برنامج قائم على الملاحن لعلاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

مقدمة:

الأصوات هي المادة الخام التي تتكون منها اللغة، والنطق هو الأساس الذي يعتمد عليه الإنسان في التواصل مع العالم، فهو الذي يُعبِّر عن أغراضه ويحمل أفكاره للآخرين.

وكل إنسان يولد ولديه استعداد لنطق جميع التنوعات الصوتية واكتسابها بسرعة فائقة، فالأصوات التي يمكن أن يصدرها جهاز النطق البشري لا تحصى، ومع هذا فلكل لغة عدد محدد من الأصوات ينحصر بين (١٥) خمس عشرة إلى (٦٠) ستين صوتا، "فاللغة الإنجليزية - على سبيل المثال - تتضمن (٤٤) فونيما phoneme (أصغر وحدة صوتية) منها: (٢٤) صامتا constants، و(٢٠) صائتا vowels" (ريتشاردز، وآخرون، ٢٠٠٧، ٥٠٢-٥٠٣).

وعندما يتسم نطق المتعلم للأصوات والكلمات بالوضوح يمكنه إيصال الرسالة اللغوية - وإن أخلَّ بتركيب الجملة نحويا -، لكنه إن فقد وضوح النطق تعذر على المتلقي التقاط الرسالة المطلوبة، مهما أتقن المتكلم قواعد تركيب الجمل المنطوقة (جميل، ٢٠١٠، ٧٥٥).

فبخلاف الشائع في تعلم اللغات الأجنبية وهو التركيز على القواعد النحوية والصرفية، فالواقع أن التمكن من اللغة لا يتم دون ممارسة صوتية جيدة؛ والنطق الصحيح تفوق أهميته النحو والقواعد، والإنسان يتواصل باللغة شفهيا أكثر مما يتواصل بها كتابيا (العمري، ٢٠١١، ٣).

والنطق الصحيح للغة الأجنبية يحتاج مساعدة مكثفة للدارس خاصة كلما تقدمت السن، ويؤدي عدم إتقانه من عدد كبير من الدارسين إلى الإحجام عن التحدث باللغة المتعلمة خشية تعرضهم للنقد أو وصمهم بأنهم غير مؤهلين لغويا أو غير مثقفين (جميل، ٢٠١٠، ٧٦٩).

فالمرء يكتسب شيئا فشيئا مع لغته الأم "غربالا فونولوجيا" – على حد تعبير تروباتسكوي- يؤدي إلى "صمم فونولوجي" يجعله لا يدرك الأصوات التي لا مقابل لها في لغته الأم، ومن ثم ينغلق تدريجيا على كل اللغات الأخرى كلما تقدمت به السن، وينزع إلى تقريب الأصوات التي يسمعها في اللغة الأجنبية من أصوات لغته الأم مع ما بينها من اختلاف كبير (المجدوب، ١٩٨٨، ٣٩-٤٠).

وفيما يتعلق بتعليم اللغة العربية لغة أجنبية تتواتر ملاحظة في البحوث والدراسات السابقة مؤداها أن اللغة العربية تتضمن - من الناحية الصوتية – كل الأصوات السامية، وتستغرق كل ما يشمله جهاز النطق البشري ابتداء بالشفتين في نطق أصوات (الباء، والميم، والواو) وانتهاء بالجوف الناطق بأصوات المد (الألف والواو والياء) (أبو المكارم، ٢٠٠٧؛ هداية، ٢٠٠٨؛ حمدي، ٢٠١١؛ العمري، ٢٠١١؛ عبد الغفار، ٢٠١٥؛ الجبوري، ٢٠١٥).

وتشير الدراسات السابقة أيضا إلى وجود صعوبات نوعية في نطق العديد من الأصوات العربية التي يندر وجودها في غيرها من اللغات كالأصوات الحلقية وأصوات الإطباق التي لا توجد في كثير من لغات العالم في شكل أصوات مستقلة ذات رموز صوتية، وإن وجدت فلا ترد في جميع المواقع التوزيعية الموجودة في اللغة العربية، ويفترض هنا أن يواجه دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها صعوبة في نطقها إن لم تكن موجودة في لغاتهم (محجوب، ٢٠١٠، ٥).

وتذكر دراسات سابقة أخرى – بصورة أكثر تحديدا – صعوبات في نطق (٩) تسعة من صوامت هذه اللغة، هي: (العين، والحاء، والضاد، والطاء، والظاء، والصاد، والقاف، والخاء، والغين) باعتبارها تمثل مشكلة حقيقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهي نسبة تقارب ثلث صوامت العربية البالغ عددها ٢٨ صامتاً (عفيفي، ٢٠١٣).

ويحدد وايتويك Wightwick هذه الصعوبات في التمييز بين المفخم emphatic وغير المفخم non-emphatic من الثنائيات التالية: (ط، ت) و(ظ، ذ) و(ص، س) و(ض، د) (1990, 64).

وبصورة أدق توجد نقاط التقاء صوتية بين العربية وغيرها من اللغات تمثل أصواتا مشتركة تعد أساسا لتعلم العربية، إلا أن ما يُعنَى به الباحثون في المقام الأول هو *"الخانات الشاغرة" slots*، أو الأصوات المختلفة التي تعد "صعوبات محتملة" للدارس.

والخانات الشاغرة هي الأصوات التي لا مقابل لها من اللغة الأم أو العكس، وهي على سبيل المثال بالنسبة لدارسي العربية الناطقين بالفرنسية (١١) أحد عشر صوتا، حددها المحجوب فيما يلي: (ث – ذ – ظ – ض – ص – ق – خ – ح – ع أ – ه)، وأرجعها لعدم وجود المخرج في الفرنسية مثل مخرج ما بين الأسنان (ث- ذ) وأدنى الحلق (ح-ع) وأقصى الحلق (أ-ه)، أو وجود المخرج مع غياب الصفة كالتفخيم في الصاد والطاء، أو تجمع بين غرابة المخرج والصفة كما في (ظ- ق).. (عز الدين المحجوب، ١٩٨٨، ٤٢).

والظاهرة الثانية التي تمثل صعوبة صوتية محتملة هي اختلاف التوظيف الصوتي، وتعني وجود سمات صوتية وظيفية في لغة وهي نفسها غير وظيفية في أخرى، أي أنها تميز بين معنى وآخر كالإطباق يعد صفة وظيفية في العربية، ولا يعد أكثر من صور صوتية لنفس الفونيم في لغة أخرى كالفرق بين الأصوات المرققة والمفخمة في الإنجليزية هو فرق ألوفوني allophonic difference، وليس فرقا فونيميا phonemic difference فلو نطقنا صوت /s/ في كلمة son أو sight مرققا لم يتغير المعنى كتغيره إن نطقتا الصاد سينا في كلمة عربية مثل: صار، التي تتحول إلى: سار، فيتغير معناها (عفيفي، ٢٠١٣).

وكذلك فونيم (r) في الفرنسية يُنطق بصورتين مختلفتين هما (ر-غ)، فلا يؤدي تعويض أحدهما بالآخر إلى تغيير في المعنى، بينما يمثلان في العربية صوتين مختلفين يفضي تعويض أحدهما بالآخر إلى تغيير في المعنى (المجدوب، ١٩٨٨، ٤٣).

والظاهرة الثالثة في الصعوبات الصوتية تتعلق بالمتواليات الصوتية، فاللغات تختلف فيما يطرأ على صوتياتها عند تواليها في النطق كما في إدغام لام التعريف في الحروف الشمسية، وقلب النون الساكنة ميما عند نطقها قبل الباء..

وعلى مستوى الحركات تتسم العربية بوجود ثلاث حركات (الفتحة والضمة والكسرة)، وهو ما تشترك فيه مع الإنجليزية والفرنسية، لكن "المد" يؤدي دورا وظيفيا في العربية، فهناك فرق واضح في المعنى بين "فارس" و"فَرَس"، و"سَاكِن" و"سَكَن"، وليس له هذه الصفة في العديد من اللغات كالإنجليزية والفرنسية، ومن ثم يعد مظنة لصعوبات النطق لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بها (Wightwick, 1990, 14).

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة الظواهر المتعلقة بمشكلات نطق اللغة الأجنبية باعتبارها "أخطاء شائعة" common errors (الحسيني، ١٩٩٨)، وتناولتها أخرى باعتبارها "صعوبات" difficulties (مرسي، ١٩٨٩؛ أبو المكارم، ٢٠٠٧؛ عبد الغفار، ٢٠١٥)، وقد يتمثّل الفرق بين الرؤيتين في أن الخطأ يشير إلى قصور في اكتساب القاعدة أو عدم كفاية التدريب عليها، أمَّا الصعوبة فتشير – من وجهة نظر الباحث – إلى وجود عائق يحول دون الاكتساب أو التحصيل.

فالعائق الذي يحول دون تمييز دارس اللغة الإنجليزية الناطق بالعربية بين الصوتين /b/,/p/ هو عدم وجود أحدهما في العربية، ومن ثم يعمل الغربال الفونولوجي لدى دارس الإنجليزية الناطق بالعربية على عدم إدراكه؛ لذا فهو يمثل صعوبة صوتية لديه، أمّا التمييز – إملائيا – بين

ما يُكتب بحرف c مثل cell، وما يُكتب بحرف s مثل sell، فهو خطأ يحتاج مزيدا من التدريب على التمييز الكتابي بينهما.

وسبق أن اتضح الأصوات التي لا مقابل لها من اللغة الأم أو العكس تمثّل *"خانات شاغرة"*، ومن ثم "صعوبات محتملة" للدارس، فاللغة الكردية تنفرد بـ(٩) تسعة حروف عن العربية هي (پ، چ، ژ، ڤ، گ، ڵ، ۆ، وو، ێ)، وكذلك تنفرد العربية بـ(٦) ستة حروف عنها هي: (ث، ذ، ص، ض، ط، ظ) (توفيق، ٢٠٠٥، ٧٠).

وللتغلب على تلك الصعوبات أوصت الدراسات السابقة ببرامج واستراتيجيات علاجية صدرت عن التجريد والترميز، والأزواج المتقابلة، والتدرج والترتيب، والتدريب على مخارج الأصوات، والتحليل التقابلي.. (طعيمة، ١٩٨٩؛ جميل، ٢٠١٠؛ حبيب، ٢٠١٠؛ عفيفي، ٢٠١٣؛ عبد الغفار، ٢٠١٥)، وجميعها تصدر عن رؤية فلسفية أو منطقية أو فونولوجية، لكنها لم تطرح برامج أو استراتيجيات ذات طابع لغوي أو أدبي يصدر من اللغة نفسها محاولا تذليل هذه الصعوبات الصوتية.

وإذا لاحظنا الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لوجدناها تنتج غالبا عن اللبس بين الأصوات المفخمة والمرققة emphatic and non-emphatic كما بين الطاء والتاء، والظاء والذال، والصاد والسين.. والملاحظ أن بعض هذه الثنائيات الصوتية أقل تكرارا في اللغة من بعض، فالظاء أقل تكرارا من التاء، والصاد أقل تكرارا من السين؛ ويمكن – من ثم – حصر الكلمات الشائعة التي وردت بالصوت الأقل تكرارا، وتدريب الدارس عليها، وتعريفه أن ما سواها يرد بالصوت الآخر (الأكثر تكرارا).

وقد ورد في التراث العربي رسائل لغوية في الفرق بين صوتي الظاء والضاد لابن الدهان، والحداد المهدوي اعتمدت هذه الطريقة، وأطلقت عليها (النظر في البواقي) أي حصر الظاءات، وما خلاها ضاداتٌ.

وقد طوَّر الباحث هذه الطريقة التراثية برؤية لغوية وتربوية جديدة تقوم على حصر أكبر عدد من الكلمات التي تتضمن الحرف الأقل تكرارا من الحرفين اللذين يمثلان صعوبة صوتية ثم تكوين قصة من هذه الكلمات؛ ليسهل استيعابها على دارس العربية الناطق بغيرها، راجع شكل رقم (١).

وأطلق عليها "الملاحن" مثل كتاب "الملاحن" لابن دريد الذي يتناول فن التورية، فالملاحن - في هذا البحث – أيضا تحمل معنى التورية في كونها قصصا ليس المراد منها الحكاية بل حصر الكلمات التي تتضمن حرفا معينا يمثل صعوبة صوتية لدى دارس اللغة العربية الناطق بغيرها، لمساعدته في التغلب على هذه الصعوبة.

