برنامج لخفض مُستوى الصُّعوبات اللُغوية لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى

A program to reduce the level of language difficulties of Non - Arabic Speakers

هيثم صلاح سالم محمود أحمد[1]

[1]باحث دُكتوراة – تخصص (علم النَّفس التَّعليمي) قسم علم النَّفس–كُلية البنات للآداب والعلوم والتربية –جامعة عين شمس

تحت إشراف

أ.م.د/ عواطف إبراهيم شوكت[2]

[2] أُستاذ علم النَّفس المساعد –كُلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس

أ.م.د/ نشوة عبد المُنعم عبد الله[3]

[3] أُستاذ علم النَّفس التَّربوي المساعد ورئيس القسم –كُلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التَّحقق من فاعلية برنامج لخفض مُستوى الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، والكشف من مدى استمرارية أثر تلك الفاعلية خِلال فترة المُتابعة، وضمت العينة التجريبية للبحث (12) من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بالمُستوى اللُغوي المُتوسط الموجودين بمصر، وهم ذكور وأعمارهم ما بين(19: 21) عامًا، وقسموا إلى مجموعتين مُتكافئتين (تجريبية وضابطة)، قوام كل واحدة منهما (6) دارسين، وضمت أدوات البحث مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، ومقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وكلاهما من إعداد/ الباحثِين، والبرنامج كأداةٍ للتدخل لخفض مُستوى الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين)، وأظهرت النتائج فاعلية هذا البرنامج؛ حيث ساعد على خفض مُستوى الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي المجموعة التجريبية، واستمر ذلك الأثر الإيجابي للبرنامج لدى هؤلاء الدارسين خِلال فترة المُتابعة التي امتدت لشهرين، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات والمُقترحات الإجرائية القابلة للتنفيذ، وذلك في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى ـ الصُّعوبات اللُغوية.

Abstract:

The aim of this study is to verify the effectiveness of a program to reduce the level of language difficulties in its two dimensions (phonological awareness difficulties, pronunciation difficulties) among Non - Arabic Speakers, and to detect the extent of the continuity of the impact of that effectiveness during the follow-up period. In other languages of the average linguistic level present in Egypt, they are males and their ages are between (19: 21) years, and they were divided into two equal groups (experimental and control), each consisting of (6) students. The pronunciation scale for Non - Arabic Speakers, both prepared by researchers, and the program as an intervention tool to reduce the level of language difficulties in its two dimensions for Non - Arabic Speakers (prepared by researchers). The results showed the effectiveness of this program; It helped reduce the level of language difficulties in both dimensions (phonological awareness difficulties, pronunciation difficulties) among the students of the experimental group, and the positive effect of the program continued for these students during the follow-up period, which extended for two months.

Keywords: Non - Arabic Speakers, Language Difficulties.

مُقدمة البحث:

تُعد العربية واحدةً من أهم اللُغات التي يُقبل النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى على تعلمها كلُغةٍ أجنبيةٍ؛ وذلك لما يرتبط بتلك اللُغة والبلاد العربية وشُعوبها من مُتغيرات دينية، وثقافية، واقتصادية، وسياسية وعسكرية، وسعياً لتعلم العربية بشكلٍ أفضل يُسافر العديد من دارسيها النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى إلى البلاد العربية، والتي في مُقدمتها مصر من أجل إجادة اللُغة عبر تعلمها من أهلها، إلا أن هؤلاء الدارسين كثيراً ما يتعرضون لصُعوباتٍ لُغويةٍ خِلال عملية تعلمهم للعربية؛ مما يحد من مُستوى قدرتهم على التَّواصل بها والاندماج مع أهلها.

وتُعتبر صُعوبات الوعي الفونولوجي وصُعوبات النُّطق من أبرز تلك الصُّعوبات اللُغوية التي يواجهها دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى؛ وذلك وفقاً لما أظهرته نتائج العديد من الدراسات التي تناولت هذه الفئة من الدارسين مثل دراسة كل من: {السيد عبيد(2011)؛ حمزة المسند(2015)؛ رُشدي طعيمة (2004)؛ Trentman(2017)؛ Swanson(2019)}، وتتمثل أهم مظاهر تلك الصُّعوبات في ضعف القدرة على تحديد أجزاء ومُكونات الكلام العربي والربط بينها بالشكل المُناسب، وكذلك النُّطق غير الصحيح لبعض الأصوات، وعلى الرغم من ذلك فإنه يوجد ضعف شديد في مُستوى الاهتمام بهذين الجانبين الصوتيين (الوعي الفونولوجي والنُّطق) في عملية تعليم هؤلاء الدارسين، بالإضافة لانخفاض مُستوى كفاءة المُعلمين وقدرتهم على تدريب الدارسين عليهما.

وفي ذات السياق أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة كل من: {شيماء العمري (2011)، محمد الزيني (2019)، وأحمد غزالة (2022)} وجود ندرة في التدخلات التي تستهدف الحد من صُعوبات الوعي الفونولوجي وصُعوبات النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، ومن هنا كان هذا البحث محاولة للتصدي لتلك الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي وصُعوبات النُّطق)، عبر إعداد برنامج من شأنه أن يُساعد في خفض مُستواها لدى هؤلاء الدارسين.

مُشكلة البحث وأسئلته:

ظهرت مُشكلة هذا البحث من خِلال العمل بمجال تعليم العربية لدارسيها النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى؛ حيث تم ملاحظة أن العديد من هؤلاء الدارسين يواجهون صُعوبات لُغوية مُتعلقة بالوعي الفونولوجي ونُطق بعض الأصوات العربية، ومن خِلال التواصل مع تسعة من معلمي العربية للناطقين بلغات أُخرى أجمعوا على وجود تلك الصُّعوبات لدى الكثير من طلابهم، وبالرجوع إلى بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة تبين وجود تلك المُشكلة أيضاً؛ حيث أفادت دراسة كل من: {فاطمة بولحوش (2020)؛ مُختار عطية (2019)؛ نورة البربري (2019)} أن بعض دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى يواجهون صُعوبات في الوعي الفونولوجي مُتمثلة تلك الصُّعوبات في ضعف مُستوى القدرة على تحديد مكونات وأجزاء الكلام العربي، لا سيما على مُستوى المقاطع والأصوات.

وكذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كل من: {ابتسام جميل (2010)؛ أحمد شافعي (2020)؛ السيد عبيد (2011)؛ أميرة سمبس (2020)؛ أنس آل علي (2015)؛ حمزة المسند (2015)؛ داود عبد الله وزي وو(2021)؛ رشدي طعيمة (2004)؛ دكوري ماسيري وسمية الأمين(2013)؛ عبد الله العنزي (2015)؛ علي الغامدي (2020)؛ يهوذا إمام (2007)؛ Al-Ani(2009)؛ Al Mahmoud(2013)؛ Shehata(2015)؛ Swanson(2019)؛ Yalan, et al(2021)} معاناة بعض هؤلاء الدارسين من صُعوبات في نُطق العديد من الأصوات العربية، والتي في مُقدمتها الأصوات الحلقية، والأصوات المُطبقة، والأصوات الذلقية.

وعلى الرغم من وجود تلك الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها (صعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق)، وتأثيراتها السلبية في مُستوى تعلم هؤلاء الدارسين للعربية والتواصل بها؛ فإن الاهتمام بمواجهة هذه الصُّعوبات يُعد

محدوداً؛ حيث أفادت دراسة(Maamoun(2020 بوجود ضعف في مُستوى الاهتمام بالتدريب على الجوانب الفونولوجية والنُّطقية خِلال عملية تعليم العربية لدارسيها النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وذلك على الرغم من الحاجة إلى التدريب المُكثف على تلك الجوانب اللُّغوية الضرورية لتعلم اللُّغة لا سيما اللُّغة الأجنبية، فمُستوى قدرة مُعلمي هؤلاء الدارسين على التدريب الفونولوجي والنُّطقي للُّغة وأصواتها يتصف بالضعف، كما أن المُحتوى اللُّغوي المقدم لهؤلاء الدارسين لا يشتمل على التدريبات المُناسبة التي يُمكن أن تُساعد في رفع مُستوى الوعي الفونولوجي والنُّطق الصحيح لديهم.

وانطلاقاً من تلك المُلاحظات ونتائج ما تم ذكره من دراساتٍ سابقةٍ، واستناداً كذلك إلى العلاقة الارتباطية التي بين الوعي الفونولوجي والنُّطق وتأثر كل منهما بالآخر وتأثيره فيه، وذلك وفقاً لما أشار العديد من الباحثين أمثال: {بيرنثال وبانكسون (2009)؛ فيصل صفا ومحمد أبو عيد (2005)؛ شيماء العمري (2011)؛ محمد أبو عيد (2008)؛ هاجر عصفور (2020)؛ Zhang, et al(2019)} حيث أفادوا بوجود علاقة ارتباط إيجابية بين هذين الجانبين الصوتيين، وأن وجود صعوبة في أحدهما كثيراً ما يتزامن معه وجود صعوبة في الآخر، كما أفادوا بأن الجمع بين هذين الجانبين خِلال التدريبات العلاجية يُعد من أفضل المداخل التي يُمكن من خِلالها مواجهة الصُّعوبات اللُّغوية المُتعلقة بكل منهما (صعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق)، **ومن هنا كانت فكرة البحث الحالي، والذي تتبلور مُشكلته في السؤال الرئيس التالي:**

ما فاعلية البرنامج الحالي في خفض مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى؟ **ويتفرع من ذلك السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعيةُ التالية:**

1- ما دلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين القبلي والبعدي؟

2- ما دلالة الفروق لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياس البعدي؟

3- ما دلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف هذا البحث في مُحاولة خفض مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى من خِلال برنامج يتم تصميمه وفقاً لأسس علمية منهجية؛ ومن ثم التعرف على ما سيحدثه ذلك البرنامج من أثر في مُستوى تلك الصُّعوبات اللُّغوية لدى المجموعة التجريبية بعد انتهاء التطبيق مُقارنةً بوضعها قبل التطبيق، ومقارنتها أيضاً بالمجموعة الضابطة، وكذلك الكشف عن مدى استمرارية ذلك الأثر للبرنامج في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية لدى المجموعة التجريبية خِلال فترة المُتابعة، والتي بلغت شهرين بدايةً من وقت انتهاء تطبيق هذا البرنامج.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث من الناحيتين النَّظرية والتطبيقية فيما يلي:

1- الأهمية النَّظرية:

أ- مُحاولة توفير بعض من المعلومات حول موضوع الصُّعوبات اللُّغوية لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى.

ب- التعرف على طبيعة تلك الصُّعوبات من حيث مُسبباتها ومظاهرها وآثارها في هؤلاء الدارسين الأجانب، ومُحاولة معرفة السُبل الأنسب لعلاجها والحد منها.

2- الأهمية التطبيقية:

أ. من المُمكن أن يُساعد هذا البحث في توجيه أنظار الباحثين إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب التربوية، والتي من بينها الجانب النفسي والسلوكي إلى جوار الجانب التدريسي عند تعليم العربية للدارسين الأجانب.

ب. يُمكن أن يُفيد البرنامج الحالي في خفض مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وذلك أمر غاية في الأهمية بالنسبة لهؤلاء الدارسين، ومن شأنه أن يُيسر لهم عملية تعلم العربية، وييسر لهم عملية الاندماج والتفاعل مع أبناء البلد العربي المضيف.

ج. ما سيتم إعداده في هذا البحث من أدوات يُمكن أن يُمثل إسهاماً متواضعاً يُثري المكتبة العربية، وكذلك إمكان الاستعانة بها في البحوث المُستقبلية.

د. نتائج هذا البحث وبرنامجها يُمكن أن يكونا موضع استفادة من قِبل دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى ومُعلميهم ومسؤولي مراكز تعليم العربية للأجانب، وذلك في معرفة بعض المُشكلات التي يُعاني منها هؤلاء الدارسون، ونتائج المُحاولات التي قُدمت لعلاجها.

التعريفات الإجرائية لمُصطلحات البحث:

يتضمن هذا البحث عدة مفاهيم، وفيما يلي تعريف إجرائي لكل واحد منها:

1- دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى:

يُعرف دارسو العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى إجرائياً بأنهم أولئك الأفراد الذين يتعلمون العربية كلُغةٍ أجنبيةٍ، ووفقاً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه فهم موجودون بمصر، ويدرسون بالمُستوى التعليمي المُتوسط، ويُعانون من صُعوبات لُغويةٍ ذات بُعدين هما (صُعوبات الوعي الفونولوجي، وصُعوبات النُّطق).

2- التعريف الإجرائي للصُعوبات اللُّغوية:

تُعرف الصُّعوبات اللُّغوية إجرائياً وفقاً لهذا البحث بأنها قصور في مُستوى قدرة دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى على الوعي الفونولوجي والنُّطق بتلك اللُّغة، الأمر الذي يترتب عليه ضعف في مُستوى قدرتهم على التفاعل بها، وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كلُ دارسٍ على مقياسي الوعي الفونولوجي والنُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد الباحثين).

3- التعريف الإجرائي لصُعوبات الوعي الفونولوجي:

تُعرف صُعوبات الوعي الفونولوجي إجرائياً وفقاً لهذا البحث بأنها شكل من أشكال الصُّعوبات اللُّغوية المُتعلقة بالعربية كلُغةٍ أجنبيةٍ، والتي قد يواجهها الدارسون النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى، وتتمثل تلك الصُّعوبات في ضعف قدرات هؤلاء الدارسين على إدراك وتحديد الوحدات الصُّوتية التي يتكون منها الكلام باللُّغة العربية، وذلك على مُستوى الفونيمات أو المقاطع أو الكلمات، وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كلُ دارسٍ على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعدد/الباحثين).

4- التعريف الإجرائي لصُعوبات النُّطق:

تُعرف صُعوبات النُّطق إجرائياً وفقاً لهذا البحث بأنها شكل من أشكال الصُّعوبات اللُّغوية المُتعلقة بالعربية كلُغةٍ أجنبيةٍ، والتي قد يواجهها الدارسون النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى، وتتمثل في صُعوبة نُطق الأصوات العربية عبر سياق لُغوي واحد أو أكثر من السياقات اللُّغوية التي من الممكن أن يُنطق خِلالها الصوت، مُتمثلةً تلك السياقات في المقاطع والكلمات المنفردة أو الواردة في جمل، وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كلُ دارسٍ على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعدد/الباحثين).

