LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature
P-ISSN: 2614-4425 E-ISSN: 2580-1716
Vol.6, No.2, 2022, pp.190-212
DOI: http://dx.doi.org/10.18326/lisania.v6i2.190-212

Al-Musykilāt aṣ-Ṣauṭiyah ladā ad-Dāris bigair al-'Arabiyyah 'inda Ta'allum Mahārah at-Tahadduṡ

المشكلات الصوتية لدى الدارس الناطق بغير العربية عند تعلم مهارة التحدث

Amar Faryat
Mohammed V University of Rabat, Marocco
amar.faryat@um5r.ac.ma

ENGLISH ABSTRACT

The study aimed to identify the phonemic issues that non-Arabic speakers encounter when learning speaking skills. Through collecting linguistic samples, the researchers discovered that the problems related to the phonemic system are among the deepest and the greatest problems in learning the speaking skills. Accordingly, it was necessary to analyze the linguistic level (the phonetic level) for learners of Arabic as a second language, in order to identify the most important problems of the sound system and propose some appropriate solutions. This study used the descriptive analytical method, and relied on interviews via modern technology means like Skype. It was determined that some Arabic sounds are difficult for learners to pronounce. The study's findings led to several recommendations, the most important of which is the requirement that Arabic linguistic sounds be taught to non-native speakers using a graduated system that progresses from easy to difficult. That is, it is necessary to first teach the consonant sounds (baa, taa, jim, thaal, dal, ra, zai, sein, shin, kaf, lam, mim and nun), and put them in easy meaningful words, then teach the emphatic sounds (sad, daad, ta' and tha') and use them in a concrete context. After that move to teaching the laryngeal sounds (hamza, haa, aain, ghain, Ha, Xa and qaf), and incorporate them into words that are easy to pronounce. Finally, present the vowels, emphasizing how long and short vowels differ from one another.

Keywords: *Speaking Skills, Arabic Phonemic System, Phonemic Problems*

ARABIC ABSTRACT

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الصوتية التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلم مهارة التحدث، وقد أدركنا من خلال جمع العينات اللغوية أن المشكلات المتعلقة بالنظام الصوتي من أعمق وأكبر المشكلات في تعلم مهارة التحدث عند غير الناطقين العربية؛ فعليه ظهرت الحاجة إلى تحليل المستوى اللغوي

(المستوى الصوتي) لدى دارسي العربية من غير أبنائها: من أجل الوقوف على أهم مشكلات النظام الصوتي، تم اقتراح بعض الحلول والآليات المناسبة لها، ومن هنا استخدمت هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، واعتمدت على مقابلات عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة (السكايب)، فتوصلت إلى أن المتعلمون يعانون من صعوبة في مجموعة من الأصوات العربية ، ومن خلالها توصلت الدارسة إلى توصيات أهمها ضرورة بناء تدريس الأصوات اللغوية العربية للناطقين بغيرها على نظام التدرج من السهل إلى الصعب، فلا بد أولا من تعليم الأصوات الصامتة (الباء، التاء، الجيم، الثاء، الدال، الراء، الزاي، السين، الشين، الكاف، اللام، الميم والنون)، مع وضعها في كلمات سهلة النطق لها معنى، بعد ذلك تعليم الأصوات المطبقة (الصاد، الضاد، الطاء والظاء)، مع وضعها في سياق مناسب، تم ينتقل بعد ذلك إلى تعليم الأصوات الحلقية (الهمزة، الهاء، العين، الغين، الحاء، الخاء والقاف)، ووضعها في كلمات سهلة النطق، وأخيرا تقديم الأصوات الصائتة مع التركيز على توضيح الفرق بين الحركات الطويلة القصيرة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التحدث، المشكلات الصوتية، النظام الصوتي

المقدمة

بالرجوع إلى معاجم اللغة، نجد الخليل يعرف اللغة في العين بقوله: "اختلافُ الكلامِ في معنىً واحدٍ". وعند ابن الحاجب في مختصره "حدُّ اللغة كلُّ لفظٍ وُضعَ لمعنى". وتبقى هذه التعريفات قاصرة حسب المنظور الحديث الذي يعتبر تعريف ابن جني ٢٩٣ هـ تعرفا حديثا سابقا لزمانه، فيقول: "حدُّ اللغة أصواتٌ يعبّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم". ونقل السيوطي ٩١١ هـ في المزهر تعريفه .ويزيد ابن خلدون ٨٠٨ هـ تعريف ابن جني تفصيلا أكثر فيقول: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم". ومثل هذا التعريف لا نكاد نجده إلا عند الغربيين (الراجحي، ١٣٩٢ هـ: ١٩٧٢). يقول يس بورسن إن اللغة ينظر إليها عن طريق الفم والأذن لا عن طريق القلم والعين. وفي دائرة المعارف البريطانية تحت مادة لغة :أنها نظام من الرموز الصوتية، ويشبه هذا التعريف تعريف اللساني ذي سوسير بحيث اعتبرها مجموعة من العلامات اللسانية المنظومة في نسق معين، موضوعة للتفاهم و التواصل.

فالعربية لغة الشعوب العربية كلها، لكنهم في تطبيق هذه اللغة يختلف قطر عن قطر في

أصوات الحروف وصفاتها من تفخيم وترقيق وغير ذلك، فكيفية النطق عند المصريين تختلف عن كيفيته لدى المغاربة أو الفلسطينيين.

تعتبر اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات انتشارًا في العالم (Vesteegh, 2014). إنها لغة جامعة تضم ٣٠ نوعًا من اللهجات، فالعربية تنتمي إلى عائلة اللغات السامية، هناك الملايين من الناس يتحدثون العربية حول العالم. من ناحية أخرى، تعاني دراسة اللغة العربية من عدة مشاكل، ويرجع ذلك أساسًا إلى طرق التدريس وسلوكيات الطلاب نحو التعلم ، فمثلا بعض متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية حاصلين على مستويات متقدمة ولكنهم لا يستطيعون التحدث بها. وقد أدى ذلك إلى مشاركة عدد قليل فقط من المتعلمين في الفصل أما الآخرون لا يتمكنون من التعبير عن أنفسهم باللغة العربية (Hervey, 1979: 1990). يمكن إلقاء اللوم على عدم الاهتمام بأشياء كثيرة بحيث أولاً يفتقر معظم المتعلمين إلى الثقة في التحدث باللغة بطلاقة، لأنها ليست لغتهم الأم. كما أنهم عرضة لارتكاب أخطاء ما قد يؤدي إلى الضحك من زملائهم في الفصل علاوة على ذلك، فإن طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون تلعب أيضًا دورًا رئيسيًا في تقويض دراسة اللغة. تواجه دراسة اللغة العربية كلغة ثانية عددًا من التحديات فيما يخص جانب المحادثة و التعبير الشفوي، لذلك تم إجراء هذا البحث لمعرفة كيفية تحسين أداء المتعلمين وتحسين قدرتهم على التواصل باستخدام اللغة العربية.

إن أصوات اللغة العربية متنوعة، لهذا يواجه المتعلم غير الناطق بالعربية صعوبة في تعلمها. وتنقسم الأصوات العربية إلى حلقية وحنجرية وطبقية ومطبقة (زاهر: ١٧٩-١٩٢)، فبعض هذه الأصوات لا توجد في كثير من اللغات، ولذلك الكثير من الطلاب في مراكز تعليم العربية لغير الناطقين بها في المغرب يواجهون صعوبة في تعلم هذه الأصوات.