الشعور بالمشكلة:

مما سبق يتبين أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يخلو من صعوبات عامة كالتمييز بين الأصوات المفخمة وغير المفخمة والحركات القصيرة والطويلة والمتواليات الصوتية.. وصعوبات نوعية خاصة بدارسين من جنسيات معينة نتيجة "الخانات الشاغرة" أي الأصوات التي لا مقابل لها في لغتهم الأم أو العكس.

الظَّبي الوفي

كان للظبي حُظْوَة عند الأسد؛
لأنه كان ظَرِيفًا، ونَظِيفًا،
يتبع الأسد كظله من اليَقْظَةِ إلى الظُّهر، ثم ينصرف
وبعد الظُّهْرِ تدخل الحيوانات حتى تُظْلِم السماء.
حَسَد الظَّلِيْم الظبي،
وقال: أنا مَظْلُومٌ، والظبي مَحْظُوظ،
لابُدَّ أن أوقع بيْن الظَّبي والأسَد.
قال الظليم للأسد:
يا ملك الغابة، أين يتجه الظبي بعد الظهر؟
الأسد: إلى بيته طبعا.
الظليم: لا يا ملك الغابة، لاحَظَّهُ يُحَافِظُ على

شكل (١) نموذج للملاحن (حرف الظاء)

وفي هذا المجال توصلت دراسة (ماسيري، والأمين، ٢٠١٢) التي أجريت على دارسي اللغة العربية الماليزيين بمركز اللغات بقسم اللغة العربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا إلى أن نسبة ٩٠ % من أفراد العينة يعانون من صعوبة نطق الأصوات الحلقية (العين، والحاء) و٨٠ % منهم يعانون من صعوبة نطق الأصوات الحنجرية (الهاء والهمزة).

وتوصلت دراسة الندوي (٢٠١٥) إلى أن هناك أصواتا عربية مثل: العين والحاء والصاد والضاد، أجنبية بالنسبة للأردية.

وأوصت دراسات عديدة أجريت في هذا المجال بالعناية بالتدريب على الأصوات العربية بصورة صحيحة، وعدتها من أهم مهارات تعليم العربية للناطقين بغيرها (جبريل، ٢٠٠٤؛ أبو

المكـارم، ٢٠٠٧؛ هدايـة، ٢٠٠٨؛ حمـدي، ٢٠١١؛ العمـري، ٢٠١١؛ عبـد الغفـار، ٢٠١٥؛ الجبوري، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من أن هذه المشكلة النطقية في هذه الفئة من الصوامت، موجودة بشكل واضح عند الكثير من دارسي العربية، إلا أن الكتب التي تُعَتمد في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية تعامل هذه الصوامت كالصوامت الأخرى دون تخصيصها بآليات مكثفة وتطبيقات عملية تعين الدارس على تجاوز المشكلة، لهذا نجد العديد من الدارسين بالمستويين المبتدئ والمتوسط مازالوا لا يحسنون نطق هذه الصوامت، ويعمدون إلى استبدالها بغيرها من الصوامت الأخرى، كما أن أكثر المعلمين في أثناء تعليم هذه الصوامت يكتفون في غالب الأحيان بتكرار نطقها للدارسين، ويذكرون أن هذا الصامت الهدف يختلف عن مقابله المبدل منه دون أن يتوقفوا عند الحقائق الصوتية التي تعين الدارس على التمييز بين الصامتين وفهم آلية التطبيق النطقي والإدراكي.

كما تبدي بعض الدراسات السابقة ملحوظة مؤداها هي "أن كثيرا من المعلمين ينشغلون بتعليم المفردات والنصوص والصرف والنحو والكتابة أكثر من عنايتهم بسلامة نطق ما أشكل على المتعلم من صوامت العربية، فبعد انتهائهم من تعليم الدارسين أصوات اللغة العربية في المراحل التعليمية الأولى نجد هذه الصوامت ما تزال مشوشة نطقا وإدراكا عند عدد ليس قليل من الطلبة" (جميل، ٢٠١٠، ٧٦١).

ويتعامل معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها بها مع الأصوات التي تمثّل صعوبات كالأصوات العادية دون تمييز، ولا يمنحونها القدر المطلوب من عنايتهم في تعليمها، ويمكن تفسير ذلك في ضوء قصور برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في شرح الأصوات التي تمثل صعوبات، وعدم تقديم مزيد من النماذج التطبيقية عليها التي تكفل التغلب على صعوبات النطق بها.

لذا يتم تدريس الأصوات التي تمثل صعوبات غالبا بأساليب تقليدية تعتمد على النطق المباشر والتكرار مع ربط ذلك بالصورة الإملائية للصوت مع إبداء ملاحظات على النطق، وهنا يكمن مفتاح المشكلة، فمعاملة أصوات معينة ملتبسة في نطقها وإدراكها كالأصوات الأخرى غير الملتبسة، يطيل زمنية بقاء المشكلة مع الدارس، ومن جانب آخر يتغاضى كثير من المعلمين عن تنبيه الدارسين المستمر للتبدلات التي يجرونها في نطق هذه الأصوات، كيلا يسببوا لهم إحباطا،

ولاعتقادهم أنها يصعب على الأجنبي إتقان مخارجها وصفاتها، ومن ثم يتركونها لزمن تعايش الطالب مع اللغة (جميل، ٢٠١٠، ٧٦٥).

فتحويل الدارسين هذه الأصوات إلى صور صوتية أخرى تقابلها أو تقاربها في نظام العربية الصوتي لتكون أسهل عليه أو أقرب إلى أصوات لغته الأم يؤدي إلى اختلاط الدلالات اللغوية، أو ضياع المعنى، وأكد العديد من الدراسات السابقة أن "صعوبات النطق لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها يؤدي إلى ضعف عام في بقية مهارات اللغة لديهم" (دفع الله، ٢٠١١).

لذا فقد أكدت دراسة (العمري، ٢٠١١) أن الصعوبات الصوتية تؤثر في مهارتي الاستماع والتحدث، وتوصلت دراسة (هداية، ٢٠٠٨) إلى أن السبب الرئيس في ضعف المهارات اللغوية هو ضعف المهارات الصوتية.

و"الكُرْد" من الأعراق التي تعرف بإقبالها على تعلم العربية كلغة ثانية؛ لاعتبارات دينية وثقافية وتاريخية وسياسية، ولكن الدراسات التي وجهت لإعداد برامج تعليمية أو علاجية لصعوبات تعلم العربية لدى الناطقين بالكردية محدودة للغاية، ومن هذه الدراسات (الجبوري، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو اللغة العربية الناطقون بالكردية لا تؤثر في تواصلهم الشفوي فقط بل يمتد تأثيرها إلى جوانب صرفية؛ لأن الأصوات مادة صرفية.

ومن الملاحظ أن العربية تنفرد بـ(٦) ستة حروف عن الكردية هي: (ث، ذ، ص، ض، ط، ظ)، من ثم يمثل نطق هذه الحروف صعوبات صوتية يعاني منها دارسو العربية الناطقون بالكردية.

وفي ضوء خبرة الباحث في تدريس اللغة العربية للناطقين بالكردية تبين أن هذه الصعوبات الصوتية تمثل مشكلة ملحة لهم، وأن تأثيرها يمتد إلى الكتابة محدثا لبسا بين الكلمات التي تنطق بهذه الأصوات وتلك التي تنطق بأصوات مشابهة لها كما بين: دَرْب (طريق) - ضَرْب، ودلّ – ضلّ، ودار – ضار، وتين - طين، وترف – طرف، وتاب (من التوبة)- طاب (زكا)، وسار - صار، وسد - صد (منع)، وسَلَبَ – صَلَبَ.. ولم يتوفر برنامج علاجي للتغلب على تلك المشكلة لديهم.

تحديد المشكلة:

يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في تمييز أصوات عربية مثل (ط، ذ، ز، ظ، ص، ض، ث) مما ينعكس في صعوبة نطقها وتهجي الكلمات المكونة منها، وعدم وجود برامج علاجية مناسبة قائمة على أسس علمية لعلاج هذا التدني والتغلب على هذه الصعوبات، ومن ثم يمكن صياغة التساؤل الرئيس للبحث كما يلي:

كيف يمكن علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1 باستخدام برنامج قائم على الملاحن؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1؟
٢. ما أسس بناء برنامج قائم على الملاحن لعلاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1؟
٣. ما البرنامج القائم على الملاحن لعلاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1؟
٤. ما فاعلية برنامج قائم على الملاحن في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1؟

أهداف البحث:

هدف البحث لتحقيق ما يلي:

١. بناء برنامج قائم على الملاحن لعلاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1.
٢. تحديد فاعلية البرنامج في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على ما يلي:

١. دارسي اللغة العربية الناطقون بالكردية إذ إنهم كانوا مصدر الشعور بمشكلة البحث؛ حيث إن مركز تجمع للطلاب الأكراد الوافدين إلى مصر هو مدينة المنصورة، كما

تضم جامعة المنصورة أكبر جالية منهم، ومن ثم التحقوا بمركز تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة المنصورة.

٢. المستوى المتوسط B1 حسب المستويات المعيارية للاتحاد الأوربي إذ يكون الدارس في هذا المستوى قد اكتسب المهارات الصوتية الأساسية للغة العربية لغة أجنبية، ولا يعوقه عن الوصول إلى الطلاقة إلا بعض الصعوبات الصوتية.

٣. صعوبات النطق المتعلقة بظاهرتي الخلط الفونيمي والاستبدال الفونيمي باعتبارهما صعوبات وظيفية تؤثر على المعنى.

فرضا البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1 لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٢. يتسم البرنامج بقدر مناسب من الفاعلية في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1 لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

مصطلحات البحث:

برنامج:

"برنامج" في اللغة بمعنى خُطَّة للدراسة وتحصيل المعرفة أو إتقان عمل في مجال ما (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠، ٦٤/٢٢).

ويُعَرَّف "البرنامج" بأنه:"جزء من المنهج يتضمَّن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة من الدارسين؛ لتحقيق أهداف تدريسية معينة (goals) في فترة زمنية محددة" (علي، ١٩٩٨، ١٤-١٥).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: خبرات تعليمية تترجم إلى مكونات هي: الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم تستخدم في علاج صعوبات صوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الملاحن Puns:

تدل مادة (ل ح ن) في المعجم على عدة معان منها اللَحْنُ: الخطأ في الإعراب. واللَحْنُ: من لَحَنَ في قراءته، إذا طرَّب بها وغرَّد. وهو ألْحَنُ الناس، إذا كان أحسنهم قراءةً أو غِناءً. ولَحَنَ إليه يَلْحَنُ لَحْناً، أي نَواهُ وقصَده ومالَ إليه. واللَحَنُ: الفِطنة. وقد لَحِنَ. وفي الحديث: "ولعلَّ أحدَكم ألْحَنُ بحُجَّته من الآخر"، أي أفطن لها. ولَحَنْتُ له بالفتح ألْحَنُ لَحْناً، إذا قلت له قولاً يفهمه عنك، ويخفى على غيره، ولَحِنَهُ هو عنِّي يَلْحَنُهُ لَحَناً، أي فهمه، وألْحَنْتُهُ أنا إيَّاه (الجوهري، د.ت).

والمعنى الأخير لـ"لحن" يتضمن معنى التورية، ومنه كتاب "الملاحن" لابن دريد، وهو كتاب يتناول فن التورية بصورة تبين أسرار جمال اللغة وبعد مراميها من خلال المشترك اللغوي والجمل متعددة الدلالة، والملاحن - في هذا البحث - تطوير اقترحه الباحث في ضوء ذلك، فهي من حيث الظاهر قصص، وليس المراد منها الحكاية بقدر ما هي حصر للكلمات التي تتضمن حرفا معينا يمثل صعوبة صوتية لدى دارس اللغة العربية الناطق بغيرها، مما يساعده على التغلب على هذه الصعوبة.

لذا يُعرف الباحث "الملاحن" إجرائيا في هذا البحث بأنها:

قصص أُعِدَّت بحيث تحصر أكبر عدد من الكلمات التي تتضمن حرفا معينا يمثل صعوبة صوتية لدارس العربية الناطق بغيرها؛ مع تجنب أي كلمة يدخل في تركيبها الحروف الأخرى التي تلتبس بالحرف الذي يمثل صعوبة صوتية تجنبا تاما من بداية القصة إلى نهايتها.

