أهمية الوعي الصوتي في إعداد معلم الفصل في كلية التربية طرابلس

ليلى عبدالرزاق الزقوزي / قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، كلية التربية طرابلس، جامعة طرابلس، طرابلس، ليبيا.

بريد الكتروني : L.alzaquzy@uot.edu.ly

الملخص:

تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في المحيط المحلي للبحث العلمي، التي تندرج في مجال الدراسات اللسانية التطبيقية؛ لاهتمامها بتعليم اللغة، وعادة ما يهتم هذا النوع من العلوم بدراسة طرائق تعليم اللغات الأجنبية، أو تعليم العربية لغير الناطقين بها، وترى الباحثة أن اللغة العربية يمكن أن تعلم للناطقين بها بالطريقة ذاتها التي تعلم بها لغير الناطقين بها؛ لأن اللغة الأم صارت بعيدة عن العربية الفصحى في أصواتها، وبنى كلماتها، وتراكيبها وقواعد تلك التراكيب، إلى درجة أن التغيرات طالت معاني الكلمات، والعلماء قديما عندما علموا القرآن للأعاجم – وكان بلغة لا ينطقونها– اتخذوا منهجا لسانيا ضم جميع جوانب اللغة من أصوات وصرف ونحو ومعان، وكتاب سيبويه خير دليل على اجتماع مستويات اللغة كلها في دائرة التنظير لتعليم العربية، وكان للجانب الصوتي نصيب وافر من اهتمام علماء التجويد والقراءات؛ لأنهم أرادوا نقل القرآن الكريم كما نزل علي نبينا الكريم ﷺ، فوصفت مؤلفاتهم الصوت مفردا ومركبا مع غيره، وما يطرأ عليه من تغيرات، والأصول التي تحكم تلك التغيرات حسب اللغات العربية المنتشرة آنذاك، وما زالت الكتاتيب إلى يومنا هذا تمارس هذا النهج في تعليم القرآن والخطب والأناشيد الدينية، أما المؤسسات التعليمية الأخرى فابتعدت عنه لتتخبط باستيراد مناهج تعليمية من هنا وهناك، وصار الطالب العربي محل تجارب تلك المناهج.

وهذا البحث يطالب بالعودة إلى التوعية الصوتية في تعليم العربية، وأخذ العبرة من علماء التجويد والقراءات الذين حافظوا على القرآن الكريم أصواته وكلماته وتراكيبه قرونا عدة.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، اللسانيات التطبيقية، معلم الفصل، كلية التربية طرابلس.

The importance of phonological awareness programs in preparing the classroom teacher at the College of Education, Tripoli

ABSTRACT

This study is one of the few studies in the local environment of scientific research, which falls within the field of applied linguistic studies. Because of its interest in language education, and this type of science is usually concerned with studying methods of teaching foreign languages, or teaching Arabic to non-native speakers. The researcher believes that

the Arabic language can be taught to native speakers in the same way that it is taught to non-native speakers; Because the mother tongue become far from classical Arabic in its sounds, its word structures, its structures and the rules of those structures, that changes affected the meanings of words, and scholars in the past when they taught the Qur'an to non-Arabs - and it was in a language they did not speak - they took a linguistic approach that included all aspects of the language from sounds and morphology grammar and meanings, that Sibawayh's book is the best evidence of the meeting of all language levels in the circle of theory for teaching Arabic, and the phonetic aspect had an abundant share of the attention of scholars of intonation and readings. Because they wanted to transmit the Noble Qur'an as it was revealed to our noble Prophet, so their books came describing the sound singly and compound with others, and the changes that occur to it, and the principles that govern those changes according to the Arabic languages spread at the time, and the education in mosques still practice this approach in teaching the Qur'an, sermons and religious chants to this day. As for other educational institutions, they moved away from it, floundering by importing educational curricula from any ways, and the student became the subject of experiments with those curricula.

This research demands a return to phonological awareness in teaching Arabic and taking a lesson from the scholars of intonation and recitations who preserved the Qur'an's voices, words and structures for many centuries.

key words: Phonological Awareness, Applied Linguistics, Classroom Teacher, College of Education, Tripoli.

مقدمة:

مازالت اللغة العربية تواجه تحديات داخلية وخارجية أوهت الألسنة الناطقة بها، ومن تلك التحديات قصور طرائق التدريس التي طبقت في السنوات الأخيرة لتعليم اللغة العربية؛ إذ فشلت في تحقيق أهدافها في إعداد طلبة يتكلمون لغة عربية سليمة المخارج والتراكيب يعبرون بها عن حاجاتهم العلمية والاجتماعية المختلفة، فكان على الباحثين أن يفكروا في طرائق وأساليب تمكّن الطالب من امتلاك ناصية هذه اللغة المقدسة، التي ارتبط تعلمها بشعائر ديننا ومناسكه، وتكاثرت

النظريات الحديثة التي تنتقد تلك الطرائق والأساليب، وتدعو إلى اتخاذ نهج جديد باستثمار الأساليب الغربية الحديثة، ومع ذلك لم توجد الحل الذي يمكن تطبيقه وتعميمه على مؤسسات التعليم الأساسي؛ لاتجاه أغلب الباحثين إلى الجانب النظري، فـــ"تعليمية اللغة العربية لا يستقيم لها موضع إلا بتوفر نظريات وإجراءات تطبيقية" (بنضياف وبلعابد، صفحة 44)، وهذا ما سعت إليه هذه الدراسة.

