İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

darulfunun ilahiyat

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

darulfunun ilahiyat, 32(1): 147–177

DOI: 10.26650/di.2021.32.1.832960
http://ilahiyatjournal.istanbul.edu.tr

Başvuru: 28.11.2020
Revizyon Talebi: 12.01.2021
Son Revizyon: 08.02.2021
Kabul: 12.02.2021
Online Yayın: 02.06.2021

رُؤية مُقترحة في تصميم النّظام الصّوتي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

A Proposed Vision for designing the Phonetic System in the Curricula of Arabic language Teaching to Non-Native Speakers

Ana Dili Arapça Olmayanlara Yönelik Arapça Öğretim Materyallerinde Ses Sistemi Tasarlama Önerisi

Mohamad Alkhalaf *

المُلخّص:

يدور البحث حول المحتوى الصوتي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيطرح تَصوّرًا عامًّا لمقرّرات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية أو أجنبيّة في المراحل المبكرة، وفي الوقت نفسهِ تفتقر العربيّة إلى الأُطر أو الوثائق التي تُنظّم هذا المستوى في عمليّة تعليم اللغة وإعدّاد المقرّرات التي تعالج هذه المرحلة، فمازالت العشوائيّة تَطغى وتُسيطر على هذه الجانب، لذا يأتي هذا البحث بمثابة مرجعًا يستعين به القائمون على تصميم المقرّرات الصّوتيّة وإعدادها.

يعرض البحث أوّلًا أهميّة تعليم الأصوات في برامج تعليم اللغة ومكانتها ومرحلة تعليمها، ودواعي تقديمها في المراحل المبكّرة من تعليم اللغة، ثمّ يعرض بعدها بعض المصطلحات الضرورية المتعلّقة بهذا الجانب ثمّ ينتقل بعد ذلك للحديث عن المكوّنات الصوتية التي يجب أن يقوم عليها المقرّر الصوتي، فيتناول البحث الظواهر الصوتية من فونيمات قطعية وهي على قسمين أصوات صامتة وأصوات صائتة والفونيمات فوق القطعيّة من الشدّة والتنوين والنبر والتنغيم وما إلى ذلك من ظواهر صوتية سيقوم عليها المقرّر.

بعد أن ينتهي البحث من المكوّنات الصوتية يتطرّق إلى عرض مراحل تقديم الأصوات وفق الرؤية المُقترحة إلى جانب المبادئ العامة التي يجب أن تُراعى من في كُلّ مرحلة منها عند إعداد المحتوى الصوتي. يتناول البحث بعد ذلك عدّة قضايا تتّصل بالجانب الصوتي مثل الدّقّة والطلاقة والسياق والمدخل، ويقف أخيرًا على الخاتمة وقائمة المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحيّة

المحتوى، الأصوات، المكوّنات الصّوتية، المقرّر، اللّغة الثانية أو الأجنبيّة

Abstract

This research focuses on the phonemic content in programs for teaching Arabic to non-native speakers; and it presents a general concept which the courses for teaching Arabic as a second or forgien language in the early stages of language teaching. In fact, Arabic lacks the frameworks or documents that regulate this level in the language teaching and preparation process, which is not clear and organized. Therefore, this research comes as a reference for those in charge of designing and preparing phonemic courses.

The research first outlines the importance of teaching sounds in language teaching programs, their position and stage of teaching, and the reasons for presenting them in the early stages of language teaching. and then presents some of the necessary terms related to this aspect. The research also highlights the phonemic components on which the phonemic course should be based, and it presents an overview of the different phonemic features such as segmental phonemes -which are divided into two parts: silent and vowel phonemes- as well as suprasegmental phonemes of Alshaddah, Tanween, stress, intonation, and other phonemic features which the course will be based on.

After outlining the various phonemic components, the research deals with presenting the stages of presenting phonemic according to the proposed vision, And it underlines the general principles that must be taken into consideration at each stage of the proposed vision of the phonemic courses when preparing the phonemic content. The research then addresses several issues related to the phonemic aspect, such as accuracy, fluency, context and approach to include after that the conclusion, results, and a list of sources and references.

Keywords

Content, Sounds, Phonemic components, Course, Second or foreign language

* **Sorumlu Yazar:** Mohamad Alkhalaf (Ph. D. Student), Suleiman Demiral University, Faculty of Theology, Isparta, Turkey.
E-posta: mohamad.alkhalaf@hotmail.com ORCID: 0000-0001-7682-8160

Atıf: Mohamad Alkhalaf, "A Proposed Vision for designing the Phonetic System in the Curricula of Arabic language Teaching to Non-Native Speakers." *darulfunun ilahiyat* 32, 1 (2021): 147–177. https://doi.org/10.26650/di.2020.32.1.832960

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Öz

Araştırma, ana dili Arapça olmayanlara yönelik Arapça öğretim programlarında ses sisteminin tasarımı ekseninde dönmekte ve dil eğitiminin ilk aşamalarında ikinci dil olarak Arapça öğretim materyalleri için genel bir tasavvur sumaktadır. Ne yazık ki Arapça, dil öğretim sürecinde bu seviyeyi sistematik olarak düzenleyen çerçeve veya belgelerden yoksundur ve bu konuyla ilgili sorunun çözümünü ele alan bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırma fenomik materyaller tasarlayanlar için bir referans konumunda olacaktır.

Araştırma ilk olarak dil eğitimi programlarında ses öğretiminin önemini, konumunu, öğretim aşamasını ve dil eğitiminin ilk aşamalarında onun öğretilmesini gerektiren nedenleri sunduktan sonra bu hususta bazı gerekli terimleri incelemektedir. Daha sonra sesle alakalı içerikleri, ünsüz ve ünlü fonemlerden meydana gelen fonolojik olayları ve şedde, tenvin, vurgu ve tonlama gibi olayları el almaktadır.

Araştırma, sesle ilgili içeriklere değindikten sonra önerilen vizyona göre ses sunma aşamalarını ve ses içeriğini hazırlarken her aşamada dikkate alınması gereken genel ilkeleri ele almaktadır. Daha sonra dikkat, akıcılık, bağlam ve giriş gibi sesle ilgili çeşitli konulara geçtikten sonra sonuç, kaynak ve referanslar listesini göstererek son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler
İçerik, Sesler, Ses İçerikleri, Müfredat, İkinci veya Yabancı Dil

Extended Summary

The phonetic system is one of the linguistic systems, along with the other morphological, grammatical and semantic systems that integrate with each other to form the language. None of these systems can be ignored in the development of language teaching curriculum. However, the establishment of the phonetic system in the courses of Arabic language teaching to non-native speakers has not yet taken a clear framework, so most of the Arab textbooks available in the field have not eliminate the gap in dealing with this system. Such phonetic introduction is necessary, as language learners must be exposed to it, as recommended by the literature of the Applied Linguistics field. In other words, Arabic teaching books deal with this aspect either with uncertainty or almost completely neglect it. Accordingly, this research provides a vision into preparing the phonemic system for the textbooks of Arabic language teaching to non-native speakers. Off course, this vision is suggested in light of previous studies and the Arabic language teaching series.

The research begins with discussing the phonetic system as one of the basic components of language involved in the process of communication which cannot be achieved without this system. Then, the research presents the importance of sounds in the process of language teaching, when it should be provided, and its importance for other skills formation in later stages. In addition, language teaching literature emphasizes the learner's need to be exposed to this stage in order to acquire the basic skills on which he\she is going to build his subsequent linguistic competences.

Afterwards, the research deals with some of the necessary terms related to this aspect in order to connect the theoretical with the applied branches of linguistics. Among these terms, pronunciation, spelling, phoneme, allophone, and letter, as these terms constitute a strong theoretical basis for the syllabus design of second

language teaching courses, as they refer to the learner's first stage of language formation. This stage answers the questions of: How does the learner spell? Or, how does he pronounce? The answer to these questions represents a common factor and a link between the teaching method and the course preparation process as they are complementary in this aspect, considering the major role the theory of language teaching plays in curricula development.

The research then addresses the criteria for arranging the of sounds presentation in the Arabic language teaching curricula, which are five criteria as mentioned in the research: alphabetical, Arabic script-based, phonetic, drawing-based, and the difficulty-ease criteria. After that, the research clarifies the extent to which these criteria are related to the language teaching objectives of this stage. These objectives constitute three main points: studying and reinforcing the similar sounds between the target language and the learner's mother tongue, acquiring new phonetic patterns while learning the target language, and finally providing a descriptive study of the sounds characteristics, which comes in the advanced specialized stage.

The research then moves to discuss the components of the phonetic system in the Arabic language, and divides it into two main parts: segmental as the individual phonemes and the short and long diacritics, as well as supra-segmental phonemes of Alshaddah, Tanween, Stress, Intonation, and other features. This distinction is important for practical application.

The research then presents the proposed practical vision in introducing the phonetic system as the researcher divides this stage into three sections: sounds displaying stage, sounds processing stage, and phonetic-problems addressing stage. Moreover, this research illustrates the specific principles that must be considered in each stage accompanied by examples, exercises, and some illustrative models.

Subsequently, the research tackles the issue of diacritics, which is very important as the learner deals with this linguistic component at an early stage of language learning; therefore, there must be a methodology and scientific foundation to be adopted at this stage of course development. Therefore, this research proposed a mechanism for diacritics teaching based on previous studies available in this field and the researcher's experience in language courses development.

Finally, the research deals with some issues related to preparing the sound system because of its importance such as accuracy and fluency. They are also important at the level of sounds, within the stage and the level; as well as, the speech apparatus, place of Articulation, and some other factors that contribute to the formation of this stage, such as context, words and contrastive studies. After that, the research discusses the findings and the conclusion it has reached. At the end, the list of references consulted throughout this research is also provided.

مُقدّمة:

1.مكانة الأصوات في اللغة:

تُعدّ الأصوات اللغوية من أُولى العناصر اللغويّة التي تشترك مع المفردات والتراكيب اللغويّة في تكوين النظام اللغوي لأيّ لُغة بشريّة في هذا العالم، لذا فإنّها جزء مُهمّ جدًّا في بناء المادّة التعليمية أو المُحتوى اللّغوي، وعليها يَتوقّف بناء المهارات اللغويّة الأخرى التي ستَتَشكّل في مرحلة لاحقة، فآليات القراءة أو الكتابة أو المحادثة تحتاج إلى التمكّن الصحيح من نُطق الأصوات بشكل دقيق أو بشكل مقبول في بدايات تَعلّم اللّغة، وهذا يعني أنّ الأصوات اللغويّة مكانها قبل تشكيل المهارات اللغوية واضحة لدى المتعلّم.[1] ولأهميّة الأصوات في اللسانيات فقد عرف ابن جنّي اللغة بأنّها " أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[2]. ويتّضح من هذا التعريف أهميّة الأصوات في عملية التواصل اللغوي بين أبناء اللغات لقضاء حوائجهم والتعبير عن رغباتهم وآرائهم ومشاعرهم. وكما عرّفها جفونز أيضًا بأنّها: وسيلة للتواصل وأداة للتسجيل، ومساعد آلي للتفكير.[3]

كُلّ ذلك يُؤكّد أنّ النظام الصوتي جُزء لا يتجزّأ من تكوين اللغة، ولا بدّ من المرور به عند تعلّم أي لغة، وهذه بديهية مُطلقة، إلاّ أنّ المتأمّل لسلاسل تعليم اللغة العربية عبر تَطورّها يجد أنّها تتباين في تقديم المرحلة الصوتية ومُعالجتها، ومُعالجة المشكلات الصّوتية، فحتّى اليوم لـمّا تستقرّ على رؤية تتقارب فيما بينها في معالجة النظام الصوتي، ولصياغة **مشكلة البحث** التي يقوم عليها لا بدّ من عرض لبعض سلاسل تعليم العربية في كيفيّة تناولها النظام الصوتي بشكل موجز كما يلي:

1.1.سلاسل ذات مدخل صوتي تقليدي: وهذه السلاسل لم تحتوِ على مُقدّمة صوتية بحيثُ تُعرض فيها الأصوات والمكوّنات الصوتية، بل اكتفت بمعالجة الأصوات من خلال أسلوب تقليدي يعتمد على الكلمات المعزولة بعيدًا عن السياق التواصلي الحي، مِن هَذه السلاسل " الكتاب الأساسي"[4] الصادر عن جامعة أم القرى، وهي في هذا المنحى تتأثّر بأسلوب معالجة النظام الصوتي للناطقين بالعربيّة.

2.1.سلاسل دون مُقدّمة صوتيّة: وهذه السلاسل تُعد حلقة وصل بين القديم والحديث وهي أعطت طفرة كبيرة لمجال تعليم اللغة العربية في تطوّر موادّه، وعلى رأس تلك السلاسل " العربيّة بين يديك[5]" ، و" العربيّة للعالم"[6] "، و"الكتاب الأساسي"[7]، و" الكتاب الأساسي"[8] ، وإن كانت " العربية للعالم" و" الكتاب الأساسي"، لم تُقدّما ذخيرة لغوية واسعة مُقارنة بغيرها بل اقتصرتا على بعض التعبيرات والتراكيب الأساسية في اللغة العربية المناسبة للمستوى التمهيدي يُرافق ذلك مُعالجة الأصوات المستَهدفة.