يعرف مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجموعة من التحديات التي تشكل عائقا أمام بلوغ المتعلمين أهداف التعلم، ومن بين هذه الإكراهات ما يعزى إلى عدم الاعتماد على الجانب الصوتي للرفع من مهارة المحادثة في برامج التعليم ، وكذا إهمال معلمي اللغة العربية لمهارة المحادثة، رغم أهميتها الكبيرة وكونها هي الهدف الأسمى من تعلم اللغة.

من خلال هذا الفصل يناقش المنهج الذي سوف تعتمده هذه الدراسة والذي يتضمن مجموعة

من العناصر والتي سوف يتم فيها التطرق إلى طرح أسئلة البحث وتحديد أهداف البحث، بالإضافة إلى المنهج و المشاركين والوسائل المستعملة في جمع المعطيات. ثم يتم تحليلها لمعرفة الأسباب التي تشكل عائقا أمام متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأخيرا تقديم أهمية الدراسة والإشكالية.

منهجية البحث

تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاعتماد على وصف وتحليل شرائط وكذا المقابلة كأداة لاستقراء المعلومات لدى الطلاب، لمعرفة الاستراتيجيات التي يوظفها كل من المعلم والمتعلم في درس المحادثة ببرامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، بالإضافة إلى الاعتماد على كيفية تدريس مخارج الأصوات وبالتالي؛ الخروج باقتراحات من شأنها أن تسهم في إيجاد حلول مناسبة، للتغلب على الصعوبات التي تواجه هذا المجال.

اقتصر البحث في هذه الدراسة على تحديات تدريس مهارة التحدث والطرائق والتقنيات الموظفة في تدريسها. بالإضافة إلى دراسة المشاكل والصعوبات التي تواجه المتعلم خلال العملية التعليمية التعلمية و أخيرا اقتراح الحلول الناجعة لها. كما أن الدراسة استهدفت فئة الطلبة الأجانب اللذين يدرسون اللغة العربية في المغرب.

يعتبر تدريس المهارات اللغوية أمرا صعبا بحيث تعتريه صعوبات كثيرة وخصوصا مهارة التحدث أو الكلام و التي تعتبر الهدف الرئيسي من وراء دراسة اللغة العربية كلغة ثانية، بالتالي فهذه الدراسة تهدف بالأساس إلى اكتشاف هذه العراقيل التي تواجه متعلم العربية كلغة أجنبية خلال تعلم مهارة الكلام ومحاولة إعطاء حلول من أجل التغلب على هذه التحديات، و سوف يكون التركيز بالأساس على الجانب الصوتي و الذي يشكل عائقا كبيرا أمام المتعلم نظرا لخصوصية اللغة العربية.

وعليه يبقى الإشكال المطروح إلى أي حد يمكن تجاوز تحديات تدريس مهارة التحدث لدى متعلم اللغة العربية من غير أبنائها؟

بتناول الإشكالية سنحاول تناول الموضوع بتوظيف المنهج الوصفي التحليلي لدراسة تحديات تدريس مهارة التحدث لدى متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، و التأكد من مدى أهمية تدريس الأصوات العربية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية.

اللغة العربية تفتقر إلى وجود إطار أو مرجع محدد في تعلمها أو تعليمه، وتقييم متعلميها بوصفها لغة

ثانية أو أجنبية، فالإطار المرجعي أمر مهم في مجال اللغات، إذ يؤخذ كمرجع فيما يختلفون فيه من قضايا تعلم اللغات وتعليمها وتقييمها.

اللغة العربية تعرف تباين في مناهجها، والمستويات التي تقدم للمتعلمين، هذا فضلا عن إغفالها وعدم اتفاقها على قضايا أساسية تتعلق بالمحتوى والأهداف في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها (صبير: ٢٠١٦)، مثل: ما هي المستويات الأساسية والفرعية التي يجب أن يمر بها كل متعلم؟، وما هو الوقت الذي يحتاجه المتعلم لتعلم اللغة العربية؟ وما الذي يحتاج إليه متعلم اللغة ليتمكن من استخدام اللغة تواصليا، وتحقيق الكفاية التواصلية؟

يتميز الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات بالشمولية ويمكن للمتفحص أن يجد كل ما يحتاج إلى توصيفه من أهداف وأساليب ومخرجات وتقديم صورة واضحة من كفاءات التي يبنيها المتعلم في فترة استخدامه للغة وتتيحه له تحديات التواصل عبر الحدود اللغوي والثقافية. ويتم تقديم المستويات المرجعية المشتركة التي تسمح بتصنيف المتعلم في المستوى الذي يتناسب مع قدراته، والكفاءات تبنى عبر معايير مخطط التوصيف.

بالنسبة لمبادئ توصيف الكفاءات، فهي تحدد بعوامل التمييز حسب الأهداف في كل مستوى، ويستخدم الإطار الأوروبي ستة مستويات ذات الصلة بمجموعة من المجالات التعليمية المختلفة وذوي خلفيات متباينة من غير الناطقين باللغة،

يقوم النظام الوصفي على تحليل استخدام اللغة فيما يتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة من قبل متعلمين لتفعيل الكفاءة العامة والكفاءة التواصلية للقيام بالأنشطة. يحدث التواصل المشترك على الأقل بين شخصين في تبادل اللغة المنطوقة والتي يتبادل فيها النتاج والاستقبال.

لقد تم الاعتماد على المقابلة كأداة لاستقراء المعطيات وتحليل أشرطة لمتعلمي اللغة العربية من جنسيات مختلفة و الهدف من تبني هذه الوسائل كونها فعالة في قراءة المعلومات المتاحة بالنسبة للباحث في الدراسة الكيفية. ويتم جمع المعطيات عن طريق إجراء مقابلات مع الطلبة اللذين يدرسون في مراكز تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالرباط، بالإضافة إلى مجموعة من الأشرطة منتقاة من مستويات مختلفة من أجل تحليلها. المعطيات المحصل عليها يتم تحليلها معلومة تلو الأخرى من أجل تحديد التحديات التي تقف أمام متعلم العربية كلغة ثانية في مهارة التحدث.

دراسة علم الأصوات وأهميته

عند استق آراء المصطلحات التي تطلق على هذا المفهوم عند الغربيين، نجد أكثرها ويمكن بتأمل بسيط أن Phonology و Phonetics شيوعا في اللغة الإنجليزية نرى الاختلاف الواضح في مدلول هاتين الكلمتين، "فقد استعمل دي سوسير اللفظ للدلالة على ذلك الفرع من العلم التاريخي الذي يحلل الأحداث Phonetics بدراسة Phonology والتغيرات والتطورات عبر السنين، في حين حدد مجال العملية الميكانيكية للنطق" (عمر، ١٩٩٧: ٦٥). أما مدرسة براغ اللغوية، فتستعمل مصطلح Phonology كعلم اللغة الذي يعالج الظواهر الصوتية من ناحية ووظيفتها اللغوية من ناحية أخرى (عمر، ١٩٩٧: ٦٦).