الإطار النَّظري ودراسات سابقة:

يشتمل الإطار النَّظري لهذا لبحث على عرضٍ لمفهوميه الرئيسين، واستشهاد ببعض الدراسات المُرتبطة بهما، وذلك على النحو التالي:

المفهوم الأول: دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى:

يُمكن تناول مفهوم دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى المُمثل للفئة التي تنتمي إليها عينة البحث بشيء من التوضيح كما يلي:

أولاً: التعريف بدارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى:

يُعرف رُشدي طِعيمة وآخرون (2010) دارس العربية النَّاطق بلُغاتٍ أُخرى بأنه: كل من يتعلم اللُغة العربية ممن ليست العربية لُغتهم الأولى أو الأم، وذلك التعريف يضم الأجانب (غير العرب)، ويضم كذلك العرب الذين لا ينطقون بها.

كذلك عرف علي الحديبي (2018) دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بأنهم الأفراد الذين يلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعليم مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بهذه المهارات من أصوات ومفردات وتراكيب، سواءً داخل بلدانهم أو خارجها؛ لفهم النظام اللُغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

هذا ويُعرف دارسو العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى إجرائياً بأنهم أولئك الأفراد الذين يتعلمون العربية كلُغةٍ أجنبيةٍ، ووفقاً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه فهم موجودون بمصر، ويدرسون بالمُستوى التعليمي المُتوسط، ويُعانون من صُعوبات لُغويةٍ ذات بُعدين هما: (صُعوبات الوعي الفونولوجي، وصُعوبات النُّطق).

ثانياً: احتياجات دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ البلدفي أثناء وجودهم بالبلد العربي (المُضيف):

توجد بعض الاحتياجات الضرورية لدارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى خِلال وجودهم بالبلاد العربية، ويلزم لإشباعها وجود مُستوى مُناسب من الكفاءة اللُغوية لدى هؤلاء الدارسين، ومن تلك الاحتياجات ما يلي:

(1) الحاجة إلى التأقلم والتعايش:

يُشير كل من العربي الحضراوي (2019) وعبد العزيز العصيلي (2003) إلى أن الإنسان بوصفه مخلوقاً اجتماعياً يحتاج إلى اللُغة كأداة للتعبير والاتصال، ويتطلب ذلك من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى أن يكونوا قادرين على التأقلم والتعايش مع أهل تلك اللُغة، وهو مطمح يسعى إليه كل دارس من هؤلاء الدارسين، وحتى يتحقق ذلك التأقلم والتعايش لا بد أن يصل هؤلاء الدارسون إلى مرحلة مُناسبة من الإتقان اللُغوي للعربية تمكنهم من ذلك.

(2) الحاجة إلى التَّواصل:

يذكر رُشدي طعيمة وآخرون (2010) أن دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى يمرون خِلال وجودهم بالمُجتمعات العربية بثلاثة مُستويات من المواقف التَّواصلية التي يحتاجون إلى استخدام اللُغة والتَّفاعل بها خِلالها، وهي:

أ. **المواقف التَّواصلية الأساسية:** وهي التي يتوقع أن يمر بها الدارسون كثيراً، وتلك المواقف لا بد أن تمثل المحاور التي تدور حولها دروس وبرامج تعليم اللُغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى في مرحلة المبتدئين.

ب. **المواقف التَّواصلية الثانوية:** وتمثل المواقف التي يُمكن أن يمر بها دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى أحياناً، أي بنسبة أقل من المواقف الأساسية.

ج. **المواقف التَّواصلية النادرة:** ويقصد بها المواقف التي يندر تواصل دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى من خِلالها.

وأضاف أيضاً رُشدي طعيمة وآخرون (2010) أنه يُمكن حصر تلك المواقف التَّواصلية في العديد من المجالات التي يتم من خِلالها تواصل دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى مع النَّاطقين بالعربية، ومن تلك المجالات ما يتعلق بالبيانات الشخصية، والسكن، والعمل، ووقت الفراغ، والسفر، والعلاقات مع الآخرين، والمُناسبات العامة والخاصة، والصحة والمرض، والتربية والتعليم، وفي السوق، وفي المطعم، والخدمات، والجو (المناخ)، والمعالم

الحضارية، والدين والقيم الروحية، والاتجاهات السياسية، والعلاقات الدولية، والعلاقات الزمانية والمكانية.

(3) الحاجة إلى تكوين الصداقات:

تشير عواطف شوكت (2000) إلى أن من بين الحاجات النفسية والضرورية لتحقيق الاتزان النفسي للفرد هي حاجته إلى تكوين صداقات جيدة مع الآخرين، وتوضح هاديا كاتبي والمثنى العساسفة (2015) أن الدخول إلى مُجتمع جديد يعد أمراً صعباً، والصداقة تحقق للدارسين الأجانب متعة الاندماج الاجتماعي، وتوفر لهم جواً مشجعاً على الدراسة، وتزيد من مُستوى مشاعرهم الإيجابية، وتنمي لديهم الإحساس بالقبول والثقة بالنفس، وعملية التعرف على أصدقاء جدد قد تبدو سهلة في العديد من البلدان الأوربية مثلاً، ولكنها صعبة في البلاد العربية نظراً لعدة عوامل منها: الاختلافات الثقافية بين الدول الأجنبية والعربية، والصُّعوبات اللُّغوية التي قد يواجهها الدارسون عند تعلم العربية، ورغم ذلك تظل تلك الحاجة مطلباً مهماً للعديد من هؤلاء الدارسين، ويلزم إشباعها لديهم.

(4) الحاجة إلى التخلص من الشعور بالغربة والعزلة الاجتماعية:

توضح فاطمة العمري (2011) أن الهدف المنشود لدى من يدرسون العربية كلُغةٍ أجنبيةٍ خارج أوطانهم هو التخلص من شعور الغربة الاجتماعية التي يعكسها الأداء اللُّغوي عند النَّاطق الجديد، وذلك عن طريق إكسابه اللُّغة من وجهة اجتماعية، وهو ما يُمكِّنه من الدخول إلى المُجتمع بثقة وثبات، فالنَّاطق الجديد قد يمتلك مجموعة من المفردات والتراكيب الخاصة بحالة اجتماعية مُعيَّنة غير أنه قد يكون قاصرًا عن المواءمة بين حصيلته اللُّغوية والموقف الاجتماعي، فلا يتمكن من الربط بينهما، وعندها لا يكون ثمّة معنى لمعرفة المفردات والتراكيب واستظهارها.

(5) الحاجة إلى فهم ومعرفة الثقافة العربية والالتزام بضوابطها:

تذكر فاطمة العمري (2011) أن دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى يُصْدَمون – غالباً – منذ اللحظات الأولى بالفروق الثقافية بين مُجتمعاتهم والمُجتمع العربي، وأن هؤلاء الدارسين لا يُمكنهم التقاط الإشارات الثقافية والشروط المُجتمعية التي تكتنف عملية التَّواصل اللُّغوي بحدسهم ولا بجدهم ومثابرتهم في الدروس المُقدمة لهم، وذلك لأن كثيراً من تلك الدروس تغفل ثقافة اللُّغة؛ إذ تُقدم اللُّغة في كثير من الأحيان على أنها حروف متضامة وكلمات مُجتمعة وفق نظام نحوي مخصوص، دون مراعاة الأبعاد الاجتماعية والشروط الكلامية الخاضعة للمُجتمع، وليس للنظام اللُّغوي علاقة بها.

المفهوم الثاني الصُّعوبات اللُّغوية:

يُمكن عرض هذا المفهوم بشيء من التوضيح على النحو التالي:

أولاً: التعريف بالصُّعوبات اللُّغوية:

يُعرف كل من عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (1992) الصُّعوبات اللُّغوية بأنها: تدني مُستوى الأداء أو الإنجاز في مجال مُعين من مجالات اللُّغة، ويعرفها رُشدي طعيمة (1998) بأنها المهارات اللُّغوية التي يعجز الطلاب عن اكتسابها أو أدائها بشكلٍ مقبولٍ، سواء أكان ذلك عن طريق إقرار الطالب بها أم استنتاج الباحث لها من دراسة تقابلية بين العربية ولُغة الدارس أم تطبيق اختبار تشخصي Diagnostic Test يستهدف معرفة صُعوبات الدارسين أمام بعض المهارات اللُّغوية والوقوف على مدى شدتها.

ويُشير إليها عبد الرحمن سُليمان (2009) باعتبارها اضطرابًا في الكلام أو الكتابة يتصف بالإخفاق في اتباع القواعد التي تحكم المعنى أو التركيب اللُّغوي، وهي مُشكلة لغوية تواصلية تبدو في فهم اللُّغة المنطوقة واستيعابها أو التعبير عنها، وقد يكون ذلك الاضطراب في القدرة على استخدام اللُّغة استخداماً وظيفياً، ويضيف أيضاً أن مُصطلح اضطرابات اللُّغة يستخدم بشكلٍ عامٍ للإشارة إلى الاضطرابات في مجال اللُّغة الاستقبالية التي تتمثل في صُعوبة فهم اللُّغة واستيعابها، وفي مجال اللُّغة التعبيرية المُتمثلة في الصُّعوبة في إنتاج اللُّغة.

وفي إطار هذه البحث وعينته وأهدافه تُعرف الصُّعوبات اللُّغوية إجرائياً بأنها قصور في مُستوى قدرة دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى على الوعي الفونولوجي والنُّطق بتلك اللُّغة، الأمر الذي يترتب عليه ضعف في مُستوى قدرتهم على التفاعل بها، وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها كلُ دارسٍ على مقياسي الوعي الفونولوجي والنُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد الباحثين).

ثانياً: العلاقة بين بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية المستهدفة (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق):

يُعد كل من الوعي الفونولوجي والنُّطق من بين أهم مكونات النظام الصُّوتي لأي لغة، وهذان المكونان يصعب الفصل بينهما حتى على مُستوى الدراسة؛ حيث يذكر Ronald & David(2001) أن الباحثين عند تناولهم لموضوع النُّطق في مجال تعليم اللُّغة الأجنبية فإنهم لا يعنون بذلك إنتاج الأصوات والكلمات والعبارات فقط؛ بل ووعيها وإدراكها أيضاً؛ إذ لا يُمكن أن تتحقق الغاية من العملية الكلامية بأحدهما دون الآخر، فعلى المتكلم أن يكون واضحاً في نطقه من جانب، وواعياً ومدركاً بما يمرر إلى ذهنه من مدخلاتٍ سمعيةٍ من جانبٍ آخر، ليحقق بذلك الدلالات المطلوبة في السياق الكلامي.

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت استيعاب وإنتاج اللُّغة الأجنبية مثل دراسة هاجر عصفور (2020) و Inceoglu(2021) وجود عدة مؤشرات دالة على تلك العلاقة بين الوعي الفونولوجي والنُّطق، منها ملاحظة أن الدارسين ذوي الوعي الفونولوجي المُرتفع يتمتعون أيضًا بسلامة نطق مُرتفعة، وكما أشارت تلك الدراسات إلى أن تلك العلاقة مُتبادلة بحيث إن تحسن أحدهما يؤدي إلى تحسن الآخر، والعكس صحيح؛ لذا يُمكن من خِلال معرفة مُستوى أحدهما التنبؤ بما يُمكن أن يكون عليه مُستوى الآخر.

كما أفادت ابتسام جميل (2010) أنه من خِلال المُتابعة وعقد الاختبارات السمعية والنُّطقية المتكررة لبعض دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بالمستويات الأول والثاني والثالث، وبفارق في طبيعة الكلمات والجمل والنصوص المُختارة بما يتناسب مع كل مُستوى، تم التوصل للنتائج التالية:

1. وجود توازن نسبي بين المُشكلة النُّطقية والمُشكلة الإدراكية عند غالبية الدارسين، فالصعوبة ماثلة في الإنتاج والتمييز.
2. لم يكن للسياق الصُّوتي كبير أثر في تقليل حجم المُشكلة أو زيادتها؛ فإبدال الصوامت كان حادثاً على مُستوى المقطع والكلمة والجملة وبجوار جميع الحركات، وعليه فإن المُشكلة لا تتعلق بالسياق قدر تعلقها بعدم إدراك المُتعلم وتنبهه لخصائص الصامت الهدف.
3. كما أنه تشابهت التبدلات الصامتية نسبياً لدى غالبية الدارسين من ذوي الجنسيات المُختلفة.

ثالثاً: أسباب الصُّعوبات اللُّغوية:

توجد عدة أسباب أو عوامل من الممكن أن تكون مسؤولة عن حدوث الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي وصُعوبات النُّطق)، والتي قد يعاني منها دارسو اللُّغة الأجنبية بما فيهم دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى، ويُمكن عرض تلك الأسباب والعوامل بشيء من التوضيح على النحو التالي:

(1) ضعف مُستوى إدراك الدارسين للفروق التي بين لُغاتهم الأم واللُّغة الأجنبية:

أفادت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كل من {ابتسام جميل (2010)؛ حمزة المسند (2015)؛ رشدي طعيمة (2004)؛ فيصل صفا ومحمد أبو عيد (2005)؛ Al Mahmoud(2013)} بضعف مُستوى قدرة العديد من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى على إدراك الفروق الفونولوجية والصُّوتية التي بين لغاتهم الأم والعربية؛ حيث يصعب على بعضهم إدراك الفروق الفونولوجية التي بين الحركات المدية الطويلة (الألف، الواو، الياء) والقصيرة(الفتحة، الضمة، الكسرة)، والأصوات

المفخمة(/ض/،/ص/،/ط/،/ظ/) ونظائرها المرققة (/د/،/س/،/ت/،/ذ/)، ويخلطون بين الأصوات القريبة في مخارجها مثل (/ق/،/ك/)، (/ح/،/هـ/)، (/غ/،/خ/).

(2) ضعف عمليات المُعالجة الفونولوجية أو الصُّوتية:

يشير wong & Peterson(2013) إلى أن القصور في العمليات المعرفية يعد من أهم العوامل المسؤولة عن حدوث الصُّعوبات اللُّغوية المُختلفة التي يتعرض لها دارسو اللُّغات الأجنبية، وأن المُعالجة الصُّوتية أو الفونولوجية هي من أهم أجزاء هذه العمليات المعرفية، وأن التعديل في تلك العمليات الفونولوجية يكون من خِلال تنمية الذاكرة العاملة (الفونولوجية)، وهي ذلك المكون من الذاكرة العاملة المسؤول عن المعلومات الفونولوجية من حيث مُعالجتها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى.

وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة هاجر عصفور (2020) أهمية دور الذاكرة الفونولوجية وما تقوم به من عمليات لتمكين دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى من إنتاج واستيعاب الأصوات العربية، وأن قصورها لديهم من شأنه أن يؤدي إلى مُعاناتهم من الصُّعوبات الفونولوجية والنُّطقية، وكذلك ضعف مُستوى أدائهم اللُّغوي بشكل عام.

(3) الازدواجية اللُّغوية المُتعلقة باللُّغة الأجنبية:

تُمثل الازدواجية اللُّغوية المُتعلقة باللُّغة الأجنبية إشكاليةً وتحدياً أمام دارسي تلك اللُّغة، فعلى مُستوى دراسة العربية كلُغةٍ أجنبيةٍ اتفق كل من {اعتماد عفيفي (2013)؛ Palmer(2008)؛ Burnham(2013)؛ Swanson(2019)} على أن الازدواجية اللُّغوية الخاصة باللُّغة العربية والمُتمثلة في الفصيحة التي يُدرس بها والعامية بلهجاتها المُتعددة والتي تُمارس خارج البيئة التعليمية، وكذلك استخدام بعض المُعلمين العرب للعامية في تدريسهم، تُعد من الأسباب المؤدية إلى مُعاناة الكثير من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى من الصُّعوبات اللُّغوية؛ حيث إن الدارسين يتأثرون بطريقة نطق الأصوات عبر اللهجات العامية، ويتشتتون بينها وبين ما يتعلمونه عند دراستهم للعربية الفصيحة.

(4) ضعف مُستوى الثقة بالنفس لدى الدارس:

حيث من الممكن أن يؤدي ضعف مُستوى الثقة بالنفس لدى دارسي اللُّغة الأجنبية إلى صُعوبات في القدرة على إنتاج ونُطق أصوات تلك اللُّغة بالشكل المُناسب، ويذكر Nakazawa(2012) أن ذلك الضعف يمنع الدارس من مُمارسة اللُّغة مع الآخرين، لا سيما النَّاطقين بها؛ مما يؤثر سلباً في إجادته لها وتواصله بها.

(5) ضعف مُستوى اهتمام برامج تعليم اللُّغات الأجنبية بتنمية الجوانب الفونولوجية والنُّطقية:

فوفقاً لكل من {Burnham(2013)؛ Rifaat(2018)؛ Maamoun(2022)؛ Swanson(2019)} من العوامل المؤدية إلى الصُّعوبات اللُّغوية لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى هو إهمال الجوانب الفونولوجية والنُّطقية عند تعليم العربية لهؤلاء الدارسين؛ حيث إنه غالباً لا تنال تلك الجوانب اللُّغوية من الاهتمام ما تناله الفروع والجوانب اللُّغوية الأُخرى، هذا بالإضافة إلى ضعف مُستوى مُعلمي العربية كلُغةٍ أجنبيةٍ، وقلة معرفتهم بكيفية التدريب على تلك الجوانب الفونولوجية والنُّطقية الخاصة باللُّغة العربية التي يقومون بتدريسها، لا سيما وأن التدريب على تلك الجوانب الصُّوتية يلزمه عمل مُركز ووقت طويل.

(6) عدم تمرس أعضاء جهاز النُّطق لدى الدارس الأجنبي:

تذكر كل من ابتسام جميل (2010) وحسن محجوب (2010) أن بعض دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى – لا سيما الراشدين منهم – يكون لديهم صُعوبات فونولوجية ونُطقية خاصة ببعض الأصوات العربية، وذلك بسبب عدم تمرس أعضاء أجهزة النُّطق لديهم على إنتاج تلك الأصوات العربية؛ حيث إن تلك الأعضاء النُّطقية لم تألف وتعتد نطق هذه الأصوات الجديدة، كما ألفت واعتادت نطق أصوات لُغاتهم الأم وتكيفت معها، الأمر

الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بتدريب تلك الأعضاء النُّطقية على كيفية إنتاج الأصوات العربية الصعبة في أثناء عملية التدخل والعلاج.

رابعاً: الآثار السلبية للصُعوبات اللُغوية:

يترتب على الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها العديد من الآثار السلبية التي تلحق بدارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وذلك على مُستوى النواحي النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية لهم، وعلى مُستوى تواصلهم بالعربية، ويُمكن توضيح تلك الآثار فيما يلي:

(1) ضعف مُستوى التَّواصل اللُغوي:

اتفق الباحثون أمثال ابتسام جميل (2010) وحسن محجوب (2010) على أن الصُّعوبات الفونولوجية والنُّطقية التي قد يُعاني منها دارسو اللُغة الأجنبية بما فيهم دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى لا تؤدي إلى ظهور اللكنة غير المرغوبة في كلام هؤلاء الدارسين فحسب، بل أيضاً تؤدي إلى سوئه وعدم فهمه، حيث تؤثر تلك الصُّعوبات بنسب متفاوتة في فهم الرسائل اللُغوية، وتزداد تلك الرسائل غموضاً كلما كان الاضطراب ماثلاً في أكثر من صوت لغوي، الأمر الذي يؤدي إلى الضعف الذي قد يصل إلى حد الإخفاق التام في قدرة هؤلاء الدارسين على التَّواصل اللُغوي بالعربية التي يدرسونها.

(2) انخفاض مُستوى التوافق النفسي والاجتماعي:

توضح جميل (2010) و(2012)Gilakjani أن الصُّعوبات الفونولوجية والنُّطقية التي لدى دارسي اللُغة الأجنبية ومن بينهم دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى تعمل على خفض مُستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى هؤلاء الدارسين، وذلك بما تسببه لهم من مشكلات وقيود على مُستوى الحياة الشخصية والاجتماعية؛ فبسببها يعجزون عن التعبير عما في نفوسهم، ويشعرون بالتوتر والقلق والرهبة من الكلام وضعف مُستوى الثقة بالنفس، وكذلك يضعف مُستوى دافعيتهم واستعدادهم للتواصل والاندماج، وإقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية مع أهل اللُغة النَّاطقين بها.

(3) الحرج من التَّواصل والتفاعل مع النَّاطقين بالعربية:

تذكر ابتسام جميل (2010) و(2005)Odisho أن إخفاق دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في الوعي بالأصوات العربية وإدراكها ونُطقها نطقاً صحيحاً من شأنه أن يُحدث لدى هؤلاء الدارسين إخفاقاً أيضاً في إدراك المدلولات والمعاني التي تعبر عنها الكلمات المنطوقة الواردة بها تلك الأصوات، وعدم صحة التمييز بينها على مستويي الإدراك والنُّطق، وذلك كما في كلمتي" تبع، طبع"، و"تين، طين"، مما يشير إلى ضعف قدرة الدارس على استقبال وإيصال الرسائل اللُغوية الواضحة، وكذلك عدم فهم المُتلقي لمراد المُتكلم قد يدفعه إلى أن يطلب منه أن يُعيد كلامه أكثر من مرةٍ، مما يُشعر الدارس بالحرج من مستواه اللُغوي الضعيف، ومُستوى هذا الحرج يزداد لديه خارج قاعات الدرس.

(4) التحجر الصُّوتي أو النُّطقي:

يمثل التحجر الصُّوتي أو النُّطقي أحد أشكال التحجر اللُغوي التي قد يتعرض لها دارسو اللُغات الأجنبية بما فيهم دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى، وهو كما يوضح عبد العزيز العصيلي (2005)،(2006) يتضمن ثبوت الخطأ في نطق الصُّوت لدى دارس اللُغة الأجنبية ثبوتاً مؤقتاً أو دائماً، ومن ضمن الأسباب المؤدية إليه عدم الاهتمام بعلاج الصُّعوبات اللُغوية التي يواجهها الدارس أو التعامل معها باعتبار أنها أخطاء مرحلية ستزول بتقدم الدارس عبر مراحل تعلمه للغة الأجنبية، وفي ذات السياق تشير ابتسام جميل (2010) إلى أن الأصوات العربية خاصة التي يواجه الدارس الأجنبي صعوبة ما في نطقها وإدراكها تشكل منعطفاً رئيساً في العملية التعليمية؛ لأن عدم الاهتمام بها وإعطائها الوقت الكافي لتجاوزها، يعني استمرار هذه المُشكلة النُّطقية لدى المُتعلم، واستمرار غياب وعيه للتبدلات الصامتية التي يحدثها في أثناء النُّطق أو يدركها في أثناء الاستماع.

(5) ضعف المهارات الأكاديمية الخاصة باللُّغة العربية:

تمتد الآثار السلبية للصُعوبات اللُّغوية التي يعاني منها بعض دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى لتُلحق أيضاً الضعف بمُستوى مهاراتهم الأكاديمية الخاصة باللُّغة العربية والمتمثلة في القراءة والكتابة بتلك اللُّغة، فضلاً عن مهارات الاستماع والتحدث بها، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت المُشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها هؤلاء الدارسون، مثل دراسة كل من: {محمد الجالي (2022)؛ هداية إبراهيم (2008)؛ وائل حسن (2020)} وجود ضعف واضح في مُستوى قدرتهم على القراءة والكتابة بالعربية، ويظهر ذلك من خِلال النُّطق غير الصحيح للعديد من الأصوات، وعدم اتباع القواعد الفونولوجية في أثناء القراءة؛ مما يجعل معنى المقروء غير واضح، وكذلك الأخطاء الإملائية والكتابية كعدم التمييز بين الحرف المتشابهة صوتاً أو نطقاً، وكلها مظاهر لأخطاء مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالصُّعوبات الفونولوجية والنُّطقية، بل إنها قد تكون مؤشرات دالة على وجود تلك الصُّعوبات لدى هؤلاء الدارسين.

خامساً: أهمية تحقيق التكامل بين تدريبات الوعي الفونولوجي والنُّطق في التدخلات العلاجية:

تجمع بين كل من الوعي الفونولوجي باعتباره مهارة استقبالية سمعية والنُّطق كمهارة إنتاجية علاقة ارتباطية يُمكن توظيفها عند القيام بالتدخلات العلاجية الموجهة نحو الصُّعوبات التي تتعلق بكل منهما، حيث يشير فيصل صفا ومحمد أبو عيد (2005) إلى أن الدراسات الصُّوتية الحديثة تربط بين عمليتي السمع والنُّطق، كما أنها تؤكد على جدوى الجمع عند التدخل العلاجي بين معالجة مُشكلات السمع ومعالجة مُشكلات النُّطق.

ويوضح بيرنثال وبانكسون (2009) أن من أفضل طرق التدريب على الوعي الفونولوجي تلك التي تتمثل في التركيز عليه ضمن النشاطات النُّطقية، وليس كنشاط علاجي مستقل، وذلك من خِلال تحديد الأنشطة والتدريبات المُناسبة وتوظيفها لاستهداف الوعي الفونولوجي ضمن جلسات العلاج الموجهة لعملية النُّطق، كذلك يُمكن أن تفيد تدريبات وأنشطة الوعي الفونولوجي في علاج صُعوبات النُّطق.

وخلصت العديد من الدراسات التي تناولت الصُّعوبات الفونولوجية والنُّطقية التي يواجهها دارسو اللُّغات الأجنبية ومن بينهم دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى مثل دراسة محمد الجالي (2022) و(2022)Woore إلى أن الجمع بين تدريبات الوعي الفونولوجي وتدريبات النُّطق وتكامليهما يكون ذا فاعلية على كل من الوعي والنُّطق معاً؛ حيث يُساعد ذلك على تحسين مُستوى الإدراك والوعي الصُّوتي والإنتاج النُّطقي لدى الدارسين مما يرفع من مُستوى كفاءتهم وإجادتهم للغة الأجنبية التي يتعلمونها. من هنا تتضح أهمية الجمع بين تدريبات وأنشطة كل من الوعي الفونولوجي والنُّطق وتحقيق التكامل بينهما عند تدريب دارسي اللُّغة الأجنبية بمن فيهم من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى؛ حيث يؤدي ذلك إلى تحسين مُستوى الأداء اللُّغوي والتَّواصلي لهؤلاء الدارسين؛ لذلك حاول البحث الحالي تحقيق هذا التكامل والجمع الوظيفي بين تدريبات وأنشطة هذين الجانبين اللُّغويين عند إعداد وتطبيق برنامج البحث؛ الأمر الذي أثر بشكل إيجابي في مُخرجات البرنامج ونتائجه، وذلك على مُستوى كل من صُعوبات الوعي الفونولوجي وصُعوبات النُّطق معاً.

فروض البحث:

في ضوء نتائج البحوث السابقة، وأهداف البحث الحالي ومُتغيراته وإطاره النظري، يُمكن صياغة فروضه كالتالي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي

الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياس البعدي في اتجاه دارسي المجموعة التجريبية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في مُستوى الصُعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين البعدي والتتبعي.

منهج وإجراءات البحث:

فيما يلي عرض للمنهج الذي تم الاعتماد عليه عند إجراء هذا البحث، وتوضيح لعينته التي طُبق عليها:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، والقياسات الثلاثة (القبلي، البعدي، والتتبعي) بهدف اختبار فاعلية البرنامج الحالي في خفض مُستوى الصُعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى.

ثانياً: عينة البحث:

تتمثل عينة البحث فيما يلي:

(أ) عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث:

ضمت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى الذين تم تطبيق أدوات البحث عليهم بهدف تقنينها وضبطتها سيكومترياً، وقد بلغ عدد هؤلاء الدارسين (30) فرداً، ولقد راعى الباحثون في هؤلاء الأفراد الثلاثين توفر الشروط والمواصفات الخاصة بأفراد العينة التجريبية للبحث.

(ب) العينة التجريبية للبحث:

ضمت العينة التجريبية للبحث (12) فرداً من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، تراوحت أعمارهم من(19-21) عاما، بمُتوسط حسابي قدره (19.73)، وانحراف معياري قدره (±0.635)، وهم من الذكور وينتمون لجنسيات ولغات متعددة، وموجودون بمصر، ويدرسون العربية بالمُستوى اللُغوي المُتوسط، ويعانون من الصُعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مُتكافئتين (تجريبية وضابطة) قوام كل واحدة منهما (6) دارسين، حيث جاءت المجموعة التجريبية بمُتوسط حسابي قدره (19.66)، وانحراف معياري قدره (±0.524)، والضابطة بمُتوسط حسابي قدره (19.81)، وانحراف معياري قدره (±0.783).