فهذا النموذج من سلاسل تعليم اللغة العربية تبدأ بعرض المحتوى بشكل مُباشر حيث تُعالج الأصوات ببعض السياقات التُّواصليّة لكنّها لا تحتوي على عرض لمقدّمة صوتيّة في بداية المحتوى اللغوي وأيضًا لا تعود إلى مُعالجة المشكلات الصوتيّة في مرحلة لاحقة بل تكتفي بمرحلة المعالجة هذه.

---

1 Eva Reid (2016), Teaching English Pronunciation to Different Age Groups, The Thirty-ninth Linguistic, Literary and Educational Symposium: Scientific Works Group, The Editors: Richard Repka, Martina Šipošová, Bratislava: Z-F Lingua, pp. 19.

2 : ابن جني عثمان أبو الفتح(1986)، الخصائص، الطبعة الثالثة، القاهرة، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ص34 .

3 توفيق محمد شاهين(1980)، علم اللغة العام، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة وهبة، ص14.

4 عبد الله سليمان الجربوع وآخرون(2008) الكتاب الأساسي، جامعة أم القُرى، مكة المكرمة، الجزء الأوّل، الطبعة الثامِنة.

5 عبد الرحمن الفوزان وآخرون(2014)، العربية بين يديك، العربية للجميع، الرياض، كتاب الطالِب الأوّل، دون رقم طبعة.

6 إسلام يسري وآخرون(2014)، العربية للعالم، مركز الديوان، القاهرة، كتاب الطالب، الجُزء الأوّل، الطبعة الثانية.

7 السعيد محمد بدوي وفتحي علي يونس(1983)، الكتاب الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، الجزء الأول، دون رقم طبعة.

8 محمد حامد سليمان(1998)، الكتاب الأساسي، جامعة قطر، الجزء الأول، دون رقم طبعة.

3.1.سلاسل ذات مُقدّمة صوتيّة: هذه النموذج من السلاسل تبدأ بعرض الأصوات والمكوّنات الصوتية بعضها أو كلّها قبل الدخول إلى المحتوى ثم تُعالج الأصوات في سياقات تواصلية بعد مرحلة العرض الصوتي، إلا أنّ بعض هذه السلاسل تفتقر إلى المنهجيّة الواضحة. ومن أمثلة هذا النوع: " العربيّة للناشئين"[9] و" الأساس في تعليم العربية"[10]، و" الكتاب"[11] ، و" اللسان"[12] ،" مفتاح العربية"[13].

تُمثّل النماذج الثلاثة الأساس الذي اعتمد عليه الباحث في التصوّر المقترح القائم لمعالجة النظام الصوتي إضافة إلى تجربته العمليّة في التعليم في هذا المستوى.

2.مُشكلة البَحث:

إنّ أدبيات تعليم اللغات تقوم على تقسيم المهارات اللغوية إلى أربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة وهذا بات معروفًا وبديهيًّا إلا أنّ هذه المهارات ماتزال تغيب بِشكلٍ كُلّي أو جُزئي عن كتب تعليم العربية في المراحل المبكّرة جدًّا، فلا رؤية واضحة فيها، وكما أنّ لكلّ من هذه المهارات سُلّم ارتقاء بمُستويات لها؛ فهذا يدعو للقول: إنّ هُناك تَصنيفًا لهذه المهارات منذ اللحظات الأولى لدخول المتعلّم فصول تعليم اللغة، يمكن أن يُطلَق على هذا التصيف المهارات الميكانيكية أو الآلية بحيث يتمكّن المتعلّم في المستوى التمهيدي من التعرّف على النظام الصوتي واكتساب المهارات الأساسيّة، وبحسب اختلاف مقررات تعليم اللغة العربية الذي ذُكِر سابقًا في كيفية تَقديم النظام الصوتي فإنّ هذه السلاسل في غالبها تترك للمُعلّم الفرصة في ملء هذا الفراغ، وقد لا يكون جميع المعلّمين على داريه بكفية تقديم الأصوات وبكيفية جعل المتعلّم يكتسب المهارات الآلية بالقراءة والاستماع والكتابة، وهذا يتنافى وخُطّة إعداد المقرّرات بحسب الأطر العالمية التي يجب أن تبدأ بمرحلة التعرّف على الصّوت ثُمّ التجريد والتميز الصوتيين لتكتمل مهارة الوعي الصوتي لدى المتعلّم، وعلى هذا يمكن صياغة مُشكلة البحث بالأسئلة الآتية؟

1.2 ما أهميّة تعليم الأصوات؟ وما مرحلة تقديمها؟

2.2.ما مكوّنات النظام الصوتي في اللغة العربية؟

3.2.ما أهمّ المصطلحات المتعلّقة بالنظام الصوتي؟

4.2.ما معايير طرق تقديم الأصوات؟

6.2. كيفية بناء مَراحل تَقديم الأصوات وفق الرؤية المقترحة في المقررات التّعليميّة؟

5.2. ما مبادئ تقديم الأصوات في كل مرحلة؟

ويهدف البحث إلى الوقوف على هذه الأسئلة حيث تنطلق الرؤية المقترَحة من منهجيّة ذات إطار نظري ثمّ الوصول إلى الجانب التطبيقي.

9 محمود إسماعيل صيني وآخرون(دون تاريخ)، العربية للناشئين، السعودية: إدارة الكتب المدرسية، دون رقم طبعة.

10 فوزية أحمد بدر(2017)، الأساس، دار نورات، أمريكا، الجزء الأول، الطبعة السابعة، يُنظَر الموقع الآتي: http://bit.ly/366zHRx

11 محمود البطل وآخرون(2011)، الكتاب، جامعة جورج تاون، واشنطن، الجزء الثاني، دون رقم طبعة، مقدمة الكتاب العربية.

12 مؤمن العنان وآخرون(2015)، اللسان، مركز اللسان الأم، أبو ظبي، جامعة السلطان محمد الفاتح- تركيا، الطبعة السادسة.

13 أحمد الرهبان وآخرون(2020)، مفتاح العربية (الكتاب التمهيدي)، أكاديمية إسطنبول- تركيا، الطبعة الخامسة.

3.الدراسات السابقة:

هناك خلط كبير في منهجيّات البحث وأدبياته النظرية في هذا المجال بين كيفية عرض النظام الصوتي وما يتعلّق بذلك من مكوّناته وطريقة مُعالجة المشكلات الصوتية في مقرّرات تعليم اللغة العربية وخلط هذا بأخطاء مُتعلّمي اللغة فيها، والصعوبات النطقية التي تواجههم عند تعلّم اللغة حيث تكثر البحوث في الفكرة الأخيرة بينما تندر في الفكرة الأولى، ومن الدراسات السابقة التي توقّف عندها الباحث:

1.3.تدريس النظام الصوتي للغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق): قدّم فهيا المؤلّف رؤية منهجيّة كليّة في تحليل النظام الصوتي العربي وكيفية تقديمه للناطقين بغيرها كونه الأساس الذي تقوم عليه المهارات اللغوية الأربع، وكما أكّد فيها قلّة الدراسات المتعلّقة بهذه الناحية، وكونه أكثر المجالات إهمالًا وندرة في الكتابة عنه حتّى لا يكاد يجد القارئ ما يشفي غليله. تناول فيها المؤلّف الجانب الصوتي ومنزلته في تدريس العربية، ومكوّنات النظام الصوتي ونظريات تقديمه. ثم تحدّث عن رؤيته في تقديمه، وكيفية معالجة الصعوبات، وقدّم نموذجًا على معالجة الفتحة والألف وكيفية تقديم أصوات (ج ح خ)، ثمّ قدّم نموذجًا على التدريبات الصوتيّة وبعض الجوانب الأُخرى المتعلّقة بهذا المجال.[14]

2.3.رؤية مقترحة لدمج الأهداف في تصميم الموادّ التعليميّة (المستوى المبتدئ الصفري أنموذجًا): بدأها الباحِث بطرح بعض الأسئلة حول ماهية المستوى المبتدئ الصفري؟ وما الأهداف الخاصّة به؟ ومن الأفكار التي عالجتها المحاضرة الدخل اللغوي وعلاقته بتصميم المواد التعليمية، وكيفية دمج الأهداف في المادّة التعليميّة، ويرى الباحث أنّ هناك ثغرة واضحة فيما يخصّ المبتدئ الصفري في أغلب السلاسل التعليمية، كما قدّم تصوّرًا عامًّا عن أهداف المستوى المبتدئ الصّفري إلى جانب بعض الاعتبارات الخاصّة به كالدافعية والجانب النفسي ليقف أخيرًا على دمج الأهداف من خلال معالجة الجوانب اللغوية من مفردات وأصوات وتراكيب وسياق لغوي تواصلي.[15]

3.3.معايير ترتيب الحروف العربيّة وتعليمها للناطقين بغيرها: اقتصر البحث على دراسة مقارنة بين كتابي " ألف باء " و" أهلًا وسهلًا" من حيث معايير ترتيبهما في معالجة الأصوات، وقارن ذلك بكتاب " تواصل"، وذكر إلى جانب ذلك بعض المعايير الأخرى في ترتيب تقديم الأصوات منها المعيار الصوتي، ومعيار التشابه في الرسم. إلا أنّه لم يُقدّم رؤية شمولية حول كيفية تقديم الأصوات.[16]

بالعودة للتعليق حول هذه الدراسات؛ فالدراسة الأولى لم تذكر مراحل معالجة الأصوات بشكل صريح، إلّا أنّ هُناك تقاطعًا بين الرؤية المقترحة في هذا البحث وبين تلك الدراسة من حيث طرح المكوّنات الصوتية ومرحلة المعالجة والاختلاف يُكمن في مرحلة العرض الأولى وتفصيلاتها. أما الدراسة الثانية فكانت فكرتها العملية في كتاب " مفتاح العربية" المستوى التمهيدي، حيث بنى المؤلّفون المستوى التمهيدي بصورة قريبة إلى الترتيب الذي يقترحه هذا البحث، والاختلاف في بعض الجوانب في مرحلة العرض الأولى من حيث التقديم والتأخير لبعض الظواهر الصوتية إضافة إلى أنّ الرؤية هنا تقترح إدراج نصوص قصيرة لمكتسبات مهارة القراءة الميكانيكية خلال مرحلة معالجة الأصوات بهدف التعرّف على الأصوات من خلال النصوص الطبيعية.

14 خالد حسين أبو عمشة وآخرون(2017)، الدليل التدريبي في تدريس مهارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله، الرياض، الطبعة الأولى، ص 20-39.

15 أحمد الرهبان(2018)، رؤية مقترحة لدمج الأهداف في تصميم المواد التعليمية المستوى المبتدئ الصفري أنموذجًا، محاضرة تدريبية، مؤتمر إسطنبول الثاني، تاريخ: 12 آب /أغسطس.

16 مولاي على سليماني(2017)، معايير ترتيب الحروف العربية وتعليمها للناطقين بغيرها - دارسة مقارنة بين كتابي " ألف باء " و" أهلا وسهلا"، المؤتمر الدولي "تحدّيات وتوقّعات"، الهند، جامعة كيرالا، ص 129-134.

4.أهميّة تعليم الأصوات ومرحلة تعليمها:

يُعدّ العنصر الصوتي أو النظام الصوتي مُكونًا رئيسًا في تشكيل الكفاية التخاطُبية لدى المتعلّم بشقيها التواصلي واللُّغوي. وإنّ تعلّم أصوات أيّ لغة ليس بالأمر السهل ولا يمكن أن يتمّ بين يوم وليلة، فالمستوى الصوتي لدى المتعلّم من الصعب أن يصل فيه إلى مرحلة الإتقان قبل نهاية مستوى العتبة في تعليم اللغات؛ فلكُلّ لغة خصائصها الصوتية التي تتقاطع في بعضها مع اللغات الأخرى، وتختلف في أخرى، بقدر ما تكون الخصائص الصوتية المشتركة بين هذه اللغات بسيطة على مُتعلّم اللغة فإنّ المختلفةُ منها تكون صعبة أو بالغة الصعوبة بالنسبة له أيضًا، فهذه الاختلافات قد تكون في المخرج أو في الصفات الصوتية من نغمة وإيقاع وجهر وهمس وشدّة ورخاوة وما إلى من ظواهر صوتية.

