Journal of the University of Babylon for Humanities مَجلّة جَامعة بَابل للعُلوم الإنسَانيّة
Vol. 30/ No. 10/ 2022 المجلد 30/ العدد 10/ 2022

تحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية

إبراهيم بن علي بن عبدالله الدبيان
أستاذ علم اللغة المشارك/قسم اللغة والثقافة/ معهد اللغويات العربية/ جامعة الملك سعود
الرياض/ المملكة العربية السعودية
idiban@ksu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: 12 /2022/8 **تاريخ قبول النشر: 31 / 2022/8** **تاريخ نشر البحث: 13/10/ 2022**

المستخلص

تحددت مشكلة البحث في أن الباحث لاحظ كثيرا من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في برنامج الكفاية في اللغة العربية لغير الناطقين بها بقسم اللغة والثقافة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود؛ يواجهون تحديات في تعلّم فونيمات العربية. وقد هدف البحث إلى التعرف على تحديات المكونات الثلاثة: (الصوتي، المهاري، الاجتماعي) لتعلم الأصوات العربية لغة ثانية, ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي لأدبيات الموضوع. وكان من نتائجه؛ أن **تحديات المكون الصوتي**، هي: (أن التباين في المخارج والصفات، أو الاختلاف في ملامحها، أو تجاورها؛ يؤثر في تمييزها أو إدراكها، أو تبديلها، وأن التحديات ليست على نمط واحد فتحكمها الفروق الفردية بين المتعلمين (الجنسية، الجنس، اللغة، العمر، النفسية، الاجتماعية، الدافعية، الأهداف...)، والبيئة التعليمية (الداخلية): (معلم، كتب، أجهزة، أنشطة، مكان...) والخارجية: (لغة المجتمع، مجتمع مفتوح...)، **وتحديات المكون المهاري**، هي: (أنه يشكل استقبالًا أو نطقًا لأصوات المفردات والتراكيب متشابهًا أو متباينًا أو مندمجًا؛ قد يؤثر في مقصود الرسالة اللغوية)، **وتحديات المكون الاجتماعي**، هي: (أن الاستعمال اللغوي في الوسط الاجتماعي العام يؤثر في الفونيمات نطقًا أو إدراكًا أو لُكْنةً). وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة وضع برامج خاصة للتعامل مع تحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية، والاهتمام بالجانب الصوتي وإستراتيجياته في جميع المستويات.

الكلمات الدالة: تحديات، فونيمات، اللغة العربية، لغة ثانية، المكون الصوتي، المكون المهاري، المكون الاجتماعي.

The Challenges of Learning Phonemes of Arabic Language as a second Language

Ibrahim Ali A Aldobyan
Associate Professor of Linguistics/Department of Language and Culture / Arabic Linguistics Institute/King Saud Universit/ Riyadh/Kingdom Saudi Arabia

Abstract

The problem of the research was determined that the researcher noticed many learners of Arabic as a second language in the program of competence in Arabic for non-native speakers of Language and Culture at the Institute of Arabic Linguistics Department at King Saud University, facing challenges in learning Arabic phonemes. The research aimed to identify the challenges of the three components: (phonetic, skill, social) to learn Arabic sounds as a second language, and to achieve this, the research followed the descriptive analytical approach to the subject literature. One of its results was; The

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

challenges of the phonemic component are: (The variation in exits and attributes, or the difference in their features, or their proximity; affects their distinction, perception, or alteration, and that the challenges are not of a single style, governed by individual differences between learners (nationality, gender, language, age). psychological, social, motivation, goals...), the educational environment (internal): (teacher, books, equipment, activities, place...) and external: (community language, open society...), and the challenges of the skill component, They are: (that it constitutes the reception or pronunciation of sounds of vocabulary and structures that are similar, dissimilar, or merging; it may affect the intention of the linguistic message), and the challenges of the social component are: (Language use in the general social environment affects phonemes in pronunciation, perception, or accent). In light of the results of the research, the researcher recommended the need to develop special programs to deal with the challenges of learning the phonemes of the Arabic language as a second language, and to pay attention to the phonemic aspect and its strategies at all levels.

key words: Challenges, phonemes, Arabic language, second language, phonetic component, skill component, social component.

1. مقدمة

اللغة العربية إحدى اللغات العالمية التي يزداد الإقبال على الاهتمام بها بحثًا وتأليفًا وتعلمًا وتعليمًا(1)، والاستفادة مما توصل إليه العلم الحديث من نظريات واتجاهات وتقنية؛ تسهم في تيسير تعليمها وتعلمها، وما تتطلبه تلك المعطيات العصرية المتنوعة من مسايرة مستمرة لما يستحدث نظريًّا وتطبيقيًّا؛ من طرائق وإستراتيجيات للتعلم والتعليم، ومعايير اختيار للمحتوى والتدريبات، وإعداد وتأهيل لمعلم هذا المجال؛ لكي يسهموا في تيسير تعليم عناصرها (الصوتية والصرفية والتركيبية النحوية والمعجمية، والدلالية) وتعلمها، وفق مداخل عرض المحتوى المناسب (الضمني، التكاملي، الوظيفي، الاتصالي...)، ووظائف اللغة التي تحقق أهداف المتعلمين.

ومن الأولويات التي توضع في الحسبان عند تعليم العربية، تعليم أصواتها وأدائها النطقي؛ لأنها الأساس في عملية التواصل اللغوي المسموع والمنطوق، فهي المكون الذي تتألف منه الرسالة اللغوية سواء أكانت بنية لغوية (مفردات وتراكيب) أم حالة نفسية للمرسل، ويستقبلها المتلقي على حسب جودة وضوح الأصوات من عدمها؛ مما يترتب عنه تأدية المقصود أم لا، وهذا مما قد يحدث إشكالية لارتباطها بالموقف اللغوي والسياق الاجتماعي. ولذا تبرز أهمية الاهتمام بتعليم الأصوات والوقوف عند أبرز التحديات التي قد تشكل صعوبة أو عائقا يقف أمام المتعلم عند تعلمها إدراكًا ونطقًا. فهي المنطلق الأساسي لتواصل المتعلم مع العالم، إذ النطق يحمل الرسائل اللغوية أيًّا كانت –عبر الأصوات والمفردات والتراكيب– للآخرين؛ فإن كان النطق واضحا وصل المقصود من الرسالة اللغوية حتى وإن كان في التركيب خللًا نحويًّا، وإن لم يكن النطق واضحًا –خاصة في الكلام المتصل– كان من الصعوبة بمكان التقاط المتلقي للرسالة المقصودة، حتى وإن كانت القواعد متقنة[1]. وليس النطق محصورًا على إنتاج الأصوات والكلمات والعبارات فقط؛ وإنما إدراكها أيضا، فلا يمكن أن تتحقق

[1]- بدليل الاعتراف بها دوليًّا، وكذلك تزايد طلب الالتحاق بالبرامج الأكاديمية في الدول العربية من قبل غير الناطقين بها من دول العالم؛ فضلًا عن أن بعض الدول المتقدمة افتتحت في جامعاتها برامج لتعليم اللغة العربية وتعلمها كالصين وكوريا على سبيل المثال.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

الوظيفة من العملية الكلامية بإحداهما دون الأخرى[2]. كما يتمحور هدف معلمي اللغة –عند تعليم النطق– حول فكرة الوضوح النطقي وليس الهدف منه أن يصل المتعلم إلى مستوى الناطقين الأصليين، بل إلى مستوى كونه فاهمًا لما يسمع ومفهومًا لما ينطق، وهو ما أسماه Morley (حد الكفاءة التواصلية)[3].

والنظام الصوتي في اللغة العربية مثله مثل غيره من الأنظمة الصوتية للغات الأخرى، يشتمل على فونيمات قطعية (الصائتة والصامتة) ومنها تتركب المفردة، وفوق قطعية (المقطع، النبر، التنغيم، المفصل) وهي من الظواهر الصوتية الأدائية ذات هدف معين، يرمي إليه الناطق لتحقيق مقصوده، وليس لها علاقة بتركيب المفردة. وكل لغة لها نظام صوتي قد يتفق في بعض جوانبه أو يختلف مع اللغات الأخرى؛ فقد تتفق أو تختلف في بعض المخارج وتوزيع الأصوات فيها، أو في بعض الصفات كانفراد العربية بالاستطالة التي ميزتها عن بقية اللغات في صوت الضاد. وهذا التباين يصنع بعض التحديات أمام متعلم العربية لغة ثانية، مما يتطلب الاهتمام بذلك، على مستوى تأليف الكتب التعليمية وتأهيل المعلمين وإعداد الأجهزة والتقانة المخصصة لذلك في البيئة التعليمية، وكذلك إعداد الأبحاث التي تعنى بدراستها؛ لتخرج بنتائج وتوصيات تسهم في القدرة على التعامل معها وتذليلها. ومن تلك الدراسات العربية: دراسة القاطوع (1999) التي كان من نتائجها أن (اللام الشمسية، والتضعيف، والتنوين، والتفخيم) من الظواهر التي تشكل صعوبات لدى متعلم العربية من غير الناطقين بها، ولا سيما من كانت اللغة الإنجليزية أمًّا له[4]. ودراسة (أبو عيد، 2008) أثبتت أن أكثر الأخطاء النطقية، تقع نتيجة إخفاق المتعلمين في تمثل كثير من ملامح النظام الفونولوجي العربي وخصائصه المتميزة. خاصة تلك الملامح المتصلة بتوزيع الفونيمات العربية وتقابلاتها اللغوية[5]. ودراسة جميل (2010) توصلت إلى أن من الصوامت الصعبة في نطقها وإدراكها لدى متعلمي العربية لغة ثانية؛ تلك المتعلقة في إنتاجها بمنطقة الحلق، وهي الصوامت الحلقية (ع /ح) والمحلقة (المفخمة): (ص/ض/ط/ظ)[6]. ودراسة ماسيري وأحمد (2013) كان من نتائجها أنه يعاني (90%) من أفراد العينة من صعوبة نطق الأصوات الحلقية (ع /ح) و(80%) من نطق الأصوات الحنجرية (ه/ء)[7]. ودراسة وقيع الله (2013) خلصت إلى أن متعلمي العربية لغة ثانية الذين يحتكون ببعض المجتمعات العربية احتكاكًا مباشرًا قبل التحاقهم في برنامج تعلم اللغة العربية؛ يكتسبون نطق الأصوات باللهجة المحلية، وهذا يؤثر في إجادتهم لأصوات العربية الفصحى عند تعلمها؛ فتنتج عنه صعوبات، مثل: تمييزها عند الاستماع، نطقها عند الحديث، قراءة رموزها وكتابتها[8]. ودراسة عبدالحميد (2016) بيّنت أن الصوامت التي تشكل صعوبة –عادة– لدى متعلمي العربية لغة ثانية، هي: (ط /ص/ض/ظ /خ /غ /ه/ع /ق/ث/ذ). كما أن صعوبة بعضها الآخر يعود إلى ارتباطها بميكانيكية نطقها بمنطقة الحلق، وهي منطقة تكاد تكون غير نشطة في كثير من لغات العالم[9]. ودراسة Yaşar ACAT (2016) كشفت عن صعوبة تعلم اللغة العربية تختلف حسب طبيعتها؛ من حيث مشابهتها أو اختلافها في الصوت أو الكتابة للغة الطالب التركي الأصلية. وهذه المشكلات لا تكاد تختلف عند كثير من الأمم غير الناطقة بالعربية[10]. ودراسة حسينات (2021) استنتجت أنه لا يوجد صعوبة في تعلم الحركات العربية، وإنما تحتاج إلى رغبة من المتعلم[11]. ودراسة محمد (2018) أكدت على أن هناك أسسًا علمية ولغوية يتم في ضوئها اختيار الأصوات اللغوية وتقديمها وتقويمها في برنامج تعليم اللغة العربية

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

للناطقين بغيرهـــا[12]. ودراسة رمضان ومصباح (2019) أشارت إلى أن هناك كثيرًا من التحديات والصعوبات التي تواجه المتعلمين، منها مشكلات تتعلق بازدواجية اللغة لديهم، وتداخل مستويات اللغة الأم الصوتية بالمستويات الصوتية للعربية، وتأثر المتعلم بلغته الأم ونقل بعض جوانبها إلى العربية[13]. ومن الدراسات بالإنجليزية؛ دراسة Paradis و LaCharité (2001) التي أكدت على أن نطق الأصوات الحلقية يعدّ عائقًا لمتحدثي اللغات التي لاتوجد فيها؛ فمثلا تحذف (ه/أ/ح/ع) من قبل متحدثي اللغات الفرنسية والإيطالية والبرتغالية، ولدى متحدثي اللغة الإنجليزية يحول (ح) إلى (ه)، ويحذف (ع/ أ)[14]. ودراسة Batais (2013) وضحت بأن نطق الأصوات الحلقية والمحلقة في الكلمات العربية الدارجة في اللغة الإندونيسية يعدّ عائقًا لمتحدثيها؛ فتستبدل إلى أقرب الأصوات في اللغة الإندونيسية؛ لوجود بعض الأصوات الحلقية فيها[15]. ودراسة Batais (2019) كشفت عن وجود معضلة لدى متحدثي الكيسواحيلية وكيسوكوما (إحدى لغات البانتو المتحدثة في إفريقا) تتمثل في نطق الأصوات الحلقية والمحلقة في الكلمات العربية الدارجة في كلتا اللغتين؛ إذ تحول إلى أقرب الأصوات في الكيسواحيلية وكيسوكوما، عدا (ع/ أ) التي تقابل بالحذف[16]. ودراسة Hamid (2021) بينت أن متحدثي اللغة الكردية عند تعاملهم مع الأصوات الحلقية والمحلقة في الكلمات العربية الدراجة في اللغة الكردية يلجؤون إلى تبديلها إلى الأصوات القريبة في لغتهم الأم[17].