وتعليم أي لغة يندرج تحت علم اللسانيات التطبيقية؛ لاحتياج معلم اللغة إلى الوعي بمفردات المجال اللساني، حتى يتمكن من إيصال اللغة بجزئياتها التي تندرج تحت قواعدها وضوابطها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وقد ينصرف الذهن إلى تعليم اللغات الأجنبية عند ذكر مصطلح اللسانيات التطبيقية، ذلك لأن "طرائق اكتساب اللغة ولا سيما الأجنبية منها من أهم أشغولات المهتمين باللسانيات التطبيقية" (يونس، 2004، صفحة 15)، ويمكن القول أن تعليم العربية صار مضاهيا لتعليم اللغات الأجنبية عندما صارت العربية ليست اللغة الأم للناطقين بها، ويقدم هذا البحث جزءا من هذه الضوابط التي ينبغي لمعلم العربية أن يكون واعيا بها عند تعليم الصفوف الأولى.

ولاهتمامي بإعداد معلمي الفصول الأولى في قسم معلم الفصل في كلية التربية طرابلس وتعاوني مع القسم عدة سنوات مضت، اكتشفت بعض السلبيات التي لحقت ببرنامج القسم خلال السنوات الماضية، منها توحيد مقرر اللغة العربية المقدم لهذا القسم مع مقرر الأقسام الأخرى، ولا شك في أن معلم الفصل تختلف حاجته عن حاجة معلم المواد الأخرى من قواعد وأسس اللغة العربية؛ فحاجة معلم المواد الأخرى التعلم وتقويم أسلوبه في القراءة والكتابة، في حين معلم الفصل حاجته تتعدى ذلك إلى تنمية مهاراته التعليمية للغة العربية، فكانت الحاجة إلى دراسة برنامج إعداد

معلم الفصل وبيان جدواه التي تعود على العملية التعليمية أمر لا مناص منه، والتفكير في برنامج جديد لإعداده وصقله حتى يتمكن من نقل مهاراته اللغوية إلى الأجيال القادمة، فتلخصت أسباب البحث في هذا الموضوع في النقاط الآتية:

أ- البعد عن الواقع المعيش في المؤسسات التعليمية الحديثة، وندرة الدراسات التطبيقية الإجرائية التي تسهم في تطوير هذا الواقع.

ب-ضعف المخرجات من معلمي الفصل المؤدي إلى ضعف مستوى تلاميذ الصفوف الأولى في تعلمهم اللغة العربية، ما جعل قسم معلم الفصل يطالب قسم اللغة العربية بإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة التعليمية.

فاستهدفت هذه الدراسة ما يلي:

1- سد العجز في الدراسات التطبيقية بتصور برنامج إجرائي تطبيقي يعين معلم الفصل في العملية التعليمية.

2- دراسة برنامج معلم الفصل وتحديد نقاط الضعف فيه ومحاولة إيجاد خطة إجرائية لتطوير مخرجات القسم بالتركيز على التوعية بالجانب الصوتي المستوى الأول للتحليل اللغوي.

3- جذب انتباه الجهات المسؤولة عن المناهج لوضع وسائل إرشادية تعين معلمي الفصول في مدارس التعليم الابتدائي، وإتاحتها لمعلم الصفوف الأولى وتيسير الحصول عليها.

والأسئلة التي يطرحها هذا البحث هي:

1- ما أهمية تطوير مستوى الوعي الصوتي لمعلم الفصل في كلية التربية/ طرابلس؟

2- ما نقاط الضعف في البرنامج المقدم لمعلم الفصل في كلية التربية/ طرابلس؟

3- كيف يمكن علاج نقاط الضعف في البرنامج؟

حاولت الإجابة عن هذه الأسئلة في هذه الدراسة التي قسمتها إلى ثلاثة مطالب يجيب كل مطلب فيها عن سؤال: فالمطلب الأول يضم تحديد مفهوم الوعي الصوتي، وتأصيل هذا المفهوم، وبيان جدواه وأهميته من خلال العودة إلى تاريخ تعليم العربية، وتناول المطلب الثاني دراسة برنامج معلم الفصل في كلية التربية، وتقييمه من حيث تركيز الوعي الصوتي في مقرراته، ثم وضعت في المطلب الثالث خطة لتكثيف الوعي الصوتي في برنامج معلم الفصل كلية التربية طرابلس.

ولم تكن هذه الدراسة الأولى من نوعها على مستوى الوطن العربي، فقد استفدت من بحث أهمية الوعي الصوتي في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي، من دولة الجزائر، وبحث فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضة لخطر صعوبات القراءة والكتابة، من دولة مصر، وبحث فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة، من سلطنة عمان، أما على المستوى المحلي فلم أطّلع على مثل هذه الدراسات التي تلمس الواقع التعليمي في بلادنا.

أولا- مفهوم الوعي الصوتي وأهميته في تعليم اللغة العربية

1- مفهوم الوعي الصوتي (phonological Awareness):

مصطلح الوعي الصوتي مركّب من كلمتين (الوعي)، (الصوتي)، والمقصود بالوعي لغة: الحفظ بالقلب والإضمار، وفي الصحاح: "وَعَاهُ أي حفظه، ووَعَيْتُ الحديث أَعِيهِ وَعْيًا ... ﴿وَاللهُ

أَعْلَمُ بِمَا يُوعُونَ﴾ [الانشقاق:23]؛ أي يضمرون في قلوبهم من التكذيب" (الجوهري، 1979، صفحة 2525)، وفي اللسان: الوعي " حفظ القلب الشيء، وَعَى الشيء، والحديث يَعِيهِ وَعْيًا وَأَوْعَاهُ حفظه وفهمه وقبله" (الإفريقي، لا ت، صفحة 275/20)، والصوت الجرس (السابق، صفحة 362/2)، وهو "آلة اللفظ والجوهر، الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منثورا إلا بظهور الصوت، ولا تكون الحروف كلاما إلا بالتقطيع والتأليف" (الجاحظ، 1998، صفحة 79/1).