أما phonetics فقد أخرجه تروبتسكوي وجاكسون من علم اللغة. والأمر كذلك بالنسبة Phonetics حين دخل درسنا اللغوي الحديث أبقاه بعض الدارسين دخيلا، فقال: "فونيتك دون تعريب، وغالبا ما كان يقرن كتابته بإحدى مع شرح لمدلوله، Phonétique أو Phonetics اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية بالعربية، كما تُرجم إلى علم الصوت، منهج الأصوات، علم الأصوات العام، وعلم الأصوات، وعلم الأصوات اللغوية، والصوتيات، والصوتية" (عمر، ١٩٩٧: ٦٦).

اختار العديد من الدارسين في العصر الحديث منهم: عبد الرحمن الحاج صالح الذي يقول "أدق ترجمة لمصطلح Phonetics هي الصوتيات، وهي كلمة من قسمين: صوت: للدلالة على المادة المدروسة، وأصوات: للدلالة على العلم، فيكون المعنى بذلك: علم الصوت، أو علم الأصوات" (صالح، ٢٠٠٤).

يعرَّف العلم الذي يدرس أصوات اللغة في جانبها المادي من غير نظر في وظائفها بأنه "العلم الذي يهتم بدراسة الأصوات المنطوقة في لغة ما، وتحليلها وتصنيفها، بما في ذلك طريقة نطقها وانتقالها وإدراكها" (حسام الدين: ١٠٤).

مستوى الفونيم هو الصوتيات الصغيرة الخالية من المعنى، وهي أصغر وحدة دلالية، ومستوى المونيم هو مركب من صوتيات لتصير أصغر وحدة دلالية في مجموع الكلام، والأصوات الصادرة من غير الإنسان لا يحتوي إلا على المستوى الأول (عبد الرحمن: ٤٤٥).

وتنقسم فروع الصوتيات إلى أربع، كما يلي:

الفرع الأول: الصوتيات النطقية (Articulator Phonetics)، "هو علم يهتم بنشاط المتكلم بالنظر في أعضاء النطق، وما يعرض لها من حركات، فيعين هذه الأعضاء، ويحدد وظائفها، ودور كل منها في عملية النطق، منتهيا بذلك إلى تحليل ميكانيكية إصدار الأصوات من جانب المتكلم أربعة مستويات" (عمر، ١٩٩٧: ٤٦-٥٧). وبشكل أدق "تدرس الأصوات اللغوية من حيث المخارج والصفات" (قدور، ١٩٩٦: ٤٤). وتتجلى أهمية الصوتيات النطقية في وتصنيف الأصوات عادة على أساس اعتبارين :اعتبار عضوي: "التصنيف فسيولوجي يتمثل في مكان الصوت أو مخرجه، واعتبار صوتي يتمثل في طبيعة الصوت أو الصفة التي يظهر بها في طريقة النطق (حنا، ١٩٩٧: ١٠٣).

الفرع الثاني: الصوتيات الفيزيائية (physical phonetics)، هي فرع يهتم بدراسة الخصائص المادية أو الفيزيائية لأصوات الكلام أثناء انتقالها من المتكلم إلى السامع (عمر، ١٩٩٧: ١٩). وتتم دراسة الأصوات فيزيائيا عندما يتم تحليل الذبذبات والموجات الصوتية المنتشرة في الهواء (حنا، ١٩٩٧: ١٠٤). بوصفها ناتجة عن ذبذبات ذرات الهواء في الجهاز النطقي المصاحبة لحركة أعضاء هذا الجهاز.

الفرع الثالث: الصوتيات السمعية (Auditory phonetics)، هذا الفرع على وجه التحديد يدرس عملية إدراك فيزيولوجية وعصبية وغيرها الفروق لأصوات الكلام، مثل إدراكه للفروق أو الاختلافات في النطق، مثل الفرق المسموع عند نطق الصوت الباء كما في كلمة "السبت"، وكلمة "الصبر"، وللفروق الأخرى في نوعية نطق الصوت (حنا، ١٩٩٧: ١٠٣-١٠٤). فهو يبحث في الفروق بين مختلف الأصوات عامة والأصوات المتقاربة خاصة.

الفرع الرابع: الصوتيات التجريبية (instrumental phonetics)، يعرف هذا النوع من الصوتيات أنه "الدراسة الصوتية التي تعتمد على استعمال الآلات والأجهزة (عمر، ١٩٩٧: ٤٥). فهو لا يتناول الصوت بالدراسة في مرحلة معينة من مراحله، كما هو الشأن بالنسبة للفروع الأخرى، وإنما يلعب دور المساعد لهذه الأخيرة، بما يتيح لها من أساليب علمية وآلات دقيقة تستعملها لأجل الوصول إلى الوصف الحقيقي والدقيق للأصوات وما يتعلق بها.

علينا أن نستعمل أقصى ما يتاح من هذه الإمكانيات الحديثة في خدمة الدرس اللغوي من هذا المنطلق نشأت الدراسات العلمية و تقوم " بأدوار حيوية في مجال الأصوات و تقديم العون

للمهتمين بعلاج عيوب النطق" (بشر، ٢٠٠٠: ٧).

تكمن أهمية الدراسة الصوتية في كونها تبين لنا كيف تصنع الأصوات، وباستعمال المصطلحات التي توفرها الفونيتيكا يمكننا وصف كيف تتميز الأصوات عن بعضها البعض (الراجحي وحنا، ٢٠٠٣: ١٩٨)، وهذا الأمر يحتاج إلى التخصص في هذا الجانب من الدرس اللغوي، ويقول محمود السعران: "لا يمكن الأخذ في دراسة لغة ما، أو لهجة ما دراسة علمية، ما لم تكن هذه الدراسة مبنية على وصف أصواتها، وأنظمتها الصوتية، فالكلام أولا وقبل كل شيء سلسلة من الأصوات، فلا بد من البدء بالوصف الصوتي للقطع الصغيرة أو العناصر الصغيرة، أقصد أصغر وحدات الكلمة" (السعران، ١٩٩٧: ١).

وإذا كان جل اللغويين يؤلون الجانب الأكبر من دراستهم إلى الجوانب النحوية أو الصرفية أو الدلالية ،فقد صار من الضروري الاهتمام بالجانب الصوتي وإعطائه حقه من الدراسة، بل أصبح واجبا دراسة الصرف والنحو، إذ إن السيطرة على اللغة لا تتم بدون دراسة أصواتها (بشر، ٢٠٠٧: ٥٧٧). وتظهر آثار هذه الدراسة وفوائدها في العديد من المجالات التي تعتمد على نتائج الصوتيات بشكل مباشر، وأهم هذه المجالات؛ تعليم اللغة القومية، وتعلم اللغات الأجنبية.

تنقسم الأصوات اللغوية إلى صوائت وصوامت، فإن الصائت يتحدد بأنه الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، وخلال الأنف، أو معهما أحيانا، دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما، أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكا مسموعا (داود، ٢٠٠١: ١٩). فأول صفة من صفات الحركة من خلال التعريف هي الجهر، ومعناه تذبذب الأوتار الصوتية حال النطق بها، وصفتها الثانية أن يخرج صوت الحركة حرا طليقا من دون عائق يعترض هذا الصوت أو يغيره تغيرا كبيرا تدركه حاسة السمع بوضوح. والحركات في العربية ثلاث: الفتحة و الكسرة و الضمة، وقد تكون طويلة و هي المعروفة بحروف المد، وهي الفتحة الطويلة نحو: قال، والياء هي الكسرة الطويلة في مثل القاضي، والواو وهي الضمة الطويلة في نحو يدعو (بشر، ٢٠٠٣: ١٩).