وبعد استعراض الدراسات السابقة تبيّن للباحث أن الدراسة الحالية تتفق معها في بعض الجوانب الضمنية لصعوبات تعلم الأصوات كما في الدراسات التي تناولت مشكلات تعلم اللغة العربية لغة ثانية بصفة عامة، وتتفق مع بعضها الآخر في تناول بعض الصعوبات كالدراسات التي تناولت بعض صعوبات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية، ولكن الحالية تختلف عنها في أنها اتخذت منحى التكامل في عرض المكونات التي لها علاقة بتحديات تعلم الفونيمات العربية، عبر طريقة عرض الموضوع وتصنيفاته وتفريعاته، والتوسع في عرض جوانب تحديات المكون الصوتي، وما يتعلق بالفوناتيك والفونولوجيا، وبعض أحكام القرآن الكريم، كما انفردت بعرض التحديات التي تواجه المكون المهاري والمكون الاجتماعي. مما استدعى ذلك بلورة الأفكار العلمية التي تخدم موضوع البحث؛ لخدمة المهتمين في مجال تعلم اللغات وتعليمها؛ وذلك للإسهام في التقليل من التحديات التي تواجه المتعلم عند تعلم العربية.

1.2. **مشكلة البحث:** تحددت مشكلة البحث في أن الباحث لاحظ أن كثيرًا من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في برنامج الكفاية في اللغة العربية لغير الناطقين بها بقسم اللغة والثقافة في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود– وهم من جنسيات متعددة –يواجهون صعوبات في نطق بعض الأصوات العربية، كصوت (الحاء) و(العين) و(الغين) وغيرها، على الرغم من أن أكثرهم يقرأ القرآن أو يحفظه كاملا أو جزءًا منه، ويلقي في مقرر (التعبير الشفوي) بعض القصائد العربية حفظًا، ويجيد إلقاءها بصوت مرتفع، مستخدمًا لغة الجسد بصورة لافتة للانتباه، ولديه ذخيرة لغوية تحتاج إلى مراس من أجل تنمية مهاراته اللغوية خاصة التحدث منها الذي يعتمد على نطق الأصوات وإدراكها؛ مما أثار ذلك انتباه الباحث، وذهب يبحث عن سبب ذلك، فوجد عدة تحديات تواجههم في تعلم أصوات اللغة العربية. وبهذا تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

ما تحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية؟

ويتفرع عدة أسئلة فرعية هي:

- ما التحديات المتعلقة بالمكون الصوتي؟
- ما التحديات المتعلقة بالمكون المهاري؟
- ما التحديات المتعلقة بالمكون الاجتماعي؟

2. **1. أهداف البحث:** تتمثل أهداف البحث في التعرف على:

- التحديات التي يحدثها المكون الصوتي عند تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية.
- التحديات التي يحدثها المكون المهاري عند تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية.
- التحديات التي يحدثها المكون الاجتماعي عند تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية.

2.2. **أهمية موضوع البحث:** تكمن أهمية موضوع البحث بما يلي:

الأهمية النظرية، وتتمثل في:

- أنه يتماشى مع اهتمامات الباحثين بالقضايا والمباحث الصوتية لتعلم اللغة العربية لغة ثانية.
- تأثير فونيمات تعلم اللغة العربية لغة ثانية على تعلمها.
- أثرها الواضح في أداء المعنى وفهم الرسالة اللغوية المقصودة ووضوحها.

الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

- مراعاة تحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية عند التعامل مع المتعلمين.
- استخدام مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية للإستراتيجيات المناسبة لتقديم الفونيمات.

2. **3. حدود البحث:** اقتصر البحث على دراسة فونيمات اللغة العربية:

- الفونيمات المقطعية (الصائتة والصامتة).
- الفونيمات فوق المقطعية (المقطع والنبر والتنغيم والمفصل).

4.2. مصطلحات البحث الإجرائية في هذا البحث:

- المكون الصوتي: ما يتعلق بعلم الأصوات اللغوية (الفوناتيك) من مخارج وصفات، وعلم وظائف الأصوات (الفونولوجي) الفونيمات العربية الرئيسية (المقطعية: الصامتة والصائتة) وفوق المقطعية:(القطع والنبر والتنغيم والمفصل).

- المكون المهاري: المهارات اللغوية التي لها علاقة بالجانب السمعي والنطقي، وهي: (الاستماع، التحدث، القراءة).

- المكون الاجتماعي: الازدواجية اللغوية وعلاقتها بتحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية وتعلمها.

- فونيمات اللغة العربية لغة ثانية: هي أصوات اللغة العربية المقطعية (الصامتة والصائتة القصيرة والطويلة)، وفوق المقطعية (المقطع، والنبر، والتنغيم، والمفصل).

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

5.2. منهج البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي في عرض الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع وتحليلها؛ ليصل إلى تغطية الموضوع وتقسيماته المهمة، التي تبرز تحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية.

3. تحديات المكون الصوتي:

يحتل المكون الصوتي المرتبة الأولى من بين عناصر اللغة الأربعة ويليه (الصرفي، التركيبي، الدلالي)؛ لأنه أساس اللغة البشرية المنطوقة؛ إذ تتركب ابتداء من الأصوات، تتلوها بعد ذلك المفردات وما يتعلق بها من جوانب: (تصريفية، وتركيبية نحوية ومعجمية[18]، ودلالية). ومتعلم اللغة أول ما يتلقف من اللغة الأصوات. ودراسة الأصوات اللغوية الإنسانية تمر بمرحلتين: الأولى: دراستها مجردة خارج تركيب الكلمة؛ بوصفها مادة خامًا تُجرى عليها التجارب وتُشرّح دون النظر إلى وظيفتها ودورها في تغيير المعنى؛ لينتج عن ذلك دراسة الجهاز النطقي لتحديد مخارج الأصوات وصفاتها، عبر ما يطلق عليه (علم الأصوات اللغوية (الفونيتيكا – الفوناتيك – الفوناتكس). الثانية: دراستها داخل البنية اللغوية، ودورها في دراسة عناصر اللغة الأخرى (الصرفية، النحوية، الدلالية)، وأثرها في المعنى والأداء النطقي الذي تحدثه، عبر ما يطلق عليه بـــ(علم وظائف الأصوات اللغوية (الفونولوجيا). ويتولد عن هذا النوع الأخير نوعان: الأول: الأصوات المقطعية وهي دراسة الأصوات الصامتة والصائتة وعلاقتها بما بعدها أو قبلها، وقوانينها الصوتية، ووظائفها في التركيب الصوتي، والثاني: فوق المقطعية وهي دراسة أثر الأداء النطقي لها في تأدية معنى الرسالة اللغوية ودلالاتها، كالنبر والتنغيم والمقطع والمفصل[19]؛ مما يتطلب إتقان النظام الصوتي للغة نطقًا وإدراكًا؛ فالنطق السليم يؤدي إلى إرسال الرسالة اللغوية بشكل واضح؛ حتى يُفهم المقصود منها، وإدراك الأصوات يؤدي إلى استقبالها وفهم مرادها، بما في ذلك العادات الأدائية للأصوات التي تحدثها الفونيمات فوق المقطعية، وتسهم في تأدية المعنى وتوضيح المقصود. ومهما يكن فإن متعلم أي أصوات لغة يواجه –خاصة في مراحل العمر المتقدمة– بعض التحديات التي ترجع إلى اختلاف اللغتين في: مخارج الأصوات، أو التجمعات الصوتية، أو مواضع النبر والتنغيم والقطع، أو العادات النطقية، أو نطق الأصوات الصائتة التي لا توجد في كثير من لغات العالم[20].

1.3.تحديات على مستوى الفوناتيك: إن جهاز النطق لدى الإنسان لديه القدرة على إنتاج الأصوات اللغوية على اختلاف مخارجها وصفاتها، وذلك في المراحل الأولى من مرحل نموه؛ فمرحلة الطفولة من أهمها، إذ يستطيع تعلم عدة لغات في آن واحد، حسب البيئة التي يعيش فيها، ومدى احتكاكه وممارسته للغاتها المتعددة؛ لأنه في مرحلة لم يتشكل فيها جهازه النطقي، ولديه القابلية والقدرة في هذه المرحلة على تعلمها مهما كانت صعوباتها، إذا كان يسمعها ويستعملها بشكل وظيفي في حياته اليومية. ولكن عندما يتقدم الإنسان في العمر ويتشكل جهازه النطقي على لغته الأم، أو اللغات التي تعلمها في صغره؛ فقد يجد تحديات في نطق بعض الأصوات عند تعلم لغة ثانية جديدة، خاصة تلك الأصوات التي تنفرد فيها اللغة الثانية عن لغته الأم، أو المشتركة بينهما، مع اختلاف في بعض ملامح النطق. ويعد نطق الأصوات نطقا صحيحا من التحديات التي تواجه متعلم اللغة؛ وتتطلب تدريبات وممارسات مكثفة؛ لأن مكمن الصعوبة هو تشكل جهاز النطق لديه على لغته الأولى، حتى وإن أتقن تعلم لغة جديدة ستظل هناك ملامح تبين أنه ليس ناطقًا أصليًّا، كما تقول Rivers: "حتى المهاجرين الذين يعيشون في البلد

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

الأجنبي لمدة تصل إلى عشرين سنة قد تكون لديهم لكنة أجنبية "Foreign accent"[21، ص112]. ولا شك في أن كثيرًا من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية الذين يتعلمونها في معاهد تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية يأتون في مراحل متقدمة من العمر بعد الثامنة عشرة[22]، وبعد تشكل جهازهم النطقي على لغتهم الأم وغيرها كاللغة الثانية واللهجة المحلية؛ يواجهون تحديات في نطق بعض الفونيمات الرئيسة وإدراكها، مما يتطلب منهم مزيدًا من بذل الجهد في التدرب وممارسة نطقها؛ حتى يستطيع محاكاتها مخارج وصفات، ويقرب من تجويد نطقها وإتقانه، وتقل اللكنة إلى حدّ ما.

واللغة العربية إحدى اللغات التي تشتمل على بعض المخارج والصفات التي ليست موجودة في بعض اللغات الأجنبية؛ إذ تبلغ مخارجها (17) مخرجا وهو الأشهر بزيادة حروف المد واللين، وقيل (16) و(14) مخرجا، بجعل مخرج اللام والراء والنون مخرجا واحدا وليس ثلاثة مخارج منفردة. وبعض المخارج متقاربة حيث تنتمي إلى مخرج واحد عام؛ مما تشكل زيادة في التحدي والصعوبة للمتعلم، كما أنها تمتلك صفات صوتية كثيرة؛ إحدى عشرة صفة لها ضد، وتسع صفات ليس لها ضد[23]. وتتضمن صفات ليس لها مقابل في اللغات الأخرى، مثل: اللين، والانحراف، والقلقلة، والتفشي...، ونتيجة لكثرة هذه المخارج وتقاربها وتعدد صفاتها فَتَعَلُّم بعض الأصوات قد يواجه تحديات في إتقانها وتمثلها نطقًا وإدراكًا؛ كصوت (ض). وهذا التفرد والتنوع الذي تتسم به اللغة العربية أدى إلى أن يواجه بعض المتعلمين تحديات في نطق الأصوات غير الموجودة في لغاتهم، مثل: (ح/ع/ ق/هـ) بسبب استقرار الجهاز النطقي لديهم. وقد يجد صعوبة في بعضها الآخر إذا لم توجد لها مخارج في لغته، ولها ما يقاربها في المخرج والصوت، مثل: (أ/ث /خ/ذ/ط /ظ/ص/ض/ غ). وعندما تكون الفونيمات مشتركة، فلن يجد صعوبة في نطقها؛ كما بين اللغتين العربية والإنجليزية في: (ب/ت/ج/د/ر/ز/س/ش/ف/ك /ل/م/ن/و/ي). وقد يجد صعوبة –أيضاً– في الحركات القصيرة (الفتحة– الكسرة– الضمة) والحركات الطويلة (الواو – الألف– الياء)[24]، فمثلاً كلمة (سكن) قد ينطقها (ساكن)، وقد يبدل صوتًا مكان صوت آخر، كأن ينطق الحاء في (حرم) (هاء)، فيتغير المعنى جذريًّا، وهذا الإبدال مما يؤثر في سياق الموقف اللغوي والاجتماعي؛ لأن الرسالة اللغوية خرجت عن مسار مضمونها الحقيقي. كما أن أصوات الاستعلاء (ط /ص/ق/ض/ظ) التي يطلق عليها النظائر المطبقة للأحرف المنفتحة (ت/س/ك/د/ذ)، فهي غريبة على متعلمي أوروبا الشرقية والغربية، أما الصوتان (الحاء والعين) ففيهما صعوبة على كثير من الدارسين الأوروبيين؛ مما يتطلب ذلك التدريب المستمر والممارسة المكثفة؛ لأن مخرجيهما متقاربان، ولذا تبدل (الحاء) (هاءً) أو(خاءً)، و(العين) (همزةً)؛ لأن مخارجها متقاربة[25]. وكذلك يجد الأتراك صعوبة في تعلم الأصوات التي ليس لها نظائر في لغتهم، وهي: (ط /ض/ق/ ص/خ/ ظ/ح/غ/ع ث/ ذ/ و(نصف الصائت)[26]. وهناك أصوات مشتركة بين اللغتين العربية والكورية في مواضع النطق، وهي: (ه/ك/و/ي/ت/م/ن)، وفي صفات الأصوات الآتية: (ت/ك/س/ه/م/ن/ل/و/ي)[27]؛ لذا لا يجد المتعلم الكوري صعوبة في نطقها، وفي المقابل سيجد تحديًّا نطقيًّا وإدراكيًّا في الأصوات التي تتفرد بها العربية، مثل صوت: (ء/ح/ع /ق/خ /غ/ز/ص/ض/ط/ث/ذ/ظ/ف)[28]. وأما صوت (ض) فيشكل تعقيدًا لدى الناطقين بالعربية وبغيرها؛ لعدم وجود التصور الذهني عندهم [29]، فكثير من الناطقين الأصليين ينطقونه كنطق