وهو في الاصطلاح "إستراتيجية في التفكير في بيئات اللغة على المستوى الصوتي من حيث مكوناتها" (مهديوي، 2020، صفحة 17)، وقُسّم إلى مستويين الأول- يشير إلى القدرة على أداء المهام التي تتطلب التعامل مع الفونيمات (phonemes)، من ذلك تحليل الكلمات إلى فونيمات وتركيب الفونيمات إلى كلمات، والثاني- يشير إلى القدرة على أداء مهام الوعي الصوتي بأكثر من عملية معرفية في الوقت نفسه، ومنه المزاوجة بين الكلمات التي تتشابه في إحدى الفونيمات أو حذف وزيادة بعض الأصوات على الكلمة (نور الدين وعمر، 2021، صفحة 16).

ويعد هذا المصطلح من المصطلحات الحديثة التي ظهرت في الدراسات اللسانية الحديثة التي تستهدف تطوير تعليم اللغة باستخدام علوم اللسانيات الحديثة، وبالنظر في تراثنا العلمي نجد أن العرب قديما قد استخدموا مفهوم هذا المصطلح عند تعليمهم القرآن للأعاجم الذين لا يعرفون أصوات اللغة ورموزها، عن طريق توعيتهم بأصوات العربية وضوابطها في علوم العربية المتنوعة، قال الجاحظ: "إن البيان يحتاج إلى تمييز وسياسة، وإلى تدريب ورياضة، وإلى تمام الآلة وإحكام الصنعة، وإلى سهولة المخرج ومهارة النطق وتكميل الحروف وإقامة الوزن" (الجاحظ،

1998، صفحة 14/1)، وإذا حللنا هذه العبارة التي ساقها الجاحظ بعناية فائقة نجد أن الإلمام بزمام اللغة والبيان يعتمد على امتلاك المتعلم موهبة التمييز التي يمكن تطويرها بالتدريب والرياضة، وامتلاكه الآلة السليمة التي يحكم بها النطق السليم، إلى جانب امتلاكه: سهولة المخرج، ومهارة النطق، وتكميل الحروف، وإقامة الوزن، فهو يقدم لمتعلم اللغة والبيان برنامجا صوتيا يعتمد على عدة مهارات: مهارة التمييز وهي شرط لمعرفة أصوات اللغة المدروسة، ومهارة النطق بإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة دون عي وصعوبة نطق، وتكميلها بإعطائها ما تستحق من الصفات، إلى جانب مهارة إقامة الوزن للكلام ويشمل ذلك تقطيع الكلام صوتيا، وتقفيته، وإعطائه النغمة المطلوبة للنطق الصحيح، والمهارات العملية التي يحكم بها المتعلم الصنعة المتمثلة في التدريب ورياضة الألسن، وكل ذلك يدخل في مفهوم مصطلح الوعي الصوتي الحديث الذي ارتبط بالجانب التعليمي خصوصا في الصفوف الأولى لتعليم اللغات.

2- أهمية الوعي الصوتي في تعليم اللغة العربية:

اعتنت كتب تجويد القرآن الكريم التي تستهدف تعليم كتاب الله -تعالى- بالمسائل الصوتية، فكانت هذه المؤلفات "عونا لأهل تلاوة القرآن على تجويد ألفاظه وإحكام النطق به وإعطاء كل حرف حقه من صفته، وإخراجه من مخرجه" (القيسي، 1996، صفحة 51)، فاختاروا الطريق الصحيح الذي استطاعوا به أن ينقلوا أصوات العربية كما نطقت عبر آلاف السنين، فنجد في هذه المؤلفات "تفسير الحروف ومخارجها، وصفاتها وألقابها، وبيان قويها وضعيفها، واتصال بعضها ببعض، ومناسبة بعضها لبعض، ومباينة بعضها لبعض" (السابق)، ولا شك أن تعليم أي كلام لا يكون إلا بمعرفة دقائقه الصوتية، حتى يتسنى للمتعلم إدراكه وترديده ومن ثم إتقانه، ونحن في عصرنا هذا نرى طلابنا ممن دخلوا وتعلموا في الكتاتيب على مهرة الشيوخ هم أفصح نطقا من الذين لم يحفظوا القرآن الكريم، ولأن حفظ القرآن لا يتأتى لمتعلمه إلا بأن ينطق الأصوات كما نقلت عن رسول الله ﷺ، فهو مجبر بأن يعي الأصوات التي ينطق بها القرآن الكريم، وما يجاور

كل صوت، وما مدى تأثير هذا التجاور، وكيفية الابتداء بالصوت، والوقف عليه، وكل ما يتعلق بهذا الجانب.

وابتعاد تعليم العربية بطريقة توعية الجانب الصوتي للمتعلم كان السبب في ضعف مستوى التلاميذ في المراحل الدراسية الأولى، فنطق المعلم للأصوات من مخارجها يجعل المتلقي يميّز بين المتشابهات لفظا والمتشابهات كتابة، ولو نطق المعلم مثلا الذال والثاء والظاء من مخارجها الصحيحة مفرقا بينها وبين نطق الدال والتاء والضاد، لاستطاع التلميذ أن ينقل هذا الاصوات كما نطقها معلمه إذا اهتم المعلم بتوضيح نطقها، وهذا ما لا نجده في قراءة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي فهم لا يميزون بين الذال والدال، ولا بين التاء والثاء، أو بين الظاء والضاد، وقد يستشرى هذا الداء الصوتي لدى طلبة الكتاتيب، إذا لم يهتم محفظو القرآن بتوعية الحافظين صوتيا باختلاف هذه الأصوات.