القسم الثاني من أقسام الأصوات في العربية هو ما يعرف بالصوامت، وهي مجموعة من الأصوات تختلف في خصائصها عن الصوائت وأي صوت في الكلام الطبيعي لا يصدق عليه هذا

التعريف –تعريف الصوائت– يعد صوتا صامتا، أي إن الصامت هو الصوت المجهور أو المهموس الذي يحدث في نقطة أن يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما أو جزئيا من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع، كما في حالة الثاء والفاء مثلا (السعران، ١٩٩٧: ١٢٤). وفي تعريف آخر للصامت هو الصوت الذي يحدث عند النطق به انسداد جزئي أو كلي .وللصامت في دراساتنا العربية أسماء أخرى كالصحيح والساكن والحبيس (قدور، ١٩٩٦: ٥٨)، والصوامت في العادة يحدث في نطقها أن يجري الهواء في الفم، ولكن هناك من الأصوات الصامتة أيضا، تلك الأصوات التي لا يمر الهواء من الفم عند النطق بها، وإنما يمر من الأنف كالنون والميم في العربية، ومنها كذلك الأصوات التي ينحرف هواؤها فلا يخرج من وسط الفم، وإنما يخرج من جانبيه أو أحدهما، وهو اللام في العربية (بشر: ١٩٨). إذن الحركات كلها مجهورة، أما الأصوات الصائتة فمنها ما هو مجهور وما هو مهموس.

المشكلات الصوتية لدى الدارس الناطق بغير العربية عند تعلم مهارة التحدث

يهدف تعليم التحدث إلى تعليم دارس اللغة العربية كلغة ثانية: أولا إنتاج أصوات الكلام وأنماط الأصوات العربية وكذلك استخدام تشديد الكلمات والجمل وأنماط التنغيم وإيقاع اللغة الثانية (Alghazo, 2015)، بالإضافة إلى هذا فالتحدث مهارة إنتاجية تمر بمراحل معينة قبل إنتاج اللغة، من ناحية أخرى، يعد التحدث مهارة صعبة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية لأن بنية اللغة العربية مختلفة عن معظم اللغات، لذلك يجد المتعلمون صعوبة في نطق كلمات معينة تحتوي على أصوات غير موجودة في لغتهم الأم. ومن الأمثلة على ذلك الصوت العين، وصوت القاف، والهاء، والحاء، بالإضافة إلى أصوات أخرى والتي سوف نتطرق إليها بالتفصيل من خلال هذا البحث، وتجدر الإشارة إلى أن أغلب هذه الأصوات لا توجد في معظم اللغات خاصة في اللغة الإنجليزية، لذا، فإن التحدث بالعربية يتطلب الوعي بالقواعد، وامتلاك عدد كافٍ من المفردات والقدرة على نطق الأصوات بشكل صحيح.

إن من أهم المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلّمه للغة العربية أنه يتأثر بلغته الأُم، وينقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية؛ حيث نجد -مثلًا- يُحاول أنْ ينقلَ عادات

النطق في لغته الأم إلى اللغة العربية عند تعلّمه إياها؛ فتنشأ عن ذلك مشكلات في النظام الصوتي التي قد تعوق مسيرة التعلّم الصحيح لدى المتعلم (البرازي، ١٩٨٩: ١٨٩)، فاللغة العربية ليست بحد ذاتها صعبة و إنما الصعوبة تكمن في طرق و أساليب تدريسها (الحديدي، ١٩٦٧: ١٤٥).

يتم مناقشة و تحليل مجموعة من الفيديوهات من أجل معرفة أنواع الأخطاء التي يقوم بها المتعلمون من الجانب الصوتي. تتوفر العربية على مخارج أصوات مختلفة على العديد من اللغات مما يخلق تحديا كبيرا أمام متعلم العربية كلغة أجنبية، بالتالي فدراسة هذه الأصوات و معرفة كيفية تدريسها قد يفتح المجال أمام متعلم العربية من غير الناطقين بها التمكن من النطق الصحيح و السليم لهذه الكلمات. فعلى سبيل الذكر لا الحصر، تشكل الحروف الحلقية ك: (العين والحاء والهاء الخ....) تحديا كبيرا لدى المتعلم بحيث يصعب على المتعلم النطق بشكل سليم.

الجدول ١. خطأ المتعلم ١

الصواب	الخطأ	الملاحظة
الشؤون	الشهون	الهمزة انقلبت هاء
المئتين	المائتين	إضافة ألف قبل الهمزة
إنَّنا	إنَنَا	عدم وضع الشدة على النون

يوضح الجدول أعلاه بأن المتعلم ١ لديه مشكل في نطق الهمزة، بالإضافة إلى عدم تمكنه من وضع الشدة فوق الحرف و الاكتفاء بالفَتحة و التي تعتبر حركة قصيرة.

الجدول ٢. خطأ المتحدث ٢ من الولايات الأمريكية المتحدة

الصواب	الخطأ	الملاحظة
السنة	الْسَنَةَ	- عدم وضع الشدة الحرف وتعويضها بالفتحة.
التَّكافل	الْتَكافل	
نتطلَّع	نتَتَلَع	- انقلبت الطاء تاء ولم يتم وضع الشدة.أصبحت العين ياء
عيد	ييد	- العين أصبح ياء
طوال	توال	- تغير حرف الطاء كي يصبح تاء

بالنسبة للمتحدث (٢) الثاني فهو من الولايات المتحدة الأمريكية ويتوفر على مستوى متقدم حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ٢٠١٧).

الجدول ٣. خطأ المتحدث ٢ على مستوى متقدم

الصواب	الخطأ	الملاحظة
القانوني	الكانوني	قلبت القاف (ق) كاف (ك)
تَاريخْيًا	تَاريخْيَاً	عدم نطق الشدة
التَّواصل	أَلْتَوَاصُل	
التَّبادَلْ	أَلْتَبَادَلْ	
إلى الِّلقَاء	إلى لِكاء	

بالنسبة للمتحدث الثاني (٢) والذي يتوفر على مستوى متقدم لكونه تحدث بطلاقة وبسلاسة لمدة ثلاثة دقائق دون توقف و لكن هذا المتعلم لازال يرتكب أخطأ على مستوى النطق مما يبين أنه رغم كون هذا المتعلم وصل إلى مستوى متقدم في اللغة العربية، لازال يواجه صعوبات في نطق بعض الكلمات وخصوصا بعض الحروف التي تعتبر مخارجها مختلفة عن مخارج الأصوات لدى هذا المتعلم الأمريكي، فالملاحظ أن هذا المتعلم لم يتلقى أن هذا المتعلم يواجه صعوبة في نطق حرف ق (القاف) بحيث يتم نطقه ك (الكاف) مما يبين هذا المتعلم لم يتلقى التدريب الكافي أثناء تعلمه للعربية أو مهارة الكلام تم تجاهلها. زيادة على ذلك يعتبر حرف ق من الأصوات الحلقية التي تحتاج تدريبا من أجل التمكن من نطقه بشكل سليم وهذا ما يجعل المتعلم في هذه الحالة اللجوء إلى صوت آخر ينطق في نفس المنطقة والذي يوجد في لغته الأم، وفي هذه الحالة هو حرف الكاف وبالتالي يحي الانتباه إلى هذا المشكل أو التحدي الذي قد يؤدي إلى عدم إتقان العربية بعد سنوات من التعلم، للتوضيح فالمتحدث أثناء نطقه لكلمة "القانوني" على شكل "الكانوني". إذن فمعنى الكلمة قد يتغير أثناء تغيير صوت "ق" بصوت "ك"، وفي هذه الحالة فإن "ك" لا يعتبر البدل الصوتي (allophone) لحرف "ق". ولكن يمكن فهم المعنى من السياق إذا تم تركيب كلمة "قانون" في جملة ومن خلالها