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

(ظ) بإخراج طرف اللسان من بين الشفتين، على الرغم من أن نطق (الضاد) على وصف القدامى لا يخرج معه اللسان أبدا، وهذا النطق التراثي يتمثله مجيدو المقرئين، فينطقونه دون إخراج اللسان. وله ثلاث حالات؛ من جانبي اللسان (الحافة اليمنى أو اليسرى) أو منهما معا مع ما يليها من الأضراس اليسرى أو اليمنى ملتصقًا بالحنك الأعلى مع ملامسة طرف اللسان أصول الثنايا العليا، وخروج صوت (الضاد) من الحافة اليسرى أيسر وأكثر استعمالًا، وخروجه من اليمنى أقل وأصعب، ومن الحافتين أقل وأعسر[23]، وهذا الصوت مما انفردت به العربية من بين سائر اللغات. ولا شك في أن التحديات ودرجات الصعوبة تختلف من متعلم لآخر حتى لو كانوا أبناء لغة واحدة أو بيئة واحدة؛ وفقًا لمماثلة لغة المتعلم أو تباينها عن اللغة العربية، أو بسبب الفروق الفردية بين المتعلمين، أو البيئة التعليمية.

2.3. تحديات على مستوى الفونولوجيا: اللغة البشرية المنطوقة عبارة عن مجموعة من الأصوات اللغوية، تتألف وتتركب وفق نظام معياري؛ لتكوين بنية المفردة، التي تختلف وتتعدد وتتنوع حسب اختلاف تركيب الأصوات، وباختلاف حركاتها وتبدلها تتغير دلالاتها؛ لذا فالأصوات أشد بروزًا وأكثر اهتمامًا؛ لأنها أسّ اللغة. وعلاقة الفونيمات مع بعضها علاقة أفقيه، تبنى على مراعاة قضايا النطق وتقارب المخارج وتجانس الصفات، عبر تأثر صوتين متجاورين أحدهما بالآخر، أو عادات الأداء النطقي المؤثر في أداء المعنى. وتدرس تحت ما يسمى بـــ (علم الأصوات الفونولوجي) أو(علم وظائف الأصوات).

1.2.3. **الفونيمات المقطعية:** هي الوحدات الصوتية التي تكون جزءًا من أصغر صيغة لغوية ذات معنى منعزلة عن السياق، وذلك العنصر الذي يكون جزءًا أساسيًّا من الكلمة المفردة، ولذا فإن اللغة العربية تشتمل(2) على خمسة وثلاثين فونيمًا أساسيًّا (تركيبيًّا) وهي الصوامت التسعة والعشرين، والصوائت الستة[19]. ويلاحظ أن هذه الوحدات الصوتية في اللغة العربية تغطي الفراغ الفموي كاملا، موزعة على مخارجها المتعددة. ولديها أكبر عدد من المخارج الاحتكاكية مقارنة بغيرها من اللغات الأخرى؛ إذ تبلغ مواضع الاحتكاك بالعربية سبعة، في حين تتراوح في لغات أخرى كالإنجليزية والألمانية والروسية ما بين خمسة مواضع إلى ثلاثة[30]، ومن هنا يحتمل أن تنشأ بعض المشكلات والصعوبات النطقية والسمعية لدى الناطقين بهذه اللغات وغيرها عند نطقهم باللغة العربية؛ وذلك لاشتراك بعض أصوات العربية وتجاورها في المخرج.

ونتيجة لنتائج دراسات علم الأصوات اللغوية (الفوناتيك) بتفرد اللغة العربية ببعض المخارج والصفات التي ليست موجودة في لغات متعلميها لغة ثانية؛ فيتوقع أن هذا سينتج عنه تحديات قد تؤثر في إنتاج الأصوات العربية وإدراكها، وتحقيق صفاتها، وامتثال أدائها النطقي؛ كعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج؛ مثل: (الصاد– السين) و(الظاء– والثاء) و(الصاد– الدال) و(القاف–الكاف) و(السين–الثاء) و(العين والهمزة)، و(الحاء والهاء)؛ لذا يقوم باستبدالها بغيرها من الفونيمات التي تكون أقرب إلى لغته الأم، أو أيسر عليه نطقها. ومن أمثلة ذلك (صيف – سيف)، (طاب–تاب)، (ضار– دار)، (تقدير– تكدير)، (ثقيل–سقيل)، و(عمل– أمل). وهذا بلا شك

[2]- من بين فونيماتها التي لا حصر لها التي تتمايز بتغير المعنى في مقارنة الثنائيات الدنيا للوحدات المعجمية في اللسان.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

يقلب المعنى قلبًا واضحًا ويذهب به إلى غير مراده؛ مما يؤثر على سلامة الأداء اللغوي والالتباس بين المعاني. وغالبا ما يجري المتعلم هذه التبادلات دون وعي منه أثناء النطق؛ إذ يعتقد بأنه ينطق الصامت الهدف أو يدركه على المستوى السمعي، ولكنه في حقيقة الأمر يبتعد عنه إلى صامت آخر. ولا تقف المشكلة عند هذا الحد بل تتجاوز ذلك إلى أن تؤثر الصوامت الحلقية أو المحلقة في الأصوات المجاورة لها في سياق المفردة، فتصبح مفردة أخرى؛ كفونيم (س) في كلمة (مسطرة)، فهو يميل إلى (ص)، فإذا طُلب من المتعلم تمييزه إملائيًّا وإدراكيًّا وكتابيًّا، فإنه يكتبه (صادًا)، فالتحدي يتركز في أن المتعلم غير مدرك للاختلاف بين الصوتين[6]. ولذا فإن تعليم الأصوات أساس تعليم أي لغة وتعلمها؛ فالعملية التعليمية تبدأ بتعليمها، وتتبع في ذلك عدة اتجاهات وإستراتيجيات في تقديمها؛ لتنمية الأداء النطقي، حتى يصل المتعلم إلى مرحلة التمييز والإدراك ثم الإتقان ثم إجادة النطق.

ويدرك من يعمل في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية أن النظام الصوتي للعربية، وما يمتلكه من مخارج متعددة متقاربة وصفات كثيرة مشتركة وخاصة؛ قد يُحدث بعض التحديات أمام متعلمها؛ فمثلا طلاب (كليات الإلهيات) في تركيا الذين لم يتخرجوا في الثانويات الدينية –غالبا– تواجههم بعض الأخطاء في نطق الأصوات العربية، مثل: قلب صوت (الدال) (ضادًا)، و(الصاد) (سينًا) و(الثاء) (سينًا) و(الذال والظاء) (زايًا) و(الضاد) (ذالًا أو دالًا)، و(الضاد) (زايًا) و(القاف) (كافًا)، و(الخاء) (حاءً أو هاءً)، و(الغين) (عينًا أو همزةً)، و(الحاء) (هاءً)، و(العين) (همزةً)، و(الطاء) (تاءً)، وتحصل هذه المشكلة خاصة في أصوات الإطباق (ص/ض/ط/ظ) لأنها في الحقيقة صعبة النطق. ومن الأمثلة على ذلك: قول: (رمزان) في (رمضان)، و(الهطب) في(الحطب)، و(الهارس) في(الحارس)، و(الألم) في(العلم)، و(الأنكبوت) في (العنكبوت)، و(التريق) في (الطريق)، و(التين) في (الطين)، و(الترف) في (الطرف)، و(التعام) في (الطعام)، و(الهلوى) في (الحلوى)، و(أنوان) في (عنوان)، و(الهجرة) في (الحجرة)، و(كاموس) في (قاموس)، و(نذر) في (نظر)، و(دخم) في (ضخم)، و(متار) في (مطار)، و(سعلب) في (ثعلب)، و(اللس) في (اللص)، و(رجأنا) في (رجعنا). وكما هو ملاحظ فإن جميع الأصوات التي يواجهها طلاب كليات الإلهيات هي أصوات غير موجودة في اللغة التركية، إضافة إلى صعوبة مخارج هذه الأصوات العربية وصفاتها المتقاربة من بعض. وأيضا من الصعوبات التي يواجهونها صعوبة الحركات؛ فيحول بعض الطلاب الصوت الصائت القصير إلى صائت طويل؛ فيقول(مطار) في(مطر)، و(موعتدل) في(معتدل)، و(ببيناء) في(بناء)، وفي المقابل المتعلمون الأتراك المتخرجون في ثانويات الأئمة والخطباء قد لا تقابلهم مشكلات في نطق الأصوات العربية كالتي تواجه متعلمي قسم كليات الإلهيات؛ لأنهم يمارسونها منذ الصغر. ورغم كل هذه الصعوبات نعرف أن تعلم الأصوات في مرحلة متأخرة قد يكون صعبا لكنه ليس مستحيلا مع التكرار والمعايشة، فالمتعلم يمكن أن يتعود على النطق الصحيح أو على الأقل القريب من الصحيح بدليل أنه يسمع ويقلد الأصوات حتى ينطق اللغات الأجنبية بطريقة قريبة من نطق أصحابها[10].

وكذلك بعض المتعلمين الإندونيسيين ينطقون (القاف) (كافًا)، فتتحول مفردة (قلب) إلى (كلب)، و(الثاء) (سينًا) فتنطق (إثمًا) (اسمًا)، و(الحاء) (هاءً) فتحول (الحمد) إلى (الهمد). كما ينطق بعضهم بعض الأصوات دون إتقان مخارجها الصحيحة؛ كنطق صوت (الهاء) (حاءً)، ومخرج (الهاء) من (أقصى الحلق) و(الحاء) من وسط

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

الحلق، وصوت (القاف) (كافًا) على أنهما لا يتفقان في المخرج والصفات؛ فـــ(القاف) يخرج من أقصى اللسان وما فوقـــه من الحنك، و(الكاف) من أسفل من موضع القاف من اللسان قليلا ومما يليه من الحنك الأعلى، وكذلك نطق (الشين) (سينًا)، مع أن مخرج (الشين) من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى، و(السين) مما بين طرف اللسان وفوق الثنايا. وقد أجريت دراسات متعددة على الأطفال في أعمار مختلفة أثبتت كلها هذه الظاهرة، وإن اختلفت في نسبتها مع كل سن، على أن هذا الخلط يستمر مع الكبار أيضا، فـــ(القاف) تنطق أقرب إلى (الكاف) ولا سيما على ألسنة البنات، و(الثاء) تنطق أقرب إلى (السين)، و(الذال) أقرب إلى (الزاي)، وكذلك (الظاء) و(الطاء) أقرب إلى (التاء)، و(الصاد) أقرب إلى (السين)، و(الضاد) أقرب إلى (الدال)، ذلك مع نضج جهاز النطق، وأغلب المتعلمين ليس لديهم القدرة على تلفظ الأصوات العربية بمخارجها وصفاتها؛ لأنها دقيقة، وكثيرًا ما يقع الخلط خطأ في نطقها، ويشيع ذلك في الأصوات المتقاربة في المخرج منها:(ذ/ث/ظ/ د/ض/ت/ط/ل/ ن/ر/ز/ش/ص)؛ لأن الخطأ في نطقها يسبب خطأ في المعنى[31].

ومن الأخطاء النطقية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من الكوريين، إبدالهم بعض الصوامت غير الموجودة في لغتهم الأم بأخرى موجودة فيها، وإطالتهم للصائت القصير، أو تقصيرهم للصائت الطويل؛ فهم – مثلاً– يبدلون (الصاد) (سينًا)، و(الخاء) (كافًا)، و(الراء) (لامًا)، فكلمة (صخر)، تتحول إلى (سكل) نطقًا وكتابة. و(منخفض) إلى (منكفد)، و(الشوارع) إلى (السوال)، و(تتطور) إلى (تتتوّل)، و(مسارح) إلى (مساله)، و(صناعة) إلى (سناه)[28].

كما يجد المتحدث بالفرنسية تحديًا في نطق بعض الأصوات فينطق (الذال) (دالا)، و(الثاء) (تاء)، والناطق بالألمانية ينطق (الثاء) (سينًا) و(الذال) (زايًا)، ويخلط الناطقون بالصينية واليابانية بين (اللام) و(الراء)، كذلك الناطق بالأردية يجد صعوبة في (ذ /ث) لعدم وجودهما في لغته[32].