والدراسات الحديثة المنادية ببرامج الوعي الصوتي صار لها صدى مسموع في علاج صعوبات القراءة، فيتجنب المتعلم "صعوبات فك الترميز إلى حد ما بالاعتماد على الوعي الصوتي (phological awareness)، فتعلم القراءة في المستوى الأساسي يتطلب من الطفل تأسيس مجموعة من الرسومات التخطيطية بين حروف تهجئة الكلمة (الكلمات المطبوعة) (graphemes) وأصوات الحديث (phonemes) (الفونيمات للكلمات المنطوقة)" (الفارسي وإمام، 2017، صفحة 316)، ويمكن إدراج ما عليه التلميذ العربي من تأخر في مستوى القراءة الصحيحة تحت تصنيف من لديه صعوبات في القراءة؛ لأنه لا يستطيع أن يفك الترميز بصورة نطقية سليمة، ما يجعله في حاجة إلى معالجة صوتية تمكنه من القراءة بشكل مرضٍ.

وقد استطاع الغرب في الآونة الأخيرة نشر لغتهم بطرق عدة تميزت ببرامج تدريبية لتحسين القراءة باستخدام الوعي الصوتي (السابق، صفحة 322)؛ لأن العلاقة بين الوعي الصوتي وتهجئة الكلمات في المراحل الأولى من التعليم علاقة قوية، وأن مهارات الوعي الصوتي مرتبطة بالقدرة الأولية على القراءة، فلم لا يعود معلمو العربية إلى تراثهم الذي أفاد منه الغرب، ويعيدون مجد العربية بالاهتمام بالوعي الصوتي في تعليمها؟

ثانيا– الوعي الصوتي في برنامج اللغة العربية لمعلم الفصل كلية التربية/ طرابلس

قسم معلم الفصل هو أحد الأقسام التربوية بكلية التربية طرابلس التابعة لجامعة طرابلس تأسس 1996م، وكان يتبع معهد إعداد المعلمين، وحوّلت هذه المعاهد بقرار 118 الصادر سنة 1373 و. ر إلى كلية إعداد المعلمين وضمت إلى جامعة طرابلس، ثم صارت كلية التربية 2007م، ويمنح القسم خريجيه درجة (الليسانس) بعد اجتيازه 124 وحدة من المقررات العامة والتربوية والتخصصية. (https://uot.edu.ly/edt/el/).

ومقرراته في تعلم اللغة العربية تشمل الآتي:

1–مقرر اللغة العربية 1: ويشمل المفردات الآتية: الكلمة: معناها، أقسامها– علامات الاسم، والفعل، والحرف– أنواع الاسم أنواع الفعل– التاء المربوطة والمفتوحة – الفرق بين الأصوات المتقاربة – الهمزة الابتدائية.

2–مقرر اللغة العربية 2: ومفرداته: المبني والمعرب– أحوال الإعراب، وعلاماته الأصلية والفرعية – أحكام الهمزة المتوسطة والمتطرفة – الألف اللينة– كتابة الطلب .

3- مقرر اللغة العربية 3: وبه المفردات الآتية: الجملة الفعلية – أحكام العدد – الحذف والزيادة – علامات الترقيم – الكشف عن المعاجم – كتابة التقارير والطلبات.

4- مقرر اللغة العربية 4: ويحتوي على: الجملة الاسمية – أحكام العدد – أسلوب الاستفهام – الفصل والوصل – كتابة الرسائل – الأخطاء الشائعة.

5- مقرر التطبيقات اللغوية: ومفرداته: مخارج الأصوات وصفاتها – الحركات وحروف المد– التقطيع الصوتي للمفردات – اللام الشمسية والقمرية – التاء المربوطة والمفتوحة – التنوين – أجزاء الجملة – التطبيق على الهمزة – علامات الترقيم – تشكيل الحروف داخل الكلمة.

(https://uot.edu.ly/edt/el/programdetails.php?id=10)

مما سبق يتبين أن البرنامج يحتوي على بعض المفردات في الجانب الصوتي، التي تتجلى في الآتي:

1- مقرر اللغة العربية 1: به درس الأصوات المتشابهة نطقا وكتابة، ودرس التاء المربوطة والمفتوحة، ودرس الهمزة الابتدائية، والمعلومات في هذه المادة تدرس لجميع التخصصات، وأهداف المقرر لطالب قسم معلم الفصل تختلف عن أهدافها لطلاب الأقسام الأخرى؛ لأنه سيعلّم غيره هذه المعلومات، في حين أن طلبة الأقسام الأخرى تكون استفادتهم منه آنية يقوّمون به كتابتهم وقراءتهم فحسب، ومع ذلك فهي تعطى لطالب معلم الفصل كما تعطى لغيره، قواعد مجردة من التطبيق على أمثلة صوتية، والأحرى أن يمكنه المقرر من الوعي بالجانب الصوتي للأصوات المتشابهة، وما تؤول إليه التاء عند الوقف، كما يمكنه من تصور كيفية تدريس مثل هذه الدروس للمراحل الأولى، والتوعية برمز الهمزة الذي يختلف

أثناء كتابته بين همزة الوصل والقطع، ويختلف نطقه أثناء الوصل والابتداء بشكل يمكنه من تعليمه.

2- مقرر اللغة العربية 2: به درس أحكام الهمزة المتوسطة والمتطرفة وهي كالابتدائية في وجوب توعية معلم الفصل بالجانب الصوتي وربطه بالجانب الكتابي لها، مع التطبيق على كلمات تمكن الطالب المعلم أن يستفيد منها كأمثلة لتعليم اللغة أثناء تخرجه.

3- مقرر اللغة العربية 3: ويحتوي على درس الحذف والزيادة في كتابة بعض الكلمات، وهو من الدروس المهمة؛ إذ تختلف بعض رموز الكلمات مع نطقها، فيعي معلم الفصل هذا الجانب الصوتي؛ ليتمكن من رصد هذه الكلمات عند تعليمه اللغة.

4- مقرر اللغة العربية 4: ليس به إلا درس الفصل والوصل ويعطى لمعلم الفصل كغيره من الأقسام، دون التطرق إلى الجانب الصوتي القرائي المتعلق بالوقف عليها.

