الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
المرجع: .....

تعليمية أصوات اللغة العربية في مرحلة الإصلاح التربوي سنة أولى ابتدائي أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
**** مريم غربوج***

إشراف الأستاذة:
سعاد زدام

أعضاء اللجنة:

الاسم و اللقب	الصفة
د. وردة مسيلي	رئيسا
د. سعاد زدام	مشرفا
د. جميلة عبيد	مناقشا

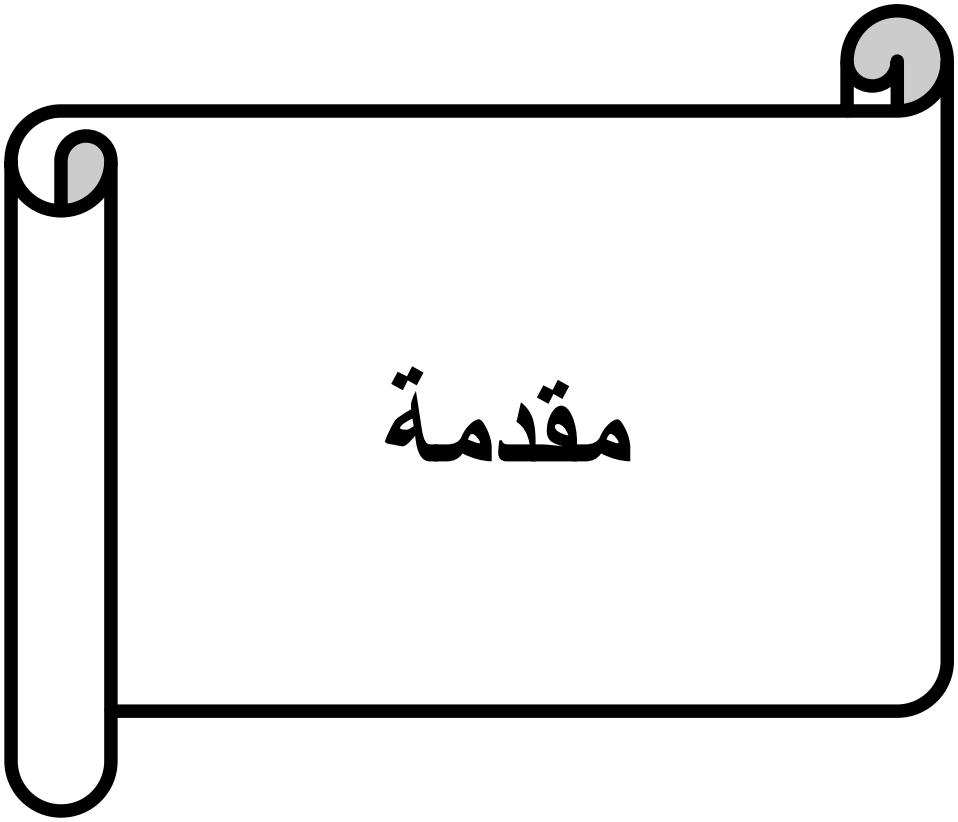
السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وعرفان

بفضل العالي الجليل الذي أتمّ نعمته علينا وكان في عوننا حتى وصلنا مبلغ هذا العمل
نأمل منه سبحانه وتعالى أن يبلغ عملنا مبلغ الرضا
مصداقا لقول سيد الخلق أجمعين عليه أزكى الصلوات والتسليم
"لازال الله في عون العبد مادام العبد في عون أخيه"
نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من كان له فضل علينا موجها أو مرشدا، مؤيدا أو مؤنّبا
ونخصّ بالذكر الأستاذة المشرفة؛
التي لم تبخل علينا بنصائحها القيمة وتوجيهاتها الدقيقة الصائبة
صاحبة القلب الطيب والوجه النّير
صاحبة التميز والأفكار النّيرة
إليها أزكى التحيات وأجملها وأنداها وأطيبها الدكتورة "سعاد زدام"
فجزاها الله عنّا خير الجزاء، ولها منّا كل التقدير والاحترام وأرقى درجات الامتنان...
كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة، لتفضلها بقبول مناقشة هذا البحث فبارك الله في سعيهم في سبيل العلم.
ونتقدم بالشكر الكبير إلى الأستاذ "محمد لهشيلي" صاحب القلب الطيب والوجه البشوش والأخلاق الرفيعة الذي علّمنا معنى الصبر والمثابرة طيلة تحضيرنا لمذكرة التخرج
حفظه الله وجزاه الله خير الجزاء
ونتقدم بالشكر إلى كل من علّمنا حرفا في مراحل دراستنا جميعا حفظهم الله وأنار دربهم ...
إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه المذكرة
ونخصّ بالذكر الزميلة والأخت "هاجر العابد"
إلى جميع أساتذة المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة .

& مريم &


مقدمة

مقدمة:

تحتل اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مكانة متميزة وبارزة لما لها من أهمية في تحقيق الاتصال المباشر بين التلميذ وبيئته، وذلك من خلال تنمية الوعي بالوحدات التعليمية خاصة تلك المتعلقة بالأصوات العربية، وهذا بهدف تعليم التلاميذ بشكل منهجي، وقد أثبتت فعالية تعليمية الأصوات في اللغة العربية دعم القراء الصغار في إتقان أساسيات القراءة من خلال مهارة تفكيك الكلمات ونطقها بتجميع أو مزج أنماط تهجئة الحروف.

ويعتبر اكتساب اللغة من أهم المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، وأن القدرة على تكوين حصيلة لغوية واستخدام اللغة في التواصل والتخاطب بشكل واضح وسليم، يعتبر أساسيا في عملية التعلم وتأتي أهميته لكونه الركيزة الحقيقية لنجاح العملية التعليمية.

لذا فاللغة تحتاج لقدرة ذهنية تمكن الفرد من فهم ما يسمع، واختيار ما ينطق به من كلمات، فالطفل في هذه المرحلة التمهيدية يحتاج لمزيد من التحصيل والتعليم حتى تمكن من تنمية قدراته واستعداداته العقلية، واكتسابه لكثير من الميول والاتجاهات وتحصيله العلم والمعرفة، وهذا عن طريق النشاطات الأولية كالقراءة والكتابة والمطالعة...، وقد يعتري هذه النشاطات صعوبات كثيرة تتعدد أعراضها وأسبابها والنتيجة واحدة ألا وهي اضطراب في نطق الحروف يعرقل سير التعلم للطفل أو قصور تعليمي يهدم شخصيته وتقدمه الدراسي.

فالاضطرابات النطقية من أكثر الصعوبات استفحالا بين الأوساط التعليمية لتعدد أسبابها، وهذا التعدد في ملامحها وتفاوت حدّتها من فرض إلى آخر، يؤثر تأثير سلبيا على حياة الطفل وعلى تحصيله العلمي في كل النشاطات، التي يدرسها وخاصة نشاط التعرف على الحروف حيث يتجلى خلل في نطق بعض الحروف، والذي أصبح حاليا مشكلة عويصة لدى بعض التلاميذ، ومن هنا كان منطلقنا في اختيار موضوع الدراسة والبحث

والمتمثل في: **تعليمية أصوات اللغة العربية في مرحلة الإصلاح التربوي –السنة أولى ابتدائي أنموذجا–** .

ومن بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع أسباب موضوعية وأسباب ذاتية، تتمثل الأسباب الموضوعية في كون أنّ تعليمية أصوات اللغة العربية أصبحت موضوعا معاصرا مهما في ميدان التعليم، وفيها تتجلى أولى بوادر عيوب النطق لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، وحيث تقف على أسبابه وطرق علاجه.

أمّا بالنسبة للأسباب الذاتية تمثلت في رغبتنا الشديدة لدراسة تعليمية الأصوات المتعلقة بالتلاميذ ومحاولة اكتشاف طريقة النطق والكلام لديهم، بالإضافة إلى رغبتنا في معرفة علاج أهم عيوب النطق.

ولمعالجة هذا البحث قمنا بطرح الإشكالية التالية:

- ما هي الصوتيات ومخارجها في اللغة العربية ؟.
- وفيما تتمثل أهم عيوب النطق لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي ؟.
- وما هو العلاج المقترح لتجاوز هذه العيوب ؟.

وهذه الإشكالية جد مهمة لأنه لا يوجد موضوع يتطرق إليها بالتفصيل، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه عدة مصادر منها:

- إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية.
- كمال بشر: علم الأصوات.
- أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي.

واعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من أجل تحليل الأفكار والمعطيات الخاصة بموضوع مذكرتي.

ولمناقشة الإشكالية اعتمدنا خطة مكونة من مقدمة، مدخل، فصلين وخاتمة، المقدمة وفيها تعريف عام بالموضوع وأسباب اختياره، إضافة إلى طرح الإشكالية التي تناولنا في

البحث، وغيرها من خطوات المقدمة، أما المدخل فتناول مفهوم التعليمية وطرق التدريس ومناهجه.

الفصل الأول بعنوان الصوت بين المنطوق والمكتوب، تضمن ثلاثة مباحث المبحث الأول بعنوان: الصوتيات، مفهومها وفروعها وأهميتها، حاولنا فيه الإلمام بتعاريف الصوتيات وأهم فروعها بالإضافة إلى أهميتها على الصعيد اللغوي، والمبحث الثاني بعنوان مفهوم الصوت ومخارجه وصفاته، والمبحث الثالث بعنوان عيوب النطق أسبابه وعلاجه.

أما الفصل الثاني بعنوان خطوات تعليمية الحرف لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي وفي هذه الدراسة قمنا بالتعرف على محيط العينة، وذكرنا نمط الدراسة التطبيقية والنتائج المستخلصة من هذه الدراسة، ثم التعرف على خطوات تعليمية الحرف وفق المنهج الصوتي.

واعترض السير الحسن هذا البحث جملة من الصعوبات والعراقيل التي لا يخلو أي بحث منها، إلا أن ذلك لم يحل دون إعداد البحث، وقد تفاوتنا تلك الصعوبات من حيث درجة تأثيرها على سير العملية البحثية منها ما يأتي: صعوبة الإطاحة بأفكار الموضوع جميعا نتيجة ضيق الوقت المحدد للدراسة.

ولكن بتوفيق من الله عز وجل وبعد بحث معمق في الموضوع إلى جانب أستاذتنا "سعاد زدام" وملحوظاتها وتصويباتها، استطعنا إتمامه والتغلب على الصعوبات الله سبحانه وتعالى أن ينفعنا بما علمنا ويزدنا علما إلى أن نلقاه، وينفع ببحثنا هذا طلبة العلم، ومن الله التوفيق إن شاء الله .

مدخل

1/ مفهوم التعليمية:

أ-لغة:

استعملت لفظة "Didactique" منذ مدة طويلة للدلالة على كل ما يتعلق بالتعليم، من أنشطة تحدث عادة في القسم. وتعني كلمة "ديداكتيك" «فلنتعلم أي يُعلم بعضنا بعضا والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية Didaskein ومعناه التّعليم، وهي تعني حسب قاموس روبير الصغير "درّس أو علّم»[1].

ويعرفها حنفي بن عيسى بقوله: «كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أوسمة من السّمات للدلالة على الشيء دون وهذه إحضاره»[2].

وبالتالي فإن مصطلح الديداكتيك نجده في اللغة العربية له عدة مصطلحات مقابلة له، ولعل السبب في ذلك حسب رأي الدكتور "محمد الدريج"، راجع إلى تعدد الترجمة، ومن بين المصطلحات المستخدمة في اللغة العربية: تعليمية، التعليم، التدريسية، ...

ب-اصطلاحا:

يعرفها الدكتور "محمد الدريج" بأنّها: «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم موقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي»[3].

---

[1] نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، د.ط 2010م، العدد 08، ص 36.

[2] محمد الدريج: عودة إلى مفهوم الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، د.ط، د.ت، ص 02.

[3] المرجع نفسه، ص 13.

وبالتالي فإن التعليمية هي عبارة عن دراسة لطرق التدريس وطريقة إيصال المعلومات للتلميذ ومدى قدرتها على الوصول إلى الأهداف المطلوبة وهي بلوغ التلميذ كل المستويات المعرفية.

«والتعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية وهي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم تقييم وتحسين مواقف التعليم»[1].

من خلال هذه المفاهيم نستنتج أنّ «التعليمية مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها فهي تضع المبادئ النظرية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم»[2].

2/ طرائق التدريس:

لقد تعددت واختلفت طرق التدريس والمتعلقة بالمعلم لأنه هو المسؤول عن كيفيات تنظيم الدرس بها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، لأنّها من بين أهم الطرق التي تراعي طبيعة التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية ونموه اللغوي حيث «يؤثر كل من المنهج وطريقة التدريس على نمو التلميذ اللغوي، فبقدر اهتمامنا بطبيعة النمو وخصائصه، وبقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج، ومن خلال الإجراءات العملية داخل حجرة الدراسة، بقدر ما يساعد التلميذ على تقبل اللغة كمادة دراسية، وتكوين اتجاهات إيجابية وبالتالي يساعد ذلك على نموه اللغوي»[3].

---

[1] محمد صالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، مفتش التربية، دار الهدى، الجزائر، 2012م، ص 126.

[2] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص 13.

[3] زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 2005م، ص 72.

لقد تعددت هذه الطرائق ونذكر فيما يلي أهمها:

أ-الطريقة الإلقائية:

«المعلم هو الذي يسير العملية التعليمية، هذا يعني أن العبء الثقيل يلقي على عاتقه أنّ وظيفة المتعلم عي الاستماع والحفظ والإعادة وهذا ما يتعارف عليه شكل الإلقاء والاستعراضية أو طريقة المحاضرة»[1].

وبالتالي فإنّ المعلم هو العضو المنشط والمنظم للعملية التعليمية، أمّا المتعلم فوظيفته سوى الاستماع وتلقي المعلومات والأفكار وحفظها واستخراجها وتوظيفها عند الحاجة إليها.

ب-الطريقة الحوارية:

«المعلم والمتعلم مشتركان يسيران عملية التعليم عن طريق الحوار وهو ما يطلق عليه (الشكل الحواري) أو طريقة المناقشة»[2].

ويقصد بها أنّه حوار وجدال يدور بين المعلم والمتعلم حول المادة المدروسة بمعنى أنّ المعلم هو المسؤول عن إدارة الحوار المناسب، ومشاركة المتعلم في حوار الجدل والنقاش لكي تكتمل العملية التعليمية.

ج-طريقة المهام والبحث:

«التلاميذ هم الذين يسيرون بأنفسهم عملية التعليم، إذن لهم القسط الوافر في تسيير الدرس، ومهمة المعلم في هذه الوضعية تهيئة الجو التعليمي لهم من حيث توجيههم وتقويمهم وهذا ما يطلق عليه (شكل المهام)» [3].

---

[1] سعودي أحلام: تعليمية قواعد اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2017م- 2018م، ص 15.

[2] المرجع نفسه، ص 15.

[3] المرجع نفسه، ص 16.

وبالتالي فإنّ هذه الطريقة تعتمد بشكل كبير على التلاميذ لأنهم هم العنصر الأساسي والنشيط في تسيير العملية التعليمية، أمّا مهمة المعلم وظيفته فهي توجيههم وتنشيطهم وتقويمهم.

د-طريقة المناقشة:

«هي التي تعتمد بشكل أساسي على المُدرِّس والتلاميذ وعلى مدى التفاعل والتعاون ما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة وإنّ التلاميذ يمثلون نقطة الارتكاز في هذه الطريقة ومن دون مشاركة لا تتحقق هذه الطريقة»[1].

ومنه فإنّ هذه الطريقة تعتمد أساسا على المعلم والمتعلمين وعلى التعاون والتواصل فيما بينهم من أجل إنجاح العملية التعليمية.

3/ المنهاج التربوي وخصائصه:

يرى كل من توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، أنّ المنهاج التربوي الحديث يتميز بعدة مزايا عكس المنهاج القديم والتي تتلخص فيما يلي:[2]

- يساعد المنهاج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.
- ينوع المعلم طرق التدريس ويختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروقات فردية.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية والمناسبة لأنّ من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتا.

---

[1] محفوضي وشيباني كريمة: إسهام تكنولوجيا الاتصال الحديثة في تطوير طرق التدريس، مذكرة لنيل شهادة الماستر، أدرار، 2017م- 2018م، ص 51.

[2] ضربان رفيقة و عابد فاطمة: المناهج التعليمية للغة العربية أسسها وبناؤها في الطور المتوسط ، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة عبد الجميد بن باديس، مستغانم، 2018-2019م، ص ص 17-18.

- تمثل المادة الدراسية جزءا من المناهج التربوي الحديث على تنظيمه تعلم الطلبة وليس على التلقين والتعليم المباشر.
- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال الأولياء والمعلمين والاستفادة من خبرات المتخصصين.

الفصل الأول:

الصوت بين المكتوب والمنطوق

الفصل الأول: الصوت بين المكتوب والمنطوق

المبحث الأول: الصوتيات.

المطلب الأول: مفهوم الصوتيات.

المطلب الثاني: فروع الصوتيات.

المطلب الثالث: أهمية الصوتيات.

المبحث الثاني: مفهوم الصوت ومخارجه.

المطلب الأول: مفهوم الصوت.

المطلب الثاني: مخارج الأصوات وصفاتها.

المطلب الثالث: النبر والتنغيم والمقطع في اللغة العربية.

المبحث الثالث: عيوب النطق عند التلاميذ، أسبابه وعلاجه.

المطلب الأول: عيوب النطق عند التلاميذ.

المطلب الثاني: أسباب عيوب النطق.

المطلب الثالث: طرق وأساليب علاج غيوب النطق.

المبحث الأول: الصوتيات (مفهومها، فروعها، أهميتها)

المطلب الأول: مفهوم الصوتيات:

يقصد بالصوتيات «دراسة الأصوات وتفصيل نطقها ونعني بالأصوات الصوامت الصوائت والنبر والتنغيم والإيقاع والظواهر الصوتية الأخرى، مثل التضعيف والتنوين والوصل والفصل وغير ذلك مما يخص أصوات اللغة العربية وعادات نطقها».[1]

وعرفت الصوتيات بأنها: «علم يبحث في مجال الأصوات اللغوية من حيث مخارجها وكيفية إخراجها وخواصها».[2]

وبالتالي فعلم الصوتيات هو ذلك العلم المرتبط بمجال الصوتيات اللغوية وهذا الارتباط يكون من حيث مخارجها وكيفية نطقها وطريقة سماعها وإدراكها.

