بطريقة معيارية صحيحة. فإذا قال الطفل على سبيل المثال...ca فإنّ من الصعب معرفة هل يقصد cat أم cap لأن الصوت في آخر الكلمة هو الذي يحدّد الكلمة المقصودة».[11] فالحذف بهذا يتقاطع ومفهوم الترخيم من حيث حذف الحرف الأخير؛ غير أنّ الحذف في هذه الحالة يعبر عن عدم قدرة المتعلم على إنتاج الحرف الأخير مما يحدث خللا في عملية الفهم فمثلا كلمة Cat التي تعني "قط" تختلف عن كلمة "cap"التي تعني "قبعة"، ومثال ذلك أيضا في اللغة العربية حذف الراء في وسط اللفظة مثل: «(خوف بدلا من كلمة خروف)، وتعتبر ظاهرة الحذف أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد»[12].ويبدو أنّ الحذف في هذه الحالة يخرج المعنى المقصود إلى معنى غير مقصود فدلالة "خوف" تختلف عن دلالة "خروف" لذلك فهو يحدث اضطرابا في طبيعة التفاعل بين المتكلم والمستمع مما يؤثر سلبا على سير العملية التواصلية. وإن أدرجت "ماجدة" معيار "السن" للحكم على مقبولية هذه الظاهرة إلا أنّه يعتبر من بين العوائق التي تحيل دون فهم المقصود.

2.3 الاستبدال:

وهو النّوع الثّاني من أنواع اضطرابات الصّوت، ونقصد به أن « يتم إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصوت المرغوب فيه كاستبدال (س) بحرف (ش، ث) أو استبدال (ر) بحرف (و) مثال خووف بدل خروف، وهو ما يعرف باللثغة».[13]وفي هذا إشارة إلى وجود مرض كلامي يعرف باللثغة والتي غالبا ما تعود إلى وجود خلل على مستوى أعضاء النّطق مثل الأسنان.

ومثال ذلك أيضا«(ستينه بدلا من سكينة، وحشن بدلا من شحن) وتعتبر ظاهرة إبدال الحروف في الكلمة أمرا طبيعيا ومقبولا حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد ذلك العمر، فالفرد الذي يكثر من مظاهر الإبدال للكلمات المنطوقة يعاني من مظهر من مظاهر الاضطرابات اللغوية»[14]. ويظهر من خلال هذا التعريف أنّ الإبدال يأخذ شكلين، الشكل الأوّل وهو الاستبدال الصوتيوالذي يستبدل من خلال حرف بحرف آخر ومثال ذلك الإبدال الذي حصل في كلمة "ستينه و

سكينة"بين حرفي السين والكاف. والشكل الثاني يكون على مستوى بنية اللفظة وهو ما يعرف بالإبدال المكاني بين الأصوات كما في لفظة "شحن" و"حشن".

3.3 التشويه:

وهو النّوع الثّالث من أنواع اضطرابات الصوت، نقصد به «إنتاج الصوت بطريقة غير معيارية أو غير مألوفة على الرغم من أنّ الإنتاج يدرك على أنه فونيم مناسب حيث إنّ الخطأ في إنتاج الصوت يجعل صوت الفونيم مختلفا ولكن الاختلاف لا يؤدي إلى تغيير الإنتاج الصوتي إلى فونيم آخر. فقد يستعمل الشخص هواء الزفير في إنتاج صوت (i) كما في كلمة spin عندما يجب أن لا ينتج بهواء الزفير. فالكلمة تكون مفهومة ولكن صوت (i) مشوه»[15]. ومثال ذلك أيضا أن« يصفر في السين أي يبدو صوت السين وكأنه صوت صاد»[16]. وفي هذه الحالة وجود خلل على مستوى الصفات. وإن بدا في ظاهره يتقاطع مع الاستبدال إلا أنّه يختلف عنه، ومن الباحثين من يعتبر «ظاهرة التشويه في نطق الكلمات أمرا مقبولا حتى سن دخول المدرسة ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد، ويبدو أن عيوب تحريف النطق تنتشر بين الأطفال الأكبر سنا وبين الراشدين أكثر ممّا تنتشر بين صغار الأطفال»[17]. تعتبر ماجدة هذه الظاهرة أمرا مقبولا حتى دخول المدرسة وهذا بحكم أنه يتعامل مع أسرته فقط لأنها تعودت عليه؛ غير أنّ ذلك لا يعتبر عاديا إذا خرج عن محيطه الأسري. لذا اعتبرت "ماجدة" سن دخول المدرسة معيارا للحكم على هذه الظاهرة بالاضطراب لأنّه ينتقل من محيطه الأسري الذي تعود على كلامه بأخطائه إلى محيط آخر وهو المحيط المدرسي الذي يتعامل وفق نظام لغوي مختلف.

