

الأصوات العربية وطرق تعليمها للناطقين بغيرها

ABSTRAK

Manusia berbicara di dunia ini lebih dari 4000 bahasa. Meski bahasa-bahasa ini berbeda satu sama lain namun ia memiliki kesamaan secara umum yang disebut sebagai bahasa. Sesungguhnya bahasa-bahasa tersebut memiliki berbagai macam bentuk bunyi (aswat). Dengan demikian dapat diprediksi bahwa perbedaan satu bahasa dengan bahasa lainnya terletak pada perbebedaan bunyi bahasa tersebut. Ada bunyi-bunyi huruf bahasa Arab yang tidak terdapat pada sebagian besar bahasa-bahasa lainnya. Misalnya bunyi bahasa : ‘ain (ع), qaf (ق), ha (ح) dan bunyi huruf lainnya.

Kemampuan dalam menuturkan bunyi huruf bahasa asing yang bunyi tersebut tidak ada di dalam bahasa ibunya (asalnya), dianggap sebagai keterampilan bahasa yang sulit dipelajari oleh siswa non Arab. Banyak sekali problem pengucapan bunyi huruf yang dihadapi oleh siswa non arab ketika mereka membaca atau berbicara dengan bahasa asing tersebut. Misalnya terkadang siswa menuturkan bunyi bahasa Arab seperti bunyi bahasa ibunya tidak seperti ucapan orang Arab. Terkadang mereka sulit membedakan antara bunyi huruf (هـ) dan bunyi huruf (ح). Terkadang mereka salah dalam mendengarkan bunyi huruf Arab lalu menuturkan bunyi huruf sesuai dengan pendengarannya sehingga kesalahan. Oleh karena itu perlu adanya latihan pengucapan bunyi bahasa yang dilakukan secara intensif.

Bahasa Arab memiliki dua bentuk bunyi huruf :Pertama bunyi huruf konsonan dan bunyi huruf vocal. Hal yang utama yang harus dilakukan oleh seorang guru bahasa Arab sebelum mengajarkan aspek struktur bahasa Arab (التراكيب) kepada siswa

non Arab adalah memperkenalkan bunyi huruf-huruf Arab terlebih dahulu -huruf konsonan tersebut dari segi makrajnya.

الكلمة المختارة : الأصوات ، الطريقة، التعليم

أ. مقدمة

يتكلم الناس في العالم أكثر من 4000 لغة¹. وعلى الرغم من أن هذه اللغات المتعددة تختلف عن بعضها بعضاً إلا أنها تشترك في ظواهر عامة من أجلها سميت لغات. إن اللغات تتكون من اصوات الكلام. وعلى ذلك يمكن التخمين بأن الاختلاف بين لغة ولغة ينحصر في المقام الأول في الاختلاف بين أصواتها. هناك أصوات في اللغة العربية- بوصفها إحدى اللغات السامية – ليست موجودة في كثير من اللغات الأخرى، من ذلك أصوات الإطباق وهي : الصاد و الطاء وكذلك بعض الأصوات الخلقية مثل الحاء والعين والقاف والهمزة. لا ينحصر الاختلاف بين لغة ولغة في أصواتها المجردة بل يشمل الطريقة التي تنظم بها هذه الأصوات لتكوين الكلمات.

المقدرة على نطق الأصوات الصعبة التي توجد في اللغة الأجنبية ولا توجد في اللغة الأم تعتبر من أصعب المهارات اللغوية التي يتعلمها الطالب وأقدها² ذلك لأن اكتساب هذه المهارات يدخل فيه عامل " فسيولوجي" حيث إن الجهاز النطقي للطالب قد تكيف وتطبع على لغته الأم منذ صغره. ولهذا فعند تعلم الطالب للغة الأجنبية لا يستطيع جهازه النطقي أن يخرج الأصوات التي لا توجد في لغته والتي لم يعتد عليها، إلا بعد تدريب مكثف. وفي أغلب الأحوال يلجأ الطالب إلى نطق هذه الأصوات من مخرج أقرب الأصوات شَبهاً بها في لغته.