5- تطبيقات لغوية: اعتنى قسم اللغة العربية بتعويض المفردات الصوتية لمعلم الفصل في مادة التطبيقات اللغوية، فضمت مخارج الأصوات وصفاتها، والفرق بين الحركة والمد، وبين اللام الشمسية والقمرية، والتاء المربوطة والمفتوحة، والتنوين وضبط الكلمة وتشكيلها، مع إضافة التقطيع الصوتي للكلمات، وهي من أهم الموضوعات الصوتية التي تعين معلم الفصل على تعليم القراءة بتقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية ثم التدريب على تجميعها لتكوين كلمات، وكل هذه المعلومات يفترض أن يكون قد استوعبها معلم الفصل خلال السنوات السابقة ليقوم بتطبيقها في هذه المادة على مناهج الصفوف الأولى، ولكنها تدرّس كأنها مادة من مواد اللغة العربية النظرية؛ لأن معلم الفصل في حاجة إلى معرفة الجانب النظري لهذه المفردات، وهو ما كان يجب أن يدرسه في مادة اللغة العربية 1 ، 2، 3، 4.

(https://uot.edu.ly/moduledescription.php?module=CT)

ومن التحليل السابق يتبين أن هذه المفردات لا تكفي لتوعية معلم الفصل بأهمية دراسة مفردات علم الأصوات مادة أساسية؛ تعينه في مجال عمله المتوقع بعد تخرجه من القسم، وأن معلم الفصل في حاجة إلى برنامج تكثيف الوعي بمخارج وصفات أصوات اللغة التي سيعلّمها للصفوف الأولى، وبكيفية تركيبها وتجاورها لتكوين كلمات اللغة، ومدى تأثير وتأثر الأصوات بعضها ببعض، وبطريقة تحليل الجملة إلى كلمات، والكلمة إلى أصوات ومقاطع صوتية، وإعطاء الكلام ما يستحق من النبر والتنغيم وقفا ووصلا، إلى جانب توعيته إجرائيا بكيفية الإفادة من هذه المعلومات في تعليم العربية للمستوى الأول من التعليم الأساسي.

ثالثا– مقترح لتكثيف الوعي الصوتي في إعداد معلم الفصل:

تبين مما سبق أن البرنامج التعليمي لإعداد معلم الفصل يفتقر إلى كثافة الوعي الصوتي، في الوقت الذي يحتاج فيه تعليم اللغة العربية إلى توعية التلاميذ في المراحل الأولى بأصوات اللغة، وهذا من شأنه أن يغذي فيهم إدراكهم العلاقة بين الرموز المكتوبة وما يقابلها من أصوات فيقرؤون ما يرونه قراءة صحيحة، ويكتبون ما يملى عليهم كتابة سليمة، وافتقار معلم الفصل إلى خطط إجرائية لتعليم اللغة العربية جعل مستوى التعلم للصفوف الأولى متدنيا قرائيا وكتابيا، علما بأن الأهم في جدوى تعليم اللغة التعليم الأساس الذي يستمر مع الطالب في المراحل المتقدمة؛ لذلك كانت الحاجة لهذه الخطط ملحة لهداية معلم الفصل إلى الطريقة الإجرائية، التي تمكنه من سلوك السبل الصحيحة لتعليم اللغة العربية.

واقترحت في هذه الدراسة الخطة الإجرائية الآتية لتعديل برنامج اللغة العربية لمعلم الفصل بوضع برنامج للوعي بأصوات العربية في أربع مقررات:

1- مقرر اللغة العربية 1:

يشمل مستوى الوعي بتشابه الوحدات الصوتية، والمقصود بالوحدات الصوتية (الفونيمات) "أصغر وحدة صوتية يؤدي استبدالها إلى تغير معنى الكلمة" (مالمبرج، صفحة 229) ، وتنقسم إلى صوامت وصوائت:

أ- الصوامت:

الصامت: "هو الصوت الذي ينحبس الهواء في أثناء النطق به في أية منطقة من مناطق النطق انحباسا كليا أو جزئيا" (أنيس، لا ت، صفحة 27). وقد لاحظ الأقدمون التقارب بين بعض الأصوات، فميّزوا بينها بالتركيز على صفاتها، قال سيبويه: " ولولا الإطباق لصارت الطاء دالا والصاد سينا والظاء ذالا ولخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس شيء من موضعها" (سيبويه، 1988، صفحة 436/4)، إذن الأصوات قد تتفق في المخرج، ولكنها تؤدي وظائف مختلفة إذا تنوعت صفاتها؛ فلذلك يجب تحقيق الصفات للأصوات لئلا تحل بعضها محل الأخرى؛ فتأخذ وظيفتها.

وقد تتغير صفة الصوت نفسه بين نطقه منفردا أو داخل الكلمة كما هو في نطق الصوت المهموس، قال ابن جني:" وذلك لأن من الحروف حروفا إذا وقفت عليها لحقها صويت ما من بعدها، فإذا أدرجتها إلى ما بعدها ضعف ذلك الصويت وتضاءل للحس نحو: اِح، اِص، اِث، اِف، اِخ، اِك فإذا قلت: (يحرد) و(يصبر) و(يسلم) و(يثرد) و(يفتح) و(يخرج) خفي ذلك الصويت، وقل

وخف ما كان له من الجرس عند الوقوف عليه" (جني، لا ت، صفحة 57/1). فالصوت المهموس تكتمل فيه صفة الهمس إذا وقف عليه وتتضاءل عند النطق به وسط الكلمة؛ لتهيؤ عضو النطق للصوت التالي، coarticulation (الغامدي، 2001، صفحة 131).