ومجمل القول فإن الصوتيات أو علم الأصوات علم يهتم بدراسة الصوت الإنساني الذي يعتبر الركيزة الأساسية في إنتاج اللغة وكيفية بنائها وطريقة التواصل المعرفي، وكيفية التقاط الموجات الصوتية قصد سماعها و تفكيكها وتفسيرها وأخيرا إدراكها.

«فهو أحد فروع اللسانيات، يهتم بدراسة الصوت الإنساني ابتداء من حالته المادية حتى تشكيله أو إنتاجه على هيئة أصوات مميزة»[3].

ويقصد به بأن علم الأصوات هو فرع من فروع اللسانيات، يركز على دراسة الصوت الإنساني، معتمدا في ذلك على الحالة المادية للإنسان، حتى يتمكن من إنتاج الأصوات المحددة.

---

[1] محجوب محمد حسن: العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، دار جامعة إفريقيا العلمية للطباعة، الخرطوم السودان، يونيو 2010م، ع 10، ص 78.

[2] الغامدي منصور بن محمد: الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، ط1، 2001م، ص 08.

[4] اللحام شبل عودة عبد الله: دراسة تقويمية لمحتوى الأصوات اللغوية في مناهج اللغة العربية في ضوء المعايير الواجب توفرها فيه، 2010م، ص 24.

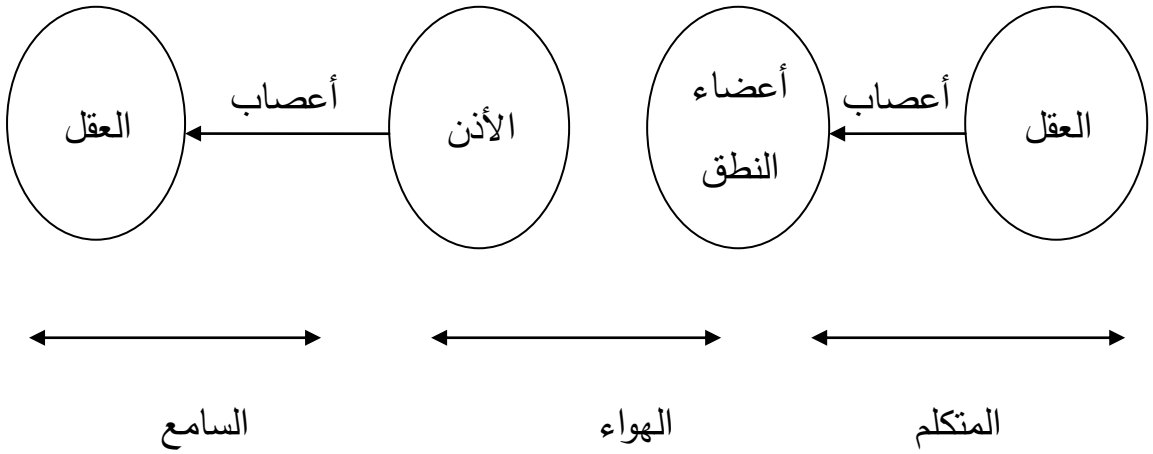
عرّف "تمام حسان" الصوتيات بأنها: «دراسة علمية لموضوع مدرك بالحواس لأن حاسة النظر ترى من حركات الجهاز النطقي، حركة الشفتين والفك الأسفل وبعض حركات اللسان ثم ترك ذلك بعض الحركات المصاحبة التي تقوم بها عضلات الوجه»[1].

إلا أن "العلوي شفيقة" أشارت في كتابها دروس في علم الأصوات إلى مصطلح علم الأصوات وقدمت له تعريفا فقالت: «بأنه دراسة عمليات الكلام متضمنة التشريح والأعصاب وأمراض الكلام، والنطق وتضيف وإدراك أصوات الكلام»[2].

من خلال هذا القول يتضح لنا أن علم الأصوات هو علم يتناول دراسة عمليات الكلام والتي تشتمل على: التشريح وأمراض الكلام وإنتاج الأصوات وكيفية تصنيفها وإدراكها.

المطلب الثاني: فروع الصوتيات

يتم تقسيم الصوتيات حسب الدراسة بترتيب أحداث عملية إنتاج الكلام ومساره وتلقيه بغض النظر عما يرافق هذه العملية من أحداث نفسية وعقلية في ذهني المتكلم والسامع وهذا التقسيم يستنتج من الشكل الآتي:[3]



[1] حسان تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، الدار الثقافية، الدار البيضاء، المغرب، ط 1994، ص 48.

[2] العلوي شفيقة: دروس في علم الأصوات، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، ص 07.

[3] عمر أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، سنة 1997، القاهرة، ص 45.

إن علم الأصوات اللغوية هو فرع من فروع علم اللغة، ورغم أنه يركز على دراسة الأصوات لا غيرها باعتبار هذه الأخيرة مادة منطوقة، تنتقل من متكلم إلى سامع يقتضي تفريع علم الأصوات «إلى ثلاثة فروع هي: علم الأصوات النطقي، علم الأصوات الفيزيائي (أو الأكوسيتيكي) وعلم الأصوات السمعي، ولكل خصائصه ومجاله»[1].

إلا أن كثيرا من الدارسين توصلوا إلى إضافة فرع رابع تابع للفروع الثلاثة السابقة الذكر، غير أن هذا الأخير لا يختص بدراسة مرحلة محددة من مراحل إنتاج الكلام، وإنما يعمل على تقديم يد المساعدة إلى الفروع السابقة بما يتيحه من وسائل دقيقة وإمكانيات تسهل لهم عملية الوصف الدقيق للصوت اللغوي وهذا الفرع «يخضع نتائج ما توصلت إليه الفروع الثلاثة الأولى للتجريب والتوثيق بواسطة الآلات والأجهزة الصوتية، ومن ثم سمي الفرع علم الأصوات المعملي أو التجريبي أو العملي»[2].

أولا: الصوتيات النطقية Articulatory phenotices

أو ما يعرف بعلم الأصوات النطقي، يعتبر أول فرع للصوتيات وأرسخها قدما «وهو يدرس نشاط المتكلم بالنظر في أعضاء النطق، وما يعرض لها من حركات فيعيّن هذه الأعضاء ويحدد وظائفها ودور كل منها في عملية النطق، منتهيا بذلك إلى تحليل ميكانيكية إصدار الأصوات من جانب المتكلم».[3]

ويعتمد هذا الفرع «تحديد مخارج الأصوات اللغوية وطرق إخراجها ودراسة الجهاز الصوتي عند الإنسان والعضلات التي تتحكم في أعضاء النطق التي تقوم بإخراج الأصوات اللغوية»[4].

---

[1] بشر كمال: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، د.ط، سنة 2000م، ص 08.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 46- 47.

[4] الغامدي منصور بن محمد: الصوتيات العربية، ص 14.

وعليه فإنّ علم الأصوات النطقي أو الفيزيولوجي «يدرس مخارج الأصوات الكلامية وطريقة نطقها ويبيّن أعضاء النطق ويصف عملها، ويصنّف صفاتها».[1]

ويقصد هنا بأن علم الأصوات النطقي له وظيفته الخاصة به فهو يدرس مخارج الأصوات وصفاتها وكيفية نطقها، وطريقة وصف وتضيف صفات أعضاء النطق.

«كما أن الدراسات الصوتية، في القديم كانت مبنية في أساسها، على هذا الجانب النطقي، بوصفه الوسيلة المتاحة التي يمكن الاعتماد عليها، في زمان لم تتوافر فيه آلات البحث وأجهزته الفنية التي تساعد على الكشف عن الجوانب الأخرى للصوت اللغوي».[2]

«إن علم الأصوات النطقي يستمد كثيرا من أدواته الدراسية من علوم التشريح والفيزياء والطب والتقنية الآلية، ويستخدمها لتحليل الأصوات اللغوية تحليلا علميا ولسانيا متكاملا».[3]

إذن فإن علم الأصوات النطقي يستخدم أثناء دراسته لتحليل الأصوات اللغوية من الطب والفيزياء وعلوم التشريح.

ثانيا: الصوتيات الفيزيائية Acoustique or phsical phonétiques:

تعتبر الصوتيات الفيزيائية الجسر الرابط بين الصوتيات النطقية والصوتيات السمعية وتعرف على أنها: «فرع يهتم بدراسة الخصائص المادية أو الفيزيائية لأصوات الكلام أثناء انتقالها من المتكلم إلى السامع»[4].

[1] قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط 3، 2007م، ص 74.

[2] النوري محمد جواد: علم الأصوات العربية، ص 13.

[3] قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، ص 76.

[4] عمر أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، ص 19.

وفيما يتعلق بوظيفة هذا العلم يعتمد على «دراسة التركيب الطبيعي للأصوات، فهو يحلل الذبذبات والموجات الصوتية المنتشرة في الهواء، بوصفها ناتجة عن ذبذبات ذرّات الهواء في الجهاز النطقي المصاحبة لحركات أعضاء هذا الجهاز»[1].

وبالتالي فإن الصوتيات الفيزيائية تعتمد على دراسة التركيب الطبيعي للأصوات فعند خروجها من الجهاز الصوتي تتكون ذبذبات صوتية تنتشر في الهواء لتصل إلى أذن السامع.

أما إبراهيم أنيس فقد تحدث عن هذا الفرع والمتمثل في تحليل الذبذبات والموجات الصوتية، التي تنتج عن حركات أعضاء النطق أثناء الكلام وانتقال هذه الموجات عبر الهواء حيث قال: «دراسة التركيب الطبيعي للأصوات، فهو يحلل الذبذبات والموجات الصوتية المنتثرة في الهواء بوصفها ناتجة عن ذبذبات ذرات الهواء في الجهاز النطقي المصاحبة لحركات أعضاء هذا الجهاز.

ومعنى هذا أن وظيفته مقصورة على تلك المرحلة الواقعة بين فم المتكلم وأذن السامع بوصفها الميدان الذي ينتظم مادة الدراسة فيه، وهي الذبذبات والموجات الصوتية»[2].

ثالثا: الصوتيات السمعية Audiotry phonétiques:

أما هذا الفرع من فروع الفونيتيك فهو علم الأصوات السمعي الذي يعتبر «أحدث فروع علم الأصوات على الإطلاق، وهو ذو جانبين:

[1] النوري محمد جوادة: علم الأصوات العربية، ص 14.

[2] بشر كمال: علم الأصوات، ص 49.

- جانب عضوي أو فسيولوجي Fhysiological.
- وجانب نفسي Fhysiological»[1].

ويقول أحمد مختار: «ولأن أهميته دور السامع في العملية الكلامية لا تقل عن دور المتكلم»[2].

وعليه فإن الصوتيات السمعية عند أحمد مختار عمر لها أهمية كبيرة من ناحية دور السامع ودور المتكلم، لذلك أفرد له فصلا مستقلا به في كتابه.

فعلم الأصوات السمعي أو الإصغائي هو: «علم يدرس جهاز السمع عند الإنسان وتحلل العملية السمعية، ويوضح ماهية الإدراك السمعي وأثره في وصف الأصوات»[3].

«غير أن هذا الاهتمام به لم يزل محصورا في دائرة ضيقة، هي دائرة المتخصصين تخصصا دقيقا والمؤهلين تأهيلا مناسبا في فيسيولوجيا الجاهز السمعي علم النفس الإدراكي Perception psychologie»[4].

إلا أن هذا الفرع لم يحظ باهتمام كبير من طرف الدارسين والمتخصصين في هذا المجال ويعلّل "كمال بشر" سبب ذلك إلى «وجود صعوبات جمة في طريق غير المتخصصين تخصصا يكفل الوصول إلى نتائج علمية صحيحة»[5].

رابعا: الصوتيات المعملية (التجريبية) Instrumental or la boratory phonetices:

ويعرف علم الأصوات التجريبي بأنه: « الدراسة الصوتية التي تعتمد على استعمال الأجهزة والآلات»[6].

---

[1] بشر كمال: علم الأصوات، ص 42.

[2] عمر أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، ص 45.

[3] قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص 25.

[4] بشر كمال: علم الأصوات، ص 44.

[5] المرجع نفسه، صفحة نفسها.

[6] عمر أحمد مختار محمد: مبادئ اللسانيات، ص 45.

أو هو ذلك العلم الذي «يدرس خصائص الأصوات الكلامية باستخدام الأجهزة وصور الأشعة وغير ذلك من أدوات مخبرية متعددة»[1].

فهذا الفرع يعتمد أثناء الدراسة الصوتية على أجهزة عملية أو أدوات مخبرية.

كما أن لهذا الفرع وظيفة خاصة به وهي الاعتماد على وسائل علمية وأدوات فنية أثناء إجراء مختلف التجارب، «بواسطة الوسائل والأدوات الفنية في مكان معد لذلك يسمى معمل الأصوات، وهذه الأجهزة منها ما يخدم علم الأصوات النطقي ومنها ما يستخدم في دراسة الجانب الفيزيائي للأصوات»[2].

المطلب الثالث: أهمية الصوتيات:

للدرس الصوتي أهمية بالغة في دراسة اللغة حيث لا يمكن الاستغناء عنه ولا تكون الدراسة شاملة في البعد عنه لأنه في الحقيقة مجموعة عن الأصوات.

وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

- كان علم الأصوات ولا يزال ذا فائدة عظيمة في تطوير أنظمة إرسال الكلام إلكترونيا وفي تطوير أجهزة الكلام أو في كتابة برامج الحاسوب، ولا شك أن الصناعيين المهتمين بتطوير أجهزة مختصة في الاتصالات سيجدون في الأصوات فوائد جمة.
- استفاد الباحثون من دراسة علم الأصوات في مجالات علمية أخرى مهمة وعلى الأخص أولئك العلماء الذين يهتمون في معالجة عيوب النطق كالحبسة في الكلام

[1] قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، ص 25.

[2] بشر كمال: علم الأصوات، ص 55.

والتعلثم والتأتأة، كما كان لعلم الأصوات أثر كبير في التغلب على المصاعب التي تواجه محرومة من أبناء المجتمع من نعمة السمع والبصر.[1]

- تعد الدراسة الصوتية وسيلة مهمة من وسائل تعلم اللغة القومية تعلما سليما، كما تعد سبيلا من سبل رقيها، والمحافظة عليها.
- إن دراسة الأصوات اللغوية، ذات أهمية كبرى في وضع الألفبائية التي تقصر عن الوفاء بأغراضها.[2]
- تكمن أهميته في أنه لا يمكن الأخذ في دراسة لغة ما أو لهجة ما دراسة علمية ما لم تكن هذه الدراسة مبنية على وصف أصواتها، وأنظمتها الصوتية.[3]
- وإذا كان علم الأصوات فرعا من علم اللغة فمن الواضح أوى أنه ذو أهمية كبيرة بالنسبة إلى بقية المجالات في دراسة اللغة، فمن الصعب أن تكون لديك معرفة متينة في علم الأصوات، ثم إن دراسة تاريخ اللغة تفترض بالضرورة توجها طبيعيا إلى دراسة علم الأصوات الوصفي، والتطوري[4].
- وتكمن أهميتها بصورة واضحة في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

فمن المعروف أن لكل بيئة لغوية عاداتها النطقية الخاصة بها، فإذا أقدم أصحاب لغة ما على تعلم لغة أخرى كانوا عرضة لأن يخطئوا في أصوات هذه اللغة الأخيرة، وأن يخلطوا بين أصواتها وأصوات لغتهم بسبب تأثرهم بعاداتهم.

---

[1] ينظر: بشر كمال، علم الأصوات، ص 55، ينظر: لعور سلمى: المصطلح بين القدماء والمحدثين دراسة مقارنة سر صناعة الإعراب وفي البحث الصوتي عند العرب، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية الأدب واللغات، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2016م- 2017م، ص 11.

[2] النوري محمد جواد: علم الأصوات العربية، ص ص18-19.

[3] السعران محمود: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان، د.ط، ص 124- 126.

[4] بشر كمال: علم الأصوات، ص 591- 592.

الخلاصة:

الصوتيات أو علم النطق هو أحد فروع علم اللغة، يدرس الأصوات اللغوية من حيث مخارجها وصفاتها، وكيفية إخراجها وخواصها الفيزيائية كموجات صوتية، وكيف يتم سماعها وإدراكها وهو علم تجريبي في معظم فروعه، فعلم الأصوات من العلوم التي نالت أكبر حظ من النمو والتطور خاصة من ناحية منهاجها ووسائلها، حيث يعتمد الباحثون في مجال الصوتيات على أجهزة ووسائل متطورة ومعقدة لدراسة الأصوات اللغوية، كما يحتاج الدارس في مجال الصوتيات إلى إلمام كاف بالفروع المعرفية الأخرى كفزيائية الموجات الصوتية والتشريح ووظائف الأعضاء وعلم النفس للولوج إلى عالم الصوتيات.

المبحث الثاني: مفهوم الصوت ومخارجه

المطلب الأول: مفهوم الصوت:

أولا: لغة

ورد في لسان العرب لابن منظور: «صوَّت: تصويتًا، فهو مصوّت وذلك إذا صوت بإنسان فدعاه، ويُقال: صات، يصوت، صوت، صوتًا، فهو صائت، معناه صائح ... والعرب تقول: أسمع صوتًا ورأى فوتًا، أيْ: أسمع صوتًا ولا أرى فعلاً ... وأصات القوس جعلها تصوت».[1]

وجاء أيضًا في لسان العرب:« الصَّيتُ، الذكر، يُقال: ذهب صيتُه في الناس أي ذكره والصَّيت والصَّات: الذكر الحسن».[2]

وجاء في سر صناعة الإعراب: «فإنّ الصوت مصدر صَات الشيءُ يصوتُ، صوتًا، فهو صائت، وصوّت تصويتًا فهو مصوّت، وهو عام غير مختص يقال: سمعتُ صوت الرجل وصوت الحمار، قال الله تعالى: { *إِنَّ أَنكَرَ ٱلأَصْوَاتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ* } [لقمان: 19]».[3]

وورد في المحيط: «صوَّتَ، يُصَوِّتُ، تَصْويتًا، وصَات يَصُوّتُ ويَصَاتُ صوتًا، فهو صائتٌ: صَائِحٌ، وصَات مِثْلَه، والغِناءُ صَوْتٌ. ورَجُلٌ صَيِّتٌ، أي: شديدُ الصوتِ. وأصَات فلانٌ بالثّناءِ على فُلانٍ إصَاتَةٌ: أي أشاد به. وأصَاتَ القومُ: صاروا ذوِي صَوْتٍ وجَلَبَةٍ».[4]

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ط1، د.ت، مج 1، ص 57- 58.