وفي هذا يقول يوسف الخليفة أبو بكر عالم الصوتيات الذي أعطى هذا الجانب أهمّية كبيرة في دراساته: " إنّ البون واسع بين أصوات اللغة العربية وهي لغة سامية وأصوات اللغات الأخرى وهي غير سامية إلى الدرجة التي تجعل بعض أصوات اللغة العربية يحتاج إلى جهد كبير لكي يكون نُطق المتعلّم موافقًا للفصحى".[17]

ويُعاني مُتعلّمو اللغة الذي لا يتعرّضون لتعليم المرحلة الصوتية أثناء تعلُّمهم اللغة من صعوبات نطقيّة واضحة فتبقى الأخطاء الصوتية تُلازم نطقهم، فتزداد درجة الصعوبة مع تقدُّم العمر، على أنّ مكان تدريس الأصوات والظواهر النُطقيّة المتعلّقة بذلك في بداية تعلّم اللغة، ويمكن لمتعلّم اللغة الصغير والكبير أن يمُرّ بهذه المرحلة ويتعلّم الظواهر الصوتية بيُسر وسهولة، كما يمكن لمتعلّمي اللغة أن يُكوّنوا فئات صوتية إضافية لأصوات اللغة الجديدة التي لا تتوافق مع أصوات اللغة الأم.[18]

ويغيب التركيز على الأصوات في معظم الكتب المؤلّفة في اللغة العربية أو حتّى في اللغات الأخرى وذلك عند مقابلتها بتقديم العناصر اللغوية الأخرى كالمفردات والقواعد، وعادة ما يدخُل المُعلّمون إلى الخطوة التالية في تعليم اللغة مُتجاهلين الخطوة الأولى التي تتمثّل بالتركيز على الأصوات والظواهر الصوتية، فلا يحرص المعلّمون المتمرّسون على تعليم النطق ويزعمون أنّه لا توجد إرشادات واضِحة في المقرّرات التعليميّة وأنّ التمارين المنفردة والمعزولة لا تُحَقّق الأثر الجّيد.[19]

في حين أنّ المعلّمين يُفضّلون تدريس القواعد والمفردات وعدم ضياع الوقت في التركيز على الظواهر الصوتية أو مُحاولة تصحيح الأخطاء النُّطقية لدى المتعلّمين، إضافة إلى أنّ المعلّمين يجدون في أنفسهم الثقة في تعليم القواعد والمفردات أكثر ممّا هي في الجوانب الصوتية.[20]

انطلاقًا من أهميّة الأصوات والظواهر الصوتية القطعية أو فوق القطعية عمدت الدراسات والأبحاث في التركيز على هذا الجانب خلال السنوات الأخيرة بعد ملاحظة عدم وضوح هذه المرحلة في أذهان المؤلّفين والمعلّمين على حَدّ سواء، "حيث تمّ إضافة مستوى ما قبل المبتدئ الأول Pre-A1 ليُمثّل منتصف المسافة نحو مستوى A1، والمستوى الجديد يعبر عن كفاءة مُتعلّم لم يمتلك القدرة التوليدية بعد، ولكنه يحفظ مجموعة من الكلمات والتعبيرات".[21]

17 يوسف الخليفة أبو بكر(1973)، أصوات القرآن كيف نتعلّمها ونعلّمها، مكتبة الفكر الإسلامي، الخرطوم، الطبعة الأولى، ص29.

18 Eva Reid, Teaching English Pronunciation to Different Age Groups, Previous source, pp20.

19 Eva Reid, Previous source, pp20.

20 Eva Reid, Previous source, pp20.

21 إسلام يُسري علي(2017)، تحديثات الإطار المرجعي الأوربي... ما الجديد؟، مدونة الجزيرة، الرابط الشبكي الآتي: https://bit.ly/2NJs79l

بهذا يُوصي الإطار الأوروبي المُشترك للغات (CEFR) بتدريس الأصوات وما يتبعها من لفظ ونطق من بداية تعليم اللغة الأجنبية أي خلال المراحل المبكّرة من التعلّيم على أن يمارس المتعلّمون النّطق الصحيح ليَنصَبّ التركيز في تدريس الأصوات على تحقيق الهدف التواصلي للغة. كما يُؤكّد الإطار المرجعيّ على أنّ يَتعرّض المتعلّمون وفق أساليب مُعينّة للأنماط الصّوتيّة الأصليّة وتشجيعهم على تقليدها خلف المعلّم أو المسجّلات المَرئيّة أو المسموعة، أو من مُتحدّثين أصليين، وتدريب الأذن على سماعها، وفي هذا المجال يمكن أيضًا استخدام التصفيق والنقر والتنّصت والإيماءات والمرايا في تعليم النطق. [22]

كما يُؤكّد طُعيمة على أهميّة تعليم الأصوات في المراحل المبكّرة أيضًا؛ فمسألة التعرُّف على الأصوات وتجريدها داخل الكلمة أو مُنفردة بغية تمييزها عن غيرها من المسائل الهامّة التي توقّف عندها طُعيمه في كتابه" دليل عمل في إعداد الموادّ التعليميّة"، فيقول: " يقصد بتجريد الحرف استخلاص صفاته من بين مجموعه من الكلمات التي يشترك فيها هذا الحرف، وعزله عن غيره من الحروف بحيث يمكن التعرّف عليه مُنفردًا أو ضمن حروف أخرى ويأتي تجريد الحرف على نوعين: تجريد له من حيث الصوت أي طريقة نطقه مع الحركات المختلفة، وتجريد له من حيث الرسم أي طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة. وقد لاحظتُ من خلال تحليل بعض كتب تعليم العربية أنّ بعضها يغفل تجريد الحروف، وبعضها يغفل تجريد عدد من هذه الحروف فينتهي المتعلّم من دراسة الكتاب دون إلمام بخصائص هذه الحروف. [23]

كما أكّد طُعيمة على أهميّة أن يحتوي أي برنامج لتعليم اللغة على التدريب على الأصوات، فيقول: " تعليم الأصوات أمر ضروري في أي برنامج لتدريس اللغات الأجنبية، فالأصوات هي العنصر الرئيسي في أيّ لغة ولا يمكن أن نتصوّر برنامجًا أو كِتابًا لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير. وبالرغم من الأهميّة التي تحتلّها الأصوات في تعليم اللغات الأجنبية إلاّ أنّ كثيرًا من مُعلّمي العربية للناطقين بلغات أخرى يفتقدون الأسلوب الصحيح لتدريسها، كما أنّ كثيرًا من كتب تعليم هذه اللغة لا تولي هذا الأمر ما يستحقّه من اهتمام في التخطيط له أو في طريقة تدريسها".[24]

كلّ ما سبق يؤكد أهميّة هذا الجانب من تعليم اللغة إضافة إلى أنّ الأساليب المستخدمة كالاستماع والتكرار، وتدريبات الثُّنائيات الصُغرى من الأزواج، وتدريبات الأُذن على التمييز الصوتي، والتدريب الصوتي المتنوّع، والقراءة بصوت عالٍ، والتقليد، والتنافر الصوتي بالتجاور، ومُخطّطات الألوان الصوتية، والصوتيّات، والأغاني، والتصفيق والنقر، والتنصُّت، والإيماءات، والمرايا، والوسائل البصرية و..... إلخ. وضرورة دمج تقنيات التعليم المختلفة واستخدامها لتعليم النطق في المقرّر الصوتي.

5.مُصطلحات في النظام الصوتي:

إنّ مُصطلحات علم الأصوات واسعة وقد أفرد لها محمد على الخولي مُعجمًا مُستَقّلًا تحت اسم " مُعجم علم الأصوات" إلاّ أنَّ البَحث سيَقف على بعض المصطلحات التي تدخل بشكل مُباشر في تكوين المرحلة الصوتية وإعدادها، وهي:

1.5.النُّطق (Pronunciation): النطق بشكل عام هو الطريقة التي يُصدَر بها صوت أو مجموعة أصوات على عكس النطق الذي يشير إلى الإصدار الحقيقي للأصوات الكلامية في الفم، ويؤكّد التلفّظ بصورة أكبر الطريقة التي يدرك المستمع من خلالها الأصوات الكلامية. [25]

22 Eva Reid, Teaching English Pronunciation to Different Age Groups, Previous source, pp22.

23 رشدي طعيمة) 1985)، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، ص174.

24 رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، المرجع السابق، ص174-175.

25 جاك ريتشارد وآخرون (2007)، معجم لونجمان لتعليم اللغات، علم اللغة التطبيقي، ترجمة: محمود فهمي حجازي، ورشدي أحمد طعيمة، الشركة المصرية للنشر لونجمان، ومكتبة لبنان – ناشرون – الطبعة الأولى، ص543.

2.5.التهجئة ((Spilling Pronunciation: هي طريقة لِنُطق كلمةٍ ما اعتمادًا على حروف هجاء هذه الكلمة [26]، وقد يكون هناك فرق بين نطق الكلمة وكتابتها بسبب إسقاط بعض الحروف أو زيادتها ومثالها في اللغة العربية الحركات الطويلة التي غالبًا ما يقع المتعلّمون في تهجئتها فيُسقطون الحركات الطويلة مثلًا: طالِب تُلفَظ "طَلِب"، وطاوِلة تُلفَظ "طَولِة"، وهكذا.

3.5.الوحدة الصّوتية :(Phoneme) هو أصغر وحدة صوتيّة في التحليل تؤدّي إلى التمييز بين معنى وآخر، نحو: القاف، والعين، واللّام في الألفاظ: قام، عام، لام، فكُلّ منها يغيّر معنى الكلمة التي يدخل عليها. [27]

4.5.الألوفون (الصورة الصوتية): واحدة من عدّة أصوات حقيقية تشترك في نقطة النطق أو كيفية النطق،[28] وبتعبير آخر إنّه أصغر وحدة صوتية تغييرها لا يؤدّي إلى تغيير المعنى[29]، ومن ذلك أن التاء المربوطة تكون أحيانًا تاء وأحيانًا هاءً.

5.5.الحَرف: رمز كتابي يُعبّر عن صوت مُعيّن أو مجموعة أصوات لا يؤدّي تبادلها فيما بينها في الكلمة إلى اختلاف في المعنى، وبذلك يكون الحرف أعمّ من الصوت لأنّهُ يَضمّ مجموعةً من الأصوات تُنسَب إلى رمز مُعيّن[30]، فمثلًا حرف الباء له صور واحدة في بداية الكلمة (بـ) لكنّه يختلف باختلاف الصّوت الصّائِت مع أنّ الرمز واحد (بَ، بُ، بِ)، وهكذا بقية الرموز الكتابية.

6.معايير تقديم الأصوات في مقرّرات تعليم اللغة العربية:[31]

هناك بعض الأسئلة التي تَتردّد دائمًا حول تقديم النظام الصوتي مثلًا: كيفَ تُقدّم الأصوات في مناهج تعليم اللغة العربية؟ وبأي صوت تكون البداية؟ وما الترتيب الأنسب لتقديمها؟ من خلال عرض سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تَتضّح أنّهُ لَيسَت هُناكَ طريقة واحدة لتقديم أصوات اللغة العربية، فهناك أكثر من طريقة، وكلّ طريقة تقوم على معيار خاصّ بها، وهذه المعايير هي:

1.6.المعيار الألفبائي: تقديم الأصوات حسب الألفبائيّة، فتبدأ من الألف وتنتهي بالياء.

2.6.المعيار الأبجدي: وتَعتمد هَذه الطّريقة على الترتيب الأبجدي المعروف (أبجد – هوز – حطي - ...إلخ). مِن السلال التعليميّة التي ذكرت هَذا المعيار " الأساس"، في مرحلة العرض. [32]

3.6.المعيار الصوتي: وتتبنّى هذه الطريقة ترتيب الأصوات وفق المخارج بدءًا بالشّفتين وانتهاءً بالحلق.

من السلال التي اعتمدت المعيار الصوتي في مرحلتي العرض والمعالجة" اللسان"، وفي مرحلة المعالجة

26 جاك ريتشارد وآخرون، معجم لونجمان، المرجع السابق، ص634.

27 وليد محمد الشراقبي (2019)، الألسنية، مفهومها، مبانيها المعرفية ومدراسها، العتبة العباسية المقدسة، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، سلسلة مصطلحات معاصرة (29) الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، ص81.

28 محمد على الخولي(1982)، مُعجم علم الأصوات، جامعة الرياض – الرياض، الطبعة الأولى، ص32.

29 عاطف فضل محمد(2013)، الأصوات اللغوية، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الأولى، ص192.

30 عاطف فضل محمد: الأصوات اللغوية، المرجع السابق، ص192.

31 ينظر: مولاي على سليماني: معايير ترتيب الحروف العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، مرجع سابق.

مهدي العش(2010)، أهلا وسهلا، العربية الوظيفية للمبتدئين (حروف العربية وأصواتها) الطبعة الثانية، دار جامعة بيل، نيو هيفين ولندن. محمود البطل وآخرون(2007)، ألف باء، مطبعة جورج تاون، واشنطن ، الطبعة الثانية.

32 فوزية أحمد بدر، الأساس، مرجع سابق، ص113.

" العربية للعالم (الديوان)، إلا أنّ الأخيرة قدّمت حرف النون وعالجته مع مجموعة (ب، و، ف)، و" الكتاب الأساسي (المنظّمة).

4.6.معيار الرسم: وتقوم هذه الطريقة على تقديم الأصوات وفق الأشكال المتشابهة للحروف كتقديم حروف (ب، ت، ث) معًا، لأنّ بينها تشابهًا من حيث رسم الرموز، وهكذا مع بقيّة الأصوات.

5.6.معيار الصعوبة والسهولة: وهو أن تُراعى درجة السهولة والصعوبة في الأصوات نفسها عند عرضها في مناهج تعليم اللغة العربية، إضافة إلى مُراعاة مَخرج الصوت ومدى إتقانهِ من مُتعلّم اللغة.[33]

من خلال تحليل السلاسل التعليمية المذكورة سابقًا يبدو أنّ المعيارين الألفبائيّ والصوتيّ مُفضّلان لدى معظم القائمين على تصميم المواد التعليميّة.

7.أهداف تعليم الأصوات:

إنّ الحديث عن المعايير يقود إلى الحديث عن أهداف تعليم الأصوات، فالعلاقات بينهما مُتكاملة، فالهدف يُحدّد المعيار الذي ستُقدّم به الأصوات لمتعلّمي اللغة وشكل التنظيم التي ستّتخذه في مُقررات تعليم اللغة. وهذه الأهداف على ثلاثة أنواع أوردها طُعيمة في كتابه " دليل عمل في إعداد الموادّ التّعليميّة"، وهي:

1.7.التعليم المعياري (Perspective Teaching): ويهدف إلى تعزيز المهارات الصوتية لدى المتعلّم التي اكتسبها من لغته الأم ممّا يختلف عن الأصوات العربيّة في كثير أو قليل. والعمل على تصحيح هذه المهارات والتقليل ما أمكن من أشكل التداخُل (Interference) بينها وبين المهارات الصوتية الجديدة.

