جامعة قطر

كلِّيَّة الآداب والعلوم

أهميَّة علم الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة

دراسة ميدانيَّة في المرحلة الابتدائية في مدارس قطر

مقاربة لسانيَّة تطبيقية

The Importance of Phonetic Science in Teaching Arabic

Primary Schools in Qatar as a Field Study

An Applied Linguistic Approach

إعداد

أمل خميس حسين الحافي

قُدِّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلَّبات

كلِّيَّة الآداب والعلوم

للحصول على درجة الماجستير في

"قسم اللُّغة العربيَّة"

يناير 2025م / 1446هـ

© 2025 م. أمل خميس حسين الحافي. جميع الحقوق محفوظة.

لجنة المناقشة

استُعرضت الرسالة المقدَّمة من الطالبة أمل خميس حسين الحافي بتاريخ تاريخ مناقشة الرسالة، وَوُفِقَ عليها كما هو آتٍ:

نحن أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالب المذكور اسمه أعلاه .وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزء من امتحان الطالب.

الأستاذ الدكتور/عبد الحميد زاهيد

المشرف على الرسالة

_____

الأستاذة الدكتورة/ سمية المكي

مناقشة

_____

الأستاذ الدكتور/أحمد صفر

مناقش

_____

تمّت الموافقة:

_____

عميد كليّة الآداب والعلوم

المُلخَّص

أمل خميس حسين الحافي، ماجستير في اللُّغة العربيَّة: يناير 2025.

العنوان: أهميَّة علم الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة دراسة ميدانيَّة في المرحلة الابتدائية في مدارس قطر – مقاربة لسانيَّة تطبيقية

المشرف على الرسالة: الأستاذ الدكتور/عبد الحميد زاهيد

تتناول هذه الدِّراسة أهميَّة علم الأصوات ودوره المحوري في تعليم اللُّغة العربيَّة، حيث تُعَدّ اللُّغة وسيلة أساسيَّة للتواصل ونقل المعرفة والثقافة. فإن فهم الأسس الصَّوتيَّة للغة يسهم في تعزيز القدرة على التَّعبير بشكل دقيق، ويؤثر بشكل إيجابي في العمليَّة التَّعليميَّة للمتعلمين؛ سواء كانوا ناطقين بالعربيَّة أم لا، وفي هذا السِّياق تتناول الدِّراسة جوانب مختلفة من هذا الموضوع الحيوي هادفة إلى تطوير المناهج التَّعليميَّة لتعزيز فهم علم الأصوات والملامح التَّطريزية، والسعي نحو اقتراح استراتيجيَّات تعليميَّة مبتكرة تساعد المتعلمين على تجاوز التَّحديات المرتبطة بتعلم اللُّغة العربيَّة.

تبدأ الدِّراسة باستعراض الأسس النَّظريَّة المتعلقة بمصطلحي "الاكتساب" و"التعلم"، مع التَّركيز على العَلاقةِ بينهما وكيف تؤثر البيئة الاجتماعيَّة والثقافية في عمليَّة اكتساب اللُّغة، وكذلك تتطرق الدِّراسة إلى أهميَّة الدِّراسات الصَّوتيَّة في فهم الخصائص اللُّغويَّة وتحسين القدرة على التعبير؛ ما يسهم في تعزيز الكفاءة اللُّغويَّة لدى المتعلمين.

ثم تتناول الدِّراسة دور علم الأصوات في تجاوز العقبات التي تواجه غير النَّاطقين بالعربيَّة، ثم تستكشف الدِّراسة الملامح التَّطريزية وأثرها في الأداء اللغوي، مع التَّركيز على مفاهيم النَّبر والتَّنغيم ودورهما في تحسين عمليَّة التَّواصل والإفهام.

وتستعرض الدِّراسة في منهجيتها تفاصيل عن التَّلاميذ والمعلمين والبيئة المدرسيَّة، وتصميم أداة لتقييمهم مع توضيح كيفية إعداد استمارات التقييم والأهداف المرجوة من عمليَّة التقييم.

وتركز الدِّراسة على المنهج المزجي الذي يجمع بين عدة طرق تحليلية، مع شرح وافٍ لآليات التحليل الإحصائي، الوصفي، والمقارن.

الكلمات المفتاحية

علم الأصوات – تعليميَّة اللُّغة العربيَّة – المرحلة الابتدائية – مدارس قطر – مقاربة لسانيَّة تطبيقيَّة.

ABSTRACT

The Importance of Phonetic Science in Teaching Arabic

Primary Schools in Qatar as a Field Study

An Applied Linguistic Approach

This Study outlines the importance of phonology and its key role in teaching the Arabic language. A language is a mean to express human thought through communication, and conveys knowledge and culture. Being aware of the phonetic language bases constitutes an enrichment in correctly expressing thoughts influencing the process of learning either for native mother tongue or foreign students. In this perspective, the study discusses various issues regarding this critical topic with the aim of developing educational curricula to improve phonology and prosodic features understanding. It will also be in pursuit of creating proposals for innovative approaches to teaching strategies that assist learners to surmount challenges associated with Arabic learning.

The study begins with introducing the theoretical framework for the concepts "acquisition" and "learning," focusing on the relationship between them and how social and cultural environments influence the process of language acquisition. Also, it discusses the importance of phonological studies regarding the understanding of linguistic features and improvement of expressive ability, which in turn would contribute to enhancing the linguistic proficiency of learners.

It also delves into the role of phonology in overcoming the difficulties which the non-native speakers of Arabic face. This is followed by the prosodic features that affect linguistic performance, focusing on the

concepts of stress and intonation, and how these improve the process of communication and comprehension.

The study design describes the methodology related to students, teachers, and the school environment, and the evaluation tool designed to be used within the study. The study describes how assessment forms are to be developed and for what purpose an evaluation is to be conducted.

The study emphasizes the approach of mixed methods by combining different mechanisms of analyses that clearly explain the statistical, descriptive, and comparative analysis mechanisms.

Keywords: Phonology, Arabic language education, Elementary school, Qatar schools, An Applied Linguistic Approach.

شكر وتقدير

"أود أن أعرب عن تقديري لدعم جامعة قطر في توفير كافة الاحتياجات اللازمة لتحقيق متطلبات هذه الدِّراسة".

كما أتوجه بأسمى آيات الشُّكر والتَّقدير والعرفان لما يحويه الجَنان إلى سعادة الأستاذ الدكتور عبد الحميد زاهيد؛ لما قدمه لي من عونٍ ونصحٍ وتوجيه طوال دراستي في مرحلة الماجستير، حتى اكتمل هذا البحثُ واستوى على سوقهِ.

الشكر والتقدير موصول لكل أساتذتي الكرام والعلماء الأجلاء الذين درست على أياديهم المباركة فكانوا بحقٍ عونًا لي، ورغم أنّ جميع كلمات الشكر لا تُوفيهم ولو جزءًا بسيطًا من حقهم، وذلك تقديرًا لعطائهم الدائم والمستمر، وربما لا تُسعفني الكلمات في قول كلمة الحق فيهم فشكراً لهم ولتميزهم ملء الأرض حبًا وكرمًا، وعلى رأسهم:

- سعادة الأستاذ الدكتور/ مصطفى بوعناني.
- سعادة الأستاذة الدكتورة/ سمية المكي.
- سعادة الأستاذ الدكتور/ عمرو مدكور.
- سعادة الأستاذ الدكتور/ عبد السلام حامد.
- سعادة الأستاذ الدكتور/ عبد السلام إسماعيلي.
- سعادة الأستاذ الدكتور/ عماد عبد اللطيف.
- سعادة الأستاذ الدكتور/ لؤي خليل.

والشُّكر والتَّقدير ممتد لكلِّ من أسهم في المسيرة من قريب أو بعيد.

الإهداء

إلى السَّندِ الذي لا يميل، رفيق الطفولة، وشريك الذِّكريات

رمز الأمان والاطمئنان

أخي الحبيب الغالي/ أسامة

أهدي لك حياتي

فهرس المحتويات

شكر وتقدير ..... خ

الإهداء ..... د

المقدِّمة.....1

الفصل الأول..... 11

تعليميَّة اللغات من منظور "اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة" 11

تمهيد 12

المبحث الأول: الفرق بين الاكتساب والتعلم. 11

المبحث الثَّاني: أهميَّة علم الأصوات في تعليميَّة اللغات. 36

الفصل الثَّاني 54

أهميَّة المستوى القطعي في تعليميَّة اللغات..... 54

تمهيد 55

المبحث الأول: أهميَّة المستوى القطعي في تعليم اللُّغة العربيَّة..... 58

المبحث الثَّاني: أهميَّة مخارج الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة..... 69

المبحث الثالث: أهميَّة صفات الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة..... 75

المبحث الرابع: أهميَّة المقطع الصوتي في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة. 83

خلاصة الفصل الثَّاني..... 95

الفصل الثالث 96

أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة..... 96

تمهيد 97

المبحث الأول: أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليمية اللغات 99

المبحث الثَّاني: أهميَّة النَّبر في تعليمية اللُّغة العربيَّة..... 106

المبحث الثالث: أهميَّة التَّنغيم في تعليمية اللُّغة العربيَّة..... 122

خلاصة الفصل الثالث..... 138

الفصل الرابع..... 141

متن الدِّراسة ومنهجيتها 141

المبحث الأول: متن الدِّراسة..... 142

المبحث الثَّاني: منهجيَّة الدِّراسة..... 151

الفصل الخامس..... 156

تحليل المتن ونتائجه..... 156

تمهيد 157

(تحليل نتائج اختبارات التَّلاميذ)..... 156

تحليل نتائج اختبارات التَّلاميذ..... 156

المبحث الأول: المخارج 157

أولًا: "مهارة التحدث": 160

الشكل (2) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 163

أما الثَّانية فكان محتواها المتوقع **(يَلْعَبُ الأَوْلَادُ الْكُرَةَ)**..... 163

الشكل (3) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 163

الشكل (4) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 164

الشكل (5) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 164

الشكل (6) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 165

الشكل (7) اختبار مهارة التحدث من الصف الثَّاني الابتدائي 167

الشكل (8) اختبار مهارة التحدث من الصف الثَّاني الابتدائي 168

ثانيًا: "مهارة الاستماع":..... 171

(1)مفهوم الاستماع:..... 171

(2)أهميَّة الاستماع: 171

(3)تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة الاستماع": 172

ثالثًا: "مهارة القراءة":..... 179

(أ)مفهوم "مهارة القراءة": 179

(ب)أنواع "مهارة القراءة": 180

(ج)أهداف تعليم القراءة: 181

(د)تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة القراءة": 182

•"مهارة الكتابة":..... 192

1-مفهوم "مهارة الكتابة":..... 192

2-أنواع الكتابة: 192

3-تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة الكتابة":..... 193

المبحث الثَّاني: الصفات 199

1.مفهوم الصفة:..... 199

2.أهميَّة الصفة في تعليم اللغات:..... 199

3."مهارة التحدث":..... 201

(أ)تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة التحدث":..... 201

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:..... 203

4."مهارة القراءة":..... 205

(3)"مهارة الكتابة":..... 211

تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة الكتابة": 211

المبحث الثالث: المقطع 216

1.مفهوم المقطع: 216

.2أهميَّة المقطع في تعليم العربيَّة:..... 216

3."مهارة القراءة":..... 218

تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة القراءة": 218

القسم الثَّاني 223

نتائج تحليل استمارات معلمي الصفين الأول والثَّاني الابتدائي 223

المبحث الأول: المخارج والصفات..... 224

المحور الأول: أسئلة تخص المعلم:..... 224

المحور الثَّاني: أسئلة تخص المنهج الدراسي:..... 228

المحور الثالث: أسئلة تخص العمليَّة التَّعليميَّة:..... 235

المبحث الثَّاني: المقطع..... 239

أسئلة تخص العمليَّة التَّعليميَّة:..... 239

خلاصة الفصل الخامس..... 241

الخاتمة 245

قائمة المصادر والمراجع..... 254

الملاحق 263

قائمة الجداول

جدول (1) الفرق بين الاكتساب والتعلم..... 33

جدول (2) الصامت الصحيح والمنطوق له عند البعض 45

جدول (3) الصوت وصفته عند سيبويه وعند المحدثين 78

جدول (4) الكلمة والمقطع والعدد 89

جدول (5) النبر القوي والمتوسط..... 114

قائمة الرسوم التوضيحية

الشكل (1) بطاقة استمارة المعلمات..... 147

الشكل (2) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي 163

الشكل (3) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 163

الشكل (4) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 164

الشكل (5) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 164

الشكل (6) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي..... 165

الشكل (7) اختبار مهارة التحدث من الصف الثاني الابتدائي 167

الشكل (8) اختبار مهارة التحدث من الصف الثاني الابتدائي 168

الشكل (9) اختبار مهارة التحدث من الصف الثاني الابتدائي 169

الشكل (10) اختبار مهارة التحدث من الصف الثاني الابتدائي..... 169

الشكل (11) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الثاني الابتدائي..... 170

الشكل (12) اختبار مهارة الاستماع من الصف الأول الابتدائي 173

الشكل (13) اختبار مهارة الاستماع من الصف الأول الابتدائي 174

الشكل (14) نتائج اختبار مهارة الاستماع من الصف الأول الابتدائي..... 175

الشكل (15) اختبار مهارة الاستماع من الصف الثاني الابتدائي 177

الشكل (16) اختبار مهارة الاستماع من الصف الثاني الابتدائي 178

الشكل (17) نتائج اختبار مهارة الاستماع من الصف الثاني الابتدائي 179

الشكل (18) اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي 184

الشكل (19) اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي 184

الشكل (20) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي 186

الشكل (21) اختبار مهارة القراءة من الصف الثاني الابتدائي..... 189

الشكل (22) اختبار مهارة القراءة من الصف الثاني الابتدائي..... 189

الشكل (23) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الثاني الابتدائي 191

الشكل (24) اختبار مهارة الكتابة من الصف الأول والثاني الابتدائي..... 195

الشكل (25) اختبار مهارة الكتابة من الصف الأول والثاني الابتدائي..... 195

الشكل (26) نتائج اختبار مهارة الكتابة من الصف الأول الابتدائي 197

الشكل (27) نتائج اختبار مهارة الكتابة من الصف الثاني الابتدائي..... 198

الشكل (28) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي لصفات الأصوات 203

الشكل (29) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الثاني الابتدائي لصفات الأصوات 205

الشكل (30) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي لصفات الأصوات 208

الشكل (31) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الثاني الابتدائي لصفات الأصوات 211

الشكل (32) نتائج اختبار مهارة الكتابة من الصف الأول الابتدائي لصفات الأصوات 214

الشكل (33) نتائج اختبار مهارة الكتابة من الصف الثاني الابتدائي لصفات الأصوات 215

الشكل (34) اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي للتقطيع 219

الشكل (35) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي للتقطيع ... 220

الشكل (36) اختبار مهارة القراءة من الصف الثاني الابتدائي للتقطيع 221

الشكل (37) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الثاني الابتدائي للتقطيع ... 222

الشكل (38) تحليل إجابات الاستفادة من مخارج الأصوات 225

الشكل (39) تحليل إجابات الاستفادة من صفات الأصوات 226

الشكل (40) تحليل إجابات أهمية القاعدة النورانية..... 227

الشكل (41) تحليل إجابات تمكن المعلم من مخارج الأصوات وصفاتها 228

الشكل (42) تحليل إجابات لماذا من المهم تمكن المعلم من مخارج الاصوات
وصفاتها 229

الشكل (43) تحليل إجابات دروس المنهج التي تشرح مخارج الأصوات 230

الشكل (44) تحليل إجابات اهتمام الخطة الفصلية بمخارج الأصوات..... 231

الشكل (45) تحليل إجابات مدى مراعاة معايير التعلم لصفات الأصوات 232

الشكل (46) تحليل إجابات المهارات الأكثر ارتباطا بالأصوات 233

الشكل (47) تحليل إجابات تضمين المنهج وحدات تعليمية لمخارج الأصوات . 234

الشكل (48) تحليل إجابات تضمين المنهج وحدات تعليمية لصفات الأصوات. 235

الشكل (49) تحليل إجابات علاقة مهارات اللغة العربية بمخارج الأصوات
وصفاتها 236

الشكل (50) تحليل إجابات كم مرة في الأسبوع يتدرب التلميذ على مخارج
الأصوات 237

الشكل (51) تحليل إجابات كم مرة في الأسبوع يتدرب التلميذ على صفات
الأصوات 238

الشكل (52) تحليل إجابات هل لمخارج الأصوات وصفاتها دور في تحسين تعليم اللغة العربية 239

الشكل (53) تحليل إجابات هل للنبر والتنغيم والتقطيع أهمية في تعليمية اللغة العربية 240

الشكل (54) تحليل إجابات هل للنبر والتنغيم والتقطيع أهمية في القراءة المعبرة 241

المقدِّمة

في ظلِّ التَّطورات الحديثة في علمِ اللُّغة وتزايد الاهتمام بتعليم اللُّغات، يبرز علم الأصوات بوصفه ركيزة أساسيَّة لفهم اللُّغة العربيَّة وتعليمها بطريقة فعَّالة، ويُعَدُّ علم الأصوات أحد الفروع الرَّئيسة التي تُعنَى بدراسة كيفية إنتاج الأصوات اللُّغويَّة وتوزيعها ووظيفتها في التَّواصل.

وتكمنُ أهميَّة هذا العلم في تقديمه أسسًا علميَّة دقيقة تُسْهِم في تحسين النُّطق وتصحيح الأخطاء الصَّوتيَّة لدى متعلمي اللُّغة العربيَّة؛ سواء الناطقون بها أم غير النَّاطقين؛ إذ يشكل علم الأصوات أداةً فعَّالةً لمعالجةِ الفروقات الصَّوتيَّة التي قد يواجهها المتعلمون، ويعمل على تعزيز إدراكهم لمخارج الحروف وصفاتها؛ ما يؤدي إلى تحسين مهاراتهم في القراءة، والكتابة، والتَّواصل، ومن خلال توظيف التَّحليلات الصَّوتيَّة الحديثة والتِّقَنِيَّات المتقدِّمة يمكن تطوير استراتيجيات تعليميَّة تساعد في تحقيق نتائج أفضل في تعليم اللُّغة العربيَّة، وتسهيل اكتساب المتعلمين الكفاءة اللُّغويَّة الصَّوتيَّة المطلوبة.

وتسعى هذه الدِّراسة إلى تسليطِ الضَّوء على أهميَّة علم الأصوات ودوره البارز في تعليم اللُّغة العربيَّة، من خلال استعراض الأسس النَّظريَّة والتَّطبيقات العمليَّة التي يقدِّمها هذا العلم، مع التَّركيز على الفوائد التَّعليميَّة التي يمكن أن يحققها لمعلمي ومتعلمي اللُّغة على حدٍ سواءٍ.

أهميَّة البحث:

1. تسهم هذه الدِّراسة في تعزيز جودة التَّعليم في مجال اللُّغة العربيَّة وتحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. فهي تهدف إلى معالجة التحديات التي تواجه تعلم وتعليم اللُّغة العربيَّة، مما يسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب ويعزز قدراتهم اللُّغويَّة.

2. كما تسهم الدِّراسة من خلال التَّركيز على علم الأصوات والصَّواتَة، في تعزيز مهارات المعلمين وتزويدهم بالأدوات اللازمة لتعليم هذه المهارات بشكلٍ فعَّالٍ، مما ينعكس إيجابًا على أداءِ الطُّلاب.

3. تبرز الدِّراسة الحاجة إلى إنشاء شراكات فعَّالة بين الجامعات ووزارات التَّربيَّة والتَّعليم، مما يساعدُ في تحقيقِ تكاملٍ بين التَّعليم العالي والمرحلة المدرسيَّة ويعزز من فعالية البرامج التَّعليميَّة.

4. تُقدِّم الدِّراسة توصيَّات مبنيَّة على نتائجَ ميدانيَّةٍ؛ مما يساعدُ في إيجادِ حلولٍ فعَّالة لمشكلاتِ تدني مستوى اللُّغة العربيَّة لدى الطُّلاب، وتشمل هذه الحلول: تطوير برامج تدريبيَّة للمعلمين، وتنفيذ ورش عمل تهدف إلى تحسين مهارات التدريس.

6. تسهم الدِّراسة في تحفيز البحث الأكاديمي في مجالات اللُّغة العربيَّة من خلال تناول موضوعات جديدة ومهمة؛ مما يدعم تطوير مناهج تدريسيَّة وأساليب تعليميَّة جديدة، ومع تزايد الطَّلب على التَّعليم الجيِّد في اللُّغة العربيَّة، توفر هذه الدِّراسة رؤى استراتيجيَّة تُساهمُ في تلبيةِ احتياجات السُّوق التَّعليمي وتوفير برامج تعليميَّة متقدِّمة، وتسهم في تعزيز الوعي بأهميَّة اللُّغة العربيَّة وثقافتها؛ ما يدعم الهُويَّة الثقافية لدى الطُّلاب وتعزيز انتمائهم إلى لغتهم الأم.

أسباب اختيار موضوع البحث:

1. معايشتي الشَّخصيَّة لموضوعات تتصل ببحثي على مدار حياتي؛ ويتمثل ذلك في: دراستي لعلم التَّجويد –التي تتناول القضايا الصَّوتيَّة–، إضافة إلى تخصصي في اللُّغة العربيَّة؛ وهو الأمر الذي أتاح لي فرصة العمل معلمة للُّغة العربيَّة ومنسقة لقسم اللُّغة العربيَّة لأكثر من عشرين عامًا، خلال هذه الفترة لاحظت وتعايشت مع التَّحديات التي تواجه تعليم اللُّغة العربيَّة للتلاميذ، بالإضافة إلى الصُّعوبات التي تعترض طريق المُعلِّمِين والمُتعلِّمِين جميعًا، الأمر الذي دفعني إلى استكمال دراسة الماجستير من أجل معالجة إشكالية بحثيَّة تتعلق برصد دور علم الأصوات في تعليم اللُّغة العربيَّة، وبخاصة في المدارس الابتدائيَّة بقطر.

2. المساهمة في زيادة أطر المشاركة في مجابهة التَّحديات التَّعليميَّة المتعلقة باللُّغة العربيَّة في جميع المراحل الدِّراسيَّة بين جامعة قطر بوصفها مؤسسة بحثية أكاديميَّة ووزارة التَّربيَّة والتَّعليم باعتبارها مؤسسة تنفيذيَّة تسعى في تحقيق مخرجات تعليميَّة هادفة.

3. الرَّغبة العلميَّة في ربط ما تعلمته من مقررات الجامعة بتعليم اللُّغة العربيَّة، لا سيما مقرر علم الأصوات والصَّواتَة؛ فأجريتُ دراسةً ميدانيَّةً حول واقع مدرستي «أكاديمية قطر مشيرب»، حيث قدَّمتُ ورش عمل ودورات في علم الأصوات والصَّواتَة لمعلمي قسم اللُّغة العربيَّة، وقد أظهرت هذه الدَّوراتُ أسبابَ الكثير من المشكلات المتعلقة بمهارات اللُّغة العربيَّة، التي تنبع من عدم إلمام المعلمين وتمكنهم من علم الأصوات والصَّواتَة؛ هذا الأمر شجعني على طرح موضوع رسالتي في هذا الجانب، مع أملي في أن تجد اقتراحات وتوصيَّات رسالتي طريقها إلى النُّور من خلال تبني وزارة التَّربيَّة والتَّعليم لها والعمل على تنفيذها.

إشكاليَّة البحث:

تتعلق إشكاليَّة البحث بتأثير التَّحدي الذي يواجهه المعلمون والتَّلاميذ في نُطْقِ أصوات الحروف العربيَّة بشكلٍ صحيحٍ في مهارات اللُّغة الأساسيَّة لدى التَّلاميذ في المرحلة الابتدائيَّة، وتستندُ الباحثةُ إلى ملاحظتها أنَّ تحدي التَّلاميذ في مهارات الاستماع، والتَّحدث، والقراءة، والكتابة قد يكون نتيجة لعدم إتقان المعلمين مخارج الحروف وصفاتها، وهو ما يؤثر في التَّلاميذ ويؤدي إلى أخطاءٍ كتابيَّةٍ متعددةٍ؛ مثل: خلط الحروف، أو حذف بعضها، أو زيادتها.. كما تشير الإشكاليَّة إلى أنَّ تحدي نطق التَّلاميذ، ولو حالة المعلم ذي النُّطق السَّليم، قد يَنْجُم عن إعادة التِّلميذ الكلمات في ذهنهِ بشكلٍ خاطئٍ؛ ما يعكس أهميَّة علم الأصوات والصَّواتَة في تكوين معلمي اللُّغة العربيَّة وفي تطوير مناهج اللُّغة العربيَّة الموجهة للتَّلاميذ في هذه المرحلة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التَّحقُق من فَرَضِيَّة مفادها أنَّ نقص إلمام المعلم والمتعلم بعلم الأصوات والصَّواتَة يؤثر بشكلٍ كبيرٍ في العمليَّة التَّعليميَّة المتعلقة بالمهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة، مثل: الاستماع، والتَّحدث، والقراءة، والكتابة، كما تهدف هذه الدِّراسة الصَّوتيَّة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. تحديد الأسباب الكامنة وراء ضعف التَّلاميذ في مهارات اللُّغة العربيَّة، واستعراض الآثار النَّاتجة عنها.
2. توضيح أهميَّة علم الأصوات والصَّواتَة في تعلم اللُّغة العربيَّة، وكذا تكوين مُعَلِمَها.
3. رصد العلاقة بين مهارات اللُّغة العربيَّة وعلم الأصوات والصَّواتَة.
4. التشجيع على إدراج وحدة دراسية متخصصة بعلم الأصوات مناهج اللُّغة العربيَّة.

أسئلة البحث:

1. ما سبب ضعف التَّلاميذ في مهارات اللُّغة العربيَّة؟ وما الآثار السَّلبيَّة المترتبة على تفاقم تلك المشكلة؟ وما دور وزارة التَّربيَّة والتَّعليم، والتَّعليم العالي في حل المشكلة؟
2. ما دور علم الأصوات والصَّواتَة في تحسين تعليميَّة اللُّغة العربيَّة؟ والارتقاء بمهاراتها كالاستماع، والتَّحدث، والقراءة والكتابة؟
3. ما الآثار المترتبة على تمكن معلم اللُّغة العربيَّة من علم الأصوات والصَّواته؟
4. ما أهميَّة مخارج الأصوات وصفاتها ومباحث علم الصواتة كالنَّبر والتَّطريز والتَّنغيم في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة؟

فرضية البحث:

يعود تحدي تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) إلى عدم معرفة التَّلاميذ بمخارج الأصوات وصفاتها.

الدِّراسات السَّابقة:

هناك عدة دراسات متنوعة حول علم الأصوات بصفةٍ عامةٍ؛ غير أنَّه لا توجد دراسة منفردة تناولت بالبحث الميداني أهميَّة علم الأصوات في تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس الابتدائية بدولة قطر، ومن الدِّراسات التي تناولت علم الأصوات ما يأتي:

1. دراسة بعنوان: **«علم الأصوات الحديث ومنهجيَّة تعليم اللُّغة العربيَّة»**. للبقالي محمد رأفت، الخضيري رشيد. وهي عبارة عن أطروحة أكاديمية بالمشاركة بين الباحثَيْنِ بالجامعة المغربية عام 2018م، وهي دراسة تربويَّة ترمي إلى تقييم حصيلة المربي في مجال تعليم اللغة ومدى استفادته من معطيات علم الأصوات الحديث ومن خلال دلك كشف ما يتواجد من تصور يجب تداركه في عدد من الجوانب الحيويَّة التي تقوم عليها العملية التَّربويَّة والتَّعليميَّة. وقد انطلق الباحثان من طرح إشكاليَّة تتمحور حول مدى إدراك المربين من معطيات علم الأصوات الحديث ومنهجية تعليم اللُّغة العربيَّة ما يؤهلهم إلى القيام بواجباتهم التَّعليميَّة والتَّربويَّة لإكساب الطِّفل الكفاية اللُّغويَّة بمنهجيَّة تساهم في إنماء لغة الطفل.
2. دراسة بعنوان: **«إعداد مواد تعليم الأصوات العربيَّة لدى طلاب المدرسة المتوسطة بمعهد يوسف عبد الستار كديري لومبوك الغربية»**، وهي رسالة ماجستير إعداد الطالب جنيدي، قسم تعليم اللُّغة العربيَّة، كلية الدِّراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميَّة الحكومية مالانج بإندونيسيا، 2014م، وقد قام فيها الباحث بتسليط الضَّوء على واقع مواد تعليم الأصوات لدى

إحدى مدارس إندونيسيا، وقد توصل فيها إلى ضرورة إعداد مقررات خاصة بعلم الأصوات وجدوى ذلك في تعلم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها.

3. بحث بعنوان: **«الصوتيات بين مواد اللُّغة العربيَّة واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه دراسة استطلاعيَّة»**. لأميرة منصور، وهو بحث منشور في حولية جامعة قاصدي مرباح – ورقلة بالجزائر، عام 2014م، وقد بيَّنت فيها الباحثةُ أنَّ سبب خصوصية مادة الصَّوتيات بين مواد تعليم العربيَّة وتعلّمها؛ ولاعتبارات تعلّم إخراج الأصوات من مخارجها؛ مؤداة بصفاتها التي تميّز الأصوات بعضها عن بعض؛ وتوظيفًا للظَّواهر المتعلقة بالمقاطع، مثل: النَّبر والتَّنغيم، وقد كانت هذه الدِّراسة استطلاعيَّة لواقع تعليم الصَّوتيات وسط مواد اللُّغة العربيَّة الأخرى، لطلبة السَّنة الثَّانية في قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها في مرحلة التَّدرج.

4. بحث بعنوان: **«أهمية علم الأصوات في تعليم اللغة العربية للناطقين بالعربية وبغيرها»**، لأميرة زبير رفاعي سمبس، منشور بمجلة الآداب بجامعة القاهرة بمصر، عام 2019م، وقد بينت فيه الباحثة أن اللبنات الأساسيَّة للغات الإنسانيَّة هي الأصوات، وأن علم الأصوات هو الحجر الأساسي لأي دراسة لُغويَّة، وقد اعتمدت فيه الباحثة على المنهج الوصفي، واشتمل البحث على محورين، تناول الأول أهمية علم الأصوات في دراسة إنتاج الأصوات اللغوية لدي الناطقين بالعربية وبغيرها من خلال توضيح الأصوات الصامتة، والصائتة، والمقاطع الصوتية، وأبرَزَ الثاني أهمية علم الأصوات في دراسة الظواهر التركيبية، والظواهر الأدائية من النَّبر والتنغيم. وتوصل البحث إلى عدة نتائج ومنها، أن دراسة علم الأصوات تعين الذين يرومون تعلم العربية على تعلم لغتهم، وتحسين نطقهم لأصوات العربية، والتخلص من عاداتهم النطقية المحلية، وتخليص اللغة المشتركة من آثارها، لتكون لغة قومية مشتركة تصلح للتفاهم بين أفراد الأمة الواحدة.

وتتميز دراستي عن الدِّراسات السَّابقة: بأنها تتناول مجتمعًا تعليميًّا مغايرًا للمجتمع الذي تناولته تلك الدِّراسات السَّابقة، حيث تخصصت دراستي في تسليط الضِّوء على المدارس الإبتدائية في قطر، كما أنَّ المنهج والأدوات العلميَّة التي اعتمدت عليها تقوم على البحث الميداني والاستقصائي داخل مجتمع الدِّراسة.

منهج البحث:

يُعَدّ **المنهج الكمي** Quantitative Approach **والمنهج الكيفي** Qualitative Approach من أكثر المناهج البحثية استخداما في الدِّراسات العلمية الحديثة، وفيما يأتي بيان سبل استخدامهما في دراستي:

1. المنهج الكمي: يعتمدُ المنهجُ الكمي على البحثِ العمليّ من خلالِ استخدام الإحصاءات والاستبيانات للحصول على النَّتائج المطلوبة، ويهدفُ هذا المنهج إلى جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا لاستخراج النَّتائج الدَّقيقة والموضوعيَّة، ويعرف المنهج الكمي بأنه يعتمد على الأساليب الإحصائيَّة لاستنتاج الظَّواهر الاجتماعيَّة؛ ما يتيح الرَّبط بين الملاحظة التَّجريبيَّة والبحث الكمي من خلال القياس، ومن أجل ضمان دقة النَّتائج يتطلب استخدام المنهج الكمي التأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في البحثِ، كما يستلزم المنهج الكمي تعريف المفاهيم العلمية المرتبطة بالبحث واختيار الفرضيات المناسبة من بداية الدِّراسة، ثم الشروع في جمع البيانات وترتيبها وتحليلها باستخدام الأدوات الإحصائيَّة للوصول إلى النَّتائج المرجوة، يتمتع المنهج الكمي بعدة مزايا تجعله مناسبا للكثير من المجالات العلمية؛ مثل: علم النَّفس، والاقتصاد، والتَّسويق، وقد نشأ هذا المنهج في المدرسة الوضعيَّة؛ حيث يتيحُ للباحثِ تحديدَ الأسبابِ واستخلاصَ النَّتائجِ والتَّنبؤ بالمستقبلِ من خلالِ تحليل العلاقات بين المتغيرات المختلفة، بالإضافة إلى ذلك يوفر المنهج الكمي أدوات لاختبار المتغيرات التَّجريبيَّة، ويعمل على الحد من ظهور المتغيرات الاعتراضيَّة التي

قد تؤثر في نتائج البحث، كما يُعَدّ المنهج الكمي الخيارَ الأمثل للباحثين خاصةً عندما تتوافر معلومات وبيانات وافرة عن موضوع البحث؛ ما يسمح بإجراء تحليلات دقيقة تؤدي إلى استنتاجات موثوقة.

2. المنهج الكيفي: يعرف المنهج الكيفي بأنه يعتمد على استكشاف المواقف والسُّلوكيَّات والخِبرات من خلال عدة طرق، مثل: المقابلات والمجموعات البُؤريَّة، ويهدف هذا المنهج إلى دراسة الظَّاهرة بعمقٍ؛ حيث يُعِيد الأشخاص إلى ماضيهم لبحث الظَّواهر من زوايا متعددة، دون التَّركيز على النَّتائج بقدر ما يركز على الظَّاهرة ذاتها، ويعرف المنهج الكيفي أيضًا بأنه عمليَّة تفاعليَّة بين الباحث وعيّنة الدِّراسة؛ حيث تقدِّم العيّنة معلومات تساعدُ الباحثَ في الوصول إلى نتائج دقيقة، ويتميَّز هذا المنهج بقدرتِه على دراسةِ الظَّاهرة بعمقٍ وتحليلِها دون الحاجةِ إلى جمع البيانات من الأفراد فقط؛ ما يسمح للباحث بفهم التَّفاصيل الدَّقيقة للظَّاهرة المدروسة، كما يُمكِّن المنهجُ الكيفيّ الباحثَ من دراسةِ الظَّاهرة في سياقها الطَّبيعي دون حاجةٍ إلى اللجوءِ للمختبرات، وهو ما يعزز فهم الظَّواهر في بيئتها الفعليَّة، وبالإضافة إلى ذلك يتميَّز المنهج بالمرونة العالية؛ حيث يتيح إجراء تعديلات وتطويرات على الدِّراسة وَفقًا لما يظهر من نتائج خلال البحث، ويمنح الباحث مرونة أكبر في التعامل مع عينة الدِّراسة؛ ما يسهم في الحصول على معلومات قيِّمة تساعد في الوصول إلى فهم أعمق للظَّاهرة.

ومن الضَّروري التَّطرق إلى الفروق بين المنهجين الكمي والكيفي لفهم المنهج البحثي المعتمد:

1. يعتمد المنهج الكيفي على الملاحظة المتفاعلة والمقابلات الشخصية المتعمقة، في حين يستخدم المنهج الكمي أسئلة معدة سابقًا تكون تقليدية الطابع.
2. يهدف المنهج الكيفي إلى فهم الظَّاهرة ضمن سياقها دون التَّركيز على تعميم النَّتائج، في حين يهتم المنهج الكمي بقياس الظَّاهرة وتعميم النَّتائج.

3. يستخدم المنهج الكيفي تفسيرًا إنشائيًّا للظَّواهر، في حين يعتمد المنهج الكمي على الأساليب الرقمية والإحصائيَّة.
4. يتم اختيار العينات في المنهج الكيفي بشكل مقصود من قبل الباحث، أما في المنهج الكمي فتكون العينة عشوائية.
5. يتمتع الباحث الكيفي بارتباط مباشر مع عينة الدِّراسة لجمع المعلومات وتحليلها، في حين يمكن للباحث الكمي العمل في المختبرات أو في الميدان.
6. الباحث الكيفي يجري المقابلات بشكل مباشر ويتفاعل مع المبحوثين، في حين قد يعتمد الباحث الكمي على إرسال الاستبيانات وجمع البيانات.
7. يرى المنهج الكيفي أن السُّلوك مرتبط بالمحيط الذي يعيش فيه الأفراد، في حين يعزل المنهج الكمي السلوك عن السِّياقِ المحيط.
8. يتطلب المنهج الكيفي وقتا أطول لتحليل البيانات بسبب تداخلها، في حين يتسم المنهج الكمي بسرعة جمع وتحليل البيانات.

بِناءً على ما سبق: تعتمدُ الباحثةُ المنهجَ المزجي (Mixed Approach)، الذي يجمع بين ميزات المنهجين الكمي والكيفي، نظرًا لتوافقه مع طبيعة هذا البحث، الذي يرتكز على الجانب النَّظري والجانب التَّطبيقي المدعم بالاختبارات والاستبيانات والإحصاءات؛ ما يتيح تقديم صورة شاملة عن واقع العمليَّة التَّعليميَّة للغة العربيَّة.

هيكلة الدراسة:

تقتضي طبيعة هذا البحث أن يشتمل على خمسة فصول كالآتي:

الفصل الأول: تعليميَّة اللغات من منظور "اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة"، ويشتمل على مبحثين:

- المبحث الأول: الفرق بين الاكتساب والتعلم.

- المبحث الثَّاني: أهميَّة علم الأصوات في تعليميَّة اللغات.

الفصل الثَّاني: أهميَّة المستوى القطعي في تعليميَّة اللغات، ويشتمل على أربعة مباحث:

- المبحث الأول: أهميَّة المستوى القطعي في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.
- المبحث الثَّاني: أهميَّة مخارج الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.
- المبحث الثالث: أهميَّة صفات الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.
- المبحث الرابع: أهميَّة المقطع الصوتي في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

الفصل الثالث: أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، ويشتمل على ثلاثة مباحث:

- المبحث الأول: أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليميَّة اللغات.
- المبحث الثَّاني: أهميَّة النَّبر في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.
- المبحث الثالث: أهميَّة التَّنغيم في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

الفصل الرابع: متن الدِّراسة ومنهجيتها، ويشتمل على مبحثين:

- المبحث الأول: متن الدِّراسة.
- المبحث الثَّاني: منهجيَّة الدِّراسة.

الفصل الخامس: تحليل المتن ونتائجه.

الفصل الأول

تعليميَّة اللغات من منظور "اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة"

المبحث الأول: الفرق بين الاكتساب والتعلم.

المبحث الثَّاني: أهميَّة علم الأصوات في تعليميَّة اللغات.

تمهيد

يتناول هذا الفصل تعليميَّة اللغات من خلال اللِّسانيَّات الحديثة ودورها المؤثر في منهجيَّة التَّعليم الحديث، فللاتجاهات اللسانيَّة أثر كبير في تطور العمليَّة التَّعليميَّة للغات، من خلال النَّظريَّات التي اقترحتها، والتي تطورت عبر السنوات الماضية، مما جعل الدِّراسات التربوية والتَّعليميَّة الحديثة تستفيد من هذه النَّظريَّات في تعليم اللُّغة.

وحين نتحدث عن تعلم اللُّغة فإننا نحرص على التَّفريق بين مصطلحي: «التَّعلم والاكتساب»؛ فالاكتسابُ عمليَّة فطريَّة تحدثُ للشَّخصِ من دونِ وضع قواعد، يساعده في ذلك المحيط الاجتماعي الخاص به، كما أنها تختص باللُّغة القومية له، أمَّا التَّعلم فهو عمليَّة واعية نشطة مستمرة مع الإنسان، وفق قواعد ومنهجيَّة مقننة، يستطيع من خلالها تنمية مهاراته واكتساب خبرات جديدة، وهذه العمليَّة لها تأثير في سلوكه، فاللُّغة –أي لغة– هي وعاء حامل للفكر والثَّقافة، والتَّغيُّر السُّلوكي نتيجة لهذا التَّعلم ومظهر من مظاهره.

ويقابل التَّعلم عقبات تمنع من الوصول إلى الغاية منه، ويمكننا التَّغلب على مثلِ هذه العقبات بالاستعانة بالتَّقنيَّات الحديثة التي ساعدت اللِّسانيَّات الحديثة في إنشائها وتطويرها، وقد شهدت العمليَّة التَّعليميَّة تطورًا في كافةِ المجالات، وظهرت كثيرٌ من الأبحاثِ في المجالات التَّربويَّة، والنَّفسيَّة، والاجتماعيَّة، والصَّوتيَّة، وكان لعلم الأصوات إسهاماتٍ حقيقيّةً في تعليم اللُّغات.

وتلفت الدِّراسة الانتباه إلى أهميَّة علم الأصوات الصوتي والفونولوجي في تعليم اللُّغة، وخاصة الأصوات الصعبة في بعض اللغات –كالعربيَّة– مثلًا التي يجد الدارس صعوبة في نطقها، نتيجة العوامل الفزيولوجية في إنتاجها، أو التَّشابه بين صفاتها.

المبحث الأوَّل: الفرق بين "الاكتساب" و"التعلم"

هناك مصطلحان يختلفان في الشكل والمبنى، ويختلفان أيضًا في المعنى والمضمون، وقد يلتقيان في بعض النقاط التي تجمع بينهما؛ ومن ثم فمن الأهميَّة بمكان الإشارة إلى ماهية كل مصطلح ليستعمل في مكانه الصَّحيح من دون خلط بين المفاهيم؛ إذ الحكم على الشيء فرع عن تصوره.

لقد شغل موضوع اكتساب اللُّغة الألسنيين، كما شغل غيرهم من علماء التَّربيَّة والنفس، بل تنبه إليه أيضًا القدماء من اللغويين، والفلاسفة، والمتكلمين، وغيرهم، ودارت آراؤهم حول المحيط الاجتماعي الذي يكتسب الطفل من خلاله لغته الأولى، وحاولوا تفسير ظاهرة اكتساب الطفل للغته الأولى من الأم بطريقة فطريَّة، إذ يكتسب الطفل هذه اللُّغة بطريقة فطريَّة عفوية، وينشأ عليها وتتكون لديه مفردات اللُّغة، حتى يكون قادرًا بعد ذلك على التَّعبير وصياغة الجمل والعبارات بإتقان وطلاقة، (فاسي، الاكتساب اللُّغوي بين القدماء والمحدثين، د.ت، ص. 90-91).

أما التَّعلم فإنه نشاطٌ يحدث للمتعلم بصورة واعية لكسب معارف جديدة، وخبرات تضاف إلى خبراته السَّابقة، وهذه الخبرات والمعارف تؤثِّر في تغيير سلوكه، وتتم العمليَّة التَّعليميَّة وفق قواعد وقوانين منظمة تستهدف الوصول إلى غاية وهدف معلن عنه مسبقًا، على عكس عمليَّة الاكتساب التي تتم بطريقة عفوية فطريَّة، ولا تخضع لقوانين وقواعد محددة، (العسكري، وآخرون، نظريَّات التَّعلم وتطبيقاتها التربوية، 2012، ص. 14).

وفي العصر الحديث ازداد الاهتمام بعمليَّة التَّعليم خاصة تعلم اللُّغة الثَّانية إلى جانب اللُّغة القومية، نظرًا لعدة عوامل أهمها تحقيق المكاسب الاقتصاديَّة، وكثرة أعداد المهاجرين الأجانب إلى دولِ الغرب، كما كثرت الأبحاث حول الاكتساب وأهميته، ومفهومه، ومفهوم التَّعليم، وأهميته.

ومصطلح اكتساب اللُّغة (Acquisition) لا يزال مضللًا، والكثير من أمهات الكتب ما زالت تردفه بمصطلح التَّعلم (Apprentissage) وهذا ما نجده عند شارل بوتون (Charles bouton) في

كتابه الموسوم بـ "اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة"، حيث خصص فيه فصلين الفصل الأول في تعليم لغة الأم، والثَّاني في اكتساب اللُّغة الأجنبية في سياق مدرسي.

وترى إحدى الباحثات أن مثل هذا الاتجاه نجده أيضًا عند علي القاسمي الذي تبنى مصطلح الاكتساب ليشير به عمومًا إلى العمليَّة التي تنمو بها القدرة اللُّغويَّة لدى الإنسان، حيث يدل مصطلح اكتساب اللُّغة الأولى على نمو اللُّغة لدى الأطفال، في حين يتعلق مصطلح اكتساب اللُّغة الثَّانية بنمو اللُّغة لدى البالغين. (حمزة، 2020، ص. 300 -301)

ومن ثم يبدو لي بأن مصطلح "الاكتساب" قد يكون مضللًا إلى حد ما، كما يلاحظ أن الكثير من المراجع الكبرى تستخدم كلا المصطلحين بالتبادل، كما يفعل شارل بوتون في كتابه "اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة" (ص 79-98) على سبيل المثال في الفصل الثَّاني من كتابه المذكور، كما أن علي القاسمي – كما سبق- يعتمد مصطلح "الاكتساب" للإشارة إلى العمليَّة العامة التي تنمو بها القدرة اللُّغويَّة لدى الإنسان؛ محددًا أن "اكتساب اللُّغة الأولى" يتعلق بنمو اللُّغة لدى الأطفال.

ولعل من المفيد هنا أن نفرق بين مفهومي "الاكتساب والتعلم" حتى نضع أيدينا على الفرق بين المصطلحين، وأهميَّة كل منهما.

أولًا: مفهوم "الاكتساب":

أ- "الاكتساب" لغة:

لم تخبرنا المعاجم القديمة بمفهوم الاكتساب اللُّغوي، ولا يعني هذا أن اللُّغويين العرب لم يشيروا إلى عمليَّة الاكتساب الفطريَّة، ولكن المعاجم حصرت معناه في نطاق ضيق، ففي "أساس البلاغة" يقال: "كسبت المال واكتسبته، وتكسّبته، وهو يتكسّب بالشّعر، وكسبته مالًا فكسبه" (الزمخشري، 538هـ، أساس البلاغة، ج2، مادة: ك س ب، ص. 134).

فالاكتساب هنا بمعنى بذل الجهد في الحصول على الشيء.

وفي "لسان العرب": "الكَسْبُ: طَلَبُ الرِّزْقِ، وأَصلُه الْجَمْعُ. كَسَبَ يَكْسِبُ كَسْبًا، وتَكَسَّبَ واكْتَسَب" (ابن منظور، 711هـ، ج 1، مادة: كسب، ص. 716).

فالاكتساب هنا معناه الجمع والتملك بعد بذل الجهد والعمل.

ومن الواضح أنَّ الجَذْرَ اللُّغوي لمادة: (ك س ب) يدور حول هذا الأمر، وهو طلب الشيء وتملكه بعد بذل الجهد، وهو يدل على أن الاكتساب لم يمتلكه الشخص قبل ذلك وإنما هو شيء يحصل بعد الطَّلب، ولورود هذه الكلمة في القرآن الكريم في أكثر من موضع كقوله تعالى: {لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ} [البقرة: 286]، فإن المفسرين فرقوا بين "الكسب" و"الاكتساب". كالقرطبي الذي قال في تفسير الآية السابق: " لها ما كسبت" من الخير" وعليها ما اكتسبت" من الشر" (القرطبي، 671هـ. ج 3، ص. 425)، وبمثله قال ابن كثير في تفسيره (ابن كثير، 774هـ. ج 1، ص. 572).

فـ"الكسب" يكون بسهولة ويسر، بينما "الاكتساب" يكون بمشقة وعناء، و"الكسب" يكون في الخير، أما "الاكتساب" فيكون في الشر، و"الكسب" يكون فيما يكسبه الإنسان لغيره، أما "الاكتساب" فيشمل ما يكسبه لنفسه أو لغيره، (الجمل، معجم وتفسير لغوي لكلمات القرآن، 2008، ج 4، ص. 60).

ب- **"الاكتساب" اصطلاحًا:**

إن اكتساب اللُّغة يشير إلى تلك المهارة الطبيعية التي يمتلكها الطفل ليتقن لغته الأم، وهي عمليَّة فطريَّة تحدث من دون وعيٍ أو تخطيطٍ سابقٍ، هذه العمليَّة لا تعتمد على قواعد منهجيَّة، بل على التفاعل الشَّفهي والاستماع للمحيطين بالطِّفل خلال سنواته الأولى حتى سنّه السَّادسة، ويمكننا القول بأن "الاكتساب" يمثل عمليَّة تلقائيَّة لتعلم اللُّغة، تجري بسهولة ويسر ومن دون جهدٍ واعٍ، وفي هذه المرحلة ترتبط بشكل مباشر باكتساب اللُّغة الأولى؛ أي: اللُّغة الأم؛ ما يجعلها حجر الزاوية في تطوير المهارات اللُّغويَّة التَّواصلية للطفل في مراحل حياته اللاحقة، (البقمي، مفهوم الاكتساب اللُّغوي دراسة من منظور اللِّسانيَّات الحديثة، 2019، ص. 22-23).

ويبدو أن اكتساب اللُّغة عمليَّة متشابكة تتأثر بالبيئة اللُّغويَّة المحيطة وبالتفاعل الاجتماعي والثَّقافي؛ فاللُّغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي أيضًا حامل للثقافة والمعرفة المجتمعيَّة، كما أن الوعي بهذه الجوانب يُسْهِم في فهم أعمق لعمليَّة الاكتساب اللُّغوي وكيفية تعزيزها وتطويرها بشكل منهجي مدروس.

يعرف "الاكتساب" اللُّغوي "في صورته العامة بأنه العمليَّة التي يطور فيها الإنسان قدرات لغوية بنفسه، وهي عمليَّة مستمرة متتابعة مع النضج" (البقمي، 2019، ص: 22).

يبدو من التَّعريف أن "الاكتساب" هو عمليَّة ذهنيَّة يستطيع الإنسان من خلالها تطوير قدراته اللُّغويَّة لأنها عمليَّة مستمرة مع نضجه، كما يشير إلى أن هذه العمليَّة تصاحب الإنسان منذ طفولته حتى عمليَّة النُّضج، وهو هنا يشير إلى اكتساب اللُّغة الأولى (الأم)، وهذه العمليَّة تختلف تمامًا عن اكتساب اللُّغة الثَّانية والتي تتطلب جهدًا تعليميًّا.

ويبدو جليًّا أن تعريف "الاكتساب" يتعدد تبعًا للمدراس اللسانيَّة المتعددة التي ظهرت حديثًا، ويبدو لي أن عمليَّة اكتساب اللُّغة الأولى تشكل أساسًا جوهريًّا للقدرات التَّواصليَّة والمعرفيَّة للفردِ؛ فاللُّغة الأولى تُكتسب بشكل طبيعي من خلال التفاعل اليومي والتَّعرض المستمر للمحيط اللُّغوي؛ ما يعزز الفهم العميق والقدرة على التَّعبير بوضوحٍ ودِقةٍ، أما اكتساب اللُّغة الثَّانية، فيتطلب جهدًا أكبر وقدرات ذهنيَّة متقدِّمة؛ إذ يُبنى على البنية الأساسيَّة التي وضعتها اللُّغة الأولى، ويتأثر بعوامل متعددة؛ مثل: البيئة التَّعليميَّة والدوافع الشخصية، علاوة على ذلك فإن فهم هذه الفروقات يعزز مناهج تعليم اللُّغة ويُحسِّن من استراتيجيات التدريس؛ ما يسهم في تنمية مهارات متعددة للغات لدى الفرد ويعزز التفاهم الثقافي والتَّواصل العالمي.

ثانيًا: النظريات الحديثة ذات الإسهام في تحديد مفهوم الاكتساب:

وهناك الكثير من الدِّراسات التي عنيت باكتساب اللُّغة وتعلمها، وظهرت الكثير من النَّظريَّات الحديثة التي يستخدمها متعلمو اللُّغة، والتي تكشف أيضًا عن اكتساب اللُّغة الأولى (الأم) لدى الأطفال، وبالتالي تعدد تعريف الاكتساب لدى كل نظرية من هذه النَّظريَّات التي ساهمت في تطوير البحث العلمي وتحديد مفهوم "الاكتساب" اللُّغوي تحديدًا دقيقًا، ويشير البحث إلى أهم هذه النَّظريَّات الحديثة التي ساهمت بشكل مباشر في تحديد ماهية الاكتساب اللغوي، ومن هذه النَّظريَّات:

(أ) "النَّظريَّة السُّلوكيَّة":

ظهرت هذه النَّظريَّة في أوائل القرن العشرين لمحاولة فهم كيفية اكتساب الإنسان اللُّغة، وأبرز أعلام هذه المدرسة السُّلوكيَّة هما: (واطسن Watson)، و(سكينر Skiner)، أما سكينر فقد عالج طبيعة السلوك اللُّغوي في إطار تكوين العادات، فيرى أن اللُّغة مهارة يمكن تعلمها بالتكرار والمران كأي مهارة سلوكية أخرى، وانحصرت تلك المعالجة في إطار ثلاثية (مثير– استجابة– تعزيز)، (نقلا عن: البقمي، 2019، ص. 26).

يبدو لي أن نظرية بورهوس فريدريك سكينر في علم النَّفس السُّلوكي تركز على مفهوم اللُّغة بوصفها مهارة مكتسبة عبر التكرار والتَّعزيز، ووفقًا لسكينر فإن اللُّغة تتطور مثل أي سلوك آخر من خلال عمليَّة التَّعلم التي تشمل ثلاث مراحل أساسيَّة: المثير (Stimulus): الحدث أو الحالة التي تثير الاستجابة، والاستجابة (Response): السلوك الناتج عن المثير، والتعزيز (Reinforcement): المكافأة أو العقوبة التي تلي الاستجابة وتعززها أو تثبطها؛ هذه النَّظريَّة تَعُدّ اللُّغة جزءًا من السلوك المكتسب وليس موروثًا فطريًا؛ ومن خلال ذلك نفهم أن السلوكيين نظروا إلى اللُّغة على أنها مهارة

يمكن تعلمها، فأغفلوا عمليَّة الطفل الذي ينطق ببعض الأحرف دون تعلمه هذه المهارة، كلام غير مفهوم كما قامت هذه النَّظريَّة على مثلث أضلاعه المثير والاستجابة والعقاب.

"فنظرية سكنر تولي أهميَّة كبرى لدور المثيرات البيئية في السلوك، وتقلل من شأن العوامل الوراثية في عمليَّة التَّعلم واكتساب السلوك، فهي ترى أن معظم السلوك الإنساني مكتسب كاستجابة المثيرات المتعددة التي يتفاعل معها الفرد طيلة حياته" (نقلا عن: الزليطي، 2016م، ص. 33).

ومن خلال ذلك نفهم أن نظرية سكنر هذه حصرت النَّشاط البشري بأشكاله كافة في نطاق ضيق وهو السلوك، ورأت أن السلوك يمكن أن يدرس وفق قوانين منهجيَّة وأسس علمية كأي ظاهرة أخرى، وبالتّالي يمكننا استنباط النَّتائج المترتبة على هذا السلوك المقنن.

أما "واطسون" فقد سار في هذا الاتجاه نفسه في تفسير السلوك اللغوي، فقد عدَّ الكلام سلوكًا إنسانيًّا يجري تعلمه عن طريق التدريب والمحاكاة، كما رأى أن الثروة اللفظية التي يمتلكها الطفل قد تكونت منذ بداية صدور الأصوات التلقائية في أشهره الأولى، ثم تطورت بتعزيز البيئة الاجتماعيَّة، وذلك بتقريب "الفونيمات" حتى تكتمل الكلمة، وربط الكلمة بالشيء، أو ربط الاسم بالمسمى، وهذه هي عمليَّة اكتساب الطفل للغة. (نقلا عن: البقمي، 2019، ص. 27 – 26)

وأرى أننا نستطيع أن نفرق بين نظرة "واطسن" هذه، ونظرة "سكنر" السَّابقة بأن "واطسون" لم يهمل البيئة الاجتماعيَّة في عمليَّة اكتساب اللُّغة، بداية من الأشهر الأولى للطفل الذي يستمع للأشخاص القريبين منه وخاصة الأم، ثم بعد ذلك في تبسيط المحيطين له الكلمات في صورة "الفونيمات"، حتى تكتمل لديه الكلمات، ثم ربط هذه الكلمات بالمسمى أو الفعل الدَّال عليها.

كما يمكننا من خلال ذلك فهم النَّظريَّة السُّلوكيَّة على أنها تنظر إلى اللُّغة بأنها مهارة يمكن لأي أحد اكتسابها عن طريق بذل الجهد والمحاولة، واستخدام طريقتي المكافأة والعقاب يساعدان في تنمية هذه المهارة على رأي السلوكيين.

ولهذه النَّظريَّة بعض الإيجابيات التي لا تنكر في تنمية مهارة اكتساب اللُّغة، وأهم هذه الإيجابيات مسألة التعزيز أو المكافأة، الذي تبنته دراسات كثيرة وأثبتت فاعليته على المعلم والمتعلم فقد بيَّنت دراسة "الزليطني 2006" فاعلية برنامج التَّدعيم الرمزي في تعديل اضطراب الانتباه المصحوب بالنَّشاط الزائد والاندفاعية لدى عينة من تلاميذ الصف الثَّاني في مواد القراءة والحساب والتَّربيَّة الدينية، كما اتضح من خلال نتائج الدِّراسة أن أسلوب التَّدعيم الرمزي استمر تأثيره على سلوك التَّلاميذ بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج لفترة طويلة.

وكذلك في دراسة "الزليطني وأمطير 2007" التي استخدمت التعزيز الرمزي في تعديل اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنَّشاط الزائد والاندفاعية، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، (الزليطي، 2016م، ص. 35 – 34).

وهذا الأمر له أثر بالغ في تهذيب السلوك وتعديله من خلال برامج التحفيز والتعزيز؛ ما يساعد في نجاح العمليَّة التَّعليميَّة، كما يسهم التعزيز في تحسين أداء المعلم، وقد بيَّنت دراسة أخرى "أن التَّلاميذ قادرون على تعديل سلوك معلميهم باستخدام أنماط كثيرة من التعزيز والمكافأة مثل الابتسامة، وتركيز النظر، وكيفية الجلوس للتعلم، ومخاطبتهم بعبارات تنم عن الامتنان للمعلمين" (الزليطي، 2016م، ص. 36).

ومن ثم يبدو لي أن عمليَّة التعزيز ليست مقصورة على المتعلمين، بل قد تمتد لتطال المعلمين أيضًا، وفي النهاية هذا وذاك يصب في مصلحة العمليَّة التَّعليميَّة، وينعكس على النَّتائج والمخرجات النهائية.

ومع وجود هذه الإيجابيات فقد توجه النقد لهذه النَّظريَّة لعدة أسباب، أهمها:

-أنها غالبًا تكون غير قادرة على شرح المواقف المعقدة التعلم، ويعجز فيها التعزيز.

–عدم قدرتها على شرح الفروقات الفردية في مستوى المتعلمين، على الرُّغم من وجود خبرة الاكتساب لديهم.

–لا تعطي هذه النَّظريَّة اهتمامًا للأفكار والمشاعر لدى المتعلمين.

–جعلت هذه النَّظريَّة الاكتساب مجرد شكل أو صياغة دون النظر إلى الهدف من وراء هذا الاكتساب. (Asy'ari، 2019، ص. 133)

ومن ثم يبدوا لي أن هذه النَّظريَّة كان لها أثر واضح في وصف كيفية "الاكتساب" اللُّغوي عبر المهارة السُّلوكيَّة، وأسهمت بشكل كبير في دراسة نفسية المتعلم وتشجيعه، وتحسين أداء المعلم أيضًا، وأهم ما قامت عليه هذه النَّظريَّة أن اكتساب اللُّغة عمليَّة تلقينية وتقليدية (محاكاة) يكتسبها الطفل منذ مراحل حياته الأولى، كما أولت العوامل البيئية عناية خاصة لإسهامها في إكساب الطفل للغته الأولى، ولكنها بالمقابل أغفلت الجانب العقلي والوجداني للإنسان وتأثيرات ذلك في اكتسابه اللُّغة القومية، على حسب ما أشارت إليه الدِّراسة سابقًا.

(ب) النَّظريَّة الفطريَّة":

جاءت النَّظريَّة الفطريَّة على عكس النَّظريَّة السَّابقة لتهدم الأساس الذي قامت عليه؛ إذ رأت أن الإنسان لديه ملكة فطريَّة يولد بها يستطيع من خلالها اكتساب اللُّغة، (ليونز، 1985، ص. 33).

وأبرز أصحاب هذه النَّظريَّة "ناعوم تشومسكي 1957" الذي أحدث ثورة علمية بنظريته التحويلية التوليدية، و"أتى مصطلح 'التوليدية' من تأكيد التوليديين على أن لاكتساب اللُّغة قدرة عقلية مغروسة في الإنسان عند الولادة، وأن الإنسان يولد مزودًا بجهاز داخلي يقوده لاكتساب اللُّغة وتطويرها، وفهم لغة المحيطين به وإدراكها، ما يساعده على إنتاجها بعد عمليَّة الاستيعاب الداخلي" (نقلا عن: البقمي، 2019، ص. 27).

وهذه النَّظريَّة تعارض النَّظريَّة السُّلوكيَّة السَّابقة في أن "الاكتساب" مهارة ومحاكاة، بينما يؤكد "تشومسكي" أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري لتعلم اللُّغة، فهو يمتلك موهبة فطريَّة تساعده على هذا "الاكتساب" اللغوي، وهذه الموهبة الفطريَّة متوفرة لدى جميع البشر بغض النظر عن أعراقهم وألوانهم، بل يؤكد "تشومسكي" أن الإنسان لديه طاقة إبداعية وقدرة خلاقة تجعله قادرًا على إنتاج الكثير من الجمل التي لم يسمع بها من قبل، وهي قدرة يتفرد بها الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى. (نقلا عن: ليونز، 1985، ص. 57)

ويمكن إجمال ذلك على النحو الآتي:

أولًا: الاستعداد الفطري لتعلم اللُّغة:

تشومسكي يرى أن الإنسان يولد مزودًا بقدرة فطريَّة على اكتساب اللُّغة؛ ما يعني أن هناك بُعدًا جينيًّا أو بيولوجيًّا يسهم في عمليَّة تعلم اللُّغة، هذه الفكرة تقود إلى استنتاج أن اللُّغة ليست مجرد ظاهرة اجتماعيَّة، بل هي متجذرة في طبيعة الإنسان.

ثانيًا: عالمية القدرة اللُّغويَّة:

يرى تشومسكي أن هذه الموهبة فطريَّة لدى جميع البشر بغض النظر عن الاختلافات العرقية والثقافية؛ ما يدل على أن القدرة على تعلم اللُّغة هي سمة إنسانية مشتركة تتجاوز الحدود الثقافية والجغرافية.

ثالثًا: الإبداع اللغوي:

كما أن "تشومسكي" يشير إلى أن الإنسان قادر على إنتاج جمل لم يسمعها من قبل، وهذا يبرز فكرة الإبداع اللغوي؛ فالإنسان ليس مجرد متعلم يتبع القواعد فقط، بل هو قادر على توليد تعبيرات جديدة وفقًا لقواعد لغوية داخلية.

رابعًا: فرادة الإنسان:

يرى تشومسكي أن قدرة الإنسان على الابتكار والإبداع في استخدام اللُّغة هي ما يجعله مميزًا عن بقية الكائنات.

ومن وجهة نظر "تشومسكي" أنّ الإنسان يولد مزودًا بالمعرفة اللُّغويَّة العمومية الخاصة به التي أسماها القواعد العمومية، واستدلّ على وجود هذه القواعد بمصدرين:

1- المصدر النظري:

وفيه يؤكد وجود معرفة لغوية سابقة تفسر سرعة اكتساب اللُّغة ومنطقية ذلك من خلال الأطر والنَّظريَّات، ويضيف أن المؤثرات اللُّغويَّة الخارجية "المدخلات" التي يتعرض لها الأطفال غير كافية لتفسير عمليَّة اكتساب اللُّغة وفق قواعد اللُّغة الصَّحيحة، وجرى استخلاص القواعد العمومية بعد دراسة الخصائص اللُّغويَّة للغة معينة ولغات أخرى، وهذه الخصائص التي استخلصها مبادئ مجردة تفيد استعمال اللُّغة وتتألف من قواعد خاصة بها وقواعد تشترك فيها كل اللغات البشرية، وهي قواعد بسيطة محددة لكنها تفسر ظواهر لغوية معقدة. (نقلا عن: الصمادي، والعبد، د. ت. ص. 165)

ويبدو لي أن هذا الاتجاه يدعم بقوة النَّظريَّة التوليدية لاكتساب اللُّغة، التي تفترض وجود معرفة لغوية فطريَّة لدى البشر تسهل عليهم اكتساب اللُّغة بشكل سريع ومنطقي، كما يتجلى قصور النَّظريَّات السُّلوكيَّة التي تعتمد فقط على التَّعلم من البيئة الخارجية في تفسير هذه الظَّاهرة؛ ما يعزز أهميَّة البحوث التي تركز على الجوانب الفطريَّة للقدرة اللُّغويَّة البشرية.

2- المصدر التجريبي:

وهو يكمل المصدر النَّظري السابق "ويعني بدراسة البنى السطحية للغات شتى لتحديد تباين اللغات واختلافها واستنتاج القواعد الخاصة والعامة التي تفسر هذا الاختلاف" (الصمادي، والعبد، د.ت، ص. 165).

وأرى أن هناك تكاملًا بين المصدرين السابقين، إذ إنّ المصدر التجريبي يدعم المصدر النَّظري بنتائج عمليَّة وواقعية، كما أنه يساعد على تفسير النَّتائج وفهمها.

ويمكننا أن نلحظ الفرق بين النظريتين "النَّظريَّة السُلوكيَّة، والنَّظريَّة الفطريَّة" في اكتساب اللُّغة؛ إذ الفرق الجوهري بينهما في عمليَّة الاكتساب واضح جلي، وهو أن النَّظريَّة الأولى أعني النَّظريَّة السُلوكيَّة نظرت إلى عمليَّة "الاكتساب" اللُّغوي على أنها مهارة تعليميَّة، فالطفل يولد وليس لديه أي أساس لاكتساب اللُّغة، في حين المحيط الاجتماعي هو من يتولى تعليمه تلك اللُّغة عبر "الفونيمات"، ثم الكلمات، ثم المقاطع الكبرى التي تحصل بها ثروته اللُّغويَّة، وتزداد تلك الملكة وتنمو بالمحاكاة والتعزيز والتكرار، لينطلق بعد ذلك إلى التَّعبير بما يشاء.

أما النَّظريَّة الفطريَّة فترى أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري أو أسس بيولوجية لاكتساب اللُّغة، ويرى "تشومسكي" أن هناك مبادئ مشتركة بين اللغات الإنسانية جميعها، ولذلك يمكن أن نفترض أن جميع الأطفال بغض النظر عن الْأَرُومَةِ، أو الوراثة، لديهم قدرة على تعلم اللغات مطلقًا دون لغة بعينها، فإذا درج هؤلاء الأطفال في ظروف طبيعية أصبحوا من أبناء اللُّغة التي يسمعونها في المجتمع الذي ولدوا ودرجوا فيه. (نقلا عن: خاطر، 1997، ص. 18،19)

ويبدو لي أن هذه النَّظريَّة تفسر أن الطفل يستطيع إنتاج جمل جديدة لم يسمعها من قبل ويصوغها بشكل يتوافق مع القواعد العامة للغته الأم، على عكس النَّظريَّة السُلوكيَّة التي تعتمد التلقين والمحاكاة، ونلاحظ أن مفهوم "الاكتساب" هنا تغير خلال هاتين النظريتين.

وهذه النَّظريَّة تؤكد أن اللُّغة ذات صفة توليدية، أي: يمكن أن يتولد منها الكثير من الجمل ولو لم يسمعها المتكلم من قبل؛ فالإنسان مفطور على اكتساب اللُّغة وفهمها، على عكس الحيوانات، فإنها تسمع اللُّغة ولكنها لا تستطيع التحدث بها، وهذه الفطرة اللُّغويَّة تُعزَّز بالخبرة التي تُكسِب المتكلم قدرة لغوية لإنتاج الكثير من الجمل والتراكيب التي لم يسمعها من قبل، وذلك ناتج عن العمليَّة العقلية التي تسهم في المخزون الثقافي واللُّغوي للشخص. (الخولي، 2000، ص. 20)

ومِن ثَمَّ أرى أن الإنسان يمتلك فطرة لغوية تمكنه من اكتساب اللُّغة بشكل طبيعي، وهذه الفطرة تُعزَّز وتُكمَّل من خلال الخبرات والتَّجارُب اللُّغويَّة، إلى جانب أهميَّة العمليَّة العقلية في تطوير القدرات اللُّغويَّة والثقافية للفرد؛ ما يشير إلى أن اللُّغة هي نتاج تفاعل معقد بين الفطرة والخبرة والعمليات العقلية، هذا التفاعل يميز البشر عن الحيوانات ويمنحهم القدرة على إنتاج تراكيب لغوية جديدة ومبتكرة؛ ما يعزز من فهمنا للطبيعة الديناميكية لاكتساب اللُّغة.

(ج) "النَّظريَّة المعرفية":

جاءت هذه النَّظريَّة لتجمع بين النظريتين السابقتين في الأسس والمفاهيم، بغية الوصول إلى مفهوم "الاكتساب" اللغوي، وكان أبرز أعلامها العالم السويسري (بياجيه Piaget) السنة، ويرى بوتون أن "بياجيه استطاع عبر أبحاثه مقاربة APPROCHE عمليَّة جديدة للواقعة البشرية ألا وهي الإبستمولوجيا الوراثية، ويرى أن مكتسبات الطفل على الصعيدين الحسي والحركي والإدراكي تهيئ تسهيل ظهور اللسان أي اللُّغة قبل وقت طويل من ظهور العلامات الأولى لسلوك كلامي" (بوتون، د.ت. ص. 15).

أما الباحث يحيى علاق، في بحثه بعنوان: (أهميَّة السماع في اكتساب اللُّغة وفي تعلمها قبل التمدرس 2010) فيلخص رؤية (بياجيه)، ويشير إلى أن اكتساب الطفل للبنية اللُّغويَّة يكون عن طريق عامل الوراثة، وأن تطور القدرات الحسية والحركية والإدراكية لدى الطفل هو الأساس الذي

يمهد لظهور اللُّغة، وهذا الرأي يعزز من فكرة أن اللُّغة ليست مجرد تعلم كلمات وأصوات، بل هي نتيجة لتطور شامل ومعقد للقدرات العقلية والجسدية؛ ومن ثم يمكن القول بأن بياجيه يقدم إطارًا شاملًا لفهم تطور اللُّغة من خلال مراحل نمو متعددة؛ ما يبرز أهميَّة التطور الإدراكي والحسي والحركي في تمكين الطفل من اكتساب اللُّغة في مراحل لاحقة.

وتميل هذه النَّظريَّة إلى النَّظريَّة الفطريَّة أكثر من السُّلوكيَّة، حيث ترى أن الطفل لديه استعداد فطري يؤهله لاكتساب اللُّغة، لكنها ليست الأساس لاكتساب لغته الأم "وتقوم فكرة الموازنة على معارضة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على اكتساب اللُّغة وتعلمها، وفي عدم الاتفاق مع نظرية التَّعلم من أن اللُّغة تكتسب عن طريق التكرار والمران والتعزيز لتعبيرات معينة ينطق بها الأطفال في سياقات لغوية مختلفة" (علاق، 2010، ص. 37).

إن فكرة الموازنة تُعَدّ محاولة للتوفيق بين نظريتي تشومسكي في النحو التوليدي ونظرية التَّعلم السلوكي، لكنها تعارض فكرة النماذج الموروثة الصارمة التي يقترحها تشومسكي، وفي الوقت نفسه لا تتفق تمامًا مع منظور التَّعلم السلوكي الذي يعتمد على التّكرير والتّمرين والتعزيز فقط، بدلًا من ذلك تقدم الموازنة إطارًا شاملاً يعترف بأن اكتساب اللُّغة عمليَّة معقدة ومتعددة الأبعاد تتطلب تفاعلًا ديناميكيًا بين القدرات الفطريَّة والتَّجارُب البيئية وأساليب التَّعلم المختلفة.

وتسعى هذه النَّظريَّة إلى الارتقاء بالكفاءة اللُّغويَّة كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، حيث يرى (بياجيه) أن اكتساب اللُّغة ليس عمليَّة شرطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية، فعلى الرُّغم من اكتساب الطفل ألفاظًا وعبارات عبر المحاكاة والتقليد، وممارسة أدائها، لكن عمليَّة الفهم والأداء ناتجة عن بناء داخلي، يبدأ مع الطفل، ثم يعاد تنظيمه في عمليَّة النضوج. (نقلا عن: البقمي، 2019، ص. 30) ويلاحظ أن "بياجيه" في نظريته جمع بين النَّظريَّة السُّلوكيَّة، والنَّظريَّة الفطريَّة؛ إذ قامت النَّظريَّة الفطريَّة على أساس أن الطفل يولد ولديه استعداد لتعلم اللُّغة دون تحديد لغة معينة، فما يحدد اللُّغة

هو البيئة التي ينشأ فيها الطفل ويحاكي فيها الأبوين والمحيط الاجتماعي له، أما النَّظريَّة السُّلوكيَّة فترى أن اللُّغة عادات يمكن للإنسان اكتسابها بالتكرار والمران كأي سلوك آخر، فالنَّظريَّة الفطريَّة ركزت على الجانب الوراثي، والسُّلوكيَّة ركزت على الجانب الإدراكي المكتسب بالتَّعلم والمران وحاول (بياجيه) الموازنة بين هذين الأمرين فلم يهمل العامل الوراثي، أو الجانب السلوكي الإدراكي، وهذا ما أشاره إليه (بوتون) سابقًا فيما أورده البحث.

فمن مبادئ النَّظريَّة المعرفية أن النمو المعرفي مظهر نمائي سابق على النمو اللغوي، ما يعني أنه لا يمكن استخدام اللُّغة ما لم يكن هناك عمليات ذهنيَّة تحدث داخل العقل الإنساني؛ لأن هذا العمل الذهني هو الذي يسمح باستغلال أداة اللُّغة وتوظيفها بشكل سليم في العمليَّة التَّواصلية، وبالمقابل فإن اللُّغة شرط ضروري لاكتمال المراحل النهائية من التطور المعرفي. (البقمي، 2019، ص. 30)

تنظر هذه النَّظريَّة إلى الجانب العقلي الذي يؤهل الطفل لاكتساب اللُّغة، مع عدم إهمالها للجانب الفطري في النَّظريَّة الفطريَّة، أو الجانب السلوكي، فإن البيئة الاجتماعيَّة لها دور كبير في تهيئة الطفل واكتسابه للغته القومية، فالنَّظريَّة هنا نظرت إلى عامل الفهم والإدراك السابق على عمليَّة إنتاج اللُّغة والتصرف فيها، وهي عمليَّة داخلية سابقة على عمليَّة الفطرة.

"ويبدو إسهام بياجيه في التفكير المعاصر حول لسان الطفل إسهامًا أصيلًا يتعارض مع الأطروحات البيئوية (البيئيّة) أو الاجتماعيَّة التي كانت ترغب في جعل اللسان (اللُّغة) نتاجًا صرفًا من عمل البيئة" (بوتون، د. ت. ص. 16).

ولم يتوقف البحث العلمي عند هذه النَّظريَّات فقط، بل ظهر كثير من النَّظريَّات الأخرى، كالنَّظريَّة التفاعلية، والنَّظريَّة البنائية، وأنتجت نماذج كثيرة داخل النَّظريَّة نفسها، وعلى الرُّغم من وجود كل هذه النَّظريَّات إلا أننا لا نستطيع الحكم على أحدها بالخطإ، وإنما كل نظرية تمثل نقطة بداية

لتطور النَّظريَّات الأخرى التي تصب في مصلحة المنهج العلمي للدِّراسات اللسانيَّة الحديثة، وتفيدنا في فهم نظرية "الاكتساب"، إلا أن كل نظرية ركزت على نقاط محددة انطلقت أهدافها منها، وحاولت النَّظريَّات التَّطبيقيَّة الاستفادة منها في الجوانب العمليَّة.