[2] المصدر نفسه، ص 58.

[3] ابن عباد الصاحب إسماعيل: المحيط في اللغة، تح: الشيخ محمد آل ياسين، علم الكتب، ج8، ص 174.

[4] ابن جني أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، تح، حسن الهنداوي، دار القلم، دمشق، 1993م، ج1، ص 09- 10.

وجاء أيضًا في مختار القاموس:« ص و ت: صار يصوت، وأصات وصوّت، والصيّت الذكر الحسن[1]».

صوت عدّة معاني في أصل اللغة منها: التصويت وهو شدة الصوت والإسماع والذكر الحسن والثناء والغناء والدعاء وكلها تشترك في معنى الحركة وأثرها الناجم عنها.

ثانيا: اصطلاحا:

قال إبراهيم أنيس:« الصوت هو ككل الأصوات ينشأ من ذبذبات مصدرها عند الإنسان الحنجرة، فعند اندفاع النفس من الرئتين يمرّ بالحنجرة فيحدث تلك الاهتزازات التي يعد صدورها من الفم أو الأنف، تنتقل خلال الهواء الخارجي على شكل موجات حتى تصل إلى الأذن».[2]

ويعرفه الجاحظ: «الصوت هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم عليه التقطيع، وبه يوجد التأليف، ولا تكون حركات اللسان لفظا ولا كلاما موزنا ولا منشورا إلاّ بظهور الصوت، ولا تكون الحروف كلاما إلاّ بالتقطيع والتأليف».[3]

فالصوت بالنسبة للجاحظ هو المادة الخام للفظ، كما أعطى له أهمية بالغة ودور كبير في بناء التراكيب اللغوية.

وقد أورد العطية خليل تعريفا اصطلاحيا لمصطلح الصوت على لسان روبن: «بأنّه اضطراب مادي في الهواء يتمثل في قوة أو ضعف ثم ضعف تدريجي ينتهي إلى نقطة الزوال النهائي».[4]

---

[1] الطاهر أحمد الزاوي: مختار القاموس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، د.ن، ص 364.

[2] إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها بمصر، د.ن، د.ت، ص 07.

[3] الجاحظ: الحيوان: تح عبد السلام هارون، ط3، دار إحياء التراث، مصر 1969، ج3، ص 168.

[4] العطية خليل إبراهيم: في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ للنشر، بغداد، د.ن، د.ت، ص 06.

المطلب الثاني: مخارج الأصوات وصفاتها بين القدماء والمحدثين:

أولا: تعريف المخرج:

استعملت لفظة "المخرج" في الدرس الصوتي القديم عند الخليل ابن أحمد الفراهيدي وهون أول من استخدم هذه اللفظة، وقد تعددت عنده المصطلحات الدالة على المكان الذي يصدر منه الصوت وتتمثل هذه المصطلحات الدالة على لفظ مخرج عنده فيما يلي:

1/ المخرج:

فقد كان هذا المصطلح مع الخليل في معجمه العين، إذْ قال: «وأمّا مخرج الجيم والقاف والكاف فمن بين عقدة اللسان، وبين اللّهاة في أقصى الفم، وأمّا مخرج العين والحَاء والهاء والخاء والغين فالحلق».[1]

ويقصد به مكان خروج الحرف وتمييزه عن بقية الحروف فمثلا حرف القاف تخرج من أقصى اللسان مع ما يقابله من الحنك الأعلى فأقصى اللسان هذا هنا يسمى مخرج وهو اسم لمكان خروج حرف القاف.

2/ المدرج:

كان أول استعمال له مع الخليل، استخدمه لتعليل سبب تسمية حروف الجوف بذلك الاسم، فقال:« وسُميت جوفًا، لأنّها تخرج من الجوف فلا تقع في مدرجة من مدارج اللّسان ولا من مدارج الحلق ولا مدرج اللّهاة، إنّما هي هاوية في الهواء فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلاّ الجوف».[2]

---

[1] الفراهيدي الخليل ابن أحمد: كتاب العين، تح، عبد الحميد هنداوي، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ج1، ص 37.

[2] المصدر نفسه، ص 41.

3/ الحيز:

يعتبر هذا الأخير مصطلحا دالا على المخرج عند الخليل، إذْ قال: «الظاء الذّال والثاء في حيز واحد، ثم الرّاء واللاّم والنون في حيز واحد، ثم الحاء والباء والميم في حيز واحد، ثم الألف والواو والياء في حيز واحد، والهمزة في الهواء لم يكن لها حيز تنسب إليه».[1]

4/ المبدأ:

قال الخليل: «فالعين والحاء والخاء والغين حلقية لأنّ مبدأها من الحلق، والقاف والكاف لهوّيتان لأنّ مبدأهما من اللهاة، والجيم والشين ... والظّاء والذّال والثاء لِثوية، لأنّ مبدأها من اللّثة».[2]

لقد كان سيويه من بين تلامذة الخليل وأتباعه خاصة في المصطلحات الآنفة الذكر وقد اعتمد على لفظة مخرج إذْ يقول: «ومن وسط اللّسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى مخرج الجيم والشين والياء».[3]

وقد جاء مصطلح الحيز عن سيويه بنسبة ضئيلة، إذْ قال فيه: «وكذلك الظاء والثاء والدّال، لأنّهنّ من طرف اللسان وأطراف الثنايا، وهنّ أخوات وهنّ من حيز واحد».[4]

أمّا علماء الأصوات المحدثون فقد عرّفوا المخرج بعدّة تعريفات، لكنّه لم يتخطى الإطار الذي عرّف فيه العلماء الأوائل وانطلاقا من هذه النقطة نجد: نور الهدى لوشن:

---

[1] الفراهيدي الخليل ابن أحمد: كتاب العين ، ص 41.

[2] المصدر نفسه، ص 41- 42.

[3] سيويه أبو بشر عمر وبن عثمان بن قنبر: الكتاب، تح، عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408هـ، 1988م، ج4، ص 433.

[4] المصدر نفسه، ص 464.

تُعرف المخرج بقولها: «المخرج هو المكان الذي يحدث فيه الصوت وعلى وفقه تصنف الأصوات اللغوية في الجهاز النطقي لدى الإنسان».[1]

ويُعرفه أيضًا " براجستراسر" بقوله: «المَخرَج أو المُخرج هو الموضع من الفم ونواحيه الذي يخرج أو يُخرج منه الحرف»[2]، ويقول " ماريوباي ": «إنّ التمييز بين أصوات اللغة سواء منها الأنفي أو الفموي يعتمد على استمرار الصوت، ودرجة إسماعه وقوة إنتاجه، وفوق كل هذا على المخرج وكلمة المخرج تُشير إلى النقطة المحدودة في الجهاز النطقي التي يتم عندها تعديل وضعه».[3]

ثانيا: مخارج الأصوات بين القدماء والمحدثين:

لقد كان للخليل ابن أحمد الفراهيدي الأثر الكبير في تحديد مخارج الأصوات، ثم لتلميذه العلاّمة سبويه الذي سار على خطى شيخه الخليل فقد كان لهما الأثر الكبير في فكر من جاء بعدهما من اللغويين.

سبق وأن أشار الخليل ابن أحمد الفراهيدي في كتابه العين إلى مخارج الحروف وصفاتها في قوله: «هذا ما ألّفه الخليل ابن أحمد البصريّ من أ، ب، ت، ث، ... فأعمل فكره فلم يمكنه أن يبتدئ التأليف من أول (أ، ب، ت، ث) وهو الألف حرف معتل فلما فاته الحرف الأول كره أنْ يبتدئ بالثاني وهو الباء، إلاّ بعد حُجَّةٍ واستقصاء النظر، فلما برَّ ونظر إلى الحروف كلها وذاقها فوجد مخرج الكلام كله من الحلق فصيَّر أولاها بالابتداء أدخل

[1] لوشن نور الهدى: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، دار الفتح، الإسكندرية، 2008م، ص 103.

[2] الزوي أحمد محمد سالم: الخليل ابن أحمد النواهيدي رائد علم الأصوات، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك العزيز السعودية، ع9، د.ت، ص 3.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

حرف منها في الحلق، وإنّما كان ذَواقُه إيَّاها أنّه كان يفتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف نحو: أبْ، أتْ، أحْ، أعْ، أغْ، فوجد العين أدْخل الحروف في الحلق، فجعلها أول الكتاب».[1]

لقد حصر الخليل الحروف الهجائية في مجموعة أصلية كبيرة لا تزيد عن تسعة وعشرين حرفًا هجائيا تشتق منها مجموعة فرعية (حلقية، ولهوية، وشجرية، وأسلية، ...) تنتمي إلى مدارج وأحياز موضعية مختلفة في الجهاز النطقي، تحققها طرق التحقيق الصوتي بدأ بالأدخل في الحلق وانتهاء بالأقرب إلى فتحة الفم باعتماد فتحة الفم بالألف وإظهار الحرف نحو: أب، أت، أح، ... فجاء ترتيبها على الشكل الآتي: (ع ح هـ خ غ، ق ك، ج ش ض ص س ز، ط د ت، ظ ذ ث، ر ل ن، ف ب م، و أ ي الهمزة)[2].

«والخليل كان على علم بالجهاز الصوتي وتركيبه وأجزائه وما اشتمل عليه من أحياز ومدارج فاستطاع أن يحدد مخارج الأصوات»[3].

وفي تحديد مخارج الأصوات يقول الخليل: «في العربية تسعة وعشرون حرفًا: منها خمسة وعشرون حرفًا صحاحا لها أحياز ومدارج، وأربعة أحرف جوف، وهي: الواو والياء والألف اللينة والهمزة وسميت جوفًا، لأنّها تخرج من الجوف فلا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج الحلق ولا مدرج اللهاة إنّما هي هاوية في الهواء، فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلاّ الجوف، وكان يقول كثيرا الألف اللينة والواو والياء هوائية، أي إنّها في الهواء».[4]

ويعني هذا أن الخليل ابن أحمد الفراهيدي حصر الحروف الهجائية في تسعة وعشرين حرفا قسمه إلى قسمين كما يظهر ذلك في الشكل الآتي:

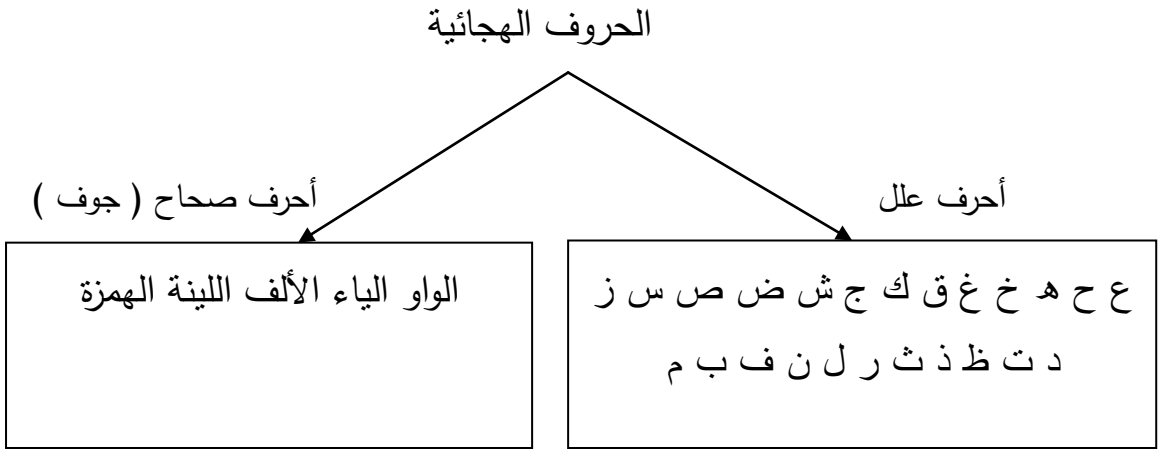
---

[1] الفراهيدي الخليل بن أحمد: كتاب العين، ص 34.

[2] بوعناني م*صطفى: في الصوتيات العربية والغربية، أبعاد التصنيف الفونتيكي ونماذج التنظير الفونولوجي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م، ص 33.

[3] الفراهيدي الخليل ابن أحمد: كتاب العين، ص 10.

[4] المصدر نفسه، ص 57.



وعلى أساس التمييز بين قسمي الحروف الصّحاح والأحرف العلل صنف الخليل الحروف العربية في أحياز تسعة تشكل مجموعات صوتية متميزة عن بعضها البعض دون تعيين مفصّل لمخرج كل حرف حدة.[1]

رتب سيبويه أصوات العربية حسب مخارجها، مخالفا، في بعضها، ترتيب شيخه وأستاذه الخليل ابن أحمد، وقد تمّ له ذلك على النحو التالي: الهمزة، والألف: ه، ع، ح، غ، خ، ك، ق، ض، ج، ش، ي، ل، ر، ن، ط، د، ت، ص، ز، س، ذ، ث، ف، ب، م، و. وقام بعد ذلك بتوزيع هذه الأصوات، في ستة عشر مخرجا.

الجدول رقم (01): مخارج الأصوات عند سيبويه:[2]

المخرج	موضع تحقق الحرف منه	الحروف
الحلق	- أقصى الحلق. - أوسط الحلق. - أدنى الحلق.	- الهمزة والهاء والألف. - العين والحاء. - الغين والخاء

[1] بوعناني مصطفى: الصوتيات العربية، ص36.

[2] المرجع نفسه، ص 47.

اللسان	– من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى.	– القاف.
	– من أسفل من موضوع القاف من اللسان قليلا ومما يليه من الحنك.	– الكاف.
	– من وسط اللسان، بينه وبين وسط الحنك الأعلى.	– الجيم والشين والياء.
	– من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس.	– الضاد.
	– من حافة اللسان من أدناه إلى منتهى طرف اللسان، ما بينها بين ما يليها من الحنك الأعلى وما فويق الضاحك والناب والرباعية والثنية.	– اللاّم
	– من طرف اللسان، بينه وبين ما فويق الثنايا.	– النون
		– الراء.
	– من مخرج النون، غير أنّه أدخل في ظهر اللسان قليلا لانحرافه إلا اللاّم.	
	– مما بين طرف اللسان وأصول الثنايا.	– الطاء والدال والتاء.
	– مما بين اللسان وفوق الثنايا.	– الزاي والشين والصاد.
	– مما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا.	– الظاء والذال، والثاء.
الشفتان	– من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا.	– الفاء.

	– مما بين الشغفتين.	– الباء والميم والواو.
الخياشم	– من الخياشيم.	– النون الخفية.

أمّا ابن جني (ت: 392هـ)، جاء في حديثه عن مخارج الأصوات في كتابه "سر صناعة الإعراب"، إذْ ذكر " **ابن جني**" أنّ عرضه من الكتاب، هو الحديث عن الحروف أي الأصوات منفردة، لا على أساس أنّها مؤلفة، فيقول: «وإنّما الغرض فيه ذكر أحوال الحروف مفردة، أو منتزعة من أبنية الكلم، التي هي مصوغة فيها لما يخصصها من القول في أنفسها وأقروا ذلك شيئا فشيئا على تأليف حروف المعجم دون مدارج الحروف»[1].

وفيما يخص مخارج الأصوات: «فقد عدّ ابن جني ستة عشر مخرجا يتقاسمها الحلق واللسان والشفتان والخيشوم، ثم ترتيبها بحسب موقعها في الجهاز النطقي»[2].

ومن المحدثين من جعل المخارج تسعة وهي:

1/ الأصوات الشفوية:

التي تقع بانضمام الشفتين إلى الأخرى مثل: الباء والميم والواو، وفي الواو يكون الوصف الأدق من أقصى الحنك إذّ عند النطق بها يقترب اللسان من هذا الحنك.

2/ الأصوات الشفوية الأسنانية:

هي التي تقع بين الشفة السفلى منطقة على الثنايا مثل الفاء.

3/ الأصوات التي بين الأسنان:

هي التي تقع بوضع طرف اللسان بين الأسنان العليا والسفلى منفرجة انفراجا قليلا مثل الذال والثاء والظاء.

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، تح، حسن الهنداوي، دار القلم، دمشق، 1993م، ص 48.

[2] بوعناني مصطفى: في الصوتيات العربية الغربية، ص 57.

4/ الأصوات الأسنانية:

هي التي تقع بوضع اللسان على أطراف الثنايا العليا أو مغارزها، مثل: التاء والذال والنون والسين والزاي.

5/ الأصوات الأدنى حنكية:

هي التي تقع بوضع اللسان على أدنى الحنك مثل: الكاف، والقاف إذ كان قبل حركته الكسرة، الفتحة الممالة شديدة نحو: الشين والجيم والياء واللاّم.

6/ الأصوات الأقصى حنكية:

هي التي تقع بضم ظهر اللسان إلى الجزء الخلفي من الحنك نحو: الكاف والقاف قبل الفتحة والضمة المنفتحة قليلا.

7/ الأصوات اللهوية نسبة إلى اللهاة:

هي التي تقع ظهر اللسان إلى غشاء الحنك واللهاة مثل: القاف والخاء والغين.

8/ الأصوات الأقصى حلقية:

هي التي تقع في أقصى الحلق أو بالأحرى في رأس قصة الرئة وهو قادر على الانفتاح والانغلاق مثل: الهمزة والهاء.