فالهدف هنا إذن هو تصحيح أشكال الأداء الصوتي التي اكتسبها المتعلّم من لغته الأمّ والتقليل من أشكال التداخُل بين نظامين صوتيين أحدهما كائن بالفعل عند المتعلِّم والآخر ينبغي أن يكون.[34]

2.7.التعليم المُنتج (Productive Teaching): يهدف إلى إكساب المتعلّم أنماطًا جديدة من اللغة المتعلَّمة، وهي العربيّة هُنا، وتدريبه على نطق أصوات ليس لها مثيل في النظام الصوتي في اللغة الأمّ عند المتعلّم. فالهدف هُنا ليس تصحيح أنماط لغوية عند المتعلّم وإبعاد أشكال التداخل بين نظامين صوتيين، وإنّما الهدف هُنا أساسًا يَتمثّل في إكساب المتعلّم مهارات صوتية جديدة في نظام صوتي ليس للمُتعلّم به عهد من قبل.[35]

3.7.التعليم الوصفي (Descriptive Teaching): يهدف إلى تزويد المتعلّم بمعلومات عن خصائص اللغة العربية والنظام الصوتي فيها. فهذا النوع وفق ذلك لا يهدف إلى تصحيح أنماط خاطئة أو التدريب على إكساب جديدة، وإنما يُقدّم للمُتعلّم القوانين الأساسية التي تحكم الاستعمال اللغوي في العربية وخصائص نظامها الصوتي. وهذا جانب أكاديميّ أكثر منه تعليميًا.[36]

33 خالد عبد الكريم بسندي(2020) واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي، دار كنوز المعرفة، عمّان، الطبعة الأولى، ص70.

34 رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، مرجع سابق، ص175 .

35 رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، المرجع السابق، ص176 .

36 رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، المرجع السابق، ص176 .

من خلال هذا الطرح الذي أورده طعيمة فإنّه يمكن بناء الكتب التعليمية تماشيًا مع الهدف من إعدادها، وذلك وفق الأصوات المتشابهة أو المختلفة مع اللغات الأخرى بالتركيز على الأصوات التي أثبتت الدراسات أنّها صعبة على مُتعلّمي العربيّة، ومِنْ ثمّ تدويرها في التدريبات كالحركات الطويلة والحروف اللثويّة وحروف الاستعلاء، والحروف المطبقة، والحروف الحلقية وما إلى ذلك. وكلام الدكتور طعيمة يدعو إلى القول: إنّ معيار ترتيب الحروف في الكتب التعليمية يجب أن يختلف باختلاف الفئة المستهدفة، فلكل فئة معيارها المناسب لها من أطفال وناشئين ووارثين وكبار.

8.مُكّونات النظام الصوتيّ: (الظواهر الصوتيّة):

شأن هذا النظام في اللغة العربية شأن اللغات الأُخرى في نظامها الصوتي، فيتكوّن في اللغة العربية من مجموعة من الظواهر الصوتية التي يجب أن تُقدّم في المستوى ما قبل المبتدئ، وهي تتعلّق بالأصوات ونُطقها بشكل مُباشِر، وتتعلّق أيضًا بأداءات المتعلمين في القراءة الجهريّة في مُستويات لاحقة. ومن الملاحظ أنّ معظم كتب تعليم اللغة العربية ليس فيها معيار ثابت لمعالجة هذه الظواهر الصوتيّة أو تغفل عن تقديم بعضها، فليس هناك شكل واضح لمعالجتها في الكتب المؤلَّفة، أو أنّها تُعرَض بترتيب غير واضح، فبعض الكتب التعليميّة تؤخّر هذه الظواهر، وبعضها الآخر قد لا يتّخذ في الأصوات مُعالجة مُستمرّة وما إلى ذلك من مسائل مُتعلّقة في عرضها ومعالجة مُشكلاتها. والنظام الصوتي يَتكوّن من ظاهرتين صوتيتين أساسيتين تندرج تحتها عدّة ظواهر صوتية أخرى، وهي:

1 .الفونيميات القطعية: وهي التي تشمل الصوامت والصوائت العربية.

2 .الفونيمات فوق القطعية: وهي الظواهر الصوتية الأخرى مثل النبر والتنغيم والوقفة. وتفاصيل ذلك كما سيأتي:

1.8.الفونميات القطعية:

ولتفاصيل مكوّنات الفونيمات القطعية، فهي تنقسم إلى قسمين:

1.1.8.الصوامت العربية (الأصوات الصامتة):

وهي التي تشمل الأصوات العربية الساكنة وعددها ستّة وعشرون صوتًا صامتًا، وهي (أ، ب، ت، ث، .. إلخ). ولها مواقع مختلفة من الكلمة من حيث أولها ووسطها وآخرها، كما أنّ لها آليات كتابية تتعلّق بمبادئ وصلها مع ما قبلها وفصلها عمّا بعدها، ولكلّ من هذه الأصوات الصامتة هيئة نُطقية ومخرج ووضعية للوترين الصوتيين، وصفات تميّزها عن بعضها (مهموسة، انفجارية، أنفية، ذلقية، احتكارية، تكرارية ...إلخ). ومن الضروري جدًّا مُراعاتها عند بناء المقرّرات التعليميّة للوقوف على معرفة الصعوبات الصوتية التي ستُواجه مُعلّمي ومُتعلّمي العربيّة عند عرض المادّة التعليميّة، ثم معالجتها بتدريبات مُتنوّعة شاملة.[37]

1.2.8.الصوائت العربيّة (المُصوّتات): أو قد تندرج تحت اصطلاحات أخرى، منها: الصوائِت العربية، والمصوّتات والأصوات الصائِتة أو الحَركات القصيرة والطويلة.

37 يُنظر: خالد حسين أبو عمشة وآخرون، الدليل التدريبي في تدريس مهارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 15-20 .

والمُصوّتات في اللغة العربية تنقسم إلى قسمين:

1.1.2.8.الحركات القَصيرة(ـــَـــ ـــُـــ ـــِـــ) Vowels: وهذا الحركات القصيرة هي (الفتحة، والكسرة، والضمّة)، والحركات هي: صوت مُهتزّ (مجهور) يخرُج الهواء به عند النُطق به بصفة مُستمرّة، دون وجود عقبة تعوق خروجه، أو تُسبّب فيه احتكاكًا مَسموعا"، ويقابلها الأصوات الصامتة[38]، ومثالها (بَ، بُ، بِ) وهكذا مع بقية الأصوات الأخرى.

2.1.2.8.الحَركات الطّويلة (المدّ):

وهي الألف والواو والياء (ا، و، ي) ويجب تكون مسبوقة بحركة مُجانِسة لتلك الأصوات، وهي تأخذ في نطقها زمنًا أطول من القصيرة، وتُودّي هذه الحركات عدّة وظائف لغوية على المستوى الدلالي؛ فهي تلعب دورًا كبيرًا في تحديد المعاني في بعض اللغات، إضافة إلى هذه الحركات تؤدي دورًا نحويًا إعرابيًا وصرفيًا كذلك، فعلى أساسها يتمّ التفريق بين صيغة وأخرى، ومن ذلك صيغ اللغة العربية الكثيرة، ومثال على ذلك: الفعل الماضي (قامَ وقاما) فالأوّل للمُفرد المذكّر الغائب، والثاني الدال على التثنية في حالة الغائب، والذي فرّق بين هذين المعنيين هو الفتحة في الأوّل، والفتحة الطويلة في الثاني، وقد اصطلح العرب عليها بحروف المدّ.[39]

2.8.الفُونيمات فوق القطعية: وهي على الشكل الآتي:

1.2.8.الشّدّة (التّضعيف): وهي من الظواهر الصّوتية المهمّة التي يَجِب أن تُقدّم في المستوى التّمهيدي (ما قبل المبتدئ)، وذلك في بدايات عمليّة التّعليم في المقرّر التعليميّ، فهي من مُكوّنات القراءة وآلياتها التي تلعب دورًا مُهمًا في عمليّة الفهم في المراحل اللّاحقة.

2.2.8.التنوين: ومن الظواهر الصوتية التي يجب تقديمها في المراحل المبكّرة في تعليم اللغة العربية أيضًا، فهو مُكوّن مُهمّ من مُكوّنات آليات القراءة.

3.2.8.أل التعريف: من الظواهر الصوتية التي تلعب دورًا مهمًّا في القراءة الجهريّة، ويُمثّل النّطق الصحيح للأصوات أحد مُقوّماتها.

4.2.8.المقطع (Syllable):

هو الميدان الذي يلعب فيه النبر دورًا مُهمّا، فالصوت الصائِت (الحركة)، وهو قِمّة المقطع. يتكوّن المقطع في اللُّغة العربيّة من صَوتين على الأقلّ، صامت ويليه صائت (حركة). فلذلك كل مقطع في العربية لابد أن يتضمّن صوتًا صائتًا وصوتًا صامتًا. ويتّصف المقطع بأنّه حدث صوتي مُتكامل أو شيء كُلّي، له بداية ونهاية[40].

ومن خصائص المقطع في العربية أيضًا أنّهُ لا يبدأ بصوت صائِت، وللمقطع أنواع تختلف حسب توالي الصوامت، فأي كلمة يمكن تقطيعها بناء على عدد الحركات التي فيها، بحيث يشتمل كل مقطع على حركة واحدة فقط.[41]

38 عبد الله ربيع محمود وآخرون(1988)، علم الصوتيات، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، الطبعة الثانية، ص 145.

39 عبد الله ربيع محمود وآخرون، علم الصوتيات، المرجع السابق، ص160.

40 عبد الله ربيع محمود وآخرون، علم الصوتيات، المرجع سابق، ص150.

41 كمال إبراهيم بدري،(1982)، علم اللغة المبرمج، جامعة الملك سعود، الرياض، الطبعة الأولى، ص: -142 145.

والسؤال هنا: بماذا يُفيد المقطع في المراحل المبكّرة في تعليم اللغة العربية؟ لا شكّ أنّ المقطع يُساهم بشكل فعّال في عامل التهجئة لدى مُتعلّم اللغة من خلال التعرّف على المقاطع التي تتكوّن منها الكلمة ثم نطق هذه المقاطع كاملة متواصلة في مرحلة لاحقة للتهجئة الأولى، وهذه تُمثّل ثاني مرحلة في اكتساب المهارات الآلية الصوتية بعد مرحلة التعرّف على الأصوات المفردة.

5.2.8.النّبر (Stress):

هو الضغط على مقطع أو حرف مُعيّن بحيث يكون صوته أعلى بقليل ممّا جاوره من الحروف[42]، في حين أنّ مصطلح النبر في المصادر والمراجع التي وصلت عن النُّحاة العرب لم يرد دقيقًا في استعمالتهم مقارنة بمصطلحات أخرى استعملوها بدقّة مُتناهية، لذا قد تعدّدت مُصطلحاته؛ فأحيانًا يذكرون أن النبر يدلُّ على الهمز، أو النبر هو التكلّم بصوت مرتفع، فيُقال: رجل نبّار: أي فصيح الكلام أو صيّاح، وأن النبر هو الضغط أيضا.[43] والنبر" هو نَشاط في جميع أعضاء النطق في وقت واحد"[44].

وفق هذا فالنبر ليس صوتًا مُستقلًا يُساهم في تغيير المعاني أو نحو ذلك، وفي ميدان تعليم اللغة العربية يمكن ملاحظة النبر على مُتعلّمي اللغات بحسب البيئات التي تعلّموا فيها اللغة العربية، فمَن تعلم العربية في بيئة سعودية يكون أداؤه اللغوي أقرب إلى تلك البيئة من خلال نبر الكلمات ومكوّناتها الصوتية.

6.2.8.التنغيم (Intonation):

التنغيم في اللغة العربية هو مصطلح يدل على ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام. ويسمّى أيضًا موسيقى الكلام، وهو على مستويين: الكلمة والجملة، فإذا كان على مستوى الكلمة يسمى النغمة، وإذا كان على مستوى الجملة يسمى التنغيم[45] مثلًا: إذا كُنتَ تمدح شخصًا ما لِتَعَجُّبِكَ بشجاعته، تقول: "كَانَ واللهِ رَجُلًا!" ،فتزيد في قوة اللفظ بـ(الله) وتَمطُّ حركة اللام في اسم الجلالة، وتُطيل الصوت بها[46]. كما يُلاحظ الشيء ذاته من التنغيم في الاستفهام أنّ فيه رفع النغمة الصوتيّة أيضًا، ونرى ذلك في ياء الاسم (علي)، مثل: " سَافَرَ عليّ؟". يلاحظ أيضًا عند التلفّظ بالجمل التعجّبيّة والاستفهاميّة نوع من الانفعال وبعض التغيرّات في الوجه. كما يلاحظ أنّ الصوت لا يرتفع عند نطق الجمل الإخبارية في الحالات العادية.

7.2.8.التاء المربوطة والمبسوطة: وهما ظاهرة صوتية مُهمّة في تكوين المهارات القرائية الآلية في المراحل الأولى لتمييز نُطقهما أثناء القراءة أو الكلام ومدى انعكاس ذلك على مهارة الكتابة، فالتاء المربوطة لها أكثر من صورة نطقية.