ومما سبق يمكننا القول بأن هذه النَّظريَّات دارات حول كيفية اكتساب الإنسان لغته الأم، والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية إنتاجه للغة، وكل هذه النَّظريَّات أسهمت أيضًا في تطوير البحث اللساني ودفعه إلى الأمام، ولا ينكر أي باحث فضل هذه النَّظريَّات، أما ما يشوبها من قصور فإن البحث المقارن يتولى عمليَّة التمحيص بين هذه النَّظريَّات واستخلاص المفيد منها.

وهذه النَّظريَّات كلها مختلفة عن مفهوم "الاكتساب" اللُّغوي كما بيَّنت الدِّراسة، وإن كان هناك فرق دقيق بين ماهية الاكتساب والتعليم، ولذا حرص البحث على التَّفريق بين المصطلحين.

ثانيًا: تعلم اللُّغة:

مرت نظريَّات التَّعلم أيضًا كسابقتها بمراحل زمنية متعددة وعمل أصحابها بجد لوضع الأسس العلمية لهذه النَّظريَّات التي استفادت من العلومِ الأخرى كعلم النَّفس التَّربوي، حتى تبوّأت الصدارة ضمن العلوم السيكولوجية التي تعنى بفهم السُّلوكِ الإنساني وأنماطه، والتَّغيرات الطَّارئة عليه، وتنوعت طرق هذه الدِّراسات في توجهها للتعليم والتَّعلم، ولكل نظرية منها مبرراتها ونتائجها وقوانينها الخاصة بها، ولا شك أن لكل نظرية نقاط ضعف وقوة.

أ- "نظريات التعلم":

نشير هنا إلى النَّظريَّة السُّلوكيَّة التي ظهرت في بدايات القرن العشرين، واعتمدت على اكتساب الأفراد الخبرات، والسُّلوكيَّات المتغيرة، والانفعالات اللُّغويَّة، والحركية التي تنتج عن عمليَّة التعلم، "فالتَّعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عمليَّة حيوية تحدث لدى الكائن البشري، وتتمثل في التغير في الأنماط السُّلوكيَّة والخبرات" (جغبوب، 2019، ص. 272).

وأرى أنه يمكن إجمالها على النحو الآتي:

ب- أهميَّة النَّظريَّة السُّلوكيَّة في تفسير التعلم:

نفهم مما سبق أن النَّظريَّة السُّلوكيَّة التي ظهرت في بدايات القرن العشرين تؤكد دور الخبرات المكتسبة في تشكيل السُّلوكيَّات والانفعالات؛ هذا يعني أن التَّعلم يُنظر إليه على أنه نتيجة مباشرة للتجارب والتفاعلات مع البيئة.

ج- التَّعلم بوصفه عمليَّة حيوية:

نفهم مما سبق أن التَّعلم هو عمليَّة حيوية تحدث لدى الإنسان؛ ما يشير إلى أن التَّعلم ليس مجرد تراكم للمعلومات، بل هو عمليَّة نشطة تتطلب التفاعل مع المحيط وتؤدي إلى تغيرات سلوكية.

د- التغير في الأنماط السُّلوكيَّة والخبرات:

التَّعلم يؤدي إلى تغيرات جوهرية في سلوك الفرد وخبراته؛ هذا التغير يمكن أن يكون لغويًّا أو حركيًّا أو سلوكيًّا بشكل عام.

هـ- رؤية افتراضية للتعلم:

ويفهم مما سبق أن التَّعلم مفهوم افتراضي؛ ما يعني أنه ليس ظاهرة ملموسة يمكن قياسها بشكل مباشر، ولكنه يُستدل عليه من خلال ملاحظة التَّغيرات في السُّلوكيَّات والقدرات.

وترى إحدى الباحثات –نجاة الزليطي– أن سكنر أبرز باحثي علم النَّفس في المدرسة الأمريكية السُّلوكيَّة المؤثرين في هذه النَّظريَّة، واعتمد سكنر في نظريته على تأثير المثير الخارجي في سلوك

المتعلم ومدى استجابته لهذا المؤثر، وتحليل سلوك المتعلم قبل تعرضه للمثير وبعده، والنَّتائج المستفادة من هذه الملاحظات. (الزليطي، 2016م، ص. 33)

أما النَّظريَّة البنيوية "التكوينية" فقد قفزت بالتَّعلم خطوات غير مسبوقة محدثة ثورة جديدة في التَّعلم التربوي، فأولت الجانب اللّفظيّ للّغة عناية ملحوظة مع السلوك الظَّاهري للمتعلم، فاعتمدت على وصف اللُّغة من الداخل بناء على المعايير الدقيقة الموضوعة لها، وجردتها من الاستيعاب وصحة المعاني، فدرست اللُّغة عبر القواعد الموضوعة لها، من دون النظر إلى صحة المعنى وتوافقه مع ما في الذهن، ومن أشهر أعلام هذه المدرسة: "جان بياجيه"، الذي يرى التَّعلم نوعًا من أنواع التكيف، والتلاؤم بين استيعاب الوقائع والمعطيات. (جغبوب، 2019، ص. 274)

ويبدو لي أن الفقرة السَّابقة تعكس بعض النقاط المهمة التي يمكن إجمالها على النحو الآتي: أن النَّظريَّة البنيوية أو "التكوينية" قد أحدثت ثورة في التَّعليم التربوي، حيث قدمت مقاربة جديدة في دراسة اللُّغة من خلال التَّركيز على بنيتها الداخلية بعيدًا عن الجوانب الدلالية والمعنى، كما أن النَّظريَّة البنيوية أعطت أهميَّة كبيرة للجانب اللفظي للغة وللسلوك الظَّاهري للمتعلمين؛ ما يعكس تركيزها على الشكل اللُّغوي "القواعد" وليس على الدلالات والمعاني، وعلاوة على ذلك فإن هذه النَّظريَّة درست اللُّغة من منظور القواعد الداخلية فقط، دون النظر إلى صحة المعنى أو توافقه مع ما في الذهن؛ ما يدل على أن الهدف هو فهم بنية اللُّغة بشكل مجرد، كما يبرز "جان بياجيه" بوصفه أحد أشهر أعلام هذه النَّظريَّة، حيث يرى أن التَّعلم هو نوع من أنواع التكيف والتلاؤم بين استيعاب المعطيات والوقائع، وبحسب "بياجيه" يُنظر إلى التَّعلم بوصفه عمليَّة تكيف مع المعطيات والبيئة المحيطة، وهو ما يعزز فكرة أن التَّعلم ليس فقط اكتسابًا للمعلومات، بل عمليَّة مستمرة للتكيف والتأقلم.

أما النَّظريَّة التحويلية التي كان "تشومسكي" أبرز أعلامها، فقد نظرت لبناء اللُّغة من خلال الجملة لا المفردات، واعتنت بجانب الأداء مع الكفاية، وعلى عكس المدرسة السَّابقة نظرت للغة على أن للتراكيب معنى ظاهر سطحي ومعنى آخر خفي أو عميق. (نقلا عن: البقمي، 2019، ص. 22) وتوالت النَّظريَّات كالنَّظريَّة الوظيفية، والاجتماعيَّة، وغيرهما، من النَّظريَّات اللسانيَّة الحديثة التي أثرت بمفاهيمها الجانب التَّعليمي للغة، وقدرات المتعلم، والأساليب التَّعليميَّة الموجهة إليه.

ثانيًا: تعريف التعلم:

(1) **"التَّعلم لغة":**

جاءت لفظة "تعلَّم" في المعاجم القديمة بمعنى "اعْلَمْ"، وهي مأخوذة من الجذر اللُّغوي (ع ل م)، ففي "مختار الصحاح": "تَعَلَّمَ بِمَعْنَى اعْلَمْ" (الرازي، 666هـ، مختار الصحاح، مادة: ع ل م، ص.217). أما المعاجم الحديثة فتعلم فيها بمعنى أتقن وعرف، (مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة، 2004، ج 2، ص. 624).

فاللَّفظة هنا تجردها المعاجم القديمة من المشاركة واكتساب المهارة، بينما المعجم الحديث "المعجم الوسيط" يوضح أن هذه اللَّفظة تفيد المشاركة البناءة بالتوجه إلى تعلم شيء وإتقانه ومعرفته، فهي إشارة إلى الإدراك المكتسب من التَّعلم فلا يكون إدراك إلا بالمعرفة، ولا معرفة إلا بالعقل. (مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة، 2004، ج 2، ص. 624)

(2) **"التَّعلم اصطلاحًا":**

كثرت تعاريف مصطلح التَّعلم تبعًا للمدارس والنَّظريَّات اللسانيَّة المتعددة التي أشار إليها البحث سابقًا، فمنها ما توجه إلى التَّعريف من خلال تأثر سلوك المتعلم والتَّغيرات الخارجية، ومنها ما توجه إلى النَّشاط المشترك بين طرفي التعليم: المعلم والمتعلم.

فالتعلم: "تغير السلوك تغيرًا تقدميًّا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة" (حمزة، 2020، ص. 303).

والتَّعريف السابق يتكئ على التغير السلوكي الناتج عن التعلم، واستجابة المتعلم لهذا التغير، وهناك تعريف آخر يوضح عمليَّة التَّعلم ذاتها والنَّشاط الذي يقوم به المتعلم لاكتسابه.

فيعرف التَّعلم بأنه: "نشاط مستمر يتحقق بواسطة اكتساب خبرات وقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السَّابقة" (بغداد، 2011، ص. 160).

ويمكننا من خلال ذلك القول بأن التَّعلم نشاط يمارسه المتعلم، عبر تخطيط واعٍ مع طرف آخر وبالتّالي يؤثر في سلوكه ويكسبه خبرات جديدة بالإضافة إلى خبراته السَّابقة، وقد تمتد عمليَّة التَّعلم مع الإنسان طوال حياته.

والتَّعلم سلوك شخصي يقوم به الفرد لكسب المعلومات والخبرات المعرفيّة، فيستطيع من خلالها أداء عمل ما، فالمتعلّم هنا هدفه التَّعلم في المدارس، والمعاهد، والكتب، والإنترنت، والتّدريب وغيرها من أماكن التّعليم، أي يُمكن القول إنّ التَّعلم له علاقة وطيدة بعمليَّة التّعليم.

ثالثًا: جوانب تعلم اللُّغة:

يُعَدّ الجانب الشَّفوي المصدر الأوّل في تعلم اللُّغة من المكتوب؛ لأنّ هناك أممًا كثيرة تتحدث بلغاتها وتفهمها مع أنّها لا تقرأ ولا تكتب. ولكن أغلب المعلمين أغفلوا الجانب الشفوي، وانصب اعتناء المعلم على إتقان المتعلم الكتابة والقراءة، وكذلك قواعد اللُّغة مع غياب تطبيقها في الواقع الاجتماعي، ولهذا نتج جيل لا يستطيع التحدث بطلاقة وسهولة مع أنّه متقن للقواعد النَّحويَّة واللُّغويَّة، على الرُّغم من السنوات العديدة التي قضاها في التعليم؛ لأن الهدف الحقيقي من الدِّراسة لم يتوجه إلى هذه النقطة.

ومن العناصر الأساسيَّة لنجاح عمليَّة التَّعلم وجود رغبة ودافعية لدى المتعلم أو لدى الشخص ليقوم بتطوير ذاته وأدائه وتحسين فكره. وذلك بتشجيعه بالمكافأة عن طريق مكافأته على تطوره، حيث إنّها تولّد الرغبة والحبّ نحو الاستمرار في التعلم.

وقد ذهب دايرسون أنه "عندما يعطى الطالب فرصًا كثيرة لقراءة كلمات كثيرة وإعادتها مرة بعد مرة، يصبح لديه معرفة ضمنية بنمط الحروف في اللُّغة؛ وهذا يسمح لعمليَّة التعرف على الكلمات بأن تصبح تلقائية" (دايرسون، 2012، ص. 15).

إن الفكرة التي يطرحها دايرسون تتماشى مع الكثير من الأبحاث التي تدعم أهميَّة التكرار والممارسة المتواصلة في اكتساب المهارات اللُّغويَّة؛ وذلك من خلال التعرض المستمر للغة عبر القراءة المتكررة، يطور الطُّلاب تدريجيًا القدرة على التعرف على الكلمات تلقائيًا؛ ما يعزز من طلاقتهم وفهمهم للقراءة، إن هذا التَّعلم الضمني يمكن أن يكون فعالًا بشكل خاص في المراحل المبكرة من تعلم القراءة، حيث يكون الطُّلاب بحاجة إلى بناء قاعدة صلبة من المفردات والأنماط الصَّوتيَّة.

على أن تعلم اللُّغة بحسب كينغ يجمع بين "الاكتساب" و"التعلم"؛ لأن الكثير من الأشياء الجميلة في حياتنا تحدث من دون تخطيط؛ ويرجع ذلك إلى أننا قادرون على استكشاف قدرات هائلة لدى كلّ فرد لا يمكن اكتشافها إلّا عن طريق "الاكتساب" و"التعلم"، وغالبًا نحصل على نتائج مذهلة، ويُعَدّ الإفراط في التخطيط والتحضير تقييدًا لمحادثاتك وعلاقاتك، عندما تتجنب العفوية في محادثاتك، قد تشعر وكأنك في مأمن من الفشل. (كينغ، 2022، ص. 90)

ومن ثم فمن الأهميَّة بمكان أن يتعرض المتعلمون لبيئات لغوية طبيعية، يمارسون اللُّغة فيها بشكل غير رسمي، بالإضافة إلى الاستفادة من التَّعليم المنظم والمخطط؛ إن هذا النهج الشامل يمكن أن يعزز قدرات المتعلمين على استخدام اللُّغة بمرونة وإبداع.

رابعًا: الفرق بين "الاكتساب" و"التعلم":

ولعل من المفيد هنا بعد هذا العرض أن نلخص الفروق بين "الاكتساب" و"التعلم":

جدول(1) الفرق بين الاكتساب والتعلم

"الاكتساب"	"التعلم"
عمليَّة فطريَّة لا واعية، يتعرض لها الطفل من أبويه والمحتكين به في محيطه الاجتماعي، وتتكون لديه اللُّغة من خلال تعرضه للمواقف اليومية المختلفة التي تُنَمّي قاموسه اللُّغوي الذي اكتسبه من المحيط الاجتماعي.	عمليَّة واعية منظمة سبق التخطيط لها، عبر وضع القواعد والقوانين، ودراستها وتطبيقها من خلال عمليَّة التَّعلم التي تكسبه الملكة اللُّغويَّة والتذوق البلاغي والجمالي للغة، والمفهوم الصَّحيح، والمعاني السّليمة، وتؤثر هذه العمليَّة في سلوك المتعلم وطريقة تفكيره.
يتعلق باللُّغة (الأم) التي يتلقاها الأطفال من محيطهم الاجتماعي عبر المشافهة والسماع.	يتعلق باللُّغة الثَّانية التي تكون مكتوبة وتختلف في إدراكها وعواملها النفسية المؤثرة في المتعلم.
يحدث في مرحلة الطفولة المبكرة حيث يتم اكتساب اللُّغة بعد مرحلة الرضاعة عبر السماع والنُّطق بها على مراحل حتى تكتمل عمليَّة النمو في سنته السَّادسة من عمره.	يكون التَّعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة أو بداية من سنته السَّادسة حتى مرحلة الشيخوخة فهو عمليَّة مستمرة مع الإنسان.

"الاكتساب"	"التعلم"
ينتمي الاكتساب إلى علم اللُّغة النفسي.	بينما ينتمي التَّعلم إلى علم اللُّغة التَّطبيقي .
يحتاج الطفل إلى التّمرن والاحتكاك الدّائمين بمحيطه الاجتماعي حتى ينقل عنه أكبر عدد ممكن من المفردات والتراكيب التي يكوّن بها معجمه وينطق بلغة قبيلته أو مجتمعه، ويكون العامل السماعي الصوتي الذي تلقّاه شفهيًّا هو أكبر المؤثرات لهذا الاكتساب.	يحتاج المتعلم إلى مؤسسات تربوية قائمة على مناهج علمية لها أسس واضحة وأهداف محددة، تعلّمه التراكيب والألفاظ بطريقة محترفة ودقيقة تتوافق مع قواعد اللُّغة وقوانينها منتبهة مع استخدام الجوانب اللُّغويَّة الصَّوتيَّة، والشفهية، والكتابية، وغيرها من الأدوات التَّعليميَّة والاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على التحصيل، فالتَّعلم عمليَّة صناعية وليست فطريَّة كالاكتساب.
لا يحتاج "الاكتساب" إلى عمليَّة قواعد منظمة، وإنما يسير على الفطرة، وكلما اندمج الفرد مع غيره من بني جنسه تطورت لغته وتكونت معارفه بحسب الاندماج، ويتشكل سلوكه وتغيراته الوجدانية بحسب الاختلاط وما يحكمه من القواعد البيئية حوله.	"التعلم" تغيّر في السّلوك من حال إلى حال، وتبديل للجوانب المعرفية، والوجدانية أيضًا، ولكن بآلية منظمة وفق قوانين وقواعد منهجيَّة.

ومن خلال ما سبق يتضح: أن "الاكتساب" و"التعلم" طريقان أو آلتان يمتلكهما الفرد، ويحصِّل من خلالهما مهارات وخبرات متعددة، كما أنّهما يؤثران في سلوكياته وأيديولوجياته، ويساعدانه على اكتشاف الخارج والتعامل معه، كما يؤثران في طريقة التعامل مع الآخر بطريقة حضارية غير بدائية بحسب النهج الذي انتهجه الفرد من "الاكتساب" وحده أو الجمع بينه وبين "التعلم".

لا يقتصر "التعلم" على الفرد وحده بل يتعداه إلى الجماعات، فيمكن للجماعة المنظمة كالجنود أن يكتسبوا مهارات معينة وفق خطة تعليميَّة ممنهجة. (العسكري وآخرون، 2012، ص. 15)

كما أن التَّعليم لا يقتصر على الإنسان وحده، بل تشترك معه الحيوانات في تعلّم بعض المهارات التي تساعدها في تأقلمها مع الطبيعة، كما يمكن تعليمها مهارات أخرى مكتسبة تحاكي فيها البشر أو غيرهم.

المبحث الثَّاني: علم الأصوات وأهميته في تعليميَّة اللغات

أولًا: تعريف علم الأصوات وأهميته:

علم الأصوات (phonetics) ينتمي إلى العلوم اللسانيَّة الحديثة، وهو فرع من فروع علم اللُّغة، وله جذور متأصلة في العربيَّة، فعلماء النحو، وعلماء التَّجويد لهم السبق في هذا العلم والتمكن فيه، وهو أساسي لكل دارس، والمستوى الأوّل من مستويات البناء اللُّغوي الصَّحيح، وإذا عرفه الدارس سيتمكن من لغته تمكنًا جيدًا، هذه اللُّغة التي تحمل أفكاره وتعبر عن مشاعره الوجدانية والنفسية، وهي ثروته الأولى لبناء ثقافته ووعيه، وارتباطه بدينه وقوميته، فلو أتقن المتعلم والمعلم علم الأصوات اللُّغوي فسيبني لغته بناء صحيحًا سليمًا على القواعد الصَّحيحة الخالية من اللكنات، أو اللهجات الهجينة، التي تشوه لغته الأولى وتنحدر بها إلى طريق التشعب والانحدار.

وقد تنبَّه الدَّارسون المحدثون إلى أهميَّة علم الأصوات واعتباره الحجر الأساس لأية دراسة لغوية، ودعا بعضهم إلى تقديم الدِّراسة الصَّوتيَّة على الدِّراسة النَّحويَّة والصَّرفيَّة، وتوظيف الدِّراسات الصَّوتيَّة في خدمة الدراستين السابقتين لأي لغة، والسر في ذلك أن يفهم الباحث أسرار تلك اللُّغة وخصائصها، وظواهرها، ومن ثم تكون دراسته للغة هذه دراسة علمية صحيحة، لا تقوم على الافتراض، وتستطيع أن تصمد أمام البحث العلمي المتجدد. (إسماعيل وآخرون، د.ت. ص. 318)

وأرى أن علم الأصوات يُعَدّ حجر الزاوية في الدِّراسات اللُّغويَّة، حيث يلاحظ الدارسون المحدثون أن فهم خصائص اللُّغة وأسرارها يبدأ بالدِّراسة الصَّوتيَّة، ويدعو بعض العلماء إلى إعطاء الأولويَّة للدِّراسات الصَّوتيَّة على الدِّراسات النَّحويَّة والصَّرفيَّة، بهدف تحقيق فهم أعمق ودراسة علميَّة دقيقة للُّغة بعيدة عن الافتراضات غير المدعومة، وتوظيف الدِّراسات الصَّوتيَّة بهذا الشَّكل يُمكّن من تقديم تحليل لغوي متين وقادر على الصمود أمام التَّغيرات والتَّطورات في البحث العلمي.

(1) ويمكننا تحديد أهميَّة هذا العلم في النقاط الآتية:

-تعليم القرآن الكريم، فإن تعلُّم القرآن الكريم لا يمكن إتقانه إلا عن طريق علم الأصوات الذي عُرف عند أهل هذا العلم بعلم التَّجويد، وهو علم يدرس مخارج الحروف وصفاتها، وكيفية إنتاجها.

-تعلُّم اللُّغة، سواء كانت الأولى أو الثَّانية، فإن المدخل الصَّحيح لتعلم أي لغة دراسة الأصوات لينطق باللُّغة كما ينطق بها أهلها، فاللُّغة كما عرفها ابن جني: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 392هـ، الخصائص، ج1، ص.34).

فلمعرفة الأغراض والدلالة المقصودة من الجمل والعبارات، لابُدَّ من دراسة الأصوات لمعرفة أماكن النبر، والوقف، والتَّفريق بين الجمل الخبرية والإنشائية.

-الاستفادة من علم الأصوات في تعليم الصم والبكم، وتدريبهم على دلالة إشارة الفم وغيره، أو بمعنى أدق الكلام، سواء في ذلك من ولد أصم، أو أصيب بالصمم في وقت لاحق، فعلم الأصوات بذل جهودًا كبيرة وملحوظة في مساعدة هؤلاء على الكلام بإنتاج الإشارات الدَّالة على المعاني وما يريدون إيصاله. (عمر، دراسة الصَّوت اللغوي، 1997، ص. 407)

-وضع الأبجديات الجديدة لبعض اللغات التي لم تكتب، فهناك لغات إفريقية لبعض القبائل لم تكتب إلى الآن، ومع ذلك يتحدثون بها. (Hasan، علم الأصوات العربيَّة؛ تطوراتها ونظرياتها والاستفادة منها لتعليم اللُّغة العربيَّة، 2018، ص. 151)

وهي أصوات يفهمونها ويعرفون الدلالة المقصودة منها، غير أنها ليست مكتوبة، ولكن وضع الحروف الأبجدية لهذه اللغات يحفظها من الاندثار.

(2) تعريف علم الأصوات:

اختلفت تعريفات علم الأصوات، على حسب النَّظريَّات المتوجهة إليه:

يعرفه "أحمد مختار عمر" "أنه دراسة أصوات اللُّغة"، ثم يعود فيشير إلى رأي بعض اللغويين في تعريف هذا العلم أنهم: "يطلقونه ويريدون به دراسة التَّغيرات والتحولات التي تحدث في أصوات اللُّغة نتيجة تطورها" (عمر، أسس علم اللُّغة، 1998، ص. 46).

هذا التَّعريف يُبرز أن علم الأصوات لا يقتصر فقط على وصف الأصوات اللُّغويَّة في حالة سكونها، بل يتناول أيضًا الديناميكيات التي تؤثر في هذه الأصوات بمرور الزمن؛ وهذا يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في علم اللُّغة التاريخي وعلم الصوتيات، ويشير الدكتور مختار عمر إلى أهميَّة دراسة العمليات الصَّوتيَّة مثل التحولات الصَّوتيَّة (sound shifts) والتبدلات الصَّوتيَّة (phonological changes) التي تطرأ على اللُّغة عبر فترات زمنية مختلفة، إن هذه التحولات يمكن أن تكون نتيجة لعوامل اجتماعيَّة، أو جغرافية، كما أن هذا التَّعريف يؤكد أن اللُّغة كائن حي يتطور ويخضع لتغيرات مستمرة، ودراسة هذه التَّغيرات يمكن أن تقدم رؤى مهمة حول كيفية تطور اللُّغة واستجابتها للعوامل الداخلية والخارجية، وعلاوة على ذلك فهذا التَّعريف يتضمن بُعدًا تاريخيًّا واجتماعيًّا؛ لأن فهم التحولات الصَّوتيَّة يتطلب النظر في السِّياقات التاريخية والاجتماعيَّة التي تؤثر في اللُّغة؛ وهذا أيضًا يوسع نطاق علم الأصوات ليشمل دراسة العوامل الثقافية والتاريخية التي تسهم في تشكيل الأصوات اللُّغويَّة.

ويُعرَّف أيضًا بأنه: "الدِّراسة العلمية للحدث الكلامي Speech event دون الإشارة إلى معناه" (السعران، علم اللُّغة مقدمة للقارئ العربي، 1997، ص. 8).

أو: العلم " الذي يدرس الأصوات اللُّغويَّة، من ناحية وصف مخارجها، وكيفية حدوثها، وصفاتها المختلفة، التي يتميز بها صوت عن صوت، كما يدرس القوانين التي تخضع لها هذه الأصوات

في تأثّر بعضها ببعض، عند تركيبها في الكلمات أو الجمل" (عبد التواب، المدخل إلى علم اللُّغة ومناهج البحث اللغوي، 1997، ص. 13).

ويمكننا القول بأن هذه التَّعريفات تدور حول الكشف عن الصَّوت البشري، وطريقة إنتاجه، ووسائله، ولذا فإن الدِّراسات الصَّوتيَّة الحديثة توجهت إلى دراسة الأصوات من بداية التفكير في نطقها وهو الجانب النفسي، وعمليَّة النُّطق وما تمر به داخل الجهاز النطقي، والحركات المصاحبة لها، ثم هذا المنتوج الذي يخرج في شكل ذبذبات هوائية تترجم إلى أصوات لغوية يفهما المتخاطبون فيما بينهم تؤدي معاني معينة ينقلها المتكلم للمخاطب، وهو ما يمكن إجماله في الجانب النطقي، والجانب الفيزيائي، والجانب السمعي.

فالجانب النطقي (articulatory aspect) (Articulatory Aspect)، ويطلق عليه أيضًا الجانب العضوي، أو الفسيولوجي للأصوات يتمثل في عمليَّة النُّطق وما تنتظمه هذه العمليَّة من حركات أعضاء النطق.

والجانب الفزيائي يتمثل في الموجات الصَّوتيَّة المنتشرة في الهواء نتيجة حركات أعضاء النُّطق السَّابقة.

والجانب السمعي يتمثل في الذبذبات الصَّوتيَّة التي تؤثر في أذن السامع وتترجم إلى لغة مفهومة عبر عمليَّة ميكانيكية سمعية، (بشر، علم الأصوات، 2000، ص. 42)

ثانيًا: أقسام علم الأصوات:

كثرت التصنيفات في علم الأصوات بناء على النظرة المتوجهة لدراسة الصوت، فالجانب المادي يدرس المادة الصَّوتيَّة التي هي حدث منطوق، والجانب الوظيفي يدرس المادة الصَّوتيَّة من حيث وظائفها وقيمتها في لغة معينة.

ونظر بعضهم إلى علم الأصوات من حيث العموم والخصوص، فكان لديهم علم الأصوات العام، وعلم الأصوات الخاص، فالعام يعنى بالنظر إلى الطبائع العامة للأصوات اللُّغويَّة، وكونها ميزة خاصة للإنسان من دون التَّركيز على لغة معينة، والخاص يعنى بدراسة الأصوات في لغة معينة كاللُّغة العربيَّة مثلا.

كما توجد تصنيفات أخر لهذا العلم متوجهة إلى دراسة المنهج، وطرائق التحليل، وأغراض الدِّراسة، ونتج عن ذلك علم الأصوات الوصفي، والتاريخي، وعلم الأصوات المقارن، إلى غير ذلك، (بشر، 2000، ص. 62).

وما يهمنا هنا هو الإشارة إلى الجانب المادي لعلم الأصوات والذي يفيد الدِّراسة، فالجانب المادي لعلم الأصوات يعتني بدراسة الصَّوت البشري وعمليَّة إنتاجه وكونه يمثل عمليَّة التَّواصل بين المتكلم والمخاطب، وهو محصور في الجوانب الثلاثة التي أشار إليها البحث سابقًا؛ الجانب النطقي، والجانب الفيزيائي، والجانب الإدراكي.

ثالثًا: علاقة علم الأصوات بالعلوم الأخرى:

علم الأصوات له أهميَّة كبيرة في فهم الألفاظ اللُّغويَّة والجمل التَّركيبيَّة، ولذا فهو يرتبط بعلوم العربيَّة الأخرى كعلم الصرف، والنحو، والبلاغة، فضلًا عن ارتباطه بعلوم أخرى، ولكن البحث يركز على ارتباطه بعلوم العربيَّة التي استفادت من علم الأصوات، فعلم الصرف يقتضي تفسير بعض الظَّواهر اللُّغويَّة "المفردات" تفسيرًا صوتيًّا حتى يسهل فهمها على الناشئة، بدلًا من التعقيدات التقعيدية المبنية على الخلافات المدرسيَّة والفردية للنحاة، ويتضح ذلك جليًّا في مسائل الإبدال، والإعلال بالحذف، أو القلب.

فالأمر من الفعل (قال، وباع) هو (قُلْ، وَبِعْ)، وعلل الصرفيون ذلك بالتقاء الساكنين، فإذا التقى ساكنان حذف الأول منهما، أو حُرك أحدهما لنفس العلة، (المبرد، 285هـ، المقتضب، ج1، ص. 100).

أما الدِّراسات اللسانيَّة الحديثة فترى أن فعل الأمر:

قلْ، جاء على هذه الصورة منذ البداية؛ لأنه يصعب مجيئه على الصورة الثَّانية في النُّطق الفعلي للكلمة، وذلك بسبب مخالفته للظَّاهرة الصَّوتيَّة للغة العربيَّة الفصحى، فإن تركيب المقطع (صامت + حركة طويلة + صامت) هو تركيب ممتنع في العربيَّة إلا في حالتين: الأولى في الوقف، والثَّانية أن تكون (الحركة الطَّويلة/ حرف المد) متلوة بمثلين مدغمين من أصل الكلمة نحو: (شابَّة، ودابَّة)، أما ما ذهب إليه الصرفيون القدماء فهو افتراض ذهني لا يؤخذ به في الدَّرس اللُّغوي الحديث. (Hasan، علم الأصوات العربيَّة؛ تطوراتها ونظريتها والاستفادة منها لتعليم اللُّغة العربيَّة، 2018، ص. 152)

وأما في الجمل التَّركيبيَّة فيمثل الجانب الصوتي عاملًا مهمًا في فهم اللُّغة خاصة في الشواهد النَّحويَّة التي تحتاج إلى فصل المعنى عما قبله عن طريق الوقف، أو النبر، فالوقف والتَّنغيم والنبر له دور كبير في الوصول إلى المعنى الذي أراد الشاعر إيصاله للمتلقي، كما أن هناك ظواهر صوتيَّة اختلف النحاة في تأويلها ووسموها بالمخالفة للقياس، وهي ظواهر صوتيَّة نقلت عن العرب الخلص، من ذلك قولهم: "هذا جحرُ ضبٍّ خربٍ" (سيبويه، 180هـ، الكتاب، ج1، ص. 67). بجر (خرب)، والقياس عند النحاة الرفع لكونه نعتا لما قبله، ولكن الظَّاهرة الصَّوتيَّة تؤكد أن هذا الأمر يشيع على اللسان للخفة ويسمى "المجاورة"، فبدلًا من أن ينتقل اللسان من الكسر إلى الضم يسير على وتيرة واحدة ويكون ذلك أسهل للمتكلم ولا يغير المعنى أو يخفيه.

وما جرى على ذلك أيضًا ما يسمى بـ"الترخيم" في المنادى لكثرة شيوعه فيحذف الحرف الأخير من المنادى، (سيبويه، 180هـ، الكتاب، ج2، ص. 329).

كما أن المعنى العميق المفهوم من السِّياق المختبئ تحت البنية السطحية للجمل كثيرًا ما يزيل غموضه الجانب الصوتي، حينما يتناول بشكل صحيح من هذا الجانب، فنميّز بين الجمل الاستفهامية والخبرية عن طريق الجانب الصوتي.

ومن هنا كانت أهميَّة الدِّراسة الصَّوتيَّة وارتباطها بعلوم العربيَّة كالنحو، والصرف، والبلاغة، والسِّياق.

رابعًا: نظام الأصوات في العربيَّة:

للغة العربيَّة نظام صوتي كأي لغة، غير أنها دقيقة جدًّا في تحديد أصواتها، حيث اعتنى القدماء من النحاة وعلماء التَّجويد بفكرة إدراك الصَّوت وآلية إنتاجه معتمدين على حسهم الذوقي واللُّغوي للغة من دون الاستعانة بأجهزة حديثة فوصلوا إلى نتائج مبهرة في هذا المجال، ودرج المحدثون على تقسيم أصوات العربيَّة إلى صوامت، وصوائت، (السعران، 1997، ص. 124).

بينما قسمها بعض الباحثين إلى ثلاثة أقسام؛ هي:

1-"الصَّوامت".

2-"الصَّوائت"، ويطلق عليها "الفونيمات القطعية".

3-الظَّواهر المصاحبة للنطق، ويطلق عليها "الفونيمات فوق القطعية"، (Hasan، 2018، ص. 148).

1-"الصَّوامت": مصطلح يقابله عند النحاة العرب "الحروف"، وقد اختلف القدماء في عدد هذه الحروف، "ويتألف النظام الصوتي العربي المعمول به حاليًا من (28) صامتًا، منها (26) صوتًا صحيحًا، وصوتا لين، هما: الواو، والياء مسبوقين بفتحة" (الكحلوت، 2021، ص. 10).

ويعرف الصَّوت الصامت بأنه: "الصَّوت المجهور، أو المهموس الذي يحدث في نقطة أن يعترض مجرى الهواء اعتراضا كاملا -كما في حالة الباء- أو اعتراضا جزئيًّا من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع -كما في حالة الثاء، والفاء-" (السعران، 1997، ص. 124).

وهذا التَّعريف يوضح: أن "الصَّوامت"/الحروف منها ما هو مجهور ومنها ما هو مهموس، فهو يركز على صفات الحروف، كما يركز على عمليَّة إنتاج "الصامت" باعتراض الهواء داخل الجهاز

النطقي الذي يحدث أصواتًا مختلفة تعبر عن حروف متعددة، وكل مَيْلٍ أو انحراف ولو طفيف في الجهاز النطقي واعتراضه لمجرى الهواء يُنتج صوتًا مغايرًا.

أما الحرف عند القدماء فيمثل وحدة صوتيَّة مستقلة، بل يمكن للحرف الواحد أن يحتوي على أكثر من صفة كحرف "النون".

2-"الصَّوائت" مصطلح يقابله عند النحاة القدماء مصطلح "الحركات"، وتعرف "الصَّوائت" بأنها: "الصَّوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، وخلال الأنف معهما أحيانًا، دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضًا تامًّا، أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكًا مسموعًا" (السعران، 1997، ص. 124).

وهذا يعني أن الصَّوائت كلها مجهورة على عكس الصَّوامت، كما يوضح هذا التَّعريف العمليَّة الفزيائية لإنتاجية الصَّوت "الصائت".

و"للصوائت" فوائد كثيرة فهي تسهم في تعدد الصيغ وتنوعها، كما تسهم في التَّفريق بين المباني المتشابهة للألفاظ، وتحدد وظائفها النَّحويَّة داخل البناء التركيبي، (الكحلوت، 2021، ص. 11).

3-الفونيمات فوق المقطعية، وهي "الملامح المصاحبة للغة... وتميز الإرث اللساني القديم بتضخم عنايته بالملامح القطعية التي حصرت في المصوتات، والصَّوامت، وأوصافهما". (البايبي، القضايا التَّطريزية في القراءات القرآنية، 2012، ص. 12-13)

والأنواع الثلاثة السَّابقة يحكمها الصَّوت الذي نسمعه وندركه إدراكًا ذهنيًّا، فعلم الأصوات يبيّن وظائف هذه الأصوات المختلفة التي تتحكّم فيها الآلة النطقية عبر مرور الهواء من الرئتين إلى أن ينتهي عند الشّفتين، أما "النبر" و"التنغيم" و"الوقفة" فتؤدي دورًا هامًّا في السِّياق والفهم لدى المستمع، وقد أفاض الباحثون قديمًا وحديثًا في عدد "الصَّوامت" والاختلاف في كونها ثمانية وعشرين أو تسعة وعشرون صامتًا، وأفاضوا في الحديث عن فضل اللُّغة العربيَّة وحسن توزيعها

"للصوامت" على الجهاز النطقي بداية من أقصى الحلق وانتهاء بالشفتين، وقسموا هذه "الصَّوامت" إلى أقسام تبعًا لموقع خروجها من الجهاز النطقي، أو تبعًا لصفاتها، بما يغني عن الإعادة، وإنما الهدف التَّركيز على أهميَّة الأصوات ومدى الاستفادة منها في تعلم اللغات وخاصة العربيَّة كنموذج أصلي.

خامسًا: الاستفادة من علم الأصوات في تعليم اللُّغة (للناطقين بها- ولغير النَّاطقين بها):

يقدم علم الأصوات حلولًا لمشكلات كثيرة تواجه متعلمي اللُّغة العربيَّة خاصة غير النَّاطقين بها لما تتميز به من خصائص صوتيَّة في بعض "الصَّوامت" مثل: (الهمزة، والعين، والضاد، والظاء، والغين، والخاء، والقاف، والصاد، والطاء)، فإن المتأمل في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة يجد التجديد قد اتجه إلى تيسير علم النحو والصرف على الطلاب، انطلاقًا من أن صعوبة تعلمها يكمن في معرفة قواعدها، وما تشتمل عليه من تفريعات تقعيدية أدت إلى صعوبة تعلمها حتى على النَّاطقين بها، ولكن المتأمل يرى أن جميع اللغات لها قواعد وتخرج على هذه القواعد استثناءات تؤدي إلى صعوبتها، ولكن على الرُّغم من ذلك تحاول كل لغة التغلب على هذه الصعوبات وتذليلها حتى تتواكب مع العصر الذي تحيا فيه لكي لا تجمد أو تندثر.

وفي عصرنا الحالي ومع الثورة الفكرية العلمية والترجمة للعديد من الأبحاث والكتب في مجالات اللسانيَّة وغيرها، لم يتأخّر العرب أو يتخلفوا عن هذه النهضة الحضارية، بل عادوا إلى التُّراث فأخرجوا ما خفي منه ما سبق به علماء اللُّغة القدامى المعاصرين من الأوربيين وغيرهم، وذلك لاعتنائهم الشديد وغير مسبوق بلغتهم التي هي لغة القرآن الكريم.

ومع هذا هناك مشاكل تواجه تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بها، وللناطقين بغيرها، ومن هذه المشاكل التي يجب وضع حلول لها:

-"**الضعف السمعي**": فإننا نجد كثيرا من المتعلمين بحاجة إلى الجانب السمعي الصَّحيح للتمييز بين "الصَّوامت" السَّابقة (الهمزة، والعين، والضاد، والظاء، والغين، والخاء، والقاف، والصاد، والطاء)، حتى وإن أعادها المعلم الذي يتقن نطق هذه "الصَّوامت" نطقًا صحيحًا يتوافق مع مخارجها وصفاتها، إلا أن المتعلم لا ينطقها بشكل صحيح، ويخلط بينها وبين "صوامت" أخرى، فالعين تنطق "همزة"، والطاء المفخمة تنطق "دالًا"، وهكذا كما نرى في الجدول الآتي:

جدول(2) الصامت الصحيح والمنطوق له عند البعض

الصامت الصَّحيح	المنطوق له عند البعض
العين	همزة
الضاد	دال أو ظاء
الظاء	ذال
الصاد	سين
الطاء	تاء

وينتشر عند بعض القبائل العربيَّة الموجودة في الجزيرة العربيَّة وخاصة في المملكة العربيَّة السعودية نطق الضَّاد (ظاء)، وهي ظاهرة صوتيَّة ملفتة للنظر حتى في قراءتهم للقرآن الكريم، فينطقون "ولا الضالين" بالظاء بدلًا من الضاد.

ويتعدى ذلك من نطق "الصامت" إلى تبديل صفاته وانتقالها إلى "الصامت" المجاور له، فينقل له صفات "الصامت" الأول فينطق بها غيره، فكلمة "الصلاة" نجد اللام فيها مرققة، فإذا نطقها المتعلم

"السلاة" بالسين ظل الترقيق كما هو وإن تبدل "الصامت"، أما إن نطقها مفخمة الصاد انتقلت صفة التفخيم إلى اللام المجاورة لها.

فالقدماء من علماء العربيَّة لم يهملوا تماما الناحية الصَّوتيَّة فهناك نوع من القلب تقلب فيه الحروف أو تدغم نظرًا لتقارب المخرج والصفات في الحروف: "كإبدال الطاء من تاء الافتعال إذا كانت فاؤه حرفًا مطبقًا وهو الصاد والضَّاد والطاء والظاء، وكإبدال الدَّال بهذه التاء إذا كانت فاء الكلمة دالًا أو ذالًا أو زايًا؛ فمثال الأربعة الأوائل: اصطبر واضطر واطلع واظطلم، ومثال الثلاثة الأخيرة: ادَّان وادَّكر وازداد" (حسان، 2006، ص. 275).

ولذا ينبغي أن يعتني معلمو اللُّغة العربيَّة بالنُّطق الصَّحيح "للصوامت"، و"الصَّوائت"؛ لأنه الأساس الأول الذي يبني عليه المتعلم لغته الصَّحيحة ويتعلم النُّطق الصَّحيح عن طريق المحاكاة مع المحافظة على صفات الحرف ومخرجه، ومن ثَمّ حين يكوّن جملًا وعبارات تكون صحيحة النُّطق واضحة سترسخ في ذهن المتلقي ولن تختلط عليه المعاني والمفاهيم فيما تلقاه شفهيًّا.

فالمعلم له دور ثلاثي الأبعاد: فهو نموذج، وحكم، ومدير، فهو نموذج يقدم للمتعلمين أشكال الأداء الصَّحيح ليقتدوا به، وحكم لأنّه يستمع للمتعلّم ويحكم على أدائه ونطقه، ومدير يعلم جيدًا العدد المناسب لإمكانية التّلقّي الصّوتيّ للكلمة أو المقطع حتى يستوعبه المتعلمين، (جنيدي، 2014، ص. 24).

وهذا الاعتناء بالظَّواهر النّطقية لا يقتصر على إنتاج الأصوات والكلمات والجمل، وإنما أيضًا الجانب الإدراكي للأصوات، فالعمليَّة الخطابية عمليَّة تواصلية في المقام الأول، طرفها الأول المتكلم الذي يحسن نطق الكلمات والعبارات نطقًا صحيحًا، والثَّاني الطرف المستقبل (المستمع) الذي يتمتّع بآلة السّمع والإدراك شريطة اتفاقهما في لغة واحدة وبهذا يحصل التَّواصل بينهما.

فالنقطة المهمّة في الجانب التَّعليمي للغة التي ينبغي التَّركيز عليها النُّطق الصَّحيح لكي يفهم المستمع حديث المتكلّم فهما صحيحا.

فمن المهم الارتقاء بمستوى المتعلّم حتى يستطيع فهم ما يخاطبه به الآخر، وهو ما أسماه "مورلي" حد الكفاية التَّواصلية، وهذه الكفاية لا تتحقق بتعليم الأصوات، أو المقاطع الصَّوتيَّة في السِّياقات الصَّوتيَّة المتباينة فقط، وإنما تتعداه إلى تعليم ما وراء ذلك من مظاهر الأداء الصوتي أو العروضي، ويتضمن ذلك، النبر، والتنغيم، والإيقاع، وسرعة الكلام، ودرجة الصَّوت ونوعيته. (جميل، الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، 2010، ص. 756)

ولا تقل أهميَّة الإدراك السمعي عن الإنتاج النطقي للمفردات والجمل، فإن عمليَّة السمع الصَّحيح تساعد على النُّطق الصَّحيح للكلمات والتمييز بين معانيها، ولا يتحدّد فشل هذا الإدراك إلا بمدى استجابة المستمع (كل على حدة) لما يتلقّاه من المعلّم ومحاكاته "والأصل في الفهم والإفهام أن يكون عن طريق تلك الوسيلة الطبيعية التي هي عماد كل نمو عقلي، وأساس كل ثقافة ذهنيَّة، تلك الوسيلة التي أشار إليها ابن خلدون في 'مقدمته' بكلمته المشهورة: السمع أبو الملكات اللسانيَّة" (أنيس، 1975، ص. 14).

–**ضعف الكتابة:** يترتب على غياب النُّطق الصَّحيح للأصوات المفردة التي يطلق عليها مصطلح "الفونيم"، أو "المقاطع الصَّوتيَّة"؛ وكذلك الكتابة الخاطئة للكلمات والجمل، وهو ما تواجهه العربيَّة بين أبنائها المتعلمين، وهذا الضعف ناتج أولًا عن غياب القدرة على التهجي الصَّحيح للأصوات معزولة قبل تركيبها، فإذا كانت كلمة "الطين" تتكون من ثلاثة مقاطع (الطْ +طي +نْ)، فإذا لم يكن النُّطق سليما وواضحًا عند المعلّم فستتحوّل الكلمة إلى: "التين"؛ وهذا التّحوّل سينسحب على الكتابة أيضا لأنّها تابعة للمنطوق، وبالتّالي سيتغيّر معنى الكلمة أو الجملة، ولا ننسى أن هناك حروفًا تنطق ولا تكتب، وأخرى تكتب ولا تنطق، وهي ظواهر صوتيَّة يتعلمها الشخص بالمشافهة فـ"الواو"

في آخر كلمة "عمرو"، أو في وسط كلمة "أولئك" تكتب ولا تنطق، ومثل ذلك ألف المد في اسم الإشارة "هذا"، أو حرف الاستدراك "لكن".

وهذه الظَّواهر الصَّوتيَّة تساهم بشكل كبير في الكتابة التي لا تتوافق مع القواعد الإملائية المتفق عليها بين العلماء، بل تنتقل إلى الكتابة العروضية، وهذا أمر لا شكّ أنّه متعلق بالدِّراسة الصَّوتيَّة. كذلك الضعف في وضع علامات الترقيم، التي تساعد على فهم العبارات إن كانت خبرية أو استفهامية، ومعرفة أماكن الوقف والابتداء في الكلام، والفصل والوصل بين أجزائه المترابطة، ولذا يجب الاعتناء بتلك العلامات التّرقيميّة كما نعتني بالنُّطق الصوتي الصَّحيح للغة، فالتَّعبير الكتابي يبرز الخفايا الوجدانية لدى الطالب، وينمي فيه ثروته اللُّغويَّة والملكة الفنية الجمالية، وهذا الاعتناء سيقوّي ارتباطه وحبه للغة.

-**أزمة المصطلحات:** إننا نجد صعوبة كبيرة في كثرة المصطلحات المستحدثة والمترجمة، مما يؤدي إلى صعوبة تعلم العربيَّة والاستفادة من العلوم اللسانيَّة الحديثة وخاصة المصطلحات المترادفة في التّرجمة وإن كانت التّرجمة تختلف من باحث لآخر.

-**غياب المنهج الموحد:** لا يوجد "تكوين لساني صوتي يوجه مباشرة لأساتذة المادة (المقياس) لاطلاعهم على جديد مستجدات التقنيات الموظفة في تعليم اللُّغة، من أجل تجاوز المشاكل المعرفية والبيداغوجية التي تواجههم في تدريس الصوتيات. واكتساب لغة سليمة لا تصح إلا بسلامة أصواتها" (منصور، 2014، ص. 92).

ومع وجود مثل هذه المشكلات التي يسهل حلها يمكننا المساهمة في الحلول العلمية والأخذ بالمستحدثات التربوية لتعليم اللُّغة العربيَّة، بداية بعلم الأصوات الذي يُعَدّ أساس هذه العمليَّة وخاصة لطلاب المراحل الابتدائية لتأسيس اللُّغة عندهم وزرع ثوابتها في داخلهم، وانتهاء بمرحلة الجامعة التي يتخرج منها المتعلم ليواجه الحياة عمليًّا، فيكون عمله ومحيطه الاجتماعي مجال تطبيق

العربيَّة الصَّحيحة الفصحى بعيدًا عن الخلافات المتعددة، ولذا فإن التَّركيز على الجانب المادي أو الفزيائي للأصوات هو الأساس الذي تنطلق منه الدِّراسات التَّطبيقيَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة، ومن الوسائل المساعدة في تعليم العربيَّة ويساهم بشكل فعال في معرفة الأصوات "الصامتة" و"الصائتة" ويرسّخها في ذهن المتعلم:

-**الاستعانة بالتقنيات الحديثة:** يمكننا الاستعانة بالأجهزة الحديثة، "كما يمكننا تسهيل الجانب الفزيائي على المتعلم بالاستعانة بتقنيات 'السونغراف، والبلاتوغرافيا' 'تكنيك الحنك الصناعي' التقليدي، وتقنية 'الكيموغرافي' 'تكنيك التعرجات الذبذبية' في برنامج 'خا' لتحليل الصَّوت فيزيائيًّا مفردًا، أو مركبًا" (منصور، 2014، ص. 94).

-**الاهتمام بالمحادثة العربيَّة النشطة:** من خلال الندوات، والمؤتمرات، وإلقاء المحاضرات، وتفعيل المسابقات، والحث على التحدث والمناقشة بين الطلاب، وكثرة الأنشطة اللُّغويَّة الشفهية كالخطابة، والإلقاء، والقصص، والحكايات، التي تساهم بشكل مباشر في تنميّة المهارات اللُّغويَّة لدى الطُّلاب واستخراج مخزوناتهم اللُّغويَّة من المفردات والتراكيب، وإعادة صياغتهم بأساليبهم الجديدة وفق القواعد العربيَّة الصَّحيحة.

-**الاعتناء بالواجبات المنزلية للطلاب:** هذا الاعتناء بالواجبات المنزلية ينمي عند المتعلم استيعاب الدَّرس وتذكره، كما أن الاعتناء بفهم الكتابة أحد مجالات اللِّسانيَّات المعرفية والنفسية الحديثة، فالكتابة تجعل العقل يستعيد نطق "الفونيمات" التي سمعها المتعلم سابقًا، ويلصقها بصورتها الذهنية التي ترسم بها.

كما تساعد الكتابة على فهم العلاقة بين الكلمات داخل السِّياق، وفهم المعاني الرابطة بين الجمل والعبارات، وبالتالي تنمي عند المتعلم ملكة النحو الصَّحيح وتجعله قادرا على تفكيك الكلمة وإعادتها بيسر وسهولة وبأشكال متنوعة.

كما تساعد الكتابة في ترسيخ علامات الترقيم في ذهن المتعلم، كالنقطة، والفاصلة، فيعلم الفرق بين المعنى الموصول، والمنقطع عما سبقه، وهكذا تؤدي الكتابة أدوارًا هامة في تعلم اللُّغة وفهمها واضحا لا لبس فيه.

-**الإعداد الجيد للمعلمين:** فالمعلم هو الجانب الرئيس في العمليَّة التَّعليميَّة، وإعداده وتطويره يتزامن مع تطوير المناهج التَّعليميَّة والتربوية، لأنها لا تنفذ إلا من خلاله، ومع التطور المستمر للمستجدات الحديثة والاستفادة من هذه التَّطورات العصرية في المجالات التربوية والثقافية، وسينعكس ذلك على المؤسّسة التَّعليميَّة، ويعطي ثمرة طيّبة، فكان لزامًا على المنظومة التَّعليميَّة النهوض بالمعلم الواعي المثقف، وتكوينه من خلال البرامج والخطط المدروسة من قبل كليات التَّربيَّة والمؤسسات الحكومية بالاشتراك مع وزارة التَّعليم لإكسابه مهارات جديدة للتدريس.

وهذا البرنامج "برنامج مخطط ومنظم وفق النَّظريَّات التربوية والنفسية يقوم (تقوم) به مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطُّلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد معلمي المستقبل بالكفايات التَّعليميَّة التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التَّعليميَّة" (العازمي، والعجمي، 2016، ص. 5).

على أن يكون ذلك انتقال من الجانب النَّظري إلى الجانب التَّطبيقي ، وتوفير المستلزمات اللّوجستيّة مثل الأجهزة الإلكترونيّة الحديثة لمعاونته على إيصال المعلومات للطلاب، وتذليل كافة العقبات أمامه لسهولة هذه العمليَّة.

وعلى هذا فإن إعداد المعلم في الوقت الحاضر أصبح يركز على التَّعليم والتدريب الذي يسهم في بناء شخصية الطالب/المعلم، (العازمي والعجمي، 2016، ص. 5).

وهذا الإعداد يكون أولًا في الجانب النَّظري والتَّطبيقي ، والتّدريب والمتابعة، وتغيير المواقف، فاللُّغة المنطوقة الصَّحيحة تهدف إلى تعليم الطالب لغة صحيحة عبر المشافهة اللُّغويَّة التي ينطق بها

المعلم، والتَّفريق بين الأصوات المتماثلة والمتباعدة، والتَّركيز على صفات الحروف من التفخيم والترقيق، فكلمة "صقر" يختلف نطق الصاد فيها بالتفخيم عما إذا نطت بالسين "سقر"، وهذا الجانب الفونولوجي يركز عليه المعلم عند ما يقوم بتكرار المعلومة حتى تستقرّ في ذهن المتعلم.

أيضًا تعليم الظَّواهر المصاحبة للنطق تعليما صحيحًا، كالنبر –مثلًا– في الجملة، أو الكلمة، مع تبيين مكان النَّبر بالصَّوت والصّورة ووظائفه المتعدّدة بحسب مقاصد المتكلّم وغاياته.

كذلك عمليَّة الوقف، ومدى الاستفادة منها، وهدفها، مع تقييم المعلم لكل ذلك تقييمًا واعيًا يساهم في ترسيخ هذه المفاهيم لدى المتعلمين.

ولابُدَّ للمعلم أن تكون لديه أهدافًا واضحة من وراء الدَّرس الذي يشرحه، ويحاول توصيله للمتعلّم، مستخدما في ذلك كافة الوسائل التربوية لإيصال هذا الهدف وخاصة الجانب الصوتي والفونولوجي، وتقويم أداء المتعلمين بطرق مختلفة.

ولابُدَّ أن نشير إلى أن المعلم ينبغي أن يكون مالكا لناصية اللُّغة تؤهله للحكم على تراكيب الطُّلاب عبر المشافهة التي يعقدها بالصحة أو الفساد، ومدى موافقتها للقواعد من الناحية المادّية والأدبيَّة من ناحية أخرى، وتكون لديه القدرة على تحويل الأخطاء الصّادرة من المتعلم إلى النّهوض به ووضعه على الجادة الصَّحيحة، ولذلك على المعلم أن يستفيد من كل ما هو جديد في مجال اللِّسانيَّات العامة، واللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة على وجه الخصوص.

–**المناهج التَّعليميَّة:** المناهج التَّعليميَّة تحتوي على المادة اللُّغويَّة التي تتكون من مفردات وجمل لبناء الثروة اللُّغويَّة لدى الطّلّاب، وتساعدهم بصورة كبيرة في الجانب الأدائي والتعبيري، وهنا يجب التَّركيز فيها على الجانب الصوتي كما ترتكز هي على الجانب التركيبي، فقد ثبت من خلال ما سبق أهميَّة الجانب الصوتي في تعليميَّة اللُّغة، ولا نقصد هنا الحديث عن المصطلحات الصَّوتيَّة، وصفات الحروف من الترقيق والتفخيم، أو الهمس والجهر، وغير ذلك بقدر ما نقصد عبارات وجمل

تركيبية واضحة تحتوي على أصوات العربيَّة بمكوناتها الثلاث "الصَّوامت"، و"الصَّوائت"، والظَّواهر الأخرى المصاحبة لها، وإثراء المناهج بالموضوعات العربيَّة القديمة التي تشتمل على البنى التَّركيبيَّة الصَّحيحة، وتربط المتعلم بالماضي العريق المزدهر لحضارته العربيَّة الإسلامية، وزيادة حصص اللُّغة العربيَّة، والابتعاد عن معالجة المشاكل بالمصطلحات الغربية وإحلال المصطلحات العربيَّة محلها.

ويمكن تلخيص نتائج هذا الفصل فيما يلي:

- مصطلح "الاكتساب" قد يكون مضللًا إلى حد ما، كما يلاحظ أن الكثير من المراجع الكبرى تستخدم كلا المصطلحين بالتبادل، كما يفعل شارل بوتون في كتابه "اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة"؛ إذ يخصص فصولًا مستقلة لتعليم اللُّغة الأم واكتساب اللُّغة الأجنبية في السِّياق المدرسي، كما أن علي القاسمي يعتمد مصطلح "الاكتساب" للإشارة إلى العمليَّة العامة التي تنمو بها القدرة اللُّغويَّة لدى الإنسان؛ محددًا أن "اكتساب اللُّغة الأولى" يتعلق بنمو اللُّغة لدى الأطفال.

- اكتساب اللُّغة عمليَّة متشابكة تتأثر بالبيئة اللُّغويَّة المحيطة وبالتفاعل الاجتماعي والثقافي؛ فاللُّغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي أيضًا حامل للثقافة والمعرفة المجتمعيَّة، كما أن الوعي بهذه الجوانب يسهم في فهم أعمق لعمليَّة الاكتساب اللُّغوي وكيفية تعزيزها وتطويرها بشكل منهجي مدروس.

- هناك الكثير من الدِّراسات التي عنيت باكتساب اللُّغة وتعلمها، وظهرت الكثير من النَّظريَّات الحديثة التي يستخدمها متعلمو اللُّغة، والتي تكشف أيضًا عن اكتساب اللُّغة الأولى (الأم) لدى الأطفال، وبالتالي تعدد تعريف الاكتساب لدى كل نظرية من هذه النَّظريَّات التي ساهمت في تطوير البحث العلمي وتحديد مفهوم "الاكتساب" اللُّغوي تحديدًا دقيقًا، ويشير البحث إلى أهم هذه النَّظريَّات الحديثة التي ساهمت بشكل مباشر في تحديد ماهية الاكتساب اللغوي.

- التَّعلم نشاط يمارسه المتعلم، عبر تخطيط واعٍ مع طرف آخر وبالتّالي يؤثر في سلوكه ويكسبه خبرات جديدة بالإضافة إلى خبراته السَّابقة، وقد تمتد عمليَّة التَّعلم مع الإنسان طوال حياته.

- "الاكتساب" و"التعلم" طريقان يمتلكهما الفرد، ويحصِّل من خلالهما مهارات وخبرات متعددة، كما أنّهما يؤثران في سلوكياته وأيديولوجياته، ويساعدانه على اكتشاف الخارج والتعامل معه على قدرهما، كما يؤثران في طريقة التعامل مع الآخر بطريقة حضارية غير بدائية بحسب النهج الذي انتهجه الفرد من "الاكتساب" وحده أو الجمع بينه وبين "التعلم".

- علم الأصوات يُعَدّ حجر الزاوية في الدِّراسات اللُّغويَّة، حيث يلاحظ الدارسون المحدثون أن فهم خصائص اللُّغة وأسرارها يبدأ بالدِّراسة الصَّوتيَّة، ويدعو بعض العلماء إلى إعطاء الأولوية للدِّراسات الصَّوتيَّة على الدِّراسات النَّحويَّة والصَّرفيَّة، بهدف تحقيق فهم أعمق ودراسة علمية دقيقة للغة بعيدة عن الافتراضات غير المدعومة، وتوظيف الدِّراسات الصَّوتيَّة بهذا الشكل يُمكّن من تقديم تحليل لغوي متين وقادر على الصمود أمام التَّغيرات والتَّطورات في البحث العلمي.

- ينبغي أن يعتني معلمو اللُّغة العربيَّة بالنُّطق الصَّحيح "للصوامت"، و"الصَّوائت"؛ لأنه الأساس الأول الذي يبني عليه المتعلم لغته الصَّحيحة، ويتعلم النُّطق الصَّحيح عن طريق المحاكاة مع المحافظة على صفات الحرف ومخرجه، وبالتالي حين يكون جملًا وعبارات تكون صحيحة النُّطق واضحة سترسخ في ذهن المتلقي ولن تختلط عليه المعاني والمفاهيم فيما تلقاه شفهيًّا.

الفصل الثَّاني

أهميَّة المستوى القطعي في تعليميَّة اللغات

المبحث الأول: أهميَّة المستوى القطعي في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

المبحث الثَّاني: أهميَّة مخارج الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

المبحث الثالث: أهميَّة صفات الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

المبحث الرابع: أهميَّة المقطع الصوتي في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

تمهيد

يتناول هذا الفصل أهميَّة المستوى القطعي في دراسة اللُّغة العربيَّة من الجانب "الفوناتيكي" "Phonetic"، و"الفونولوجي" "Phonology".

يدور المبحث الأول حول أهميَّة المستوى القطعي في تعليم اللُّغة العربيَّة، حيث يتم التمييز بين "الصَّوامت"، و"الصَّوائت" عن طريق فهم العمليَّة "الفيزيقية" المنتجة لهذه الأصوات، إذ يندفع الهواء من الرئتين إلى الجهاز النطقي فتقوم أعضاء هذا الجهاز بحركات تشكيلية من التَّضييق في بعض الأماكن أو حبس الهواء في منطقة معينة ثم السماح له بالمرور، أو غير ذلك من أنواع الاحتكاك لينتج "الصَّوامت" التي أطلق عليها القدماء الحروف، أما إذا اندفع الهواء في الجهاز النطقي من دون عائق يعوقه وأحدث اهتزاز الوترين الصوتيين داخل الفم أو الأنف أو هما معًا؛ أنتج "الصَّوائت" –الحركات– (قدور، 2008، ص. 90– 91)، ولكل نوع من النوعين خصائص تميزه، فـ"الصَّوائت" كلها مجهورة، في حين أن "الصَّوامت" بعضها مجهور وبعضها مهموس (السعران، 1997، ص. 124)، وهو ما سيتضح من الدِّراسة معزوًّا إلى آراء العلماء.

وقد توصل علماء العربيَّة القدامى إلى هذا التقسيم غير أنهم لم يستعملوا هذه المصطلحات الحديثة من جهة، ومن جهة أخرى لم يهتموا كثيرًا بـ"الصَّوائت" قدر اهتمامهم بـ"الصَّوامت"، وجاء الدَّرس اللساني الحديث ليجبر هذا النقص ويركز على "الصَّوائت" بدقة ليميزها المتعلم، ولا يخلط بينها وبين أصوات حروف العلة، وقد اعتنى اللسانيون الغربيون بذلك فوضعوا معايير للتفريق بين نوعي الأصوات؛ الصَّوامت، والصَّوائت، وهي معايير أكوستيكية، وسياقية، ونطقية، مع الأخذ في الاعتبار حركة الفم حين نطق هذه الأصوات، وقد اهتم "كاتفورد" –كما أشار الدكتور سمير شريف إستيتية– بالعامل الزمني في نطق الصَّوت (إستيتية، 2003، ص. 209)، وهو ما توصل إليه قبله العالم اللُّغوي العربي "ابن جني" (ت 392هـ)، وهو ما أشارت إليه الدِّراسة في داخلها.

وهذا الأمر هو ما يوصلنا إلى المبحث الثَّاني بعنوان: أهميَّة مخارج الأصوات في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ إذ نرى في هذا المبحث جهود اللغويين العرب القدامى في الدَّرس الصوتي، وكيف تميزوا في هذا الباب عن غيرهم وتوصلوا إلى نتائج دقيقة من دون أجهزة حديثة تكشف لهم عن الصَّوت ومراحل مروره في الجهاز النطقي، وبينت الدِّراسة اختلاف اللغويين القدماء في عدد مخارج الحروف، والاختلاف في المصطلحات التي أطلقت على تقسيماتهم لهذه الحروف، وهذا الدَّرس مهم جدًّا لدراسة أي لغة؛ فمعرفة مخارج الحروف تجعل الشخص ينطق اللُّغة نطقًا صحيحًا كما ينطقها أهلها، كما يبين فضل اللُّغة العربيَّة على سائر اللغات إذ استغلت العربيَّة الجهاز النطقي بأكمله بداية من الحنجرة، وانتهاء بالفم، فوزعت الحروف على هذه المخارج بشكل متساوٍ وعادل بحيث لا يخلو موضع من الجهاز النطقي إلّا وفيه مخرج من مخارج الحروف، ولكن بعضها قد يخرج من مخرج واحد.

أما المبحث الثالث فتحدث عن أهميَّة صفات الأصوات في تعليم اللُّغة العربيَّة، وهو مبحث مهم؛ لأن دراسة المخارج وحدها غير كافية لإدراك الصَّوت وتوضيح خصائصه، إذ من الممكن أن يتشابه صوت مع آخر لقرب مخرجيهما، أو لاتّحاده، لكنه لا محالة يمتاز عنه ببعض الصفات، مما يسهل على الدارس التَّفريق بين الأصوات مفردة أو داخل السِّياق. وبينت الدِّراسة ما توصل إليه القدماء من صفات الحروف، وما اعترض عليه المحدثون من هذه الصفات وردهم على القدماء ومعارضتهم استنادًا لما توصل إليه البحث الحديث بالتقنيات الجديدة المستخدمة في مجال الصوتيات. وتفيد دراسة صفات الحروف الحد من الاستبدال بين بعض الحروف في النطق، كالتاء والطاء وهما متجاورتان، والذال والزاي التي يستبدلها كثير من الناس لضعفه في العربيَّة.

ويأتي المبحث الرابع في نهاية هذا الفصل بعنوان أهميَّة المقطع الصوتي في تعليم اللُّغة العربيَّة، حيث إن المقطع أكبر وحدة من الفونيم Phoneme الذي تمت دراسة مخارجه وخصائصه، فهو

يحتوي على كمية من الأصوات يمكن البدء بها، أو الوقوف عليها، مما يجعل الدارس متدرجا في تعلم اللُّغة، وبينت الدِّراسة انتباه القدماء للمقطع وأهميته، فقد عرفه اللغويون العرب، واستخدمه العروضيون للدلالة على الحركة والسكون في تقطيع الأبيات الشعرية، وزادوا على ذلك الفاصلة الصغرى والكبرى، والوتد المجموع والمفروق، التّوثيق أما اللسانيون المحدثون فقد اختلفوا في تعريف المقطع على حسب نظريَّاتهم الفيزيقية، أو النطقية، أو الوظيفية، وكل لغة لها مقاطعها الخاصّة بها، إلا أن العربيَّة تميزت بخفة مقاطعها فالكلمة في العربيَّة لا تزيد على سبعة مقاطع، وذلك قليل الاستعمال، أما الشائع فمقطعين أو ثلاثة إلى خمسة مقاطع، وهو ما يتضح من الدِّراسة وآراء العلماء في ذلك.

ويستفيد الدارس من هذه الدِّراسة القدرة على التحليل الصوتي وتعليل الأصوات المختلفة، كما يسهل عليه فهم العمليات الصَّرفيَّة والوقوف على بعض العلل الغامضة التي لجأ الصرفيون إلى تعقيدها كعمليَّة الإبدال والإعلال.

المبحث الأول: أهميَّة المستوى القطعي في تعليم اللُّغة العربيَّة.

إن دراسة المستوى القطعي للغة يفيد الدراس بالتمييز بين الأصوات الضعيفة والأصوات القوية، فكل لغة تتميز بهذين النوعين من الأصوات، وقد اتجه العلماء إلى تقسيم الأصوات إلى قسمين: "صوامت، وصوائت"، وهذا التقسيم قائم على الناحية الفيزيقية لإنتاجية الصوت، فالهواء يندفع عبر الجهاز النطقي فيحتك بأعضائه في مناطق معينة فيحدث ذلك أصواتًا مفهومة، هذه الأصوات هي ما قسمها العلماء إلى الصَّوامت "Consonants"، والصَّوائت "Vowels".

ولكن اللافت للنظر أن هؤلاء الدارسين لم يتفقوا على مصطلحات موحدة، فمنهم من أطلق عليها الأصوات الساكنة، وأصوات اللين، أو الصحاح والعلل، أو الصامت والمصوت، أو الصَّوامت والصَّوائت، وكلها تدل على مدلولات موحدة ومعروفة لدى الجميع، كما تبين أن تقسيم الأصوات اللُّغويَّة ينحصر في نوعين فقط، وسنرى أن هناك نوع ثالث أدركه هؤلاء جميعًا.

التمييز بين "الصَّوامت" و"الصَّوائت":

لكي تحدث هذه العمليَّة لابُدَّ من معرفة طريقة حدوث الأصوات لنقف من خلالها على التَّفريق بين هذين النوعين: "الصَّوامت"، و"الصَّوائت".

يتم إصدار هاتين المجموعتين بإحدى الآليتين الآتيتين:

أ-يخرج الهواء عبر الحنجرة باتجاه الفم محاولًا الخروج، فإذا اعترضه معترض أوقفه، أو ضيَّق مجراه؛ فالصامت إذن هو الصَّوت الذي يحدث حين النُّطق به انسداد جزئي أو كلي.

ب-يخرج الهواء عبر الحنجرة فيهز الوترين الصوتيين ويتولد رنين مسموع، ثم تقوم بعض أعضاء الجهاز النطقي بحركات تشكيلية ليس فيها حبس أو تضييق مما يسمح للهواء بالخروج من الفم، أو من الفم والأنف معًا. (قدور، 2008، ص. 90 -91)

ومما سبق نستنتج أن تقسيم الأصوات إلى صوامت "حروف" وصوائت "حركات" راجع إلى عمليَّة اندفاع الهواء داخل الجهاز النطقي للإنسان، فإذا مرَّ الهواء من دون حبس أو تضييق بحيث لا يعترضه مانع وهزَّ الوتران الصوتيان؛ خرجت الأصوات الصائتة، أما إذا اندفع الهواء فاعترضه شيء أوقفه أو ضيق مجراه؛ خرجت الأصوات الصامتة.

ومن خلال ذلك يتضح أيضًا:

أن الصَّوائت جميعها مجهورة، أما الصَّوامت فمنها ما هو مجهور، ومنها ما هو مهموس. والأصوات العربيَّة التي يصدق عليها تعريف الصائت هي ما سماه نحاة العربيَّة بالحركات: "الفتحة a، والضمة u، والكسرة i وبحروف المد واللين مقصودًا بها الألف في مثل عدا aa، والواو في مثل قالوا uu، والياء في مثل القاضي ii". (السعران، 1997، ص. 124)

وجدير بالذكر أن علماء اللُّغة العربيَّة قديمًا قد توصلوا إلى ذلك التصنيف غير أنهم لم يضعوا تلك المصطلحات الحديثة أو يعرفوها، وكان تقسيمهم للأصوات ناشئًا عن أمرين:

الأول: مخارج الحروف، والحرف عندهم يقابل "الفونيم Phoneme" أو الصَّوت عند اللسانيين المعاصرين، مع تنبههم للفرق بين الحرف الذي هو رمز الكتابة، والصَّوت المسموع الدَّال على هذا الرمز، (عبد التواب، 1997، ص. 83-84)

والمخرج عندهم هو المكان الذي يعترض فيه النَّفس المندفع من الرئتين عبر الجهاز النطقي، بحيث يحتبس النَّفس ثم يسمح له بالمرور، أو يضيق المخرج، أو يقفل قفلًا غير تام؛ ويمكننا تحديد مخرج الحرف عبر هذه الطرق، (الفوزان، 1428هـ، ص. 8).

يقول ابن جني مشبها ذلك بـ" وتر العود، فإن الضارب إذا ضربه وهو مرسل، سمعت له صوتًا، فإن حصر آخر الوتر ببعض أصابع يسراه، أدى صوتا آخر، فإن أدناها قليلًا، سمعت غير الاثنين،

ثم كذلك كلما أدنى أصبعه من أول الوتر تشكلت لك أصداء مختلفة" (ابن جني، 392هـ، ج1، ص. 22).

فهو يبين أن الهواء إذا ضغطت عليه في موضع معين أخرج صوتًا، وإذا ضغطت في موضع آخر أخرج صوتًا مختلفًا، وهكذا، وهو تشبيه لما يحدث لمرور الهواء في جهاز النطق.

الثَّاني: التوجه إلى صفات الحروف، بمعرفة صفة كل حرف وما ينتج مع ذلك الصَّوت من شدة، أو رخاوة، أو همس، أو إطباق، أو غير ذلك.

فالصفة هي المحددة لملامح ذلك الصَّوت والمميزة له عن غيره من الأصوات الأخرى المشتركة معه في المخرج، أو المجاورة له، (الحمد، 2007، ص. 199).

ويلاحظ أن الصَّوامت أقل وضوحًا في السمع من الصَّوائت، فالصَّوائت تسمع من مسافة أبعد مما تسمع عندها الصَّوامت" (قدور، 1996، ص. 91).

يعني أن الحركات أعلى في نسبة الوضوح السمعي من الحروف، ويرجع ذلك إلى أن الحروف ليست كلها مجهورة، بينما الصَّوائت مجهورة كلها كما سبق.

وليست الصَّوامت جميعها ذات نسبة واحدة في الوضوح السمعي، إذ يلاحظ أن الأصوات المجهورة أوضح من الأصوات المهموسة، وأن الأصوات المطبقة أوضح من الأصوات غير المطبقة والمرققة، كذلك تختلف درجات الوضوح السمعي للأصوات الصائتة، فالأصوات الصائتة المتسعة كالفتحة أوضح من الأصوات الصائتة الضيقة كالضمة والكسرة. (قدور، 1996، ص. 92)

وهناك نوع ثالث من هذه التقسيمات، إذ إن المحدثين من علماء اللِّسانيَّات لم يضعوا تعريفًا مانعًا جامعًا للصوائت، أو صفاتها وخصائصها، ما أدى إلى خلطها وكذلك ببعض الصَّوامت، إذ تحمل بعض الصَّوامت خصائص الحركات، ولذا أطلق عليها الدكتور (إبراهيم أنيس 1975) 'أشباه أصوات اللين' (ص. 27).

"فاللام مثلًا من الأصوات التي نظر إليها بعض العلماء باعتبارين، فإذا اعتبرنا أن الهواء ينحصر في وسط الفم عند نطق اللام، وأن الهواء يتسرب من الجانبين، فاللام صوت صامت، وإذا اعتبرنا مرور الهواء بحرية دون اعتراض من الجانبين فاللام حركة" (إستيتية، 2003، ص. 201).

وليست "اللام" وحدها في ذلك، بل معها "النون والميم"، فهؤلاء الثلاثة أكثر الأصوات الساكنة وضوحًا، وأقربها إلى طبيعة أصوات اللين، ومن الممكن أن تعد حلقة وسطى بين الأصوات الساكنة وأصوات اللين، ففيها من صفات الأولى أن مجرى النَّفس معها تعترضه بعض الحواجز، وفيها أيضًا من صفات أصوات اللين أنها لا يكاد يسمع لها أي نوع من الحفيف، وأنها أكثر وضوحًا في السمع. (أنيس، 1975، ص. 27)

وقد اهتم العلماء القدماء من علماء العربيَّة بالصَّوامت وأولوها عناية شديدة، فقسموا مخارج الأصوات ووضحوها، وتحدثوا عن صفات الحروف وما يميز كل صوت عن آخر، وتكرار الحركات وعدم الاستغناء عنها في اللُّغة، بل هي في العربيَّة أشد خصوصية إذ يتوقف عليها تغير المعنى على صعيد اللفظ الواحد، أو داخل السِّياق؛ إلا أن القدماء قَصَّرُوا في الحديث عن هذا الجانب، ولم يعيروه الاهتمام الكافي كما فعلوا مع الصَّوامت، ولكن الدَّرس اللُّغوي الحديث أولى هذه الصَّوائت اهتمامًا اعتناء بالغًا يجبر هذا النقص، ويوضح الفروق بين الصَّوائت والصَّوامت، وحتى لا يعيد البحث نفسه نكتفي بالتَّركيز على جانب الصَّوائت، إذ الصَّوامت سنتحدث عنها بالتَّفصيل في المباحث التالية.

"الصَّوائت"/"الحركات":

أشارت الدِّراسة إلى عمليَّة إنتاج الصَّوائت، وأنها عمليَّة فيزيقية تحدث عندما يندفع الهواء من الرئتين مارًّا بالجهاز النطقي من دون عائق يعوقه داخل الفم والأنف، وتحريكه للوترين الصوتيين، فهذه كيفية إنتاج الصَّوائت.