1 الدكتور كمال إبراهيم بدري، علم اللغة المبرمج الأصوات والنظم الصوتي مطبقاً على

اللغة العربية، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود، الرياض، د.ت، ص : 3

2 عبد الفتاح محجوب محمد، إعداد عن تذليل أصوات اللغة العربية التي تشكل صعوبة

على الناطقين باللغة الإنجليزية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 1983م، ص : 11

عندما يتعلم غير العربي اللغة العربية، فمن المحتمل أن يواجه بعض الصعوبات المتعلقة بالنطق. وتنشأ هذه الصعوبات عن العوامل الآتية :

1. قد يصعب على المتعلم أن ينطق بعض الأصوات العربية غير الموجودة في لغته الأم.
2. قد يسمع المتعلم بعض الأصوات العربية ظاناً إياها أصواتاً تشبه أصواتاً في لغته الأم، مع العلم أنها في الواقع خلاف ذلك.
3. قد يخطئ المتعلم في إدراك ما يسمع فينطق على أساس ما يسمع، فيؤدي خطأ السمع إلى خطأ النطق.
4. قد ينطق المتعلم الصوت العربي كما هو منطوق في لغته الأم، لا كما ينطقه العربي. مثلاً، قد يميل الأمريكي إلى نطق ات\ العربية على أنها لثوية بدلاً من كونها أسنانية. وقد يحصل ذلك بالنسبة إلى اد\ العربية أيضاً.
5. ومن الأصوات الصعبة على غير العربي اخ\ و اغ\ . بل إن التمييز بينهما يصعب أحياناً على الطفل العربي.
6. كذلك قد يصعب على غير العربي التمييز بين اهـ\ و اح\ والتمييز بين الهمزة و اع\ وبين الك\ و اق\.
7. قد يصعب على المتعلم أن يدرك الفرق بين الفتحة القصيرة والفتحة الطويلة، مثل سَمَرَ، سَامَرَ).
8. قد يصعب عليه التمييز بين الضمة القصيرة والضمة الطويلة، مثل (قُتِلَ، قُوْتِلَ).
9. قد يصعب عليه التمييز بين الكسرة القصيرة والكسرة الطويلة، مثل (زُرْ، زِيرَ).

10. قد يصعب عليه نطق |ا| العربية التكرارية أو المرددة. فقد ينطقها انعكاسية، كما يفعل الأمريكيون أو لا ينطقها إذا جاءت نهائية كما يفعل بعض الإنجليز.

من المشكلات الهامة التي يواجهها معلم العربية كلغة ثانية كيفية التغلب على صعوبات النطق لدى طلابه، ولذلك، هذه الكتابة تهدف إلى تقديم بعض الطرق التعليمية للأصوات العربية عند الناطقين بغيرها ومساعدة المعلمين بها بصفة أساسية في عملية تدريسها من أجل التغلب على مشكلات النطق لدى طلابهم.

ب. الأصوات العربية

الدراسة العلمية للغة تسمى علم اللغة والدراسة العلمية لأصوات الكلام تسمى علم الأصوات. علم الأصوات فرع من علم اللغة العام ومهمته دراسة الكلام. والكلام هو الوسيلة اللغوية الوحيدة المستخدمة عالمياً للاتصال بين أفراد الجنس البشري. والكلام ما هو في الواقع إلقاء الإنسان بحركات تبدأ من الحجاب الحاجز ويشترك فيها أعضاء داخل الصدر وأخرى واقعة في التجاويف الحلقية والقصوية والأنفية. وتؤدي هذه الحركات إلى ضوضاء تملأ الجو حوله. ويمكن عن طريق الهواء أو أية وسيلة أخرى أن تصل إلى أذن السامع، وعن طريقها والأجهزة السمعية الأخرى أن تصل إلى المخ. فإذا كان السامع من نفس مجموعة المتكلم اللغوية أو على علم بلغته يمكنه أن يستجيب لهذه الضوضاء لأنه يفهمها.

إن أصوات الكلام هي اللبانات التي تشيد منها الكلمة وأن الكلمات هي التي تشيد منها الجملة وأن الجمل هي اللبانات لتشيد الكلام، فإن الأصوات هي أساس البناء التركيبي، ومن ثم، فدراستها يجب أن تكون أول ما يجب على اللغوي الاهتمام به. وتعتمد أصوات الكلام في تكوينها على ثلاثة عوامل³ هي:

³ الدكتور كمال إبراهيم بدري، المرجع السابق، ص: 14

1. مصدر طاقة (Source of energy)
2. جسم يتذبذب (vibrating body)
3. حجرة رنين (جسم مرنان) (resonator)

وتنقسم الأصوات العربية إلى الصوامت والصوائت. من المفيد لمعلم العربية أن يعرف صوامت اللغة التي يعلمها وأن يعرف طريقة نطق كل صامت ومخرجه وحالته من حيث الهمس أو الجهر.