الصعوبات الصوتية:

عرفتها عبد الغفار (٢٠١٥، ١٧) بأنها: "عدم قدرة المتعلم غير الناطق بالعربية على إخراج الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة، وضعف التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة نطقا، وإبدال بعض الأصوات العربية بما هو موجود في لغته الأم، وعدم تلوين الصوت بما يناسب المعنى، وضعف التمييز بين الوحدات الصوتية داخل الكلمات خاصة مواضع المد بأنواعه، وضعف التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية، وضعف التمييز بين الأصوات المتقاربة مثل: (س، ص، د، ض..) مما يحول دون الاستخدام الصحيح للغة".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: "عجز دارس العربية الناطق بغيرها عن نطق الفونيمات العربية المتشابهة والمتجاورة صوتيا (أي الوحدات الصوتية المتشابهة نطقا)، وهي (س، ص- د، ض..)".

خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث وفقاً لعدد من الخطوات والإجراءات يمكن توضيحها في الآتي:

أولا: تحديد الصعوبات الصوتية في العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1 من خلال ما يلي:

- البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة وللناطقين بالكردية بصفة خاصة مثل (يونس، ٢٠٠٧؛ الجبوري، ٢٠١٥).
- الصعوبات الصوتية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والناطقين بالكردية بصفة خاصة مثل كما في (مكرياني، ١٩٨٩؛ توفيق، ٢٠٠٥؛ الجبوري، ٢٠١٥).
- آراء الخبراء والمتخصصين.

ثانيا: تحديد أسس بناء البرنامج المقترح متمثلة فيما يلي:

- الصعوبات الصوتية لدارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية التي سبق تحديدها.
- الملاحن التي تعد في ضوء الصعوبات الصوتية السابق تحديدها.
- المستوى اللغوي الذي يتسم به دارسو اللغة العربية الناطقون بالكردية وفقا لمعيار الاتحاد الأوربي B1.

ثالثا: بناء برنامج لعلاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية، من خلال تحديد الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، وإعداد أدوات التقويم.

رابعا: تطبيق البرنامج للتحقق من فاعليته، وذلك من خلال ما يلي:

أ-اختيار عينة من الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بالكردية.

ب- تدريس البرنامج لمجموعة البحث.

ج- تطبيق أدوات القياس بعدياً.

د- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، وتحليلها وتفسيرها.

ه- تقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية البحث:

يمكن أن تسهم به لكل من:

أ- مخططي المناهج:

تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتشمل الجوانب العلاجية الخاصة بالصعوبات النوعية التي يواجهها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها.

ب- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

الإسهام في تطوير مهارات التدريس العلاجي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج- الباحثين:

١. فتح المجال لاستنباط مزيد من التطبيقات التربوية في علاج الصعوبات اللغوية المتعددة للغة العربية كلغة أجنبية.
٢. الربط بين ما أسفرت عنه بحوث اللسانيات التطبيقية في علاج الصعوبات اللغوية وعلى رأسها الصعوبات الصوتية وتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

الإطار النظري

دور الملاحن في علاج الصعوبات الصوتية في العربية لدارسيها الأكراد

يهدف الإطار النظري للبحث إلى ما يلي:

- تحديد الصعوبات الصوتية في نطق العربية لدى دارسيها الناطقين بالكردية، ويتم تناوله في المحور الأول.
- تحديد الأسس التي سيبنى البرنامج في ضوئها، ويتم تناولها في المحور الثاني.

المحور الأول: الصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية:

سارت الدراسات السابقة فيما يتعلق بالصعوبات الصوتية في اللغة العربية في اتجاهين: الأول: تحديد صعوبات صوتية عامة مثل:

١. التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.
٢. التمييز بين النون والتنوين.
٣. التمييز بين الأصوات المتقاربة المخرج مثل: ذ ز ظ ض (طعيمة، ١٩٨٩).

وتوصل مرسي (١٩٨٩) إلى أن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى الأول بمراكز تعليم اللغة العربية للأجانب بالقاهرة يعانون من الصعوبات التالية:

١. عدم التمييز سماعيا بين الأزواج التالية من الأصوات: (/س/،/ص/ - /ض/،/د/ - /أ/،/ع/ - /ك/،/ق/ - /ه/،/ح/ - /ذ/،/ظ/ - /ث/،/س/).

٢. صعوبة نطق الأصوات التالية: (/ط/، /ق/، /ح/، /ص/، /ع/، /ض/، /ظ/، /غ/، /ث/، /أ/، الحركات القصيرة).

والاتجاه الآخر اعتمد على دراسات تقابلية على دارسي العربية الناطقين بلغات معينة توصلت إلى صعوبات أكثر تحديدا وتفصيلا، ومنها دراسة (جبريل، ٢٠٠٤، ٥٢-٥٣) التي أجريت على الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالإنجليزية، وتمثلت فيما يلي:

١. الإفراط التمييزي: وهو اعتبار فونيم واحد في العربية فونيمين مختلفين تأثرا باللغة الأم كالأمريكي الذي يظن /ف/ العربية مرة /f/ ومرة /v/ مما يؤدي إلى غرابة في نطقه.
٢. الاستبدال الفونيمي: وهو استبدال فونيم صعب في العربية بآخر في اللغة الأم، فالإنجليزي يستبدل بكل /ح/ في العربية /ه/ التي تناظر عنده /h/، لعدم وجود نظير للحاء العربية في لغته الأم.
٣. الخلط الفونيمي (أو التمييز الفونيمي الناقص): وهو اعتبار فونيمين مختلفين في اللغة الأجنبية فونيما واحدا قياسا على اللغة الأم، كما ينطق العربي الذي يدرس الإنجليزية الصوتين /p/,/b/ صوتا واحدا بما يغير معنى الكلمة في الإنجليزية.
٤. نطق الصوت في العربية بنفس طريقة نطقه في اللغة الأم كما ينطق الأمريكي /ر/ العربية التكرارية كنطقه /r/ الأمريكية الارتدادية، صعوبات صوتية غير وظيفية (أي لا تؤثر على المعنى).
٥. نقل نظام النبر من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية مما يؤدي إلى نقل مواضع النبر على كلمات اللغة الأجنبية إلى مقاطع غير صحيحة مما يجعل النطق غريبا أو غير مفهوم.

الصعوبات الصوتية لدارسي العربية الناطقين بالكردية:

يتحدث بالكردية ما بين (١٥) إلى (٣٥) مليون نسمة يقطنون شمال العراق وتركيا وإيران وسوريا، وتعد اللغة الكردية من اللغات الهندأوربية، وتتضمن - حسب اختلاف أماكن الناطقين بها – كلمات كثيرة عربية وفارسية وتركية مع تغيير لفظي أو معنوي أو كليهما (شريف، ١٩٨١؛ يونس، ٢٠٠٧)، وتحتوي لهجات عديدة من أشهرها الكرمانجية الشمالية، والكرمانجية الجنوبية (مكرياني، ١٩٨٩).

وتكتب اللغة الكردية في شمال العراق بالخط العربي من اليمين إلى اليسار، ولا يوجد لها خط مستقل، ويبلغ عدد حروفها (٣١) واحدا وثلاثين حرفًا، وهي:

ئ، ب، پ، ت، ج، چ، ح، خ، د، ر، ز، ژ، س، ش، ف، ڤ، ق، ك، گ، ل، ڵ، م، ن، ه، و، ۆ، وو، ي، ێ، ع، غ.

وتختلف الكتابة الإملائية الكردية عن العربية بتدوين الحركات القصيرة في صورة حروف، فتكتب الفتحة هاء، والضمة واوا، والكسرة ياء، أما التاء المربوطة فتكتب تاء مفتوحة، والتنوين يكتب حروفا، والألف المقصورة ألفا ممدودة، ويكتب الحرف المشدد حرفين مكررين، ويكتب المد حرف ألف، وتحذف الهمزة في أول الكلمة، ومن المقارنة بين الحروف العربية والكردية يُلاحظ ما يلي:

- تنفرد العربية بـ(٦) ستة حروف عن الكردية هي: (ث، ذ، ص، ض، ط، ظ).
- تنفرد الكردية بـ(٩) تسعة حروف عن العربية هي (پ، چ، ژ، ڤ، گ، ڵ، ۆ، وو، ێ) (توفيق، ٢٠٠٥، ٧٠).

ومع هذا فأصوات الحروف التي تنفرد بها الكردية ليست غريبة على مسامع العرب، بل مألوفة لهم؛ لأنها - وإن لم تكن لها رموز كتابية في العربية - فهي منطوقة في العاميّة العراقيّة أو بعض اللهجات العربيّة أو في الإنجليزيّة كما يتضح من الجدول التالي (١):

جدول (١)

الأصوات التي تنفرد بها الكردية عن العربية

م	الصوت في الكردية	الصوت في الإنجليزيّة	أمثلة الصوت في كلمات (عامية عراقية)		أمثلة الصوت في كلمات إنجليزيّة	
١	پ	P	پاچة	پودرة	Play	Pen
٢	چ	CH	چاي	چادر	Chang	Chance
٣	ژ	Us	ژاك شيراك	ژنيرال	Usually	Version
٤	ڤ	V	ڤيلا	ڤاليوم	Valet	Verb
٥	گ	G	گلب	معلاگ	Gold	Gas
٦	ڵ	LL	كَلب	بلوط	Chancellor	Bull

م	الصوت في الكردية	الصوت في الإنجليزيّة	أمثلة الصوت في كلمات (عامية عراقية)		أمثلة الصوت في كلمات إنجليزيّة	
٧	ۆ	O	شلون	لوكسنبورك	Boy	Dog
٨	وو	Ee	گوول	قدووري	Red	Pencil
٩	ێ	OO	ستيرن	دێرالزور	Spoon	Proof

أما الأصوات التي تنفرد بها العربية عن الكردية فينطقها الأكراد، ويكتبونها بأقرب صورة صوتية موجودة في لغتهم الأم، وهو ما يتبين من الجدول التالي (٢) (الجبوري، ٢٠١٥):

جدول (٢)

النطق الكردي للأصوات التي تنفرد بها العربية وكتابتها بالإملاء الكردي

م	الصوت العربي	مقابله في الكردية	الكلمة العربية	الكلمة الكردية المقابلة
١.	ذ	ز	أذكار	ئازكار
٢.	ض	ز	محاضرة	موحازه ره
٣.	ظ	ز	نظر	نه زه ره
٤.	ث	س	يثرب	يه سرب
٥.	ص	س	موصل	موسل
٦.	ط	ت	مطر	مه ته ر
٧.	ة	ت	صلاة	سه لات
٨.	الفتحة	ـه	نوال	نه وال
٩.	الضمة	و	هدى	هودا
١٠.	الكسرة	ى	شاعر	شاعير
١١.	التنوين المفتوح	ـه ن	محمدً	موحمه ده ن
١٢.	التنوين المضموم	ون	محمدٌ	مو حمه دون
١٣.	التنوين المكسور	ين	محمدٍ	مو حمه دين
١٤.	ى الألف المقصورة	ا	موسى	موسا
١٥.	ّ الشدة	تكرار الحرف	جهنم	جه هه ننه م

م	الصوت العربي	مقابله في الكردية	الكلمة العربية	الكلمة الكردية المقابلة
١٦.	المدة	ئا	آش	ئاش
١٧.	ء الهمزة المتطرفة	تحذف	أسماء	ئه سما

إضافة إلى ما سبق فالصوائت (الحروف المتحركة) في الكردية (٨) ثمانية المد ليس عاملا وظيفيا فيها كما في العربية، والجدول التالي يوضح الصوائت الكردية (توفيق، ٢٠٠٥، ٧٠).

جدول (٣) يوضح الصوائت الكردية

الرمز الصوتي	/ی/	/و/	/ی/	/وی/	/وو/	/و/	/ا/	/ـه/	/و/
الرمز الصوتي اللاتيني	/i/	/u/	**/e/**	**/o/**	**/u/**	**/o/**	**/a/**	/ /	/+/

ويمكن في الكردية – بخلاف العربية – الابتداء بالساكن، ويجوز أيضا التقاء الساكنين بدون اشتراط كما في اللغة العربية، لكن يجب أن يكونا في أول الكلمة نحو (آف)، كما يجوز التقاء ثلاث سواكن بشرط أن يكون الثالث منها آخر الكلمة، وأن يكون الأول حرف مد نحو (ماست، وكرمانج) وغير ذلك (المقدسي، د.ت، ١٤).

وقد توصلت دراسة الجبوري (٢٠١٥) فيما يتعلق بدارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية إلى أن هناك أصواتا تنفرد بها الكردية عن العربية هي (پ، چ، ژ، ڤ، گ، ڵ، ۆ، وو، ێ)، ولكن هذه الأصوات ليست غريبة على العرب، فهي مألوفة في اللهجات العربية، ولكنها لا تكتب.