وقد اختار الدكتور رمضان عبد التواب تعريفًا للصوائت نسبه إلى "دانيال جونز" فقال: "ويعرفها دانيال جونز بأنها: أصوات مجهورة يخرج الهواء عند النُّطق بها، على شكل مستمر من البلعوم والفم، دون أن يتعرض لتدخل الأعضاء الصَّوتيَّة، تدخلًا يمنع خروجه، أو يسبب فيه احتكاكًا مسموعًا" (عبد التواب، 1997، ص. 91).

غير أن هذا التَّعريف وغيره –كما سبق وأشارت الدِّراسة– ليس تعريفًا متفقًا عليه بين العلماء، ولذلك أورد الدكتور سمير شريف إستيتية رأي أحد العلماء الغربيين ويدعى "بايك" لتوضيح معايير الحركات وتمييزها فيقول: "وقد ناقش بايك المعايير التي يعتمد عليها علماء الأصوات، لتحقيق هذا الغرض، فقسمها أقسامًا ثلاثة هي: المعايير الأكوستيكية، والمعايير السِّياقية، والمعايير المنطقية" (إستيتية، 2003، ص. 206).

ويمكننا تلخيص هذه المعايير كالتالي:

"المعايير الأكوستيكية":

"تعرف الحركة من الناحية الأكوستيكية بأنها ظاهرة ناجمة عن تغير طولي في معدل سرعة الصوت" (إستيتية، 2003، ص. 206).

وهذا يعني أن طول الحركة يقاس بسرعة تردد الهواء واندفاعه من الرئتين داخل الحلق والفم، وأن هذا الطول يخالف طول "الصَّوامت" التي يكون بعضها مغلقًا.

ويتابع الدكتور سمير شريف إستيتية فيورد رأي "بايك" عن هذه المعايير فيقول:

ولاحظ بايك أن المعايير المنتمية إلى هذه الفئة تتجمع في إطارين:

1–قوة الوضوح السمعي "Sonority" وهي القوة التي تتميز بها موجات الصوت، بحيث يمكن أن يميز بأثر سمعي أقوى من الموجود في غيره. وهذا المعيار ظلَّ لفترة طويلة هو المعيار الصَّحيح للتفريق بين "الصَّوامت" و"الصَّوائت".

2–الاحتكاك "friction" وهي الظَّاهرة التي تنجم عن اعتراض تيار الهواء اعتراضًا يؤدي إلى احتكاكه بجدران الممرات الصَّوتيَّة وخاصة الفم. (إستيتية، 2003، ص. 207)

وقسَّم "بايك" هذا الاحتكاك إلى قسمين بحسب عمليَّة الاحتكاك: الأول احتكاك موضعي يحدث باحتكاك الهواء بموضع النطق. والثَّاني: احتكاك حجرة، وهو احتكاك الهواء بجدران الحجرات النطقية كالحنجرة والفم، (إستيتية، 2003، ص. 208).

وبالنظر إلى رأي "بايك" السابق ومعياره الأكوستيكي، نجد أن أغلب العلماء يرون أن عامل الاحتكاك هو ما تتميز به "الصَّوامت" في عمليَّة إنتاجها، لكن "بايك" يدافع عن رأيه بأن هذا المعيار الذي يرونه غير دقيق، إذ إن درجة الاحتكاك لا نستطيع تمييزها بالحس أو السماع، وهناك احتكاك يحدث عند نطق الحركات.

"المعايير السِّياقية":

فالعلماء عندما أرادوا التَّفريق بين "الصَّوامت" و"الصَّوائت" نظروا إلى الوظائف السِّياقية التَّركيبيَّة لكل منهما، وما تؤديه داخل السِّياق: "والمقصود من الوظائف السِّياقية للحركة النظر إليها متلبسة بصامت أو أكثر، في مقطع معين، فالوظيفة السِّياقية هي المسؤولة عن مجيء التصنيف التقليدي على هذا النحو، فكل صوت مقطعي "Sylabic" يؤدي وجوده إلى تركيب المقطع؛ فهو حركة، وإلا فهو 'صامت'" (إستيتية، 2003، ص. 209).

وهذا المعيار ينظر إلى "الصائت" من الجهة الفونولوجية التي تركز على التَّغيرات الصَّوتيَّة الحادثة للصوت حين انضمامه إلى غيره من الأصوات، "الصامتة" داخل السِّياق.

"المعايير النطقية":

قامت نظرية "بايك" التي استشهد بها الدكتور سمير شريف إستيتية في هذا المعيار على أمرين:

الأول: "اعتراض تيار الهواء" (إستيتية، 2003، ص. 209). وهو الأمر الذي اعترض عليه بايك – كما أشار البحث سابقًا– إذ رفض هذا المعيار لتحديد الفرق بين الصَّوائت والصَّوامت، إذ يرى أن الصَّوائت يحدث لها اعتراض جزئي أو طفيف يجعلها تخرج بهذه الصورة المسموعة.

الثَّاني: التَّضييق، ويعني أن تضييق المسرب الذي تمر من خلاله الحركة يؤدي في النهاية إلى نطق الصامت، ودرجة التَّضييق هذه ليست محددة؛ إذن لا ينبغي أن تكون معيارًا للتمييز بين الصَّوامت والصَّوائت، (إستيتية، 2003، ص. 209).

ويقارن الدكتور سمير شريف إستيتية بين العالم "بايك" السابق، وبين عالم آخر هو "كاتفورد"، فيقول: "وأما "كاتفورد" فقد حاول أن يحل مشكلة التمييز بين الحركات والصَّوامت على أساس نطقي زمني، وإقامة معيار لهذا الغرض على هذا الأساس، فالملاحظ أن تلبس الزَّمن بالحركة وارتباطه بها أكثر من ارتباطه بالصامت" (إستيتية، 2003، ص. 209).

ومن هنا يصلح هذا أن يكون هذا المعيار أساسًا للتمييز بين الصَّوامت والصَّوائت.

ويُلاحظ من خلال ما سبق أن هذه المعايير الثلاثة تتكئ على أمور مشتركة ومتفق على أغلبها بين جميع العلماء، فهي ترتكز على:

–العمليَّة الفيزيقية في إنتاج الصَّوامت.

–طول الحركات وقصرها.

–التلقي السمعي ووضوحه من عدمه.

–الوظيفية السِّياقية التَّركيبيَّة للصوائت مع غيرها من الصَّوامت داخل السِّياق، وهو ما يبدو جديدًا في هذه المعايير.

كما يمكن أيضًا توضيح أن الصَّوائت ليست كلها ذات نسبة واحدة في الوضوح السَّمعي، فبعضها أوضح من بعض، كما أن الصَّوامت ليست كلها بنسبة واحدة في عدم الوضوح السَّمعي، فالصَّوامت

التي تتميز بصفات الجهر أوضح من الصَّوامت المهموسة، والصَّوامت المميزة بالقلقة والاستعلاء والتفخيم أكثر وضوحًا من غيرها، (السعران، 1997، ص. 126-127).

على أنه يمكن إضافة معيار آخر للمعايير السَّابقة، وهو ما أشار إليه الكثير من علماء اللِّسانيَّات، ألا وهو "حركة اللسان"، مع عدم إغفالنا لاندفاع الهواء داخل الجهاز النطقي وحركة الفم، فهذا كله يخرج لنا الصَّوائت "الحركات"، فإن طالت المدة الزَّمنيَّة خرجت لنا حروف المد بدلًا من الحركات، (ليونز، ترجمة مصطفى التوني، 1987، ج 1، ص. 110).

فحين يتخذ اللسان وضعًا أفقيًّا أو عموديًّا؛ يكون هذا الوضع أساسًا في إنتاج الحركات، وتمييز بعضها من بعض، فالفرق بين الحركتين "i"، و "a"، هو فرق في درجة تحرك اللسان، فعند إنتاج الحركة الأولى "i" تبرز نقطة في ظهر اللسان لتكون هي أعلى نقطة متقدِّمة إلى الأمام، أما عند نطق الحركة "a" فينخفض اللسان إلى الأسفل، وتكون أبرز نقطة فيه في الأمام بعد انخفاضه، وعند إنتاج الحركة "u" يتراجع اللسان إلى الخلف، وتكون أبرز نقطة فيه في الخلف. (إستيتية. 2003. ص. 210-211)

"الصَّوائت في اللُّغة العربيَّة":

عرف القدماء العرب الصَّوائت وأهميتها في اللُّغة العربيَّة غير أن ظهورها ارتبط بمرحلة الكتابة، فلم يستعملوا الحركات ولا النقط في بداية الكتابة العربيَّة، ثم استحدثوا لها رموزًا بعد ذلك مأخوذة من حروف المد، فالضمة مأخوذة من شكل الواو، وهي تمثل واوًا قصيرة، وكذلك الكسرة مأخوذة من شكل الياء وتمثل كسرة قصيرة، أما الفتحة فأخذت من شكل الألف وإن أمالوها حتى تتميز عن الألف، وعدوها ألفًا صغيرة، يقول ابن جني "392هـ": «اعلم أن الحركات أبعاض حروف المد واللين، وهي الألف والياء والواو، فكما أن هذه الحروف ثلاثة، فكذلك الحركات ثلاث، وهي الفتحة، والكسرة، والضمة، فالفتحة بعض الألف، والكسرة بعض الياء، والضمة بعض الواو، وقد كان

متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة، والكسرة الياء الصغيرة، والضمة الواو الصغيرة».

(ابن جني، 392هـ، سر صناعة الإعراب، 2000، ج 1، ص. 33).

وابن جني في هذا يقرر أن الأصوات الصائتة ترتبط بالحركة الزَّمنيَّة ارتباطًا توظيفيًّا يتحكم فيه المتكلم، فإذا أراد إخراج حرف اللين وحده أخرجه، وإذا قصرت المدة الزَّمنيَّة حين إخراجه نتج عن ذلك الحركات التي أطلق عليها أبعاض حروف المد، ثم يتابع ابن جني فيقول:

وقد كانوا في ذلك على طريق مستقيمة، ألا ترى أن الألف والياء والواو اللواتي هن حروف توام كوامل، قد تجدهن في بعض الأحوال أطول وأتم منهن في بعض، وذلك قولك: يخاف وينام، ويسير ويطير، ويقوم ويسوم، فنجد فيهن امتدادًا واستطالة ما، فإذا أوقعت بعدهن الهمزة أو الحرف المدغم، ازددن طولًا وامتدادًا، وذلك نحو: يشاء ويداء، ويسوء ويهوء، ويجيء ويفيء، وتقول مع الإدغام: شابّة ودابّة، ويطيب بكر، ويسير راشد، وتمود الثوب وقوص زيد بما عليه، أفلا ترى إلى زيادة المد فيهن بوقوع الهمزة والمدغم بعدهن، وهن في كلا موضعيهن يسمين حروفا كوامل، فإذا جاز ذلك فليست تسمية الحركات حروفا صغارا بأبعد في القياس منه.

(ابن جني، 392هـ، سر صناعة الإعراب، 2000، ج 1، ص. 33،34)

وهنا يشير ابن جني إلى النوع الثالث وهو امتداد الحركات لتكون أطول مما سبق، وذلك في حالة وقوع الألف اللينة قبل حرف مشدد مثل: " "دابة، وشابة" "، فهنا فاصل زمني أكبر من الحالتين السابقتين، ويتبين من خلال ذلك تفرد الألف بخاصية الانفتاح عن الواو والياء اللتين هما منغلقتين عن الألف.

على أن الدكتور إبراهيم أنيس يرى أن القدماء حصروا هذه "الصَّوائت" في ثلاثة فقط هي: الفتحة، والضمة، والكسرة، بغض النظر عن طول المدة الزَّمنيَّة أو قصرها، كما أنهم أحسوا بما أحس به المحدثون من الفرق بين حرف اللين والحركة، فالألف فتحة طويلة، والياء كسرة طويلة، والواو ضمة

طويلة، وما يميز النوعين هو حركة اللسان مع ما يماثلها في كيفية النطق، وفرق الكمية، (أنيس، 1975، ص. 38).

وقد أشار ابن جني إلى المدة الزَّمنيَّة التي تؤدي إلى تغير في حدوث الصَّوت ويترتب عليه تغير البنية اللُّغويَّة والمعنى الدلالي، يقول:

إنك متى أشبعت واحدة منهن [يعني: الحركات] حدث بعدها الحرف الذي هي بعضه، وذلك نحو فتحة عين عَمَرو، فإنك إن أشبعتها حدثت بعدها ألف، فقلت: عامر، وكذلك كسرة عين عنب، إن أشبعتها نشأت بعدها ياء ساكنة، وذلك قولك: عينب، وكذلك ضمة عين عمر، لو أشبعتها لأنشأت بعدها واوا ساكنة، وذلك قولك: عومر. (ابن جني، 392هـ، سر صناعة الإعراب، 2000، ج 1، ص. 34)

توثيق/ راجعي النص هناك أخطاء

فالتمثيل الذي مثَّله ابن جني لا شك غيّر البينة للكلمة فزاد فيها حرفًا لم يكن موجودًا، وعليه تغيرت الدلالة، وذلك كله راجع إلى طول المدة الزَّمنيَّة في خروج الصوت.

وقد مال إلى ذلك أحد الباحثين الكبار وهو الدكتور سمير شريف إستيتية حيث يقول:

ويستغل بعض اللغات وجود الحركة القصيرة والطَّويلة في نظامها الصوتي، لإيجاد مبدأ التقابل بين الحركات، طويلها وقصيرها، وربما كانت العربيَّة من أغنى اللغات في نسبة تردد ظاهرة التقابل، وذلك كما في: قَتَلَ– قَاتَل– وقُتِل– قُوتِل، فالفرق بين الحركة القصيرة، والحركة الطَّويلة في هذه الكلمات؛ فرق في اللفظ وفي المعنى، فهو إذن تغيير فونيمي، لا ألوفوني. (إستيتية، 2003، ص. 242).

وهذا ما يؤكد مرونة العربيَّة ودقتها، هذه الدقة التي ينبغي على دارس علم الأصوات مراعاتها حين تعلُّم العربيَّة وتعليمها، فالمدة الزَّمنيَّة مهمة في إنتاج الصَّوت الذي يؤدي إلى تغيير البنية والدلالة، وربما أدى ذلك إلى اختلاف السِّياق وعدم فهمه فهمًا جيدًا.

تعد هذه الدِّراسة لها أهميَّة عظيمة في التَّفريق بين اللُّغة العربيَّة وغيرها من اللغات الأخرى بما تمتاز به العربيَّة من أصوات خاصة، والتَّفريق بين الصَّوامت والصَّوائت يحتاج إلى فهم دقيق لعمليَّة إنتاج الصَّوت ومعرفة المخارج والصفات للأصوات المختلفة حتى يتسنى للمتعلم التَّفريق بين هذه الأصوات سواء كانت مفردة، أو داخل السِّياق، وسواء كان الصَّوت منفردًا أم متصلا بصوت آخر له صفة تسيطر على ما بعده من الصفات كصفة الاستعلاء، فالدارس لابُدَّ أن ينتبه لذلك، وهذا ما نبه إليه الدكتور أنيس حين خطَّأ القدماء ومنهم ابن جني في "الفتحة الممالة قبل ألف التفخيم في كلمة الصلاة" وعدِّه إياها نوعًا فرعيًّا من أنواع الفتحة، (أنيس، 1975، ص. 39).

إن دراسة المستوى القطعي تساهم بشكل كبير في العمليَّة التَّعليميَّة للغة العربيَّة تعلمًا سليمًا، بعيدًا عن الانحراف في نطقها، أو الميل بها إلى لغة وسطى بين العامية والفصحى، أو بينها وبين لغة أخرى، وقد نبه الدكتور أنيس على رفض اللهجات حين تعلم اللُّغة العربيَّة، ورأى أن أفضل ما يمثل العربيَّة الفصحى هو القرآن الكريم بما يمثله من رواية متواترة منقولة صوتًا وخطًّا، وما يمثله القراء المصريون في تلاوته برواية حفص عن عاصم إلى يومنا الآن، (أنيس، 1975، ص. 42-43).

فمما لا شك فيه أن القرآن الكريم الذي تلقّي بالمشافهة المتواترة حفظ اللُّغة العربيَّة، وكذلك حفظ لها خصائصها الصَّوتيَّة، وسهل على المتعلم إجادة نطقها والتحدث بها بعيدًا عن اللهجات الفرعية مما يجعل دارس العربيَّة من غير أهلها لا يخطئ في نطقها وفهمها، أو يخلط بن "صوائتها" و"صوامتها"، أو بين "الصَّوامت" بعضها البعض.

المبحث الثَّاني: أهميَّة مخارج الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

مما لا شك فيه أن اللُّغة العربيَّة أفصح اللغات، وتمتاز بجرسها الصوتي، وحسن تقسيم مخارج الحروف فيها، وقد دخلها الخلل والضعف في تراكيبها مبكرًا بعد نزول القرآن الكريم، ودخول كثير من العجم في الإسلام، وكان القدماء حريصين على لغتهم يتعاهدون الناس بالتصحيح وينفرون من اللحن، ومما تميز به علماء العربيَّة في مراحل مبكرة هو الاعتناء الشديد بمخارج الحروف، للحفاظ على اللُّغة من جانب، وللحفاظ على عدم اللحن في القرآن من جانب آخر.

فألفوا مصنفات عديدة في مخارج الحروف التي كانت ضمن كتب النحو، ثم انتقلت إلى كتب التَّجويد، وأفردوا لها بابًا خاصًّا بها في هذه الكتب، كما تناولوا أيضًا الجهاز النطقي، أو الصوتي، وهو الآلة التي بواسطتها تخرج الأصوات، بل لجأوا أيضًا إلى تشريح هذا الجهاز النطقي، فوضع ابن سينا في رسالته: "أسباب حدوث الحروف" بابًا في تشريح الحنجرة واللسان، (عبد التواب، 1997، ص. 17).

وعلى الرُّغم من تلك العناية إلا أن مخارج الحروف لم يفرد لها علماء العربيَّة مصنفات مستقلة غير أنه لا ينكر فضلهم وسبقهم في هذا المجال، ولم يطلق على مخارج الحروف علمًا "فإن سيبويه والخليل ومن جاء بعدهما لم يضعوا لها تسمية خاصة وشاملة إلى أن جاء طاشكبري زاده وحاول في تصنيفه للعلوم أن يخصص هذه الدِّراسة. فأطلق عليها علم مخارج الحروف، وجعل هذا العلم أول مجالات البحث اللغوي" (حجازي، د.ت، ص. 70).

فكان بذلك سابقًا لعلماء عصره، ومتوافقًا مع علماء الغرب في الدَّرس اللساني الحديث، ولا شك أن الدَّرس اللساني الحديث تطور تطورًا كبيرًا واستعان بالمخترعات التقنية الحديثة لدراسة مخارج الحروف؛ لأهميتها في تعلم اللُّغة، أيًّا كانت تلك اللُّغة، فإن المتعلم لأي لغة لابُدَّ له من إتقان مخارج حروفها، ونطقها كما ينطقها أهلها، مبتعدًا بذلك عن القواعد اللُّغويَّة للغته الأم: " فالإيطالي

حين يتعلم استخدام التشفية، من حيث هي [أنها] ملمح مميز، والإسباني الذي يتعلم الإنجليزية مضطر أن يتعلم كيف يحدث تفرقة واعية بين الدَّال "d" الشديدة، والدَّال الرخوة، والأجنبي الذي يتعلم السويدية سوف يتعود على استخدام النَّبر الموسيقي" (مالمبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين، 1984، ص. 271).

ولذلك فإن أول نقطة لتعلم أي لغة هي معرفة مخارج حروفها لينطقها المتعلم نطقًا صحيحًا كما ينطقها أهلها، فهو بداية الدَّرس الصوتي الصَّحيح والخطوة الأولى للمتعلم، على أن ذلك يجعلنا نتساءل عن معرفة مخارج الأصوات هل هو الهدف الحقيقي أم إتقان هذه الأصوات؟

لا شك أن الهدف الحقيقي لتعلم أي لغة هو إتقان أصواتها وليست دراسة المخارج إلا وسيلة ومقدمة للتفريق بين بعض الأصوات المتشابهة، والغاية من الدِّراسة تعلم الطالب المحادثة الشفهية والكتابة والقراءة بطلاقة، وهذه المهارات الثلاث تكون نواتها الأولى مخارج الحروف، فالطالب "المحلي" في وطنه يتحدث بلغته القومية، وعندما يذهب للمدرسة لأول مرة لا يذهب لتعلم المحادثة، وإنما لتعلم القراءة والكتابة، أما الطالب الأجنبي فحين يتعلم لغة أخرى فإنه يتعلم نطق أصواتها، وكيفية كتابة هذه الرموز الصَّوتيَّة. وعلى المعلم أن يدرك: إن هدف الطالب الأساسي هو تعلم الأصوات وإتقانها، لا أن يعرف وصفها، ويعرف مخارجها، أو أن يتحدث عنها، ولا مفر ونحن في عصر التكنولوجيا من الاستعانة بالوسائل التَّعليميَّة، من صور، ورسوم، وأجهزة صوتيَّة، في تقديم الأصوات؛ لأن الأصوات في مادتها الأساسيَّة تقوم على الفهم وحسن الإصغاء، ثم الممارسة. (المسند، والدجاني، 2016، ص. 235)

تعريف المخرج عند علماء العربيَّة:

المخرج في اللُّغة: جمع مخارج، وهو موضع الخروج (مجمع اللُّغة العربيَّة، ج 1، ص. 225).

وفي الاصطلاح: يُعرَّف "عند القرّاء والصرفيين بأنه: عبارة عن موضع خروج الحرف وظهوره وتميّزه عن غيره بواسطة صوت" (التهانوي، 1996، ج 1، ص. 1492).

"فالمخرج هو مكان النُّطق الذي يحدث فيه التصويت، ويدعى أحيانًا بنقطة النُّطق حيث يحدث الاعتراض حبسًا أو تضييقًا، كما في الأصوات الصامتة التي تحدد أساسًا عن طريق المخرج ودرجات الانفتاح وصفات النطق" (قدور، 2008، ص. 93).

أما فائدة هذه المخارج فإن "المخارج للحرف بمثابة الموازين تعرف بها مقاديرها فتتميز عن بعضها" "نصر، 1994م، ص. 124". وقد وضع القدماء قاعدة لمعرفة مخرج الحرف في اللُّغة العربيَّة وهي أن "يسكَّن الحرف أو يشدد، ويدخل عليه همزة الوصل بأيٍّ من الحركات، فإذا انقطع الصَّوت فثم المخرج" (أبو الوفا، 2003، ص. 140).

وهذا المخرج ينقسم إلى قسمين: مخرج محقق "هو الذي يعتمد على جزء من أجزاء الحلق أو اللسان" (أبو الوفا، 2003، ص. 140).

وهذا ينطبق على جميع الحروف عدا أحرف اللين.

ومخرج مقدر: " هو الذي لا يعتمد على أي جزء من أجزاء الحلق أو اللسان" (أبو الوفا، 2003، ص. 139).

وهو خاص بأحرف اللين: "الألف، والواو، والياء".

فالعلماء قسَّموا هذا المخرج –كما هو واضح– بناء على انضغاط الهواء واحتكاكه بآلة النُّطق أو الجهاز الصوتي، وعدم احتكاكه به، وتتفق اللغات فيما بينها في بعض الأصوات لاستخدامها الجهاز النطقي في إنتاج الحروف والكلمات، بينما زادت بعض الشعوب فاستخدمت مناطق أعمق

في جهازها الصوتي فتميزت بحروف لا توجد في غيرها كاللُّغة العربيَّة التي تميزت بالأصوات الحلقية.

وقد اختلف القدماء في بيان عدد المخارج

فعدد المخارج على التحقيق سبعة عشر مخرجًا، وهذا مذهب الخليل بن أحمد "ت. 170هـ"، واختاره ابن الجزري "ت. 833هـ".

ومذهب سيبويه "ت. 180هـ " وأصحابه: أنها ستة عشر مخرجًا، وذلك لجعلهم الألف الجوفية والهمزة من مخرج واحد.

ومذهب الفراء "ت. 207هـ" وأصحابه: أنها أربعة عشر مخرجًا؛ لأنهم جعلوا مخرج اللام والنون والراء واحدًا. (القارئ، د. ت، ص. 50)

وهذه المخارج موضع خلاف من حيث الزيادة والنقص بين القدماء والمحدثين.

وهناك تقسيم آخر للأصوات، لا ينظر فيه إلى شكل المخرج، وإنما ينظر فيه إلى اهتزاز الوترين الصّوتيين أو غيابه، فالأصوات التي تهتز معها الأوتار الصَّوتيَّة وتتذبذب، يسميها علماء الأصوات "بالأصوات المجهورة"، أما تلك التي لا تهتز معها الأوتار الصَّوتيَّة، فتسمى عندهم بالأصوات المهموسة. (عبد التواب، 1997، ص. 36)

فضل اللُّغة العربيَّة:

ومهما يكن من أمر فإن العربيَّة تتميز عن غيرها بتمايز مخارجها، فبعض حروفها قد يخرج من مخرج واحد ولكن يختلف في صفة أو صفات، مثل: الهمزة والهاء، كما تمتاز بحسن تقسيمها للمخارج الموزعة على جميع أجزاء الجهاز النطقي، وهذا سرُّ فصاحة العربيَّة وعدم الالتباس بين حروفها، وهي اللُّغة التي حملت لواء التطور والثقافة لفترات طويلة من الزَّمن إبان ازدهار العلوم الإسلامية في أزهى العصور، كما أنها تتصف بصفة الديمومة التي اكتسبتها من القرآن الكريم

الذي أنزل بها وتكفل الله بحفظه، فحفظت اللُّغة به. فقد استخدمت العربيَّة: جهاز النُّطق عند الإنسان خير استخدام وأعدله، فقد جاءت أصوات هذه اللُّغة موزعة على مدارج النُّطق توزيعا واسعا شاملا لكل نقاطه ومواضعه. فمن بداية هذا الجهاز –ونعني بذلك الحنجرة– جاءت الهمزة والهاء، ومن نهايته –وتتمثل في الشفتين– جاءت الباء والميم. ومن بين هاتين المدرجتين خرجت بقية الأصوات العربيَّة مندرجة في شبه سلسلة متصلة الحلقات، بحيث لا يقع ازدحام في منطقة أو مناطق، ولا يحدث إهمال لبعضها. (بشر، 1998، ص. 193–194)

واللُّغة كيان كل أمة وحاملة لثقافتها: "إن الأمة التي تفتقد لغتها؛ تفتقد وجودها، وتهدم كيانها، وتطمس تراثها، وتصبح أثرًا بعد عين" "رمضان، 2017، ص. 9". ولذا فإن الواجب على كل دارس غيور على لغته ودينه وثقافته أن يحرص على تعلّم العربيَّة وتعليمها، وتذليل العقبات التي تواجه تعليمها لغير النَّاطقين بها، والخروج من دائرة التنظير والبحث، إلى دائرة التطبيق.

إن العقبات التي تقابل الدارس للغة في تعلمها يمكن تلخيصها في مسألة "عيوب النطق" وخاصة عند الأطفال الذين تحدث لهم اضطرابات في النُّطق إما بحذف بعض الأصوات، أو استبدال صوت بصوت آخر، أو احتباس، أو لثغة، أو غير ذلك، وكل هذه العيوب راجعة إلى أسباب عضوية، أو نفسية، أو أسرية عند الأطفال، أما الكبار فإن صعوبات النُّطق ناتجة عن صعوبة إدراك الصَّوت ومعرفة مخرجه الحقيقي، وصعوبة سماعه وإدراكه الذهني لموضعه.

فائدة دراسة المخارج:

–**نطق العربيَّة الفصحى نطقًا صحيحًا كما نطقها العرب الأوائل:** فإن اللُّغة نقلت إلينا مشافهة، وأسهم في حفظها نقل القراء للقرآن، وعلماء التَّجويد، كما سمعه الصحابة رضي الله عنهم من النبي –صلى الله عليه وسلم–، ويرى رمضان عبد التواب أنه لا خلاف بيننا اليوم وبين العرب القدماء في نطق الفصحى، وأن الأمر لا يعدو شيئين:

إما أن الفصحى أصابها التطور فاختلف نطق بعض الأصوات في زماننا عن مستوى النُّطق الفصيح، في زمان أولئك القدماء.

أو أننا ننطقها كما نطقوها ولم يحدث أي تغير، غير أن القدماء وهموا في وصف بعض الأصوات. ثم ينتهي إلى نتيجة أن الخلاف بيننا وبين القدماء يتمثل في وصف خمسة أصوات وهي: الضَّاد والطاء والجيم والقاف والعين، (عبد التواب، 1997، ص. 62).

-**التمييز بين الأصوات المختلفة للحروف** بمعرفة مخرجها حتى لا يحدث اللبس، وربط ذلك بمعنى الكلمة ودلالتها حين يتغير النطق، فلا تنطق السين شينًا، ولا الطاء دالًا، للفرق بين الصوتيين، وهذا الفرق يغير الدلالة.

-**تسهيل نطق الأصوات الصعبة:** فكل من الأصوات السَّابقة: "الضاد، والطاء، والجيم، والقاف، والعين"، يجد الأجنبي صعوبة في نطقها؛ لأنها لا توجد في كل اللغات: "فالإنجليزي الذي يدرس اللُّغة العربيَّة يتعذر عليه تقريبًا أن ينطق صوت الحاء، كما أنه يجد صعوبة كبيرة في نطق أصوات الغين والطاء والضَّاد والطاء، وما إليها" (خرما، وحجاج، 1988، ص. 86).

وهنا تأتي أهميَّة دراسة مخارج الحروف لتسهيل عمليَّة النُّطق واستيعابها مع الاستعانة بالأجهزة الصَّوتيَّة الحديثة لتقريب الأمر للذهن وإدراكه.

المبحث الثالث: أهميَّة صفات الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

رأينا في المبحث السابق أهميَّة دراسة مخارج الحروف، وفائدتها في التمييز بين الأصوات المختلفة، ونطقها نطقًا صحيحًا، ولكن دراسة المخارج وحدها غير كافية لإدراك الصَّوت وتوضيح خصائصه، فقد يشترك عدد من الأصوات في المخرج الواحد أو يكون المخرج متقاربًا، ولذا فإن هناك عوامل أخرى بجانب دراسة المخارج تعين على تصور الصَّوت وإدراكه ذهنيًّا، وإعطائه خصائصه المميزة له، فالمخرج هو المكان الذي تحدث فيه آلية إنتاج الصَّوت عبر عمليَّة ميكانيكية تشكيلية بين الهواء الخارج والاحتكاك بالجهاز النطقي، أما صفة المخرج فهي الكيفية العارضة المميزة لصوت عن صوت آخر.

تعريف الصفة:

"الصفات جمع صفة. وهي لغة: ما قام بالشيء من المعاني كالعِلم والسواد والبياض، وليس المقصود الصفة بمعنى النعت كما أراده النحويون، أو ما يرجع إليها عن طريق المعنى نحو: شبه أو مثل، بل المقصود بالصفة المعاني الحسية أو المعنوية" (نصر، 1994، ص. 137).

واصطلاحًا: "كَيْفِيَّةٌ عارِضَةٌ للحرف عند حصوله في المخرج، وتتميز بذلك الحروف المُتَّحِدَةُ بعضها عن بعض" (الحمد، 2020، ص. 105).

فالصَّوت يمثل معنى إضافيًّا إلى صوت الحرف ينتج مع إنتاج صوت الحرف ومهمته تمييز هذا الصَّوت عن غيره من الأصوات المتحدة معه في المخرج.

تقسيم الصفات بين القدماء والمحدثين:

لعل من المهم هنا أن نقف على تقسيم القدماء من علماء العربيَّة لصفات الأصوات، فإن جهدهم في هذا الجانب لا ينكر، وأهم هذه الجهود بعد الخليل بن أحمد "170هـ" هي جهود سيبويه

"180هـ"، فقد تحدث سيبويه في مصنفه "الكتاب" عن صفات الحروف عقب حديثه عن مخارج هذه الحروف، وقد ورد في كتابه عدة صفات للحروف وهي:

1-"المجهورة. وعدها تسعة عشر حرفًا.

2-المهموسة. وعدها عشرة أحرف.

3-الشديدة.

4-الرخوة.

5-بين الرخوة والشديدة.

6-المنحرف.

7-الغنة.

8-المكرر.

9-اللينة.

10-الهاوي.

11-المطبقة.

12-المنفتحة" (الكتاب، 1988، ج 4، ص. 434- 436).

فهذه اثنتا عشرة صفة ذكرها سيبويه تباعًا ووردت إشارة إلى صفات أخرى في مواضع من "الكتاب"، منها: "1" حروف الصفير، "2" حروف القلقلة، "3" الحروف المستعلية، "4" الاستطالة، "5" التفشي. ويكون مجموع هذه الصفات سَبْعَ عَشْرَةَ صفةً، وإذا أُضِيفَتْ إليها الصفة المقابلة للمستعلية، وهي المنخفضة أو المستفلة، كانت الصفات ثمانيَ عَشْرَةَ صفة، وصارت هذه الصفات مدار بحث عند الدارسين من علماء العربيَّة، وعلماء التَّجويد، ولم يشذ عن ذلك إلا القليل. (الحمد، 2020، ص. 105)

أما المحدثين من اللسانيين العرب فقد قسموا الصفات إلى أقسام متعددة تبعًا لزوايا مختلفة، مع عدم إنكارهم لما وصل إليه القدماء وعلى رأسهم سيبويه "180هـ"، وابن جني "392هـ"، فيتفقون معهم أحيانًا، ويخرجون على تقسيمهم أحيانًا أخرى، ويضيفون مصطلحات جديدة اعتمدوا فيها على التقنيات الحديثة التي ساعدتهم على اكتشاف هذه الصفات بدقة.

يقول تمام حسان "1990": وأما صفات الأصوات، فيمكن النظر إليها من زوايا متعددة:

1- الطريقة التي يتم بها النُّطق في مخرج ما "الشدة، والرخاوة، والتركيب، والتوسط.

2- حدوث ذبذبة في الأوتار الصَّوتيَّة، وعدمه الجهر، والهمس.

3- تحرك مؤخر اللسان، أو مقدمه تحركًا ثانويًّا أثناء حدوث النُّطق في موضع آخر؛ الإطباق، والتغوير، والتحليق. (ص. 86)

ويقارن إبراهيم أنيس بين ما توصل إليه سيبويه في صفات الحروف، وبين ما توصلت إليه التَّجارُب الحديثة، فيقول عن أصوات "الضاد، والجيم، والقاف، والطاء" ما يمكن تلخيصه كالآتي:

الضَّاد التي ننطقها الآن صوت شديد، وعدها سيبويه صوتًا رخوًا.

الجيم أثبتت التَّجارُب الحديثة أنها صوت مزيج من الشِّدة والرخاوة، بينما عدها سيبويه من الأصوات الشديدة.

القاف والطاء صوت مهموس، وعدهما سيبويه من الأصوات الشديدة، (أنيس، 1975، ص. 112).

أما الهمزة فيراها سيبويه مجهورة، أما المحدثون فيتفقون على أنها "صوت لا بالمجهور ولا بالمهموس" (بشر، 1998، ص. 59).

ويضم هذا الجدول الفرق بين هذه الأحرف عند سيبويه "180هـ" وبين المحدثين على سبيل المثال؛ الدكتور إبراهيم أنيس، والدكتور تمام حسان، والدكتور، كمال بشر:

جدول (3) الصوت وصفته عند سيبويه وعند المحدثين

الصوت	صفته عند سيبويه	صفته عند المحدثين
الضاد	الرخاوة	الشدة
الجيم	الشدة	مزج بين الرخاوة والشدة
القاف	الشدة	الهمس
الطاء	الشدة	الهمس
الهمزة	الجهارة	بين الجهارة والهمس

ويصف اللسانيون كيفية حدوث الظَّواهر الصَّوتيَّة التي قسموها بدقة، فمثلا: الجهر والهمس، يتفقون على أن حدوث الجهر أو الهمس ناتج عن تذبذب الحبلين الصّوتيّين أو غيابه.

"فالجهر عبارة عن تذبذب الحبال الصَّوتيَّة خلال النُّطق بصوت معين. والهمس هو عدم تذبذب الحبال الصَّوتيَّة خلال النُّطق بصوت آخر" (مالمبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين، 1984، ص. 109). وعلى هذا الرأي جون لوينز في كتابه: "اللُّغة وعلم اللُّغة، 1987، ص. 98"، ومن اللسانيين العرب: تمام حسان في كتابه: "مناهج البحث في اللُّغة، 1990، ص. 97"، ورمضان عبد التواب

في كتابه: "المدخل إلى علم اللُّغة ومناهج البحث اللغوي، 1979، ص. 59"، وكمال بشر في كتابه: "دراسات في علم اللُّغة، 1998، ص. 59"، وغيرهم.

والملاحظ أن هؤلاء العرب جميعًا متأثرون بالمنهج الغربي في دراسة الأصوات، والأصل في دراستها أن تربط بالتُّراث اللُّغوي الذي أبدع فيه القدماء، وأن تكون الإضافات مكملة أو موجهة على نحو ما فعلوا في بعض المواضيع، فالقدماء لم يعرفوا تذبذب الأوتار الصَّوتيَّة ولكنهم تنبهوا لمسألة الجهر والهمس، فابن الجزري 833هـ" –مثلًا– يشير إلى ذلك بقوله: "ومعنى الحرف المهموس أنه حرف جرى معه النَّفس عند النُّطق به، لضعفه وضعف الاعتماد عليه عند خروجه، فهو أضعف من المجهور" (التمهيد في علم التَّجويد، 1985، ص. 86).

ولسنا بصدد المقارنة بقدر ما هو بيان لما وصل إليه القدماء من تقدم في علم الأصوات من براعة ونبوغ من دون تقنيات حديثة.

فائدة دراسة صفات الحروف في تعليم اللغة:

–**الحد من الاستبدالات بين الأصوات:** إن دراسة صفات الحروف تسهل على المتعلم التمييز بين الأصوات المفخمة والمرققة، فصوت "الدَّال" يتشابه مع صوت "الطاء" ولا يفرق بينهما إلا بالصفة فالأول مرقق، والثَّاني مفخم، وبهذا يسهل التمييز بينهما وعدم استبدال أحدهما بالآخر.

–تنبيه المعلم لصعوبة نطق بعض الصَّوائت على المتعلمين:

إن كثيرًا من المتعلمين يتغاضى عن التنبيه الجاد والمستمر للتبديلات التي يجريها المتعلم بين الصَّوامت، لاعتقاده صعوبة إتقان مخارجها وصفاتها خاصة على الأجنبي، ويترك الأمر للتدريب طويل الأمد، مع أن المشكلة الأساس تكمن في إدراك خصائص وصفات الأصوات الصَّوائت التي يتم تبديلها بغيرها، ولذا فإن من المهم أن يكون المعلم ذو خلفية جيدة بصفات الأصوات، ويكون قادرًا على نطقها نطقًا صحيحًا غير مشوش لينقلها إلى المتعلم، (جميل، 2010، ص. 769).

-تحفيز المتعلم وتوعيته بأهميَّة صفات الحروف:

إن إخبار المتعلم بصعوبات النُّطق التي تواجهه، وتوعيته للالتزام بالنُّطق الصَّحيح والتدريب المستمر وتوعيته بأهميَّة صفات الحروف، ونطقها نطقًا صحيحًا، يمهد الطريق له لتعلم اللُّغة وممارستها مثل أهلها الأصليين. ويمكن في هذا الصدد استخدام برنامج شانج "Chung"، وتطبيق الأسئلة المحورية عبر مناقشة المعلم للطلبة وتوضيحه لهم خطورة عيوب النُّطق الفاسد للأصوات. فعندما لا يكون نطقك صحيحًا سينفر منك المستمعون، ويعرضون عن الاستماع إليك أو الحديث معك، وتحصل لهم المشقة في فهم كلامك والمقصود به، وبالتالي ستشعر بالعزلة بين المجتمع. إنّ التحدث باللُّغة بشكل صحيح يسهم في جذب الناس إليك والتفافهم حولك، وتبادل الخبرات معك. يعتقد الناس أن من لا يحسن اللُّغة ولا يدركها إدراكًا صحيحًا أنه قليل الذكاء، إذ اللُّغة وعاء الفكر والعقل، وكلّما كانت اللُّغة صحيحة سليمة القواعد والبنية كان العقل أيضًا صحيحًا، فلابُدَّ من بذل جهد أكثر لإتقان اللُّغة حتى ينجو من هذا الاتهام البغيض، (جميل، 2010، ص. 770).

فمثل هذه المناقشات المطروحة حينما ترسخ في ذهن المتعلم تدفعه وتحفزه لإتقان اللُّغة التي يريد أن يتعلمها، وخاصة اللُّغة العربيَّة التي يظن الكثير صعوبة تعلم أصواتها لتفردها بأصوات خاصة لا توجد في كثير من اللغات الأخرى، ويبدو الأمر سهلًا ميسورًا على من درس صفات الحروف ومخارجها، وفهم فهمًا جيدًا الفرق بين هذه الصفات، إذ يمتنع عنده استبدال صوت صامت بآخر مثله، ويحرص على إجادة وإتقان اللُّغة وإدراك الحرف وصفته إدراكًا ذهنيًّا.

وعمليَّة الإدراك الذهني لا تكون للصوت المفرد فقط، بل إن إتقان صفات الحروف ومخارجها يستدعي التمييز بين الأصوات الصامتة إذا رُكّبت مع غيرها، فصوت "التاء" و"الطاء" يتقاربان في المخرج والصفات، والتمييز بينهما يعتمد على دقة النُّطق ودقة الصفة الفاصلة بينهما، لأنّ غيابها يغير المعنى والدلالة، فكلمة "طامة" يختلف معناها عن كلمة "تامة"، والصَّوت الأول المتغير قد

يصعب على المتعلم نطقه وتمييزه إلا بدراسة صفات كل منهما. فعمليَّة إنتاج صوت "الطاء" تحدث بأن "يرتفع طرف اللسان وأقصاه نحو الحنك ويتقعر وسطه" (السعران، 1997، ص. 130).

بينما "التاء" ينتج حينما "يوقف مجرى الهواء وقفًا تامًّا، وذلك بأن يلتقي طرف اللسان بأصول الثنايا العليا، ويرفع الحنك اللين فلا يمر الهواء إلى الأنف، يضغط الهواء مدة من الزَّمن ثم ينفصل العضوان انفصالًا فجائيًّا محدثًا صوتًا انفجاريًّا" (السعران، 1997، ص. 129).

والتاء توصف بأنها: "صوت صامت مهموس سني انفجاري" (السعران، 1997، ص. 129).

بينما الطاء يوصف بأنه: "صوت صامت مهموس سني مطبق انفجاري" (السعران، 1997، ص. 130).

والواضح أنهما يتفقان في المخرج ويختلفان في الصّفة، إلا أن الصفة المميزة للطاء هي كونه "مطبقًا"، وهذا الفهم الدقيق للحرفين يجعلهما لا يختلطان في العمليَّة الإدراكية للذهن إذا استبدل أحدهما بالآخر يحدث تغير في المعنى والدّلالة.

وقس على هذا صوت الزاي وصوت الذال فهما يتقاربان ويتم استبدال أحدهما بالآخر فـ"الزاي" مخرجها "مما بين طرف اللسان وفويق الثنايا" (عبد التواب، 1997، ص. 32).

وتشترك معه في هذا المخرج السين والصاد، وهي من حروف الصفير، (عبد التواب، 1997، ص. 32).

بينما "الذال" تخرج من "بين طرف اللسان، وأطراف الثنايا" (عبد التواب، 1997، ص. 32).

ويشترك معها في هذا المخرج كلا من الظاء والثاء، (عبد التواب، 1997، ص. 32).

والاستبدال بينهما يغير المعنى –وهو قبيح جدًّا في قراءة القرآن– فكلمة "ذبل" بمعنى ضمر أو جفَّ يقال: "ذَبَلَ النَّبَاتُ والإِنْسانُ، ذَبْلًا، وذُبُولاً: دَقَّ بعدَ الرِّيِّ، وذَبَلَ الفَرَسُ يَذْبُلُ، ذَبْلًا: ضَمُرَ" (الزبيدي، 1205هـ، د. ت، ج 29، مادة: ذ ب ل، ص. 8).

وكلمة "زبل" الأرض تعني تسميد الأرض بالزبل، (الزبيدي، 1205هـ، د. ت، ج 29، مادة: ز ب ل، ص. 11).

وهذا الاستبدال في الصَّوت الأول للكلمتين يغير المعنى ويؤدي إلى الخلط في الفهم.

المبحث الرابع: أهميَّة المقطع الصوتي في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

يتفق جميع الدارسين للسانيات وعلم اللُّغة أن الكلمات التي ننطقها في أي لغة تتكون من أصوات متداخلة ومتشابكة يصعب الفصل بينها إلا عن طريق الفصل أو الوقف، وأصغر وحدة صوتيَّة الفونيم "Phoneme"، وهو وحدة صوتيَّة صغيرة تقابل الحرف عند القدماء، غير أن الحرف عند اللسانيين يمثل الرمز الكتابي المقروء، بينما الفونيم يمثل الجانب الصوتي المنتج المسموع، والمقطع يتكون من مجموعة من الفونيمات: "فالمقطع الصوتي، هو كمية من الأصوات، تحتوي على حركة واحدة، ويمكن الابتداء بها والوقوف عليها" (عبد التواب، 1997، ص. 101).

ويطلق "المقطع" على "الصَّوائت" و"الصَّوامت" عند اتّحادهما، "فالفتحة القصيرة صوت واحد، ولكنها من وجهة نظر أخرى تمثل ثلاثة أصوات بحسب السِّياق، الفتحة المفخمة، والمرققة، والفتحة التي بين هاتين الحالتين" (بشر، 2000، ص. 59).

وقد اهتم اللسانيون المحدثون بالمقطع الصوتي، وأهميته في تعلم اللغات وإدراكها، كما أن العلماء العرب القدامي تنبهوا لذلك، بل وأطلقوا عليه مصطلح "المقطع" كما هو الآن، كابن جني اللُّغوي البارع الذي سبق بفكره العلوم اللسانيَّة الحديثة، فوصف العمليَّة الفيزيقية لخروج الصوت، وحدد من خلال تلك العمليَّة مفهوم المقطع، فقال:

"اعلم أن الصَّوت عرض يخرج من النَّفس مستطيلا متصلا، حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفًا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها" (ابن جني، 392هـ، سر صناعة الإعراب، 2000، ج 1، ص. 19).

وكذلك ابن الدهان المتوفى سنة "592هـ" في كتابه: "تقويم النظر في مسائل خلافية ذائعة، ونبذ مذهبية نافعة"، أورد ذلك، وقسَّم المقاطع إلى ثقيلة وخفيفة فقال:

"... ومن الْأَلْفَاظ والحروف المقاطع، والمقاطع تَنْقَسِم إلى خَفِيفَة وثقيلة، فالخفيف تركب من حرفين صَامت ومصوت، والثقيل من صامتين ومصوت" (2001، ج 1، ص. 57).

وابن الدهان يقصد أن المقطع الخفيف يتكون من "ص+ ح"، بينما المقطع الثقيل يتكون من "ص+ ص + ح"، وهو متأثر في ذلك بالعروضيين، وكان علم العروض هو بداية التنبه لهذه المقاطع في العربيَّة إذ قسم العروضيون المقاطع الصَّوتيَّة إلى أسباب، وأوتاد وغير ذلك، وابن الدهان بهذا التحديد يتفق مع علماء اللِّسانيَّات المحدثين، فالمقاطع تقسم إلى: قصير وطويل، فالقصير هو ما بدأ بصوت صامت وجاءت بعده حركة قصيرة، ففي كلمة مثل: "كتب" مقاطع ثلاثة قصيرة "ka+ta+ba" والمقطع القصير بهذا المعنى لا يكون إلا مفتوحا، أي أنه يقبل الزيادة عليه، فإذا زاد عليه شيء، بأن طالت الحركة، أو أضيف إليه صامت آخر، لم يعد المقطع قصيرًا، بل يتحول في هذه الحالة إلى مقطع طويل. (عبد التواب. 1997. ص. 101)

تعريف المقطع:

لغة: "المَقْطَعُ: غايةُ مَا قُطِعَ. يُقَالُ: مَقْطَعُ الثوبِ ومَقْطَعُ الرمْلِ لِلَّذِي لَا رَمْلَ وَرَاءَهُ. والمَقْطَعُ: الْمَوْضِعُ الَّذِي يُقْطَعُ فِيهِ النَّهْرُ مِنَ المَعابرِ. ومَقاطِعُ القرآنِ: مواضعُ الوقوفِ، ومَبادِئُه: مواضعُ الابتداءِ" "ابن منظور، 711هـ، 1414هـ، لسان العرب، ج 8، مادة: قطع، ص. 278).

ويلاحظ أن التَّعريف اللُّغوي هنا يحدد المكان "الموضع الذي يقطع فيه النهر..."، وعليه يمكن القول: إن المكان هو جهاز الصَّوت الذي تعتني به الدِّراسة، كما يحدد الزَّمن "مواضع الوقوف، ومبادئه"، والمقطع كما سنتعرف عليه يتحدد من أصوات تأخذ زمنًا في النُّطق بها.

أما في الاصطلاح: فهو يدور حول أجزاء الكلام، وما يتركب منها، وإن اختلفت التَّعريفات فهي تدور حول هذا المعنى. ويرى بعض الباحثين منهم: "الدكتور أحمد مختار عمر، 1997، ص. 280"، والدكتور كمال بشر، 2000، ص. 504"، والدكتور "الحمد، 2020، ص. 195" أن

هناك خلافًا كبيرًا في تعريف المقطع، وأن اللسانيين لم يستطيعوا وضع مصطلح جامع وشامل للمقطع على الرُّغم من سهولة إدراكه.

"ومن ثم فإنهم لم يتفقوا على تعريف واحد له، ويرجع جانب من ذلك إلى أنهم يذهبون في تعريفه مذاهب شتى: صوتيَّة فيزيائية، أو نطقية، أو وظيفية، وإلى أنَّ الأجهزة المستخدمة لم تمكنهم من رسم حدود المقطع بدقة" (الحمد، 2020، ص. 195).

ويتحدث كمال بشر عن تعريف المقطع، فيذكر أنه ليس هناك تعريف موحد متفق عليه بين اللسانيين يمكن أخذه والتسليم به لدراسة المقطع وأنماطه وكيفية تركيبه في كافة اللغات، إذ كل لغة تختلف في مقاطعها اختلافًا بينًا، وإن وجد بعض التشابه في بعض الأمثلة، إلا أنه لا يسوغ لنا الحكم بالتماثل أو التوافق التام للمقاطع في جميع اللغات، (بشر، 1998، ص. 503).

ويخلص بعد ذلك إلى أنه يمكن تحديد المقطع بأنه وحدة أكبر من الصَّوت وأقل من الكلمة، وهذا التحديد راجع إلى بنائه التركيبي فيقول: إن المقطع من حيث بناؤه المثالي أو النموذجي أكبر من الصَّوت "Sound"، وأصغر من الكلمة، وإن كانت هناك كلمات تتكون من مقطع واحد مثل: من بفتح الميم أو كسرها بلا فرق "min،man "، والكلمة التي تتكون من مقطع واحد تسمى أحادية المقطع "Monosyllabic Word" في حين التي تتشكل من أكثر من مقطع يطلق عليها متعددة المقاطع "Polysyllabic Word". (بشر، 1998، ص. 503-504)

ويعرف المقطع بأنه: "عبارة عن قمة إسماع، غالبًا ما تكون حركة، مضافا إليها أصواتا أخرى عادة –ولكن ليس حتمًا– تسبق القمة أو تلحقها، أو تسبقها وتلحقها، ففي: ah قمة الإسماع، كما هو واضح، هي: a وفي it هي: i. وفي do هي: o. وفي get هي: 1"e" (عبد التواب، 1997، ص. 101).

وهذا التَّعريف نابع من الناحية الأكوستيكية، التي تعتمد على إحساس الناطق بالمقاطع، وشعوره بهذا التقطيع للكلمة، فكلمة "ضَرَبَ" "فعل ماضي ثلاثي مفتوح" يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مقاطع "ضـَ/ رَ/بَ".

ويعرف المقطع بأنه: "الفترة الفاصلة بين عمليتين من عمليات غلق جهاز التصويت، سواء أكان الغلق كاملًا أو جزئيًّا، هي التي تمثل المقطع" (عبد التواب، 1997، ص. 101).

وهو بهذا التَّعريف لم يبتعد كثيرًا عن التَّعريف السابق غير أنه يعتمد على الجانب الوظيفي لإنتاج المقطع والجانب التنفسي بدلًا من الجانب البنيوي التي تتكون منه النواة المقطعية الصَّوتيَّة.

ويُعرَّف المقطع أيضًا بأنه: "تتابع من الأصوات الكلامية، له حدٌّ أعلى، أو قمة إسماع طبيعية تقع بين حدين أدنيين من الإسماع" (عمر، 1997، ص. 284).

وهذا التَّعريف يعبر عن الاتجاه الفونيتيكي الذي ينظر إلى الأصوات على أنها أحجام تختلف في صغرها وعظمها، والمقطع وحدة صوتيَّة بين هذين الحجمين.

"وعَرَّفَهُ الدكتور حسام سعيد النعيمي بقوله: هو وحدة صوتيَّة تبدأ بصامت يَتْبَعُهُ صائت، وتنتهي قبل أول صامت يَرِدُ متبوعًا بصائت، أو حيث تنتهي السلسلة المنطوقة قبل مَجِيءِ القَيْدِ" (الحمد، 2020، ص. 198).

والملاحظ أن اللغات تختلف فيما بينها في المقاطع، فما يُنطق في لغة مقطعًا واحدًا قد ينطق في غيرها مقطعان، والعكس قائم صحيح.

ومثال ذلك: أن الكلمات الفرنسية المنتهية بالمجموعة boudoir, lavoir.. إلخ قد اقترضتها السويدية، ونطقتها مع مجموعة مزدوجة المقطع ouar: dissyllabique، "فكلمة lavoir السويدية ذات ثلاث مقاطع"؛ لأن السويدية لا تعرف الصامت "ou"، وعليه فإن اللسان ينطق آليًّا مقطعين من تتابع "ou+ a". (مالمبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين، 1984، ص. 156)

خصوصية المقطع في اللُّغة العربيَّة:

-تتميز اللُّغة العربيَّة بالوضوح وعدم اللبس في كلماتها أو مقاطعها الصَّوتيَّة فقد حرص العرب على عمليَّة الإفهام والإبلاغ للآخر، ولما جاء علماء اللُّغة وتتبعوا اللُّغة يجمعونها من أفواه العرب، وازدهر عصر التدوين، ووضع النحاة قواعدهم، وكان من أهم الاكتشافات الصَّوتيَّة التي توصلوا إليها أن "العرب لا تبتدئ بساكن" (ابن القطاع الصقلي، 515هـ، أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، 1999، ص. 96).

أي: بصوت مصوت لا يتبعه صائت أي حركة، فهذا المقطع غير موجود بالعربيَّة.

-يتميز المقطع "بأنه لا يقبل صامتين في أوله، فلا يمكن أن يتضمن المقطع العربي شكل: ص ص ح، مثلًا، أو ص ص ص ح" (مالمبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين، 1984، ص. 167).

-يتميز المقطع في اللُّغة العربيَّة بقصره ووضوحه، فالأبنية التي تبنى عليها الكلمة في العربيَّة غالبًا ما تكون من الفعل الثلاثي، أما الرباعي والخماسي، فقليل، والسداسي نادر في استعمالهم، وعلى هذا "فأكثر الأسماء والأفعال العربيَّة تتكون من مقطعين فأكثر" (مالمبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين، 1984، ص. 168).

والكلمة العربيَّة مهما اتصل بها من لواحق "Suffixes"، أو سوابق "Precedents" لا تزيد مقاطعها عن سبعة، ففي كل من المثالين "فسيكفيكهم"، أو "أنلزمكموها" مجموعة مكونة من سبعة مقاطع، على أن هذا النوع نادر في اللُّغة العربيَّة، وإنما الكثرة الغالبة من الكلام العربي تتكون من مجموعة مقاطع، كل مجموعة لا تزيد عن أربعة مقاطع، واللُّغة العربيَّة تميل عادة في مقاطعها إلى المقاطع الساكنة والتي تنتهي بصوت ساكن، ويقل فيها توالي المقاطع المتحركة، خصوصًا حين تشتمل على أصوات لين قصيرة. (أنيس، 1975، ص. 162)

وتنقسم المقاطع في اللُّغة العربيَّة الفصحى إلى خمسة مقاطع هي:

1- مقطع قصير مفتوح= صامت+ حركة قصيرة.

2- مقطع طويل مفتوح= صامت+ حركة طويلة.

3- مقطع قصير مغلق بحركة قصيرة= صامت+ حركة قصيرة+ صامت.

4- مقطع طويل مغلق بحركة طويلة مضاعف الإغلاق= صامت+ حركة طويلة+ صامت.

5- مقطع مضاعف في الإغلاق= صامت+ حركة قصيرة+ صامت+ صامت. (عبد التواب، 1997، ص. 102). وهو ما سبق إليه الدكتور إبراهيم أنيس في كتابه "الأصوات اللُّغويَّة، 1975، ص. 161-162".

هناك مقطع سادس قليل الشيوع في اللُّغة العربيَّة، ولم يَرِدْ في النصوص السَّابقة، وهو مختص بحالة الوقف على المشدد المسبوق بمصوت طويل، مثل كلمة: "جانٌّ" في قوله تعالى: {إِنْسٌ وَلَا جَانٌّ} [الرحمن: ٣٩]، وكلمة "يُشَادَّ" في قوله صلى الله عليه وسلم: "ولن يُشَادَّ الدينَ أَحَدٌ إلا غَلَبَهُ"، وأغفل كثير من الأصواتيين المحدثين الإشارة إلى هذا المقطع، ويتكون من: صامت + مصوت طويل + صامتين. (الحمد، 2020، ص. 203).

على أن هذا الرأي غير صحيح، فقد أشار إلى ذلك الدكتور عبد الصبور شاهين في ترجمته لكتاب "مالمبرج، 1984، ص.166- 167"، حيث أورد أن هذه الكلمات قليلة نسبيًّا مثل كلمة "الصافات، والحاقة، ولا الضالين"، وقد جاء في هذه الكلمات وأشباهها بسبب أنها اسم فاعل مشتق من فعل مضعف، "ضلَّ، وصفَّ، وحقَّ"، وورود هذه المقاطع قاعدة عامة، (مالمبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين، 1984، ص. 109).

وأشار إلى ذلك أيضًا الدكتور إبراهيم أنيس في كتابه "الأصوات اللُّغويَّة"، كما سبق.

-يتميز المقطع في العربيَّة

بأن وسط الكلمة لا يقبل أن يتجاور أكثر من صامتين، مثل: يكتب أحمد درسه... فإذا تجاورت ثلاثة صوامت في حالات الوصل بين الكلمات حرك الصامت الأول للتخلص من هذا التجاور المنافي لسلامة البنية المقطعية في العربيَّة ومثال ذلك: مِنْ الْأرض، فهي تنطق مِنَ الأرض، وهكذا. وقد قبلت اللغات الأوربية تجاور أكثر من صامتين في كلماتها، ففي الكلمة "Concret" تجاورت النون والكاف والراء...وهو غير مقبول في ذوق العربيَّة. (مالمبرج، ترجمة عبد الصبور شاهين، 1984، ص. 168)

وهذا ما تنبه له العلماء القدامى إذ نبهوا على قاعدة عدم التقاء الساكنين، والفرار من ذلك إما بتحريك الأول إن كان صحيحًا، أو حذفه إن كان حرفًا من حروف اللين، كما سبق وأشار البحث.

أهميَّة دراسة المقاطع في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة:

-**الخفة والسهولة:** إن دراسة المقاطع الصَّوتيَّة تعطي الدارس يقينًا بأن اللُّغة العربيَّة تميز بالخفة واليسر في مقاطعها، فاللَّفظة العربيَّة "اسمًا، أو فعلًا"، المشتقة التي تخلو من السوابق واللواحق تتميز بأنها لا تزيد عن خمسة مقاطع صوتيَّة، فهي أربعة مقاطع أو خمسة فقط، وهذا يدل على سهولة العربيَّة ويسرها، وخفتها في النطق.

فكلمة "سلَّم" المشتقة من الجذر اللُّغوي "س ل م"، مضارعها "يتسلَّم" يتكون هذا المشتق من أربعة مقاطع، بينما تتكون لفظة "يتسابق" من خمسة مقاطع، كالتالي:

جدول (4) الكلمة، المقطع والعدد

الكلمة	المقطع	العدد
يَتَسَلَّمُ	يَـ	1

الكلمة	المقطع	العدد
	تـ	2
	سلْ	3
	لم	4
يَتَسَابَقُ	يَـ	1
	تـ	2
	سا	3
	بَـ	4
	ق	5

وهذا النوع هو الشائع في العربيَّة إذ لا تتعدى الكلمة هذه المقاطع إلا في النادر مما يدل على يسر العربيَّة وسهولة تعلمها.

-المساعدة على التحليل الصوتي:

يمكن للدرس الصوتي الحديث عن طريق دراسة المقطع الصوتي تحليل بعض الأصوات التي تبدو صعبة على الدارسين، وخاصة في عمليَّة التماثل بين الأصوات، فمثلًا صوت: الصاد التي كالزاي: وهي صاد مجهورة مفخَّمة تشبه نطق العامة في مصر للظاء في كلمة "ظالم" مثلًا، والقاهريون

ينطقون هذه الصاد المجهورة في كلمة "مصدر" كما كان العرب ينطقونها قديمًا، ولكن العرب كانوا ينطقونها من أجل الصاد في مثل: الصقر والصراط كذلك. (حسان، 2006، ص. 54)

فيمكن من خلال ذلك التركيب المقطعي للكلمة التَّفريق بين هذه الأصوات.

ويرى الدكتور "أحمد عمر، 1998" أن "اعتبار التركيب المقطعي يساعد كثيرًا في اتخاذ قرار بالنسبة لأفضل تحليل لصوت أو مجموعة صوتيَّة؛ تعد من الناحية الصَّوتيَّة غامضة" (ص. 281). وهذا الغموض الذي أشار إليه هذا النص يوجد في بعض اللغات الأوربية في مقاطع صوتيَّة معينة تتشابه مع غيرها في أصواتها، ويصعب التمييز بينها، أما في اللُّغة العربيَّة فالمقاطع فيها واضحة سهلة التمييز، تنسجم فيما بينها، ويضم بعضها إلى بعض من غير غموض.

-الوقوف على العلل الصَّرفيَّة:

وهي علل كثيرة أدى علم الصرف إلى غموض كثير منها وصعوبته على المتعلم، وحين نعود إلى علم الأصوات نجد هذه العلل أخف في فهمها واستنتاجها، وأيسر على الدارس إذ أغلبها يعود إلى ظواهر صوتيَّة لا علل صرفية اخترعها النحاة، ومن أمثلة ذلك:

1-صوغ الأمر من الفعل الثلاثي الصَّحيح السالم:

فمن المعلوم أن اللُّغة العربيَّة لا يبتدأ فيها بساكن -كما أشارت الدِّراسة سابقًا- لتعذر النُّطق بالساكن، والعرب حينما أرادوا فعل ذلك أتوا بهمزة الوصل توصلًا للنطق بالساكن، ويتجلى هذا في فعل الأمر من الفعل الصَّحيح السالم مثل: "كتب، ورسم، وضرب... إلخ"، فإن عمليَّة تحويلها إلى فعل الأمر تقتضي عملًا صرفيًّا مفاده أن يبتدأ بساكن، ولكن العرب فروا من ذلك بإدخال همزة الوصل على هذا الساكن ليتمكنوا من النُّطق به.

فكلمة "كَتَبَ" مضارعها "يَكْتُبُ"، أما الأمر منها فهو على القاعدة "كْتُبْ"، وهو ما يمثل صعوبة في نطقه، ولذا استجلبت همزة الوصل للتوصل إلى نطق هذا الأمر فصارت "اكْتُبْ"، وكانت في

الماضي تتكون من ثلاث مقاطع صوتيَّة "كـ / ت / ب"، أما في الأمر فتتكون من مقطعين "اكْ / تُبْ"، وكل مقطع منهما قصير مغلق بصامت "ص ح ص"، وهي قاعدة مطردة في كل ثلاثي صحيح سالم، مما يسهل على المتعلم فهم هذه النَّظريَّة، واتباع القاعدة من دون عناء ولا شذوذ.

يقول ابن جني "392هـ": اعلم أن ألف الوصل همزة تلحق في أول الكلمة؛ توصلا إلى النُّطق بالساكن، وهربا من الابتداء به، إذ كان ذلك غير ممكن في الطاقة فضلًا عن القياس. وليس لقول مَن جوّز الابتداء بالساكن من القدر ما يُتشاغل بإفساده، وإنما سبيله في هذا سبيل من شك في المشاهدات من السوفسطية ومن ليس بكامل العقل. وهذه الهمزة إنما حركت لسكونها وسكون ما بعدها، وهي في الأصل زائدة ساكنة. (المنصف، 1954، ص. 53)

ومما سبق يتضح: أن همزة الوصل زائدة في فعل الأمر الثلاثي السالم زيادة أوجبتها طبيعة النواة المقطعية للكلمة العربيَّة، وهو أمر مطرد في هذا النوع من الأفعال.

وهذا الأمر لم تنفرد به اللُّغة العربيَّة وحدها، بل يوجد في بعض اللغات زيادة ساكن للتوصل إلى النُّطق وذلك راجع إلى التطور الصوتي للغة، فمثلًا:

"الكلمة اللاتينية camera التي لحقها ترخيم وسطي في الفرنسية وصارت chamre وحينئذ جيء بحرف "b" وأدخل في الكلمة لتسهيل الانتقال من "m" إلى "r" وكانت النتيجة وجود الكلمة chamber" (عمر، 1998، ص. 148). فزيادة الساكن في الكلمة الفرنسية السَّابقة جاء لتسهيل عمليَّة النطق.

2-فهم قواعد الإبدال والإعلال:

فالإعلال: تغيير يطرأ على حروف العلة "و ا ي" والهمزة، الغرض منه التخفيف، أما الإبدال فهو لا يختص بحروف العلة وحدها بل هو جعل حرف مكان آخر مطلقا حسب قواعد وضعها العلماء.

ولم يختلف علماء اللُّغة المحدثون الذين درسوا اللُّغة من الناحية الصَّوتيَّة في هذا التقسيم، وإنما الاختلاف في النظرة والعمق، فالقدماء لم يعللوا أسباب الإعلال والإبدال إلا في القليل، بينما اتجه الصوتيون المحدثون إلى فهم الإعلال وسببه من الناحية الصَّوتيَّة المنطوقة التي جعلتهم يرجعون أسباب الإعلال إلى ظواهر صوتيَّة وليست ظواهر موقعية، (حسان، 2006، ص. 275).

والإبدال له عدة صور يعود في تقسيمه إلى عوامل منطقية ورياضية كالتالي: "إبدال الصَّحيح بالصَّحيح- إبدال الصَّحيح باللِّين- إبدال المد بالصَّحيح- إبدال اللين باللين- إبدال اللين بالمد- إبدال المد بالمد"، فهذه ست تقسيمات بسط العلماء الحديث عنها في كتبهم، وهذه الظَّواهر الصَّرفيَّة يمكن تعليلها تعليلًا صوتيًّا يسهل الأمر على المتعلم ولا يدخله في متاهات الصَّرفيين المنطقيَّة.

فمثلًا حينما يتوالى صوتان متماثلان يصعب على اللسان النُّطق بهما، فإن ذلك يؤدي إلى التخلص من أحدهما للتيسير والخفة، فالفعل غزا أصل لامه واوا، "غَزَوَ" اجتمع في الكلمة حركتين متجانستين متتاليتين هما الفتحة التي على عين الفعل، والأخرى التي على لامه نتيجة بنائه في الزَّمن الماضي، فتحذف إحدى الحركتين وهي حركة لام الفعل فينشأ عنها نطق المد، ثم تحذف الواو، وتنطق الحركة التي قبلها بمقطع صوتي طويل فينشأ عنها ألفًا فهي عوض عن المد الطَّبيعي الذي حذف لتستقيم بنية الكلمة، غزا "gazā".

وقد تنبه لذلك ابن عصفور الإشبيلي "669هـ" حين قال: وإن كان الفعل على وزن "فَعَلَ" بفتح العين فإنك تقلب حرف العلَّة ألفًا، ياءً كان أو واوًا، نحو: غَزا ورَمَى، من الغَزْو والرَّمْي. والسبب في ذلك اجتماع ثقل المِثلَينِ -أعني فتحة العين واللام- مع ثقل الياءِ أو الواو، فقلبت الياء والواو ألفين لخفَّة الألف؛ ولأنها لا تتحرَّك فيزولُ اجتماع المِثلَينِ؛ ولأنَّه ليس للياء والواو ما يقلبان إليه، أقربُ من الألف. (الممتع الكبير في التصريف، 1996، ص. 335)

وغير هذا من الوقوف على العلل الصَّرفيَّة المتعددة، وإنما أردنا التمثيل والإشارة، ولا يسع البحث الإطالة في هذا الجانب.

خلاصة الفصل الثَّاني

من خلال العرض السابق لهذا الفصل يتبين: أهميَّة علم الأصوات في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، وفضل هذا العلم في تذليل الكثير من العقبات التي تواجه دارس العربيَّة ومتعلميها كالتعليلات الصَّرفيَّة التي تجهد الدارس وتقوم في أغلبها على تصورات عقلية منطقية بعيدة عن التعليلات اللُّغويَّة الصَّوتيَّة، كما تفيدنا هذه الدِّراسة في:

1- الإسهام في تعليم الشعوب الغير عربية القرآن الكريم تعليمًا صحيحًا: فإن كثيرًا من أبناء هذه الشعوب يتوق إلى حفظ القرآن وتلاوته غير أن اللُّغة تقف حائلًا بينه وبين فهم معناه، ودراسة اللُّغة عن طريق التفرقة بين الصَّوامت والصَّوائت، ومعرفة مخارج الحروف، وصفاتها، ومقاطعها؛ يساهم بشكل كبير وفعال في تذليل تلك العقبات التي تواجههم، وهذا ما يهدف إليه الدَّرس اللساني الحديث بمناهجه المتعددة.

2- الاعتزاز بالعربيَّة وتفوقها الصوتي على كثير من اللغات، وتفردها بأصوات معينة، بدلًا من الانهزامية والدعوة إلى نبذها بحجة صعوبة تعلمها، مما أدى إلى تراجعها عالميًا، كما أنها تساعد في الانتماء إلى الوطنية والدين، فاللُّغة عنصر مهم من عناصر الانتماء كما نبه عليه "لويس جان كالفي" في كتابه: "حرب اللغات والسياسات اللُّغويَّة، 2008"، إذ أفرد في الباب الثَّاني الفصل الخامس من كتابه السابق مبحثًا بعنوان: "اللُّغة والانتماء ص. 139"، تحدث فيه عن أهميَّة اللُّغة وارتباطها بالقومية.

3- المساهمة في تغيير السلوك الإنساني للمتعلم الأجنبي إلى السلوك الديني الذي يحث على القيم العالية والأخلاق الفاضلة ويغرس في نفسه مبدأ التسامح وقبول الآخر.

الفصل الثالث

أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

المبحث الأول: أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليميَّة اللغات.

المبحث الثَّاني: أهميَّة النَّبر في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

المبحث الثالث: أهميَّة التَّنغيم في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.

تمهيد

يتناول هذا الفصل: **الظَّواهر التَّطريزية** الصَّوتيَّة وأهميتها في تعليم اللُّغة وفهمها، ونطقها كما ينطقها أهلها، وقد أُهملت دراسة هذه الظَّواهر من قبل، إلا أن الباحثين تنبهوا لهذا الخلل فسارعوا بسدِّ هذه الخلة واستدراك الوضع، واستُهل الفصل بالتعرض لمفهوم الظَّواهر التَّطريزية ومعرفتها لغة واصطلاحًا، انطلاقًا من أن معرفة هذه الظَّواهر وتحديدها تأطير لمنهجيَّة البحث التي تعالجها، وأرضية يقف عليها البحث، ونقطة بداية ينطلق منها، ثم عرج البحث على أهميَّة هذه الظَّواهر في تعليم اللغات، وخاصة اللُّغة العربيَّة، وأثر هذه الظَّواهر في التَّواصل الشَّفوي ومعرفة المعنى، وإتمام عمليَّة التَّواصل.

ويأتي المبحث الثَّاني بعنوان: "**أهميَّة النَّبر في تعليم اللُّغة العربيَّة**"، وكونه سمة تطريزية صوتيَّة جمالية، وتعرضت الدِّراسة لتعريف "النبر" لغة واصطلاحًا، ثم أقسام اللغات التي تنقسم إلى قسمين: لغات نبرية، ولغات غير نبرية، وحال اللُّغة العربيَّة من هذين القسمين، واختلاف الباحثين في كون اللُّغة العربيَّة من أي القسمين، ثم تعرضت الدِّراسة لأقسام "النبر" الأولي، والثانوي، ثم تحدثت الدِّراسة عن أثر "النبر" في تغيير البنية الصَّرفيَّة محاولة لفهم هذه القواعد القديمة وتبسيطها من خلال الدَّرس اللساني الحديث، وتأثير "النبر" في تطور بعض الصيغ الصَّرفيَّة، وانتقال صيغ معينة إلى أخرى ومعالجتها من خلال ظاهرة "النبر". ثم اختتم المبحث بأهميَّة "النبر" في تعليم اللُّغة العربيَّة وما يتوقف عليه من فهم السِّياق.

وجاء المبحث الثالث بعنوان: "**أهميَّة التَّنغيم في تعليم اللُّغة العربيَّة**"، وكونها ظاهرة صوتيَّة تطريزية معبرة عن حال المتكلم، ومرتبطة بدرجات الصوت، فتعرضت الدِّراسة لتعريف التَّنغيم لغة واصطلاحًا، وحال التَّنغيم مع التُّراث اللُّغوي العربي، وهل عرف العرب التَّنغيم في لغتهم الفصحى أم لا؟ وذكرت الدِّراسة اختلاف الباحثين في ذلك، وتعرضت الدِّراسة لمعالجة النحاة للتنغيم وكيف

تناولوه من الناحية الدلالية للتفريق بين الجمل الاستفهامية والخبرية، سواء دخلت على أحدهما أداة استفهام أو خلت منه، واختتم المبحث بأهميَّة التَّنغيم في تعليم اللُّغة العربيَّة وأثره في فهم المعنى الوظيفي والدلالي للجمل وتأثيره اللغوي، والنحوي، والبلاغي.

المبحث الأول: أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليم اللغات

حين نتوجه إلى فهم الظَّواهر التَّطريزية في اللُّغة العربيَّة فإن أول ما يقابلنا هو اختلاف المصطلحات التي نواجهها، فلم يتفق الدارسون على مصطلح موحد لها، وإن كانت المصطلحات جميعًا في النهاية تدل على مدلول واحد: "فقد شكل تعريف هذه الملامح ووصفها، وتعيين حدودها بدقة وإتقان إشكالًا بالنسبة للدِّراسات الصواتية الكلاسيكية برمتها" (البايبي، 2012، ص. 11).

ولذا كثرت المصطلحات في هذا الباب فأطلق عليها: "الفونيمات فوق المقطعية'، 'الفونيم فوق التركيبي'، 'الملامح غير التَّركيبيَّة'، 'الفونيمات الثَّانويَّة'، 'الملامح البورسيدية'، 'السمات التحبيرية'، 'التطويح'" (براهيمي، 2018، ص. 100).

وكلها مصطلحات مستعملة تدل على هذه الظَّواهر التَّطريزية الصَّوتيَّة المهمة في تعليم اللُّغة وفهمها كما ينطقها أهلها، وهي مصطلحات كلها متقاربة في الدلالة: "غير أن المصطلحين الأكثر شيوعًا وتقاربًا من حيث التَّعبير عن هذه الظَّاهرة الصَّوتيَّة هما: 'الفونيمات فوق المقطعية'، و'التَّطريز'" (براهيمي، 2018، ص. 100).

وعندما نتحدث عن الظَّواهر التَّطريزية فإننا نقصد تلك المساحة الصَّوتيَّة التي تصاحب المنطوق لتعطيه معنًى ما كان موجودًا في المرسلة الخطابيَّة قبل ذلك، وهذه الظَّواهر يمكن لدارس اللُّغة أن يتوقف عندها في مستويات متعددة، منها المستوى الصَّوتي، ومنها المستوى الإدراكي، ومنها المستوى الوظيفي. (بوراس، 2017، ص. 8)

فالمقصود إذًا بالظَّواهر التَّطريزيَّة المساحة الصَّوتيَّة المصاحبة لنطق الكلمات أو الجمل، وهذه المساحة تختلف من حيث المدة الزَّمنيَّة بين الطُّول والقِصَر من ناحية، أو الارتفاع والانخفاض من ناحية أخرى، أما مستويات هذه الظَّاهرة فترى الباحثة أن جميعها تتضافر لإنتاج وفهم المعنى بين طرفي الخطاب؛ المتكلم، والسامع.