1.1 . الصوامت العربية هي :

1. اب\ وقي شفتاني مجهور. 16. اش\ احتكاكي لثوي غاري مهموس.
2. ات\ وقي أسناني مهموس. 17. اخ\ احتكاكي طبقي مهموس.
3. اد\ وقي أسناني مجهور. 18. اغ\ احتكاكي طبقي مجهور.
4. اط\ وقي أسناني مفخّم مهموس. 19. اح\ احتكاكي حلقي مهموس.
5. اض\ وقي أسناني مفخم مجهور. 20. اع\ احتكاكي حلقي مجهور.
6. اك\ وقي طبقي مهموس. 21. اه\ احتكاكي حنجري مهموس.
7. اء\ وقي حنجري مهموس. 22. ام\ أنفي شفتاني مجهور.
8. اج\ مزجي لثوي غاري مجهور. 23. ان\ أنفي لثوي مجهور.
9. اف\ احتكاكي شفوي أسناني مهموس. 24. ال\ جانبي لثوي مجهور.
10. اث\ احتكاكي بين اسناني مهموس. 25. ارا\ تكراري لثوي مجهور.

11. إذا احتكاكي بين اسناني مجهور. 26. أو شبه صائت شفتاني مجهور.

12. اس احتكاكي لثوي مهموس. 27. إي شبه صائت غاري مجهور.

13. ازا احتكاكي لثوي مجهور.

14. اص احتكاكي بين أسناني مفخم مهموس.

15. اظ احتكاكي بين أسناني مفخم مجهور.

ثم من حيث طريقة النطق فتنقسم الصوامت العربية إلى :

1. صوامت وظيفية : ا، ب، ت، د، ط، ض، ك، ق، ع، هـ

2. صوامت مزجية : اج

3. صوامت احتكاكية : اف، ث، ذ، س، ز، ص، ظ، ش، خ، غ، ح، ع، هـ

4. صوامت أنفية : ام، ن

5. صوامت جانبية: ال

6. صوامت تكرارية : ارا

7. صوامت شبه صائتة : او، ي

وأما الصوامت العربية من حيث مخرجها فتنقسم إلى :

1. صوامت شفتانية : اب، م، و

2. صوامت شفوية أسنانية : اف

3. صوامت أسنانية : ات، د، ط، ض

4. صوامت بين أسنانية : اث، ذ، ص، ط

5. صوامت لثوية : اس، ز، ن، ل، را

6. صوامت لثوية غارية : اج، شا

7. صوامت غارية : ايا

8. صوامت طبقيّة : اك، خ، غا

9. صوامت حلقيّة : اق، ح، ع ا

10. صوامت حنجريّة : اء، ها

و من حيث الهمس والجهر فتتقسم الصوامت العربية إلى :

1. صوامت مهموسة : ا ت، ط، ك، ق، ء، ف، ث، س، ص، ش، خ، ح، ها وعددها ثلاثة عشر صامتا.

2. صوامت مجهورة : ا ب، د، ض، ج، ذ، ز، ظ، غ، ع، م، ن، ل، ر، و، ي، ا وعددها خمسة عشر صامتا.⁴

2.2. الصوائت العربية :

الصوائت في اللغة العربية ستة هي :

1. الفتحة القصيرة : صائت وسطي مركزي غير مدور مجهور.

2. الضمة القصيرة : صائت عال خلفي مدور مجهور.

3. الكسرة القصيرة : صائت عال أمامي غير مدور مجهور.

4. الفتحة الطويلة : صائت منخفض مركزي غير مدور مجهور.

⁴دكتور محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية

السعودية، 1982 م ، ص : 38

5. الضمة الطويلة : صائت عال خلفي مدور مجهور.

6. الكسرة الطويلة : صائت عال أمامي غير مدور مجهور.

الصوائت العربية تنقسم إلى قسمين :

1. صوائت قصيرة وهي ثلاثة تظهر في كلمة سُمِحَ

2. صوائت طويلة : وهي ثلاثة تظهر في (كانوا شاكرين).

تقسيم الصوائت العربية إلى نوعين :

1. صوائت مُدَوِّرة : وهي التي تتدور معها الشفتان. وهي الضمة القصيرة والضمة الطويلة.

2. صوائت غير مدورة : وهي التي لا تتدور معها الشفتان. وهي بقية الصوائت.

وتقسيم الصوائت من حيث ارتفاع اللسان في الفم إلى ثلاثة أنواع:

1. صوائت عالية : وهي الكسرة القصيرة والكسرة الطويلة والضمة القصيرة والضمة الطويلة.