وفي المقابل تنفرد اللغة العربية عن الكردية بـ(٦) ستة أصوات تمثلها الحروف التالية: (ث، ذ، ص، ض، ط، ظ). وفي العادة تُلفَظ عند نطق الأكراد لها إلى أصوات قريبة منها موجودة في لغتهم الأم، وتقلب أيضا كتابة ث إلى س أو ص، وص إلى س، وط إلى ت، وذ إلى ز، وض إلى ز، وظ إلى ز (الجبوري، ٢٠١٥).

ومن هذا يتضح أن هناك بعدين للصعوبة أولهما عدم التمييز بين صوتين كما بين /ث/،/س/ على سبيل المثال، والبعد الآخر انعكاس هذا على اللبس في تهجي الكلمات المتضمنة أيا من الصوتين، بحيث إذا دُرِّب الدارسون على تمييز الصوتين يظل هجاء الكلمات المنطوقة بهما موضع لبس يحتاج إلى وعي إملائي، أي معرفة بالكلمات التي تُكتب بالثاء والتي تكتب بالسين،

ولما كان من المتعذر حفظ ما ورد من الكلمات العربية بالسين لكثرتها كان – في المقابل – من المتيسر حصر الكلمات الواردة بحرف الثاء خاصة الشائع منها.

وهذا يشبه ما يحدث لدى الناطقين بالعربية دارسي اللغة الإنجليزية من لبس في تمييز الكلمات التي تكتب بحرف j من التي تكتب بحرف g، أو التي تكتب بحرف b من التي تكتب بحرف p، وهي صعوبات تنتج أيضا عن عدم وجود أحد الصوتين اللذين يقع اللبس بينهما أو كليهما في اللغة الأم، مما يحتاج إلى وعي صوتي (تناظر بين الأصوات والحروف) phonological awareness وإملائي (كتابة الكلمة بصورة إملائية صحيحة) orthographic awareness (وصل الحروف وفصلها، التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، التمييز بين التاء والهاء، كتابة الهمزة) ووعي صرفي morphological awareness (الدراية بالسوابق واللواحق والدواخل والمادة اللغوية والصيغ التي تتكون منها).

وأكدت دراسة (أبو المكارم، ٢٠٠٧، ٦) البعد الصوتي في الصعوبات الإملائية خاصة في كتابة الكلمات المتشابهة نطقا، كما عزت الباحثة عدم التغلب على هذه الصعوبات إلى الاعتماد على استخدام كتب تدرس للعرب في تعليم غير الناطقين بالعربية مع اختلاف نوعية الصعوبات التي يواجهونها عن تلك التي يعاني منها العرب مما تصبح معه الحاجة ملحة للبرامج العلاجية.

وأعد (الجبوري، ٢٠١٥) برنامجا إثرائيا قائما على التواصل اللغوي لاستثمارها مواطن الاتفاق الكبيرة بين العربية والكردية في علاج الصعوبات الصوتية الناتجة عما اختلفت فيه اللغتان من ناحية الكتابة الإملائية والصوتية والدلالية.

ومما سبق يتضح أن هناك فروقا تختص بالحروف العربية غير الموجودة في اللغة الكردية التي تغير حين التلفظ بها من الأكراد إلى حروف أخرى موجودة في الكردية؛ فتقلب الحروف لفظا وكتابة (ث إلى س، وذ إلى ز، وص إلى س، وط إلى ت، وظ إلى ز).

ويمكننا أن نحدد الصعوبة التي يواجهها الأكراد في نطق العربية فيما يلي:

يستمع الكردي - مثلا - إلى الكلمات المنطوقة بالثاء والسين مثل "ثور" فيقرب صوت /ث/ إلى أقرب مخرج لديه في الكردية هو /س/، فيحدث اللبس لديه بين "ثور" و"سور"، ويصير بحيث يقع لديه الخلط بين الكلمات التي تتضمن أيا من الحرفين هل تكتب بالثاء أم السين.

ومن ثم يعاني الأكراد في دراسة العربية وتعلمها من صعوبة تمثل الكلمات التي تتضمن هذه الحروف سواء في نطقها أو كتابتها من حيث اللبس بينها وبين الحروف المناظرة لها في الكردية.

وقد أمكن للباحث التوصل إلى طريقة تيسر عليهم تعرف الكلمات المتضمنة هذه الحروف، ومن ثم التغلب على اللبس بينها وبين ما يناظرها في الكردية كما يتضح من المحور الثاني.

المحور الثاني: علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية:

في مضمار علاج هذه الصعوبات أوصت الدراسات السابقة بتعليم الأصوات اللغوية العربية للناطقين بغيرها وفق نظام يتدرَّج من السهل إلى الصعب؛ فيبدأ – أولا - من الأصوات الصامتة (الباء، التاء، الجيم، الثاء، الدال، الراء، الزاي، الذال، السين، الشين، الكاف، اللام، الميم، النون) غير المطبقة (مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان محسة، ثم تعليم الأصوات المطبقة: (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء) مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان محسة، ثُم الانتقال إلى تعليم الأصوات الحلقية: (الهمزة، الهاء، العين، الغين، الحاء، الخاء، القاف) ووضعها في كلمات سهلة النطق، ومن ثمّ تقُدمُ الأصوات الصائتة مع التركيز على توضيح أن الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة هو مدّة النطق.

وَتوصَّل بحث (طه، ٢٠٠٤، ٢٥٥) إلى أنه من أسباب التغلب على المشكلات الصوتية في تعليم العربية للناطقين بالملاوية تعليم القرآن والتجويد.

وتوصلت دراسة (العنزي، ٢٠١٥، ١١٣) إلى معاناة دارسي اللغة العربية الصينيين من صعوبات نطق الأصوات الحلقية والمفخمة، وفي ضوء ذلك اقترح الباحث إجراء دراسات تقابلية؛ لتحديد أسباب صعوبات النطق عند الدارسين الصينيين كخطوة أولى في سبيل تقديم برامج علاجية مناسبة لهم.

كما توصل بحث الندوي (٢٠١٥) إلى أن هناك أصواتا عربية مثل: العين والحاء والصاد والضاد، أجنبية بالنسبة للأردية، ولكنها ليست خارجة عن مقدرة الناطقين بها، إن أرادوا نطقها وتقليدها، فإنهم لا يجدون الصعوبة، التي يشعر بها غيرهم في نطق أصوات عربية؛ لأنهم سمعوها من المقرئين عندما يرتلون القرآن الكريم، فأصبحت هذه الأصوات في متناول جهازهم الصوتي، وهذه ميزة يشترك فيها مع المسلم الهندي المسلمون الفرس والأتراك والأفغان وغيرهم، إلا أن هناك عددا كبيرا من الهنود أمثال ولايات: بنغال الغربية، وآسام، ومانيفور، والمناطق الشرقية لولاية بيهار، المجاورة لبنغال يصعب على سكانها الذين لم يدرسوا التجويد، ولم يتدربوا على نطق الأصوات العربية تلفظ بعض الأصوات العربية لعدم التدرب على ذلك.

وهدف برنامج حبيب (٢٠١٠) إلى إرشاد دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى مخارج الأصوات دون صفاتها مستخدما التجربة الذاتية المصحوبة بالتمثيل البصري التشريحي المتحرك، كما يتضمن هذا البرنامج عددا كبيرا من الألفاظ ذات الدلالة الحسية بهدف تعلم نطق الأصوات العربية ضمن المتواليات الصوتية العربية، ثم تعلم معانيها عن طريق استخدام الصور، من حيث هي وسيلة تعليمية، بهدف الربط بين الأصوات والدلالة، ولذلك يعد البرنامج معجما لغويا بصريا صوتيا مبسطا، ليصل البحث إلى نتائج المقارنة بين منهجه وطريقة بنائه والطرق التعليمية المتبعة في تعلم اللغات الأجنبية وأنواع البرامج الحاسوبية المعروفة.

وأعدت عبد الغفار (٢٠١٥) برنامجا قائما على التدريبات الصوتية لعلاج صعوبات النطق على عينة من دارسي العربية الناطقين بغيرها في مركز الشيخ زايد لتعليم العربية بجامعة الأزهر، ودارت الصعوبات حول (٤) أربعة محاور (٢٠١٥، ٨٠):

١. صعوبات تتعلق بالأصوات المطبقة.
٢. بالأصوات اللثوية وأصوات الصفير.
٣. بالأصوات اللهوية والحلقية.
٤. بالظواهر اللغوية (المد، التضعيف، التنوين، أل الشمسية، النبر والتنغيم).

وفيما يتعلق بصعوبات الأصوات المطبقة واللثوية

واقترحت الأدبيات السابقة أساليب علاجية منها:

أ- استراتيجية التجريد والترميز:

وتتكون هذه الاستراتيجية من الإجراءات التالية (طعيمة، ١٩٨٩، ١٧٩-١٨٢):

١- التعرف الصوتي (Sound recognition):

يقصد به تدريب الدارس على تعرف الصوت والالتفات إليه عند ما يرد في أي موضع من الكلمة، بجمع الكلمات التي سبق للدارس تعلمها والتي يرد فيها الصوت المراد تدريب الدارس على تعرفه، ثم ينطق المعلم الكلمة مركزا على نطق الصوت المطلوب وعلى الدارسين محاكاته في هذا النطق. مثال (لُعْبَة- لَبَن- لِسان)، فإذا ما جمع المؤلف هذه الكلمات مع اختلاف حركة الحرف المقصود تعليمه، سيساعد هذا الدارس على تكوين حصيلة لغوية ذات نطق صحيح.

٢- التجريد الصوتي (Sound abstraction):

يقصد به استخلاص صفات الصوت؛ ليمكن إدراكه مميزا من غيره من الأصوات الأخرى في الكلمة، فكل من الطريقتين تبرز خصائص الصوت، أما الفرق فيظهر في أن تدريبات التعرف لا تلزم وجود الصوت والمطلوب تدريسه في مواضع معينة من الكلمة كما لا تلزم توافر الحركات الثلاث متجاورة حتى يدرك الدارس الفرق بينها وفي التجريد الصوتي، يلزم فيه إيراد الصوت مع الحركات الثلاث ويفضل أن يرد الصوت في أول الكلمة.

٣- التمييز الصوتي: (Sound discrimination):

يقصد به تدريب الدارس على معرفة الفرق بين صوتين متشابهين في نطقهما، وذلك بعرضهما في كلمتين سبق على أن تعرف عليهما الدارس. فالتنوع في طريق التدريب يساعد على سرعة استجابة الدارس نحو التعلم.

٢- استراتيجية التوسط والتفخيم:

يعتمد فيها على بعض الألوفونات القريبة من التفخيم في الإنجليزية، أو يمكن وصفها بالتوسط بين المفخمة والمرققة، فالكلمات الأولى مثل: son ، thus، sub، ton، dull، dumb و suck تشبه إلى حد بعيد الكلمات " : صك، ضم، ضل، صب " في العربية، والمطلوب من المعلم هنا - بعد أن يشير إلى هذا التقارب النسبي في النطق - أن يطلب من الدارس زيادة تضخيم درجة الصوت الهدف وتفخيمه وتقويته حتى يحصل على الصورة الأقرب إلى العربية قدر الإمكان (جميل، ٢٠١٠، ٧٧٥).

٣- استراتيجية الأزواج المتقابلة الصغرى Minimal pairs:

تأتي بكلمات متشابهة من حيث التركيب الصوتي، ولا تختلف إلا في الصوت الهدف الذي يؤدي إلى اختلاف في المعنى، من نحو "عين – أين"، و "سار – صار"، و"تين – طين"، ولا بد هنا أن يتوقف المعلم عند معاني الكلمات، أو يسجل معانيها في الجداول باستخدام اللغة الوسيطة أو بوضع صور إن أمكنه ذلك ؛ لأن الهدف أن يرفع وعي المتعلم إلى أن عدم إنتاج الصامت الهدف بشكل واضح أو إبداله بغيره يؤدي إلى اختلاف معنى الرسالة اللغوية برمتها أو إلى تعطيل وضوحها.