وعلى معلم الفصل أن يعي صوتيا مخارج الصوامت التي تتكون منها الكلمات، ويعي جيدا ما الذي يميزها عن غيرها صوتا وترميزا، وكيف تكتسي صفاتها كاملة، وتعطى له أمثلة من واقع اللغة باستبدال الفونيمات المتشابهة نطقا أو كتابة، وكيف يؤثر ذلك على دلالة الكلمات، وقد أولى تروبتسكوي اهتماما كبيرا بالعلاقات الاستبدالية بين الفونيمات فوازن بينها معتمدا على السمات التي تميز إحداها من الأخرى، وأشار إلى أنواع التقابلات التي تقع بينها وهي:

- التقابل الخاص (distinctive opposition) : ويكون حينما يكون المميز سمة واحدة كتمييز الدال عن التاء بالجهر.
- التقابل التدرجي (gradual opposition) : ويكون الاختلاف بين الفونيمين ناتج عن سمة التدرج كالفرق بين الفتحة والألف.
- التقابل المتكافئ (equivalent opposition) : ويكون بين الفونيمات المتشابهة في صفاتها فتنتمي إلى مجموعات كانتماء التاء والكاف إلى الفونيمات الشديدة المهموسة (يونس، 2004، صفحة 76، 77).

والتمييز بين الفونيمات يتبعه تمييز الألفونات (Allophons) التي تتجزأ عن الفونيمات نتيجة لتجاورها مع فونيمات أخرى تؤثر فيها صوتيا، ومع ذلك لا تؤثر في دلالة الكلمة كالتفخيم والترقيق

مثلا، وأن يعي ضوابط الكلمة الصوتية أثناء تشكلها وتركيب الأصوات وتجاورها، وما يحدث فيها من تغيرات صوتية كالإدغام والإبدال، وأن يعي الثنائيات الملبسة لهذه الأصوات والتي تتمثل في:

- الثنائية السمعية للأصوات: وتتمثل في تشابه الوحدات القريبة المخارج مع اختلاف بعض الصفات، نحو : السين والصاد، الظاء والضاد، التاء والطاء، الميم والنون ...إلخ.
- الثنائية البصرية للأصوات: تتمثل في تشابه كتابة بعض الأصوات، مثل: الدال والذال (د ذ)، والسين والشين (س ش) الصاد الضاد...إلخ.
- ثنائية زمن الصامت: وتتمثل في الصوت المشدد والفرق بينه وبين الصوت المخفف من حيث الزمن وكيفية النطق به مشددا، وهذه العملية تسمى بالإدغام، وهو "أن تأتي بحرفين ساكن فمتحرك، من مخرج واحد، من غير فصل، ويكون في المثلين والمتقاربين" (الإستراباذي، 1982، صفحة 234/2)، كما يجب أن يعي أن الصوت المشدد هو عبارة عن صوتين أدخل أحدهما في الآخر، فيستطيع تعليل الشدة التي تأتي بعد اللام الشمسية، كما يستطيع تحليل مقاطع الكلمات بشكل صحيح؛ لما للصوت المدغم من أهمية في تكوين مقاطع الكلمات.
- ثنائية الأصوات الديجلوسية (diglossic): وهي التي لا توجد في لهجته الأم، وتمثل ازدواجا لغويا لناطق اللغة (https://ar.m.wikipedia.org/wiki/) كما هو الحال في أصوات: الثاء والذال والظاء في اللهجة الليبية، فهي غير موجودة، ويحتاج الطفل إلى توعيته بها، والتفريق بينها وبين الأصوات التي يستبدلها بها في لهجته.

كل هذا يجب أن يتناوله معلم الفصل في دراسته للغة العربية؛ ليتمكن من الوعي التام بها، ومن ثمَّ يوجّه إلى كيفية تعليم هذه الأصوات للمستويات الصفية الأولى، فينقل مداركه الصوتية عن طريق الأمثلة التي يستقيها من مراحل دراسته وإعداده.

ب-الصوائت:

الصائت هو "الذي ينطلق معه الهواء انطلاقا تاما بحيث لا يعوقه عائق في أي منطقة من مناطق النطق" (أنيس، لا ت، صفحة 27)، التي تخرج منها الصوامت، ويفرق بين الصوائت شكل اللسان أثناء مرور الهواء واستدارة الشفتين من عدمه، وقد تتناوب بعض الصوائت نظرا لقرب مخارجها خصوصا الواو والياء، ولذلك كان من الواجب التنبيه على وعي معلم الفصل بالأمور الآتية:

- ثنائية الصوائت القصيرة: كالفرق بين الفتحة والكسرة في مثل: كَتَبَ وكُتُب سَحَبَ وسُحُب...إلخ.
- ثنائية الصوائت الطويلة: كالفرق بين المد واللين في النطق فكلمة (يوم، وخوخ) مثلا تنطق الواو مدية مفخمة أو مرققة، في حين أنها ساكنة في اللغة العربية وما قبلها مفتوح (لينة)، وكلمة (سيف، وقيد) مثلا الياء فيهما ياء لينة، فلا ينطقها كما في العامية فتحة ممالة، والفرق بين الكلمات التي تحتوي على صوائت طويلة مختلفة، نحو: ريح وروح، جيد وجود، سيد وسود ...إلخ

- ثنائية زمن الصائت: من ذلك الفرق بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة، المد المجانس للحركة نفسها، مثلا الفرق بين: كَتَب وكاتب، سمع وسميع، يسمعُ ويسمعون، مِرقَب ومرقاب ...إلخ
- طريقة التقفية، ويقصد بها الوعي بالكلمات ذات سجع ونغمة واحدة دون النظر في دلالتها، مثل: سحاب ورحاب، هباء وهناء، سماء وسخاء، طاب وهاب، شد ورد، عنب علب، وهي "مصادر ذات قيمة لتنمية الوعي والانتباه السمعي ومعرفة أصوات الكلام" (تهامي وريان، 2013، صفحة 63) .

