T.C

İSTANBUL AYDIN ÜNIVRSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARAPÇA YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN SES BİLGİSİ EĞİTİMİ VE YETERLİLİĞİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aisha ALHRIRI

ARAP DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI

Tez Danışman: Prof. Dr. Adil BEBEK

ARALIK, 2018

T.C

İSTANBUL AYDIN ÜNIVRSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARAPÇA YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN SES BİLGİSİ EĞİTİMİ VE YETERLİLİĞİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aisha ALHRIRI

(Y1612.320002)

ARAP DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ARAP DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI

Tez Danışman: Prof. Dr. Adil BEBEK

ARALIK, 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1612.320002** numaralı öğrencisi **Aısha ALHARIRI**'nın **"ARAPÇA YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN SES BİLGİSİ EĞİTİMİ VE YETERLİLİĞİNE ETKİSİ"** adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 22.11.2018 tarih ve 2018/30 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile Tezli Yüksek Lisans tezi 14.12.2018 tarihinde kabul edilmiştir.

	Unvan	Adı Soyadı	Üniversite	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Adil BEBEK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr.	Hüseyin ELMALI	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Öğr. Üyesi	Cemal AYDIN	İstanbul Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

ARAPÇA YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN SES BİLGİSİ EĞİTİMİ VE YETERLİLİĞİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırma yabancılara yönelik Arapça öğretme konusunun bir problemini ele almaktadır nitekim birçok çalışma ve araştırma, öğretme esnasında vurgu ve tonlamaya gereken önemin verilmediğini ve bazı öğretmenlerin dil konusunda yeterince deneyim sahibi olmadıklarını göstermektedir.

Araştırmanın teorik yönü, yabancılara Arapça öğretmede ve öğretmenlerin yeterliliğinde vurgu ve tonlamanın önemini tanımayı hedeflemektedir. Çalışma vurgu ve tonlamanın etkilediği ve aynı zamanda etkilendiği dilsel ilişkileri gösterip açıklamaya dayanır. vurgu ve tonlamanın konuşma zinciri ve dili öğrenme konusundaki önemini ve dili öğretenin dil bilgisiyle ilgili deneyiminin zorunluluğunu açıklar çalaşma Bunları bilmenin öğrenenlerin doğru bir dil redinma ve bir iletişim aracı olarak dili doğru kullanmayla ilgili yeterlilikleri üzerine olan etkisini öngörmektedir.

Araştırmanın pratik yönü ise, araştırmanın örnekleri Türkiye'de öğretmenlik yapan öğretmenlerden seçildi. vurgu ve tonlamanın öğretmenler açısından yabancılara Arapça öğretme konusundaki önemi ve öğretmenlerin dil bilgisi ve uygulamaları konusundaki birikimlerini öğrenmeyi hedefler.

Çalışmanın sonuçları çalışmanın örneklerini oluşturan yabancılara Arapça öğretenlerin hem dil bilgisi hem de uygulamaları ile ilgili birikimlerinin orta seviyede olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: *vurgu – tonlama – dilsel yeterlilik – uygulama yeterliliği*.

THE IMPORTANCE OF THE STRESS AND INTONATION THE LINGUISTIC COMPENTENCE OF THE TEACHER

ABSTRACT

The research, here, deals with an actual problem that faces non native learners of Arabic. Some Researchers noted that less study was done on stress and intonation during teaching Arabic. Add to that, some teachers haven't got enough experience in Arabic. The research, here, in its theoretical part, aims to show the importance of stress and intonation in teaching Arabic to non speakers of it and to show the teacher's need to that. The research shows and explains the linguistic relationships that affect and are affected by stress and intonation. It, also, shows their importance in the speech chain and in teaching Arabic and the necessity of a language teacher to have the experience of stress and intonation. By having them, learners will be able to produce the learnt language correctly and will be able to use it in its communicative context.

As for the practical part, a questionnaire was done by some teachers who teach Arabic in Turkey. It shows the importance of stress and intonation in teaching Arabic to non Arabs from teachers' point of view. It, also, shows the standard of the linguistic competence and performance of teachers. The research results say that the sample teachers have a medium level of Arabic and its performance

.

Keywords: *stress - intonation - linguistic competence - linguistic performanc*

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans sunduğum tezi olarak “Arapça Yabanci Dil Öğretmenlerinin Ses Bilgisi Eğitimi Ve Yeterliliğine Etkisi” adlı çalışmanın, tezin safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün aşamalarında bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yola başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya da gösterinlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu onurumla beyan ederim (10/11/2018).

Aisha ALHRIRI

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Aisha ALHRIRI

Doğum Tarihi ve Yeri:5.12.1980, Suriye

E-posta : aishaalhariri@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

- Lisans :2008, HALEP Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili
- Yükseklisans :2018, İstanbul Aydın Üniversitesi, Arap Dili Eğitimi, Arap Dili Öğretmenliği Bilim Dali

MESLEKİ DENEMYİM :

Özel Sektörde Arap Dili Öğretmen.

الجمهورية التركية

جامعة إسطنبول آيدن

معهد العلوم الاجتماعية

أهميّة النبر والتّنغيم في الكفاية اللغويّة لمعلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

عائشة محمّد الحريري

(Y1612.320002)

قسم اللغة العربية

برنامج الدراسات العليا

إشراف الأستاذ الدكتور عادل ببك

كانون الأول، 2018

معلومات قبول الرسالة

عائشة محمّد الحريري طالبة ماجستير في جامعة إسطنبول آيدن– قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الدراسات العليا، نجحت في أطروحتها (أهميّة النّبر والتّنغيم الكفاية اللغويّة لمعلم اللغة العربيّة لعير الناطقين بها وأثرها في تعليم اللغة) التي أعدتها بعد استيفاء كل المتطلبات وفق التشريعات المحددة أمام لجنة المناقشة وفق توقيعاتهم بالأسفل.

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور البرفيسور: عادل ببك مشرفاً، جامعة إسطنبول آيدن

الأستاذ الدكتور البرفيسور: حسين إلمالي مناقشاً، جامعة إسطنبول آيدن

الأستاذ الدكتور البرفيسور: جمال عبد الله آيدن مناقشاً، جامعة إسطنبول

تاريخ المناقشة:

تاريخ التقديم :

فهرس المحتويات

ملخص البحث..... xi

المقدمة xii

1. المدخل..... 1

1.1 أهميّة البحث وأسباب اختياره..... 1

1.2 الهدف من البحث..... 2

1.3مشكلة البحث..... 2

1.4أسئلة البحث 3

1.5 الفرضيّة..... 3

1.6 مسلمات البحث 3

1.7 حدود البحث 4

1. 7.1 حدود موضوعية..... 4

1.7.2 حدود زمانية..... 4

1.7.3 حدود مكانية..... 4

1.8 منهج البحث 4

1.9خطوات البحث وإجراءاته 5

1.9.1 الجزء النّظريّ من البحث 5

1.9.2 الجزء التطبيقي من البحث..... 5

1.10 مصطلحات البحث..... 5

2. الدراسات السابقة 7

2.1 منهجية عرض الدراسات السابقة 7

2.2 الدراسات التي تناولت موضوع الأصوات 8
2.3 الدراسات التي تناولت كفاية المعلم اللغويّة 15
2.4 التعقيب على الدّراسات السابقة 19
2.5 موقع البحث من الدّراسات السابقة 21
3 . الجانب النّظري 22
3.1مفهوم النّبر والتّنغيم عند القدامى والمحدثين 22
3.2 مفهوم النّبر 23
3.2.1 عند العرب القدامى 23
3.2.2 عند علماء التجويد والقراءات 26
3.2.3 مفهوم النّبر عند اللغويين المحدثين 29
3.2.3.1 المجموعة الصوتيّة التي ينتمي إليها النّبر 30
3.2.3.2 النّبر من الناحية الأكوستيكية 31
3.2.3.3 اللغات النّبرية وغير النّبرية 32
3.2.4 أنـواع النّبر 33
3.2.5 المقطع وعلاقته بالنّبر 34
3.2.5.1 أنواع المقاطع في اللغة العربية 36
3.2.6 مواضع النبر في اللغة العربية 39
3.3 التّنغيم 41
3.3.1 التّنغيم عند العرب القُدامى 41
3.3.2 التنغيم عند علماء التجويد والقراءات 44
3.3.3 التنغيم عند اللغويين المحدثين 46
3.3.4 أنواع التنغيم 48
3.4 أهميّة النّبر والتّنغيم في الكفاية اللغويّة لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وأثرها في تعليم اللغة 49

3.4.1. مفهوم الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها 50
4.1.1.3 الكفاية اللغوية 51
34.2. أثر النّبر في كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها 54
3.4.2.1 النّبر وعلاقته بالمقطع الصوتي 55
3.4.2.2 نبر الكلمة المفردة وعلاقته بالصرف 58
3.4.2.3 نبر الجملة وعلاقته بالدلالة 61
3.4.3 أهميّة التّنغيم في الكفاية اللغويّة للمعلم 65
3.4.3.1 التّنغيم والدلالة التعبيريّة 65
3.4.3.2 القيم الارتباطيّة بين التّنغيم والنّحو 67
3.4.3.2.1 التّنغيم قرينة لفظّية تدّل على الصفة المحذوفة 68
3.4.3.2.2 دلالة التنغيم في أسلوب التعجب 70
3.4.3.2.3 أسلوب النداء 71
4.3.2.4.3 أسلوب الاستفهام 73
3.4.3.2.5 أسلوب الشرط 78
34.3.2.6. خُلاصة القيم الارتباطيّة بين النّحو والتّنغيم 81
3.4.4 أثر النّبر والتنغيم في كفاية معلم اللغة العربية بوصفهما أحد عناصر تحليل الخطاب المنطوق 81
3.5 الكفاية الأدائية لمعلم اللغة العربية في تدريس النّبر والتّنغيم 86
3.5.1 مفهومها ومصطلحها 86
3.5.1.1 غاية الكفاية الأدائية 87
3.5.2 الكفاية الأدائية لمعلم اللغة وعلاقتها بنظريات التعلّم المتصلة بتدريس النّبر والتّنغيم 88
3.5.2.1 النّظريات السلوكيّة 88
3.5.2.1.2 النّظريات الوظيفيّة 91
3.5.2.1.3 أثر النظريات السلوكيّة في تعلم اللغات 92

.35.2.1.4 تطبيق المعلم للنظريات السلوكية في تدريس النّبر والتنغيم 93
3.5.2.2 النظريات المعرفية 96
3.5.2.2.1 نظرية الجشطلت 96
3.5.2.2.2 نظرية أوزوبل 97
3.5.2.2.3 نظرية بياجيه البنائيّة 99
3.5.2.2.4 أثر النظريات المعرفيّة في تعليم اللغات 100
3.5.3 المذهب الاتصالي 102
4. التّطبيق الميداني 106
4.1 أداة البحث 106
4.2 تحليل عيّنة مجتمع الدّراسة 107
4.2.1 طبيعة عيّنة مجتمع الدّراسة 107
4.2.2 الدرجة العلميّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة 107
4.2.3 تخصص الإجازة الجامعيّة لإفراد عيّنة مجتمع الدّراسة 108
4.2.4 سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها 109
4.2.5 التوزع الجغرافي لأفراد العيّنة 110
4.3 صدق الاستبانة 110
4.3.1 الصدق الظاهري 110
4.3.2 الصدق الداخلي للدّراسة 111
4.3.2.2 حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة 112
4.4 نتائج الاستبانة 116
4.5 تحليل محاور الاستبانة وبنودها 120
5 نتائج البحث وتوصياته 161
5.1 نتائج البحث بناء على أسئلته 161

5.1.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل 161
5.1.2 الإجابة عن سؤال البحث الثاني 162
5.1.3 الإجابة على سؤال البحث الثالث 163
5.2 مناقشة نتائج الدّراسة 163
5.4 التوصيات 165
المصادر والمراجع 167
الملاحق 174
الملحق 1 طلب تحكيم الاستبانة 174
ملحق 2 أسماء الأساتذة الذين حكّموا أداة البحث 176

فهرس الجداول الإحصائيّة

جدول 1 حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية..... 111
جدول 2 مقياس الإحصائية 112
جدول 3 حساب الثبات لمجموع الفقرات بواسطة الفا كرونباخ 112
جدول 4 حساب معامل الثبات لكل فقرة حسب ألفا كرونباخ 114
جدول 5 حساب معدل الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبانة..... 116
جدول 6 نتائج المحور الأول 117
جدول 7 نتائج المحور الثاني 119
جدول 8 نتائج المحور الثالث 120
جدول 9 لنتيجة العامة لكل محور 161

فهرس الأشكال التوضيحيّة لبيانات بنود الاستبانة

الشكل 1 107
الشكل 2 108
الشكل 3 109
الشكل 4 109
الشكل 5 110
الشكل 6 121
الشكل 7 122
الشكل 8 123
الشكل 9 124
الشكل 10 125
الشكل 11 126
الشكل 12 127
الشكل 13 128
الشكل 14 129
الشكل 15 130
الشكل 16 131
الشكل 17 132
الشكل 18 133
الشكل 19 134
الشكل 20 135
الشكل 21 136
الشكل 22 137
الشكل 23 138

الشكل 24..... 139
الشكل 25..... 140
الشكل 26..... 141
الشكل 27..... 142
الشكل 28..... 143
الشكل 29..... 144
الشكل 30..... 145
الشكل 31..... 146
الشكل 32..... 147
الشكل 33..... 148
الشكل 34..... 149
الشكل 35..... 150
الشكل 36..... 151
الشكل 37..... 152
الشكل 38..... 153
الشكل 39..... 154
الشكل 40..... 155
الشكل 41..... 156
الشكل 42..... 157
الشكل 43..... 157
الشكل 44..... 159
الشكل 45..... 160

ملخص البحث

يعالج البحث مشكلة من واقع تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، حيث أشارت دراسات وأبحاث إلى قلّة الاهتمام بالنّبر والتّنغيم في أثناء التعليم، وقلّة الخبرة اللغويّة لجزء من المعلمين، ويهدف البحث في الجانب النّظري منه إلى أن يتعرَّف أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وفي كفاية معلمها، ويقوم البحث على العرض والتفسير للعلاقات اللغويّة التي يتأثر ويؤثر بها كلّ من النّبر والتّنغيم، ويُبين أهميتهما في السلسلة الكلاميّة وفي تعليم اللغة وضرورتهما في الخبرة اللغويّة لمعلم اللغة، ويتوقع الأثر الناتج من ذلك في قدرة المتعلمين على الإنتاج اللغوي الصحيح والقدرة على استعمال اللغة في سياقها التواصليّ. أمّا الجانب العمليّ فقد أُعِدّت فيه الاستبانة واختِيرت عينة البحث من المعلمين الذين يزاولون مهمتهم التّدريسيّة في تركيا، ويهدف هذا الجانب إلى أنْ يتعرَّف أهميّة النبر والتنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير أبنائها من وجهة نظر المعلمين، ويهدف كذلك إلى أنْ يتعرف درجة الخبرة اللغويّة والخبرة التّطبيقيّة للمعلمين، وأظهرت نتائج البحث أنّ درجة كلّ من الخبرة اللغويّة والتّطبيقيّة لمعلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها والذين يمثلون عينة مجتمع البحث، كانت خبرة متوسطة في كلا الجانبين.

الكلمات المفتاحيّة: النّبر– التّنغيم– الكفاية اللغويّة — الكفاية التطبيقيّة.

المقدمة

يستحوذ الدّرس الصوتي على الحيّز الأوّل والأهمّ في دراسة اللغات وتعليمها؛ إذ إنّ الشروع في تعليم أيّة لغةٍ لا يتمُّ إلاّ بالوقوف على خصائصها الصوتيّة المميّزة لها من غيرها من اللغات، فالسلسلة الكلاميّة مجموع اندماجات لعناصر لغويّة غير قابلة للفصل، ولكلّ جزء منها الحيّز الذي يربطه بغيره ويكمّلُهُ، ويُعدُّ النّبر والتّنغيم من أبرز الظواهر الصوتيّة التطريزيّة المؤثرة في الكلام المنطوق، فالنّبر أحد ركائز جودة نطق الكلمات، وله دور في توضيح بعض المسائل الصرفيّة، أمّا التّنغيم فهو الحامل الصوتي للمشاعر والانفعالات التي تظهر ضمن سياق تنغيمي مرافق للحدث المعبّر عنه، وهو من القرائن الصوتيّة في اللغة التي تساعد على عمليّة الفهم والإفهام، فمن خلاله تتجلى موسيقى اللغة، وتتضح المعاني، ونحسب أن للتّنغيم دوراً لا يخفى في تعليم اللغات، ولاسيما في اللغة العربية؛ لتوضيحه للمعاني ولارتباطه الوثيق بالدّلالة، والنّحو، وتحليل الخطاب، وهو أحد أهمّ روابط الكلام التي تعوّض المقولات اللغويّة المحذوفة.

ويروم هذا البحث حول بيان أهميّة كلّ من النّبر والتّنغيم في الكفاية اللغويّة لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وأثرها في تعليم اللغة، فإنّ تدريس النّبر والتّنغيم ليس بالأمر الذي يُستهان به ويتطلّب من معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها كفاية لغويّة رفيعة المستوى، تُسهم في إثراء ذخيرتهم اللغوية وتزيد من رصيدهم المعرفي الذي سينتقل منهم إلى المتعلمين، فالكفاية اللغويّة والمعرفية للمتعلم مرهونة بكفاية المعلم اللغويّة والأدائيّة، فوظيفة النّبر والتّنغيم لا تتمثّل في الجانب الصوتي أو النّطقي فحسب، وإنّما يمتدّ ذلك إلى فهم بُنية اللغة وتوضيح كثير من القضايا اللغويّة والقدرة على استعمال اللغة في سياقها التواصليّ.

ويتضمن البحث قسمين رئيسين هما: القسم النّظري والقسم التّطبيقي، أمّا القسم النّظري فيتضمن ثلاثة أقسام هي:

أولاً: مدخل البحث وفيه تفصيل للإطار المنهجي للبحث.

ثانياً: الدراسات السابقة ويضم الدّراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

ثالثاً: الإطار النّظري للبحث ويضم ثلاثة محاور رئيسة هي: معرفة مفهوم النّبر والتّنغيم وتحديدهما وبيان أُسسهما عند اللغويين القُدامى والمحدثين، ثُمّ تحديد مفهوم الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتعرف الظواهر اللغويّة التي يتأثر ويؤثر كلٌّ من النّبر والتّنغيم فيهما، ومناقشة أثر ذلك في تطوير كفاية المعلم والمتعلم، ثُمّ نتناول الكفاية الأدائية لمعلم اللغة العربية في تدريس النّبر والتّنغيم وتوظيفهما في تعليم اللغة، وعلاقة الكفاية الأدائيّة لمعلم اللغة بنظريات التّعليم .

أمّا القسم العملي: اختِيرت أداة البحث وهي استبانة يهدف البحث منها تعرف أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، كما يهدف أن يتعرَّف درجة الخبرة اللغويّة والتّطبيقية لمعلم اللغة في تدريس النّبر والتّنغيم، بهدف الإجابة عن أسئلة البحث، متبعين في ذلك الخطوات الإحصائية اللازمة في معالجة البيانات الرقميّة، ويضم القسم العمليّ نتائج البحث ومناقشتها، ثُمّ توصيات البحث بناءً على نتائجه، ويختم البحث بالمصادر والمراجع التي استُعين بها.

1. المدخل

1.1 أهميّة البحث وأسباب اختياره

النّبر والتّنغيم من العناصر الصوتيّة التّطريزيّة التي لا يمكن تجاهلها في تدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، إذ تمتلك اللغة العربيّة قواعد وقوالب أدائيّة تتداخل مع النسيج اللغويّ العام وتؤثر في عملية الفهم والإفهام على المستويات النحويّة والبلاغّية والدلاليّة، والصرفيّة.

ولعل المشكلات الصوتيّة الأدائيّة من أكثر العوائق التي تعترض سبيل متعلّم اللغة، الذي يجد صعوبة في الانتقال من عاداته النطقيّة في لغته الأم إلى اللغة الهدف التي يتعلمها فيؤدي ذلك إلى عدم إتقانه للغة الهدف، بل يجعله ينصرف عن تعلّم اللغة في كثير من الأحيان كما تشير دراسات وأبحاث كثيرة، وقد يكون معلّم اللغة أحد أسباب تلك المشكلات الصوتيّة الأدائيّة التي يعانيها المتعلّمون، وذلك بسبب عدم اكتمال هذا الجانب في كفاية المعلّم اللغويّة، أو لعدم وعي المعلم بأهميّة هذا الجانب الصوتي (النّبر والتّنغيم) في تعليم اللغة وتعلّمها الأمر الذي يؤدي إلى تجاهلهما وعدم التركيز عليهما في أثناء تعليم اللغة.

إنّ تدريس النّبر والتّنغيم ليس بالأمر الذي يُستهان به ويتطلّب من معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها كفاية لغويّة رفيعة المستوى، تُسهم في إثراء ذخيرتهم اللغويّة وتزيد من رصيدهم المعرفيّ الذي سينتقل منهم إلى المتعلمين، فالكفاية اللغويّة والمعرفيّة للمتعلّم مرهونة بكفاية المعلّم اللغويّة والأدائيّة، فوظيفة النّبر والتّنغيم لا تتمثّل في الجانب الصوتيّ أو النّطقيّ فحسب، وإنّما يمتدّ ذلك إلى فهم بُنية اللغة وتوضيح كثير من القضايا اللغويّة.

لكنّ ميدان تعليم اللغة العربيّة يُخبر بغير ذلك، فالنّبر والتّنغيم يكادان يكونان مجهولين في الجانب التطبيقيّ، ويضاف إلى ذلك قلة الأبحاث المتخصصة التي من شأنها أنْ تُنبّه على

ضرورتهما في كفاية المعلمين والمتعلمين، وهو الأمر الذي يسهم في تطور العملية التعليميّة للغة العربيّة لغير الناطقين بها وفي كفاية المتعلمين.

تأتي أهميّة البحث من كونه يحاول أن يضيء جانباً هاماً في الدراسة الصوتية (النّبر والتّنغيم) وبيان أثرهما في إثراء الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك لقلة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع، أو التي خصصت أبحاث مستقلة له.

قد يفيد البحث في وضع أُطرٍ معرفيّة جديدة تُسهم في صقل كفاية المعلمين، والتّنبيه على أهميّة الموضوع، بهدف توظيفه توظيفاً تطبيقيّاً في برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وفي برامج تعليم اللغة.

1.2 الهدف من البحث

يهدف البحث إلى التعريف بأهمية النّبر والتّنغيم في صقل كفاية معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها ومعرفة أهميّة كلّ منهما في بُنية اللغة، وبيان أثرهما في توضيح قضايا لغويّة مهمة، فالنّبر له دور في توضيح بعض المسائل الصرفية والنّطقيّة، ويوضح التّنغيم قضايا نحويّة وبلاغيّة ودلاليّة وجماليّة تُسهم في إثراء كفاية معلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتجعله أكثر خبرة ودراية بمعالجة المشكلات اللغوية التي تعترض سبيل متعلمي اللغة، وينعكس ذلك انعكاساً إيجابياً على كفاية المتعلم اللغويّة، ويهدف أيضاً إلى معرفة درجة خبرة المعلمين في قضايا النّبر والتّنغيم ومدى توظيفهما في تعليم اللغة، ويهدف البحث أيضاً إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسة له.

1.3مشكلة البحث

تنبثق مشكلة البحث من واقع التعليم في ميدان تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتتجلى في صورة ضعف نسبة كبيرة من الطلاب في الأداء الصوتي المتضمن النّبر والتّنغيم، ويرجع ذلك لعدم اهتمام معلم اللغة بضوابط النّبر والتّنغيم؛ حيث أشارت أبحاث ودراسات كثيرة إلى ذلك.

1.4 أسئلة البحث

1- ما درجة أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وفي كفاية المتعلّم من وجهة نظر معلمي اللغة العربيّة؟

2- هل يمتلك معلمو اللغة العربيّة الخبرة اللغويّة الكافية في قضايا النّبر والتّنغيم ؟ وهل يقومون بتوظيف النّبر والتّنغيم في أثناء ممارساتهم التدريسيّة؟

3- ما درجة الكفاية الأدائيّة لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في تدريس النّبر والتّنغيم وفق معطيات نظريات التّعليم وتطبيقاتها؟

1.5 الفرضيّة

تتشكّل فرضيّة البحث من خلال الفرض الموجّه الآتي:

يسهم النّبر والتّنغيم في رفع كفاية معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولاسيما الكفاية اللغويّة ؛ وهو الأمر الذي ينعكس إيجاباً على أداء المتعلمين في الأداء الصوتي ونطق الكلمات والجُمل نطقاً صحيحاً وفهم كثير من القضايا اللغويّة والقدرة على استخدام اللغة في سياقها التواصلي.

1.6 مسلمات البحث

لا تنفصل علوم اللغة بعضها عن بعض، إلاّ لدواعٍ تفصيليّة علميّة، فاللغة العربيّة نسيج متكامل، مؤثر ومتأثر بعضه ببعض، وكذلك النّبر والتّنغيم أحد عناصر اللغة التي لا تنفك عنها، والتفصيل فيها في هذا البحث لبيان التكامل اللغوي ومعرفة أثر الجزء في كمال الكلّ، وهذا يؤدي إلى أن النّبر والتّنغيم هما العنصران اللغويّان اللازمان في كفاية معلم ومتعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها

1.7 حدود البحث

1. 7.1 حدود موضوعية

أولاً الجانب النّظري: ويتمثّل في معرفة مفهوم النّبر والتّنغيم وتحديدهما وبيان أُسسهما عند اللغويين القُدامى والمحدثين، ثُمّ تحديد مفهوم الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ثُمّ معرفة الظواهر اللغويّة التي يتأثر و يؤثر كلٌّ من النّبر والتّنغيم فيهما، ومناقشة أثر ذلك في تطوير كفاية المعلم والمتعلم، بعد ذلك نتناول الكفاية الأدائية لمعلم اللغة العربية في تدريس النّبر والتّنغيم وتوظيفهما في تعليم اللغة، وعلاقة الكفاية الأدائيّة لمعلم اللغة بنظريات التعلّم .

ثانياً الجانب العملي: ويقتصر على معرفة المعلم بالنّبر والتنغيم على أنه جزء من كفايته اللغويّة العامة، ومعرفته بالأداء التطبيقي اللازم في تدريس النّبر والتّنغيم على أنه جزء من كفايته الأدائيّة، وتأثير ذلك في المتعلمين، ويهدف إلى الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صدق فرضيته.

1.7.2 حدود زمانية: 2017/2018 وشملت الجانبين النّظري والتّطبيقي.

1.7.3 حدود مكانية: وشملت الجانب التّطبيقي من البحث؛ حيث طُبقت أداة البحث على 72 من معلمي ومعلمات اللغة العربيّة لغير الناطقين بها والذين يمارسون عملهم في جامعات ومعاهد ومراكز تعليم اللغة العربيّة في تركيا .

1.8 منهج البحث

يقتضي تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ثم تحليلها ومناقشتها.

1.9خطوات البحث وإجراءاته

1.9.1 الجزء النّظريّ من البحث

جمعت ما يتصل بموضوع البحث من دراسات سابقة، ثُمّ دراستها دراسة نقديّة، بعد ذلك عرضنا لآراء اللغويين القُدامى والمحدثين في قضايا النّبر والتّنغيم، بعد ذلك قمنا ببيان معنى الكفاية اللغوية عند معلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، معتمدين على آراء العلماء ومناقشتها وتحليلها، وبيان أثر النّبر والتّنغيم وأهميتهما في كفاية المعلم، من خلال عرض العلاقات اللغويّة بين النّبر والتّنغيم وبين العلوم اللغويّة الأُخرى، ثُمّ تحديد مفهوم الكفاية الأدائية لمعلم اللغة وعلاقتها بنظريات التعليم، حتى يتمكن المعلم من تدريس النّبر والتّنغيم وفق أسس علميّة.

1.9.2 الجزء التطبيقي من البحث

قُمت بإعداد استبانة مكوّنة من ثلاثة محاور تهدف إلى معرفة مدى الخبرة اللغويّة والتّطبيقيّة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في النّبر والتّنغيم وأهميتهما ووظائفهما اللغويّة وممارستهما التّطبيقيّة، ثُمّ عُرضت الاستبانة على مُحكّمين من ذوي الخبرة في ميدان تعليم اللغة العربيّة، وعُرضت الاستبانة على عينة استطلاعيّة مكونة من 30 معلّم ومعلّمة بهدف التأكد من وضوح الأسئلة ومدى ملائمتها للعينة المقصودة، وبعد ذلك تمّ نشر الاستبانة على عينة أخرى وهي العينة المقصودة مكوّنة من 72 معلم ومعلمة والذين يمارسون مهنتهم في جامعات ومعاهد في تركيا، حيث جُمعت الردود وقمت بتحليل البيانات إحصائياً على برنامج spss، ثُمّ بدأتُ بدراسة النتائج والإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من صدق فرضيته.

1.10 مصطلحات البحث

النّبر: الضغط والارتكاز على مقطع من مقاطع الكلمة، بحيث يكون أكثر وضوحاً في السمع عمّا يجاوره من المقاطع.

التّنغيم: مجموعة النّغمات الصوتيّة تظهر في السياق العام للكلام، وتأخذ درجات متنوعة من علو وانخفاض وهبوط ، ويكون لها دلالات معيّنة بحسب سياق الكلام.

الكفاية اللغويّة لمعلم اللغة : هي معرفة تُعنى بأدقّ التفاصيل في كل نظام من أنظمة النسيج اللغويّ العام.

الفونيم: أصغر وحدة صوتيّة في الكلام، ويؤثر استبدال الفونيم بفونيم آخر في معنى الكلمة مثل كلمة (سطع) تتألف من ثلاث فونيمات فإذا استبدلنا الفونيم (س) بفونيم (ق) تحولت الكلمة من سطع إلى قطع، ويُطلق على هذا النوع من الفونيمات اسم التركيبيّة أو الأساسيّة، تمييزاً لها من الفونيمات فوق القطعية أو فوق التركيبيّة.

السياق: مجموع القرائن الدّالة على المعنى المقصود في الكلام المتّصل.

2 . الدراسات السابقة

2.1 منهجية عرض الدراسات السابقة

يتناول هذا القسم بعض الدّراسات السابقة التي لها صِلة بموضوع البحث الحالي، ولايوجد دراسات سابقة تناولت موضوع النّبر والتّنغيم في كفاية المعلم أو في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسنعرض للدراسات التي عرّجت على موضوع النّبر والتّنغيم وكفاية المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي الدراسات التي عُنيت بتعليم الأصوات ومشكلاتها في تعليم اللغة أولاً، والدّراسات التي اهتمت بكفاية المعلّم اللغويّة ثانياً، وسيكون عرض تلك الدراسات وفق الآتي:

اسم الباحث

عنوان الدّراسة

مشكلة الدّراسة وأهميتها

منهج الدّراسة

أداة الدّراسة

أهمّ النقاط التي تناولتها الدّراسة و تتقاطع مع موضوع البحث الحالي، ونتائج ومقترحات الّدراسة، ثم مناقشتها .

2.2 الدراسات التي تناولت موضوع الأصوات

2.2.1 الدّراسة الأولى: دراسة طُعيمَة (1982) دراسة ميدانية

عنوان الدراسة (المشكلات الصوتيّة عند الدارسين في برامج تعليم العربيّة لغير الناطقين بها في سلطنة عُمان). مشكلة الدّراسة: تدور حول طريقة تعرف المشكلات الصوتيّة التي تواجه المتعلمين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهم العمانيون العائدون إلى عُمان والذين يتحدّثون السواحلية، أمّا أهميّة الدراسة: فتتمثل في معرفة أسباب ضعف المتعلمين في الأداء الصوتي ووضع حلول لتلك المشكلات.

منهج الدّراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي أمّا أداة الدّراسة: فقد أجرى الباحث استبانة مخصصة للمعلمين، بهدف معرفة المشكلات الصوتية التي يعانيها المتعلمون، وقد بيّنَ المعلمون تلك المشكلات، ثُم ركّز الاهتمام عليها في الاختبار الذي أُجري للمتعلمين.

أمّا الأداة الرئيسيّة للبحث فكانت اختبار أعدّه الباحث لقياس بعض المهارات الرئيسة عند الدّارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق القراءة الجهرية، وقد طُبق هذا الاختبار على الدّارسين العُمانيين العائدين لمسقط، وشملت عينة الدراسة (125) دارساً، وكان الهدف من الاختبار قياس مستوى الأداء الصوتي عند الدّارسين، وأهمّ النقاط التي اشتمل عليها الاختبار:

تحديد المهارات الصوتيّة التي يجب أنْ يكتسبها الدارسون في نهاية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويجب قياس مستوى أدائهم فيها، واشتمل الاختبار على سبعة أسئلة حول مهارات الأداء الصوتي، كان السؤال السادس منها حول النّبر والسابع حول التّنغيم هما:

أولاً سؤال النّبر، تُقدّم فيه للدارس جملتان من النص الذي تدور حوله الأسئلة، وإحدى هاتين الجملتين للتعجب والأخرى للاستفهام، والهدف من هذا السؤال استكشاف مدى قدرة الدارسين على وضع النّبر في مكانه الصحيح عند قراءة الجملتين الآتيتين:

(ما أجمل هذه المزارع!) و(هل تحبين الحقول يا أمل؟)، ولكن الباحث خلط هنا بين النّبر والتّنغيم؛ إذْ إنّ من المعروف أن النّبر في اللغة العربية غير ذي ملمح تميزيّ، ولا يتمّ بواسطته التفريق بين المعاني كما في لغات أخرى مثل الانكليزية التي يكون فيها النّبر ملمحاً تميزيّاً، وقد ساق الباحث مثالا آخر أكَّد فيه أنّ النّبر يُميّز بين معنى وآخر يقول: "ولننظر في هذه الجملة (ما أجمل السماء) إنّ طريقة النّبر الواقعة على كلمتي (ما أجمل) تحدد لنا ما إذا كان المقصود بالجملة التعبير عن التعجب لجمال السماء أو الاستفهام عن شيء أجمل منها، فإذا قرأها الدارس وجعل النّبر على كلمة (أجمل) وارتفع إيقاع المتحدث عندها، أفادت معنى التّعجب، إنّ كلمة أجمل هنا تمثل منطقة إظهار الصوت، أمّا إذا جعل النّبر على (ما) فإنّها أفادت الاستفهام"[1]. وترى الباحثة ذلك من وظيفة التّنغيم لا النّبر، وهو ما سنوضحه فيما بعد في هذا البحث.

وطَبّق سؤال التّنغيم على الجملتين السابقتين، وأراد الباحث أن يتعرف مدى قدرة الدارسين في فهم التّنغيم على أنّه قرينة من قرائن التّعبير عن المعنى في اللغة، ويتم تكليف الطالب أيضا بإلقاء ثلاث جمل يوجّه في الأولى سؤالاً إلى زميله المجاور له، ويطلب في الثانية من هذا الزميل شيئاً، ويعبر عن غضبه في موقف ما، ويرى الباحث أنّ عدد الذين عجزوا عن التّنغيم الصحيح للجمل عدد كبير إلى حد ما، وأوصى القائمين على تعليم العربية الاهتمام بهذا الجانب الهام من اللغة.

ونرى أنّ أهميّة هذه الدّراسة تكمُن بوصفها إحدى أقدم الدّراسات التي خُصصت لمعالجة المشكلات الصوتية التي يعانيها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، وقد

سلّطت الضوء على الأداء الصوتي ولم تُهمل جانب النّبر والتنغيم في تعليم اللغة، وأكَّدت أهميّته في تعليم اللغة وفي تحقيق الكفاية التواصليّة لدى المتعلمين

1- طعيمة، رشدي، *المهارات اللغويّة*، الطبعة الأولى،القاهرة 2004،ص 227.

2.2.2 – دراسة (قَاطوع 1999)

عنوان الدّراسة: (الأصوات العربيّة وتعليمها لغير الناطقين بها). رسالة ماجستير، الباحث عبد اللطيف قاطوع، إشراف أ. د وليد سيف، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنيّة.

مشكلة الدراسة: تتمثل في كثرة الأخطاء الصوتيّة التي يقع فيها الطلاب غير النّاطقين بالعربيّة، ولاحظ الباحث أنّ الطالب الأجنبيّ قد يتخرج من الجامعة وهو يحمل بعض المشكلات الصوتيّة في نطقه، وأحد أهم أسباب تلك المشكلات هو تأثر المعلمين بطريقة نطقهم لأصوات لغتهم الأم.

أهميّة البحث: تكمُن في رصد المشكلات الصوتيّة ووضع حلول لها من خلال اعتماد الدّراسة على التوفيق بين التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، والاستفادة من المجالين معاً، والوقوف العملي على أخطاء المتعلمين من خلال الواقع العمليّ، كما تسعى الدراسة إلى تحسين المناهج وتطوير الكتب التعليميّة وأساليب التدريس.

منهج الدّراسة: المنهج الوصفي التحليلي، أمّا أداة الدّراسة: إجراء(اختبار شفوي) لتعرف المشكلات الصوتيّة التي تواجه متعلمي اللغة العربية، وكانت عينة من طلاب الثالث الثانوي ومن جنسيات مختلفة عددهم (25) ولغتهم الأم الانكليزيّة، والزمن المقرر للاختبار عشرون دقيقة بإشراف المعلم.

يسمع الطالب نطق المعلم ثُمّ يضع دائرة حول المطلوب، ثُم يقوم بإجراء مقابلة مع مؤلف الكتاب الذي يُدرس للطلاب، ويطرح عليه أسئلة تتعلق بالمحتوى والأهداف ومدى فاعلية المقرر وغيرها من القضايا المتعلّقة المتصلة بتطبيق المنهاج...

أهمّ ما تناولته الدّراسة: قدّم الباحث بعض الظواهر الصوتيّة في اللغة العربية كالمقطع والتفريق بين اللام الشمسيّة والقمرية والفرق بين النون والتنوين والتشديد والإطباق، والتي غالباً ما تكون من أبرز المشكلات الصوتية التي يعانيها متعلمو اللغة العربيّة، وهي ظواهر هامة للطالب الأجنبي عند دراسته للغة العربيّة، لم يتطرق الباحث إلى النّبر والتّنغيم إلاّ

مقتضباً جداً وبيّن أهمية المقطع الصوتي في تعليم العربيّة، وهو الأمر الذي يرتبط بموضوع النّبر ارتباطا وثيقاً وهو ما يجعل نطق المتعلم قريباً من نطق أبناء اللغة، وهذا الجانب من الدراسة يدخل ضمن إطار بحثنا الحالي، كما أكَّد أهميّة التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، وعرّج على الإجراءات التي تتم للخروج بنتائج مُحكمة في كلا التحليلين.

انتهت الدّراسة إلى أنّ ثمّة اختلافاً في نتائج التحليل التقابلي من جهة وتحليل الأخطاء من جهة أخرى، في حين أنّه يجب على معلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها الإفادة من التحليلين على أنّهما إشارة للصعوبات النطقيّة قبل البدء بالتدريس، وهذا يُمكّن المعلم من تعرّف أفضل الخطط والطرق والأساليب في تدريس اللغة من أجل الوصول إلى تعلّم فعّال.

أهمُّ توصيات الدّراسة: المعلم ذو الخبرة والكفاية قادر على مساعدة طلابه في التغلب على صعوبة نطق الصوائت التي تواجههم.

لابُدّ للمعلم من الاستعانة ببعض الوسائل المعينة كالتسجيلات الصوتيّة وتصميم الدروس وإعدادها وتدريسها في المخبر اللغوي، وإعطاء فرصة للطالب كي يسمع تسجيل نطقه للصوت ليقارن بين نطقه ونطق الصوت بصورته المثاليّة.

أن يُعطى الطالب مجموعة من المواقف الوظيفيّة التي تتضمن صوتاً معيّناً في كلمات مختلفة للتمكن من النطق به.

2.2.3– دراسة (دياب 2012)

عنوان الدّراسة:(المشكلات التي تواجه الأتراك في تعلم اللغة العربية والمقترحات)، رسالة ماجستير، الباحث: أحمد دياب، إشراف: أ.د موسى يلدز، جامعة غازي، أنقرا– تركيا.

مشكلة الدراسة هي: تعرّف الصعوبات التي تواجه المتعلمين الأتراك في أثناء تعلمهم للغة العربيّة، ووضع اقتراحات من شأنها تجاوز تلك الصعوبات.

أهميّة الدّراسة: تأتي من كونها ترصد المشكلات التي يعانيها متعلمو العربيّة في تركيا كما هي في الواقع، سواء أكانت تلك المشكلات لغوية أم غير لغوية، مع تأكيد أهميّة دور المعلم في

تعليم اللغة، وتأكيد خبرته وكفايته اللغوية والتطبيقيّة، أمّا منهج الدّراسة فهو المنهج الوصفي التّحليلي

أداة الدّراسة: أجرى الباحث استبانة طُبّقت على ثلاثين معلماً في جامعة غازي في مدينة أنقرا، وجامعة أنقرا، وبعض ثانويات الأئمة والخطباء، شملت الاستبانة سبعة وأربعين سؤالاً، وتضمنت الأسئلة أركان العملية التعليميّة من معلم ومتعلّم ومنهاج دراسي، ووسائل تعليميّة وغيرها، وهدفت الاستبانة إلى الإحاطة بكل الصعوبات التي تعترض سبيل متعلّم اللغة العربيّة من الأتراك، وتضمنت قسماً شفهياً يخص الصعوبات التي تواجه معلمي الثانويات وأساتذة الجامعات وعدداً من الطلاب.

نتائج الدراسة: بعض الصعوبات التي تواجهها العمليّة التعليميّة يُمكن أن يوضع لها حلول سريعة، كمشكلة الكتاب المقرر للتدريس، والوسائل التعليميّة، وبعضها يحتاج إلى وقت طويل لحله كمشكلة المعلم الذي يفتقد إلى الكفاية والخبرة، والذي يحتاج إلى التدريب والتأهيل.

تبيّن من نتائج الاستبانة أنّ بعض المعلمين لا يعرف طُرق التعليم ولا حتّى أبسط الأساليب التعليمية، في أثناء ممارسته تعليم اللغة، وهو الأمر الذي يؤدي إلى استخدام طرائق وأساليب تقليدية في التعليم، لا تُلبي احتياجات المتعلمين، كما ظهر من نتائج الاستبانة التساهل في عملية تعليم اللغة والمتمثلة أولاً في عدم اكتمال كفاية المعلم، وثانياً في المتعلم.

أهمُّ النقاط التي تناولتها الدراسة: قسَّم الباحث دراسته قسمين: مشكلات لغويّة وأخرى غير لغويّة، وتتمثل المشكلات اللغويّة في الأصوات والنّحو والدّلالة و... وعدَّ الباحث المشكلات الصوتيّة أكثر المشكلات التي يعانيها متعلمو العربية في تركيا، وذكر أن اختلاف النّظامين الصوتيين في اللغتين العربية والتركيّة منشأ تلك الصعوبات الصوتيّة وتحدّث عن النّبر والتّنغيم بوصفهما من أبرز مظاهر الدّلالة الصوتيّة التي يجب التركيز عليها في تعليم العربيّة للطلاب الأتراك، ورأى أنّ خبرة المعلم في نطق الأصوات أمر ضروري لإكساب المتعلمين الطريقة الصحيحة في الأداء الصوتي.