وبهذا فإنّ اضطرابات الصّوت تأخذ ثلاثة أشكال وهي: الحذف والاستبدال والتشويه، التي تعيق العملية التواصلية، ويبدو أنها تجليات قليلة وواضحة مما يسهل عملية التشخيص والعلاج.

4. الدّراسة التّطبيقية:

بعد حضور عدد من الحصص في مختلف مدارس البلدية[18] الخاصّة بقسم التحضيري وجدنا أنّ المشكلات الصّوتية تتجلى في الشّكلين الآتيين:

1/ التّداخل الصّوتي:interférence phonologique

يعدّ التّداخل الصّوتي من أبرز المشكلات الصوتية التي تجلت عند متعلّمي التّحضيري، حيث يفقد المتعلّم القدرة على تحقيق بعض الحروف من حيث صفاتها ومخارجها. والتي تكون ناتجة عن خلل في أعضاء النطق، أو أسباب نفسية، أو اجتماعية؛ ومثال ذلك اضطرابات اللّثغة، حيث يتم استبدال صوت بصوت آخر مشابه،كإبدال الأصوات الحلقية "الحاء والعين" بصوتي "الهاء والألف" وهي ظاهرة قليلة الحدوث بالنظر إلى اللّثغات الأخرى. وهذا لقرب مخرج الهاء من الحاء حيث يقول الخليل في هذا الصّدد: «ولولا هتّه في الهاء وقال مرّة "ههه" لأشبهت الحاء لقرب مخرج الهاء من الحاء»[19]، فصفة "الهت" في الهاء تميّزها عن الحاء. ويمكن التّمثيل لها على النّحو الآتي: الحاء + صفة الهت = الهاء. أو: الهاء – صفة الهاء = الحاء. فالمتعلّم بهذا يفقد القدرة على تحقيق صفة الهت، فينطق الهاء حاء. أو كاستبدال صوت اللّهاة ومؤخرة اللّسان "القاف" بصوت الطاء، حيث «إنّ صاحبها يجعل القاف طاء، فإذا أراد أن يقول قلت له. قال: طلت له»[20]. وهي من بين تمظهرات اللثغة حيث يستبدل المتعلّم حرف القاف بحرف الطاء.

كما تتجلى اللثغة أيضا من خلال استبدال المتعلّم صوت الخاء بصوت الحاء، أو القاف. والتي تشبه في ذلك ما ذكره الجاحظ عن لكنة صهيب بن سنان النمري صاحب رسول الله صلى الله عليه وسلم في قوله: إنك لهائن يريد إنّك لخائن، وصهيب بن سنان يرتضخ لكنة رومية يقول الجاحظ وكان سبب لكنته أنّ الروم أسرته صغيرا، ونشأ فيهم، فعرف هذه اللكنة.[21] وهو عامل اجتماعي يؤثر في تحقيق الصوت بشكله السليم، وهو بهذا يشبه المتعلم الجزائري أثناء تعلّمه الأصوات العربية حيث يكون مزودا بنظام صوتي متعلق باللهجة التي ينتمي إليها(مثلا اللهجة القبائلية أو الترقية، أو البدوية...) ليصطدم بنظام صوتي آخر يتعلّق باللغة الفصحى.

ومن أكثر المشكلات الصّوتية انتشارا إبدال السين ثاء كقولهم: "ثكين"في كلمة "سكين"، و يعود ذلك إلى وجود خلل عضوي يتعلّق بسقوط الأسنان عند بعضهم، يقول الجاحظ في هذا الصدد: «لو عرف الزنجي فرط حاجته إلى ثناياه في إقامة الحروف وتكميل آلة البيان، لما نزع ثناياه»[22]. وبهذا يوضّح الجاحظ الأهمية التي تكتسبها الأسنان في عملية التصويت.فهو تغير واضح في لفظ الحروف الصامتة؛ إذ وجدنا أن حرف السين مثلا فقد قيمته اللفظية ليصبح حرفا آخر وهو حرف الثاء، والذي قد يُفقد اللفظ قيمته الدّلالية أيضا، فكلّما تغيرت الأصوات تغيرت معها دلالتها واختلف معناها المراد، مما يعرقل العملية التواصلية أو يغير في مدلولها، فيحدث لبس بين المرسل والمتلقي في إيصال الرسالة اللغوية.