ويلاحظ الدَّارس أيضًا لهذه الظَّواهر قلة اهتمام الباحثين قبل ذلك بهذه الظَّاهرة، غير أن ذلك لفت انتباه عديد من الباحثين للتوجه إليها ودراستها بالتَّفصيل والحديث عن مفرداتها بما يثري الدَّرس اللساني الحديث ويساعده على طرْق مواطن جديدة كانت مهملة من قبل، وهو ما أشار إليه الدكتور "أحمد البايبي 2012" في كتابه: "القضايا التَّطريزية في القراءات القرآنية، ص. 11".

"مفهوم الظَّواهر التَّطريزية":

"المفهوم اللغوي": تدور مادة (ط ر ز) في المعاجم العربيَّة حول تزيين الثوب وتحسينه، ففي "معجم العين": "الطِّراز: الثّوبُ الحَسَنُ المعلّم" (الفراهيدي، 170هـ، 2003، ج 7، مادة: طرز، ص. 356). وفي "المحكم": "الطِّرازُ: ما نُسِجَ من الثِّيابِ للسُّلْطانِ، والطِّرازُ: الجَيِّدُ من كُلِّ شيءٍ" (ابن سيده، 458هـ، 2000، ج 9، مادة: ط ر ز، ص. 19).

فكلمة (طراز) في المعاجم تعني الثياب الحسنة المخصصة لنوع من الناس ذوي مكانة مرموقة، ويمكن للباحثة أن تفهم من ذلك أن الجذر اللُّغوي يشير إلى الحسن والجمال في كل شيء، ويؤيد ذلك ما جاء في "أساس البلاغة": "ومن المجاز: قولهم للوجه المليح: هو مما عمل في طراز الله تعالى، وهذا الكلام الحسن من طراز فلان، وهو من الطراز الأول. وما أحسن طرز فلان" (الزمخشري، 538هـ، 1998، ج 1، مادة: ط ر ز، ص. 601).

فالطراز يدل على التوشية والحسن وهو ما يتوافق مع التسمية اللُّغويَّة "الظَّواهر التَّطريزية" التي يمكن أن نفهم من معناها أنها تحسين في بعض أجزاء الكلام تعطيه جمالًا صوتيًّا خاصًّا ومميزًا.

"المفهوم الاصطلاحي": يتقارب مفهوم الظَّواهر التَّطريزية عند اللسانيين المحدثين، فتعرف بأنها: الملامح الصَّوتيَّة المصاحبة للكلام، يضعها المتكلم نفسه في المستوى الفردي بالنسبة لدرجة الصَّوت (Pitch) من حيث الحدة والغلظة، وقوة الصَّوت (Vohlume) من حيث العلو والانخفاض، وصفة الصَّوت من حيث ارتباطه بالمتكلم ذكرًا أو أنثى، أو حسنه أو قبحه، ومعدل

الأداء الكلامي كما يصنعها النظام الصوتي الذي تصطلح عليه الجماعة اللُّغويَّة، ويمثل 'الفونيمات فوق التَّركيبيَّة'، أو الثَّانويَّة، مثل: 'النبر'، و'التنغيم'، والوقفات الكلامية التي تصاحب الكلمات والجمل. (براهيمي، 2018، ص. 99)

ويمكن من خلال التَّعريف السابق أن نفهم أنه يقصد المتحدث الفردي المنشأ للكلام، وليس القارئ لنص مكتوب، فهو يستخدم في خطابه هذه الظَّواهر التَّطريزية التي فسرها بدرجة الصوت، وقوته، وجنس المتكلم، والمدة الزَّمنيَّة التي يحدث فيها الخطاب.

فدرجة الصَّوت من السرعة أو الإبطاء، وقوته في الأداء الكلامي من الارتفاع والانخفاض؛ توحي للمستمع بالتَّفريق بين الأساليب البلاغية من خبرية أو تقريرية أو استفهامية، كما أن معدل الأداء الكلامي وهو التطويل الزمني لبعض المقاطع يتضافر مع المفهوم السابق، كما يوحي بالحالة الانفعالية للمتكلم، أما كون المتكلم ذكرًا أو أنثى فإنه يفرق في ذبذبة الصوت، فمن المعلوم أن ذبذبات الصَّوت الأنثوي أعلى في معدلها من ذبذبات الذكر، كما أنه من خلال التَّعريف السابق حدد هذه الظَّواهر الكلامية في: "النبر"، و"التنغيم"، والوقفات الكلامية.

وتعرف "الظَّواهر التَّطريزية" أيضًا بأنها: "مظهر من مظاهر التنظيم الصوتي للغة التي تتجاوز كونها مجرد لائحة للفونيمات ولبدائلها المتغيرة" (عبد الحميد، 2023، ص. 563).

وقد عزا الباحث هذا الرأي لـ"سبانسر Spencer (1996)" وهو رأي يُظْهِر مدى ارتباط "الظَّواهر التَّطريزية" بـ"المقاطع" و"الفونيمات"، والظَّاهر أن كثيرًا من الباحثين يحاول الفصل بين "الفونيمات" و"المقاطع" وبين هذه "الظَّواهر التَّطريزية"؛ لأن "الفونيمات" تعد جزءًا من الصوتيات، و"الظَّواهر التَّطريزية" تشكل جزءًا آخر أكبر منه.

وهناك تعريف آخر لهذه الظَّواهر فيعرف التَّطريز بأنه: دراسة الملامح الصَّوتيَّة التي تخصص متواليات في اللغات المختلفة، هذه الملامح لا تماثل في حدودها تقطيع السلسلة الكلامية إلى

فونيمات، وتكون هذه الملامح تحتية مثل الموارات، أو علوية من قبيل المقطع، أو مختلف أجزاء الكلمة أو الجملة، التَّطريز إذن هو جزء من الصَّواتَة، كما أن علم الفونيمات يشكل جزءًا منها، لكنه يختص بدراسة الوحدات الفونيمية فقط. (براهيمي، 2018، ص. 99)

وهذا التَّعريف نسبه الباحث إلى "جون ديبوا Jean Dubois "، ويلاحظ من خلال هذا التَّعريف أن الظَّواهر الصَّوتيَّة هي متواليات في اللُّغة لا تعمل بمفردها، فـ'النبر'، و'التنغيم'، و'الوقف' مثلًا يتضافرون لفهم الجملة هل هي خبرية أم استفهامية أم تقريرية، فهذه الظَّواهر وثيقة الصلة بالبلاغة القديمة إن لم تكن هي وريثتها الجديدة المتطورة.

كما أن التَّعريف السابق يفرق بين "الفونيمات" كونها جزءا مهما من الدِّراسة الصَّوتيَّة وبين هذه الظَّواهر بوصفها جزءًا أيضًا لا يقل أهميَّة عن الجزء السابق، ويفيد في ثناياه الفصل بين الظَّاهرتين الصوتيتين.

كما يحدد التَّعريف السابق أن الظَّواهر التَّطريزية لها ملامح تحتية، وأخرى فوقية.

ويحدد تقليديًّا التَّطريز في دراسة ثلاث وحدات، هي: 'النبر الديناميكي'، أو' نبر الطاقة' المربوط بزيادة القوة في قذف هواء التنفس أو نقصانها"، و'نبر التنغيم'، أو' نبر العلو' المربوط بتردد كبير زائد من أساسه أو ناقص، والمدة أو الكمية المربوطة بالضغط الطويل الزائد أو الناقص على "الفونيم" Phoneme. (البابيي، 2013، ص. 102)

وهو هنا يقصر "الظَّواهر التَّطريزية" على "النبر"، و"التنغيم"، والمدة الزَّمنيَّة لإطالة الصَّوت أو قصره. غير أن هذه الظَّواهر لم يجمع عليها الباحثون فمنهم من اقتصر على هذه الثلاثة، كما مرَّ معنا في التَّعريفات السَّابقة، ومن الباحثين من زاد عليها فلم يقتصر على هذه الثلاثة في تحديد الظَّواهر التَّطريزية.

"فيرى زاهيد (1999) أن الظَّواهر التَّطريزية مجال واسع في علم الأصوات، تضم "النبر، والتنغيم، والإيقاع" (----). وترك قائمته مفتوحة، ويرى عمر (2004) أنها تشمل النبر، والتنغيم، والنغمة، والمفصل، والطول" (عبد الحميد، 2023، ص. 564).

وقد رأى الباحث "عبد الحميد (2023)" في بحثه: "برنامج مقترح قائم على التَّطريز الصوتي لتنمية الكفاءة التَّواصلية لدى دارسي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها" (ص. 564) هذه الرؤية وتبنى هذه النَّظريَّة السَّابقة في أن "الظَّواهر التَّطريزية" تشمل مجالًا أوسع من حصرها في ثلاثة مظاهر، فأضاف إليها بعض الظَّواهر الصَّوتيَّة التي تختص بها اللُّغة العربيَّة مثل ظاهرة التفخيم الصوتي، معتمدًا على أن الظَّواهر التَّطريزية تختلف حسب طبيعة كل لغة.

ويبدو لي أن هذا الرأي له وجاهته، وإن كان الأكثر الشائع أن هذه الظَّواهر تختص بدراسة "النبر، والتنغيم، وطول المدة الزَّمنيَّة"، ولا يمنع ذلك من تطور البحث اللساني الحديث ليقتحم آفاقًا ومجالات أرحب تفيد في تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال، ولغير النَّاطقين بها، ولكن البحث سيقتصر على المتفق عليه من هذه الظَّواهر.

"أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في تعليمة اللغات":

تتضح أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في عمليَّة التَّواصل والإفهام، فاللُّغة لها عدة وظائف في حياة الإنسان، وأهم هذه الوظائف عمليَّة التَّواصل الشَّفوي بين أفراد المجتمع.

وتبرز أهميَّة تلك الظَّواهر التَّطريزية في التَّواصل الشَّفوي خلال إخراج الأصوات من مخارجها الصَّحيحة، ومراعاة قواعد النحو، ووضوح الصوت، ومراعاة السرعة المناسبة في أثناء التحدث، ومراعاة أماكن الوقف المناسبة، والتنويع في نبرة الصَّوت ودرجته التي تسمى بمصطلح 'التنغيم'، واستخدام طاقات الصَّوت من حيث 'النبر'، والخفض، والهمس، فالظَّواهر الصَّوتيَّة تعكس شخصية

المرسل وقدرته، كما تلعب دورًا حاسمًا في التأثير على المتلقي، فتعد عاملًا مهمًا في إتمام عمليَّة التَّواصل الشَّفوي بنجاح. (عبد الحميد، 2023، ص. 563)

فـ"الظَّواهر التَّطريزية" إذًا لها أهميَّة كبيرة من الجانب الصوتي بين المتكلم والمستمع، وهي عمليَّة التَّواصل الشفوي، وهذا الجانب الصوتي يؤثر تأثيرًا مباشرًا سلبًا أو إيجابًا في العمليَّة التَّواصلية بين المتحدث والمستمع، فوضوح الصَّوت والمحافظة على إخراج الحروف من أماكنها الصَّحيحة وإعطائها صفاتها، وإطالة الصَّوت أو تقصيره، واستخدام لنبر، والتنغيم، والوقف؛ هي ما تقوم عليه عمليَّة الإفهام والتَّواصل الصَّحيح.

وإذا كان هذا بالنسبة للغة القومية: "فإن هذه الأهميَّة تتعاظم للناطقين بغيرها، فالغاية من تعلم أية لغة هي التَّواصل بها استماعًا وتحدثًا في المقام الأول، فضلا عن التمكن من القراءة والكتابة بها" (عبد الحميد، 2023، ص. 563).

ومما يجب التنبه له أن دراسة اللُّغة العربيَّة وتعلمها لغير النَّاطقين بها، يكون لأهداف متعددة، وينفذ المتعلم من خلال تعلمه الصَّحيح للغة إلى فهم الثقافة العربيَّة، والمعتقدات، والأحوال الاجتماعيَّة والتاريخية لأصحاب هذه اللُّغة، ولذا فإن عليه أن ينطقها كما ينطقها أهلها حتى تسهل عمليَّة التَّواصل بينه وبينهم، والدَّرس اللساني الحديث عبر دراسة هذه الظَّواهر التَّطريزية يذلل للدراس الكثير من العقبات التي تواجهه.

وقد لوحظ وجود ضعف واضح في مقدرة غير النَّاطقين بالعربيَّة على التحدث باللُّغة الصَّحيحة بإخراج الأصوات من مخارجها الصَّحيحة، واستخدام الظَّواهر التَّطريزية من الوقف والنبر والتَّنغيم وإطالة الصَّوت أو قصره، وقوته أو ضعفه، فتلاحظ ارتباك أسلوبهم، والميل إلى العزلة بدلًا من التَّواصل مع الآخرين، (عبد الحميد، 2023، ص. 560-561). ولذلك فإن دراسة الظَّواهر التَّطريزية تعين على فهم المخاطب بطريقة أوضح، فهي تقوم مقام علامات الترقيم في الكتابة، فمثلا: كلمة

"نعم" يمكننا نطقها بطريقة معينة تفيد الاستفهام، كما يمكننا نطقها عبر التَّنغيم والنبر بطريقة توحي بالتَّقرير.

كذلك جملة "هرب الجريح" إذا تم الضغط على الكلمة الأولى فإنها توحي بشك المتكلم في عمليَّة الهروب، أما إذا ضغط المتكلم على الكلمة الثَّانية فإنها توحي بالشك في قيام الجريح نفسه بالهرب لكونه جريحًا لا يستطيع الهرب إلا بمساعدة.

المبحث الثَّاني: أهميَّة النَّبر في تعليم اللُّغة العربيَّة

أشار البحث سابقًا إلى اهتمام اللسانيين بالزَّمن الذي تنطق فيه الكلمة، أو المقطع، والكلمات مكونة من أصوات تتفاوت قوة وضعفًا، وإذا أراد المتكلم إيضاح أمر ما فإنه يبذل جهدًا أكبر في الضغط على جزء معين من الكلمة، للتفريق بين صوت وصوت، أو إيصال رسالة للمتلقي، وهذا الضغط على جزء معين هو ما يسمى بالنبر Stress.

و" 'النبر' عند فيرث ومدرسته ضرب من 'التَّطريز'، وهو تطريز لا يعني مجرد التَّجويد والتزيين، وإنما يعني بالإضافة إلى ذلك أنه عنصر يكسب بنية الكلمة تكاملها، ويمنحها قوامًا متميزًا خاصًّا بها، الأمر الذي يجعل من الكلمة وحدة متكاملة متسقة البناء والطلاء معًا" (بشر، 2000، ص. 513).

فـ"النبر" سمة تطريزية جمالية للكلمة، يميزها عن غيرها من الكلمات غير المنبورة، ويجعلها وحدة بنائية متكاملة.

"تعريف النبر":

"النبر لغة": من معاني "النبر" في اللُّغة العلو والارتفاع، ففي "المحكم": " رجل نبار صيَّاح... وكل ما رفعته فقد نبرته نبرًا... والمنبر مرقاة الخطيب لارتفاعه، وانتبر الأمير ارتفع فوق المنبر" (ابن سيده، 458هـ، ج 10، مادة: ن ب ر، ص. 264-265).

وفي "أساس البلاغة": " نبرت الشيء: رفعته. ونبر فلان نبرةً: نطق نطقة بصوتٍ رفيع" (الزمخشري، 538هـ، ج 2، مادة: ن ب ر، ص. 242). فالنبر بمعناه اللُّغوي يعني رفع الصَّوت بالكلام دلالة على المبالغة في إسماعه لغيره، والأصل فيه الرفع والعلو لارتباط ذلك بالمنبر فمن يرتفع عليه فهو منتبر، "وكل ما رفعته فقد نبرته".

"النبر اصطلاحًا": يُعرف "النبر" في الدَّرس الصوتي بأنه: "وضوح نسبي لصوت، أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام" (حسان، 1990، ص. 160).

أرى أن هذا التَّعريف الذي يعتمد على الوضوح السمعي لا يقتصر على النَّبر وحده، وإنما يشترك معه التنغيم، وطول المقطع، ولذا علينا أن نفرق بين النَّبر والوضوح السمعي: Prominence، فالوضوح السمعي عبارة عن أثر يدرك موضوعيًّا من قبل السامع، ويكون نتيجة التأثير المركب للجرس Timbre والطول والنبر والتنغيم، ومن ثم فإنه يكون من الممكن زيادة هذا الوضوح أو تقليله بواسطة أي واحد من هذه العناصر الصَّوتيَّة. (الشايب، 2004، ص. 157)

أو: "نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيًّا من بقية المقاطع التي تجاوره" (بشر، 2000، ص. 512). ويعرفه "ليونز (1987)" أنه: " حالة من البروز الأعظم لمقطع فيما يتعلق بالمقاطع الأخرى في الصيغة نفسها، أو الصيغ المصاحبة لها" (ليونز، ترجمة مصطفى التوني، 1987، ج 1، ص. 133).

ومن خلال هذه التَّعريفات نرى أن حدَّ "النبر" هو نشاط من المتكلم يؤدي إلى الوضوح في مقطع معين من الكلمة بصورة أوضح عن المقاطع المجاورة له، والتَّعريف اللُّغوي السابق لا يبتعد كثيرًا عن التَّعريف الاصطلاحي عند اللسانيين، إذ النَّبر في اللُّغة من معانيه علو الصَّوت والصياح "رجل نبار: صيَّاح" (ابن سيده، 458هـ، ج 10، مادة: ن ب ر، ص. 264-265)، وعلو الصَّوت فيه وضوح ودرجة أعلى للإسماع، غير أن هذا التَّعريف لم يحدد جزءًا محددًا في الكلمة، بينما جاء الدَّرس اللساني الحديث ليحدد النَّبر بجزء في المقطع، وبالتالي فإن الكلمة لو تكونت من أكثر من مقطع فيمكن وقوع النَّبر في أيٍّ من أجزائها، ومثال ذلك:

-كتب: نجد أن النَّبر يقع في المقطع الأول (كَ) (ka).

-يكتب: يقع النَّبر في المقطع قبل الأخير (تُ) (to).

-كاتبون: يقع النَّبر في المقطع الأخير (بون) (pon).

ولا يعني هذا أن بقية الكلمة ليس فيها نبرًا، ولكنه نبر ضعيف أقل من النَّبر القوي الواضح في درجة الصَّوت والإسماع، ومن هنا فإن "النبر" له درجات متفاوتة: "والنبر عند غالبية الدارسين ثلاث درجات: قوي، ووسيط، وضعيف" (بشر، 2000، ص. 513).

"اللُّغة العربيَّة والنبر":

تقدم تعريف "النبر" وأنه قوة أدائية من المتكلم يقصد بها التَّركيز الضاغط على مقطع معين في الكلمة لإيصاله للمتلقي، وقد يكون له أثر وظيفي وبلاغي، ويمكن ألا يعني شيئًا من ذلك غير أن هذه لهجة معينة ينبر بها أصحابها.

فأهل مكة والحجاز، وهذيل وأهل المدينة لا ينبرون، بينما "تميم" تنبر، قال عيسى بن عمر (ت 149هـ): ما آخذ من قول تميم إلا بالنبر، وهم أصحاب النبر، وأهل الحجاز إذا اضطروا نبروا، (عبد التواب، 1997، ص. 57).

"واللغات بالنسبة إلى النَّبر قسمين:

1-لغات نبرية: (Stress Languages) وهي التي يتوقف معنى الكلمات فيها على موقع النبر، كالإنجليزية، والروسية، والدانمركية.

2-لغات غير نبرية: (Stressless Languages) وهي التي لا يكون للنبر فيها أية وظيفة فونيمية، كاللُّغة العربيَّة، واليابانية" (الشايب، 2004، ص. 158).

وهذا الرأي يؤكد أمران، الأول: أن اللُّغة العربيَّة ليست من اللغات النبرية التي يعرف أصحابها النبر، والثَّاني: أن النَّبر في العربيَّة ليست له قيمة فونيمية، وهذا الكلام فيه نظر، فاللُّغة العربيَّة عرفت النَّبر في بعض القبائل دون بعض، وكان النَّبر يؤدي في كثير منها وظائف فونيمية معينة، على أننا لا ننكر أن هناك خلافًا بين اللسانيين الغربيين في وجود النَّبر في اللُّغة العربيَّة الفصحى.

فالدكتور رمضان عبد التواب يورد هذا الخلاف في الآراء، فيقول:

يقول بروكلمان:" في اللُّغة العربيَّة القديمة، يدخل فيها نوع من النبر، تغلب عليه الموسيقية، ويتوقف على كمية المقطع، فإنه يسير من مؤخرة الكلمة نحو مقدمتها، حتى يقابل مقطعًا طويلًا، فيقف عنده، فإذا لم يكن في الكلمة مقطع طويل، فإن النَّبر يقع على المقطع الأول منها. (عبد التواب، 1997، ص. 103)

وهذا الرأي يقصر النَّبر في اللُّغة العربيَّة الفصحى على اللُّغة الموسيقية فيه، وهو أمر غير مقبول إذا قارناه بما في كتب القدماء من مواضع للنبر متعددة لا دخل فيها للموسيقى أو الشعر.

ثم يتابع "عبد التواب" فيقول: "رأي برجشتراسر أنه لا نص نستند عليه في إجابة مسألة كيف كان حال العربيَّة الفصيحة في هذا الشأن. ومما يتضح من اللُّغة نفسها، ومن وزن شعرها، أن الضغط لم يوجد فيها، أو لم يكد يوجد" (عبد التواب، 1997، ص. 103-104).

وهذا الرأي ينفي وجود النَّبر في اللُّغة العربيَّة القديمة، مدعيًّا أنه لا وجود لنص نستند عليه عند القدماء يؤكد وجود النَّبر في العربيَّة الفصيحة، وفيه نظر.

فقد عرف العرب الفصحاء "النبر" وقيمته الفونولوجية، والوظيفية، واللُّغة العربيَّة –كما يرى الدكتور إبراهيم أنيس– في مسألة النَّبر "لها قانون تخضع له، ولا تكاد تشذ عنه" (عبد التواب، 1997، ص. 104).

وقد نوقشت القواعد التي تحكم اللُّغة العربيَّة من طرف مجموعة من الباحثين منهم "العاني (1970)" الذي يرى أن كل كلمة تحمل نبرًا رئيسيًّا، وأن مكان "النبر" يتأثر بعدد ونوع المقاطع في الكلمة، ويقترح القواعد التالية:

1-إذا كانت الكلمة مكونة من مقاطع قصيرة (cv)،

فالنبر يكون على المقطع الأول.

2-إذا كانت الكلمة تحتوي على مقطع طويل، فإن هذا المقطع هو الذي يحمل النَّبر الرئيسي.

3-إذا كانت الكلمة تحتوي على مقطعين طويلين، فالنبر الرئيسي يكون على المقطعه الطويل القريب من نهاية الكلمة دون عد المقطع الأخير الذي يحمل علامة الاسمية (Un). (زاهيد، 1999، ص. 30-31)

"أقسام النبر":

"النبر" له أثر سمعي واضح يتميز به المقطع في الكلمة المفردة، أما في التراكيب فالنبر له قيمة دلالية واضحة، وبالتالي يمثل "النبر" قيمة صوتيَّة على صعيد المفردات، وقيمة وظيفية دلالية على صعيد التراكيب، وهذا ما يؤكده اللسانيون المعاصرون، يقول حسان: إن 'النبر' في الكلمات العربيَّة موقعية تشكيلية وصرفية في نفس الوقت، أما في الأنساق الكبرى أو السِّياقات، فيقع ترتيب 'النبر' على غير المقتضيات الصَّرفيَّة البحتة، بل إنه لا يتربط بها، وإن وافقها في الظَّاهر، هذا النَّبر الذي في السِّياق، إنما يكون من وظيفة المعنى العام، أي أنه نبر دلالي، ومعنى هذا أن في اللُّغة العربيَّة نوعين من وقعية النَّبر في التشكيل الصوتي. (1990، ص. 161)

ويقول كمال بشر: للنبر قيم صوتيَّة نطقية، وأخرى فنولوجية وظيفية، فهو من الناحية النطقية ذو أثر سمعي واضح يميز مقطعًا من آخر، أو كلمة من كلمة أخرى، أما من الناحية الوظيفية فإن النَّبر يقود إلى تعرف التتابع المقطعي في الكلمات ذات الأصل الواحد عند تنوع درجات نبرها ومواقعه بسبب ما يلحقها من تصريفات مختلفة. (بشر، 2000، ص. 514)

والنبر في اللُّغة العربيَّة له قوانين ثابتة، ولذا فإن حسان في النصّ أعلاه يقسِّم "النبر" إلى قسمين: قسم يتعلق بالشكل الصرفي، وقسم آخر يتعلق بالشكل الوظيفي أو الدلالي، فقسمي النَّبر على هذا: نبر صرفي، ونبر دلالي.

القسم الأول: الصرفي، وينقسم إلى قسمين: أولي، وثانوي

وسمي الأولي كذلك لسببين؛ أولًا: لأنه أقوى من الثانوي، وإن استعمال كلمة أولي بهذا المعنى يقتضي كلمة ثانوي بالضرورة، وثانيًا: لأن موضع النَّبر الثانوي، إنما يقاس مسافته في المقاطع بالنسبة للأولي، فإذا وضعت قاعدة المسافة بين الأولي، والثانوي بعدد من المقاطع ظهر الإيقاع اللُّغوي الخاص باللُّغة العربيَّة. (حسان، 1990، ص. 161)

ويقع 'النبر' الأولي في كل الكلمات، فيقع في أول الكلمة، أو في آخرها، أو ما قبل الآخر.

ففي كلمة "قال" نجد النَّبر وقع في أول الكلمة على المقطع "قا".

وفي كلمة "سلَّم" بتشديد اللام وقع النَّبر في المقطع قبل الأخير "ل".

وفي كلمة "سَلِموا" وقع النَّبر في المقطع الأخير "موا".

أما 'النبر' الثانوي فإنه يوجد في الكلمات ذوات المقطعين فأكثر. (حسان، 1990، ص. 162)

وذلك في مثل: "ضالين، واستغفار" فيكون في أول الكلمة وآخرها.

القسم الثَّاني: النَّبر الدلالي.

وهذا النَّبر الدلالي يتفق مع النَّبر الصرفي السابق في الموضع، أي أن الكلمة داخل السِّياق يقع النَّبر فيها على جميع أجزائها غير أن وظيفة النَّبر هنا داخل السِّياق هي التي تغير الدلالة المقصودة، فتحول السِّياق إلى سياق تأكيدي، أو تقريري، والفرق بينهما:

"في نقطتين: 1- أن دفعة الهواء في النَّبر التأكيدي أقوى منها في التَّقريري.

2- وأن الصَّوت أعلى في التأكيدي منه في التَّقريري" (حسان، 1990، ص. 163).

وقد يبدو للمتأمل أن وظيفة "النبر" أوضح في الجملة عنها في الكلمة، فهي تغير السِّياق من سياق تأكيدي إلى تقريري أو العكس على حسب ما يريد المتكلم إيصاله للمخاطب، وهو أمر إبلاغي وقيمة بلاغية هادفة من وراء الخطاب، أما على صعيد الكلمة المفردة فإن القيمة الوظيفية

للنبر هي توضيح مقطع معين في الكلمة وإبرازه للسامع ولا تخلو أيضًا من قيمة دلالية يريد إيصالها للمتلقي، ولكن "النبر" لا تقف وظيفته عند هذا الحد فقط، بل إن أحد الباحثين وهو الشايب (2004)" يرى أن "النبر" له قيمة تأثيرية في تغيير البنية الصَّرفيَّة لبعض الكلمات (ص 161)، كما سنرى.

"أثر النَّبر في تغيير البنية الصَّرفيَّة":

يرى الشايب في كتابه: "أثر القوانين الصَّوتيَّة في بناء الكلمة" أن النَّبر كقيمة صوتيَّة له تأثير في تطور بعض الصيغ الصَّرفيَّة وانتقال صيغ معينة إلى أخرى، واعتمد في هذا الرأي على تعدد اللهجات الذي يأخذ به الدَّرس اللُّغوي الحديث في تطور اللُّغة ونشأتها، ومن ذلك:

-"تولد صيغة صرفية عن صيغة أخرى":

-"تولد فَعِل عن فَعِيل"

يرى الشايب: أن صيغة فَعِلَ تولدت عن فعيل، عن طريق انتقال النَّبر من المقطع قبل الأخير مما أدى إلى انكماش هذا المقطع عن طريق اختزال حركته الطَّويلة، وذلك لأن هناك علاقة قوية بين النَّبر وطول المقطع، فوقوع النَّبر على مقطع ما قد يزيد في حجمه وكميته، وانتقاله عنه يؤدي إلى تقلصه وانكماشه. (الشايب، 2004، ص. 161)

فمثلًا كلمة فَطِين على وزن "فعيل" يقع النَّبر على المقطع الثَّاني للكلمة "طِي" نلحظ فيه طول الفترة الزَّمنيَّة للنطق بهذا المقطع، أما حين تُختزل هذه الفترة الزَّمنيَّة يحذف حرف اللين المتولد عن النَّبر الطويل، فتتحول الكلمة إلى "فَطِن" على وزن "فَعِل"، فالنبر هنا قلص من بنية الكلمة، وخفف هذه البنية بحذف حرف اللين لقصر المدة الزَّمنيَّة من المتكلم وتركيزه على النَّبر في المقطع، فتغيرت

صيغة الكلمة من "فعيل" إلى "فعل"، والعامل الأساسي في ذلك هو النَّبر الذي طول المدة الزَّمنيَّة، أو اختزلها.

ومثل ذلك في التَّركيز على النَّبر في مقطع معين وإطالة مدته الزَّمنيَّة ما أورده سيبويه (180هـ) قائلًا: "وحدثني الخليل أن ناسًا يقولون: ضربتيه فيلحقون الياء، وهذه قليلة" (الكتاب، 1988، ج 4، ص. 200).

كما ألحقوا الياء أيضًا في خطاب المؤنث في بعض الصيغ المسموعة "وذلك قولك: أعطيكها وأعطيكيه للمؤنث، وتقول في التذكير: أعطيكاه وأعطيكاها" (سيبويه، 180هـ. الكتاب، 1988، ج 4، ص. 200).

ويعلل سيبويه ذلك على أساس التَّركيز على المقطع الأخير لإسماع المخاطب، والتَّفريق بين الخطاب للمذكر والمؤنث، فيقول: واعلم أن ناسًا من العرب يلحقون الكاف التي هي علامة الإضمار إذا وقعت بعدها هاء الإضمار ألفًا في التذكير، وياءً في التأنيث، لأنه أشد توكيدًا في الفصل بين المذكر والمؤنث كما فعلوا ذلك حيث أبدلوا مكانها الشين في التأنيث. وأرادوا في الوقف بيان الهاء إذا أضمرت المذكر، لأن الهاء خفية، فإذا ألحق الألف بين أن الهاء قد لحقت. وإنما فعلوا هذا بها مع الهاء لأنها مهموسة، كما أن الهاء قد لحقت. وإنما فعلوا هذا بها مع الهاء لأنها مهموسة، كما أن الهاء مهموسة، وهي علامة إضمار كما أن الهاء علامة إضمار، فلما كانت الهاء يلحقها حرف مدٍّ ألحقوا الكاف معها حرف مدٍّ وجعلوهما إذا التقيا سواءً. (سيبويه، 180هـ. الكتاب، 1988، ج 4، ص. 200)

وترى الباحثة أنه لا خلاف بين ما ساقه سيبويه من تعليل وبين ما وصل إليه الدَّرس اللُّغوي الحديث، غير أن الدَّرس اللساني الحديث أرجع ذلك إلى "النبر" ليكون أكثر تحديدًا لمفهوم كلام النحاة قديمًا، وهذا ما أراده العربي الفصيح حين أراد الارتكاز بقوة على مقطع معين يظهر فيه

النَّبر ليفرق بين خطاب المذكر والمؤنث؛ لأن الهاء مهموسة كما ذكر سيبويه، والنبر يظهر المقطع بقوة أكثر وضوحًا.

ففي الصيغة الأولى "ضربتيه" نشأت "فعلتيه": عن "فعلته" عن طريق إيقاع النَّبر على التاء، أي نقل النَّبر من المقطع "عَلْ" في فعلته إلى التاء بعده، ووقوع النَّبر على التاء أطال حركتها، ومن ثم نشأت صيغة فعلتيه... أما صيغة أعطيكه، وأعطيكها، فوقع النَّبر على المقطع المتوسط المفتوح "طي" ونقلوا النَّبر إلى المقطع التالي أي إلى الكاف، ووقوع النَّبر على الكاف التي مع حركتها القصيرة تشكل مقطعًا قصيرًا، ووقوع النَّبر عليها زاد في حجم مقطعها عن طريق إطالة حركتها. (الشايب، 2004، ص. 163-164)

-"تولد مَفَاعل عن مَفَاعيل":

فكلمة مصباح، ومفتاح، ومهذار على وزن مفعال تجمع على مفاعيل فنقول: مصابيح، ومفاتيح، ومَهَاذير، (ابن السراج، 316هـ، الأصول في النحو، 1996، ج 3، ص. 23).

غير أن القرآن الكريم أورد لفظ "مفاتح" على وزن مفاعل، في قوله تعالى: {وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ} [الأنعام: 59]، فأحدث ذلك خلافًا كبيرًا بين النحاة؛ البصريين، والكوفيين، فالكوفيون أجازوا ذلك الجمع لورود السماع به كما في الآية السَّابقة، ووروده أيضًا في الشعر، غير أن البصريين عللوا وروده في الشعر للضرورة، وتأولوا "مفاتح" على أنها جمع مفتح بلا ألف، ولكن ابن مالك (ت 672هـ) وافق الكوفيين لورود السماع بذلك والقضية طرحها السيوطي (ت 911هـ) في كتابه: "الهمع"، وغيره من النحاة، (ج 3، ص. 371).

على أنه يمكن فهم ما حدث لهذه الصيغة وتحولها من "مفاعيل" إلى "مفاعل" عن طريق تغيير موقع النَّبر في الكلمة، وبالتالي "يتضح أن "مفاتح" قد تولدت عن مفاتيح عن طريق إيقاع النَّبر على المقطع "فا"، بينما النَّبر في الصيغة الأصلية يقع على المقطع "تي" الذي قبل الأخير مباشرة،

وانتقال النَّبر عن هذا المقطع أدى إلى تقلصه وانكماشه باختزال حركته الطَّويلة". (الشايب، 2004، ص. 162-163)

-"التَّفريق بين الصيغ وعدم اجتماعها في لسان واحد":

إن النحاة قديمًا يسوقون بعض الكلمات على صيغ صرفية معينة ويكون جمعها على صيغتين مختلفتين في الوزن، مما يؤدي إلى صعوبة فهم هذه الصيغ على المتعلم وكيف تكونت هاتان الصيغتان مثل صيغتي: "فعاليل، وفعالل"، فهل يمكن أن يكون ابن اللُّغة الذي يتكلم بلسان قبيلة واحدة يبادل بين الصيغتين للدلالة على مسمى واحد، أم يرجع ذلك إلى اختلاف اللهجات بين القبائل ولم يشر إليه النحاة؟

يرى الشايب أن هذا يرجع إلى عمليَّة اختيار ابن اللُّغة للصيغة التي يريد التحدث بها، والتي تختلف حسب لهجته من قبيلة إلى أخرى، فليس كل القبائل تنطق صيغة "فعاليل"، وليست كلها تنطق "فعالل"، وبالتالي فإن ما جاء في كتب النحاة قديمًا عن جمع هذه الصيغ أو تصغيرها تجاهلوا فيه عمليَّة اللهجة للقبيلة، فلا يمكن أن يجمع ابن اللُّغة بين صيغتين تدلان على شيء واحد في لغته التي يمكن أن يعبر عنها بصيغة واحدة، (2004، ص. 161).

فالنحاة يوردون كلمة "سفرجل" على وزن "فعلل" الخماسي، وجمعها: سفارج، وسفاريج، وعللوا ذلك بأن الخماسي مستثقل في النُّطق عند العرب فعند جمعه يرد إلى الرباعي سفرجل، (ابن السراج، 316هـ، الأصول في النحو، 1996، ج 3، ص. 12).

ولكنهم أجازوا أيضًا أن يُعوض الحرف المحذوف عند الجمع فتزيد الياء التي هي عوض عن المحذوف فتقول: سفاريج، (ابن السراج، 316هـ، الأصول في النحو، 1996، ج 1، ص. 119).

ويحدث ذلك أيضًا في تصغير هذه الكلمة أو تحقيرها فنقول: سفيرج وسفيريج، (ابن جني، 392هـ، الخصائص، 1994، ج 3، ص. 119).

وقد مثَّلوا لذلك بكلمات مشابهة مسموعة من العرب مثل: عناكب، وعناكيب، جمع عنكبوت، وعنادل وعناديل جمع عندليب.

وهذه الصيغ عند تأملها نجد اختلاف المقاطع والنبر فيها فـ"سفارج" يقع النَّبر فيها على "فا" بينما "سفاريج" يقع النَّبر فيها على "ري" إضافة للنبر السابق، وهو ما يجعلنا نتساءل هل صدر ذلك عن ابن اللُّغة في موطنه الواحد، يعني أن القبيلة الواحدة أو قبائل متجاورة تستعمل الصيغتين، أم تقتصر على صيغة واحدة؟

"والذي لا شك فيه أن كل صيغة ترجع إلى قبيلة أو قبائل معينة، وأن القبيلة أو الشخص الواحد لا يجمع في لغته بين هاتين الصيغتين، فكل صيغة لها مستعملها الخاص والفرق بين القبيلتين يكمن في موضع النَّبر عند كل منهما" (الشايب، 2004، ص. 162). وهذا الأمر ظاهر في قضية إعمال "ما" المشهورة عند النحاة بـ"ما" الحجازية والتميمية، فلم تكن قبيلة واحدة لتعمل "ما" في كلامها، ولا تعملها في ذات الوقت، ولنا أن نقيس ذلك على مسألة النَّبر الذي يحدد المقصود من كلام المخاطِب، وإن كان المعنى لا يتغير تبعًا للنبر هنا.

ومما سبق يتضح: أن "النَّبر" على صعيد الكلمة المفردة له أثر كبير في فهمها وفهم السِّياق الخطابي الوظيفي لها، وفهم تطور بعض الصيغ الصَّرفيَّة وانتقالها من صيغة إلى أخرى عبر التَّركيز بـ"النبر" على مقطع معين بإطالة المدة الزَّمنيَّة، أو قصرها فتتولد صيغ جديدة يمكن للمتعلم فهمها عن طريق الدَّرس اللساني الحديث بدلًا من الالتباس الحاصل من كلام النحاة القدامى، كما أن "النبر" يبين لنا فهم اختلاف اللهجات الذي لم يشر إليه النحاة قديمًا، فلا يمكن لابن اللُّغة أن يجمع بين صيغتين تدلان على مدلول واحد في لسانه، وإنما يرجع ذلك إلى اختلاف اللهجات بين القبائل، وكلها فصيح مسموع، أضف إلى ذلك عامل مهم وهو "الحالة الانفعالية" لابن اللُّغة التي

تؤثر في إنتاجه للغة، فنجد "النبر" على مناطق معين في الكلمة أوضح منه في غيرها مراعاة للحالة الانفعالية للمنشأ.

"أهميَّة النَّبر في تعليم اللُّغة العربيَّة":

يتضح مما سبق: أن كلَّ كلمة في اللُّغة العربيَّة على صعيد اللَّفظة المفردة، أو الجمل المتراكبة؛ تشتمل على عدة أصوات بدرجات متفاوتة الوضوح والقوة؛ عالية، أو متوسطة، أو منخفضة، وهذا الوضوح لمقطع صوتي واحد في ذات الكلمة، أو داخل السِّياق الجملي هو "النبر" الذي يتوقف عليه الفهم السِّياقي للمخاطب، فإتقان هذا النوع من "النبر" يساهم في فهم اللُّغة فهمًا صحيحًا، بينما عدم إتقانه يحدث تنافرًا في السِّياق والفهم لدى المستمع، حيث إن البرامج لا تستطيع الوقف الصَّحيح عند المعاني التي تعطي معنى تامًّا يفهمه المستمع، كما أنها لا تجيد استخدام النَّبر في الألفاظ فيتغير المفهوم الدلالي لها من الاستفهام، أو التَّقرير، أو التَّوكِيد.

فالاحتياط مهم جدًّا في اختيار النَّبر وتعلمه في الكلمة أو الجملة وخاصة في عمليَّة تدريس اللُّغة العربيَّة للناطقين بها وغير النَّاطقين بها.

–يمكننا تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال، ولغير النَّاطقين بها عن طريق إعطائهم مفردات تحمل موضعًا واحدًا من النبر، وذلك بأن يكون النَّبر في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وهذا النَّبر إما أن يكون قويًّا، أو متوسطًا على النحو الآتي:

جدول (5) النبر المتوسط والقوي

الكلمة	النبر أول الكلمة	نوعه	الكلمة	النبر في الوسط	نوعه	الكلمة	النبر في الآخر	نوعه
ضَرَبَ	ضـَ	قوي	يَضْرِبُ	رب	متوسط	مضروب	روب	قوي
كَتَبَ	كَـ	قوي	يَكْتُبُ	تب	متوسط	مكتوب	توب	قوي
رَسَمَ	رَ	قوي	يَرْسِمُ	سم	متوسط	مرسوم	سوم	قوي
نَظَرَ	نـَ	قوي	يَنْظُرُ	ظر	متوسط	منظور	ظور	قوي

ونلاحظ من خلال الجدول السابق أن "النبر" في أول الكلمة وفي آخرها يكون قويًّا، بينما يأتي "النبر" في وسط الكلمة متوسطًا، وهذا على صعيد المفردات، أما على صعيد الجمل التَّركيبيَّة فإن "النبر" يؤدي وظيفة أسلوبية للفصل بين بعض الأساليب البلاغية، فالجملة الاسمية قد تكون خبرية تفيد التَّقرير، أو إنشائية تفيد الاستفهام والسؤال، و"النبر" عامل مهم في تحديد ذلك، فمثلًا جملة: "الشجرة مثمرة" وهي جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبر، قد تحمل بالنبر على أنها تأكيد إذا وقفت

بالنبر على آخرها بالتنوين، وإما إذا وقفت على آخرها بالسكت فتحمل على أنها استفهامية دون الحاجة إلى إدخال همزة الاستفهام عليها "آلشجرة مثمرة؟" وهذا يفيد بأن الوقف مع النَّبر له تأثير في الفهم السِّياقي للجملة.

-"التسهيل في فهم الصيغ الصَّرفيَّة المطردة":

فالصيغ الصَّرفيَّة التي تطرد على وزن واحد يمكننا فهمها عن طريق "النبر".

فنحن إذا تأملنا كلمة "فاعل"، نجد أن الفاء أوضح أصواتها لوقوع "النبر" عليها، وباعتبار هذه الصيغة ميزانًا صرفيًّا نجد أن كل ما جاء على مثاله، يقع عليه النَّبر بالطريقة نفسها مثل: قاتل، حابس، وناقل، ورابط، وعازل، وشاغل، وضارب، وعازم، وخازن.

حتى الأمر من صيغة الفاعل: كجاهد، وسافر، تقع في نموذج هذا الوزن، فتتلقى "النبر" على عين الكلمة.

ومثل ذلك أن صيغة مفعول، وكل ما جاء على مثالها يقع "النبر" على عين الكلمة فيها.

وما جاء على وزن مستفعل يقع "النبر" فيه على التاء، وهكذا، (حسان، 1990، ص. 161).

ويمكننا القول بأن ما جاء على صيغة "فَاعَل" من الماضي، أو صيغة الأمر منها "فَاعِلْ"؛ يكون "النبر" قويًّا في المقطع الأول من الكلمة (فا) في صيغة الماضي أو الأمر، وهذا الأمر يطرد في هذا الوزن، مثل: قَاتَلَ، وقَاتِلْ.

أما صيغة "مَفْعُول" فيكون "النبر" واقعًا على المقطع الأخير منها، مثل مقتول، وهو نبر قوي أيضًا ويطرد في هذه الصيغة.

وصيغة "مُسْتَفْعِلٌ" يكون النَّبر فيها في المقطع قبل الأخير، أو وسط الكلمة، مثل: مُستخرِج، مستحسن، وهو نبر متوسط.

ويعد 'النبر' المسؤول الأول عن المماثلة بين الحركات في كثير من الصيغ، ويرجع ذلك إلى أن المقطع المنبور يشكل مركز الثقل في الصيغة، والعنصر الأهم والأقوى فيها، ومن خصائص المقطع المنبور أنه يمد نفوذه إلى المقاطع المجاورة له فيشد حركتها إليه، ويجعلها مماثلة لحركته. (الشايب، 2004، ص. 170)

وهذا الرأي يفسر للمتعلمين الصيغ الصَّرفيَّة المختلفة، ويسهل عليهم فهمها ودراستها، فقد مثَّل الدكتور فوزي الشايب لذلك بكلمة "تِلْمِيذ" التي نقلت عن أصلها الآرامي (talmÍdâ) بوزن "فَعْلِيل" ولكنها لما انتقلت إلى العربيَّة حولت فتحة الفاء إلى كسرة لتتناسب مع الوزن العربي "فِعْلِيلْ"، والنبر هو المسؤول عن نقل هذه الحركة عن طريق المماثلة، (الشايب، 2004، ص. 170-117).

ومما سبق يتضح لنا: أن "النبر" أحد الظَّواهر التَّطريزية الجمالية التي تميز المعنى، بما يحمله من وضوح نسبي للصوت مقارنة ببقية المقاطع في الكلام، ويعتمد "النبر" على النَّشاط الأدائي للمتكلم في مقطع معين.

كما يتضح أن هناك لغات نبرية، وأخرى غير نبرية، وأن الاختلاف واقع في كون اللُّغة العربيَّة نبرية أم لا، وقد ساق البحث الأدلة على أن "قبيلة تميم" ينبرون، بينما أهل مكة والحجاز وغيرهما لا ينبرون، وقد شاع هذا الخلاف بين اللسانيين الغربيين حين تعرضهم للغة العربيَّة، كما أوضح الدكتور رمضان عبد التواب الذي مال إلى أن العربيَّة لغة نبرية، وهو رأي الدكتور إبراهيم أنيس أيضًا.

إن النَّبر يمثل قيمة صوتيَّة، وقيمة وظيفية دلالية، فهو "موقعية تشكيلية وصرفية في نفس الوقت" (حسان، 1990، ص. 161).

ينقسم "النبر" إلى قسمين: أولي، وثانوي، والأولي أقوى من الثانوي، ويقع "النبر الأولي" في كل الكلمات، فيقع في أول الكلمة، أو في آخرها، أو ما قبل الآخر.

إن وظيفة "النبر" أوضح في الجملة عنها في الكلمة، فهي تغير السِّياق من سياق تأكيدي إلى تقريري، أو العكس، على حسب ما يريد المتكلم إيصاله للمخاطب، وهو أمر إبلاغي وقيمة بلاغية هادفة من وراء الخطاب.

"إن النَّبر كقيمة صوتيَّة له تأثير في تطور بعض الصيغ الصَّرفيَّة وانتقال صيغ معينة إلى أخرى" (الشايب، 2004، ص. 161).

"النبر" يتوقف عليه الفهم السِّياقي للمخاطب، فإتقان هذا النوع من "النبر" يساهم في فهم اللُّغة فهمًا صحيحًا، بينما عدم إتقانه يحدث تنافرًا في السِّياق والفهم لدى المستمع، وعليه، فيمكننا الاستفادة منه في تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال، ولغير النَّاطقين بها عن طريق إعطائهم مفردات تحمل موضعًا واحدًا من النبر.

المبحث الثالث: أهميَّة التَّنغيم في تعليم اللُّغة العربيَّة

"التنغيم" من "الظَّواهر التَّطريزية" التي لها دور مهم في بيان المعنى المفهوم من الخطاب، وهو ظاهرة صوتيَّة تعبر عن حالة المتكلم النفسية، وترتبط بدرجات الصَّوت من الارتفاع والانخفاض، وهذه الظَّاهرة من الحقائق الصَّوتيَّة في اللغات المختلفة، إذ إن كثيرًا من اللغات تتسم بها، والتَّنغيم ظاهرة صوتيَّة، مرتبطة بالارتفاع والانخفاض في نطق الكلام نتيجة لدرجة توتر الوترين الصوتيين، ويصنفها كثير من العلماء في عداد الفونيمات، وقد صنفها بعضهم فونيمات ثانوية، أو فونيمات فوق التَّركيبيَّة أو فوق المقطعية. (بوراس، 2017، ص. 9)

"تعريف التنغيم":

"التَّنغيم لغة": يدور جذر الكلمة (النون، والغين، والميم) في اللُّغة حول حسن الصوت، ففي "العين": "النَّغْمَةُ: جرسُ الكلامِ وحُسْنُ الصَّوت من القراءة ونحوها" (الفراهيدي، 170هـ، 2003، ج 4، مادة: نغم، ص. 426).

وفي "المحكم": "وَالْجمع: نَغْمٌ، قَالَ سَاعِدَة بن جؤية:

وَلَو أَنَّهَا ضَحكت فُتسمِع نَغْمَها رَعِشَ المَفاصل صُلْبهُ متَحنِّبُ

وَكَذَلِكَ: نَغَم، هَذَا قَول اللغويين... وَقد تنغَم بِالْغنَاءِ وَنَحْوه" (ابن سيده، 458هـ، 2000، ج 5، 546). فالنغمة تعني حسن الصوت، والتَّنغيم بوزن تفعيل مصدر من النغم الذي هو جرس الكلام وحسن الصوت، وقد اشتهرت اللُّغة العربيَّة بجرسها الموسيقي الذي يشهد له كثرة الشعر، والسجع من الفنون النثرية، وقد عرف النغم في التُّراث القديم وارتبط بالموسيقى، فالفارابي في مصنفه الشهير "الموسيقى الكبير" يعرف النغمة بقوله: "والنغمة صوت لابثٌ زمانًا واحدًا محسوسًا ذا قدرٍ في الجسم الذي فيه يوجد" (الفارابي، 339هـ، د. ت، ص. 214).

ويعرفها أيضا بقوله: "وأعني بالنغم الأصوات المختلفة في الحدة والثقل التي يخيل أنها ممتدة" (الفارابي، 339هـ، الموسيقى الكبير، د. ت، ص. 214).

ومن خلال التَّعريف الأول ندرك أن النغمة عند الفارابي هي صوت له قدر من الزَّمن يحبس في جسم ويخرج بطريقة معينة: "فالنغمة في جوهرها صوت يشغل حيِّزًا من الزَّمن صادرًا عن جسم مصوت، وهذا الجسم هو الذي يتحكم في طبيعة النغمة" (زاهيد، 2010، ص. 30).

أما التَّعريف الثَّاني للفارابي فندرك منه أنه يميز بين النغمة المفردة، والنغم المجموع: "فائتلاف مجموعة من النغمات تعطينا نغمًا، وصفة هذا النغم اختلافه في الحدة والثقل، فلا يشترط في النغمات أن تكون متساوية من حيث كمية الصوت" (زاهيد، 2010، ص. 30).

"التَّنغيم اصطلاحًا":

يعرف المحدثون التَّنغيم بتعريفات متقاربة، فيعرفه الدكتور تمام حسان: "بأنه ارتفاع الصَّوت وانخفاضه أثناء الكلام" (1990، ص. 164). وبمثل هذا التَّعريف عرفه الدكتور رمضان عبد التواب مضيفًا إلى التَّعريف وظيفة هذا "التنغيم" في التَّفريق بين معاني الجمل، فيقول: "التَّنغيم هو رفع الصَّوت وخفضه في أثناء الكلام، للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة" (عبد التواب، 1997، ص. 106). ومن خلال ذلك نفهم أن "التنغيم" هو اختلاف في درجة الصَّوت ما بين الارتفاع، أو الانخفاض في أثناء الكلام للدلالة على معنى معين يفهمه المتلقي. أما الدكتور محمود السعران فيعرفه بمثل التَّعريفين السابقين، ويزيد على ذلك كيفية حدوث التنغيم، فيقول: "هو المصطلح الصوتي الدَّال على الارتفاع "الصعود" والانخفاض "= الهبوط" في "درجة" "الجهر في الكلام، وهذا التغير في "الدرجة" يرجع إلى التغير في نسبة ذبذبة الوترين الصوتيين، هذه الذبذبة التي تحدث "نغمة" موسيقية" (السعران، 1997، ص. 159–160). فهذا التَّعريف يحدد عمليَّة حدوث التَّنغيم فيزيقيًّا في الجهاز النطقي، وارتباطه بالوترين الصوتيين فقط، وهو ناتج عن ذبذبة الوترين الصوتيين بمدة

زمنية محددة تنتج لنا هذا التَّنغيم الأقرب إلى النغمة الموسيقية. ويعرفه "جون ليونز" بأنه: "مصطلح يستخدم في دراسة الفونولوجيا التَّطريزية أو الفونولوجيا فوق القطعية ويشير إلى الاستخدام المميز للأنماط الخاصة بدرجة الصَّوت "pitch" أو اللحن melody" (ليونز، ترجمة مصطفى التوني، 1987، ج 1، ص. 32). ويعرفه الدكتور أحمد مختار عمر بأنه: "عبارة عن تتابع النغمات الموسيقية، أو الإيقاعات في حدث كلامي معين" (عمر، 1998، ص. 93). وهذان التَّعريفان يميلان إلى ارتباط "التنغيم" بالموسيقى أكثر منه بالأداء الدارج في الكلام العادي، وهذا ما يثير سؤالًا مهمًا: هل عرف العرب "التنغيم" في أدائهم اللُّغوي بالفصحى؟

"التَّنغيم والتُّراث اللُّغوي العربي":

يرى الكثير من الباحثين المعاصرين أن التُّراث العربي القديم لم يعرف التنغيم، كما أن هناك خلافًا بين المعاصرين حول هذه القضية، فالدكتور تمام حسان يرى أن "التَّنغيم في اللُّغة العربيَّة الفصحى غير مستحيل ولا مدروس، ومن ثَمَّ تخضع دراستنا إياه في الوقت الحاضر لضرورة الاعتماد على العادات النطقية في اللهجات العامية" (حسان، 2006، ص. 228).

وأمّا الدكتور أحمد مختار عمر، فيقرّر أنّ معظم أمثلة التَّنغيم في العربيَّة ولهجاتها من النّوع غير التمييزي الّذي يعكس إمّا خاصّية لهجيّة، أو عادة نطقية للأفراد، ولذا فإنّ تقعيده أمر يكاد يكون مستحيلًا، ويفرّق في كتابه: "دراسة الصَّوت اللّغوي" بين النّغمة والتنغيم، ويجعل الدِّراسة المثلى للتنغيم، ويرى أنّ التَّنغيم هو الذي يغيّر الجملة من خبر إلى استفهام، أو توكيد، أو انفعال، أو تعجب في شكل الكلمات المكوّنة، ثم يمايز بين صفتين من اللغات النّغميّة، وغير النّغميّة بما تؤديه درجة الصَّوت من دور في تميّز المعنى الأساسي للكلمة أو الجملة. (عوض، ونعامة، 2006، ص. 89)

أما الدكتور رمضان عبد التواب فيقرر أن القدماء لم يعرفوا التنغيم، غير أننا لا نعدم إشارة له في كتبهم، ومثل لذلك بابن جني (ت 392هـ)، فيقول: "ولم يعالج أحد من القدماء شيئا من التنغيم، ولم يعرفوا كنهه. غير أننا لا نعدم عند بعضهم، الإشارة إلى بعض آثاره في الكلام، للدلالة على المعاني المختلفة، وكان ابن جني أحد الذين التفتوا إلى ذلك" (عبد التواب، 1997، ص. 106).

وأرى أن هؤلاء العلماء محقون في مقولتهم، غير أننا لا نشك أن القدماء عرفوا "التنغيم"، ولكنهم لم يعرفوه كمصطلح علمي شأنه شأن الكثير من المصطلحات التي عرفها علماء العرب القدماء بمصطلحات أخرى تتواكب مع عصرهم، ولذلك فإن علماء النحو، والتَّجويد عرفوا "التنغيم"، لكنهم حقًّا لم يصنفوا فيه، أو يفردوا له أبوابًا في مصنفاتهم، وهذا ما أكده بعض الباحثين المعاصرين المدافعين عن التراث، ومن هؤلاء: الدكتور أحمد كشك (1997)، حيث رفض فكرة أن العرب القدامى لم يعرفوا ظاهرة "التنغيم" على الإطلاق، فيقول في كتابه "من وظائف الصَّوت اللغوي": "وقدامى العرب وإن لم يربطوا ظاهرة التَّنغيم بتفسير قضاياهم اللُّغويَّة، فإن ذلك لم يمنع من وجود خطرات ذكية لماحة تعطي إحساسًا عميقًا بأن رفض هذه الظَّاهرة تمامًا؛ أمر غير وارد، وإن لم يكن لها حاكم من القواعد" (كشك، 1997، ص. 50).

وقد حذا حذوه الدكتور عبد الكريم مجاهد عبد الرحمن في بحثه بعنوان: "الدلالة الصَّوتيَّة والصَّرفيَّة عند ابن جني"، إذ انتصر لابن جني في حديثه عن وظيفة التَّنغيم في التَّفريق بين النفي والتَّقرير في تعرضه لقوله تعالى: {أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ} [المائدة: 116]، فيقول: ويمكننا القول إنه بدخول هذه الهمزة على الجملة غيرت من طريقة تنغيمها ونبر مقاطعها خاصة الأخيرة، وبالتالي تغيرت الدلالة... فلولا هذا التَّنغيم لما استحال الاستفهام خبرًا، ولا التَّقرير نفيًّا، وبذلك يظهر فضل ابن جني بجلاء ووضوح، ويثبت أنه قد طرق باب هذه الموضوعات التي تعتبر من منجزات علم اللُّغة الحديث، وبذلك تحفظ له أصالته ومساهمته. (عبد الرحمن، 2019، ص. 79)

وأرى أن هذا الرأي مع وجاهته حماسي يحيد عن المنهج العلمي، فالإشارات لا تثبت معرفة القدماء بالتَّنغيم كمصطلح عرفه الدَّرس اللُّغوي الحديث، ونتفق مع الدكتور أحمد كشك في كونهم لم يسجلوا قواعد لهذه الظَّاهرة التَّطريزية؛ التنغيم، ولكنهم فطنوا إلى وظيفته في الخطاب، وتغييره للمعنى الدلالي عن طريق الارتفاع أو الانخفاض في درجة الصَّوت وتغير درجتها، فلا يمكننا إثبات أن القدماء عرفوا التَّنغيم كمصطلح فسَّروا به قضاياهم اللُّغويَّة، ولا يمكننا نفي عدم معرفتهم لوظيفته في الخطاب وإحساسهم العميق بوجوده، ويمكننا التدليل على ذلك بالشواهد النَّحويَّة الكثيرة المبثوثة في كتب النحو التي توضح هذه الفكرة، غير أننا نكتفي بشاهد واحد لعدم الإطالة وهو شاهد من كلام "سيبويه (ت 180هـ)" عند تأويله لبيت شعري قاله جرير بن عطية (ت 110هـ) في "باب ما ينتصب فيه المصدر"، فيقول:

"وقال جريرٌ:

أَعَبْدًا حَلَّ فى شُعَبَى غَرِيبًا أَلؤمًا لا أبا لك واغترابا

يقول: أَتَلؤُم لُؤْمًا وأَتَغترب اغترابًا، وحَذَفَ الفعلين في هذا الباب؛ لأنَّهم جعلوه بدلًا من اللفظ بالفعل، وهو كثيرٌ في كلام العرب.

وأما عبدًا فيكون على ضربينِ: إن شئت على النداء، وإن شئت على قوله: أَتَفتخر عبدًا، ثم حذف الفعل". (الكتاب، 1988، ج 1، ص. 339)

فهذا التأويل جعل الهمزة إما للنداء، أو للاستفهام –وجعله في موضع آخر من كتابه (ج 1، ص. 345) للذم–؛ أمر شائع ومعلوم بين العرب، بدليل ما ورد في القرآن الكريم من آيات تفهم بهذا التَّنغيم هل هي خبرية أم استفهامية، والمخاطبون بهذا يعلمون مقصدية المخاطب ويفهمون خطابه، إذًا لا ننكر إحساس القدماء بالتَّنغيم وفهمهم لوظيفته.

على أننا أيضًا نثبت أن علماء العرب القدامى عرفوا التَّنغيم وربطوه بالموسيقى والألحان، كما سبق وأشار البحث إلى كلام الفارابي (ت339هـ) وحديثه عن النغمة.

"التَّنغيم عند النحاة":

إن الناظر إلى التُّراث العربي يجد النحاة لهم وقفات ولمحات جيدة تدل على وعيهم التام بما يحدثه التَّنغيم من تغير للمعنى، وأثره في الدلالة، فمن خلال التَّنغيم استطاعوا التَّفريق بين جملتين، الأولى خبرية، والثَّانية استفهامية، دون النظر إلى أداة الاستفهام ووجودها من عدمه.

فمثلًا قوله تعالى: {هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا} [الإنسان: 1]، نجد الآية الكريمة قد بدأت بحرف الاستفهام "هل"، لكنها لو كانت استفهامية لاستدعت جوابًا، وهذا أحد رأيين تبناهما ابن جني (392هـ) في "الخصائص" (ج 2، ص. 464)، لكن أكثر النحاة يشيرون إلى أن "هل" هنا خرجت عن معنى الاستفهام، وجاءت بمعنى "قد" والمعنى: " أي قد أتى على الإنسان" (الفراهيدي، 170هـ، الجمل في النحو، 1995، ص. 179).

ووافقه "الزجاجي 337هـ" (حروف المعاني والصفات، 1984، ص. 2). و"ابن هشام 761هـ" (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، 1985، ص. 460).

والمبرد (ت 285هـ) أيضًا الذي قال إنها تخرج عن حد الاستفهام، مستدلًا على ذلك بأن "هل" تدخل عليها الألف، يقصد همزة الاستفهام، واستدل على ذلك بقول الشاعر:

"سائِلْ فَوَارِسَ يَرْبُوعٍ بِشدَّتِنا أَهلْ رأَوْنا بِسَفْح القُفِّ ذِي الأَكَمِ" (المقتضب، د. ت، ج 1، ص. 44).

وابن جني، (ابن جني، 392هـ، الخصائص، د. ت، ج 2، ص. 464)

و"جماعة من رؤوس النحاة كالكسائي والفراء" (ناظر الجيش، 778هـ، تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، 1428هـ، ج 9، ص. 4482).

فنحاة الكوفة والبصرة يتفقون على أن معنى "هل" هنا ليست للاستفهام، وإنما هي بمعنى "قد"، وهو رأي المفسرين أيضًا الذي نقله ابن مالك "قال المفسرون: المعنى: قد أتى على الإنسان حين من الدهر" (672هـ، شرح تسهيل الفوائد،1990، ج 4، ص. 109).

فالإجماع إذًا من المفسرين والنحاة، على خروج الاستفهام إلى الخبر يدل على وجود قرينة أوحت إليهم بهذا الفهم، ولكن هل خرجت حقًّا هذه الأداة عن معناها الحقيقي كما قال أكثر النحاة؟

أما "القرينة التي كانت لها الغلبة على 'هل' هي: المعنى والتَّنغيم المعبر عنه، وبهذا تجرّدت الجملة من معنى الاستفهام، مع توافر قرينة الاستفهام اللفظية المعروفة" (عوض، ونعامة، 2006، ص. 92).

وأما القول بخروج الأداة "هل" عن الاستفهام إلى معنى "قد" فلم يكد يتفق عليه النحاة جميعًا، فقد نقل السيوطي (911هـ) عن بعض النحاة أنها بمعنى "قد" مطلقًا، فقال:

وقال الزمخشري في 'المفصل'، والسكاكي في 'المفتاح' أبلغ من هذه الدعوى 'هو' أي: معنى قد معناها أبدًا والاستفهام المفهوم منها إنما هو من همزة مقدرة معها... وفي الإفصاح ذكر جماعة من النحويين وأهل اللُّغة أن "هل" تكون بمعنى "قد" مجردة من الاستفهام. (همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، 2007، ج 2، ص. 609)

وعلى هذا الرأي تكون "هل" لم تخرج عن معنى الاستفهام، وإنما هي بمعنى الخبرية مطلقًا إلا أن تقدر قبلها همزة الاستفهام، وهذا الأمر لا يفهم إلا من خلال التَّنغيم في الجملة، وحدة الصَّوت أو انخفاضه، والنبر أيضًا، "ولهذا، فالقول بخروج "هل" عن معناها يجانبه الصّواب، لأنّ الاستفهام يفهم من التراكيب وما يصاحبها من قرائن معنوية وأدائية لا من الأداة وحدها" (عوض، ونعامة، 2006، ص. 92).

فالتَّنغيم يحدد معنى الجملة إن كانت خبرية أو استفهامية حتى وإن كان فيها أداة الاستفهام، يقول ابن جني (392هـ) في إشارة لطيفة إلى هذا المعنى: "لفظ الاستفهام؛ إذ ضامه معنى التعجب

استحال خبرًا. وذلك قولك: مررت برجل أي رجل. فأنت الآن مخبر بتناهي الرجل في الفضل، ولست مستفهمًا" (الخصائص، 1994، ج 2، ص. 464).

أما القسم الثَّاني فهو أن يوجد الكلام ويدل ظاهره على الخبرية إلا أن معناه الاستفهام عند التأمل على الرُّغم من حذف أداة الاستفهام وعدم وجودها، وقد أورد النحاة الكثير من الأمثلة للتدليل على سقوط أداة الاستفهام وبقاء عملها، أو حذفها وبقاء عملها، ولا يفهم ذلك إلا بالتنغيم، فمن ذلك ما أورده "ابن مالك 672هـ" عند تعرضه لقول الشاعر الكميت:

طربت وما شوقًا إلى البيض أطرب ولا لعبًا مني وذو الشيب يلعب

فقول الشاعر: "وذو الشيب يلعب" جملة خبرية لكن معناها الاستفهام، والتقدير: أو ذو الشيب يلعب؟، (شرح الكافية الشافية، 1982، ج3، ص. 1217).

وأكثر النحاة على هذا التأويل من أن الجملة الخبرية حذف منها حرف الاستفهام لكن معناه باق، وما الذي يعلم السامع أن هذه الجملة للاستفهام الإنكاري أو التعجبي الذي قصده الشاعر غير التَّنغيم الذي يستخدمه المتكلم.

واختلف النحاة في قول عمر بن أبي ربيعة (ت 93هـ) (سيبويه، 180هـ، الكتاب، 1988، ج 1، ص. 311):

ثمَّ قالوا تُحِبُّها قلتُ بَهْرًا عَدَدَ النَّجْمِ والحَصَى والتُّرابِ

اختلفوا في قوله: ."تحبها" هل هو استفهام وإن جاء على صورة الخبر، أم أنها جملة خبرية؟

فبعضهم يرى أن الجملة استفهامية حذفت منها أداة الاستفهام وبقي عملها، وهم الأكثرون من النحاة، والتقدير: أتحبها؟ وهو أظهر الأمرين كما قال ابن جني في "الخصائص"، (ابن جني، 392هـ، ج 2، ص. 283).

لكن أبا عمرو بن العلاء "ت 154هـ"، وهو من كبار علماء العربيَّة يرى أن الشاعر أخطأ حين حذف أداة الاستفهام، فينقل البغدادي (1093هـ) عن "المرزباني (384هـ) " بسنده قوله: "قال أبو عمرو بن العلاء: عمر بن أبي ربيعة حجة في العربيَّة، وما تعلق عليه إلا بحرف واحد، قوله: ثم قالوا تحبها... البيت، وكان ينبغي أن يقول: أتحبها؟ لأنه استفهام" (البغدادي، 1093هـ، شرح أبيات مغني اللبيب، 1993، ج 1، 37).

فأبو عمرو بن العلاء يقرر أن الجملة استفهامية لكن الشاعر أخطأ في حذف أداة الاستفهام، فمذهبه عدم حذف الأداة، والذي دلَّ على كون البيت استفهامًا هو التَّنغيم الصادر من المتكلم.

وأورد البغدادي (1093هـ) الرأي الآخر لبعض النحاة الذين أجروا جملة "تحبها" في البيت السابق على الخبر، والتقدير فيها: أنت تحبها، فقال: "اختلفوا فيه فقيل: أراد أتحبها؟ وقيل: إنه خبر، أي: أنت تحبها، ومعنى: قلت بهرًا، قلت: أحبها حبًا بهرني بهرًا، أي: غلبني" (1093هـ، شرح أبيات مغني اللبيب،1993، ج 1، 37).

ونسب البغدادي هذا الرأي أيضًا لابن الشجري "542هـ"، وبالرجوع إلى "أمالي ابن الشجري 452هـ" وجدته قد ساق الرأيين دون أن ينحاز لأحدهما.

ولعلّ أهمّ ما نلحظه في العرض السّابق حول أداة الاستفهام إنكار بعضهم حذف الهمزة بلا دليل، ورؤية بيت عمر بن أبي ربيعة (93هـ) على التَّقرير أو الإخبار، وتأكيد بعضهم الآخر أنّ بيت عمر بن أبي ربيعة أنّها استفهام، وهذا الخلاف يؤكد وجود ظاهرة التَّنغيم والاعتماد عليه في تأويل البيت، فمن يسلّم أن الجملة استفهام عوّل على لفظها بنغمة الاستفهام، لذلك تأوّل الاستفهام ولا شيء غير ذلك. أمّا من رأى أنّها تقرير فقد لفظها بنغمة التَّقرير، وهو محقّ في ذلك، أي إن كلا الرأيين صواب، والاختلاف نابع من الوجهة التنغيمية، ولا سيّما أننّا علمنا اعتماد العلماء أصحاب هذه الآراء والتأويلات على السّماع وتدوين القاعدة النَّحويَّة. (عوض، ونعامة، 2006، ص. 93)

إذًا فالتَّنغيم له أثر فعال في فهم الجملة والدلالة، فالجملة قد تكون خبرية ويراد بها الاستفهام، والعامل المؤثر في ذلك هو كيفية النُّطق بصوت معين يشعر المخاطب بفهم المعنى المقصود من الجملة إما أن تكون استفهامًا، أو خبرًا، وهذا الأمر كانت العرب تعرفه جيدًا فيما بينها من التخاطب بسليقتها، بدليل أن ذلك ورد في سعة الكلام بعيدًا عن الشعر وضروراته، ومن ذلك: "حديث أبي جمعة جبيب بن سباع: تغدينا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعنا أبو عبيدة بن الجراح فقال: يا رسول الله: أحد خير منا؟ التقدير: هل أحد خير منا؟ أَوْ أَأَحَدٌ، فحذف الاستفهام لظهور معناه" (العكبري، 616هـ، إتحاف الحثيث بإعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث، 1998، ص. 125).

ومن الطريف أن "التنغيم" الذي له هذا الأثر الكبير في فهم الجملة يمكن أن يستخدم ألغازًا يختبر به العلماء لفهم المعنى من الكلام، كما حدث في القصة الطريفة للكسائي (189هـ)، واليزيدي (202هـ)، عند الخليفة هارون الرشيد(193هـ)، فقد أورد الحموي (626هـ) في "معجم الأدباء" هذه القصة فقال:

سأل اليزيدي الكسائي بحضرة الرشيد قال: انظر في هذا الشعر عيب، وأنشده:

ما رأينا خربًا فّر عنه البيض صقر

لا يكون العير مهرًا لا يكون المهر مهر

فقال الكسائي: قد أقوى الشاعر، فقال له اليزيدي: انظر فيه، فقال: أقوى لابُدَّ أن ينصب المهر الثَّاني على أنه خبر كان، قال: فضرب اليزيديّ بقلنسوته الأرض وقال: أنا أبو محمد، الشعر صواب، إنما ابتدأ فقال المهر مهر. (626هـ، 1993، ج 4، ص. 1742)

وأوردها أيضًا الدميري (808هـ) في "حياة الحيوان الكبرى" بصيغة مخالفة تدل على أن السائل هو الخليفة، (808هـ، 1424هـ، ج 1، ص. 407).

وأيًّا كانت الرواية فإنها مجمعة على أن هناك لغز نحوي ولغوي لا يحل هذا اللغز إلا بطريقة التَّنغيم التي تفهم السامع مقصودية الخطاب، وأزعم أنني أخالف الدكتور "عليان بن محمد الحازمي" في تأويله لهذه القصة، في بحثه بعنوان: "التَّنغيم في التُّراث العربي" فقد أورد هذه القصة ثم علق عليها قائلًا: "هذه الحادثة تدل على أن المنشد قد سكت سكتة عند "لا يكون" الثَّانية، ونطقها بنغمة عالية ومنتهيًا بنغمة منحدرة، ثم ابتدأ بقوله: المهر مهر، ويظهر هذا جليًّا عند التحدث والنطق، وبالأخص عند إنشاد الشعر" (الحازمي، 2001، ص. 62).

فلو أن السائل أيًّا كان قد وقف على جملة "لا يكون" ثم استأنف فقال: "المهر مهر"؛ لما فات الكسائي (189هـ) ذلك لمكانته وعلمه، وإنما أرى أن السائل وصل الكلام ليكون لغزًا يحتاج إلى الفهم والفصل بين المعنيين، وهو ما لم يدركه الكسائي سريعًا، وإنما لجأ إلى التقعيد والدارج في لغة العرب؛ لأن منهج الكوفيين أوسع من البصريين في قبول الروايات.

ولذلك أرى أن أثر التَّنغيم مسؤول عن فهم الخطاب، وهذا ما نستفيده من هذه القصة السَّابقة، إذ التَّنغيم والوقف غير الدلالة ففصل الكلام عما قبله، وجعل الكلام التالي استئنافًا وبداية لكلام جديد.

إن الاستغناء عن الهمزة والاعتماد على التَّنغيم في التَّعبير عن الاستفهام قد وجد فيما يعرف بعصور الاحتجاج قريبًا من نشأة الدَّرس اللُّغوي عند العرب، ممّا يستغرب معه جعل الأئمة هذه الظَّاهرة قائمة على تقدير همزة الاستفهام المحذوفة، وهو حذف مقصور عندهم على الضرورة، أي إنّهم لم ينسبوا هذا المعنى إلى ما رافق تركيبه من التنغيم. (عوض، ونعامة، 2006، ص. 94)

وهذا ما مالت إليه الدِّراسة من قبل، وهو أن العلماء القدامى قد فطنوا بإحساسهم لهذه الظَّاهرة غير أنهم لم ينسبوا التأويل لظاهرة التنغيم، وإنما استخدموا مصطلحات أخرى، وتعليلات نحوية متعددة. ويرى الكثير من الباحثين المعاصرين مثل: (كمال بشر 1998)، و(تمام حسان 2006)، و(جون ليونز 1987): أن التَّنغيم يقوم في اللُّغة مقام علامات الترقيم في الكتابة الآن، اعتمادًا على أن

المنطوق كان قبل التدوين والكتابة، فلما وضعوا الحروف للكتابة وانتشرت الكتابة بين الناس وضعوا علامات الترقيم خوف الالتباس بين المعاني، يقول تمام حسان:

والتَّنغيم في الكلام يقوم بوظيفة الترقيم في الكتابة، غير أن التَّنغيم أوضح من الترقيم في الدلالة على المعنى الوظيفي للجملة، وربما كان ذلك لأنَّ ما يستعمله التَّنغيم من نغمات أكثر مما يستعمله الترقيم من علامات؛ كالنقطة والفاصلة والشرطة وعلامة الاستفهام وعلامة التأثر، وربما كان ذلك لسبب آخر. (2006، ص. 226-227)

فالتَّنغيم حاضر في كل منطوق، والدكتور تمام حسان يؤيد ذلك بأن العربيَّة الفصحى نقلت إلينا مكتوبة، ولم تكن علامات الترقيم عندهم كما هي الآن على حالها، ولذلك كان من الممكن أن نفهم بعض الأساليب العربيَّة دون الحاجة إلى علامات الترقيم كما فهم العرب الأوائل، واستدل على ذلك بأننا يمكن أن

نفهم معنى الدعاء من قولهم: لا وشفاك الله، بدون الواو اتكالًا على ما في تنغيم الجملة من وقفة واستئناف، ومع ذلك لم يكن ثَمَّةَ مفر لمن دوَّنوا التُّراث من الاحتفاظ دائمًا بهذه الأدوات بسبب عدم وجود ذلك الترقيم أو التَّنغيم في الكتابة، فكان لابُدَّ لهم من ضمان أمن اللبس في المعنى بواسطة اطراد ذكر الأدوات. (حسان، 2006، ص. 227)

وهذا الأمر يدل على أهميَّة "التنغيم" في تعليم اللُّغة العربيَّة، إذ المنطوق سابق على المكتوب، ومن خلال "التنغيم" يمكن للدارس فهم الأساليب المنطوقة من خلال التَّنغيم والوقف الذي يحسن استعماله المتكلم.