---

42 يقول رشدي سويد: والنبر بحث قديم جديد، قديم في موضوعه، جديد في تسميته، وأسلوب عرضه، وقد ذكر عدد من مسائله مكّيّ بن أبي طالب القيسي (توفي 437هـ) في كتابه " الرعاية" في باب (المشدّدات) وما بعده، وكذلك فعل عدد غيره من أئمة التجويد في مصنفاتهم.

أيمن رشدي سويد(2011)، التجويد المصور، مكتبة الجزري، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، ص 404.

43 عصام نور الدين(1992)، علم وظائف الأصوات (الفونولوجيا)، السلسلة الألسنية، دار الفكر اللبناني- بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ص108.

44 إبراهيم أنيس(2017) الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، دون طبعة، ص158.

45 Kartini M.Pd (2019)، اللغة العربية طرائقها ووسائل تعليمها، Penerbit Aksara TIMUR، الطبعة الأولى، ص 13.

46 ابن جني (2006)، الخصائص، تحقيق محمد على النجار، عالم الكتب، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، الجزء الثاني، ص 371.

8.2.8.أصوات تُلفظ ولا تكتَب: ومنها الألف (هذا، هذه، هؤلاء... إلخ).

9.2.8.الوقفة: وهي تمييز نهايات الكلمات أثناء الكلام، فالانتقال المتّصل غير المنقطع بين الأصوات الصائِتة والصامِتة عند النُطق بكلمة واحدة يُسمّى انتقالًا ضيّقًا أو مُغلقًا أمّا الوقفة القصيرة التي تُسمَع بين الكلمات فهي تُسمّى بالانتقال المفتوح.[47] لذلك لا بدّ من إيراد تدريبات على الوقفات ليتمرّن المتعلّمون على التقاط الكلمات وتمييز بداياتها ونهايتها.

9.مراحل تقديم الأصوات وفق المنهجية المُقترحة: وهي على ثلاث مراحل:

1.9.المرحلة الأولى (مرحلة العرض): وهي مَرحلة التعرّف على الأصوات والمكوّنات الصوتية ليستطيع المتعلّم نُطقها وتهجئة الكلمات من خلال تقسيمها إلى مقاطع ثمّ ليتمكّن من لفظها وقراءة الكلمة كاملة في المرحلة التالية، ومرحلة العرض هذه تُمثّل افتتاحية عملية تعليم اللغة العربيّة التي يجب أن يتدرّج بترتيب طبيعيّ حيث يبدأ اكتساب المهارات اللغوية بمُمارسة الأصوات المفردة ثمّ الكلمات فالجمل[48].

ووفق هذه الأهداف من مرحلة العرض **يُمكن ترتيب تقديم الظواهر الصوتية وفق** الرؤية التي يطرحها البحث كما يلي:

1.1.9.عرض الصّوت المُجرّد: وهي تُمثّل الأصوات مُفردة بطريقة الترتيب الألفبائية، مُجرّدة من الكلمات، بأصواتها دون أسمائها:

(أ ، ب ، ت، ث، ج، ح،... ، ن، ه، ي).

2.1.9.عرض الحركات القصيرة: وهي (ـــَ فتحة)، و(ـــُ ضمّة)، و (ـــِ كسرة).

3.1.9.الحركات القصيرة مع الأصوات كلّها مُفردة، مثلًا وفق الطريقة الألفبائية على الشكل الآتي: أَ أُ إِ/ بَ بُ بِ / تَ تُ تِ /ثَ ثُ ثِ/ جَ جُ جِ / حَ حُ حِ .... إلخ .

4.1.9.الحركات الطويلة: عرضها مع كلّ الأصوات وفق جدول ومع الحركات القصيرة، ودون أمثلة على الكلمات كما في النموذج الآتي:

الحركة القصيرة	**بَ**	**بُ**	**بِ**
الحركة الطويلة	**بَا**	**بُو**	**بِي**
الحركة القصيرة	تَ	تُ	تِ
الحركة الطويلة	**تَا**	**تُو**	**تِي**

5.1.9.السكون ـــْ: والهدف من عرضها في هذه المرحلة ليتمكّن المتعلّم من التهجئة وتكوين المقاطع، وهي أولى مهارات القراءة الآلية.

47 كمال إبراهيم بدري، علم اللغة المبرمج، مرجع سابق، ص158-159.

48 محمود شريف عبد النور ومحمود محمد علي(2011)، تحليل وتقويم كتب مقررات اللغة العربية في مرحلة الأساس في الصومال دراسة (دراسة تطبيقه في مقررات المرحلتين " الابتدائية والمتوسّطة" لمنهج اللغة العربية". مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ص149.

يُمكن في هذه المرحلة تقديم بعض التدريبات على كلمات لا تتّصل حروفها ببعضها، أو من كلمات تتكوّن من حركات طويلة، أو من كلمات تنتهي بصوت واحد بعد الحركة الطويلة على أن تكون الحركة الطويلة في بداية الكلمة، مثال: أب، أم، أخ، دم، أو ، بابا، ماما، سار، قاد، بات، دور، بور، سور، نير، دير، جير.

تدريبات: استَمِع ثُمّ ضع دائرة حول الكلمة التي تسمعها. (صاب، راب)

ساد عاد صاب ناب راب غاب

6.1.9.الصّوت المُركّب: أي تلك الأصوات التي تجتمع لتكوّن كلمة واحدة، وقد تكون هذه الأصوات صائتة أو صامتة (ساكنة أو مُتحرّكة) وهي مجموع من رمز كتابي وصوت، وهذه الأصوات تتغيّر رموزها الكتابية في الكلمة من حيث أوّلها ووسطها وآخرها، ويُقترَح معيار الرمز الكتابي في عرض هذه الجزء من مرحلة العرض فهي بهذا الترتيب تُسهّل تكوين المهارات الآلية الكتابية لدى المتعلّم نتيجة تشابه عرض المجموعات بأشكال الحروف، على أن تُرفَق الرموز الكتابية بكلمات توضيحية لتبدأ ثاني خُطوات القراءة، وهي على الترتيب الآتي، ومثالها المجموعة الأولى:

المجموعة الأولى: تُمثّل حُروف (ب، ت، ث)، ومثالها:

الحرف الألفبائي	أوّل الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة
ب	بـ	ـبـ	ـــب
المثال	بقرة	حَقِيبَة	أَرْنَب
ت	تـ	ـتـ	ـــت
المثال	تِلفَاز	كِتَاب	بَيْت
ث	ثـ	ـثـ	ـــث
المثال	مِثْقَب	مُثلَّث	مِثْقَب

المجموعة الثانية: (ج، ح، خ)

المجموعة الثالثة: (س، ش)

المجموعة الرابعة: (ص، ض)

المجموعة الخامِسة: (ط، ظ)

المجموعة السّادسة: (ع، غ)

المجموعة السّابعة: (ف، ق)

المجموعة السابعة: (ك، ل)

المجموعة الثامنة: (م، ن)

المجموعة التاسعة: (ه، ي)

المجموعة العاشرة: وهي الحروف السّتة (أ، د، ذ، ر، ز، و).

* تدريبات هذه المرحلة: ضع دائرة حول الكلمة التي فيها مدّ .

* مطر/ماطر برز/بروز مجد/ماجد سمح/سيمح

* استمع ثم دائرة حول الكلمة التي تسمعها.

* ضع دائرة حول الكلمة التي فيها مدّ بالألف.

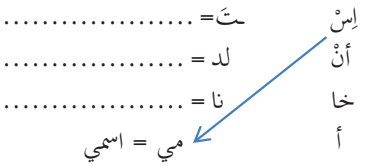
*ضع دائرة حول الكلمة التي فيها مدّ بالياء.

* اقرَأ الكلمات الآتية.

(وعْد، حَرْب، بَيْت، قَوْس، سامِر، سَليم، سَلْمان، بَرْق، سُنْدُس)

*استَمِع ثُم ضَع السكون في مكانِها المناسب.

*صِل بينَ المقاطع الآتية لتكوّن كلمة كما في المثال.



*استمع وكَرّر (اسمي خالِد، اسمُكَ أحمَد، اسمُكِ سُميراء)

*استَمِع ثُمَّ املا الفَراغات بِالحَرفِ الذي تَسمَعُ صَوته.

بيـــ..، ...تاب ....لج، ملـ..، مـ....جد،

7.1.9.الشدّة: عرضها مع الحركات، ثم تلحق تدريبات عليها، مثال:

*استمع ولاحظ:

سُلَّم = سُ لْ لَ م

عمّار = عَ مْ مَ ا ر

*لاحظ الشدة مع الحركات:

الحَركة + الشّدّة	ـَـ	ـُـ	ـِـ
المثال	بقّال	سبّورة	مُعلِّم
التحليل	بَ + قْ+ قَ+ ا	سَ+بْ+بُ+و+ ر+ ة	مُ+ ع+ لْ+ لِ+ م

*اقرأ الكلمات الآتية:

نجّار، علّام ، تَصَرُّف، كرَّم، مُدرّب، السّعوديّة، يَظَلّ

*استمع إلى الكلمات الآتية وضع الشدّة في مكانها المناسب.

(شدة، بسام، سورية، يرد، بجل، يُعلم، يقل،.... وهكذا)

*حلّل الكلمات الآتية كما في المثال"

صبّار = صَ بْ بَ ا ر مُدرّس:.....

8.1.9. التنوين: عرض أشكال التنوين مع تدريبات على ذلك، كما يلي:

*استَمع ولاحظ:

نوع التنوين	ـَـً	ـُـٌ	ـِـٍ
المثال	كتابَ كتابًا	كتابُ كتابٌ	كتابِ كتابٍ

*اقرأ الكلمات الآتية:

مُعَلِّمٌ ، مَكْتَبةً، ساعةٍ، قلمًا، يدٌ، حاسوبٍ

* استمِع ثُمّ ضع دائرة حول الكلمة الي تسمعها. (رجلٌ)

رجلا رجلُ رجلٌ رجلٍ

*اكتُب التنوين كما في المثال.

الكلمة	تنوين الفتح	تنوين الضم	تنوين الكسر
هاتف	هاتفًا	هاتفٌ	هاتفٍ
طاولة			
صفّ			

2.9.مبادئ خاصّة بمرحلة العرض:

هناك بعض المبادئ التي يجب مراعاتها في تقديم الأصوات في هذه المرحلة عند تصميم مُقرّرات تعليم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية، ويمكن تصنيفها وفق ما يلى:

1.2.9.البدء بتقديم الأصوات كُلّها في الصفحة الأولى من المقرّر بالمعيار الذي سيُتبع لِيَألف المتعلّم الصوت العربي ويفضّل في مرحلة العرض أن يكون ترتيب المعيار الألفبائي مُستَخدَمًا .

2.2.9.تقديم الأصوات بصوتها لا بأسمائها، فيمكن تقديم الأصوات بالأسماء في مرحلة لاحقة خلال مرحلة تقديم الأصوات.

3.2.9.تقديم الأصوات بصورٍ حسيّة ومُميّزة بالألوان حسب ورودها في الكلمة لزيادة شدّ الانتباه إليها وأن تكون الأحرف المستهدفة مُظَلّلة حتّى يعرف المتعلّم أنّ الهدف معالجة هذا الحرف، فالهدف من وضع الصور لعدم تشتيت ذهن المتعلّم بالبحث عن معنى الكلمة فيغيب التركيز على الهدف الرئيس الذي يَتَمثّل هنا بإدراك الصوت ضمن الكلمة وربطه برمزه مع أنّ فهم المعنى ليس هدفًا بحدّ ذاته في هذه المرحلة؛ إلّا أنّهُ قد يُصِرّ بعض المتعلّمين على فهم المعنى لذلك يُفضّل إدراج صور حسيّة قريبة إلى المتعلّم.

4.2.9.التّدرّج في تقديم تدريبات النظام الكتابي كأن يبدأ بالتدريب على كلمات لا تتّصل حروفها بما بعدها، مثل: دار، أب، أم، ثُمّ الكلمات التي تتّصل بعض حروفها بما بعدها لا كُلّها، بابا، أخت، زهرة، ذئب، كتاب، ثور، ثمّ الكلمات التي تتّصل كلُّها مع بعضها.

5.2.9.تقديم السياقات التواصلية الأساسية في هذه المرحلة ليألف المتعلّم الأصوات داخل السياق ولتزيد في دافعيّته أيضًا، وهذه السياقات محدودة جدًّا، ولا بدّ من استخدام أسماء الأشخاص والدول والمدن المعروفة في هذه المرحلة، نحو: السلام عليكم/مرحبًا /أهلًا وسهلًا /صباح الخير /ما اسمك؟/كيف حالك؟/من أين أنت؟/ أنا من....).

6.2.9.تقديم الهمزة في كافة أشكالها في هذه المرحلة، حتى لا تعيق عملية اكتساب المهارات الميكانيكية للقراءة وللكتابة في المراحل اللّاحقة، فالهمزة صورها مختلفة، وفي هذه المرحلة من المهم التعرّف على شكلها.

أ	إ	ؤ	ئ	ئ	ء
أحمد	إبراهيم	فُؤَاد	ذِئْب	شاطِئ	سماء

2.9.المرحلة الثانية (معالجة الأصوات): وتتمثّل أهداف هذه المرحلة بمعالجة الأصوات ضمن سياقات تواصلية تدعم المرحلة الأولى (مرحلة العرض)، ولتكون هذه المرحلة أكثر وضوحًا في تكوين المهارات الآلية الأربع. ويمكن بناء هذه المرحلة في معالجة الأصوات وفق ما يأتي من خلال موضوعات تحمل سياقات تواصلية أساسية، ويمكن توزيعها كما يلي:

الوحدة الأولى: أهلًا وسهلًا، تُعالِج الأصوات (ب، م، و) والحركات الطويلة.