أدوات البحث:

استخدم الباحثون خِلال هذا البحث الأدوات التالية:

أ. مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين).

ب. مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين).

ج. برنامج خفض مُستوى الصُعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعدد/ الباحثِين).

وفيما يلي عرض توضيحي لكل أداة من تلك الأدوات التي تم استخدامها خِلال البحث:

أ- مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين):

يتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد هي: تقسيم الجملة إلى كلمات، وتقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية، وتقسيم الكلمة إلى أصوات، ودمج الأصوات، وكل بُعد من تلك الأبعاد يشتمل على أربعة بنود وبند للتوضيح، وعليه يكون إجمالي بنود هذا المقياس (20) بنداً منها أربعة بنود للتوضيح، وستة عشر بنداً لقياس مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي لدى الدارسين.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى:

أولاً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام **طريقة التجزئة النصفية** عبر ترتيب أبعاد المقياس من حيث السهولة والصعوبة، وتقسيم البنود إلى جزئين فردية وزوجية، **وطريقة حساب معامل ألفا**، وبالجدول (1) توضيح لنتائج ذلك:

جدول (1) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى باستخدام طريقة التجزئة النصفية لجوتمان، ومعامل ألفا

الأبعاد	التجزئة النصفية(جتمان)	معامل ألفا
تقسيم الجملة إلى كلمات	0.851	0.742
تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية	0.823	0.714
تقسيم الكلمة إلى أصوات	0.872	0.784
دمج الأصوات	0.830	0.721
الدرجة الكلية	0.880	0.791

يتضح من جدول (1) أن جميع قيم معاملات الثبات سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومُرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع هذا المقياس بمُستوى مُناسب ومقبول من الثبات.

ثانياً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق هذا المقياس باستخدام صدق المحك الخارجي والصدق التمييزي، وفيما يلي توضيح لذلك:

(1) **صدق المحك الخارجي:**

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة حساب صدق المحك الخارجي عن طريق التأكد من معامل الارتباط بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية على مقياس الوعي الفونولوجي لدارسي العربية الناطقين بلغة أُخرى (إعداد/ الباحثِين)، ودرجاتهم على اختبار الوعي الصوتي لطلاب المستوى الأول من مُتعلمي اللُّغة العربية لغير الناطقين بها (إعداد/ مُختار عطية، 2016) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهم (0,831)، وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالة إحصائية.

(2) **الصدق التمييزي:**

تم التحقق من صدق المقياس عن طريقة **الصدق التمييزي (صدق المُقارنة الطرفية)** عبر التأكد من قدرة هذا المقياس على التمييز بين مُنخفضي ومُرتفعي مُستوى الوعي الفونولوجي، حيث تم تطبيق المقياس على عينة الضبط السيكومتري لأدوات البحث (ن= 30)، وحساب الإرباعي الأدنى والأعلى لديهم، وجدول (2) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (2) قيم (Z) ودلالتها للفروق بين مُتوسطي رُتب درجات الإرباعي الأدنى والأعلى على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى

المتغير	المجموعة	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مُستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	الإرباعي الأدنى	8	2.87	0.640	4.50	36.00	0.00	3.467	0.01
	الإرباعي الأعلى	8	13.87	0.834	12.50	100.00			

يتضح من جدول (2) أن قيمة (Z) بلغت (3.467)، وهي قيمة دالة عند مُستوى 0.01، وهو ما يُعني قدرة المقياس على التمييز بين منخفضي ومُرتفعي مُستوى الوعي الفونولوجي، مما يدل على صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه، ودرجة كل بُعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدولان (3 ، 4) يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا السياق:

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين البنود وأبعادها الفرعية لمقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (ن= 30)

البند–البعد	معامل الارتباط	البند–البعد	معامل الارتباط	البند–البعد	معامل الارتباط	البند–البعد	معامل الارتباط
1–1	0.858**	2–5	0.750**	3–9	0.729**	4–13	0.747**
1–2	0.774**	2–6	0.808**	3–10	0.723**	4–14	0.822**
1–3	0.851**	2–7	0.851**	3–11	0.855**	4–15	0.757**
1–4	0.793**	2–8	0.793**	3–12	0.817**	4–16	0.746**
(**) دالة عند مُستوى 0.01							

جدول(4) قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد بعضها ببعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (ن= 30)

الأبعاد	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
تقسيم الجملة إلى كلمات	0.761**	0.725**	0.734**	0.772**
تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية	–	0.747**	0.780**	0.789**
تقسيم الكلمة إلى أصوات		–	0.739**	0.754**
دمج الأصوات				0.790**
(**) دالة عند مُستوى 0.01				

يتضح من الجدولين(3، 4) أن قيم معاملات ارتباط البنود بأبعادها والأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند مُستوى (0.01)، مما يدل على التماسك الداخلي للمقياس، وتمتعه بمُستوى مُناسب من الاتساق الداخلي.

ب- مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين):

يتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد هي: نُطق الصُّوت مع الحركات المدية، ونُطق الصُّوت في كلمات، ونُطق الصُّوت في جمل، وتقيس تلك الأبعاد صُعوبات نُطق عشرة أصوات عربية هي: (/ض/، /ص/، /ط/، /ظ/، /ق/، /ج/، /خ/، /غ/، /ع/، /ح/)، ولقد تم اختيار تلك الأصوات لكونها الأكثر صُعوبةً في نُطقها لدى الكثير من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وذلك لكون العربية تختص بالعديد من تلك الأصوات مُقارنةً باللُغات الأُخرى التي لا يوجد بها بعض تلك الأصوات، ومن ثم فإن هذا المقياس يهدف إلى قياس صُعوبات نُطق تلك الأصوات من خِلال وجودها مع الحركات المدية العربية الثلاث: الفتحة والضمة والكسرة، وهذا يستهدفه البُعد الأول من المقياس، وكذلك قياس صُعوبات نُطق هذه الأصوات من خِلال وجودها في مواضع ثلاثة من الكلمات بداية ووسطاً ونهايةً، وهذا يستهدفه البُعد الثاني من المقياس، وقياس صُعوبات نُطق تلك الأصوات في ثلاث جمل، وهذا يستهدفه البُعد الثالث من المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى:

أولاً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام **طريقة التجزئة النصفية** عبر ترتيب أبعاده من حيث السهولة والصعوبة، وتقسيم البنود إلى جزأين: فردية وزوجية، **وطريقة حساب معامل ألفا**، وبالجدول التالي توضيح لما تم التوصل إليه من نتائج في هذا السياق:

جدول (5) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى باستخدام طريقة التجزئة النصفية لجوتمان، ومعامل ألفا

الأبعاد	التجزئة النصفية (جتمان)	ألفا
نطق الصُّوت مع الحركات المدية	0.843	0.733
نطق الصُّوت في كلمات	0.817	0.708
نطق الصُّوت في جمل	0.829	0.720
الدرجة الكلية	0.851	0.747

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الثبات سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومُرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع هذا المقياس بمُستوى مُناسب ومقبول من الثبات.

ثانياً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق هذا المقياس باستخدام صدق المحك الخارجي والصدق التمييزي، وفيما يلي توضيح لذلك:

(1) صدق المحك الخارجي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة حساب صدق المحك الخارجي عن طريق التأكد من معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة ضبط الكفاءة السيكومترية لأدوات الدارسة على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين)، ودرجاتهم على اختبار الأداء الصُّوتي (إعداد/ رشدي طعيمة، 2004) كمحك خارجي، وبلغ معامل الارتباط بينهما (0.804)، وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مُستوى (0.01)، مما يدل على أن مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين) في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية تُشجع على إمكان استخدامه.

(2) الصدق التمييزي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة **الصدق التمييزي (صدق المُقارنة الطرفية)** عبر التأكد من قدرة هذا المقياس على التمييز بين منخفضي ومُرتفعي مُستوى النُّطق الصحيح، حيث تم تطبيق المقياس على عينة ضبط الكفاءة السيكومترية (ن= 30)، وحساب الإرباعي الأدنى والأعلى لديهم، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (6) قيم (Z) ودلالتها للفروق بين مُتوسطي رُتب درجات الإرباعي الأدنى والأعلى على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى

المتغير	المجموعة	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مُستوى الدلالة
النُّطق	الأرباعي الأدني	8	4.50	0.755	4.50	36.00	0.00	3.419	0.01
	الأرباعي الأعلى	8	59.25	2.49	12.50	100.00			

يتضح من جدول (6) أن قيمة (Z) بلغت (3.419) وهي قيمة دالة عند مُستوى 0.01، وهو ما يُعني قدرة المقياس على التمييز بين منخفضي ومُرتفعي مُستوى النُّطق الصحيح، مما يدل على صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه، ودرجة كل بُعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدولان (7 ، 8) التاليان يوضحان ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا السياق:

جدول (7) قيم معاملات الارتباط بين البنود وأبعادها الفرعية لمقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (ن= 30)

البند– البعد	معامل الارتباط	البند– البعد	معامل الارتباط	البند– البعد	معامل الارتباط
1-1	**0.743	**2-11**	**0.730	**3-21**	**0.796
1-2	**0.725	**2-12**	**0.803	**3-22**	**0.822
1-3	**0.793	**2-13**	**0.781	**3-23**	**0.809
1-4	**0.804	**2-14**	**0.775	**3-24**	**0.783
1-5	**0.856	**2-15**	**0.815	**3-25**	**0.816
1-6	**0.877	**2-16**	**0.790	**3-26**	**0.740
1-7	**0.753	**2-17**	**0.802	**3-27**	**0.743
1-8	**0.749	**2-18**	**0.807	**3-28**	**0.816
1-9	**0.787	**2-19**	**0.805	**3-29**	**0.786
1-10	**0.768	**2-20**	**0.771	**3-30**	**0.725

(**) دالة عند مُستوى 0.01

جدول (8) قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ببعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (ن= 30)

الأبعاد	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
نطق الصُّوت مع الحركات المدية	**0.759	**0.742	**0.763
نطق الصُّوت في كلمات	–	**0.751	**0.772
نطق الصُّوت في جمل			**0.760
(**) دالة عند مُستوى 0.01			

يتضح من الجدولين (7، 8) أن قيم معاملات ارتباط البنود بأبعادها، والأبعاد ببعضها البعض و بالدرجة الكلية للمقياس جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند مُستوى (0.01)، مما يدل على التماسك الداخلي للمقياس، وتمتعه بمُستوى مُناسب من الاتساق الداخلي.

ج- برنامج خفض مُستوى الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى (إعداد/ الباحثِين).

يتكون هذا البرنامج من (44) جلسة، واستغرق تطبيقه ما يُقارب ثلاثة أشهر، ولقد تم إعداده وفقاً للأسس العلمية والمنهجية بهدف خفض مُستوى الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، ومن ثم ضم العديد من الأنشطة والتدريبات والفنيات التي تم توظيفها لخفض مُستوى تلك الصُّعوبات اللُغوية، والتي من بينها أنشطة تحديد مكونات الكلام العربي بعد سماعها، وتدريبات الثنائيات الصغرى لتصحيح النُّطق، وقد روعي دمج تلك الأنشطة والتدريبات مع بعضها البعض بصورة وظيفية

تساعد على تحقيق الأهداف التي بينها ترابط لكل من الوعي الفونولوجي والنُّطق، وذلك باستخدام بعض الفنيات مثل: النمذجة، ولعب الدور، والتغذية الراجعة، والتعزيز.

نتائج البحث ومُناقشتها:

(1) نتائج الفرض الأول ومُناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للتعرف على دلالة الفروق بين مُتوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُغوية ببُعديها في القياسين القبلي والبعدي، وفيما يلي عرض لنتائج المعالجة الإحصائية لكل بُعدٍ من هذين البُعدين الرئيسين:

أ- عرض النتائج المُتعلقة بصُعوبات الوعي الفونولوجي:

يُمكن عرض تلك النتائج من خِلال الجدول التالي:

جدول (9) دلالة الفروق بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون

البعد	القياس	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مُستوى الدلالة
					المُتوسط	المجموع	المُتوسط	المجموع		
تقسيم الجملة إلى كلمات	القبلي	6	0.833	0.408	0.00	0.00	3.50	21.00	2.232	0.05
	البعدي	6	3.50	0.547						
تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية	القبلي	6	0.833	0.408	0.00	0.00	3.50	21.00	2.232	0.05
	البعدي	6	3.50	0.547						
تقسيم الكلمة إلى أصوات	القبلي	6	0.666	0.516	0.00	0.00	3.50	21.00	2.232	0.05
	البعدي	6	3.33	0.516						
تركيب الأصوات	القبلي	6	0.833	0.408	0.00	0.00	3.50	21.00	2.510	0.05
	البعدي	6	3.33	0.516						
الدرجة الكلية	القبلي	6	3.16	1.16	0.00	0.00	3.50	21.00	2.232	0.05
	البعدي	6	13.66	0.816						

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في القياسين القبلي والبعدي وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ حيث جاءت جميع القيم دالة عند مُستوى (0.05)، كما يظهر من بيانات الجدول ارتفاع مُتوسطات رُتب درجات تلك المجموعة في مُستوى الوعي الفونولوجي في القياس البعدي مُقارنةً بمُتوسطات رُتب درجاتها في القياس القبلي؛ مما يُشير إلى حدوث انخفاض لدى دارسي تلك المجموعة في مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي الممثلة للبُعد الأول من بُعدي الصُّعوبات اللُغوية المستهدفة، وذلك بعد مُشاركتهم بالبرنامج.

ب- عرض النتائج المُتعلقة بصُعوبات النُّطق: يُمكن عرض تلك النتائج من خِلال الجدول التالي:

جدول (10) دلالة الفروق بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون

البعد	القياس	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مُستوى الدلالة
					المُتوسط	المجموع	المُتوسط	المجموع		
نطق الصُّوت مع الحركات المدية	القبلي	6	1.66	0.816	0.00	0.00	3.50	21.00	2.201	0.05
	البعدي	6	19.00	2.19						
نطق الصُّوت في كلمات	القبلي	6	1.16	0.408	0.00	0.00	3.50	21.00	2.207	0.05
	البعدي	6	19.16	2.78						
نطق الصُّوت في جمل	القبلي	6	1.00	0.632	0.00	0.00	3.50	21.00	2.214	0.05
	البعدي	6	22.33	2.16						
الدرجة الكلية	القبلي	6	3.83	1.16	0.00	0.00	3.50	21.00	2.214	0.05
	البعدي	6	60.50	1.04						

يتضح من جدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في القياسين القبلي والبعدي وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ حيث جاءت جميع القيم دالة عند مُستوى (0.05)، كما يظهر من بيانات الجدول ارتفاع مُتوسطات رُتب درجات تلك المجموعة في مُستوى النُّطق في القياس البعدي مقارنةً بمُتوسطات رُتب درجاتها في القياس القبلي؛ مما يُشير إلى حدوث انخفاض لدى دارسي تلك المجموعة في مُستوى صُعوبات النُّطق الممثلة للبُعد الثاني من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية المستهدفة، وذلك بعد مُشاركتهم بالبرنامج.