فالتَّنغيم أوسع من أن يحصر في ما يسمى بهبوط النغمة أو صعودها، ولكن كل ما يحيط بالنُّطق من طرق الأداء، فهذه الطرق تشمل الوقف، والسكت، وعلو الصوت، ونبر المقاطع، وطول الصوت، وغير ذلك، ثم إن التَّنغيم يقتصر على التراكيب المسموعة دون التراكيب المقروءة، فالأداء

وما يحمل من نبرات، وتنغيمات، وفونيمات، وفواصل؛ له أثر كبير في نفوس السامعين ومتابعيهم، وحسن إصغائهم، وفهم المراد. (الحازمي، 2001، ص. 58)

فالتَّنغيم مع العوامل الأخرى المصاحبة له من الوقف والنبر، يساهم في فهم دلالة الجمل المنطوقة، ويؤثر في نفوس المستمعين، وتذوقهم للغة.

"أهميَّة التَّنغيم في تعليم اللُّغة العربيَّة":

من خلال ما سبق من حديث عن "التنغيم" وأهميته نجد أن "التنغيم" ظاهرة تطريزية منتشرة في لغات كثيرة، حتى قُسمت هذه اللغات المتعددة إلى لغات نغمية تتميز بالنغمة، ولغات غير نغمية، وهذا التَّنغيم له أثر كبير في فهم المعنى الوظيفي والدلالي للجمل، غير أنه لم يحظ بالعناية الكافية من العلماء القدماء للغة العربيَّة، وجاء الدَّرس اللساني الحديث ليهتم به، ويبرز أهميته ودوره الكبير في التأثير اللغوي، والنحوي، والبلاغي، ويمكننا الاستفادة من مجموع الأبحاث التي تعرضت لهذه العلوم في الجانب الصوتي للدراسة للمساهمة في تسهيل تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بها ولغير النَّاطقين بها.

إن المتأمل في حال المدارس في الدول العربيَّة يجد أنها تعتمد على كم المعلومات التي تعطى للطالب مع إهمال جانب القدرات القرائية والاستماعية لدى الطُّلاب خاصة الأطفال في مراحل التَّعليم الأولى، وتعتمد على التلقين والنمطية، وتخلو كثير من المناهج من عمليَّة التحفيز، وإعمال الفكر، والبحث عن بعض الظَّواهر الغامضة؛ مما يقتل الإبداع المبكر لدى الأطفال في مراحلهم الأولى، وهذا راجع إلى عدة عوامل متضافرة حتى لا ينصب الأمر على المعلم وحده، ولكن ذلك يظهر مدى الصراع القائم والفجوة الكبيرة بين ما نتمنى تحقيقه، وما يتحقق على أرض الواقع، ومن هنا فإن الدَّرس الصوتي الحديث يسهم بشكل فعال في تذليل هذه العقبات، وترسيخ اللُّغة وتعليمها بشكل أفضل للأطفال وغير النَّاطقين بها للنهوض بمكانتها وفضلها.

-"يُعدّ التَّنغيم الصوتي أحد مظاهر الأسلوبية الحديثة التي هي الوريث الشرعي للبلاغة، وما ذلك إلا للدور الذي يؤديه التَّنغيم في العمليَّة الكلامية؛ لذا كان مطلبًا ملحًّا في العمليَّة التَّعليميَّة يمارسه المعلم والطالب على حد سواء" (التركاوي، 2021، ص. 208).

فلابُدَّ من التَّركيز على المادة العلمية التي تقدم للطالب وأن تشتمل على قراءات تنغيمية مميزة تؤدى بطريقة تمثيلية أو أداء إنشادي بقراءة جهرية تختلف فيه درجات الصَّوت من الصعود أو الهبوط، مع الوقف، والنبر على بعض الكلمات لإيصال المعنى المراد للمستمع، حتى يخرج الطفل وهو يعلم أهميَّة هذه الظَّواهر في عمليَّة التَّعلم والإفهام.

- إن "إتقان التَّنغيم ومعرفته أمر بالغ الأهميَّة لما له من صلة بالمعنى، فهناك وظيفتان للتنغيم؛ وظيفة أدائية، ووظيفة دلالية" (الحازمي، 2001، ص. 62).

-إتقان التَّنغيم هو إتقان لأداء اللُّغة كما ينطقها أهلها.

وقد يحدث أن يتحدث إليك من لا يتقن اللُّغة ولا يجيد أداءها فلا تعرف ما يريد أن يقوله، والسبب في ذلك يعود إلى أنه لا ينطقها بما هو متعارف عليه من التنغيم. إن حسن الأداء لا يتأتى إلا باتباع سنن أهل اللُّغة في النطق، والاهتمام بالجانب التَّطبيقي ، والتعود على مجاراة الفصحاء، والسماع للقراء المجودين. فالقراءات التي نسمعها من القراء من وقف، ومد، وسكت، ومدود مختلفة هي التنغيم. هذه الجوانب المشرقة في تراثنا، يجب أن نضع أيدينا عليها؛ لأن حسن الأداء ووضوح المعاني من أهم ما سعى إليه علماء العربيَّة. (الحازمي، 2001، ص. 54)

-لابُدَّ للمعلمين من الاهتمام بالتَّنغيم وخاصة في تعليمهم للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة الاهتمام بالمد الزمني أو التمطيطي للأصوات بتغير مستوياتها الصَّوتيَّة من الارتفاع والانخفاض، أو الصعود والهبوط؛ "لأن الظَّاهرة تؤثر في المعنى والدلالة المراد توصيلها للأطفال،

فتختلف بين التَّقرير، أو الاستفهام، أو التعجب، أو التَّركيز على مدلول محدد المراد (يراد) إبرازه" (Khorshed، 2023، ص. 43).

وهذا الأمر مهم وخاصـــة في الشـــعر الغنائي الذي يقدم للأطفال في مراحلهم المبكرة، فالتقليد والمحاكاة للتنغيم الذي يحسنه المعلم مع الإشارة باليد أو التَّعبير الجسدي والانفعالي يساهم بشكل كبير في ترسـيخ المعاني الدلالية وحفرها في ذهن المتعلم، وبالتالي محاكاة هذا الأسـلوب الناجح في مسيرته التَّعليميَّة، فيتقن اللُّغة مخاطبًا ويتقن الفهم والدلالة مستمعًا.

إن أسلوب التدريس التنغيمي لشعر الأطفال في المراحل المبكرة يعدُّ عاملًا كبيرًا مؤثرًا في مستوى الفهم القرائي لهم؛ لما له من أثر في إيضاح المعاني، وجماليات الأساليب الصَّوتيَّة واللُّغويَّة، والتَّعبير الانفعالي باللُّغة المنطوقة، أو التعبيرات الجسدية للمعلمات، وبالتالي تقليد الأطفال لها عن بعد وتذوق. (Khorshed، 2023، ص. 43)

فلو أن المسـؤولين عن وضـع المناهج اهتموا بالتَّركيز على هذه الظَّاهرة وأهميتها في فهم الدلالة اللُّغويَّة والبلاغية، كما ركزت الجامعات على تخريج المعلم وهو يتقن هذه الظَّواهر التَّطريزية التي تتضـــافر معًا في فهم المقصـــود_ لتغير حال الكثير من الطُّلاب وظهر من بينهم الكثير من المبدعين في اللُّغة، وزالت الرتابة والنمطية عند تلقيهم للدروس العربيَّة التي ينفر منها الكثير.

-"التَّنغيم ليس محصورًا فقط في درجة الصوت، وإنما هو مجموعة معقدة من الأداء الصوتي بما يحمل من نبرات وفواصل، وتتابع مطرد للسكنات والحركات التي يتم بها الكلام" (الحازمي، 2001، ص. 54).

وعليه فإن التَّنغيم لا يوجد بعيدًا عن النبر، فالتَّنغيم يعتمد على النَّبر في وجوده، والنمط التنغيمي يعتمد على درجة الصَّوت من علو أو انخفاض، كما يعتمد على الوقف "الفواصل"، وكلها ظواهر تطريزية تتضافر لخدمة المعنى الدلالي المفهوم من الخطاب.

–التَّنغيم يقوم مقام علامات الترقيم، فالتَّنغيم يقوم بهذه الوظيفة في النصوص الملقاة على الغير أو المسموعة، بينما تكون علامات الترقيم في النصوص المكتوبة فقط، ومن هنا فإن من البديهي أن المنطوق سابق على المقروء، حتى الطفال فإنهم يسمعون أكثر مما يقرؤون، ولذا فإن الاهتمام بهذا الجانب عندهم ينشأ لنا جيلًا يعتمد تذوق النص وفهمه بمجرد سماعه من قارئ مميز يفهم متى ينفعل مع النص، ومتى يعلو صوته، أو ينخفض، ومتى يغير في نبرة صوته ليدل على أن الجملة خبرية، أو استفهامية، أو خبرية، بدلًا مما نراه الآن في مدارسنا في مراحل التَّعليم الأولى من طلاب يقرؤون ليتخلصوا من النص ولا يتذوقوا منه شيئا بسبب غياب الوقف على معنى تام للجملة، وغياب "التنغيم" لفهم المقصود من الجملة هل هي خبرية أم غير ذلك.

إن هذه السلبيات التي نجدها في العديد من مدارس اليوم تحتاج إلى الدَّرس الصوتي وتعميمه للنهوض باللُّغة العربيَّة مرة أخرى لتكون اللُّغة الأولى في العالم بعد تراجعها للمركز الرابع عالميًّا، كما أنه يساهم في الكشف عن المهارات الإبداعية لدى الطُّلاب واكتشاف المواهب في مراحل مبكرة.

خلاصة الفصل الثالث

وبعد هذه الجولة الطَّويلة مع الظَّواهر التَّطريزية وأهميتها في تعليم اللُّغة العربيَّة يمكننا التوصل إلى ما يلي:

-شكل مفهوم الملامح التَّطريزية إشكالا بين الدارسين في تحديد ملامحه بدقة، ولذا كثرت فيه المصطلحات وتعددت، وإن دلت في النهاية على مدلول واحد، وكان أكثر المصطلحات شيوعًا: "التَّطريز"، و"الفونيمات فوق المقطعية".

-لم تهتم الدِّراسات الصَّوتيَّة بدراسة الملامح التَّطريزية، ولكن الدَّرس اللساني الحديث استدرك ذلك الخلل وتوجه إلى دراستها، وقامت نظريَّات على أساسها، (البابيي، 2012، ص. 11).

- يقصد بالظَّواهر التَّطريزية تلك المساحة الصَّوتيَّة المصاحبة لنطق الكلمات أو الجمل، وهذه المساحة تختلف من حيث المدة الزَّمنيَّة بين الطول والقصر من ناحية، أو الارتفاع والانخفاض من ناحية أخرى.

-يتقارب مفهوم الظَّواهر التَّطريزية عند اللسانيين المحدثين ويدور حول المظاهر الأدائية للصوت وما يصاحبها من نغمات، أو نبر، أو تنغيم، وارتفاع أو انخفاض، والحدة أو اللين فيه.

- تتضح أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في عمليَّة التَّواصل والإفهام، بخروج الأصوات من مخارجها الصَّحيحة، ومراعاة صفات الحروف حتى لا تختلط على السامع، والتنويع في الأداء؛ مما يؤدي إلى عمليَّة التَّواصل الشَّفوي الناجح بين المتحدث والسامع.

- يعد النَّبر سمة تطريزية جمالية للكلمة، يميزها عن غيرها من الكلمات غير المنبورة، ويجعلها وحدة بنائية متكاملة، وهو وضوح سمعي لمقطع معين يتجاور مع مقاطع أخرى أقل وضوحًا منه، فهو قوة أدائية من المتكلم يقصد بها تركيز الضّغط على مقطع معين في الكلمة لإيصاله للمتلقي، وقد يكون له أثر وظيفي وبلاغي.

–تنقسم اللغات إلى لغات نبرية، ولغات غير نبرية، وقد اختلف اللسانيون في اللُّغة العربيَّة في كونها نبرية أم لا، ويرى أكثر الغربيين أن اللُّغة العربيَّة لم تعرف النبر، بينما انتصر اللغويون العرب لذلك كإبراهيم أنيس، الذي أشار إلى أن النَّبر في العربيَّة له قواعد تحكمه، وأرجع الحكم في ذلك إلى قراءة القراء المصريين للقرآن بطريقة نبرية.

–ينقسم النَّبر في اللُّغة العربيَّة إلى قسمين: قسم أولي، وقسم ثانوي، أو قسم يتعلق بالجانب الصرفي، وآخر يتعلق بالجانب الوظيفي الدلالي.

– يمكن للدرس اللساني الحديث المساهمة بشكل فعَّال في تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال، ولغير النَّاطقين بها، عن طريق إعطائهم مفردات تحمل موضعًا واحدًا من النبر، وذلك بأن يكون النَّبر في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وهذا النَّبر إما أن يكون قويًّا، أو متوسطًا، والتدريب على ذلك يساعد المتعلم في إتقان اللُّغة. كما يسهم النَّبر في تسهيل فهم الصيغ الصَّرفيَّة المطردة.

–يعد التَّنغيم من الظَّواهر التَّطريزية التي لها دور مهم في بيان المعنى المفهوم من الخطاب، وهو ظاهرة صوتيَّة تعبر عن حالة المتكلم النفسية، وترتبط بدرجات الصَّوت من الارتفاع والانخفاض، وهي من الحقائق الصَّوتيَّة الموجودة في جميع اللغات.

–يدور تعريف التَّنغيم حول ارتفاع الصَّوت وانخفاضه أثناء الكلمة مما يولد نغمة معينة يشعر بها السامع، وهو ناتج عن ذبذبة الوترين الصوتيين بمدة زمنية محددة.

– يرى الكثير من الباحثين المعاصرين أن التُّراث العربي القديم لم يعرف التنغيم، كما أن هناك خلافًا بين المعاصرين حول هذه القضية، وترى الباحثة أن القدماء عرفوا التنغيم، ولكنهم لم يعرفوه كمصطلح علمي شأنه شأن كثير من المصطلحات التي عرفها علماء العرب القدماء بمصطلحات أخرى تتواكب مع عصرهم، ولذلك فإن علماء النحو، والتَّجويد عرفوا التَّنغيم لكنهم حقًّا لم يصنفوا فيه، أو يفردوا له أبوابًا في مصنفاتهم.

–دراسة التَّنغيم وفهمه وإتقانه له أثر كبير في تعليم اللُّغة العربيَّة، فإتقان التَّنغيم هو إتقان لأداء اللُّغة كما ينطقها أهلها، ويعد التَّنغيم وريثًا للبلاغة القديمة يجب على أساسه أن تعاد صياغة المناهج التَّعليميَّة المقدمة للأطفال في مدارسنا العربيَّة التي تعتمد في مجملها على الحفظ والتلقين مما يقتل الإبداع والتفكير والابتكار لدى الأطفال، وعبر هذا التَّنغيم وإتقانه من المعلمين تزداد درجة التذوق للكلام وفهمه فهمًا صحيحًا قائمًا على الإشارة البلاغية من وراء التنغيم.

الفصل الرابع

متن الدِّراسة ومنهجيتها

ويشمل مبحثين:

المبحث الأول: متن الدِّراسة.

وينقسم إلى أربعة أقسام:

- أولًا: التَّلاميذ.
- ثانيا: استمارة تقييم التَّلاميذ.
- ثالثا: المعلمات.
- رابعا: استمارة المعلمات.

البحث الثَّاني: منهجيَّة الدِّراسة.

المبحث الأول: متن الدِّراسة

أولًا: التَّلاميذ:

بالنسبة إلى عينة الدِّراسة المكونة من ثلاثين تلميذًا من الصف الأول الابتدائي ومثلهم من الصف الثَّاني الابتدائي في المدارس الحكومية بدولة قطر، كان نصف كل عينة من الإناث، والنصف الآخر من الذكور، وقد راعيت أن تتوافر الأمور الآتية:

(أ) شروط العينة:

هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في التِّلميذ كي أضمه لعينة الدِّراسة، تتمثل فيما يأتي:

- خلوهم من الأمراض العقلية والإدراكية.
- تمتعهم بسلامة السمع.
- تمتعهم بسلامة النظر.
- تمتعهم بسلامة جهاز النطق.
- تمتعهم بسلامة الأطراف الكبيرة والدقيقة (مفاصل اليد والأصابع).
- عمرهم من ستة أعوام إلى سبعة أعوام.
- الحصول على موافقة أولياء أمور التَّلاميذ للمشاركة في الاختبارات.
- يدرسون مناهج اللُّغة العربيَّة للصفين الأول والثَّاني الابتدائي في المدارس الحكومية بدولة قطر.

(ب) معايير الإدراج:

هناك مجموعة من المعايير التي بناء عليها أدرج التِّلميذ في عينة الدِّراسة، تتمثل فيما يأتي:

- خلوه من الأمراض العقلية والإدراكية.
- تمتعه بسلامة السمع.
- تمتعه بسلامة النظر.
- تمتعه بسلامة جهاز النطق.
- تمتعه بسلامة الأطراف الكبيرة والدقيقة (مفاصل اليد والأصابع).
- عمره من ستة إلى سبعة أعوام.
- موافقة ولي الأمر على مشاركة ابنه أو ابنته في الدِّراسة.
- موافقة وزارة التَّربيَّة والتَّعليم بدولة قطر على إجراء الدِّراسة في مدارسهم الحكومية.
- موافقة المدرسة الحكومية التي سيتم اختيارها على إجراء الاختبارات لتلاميذها.

(أ) معايير الاستبعاد:

هناك مجموعة من المعايير التي بناء عليها أستبعد التِّلميذ من عينة الدِّراسة، تتمثل فيما يأتي:

- مصاب بمرض من الأمراض العقلية والإدراكية.
- مصاب بمرض في السمع أو يؤثر على السمع.
- مصاب بمرض في النظر أو يؤثر على النظر.
- مصاب بمرض في جهاز النُّطق أو يؤثر على جهاز النطق.
- مصاب بمرض في الأطراف الكبيرة أو الدقيقة (مفاصل اليد والأصابع).
- عمره أقل من ستة أعوام وأكبر من سبعة أعوام.
- رفض ولي الأمر على مشاركة ابنه أو ابنته في الدِّراسة.
- رفض وزارة التَّربيَّة والتَّعليم بدولة قطر على إجراء الدِّراسة في مدارسهم الحكومية.
- رفض المدرسة الحكومية التي سيتم اختيارها على إجراء الاختبارات لتلاميذها.

(د) تحديد حجم العينة:

جرى تحديد حجم العينة على وفق الآتي:

- ثلاثون (30) تلميذًا يدرسون مادة اللُّغة العربيَّة للصف الأول الابتدائي في المدارس الحكومية القطرية التابعة لوزارة التَّربيَّة والتعليم.
- ثلاثون (30) تلميذًا يدرسون مادة اللُّغة العربيَّة للصف الثَّاني الابتدائي في المدارس الحكومية القطرية التابعة لوزارة التَّربيَّة والتعليم.
- **المجموع:** ستون (60) تلميذًا.

(هـ) نوع التدخل وإجراءات جمع البيانات:

اتخذت إجراءين فيما يخص جمع البيانات، يتمثلان فيما يأتي:

- الاستبانة.
- اختبارات للتلاميذ في علم الأصوات.

1. استمارة تقييم التَّلاميذ:

أما استمارة تقييم التَّلاميذ، فقد بنيتها كي تقيس مهارات اللُّغة كافة، وتبين أهميَّة علم الأصوات في تعليميَّة اللُّغة واكتسابها، وكان دائمًا لديَّ افتراض سعيت إلى تحقيقه وإثباته من خلال الدِّراسة، وعملت على ربط استمارة التقييم به، يتمثل في الوعي الصوتي لدى كل من التِّلميذ والمعلم ينعكس بالإيجاب على التقدم في مهارات اللُّغة والتمكن من صوتياتها، وقد تمثلت إجراءات استمارة التَّلاميذ فيما يأتي:

كانت الاستمارة عبارة عن اختبار في علم الأصوات للصفين الأول والثَّاني الابتدائي يقيس مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وذلك من خلال نوعين من الإجراءات:

2. إجراءات الاختبار العامة:

- ستقدم الباحثة والمعلمة المساعدة الاختبار للتلاميذ.
- سيقدم الاختبار في مكتبة المدرسة.
- طباعة الاختبار ورقيا.
- تقديم الاختبار لكل طالب بشكل فردي بحيث تكون فترة الاختبار للطالب 20 دقيقة.
- تصحيح الاختبار ورصد الدرجات من قبل الباحثة.
- تحليل نتائج الاختبارات.
- تضمين النَّتائج في رسالة الماجستير مع التعليق عليها وربطها بفرضيات الرسالة.

3. إجراءات الاختبار التَّفصيلية:

أ. الاستماع:

- يستمع التِّلميذ إلى فقرة تقرؤها الباحثة أو المعلمة المساعدة مرتين.
- يجيب التِّلميذ عن أسئلة الفقرة في ورقة الاختبار (مرفق الاختبار).

ب. التحدث:

- يعبر التِّلميذ عن الصور الموجودة في ورقة الاختبار شفويًّا.
- تكتب الباحثة أو المعلمة المساعدة إجابات التِّلميذ كما يقولها التِّلميذ بالضبط دون تدخل في الصياغة أو التعديل في الجمل والعبارات (مرفق الاختبار).

ج. القراءة:

- يقرأ التِّلميذ الجمل المحددة في ورقة الاختبار.
- تحدد الباحثة أو المعلمة المساعدة في الأصوات الخاطئة التي قرأ بها التلميذ.

- يجيب التِّلميذ عن الأسئلة الخاصة بالنغم والتقارب بين مخارج الأصوات وصفاتها (مرفق الاختبار).

د. الكتابة:

- يكتب التِّلميذ الجمل التي تمليها الباحثة أو المعلمة المساعدة عليه.
- تعيد الباحثة أو المعلمة المساعدة الجمل كي يراجع التِّلميذ ما كتبه.
- يجيب التِّلميذ عن أسئلة خاصة بالتقطيع الصوتي والتحليل والتَّنغيم كتابيا (مرفق الاختبار).

ثانيًا: المعلمات:

(أ) شروط اختيار المشاركين:

هناك شروط وضعتها الباحثة في اختيار المشاركين في استبانة المعلمات، وتتمثل هذه الشروط في أن يكون المشارك معلم/ ة لغة عربية للصف الأول أو الثَّاني الابتدائي في إحدى المدارس الحكومية التابعة لوزارة التَّربيَّة والتَّعليم العالي بدولة قطر.

(ب) عدد المشاركين:

تشمل عينة هذه الدِّراسة 60 معلمة في مدراس دولة قطر للتعليم الابتدائي، يتوزع هذا العدد على فئتين من مستويين (الأول والثَّاني): 30 معلمة من المستوى الأول، و30 من المستوى الثَّاني، وتستغرق مدة إنجاز الاستبانة 20 دقيقة على الأكثر، في حين استمارة المشاركة التطوعية 5 دقائق.

(ج) معلومات مطلوبة من المشاركين:

قامت المختبرة مع المعلمة المساعدة بجمع بعض المعلومات من المشاركين في البحث: (الاسم الكامل، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة، المادة التي تدرس، الصف الذي يتم دريسه) ويتعهد فريق البحث بالحفاظ على سرية هذه المعلومات بحيث ستبقى محفوظة ضمن فريق البحث/ قسم اللُّغة العربيَّة بجامعة قطر الذي تنتمي إليه المختبرة لهذا البحث، كما توضح ذلك البطاقة الآتية:

(د) استمارة المعلمات:

بيانات المعلم/ة
الاسم:.....
التخصص الأكاديمي:.....
سنوات الخبرة:.....
المادة التي تدرس:.....
الصف الذي يتم دريسه:.....

الشكل (1) بطاقة استمارة المعلمات

(هـ) الإجراءات:

قدم المعلم/ة الاستبانة في مكان أو وقت وجده مناسبا له (بعد التنسيق مع إدارة المدرسة) من قبل الباحثة، وتم طلب من المشارك/ة في الاستبانة والاستمارة ما يلي:

- الإجابة عن أسئلة الاستبانة تمت بشكل فردي الكترونيا في أي مكان أو زمان يناسب المشارك/ة، مع أخذ موافقة منه قبل البدء.

- كتابة استمارة المشاركة التطوعية ستتم بشكل فردي ورقيا في أي مكان أو زمان يناسب المشارك/ة، مع أخذ موافقة منه قبل البدء، على أن يسلمها للباحثة.

نشرح للمشارك/ة كل ما يجب القيام به في الاستبانة والاستمارة، ويمكنه/ها طرح أي سؤال أو استفسار في حالة عدم فهمه/ها لتعليمات الاستبانة والاستمارة.

(و) فوائد المشاركة في الاستبانة:

المشاركون في هذه الدِّراسة لا يحصلون على أي مقابل مادي، في حين يمكن لنتائج الاستبانة والاستمارة أن تشكل فائدة خاصة للمشاركين من خلال تعريفهم على بعض المعلومات المتصلة بمضمون الدِّراسة والمتعلقة بمهارات اللُّغة العربيَّة (التَّركيز على الوعي الصوتي في الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة).

(ز) الفوائد العائدة على المجتمع:

جوانب الاستفادة من نتائج الدِّراسة:

- استقراء واقع تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها في المدرسة الحكومية القطرية.
- الوقوف على بعض المشاكل التي يعاني منها تلاميذ هذه المدارس في تعلمهم لمهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة).
- اعتماد نتائج البحث في بلورة موضوعات بحث جديدة.
- العمل بنتائج البحث على تطوير محتويات تعليميَّة تعلمية تتصل بالمستويات اللُّغويَّة الصَّوتيَّة الموجهة لتلاميذ المدارس الابتدائية في قطر.

(ب) الانسحاب من المشاركة في الدِّراسة:

يمكن للمعلم/ة أن ينسحب من الدِّراسة في أي وقت يشاء ولأي سبب كان، وفي حال حدوث ذلك لن يترتب عن انسحابه أي ضرر له/ها، يكفي أن يبلغ/تبلغ المختبرة بذلك، كما يجوز للقائمة على الدِّراسة أن تنهي مشاركة المعلم/ة في الدِّراسة إذا لاحظت أنه لا يتبع/تتبع التعليمات.

(ط) السرية:

تم الاحتفاظ بسرية المعلومات الشخصية للمشاركين في الدِّراسة؛ حيث قمت بوضع رقم رمزي خاص بكل مشارك/ة حال قبوله/ها المشاركة، ولن يتم حفظ أية معلومات شخصية له/ها في قاعدة بياناتنا، وكل الوثائق التي تحتوي على اسم المشارك/ة بما في ذلك هذا النموذج، تم وضعها في مكان آمن، وحيث إن نتائج هذا البحث سيتم نشرها وتداولها في منابر علمية، فإننا نتعهد بعدم إدراج أية معلومة شخصية عن المشاركين فيها.

(ي) أهداف الاستبانة:

تحقيق النَّتائج التالية:

- مدى تمكن المعلمين من مخارج الأصوات.
- مدى تمكن المعلمين من صفات الأصوات.
- مردودية تمكن المعلمين من مخارج الأصوات وصفاتها على جودة تعليم مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- حاجة مناهج اللُّغة العربيَّة إلى إضافة وحدات ودروس في مخارج الأصوات وصفاتها.
- أهميَّة مخارج الأصوات في تعليميَّة مهارات اللُّغة العربيَّة.
- أهميَّة صفات الأصوات في تعليميَّة مهارات اللُّغة العربيَّة.
- أهميَّة علم الأصوات والصَّواتَة في تنمية تعليميَّة مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

- إكساب معلمي اللُّغة العربيَّة المهارة في استثمار مخارج الأصوات وصفاتها في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.
- تمكين تلاميذ المرحلة الابتدائية من معرفة مخارج الأصوات وصفاتها.

المبحث الثَّاني: منهجيَّة الدِّراسة

1. منهج الدِّراسة:

تستند الدِّراسة إلى المنهج المزجيّ (Approach Mixed)، الذي يمزج بين ميزات المنهج الكمي (Approach Quantitative) والكيفي (Approach Qualitative)؛ وذلك لكون المنهج المزجي يتماشى مع طبيعة البحث الذي سنقوم به، الذي يعتمد على ركيزتين أساسيتين هما: الجانب النَّظري والجانب التَّطبيقي المدعم بالاختبارات، الاستبيانات، الإحصاءات التي تعكس واقع العمليَّة التَّعليميَّة للغة العربيَّة.

يعد المنهج الكمي (Approach Quantitative) والمنهج الكيفي) Approach (Qualitative من أكثر مناهج الأبحاث استخدامًا في الدِّراسات العلمية الحديثة، ويعرف المنهج الكيفي بأنه المنهج الذي يقوم على استكشاف المواقف،

والسُّلوكيَّات، والخبرات باستخدام عدة طرق كالمقابلات، والمجموعات، ويهدف هذا المنهج إلى دراسة عمق الظَّاهرة، حيث يعود بالأشخاص إلى الماضي، ولا يهتم بالنَّتائج بل يركز على الظَّاهرة نفسها، كما يُعرف بأنه العمليَّة التفاعلية بين الباحث وعينة الدِّراسة، حيث تقدم عينة الدِّراسة معلومات للباحث تساعده على الوصول إلى النَّتائج الجيدة، وللمنهج الكيفي مجموعةً من الخصائص كوصف الظَّاهرة وصفًا دقيقًا، كما له العديد من الميزات وهي:

• القدرة على الدخول إلى أعماق الظَّاهرة، ودراستها، وتحليلها، ومعرفة تفاصيلها دون جمع بياناتها من الناس.

• قدرة الباحث على دراسة الظَّاهرة في مكان حدوثها أي في الطبيعة دون الحاجة لدراستها في المختبرات.

• المرونة الكبيرة التي يتمتع بها، وإمكانية إكمال الدِّراسة، وإجراء التعديلات والتطويرات عليها في المستقبل، كما أنه يقدم للباحث معلومات مهمة؛ نظرًا للحرية الكبيرة التي يعطيها لعينة الدِّراسة.

في حين أن المنهج الكمي يعتمد على القيام بالبحث بشكل عملي من خلال استخدام الإحصاءات، والاستبيانات للحصول على النتيجة المطلوبة، إذ يهتم بجمع النَّتائج، والبيانات، ويعرف المنهج الكمي بأنه بحث يستدل من خلاله الباحث على الظَّاهرة الاجتماعيَّة من

خلال اتباع عدد من الأساليب الإحصائيَّة، وعن طريق هذا المنهج يمكن الربط بين الملاحظة التَّجريبيَّة والبحث الكمي، وذلك من خلال القياس، ولكي يتأكد الباحث من صحة المقاييس التي يستخدمها فعليه استخدام مقاييس الصدق والثبات، كما أن استخدام

المنهج الكمي يتطلب منه تعريف المفاهيم التي سوف يستخدمها في بحثه العلمي، بهدف اختيار الفرضيات التي تحدد من بداية البحث، ثم البدء بمرحلة جمع البيانات وترتيبها، وتحليلها تحليلًا إحصائيًا للوصول إلى النَّتائج المرجوة.

وله عدة ميزات تتخلص بما يلي:

• مناسب لعدد كبير من العلوم والمجالات كعلم النفس، والاقتصاد، والتسويق، وغير ذلك من المجالات.

• نشأ المنهج الكمي في المدرسة الوضعيَّة، فمن خلال العلاقة بين المتغيرات يتمكن الباحث من تحديد الأسباب، واستخراج النَّتائج، والتنبؤ بالمستقبل.

• تختبر البحوث الكمية المتغيرات التَّجريبيَّة، كما تحد من ظهور المتغيرات الاعتراضية.

• يعد المنهج الكمي المنهج الأفضل لدى كثير من الباحثين في حال توفر معلومات عديدة عن الموضوع الذي يجب دراسته.

من المهم التطرق لأوجه الاختلاف بين المنهج الكمي والمنهج الكيفي، كي ينجلي منهجنا البحثي المعتمد:

• يلجأ المنهج الكيفي للملاحظة المتفاعلة، والمقابلة الشخصية المتعمقة، أما بالنسبة للمنهج الكمي فإن الباحث يقوم بتجهيز الأسئلة سابقًا، حيث يكون نمط الأسئلة تقليديًا.

• يهدف المنهج الكيفي إلى فهم الظَّاهرة ضمن إطارها، ولا يهتم بتعميم النَّتائج، بينما يقوم المنهج الكمي بقياس الظَّاهرة وتحليل بياناتها لاستخراج النَّتائج وتعميمها.

• يفسر المنهج الكيفي الظَّواهر بأسلوب إنشائي، بينما يعتمد المنهج الكمي على تفسير الظَّواهر باستخدام الطرق الرقمية والإحصائيَّة.

• تكون العينة في المنهج الكيفي عينةً مختارة من قبل الباحث، بينما تكون العينة في المنهج الكمي عشوائية.

• قد ينحاز الباحث في المنهج الكيفي إلى جهة من جهات الدِّراسة، بينما يلتزم المنهج الكمي بالخطة الموضوعة بشكل سابق.

• يستطيع الباحث أن يستخدم البحثين معا فيدمجهما.

• يكون الباحث الكيفي قريبًا من مجتمع الدِّراسة، فيجمع المعلومات بشكل مباشر، ويحللها، أما الباحث الكمي فبإمكانه العمل في المختبر وأرض الواقع.

• الباحث في المنهج الكيفي هو الذي يقوم بإجراء المقابلات مع الأشخاص بشكل مباشر، ويتفاعل معهم، ويتعمق في مجال الدِّراسة، بينما الباحث في المنهج الكمي قد يرسل الاستبانات إلى أماكن متباعدة لتصل إليه الإجابات فقط.

• المنهج الكيفي يعتقد بأن السلوك مرتبط بشكل مباشر بالمكان الذي يعيش فيه الأشخاص، بينما يقوم المنهج الكمي على عزل السلوك الإنساني عن المحيط الذي تتواجد فيه عينة الدِّراسة.

• يحتاج المنهج الكيفي وقتًا أطول في تحليل البيانات، نظرًا لتداخلها، بينما تتم عمليَّة جمع البيانات، وتحليلها في المنهج الكمي بوقت أقل.

من خلال ما سبق سأعتمد المنهج المزجيّ (Approach Mixed)، حيث أنني سأمزج بين ميزات المنهج الكمي والكيفي المذكورة آنفا، وذلك لكون المنهج المزجي يتماشى مع طبيعة البحث الذي سنقوم به، والذي يعتمد على ركيزتين أساسيتين هما: الجانب النَّظري والجانب التَّطبيقي المدعم بالاختبارات، الاستبيانات، الإحصاءات التي تعكس واقع العمليَّة التَّعليميَّة للغة العربيَّة.

2. إجراءات جمع البيانات:

تمثلت إجراءات جمع البيانات في مجموعة خطوات تبتغي الوصول إلى نتائج موضوعية قابلة للقياس؛ وهي:

- إعداد أسئلة استبانة معلمات اللُّغة العربيَّة للصفين الأول والثَّاني وعرضها على المشرف لاعتمادها.
- كتابة أسئلة الاستبانة في برنامج " جوجل فورم " من أجل إرسالها لموجهة الطفولة المبكرة في وزارة التَّربيَّة والتَّعليم والتي بدورها سترسلها للمعلمات عبر رابط إلكتروني.
- تحليل إجابات المعلمات واستخراج النسب المئوية من أجل كتابة التغذية الراجعة عنها وتقييمها.
- إعداد أسئلة اختبار في علم الأصوات لتلاميذ الصفين الأول والثَّاني، وعرضها على المشرف لاعتمادها.
- طباعة الأسئلة وتصويرها على عدد الطلاب.
- إعداد الموافقة المستنيرة لولي الأمر على اختبار ابنه أو ابنته وإرسالها مع التَّلاميذ.
- إعداد الموافقة المستنيرة للطلبة المشاركين في الدِّراسة.

- إعداد الموافقة المستنيرة للمعلمين المشاركين في الدِّراسة.
- تقديم اختبار لتلاميذ الصفين الأول والثَّاني بشكل فردي.
- تصحيح الاختبارات وإصدار النَّتائج من أجل تحليلها وكتابة التغذية الراجعة عنها وتقييمها.

3. البيانات وخطة التحليل الإحصائي:

تمثل ذلك فيما يأتي:

- استبانة للمعلمات.
- اختبارات في علم الأصوات لتلاميذ الصفين الأول والثَّاني الابتدائي.
- الباحثة ستقوم بتسليم التَّلاميذ موافقة ولي الأمر بظرف مغلق.
- ستستلم الباحثة موافقات ولي الأمر من كل تلميذ.
- ستجمع الباحثة الموافقات في ظرف، وتحتفظ به عندها في البيت.
- ستقدم الباحثة الاختبارات للتلاميذ بشكل فردي.
- ستحتفظ الباحثة بأوراق الاختبارات في ظرف لا يطلع عليه أحد وتأخذه معها إلى البيت لتصحيح الاختبارات وإصدار النَّتائج وتحليلها.
- سترسل الباحثة استبانة المعلمين الكترونيا، حيث لن يطلع أحد على إجابات المعلمين غيرها، خاصة أن المعلم غير مجبر على ذكر اسمه أو مدرسته التي يعمل بها في الاستبانة من أجل ضمان الشفافية والحرية التامة في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

الفصل الخامس

تحليل المتن ونتائجه

(تحليل نتائج اختبارات التَّلاميذ)

القسم الأول

تحليل نتائج اختبارات التَّلاميذ

ويشمل ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: المخارج.

المبحث الثَّاني: الصفات.

المبحث الثالث: المقطع.

تمهيد

في هذا الفصل نعرض نتائج اختبارات التَّلاميذ في الصفين الأول والثَّاني من خلال ثلاثة مستويات؛ هي: المخارج، والصفات، والمقطع؛ وذلك من أجل الوقوف على مدى تمكن التَّلاميذ من هذه المستويات التي تمثل مستويات الأصوات في تعليم اللُّغة العربيَّة واللغات بشكل عام؛ ومن أجل ذلك أعددت اختبارات لقياس كل مستوى وما يحيويه من المهارات اللُّغويَّة الأربعة من زاوية الأصوات؛ وهي مهارات: "التحدث"، و"الاستماع"، و"القراءة"، و"الكتابة"، وقد طبقت الاختبارات على عينة الدِّراسة التي تتكون من ستين تلميذًا، نصفها في الصف الأول، والنصف الآخر في الصف الثَّاني.

المبحث الأول: المخارج

اجتهد علماء اللُّغة والنحو في تصنيف مخارج الحروف التي تتألف منها اللُّغة العربيَّة، وقسموا هذه الحروف إلى فئتين رئيستين: "المذلقة" و"المصمتة". تتألف المذلقة من ستة أحرف هي: ب، ر، ف، ل، م، ن، وتتميز بكونها أخف الحروف نطقًا وأكثرها سلاسة، ما يجعلها سهلة المزج مع غيرها لسرعة النُّطق بها. أما "المصمتة"، فهي عكس المذلقة، وتتمثل في بقية الأحرف الهجائية غير المذلقة، وتُعَدّ أصعب في النطق؛ إذ يتعذر على اللسان التلفظ بها منفردة في كلمات ثلاثية، وقد سميت مصمتة؛ لأن العرب منعت استخدامها بشكل مستقل في بناء الكلمات متعددة الحروف، (بسَّة، 2004، ص. 62).

وقد رتبها ابن جني على النحو الآتي: "الهمزة، والألف، والهاء، والعين، والحاء، والغين، والخاء، والقاف، والكاف، والجيم، والشين، والياء، والضاد، واللام، والراء، والنون، والطاء، والدَّال، والتاء، والصاد، والزاي، والسين، والظاء، والذال، والثاء، والفاء، والباء، والميم، والواو" (2000، ج 1، ص. 59).

يتحقق نطق الأصوات بشكل سليم من خلال إخراج كل صوت من مخرجه الصَّحيح، ومنح كل حرف صفاته الفريدة التي تميزه عن غيره من الحروف المماثلة له، مع إبراز الصفات الجمالية التي تمنح الأصوات نغمتها الشعورية الفريدة؛ فهذه الصفات المحسنة تضفي على الأصوات جرسًا خاصًّا بها، دون أن تكون مخصصة لتمييز صوت عن آخر، ولا يمكن للحروف والكلمات والجمل أن تُبرز معناها بشكل كامل إلا عندما يُنطق كل صوت بدقة، مع إظهار خصائصه المميزة والجمالية، (القيسي، 2011، ص. 94).

ويُعدّ فهم مخارج الحروف عنصرًا أساسيًّا في عمليَّة تعلم الأصوات اللُّغويَّة، ولضمان اكتساب الطُّلاب لهذه المهارة بصورة صحيحة، اقترح بدري اقتراح الخطوات الآتية:

أولًا: الاستماع النشط:

يجب على التِّلميذ الاستماع بدقة إلى المعلم وهو ينطق الأصوات اللُّغويَّة بطريقة صحيحة؛ وذلك لتكوين صورة ذهنيَّة واضحة لمخارج الحروف وكيفية إنتاجها.

ثانيًا: التكرار الجماعي والفردي:

يشجع التكرار الجماعي التَّلاميذ على التخلص من الخجل الذي قد يعتريهم عند نطق أصوات جديدة، كما يسهم في تدريب أجهزة النُّطق لديهم على إنتاج هذه الأصوات، أما التكرار الفردي فيتيح للمعلم فرصة تصحيح الأخطاء الفردية لكل تلميذ على حدة وتقديم الدعم اللازم له، خاصة في حالة وجود صعوبات نطقية معينة.

ثالثًا: التقسيم إلى مجموعات:

يساعد تقسيم التَّلاميذ إلى مجموعات صغيرة على زيادة فرص تفاعلهم مع المعلم ومع زملائهم، وتوفير بيئة تعليميَّة داعمة تساعدهم على اكتساب الثقة بالنَّفس والتغلب على أي صعوبات قد يواجهونها.

رابعًا: التدريب الفردي:

يخصص المعلم وقتًا للتدريب الفردي مع التَّلاميذ الذين يعانون صعوبات نطقية محددة؛ وذلك لتشخيص هذه الصعوبات وتقديم التدخل العلاجي المناسب، (1997، ص. 3-4).

يبدو من خلال المقترح السابق أنه من خلال تطبيق هذه الخطوات، يمكن للمعلم أن يضمن اكتساب التَّلاميذ مهارة نطق الأصوات اللُّغويَّة بصورة صحيحة وسليمة؛ ومن ثم تحسين أدائهم اللُّغوي بشكل عام.

من هذا المنطلق تحظى مخارج حروف اللُّغة العربيَّة بأهميَّة بالغة، لا سيما في تعليم التَّلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ إذ تُعَدّ وسيلة أساسيَّة للتمييز بين الحروف التي تتشكل منها الكلمات، ويأتي هذا التمييز بوصفه جزءًا مهمًّا للحفاظ على معاني القرآن الكريم، الذي اختار الله -تعالى- بحكمته أن يكون باللُّغة العربيَّة؛ تلك اللُّغة التي حملت الإعجاز الإلهي وخاتمة الرسالات السماوية، ومما لا شك فيه أن لغة هذا المقام العظيم تستحق أن تكون الأكثر اتساعًا في أساليبها، والأغزر في مفرداتها، والأرفع في قدرتها على التَّعبير والإفصاح.

بعد أن استعرضنا أهميَّة مخارج الحروف في العمليَّة التَّعليميَّة، نستخلص ضرورة تعزيز الوعي الفونولوجي لدى الطلاب، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، بالإضافة إلى التعرف على التحديات التي تواجههم في إدراك مخارج الحروف بشكل دقيق، ويمكن تناول هذا الأمر كما يلي:

أولًا: "مهارة التحدث":

(أ) مفهوم التحدث:

يُعَدّ التحدث هو غاية المهارات اللُّغويَّة وذروة سنامها؛ إذ الهدف النهائي والغاية المرجوة من تعلم أي لغة أن يستطيع المتعلم أن يتواصل مع الآخرين من خلال إنتاج جمل مفيدة تصلح للتخاطب بها يتفاهم ويقضي حوائجه ويحقق مآربه وأهدافه؛ ومن ثم فالتحدث يكتسب أهميَّة كبيرة بين المهارات اللُّغويَّة تجعله يحتل منها مكان الصدارة؛ ولعل تلك الأهميَّة هي التي دفعت الكثير من الباحثين للتصدي لتحرير هذا المفهوم.

عرفها الفرماوي بأنها تمثل قِمة الإبداع الإنساني؛ فهي عمليَّة معقدة تتضمن إنتاج وتشكيل الأصوات اللُّغويَّة بوعي وإتقان، وتستند هذه المهارة إلى آليات فسيولوجية دقيقة؛ مثل: التنفس وحركة أعضاء النطق، وتتفاعل مع قدرات عقلية عليا كالتفكير والإبداع والتعبير، وبفضل هذه المهارة يستطيع الإنسان أن ينقل أفكاره ومشاعره، وأن يتواصل مع الآخرين بفاعلية، وأن يؤثر فيهم ويقنعهم، (2006، ص. 28).

ومن ثم فإن "مهارة التحدث" تُعَدّ "مهارة التحدث" نتيجة تفاعل معقد بين العقل والجسم؛ ففي حين تعتمد على عمليات فسيولوجية محددة؛ مثل: التنفس وحركة أعضاء النطق، فإنها تتطلب أيضًا قدرات عقلية عالية المستوى كالتفكير اللُّغوي وإدارة الذاكرة، وبفضل هذه المهارة يستطيع الإنسان أن يرمز للأفكار والمعاني عبر الصوت، وأن ينقلها إلى الآخرين بشكل دقيق وواضح.

كما عرفها الدليمي بأنها تمثل عمليَّة تفاعليَّة معقدة تتأثر بمجموعة متشابكة من العوامل، بما في ذلك الحالة النفسية للمتحدث والموقف الاجتماعي الذي يجد نفسه فيه؛ فالتَّعبير الشَّفوي ليس مجرد إنتاج للأصوات، بل هو نتيجة لتضافر الكثير من العوامل اللُّغويَّة والنفسية والاجتماعيَّة، كما أنه

يمثل القمة التي تسعى إليها عمليَّة تعلم اللُّغة العربيَّة، حيث تتكامل جميع الجوانب اللُّغويَّة لتؤسس لهذا الأداء الشفهي المتقن، (2009، ص. 132).

ومن ثم يُعَدّ التَّعبير الشَّفوي الهدف النهائي لتعلم اللُّغة العربيَّة؛ فهو يجسد كل ما يتعلمه التِّلميذ من قواعد ونحو وصرف وأدب، إن عمليَّة التحدث ليست مجرد ممارسة لغوية، بل هي فن يتطلب مهارة في اختيار الكلمات وتنظيم الأفكار والتكيف مع المتلقي، وتتأثر هذه العمليَّة بعدة عوامل؛ منها: الحالة النفسية للمتحدث والموقف الاجتماعي.

كما عرفها عبد الهادي بأنها تعد بمنزلة المدخل الأساسي لعالم اللُّغة العربيَّة؛ فهي المفتاح الذي يفتح أبواب التَّواصل والتفاعل مع الآخرين؛ سواء كان المتحدث طفلًا يخطو خطواته الأولى في عالم الكلمات، أم كان بالغًا يسعى إلى تطوير مهاراته اللُّغويَّة، فإن التحدث يشكل ركيزة أساسيَّة في حياتنا اليومية، (2009، ص. 180).

وبناء على ذلك يمكن القول بأن "مهارة التحدث" هي أكثر من مجرد إنتاج للأصوات، فهي فن التفاعل والتَّواصل مع الآخرين، إنها الأداة التي نستخدمها لبناء العلاقات، وتبادل الأفكار، والتَّعبير عن أنفسنا؛ ومن ثم فإن إتقان هذه المهارة يُعَدّ هدفًا أساسيًّا لكل متعلم للغة العربيَّة.

(ب) أهميَّة التحدث:

تناول الحلاق أهميَّة مهارات التحدث؛ فكشف عن بعض النقاط التي تكسب هذه المهارة أهميَّة خاصة تتمثل فيما يأتي:

- يمثل التحدث بوابة دخول الطفل إلى عالم اللُّغة والمعرفة؛ فهو الأداة الأولى التي يستخدمها لتكوين مفرداته وتوسيع مداركه اللُّغويَّة قبل أن يتعلم القراءة والكتابة، وفي الوقت نفسه فإن "مهارة التحدث" تتأثر بالمهارات اللُّغويَّة الأخرى، كالاستماع والقراءة والكتابة، التي تعمل معًا لتطوير قدرة الطفل على التَّعبير بوضوح وفعالية، وتزويده بالمهارات اللازمة للتواصل والتفاعل مع الآخرين.

- التحدث هو الوسيلة الأكثر مباشرة وفعالية للتواصل بين الأفراد؛ فهو الجسر الذي يربط بعضنا ببعض، ويسهل تبادل الأفكار والمشاعر، وبفضل التحدث يمكننا بناء علاقات اجتماعيَّة قوية، وحل المشكلات، والتأثير في الآخرين.
- إن طريقة حديث الفرد هي انعكاس لصورته الذهنية لدى الآخرين؛ فالكلمات التي نختارها والأسلوب الذي نتحدث به يكشفان الكثير عن شخصيتنا وثقافتنا ومعرفتنا؛ ومن ثم فإن إتقان "مهارة التحدث" يسهم في بناء صورة إيجابية عن الذات.
- يُعَدّ التحدث اللبنة الأساسيَّة للتواصل اللغوي؛ فهو الوسيلة التي نستخدمها لنقل أفكارنا ومشاعرنا إلى الآخرين؛ ومن ثم فإن إتقان "مهارة التحدث" هو هدف أساسي لكل متعلم للغة، (2010، ص. 153-154).

(ج) تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة التحدث":

من أجل الوقوف على جوانب القوة والضعف الصوتي لدى التَّلاميذ في الصفين الأول والثَّاني الابتدائيين أجريت اختبارًا راعيت فيه أن يكون شاملًا بحيث يقيس مهارات اللُّغة المختلفة؛ وذلك بالتطبيق على عينة عشوائية تتكون من ثلاثين تلميذًا، ويمكن عرض البيانات والتحليل والتعليق على النَّتائج من خلال التَّفصيل الآتي:

أولًا: الصف الأول الابتدائي:

أشارت البيانات إلى وجود ضعف كبير في مخارج حروف الكلمة؛ وهو ما يشير إلى وجود خلل لدى التِّلميذ يتمثل في عدِّ حروف الكلمة بدلًا من تقطيعها صوتيًّا إلى مقاطع، فضلًا عن صعوبة التعرُّف على مصوِّتات الكلمة ومخارج حروفها؛ وهو ما أوجد علاقة بين الاستماع والتحدث من حيث مخارج الحروف؛ لانبناء الثَّاني على الأول.

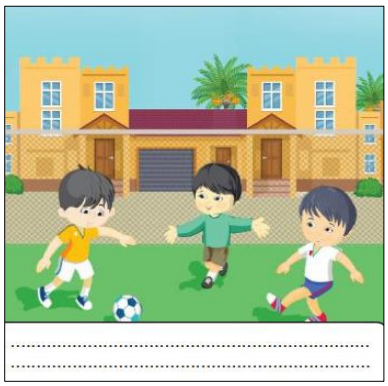
وباستعراض أسئلة التحدث نلاحظ أهم أخطاء الطُّلاب في الصف الأول الابتدائي، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع مهارة التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو التالي ما يمكننا من تحليلها:

إذ اشتمل السؤال الأول على مجموعة من الصور المتبوعة بجمل يُطلب من التِّلميذ التحدث عن محتواها المرسوم بصورة سليمة، وعبرت الصورة الأولى عن بنت تسقي الزرع في حديقة المنزل؛ ومن ثم كانت المفردات اللُّغويَّة النشطة لغالبية الأجوبة تدور في هذا الإطار.

وجاء محتوى الجملة الأولى المتوقعة: **(تَسْقِي الْبِنْتُ الزَّرْعُ فِي الْحَدِيقَةِ)**.

الشكل (2) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي

أما الثَّانية فكان محتواها المتوقع **(يَلْعَبُ الأَوْلَادُ الْكُرَةَ)**.

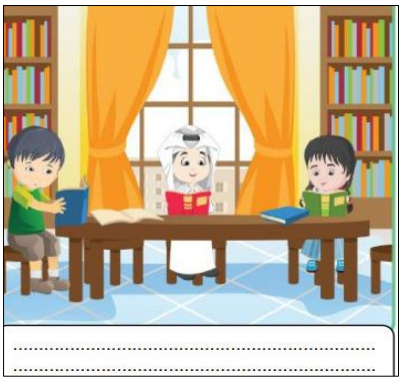


الشكل (3) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي

والثالثة (**تَرْسُمُ الْبِنْتُ شَجَرَةً**).

الشكل (4) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي

والرابعة (**يَقْرَأُ الأَوْلَادُ فِي الْمَكْتَبَةِ**).



الشكل (5) اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي

1. النَّتائج:

وقد اختبرت تلك الصور قدرة التَّلاميذ على التعرف على مخارج حروف الصفير؛ مثل: السين كما في (**تَسْقِي – تَرْسُمُ**)، والقلقلة؛ مثل: القاف كما في (**يَقْرَأُ**)، والراء التكريرية كما في (**زَرْعَ – تَرْسُمُ – يَقْرَأُ**)، والانتقال من الحروف المفخمة إلى المرقَّقة والعكس.

وجاءت نسبة الضعف لدى (6) تلاميذ، من أصل (30) تلميذًا في الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 20%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (18) من أصل (30) تلميذًا؛ بينما حصل على مستوى الجيد(6) تلاميذ، بينما لم يحصل أي تلميذ على مستوى الجيد جدا والامتياز؛ أي: بنسبة 60 % على النحو الذي يشكِّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول:

الشكل (6) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي

2. التعليق:

بعد الحصول على نتائج اختبار العينة من الصف الأول فيما يتعلق ب"مهارة التحدث" تبين أن هناك ضعفًا كبيرًا لدى التَّلاميذ فيما يتعلق بمخارج الحروف، أما سبب هذا الضعف فهو راجع إلى الخلط في المخارج، أو بعبارة أخرى الخلط بين الحروف المتقاربة في المخرج؛ فقد خلط بعض التَّلاميذ بين السين التي مخرجها طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، وبين الثاء والذال اللتين تخرجان

من طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا؛ وقد ترتب على هذا الخلط خروج الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة مثل (**تَسْقِي**) ينطقها التَّلاميذ (**تَذْقِي**) أو (**تَثْقِي**).

كما خلط بعض التَّلاميذ بين الراء التكرارية التي مخرجها طرف اللسان مع شيء من ظهره وما يحاذيه من لثة الأسنان العليا، وبين النون التي مخرجها طرف اللسان مع ما يقابله من لثة الأسنان العليا؛ فكانت كلمة مثل (**زَرْعَ**) ينطقونها (**زَنْعَ**).

كما حصل لديهم خلط بين حرف القلقلة (ق) الذي مخرجه أقصى اللسان (أبعده مما يلي الحلق) مع ما يقابله من الحنك العلوي، وبين الكاف التي مخرجها أقصى اللسان قبل مخرج حرف القاف قليلا مع ما يقابله من الحنك العلوي؛ فكانت كلمة؛ مثل: (**تَسْقِي**) و(**يَقْرَأُ**) ينطقها بعض التَّلاميذ على النحو الآتي: (**تَسْكِي**) و(**يَكْرَأُ**)؛ فتخرج الكلمات محرَّفة.

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ، فهم أقل حظًّا في هذا الخلط، وإن كانت المشكلة أيضًا قائمة لديهم ويحتاج الجميع إلى برنامج تصحيحي يعمل على تصحيح المخارج لدى التَّلاميذ؛ كيما يخرج كل صوت من مخرجه الطبيعي؛ فلا يحدث خلط أو لبس في الكلمات.

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:

وباستعراض أسئلة التحدث نلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ في الصف الثَّاني الابتدائي، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع مهارة التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو التالي ما يمكننا من تحليلها:

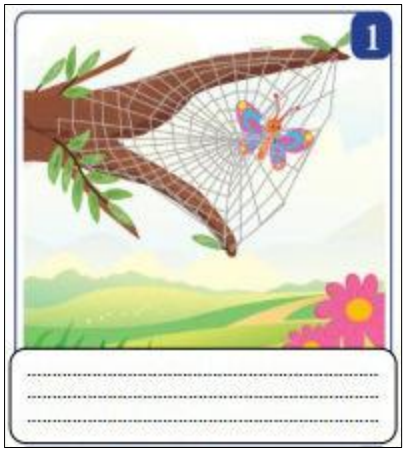
إذ اشتمل السؤال على أربع صور تمثل قصة صغيرة متبوعة بجمل يُطلب من التِّلميذ التحدث عن محتواها المرسوم بشكل سليم، وعبرت الصورة الأولى عن فراشة واقعة في خيوط العنكبوت؛ ومن ثم كانت المفردات اللُّغويَّة النشطة لغالبية الأجوبة تدور في هذا الإطار.

أما الصورة الثَّانية فتعبر عن نحلة رأت الفراشة وهي واقعة في خيوط العنكبوت؛ ومن ثم كانت المفردات اللُّغويَّة النشطة لغالبية الأجوبة تدور في هذا الإطار.

أما الصورة الثالثة فتعبر عن النحلة وقد أمسكت بقشة تحاول أن تمزق بها خيوط العنكبوت لتحرير الفراشة؛ ومن ثم كانت المفردات اللُّغويَّة النشطة لغالبية الأجوبة تدور في هذا الإطار.

أما الصورة الرابعة فتعبر عن النحلة والفراشة تمرحان معًا وقد تحررت الأخيرة من خيوط العنكبوت؛ ومن ثم كانت المفردات اللُّغويَّة النشطة لغالبية الأجوبة تدور في هذا الإطار.

وجاء محتوى الجملة الأولى المتوقعة: **(الفَرَاشَةُ وَقَعَتْ فِي بَيْتِ العَنْكَبُوتِ)**.

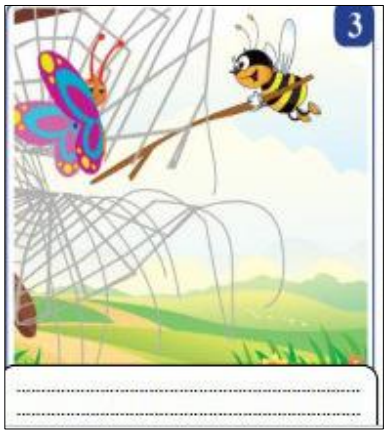


الشكل (7) اختبار مهارة التحدث من الصف الثَّاني الابتدائي

وجاء محتوى الجملة الثَّانية المتوقعة: **(النَّحْلَةُ تَعِدُ الفَرَاشَةَ بِتَحْرِيرِهَا)**.

الشكل (8) اختبار مهارة التحدث من الصف الثَّاني الابتدائي

وجاء محتوى الجملة الثالثة المتوقعة: **(النَّحْلَةُ تُحْضِرُ عُودًا لِقَطْعِ الخُيُوطِ)**.



الشكل (9) اختبار مهارة التحدث من الصف الثَّاني الابتدائي

وجاء محتوى الجملة الرابعة المتوقعة: (**النَّحْلَةُ سَعِيدَةٌ بِتَحْرِيرِ الفَرَاشَةِ**).

الشكل (10) اختبار مهارة التحدث من الصف الثَّاني الابتدائي

(1) النَّتائج:

وقد اختبرت تلك الصور قدرة التَّلاميذ على التعرف على مخارج حروف الحلق؛ مثل: الحاء كما في (**النَّحْلَةُ – تُحْضِرُ – عُودًا – قَطْعِ**)، وحروف الغار؛ مثل: الشين كما هو الحال في كلمة (**الفَرَاشَة**)، وحروف أقصى اللسان؛ مثل: الكاف كما هو الحال في كلمة (**العَنْكَبُوتِ**).

وجاءت نسبة الضعف لدى (5) تلاميذ، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الثَّاني الابتدائي، وذلك بنسبة 17%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (21) تلميذًا من أصل (30)؛ كما حصل على مستوى جيد(4) تلاميذ، ولم يحصل أي تلميذ على مستوى الجيد والامتياز؛ أي: بنسبة 70 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الثَّاني من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:

الشكل (11) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الثَّاني الابتدائي

(2) التعليق:

بعد الحصول على نتائج اختبار العينة من الصف الثَّاني فيما يتعلق ب"مهارة التحدث" تبين أن هناك ضعفًا كبيرًا لدى التَّلاميذ فيما يتعلق بمخارج الحروف، وهو ضعف أكبر من ضعف تلاميذ الصف الأول، أما سبب هذا الضعف فهو راجع إلى الخلط في المخارج، أو بعبارة أخرى الخلط بين الحروف المتقاربة في المخرج؛ فقد خلط بعض التَّلاميذ بين الحاء التي مخرجها أقصى الحلق، وبين الهاء التي تشاركها المخرج نفسه؛ وقد ترتب على هذا الخلط خروج الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة مثل (**النَّحْلَةِ**) ينطقها التَّلاميذ (**النَّهْلَةَ**).

كما خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الشين التي مخرجها وسط اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا، وبين الجيم التي تشاركها المخرج نفسه، وقد ترتب على هذا الخلط خروج الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة مثل (**الفَرَاشَةِ**) ينطقها التَّلاميذ (**الفَرَاجَةَ**).

كما خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الكاف التي مخرجها أقصى اللسان قبل مخرج حرف القاف قليلا مع ما يقابله من الحنك العلوي، وبين صوت القاف التي مخرجها أقصى اللسان (أبعده مما يلي الحلق) مع ما يقابله من الحنك العلوي، وقد ترتب على هذا الخلط خروج الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة؛ مثل: (**العَنْكَبُوتِ**) ينطقها التَّلاميذ (**العَنْقَبُوتَ**).

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم أقل حظًّا في هذا الخلط، وإن كانت المشكلة أيضًا قائمة لديهم ويحتاج الجميع إلى برنامج تصحيحي يعمل على تصحيح المخارج لدى التَّلاميذ؛ كيما يخرج كل صوت من مخرجه الطبيعي؛ فلا يحدث خلط أو لبس في الكلمات.

***

ثانيًا: "مهارة الاستماع":

(1) مفهوم الاستماع:

"مهارة الاستماع" عبارة عن رحلة ذهنيَّة شاقة تتطلب جهدًا وتركيزًا؛ فهو حوار صامت بين المتكلم والمستمع، حيث يقوم المستمع ببناء معنى النص بشكل تفاعلي، ويتجاوز الاستماع مجرد سماع الكلمات؛ فهو فن استخلاص الجوهر، وفهم الدلالات، وتقييم الأفكار؛ فالاستماع الجيد هو مفتاح التَّواصل الفعال وبناء علاقات قوية، وهو استثمار في أنفسنا وفي عالمنا، (طحيمر، 1998، ص. 126).

(2) أهميَّة الاستماع:

إنَّ ل"مهارة الاستماع" دور مهم في تعليم المهارات اللُّغويَّة الأخرى، حيث تكمن أهميتها فيما يأتي:

- يمثل الاستماع حجر الأساس لبناء اللُّغة الشفوية، فهو يمنح المتعلم القدرة على التَّعبير بوضوح ومرونة، وصياغة جمل صحيحة، وتنظيم أفكاره بشكل منطقي.

- الاستماع المستمر يساعد على تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات؛ ما يسهل عمليَّة القراءة والكتابة.
- من خلال الاستماع إلى نماذج لغوية صحيحة يتعلم المتعلم كيفية استخدام الكلمات والعبارات بشكل صحيح، ويصحح الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة.
- يسهم الاستماع إلى آراء وأفكار مختلفة في تنمية القدرة على التفكير النقدي وتحليل المعلومات؛ ما يجعل المتعلم قادرًا على تكوين آرائه الخاصة.
- الاستماع المتكرر يساعد على تقوية الذاكرة السمعية؛ ما يمكّن المتعلم من تذكر المعلومات والأفكار لفترة أطول، (الطحان، 2008، ص. 22).

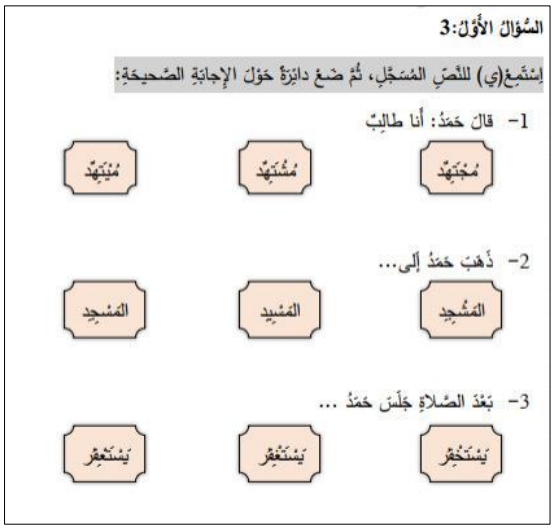
ومن ثم يمكن القول بأن الاستماع هو بوابة العقل، فهو لا يقتصر على مجرد سماع الأصوات، بل هو رحلة اكتشاف للعالم من حولنا، وتلعب هذه المهارة دورًا محوريًا في تطوير اللُّغة الشفوية؛ لأنها تسهم في صقل مهارات التعبير، وتنمية الذاكرة اللُّغويَّة، وتحسين النطق، وعلاوة على ذلك فإن الاستماع الفعال يشجع على التفكير النقدي، ويغني الحصيلة اللُّغويَّة؛ ما يجعل المتعلم مستمعًا متحدثًا قارئًا وكاتبًا متميزًا.

(3) تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة الاستماع":

أولًا: الصف الأول الابتدائي:

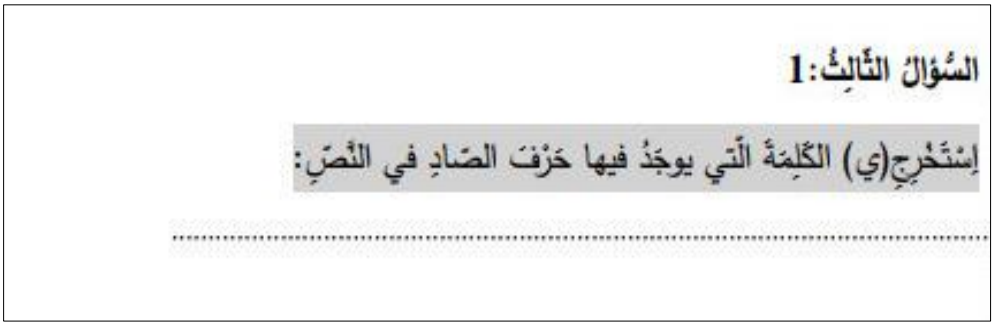
باستعراض أسئلة الاستماع للصف الأول الابتدائي المتمثلة في السؤالين الأول والثالث فيما يخص "مهارة الاستماع" تلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ التي وقعت فيها عينة الدِّراسة، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع "مهارة الاستماع" من حيث التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو التالي ما يمكننا من تحليلها:

إذ اشتمل السؤال الأول على ثلاث نقاط، يستمع التَّلاميذ إلى النص، ثم يجيبون على كل نقطة من خلال وضع دائرة حول الصَّوت الصَّحيح من حيث المخرج، وكان ذلك على النحو الآتي:



الشكل (12) اختبار مهارة الاستماع من الصف الأول الابتدائي

أما السؤال الثالث فكان مخصصًا لاختبار معرفة المخرج الصَّحيح لحرف الصاد من خلال استخراج الكلمات التي تحتوي على هذا الصوت؛ كما هو واضح في الشكل الآتي:



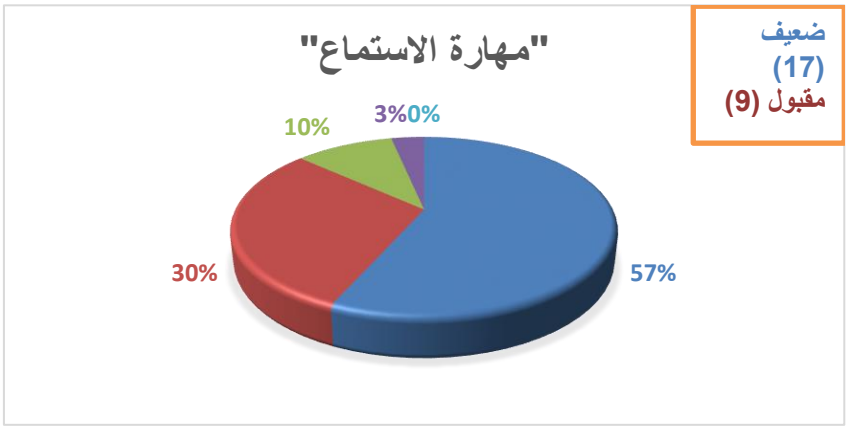
الشكل (13) اختبار مهارة الاستماع من الصف الأول الابتدائي

(أ) النَّتائج:

في السؤال الأول ذي النقاط الثلاثة قد اختبرت تلك النقاط قدرة التَّلاميذ على التعرف على مخرج حرفي الجيم كما في (**المَسْجِدِ**)، والغين كما هو الحال في كلمة (**يَسْتَغْفِرُ**)، في حين جاء السؤال

الثالث مخصصًا لاختبار معرفة المخرج الصَّحيح لحرف الصاد من خلال استخراج الكلمات التي تحتوي على هذا الصوت، وجاءت نسبة الضعف لدى (17) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 57%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (9) تلاميذ؛ أي: بنسبة 30 % على النحو الذي يشكِّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم (3) تلاميذ في المستوى الجيد بنسبة 10%، وتلميذ (واحد) بمستوى جيد جدًّا بنسبة 3%، كما لم يحصل أي تلميذ على درجة الامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول الابتدائي:



الشكل (14) نتائج اختبار "مهارة الاستماع" من الصف الأول الابتدائي

(ب) التعليق:

جاءت النقطة الأولى والثَّانية من السؤال لاختبار المخرج الصَّحيح لصوت الجيم، أما النقطة الثالثة فقد جاءت لاختبار المخرج الصَّحيح لصوت الغين، بيد أن البيانات قد أشارت إلى وجود ضعف كبير لدى التَّلاميذ عينة الدِّراسة؛ إذ وقع خلط كبير من بعض التَّلاميذ بين صوت الجيم التي تخرج

من وسط اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا، وبين صوت كل من الشين والياء اللتين تخرجان من المخرج نفسه؛ أي: بين الحروف الثلاثة اتحاد في المخرج والفرق بينها مرده الصفات؛ فبعض التَّلاميذ استبدل بالجيم الشين؛ مختارًا: **(مُشْتَهِدٌ)** وبعضهم الآخر استبدل بها الياء؛ مختارًا: **(مُيْتَهِدٌ)**، أما كلمة **(المَسْجِدِ)**، فبعضهم استبدل بالجيم الياء؛ مختارًا (المَسْيِدِ)، ثم ابتعد بعض التَّلاميذ كثيرًا؛ فاستبدل بالسين التي مخرجها طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، صوت الشين التي مخرجها ما سبق بيانه؛ ومن ثم كان اختيارهم **(المَسْجِدِ)**، ولعل الخلط بين السين والشين لدى بعض التَّلاميذ مرده –برغم بعد المخرج– الاتفاق في كثير من الصفات؛ إذ يشترك الصوتان في الهمس والرخاوة والاستفال والانفتاح، ويفترقان في صفير السين وتفشي الشين.

في حين جاءت النقطة الثالثة من السؤال الأول لاختبار المخرج الصَّحيح لصوت الغين التي مخرجها أدنى الحلق، والملاحظ أن بعض التَّلاميذ قد استبدل بصوت الغين صوت الخاء التي هي من المخرج نفسه، بيد أنها أقرب إلى الفم من الغين، وربما قربها من الفم هو ما حدا ببعض التَّلاميذ إلى استبدالها بالغين لسهولة نطقها وصعوبة الغين.

أما السؤال الثالث، فقد استمع فيه التَّلاميذ إلى النص الآتي: **(قَالَ حَمَدٌ لِصَدِيقِهِ: أَنَا طَالِبٌ مُجْتَهِدٌ فِي الدِّراسة، وَأُحَافِظُ عَلَى الصَّلَاةِ)**، وكان المطلوب هو استخراج الكلمات التي تحتوي على حرف الصاد، بيد أن معظم التَّلاميذ جاءت أجوبتهم كلمة **(الدِّراسة)**؛ وهذا خلط واضح بين صوت الصاد التي مخرجها طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، وبين صوت السين التي تخرج من المخرج نفسه؛ ولعل مرد هذا الخلط هو اتحاد المخرج علاوة على الاتفاق في بعض الصفات؛ فكلاهما مهموس ورخو وصفيري، ويفترقان في إطباق الصاد وانفتاح السين، واستعلاء الصاد واستفال السين.

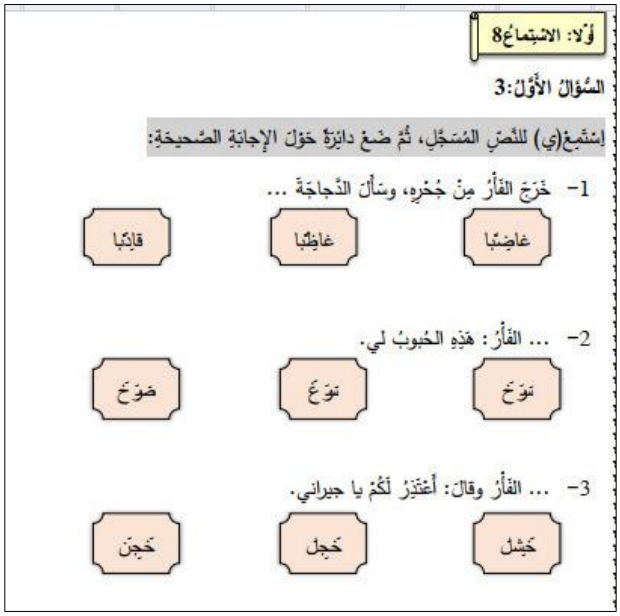
إن البيانات والنَّتائج السَّابقة تشير إلى وجود خلل لدى التَّلاميذ يتمثل في صعوبة التعرُّف على مصوِّتات الكلمة ومخارج حروفها.

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ، فهم لا يتجاوزون نسبة 13% وهي نسبة تعكس حالة المستوى العام؛ ما يستدعي ضرورة إعداد برنامج تفاعلي قائم على الأصوات وبيان مخارجها الصَّحيحة لمعالجة هذا الضعف والخلل الكبير في مخرج الحروف بالنسبة ل"مهارة الاستماع" لدى الصف الأول الابتدائي.

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:

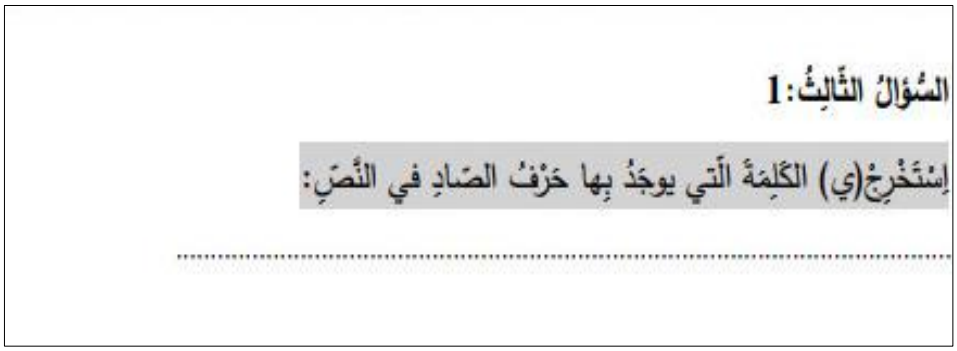
باستعراض أسئلة الاستماع للصف الثَّاني الابتدائي المتمثلة في السؤالين الأول والثالث فيما يخص "مهارة الاستماع" تلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ التي وقعت فيها عينة الدِّراسة، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع "مهارة الاستماع" من حيث التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو التالي ما يمكننا من تحليلها:

إذ اشتمل السؤال الأول على ثلاث نقاط، يستمع التَّلاميذ إلى النص، ثم يجيبون على كل نقطة من خلال وضع دائرة حول الصَّوت الصَّحيح من حيث المخرج، وكان ذلك على النحو الآتي:



الشكل (15) اختبار مهارة الاستماع من الصف الثاني الابتدائي

أما السؤال الثالث، فقد كان مخصصًا لاختبار معرفة المخرج الصَّحيح لصوت الصاد؛ كما يبين ذلك الشكل الآتي:


السُّؤالُ الثَّالِثُ:1

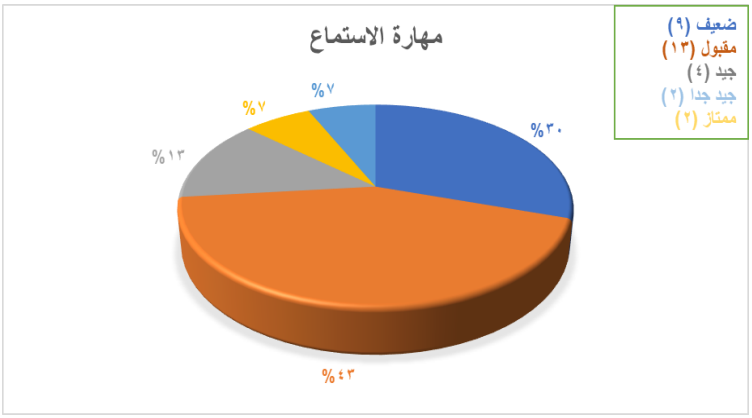
إِسْتَخْرِجْ(ي) الكَلِمَةَ الَّتي يوجَدُ بِها حَرْفُ الصَادِ في النَّصِّ:

.....