الوحدة الثانية: مَن هذا؟ ما هذا؟ تُعالِج الأصوات (ت، ط، ض، د) والحركات الطويلة. والتاء المربوطة والمفتوحة.

الوحدة الثالثة: أُسرتي الصغيرة، تُعالِج الأصوات (ص، س، ز) والشّدة.

الوحدة الرابعة: هذا بيتي، تُعالِج الأصوات (ز، ذ، ظ، ث) والشّدة.

الوحدة الخامِسة: الطريق إلى العمل، تُعالِج الأصوات (أ، ع، ح، ه) والتنوين.

الوحدة السادسة: الوجبات اليومية، تُعالِج الأصوات (خ، ق، غ، ك) والتنوين.

الوحدة السابعة: ملابس وألوان، تُعالِج الأصوات (ل، ن، ر) وأل التعريف.

الوحدة الثامنة: الجَوّ، تُعالِج الأصوات (ج، ش، ك، ي) والتّاء المربوطة والمبسوطة.

وفيما يلي تقديم نموذج على الوحدة الثانية التي تُعالج الأصوات (ت، ط، ض، د)، إضافة إلى تقديم بعض السياقات التواصلية.

الوحدة الثانية:

مَن هذا؟ ما هذا؟

- استَمِع ورَدّد.[49]

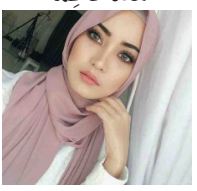
هَذه طالِبة

هذا كِتَاب

هَذا بَيْت

هذا طارق

هذه فاطِمة



هَذِهِ حَديقة

هَذِهِ رَوضة

ومن العبارات التي يمكن استخدامها في هذه الوحدة: من أينَ أنت؟/ما اسمُكَ؟ اسمي طارِق/هذه فاطِمة، هذه حديقة/من هذا؟ هَذا عِصمَت/من هَذهِ؟ هذهِ بَتول /هذه صديقتي/ما هذه/ هذهِ تُفّاحة/ما هذا؟ هذاَ تَمر.

49 حمدو الحسين ومحمّد الخلف(2017)، بالعربيّة نتواصل، مركز سلام، كييف، الطبعة الأولى.

*استَمِع إلى الأصوات الآتية ثم كرر. (الخطوة: العرض والتقديم)

ت	تَ تُ تِ	تا تو تي
د	دَ دُ دِ	دا دو دي
ط	طَ طُ طِ	طا طو طي
ض	ضَ ضُ ضِ	ضا ضو ضي

تدريبات (التعرّف):

*ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.

* حرف (التاء) في أول الكلمة

تـ ـتـ ـتـ بـ

* حرف (الطاء) في وسط الكلمة.

طـ ـظـ ـطـ ـطـ

*حرف (الضّاد) في آخر الكلمة.

ـض ـظ ـض ض

* تَعرّف على الأحرف (ت، ط، ض، د) وضع دائرة حولها في الإعلان الآتي. (الهدف: مهارة القراءة)

شـــركة عراقية - (الخدمـات النفطية & التجارة العـــــامـــة)

اعلان عمـــل / ســـائق

تطلب شركة عراقية (سائق) للسيارات الثقيلة, حسب المطلوب ادناه:

- **ســائق تريلة**
- **سائق هياب**
- **سائق شوكية**

و تتوفر فيه النقـــاط التاليـــــة:-

- لـديـــه اجازة ســوق
- يجيد الكتـــابة والقـــراءة
- يتحمل ضغوط العمل وملتزم بأوقات الدوام
- المبيت في العمل (عند الحاجة وحسب متطلبات العمل).
- لاتتم الإجابة على الاتصال . ارجو ارسال المعلـومات بشكل مسج عبر الواتس آب

فقط (حصرا) على الرقم (٠٧٨٠٩٢٥١٠٣٤) وتشمل المعلومات:-

(الاسم الثلاثي / عنوان السكن / التحصيل الدراسي / رقم الهاتف / المواليد/ اي نوع سيارة يستطيع قيادتها).

- فترة نفاذ الإعلان لمدة اسبوع

*تعرّف على الأحرف (ت، ط، ض، د) في الآيات الكريمة الآتية، ثُمّ اكتب أين وردت في الكلمة. (الهدف: مهارة القراءة)

- وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ (1) وَمَا أَدْرَاكَ مَا الطَّارِقُ (2)

- وَالْأَرْضِ ذَاتِ الصَّدْعِ (12)
- يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ (9)

الكلمة	مكان الحرف
.....	.....

***استَمِع ثُمَّ ضَعْ خَطًّا تَحتَ الكَلمةِ التي تَسمَعُهَا.**

*يُمثّل النّصّ الآتي مادّة سمعيّة (الهدف: مهارة الاستماع "التجريد الصوتي")

(أحمد مهندس يعمل في شركة طبّيّة، يعمل ستّ ساعات في اليوم، يتناول الفطور في البيت غالبًا، والغداءَ مع أصدقائه في الشركة. في عطلة نهاية الأسبوع يمارس الرياضة في حديقة قريبة من بيته، أحمد متزوج ولديه طفل واحد).

حَديقة	ميدان	طِفل	أصدِقاء	تلفاز	الرياضة
طريق	عُطلة	طلال	مهندس	غداء	مدرسة

***استَمِع ثُمَّ ضَعْ اشارةَ صَحيح (✓) عِندَ الحَرف الذي تَسمَعُهُ.** [50]

المادّة المَسموعة: (الهدف: مهارة الاستماع "التمييز الصوتي")

1. هَل سَتأتي اليومَ؟
2. الطّلّابُ في الصّفّ.
3. مَن سَيَحضُرُ الدّرسَ اليَوم؟
4. كَيفَ الطّقسُ اليَومَ؟
5. هل تُفَضّلُ الشّاي أو القَهوة؟
6. استَيقظَتُ مبكّرًا اليومَ.

تَرتيبُ الجُمَل	الصّوت
.1	(ت، د، ط، ض)
.2	(ت، د، ط، ض)
.3	(ت، د، ط، ض)
.4	(ت، د، ط، ض)
.5	(ت، د، ط، ض)
.6	(ت، د، ط، ض)

50 أحمد الرهبان وآخرون، مفتاح العربية، مرجع سابق، ص20.

تدريبات الكتابة: (الهدف: مهارة الكتابة، "التدريب على نظام الكتابة")

التَّدريب الأوّل: أُكْتُبْ حَرْفَ (د) في الفَراغ.

...ائِرَة	**حَـ...يقة**	**...جاج**	**...خّان**
صَيْ...لِيّة	...و...ة	فَهْ...	وَرْ...ة

التَّدريب الثّاني: أُكْتُبْ حَرْفَ (ط) فِي الفَراغ.

...ـبيب	**...ـريق**	**بِـ...ـريق**	**...ـما...ـم**
مَـ...ـبَخ	مِنْ...ـاد	...يَّارَة	بَلّو...

1.2.9.مبادئ خاصّة في مرحلة مُعالجة الأصوات:

1.1.2.9.الهدف من هذا المرحلة تعزيز معلومات المرحلة الأولى لتكوين المهارات اللّغوية بشكل أوضح.

2.1.2.9.في مهارتي الاستماع والقراءة قد يتعرّض المتعلّم لمواد طبيعية بهدف المعالجة الآلية للأصوات وتجريدها والتدريب على الظواهر الصوتية فهنا ليس على المتعلّم أن يفهم أو يحفظ مثل هذه الموادّ، إنّما الهدف معالجة الأصوات آليًا بالتّعرّف عليها وتجريدها، وما يجب أن يفهمه السياق التواصلي الذي تَعلّمه وكررّه واستخدمه.

3.9.المرحلة الثالِثة (معالجة المُشكلات الصوتية): وهذه المرحلة الأخيرة من مراحل تقديم الأصوات، وموقعها في المستوى المبتدئ الأدنى بعد المستوى التمهيدي، وهدفها معالجة المشكلات الصوتية كما في الآتي:

الأصوات المتقاربة في المخارج

ت، ط	ا، ع
ض، ظ	ذ، ز
ض، ط	ز، ظ
ك، ق	س، ص
ث، س	ذ، ظ
غ، ق	ح، هـ

الظّواهِر الصّوتيّة

٧ الحركات القصيرة والطويلة	٧ الشدّة
٧ التاء المربوطة والمبسوطة	٧ الهاء والتاء المربوطة
٧ أصوات تلفظ ولا تكتَب: ومنها (هذا، هذه، هؤلاء، أولئك، الرحمن)	٧ أل التعريف (القمرية والشمسية)
٧ التنوين	٧ الهمزة وصورها المختلفة

1.3.9.مبادئ خاّصة بمرحلة مُعالجة المشكلات الصوتية.

1.1.3.9.توزيع المشكلات الصّوتية على أكثر من درس؛ فهذه المشكلات منها ما يتعلّق بتمييز الأصوات وتجريدها وتمييزها وذلك من خلال ارتباطها بالفونيمات القطعيّة أو فوق القطعيّة.

2.1.3.9.عملية تعليم الأصوات طويلة الأمد؛ وتأخذ فترة طويلة، فالمتعلم يُنهي المستوى المبتدئ ولا يزال يقع في بعض الأخطاء ولذا لا بدّ من العودة إلى التذكير بها أثناء معالجة المقرّرات خاصّة التي تتعلّق بالنظام الكتابي.

10.قضايا في بناء النظام الصوتي:

1.10.الدقّة والطلاقة: يُمثّلان غاية تعلّم اللغة بالنسبة للمُتعلّم، فهما الهدف الأسمى الذي يسعى إليه المتعلّم، فالطلاقة يجب التركيز عليها منذ اللحظات الأولى في تعليم اللغة، فهذان العنصران يحتاجان مراعاة في المقرّر لعوامل نفسيّة ودافعيّة لدى المتعلّم.

2.10.الكَلِمات: على المقرّر أن يبتعد عن الكلمات المفرّغة المعنى التي تبدو على شاكلة دندنة، فطبيعة اللغة تخلو من ذلك.

3.10.الضبط (التشكيل): يُمثّل عُنصر الضّبط عُنصرًا مُهمًّا؛ فالمتعلّم يبدأ التعامل مع هذا المكوّن اللغوي بهذه المرحلة المبكّرة من تعليم اللغة، وهناك تصوّر خاطئ يقول إنّ الكَثرة من وضع الحركات تُؤدّي إلى مُتعلّم جيّد إلا أنّ هذا فهم مغلوط، فلا بدّ من التدرّج بعمليّة الضبط على ألّا تبقى عمليّة عشوائية فلا بدّ من قوانين تحكُم ذلك. وقواعد الضبط أو التشكيل في اللغة العربية لا شكّ أنّها مازالت موقع خلاف بين الكثير من المشتغلين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أو في الترجمة الرسمية، فهناك عشوائية تَحكُم الكُتب في هذا الجانب.

وفي حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها لا شكّ أن مقدار الضبط يختلف باختلاف المستوى، وهناك بعض القواعد العامّة التي استقاها الباحث من دراسات السابقة ومن خلال تجربته في إعداد كتب تعليم اللغة العربية مع وزارة التربية والتعليم التركية التي أعدّت وثيقة عامّة لتأليف كتب حديثة لتعليم اللغة العربية في المدارس المتوسّطة والثانوية، كان أحد مبادئها ينصّ على التخفيف من الضبط. علاوة على ذلك فهُناك دعوات صارخة من العاملين في هذا الميدان على التقليل من الضبط. لِذلِك فهناكَ أحوال خاصّة بالضّبط (الحركات والسكون) لمقررّات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي كما يلي:

1.10.وضع تنوين النصب على ما قبل الألف (طالِبًا)، وهذا موضع خلاف بين على الألف أو قبل الألف.

2.10.ضبط اللّام الشمسيّة (الشَّمْس) في المستويات التمهيدي والمبتدئ الأدنى.

3.10.ضبط الضّمائر بنوعيّها المخاطبة والغائبة المنفصلة والمتّصلة عند الضرورة (كَ، كِ، تَ، تِ، ـهُ، ـهِ،...) ولهذا دور هامّ في توضيح المقصود من السياق خُصوصًا في المراحل المبكّرة من تعليم اللغة العربيّة.

4.10.همزة الوصل يجب ضبطها إذا جاءت في أوّل الفعل وبحسب حركة الحرف الثالث من الكلمة، نحو: اُستُوجر، اُنتُقِل.

5.10.ضبط عين المضارع إذا كان مُشكِلًا أي إذا كان يُسبّب اللَّبس.

6.10.ضبط عين الماضي في المشترك اللفظي، نحو: عجَز، عجِزَ ، عجُزَ.

7.10.ضبط همزة المضارعة (أ) إذا كانت مَضمومة، نحو: (أُفَضِّل).

8.10.ضبط همزة المضارعة (أ) في المبني للمجهول، نحو: (أُقبَل).

9.10. حركة الحرف بعد "أل" إذا كان مَضمومًا، وأمّا إذا كان مكسورًا فعند الضرورة فقط.

10.10.التخفيف من الضبط بتقدّم المستويات اللغوية، فمثلًا في مستوى ما بعد العتبة يمكن أن تُستخدم بعض القواعد الضرورية من الضبط فقط، مثلًا القواعد (4) و (7) و (8).