كما يخلط متعلمو اللغة العربية من الناطقين بـــ (اللغة الفُلّانية) –غالبًا– بين الأصوات الموجودة في أحدهما دون الأخرى؛ فيخلطون بين الأصوات العربية: (الثاء والسين والصاد) فتنطق كلها (سينًا) خالصة، كما ينطق صوت (الشين) (تش: tcha) وهو غير موجود في العربية، ويخلطون أيضا بين الصوت المشترك (الجيم)، والأصوات (الزاي، والذال، والظاء)؛ لأنها غير موجودة في لغتهم، كما يخلطون بين الصوت المشترك (الهاء) والأصوات العربية الخالصة (الحاء، والخاء)؛ لأنهما غير موجودين في لغتهم[33].

ومن المناسب جدا الإشارة إلى بعض الظواهر الصوتية التي لها علاقة بقراءة القرآن الكريم، حيث تشكل تحديًا لبعض متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من المسلمين؛ لأنها لا تستعمل في الحديث اليومي، وإنما هي لضبط قراءة القرآن وإتقانه، وعلامة من علامات تجويده. والمسلم عادة يتعلم القرآن الكريم رواية ومشافهة؛ لذا تعود لسانه على هذه الظواهر الصوتية؛ مما يجعله يجد صعوبة في الانفكاك من بعضها عندما يريد أن يتحدث بالعربية في الوسط الاجتماعي لأهل اللغة، ولا سيما أنه يحرص على الحديث باللغة الفصحى، ومنها الظواهر المتعلقة بفونيمي (النون الساكن) أو التنوين و(الميم الساكنة) وتأثيرهما.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

صوت (النون الساكنة) يتميز بمزايا عدة منها أنه عند النطق به، يعتمد طرف اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة، فيقف الهواء أو يحبس، وينخفض الحنك اللين، فيتمكن الهواء الخارج من الرئتين، من المرور عن طريق الأنف، وتتذبذب الأوتار الصوتية، كما أنه من أكثر الأصوات العربية الصامتة، القابلة للتغيير مع الأداء الوظيفي الفعلي[34]. وفونيم (النون الساكنة) له أحكام نطقية أدائية عندما يرد ضمن اتصال سياقي منطوق مع الأصوات العربية الأخرى، كما في الظواهر الآتية[23]:

- الإظهار: يحدث الإظهار عندما يلي فونيم (النون) الأصوات الآتية: (الهمزة /الهاء/العين/الغين/الحاء/الخاء).
- الإدغام: يحصل الإدغام عندما يلي (النون) الأصوات الآتية: (الياء /الراء/الميم/اللام /الواو/النون).
- الإقلاب: يحدث عندما يقع بعد فونيم (النون) فونيم (الباء).
- الإخفاء الحقيقي: ويحدث الإخفاء عندما يلي فونيم (النون الساكنة)أحد الفونيمات الآتية:(ص/ذ/ث/ك/ج/ ش/ق/س/د/ط/ز/ف/ت/ض/ظ).

وأما صوت الميم الساكنة فمخْرَجه بين الشفتين، وهو صوت "مجهور لا هو بالشديد ولا الرخو؛ بل مما يسمى بالأصوات المتوسطة. ويتكون هذا الصوت بأن يمر الهواء بالحنجرة أولًا، فيتذبذب الوتران الصوتيان، فإذا وصل في مجراه إلى الفم هبط أقصى الحنك، فسد مجرى الفم، فيتخذ الهواء مجراه في التجويف الأنفي، محدثًا في مروره نوعًا من الحفيف لا يكاد يُسمع. وفي أثناء تسرب الهواء من التجويف الأنفي تنطبق الشفتان تمام الانطباق"[35، ص48]. وله عدة أحكام تؤثر في الأداء النطقي السياقي عند تلاوة القرآن الكريم تحدث له تشكلات ألفونية كما في الظواهر الآتية[23]:

- الإظهار: يتحقق الإظهار عندما يلي فونيم (الميم الساكنة) أحد الأصوات الآتية(ء/ت/ث/ج/ح/ خ/د/ذ/ر/ز/ س/ش/ص/ض/ط/ظ/ع/غ/ف/ق/ك/ل/ن/ه/و/الألف/ي).
- الإدغام: يحدث الإدغام عندما يقع بعد فونيم (الميم الساكنة) فونيم (الميم المتحركة).
- الإخفاء الشفوي: يحدث الإخفاء إذا وقع بعد فونيم (الميم الساكنة) فونيم (الباء).

متعلم اللغة العربية لا يجد أي تحدّ في حالتي الإظهار مع فونيمي (النون) و(الميم) الساكنين؛ إذ لا يؤثران في أصوات الإظهار، وإنما تظهر بشكل واضح، وليس هناك مجال لتداخلها مع ما بعدها وحدوث ألفون لها، أو وقوع لبس فيها على المستمع أو الناطق، وإنما حالتها مع ما بعدها الظهور التام. وأما في حالتي الإدغام مع فونيمي (النون) و(الميم الساكنتين)، وكذلك في حالة الإقلاب مع فونيم (النون) الساكنة؛ فقد يواجه متعلم اللغة العربية لغة ثانية بعض التحديات فيها، لأن فونيمي (النون) و(الميم) الساكنين يؤثران بشكل واضح في أصوات الإدغام وصوت الإقلاب، إذ تسمع صوتًا واحدًا نتيجة التأثير الواقع بينهم؛ مما قد يلتبس عليه الأمر، ويعتقد بأنهما صوت واحد. وأما في حالتي الإخفاء الحقيقي مع فونيم (النون) الساكنة، والشفوي مع (الميم) الساكنة، قد يكون أقل تحديا يواجهه متعلم اللغة العربية لغة ثانية؛ إذ يأتي الحقيقي في مرحلة وسط؛ بعد (الإظهار) وقبل (الإدغام و الإقلاب)، والشفوي كذلك في مرحلة وسط بين (الإظهار) و(والإدغام)؛ لأن فونيمي (النون) و(الميم) الساكنتين يظهران والفونيمات التي تليهما تظهر مع حالة من الإخفاء ولكنها ليست كاملة؛ إذ أثناء النطق تسمع (النون)

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

و(الميم) والفونيمات الواقعة بعدهما، فيدرك المتعلم الفونيمين. ولكن أكبر تحد يواجهه المتعلم مع أحكام التجويد (الإدغام والإقلاب والإخفاء)، أن يستعملها في حديثه أو قراءاته في البيئة المحيطة به، وهي خاصة بالقرآن الكريم؛ فيكون استعماله لها مستغربا لدى الناطقين الأصليين، مما قد يكون له انعكاس نفسي عليه، يجعله يتحرج من استعمال اللغة العربية. أو قد يترجمها إلى مكتوب فيجعل الصوتين صوتًا واحدًا، وذلك كله قد يؤثر في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم.

2.2.3. الفونيمات فوق المقطعية:

النظام الصوتي في اللغات البشرية لا يقتصر على الأصوات الصامتة والصائتة، بل هناك ظواهر أدائية مصاحبة وعادات نطقية؛ كالمقطع، والنبر، والتنغيم، المفصل (الوقف). وعلى متعلم اللغة الثانية أن يتعلم الأداء النطقي لها، ويتدرب عليه ويمارسه، ويحاكي في نطقه نطق أهل اللغة الأصليين، ولا يقف عند تعلم الأصوات الجديدة نطقًا وإدراكًا "بل لابد أن يتعلم كل النظام النطقي بما في ذلك النبر والتنغيم، والأمر بعد هذا ليس أمر مشكلات صوتية جزئية، وإنما أمر استعمال نظام صوتي مختلف، فالفونيمات فوق المقطعية هي ظاهرة أو صيغة صوتية ذات مغزى في الكلام المتصل، فهي لا تكون جزءًا من تركيب الكلمة، وإنما تظهر وتلاحظ فقط حين تضم كلمة إلى أخرى أو حين تستعمل الكلمة الواحدة بصورة خاصة كأن تستعمل جملة"[26،ص128]. وتؤدي هذه الظواهر الأدائية دورًا واضحًا في عملية التواصل الشفوي، فاستعمالها استعمالا خاطئًا يؤثر في دلالة المعنى المراد، ويدل على أنه ليس من أبناء اللغة الأصليين. فأداء المعنى في اللغة ليس مقصورًا على الأصوات والمفردات فقط، بل إن للمظاهر والعادات اللغوية أثرًا واضحًا في تأدية المعنى، عبر تغيير النغمات الصوتية أثناء أداء الرسالة اللغوية، فنطق الجملة الخبرية في قولك: جاء المسافر. يختلف عن نطقها في حال الجملة الإنشائية في وضع الاستفهام: جاء المسافر؟ وكذلك قولك: لا شيخ! يختلف معناها على حسب التنغيم بها: من الاعتراض إلى الاستغراب إلى الاستفهام.... ولا شك في أن الأصوات عندما تكون مستقلة ومفردة تكون مجردة من الإيحاءات فلا "تحمل أيّ مؤشر دلالي وهي مفككة مفردة، وإنما تحمل إيحاءاتها عبر تماثلها في وحدات. هذا التماثل الذى يحدث جرسًا صوتيًّا، يحدث بدوره إيقاعًا يسهم في جلاء أبعاد المعنى"[36،ص111].

والفونيمات الثانوية (فوق المقطعية) ظواهر صوتية أدائية لها هدف في ذهن المتحدث، توضح الدلالة المقصودة، وليس لها علاقة في بنية المفردة. وهي مصاحبة للنطق؛ كالنبر والتنغيم والوقف وطبقة الصوت والطول واللحن. وتعلم الأصوات لا يكون بتقديم الصورة النطقية مجردة فقط، بل بما تتسم به من نطق أدائي، له أثر في تمييز المعنى المراد من سياق الموقف اللغوي. ومن الظواهر الأكثر أهمية في مجال تعليم العربية لغة ثانية: (المقطع–النبر– التنغيم–المفصل (الوقف)).

1.2.2.3. المقطع: النمو اللغوي لدى الإنسان يمر بمراحل من الصراخ إلى المناغاة وهي الطريق إلى تعلم اللغة، وفيها يحاول محاكاة الآخرين، ثم مرحلة إنتاج الكلمات والجمل على مراحل[37]. ويلاحظ بأنه في المحاكاة يميل إلى إنتاج المقاطع؛ ليُسْرها عليه، وتتوافق مع مراحل نموه، فهو لا ينطق بكلمات كاملة ابتداء، فينطق (با) لـــ(بابا) و(ما) لـــ(ماما)[38]، و(دا) لـــ(دادا) وهو الطفل، وعند طلب الطعام ينطق (أَمّ)، ولرضاعة

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

الحليب ينطق (نا)، على حسب البيئة التي يعيش فيها. ومن تعريفات المقطع: أنه "وحدة صـــوتية تبدأ بصامت يتبعه صائت، وتنتهي قبل أول صامت يرد متبوعًا بصائت، أو حيث تنتهي السلسلة المنطوقة قبل مجيء القيد"[39،ص8]. ويتضح من ذلك أن المقطع ظاهرة صوتية، تبرز على مستوى الكلمة، وتقطع إلى عدة مقاطع حسب مقاطع كل لغة؛ لذا ينبغي الاهتمام بها عند تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ لأنه يسهم في تيسير عملية تعليم المهارات اللغوية الأربع، بل هو "الأساس لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة، فضلاً عـــن كونـــه طريقـــة تعليميـــة رائعـــة من طرق تعليم أصوات العربية لغير الناطقين بها، فقراءة الكلمة مقطعيًّا تعد من أهم إستراتيجيات تعليم النظام الصوتي لغيـــر الناطقين بها"[12،ص32]. فدراسة المقطع تعين على معرفة نسج الكلمات العربية من غيرها، كما تعين على معرفة موسيقى الكلام العربي وأوزانه[26]، ولذا فإن دراسة المقطع تعد أساسًا لاكتساب النطق السليم، ومن ثم تحليل المنطوق وفهمه.

2.2.2.3. النـــــبر: النبر من الظواهر الصوتية التي "تعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة، بصورة أوضح نسبيًّا، عن بقية المقاطع التي تجاوره"[34، ص 512]، فالتفاوت في درجة الضغط على مقطع معين هو الذي يجعل المقطع المنبور يتميز عن المقاطع الأخرى الموجودة في الكلمة نفسها. ويقع في الكلمة بالضغط على مقطع من مقاطعها، وإبرازه تمييزًا له عن غيره، كما يقع في الجملة بالضغط على كلمة من كلمات الجملة؛ ليكون الجزء المضغوط من الجملة أبرز من غيره من أجزاء الكلمة، نتيجة علو الصوت وانخفاضه[40]. إذًا يتميز بوضوح نسبي لفونيم أو مقطع ما عند مقارنته بغيره، وليست على وتيرة واحدة بل تتفاوت فيما بينها في النطق قوة وضعفًا؛ إذ ينطق ببذل طاقة أكثر نسبيا ويتطلب من أعضاء النطق مجهودًا أشد[26].