الشكل (16) اختبار مهارة الاستماع من الصف الثاني الابتدائي

(أ) النَّتائج:

في السؤال الأول ذي النقاط الثلاثة قد اختبرت تلك النقاط قدرة التَّلاميذ على التعرف على مخرج حرفي الضَّاد كما في **(غاضبًا)**، والصاد والخاء كما هو الحال في كلمة **(صَرَخَ)**، والجيم واللام كما هو الحال في كلمة **(خَجِلَ)**، في حين جاء السؤال الثالث مخصصًا لاختبار معرفة المخرج الصَّحيح لحرف الصاد من خلال استخراج الكلمات التي تحتوي على هذا الصوت، وجاءت نسبة الضعف لدى (9) تلاميذ، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الثَّاني الابتدائي، وذلك بنسبة 30%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (13) تلميذًا؛ أي: بنسبة 43 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الثَّاني من المرحلة الابتدائية، بنسبة 73 %؛ وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم (4) تلاميذ في المستوى الجيد بنسبة 13%، وتلميذان (اثنان) بمستوى جيد جدًّا بنسبة 7%، وتلميذان (اثنان) في المستوى الممتاز، بنسبة 7%، والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:



الشكل (17) نتائج اختبار "مهارة الاستماع" من الصف الثَّاني الابتدائي

(ب) التعليق:

جاءت النقطة الأولى من السؤال الأول لاختبار المخرج الصَّحيح لصوت الضاد، أما النقطة الثَّانية فكانت لاختبار المخرج الصَّحيح لصوتي الصاد والخاء، في حين جاءت النقطة الثالثة لاختبار المخرج الصَّحيح لصوتي الجيم واللام، بيد أن البيانات قد أشارت إلى وجود ضعف كبير لدى التَّلاميذ عينة الدِّراسة؛ إذ وقع خلط كبير من بعض التَّلاميذ بين صوت الضَّاد التي تخرج من إحدى حافتي اللسان مع ما يحاذيها من الأضراس العليا، وبين صوت كل من الدَّال والظاء، أما الدَّال فتخرج من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، وأما الظاء فتخرج من طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا، وواضح أن سبب هذا الخلط هو قرب المخرج بين الأصوات الثلاثة؛ فبعض التَّلاميذ استبدل بالضَّاد الظاء؛ مختارًا: **(غَاظِبًا)** وبعضهم الآخر استبدل بها الدَّال؛ مختارًا: **(قَادِبًا)**، وهؤلاء خلطوا أيضًا بين صوت الغين التي مخرجها أدنى الحلق، وبين القاف التي مخرجها أقصى اللسان (أبعده مما يلي الحلق) مع ما يقابله من الحنك العلوي، والقرب بين المخرجين لا يخفى.

أما النقطة الثَّانية من السؤال الأول، فقد وقع في أجوبة التَّلاميذ خلط في مخرج صوت الخاء التي تخرج من أدنى الحلق؛ إذ استبدل بها بعض التَّلاميذ صوت الغين التي تخرج من المخرج نفسه؛ فاختاروا **(سَرَغَ)**.

أما السؤال الثالث، فقد استمع فيه التَّلاميذ إلى النص الآتي: **(صَرَخَ الفَأْرُ: هَذِهِ الحُبُوبُ لِي)**، وكان المطلوب هو استخراج الكلمات التي تحتوي على حرف الصاد، بيد أن بعض التَّلاميذ جاءت أجوبتهم كلمة **(سَأَلَ)**؛ وهذا خلط واضح بين صوت الصاد التي مخرجها طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، وبين صوت السين التي تخرج من المخرج نفسه؛ ولعل مرد هذا الخلط هو اتحاد المخرج علاوة على الاتفاق في بعض الصفات؛ فكلاهما مهموس ورخو وصفيري، ويفترقان في إطباق الصاد وانفتاح السين، واستعلاء الصاد واستفال السين، أما أغلب الطُّلاب فلم يعرف ولم يكتب إجابة.

إن البيانات والنَّتائج السَّابقة تشير إلى وجود خلل لدى التَّلاميذ يتمثل في صعوبة التعرُّف على مصوِّتات الكلمة ومخارج حروفها.

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ، فهم لا يتجاوزون نسبة 27% وهي نسبة تعكس حالة المستوى العام؛ ما يستدعي ضرورة إعداد برنامج تفاعلي قائم على الأصوات وبيان مخارجها الصَّحيحة لمعالجة هذا الضعف والخلل الكبير في مخرج الحروف بالنسبة ل"مهارة الاستماع" لدى الصف الثَّاني الابتدائي.

ثالثًا: "مهارة القراءة":

(أ) مفهوم "مهارة القراءة":

إن مفهوم "مهارة القراءة" كما يرى أبو مغلي تتجاوز كونها مجرد فك رموز مكتوبة؛ فهي رحلة ذهنيَّة تفاعليَّة تبدأ بإدراك الحروف والكلمات، ثم تنتقل إلى بناء المعاني واستيعاب الأفكار؛ إن القارئ،

في هذه الرحلة لا يكتفي بفهم النص، بل يتجاوز ذلك إلى التفاعل معه، وتشكيل آرائه الخاصة بناءً على ما قرأ، (2010، ص. 26).

ومن ثم فإن أبو مغلي يقدم رؤية متكاملة للقراءة، حيث يرى أنها تتضمن عدة أبعاد مترابطة، تبدأ القراءة بفك شفرة الرموز المكتوبة، ثم تنتقل إلى بناء المعاني واستيعاب الأفكار، وتنتهي بالتفاعل مع النص وبناء المعرفة الجديدة.

(ب) أنواع "مهارة القراءة":

تنقسم "مهارة القراءة" من حيث الأداء إلى نوعين:

أحدهما: القراءة الصامتة:

تُعَدّ القراءة الصامتة بوابة إلى عالم المعرفة، فهي رحلة ذهنيَّة عميقة يشرع فيها القارئ لاستكشاف الأفكار والمعاني، وفي هذا النوع من القراءة يتفاعل العقل مباشرة مع النص المكتوب دون الحاجة إلى تحويل الرموز إلى أصوات؛ ما يسرع عمليَّة الاستيعاب والفهم؛ وبذلك تُعَدّ القراءة الصامتة الوسيلة الأمثل لتعميق الفهم والاستيعاب، حيث تتيح للقارئ فرصة التمعن في المعاني الدقيقة للنص وبناء روابط معرفية جديدة، (إسماعيل، 2013، ص. 84).

ثانيهما: القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هي فن تحويل الكلمات المكتوبة إلى موسيقى مسموعة؛ فهي عمليَّة إبداعية تتطلب من القارئ أن يضفي على النص روحًا وحياة، وأن ينقل مشاعره وأحاسيسه إلى المستمعين من خلال نبرة صوته وإيقاعه، (زايد، 2011، ص. 34).

وبناء على ذلك تُعَدّ القراءة الجهرية وسيلة فعالة للتواصل والتعبير؛ فهي تساعد على إيصال المعنى بشكل واضح وجذاب، وتحفز الحوار والتفاعل بين القارئ والسامع، كما أنها تسهم في تنمية مهارات التحدث والإنصات.

(ج) أهداف تعليم القراءة:

هناك الكثير من الأهداف الخاصة بتعليم "مهارة القراءة"، ومن ذلك:

- يهدف تعليم القراءة إلى تطوير قارئ قادر على استيعاب أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت ممكن، مع الحفاظ على عمق الفهم والدقة في استخلاص المعاني؛ فالقراءة السريعة الفعالة تمكن المتعلم من استكشاف عالم واسع من المعرفة في وقت قصير.
- تهدف عمليَّة تعليم القراءة إلى تمكين المتعلم من استيعاب مختلف المواد الدِّراسيَّة بفعالية؛ فالقراءة الجيدة هي مفتاح لبناء قاعدة معرفية متينة في جميع المجالات؛ ما يسهم في تطوير تفكيره النقدي وحل المشكلات.
- تؤمن عمليَّة تعليم القراءة بأن كل طالب فريد من نوعه وله قدراته واهتماماته الخاصة؛ ومن ثم تسعى إلى توفير بيئة تعليميَّة مرنة تسمح لكل طالب بالتَّعلم وفقًا لسرعته وإيقاعه الخاص؛ ما يعزز من ثقته بنفسه ويدفعه إلى تحقيق أقصى استفادة ممكنة من عمليَّة التعلم.
- تتيح القراءة الجهرية للمعلم فرصة ذهبية لتحديد الصعوبات التي يواجهها التَّلاميذ في النطق، وتقديم التوجيه اللازم لتصحيح الأخطاء الشائعة؛ ومن ثم العمل على تحسين مهاراتهم اللُّغويَّة.
- تتيح القراءة الجهرية للمعلم فرصة لتقييم أداء التَّلاميذ بشكل شامل، من حيث طلاقة النُّطق ودقته، وإتقانهم للإيقاع والتعبير؛ ما يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى كل طالب.

- تسهم القراءة الجهرية في تعزيز الصلة بين الصَّوت والحرف؛ ما يعزز من فهم الطُّلاب للغة المكتوبة ويقوي ترابطهم باللُّغة الشفوية، (مدكور، 2006، ص. 142).

(د) تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة القراءة":

أولًا: الصف الأول الابتدائي:

باستعراض أسئلة القراءة للصف الأول الابتدائي المتمثلة في السؤالين الأول والثَّاني فيما يخص "مهارة القراءة" تلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ التي وقعت فيها عينة الدِّراسة، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع "مهارة القراءة" من حيث التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو الآتي؛ ما يمكننا من تحليلها:

إذ اشتمل السؤال الأول على أربع صور، تمثل كل صورة فصلًا من فصول السنة، ومكتوب تحت الصورة عبارة خاصة بفصل معين، والمطلوب من التَّلاميذ هو قراءة تلك العبارات قراءة صحيحة نموذجية يراعون فيها مخارج الأصوات بما يعطي الحرف حقه فلا يختلط بغيره من الحروف الأخرى القريبة منه أو المتحدة في المخرج، وكان ذلك على النحو الآتي:

- إقْرَإ(ي) الجُمَلَ التّالِيَةَ قِراءَةً صَحيحَةً:

الفُصول الأرْبَعَة

تَهْطِلُ الأَمْطارُ وَالثُّلوجُ في فَصْلِ الشِّتاءِ.

تُزْهِرُ النَّباتاتُ، وَيَعْتَدِلُ الجَوُّ في فَصْلِ الرَّبيعِ.

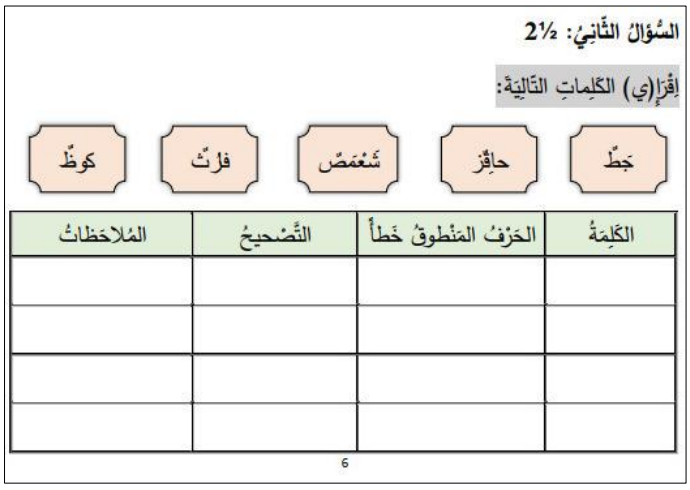
تَرْتَفِعُ الحَرارَةُ، وَتَنْضَجُ الثِّمارُ في فَصْلِ الصَّيْفِ.

تَصْفَرُّ أَوْراقُ الأَشْجارِ، وَتَسْقُطُ في فَصْلِ الخَريفِ.

٥

الشكل (18) اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي

أما السؤال الثَّاني فكان مخصصًا لاختبار النُّطق الصَّحيح لمخرج أصوات الطاء والقاف والصاد والسين والظاء، كما يظهر في الشكل الآتي:


السُّؤالُ الثّانِيُ: 2½

إقْرَإ(ي) الكَلِماتِ التّالِيَةَ:

جَطٌّ حافِزٌ شَعْمَصٌ فارْتٌ كوظٌ

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَنْطوقُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

٦

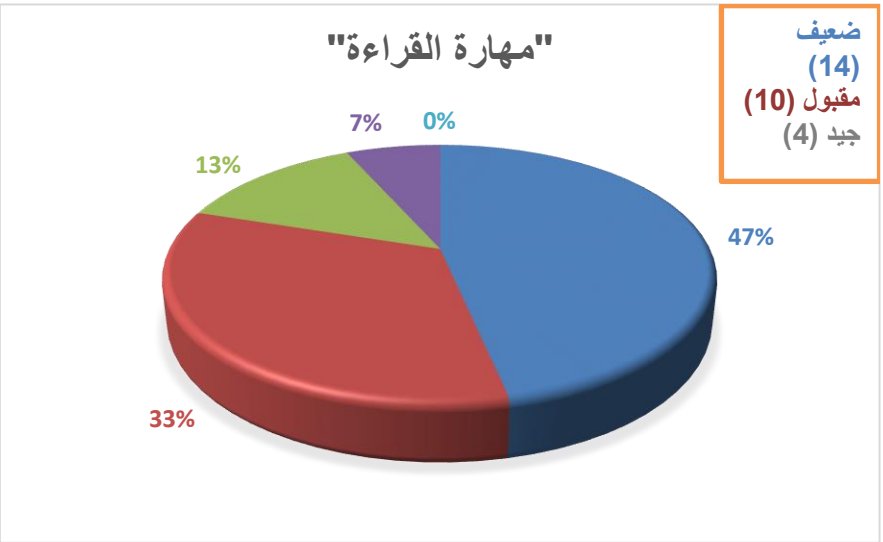
الشكل (19) اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي

1. النَّتائج:

في السؤال الأول ذي النقاط الأربعة قد اختبرت تلك النقاط قدرة التَّلاميذ على التعرف على مخرج حرف الطاء كما هو الحال في كلمة **(تَهْطِلُ)** وكلمة **(تَسْقُطُ)**، والزاي كما هو الحال في كلمة **(تُزْهِرُ)**، والصاد كما هو الحال في كلمة **(فَصْلِ)**، والوقوف على التاء المربوطة بالهاء كما هو الحال في كلمة (الحرارة)، والجيم كما هو الحال في كلمة **(تَنْضَجُ)**، في حين جاء السؤال الثَّاني مخصصًا لمعرفة المخرج الصَّحيح لأصوات التاء المربوطة مع الوصل كما هو الحال في كلمة **(دَرَجَةٌ)**، والقاف كما هو الحال في كلمة **(جَاقِزٌ)**، والصاد كما هو الحال في كلمة **(سَغْفَصٌ)**، والسين كما هو الحال في كلمة **(فَارِسٌ)**، والظاء كما هو الحال في كلمة **(كُوظٌ)**.

جاءت نسبة الضعف لدى (14) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 47%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (10) تلاميذ؛ أي: بنسبة 33 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم (4) تلاميذ في المستوى الجيد بنسبة 13%، وتلميذان (اثنان) بمستوى جيد جدًّا بنسبة 7%، ولم يحصل أي تلميذ على درجة الامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول الابتدائي:



الشكل (20) نتائج اختبار"مهارة القراءة" من الصف الأول الابتدائي

2. التعليق:

جاءت النقاط الأربعة من السؤال لاختبار المخرج الصَّحيح لصوت الطاء كما هو الحال في كلمة **(تَهْطِلُ)** وكلمة **(تَسْقُطُ)**، بيد أن البيانات قد أشارت إلى وجود ضعف كبير لدى التَّلاميذ عينة الدِّراسة؛ إذ وقع خلط كبير من بعض التَّلاميذ بين صوت الطاء التي تخرج من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، وبين صوت التاء التي تخرج من المخرج نفسه؛ فبعض التَّلاميذ استبدل بالطاء التاء؛ قائلًا: **(تَهْتِلُ)**، والحال نفسها نجدها في قراءة كلمة (تسقط) التي وقع الخلط فيها من بعض التَّلاميذ في صوتين مختلفين؛ فقد خلط بعضهم بين صوت الطاء التي مخرجها طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، وبين صوت التاء التي تخرج من المخرج نفسه، كما أن بعض التَّلاميذ خلط بين صوت الزاي التي تخرج من طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، وبين صوت السين التي تخرج من المخرج نفسه؛ ومن ثم استبدل بالزاي السين في كلمة **(تُزْهِرُ)**؛ قارئًا إياها: **(تُسْهِرُ)**، كما خلط

بعض التَّلاميذ بين صوت الصاد التي تخرج من طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، وبين صوت السين التي تخرج من المخرج نفسه؛ فاستبدل بالصاد السين في كلمة **(فَصْلِ)**؛ قارئًا إياها: **(فَسْلِ)**، وقد وقع أيضًا من بعض التَّلاميذ خلط بين صوت الهاء التي تخرج من أقصى الحلق، وبين صوت الحاء التي تخرج من وسط الحلق؛ فاستبدلوا بالهاء الحاء في كلمة **(تُزْهِرُ)**؛ قارئين إياها: **(تُزْحِرُ)**، وبعض التَّلاميذ خلط بين صوت الجيم التي تخرج من وسط اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا، وبين صوت الشين التي تخرج من المخرج نفسه؛ فاستبدل بالجيم الشين من كلمة **(تَنْضَجُ)**؛ قارئًا إياها: **(تَنْضَشُ)**.

أما السؤال الثَّاني، فقد وقع فيه خلط من بعض التَّلاميذ بين صوت التاء المربوطة الموقوف عليها بالهاء، وهذه الأخيرة تخرج من أقصى الحلق مما يلي الصدر وهو الأبعد عن الفم، وبين صوت الألف التي تخرج من الجوف وهو الخلاء أو الفراغ الممتد مما وراء الحلق إلى الفم؛ ومن ثم استبدل بالهاء الألف؛ فقرأ كلمة **(الحَرَارَة)** قائلًا: **(الحَرَارَا)**، كما خلط بعضهم بين صوت القاف التي مخرجها أقصى اللسان (أبعده مما يلي الحلق) مع ما يقابله من الحنك العلوي، وصوت الكاف التي تخرج من أقصى اللسان قبل مخرج حرف القاف قليلا مع ما يقابله من الحنك العلوي؛ ومن ثم استبدل بالقاف الكاف في كلمة **(حاقز)**؛ قائلًا: **(حاكز)**، كما خلط بعض التَّلاميذ بين صوت السين التي مخرجها من طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، وبين صوت الثاء التي تخرج من طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا؛ ومن ثم استبدل بالسين الثاء في كلمة **(فَارِسٌ)**؛ قائلًا: **(فَارِثٌ)**.

إن البيانات والنَّتائج السَّابقة تشير إلى وجود خلل لدى التَّلاميذ يتمثل في صعوبة التعرُّف على مصوِّتات الكلمة ومخارج حروفها.

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ، فهم لا يتجاوزون نسبة 20% وهي نسبة تعكس حالة المستوى العام؛ ما يستدعي ضرورة إعداد برنامج تفاعلي قائم على الأصوات وبيان مخارجها الصَّحيحة

لمعالجة هذا الضعف والخلل الكبير في مخرج الحروف بالنسبة ل"مهارة القراءة" لدى الصف الأول الابتدائي.

***

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:

- **مهارة القراءة:**

باستعراض أسئلة القراءة للصف الثَّاني الابتدائي المتمثلة في السؤالين الأول والثَّاني فيما يخص "مهارة القراءة" تلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ التي وقعت فيها عينة الدِّراسة، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع "مهارة القراءة" من حيث التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو الآتي؛ ما يمكننا من تحليلها:

إذ اشتمل السؤال الأول على صورتين، ويصاحب كل صورة شرح مفصل لمحتواها، والمطلوب من التَّلاميذ هو قراءة تلك العبارات قراءة صحيحة نموذجية يراعون فيها مخارج الأصوات بما يعطي الحرف حقه فلا يختلط بغيره من الحروف الأخرى القريبة منه أو المتحدة في المخرج، أما السؤال الثَّاني فجاء عبارة عن كلمات مطلوب من التَّلاميذ قراءتها قراءة صحيحة، وكان ذلك على النحو الآتي:

ثالثًا: القراءة 12

- السُّؤال الأوّل : 5 درجات/ نصف درجة لكل خطإ صوتي

- إقرأ(ي) الفقرة الثانية قراءة صحيحة:

راشدٌ يُحبُّ اللّعب بجهازه المَحْمول.

يُسرعُ في إنهاء واجباته المَدْرسيّة، ولا يَستمعُ لنصائح والديْه باللّعب في أوقات مُحدّدة.

لاحظتْ والدةُ راشد احْمرارَ عيْنَيْه، فأخذَهُ والداهُ إلى طبيب العُيون.

فحصَ الطّبيبُ عيْنَيْ راشد، وقدّمَ لهُ العلاجَ المُناسب، وقالَ: البَصرُ نِعْمةٌ منْ نِعَم اللّه تعالى، والعيْنان جوْهرتان علَيْنا أنْ نُحافظَ علَيْهما.

الشكل (21) اختبار مهارة القراءة من الصف الثّاني الابتدائي

الكلمة	الحرف المنطوق خطأ	التّصحيح	الملاحظات

السُّؤال الثّاني: 2%

إقرأ(ي) الكلمات التالية:

قَتَبَ | زَرَعَ | شَتَمَ | دَارَ | طَوَى

الكلمة	الحرف المنطوق خطأ	التّصحيح	الملاحظات

الشكل (22) اختبار مهارة القراءة من الصف الثّاني الابتدائي

(1) النَّتائج:

في السؤال الأول الذي يحكي قصة من خلال صورتين، تصاحب كل صورة شرح لمحتواها وسرد لأحداثها، وقد جاء هذا السؤال بمحتوياته كيما يختبر قدرة التَّلاميذ على القراءة السليمة من المخرج الصَّحيح لأصوات الهاء والجيم، كما هو الحال في كلمة **(بِجِهَازِهِ)**، وكذلك صوت التاء المربوطة الموقوف عليها بالهاء كما في كلمة **(المدرسيَّة)**، وكلمة **(مُحَدَّدَةٍ)**، وكذلك صوت الظاء كما في كلمة **(لَاحَظَتْ)**، وصوت الطاء كما هو الحال في كلمة **(طَبِيبِ)**.

في حين جاء السؤال الثَّاني لاختبار النُّطق الصَّحيح لأصوات الجيم كما هو الحال في كلمة **(قَلْجٌ)**، وصوت القاف كما هو الحال في كلمة **(زَاقِحٌ)**، وصوت الصاد كما هو الحال في كلمة **(صَعْمَشٌ)**، وصوت الظاء كما هو الحال في كلمة **(ظُوكٌ)**.

جاءت نسبة الضعف لدى (3) تلاميذ، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 10 %، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (17) تلميذًا؛ أي: بنسبة 57 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم (6) تلاميذ في المستوى الجيد بنسبة 20 %، و(4) تلاميذ بمستوى جيد جدًّا بنسبة 13 %، ولم يحصل أي تلميذ على درجة الامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:

الشكل (23) نتائج اختبار"مهارة القراءة" من الصف الثَّاني الابتدائي

(2) التعليق:

جاء السؤال الأول من اختبار عينة الدِّراسة للصف الثَّاني فيما يتعلق ب"مهارة القراءة" كيما تقيس النُّطق الصَّحيح لعدة أصوات تتمثل في صوت لصوت الهاء، لكن أخطأ بعض التَّلاميذ في نطق الهاء واقفين على حرف الزاي بالتضعيف؛ وهو الأمر الذي ينم عن الخلط بين صوت الهاء التي تخرج من أقصى الحلق، وبين صوت الزاي التي مخرجها طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، كما هو الحال في كلمة **(بجهازه)**، ويبدو أن بعد المخرج بين الصوتين جعل بعض التَّلاميذ يميلون إلى تضعيف الزاي؛ لأن هذا المسلك أيسر نطقًا وأسهل مخرجًا.

والملاحظ أن بعض الطُّلاب قد خلط أيضًا بالنسبة للكلمة السَّابقة بين صوت الجيم التي مخرجها وسط اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا، وصوت الشين التي تخرج من المخرج نفسه؛ فكان البعد في المخرج سببًا في الخلط بين الأصوات كما هو الحال هنا في القرب.

وقد خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الهاء عند الوقف على التاء المربوطة، ومخرج الهاء أقصى الحلق، وبين صوت الألف التي تخرج من الجوف؛ وذلك كما هو الحال في كلمة **(المَدْرَسِيَّهْ)** وكلمة **(مُحَدَّدَهْ)**؛ إذ نطقها بعض التَّلاميذ **(المَدْرَسِيَّا)** و**(مُحَدَّدَا)** بالألف.

كما وقع بعض التَّلاميذ في خطأ آخر يتمثل في الخلط بين صوت الصاد التي مخرجها طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، وبين صوت السين التي لها المخرج نفسه؛ وذلك كما في كلمة **(نَصَائِح)** التي قرأها بعضهم **(نَسَائِح)**.

كما وقع بعض التَّلاميذ في خطأ آخر يتمثل في الخلط بين صوت الطاء التي مخرجها طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، وبين صوت التاء التي تخرج من المخرج نفسه؛ وذلك كما هو الحال في كلمة **(طَبِيبِ)**، التي قرأها بعضهم **(تَبِيبِ)**.

- **"مهارة الكتابة":**

1-مفهوم "مهارة الكتابة":

تكمن "مهارة الكتابة" في قدرة المتعلم على صياغة أفكاره وعواطفه بلغة سلسة ومقنعة، لتكون نافذة عقلية يكشف من خلالها عن عالمه الداخلي ويشارك الآخرين تجاربه، وهي مهارة تعتمد على إتقان أدوات اللُّغة، وتنظيم الأفكار، وإطلاق العنان للإبداع، (البصيص، 2014، ص. 77).

ومن ثم تمثل الكتابة أداة قوية للتعبير والتَّواصل، وهي مهارة أساسيَّة في الحياة الأكاديمية والمهنية؛ فهي تمكن الفرد من تنظيم أفكاره، وإقناع الآخرين، وبناء علاقات قوية، كما تقاس كفاءة هذه المهارة من خلال قدرة الفرد على إنتاج نصوص مكتوبة متكاملة ومتماسكة.

2-أنواع الكتابة:

هناك نوعان أسياسيان من الكتابة، يمكن تحديدهما على النحو الآتي:

النوع الأول: الكتابة الوظيفية:

وهي أداة اتصال مباشرة وفعالة تخدم غايات عمليَّة محددة؛ فهي وسيلة لنقل المعلومات وتبادل الأفكار في سياقات مهنية واجتماعيَّة، تسعى لتحقيق أهداف محددة بأسلوب واضح وموجز، بعيدًا عن التزيين اللُّغوي أو الاسترسال في التَّفاصيل؛ أي: إن الكتابة الوظيفية هي أداة قوية للتواصل بين الأفراد والمؤسسات. هدفها الأساسي هو إيصال معلومة معينة أو تحقيق غاية محددة بطريقة واضحة ومباشرة. (عبد الباري، 2010، ص. 15).

ومن ثم تتميز الكتابة الوظيفية ببساطتها ووضوحها، فهي تبتعد عن التعقيد اللُّغوي والصور البيانية، وتركز على إيصال المعنى بشكل مباشر وسريع، وهدفها الأساسي هو تحقيق التَّواصل الفعال بين الأفراد والمؤسسات، دون إضاعة الوقت أو الجهد.

النوع الثَّاني: الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية هي رحلة استكشافية في أعماق النفس، حيث يتجسد الإحساس بالكلمات، وتتحول المشاعر إلى لوحات فنية من الحروف؛ فهي فن صياغة الجمال، وإطلاق العنان للخيال، وتشكيل عوالم جديدة من الأحلام والأماني، (عبد الباري، 2010، ص. 15).

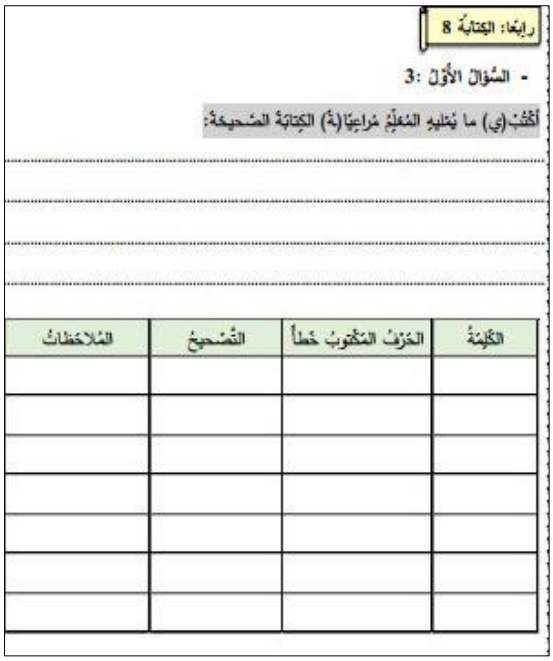
ومن ثم تُعَدّ الكتابة الإبداعية نافذة تطل على عالم الروح، حيث يعبر الكاتب عن ذاته وأفكاره وعواطفه بأسلوب فريد ومميز؛ إنها وسيلة للتواصل مع الآخرين على مستوى أعمق، وبناء جسور من الفهم والتعاطف.

3-تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة الكتابة":

الصفان الأول والثَّاني الابتدائي:

باستعراض أسئلة الكتابة للصفين الأول والثَّاني الابتدائي المتمثلة في الأسئلة الأول والثَّاني والثالث فيما يخص "مهارة الكتابة" تلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ التي وقعت فيها عينة الدِّراسة، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع "مهارة الكتابة" من حيث التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو الآتي؛ ما يمكننا من تحليلها:

إذ تمثل السؤال الأول في إملاء يختبر مدى قدرة التَّلاميذ على معرفة المخرج الصَّحيح لعدد من الأصوات تتمثل في صوت الجيم وصوت الهاء، وصوت الغين، وصوت الظاء، وصوت القاف، أما السؤال الثَّاني فكان مطلوبًا من التَّلاميذ كتابة الحرف الأول من الكلمات التي يسمعها، وهو سؤال كان مقصودًا به اختبار المخرج الصَّحيح لأصوات الغين، والضاد، والجيم، والطاء، أما السؤال الثالث، فكان مطلوبًا من التَّلاميذ أن يكتبوا الحرف الأخير من الكلمة، وهو سؤال يراد به اختبار المخرج الصَّحيح لأصوات الزاي، والظاء، واللام، والهاء، وكان ذلك على النحو الآتي:



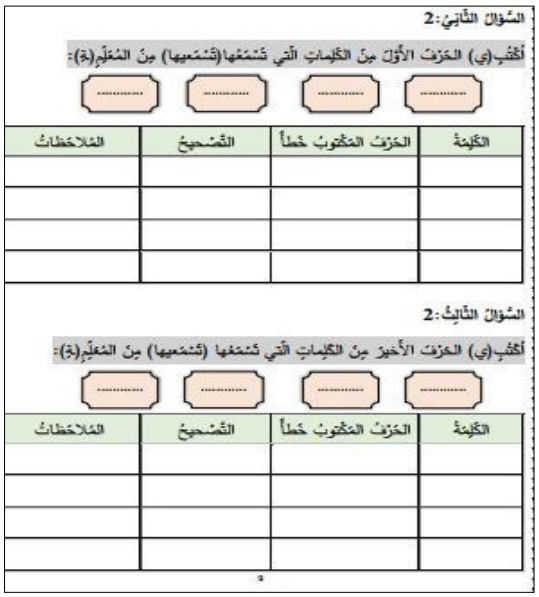
رابعًا: الكتابة 8

- السؤال الأول :3

أكتبُ(ي) ما يُمليهِ المُعلِّمُ مراعيًا(ةً) الكِتابةَ الصَّحيحةَ:

الكَلِمةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

الشكل (24) اختبار مهارة الكتابة من الصف الأول والثَّاني الابتدائي



السُّؤالُ الثَّاني:2

أكتُبُ(ي) الحَرْفَ الأوَّلَ مِنَ الكَلِماتِ الَّتي تَسْمَعُها(تَسْمَعيها) مِنَ المُعَلِّمِ(ةِ):

....

الكَلِمةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

السُّؤالُ الثَّالِثُ:2

أكتُبُ(ي) الحَرْفَ الأخيرَ مِنَ الكَلِماتِ الَّتي تَسْمَعُها (تَسْمَعيها) مِنَ المُعَلِّمِ(ةِ):

....

الكَلِمةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

الشكل (25) اختبار مهارة الكتابة من الصف الأول والثَّاني الابتدائي

1. النَّتائج:

إذ تمثل السؤال الأول في إملاء يختبر مدى قدرة التَّلاميذ على معرفة المخرج الصَّحيح لعدد من الأصوات تتمثل في صوت الجيم كما في كلمة **(خَرَجَ)**، و**(المُجْتَهِدُ)**، وصوت الهاء المتمثل في الوقوف على التاء المربوطة كما في كلمة **(نُورَةُ)**، وصوت الغين كما في كلمة **(الغَسَّالَةِ)**، وصوت الظاء كما في كلمة **(ظَافِرٌ)**، وصوت القاف كما في كلمة **(القِطَّةِ)**.

أما السؤال الثَّاني فكان مطلوبًا من التَّلاميذ كتابة الحرف الأول من الكلمات التي يسمعها، وهو سؤال كان مقصودًا به اختبار المخرج الصَّحيح لأصوات الغين، كما في كلمة **(غِلْمَانٌ)**، وصوت الضَّاد كما في كلمة **(ضُيُوفٌ)**، وصوت الجيم كما في كلمة **(جِمَالٌ)**، وصوت الطاء كما في كلمة **(طِينٌ)**.

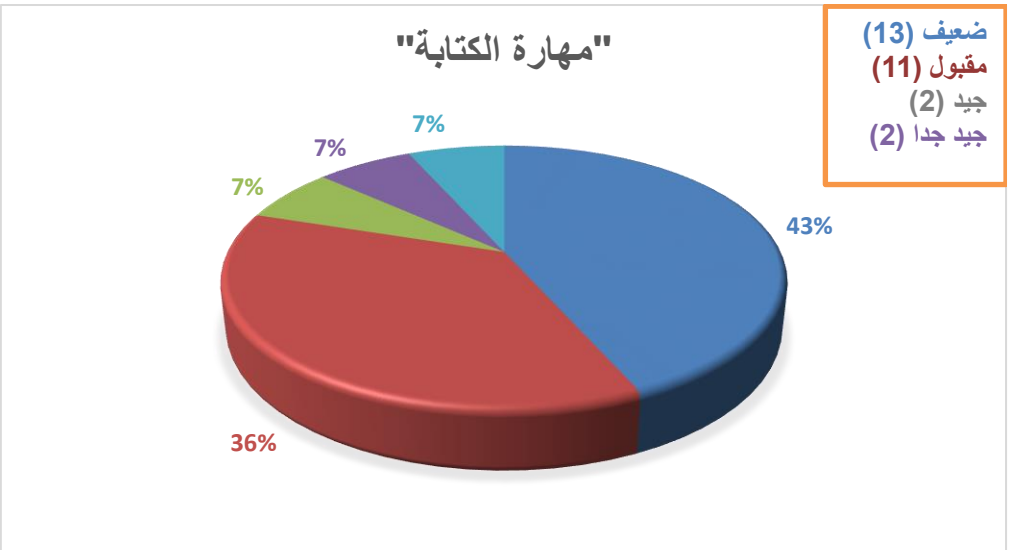
أما السؤال الثالث، فكان مطلوبًا من التَّلاميذ أن يكتبوا الحرف الأخير من الكلمة، وهو سؤال يراد به اختبار المخرج الصَّحيح لأصوات الزاي كما هو الحال في كلمة **(لُغَزٌ)**، وصوت الظاء كما هو الحال في كلمة **(حَافِظٌ)**، وصوت اللام كما هو الحال في كلمة **(حَامِلٌ)**، وصوت الهاء كما هو الحال في كلمة **(سُورَةٌ)**.

أولًا: الصف الأول:

جاءت نسبة الضعف لدى (13) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 43 %، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (11) تلميذًا؛ أي: بنسبة 36 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم تلميذان

(اثنان) في المستوى الجيد بنسبة 7 %، وتلميذان بمستوى جيد جدًّا بنسبة 7 %، وتلميذان (اثنان) في المستوى الممتاز بنسبة 7 %.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول الابتدائي:

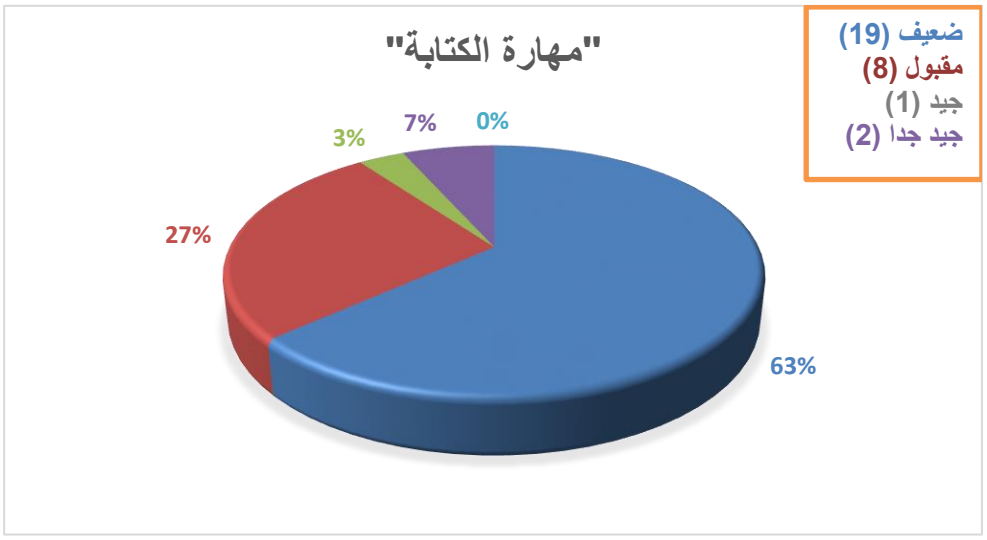


الشكل (26) نتائج اختبار الكتابة من الصف الأول الابتدائي

ثانيًا: الصف الثَّاني:

جاءت نسبة الضعف لدى (19) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الثَّاني الابتدائي، وذلك بنسبة 63 %، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (8) تلاميذ؛ أي: بنسبة 27 % على النحو الذي يشكِّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الثَّاني من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم تلميذ (واحد) في المستوى الجيد بنسبة 3 %، وتلميذان (اثنان) بمستوى جيد جدًّا بنسبة 7 %، بينما لم يحصل أي تلميذ على الامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:



الشكل (27) نتائج اختبار الكتابة من الصف الثَّاني الابتدائي

2. التعليق:

في السؤال الأول وقع خلط من بعض التَّلاميذ بين صوت الجيم الذي مخرجه وسط اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا، وبين الشين التي لها المخرج نفسه؛ فكتبوا كلمتي **(خَرَجَ)**، و**(المُجْتَهِدُ)**، بالشين **(خَرَشَ)** **(المُشْتَهِدُ)**، كما وقع خلط من بعضهم بين صوت الهاء المتمثل في الوقوف على التاء المربوطة كما في كلمة **(نُورَةُ)**، التي مخرجها أقصى الحلق، وبين الألف التي مخرجها الجوف؛ فكتبوا **(نُورَا)**، كما وقع خلط من بعض التَّلاميذ بين صوت الغين التي مخرجها أدنى الحلق، وصوت القاف التي مخرجها أقصى اللسان (أبعده مما يلي الحلق) مع ما يقابله من الحنك العلوي، كما في كلمة **(الغَسَّالَةِ)**، التي كتبوها **(القَسَّالَة)**، في حين أخطأ بعضهم في صوت الظاء التي مخرجها طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا، وخلط بينه وبين صوت الذال التي تخرج من المخرج نفسه؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(ظَافِرٌ)**، **(ذَافِر)**.

أما السؤال الثَّاني فكان مقصودًا به اختبار المخرج الصَّحيح لأصوات الغين، كما في كلمة **(غِلْمَانٌ)**، التي مخرجها أدنى الحلق، لكن خلط بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت القاف التي مخرجها أقصى اللسان (أبعده مما يلي الحلق) مع ما يقابله من الحنك العلوي؛ فكتبوا الكلمة **(قِلْمَان)**، أما صوت الضَّاد التي مخرجها إحدى حافتي اللسان مع ما يحاذيها من الأضراس العليا، فقد خلط بعض الطُّلاب بينه وبين صوت الظاء التي مخرجها طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا؛ ونتج عن ذلك أنهم كتبوا كلمة **(ضُيُوفٌ)** **(ظُيُوفٌ)**، في حين خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الجيم التي مخرجها وسط اللسان مع ما يحاذيه من اللثة العليا، وبين صوت الشين التي تخرج من المخرج نفسه؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(جِمَالٌ)** هكذا **(شِمَالٌ)**، ووقع من بعض التَّلاميذ خلط آخر بين صوت الطاء التي مخرجها طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، وبين صوت الدَّال التي تخرج من المخرج نفسه؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(طِينٌ)** هكذا **(تِينٌ)**.

أما السؤال الثالث، فيراد به اختبار المخرج الصَّحيح لأصوات الزاي طرف اللسان وفوق الثنايا السفلى، لكن وقع خلط من بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت الذال التي تخرج من طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(لُغَزٌ)** هكذا **(لُغَذٌ)**، أما صوت الظاء التي مخرجها طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا، فقد خلط بعض التَّلاميذ بينها وبين صوت الذال التي تخرج من المخرج نفسه؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(حَافِظٌ)** هكذا **(حَافِذٌ)**، أما صوت اللام التي تخرج من إحدى حافتي اللسان (أو كلتاهما) مع ما يحاذيها من لثة الأسنان العليا، فقد خلط بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت النون التي تخرج من طرف اللسان مع ما يقابله من لثة الأسنان العليا؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(حَامِلٌ)** هكذا **(حَامِنٌ)**، أما صوت الهاء التي تخرج من أقصى الحلق، فقد خلط بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت الألف التي مخرجها الجوف؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(سُورَةٌ)** هكذا **(سُورَا)**.

المبحث الثَّاني: الصفات

1. مفهوم الصفة:

الصفة الصَّوتيَّة هي سمة صوتيَّة تميز الفونيم عن غيره، وتحدد مكانه في نظام الصوتيات اللُّغويَّة، وهذه السمة تتعلق بمكان إنتاج الصَّوت في الجهاز الصوتي، وطريقة تدفقه الهوائي، وشكل تجويف الفم؛ ومن ثم فالصفة هي بصمة الحرف، تلك اللمسة الفنية التي تميزه عن بقية الحروف، وتضفي على اللُّغة نغماتها وألحانها المتنوعة؛ فهي بمنزلة لون الحرف، وشكل خطه، وطريقة كتابته في قاموس اللُّغة، (الحمد، 2020، ص. 105).

2. أهميَّة الصفة في تعليم اللغات:

للصفة في تعليم اللغات أهميَّة بالغة؛ إذ تعمل الصفة على:

- **منع الاختلاط بين الأصوات:**

تعدّ دراسة صفات الحروف بمثابة بوصلة يعتمد عليها المتعلم للتمييز بين الأصوات الدقيقة، فالحروف كـ "الدَّال" و"الطاء"، على الرُّغم من قرب نطقها، لكنها تختلف تمامًا في صفاتهما الصَّوتيَّة؛ فالأولى تحمل رقة ومرونة، والثَّانية تتميز بالقوة والخشونة، وهذا التباين الدقيق هو الذي يمنح اللُّغة جمالها ويساعدنا على التَّعبير بدقة ووضوح؛ ومن ثم يمكن تشبيه صفات الحروف بالألوان التي تمنح لوحة فنية جمالها وتفردها؛ فكما أن اللون الأحمر يختلف عن اللون الأزرق، كذلك يختلف صوت الحرف المفخم عن صوت الحرف المرقق، فكل حرف يحمل بصمة صوتيَّة خاصة به، تجعله فريدًا من نوعه وتساعدنا على التمييز بين المعاني الدقيقة؛ إن دراسة صفات الحروف ليست مجرد معرفة نظرية، بل هي أداة عمليَّة تساعد التِّلميذ على النُّطق الصَّحيح للكلمات؛

فمن خلال معرفة الفرق بين الحروف المفخمة والمرققة، يستطيع التِّلميذ تجنب الأخطاء الشائعة في النطق، وتحسين مهاراته اللُّغويَّة بشكل عام.

- **لفت الانتباه لصعوبة نطق بعض الأصوات:**

كثيرًا ما يغفل التَّلاميذ عن أهميَّة إدراك الفروق الدقيقة بين الأصوات، معتقدين أن التكرار وحده كافٍ لإتقان النطق، لكن الحقيقة هي أن فهم خصائص كل صوت هو مفتاح التمكن من نطقه بشكل صحيح؛ فكما أن الرسام لا يمكنه رسم لوحة واقعية دون معرفة ألوان الطيف، فكذلك لا يمكن للتلميذ نطق اللُّغة بدقة دون فهم صفات الحروف؛ حتى إنه من الممكن تشبيه الأصوات بقطع الألغاز، فلكل حرف صفات خاصة تميزه عن غيره، وإذا لم يتمكن التِّلميذ من إدراك هذه الصفات، فسيجد صعوبة في تجميع قطع اللغز بشكل صحيح؛ ومن هنا تأتي أهميَّة دور المعلم الذي يرشد التِّلميذ إلى هذه الصفات ويساعده على تمييزها، (جميل، 2010، ص. 769).

- **التحفيز والتوعية:**

إن إطلاع التِّلميذ على التحديات التي قد تواجهه في تعلم النُّطق الصَّحيح، وتوعيته بأهميَّة الممارسة المستمرة هو بمنزلة خارطة طريق تساعده على اجتياز هذه المرحلة بنجاح. فبمعرفة الصعوبات المتوقعة يستطيع أن يتهيأ نفسيًا ولغويًا لتذليلها؛ ومن ثم تحقيق إتقان لافت للنظر في نطقه؛ ومن ثم فإن تعلم اللُّغة مثله مثل معزوفة موسيقية؛ فكل حرف هو نغمة وكل كلمة هي لحن، وعندما لا تُنطق الحروف بشكل صحيح، فإن المعزوفة تصبح مشوشة وغير مفهومة؛ ومن ثم فإن الاهتمام بالتَّفاصيل الدقيقة في النُّطق هو بمنزلة ضبط الآلة الموسيقية قبل العزف؛ ومن ثم فإن اللُّغة هي المرآة التي تعكس جمال الفكر وسعة الأفق؛ فكلما كانت لغتنا أكثر دقة وسلاسة، كان تفكيرنا أكثر وضوحًا وعمقًا؛ ومن هنا يتضح أن إتقان اللُّغة ليس مجرد وسيلة للتواصل، بل هو استثمار في تطوير الذات والعقل، (جميل، 2010، ص. 770).

3. "مهارة التحدث":

(أ) تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة التحدث":

من أجل الوقوف على جوانب القوة والضعف الصوتي لدى التَّلاميذ في الصفين الأول والثَّاني الابتدائي فيما يتعلق بالصفات التي يتناولها هذا المبحث، أتناول نتائج الاختبار نفسه الذي خضعت له العينة العشوائية للصفين الأول والثَّاني، وأعمل على بيان نتائج وتحليل الاختبار وتفسير تلك النَّتائج من ناحية صفات الأصوات وبيان أسباب وقوع بعض التَّلاميذ في تلك الأخطاء؛ ويمكن عرض البيانات والتحليل والتعليق على النَّتائج من خلال التَّفصيل الآتي:

أولًا: الصف الأول الابتدائي:

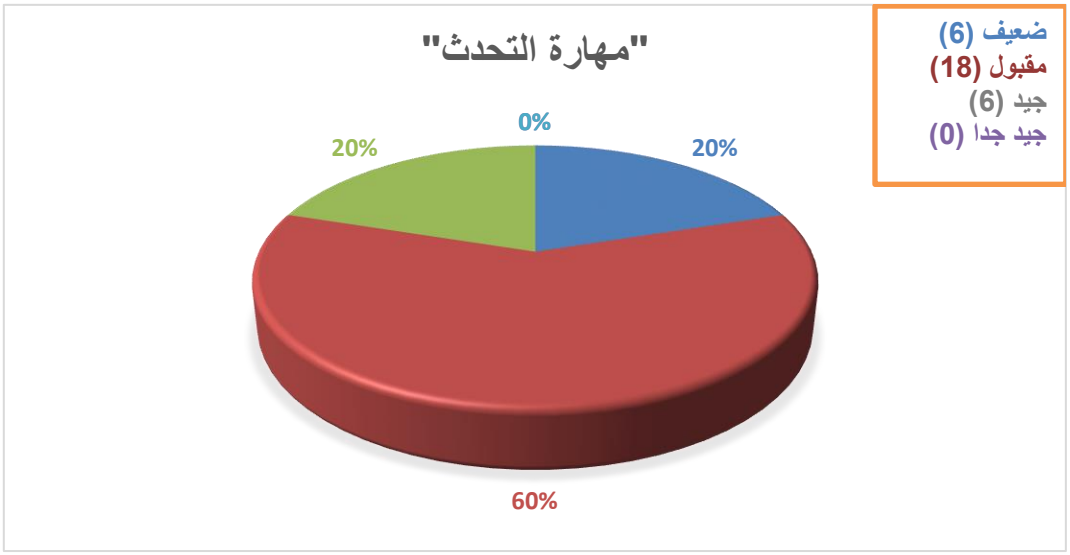
(1) النَّتائج:

اختبرت الأسئلة قدرة التَّلاميذ على التمييز بين صفات حروف الصفير؛ مثل: السين كما في (**تَسْقِي – تَرْسُمُ**)، والقلقلة؛ مثل: القاف كما في (**يَقْرَأُ**)، والراء التكريرية كما في (**زَرْعَ – تَرْسُمُ – يَقْرَأُ**)، والانتقال من الحروف المفخمة إلى المرقَّقة والعكس.

وجاءت نسبة الضعف لدى (6) تلاميذ، من أصل (30) تلميذًا في الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 20%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (18) من أصل (30) تلميذًا؛ أي: بنسبة 60 % على النحو الذي يشكِّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ.

من أتقن مهارة التحدث من التلاميذ (6) في مستوى الجيد أي بنسبة 20%، بينما لم يحصل أي تلميذ على مستوى الجيد جدا والامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول:



الشكل (28) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الأول الابتدائي لصفات الأصوات

(2) التعليق:

بعد الحصول على نتائج اختبار العينة من الصف الأول فيما يتعلق ب"مهارة التحدث" تبين أن هناك ضعفًا كبيرًا لدى التَّلاميذ فيما يتعلق بصفات الحروف، أما سبب هذا الضعف فهو راجع إلى تقارب الصفات أو اشتراك الأصوات في عدد منها، أو بعبارة أخرى الخلط بين الحروف المتقاربة في الصفات؛ فقد خلط بعض التَّلاميذ بين السين التي هي مهموسة رخوة مستفلة منفتحة صفيرية، وبين الثاء التي هي مهموسة رخوة مستفلة منفتحة، والذال التي هي مجهورة رخوة مستفلة منفتحة؛ وقد ترتب على هذا الخلط بين الأصوات نتيجة تقارب الصفات إلى نطق الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة؛ مثل: (**تَسْقِي**) ينطقها التَّلاميذ (**تَذْقِي**) أو (**تَثْقِي**).

كما خلط بعض التَّلاميذ بين الراء التكرارية التي تتسم بالجهر والتوسط والاستفال والانفتاح والانحراف، وبين صوت النون المجهورة المتوسطة المستفلة المنفتحة ذات الغنة؛ فكانت كلمة مثل (**زَرْعَ**) ينطقونها (**زَنْعَ**)، ومرد ذلك التقارب الشديد في الصفات.

كما حصل لديهم خلط بين حرف القلقلة (ق) المجهور الشديد المستعلي المنفتح، وبين الكاف المهموسة الشديدة المستفلة المنفتحة؛ فكانت كلمة؛ مثل: (**تَسْقِي**) و(**يَقْرَأُ**) ينطقها بعض التَّلاميذ على النحو الآتي: (**تَسْكِي**) و(**يَكْرَأُ**)؛ فتخرج الكلمات محرَّفة.

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ، فهم أقل حظًّا في هذا الخلط، وإن كانت المشكلة أيضًا قائمة لديهم ويحتاج الجميع إلى برنامج تصحيحي يعمل على بيان صفات كل صوت التي تميزه عن غيره مما يشترك معه في صفة أو أكثر؛ فلا يحدث خلط أو لبس في الكلمات.

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:

1. النَّتائج:

وقد اختبرت تلك الصور قدرة التَّلاميذ على التعرف على صفات حروف الحلق؛ مثل: الحاء كما في (**النَّحْلَةُ – تُحْضِرُ – عُودًا – قَطْعِ**)، وحروف الغار؛ مثل: الشين كما هو الحال في كلمة (**الفَرَاشَة**)، وحروف أقصى اللسان؛ مثل: الكاف كما هو الحال في كلمة (**العَنْكَبُوتِ**).

وجاءت نسبة الضعف لدى (5) تلاميذ، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الثَّاني الابتدائي، وذلك بنسبة 17%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (21) تلميذًا من أصل (30)؛ أي: بنسبة 70 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الثَّاني من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ.

من أتقن مهارة التحدث (4) تلاميذ بمستوى جيد، بينما لم يحصل أي تلميذ على مستوى جيد جدا وامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:

الشكل (29) نتائج اختبار مهارة التحدث من الصف الثاني الابتدائي لصفات الأصوات

2. التعليق:

بعد الحصول على نتائج اختبار العينة من الصف الثَّاني فيما يتعلق ب"مهارة التحدث" تبين أن هناك ضعفًا كبيرًا لدى التَّلاميذ فيما يتعلق بصفات الأصوات، وهو ضعف أكبر من ضعف تلاميذ الصف الأول، أما سبب هذا الضعف فهو راجع إلى الخلط بين الأصوات نتيجة اشتراكها في بعض الصفات، أو بعبارة أخرى الخلط بين الحروف المتقاربة في الصفات؛ فقد خلط بعض التَّلاميذ بين الحاء التي تتصف بالهمس والرخاوة والاستفال والانفتاح، وبين صوت الهاء التي تتصف بالهمس والرخاوة والاستفال والانفتاح؛ ومن ثم فالصوتان متماثلان من حيث الصفات؛ وهذا مرد هذا الخلط الذي وقع فيه بعض التَّلاميذ؛ ما أدى إلى خروج الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة؛ مثل: (**النَّحْلَةِ**) ينطقها بعض التَّلاميذ (**النَّهْلَةَ**).

كما خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الشين التي تتصف بالهمس والرخاوة والاستفال والانفتاح، وبين صوت الجيم التي تتصف بالجهر والشِّدة والاستفال والانفتاح، وقد ترتب على هذا الخلط خروج الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة؛ مثل: **(الفَرَاشَةِ)** ينطقها التَّلاميذ **(الفَرَاجَةَ)**.

كما خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الكاف التي تتصف بالهمس والشِّدة والاستفال والانفتاح، وبين صوت القاف التي تتصف بالقلقلة والجهر والشِّدة والاستعلاء؛ وقد ترتب على هذا الخلط خروج الكلمات بشكل محرَّف؛ فكانت كلمة؛ مثل: **(العَنْكَبُوتِ)** ينطقها التَّلاميذ **(العَنْقَبُوتَ)**.

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم أقل حظًّا في هذا الخلط، وإن كانت المشكلة أيضًا قائمة لديهم ويحتاج الجميع إلى برنامج تصحيحي يعمل على تصحيح المخارج لدى التَّلاميذ؛ كيما يعطي التَّلاميذ كل صوت ما يستحقه من صفات تميزه عن غيره؛ فلا يحدث خلط أو لبس في الكلمات.

4. "مهارة القراءة":

تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة القراءة":

من أجل الوقوف على جوانب القوة والضعف الصوتي لدى التَّلاميذ في الصفين الأول والثَّاني الابتدائي فيما يتعلق بالصفات فيما يخص "مهارة القراءة"، أتناول نتائج الاختبار نفسه الذي خضعت له العينة العشوائية للصفين الأول والثَّاني، وأعمل على بيان نتائج وتحليل الاختبار وتفسير تلك النَّتائج من ناحية صفات الأصوات وبيان أسباب وقوع بعض التَّلاميذ في تلك الأخطاء؛ ويمكن عرض البيانات والتحليل والتعليق على النَّتائج من خلال التَّفصيل الآتي:

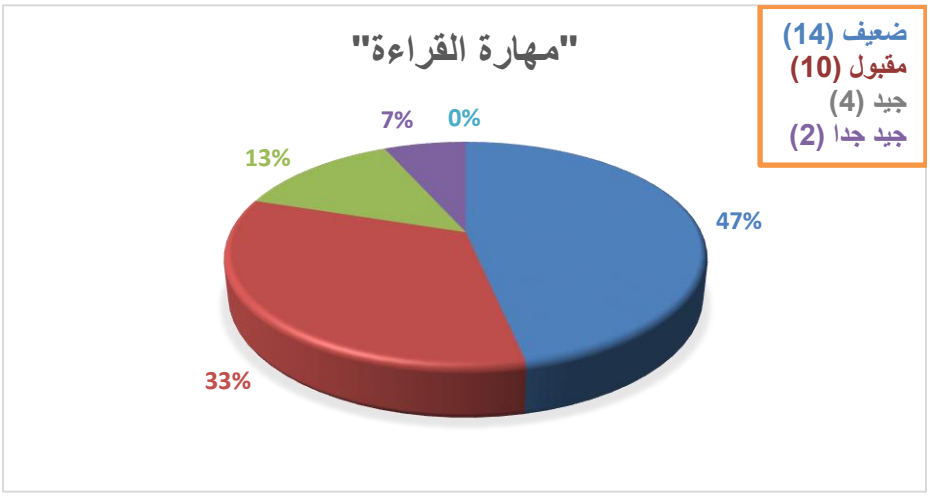
أولًا: الصف الأول الابتدائي:

(1) النَّتائج:

في السؤال الأول ذي النقاط الأربعة قد اختبرت تلك النقاط قدرة التَّلاميذ على التعرف على صفات حرف الطاء كما هو الحال في كلمة **(تَهْطِلُ)** وكلمة **(تَسْقُطُ)**، والزاي كما هو الحال في كلمة **(تُزْهِرُ)**، والصاد كما هو الحال في كلمة **(فَصْلِ)**، والوقوف على التاء المربوطة بالهاء كما هو الحال في كلمة (الحرارة)، والجيم كما هو الحال في كلمة **(تَنْضَجُ)**، في حين جاء السؤال الثَّاني مخصصًا لمعرفة الصفات الصَّحيحة لأصوات التاء المربوطة مع الوصل كما هو الحال في كلمة **(دَرَجَةٌ)**، والقاف كما هو الحال في كلمة **(جَاقِزٌ)**، والصاد كما هو الحال في كلمة **(سَعْفَصٌ)**، والسين كما هو الحال في كلمة **(فَارِسٌ)**، والظاء كما هو الحال في كلمة **(كُوظٌ)**.

جاءت نسبة الضعف لدى (14) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 47%، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (10) تلاميذ؛ أي: بنسبة 33 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم (4) تلاميذ في المستوى الجيد بنسبة 13%، وتلميذان (اثنان) بمستوى جيد جدًّا بنسبة 7%، بينما لم يحصل أي تلميذ على مستوى الامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول الابتدائي:



الشكل (30) نتائج اختبار"مهارة القراءة" من الصف الأول الابتدائي لصفات الأصوات

(2) التعليق:

جاءت النقاط الأربعة من السؤال لاختبار الصفات الصَّحيحة لصوت الطاء كما هو الحال في كلمة **(تَهْطِلُ)** وكلمة **(تَسْقُطُ)**، بيد أن البيانات قد أشارت إلى وجود ضعف كبير لدى التَّلاميذ عينة الدِّراسة؛ إذ وقع خلط كبير من بعض التَّلاميذ بين صوت الطاء التي تتصف بالجهر والشِّدة والاستعلاء والإطباق والقلقلة، وبين صوت التاء التي تتصف بالهمس والشِّدة والاستفال والانفتاح؛ ومن ثم بعض التَّلاميذ استبدل بالطاء التاء؛ قائلًا: **(تَهْتِلُ)**، والحال نفسها نجدها في قراءة كلمة **(تَسْقُطُ)** التي وقع الخلط فيها من بعض التَّلاميذ في صوتين مختلفين، كما أن بعض التَّلاميذ خلط بين صوت الزاي المجهورة الرخوة المستقلة المنفتحة الصفيرية النفخية، وبين صوت السين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة الصفيرية؛ ومن ثم استبدل بالزاي السين في كلمة **(تُزْهِرُ)**؛ قارئًا إياها: **(تُسْهِرُ)**، كما خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الصاد التي تتصف بالهمس ولرخاوة والاستفال والانفتاح والصفير، وبين صوت السين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة الصفيرية؛ ومن ثم

استبدل بعض التَّلاميذ بالصاد السين في كلمة **(فَصْلِ)**؛ قارئًا إياها: **(فَسْلِ)**، وقد وقع أيضًا من بعض التَّلاميذ خلط بين صوت الهاء المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة، وبين صوت الحاء المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة؛ فاستبدلوا بالهاء الحاء في كلمة **(تُزْهِرُ)**؛ قارئين إياها: **(تُزْحِرُ)**، وبعض التَّلاميذ خلط بين صوت الجيم المجهورة الشديدة المستفلة المنفتحة، وبين صوت الشين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة؛ فاستبدل بالجيم الشين من كلمة **(تَنْضَجُ)**؛ قارئًا إياها: **(تَنْضَشُ)**.

أما السؤال الثَّاني، فقد وقع فيه خلط من بعض التَّلاميذ بين صوت التاء المربوطة الموقوف عليها بالهاء، وهذه الأخيرة تتصف بالهمس والرخاوة والاستفال والانفتاح، وبين صوت الألف المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة المدية؛ ومن ثم استبدل بالهاء الألف؛ فقرأ كلمة **(الحَرَارَة)** قائلًا: **(الحَرَارَا)**، كما خلط بعضهم بين صوت القاف التي تتصف بالقلقلة والجهر والشِّدة والاستعلاء والانفتاح، وبين صوت الكاف التي تتصف بالهمس والشِّدة والاستفال والانفتاح؛ ومن ثم استبدل بالقاف الكاف في كلمة **(حاقز)**؛ قائلًا: **(حاكز)**، كما خلط بعض التَّلاميذ بين صوت السين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة الصفيرية، وبين صوت الثاء المهموسة الرخوة المستفلة؛ ومن ثم استبدل بالسين الثاء في كلمة **(فَارِسٌ)**؛ قائلًا: **(فَارِثٌ)**.

إن البيانات والنَّتائج السَّابقة تشير إلى وجود خلل لدى التَّلاميذ يتمثل في صعوبة التعرُّف على مصوِّتات الكلمة وصفات حروفها.

أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ، فهم لا يتجاوزون نسبة 20% وهي نسبة تعكس حالة المستوى العام؛ ما يستدعي ضرورة إعداد برنامج تفاعلي قائم على الأصوات وبيان صفاتها الصَّحيحة لمعالجة هذا الضعف والخلل الكبير في صفات الحروف بالنسبة ل"مهارة القراءة" لدى الصف الأول الابتدائي.

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:

1. النَّتائج:

في السؤال الأول الذي يحكي قصة من خلال صورتين، تصاحب كل صورة شرح لمحتواها وسرد لأحداثها، وقد جاء هذا السؤال بمحتوياته كيما يختبر قدرة التَّلاميذ على القراءة السليمة التي تراعي صفات أصوات الهاء والجيم، كما هو الحال في كلمة **(بِجِهَازِهِ)**، وكذلك صوت التاء المربوطة الموقوف عليها بالهاء كما في كلمة **(المدرسيَّة)**، وكلمة **(مُحَدَّدَةٍ)**، وكذلك صوت الظاء كما في كلمة **(لَاحَظَتْ)**، وصوت الطاء كما هو الحال في كلمة **(طَبِيبِ)**.

في حين جاء السؤال الثَّاني لاختبار النُّطق الصَّحيح لأصوات الجيم كما هو الحال في كلمة **(قَلْجٌ)**، وصوت القاف كما هو الحال في كلمة **(زَاقِحٌ)**، وصوت الصاد كما هو الحال في كلمة **(صَعْمَشٌ)**، وصوت الظاء كما هو الحال في كلمة **(ظُوكٌ)**.

جاءت نسبة الضعف لدى (3) تلاميذ، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 10 %، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (17) تلميذًا؛ أي: بنسبة 57 % على النحو الذي يشكَّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم (6) تلاميذ في المستوى الجيد بنسبة 20 %، و(4) تلاميذ بمستوى جيد جدًّا بنسبة 13 %، بينما لم يحصل أي تلميذ على مستوى الامتياز في مهارة القراءة.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:

الشكل (31) نتائج اختبار "مهارة القراءة" من الصف الثَّاني الابتدائي لصفات الأصوات

2. التعليق:

جاء السؤال الأول من اختبار عينة الدِّراسة للصف الثَّاني فيما يتعلق ب"مهارة القراءة" كيما تقيس النُّطق الصَّحيح لعدة أصوات تتمثل في صوت لصوت الهاء، لكن أخطأ بعض التَّلاميذ في نطق الهاء واقفين على حرف الزاي بالتضعيف؛ وهو الأمر الذي ينم عن الخلط بين صوت الهاء المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة، وبين صوت الزاي المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة الصفيرية النفخية، كما هو الحال في كلمة **(بجهازه)**، ويبدو أن تقارب الصفات بين الصوتين جعل بعض التَّلاميذ يميلون إلى تضعيف الزاي؛ لأن هذا المسلك أيسر نطقًا وأسهل مخرجًا.

والملاحظ أن بعض الطُّلاب قد خلط أيضًا بالنسبة للكلمة السَّابقة بين صوت الجيم المجهورة الشديدة المستفلة المنفتحة المقلقلة، وبين صوت الشين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة؛ فكان تباعد الصفات مع اتحاد المخرج سببًا في الخلط بين الأصوات.

وقد خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الهاء المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة، وبين صوت الألف المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة؛ وذلك كما هو الحال في كلمة **(المَدْرَسِيَّهْ)** وكلمة **(مُحَدَّدَهْ)**؛ إذ نطقها بعض التَّلاميذ **(المَدْرَسِيَّا)** و**(مُحَدَّدَا)** بالألف.

كما وقع بعض التَّلاميذ في خطأ آخر يتمثل في الخلط بين صوت الصاد المهموسة الرخوة المستعلية المطبقة الصفيرية، وبين صوت السين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة الصفيرية؛ وذلك كما في كلمة **(نَصَائِح)** التي قرأها بعضهم **(نَسَائِح)**.

كما وقع بعض التَّلاميذ في خطأ آخر يتمثل في الخلط بين صوت الطاء التي تتصف بالجهر والشِّدة والاستعلاء والإطباق والقلقلة، وبين صوت التاء التي تتصف بالهمس والشِّدة والاستفال والانفتاح؛ وذلك كما هو الحال في كلمة **(طَبِيبِ)**، التي قرأها بعضهم **(تَبِيبِ)**.

(3) "مهارة الكتابة":

تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة الكتابة":

أولًا: الصف الأول الابتدائي:

تمثل السؤال الأول في إملاء يختبر مدى قدرة التَّلاميذ على معرفة الصفات لعدد من الأصوات تتمثل في صوت الجيم كما في كلمة **(خَرَجَ)**، و**(المُجْتَهِدُ)**، وصوت الهاء المتمثل في الوقوف على التاء المربوطة كما في كلمة **(نُورَةُ)**، وصوت الغين كما في كلمة **(الغَسَّالَةِ)**، وصوت الظاء كما في كلمة **(ظَافِرٌ)**، وصوت القاف كما في كلمة **(القِطَّةِ)**.

أما السؤال الثَّاني فكان مطلوبًا من التَّلاميذ كتابة الحرف الأول من الكلمات التي يسمعها، وهو سؤال كان مقصودًا به اختبار معرفة الصفات لأصوات الغين، كما في كلمة **(غِلْمَانٌ)**، وصوت

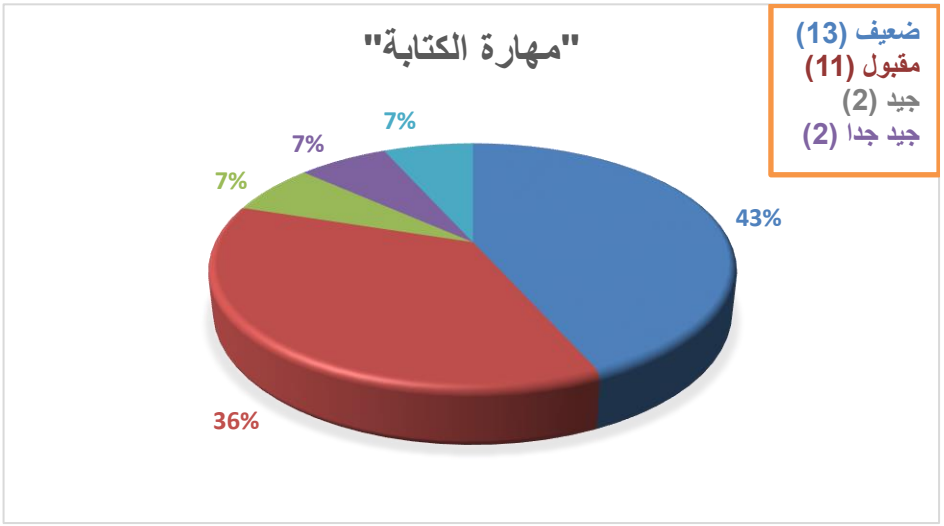
الضَّاد كما في كلمة **(ضُيُوفٌ)**، وصوت الجيم كما في كلمة **(جِمَالٌ)**، وصوت الطاء كما في كلمة **(طِينٌ)**.

أما السؤال الثالث، فكان مطلوبًا من التَّلاميذ أن يكتبوا الحرف الأخير من الكلمة، وهو سؤال يراد به اختبار معرفة الصفات لأصوات الزاي كما هو الحال في كلمة **(لُغَزٌ)**، وصوت الظاء كما هو الحال في كلمة **(حَافِظٌ)**، وصوت اللام كما هو الحال في كلمة **(حَامِلٌ)**، وصوت الهاء كما هو الحال في كلمة **(سُورَةٌ)**.

النتائج:

جاءت نسبة الضعف لدى (13) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 43 %، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (11) تلميذًا؛ أي: بنسبة 36 % على النحو الذي يشكِّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الأول من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم تلميذان (اثنان) في المستوى الجيد بنسبة 7 %، وتلميذان اثنان بمستوى جيد جدًّا بنسبة 7 %، وتلميذان (اثنان) في المستوى الممتاز بنسبة 7 %.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول الابتدائي:



الشكل (32) نتائج اختبار مهارة الكتابة من الصف الأول الابتدائي لصفات الأصوات

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:

جاءت نسبة الضعف لدى (19) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الثَّاني الابتدائي، وذلك بنسبة 63 %، في حين بلغ عدد القبول؛ أي: الحاصلون على الحد الأدنى من درجة النجاح (8) تلاميذ؛ أي: بنسبة 27 % على النحو الذي يشكِّل أغلبية وحدات المراقبة في العينة محل الدِّراسة، التي تتكون من ثلاثين تلميذًا في الصف الثَّاني من المرحلة الابتدائية، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى ضعف المستوى العام لدى التَّلاميذ، أما من أحسن النُّطق من التَّلاميذ فهم تلميذ (واحد) في المستوى الجيد بنسبة 3 %، وتلميذان (اثنان) بمستوى جيد جدًّا بنسبة 7 %، بينما لم يحصل أي تلميذ على مستوى الامتياز.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:

الشكل (33) نتائج اختبار مهارة الكتابة من الصف الثَّاني الابتدائي لصفات الأصوات

التعليق:

في السؤال الأول وقع خلط من بعض التَّلاميذ بين صوت الجيم المجهورة الشديدة المستفلة المنفتحة، وبين صوت الشين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة؛ فكتبوا كلمتي **(خَرَجَ)**، و**(المُجْتَهِدُ)**، بالشين **(خَرَشَ)** **(المُشْتَهِدُ)**، كما وقع خلط من بعضهم بين صوت الهاء المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة، المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة المدية، وبين صوت الألف المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة المدية؛ فكتبوا كلمة **(نُورَة)** هكذا بالألف **(نُورَا)**، كما وقع خلط من بعض التَّلاميذ بين صوت الغين المجهورة الرخوة المستعلية المنفتحة، وصوت القاف المقلقلة المجهورة الشديدة المستعلية المنفتحة، كما في كلمة **(الغَسَّالَةِ)**، التي كتبوها **(القَسَّالَة)**، في حين أخطأ بعضهم في صوت الظاء المجهورة الرخوة المستعلة المطبقة النفخية، وبين صوت الذال المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة النفخية؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(ظَافِرٌ)**، **(ذَافِر)**.

أما السؤال الثَّاني فكان مقصودًا به اختبار المخرج الصَّحيح لأصوات الغين، كما في كلمة **(غِلْمَانٌ)**، حيث خلط بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت القاف؛ فكتبوا الكلمة **(قِلْمَان)**، أما صوت الضَّاد المجهورة الرخوة المستعلية المطبقة المستطيلة النفخية، فقد خلط بعض الطُّلاب بينه وبين صوت الظاء المجهورة الرخوة المستعلة المطبقة النفخية؛ ونتج عن ذلك أنهم كتبوا كلمة **(ضُيُوفٌ)** **(ظُيُوفٌ)**، في حين خلط بعض التَّلاميذ بين صوت الجيم المجهورة الشديدة المستفلة المنفتحة، وبين صوت الشين المهموسة الرخوة المستفلة المنفتحة؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(جِمَالٌ)** هكذا **(شِمَالٌ)**، ووقع من بعض التَّلاميذ خلط آخر بين صوت الطاء التي تتصف بالجهر والشِّدة والاستعلاء والإطباق والقلقلة، وبين صوت التاء التي تتصف بالهمس والشِّدة والاستفال والانفتاح؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(طِينٌ)** هكذا **(تِينٌ)**.

أما السؤال الثالث، فيراد به اختبار معرفة الصفات لأصوات الزاي المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة الصفيرية النفخية، لكن وقع خلط من بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت الذال التي هي مجهورة رخوة مستفلة منفتحة؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(لُغَزٌ)** هكذا **(لُغَذٌ)**، أما صوت الظاء المجهورة الرخوة المستعلة المطبقة النفخية، فقد خلط بعض التَّلاميذ بينها وبين صوت الذال؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(حَافِظٌ)** هكذا **(حَافِذٌ)**، أما صوت اللام المجهورة المتوسطة المستفلة المنفتحة الانحرافية، فقد خلط بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت النون المجهورة المتوسطة المستفلة المنفتحة ذات الغنة؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(حَامِلٌ)** هكذا **(حَامِنٌ)**، أما صوت الهاء التي تتصف بالهمس والرخاوة والاستفال والانفتاح، فقد خلط بعض التَّلاميذ بينه وبين صوت الألف المجهورة الرخوة المستفلة المنفتحة المدية؛ ومن ثم كتبوا كلمة **(سُورَةٌ)** هكذا **(سُورَا)**.