9/ الأصوات الأدنى حلقية:

هي التي تقع بتضييق أدنى الحلق وبانقباض جداره، مثل: الحاء والعين.[1]

أمّا الصوائت، فهي الحركات الستة، وقد بلغت الدراسات الحديثة الدّقة والتفصيل في وصفها وتحديد مخارجها، إذّ تُعدُّ الحركات الطوال من نفس مخرج الحركات الصغار، على النحو الآتي:

[1] لعور سلمى: المصطلح الصوتي بين القدماء والمحدثين دراسة مقارنة بين سر صناعة الإعراب وفي البحث الصوتي عند العرب، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2016م- 2017م، ص 45.

- **الفتحة:**

وفيما يكون وضع اللسان مستويا في قاع الفم مع انحرافه قليلا في أقصاه نحو أقصى الحنك، لذا فهو صوت أمامي منخفض غير مدوّر متسع.

- **الكسرة:**

وفيها تكون مقدمة اللسان إلى سقف الحنك الأعلى بحيث يُسمح للهواء بالمرور، من دون أنْ يحدث أيْ احتكاك أو حفيف، فهو على ذلك صائت أمامي، مرتفع، ضيّق قليلا محدّب الشفتين قليلا.

- **الضمة:**

تكون عندما ترتفع أقصى اللسان إلى سقف الحنك الأعلى بحيث يُسمح للهواء بالمرور، من دون أنْ يحدث أي احتكاك أو خفيف، وفي هذه الأثناء ويصاحب زفير الهواء استدارة الشفتين، وهي على هذا صائت خلفي مرتفع ضيّق قليلا مدوّر.

أمّا الألف فهي من مخرج الفتحة، والياء من مخرج الكسرة، والواو من مخرج الضمة والفرق بينهما في كمية الهواء وزمن النطق فقط.[1]

المطلب الثالث: النبر والتنغيم والمقطع في اللغة العربية:

أولا: النّبر (Stress):

لقد وردت عدّة تعاريف لغوية واصطلاحية لضبط المصطلح.

1/ التعريف اللغوي للنّبر:

عرّف الخليل ابن أحمد النّبر فقال: نبر: النّبر بالكلام، الهمز، وفي الحديث: أن رجلا قال: يا نبي الله فقال النّبي عليه الصلاة والسلام «لا تنبر باسمي، أي لا تهمز وكل شيء

[1] شلغوم عفاف الطاهر: مخارج الأصوات بين القدماء والمحدثين، المجلة الجامعة، ع 17، مج 02، 2015م، ص 61.

رفع شيئا فقد نبره، وانتبر الأمير ورجل نبار بالكلام، فصيح بليغ، قال: بمعرب من فصيح القوم نبّار».[1]

أما تعريف ابن منظور للنّبر هو: نبر: نبر الكلام، الهمز، وكل شيء رفع شيئا فقد نبره والنّبر مصدر نبر الحرف ينبره همزه، والمنبور المهموز والنبرة الهمزة، ورجل نبّار فصيح الكلام، والنّبر عند العرب ارتفاع الصوت.[2]

نلاحظ من خلال تعريف الخليل وابن منظور أنّهما يتفقان على معنى واحد للنبر وهو الهمز.

2/ التعريف الاصطلاحي للنّبر:

يُعرف إبراهيم أنيس النّبر بأنّه: «عبارة عن نشاط في جميع أعضاء النطق في وقت واحد حيث تنشط عضلات الرئتين نشاط كبيرا عند النطق بمقطع منبور كما تقوي حركات الوترين الصوتيين ويقتربان أحدهما من الآخر ليسمحا بتسرب أقل مقدار من الهواء، فتعظم لذلك سعة الذبذبات، فيترتب عليه أنّ يصبح الصوت عاليا واضحا في السمع ...»[3].

نجد أنّ إبراهيم أنيس فسّر ظاهرة النّبر، فأشار إلى الهمز ويعني به الضغط، والنّبر: هو عبارة عن الضغط والارتكاز.

إلاّ أنّ كمال بشر كان له تعريف آخر للنّبر يقول: «معناه البروز والظهور، ومنه المنبر في المساجد ونحوها إذْ هو في الدرس الصوتي يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أفصح نسبيا من بقية المقاطع الأخرى التي تجاوره»[4].

---

[1] الفراهيدي الخليل ابن أحمد: كتاب العين المجلد الرابع، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2002م، ص 182- 183.

[2] ابن منظور: لسان العرب، ج2، دار العلمية، لبنان، 1993م، ط1، ص 58.

[3] إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة لأنجلو المصرية، 1999م، د.ط، ص 138.

[4] كمال بشر: علم الأصوات، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2000م، ص 526.

ويقصد بقوله هذا هو الضغط على مقطع مهم من مقاطع الكلمة بهدف إبراز هذا المقطع وإيضاحه وإظهاره.

وانطلاقا من تعريف كمال بشر للنبر الذي أشار إليه بأنّه الضغط على مقطع خاص ومعين من كل كلمة، نجد أنّ تمام حسان وقف على كلمة الضغط أنّه ضرب من المجاز ويعرفه: «بأنّه وضوح نسبي للصوت أو المقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام، فالضغط لا يسمى نبرًا ولكنّه يعتبر عاملاً من عوامله ... لأنّ النّبر يعرف بدرجة الضغط على الصوت أكثر مما يعرف بأي شيء آخر لأنّ الضغط في صورتيه: صورة القوة، وصورة النغمة يتسع مجال تطبيقه على النبر أكثر ...»[1].

من خلال تعريف تمام حسان للنبر هناك من يلتقي معه في تعريفه ألا وهي نور الهدى لوشن، بحيث أنّها قدّمت تفسيرا لما جاء به فقالت: «والمقاطع تتفاوت بينهما في النطق من حيث القوة والضعف، فالصوت أو المقطع المنبور ينطق ببذل طاقة أكثر نسبيا وتطلب من أعضاء النطق مجهود أكبر»[2].

ويعني هذا أنّ المتكلم في لحظة كونه في موقع النّبر فإنّه يقوم ببذل جهد عضلي كبير الإظهار وإبراز ذلك الصوت، ونلاحظ ذلك من خلال ارتكاز لسانه على الصوت وهذا ما يميزه عن بقية المقاطع الأخرى المحيطة به، هذا كل ما يخص المتكلم، أما بالنسبة للسامع فتقول بأنّ ذلك: الارتكاز الذي حدث من طرف المتكلم يترك لدى السامع أثرا يلفت انتباهه إلى ذلك المقطع فينتج عنه أثر سمعي.

أمّا بالنسبة لتعريف نور الهدى لوشن نجد أنّها ركزت بشكل كبير على الجانب النطقي والأثر السمعي المرتبط به.

---

[1] تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990م، ص 171.

[2] نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، جامعة الشارقة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية د.ط، ص 133.

3/ أنواع النبر:

هناك نوعين من النبر يمكن التمييز بينهما: نبر الكلمة ونبر الجملة.

أ-النبر الكلمة (الصيغة):

ويكون بالضغط على مقطع معين من مقاطع الكلمة مما يظهره ويبرزه عن بقية المقاطع المحيطة به[1]، «ينبغي أن نذكر بأنّ نبر الكلمة أو الصيغة، يمكن أن ينقسم بحسب الشدة والقوة إلى نوعين اثنين:

النبر الرئيسي:

ويرمز له بالرمز ˈ فوق قمة المقطع المنبور.

النبر الثانوي:

ويرمز له بالرمز: ˌ فوق قمة المقطع المنبور كذلك»[2].

إذن فالنبر ينقسم بدوره إلى منبر رئيسي ونبر ثانوي فكلاهما يرمز لهما بنفس الرمز ˈ فوق المقطع المنبور.

والملاحظ من دراستنا لهذا الجانب نجد أنّ بعض العلماء المحدثين أطاقوا تسمية لهذين النوعين من النبر بدرجات النّبر أشاروا إلى أنّ هناك ثلاث درجات باستنادهم إلى مبدأ البرور للمقاطع وهي:

- «النّبر الرئيسي Primary Stress.
- النّبر الثانوي Secondary Stress.
- النّبر الضعيف Week Stress»[3].

---

[1] لوشن نور الهدى: مباحث في علم اللغة، ص 134.

[2] البهنساوي حسام: الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدور والدرس الصوتي الحديث، مكتبة طريق العلم، القاهرة د.ط، د.ت، ص 134.

[3] المرجع نفسه، ص 134.

وقد ميّز العلماء هذه الأنواع الثلاثة من النبر انطلاقًا من وضعهم لعلامات فوق كل مقطع منبور وهذه العلامات هي:

- (ا) علامة النّبر الرئيسي.
- (–) علامة النّبر الثانوي.
- ( ) علامة النّبر الضعيف.[1]

والملاحظ هنا أنّ من النّبر الرئيسي والنّبر الثانوي وضعت فوق كل مقطع منهما علامة تميزه، غير أنّ النّبر الضعيف بلا علامة، فقد اكتفى حسام البهنساوي بدراسة نوعين: الرئيسي والثانوي دون النبر الضعيف.

ب- نبر الجملة (النّبر الدلالي):

المقصود بنبر الجملة أنْ «يعمد المتكلم إلى كلمة في جملته، فيزيد من نبرها، ويميزها على غيرها من كلمات الجملة، رغبة منه في تأكيدها أو الإشارة إلى غرض خاص، وقد يختلف الغرض من الجملة تبعًا لاختلاف الكلمة المختصة بزيادة نبرها»[2].

مثال: هل سافر أخوك أمس ؟.

فإنّ الغرض الدلالي يختلف بحسب اختلاف مواضع النّبر على أجزاء الجملة.[3]

أي التركيز على كلمة محددة من كلمات الجملة، فإذا كان التركيز على كلمة (سافر) فهذا دلالة على الشك في حدوث السفر وهو الفعل، وإذا كان التركيز على كلمة (أخوك) فتكون دلالتها الأساسية على من قام بالفعل، فقد يكون هنا شخصًا آخر من قام بالفعل فالملاحظ هنا أنّ التأكيد على الفاعل (أخوك) وليس شخصا آخر.

---

[1] البنهساوي حسام: الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، ص 134.

[2] المرجع نفسه، ص 190.

[3] المرجع نفسه، ص 190.

أمّا إذا كان النبر على كلمة أمس فإنّ دلالتها هنا الشك في زمن وقوع الفعل وهو تاريخ السفر.

إذن: فالبهنساوي هنا اعتمد بشكل كبير على نبر الجملة أو نبر السياق ويعتبر القسم لنبر الكلمة.

4/ قيم النبر ووظائفه في اللغة العربية:

للنبر قيم صوتية وأخرى فنولوجية،«له تأثيرات هامة على مستوى الصيغة الصرفية من جهة، وعلى مستوى السياق اللغوي والجملة والتراكيب اللغوية على اختلاف صورها من ناحية أخرى.

وفيما يلي نقدم صورًا متنوعة، تمثل قيم النّبر وتأثيراته على مستويات اللغة العربية.

1-ظاهرة التوصيل إلى النطق بالساكن:

فالكلمة المبدوءة بالساكن في بداية الكلام نستوجب من المتكلم النطق بهمزة الوصل ليتمكن من اجتياز حاجز الساكن فيؤدي ذلك إلى تغير التركيب المقطعي من المقطع (ص) إلى تركيب مقطعي طويل مغلق (ص ح ص) حيث نجد الكلمة من هذا النوع في وسط الكلام تأخذ صورة أخرى، بحيث يمتد المقطع الكلامي من نهاية كلمة سابقة إلى بداية كلمة لاحقة، والمثال على ذلك في كلمة الكاتب تتألف من al+ ka+ tib هكذا من ص ح ص + ص ح ح + ص ح ص حيث تحول المقطع (ص) وفق قواعد النظام الأصلي للغة إلى مقطع أدائي فعلي بواسطة همزة الوصل إلى التركيب (ص ح ص) أمّا إذا وقعت كلمة (كاتب) في الكلام (جاء الكاتب) هكذا: ص ح ح+ ص ح ص+ ص ح ص+ ص ح ص+ ص ح ص) بدلا من (ص ح ح + ص ح + ص ح ح + ص ح ص).

وبالتالي تأثرت قيم النّبر ومواضعه الطارئة في تشكيل تراكيب مقطعية مختلفة استوجبتها متطلبات السياق والأداء الفعلي وبالتالي تغيرت مواضع النبر الرئيسي والثانوي من الأخرى»[1].

والمقصود من هذه الظاهرة أنّ كل كلمة تكون في بدايتها بالسكون يتوجب هنا على المتكلم التلفظ بهمزة الوصل من أجل تخطي السكون ويترتب من كل هذا الحدث تغير جدري في التركيب المقطعي من المقطع إلى تركيب مقطعي طويل مغلف.

2- ظاهرة الكمية:

نجد في الكلمة المنتهية بحروف المد (الألف، الواو، الياء) إذا وقعت قبل كلمة مبدوءة بالساكن، فإنّ الحركة الطويلة أو حرف المد يفقد كمية الطول، فيصبح حركة قصيرة مثال: الجندي تنتهي بالمقطع الطويل (دي) ص ح ح وفي كلمة الهمام: تبدأ بالمقطع المتناهي الصغر (ل) = ص فعندما نكوّن منها عبارة: الجندي الهمام فإنهما يعطيان مقطعا مديد مغلق (ديل) ص ح ح ص، ولكن بسبب انتقال النّبر تأثر تكوين هذا المقطع وتحول التركيب المقطعي (ص ح ص)، (د، ل) أي تحولت الحركة الطويلة إلى مجرد كسرة قصيرة لفقدان كمية الهواء اللاّزمة لطوله.[2]

والمقصود بهذه بظاهرة الكمية هي أنّ عند انتقال النّبر يتأثر المقطع ويتحول تركيبه من الحركة الطويلة إلى كسرة قصيرة يحدث هنا فقدان لكمية الهواء المحددة في طوله لذا سميت بالكمية.

وخلاصة القول أنّ اللغة العربية عرفت النّبر بكل أنواعه، بالرغم من عدم تحديده لكن الدراسات العربية قد أثبتت وجوده في العربية.

---

[1] البهنساوي حسام: الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، ص 192- 194.

[2] المرجع نفسه، ص 192- 194.

ثانيا: التنغيم:

1/ التعريف اللغوي للتنغيم:

يقول الخليل في التنغيم «"نغم" النغمة: جرس الكلام وحسن الصوت من القراءة ونحوها وتقول ما نغم بكلمة»[1].

وعند ابن منظور في مادة (ن، غ، م) أيضا هو: «النغمة جرس الكلمة وحسن الصوت في القراءة وغيرها وحسن النغمة والجمع نغم»[2].

2/ التعريف الاصطلاحي للتّنغيم:

يرى كمال بشر أنّ التنغيم في الاصطلاح هو: «موسيقى الكلام فالكلام عند التقائه تكسوه ألوان موسيقية ... وتظهر موسيقى الكلام في صورة ارتفاعات وانخفاضات أو تنويعات صوتية، وليس التنغيم هو النّبر كما قد يظن بعضهم، فالنّبر Stress وضوح نسبي في نطق مقطع من المقاطع، وهو بهذا الوصف عامل مهم من عوامل التنغيم.

3/ أنواع التنغيم في اللغة العربية:

ينقسم التّنغيم في اللغة العربية إلى:

أ- التنغيم الوظيفي:

التنغيم الوظيفي هو عبارة عن الارتفاع والانخفاض أثناء مرحلة الكلام، وله الكثير من الوظائف في علم النحو من خلال التحكم في توضيح النفي والإثبات في جميع الجمل التي لا تستخدم فيها أدوات الاستفهام المتعددة، والتي يحدد من خلالها المعنى الصحيح للكلام والذي يحدث فرق في المعنى. الصحيح للكلام والذي يحدث فرق في المعنى.

---

[1] الفراهيدي الخليل ابن أحمد: كتاب العين، المجلد الرابع، ص 248.

[2] أبو الفضل جمال الدين بن مكرم: ابن منظور، لسان العرب، المجلد 13، طبعة جديدة محققة، دار صادر بيروت، ص 312.

وفي رأي المتخصص في اللغة عبد السلام المسدي أنّ التنغيم الوظيفي هو له وظائف هامة من الجهة النحوية، حيث أنّه يمكن إحداث فرق واضح بين أساليب التركيب المتعددة، والتي تمتاز بالأهمية الكبيرة في فهم الهدف من الجمل والمعاني.

ب- التنغيم الصوتي:

هو عبارة عن مفهوم صوتي يدل على مستوى الصعود والانخفاض في درجة مستوى الصوت عند الجهر بالكلام، ويكون التغير في المستويات نتيجة الاختلاف في نسبة مستوى ذبذبات الأوتار الصوتية وتكون الذبذبات هي السبب الرئيسي في النغمة الموسيقية الناتجة ولذلك يعتبر التنغيم الصوتي هو العنصر الموسيقي لتوضيح الكلام والذي يعتبر دلالة على اللّحن المتميز للكلام.

ويعتبر التنغيم الصوتي هو التغيرات ممكنة الحدوث التي تصاحب تغير في مستوى درجات الصوت المتعددة أثناء فترات الكلام والأحاديث المتواصلة والذي ينتج عن الذبذبة الواضحة في الحبال الصوتية وهذا يعدّ من آراء دانيال جونز.[1]

إذن فالتنغيم في اللغة العربية ينقسم بدوره إلى تنغيم وظيفي وسُمي بهذا الاسم لأنّ وظيفته تختلف، أمّا التنغيم الصوتي يعتبر عنصر موسيقي فعال في توضيح عملية الكلام.

4/ وظائف التنغيم في اللغة العربية:

للتنغيم وظائف صرفية وتركيبية ودلالية ببعضها فيما يلي:

- التنغيم يفسّر المعنى النحوي، وهو المسؤول عن تحديد عناصر الجملة المكونة لها من ذلك (أولئك الرجال المناضلون)، وقد تكون (أولئك الرجال) إمّا عنصرًا واحدًا مبتدأ (مبذل منه وبذل) و (المناضلون) خبره، فإذا وقفنا على (أولئك) بمفردها كانت

[1] أسماء أحمد محمد: ما تعريف التنغيم في اللغة العربية ؟، الموسوعة العربية الشاملة، 2018م.

مبتدأ، (الرجال) خبرا، و(المناضلون) نعتًا، وما أحدث هذا التغيير في الإعراب والعناصر النحوية إلاّ التنغيم.