وتوضيح النبر لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية مهم؛ لأن موضع النبر، بناءً على النطق وصورته، يؤدي إلى اختلاف الدلالة والمعنى، فالكلمات:(ضَرَبَ–ضرّب)، و(عَلِمَ–علَّم) و(هَرَبَ–هرّب) و(قَدِمَ – قَدَّمَ)، و(وَفِي) من الوفاء، لو اقترن فونيم (و) في الحرف (في)؛ يختلف فيها النطق بناءً على موضع النبر، وتبعًا لذلك يختلف المعنى؛ ولذا ينبغي توضيحه لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية نطقًا عمليًّا؛ عند الحديث عن الحركات القصيرة والطويلة؛ إذ وضع الحركة الطويلة مكان الحركة القصيرة أو العكس يؤدي إلى تغيير المعنى؛ كـــ(سافر) في (سفر)، و(فاتح) في (فتح)، و(مال) في (مل).

3.2.2.3. التنغيم: التنغيم يكون على مستوى الجملة قصيرة أو طويلة، ويصاحبه أداء صوتي مقصود من قبل المتحدث؛ ليوضح المعنى الذي يقصده ويعززه، لتصل رسالته إلى المتلقي واضحة المعالم بعيدة عن اللبس والضبابية، وذلك برفع الصوت أو خفضه مع استخدام لغة الجسد أحيانًا، وذلك على حسب الوظيفة اللغوية التي يريدها، المتمثلة بوظيفتين؛ الأولى: متعلقة بإنشاء جملة خبرية، أو إنشائية (استفهامية، تعجبية، استنكارية...)، والثانية: متعلقة بإبراز حالته النفسية (الفرح، الغضب، الحزن، التعجب، الاستفسار، الاستنكار...)؛ فالأولى متعلقة ببنية الجملة من ناحية التركيب النحوي، وأما الثانية فتبين حالته الشعورية، وذلك وفقًا للتنغيم الذي يصاحب نطق الجملة. فالأصوات لا ينظر إليها منفردة، بل من الضروري النظر إليها على المستوى الثاني (فوق القطعي). ومن هنا يجب أن يتعلم الناطق بغير العربية التنويع في درجة الصوت الواقع على جملة ما؛ لأنه يؤدي دورًا مهمًّا في

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

تغيير الدلالة وتنويعها؛ فإذا نطق المتكلم حرف الجواب (نعم) بنغم صاعد عالٍ، إلى درجة حدوث اهتزاز للأوتار الصوتية، يكون مدلول هذا التنغيم الاستفهام أو الغضب، أما إذا كانت درجة التنغيم منخفضة، فإن ذلك يفيد العتاب، أو إقرار المتكلم بالخطأ. كما أن التنغيم تظهر أهميته باختلاف البيئات اللغوية، وتعدد النغمات، ولا تقتصر أهمية التنغيم على درجة الصوت صعودًا وهبوطًا أو العكس، بل على الأداء الصوتي، بما يحمل من نبرات وفواصل، وتتابع مطرد من الحركات والسكنات التي يتم بها الكلام[41].

4.2.2.3. المفصل: يطلق اللغويون القدامى على المفصل الوقف، والسكت، أما اللغويون المحدثون فإنهم يطلقون عليه المفصل، وهو من الفونيمات فوق التركيبية؛ كما ذكر اللغويون القدامى أن المفصل فائدته تحديد معنى الحدث الكلامي، كما أن وقف القارئ وابتداءه دلالة على ثقافته بالقرآن والعربية. وهو من الظواهر الصوتية التي ترد في كثير من لغات العالم، وهو عبارة عــن سكتة خفيفة بين أحد المقاطع الصوتية أو المفردات التي تتكون منها الجملة العربية[12].

ومعرفة المفصل من قبل المتعلمين للعربية من الناطقين بغيرها يجعلهم مدركين دلالة المقروء بصورة سريعة، بعيدًا عن حدوث لبس، وتوضيحًا للمقصود من السياق اللغوي المنطوق فيدرك أين يقف؛ لأن ذلك يؤثر تاثيرًا واضحًا في تحديد دلالة المقروء وبيانه، ويجب أن يتدرب المتعلم على الظواهر فوق التركيبة (الثانوية) تدريبًا تطبيقيًّا؛ ليحاكي أهل العربية، ويتجنب الوقوع في الخطأ، ويعزز الجانب المعرفي النظري.

4. تحديات المكون المهاري:

اللغة العربية نظام يتكون من أصوات تتكون منها مفردات، تؤدى بأداء نطقي معين، مع مراعاة مخارج الأصوات وصفاتها، وتنوع حركات المفردات، وامتثال طريقة نطق الظواهر فوق المقطعية من مقاطع وتنغيمات ونبرات ووقفات، كل ذلك يساعد المتعلم على إتقان المهارات اللغوية الأربع، ونجاحه في العملية التواصلية استقبالًا وإنتاجًا. وإتقانها لا يخلو من بعض التحديات التي قد تسبب تعثرًا في أداء الرسالة اللغوية وفهمها، فعلى المعلم عندما يشرع في تعليم النظام الصوتي أن يضع في اعتباره الصعوبات والمشكلات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون أثناء دراستهم. وهذه الصعوبات تختلف من شعب إلى آخر، وكذلك من فرد إلى آخر. ومن هذه الصعوبات ما هو خاص بالقراءة، ومنها ما هو خاص بالكتابة أو بهما جميعًا؛ ولذا يعدّ الوعي بالنظام الصوتي أحد المتطلبات الأساسية للنمو القرائي[42]، بل لإتقان عناصر اللغة ومهاراتها كلها. فنمو اللغة وتعلمها يعتمد على المدخلات اللغوية، بواسطة مهارتي الاستقبال (الاستماع والقراءة) وهما من أهم المهارات اللغوية؛ لأن التعلم يقوم على الإدخال اللغوي فكلما زاد؛ نمت اللغة وتطورت والعكس صحيح، بل هناك من يعتمد على مهارة الاستماع ويتعلم لغة ما ذاتيًّا، ومع تعاضد المهارات اللغوية الأخرى يتقنها. وعملية الاستماع تتطلب القدرة على تمييز الأصوات وإدراكها والإلمام بقدر كبير من المفردات والدلالة والتراكيب والمحتوى، إضافة إلى المعرفة بكيفية الأداء اللغوي فوق القطعي. كما أن مهارة القراءة تتطلب –إضافة إلى ذلك– القدرة على إتقان الظواهر اللغوية المتعلقة بجودة القراءة؛ كضبط نطق الأصوات والمفردات بحركاتها، والاندماج الصوتي، والتمييز بين الصوائت

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

القصيرة والطويلة وغير ذلك. وأما مرحلة الإنتاج اللغوي فهي من أهم وسائل التواصل اللغوي التي يتطلع إليها متعلم اللغة العربية لغة ثانية؛ ليحقق أهدافه. وتمثلها مهارتا (المحادثة والكتابة)، وتتطلب مدخلات لغوية كثيرة حتى يتمكن من الإنتاج عبرهما. فمهارة المحادثة تتطلب الوعي بالنظام اللغوي للغة العربية وعناصره (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية)، من حيث الأداء النطقي السليم، وضبط المفردات صرفيًّا وتركيبًا نحويًّا ومعجميًّا، ودلالاتها الإفرادية والسياقية، ومراعاة القضايا المتعلقة بالنطق؛ كـــ (أل) الشمسة والقمرية، ونطق الهمزة في وسط الكلام...، وتوظيف الظواهر الأدائية للأصوات فوق المقطعية (المقطع، النبر، التنغيم، المفصل) توظيفاً سليمًا؛ لتسهم بأداء الرسالة اللغوية بوضوح وتحقيق للمقصود. والمحادثة تعتمد اعتمادًا أساسيًّا على النطق؛ لأنه قناة نقل المدخلات اللغوية إلى مخرجات تواصلية، فهو المخرج للنظام الصوتي للغة العربية، وتكون إجادته إذا تُعُلِّم في مراحل العمر الأولى، أما بعد مرحلة البلوغ فتصعب السيطرة عليه كما تشير دراسات اكتساب اللغة الثانية بأن معظم متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها لن يسيطروا على النطق السليم للعربية إذا درسوها بعد البلوغ، ولا شك في أن النطق غير السليم قد يحدث لبسًا أو سوء فهم في عملية حمل رسالة التواصل اللغوي[43]. وأما مهارة الكتابة فتتطلب الإدراك الصوتي للأصوات، وما يتعلق كذلك بالمستوى الصرفي والنحوي والدلالي، إضافة إلى مراعاة القضايا الكتابية لتمثيل الأصوات؛ كالاندماج الصوتي، ومخالفة المنطوق للمكتوب وعكسه، والصوائت، والتنوين.... وتعد مهارة الكتابة إحدى القنوات الأساسية في العملية التواصلية، وهي المحور الثاني من محاور الإنتاجي اللغوي بعد المحادثة، ولا غنى للبشرية عنها، وفي هذا العصر كثرت مجالات استخدمها على المستوى الفردي والجماعي والرسمي، عبر قنوات التواصل الاجتماعي. وهي مهارة تتطلب الوعي بالنظام الكتابي لترجمة الأصوات اللغوية إلى جانب كتابي. وهناك قوانين صوتية ينبغي إجادتها حتى تخرج الرسالة اللغوية واضحة المضمون، وإن الخطأ في تمثل الظواهر الصوتية سيؤدي إلى خطأ في الإنتاج الكتابي الذي يتسبب في غموض الرسالة أو عدم فهمها أو الخطأ في المحتوى اللغوي عند قراءته.

ومما سبق يظهر أن هناك بعض التحديات التي ستواجه متعلم اللغة العربية لغة ثانية، وهي تختلف من متعلم لآخر لأسباب مختلفة، قد ترجع إلى اللغة العربية نفسها وما يتطلبه نظامها الصوتي من إحاطة وإجادة للظواهر اللغوية المختلفة، أو إلى متعلمها ولغته الأصلية. والمشكلات الناجمة عن كل مستوى؛ كالمتشابهات أو الاختلافات الواقعة في الأصوات، كأخطاء المتعلمين الأتراك في قلب الأصوات وإبدالها، وضعف التمييز بين الحروف المتشابهة لفظًا والمختلفة رسمًا، مثل:(ك/ق) و(س/ز)، وصعوبة مخارج بعض الأصوات مثل (ع/غ/ق/خ/ح)[10]. ومن أهم المشكلات التي تواجه متعلم العربية تأثره بلغته الأم، أو أي لغة يمتلكها، وذلك بنقل بعض ظواهرها النطقية إلى العربية؛ كنقل العادات النطقية إلى اللغة العربية، مما يؤدي إلى ظهور تحديات في التمكن من النظام الصوتي، يؤثر في تعلمه وإجادته وأدائه للمعنى المقصود؛ لأن الصوت أساس تكوين المفردة، فإذا ما نطق بحرف آخر انحرف المعنى إلى معنى غير مقصود، وبالتالي تتغير الرسالة اللغوية، التي تستدعي إجابة حسب استقبال المفردة، فيتغير معها الموقف. وهنا يأتي دور المتلقي وإدراكه لأبعاد الموقف اللغوي، وتقديره للمتكلم وقصده، وتزداد الإشكالية لو كانت الرسالة مكتوبة، أو صوتية مسجلة أو مرسلة، أو صوتية في موقف

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

رسمي، فتصعب المعالجة المباشرة. من هنا تبرز أهمية إتقان الأصوات وتعلمها ونطقها نطقا يماثل الناطق الأصلي قدر الإمكان.

ويشير الباحث إلى بعض التحديات المتمثلة بما يلي:

1.4.تحديات الأداء المهاري للأصوات: متعلمو اللغات عامة واللغة العربية لغة ثانية، يقابلهم نوعان من الأصوات؛ الأول: أصوات سهلة التمييز والإدراك؛ لوجودها في لغته الأم، فلا يجد صعوبة في نطقها، وفي تمييزها عندما يسمعها، مثال ذلك الأصوات (م–ن–و–ي–ج)، فهذه الأصوات توجد في العربية والإنجليزية مثلًا. والنوع الثاني: أصوات صعبة التمييز؛ لعدم تعود جهازه النطقي والسمعي عليها؛ لأنها جديدة عليه فيجد صعوبة في تمييزها وإدراكها، فتنشأ الأخطاء الصوتية السمعية. وقد يتدخل في ذلك النمو الطبيعي، فيتعلمها في مراحل متقدمة من العمر؛ مما ينتج عنه أخطاء في النطق؛ نتيجة للتعامل الخاطئ مع الأصوات؛ التي تمثل مادة المفردة. كما يقابل المتعلم بعض الأصوات الجديدة صعبة التمييز والإدراك عند سماعها، فيبحث عن أقرب صوت لها أو ما يشابهها في لغته الأم، ويحاول تمثل نطقه، فإن وجد صعوبة في نطقه سيجد –أيضًا– صعوبة في تمييزه؛ فقد لا يميز بين الأصوات المتجانسة ذات المخرج الواحد مع الاختلاف في بعض الصفات كـــ(الباء، والميم)، و(التاء، والدال)، و(التاء والطاء)، (والذال والظاء)، و(الثاء، والذال)، والأصوات المتقاربة في المخرج والصفة أو في أحدهما كـــ (القاف، والكاف)، و(اللام، والراء)، و(السين، والصاد)[44]. وعلى سبيل المثال بعض متعلمي اللغة العربية من الدول الأوروبية قد يجدون صعوبة في تعلم بعض الأصوات التي تكون بعيدة عن لغتهم، وليس لها مماثل عندهم، مثل(ع–ح–ظ–ط)؛ لذا تواجههم صعوبة في تمييزها ونطقها. من هنا تبرز أهمية الوعي الصوتي في تعلم الأصوات العربية؛ لأن له دورًا كبيرًا في إدراك الأصوات واضحة، وأما إن كانت كفاءته السمعية ضعيفة فسيكون التمييز بين الأصوات صعبًا، وسيؤثر في فهم المفردات والتراكيب والعبارات مما ينعكس سلبًا على فهمه للمفردات والتراكيب؛ لأن بنية المفردة في العربية يتغير معناها بتغير الفونيم الصوتي الواحد (الصامت أو الصائت)، فعند العناية بالوعي الصوتي يرتفع مستوى القدرة والوضوح الإدراكي لما يسمعه[45]. وعند الحديث عن الأخطاء في المستوي اللغوي الصوتي، فإن هناك أخطاء شائعة بين متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وارتكاب أخطاء صوتية ناتجة عن التداخل بين اللغتين الأم واللغة العربية الهدف؛ بسبب تشكل جهازه النطقي الذي يحول بين المتعلم واكتسابه للأنظمة الصوتية للغة العربية. وهذا الأمر يتضح عند استعمال الفونيمات التي لا توجد في اللغة الأم. فمثلا فونيمات اللغة العربية بين الأسنان كـــ (الثاء والظاء) إذا لم تكن موجودة في اللغة الأم للمتعلم؛ فإنه من الطبيعي أن يجد صعوبة في تعلمها[46] وإتقانها، فيحتاج إلى مران وممارسة؛ أو أنها صعبة الأداء والإنتاج، أو لها صفات دقيقة خفية، تتطلب وقفات مران وتدرب، تسهم في تأديتها تأدية صحيحة أو قريبا من ذلك.