يتمكن المتلقي من فهم معنى الكلمة. إضافة إلى مشكل نطق حرف"ق" لدى المتعلم فإنه لا يستطيع نطق الشدة بشكل صريح، بحيث يعوضها بالفتحة، والتي هي عبارة ن حركة طويلة، ولا تتطلب مجهودا أثناء النطق، فمثلا المتحدث نطق كلمة "التَّواصُل"، "الْتَواصُل"، وكلمة "التّبَادُل" نطقها "أَلْتَبادُل"، يؤكد أن هذا المتعلم لا زال يواجه مشكل في التفريق بين الحركات، وخصوصا وضع الشدة على الصوت المناسب، ففي كلمة "التّبَادُل" مثلا، فالمتعلم يجب أن يضع الشدة فوق حرف التاء مما يوضح أن هذا الحرف مكرر.

المتحدث الثالث (٣) متعلم أمريكي ولديه مشكلة فما يخص استعمال الشدة بحيث استعمل المصطلحات الآتية بشكل خاطئ؛ (سَنُفْكِرُ، الزُمَلاَء، أُعَابِرُ، في دِلّ) عوض (سَنُفَكِّرُ، الزُّملاء، أُعَبِّرُ، في ضِلِّ)، يتضح من الأمثلة أعلاه أن هذا المتعلم يواجه في أغلب الأحوال مشكل في استعمال الشدة أثناء التعبير الشفهي، بالإضافة إلى ذلك، فهذا المتحدث يجد أيضا صعوبة أيضا في نطق صوت (ض) بحيث أنه قال "في دِلّ" عوض "في ضل". إن تغيير صوت الضاد بصوت الدال يؤدي إلى تغيير المعنى، في هذه الحالة فحرف الدال يوجد في لغته الأم و التي هي الإنجليزية، بينما صوت الضاد لا يوجد في الإنجليزية و بالتالي يصعب على هذا المتعلم أن ينطق هذا الصوت و خصوصا في المراحل الأولى من التعلم، ادن يمكن أن نقول أن هذا المتعلم يشترك مع المتعلمين الآخرين في صعوبة نطق الشدة و لكن يختلف عليهم فما يخص نطق صوت الضاد. وبالنسبة للمتعلم الرابع (٤) وهو من أمريكي أيضا، لا يختلف عن المتعلمين اللذين سبقوه بحيث أن لديه تقريبا جل الصعوبات التي تعتري المتعلمين الآخرين فما يخص مهارة التواصل، لتوضيح أكثر فهو يجد صعوبة في نطق حرف (ق) ويصعب عليه أيضا توظيف الشدة أثناء الكلام، فلقد استعمل مثلا كلمتي "صديكي" و"دار البيضاء" عوض "صديقي" و"الدَّار البيضاء". أما فما يخص المتعلم الخامس (٥) فهو يتقاسم بعض الصعوبات مع المتعلمين الآخرين و التي هي تحدي نطق الشدَّة و يختلف على الآخرين بكونه يواجه مشاكل في التمييز بين حركات المد القصيرة و حركات المد الطويلة، و هذا يتضح جليا عندما قال المتحدث "قَلَ" عوض " قال"، كما أنه قال أثناء حديثه كلمة "بعد" عوض "بعض" و صوت الدال في هذه الحالة لا يعتبر بدل صوتي بحيث أن معنى الكلمة تغير. أخيرا، قال " مرة أكرى" ليعبر بها عن " مرة أخرى" و هذا يبين أن لهدا المتعلم صعوبة في نطق صوت (خ) بحيث يسهل على المتعلم تعويضه

بصوت (ك) و هذا الصوت يوجد في لغته الأم، بالتالي فهذا المتعلم صعوبات كثيرة، و بالخصوص الأصوات التي تنطق على مستوى الحلق، بالنسبة للمتحدث السادس (٦) فيتبين أن لديه صعوبة في كيفية استخدام الشدَّة و صوتي (ق) و (ط) بحيث ينطق القاف على شكل (ك) و (ط) على شكل (ت). يتضح جليا أن نفس الصعوبات تتكرر عند أغلب المتعلمين ألأمريكيين، ادن فالنظام الصوتي العربي يختلف على النظام الصوتي الغربي، مما يشكل صعوبة و تحدي بالنسبة للمتعلمين في الأصوات التالية: القاف والطاء والصاد بالإضافة إلى الشدة. فمثلا هذا المتحدث نطق كلمة " قِطَع" على شكل "كِتَع" و مصطلح " الرَّغْبَة" على شكل " الرَابَة" و في بعض الأحيان صوت الغين على شكل /g/ و هذا الصوت لا يوجد في النظام الصوتي العربي.

بالنسبة للمتعلم السابع (٧) فهو يجد صعوبات أيضا تحول دون أن يتمكن من النطق الصحيح لمجموعة من الكلمات بشكل صحيح، فعلى سبيل الذكر قال "اللوكومة" وهو يقصد الحكومة، ففي هذه الحالة يصعب على المتلقي أيفهم المقصود من وراء ما يعنيه المتكلم، و بالتالي يجب التركيز على الجانب الصوتي كي يتمكن المتعلم من ضبط مخارج الحروف العربية و يتمكن أيضا المستمع من فهم ما يقوله، ادن فصوت (ح) يدخل ضمن لائحة الأصوات التي يصعب نطقها بالنسبة لمتعلم العربية كلغة أجنبية. كما قال أيضا "أَسْبَهَ" عوض "أصبح"، و من خلال هذه الأمثلة يتبين أن صوت الصاد يشكل تحديا بالنسبة للمتحدث. كما قال أيضا "تاسيس" عوض "تأسيس"، و الملا حض أن المتعلم لم يستطع نطق الهمزة بشكل صحيح وبالتالي عوضها بالألف. ادن، زيادة على التحديات التي تعتري طريق متعلم العربية من غير الناطقين بها، فهذا المتعلم يجد صعوبات مهمة لها علاقة بالنظام الصوتي، و لم يتغلب عليها بعد.

تواجه المتحدثة الثامنة (٨) على ما يبدو مجموعة من التحديات أثناء التعبير الشفوي، بالإضافة إلى كونها تجد صعوبة عند نطق الشدة و الهمزة، كما أنها لا تستطيع نطق حرف العين تماما. لتوضيح، فلقد قالت "ترفون" عوض "تعرفون"، و هذا المشكل عويص في حد ذاته لأن حرف العين يعتبر مهما لفهم معنى الكلمة، فعندما نقول مثلا " ترف" فهذا يعني ثراء ولكن عندما نقول كلمة "تعرف" فهي تعني "تعلم"، بالتالي فالفرق شاسع بين المعنيين، إدن لابد من إيجاد حلول مناسبة لمثل هذه العراقيل التي تحول دون نطق المتعلمين لمثل هذه الأصوات. المتعلمة التاسعة (٩) من الصين،

وكما ما هو معلوم فالخلفية الثقافية ومخارج الحروف مختلفة مقارنة مع نضيرتها العربية، وبالتالي فالمتعلم الصيني يجد صعوبة في نطق بعض الأصوات التي لا توجد في لغته الأم. هذه المتعلمة لذيها جملة من الصعوبات على مستوى نطق بعض الأصوات والتي هي على الشكل الأتي: فهي لا تستطيع نطق الشدة وهذا التحدي يواجهه معظم المتعلمين، كما أنها تنطق صوت (ز) عوض (ظ) بحيث قالت "يلاحز" عوض "يلاحظ". تواجه هذه المتعلمة صعوبة في نطق (ص،ق،ط،ذ،ض،ظ) وقد استعملت عوض هذه الأصوات على التوالي: (س،ك،ت،د،د،ز). الجدول أسفله يوضح ذلك.