من أبرز المشكلات غير اللغويّة التي عُنيت بها الدّراسة (المعلّم)، ويرى الباحث أنّ المعلّم يبرز على أنّه مشكلة أساسيّة في برامج تعليم العربيّة، فمعظم المعلمين هم من الأتراك الذين درسوا العربيّة داخل تركيا، ولم يدرسوها في البلدان العربيّة إلّا عدداً قليلاً منهم أخذوا العربيّة من مصادرها وأتقنوها صوتيّاً وصرفيّاً و...، ويرى الباحث أنّ نسبة المعلمين العرب غير المؤهلين تُعدّ إحدى المشكلات التي تعوق تطور تعليم العربيّة، وذلك لأنّهم يتحدثون العربيّة يعملون في ميادين تدريسها، لكنهم لا يفقهون في علوم العربيّة شيئاً، لأنّهم لم يختصوا بدراستها ومعظمهم خريجو أقسام أخرى، والذي يزيد الأمر تعقيداً أنهم لا يجيدون العربية ويعلمونها بلهجاتهم المحلية والمختلفة، وهو الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى اكتساب المتعلمين للغة العربيّة .

مقترحات الدراسة: يرى الباحث أنّه لا سبيلَ لتعليم الأصوات بشكلها الطبيعي إلاّ بوجود معلّم على مستوى رفيع من الكفاية والخبرة في نطق الأصوات النّطق الصحيح وتعليمها التّعليم الصحيح، وإنْ تعذر الأمر فلابُدّ من وجود آلات التسجيل التي تعوّض النقص، ويجب أنْ تتوافر مختبرات لغويّة تخلق جواً مناسباً لتعليم لغة ما، ومن دون تلك المختبرات تكون عمليّة تعليم اللغة أعقد وأصعب.

استخدام منهج تقابلي لتمييز بعض الحروف بعضها من بعض في النّطق والمخرج، فالتّقابل الصوتي يعين الطالب على توضيح الخطأ كما هو في الواقع، ويعزز التدريب الذاتي لدى الطالب، يتعيّن وجود كتاب يضم أهمّ المشكلات الصوتية التي تعانيها عملية تعليم اللغة، وأنْ يكون مرفقاً بقرص للسماع بصوت عربيّ واضح.

2.2.4 – دراسة (دكوري ماسيري وسميّة دفع الله الأمين، 2012)

عنوان البحث (المشكلات الصوتيّة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة المدينة العالميّة أنموذجاً) جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، عمادة البحث، مجلة المجمع.

مشكلة الدّراسة: تتمثل في تعرّف المشكلات الصوتيّة التي تُعدّ من أبرز المشكلات اللغويّة وأعقدها لدى دارسي اللغة العربيّة من غير أبنائها، وتدور أسئلة الدّراسة حول:

– ما الأصوات التي يصُب نطقها على متعلّم اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها؟

– ما الحلول المقترحة التي تُسهم في حلّ مشكلات النّظام الصوتي، لكي يسهل انتشار اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها؟

أمّا أهميّة الدّراسة: تتمثل في رصد المشكلات الصوتيّة كما هي في الواقع، ووضع حلول ومقترحات لها.

منهج الدّراسة وأداة الدّراسة: قام الباحثان باتباع المنهج الوصفي المسحي الكمي، الذي أُجري مع طلاب اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها بمركز اللغات بجامعة المدينة العالميّة بماليزيا، وشملت الدّراسة طلاب التّعليم المباشر وطلاب التعلّم عن بُعد، بهدف تحديد الصعوبات الصوتيّة لدى الدّارسين، ثُمّ إجراء استبانة.

أمّا أهمُّ ما ورد في الدّراسة: اختير أفراد العيّنة اختياراً عشوائياً، وعدد أفراد العيّنة (20) طالباً من جنسيات مختلفة، عشرة من بينهم يدرسون بأسلوب التعليم المباشر، وعشرة يتلقونه بأسلوب التّعلم عن بُعد، بلغ مجموع الأسئلة (10) أسئلة تهدف إلى الكشف عن مدى تمكن الدارسين من نطق الأصوات في اللغة العربيّة، وتعرّف المشكلات الصوتيّة التي تعترضهم وأظهرت النتائج صعوبة في نطق الأصوات الحلقيّة لدى 90 % من أفراد العيّنة، و80% في نطق الأصوات الحنجرية، و 70% يجدون صعوبة في نطق الأصوات الطبقيّة، 60% في نطق الأصوات المطبقة، و60 % لا يمتلكون القدرة على التّمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة، وبلغت نسبة الذين لم يجدوا صعوبة في نطق الأصوات المتشابهة 70 %،

والذين يعانون نطقَ الأصوات في جمل 60 %، ورأى الباحثان أن أسباب المشكلات الصوتيّة تعود إلى أربعة أسباب هي:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتيّة.
- اختلاف اللغتين في مواضع النّبر والتّنغيم والإيقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقيّة.

أمّا التوصيات والمقترحات فهي:

- استخدام المنهج التقابلي في عملية توضيح الفرق بين الأنظمة الصوتيّة للغة الأم والأنظمة الصوتيّة في اللغة الهدف.
- التدرج في تعليم الأصوات من الأسهل إلى الأصعب.
- الاهتمام بالفروق الفونيمية التي تؤدي إلى تغير في معنى الكلمة.
- الاستعانة بالحاسب الآلي في معالجة الأصوات الصعبة، وذلك بإظهار صورة حيّة عند نطق الأصوات الصعبة من قِبل أبناء اللغة الهدف.

2.3 الدراسات التي تناولت كفاية المعلم اللغويّة

2.3.1 دراسة (عمر الصديق عبدالله 2006)

عنوان الدّراسة (دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى)، بحث منشور في مجلة اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، جامعة إفريقيا العالميّة، معهد اللغة العربيّة، العدد 3.

تهدف الدّراسة إلى عرض مجموعة من أهمّ الدراسات التي تناولت موضوع إعداد معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وتدريبهم، ثُم موازنة تلك الدّراسات ومناقشتها، بهدف الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد معلمي اللغة، وتضمّنت الدّراسات التي احتوتها الدّراسة الحاليّة، جوانب الإعداد اللغويّ، والتربويّ، والمهنيّ وغيرها، والذي سنعتمده من هذه الدّارسة هو الجانب اللغويّ الذي يتصل بموضوع بحثنا الحالي.

منهج الدراسة: المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقام الباحث بقراءة مسحيّة لتلك الدّراسات، بهدف الوصول إلى معرفة المشترك بينها، ومعرفة ما يُميّز إحداهن من الأُخريات.

عرض الباحث لدراستين تتحدثان عن الإعداد اللغويّ لمعلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وكانت الأولى للدكتور (صالح جواد طعمة) وهي بعنوان (ملاحظات حول الجانب اللغويّ من إعداد معلّم العربيّة)، وتناول الباحث فيها الجانب اللغويّ من إعداد المعلّم، لأهميّته في العملية التعليميّ، لأنّ هذا الجانب لم يلقَ العناية اللازمة في معاهد إعداد المعلمين، كما يرى الباحث، ورأى الباحث أنّ المكونات الأساسية للإعداد اللغويّ للمعلّم تتمثل فيما يأتي:

أولاً: اللغة العربيّة: وتشمل التّمكن من المهارات اللغويّة الأربع، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها.

ثانياً: الدّراسة النظريّة اللغويّة العامّة: وتتضمن علم اللغة العام، وعلم النّفس اللغويّ، وعلم الاجتماع اللغويّ.

ثالثاً: علم اللغة التّطبيقي واختبار الكتب والمواد التعليميّة الأخرى وعلم اللغة التقابلي.

رابعاً: أنْ يُمكّن المنهج معلّم اللغة العربيّة من الإحاطة بأهم آثار التّراث وأعلامه، وتفهم خصائصه الرئيسة.

خامساً: مراعاة تمثيل الأنواع الأدبيّة تمثيلاً يتلاءم وحاجات المتعلّم.

من خلال النقاط التي ركّز عليها البحث، نستطيع القول: إنّ الإعداد اللغويّ للمعلّم هو الذي يُشكّل كفايته اللغويّة ويطورها، وهذه الكفاية يجب أنْ تتضمن جميع جوانب اللغة وعلومها، وألّا تُقتصر على جانب محدد.

أما الدّراسة اللغويّة الثانية في هذا البحث فهي للدكتور (يوسف الخليفة أبو بكر) وهي بعنوان (الإعداد اللغويّ لمعلّم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها).

مشكلة الدّراسة: لاحظ الباحث أنّ بعض الدّارسين في برامج إعداد المعلمين بمعهد الخرطوم يعانون ضعفاً في اللغة العربيّة، وهو الأمر الذي لا يناسب المهمة التي هم مقبلون عليها،

هدف الدّراسة البحث عن حلول لمشكلة الإعداد اللغويّ للمعلمين الملتحقين بمعهد الخرطوم الدّولي للغة العربيّة، وعنى بالإعداد اللغويّ جانب الأداء اللغويّ، والتّخصص في اللغة العربيّة وشمل ذلك محورين:

الأوّل: هو المعلومات المتعلّقة باللغة، نحواً، وصرفاً، وبلاغة، وأدباً، وتذوقاً وانفعالاً، بما تحويه اللغة من اتجاهات، مع إتقان مهارات اللغة حديثاً وقراءة واستماعاً وكتابة، على مستوى نموذجي.

الثّاني: إنّ التأهيل اللغويّ لا يتضمن الكفاية في اللغة العربيّة وإتقان مهاراتها فحسب، بل لأبُدّ أنْ تكون كفاية المعلّم قد بلغت سقفها وسقفُها هو مرحلة التّذوق للغة والاستمتاع بآدابها، فالكفاية لا تتوقف عند المهارات المعروفة، وإتقان الأصوات والأبنية والتراكيب.

رأى الباحث أنّ سبب ضعف المعلمين الذين يدرسون في معهد تعليم اللغة مردّهُ إلى عدم تخصص قسم منهم في اللغة العربيّة وآدابها، وترجع تخصصاتهم إلى التربيّة والشريعة و...، وبذلك فالقسم الذي لم يتخصص في علوم اللغة العربيّة، يدخل المعهد بمخزون لغوي متدنٍّ، لذلك يقترح الباحث أن يكون هنالك حدّ أدنى من الخبرات اللغويّة التي يجب أن تتوافر في الطالب الذي يريد الانتساب إلى معهد تعليم اللغة (المعلّم المتدرب) ومن تلك المؤهلات، المؤهل العلمي: أنْ يكون حاصلاً على درجة جامعية بتقدير جيد في اللغة العربيّة.

أمّا في اختبارات المهارات العلميّة المعرفيّة: أنْ يكون حافظاً لجزء من القرآن الكريم، ومجيداً لتلاوته، ومُلماً بقواعد التجويد، وأن يكون نطقه للأصوات جيداً، ملماً بقواعد الإملاء، حافظا لما لا يقلُّ عن مئتي بيت من الشعر من مختلف العصور، مجيداً لقواعد النّحو الأساسيّة، والبلاغة والصرف والتمكن من كتابة مقال بلغة سليمة من الأخطاء و...

2.3.2- دراسة (أحمد نور الدين وعبد الناصر صبير 2010)

عنوان الدّراسة:(تطوير أداء معلم اللغة بين الإعداد والتدريب) بحث محكم منشور في مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد التاسع.

أهم النقاط التي وردت في الدّراسة: رأى الباحثان أنّ تحسين الأداء ورفع الكفاية يمثلان الغاية القصوى من إعداد المعلّم وتدريبه ووجدا أن هنالك فجوة بين إعداد المعلّمين في الكليات، وبين برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، واعتمد هذان الباحثان على جملة من الأبحاث في مضمار إعداد معلّم اللغة وتدريبه، وتحدّثا عن أساليب تحديد الكفايات التي ينبغي توافرها في معلم اللغة وهي:

– التمكن اللغوي بما في ذلك استخدام اللغة ومعرفة نظامها اللساني.

– التمكن المهني والثقافي، وذلك بالاطلاع على تجارب تعليم اللغة والوعي بالثقافة الإسلامية.

– التقويم والقياس ويشمل ذلك تصنيف الدارسين، وإلقاء السؤال، وإعداد الاختبارات وتحليلها.

ورأى الباحثان أنّ إعداد معلّم اللغة وتأهيله لابُدّ أن يشتمل في حده الأدنى على ثلاثة عناصر أساسيّة هي:

– الإعداد اللغويّ: فلابُد من الإعداد اللغويّ للمعلّم وتمكينه من اللغة الهدف التي سيقوم بتدريسها، وتزويده بالكفايات اللغويّة اللازمة في مختلف المهارات، ويضاف إلى ذلك كفايته بتاريخ اللغة وثقافتها.

– الإعداد الأكاديمي: أي تزويد المعلم المتدرب بالمعارف اللسانيّة النظريّة والتطبيقيّة العامة والخاصة باللغة الهدف، ويشمل ذلك الدراسات الخاصة بأبنية اللغة النحويّة والصرفيّة والدلاليّة، وتحليل الخطاب، ونظريات اكتساب اللغة الأولى والثّانية، وقضايا اللسانيات الاجتماعيّة.

الإعداد التربويّ: ويشمل تزويد الدّارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبيّة، وأساليب تقويم الدّارسين، وتحليل أخطائهم وتصويبها، وإعداد الوسائل السمعيّة والبصريّة المناسبة لتعلّم اللغة واستخدامها بطريقة فعّالة، وإعداد المواد التعليميّة، أمّا

أهداف تدريب المتعلمين فتتمثل في إكساب متعلّم اللغة الكفايات الآتية: الكفاية اللغويّة: وتعني سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة ومعرفة تراكيبها، وقواعدها الأساسيّة، والإلمام بقدر ملائم من المفردات للفهم والاستعمال.

الكفاية الاتصالية: القدرة على استخدام اللغة والتعبير بطلاقة عن الأفكار واستيعابها.

الكفاية الثقافية: فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، وما تعبر عنه من أفكار وقيم و...، أمّا توصيات ومقترحات الدّراسة فتتمثل في الآتي:

لابُدّ من التكامل بين إعداد المعلم وتدريبه، في إطار تكاملي تتابعي، أو في إطار ثنائي، و يجب أن تُصمم مناهج إعداد المعلم بنسب70 % مقررات تخصصيّة في اللغة، 20 % مقررات تربويّة، 10 % مقررات ثقافية عامة، يجب ترجمة الكفايات إلى محتوى، وذلك بحصرها في مجموعة من المهارات والقدرات، أي تترجم الكفايات إلى برامج إعداد، والتركيز على التدريب التطويري بما في ذلك التعلّم الذاتي والبرمجة اللغويّة وتدريب المعلّم على ذلك.

2.4 التعقيب على الدّراسات السابقة

توصلتُ من خلال الدراسات السابقة إلى ما يأتي:

أولاً: الدّراسات الصوتية: عُنيت الدراسات التي تناولت الجانب الصوتي بمشكلات تعليم أصوات اللغة العربيّة، ووضع حلول ومقترحات لها، ولم تتطرق الدراسات السابقة إلى موضوع النّبر والتّنغيم إلاّ تطرُّقاً محدوداً جداً، لأنّها عُنيت بجوانب أخرى رأت فيها أهميّة أكبر، أو لأنّها ترى أنّ جانب النّبر والتّنغيم يمثل مرحلة لاحقة من مراحل تعليم نطق الأصوات، ونرى أنّ عدم اهتمام الدراسات السابقة بالنّبر والتّنغيم راجع إلى تناول موضوع الأصوات تناولاً عاماً مما لا يدع للباحث مجالاً للبحث في كلّ ما يتضمنه الدّرس الصوتي، فيُولي الأهميّة لنطق الأصوات الصعبة والمتشابهة و... مع أن النبّر والتّنغيم يدخلان ضمن إطار المشكلات الصوتيّة التي يعانيها مُعظم متعلمي اللغة.

وكانت دراسة رشدي طعيمة، هي الوحيدة التي ضمنت أسئلة من النّبر والتّنغيم في اختبار المشكلات الصوتيّة، بينما اقتصرت دراسة عبد اللطيف قاطوع على ذكر أهميّة المقطع في تعليم اللغة لكنّها لم تتطرق إلى النّبر المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمقطع إلّا بجملة واحدة، أمّا دراسة أحمد دياب فقد شملت جوانب أوسع من غيرها في عرضها للمشكلات الصوتيّة وأكدّت أهميّة النّبر والتّنغيم في الدّلالة الصوتية التي يواجه متعلمو اللغة صعوبات في فهمها.

وربطت الدّراسة بين المشكلات الصوتيّة بوصفها مشكلات لغويّة، وبين تدني كفاية المعلم ومهارته بوصفها مشكلة غير لغويّة، وعزت الدراسة سبب معاناة الطلاب وضعفهم في إتقان الأصوات العربيّة إلى ضعف كفاية معلمي اللغة العربيّة وخبرتهم، حيث رأى الباحث أنّ جُلّهم ممن درسوا اختصاصات بعيدة عن اللغة العربيّة، ولأنّهم ينطقون بالعربيّة يدخلون مضمار تعليمها لغير الناطقين ولاسيّما في تركيا، وهذا مما يسبب كثيراً من المشكلات، كما أنّ دراسة (ماسيري وسميّة) أكّدت المشكلات نفسها التي تناولتها الدّراسات السابقة لها.

القسم الثاني من الدّراسات السابقة: هي الدّراسات التي تحدّثت عن كفايّة المعلّم اللغويّة، وعن إعداد معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وتدريبهم وتأهيلهم، وأكّدت الدراسات أهميّةَ الجانب اللغويّ في إعدادهم، ورأت أن ذلك الجانب يجب أنْ يشمل مجمل مهارات اللغة وعلومها، وكذلك في علوم اللغة التطبيقيّة وكلّ ما يخص تعليم اللغة لغير الناطقين بها، من كفايات تربويّة، ومهنيّة، ومعرفيّة، مع الاطلاع على أحدث الوسائل التعليميّة التي من شأنها تطوير كفاية المعلّم لينتقل أثر ذلك إلى المتعلمين.

قدّمت الدراسات السابقة مقترحات يمكن أنْ تنهض بتعليم اللغة، وتعالج المشكلات الصوتيّة للمتعلمين، وتنهض بكفايات المعلمين ولاسيّما اللغويّة منها والأدائيّة.

2.5 موقع البحث من الدّراسات السابقة

يُعدّ هذا البحث – وفق علمي – أوّل بحث يتناول موضوع النّبر والتّنغيم في كفاية معلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، بينما ركّزت الدّراسات السابقة على المشكلات الصوتيّة لدى المتعلمين، ولم تعطِ موضوع النّبر والتّنغيم حيزاً مناسباً، ويأتي البحث الحالي ليُكمل ما قدّمته الدّراسات السابقة من معطيات تسهم في تطوير التّعليم ورفع كفايّة المعلّم والمتعلّم، واخترتُ هذا الجانب من علم الأصوات، لنعطيه حقّه من البحث والتفصيل والمناقشة بغية الوصول إلى نتائج دقيقة.

3 . الجانب النّظري

3.1 مفهوم النّبر والتّنغيم عند القدامى والمحدثين

قبل الشروع في سبر أغوار النبر عند العرب القدامى لابُدّ لنا من وقفة لا مناص منها، نعرض فيها آراء اللغويين المحدثين حول ظاهرة النّبر والتّنغيم في مؤلفات العرب القدامى، فقد انقسمت الآراء بين مُنكِر لوجودها قديماً، ومؤيدٍ مثبت بالدليل لها، ومن المنكرين لها هنري فلشH.Fleish الذي يرى " أنّ نبر الكلمة فكرة كانت مجهولة تماماً لدى نُحاة العرب، بل لم نجد له مصطلحاً في سائر مصطلحاتهم"[2].

وأكّد براجشتراسرG.Bergstrasser أنّ العرب القدامى لم يذكروا في مؤلفاتهم النّبر والتّنغيم، يقول: " نعجب كلّ العجب من أنّ النّحويين والمقرئين القدماء لم يذكروا النّغمة ولا الضغط أصلاً، غير أنّ أهل الآراء والتجويد خاصة رمزوا إلى ما يشبه النّغمة ولا يفيدنا ما قالوه شيئاً..."[3]. أمّا كانتينو J.Cantineau الذي أفرد كتاباً لدراسة أصوات العربية، فكان من المنكرين لأهميّة النّبر في العربيّة، قائلاً: " لم نرَ أنّ نبرة الكلمة قد لعبت البتة دوراً تميزياً يُذكر ولذلك سكت النحاة العرب عنها" [4]. ويدل كلام كانتينو على وجود النّبر في العربيّة القديمة، لكّنه يرى أنّ النّبر لايلعب دوراً مهماً في الكلام المنطوق، لأنّه لايؤدي وظيفة تميزيّة أو

2- Henri، Fleish ، *العربيّة الفصحى دراسة في البناء اللغوي*، ترجمة عبد الصبور شاهين ، القاهرة 1979، ص.64

3- Gotthehf، Bergstrasser، *التطور النحوي للغة العربيّة*، ترجمة رمضان عبد التواب، الطبعة الأولى، القاهرة 1994.،ص 72

4- Jan، Cantineau *دروس في أصوات العربية*، ترجمة صالح القرمادي ، تونس 1966،ص195.

دلاليّة، ونستنتج من كلامه أنّه يقارن بين النّبر في اللغة العربيّة والنّبر في الإنكيزية التي يلعب النّبر فيها دوراً تمييزياً، وهو ما سنبينه لاحقاً.

ومن اللغويين العرب المحدثين إبراهيم أنيس، الذي أقرّ بأهميّة النّبر والتّنغيم في اللغة العربيّة ولكنّه بحسب رأيه لاوجود لدليل عليهما في كتب اللغويين القدامى، قال: " ليس لدينا من دليل يهدينا إلى مواضع النّبر في اللغة العربية، إذ لم يتعرض له أحد من المؤلفين القدماء"[5] وقد تسرّع في إطلاق حكمه هذا.

ويتفق مختار عمر مع أنيس ويؤكّد ما ذهب إليه قائلاً: " لا يوجد دليل مادي يُبيّن كيف كان العرب ينبرون كلماتهم، لأنّ اللغويين القدماء لم يهتموا بتسجيل هذه الظاهرة، وربّما لم تلفت نظرهم لعدم تدخلها في المعنى، وربّما تنبّهوا ولكنّهم فسروها بطريقة أُخرى"[6]. وكثير من اللغويين المحدثين قد أنكروا معرفة القدماء بالنّبر والتّنغيم، إلاّ أنّ ما ذهبوا إليه لا يمكن الأخذ به دليلاً قاطعاً، لأنّ من أيَّد وجود النّبر والتّنغيم في مؤلفات القدامى قد رجحت كِفة ميزانه لوجود الدليل والبرهان بين يديه، من خلال نصوص مأخوذة من أمهات الكتب العربية القديمة .

3.2 مفهوم النّبر

3.2.1 عند العرب القدامى

النّبر لغة: "النّبر بالكلام: الهمز، قال وكل شيء رفع شيئاً فقد نبره ،... ونبرة المغنّي، رفع صوته،... ونبرت الشيء أنبره نبراً، رفعته"[7].

النّبر في اصطلاح القُدامى: مصطلح الهمز، مساوٍ لمصطلح النّبر عند اللغويين والمقرئين القُدامى " لأنّ النّبر يعني الضغط على مقطع من مقاطع الكلمة عند النطق بالمقطع المنبور،

5- أنيس، إبراهيم، *الأصوات اللغوية*، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، بدون تاريخ، ص .99

6- عمر، أحمد مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، القاهرة 1997،ص 358

7- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين أبو الفضل، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت بدون تاريخ ،V،189 وابن منظور هو محمد بن مكرم ولد سنة 360هـ، وكان عارفاً بالنحو واللغة والتاريخ والكتابة، اختصر تاريخ دمشق في نحو رُبعه، مات في شعبان سنة، 711هـ. ينظر، السيوطي،عبد الرحمن، *بغية الوعاة*، القاهرة 1964، I، 248.

والهمز في حقيقته ضغط استشعره العرب من خلال التقاء الوترين الصوتيين التقاءً حاداً عند النطق بالهمزة، فصحّ عدهما مترادفين"[8]. فالعمليات الفيزيولوجيّة المصاحبة لصدور النّبر تُقارب العمليات الفيزيولوجيّة عند النطق بالهمزة، بسبب الضغط الحاصل في النّطق في كلتا العملتين، فشاع إطلاق الهمز على النّبر، والنّبر يقع على الهمزة وعلى غيرها من الحروف بحسب مواضع النّبر في الكلمات.

ولم يتفق القدامى على مصطلح واحد يُعبر عن ظاهرة النّبر، وعبروا عنه بمسميات متعددة " فقد عرفت العربية النّبر وعبّرت عنه بمسميات مختلفة، الهمز، العلو، الرفع، مطْل الحركات، الارتكاز، المدّ، التوتر، التّضعيف، وكلها تُفضي إلى مستوى دلاليّ واحد لوظائف متباينة للسياق، وبروز القيم الاستدلاليّة في النص اللغويّ"[9]. ولكنّ الأشيع قديماً هو مصطلح الهمز، الهمز قديماً يعبر في كثير من حالاته عن النّبر في الكلمة، فابن يعيش (643هـ/1245م) في شرحه للمفصّل قال في شرح الهمزة: " إنّ الهمزة حرف مستثقل، لبُعد مخرجها، لأنّه إذا كانت نبرة في الصدر تخرج باجتهاد، فثقل عليهم إخراجها،... ويكون تخفيفها بالإبدال والحذف وأنْ تُجعل بين بيْن، فالإبدال أن تزيل نبرتها،... فالهمزة نبرة شديدة، والألف لينة "[10]. وهذا دليل أنّ العرب قديماً كانوا ينبرون كلماتهم " فالنّبر كان يدور مع الهمز في الكلمات المهموزة سواء بدأ بها المقطع المنبور كما في (أخذ)أم انتهى بها كما في (ثأر) و(يأخذ) وربما يكون وجود الهمزة في هذه الكلمات إشارة للناطق المبتدئ أنْ يضغط على المقطع الذي يحتويها حفاظاً على وجود هذا الصوت المميز، واستيفاء لوظيفة سياقية فونولوجية"[11].

8- العطيّة، خليل إبراهيم ، *في البحث الصوتي عند العرب*، بغداد 1983،ص.65

9- عبد الجليل، عبد القادر، *علم الصرف الصوتي*، عمان 1998،ص 113.

10- ابن يعيش، موفق الدين، *شرح المفصّل*، تحقيق إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، بيروت2001، V، 276- 265. وابن يعيش، ولد سنة، 553هـ بحلب، وكان من كبار أئمة العربية ماهرا في النحو والتصريف، وصنف *شرح المفصل*، *وشرح تصنيف* ابن جني، مات بحلب في سنة، 634هـ. ينظر، السيوطي، *بغية الوعاة*، II، 352 -351

11- شاهين، عبد الصبور، *القراءات القرآنية*، الطبعة الأولى، القاهرة 1966،ص28.

إلاّ أنّ ابن سينا (427هـ/ 1037م) قد تحدث عن مفهوم النّبر مستعملاً المصطلح اللساني الحديث نفسه، مؤكداً أهميّته في السياق اللغويّ، فاللفظ هو الحامل لمضمون الرسالة اللغويّة، والمبلغ عن مكنوناتها الدّلاليّة في الخطاب المنطوق، يقول: " أمّا اللفظ المتخلخل، وهو المقطع مفرداً مفرداً فهو شيء غير لذيذ، لأنّه لا يتبيّن فيه الاتصال والانفصال في الحدود التي تتناهى إليها القضايا وغير القضايا التي هي مثل النداء، والتعجب، والسؤال، فإذا تمّت فإنّ لكل شيء منها حدّاً أو طرفاً يجب أنْ يفصل عن غيره بوقفة، أو نبرة، فيُعلم "[12].

فالنّبر عند ابن سينا يعني الوقوف على مقاطع الكلمات بالنّبرات التي يستقيم معها الكلام ومن دونها يكون اللفظ هشّاً متداخلاً لا يُعلم له حدٌّ بيّنٌ، ونحسب أنّ ابن سينا يتحدث عن النّبر ويقصد منه ما هو أعم من ذلك، وربّما قصد مُجمل الأداء الصوتي المصاحب للكلام المنطوق، ولابُدّ من إدراك الناحية الجماليّة التي رمى إليها، حين جعل العلاقة وثيقة بين فن الأداء الصوتي في قول المتكلم، ودوره في جذب السامع لتذوق اللفظ والمعنى، لأنّ الخطاب المنطوق أو الحدث الكلامي المتلفظ به له سمات أدائيّة، تدخل في إطار الرموز التي تحملها الرّسالة اللغويّة لتتم عمليّة التواصل اللغوي.

وحدّد ابن سينا أنواع النّبر من حيث الطول والشدة، يقول: " وأحوج الأقوال إلى النّبرات هي القصيرة المتعادلة الأجزاء، وأمّا الطوال فتقل الحاجة إليها فإنها تزداد بذلك طولاً وأعني بالطويل الأقاويل مثل ما تكون القضايا فيه كثيرة أجزاء الموضوع والمحمول، ومثل ذلك أيضاً في سائر أقسام اللفظ المركب، فيجب ألا تُخلل هذه الأقاويل الطويلة إلاّ النّبرات التي لا يُنغم فيها، وإنما يُراد بها الإمهال فقط، وربما احتيج أن تُخلل الألفاظ المفردة،... ومع ذلك فإن العادات توجب في النّبرات ودلائلها أموراً لا تُضبط".[13]

12- ابن سينا، علي الحسين، *كتاب الخطابة من المنطق*، تحقيق محمد سليم سالم، القاهرة 1954، ص222. ابن سينا فيلسوف عالم لُقِب بالشيخ الرئيس، ولد سنة، 370هـ، كان نادرة عصره في علمه وذكائه وتصانيفه، صنف كتاب *الشفاء* في *الحكمة والنجاة*، وكتاب *الإشارات*، *والقانون*، وغيرها مما يقارب مائة مصنف في شتى الفنون، مات بهمذان ودفن بها سنة،427. ينظر، ابن خلكان، شمس الدين، *وفيات الأعيان*، بيروت 1972، II، 157.

13- المصدر السابق ، ص .222

وقد أشار هنا إلى نبر الجملة ونبر الكلمة، ووضّح أنّ هناك نوعاً من النبر خالياً من التّنغيم، وهو ما يُعرف لسانياً بالنّبر الزفيري أو نبر التوتر، ورُبّما قصد من ذلك الإمهال تنبيه السامع لأهمية الجزء المنبور، ومع ذلك فإنّ ابن سينا يُقر بصعوبة وضع قوانين محددة للنّبر، لأنّ العادة الصوتية تطغى ولاسيما في اللهجات المتعددة، فتؤدي دوراً في طريقة النّبر، وبهذا فقد وضح ابن سينا ماهيّة النّبر بدّقة، مبيّناً دوره في وضرورته في الحدث الكلامي المنطوق.

وأشار الفارابي (339هـ/950م) إلى أهميّة النّبرات في الكلام وعرّفها قائلاً: " النّبرات نغمٌ قصار، أطول مدتها في مثل زمان النطق بوتد، وتبدأ هذه النّغم بهمزات خفاف"[14]. وقد جعلها من جملة النّغم، ورأى أنّ الأقاويل المقترنة بها تصبح أبهى.

3.2.2 عند علماء التجويد والقراءات

وقد أدرك علماء التجويد والقراءات القُدامى أهميّة النبر في قراءة وتجويد القرآن الكريم، وذكروا المواضع التي يجب فيها النّبر في قراءة القرآن، والأسباب التي توجب النبر في تلك المواضع، وهي بحسب ما ذُكر في المؤلفات التي عُنيت بالقراءات والتجويد:

أولاً: عند الوقف على الحرف المشدّد كما بيّن المرعشي(1145هـ/ 1732م) " فالوقف على الحرف المشدّد فيه صعوبة على اللسان، فيجب بيان التشديد في الوقف إذا لم ترُم نحو " مُسْتقرٌ" القمر، 2" ونحو"من طرف خفيّ، الشورى، "45 ونحو"هم العدوُّ" المنافقون، 4"[15]. فالنّبر على الحرف المشدّد واجب كي لا يضيع التشديد ويصبح بمنزلة الحرف الواحد الساكن.

14- الفارابي، أبو نصر محمد بن طرخان، *كتاب الموسيقى الكبير*، تحقيق غطاس خشبة، دار صادر، بيروت، بدون تاريخ، ص 1173. الفارابي فيلسوف كبير لُقِب بالمعلم الثاني، ذو المصنفات المشهورة في الحكمة والمنطق والموسيقى، كان مفرط الذكاء، ولد بفاراب ونُسب إليها، ومات وله نحو من ثمانين سنة. ينظر، ابن العماد، عبد الحي، *شذرات الذهب*، دمشق 1993، IV، 209.

15- المرعشي، محمد بن أبي بكر، *مجهد المقل*، ترجمة سالم قدوري الحمد، الطبعة الثانية، عمان،2008، ص282. والمرعشي المعروف بساجقلي زاده، فقيه حنفي من العلماء، مشارك في معارف عصره، من أهل مرعش، صنف نحو 30 كتابا ورسالة منها *ترتيب العلوم* وغيره ، مات بمرعش. ينظر، الزركلي، خير الدين، *الأعلام*، بيروت2002، VI، 60.

ثانياً: النّبر على الواو والياء المشددتين، يقول ابن الجزري (833هـ/1429م) :"فإذا أتت الواو مشددة فلابُدّ من بيان التشديد بقوّة، من غير تمضيغ ولا رخاوة كقوله تعالى: "لأفوّض"، "غافر 44" و"عدوّا"، "البقرة 97 "ونحوه،... وإذا جاءت الياء مشددة، فلابُدّ من بيانها، نحو" إيّاك"، الفاتحة 8" و"عتيّا"، "مريم 8"[16].

ثالثاً: عند الانتقال من حرف مدّ إلى الحرف الأوّل المشدّد، وقد ذكره السيوطي (911هـ/1505م) تحت اسم (مدّ العدل) قال:" ومدّ العدل في كلّ حرف مشدد قبله حرف مدّ أو لين نحو "الضّالّين"، "الفاتحة 7 "لأنّه يعدل حركة، أي يقوم مقامها في الحجز بين الساكنين"[17]. ففي كلمة الضّالّين يجب النّبر لبيان التصادم الذي يؤدي إلى إظهار اللام الساكنة وهي اللام الأولى من الحرف المشدّد، فإذا لم يحدث النّبر تكون اللام انتقضت لعدم ظهر التّشديد فيها.

رابعاً: عند الوقف على كلمة آخرها همزة مسبوقة "فينبغي للقارئ إذا وقف على الهمزة المتطرفة أنْ يظهرها في وقفه، لبُعد مخرجها، وذهاب حركتها، لأن كل حرف سكن خفّ إلاّ الهمزة إذا سكنت ثقُلت، لاسيما إذا كان قبلها ساكن سواءً أكان الساكن حرف علة أو صحة، نحو (دفء، الخبء، السماء، شيء)"[18].فمن دون النّبر في هذا الموضع لا يمكن أن يخرج صوت الهمزة واضحاً، وتلتبس بالمدّ الذي يمنع ظهورها إذا وقِفَ بالسكون من دون حدوث النّبر.

16- ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد، *التمهيد في علم التجويد*، تحقيق غانم قدوري الحمد، الطبعة الأولى، بيروت 2004، ص162-161. ابن الجزري ولد سنة 751بدمشق، إمام وفقيه مشهور، ألف في القراءات كتاب مختصر *القراءات العشر* في مجلدين، مات بشيراز سنة، 833هـ ، ودفن بدار القرآن التي أنشأها. ينظر، ابن الجزري، غاية *النهاية في طبقات القراء*، بيروت 2006، II، 217.

17- السيوطي، عبد الرحمن، *الإتقان في علوم القرآن*، تحقيق مجموعة من أساتذة مركز الدراسات القرآنية، مركز الدراسات القرآنية بمجمع الملك فهد، الرياض، بدون تاريخ، ص624. والسيوطي هو عبد الرحمن، الملقب بجلال الدين، ولد سنة، 849هـ،...كان أعلم أهل زمانه بعلم الحديث وفنونه، رجالاً، وغريباً، ومتناً، وسنداً، واستنباطاً للأحكام منه، مات عن إحدى وستين سنة. يُنظر، ابن العماد، *شذرات الذهب*، XI، 74.

18- ابن الجزري، *التمهيد في علم التجويد*، ص117-116.

ويقول ابن الجزري:" الناس يتفاضلون في نطق الهمزة على مقدار غلظ طباعهم ورقتها، فمنهم من يتلفظ بها لفظاً تستبشعه الأسماع، وتنبو عنه القلوب، ويثقل على العلماء بالقراءة، وهذا مكروه، وروي عن الأعمش أنّه كان يكره شدّة النّبرة، يعني الهمز في القراءة، وقال أبو بكر بن عيّاش: إمامنا يهمز(مؤصدة) فأشتهي أن أسدّ أذني إذا سمعته

يهمزها،... والذي ينبغي أنّ القارئ إذا همز أن يأتي بالهمزة سلسة في النطق، سهلة في الذّوق،...ساكنة أو متحركة، يألف ذلك كل طبع، ويستحسنه أهل العلم بالقراءة "[19].

خامساً: عند سقوط ألف التثنية للتخلص من التقاء الساكنين، ويمثل القُرّاء لهذه الحالة في مثل قوله تعالى:" واستبقا الباب"[20]. فهذه الألف تسقط في الوصل للتخلص من التقاء الساكنين، فيصبح النطق (واستبقَ الباب) في حال عدم الضغط قد يظن السامع (واستبق الباب)، أنّ الذي استبق هو شخص واحد ولا نستطيع أن نثبت الألف (واستبقا الباب)، فهذا لا يجوز ولابُدّ من سقوط الألف هنا للتخلص من التقاء الساكنين، والضغط على الحرف قبل الألف الساقطة، (واستبقَ الباب) فهذه الضغطة يشعر من خلالها السامع أنّ هناك ألفاً قد سقطت.

تلك هي مواضع النّبر في القرآن الكريم كما ذكرها علماء القراءات والتجويد، ولابُدّ أن نذكر أنّ بعض الدراسات الحديثة توسعت في بيان أهمية النّبر في القرآن الكريم متخذة منه عنصراً في بيان المعنى، أو التباس المعنى إذا لم يحدث النّبر، وقد يكون في ذلك مبالغة شديدة في بعض الحالات ومنها ما جاء في شرح أهميّة النّبر في الآية الكريمة " فإذا سوّيتهُ ونفختُ فيه مِنْ روحي فقعوا لهُ ساجدين "[21]. يقول حمدان : " فقد ينطق القارئ كلمة (فقعوا) بتشكيل صحيح ومخارج وصفات سليمة، ثُمّ يُعطي معنى مخالفاً للمراد، فإذا قُرئت (فقعوا)على وزن كلمة (ذهبوا) كان معناها من الفقع وليس ذلك المعنى المراد، وإنّما المعنى

19- المصدر السابق، ص 116

20- يوسف، 12/66 .

21- الحجر، 15/29.

المراد " فألقوا" له التحية بالسجود، ولكي يكون ذلك لابُدّ من تمييز الفاء، والصبر على حركة القاف دون إسراف، وهذا ما يُعرف بالنّبر في تلاوة القرآن"[22].

ونرى أنّ هذا التأويل فيه مبالغة كبيرة، لأنّ سياق الآية الكريمة واضح والمقصد من كلمة "فقعوا" بيّنٌ لامحالة، سواء أحَدَثَ النّبر أم لم يحدث وشتان بين المعنيين، ولا نظن أنّ مثل هذا الخلط أو الالتباس قد يحدث في ذهن أي مستمع، فوظيفة النّبر في قراءة القرآن تتمثل في حُسن الأداء، وبيان نطق الأحرف في الحالات التي ذكرناها في ما مضى، والنّبر لا يُحدث تغيراً دلالياً في الكلمة التي يقع عليها سواءً أكان النّبر في موضعه الصحيح أم لا، فالسياق هو الفيصل في تحديد الدلالة، والنّبر لا يُعدّ أحد عناصر السياق الدلاليّة على مستوى الكلمة أو الصيغة المفردة، بل هو أحد أهمّ سمات النطق.

3.2.3 مفهوم النّبر عند اللغويين المحدثين

بذل العلماء واللغويون المحدثون جهوداً مهمة في الدرس الصوتي الحديث، من حيث بيان فروعه وبلورة مصطلحاته، وينقسم علم الأصوات الحديث قسمين هما: " الفونتيك، phonetics والفونولوجيا phonology ؛ فالفونتيك علم يدرس مادة الصوت نفسها محللاً صفاتها من حيث إخراجها وسماعها، ويهتم بالأصوات في أيّ لغة من دون النّظر إلى أصوات لغة معينّة ولا يُعنى بوظائف الأصوات وما تُحدثه من أثر في بُنية الكلمة، أمّا

الفنولوجيا فهو علم يدرس الأصوات من حيث وظائفها في الاستعمال اللغوي، وأثرها في السياق الدلالي والنحوي والصرفي و...مبيّناً قوانينها، وسماتها في لغة محددة، كدراسة النّبر والتنغيم في اللغة العربية مثلاً، وبيان قوانينهما وأثرهما في السياق اللغوي العام.

انطلاقاً من هذا التقسيم لعلم الأصوات "الفونتيك والفونولوجيا" يمكننا أن نقول إنّ علماء اللغة المحدثين تحدثوا عن النّبر والتّنغيم من الزاوية الفونولوجية؛ أي دراسة وظائفهما في اللغة.

22- أبو عاصي، حمدان،"الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى"، *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية*، العدد 2، غزّة 2009، ص 73.

3.2.3.1 المجموعة الصوتيّة التي ينتمي إليها النّبر

النّبر في اصطلاح المحدثين: ينتمي النّبر إلى مجموعة الفونيمات فوق التركيبيّة أو فوق القطعيّة أو الظواهر التطريزيّة، ولم يتفق المحدثون على مسمى واحد، على رغم اختلاف كل مجموعة عن الأخرى، فقد "عدّه بعضهم فونيماً ثانوياً "Secondary Phoneme"، تأكيداً لقيمته النسبيّة في بنية الكلمة، وحسبه آخرون فيرث ومدرسته، ضرباً من التطريز، وهو تطريز لا يعني مجرد التجويد والتزيين، وإنما يعني أنّه عنصر يُكسب بنية الكلمة قواماً مميزاً خاصاً بها وهو الأمر الذي يجعل من الكلمة وحدة متكاملة متسقة من البناء والطلاء معاً "[23].

وعدّه آخرون من الفونيمات فوق التركيبية، " والنّبر أحد الفونيمات فوق التركيبية - Supra segmental phonemes" – "لا يدخل مباشرة في تركيب البُنى اللغويّة، لكنّه يُفضي إلى أغراض المتكلمين النطقية قوة وضعفاً، شدّة وليونة، ويقتضي طاقة وجهداً عضلياً "[24].

وتسمية فوق التركيبية، الثانوية، تميزاً لمجموعة هذه الفونيمات من الفونيمات التركيبية أو الأساسيّة في الكلمة، كصوت الكاف والتاء والباء في كلمة (كتب) مثلاً حيث هي ظاهرة في الكلمة صوتاً وكتابة كما تمثل هي نفسها وحدة صوتية منعزلة عن السياق، أمّا فوق التركيبية أو الثانوية، فلا تظهر إلاّ في الكلام المنطوق ولا تُمثل وحدها جزءاً من الكلمة بمعزل عن الفونيمات التركيبية أو الأساسية ولا تظهر بمعزل عن السياق، ويضع آخرون تسميات أخرى لتلك المجموعات الصوتية، فيطلقون عليها الأصوات فوق القطعيّة، والظواهر التطريزية ويفسر الدكتور البابيي هاتين التسميتين قائلاً:" التّطريز اصطلاحاً: مشتق من المصطلح الإغريقي" PROSIDA" وهو مصطلح موسيقي يدل أحياناً على ترنيم أغنية في الموسيقى أو الدور الغنائي المصاحب، وهذا يستتبع أنّ التطريزة هي الدور الموسيقي المصاحب للكلمات...، أمّا مصطلح فوق قطعي فيرجع إلى كون هذه الوحدات تمتد كثيراً ما تمتد فوق

23- بشر، كمال، *علم الأصوات*، القاهرة 2000، ص .513

24- عبد القادر عبد الجليل، *علم الصرف الصوتي*، ص114.