جدول (٤)

الأزواج المتقابلة الصغرى

م	الحرفان الملتبسان	الأزواج المتجانسة	
١	الهاء – الحاء	هَرَم	حَرَم
		مهموم	محموم
		هَجَرَ (ترك)	حَجَر
		هَرَس	حَرَس
٢	الحاء – الخاء	حَاتِم	خاتم
		حرق	خرق
		حان	خان
		احتل	اختل
٣	الدال-الضاد	دَرْب (طريق)	ضَرْب
		دلّ	ضلّ
		دار	ضار
٤	التاء – الطاء	تين	طين
		ترف	طرف
		تاب (من التوبة)	طاب (زكا)
٥	السين – الصاد	سار	صار
		سد	صد (منع)
		سَلَبَ	صَلَبَ

د- استراتيجية التدرج والترتيب:

تقوم هذه الاستراتيجية على التدرج في تقديم الأصوات العربية من المعلوم إلى المجهول، وترتيبها من السهل إلى الصعب، فيفيد في ذلك تقديم الأصوات المشتركة في معظم اللغات والتي ما تكون عادة معروفة وسهلة النطق لدى معظم المتعلمين (كالباء والتاء والجيم، والدال والراء والزاي والسين والشين والفاء والكاف واللام والميم والنون) ووضعها في كلمات سهلة النطق، ذات معانٍ مُحَسَّة كـ(كتب- جلس- شرب ..) ثم الأصوات التي تليها في السهولة، وهي الأصوات المطبقة (الصاد- الضاد- الطاء- الظاء)، ووضعها في كلمات شائعة سهلة، ثم الأصوات التي

تنفرد بها العربية، وهي الحلقية (الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء) مع تدريب الدارس على نطق الصوت المراد تعلمه إفرادا وتركيبا حتى يتمكن من أدائه بشكل صحيح.

ومما يجب مراعاته الاعتبارات التالية في هذه الاستراتيجية ما يلي (عفيفي، ٢٠١٣):

١. تجنب الكلمات المتضمنة هاء في آخرها، أو همزة في وسطها أو آخرها، مثل رأس-قرأ..

٢. تقديم الكلمات التي تتكون من أصوات شائعة الاستعمال معنى واستخداما؛ لتجنب صعوبة النطق، وغموض المعنى وقلة الاستعمال.

٣. استخدام الطريقة المباشرة من خلال التدريب على نطق جمل وكلمات معينة تتضمن الأصوات المراد تعليمها ثم تستخلص مجردة من هذه الكلمات والجمل بما يحقق استفادة أكبر.

٤. إرفاق (CD) بالصوت والصورة لنطق الصوت المراد التركيز عليه من قبل الدارس مع الكتاب الأساسي.

المحور الثالث: الملاحن كعلاج للصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها:

ما تزال الصعوبات الصوتية في اللغة العربية مدعاة لإيثار مفردات لغوية على غيرها، ومن هذا ما تناقلته كتب التراث الأدبي عن صعوبة الرّاء عند زعيم المعتزلة وَاصِلِ بنِ عطاء أنه كان بارعًا في اللّغة، مجيدًا لأساليبها، معروفًا بالبلاغة، وحضور البديهة، وسرعة الجواب، وكان مع هذا قبيحَ اللَّثغة شنيعَها لا يستطيع النّطق بالرّاء، فكان يتجنّبها في كلامه، ويأتي بما يرادفها في الخُطب الطويلة، حتى صار أحد الأعاجيب، قال عنه المبرّد: "كان واصل بن عطاء أحد الأعاجيب، وذلك أنّه كانَ ألثغَ قبيح اللثغة في الرّاء، فكان يخلص كلامه من الرّاء ولا يُفْطِنُ لذلك، لاقتداره على الكلام وسهولة ألفاظه" (المبرد، د.ت، ٣-١٩٢).

وروى الجاحظ أن واصل بن عطاء ضاق ذرعًا ببشار بن برد، قال: أما لهذا الأعمى الملحد المشنّف المُكنّى بأبي مُعاذ من يقتله، أما والله لولا أنّ الغيلة سجيّة من سجايا الغالية، لبعثت إليه من يبعج بطنه على مضجعه، ويقتله في جوف منزله وفي يوم حفله، ثم كان لا يتولّى ذلك إلاّ عُقَيْليّ أو سَدُوسي. فقال: الأعمى ولم يقل الضرير، والملحد ولم يقل الكافر، وأبو معاذ ولم يقل بشار، والمشنف ولم يقل المرعث، وكان بشار ينبز بالمرعث، وقال من سجايا الغالية ولم يقل

الرافضة، وقال في منزله ولم يقل في داره، وقال يبعج ولم يقل يبقر، كلّ ذلك تخلصا من الراء (الجاحظ، د.ت، ١/ ١٦-١٧).

وترتكز فكرة الملاحن على تطوير لفكرة الاختيار المفرداتي مع الفارق بينهما في أن اللبس يحدث عادة بين حرفين كالثاء والسين يختلفان في نسبة استعمالهما في اللغة، فالسين أكبر تكرارا وأكثر استعمالا في اللغة من الثاء التي يقل ورودها في الكلمات العربية كثيرا مقارنة بالسين؛ لذا يمكننا أن نقوم بحصر الكلمات التي تتضمن أقل الحرفين تكرارا في اللغة.

كما تعد فكرة الملاحن تطويرا لما ورد في التراث العربي من رسائل لغوية في الفرق بين الظاء والضاد تحديدا فقال: "سألتَ عن كيفيةِ التفريق بين (الضادِ)، و(الظاءِ). وهي مسألةٌ لم يزل الناسُ قديمًا وحديثًا يقعونَ في لبسٍ منها، وخلطٍ. حتى أُلفت في ذلك كتبٌ خاصّةٌ؛ ككتابِ زينة الفضلاء في الفرق بين الضاد والظاء للأنباريّ، وكتاب الغُنية في الضاد والظاء لابن الدهان ، وثمَّ كتبٌ غيرُها كثيرةٌ (الحداد المهدوي، ٢٠٠٤).

وحدد طرائق تمييزها كما يلي:

الأولى: حفظُ الظاءاتِ؛ فإنك إذا حفظتَها علمتَ من طريق (النظر في البواقي) أن ما خلاها ضاداتٌ، ولابن مالكٍ قصيدةٌ في ذلك. وقد نظمَ الحريريّ في (المقامةِ الحلبيةِ) منظومةً في فرق ما بينهما؛ قالَ:

أيها السائلي عنِ الضّـاد والظّـاء لكَـيْـلا تُضِلُّـه الألْـفـاظُ، إنّ حِفظَ الظّاءات يُغنيـكَ فاسمـعها استِماعَ امرئٍ لـهُ استيقـاظُ، هـيَ ظَمْيـاءُ والمظـالِـمُ والإظْـلامُ والظَّلْـمُ والظُّبَـى واللَّحـاظُ..الخ" (الحداد المهدوي، ٢٠٠٤).

إلا أن الملاحظ على هذه الجهود أنها انصبت على حرفين فقط هما الظاء والضاد باعتبارهما يمثلان مشكلة للناطقين بالعربية أنفسهم خاصة في اللهجة الخليجية إلى اليوم.

ولكن من خلال فكرة القصة الموجهة صوتيا اتجه الباحث إلى تطوير المعالجة التراثية من خلال النقاط التالية:

١. التوجه بشكل أساسي للناطقين بغير العربية.
٢. توسيع دائرة الصعوبة لتشمل اللبس بين العديد من الثنائيات: الثاء والسين، والصاد والسين، والطاء والتاء..الخ

٣. إعداد المتن اللغوي بحيث يدور حول قصة ذات مغزى لتثير دافعيته لتعلمها، ويسهل على الدارس تذكرها أو حفظها.

٤. إعدادها تربويا بالصور والرسومات اللازمة لإخراج القصة، وإضافة المعالجة التربوية الصرفية في الحالات التي لا يسهل فيها إيراد جميع الكلمات التي ترد بحرف معين.

ومن ثم أعدت القصص التالية وفقا للصعوبات التي يعاني منها الناطقون بالكردية وفقا للخطوات التالية:

١. مقارنة تكرارات كل حرفين يمثلان صعوبة صوتية في التمييز بينهما.

٢. اختيار أقل الحرفين تكرارا في اللغة.

٣. حصر الكلمات أو المواد اللغوية التي وردت بالحرف الأقل تكرارا في اللغة من بين الحرفين الملتبسين.

٤. جمع كلمات الأكثر شيوعا واستبعاد الكلمات المهجورة والتراثية التي وردت بالحرف الأقل تكرارا.

٥. تأليف قصة ذات مغزى من الكلمات المتبقية الواردة بالحرف الأقل تكرارا من الحرفين الملتبسين.

٦. تجنب إيراد أي كلمة في القصة بالحرف الآخر (الأكثر تكرارا)؛ لتصبح القصة متنا لغويا متكاملا في كلمات الحرف الأقل تكرارا.

٧. تدريب الدارسين عليها مع تنبيههم إلى أن هذه الكلمات (أو المواد اللغوية) التي وردت في القصة هي فقط التي تستعمل في اللغة بحرف الثاء مثلا وما سوى ذلك بحرف السين.

٨. إعداد تدريبات صرفية مكثفة تتناول المواد اللغوية التي وردت في القصة.

جدول (٥)

توزيع الصعوبات الصوتية على الملاحن

م	الصعوبة	الصوت المبنية عليه القصة	عنوان القصة
١	التمييز بين الثاء والسين	/ث/	الثور ملكا

م	الصعوبة	الصوت المبنية عليه القصة	عنوان القصة
٢	التمييز بين الصاد والسين	/ص/	الملك العاصي
٣	التمييز بين الذال والزاي	/ذ/	تأبين ذئب
٤	التمييز بين الظاء والزاي	/ظ/	الظبي الوفي
٥	التمييز بين الطاء والتاء	/ط/	سلطان الطيور

إجراءات علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية:

هدف البحث الحالي إلى علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية، وقد استلزم ذلك إعداد البرنامج المقترح، وتطبيقه لعلاج تلك الصعوبات لدى هؤلاء الدارسين، وإعداد أدوات للتحقق من فاعليته في تحقيق أهدافه، وفيما يلي تناول تلك الإجراءات

١. إعداد قائمة الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية:

هدفت القائمة إلى تحديد الصعوبات الصوتية التي يعاني منها دارسو اللغة العربية الناطقون بالكردية في المستوى المتوسط B1؛ لاستخدامها كأساس لتحديد مجالات دروس البرنامج المقترح.

وقد اعتُمِدَ في إعداد هذه القائمة على ما يلي:

أ. مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي عنيت ببرامج علاج الصعوبات الصوتية العامة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (جبريل، ٢٠٠٤؛ أبو المكارم، ٢٠٠٧؛ هداية، ٢٠٠٨؛ حمدي، ٢٠١١؛ العمري، ٢٠١١؛ عبد الغفار، ٢٠١٥) ودارسيها الناطقين بالكردية على وجه الخصوص (الجبوري، ٢٠١٥).

- دراسة الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات النطق والتحدث والمهارات الشفوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (الزيني، وعبد العزيز، ٢٠٠٩؛ أبو العز، ٢٠١٦؛ عويضة، ٢٠١٧؛ جبل، ٢٠١٧).
- القوائم السابقة التي صممت لهذا الغرض (أبو المكارم، ٢٠٠٧؛ حمدي، ٢٠١١؛ العمري، ٢٠١١؛ عبد الغفار، ٢٠١٥؛ الجبوري، ٢٠١٥).

وقد تم التوصل إلى (٥) خمس صعوبات يُتوقع أن يمر بها الدارسون الناطقون بالكردية في المستوى المتوسط B1، وهي:

١. الخلط بين الظاء والذال.
٢. الخلط بين الذال والزاي.
٣. الخلط بين الصاد والسين.
٤. الخلط بين الطاء والتاء.
٥. الخلط بين الثاء والسين.

وللتحقق من صحة القائمة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغت (٩) تسعة محكمين؛ لتحديد مدى صحتها العلمية، وتضمنها الصعوبات المتوقعة من الدارسين، وقد حظيت جميع بنود القائمة بنسبة موافقة أكبر من ٨٥%.

١. **إعداد اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية:**

١) هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى تشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط.

٢) مصادر بناء الاختبار:

أعتُمِدَ في بناء الاختبار على المصادر التالية:

- قائمة صعوبات نطق اللغة العربية لدى دارسيها الناطقين بالكردية السابق تحديدها.
- الدراسات والبحوث السابقة في مجالي التحدث والتواصل الشفوي (الزيني، وعبد العزيز، ٢٠٠٩؛ أبو العز، ٢٠١٦؛ عويضة، ٢٠١٧؛ جبل، ٢٠١٧).
- الأدبيات المرتبطة بمهارات نطق العربية وصعوباته وكيفية تقديرها تقديرا موضوعيا (طعيمة، ومناع، ٢٠٠٠).