2. صوائت وسطية : وهي الفتحة القصيرة.

3. صوائت منخفضة : وهي الفتحة الطويلة.

ثم تقسيم الصوائت من حيث جزء اللسان الذي يشترك في نطقها إلى ثلاثة أنواع:

1. صوائت أمامية : وهي الكسرة القصيرة والكسرة الطويلة.

2. صوائت مركزية : وهي الفتحة القصيرة والفتحة الطويلة.

3. صوائت خلفية : وهي الضمة الطويلة والضم⁵ القصيرة.

ت. طريقة تعليم الأصوات.

لا شك أنه سيكون من الصعب على المتعلم المبتدئ أن ينطق العربية كما ينطقها أهلها. فمهما حاول وجدّ وأجاد فسيظهر من نطقه أنه ينطق العربية لغة ثانية. وسوف يختلف نطقه للمفردات عن نطق العربي. فهل يحق للمعلم أن يتساهل في هذا أم عليه أن يطلب من المتعلم أن ينطق العربية كما ينطقها أهلها تماما؟ للإجابة عن هذا السؤال، لابد من التمييز بين نوعين من الفروق :

1. الفروق الصوتية : يقصد بالفروق الصوتية ذلك الفرق الذي لا يحدث تغييرا في المعنى. فإذا نطق المتعلم اتا جاعلا إياها لثوية بدلا من كونها أسنانية، كان الفرق صوتيا لأنه لا يؤثر في المعنى. وإذا نطق المتعلم ادا جاعلا إياها لثوية بدلا من كونها أسنانية، كان الفرق صوتيا لأن لا يؤثر في المعنى. وإذا نطق المتعلم ارا العربية جاعلا إياها انعكاسية بدلا من كونها تكرارية، كان هذا الفرق صوتيا لا تأثير له على المعنى. ولهذا من الممكن للمعلم أن يتجاهل أخطاء من هذا النوع، ولا نقول إن عليه أن يشجع مثل هذه العادات. ولكن نقول إنه من الممكن تجاهلها أحيانا من أجل التركيز على أخطاء أكثر خطورة.
2. الفروق الفونيمية : يقصد بالفرق الفونيمي ذلك الفرق الذي يؤثر في المعنى. فإذا قال المتعلم (زال) بدلا من (سال) فهذا فرق فونيمي وخطأ فونيمي لأنه يؤثر في المعنى. والفرق بين ات،طا في اللغة العربية فرق فونيمي. وكذلك الفروق بين كل من الثنائيات الآتية : ات،دا، اد،ض،اك،ق،اث،ذا،اس،زا،اذ،ظ،اس،ص، اس،ش،اح،ها،اح،ع،اء،هـ. مثل هذه الفروق الفونيمية هي الفروق الهامة التي يجب عدم التساهل بشأنها، كما يجب التركيز عليها أثناء تعليم العربية ومفرداتها وأصواتها. أما الفروق الصوتية فيمكن غض النظر عنها في البداية من أجل التركيز على الأهم⁶.

⁵ نفس المرجع، ص : 43

⁶ نفس المرجع، ص : 50

ومع ذلك فعلى المعلم أن يكون القدوة في النطق في جميع الحالات. ولا بد من أن يعلم المتعلم الأصوات (الثنائيات الصغرى) قبل تعليمه التراكم اللغوية والمفردات. وذلك بخطوات التالية:⁷

1. الخطوة الأولى : الاستماع

يجب أن نضع في اعتبارنا أن أهم صفة في هذه التدريبات هي أن يكون النطق واضحا ومسموعا خاصة للمستويات التي في البداية، فمن المعتقد أنه لكي يفهم الطالب اللغة الأجنبية عليه أن يسمع هذه اللغة بدرجة أعلى من سماعه للغة الأم بما يساوي ثلاثة إلى خمسة أضعاف. لأن على الطالب أن يصغي لكل صوت هام.⁸

يستمتع الطالب في هذه المرحلة إلى الصوت من آلة التسجيل، في موقع واحد من مواقعه (مثلا مع الفتح في أول الكلمة) ويكون الاعتماد على الأذن فقد دون استخدام أي معين آخر. وبعد الاستماع مباشرة ينتقل إلى الخطوة الثانية.