سلسلة من القطع، وكثيراً ما تحدد فوق القطع من خلال المقاطع"[25]ويرى أنّ مصطلح التّطريز استعمل استعمالاً خاطئاً كرديف لمصطلح فوق القطعة، على رغم الاختلافات الواضحة بينهما، فمصطلح فوق القطعة يشمل ظواهر كثيرة ومعقدة، بينما الظواهر التطريزيّة تضم (النّبر، التّنغيم، الإيقاع، التنوعات الموسيقيّة).

3.2.3.2 النّبر من الناحية الأكوستيكية

وضع المحدثون للنبر مصطّلحات تحدد ماهيته، موضحين العمليات الفيزيولوجيّة المصاحبة له " فهناك مصطلحان إنكليزيان يطلقان على النبر هما: "accent" و "stress"...، والنّبر إضافة كميّة من الطاقة الفيسيولوجيّة لنظام إنتاج الكلام، موزعة على القنوات الرئويّة والتصويتّية والنطقيّة، فالنّبر نشاط ذاتي للمتكلم ينتج عنه نوع من البروز "Prominence" لأحد الأصوات أو المقاطع بالنسبة لما يحيط به، أمّا الأثر السمعيّ المرتبط بالنّبر فهو العلو "loudness"[26].

والنّبر من الناحية الأكوستيكيّة " تتكوّن ماهيته من جهد زفيري ونطقي، ويؤثر هذا الجهد في المستوى الأكوستيكي (الفيزيائي والسمعي)، وذلك من خلال ما يحدثه من تغيرات متميزة في السلسلة النّغميّة للتردد الأساس، وفي سلسلة الضغط أو الشدّة، وفي تمديد المدّة الزمنية للمقطع المنبور، ومع ذلك يظل الارتفاع أهم خاصيّة أكوستيكيّة للنّبر"[27].

ويرى رومان جاكبسون أنّ تحليل النّبر من الناحية الأكوستيكيّة، هو دراسة الشدّة السمعيّة والنواحي الفيزيولوجيّة، وألقى الضوء على الدور الذي يؤديه الوتران الصوتيان، يقول: " كي ينتج صوتاً عالياً نضع قوة أكبر في مجرى الهواء، هذه القوّة الآليّة "Mechanical" تزيد من

25- البابي، أحمد، *القضايا التطريزية في القراءات القرآنية*، الطبعة الأولى، عمان 2012، I، 12.

26- مختار عمر، *دراسة الصوت اللغوي*، ص 222.

27- أحمد البابي، المصدر السابق، I، 19.

طول الوترين الصوتيين، وتزيد اهتزازاتهما من الاتساع، وبالنتيجة ينتج الصوت عالياً "[28]، ويرى أنّ عمليّة النّبر من الناحية الفيزيولوجيّة تتشابه في اللغات المختلفة.

3.2.3.3 اللغات النّبرية وغير النّبرية

وقسّم المحدثون اللغات إلى لغات نبريّة، ولغات غير نبريّة، "فليس النّبر مستخدماً في كلّ اللغات للتفريق بين المعاني، وبالتالي فهو ليس فونيما في كل اللغات، وتسمى اللغات التي تستخدم النّبر كفونيم لغات نبريّة "Languages stress"، والأُخرى غير نبريّة، وتتميز اللغات غير النبريّة بأنّها تثبت النّبر في مكان معين، ومنها الفرنسية والبولندية وغيرها، أمّا اللغات التي لا تستخدم النّبر كفونيم، فيكون موضع النبر فيها حراً ويستخدم للتفريق بين المعاني أو الصيغ عن طريق تغير مكانه "[29]. فالنّبر في اللغة العربيّة لا يستخدم كملمح تمييزي، أي لا يُفرّق بين المعاني، أمّا الإنكليزية مثلاً فالنّبر فيها يستخدم كملمح تمييزي، مثل كلمة "Subject"، إذا نُبر المقطع الأوّل كانت اسماً، وإذا نُبر المقطع الثاني تحولت إلى فعل.

والنّبر في اللغة العربيّة يخضع لقوانين ثابتة، ذلك لأنّه لا يحمل قيمة دلاليّة على مستوى الكلمة المفردة،" حيث إنّ النّبر في كلماتها ثابت يخضع لقوانين منضبطة محددة حسب بنية الكلمة ومكوناتها، ولا ينتقل من مكان إلى آخر إلاّ بطريق الخطأ أو التجاوز في النطق تأثُرا بلكنة خاصة أو محليّة، فالفعل الماضي الثلاثي المجرد مثلا منبور مقطعه الأول دائماً، وكذلك في اسم الفاعل في حالة الوقوف علية بالتسكين "[30]. والأمر الذي يقصده بشر بثبات النّبر وعدم انتقاله، هو على مستوى الكلمة التي لا تطرأ عليها تغيرات من سوابق ولواحق وغيرها من التغيرات التي تستوجب انتقال النّبر، كما سنبين فيما بعد.

28- Jakobson، Roman ، *محاضرات في الصوت والمعنى*، ترجمة حسن ناظم وعلي الصالح، الطبعة الأولى، بيروت 1994، ص 55.

29- مختار عمر، *دراسة الصوت اللغوي*، ص .222

30- كمال بشر، *علم الأصوات*، ص 315.

3.2.4 أنــواع النّبر

يقسم النبر قسمين، (نبر الكلمة) والذي تحدثنا عنه قبلاً، (ونبر الجملة) النّبر الذي يظهر في أحد عناصر الجملة بصورة أوضح من بقية العناصر المجاورة في ذات الجملة، ويكون بقصد من المتكلم لغاية يهدف إلى التنبيه عليها، " فعندما يكون النبر على جزء معين أكثر من غيره فإن ذلك يمنحه البروز، إذ يبين النبر أنّ هذا الجزء أو الكلمة هو نقطة انطلاق الجملة، فيُمنح نبراً أقوى لفاعل الجملة أو لأحد عناصرها "[31]. وللنّبر عامة على مستوى السياق في الجملة الواحدة وعلى مستوى المقاطع أو الكلمات المنعزلة عن السياق درجات مختلفة من حيث القوة أو التوسط أو الضعف، فقد يكون النبر قوياً "Primary stress" أو ما يطلق عليه نبر الشدّة، كما في المقطع الأوّل من (جلس)، والنّبر المتوسط "Secondary stress"، والنّبر الضعيف "Weak stress".

"فالنّبر الأوّلي يكون في الكلمات والصيغ جميعها، لاتخلو منه واحدة، والثانوي يكون في الكلمة أو الصيغة الطويلة نسبياً بحيث يمكن لهذه الكلمة أنْ تبدو للأذن كما لو كانت كلمتين...، فكلمة (مستحيل) تشتمل على نبر أوّلي على المقطع الأخير منها، ونبر ثانوي على المقطع الأول منها"[32]. وكذلك كلمة (استغفار) تشتمل على نبر ثانوي على المقطع (تغ = ص ح ص) ونبر أوّلي على المقطع (فا = ص ح ح)، فالكلمات التي فيها مقطعان طويلان غالباً ما تشتمل على نبر قوي وآخر ثانوي.

"ومن الممكن أن يكون في كلّ كلمة مقطع منبور لذاته Inherently stressable syllable ويستقبل المقطع النّبر الأوّلي، ويتأثر توزيعه وموقعه بعدد مقاطع الكلام وأنواعها، فالكلمات

31- Roman Jakobson ، *محاضرات في الصوت والمعنى*، ص 57.

32- حسان، تمام، *اللغة العربية معناها ومبناها*، المغرب 1994، ص172.

ذات المقطع الواحد تستقبل نبراً اوّلياً وهي مفردة، أمّا الكلمات ذوات المقاطع الكثيرة أو التي تؤلف مقطعين فقط فتستقبل نوعين من النّبر ثانويّة وضعيفة إضافة للنّبر الأوّلي "[33].

"إنّ المقاطع في أيّة جملة منطوقة لا تُنتج بنفس التّوتر، فبعضها أكثر ضعفاً بلا نغمة،...وبعضها أكثر قوّة وهو ما يطلق عليه النّبر الموسيقي، الذي يستتبع تنوعات علو النّغمة الحنجريّة، أي في تردد ذبذبات الحبال الصوتيّة"[34].

ويشير بروكلمان، Carl Brockelman إلى أنّ اللغة العربيّة القديمة عرفت النّبر و" يدخل فيها نوع من النّبر تغلب عليه الموسيقيّة، ويتوقف على كميّة المقطع، فإنّه يسير من آخر الكلمة نحو مقدمتها، حتى يقابل مقطعاً طويلاً فيقف عنده، فإذا لم يكن في الكلمة مقطع طويل، فإنّ النّبر يقع على المقطع الأوّل منها،... وتختص العربيّة بالنّبر الشديد لأخر الجملة في الوقف،... فيؤثر ذلك في سقوط حركة أخر الكلمة والتنوين"[35].

النَّبر كما عبّر عنه المحدثون يعني الضّغط والارتكاز على مقطع من مقاطع الكلمة، بصورة تميّزه ممّا يجاوره من مقاطع أُخرى، لذلك يرتبط مفهوم النّبر بمفهوم المقطع، بل هما متلازمان، فلا يُمكننا الوقوف على مواضع النّبر في الكلمات إلاّ من خلال تحديد المقاطع الصوتيّة، فالنّبر ظاهرة تطريزية خاصة بالمقطع، بل إنّ من شأن النّبر إظهار المقاطع الصوتيّة، فكلّ منهما لا يستغني عن الآخر.

3.2.5 المقطع وعلاقته بالنّبر

المقطع لغة: "من القطع، وهو إبانة بعض أجزاء الشيء من بعض"[36].

أمّا اصطلاحاً: فيمكن القول:" إنّ كلّ لغة تتألف من وحدات صوتيّة صغيرة، مُكوّنة من حركات وصوامت تنتظم فيما بينها لتؤلف وحدات كبرى، والأصوات البسيطة المفردة هي

33- العاني، سليمان، *التشكيل الصوتي في اللغة العربية*، ترجمة ياسر الملّاح، الطبعة الأولى، جدّة 1983، ص 134.

34- Malmberg،Bertil ، *علم الأصوات*، ترجمة عبد الصبور شاهين، القاهرة 1984، ص 191-193.

35- Brockelman ،Carl ، *اللغات السامّية*، ترجمة رمضان عبد التواب، الرياض1977،ص 74.

36- ابن منظور، *لسان العرب*، V، 145.

الوحدة الدنيا في بناء اللغة، والوحدة التي تلي الأصوات البسيطة هي المقطع "Syllable" وهي من أهمّ الوحدات اللغويّة "[37].

يرى كانتينو أنّ إصدار جُملة من الجمل أو لفظاً من الألفاظ هو إصدار لسلسلة متتابعة من الأصوات،" يتطلب النّطق بها القيام بطائفة من عمليات الانفتاح والانغلاق في جهاز التصويت، وأنّ الفترة الفاصلة بين عمليتين من عمليات غلق جهاز التصويت – سواء أكان الغلق كاملاً أو جزئيّاً – هي التي تمثل المقطع "[38].وهذا التّعريف يوصّف المقطع بدقّة، من حيث الماهيّة والكيفيّة، فالمقطع هو وحدة صوتيّة مؤلفة من فونيمات، أقلّها صامت وحركته (ص ح) يكون جزءاً من الكلمة أو يُشكّل وحده كلمة مستقلة، كفعل الأمر (قِ) يتكوّن من مقطع واحد (ص ح).

ولكلّ لغة نظامها المقطعي الخاص بها، بيدَ أنّه في كلّ اللغات مؤلف من صامت وصائت،" ويمثل المقطع درجة أعلى من الفونيم في سُلّم الوحدات الصوتيّة الفونولوجيّة، لأنّ المقطع مكوّن من فونيمات مرتبة ترتيباً معيّناً بحسب كلّ لغة، والمقطع من هذه الوجهة شكل من أشكال تجمع الفونيمات وتوزعها في الكلام بين صامت وصائت "[39].

ويشير فتدريس Vendryes إلى أهميّة تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، ودورها في فهم المنطوق وتسجيله كتابة، لكنّه يُقرّ بأن تعريف المقطع أمر صعب فالتقسيم المقطعي للكلمات أوّل ما يتبادر إلى ذهن القارئ "الذي يوّد أنْ يبدأ بكتابة جملة سمعها أو نطقها، ونحن نعرف مقدار المشكلة التي يعانيها أشخاص غير مثقفين لفصل الكلمات فصلاً صحيحاً، وعلى العكس من ذلك نعرف مقدار دقة حدسهم في التقسيم إلى مقاطع،...

37- الشايب، فوزي، *أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة*، الطبعة الأولى، عمان 2004، ص 79.

38-Jan Cantineau ، *دروس في أصوات العربية*، ص191.

39- قدور، أحمد، *مبادئ اللسانيات*، الطبعة الثالثة، دمشق 2008، ص 154.

ومع ذلك فإنّ تعريف المقطع أمر عسير "[40]. فالفونيمات لا تُنطق بشكل منفصل عن البنية المقطعيّة، بل تنطق على شكل تجمعات، وكيفية انتظامها في مقاطع يعتمد على المقطع وتشكيلاته الصوتيّة، كما يؤكد الدكتور عبد الجليل.

ولابُدّ أنْ نذكر أنّ اللغويين العرب القدامى أدركوا أهميّة المقطع في التشكيل اللغويّ وإلى هذا أشار الجاحظ (255هـ/ 868م) قائلاً:"والصوت آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به التّقطيع ويوجد به التأليف ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلاّ بظهور الصوت، ولا تكون الحروف كلاماً إلاّ بالتقطيع "[41].

3.2.5.1 أنواع المقاطع في اللغة العربية

بعد أن ذكرنا مفهوم المقطع وأهميته في التشكيل اللغويّ، يجب أنْ نتعرّف أنواعَ المقطع في اللغة العربية، لنتمكن من تحديد مواضع النّبر، وأنواعه، وقد أجاب ابن الجزري عن سؤال كيف يتآلف الكلام من الحروف؟ فقال:" ائتلافه من أربعة أشياء، من حرف ساكن وحرف متحرك، من حركة وسكون، وذلك يرجع إلى شيئين، حرف ساكن، ومتحرك، فالمتحرك أكثر في كلام العرب، لأنك لا تبتدئ إلّا به، ولا يجوز أن تبتدئ بساكن، ولا أن تصل ساكن بساكن، إلاّ أنْ يكون الأوّل حرف مدّ أو لين، والثاني ساكن للوقف، وقد تتصل أربعة حروف متحركة ببعضها "[42]. وفي هذا الكلام إشارات إلى طريقة تكوين الكلمات ومقاطعها من الأصوات، فالحرف المتحرك والساكن هما نواة التشكيل المقطعي.

أمّا الفارابي فقد فصّل في أمر المقاطع تفصيلاً دقيقاً مبيّناً أنواعها، يقول: " وكلّ حرف غير مصوت أتبع بمصوت قصير قُرن به، فإنّه يُسمى المقطع القصير، والعرب يسمونه الحرف المتحرك، من قِبل أنّهم يسمون المصوتات القصيرة حركات، وكلّ حرف مصوّت قُرن به

40- Joseph، Vendryes، " اللغة"، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، *سلسلة ميراث الترجمة*، العدد 887، 2014، ص 86.

41- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، *البيان والتبين*، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة السابعة، القاهرة 2008، I، 78.
والجاحظ هو عمرو بن بحر ،عالم ومفكر، من أهل البصرة، أحد شيوخ المعتزلة، له *كتاب البيان والتبين وكتاب الحيوان*، مات سنة،255هـ، وقد جاوز التسعين من عمره، ينظر، السيوطي، بغية الوعاة، II، 228.

42- ابن الجزري، *التمهيد في علم التجويد*، ص 199.

مصوت طويل، فإنّا نسميه المقطع الطويل، وكلّ حرف متحرك أتبع بحرف ساكن، فإنّ العرب يسمّونه السبب الخفيف "[43]. حدّد الفارابي أنواع المقاطع العربية وجعلها ثلاثة هي:

1- المقطع القصير، والذي يتألف من حرف صامت وحركة قصيرة (حرف متحرك).

2- المقطع الطويل، والذي يتألف من حرف متحرك تليه حركة طويلة.

3 - المقطع المؤلّف من حرف متحرك يليه حرف ساكن.

وهذه المقاطع الثلاثة التي ذكرها الفارابي، تشكل نواة الكلمات العربيّة، وهي نفسها التي ذكرها المحدثون، ومنه ننطلق إلى ذكر أنواع المقاطع العربية عند المحدثين.

ولم يُجمع المحدثون على عدد محدد لأنواع المقاطع في اللغة العربيّة، فبعضهم قال إنّها خمسة أنواع، وبعضهم قال ستة وبعضهم قال أربعة لكنه ضمّنها الأنواع الستة، ولكنّ أكثر الآراء قالت إن للمقاطع الصوتية خمسة أنواع وهي:

1- المقطع القصير، يتكون من صامت وحركة قصيرة، مثاله الفعل (كتب) الذي يتألف من ثلاثة مقاطع صوتية، كلّ مقطع مكون من (صامت + حركة قصيرة) يرمز له بـ (ص ح)

2- المقطع المتوسط المغلق، يتكون من صامت + حركة قصيرة +صامت، ويمثله (قدْ، مِنْ، خُذْ) ويرمز لها بـ (ص ح ص) خذ مؤلفة من (صامت + حركة قصيرة + صامت) وسُمي مغلقاً أو مقفلاً لأنّه ينتهي بحرف ساكن.

3- المقطع المتوسط المفتوح: يتكون من (صامت وحركة طويلة)، ويمثله كل من، ما، في، ذو، ويرمز له بـ (ص ح ح) ما مؤلفة من (ص + حركة قصيرة + حركة طويلة) وسُمي مفتوحاً لأنّه ينتهي بحركة طويلة.

4- المقطع الطويل مفرد الإغلاق، ويتكوّن من صامت + حركة طويلة + صامت، ويرمز له بـ (ص ح ح ص) ويمثله المقطع (ضال) من الضالين، ومثله المقطع (مين) من المسلمين، وكلمة(بابْ) وهو مشروط بحالة الوقف فقط.

43- الفارابي، *كتاب الموسيقى الكبير*، ص .1075

5- المقطع الطويل مزدوج الإغلاق ويتكوّن من صامت + حركة قصيرة + صامت + صامت، ويرمز له بـ (ص ح ص ص)، ويمثله كل من (بنت، شمسْ، قطّ، حدّ) وذلك في حالة الوقف أيضاً.

" هذه هي الإمكانات المقطعيّة في اللغة العربية، وكلّ من هذه المقاطع ينتهي بحركة فهو مقطع مفتوح "Open"، وكلّ مقطع ينتهي بصامت فهو مغلق "Closed" فالمقاطع العربيّة القصيرة مفتوحة دائماً، والمتوسطة منها المفتوح ومنها المغلق، وهي الأكثر شيوعاً في اللغة العربيّة، أمّا الطويلة والمديدة فمغلقة أبداً، وهي الأقل شيوعاً في العربيّة، بل قليلة وورودها في العربيّة مُقيّد في أغلب الأحيان بحالة الوقف"[44].

يرى الدكتور سامي عوض أنّ النوعين الرابع والخامس لا يشكلان مقطعاً مستقلاً، حيث إنّ أحد أهم صفات المقطع أنْ يشكل وحدة نطقيّة منفردة بنفسها، وهو أمر لا يتحقق في النوعين الرابع والخامس بحسب رأيه " فالمقطع الرابع (ص ح ص ص) نحو كلمة (بابْ) يتألف من مقطعين هما: (با + اب) وليس من مقطع واحد،...، فالكلمة التي فيها المقطع (با) من النوع الثاني، وهو نفسه في (بارد) و(باعد) وهو مقطع كامل، ولا يجوز إضافة أصوات أخرى إليه، لأنّه يفقد بذلك الخصائص التي جعلته مقطعاً"[45].

ونرى أنّ هذا الرأي هو الأقرب إلى الصواب، إنّ كلمة (بابْ) لا يمكن النّطق بها جملة واحدة فلا بد من انغلاق جهاز التصويت عند نهاية المقطع(با) وهنا نلحظ عند النّطق بهذا المقطع أنّ القطع حدث وتلاه انفجاره عند النطق بالباء التي تليه، غير أنّ المشكلة التي تواجهنا هنا هي أنّنا لا نستطيع عدّ الباء الساكنة مقطعاً منفرداً، ولحل هذا الإشكال يرى الدكتور سامي عوض، أنّ الصوت الصامت (بْ) سُبق بتخامد حدث قبل القطع وبعده، وبذلك تتشكل حركة قصيرة ناتجة عن التخامد خلال قطعها، فتكون كلمة

44- فوزي الشايب، *أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة*، ص .100

45- عوض، سامي و صلاح الدين ،حسين، "التشكيل المقطعي وعلاقته بالنبر اللغوي" *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 31. العدد 2، اللاذقية 2009، ص 74.

مثل (بابْ) مؤلفة من مقطعين (با) و(اب) وهذا المقطع الجديد مكوّن من(صوت الألف عند قطعه+الساكن).

أمّا المقطع الخامس فهو مشروط أيضاً بحالة الوقف، ويختلف عن سابقه بأنّه مزدوج الإغلاق، يتوالى في نهايته صامتين، كما في كلمتي (بنْتْ، شمْسْ) " ولا يمكن تسكين الصوت الأخير التاء، لأنّه مسبوق بحرف ساكن،...، ونستطيع أن نقول (بنْ) ونوقف النطق، لأنّنا بغلق الجهاز النطقي نكون قد انتهينا من نطق المقطع بدون التاء" [46].

لا يمكن اعتبار النوع الخامس مقطعاً مستقلاً، ولا يمكن تسكين الحرف الأخير من هذا المقطع لأنّه مسبوق بساكن، والعربيّة تنفر من التقاء الساكنين، ونرى أنّ هذا الرأي صواب من جهة عدم القبول بساكنين متواليين وهو الأمر الذي يتحقق في النوع الخامس، لكن النوع الرابع أمره مختلف؛ ففي كلمة مثل (نستعينْ) عند ما نقف عليها بالتسكين، نلاحظ في المقطع (عين) عدم حدوث الانغلاق في جهاز التصويت عند نطق أوّل حرفين من المقطع، لذلك لابُدّ من نطق المقطع دفعة واحدة، ونرى أنّ الأمر يعود إلى مخارج الحروف وصفاتها، فما قبلته كلمة (بابْ) في حالة الوقف قد لا تقبله كلمة أُخرى.

3.2.6 مواضع النبر في اللغة العربية

يتحدّد موضع النّبر وشدّته في الكلمة المفردة من خلال أنواع المقاطع التي تتكون الكلمة منها، واتفق أكثر المحدثين أن يُبدأ بعدّ المقاطع في الكلمة من آخرها إلى أولها، وطريقة العدّ هذه وضعها المستشرقون، وبعض المحدثين لا يجدون ضيراً في العدّ من أوّل الكلمة، ومواضع النّبر كما ذكرها الدكتور العاني هي:

1- عندما تتألف الكلمة من سلسلة من المقاطع من نوع (ص ح) فإن المقطع الأول ينبر نبراً أوليّاً (قويّاً) وتنبر بقيّة المقاطع أنباراً ضعيفة، كلمة (دَرَسَ) تتألف من ثلاثة مقاطع

46- المصدر السابق، ص 76.

صوتيّة من النوع الأوّل المقطع القصير، فيكون النّبر القوي على المقطع الأوّل منها (دَ) (ص ح)

2- عندما تحتوي الكلمة على مقطع طويل واحد، فإنّ هذا المقطع يستقبل النّبر الأوّلي، وتستقبل بقيّة المقاطع أنباراً ضعيفة، مثل صيغة (فاعل) تستقبل النّبر الأوّلي على المقطع الأوّل (فا، ص ح ح).

3 – عندما تحتوي الكلمة على مقطعين طويلين أو أكثر، فإنّ المقطع الطويل الأقرب لنهاية الكلمة يستقبل النّبر الأقوى (الأوّلي) وفي الغالب يستقبل المقطع الأقرب إلى بداية الكلمة نبراً ثانويّاً، مثل:(رئيسُهنّ) يستقبل المقطع الثاني (ص ح ح) النّبر الثانوي، بينما يكون النّبر القوي على المقطع ما قبل الأخير (ص ح ح).

4-" وهناك موضع رابع للنبر العربي، وإنْ كان نادراً، وهو حين تكون المقاطع الثلاثة التي قبل الأخير في الكلمة من النوع الأوّل مثل (بلحةٌ، عربةٌ، حركةٌ) ففي هذه الحال يكون النبر على المقطع الرابع حين نعد الكلمة من الآخر (ب، ع، ح)"[47].

5 - أمّا حروف الجر وغيرها من الوحدات اللغويّة التي تُشكّل مقطعاً واحداً مستقلاً، يقع النّبر الرئيسي عليها.

لكنّ هذه المواضع ليست ثابتة، بل تتغير تبعاً لما يطرأ على بنية الكلمة من إضافات وغيرها، فيأخذ النّبر في الكلمة موضعا، غير الذي كان عليه سابقاً وهو ما يُعرف بانتقال النّبر.

3.2.7 انتقال النبر

يرى تمام حسان " أنّ السياق الاستعمالي يتطلب أحياناً بعض الظواهر الموقعيّة، مثل: هاء السكت والإشباع وألف الندبة وإطلاق القافية وغير ذلك مما يأتي تغير في موضع في البنيّة المقطعيّة عمّا قررته لها القاعدة، وكل هذا التغير في البنية المقطعيّة صالح لأن يغير مواقع النّبر

47- إبراهيم أنيس، *الأصوات اللغويّة*، ص 100.

في الكلام عمّا كان عليه في الكلمات المفردة "[48]. يتغير موضع النّبر تبعاً لما يلحق الكلمة من تغيرات وإضافات، فينتقل النّبر إلى مقطع سابق أو لاحق من الموضع الذي كان عليه، ويرى أنيس وحسان أنّ انتقال النّبر يكون مع حالات كثيرة منها:

حالة جزم الفعل: الفعل (يكتبُ) يقع النّبر على المقطع االثاني منه (ت)، أمّا عند جزم الفعل فموضع النّبر يتغير بسبب التغيّر الحاصل على الفعل (لم يكتبْ) فينقل النبر إلى المقطع السابق له (يك).

في حالة إسناد الفعل إلى الضمائر، وعند اتصال ضمائر النصب والجر بالكلمة، وذلك مشروط بتغير نسيج الكلمة الأصليّة، الفعل (كَتَبَ) يقع النّبر على المقطع الأوّل منه (كَ) وفي حالة إسناده إلى ضمائر الرفع يتغير موضع النبر إلى المقطع الذي يليه(كتبتُ،كتبنا) ويصبح على المقطع (تبْ)، وأمّا في حالة إسناد واو الجماعة للفعل فإنّ موضع النّبر لا يتغير، وقد ينتقل النّبر متجاوزاً مقطعين، في حالة إسناد الفعل الماضي إلى جماعة المخاطب(سمع) (سمعتُنّ) انتقل النّبر من المطع الأول في (سمع) إلى المقطع الثالث في(سمعتنّ)، (تن).

3.3 التّنغيم

3.3.1 التّنغيم عند العرب القُدامى

التّنغيم لغةً: النّغْمة: جرس الكلمة وحُسن الصّوت في القراءة وغيرها، والنّغْمة، الكلام الحسن"[49]. ويشرح الفارابي أسباب الحدّة والثقل في النّغم فيقول:" أسباب الحدّة والثّقل في النّغم الإنسانيّة، هي ذاتها أسباب الحدّة والثّقل في النّغم المسموعة من المزامير، فإنّ الحلوق كأنّها مزامير طبيعيّة، والمزامير كأنّها حلوق صناعيّة، والتّصويت الإنساني يحدث بسلوك الهواء في الحلوق وقرعه مقعرات أجزاء الحلوق وأجزاء سائر الأعضاء التي يسلك فيها...، وكذلك إن صدم الهواء السالك، أو بعض أجزائه جزءاً من الحلق أقرب للقوّة التي تدفع الهواء، كان

48- حسان تمام، *اللغة العربية معناها ومبناها*، ص 306.

49- ابن منظور، *لسان العرب*، XII، 950.

الصوت أحدّ، وإنْ صدم جزءاً من الحلق أبعده عن القوّة الدافعة له كان أثقل "[50]. ولعل هذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على التقارب الشديد بين علم الأصوات وعلم الموسيقى، ويمكننا أن نُجري ذلك على أمور كثيرة في علم الأصوات، فالنّاي إذا ضُغِط على أحد ثقوبه بطريقة خاطئة، ينتج عنه عدم الانتظام في الصوت الصادر عنه مما يجعل النّفوس تنفر عنه، فكذلك ما يتعلق بنطق الأصوات ونبرها وتنغيمها إن حدث فيه أي خطأ، فيؤدي إلى عدم جودة النطق، والنفور منه، وكل ما تآلف كان أبهى في السمع.

ولا يبتعد ابن سينا برأيه كثيراً عن الفارابي، فالتّنغيم عنده هو الصورة النطقية الأدائية الّتي تعكس ما يجول في خاطر المتكلم، فكل انفعال تنبعث منه نغمة تناسبه، " فيشبه أنْ يكون الثقل والجهر يتبع الفخامة، والحاد المخافت فئة تتبع ضعف النّفس، وجميع هذا يُستعمل عند المخاطب، إمّا لأنْ يتصور الإنسان بخلق تلك النّغمة أو بانفعالها عندما يتكلم، وإمّا لأنْ يتشبّه نفس السامع بما يناسب تلك النّغمة قساوة وغضباً، أو رِقّة وحلماً "[51]. ويتضح من كلام ابن سينا أنّ التّنغيم عنصر دلالي مؤثر في إيضاح الرسالة الكلامية، وفي جذب السامع إلى التفاعل مع تلك الرسالة، وقد وضّح ابن سينا أنّ التّنغيم متباين في درجاته منه النّغمة المرتفعة ومنه المنخفضة والمتوسطة.

أمّا ابن جني (392هـ/ 1002م) فقد تحدّث عن وظيفة التّنغيم ضمن السياق اللغويّ، بوصفه قرينة لفظية تحمل المعنى وتحدد الدلالة، يقول في باب حذف الصفة، قد تُحذف الصفة وتدل عليها الحال يقول: " من قولهم: سِيْرَ عليه ليلٌ، وهم يريدون: ليلٌ طويلٌ، وكأنّما هذا إنّما حُذفت فيه الصفة لما دلّت الحال على موضعها، وذلك أنّك تُحس من كلام القائل لذلك من التطريب والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك...، وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنسانا، وتمكن الصوت بإنسان وتفخمّه، فتستغني بذلك عن وصفه

50- الفارابي، *كتاب الموسيقى الكبير*، ص 1066.

51- ابن سينا، *الخطابة من المنطق*، ص .189

بقولك، سمحا أو جوادا أو نحو ذلك"[52]. ابن جني رائد علم الأصوات العربية لم يذكر مصطلح التّنغيم أو النّغمة، وذكر صفات التّنغيم من تطويل وتمكين للصوت وتفخيم وغيره، لكنّه بعبقريّته اللغوية تحدث عن ماهية التّنغيم، وحدَّد وظيفته النحوية، كذلك نجده في كتابه سر صناعة الإعراب يذكر المقاربة بين علم الأصوات والموسيقى، فيُشبّه جهاز النطق عند الإنسان بالناي الذي تصدُر عن خروقه نغمات مختلفة بحسب الجهة التي يضغط فيها الزامر على الخروق المنسوقة، كذلك جهاز النطق عند الإنسان تصدر عنه أصوات مختلفة " إذا قُطع الصوت في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة، وكان سبب استماعنا لهذه الأصوات،... وإنما أردنا بهذا التمثيل الإصابة والتقريب،... فعلم الأصوات له تعلّق ومشاركة للموسيقى، لما فيه من صنعة الأصوات والنّغم "[53]. وهذا يؤكد ما ذهب إليه الفارابي من المقاربة بين علم الموسيقى وعلم الأصوات.

أمّا السمرقندي (780هـ/ 1380م) فقد أعطى مفهوم التنغيم حقّه من الشرح والتفصيل في قصيدته العقد الفريد، موضحاً أهمية التلوينات الصوتيّة في التمييز بين معاني الأدوات النحويّة يقول:

"إذا (ما) لنفي أو لجحد فصوتها ارْ فعنْ وللاستفهام مكّــنْ وعدّلا

وفي غيرها اخفض صوتها والذي بما شــبيهٌ بمعناه فقــسه لتفضــُلا

كهمزة الاستفهام مع منْ وأنْ وإنْ وأفعل تفضيل وكيف وهلْ ولا

52- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان بن جنّي، *الخصائص*، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة 1952، II، 270-271. وابن جني نحوي ولغوي أخذ النحو عن الأخفش ومن بعده عن أبو علي الفارسي وغيرهم، وروى عن ثعلب والمبرد، وكان بصريّ المذهب في النحو، صاحب التصانيف البديعة، صنف كتاب *اللُّمع*، *المقصور والممدود*، وغيرها، استوطن دار السلام ودرس بها العلم إلى أن مات، وكانت وفاته ببغداد سنة، 392هـ. ينظر، القفطي، جمال الدين، *إنباه الرواة على أنباه النحاة*، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة 1986، ص 336-337.

53- ابن جنّي، أبو عثمان بن جنّي، *سّر صناعة الإعراب*، تحقيق محمد حسن إسماعيل و أحمد رشدي شحاتة، الطبعة الأولى، بيروت 2000، I، 22-21.

قال في الشرح: مثال ذلك (ما قلت) وبرفع الصوت بـ "ما" يُعلم أنها نافية، وإذا خُفض الصوت يُعلم أنّها خبريّة، وإذا جُعلت بين بين يُعلم أنّها استفهاميّة، وهذه عادة جارية في جميع الكلام وجميع الألسن"[54].

وهذا شرح دقيق جداً ينم على فكر لغوي عميق، ونفهم من كلام السمرقندي أنّ التّنغيم أو التلوين في الأداء الصوتي عامل مؤثر في دلالة السياق لأنّه أحد القرائن اللفظيّة الدالة على المعنى، وأنّه عادة لغوية متداخلة مع النسيج اللغوي العام في أي حدث كلامي وفي أيّة لغة.

3.3.2 التنغيم عند علماء التجويد والقراءات

اهتم علماء القراءات والتجويد القُدامى بالتّنغيم في قراءة القرآن الكريم، لأنّ التّنغيم أحد عناصر السياق اللفظي، الذي يدل على المعنى، و بوصفه أحد سمات جماليات الأداء، قال الله عزّ وجل: "ورتّل القرآن ترتيلا "[55]. "وكمال ترتيله تفخيم ألفاظه والإبانة عن حروفه، وأنْ يسكت بين النّفس والنّفس حتّى يرجع إليه نفسه،...فمن أراد أن يقرأ القرآن بكمال الترتيل، فليقرأه على منازله، فإن كان يقرأ تهديداً لفظ به لفظ المتهدد، وإنْ كان يقرأ لفظ تعظيم لفظ به على التّعظيم "[56]. فالزركشيّ (745هـ/1392م) يُبين أهميّة التنغيم في القرآن ودوره في الإفصاح عن المعاني، ويرى أنْ يتمثل القارئ الألفاظ من خلال النّغمة المناسبة لهيئة اللفظ حتّى تتم شروط القراءة السليمة.

54- الحَمَد، غانم قدّوري، *المدخل إلى علم الأصوات العربية*، الطبعة الأولى، عمان 2004، ص 488. وهذا النص مأخوذ من مخطوط بعنوان"*روح المريد في شرح العقد الفريد*" للسمرقندي، وهو محمد بن محمود شمس الدين، سمرقندي الأصل، همذاني المولد، بغدادي الدار، إمام بارع مجود مؤلف، له كتاب *التجريد في التجويد* . ينظر، ابن الجزري، *غاية النهاية في طبقات القراء*، تحقيقBergstrasser ،G، بيروت2006، II، 216.

55- المزمل 73./3.

56- الزّركشيّ، بدر الدين محمد بن عبد الله، *البرهان في علوم القرآن*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الثالثة، القاهرة 1984، ص450. والزركشي هو بدر الدين المصري، ولد سنة،745هـ، أخذ عن الشيخين جمال الدين الإسنوي وسراج الدين البلقيني، رحل إلى حلب إلى شهاب الدين الأذرعي، سمع الحديث بدمشق وغيرها، كان فقيها أصوليا أديبا، وكان منقطعا إلى الاشتغال بالعلم، من تصانيفه *شرح المنهج الإسنوي*، توفي سنة، 794هـ. ينظر، ابن قاضي شهبة، تقي الدين، *طبقات الشافعية*، تحقيق الحافظ عبد العليم خان، بيروت 1407هـ، III، 176.

وقد رأى علماء التجويد أنّ التّنغيم قرينة تدل على المعنى، وتحدّث السيوطي عن أهميّة التّنغيم المتمثل في مدّ المبالغة في النّفي، " وهو سبب معنوي مقصود عند العرب...، ومنه مدّ التّعظيم في نحو [لا إله إلّا الله](الصافات 35)، وإنّما سُمّي مدّ المبالغة لأنّه طلب للمبالغة في نفي إلهيّة سوى الله سبحانه،... وهذا مذهب معروف عند العرب لأنّها تمدّ عند الدعاء، وعند الاستغاثة، وعند المبالغة في نفي الشيء"[57]. فالسيوطي أكدّ أهميّة التّنغيم في القرآن كونه قرينة تدّل على المعنى المراد، وليس محض أداة تزينيّة في القراءة، وبيّن الحالات التي يلازمها مدّ المبالغة في الكلام، وأشار أنّها عادة مستعملة عند العرب في الأداء الصوتي.

وذكر المرعشيّ أهميّة التّنغيم بوصفه قرينة لفظية في النّحو، قال: " يقول صاحب المدارك، في قوله تعالى:" قال الله على ما نقول وكيل" "يوسف66" قال: بعضهم يسكت على "قال" لأنّ المعنى قال يعقوب، غير أنّ السكت يفصل بين القول والمقول، وذا لا يجوز، فالأولى أن يُفرّق بينهما بالصوت فيُقصر بقوة النّغمة اسم الله تعالى"[58]. يشرح المرعشي قول النّسفي فيقول: قوله "فيُقصر" معناه يُمنع اسم الله أنْ يكون فاعلا لقال بقوة النّغمة فيُعلم أنّه ليس بفاعل لقال.

وأكدّ ابن الجزري ضرورة إعطاء الحروف حقّها من حيث بيان مخارجها وصفاتها، وتمثّل معانيها في الأداء، يقول في قصيدته التي خصها بشرح أحكام التّجويد:

وهو إعطاء الحروف حقّها من صفة لها ومستحقّها
وردّ كلّ واحد لأصـــــله واللّفظ في نظيره كمثله

وقال الشارح:" (ردّ) أي إرجاع كل واحد من الحروف لمخرجه الأصليّ، قوله:(واللفظ في نظيره) أي النطق في نظير هذا الحرف – إذا تكرر – كالنطق به أولّ مرة"[59]. إلّا أنّنا نخالف

57- السيوطي، *الإتقان في علوم القرآن*، ص620.

58- المرعشي، *جهد المقل*، ص .285

59- ابن الجزري، أبو الخير محمد ، *الروضة الندية في شرح الجزرية*، شرح محمود محمد عبد المنعم العبد، الطبعة الأولى، القاهرة 2001، ص 47.

رأي الشارح ونرى فيه غير ما رأى، فلا يُعقل أنّ المراد من قول الجزري:(واللفظ في نظيره كمثله) أنّه إذا تكرر الحرف ينطق بالصورة نفسها التي نُطق بها أولّ مرة، لأنّ بعض الحروف يتغير النطق بها إذا جاورت حروفاً أخرى فتُرقق أو تُفخّم مثل (الله أكبر، بسم الله) الأولى مفخمة والثانية مرققة، والذي نود الإشارة إليه أن الجزري أراد بعبارته تنغيم الكلمات والتلوين الصوتي فيها تبعاً لمعانيها ولما تحمله من انفعالات نفسيّة.

وللتنغيم وظيفة جمالية تتمثل في حُسن الأداء، وتشويق النّفوس إلى لذّة السماع، ولاسيما في تلاوة القرآن الكريم، فالتنوعات الصوتيّة إنّما هي صورة للانفعالات التي تنتاب القارئ حين قراءة القرآن، وتعكس مدى التواصل الروحي بين وقع المعنى في النّفس وتجليه بالأداء الحسن، الذي نبّه عليه علماء القراءات والتجويد، وتحدثوا عن أهميته في القراءة، وبيّنوا وظائفه في بيان المعنى وفي النّحو أيضاً كقرينة لفظية، وقد عبّر اللغويون العرب القدامى عن التّنغيم من خلال أبعاد النفسية واللغوية، وبيّنوا وظيفته في السياق اللغوي، مما يجعلنا نعيد النظر فيما ذهب إليه المنكرون لوجود التنغيم في مؤلفات القُدامى، وهو ادعاء باطل ينم عن عدم التمحيص في تلك المؤلفات.

3.3.3 التنغيم عند اللغويين المحدثين

تعددت آراء المحدثين في تحديد مفهوم التنغيم" Intonation"، إلاّ أنّها تكاد تدور في فلك واحد مع وجود اختلافات ليست جوهرية، التّنغيم في اصطلاح المحدثين هو: عبارة عن تتابع النّغمات الموسيقيّة أو الإيقاعات في حدث كلامي معيّن، ويرى المحدثون أنّ التّنغيم قمة الظواهر التي تكسو المنطوق كلّه وقد صنّفها بعضهم فونيمات الثانوية " Secondary phonemes" أوفونيمات فوق التركيبية أو فوق القطْعيّة "Supra segmental phonemes "، وحسبها آخرون ظواهر تطريزيّة، "Prosodic features" ومهما اختلفت وجهات النّظر في التّسمية، فما يزال التّنغيم هو الخاصة الصوتيّة الجامعة التي تلف المنطوق أجمعه، وتتخلل

عناصره المكوّنة، وتكسبه تلويناً موسيقيّاً معيّناً حسب مبناه وحسب مقاصده التعبيريّة وفقاً لسياق الحال أو المقام.

ويذهب مختار عمر إلى أنّ التنغيمات"Intonations" أو التنوعات التّنغيميّة "Intonations tones " "هي تتابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتيّة على جملة كاملة أو أجزاء متتابعة، وهو وصف للجُمل وأجزاء الجُمل وليس للكلمات المختلفة المنعزلة، ومعظم اللغات يمكن أنْ تُسمّى لغات تنغيميّة لأنّها تستخدم التّنوعات الموسيقيّة في الكلام بطريقة تميزيّة تُفرّق بين المعاني...، وهناك نوعان من اختلاف درجة الصوت "Voice-Pitch" نوع يُسمّى بالنّغمة أوالتون tone وهنا تقوم درجات الصوت المختلفة بدورها المميز على مستوى الكلمة ولذا تُسمّى تونات الكلمة ونوع يُسمّى بالتنغيم "Intonation"، وهنا تقوم درجات الصوت المختلفة بدورها المميز على مستوى الجملة أو العبارة أو مجموعة الكلمات"[60].

والنّغمة هي اللحن عند بعض المحدثين، وبعضهم يُفرّق بينهما " فأمّا النّغمة فيُقصد بها تنغيم المقطع الواحد في عموم المجموعة الكلاميّة، فتوصف بأنّها صاعدة أو هابطة أو مستوية، وأمّا اللحن فهو مجموعة النغمات في المجوعة الكلاميّة، أي الترتيب الأفقي للنغمات، ويقترب بذلك معنى اللحن من دلالة التنغيم "[61].

ذهبت الآراء السابقة إلى أنّ التّنغيم هو تنوع في الدرجات الموسيقيّة للكلام المنطوق، يؤدي دوراً تمييزياً ويفرّق بين المعاني، والتنغيم ظاهرة صوتيّة تخضع للسياق، مثل كلمة (نعم) قد تحمل دلالة التأكيد أو السخرية أو غيرها تبعاً لقصد المتكلم، وهي مرتبطة بسياق كلامي معين هو الذي أكسبها معنى معين، وهذا مرتبط بارتفاع وانخفاض الصوت في أثناء نطق الكلام، مثلاً إذا قلت: لا أريد الذهاب، يمكن أنْ تأخذ معنيين مختلفين بحسب الأداء الصوتي والتّنغيم، الأول النفي لمضمون الجملة، والثاني التأكيد لها.