كل ما سبق إن وعاه معلم الفصل وعيا تاما وأدرك أن الفرق بين هذه الأصوات لكونها فونيمات يؤثر تغيرها في تغير دلالة الكلمات، سينجو تلميذ الصفوف الأولى من الأخطاء التي قد يرتكبها في القراءة أو الكتابة في حال كون المعلم غير واع بهذه الفروقات.

2- مقرر اللغة العربية 2:

يركز محتوى هذا المقرر على الجانب الترميزي للصوت (قواعد الكتابة)، فيحتوي على مستوى الوعي الصوتي بأسماء الحروف وترميزها، من حيث:

أ- العلاقة بين الصوت المسموع والحرف المكتوب، وكيفية رسم الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها، والأصوات التي ترسم فوق السطر، والتي ترسم تحت السطر.

ب-التغيرات الصوتية التي تحدث للكلمة فتغير شكلها الكتابي، منها علامات الإعراب بنوعيها (الحركات والحروف)، ووظائفها الدلالية، وضرورتها عند اللبس.

ج- التنوين وتغيراته، وكيفية كتابته، والفرق بين رسمه ورسم النون.

د- التاء المربوطة والمفتوحة، والفرق في النطق بهما أثناء الوقف، وكيف لا يغير ذلك من شكلها الكتابي.

ه- كتابة الهمزة بأنواعها الابتدائية والمتوسطة والمتطرفة، والوعي بتغير شكل الهمزة عند تغير حركتها.

و- حذف بعض الحروف، وزيادتها عن المنطوق.

3- مقرر اللغة العربية 3:

يحتوي المقرر على مستوى الوعي بالتسلسل الصوتي للوحدات الصوتية، وما يحدث لها من تغيرات عند تجاورها، وهي تلك التغيرات "التي تصيب الأصوات من جهة الصلات التي تربط هذه الأصوات بعضها ببعض في كلمة واحدة؛ فهي لذلك مشروطة بتجمّع صوتيّ معيّن، وليست عامة في كل ظروفه وسياقاته اللغوية" (عبدالتواب، 1997، صفحة 29). وعلى معلم الفصل أن يعي هذه التغيرات والقوانين المؤدية إليها، من ذلك:

أ- قانون المماثلة في الإدغام: فكلما تجاور صوتان متماثلان أو متقاربان انجذب أحدهما إلى الآخر؛ فيحدث بينها إدغام تام أو إدغام ناقص أو إخفاء أو إبدال، كما هو في نطق النون مع الراء في (مَن رَّب) إذ تدغم إدغاما تاما، وفي نطقها مع الياء في (من يقول) تدغم إدغاما ناقصا، ومع الكاف تخفى في نحو (من كل)، ومع الباء تبدل، فنقول (من بعد) ومن دروس الصفوف الأولى اللام الشمسية وتشديد ما بعدها لقرب اللام من الصوت المجاور لها، فتدغم فيه... وهكذا.

ب–قانون القوة: إذ توجد أصوات تدغم وأخرى لا تدغم في غيرها، لوجود صفات القوة والضعف في الصوت، وقد يؤثر الصوت القوي على الضعيف في غير الإدغام، مثل تأثير الأصوات المفخمة على المرققة، وعلى الطالب أن يعي كيف يحترز من هذه التغيرات؛ فينطق بالصوت سليما لا تشوبه صفات الصوت المجاور، فلا يفخم المرقق، ولا يقلقل الرخو، ولا يدغم الحلقي ...

ج–الوقف: وهو "قطع النطق عند إخراج آخر اللفظة" (الأندلسي، 1998، صفحة 798/2). ويؤثر الوقف على بعض الأصوات فتتغير، وعلى معلم الفصل أن يعي هذه التأثيرات فلا يحرك آخر الكلمة عند الوقف عليها، ويحذف التنوين، ويبدله ألفا إن كان بالفتح، ويبدل تاء التأنيث المربوطة هاء، ولا يدغم إن وقف على الصوت الأول من المدغمين، وقطع الهمزة عند الوقف على ما قبلها، إن كانت همزة وصل، ومعرفة مواضع الوصل والقطع في الهمزة وغيرها.

4– مقرر اللغة العربية 4:

يضم المستوى الذي ينتج فيه المتعلم اللغة، فيكون معلم اللغة واعيا بالطريقة التي تجعل التلميذ قادرا على قراءة الكلمات وكتابتها بشكل صحيح، فيحقق غاية الوعي الصوتي الذي "يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، كالقدرة على التنغيم وتقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات بالإضافة إلى مزج الأصوات لتكوين كلمات" (تهامي وريان، 2013، صفحة 61)، وتبدأ هذه المرحلة بتنمية القدرة على تجميع الأصوات في مقاطع، ثم تجميع المقاطع في كلمات، ثم تجميع الكلمات في جمل؛ لتكوّن كلاما، فينتقل التلميذ من مرحلة

الوعي بأصوات اللغة إلى فهم وإدراك ما تدل عليه تلك الأصوات، ويشمل هذا المستوى الوعي بالمفردات الآتية:

أ- التحليل المفصلي: أن يقسم الجملة إلى كلمات بمعرفة نهاية الكلمات، ويعي بعض النهايات الصوتية للكلمات، ومعرفة لواحق الكلمات وسوابقها مثل: ياء المضارع، وأل التعريف، والسين وسوف، والضمائر المتصلة، والتنوين، ونون الجمع والمثنى، ونون الأفعال الخمسة ...

ب-التحليل المقطعي: بمعرفة المقاطع التي يتكون منها الكلام العربي، ومعرفة مكونات المقطع، والنظام المقطعي الذي تسير عليه اللغة العربية مثل: عدم الابتداء بساكن والوقوف على متحرك، والتخلص من التقاء الساكنين في الوصل، وقبول ذلك في الوقف والإدغام، وتقطيع الكلمات وتحليلها صوتيا، ثم مزج المقاطع وتكوين كلمات.