إن مجرد سماع الطالب لهذه الكلمات من غير إدراك لمعناها يفيد كثيرا في القضاء على مشكلة من أعقد المشاكل في تعليم اللغة الأجنبية، وهي محاولة الطالب ترجمة كل العبارات التي يسمعها في اللغة الأجنبية إلى لغته بهدف فهمها. تتحدث ولقا رايفرز⁹ عن خطورة هذه المشكلة فتقول : " إذا أصبح من العادة أن يسأل الطالب عن مدى استيعابه عن طريق الترجمة إلى لغته الأم، فإن خطرا أكبر ينجم عن ذلك، فهو سيكتسب عادة تحليل عناصر أي منطوق من أجل مقارنته باقرب فئاته المناسبة له في لغته. ومن ثم فإنه لا يتعلم استقبال العبارات القصيرة، ومقاطع من العبارات الطويلة، كعناصر لها معان في ذاتها.

وهو أيضا لا يطور مقدرته في استماع وتسجيل الصوت المستمر وحفظه، فهو سيكون مشغولا، في تلقيه لأي عبارة ،

⁷ عبد الفتاح محجوب محمد، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها،

المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1993م \ 1413هـ ، ص : 40

⁸ Mackey W.F., *Language Teaching Analysis*, London : Longman, 1974,

h. 364

⁹ Rivers Wilga M, *Teaching Language Skill*, The University of Chicago, 1972, h. 145

بمعالجة المقطع الأول الذي سمعه من أجل أن يجد له تعبيراً في لغته الأم، في الوقت الذي كان يجب أن يكون انتباهه مركزاً تماماً في تكوين صورة سماعية عن المقطع الثاني وفي اختيار عناصره التي تربطه بالمقطع الأول.

ففي هذه الخطوة أي مرحلة الاستماع، وهي مرحلة تعرف لا يُسأل الطالب عن المعنى ولهذا فهو يركز كل حواسه في الاستماع إلى الصوت، وهذا مما يربي عنده المقدرة على الاستيعاب الأذني.

من أهم أهداف هذه المرحلة جعل الأذن أداة رئيسية وهامة في تعلم اللغة الأجنبية، فهذه المرحلة تساعد الطالب في اكتساب مثل هذه الأذن، فالطالب ليس أمامه مساعد آخر ليستعين به في معرفة " المنطوق " الذي يسمعه من جهاز التسجيل أمامه. ومن المعروف أنه " كلما زاد الاعتماد على المنظور في التعلم قلت المقدرة السمعية¹⁰ والعكس أيضاً صحيح فكما قل الاعتماد على النظر ازدادت المقدرة السمعية. ولهذا ففي هذه الخطوة من خطوات تدريس هذه (المادة) لا يعتمد الطالب على شيء سوى أذنه وهذا مما يقوي قدرته السمعية في التقاط المنطوق.

إن المقدرة على استقبال المنطوق وفهمه بالأذن فقط، تعتبر واحدة من العوامل الأساسية المميزة للنجاح في تعلم اللغة الأجنبية. هذه المقدرة تعتبر أكثر أهمية بصفة خاصة في منهج يركز على مهارات الكلام، فهي تؤثر في النطق وفي الافهام السمعي.

2. الخطوة الثانية : استخدام حاستي السمع والبصر.

في هذه المرحلة من مراحل تقديم الدرس يستمع الطالب إلى نفس التسجيل السابق ولكنه يستخدم في هذه الخطوة بالإضافة إلى الأذن حاسة البصر. يمكن أن تكون هذه المرحلة مرحلة تعزيز للمرحلة السابقة، فالطالب في هذه المرحلة يريد أن يتأكد من صحة ما سمعه في المرحلة الأولى.

¹⁰ Altman, H.B. & Politzer, R.L., *Individualizing Foreign Language Instruction*, Rowley Mass New Bury House Publisher, 1971, h. 150

كثير من الطلاب لا يستطيعون التقاط المعلومات عن طريق الأذن فقط، ولذلك يحتاجون إلى رؤيتها احتياجهم إلى سماعها. وأكثر الطلاب احتياجا إلى التثبيت البصري هم الذين تقل مقدرتهم السمعية لأنه يعتذر عليهم أن يحصلوا على تعزيز من الأمثلة المنطوقة. أما الطالب صاحب الأذن المرهفة فإن هذه المرحلة تعتبر مرحلة تعزيز عنده.

تقول رابفرز¹¹، هناك نوع من الطلاب يصبحون متوترين عندما يتوقعون أنهم سيعتمدون على آذانهم فقط. ونتيجة لهذا التوتر العاطفيان ما يستمعون إليه يأتي إلى آذانهم وكأن عليه غشاوة فيصبحون مروعين من جراء ذلك. وهذا الروح يقل من مقدرتهم في التفريق بين الأصوات.