المبحث الثالث: المقطع

إن الكلمات لبنات بناء اللُّغة، تتشكل من وحدات صوتيَّة دقيقة تتداخل وتتشابك كالخيوط في نسيج متين، وأصغر هذه الوحدات هو الفونيم، ذلك الصَّوت الذي يشكل حجر الزاوية في بناء الكلمة؛ فكما أن الحروف الأبجدية هي رموز مكتوبة، فإن الفونيمات هي رموز صوتيَّة، وهي التي تعطي الكلمات معناها وحركتها، وتتجمع هذه الفونيمات لتشكل مقطعًا صوتيًا، وهو الوحدة الإيقاعية التي ننطقها دفعة واحدة؛ ومن ثم فإن الكلمة مثل قطار، والفونيمات مثل عربات هذا القطار؛ فكل عربة تحمل جزءًا من المعنى، وعندما يتصل بعض هذه العربات ببعض تشكل قطارًا كاملًا يحمل معنى متكاملًا؛ وهكذا فإن الفونيمات تتحد لتشكل الكلمات، والكلمات تتحد لتشكل الجمل، وهكذا تتكون اللُّغة، (عبد التواب، 1997، ص. 101).

1. مفهوم المقطع:

المقطع هو تلك الوحدة الصَّوتيَّة البسيطة، يتكون من تركيبة محددة تبدأ بصوت صامت ثم يتبعه صوت متحرك، وينتهي هذا المقطع قبل أن يبدأ صوت صامت جديد يتبعه صوت متحرك آخر، ويمكن تشبيهه بالخرزة الملونة في عقد، فهي وحدة مستقلة ولكنها جزء لا يتجزأ من العقد كله، (الحمد، 2020، ص. 198).

2. أهميَّة المقطع في تعليم العربيَّة:

- **التيسير والتخفيف:**

تؤكد دراسة المقاطع الصَّوتيَّة في اللُّغة العربيَّة سلاسة وبساطة بنيتها؛ فالكلمات العربيَّة في حالتها الأصلية تتكون من عدد محدود من المقاطع لا يتجاوز عادة الخمسة، هذه البنية المبسطة تمنح اللُّغة العربيَّة مرونةً وسهولة في النطق، مما يجعلها لغة رشيقة وسلسة؛ ومن ثم يمكن تشبيه

الكلمات العربيَّة بالأحجار الكريمة؛ فهي ذات قيمة كبيرة ولكنها بسيطة في تركيبها، فكما أن الأحجار الكريمة تتكون من عناصر قليلة ولكنها مرتبة بشكل بديع، كذلك تتكون الكلمات العربيَّة من عدد محدود من المقاطع الصَّوتيَّة مرتبة بشكل يضفي عليها جمالًا وإيقاعًا خاصًّا

- **تحليل الأصوات:**

تُلقي دراسة المقاطع الصَّوتيَّة الضَّوء على الكثير من التَّفاصيل الدقيقة في النُّطق العربي، التي قد تبدو معقدة للدارس في البداية؛ فبفضل هذا التحليل يمكننا تفكيك الأصوات الشائعة الخطأ؛ مثل: صوت الصاد التي تُنطق كالزاي، هذا الخطأ الشائع لا سيما في اللهجة المصرية يجعل من الصعب التمييز بين صوتي الصاد والظاء، لكن دراسة المقاطع الصَّوتيَّة تساعدنا على فهم الفروق الدقيقة بين هذين الصوتين، وكيف كان العرب القدماء ينطقون الصاد في كلمات؛ مثل: "الصقر" و"الصراط"، (حسان، 2006، ص. 54).

- **معرفة التغييرات الصَّرفيَّة:**

إن الغوص في أعماق المقاطع الصَّوتيَّة يكشف عن أسرار كثيرة كانت تختفي وراء التعقيدات الصَّرفيَّة؛ فكثير من القواعد الصَّرفيَّة التي تبدو معقدة ومعتمة تجد تفسيرًا منطقيًا وواضحًا عندما ننظر إليها من منظور صوتي، فالعلم الذي يدرس الأصوات يكشف عن أسباب التَّغيرات التي تطرأ على الكلمات، ويجعلنا نفهم لماذا تحدث هذه التَّغيرات وكيف تحدث؛ حتى إنه يمكن تشبيه القواعد الصَّرفيَّة بآلة معقدة، وعلم الأصوات هو دليل الاستخدام لهذه الآلة؛ فكما أن دليل الاستخدام يساعدنا على فهم كيفية عمل الآلة، يساعدنا علم الأصوات على فهم كيفية عمل القواعد الصَّرفيَّة؛ فعندما نعرف كيف تعمل الآلة من الداخل، نستطيع إصلاحها بسهولة إذا حدث بها عطل، (المنصف، 1954، ص. 53).

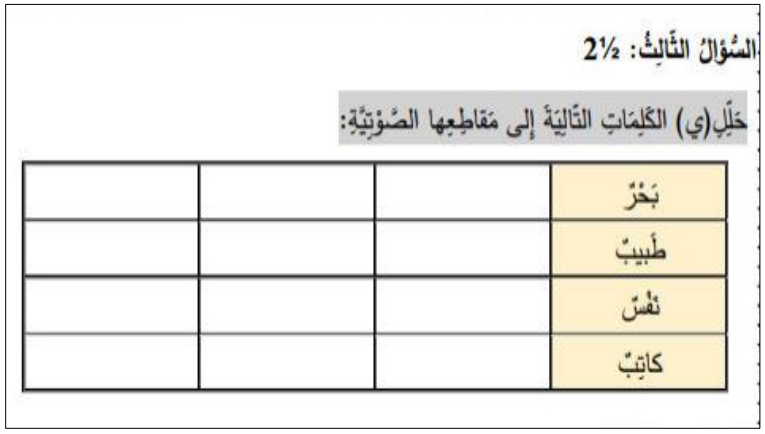
3. "مهارة القراءة":

تحليل نتائج الاختبار فيما يخص "مهارة القراءة":

أولًا: الصف الأول الابتدائي:

باستعراض أسئلة القراءة للصف الأول الابتدائي المتمثلة في السؤال الثالث فيما يخص "مهارة القراءة" بالنسبة للمقطع يلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ التي وقعت فيها عينة الدِّراسة، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع "مهارة القراءة" من حيث التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو الآتي؛ ما يمكننا من تحليلها:

إذ اشتمل السؤال الثالث على أربع كلمات، والمطلوب من التَّلاميذ هو قراءة تلك العبارات قراءة صحيحة نموذجية يراعون فيها تقطيع الأصوات بما يظهر كل مقطع ويعطيه حقه فلا يختلط بغيره من المقاطع الأخرى القريبة منه، وكان ذلك على النحو الآتي:



السُّؤالُ الثَّالِثُ: 2½

حَلِّلِ(ي) الكَلِمَاتِ التَّالِيَةَ إلى مَقاطِعِها الصَّوْتِيَّةِ:

بَحْرٌ			
طَبِيبٌ			
نَفْسٌ			
كاتِبٌ			

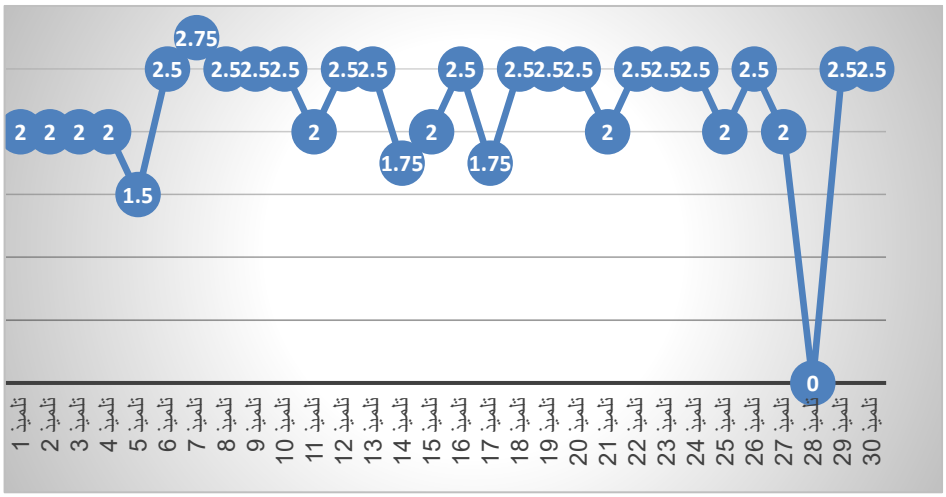
الشكل (34) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي للتقطيع

(أ) النَّتائج:

في السؤال الثالث ذي النقاط الأربعة قد اختبرت تلك النقاط قدرة التَّلاميذ على تقطيع الأصوات من حيث الصَّوامت والصَّوائت، وهي مهارة كثيرًا ما تدربوا عليها في مناهجهم الدِّراسيَّة، وذلك بالتطبيق على كلمات **(بحر)**، **(طبيب)**، **(نفس)**، **(كاتب)**.

جاءت نسبة التفوق لدى (17) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الأول الابتدائي، وذلك بنسبة 56%، و(9) تلاميذ في مستوى جيد جدًا، بنسبة 30 %، و (3) تلاميذ في مستوى جيد، بنسبة 7 %، أما الضعف فقد تمثل في عدد تلميذ (1) في المستوى المقبول، بنسبة 3 %.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الأول الابتدائي:



الشكل (35) نتائج اختبار مهارة القراءة من الصف الأول الابتدائي للتقطيع

(ب) التعليق:

لما كان التَّلاميذ قد درسوا كثيرًا وتدربوا على تقطيع الأصوات إلى صوائت وصوامت في المنهاج المدرسي، فكان من الطَّبيعي أن تكون نتيجة الاختبار فيما يخص المقطع ممتازة كما حدث بالفعل

في اختبار عينة الدِّراسة، على أن أهم أخطاء التَّلاميذ تمثلت في فصل الممدود عن المد أو فصل الصامت عن الصائت؛ كما هو الحال في كلمة **(كَاتِبٌ)** يقولون: **(كَـ اتِ بٌ)**.

ثانيًا: الصف الثَّاني الابتدائي:

باستعراض أسئلة القراءة للصف الثَّاني الابتدائي المتمثلة في السؤال الثالث فيما يخص "مهارة القراءة" بالنسبة للمقطع يلاحظ أهم أخطاء التَّلاميذ التي وقعت فيها عينة الدِّراسة، وقد راعى الاختبار أن يكون متعالقًا مع "مهارة القراءة" من حيث التعرف على مخارج الكلمات، وجاءت الأسئلة على النحو الآتي؛ ما يمكننا من تحليلها:

إذ اشتمل السؤال الثالث على ثلاث كلمات، والمطلوب من التَّلاميذ هو قراءة تلك العبارات قراءة صحيحة نموذجية يراعون فيها تقطيع الأصوات بما يظهر كل مقطع ويعطيه حقه فلا يختلط بغيره من المقاطع الأخرى القريبة منه، وذلك على غرار النموذج وكان ذلك على النحو الآتي

السُّؤالُ الثَّالِثُ: 1½

حَلِّلِ(ي) الكَلِماتِ التَّالِيَةَ إلى مَقاطِعِها الصَّوْتِيَّةِ:

كِتابٌ	كِـ	تا	بٌ	
مَكاتِبٌ				
سِراجٌ				
مَدْرَسَةٌ				

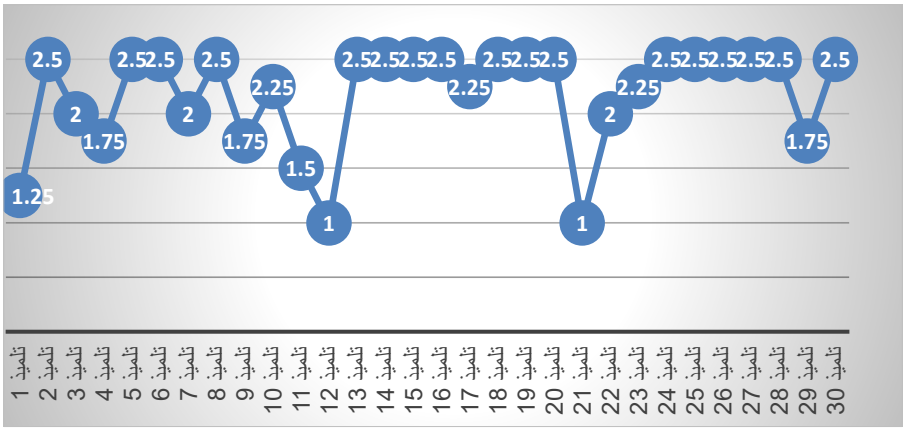
الشكل (36) اختبار مهارة القراءة من الصف الثَّاني الابتدائي للتقطيع

(1) النَّتائج:

السؤال الثالث احتوى على نموذج يراد محاكاته من خلال ثلاث كلمات؛ هي **(مَكَاتِبُ)**، **(سِرَاجٌ)**، **(مَدْرَسَةٌ)**، يراد تقطيعها صوتيًّا إلى صوامت وصوائت على غرار النموذج.

جاءت نسبة التفوق لدى (17) تلميذًا، من أصل (30) تلميذًا في عينة الصف الثَّاني الابتدائي، وذلك بنسبة 56%، و(6) تلاميذ في مستوى جيد جدًا، بنسبة 20 %، و (5) تلاميذ في مستوى جيد، بنسبة 16.6 %، أما الضعف فقد تمثل في عدد تلميذين (2) في المستوى المقبول، بنسبة 6.6 %.

والشكل الآتي يوضح توزيع النسب المئوية لنتائج التَّلاميذ من الصف الثَّاني الابتدائي:



الشكل (37) نتائج اختبار" مهارة القراءة" من الصف الثَّاني الابتدائي للتقطيع

(2) التعليق:

لما كان التَّلاميذ قد درسوا كثيرًا وتدربوا على تقطيع الأصوات إلى صوائت وصوامت في المنهاج المدرسي، فكان من الطَّبيعي أن تكون نتيجة الاختبار فيما يخص المقطع ممتازة كما حدث بالفعل في اختبار عينة الدِّراسة للصف الثَّاني الابتدائي، على أن أهم أخطاء التَّلاميذ تمثلت في فصل

الممدود عن المد أو فصل الصامت عن الصائت؛ كما هو الحال في كلمة **(مَكَاتِبُ)** يقولون: **(مَ كَـ اتِ بُ)**، و**(سِرَاجٌ)** يقولون: **(سِـ رَ اجٌ)**.

القسم الثَّاني

نتائج تحليل استمارات معلمي الصفين الأول والثَّاني الابتدائي

ويشمل مبحثين:

المبحث الأول: المخارج والصفات.

المبحث الثَّاني: المقطع.

المبحث الأول: المخارج والصفات

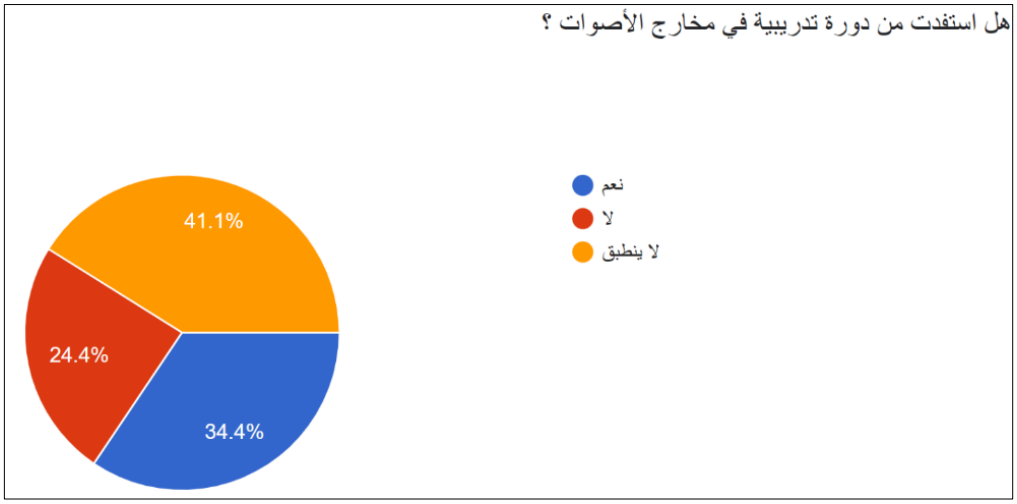
بعد تفريغ معطيات استمارة المعلمين نبدأ في تفريغ إجابات الأسئلة المتعلقة بتكوين المعلمين ومدى معرفتهم بالمجالات الصَّوتيَّة وآلية تطبيقها والترتيب الذي حصلوا عليه في هذا السِّياق.

المحور الأول: أسئلة تخص المعلم:

1. هل استفدت من دورة تدريبيَّة في مخارج الأصوات؟

وقد جاءت إجابات المعلمين فيما يخص الحصول على دورات تدريبيَّة متعلقة بمخارج الأصوات بأن أجاب بـ(نعم) 34.4 %، وأجاب بـ(لا) 24.4 %، في حين جاءت بعض الإجابات غير منطبقة؛ أي: جاءت الإجابة خالية أو غير مناسبة بان يكون المجيب اختار نعم ولا في الوقت نفسه بنسبة 41.1 %.

وهذا يعني أن هناك احتياجًا كبيرًا لتدريب المعلمين من خلال دورات متخصصة في علم الأصوات لرفع مستواهم ووعيهم الصوتي فيما يتعلق بالمخارج، والشكل الآتي يبين إجابات المعلمين بالنسب المئوية:

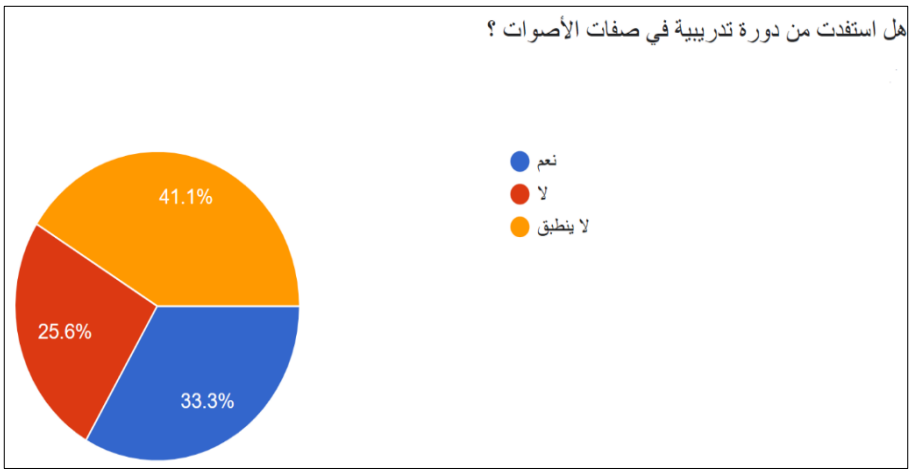


الشكل (38) تحليل إجابات الاستفادة من مخارج الأصوات

2. هل استفدت من دورة تدريبيَّة في صفات الأصوات؟

وقد جاءت إجابات المعلمين فيما يخص الحصول على دورات تدريبيَّة متعلقة بصفات الأصوات بأن أجاب بـ(نعم) 33.3 %، وأجاب بـ(لا) 25.6 %، في حين جاءت بعض الإجابات غير منطبقة؛ أي: جاءت الإجابة خالية أو غير مناسبة بان يكون المجيب اختار نعم ولا في الوقت نفسه بنسبة 41.1 %.

وهذا يعني أن هناك احتياجًا كبيرًا لتدريب المعلمين من خلال دورات متخصصة في علم الأصوات لرفع مستواهم ووعيهم الصوتي فيما يتعلق بصفات الأصوات، والشكل الآتي يبين إجابات المعلمين بالنسب المئوية:

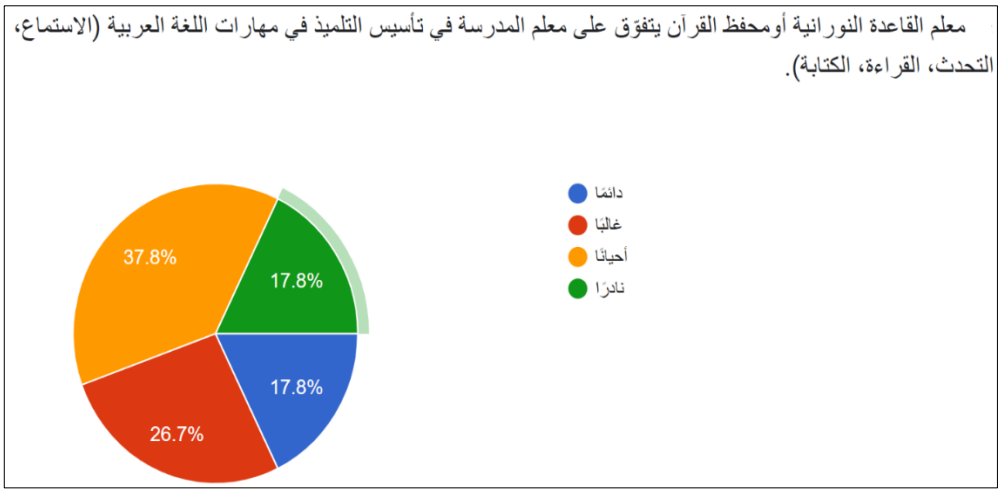


الشكل (39) تحليل إجابات الاستفادة من صفات الأصوات

3. معلم القاعدة النورانية أو محفظ القرآن يتفوق على معلم المدرسة في تأسيس التِّلميذ في مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة).

وقد جاءت إجابات المعلمين فيما يخص المفاضلة بين معلم القاعدة النورانية أو محفظ القرآن ومعلم المدرسة من حيث تأسيس التِّلميذ على مهارات اللُّغة بأن أجاب بـ(دائمًا) 17.8 %، وأجاب بـ(غالبًا) 26.7 %، في حين أجاب بـ(أحيانًا) 37.8 %، وأجاب بـ(نادرًا) 17.8 %.

وهي إجابات تعكس وعي المعلمين بأهميَّة القاعدة النورانية في تعليم الأصوات أو فن التَّجويد الذي يتقنه محفظو القرآن؛ وهي إجابات تعكس أيضًا استعداد المعلمين للتدريس بتلك الطرائق النافعة، والشكل الآتي يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين:

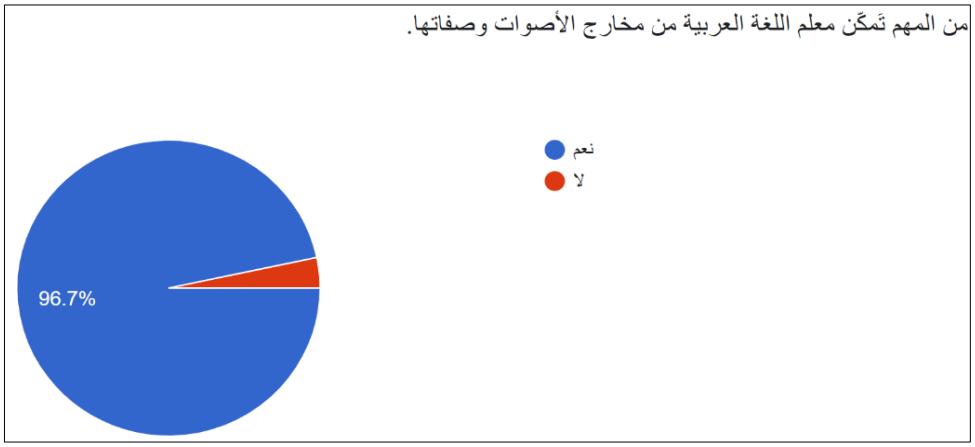


الشكل (40) تحليل إجابات أهميَّة القاعدة النورانية

4. من المهم تمكن معلم اللُّغة العربيَّة من مخارج الأصوات وصفاتها.

وقد جاءت إجابات المعلمين على هذا السؤال تعكس اهتمامهم ووعيهم الكبير بأهميَّة تمكن معلم اللُّغة العربيَّة من مخارج الأصوات وصفاتها؛ فقد أجاب بـ(نعم) 96.7 %، وهي غالبية ساحقة، في حين أجاب بـ(لا) 3.3 %.

وهي إجابات تعكس اهتمام المعلمين بالتمكن من معرفة مخارج الأصوات وصفاتها، والشكل الآتي يعكس النسب المئوية لإجابات المعلمين:



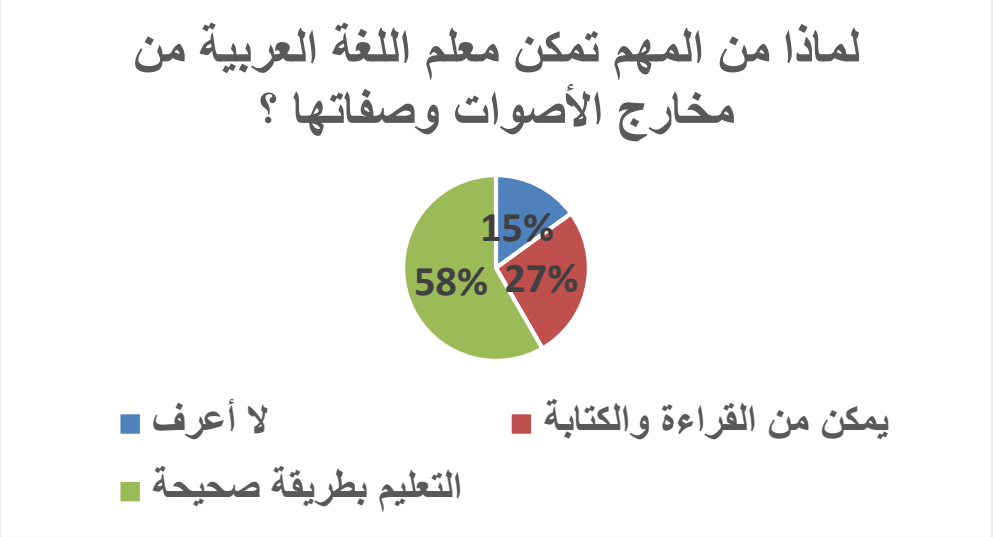
الشكل (41) تحليل إجابات تمكن المعلم من مخارج الأصوات وصفاتها

5. هل تمكن معلم اللُّغة العربيَّة من مخارج الأصوات وصفاتها له أثر إيجابي على العمليَّة التَّعليميَّة؟

نعم، لماذا؟

جاءت إجابات المعلمين عن تعليل أهميَّة تمكن معلم اللُّغة العربيَّة من مخارج الأصوات وصفاتها بأن أجاب بأنه التَّعليم بطريقة صحيحة 58 %، وأجاب بأنه يمكن من القراءة والكتابة 27 %، في حين أجاب بعدم المعرفة 15 %.

وهي إجابات تعكس إحساس المعلمين وإدراكهم لأهميَّة تمكن المعلم من الأصوات وصفاتها وأن ذلك ينعكس بالإيجاب على تعلم مهارات اللُّغة لا سيما القراءة والكتابة، والشكل الآتي يبين النسب المئوية لإجابات المعلمين:



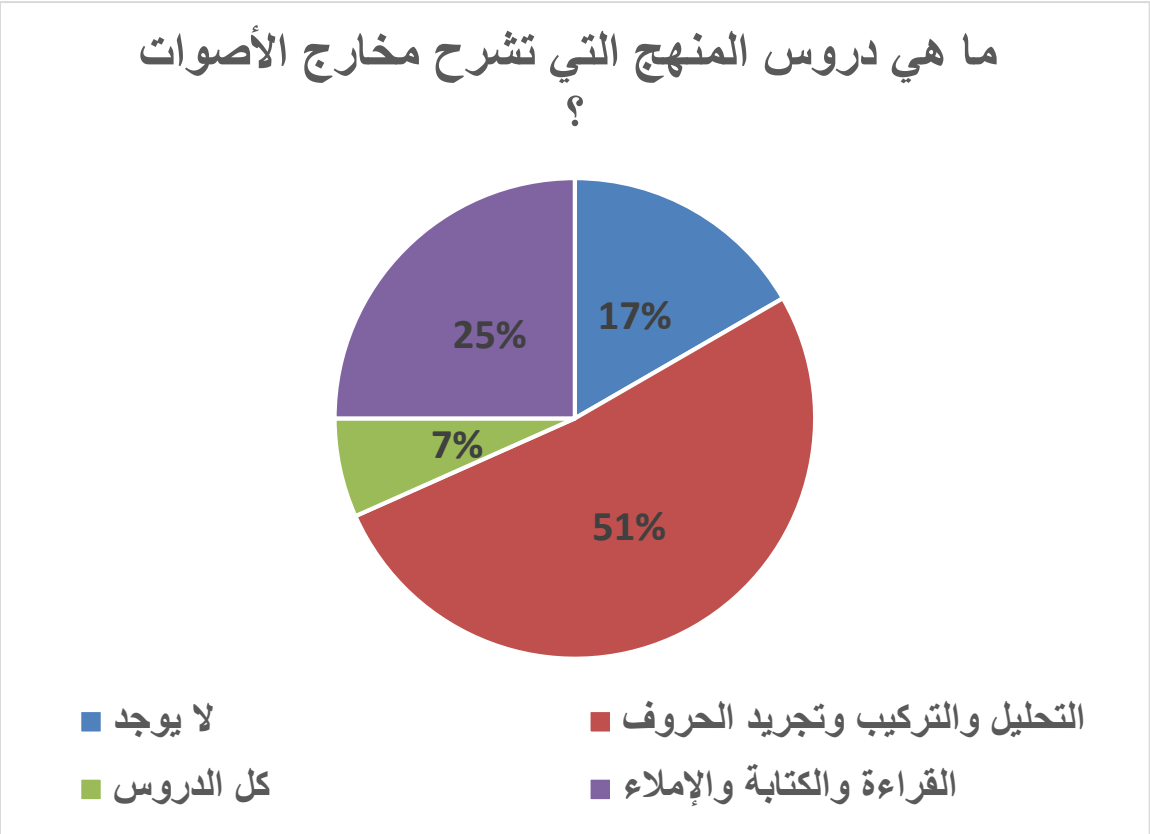
الشكل (42) تحليل إجابات لماذا من المهم تمكن المعلم من مخارج الأصوات وصفاتها

المحور الثَّاني: أسئلة تخص المنهج الدراسي:

1. ما دروس المنهج التي تشرح صفات الأصوات؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 51 % أجابوا بـ التحليل والترتيب وتجريد الحروف، في حين أجاب 25 % بـ القراءة والكتابة والإملاء، وأجاب 17 % بـ لا يوجد، وأجاب 7 % بـ كل الدروس.

وهي إجابات تعكس أن الغالبية العظمى من المعلمين يدركون أن هناك دروسًا تعنى بمسألة شرح مخارج الحروف، ويدركون توجه المنهاج الاهتمام بهذه المسألة؛ ومن ثم يوليها عناية خاصة، والشكل الآتي يبين توزيع إجابات المعلمين بالنسب المئوية:

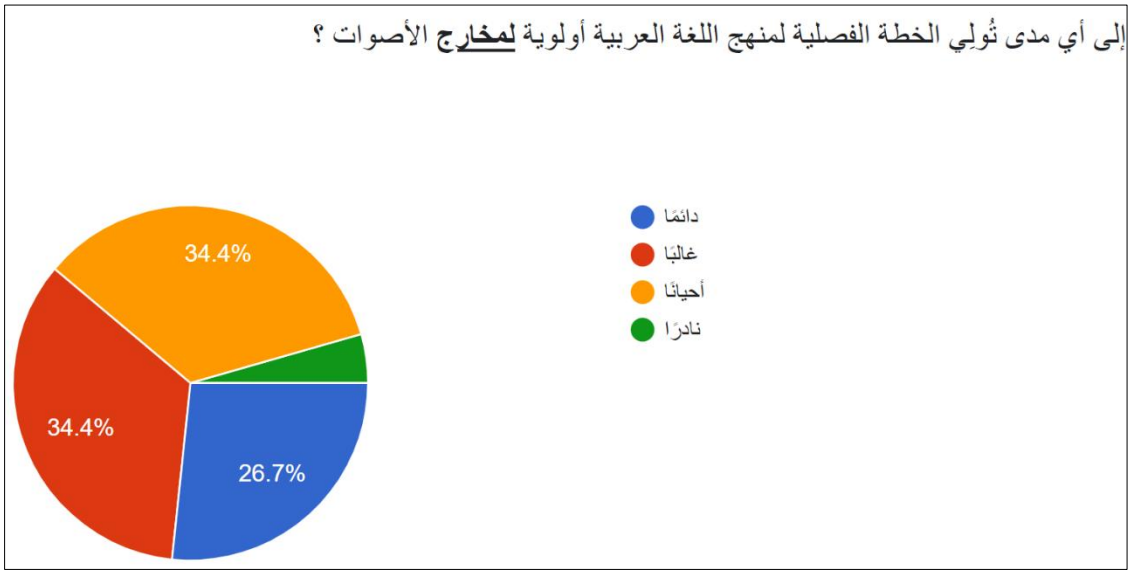


الشكل (43) تحليل إجابات دروس المنهج التي تشرح مخارج الأصوات

2. إلى أي مدى تُولِي الخطة الفصلية لمنهج اللُّغة العربيَّة أولوية لمخارج الأصوات؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 26.7 % أجابوا بـ (دائمًا)، في حين أجاب 34.4 % بـ (غالبًا)، وأجاب 34.4 % بـ (أحيانًا)، وأجاب 4.5 % بـ (نادرًا).

وهي إجابات في مجملها تعكس أن هناك أكثر من 60% من المعلمين يرون أن الخطة الفصلية تولي منهج اللُّغة العربيَّة أولوية لمخارج الأصوات، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:

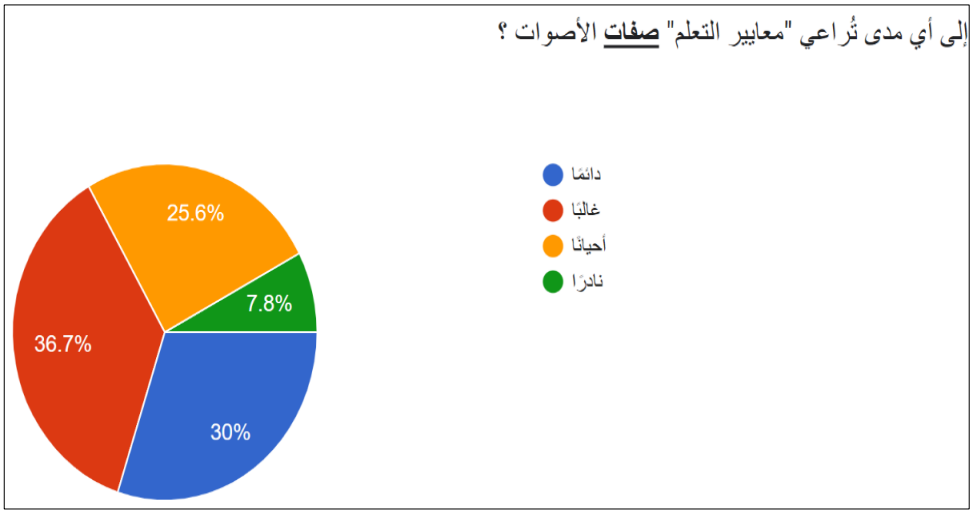


الشكل (44) تحليل إجابات اهتمام الخطة الفصلية بمخارج الأصوات

3. إلى أي مدى تراعي "معايير التعلم" صفات الأصوات؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 30 % أجابوا بـ (دائمًا)، في حين أجاب 36.7 % بـ (غالبًا)، وأجاب 25.6 % بـ (أحيانًا)، وأجاب 7.8 % بـ (نادرًا).

وهي إجابات في مجملها تعكس أن هناك أكثر من 60% من المعلمين يرون أن معايير التَّعلم تراعي صفات الأصوات، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:

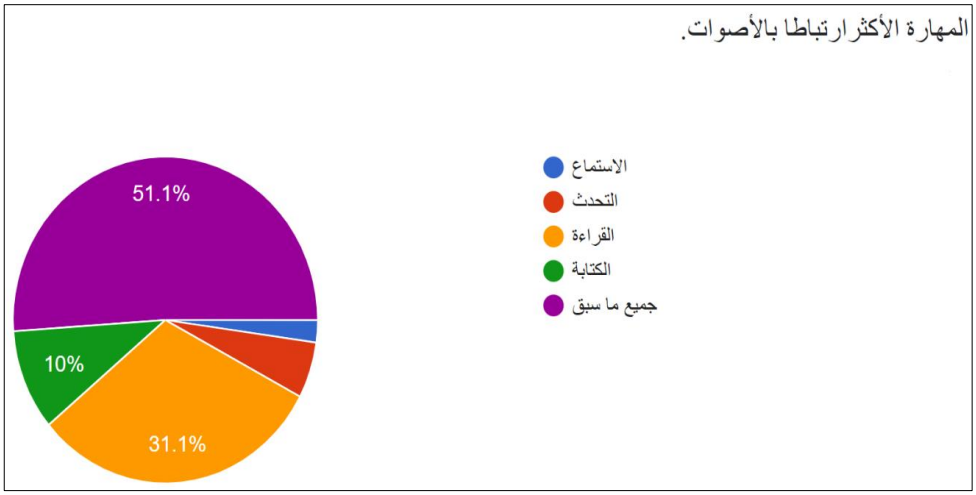


الشكل (45) تحليل إجابات معايير التَّعلم تراعي صفات الأصوات

4. ما المهارة الأكثر ارتباطا بالأصوات؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 51.1 % أجابوا بـ(جميع ما سبق)، وأجاب 10 % بـ(الكتابة)، وأجاب 31.1 بـ(القراءة)، وأجاب 5% بـ(التحدث)، وأجاب 3% بـ(الاستماع).

وهي إجابات تعكس أن أكثر من نصف المعلمين يرى أن كل مهارات اللُّغة مرتبطة بالأصوات؛ ما يعني أن أكثر من نصف المعلمين لديهم وعي صوتي ممتاز، والشكل الاتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين:

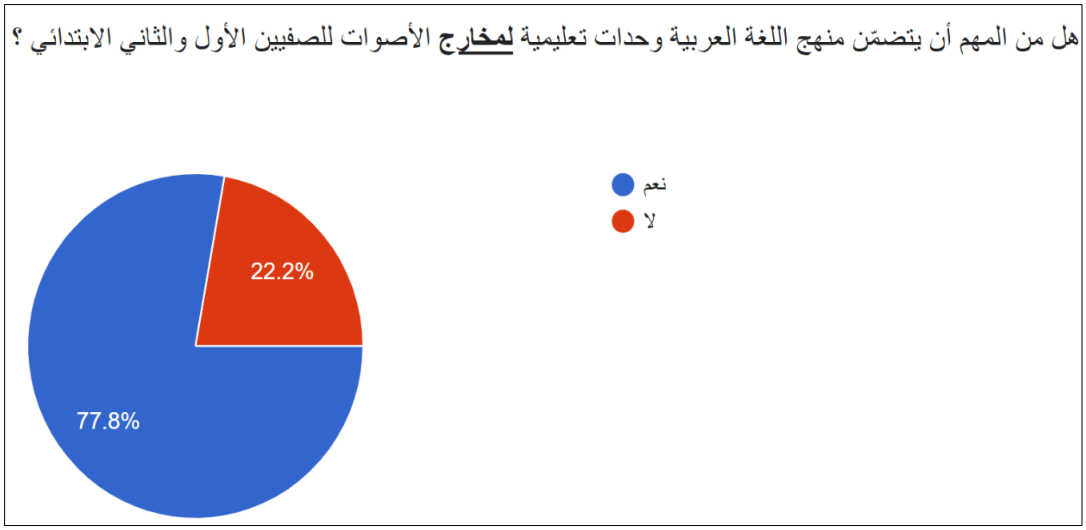


الشكل (46) تحليل إجابات المهارات الأكثر ارتباطا بالأصوات

5. هل من المهم أن يتضمن منهج اللُّغة العربيَّة وحدات تعليميَّة لمخارج الأصوات للمرحلة الابتدائية؟

نعم، لماذا لا؟

جاءت إجابات المعلمين موزعة بين 77.8 % أجابوا بـ(نعم)، في حين أجاب 22.2 % بـ(لا)، وهي إجابات تعكس أن الغالبية العظمى من المعلمين يرون أهميَّة تدريس وحدات خاصة بمخارج الأصوات في مرحلة مبكرة من التَّعليم الابتدائي، والشكل الآتي يبين توزيع إجابات المعلمين:

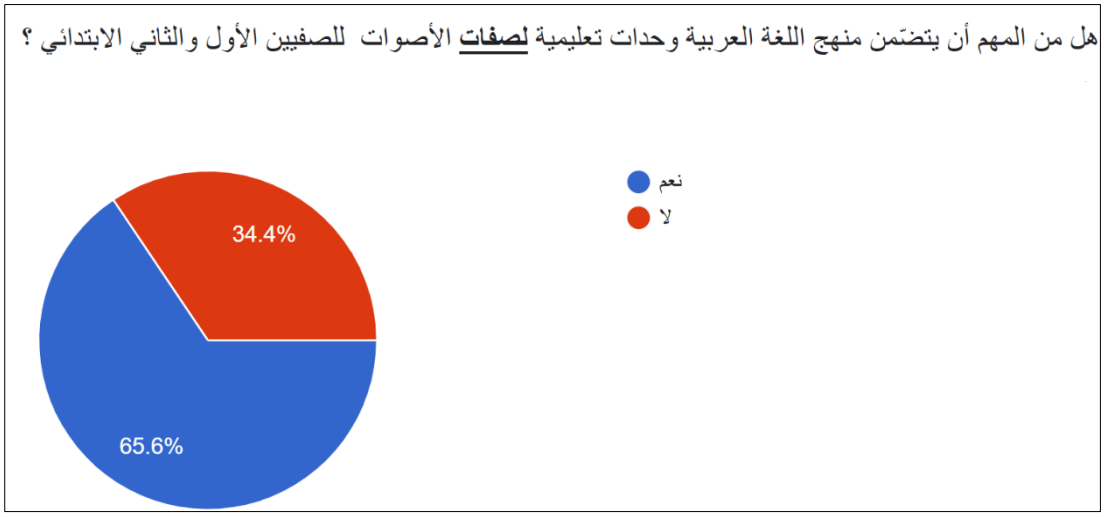


الشكل (47) تحليل إجابات تضمين المنهج ءوحدات تعليميَّة لمخارج الأصوات

6. هل من المهم أن يتضمن منهج اللُّغة العربيَّة وحدات تعليميَّة لصفات الأصوات للمرحلة الابتدائية؟

نعم، لماذا لا؟

جاءت إجابات المعلمين موزعة بين 65.6 % أجابوا بـ(نعم)، في حين أجاب 34.4 % بـ(لا)، وهي إجابات تعكس أن الغالبية العظمى من المعلمين يرون أهميَّة تدريس وحدات خاصة بصفات الأصوات في مرحلة مبكرة من التَّعليم الابتدائي، والشكل الآتي يبين توزيع إجابات المعلمين:

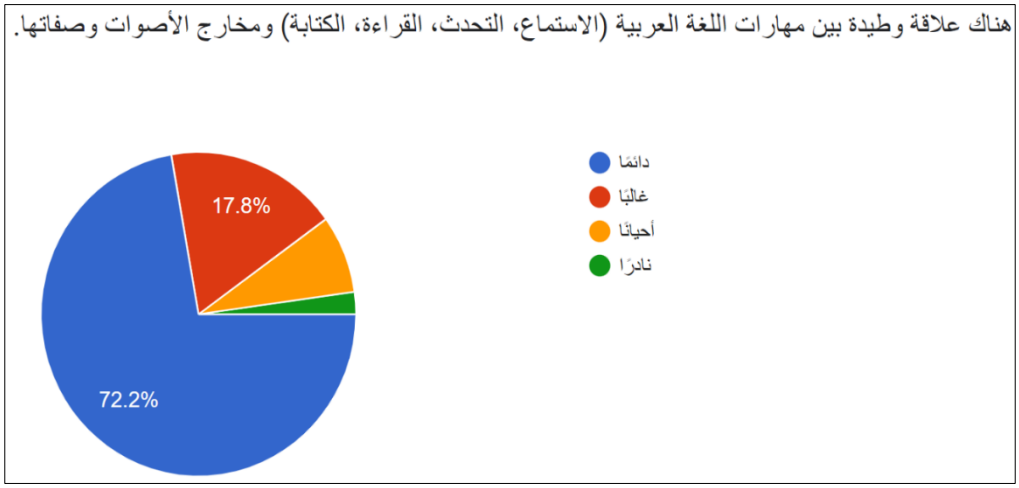


الشكل (48) تحليل إجابات تضمين المنهج ءوحدات تعليميَّة لصفات الأصوات

7. هل هناك علاقة وطيدة بين مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ومخارج الأصوات وصفاتها؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 72.2 % أجابوا بـ (دائمًا)، في حين أجاب 17.8 % بـ (غالبًا)، وأجاب 8 % بـ (أحيانًا)، وأجاب 2 % بـ (نادرًا).

وهي إجابات في مجملها تعكس أن هناك أكثر من 90 % من المعلمين يرون أن هناك علاقة وطيدة بين مهارات اللُّغة العربيَّة ومخارج الأصوات وصفاتها، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:



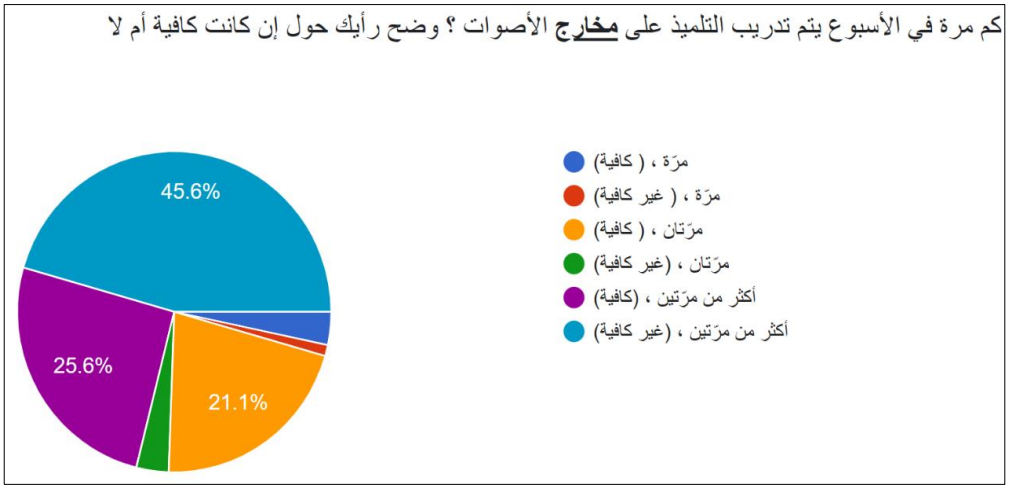
الشكل (49) تحليل إجابات علاقة مهارات اللُّغة العربيَّة بمخارج الأصوات وصفاتها

المحور الثالث: أسئلة تخص العمليَّة التَّعليميَّة:

1. كم مرة في الأسبوع يتم تدريب التِّلميذ على مخارج الأصوات، وضح رأيك حول إن كانت كافية أم لا؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 3 % أجابوا بـ (مرة كافية)، في حين أجاب 2 % بـ (مرة غير كافية)، وأجاب 21.1 % بـ (مرتان كافية)، وأجاب 3 % بـ (مرتان غير كافية)، وأجاب 25.6 % (أكثر من مرتين كافية)، وأجاب 45.6 % (أكثر من مرتين غير كافية).

وهي إجابات في مجملها تعكس أن هناك أكثر من 90 % من المعلمين يرون أن هناك حاجة ماسة لتدريب التَّلاميذ على مخارج الأصوات، وأن هذا التدريب لا يكفي أن يكون أكثر من مرتين في الأسبوع، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:

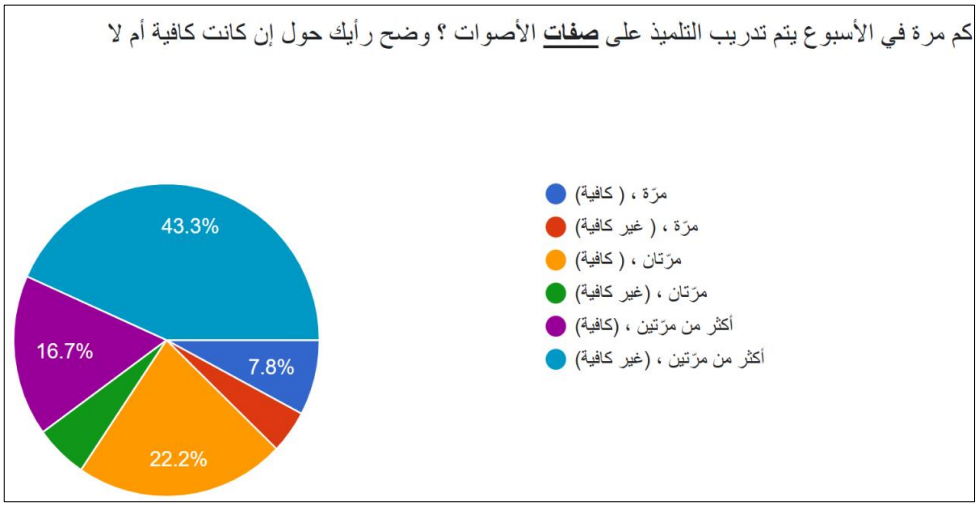


الشكل (50) تحليل إجابات كم مرة في الأسبوع يتدرب التِّلميذ على مخارج الأصوات

2. كم مرة في الأسبوع يتم تدريب التِّلميذ على صفات الأصوات، وضح رأيك حول إن كانت كافية أم لا؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 7.8 % أجابوا بـ (مرة كافية)، في حين أجاب 5 % بـ (مرة غير كافية)، وأجاب 22.2 % بـ (مرتان كافية)، وأجاب 5 % بـ (مرتان غير كافية)، وأجاب 16.7 % (أكثر من مرتين كافية)، وأجاب 43.3 % بـ(أكثر من مرتين غير كافية).

وهي إجابات في مجملها تعكس أن هناك أكثر من 90 % من المعلمين يرون أن هناك حاجة ماسة لتدريب التَّلاميذ على صفات الأصوات، وأن هذا التدريب لا يكفي أن يكون أكثر من مرتين في الأسبوع، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:

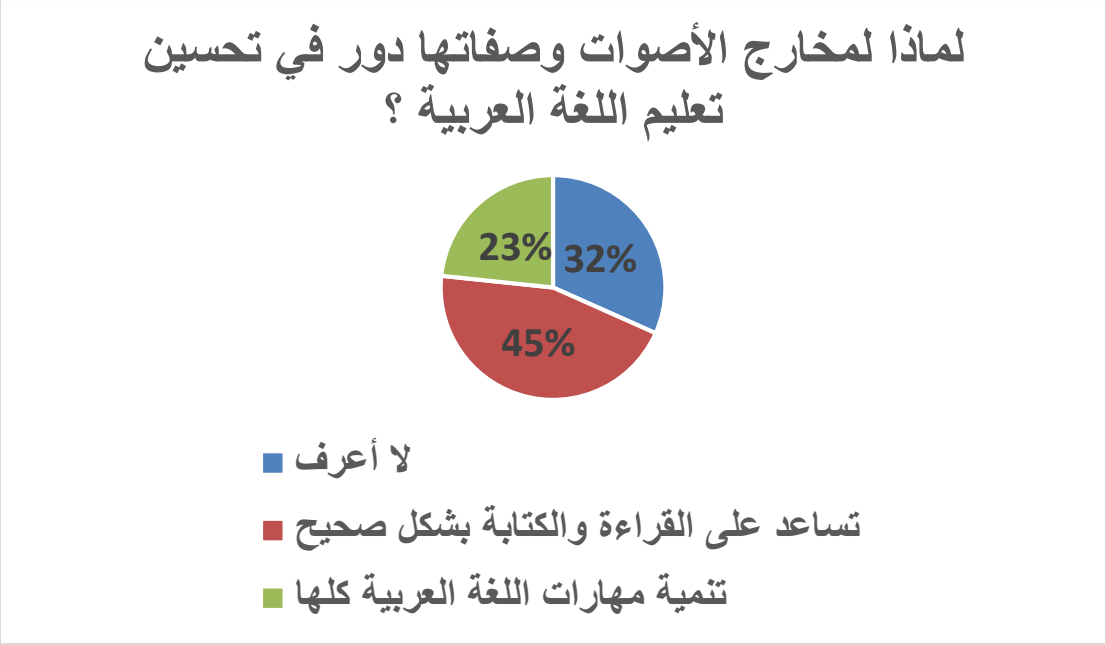


الشكل (51) تحليل إجابات كم مرة في الأسبوع يتدرب التِّلميذ على صفات الأصوات

3. هل لمخارج الأصوات وصفاتها دور في تحسين تعليم اللُّغة العربيَّة، وضح رأيك.

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 32 % أجابوا بـ (لا أعرف)، في حين أجاب 23 % بـ (تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة كلها)، وأجاب 45 % بـ (تساعد على القراءة والكتابة بشكل صحيح).

وهي إجابات في مجملها تعكس أن 67 % من المعلمين يرون أن لمخارج الأصوات وصفاتها دورًا في تحسين تعليم اللُّغة العربيَّة، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:



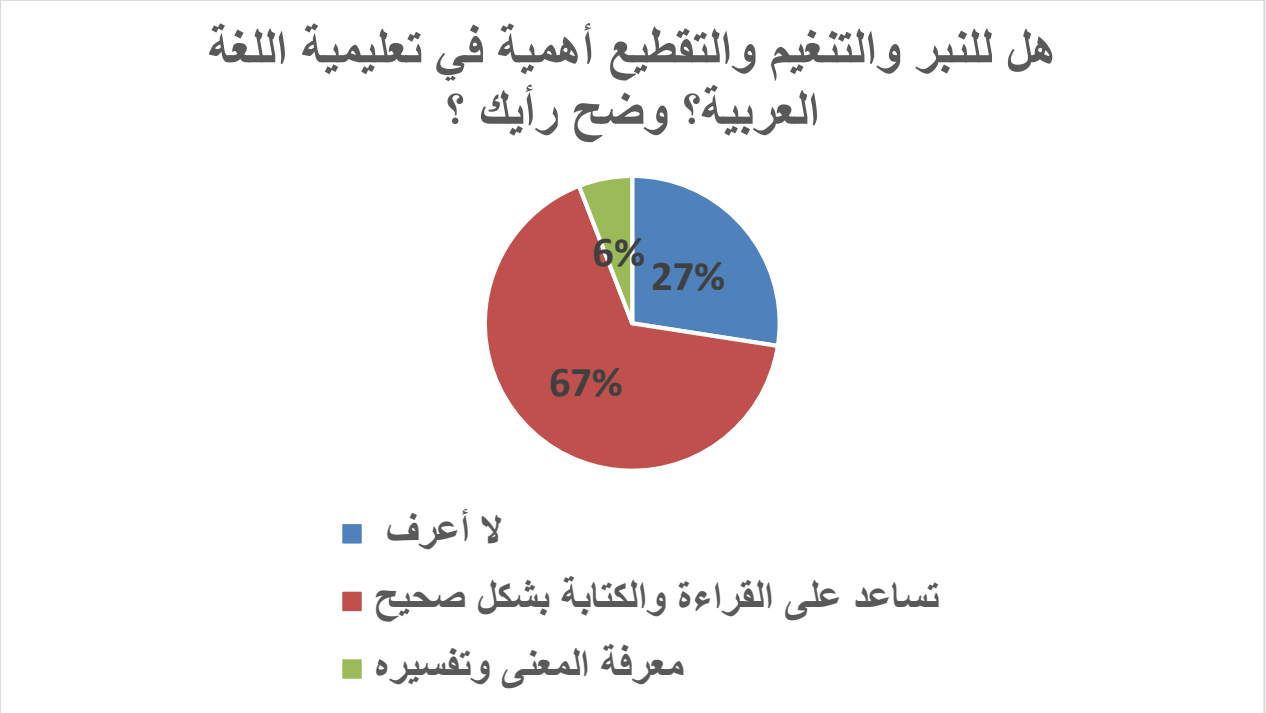
الشكل (52) تحليل إجابات هل لمخارج الأصوات وصفاتها دور في تحسين التعليم

المبحث الثَّاني: المقطع

أسئلة تخص العمليَّة التَّعليميَّة:

1. هل للنبر والتَّنغيم والتقطيع والوقف أهميَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة؟ وضح رأيك.

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 67 % أجابوا بـ (تساعد على القراءة والكتابة بشكل صحيح)، في حين أجاب 27 % بـ (لا أعرف)، وأجاب 6 % بـ (معرفة المعنى وتفسيره). وهي إجابات في مجملها تعكس أن 94 % من المعلمين يرون أن للنبر والتَّنغيم والتقطيع أهميَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:

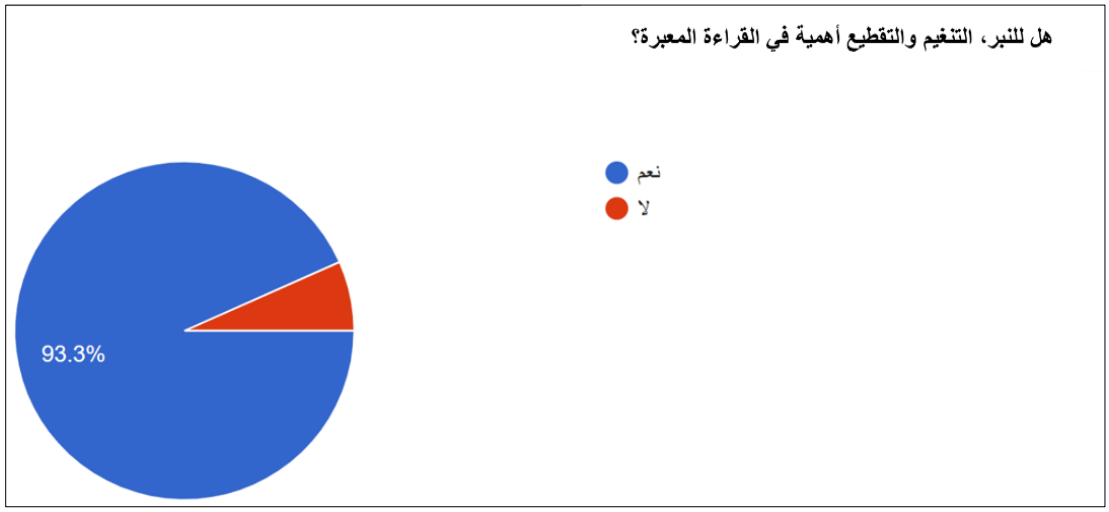


الشكل (53) تحليل إجابات هل للنبر والتَّنغيم والتقطيع أهميَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة

2. هل للنبر والتَّنغيم والتقطيع والوقف أهميَّة في القراءة المعبرة؟

نعم، لماذا لا؟

جاءت إجابات المعلمين عن هذا السؤال موزعة بين 93.3 % أجابوا بـ (نعم)، في حين أجاب 6.7 % بـ (لا)، وهي إجابات في مجملها تعكس أن 93 % من المعلمين يرون أن للنبر والتَّنغيم والتقطيع أهميَّة في القراءة المعبرة، والشكل الآتي يبين توزيع النسب المئوية لإجابات المعلمين عن هذا السؤال:



الشكل (54) تحليل إجابات هل للنبر والتَّنغيم والتقطيع أهميَّة في القراءة المعبرة

خلاصة الفصل الخامس

- يُعدّ فهم مخارج الحروف عنصرًا أساسيًّا في عمليَّة تعلم الأصوات اللُّغويَّة، ولضمان اكتساب الطُّلاب لهذه المهارة بصورة صحيحة، يمكن اتباع عدة خطوات؛ منها: التكرار الجماعي والفردي، والاستماع النشط.

- يُعَدّ التحدث اللبنة الأساسيَّة للتواصل اللغوي؛ فهو الوسيلة التي نستخدمها لنقل أفكارنا ومشاعرنا إلى الآخرين؛ ومن ثم فإن إتقان "مهارة التحدث" هو هدف أساسي لكل متعلم للغة.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 87%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الاستماع" مرتفعة بلغت 87%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الاستماع" مرتفعة بلغت 73%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- دائمًا يقع الخلط لدى التَّلاميذ بين الأصوات المتحدة المخرج أو المتقاربة؛ كما هو الحال في الجيم والشين، والهاء والحاء...الخ

- لتعليم مهارة القراءة أهداف متعددة عظيمة؛ لعل أهمها: إبراز القدرات الخاصة والاهتمامات، تقديم التوجيه اللازم لتصحيح الأخطاء الشائعة...الخ

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "القراءة" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "القراءة" مرتفعة بلغت 77%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- لمهارة الكتابة نوعان متكاملان؛ هما الكتابة الوظيفية لنقل المعلومات وتبادل الأفكار، والكتابة الإبداعية لتجسيد الأحاسيس وتحويل المشاعر إلى لوحات فنية.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الكتابة" مرتفعة بلغت 79%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الكتابة" مرتفعة بلغت 90%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- للصفات في تعليم اللغات أهميَّة بالغة في تعليم اللغات؛ ومن ذلك: منع اختلاط الأصوات، لفت الانتباه لصعوبة نطق بعض الأصوات، التحفيز والتوعية...الخ

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 87%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "القراءة" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 67%؛ وهي نسبة كبيرة تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "الكتابة" مرتفعة بلغت 79%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 91%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

- لدراسة المقطع أهميَّة بالغة في تعليم العربيَّة؛ منها: تحليل الأصوات، معرفة التَّغيرات الصَّرفيَّة...الخ

- على عكس المخارج والصفات جاءت نتيجة اختبار عينة الدِّراسة للصفين الأول والثَّاني الابتدائي فيما يخص مهارة "القراءة" ارتفاعًا وتفوقًا ملحوظًا؛ كون التَّلاميذ تدربوا جيدًا على التقطيع بحسب ما أتاحه المنهاج؛ ومن ثم جاءت نسبة المتفوقين في الصف الأول 95%، أما النسبة في الصف الثَّاني فكانت 89%.

الخاتمة

تبرز هذه الدِّراسة أهميَّة علم الأصوات ودوره الحيوي في تعليم اللُّغة العربيَّة، حيث تناولت في فصولها الثلاثة النَّظريَّة مختلف الجوانب التي تسهم في تعزيز فهم هذه اللُّغة وتسهيل تعلمها، وسلطت الضَّوء على الأسس النَّظريَّة للغة العربيَّة، وأهميَّة قواعدها الصَّوتيَّة والنَّحويَّة التي تشكل البنية الأساسيَّة لفهمها، وقد بينت الدِّراسة أن هذه الأسس تلعب دورًا محوريًّا في تحديد الملامح اللُّغويَّة التي تسهم في توضيح المعاني وتعزيز التَّواصل بين النَّاطقين بها.

كما تناولت الدِّراسة العلاقة الوثيقة بين علم الأصوات وتذليل العقبات التي تواجه غير النَّاطقين بالعربيَّة. أظهرت النَّتائج كيف يمكن أن تسهم دراسة الأصوات ومخارجها وصفاتها في تعليم القرآن الكريم بشكل صحيح؛ ما يعزز فهم المعاني العميقة لهذه النصوص المقدسة، كما أكدت الدِّراسة أهميَّة الاعتزاز باللُّغة العربيَّة وضرورة التفاعل الإيجابي معها؛ إذ تُعَدّ عنصرًا أساسيًّا من عناصر الهُويَّة والانتماء.

وكذلك تطرقت الدِّراسة إلى الملامح التَّطريزية ودورها في تحسين الأداء اللغوي؛ أكدت أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية؛ مثل: النَّبر والتَّنغيم في تعزيز التَّواصل والإفهام، وقد أظهرت النَّتائج أن إتقان هذه الظَّواهر يسهم في تطوير مهارات اللُّغة لدى المتعلمين؛ ما يعزز من قدرتهم على التَّعبير بوضوح وبلاغة، وقد اتضح أن هناك حاجة ماسة إلى تطوير المناهج التَّعليميَّة لتشمل أساليب تدريس تعزز من فهم علم الأصوات والملامح التَّطريزية؛ ما يسهم في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة بشكل فعال، كما نوصى بتبني استراتيجيات تعليميَّة مبتكرة تساعد المتعلمين على تجاوز التحديات المرتبطة بتعلم اللُّغة، وتتيح لهم استكشاف جوانبها الجمالية والفنية، وتؤكد الدِّراسة على أن تعلم

اللُّغة العربيَّة يتطلب فهما عميقا لأسسها الصَّوتيَّة والنَّحويَّة؛ ما يسهم في تعزيز الفهم والتمكن من هذه اللُّغة الغنية، ويعكس أهميَّة دور علم الأصوات في هذا السِّياق.

وقد توصلت الدِّراسة إلى عدد كبير من النَّتائج، كما اتخذت بعض التَّوصيَّات، ويمكن بيان ذلك على النحو الآتي:

أولًا: النَّتائج:

توصلت الدِّراسة إلى مجموعة كبيرة من النَّتائج؛ لعل أهمها ما يأتي:

1. مصطلح "الاكتساب" قد يكون مضللًا إلى حد ما، كما يلاحظ أن الكثير من المراجع الكبرى تستخدم كلا المصطلحين بالتبادل، كما يفعل شارل بوتون في كتابه "اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة"؛ إذ يخصص فصولًا مستقلة لتعليم اللُّغة الأم واكتساب اللُّغة الأجنبية في السِّياق المدرسي، كما أن علي القاسمي يعتمد مصطلح "الاكتساب" للإشارة إلى العمليَّة العامة التي تنمو بها القدرة اللُّغويَّة لدى الإنسان؛ محددًا أن "اكتساب اللُّغة الأولى" يتعلق بنمو اللُّغة لدى الأطفال.
2. اكتساب اللُّغة عمليَّة متشابكة تتأثر بالبيئة اللُّغويَّة المحيطة وبالتفاعل الاجتماعي والثقافي؛ فاللُّغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي أيضًا حامل للثقافة والمعرفة المجتمعيَّة، كما أن الوعي بهذه الجوانب يسهم في فهم أعمق لعمليَّة الاكتساب اللُّغوي وكيفية تعزيزها وتطويرها بشكل منهجي مدروس.
3. هناك الكثير من الدِّراسات التي عنيت باكتساب اللُّغة وتعلمها، وظهرت الكثير من النَّظريَّات الحديثة التي يستخدمها متعلمو اللُّغة، والتي تكشف أيضًا عن اكتساب اللُّغة الأولى (الأم) لدى الأطفال، وبالتالي تعدد تعريف الاكتساب لدى كل نظرية من هذه النَّظريَّات التي ساهمت في تطوير البحث العلمي وتحديد مفهوم "الاكتساب" اللُّغوي تحديدًا دقيقًا، ويشير البحث إلى أهم هذه النَّظريَّات الحديثة التي ساهمت بشكل مباشر في تحديد ماهية الاكتساب اللغوي.

4. التَّعلم نشاط يمارسه المتعلم، عبر تخطيط واعٍ مع طرف آخر وبالتّالي يؤثر في سلوكه ويكسبه خبرات جديدة بالإضافة إلى خبراته السَّابقة، وقد تمتد عمليَّة التَّعلم مع الإنسان طوال حياته.

5. "الاكتساب" و"التعلم" طريقان أو آلتان يمتلكهما الفرد، ويحصِّل من خلالهما مهارات وخبرات متعددة، كما أنّهما يؤثران في سلوكياته وأيديولوجياته، ويساعدانه على اكتشاف الخارج والتعامل معه على قدرهما، كما يؤثران في طريقة التعامل مع الآخر بطريقة حضارية غير بدائية بحسب النهج الذي انتهجه الفرد من "الاكتساب" وحده أو الجمع بينه وبين "التعلم".

6. علم الأصوات يُعَدّ حجر الزاوية في الدِّراسات اللُّغويَّة، حيث يلاحظ الدارسون المحدثون أن فهم خصائص اللُّغة وأسرارها يبدأ بالدِّراسة الصَّوتيَّة، ويدعو بعض العلماء إلى إعطاء الأولوية للدِّراسات الصَّوتيَّة على الدِّراسات النَّحويَّة والصَّرفيَّة، بهدف تحقيق فهم أعمق ودراسة علمية دقيقة للغة بعيدة عن الافتراضات غير المدعومة، وتوظيف الدِّراسات الصَّوتيَّة بهذا الشكل يُمكّن من تقديم تحليل لغوي متين وقادر على الصمود أمام التَّغيرات والتَّطورات في البحث العلمي.

7. ينبغي أن يعتني معلمو اللُّغة العربيَّة بالنُّطق الصَّحيح "للصوامت"، و"الصَّوائت"؛ لأنه الأساس الأول الذي يبني عليه المتعلم لغته الصَّحيحة ويتعلم النُّطق الصَّحيح عن طريق المحاكاة مع المحافظة على صفات الحرف ومخرجه، وبالتالي حين يكون جملًا وعبارات تكون صحيحة النُّطق واضحة سترسخ في ذهن المتلقي ولن تختلط عليه المعاني والمفاهيم فيما تلقاه شفهيًّا.

8. شكل مفهوم الملامح التَّطريزية إشكالا بين الدارسين في تحديد ملامحه بدقة، ولذا كثرت فيه المصطلحات وتعددت، وإن دلت في النهاية على مدلول واحد، وكان أكثر المصطلحات شيوعًا: "التَّطريز"، و"الفونيمات فوق المقطعية."

9. لم تهتم الدِّراسات الصَّوتيَّة بدراسة الملامح التَّطريزية، ولكن الدَّرس اللساني الحديث استدرك ذلك الخلل وتوجه إلى دراستها، وقامت نظريَّات على أساسها.

10. يقصد بالظَّواهر التَّطريزية تلك المساحة الصَّوتيَّة المصاحبة لنطق الكلمات أو الجمل، وهذه المساحة تختلف من حيث المدة الزَّمنيَّة بين الطول والقصر من ناحية، أو الارتفاع والانخفاض من ناحية أخرى.

11. يتقارب مفهوم الظَّواهر التَّطريزية عند اللسانيين المحدثين ويدور حول المظاهر الأدائية للصوت وما يصاحبها من نغمات، أو نبر، أو تنغيم، وارتفاع أو انخفاض، والحدة أو اللين فيه.

12. تتضح أهميَّة الظَّواهر التَّطريزية في عمليَّة التَّواصل والإفهام، بخروج الأصوات من مخارجها الصَّحيحة، ومراعاة صفات الحروف حتى لا تختلط على السامع، والتنويع في الأداء؛ مما يؤدي إلى عمليَّة التَّواصل الشَّفوي الناجح بين المتحدث والسامع.

13. يعد النَّبر سمة تطريزية جمالية للكلمة، يميزها عن غيرها من الكلمات غير المنبورة، ويجعلها وحدة بنائية متكاملة، وهو وضوح سمعي لمقطع معين يتجاور مع مقاطع أخرى أقل وضوحًا منه، فهو قوة أدائية من المتكلم يقصد بها تركيز الضّغط على مقطع معين في الكلمة لإيصاله للمتلقي، وقد يكون له أثر وظيفي وبلاغي.

14. تنقسم اللغات إلى لغات نبرية، ولغات غير نبرية، وقد اختلف اللسانيون في اللُّغة العربيَّة في كونها نبرية أم لا، ويرى أكثر الغربيين أن اللُّغة العربيَّة لم تعرف النبر، بينما انتصر اللغويون العرب لذلك كإبراهيم أنيس، الذي أشار إلى أن النَّبر في العربيَّة له قواعد تحكمه، وأرجع الحكم في ذلك إلى قراءة القراء المصريين للقرآن بطريقة نبرية.

15. ينقسم النَّبر في اللُّغة العربيَّة إلى قسمين: قسم أولي، وقسم ثانوي، أو قسم يتعلق بالجانب الصرفي، وآخر يتعلق بالجانب الوظيفي الدلالي.

16. يمكن للدرس اللساني الحديث المساهمة بشكل فعَّال في تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال، ولغير النَّاطقين بها، عن طريق إعطائهم مفردات تحمل موضعًا واحدًا من النبر، وذلك بأن يكون النَّبر

في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وهذا النَّبر إما أن يكون قويًّا، أو متوسطًا، والتدريب على ذلك يساعد المتعلم في إتقان اللُّغة. كما يسهم النَّبر في تسهيل فهم الصيغ الصَّرفيَّة المطردة.

17. يعد التَّنغيم من الظَّواهر التَّطريزية التي لها دور مهم في بيان المعنى المفهوم من الخطاب، وهو ظاهرة صوتيَّة تعبر عن حالة المتكلم النفسية، وترتبط بدرجات الصَّوت من الارتفاع والانخفاض، وهي من الحقائق الصَّوتيَّة الموجودة في جميع اللغات.

18. يدور تعريف التَّنغيم حول ارتفاع الصَّوت وانخفاضه أثناء الكلمة مما يولد نغمة معينة يشعر بها السامع، وهو ناتج عن ذبذبة الوترين الصوتيين بمدة زمنية محددة.

19. يرى الكثير من الباحثين المعاصرين أن التُّراث العربي القديم لم يعرف التنغيم، كما أن هناك خلافًا بين المعاصرين حول هذه القضية، وترى الباحثة أن القدماء عرفوا التنغيم، ولكنهم لم يعرفوه كمصطلح علمي شأنه شأن كثير من المصطلحات التي عرفها علماء العرب القدماء بمصطلحات أخرى تتواكب مع عصرهم، ولذلك فإن علماء النحو، والتَّجويد عرفوا التَّنغيم لكنهم حقًّا لم يصنفوا فيه، أو يفردوا له أبوابًا في مصنفاتهم.

20. دراسة التَّنغيم وفهمه وإتقانه له أثر كبير في تعليم اللُّغة العربيَّة، فإتقان التَّنغيم هو إتقان لأداء اللُّغة كما ينطقها أهلها، ويعد التَّنغيم وريثًا للبلاغة القديمة يجب على أساسه أن تعاد صياغة المناهج التَّعليميَّة المقدمة للأطفال في مدارسنا العربيَّة التي تعتمد في مجملها على الحفظ والتلقين مما يقتل الإبداع والتفكير والابتكار لدى الأطفال، وعبر هذا التَّنغيم وإتقانه من المعلمين تزداد درجة التذوق للكلام وفهمه فهمًا صحيحًا قائمًا على الإشارة البلاغية من وراء التنغيم.

21. يُعدّ فهم مخارج الحروف عنصرًا أساسيًّا في عمليَّة تعلم الأصوات اللُّغويَّة، ولضمان اكتساب الطُّلاب لهذه المهارة بصورة صحيحة، يمكن اتباع عدة خطوات؛ منها: التكرار الجماعي والفردي، والاستماع النشط.

22. يُعَدّ التحدث اللبنة الأساسيَّة للتواصل اللغوي؛ فهو الوسيلة التي نستخدمها لنقل أفكارنا ومشاعرنا إلى الآخرين؛ ومن ثم فإن إتقان "مهارة التحدث" هو هدف أساسي لكل متعلم للغة.

23. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

24. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 87%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

25. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الاستماع" مرتفعة بلغت 87%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

26. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الاستماع" مرتفعة بلغت 73%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

27. دائمًا يقع الخلط لدى التَّلاميذ بين الأصوات المتحدة المخرج أو المتقاربة؛ كما هو الحال في الجيم والشين، والهاء والحاء...الخ

28. لتعليم مهارة القراءة أهداف متعددة عظيمة؛ لعل أهمها: إبراز القدرات الخاصة والاهتمامات، تقديم التوجيه اللازم لتصحيح الأخطاء الشائعة...الخ

29. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "القراءة" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

30. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "القراءة" مرتفعة بلغت 77%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

31. لمهارة الكتابة نوعان متكاملان؛ هما الكتابة الوظيفية لنقل المعلومات وتبادل الأفكار، والكتابة الإبداعية لتجسيد الأحاسيس وتحويل المشاعر إلى لوحات فنية.

32. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الكتابة" مرتفعة بلغت 79%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

33. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في مخارج الأصوات فيما يخص مهارة "الكتابة" مرتفعة بلغت 90%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

34. للصفات في تعليم اللغات أهميَّة بالغة في تعليم اللغات؛ ومن ذلك: منع اختلاط الأصوات، لفت الانتباه لصعوبة نطق بعض الأصوات، التحفيز والتوعية...الخ

35. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

36. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 87%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

37. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "القراءة" مرتفعة بلغت 80%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

38. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 67%؛ وهي نسبة كبيرة تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

39. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الأول من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "الكتابة" مرتفعة بلغت 79%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

40. كانت نسبة الضعف لدى تلاميذ الصف الثَّاني من عينة الدِّراسة في صفات الأصوات فيما يخص مهارة "التحدث" مرتفعة بلغت 91%؛ وهي نسبة كبيرة جدًّا تعكس ضرورة التدخل ببرامج تدريبيَّة لإصلاح هذا الخلل.