٣) وصف الاختبار:

تكون الاختبار من قسمين أساسيين هما تمييز الحروف ونطقها:

القسم الأول من الاختبار: تمييز الحروف (التهجي):

تكون القسم الأول من الاختبار من (٣٥) خمسة وثلاثين سؤالا موضوعيا (تكملة واختيار من متعدد)، موزعة وفقا لجدول المواصفات التالي بحيث تقيس كل (٧) سبعة أسئلة (١) صعوبة واحدة كما يلي:

السؤال الأول: اختيار الكلمة الصحيحة التي تدل على الصورة (يتضمن ٥ خمسة أسئلة جزئية بواقع سؤال لكل صعوبة)

السؤال الثاني: إكمال الحرف الناقص من الكلمة التي تدل عليها الصورة (يتضمن ٥ خمسة أسئلة جزئية بواقع سؤال لكل صعوبة).

السؤال الثالث: كتابة الكلمة التي تتضمن الحرف المذكور تحت الصورة الدالة عليها (يتضمن ٥ خمسة أسئلة جزئية بواقع سؤال لكل صعوبة).

السؤال الرابع: كتابة الكلمة تحت الصورة (يشمل ٢٠ عشرين سؤالا جزئيا بواقع ٤ أربعة أسئلة لكل صعوبة).

جدول (٦)

مواصفات القسم الأول من اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1

م	الصعوبات	الأسئلة التي تقيسها			
		السؤال الأول	السؤال الثاني	السؤال الثالث	السؤال الرابع
١	التمييز بين الثاء والسين	٢	٤	٢	١-٣-٥-٨
٢	التمييز بين الصاد والسين	٥	٣	٣	٢-٦-٧-١٢
٣	التمييز بين الذال والزاي	٤	٥	٤	٩-١١-١٣-١٤
٤	التمييز بين الظاء والزاي	١	١	١	٤-١٦- ١٥-١٧
٥	التمييز بين الطاء والتاء	٣	٢	٥	١٠-١٨-١٩-٢٠

القسم الثاني من الاختبار (النطق):

هدف القسم الثاني من الاختبار إلى تقويم مهارات نطق العربية لدى دارسيها الناطقين بالكردية، من خلال (٣٠) ثلاثين سؤالا يقيس صعوبات النطق اللازمة للدارسين، وفقا لمقياس متدرج لمدى توافر النطق الصحيح (متوافر- مقبول - ملتبس)، وتتضمن الدرجة المستحقة لكل مستوى أداء، وتعليمات استخدام الاختبار في رصد الدرجات.

جدول (٧)

مواصفات القسم الثاني من اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1

م	الحرف الاختباري	رقم السؤال
١.	س	١-٢-٦-٨
٢.	ث	٣-٤-٥
٣.	ص	٧-٩-١٠-١٢-١٣
٤.	ذ	١٤-١٥-١٦-٣٠
٥.	ز	١٧-١٨-٢١
٦.	ظ	١١-١٩-٢٠
٧.	ط	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٩
٨.	ت	٢٦-٢٧-٢٨

٤) صلاحية الاختبار:

بعد صوغ الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من الخبراء في تعليم اللغة العربية بلغت (٩) تسعة محكمين، بهدف التحقق من صلاحيته كأداة لتشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة، على ضوء ما أشار به المحكمون، من إعادة صياغة بعض الأسئلة، وضبط بعض المفردات بالشكل.

٥) التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبِّق الاختبار على مجموعة الدارسين الناطقين بغير العربية بلغ عددهم (١٠) عشرة طلاب؛ وذلك لتحديد خصائص الاختبار الإحصائية والتحقق من وضوح تعليماته.

- زمن الاختبار:

وقد أتم معظم الدارسين الإجابة عن أسئلة الاختيار قبل انتهاء الزمن المحدد، ولم تكن هناك شكوى تتعلق بسرعة طرح السؤال؛ وهذا يشير إلى مناسبة الزمن المخصص للإجابة عن أسئلة الاختبار، ومن ثم بلغ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (٥٠) دقيقة.

- ثبات الاختبار:

لتحديد معامل ثبات الاختبار اتبعت طريقة إعادة التطبيق، فطُبِّق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية، ثم أُعِيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين، ثم حُسِبَ معامل الارتباط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٦%) أي أن معامل ثبات الاختبار (٧٦%) وهي قيمة مناسبة تدل على ثباته.

٦) الصورة النهائية للاختبار:

بعد التحقق من سلامة ضبط الاختبار إحصائياً، بلغ عدد مفرداته (٦٥) سؤالاً، وبذلك يكون الاختبار قد وضع في صورته النهائية وأصبح قابلاً للتطبيق.

٢. بناء البرنامج المقترح:

تضمَّن البرنامج المقترح (٥) خمسة دروس؛ لعلاج صعوبات النطق لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية، وقد نظم محتوى البرنامج حول الحروف التي تمثل صعوبات في نطق العربية لديهم، وقد روعي في اختيار محتوى البرنامج ارتباطه بالأهداف، ومناسبته لخصائص الدارسين، وصحته اللغوية، وكفايته لإعطاء فكرة واضحة عن المادة العلمية.

١) الدارسون الذين أعد لهم البرنامج:

أعد هذا البرنامج للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية من الناطقين بالكردية الذين وصلوا إلى المستوى المتوسط B1، الذي يعتبر خطوة نحو الثبات والاستقرار في استخدام اللغة، تؤهلهم للاستفادة من التدريب على الدقة في مهارات نطق العربية.

٢) طرائق التدريس في البرنامج:

اعتمد البرنامج على المدخل القصصي وفي تحليل الملاحن الحوار والمناقشة؛ إذ إنها تضمن اشتراك الدارسين اشتراكاً إيجابياً في العملية التعليمية، حيث تزيد من اهتمام الدارسين، ودافعيتهم، وتثير انتباههم، كما أنها تقلل من شعورهم بالملل والتشتت والانصراف عن الدرس، وتساعد الدارس على أن يشارك بفاعلية في عملية تعلمه.

٣) الوسائل والأنشطة التعليمية:

خُطِّطت الوسائل والأنشطة التعليمية بالبرنامج لتلبية حاجات الدارسين في ضوء فلسفته القائمة على الملاحن، ومن أهم هذه الوسائل والأنشطة:

- استخدام صور وملصقات حائطية تعبر عن موضوع الدرس، بحيث يتسنى للدارس وصفها، والتعليق عليها.
- إعداد قاموس شخصي Personal Glossary لكل دارس، من مجموعة من البطاقات يسجل الدارس على أحد وجهي كل بطاقة منها كلمة جديدة أو غير مألوفة لديه، ويسجل على الوجه الآخر للبطاقة مشتقات الكلمة، بالإضافة إلى وضعها في جمل توضح استخداماتها.
- مناقشة الكلمات الجديدة والمفردات الصعبة التي تعرض لها الدارس في أثناء الشرح.
- الممارسة والتدريب.
- تمثيل الأدوار مثل قيام الدارس بدور الملك أو الفتى الحكيم في الحوارات التي دارت ضمن القصص الموجهة صوتيا.
- استخدام الكلمات والجمل في مواقف تطبيقية متنوعة.
- دراسة المحتوى المتاح من خلال وسائل تعليمية متنوعة مثل: صور، عروض فلاش، عروض تقديمية.

٤) أساليب التقويم في البرنامج:

تضمن البرنامج الحالي نوعين من التقويم هما: التقويم التشخيصي، والتقويم الشامل، ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

- **التقويم التشخيصي:** ويشمل نوعين من التقويم هما:

أ. التقويم القبلي:

فالمعلم قبل البدء في تدريس البرنامج يحتاج إلى تشخيص المستوى المبدئي للدارسين في نطق اللغة العربية التي تضمنها البرنامج، ويتم ذلك عن طريق تطبيق اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية في اللغة العربية قبل البدء في تطبيق البرنامج.

ب. التقويم التكويني:

ويهدف إلى تزويد المعلم والدارس بتغذية راجعة عن أخطاء الدارس، ومعدل تقدمه، ومدى تحقيقه للأهداف، إنه يوضح للمعلم والدارس ما الذي تعلمه بالضبط؟ وما الذي ينبغي تعلمه؟

ويتم التقويم التكويني في هذا البرنامج من خلال التقويم المرحلي الذي يقدمه المعلم عقب الانتهاء من كل درس، وكذلك من خلال الملاحظات التي يدونها المعلم عن الدارس أثناء تطبيق البرنامج، والمناقشات، والمداولات التي تحدث بين المعلم والدارس.

- **التقويم الشامل:**

ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، ويستهدف تحديد المستوى النهائي للدارسين بعد تطبيق البرنامج، ويتم ذلك من خلال تطبيق اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية بعدياً.

٥) صلاحية البرنامج للتطبيق:

للتحقق من صلاحية البرنامج للتطبيق عُرِضَ على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية بلغت (٩) تسعة محكمين، طُلِب منهم إبداء الرأي حول مدى ارتباط المحتوى بالأهداف المرجوة من الدارسين، وكفاية المحتوى لتحقيق هذه الأهداف، والصحة اللغوية للمحتوى، ووضوحه ومناسبته لخصائص الدارسين، وقد اعتبر الباحث المحتوى الذي يجمع عليه ٨٠% فأكثر من المحكمين مقبولا، وقد أوصى المحكمون بإعادة عنونة بعض الدروس؛ لتعبر بصورة أدق عن مضمونها، وبتبسيط بعض العبارات التي وردت في المحادثات، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، يكون قد البرنامج قد وُضِعَ في صورته النهائية، وأصبح قابلاً للتطبيق.

٦. **التجربة الميدانية:**

١) اختيار عينة البحث:

اختيرت عينة البحث من الدارسين الناطقين بالكردية، الموفدين للدراسة بكليات جامعة المنصورة، بجامعة المنصورة، وقد شملت مجموعة البحث (٢٣) ثلاثة وعشرين دارساً ودارسة في المستوى المتوسط B1.

والجدول التالي يوضح خصائص مجموعة البحث:

جدول رقم (٨)

خصائص مجموعة الدراسة

الكلية	عدد الدارسين	المستوى الدراسي	نوع الدارسين	
			طلاب	طالبات

الكلية	عدد الدارسين	المستوى الدراسي	نوع الدارسين	
			طلاب	طالبات
التجارة	١٤	المتوسط	١٢	٢
الحقوق	٦	المتوسط	٦	-
الآداب	٣	المتوسط	١	٢
المجموع	٢٣		١٩	٤

٢) التطبيق القبلي لأداة البحث:

تم تطبيق اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية على مجموعة الدراسة قبل البدء في تدريس البرنامج يومي الأحد والاثنين الموافقين ٢٥و٢٠١٦/٩/٢٦م، ثم عولجت البيانات إحصائياً لتحديد نقطة البداية التي تنطلق منها المجموعة قبل تلقي البرنامج، واحتفظ الباحث بالدرجات.

٣) تطبيق البرنامج:

بدأ التجريب الميداني للبرنامج المقترح يوم الأحد الموافق ٢٠١٦/١٠/٩م، وانتهى يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٦/١٢/٦م، واستغرق تدريسه (٢٤) ساعة لمدة (٦) أسابيع، بواقع (٤) ساعات أسبوعيا، وقد أظهر الدارسون رغبة متزايدة في مواصلة أنشطة البرنامج، وازداد تفاعلهم مع بعضهم، وكثر الحديث عن هذه الأنشطة.

٤) التطبيق البعدي لأداتي البحث:

بعد انتهاء تطبيق البرنامج، طُبِّقَ اختبار تشخيص الصعوبات الصوتية لدارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية على مجموعة الدراسة تطبيقا بعديا يومي الأربعاء والخميس ٧ و٢٠١٦/١٢/٨م، ورُصِدَت البيانات، وعولجت إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) لاستخلاص نتائج البحث.

رابعا ـ نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه:

ما الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1؟

وقد أجيب عن هذا السؤال من خلال بناء قائمة الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1، وتمثلت في (٥) خمس صعوبات، تضمنتها الصورة النهائية لقائمة الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية.

الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:

ما البرنامج المقترح القائم على الملاحن لعلاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1؟

وقد أجيب عن هذا السؤال من خلال تحديد الوحدات الصوتية التي تمثل صعوبة في التمييز بينها، واختيار الحرف الأكثر تكرارا، ثم بناء دروس البرنامج على استقصاء الكلمات التي ترد بهذا الحرف؛ ليتمثلها الدارس، ومن ثم بناء برنامج يتكون من (٥) خمسة دروس نظمت حول هذه الحروف التي تم تحديدها؛ لعلاج صعوباتها لدى هؤلاء الدارسين.

الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه:

ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الملاحن في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1؟

وتتعلق نتائج التحقق من مدى فاعلية البرنامج بالفروض البحثية التي حاول البحث التحقق من صحتها، ومن ثم يمكن تناول نتائج اختبار الفروض البحثية فيما يلي:

نتائج اختبار الفرض الأول:

صيغ الفرض الأول على النحو التالي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تشخيص الصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1 لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تشخيص الصعوبات الصوتية في اللغة العربية حيث إن الصعوبات الصوتية تتكون من بعدين أساسيين هما تمييز الصوتين نطقا (النطق)، وتعرف الكلمات التي تتضمن كلا منهما (التهجي).

وتمت معالجة البيانات باستخدام اختبار " ت " للعينات المرتبطة Paired Samples t-Test وقد أسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

متوسط الدرجات والانحراف المعياري والفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة η^2	حجم التأثير
القياس القبلي	٢٣	٥٧,٣٦	١١,٥١	*١٨,٠٥	٠,٨٧	كبير
القياس البعدي	٢٣	٧٢,٢٠	٨,٢			

* دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات نطق العربية لصالح خفض الصعوبة في القياس البعدي.

وتؤكد هذه النتيجة قبول الفرض الأول من فروض البحث، ويعني هذا أن البرنامج المقترح كان ذا تأثير إيجابي في خفض الصعوبات الصوتية لدى الدارسين الناطقين بالكردية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه البحوث السابقة التي تناولت فاعلية استخدام برامج علاج صعوبات نطق اللغة العربية لدى دارسيها الناطقين بغيرها (جبريل، ٢٠٠٤؛ أبو المكارم، ٢٠٠٧؛ هداية، ٢٠٠٨؛ حمدي، ٢٠١١؛ العمري، ٢٠١١؛ عبد الغفار، ٢٠١٥؛ الجبوري، ٢٠١٥).

كما تتفق مع البحوث التي عنيت ببناء برامج تنمية مهارات النطق والتحدث والمهارات الشفوية والمحادثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها (الزيني، وعبد العزيز، ٢٠٠٩؛ أبو العز، ٢٠١٦؛ عويضة، ٢٠١٧؛ جبل، ٢٠١٧).

نتائج اختبار الفرض الثاني:

صيغ الفرض الثاني على النحو التالي:

يتسم البرنامج بقدر مناسب من الفاعلية في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1.

ولمعرفة حجم الفرق بين متوسطي درجات الدارسين، تم حساب حجم تأثيرEffect Size البرنامج في علاج صعوبات نطق العربية لدى الدارسين، حيث يركز مفهوم الدلالة الإحصائية

على مدى الثقة في النتائج بصرف النظر عن حجم الفروق ومصداقية حدوثها، ويعد حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية (منصور، ١٩٩٧، ٥٩).

ومن ثم تم فحص قيمة "ت" باستخدام معادلة مربع إيتا، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية - كما يتضح من الجدول رقم (٩) -(٠,٨٧) وهو حجم تأثير كبير.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

١. نتائج اختبار الفرض الأول:

أظهرت نتائج اختبار الفرض الأول وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح خفض الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية.

وتدل هذه النتيجة على أن البرنامج المقترح كان ذا تأثير إيجابي في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي العربية الناطقين بالكردية، وكان حجم تأثير البرنامج كبيراً في علاج هذه الصعوبات.

وهذه النتيجة لا تعزى إلى الصدفة، أو إلى أية متغيرات؛ ومما جعل الباحث يطمئن إلى ذلك، الملاحظات التي تم تدوينها عن تقدم الدارسين أثناء تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى المناقشات التي كانت تدور بين الباحث والدارسين، فضلاً عن نتائج التقويم المرحلي التي تمت أثناء تطبيق البرنامج، حيث أكدت وسائل التقويم غير الرسمي هذه، تقدم الدارسين وانخفاض صعوبات نطق العربية لديهم، ويمكن التعويل على ذلك على ضوء ما قرره ألرسون وجراب، من أن نتائج التقويم النهائي للبرنامج تكون غالباً أصدق عندما تتفق مع نتائج التقويم غير الرسمي التي دونها الباحث أثناء تطبيق البرنامج.

(Allerson & Grabe, 1986, 179).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى زيادة وعي الدارسين نتيجة تلقيهم تدريباً مكثفا ومنظما على التغلب على صعوبات نطق العربية، ومن ثم يمكن القول إن تدريب الدارسين على التمييز بين الفونيمات والحروف موضع الصعوبة لديهم قد أمدَّهم بمهارات تضمن استقلالهم وهم يواجهون المفردات والبني اللغوية الجديدة عليهم.

وتشير نتائج دراسات علم اللغة النفسي أن التدريب على النطق الصحيح يزيد ثقة الدارسين بأنفسهم خاصة عندما تواجههم عثرة كلامية أو كتابية، ويتغلبون عليها، ومن ثم تزيد قدرة غير

الناطقين الأصليين باللغة على اكتساب مهارات التواصل اللغوي بشكل جيد (Brown, 2011, 12).

وفي هذا الصدد يذكر كاسبر (Kasper, 2012, 55) أن التدريب على النطق الصحيح يزيد من فرص احتكاك الدارس بالناطقين الأصليين باللغة، ويساعده على أن يصبح أكثر طلاقة عند مواجهتهم، رغم ضعف حصيلته من اللغة الأجنبية.

مقومات فاعلية البرنامج في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية:

تشير نتائج البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج المقترح في علاج الصعوبات الصوتية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بالكردية في المستوى المتوسط B1، وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى عدة جوانب توافرت في البرنامج منها ما يلي:

١. أعطى البرنامج الفرصة للدارسين لممارسة مهارات النطق عملياً في أطر ذات معنى.
٢. استخدام الوسائط المتعددة (نص – رسوم ثابتة ومتحركة – صور ثابتة ومتحركة – صوت ومؤثرات صوتية) في عرض محتوى البرنامج ساعد على تفاعل الدارسين معه، واستثارة دافعيتهم للتعلم.
٣. تعرف الدارسين الأهداف التعليمية المطلوبة قبل دراسة البرنامج مما ساعد على تسهيل عملية التعلم وإدراك الدارس المطلوب منه قبل بداية التعلم وذلك من خلال كتاب الدارس الذي وزعه الباحث على الدارسين ومن خلال المحاضرات وجها لوجه.
٤. الدور الإيجابي للدارس، وتفاعله مع البرنامج من خلال الأنشطة التعليمية المتنوعة التي يحتويها البرنامج وما تعيَّن على الدارسين من ضرورة القيام بهذه الأنشطة بالتفاعل المباشر بينهم.
٥. التغذية الراجعة الفورية التي يحصل عليها الدارس بعد كل نشاط يقوم به، وبعد كل تقويم ذاتي لتعزيز الاستجابة الصحيحة، وتصحيح الاستجابة الخطأ بالإضافة إلى تنوع مصادر التغذية الراجعة.
٦. تنوع وسائل الاتصال، والتفاعل بين الدارسين وبعضهم، وبين الباحث والدارسين، حيث تنوعت تلك الوسائل ما بين وسائل متزامنة وأخرى غير متزامنة مما ساعد على الإجابة عن أسئلة الدارسين، وتوضيح النقاط الصعبة، بالإضافة إلى التفاعلات وجها لوجه كل ذلك أدى

إلى تبادل الخبرات واكتساب المعلومات والمفاهيم والمعارف، مما ساعد على تحقيق مستوى مرتفع من اكتساب المهارة.

٧. ارتباط البرنامج بحل مشكلة حقيقة واجهها هؤلاء الدارسون في الواقع، وبمواقف حقيقة تلتقي مع حاجاتهم التدريبية.

خامساً ـ توصيات البحث:

١. تخصيص ساعات خاصة بعلاج الصعوبات اللغوية وعلى رأسها صعوبات النطق في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ إن الشائع في هذا المجال عدم الاهتمام بمثل هذه الجوانب.

٢. تصنيف الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في حجرات الدراسة، حسب لغاتهم الأم، وأعمارهم، وخبراتهم السابقة باللغة العربية؛ إذ إن هذه العوامل تؤثر بشكل كبير في تحديد الصعوبات الصوتية لدى هؤلاء الدارسين، وتزيد – من ثم – إمكانية علاجها.

٣. إعادة النظر في محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من أجل تضمينها جوانب علاجية تتعلق بالنطق، وبصفة خاصة برامج تعليم اللغة العربية في معاهد تعليمها للأجانب بالأزهر الشريف؛ إذ إن معظمها أعد للناطقين بالعربية، كأداة للإلمام بقواعد مجردة، أو قراءة التراث العربي، وليست وسيلة اتصال حي مثمر.

٤. إعطاء عناية خاصة لصعوبات النطق واللغة الشفوية؛ إذ إن الدراسات والبحوث أظهرت مدى حاجة الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى هذه المهارات.

٥. إعادة النظر في برامج إعداد معلم اللغة العربية للأجانب في ضوء الاتجاهات الحديثة.

٦. تبني خطة استراتيجية لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٧. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتدريبهم على إعداد واستخدام برامج تعليم العربية لأغراض خاصة، وتوظيفها في خدمة اللغة العربية.

٨. إعداد مواد تعليمية قائمة على تعليم العربية لأغراض خاصة في مختلف المجالات للدارسين الناطقين بغيرها.

سادساً ـ مقترحات البحث:

بناء على نتائج هذا البحث وامتدادا له يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. تحديد صعوبات التواصل اللغوي التي يعاني منها دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتصنيفها وفقاً للغات الأم ومستويات الدارسين (المبتدئ والمتوسط والمتقدم).
٢. إعداد برنامج مقترح لعلاج صعوبات الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
٣. دراسة الفرق بين صعوبات النطق والتحدث في برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.
٤. دراسة العلاقة بين العمر وصعوبات نطق اللغة العربية كلغة أجنبية.
٥. إعداد برنامج لعلاج صعوبات التحدث باللغة العربية لدى الدارسين الناطقين بلغات أخرى غير الكردية.

مراجع البحث

١. إبراهيم، محسن عبد التواب (٢٠٠٦). فاعلية برنامج وسائط متعددة لإكساب مهارات النطق الصحيح في اللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٢. ابن دريد (١٩٩٦). **الملاحن**، تحقيق عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، بيروت، دار الجيل.
٣. أبو السعود، دلال يس أحمد (٢٠٠٣). فعالية المدخل التكاملي لتعليم العربية للأجانب في تنمية القدرة اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤. أبو العز، هدى محمود (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٥. أبو المكارم، إيمان زيدان (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين بمعهد البحوث الإسلامية من الناطقين بغيرها،

رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٦. أبو نجمة، محمد (٢٠٠٩). تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية، **المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

٧. أحمد، مهاباد عبد الكريم (٢٠٠٣). بناء برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين باللغة الكردية في القراءة الجهرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٨. إمام، يهوذا إمام (٢٠٠٨). بعض المشكلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الناطقون بالهوسا نموذجا. **مجلة كلية اللغات والترجمة**، جامعة الأزهر.

٩. توفيق، هوكر طاهر (٢٠٠٥). **الألف باء الكوردية بالحروف العربية والحروف اللاتينية نشوؤها وتطورها**، العراق، دهوك، دار سبيرنز.

١٠. الجاحظ (د.ت). **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي.

١١. جبريل، جبريل أنور حميدة (٢٠٠٤). فعالية المفردات اللغوية الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية في تعلمهم القراءة الجهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٢. جبل، محمد عبد الوهاب (٢٠١٧). فاعلية الأنشطة القائمة على شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الشفوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٣. الجبوري، سامي سلمان علي (٢٠١٥). برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لتنمية مهارات اللغة العربية لدى العراقيين الناطقين بالكردية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

١٤. جميل، ابتسام حسين (٢٠١٠). الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** مجلد ١٢، عدد ٢، ص ص ٧٥٣-٧٨٤.

١٥. الجوهري (د.ت). **الصحاح**، بيروت، دار العلم للملايين.

١٦. حبيب، ماهر عيسى (٢٠١٠). تعليم الصوتيات العربية وتعلمها بالحاسوب، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، مجلد٣٢، عدد٢، ص ص ٥٩-٧٥.

١٧. الحداد المهدوي (٣٠٠٣). **حصر حرف الظاء**، تحقيق حاتم الضامن، دمشق، دار البشائر.