لذلك كانت هذه المرحلة تعويضا لأمثال هؤلاء الطلاب. هناك ملاحظة تجدر الإشارة إليها، تتعلق بطباعة كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، فمثل هذه الكتب يجب أن تكتب بخط واضح، كما يجب أن تكون مُشكّلة. إن التشكيل في هذه المرحلة ضروري، لأن القواعد النحوية الضابطة للمعنى لم تصبح عادة عند الطالب بحيث يستطيع أن يقرأ العبارات والجمل قراءة صحيحة لكي يصل إلى المعنى المقصود. كذلك فإن الكثيرين منهم ربما لا يقرأون الكلمة قراءة صحيحة إن لم تكن مشكولة إذا لم تكن قد مرت عليهم من قبل، لأن آذانهم لم تعتد بعد على الموازين العربية بحيث تكون عاملا مساعدا في الوصول إلى القراءة الصحيحة للكلمة. لهذا فقد نسخ الجزء الخاص بالطالب من هذا الكتاب بخط اليد، وشكل، لكي يكون واضحا، وسهل القراءة، فلا يتشتت انتباه الطلاب المبتدئين وجهدهم في محاولة تمييز صور الحروف ومحاولة ضبطها.

3. الخطوة الثالثة : النطق الجماعي

ينتاب الطالب بعد الخطوتين السابقتين شعور قوي في أن يعرف إن كان يستطيع نطق هذا الصوت أم لا. ولهذا تأتي هذه الخطوة من الدرس لتحقيق له هذا الشعور.

¹¹Rivers Wilga M, *Teaching Language Skill*, op.cit., h. 140

وقد رئي أن يكون التردد جماعيا، حتى يتيح للطالب فرصة مناسبة لتجريب مقدرته النطقية دون خوف من الوقوع في الخطاء أمام الآخرين كما كان سيحدث إذا بدأنا بالنطق الفردي. وبذلك نكون قد وفرنا للطالب جوا نفسيا مريحا. فالنطق الجماعي يحقق ما يأتي :

1. يتيح فرصة طيبة للطلاب الخجلين.
2. فرصة لجميع الطلاب وكسبا للوقت.
3. فرصة للطلاب الممتازين لتقليد النطق الممتاز (آلة التسجيل)، ففي التدريب الفردي يقضي هؤلاء الطلاب معظم الوقت في الاستماع إلى زملائهم الأقل موهبة.

4. الخطوة الرابعة : النطق الفردي

الترديد الجماعياتي حدث في المرحلة السابقة لا يتيح بالطبع فرصة جيدة للمعلم ليعرف الطالب المخطئ، ولهذا فإن هذه المرحلة تحقق له ذلك. كما أنها مهمة للطلاب الذين مازالوا يجدون مشقة في نطق الصوت، فهي تتيح لهم مزيدا من الاستماع، وفرصا أكبر للمحاولات.

5. الخطوة الخامسة : تمارين نطقية على الصوت في جمل.

وهي التمارين على الصوت في جمل يتم فيها تكرار مكثف للصوت المعين، في جملة أو جملتين ، بهدف أن يحاول كل طالب قرائتها، فهي تكسبهم مقدرة حقيقية في نطق الأصوات في تسلسلها من غير تعثر أو إبطاء. وطريقة تدريسها هي :

1. استماع النص فقط.
2. استماع + نظر إلى المسموع في شكله الكتابي.
3. نطق جماعي.
4. نطق فردي.

يلاحظ أن الطالب يجدون متعة كبيرة في هذا التمرين، فكل واحد منهم يريد أن يبرهن أنه قد امتلك ناصية هذا الصوت، وأنه يستطيع أن ينطقه نطقا صحيحا، حتى ولو كان في هذا

المقروء صعوبة كبيرة. ولهذا فيمكن وصف هذا التدريب بأنه " لعبة لغوية " .

6. الخطوة السادسة : تمييز سمعي (للصوت في وضعه الطبيعي) .

يبقى بعد ذلك أن أشير إلى أنه يوجد في نهاية كل درس " موضوع " قصير يأتي فيه الصامت المراد تدريسه بصورة مكثفة، وفي مواقع مختلفة والهدف من ذلك – كما ذكرت سابقا – هو أن يلاحظ الطالب الكيفية التي يأتي فيها الصامت في الكلام المتصل بالتنغيم الذي يقتضيه الموقف فيندرب على نطقه في الكلام المتصل.