60- مختار عمر، *دراسة الصوت اللغوي*، ص 230-226.

61- غانم قدوري الحمد، *المدخل إلى علم الأصوات العربية*، ص 243.

3.3.4 أنواع التنغيم

تتنوع درجة النّغمات في الكلام، تبعا للموقف الانفعالي الذي يقوم به المتكلم، من غضب أو فرح أو هدوء، أو غيره، وتبعاً لمقاصد المتكلم، من سؤال أو تعجب أو استهزاء أو إخبار أو غيرها، فلكل منها درجة معينة في الصوت تصاحبها وتعبر عنها، والنّغمة من حيث الدرجة هي: النّغمة المنخفضة "Low"، النّغمة العادية أو المتوسطة " Normal"، النّغمة العالية High، النّغمة العالية جدا "High extra".

إنّ وصف النّغمات بالانخفاض والعلو راجع إلى عدد ذبذبات الصوت، فدرجة النّغمة تعلو كلّما زاد عدد ذبذبات الصوت، وتنخفض كلما انخفض عدد الذبذبات، وللنّغمة من حيث الثبات أو التغير في صعودها وهبوطها أنواع:

1- النّغمة المستوية، إذا كانت ثابتة.

2- النّغمة الصاعدة، إذا اتّجهت صُعُوداً.

3 - النّغمة الهابطة، إذا اتّجهت نزولاً.

4- النّغمة الصاعدة الهابطة، إذا صعدت ثمّ هبطت.

5 - النّغمة الهابطة الصاعدة، إذا هبطت ثمّ صعدت.

" الصعود والهبوط لابدّ أنْ يصاحب النّبر، أمّا الاستواء أو الثبات فيكون مع النّبر أو من دونه "[62]. ويرتبط التنغيم بالنبر ارتباطاً وثيقاً لأنّه لا يحدث التّنغيم دون نبر للمقطع الأخير من الجملة التي تقع ضمنها الكلمة والنّبر المقصود هو النبر الموسيقي الذي يظهر بمساعدة النّغمة أو كما يعبر عنه مالمبرج بأنّه إذا تمّ إبراز بعض أجزاء الجملة بمساعدة النّغمة، فهو النّبر الموسيقي"Accent musicale" أو نبر التّنغيم " Accent intonation" والنّغمة هي التي تحمل المعنى، وهي التي تهم اللغوي.

62- أحمد قدور، *مبادئ اللسانيات*، ص 176.

3.4 أهميّة النّبر والتّنغيم في الكفاية اللغويّة لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها وأثرها في تعليم اللغة

لا يخلو السياق اللغوي من القرائن التي توضح المعاني، لكن إدراك تلك القرائن قد يكون صعباً وشاقاً على متعلم اللغة من غير أبنائها، ومن غير النّبر والتّنغيم المناسبين للكلمات والجمل، لا يُمكن لمتعلم اللغة إدراك كثير من العلاقات في البُنى اللغويّة، إلاّ بعد اجتياز مراحل متقدّمة في مستويات تعلّمه، وربما يكون النّبر والتّنغيم هما الحلّ الأمثل لكثير من المشكلات التي يعانيها متعلمو اللغة سواء في النّطق أم في الفهم ولاسيما أنّ " المظهر الصوتي، يكاد يكون أوضح مظهر للعادات اللغويّة وأكثرها رسوخاً عند الأفراد، فهو أوّل ما يسترعي أسماعنا حين نريد تعلم لغة من اللغات، وهو آخر ما نستطيع تقليده في تعلمها،...ويتضمن المظهر الصوتي النّبر وموسيقى الكلام"intonation "[63].

ويرى مالمبرج أنّ أهم خطوة في تعلم لغة ما هي اكتساب العادات الصوتية في اللغة الجديدة سواء في النطق أم في الأداء يقول: " من يريد تعلّم لغة ما عليه أن يكتسب السيطرة على عدد كبير من العادات النطقيّة الجديدة، ويجب ألا يستمر في استخدام العادات الخاصة بلغته الأم...، فإنّ اللغة نظام كامل بما في ذلك النّبر والتّنغيم"[64]. فكثيراً ما يقوم متعلّم اللغة بإسقاط عاداته في النّطق على اللغة التي يتعلمها ولاسيما في مراحل التعلم الأولى، وهذا النّقل في العادات النطقيّة على مستوى الأداء في النّبر والتّنغيم كثيراً ما يوقع المتعلّم في أخطاء تؤدي إلى عدم وضوح اللفظ والمعنى في آنٍ واحد.

63- إبراهيم أنيس، *الأصوات اللغويّة*، ص 148.

64- Bertil Malmberg ، *علم الأصوات*، ص 270.

ويرى رشدي طعيمة " أنّ المتعلّم الجيد هو الذي يعرف طريقة التّنغيم المناسبة عند الحديث، فيتلون أداؤه الصوتي بالشكل الذي ينقل المعنى المراد، و يحقق بينه وبين السامعين أقصى درجات الاتصال "[65]. فالنّبر والتّنغيم عنصران أساسيان في أيّ محتوى لغويّ يُقدّم للمتعلمين. إنّ هذا الجانب من الدّرس الصوتي الهام في بناء كفاية المتعلّم اللغويّة، لابُدّ أنْ يكون متمثلاً في كفاية المعلم أولاً، لأنّه مصدر المعرفة الأول للمتعلمين في حُجرة الدراسة، والمثير الذي يُحدث استجاباتهم النطقيّة، والنموذج الذي يُقتدى به في النّطق والأداء، وهذا الأمر هو الذي يجعلنا نوضّح أهميّة النّبر والتّنغيم لأنّهما عنصران لغويان معرفيان يُسهمان في تطوير كفاية معلّم اللغة بجانبيها اللغويّ والتطبيقيّ.

3.4.1 مفهوم الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الكفاية لغة: "كفى، يكفي، كفايةً، إذا قام بالأمر"[66]. فالكفاية لغوياً تعبر عن القيام بعمل ما على أتمّ وجه.

أمّا اصطلاحاً فهي " خاصيّة التمكن من أداء عمل ما علميّاً وأنْ يؤدي الفرد أفضل أداء ممكن قدر استطاعته، ودرجة الكفاية مؤشر يوضح الخبرة والمهارة عند أداء عمل ما "[67]. فالكفاية بمفهومها العام تعني المعرفة الدقيقة بجوانب موضوع ما والقدرة على توظيف هذه المعرفة في مكانها الصحيح، مع استعمال الأدوات العلمية التي تمكن من نقل هذه الكفاية للآخرين وتأصيلها لديهم.

وعرّفها التومي بأنها " القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل مشكلة تنتمي إلى عائلة الوضعيات"[68]. فالكفاية تشتمل على المعارف والمهارات والخبرات والسلوكيات،

65- رشدي طعيمة، *المهارات اللغوية*، ص .227

66- ابن منظور، *لسان العرب*، XVI،225. وجاء في *مختار الصحاح للرازي*، مادة كفى "كفى مؤنته كفاية، وكفاه الشيء، واكتفى به " ينظر الرازي، *مختار الصحاح* ص 271.

67- أبوزيد، عادل حسين، وآخرون، *التدريس المصغر ومهاراته*، القاهرة 2007، ص 177.

68- التُّومي، عبد الرّحمن، *منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات*،2008، ص7.

التي من شأنها التغلب على العوائق التي تحُدّ من التطور في أيّ وضع كانت، ضمن أطر منهجية محددة ومُعدَة من قبل.

للكفاية أنواع تندرج بحسب المجالات التي تُؤدى بها العلوم والمعارف والفنون وغيرها، وما يدخل في إطار بحثنا هذا هو الكفاية اللغوية والكفاية اللغوية والكفاية الأدائية، وقد تناول العلماء والمؤلفون موضوع الكفاية اللغوية وتحديد ماهيتها من وجهات نظر عديدة، بعضها كان مستنداً على دراسات وأبحاث دقيقة، والكثير منها اكتفى بوجهة نظر شخصية، وأما في المجمل فإنّ الحديث عن الكفاية اللغويّة كان منصباً على كفاية المتعلم أكثر من التركيز على كفاية المعلم.

3.4.1.1 الكفاية اللغوية Competence language

عرفها ميشال زكريا بأنها:" المعرفة الضمنيّة بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان بناء وتكوين الجمل في لغته، وهي تجسد العملية الآليّة التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل وذلك طبقاً لمنظومة القواعد الضمنية التي تقرن بين المعاني والأصوات اللغويّة.

وعرّفها ريتشارد وبلات Richards & Plalatt أنها مهارة الشخص في استخدامه اللغة بغرض محدد، وهي تشير إلى درجة المهارة التي يتمكن بها الشخص من استخدام اللغة مثل إتقانه القواعد النحوية أو القراءة أو الكتابة أو التحدث أو فهم للغة"[69]. إنّ التعريفين السابقين يتناولان تعريف الكفاية اللغوية لدى أي متحدث للغة يجيد استخدام أنظمتها بمهارة، وهذا المفهوم عام ينطبق على أي متحدث للغة ولاسيما إذا كانت تلك اللغة لغته الأم، وينطبق على من أتقن لغة ثانية وكانت لديه القدرة على إنتاج الكلام وفهمه والتواصل من خلالها من دون الخروج عن أنظمتها، فالكفاية اللغوية هنا أشبه بالقالب المطاطي الذي يضيق أحياناً أو يتسع أحياناً بحسب ثقافة وخبرة المتحدث والذي يُعنى بالكلّ متجاوزاً

69- بدران، عبد المنعم أحمد، *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية*، الطبعة الأولى، القاهرة 2008، ص 62-61.

تفاصيله التي لاتعنيه، باعتبار تحقيقه لهدف اللغة وهو التواصل والتحدث باللغة من دون الخروج عن نسيجها العام.

أمّا كفاية معلم اللغة فهي شيء آخر تماماً، هي قدرة ومعرفة تُعنى بأدق التفاصيل في كل نظام من النسيج اللغوي، وهو ما أكده تشومسكي N .Chomsky الذي تحدّث عن مفهوم المقدرة اللغوية وعنى بها الكفاية، وفرّق بين الكفاية العامة والكفاية الخاصة، فالكفاية بمفهومها العام هي:(القدرة على التكلم والفهم.) ولمعرفة الكفاية اللغوية بمفهومها الخاص يقول: " عندما نتكلم عن شخص بوصفه عارفاً للغة لا نعني أنّه يعرف قائمة لانهائية من الأزواج المؤلفة من الأصوات وما يقابها من المعاني متصورة صدقياً، أو يعرف قائمة من الأحداث وصور السلوك، بل ما نعنيه – بالأحرى – أنْ يعرف الشخص ما يجعل الصوت والمعنى يرتبط أحدهما بالآخر بطريقة محددة، ما يجعلهما يتحدان معاً، أو رُبّما ما يجعلهما تحديداً لسمات وظيفة ما "[70].

فالكفاية العامة أساسها فطري موجود يولد الإنسان وهو مزود بها كما يرى تشومسكي وتؤدي البيئة المحيطة بالإنسان دوراً في اكتساب معارفه اللغوية ونموها، إنّ محض الكلام والفهم ومعرفة بعض العلاقات اللغوية وما يرافقها من عمليات لا يعني أنّ هذا الشخص عارف باللغة، فالعارف باللغة قادر على تحليل نسيجها العام إلى جزئيات دقيقة ومعرفة تلك العلاقات التي تربط ذلك النسيج بعضه ببعض، وهذه القدرة أو الكفاية الخاصة هي التي يجب أن يمتلكها معلم اللغة وهي معرفة مكتسبة كما يرى التُّومي، " وتعني المعرفة اللغوية المتعلقة بالقوانين الخاصة المميزة للغة ما، والتي لا يمكن اكتسابها إلّا بفضل وسطٍ نوعي وتعلّم يستهدف امتلاك هذه القوانين"[71].

70-Noam، Chomsky ، *المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها*، ترجمة محمد فتيح، القاهرة 1993، ص 88.

71- عبد الرحمن التومي، *منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات*، ص123.

إنّ كفاية المعلم اللغويّة لا يمكن وضع أُطرٍ محددة لها لأنّها تنبثق من خلال العمليات المعرفيّة اللغويّة التي تشمل النظام الكلّي للغة والعمليات ما وراء المعرفيّة التي تُعنى بالتحليل والنقد والإبداع، وهذا يعني أنّ إعداد المعلم وتكوينه يُسهمان في بناء تلك الكفاية، وهي مسؤولية القائمين على برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وخاصة إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالكفاية اللغويّة هي قاعدة الهرم المعرفي للمعلم التي يأتي بناء الكفايات الأخرى على متنها، فإذا كانت هذه الكفاية منقوصةً – وهي المادة الخام لعملية تعليم اللغة – فلا فائدة من أيّ كفايات أخرى يتحلى بها المعلم مهما بلغ فيها من الإتقان والكمال.

إنّ التكوين اللغوي للمعلم أساس الكفاية اللغوية، لذلك يرى فيه الأوراغي أهميّة قصوى فيقول: " يحسن البدءُ بإجمال القول في مكونات العدّة التي يجب أنْ يتجهز بها المعلم في تعليم العربية خاصة وللناطقين بها تحديداً، أولها التكوين اللغوي على المستوى الرفيع ويتفرع إلى (أ) إحكام المعرفة بالعربيّة استعمالاً (ب) إتقان العلم بها وصفاً، في أوصاف النحاة المتقدمين وفي أوصاف النحاة المتأخرين"[72]. ففي النّبر والتّنغيم مثلاً على معلم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها أن يعرف حدود هذا الموضوع قديماً وحديثاً؛ أي عليه أن يكون باحثاً منقباً للآراء مسترشداً بأمهات الكتب، وألا يكتفي بالممارسة الشفهية والتطبيقات التي يُمليها عليه المنهاج فقط، وكذلك الأمر لأيّ عنصر من عناصر النظام اللغوي.

ولابُدّ أن نذكر أن علماء العربيّة القدامى اشترطوا صفات معينة يجب أن يتحلى بها المشتغل باللغة من معلم ومتعلم، يقول صاحب البيان:" رأس الخطابة الطبع، وعمودها الدّربة، وجناحاها رواية الكلام، وحُليها الإعراب، والبهاء في تخيّر الألفاظ"[73].

72- الأوراغي، محمد، *اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية*، الطبعة الأولى، الدار البيضاء 2010، ص .229

73- الجاحظ، *البيان والتبين*، I ، .45

ونرى أنّ هذه الصفات يجب أن يمتلكها معلّم اللغة العربيّة، لتتحقق شروط الكفاية اللغوية لديه، فهو ليس ناقل للمعرفة فحسب، بل يجب أن تكون المعرفة اللغويّة متأصلة فيه، ليتمكن من نقلها إلى غيره، كما ينبغي أن يتصف معلم العربيّة بالفصاحة،" قال بعض علمائنا: الفصاحة تمام آلة البيان، والدليل على ذلك أنّ الألثغ والتمتام لا يسمّيان فصيحين، لنقصان آلتهما عن إقامة الحروف"[74]. والبيان ترجمان العلم كما يصفه علماء العربيّة، فعلى معلم العربية أن يكون مجيداً لنطق الأصوات، متمكناً من مخارجها وصفاتها، انطلاقاً من مفهوم الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكننا البدء في تحديد عناصر موضوع النّبر والتّنغيم بوصفها أحد مكونات الكفاية اللغوية للمعلم، التي من شأنها أن تزيد في خبرته ومهارته في تعليم اللغة.

3.4.2 أثر النّبر في كفاية معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

عرضنا في المبحث الأول من هذا الفصل آراء العلماء واللغويين حول مفهوم النّبر والتّنغيم، وبيّنا أنواع كلّ منهما، ووقفنا على مواضع النّبر في الكلمة أو الصيغة المفردة، وعرفنا أهميّة التّنغيم بوصفه أحد القرائن اللفظيّة في الكلام المنطوق، وهي معارف لابُدّ لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أنْ يكون على علم ودراية بها، ليتمكن من أداء مهامه في تعليم اللغة على أكمل وجه، إنّ الوظائف التي يقوم بها النّبر هي التي تحدد أهميّته في عملية تعليم اللغة العربية. وسنبين هنا علاقة النّبر بالمقطع ووظائفها في اللغة العربية، وهو الجانب الذي يدخل ضمن النسيج اللغوي العام، وهو المكوّن اللغوي الذي يسهم في تطوير كفاية معلم اللغة لغير الناطقين بها، ويسهم كذلك في تطوير كفاية المتعلمين.

74 العسكريّ، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، *الصناعتين*، تحقيق علي محمد البجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى، القاهرة 1952، ص 7. والعسكري هو الحسن بن عبدالله أبو هلال، كان موصوفاً بالعلم والفقه والغالب عليه الأدب والشعر، وله من التصانيف كتاب *صناعتي النظم والنثر*، مفيد جداً، *وجمهرة الأمثال*، *وشرح الحماسة*، وغير ذلك، مات سنة 395هـ. ينظر، السيوطي، *بغية الوعاة* ،I، 506.

3.4.2.1 النّبر وعلاقته بالمقطع الصوتي

عرفنا أنّ النّبر هو ضغط وارتكاز يقع على أحد مقاطع الكلمة، وهو إمّا أنْ يكون نبراً أوليّاً وهو الأقوى وإما نبراً ثانوياً وإما نبراً ضعيفاً، ولا يحدث النّبر إلا بوجود المقاطع الصوتّية وتعرف العربيّة ستّة أنواع من المقاطع ذكرناها في المبحث الأول وسنذكرها للضرورة هنا باختصار، ماعدا المقطع السادس لندرته في اللغة، ولأنّ أغلب اللغويين تجاوزه في أثناء تفصيلهم في شأن المقاطع، وهذه المقاطع هي:

1- المقطع القصير (ص ح) (كَ)

2- المقطع المتوسط المفتوح، المنتهي بحركة طويلة (ص ح ح) (نا)

3- المقطع المتوسط المغلق المنتهي بصامت (ص ح ص) (كمْ)

4- المقطع الطويل مفرد الإغلاق، المنتهي بصامت (ص ح ح ص) (ضالْ)

5- المقطع الطويل مزدوج الإغلاق، المنتهي بصامتين (ص ح ص ص) (شمسْ)

إنّ نواة المقطع تتألف من فونيمين قطعيين (ص ح) صامت وحركة قصيرة، وفي كل نوع من المقاطع يضاف فونيم أو أكثر على هذه النواة الأساسيّة، والأنواع الثلاثة الأولى هي الأبرز والأكثر استعمالاً في اللغة العربيّة، أما الأُخرى فلا تستعمل إلاّ في حالة الوقف.

وفي تعليم العربيّة لغير الناطقين بها، تشكل المقاطع الصوتيّة ركيزة مهمة في نطق المتعلم وفي فهمه لمكونات الكلمة أو الصيغة، فينبغي لمعلم اللغة العربيّة أن يكون ملماً بقضايا التشكيل المقطعي الذي من خلاله يتحدد موضع النّبر في الكلمات، وبناءً على ما ذكرنا يمكننا القول أن المقاطع العربية تشكل مجموعتين هما:

أ – المجموعة الأولى تضم الأنواع الثلاثة الأولى وهي الأكثر شيوعاً واستعمالاً في اللسان العربي.

ب – المجموعة الثانية وتضم الأنواع الثلاثة الأخيرة، وهي خاصة بحالة الوقف فحسب، وهي الأقل شيوعاً في اللسان العربي.

ونرى أنّ الرأي الذي استندنا إليه وهو عدم عدّ الأنواع الثلاثة الخاصة بحالة الوقف، مقاطع مستقلة بنفسها، رُبّما يكون هو الأرجح ولاسيّما في ميدان تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، فعندما يطبق المعلم القاعدة القائلة إن النوعين الرابع والخامس يشكل كلّ منهما مقطعاً مستقلاً، فإنّ هذا يقوده إلى تعليم طلابه نطق كثير من الكلمات دفعة واحدة، وهذا أمر يصعب على متعلم اللغة، بل يصيبه بالارتباك والخلط وعدم التمكن من النطق الصحيح لأنّ متعلّم لغة ما يميل إلى اللفظ المقطعي أولاً ليتمكن من النطق المناسب، وخاصة في مراحل التعلّم الأولى.

إنّ معرفة معلم اللغة بالبنية المقطعية للكلمات، أمر ضروري في ميدان تعليم اللغة، ليس من أجل معرفة مواضع النّبر فقط، بل لأنّ البنيّة المقطعية تسهم في فهم متعلم اللغة لكثير من القضايا اللغويّة، وتمكنه من النطق الصحيح، لذلك لا بُدّ لنا من توضيح أهميّة البنية المقطعية فيما يخص المعلم والمتعلم.

تقسيم الكلمة إلى مقاطع من العوامل الهامة في تعليم اللغة، وفي فهم المتعلم لبنية الكلمة وتنوعاتها ومواضع النبر والوقف، وللتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة ضمن الكلمة، وإلى هذا الأمر أشار ماريو باي"Mario pei" قائلاً: " أحسن طريقة للتعود على النطق الصحيح للنغمات الصوتيّة وللوقفات الموجودة في لغة أجنبية هي نطق الكلمات ببطء، مقطعاً مقطعاً، مع الوقفات الصحيحة بين كل مقطع ومقطع، وبالتدريج يزيد المرء من سرعة نطقه للحدث الكلامي إلى أن يصل إلى السرعة العادية"[75].

كلُّ كلمة في اللغة لها وزن مقطعي، يضم المقاطع الصوتيّة التي تتألف منها الكلمة ولا يمكن فهم الوزن المقطعي بعيداً عن فهم المقطع اللغوي، فكلمة مثل(درس)مكوّنة من ثلاثة أصوات متحركة يمكن نطقها على ثلاث وحدات، الدّال متحركة ثُمّ الرّاء متحركة ثُمّ السين متحركة ثُمّ

75- Mario، pei ،*أسس علم اللغة*، ترجمة، أحمد مختار عمر، الطبعة الثامنة، القاهرة 1998، ص97.

الباء مفتوحة، وبذا تكون الدّال وحركتها وحدة نطقية يمكن أن يقف عليها المتكلم ويستريح وكذلك الراء والسين .

بهذه الطريقة يدرك متعلم اللغة الوزن المقطعي للكلمة من خلال عدد المقاطع الصوتية التي تتألف منها، فينطق الكلمة بدقة، من غير زيادة أو نقصان، وهذا أفضل من نطق الكلمة دفعة واحدة، حيث يؤدي ذلك إلى التقليد من دون فهم، وإلى صعوبة إدراك المتعلم للمواضع التي يجب أن يضغط أو يقف عليها، ولا يكون ذلك إلاّ بالمران والدّقة في التعليم، وتلك مهمة مُلقاة على كاهل المعلم.

حين يقوم المعلم بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتيّة، يُدرك المتعلم الأجزاء الصوتيّة التي تتألف منها الكلمة، فكلمة (علم) تتألف من ثلاثة مقاطع صوتيّة (عَ/ لِ /مَ = ص ح / ص ح/ ص ح)، وكلمة (قال) تتألف من مقطعين صوتيين(قا/ ل = ص ح ح /ص ح)، وكلمة (أزهر) تتألف من ثلاثة مقاطع (أزْ / هَـ / رَ= ص ح ح/ص ح/ص ح) وبذلك يعرف المتعلم أنّ الكلمة إذا خلت من الصائت الطويل أو الصائت القصير يكوّن كل حرف مع حركته مقطعاً مستقلاً كما في كلمة "علم" وأنّ الصائت الطويل والقصير لا يمكن أن يكوّنا مقطعاً منفرداً، وإنّما يتم إلحاقهما بمقطع سابق لهما في مثل كلمتي " قال، وأزهر ".

ويرى الدكتور أحمد كشك " أنّ الميزان الصرفي يقابل متعلم اللغة بخاصة الناشئة بصعوبات لاتصل به إلى يسر في الفهم والتحصيل، لأنّ فكرة الفرض والمقابلة تصعُب على متعلم اللغة، بينما الوزن المقطعي وسيلة سهلة الإدراك،... إنّ الوزن الصرفي يعتمد أساساً على فكرة الأصول،...حيث تجعل المثال المفترض أساساً حاكماً لما هو موجود، على حين أنّ الوزن المقطعي يرفض هذه الفكرة ولا يعتمد إلاّ على الوزن المستعمل وحده "[76]. وبذلك يكون الوزن المقطعي أيسر من الوزن الصرفيّ في عملية تعليم اللغة للناطقين بغيرها، لأن العودة إلى أصول الكلمات مسألة ترهق متعلم اللغة، وتبتعد به عن الواقع المستعمل للكلمات.

76- كشك، أحمد، *من وظائف الصوت اللغوي* ، الطبعة الأولى، القاهرة 2007 ، ص .27

3.4.2.2 نبر الكلمة المفردة وعلاقته بالصرف

يقول تمام حسان: " أمّا النّبر في نظام الصرف فهو نبر الصيغة المفردة،... وهنا يكون النّبر على مستوى الصيغة والكلمة ذا وظيفة صرفيّة، هي تقديم القيم الخلافية التي تُفرّق مع الكميّة بين معنى صرفيّ ومعنى صرفيّ آخر، ويُمكن بواسطتها مثلاً أن تفرّق بين طوائف من الصيغ مثل (فَعِل، فعَّل، فاعل، فعيل) حيث يُفرّق بين الكلمات الأربع بالكميّة وبين الثلاث والأولى بالنّبر، فيقع النّبر في الكلمات الثلاث الأولى على المقطع الأوّل، ويقع في الرابعة على الثاني"[77]. مثلما فرّقت الحركات الطويلة والقصيرة بين الصيغ السابقة، أدى النّبر الدور نفسه وفرّق بين الصيغ .

إنّ معرفة معلم اللغة بوظيفة النّبر وعلاقته بالصرف أمر لا بُدّ منه في تشكيل كفايته اللغويّة، فإذا كان على معرفة بمواضع النّبر في اللغة العربية، وخاصة في الأوزان العشرة للفعل في اللغة العربيّة وهي المستعملة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، يتمكن بسهولة من ضبط نُطق المتعلمين، لأنّ كلّ وزنٍ يضم عدداً كبيراً من الكلمات، ويتلقى المتعلم النّبر في هذه الحالة بيسر وسهولة، فيألف النظام النّبري والإيقاعي في اللغة العربية، ويُطبق على ما يقع على مثيله ولذلك سنذكر مواضع النّبر في بعض الأوزان.

فَعَلَ – يقع النّبر على المقطع الأوّل (فَ = صامت وحركة قصيرة) كتب، درس،...

يَفْعَلُ – يقع النّبر على المقطع الثاني (عَ = صامت وحركة قصيرة) يكتب، يفتح،...

فاعل – يقع النبر على المقطع الأوّل منها (فا = صامت مع حركة قصيرة متبوع بحركة طويلة) كاتب، دارس، عامل،....

مفعول – يقع النّبر على المقطع الثاني (عو = صامت مع حركة قصيرة متبوع بحركة طويلة) مكتوب، مسلوب، مهزوم ،...

77- تمام حسان، *اللغة العربية معناها ومبناها*، ص 171-170.

فعيل – يقع النّبر على المقطع الثاني (عِيْ = صامت مع حركته القصيرة متبوع بحركة طويلة) جميل، بصير...

ويرى الدكتور فوزي الشايب أنّ النّبر هو المسؤول المباشر عن وجود بعض المزدوجات اللفظية، كما أنّه المسؤول المباشر عن تطور بعض الصيغ، مثل:

ضمين – ضمِن

فهيم – فهِم

فطين – فطِن

سميع – سمِع

نديم – ندِم

"إنّنا لا نتردد في الحكم بأنّ إحدى المجموعتين قد تولدت عن الأخرى، وأنّ صيغة(فَعِل) قد تولدت من(فعيل) عن طريق انتقال النبر من المقطع قبل الأخير مما أدى إلى انكماش هذا المقطع، عن طريق اختزال حركته الطويلة، وذلك لأنّ هناك علاقة قويّة بين النبر وطول المقطع، فوقوع النّبر على مقطع ما قد يزيد في حجمه وكميّته، وانتقاله عنه يؤدي إلى نقصه وانكماشه "[78].

ومن المسائل الصرفيّة التي يفسرها النّبر أيضاً (ظاهرة التقاء الساكنين) التي ينتج عنها تغيّر في بناء الكلمات، واللغة العربيّة تنفر من التقاء ساكنين متجاورين سواء في كلمة واحدة أم في كلمتين متجاورتين، وإذا تمّ ذلك تتخلص العربيّة من أحد الساكنين، فيُؤتى بهمزة الوصل للتمكن من النطق بالساكن كما في فعل الأمر (اسْتغفر) أو يُحذف الساكن كما في(بعْ) أصلها (بيْعْ) وقد تتجاور كلمتان الأولى منتهية بساكن والثانية مبدوءة به، وفي هذه الحالة لا بُدّ من حذف أحد الساكنين في النطق للتمكن من النطق بالآخر كما في (قالتْ العرب) فيُحرك الساكن بالكسر (قالتِ) للتمكن من النطق بـ (العرب)، لكن هناك حالات يجب

78- فوزي الشايب، *أثر الأصوات في بناء الكلمة*، ص.162

فيها النّبر عند حذف أحد الساكنين في مثل:(اذكري الله) و(اذكرْ الله)." ومن المعروف أنّ هذا الموقع من المواقع التي تفقد فيها الياء كميتها فتصبح بمقدار الكسرة في الكلام مثلها في ذلك الياء في عبارة (القاضي الفاضل)، ومن هنا تصبح أحوال الأصوات في الجملتين واحدة وتصبح فرصة اللبس سانحة هنا، فلا يعرف السامع ما إذا كان المتكلم يخاطب رجلاً أو امرأة، وهنا يتدخل النّبر فيفرق بين الإسنادين "[79].

ففي جملة (اذكري الله) يقع النّبر على المقطع ما قبل الأخير (كَ) ليدلّ على طول الياء وعدم التباسها بالكسرة (اذكرِ) فيعرف عندها أنّ الكلام موجه إلى المؤنث وليس إلى المذكر. ومن ذلك اللبس أيضاً في حالة إسناد الفعل إلى ألف التثنية المتلوة بكلمة مبدوءة بساكن كما في قوله تعالى: " وقالا الحمد لله"[80]. في هذه الحالة وبسبب التقاء ساكنين يصبح اللفظ (قال الحمد لله) فتصبح (قالَ) بمقدار الحركة القصيرة وعندها يظن السامع أنّ الذي قال هو شخص واحد، فيجب النّبر على المقطع (لا) في نهايةِ: قالا،

واستناداً إلى النَبر يمكن تفسير ظواهر صرفيّة تعدّ غريبة مثل كسر السين في (سِنين) ومفردها سَنة " والأصل فيها هو (سَنين) بالفتح لأنها جمع سَنة، وما يُجمع جمع السلامة يشترط فيه سلامة مفرده من التغيير والتحوير، ولكن الذي حصل هنا أن أثّرَ المقطع المنبور في هذه الصيغة وهو المقطع (ني) على حركة المقطع السابق (سَ) فجعل حركته مماثلة لحركته، ثُمّ كُسرت السين فصارت الكلمة (سِنين) "[81].

وبذلك فإنّ قيمة النّبر في اللغة العربيّة أكثر ما تتجلى في علم الصرف، ونوضح عدّة قضايا متصلة به، مثل التقاء الساكنين، وتولد بعض الصيغ عن غيرها، وتغير النّبر تبعاً لما يجري من إضافات للكلمة في الميزان الصرفي، وهي قضايا مهمة ولازمة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وفي الخبرة اللغويّة للمعلم ليتمكن من معالجة الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة

79- تمام حسان، *اللغة العربيّة معناها ومبناها*، ص308.

80- النمل 27/15.

81- فوزي الشايب، *أثر الأصوات في بناء الكلمة*، ص.176

ولاسيما في المستوى المبتدئ من التعلّم، فكثيراً ما يخلط المتعلّم بين الإسنادين (اذكرِ الله) و (اذكري الله) أو في مثل (قالَ الحمد لله) و(قالا الحمد لله) عند سماعه لتلك الجمل، فلابُدّ من النّبر في هذه المواضع حتى لايحدث لبس لدى المتعلّم.

3.4.2.3 نبر الجملة وعلاقته بالدلالة

وهو ما يُعرف بنبر السياق، إنّ نبر الجملة يحمل قيمة دلاليّة " فكلّ وسيلة صوتيّة تقوم بتبين حدود الكلمات أو عدد الكلمات في وحدة نحويّة ما، تُبيّن في ذاتها حدود العناصر الدّلاليّة أو عددها، وهكذا فإن حدّ الوسيلة الصوتيّة في ذاته يقتضي ضمناً قيمة دلاليّة ما"[82]. والنّبر يُبيّن حدود الكلمات المنتظمة في جمل نحويّة سليمة، ويؤدي النّبر في الجملة دوراً دلالياً يُبين أهمية الكلمة التي وقع عليها النّبر، فكلّ جملة تكون إحدى كلماتها أقوى من بقية الكلمات في الجملة ذاتها ، والكلمة المضغوطة هي التي وقع عليها النّبر الأقوى، ويكون ذلك لغرض دلالي يهدف إليه المتكلم.

وإذا كان النّبر في الكلمة أو الصيغة المفردة محدداً بقواعد معيّنة، فإنّ نبر الجملة على العكس من ذلك ، وتتحكم فيه الدلالة، حيث تكون الكلمة المنبورة في الجملة هي موضع ارتكاز الجملة "Sentence stress"، وإمّا أن يكون النّبر تقريرياً أو تأكيدياً، ويقع الفرق بينهما في نقطتين:

1 – "تكون دفعة الهواء أقوى في النّبر التأكيدي منها في النّبر التقريري.

2 - يكون الصوت في النّبر التأكيدي أعلى منه في النّبر التقريري.

يقع هذا النوع على أيّ مقطع من المجموعة الكلاميّة، كيفما وأينما وقعت"[83].

ففي جملة مثل (هل جاء صديقك صباحاً) يختلف الغرض منها باختلاف الكلمة التي يقع عليها النّبر الأقوى والذي يجعلها متميزة ممّا حولها ، وتكون محور التساؤل، فحين يزيد النّبر

82- Roman Jakobson، *محاضرات في الصوت والمعنى*، ص72.

83- الفاخريّ ، صالح عبد القادر، *الدلالة الصوتية في اللغة العربية*، المكتب العربي الحديث، القاهرة، بدون تاريخ، ص194.

على كلمة (جاء) فالمتكلم يريد أنْ يتثبت من حدوث المجيء أو عدمه، وإن وقع الأقوى النّبر على كلمة(صديقك) يكون سؤاله عن الشخص الذي قام بالمجيء، فربما ظن أنّ غيره من جاء، وإن تلقت كلمة (صباحاً) النّبر الأقوى فالسؤال واضح حينئذٍ عن موعد السفر هل كان في الصباح أو في وقت آخر.

دلالة النّبر في الجملة ليست دلالة مطلقة، أي إنّها لا تعطي الكلمة التي وقع عليها النّبر الأقوى دلالة جديدة، وإنّما توضح مقصد المتكلم، حيث تكون تلك الكلمة هي الأكثر أهميّة عنده، فترافق معها أداءً صوتياً أبرز الكلمة من خلال نبر قوي، وهذا يعني أنّ نبر الجملة غالباً ما يصاحب الانفعالات النفسية عند المتكلم ويأتي معبراً عنها، ففي المثال السابق رأينا أنّ النّبر يمكن أن يقع على أي كلمة في الجملة، والذي يحدد ذلك هو المتكلم بهدف التعبير عن الشيء الأهمّ لديه والمعبّر عن حاجاته، وقد يكون ذلك بقصد، إن كان يريد جذب السامع إلى حدث معين، وقد يكون بغير قصد كأن يكون النّبر صادراً عن انفعال نفسي ترجمه المتكلم بأداء صوتي معين، وفي كلتا الحالتين يدرك السامع مغزى المتكلم، ومع ذلك فإن كلمة (سافر) لم تعطِ معنى جديداً أو دلالة غير الدلالة المتعارف عليها وهي القيام بالسفر، بل الدلالة هنا دلالة أهميتها لدى المتكلم فحسب، وينطبق ذلك على أيّ كلمة يقع النّبر عليها ضمن السياق، فالنّبر هنا يؤدي وظيفة تعبيريّة، " فيسهم في إبراز كلمة معينة تشكل البؤرة في الجملة... وهذا البروز لا تتحكم فيه قواعد النّبر بمفردها بل تتحكم فيه بنية التّنغيم عامة، ونبر العلو الموسيقي خاصة "[84].

ويرى بشر أنّ وظيفة النّبر في الجلة تتمثل في تعرف بدايات الكلمات ونهاياتها، مما يمنع التباس الكلمة مع غيرها، فأحياناً قد تبدو كلمة جزءاً من كلمة سابقة أو لاحقة لها مما يفقدها شيئاً من استقلالها،" وهنا يبرز النّبر عاملاً من عوامل تعرف الكلمة، وتعرف بداياتها ونهايتها، وبخاصة في اللغات ذات النّبر الثابت "Fixed" الجاري على قوانين منضبطة مطردة

84- أحمد البابي، *القضايا التطريزية في القراءات القرآنية*، II ، 75.

كما هو الحال في اللغة العربيّة "[85]. وذلك الالتباس يحدث في السياق المنطوق لا المكتوب، ولاسيما إذا كانت سرعة الكلام كبيرة أو بطيئة جداً، وهو أمر يجب الانتباه إليه في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، فغالباً ما يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الكلمات من حيث بداياتها ونهاياتها ، فعندما يضع المعلم النّبر في مواضعه الصحيحة مع سرعة طبيعيّة في النطق لا يحدث أي خلط من قَبل المتعلم.

إنّ أهميّة النّبر في الجملة تكمن في التنوعات الإيقاعيّة التي يُحدثها تنوع النّبر في الكلمات ضمن سياقها العام، مما يعطي للغة السمة الموسيقيّة الخاصة بها والتي تميزها من غيرها من اللغات، " ويمكن أن نكون عاجزين عن فهم الكلمات في جملة ما، ومع ذلك فنحن نعرف أنّ الإيقاع يدل على نهايته، ونعرف أنّ عدد النبور مساوٍ لعدد الكلمات في الجملة ونعرف أن النّبر الأقوى يبين الكلمة الأكثر أهميّة، حيث أنّ المدلول يقوم كنقطة انطلاق للجملة"[86].

ويؤكد تمام حسّان أهمية النبر في الجملة، لما للنّبر من دور بارز في التشكيل الإيقاعي للغة وإبراز موسيقاها الخاصة بها فمجرد الاستماع إلى شخص غير عربيّ يتكلم العربيّة، فيطيل حركة ويقصر المدّ ويضع النّبر في غير موضعه، يكشف عن قيمة النّبر والكمية في تكوين موسيقى اللغة، وهذا يوضح أهميّة النّبر في تعليم اللغة وفي كفاية المعلم والمتعلم، لأنّ الأداء الصوتي فنٌّ يُبرز خصائص اللغة وجمالها، فلا بُد لمعلم اللغة أن يتسم بالرصانة في أدائه الصوتي، ليبرز السمات الصوتيّة الموسيقيّة التي تصاحب السياق اللغوي العام، ولا يكون ذلك إلاّ من خلال إتقانه للنّبر ومعرفته بتفاصيله الدقيقة.

" فمن الإجراء العملي أن يكون المدّرس متمكناً من نطائق العربية قادراً أن يعطي كلّ نطقية حقها من السمات الصوتيّة التي تلزمها ولا تفارقها، سواء أكانت النطقيّة مفردة أم مركّبة، وأن يعطيها ما تستحق من السمات الصوتية التي تعرض لها بسبب الائتلاف مع غيرها في

85- كمال بشر، *علم الأصوات*، ص.515

86-Jakobson Roman ، *محاضرات في الصوت والمعنى*، ص 91.

التراكيب خاصة "[87]. مما يسهل عمليّة اكتساب اللغة على متعلميها من غير الناطقين بها

3.4.2.4 نبر الكلمة المفردة وعلاقته بالنّبر

في نهاية الحديث عن النّبر يجب أن نذكر أن هناك من زعم أنّ النّبر يحمل قيماً دلالية تغير مجرى السياق، أو أنّ عدم النّبر على بعض الكلمات يُحدث اللبس في المعاني، والسؤال الذي يفرض نفسه هل النّبر يفرق بين المعاني أو يعدّ قرينة نحويّة؟

بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت موضوع النبر وجدنا أنّ بعضها اتخذ من النّبر قرينة تدل على المعنى، وتغير من الإعراب إذا لم يوضع النبر في مواضعه، واستند الدكتور سيّد حسن أرباب على شواهد من القرآن الكريم ليثبت ذلك ،فرأى أن (ما) تختلف دلالتها وموقعها من الإعراب بحسب النّبر عليها، يقول: " نستعرض المواقف التي جاءت فيها (ما) في الجزء الثلاثين من المصحف الشريف، لنطبق عليها المعاني المختلفة التي يمكن أن تتحملها (ما) ومدى تأثيرها على المعني الأساس للآيات الكريمات. في الآية الكريمة "من شر ما خلق" "العلق 2" ، إذا نُبرت ما وأُهمل النّبر على (خلق) أوهمت السامع أنّها نافية، رغم أنّ سياق الآية لا يقبلها، فيكون فيه أذى على أذن السامع، وفي الآية "علّم الإنسان ما لمْ يعلم " "العلق 5 " النّبر على (ما) يجعلها شرطيّة بمعنى إذ هو لم يعلم أي بسبب أنّه لم يعلم، وليس هذا هو مقصد الآية "[88].

وهذا التأويل غير منطقي، وفيه إقصاء لدور السياق، لأنّنا كما عرفنا أنّ النبر في اللغة العربية لا يحمل قيمة دلالية قادرة على تغير المعنى، فالسياق كفيل بإجلاء الصورة وتوضيح المعنى، ومعاني (ما) يوضحها السياق لا طريقة النّبر، ونحسب أنّه خلط بين النبر والتنغيم حتى خرج بهذا التأويل، فطريقة تنغيم (ما) كما أوضح السمرقندي تعطي دلالة على نوعها، والأهمّ من ذلك كله هو أنّ السياق هو الفيصل في تحديد الدلالة.

87- محمد الأوراغي، *اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية*، ص .187

88- أرباب، سيّد حسين،" النبر في القرآن الكريم"، *مجلة دراسات دعوّية*، العدد 17، الخرطوم 2009، ص84.

وقال بعضهم إن النّبر يفرق بين دلالة المفردات إذا تشابه نطق كلمتين، كما في كلمتي(وَرَقْ) و(ورقّ). وهذا أيضاً من قبيل المبالغة الشديدة، فالأولى (ورق) اسم والثانية ورقّ) فعل مسبوق بحرف عطف، مشدد الآخر(رقّ)، لكنه عمد إلى تسكينه وإضافة واو قبله لجعله مشابهاً للاسم (ورق)، وإذا سلمنا أن خلطاً مثل هذا قد يحدث في ذهن السامع ، فلا بُدّ حينها أنْ نحتكم للسياق الذي يوضح المعنى والمراد، ومثل ذلك طُبق على كلمات كثيرة في اللغة مثل (أجلْ) التي بمعنى نعم و(أجلّ) اسم التفضيل، و(فَقَدْ) المؤلفة من حرف العطف الفاء والحرف (قد) و(فَقَدْ) الفعل...، و كثير من الأمثلة المشابهة التي وضعت عَنوة بهدف خلق مشابهة مفترضة بعيدة عن الواقع اللغوي، فيتم إدخال حرف عطف أو نفي أو حذف المشدد، وتسكين آخر الكلمة وهكذا....[89]

النّبر كما أشار كبار علماء العربيّة لا يُستعمل كملمح تمييزي، أي لا يعطي للكلمة دلالة جديدة، وقد أثرنا الحديث عن نبر الكلمة المفردة وعلاقته بالدلالة في هذا القسم، للتنبيه على أن كثيراً من الشواهد التي ذكرناها حول من ادعى أن نبر الكلمة نبر دلالي، تُطبق في ميدان تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، لذلك من أسس كفاية المعلم أن يعرف حدود النّبر وألا يأخذ بكل ما يُقال، لكيلا يقع في أخطاء فادحة يصعُب إصلاحها في ما بعد.