41. لدراسة المقطع أهميَّة بالغة في تعليم العربيَّة؛ منها: تحليل الأصوات، معرفة التَّغيرات الصَّرفيَّة...الخ

42. على عكس المخارج والصفات جاءت نتيجة اختبار عينة الدِّراسة للصفين الأول والثَّاني الابتدائي فيما يخص مهارة "القراءة" ارتفاعًا وتفوقًا ملحوظًا؛ كون التَّلاميذ تدربوا جيدًا على التقطيع

بحسب ما أتاحه المنهاج؛ ومن ثم جاءت نسبة المتفوقين في الصف الأول 95%، أما النسبة في الصف الثَّاني فكانت 89%.

ثانيًا: التَّوصيَّات:

اتخذت الدِّراسة بعض التَّوصيَّات للجهات المعنية ومن يهمه الأمر، يمكن بيان أهمها على النحو الآتي:

1. عقد دورات تدريبيَّة لمعلمي المرحلة الابتدائية للتدرب على مخرج الأصوات وصفاتها وتقطيعها ونبرها وتنغيمها من ناحيتين، ناحية علمية أكاديمية لصقل معلومات المعلم نفسه، ومن ناحية تدريسية تربوية؛ كي يستطيع المعلم تدريب تلاميذه على الأصوات وما حولها من مخارج وصفات... الخ تدعم تعليميَّة العربيَّة.
2. تطوير المنهاج بما يضمن وجود الأصوات ومخارجها وصفاتها...الخ تعليمًا وتدريبًا وتطبيقًا؛ كيما يتخرج أبناؤنا التَّلاميذ وقد استقامت ألسنتهم وتبلورت ملكاتهم واستعدادهم اللُّغوي.
3. إعداد برامج متلفزة تعنى بمسألة الأصوات بالتطبيق على قصص مشوقة أو ألعاب تربوية تجذب النشء وتخفف من جمود وجفاف المعارف والعلوم.
4. عقد مؤتمرات وندوات تثقيفية تهتم بصقل النشء من الناحية الصَّوتيَّة اللسانيَّة، وتعمل على إدخال كل جديد نافع مما توصلت إليه أحدث الدِّراسات والأبحاث الشرقية والغربية.
5. إعداد دراسات وأبحاث صوتيَّة تعنى ببرامج تأهيلية للتلاميذ تعيد بناء ما تهدم منهم من الناحية الصَّوتيَّة.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم.**

1. ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف، (1985)، التمهيد في علم التَّجويد، مكتبة المعارف، الرياض.
2. ابن السراج. أبو بكر محمد بن السري بن سهل. (د. ت). الأصول في النحو. مؤسسة الرسالة.
3. ابن الشجري. ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة. (1991) أمالي ابن الشجري. مكتبة الخانجي. القاهرة.
4. ابن القَطَّاع، علي بن جعفر بن علي السعدي، (1999)، أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، دار الكتب والوثائق القومية – القاهرة.
5. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، (1954)، المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التُّراث القديم.
6. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، (200)، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية بيروت–لبنان.
7. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، (د.ت)، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
8. ابن سيده. أبو الحسن علي بن إسماعيل. (2000). المحكم والمحيط الأعظم. دار الكتب العلمية.
9. ابن عصفور، علي بن مؤمن بن محمد، (1996)، الممتع الكبير في التصريف، مكتبة لبنان.

10. ابن مالك. محمد بن عبد الله. (1982). شرح الكافية الشافية. جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التُّراث الإسلامي كلية الشريعة والدِّراسات الإسلامية مكة المكرمة.

11. ابن مالك. محمد بن عبد الله. (1990). شرح تسهيل الفوائد. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

12. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (1414هـ). لسان العرب. دار صادر – بيروت.

13. ابن هشام. عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف. (1985). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب (الطبعة السَّادسة). دار الفكر.

14. أبو الوفا، على الله بن علي، (2003)، القول السديد في علم التَّجويد (الطبعة الثالثة)، دار الوفاء.

15. أبو مغلي، سميح. (2010). مدخل إلى تدريس مهارات اللُّغة العربيَّة. دار البداية ناشرون وموزعون.

16. إستيتية، سمير شريف، (2003)، الأصوات اللُّغويَّة- رؤية عضوية ونطقية وفزيائية، دار وائل للنشر والتوزيع- الأردن.

17. إسماعيل، بليغ حمدي. (2013). إستراتيجيات تدريس اللُّغة العربيَّة؛ أطر نظرية وتطبيقات عمليَّة (الطبعة الأولى). دار المناهج للنشر والتوزيع.

18. إسماعيل، عباس علي. والسياب. خالد عباس حسين، وعيسى، عبد الأمير الكاظم. أهميَّة علم الأصوات في تعليل مسائل النحو. مجلة أهل البيت. (6). ص. 316- 335. /https://abu.edu.iq/research/articles

19. أنيس، إبراهيم. (1975). الأصوات اللُّغويَّة. مكتبة الأنجلو المصرية.

20. البايبي. أحمد. (2012). القضايا التَّطريزية في القراءات القرآنية. عالم الكتب الحديث. إربد– الأردن.

21. البايبي. أحمد. (2013). الملامح التَّطريزية في الدِّراسات النَّحويَّة والصَّرفيَّة القديمة ونظرية تكامل العلوم. مجلة آفاق الثقافة والتراث. السنة الحادية والعشرون. ع 81. https://archive.alsharekh.org/Articles

22. بدري، كمال إبراهيم. (1997). أساس تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها. دار المعارف.

23. براهيمي، إبراهيم (2018)، دور الظَّواهر التَّطريزية في بيان الوظائف النَّحويَّة المقطع والتَّنغيم أنموذجًا، مجلة السِّياق، مج 3، ع 1.

24. بسّة، محمود بن علي. (2004). العميد في علم التَّجويد. تحقيق: محمد الصادق قمحاوى. (الطبعة الأولى). دار العقيدة.

25. بشر، كمال. (2000). علم الأصوات. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع– القاهرة.

26. بشر، كمال، (1998)، دراسات في علم اللُّغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع– القاهرة.

27. البصيص، حاتم حسين. (2014). تنمية مهارات القراءة والكتابة. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

28. بغداد، فاطمة الزهراء. (2011). اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة وتعليمية اللغات. مجلة الممارسات اللُّغويَّة. (05). ص. 71– 48. https://ketabpedia.com

29. البغدادي. عبد القادر بن عمر. (1414هـ). شرح أبيات مغني اللبيب. دار المأمون للتراث. بيروت.

30. البقمي، فاطمة جازي سعيد. (2019). مفهوم الاكتساب اللُّغوي دراسة من منظور اللِّسانيَّات الحديثة. المجلة العلمية بكلية الآداب. (34). ص. 20- 36. https://jartf.journals.ekb.eg/article_122011

31. بوتون، شارل. اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة. (ترجمة، محمد المقداد، ومحمد رياض المصري). دار الوسيم للخدمات الطباعية دمشق.

التركاوي. عائشة يوسف عبد الحميد. (2021). التَّنغيم وأثره في رفع الكفاية القرائية عند الطلاب. مجلة مقامات. مج 5. ع 2.

32. التهاوني، حمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمّد صابر الفاروقي، (1996)، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان ناشرون – بيروت.

33. جغبوب، صورية. (2019). نظريَّات تعليم اللُّغة والبحث اللساني الحديث. مجلة الآداب واللغات. (10). ص. 271- 285. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/103027

34. الجمل، حسن عز الدين بن حسين بن عبد الفتاح أحمد. (2008). معجم وتفسير لغوي لكلمات القرآن. الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

35. جميل، ابتسام حسين. (2010). الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها مفاهيم صوتيَّة وتقنيات تعليميَّة لتدريس الأصوات الحلقية والمحلَّقة. مجلة الجامعة الإسلامية. 18 (2). ص. 735- 784. https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJHR/article/view/864

36. الحازمي. عليان بن محمد. (2001). التَّنغيم في التُّراث العربي. مج 12. ع 23. 2001م. https://ketabonline.com

37. حجازي، محمود فهمي، (د.ت)، علم اللُّغة العربيَّة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

38. حسان، تمام، (1990) مناهج البحث في اللُّغة، مكتبة الأنجلو المصرية.

39. حسان، تمام، (2006)، اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها (الطبعة الخامسة)، عالم الكتب.

40. الحلاق، علي سامي. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللُّغة العربيَّة وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب.

41. الحمد، غانم قدوري، (2020)، المدخل إلى علم أصوات العربيَّة، دار عمار، الأردن.

42. حمزة، لامية. (2020). اللُّغة بين الاكتساب والتعلم، نماذج من رياض ومدارس الأطفال بمنطقة الرويبة. مجلة الكلم، 5 (1)، ص. 299-331. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116937

43. الحموي. شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله. (1993) إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب. دار الغرب الإسلامي. بيروت.

44. خورشيد، عصمت. (2023). الفونيمات فوق المقطعية ودلالتها في شعر الطفولة المبكرة. SiBAWAYH Arabic Language and Education. مج 4. ع 1.

45. الدليمي، طه علي حسين. (2009). تدريس اللُّغة العربيَّة بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية (الطبعة الأولى). عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

46. الدميري. محمد بن موسى بن عيسى بن علي. (1424هـ). حياة الحيوان الكبرى (الطبعة الثَّانية). دار الكتب العلمية.

47. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. (1999). مختار الصحاح. المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا.

48. زاهيد. عبد الحميد. (1999). نبر الكلمة وقواعده في اللُّغة العربيَّة دراسة صوتيَّة. دار وليلي للطباعة والنشر.

49. زاهيد. عبد الحميد. (2010). علم الأصوات والموسيقى دراسة صوتيَّة مقارنة. دار يافا العلمية للطباعة والنشر– الأردن.

50. زايد، فهد خليل. (2011). الأساليب العصرية في تدريس اللُّغة العربيَّة (الطبعة الأولى). دار يافا للنشر والتوزيع.

51. الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، (د.ت)، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.

52. الزجاجي. عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي. (1984). حروف المعاني والصفات. مؤسسة الرسالة – بيروت.

53. الزليطي، نجاة أحمد. (2016). نظريَّات التَّعلم وتطبيقاتها التربوية نظرية سكنر أنموذجًا. المجلة الجامعة. 3 (18). ص. 31– 49. https://bulletin.zu.edu.ly/issue_n18_3/Contents/A_02

54. الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد. (1998). أساس البلاغة. دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

55. السعران، محمود. (1997). علم اللُّغة مقدمة للقارئ العربي. دار الفكر العربي– القاهرة.

56. سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر. (1988). الكتاب. مكتبة الخانجي– القاهرة.

57. السيوطي. جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (د.ت). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. المكتبة التوفيقية.

58. الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى. (2007). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية. معهد البحوث العلمية وإحياء التُّراث الإسلامي بجامعة أم القرى – مكة المكرمة.

59. الشايب، فوزي. (2004). أثر القوانين الصَّوتيَّة في بناء الكلمة. عالم الكتب الحديثة.

60. الصمادي، عقلة محمود. والحق، فواز محمد العبد. (1998). نظريَّات تعلم اللُّغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربيَّة وتعليمها. مجمع اللُّغة العربيَّة الأردني. (94). https://archive.alsharekh.org/Articles/217/17202/388660

61. الطحان، طاهرة أحمد. (2008). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة (الطبعة الثَّانية). دار الفكر.

62. طحيمر، فيصل حسين. (1998). المرشد الفني لتدريس اللُّغة العربيَّة. مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.

63. عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية؛ المجالات، المهارت، الأنشطة والتقويم (الطبعة الأولى).

64. عبد التواب، رمضان. (1997). المدخل إلى علم اللُّغة ومناهج البحث اللغوي. مكتبة الخانجي بالقاهرة.

65. عبد الحميد. رضا أحمد يوسف. (2023). برنامج مقترح قائم على التَّطريز الصوتي لتنمية الكفاءة التَّواصلية لدى دارسي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها. مجلة كلية التَّربيَّة جامعة المنصورة. ع 121. https://maed.journals.ekb.eg/article

66. عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2009). مهارات في اللُّغة والتفكير (الطبعة الثالثة). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

67. العسكري، كفاح يحيى صالح. والشمري، محمود سعود صغير. والعبيدي، علي محمد.

68. (2012). نظريَّات التَّعلم وتطبيقاتها التربوية. تموز للطباعة والنشر والتوزيع– دمشق.

69. العكبري. عبد الله بن الحسين بن عبد الله. (1998). إتحاف الحثيث بإعراب ما يشكل من ألفاظ الحديث. دار ابن رجب.

70. عمر، أحمد مختار. (1997). دراسة الصَّوت اللغوي. عالم الكتب– القاهرة.

71. عمر، أحمد مختار. (1998). أسس علم اللُّغة (الطبعة الثامنة). عالم الكتب.

72. عوض. سامي. ونعامة. عادل علي. (2006). دور التَّنغيم في تحديد معنى الجملة العربيَّة. مجلة جامعة تشرين للدِّراسات والبحوث العلمية. مج 28. ع 1.

73. الفارابي. أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان. (د.ت). الموسيقى الكبير. دار الكاتب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة.

74. الفراهيدي. الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم. (د.ت). كتاب العين. دار ومكتبة الهلال.

75. الفرماوي، حمدي. (2006). نيوروسيكولوجيا معالجة اللُّغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، (1428هـ)، دروس في النظام الصوتي للغة العربيَّة.

76. قدور، أحمد محمد، (2008)، مبادئ اللِّسانيَّات (الطبعة الثالثة)، دار الفكر.

77. القيسي، مكي بن أبي طالب. (2011). الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة. تحقيق: أحمد حسن فرحات. (الطبعة السَّادسة). دار عمار.

78. لوينز، جون. (1985). نظرية تشومسكي اللُّغويَّة. (ترجمة، حلمي خليل). دار المعرفة الجامعية– الإسكندرية. (1985). https://ketabpedia.com

79. ليونز. جون. (د. ت). اللُّغة وعلم اللُّغة. دار النهضة العربيَّة.

80. مالمبرج، برتيل، علم الأصوات، (د. ت)، تعريب: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب.

81. المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي. (1994). المقتضب. عالم الكتب. – بيروت.

82. مدكور، علي أحمد. (2006). تدريس فنون اللُّغة العربيَّة. دار الفكر العربي.

83. منصور، أميرة. (1014). الصوتيات بين مواد العربيَّة واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه دراسة استطلاعية. مجلة الأثر. (20). ص. 87- 100. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/47861

84. ناظر الجيش. محمد بن يوسف بن أحمد. (1428هـ). تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة. القاهرة.

85. هثيم، آسية. (2019). النَّظريَّة السُّلوكيَّة واكتساب اللُّغة الأم. ص. 127- 140. https://ejournal.kopertais4.or.id/tapalkuda/index.php/qodiri/artic 3318/2478

الملاحق

الملحق رقم (أ)

1. ملحق الوثائق الإدارية:

(أ) كتاب تسهيل مهمة باحث من قسم اللُّغة العربيَّة بجامعة قطر.

كلية الآداب والعلوم
College of Arts and Sciences
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدوحة في 2023-01-30

عناية الدكتورة الفاضلة / نوف الكعبي مسؤولة إدارة السياسات والأبحاث

تحية طيبة وبعد،

تستعد الطالبة أمل خميس الحافي (رقم القيد : 201904878) من جامعة قطر – كلية الآداب والعلوم قسم لغة عربية للقيام ببحث ميداني تنجز من خلاله بعض الاختبارات العلمية على بعض تلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي في المدارس الحكومية القطرية التي تخص موضوع رسالتها التي تحضرها للحصول على الماجستير تحت إشرافي تحت عنوان:

(أهمية علم الأصوات في تعليمية اللغة العربية دراسة ميدانية في المرحلة الابتدائية في مدارس قطر مقاربة لسانية تطبيقية)

ومن أجل بلوغ المراد، نلتمس منكم التفضل بتزويدها بما يلزم إداريا لتسهيل مهمتها البحثية، ولكم جزيل الشكر، وجعل ثواب هذا العمل في ميزان حسناتكم.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

أ. د. عبد الحميد زاهيد

المشرف على رسالة الماجستير

Abdelhamid Zahid
Prof of Translation - Linguistic and Phonetics
Qatar University - Qatar
Cadi Ayad University - Morocco
MA (2021) in Conference Interpreting Arabic/English/French London metropolitan - UK
MA (2020) in Translation Studies Durham University - UK
Ph.D (2000) in Phonetics Cadi Ayyad University - Morocco
Ph.D (1991) in linguistics Université Paris Diderot - France
Website: www.zahidabdelhamid.com

(ب) تصريح القيام ببحث ميداني من وزارة التَّربيَّة والتَّعليم والتَّعليم العالي بقطر.

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي
جهات خارجية
الصادر
1675241738935006
27/2023
01/02/2023

وزارة التربيـــة والتعليـــم والتعليـــم العالـــي
Ministry of Education and Higher Education
State of Qatar - دولـة قطـر

تصريح الموافقة لدخول المدارس

السادة مدراء المدارس الحكومية المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نود إحاطتكم علماً بأن الباحث / الباحثون : امل خميس الحافي

المرفق لكم بياناتهم، بصدد إجراء دراسة ميدانية في مدرستكم وعليه يرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحث ، علماً بأن البيانات ستكون سرية ولأغراض البحث العلمي.

مع الشكر لحسن تعاونكم ،

نوف عبدالله مبارك الكعبي

مدير إدارة السياسات والأبحاث التربوية

وزارة التربيـــة والتعليـــم والتعليـــم العالـــي
Ministry of Education and Higher Education
State of Qatar - دولـــة قطـــر

إرشادات عامة

لتيسير عمل الباحث في إعداد الأبحاث التربوية عليه أن يلتزم بجملة من الإرشادات أهمها:

1. الحصـــول علـــى موافقـــة وزارة التعلـــيم والتعلـــيم العـــالي لإجـــراء البحـــث / الدراســـة، عـــن طريـــق مخاطبـــة إدارة السياسات والأبحاث التربوية قبل تطبيق البحث.
2. أن يشتمل الطلب المقدم من الباحث على :
   أ- خطاب من الجهة التابع لها الباحث مصدقاً.
   ب- نسخة من أدوات البحث تكون مكتملة ومحكمة وفي صورتها النهائية.
   ت- إرفاق استمارة طلب تسهيل مهمة باحث موضحة كافة المعلومات اللازمة.
3. يرتبط موضوع البحث / الدراسة باختصاصات وزارة التعليم والتعليم العالي.
4. تزويد إدارة السياسات والأبحاث التربوية بنسخة من البحث / الدراسة عند الانتهاء ورقياً والكترونياً.
5. التعهد بالمحافظة على سرية المعلومات والبيانات وأن تستخدم لأغراض البحث فقط.
6. تطبيـــق أدوات البحـــث / الدراســـة قبـــل مواعيـــد الاختبـــارات الفصـــلية أو النهائيـــة بـــأكثر مـــن 30 يومـــاً علـــى الأقـــل، ويمنع تطبيق لأي أداة في فترات الاختبارات.
7. التقيد بالتقويم السنوي للمدارس عند تطبيق أدوات البحث / الدراسة.
8. يسمح للباحث مالا يزيد عن 3 أبحاث / دراسات في العام الواحد.
9. قـــد يتطلـــب البحـــث / الدراســـة الحصـــول علـــى رأي الوحـــدات الإداريـــة المختصـــة قبـــل موافقـــة إدارة السياســـات والأبحاث التربوية، لذا يجب أن يتقدم الباحث بطلبه إلى إدارة السياسات والأبحاث التربوية بوقت كاف.
10. لـــن تقـــوم الـــوزارة بتطبيـــق الأدوات أو إرســـال الاســـتطلاعات إلـــى المـــدارس لأي باحـــث، إلا فـــي حـــال وجـــود شراكة بحثية موثقة بين الباحث والوزارة.
11. التقيد بالفترة الزمنية لتنفيذ البحث، وفي حال التأخر في تطبيق أدوات البحث، يرجى إعادة الطلب.
12. يلتـــزم الباحـــث بأخلاقيـــات البحـــث المعتمـــدة، ويحـــق للـــوزارة إيقـــاف العمـــل علـــى البحـــث / الدراســـة فـــي حـــال ثبـــت عكس ذلك.

⌘ أتعهد انا الموقع أدناه بالالتزام بكافة الإرشادات التوجيهية الصـ[QR]ـادرة السياسات والأبحاث التربوية.

وزارة التربيـــة والتعليـــم والتعليـــم العالـــي
Ministry of Education and Higher Education
State of Qatar - دولـة قطـر

بيانات الباحث			
اسم الباحث	أمل خميس الحافي		
الجهة المشرفة (جامعة / كلية)	جامعة قطر – كلية الآداب والعلوم قسم اللغة العربية		
جهة العمل	أكاديمية قطر - مشيرب		
هاتف العمل أو المنزل	44443830	الهاتف النقال	55214548
البريد الالكتروني (الوظيفي أو الجامعي)	aalhafi@qf.org.qa		
البريد الالكتروني (الشخصي)	aalhafi@qf.org.qa		
الرقم الشخصي	2 7 2 9 9 9 0 0 2 2 6		
التخصص الجامعي	بكالوريوس تربية تخصص لغة عربية ، جامعة قطر .		

بيانات الأعضاء المشاركين بالبحث			
أسماء المشاركين	1. أمل خميس الحافي	الهاتف النقال	55214548
	2. أمل خميس الحافي		55214548
	3. أمل خميس الحافي		55214548
	4. أمل خميس الحافي		55214548
أسماء أخرى	لا يوجد		

بيانات البحث		
عنوان البحث (بالعربي)	أهمية علم الأصوات في تعليمية اللغة العربية دراسة ميدانية في المرحلة الابتدائية في مدارس قطر مقاربة لسانية تطبيقية	
عنوان البحث (بالإنجليزية)	The Importance of Phonetic Science in Teaching Arabic Primary Schools in Qatar as a Field Study An Applied Linguistic Approach	
الغرض من إجراء البحث	☒ إنهاء متطلبات عامة لدرجة تحقيق جانب تطبيقي الماجستير .	☐ غرض آخر (يذكر) : انقر أو اضغط هنا لإدخال نص.

اسم الفئة المستهدفة	معلمو وتلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي. مدرسة علي بن عبد الله النموذجية مدرسة الخور الابتدائية بنات مدرسة الهدى الابتدائية للبنات امامة الابتدائية للبنات الذخيرة النموذجية للبنين حطين النموذجية للبنين		
المرحلة الدراسية للفئة المستهدفة	الصف الأول والثاني الابتدائي	120العدد	30 تلميذا من الصف الأول . 30 تلميذا من الصف الثاني . 30 معلما لمادة اللغة العربية للصف الأول الابتدائي. 30 معلما لمادة اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي.
الجهة المستفيدة من نتائج البحث	قسم إعداد مناهج مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية لمادة اللغة العربية. معلمو اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية. متعلمو اللغة العربية (التلاميذ) في مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية.		

تسهيل مهمة الباحث في المدارس

عينة البحث	- استبانة لمعلمي اللغة العربية للصف الأول والثاني. - اختبار في مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) لتلاميذ الصف الأول والثاني .
ملخص للبحث	لكل لغة صوتها الذي يميزها، وللغة العربية صوت مميز من خلال مخارج الأصوات وصفاتها، والتي لابد لمعلم اللغة العربية أن يتمكن منها، ويمكنها للتلميذ كي يستطيع تحقيق مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وذلك من خلال عرض مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي يكتشف المعلم من خلالها التحديات التي تواجهه أو تواجه التلميذ خلال عملية التعلم والتعليم المرتبطة بعلم الأصوات والصواتة، كما سيتم عرض وحدة صوتية من تأليف معدة الرسالة تمهيدا لعرض الفكرة على المسؤولين، والتي تهدف إلى تضمين مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وحدات صوتية يتعلم التلميذ من خلالها علم الأصوات والصواتة، وهذا هو هدف رسالتي في الماجستير.
أهداف البحث	1. التوصل إلى أسباب ضعف التلاميذ بمهارات اللغة العربية. 2. عرض الآثار المترتبة على ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية. 3. تبيان أهمية علم الأصوات والصواتة في تكوين معلم اللغة العربية. 4. رصد العلاقة بين مهارات اللغة العربية وعلم الأصوات والصواتة. 5. الوقوف على أهمية مخارج الأصوات، صفات الأصوات، النبر، التنغيم، الوقف... في تعليمية اللغة العربية. 6. إدراج مخارج الأصوات وصفاتها في مناهج اللغة العربية. 7. اقتراح وحدة صوتية لإدراجها في مناهج اللغة العربية.
أسئلة البحث	1- ما سبب ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية ؟ 2- ما الآثار السلبية المترتبة على تفاقم مشكلة ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية ؟ 3- ما دور علم الأصوات والصواتة في تحسين تعليمية اللغة العربية ؟ 4- ما الآثار المترتبة على تمكن معلم اللغة العربية بعلم الأصوات والصواته؟ 5- لماذا يتفوق معلم القاعدة النورانية الذي لا يحمل الشهادة الثانوية في تأسيس التلاميذ باللغة العربية على كل الاستراتيجيات وحملة الشهادات والمتخصصين ؟ 6- م[illegible] والتعليم العالي في حل المشكلة ؟

	7- ما العلاقة التي لابد منها بين قسم اللغة العربية في الجامعة وتحديات التلاميذ في تعليم اللغة العربية ؟ 8- ما العلاقة بين علم الأصوات والصوائة ومهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) ؟ 9- ما أهمية مخارج الأصوات في تعليمية اللغة العربية ؟ 10- ما أهمية صفات الأصوات في تعليمية اللغة العربية ؟ 11- ما أهمية النبر في تعليمية اللغة العربية ؟ 12- ما أهمية التطريز في تعليمية اللغة العربية ؟ 13- ما أهمية المستوى القطعي في تعليمية اللغة العربية ؟ 14- ما أهمية التنغيم في تعليمية اللغة العربية ؟ 15- ما أهمية الوقف في تعليمية اللغة العربية ؟ 16- ما أهمية نطق المعلم للصوت المضعف ؟ 17- ما أهمية علم الأصوات والصوائة في تنمية مهارة الاستماع في تعليمية اللغة العربية ؟ 18- ما أهمية علم الأصوات والصوائة في تنمية مهارة التحدث في تعليمية اللغة العربية؟ 19- ما أهمية علم الأصوات والصوائة في تنمية مهارة القراءة في تعليمية اللغة العربية ؟ 20- ما أهمية علم الأصوات والصوائة في تنمية مهارة الكتابة في تعليمية اللغة العربية ؟
منهج البحث وأدواته	أعتمد على المنهج المزجي (Mixed Approach) ، حيث أنني سأمزج بين ميزات المنهج الكمي والكيفي ، وذلك لكون المنهج المزجي يتماشى مع طبيعة البحث الذي سنقوم به، والذي يعتمد على ركيزتين أساسيتين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي المدعم بالاختبارات ، الاستبيانات، الإحصاءات التي تعكس و اقع العملية التعليمية للغة العربية .

الفترة الزمنية التي ينفذ فيها البحث	تاريخ بدء تطبيق أدوات البحث	2023-01-29	تاريخ نهاية تطبيق أدوات البحث	2023-02-16	الزمن المتوقع لاكتمال البحث	2023-02-28

المرفقات المطلوبة:

1. خطاب من الجهة المشرفة على الباحث.
2. أداة البحث المراد تطبيقها ، بحيث تكون مكتملة و محكمة

كلية الآداب والعلوم
College of Arts and Sciences
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدوحة في 30-01-2023

عناية الدكتورة الفاضلة / نوف الكعبي مسؤولة إدارة السياسات والأبحاث

تحية طيبة وبعد،

تستعد الطالبة أمل خميس الحافي (رقم القيد : 201904878) من جامعة قطر – كلية الآداب والعلوم قسم لغة عربية للقيام ببحث ميداني تنجز من خلاله بعض الاختبارات العلمية على بعض تلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي في المدارس الحكومية القطرية التي تخص موضوع رسالتها التي تحضرها للحصول على الماجستير تحت إشرافي تحت عنوان:

(أهمية علم الأصوات في تعليمية اللغة العربية دراسة ميدانية في المرحلة الابتدائية في مدارس قطر مقاربة لسانية تطبيقية)

ومن أجل بلوغ المراد، نلتمس منكم التفضل بتزويدها بما يلزم إداريا لتسهيل مهمتها البحثية، ولكم جزيل الشكر، وجعل ثواب هذا العمل في ميزان حسناتكم.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

أ. د. عبد الحميد زاهيد

المشرف على رسالة الماجستير

Abdelhamid Zahid
Prof of Translation - Linguistic and Phonetics
Qatar University - Qatar
Cadi Ayad University - Morocco
MA (2021) in Conference Interpreting Arabic/English/French London metropolitan - UK
MA (2020) in Translation Studies Durham University - UK
Ph.D (2000) in Phonetics Cadi Ayyad University - Morocco
Ph.D (1991) in linguistics Université Paris Diderot - France
Website: www.zahidabdelhamid.com

2. شهادة تدريب المشرف على النزاهة الأكاديمية

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

شهادة تدريب

هذا للاقرار بأن:

الاستاذ الدكتور عبد الحميد زاهد

اكمل/ت الجلسة التدريبية عن

أخلاقيات البحوث الاجتماعية و السلوكية المتضمنة عناصر بشرية

2023/09/18
التاريخ

د. محمد عمارة
رئيس قسم النزاهة والأخلاقيات البحثية

3. شهادة تدريب الباحثة على النزاهة الأكاديمية

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

شهادة تدريب

هذا للاقرار بأن:

أمل خميس الحافي

اكمل/ت الجلسة التدريبية عن

أخلاقيات البحوث الاجتماعية و السلوكية المتضمنة عناصر بشرية

د. محمد عمارة
رئيس قسم النزاهة والأخلاقيات البحثية

هذه الشهادة صالحة لمدة سنة من تاريخ الإصدار

2023/09/18

التاريخ

4. الموافقة الأخلاقية للقيام بالبحث من جامعة قطر.

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

Qatar University Institutional Review Board **QU-IRB**

QU-IRB Registration: IRB-QU-2020-006, QU-IRB, Assurance: IRB-A-QU-2019-0009

DATE:	January 21, 2024
TO:	Amal Elhafy
FROM:	Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)
PROJECT TITLE:	2138771-1 The Importance of Phonetic Science in Teaching Arabic Primary Schools in Qatar as a Field Study An Applied Linguistic Approach
QU-IRB REFERENCE #:	QU-IRB 011/2024-E
SUBMISSION TYPE:	New Project
ACTION:	DETERMINATION OF EXEMPT STATUS
DECISION DATE:	January 21, 2024
REVIEW CATEGORY:	Exemption category # 2 & 4

Thank you for your submission of New Project materials for this project. The Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB) has determined this project is EXEMPT FROM IRB REVIEW according to Qatar Ministry of Public Health regulations. Please note that exempted proposals do not require renewals however, any changes/modifications to the original submitted protocol should be reported to the committee to seek approval prior to continuation.

We will retain a copy of this correspondence within our records.

Documents Reviewed:

- Application Form - QU-IRB Application Form- Arabic Version (2).pdf (UPLOADED: 12/31/2023)
- Consent Form - Informed consent for parents..pdf (UPLOADED: 01/14/2024)
- Consent Form - Informed consent for teachers..pdf (UPLOADED: 01/14/2024)
- Other - First grade examination for masters research.pdf (UPLOADED: 12/31/2023)
- Other - Ministry of Education approval statement.pdf (UPLOADED: 12/31/2023)
- Other - Second grade examination for masters research.pdf (UPLOADED: 12/31/2023)
- Other - QU-IRB Check List..pdf (UPLOADED: 12/16/2023)
- Questionnaire/Survey - A questionnaire for primary school teachers..pdf (UPLOADED: 01/14/2024)
- Questionnaire/Survey - Voluntary participation of students.pdf (UPLOADED: 12/31/2023)
- Training/Certification - Dr. Zahid_QU-IRB training certificate -2023 .pdf (UPLOADED: 12/8/2023)
- Training/Certification - Amal_Certificate.pdf (UPLOADED: 12/8/2023)

If you have any questions, please contact QU-IRB at 4403 5307 or qu-irb@qu.edu.qa. Please include your project title and reference number in all correspondence with this committee.

Generated on IRBNet

Best wishes,

Prof. Emad Abu Shanab
Chairperson, QU-IRB

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY
Institutional Review Board
(IRB)
Office Of Academic Research

This letter has been issued in accordance with all applicable regulations, and a copy is retained within Qatar University's records.

Qatar University-Institutional Review Board (QU-IRB), P.O. Box 2713 Doha, Qatar
Tel +974 4403-5307 (GMT +3hrs) email: QU-IRB@qu.edu.qa

Generated on IRBNet

5. وثيقة الموافقة المستنيرة لأولياء أمور التَّلاميذ.

وثيقة الموافقة المستنيرة لأولياء أمور التلاميذ

2024

لأن المشتركين في البحث أطفال تتراوح أعمارهم بين (6–8 عاما)؛ فإن هذه الوثيقة سترفع إلى أولياء الأمور ؛ للاطلاع على تفاصيلها والتوقيع عليها.

- المشاركة في هذه الدراسة تطوعية بحتة، الرجاء قراءة المعلومات أدناه، وطرح أي سؤال عن البحث في حال عدم فهمكم لها قبل اتخاذ قرار المشاركة بالدراسة.
- هذا البحث تمت الموافقة عليه من لجنة المراجعة الخاصة بالنزاهة الأخلاقية البحثية للبحوث المتضمنة عناصر بشرية من جامعة قطر ، رقم الموافقة من لجنة أخلاقيات البحث العلمي:[ ] .
- هذا البحث تمت الموافقة عليه من إدارة السياسات والأبحاث التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر .
- وزارة الصحة العامة ولجنة نزاهة البحوث لها الحق للوصول إلى بيانات البحث في حال الضرورة.
- ستكون النتائج متاحة للمشاركين.
- يمكن لطفلك/طفلتك الانسحاب من الدراسة في أي وقت.
- ترسل الموافقة المستنيرة لأولياء الأمور بظرف مغلق مع التلميذ من قبل الباحثة.
- تستلم الباحثة الموافقة المستنيرة لأولياء الأمور من التلميذ.
- الاختبارات التي سيقدمها التلميذ (التابعة للبحث) ليس لها درجة محسوبة في المجموع الكلي للتلميذ أو المعدل العام.
- يعبر الباحثون المذكورون أدناه عن استعدادهم التام للإجابة عن أي سؤال أو استفسار .
- المشاركة أو عدمها في البحث لن تؤثر على التقييم الأكاديمي للتلميذ بأي شكل من الأشكال، ولن تؤثر على علاقته بالمعلم.
- سيقدم التلميذ/ة متطلبات الدراسة (الاختبار + استمارة المشاركة التطوعية) في مكتبة المدرسة.

Approved Date: January 21, 2024 Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

1

عنوان البحث:

أهمية علم الأصوات في تعليمية اللغة العربية

دراسة ميدانية في المرحلة الإبتدائية في مدارس قطر

مقاربة لسانية تطبيقية

موضوع البحث:

دعوة جميع المؤسسات التعليمية المعنية بتعليمية اللغة العربية، أن تولي لعلم الأصوات اهتماما أكبر في المراحل الابتدائية التأسيسة مدعوما بالتدريب والمران للمعلم ومن ثم للمتعلم الذي سيمكنه من نطق أصوات العربية من مخارجها الصحيحة وصفاتها السليمة إضافة إلى نطقها في كلمات وجمل بنبرات وتنغيم عربيين أصيلين.

وذلك من خلال تأليف وحدات صوتيّة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والطفولة المبكرة ومن ثم تدريب معلمي المرحلة الابتدائية والطفولة المبكرة على مخارج أصوات الحروف وصفاتها الذين بدورهم سيدربون التلاميذ لتحقيق التعاضد والتكامل بين علم الأصوات ومهارات اللغة العربية.

فريق البحث:

	الاسم	الإيميل	رقم التواصل
الطالبة الباحثة	أمل خميس الحافي	Ae1904878@qu.edu.qa	55214548
الأستاذ المشرف الأول	أ.د عبد الحميد زاهيد	azahid@qu.edu.qa	50047348

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التحقق من فرضية مفادها أن عدم إلمام المعلم، والمتعلم، في معرفة علم الأصوات والصواتة له تأثير بالغ على العملية التعليمية المرتبطة بالمهارات اللغوية الاستماع، التحدث، القراءة،والكتابة.

ترنو هذه الدراسة الصواتية إلى تحقيق جملة من أهداف البحث، والتي يمكن حصرها في الآتي:

1-التوصل إلى أسباب ضعف التلاميذ بمهارات اللغة العربية.

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

2-عرض الآثار المترتبة على ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية.
3-تبيان أهمية علم الأصوات والصواتة في تكوين معلم اللغة العربية.
4-رصد العلاقة بين مهارات اللغة العربية وعلم الأصوات والصواتة.
5-الوقوف على أهمية مخارج الأصوات، صفات الأصوات، النبر ، التنغيم، ... في تعليمية اللغة العربية.
6-إدراج مخارج الأصوات وصفاتها في مناهج اللغة العربية.
7-اقتراح وحدة صوتية لإدراجها في مناهج اللغة العربية.

شروط اختيار المشاركين:

1. سلامة المشارك/ة من أي مرض(سابق أو حالي) في الرأس أو أي مرض عصبي أو نفسي أو يكون/ تكون بصدد الخضوع للعلاج بالأدوية.
2. سلامة المشارك/ة من أي مشكلة بصرية (بالنظارات أو بدونها).
3. أن يتراوح عمره/ها بين (6-8 سنوات).

عدد المشاركين:

تشمل عينة هذه الدراسة حوالي 60 مشاركا، يتوزع هذا العدد على فئتين من مستويين (الأول والثاني): 30 من المستوى الأول، و30 من المستوى الثاني.

وتستغرق مدة إنجاز اختبارات البحث ساعة ونصف مقسمة إلى فترتين: كل فترة ب 45 دقيقة وبين الفترتين استراحة مدتها نصف ساعة.

الإجراءات:

سيقدم التلميذ الاختبار في المدرسة (بعد التنسيق مع إدارة المدرسة) من قبل الباحثة، وسيطلب من المشارك/ة في الاختبار ما يلي:

1. الاختبار سيتم بشكل فردي خارج الغرفة الصفية وبوجود مرافق من المدرسة. وأنه سيتم أخذ موافقة من التلاميذ أنفسهم قبل البدء.
2. الإجابة عن الأسئلة التي يسمعها/تسمعها من المختبر/ة شفويا.

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

3. التعبير عن الصور المعروضة أمامه/ها بجمل مفيدة.
4. قراءة الكلمات والجمل المعروضة عليه/ها قراءة صحيحة.
5. كتابة الفقرة التي تمليها عليه/ها المختبرة.

سنشرح للمشارك/ة كل ما يجب القيام به في الاختبار ، ويمكنه/ها طرح أي سؤال أو استفسار في حالة عدم فهمه/ها لتعليمات الاختبار .

بعض المعلومات المطلوبة من المشاركين:

ستقوم المختبرة مع المعلمة المساعدة بجمع بعض المعلومات من المشاركين في البحث:

(الاسم الكامل، السن، الجنسية، اللغة الأم للطفل/ة، لغة الأب، لغة الأم، اللغة المستعملة في البيت، اللغة التي يشاهد/ تشاهد بها الطفل/ة التلفاز ، والحالة الاجتماعية للأب والأم).

ويتعهد فريق البحث بالحفاظ على سرية هذه المعلومات بحيث ستبقى محفوظة ضمن فريق البحث/ قسم اللغة العربية بجامعة قطر الذي تنتمي إليه المختبرة لهذا البحث.

المخاطر المتوقعة:

لا يوجد مخاطر ناتجة عن مشاركة التلميذ/ة في هذا الاختبار .

فوائد المشاركة في الاختبار :

المشاركون في هذه الدراسة لا يحصلون على أي مقابل مادي، في حين يمكن للاختبار أن يشكل فائدة خاصة للمشاركين من خلال تدريبهم على بعض المعلومات المتصلة بمضمون الاختبار والمتعلقة بمهارات اللغة العربية (التركيز على الوعي الصوتي في الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة).

الفوائد المتوقع حصولها للآخرين/المجتمع:

جوانب الاستفادة من نتائج الدراسة:

1. استقراء واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الحكومية القطرية.

2. الوقوف على بعض المشاكل التي يعاني منها تلاميذ هذه المدارس في تعلمهم لمهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة).
3. اعتماد نتائج البحث في بلورة موضوعات بحث جديدة.
4. العمل بنتائج البحث على تطوير محتويات تعليمية تعلمية تتصل بالمستويات اللغوية الصوتية الموجهة لتلاميذ المدارس الابتدائية في قطر.

الانسحاب من المشاركة في الاختبار:

يمكن للتلميذ/ة أن ينسحب من الاختبار في أي وقت يشاء ولأي سبب كان، وفي حال حدوث ذلك لن يترتب عن انسحابه أي ضرر له/ها، يكفي أن يبلغ/تبلغ المختبرة بذلك، كما يجوز للقائمة على الاختبار أن تنهي مشاركة التلميذ/ة في الاختبار إذا لاحظت أنه لا يتبع/تتبع التعليمات.

السرية:

سيتم الاحتفاظ بسرية المعلومات الشخصية للمشاركين في الاختبار؛ بحيث سنعمل على وضع رقم رمزي خاص بكل مشارك/ة حال قبوله/ها المشاركة، ولن يتم حفظ أية معلومات شخصية له/ها في قاعدة بياناتنا، وكل الوثائق التي تحتوي على اسم المشارك/ة بما في ذلك هذا النموذج، سيتم وضعها في مكان آمن.

وحيث إن نتائج هذا البحث سيتم نشرها وتداولها في منابر علمية، فإننا نتعهد بعدم إدراج أية معلومة شخصية عن المشاركين فيها.

تنويه:

إذا كانت لديكم أسئلة أو تعليقات أو استفسارات أو مخاوف متعلقة بهذا البحث، يرجى الاتصال بفريق البحث على العناوين والأرقام الهاتفية الآتية:

	الاسم	الإيميل	رقم التواصل
الطالبة الباحثة	أمل خميس الحافي	Ae1904878@qu.edu.qa	55214548
الأستاذ المشرف الأول	أ.د عبد الحميد زاهيد	azahid@qu.edu.qa	50047348

كما يمكن التواصل مع مجلس المراجعة المؤسسية على الهاتف 44035307 أو عبر البريد الالكتروني: QU-IRB@qu.edu.qa

استمارة المشاركة التطوعية

قبل توقيع هذه الاستمارة يجب قراءة ما سبق لمعرفة هدف البحث وحقوق المشارك/ة.

يمكنك عدم الإجابة عن أي سؤال من الأسئلة الآتية:

أوافق أنا الموقع أدناه ولي أمر التلميذ/ة ..... على مشاركة ابني/ابنتي في هذه الدراسة.

اسم ولي الأمر:

التوقيع:

التاريخ:

اسم التلميذ/ة:

اسم الباحثة وتوقيعها:

التاريخ:

اسم المعلمة المساعدة وتوقيعها:

التاريخ:

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

استمارة المشاركين في الدراسة

المَدْرَسَة:

الدوحة – قطر

- ستقوم الباحثة والمعلمة المساعدة بتعبئة استمارة المشاركين في الدراسة

بطاقة التلميذ

بيانات التلميذ/ة
الاسم:.....
تاريخ الميلاد: يوم: شهر : سنة:
الجنسية: .....
يعيش الطفل مع:
○ الأب فقط
○ الأم فقط
○ الوالدين معا
○ أخرى.....
اللغة الأم للتلميذ/ة: .....
لغة الأب: .....
لغة الأم: .....
اللغة المستعملة في البيت: .....

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

اللغة التي يشاهد/ تشاهد بها التلميذ/ة التلفاز: .....
الحالة الاجتماعية للأب والأم: .....
صحة التلميذ/ة
هل يعاني الطفل من أي أمراض صحية: ○ ربو ○ ضغط ○ سكر ○ أمراض مزمنة، مثل: ..... ○ أمراض أخرى:.....
هل يعاني الطفل من أي أمراض عقلية أو نفسية: ○ التوحد ○ الصمت الاختياري ○ صعوبات تعلم ○ فرط حركة ○ تشتت انتباه ○ امراض أخرى:.....

اسم الباحثة وتوقيعها:

التاريخ:

اسم المعلمة المساعدة وتوقيعها:

التاريخ:

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

(أ) وثيقة الموافقة المستنيرة للمعلمين

وثيقة الموافقة المستنيرة للمعلمين المشاركين في الدراسة

2024

لأن المشتركين في البحث معلمون/معلمات لأطفال تتراوح أعمارهم بين (6–8 عاما)؛ فإن هذه الوثيقة سترفع لهم؛ للاطلاع على تفاصيلها والتوقيع عليها.

- المشاركة في هذه الدراسة تطوعية بحتة، الرجاء قراءة المعلومات أدناه، وطرح أي سؤال عن البحث في حال عدم فهمكم لها قبل اتخاذ قرار المشاركة بالدراسة.
- هذا البحث تمت الموافقة عليه من لجنة المراجعة الخاصة بالنزاهة الأخلاقية البحثية للبحوث المتضمنة عناصر بشرية من جامعة قطر ، رقم الموافقة من لجنة أخلاقيات البحث العلمي:[ ] .
- هذا البحث تمت الموافقة عليه من إدارة السياسات والأبحاث التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر .
- وزارة الصحة العامة ولجنة نزاهة البحوث لها الحق للوصول إلى بيانات البحث في حال الضرورة.
- ستكون النتائج متاحة للمشاركين.
- يمكنك الانسحاب من الدراسة في أي وقت.
- تسلم الباحثة الموافقة المستنيرة من المعلمين/المعلمات المشاركين في الدراسة.
- أسئلة الاستبانة التي سيجيب عنها المعلمين/المعلمات (التابعة للبحث) ليس لها تقييم محسوب للمعلم/ة في التقييم السنوي أو المعدل العام.
- يعبر الباحثون المذكورون أدناه عن استعدادهم التام للإجابة عن أي سؤال أو استفسار .
- المشاركة أو عدمها في البحث لن تؤثر على التقييم الأكاديمي للمعلم/ة بأي شكل من الأشكال، ولن تؤثر على علاقته بإدارة المدرسة أو وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي.
- سيقدم المعلم/ة (الاستبانة + استمارة المشاركة التطوعية) في أي مكان مناسب يختارونه على أن تكون الاستبانة الكترونيا، بينما المشاركة التطوعية ورقيا، وتسلم للباحثة.

Approved Date: January 21, 2024 Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

1

عنوان البحث:

أهمية علم الأصوات في تعليمية اللغة العربية

دراسة ميدانية في المرحلة الإبتدائية في مدارس قطر

مقاربة لسانية تطبيقية

موضوع البحث:

دعوة جميع المؤسسات التعليمية المعنية بتعليمية اللغة العربية، أن تولي لعلم الأصوات اهتماما أكبر في المراحل الابتدائية التأسيسة مدعوما بالتدريب والمران للمعلم ومن ثم للمتعلم الذي سيمكنه من نطق أصوات العربية من مخارجها الصحيحة وصفاتها السليمة إضافة إلى نطقها في كلمات وجمل بنبرات وتنغيم عربيين أصيلين.

وذلك من خلال تأليف وحدات صوتيّة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والطفولة المبكرة ومن ثم تدريب معلمي المرحلة الابتدائية والطفولة المبكرة على مخارج أصوات الحروف وصفاتها الذين بدورهم سيدربون التلاميذ لتحقيق التعاضد والتكامل بين علم الأصوات ومهارات اللغة العربية.

فريق البحث:

	الاسم	الإيميل	رقم التواصل
الطالبة الباحثة	أمل خميس الحافي	Ae1904878@qu.edu.qa	55214548
الأستاذ المشرف الأول	أ.د عبد الحميد زاهيد	azahid@qu.edu.qa	50047348

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التحقق من فرضية مفادها أن عدم إلمام المعلم، والمتعلم، في معرفة علم الأصوات والصواتة له تأثير بالغ على العملية التعليمية المرتبطة بالمهارات اللغوية الاستماع، التحدث، القراءة،والكتابة.

ترنو هذه الدراسة الصوانية إلى تحقيق جملة من أهداف البحث، والتي يمكن حصرها في الآتي:

1-التوصل إلى أسباب ضعف التلاميذ بمهارات اللغة العربية.

2-عرض الآثار المترتبة على ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية.

3-تبيان أهمية علم الأصوات والصواتة في تكوين معلم اللغة العربية.

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

4-رصد العلاقة بين مهارات اللغة العربية وعلم الأصوات والصواتة.

5-الوقوف على أهمية مخارج الأصوات، صفات الأصوات، النبر ، التنغيم، ... في تعليمية اللغة العربية.

6-إدراج مخارج الأصوات وصفاتها في مناهج اللغة العربية.

7-اقتراح وحدة صوتية لإدراجها في مناهج اللغة العربية.

شروط اختيار المشاركين:

1. أن يكون المشارك معلم/ ة لغة عربية للصف الأول أو الثاني الابتدائي في أحد المدارس الحكومية في التابعة لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر.

عدد المشاركين:

تشمل عينة هذه الدراسة حوالي 60 مشاركا، يتوزع هذا العدد على فئتين من مستويين (الأول والثاني): 30 من المستوى الأول، و30 من المستوى الثاني.

وتستغرق مدة إنجاز الاستبانة 20 دقيقة على الأكثر ، بينما استمارة المشاركة التطوعية 5 دقائق.

الإجراءات:

سيقدم المعلم/ة الاستبانة في أي مكان أو وقت يجده مناسبا له (بعد التنسيق مع إدارة المدرسة) من قبل الباحثة، وسيطلب من المشارك/ة في الاستبانة والاستمارة ما يلي:

1. الإجابة عن أسئلة الاستبانة ستتم بشكل فردي الكترونيا في أي مكان أو زمان يناسب المشارك/ة، مع أخذ موافقة منه قبل البدء.
2. كتابة استمارة المشاركة التطوعية ستتم بشكل فردي ورقيا في أي مكان أو زمان يناسب المشارك/ة، مع أخذ موافقة منه قبل البدء، على أن يسلمها للباحثة.

سنشرح للمشارك/ة كل ما يجب القيام به في الاستبانة والاستمارة، ويمكنه/ها طرح أي سؤال أو استفسار في حالة عدم فهمه/ها لتعليمات الاستبانة والاستمارة.

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

بعض المعلومات المطلوبة من المشاركين:

ستقوم المختبرة مع المعلمة المساعدة بجمع بعض المعلومات من المشاركين في البحث:

(الاسم الكامل، التخصص الأكاديمي، سنوات الخبرة، المادة التي تدرس، الصف الذي يتم دريسه)

ويتعهد فريق البحث بالحفاظ على سرية هذه المعلومات بحيث ستبقى محفوظة ضمن فريق البحث/ قسم اللغة العربية بجامعة قطر الذي تنتمي إليه المختبرة لهذا البحث.

المخاطر المتوقعة:

لا يوجد مخاطر ناتجة عن مشاركة المعلم/ة في هذه الاستبانة والاستمارة.

فوائد المشاركة في الاستبانة و الاستمارة:

المشاركون في هذه الدراسة لا يحصلون على أي مقابل مادي، في حين يمكن لنتائج الاستبانة والاستمارة أن تشكل فائدة خاصة للمشاركين من خلال تعريفهم على بعض المعلومات المتصلة بمضمون الدراسة والمتعلقة بمهارات اللغة العربية (التركيز على الوعي الصوتي في الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة).

الفوائد المتوقع حصولها للآخرين/المجتمع:

جوانب الاستفادة من نتائج الدراسة:

1. استقراء واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الحكومية القطرية.
2. الوقوف على بعض المشاكل التي يعاني منها تلاميذ هذه المدارس في تعلمهم لمهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة).
3. اعتماد نتائج البحث في بلورة موضوعات بحث جديدة.
4. العمل بنتائج البحث على تطوير محتويات تعليمية تعلمية تتصل بالمستويات اللغوية الصوتية الموجهة لتلاميذ المدارس الابتدائية في قطر .

الانسحاب من المشاركة في الدراسة:

يمكن للمعلم/ة أن ينسحب من الدراسة في أي وقت يشاء ولأي سبب كان، وفي حال حدوث ذلك لن يترتب عن انسحابه أي ضرر له/ها، يكفي أن يبلغ/تبلغ المختبرة بذلك، كما يجوز للقائمة على الدراسة أن تنهي مشاركة المعلم/ة في الدراسة إذا لاحظت أنه لا يتبع/تتبع التعليمات.

السرية:

سيتم الاحتفاظ بسرية المعلومات الشخصية للمشاركين في الدراسة؛ بحيث سنعمل على وضع رقم رمزي خاص بكل مشارك/ة حال قبوله/ها المشاركة، ولن يتم حفظ أية معلومات شخصية له/ها في قاعدة بياناتنا، وكل الوثائق التي تحتوي على اسم المشارك/ة بما في ذلك هذا النموذج، سيتم وضعها في مكان آمن.

وحيث إن نتائج هذا البحث سيتم نشرها وتداولها في منابر علمية، فإننا نتعهد بعدم إدراج أية معلومة شخصية عن المشاركين فيها.

تنويه:

إذا كانت لديكم أسئلة أو تعليقات أو استفسارات أو مخاوف متعلقة بهذا البحث، يرجى الاتصال بفريق البحث على العناوين والأرقام الهاتفية الآتية:

	الاسم	الإيميل	رقم التواصل
الطالبة الباحثة	أمل خميس الحافي	Ae1904878@qu.edu.qa	55214548
الأستاذ المشرف الأول	أ.د عبد الحميد زاهيد	azahid@qu.edu.qa	50047348

كما يمكن التواصل مع مجلس المراجعة المؤسسية على الهاتف 44035307 أو عبر البريد الالكتروني: QU-IRB@qu.edu.qa

استمارة المشاركة التطوعية

قبل توقيع هذه الاستمارة يجب قراءة ما سبق لمعرفة هدف البحث وحقوق المشارك/ة.

يمكنك عدم الإجابة عن أي سؤال من الأسئلة الآتية:

أوافق أنا الموقع أدناه المعلم/ة ..... على المشاركة في هذه الدراسة.

توقيع المعلم/ة:

التاريخ:

اسم الباحثة وتوقيعها:

التاريخ:

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

استمارة المشاركين في الدراسة

المَدْرَسَة:

الدوحة – قطر

بطاقة المعلم/ـة

بيانات المعلم/ـة
الاسم:.....
التخصص الأكاديمي: .....
سنوات الخبرة: .....
المادة التي تدرس: .....
الصف الذي يتم دريسه: .....

توقيع المعلم/ ـة:

التاريخ:

اسم الباحثة وتوقيعها:

التاريخ:

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

6. ملحق الوثائق العلمية:

(أ) استمارة المشاركة التطوعية لعينة البحث (التَّلاميذ).

استمارة المشاركة التطوعية لعينة البحث(التلميذ/ة)

التلميذ/ة مسؤول عن تعبئة بيانات هذه الاستمارة، تحت إشراف الباحثة والمعلمة المساعدة لعينة البحث(التلميذ/ة)

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التأكد من معرفة المعلم والتلميذ لمخارج أصوات الحروف وصفاتها مما يجعل تعليم مهارات اللغة العربية أفضل وهي الاستماع، التحدث، القراءة ، والكتابة.

أهداف البحث:

1-معرفة أسباب ضعف التلاميذ بمهارات اللغة العربية.

2-معرفة نتيجة ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية.

3-توضيح أهمية معرفة مخارج أصوات الحروف وصفاتها لمعلم اللغة العربية.

4-معرفة العلاقة بين مهارات اللغة العربية وعلم مخارج الأصوات وصفاتها.

5-معرفة أهمية مخارج الأصوات، صفات الأصوات، النبر ، التنغيم، ... في تعليم اللغة العربية.

6-وضع مخارج الأصوات وصفاتها في مناهج اللغة العربية.

7-اقتراح درس صوتي لوضعه في مناهج اللغة العربية.

ومن المهم جدا التأكيد على ما يلي:

1-للطفل حق رفض المشاركة من دون أي عواقب حتى لو تم أخذ موافقة الأهل.

2-للطفل حق التوقف عن الاستمرار في أي وقت إذا شعر بالتعب أو الانزعاج.

- اسم التلميذ/ة:.....
- الصف: - الأول الإبتدائي ☐ - الثاني الإبتدائي ☐

أوافق أنا الموقع أدناه على المشاركة في الاختبار (الدراسة).

التوقيع: التاريخ:

اسم الباحثة: التوقيع: التاريخ:

اسم المعلمة المساعدة: التوقيع: التاريخ:

Approved Date: January 21, 2024

Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

(ب) استبانة المعلمات.

استبانة معلمي المرحلة الابتدائية :

علم الأصوات في مناهج اللغة العربية التابع لوزارة التربية والتعليم في قطر (المرحلة الابتدائية)

الصف الأول والثاني الابتدائي

- هذا البحث تمت الموافقة عليه من لجنة المراجعة الخاصة بالنزاهة الأخلاقية البحثية للبحوث المتضمنة عناصر بشرية من جامعة قطر.
- رقم الموافقة من لجنة أخلاقيات البحث العلمي:[ ]
- هذا البحث تمت الموافقة عليه من إدارة السياسات والأبحاث التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر.
- يمكنك الانسحاب من الدراسة في أي وقت.
- الفترة الزمنية المقدرة لاستكمال الاستبانة 20 دقيقة.
- الاختبارات التي سيقدمها التلميذ (التابعة للبحث) ليس لها درجة محسوبة في المجموع الكلي للتلميذ أو المعدل العام.
- سيقدم التلميذ الاختبار في المدرسة (بعد التنسيق مع إدارة المدرسة) من قبل الباحثة.

- أهداف الاستبانة :

تحقيق النتائج التالية:

- مدى تمكن المعلمين من مخارج الأصوات .
- مدى تمكن المعلمين من صفات الأصوات .
- مردودية تمكن المعلمين من مخارج الأصوات وصفاتها على جوده تعليم مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- حاجة مناهج اللغة العربية إلى إضافة وحدات ودروس في مخارج الأصوات وصفاتها.
- أهمية مخارج الأصوات في تعليمية مهارات اللغة العربية.
- أهمية صفات الأصوات في تعليمية مهارات اللغة العربية.
- أهمية علم الأصوات والصوائة في تنمية تعليمية مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة ، الكتابة) .
- اكساب معلمي اللغة العربية المهارة في استثمار مخارج الأصوات وصفاتها في تعليمية اللغة العربية.
- تمكين تلاميذ المرحلة الابتدائية من معرفة مخارج الأصوات وصفاتها.

أسئلة استبانة المعلمين :

1- هل ترغب في المشاركة بالإجابة عن أسئلة الاستبانة؟

موافق غير موافق

2- الاسم الكامل (اختياري)
3- الشهادة الجامعية

بكالوريوس ماجستير دكتوراه

4- التخصص
5- سنوات خبرة التدريس

أقل من 5 سنوات من 6 إلى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

6- المرحلة الدراسية التي تدرسها

أول ثاني

7- جنس التلاميذ :

إناث ذكور

Approved Date: January 21, 2024

Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

1

أسئلة تخص المعلم: (إذا كان الجواب بنعم رجاء تحديد الإجابة)

1- هل استفدت من دوره تدريبية في مخارج الأصوات ؟

.....

2- هل استفدت من دوره تدريبية في صفات الأصوات ؟
3- اكتب لنا عن الدورة التدريبية في علم الأصوات إن كنت قد أخذتها
4- ما التحدي الذي يواجهه معلم اللغة العربية الذي لا يستثمر مخارج الأصوات وصفاتها في العملية التعليمية؟

أ.لايصحح نطق التلاميذ. ب. لا يمكن التلاميذ من الكتابة الصحيحة. ج. لا يمكن التلاميذ من القراءة السليمة . د. جميع ما سبق.

5- معلم القاعدة النورانية أو محفظ القرآن يتفوق على معلم المدرسة في تأسيس التلميذ في مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

دائما عاليا أحيانا نادرا

6- من المهم تمكن معلم اللغة العربية من مخارج الأصوات وصفاتها.

نعم ، لماذا لا

7- هل تمكن معلم اللغة العربية من مخارج الأصوات وصفاتها له أثر إيجابي على العملية التعليمية.

نعم، لماذا لا

أسئلة تخص المعلم في علاقته بالمتعلم (التلميذ):

1- في رأيك، هل إضافة وحدة صوتية في منهج اللغة العربية سيقوي التلميذ في مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
نعم، لماذا لا

ثلاث أسطر

2- ما هي المهارة أو المهارات التي ستعمل الوحدة الصوتية على تقويتها لدى التلاميذ؟
أ. الاستماع ب. التحدث ج. القراءة د. الكتابة هـ. جميع ما سبق

3- ما المهارة أو المهارات التي يخطئ بها التلاميذ كثيرا نتيجة عدم معرفتهم بالأصوات ؟
أ. الاستماع ب. التحدث ج. القراءة د. الكتابة هـ. جميع ما سبق
4- من أسباب ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) الخلط بين مخارج الأصوات.
نعم، لماذا لا
5- من أسباب أخطاء التلاميذ في الكتابة (الإملاء) نطق المعلم لمخارج الأصوات وصفاتها.

دائما عاليا أحيانا نادرا

6- من أسباب أخطاء التلاميذ في الكتابة، أن التلميذ يعيد الكلمة في ذهنه، ويسمع صوت نفسه ويكتبها بشكل خاطئ.

دائما عاليا أحيانا نادرا

7- يؤدي عدم معرفة التلاميذ بمخارج الأصوات وصفاتها إلى ضعفهم في مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) .

دائما عاليا أحيانا نادرا

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

أسئلة تخص المنهج الدراسي:

1- ما هي دروس المنهج التي تشرح مخارج الأصوات ؟
2- ما هي دروس المنهج التي تشرح صفات الأصوات ؟
3- إلى أي مدى تُولي الخطة الفصلية لمنهج اللغة العربية أولوية لمخارج الأصوات؟

دائما عالبا أحيانا نادرا

4- إلى أي مدى تُولي الخطة الفصلية لمنهج اللغة العربية أولوية لصفات الأصوات ؟

دائما عالبا أحيانا نادرا

5- إلى أي مدى تراعي "معايير التعلم" مخارج الأصوات ؟

دائما عالبا أحيانا نادرا

6- إلى أي مدى تراعي "معايير التعلم" صفات الأصوات ؟

دائما عالبا أحيانا نادرا

7- ما المهارة الأكثر ارتباطا بالأصوات ؟
أ. الاستماع ب. التحدث ج. القراءة د. الكتابة هـ. جميع ما سبق
8- هل من المهم أن يتضمن منهج اللغة العربية وحدات تعليمية لمخارج الأصوات للمرحلة الابتدائية ؟
نعم ، لماذا لا
9- هل من المهم أن يتضمن منهج اللغة العربية وحدات تعليمية لصفات الأصوات للمرحلة الابتدائية ؟
نعم ، لماذا لا
10- هل هناك علاقة وطيدة بين مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ومخارج الأصوات وصفاتها.

دائما عالبا أحيانا نادرا

أسئلة تخص العملية التعليمية:

1- كم مرة في الأسبوع يتم تدريب التلميذ على مخارج الأصوات، وضح رأيك حول إن كانت كافية أم لا؟

2- كم مرة في الأسبوع يتم تدريب التلميذ على صفات الأصوات، وضح رأيك حول إن كانت كافية أم لا؟

3- هل للنبر والتنغيم والتقطيع والوقف أهمية في تعليمية اللغة العربية، وضح رأيك.
4- هل للنبر والتنغيم والتقطيع والوقف أهمية في القراءة المجهرة؟

نعم، لماذا لا

5- هل لمخارج الأصوات وصفاتها دور في تحسين تعليم اللغة العربية، وضح رأيك.

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

7. اختبار الوعي الصوتي.

(أ) اختبار الصف الأول الابتدائي:

اختبار أهمية علم الأصوات في تعليمية مهارات اللغة العربية

(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)

الصف الأول الابتدائي

اسم المدرسة: .....

اسم التلميذ/ة: .....

الصف الأول: .....

الاستماع	الدرجة	التحدث	الدرجة	القراءة	الدرجة	الكتابة	الدرجة
السؤال الأول		السؤال الأول		السؤال الأول		السؤال الأول	
السؤال الثاني		السؤال الثاني		السؤال الثاني		السؤال الثاني	
السؤال الثالث		السؤال الثالث		السؤال الثالث		السؤال الثالث	
السؤال الرابع		السؤال الرابع		السؤال الرابع		السؤال الرابع	
المجموع		**المجموع**		**المجموع**		**المجموع**	

توقيع المصحح/ الباحثة: أمل خميس الحافي .....

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

1

أَوَّلًا: الاسْتِماعُ8

السُّؤالُ الأَوَّلُ:3

اِسْتَمِعْ(ي) للنَّصِّ المُسَجَّلِ، ثُمَّ ضَعْ دائِرَةً حَوْلَ الإِجابَةِ الصَّحيحَةِ:

1- قالَ حَمَدُ: أَنا طالِبٌ

مُجْتَهِدٌ　　مُشْتَهِدٌ　　مُيْتَهِدٌ

2- ذَهَبَ حَمَدُ إِلى...

المَشْجِد　　المَسْيِد　　المَسْجِد

3- بَعْدَ الصَّلاةِ جَلَسَ حَمَدُ ...

يَسْتَخْفِرُ　　يَسْتَغْفِرُ　　يَسْتَغْفِرُ

السُّؤالُ الثَّانِيُ:1

اِسْتَخْرِجْ(ي) كَلِمَةً مِنَ النَّصِّ مُشابِهَةً لِكَلِمَةِ (نَهْرٌ):

.....

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

السُّؤالُ الثّالِثُ: 1

اِسْتَخْرِجِ(ي) الكَلِمَةَ الّتي يوجَدُ فيها حَرْفَ الصّادِ في النَّصِّ:

.....

السؤال الرابع: 3

اِسْتَمِعْ(ي) لِلْكَلِماتِ التّالِيَةِ، وارْسُمْ(ي) دائِرَةً حَوْلَ الكَلِمَةِ الّتي لا تُشْبِهُ أَخَواتِها:

مَصانِعٌ	سنابِلٌ	(كُتُبٌ)
بائِعٌ	جامِعٌ	خارِطَةٌ
قِطَطٌ	أَرْضٌ	بَيْضٌ
بُيوتٌ	عُمّالٌ	قُلوبٌ

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

ثانِيًا: التَّحَدُّث 4

- تَأَمَّلِ(ي) الصّورَ التّالِيَةَ وتَحَدَّثْ(ي) عَنْها مُراعِيًا(ةً) النُّطْقَ السّليمَ:

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

ثالثًا: القِراءةُ 12

- السُّؤالُ الأَوَّلُ : 5 نصف درجة لكل خطأ صوتي

- اِقْرَإِ(ي) الجُمَلَ التّالِيَةَ قِراءَةً صَحيحَةً:

الفُصولُ الأَرْبَعَةُ

تَهْطِلُ الأَمْطارُ وَالثُّلوجُ في فَصْلِ الشِّتاءِ.

تُزْهِرُ النَّباتاتُ، وَيَعْتَدِلُ الجَوُّ في فَصْلِ الرَّبيعِ.

تَرْتَفِعُ الحَرارَةُ، وَتَنْضَجُ الثِّمارُ في فَصْلِ الصَّيْفِ.

تَصْفَرُّ أَوْراقُ الأَشْجارِ، وَتَسْقُطُ في فَصْلِ الخَريفِ.

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَنْطوقُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

السُّؤالُ الثّانِيُ: 2½

اِقْرَإِ(ي) الكَلِماتِ التّالِيَةَ:

جَطٌ　　حاقِز　　شَعْمَصٌ　　فارْتٌ　　كوظٌ

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَنْطوقُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

السُّؤالُ الثّالِثُ: 2½

حَلِّلِ(ي) الكَلِماتِ التّالِيَةَ إلى مَقاطِعِها الصَّوْتِيَّةِ:

بَحْرٌ			
طَبيبٌ			
نَفْسٌ			
كاتِبٌ			

السُّؤالُ الرّابِعُ: 2

اِقْرَإِ(ي) الكَلِماتِ مِنَ العَمودِ 1، وَأَضِفْ(أضيفي) لِكَلِماتِ العَمودِ 2 اللّازِمَ لِتُصْبِحَ الكَلِماتُ مُتَشابِهَاتٍ:

1	2
مَكْتَبٌ	مَسْرَح – مَسْرَحٌ
وَرْشَةٌ	زَهْرَة
المِصْباحُ	مِفْتاحُ
القِنْديلُ	مِنْديل

رابِعًا: الكِتابَة 8

- السُّؤالُ الأَوَّلُ :3

أُكْتُبْ(ي) ما يُمْليهِ المُعَلِّمُ مُراعِيًا(ةً) الكِتابَةَ الصَّحيحَةَ:

.....

.....

.....

.....

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

السُّؤالُ الثّانِيُ:2

أُكْتُبِ(ي) الحَرْفَ الأَوَّلَ مِنَ الكَلِماتِ الّتي تَسْمَعُها(تَسْمَعيها) مِنَ المُعَلِّمِ(ةِ):

.....	.....	.....	.....

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

السُّؤالُ الثّالِثُ:2

أُكْتُبِ(ي) الحَرْفَ الأَخيرَ مِنَ الكَلِماتِ الّتي تَسْمَعُها (تَسْمَعيها) مِنَ المُعَلِّمِ(ةِ):

.....	.....	.....	.....

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

السُّؤالُ الرّابِعُ: 1

أَكْمِلِ(ي) الفَراغَ في العَمودِ 2 بِكَلِماتٍ مُشابِهَةٍ مَعَ كَلِماتَ العَمودِ1 مُتَّبِعًا(ةً) المِثالَ:

2	1
وَلَدٌ	بَلَدٌ
	جَمالٌ
	فُهودٌ
	ثيرانٌ

(ب) اختبار الصف الثَّاني الابتدائي:

اختبار أهمية علم الأصوات في تعليمية مهارات اللغة العربية

(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)

الصف الثاني الابتدائي

اسم المدرسة: .....

اسم التلميذ/ة: .....

الصف الثاني: .....

الاستماع	الدرجة	التحدث	الدرجة	القراءة	الدرجة	الكتابة	الدرجة
السؤال الأول		السؤال الأول		السؤال الأول		السؤال الأول	
السؤال الثاني		السؤال الثاني		السؤال الثاني		السؤال الثاني	
السؤال الثالث		السؤال الثالث		السؤال الثالث		السؤال الثالث	
السؤال الرابع		السؤال الرابع		السؤال الرابع		السؤال الرابع	
المجموع		**المجموع**		**المجموع**		**المجموع**	

توقيع المصحح/ الباحثة: أمل خميس الحافي .....

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

1

أوّلًا: الاستِماعُ8

السُّؤالُ الأوَّلُ:3

اِسْتَمِعْ(ي) للنَّصِّ المُسَجَّلِ، ثُمَّ ضَعْ دائِرَةً حَوْلَ الإجابَةِ الصَّحيحَةِ:

1- خَرَجَ الفَأْرُ مِنْ جُحْرِهِ، وسَأَلَ الدَّجاجَةَ ...

غاضِبًا　　غاظِبًا　　قادِبًا

2- ... الفَأْرُ: هَذِهِ الحُبوبُ لي.

سَوَخَ　　سَوَغَ　　صَوَخَ

3- ... الفَأْرُ وقالَ: أَعْتَذِرُ لَكُمْ يا جيراني.

خَشِل　　خَجِل　　خَجِن

السُّؤالُ الثّانِيُ:1

اِسْتَخْرِجْ(ي) كَلِمَةً مِنَ النَّصِّ مُشابِهَةً لِكَلِمَةِ (الجُيوبُ):

.....

السُّؤالُ الثّالِثُ: 1

اِسْتَخْرِجْ(ي) الكَلِمَةَ الّتي يوجَدُ بِها حَرْفُ الصّادِ في النَّصِّ:

.....

السُّؤالُ الرّابِعُ: 3

اِسْتَمِعْ(ي) لِلْكَلِماتِ التّالِيَةِ، وارْسُمْ(ي) دائِرَةً حَوْلَ الكَلِمَةِ الّتي لا تُشْبِهُ أَخَواتِها:

مَصانِعٌ	سنابِلٌ	كُتُبٌ
بائِعٌ	جامِعٌ	خارِطَةٌ
قِطَطٌ	أَرْضٌ	بَيْضٌ
بُيوتٌ	عُمّالٌ	قُلوبٌ

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

ثانِيا: الَتحَدُث 4

- تَأَمَّلْ(ي) الصّورَ التّالِيَةَ وتَحَدَّثْ(ي) عَنْها مُراعِيًا(ةً) النُّطْقَ السَّليمَ:

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

ثالِثًا: القِراءَة 12

- السُّؤالُ الأَوَّلُ : 5 درجات/ نصف درجة لكل خطإ صوتي

- اِقْرَأْ(ي) الفِقْرَةَ التّالِيَةَ قِراءَةً صَحيحَةً:

راشِدٌ يُحِبُّ اللَّعِبَ بِجِهازِهِ الْمَحْمولِ.

يُسْرِعُ في إِنْهاءِ واجِباتِهِ الْمَدْرَسِيَّةِ، وَلا يَسْتَمِعُ لِنَصائِحِ والِدَيْهِ بِاللَّعِبِ في أَوْقاتٍ مُحَدَّدَةٍ.

لاحَظَتْ والِدَةُ راشِدٍ احْمِرارَ عَيْنَيْهِ، فَأَخَذَهُ والِداهُ إِلى طَبيبِ الْعُيونِ.

فَحَصَ الطَّبيبُ عَيْنَيْ راشِدٍ، وَقَدَّمَ لَهُ الْعِلاجَ الْمُناسِبَ، وَقالَ: الْبَصَرُ نِعْمَةٌ مِنْ نِعَمِ اللّهِ تَعالى، وَالْعَيْنانِ جَوْهَرَتانِ عَلَيْنا أَنْ نُحافِظَ عَلَيْهِما.

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَنْطوقُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

السُّؤالُ الثّانِي: 2½

اِقْرَإِ(ي) الكَلِماتِ التّالِيَةَ:

قَلْجٌ	زاقِحٌ	صَمْعَشٌ	ثاُفِّر	ظوكٌ

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَنْطوقُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

السُّؤالُ الثّالِثُ: 1½

حَلِّلِ(ي) الكَلِماتِ التّالِيَةَ إلى مَقاطِعِها الصَّوْتِيَّةِ:

كِتابٌ	كِـ	تا	بٌ	
مَكاتِبٌ				
سِراجٌ				
مَدْرَسَةٌ				

السُّؤالُ الرّابِعُ: 2

اِقْرَإِ(ي) الكَلِماتِ مِنَ العَمودِ1، وَأَضِفْ(أضيفي) لِكَلِماتِ العَمودِ 2 اللّازِمَ لِتُصْبِحَ الكَلِماتُ مُتَشابِهَاتٍ:

1	2
مَكْتَبٌ	مَسْرَح – مَسْرَحٌ
وَرْشَةٌ	زَهْرَة
المِصْباحُ	مِفْتاحُ
القِنْديلُ	مِنْديل

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

رابِعًا: الكِتابَة 8

- السُّؤالُ الأَوَّلُ :3

أُكْتُبْ(ي) ما يُمْليهِ المُعَلِّمُ(ةُ) مُراعِيًا(ةً) الكِتابَةَ الصَّحيحَةَ:

.....

.....

.....

.....

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

السُّؤالُ الثّانِيُ:2

أُكْتُبِ(ي) الحَرْفَ الأَوَّلَ مِنَ الكَلِماتِ الّتي تَسْمَعُها(تَسْمَعيها) مِنَ المُعَلِّمِ(ةِ):

....

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

السُّؤالُ الثّالِثُ:2

أُكْتُبِ(ي) الحَرْفَ الأَخيرَ مِنَ الكَلِماتِ الّتي تَسْمَعُها(تَسْمَعيها) مِنَ المُعَلِّمِ(ةِ):

....

الكَلِمَةُ	الحَرْفُ المَكْتوبُ خَطأً	التَّصْحيحُ	المُلاحَظاتُ

Approved Date: January 21, 2024
Qatar University Institutional Review Board (QU-IRB)

السُّؤالُ الرّابِعُ: 1

أَكْمِلِ(ي) الفَراغَ في العَمودِ 2 بِكَلِماتٍ مُشابِهَةٍ مَعَ كَلِماتَ العَمودِ1 مُتَّبِعًا(ةً) المِثالَ:

2	1
وَلَدٌ	بَلَدٌ
	جَمالٌ
	فُهودٌ
	نيرانٌ