ومن بين تجليات الإبدال أيضا نجدنطق صوت اللام بدل صوت الراء، فما يميز صوت الراء هو اتّصاله بالتكرار، وهذا ما أكسبه صعوبة في النطق، فهو صوت شاق وعسير على معظم المتعلّمين المبتدئين، فالعلاقة واضحة جلية، لأنّ كلاّ من اللاّم والرّاء من الأصوات المائعة التي تشبه أصوات اللين، فبما أنّه شاق وعسير عليهم أدّى بهم إلى استبداله باللام والمتعلّم المبتدئ بطبعه يميل إلى أيسر الأصوات[23]. غير أنّ هذا يؤثر بشكل واضح على العملية التواصلية بالسلب، لأنّ حدوث أيّ مشكل في الصوت اللغوي يؤثر على المستوى الأعلى وهو المستوى الصرفي أو بنية الكلمة وبالتالي تغير في دلالتها أو إخراجها من المستعمل إلى المهمل.

كما لوحظ على بعض المتعلمين ما يعرف بالخنف **nasality** وهو عدم كفاءة الصمام اللهائي البلعومي مما يؤدّي لصوت مشوّه من الفم والأنف وليس من الحنجرة إمّا لمشكلة انشقاق شراع الحنك أو لضعف وظيفي في الصمام.[24] حيث يجد المتعلم صعوبة في إخراج الأصوات، مثل قوله "أبّي" بدل "أمّي" حيث يميل إخراج صوت الميم إلى صوت الباء. وهو ما يقابل أيضا مصطلح الخمخمة، أو الخنة **Rhimobolia**. فممّا أيدته تجارب المحدثين من علماء الأصوات أنّ المتعلّمين «يميلون إلى قلب أيّ صوت من أصوات الفم إلى نظيره من أصوات الأنف في بعض الأحيان... لأنّ الطفل في نطقه يلتمس أيسر الطرق، وما لا يكلّفه جهدا عضليا لهذا قد نسمع بعضهم يقولون في (تين- نين)، ففي هذا المثال جهر الطفل أولا (بالتاء) فأصبحت (دالا)، ثمّ جعل مجرى الدّال في الأنف فصارت (نونا)»[25].وكثيرا ما نجد المتعلّم يعمد في عديد المواضع إلى الحذف، خاصّة إذا كانت الأصوات ضمن بنية الكلمة، ومثال ذلك قوله في: على= عا، أو في: محمد= مح...إلخ.

2/ التداخل التنغيمي: interférence prosodique

يعد التداخل التنغيمي هو الآخر من بين المشكلات الصّوتية التي خصّت متعلّمي التحضيريأثناء اكتسابهم للأصوات، ومن أبرز مظاهره نجد إطالة بعض الصوائت والذي يعود إلى اضطراب في الطلاقة اللغوية **dysfluency** إذ يعاني التلميذ من

اختلال في النطق بإطالة بعض الأصوات. خاصّة تلك المتعلّقة بحروف اللين (الألف، والواو، والياء)، خاصّة إذا كان المتعلّم مصابا بالتّأتأة أو التلعثم، حيث يأخذ بمدّ الحرف مدّا طويلا بشكل لا إرادي.

وممّا لوحظ أيضا أنّ الأثر التنغيمي للعامية يبقى مترسخا عند المتعلّم، فلا يستطيع في البداية اكتساب النغمات الموسيقية الخاصة باللّغة العربية الفصحى، بل يظل محافظا على النغمات الموسيقية التي كان قد اكتسبها من عائلته أو بيئته، حيث أثبتت الدراسة «ميل البدو إلى الضم وإيثار الحضر للكسر... والضم من صفات الخشونة التي يحرص عليها البدوي، والتي يدرك أنها تميّزه عن غيره ولذا استمسك بها في غالب الأحيان»[26].ويبدو أنّ التداخل التنغيمي يعود إما لاضطرابات التواصل التي تتمثل في اضطرابات الطلاقة (التأتأة، التلعثم، اللجلجة)، أو يعود لأسباب اجتماعية تتعلق باختلاف اللهجات.