- التنغيم يفرق بين معاني الأدوات والحروف، كالفرق بين (يا) للندبة والنداء، ومن ذلك قوله تعالى: (يا حسرتا على ما فرطت في جنب الله)، ف (يا) هنا للندبة لتعذر النداء على الحسرة ولنغمة الحزن التي تكتنف حديث العاصي يوم القيامة.
- وبالإجمال يمكن تصنيف وظائف التنغيم على ثلاث وظائف رئيسية كما قدمها المحدثون تتمثل في:

***الأولى:** وظيفة أبلاغية وتظهر في كون الكلام قد اكتمل أولاً، وهل الكلام نفي أو استفهام، أو دعاء.

***الثانية:** وظيفة تعبيرية تعطي إمكانية استيضاح شخصية المتكلم وانتمائه إلى هذه الفئة الاجتماعية أو تلك.[1]

وخلاصة القول أنّ التنغيم ظاهرة صوتية تشترك فيها بعض اللغات لكونها تؤثر في تغيير الدلالة دون أن يطرأ أي تغيير على المفردات.

[1] سهل ليلى: التنغيم وأثره في اختلاف المعنى ودلالة السياق، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السابع، جوان 2010م، ص 8- 9- 10.

ثالثا: المقطع في اللغة العربية:

1/ تعريف المقطع:

أ-التعريف اللغوي للمقطع:

كلمة (المقطع) لغة من القطع وهو: «إبانة بعض أجزاء الجزْم من بعض فصلاً. قَطَعَهُ يَقْطِعَهُ قَطْعًا وقطيعة وقطوعًا، والقطع: مصدر قطعة الحَبْلَ قَطَعًا فانْقطع، ومقطعُ كل شيء ومنْقَطَعَه: آخره...»[1].

ب-التعريف المصطلحي للمقطع:

المقطع في تعريف واضح هو: «تأليف أصواتي بسيط، تتكون منه واحدًا أو أكثر- كلمات اللغة، متفق مع إيقاع التنفس الطبيعي، ومع نظام اللغة في صوغ مفرداتها»[2].

2/ تعريف المقطع في الدراسات الصوتية الحديثة:

يرى علماء الأصوات أنّ تعريف المقطع أمر عسير، ومن ثمّ لم يتفقوا على تعريف محدد له، لهذا نجد علماء الأصوات قد عرفوا المقطع حسب ما يتلاءم مع طبيعة لغتهم.

3/ مميزات المقطع في العربية:

إنّ المقطع في العربية يمتاز بمجموعة من الخواص العامة أهمها:

- المقطع في العربية يتكون من وحدتين صوتيتين أو أكثر إحداهما حركة، فلا وجود لمقطع من صوت واحد، أو مقطع خال من الحركة.
- المقطع لا يبدأ بصوتين صامتين، كما لا يبدأ بحركة، وإنّ لوحظ وقوع الصورة الأولى في بعض اللغة العامية الحديثة.
- لا ينتهي الإعراب بصوتين إلاّ في سياقات معينة، أي عند الوقف أو إهمال الإعراب.

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، دار الصادر، بيروت، مج 08، د.ط، د.ت، ص 672.

[2] عبد الصبور شاهين: علم الأصوات، مكتبة الشباب، د.ط، د.ت، ص 164.

- غاية تشكيل المقطع أربع وحدات صوتية (يحسبان الحركة الطويلة وحدة واحدة).[1]

4/ أنواع المقطع الصوتي في اللغة العربية:

تتألف الكلمات من مقاطع وأنظمة مقطعية، والمقطع مزيج من صامت وصائت، أو من صوائت وصوامت مثلا: دَرَسَ تتألف من ثلاث مقاطع: د (ص+ ح) رَ (ص+ ح) س (ص+ ح) كل مقطع يتألف من وحدتين: صامت (نرمز له بعلامة ص) وحركة أو صائت (نرمز إليه بعلامة ح).

والمقاطع من حيث طولها وقصرها ثلاثة أنواع:

- مقطع طويل.
- مقطع قصير.
- مقطع مديد.

وهي من حيث نوعها مقفلة أو مفتوحة.

- فالمقطع القصير: من الصامت وصائت (ص+ ح).
- المقطع الطويل: نوعان:

- إما أن يكون من صامت فصائت فصامت (ص+ ح+ ص)، نحو: لم.
- إما أن يكون من صامت فصائت طويل (ص+ ح+ ح)، نحو: ما.

- المقطع المديد: وأكثر ما يرتبط هذا المقطع بالوقف، يتألف من:

- صامت فصائت فصامتين (ص+ ح+ ص+ ص)، نحو: بحْرْ.
- أو من صامت فصائتين فصامت (ص+ ح+ ح+ ص)، نحو كان فإن لم تقف عند الكلمة لم يتكون هذا المقطع.

وهذه المقاطع المذكورة، القصيرة، الطويلة، المديدة، تكون على نوعين:

[1] بشر كمال: علم الأصوات، ص 509- 510.

- مفتوحة إذا انتهت بصائت.
- ومقفلة إذا انتهت بصامت.

فيكون المقطع طويلا مقفلا أو طويلا مفتوحا، أما القصير فمفتوح دائما وأما المديد فمقفل دائما، إما بصامت وإما بصائتين.[1]

إذن فالمقطع في اللغة العربية لا يبدأ بصائت، وإنما يبدأ بصامت ثم تليه حركة، ولا يليه صامت أبدا. أما المقطع الصوتي عند إبراهيم أنيس فهي نوعان:

- المقطع المتحرك: هو الذي ينتهي بصوت لين قصير أو طويل.
- المقطع الساكن: هو الذي ينتهي بصوت ساكن فالفعل الماضي الثلاثي مثل (فَتَحَ) يتكون من ثلاثة مقاطع متحركة، في حين أنّ مصدر هذا الفعل (فَتَحُ). يتكون من مقطعين ساكنين.[2]

أمّا كمال بشر فقد عدَّ ستة أبنية أو أنماط للمقطع وقد صنّف هذه الأنماط إلى ثلاث طوائف: القصيرة، المتوسطة، الطويلة.[3]

نوع المقطع	مكوناته	رمزه	مثاله
المقطع القصير	–صامت+ حركة قصيرة	ص ح ص	قِ– بِ
المقطع المتوسط	–صامت+ حركة قصيرة + صوت صامت –صامت+ حركة طويلة	–ص ح ص –ص ح ح	مَن– عَنْ –ما– لا
المقطع الطويل	–صامت+ حركة قصيرة+ صوت	–ص ح ص ص	–شَمْسْ–

[1] سقال ديزيرة: الصرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 1996م، ص 23– 24.

[2] إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، نهضة مصر، د.ط، د.ت، ص 87.

[3] بشر كمال: علم الأصوات، ص 510– 511.

	-صامت+ صوت صامت -صامت+ حركة طويلة+ صوت -صامت+ صوت صامت -صامت+ حركة طويلة+ صوت صامت	-ص ح ح ص ص	دَرْبْ في -سَارَ- جَادَ في حالة الوقف.

وخلاصة القول هو أنّ المقطع الصوتي في اللغة العربية يظهر في أشكال مختلفة تتكون من صوامت، وصوائت، فالصوامت تتمثل في: قصيرة وطويلة، أما الصوائت في: قصيرة وطويلة أيضا وحركات يختلف توزيعها بحسب طبيعة المقطع الصوتي.

المبحث الثالث: عيوب النطق عند التلاميذ، أسبابه وعلاجه

المطلب الأول: عيوب النطق عند التلاميذ:

يعتبر الكلام من أهم وسائل التواصل بالآخرين ويتطلب عدّة أنشطة عصبية مشتركة مع بعضها البعض، لكن في بعض الأحيان نجد العديد من التلاميذ الخاصة في "**الطور الأول من التعليم**" يعانون بعض من العيوب في النطق والكلام. وأهم هذه العيوب نذكر منها:

أولا: العيوب الإبدالية الجزئية:

«وفيه يستبدل المصاب حرفًا واحدًا من الكلمة بحرف آخر: مِثل: استبدال حرف الغين بحرف الرّاء فيقول: "تمغين" بدلا من "تمرين"، أو حرف الثاء بحرف السين فيقول: "ثبورة" بدلاً من: "سبورة"»[1]، وبالتالي هي «أخطاء صوتية مفردة في نطق الأصوات عند المريض»[2].

[1] سميحان الرشيدي: التخاطب واضطرابات النطق، جامعة الملك قيصل، د.ط، د.ت، ص 10.

[2] ابن فارس: المجمل، تح، زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1986م، ص 802.

ثانيا: العيوب الإبدالية الكلية:

وفيما يستبدل المصاب الكلمة كلّها بكلمة مغايرة، ويكون في مرحلة تعلم اللغة الأولى.

1/ التلعثم:

«وهو صعوبة طلاقة الكلام المسترسل، وقد يكون في صورة إطالة لبعض مقاطع الكلام، أو وقفات في الكلمة، أو إضراب، داخل الصوت الواحد، وهذه قد يصاحبها حركات لا إرادية أو انفعالية على وجه وأطراف المريض»[1].

وبالتالي فهو «تكرار حرف واحد مرات عدّة دون مبرر لذلك مثل كلمة "قول" فيرددها "قققققول" أو كلمة "وردة" فيقولها "ووووردة"»[2].

2/ الحبسة:

«وتعني احتباس الكلام: ويرجع ذلك إلى حدوث إصابة في المخ يؤدي إلى فقدان اللغة»[3]، وتتضمن »مجموعة من العيوب تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة أو عدم القدرة على فهم الكلمات المنطوقة بها»[4].

3/ التمتمة:

وهي «أنْ يتردد في نطق حرف التاء»[5]، وهو «عيب عضوي في النطق كاللثغة، وقد تكون أمرا آخر يكفي سماعه أو ذكره لتحديد الشخص القائل أو المتحدث عنه»[6]

---

[1] الجاحظ: البيان والتبيين، تح، درويش حويدي، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، ط1، د.ت،ج1، ص 33.

[2] سميحان الرشيدي: التخاطب واضطرابات النطق، ص 10.

[3] سامي حنا وآخرون: معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، د.ت، ص 07.

[4] مصطفى فهمي: أمراض اللغة، مكتبة مصر، ط1، د.ت، ص 59.

[5] ينظر: أبي منصور عبد المالك محمد الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ص 172.

[6] الحمزاوي محمد رشاد: المصطلحات اللغوية، الدار التونسية، تونس، 1987م، ص 32.

4/ التهتهة:

«تبدو التهتهة في التعبير الشديد في النطق، حيث يبذل الطفل جهدا زائدا لإخراج الكلام، فيضغط بشدة على شفتيه ولسانه فيخرج الكلام مرتعشا غير متناسق وأحيانا يخرج الكلام بعد المعاناة العسيرة في صورة انفجارية متشنجة، وغالبا ما تكون أسباب نفسية وراء هذه الحالة»[1].

هذه أهم مظاهر العيوب الكلامية التي نجدها عند الأطفال والتلاميذ، وكل عيب سببه الخاص به.

المطلب الثاني: أسباب عيوب النطق:

من الصعب جدا تحديد سبب معين لذلك، وهذا راجع إلى أنّ الأطفال والتلاميذ الذين يعانون من هذه الاضطرابات لا يختلفون عن أقرانهم الطبيعيين ومن بين أهم هذه الأسباب نجد:

أولا: الأسباب العضوية:

إنّ أهم الأسباب الأساسية التي تؤدي إلى اضطرابات الكلام ما يلي:

- عدم النضج الحركي ويبرز في ضعف القدرة على تنسيق الحركات الدقيقة لأعضاء النطق: اللسان، الشفتين، عضلات الفم، وهذا أثناء عملية الكلام.[2]
- الضعف العقلي ونقص في خلايا الدماغ أو الإصابة بالصمم، بالإضافة إلى تشوهات الخياشم والأنف.[3]

[1] البنهساوي حسام: الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث ، ص 33.

[2] لعيس إسماعيل: اللغة عند الطفل، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 71.

[3] فيصل العفيف: اضطرابات النطق واللغة، مكتبة العربي، د.ط، د.ت، ص 09.

ومن العوامل المؤدية إلى حدوث إصابات عصبية أو إعاقة عقلية نقص الأوكسجين أثناء أثناء الولادة الذي ينتج عنه عطب في الجهاز العصبي، وهذا يتحول إلى مشكلات في النطق واللغة بتطور سِنِه.[1]

ثانيا: الأسباب الاجتماعية:

تعود هذه الأسباب للظروف الاجتماعية وأهمها:

- التنشئة الأسرية والمدرسية وأساليب العقاب الجسدي الذي يؤدي بدوره إلى الاضطرابات اللغوية، ويلعب تقليد الأطفال للآباء الذين يعانون من الاضطرابات في الكلام واللغة دورا هاما في الاضطرابات الكلامية واللغوية، وقد يؤثر الحرمان الثقافي والبيئي أيضًا على كلام الطفل.[2]
- بالإضافة إلى «ازدواجية اللغة حيث أنّ وجود الطفل في بيئة تتعدد فيها اللهجات واللغات تكون سببا في تأخر كلامه ونطقه لعدم اندماجه مع الآخرين»[3].

ثالثا: الأسباب النفسية:

هناك تأثير للاضطرابات النفسية على القدرة في التواصل مثل: الحرمان العاطفي الإهمال، وانعدام الأمن النفسي، كلها عوامل تؤثر على الوظيفة الكلامية، كما أنّ لعامل القلق أثر بالغ على عملية التواصل لدى الأطفال.[4]

إذن فإن صعوبة النطق وعيوب الكلام لدى التلاميذ تحدث نتيجة عدّة عوامل وأسباب مختلفة أهمهما الأسباب النفسية، الاجتماعية، ... إلخ.

---

[1] السيد عبيد ماجدة: تعليم الأطفال والحاجات الخاصة، دار الصفا، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 586.

[2] الرشيدي سميحان: التخاطب واضطرابات النطق، ص 09.

[3] العفيفي فيصل: اضطرابات النطق واللغة، ص 10.

[4] ينظر: الرشيدي سميحان: المرجع السابق، ص 09.

المطلب الثالث: طرق وأساليب علاج عيوب النطق:

هناك العديد من أساليب العلاج منها:

أولا: العلاج النفسي:

يهدف إلى «علاج مشكلات الطفل النفسية من خجل وقلق وخوف وصراعات لا شعورية بهدف التقليل من الأثر الانفعالي والتوتر النفسي عند الطفل لتنمية شخصيته ووضع حَدْ لخجله وشعوره بالنقص، مع تدريبه على الأخذ والعطاء حتى تقلل من ارتكابه»[1].

و«العلاج النفسي للأطفال يعتمد نجاحه على مدى تعاون الآباء والأمهات، ومدى تفهمهم، كما يعتمد أيضا على درجة الصحة النفسية لهم، وعلى الآباء معاونة الطفل الذي يعاني من هذه الاضطرابات بأن يساعد عدوه ألا يكون متوتر الأعصاب أثناء الكلام، وغير حساسا لعيوبه في النطق، بل عليهم أن يعوده على الهدوء والتراخي، وذلك بالعمل على خلق علاقة مع الطفل يسودها الود والتفاهم التقدير والثقة المتبادلة»[2].

ثانيا: العلاج الكلامي:

و«هو علاج ضروري ومكمل للعلاج النفسي ويجب أن يلازمه في أغلب الحالات ويتلخص في تدريب المريض عن طريق الاسترخاء الكلامي، والتمرينات الإيقاعية وتمرينات النطق على التعليم الكلامي»[3]. وبالتالي فإن العلاج الكلامي يساعد المريض في تخطي مشاكله السابقة.

ثالثا: العلاج التقويمي:

و«يتم ذلك بوسائل وتمارين خاصة تستخدم فيها آلات وأجهزة توضع تحت اللّسان»[4].

---

[1] حيار العالية: اضطرابات النطق والكلام وسبل علاجها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، د.ط، د.ت، ص 146.

[2] ينظر: الرشيدي سميحان: التخاطب واضطرابات النطق والكلام، ص 14.

[3] حيار العالية: المرجع السابق ص 146.

[4] الرشيدي سميحان: التخاطب واضطرابات النطق والكلام، ص 14.

رابعا: العلاج الاجتماعي:

و«يبدأ بالبحث الاجتماعي المبدئي الذي ينير الطريق أمام جميع وسائل العلاج الأخرى، ولكن يراعي الابتعاد عن إرهاق الطفل بالأسئلة الكثيرة أو الطويلة أو التي فوق مستواه العقلي، ويجب أن تستعين بالوالدين وخاصة الأم للكشف عن حياة الطفل في سنواته الأولى منذ ولادته، وها كانت عادية أم متعثرة ...»[1].

و«لعد البحث الاجتماعي تتجه مهمة الأخصائي الاجتماعي إلى المساهمة في تخفيف حدة الصراع النفسي وخاصة جذوره التي ترجع إلى أسباب اجتماعية وإصلاح ما قد يكون موجودا في بيئة الطفل من انحرافات أو عيوب»[2].

فالعلاج الاجتماعي إذا يعتبر من بين الأسباب الرئيسية في التخفيف من حدّة الصراع النفسي لدى الطفل.

خامسا: العلاج الفسيولوجي الجراحي:

و«ذلك لعلاج النواحي العضوية التي قد تكون سببا في ظهور اضطرابات النطق والكلام، مثل: الزوائد الأنفية، والحلقية، أو التهاب اللوزتين أو شق سقف الحلق أو الشفة العليا، ويكون العلاج إمّا بالعقاقير أو الإجراء الجراحي أو بالأجهزة التعويضية من سماعات لضعاف السمع، ونظارات لضعاف البصر، وأجهزة المصابين بشلل الأطفال»[3].

وبالتالي هذه أهم الأساليب والطرق العلاجية المستخدمة في تقويم الكلام والنطق لدى الأطفال، وذلك من أجل الوصول إلى عملية نطق سليمة، وهذه العلاجات تكون ضمن إطار علاجي مبرمج من طرف أخصائي الكلام.

---

[1] عبد الفتاح صابر عبد المجيد: اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، د.ط، د.ت، ص 58.

[2] المرجع نفسه، ص 59.