3.4.3 أهميّة التّنغيم في الكفاية اللغويّة للمعلم

3.4.3.1 التّنغيم والدلالة التعبيريّة

للتّنغيم أثرٌ بالغٌ في الافصاح عن الانفعالات التي تختلج في نفس المتكلم، من دهشةٍ وتعجبٍ وخوفٍ وحزنٍ وفرحٍ وغيرها...، وغالباً ما يصاحب التّنغيم التّعبير عن تلك الحالات فلا يمكن أنْ تُعبّر عن حزنك من غير نغمة تعبيريّة موائمة للحدث، وكذلك الأمر في كل انفعال نفسي أو ذهني، فالكلامُ يحمل نغماتٍ متنوعة من الدرجات الصوتيّة، مرتفعة،

89- الأمثلة مأخوذة من محاضرات للدكتور وليد مقبل الديب، موجودة على الشبكة العنكبوتية، (موقع يوتيوب) بعنوان (*النبر في القرآن الكريم*) (*الميزان النبري*) ولم نجد له كتاباً مطبوعاً، وهي دورس موجهة للناطقين وغير الناطقين بالعربيّة.

متوسطة، منخفضة، وكل واحدة تترافق مع حدث كلامي معين، وهو ما يجعل التأثير أقوى في نفس المتلقي، ويعدُّ التّنغيم من أهمّ القرائن الصوتية في اللغة التي تساعد على عملية الفهم والإفهام، فمن خلاله تتجلى موسيقى اللغة، وتتضح المعاني، ونحسب أنّ للتّنغيم دوراً لا يخفى في تعليم اللغات، ولاسيما في اللغة العربية، لتوضيحه للمعاني ولارتباطه الوثيق بالدلالة، النّحو، تحليل الخطاب، وغيرها، وهي معارف تثري كفاية معلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وهو الأمر الذي ينعكس إيجابيّاً على تحصيل المتعلمين.

إنّ تنوع التّنغيم يُمكّن المتحدّث أن يُعبّر عن رغباته وانفعالاته ومشاعره المختلفة، "ويمكن أن نغير الجملة من خبر إلى استفهام إلى توكيد إلى انفعال إلى تعجب...، دون أنْ نغير دلالة الكلمات المكونة، ومع تغير فقط في نوع التّنغيم "[90].

فجملة (نجح زيد) تنطق بعدة مستويات من التّنغيم، تدل كل واحدة منها على معنى مختلف، فيمكن أن تأخذ دلالة الاستفهام والسؤال، أو التهكم والسخرية، أو الإخبار، والذي يحدد الدلالة المرادة هو التنغيم المرافق لنطق الكلمة، وبذلك تقوم التنوعات التّنغيميّة بتوليد عِدّة جُمل مختلفة الدلالة، من تركيب واحد، وهو أمر هام جداً، ولاسيّما في تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

يرى فندريس: " الإنسان لا يستخدم اللغة فحسب للتعبير عن شيء، بل للتعبير عن نفسه أيضاً، ولا ينبغي أن نُدخل في اعتبارنا فقط الصورة التي تصاغ عليه الأفكار، بل أيضاً العلاقات التي توجد بين الأفكار وبين حساسية المتكلم...، إنّ التعبير عن أيّة فكرة لا يخلو مطلقاً من لون عاطفي، والسلم الانفعالي نفسه لا يحوي نغمة واحدة تخلو من العاطفة، إذ ليس هناك إلاّ عواطف يختلف بعضها عن بعض " [91]. فاستخدام اللغة بنمط واحد شبه مستحيل، لأن اللغة لا تقبل الرتوب أو النّمطّية، وما يجعل اللغة أكثر حيويّة هي التنوعات

90- أحمد مختار عمر، *دراسة الصوت اللغوي*، ص 230.

91- Joseph Vendryes ، *اللغة*، ص 183.

الموسيقيّة في الكلام واستعمال النّغمات المتنوعة، فالتّعبير عن المشاعر والانفعالات لا يحدث إلاّ ضمن سياق تنغمي مرافق للحدث المعبر عنه، وهذا السياق يحقق عملية التواصل والتفاعل اللغوي، وهو أشد حاجات المتعلّم اللغويّة التي لابُدّ من العناية بها في أثناء عملية تعليم اللغة.

3.4.3.2 القيم الارتباطيّة بين التّنغيم والنّحو

يعدّ التنغيم أحد القرائن اللفظيّة التي تدل على المعنى، والتي تساعد على تحديد إعراب كلمة ما ضمن السياق المنطوق، وقد أكد علماء العربيّة القدامى أهميّة التنغيم على المستوى النحوي بوصفه قرينة لفظية تدل عل المعنى، واستناداً على التنغيم فسر اللغويون ظواهر كانت تعدّ خارجة عن السياق النحوي، من ذلك ما رواه الزجاجي (340هـ/ 950م)عن مناظرة جرت بين الكسائي واليزيدي بحضرة الرشيد، حين سأل اليزيدي الكسائي عن بيت شعر وطلب منه أن يبين له إن كان البيت صحيحاً أم فيه عيب، فأنشده:

ما رأينا حَــرَبا نـ ـقّر البيض عنه صقرُ
لا يكون العيرُ مُهراً لا يكون المهرُ مُهــر [92]

قال الكسائي: " قد أقوى الشاعر، فقال اليزيدي: انظر جيداً، فقال: أقوى لا بُدّ أن ينصب المهر الثانية على أنّه خبر كان، قال: فضرب اليزيدي بقلنسوته الأرض وقال: الشعر صواب، وإنّما ابتدأ فقال، المهرُ مهرُ"[93].

ويرى الدكتور أحمد كشك أنّ اليزيدي أدرك صواب البيت من خلال تقديره لنغمة الوقف والتلوين الصوتي المصاحب لجملة (المهر مهر) الذي يستلزم علو النغمة وتلوينها بما يُبرز نغمة التأكيد فيها، الأمر الذي غاب عن الكسائي الذي لم يُقدّر التنغيم المناسب الذي يستلزمه

92- البيت مجهول القائل، والحَرَب هو بيض الحبارى.

93- الزّجاجيّ، أبو إسحاق عبد الرحمن، *مجالس العلماء*، تحقيق عبد السلام هارون،الطبعة الثالثة، القاهرة 1999،ص 195. والزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن، ولد في نهاوند، أخذ عن أبي إسحاق الزجاج، ونُسب إليه، اشتغل ببغداد، ثم بحلب ودمشق، ومات بطبرية. ينظر، ابن العماد، *شذرات الذهب*، IV، 220.

السياق المنطوق، ولو قرأنا البيت نفسه من دون تلوين صوتي يحمل النغمة المناسبة لحكمنا على السياق النحوي في البيت بعدم الصواب فيه، وعلى هذا تكون جملة (المهر مهر) مبتدأ وخبر غير معمولة للفعل الناقص (يكون) وهي جملة استئنافيّة.

3.4.3.2.1 التّنغيم قرينة لفظّية تدّل على الصفة المحذوفة

يدّلُ التّنغيم على الصفة المحذوفة في السياق النحوي، ومثل ذلك ذكره ابن جني في باب حذف الصفة ، وقد ذكرنا أمثلة لذلك في المبحث الأوّل، ونورد أمثلة أخرى لذلك، يقول ابن جني ": وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه ، فتقول: كان والله رجلاً ! فتزيد في قوّة اللفظ بـ (الله) ولتمكّن في تمطيط الكلام وإطالة الصوت بها (وعليها) أي رجلاً فاضلاً أو شجاعاً أو كريماً أو نحو ذلك،... وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنساناً، وتُمكّن الصوت بإنسان وتفخمّه، فتستغني بذلك عن وصفه بقولك، سمحاً أو جواداً أو نحو ذلك ، وكذلك إن ذممته ووصفته بالضيق قلت: سألناه وكان إنساناً ! وتزوي وجهك وتقطبّه ، فيُغني ذلك عن قولك: إنساناً لئيماً أو...، وعلى هذا وما يجري مجراه تُحذف الصفة "[94]

يوضح ابن جني دور التّنغيم على أنّه قرينة لفظيّة تدّل على الصفة المحذوفة وتغني عن ذكرها. إنّ مدّ الصوت وإعطاء نغمة مرتفعة على لفظ الموصوف كفيل بأن يعطي المعنى المراد، ويغني عن ذكر الصفة ذكراً صريحاً، وهذا الموضع الذي يدّل فيه التّنغيم على الصفة المحذوفة، يكثُر استعماله في اللغة العربية سواءً في المستوى الفصيح منها أم في اللهجات العاميّة ، أمّا إذا لم يؤدِّ السياق التنغيمي دوراً في الدلالة على المحذوف، وفي حال عدم وجود قرينة الحال فلا يجوز حذف الصفة، كما أشار ابن جني.

وإذا تأملنا قول المرقّش الأكبر:

94- ابن جني، *الخصائص*، II ، 371.

ورُبّ أسيلة الخدين بِكر مهفهفة لها فرعٌ وجِيـْدُ [95]

نجد أنّ الشاعر يصف محبوبته بأنها ذات فرع وجيد، " والسياق يُثبت بغير شك وجود صفتين محذوفتين لكلمتي(فرع وجيد)، وذلك في مقام الإطراء بالجمال والحُسن، وعلى رغم ذلك فنحن نحس تفخيماً لكلمة (فرعها) يوحي بصفة الشعر الأسود الفاحم الذي ترضي لونه بيئة العرب، وتفخيماً لكلمة (جيد) يوحي بطول العنق "[96]. والدكتور أحمد كشك يرى أنّ التّنغيم المناسب للسياق يوحي بالصفة المحذوفة.

وقد يقول قائل إنّ التّنغيم لم يضف دلالة جديدة غير التي دلّ عليها السياق، وأنّ السياق قد بيّن وجود صفة محذوفة فلماذا نلجأ إلى التّنغيم ونفسر به المفسر في الأصل؟ نقول: إنّ دلالة التّنغيم هنا دلالة مرتبطة بالحالة الانفعاليّة أو العاطفية التي تكتنف الشاعر، ونرى أنّ حذف الصفة في هذا الموضع يعبر عن تلك الحالة الانفعالية، فهو يصف جمال المحبوبة الذي أثر في مشاعره، فأتى التّنغيم هنا أكثر دقة وتعبيراً من التصريح بالصفة، وهذا التنغيم يترك أثراً في نفس السامع، ويُبين جمال اللغة ويبرز العنصر الموسيقي فيها، بل إننا نجد أنّ حدوث التّنغيم هو علة حذف الصفة.

وكثيراً ما تُحذف الصفة ويستغنى عنها بالتّنغيم الذي يوحي بها، فيقال مثلاً: اشتريت قلماً وتُنغم كلمة قلم بنغمة مرتفعة تدل على صفة القلم، فيبادر السامع بالقول للمتكلم: حقاً !هو فخم؟ على رغم أنّ المتكلم لم يذكر صفة القلم، فلم يقل قلماً فخماً، إلا أن السامع يفهم ذلك من تنغيم الجملة والأداء الصوتي فيها.

95- *ديوان المرقشين*، دار صادر، بيروت بدون تاريخ، ص 51. والمرقش الأكبر شاعر جاهلي، و أحد من قال شعراً فلُقب به :(الدار وحشٌ والرسوم كما... رقش في ظهر الأديم قلمْ) واسمه عوف بن سعد. ينظر الأصفهاني، أبو فرج، *الأغاني*، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت بدون تاريخ، VI، ص97.

96- أحمد كشك، من *وظائف الصوت اللغوي*، ص 65

3.4.3.2.2 دلالة التنغيم في أسلوب التعجب

التعجب هو التعبير عن الدهشة والاستغراب من شيء ما، ويكون إما للتعبير عن استعظام فعل فاعل ظاهر المزيّة، وإمّا عن نقيض الاستعظام، فالتعجب انفعال، وينقسم قسمين هما: أولاً التعجب السماعي: " وهو غير المبوّب له عند النّحاة، بمعنى أنّه لا ضابط له، وإنّما يُعرف بالقرينة مثل قولهم: (سبحان الله) ونحو (لله دره فارساً) "[97].

ويشير ابن الخباز(638هـ/ 1241م) إلى أنّ التعجب السماعي لا قاعدة له، ويُعرف بالقرينة، ونحسب أنّ القرينة الصوتيّة المتمثلة بالتّنغيم لها دور بارز في إظهار معنى التعجب في هذه الصيغة، فالتنغيم ومدُّ الصوت وتفخيمه مع إظهار الدهشة والاستغراب، قرين هذا الأسلوب.

وفي عبارة (ويحَهُ) يقول سيبويه (180هـ/ 796م): " إنّك إذا قلت (ويحه) فقد تعجبت وأبهمت: من أيّ أمور الرجل تعجبت؟ ومن أيّ الأنواع تعجبت منه؟ فإذا قلت فارساً أو حافظاً، فقد خصصت ولم تُبهم، وبينت في أي الأنواع هو"[98].

فهنا يبين سيبويه أن الإبهام ملازم للتعجب، وهذه العبارة لا تُنطق إلا ضمن سياق تنغيمي يُعبّر عنها ويوضح معناها.

ثانياً التعجب القياسي: وله صيغتان قياسيتان (ما أفعله) و (أفعِلْ به) " وتقول: ما أمقته وما أبغضه، إنّما تريد أنّه مقِيتٌ، وأنّه مُبغَضٌ إليك، كما تقول ما أقبحه وإنّما أنّه قبيح في

97- ابن الخبّاز، أحمد بن الحسين، *توجيه اللُّمع*، تحقيق فايز زكي محمد دياب، الطبعة الأولى، القاهرة 2002، ص 220. وابن الخباز هو أحمد بن الحسين الإربلي الموصلي النحوي الضرير، كان أستاذا بارعا علامة زمانه في النحو والفقه والعروض، وله مصنفات منها *انهاية في النحو*، *شرح ألفية ابن معطٍ*، مات بالموصل سنة، 637هـ. ينظر، السيوطي، *بغية الوعاة*، I، 304.

98- سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، *الكتاب*، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة الثالثة، القاهرة 1988،IV، 174. وسيبويه هو عثمان بن قنبر، من كبار أئمة العربية، أخذ النحو عن الخليل بن أحمد، ولازمه وتتلمذ له، وأخذ اللغة عن الأخفش الكبير وغيره، وعمل كتابه المنسوب إليه في النحو وهو مما لم يسبقه إليه أحد، قدم أيام الرشيد إلى العراق وهو ابن اثنين وثلاثين سنة، وتوفي وله اثنين وأربعين سنة بفارس. ينظر، القفطي، *إنباه الرواة*، II، 346-348.

عينيك، وما أقذره ، إنّما تريد أنّه قذر عندك"[99]. كما وضح سيبويه أنّ التعجب يأتي مفصحاً عن الحالة الانفعالية لدى المتكلم ، وتكون معبرة عن مشاعر إيجابية أو سلبية لديه، وهذه المشاعر والانفعالات لا يُنطق بها إلاّ مع أداء تنغيمي يحمل ذات الدفقات العاطفية التي تختلج في نفس المتكلم، فتكون موائمة لها، إنّ مدّ الصوت بـ (ما) التعجبية مع حدوث نغمة على فعل التعجب، كفيل بإظهار الدلالة في هذا الأسلوب.

3.4.3.2.3 أسلوب النداء

أسلوب النداء أسلوب إنشائي، " والغرض من النداء التصويت بالمنادى ليقبل، والغرض من حروف النداء امتداد الصوت وتنبيه المدعو، فإذا كان المنادَى متراخياً عن المنادِي أو مُعرضاً عنه لا يُقبِل إلاّ بعد اجتهاد، واستعملوا فيه جميع حروف النداء ما خلا الهمزة، (يا ، أيا ، هيا ، أيّ) وكلها يمتد بها الصوت ويرتفع "[100]. فمدّ الصوت بأداة النداء لا ينفك عنها ، ماعدا الهمزة لأنّها تختص بنداء القريب، فلا حاجة إلى مدّ الصوت فيها، لأنّ المنادى قريب، ولا يُنادى بها البعيد لعدم المدّ فيها.

فمن نداء البعيد قول ذي الرّمّة :

أيا ظبية الوعساء بين جُلاجلٍ وبين النقا آ أنتِ أمْ أُمُّ سـالم [101]

وأداة النداء (أيا) يمتد بها الصوت ويرتفع، للدلالة على نداء البعيد، ويتبعها لفظ المنادى بإظهار نغمة مرتفعة في كامل التركيب (أيا ظبية)، و يُنادى القريب والبعيد بأداة النداء (يا) مع عدم المدّ في الصوت، وترفقها نغمة منخفضة أو مستوية، لأنّ المنادى قريب في مثل (يا زيد) ويكون زيد جليس المنادِي، وكقولنا (يا الله) والله عزّ وجل قريب، والغرض من النداء بها التوكيد، والتنغيم يوضح الدلالة.

99- المصدر السابق، IV، 99.

100- ابن يعيش، *شرح المفصل*، I ، 361.

101- *ديوان ذي الرّمة*، بيروت 1995، ص273. ذو الرّمة من فحول الشعراء، واسمه غيلان بن عقبة، مات بأصبهان كهلاً سنة، 117هـ. ينظر، الذهبي، شمس الدين، *سِير أعلام النبلاء*، بيروت 2001، V،276.

إنّ التنغيم يُبرز خصائص هذا الأسلوب وهو ملازم له، ويتجلى التنغيم بوصفه قرينة دلاليّة في أسلوب النداء عند (حذف أداة النداء) فيقوم التنغيم مقام الأداة المحذوفة، كما في قوله عزّ و جلّ :" يوسفُ أعرض عن هذا "[102] و " ربّنا اغفر لي ولوالديّ وللمؤمنين يومَ يقوم الحساب"[103]. إنّ قرينة النداء ظاهرة في السياق لامحالة، ويقدرها النّحاة بـ يا يوسف في الآية الأولى و (يا ربّنا) في الآية الثانية، ويرى ابن الخباز " أنّ حقّ حرف النداء ألا يُحذف، لأنّ الغرض منه إفادة المعنى، وشبهوه بالفعل لأنهم يحذفونه ويبقون عمله" [104].

ويبقى حذف الأداة أمراً جائزاً كما ذكر النّحاة، ومع عدم وجود الأداة فإنّ التّنغيم يُغني عنها، فالمنادى يأخذ المدّ الصوتي الذي كان في أداة النداء، فإذا أردنا مناداة (زيد) يمكننا مناداته مع عدم ذكر الأداة، وهذا كثير في الاستعمال اللغويّ، لأنّ المتكلم يمدّ الصوت بها مع إظهار نغمة خاصة بالنداء، فيفهم السامع القصد منها، أمّا إذا نطقنا بالكلمة نفسها (زيد) من غير مدّ وتنغيم فإنّ السامع ينتظر إكمال الجملة لعدم وجود دلالة معيّنة فيها، بل إن التّنغيم هنا يبين نوع الأسلوب في المثالين السابقين، فأحدهما إنشائي والآخر خبري:

زيد ـ مع مدّ الصوت فيها وإعطائها نغمة النداء = أسلوب إنشائي

زيد ـ مع عدم مدّ الصوت فيها وإعطائها نغمة هابطة = أسلوب خبري

ويرى الدكتور أحمد البابيي " أنّ النطاقات التنغيمية عموماً هي التي تنصب دليلاً على معنى الجملة، والعلو الموسيقي على وجه الخصوص، هو الذي يحدد البؤرة الدلاليّة، وحذف الأداة لا يعني حذف النطاقات التنغيميّة "[105].

وقد يُحذف المنادى وتبقى الأداة، ومع ذلك فإنّ التّنغيم يدل على المنادى المحذوف، لأنّ أداة النداء مقترنة لفظيّاً بالمنادى، فلا يحدث فصل بين أداة النداء والمنادى في أثناء التلفظ بهما،

102-يوسف 29 /12.

103- إبراهيم 41/ 14.

104- ابن الخباز، *توجيه اللمع*، ص 321.

105- أحمد البابيي، *القضايا التطريزية في القراءات القرآنية*، I، 372.

ويرى الدكتور أحمد كشك أنهما كتلة نطقية واحدة، أمّا في حالة حذف المنادى ، فإنّ سكتة خفيفة تعقب التلفظ بأداة النداء، فيُعرف بذلك أنّ ثمّة منادى محذوفاً كما في قول الشاعر:

يا لعنةُ الله والأقوام كلّهـم والصالحين على سمعان من جارِ[106]

ويقدّر النحاة المحذوف بـ (قوم) أي يا قومي لعنة الله والأقوام...، والتّنغيم يدل على المحذوف من التركيب، من خلال مدّ الصوت بأداة النداء، ثم السكتة التي تفصلها عمّا بعدها، وهو ما لا يحدث لو كان المنادى مذكوراً.

وكذلك الأمر في (الندبة) فالندبة نوع من النداء، إذ كلّ مندوب منادى، " اعلم أنّ المندوب مدعوّ، ولذلك ذُكر في فصول النداء ، لكنّه على سبيل التّفجع ، فأنت تدعوه ، وإن كنت تعلم أنّه لا يستجيب، كما تدعو المستغاث به وإن كان بحيث لا يسمع، كأنّه تعدّه حاضراً،...، ولما كان مدعواً بحيث لا يسمع أتوا في أوّله بـ (يا) أو (وا) لمدّ الصوت، ولما كان يُسلك في النّدبة والنوح مذهب التطريب زاد الألف آخراً للتّرنم...، لأنّ المدّ فيها أمكن"[107].

فالتّنغيم أحد خصائص هذا الأسلوب، والصفات الصوتيّة التي ذكرها ابن يعيش، والتي تصحب نداء الندبة والاستغاثة، ماهي إلّا التّنغيم.

4.3.2.4.3 أسلوب الاستفهام

الاستفهام: طلب العلم بالشيء غير المعلوم لدى المستفهم، وقد يكون الاستفهام حقيقياً يُراد به الفهم أو العلم بالشيء، وقد يكون غير حقيقي يُعبّرُ به عن معانٍ كثيرة يقصدها المتكلم ويوضحها السياق، والهمزة أمّ الباب في أسلوب الاستفهام، وتختص بالتصور والتصديق، أمّا هل فتختص بالتّصديق الإيجابي فحسب، وهما حرفان، وغيرهما من الأدوات أسماء، وهو أسلوب إنشائي.

106- مجهول القائل

107- ابن يعيش، *شرح المفصل*، I، 358.

وللتّنغيم أحد القرائن اللفظيّة التي تؤدي دوراً بارزاً في أسلوب الاستفهام، فمن ذلك دلالة التّنغيم على أداة الاستفهام المحذوفة، فكثيراً ما تُحذف أداة الاستفهام، فيدلُّ السياقُ على الأداة المحذوفة، في مثل قول الشاعر عمر بن أبي ربيعة:

فو الله ما أدري وإن كنت دارياً بسبع رمينَ الجمر أم بثمانِ[108]

والتقدير (أ بسبع) فقد حُذفت الأداة، ودلّ عليها وجود (أم)، ومع هذا فإن تنغيم كلمة (بسبع) بنغمة الاستفهام الصاعدة يوحي بأن ثمة أداة استفهام محذوفة.

ومن أحوال حذف همزة الاستفهام مع عدم وجود قرينة تدل عليها في السياق، قول عمر بن أبي ربيعة:

ثُمّ قالوا: تحبها؟ قلتُ بهراً عدد الرمل والحصى والترابِ[109]

يقول ابن هشام: (761هـ/ 1360م) " واختُلف في قول عمر ابن أبي ربيعة، فقيل أراد أتحبها؟ وقيل: إنّه خبر أي أنت تحبها"[110]. والتّنغيم يُثبت بلا شك معنى الاستفهام في جملة (تحبها) فإذا قرأنا هذه الجملة بتنغيم الاستفهام، وبتنغيم آخر يفهم منه الإخبار، يتبين لنا أنّ الأداء التنغيميّ الذي يراد به الاستفهام يحقق تجانساً صوتياً أكثر ملاءمة من التّنغيم الذي يُراد به الإخبار، فنغمةُ الاستفهام صاعدةٌ فالسائل ينتظر الجواب، بينما نغمة الإخبار الذي يُراد به التقرير نغمة هابطة لأنّ المعنى قدتمّ وانتهى، ومن ذلك في القرآن الكريم، قوله عزّ وجلّ: " تلك نعمةٌ تمُنّها عليّ "[111]. يقول الأخفش: " فيُقال: هذا استفهام

108- *ديوان عمر بن أبي ربيعة*، القاهرة 1330هـ، ص 556، وعمر شاعر قريش في وقته، مولده في ليلة مقتل عمر بن الخطاب، وشعر سائر مدوّن، مات في حدود سنة، 93هـ. ينظر، الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، تحقيق شعيب الأرناؤوط، بيروت 1982 IV، 379

109- المصدر السابق، ص 43.

110-ابن هشام، عبد الله بن يوسف، *مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب، الكويت 2000، I، 77. ابن هشام النحوي الفاضل العلامة المشهور، ولد سنة 708هـ، وقال عنه ابن خلدون: مازلنا نسمع أنه ظهر بمصر عالم بالعربية يقال له ابن هشام: أنحى نت سيبويه، وله مصنفات منها *مغني اللبيب*، *شرح التسهيل*، وغيرها، مات سنة 761. ينظر، السيوطي، *بغية الوعاة*، II، 228.

111-الشعراء 26/22.

كأنّه قال: أوَ تلك نعمة تمنّها؟ ثُمّ فسّر فقال: أن عبدت بني إسرائيل"[112]. فهمزة الاستفهام محذوفة، والتّنغيم يدّل على أنّ الأسلوب هنا أسلوب استفهام، وهذا ما أكدّه الدكتور أحمد كشك والدكتور أحمد البابي، وحملا على ذلك قوله عزّ وجلّ: " قال هذا ربّي "[113]. على تقدير همزة استفهام محذوفة (أهذا ربّي) وفي حال عدم تقدير همزة الاستفهام يكون أسلوب الآية أسلوباً خبرياً، وهو ما لا يقبله المعنى، وهنا يتضح لنا أن التّنغيم يحوّل الجملة من أسلوب خبري إلى أسلوب استفهامي أو العكس، ولا بُدّ من إظهار نغمة الاستفهام في كلّ ما سبق ذكره، ليتضح المعنى، ويستقيم الأداء.

غالباً ما يخرج أسلوب الاستفهام عن معناه الحقيقي – وهو طلب العلم بالشيء غير المعلوم – إلى معنى آخر يقصده المتكلم ويفهمه السامع، كالأمر والإنكار والتقرير والتعجب وغيرها من المعاني، ويكون التنغيم مُعيناً ودليلاً على فهم المعنى المقصود.

فمن الاستفهام الذي يُراد به الأمر: في مثل (أعلمت أنّ عمروا ذهب ؟) أي اعلم أنّ عمراً ذهب، فالاستفهام هنا أُريدَ به الأمر، أو تبليغ السامع ذلك الأمر، ولا يُقصد به السؤال، والتّنغيم هو الذي يوضح المراد من الكلام، وقد يكون استفهاماً حقيقياً ، ويُفهم حينئذٍ من التلوين الصوتي والتّنغيم في النّطق.

ومن الاستفهام الذي يُراد به الإنكار: جملة (كيف قام زيد بهذا ؟) فهنا لا ينتظر القائل جواب لسؤاله، وإنّما ينكر أمراً، أو يتعجب منه بصيغة منغمة يختلط فيها الاستفهام والتعجب فالجملة تحتمل معنى السؤال الحقيقي، ومعنى الإنكار ومعنى التعجب، والتّنغيم هو الذي يُحيل إلى ذهن السامع المعنى الذي رمى إليه المتكلم، ومن ذلك قول الشاعر:

112- الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدّة ، *معاني القرآن*، تحقيق هدى محمود قراعة، الطبعة الأولى، القاهرة 1990، II، 461. والأخفش إمام العربية، المجاشعي البصري، زاد في العروض بيتا على الخليل، ومصنافاته بضع عشر مصنفا. ينظر، ابن العماد، *شذرات الذهب*، III، 73.

113- الأنعام 6/75.

تقولُ عزّة قد مَلِلت، فقل لها: أيملّ شيءٌ نفسه فأملها [114]

فدلالة الاستفهام هنا هي الإنكار، كقول أحدهم:(أتفعل هذا) فيستخدم صيغة الاستفهام لإنكار ذلك الفعل، ويُفهم القصد من التنغيم الحاصل في نطق المتكلم.

ومن الاستفهام الذي يراد به التقرير قوله تعالى: " قالوا أأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم "[115]. والمراد حمل سيدنا إبراهيم على أن يُقرّ بأنه من حطّم الأصنام التي كان قومه يعبدونها، وهم كانوا يعلمون أنّه من فعل ذلك، وغالباً ما تكون نغمة التقرير نغمة هابطة فتدل على المعنى،

ومثله قوله تعالى:" ألست بربكم "[116]. أي أنا ربكم، وليس المراد الاستفهام الحقيقي، إنّما التقرير، أي إقرارهم بألوهيّة الله سبحانه وتعالى، ويجب إظهار نغمة التقرير في مثل ذلك.

ومن الاستفهام الذي يُراد به التعجب: قوله عزّ وجلّ على لسان سليمان- عليه السلام – :"ما لي لا أرى الهدهد "[117].أي أعجب من عدم رؤية الهدهد، والتّنغيم الذي يحمل معنى التعجب تكون نغمته صاعدة مرتفعة مع مدّ الصوت في أداة الاستفهام، ومنه قول ذي الرّمة:

ما بالُ عينكَ منها الماء ينسكبُ كأنّهُ من كُلى مفرية سَـــرِبُ[118]

ومن الاستفهام الذي يُراد به معنى الاستبطاء: قول المتنبي:

حتّامَ نحن نساري النجم في الظُلَم؟ وما سُراهُ على خفّ ولا قدَمِ[119]

114- مجهول القائل.

115- الأنبياء 62/ 21

116- الأعراف 7/172 .

117- النمل 72/ 20.

118- *ديوان ذي الرمة*، ص10.

119- *ديوان المتنبي*، بيروت 1983، ص 495. والمتنبي من فحول شعراء العربيّة في العصر العباسي، واسمه أحمد بن الحسين، ولد سنة، 303هـ، أقام بالبادية يقتبس منها اللغة والأخبار، وكان من أذكياء عصره، مدح سيف الدّولة، بلغ الذروة في الشعر وأربى على المتقدمين، توفي في سنة، 354. ينظر، الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، XVI، 200.

فالاستفهام هنا لا يُراد به السؤال على الحقيقة، وإنّما هو تعبير عن استبطاء مجيء يوم يتمناه الشاعر، والتّنغيم الهابط هنا يوضح دلالة الكلام ويناسب المعنى الذي رمى إليه الشاعر، ومنه قول (متى نعود إلى الديار؟) فيه استبطاء لمجيء يوم العودة وشوق إلى ذلك اليوم المنتَظر الذي تتحقق فيه الآمال، وهذا الكلام يناسبه تنغيم مستوي ينتهي بنغمة هابطة تعبر عن حالة الانكسار والتحسُّر والشوق، ومثله (كم دعوتك؟) فيه معنى الاستبطاء والتّضجر ويحدّد التّنغيم هذا المعنى أو غيره.

وتأتي (هل) بمعنى قد فتخرج بذلك عن معنى الاستفهام الحقيقي، كما في قوله تعالى:" هل أتى على الإنسانِ حينٌ من الدّهر لم يكنْ شيئاً مذكورا "[120]. " تأتي هل بمعنى قد وذلك مع الفعل، وبذلك فسّر ابن عباس قوله تعالى"[121]. أي قد أتى على الإنسان حين من الدّهر....

ويقول السكاكي: (626هـ/1922م) " إذا قلت: (هل لي من شفيع) في مقام لا يسع فيه إمكان التصديق بشفيع، امتنع إجراء الاستفهام على أصله، وولّد بمعونة قرائن الأحوال معنى التّمني "[122]. وكذلك في قول (هل لي برؤيتك) أي أتمنى رؤيتك، " وقد تكون بمعنى النفي، كما في قوله تعالى: " هل جزاءُ الإحسانِ إلاّ الإحسان " "الرحمن 60"، أي ما جزاء الإحسان إلاّ.... "[123]. فقد خرجت هل عن معناها إلى معنى النفي، والتنغيم يُبرز معنى النفي في الجملة.

120- الإنسان 1 /76.

121- ابن هشام، *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، IV ، 336.

122- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي، *مفتاح العلوم*، تحقيق نعيم زرزور، الطبعة الثانية، بيروت1987، ص 304. السكاكي يوسف بن أبي بكر من أئمة العربية ولد سنة 555هـ في خوارزم، كان حنفيا، إماما كبيرا عالما بارعا منجدا في النحو والتصريف وعلم المعاني والبيان والعروض والشعر، مات سنة 626هـ . ينظر، ابن العماد، *شذرات الذهب*، VII،215.

123- السيوطي، جلال الدين، *الأشباه والنظائر في النحو*، تحقيق أحمد مختار الشريف، دمشق 1987،II ، 279.

وكما أسلفنا فإنّ كلّ تركيب استفهامي يحتمل أكثر من معنى إمّا على الحقيقة وإمّا ما هو خارج عنها، والتّنغيم أحد أهمّ القرائن اللفظيّة التي تحدد المعنى المراد، ويُقاس على ذلك كثير في الاستعمال اللغويّ، سواء أكان ذلك على المستوى الفصيح أم اللهجات .

3.3.2.5.4 أسلوب الشرط

أسلوب يتألف من أداة الشرط ومن جملتين متلازمتين، الأولى جملة فعل الشرط، والثّانية جملة جواب الشرط، وتكون الأولى شرط حصول الثّانية.

يرى الدكتور أحمد كشك أنّ أسلوب الشرط يخضع في كثير من قضاياه للتنغيم، فأداة الشرط مع فعل الشرط يشكلان القسم الأول من هذا الأسلوب، ويكون التنغيم مرافقاً لهما إذ ينطقان معاً، ثم يأتي الجواب ويكون تنغيمه واضحاً يوضح الدلالة فيه.

فإذا قلنا: (إنْ تدرسْ تنجحْ) نلاحظ أنّ القسم الأوّل من أسلوب الشرط اكتسى بأداء تنغيمي أظهر معنى الشرط من خلال تلازم أداة الشرط مع فعل الشرط، فشكلا عنصراً تنغيمياً واحداً، فالضغط على أداة الشرط وتمكين الصوت فيها يُبرز معنى الشرط ، ويأتي نطق الفعل بعدها مباشرة بتنغيم مرتفع صاعد يدّل على أنّ للكلام تتمة لايكتمل المعنى إلاّ بها، ثم تحدث سكتة أو وقفة بعدهما، فيأتي الجواب بنغمة هابطة تدل على اكتمال المعنى.

وعند اقتران جواب الشرط بالفاء يتغير النطاق التنغيمي " فعلى حين يُطلب الإبطاء بالجواب في جملة (من يذاكر ينجح) فإنّ الإسراع ميسم الجواب في جملة (من يذاكر فالنجاح حليفه)، إذ الربط بالفاء يُحدث إسراعاً عند النطق بالجواب "[124].

124-أحمد كشك، *من وظائف الصوت اللغوي*، ص66.

3.4.3.2.5.1 حذف جملة الشرط

ويكون التنغيم دليلاً على حذف جملة الشرط وحذف جملة الشرط بعد الأداة كثير، كقول الأحوص:

فطلّقها فلست لها بكفء وإلاّ يعلُ مفرقك الحسامُ [125]

أي إنْ لا تطلقها، فتنغيم (إلاّ) بنغمة مرتفعة صاعدة تبرز معنى التهديد والوعيد، ثُمّ وجود سكتة بعدها يدل على أن ثمة جملة محذوفة، ويوضح الدلالة في ذلك.

3.4.3.2.5.2 حذف جملة جواب الشرط

تُحذف جملة جواب الشرط إنْ دلّ عليها دليلٌ في الكلام، أو إذا سُبقت بجملة تتضمن معنى الجواب، أو إذا سبقت بقسم، أو إذا كانت جملة فعل الشرط فعلها ماض.

في جملة شرطيّة مثل، (أنت ظالمٌ إنْ فعلت) انقسم النحاة فريقين، الأوّل يرى أنّ جملة جواب الشرط محذوفة، دلّ عليها الكلام السابق لها، ولا يُعتدّ بالكلام السابق لها على أنه جواب، إذ ليس من حقّ الجواب أنْ يتقدم على جملة فعل الشرط، أمّا الفريق الثاني " الكوفيون وأبو زيد والمبرّد، فيزعمون في نحو (أنت ظالم إنْ فعلت) أنّ السابق على الأداة هو الجواب لا دليلٌ على الجواب " [126]. والجمهور على رأي الفريق الأوّل، لأنّ الجواب لابُدّ من تأخره عن الشرط لأنّه أثره ومسببه.

إنّ التّنغيم بوصفه أحد عناصر السياق التي توضح الدلالة، يُبيح لنا أن نُسلّم برأي الفريق الثاني، وأنْ نتخذ من الكلام السابق لجملة الشرط (أنت ظالم) جواباً لجملة الشرط (إنْ فعلت) لأن التنغيم يُقسّم هذه الجملة إلى عنصرين تنغيميين، فالأوّل (أنت ظالم) بأداء تنغيمي صاعد، يجعل السامع متلهفاً إلى تتمة الجملة ومعرفة السبب، ثُمّ يأتي العنصر التنغيمي الثاني ليُبين السبب وبذلك تبقى جملة الشرط هي المسببة للجواب، على رغم

125- *ديوان الأحوص*، بيروت 1994، ص 594.والأحوص لقب لحوص في عينه، واسمه عبد الله، وجعله محمد ابن سلام في الطبقة السادسة من شعراء الإسلام، وكان هجّاءً للناس، مات سنة،105هـ، ينظر الأصفهاني، *الأغاني*، IV، 165.

126- السيوطي، *الأشباه والنظائر في النحو*، IV، 87.

اختلاف رتبة الكلام، إلاّ أن رتبة انتظام المعاني بقيت كما هي من حيث الارتباط والدّلالة، وهذا مرتبط بالتّنغيم المناسب للجملة.

لكن هناك أدوات شرط لها الصدارة في الجملة، فلا ينبغي تقدم الجواب عليها، مثل (من، ما، متى، أينما) فأي تغير في الرتبة يترتب عليه تغير في نوع الجملة من أسميّة إلى فعليّة ويذهب بإحساس الشرط، كما ذكر الدكتور أحمد كشك، فجملة (متى تسافر أسافر) إذا تقدم الجواب أصبحت جملة فعلية، ويتغير معنى متى من شرطيّة إلى ظرفية بمعنى حين، لذلك نقول إنّ التنغيم لا يخرق القواعد النحويّة، بل يؤكدها ويوضحها إذا أمكن ذلك.

3.4.3.2.5.3 حذف جملتي الشرط والجواب

يقول السيوطي:" إنّما كانت (إنْ) أصل أدوات الشرط لأنّها حرفٌ، وأصل المعاني للحرف، ولأنّ الشرط بها أعمُّ ما كان عيناً أو زماناً أو مكاناً، ومن ثُمّ اختصت بأمور منها جواز حذف الفعلين بعدها"[127]. فيجوز حذف الكلام بِرُمّته بعد (إنْ) كما في قول الراجز رؤبة :

قالت بناتُ العمّ يا سلمى: وإنْ

كان فقيراً مُعـــدِماً قالت: وإنْ[128]

إي وإن كان فقيراً معدِماَ رضيت به، فقد حُذف فعل الشرط وجوابه بعد إنْ الشرطيّة لدلالة السياق عليه، والتنغيم أحد عناصر السياق اللفظي، ويدلّ في هذا الموضع على الكلام المحذوف، فنغمة التأكيد الصاعدة أغنت عن ذكر المحذوف ودلت عليه، صحيح أن السياق العام بمعزل عن التّنغيم ينبئ بأن ثمة كلاماً محذوفاً، لكن إذا أضفنا عنصر التنغيم تتضافر القرائن وتكون الدلالة أبين وأيسر.

127- المصدر السابق، II ، 272.

128- *ديوان رؤبة العجاج*، دار ابن قتيبة، الكويت بدون تاريخ، ص186. هو رؤبة بن العجاج التيمي، راجز من الفصحاء المشهورين، من مخضرمي الدولتين الأمويّة والعباسيّة، أخذ عنه أعيان اللغة وكانوا يحتجون بشعره. ينظر الزركلي، *الأعلام*،III، 34.

3.4.3.2.6 خُلاصة القيم الارتباطيّة بين النّحو والتّنغيم

التّنغيم لا يظهر بمعزل عن العلاقات النحوية، بل هو ملازم لها، ولا يخرج عن قوانينها، فغالباً ما يكون مبيّناً وموضحاً لعنصر محذوف في السياق، فالسياق اللفظي أو المنطوق، هو جزء من بنية اللغة، ولا يمكن تجاهله أو فصله عن السياق العام، " فالتّنغيم لا يُنشئ علاقات نحويّة ليست موجودة ولكنّه يختار بعض العلاقات النحويّة القابعة تحت السطح المنطوق، ويُظهر تأثيرها في التفسير، وقد يساعد على التوزيع التحليلي للنص الواحد، بحيث يمكن مع تنغيم معين أن يكون النص كله جملة واحدة ومع تنغيم آخر يكون أكثر من جملة "[129].

وهذا يعني أنّ التّنغيم أحد العناصر التي تساعد على فهم البنية العميقة للجملة.

وفي النهاية تبيّن لنا ارتباط التّنغيم بالدلالة النّحويّة، وعلاقته في توضيح دلالة كثير من أساليب اللغة العربيّة، وقد ذكرنا جزءاً منها، لكونها الأكثر استعمالاً في اللغة، ومما لاشك فيه أن هذه القضايا النّحويّة التي يصاحبها التّنغيم ويكون مُعيناً في فهمها، تُمثل إحدى دعائم الكفاية اللغويّة لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتمدّه بثروة معرفيّة تزيد من إبداعه في تدريس اللغة، وتكسبه المرونة في شرح كثير من القواعد الأساسيّة للمتعلمين.

3.4.4 أثر التنغيم في كفاية معلم اللغة العربية بوصفه أحد عناصر تحليل الخطاب المنطوق

الأسلوبيّة " تدرس الأسلوبيّة وقائع التعبير اللغوي من ناحية مضامينها الوجدانيّة، أي أنّها تعبير الوقائع للحساسيّة المعبَر عنها لغوياً، كما تدرس فعل الوقائع اللغويّة على الحساسيّة"[130]. والنّبر والتّنغيم أحد أبرز العناصر اللغويّة المنطوقة التي ترتبط بالتعبير اللغويّ

129- عبد اللطيف، محمد حماسة، *النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي*،الطبعة الأولى، 200، ص.121

130- Garou ،Pierre ، *الأسلوبية*، ترجمة منذر عيّاشي، حلب 1994، ص 53-52.

الذي ينقل حساسيّة المتكلم، إنّ أيّة حالة تعبيريّة لابُدّ أن تترافق بمزايا صوتيّة تُعبّر عنها، بل تكون جزء منها.

إنّ الحدث الكلامي إنّما هو الصورة اللفظيّة لكلّ فكرة ذهنيّة أو انفعال نفسي، والجانب المنطوق منه، يحمل صوراً متنوعة من أشكال التعبير، تؤثر في تحليل الخطاب، ويرى بيير جرو Pierre Garou أنّ الأسلوبيّة التعبيريّة تتضمن الأداء الصوتي في الكلام المنطوق، أقول: (أشكركم) وإذا أمعنا النّظر في هذا القول، فسنرى أنّه من ناحية صوتيّة يتضمن ثلاثة وجوه هي:

1- الأصوات ذاتها: إذا كانت مستقلة عن أيّ نبرة خاصة، فإنّ لها في كلمة (أشكركم) قيمة اتصاليّة، وتُبلّغ المتلقي امتناني.

2- "أمّا النّبر العفوي وغير الشعوري، فيكشف عن الأصول الاجتماعيّة، أو النفسيّة البيولوجيّة في الوقت نفسه.