5.خاتمة:

من خلال هذه الدّراسة الوصفية التحليلية التي قمنا بها في عدد من المدارس الابتدائية بقسم التّحضيري توصلنا إلى عدد من النتائج نوجزها فيما يأتي:

- يعاني متعلّمو التّحضيري من عدد من المشكلات الصوتية سواء على المستوى الأدائي أو الإنتاجي من خلال الاستبدال والحذف والتشويه.
- تعود أسباب المشكلات الصوتية لدى متعلمي التحضيري إلى أسباب عضوية أو نفسية أو اجتماعية.
- تأثير اللغة الأمّ وهي اللهجة المحليّة، وكذا أمراض الكلام التي يعاني منها المتعلم خاصّة ما تعلّق باللثغة بمختلف تمظهراتها، وكذا اضطرابات في الطلاقة اللغوية، في تعلّم الأصوات بمخارجها وصفاتها الصحيحة.
- يعدّ المستوى الصوتي أكثر المستويات صعوبة وتعقيدا لأنّه يصعب على المتعلّم إخضاع جهازه النطقي وفق نظام اللغة العربية الفصحى.
- تأثير المشكلات الصوتية على التواصل الفعال بين طرفي الخطاب، لأنها قد تخرج المعنى المراد إلى معنى آخر أو يخرج الصوت من نظام لساني إلى نظام لساني آخر وهو ما يحدث غالبا بين اللغة الفرنسية والعربية
- وجود مشكل عند المعلّم نفسه في الأداء الصحيح للأصوات.

6. التّوصيات:

- التّركيز على تزويد المتعلّم بمهارة الاستماع والتي تعدّ مهارة أساسية في اكتساب الأصوات بطريقة سليمة.
- عدم الضحك والاستهزاء من المتعلّمين في حالة الخطإ؛ لأنّه يولّد لديهم إحباطا نفسيا، وردّة فعل عكسية.
- الاعتماد على القرآن الكريم والاستفادة من أحكام التجويد والقراءات في تلقين الأصوات.
- التكوين الأكاديمي المستمر للأساتذة في مجال تعلّم الأصوات من حيث الصفات والمخارج.
- تأخير دراسة اللّغة الفرنسية حتى يتمكن المتعلّم من التحكم من لغته الفصيحة. لأنّ أصواتها تختلف عن أصوات العربية.
- التدرّج في تعليم الأصوات حسب المخارج من الأسهل إلى الأصعب. والاستعانة بالتكنولوجيا من خلال السماع في ذلك. ومراعاة البيئة في ذلك فالوسط يختلف عن الجنوب وهكذا.
- استثمار نقاط التشابه بين الفصحى والدّارجة في دراسة الحروف.
- الاستعانة بالأطلس اللّهجي في وضع البرامج.

7. قائمة المصادر والمراجع:

- **الكتب:**

أ/ العربيّة:

1. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، القاهرة، (مكتبة الأنجلو المصرية، 2003).
2. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ط5، (مكتبة الأنجلو المصرية، 1975).
3. إبراهيم عبد الله الزريقات ، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، ط3، عمان، الأردن، (دار الفكر، 2014).
4. أحمد عبد المجيد هريدي، الألعاب الكلامية اللسانية، دراسة صوتية تركيبية، القاهرة، (مكتبة الخانجي، د ت)
5. الجاحظ، البيان والتبيين، تح، عبد السلام محمد هارون، ط7،ج1، القاهرة، (مكتبة الخانجي، 1998).
6. الخليل بن أحمد الفراهيدي، مقدّمة العين، تح، مهدي المخزومي، إبراهيم السمرائي، ج1،(د ط، د ت.)
7. سميحان الرشيدي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، نظام التعليم المطور للانتساب، جامعة الملك فيصل، إعداد هاتان، دت.
8. عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط1، الجزائر، (جسور للنشر والتوزيع، 2013).
9. علاء الجبالي، لغة الطفل العربي، –دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها–، القاهرة، (مكتبة الخانجي، 2003).
10. فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مركز دراسات وبحوث المعوقين، مكتبة الكتاب العربي.
11. ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة، عمان، (دار صفاء للنشر والتوزيع، 2000).
12. مصطفى نوري القمش، وخليل المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدّمة في التربية الخاصة، ط1، عمان– الأردن، (دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007).
13. نزهة أمير الحاج محمد، اضطرابات اللغة والنطق وسبل علاجها، أطفال الخليج ذو الاحتياجات الخاصة، د، ط، 2008.
14. هلا السعيد، اضطرابات التواصل اللغوي، التشخيص والعلاج، د ط، (مكتبة الأنجلو المصرية، 2014).