2.4. **تحديات الظواهر الصوتية للغة العربية:** يتضمن النظام الصوتي للغة العربية بعض الظواهر الصوتية الخاصة به، التي قد يشكّل بعضها تحديات لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية. ولها علاقة بمهارات الاستقبال والإنتاج، ودور كبير في وضوح الرسالة اللغوية، وتأديتها للمفهوم المراد منها. فأي ضبابية في عملية الاستقبال أو الإنتاج،

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

سينتج عنها غموض أو لبس في سياق الموقف اللغوي. فعملية إتقان الصوت وضبطه هدف يصبو إليه المتعلم؛ لكي يحقق أهدافه من تعلمها. وليس ذلك مقصورًا على البيئة التعليمية، بل الحاجة ماسة إلى ذلك في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم، حتى يمارس حياته اليومية باستخدام اللغة العربية بنظامها الصوتي الذي يخوله للتخاطب والتعامل مع الناطقين بها سواء أكانوا من أهلها أم من متعلميها. من هنا تبرز الحاجة ملحة إلى معرفة الظواهر الصوتية التي قد تُحدث تحديات للمتعلم؛ ليستطيع تمثلها والتدرب عليها؛ لتنمو لغته وتتطور، فالحرص على إتقان الأصوات وإدراكها مفردة أم مركبة قطعية أو فوق قطعية، يؤدي إلى وصول الرسالة اللغوية بصورة واضحة؛ مما يعطي دافعًا للمتعلم على الحرص على تطوير تعلمه وتنميته.

ويشير الباحث إلى بعض التحديات المتمثلة بما يلي:

1.2.4. الاندماج الصوتي: إن من خصائص اللغة العربية الصوتية كون الصوت الواحد له رمز حرفي واحد، بينما بعض اللغات تتضمن أكثر من رمز للصوت الواحد. من هنا فالكتابة العربية (كتابة فونيمية)[47]؛ بمعنى أن لكل فونيم صامت رمزًا حرفيًّا واحدًا، وكذلك (الفونيمات الصائتة الطويلة) لها رموز المد (الألف، والواو، والياء) وأيضا (الفونيمات الصائتة القصيرة) لها رموز الحركات (الفتحة، والضمة، والكسرة)، ففي العربية تواؤم بين الفونيم ورمزه الحرفي، بينما في بعض اللغات تجد أكثر من رمز واحد لفونيم واحد، كما في اللغة الفرنسية فكلمة (monsieur)بمعنى سيد، وتنطق (مسيو) بإمالة الواو مع غنة، ويعتمد في ذلك على ذاكرته ومعرفته السابقة لا إلى قواعد محددة، وكذلك الحال في اللغة الإنجليزية، فـــ (فونيم الكسرة الطويلة) الذي يكتب في العربية (ياءً)، فإن له ست صور، لا يميز إحداها عن الأخرى منطق أو قواعد، وهي: (ee, ea, ei, ie, e, y)، و(th) ينطقان (ث) في بعض الكلمات مثل كلمة (thin) و(ذ) في (then)[48]. ومن أشكال الاندماج في اللغة العربية[44]:

- اندماج صوت همزة الوصل في حالة وصل الكلام مع ما بعدها، مثل: (اقرأْ وسمع) في (اقْرأْ واسمع) و(يوم لثْنينِ) في (يوم الاثْنينِ)، و(بعد نتهاءِ دَرسِ) في (بعد انتهاءِ الدَرسِ) و(منِستمع؟) في (منِ استمع؟)، و(هلِ نتظَرت؟) في (هلِ انتظَرت؟)، و (كيف شتركْت؟) في (كيف اشتركْت؟)، وهي مسألة صوتية أدائية.
- اندماج صوت لام التعريف في (14) صوتا، هي: (ت/ث/د /ذ /ز/ر/س /ش /ص/ض/ط /ظ /ل/ن)، وفي هذه الحالة تسمى (أل الشمسية)، ولا تنطق في المفردات التي تبدأ بأحدها، بل تدغَم لام التعريف في الصوت الذي يليها ويشدد. بينما (أل القمرية) فتنطق عندما يقع بعدها أحد الأصوات ألـــ (14) الآتية: (أ/ب/ج/ح/خ/ع /غ/ف/ ق/ك/م/ه/و/ي)، ويحدث التحدي بأن يقوم المتعلم بنطق لام التعريف في (أل) الشمسية، كما لاحظ ذلك الباحث على كثير من المتعلمين.
- الأصوات غير المنطوقة قبل اللام الشمسية والقمرية، مثل: (إلى المدرسة) فـــ(ألف) (إلى) لا تثبت نطقًا حيث تنطق هكذا: (إِلْلمدرسة)، و(في السَّيارة)، فـــ(ياء) (في) لا تثبت نطقًا حيث تنطق هكذا: فِسَّيارة، و(علَلْمائدة) في (على المائدة).

2.2.4. المُمَثَّلُ صوتيًّا لا رمزيًّا والعكس:

- الأصوات التي تنطق ولا تكتب، وهذا النوع يمثله إحدى ظاهرتين:

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

الأصوات المنطوقة غير المكتوبة، مثل: (هذا، هذه، ذلك، كذلك، هؤلاء، لَكن) فقد يكتبها المتعلم بالألف وفقًا لنطقها، وقد ينطقها مقروءة دون الصائت الطويل (هَ ذَ ا) دون ألف بين الهاء والذال وهكذا في المماثل لها.

- التنوين (النون المنطوقة غير المكتوبة)، نحو: نون ساكنة تلحق أواخر الأسماء المعربة، مثل: (كتبٌ، كتبًا، كتبٍ)، ويحصل التحدي بأن يكتب االتنوين (نونا)، وهي من الأخطاء الشائعة لدى متعلمي تركيا[10].

- الرموز الصوتية التي تكتب ولا تنطق؛ كالواو في: أولئك، أولو، عمرو، والألف في: قاموا، مائة، ويبرز وجه التحدي للمتعلم بأن ينطقها فيتغير نطق الكلمة، وعند تحويله الرموز المسموعة إلى مكتوبة لا يكتبها، وهي من الأخطاء الشائعة لدى متعلمي تركيا[10]، وهذه الظاهرة موجودة في اللغة الإنجليزية وغيرها، أصوات تكتب ولا تنطق، مثل: (gh) وكلمة (right) حرف (w) في كلمة (write) ونطقهما واحد، وإن كانت رموز أصواتهما مختلفة[48].

3.2.4. الصوائت الطويلة والقصيرة، كتحويل الصائت الطويل إلى قصير، كما في (فاتح) إلى (فتح)، و(يوم ماطر) إلى (يوم مطر)، و(ساكن) إلى (سكن) أو بتحويل القصير إلى طويل، كما في (نزل) إلى (نازل) و(مكرم) إلى (موكرم)، فيتمثل التحدي في عدم القدرة أحيانًا على التمييز بين الصائت القصير والطويل، مما يترتب عليه تغير معنى المفردة، وهي من الأخطاء الشائعة لدى متعلمي تركيا[10].

4.2.4. تحديد الحركات الثلاث (الفتحة، الضمة، الكسرة) ثم (السكون) للرمز الذي لا يحمل حركة، ولا شك في أن ضبط المفردة بالشكل مهم جدا؛ لعلاقته المباشرة بأداء المعنى، والتفريق بين المفردات، فصورة مثلا: (كتب)، قد تكون اسما (كُتُبٌ)، أو فعلا ماضيًا مبنيًّا للمعلوم (كَتَبَ)، أو فعلا ماضيًا مبنيًّا للمجهول (كُتِبَ)، وغيرها من التشكلات التي تقبلها هذه الكلمة، ويكون لها دور في تغيير المعنى، وهذه بلا شك إحدى التحديات التي تواجه متعلم اللغة العربية لغة ثانية، لعلاقة ضبط الكلمة بالمستوى الصرفي والنحوي والمعجمي. وهناك أخطاء كثيرة في مجال نطق الأصوات، لدى الناطقين وغيرهم من الناطقين بلغات أخرى؛ لعلاقة نطق المفردة بمفهوم السياق في كثير من الأحيان.

5.2.4 الشدة رمز يدل على صوتين متماثلين؛ الأول منهما ساكن، والثاني متحرك، ولا يقع في بداية الكلمة، ويقبل الحركات الثلاث (الفتحة، الضمة، الكسرة)، وله أثر في تغيير المعنى، فـ(فَتَح) غير(فَتَّحَ)، و(جَمَع) غير (جَمَّعَ) و(قَدِمَ) غير (قَدَّم)، ويحدث التحدي أمام متعلم اللغة العربية لغة ثانية في أن له علاقة بالمعنى، ومعتبر عند عدّ رموز المفردة، فـ(هَمَّ) تتكون من ثلاثة رموز، و(اِهْتَمّ) من خمسة رموز وهكذا، فنطقها يتطلب الإدراك. كما قد يحدث اللبس لدى المتعلم في المفردات التي تسمح بتوالي الرمز نفسه إذا كان الأول غير ساكن، كما في (قطط) و(سكك)[12]، و(خطط) و(حجج) و(تردد)، فينطق الرمزين رمزًا واحدًا، فيتغير المعنى جذريًّا، أو يتردد في نطقهما ويتعثر.

6.2.4.التطابق الصوتي النطقي: تجاور بعض المفردات قد يؤدي إلى النطق المتطابق مع كلمة أخرى على الرغم من اختلافهما من حيث نوع الكلمة، وبالتالي فالمعنى مختلف، كـ(إنشاء المسجد) الاسم تنطق ك(إن شاء الله) المكون من حرف وفعل، و(إنباء) الاسم بمعنى الإخبار، تنطق كـ(إن باء) بمعنى رجع، و(إنجاء) من

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

النجاة، تنطق كـــ (إن جاء)، و(وَفِي) الاسم من الوفاء، تنطق كـــ(وَ فِي) المكونة من صوت (و) و حرف الجر (في)، والتحدي يبرز في أن المتعلم سيواجه صعوبة في التفرقة بين المتطابقين لكون النطق واحدًا أو قريبًا منه، والخلط في الاستخدام يؤدي إلى انحراف المعنى وتغييره.

7.2.4.نطق التاء المفتوحة والمربوطة، ولها حالتان؛ في الوصل تنطق تاء، وفي الوقف تنطق هاء منقوطة، من هنا يحدث التحدي للمتعلم، من حيث الوقوف عليها نطقًا بالهاء أم بالتاء، وهي من الأخطاء الشائعة التي تحدث للمتعلمين الأتراك[10]، كما أنها تلتبس كثيرًا بصوت (الهاء) من حيث نطقها، بدليل أن كثيرًا من الباحثين والمعلمين يقارنون بينهما، على الرغم من أن الاختلاف بينهما واضح.

8.2.4.النطق بالرسم العثماني: الرسم الكتابي ثلاثة أنواع: الأول: الإملائي، وهو مجال الكتابة المعتادة، والثاني: العروضي، وهو خاص بتقطيع الأبيات الشعرية؛ لمعرفة الأوزان، والثالث العثماني، وهو خاص بكتابة (القرآن الكريم). ويحدث التحدي في الرسم العثماني؛ عندما يأتي المسلم القارئ للقرآن الكريم، سيجد أن كتابته تختلف عن الكتابة الإملائية التي تستخدم في الكتب التعليمية والعلمية، وكذلك كتابة المعلم على السبورة، ولا شك في أنه سيواجه بعض التحديات؛ لتعوده على شكل معين في القرآن الكريم يختلف عن ما يجده في العملية التعليمية، وهذا يجعله ينطق بعض الكلمات المقروءة خطأ؛ كأن ينطق الفعل (يقوم) (يا قوم) على اعتبار أنها في الرسم العثماني (يقوم) بياء النداء، و(فوقه) الظرفية ينطقها (فوقاه)، و(خلق) الفعل الماضي ينطقها (خالق).