3- والنّبر الإرادي يهدف إلى إحداث انطباع محدد لدى المتلقي، ويكون ذلك حين إرادة التعبير عن مشاعر مثل الاحترام، السخرية، وغيرها.... "[131]. فكلمة واحدة قد تحمل دلالات تعبيريّة مختلفة ما إن يحدث تغير في نبرة الصوت، وهي التي تكون ناتجة عن انفعال نفسي أو ذهني، وهذا ينطبق على التنغيم مصحوباً بالنّبر في اللغة العربيّة، إذ إنّ النبر وحده لا يُحدث دلالة معينة.

" إنّ اللغة المنطوقة لها قوانينها الناظمة ومعاييرها المختلفة عن مثيلاتها التي تعرفها اللغة المكتوبة ...، فالصورة المكتوبة مثلاً ليس فيها سوى احتمالات وإمكانات محدودة جداً، لعرض الخصائص والسّمات الصوتيّة فوق المقطعيّة، وتمثيلها كالنّبر وطريقة التّنغيم، وسرعة الكلام، والاستراحات الكلاميّة "[132]. فاللغة المنطوقة لها مزايا من أهمها النّبر والتّنغيم كما

131- المصدر السابق، ص 52.

132- Vali Sanders، *نحو نظرية أسلوبية لسانية*، ترجمة خالد محمود جمعة، الطبعة الأولى، دمشق 2003، ص74.

أشار ساندريس Sanders، وهي التي تُكسب الحدث الكلامي قيمة تعبيريّة في السياق اللغوي المنطوق به، وتُحدثُ اتصالاً وتفاعلاً بين قطبي الرسالة، المرسل والمتلقي، مما ينتج عنه قيم تعبيريّة، قابلة للتحليل، بعناصرها القصديّة أو غير القصديّة.

إنّ المتكلم في حالة قراءته لنص مكتوب، يلتزم أداءً صوتياً ما، يحاول فيه إقناع سامعيه والتأثير فيهم، ولاسيّما في الخطابات الدينيّة والسياسيّة، فتنويع التنغيم والالتزام بالنّبرات المعينة، يُكسب الخطاب سمة معينة قد تكون حماسيّة أو عاطفيّة أو بقصد بث الرعب في النّفوس أو غيرها، وهو مما يجعل المتلقي أكثر تفاعلاً مع الخطاب، وإذا افترضنا وجود خطاب من هذا النوع خالٍ عن الأداء الصوتي التعبيري، فلا نعتقد أن تأثيره في النّفوس يبلغ تأثير سابقه، وغالباً ما يكون هذا النوع الأداء الصوتي المصحوب بالنّبر والتّنغيم قصدياَ.

نتاج تعدد قيم الملفوظ اللغويّ،"فإنّ وعينا بها هو وعيٌ بالقيم التي تتمثلها المتغيرات الأسلوبيّة في كل عمليّة أداء لغويّ، فنحن عندما نكتب أو نتكلم ، نستعمل عمداً بعض السمات النّوعيّة والكميّة، القائمة بين الألفاظ والجمل، أي ننهل من النّظام اللغويّ ما يتلاءم مع القصد الذي نرومه ، فيكون اختيارنا إلى كونه لسانيّاً، نفسيّاً أيضاً، لأننا نختار عن وعي معرفي ما يستلهمه شعورنا في حالة الإرسال من جهة، ووفق ما نفترضه من شعور عند المرسل إليه من جهة أُخرى "[133]. فاللغة إنّما هي صورة للفكر والوجدان، تعكس ما يختلج فيهما من أفكار ومشاعر، ولأنّ اللغة لا تتجزأ فكلّ ما فيها من عناصر يمدنا بأساليب مختلفة للتعبير عن ذواتنا، فلا يمكن أن ننطق بجملة سليمة نحوياً وصرفيّاً و.. دون أن نخلع عليها شيئاً من عواطفنا أو انفعالاتنا النّفسيّة التي تكون متمثلة بأداء صوتي مصحوب بالنّبر والتّنغيم، فيكون أثر ما ننطقه أكثر رسوخاً في ذهن المتلقي، وبذلك تتحول الرموز الصوتيّة إلى عناصر دلاليّة، يمكن تحليلها ومعرفة أسبابها، والوقوف على تأثيرها، ودراسة السَمة

133- عيّاشي، مُنذر، *الأسلوبية وتحليل الخطاب*، الطبعة الأولى، دمشق 2015، ص34.

الجماليّة فيها، ونحسب أنّ القيمة الجمالية المتمثلة بجودة الأداء الصوتي هي الأكثر أثراً ووضوحاً في المتلقي.

" الجملة الواحدة تحمل عند النطق بها مئات ومئات من وجوه الاختلاف التي تقابل أشدّ ألوان العاطفة خفاء، والفنان الدرامي الذي يقوم بدوره في المسرح عليه أن يجد لكل جملة التعبير اللائق بها والنّغمة الحقّة التي تناسبها...، فالجملة التي ينطقها من صحيفة تُعدُّ ميتة، لكنه يبعث فيها الحياة بنطقه، ولذلك فإن معرفة كلمات جملة وتحليل عناصرها النحوية و... لا يعني استخراج كلّ مكنوناتها، بل يبقى تقدير قيمتها الانفعاليّة "[134].

فالقيمة الانفعاليّة في الكلام أو الخطاب، تتجلى في الكلام المنطوق من خلال الأداء التنغيميّ المعبر عنها، الذي يُبرز أثر الكلمة أو الجملة، وينتقل الأثر إلى المتلقي أو السامع فيتفاعل مع الحدث المنطوق، وهنا تكمُن قيمة التلوينات الصوتيّة. حيث تُقرّب المسافة بين المتكلم والسامع، بل تلغيها أحياناً ، فيتحول الكلام إلى حدث مَعِيش يشترك فيه طرفَا الحوار أو الكلام.

" نستطيع أن نستخدم مصطلح تحليل الخطاب إشارة إلى تحليل وظائف اللغة، للتأكيد على أنّ اللغة لاتقف عند الجملة، بل إنّ الكلمة المفردة لا يمكن أن تحلل تحليلاً صحيحاً دون معرفة السياق، اللغة لا تستخدم إلاّ في حيز الخطاب فتتضام الجمل وتترابط بأدوات تكشف عمّا بينها من علاقات... ، والقدرة على تحليل الخطاب تقتضي إنتاج اللغة وفهمها على السواء، وعلى الرغم من أن علم اللغة النّظري ركز على تحليل الجملة، فإنّ الاتجاهات الحديثة أخذت تدرك أهميّة العلاقات بين الخطاب وتحليل الجملة "[135]. ولأهميّة تحليل الخطاب المنطوق وفهمه أثر في تعليم اللغات، بوصفه يمثّل الجانب التواصلي من اللغة وهو الجانب الأكثر ضرورة لمتعلم اللغة، وقد ضرب جامبرز مثالاً على أهميّة التّنغيم في أشكال

134- Joseph Vendryes، *اللغة*، ص .184.

135-Douglas Brown ، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة عبده الراجحي و علي أحمد شعبان ، الطبعة الأولى، بيروت 1994، ص252.

التعبير في اللغة وعن سوء الفهم الذي قد ينتج عن عدم معرفة غير أبناء اللغة بأشكال التنغيم المناسبة في المواقف الاجتماعيّة، ومثال جامبرز يتحدّث عن " سائق حافلة هندي، كان يقف في كلّ محطّة، بينما الرّكاب يتوافدون، وكان يُعلّق دوريّاً Exact change please، كما يفعل السائقون دائماً في لندن، وكان الرّكاب إمّا ليس لديهم نقود جاهزة للدفع مباشرة، أو يحاولون أن يدفعوا له نقوداً أكثر، وبينما كان يكرر ذات الجملة نطق كلمة please بعلوٍ أكبر، وارتفاع في درجة الصوت منهياً الجملة بنغمة هابطة، وبدا وكأنّه يتريث قبل النّطق بالكلمة، فما كان من الرّكاب إلاّ أن نزلوا من الحافلة متبادلين نظرات الغضب"[136]. أخطأ السائق في تنغيم الجملة عن غير قصد منه، واستعمل تنغيماً يُفهم منه عدم الاحترام، فاعتقد الرّكاب أنّه غير مؤدب ووقح، لأنّ أبناء اللغة لا يستعملون هذا الأداء الصوتي في المواقف الاجتماعيّة العامّة، وهذا يدل على أهمية التّنغيم والربط في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، حتى يتمكّن المتعلم من استعمال اللغة في المواقف الاجتماعيّة استعمالاً لائقاً، حتى يفهم الخطاب أو الكلام الموّجه إليه بصورته الطبيعيّة.

" إنّ تحليل الخطاب يُعدّ أداة هامّة في إعداد المعلمين، حيث يمكن استعمالها في تحليل المواد التعليميّة بهدف الكشف عن الجوانب الإيديولوجيّة...، والوعي اللغوي النّاقد يقتضي نظرة ناقدة للتعلّم والتّدريس، و بالتالي فهي مرتبطة بحركة التّدريس الناقد...، كما أنّ الوعي اللغوي النّاقد يجب أنْ يكون من ضمن عناصر تعليم اللغة"[137].

إن أداة تحليل الخطاب أحد أهمّ العناصر التي يجب أن تكون في الحيّز المعرفي لمعلم اللغة، حتى يتمكن من أداء رسالته التدريسيّة أداءً فنيّاً علميّاً في آن واحد.

136- شمس الدّين، جلال، *علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه*، الإسكندرية 2003، II، 33-32.

137- الشويرخ، صالح ناصر، *قضايا في اللسانيات التطبيقية*، الطبعة الأولى، الرياض 2017، ص239-238.

3.5 الكفاية الأدائية لمعلم اللغة العربية في تدريس النّبر والتّنغيم

3.5.1 مفهومها ومصطلحها

يُعرفها تشومسكي" بأنّها القدرة على التكلم والفهم، فربّما يشترك شخصان في ذات المعرفة باللغة، لكنّهما قد يختلفان اختلافاً كبيراً في قدرتهما على استخدام هذه المعرفة، وقد تفسد هذه القدرة أيضاً بصورة انتقائيّة أو عامة دونما فقدان للمعرفة "[138]. فالقدرة على استخدام المعارف اللغوية هي التي تُمثل الجانب الأدائي أو التطبيقي الذي يدخل حيّز الممارسة الفعليّة، فليس كلّ من يمتلك المعرفة يمتلك القدرة على إيصالها للآخرين، ولا سيما في ميدان التعليم عامة، وفي ميدان تعليم اللغات خاصة.

ويرى ساندريس، أنّ الأداء هو الاتصال الواقعي الفعلي بين طرفين من حيث إنتاج الأصوات ورصدها، وما قد يرافقها من فعاليات غير صحيحة ،كالبدايات غير الصحيحة، والتصحيحات الذاتيّة، وسوء الفهم وعدم الانتباه، ويُعدّ من ناحية ثانية مفهوم الكفاية والأداء نوعاً من الكفاية التواصليّة "[139].

تناول التعريفان السابقان الأداء على أنّه الجانب الذي يترجم المعرفة إلى مهارة وخبرة يتميز بها الشخص الموصوف بأنّه يمتلك الكفاية اللغويّة، فيرى تشومسكي أنّ كفاية الأداء ليست على درجة واحدة لدى الأفراد، بل هي متباينة إلى حدّ ما، إذ ليس كلّ من يعرف يمتلك الأداء المثالي، وبهذا فالأداء هو الفيصل في الحكم على المعرفة اللغويّة أو الكفاية اللغويّة، أمّا

---

138 -Noam Chomsky ، *المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها*، ص.64

139 - Vali Sanders ، *نحو نظرية أسلوبية لسانية*، ص 201.

فوندرليش، فيرى أن الأداء والكفاية نوع من أنواع الكفاية الاتصالية، وهو جانب الممارسة الحيّة من اللغة.

وإذا طبقنا الكلام السابق على كفاية معلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، نجد أن الكفايّة اللغوية تبقى قاصرة مالم تقترن بالأداء، ونقصد بالأداء هنا الجانب التطبيقي للكفاية اللغوية، والكيفيّة الأدائية التي ينبغي لمعلم اللغة أن يمتلكها، ويتمثل ذلك في نقاط عدة هي:

1- معرفته بالمداخل والنظريات التعليميّة في ميدان تعليم اللغات.

2- معرفته بالطرائق والأساليب الأكثر ملاءمة ومواءمة للمحتوى التعليمي الذي يتولى تدريسه.

3- معرفته بالأدوات والوسائل التعليميّة المناسبة، التي تساعده على تنفيذ الدّروس.

4- إحاطته بمستجدات العمليّة التعليميّة، من مؤتمرات و ورشات عمل وغيرها، والاطلاع على جديد مكتبة تعليم اللغات، والحرص على قراءة كل ما يصدر في هذا الميدان.

فالكفاية العامة لمعلم اللغة هي نتاج كميّ كيفيّ لمعارفه، كميّ في جانب معارفه من العلوم اللغويّة، وكيفيّ في جانبه التطبيقي والأدائي، إذ يعتمد على خبرة المعلم ومهارته في الانتقاء الأمثل لأدوات التطبيق في قاعة الدّرس.

3.5.1.1 غاية الكفاية الأدائية

إنّ الغاية من الكفاية الأدائيّة أو التطبيقيّة لمعلم اللغة، هي تحقيق الهدف التواصلي في تعليم اللغة، وتمكين المتعلمين من القدرة على التواصل اللغويّ بيسر من دون تكلف أو مشقّة في ذلك، لذلك يجب توظيف المحتوى اللغويّ لأهداف تواصليّة .

يُشكل النّبر والتّنغيم أحد عناصر السياق المنطوق الذي يدخل ضمن حيّز الاستعمال التواصلي للغة، " فليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل، وإلاّ سقط الاتصال في اللّبس ، فجملة (أنا لا أحب هذه الآنية) قد

تدل على موافقة، أو معارضة، أو نقد، أو جدل أو شكوى، أو اعتذار، أو تعليق، وكلّ ذلك يتوقف على السياق الإجمالي والملامح الصوتيّة (النّبر والتّنغيم)...، وقد ينطق متعلم اللغة الثانية هذه الجملة نطقاً صحيحاً، لكنّه يفشل في إيصال غرضه إذا كان يجهل ضوابط الخطاب السياقيّة "[140]. إنّ هذه التنوعات الصوتيّة تكسب الجملة عنصراً دلالياً يقع ضمن السياق التواصلي للغة ، لذا يجب ألا يُحرم متعلم اللغة منها، لأنّها تضبط أداءه الصوتي وتوجه استعماله للغة في الوجه الأنسب.

3.5.2 الكفاية الأدائية لمعلم اللغة وعلاقتها بنظريات التعلّم المتصلة بتدريس النّبر والتّنغيم

إنّ تعليم اللغات كغيره من العلوم يستند على أسس علميّة في مبادئه النّظريّة، ويعتمد على نظريات علم النّفس وتطبيقاتها في مجال التعليم، وإنّ موضوع البحث الحالي (النّبر والتّنغيم) هو جزء من الدّرس الصوتي في اللغة، ويُعدّ هذا الجزء حجر الأساس في تعليم اللغات ، لأنّه يشكل النّقطة تبدأ منها حلقة تعليم اللغة، وبناءً على محتوى موضوع البحث، وأهميّته في بُنية اللغة وتعليمها وتعلّمها، وسنقوم بتحديد المدخل النظري له، استناداً إلى نظريات التعليم السلوكيّة والمعرفيّة.

3.5.2.1 النّظريات السلوكيّة

جاءت النظريّة السلوكيّة كانقلاب على مفاهيم التعليم التقليدي الذي كان سائداً قبل ظهورها، وبدأت النظرية السلوكيّة في مختبرات علم النّفس السلوكي الذي ظهرت تجاربه في عام 1912 على يد عالم النّفس الأمريكي واطسن، واتخذت من السلوك القابل للملاحظة والقياس منطلقاً لها، وأهملت عمليات التفكير وغيرها بحجة أنها غير مُلاحظة ولا يمكن قياسها، وتقسم النّظريات السلوكيّة قسمين، الارتباطي، والوظيفي ومن أهمها:

140 - Douglas Brown ، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ص 252.

3.5.2.1.1 النظرية الارتباطيّة Connectionism

"وتعني ارتباط العلاقات بين الأفعال والأفكار، ومن أشكال الارتباط، الاقتران والتّشابه والتّضاد، والسببيّة والتّتابع الذي يعني وقوع خبرتين متقاربتين في الزّمن عند إنسان ما، ووقوع إحدى الخبرتين في وقت لاحق يجعل الإنسان يتذكر الخبرة الأولى "[141]. وجوهر هذه النّظريّة هو الارتباط القائم بين المثير والاستجابة بوصفهما أحد أهمّ العناصر التي ترتبط بسلوك الكائن الحيّ، فإحداث مثير ما يولّد استجابة معينة، ثم يمكن تعديل السلوك أو توجيهه خلال مثيرات ملائمة للاستجابة المتوقع حدوثها، وأهم التجارب التي تُعزى إلى هذا القسم من النظرية السلوكية تجربتا بافلوف و ثورندايك.

3.5.2.1.2 نظرية الأشراط الكلاسيكي

وصاحبها بافلوف Pavlov ، ولدت نظرية بافلوف من خلال مراقبته لسلوك الكلب، فلاحظ أنّ لعاب الكلب يسيل بكمية كبيرة عند سماع صوت جرس الباب، هذا الصوت المترافق مع قدوم الطعام للكلب، وتقوم هذه النّظرية على الارتباط بين المثير والاستجابة، وميّز بين المثير غير الشرطي وهو (رؤية الطعام) والاستجابة غير الشرطيّة وتتمثل في (إفراز اللعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها) من جهة أولى، ومن جهة أُخرى بين المثير الشرطي (ربط رؤية الطعام بصوت الجرس) والاستجابة الشرطيّة (إفراز اللعاب عند سماع صوت الجرس)، فإذا تمّ الارتباط بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي، فإنّ هذا الاشتراط يصبح قادراً على إحداث استجابة شرطيّة، فتحدث عمليّة التعلم بهذه الصورة.

ولنظرية بافلوف عدة قوانين منها (التعميم) أي إنّ الاستجابة تحدث في بادئ الأمر بسبب أي مثير مشابه للمثير الأصلي، فسيلان لعاب الكلب يحدث عند سماع صوت أي جرس، ثم يأتي قانون (التميز والانطفاء)، ويتعلم الكائن الحي الاستجابة لمثير محدد فقط ويكون ذلك

141- خرما، نايف و حجّاج، علي،" اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، *سلسلة عالم المعرفة*، الكويت 1988، ص.53

بسبب الخبرة التي تولدت من تكرار المثير الأصلي وتميزه ممّا يشابهه، أمّا الانطفاء فيعني عدم حدوث الاستجابة للمثيرات غير المرتبطة بتعزيز معين.

3.5.2.1.3 نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ

وصاحبها ثورنديك Thorndike، وضع قطّاً جائعاً في قفص يحتاج فتح بابه إلى رفع مزلاج خارجي إلى الأعلى، مع دفع الباب في اللحظة نفسها، ووضع للقط طعاماً خارج القفص، وأخذ يراقب حركات القط، والكيفية التي سيتمكن بها من فتح القفص للحصول على الطعام، وكميّة الوقت التي يقضيها في تلك المحاولات، وقد حاول القط إيجاد مخرج من القفص لكن من دون جدوى، وبالمصادفة وبينما يحاول وقعت أطرافه وقوعاً عشوائياً على الباب وتمّ فتحه، وفي المرة التالية حاول القط تفحص المكان الذي تمّ فتحه في المرة الأولى بالمصادفة، ونجح بعد محاولات أقلّ من محاولات المرة الأولى في فتح القفص، بعد ذلك أصبحت محاولاته أكثر دقة وأسرع إلى أن انتهى الأمر إلى إدراكه الطريقة الصحيحة في فتح الباب.

" قادت هذه الملاحظات ثورندايك إلى صياغة جديدة لمشكلة التّعلّم، فقد خرج بأن الحيوان يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وبذلك وضع أوّل قانون للّتعلّم وهو بالمحاولة والخطأ وهو قانون التجاور أو التلازم والترابط، ومؤداه هو: أن تعلّم استجابة معينة يتمّ بتجاور الاستجابة للنجاح"[142]. ثُمّ أضاف قانوني الأثر والإثابة، فالأثر الناتج عن الاستجابة الصحيحة التي تمّ تعلمها، يترك أثراً إيجابيّا وهذا مما يدفع لتكراره ليس لمحض النجاح، بل لأنّه يترافق بأثر مريح يجعل صاحبه يشعر بالرضا، أما قانون الإثابة أو التعزيز فيرتبط باقترانه مع الاستجابة الناجحة، وغياب الإثابة عن الاستجابة الخاطئة، يُقلل من نسبة حدوثها .

142- جلال شمس الدين، *علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه*، I، ص .40

3.5.2.1.2 النّظريات الوظيفيّة Functional theories

وهي النّوع الثاني من أنواع النظريات السلوكيّة " وتختلف عن الارتباطيّة، فالتعلم بالنسبة لها ليس مجرد إقامة علاقات وارتباط بين مثير واستجابة، بل تحاول هذه النّظريّة تضمين بعض المفاهيم المعرفيّة في التحليل السلوكيّ، ولا تستبعد الأحداث العقليّة مثل التفكير والتحليل، وتُصرّ على اعتبارها من أنواع السلوك، ويطلق عليها إجرائيّة لأنّ السلوك الإجرائي سلوك يؤثر في البيئة ويترتب عليه تغيّر في التّعليم "[143]. ومن أبرز النظريات الوظيفيّة نظرية سكنر.

3.5.2.1.2.1 نظرية الشرط الإجرائي

وصاحبها سكنر Skinner، وأهمّ ما يميّز نظرية سكنر عن سابقاتها، أنّه جعل التعزيز العنصر الأكثر فاعليّة في نظريته، فالتعزيز عنده يترافق مع الاستجابات الصحيحة والخاطئة على السواء ، جرب سكنر نظريته على الحيوانات، ومن تلك التجارب تجربته مع الحمامة، فقد وضع الحمامة في صندوق، وجعل فيه نافذة صغيرة يتحكم فيها ويُلقي لها حبة قمح في كلّ مرة، وعلى الحمامة أن ترفع رأسها إلى مستوى النافذة الصغيرة حتى تتمكن من التقاطها، وفي كلّ مرة كان يغير مسافة الارتفاع، استطاع بعد عدّة مرات من التعزيز الإيجابي تعديل سلوك الحمامة، وجعلها مرتفعة الرأس، بعد أن كانت في البداية غير قادرة على ذلك، وحدث تغير السلوك وتحديد الاستجابة المطلوبة من خلال التعزيز.

ويرى سكنر "أنّنا إذا رقبنا السلوك عن قُرب، فإنّنا نرى أنّ الفرد يتعلّم أيّ شيء يُقدّم له نتائج أُخرى، إنّنا إذا حددنا له مكافأة تلحق بسلوك معين فإنّه يزداد ظهوره بشكلٍ متكررٍ، أمّا السلوك الذي لا يتبعه تعزيز فيتناقص، لذلك فالسلوك يتشكّل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة ويطلق عليه سكنر التعزيز "[144]. والفرق بين ما جاء به سكنر وغيره من السلوكيين يتمثل فيما يأتي:

---

143 – علي حجاج ونايف خرما، *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*، ص.54

144– قطّامي، يوسف، *نظريات التعلم والتعليم*، الطبعة الأولى، القاهرة 2005،ص124.

1 - التعزيز: عند سكنر هو سبب حدوث الاستجابة، إي إنّ القيام بفعل معين كان بهدف الحصول عل المكافأة أو التعزيز، ثم هو قادر على تعديل السلوك، أمّا عند بافلوف وثورندايك فالتعزيز مرتبط بالمثير.

2 - الاستجابة عند سكنر غير مرتبطة بمثير محدّد، ولذلك سُميت إجرائيّة، وعند بافلوف كانت مشروطة بمثير معين.

3.5.2.1.3 أثر النظريات السلوكيّة في تعلم اللغات

ترافق ظهور نظريات علم النّفس السلوكي مع ظهور المدرسة اللغويّة البنيويّة، وتبنت البنيوية الآراء التي جاء بها السلوكيّة النّفسيّة، وكان لذلك أثر في ميدان تعليم اللغات في مرحلة ما بين الحربين العالميتين الأولى والثانية، ومن ذلك الأثر ظهور عدّة طرائق لتعليم اللغات الأجنبية، مثل الطريقة الشفويّة، والطريقة السمعيّة البصريّة وغيرها، والتي كان من مبادئهما أنّ اللغة إحدى أهم خصائص السلوك البشري، وأن الطفل يولد صفحة بيضاء، ويكتسب اللغة من محيطه الذي يوجه سلوكه اللغوي ويعدله، " فاللغة جزء جوهري من السلوك الإنساني الكليّ وهذا ما يراه السلوكيون وما يتعاملون به مع اللغة وما يصوغون به نظرياتهم في اكتساب اللغة في ضوئه، وهم لذلك يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي، أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة، وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة وهكذا يرون أن السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج عنه استجابات صحيحة لمثير ما، فإذا تعززت الاستجابة، تحولت إلى عادة، ومعنى ذلك أن الأطفال ينتجون الاستجابات التي لقيت تعزيزاً، سواء في الكلام أم في الفهم، رغم أنّ الفهم يصعب إخضاعه للملاحظة "[145].

لكن هذه النظريات تعرضت للنقد الشديد على رغم النجاح الذي حققته، وأوّل ما وُجه إليها من نقد ، أنّها لم تُعنَ بالعمليات العقليّة الإبداعية، وأنّها اقتصرت على السلوك الظاهر الذي لا يُفسر التفكير والإدراك والاستبصار وغيرها، ويضاف إلى ذلك أنّها طبق تجاربها على

145- Douglas Brown ، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ص.37

الحيوانات، وبذلك جعلت التعلّم الإنساني شبيهاً بتعلم الحيوانات، ورداً على السلوكيّة ظهرت النظريات المعرفيّة، وترافق ظهورها مع المدرسة التوليدية التحويليّة في أمريكا، واتفق كل من منظري علم النفس المعرفي وعلم اللغة النّفسي، على أنّ الاهتمام إنّما ينبغي أن ينصب على العمليات المعرفية التي تجري في عقل الإنسان والتي تُفسر عملية التعلّم.

3.5.2.1.4 تطبيق المعلم للنظريات السلوكية في تدريس النّبر والتنغيم

عرفنا أن السلوكيّة تدور حول عناصر المثير والاستجابة والتعزيز، وأنها تميل إلى محاكاة لغة الطفل، أي التعليم الذي يشابه محاكاة الطفل لمن حوله لغوياً، فيكتسب اللغة الأم أو حتى لغة ثانية من خلال المحاكاة الحسيّة للكلام المنطوق، من دون تدخل العمليات العقلية في ذلك، وهذا الأمر يتمثل في محاكاة الأصوات وطريقة النطق المتضمن النّبر والتّنغيم، " فقد يحتاج تعلم كثير من أساليب السلوك والمعلومات والمهارات إلى إحداث عملية اقتران، كما في نطق الصحيح للأصوات...، بالاعتماد على مبادئ الاقتران والتعزيز"[146].

عندما ينطق المعلم الكلمات يجب أن ينطقها متضمنة النّبر والتنغيم المناسبين، لأنّه يعدّ بمنزلة البيئة اللغويّة التي يحاكيها المتعلم، "فاللغة عبارة عن مهارة تنمو عن طريق التعزيز الإيجابي للاستجابات الصحيحة، مما يؤدي إلى زيادتها ، والتعزيز السلبي للاستجابات الخاطئة يؤدي إلى طمسها ونسيانها "[147].

جوهر نموذج السلوك المعتمد على المحاكاة هو" أنّ الاستجابات تربط بمُشعر من القائد أي المدرس، ونظراً لتفوقه في التعلّم، فإن المدّرس يُمكنه أنْ يميز المشعرdiscriminate ولكن الطالب لا يمكنه ذلك، وعلى هذا فإنّ التابع (الطالب) يُكافئ حين يتبع القائد وهذا يبدو أنه يوازي مدخل التدريب في فصل اللغة، حيث يُقاد الطالب لأن يقلّد المدرس بالضبط على قدر الإمكان دون أن يُعطى أيّ تفسيرات تساعده لكي يميّز المشعرات التي يستجيب

146- الشرقاوي، أنور محمد، *التعلم نظريات وتطبيقات*، الطبعة الأولى، القاهرة 2012، ص 47.

147- العصيلي، عبد العزيز، *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، مكّة 1423هـ، ص .42

لها المدرّس الذي يعرف اللغة الأجنبيّة، ويدعم سلوك الطالب بالقبول وإرضاء الذات حين يتبع قيادة المدرّس ، وهذا النموذج يكون مناسباً لمراحل التعلّم المبكرة جداً من تعلّم اللغة الأجنبيّة "[148]. والمشعر يُعدّ بمنزلة المثير، وقد يكون عنصراً لغوياً أو غير لغوي مثل حركة اليد أو تعبيرات الوجه وغيرها، مثلاً إنّ نبر المعلّم على كلمة معيّنة في الجملة وجعلها مميزة صوتيّاً عمّا يجاورها، تكون بمنزلة مثير للطلاب، أمّا الاستجابة فتكون في انتباه الطلاب إلى هذه الكلمة، وسعيهم لتحقيق محاكاة نطقية مماثلة لنطق المعلم، أمّا التّعزيز فيكون ذاتيّاً أي إنّ المتعلم يشعر بالرضا وإثبات الذات حين يتمكّن من نطق جملة صحية بما فيها النّبر والتّنغيم.

لابُدّ من الاعتماد على المبادئ السلوكيّة في تعليم اللغة، ولاسيّما في نطق الأصوات والكلمات والجمل متضمنة النّبر والتّنغيم، إذ إنّ قواعدها قد تصعب على أبناء اللغة أنفسهم، وهذا الجانب إنّما يتمّ تعليمه ضمن النسيج اللغوي العام لا كقواعد منفصلة عنه، حتى يألف المتعلّم ذلك ويصبح سجية عنده، ومن الطرق التي يمكن للمعلّم أن يطبقها في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم الطرق الآتية:

أولاً: استخدام أسلوب القصص والحكايات

إن أيّة قصة أو حكاية يجب أن تُقرأ على الطلاب متضمنة السمات الصوتيّة التي تُبين المعنى وتُبرز المشاعر والانفعالات، بهدف توجيه السلوك اللغوي عند الطلاب وتحفيزهم على تحقيق استجابات نطقيّة صحيحة، وهنا يتجلى دور المعلّم في جذب انتباه الطلاب إلى المحتوى اللغوي، والصوتي منه خاصة، وأولى الخطوات التي ينبغي له أن يقوم بها هي التحضير الجيد لمرحلة استماع الطلاب للقصة أو الحكاية، لأنّ الاستماع والإنصات الجيد ينتج عنه فهم جيد للمحتوى اللغوي، ثُم يقوم بطرح أسئلة على الطلاب بهدف تأكده من قدرتهم في فهم ما استمعوا إليه، ومن تذوقه أيضاً، ويجب أن يطلب من الطلاب محاكاة شخصيات القصة أو الحكاية من خلال توزيع أدورا شخصيات القصة عليهم، وهنا لا بُدّ من توجيهم

148- جلال شمس الدين، *علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه*، I، 132.

إلى إبـراز السـمات الصـوتية (النّـبر والتّنغـيم) في أثنـاء الكـلام، ومحاولـة دفعهـم لتحقيـق الاستجابات اللغويّة المطلوبة.

ثانياً: أسلوب الأسئلة من خلال مواقف طبيعيّة

من الأساليب التي تحقق الفائدة المرجوة في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم، ويجب أن توّجه الأسئلة بطريقة غير مباشرة حتى لا يصاب الطلاب بالارتباك والإحراج، فيمكن أن يسأل المعلم أحد طلابه عن الكتب التي يحبها، أو يطلب منه أن يسأل زميل آخر له عن ذلك، فمثلاً يسأل المعلّم الطلاب، ذهبتَ إلى المكتبة؟ وهنا يحذف المعلم أداة الاستفهام لكنه يعوّض بالتّنغيم عنها، وهذا يساعد المتعلم في إدراك معنى السؤال في الجملة، أو يقول له: هل ساعدك موظفو المكتبة في اختيار الكتاب المناسب؟ فإنّ نطق المعلّم لكلمة موظفو بالنّبر على الواو، يُكسب المتعلّم القدرة على الأداء الصوتي الجيد، وهنا يطلب المعلّم من طلاب آخر أن يسأل زميله نفس السؤال، بهدف التأكد من عدم حدوث لبس في سماع الجملة فقد يظن الطالب أنّ الجملة تسير على النحو التالي: هل ساعدك موظفُ المكتبة في ...؟ ويجب أن يُضمن المعلّم أسئلته أنواع التّنغيم كافة، التّنغيم الذي يُراد به التعجب، الاستفهام، النداء، الشرط، والتّنغيم الذي يعوّض المقولات اللغويّة المحذوفة، إضافة إلى وضع النّبر في مواضعه.

ثالثاً: تطبيقات الطريقة السمعيّة الشفويّة

الطريقة السمعيّة الشفويّة من أهمّ ما أفرزته النظريات السلوكيّة في ميدان تعليم اللغات الأجنبيّة، فهذه الطريقة تنص على عدم استعمال اللغة الأمّ للمتعلم، وتُولي اهتمامها بمهارتي الاستماع والكلام، حيث يُمكّن الاستماع الطالب من اعتياد النظام الصوتي وغيرها من الأنظمة اللغويّة في اللغة التي يتعلمها، و تدريب الطلاب على استخدام هذه الأنظمة اللغويّة لايكون بطريقة الشرح المباشر، بل من خلال تقديم النظام اللغوي ككلّ متكامل، ونرى أنّ هذه الطريقة مهمة جداً في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم، لأنّها لاتفصل بين

الأنظمة اللغويّة وتقدمها ضمن السياق اللغوي العام، فيتم الاستماع للنص أكثر من مرة عبر الجهاز الصوتي، ثم يُطلب من الطلاب تكرار ماسمعوه بطريقة واضحة مفهومة، ويكون ذلك من خلال تقسميهم إلى مجموعات، أو بشكل جماعي، أو فردي، بحسب محتوى النص.

3.5.2.2 النظريات المعرفية

شكلت النظريات المعرفيّة نقلة نوعيّة في مسار التعليم، وصبت جُلّ اهتمامها على التفكير والإبداع، والإدراك، والاستبصار، وحلّ المشكلات، وكلّ ما يتصل بالعمليات العقلية العُليا، مؤكدة أنّها الأُسس الجوهريّة التي تُفسر حدوث عملية التعلّم استناداً إلى المعرفة ، ومن هذه الغايات انطلقت النّظريات المعرفيّة ومن أبرز النظريات المعرفية التي تركت بصمتها في ميدان التعليم ما يأتي:

3.5.2.2.1 نظرية الجشطلت Gestalt

تقوم هذه النظريّة على أسس فلسفيّة، وتهتم بموضوع (الكلّ) فترى أنّ الإدراك الحسيّ إنّما يكون إدراكاً للكليات وليس لأجزائها المكونة لها، فمن خلال الكلّ ندرك الأجزاء، ومن أبرز منظري الجشطلت، كوهلر Kohler وفرتايمر Wertheimer وكوفكا Kofka.

وهي نظرية تصب جُلّ اهتمامها في العمليات الذهنية العُليا مثل التفكير وحلّ المشكلات، وتبحث في الإدراك والتّعلّم،" وهي تحارب وجهة النّظر القائلة بأنّ العقل والسلوك الإنساني لا يعدوان كونهما المجموع الكلّي لسلسلة الارتباطات الاعتباطية، وتتلخص في أن الكلّ أو الجشطلت ليس مجموع الأجزاء التي يتألف منها بل إنّ الكلّ شيءٌ مختلف اختلافاً جذريّاً عن أيّ مفهوم يعني إضافة الأجزاء إلى بعضها البعض "[149]. فالكلّ له وجود منعزل عن أجزائه، والأجزاء لكلّ جزء منها خصائصه المختلفة عن غيره،" فالكلّ هو الشكل الكليّ، ومجموع الأجزاء لا يساوي الكلّ ، فمجموع الحروف العربيّة لا يوصل إلى كلام أو جمل ، إنّ الأحرف لا تساوي الكلمة فالكلمة أولاً ثُمّ الحروف،...، وتقوم فرضيّة الجشطلت على أنّ

149- علي الحجاج ونايف خرما، *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*، ص .59

الطفل يولد كُلاً متكاملاً، وأحسن خبرة تُقدّم له لا بُدّ أن تكون بصورة متكاملة، فالخبرة الكليّة أولاً ثمّ الأجزاء أو وضعهما معاً للوصول إلى الكلّ "[150].

تقوم نظرية الجشطلت على قانون الشكل الحسن والذي يفسره شمس الدّين بأنّه عند إدراك موضوع ما فإنّ الحواس تميل لأنّ تنظمه " بحيث يكون الجشطلت الخاص به ذا انتظام وتماثل وبساطة، فإذا كان به بعض الشذوذ فإنه يُسوّى ويُجعل في صورة عادية، وهذه العملية تتم بمساعدة مبدأ الاعتياد ، يتفرع عن هذا القانون أربعة قوانين هي: التماثل، التقارب، الإغلاق، الاستمرار الحسن "[151]. فكلّ ما يتشابه نميل إلى جعله في مجموعة مستقلة عن غيره ، وكل شيء فيه نقص نحاول إغلاق النقص وإكماله كأن نرى شكلاً هندسياً غير مكتمل، فنكمله إدراكيّاً، لأنّ النقص يولّد حالة من التوتر تدفعنا إلى تلافيه.

ومن القضايا التي يثيرها علماء نفس الجشطلت حول كيفية تعلّم الفرد هي الإدراك للموقف الذي يوجد فيه، والتعلّم رُبّما يحدث فجأة أي أنّه قد يحدث من محاولة واحدة مسبوقة بفترة تأمل وانتظار، ويكون التّعلّم في هذه الحالة من القوّة بحيث يقاوم النسيان، ويتميّز بسهولة الانتقال إلى المواقف التعليمية الجديدة المشابهة للموقف الذي حدث فيه التّعلّم، وهو ما يُعرف بالتّعلّم بالاستبصار، وينطوي التعلم بالاستبصار على الفهم والإدراك والتّنظيم وإعادة تنظيم المعنى ، ويمكن نقله إلى مراحل تعلّم لاحقة، ولذلك إن هذا النوع من التعلم يتسم بالديمومة، خلافاً لمبدأ الاستبطان الذي يربط بين المثير والاستجابة، والذي يكون عُرضة للنسيان في التعلم لأنّه غير مبني على الفهم العميق لعناصر الموضوع وإدراك العلاقات فيما بينها.

3.5.2.2.2 نظرية أوزوبل التعلم القائم على المعنى

150- محمد أنور الشرقاوي، *التعلم نظريات وتطبيقات*، ص .79

151-جلال شمس الدين، *علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه*، I، 44.

تعتمد نظرية أوزوبل Ausubel على الفهم بالدرجة الأولى وربط المعارف بعضها ببعض في بناء الهرم المعرفي لدى الفرد، فالمعرفة المبنية على التنظيم أساس الإبداع الفكري،" يعتقد أنّ التّعلّم الإنسانيّ يحدث عن طريق عمليّة موقفيّة تربط بين الأحداث أو العناصر الجديدة بالمفاهيم، أو القضايا المعرفيّة الموجودة فعلاً، أي تعليق القضايا الجديدة على مشاجب معرفيّة موجودة والمعنى ليس استجابة ضمنية، بل هو خبرة واعية متنوعة تنشأ حين ترتبط علامات أو رموز أو مفاهيم أو قضايا بالبنية المعرفيّة للفرد، وتمتزج بها على أساس مادي غير اعتباطي، وهذه القدرة على الارتباط هي التي تفسر عدداً من الظواهر، كاكتساب المعاني والتذكر، والتنظيم للمعرفة في بنية هرميّة، وحدوث النسيان "[152]. ويميّز بين نوعين من أساليب التّعلّم أو تلقي المعرفة هما:

التّعلّم القائم على الاستقبال: وفي هذه المرحلة يتلقى المتعلّم ما يُقدّم له من معلومات، ويخزنها في ذاكرته ، للعودة إليها عند الحاجة إليها، وغالباً ما يكون الاستقبال وتخرين المعلومات معتمدين على الحفظ والاستظهار فحسب.

التّعلّم القائم على الاستكشاف: يتميز التّعلّم بالاستكشاف بإظهار الذات المبدعة للمتعلّم، فهو ليس محض مستقبل للمعلومات، حيث يكون الفهم هو العنصر الأبرز ، وتحليل المعلومات ومناقشتها وتخزينها في البناء المعرفي، وربطها بخبرات سابقة لها ولاحقة. ونقل تلك المعارف إلى مواقف تعليميّة جديدة ، ينتج عنها أفكار جديدة مبدعة وخلاّقة.

إنّ حفظ المعلومات لا يُحدث أي شيء جديد في البناء المعرفيّ، فيتجلى الأمر في حالة التذكر فحسب ، وتتسم بأنّها عرضة للفقد والنسيان لأنّها غير مبنية على الفهم والمعرفة الدّقيقة، أمّا التّعلّم القائم على المعنى فيجعل المعلومات والمفاهيم والحقائق تأخذ شكل سلسلة منظمة ومترابطة من المعارف، فيسهل الرجوع إليها في أيّ لحظة، وهذا النوع من التّعلّم مقاوم للنسيان.

152- Douglas Brown ، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ص89-99.

التّعلّم عند أوزوبل هو "عملية إحداث علاقات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفيّ للمتعلّم ، وبين مايُقدّم له من معلومات جديدة، ولذلك تؤدي البنية المعرفيّة بما تشملها من معارف ومعلومات وأفكار دوراً في التّعليم وتُعدّ هذه المعارف والمعلومات بمثابة الأسس التي يُعتمد عليها في إضافة ما ينبغي إضافته للمتعلّم "[153].

3.5.2.2.3 نظرية بياجيه البنائيّة

كان لنظرية بياجيه Piaget تأثير كبير في النظريات المعرفيّة، ويُعدّ بياجيه رائد البنائية الأوّل الذي أرسى ركائزها ووضع أسسها المعرفيّة، والأسئلة التي تطرحه البنائية هو كيف تتمّ المعرفة؟ وهل هي معرفة حسيّة أم عقليّة؟ ومتى تبدأ المعرفة؟ وتهدف إلى تفسير النمو المعرفي والذهني للرضيع والطفل والذي يتم بشكل تدريجي من خلال عدّة عمليات معرفيّة، فينتج من ذلك تشكّل قدرتهما على الاستدلال والتفكير باستخدام الفرضيات، ويبني بياجيه في نظريته افتراضين هما تحديده للتطور المعرفي وطبيعة الذكاء .

ميّز بياجيه بين نوعين من المعرفة، المعرفة الشكليّة والمعرفة الإجرائيّة، والفرق بينهما هو:

1 - المعرفة الشكليّة: معرفة مرتبطة بمثير حسيّ، وهي تبدأ من سن الطفولة المبكرة، منذ ما بعد الولادة، فالطفل الذي يرى زجاجة الحليب يبكي للحصول عليها بسبب معرفته الحسيّة بها، وهي معرفة مرتبطة بالشكل الذي يعدّ مثيراً.

2 - المعرفة الإجرائية: " أي معرفة الإجراء وهي معرفة تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أيّ مستوى من المستويات...، وتهتم بالكيفيّة التي تتغير فيها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الراهنة، أمّا المعرفة الشكليّة فتهتم بالأشياء في لحظة زمنيّة معيّنة "[154].

وفي نظرية بياجيه ثلاثة افتراضات جوهرية ذكرها قطامي هي:

153- محمد أنور الشرقاوي، *التعلم نظريات وتطبيقات*، ص .137

154- زيتون، حسن وكمال، *التعلم والتدريس من منظور البنائية*، الطبعة الأولى، بيروت 2003، ص 85.