[3] المرجع نفسه، ص 59.

الفصل الثاني:

خطوات تعليمية الحرف لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي

الفصل الثاني: خطوات تعليمية الحرف لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي

تمهيد

أولا: التعرف على محيط العينة.

ثانيا: التعرف على طفل السنة الأولى ابتدائي.

ثالثا: نمط الدراسة التطبيقية.

رابعا: خطوات تعليمية الحرف.

تمهيد:

تتميز فترة التعليم الابتدائي بكونها تغطي الفترة الخصبة، من حياة التلميذ حيث يكون فيها قد امتلك وسائل التعليم، وأدوات الاتصال تساعده على التعلم واكتساب المهارات اللغوية، في حين نجد أنّ بعض التلاميذ يعانون من إحدى مشاكل التواصل وهي عيوب النطق وخصوصا تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

أولا: التعرف على محيط العينة:

لقد تمّ اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة لتلاؤمها مع موضوع الدراسة، وقد اعتمدنا في تطبيقنا على الصف الأول الابتدائي لما يتميز به من ظواهر كلامية مصاحبة لتلاميذ هذا الصف تقف بعض الأحيان عائقا أمان نطقهم نطقا سليما، وقد أخذنا العينة على مستوى مدارس بلدية ميلة والمتمثلة في:

- ابتدائية صدراتي السعيد.
- ابتدائية مشري المكي.
- ابتدائية عليوش إسماعيل.
- ابتدائية عبد الحميد ابن باديس.
- ابتدائية زياني السعيد.

وكان الهدف من دراستنا هذه تفسير ظاهرة عدم النطق السليم للحروف الموجودة ووصفها وطريقة تحليلها من خلال طرح عدّة تساؤلات وملاحظات حول هذه المشكلة مع هذه الفئة المحددة، وكذلك وضع ملاحظات بالنسبة للسلوكات المتعلقة بالعينة لرصد مختلف الأسباب الخاصة بكل حالة على حدة من خلال عرض عدّة أنشطة قرائية لأنها تعتمد بالدرجة الأولى على إخراج ونطق الحروف معتمدة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص مختلف النتائج والبحث عن الحلول المناسبة لهذه المشكلة.

ثانيا: التعرف على طفل السنة الأولى ابتدائي:

يتميز تلاميذ السنة الأولى ابتدائي بأنهم في مرحلة الاكتساب والنمو المعرفي والتعليمي، وتتميز شخصيتهم بأنّ إدراكهم لا يزال محدودا خاصة لمفاهيم الزمان والمكان والمسافة. من الواضح أنّ الطفل في هذه المرحلة توفرت لديه جملة من الخصائص نذكر منها:

- نقص في تحكمه لمعاني ومقاصد اللغة.
- عدم احتكاكه واندماجه بالآخرين.
- عدم قدرته على الحفظ والتذكر.

وهذا ما يدل على أنّ تلاميذ السنة الأولى ابتدائي لا يزالون في بداية مرحلة نموهم واكتسابهم المعرفي.

ثالثا: نمط الدراسة التطبيقية:

في إطار دراستنا الميدانية، قمنا بإجراء مقابلة ضمت بعض الأسئلة للمعلم والتلاميذ.

1/ المعلم:

إنّ المعلم هو العضو المنشط والمنظم في المسار التعليمي، فهو المسؤول عن إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم، ويسعى لتسهيل العملية التعليمية المتاحة له، لذا طرحنا مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالتلاميذ وتخصّ عيوب النطق، وحاولت في لقائي هذا التفسير والتحليل فيما يتعلق بذلك وتقديم مجموعة من الحلول والإرشادات التربوية لهذه الفئة. بناء على ذلك حوصلنا الدراسة باستمارة خاصة بمعلمي هذا الصف (الصف الأول ابتدائي).

- **استمارة خاصة بالمعلمين:**
  - المقاطعة ...
  - المستوى ...
  - المؤسسة ...
  - الصف ...
- **استجوابات المعلمين حول الدراسة:**

أجرينا مع هؤلاء المعلمين لقاء، وقد جرى حديث بيننا وبينهم اكتشفنا من خلال الأسئلة المطروحة عليهم ما يلي:

تعددت واختلف المستويات التعليمية لأفراد العينة حيث، كان الكثير منهم حاملي شهادات جامعية ليسانس أدب عربي، فيما حمل البعض منهم شهادات في تخصصات علمية كالعلوم الطبيعية والاقتصادية، ... إلخ.

الرقم	الأسئلة	البدائل	
01	كيف تصنف مستويات التلاميذ أثناء نطق الحروف العربية ؟	جيد	
		متوسط	
		ضعيف	
02	هل يوجد في قسمك تلاميذ لديهم صعوبة في النطق ؟	نعم	
		لا	
03	هل الحروف المتشابهة والحروف التي لها سمة صوتية واحدة تعدّ سببا رئيسيا في الخلل النطقي ؟	نعم	
		لا	
04	ظهور مشاعر الخوف والارتباك من طرف هؤلاء الفئة.	نعم	
		لا	

05	هل الطفل المصاب بخلل في النطق يتعرض للسخرية من طرف زملائه ؟ .	نعم	
		لا	
06	هل ترى أنّ إتاحة الفرصة للتلاميذ الذين يعانون من خلل في النطق مجدية أم غير مجدية ؟ .	مجدية	
		غير مجدية	
07	هل جميع التلاميذ لهم القدرة نفسها على القراءة ؟	نعم	
		لا	
08	هل يحذف بعض الحروف الموجودة أثناء القراءة ؟.	نعم	
		لا	
09	هل عدد التلاميذ الذين لديهم خلل في القراءة أكثر من الذين يجيدون القراءة ؟	نعم	
		لا	
10	هل كل الحروف التي ينطقها التلميذ المصاب بخلل النطق فيها خطأ ؟	نعم	
		لا	
11	هل يوجد فرق في المستوى التعليمي بين تلميذ درس سنة التحضيري وتلميذ درس سنة أولى ابتدائي مباشرة ؟	نعم	
		لا	
12	هل المستوى التعليمي في الفصل الأول كان متفاوتا بين تلاميذ لديهم خلل في النطق وتلاميذ أصحاء ؟	نعم	
		لا	
13	هل التلميذ المصاب بخلل في النطق له حركات فيزيولوجية تميزه عن باقي التلاميذ ؟.	نعم	
		لا	
14	هل قدرة الانتباه لدى التلميذ المصاب بخلل في النطق جيدة ؟	جيدة	
		متوسطة	
		ضعيفة	
15	ما هي الطرق التي تستعملها مع تلميذ مصاب بخلل في النطق		

الجدول رقم (02): يوضح نتائج السؤال الأول الذي ينص على ما يلي:

- كيف تصنف مستويات التلاميذ أثناء نطقها الحروف العربية ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	07	% 87,5
متوسط	01	% 12,5
ضعيف	00	% 00
المجموع	08	% 100

التعليق:

يظهر من خلال الجدول رقم (01) الذي يوضح مراتب التلاميذ أثناء نطق الحروف العربية، أنّ معظم أفراد العينة صنّفوا الأداء الجيد للتلاميذ أثناء النطق، وكانت نسبتهم مقدرة بـ : 87,5 %، أمّا البقية من المعلمين أجابوا بأنّ مستوى التلاميذ أثناء النطق متوسط وكانت نسبتهم قليلة والمقدرة بـ : 12,5 %، وآخرون أجابوا أيضا بأنّ مستوى التلاميذ أثناء النطق ضعيف وكانت نسبتهم ضئيلة جدا والمقدرة بـ : 00 % .

ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها: نسبة النطق الجيد تتفاوت من تلميذ إلى تلميذ أسباب نفسية أو عضوية أو اجتماعية.

الجدول رقم (03): يوضح نتائج السؤال الثاني الذي ينّص على ما يلي:

- هل يوجد في قسمك تلاميذ لديهم صعوبة في النطق ؟ .

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	% 37,5
لا	05	% 62,5
المجموع	08	% 100

التعليق:

يظهر من خلال الجدول رقم (02) أنّ نسبة 62,5 % من مجموع أفراد العينة أجابوا بالنفي وهو ما يثبت عدم وجود مشكلة في صعوبة النطق، بينما أجابت المجموعة الثانية والمقدرة بـ: 37,5 % أقروا بوجود ظاهرة صعوبة النطق، وقد أجابوا بأنّ بعض التلاميذ يجيدون صعوبة في نطق بعض الحروف فينطقونها حروف أخرى مثل: حرف الرّاء ينطقونه لَاْم، فكلمة سبورة ينطقونها سبولة.

ويبدو هذا الخلل في النطق حسب المعلمين أنّها نابعة من عيوب في عيوب النطق سواء نفسية أو عضوية ... وقالوا بأنّها تختفي مع النمو.

الجدول رقم (04): يوضح نتائج السؤال الثالث الذي ينّص على ما يلي:

- هل الحروف المتشابهة والحروف التي لها سمة صوتية واحدة تعدّ سببا رئيسيا في الخلل النطقي ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	% 87,5
لا	01	% 12,5
المجموع	08	% 100

التعليق:

يوضح الجدول رقم (03) أنّ أغلب أفراد العينة ونسبتها 87,5 % قالت أنّ تشابه الحروف في الرسم الإملائي، وتقارب بعض الحروف الأخرى من حيث السمة الصوتية يعدّ سببا رئيسيا في الخلل النطقي أثناء تعليمية الحروف، أمّا الذين أجابوا بأنّ هذا لا يؤثر في تعليمة الحرف فقدر بـ: 12,5 % ذهبوا إلى أنّ هناك أسباب أخرى منها النفسية والعضوية ... تؤدي إلى عيوب في النطق لدى الأطفال.

الجدول رقم (05): يوضح نتائج السؤال الرابع الذي ينص على ما يلي:

- ظهور مشاعر الخوف والارتباك من طرف هؤلاء الفئة.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	% 37,5
لا	05	% 62,5
المجموع	08	% 100

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أنّ أغلبية الفئة المدروسة أجابوا بعدم وجود هذه الظاهرة والذين قدرت نسبتهم بـ : 62,5 % بينما قال البقية بأنّ لمشاعر الخوف والارتباك دور سلبي يقف عائقا أمام تعلم التلميذ للحروف وقدرت نسبتهم بـ : 73,5 % .

الجدول رقم (06):

يوضح نتائج السؤال الخامس الذي ينص على ما يلي:

- هل الطفل المصاب بخلل في النطق يتعرض للسخرية من طرف زملائه ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	06	% 75
لا	02	% 25
المجموع	08	% 100

التعليق:

كانت إجابة المعلمين حول هذا السؤال أنّ الطفل الذي يعاني من خلل في النطق يتعرض لسخرية واستهزاء من طرف زملائه، في حين أنّ الكثير منهم يشعرون بالإحباط والملل في المدرسة بسبب التنمر من طرف زملائهم وأقرانهم، وما يثبت ذلك نسبة إجاباتهم والمقدرة بـ: 75 % ، في حين أنّ نسبة 25 % منهم نفوا وجود مظاهر الاستهزاء والسخرية بين المتعلمين.

الجدول رقم (07): يوضح نتائج السؤال السادس الذي ينص على ما يلي:

- هل ترى أن إتاحة الفرصة للتلاميذ الذين يعانون من خلل في النطق مجدية أم غير مجدية؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
مجدية	06	% 75
غير مجدية	02	% 25
المجموع	08	% 100

التعليق:

توضح النتائج المحصاة كما يبينها الجدول رقم (06) للعينة المدروسة، بأنّ إتاحة الفرصة للتلاميذ الذين يعانون خللا في النطق غير مناسبة لأنّ الحصة المخصصة للقراءة محددة، وبلغت نسبتهم 75 %، أمّا 25 % وضحوا بأنّ إتاحة الفرصة لهم تمكنهم شيئا فشيئا من تجاوز تلك الصعوبات المتعلقة بالنطق.

الجدول رقم (08): يوضح نتائج السؤال السابع الذي ينص على ما يلي:

- هل جميع التلاميذ لهم القدرة نفسها على القراءة ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	% 00
لا	08	% 100
المجموع	08	% 100

التعليق:

يتضح من خلال الجدول رقم (07)، بأنّ مجموع أفراد العينة أكثرهم أجابوا بالنفي وبرّروا ذلك بأنّه ليس كل التلاميذ لهم نفس القدرة على القراءة، فالنسبة تؤكد ذلك لمجموع أفراد العينة والمقدرة بـ: 100 %، أمّا البقية أجابوا عكس ذلك وكانت نسبتهم ضعيفة جدا المقدرة بـ: 00 % .

ويعود هذا إلى اختلاف في القدرات المعرفية التي تختلف من تلميذ إلى آخر من ناحية الذكاء، وكذلك اختلاف في القدرات على القراءة.

الجدول رقم (09): يوضح نتائج السؤال الثامن الذي ينص على ما يلي:

- هل يحذف المتعلم بعض الحروف الموجودة أثناء القراءة ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	% 87,5
لا	01	% 12,5
المجموع	08	% 100

التعليق:

يبين لنا الجدول رقم (08)، أنّ نسبة 87,5 %، من أفراد العينة على وجود ظاهرة حذف بعض الحروف أثناء القراءة من طرف التلاميذ، ولعلّ سبب ذلك يعود إلى أسباب نفسية التسرع، الارتباك، قلة التركيز وأخرى عضوية (ضعف البصر)، أما في حين ذهبت نسبة إلى 12,5 % إلى عدم وجود هذه الظهيرة.

الجدول رقم (10): يوضح نتائج السؤال التاسع الذي ينص على ما يلي:

- هل عدد التلاميذ الذين لديهم خلل في القراءة أكثر من الذين يجيدون القراءة ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	01	% 12,5
لا	07	% 87,5
المجموع	08	% 100

التعليق:

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أنّ الأغلبية لأفراد العينة المدروسة من المعلمين نفت ما نسبة 87,5 % أنّ عدد التلاميذ الذين يعانون خلل في النطق أكثر من الذين يجيدون القراءة ولعلى هذا راجع إلى النسبة التحضيرية التي تعوّد التلميذ على النطق السليم عن طريق تحفيظهم قصار الصور القرآنية وتعليمهم نطق بعض الحروف، أما البقية أجابوا عكس ذلك، وكانت نسبتهم ضعيفة جدا والمقدرة بـ: 12,5 %.

الجدول رقم (11): يوضح نتائج السؤال العاشر الذي ينص على ما يلي:

- هل كل الحروف التي ينطقها التلميذ المصاب بخلل في النطق فيها خطأ ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	% 25
لا	06	% 75
المجموع	08	% 100

التعليق:

يتضح من خلال الجدول الحصول أنّ مجموع أفراد العينة أجابوا بالنفي، وهو ما يثبت أنّ نطق التلاميذ الذين يعانون ذلك في النطق لا يعني أنّ ذلك قد يمسّ كل الحروف، إنما بعضها فقط، وهو ما نسبته 75 %، بينما باقي المجموعة لأفراد العينة أجابوا عكس ذلك ونسبتهم قدرت بـ: 25 %.

الجدول رقم (12): يوضح نتائج السؤال الحادي عشر الذي ينص على ما يلي:

- هل يوجد فرق في المستوى التعليمي بين تلميذ درس السنة التحضيرية وتلميذ درس سنة أولى ابتدائي مباشرة ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	07	% 87,5
لا	01	% 12,5
المجموع	08	% 100

التعليق:

نلاحظ أنّ معظم الإجابات أكدّت أنّه لا يوجد فرق فقد وصلت نسبة إجاباتهم بنعم إلى 87,5 % في حين أنّ نسبة 12,5 % نفت أن يكون هناك فرق بين العينتين وما يؤكد ذلك هو المستوى المعرفي الذي يتمتع به تلاميذ الذين التحقوا بالسنة التحضيرية واكتسابهم بعض المعارف مثل حفظ بعض قصار السور، أنواع الخطوط، الألوان، الأرقام، بعض الحروف، ... إلخ، في حين أن من المتعلمين من لم يلتحق بالقسم التحضيري ولا بالروضة لظروف ما وهو ما يجعله متأخرا نوعا ما عن أقرانه الذين التحقوا بتلك الأقسام.

الجدول رقم (13): يوضح نتائج السؤال الثاني عشر الذي ينص على ما يلي:

- هل المستوى التعليمي في الفصل الأول كان متفاوتا بين تلاميذ لديهم خلل في النطق وتلاميذ أصحاء؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	% 62,5
لا	03	% 37,5
المجموع	08	% 100

التعليق:

نلاحظ أنّ النتائج المبينة في الجدول رقم (13)، أنّ جلّ أفراد العينة تقريبا أثبتوا بأنّ هناك تفاوتا واضحا في نتائج الفصل الأول بين تلاميذ مصابون بخلل نطقي وتلاميذ أصحّاء، والنسبة تثبت ذلك وكانت مقدرة بـ: 62,5 %، في حين أنّ نسبة 37,5 % منهم نفوا وجود تفاوت بينهم.

الجدول رقم (14): يوضح نتائج السؤال الثالث عشر الذي ينص على ما يلي:

- هل التلميذ المصاب بخلل في النطق له حركات فيزيولوجية تميزه عن باقي التلاميذ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	% 25
لا	06	% 75
المجموع	08	% 100

التعليق:

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (13)، أنّ نسبة 75 % من مجموع أفراد العينة أجابوا بالنفي، وهو ما يثبت عدم وجود حركات فيزيولوجية لدى الطفل المصاب بخلل في النطق، حيث وصلت نسبتهم 25 % وهذا يعني أنّ عيوب النطق لدى التلاميذ المصابين هي حالات عرضية مرتبطة بالسن والطفولة يمكن لها أن تختفي مع النمو.

الجدول رقم (15): يوضح نتائج السؤال الرابع عشر الذي ينص على ما يلي:

- هل قدرة الانتباه لدى التلميذ المصاب بخلل في النطق جيدة ؟.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة	03	% 37,5
متوسطة	04	% 50
ضعيفة	01	% 12,5
المجموع	08	% 100

التعليق: يوضح الجدول رقم (14)، أنّ قدرة الانتباه لدى التلميذ المصاب بخلل في النطق، فقد أكّد أفراد العينة على أنّ الأداء المتوسط نسبتهم كانت 50 %، أمّا البقية من المعلمين أجابوا بأنّ قدرة انتباهه جيدة وكانت نسبتهم قليلة والمقدرة بـ: 37,5 %، وآخرون أجابوا أيضا بأنّ قدرة انتباهه ضعيفة وكانت نسبتهم ضئيلة والمقدرة بـ: 12,5 %.