مُناقشة نتائج الفرض الأول:

من إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض كما هو موضح بالجدولين (9، 10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات دارسي المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، ويُمكن مُناقشة تلك النتائج تفصيلاً من خِلال تناول كل بُعد من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية المُستهدفة بتلك الدراسة وبرنامجها على النحو التالي:

أ- مُناقشة النتائج المُتعلقة بصُعوبات الوعي الفونولوجي:

يتضح من النتائج التي تم عرض بياناتها بجدول (9) حدوث انخفاض في مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي الممثلة للبُعد الأول من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى والمستهدفة بتلك الدراسة وبرنامجها، وذلك بعد تطبيق هذا البرنامج على هؤلاء الدارسين، وتم ملاحظة أن ذلك الانخفاض حدث تدريجياً عبر جلسات البرنامج، وذلك على مُستوى الأبعاد الأربعة لمقياس الوعي الفونولوجي، وهي على الترتيب: (تقسيم الجملة إلى كلمات، وتقسيم الكلمة إلى مقاطع، وتقسيم الكلمة إلى أصوات، ودمج الأصوات)، وتأتي تلك النتائج متفقة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى مثل دراسة كل من {داليا مُحمد (2016)؛ رحاب عبد الله (2015)؛ شيماء العمري (2011)؛ مُختار عطية

(2019)؛ محمد الجالي (2022)؛ نوره البربري (2019)}، كما تتفق تلك النتائج أيضاً مع بعض الدراسات التي تناولت تنمية الوعي الفونولوجي لدى دارسي بعض اللُغات الأجنبية الأُخرى غير اللُغة العربية مثل دراسة كل من {Karousou & Nerantzaki(2022)؛ Margarita, et al(2019)؛ Rolando, et (2022) al}.

ويُمكن عزو تلك النتائج التي تُشير إلى انخفاض مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي لدى دارسي المجموعة التجريبية إلى التدخل بالبرنامج نظراً لما تضمنه من تدريبات وأنشطة من شأنها أن تساعد على تنمية مُستوى الوعي الفونولوجي لدى هؤلاء الدارسين، ودمج تلك التدريبات والأنشطة بشكلٍ وظيفي مع تدريبات النُّطق، وتقديمها من خِلال بعض الفنيات والاستراتيجيات التدريبية المُناسبة، والاستعانة بمجموعة متنوعة من الأدوات، حيث ساعدت جميع تلك العناصر والمكونات في تحقيق تلك الفاعلية للبرنامج.

أيضاً من العوامل التي ساعدت على تحقيق فاعلية البرنامج في خفض مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مراعاة التدرج المنطقي عند تقديم وتنفيذ تدريبات الوعي الفونولوجي، حيث كان التدريب يتم أولاً على مهارات الوعي الفونولوجي الأكثر سهولة تليها الأصعب فالأصعب وذلك من خِلال البدء بالتدريبات الخاصة بتحديد الكلمات المكونة للجمل العربية، ثم تدريبات تحديد مقاطع الكلمات، ثم تدريبات تحليل الكلمات إلى أصوات، ودمج الأصوات وتكوين كلمات مفيدة المعنى، مما كان له أثره الإيجابي في رفع مُستوى حماس الدارسين نحو أداء تلك التدريبات، وجنبهم الشعور بالإحباط المتوقع حدوثه عند إخفاقهم في أداء تدريبات المهارات الأصعب؛ لذلك كان يتم تكرار التدريبات السهلة، وإعادة تقديمها بمحتوى لُغوي مُختلف خِلال جلسات البرنامج، وذلك بشكل دائري ومتزامن مع تدريبات النُّطق؛ لكي يكون النجاح في تنفيذ تلك المهام السهلة دافعاً للدارسين إلى مُحاولة النجاح في المهام التدريبية الأُخرى الأكثر صُعوبةً.

كذلك كان لتقديم بعض تدريبات الوعي الفونولوجي في صورة أنشطة للعب اللغوي دور في تلك الفاعلية للبرنامج؛ حيث تبين أن ذلك قد ساعد على توفير جو من الترفيه الهادف، وعمل على تجنيب الدارسين الشعور بالملل خِلال الجلسات؛ مما حفزهم إلى المُشاركة بفاعلية في التدريبات، ويأتي ذلك متوافقاً مع ما أشار إليه Karousou (2022) Nerantzaki &وهو أن التدريب على الوعي الفونولوجي من خِلال الألعاب اللغوية له فاعلية في تحسين الأداء الفونولوجي لدى دارسي اللُغة الأجنبية.

ب- مُناقشة النتائج المُتعلقة بصُعوبات النُّطق:

يتبين من النتائج التي عُرضت بياناتُها بجدول (10) انخفاض مُستوى صُعوبات النُّطق الممثلة للبُعد الثاني من بُعدي الصُعوبات اللُغوية لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى والمستهدفة بتلك الدراسة وبرنامجها، وذلك بعد مُشاركة الدارسين في هذا البرنامج، وتم ملاحظة أن هذا الانخفاض حدث بشكلٍ تدريجي عبر جلسات البرنامج، وذلك على مُستوى الأبعاد الثلاثة لمقياس النُّطق، وهي على الترتيب: (نطق الصوت مع الحركات المدية، ونطق الصوت في كلمات، ونُطق الصوت في جمل)، وتلك النتائج تأتي متفقة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت صُعوبات النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى مثل دراسة كل من: {أحمد غزالة (2022)؛ شيماء العمري (2011)؛ مُحمد أحمد وفردوس جاد (2018)؛ محمد الزيني (2019)}.

وكذلك تأتي تلك النتائج أيضاً متفقةً مع بعض الدراسات التي تناولت صُعوبات النُّطق لدى دارسي بعض اللُغات الأجنبية الأُخرى غير اللُغة العربية مثل دراسة كل من: {Alves & Magro(2011)؛ Couper(2011)؛ Giambo & McKinney(2004)؛ O'brien, et al(2007)؛ Smith, et al(2009)؛ Motair (2022)

Trofimovich(2008)؛ & Mohmd؛ Wrembel(2005)؛ Woore(2022)؛ Zhang & Roberts(2019)}.

ويُمكن عزو تلك النتائج التي تُظهر انخفاض مُستوى صُعوبات النُّطق لدى دارسي المجموعة التجريبية إلى التدخل بالبرنامج، وذلك لما اشتمل عليه هذا البرنامج من تدريبات وأنشطة، ودمجها في إطار وظيفي مع تدريبات وأنشطة الوعي الفونولوجي، وكذلك تنفيذها باستخدام مجموعة من الأدوات المتنوعة والفنيات الاستراتيجيات التدريبية الملائمة، مما ساعد هؤلاء الدارسين على تعلم النُّطق الصحيح للأصوات العربية المستهدفة بهذا التدخل.

كما كان للدمج الوظيفي بين تدريبات النُّطق وتدريبات الوعي الفونولوجي دور في تحقيق تلك الفاعلية للبرنامج ومردوداً إيجابياً على مُستوى كل من النُّطق والوعي الفونولوجي معاً، فعلى سبيل المثال كان يتم تدريب الدارسين على نطق الصوت العربي المستهدف في مقاطع الكلمات في ذات الجلسة التي كان يتم تدريبهم فيها على البُعد الثاني من أبعاد صُعوبات الوعي الفونولوجي المستهدفة وهو: (تقسيم الكلمة إلى مقاطع)؛ مما ساعد الدارسين على زيادة مُستوى إدراكهم للصوت المستهدف، وأيضاً زيادة مُستوى وعيهم الفونولوجي بمقاطع الكلمات، وتعميم هذا الإدراك والوعي إلى كلمات أُخرى غير التي تدربوا عليها بالجلسة، وهذا التعميم وتلك الاستفادة تحققت أيضاً عند دمج تدريبات الوعي الفونولوجي الخاصة بالبُعدين الثالث(تقسم الكلمة إلى أصوات) والرابع(دمج الأصوات) مع تدريبات النُّطق المُتعلقة بنطق الصوت العربي المستهدف في كلمات(بدايةً، ووسطاً، ونهايةً)، ويتوافق ذلك ما بينته نتائج بعض الدراسات التي جمعت بين النُّطق والوعي الفونولوجي عند تدريب دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى مثل دراسة كل من :{شيماء العمري (2011)؛ Odisho(2005)؛ Rifaat(2018)؛ Tunisi et, al(2010)}.

وأيضاً من العوامل التي كان لها دور إيجابي في تحقيق تلك الفاعلية للبرنامج ما كان يتم تقديمه للدارسين خِلال التدريبات من معلومات حول خصائص الصوت المستهدف، وتوجيهات نحو كيفية النُّطق به؛ حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كل من: {Camus(2019)؛ Derwing & Rossiter(2003)؛ Kissling(2013)؛ Saito(2012)؛ Saito(2013b)؛ Swanson(2019)؛ Woore(2022)} أهمية التعليمات الواضحة والمعلومات الصوتية التي يتم توجيهها لدارسي اللُغة الأجنبية، والتي تتعلق بكيفية النُّطق الصحيح للأصوات؛ حيث تساعد تلك التعليمات الدارسين على تعلم النُّطق الصحيح، والتخلص من اللكنة الغريبة التي قد تبدو في كلامهم عند التحدث باللُغة الأجنبية التي يتعلمونها.

كذلك كان لتدريبات الثنائيات الصغرى مردود إيجابي على معرفة الدارسين بالصوت المستهدف، وساعدتهم على إدارك الفروق التي بين الأصوات المتشابهة، والتمييز بينها على المستوى السمعي والنُّطقي حتى لا يتغير المعنى المقصود من كلام المتحدث، وذلك كما هو الحال بين معنى كلمتي (تين ، طين)، (كلب، قلب)، (السين، الصين)، (عض، عد)، وفي ذلك توافق مع ما أوصى به كل من: {ابتسام جميل(2010)؛ حسن محجوب(2010)؛ Abdellah(2006)؛ Smith, et al(2009)؛ Swanson(2019)} من أهمية تدريب دارسي اللُغة الأجنبية ومن بينهم دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى من خِلال الثنائيات الصغرى وأزواج الكلمات التي تتقارب في بعض أصواتها وتختلف من حيث معانيها.

كما كان لاستخدام أكثر من حاسة خِلال التدريب على النُّطق بالصوت المستهدف أثر فعال في تحقيق تلك النتائج الإيجابية للبرنامج؛ حيث أتاح ذلك التنوع للدارسين فرصاً للتعرف سمعياً وبصرياً وحسياً على الصوت المستهدف، وذلك من خِلال سماعه في أكثر من سياق لغوي وملاحظة وضع النواطق والشعور بحركة الهواء عند إنتاجه، وفي ذلك اتفاق مع بعض الدراسات التي أكدت

دور التدريبيات السمعية والبصرية في تعليم الأصوات لدارسي اللُّغة الأجنبية مثل دراسة كل من: {Kartushina, et al(2015)؛ Li(2016)؛ (2019) Swanson}.

وكذلك دعمت التغذية المرتدة التي كان يتم تقديمها للدارسين حول أدائهم النُّطقي هذه الفاعلية للبرنامج، ومن خِلالها تعلم الدارسون ملاحظة إنتاجاتهم النُّطقية وتقييمها، ومما تم مُلاحظته في هذا الإطار أن بعض الدارسين في أثناء تدريبات بعض الجلسات كانوا يبادرون بتقديم التغذية إلى بعضهم البعض، فتم توظيف ذلك وتنظيمه من خِلال السماح لهم بأن يقيموا نطقهم بأنفسهم في إطار مُتابعة من الباحث القائم بالتدريب، مما عمل على تثبيت المعرفة الخاصة بالنُّطق الصحيح لديهم، وأوجد اطمئنانًا لدى الباحث بأنهم سيقومون بتقييم وتقويم نطق بعضهم البعض خارج نطاق الجلسات؛ الأمر من شأنه أن يُساعد على تحقيق التعميم للنطق الصحيح الذي يكتسبونه خِلال التدريبات.

وأيضاً كان لعملية التقييم البنائي التي كانت تتم خِلال الجلسات أثر إيجابي في تحقيق تلك الفاعلية للبرنامج، حيث إن التقييم الذي كان يُجرى عند انتهاء كل جلسة للتعرف على مدى استفادة الدارسين من تدريباتها، وكذلك التقييم الذي كان يتم في بداية الجلسة لمراجعة تكليفات الجلسة السابقة، كل تلك التقييمات جعلت الدارسين يشعرون بأهمية ما يُقدم لهم من تدريبات، ومُلاحظة أن هناك مُتابعة من قبل الباحث لأدائهم لها، مما زاد من مُستوى التزامهم ومُشاركتهم الفاعلة فيها.

(2) نتائج الفرض الثاني ومُناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney Test للتعرف على دلالة الفروق بين مُتوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها في القياس البعدي، ويُمكن توضيح نتائج المعالجة الإحصائية لكل بُعدٍ كما يلي:

أ- عرض النتائج المُتعلقة بصُعوبات الوعي الفونولوجي:

يُمكن عرض تلك النتائج من خِلال الجدول التالي:

جدول (11) دلالة الفروق بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في القياس البعدي باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مُستوى الدلالة
تقسيم الجملة إلى كلمات	التجريبية	6	3.50	0.547	9.50	57.00	0.00	3.035	0.01
	الضابطة	6	1.37	1.06	3.50	21.00			
تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية	التجريبية	6	3.50	0.547	9.50	57.00	0.00	3.035	0.01
	الضابطة	6	0.833	0.408	3.50	21.00			
تقسيم الكلمة إلى أصوات	التجريبية	6	3.33	0.516	9.50	57.00	0.00	2.983	0.01
	الضابطة	6	0.500	0.547	3.50	21.00			
دمج الأصوات	التجريبية	6	3.33	0.516	9.50	57.00	0.00	3.053	0.01
	الضابطة	6	0.833	0.408	3.50	21.00			

البعد	المجموعة	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مُستوى الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية	6	13.66	0.816	9.50	57.00	0.00	2.934	0.01
	الضابطة	6	3.00	1.09	3.50	21.00			

يتضح من جدول (11) وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث يظهر من بيانات الجدول أن جميع القيم دالة إحصائياً عند مُستوى (0.01)، ويُلاحظ أيضاً ارتفاع مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في مُستوى الوعي الفونولوجي مُقارنةً بمُتوسطات رُتب درجات المجموعة الضابطة وهو ارتفاع ذو دلالة إحصائية؛ مما يُشير إلى حدوث انخفاض لدى دارسي المجموعة التجريبية في مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي الممثلة للبُعد الأول من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية المستهدفة، وذلك بعد تطبيق البرنامج مُقارنةً بدارسي المجموعة الضابطة.