1 - المعرفة ليست وحدة موضوعية في البيئة، ولكنّها تفاعل بين الفرد والبيئة، وتتضمن المكونات الموضوعيّة وغير الموضوعيّة ، فالفرد والشيء في البيئة لا يمكن فصلهما لتعريف المعرفة، ومهمة النظريّة الجنينيّة المعرفية هي تحديد خصائص هذا التفاعل المتغير باستمرار.

2 - يعتمد التصور والذكاء مثل التطور البيولوجي على بناء أبنية جديدة من أبنية موجودة، وهذه الأبنية تُبني في جزء منها على تكيّف الذكاء مع البيئة المحيطة به.

3 - تتحدد العوامل التي تؤثر في التطور المعرفي بالبيئة الطبيعيّة والبيئة الاجتماعيّة والنضج، وعمليات الضبط الذاتي لدى الفرد، وتعدّ كلّ هذه العوامل أساسيّة للنمو المعرفي، فالتكيّف إحدى أهمّ عمليات البناء المعرفي، والذي يحققه توازن الفرد في البيئة، التي تؤثر في بنائه المعرفي.

3.5.2.2.4 أثر النظريات المعرفيّة في تعليم اللغات

أحدثت النظريات المعرفيّة ثورة في ميدان تعليم اللغة، إذ قلبت المفاهيم التي كانت سائدة في تعليم اللغة الأجنبيّة، ورأت أن اللغة أهمّ ما يميز السلوك الإنساني وأعقده، ويجب عدم النظر إليها على أنها شيء يمكن اكتسابه وتعلّمه بمعزل عن العمليات العقلية العليا، إذ إنّ الفهم والترابط والاستبصار والإدراك، عمليات ملازمة لإنتاج اللغة وفهمها، ولذلك قد رفضت المعرفيّة المبادئ السلوكيّة في تعلّم اللغة واكتسابها ، لأنها لم تُولِ العمليات العقلية أيّ اهتمام في ذلك، وبناءً على مبادئ النّظريات المعرفيّة، تولّدت كثير من طرائق التدريس وأساليبها التي اعتمدت على التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات، والفهم العميق وغيرها من المبادئ المعرفيّة.

ويذكر الدكتور عبد العزيز العصيلي أهداف النظريات المعرفية في تعليم اللغات، ونوجز ما ذكره في ما يأتي:

1- اهتمت النّظريات المعرفيّة ببناء الكفاية اللغوية للمتعلم، وهي التي يجب أن تكون نابعة من رغبة المتعلم لا مفروضة عليه.

2 - إنّ بناء الكفاية اللغويّة للمتعلم مرهونة بالسيطرة على قواعد اللغة الهدف في الأصوات، والنحو، والصرف، وأفضل وسيلة لتحقيق ذلك هو اعتماد أساليب معرفيّة ابتكاريّة، والتي من شأنها أن تعزز كفاية المتعلم في توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل، وأن تكون لديه القدرة على استعمال اللغة استعمالاً تواصلياً في مواقف لغوية لم يعهدها من قبل.

3 - تقديم القواعد على أنّها نظام دقيق متقن، وليس محض أشكال وقوالب سطحيّة، تُحفظ وتُقلّد، وتكون عرضة للنسيان والخطأ.

4- تنمية القدرات الذهنية لدى الطلاب من خلال التدريب على أسس الإنتاج وقواعد الاستقراء والاستنتاج ، وجعل التعلّم ذا معنى، من خلال التركيز على الفهم الدقيق، وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

إنّ المبادئ المعرفيّة في تعليم اللغة قائمة على أسس عميقة من العمليات الذهنيّة، ولذلك هي تُولي جُلَّ اهتمامها بالمتعلم فهو محور العمليّة التعليميّة، والعنصر الفاعل في قاعة الدّرس، فهو ليس محض مستقبل للمعلومات، بل هو مناقش ومحلل لها، ولذلك إن الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير هي من أهم الصفات التي يجب أن يمتلكها المتعلم، أمّا المعلم فهو الموجه أو المرشد الذي يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة والتفكير فيها.

3.5.2.2.5 تطبيق المعلّم للنظريات المعرفيّة في تعليم النّبر والتّنغيم

للنّبر والتّنغيم أهميّة في توضيح بعض القضايا الصرفيّة والنحويّة، ولاسيما التّنغيم فإنّه جزء من السياق اللغوي العام ويساعد على بيان بعض القضايا اللغويّة وإيضاحها، مثل التمييز بين الأساليب النحوية وتوضيح دلالاتها، وتوضيح حذف بعض المقولات التركيبية في السياق وغيرها من القضايا التي ذكرناها آنفاً، وكلّ تلك العلاقات مبنيّة على الفهم والاستنتاج

والتحليل، ولا بُدّ أن نستخدم المدخل المعرفي في تعليم تلك العلاقات اللغويّة وشرحها، لأن المحاكاة وحدها غير مُجدية في هذا الجانب .

إنّ توليد الجمل الجديدة التي لم يعتدها المتعلّم من قبل أفضل وسيلة على ربط معارفه القديمة بمعارفه الحديثة، فإذا تعلّم الطالب أن ينطق جملة صحيحة مثل (أنجحَ زيدٌ) وذلك مع التنغيم المناسب وفقاً لدلالة المراد إبلاغها، فعليه أن يؤديها بصيغ تنغيميّة تؤدي دلالات مختلفة، مثل الاستنكار ، التعجب ، التقرير ، السخرية، وأن ينطقها من دون أداة الاستفهام، مع نغمة تؤدي معنى الاستفهام ويفهم السامع منها ذلك، إنّ هذه الأمثلة تُطبق على كثير من القواعد التي يتداخل معها التّنغيم ويولّد دلالات جديدة، أو يوضح دلالات في السياق، وكلها مرتبطة بالفهم والإدراك، وربط المعارف اللغويّة بعضها ببعض في البناء الهرمي لدى المتعلم.

إدراك العلاقات القائمة بين التّنغيم والأساليب النحويّة، يحتاج إلى بناء معلومات المتعلّم بناءً قائماً على الفهم والاستبصار وإدراك العلاقات بين أجزاء السياق الكلّي، حتى يتمكن المتعلم من نقل معارفه إلى مواقف لغويّة جديدة، وهناك طرق وأساليب معرفيّة يمكن للمعلم الاعتماد عليها في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم مثل طريقة الحوار و الطرق التي يكون فيها المتعلّم هو العنصر الفاعل والمشارك في الدّرس لا مجرد متلقي للمعلومات.

3.5.3 المذهب الاتصالي

ويعدّه البعض مدخلاً ويعدّها آخرون مجموعة طرائق لتعليم اللغة، ويهدف هذا المذهب إلى تمكين متعلّم اللغة من القدرة على استخدام اللغة التي يتعلمها بصورة تواصليّة، تمكّنه من تلبية احتياجاته اللغويّة، واستفاد المذهب الاتصالي من نظريات شتى وأراء مختلفة، وينطلق من نظرية لغوية نفسية في آن واحد، هي النظرية المعرفية العقلانية التي أعلنها تشومسكي،

ويوظف من النظريات والطرق ما يحقق للمتعلم كفايته الاتصالية، فيستفيد من المبادئ السلوكية والمبادئ المعرفية بما يناسب معطيات الاتصال اللغوي.

ويهتم بكلّ المواضيع اللغويّة التي تُلبي احتياجات واهتمامات المتعلّم، ويرفض قولبة اللغة في قواعد معينة، بل إنّ هذه القواعد والقوالب اللغويّة هي جزء من الاستخدام الصحيح للغة فيجب أن لاتكون منفصلة عن السياق اللغوي العام في أثناء التعليم، فالاهتمام بالمعنى أولاً مع عدم إغفال القواعد، ومن أهمّ المواضيع الاتصالية التي يهتم بها، هي تمكين الطلاب من التّعبير عن ذواتهم وعن رغباتهم وانفعالاتهم، والتّعبير بأساليب مختلفة مثل التعجب، التمني، الترجي، التحذير وغيرها من الأساليب، وبهذا فإنّ الطالب يعي مايقول ولا يكون تعلّمه ناتج عن التقليد فحسب، بل عن وعي كامل باستخدام اللغة التي يتواصل مع الآخرين بها، ويتم ذلك عن طريق المواقف اللغوية الطبيعيّة وخلقها في قاعة الدرس، أي خلق بيئة مماثلة لبيئة اللغة الهدف التي يتعلمها الطلاب، كما أنّه يُولي اهتمامه بطرق التعلم الجماعي.

ويشكّل هذا المذهب مجموعة من أهمّ الطرق التي يمكن من خلالها أن يُدرّب المعلّم الطلاب على أداء النّبر والتّنغيم، لذلك نرى أن هذا المذهب هو المدخل الأنسب لتعليم الأداء الصوتي وتحقيق الكفاية اللغوية الاجتماعية للطلاب، فالتّنغيم أحد روابط الكلام وأهم قرينة دلاليّة نطقيّة للتعبير عن المشاعر والانفعالات والرغبات، وهو مرافق لكل الأساليب اللغوية التي يهدف المذهب الاتصالي تعليمها للطلاب، فيمكن للمعلم من خلالها أن يدرب الطلاب على الأساليب اللغويّة، ومثال لذلك أسلوبي التعجب والشرط:

أولاً: أسلوب التعجب

يستطع المعلم في هذا الأسلوب أن ينغم الجملة وأن يدرب الطلاب على ذلك، ففي جملة مثل، (ما أجمل هذه الزهور) لابُدّ من تنغيم الجملة للدلالة على الدّهشة، فالتعجب هو إظهار لانفعال في داخل المتكلّم، مع الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية بهدف شدّ انتباه الطلاب ورسوخ المعلومات في أذهانهم، وكذلك الأمر مع التعجب من شيء غير محبب إلى

المتكلم مثل(ما أحقره..) وهذه الجملة تكون ناتجة عن أمر غير مرغوب أثار انفعال المتكلّم، وتترافق مع نغمة توحي بالاشمئزاز أو البغض، فأيّ جملة تحمل معنى التّعجب يجب أن تترافق بأداء صوتي تنغيمي يُظهر الدلالة، مع مدّ الصوت عند النّطق بـ (ما) ليظهر فيها معنى التّعجب، فمن خلال مواقف اتصالية يدرك الطلاب معنى التّعجب في الكلام مع الأداء التنغيمي المناسب له، ويمتلك القدرة على توظيف الجملة في سياقها الاجتماعي المناسب لها، أمّا التفصيل في القاعدة فيكون في مرحلة لاحقة، ويتم بيسر وسهولة لأنّ الطالب أصبح مُهيّئاً لاستقبالها وفهمهما.

ثانياً: أسلوب الشرط

من أكثر الأساليب اللغوية استعمالاً في السياق التواصلي الاجتماعي، والتي يلازمها التّنغيم، ويأتي موضحاً لمعنى الشرط فيها، وهنا ينبغي للمعلم أن يدرب الطلاب على إتقان هذا الأسلوب من خلال الأداء الصوتي والتّنغيم المصاحب للسياق، ويمكنه خلق مواقف طبيعية لتطبيق ذلك، بالاعتماد على القدرة التخيُليّة عند الطلاب والطاقة التفاعلية بينهم، وينبغي للمعلّم أن يكون ماهراً في أثناء التّطبيق وفي توزيع الأدوار على الطلاب واستثمار الوقت وإثارة انتباه الطلاب، فمثلاً: يمكنه إجراء حوار مع أحد الطلاب أو حوار جماعي، تكون الركيزة الأساسيّة فيه الجمل الشرطية مترافقة مع النطاق التّنغيمي الذي يساعد الطلاب في تحديد أركان أسلوب الشرط، ويجب أن تكون الجمل قريبة من فهم الطلاب، ويمكنهم توظيفها في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، ففي جملة مثل (إنْ تأخرت لن يؤذن لك بالدخول) يجب أن يتمّ تنغيم الجملة على النحو الذي يظهر تلازم القسم الأول من أسلوب الشرط(الأداة + فعل الشرط) مع تمكين الصوت عند النطق بالأداة مع نغمة صاعدة على فعل الشرط، ثم يأتي الجواب بتنغيم يوضح الدلالة من الشرط، وهكذا الحال في بقية عناصر أسلوب الشرط والتي فصلنا فيها سابقاً، يجب أن تترافق مع التّنغيم الذي يوضح الدلالة ويعين الطالب على الأداء والفهم، وهنا يمكن للمعلم الاستعانة بالخرائط الذهنية في شرح

أقسام الشرط مما يسهل عملية اكتساب المعلومات ويجعلها أكثر رسوخاً في أذهان الطلاب، ويعينهم على استرجاعها.

خُلاصة الأمر أنّ النظريات التعليمية تمدّ معلم اللغة بمقدار هائل من المعلومات الضروريّة في ميدان تعليم اللغة وتمكنه من أداء مهمته في التّدريس بأكمل صورة، فلكلّ جزء في اللغة المدخل النظري الذي يناسبه، وقد يستعين المعلم بمجمل النظريات والمداخل لتحقيق هدف التعلّيم، من خلال تطبيقه لطرائق التدريس، والأساليب التعليميّة المتولدة عن كلتا النظريتين السلوكيّة والمعرفيّة.

4. التّطبيق الميداني

يأتي هذا الجزء التّطبيقي استكمالاً لأهداف البحث ولمعرفة أهميّة موضوع النبر والتنغيم في الكفاية اللغويّة وفي الممارسات التدريسيّة لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، لذلك صُممت أداة البحث وتتمثل في استبانة عُرضت على معلمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها والذين يمارسون عملهم في معاهد وجامعات تركيّة، للاطلاع على واقع خبرتهم اللغويّة في تطبيق قضايا النّبر والتّنغيم في أثناء ممارساتهم التدريسيّة ومعرفة مدى أهميّة الموضوع لديهم.

4.1 أداة البحث

قُمت بإعداد استبانة تقيس كفاية معلمي اللغة العربيّة في قضايا النّبر والتّنغيم، وصُممت الأداة لقياس ثلاثة جوانب هي:

1- أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

2- الخبرة اللغويّة التي يمتلكها معلمو اللغة في قضايا النّبر والتّنغيم ووظائفهما اللغويّة.

3- الممارسة التطبيقية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تدريس النّبر والتّنغيم وفقاً لنظريات التعليم.

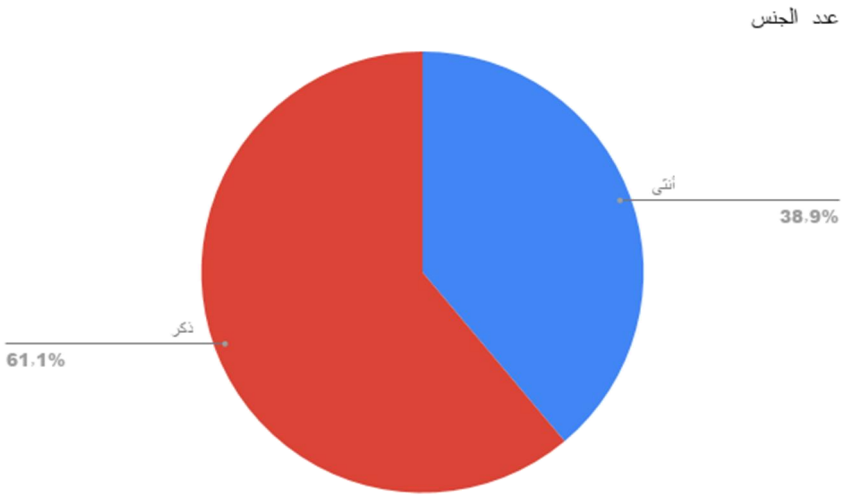
ضمّت الاستبانة 40 بنداً موزعةً على المحاور الثلاثة السابقة، وحرصتُ أن تتصف بالوضوح والسهولة من حيث الشكل والمضمون، وعُرضت الاستبانة على السادة المحكمين، فأخذت بتوجيهاتهم في حذف بعض الفقرات وإضافة غيرها بحسب ملائمتها لكلّ محور من المحاور، واعتمدت على مقياس ليكرت ذو الرُّتب الخماسيّة (1- موافق بشدّة،2 – موافق، 3- محايد، 4- غير موافق، 5- غير موافق بشدّة)

4.2 تحليل عيّنة مجتمع الدّراسة

ضمّت الاستبانة في مقدمتها خمسة بنود تُحدد طبيعة وصفات مجتمع الدّارسة، وقمتُ بتحليل هذه البنود كالتالي:

4.2.1 طبيعة عيّنة مجتمع الدّراسة

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة على الجنسين بنسبة 16.1% من المعلمين، و38.9% من المعلمات، كما هو موضح في الشكل (1)ولأن الخبرة اللغويّة والممارسات التدريسيّة لا تُعزى إلى جنس معيّن فلا فرق بين معلم ومعلمة، فإنّ هذا الفارق بين النسبتين ليس له أيُّ أثر في المعطيات التي تنتهجها الدّراسة.

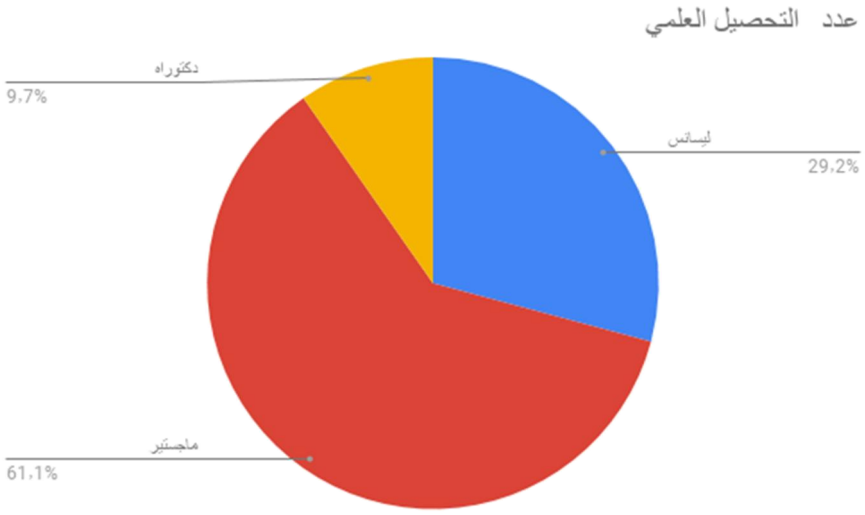


الشكل *1*

4.2.2 الدرجة العلميّة لأفراد عيّنة مجتمع الدّراسة

توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث الدرجة العلميّة بنسبة 9.7 % من حملة الدكتوراه و نسبة 61.1% من حملة الماجستير، ونسبة 2.29% من حملة الإجازة الجامعيّة، كما هو موضح في الشكل(2) وبهذا فقد كانت نسبة من تجاوزوا الدّراسات العليا 70.8% وهي نسبة

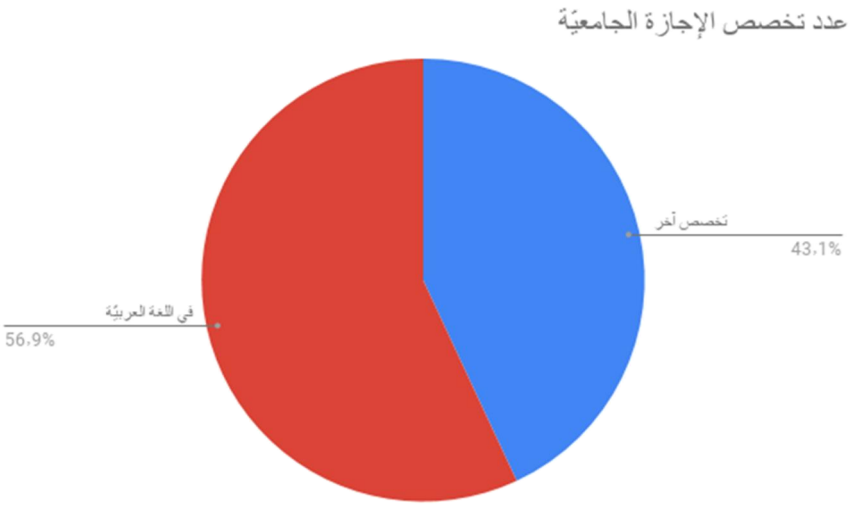
جيدة جداً، تعطي تصوراً جلياً عن مجتمع الدّراسة من حيث المؤهل العلمي العالي، مما يجعله مناسباً للتطبيق والإفادة منه .



الشكل 2

4.2.3 تخصص الإجازة الجامعيّة لإفراد عيّنة مجتمع الدّراسة

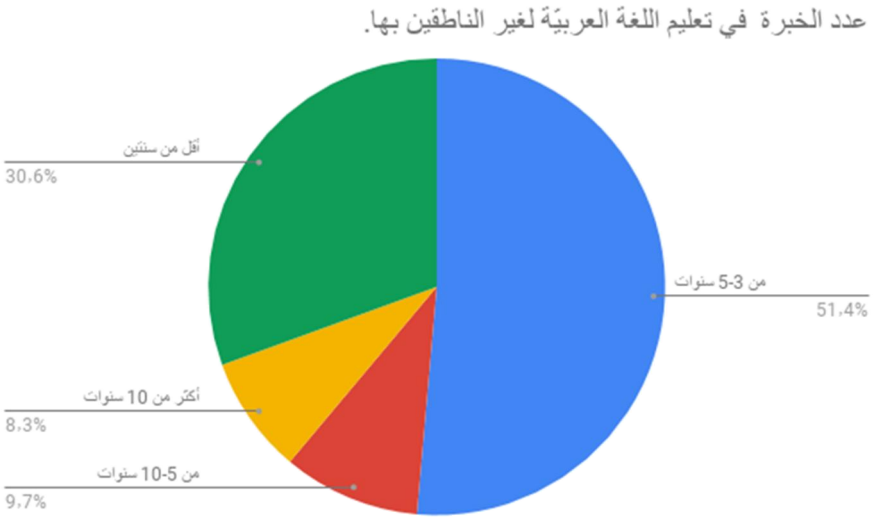
توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث الاختصاص في الإجازة الجامعية على فئتين بنسبة 56.9% للمعلمين الذين درسوا علوم اللغة العربيّة وآدابها في مرحلة الليسانس، و43.1% من المعلمين الذين لم يختصوا بدراسة اللغة العربيّة وعلومها وآدابها في مرحلة الليسانس، كما هو موضح في الشكل (3) وبذلك شمل هذا البند جميع فئات المعلمين ولم يقتصر على من درسوا اللغة العربيّة في مرحلة الليسانس، مما يعطي الدّراسة صفة الشمول والحياد.



الشكل 3

4.2.4 سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها

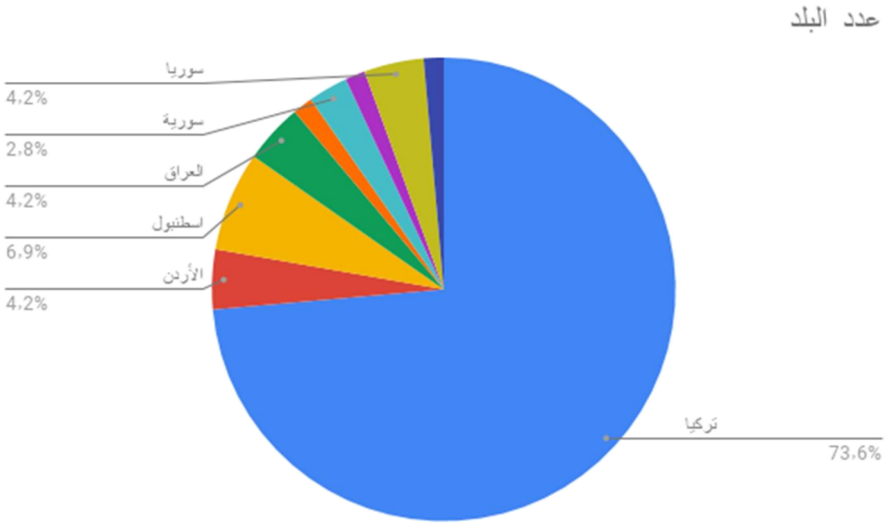
توزع أفراد عيّنة مجتمع الدّراسة من حيث سنوات الخبرة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها على النحو التالي: 8.3% أكثر من عشر سنوات، و9.7% أكثر من خمس إلى عشر سنوات، و51.4% من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات، و30.6% أقلّ من سنتين، كما هو موضح في الشكل (4)وفاقت نسبة من كانت خبرتهم بين ثلاث إلى خمس سنوات النسب الباقية، وتعكس هذه النّسبة مصداقية الدّراسة وتمثيلها لواقع تعليم اللغة العربيّة



الشكل 4

4.2.5 التوزع الجغرافي لأفراد العيّنة

توزّع أفراد عينة مجتمع الدّراسة على المناطق الجغرافيّة وفق النتائج الموضحة في الشكل(5)، بنسبة 84.6% من المعلمين في تركيا، ونسبة 15.4% من سوريا والعراق والأردن.



الشكل 5

4.3 صدق الاستبانة

يُقصد بالصدق أنّ الاستبانة تقيس ما وُضعت من أجل قياسه حقيقةً، من حيث وضوح فقرات ومفردات الاستبانة، وملائمتها للتحليل الإحصائي، وللتأكد من صدق الاستبانة قُمتُ بالخطوات التالية:

4.3.1 الصدق الظاهري

عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في ميدان تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بهدف التّأكد من دقّة و مناسبة الاستبانة للهدف الذي وُضعت من أجله، وقدرة أداة البحث على القياس.

4.3.2 الصدق الداخلي للدّراسة

ويقصد به الاتساق الدّاخلي، أي اتساق كلّ فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه، وللتأكد من صدق ثبات الدّراسة، قُمتُ بحسابه على برنامج spss الإحصائي.

4.3.2.1 الثبات عن طريق التجزئة النصفية

معامل ألفا كرونباخ	الجزء (1)	القيمة	.645
		عدد العناصر	20^a
	الجزء (2)	القيمة	.627
		عدد العناصر	20^b
	مجموع العناصر		40
الارتباط بين الجزأين			.853
معامل سبيرمان و براون	عن تساوي الطول		.921
	عن عدم تساوي الطول		.921
معادلة جيتمان للتجزئة النصفيّة			.920

جدول 1

حساب الثبات عن طريق التجزئة النّصفيّة

	المتوسط	التباين	الانحراف	عدد العناصر
الجزء(1)	75.01	40.267	6.346	20[a]
الجزء(2)	73.78	45.499	6.745	20[b]
كلا الجزأين	148.79	158.787	12.601	40

جدول 2

مقياس الإحصائية

قمتُ بدراسة ثبات الدراسة عن طريق حساب معامل التجزئة النصفية وذلك بواسطة استخدام معامل جيتمان للتجزئة النصفية عن طريق التطبيق المعادلة التالية:

$$٢\left(١ - \frac{\sigma_{١}^{٢} + \sigma_{٢}^{٢}}{\sigma^{٢}}\right)$$

وقد كانت النتيجة التي تم الحصول عليها 0.92 وهي نسبة ثبات جيدة.

3.2.2.4 حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة

يتم من خلال معامل ألفا كرونباخ حساب معامل التمييز لكل سؤال، ويتم بعد ذلك حذف السؤال الذي يكون فيه معامل التمييز ضعيفاً أو سالباً.

حالات الثبات

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
40	.806

جدول 3

معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لمجموع الفقرات

قِيست نسبة الثبات في الاستبيان عن طريق معامل ألفا كرونباخ وقد كانت نسبة الثبات وفقا للمعامل المذكور سابقا 0.806 وهي نسبة جيدة ومناسبة لاعتماد الاستبيان في الدراسات العلمية.

- حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ لكل فقرة.

الفقرة	مقياس المتوسط في حال حذف فقرة	مقياس التباين في حال حذف فقرة	معامل التمييز لكل فقرة	معامل ألفا كرونباخ في حال حذف فقرة
Q01	144.35	155.328	.217	.804
Q02	144.33	154.479	.325	.802
Q03	144.82	148.122	.423	.797
Q04	145.19	144.976	.478	.794
Q05	144.51	151.774	.572	.798
Q06	145.03	148.365	.368	.799
Q07	144.69	149.032	.565	.795
Q08	144.57	152.587	.404	.800
Q09	145.18	155.953	.091	.808
Q10	144.89	154.016	.218	.804
Q11	144.47	154.563	.302	.802
Q12	144.88	147.886	.514	.795
Q13	145.19	145.455	.510	.793
Q14	145.35	148.793	.328	.800
Q15	145.10	151.159	.425	.799
Q16	144.88	151.548	.375	.800
Q17	145.46	166.702	-.298-	.826

Q18	145.49	152.873	.165	.807
Q19	145.31	145.426	.526	.793
Q20	144.63	153.083	.373	.801
Q21	145.08	147.120	.456	.796
Q22	145.18	145.615	.488	.794
Q23	145.46	140.843	.632	.788
Q24	145.46	139.632	.640	.787
Q25	145.63	154.970	.082	.810
Q26	144.94	148.504	.552	.795
Q27	145.38	156.322	.060	.810
Q28	145.00	159.718	-.076-	.813
Q29	144.72	149.696	.388	.798
Q30	145.32	165.854	-.255-	.827
Q31	144.82	154.122	.316	.802
Q32	145.32	153.911	.134	.808
Q33	144.82	148.319	.593	.794
Q34	145.04	147.280	.546	.794
Q35	144.81	149.680	.518	.796
Q36	145.29	146.435	.490	.795
Q37	145.28	148.513	.468	.796
Q38	145.03	146.844	.493	.795
Q39	145.75	164.669	-.242-	.823
Q40	146.25	167.739	-.322-	.828

جدول 4

حساب معامل الثبات حسب ألفا كرونباخ لكل فقرة

في الجدول (4) يظهر العمود الأخير قيمة معامل ألفا كرونباخ في حال حذف كل فقرة، و يستحسن حذف الفقرات التي تزيد من قيمة المعامل و بالتالي تزيد من ثبات أداة الدراسة، ومنه نجد أنه يمكننا حذف كل من الفقرات (Q09 ، Q17، Q18 ، Q25 ،Q27 ، Q28،Q30 ،Q32، Q39، Q40) ، لكن حذفها لن يرفع قيمة معامل ألفا كرونباخ إلا بمقدار بسيط، و التأثير الأكبر هو لحذف الفقرة Q40 لأنّها ذات معامل تمييز منخفض، لكنّ حذفها بحسب الجدول لن يرفع معامل الثبات إلاّ بفارق بسيط غير ملحوظ، فنترك الفقرة Q40 لأهميتها في الاستبانة، وعدم تعارض وجودها مع ثبات الاستبانة.

ولإيجاد الصدق الداخلي لبنود الاستبانة، قُمتُ بإيجاد معاملات الارتباط بين معدل كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبانة، وكانت النتائج وفق الجدول رقم (5)

حيث يوضح الجدول معامل الارتباط بين معدلات المجالات الثلاثة للاستبانة، بشكل منفرد بينها، ومعامل الارتباط بين معدل كل مجال والمعدل الكلي لجميع المجالات، وبه يتضح الاتساق الداخلي للاستبانة.

معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لبنود الاستبانة.

		المجال أ	المجال ب	المجال ج	معـــــــدل المجالات
المجال أ	ارتباط بيرسون	1	.451**	.069	.667**
	Sig. (2-tailed)		.000	.564	.000
	N	72	72	72	72
المجال ب	ارتباط بيرسون	.451**	1	.324**	.882**
	Sig. (2-tailed)	.000		.005	.000

	N	72	72	72	72
المجال ج	ارتباط بيرسون	.069	.324**	1	.602**
	Sig. (2-tailed)	.564	.005		.000
	N	72	72	72	72
الكل	ارتباط بيرسون	.667**	.882**	.602**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	72	72	72	72

جدول 5

حساب معامل الارتباط بين محاور الاستبانة

حيث يوضح الجدول معامل الارتباط بين محاور الاستبيان مع بعضها و مع المعدل الكلي لبنود الاستبيان وبه يتضح الاتساق الداخلي للاستبيان.

تشير إشارة (**) إلى وجود ارتباط قوي، فنجد أن جميع معدلات الارتباط في الجدول قويّة ماعدا معدل الارتباط بين المحورين الأول و الثالث، وبهذا نكون قد تأكدنا من صدق وثبات بنود الاستبانة

4.4 نتائج الاستبانة

سيتم إيجاد القيم الحسابية لكل محور على حِدا، وهذه القيم هي:

أ .المتوسط الحسابي :وهو القيمة التي تتجمع حولها مجموعة قيم، ومن خلالها نستطيع الحكم على كلّ قيم المجموعة.

ب .الانحراف المعياري :وهو قياس كيفية تغير كل قيمة من قيم بنود محور الاستبيان عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

ج .النسبة المئوية :وهي النسبة المئوية للمتوسط الحسابي، حيث توضح قيمة المتوسط الحسابي المئوية.

د .الترتيب :وهو ترتيب البند من خلال قيم المتوسطات الحسابية، بالمقارنة مع باقي بنود المحور.

1- المحور الأول : أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها : و يتضمن 10 بنود ، حيث كانت النتائج كالتّالي :

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف االمعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
1- يُعدّ النّبر والتّنغيم أحد أهمّ الخصائص الصوتيّة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها	4.444	0.579	88.89%	2	مرتفعة
2- يُسهم النّبر والتّنغيم في تطوير المهارات اللغويّة للمتعلم.	4.458	0.502	89.17%	1	مرتفعة
3- يساعد التّنغيم متعلّم اللغة على استخدام اللغة تواصلياً	3.972	0.949	79.44%	6	مرتفعة
4-يُعدّ النّبر والتّنغيم أحد عناصر الكفاية التّواصليّة للمتعلم .	3.597	1.096	71.94%	10	متوسطة
5- يساعد التّنغيم متعلّم اللغة في التّعبير عن مشاعره وانفعالاته وأغراضه.	4.278	0.481	85.56%	3	مرتفعة
6- يساعد تعليم النّبر والتّنغيم متعلم اللغة في التخلص من نقل عاداته اللغويّة في الأداء الصوتي من لغته الأم إلى اللغة العربية	3.764	1.041	75.28%	8	مرتفعة
7- يساعد التّنغيم متعلّم اللغة في تذوق النصوص الأدبيّة المنطوقة.	4.097	0.675	81.94%	5	مرتفعة
8-تكمُن أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة بوصفهما من العناصر الأساسيّة في فهم الكلام المنطوق	4.222	0.587	84.44%	4	مرتفعة
9- توظيف النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جانب لا يحظى بالاهتمام	3.611	0.897	72.22%	9	متوسطة
10- تدريس النّبر والتّنغيم مهمة مُلقاة على كاهل المعلم أوّلاً	3.903	0.772	78.06%	7	مرتفعة

جدول 6

نتائج المحور الأوّل

2- المحور الثاني : الخبرة اللغوية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في النّبر والتّنغيم: يتضمن 18 بند كانت نتائجها كالتالي :

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحـــراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
1- المعرفة الكاملة بوظائف النّبر والتّنغيم في السياق اللغوي المنطوق جزء أساسي من الكفاية اللغوية لمعلم اللغة.	4.319	0.526	86.39%	1	مرتفعة
2-المعرفة التّامة بمواضع النّبر لا تتم بمعزل عن المعرفة الدقيقة بأنواع المقاطع الصوتيّة.	3.917	0.818	78.33%	3	مرتفعة
3- يُوظّف النّبر في حلّ مشاكل النطق لدى الطلاب لا سيما في الكلمات التي تضم أكثر من مقطع طويل	3.597	1.002	71.94%	9	متوسطة
4- لا يُوظّف النّبر في التّمييز بين كلمتين متشابهتين في الشكل والنّطق* .	3.444	1.099	68.89%	11	متوسطة
5- أعتمد على نبر الجملة في توضيح كلمة صعبة في النطق لدى الطلاب.	3.694	0.685	73.89%	7	مرتفعة
6- أستخدم نبر الجملة لأُبيّن للطلاب أهميّة كلمة معيّنة في السياق المنطوق.	3.917	0.727	78.33%	3	مرتفعة
7- يتوجب على المعلمين تدريب الطلاب على نطق الكلمات بشكل مقطعي في المستوى المبتدئ من تعليم اللغة.	3.333	1.222	66.67%	13	متوسطة
8- تتغير مواضع النّبر في اللغة العربيّة تبعاً .لما يطرأ على الكلمة من تغيرات من خلال إضافة سوابق أو لواحق.	3.306	1.134	66.11%	14	متوسطة
9- المقاطع الصوتيّة وسيلة مهمة لتدريب الطلاب على تجاوز أخطاء النطق .	3.486	0.979	69.72%	10	متوسطة
10- تنمية الذائقة الموسيقيّة اللغويّة لا تتم بمعزل عن ضوابط النّبر والتّنغيم.	4.167	0.581	83.33%	2	مرتفعة
11- يُعوّض التّنغيم المقولات اللغويّة المحذوفة (مثل أداة الشرط، أداة النداء، أداة الاستفهام ...) مما يُسهل عملية الفهم عند الطلاب.	3.708	0.971	74.17%	6	مرتفعة
12- يكون التّنغيم أحياناً القرينة الوحيدة في السياق التي تدّل على المعنى وتوجه الإعراب لذلك فهو عنصر أساسي في المستوى المتقدم من تعليم اللغة .	3.611	1.029	72.22%	8	متوسطة
13- أستخدم التّنغيم لتدريب الطلاب على	3.333	1.113	66.67%	13	متوسطة

التّمييز بين معاني الأساليب البلاغيّة في السياق المنطوق.					
14- أوظف التّنغيم لأُبيّن للطلاب الفرق بين أسلوبي الخبر والاستفهام .	3.333	1.175	66.67%	13	متوسطة
15- اختلاف النّغمات في الكلام يعتمد على الحالة الانفعاليّة للمتكلم لذلك فإنّ التنغيم عنصر مهم في تقدم الطلاب في مهارة التّعبير الشفوي.	3.167	1.187	63.33%	15	متوسطة
16- يُعدّ التّنغيم أحد عناصر تحليل الخطاب في السياق اللغوي الاجتماعي المنطوق.	3.847	0.725	76.94%	4	عالية
17- تختلف وظائف النّبر عن وظائف التّنغيم رغم تلازمها في الدّرس اللغوي.	3.417	0.989	68.33%	12	متوسطة
18- يواجه معلمو اللغة صعوبات في توظيف التّنغيم و النّبر في المهارات اللغوية.	3.792	0.918	75.83%	5	مرتفعة

جدول 7

نتائج المحور الثاني

3- المحور الثّالث : الممارسة التطبيقية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تدريس النّبر والتّنغيم : وتضمن هذا المحور 12 بند كانت نتائجه كالتّالي :

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى الدرجة
1- التزام المعلم بمراعاة النّبر والتّنغيم أثناء حديثه مع الطلاب في قاعة الدّرس أمرٌ ضروري .	4.069	0.877	81.39%	1	مرتفعة
2- أهتم بالنّطق الذي لا يُفسد التواصل عند الإنتاج اللغوي لدى الطلاب دون الاهتمام بالنّطق الدقيق.	3.472	1.353	69.44%	8	متوسطة
3- أعتمد على طرق وأساليب تعليميّة متولدة عن نظريات التعليم في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم المناسبين.	3.972	0.556	79.44%	3	مرتفعة
4- أُدرّب الطلاب على النّبر والتّنغيم معتمداً على مواقف طبيعيّة.	3.472	1.100	69.44%	8	متوسطة
5- أُحفّز الطلاب بأنْ يعبروا عن انفعالاتهم ومشاعرهم باستخدام التّنغيم الذي يُبرز المعنى من خلال إجراء حوار قصير بينهم.	3.972	0.691	79.44%	3	مرتفعة
6- الاعتماد على طرق تعلّم جماعيّة يُسهم في تطوير مستوى الطلاب في أداء التّنغيم بفاعليّة أكثر.	3.750	0.818	75.00%	5	مرتفعة
7- أسلوب القصص والحكايات وسيلة مهمة	3.986	0.682	79.72%	2	مرتفعة

يمكن أن يُقدّم بها النّبر والتّنغيم لجذب انتباه الطلاب لا سيما في مهارتي الاستماع والقراءة.					
8- أُدرّب الطلاب على اكتشاف المعنى المراد من خلال تنوع التّنغيم دون شرح مباشر مني .	3.500	0.964	70.00%	7	متوسطة
9- يساعد التّعلم القائم على المعنى في توضيح العلاقات اللغويّة التي يتقاطع معها التّنغيم .	3.514	0.839	70.28%	6	متوسطة
10- المحاكاة وسيلة مهمة ليتعلم الطلاب الأداء الصوتي المناسب .	3.764	0.927	75.28%	4	مرتفعة
11- تقيّد المعلم بضوابط النّبر والتّنغيم يُشكّل أمامه عائقاً في حرية التواصل مع الطلاب أثناء المناقشة والحوار.	3.042	1.168	60.83%	9	متوسطة
12- عدم التزام المعلّم بالنّبر والتّنغيم في تدريسه لا يُقلل من خبرته اللغويّة والتدريسيّة .	2.542	1.266	50.83%	10	منخفضة

جدول 8

نتائج المحور الثالث

4.5 تحليل محاور الاستبانة وبنودها

بُنيت الاستبانة على ثلاثة محاور، وكل محور يقيس منحى مهم في العمليّة التعليميّة وهي كما يلي:

1- أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

2- الخبرة اللغويّة التي يمتلكها معلمو اللغة في قضايا النّبر والتّنغيم ووظائفهما اللغويّة.

3- الممارسة التطبيقية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تدريس النّبر والتّنغيم وفقاً لنظريات التعليم.

وسنقوم بتحليل هذه المحاور بحسب ترتيبها.

4.5.1 المحور الأوّل أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها

يقيس هذا المحور رؤية المعلمين لأهمية النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ومدى إدراكهم لفعاليّة ذلك في كفاية المتعلم.

4.5.1.1 – يُعدّ النّبر والتّنغيم أحد أهمّ الخصائص الصوتيّة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 98.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (6)، وتدّل هذه النتيجة على وعي المعلمين حول أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وهي نسبة شبه كلّية، أما نسبة من عارضوا هذا البند فقد كانت ضئيلة جداً متمثلة ب 2.4% وبالرغم من أنّها نسبة منخفضة إلاّ أن وجودها يعني عدم وعي البعض بأهميّة النّبر والتّنغيم في اللغة وتعليمها، وهذا يتطلّب توعيّة وتنبيه من القائمين على برامج تأهيل المعلمين.

الشكل 6

4.5.1.2 يُسهم النّبر والتّنغيم في تطوير المهارات اللغويّة للمتعلم

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 100% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (7) وتدّل هذه النتيجة على وعي المعلمين بأهميّة النبر والتّنغيم في تطوير المهارات اللغويّة للمتعلم.

الشكل 7

4.5.1.3 يساعد التّنغيم متعلّم اللغة على استخدام اللغة تواصلياً

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 76.13%بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (8) وتدّل هذه النتيجة على معرفة المعلمين بدور التّنغيم في السياق اللغوي، حيث يمثل قرينة دلاليّة مهمة في التواصل اللغوي المنطوق، وبلغت نسبة غير الموافقين على هذا البند 23.6%، بين محايد وغير موافق، تدّل هذه النسبة على تعارض مع ما وافق عليه المعترضون في البند السابق، فقد أكدّ المعلمون موافقتهم على أهميّة النبر والتنغيم في تطوير مهارات المتعلمين، واستخدام اللغة تواصليّاً هو ما تهدف إليه المهارات اللغويّة وتتضمنه، وهذا التخبط في الرأي يدّل على قلّة الخبرة اللغويّة بوظائف التّنغيم عند الفئة غير الموافقة، ويشير إلى نتيجة مهمة هي:

1- ضرورة إعداد و تدريب وتأهيل المعلمين تستهدف الجانب الصوتي الأدائي والذي يُعدّ التنغيم أحد عناصره ذات الأهميّة في السياق اللغوي المنطوق.

2- قد يكون سبب ذلك هو عدم توظيف هذا الجانب الصوتي من اللغة من قِبل المعلمين في أثناء ممارساتهم التدريسيّة، وينتج عنه قلّة الخبرة والدّراية بوظائف التنغيم وتوظيفه في العمليّة التعليميّة.