الجدول ٤. الصعوبات على مستوى نطق بعض الأصوات

الصوت	التعويض	الصحيح	الخطأ
ص	س	توصل	توسل
ق	ك	نطق	نتك
ط	ت	الطلاب	التلاب
ض	د	بعض	بعد
ذ	د	ذنب	دنب
ظ	ز	يلاحظ	يلاحز

بالإضافة إلى هذه الأصوات التي تكون عائقا أمام المتحدث الصيني، فإن حرف (ر) يعتبر من الأصوات التي يصعب على المتعلم الصيني نطقها، بالتالي يحتاج المتعلم الصيني إلى مجهود أكبر كي يتمكن من نطق الراء لأن هذا الصوت لا يوجد في ضمن النظام الصوتي الصيني. فمخارج الحروف تتوزع على مناطق متفرقة ضمن جهاز النطق و هذا ما يجعل الأمر صعبا لدا بعض المتعلمين عندما تكون مخارج الحروف مختلفة بين اللغة الأم واللغة الهدف، إن النظام الصوتي للعربية يتميز يرتكز بالأساس على الحروف الحلقية و التي تستوجب مجهود أكبر من طرف الطالب كي يستطيع إخراج هذه الأصوات بشكل سليم. المتحدث الحادي عشر والأخير هو متعلم صيني ويواجه تحديات كثيرة أثناء الحديث. أولاً، يجد هذا المتعلم صعوبة في إخراج صوت (ع)، بحيث أنه قال "أُيون" عوض "عيون" و في هذه الحالة يصعب استيعاب المعنى و فهم المقصود، ادن فمهارة الكلام مهمة جدا من أجل القدرة على التواصل باللغة العربية و دراسة النظام الصوتي للغة العربية يسهل العملية التعليمية

التعلمية بمساعدة كل من الأستاذ و الطالب و المنهاج الدراسي.

الجدول ٥. نتائج البحث الخاصة بالطلبة الأمريكيين

	ض	ق	ط	ع	غ	خ	الهمزة	الشدة	الخطأ
المتعلم ١				عيد			المائتين	إنَنَا	انَنَا المئتين بيد توال
			طِوَالً						
المتعلم٢		القانوني						التَّواصل	الكانوني ألْتواصُل
المتعلم٣								سَنُفَكِّرُ الزُّمَلاَء أُعَبِّرُ	سَنٌفْكِرٌ أَلْزُمَلاء أُعَابِرُ في دِلِ
	في ضِلِّ								
المتعلم٤		صديقي						الدّار البيضاء	صديكي دار البيضاء
المتعلم٥	بعض					مرة أخرى			بعد مرة أكرى
المتعلم٦		قِطَعْ			الرَّغْبَة				قِتَعْ الْرَابَة

من الجدول أعلاه يتضح أن النظام الصوتي العربي يشكل عائقا أمام المتعلم الأمريكي للغة العربية. المتعلم الأمريكي يواجه تحديات كبيرة في نطق الأصوات الآتية: (ط،ض،ق، ع، غ،خ)، بالإضافة إلى الهمزة و الشدة،كما تبدو هذه النتيجة منطقية لان الفئة المستهدفة تتوفر على مستويات مختلفة، وهذا الأمر يوضح بأن المتعلمين يواجهون تحدي التواصل والتحدث بالعربية رغم تقدمهم في المستويات. وهذه الدراسة تتفق مع ما جاء في دراسة (Allaith and Joshi, 2011)، بحيث يدعي بأن

مصطلح النقل يسمح بأن تكون هناك إمكانية نقل المعلومات اللغوية سلبيا أو ايجابيا، والنقل الإيجابي هو عندما تسهِّل اللغة الأم تعلم اللغة الثانية، كالحالة التي يكون فيها نطق الإنجليزية كلغة أولى يترابط مع العربية كلغة ثانية كما هو مبين في الأمثلة السابقة. أما بالنسبة للنقل السلبي فهو يكون في الحالة التي لا يكون في اللغة الأم صوت مقابل في اللغة الثانية، وبالتالي يتم نطق الصوت الأقرب من ناحية مخرج الحرف في اللغة الأم، وكنتيجة لذلك فالمتعلم الأمريكي ينطق مجموعة من الأصوات العربية والتي لا توجد في الإنجليزية بتعويضها بصوت في الإنجليزية قريب للصوت الأصلي في العربية. المتعلم الأمريكي يواجه صعوبة في نطق الأصوات التي فيها الشدة وكذلك الأصوات الحلقية (غ،خ، ع،ح،ء،ه)، بالإضافة إلى الأصوات التي تنطق في أقصى اللسان (ق) وحافة اللسان (ض) والتي تنطق في طرف اللسان مع الثنايا (ط) وكذلك التي تنطق طرف اللسان والثنايا السفلى (ص) والتي تنطق في طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا (ذ،ظ) وأخيرا الصوت الذي ينطق في حافة اللسان مع الأضراس العليا (ض).

الجدول ٦. نتائج البحث الخاصة بالطلبة الصينيين

ص	ض	ظ	ذ	ق	ط	ث	ع	ح	الهمزة	الشدة	الخطأ
أَصْبَحَ				نطق				الحكومة	تَأسيس		أَسْبَهَ نتك الْهُكومة تَاسيس
						مثلث	تعرفون				تَرِفُون مسلس
					الطلاب						التلاب
توصل	بعض	يلاحظ	ذنب								دنب يلاحز بعد توسل

يتضح من الجدول الثاني أن المتعلم الصيني يواجه صعوبات في نطق بعض الأصوات التي لا توجد في النظام الصوتي للغة الصينية. فالملاحظ أنه المتعلم الصيني يستخدم أصوات تنطق في نفس مكان الأصوات التي يصعب عليه نطقها، و بالتالي نستنتج بأن الصعوبات التي يواجهها المتعلم تختلف حسب المستوى الذي يتواجد فيه، فمثلا المتعلم الذي يوجد في المستوى المبتدئ يواجه تحديات كبيرة في نطق الأصوات التي لا توجد في نظامه الصوتي ولكن مع تقدم الدارس في المستويات فإن هذه الصعوبات الصوتية تتلاشى و يكتسب المتعلم أصوات جديدة تضاف إلى نظامه الصوتي الذي اكتسبه في لغته الأم.