5.تحديات المكون الاجتماعي

تعد الازدواجية اللغوية من اهتمامات علم اللغة الاجتماعي، وإحدى المستويات اللغوية للغة العربية الفصحى ومنبثقة منها، وهي اللغة العامية التي يلاحظ أنها تبتعد عن اللغة المعيارية الفصحى التي تستخدم في المواقف الرسمية على اختلافها مكتوبة أو منطوقة، وأما العامية فهي المستوى الذي يستخدم بين أفراد المجتمع وطبقاته المختلفة في الحياة اليومية المنطوق غالبا، ومع تطور التقنية الحديثة واستخدام قنوات التواصل الاجتماعي المتعددة بدأ يظهر استخدام العامية مكتوبة، وبهذا بدأ يتوسع استخدامها بصفة ملحوظة على حساب الفصحى ومكانتها، من أجل تسهيل عملية الاتصال والتواصل اليومي بين أفراد المجتمع. ويبدو أنها تتمدد أفقيا لتغطيات مساحات جغرافية متعددة، ورأسيا لفئات المجتمع المتنوعة وطبقاته على حسب المكانة الاجتماعية أو المهنية. ويشير بدوي إلى أن المستويات اللغوية خمسة: فصحى التراث، فصحى العصر، عامية المثقفين، عامية المتنورين، عامية الأميين[49]. والعامية لها خصائصها اللغوية التي تنتمي إلى بيئة معينة، ولا شك هي جزء من بيئة أكبر تضم عدة لهجات تختلف فيما بينها ببعض الظواهر اللغوية، ولكنها تشترك بقاسم مشترك تقوم عليه عملية الاتصال بين فئات المجتمع[50] في النطاق الصغير (داخل الدولة)، والكبير (خارج الدولة) كما في البيئات العربية. وهي بلا شك تتسم بالتنوع في المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية) بين بيئاتها الجغرافية المختلفة وفئاتها المتنوعة. ولا شك في أن العامية قد تقرب قليلا من الفصحى أو تبعد عنها قليلا في بعض البيئات العربية؛ إذ أغلب المفردات التي يعتقد بأنها عامية له أصول في المعاجم العربية التراثية، وألفت

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

معاجم حديثة تحت اسم فصيح العامي أو تفصيح العامي وما إلى ذلك. وكثير من المفردات المستعملة عربية فصحى، ولكن أصابها تحريف نطقي فنقلها إلى العامية؛ لعدم الالتزام بمخارجها الصوتية أو صفاتها. وما يعنينا هنا هو تحديات المكون الاجتماعي المتمثل بالازدواجية اللغوية لتعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية.

من أبرز التحديات التي يواجهها متعلم اللغة العربية لغة ثانية في المستوى الصوتي أنه يتعلم أصوات اللغة الفصحى في المؤسسات التعليمية (معاهد أو مراكز...) وعندما يكون خارج البيئة التعليمية يلفت انتباهه سماع أصوات باللهجة العامية متداولة في الأسواق والأماكن العامة وبعض قنوات الإعلام المتعددة، لم يتعلمها في المؤسسة التعليمية مما تفقده حلقة من التواصل أحيانا مع الناطق بها؛ لعدم إدراكه المفردة ومعناها التي نطقت بعض أصواتها بصفة مغايرة لما تعلمه، مما قد يؤثر في نفسيته وشعوره السلبي تجاه عملية التعلم. ولذلك هناك من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من يبدي استغرابه حول استخدام العامية في مواقف الحياة اليومية لدى الناطق الأصلي العربي، وأنه يواجه صعوبة في فهم بعض الأحاديث اليومية بسبب أن نطق الأصوات بلهجة عامية مغاير لما تعلمه؛ لذلك لا يدرك المعنى كاملا. فيسمع (ياواد) بما يسمى بالقطعة في اللهجات العربية وهو حذف بعض أصوات الكلمة اختصارا من كلمة (ياولد)، و(منك) و(كيف الحال) بالكسكسة؛ أي بنطق (الكاف) كافا وسينا، و(ومنك) بالكشكشة؛ أي بنطق (الكاف) كافا وشينا، أو نطقا وفق الشنشنة أي شينا خالصة، و(عرق) بالقسقسة[51]، أي بنطق (القاف) قافا وسينا، ومسجد يسمعها (مسيد) و(رجال) يسمعها (ريال) و (دجاج) يسمعها (دياي) بلقب (اليجيجة) وغيرها من الظواهر اللهجية المتعددة[52]، إضافة إلى سرعة النطق أحيانا التي تخفي نطق بعض الأصوات، فيتحول الصائت الطويل إلى قصير، أو إطالة بعضها الآخر فيتحول الصائت القصير إلى طويل فيظن المتعلم أنه صوت مستقل يلي ذلك الصوت المنطوق. كما أن تغيير الصوت الفصيح إلى صوت آخر في العامية يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة، كما في كلمة "كافر" إلى غين "غافر" و"قال" و"آل"، على الرغم من أن المعنى واحد في كلا المستويين. وهذا التغير الفونيمي في الكلمة عند نطقها عامية، يشكل صعوبة أمام متعلم اللغة العربية لغة ثانية، فهو لا يعرف أن فونيم القاف يحدث له تغير، ويصبح (همزة) في بعض العاميات كلهجة أهل دمشق ومصر. ومن الأمثلة على تغير بعض الأصوات في اللهجات العامية عند نطقها، مما يؤدي إلى اختلاف معناها: فونيم (الثاء) ينطق (تاءً) في اللهجات الشامية (تلات بنات)، و(سيناً) في اللهجة المصرية (سلاس بنات)، وفونيم (الجيم) ينطق (ياءً) في اللهجة الكويتية (يامعة)، و(قافاً مرققةً) في اللهجة المصرية (قيش)، (جيمًا معطشة) في اللهجة الشامية، وفونيم (الذال) ينطق (دالًا) في اللهجة الشامية (هدا)، و(زايًا) في اللهجة المصرية (هزا)، وفونيم (الظاء) ينطق (ضادًا) في اللهجة الشامية (الضهر)، و(زايًا) في اللهجة المصرية (أزن) في كلمة (أظُن)، وفونيم (القاف) ينطق في لهجتي دمشق ومصر همزة (آل)، و(غيناً) في لهجة السودان (غال) وفونيم (الضاد) ينطق (ظاءً) في لهجة الشام والخليج (جدول الظرب)[53]، ويضيف الباحث فونيم (الذال) ينطق (زايًا) كما في نطق (ذوق) (زوق) من هنا سيجد متعلم اللغة العربية لغة ثانية صعوبة في فهم بعض المفردات التي تنطق فونيماتها بالعامية في الاستعمال اليومي في المجتمع؛ لاختلاف نطقها عمّا تعلمه في المؤسسة التعليمية النظامية،

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

مما يتطلب ذلك التنبه إلى أن بعض خصائص الفونيمات قد تتغير بين ما يتعلمه نظاميًّا بالفصيحة، وما يتعرض له من ممارسات في المجتمع بالعامية.

ويمكن أن يلفت الباحث الانتباه إلى أن العامية لا تقف عائقًا وسدًّا منيعا أمام الفصيحة لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية؛ إذ أثبتت دراسة القفعان عدم إعاقتها، فلم يجد المتعلمون الناطقون بغيرها صـــعوبة في تفصيح بعض الكلمات والعبارات العامية، وذلك لقربهما من بعض. ولكن يظهر التأثير في من تعلم اللغة العربية في قُطْر عربي، إذ يلاحظ أن نطقه تأثر به، فمن تعلم العربية في مصر يتكلّم لغة عربية فـــصيحة، إلا أن مخارج بعض الأصوات متأثرة بالعامية المصرية، فيلفظ مثلا: (النّزام المصري) بدلا من (النظـــام المصري)،ومن تعلمها في السودان ينطق (التخصصات الغانونية) بدلا مـــن (التخصصات القانونية)، ومن تعلّمها في الكويت نجده يقول (ياء) بـــدلا مـــن (جاء)[53].

وبحكم عمل الباحث في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية –في قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود– فقد لاحظ هو وبعض زملائه أن الذين سبق وأن تعلموا اللغة العربية في مصر نطقهم لبعض المفردات باللهجة المصرية مثل نطقهم (هزا) لـــ(هذا)، و(زابط) لـــ(ضابط) وغيرها، كما تظهر عليهم اللكنة المصرية، وكذلك من تعلم في الشام تأثر في نطق الأصوات (الله ينطيك العافية) في (الله يعطيك العافية)، وبلكنة الشام، ومع ذلك فيتعلمون اللغة الفصيحة؛ لأن التعلم والحديث في البيئة التعليمية يكون بالتواصل بأصوات اللغة العربية الفصحى.

وهذا لا يعني أن الازدواجية لا تحدث صعوبة لبعض متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، بل يجد نفسه أمام نمطين بينهما بعض الاختلاف، فيمثل ذلك له صعوبة في نطق بعض الأصوات العامية، وعبئًا ثقيلًا عليه؛ يؤثر في دافعيته نحو تعلُّم اللغة العربيّة[54]، بسبب عدم تلبية بعض ما يتعلمه للتواصل مع أبناء العربية في الحياة اليومية التي يحتاج إليها، مما يتسبب ذلك في التأثير في عملية التواصل مع الآخرين، وإعاقة عملية الفهم والتفاهم أحيانا. بل إن متعلمي العربية لغة ثانية الذين يحتكون ببعض المجتمعات العربية احتكاكًا مباشرًا قبل التحاقهم في برنامج تعلم اللغة العربية، يجعلهم يكتسبون نطق الأصوات باللهجة المحلية، وهذا بدوره يؤثر في إجادتهم لأصوات العربية الفصحى عند تعلمها؛ مما يكون مصدرًا مستمرًا للأخطاء اللغوية في الأصوات، تنتج عنه صعوبات في: (تمييزها عند الاستماع، نطقها عند الحديث، قراءة رموزها، كتابتها)[8]. فيتولد عن ذلك لبس في تحديد المطلوب لدى المتعلم، وهذا مما يجعل بعض المتعلمين يشتكون من استخدام العامية؛ لأنهم لا يفهمون المقصود ولا يعرفون المفردة ولا معناها، وكأنها لأول مرة تمر على مسامعهم، كما عبر عن ذلك مجموعة من المتعلمين أثناء مقابلة الباحث لهم، وهم من الذين أنهوا مستويات تعلم اللغة العربية، وبدأوا في الدراسة الجامعية.

وما سبق يجعل الباحث يؤكد على دور المكون الاجتماعي وأثره في خلق تحديات وصعوبات تواجه متعلم اللغة العربية لغة ثانية عند تعلم الأصوات العربية الفصيحة، وهذا المكون لا مناص منه؛ لأن المتعلم في البيئة العربية لا غنى له عن التعامل مع فئات المجتمع المختلفة خارج إطار العملية التعليمية؛ ليتعرف على الثقافة الاجتماعية؛ ويقضي حاجاته ومتطلباته في مواقف الحياة اليومية؛ ويحتك بالمجتمع لممارسة اللغة في بيئتها

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

الطبيعية، وهو بذلك يحقق دافع الانتفاع من تعلمه، سواء أكان دافعا دينيا أم اندماجيا أم تكامليا أم غير ذلك. ومن الصعوبة بمكان خلق بيئة اجتماعية للمتعلم تخلو من الازدواجية، فمن أغراض تعلم اللغة الثانية أن يتعرف المتعلم على ثقافة أهل اللغة وعاداتهم، ويمارس العربية في بيئتها الطبيعية؛ لينطلق في استعمالها؛ لذا أصبح أمر الازدواجية اللغوية أمرًا مفروضًا، وعقدة ما زالت مستعصية "بين ما يتعلمه الدارسون داخل حجرات الدراسة، وبين ما يواجهونه في المجتمع خارجها، الذي يستخدم غالبًا اللهجات المحكية المحلية"[32، ص132]؛ يحتاج من المعلمين تنبيه المتعلمين إلى مثل ذلك، خاصة في المستويات المتقدمة في برامج تعلمها، ولا يترك يخوض التجربة دون سابق معرفة؛ فتحصل له ردة فعل سلبية تجاه ذاته وأهلها وتعلمها.

ومهما يكن من انتشار العامية وكونها ظاهرة اجتماعية في البيئات العربية؛ فإن اللغة العربية الفصيحة هي القاسم المشترك بينها، وهي التي تحقق أهداف متعلميها غير الناطقين بها بصفة عامة، ولو تعلم الأجنبي لهجة ما فإنها لن تمكنه من التواصل مع أبناء الدول العربية على اختلاف بيئاتها؛ لذا يبقى تعليم اللغة الفصيحة هو الأساس، ويراعى عند تعليمها العربية المعاصرة، واختيار المفردات الوظيفية التي تستعمل في حياة الناس، وتتسم بصفة المشاركة بين البيئات العربية، وعدم الاقتصار على المفردات الخاصة ببيئة عربية واحدة. والباحث لا يتفق مع من يدعو إلى تعليم العامية ضمن برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية لأغراض عامة وأنها "وسيلة لإجادة تعليم محادثة العربيّة، وتحسين نفسيّة المتعلِّم الأجنبي. ولا شَكَّ في ضرورة إلزامية تعلُّم الفصحى أوَّلًا، ثم تعلُّم العاميّة لاحقًا لِسَدِّ الهُوَّة بين المستويين في اللغة"[55]، وأما الأمر إذا كان متعلقا بتعليمها لأغراض خاصة فذلك يمكن إذا كان المتعلم لديه أهداف خاصة يريد تحقيقها ثقافية أو اقتصادية أو سياسية... عبر برامج مخصصة لذلك مبنية وفق أهداف المتعلم الخاصة.