ب- عرض النتائج المُتعلقة بصُعوبات النُّطق:

يُمكن عرض تلك النتائج من خِلال الجدول التالي:

جدول (12) دلالة الفروق بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في القياس البعدي باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مُستوى الدلالة
نطق الصُّوت مع الحركات المدية	التجريبية	6	19.00	2.19	9.50	57.00	0.00	2.939	0.01
	الضابطة	6	2.00	0.632	3.50	21.00			
نطق الصُّوت في كلمات	التجريبية	6	19.16	2.78	9.50	57.00	0.00	2.923	0.01
	الضابطة	6	1.50	0.547	3.50	21.00			
نطق الصُّوت في جمل	التجريبية	6	22.33	2.16	9.50	57.00	0.00	2.939	0.01
	الضابطة	6	1.33	0.516	3.50	21.00			
الدرجة الكلية	التجريبية	6	60.50	1.04	9.50	57.00	0.00	2.945	0.01
	الضابطة	6	4.83	1.32	3.50	21.00			

يتضح من جدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث يظهر من بيانات الجدول أن جميع القيم دالة إحصائياً عند مُستوى (0.01)، كما يُلاحظ أيضاً ارتفاع مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في مُستوى النُّطق مُقارنةً بمُتوسطات رُتب درجات المجموعة الضابطة وهو ارتفاع ذو دلالة إحصائية؛ مما يُشير إلى حدوث انخفاض لدى دارسي المجموعة التجريبية في مُستوى صُعوبات النُّطق الممثلة للبُعد الثاني من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية المستهدفة وذلك بعد تطبيق البرنامج مُقارنةً بدارسي المجموعة الضابطة.

مُناقشة نتائج الفرض الثاني:

من إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه تحقق؛ حيث أشارت نتائج ذلك الفرض كما هو مُبين بالجدولين (11، 12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها (صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياس البعدي في اتجاه دارسي المجموعة التجريبية، ويُمكن مُناقشة تلك النتائج تفصيلاً من خِلال تناول كل بُعد من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية المُستهدفة بتلك الدراسة وبرنامجها على النحو التالي:

أ- مُناقشة النتائج المُتعلقة بصُعوبات الوعي الفونولوجي:

يتضح من النتائج التي تم عرض بياناتها بجدول (11) انخفاض مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي الممثلة للبُعد الأول من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية لدى دارسي المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مُقارنةً بدارسي المجموعة الضابطة، وذلك على مُستوى الأبعاد الأربعة لمقياس الوعي الفونولوجي، وهي على الترتيب: (تقسيم الجملة إلى كلمات، وتقسيم الكلمة إلى مقاطع، وتقسيم الكلمة إلى أصوات، ودمج الأصوات)، وتأتي تلك النتائج إجمالاً متفقة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وكذلك بعض الدراسات التي تناولته لدى دارسي لغات أجنبية أُخرى غير العربية، والتي منها دارسة كل من: {داليا مُحمد (2016)؛ مُختار عطية (2019)؛ Margarita, et al(2019)؛ Karousou & (2022) Nerantzaki}.

ويُمكن عزو تلك النتائج التي تُشير إلى انخفاض مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي لدى دارسي المجموعة التجريبية مُقارنةً بدارسي المجموعة الضابطة إلى التدخل بالبرنامج، والذي تم إعداده وفقاً لمجموعة من الضوابط والأسس العلمية والمنهجية، متضمناً العديد من التدريبات والأنشطة التي تعمل على تنمية الوعي الفونولوجي، وتقديمها متزامنةً بصورة وظيفية مع تدريبات النُّطق، وذلك من خِلال مجموعة من الفنيات والاستراتجيات التي ثبتت فاعليتها في تحقيق تلك الأغراض اللغوية، في حين أن دارسي المجموعة الضابطة لم تتوفر لديهم مثل تلك الخبرات بالمنهج التعليمي الذي يدرسون من خِلاله العربية كلغة أجنبية.

ففي هذا الإطار تبين أن عدم تلقي دارسي اللُّغة الأجنبية للتدريبات المُناسبة على الوعي الفونولوجي خِلال العملية التعليمية من شأنه أن يضعف هذا الجانب اللغوي لديهم، حيث أشار Russak(2013) إلى حاجة دارسي اللُّغة الأجنبية إلى التدريب على الوعي الفونولوجي، وأن تلك الحاجة تزداد نظراً لعدم اشتمال المناهج التعليمية التي يتلقاها هؤلاء الدارسون على ما يُساعد على تنمية وعيهم الفونولوجي الخاص باللُّغة الأجنبية التي يتعلمونها.

وأيضاً أشار Hismanoglu(2012) إلى انخفاض مُستوى اهتمام معلمي اللُّغات الأجنبية بتنمية الوعي الفونولوجي لدى الدارسين خِلال العملية التعليمية، وأرجع ذلك إلى ضعف مُستوى تمكن معظم المعلمين من مهارات التدريب على مثل تلك الجوانب الفونولوجية للغة، بالإضافة إلى أن تلك التدريبات تستغرق وقتاً طويلاً.

ومن هنا أوضحت Margarita, et al(2019) أهمية التدخل بالتعليم المباشر والصريح لمهارات الوعي الفونولوجي لدى دارسي اللُّغة الأجنبية، كما أظهرت نتائج دراسة Karousou & Nerantzaki(2022) أن التدريب المنهجي على مهارات الوعي الفونولوجي يُمكن أن يعزز قدرة دارسي اللُّغة الأجنبية على معالجة النماذج اللغوية الجديدة والاحتفاظ بها في الذاكرة الفونولوجية، وبالتالي تعزيز أدائهم اللغوي ككل بشكل غير مباشر.

وبناء على ما تقدم من معلومات وإشارات توضيحية حول قصور الاهتمام بتدريبات الوعي الفونولوجي خِلال عملية تعليم اللُّغة لدارسيها النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى يُمكن الاطمئنان إلى أن ما تحقق لدى دارسي المجموعة

التجريبية من مكاسب على مُستوى الوعي الفونولوجي مُقارنةً بأداء دارسي المجموعة الضابطة إنما هو راجعٌ إلى التدخل بالبرنامج موضع تركيز تلك الدراسة، واستبعاد أي عوامل أُخرى مؤثرة في تلك النتيجة التي تم التوصل إليها.

ب- مُناقشة النتائج المُتعلقة بصُعوبات النُّطق:

يظهر من خِلال النتائج التي تم عرض بياناتها بجدول (12) انخفاض مُستوى صُعوبات النُّطق الممثلة للبُعد الثاني من بُعدي الصُعوبات اللُغوية لدى دارسي المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مُقارنةً بدارسي المجموعة الضابطة، وذلك على مُستوى الأبعاد الثلاثة لمقياس النُّطق، وهي على التوالي: (نطق الصوت مع الحركات المدية، ونطق الصوت في كلمات، ونُطق الصوت في جمل)، وإجمالاً تأتي هذه النتائج متفقةً مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت جانب النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وكذلك بعض الدراسات التي تناولت هذا الجانب لدى دارسي لغات أجنبية أُخرى غير اللُغة العربية، ومن بينها دارسة كل من: {مُحمد أحمد وفردوس جاد(2018)؛ Camus(2019)؛ Kartushina, et al(2015)؛ Saito(2012)؛ Saito(2015)؛ Woore(2022)}.

ومن تلك النتائج يتضح حدوث انخفاض في مُستوى صُعوبات النُّطق لدى دارسي المجموعة التجريبية مُقارنةً بدارسي المجموعة الضابطة، ومن أبرز ما يُمكن ملاحظته بخصوص تلك النتائج المُتعلقة بصُعوبات النُّطق أنها يُمكن عزوها كما هو الحال بالنسبة للنتائج السابقة المُتعلقة بصُعوبات الوعي الفونولوجي إلى التدخل ببرنامج تلك الدراسة، وما اشتمل عليه من تدريبات ساعدت دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بالمجموعة التجريبية على تعلم النُّطق الصحيح للأصوات العربية التي يجدون صُعوبات في نطقها، في حين أن المنهج التعليمي المقدم لدارسي المجموعة الضابطة لم يشتمل على مثل تلك التدريبات المُناسبة التي تستهدف تعلم واكتساب القدرة على النُّطق الصحيح للأصوات العربية.

ففي هذا السياق توصلت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كل من: {أحمد غزالة (2022)؛ Rifaat(2018)؛ Saito(2012)؛ Swanson(2019)؛ Yalan, (2021) et al} إلى أن من بين الأسباب المسؤولة عن استمرار معاناة دارسي اللُغة الأجنبية ومن بينهم دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى من الصُعوبات النُّطقية هو عدم اهتمام معلمي هؤلاء الدارسين بتعليمهم المهارات اللازمة للنطق الصحيح؛ وذلك نظراً لضعف مُستوى خبرة هؤلاء المعلمين بهذا الجانب اللغوي، وكيفية التدريب من خِلاله، الأمر الذي ينعكس سلباً على مُستوى الأداء النُّطقي لطلابهم.

كما أظهرت نتائج دارسة Saito(2015) أهمية التدريب المركز على الأصوت عند تعليم دارسي اللُغة الأجنبية، وأوضحت Maamoun(2022) أن مُتعلمي اللُغة الأجنبية ومن بينهم دارسو العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى يحتاجون إلى فصل منفصل مكرس ومصمم للعمل على تعلم واكتساب المهارات المُتعلقة بالصوتيات والنُّطق.

ولذلك أوصى كل من Ellis(2015) و(2022) Woore بضرورة ملاحظة معلمي اللُغة الأجنبية للجوانب والصوتية والنُّطقية، والاهتمام بتعليمها للدارسين في سياقات مُناسبة، كتلك المواقف التواصلية التي تحدث في الحياة اليومية، وتعتمد اعتماداً رئيساً على استخدام تلك اللُغة في التواصل والتفاعل مع الآخرين.

ومن ثم يتضح أن ضعف مُستوى اهتمام برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أُخرى بتدريبات النُّطق الصحيح للأصوات العربية يؤدي بهؤلاء الدارسين إلى المعاناة من صُعوبات واضحة في هذا الجانب، وهو ما لاحظه الباحث القائم بالتدريب خِلال عمله في هذا المجال، حيث تبين له تركيز معظم تلك البرامج على الجوانب اللغوية الأكاديمية لا سيما القراءة والكتابة، في حين أن النُّطق كمهارة أساسية لعملية التفاعل والتوصل الشفهي لا تنال مثل هذا المستوى من التركيز والاهتمام، وعليه يُمكن الاطمئنان إلى أن تلك النتائج موضع المُناقشة، والتي أفادت بانخفاض مُستوى

صُعوبات النُّطق لدى دارسي المجموعة التجريبية بعد مُشاركتهم بالبرنامج مُقارنةً بدارسي المجموعة الضابطة يُمكن عزوها إلى التدخل بهذا البرنامج، واستبعاد احتمالية وجود تأثير للمنهج التعليمي الذي يتلقاه دارسو المجموعتين ببرنامج تعليم العربية في تلك النتائج.

(3) نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها(صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين البعدي والتتبعي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للتعرف على دلالة الفروق بين مُتوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مُستوى الصُّعوبات اللُّغوية ببُعديها في القياسين البعدي (الذي أُجري فور الانتهاء من تطبيق البرنامج)، والتتبعي (الذي أُجري بعد انقضاء شهرين على الانتهاء من تطبيق البرنامج)، ويُمكن توضيح نتائج المعالجة الإحصائية لكل بُعدٍ فيما يلي:

أ- عرض النتائج المُتعلقة بصُعوبات الوعي الفونولوجي:

يُمكن عرض تلك النتائج من خِلال الجدول التالي:

جدول (13) دلالة الفروق بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ في القياسين البعدي والتتبعي باستخدام اختبار ويلكوكسون

البعد	القياس	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مُستوى الدلالة
					المُتوسط	المجموع	المُتوسط	المجموع		
تقسيم الجملة إلى كلمات	البعدي	6	3.50	0.547	2.00	2.00	2.00	4.00	0.577	غير دالة
	التتبعي	6	3.66	0.516						
تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية	البعدي	6	3.50	0.547	0.00	0.00	1.00	1.00	1.00	غير دالة
	التتبعي	6	3.66	0.516						
تقسيم الكلمة إلى أصوات	البعدي	6	3.33	0.516	2.00	2.00	2.00	4.00	0.577	غير دالة
	التتبعي	6	3.50	0.547						
تركيب الأصوات	البعدي	6	3.33	0.516	2.00	2.00	2.00	4.00	0.577	غير دالة
	التتبعي	6	3.50	0.547						
الدرجة الكلية	البعدي	6	13.66	0.816	2.50	5.00	4.00	16.00	1.190	غير دالة
	التتبعي	6	14.33	1.36						

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، وجاءت جميع قيم (Z) غير دالة إحصائية، ويلاحظ كذلك وجود تقارب بين تلك المُتوسطات، مما يشير إلى استمرارية الأثر الإيجابي الذي تحقق بفعل التدخل بالبرنامج في مُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي الممثلة للبُعد الأول من بُعدي الصُّعوبات اللُّغوية المستهدفة لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بالمجموعة التجريبية، وهذا على الرغم من مرور شهرين كاملين على انتهاء عملية تطبيق هذا البرنامج.