11.10. يجب تَركُ الضبط في المواقع الآتية:

1.11.10. حركة حرف ما قبل التّاء المربوطة نحو: (ساعة).

2.11.10.الحركة المجانِسة لحروف المد، نحو: (الطّالِب، مَوجود، سَمين).

3.11.10.همزة المضارعة إذا كانت مفتوحة، نحو: (أكتُب).

4.11.10.الهمزة (إ) نحو: (إلى) وسواها من كلمات تحتوي على هذه الهمزة.

5.11.10.سكون (أل القمرية)، نحو: (القَمَر).

6.11.10.وضع السكون عند تكرار الكلمة في أكثر من مكان (أي التخفيف من ضبط الكلمات التي مرّت في المنهاج والتي أدرك ضبطها المتعلّمون في خبرات لغوية سابقة).

7.11.10.ضبط حروف الجر المكررّة.

8.11.10.وضع حركة الحرف بعد "أل" إذا كان مفتوحًا.

وفي النطاق نفسه هُناك اتّجاه آخر في تصميم المناهج يدعو إلى عدم ضبط الحرف الأخير من الكلمة (الحركة الإعرابية)، ويُبرهن هذا الاتّجاه على أنّ مُتعلمي اللغة يمكن أن يكتسبوا الحركات الإعرابية من خلال التعليم الوظيفي المباشر في الصفوف الدراسيّة. لكنّ لهذا تأثيرًا سلبيًا على الزمن المخصّص للعمليّة التعليميّة فسيقضي المعلّم وقتًا طويلًا في التصحيح وإن لم يُصحّح سيترتّب على ذلك نتائج ليست محمودة، وفي الوقت نفسه الكثرة من التصحيح ليست مَحمودة أيضًا، والرأي في ذلك: من الأرجح إدراجها على الأقلّ في المستويات المبتدئة.[51]

في الاتّجاه ذاته يمكن أن تُعمّم قاعدة عدم ضبط الحرف الأخير الذي تنتهي به الجملة في المستويات اللغوية كُلّها مراعاة لخاصيّة " إنّ العربيّة لا تقف على مُتحرّك.[52]

4.10.التّحجّر اللغوي: ويعرف بأنّه العمليّة التي تُصبح فيها الأخطاء اللغوية سلوكيّات غير قابلة للتصحيح بسهولة.[53] فلا بدّ من مُراعاة هذا المبدأ عند معالجة الجوانب الصوتية بالتركيز على المشكلات الصوتية.

5.10.المدخل: يجب أن يُبنى المقرّر الصوتي على المدخل التواصلي أو المدخل الحواري وذلك بعرض التعبيرات والجمل والتراكيب لا أن يبدأ المقرّر بعرض المادّة التعليميّة بالحروف فحسب.[54]

6.10.التركيز على السياق: السياق اللغوي هو أن تكون الكلمات ذات دلالة مُرتبطة بما قبلها وبعدها بعلاقة معنوية مُناسبة للموقف بارتباطات صرفيّة ونحويّة لتكون الدلالة مُقيّدة بالسياق. [55]

7.10.جهاز النطق (المخارج): عند بناء المقرّر لا بدّ من الاستفادة من مُعطيات علم الأصوات النطقي، وهو العلم الذي يعالج عملية إنتاج الأصوات اللغوية ومخارجها.[56] كما يدرس أيضًا الصفات الصوتيّة التي

51 هذا ما رأته لجنة إعداد المناهج في وزارة التربية والتعليم التركية عند إعداد كتاب الصف العاشر، يُنظَر:

محمد الخلف وحمدو الحسين(2017)، العربية لغتي، كتاب الصف العاشر، وزارة التربية والتعليم التركية، الطبعة الأولى.

52 محمد الخلف وحمدو الحسين، العربية لغتي، المرجع السابق.

53 خالد حسين أبو عمشة(2017)، التحجر اللغوي، تعليم جديد، الموقع الآتي: تاريخ الإدخال: 2017/03/20، الموقع الآتي:

https://bit.ly/32ofoNC

54 عمر الصديق وآخرون(1436)، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى.

55 إبراهيم فتحي(1988)، مُعجم المصطلحات الأدبيّة، الموسوعة العربية للناشرين، تونس، الطبعة الأولى، ص200-201.

56 عاطف فضل محمد، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص195.

يتشكّل منها الصوت.[57] والهدف من ذلك معرفة مُشكلات هذا الجانب بغية التركيز عليها في التدريبات الصوتية.

8.10. الدراسات التقابُليّة: إنّ إجراء الدراسات التقابلية بين اللغة العربية واللغات الأخرى يُساعد على معرفة أوجه الاختلافات التي تُمثّل تَحديًّا لمتعلّمي العربيّة للتركيز عليها في المعالجة الصوتية أثناء بناء المقرّرات.

11.الخاتِمة:

ظاهرة البحث في الصوتيّات في عملية تعليم اللغة جديدة قديمة إلاّ أن طريقة عرضها مازالت تختلف في برامج تعليم اللغات عامّة، ومن الثابت أن المتعلّم بحاجة المرور بهذا النظام الصوتي حتى يتمكّن من الانتقال إلى المراحل اللاحقة. ومن خِلال عَرض بعض الأمور ذات الصلة بكيفية إعداد المقرّرات الصوتية قد خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1.11. النظام الصوتي مكوّن أساسي من مكوّنات اللغة ولا بدّ أن للمُتعلّم أن يمرّ بهذا النظام عند تعلّمه للغة وذلك لارتباطه الوثيق بالمراحل اللّاحقة.

2.11. هناك تناولات مختلفة للمرحلة الصوتية في مقرّرات تعليم العربية على اختلاف بيئاتها التي تُقدَّم بها.

3.11.ضرورة أن تحتوي مُقررّات تعليم اللغة العربية على مُقدّمة صوتيّة تُعرَض فيها المكوّنات الصوتيّة بحيث تُساعد المتعلّم في اكتساب المهارات الآلية.

4.11.تنقسم معالجة الأصوات وفق الرؤية المقدّمة إلى ثلاث مراحل هي: العرض، والمعالجة، ومراجعة المشكلات الصوتية.

5.11.التدرّج في تقديم المكوّنات الصوتية في المرحلة الأولى كالبدء في عرض الأصوات الساكنة ثم الصائتة ثم الانتقال إلى الظواهِر الصوتيّة الأُخرى.

6.11.في مرحلة المعالجة يجب أن تُقدّم بعض السياقات التواصلية الأساسية بحيث تبتعد هذه المرحلة عن النمط التقليدي لتُعالج المكوّنات الصوتية بأسلوب سياقي مُتكامِل من خلال هذه السياقات التواصلية.

7.11.هناك أكثر من معيار ترتيبي تُقدَّم وفقهُ الأصوات في المقرّر التّعليميّ مثل الترتيب الألفبائي والصوتي والشكلي.

8.11.هُناك جملة من المبادئ التي يجب أن تُراعى في كل مرحلة من مراحل عرض الأصوات.

9.11.مُعالجة الصوتيات تأخذ مرحلة طويلة لذا لا بدّ من توزيع المشكلات الصوتية على دورس المستوى التمهيدي والمبتدئ .

12. المصادِر والمراجِع:

1.12.إبراهيم أنيس(2007)، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، دون طبعة.

2.12.إبراهيم فتحي(1988)، مُعجم المصطلحات الأدبيّة، الموسوعة العربية للناشرين، تونس، الطبعة الأولى.

57 غانم قدوري الحمد(2004)، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمّار، عمّان، الطبعة الأولى، ص20.

3.12.ابن جني عثمان أبو الفتح(1986)، الخصائص، القاهرة، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، الطبعة الثالثة.

4.12.ابن جني(2006)، الخصائص، تحقيق محمد على النجار، عالم الكتب، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى.

5.12.أحمد الرهبان(2018)، رؤية مقترحة لدمج الأهداف في تصميم المواد التعليمية المستوى المبتدئ الصفري أنموذجًا، محاضرة تدريبية، مؤتمر إسطنبول الثاني، تاريخ: 12 آب /أغسطس.

6.12.أحمد الرهبان ومعتصم حمد وراوية المحني (2020)، مفتاح العربية، الكتاب التمهيدي، أكاديمية إسطنبول- تركيا، الطبعة الخامسة.

7.12. أيمن رشدي سويد (2011) التجويد المصور، مكتبة الجزري، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى.

8.12.السعيد محمد بدوي وفتحي علي يونس(1983)، الكتاب الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، الجزء الأول، دون رقم طبعة.

9.12.إسلام يسري علي(2017)ـ تحديثات الإطار المرجعي الأوربي..ما الجديد؟، مدونة الجزيرة، الرابط الشبكي الآتي:

https://bit.ly/2NJs79l

10.12.إسلام يسري علي ووليد السيّد وإيهاب عبد الرشيد (2014)، العربية للعالم، مركز الديوان، القاهرة – مصر، كتاب الطالب - الجُزء الأوّل، الطبعة الثانية.

11.12.حمدو الحسين ومحمّد الخلف(2017)، بالعربيّة نتواصل، سلسلة في تعليم اللغة العربيّة، مركز سلام لتعليم اللغة العربية، كييف – أوكرانيا، الطبعة الأولى.

12.12.جاك ريتشارد وجون يلات وهايدي يلات(2007)، معجم لونجمان لتعليم اللغات، علم اللغة التطبيقي، ترجمة: محمود فهمي حجازي، ورشدي أحمد طعيمة، الشركة المصرية للنشر لونجمان، ومكتبة لبنان – ناشرون – الطبعة الأولى.

13.12.خالد حسين أبو عمشة(2017)، التحجّر اللغوي، تعليم جديد، الموقع الآتي: تاريخ الإدخال: 2017/03/20، الموقع الآتي:

https://bit.ly/32ofoNC

14.12.خالد حسين أبو عمشة وإسلام يسري علي ومحمود البطل وفاطمة العمري ورائد عبد الرحيم وخالد هديبان الحربي وآخرون(2017)، الدليل التدريبي في تدريس مهارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله، الرياض – السعودية، الطبعة الأولى.

15.12.خالد عبد الكريم بسندي(2020)، واقع التخطيط اللغوي للخطاب التعليمي،" دراسة وصفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي، دار كنوز المعرفة، عمان – الأردن، الطبعة الأولى.

16.12.رُشدي طعيمة(1985)، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الطبعة الأولى.

17.12.توفيق محمد شاهين(1980)، علم اللغة العام، مكتبة وهبة، الطبعة الأولى، القاهرة.

18.12.عاطف فضل محمد(2013)، الأصوات اللغوية، دار المسيرة، عمان – الأردن، الطبعة الأولى.

19.12.عبد الرحمن الفوزان وعبد الخالق فضل ومختار الطاهر حسين (2014)، العربية بين يديك، العربية للجميع، الرياض – السعودية، كتاب الطالِب الأوّل، دون رقم طبعة.

20.12.عبد الله ربيع محمود وعبد العزيز علّام(1988)، علم الصوتيات، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، الطبعة الثانية

21.12.عبد الله سليمان الجربوع وتمّام حسان وعبد الله العبّادي ومحمود كامل الناقة وعلي الفقي ورشدي طعيمة(2008)، الكتاب الأساسي، جامعة أم القُرى، مكة المكرمة – السعودية، الجزء الأوّل، الطبعة الثامِنة.

22.12.عصام نور الدين(1992)، علم وظائف الأصوات (الفونولوجيا)، السلسلة الألسنية، دار الفكر اللبناني- بيروت – لبنان، الطبعة الأولى.

23.12.عمر الصديق وعز الدين وظيف علي ومنصور سعد عطية السحيمي وحسن محمد محجوب(1436ه)، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة – السعودية، الطبعة الأولى.

24.12.غانم قدوري الحمد(2004)، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمّار، عمان – الأردن، الطبعة الأولى.

25.12.فوزية أحمد بدر(2017)، الأساس في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار نورات، أمريكا، الجزء الأول، الطبعة السابعة، يُنظَر الموقع الشبكي الآتي:

http://bit.ly/366zHRx

26.12.كمال إبراهيم بدري(1982)، علم اللغة المبرمج (الأصوات والنظام الصوتي مطبّقًا على اللغة العربية) جامعة الملك سعود، الرياض، الطبعة الأولى.

27.12.محمد الخلف وحمدو الحسين(2017) العربية لغتي، الصف العاشر، وزارة التربية والتعليم التركية، الطبعة الأولى.

28.12.محمد حامد سليمان(1998)، الكتاب الأساسي، جامعة قطر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزء الأول، دون رقم طبعة.

29.12.محمود شريف عبد النور ومحمود محمد علي(2011)، تحليل وتقويم كتب مقررات اللغة العربية في مرحلة الأساس في الصومال دراسة (دراسة تطبيقه في مقررات المرحلتين " الابتدائية والمتوسّطة" لمنهج اللغة العربية". مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

30.12.محمود إسماعيل صيني وناصيف مصطفى عبد العزيز ومختار الطاهر حسين (دون تاريخ)، العربية للناشئين، السعودية، إدارة الكتب المدرسية، دون رقم طبعة.

31.12.محمود البطل وكرستن بروستاد وعباس التونسي(2000)، ألف باء، مطبعة جورج تاون، واشنطن - أمريكا، الطبعة الثانية.

12.32.محمود البطل وكرستن بروستاد وعباس التونسي (2000)، الكتاب، جامعة جورج تاون، واشنطن – أمريكا، الجزء الثاني، دون رقم طبعة.