6. خاتمة

من أهم النتائج التي خرج بها البحث:

- من التحديات لدى متعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية؛ التباين في المخارج والصفات، أو الاختلاف في ملامحها، أو تجاور بعض الأصوات العربية؛ مما يؤثر في تمييزها أو إدراكها، أو تبديلها.
- التحديات ليست على نمط واحد فتحكمها الفروق الفردية بين المتعلمين (الجنسية، الجنس، اللغة، العمر، النفسية، الاجتماعية، الدافعية، الأهداف)، والبيئة الداخلية (التعليمية): (معلم، كتب، أجهزة، أنشطة، مكان)، والبيئة الخارجية: (لغة المجتمع، مجتمع مفتوح).
- أحكام التجويد قد تحدث تحديات صوتية يطبقها متعلم العربية لغة ثانية على استخدامه اللغوي في الوسط الاجتماعي.
- أن تعلم النظام الصوتي للعربية ليس مقصورًا على نطق الأصوات وإدراكها، بل يشمل الظواهر الأدائية المصاحبة للنطق، التي لها دور في توضيح الرسالة اللغوية.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

- الأداء المهاري (الاستقبالي والإنتاجي) يحدث تحديات لمتعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية؛ مما يشكل استقبالا أو نطقا لأصوات المفردات والتراكيب متشابهًا أو متباينًا أو مندمجًا؛ قد يحدث ضبابية في الرسالة اللغوية.
- يشكل المكون الاجتماع تحديًا كبيرًا للمتعلم نطقًا أو إدراكًا أو لكنةً؛ لاختلاف ما يتلقاه في المؤسسة التعليمية عن النطق الصوتي المستعمل في لغة الوسط الاجتماعي العام.

7. توصيات

بناء على نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- وضع برامج خاصة للتعامل مع تحديات تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية، كرصد مظاهرها لدى المتعلمين وفق أحد المنهاج المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتفعيل التعلم الذاتي.
- الاهتمام بالجانب الصوتي وإستراتيجيات تقديمه في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية، في جميع المستويات، وألا تكون مقصورة على المستويات المبتدئة.

8. مقترحات

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح إجراء دراسات تطبيقية، مثل:

- أثر أحكام التجويد على تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية واستخدامها في الوسط الاجتماعي.
- معرفة أثر الازدواجية في تعلم فونيمات اللغة العربية لغة ثانية في المؤسسات التعليمية.

CONFLICT OF INTERESTS
There are no conflicts of interest

المصادر

[1]Adult Migrant English Program Research Centre.(2002) .Fact sheet pronunciation? http://www.nceltr.mq.edu.au/pdamep.

[2]Carter ,Ronald & Nunan ,David .(2001). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other languages, Cambridge University Press.

[3]Morley,J.(1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages, TESOL Quarterly, Vol. 25, No. 3.

[4] القاطوع، عبداللطيف محمد شاكر. الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها. رسالة لاستكمال متطلبات نيل درجة الماجستير في اللغة العربية. الجامعة الأردنية. كلية الدراسات العليا. 1999م.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

[5] محمد أحمد أبو عيد. «تحليل الأخطاء النطقية في مستوى الفونيمات المفردة عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية». مجلة إربد للبحوث والدراسات، الناشر: جامعة إربد الأهلية، مج 12، ع 1، الأردن. 2008م.

[6] جميل، ابتسام حسين. الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها: مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). مج18.ع2. 2010م.

[7] ماسيري، دكوري، أحمد، سميه دفع الله. المشكلات الصوتية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جامعة المدينة العالمية أنموذجا. مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع). ع5. 2013م.

[8] وقيع الله، منى يوسف محمد. أثر أصوات وتراكيب لهجة الخرطوم على متعلمي اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية. مجلة العربية للناطقين بغيرها. ع15. 2013م.

[9] عبدالحميد، عبدالغني أكوريدي. تحديات تدريس الأصوات العربية للناطقين بغيرها وطرق علاجها. المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية. معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية. ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. مج5. 2016م.

[10] Yaşar, ACAT . المشكلات اللغوية التي تواجه طلاب كليات الإلهيات في تركيا في تعليم اللغة العربية. Şırnak- niversitesi. İlahiyat Fakültesi Dergisi 2016/2 yıl: 7 cilt: VII sayı: 14.

[11] حسينات، أحمد جبر عبدالقادر. الصوائت العربية وصعوبة تعلم اللغة العربية لغة ثانية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ج4. ع7. 2021م.

[12] محمد، أيوب محمد داؤد. الأصوات اللغوية وأسس تقديمها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. رسالة ماجستير. قسم علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. كلية اللغة العربية. جامعة إفريقيا العالمية.1439هـ - 2018م.

[13] رمضان خطوط، ومصباح، جلاب. صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. مج4. ع2. 2019م.

[14] Paradis, Carole & LaCharité, Darlene. 2001. Guttural deletion in loanwords. Phonology, 18(2), 255-300.

[15] Batais, Saleh. 2013. Consonantal and syllabic repairs of Arabic and Dutch loanwords in Indonesian: A phonological account. Ph.D. dissertation, University of Florida.

[16]Batais, Saleh. 2019. Consonantal Adaptation of Arabic Loanwords in Kiswahili and Kisukuma: A Phonological Explanation. Advances in Language and Literary Studies, 10(2), 85-94.

[17] Hamid, Twana. 2021. Kurdish Adaptation of Arabic Loan Consonants: A Feature Driven Model of Loan Adaptation. Koya University Journal of Humanities and Social Sciences, 4(1), 129-136.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

[18] التركيب المعجمي يتضح جليا في (المتلازمات اللفظية) حيث تتطلب ترتيبًا معينا حتى وإن كان التركيب النحوي سليمًا، مثلا: إذا قلت في (شارد الذهن) (هارب الذهن) فمن ناحية التركيب النحوية سليمة، لكنها من ناحية التركيب المعجمي غير مقبولة لدى الناطق الأصلي. ينظر: الدبيان، إبراهيم علي. منزلة المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة الثانية. مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية. ع16. 1436هـ.

[19] نورالدين، عصام. علم وظائف الأصوات اللغوية– الفونولوجيا. بيروت: دار الفكر اللبناني. ط1. 1992م.

[20] عمر، أحمد مختار. الدراسات الصوتية وتعلم اللغة العربية للأجانب. منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكتب التربية العربي لدول الخليج.1401هـ..

[21] Rivers wilga m, Teaching foreign Language Skills, The university of Chicago, 1972.p.112.

[22] يشترط لقبول الطلاب الدوليين في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمملكة العربية السعودية ألا يقل عمر المتقدم عن 18 عامًا ولا يزيد على 25عامًا.

[23] القرش، جمال بن إبراهيم. دراسة المخارج والصفات. مصر: مكتبة طالب العلم ناشرون. ط1. 1433هـ–2012م.

[24] الفاعوري، عوني، و أبوعمشة، خالد. تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول. مجلة دراسات :العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج32.ع3. 2005م.

[25] أبو فياض، فوزي إبراهيم موسى. عقبات صوتية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. صحيفة دار العلوم للغة العربية وآدابها والدراسات الإسلامية. جماعة دار العلوم. الإصدار:4. مج8. ع15. 2000م.

[26] جقمقجي، جودت. أصوات اللغة التركية والعربية (بحث مقارن). الرياض. 1422هـ – 2001م.

[27] كونغ، إلجو. اللغة الكورية للناطقين بغيرها. المستوى الأول. قسم اللغات الحديثة. كلية الآداب. الجامعة الأردنية. د.ت.

[28] العجرمي، منى وبيدس، هالة حسني. تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، العوم الإنسانية والاجتماعية.مج42.ملحق1. 2015م.

[29] الثوابية، هيثم حماد حمود. مشكلة نطق صوت الضاد عند الناطقين باللغة العربية وبغيرها: تشخيصًا وعلاجًا. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. 1437ه –2016م.

[30] علي، إيمان محمد سالم. فاعلية برنامج مقترح قائم على التحليل التقابلي لعلاج صعوبات التجاور الصوتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. https://maed.journals.ekb.eg/article_157339_78ec1ad6bbfe21f58250c1010ba7bbe6.pdf

[31]Sari Uswatun ,Hasanah. أهمية الأصوات في تعليم اللغة العربية. https://staidapayakumbuh.ac.id/%d8%a3%d9%87%d9%85%d9%8a%d8%a9

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

[32] مدكور، علي أحمد وهريدي إيمان أحمد. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق. مصر: دار الفكر العربي. ط1. 1427ه- 2006م.

[33] علي، سعيد. تدريس وتقويم مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: فلاة الكاميرون أنموذجا. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة. تحرير: هاني إسماعيل رمضان. تركيا: المنتدى العربي التركي. ط1. ٢٠١٨م.

[34] بشر، كمال. علم الأصوات. القاهرة: دار غريب. ط1. 2000م.

[35] أنيس، إبراهيم. الأصوات اللغوية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية. ط5. 1975م.

[36] بن دحمان، جمال. الفونيمات التركيبية وظلالها الإيحائية في الخطاب النبوي الشريف (مقاربة أسلوبية لنماذج من صحيح البخاري). مجلة المعيار. مج42. ع5. 2020م.

[37] سمارة، عزيز والنمر عصام، والحسن هشام. سيكولوجية الطفل. دار الفكر. ط3. 1419ه.

[38] غازي، إنعام الحق ومحمد نـــــاصر. المقطع الصوتي وأهميته في الكلام العربي. مجلة القسم العربي. جامعة بنجاب. لاهور- باكستان. ع 24. 2017م.

[39] النعيمي، حسام. أبحاث في أصوات العربية. العراق: دار الشـــؤون الثقافيـــة. ط1. 1998م.

[40] حسان، تمام. اللغة العربية مبناها ومعناها. عالم الكتب الطبعة. ط5. ١٤٢٧هـــ-٢٠٠٦م.

[41] الجوارنة، يوسف عبد الله. التَّغْيم ودلالته في العربيَّة. https://ketabonline.com/ar/books/14252/read?part=1&page=1&index=1925836

[42] فاطمة، مختاري. معايير تقويم مهارة القراءة لغير الناطقين بها. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة. تحرير: هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي.ط1 ٢٠١٨م.

[43] أبوعمشة، خالد حسين. معايير تقويم المحادثة للناطقين بغيرها. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة. تحرير: هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي.ط1 ٢٠١٨م.

[44] شعبان، مصطفى. اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستويين الأساسي والمتوسط: معايير وصعوبات. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة. تحرير: هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي.ط1 ٢٠١٨م.

[45] الأنصاري، خالد. تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير اللغة العربية: الوعي الصوتي نموذجا. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية. مج5. ع1. 2020م.

[46] سعودي، محمد. دور الأساليب الحديثة في تدريس الأصوات ومعالجة أخطائها في تطوير المدرسة القرآنية بمدينة نغاونديري وضواحيها. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية. ع57. 2019م.

[47] عبد الرحمن، طالب. نحو تقويم جديد للكتابة العربية. كتاب الأمة. قطر: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية. ع69. 1420ه.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq

[48] رمضان، هاني إسماعيل. المقدمة. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكمة. تحرير: هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي, ط1. ٢٠١٨م.

[49] بدوي، السعيد محمد. مستويات العربية المعاصرة في مصر –بحث في علاقة اللغة بالحضارة. مصر: دار المعارف. د:ط. د:ت.

[50] غالب، علي ناصر. لهجة قبيلة أسد. العراق: وزارة الثقافة والإعلام– دار الشؤون الثقافية العامة. ط1. 1989م.

[51] السويل، عبد العزيز بن إبراهيم. الاستدلال في علم نظام الأصوات التوليدي. مجلة كلية الآداب/جامعة الملك سعود . الرياض: عمادة شئون المكتبات/جامعة الملك سعود . مج 13. ع2. 1986م .

[52] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. المزهر في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق: فؤاد علي منصور. بيروت: دار الكتب العلمية. ط1. 1418هـ 1998م.

[53] القفعان، توفيق محمد ملّوح والفاعوري، عوني صبحي. تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج39. ع1. 2012م.

[54] العليمات، فاطمة. نحو منهج للتواصل بالعربيّة الوسطى في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. الأردن: جامعة مؤتة. المجلة الأردنية في اللغة العربيّة وآدابها.2009م.

[55] الحضرمي، علي بن عبدالله بن سالم. مشكلة الازدواجية اللغويّة عند متعلمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. مجلة أوراق ثقافية– مجلة الآداب والعلوم الإسلامية. ع11. 2020م. http://www.awraqthaqafya.com/1169/#_ftn23.

Journal of the University of Babylon for Humanities (JUBH) is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License
Online ISSN: 2312-8135 Print ISSN: 1992-0652
www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH Email: humjournal@uobabylon.edu.iq