ب- عرض النتائج المُتعلقة بصُعوبات النُّطق: يُمكن عرض تلك النتائج من خِلال الجدول التالي:

جدول (14) دلالة الفروق بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في القياسين البعدي والتتبعي باستخدام اختبار ويلكوكسون

البعد	القياس	ن	المُتوسط	الانحراف المعياري	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة "Z"	مُستوى الدلالة
					المُتوسط	المجموع	المُتوسط	المجموع		
نطق الصُوت مع الحركات المدية	البعدي	6	19.00	2.19	1.50	1.50	1.50	1.50	0.00	غير دالة
	التتبعي	6	19.00	2.28						
نطق الصُوت في كلمات	البعدي	6	19.16	2.78	2.00	2.00	2.00	4.00	0.577	غير دالة
	التتبعي	6	19.33	2.42						
نطق الصُوت في جمل	البعدي	6	22.33	2.16	1.00	1.00	0.00	0.00	1.00	غير دالة
	التتبعي	6	22.16	2.16						
الدرجة الكلية	البعدي	6	60.50	1.04	2.50	5.00	2.50	5.00	0.00	غير دالة
	التتبعي	6	60.50	1.22						

يتضح من جدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مُتوسطات رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس النُّطق لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى؛ حيث جاءت جميع قيم (Z) غير دالة إحصائية، كما يظهر وجود تقارب بين هذه المُتوسطات، مما يدل على استمرارية بقاء الأثر الإيجابي الذي تحقق بفعل التدخل بالبرنامج في مُستوى صُعوبات النُّطق الممثلة للبُعد الثاني من بُعدي الصُعوبات اللُغوية المستهدفة لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بالمجموعة التجريبية، وذلك على الرغم من انقضاء شهرين على الانتهاء من تطبيق هذا البرنامج.

مُناقشة نتائج الفرض الثالث:

من إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه تحقق؛ حيث أشارت نتائج هذا الفرض كما هو مُبين بالجدولين (13 ، 14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات رُتب درجات دارسي المجموعة التجريبية في مُستوى الصُعوبات اللُغوية ببُعديها(صُعوبات الوعي الفونولوجي، صُعوبات النُّطق) في القياسين البعدي والتتبعي، ويُمكن مُناقشة تلك النتائج تفصيلاً من خِلال تناول كل بُعد من بُعدي الصُعوبات اللُغوية المُستهدفة بتلك الدراسة وبرنامجها على النحو التالي:

أ- مُناقشة النتائج المُتعلقة بصُعوبات الوعي الفونولوجي:

يتضح من النتائج التي تم عرض بياناتها بجدول (13) استمرارية بقاء الأثر الإيجابي الذي نتج عن عملية التدخل بالبرنامج وخفضه لمُستوى صُعوبات الوعي الفونولوجي، وذلك على مُستوى الأبعاد الأربعة لمقياس الوعي الفونولوجي، والتي هي على التوالي: (تقسيم الجملة إلى كلمات، وتقسيم الكلمة إلى مقاطع، وتقسيم الكلمة إلى أصوات، ودمج الأصوات)، حيث امتد بقاء ذلك الأثر لدى دارسي المجموعة التجريبية طوال فترة المُتابعة (الشهرين)، ويُمكن عزو تلك الاستمرارية إلى عدة عوامل من بينها مراعاة وظيفية المحتوى اللغوي المستخدم في تدريبات الوعي الفونولوجي، ومُناسبته لحاجات الدارسين التواصلية والأكاديمية، وارتباطه بتعاملاتهم اليومية مع الناطقين بالعربية؛ مما ساعد على تعميم ما كان يحققه الدارسون

من مكاسب لُغوية في أثناء الجلسات إلى خارج حدود البرنامج، ولذلك أوصى كل من Ellis(2015) و Woore(2022) بضرورة الاهتمام بتدريب دارسي اللُغة الأجنبية على الوعي الفونولوجي من خِلال سياقاتٍ لُغويةٍ ومواقفٍ تواصليةٍ مُناسبةٍ، كتلك السياقات والمواقف التي تحدث في الحياة اليومية، وتعتمد اعتماداً رئيساً على استخدام اللُغة التي يتم تعلمها.

كذلك ساعد تقديم تلك التدريبات الفونولوجية بصورة منهجية بحيث تكون متدرجة الصعوبة ومترابطة وظيفياً مع تدريبات النُّطق على تثبيت المكاسب اللُغوية لدى الدارسين، ودعم عملية تعميم تلك المكاسب من خِلال التكليفات الخارجية والتوجيهات التي تزامنت مع تلك التدريبات، ويتوافق ذلك مع نتائج دراسة كل من هاجر عصفور (2020) و(2022) Karousou & Nerantzaki؛ حيث أظهرت أن تدريبات الوعي الفونولوجي المُناسبة والتي يتم تقديمها في إطار منهجي مُنظم تعمل على تحفيز الذاكرة الفونولوجية لدى دارسي اللُغة الأجنبية، ومن ثم تنمية وتثبيت أدائهم التواصلي الناجح بتلك اللُغة.

ب- مُناقشة النتائج المُتعلقة بصُعوبات النُّطق:

يظهر من النتائج التي عُرضت بياناتها بجدول (14) استمرارية بقاء الأثر الإيجابي الذي نتج عن عملية التدخل بالبرنامج وخفضه لمُستوى صُعوبات النُّطق المستهدفة، وذلك على مُستوى الأبعاد الثلاثة لمقياس النُّطق والتي هي على الترتيب: (نطق الصوت مع الحركات المدية، ونطق الصوت في كلمات، ونُطق الصوت في جمل)، حيث يتبين من تلك النتائج امتداد بقاء ذلك الأثر لدى دارسي المجموعة التجريبية طوال فترة المُتابعة (الشهرين)، ومن الأمور التي يُمكن عزو تلك الاستمرارية إليها هي خصائص الدارسين الموجه لهم هذا البرنامج، والتي من بينها إدراكهم للصُعوبات النُّطقية التي لديهم، ورغبتهم في التخلص منها للارتقاء بمستوى إجادتهم للعربية، فضلاً عن ثقتهم بأنفسهم وفي قدرتهم على مُمارسة النُّطق الصحيح عند التواصل بها، حيث لوحظ ارتفاع مُستوى تلك الثقة تدريجياً لدى الدارسين كلما تقدموا في البرنامج ومروا بخبرات تدريبية أكثر، وأيضاً استجاباتهم الإيجابية للتكلفيات الخارجية، ولحثٍ وتشجيعٍ الباحث القائم بالتدريب، وتوجيهه لهم نحو تطبيق ومُمارسة النُّطق الصحيح الذي يتم اكتسابه عبر الجلسات، كذلك استجاباتهم للمعززات والتغذية الراجعة التي كانوا يتلقونها من الباحث عقب قيام كل واحد منهم بالإنتاج النُّطقي للصوت المستهدف، فكلها عوامل ساعدت على تثبيت الأداء النُّطقي الصحيح لديهم، وحفزتهم نحو مُمارسته مع الآخرين خارج نطاق الجلسات مما عمل على تدعيمه وتثبيته لديهم.

كذلك من النقاط التي ساعدت على تثبيت ذلك الأثر الإيجابي للبرنامج في مُستوى صُعوبات النُّطق رغم انتهاء تطبيق هذا البرنامج هو الاهتمام بمراعاة وظيفية المحتوى والسياق الذي كان يتم التدريب من خِلاله على نطق الأصوات المستهدفة؛ حيث كان يتم عرض الصوت والتدريب عليه في إطار كلمات وجمل ومحادثات يُمكن تطبيقها في العديد من الأمور الحياتية التي تُحيط بالدارسين داخل المجتمع المصري، وتلبي جانباً كبيراً من جوانب احتياجاتهم للتواصل بالعربية سواء مع الناطقين بها أو مع دارسيها النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى غيرها والذين تختلف لغاتهم الأم عن اللُغات الأم للدارسين المُشاركين بالبرنامج، مما أتاح للدارسين فرصاً أكبر للتواصل بالعربية، الأمر الذي كان له مردوده الإيجابي في تعميم وتثبيت ما اكتسبه هؤلاء الدارسون خِلال تدريبات البرنامج من سلوكيات نطقية صحيحة، ويجيء ذلك متسقاً مع ما أوصت به العديد من الدراسات التي تناولت الجانب الشفهي والنُّطقي لدى دارسي اللُغات الأجنبية ومن بينهم دارسو العربية، مثل دراسة كل من: {أحمد رشوان (2008)؛ أحمد سيف (2020)؛ حسن عمران (2013)؛ حسن صبح (2016)؛ مُحمد الزيني (2019)؛ داليا أسعد (2015)؛ يون كيونغ (2012)؛ مأمون عبد الوهاب (2021)؛

Camus(2019)؛ Ellis(2015)؛ Woore(2022)}؛ حيث وجهت تلك الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالربط الوظيفي بين ما يتم تدريب دارسي اللُغة الأجنبية عليه من جوانب شفهية والمواقف والسياقات التواصلية التي يمر بها هؤلاء الدارسون في حياتهم اليومية، وذلك حتى تتحقق لهم الاستفادة التطبيقية من تلك التدريبات، وتعميم نتائجها المرجوة، وتثبيت مُمارساتهم الصحيحة لها.

توصيات البحث:

في ضوء ما تقدم من نتائج يُمكن تقديم مجموعة التوصيات التالية:

- من الضروري أن يدرك دارسو العربية النَّاطقون بلُغاتٍ أُخرى أن إجادة العربية على الوجه المرغوب هو أمر يصعب تحقيقه إلا بكثرة مُمارستها مع أهلها؛ لذا على الدارسين أن يحرصوا على التَّواصل دائماً بالعربية مع دارسيها وأيضاً مع النَّاطقين بها.
- على المُعلمين أن يشجعوا طلابهم من دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى على التفاعل مع النَّاطقين بالعربية؛ لما لذلك من مردود إيجابي على مُستوى إجادتهم للعربية، وكذلك توافقهم النفسي والاجتماعي داخل ذلك المُجتمع المُضيف.
- ضرورة الاهتمام بتدريب دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى على الجوانب الفونولوجية والنُّطقية، وعقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمي هؤلاء الدارسين لرفع مُستوى معرفتهم بهذين الجانبين الصُّوتيين، وتأهيلهم لتدريب الدارسين عليهما.

بُحوث مُقترحة:

استكمالاً لنتائج هذا البحث يُمكن اقتراح بعض البُحوث وهي:

- برنامج لخفض مُستوى الصُّعوبات اللُغوية البراجماتية لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى.
- تنمية الذاكرة الفونولوجية مدخل لخفض مُستوى الصُّعوبات اللُغية لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى.
- برنامج لخفض الصُّعوبات اللُغوية وأثره في مُستوى الصُّعوبات الأكاديمية (صُعوبات القراءة، صُعوبات الكتابة) لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى.
- برنامج لخفض مُستوى التحجر الصُّوتي لتحسين التَّواصل اللُغوي لدى دارسي العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى بالمُستوى المُتقدم.
- برنامج إرشادي لمُعلمي العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى لتأهيلهم للتعامل مع الصُّعوبات اللُغوية التي لدى طلابهم.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد إبراهيم غزالة (2022)، تصور مُقترح للتغلب على صُعوبات تعليم اللُّغة العربية وتعلمها ـ عن بعد ـ للناطقين بغيرها (دراسة صوتية)، **مجلة الناطقين بغير اللُّغة العربية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5(12)، 1-24.
2. أحمد علي سعد الله شافعي (2020)، أسس تقويم الكفاءة اللُّغوية النحوية والصرفية والصوتية لمُتعلمي الفصحى الناطقين بغير العربية، **المجلة العربية لغير الناطقين بها**، 5، 41-62.
3. أحمد مُحمد حسين سيف (2020)، نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، **المجلة التربوية لكُلية التربية**، جامعة سوهاج، 74، 1091-1127.
4. أحمد مُحمد علي رشوان (2008)، فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى مُتعلمي اللُّغة العربية النَّاطقين باللُّغة الإسبانية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 141، 69-117.
5. أميرة زُبير رفاعي سمبس (2020)، المُشكلات الصوتية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها: حلول وتطبيقات عملية، **حولية كُلية اللُّغة العربية بجرجا**، جامعة الأزهر، 24، 12، 12444- 12495.
6. أنس بن حسين بن أحمد آل علي (2015)، الصُّعوبات اللُّغوية التي تواجه خريجي معهد تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة بكليات الجامعة الإسلايمية: طلاب كُلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية أنموذجاً، **رسالة ماجستير**، معهد تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
7. إبتسام حسين جميل (2010)، الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمُتعلمي العربية من النَّاطقين بغيرها، مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 12(2)، 753-784.
8. إعتماد عبد الصادق عفيفي (2013)، الصُّعوبات اللُّغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، **الملتقى العلمي الأول لتعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها**، مركز زايد لتعليم اللُّغة العربية لغير النَّاطقين بها، جامعة الأزهر.
9. بيرنثال جون وبانكسون نيكولاس(2009)، **الاضطرابات النُّطقية والفونولوجية**، ترجمة: جهاد مُحمد حمدان وموسى مُحمد عمايرة. الجامعة الأردنية، دار وائل للنشر.
10. حسن صُبح (2016)، أثر استخدام استراتيجية المواقف التعليمية الوظيفية في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تحسين مهارات التواصل اللغوي، **أُطروحة دُكتوراة**، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
11. حسن عمران حسن (2013)، تنمية مهارات التحدث لدى مُتعلمي اللُّغة العربية غير الناطقين بها باستخدام المدخل الوظيفي، **مجلة كُلية التربية**، جامعة أسيوط، 29(3)، 277-223.
12. حسن مُحمد حسن محجوب (2010)ن دليل المعلم لتدريس مادة الصوتيات للمبتدئين من الناطقين بغير العربية، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، معهد اللُّغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، 10، 77-114.
13. حمزة كريم مُحمد المسند (2015)، المُشكلات الصُّوتية التي تواجه مُتعلمي العربية من

النَّاطقين بغيرها وطرق علاجها: دراسة تحليلة، **رِسالة ماجتسير**، كُلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