12.33.محمد على الخولي(1982)، معجم على الأصوات، جامعة الرياض – الرياض، الطبعة الأولى.

12.34.مهدي العش(2000)، أهلا وسهلا، العربية الوظيفية للمبتدئين (حروف العربية وأصواتها) الطبعة الثانية، دار جامعة بيل للنشر، نيو هيفين ولندن، الطبعة الأولى.

12.35.مؤمن العنان ومحمد صبحي عبس وعامر وليد السباعي ومحمد سعيد الأبرش(2015)، اللسان، جامعة السلطان محمد الفاتح- تركيا، الطبعة السادسة.

12.36.مولاي على سليماني(2017)، معايير ترتيب الحروف العربية وتعليمها للناطقين بغيرها دارسة مقارنة بين كتابي " ألف باء " و" أهلا وسهلا"، المؤتمر الدولي" تحدّيات وتوقّعات"، الهند، جامعة كيرالا.

12.37. وليد محمد الشراقبي(2019)، الألسنية، مفهومها، مبانيها المعرفية ومدراسها، العتبة العباسية المُقدسة، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، سلسلة مصطلحات معاصرة (29)، بيروت – لبنان. الطبعة الأولى.

12.38.يوسف الخليفة أبو بكر(1973)، أصوات القرآن كيف نتعلّمها ونعلّمها، مكتبة الفكر الإسلامي، الخرطوم - السودان، الطبعة الأولى.

12.39. (Kartini M.Pd 2019)، اللغة العربية طرائقها ووسائل تعليمها، Penerbit Aksara TIMUR، الطبعة الأولى.

12.40.Eva Reid (2016), Teaching English Pronunciation to Different Age Groups, The Thirty-ninth Linguistic, Literary and Educational Symposium: Scientific Works Group, The Editors: Richard Repka, Martina Šipošová, Bratislava: Z-F Lingua.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.
Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.
Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.
Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.
Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

Enis, İbrahim, *el-Esvâtu'l-Lüğaviyye*, Mektebetü'l-Ancelo el-Mısriyye, Baskı numarası yok, 2007.

Fethî, İbrahim, *Mu'cemu'l-Mustalahâti'l-Edebiyye*, el-Mevsû'atü'l-Arabiyye li'n-Nâşirîn, Tunus, 1. baskı, 1988.

Ebu'l-Feth Osmân b. Cinnî el-Mevsılî el-Bağdâdî, *el-Hasâis*, Kahire: el-Hey'e el-Mısriyye el-Amme li'l-Kuttâb, 3. Baskı, 1986.

Ebu'l-Feth Osmân b. Cinnî el-Mevsılî el-Bağdâdî, *el-Hasâis,* thk. Muhammed Ali en-Neccâr, ʿÂlemü'l-kutub, Beyrut, Lübnan, 1. baskı, 2006.

er-Ruhbân, Ahmed, *Rü'ye Muḳteraha li-Demci'l-Ehdâfi fî Tasmîmi'l-Mevâddi't-Talimiyye, el-Müsteva'l-Mübtedi' es-Sifrî Unmûzecen*, Muhâdarâtün Tedrîbiyye, Mu'temeru İstanbul es-Sâni, Tarih: 12 Ağustos, 2018.

er-Ruhbân, Ahmed; Hamed, Mutasim ve el-Muhannî, Râviye, *Miftâhü'l-ʿArabiyye*, el-Kitabu't-Temhîdî, Akdem Yayınları, İstanbul, Türkiye, 5. baskı, 2020.

Suveyd, Eymen Rüşdî, *et-Tecvîdü'l-Musavvar*, Mektebetü'l-Cezeri, Şam, Suriye, 1. baskı, 2011.

Bedevî, es-Sa'îd Muhammed ve Yûnus, Fethî Alî, *el-Kitabü'l-Esâsî*, el-Münazzamatü'l-ʿArabiyyetü li't-Terbiyeti ve's-Sekâfeti ve'l-'Ulûm, Tunus, 1. Cilt, Baskı numarası yok, 1983.

Alî, İslâm Yüsrî, *Tahdîsâtu'l-İtârî'l-Merci'iyyiʿl-Avrubbî, Me'l-Cedîd?* Mudevvenetü'l-Cezîra, 2017. https://bit.ly/2NJs79l

Ali, İslâm Yüsrî; es-Seyyid, Velîd ve Abdürraşîd, Îhâb, *el-Arabiyyetü li'l-Âlem*, Kitabü't-Tâlib, Merkezü'd-Dîvân, Kahire, Mısır, 1. Cilt, 2. baskı, 2014.

el-Hüseyin, Hamdo ve el-Halef, Muhammed*, bi'l-Arabiyyeti Netevâsal, Silsiletun fî Tâ'lîmi'l-Lüğati'l-ʿArabiyye*, Merkezü Selâm li-Tâ'lîmi'l-Lüğati'l-ʿArabiyye, Kiev, Ukrayna, 1. baskı, 2017.

Richard, Jack vd, *Mu'cemu Longman liTtâ'lîmi'l-Lüğât, ʿİlmu'l-Lüğati't-Tatbîkî,* Tercüme: Mahmud Fehmi Hicâzi, Rüşdî Ahmed Tu'ayme, eş-Şerîketü'l-Mısriyye li'n-Neşr Longman, Mektebetü Lübnan, 1. baskı, 2007.

Ebû Amşe, Hâlid Hüseyin, *et-Tehaccuru'l-Lüğavî, Tâ'lîmün Cedîd*, 20.03.2017.

https://bit.ly/32ofoNC

Ebû Amşe, Hâlid Hüseyin; Yüsrî, İslâm Ali; el-Batal, Mahmud; el-Omerî, Fatime; Abdürrahim, Râid; el-Harbî, Halid Hüdeybân vd, *ed-Delîlü't-Tedrîbî fî Tedrîsi Maharâti Tâ'lîmi'l-Lüğati'l-ʿArabiyyeti li'n-Nâtıkîne bi-Ğayrihâ (en-Nazariyye ve't-Tatbîk)*, Merkezü'l-Melik Abdullah, Riyad, Suudi Arabistan, 1. baskı, 2017.

Besendî, Halid Abdülkerim, *Vâkiʿu't-Tahtîti'l-Lüğavî li'l-Hitâbi't-Tâ'lîmî, Dirâsetün Vasfiyye fî Kutubi Tâ'lîmi'l-Lüğati'l-ʿArabiyye li'n-Nâtıkîne bi-Ğayrihâ fi'l-Vatani'l-'Arabî*, Dâru Kunûzi'l-Mâ'rife, Amman, Ürdün, 1. baskı, 2020.

Tu'ayme, Rüşdî, *Delîlü Amelin fî İ'dâdi'l-Mevâddi't-Tâlimiyyeti li-Berâmici Tâʿlimi'l-Lüğati'l-ʿArabiyye,* Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, 1. baskı, 1985.

Şâhin, Tevfîk Muhammed, *ʿİlmu'l-LÜğati'l-'Âm*, Mektebetü Vehbe, Kahire, 1. baskı, 1980.

Muhammed, Âtıf Fadl, *el-Esvâtü'l-LÜğaviyye*, Dârü'l-Mesîra, Amman, Ürdün, 1. baskı, 2013.

el-Fevzân, Abdurrahman ve Hüseyin, Muhtâr et-Tâhir, *el-ʿArabiyyetu Beyne Yedeyk, el-Arabiyyetu li'l-Cemî',* Kitabu't-Tâlibi'l-Evvel, Riyad, Suudi Arabistan, Baskı numarası yok, 2014.

Mahmud, Abdullah Rabî' ve Allâm, Abdülaziz, *ʿİlmu's-savtiyyât*, Mektebetü't-Tâlibi'l-Câmî, Mekke, 2. baskı, 1988.

el-Cerbû, Abdullah Süleyman; Hassân, Temmâm; el-Abbâdî, Abdullah; Kâmilü'n-Nâka, Mahmud; el-Fakkî, Ali ve Tu'ayme, Rüşdî, *el-Kitâbü'l-Esâsî*, Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, Mekke, Suudi Arabistan, 1. Cilt, 8. baskı, 2008.

Nureddin, 'İsâm, *ʿİlmü Vazâifi'l-Esvât (Fonoloji)*, es-Silsiletü'l-Elsüniyye, Dârü'l-Fikri'l-Lübnânî, Beyrut, Lübnan, 1. baskı, 1992.

es-Sıddık, Ömer; Vazîf Ali, İzzüddîn; es-Sühaymi, Mansur Sa'd 'Atiyye ve Mahcûb, Hasan Muhammed, *Vesîkatü Binâi Menheci Tâ'limi'l-Lüğati'l-ʿArabiyyeti li-Ğayrin-Nâtıkîne bihâ*, Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, Mekke, Suudi Arabistan, 1. baskı, 1436.

el-Hamed, Ğânim Kaddûrî, *el-Medhal ilâ ʿİlmi Esvâti'l-ʿArabiyye*, Dâru Ammar, Amman, Ürdün, 1. baskı, 2004.

Bedir, Fevziye Ahmed, el-*Esâs fî Tâ'limi'l-ʿArabiyye li'n-Nâtıkîne bi-Ğayrihâ*, Dâr Nûrât, Amerika, 1. Cilt, 7. baskı, 2017. http://bit.ly/366zHRx

Bedrî, Kemal İbrâhîm, *ʿİlmu'l-Lüğati'l-Mübermec (el-Esvât ve'n-Nizâmu's-Sâvtî Mutabbekan alâ'l-Lüğati'l-Arabiyye)*, Kral Suud Üniversitesi, Riyad, 1. baskı, 1982.

el-Halef, Muhammed ve el-Hüseyin, Hamdo, *el-ʿArabiyyetu Lüğatî*, 10. Sınıf, Türkiye Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı, 1. baskı, 2017.

Süleyman, Muhammed Hâmid, *el-Kitabü'l-Esâsi*, Katar Üniversitesi, Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Baskı numarası yok, 1998.

Abdunnur, Mahmud Şerif ve Ali, Mahmud Muhammed, *Tahlîlu ve Takvîmu Kutubi Mukarrarâtü'l-Lüğati'l-'Arabiyye fî Merhaleti'l-Esâsi fi's-Sûmâl, (Dirâsetün Tatbîkiyye fî Mukarrarâti'l-Merhaleteyn "el-İbtidâîyye ve'l-Mütevassıta" li-Menheci'l-Lüğati'l-ʿArabiyye),Mu'temeru Ta'lîmi'l-Lüğati'l-'Arabiyye li'n-Natıkîne bi-Ğayrihâ ve't-Ticâhâtihi*, Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi.

Sînî, Mahmûd İsmâîl, Abdülaziz, Nâsîf Mustafa, Hüseyin, Muhtâr, et-Tâhir, *el-ʿArabiyye li'n-Nâşiîn*, Suudi Arabistan, İdâratü'l-Kütûbi'l-Medresiyye, Baskı numarası yok.

Batal, Mahmud ve et-Tûnusî, Abbâs, *Elif Bâ*, Georgetown Üniversitesi yayınları, Amerika, 2. baskı, 2000.

Batal, Mahmud ve et-Tûnusî, Abbâs, *el-Kitâb*, Georgetown Üniversitesi, Washington, Amerika, 2. Cilt, Baskı numarası yok, 2000.

el-Hûlî, Muhammed Ali, *Mu'cemün ale'l-Esvât*, Riyad Üniversitesi, Riyad, 1. baskı, 1982.

el-ʿİş, Mehdî, *Ehlen ve Sehlen*, *el-ʿArabiyyetu'l-Vazîfiyyetu li'l-Mübtedi'în (Hurûfu'l-Arabiyyeti ve Esvâtühâ)*, 2. baskı, Bell Üniversitesi yayınları, New Haven, Londra, 1. baskı, 2000.

el-Anân, Mu'min vd, *el-Lisân*, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye, 6. baskı, 2015.

Süleymanî, Mevlây Ali, *Meʿâyîru Tertîbi'l-Hurûfi'l-ʿArabiyye ve Tâ'limihâ li'n-Nâtıkîne bi-Ğayrihâ, Dirâsetün Mukârine beyne Kitâbey 'Elif Bâ' ve 'Ehlen ve Sehlen"*, *el-Mu'temeru'd-Duvelî 'Tehaddiyâtün ve Tevakku'ât*, Hindistan, Kerala Üniversitesi, 2017.

es-Serakibî, Velîd Muhammed, *Elsüniyye, Mefhûmuhâ, Mebânîha'l-Marifiyye ve Medârisühâ, el-Atabetü'l-Abbasiyetü'l-Mukaddese*, el-Merkezü'l-İslâmî li'd-Dirâsâti'l-İstiraticiyye, Silsiletü Mustalahâtin Mu'âsıra (29), Beyrut, Lübnan, 1. Baskı, 2019.

Ebu Bekir, Yusuf el-Halife, *Esvâtü'l-Kur'ân Keyfe Nete'allemuhâ ve Nü'allimuhâ*, Mektebetü'l-Fikri'l-İslâmî, Hartum, Sudan, 1. baskı, 1973.

M. Pd, Kartini, *el-Lüğatü'l-Arabiyye Tarâikuhâ ve Vesâilu Ta'lîmihâ*, Penerbit Aksara Timur, 1. baskı.

Reid, Eva, Teaching English Pronunciation to Different Age Groups, The Thirty-ninth Linguistic, Literary and Educational Symposium: Scientific Works Group, The Editors: Richard Repka, Martina Šipošová, Bratislava: Z-F Lingua, 2016.