كان ذلك يرجع إلى أسباب عديدة منها: تفاوت نسبة الذكاء بين المتعملين وتفاوت قدرات التركيز وحفظ المعلومة إضافة إلى اختلاف طرق التعامل مع التلاميذ من طرف المعلم.

الجدول رقم (16): يوضح الطرق التي يستعملها المعلم مع تلميذ مصاب بخلل في النطق.

السؤال	الإجابات
ما هي الطرق التي تستعملها مع تلميذ مصاب بخلل في النطق ؟.	- التركيز على تلميذ مصاب بخلل في النطق. - محاولة التقرب منه وإشعاره بالاطمئنان. - دمج التلميذ مع المتعلمين. - تكثيف جهود الأستاذ مع الأولياء لمعالجة هذه الفئة. - المتابعة النفسية والأرطفونية لهم. - توفير الجو المناسب لهم أثناء الدراسة. - تشجيع وتثمين مجوداتهم وإبعادهم عن السخرية والتعلم. - تعزيز الثقة بالنفس.

رابعا: خطوات تعليمية الحرف:

قمنا بالدراسة الميدانية في عدة مدارس مع تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وقد خصصنا هذه الدراسة من أجل التعرف على طريقة تعليمية الحرف لديهم نطقا وكتابة. وانطلاقا من هذه الدراسة اعتمدنا في دراستنا على المنهج التحليلي في ذلك.

الطريقة النموذجية المتبعة في المنهج الصوتي:

الطريقة الأولى: يقوم المعلم بكتابة تاريخ اليوم على الجهة اليسرى من السبورة. ثم في الجهة اليمنى يكتب:

- الميدان: فهم المكتوب.
- النشاط: الصوت [و] الحرف [ر].
- والهدف التعليمي: أن يتعرف المتعلم ويميز صوت (ر) سمعًا، ونُطقًا، وكتابة خطية في مواقع مختلفة من الكلمة.

الطريقة الثانية: الاعتماد على نص القراءة

- نص القراءة (في ساحة المدرسة).
- يقوم المعلم بقراءة النص على التلاميذ وقراءة متأنية ودقيقة.

كما يقوم في نفس الوقت بسرد الأحداث لهم بلغة سهلة وبسيطة أقرب إلى العامية بهدف تسهيل عملية فهم النص بشكل صحيح، وحتى يتمكن التلاميذ من إعادة القراءة.

بعد القراءة الجيدة للنص من طرف المعلم يقوم بِمَسْرَحَة أحداث النص المنطوق من طرف المتعلمين وذلك من أجل الفهم الجيد للنص، وترسيخ المعلومة في أذهانهم.

بعد الوصول إلى الجملة المقصودة، وصياغتها صياغة سليمة من طرف المعلم يطالب التلاميذ بإعادة ترديدها عدة مرات بطريقة شفوية مع التأكيد على فهم مدلولها واحترام النطق الجيد لكلماتها (التنغيم).

يكتب المعلم الجملة على السبورة، على طريقتين: إما بشكل خطي غير منفصل أو باستعمال بطاقات مكتوب عليها كل كلمة على حدة بخط واضح وجميل مع استعمال اللون الأحمر في كتابة حرف الراء.

الجملة: إمّا بطريقة كتابيتها على السبورة كالآتي:

دَقَّ اَلْجَرَسُ فَخَرَجْنَا إِلَى اَلْسَّاحَةِ

أو بطريقة الكتابة على البطاقات كالآتي:

دَقَّ	اَلْجَرَسُ	فَخَرَجْنَا	إِلَى	اَلْسَّاحَةِ

- يقرأ المعلم الجملة ثلاث مرات على الأقل، ويركز على الصوت (رَ)، وينطقه بصوت واضح ومسموع وفصيح مُحترِمًا في ذلك مخارج الحرف.
- يمنح المعلم فرصة للمتعلمين للقراءات الفردية على السبورة، ويراقب بدقة سلامة النطق وإخراج الحرف.
- يسأل المعلم المتعلمين عن عدد كلمات الجملة، هناك من يجيب إجابة صحيحة وهنالك من لا يفرق بين الكلمة والحرف.
- يعيد كتابة الجملة مرة ثانية، ويؤطر كلماتها لإيضاح وتسهيل عملية التفريق بين الكلمات والحروف بهذه الطريقة:

دقَّ	الجَرَسُ	فَخَرَجْنَا	إِلى	اَلْسَّاحَةِ

- يقرأ المعلم كلمات الجملة بتأنٍ، وبشكل منفرد ومتقطع، وبصوت واضح، مسموع وفصيح.
- يقرأ بعد المعلم المتعلمون كلمات الجملة بشكل منفرد متقطع، وبصوت واضح مسموع وسليم.

والطريقة التي يستعملها المعلم في تقطيع الجملة باستخدام طريقة التصفيق باليدين أي عند نطق كل كلمة على حدة يصفق المعلم بيده لكي يميز المتعلمون عدد الكلمات الموجودة في الجملة فهذه الطريقة ساعدت المتعلمين على التفريق بين الكلمات وعددها في الجملة.

الطريقة الثالثة: ممارسة مفهوم المحور التركيبي والاستدلالي

- يقوم المعلم بكتابة الجملة على شكل بطاقات أو على الألواح، ويشوش ترتيبها ويطلب من المتعلمين قراءتها وهي مشوشة ثم إعادة ترتيبها (يقوم بهذا العمل عدّة مرات)
- استبدال كلمات بكلمات أخرى من اقتراح المعلم، والإشارة إلى تبدل أو عدم تغير المعاني وهذا حسب فهم كل تلميذ، مع الإشارة إلى نوع الكلمة المقبولة.
- العودة إلى الجملة الأصلية، والقيام في كل مرة بحذف كلمة ويقرأ المتعلمون ما بقي من الجملة إلى أن يصلوا إلى المفردة المقصودة.
- يسأل المعلم المتعلمين ماذا بقي من الجملة ؟.

يجيبون:

اَلْجَرَسُ.

- يقرأها المتعلمون قراءات فردية عدّة مرات بإتقان.
- مطالبة المتعلمين بكتابتها على الألواح بخط واضح وسليم مع مراقبة المعلم.

الطريقة الرابعة: الاعتماد على التقطيع الصوتي للمفردة

- يقوم المعلم بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية.

اَلْـ	ـجَـ	ـرَ	ـسُ
/0/	/	/	/

- مطالبة المتعلمين بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية على ألواحهم.
- يسأل المعلم المتعلمين عن عدد مقاطع الكلمة؟.

يجيبون: 04 مقاطع.

- يقرأ المعلم الكلمة بطريقة مقطعية بالتصفيق، أو الإشارة بالأصابع، أو بالطرق عل الطاولة أو السبورة مع التركيز نطقا على المقطع المقصود (رَ).

- يقرأ المتعلمون الكلمة بطريقة مقطعية بالتصفيق، أو بالإشارة بالأصابع، أو بالطرق عدّة مرات.
- مطالبة المتعلمين بالإتيان بكلمات لها نفس الحرف الرّاء مثل: طائرَة، كرَاسً، مسطرة مبراة، كرسي، جدار.
- يمحو المعلم المقطع الأول والتلاميذ يقومون بالعمل نفسه على ألواحهم.
- يقرأ المتعلمون ما بقي من المقاطع وكل مرة يتم فيها حذف مقطع من التصفيق لكل مقطع يُقرأُ إلى أنْ يصل إلى الوحدة الصوتية (رَ) ومن الأحسن يفضل كتابة الحرف بدون حركات.
- يتم التعرف على الحرف يقول المعلم هذا (ر) حرف الرّاء.
- مطالبة التلاميذ تحديد مكان الوحدة الصوتية يجيبون [وسط الكلمة].
- يرسم المعلم الحرف في الفضاء ثم يطلب من المتعلمين بالإجراء نفسه مع شرح اتجاه كتابة (رَ).
- يطالب المعلم المتعلمين كتابة الحرف على الألواح بالأصبع المبلل بالريق ثم إتباع الأثر الناتج بالطباشير.
- يطلب من المتعلمين تشكيل الحرف بالعجين، بالورق، ... إلخ.
- التعرف على رسم الحرف في المواقع المختلفة من الكلمة: ر، ـر.
- يقول المعلم هذا حرف الرّاء، ويُشير إلى شكله.

الطريقة الخامسة: معتمدة في ذلك حاسة السمع والبصر والحركة للتلميذ

- يقرأ المعلم كلمات، ويطالب المتعلمين بتمييز عدد المقاطع الصوتية المكونة للكلمة عن طريق التصفيق.

- يقرأ المعلم كلمات فيها الصوت (ر) في مواضع: إذا سمع المتعلم الصوت (ر) في أول الكلمة وضع يده على رأسه إذا سمع المتعلم الصوت (ر) في وسط الكلمة وضع يده على صدره، إذا سمع المتعلم الصوت (ر) في آخر الكلمة ضرب برجله.
- يقرأ المعلم كلمات بعضها يتضمن (ر) وأخرى لا تضمنه ويطالب المتعلمين برفع اليد اليمنى عند سماع الكلمة التي تتضمن الحرف.

إذن انطلاقا من هذه الدراسة توصلنا إلى عدّة ملاحظات حول تعليمية الحرف وطريقة إخراجها، وقد حضرنا أثناء تربصنا تعليمية بعض الحروف من بينها: (الرّاء، التاء، الدال العين، الجيم، الشين، الصاد، القاف).

ملاحظة:

نشير إلى أن كل قسم ضمّ 15 تلميذا وفق نظام التتفويج لظروف صحية (الناتجة عن كوفيد)، وقد وقفنا من خلال هذه العينات على عدة حالات بها خلل في نطق بعض الحروف انطلاقا من طريقة المنهج الصوتي السابق تطبق عليه جميع الحروف الآتية:

أولا: حرف الرّاء

- الابتدائية: صدراتي السعيد.
- نص القراءة: (في ساحة المدرسة) لاحظنا ما يلي:
  - الجملة: دقَّ اَلْجَرَسُ فخَرجْنَا إِلَى الساحَةِ.
  - حرف الرّاء: نطق اثنا عشر تلميذًا حرف "الرّاء" نطقا صحيحا وسليما، بينما ثلاث تلاميذ كان نطقهم للحرف بشكل آخر مثل: اَلْجَرَسُ نطقوها اَلْجَلَسُ، نطق حرف الرّاء لاَمًا.

ثانيا: حرف التاء

- الابتدائية: صدراتي السعيد.
- نص القراءة: (أدواتي المدرسية) لاحظنا ما يلي:

- الجملة: تَقِف مُعلِّمَتُنَا عَلَى المِصْطَبَةِ، نقول كل التلاميذ حرف التاء نُطقًا صحيحًا وسليمًا، ما عدا تلميذا واحدا نطق حرف التاء حرف "ثاء"، في كلمة "معَلِمَتُنَا قال: مُعَلِمَثُنَا.

ثالثا: حرف الدّال

- الابتدائية: مشري المكي.
- نص القراءة: (أدواتي المدرسية) لاحظنا ما يلي:

- الجملة: أَخْرِجوا أدَوَاتِكُمْ يَا أَوْلاَدُ، في هذه الجملة وأثناء القراءة الفردية لاحظنا أنّ جميع التلاميذ نطقوا الدّال نُطقا صحيحا وسليما.

رابعا: حرف العين

- الابتدائية: مشري المكي.
- نص القراءة: (في القرية) لاحظنا ما يلي:

- اَلجملة: اَلْمَزَارِعُ في القرية وَاسِعَةٌ، كذلك بالنسبة لحرف العين وأثناء قراءة التلاميذ للجملة التي فيها حرف العين لاحظنا أنّ كلهم نطقوا حرف العين نطقا صحيحا وسليما.

خامسا: حرف الجيم

- الابتدائية: زياني السعيد.
- نص القراءة: (مدينتنا).

- الجملة: مدينتنا جميلةٌ، أثناء قراءة الجملة قراءة فردية من طرف التلاميذ لاحظنا أنّ أربعة عشر تلميذ نطق حرف الجيم نطقا سليما وصحيحا، بينما تلميذ واحد نطق حرف "الجيم "دالا" في كلمة "جميلة" قال "دميلة".

سادسا: حرف الشين

- الابتدائية: عليوش اسماعيل.

- نص القراءة: (في الحقل).

- الجملة: أنت سَتَسقي شُجَيْرَةَ اللَّيمُونِ، كانت قراءة الجملة بالنسبة لعشرة تلاميذ قراءة صحيحة خاصة من ناحية نطقهم للحروف، أمّا خمسة تلاميذ كان نطقهم لكلمة "شُجيرة" فيها خطأ ويكمن هذا الخطأ في حرف "الشين" نطقوها حرف "السين" فقالوا: سَجيرة وليس شُجيرة.

سابعا: حرف الصاد

- الابتدائية: عليوش إسماعيل.
- نص القراءة: (في معرض الكتاب).

- الجملة: سأشتري قِصَّة لصديقتي، أثناء قراءة التلاميذ للجملة التي فيها حرف "الصّاد"، نطق اثنا عشر تلميذا "الصّاد" نطقا صحيحا وسليما، أمّا ثلاث تلاميذ فنطقوا حرف "الصّاد" سينًا" في كلمة لصديقتي نطقوها لسديقتي.

ثامنا: حرف القاف:

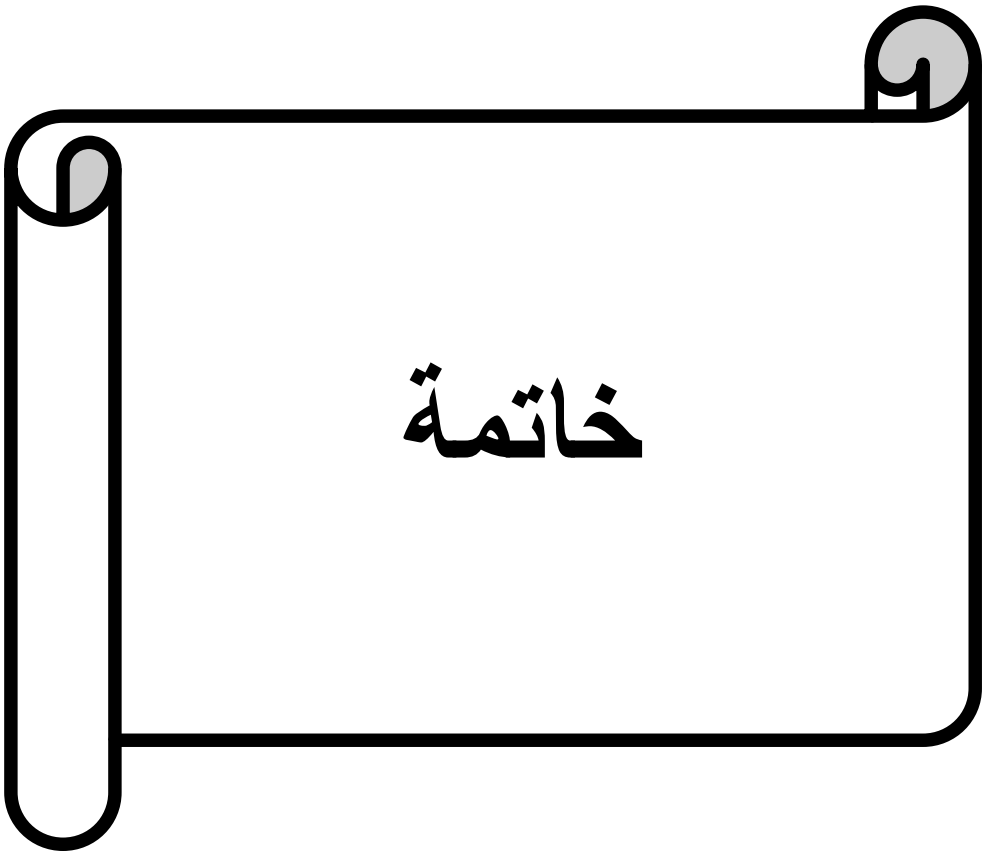
- الابتدائية: عبد الحميد ابن باديس.
- نص القراءة: (مباراة في كرة القدم).

- الجملة: نَظَّمَ الأصدقاءُ مُباراةً في كُرَةِ اَلْقَدَمِ. نلاحظ من خلال الجملة المقدمة من طرف المعلم للتلاميذ نظّم الأصدقاء مُبَاراةً في كُرَةِ اَلْقَدَمِ أن تسعة تلاميذ نطقوا حرف "القاف" في كلمة "اَلْقَدَمِ" نطقا صحيحا وسليما، غير أنّ ستة تلاميذ آخرين نطقوا حرف "القاف" "كافا".

التعليق:

لا يمكن تحديد سبب رئيسي وأصلي لهذه الفئة لأنّ الدراسة الميدانية كانت محددة بفترة معينة مدة ثلاثين يوما، لكن وكما ذكرت سابقا قد تعود هذه الأسباب إلى عوامل نفسية أو عضوية أو اجتماعية أي لهجاتية.

ويمكن معالجة أسباب هذه العيوب كل حسب حالته بتدخل طبي أو بمعالجة نفسية أو بالممارسة يزول بالنمو الطبيعي للتلميذ.