وحتى يمكن الاستفادة من هذا " الموضوع " في التمييز السمعي، تم تسجيله تسجيلا بطيئا يهدف إلى اسماع الطلاب جملا وأشباه جمل، ثم الطلب منهم محاكاة المنطوق (أي محاولة نطق ما سمعوه مرة أخرى) فمثل هذا التدريب يخلق عند الطالب أذنا مرهفة. إن امتلاك الأذن المرهفة كما يشير العلامة دانيال جونز ضروري لمتعلم اللغة من ناحيتين :

1. إذا كانت له أذن مرهفة فيمكنه أن يعرف إن كان بمقدوره أن ينطق الأصوات الأجنبية نطقا صحيحا أم لا .
2. تساعد مثل هذه الأذن في أن يفهم اللغة فور سماعه لها من ناطقها الأصليين : فهو يتذكر الكلمات فورا ولا يمكنه أن يخلط بينها. فامتلاك الأذن المرهفة يعنى الآتي :

1. المقدرة على التفريق بين الأصوات.
2. المقدرة على تذكر النوعية الأكوستيكية للأصوات الأجنبية.

3. المقدرة على تذكر الأصوات الأجنبية بسهولة وبثقة.
ومن أجل خلق أذن لغوية مرهفة، لابد من تمارينات منتظمة في الاستماع للأصوات.

7. الخطوة السابعة : تمارين تمييز سمعي كتابية.

في نهاية كل درس يقوم الأستاذ بإملاء الطلاب كلمات متشابهة ما عدا في صوتين، أو بإملاء كلمات تحتوي على

الصامت موضوع الدراسة، وذلك بهدف معرفة مدى تمييزهم الأذني للصوت، فقد يحدث أن ينطق الطالب الصوت نطقاً جميلاً وصحيحاً ولكن عندما تملأ عليه هذا الصوت فإنه يخطئ في كتابته. كذلك يمكن أن تعطيه ثلاث كلمات متشابهة وتطلب منه أن يحدد الكلمة التي ورد فيها الصوت المقصود هل هي الأولى أم الثانية أم الثالثة.... إلخ. التمرينات التي يرى الأستاذ أنها فعالة في تحقيق هذا الهدف.

ث. تصحيح الأخطاء النطقية.

إن استكشاف المعلم لأسباب الأخطاء يجعله يتجنب وقوع هذه الأخطاء، وعليه أن يحاول التغلب عليها من قوعها بالإكثار من التمارين المناسبة لكل خطأ. ولكن على المعلم أن يتأكد من أن الطالب يعرف محاولاته الأولى إذا كانت صحيحة أم لا، لأنه لو كانت خطأ ولم ينتبه إلى ذلك، نما عنده هذا الخطأ بدلاً من أن ينمو عنده الصواب.

توجد عند المتعلم ثلاث إمكانيات فيما يتعلق بتصحيح الأخطاء :

1. فهو قد يسمع خطأه ويصححه.
 2. وقد يسمعه ولا يصححه.
 3. وقد لا يسمعه وبالتالي لا يصححه.
- فعلى المعلم أن يتأكد من أنه سمعه وأنه يحاول أن يصححه وأن يهتم بالمدة بين الإجابة وتصحيحها. كلما طالّت المدة صعب تصحيح الخطأ، وكلما كان الوقت قصيراً بين الإجابة وإرشادات المعلم التصحيحية كان ذلك أفضل. هذا ويجب مراعاة أن لا يكون التصحيح مؤثراً مسار الدرس، أو صارفاً لانتباه الآخرين.¹²

اختلفت الطرق التعليمية في الكيفية التي يُقَوِّمُ بها النطق الخطأ، ولكن يمكن للمرء أن يخرج بهذا التصور عن عملية تقويم النطق. فيما يلي بعض الطرق التي يمكن بها تقويم النطق:

¹² Mackey, W.F., *Language Teaching Analysis*, London : Longman, 1974,

1. التكرار الدقيق للصوت، وهذه الدقة لا تتم إلا بالرجوع والاعتماد على آلة التسجيل. وذلك بهدف زرع الاختلاف الأكوستيكي في ذهن الطالب.
2. يمكن أن يتم التصحيح بوضع الصوت في أول أو في آخر الكلمة، لأن الصوت في هذين الموضعين يكون أكثر وضوحاً - في الغالب - عنه في وسط الكلمة.
3. طريقة المبالغة في الخطأ. لو أخطأ الطالب في الصوت (ح) مثلاً بأن نطقه (خ) فيمكنك أن ترجع به إلى نطق الصوت (هـ) ، وتنتقل به منه إلى الصوت (ح).
4. إسماع الطالب للصوت نفسه من طلاب آخرين.
5. الإشارة إلى مخرج الصوت (مثلاً وضع اللسان في الظأ والطاء والذاء).
6. توصيف الصوت من حيث الجهر والهمس.
7. توصيف مدى انفجارية الصوت، أو رخاوته.
8. تسجيل نطق الطالب ونطق الأستاذ، أو نطق أحد الطلاب ثم إسماعه التسجيلين، فهذا يتيح له فرصة مقارنة صوته مع غيره واكتشاف الخطأ فيه.