14. داليا أسعد (2015)، تدريس اللُّغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها. **رِسالة ماجستير**، كُلية التربية، جامعة دمشق.
15. داليا صفوت مُحمد (2015)، استراتيجية تعليمية مُقترحة قائمة على استخدام الوعي الصوتي لتنمية مهارات الأداء الشفوي لدى مُتعلمي اللُّغة العربية النَّاطقين بغيرها عن بعد، **رِسالة ماجستير**، كُلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
16. داود إبراهيم ذيب عبد الله، وزي شن وو (2021)، أبرز الصُّعوبات في تعلم الأصوات الذلقية عند دارسي العربية من الناطقين بغيرها: الطلبة الصينيون نموذجاً، **المؤتمر الدولي الثالث: العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل**، تركيا، إسطنبول، 410-430.
17. دكوري ماسيري وسمية دفع الله الأمين (2013)، المُشكلات الصوتية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة المنورة أنموذجاً، **مجلة مجمع**، جامعة المدينة العالمية بماليزيا، 5، 383-421.
18. رحاب زناتي عبد الله (2015)، برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الإنترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام، **المؤتمر الدولي الأول بإسطنبول: تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب**، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
19. رُشدي أحمد طعيمة (1998)، **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، القاهرة، دار الفكر العربي.
20. رُشدي أحمد طعيمة (2004)، المُشكلات الصُّوتية عند الدارسين في برنامج تعليم العربية لغير النَّاطقين بها، دراسة ميدانية في **المهارات اللُّغوية (مستوياتها، تدريسها، صُعوباتها)**، القاهرة، دار الفكر العربي، 211-295.
21. رُشدي أحمد طعيمة، علي أحمد مدكور، وإيمان أحمد هريدي (2010)، **المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى**، القاهرة، دار الفكر العربي.
22. السيد مُصطفى مُحمد عبيد (2011)، الصُّعوبات والأخطاء اللُّغوية لدى مُتعلمي اللُّغة العربية من الصينيين، **مجلة كُلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة قناة السويس، 3، 211-268.
23. شيماء مُصطفى العمري (2011)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصُّوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المُتعلمين للُغة العربية من غير النَّاطقين بها، **أُطروحة دُكتوراة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
24. عبد الرحمن سيد سُليمان (2009)، **مُعجم مُصطلحات اضطرابات النُّطق وعيوب الكلام**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
25. عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار الدماطي (1992)، **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير الأسوياء**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
26. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (2003)، **أساسيات في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلُغاتٍ أُخرى**، الرياض، جامعة الملك سعود.
27. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (2005)، التحجر في لُغة مُتعلمي اللُّغة العربية النَّاطقين بغيرها، **مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللُّغة العربية وآدابها**، جامعة أم القرى، 17(33)، 301-390.

28. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (2006)، **علم اللُّغة النفسي**، الرياض، جامعة الإمام مُحمد بن سعود الإسلامية.
29. عبد الله بن محمد بن سالم العنزي (2015)، صُعوبات النُّطق عند طلاب الصين في المستوى الأول في معهد تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (دراسة مسحية)، **رسالة ماجستير**، معهد تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
30. العربي الحضراوي (2019)، تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل، **المجلة العربية لغير النَّاطقين بها**، 2، 43-59.
31. علي بن محمد أحمد آل مصوي الغامدي (2020)، صُعوبات مهارات التحدث التي تواجه مُتعلمي اللُّغة العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، كُلية التربية ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 219، 189-220.
32. علي عبد المُحسن الحديبي (2018)، فاعلية استراتيجية (تحاور) المقترحة في تنمية مهارات التَّواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى مُتعلمي اللُّغة العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، **المجلة التربوية**، المجلس العلمي، جامعة الكويت، 127، 2، 181-241.
33. عواطف إبراهيم أحمد شوكت (2000)، الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة (دراسة مُقارنةً)، **مجلة دراسات نفسية**، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، 10(4), 533-573.
34. فاطمة بولحوش (2020)، الوعي الفونولوجي وأهميته في تعليم مهارة القراءة وتعلمها باللُّغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة التواصل اللساني**، مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، 21(2)، 153-194.
35. فاطمة محمد العمري (2011) ثقافة اللُّغة طريقٌ أم هدف: مقاربة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة دراسات للعلوم الاجتماعية والإنسانية**، 39(2)، 393-402.
36. فيصل صفا ومُحمد أحمد أبو عيد (2005)، تحليل الأخطاء السمعية في مُستوى الأصوات اللُّغوية المُفردة –الفونيمات– عند مُتعلمي اللُّغة العربية من النَّاطقين بغيرها، **اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب**، 59، 130-144.
37. مأمون عبد الوهاب (2021)، توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليم وتعلم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، **المؤتمر الدولي الثالث: العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل**، تركيا، إسطنبول، 317-344.
38. مُحمد أحمد أبو عيد (2008)، تحليل الأخطاء النُّطقية في مُستوى الفونيمات المفردة عند مُتعلمي اللُّغة العربية من الناطقين بالإنجليزية، **مجلة إربد للبحوث والدراسات**، جامعة إربد الأهلية، 12(1)،1-20.
39. مُحمد السيد متولي الزيني (2019)، برنامج قائم على الملاحن لعلاج الصُّعوبات الصُّوتية لدى دارسي اللُّغة العربية النَّاطقين بغيرها، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كُلية التربية، جامعة عين شمس، 241، 163-212.
40. مُحمد عبد الله عبد المجيد الجالي (2022)، تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في ضوء مدخل الوعي الصوتي، **مجلة الناطقين بغير اللُّغة العربية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 5(12)، 89-122.

41. مُحمد مُحي الدين أحمد وفردوس أحمد جاد (2018)، برنامج مقترح لتعليم الأصوات العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها، **المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي**، 6(1)، 145–168.

42. مُختار عبد الخالق عبد اللاه عطية (2019)، فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى مُتعلمي اللُّغة العربية غير الناطقين بها، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام مُحمد بن سعود الإسلامية، 18، 225–304.

43. نورة السيد راشد البربري (2019)، برنامج مُقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع والوعي الصُّوتي لدى الطلاب غير النَّاطقين باللُّغة العربية في المُستوى المبتدأ، **مجلة القراءة والمعرفة**، كُلية التربية، جامعة عين شمس، 214، 119–157.

44. هاجر بنت سلمان بن عصفور (2020)، دور الذاكرة الفونولوجية في إنتاج واستيعاب أصوات اللُّغة الثانية، **مجلة تعليم العربية لغة ثانية**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللُّغة العربية، ومعهد تعليم اللُّغة العربية للناطقات بغيرها، جامعة الأميرة نورة، 2(4)، 209–241.

45. هاديا عادل كاتبي والمثنى مدالله العساسفة (2015)، الاندماج الاجتماعي لدى عيّنة من مُتعلمي اللُّغة العربية النَّاطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 42(3)، 847– 858.

46. هداية هداية إبراهيم السيد (2008)، برنامج مقترح لعلاج الصُّعوبات اللُّغوية الشائعة في كتابات دارسي اللُّغة العربية النَّاطقين بغيرها في ضوء مدخلي التقابل اللُّغوي وتحليل الأخطاء، **أُطروحة دُكتوراة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

47. وائل مطر حسن اليحيوى (2020)، فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صُعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى مُتعلمي اللُّغة العربية النَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، 121، 423–470.

48. يهوذا سُليمان إمام (2007)، بعض المُشكلات الصوتية في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، الناطقون بالهوسا نموذجاً، **مجلة كُلية اللُّغات والترجمة**، جامعة الأزهر، 42، 158–176.

49. يون أون كيونغ (2012)، أفضل منهج لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها (من وجهات نظر علم اللُّغة الاجتماعي)، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 201، 91–100.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Abdellah, A. (2006). **The Arabic Sound System and Teaching Pronunciation**. University of London SOASLC.
2. Al Mahmoud, S. (2013). Discrimination of Arabic contrasts by American learners. **Studies in Second Language Learning and Teaching,** 3(2), 261-291.
3. Al-Ani, S. (2009). Phonetics. **Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics,** 3, 593-603.
4. Alves, U. & Magro, V. (2011). Raising awareness of L2 phonology: Explicit instruction and the acquisition of aspirated /p/ by Brazilian Portuguese speakers. **Letras de Hoje,** 46, 71-80.
5. Burnham, R. (2013). Phonetic training for learners of Arabic. **PhD thesis,** University of Texas, Austin.
6. Camus, P. (2019). The effects of explicit pronunciation instruction on the production of second language Spanish voiceless stops. **Instructed Second Language Acquisition,** 3(1), 81-103.
7. Couper, G. (2011). What makes pronunciation teaching work? Testing for the effect of two variables: socially constructed metalanguage and critical listening. **Language Awareness,** 20, 159-182.
8. Derwing, T. & Rossiter, M. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech. **Applied Language Learning**, 13, 1-17.
9. Ellis, R. (2015). **Understanding Second Language Acquisition, 2nd edition**. Oxford: Oxford University Press.
10. Giambo, D. & McKinney, J. (2004). The effects of a phonological awareness intervention on the oral English proficiency of Spanish-speaking kindergarten children. **TESOL Quarterly**, 38, 95-117.
11. Gilakjani, P. (2012). A study of factors affecting EFL learners' English pronunciation learning and the strategies for instruction. **International Journal of Humanities and Social Science,** 2(3), 119-128.
12. Hismanoglu, M. (2012). An investigation of phonological awareness of prospective EFL teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 31, 639 – 645.
13. Inceoglu, S. (2021). Exploring the relationship between explicit instruction, pronunciation awareness, and the development of L2 French connected speech processes. **Language Awareness,** 30, 336-54.
14. Karousou, A. & Nerantzaki, T. (2022). Phonological memory training and its effect on second language vocabulary

The faculty of education as a study case. **HNSJ**, 3(2), 526-533.

21. Nakazawa, K. (2012). The effectiveness of focused attention on pronunciation and intonation training in tertiary Japanese language education on learners' confidence: Preliminary report on training workshops and a supplementary computer program. **International Journal of Learning,** 18(4), 181-192.
22. O'brien, I., Segalowitz, N., Freed, B. & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. **Studies in second language acquisition,** 29(4), 557-581.
23. Odisho, E. (2005). **Techniques of Teaching Comparative Pronunciation in Arabic and English**. New Jersey: Gorgias press.
24. Palmer, J. (2008). Arabic Diglossia: Student perceptions of Spoken Arabic after Living in the Arabic – Speaking World, **Arizona Working Papers in SLAT**, 15, 81-95.
25. Rifaat, K. (2018). **A Strategy for Teaching Arabic Pronunciation**. In Wahba K, England L, Taha A. Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Lawrence Erlbaum Associates. New York, Roughage, 2, 328-343.

development. **Second Language Research**, 38(1), 31-54.

15. Kartushina, N., Hervais-Adelman, A., Frauenfelder, U. & Golestani, N. (2015). The effect of phonetic production training with visual feedback on the perception and production of foreign speech sounds.**The journal of the acoustical society of America,** 138(2), 817-832.
16. Kissling, M. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners? **The Modern Language Journal,** 97(3), 720-744.
17. Li, Y. (2016). Audiovisual training effects on L2 speech perception and production. **International Journal of English Language Teaching,** 3(2), 14-23.
18. Maamoun, M. (2020). The Acquisition of L2 Modern Standard Arabic Stress Patterns by L1 Chinese Native Speakers. **مجلة كُلية الآداب جامعة بورسعيد**، 19، 75 -106.
19. Margarita, M., Milagros, R. & Ramón, C. (2019). Raising phonological awareness in the EFL class through the analysis of loanword adaptations. **9na conferencia cientifica internacional**.
20. Motair, A. & Mhamed, K. (2022). The Pronunciation Problems faced by EFL Yemeni Learners at Sana'a University,

26. Rolando, P., Quinones J., Chris, B., Vencio, M., Bautista, T., Corpuz, T. & Mikhail, F. (2022). Phonological Awareness among Japanese Senior High School Students of a Japanese High School: Basis for a Proposed Reading Intervention Program, **European Online Journal of Natural and Social Sciences,** 11(1), 312-322.
27. Russak, S. (2013). The contribution of phonological awareness to literacy acquisition in English as a foreign language: Cross linguistic implications. **Perspectives on Language and Literacy,** 39(1), 17-22.
28. Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. **TESOL Quarterly,** 46, 842-854.
29. Saito, K. (2013b). Reexamining effects of form-focused instruction on L2 pronunciation development: The role of explicit phonetic information. **Studies in Second Language Acquisition,** 35, 1-29.
30. Saito, K. (2015). Communicative focus on second language phonetic form: Teaching Japanese learners to perceive and produce English /ɹ/ without explicit instruction. **Applied Psycholinguistics,** 36, 377-409.
31. Shehata, A. (2015). Problematic Arabic Consonants for Native English Speakers: Learner's Perspective. **The International Journal of Educational Investigations,** 2(9), 24-27.
32. Smith, L., Hayes-Harb, R., Bruss, M. & Harker, A. (2009). Production and Perception of Voicing and Devoicing in Similar German and English Word Pairs by Native Speakers of German. Journal of Phonetics, 37(3), 257-275.
33. Swanson, M. (2019). Some Arabic Phonemes As The Problematic Ones For English – Speaking Learners Of Arabic: The Reasons and The Possible Solutions, **Pedagogy and Psychology | Juvenis scientia**, 5, 23-29.
34. Thompson, M. (2022). The effect of English language proficiency on phonological awareness skills among second graders. **Journal of Graduate Education Research,** 3, 15-19.
35. Trentman, E. (2017). Oral fluency, sociolinguistic competence, and language contact: Arabic learners studying abroad in Egypt, **System**, 69, 54-64.
36. Trofimovich, P. (2008). What do second language listener know about spoken words? Effects of experience and attention in spoken word processing. **Journal of Psycholinguistic Research,** 37, 309–329.

37. Tunisi, A., Sawi, L. & Massoud, S. (2010). **Kalaam gamiil: An intensive course in Egyptian colloquial Arabic**. Cairo: American University in Cairo Press.
38. Wong, J. & Peterson, M. (2013). What we remember saccade programming. **Attention, Perception & Psychophysics,** 75(2), 308-321.
39. Woore, R. (2022): What can second language acquisition research tell us about the phonics 'pillar'?, **The Language Learning Journal,** 50(1), 1-14.
40. Wrembel, M. (2005). Phonological Metacompetence in the Acquisition of Second Language Phonetics. **PhD thesis,** Adam Mickiewicz University, Poznan.
41. Yalan, M., Jabar, M. & Fang, N. (2021). Pronunciation Errors of Arabic Consonants among Chinese Students in Gansu, China. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,** 10(3), 841-851.
42. Zhang, H. & Roberts, L. (2019). The Role of Phonological Awareness and Phonetic Radical Awareness in Acquiring Chinese Literacy Skills in Learners of Chinese as a Second Language. **System**, 163-178.