فالأمثلة الموضحة أعلاه في الجدول الثاني تبين بأن هناك فوارق بين المتعلمين الصينيين في تعلم الأصوات العربية، فالبعض يواجه صعوبات في الأصوات المطبقة (ص، ض، ط، ظ) كالمتعلم التاسع، بحيث تعتبر هذه الأصوات الأكثر تحديا بالنسبة لأغلب المتعلمين بسبب مخارج الحروف التي تختلف جزئيا أو كليا عند المتعلم، و الملاحظ أيضا أن المتعلم الثامن يجد صعوبة في نطق صوت الثاء و هو من الأصوات الصامتة و عادة مثل هذا الصوت لا يشكل تحديا عند معظم المتعلمين، أما التحدي الأخر الذي يواجهه هذا المتعلم فهو صوت (ع) و هو صوت حلقي. وغالبا ما يشكل هذا الصوت تحديا لغير الناطقين بالعربية بغض النضر عن خلفياتهم الثقافية ومستواهم اللغوي. وأخيرا فالمتعلم السابع يواجه من ناحيته صعوبة في نطق صوت الحاء بحيث يتم تبديله بصوت الهاء، والصاد يتم تعويضها بحرف السين، أما الهمزة فيتم حذفها، ادن فالمتعلم الصيني يواجه صعوبات في نطق الأصوات المطبقة و الحلقية و أحيانا أخرى يجد تحديا في نطق بعض الأصوات الصامتة كالثاء (ث).

الجدول ٧. الأصوات التي تشكل تحدي بالنسبة لمتعلم العربية للناطقين بغيرها

المتعلم	الأصوات التي تشكل تحدي بالنسبة لمتعلم العربية للناطقين بغيرها
المبتدئ	خ غ ء
المتقدم	ص ض ظ ط ع ق ح

يتضح أن المتعلمتين تواجهان صعوبة مشتركة في في الأصوات المطبقة؛ الصاد ،الضاد ،الطاء

والظاء، بالإضافة إلى الأصوات الحلقية؛ العين و الحاء و أخيرا صوت القاف الذي ينطق أقصى اللسان. زيادة على هذه الصعوبات، تواجه المتعلمة التي في المستوى المبتدئ صعوبة في نطق الأصوات الحلقية الآتية: الخاء و الغين و أيضا الصوت الحنجري (الهمزة)، وكنتيجة للمقارنة بين المستويين، فإن الطلبة يواجهون تحدي في نطق الأصوات **المطبقة** والأصوات **الحنجرية** و**الحلقية** وصوت القاف الذي ينطق في **أقصى اللسان.**

وكإجابة على إشكالية البحث، كي يتمكن متعلم العربية من إتقان التحدث العربية، يجب التركيز مهارة الكلام و قد تبين من خلال النتائج المحصل عليها بأن تدريس مخارج الأصوات أمر مهم كي يتمكن الدارس من التحدث بشكل جيد. أما السؤال الثاني و الذي بخصوص عدم تمكن دارس العربية من التواصل جيدا بالعربية، فهذا راجع بالأساس إلى عدم تخصيص الوقت الكافي لتدريس مهارة التحدث و عدم التركيز على النظام الصوتي من أجل تطوير كفاءات الدارس الأجنبي، فإذا تم التركيز على الجانب الصوتي وإعطاء فرصة للمتعلمين من أجل التكرار و التمرين سوف يصبح نظامهم الصوتي قادر على إخراج الأصوات العربية بشكل سليم، ادن يتضح جليا مما سبق أن مخارج الأصوات مهمة كي يصبح الدارس قادر على التعبير عن نفسه.

أدركنا خلال مراحل هذا البحث أن الصعوبات المتعلقة بالنظام الصوتي من أكبر المشكلات في تعلّم اللغة العربية. لأن الأصوات العربية تمتلك الكثير من المخارج المتقاربة كما امتلكت صفاتٍ كثيرةً مثل الجهر والرخاوة، والشدة، والإطباق، والاستعلاء، والإصمات، والإذلاق، فضلا عن أنها تمتلك صفاتٍ لا مقابل لها مثل اللين، والانحراف، والقلقلة ، والتفشي وغيرها، ونتيجة لكثرة هذه المخارج وتقارب صفاتها فتعليم بعض الأصوات يسبّبُ تعقيداً وصعوبة في العملية التعليمية (الذياب، ٢٠١٣: ٢٠). إن وقوع المتعلّم الأجنبي في هذه الأخطاء يعود إلى أربعة أسباب وهي اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات وفي التجمعات الصوتية وفي مواضع النبر والتنغيم والإيقاع وفي العادات النطقية وصعوبة نطق الأصوات الصائنة.

ومن خلالها نختم القول بأن تدريس مهارة التحدث يستوجب ضرورة بناء تدريس الأصوات اللغوية العربية للناطقين بغيرها على نظام التدرج من السهل إلى الأصعب؛ فلا بُد أولا من تعليمِ الأصوات الصامتة (الباء، التاء، الجيم، الثاء، الدال، الراء، الزاي، الذال، السين، الشين، الكاف،

اللام، الميم، النون) مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان محسوسة، ومِنْ ثم تعليم الأصوات المطبقة الصاد، الضاد، الطاء، والظاء مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان سهلة و مفهومة، ثُم ينتقل بعد ذلك إلى تعليم الأصوات الحلقية (الهمزة، الهاء، العين، الغين،الحاء، الخاء، القاف) ووضعها في كلمات سهلة النطق، ومن ثمّ تقُدمُ الأصوات الصائتة مع التركيز على توضيح الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة الذي يظهر في مدّة النطق.

الخلاصة

ختاما ننهي القول بأن الطلب على العربية يزداد يوماً بعد يوم، وما زال الطالب في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقة بها يواجه عدة تحديات وخصوصا في حالة التواصل. أن تعلم لغة أجنبية ليس بالأمر السهل أو الهين، وتختلف صعوبة تعلم اللغة العربية حسب طبيعتها من حيث مشابهتها أو اختلافها في الصوت أو الكتابة. إن الخلاصة التي يمكن استنتاجها على مستوى تدريس مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية، هو أهمية التركيز على النظام الصوتي و الذي توجد فيه فوارق كبيرة، و هذا الأمر يسبب تحديا للمتعلمين خصوصا إذا ما كانوا ينتمون إلى ثقافات مختلفة، فهذا الأمر يتطلب مجهودا كبيرا لمعرفة مخارج الأصوات لدى كل متعلم و العمل على تصحيحها.

إدن يمكن الخروج ببعض النتائج والاقتراحات والتوصيات التي نعتقد من شأنها أن تفيد تجاوز النقائص والثغرات الموجودة في تدريس مهارة التحدث عند متعلم العربية كلغة ثانية وقد ارتأيت أن أدرج هذه الاقتراحات والتوصيات على الشكل الأتي: ضرورة تخصيص الوقت الكافي لتدريس مهارة الكلام كباقي المهارات اللغوية الأخرى ففي بعض المراكز لتدريس العربية كلغة ثانية يتم التركيز بالخصوص على القراءة والكتابة والنحو ويتم إهمال مهارتي الاستماع و التحدث؛ العمل على اختيار الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارة الكلام و التي تتناسب مع السن والمستوى والخلفية الثقافية للمتعلمين اللذين يتم تدريسهم، فتدريس الكبار يستوجب أخد بعين الاعتبار الغرض الذي جاء من أجله المتعلم؛ الاعتماد على الاستراتيجيات والمقاربات الحديثة لتدريس مهارة الكلام والتي تسمح للمتعلم التواصل بعفوية و طلاقة؛ جعل عمليات المراقبة أكثر فعالية بحيث يتم مراقبة مستوى المتعلم تدريجيا ومدى تحسن قدراته التواصلية و تجاوزه للعراقيل التي تاجه المتعلم في كل مستوى؛ تبني مقاربة شمولية تليق بجميع أنواع المتعلمين بغض النظر عن لغتهم الأم؛ إحداث تقنيات جديدة لتدريس مهارة