من التأكيد أن هذه الطريقة الأخيرة من أكثر الطرق فعالية في مجال تقويم النطق، غير أنها تأخذ وقتاً كبيراً من الزمن المقرر للدرس، لهذا يستحسن الرجوع إليها عندما تعجز المحاولات الأخرى عن تصحيح نطق الطالب. وعلى كل حال فأسلوب تصحيح الأخطاء يعتمد على الذوق الفني للمعلم، إلى حد كبير، في اختياره الوسيلة التي يراها مناسبة لتقويم نطق خطأ، فإذا افترضنا أن المعلم كان يدرس الفرق بين الكاف والقاف مثلاً ، لطلاب لغتهم الأم الإنجليزية فيمكنه أن يحصل على نتيجة حسنة بمجرد التقليد، وإذا لم يعط التقليد النتيجة المرجوة فيمكنه أن يستخدم قلماً، بأن يضعه على لسانه وينطق كلا من الصوتين ويلاحظ مدى تحرك الوريقة أو الريشة نتيجة لاندفاع الهواء الخارج بعد فك العقبة (المنطقة من الجهاز النطقي التي ينحبس عندها الهواء) ، فسيجد أن اندفاع الوريقة مع الكاف أقوى منه مع القاف.

وبإمكان المعلم استخدام أي شئ يراه مساعدا في تعريف الطالب بالنطق الصحيح للصوت، فإذا كان الطالب – على سبيل المثال – يجد صعوبة في تدوير شفثيه فاجعله يقوم بالصفير، أو يطفئ عود ثقاب موقد أمامه، ويمكنه أن يحدث صوتا كالصوت الذي يحدث عند الغرغرة لتتبان الغين، أو الإشارة إلى أن صوت الخاء يشبه الشخير... إلخ ما يخطر على فكر المعلم من وسائل مفيدة في هذا المجال.¹³

ج. الخلاصة

في ختام هذا البحث، سأذكر النقط التي توصلت إليها، وهي :

1. تنقسم الأصوات العربية إلى الصوامت والصوائت. من المفيد لمعلم العربية أن يعرف صوامت اللغة التي يعلمها وأن يعرف طريقة نطق كل صامت ومخرجه وحالته من حيث الهمس أو الجهر قبل ابتداء عملية التدريس لأصواتها.
2. إن تعليم الأصوات العربية للناطقين بغيرها لا بد من تدريب نطق مكثف ومع ذلك فعلى المعلم أن يكون القدوة في النطق في جميع الحالات.
3. ولا بد من أن يعلم المتعلم الأصوات (الثنائيات الصغرى) قبل تعليمه التراكم اللغوية والمفردات. وذلك بخطوات التالية: الاستماع ، واستخدام حاستي السمع والبصر، والنطق الجماعي ، والنطق الفردي، وتمارين نطقية على الصوت في جمل، وتمييز سمعي (للصوت في وضعه الطبيعي)، وتمارين تمييز سمعي كتابية، وتصحيح الأخطاء النطقية.

¹³ عبد الفتاح محجوب محمد، المرجع السابق، ص : 45

لائحة المصادر

عبد الفتاح محجوب محمد، إعداد عن تذليل أصوات اللغة العربية التي تشكل صعوبة على الناطقين باللغة الإنجليزية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 1983م.

_____ ، تعليم وتعلم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1993م \ 1413هـ.

كمال إبراهيم بدري، الدكتور، علم اللغة المبرمج الأصوات والنظم الصوتي مطبقا على اللغة العربية، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود، الرياض، دت.

محمد علي الخولي، دكتور، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982 م.

Altman, H.B. & Politzer, R.L., *Individualizing Foreign Language Instruction*, Rowley Mass New Bury House Publisher, 1971.

Mackey W.F., *Language Teaching Analysis*, London : Longman, 1974.

Rivers Wilga M, *Teaching Language Skill*, The University of Chicago, 1972.