خاتمة

خاتمة:

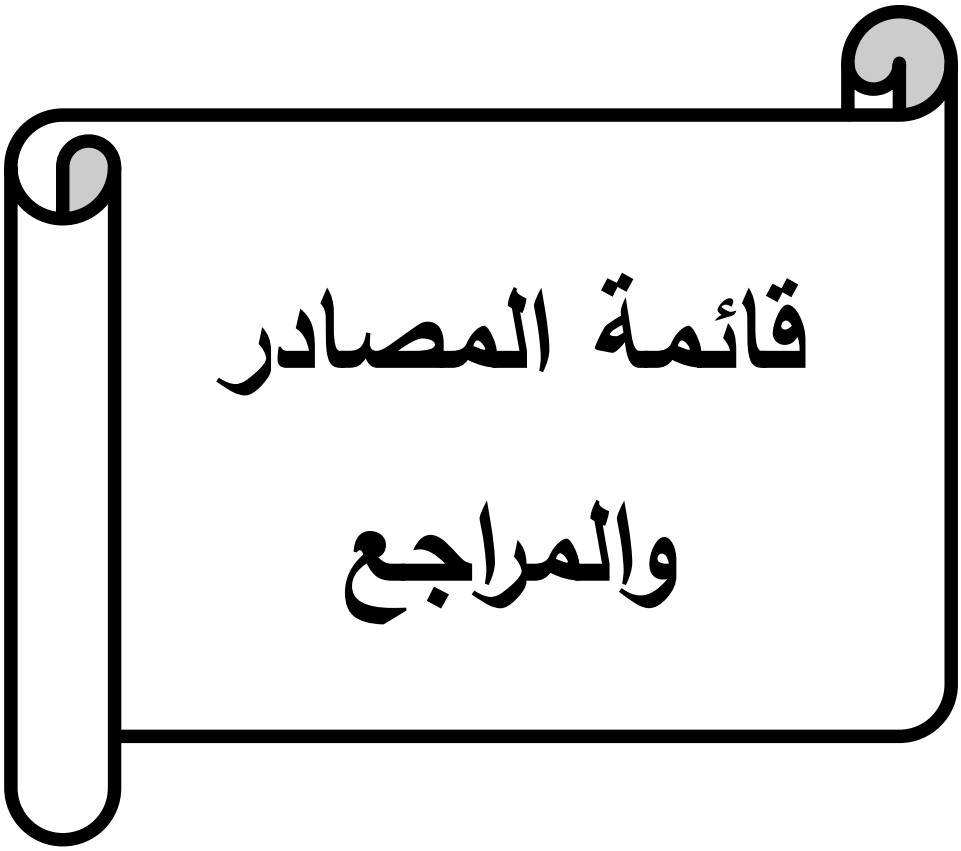
بعد الانتهاء من معالجة أهم الجوانب التي تناولها هذا البحث المتواضع، والذي من خلاله حاولنا التطرق إلى ما قدمناه تعليمية الأصوات بشقيها النظري والتطبيقي، وطرائق ومناهج لتعليمية الحرف لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- تعتمد تعليمية الحرف بالدرجة الأولى على عدّة خطوات أساسية يتبعها التلاميذ ككتابة الجملة من طرف المعلم وتدريبهم على كيفية الإعادة والتكرار الفردي للجملة عدّة مرات.
- إتباع عدّة خطوات أخرى من طرف المعلم في الجانب التطبيقي بالتدقيق.
- اعتماد طريقة التفويج أثبتت نجاعتها، فقد كانت لها إيجابيات للمعلم وللمتعلم على حد سواء، خاصة وأنّ الوقت المحدد لتقديم درس فهم المنطوق خمسة وأربعون دقيقة، إلا أنّها لم تؤثر سلبا عليهم بل ساعد كل من المعلم والمتعلم في ذلك لأنّ عدد المتعلمين كان قليلا.
- تدريب المعلم للمتعلمين على كيفية نطق الحرف وإخراجه عن طريق بعض النشاطات كالقراءة والكتابة داخل القسم تكليفه بتمارين عن تعليمية الحرف.
- طريقة فهم المنطوق لها دور كبير في مجال تعليمية الحرف لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي، رغم ضيق الوقت المحدد في تدريس تعليمة الحرف وفق المنهاج الجديد لظروف صحية (كوفيد)، إلاّ أنّه كانت له نتائج إيجابية على التلميذ.
- الاعتماد على طريقة المنهج الصوتي أثناء التدريس لاحظنا من خلاله حالات يعاني منها التلاميذ ألا وهي "**عيوب النطق**" التي ظهرت عليهم أثناء تعليم الحرف.

خاتمة:

ومن بين العوامل التي أدت إلى ذلك قد تكون أسباب نفسية أو اجتماعية أو عضوية ...، إلاّ أنّ هناك علاجات تساعد الطفل على التغلب عليها وتخطيها كالقيام بجلسات طبية ... وقد تكون أسباب يمكن معالجتها كلما كبر الطفل في السن نقصت تلك الحالة عنده.

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بتعليمية الأصوات في المرحلة الابتدائية بأطوارها المختلفة، باستخدام طرائق تدريس فعالة وناجحة، وفي الوقت ذاته تحقق الأهداف المنشودة من أجل الرفع من مستوى تعليمية الحرف من خلال الاعتناء بتدريسها في مراحل التعليم الأولى، وذلك من خلال تكثيف حصص القراءة، أو تخصيص حصص لقراءة نصوص حكائية للمتعلم بهدف تنمية مهارة الاستماع لديه وتقوية تركيزه.


قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر

1. ابن جني أبو الفتح عثمان: سر صناعة الإعراب، تح، حسن الهنداوي، دار القلمدمشق، 1993م، ج1.
2. ابن عباد الصاحب إسماعيل: المحيط في اللغة، تح: الشيخ محمد آل ياسين، علم الكتب، ج8.
3. ابن منظور: لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ط1، د.ت، مج 1.
4. أبو الفضل جمال الدين بن مكرم: ابن منظور، لسان العرب، المجلد 13، طبعة جديدة محققة، دار صادر بيروت.
5. الجاحظ: البيان والتبيين، تح، درويش حويدي، المكتبة العصرية، الدار النموذجية بيروت، ط1، د.ت،ج1.
6. سيبويه أبو بشر عمر وبن عثمان بن قنبر: الكتاب، تح، عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1408ه، 1988م، ج4.

ثانيا: المعاجم

1. الفراهيدي الخليل ابن أحمد: كتاب العين، تح، عبد الحميد هنداوي، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ج1.

ثالثا: المراجع

1. إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها بمصر، د.ن، د.ت
2. ابن فارس: المجمل، تح، زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2 1986م.
3. أبي منصور عبد المالك محمد الثعالبي: فقه اللغة وسر العربية، مطبعة الاستقامة القاهرة.
4. بشر كمال: علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، د.ط، سنة 2000م.
5. البهنساوي حسام: الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدور والدرس الصوتي الحديث، مكتبة طريق العلم، القاهرة د.ط، د.ت.

6. بوعناني مصطفى: في الصوتيات العربية والغربية، أبعاد التصنيف الفونتيكي ونماذج التنظير الفونولوجي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م.
7. الجاحظ: الحيوان: تح عبد السلام هارون، ط3، دار إحياء التراث، مصر 1969 ج3.
8. حسان تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، الدار الثقافية، الدار البيضاء، المغرب، ط 1994.
9. الحمزاوي محمد رشاد: المصطلحات اللغوية، الدار التونسية، تونس، 1987م.
10. حيار العالية: اضطرابات النطق والكلام وسبل علاجها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، د.ط، د.ت.
11. الزوي أحمد محمد سالم: الخليل ابن أحمد النواهيدي رائد علم الأصوات، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك العزيز السعودية، ع9، د.ت.
12. سامي حنا وآخرون: معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط د.ت.
13. السعران محمود: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان، د.ط.
14. سقال ديزيرة: الصرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربية، ط1، بيروت لبنان، 1996م.
15. سميحان الرشيدي: التخاطب واضطرابات النطق، جامعة الملك قيصل، د.ط د.ت.
16. السيد عبيد ماجدة: تعليم الأطفال والحاجات الخاصة، دار الصفا، عمان الأردن، ط1، 2000م.
17. الطاهر أحمد الزاوي: مختار القاموس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس د.ن.
18. عبد الصبور شاهين: علم الأصوات، مكتبة الشباب، د.ط، د.ت.

19. عبد الفتاح صابر عبد المجيد: اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، د.ط، د.ت.
20. العطية خليل إبراهيم: في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ للنشر، بغداد، د.ن، د.ت.
21. العلوي شفيقة: دروس في علم الأصوات، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة.
22. عمر أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، سنة 1997، القاهرة.
23. الغامدي منصور بن محمد: الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض السعودية، ط1، 2001م.
24. فيصل العفيف: اضطرابات النطق واللغة، مكتبة العربي، د.ط، د.ت.
25. قدور أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط 3، 2007م.
26. لعيس إسماعيل: اللغة عند الطفل، الجزائر، د.ط، د.ت.
27. لوشن نور الهدى: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، دار الفتح الإسكندرية، 2008م.
28. محجوب محمد حسن: العربية للناطقين بغيرها، مجلة علمية محكمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، دار جامعة إفريقيا العلمية للطباعة، الخرطوم السودان يونيو 2010م، ع 10.
29. مصطفى فهمي: أمراض اللغة، مكتبة مصر، ط1، د.ت.
30. النوري محمد جواد: علم الأصوات العربية.

رابعا:الرسائل الجامعية:

1. لعور سلمى: المصطلح بين القدماء والمحدثين دراسة مقارنة سر صناعة الإعراب وفي البحث الصوتي عند العرب، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية الأدب واللغات، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2016م- 2017م.

خامسا: المقالات والمجلات:

1. أسماء أحمد محمد: ما تعريف التنغيم في اللغة العربية ؟، الموسوعة العربية الشاملة2018م.

سادسا: الموسوعات

1. سهل ليلى: التنغيم وأثره في اختلاف المعنى ودلالة السياق، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، العدد السابع، جوان 2010م.
2. شلغوم عفاف الطاهر: مخارج الأصوات بين القدماء والمحدثين، المجلة الجامعة ع17، مج 02، 2015م.
3. اللحام شبل عودة عبد الله: دراسة تقويمية لمحتوى الأصوات اللغوية في مناهج اللغة العربية في ضوء المعايير الواجب توفرها فيه، 2010م.

فهرس الجداول

فهرس الجداول

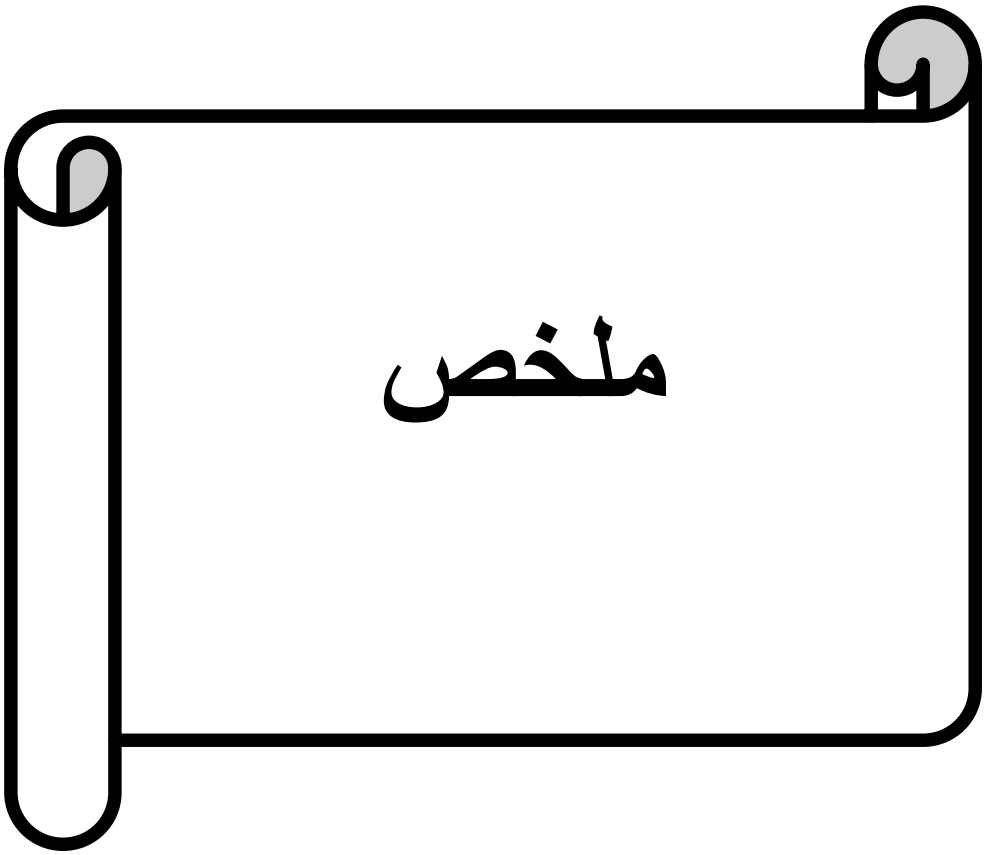
رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	مخارج الأصوات عند سيبويه	27
02	كيف تصنف مستويات التلاميذ أثناء نطقها الحروف العربية ؟.	57
03	هل يوجد في قسمك تلاميذ لديهم صعوبة في النطق؟ .	57
04	هل الحروف المتشابهة والحروف التي لها سمة صوتية واحدة تعدّ سببا رئيسيا في الخلل النطقي ؟.	58
05	ظهور مشاعر الخوف والارتباك من طرف هؤلاء الفئة.	59
06	هل الطفل المصاب بخلل في النطق يتعرض للسخرية من طرف زملائه؟	59
07	هل ترى أن إتاحة الفرصة للتلاميذ الذين يعانون من خلل في النطق مجدية أم غير مجدية ؟.	60
08	هل جميع التلاميذ لهم القدرة نفسها على القراءة ؟.	61
09	هل يحذف المتعلم بعض الحروف الموجودة أثناء القراءة ؟	61
10	هل عدد التلاميذ الذين لديهم خلل في القراءة أكثر من الذين يجيدون القراءة ؟.	62
11	هل كل الحروف التي ينطقها التلميذ المصاب بخلل في النطق فيها خطأ ؟.	63
12	هل يوجد فرق في المستوى التعليمي بين تلميذ درس السنة التحضيرية وتلميذ درس سنة أولى ابتدائي مباشرة ؟.	63
13	هل المستوى التعليمي في الفصل الأول كان متفاوتا بين تلاميذ لديهم خلل في النطق وتلاميذ أصحاء ؟ .	64
14	هل التلميذ المصاب بخلل في النطق له حركات فيزيولوجية تميزه عن باقي التلاميذ؟.	65
15	هل قدرة الانتباه لدى التلميذ المصاب بخلل في النطق جيدة ؟.	65
16	يوضح الطرق التي يستعملها المعلم مع تلميذ مصاب بخلل في النطق.	66

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
البسملة	/
دعاء	/
شكر وتقدير	/
مقدمة	أ
مدخل	**5**
الفصل الأول: الصوت بين المكتوب والمنطوق	
المبحث الأول: الصوتيات	**12**
المطلب الأول: مفهوم الصوتيات.	**12**
المطلب الثاني: فروع الصوتيات.	**13**
المطلب الثالث: أهمية الصوتيات	**18**
المبحث الثاني: مفهوم الصوت ومخارجه.	**21**
المطلب الأول: مفهوم الصوت	**21**
أولا: لغة	**21**
ثانيا: اصطلاحا:	**22**
المطلب الثاني: مخارج الأصوات وصفاتها بين القدماء والمحدثين:	**23**
أولا: تعريف المخرج:	**23**
ثانيا: مخارج الأصوات بين القدماء والمحدثين:	**25**
المطلب الثالث: النبر والتنغيم والمقطع في اللغة العربية:	**31**
أولا: النّبر (Stress):	**31**
ثانيا: التنغيم:	**38**

ثالثا: المقطع في اللغة العربية:	**41**
المبحث الثالث: عيوب النطق عند التلاميذ، أسبابه وعلاجه	**44**
المطلب الأول: عيوب النطق عند التلاميذ:	**44**
أولا: العيوب الإبدالية الجزئية:	**44**
ثانيا: العيوب الإبدالية الكلية:	**45**
المطلب الثاني: أسباب عيوب النطق:	**46**
المطلب الثالث: طرق وأساليب علاج عيوب النطق:	**48**
أولا: العلاج النفسي:	**48**
ثانيا: العلاج الكلامي:	**48**
ثالثا: العلاج التقويمي:	**48**
رابعا: العلاج الاجتماعي:	**49**
خامسا: العلاج الفسيولوجي الجراحي:	**49**
الفصل الثاني: خطوات تعليمية الحرف لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي	
تمهيد	**53**
أولا: التعرف على محيط العينة:	**53**
ثانيا: التعرف على طفل السنة الأولى ابتدائي:	**54**
ثالثا: نمط الدراسة التطبيقية:	**54**
خاتمة	**76**
قائمة المصادر والمراجع	**79**
فهرس الجداول	**84**
فهرس الموضوعات	**86**


ملخص

الملخص باللغة العربية:

تعتمد تعليمية أصوات اللغة العربية لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي، على طريقة نطق وإخراج الحرف، وكيفية إدراكه إدراكا جيدا من خلال وكتابته.

فتعليمية الصوت في المرحلة الابتدائية خاصة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي مهّدت لهم الطريق في تعلم الحروف العربية خاصة مع ظهور الطريقة الجديدة في تدريس "الحرف" والمطبق وفق المنهاج التربوي الجديد ألا وهو المنهج الصوتي الذي يعتمد على كيفية وطريقة تعليم الحرف تدريجيا، إضافة إلى ذلك المعلم الذي يعدّ بمثابة المحرك الأساسي والعنصر الفعال في العملية التعليمية، أما المتعلم فهو مكمل لدور المعلم وهو التعلم.

انطلاقا من هذا يأتي هذا البحث ليلقي الضوء على العديد من أساليب، وطرائق لتعليم الصوت لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

- **الكلمات المفتاحية:** طرائق التدريس، تعليمية أصوات، فهم المنطوق، الحرف عيوب النطق، سنة أولى ابتدائي.

Summary:

Arabic phonetics for first year primary school pupils is based on the right pronunciation of the letter and its recognition through writing.

Teaching phonetics to primary school children especially first grade pawed the way to learn the Arabic alphabet especially with the emergence of the new way of teaching the letter progress lively not to mention the teacher who is considered as the monition in the learning process whereas the learner completes the teachers role which is teaching.

Infect, this research highlig hated the ways and the methods of teaching "the sound" to its grade primary school pupils .

- **Keywords:** ways of teaching- learning phonetics, the sound first grade primary school- fears of pronunciation **.**