التحدث كاستعمال التكنولوجيا؛ تكريس إلزامية التحدث بالنسبة لجميع المتعلمين داخل القسم و خارجه وذلك عن طريق إلقاء عروض أو المشاركة في حوارات داخل القسم؛ إعفاء الطلبة من كثرة الواجبات وتشجيعهم على التواصل بالعربية في البيئة التي يعيشون فيها؛ تخصيص حصص إضافية للمحادثة؛ غرس حب التواصل في نفوس الطلاب ووضع المسابقات لتنمية مهارة التحدث؛ أن يهتم المدرس ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير؛ أن يهتم المدرس بمهارة القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع معا؛ يجب أن يراعي المدرس الفروق اللغوية الصوتية لدى الطلاب أثناء تدريس مهارة التحدث؛ أن يشجع المدرس الطلاب على التحدث داخل الفصل وخارجه؛ أن يطرح المدرس بعض الأفكار على الطلاب ثم يطلب منهم أن يقدموها أمام زملائهم شفويا؛ أن يشجع المدرس الطالب على التحدث كثيرا ويدربهم على النطق السليم؛ أن يختار المدرس نصوصاً في مجالات مختلفة، ثقافية وأدبية وعلمية تنال إعجاب المتعلم؛ علاج الطلاب الضعاف، وعلاجهم يكون عن طريق تصحيح النطق و التدريب على مخارج الحروف؛ أن يَعمل المدرس امتحاناتٍ شفهية لتحسين القدرة على المحدثة لدى الطلاب وإصلاح الصعوبات؛ تَهْيئة الجو المناسب الجميل للمحادثة من أجْل أن يتقنَ الطالب نطق الأصوات العربية بشكل سليم؛ تدريب الطالب على المحادثة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب؛ تدريب الطلاب على التذوق الجمالي للعربية، والإحساس بالمعاني الجمالية أثناء التعبير، وتخصيص دورات تدريبية للمدرسين تشمل ما هو نظري متعلق بالأسس اللغوية لتدريس مهارة التحدث، وتدريب المدرس على استعمال البدائل المختلفة في الحصة الواحدة تستجيب لخصائص المتعلمين، واعتماد الرحلات التعليمية والنوادي، ودمج مهارة التحدث في التقييم العام، ولتخفيف من التركيز المفرط على القواعد، واستعمال وسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس مهارة التحدث

المراجع

البرازي، مجد محمد الباكير. *مشكلات اللغة العربية المعاصرة*. الأردن: مكتبة الرسالة الحديثة، ١٩٨٩.

بشر، كمال. *علم الأصوات*. ٢٠٠٠.

بشر، كمال. *فن الكلام*، القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٣.

جردات ونسرين. *تدريس العربية كلغة وسيطة*. ٢٠١٥.

الحديدي، علي. *مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب*. القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧.

حفيف، زاهر مرهون. *مناهج وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. القاهرة: دون السنة.

حنا، سامي عياد وكريم زكي حسام الدين. *معجم اللسانيات الحديثة*. لبنان: ١٩٩٧.

حنا، شرف الدين الراجحي وسامي عياد. *مبادئ علم اللسانيات*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٣.

داود، محمد محمد. *الصوائت والمعنى في العربية*.القاهر:، دار غريب،٢٠٠١.

الذياب، أحمد. *المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات*. رسالة ماجستير.جامعة غازي، أنقرة، ٢٠١٣.

الراجحي، عبده. *النحو العربي الحديث*. بيروت: ١٩٨١.

صالح، عبد الرحمن الحاج. *محاضرات بمركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية*. الجزائر: ٢٠٠٤.

عمر، أحمد مختار. *دراسة الصوت اللغوي*. ٢٠٠٤.

عمر، أحمد مختار. *دراسة الصوت اللغوي*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧.

قدور، أحمد محمد. *مبادئ اللسانيات*. القاهرة: دار النهضة، ١٩٩٦.

ماسيري، ديكوري وسمية دفع الله. *المشكلات الصوتية*. ٢٠١٢.

الناقة، محمود كامل. *المدخل في تدريس النحو*. الرياض، ٢٠١١.

Al-Batal, M. (1995). *Issues in the Teaching of the Productive Skills in Arabic*. In M.

Al-Batal, M. (Ed.). *The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions* (pp.1-11). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.

Alghazo, S. (2015). *The Role of Curriculum Design and Teaching Materials in*

Pronunciation Learning. Research in Language.

Brooks, N.H. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. 2nd edn. New York: Harcourt Brace.

Brumfit, C, J. (1999). *Communicative methodology in language teaching (9th ed)*. Cambridge university Press.

Cook-Sather, A. (2002). *Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change In Education*. Educational Researcher.

Council of Europe (2001). The Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

D. Aguis, (Ed.). *Diglossic tension: Teaching Arabic for communication* (pp.42- 45). Beaconsfield Papers. Leeds, England: Folia Scholastica.

Ellis, R. (2013). *Instructed Language Learning and Task-Based Teaching'*. in Hinkel, E. (ed.) Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. New York: Routledge, pp. 713–728.

Ferguson, C. (1959) 'Diglossia', in Giglioli, P.P. (ed.). *Language and Social Context: Selected Readings*. London: Penguin (Non-Classics), pp. 232–251.

Ferguson, C. A., (1959). *Diglossia*.

Ferguson, C. A., (1996). *Sociolinguistic perspectives: Papers on language in society*. 1959-1994. New York: Oxford University Press.

Fishman, J.A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism, *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38.

Hansen, Gunna Funder. (2010). Word recognition in Arabic as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 94(4), 567–579.

Hinkel, E. (ed.) (2013). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.

Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties*. Georgetown University Press. (See especially chapter 2 – 'Phonology').

Ikbal S. S., Siti (2006). *The Structure of Arabic Language and Orthography*. In E. Saiegh-Haddad, R. M. Joshi (eds.), Handbook of Arabic Literacy, Literacy Studies (3-28).

Palmer, J. L. (2007). *Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students. Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching,* 14.

Palmer, J. L. (2008). *Arabic Diglossia: Student Perceptions of Spoken Arabic After Living in The Arabic-Speaking World*. Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching.

Ryding, K. (1994). *Fostering a Learning Community for Arabic*. Theory into Practice.

Ryding, K. (2005). *Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press. (See especially chapter 2 – 'Phonology and Script').

Ryding, K. (2014). *Arabic. A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press. (See especially chapter 2 – 'Arabic Phonology').

Teaching Arabic communicatively: Instructions and strategies. AL- Rabat, Morocco: Islamic Educational Scientific Cultural Organization (ISESCO).

Versteegh, K. (2014). *The Arabic Language*. Edinburgh University Press.

Watson, J. (2002). *The Phonology and Morphology of Arabic*. Oxford University Press.

Younes, Munther A. (1990). An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language. *Al-'Arabiyya*. 23(1/2), 105-122 (18 pages) Published By: Georgetown University Press.