ب/ المقالات:

15. التهامي الحاين، الصراع بين اللهجات العربية واللغة الفصحى من منظور اللسانيات التطبيقية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 34، 2017.
16. منى العجرمي، وهالة حسني بيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 42، ملحق1، 2015.

8. قائمة الإحالات:

1–منى العجرمي، وهالة حسني بيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 42، ملحق1، 2015.ص 1093.

2– علاء الجبالي، لغة الطفل العربي، –دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها–، د ط، القاهرة،(مكتبة الخانجي، 2003)، ص186.

3– سميحان الرشيدي، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، نظام التعليم المطور للانتساب، جامعة الملك فيصل، إعداد هاتان، دت، ص 08.

4– فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مركز دراسات وبحوث المعوقين، مكتبة الكتاب العربي، ص.07.

5– نزهة أمير الحاج محمد، اضطرابات اللغة والنطق وسبل علاجها، أطفال الخليج ذو الاحتياجات الخاصة، 2008، ص 10.

6– سميحان الرّشيدي، المرجع السابق، ص09.

7– مصطفى نوري القمش، وخليل المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدّمة في التربية الخاصة، ط1، عمان–الأردن،(دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007)، ص255.

8- مصطفى نوري القمش، وخليل المعايطة، المرجع السابق، ص255.

9- التهامي الحاين، الصراع بين اللهجات العربية واللغة الفصحى من منظور اللسانيات التطبيقية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 34، 2017، ص76.

10- عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط1، الجزائر، (جسور للنشر والتوزيع، 2013)، ص145، 146.

11- إبراهيم عبد الله الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، ط3، عمان- الأردن،(دار الفكر، 2014)، ص159.

12- ماجدة السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة، عمان، (دار صفاء للنشر والتوزيع، 2000)، ص281، 282.

13- نزهة أمير الحاج محمد، المرجع السابق، ص07.

14- المرجع نفسه، ص281.

15- إبراهيم عبد الله الزريقات، المرجع السابق، ص159.

16- مصطفى نوري القمش، وخليل المعايطة، المرجع السابق، ص254.

17- ماجدة السيد عبيد، المرجع السابق، ص 282.

18- يتعلّق الأمر بمدرسة يهوني لخضر بالروابحية، مدرسة سراط محمد بخمس جوامع، مدرسة بارة محمد بالمراغمة، مدرسة سليماني رمضان بأولاد العيد، مدرسة جوابي يحيى بالصدارة، مدرسة علون سالم بالرمايد، مدرسة البشير إبراهيمي بعين الكرمة، مدرسة بختي النورين بأولاد رحمون.

19- الخليل بن أحمد الفراهيدي، مقدّمة العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السمرائي، ج1 ، د ت، ص ص 57- 58.

20- أحمد عبد المجيد هريدي، الألعاب الكلامية اللسانية، دراسة صوتية تركيبية، القاهرة،مكتبة الخانجي، د ت)، ص68.

21- المرجع نفسه، ص68.

22- الجاحظ، البيان والتبيين، تح، عبد السلام محمد هارون، ط7، ج1،القاهرة، (مكتبة الخانجي، 1998)، ص58.

23- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ط5، (مكتبة الأنجلو المصرية، 1975)، ص ص 145، 146.

24- هلا السعيد، اضطرابات التواصل اللغوي، التشخيص والعلاج، د ط، (مكتبة الأنجلو المصرية، 2014)، ص 43.

25- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، دط، القاهرة، (مكتبة الأنجلو المصرية، 2003)، ص105.

26- المرجع نفسه، ص200.