١٨. الحديدي، صدام محمد حميد (٢٠٠٣). أثر أسلوبي تصحيح الأخطاء الفوري والمؤجل في تحصيل مادة القراءة الكردية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في محافظة نينوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

١٩. حسين، مختار الطاهر (٢٠١١). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة**، الإسكندرية، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢٠. الحسيني، هويدا محمد (١٩٩٨). الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢١. حمدي، محمد فاروق (٢٠١١). أثر برنامج مقترح لتعليم الأصوات العربية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٢٢. الحيالي، شذى عادل (١٩٩٧). تشخيص الأخطاء اللفظية الشائعة لدى طلبة قسم اللغة الكردية واقتراح برنامج لعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٢٣. خرما، نايف، وحجاج، على (١٩٨٨). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، **سلسلة عالم المعرفة**، العدد ١٢٦.

٢٤. دفع الله، سمية (٢٠١١). المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة المنورة أنموذجا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية بماليزيا.

٢٥. الراجحي، عبده (١٩٩٢). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٢٦. ريتشاردز، جاك؛ وآخرون (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**، ترجمة محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، ط١، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان.

٢٧. زكريا، ميشال (١٩٨٤). **مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

٢٨. الزيني، محمد السيد، سالم، محمد صلاح الدين (٢٠١٢). تنمية مهارات التواصل التعويضي لدى دارسي اللغة العربية لأغراض طبية الناطقين بغيرها، **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**.

٢٩. الزيني، محمد السيد، وعبد العزيز، ياسر شعبان (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مدمج مقترح في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **المؤتمر العالمي لتطوير التعليم العالي**، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، ١١-١٢ أكتوبر.

٣٠. سمك، محمد صالح (١٩٩٨). **فن التدريس للتربية اللغوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣١. السيد، جمعة عبد الله (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على النص القرآني في تنمية مهارات اللغة العربية لأغراض أكاديمية لدى المبعوثين غير الناطقين بالعربية بجامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.

٣٢. شرابي، محمود علي محمد (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة

الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣٣. شريف، عبد الستار طاهر (١٩٨١). **المجتمع الكردي دراسة اجتماعية ثقافية سياسية**، بغداد، مطبعة دار العراق.

٣٤. شريف، فاطمة عبد العال محمود (١٩٩٥). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الخط العربي لدى الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣٥. شلبي، عبد الفتاح إسماعيل (١٩٨٣). أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث المنهج والمعلم والكتاب. **مجلة معهد اللغة العربية**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، العدد(١).

٣٦. الشنطي، محمد صالح (١٩٩١). **المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها**. القاهرة، عالم الكتب.

٣٧. الشيخ، محمد عبد الرؤف (٢٠٠٠). **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب**، القاهرة ، مكتبة وهبة.

٣٨. طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقة، محمود كامل (٢٠٠٦). **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو.

٣٩. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩). **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

٤٠. طعيمة، رشدي أحمد؛ ومدكور، علي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد (٢٠١٠). **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤١. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٢). **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

٤٢. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٥). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**. مكة المكرمة، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

٤٣. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦). **المشكلات الصوتية عند الدارسين في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها دراسة ميدانية في المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٤. طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقة، محمود كامل (٢٠٠٢). **تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)**. المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو.

٤٥. طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد (٢٠٠٠). **فن تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٤٦. طه، أبانغ هازمين بن أبانغ (٢٠٠٤). مراعاة الجوانب الصوتية للغة العربية في تعليمها للبروناويين، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، العدد ٢، يناير، ص ص ٢٥٣-٢٨٥.

٤٧. عبد الغفار، نورا إبراهيم (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التدريبات الصوتية لعلاج صعوبات النطق لدى دارسي المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٤٨. عفيفي، اعتماد عبد الصادق (٢٠١٣). الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. **الملتقى العلمي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مركز زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الأزهر.

٤٩. عكاشة، محمود (٢٠٠٥). **التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٥٠. علي، محمد السيد (١٩٩٨). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

٥١. عمر، أحمد مختار (١٩٨٦). الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، **وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المنعقدة في المدينة المنورة- مكتب التربية العربي لدول الخليج- محاضرات في علم اللغة العام من قضايا اللغة والنحو**، القاهرة، عالم الكتب.

٥٢. العمري، شيماء مصطفى (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٥٣. العنزي، عبد الله بن محمد بن سالم (٢٠١٥). صعوبات النطق عند طلاب الصين في المستوى الأول في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دراسة مسحية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٥٤. عويضة، عصام اللاشي (٢٠١٧). برنامج تواصلى مقترح لتنمية مهارات المحادثة باللغة العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخر، دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥٥. العيساوي، مسلم كاظم (٢٠٠٥). بناء برنامج لمادة الصوت لدى طلبة قسم اللغة الكردية في ضوء الألفاظ المشتركة بين اللغتين العربية والكردية، وتطبيقه، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٥٦. فوزان، عبد الرحمن (٢٠١٣). **أصوات العربية لغير الناطقين بها**، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

٥٧. القحطاني، جمعان بن سعيد، والسحيابي، صالح بن حمد، والبشري، محمد بن شديد (د. ت). **المرجع في تعليم اللغة العربية أساليب واتجاهات حديثة**. الرياض

٥٨. ماسيري، دكوري، والأمين، سمية دفع الله (٢٠١٢). المشكلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، **مجلة المجمع**، عمادة البحث العلمي، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

٥٩. المبرد (د.ت). **الكامل في اللغة والأدب**، بيروت، دار الكتب العلمية.

٦٠. المجدوب، عز الدين بن محمد (١٩٨٨). مساهمة في إصلاح نطق العربية لغير الناطقين بها من الفرنسيين، **حوليات الجامعة التونسية**، جامعة منوبة، كلية الآداب، العدد٢٩، ص ص ٣٩-٥٤.

٦١. محجوب، حسن محمد حسن (٢٠١٠). دليل المعلم لتدريس مادة الصوتيات للمبتدئين من الناطقين بغير العربية، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، العدد ١٠، يونيو، ص ص ٧٧-١١٤.

٦٢. محمد، عمر حسب الرسول عثمان (٢٠٠٩). الجوانب المهمة في تدريس الكلام لغير الناطقين بالعربية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، **معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية**، العدد ١٠، يونيو، ص ص ٢٢١-٢٥١.

٦٣. مرسي، مصطفى النحاس عبد الواحد (١٩٨٩). أثر بعض طرق التدريس في التغلب على الصعوبات التي تواجه الأجانب المبتدئين في تعلم اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٤. المسند، حمزة كريم (٢٠١٦). منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها تعليم الأصوات نموذجا، **مجلة دراسات وأبحاث**، جامعة الجلفة، عدد ٢٤، سبتمبر، ص ص ٢١-٢٣٦.

٦٥. المطوع، نجاة عبد العزيز (١٩٩٥). الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة الكويت، العدد الحادي عشر.

٦٦. المقدسي، يوسف ضياء الدين (د. ت). **الهدية الحميدية في اللغة الكردية**، ط٢، تركيا، مطبعة سي.

٦٧. مكرياني، كردستان عبد الرحمان (١٩٨٩) **قواعد اللغة الكردية**، بغداد.

٦٨. منصور، رشدي فام (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٧ (١٦).

٦٩. الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٣). **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو.

٧٠. الناقة، محمود كامل (١٩٨٤). **برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم دراسة ميدانية**، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

٧١. الندوي، قمر شعبان (٢٠١٥). الثنائية اللغوية بين اللغات الهندية والعربية الفصحى: المشاكل وسبل مواجهة التحدي، **مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية**، مركز جيل البحث العلمي، مايو، ص ص ٩-٣٢.

٧٢. هداية، هداية السيد (٢٠٠٨). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٧٣. هريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٨). تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، **الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالتعاون مع معهد الدراسات والبحوث التربوية**، جامعة القاهرة، مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، يناير.

٧٤. يونس، حكمت (٢٠٠٧). **التذكير والتأنيث في قواعد اللغة الكردية (لهجة بهدينان)**، ترجمة متي فليب البازي، العراق، أربيل، مطبعة حجي هاشم.

٧٥. يونس، فتحي علي؛ والناقة، محمود كامل؛ وطعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٦). **تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته**، ج (١)، سعد سمك للطباعة، القاهرة.

٧٦. يونس، فتحي علي (١٩٨٤). **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، القاهرة، دار الثقافة.

77. Allerson, S. & Grabe, W. (1986) .Reading Assessment, In D. Dubin & others (Eds.) *Teaching second Language Reading for Academic Purposes.* United States of America, Addison-Wesley Publishing Co.

78. Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological working memory, phonological awareness and language in literacy difficulties in brazilian children reading and writing. *An Interdisciplinary Journal*, *22*(2), 201-218.

79. Brown, H. (2011) .Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Acquisition. *Language Learning,* 82(3), Pp.1-44.

80. Cobb, K. (1998). The relationships among measures of phonemic awareness and language proficiency assessments for at-risk high school students of three language backgrounds. *Ph. D. Thesis.* California State University Fresno: California.

81. Imam, Y. S. (2007). The phonological problems in learning Arabic for Native Hausa speakers. *Journal of Faculty of Languages and Translation Studies*, Al-Azhar University, Cairo Egypt. Vol. 42, Pp. 157-176.

82. Kasper, S.(2012) . The Communication Strategies used by Selected Adult Spanish in Their Native Language and in English. Ph.D. Dissertation University of Illinois at Urbana – Champaign.

83. Laing, S. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication

impairments. *Journal of Communication Disorders, 38*(1), 65-82.

84. Layton, L., & Deeny, K. (2002). *Sound Practice: Phonological Awareness in The Classroom* (2nd ed.). London: David Fulton Publication.
85. Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories Diagnosis and Teaching Strategies* (8th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
86. Liberman, I., & Shankweiler, D. (1885). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and special education, 6*(6), 8-17.
87. Liberman, I., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the Problem of Learning to Read and Write. *Remedial and Special Education, 6*(1), 149-166.
88. Liberman, Y. I., & Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia, 40*(1), 51-76.
89. Luk, Y. (2005). The role of Phonological awareness in second language reading. *Ph. D. Thesis.* The University of Hong Kong: Hong Kong.
90. Macmillan, B. (2002). Rhyme and Reading: A critical Review Of The Research Methodology. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 4-42.
91. Maddox, D., & Conners, F. (2009). Rhythmic awareness in reading development: the influence of prosodic sensitivity on word

identification. *The University of Alabama McNair Journal, 8*(1), 103-124.

92. Mandelbaum, L. H. (1989). Reading. In G. v. RobinSon, J. R. Patton, E. A. Polloway, & L. R. Sargent (Eds), *Best Practicesin Mild mental Retrardation.* Boston, VA: The Division of Mental Retardation Council for Exceptional Children.
93. Mann, V. (1994). Phonological skills and the prediction of early reading problem. In C. J. N, & G.-P. J (Eds), *Learning Disabilities: New Direction for Assessment and Intervention.* Boston,MA: Allyn and Bacon.
94. Mann, V. A. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal Of Learning Disabilities, 4*(1), 259-269.
95. Mann, V. A., & Foy, J. G. (2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 149-173.
96. Mann, V. A., & Foy, J. G. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia, 57*(1), 51-74. 17- Marchal, J. M. (2000). Reliability and Validity of Phonological Awareness Scale. *Ph. D. Thesis* . Arisona State University: Arisona.
97. Mathes, P., Torgesem, J., & Allor, J. (2002). The effects of peer–assisted literacy strategies for first- grade assisted instruction in phonological awareness. *American Education at Journal, 38*(2), 371-410.

98. Mattingly, I. (1972). Reading ,the linguistic process ,and linguistic awareness. In I. Mattingly, & J. Kavanagh(Eds), *Language by Ear and by Eye* (pp. 133-147). Cambridge: MIT Press.

99. McFadden, T., Gillam, R., & Kleeck, V. (1998). Study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *7*(3), 65-76.

100. Mercer, C. D. (1997). *Students with Learning Disabilities* (5th ed.). New Jersey: Merrill an Imprint Saddle River.

101. Michal, B., Dougherty, G., & Deutsch, B. (2007). Contrast responsivity in MT+ correlates with phonological awareness and reading measures in children. *NeuroImage*, *37*(4), 1396-1406.

102. Peeters, V., Verhoeven, L., Moor, aJ., & Balkom, H. (2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities, 30*(4), 712-726.

103. Wightwick, J. (1990). *Mastering Arabic*, New Yourk, Palgrave.

104. Ziolkowski, R. A., & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention, 31*(1), 67-90.