ج- التنغيم: وهو "تتابع النغمات الموسيقية أو الإيقاعات في حدث كلامي معين" (باي، 1998، صفحة 93)، وهو من تمام الكلام، إذ تتغير موسيقا الكلام ما إذا كانت فيه نبرة فرح أو حزن أو سؤال أو تعجب وما إلى ذلك، ويشمل كذلك النبرة الموسيقية لإلقاء الشعر والترنم به، وترتيل القرآن وتجويده، ومعلم الفصل عليه أن يعي كيفية قراءة أنواع النصوص؛ حتى يستطيع أن يعلم التلاميذ كيف يستشعرون ما تراه أعينهم من جمل وفقرات.

5- مقرر التطبيقات اللغوية:

يشمل هذا المقرر التطبيق العملي لما تم دراسته في مقررات اللغة العربية العامة بمستوياتها الأربعة على نصوص من كتب القراءة والتربية الإسلامية للصفوف الأولى، فيستطيع معلم الفصل

أن يستخرج ما قرأه في مراحل دراسته للجوانب الصوتية، ويقوم بتحليل النصوص إلى جمل، وكلمات، ومقاطع، وفونيمات، وتركيبها مرة أخرى مع مراعاة الجانب التنغيمي، وتحديد النغمة المناسبة لنوع النص، وينمي مهاراته في تحديد التغيرات التي تحدث للصوت عند تجاوره للأصوات الأخرى ...

من خلال هذا التصور يتوقع أن يكون معلم الفصل واعيا بأصوات اللغة التي سيقوم بتعليمها لتلاميذ الصفوف الأولى، ما يجعله قادرا على نقل مهاراته إلى متعلمي اللغة عن طريق التمثيل، والمزاوجة، والحذف، والزيادة، والاستبدال ... إلى غير ذلك من الإجراءات التعليمية المعينة على ترسيخ الوعي الصوتي لدى متعلم اللغة.

الخاتمة:

نخلص في نهاية البحث إلى أن الوعي الصوتي من ضرورات العصر لتعليم اللغات، ولا شك أن السبب فيما تعانيه العربية في هذه الأزمان هو ضعف المخرجات من كليات التربية بالدول العربية، فألقت هذه الدراسة الضوء على ما يجب أن يكون عليه معلم الفصل؛ ليتمكن من تعليم اللغة العربية بالطريقة المأمولة التي تمكن الطفل في السنوات الدراسية الأولى من فك رموز الكتابة، وقراءة الكلمات بشكل صحيح، ثم التكلم باللغة العربية، ويمكن إجمال أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في الآتي:

1- استخدم علماء العربية الوعي الصوتي في تعليم لغة القرآن الكريم للأعاجم، وحققوا في ذلك نجاحا ملحوظا.

2- من أسباب ضعف معلم الفصل من الناحية اللغوية في دراسته الجامعية قلة التركيز على الجانب الصوتي.

3- حاجة معلم الفصل إلى برنامج دراسي يؤهله إلى الوعي بالجانب الصوتي في دراسة اللغة العربية.

التوصيات:

1- تكثيف الوعي الصوتي في برنامج إعداد معلم الفصل في كلية التربية/ طرابلس.

2- استحداث دليل لمعلمي الصفوف الأولى لتطبيق برامج الوعي الصوتي.

3- ابتكار تطبيقات تقنية لتدريب المعلمين على مستويات الوعي الصوتي.

4- توفير وسائل تربوية إرشادية متنوعة تعين المعلم على استخدام آليات توظيف الجانب الصوتي في تعلم اللغة.

المصادر والمراجع:

1- إبراهيم أنيس. (لا ت). *الأصوات اللغوية*. القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

2- إبراهيم مهديوي. (2020). *أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة بقسم اللغة العربية*. برلين ألمانيا: المركز الديمقراطي الغربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

3- ابن جني. (لا ت). *الخصائص*. بيروت: المكتبة العلمية.

4- ابن منظور الإفريقي. (لا ت). *لسان العرب*. السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

5- أبو عمرو الجاحظ. (1998). *البيان والتبيين*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

6- أبوحيان الأندلسي. (1998). *ارتشاف الضرب*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

7- إسماعيل بن حماد الجوهري. (1979). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. بيروت: دار العلم للملايين.

8- الرضي الإستراباذي. (1982). *شرح الشافية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

9- برتيل مالمبرج. (تحقيق عبد الصبور شاهين). *علم الأصوات*. مكتبة الشباب.

10- حفصة ومحمود الفارسي وإمام. (2017). *فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة*. سلطنة عمان: مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس.

11- زمضان عبدالتواب. (1997). *التطور اللغوي*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

12- سيبويه. (1988). *الكتاب*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

13- علي وعلي تهامي وريان. (2013). *فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضة لخطر صعوبات القراءة والكتابة*. القاهرة: ماجستير كلية التربية جامعة عين شمس.

14- قاوي وحفصي نور الدين وعمر. (2021). *أهمية الوعي الصوتي في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي*. الجزائر: رسالة ماجستير.

15- ماريو باي. (1998). *أسس علم اللغة*. القاهرة: عالم الكتب.

16- محمد محمد يونس. (2004). *مدخل إلى اللسانيات*. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

17- مختارية وزهرة بنضياف وبلعابد. *العربية بين التلقين ومستجدات الإعلام والاتصال*.

18- مكي القيسي. (1996). *الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة*. عمان الأردن: دار عمار.

19- منصور الغامدي. (2001). *الصوتيات العربية*. الرياض: مكتبة التوبة.

20- https://uot.edu.ly/edt/el./

21- https://uot.edu.ly/edt/el/programdetails.php?id=10.

22- https://uot.edu.ly/moduledescription.php?module=CT.

23- https://ar.m.wikipedia.org/wiki./