الشكل 8

4.5.1.4 يُعدّ التّنغيم أحد عناصر الكفاية التّواصليّة للمتعلم.

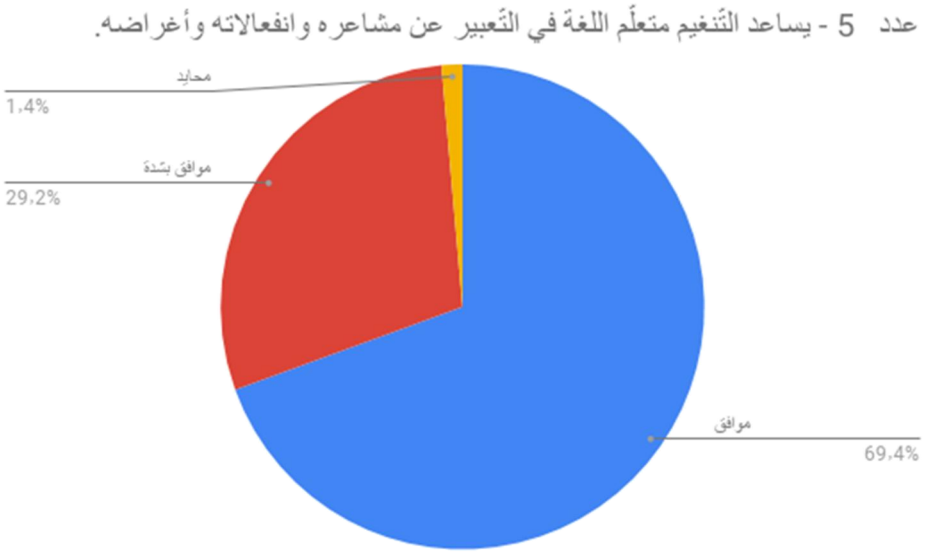
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 62.5% بين موافق وموافق بشدّة كما هو موضح في الشكل(9) وتدّل هذه النّسبة أنّ الموافقين لديهم الخبرة والوعي بما يحقق كفاية المتعلم في استعمال اللغة في سياقها التواصلي؛ ولاسيما التنغيم في الكلام المنطوق.

أمّا نسبة محايد وغير موافق فبلغت 37.5% ، وتدّل على رفضهم توظيف التّنغيم في أثناء الممارسات التدريسيّة، فإبداء الرأي بعدم قبوله أحد عناصر كفاية المتعلم، يعني بالضرورة عدم توظيفهم له في العمليّة التعليمة، كما تتعارض هذه النسبة مع ما وافقوا عليه في البند الثاني حيث كانت نسبة موافقتهم 100% على ذلك البند، وأيضا نلحظ التخبط ذاته في الرأي.

الشكل 9

4.5.1.5 يساعد التّنغيم متعلّم اللغة في التّعبير عن مشاعره وانفعالاته وأغراضه

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 98.6% وهي نسبة مرتفعة جداً، كما هو موضح في الشكل (10) تدل على إدراك المعلمين لدور التّنغيم في التعبير عن الرغبات والمشاعر و...، لكن هذا البند مفسر للبند الذي قبله ومرتبط به فالتعبير عن الانفعالات والرغبات والمشاعر جزء من التواصل اللغويّ الذي يمثل حاجة ضرورية لمتعلم اللغة، ورأينا في البند السابق أنّ نسبة 73.5% رفضت عدّه عنصراً من عناصر الكفاية التواصليّة لمتعلم اللغة، ويدّل هذا على التخبط ذاته وعدم الوعي بأهميّة الموضوع ودوره في تعليم اللغة.



الشكل 10

4.5.1.6 يساعد تعليم النّبر والتّنغيم متعلم اللغة في التخلص من نقل عاداته اللغويّة في الأداء الصوتي من لغته الأم إلى اللغة العربية

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند67.11%، كما هو موضح في الشكل (11) وهي نسبة جيدة تدل أنّ المعلمين يوظفون هذا الجانب الصوتي في أثناء ممارساتهم التدريسيّة، ويدركون الفارق الذي يُحدثه في كفاية المتعلم اللغوية وفي التمكن من الأداء الصوتي السليم بعيداً عن الاختلاط اللغوي الذي يحدث نتيجة تأثر المتعلم بلغته الأم في الأداء الصوتي، وهذا يعطينا صورة جليّة عن دور النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة، وبلغت نسبة غير الموافقين 18.1% ، أمّا نسبة محايد فبلغت 13.9%، بمجمل نسبة 31.10%، وهذه النسبة لا ترى أهميّة للنبر والتنغيم في ضبط نطق وأداء المتعلم ولا فائدة لهما في تلخصه من عاداته الصوتيّة في لغته الأم، ونستخلص من ذلك النتيجة التالية: عدم الممارسة والخبرة الناتجة عنها في توظيف هذا الجانب الصوتي في تعليم الطلاب النّطق السليم وتدريبهم على العادات الصوتيّة في اللغة العربيّة، وهذا الأمر يتطلّب توجيه وإرشاد للمعلمين من قِبل المشرفين عليهم لبيان كيفية توظيف النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة؛ ولاسيما الجانب الصوتي الأدائي.

الشكل *11*

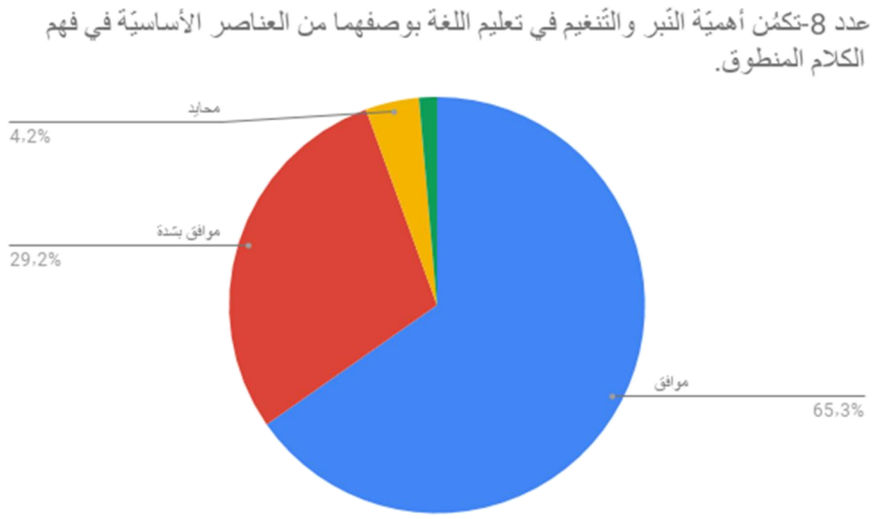
4.5.1.7. يساعد التّنغيم متعلّم اللغة في تذوق النصوص الأدبيّة المنطوقة

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 84.7% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (12) وهي نسبة طبيعيّة، حيث لايخفى على أي متمرس في اللغة العربيّة وفي تعليمها أهميّة الجانب الصوتي في إبراز الموسيقا الصوتيّة للغة المنطوقة ودور التّنغيم مع بقيّة العناصر في ذلك والتي تُسهم في تذوق النصوص الأدبيّة وحسن أدائها وفهمها، وهو جانب بالغ الأهميّة في تعليم اللغة يجب تسليط الضوء عليه بشكل أكبر مما هو عليه في الواقع، أمّا نسبة محايد فبلغت 13.9% ، ونسبة غير موافق بلغت1.4%، وهي نسبة رغم انخفاضها تشير إلى مشكلة بارزة في كيفية توظيف العناصر الصوتيّة التّطريزيّة في تطوير مستوى الطلاب في تذوق اللغة وإنتاجها، وربّما يعود ذلك إلى الاهتمام بالإنتاج اللغوي في حده المتوسط الذي يُمكن المتعلم من الكلام بصورة مفهومة فقط.

الشكل *12*

4.5.1.8 تكمُن أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة بوصفهما من العناصر الأساسيّة في فهم الكلام المنطوق

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند94.5% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (13)، وهي نسبة طبيعيّة ومناسبة تعكس أهميّة النّبر والتّنغيم في اللغة وعلاقتهما بعلوم لغويّة أخرى، وبالتالي تعكس ضرورتهما في برامج تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وأمّا نسبة محايد فبلغت 4.2% ونسبة غير موافق بلغت 1.4%، وهي نسبة منخفضة إلاّ أنها تعكس صورة عن واقع تعليم اللغة العربيّة، فبعض المعلمين ليس لديهم الوعي ببعض القضايا اللغويّة ومنها النّبر والتّنغيم، ويتوّجب عليهم العودة إلى المصادر اللغويّة ومعرفة أهميّة النّبر والتّنغيم في التشكيل اللغوي المنطوق، ثم معرفة فعاليتهما في تعليم اللغة، فالتغاضي عنهما يحرم المتعلم من فوائد لغويّة ضروريّة له.



الشكل *13*

4.5.1.9 توظيف النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جانب لا يحظى بالاهتمام

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 66.3% بين موافق وموافق بشدة، كما هو موضح في الشكل(14) وتدّل هذه النسبة على عدم رضى المعلمين عن مناهج تعليم اللغة والتي بحسب رأيهم لا تعطي النّبر والتّنغيم الأهميّة الكافية في برامج التعليم، وهو أمر يجب التنبيه عليه، فالمناهج هي مصدر المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، ويتوجب على القائمين على وضع وإخراج تلك المناهج تلافي هذا القصور، أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت13.5% بين موافق وموافق بشدّة، وقد أبدوا رضاهم عن المناهج التعليميّة ورأوا أنها تهتم بتطبيقات النّبر والتّنغيم، أمّا نسبة محايد فبلغت 8،20% .

الشكل *14*

5.1.10.4 تدريس النّبر والتّنغيم مهمة مُلقاة على كاهل المعلم أوّلاً

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 81.10% بين موافق وموافق بشدة، كما هو موضح في الشكل (15)، وتدّل هذه النسبة على إدراك المعلمين لدورهم في تدريب المتعلمين نطق الكلمات والجمل مع ضبط النّبر المناسب لها الأداء التنغيمي الذي يُبرز المشاعر والانفعالات والرغبات، وهو أمر جيد جدا في حال كان هذا الرأي مرفقاً بالتطبيق في أثناء الممارسات التدريسيّة، بينما بلغت نسبة غير الموافقين 8.3%، وتدّل هذه النسبة على عدم قبولهم لإلقاء هذه المهمة على عاتقهم، وربّما يرجع السبب إلى رؤيتهم لأهميّة بعض الوسائل التعليمية كالتسجيلات الصوتيّة التي تكون مساعدة لهم في ذلك، أو مسألة التعرّض اللغوي حيث يتم دمج الطلاب مع مجموعة من أبناء اللغة المتمكنين من الأداء الصوتي في اللغة الفصيحة لتتم عمليّة التعليم بشكل أكثر تأثيرا، أو جعل هذه المهمة مشتركة مع متخصص في ميدان الأصوات وتعليمها، فيكون هذا الحل الأمثل.

الشكل *15*

4.5.2 المحور الثاني في الاستبانة: الخبرة اللغوية والمعرفيّة لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بقضايا النّبر والتّنغيم

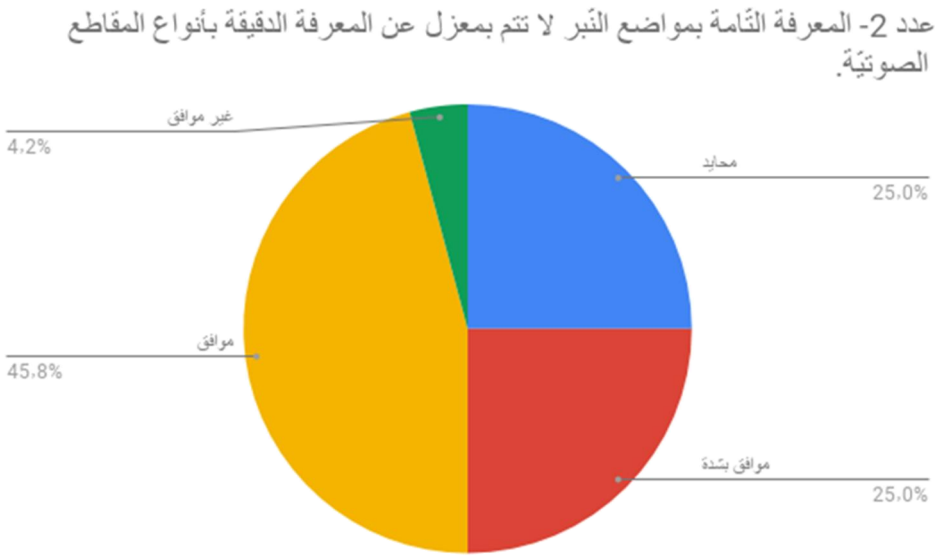
4.5.2.1 المعرفة الكاملة بوظائف النّبر والتّنغيم في السياق اللغوي المنطوق جزء أساسي من الكفاية اللغوية لمعلم اللغة

بلغت، نسبة الموافقين على هذا البند97.2% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (16)، وهي نسبة عالية جداً، تشير إلى أن النّبر والتّنغيم جزء أساسي في كفاية المعلم، وبالتالي نستنتج أن الكفاية اللغويّة لأيّ معلم والتي لا تشمل أركانها المعرفة اللغويّة الدقيقة بقضايا النّبر والتّنغيم هي كفاية منقوصة، وبلغت نسبة غير الموافقين 0%، وهذا يؤكدّ ما ذكرناه سابقاً حول أهمية النبر والتنغيم في خبرة المعلم اللغوية وفي تعليم اللغة، وأمّا نسبة محايد فبلغت 2.8% وهي نسبة ضئيلة.

الشكل *16*

4.5.2.2 المعرفة التّامة بمواضع النّبر لا تتم بمعزل عن المعرفة الدّقيقة بأنواع المقاطع الصوتيّة

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند70.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(17)، وهي نسبة جيدة تعكس خبرة المعلمين بهذا الجانب، فالنّبر مرتبط بمفهوم المقطع الصوتي، ولا يتمّ النبر إلا من خلال المقاطع الصوتيّة، أمّا نسبة غير الموافقين فبلغت 4.8%، وهي نسبة منخفضة لكنها تشير إلى عدم خبرة الموافقين بهذا الجانب اللغوي، وبالتالي عدم تمكنهم من الأداء الصحيح و عدم معرفتهم بأسس النّبر وقواعده، وهذا يدّل على أنّهم لا يطبقون النّبر في أثناء ممارستهم التدريسيّة، أما نسبة محايد فبلغت 25%، وتشير أيضا إلى عدم الخبرة والمعرفة اللغويّة، وهو أمر لابُدّ من انعكاسه بشكل سلبي على واقع العمليّة التعليميّة، ولابُدّ من إجراء دورات تدريبيّة لهذه الفئة بإشراف أساتذة وخبراء متخصصين بهذا الجانب من اللغة.



الشكل *17*

4.5.2.3 يُوظّف النّبر في حلّ مشاكل نطق الكلمات لدى الطلاب ولا سيما في الكلمات التي تضم أكثر من مقطع طويل

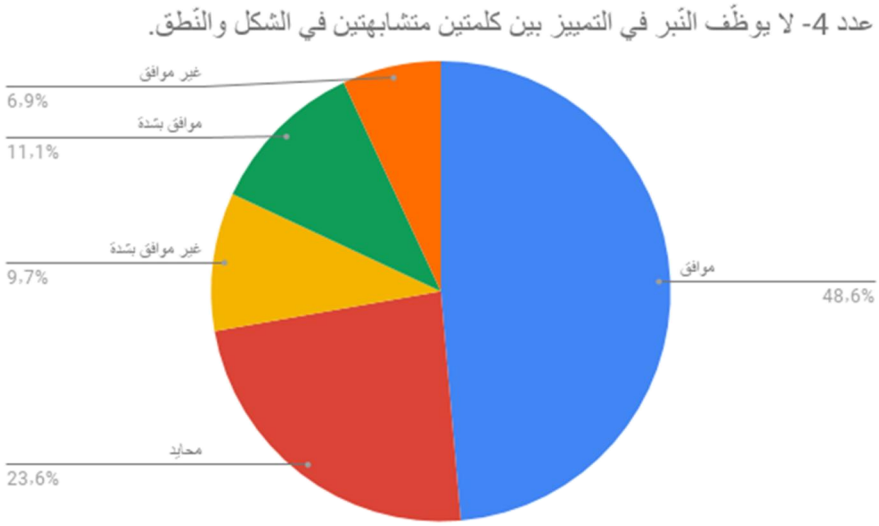
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 61.2% بين موافق وموافق بشدّة كما هو موضح في الشكل (18)، وهي نسبة غير كافيّة لتنمّ عن الخبرة اللغويّة للمعلمين في توظيف النّبر في تدريب الطلاب على نطق الكلمات التي يصعُب نطقها عليهم، أمّا نسبة غير الموافقين فبلغت 19.4%، وهي نسبة تدّل أيضا على انخفاض الخبرة اللغويّة لدى هذه الفئة من المعلمين، وتعدّ هذه مشكلة حقيقية يتوجب وضع حلول لها، والقيام باختبار المعلمين قبل البدء بتسليمهم مهمة التدريس، أن تُضمن المناهج التعليميّة تدريبات تُجبر المعلم على تحضير دروسه وفهم ما يتوجب عليه القيام به في قاعة الدّرس، وأنّ لا يُترك الأمر في يد المعلم فسحب، لأنّه حينها سيتجاوز الأمور التي لا يعرفها فيؤثر ذلك تأثيراً غير ذي نفع على المتعلمين ويحرمهم من إتقان النطق ولاسيما في مراحل التعلم الأولى، وبلغت نسبة محايد 19.4%وهي أيضاً نسبة تدّل على عدم الوعي والخبرة اللغويّة بهذا الجانب.

الشكل *18*

4.5.2.4 لا يُوظّف النّبر في التمييز بين كلمتين متشابهتين في الشكل والنّطق

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 59.9بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (19) وهي نسبة متوسطة رأت أن النّبر يحمل قيمة دلاليّة يميّز من خلالها بين معنى كلمتين متشابهتين في النّطق والشكل، وهذا يعني أن هذه الفئة من المعلمين تدرك أن النّبر في العربية ليس ذو ملمح تمييزي وبالتالي لا يمكن استخدامه كعنصر يفرز قيمة دلاليّة على مستوى نبر الكلمة المفردة، أما نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت 16.6% بين غير موافق وغير موافق بشدّة، كما بلغت نسبة محايد 23.6%، و بمجمل 40.2% إمّا رفضوا الموافقة علة هذا البند أو امتنعوا عن الإجابة، وتدّل هذه النّسبة على انخفاض الخبرة اللغويّة في معرفة وظائف النّبر، فترى هذه الفئة ولاسيما غير الموافقة أنّ النّبر يحمل قيمة دلاليّة على مستوى نبر الكلمة المفردة، وهذا أمر غير مقبول في اللغة العربيّة، وإذا افترضنا أنّ هذه الفئة من المعلمين تستخدم النّبر كملمح تمييزي في أثناء التدريس وهو أمر يحدث بالفعل وقد عرضنا له في الجانب النظري بالتفصيل، فإن ذلك يرهق المتعلم ويجعله يكتسب معلومات مغلوطة، وربّما يرجع سبب ذلك الفهم المغلوط عن وظائف النّبر في العربيّة إلى بعض الأبحاث والنظريات الموضوعة في هذا المضمار والتي تعتقد أن النّبر في العربية يماثل النّبر في

اللغة الإنكليزية حيث تتغير معاني الكلمات بفعل تغير موضع النّبر، ولابُدّ من وضع حلول لهذا الفهم المغلوط تتجلى في العودة إلى كتب اللغة العربيّة القديمة والحديثة التي شرحت ووضحت معنى مفهوم النّبر وحدود وظائفه، ولاسيما الكتب الحديثة التي قالت أنّ النبر لا يُعد فونيماً يُفرق بين المعاني، وعدم ترك الحريّة الكاملة للمعلم في تطبيق ما يشاء تطبيقه دون الرجوع إلى مرجعيّة علميّة تؤيد ما يمارسه في أثناء التعليم،وأن يكون الدور الأكبر للمنهاج التعليميّة وأن تعطي هذا الجانب حقه في التطبيقات ليهتدي إليها المعلم، ويمتنع عن الممارسات التدريسيّة الخاطئة.

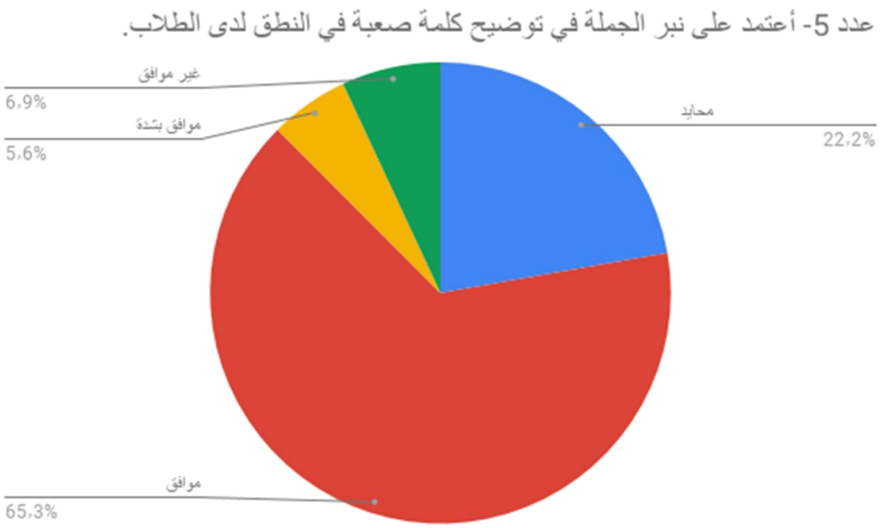


الشكل 19

4.5.2.5 أعتمد على نبر الجملة في توضيح كلمة صعبة في النطق لدى الطلاب

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 70.9% بين موافق وموافق بشدة، كما هو موضح في الشكل (20)، وهي نسبّة جيدة تؤكدّ أهميّة نبر الجملة في مساعدة المعلم على ضبط نطق الطلاب بشكل جيد، الأمر الذي يجعله عنصراً أساسيّا في تعليم اللغة ولاسيما في المراحل المبتدئة والمتوسطة، أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت 6.9% وهي نسبة قليلة، ورغم قلتها إلاّ أنّها تشير إلى رفض هذه الفئة لاستخدام نبر الجملة في أثناء التعليم، وربّما يعود سبب ذلك إلى رؤيتهم عدم أهميّة ذلك في التعليم، أو لعدم خبرتهم واطلاعهم على

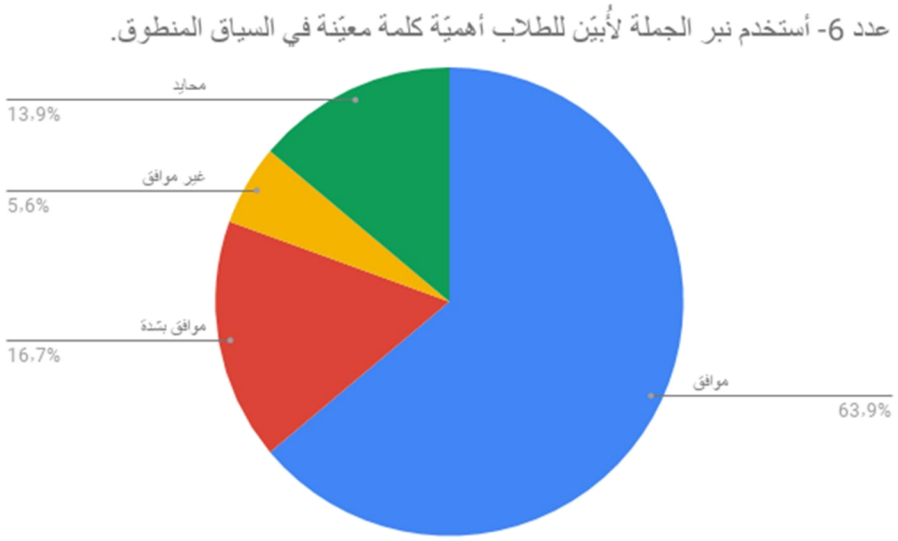
أهميّة نبر الجملة في توجيه انتباه الطلاب لكلمة قد تكون صعبة في النطق وتدريبهم عليها. وبلغت نسبة محايد 22.2% وهي نسبة تشير إلى عدم استخدامهم لنبر الجملة في أثناء التعليم، وبنسبة 29.1% بين معترض ومحايد، تتشكل فئة غير قليلة لا تستخدم هذا العنصر في التعليم، وينتج من ذلك ضعف لغوي وتطبيقي عام بين عناصر هذه الفئة.



الشكل *20*

4.5.2.6 أستخدم نبر الجملة لأُبيّن للطلاب أهميّة كلمة معيّنة في السياق المنطوق.

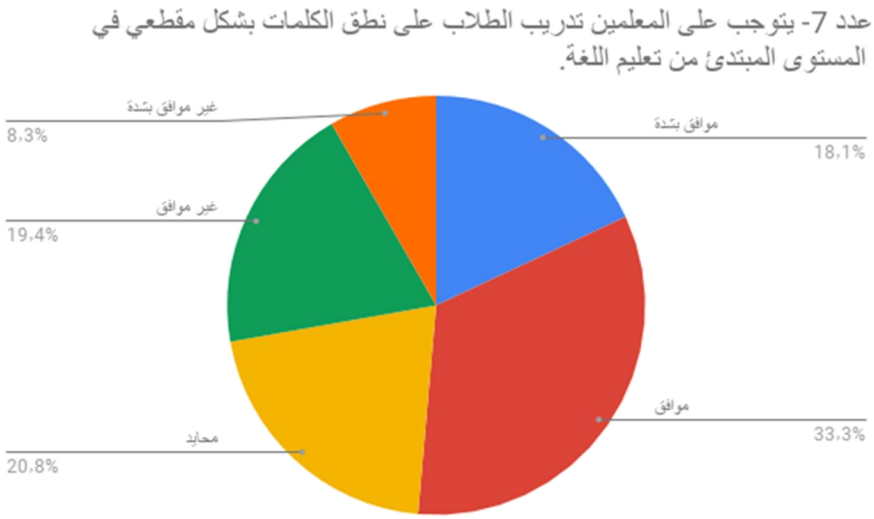
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 80.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (21)، وهي نسبة مرتفعة تدّل على وعي وخبرة لغوية، وتؤكّد أهميّة نبر الجملة في التطبيق اللغوي، أمّا نسبة غير الموافقين فبلغت 5.6%، وتشير إلى رفضهم لهذا البند وعدم تطبيقهم لنبر الجملة في أثناء التدريس، وهي نسبة قليلة جداً، أما نسبة محايد فبلغت 13.9%، و بلغت نسبة 19.5% بين محايد وغير موافق، وهذه الفئة لاتُعنى بتطبيقات نبر الجملة .



الشكل *21*

4.5.2.7 يتوجب على المعلمين تدريب الطلاب على نطق الكلمات بشكل مقطعي في المستوى المبتدئ من تعليم اللغة

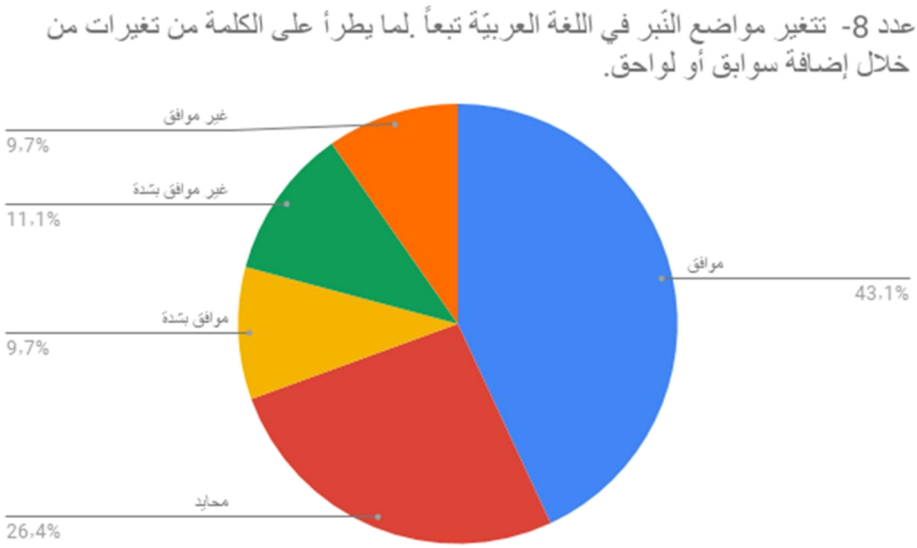
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 51.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(22)،وهي نسبة غير كافيّة، لكنها تعطينا صورة جليّة عن واقع تعليم اللغة العربيّة في تركيا، ورغم ذلك فإن هذه الفئة من المعلمين تتمتع بوعي دقيق تجاه وظائف المقطع الصوتي والنّبر وفي عملية تعليم اللغة، أما نسبة غير الموافقين فبلغت 27.7%،وتشير هذه النسبّة إلى انخفاض الوعي بأهميّة ودور المقطع الصوتي في إتقان متعلم اللغة للنطق الصحيح مع الفهم الدقيق لما ينطقه من أصوات، إضافة لذلك فإن المقطع الصوتي هو نواة النّبر والحامل الأساسي له، وبلغت نسبة محايد 20.5%، وبمجمل نسبة 48.5% من المعلمين يتضح لنا عدم اهتمامهم بالجانب الصوتي المقطعي، وينتج من ذلك انعكاس سلبي على الطلاب،و تتعارض نتائج هذا البند مع نتائج البنود (1، 2، 3) في المحور الثاني، والتي كانت نسبة الموافقة فيها عالية.



الشكل 22

4.5.2.8 تتغير مواضع النّبر في اللغة العربيّة تبعاً لما يطرأ على الكلمة من تغيرات من خلال إضافة سوابق أو لواحق

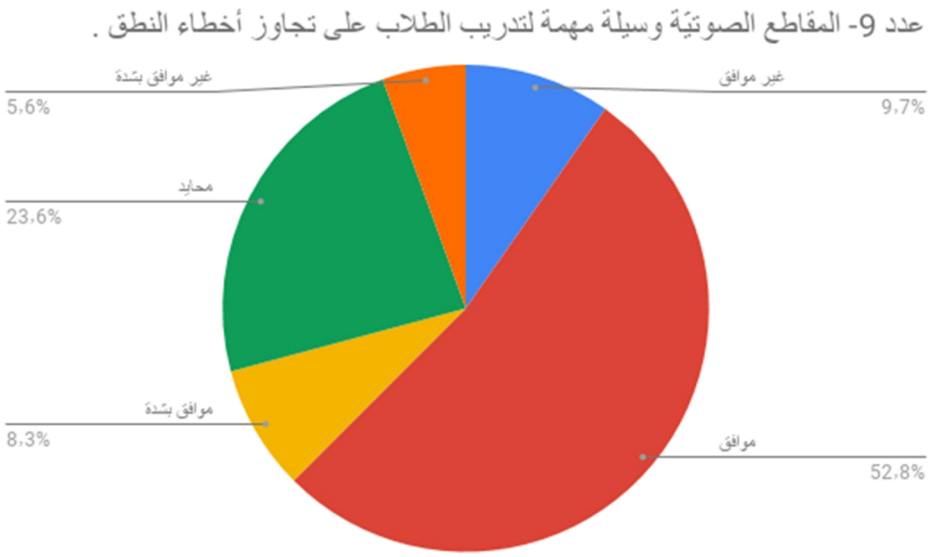
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند52.8% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (23)، وهي نسبة متوسطة وغير كافية، لكنها تعكس خبرة ودراية هذه الفئة بمواضع النّبر وشروط انتقالها أمّا غير الموافقين على هذا البند فبلغت نسبتهم 20.8% بين غير موافق وموافق بشدّة، وتشير هذه النسبّة إلى أنّ هذه الفئة من المعلمين ليس لديهم أي خبرة لغويّة بقواعد النّبر ومواضعه وأسباب انتقاله، أمّا نسبة محايد فبلغت 26.4% وهي نسبة تشير أيضا إلى عدم الخبرة اللغويّة، وبمجمل نسبة 47.2% بين غير موافق ومحايد تظهر لنا نسبة تقارب نصف أفراد العينة لا تملك الخبرة اللغوية بأبسط قواعد النّبر، وهو أمر يشكل نتيجة مؤسفة وغير مُرضية عن واقع خبرة المعلمين بهذا الجانب، وبالتأكيد فإن ممارسة هؤلاء لمهنة التدريس دون رصيد لغوي ومعرفي بأبسط القضايا اللغويّة ينتج عنه بالضرورة أخطاء لغويّة أكبر من ذلك بكثير.



الشكل 23

4.5.2.9 المقاطع الصوتيّة وسيلة مهمة لتدريب الطلاب على تجاوز أخطاء النطق

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 61.1% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (24)، وتدّل هذه النتيجة على أهميّة المقاطع الصوتيّة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، حيث تُمكن المتعلمين من جودة النطق، وبلغت نسبة غير الموافقين على هذا البند15.3% بين غير موافق وغير موافق بشدّة، وهي الفئة التي لا ترى أيّة أهميّة للمقاطع الصوتية في تدريب الطلاب على النّطق وتجاوز الأخطاء، وبالتأكيد فإن هذه الفئة من المعلمين لا يعتمدون على المقاطع الصوتية في التعليم وبالتالي لا يقومون بتوظيف النبر في الكلام، وذلك بسبب الارتباط الوثيق بين النّبر والمقطع الصوتي، فالاستغناء عن أحدهما هو استغناء عن الآخر بلا شك، أمّا نسبة محايد فبلغت 23.6%.



الشكل *24*

4.5.2.10 تنمية الذائقة الموسيقيّة اللغويّة لا تتم بمعزل عن ضوابط النّبر والتّنغيم

بلغت نسبة الموافق على هذا البند 93.1% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (25)، وهي نسبة مرتفعة جداً، تدّل على أهميّة النّبر والتّنغيم في المنظومة الموسيقية للغة العربيّة، والتي تُسهم في تنمية ذائقة الطلاب تجاه اللغة وتوثق صلتهم بها، أما نسبة غير الموافقين فبلغت 4.1% في نسبة تكاد لا تُذكر، ونسبة محايد بلغت 5.6%، ورغم قلّة النسبتين محايد وغير موافق إلاّ أنها تدل على بعض المعلمين الذين لا يملكون الأدوات الازمة التي تؤهلهم لممارسة مهنة التدريس.

الشكل 25

4.5.2.11 يُعوّض التّنغيم المقولات اللغويّة المحذوفة (مثل أداة الشرط، أداة النداء، أداة الاستفهام ...) مما يُسهل عملية الفهم عند الطلاب

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 59.7% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(26)، وهي نسبة متوسطة، لكنها تشير إلى عدد لابأس به من المعلمين الذين يمتلكون الخبرة اللغويّة الازمة التي تؤهلهم لممارسة مهنة التدريس، أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت 12.5% وهي نسبة تُمثل فئة من المعلمين الذين يفتقدون الخبرة اللغويّة بوظائف التّنغيم وعلاقته بغيره من علوم اللغة، وبلغت نسبة محايد 27.8%، وبمجمل نسبة 3.40% بين غير موافق ومحايد، وهذا يستدعي إعادة النّظر في الخبرة اللغويّة لمعلمي اللغة العربيّة في تركيا، تدّل على عدم قبولهم بقاعدة لغوية ورفضها، وهو أمر يثير الاستغراب، ويدّل على كفاية لغويّة شبه معدومة عند هذه الفئة، لأنّ هذا البند لا يتعلق بالتنغيم فحسب وإنّما يتعلق بقضايا لغوية مهمة في اللغة وفي العمليّة التعليميّة.

الشكل 26

4.5.2.12 يكون التّنغيم أحياناً القرينة الوحيدة في السياق التي تدّل على المعنى وتوجه الإعراب لذلك فهو عنصر أساسي في المستوى المتقدم من تعليم اللغة

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 54.2% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(27)، وتدّل على خبرة هذه الفئة بدور التّنغيم في السياق اللغوي المنطوق أمّا نسبة غير الموافقين فبلغت 16.7%، وهي نسبة تشير إلى ضعف لغوي يتوجب وضع حلول له من قِبل القائمين على أدارة وتوجيه وتوظيف المعلمين، وبلغت نسبة محايد 29.2%، وهي نسبة كبيرة لا تعرف شيئاً حول وظائف التّنغيم، وبمجمل نسبة 46.9% بين محايد وغير موافق، وهنا لابُدّ من القول بأن واقع تعليم اللغة العربية التي تقوم هذه الفئة بتدريسها واقع غير مُرضٍ، مما يتطلب البحث عن حلول تعالج هذه المشكلة اللغويّة مثل: إقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين المبتدئين، تهتم بالجانب اللغوي عامة والصوتي خاصة، بهدف تمكين المعلمين من أداء واجبهم التدريسي بشكل جيد.

الشكل 27

4.5.2.13 أستخدم التّنغيم لتدريب الطلاب على التّمييز بين معاني الأساليب البلاغيّة في السياق المنطوق

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 47.3% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(28)، وهي نسبة منخفضة وغير كافية في ميدان تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتدّل على قلّة استخدام التنغيم للتمييز بين معاني الأساليب البلاغيّة، ولعل هذه الوظيفة من أكثر وظائف التّنغيم لمتعلم اللغة، أمّا نسبة غير موافق فبلغت 31.9%، وتُمثل الفئة التي لا تستخدم التنغيم في التمييز بين معاني الأساليب البلاغيّة في أثناء ممارساتهم التدريسية، وبلغت نسبة محايد 20.8%، وبمجمل نسبة 52.7% بين غير موافق ومحايد، وتشير هذه النسبة إلى تدني مستوى تطبيق التّنغيم عند هذه الفئة من المعلمين، وربما يعود السبب إلى عدم إطلاع المعلمين على دور التّنغيم في اللغة العربيّة، أو لأنّهم يعتقدون أنّه جانب صوتي لا علاقة له بوظائف لغويّة أُخرى، وتقيد المعلم بما تمليه عليه المناهج التعليميّة والتي رأى فيها المعلمون قصورا في توظيف النّبر والتّنغيم ضمن دروسها وتطبيقاتها.

الشكل 28

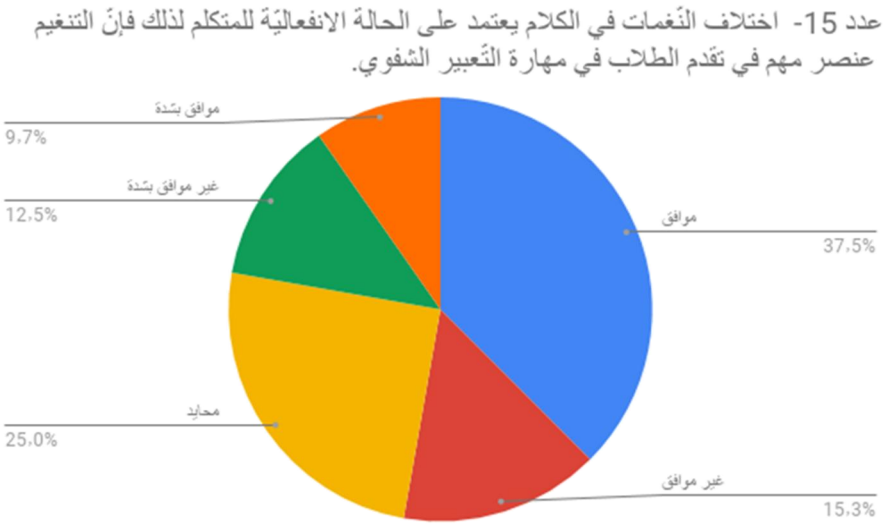
4.5.2.14 أوظف التّنغيم لأُبيّن للطلاب الفرق بين أسلوبي الخبر والاستفهام

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 48.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (29)، تُبين هذه النتيجة انخفاض نسبة المعلمين الذين يوظفون التنغيم للتفريق بين أسلوب الاستفهام وأسلوب الخبر، وبلغت نسبة غير الموافقين على هذا البند36.1%، وهي فئة المعلمين الذين لا يوافقون على توظيف التنغيم في أثناء التدريس، أمّا نسبة محايد فبلغت 15.3%، وبمجمل نسبة 51.4% بين محايد وغير موافق يتبيّن لنا انخفاض التطبيقات اللغوية للتنغيم في أثناء الممارسات التدريسية، وهو أمر يمثل مشكلة في الخبرة اللغويّة والتّطبيقية لهذه الفئة.

الشكل 29

4.5.2.15 اختلاف النّغمات في الكلام يعتمد على الحالة الانفعاليّة للمتكلم لذلك فإنّ التنغيم عنصر مهم في تقدم الطلاب في مهارة التّعبير الشفوي

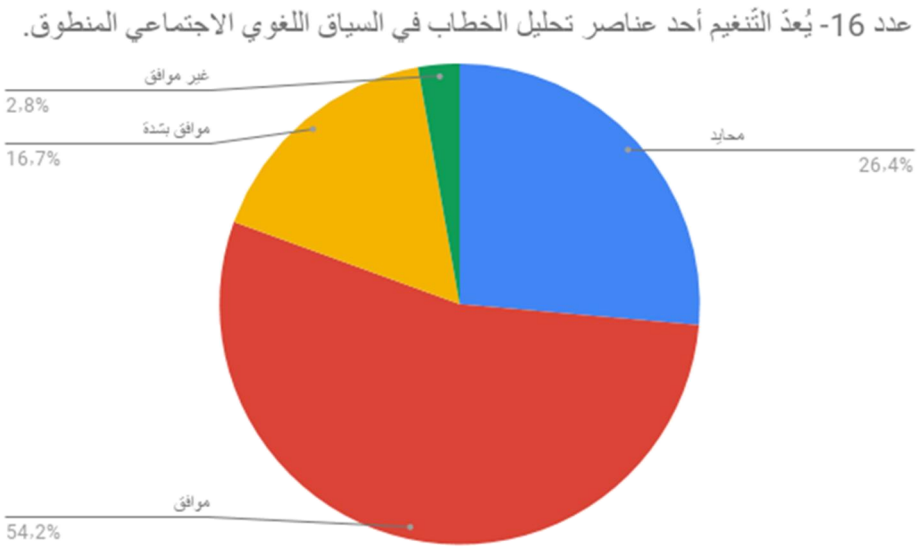
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 47.2% بين موافق وموافق بشدة، كما هو موضح في الشكل (30)، وهي الفئة التي ترى أن الحالة الانفعاليّة للمتكلم والتي بسببها يحدث تنوع في النغمات في أثناء الكلام تُمكن الطلاب من التعبير عن ذواتهم ومعايشتهم للحدث اللغوي سبب في تقدمهم في التعبير الشفوي، إذ إن استخدام اللغة بوتيرة أدائية واحدة تحول أداء الطالب في الإنتاج اللغوي إلى أداء مقولب جامد، أمّا نسبة المعترضين فبلغت 27.8% بين غير موافق وغير موافق بشدّة، وهي الفئة التي رأت ربما العكس من ذلك، فرأت أنّ التنغيم يشكل عائقاً أمام تقدم الطلاب في مهارة التعبير الشفوي، وهذا يدّل على عدم العلم بأهميّة التنغيم في الكلام ودوره في تعليم اللغة، وبلغت نسبة محايد 25%، وبمجمل نسبة 52.8% بين محايد وغير موافق، وهي نسبة مرتفعة تطغى على نسبة من يدركون أهميّة التنغيم في اللغة وتعليمها، وربما يعود السبب في ذلك إلى أنّ هذه الفئة لم تتلقَ المعلومات الكافيّة حول التنغيم وأسسه ووظائفه في مرحلة الدّراسة الجامعيّة، أو أنهم من غير ذوي الاختصاص في علوم العربيّة



الشكل *30*

4.5.2.16 يُعدّ التّنغيم أحد عناصر تحليل الخطاب في السياق اللغوي الاجتماعي المنطوق

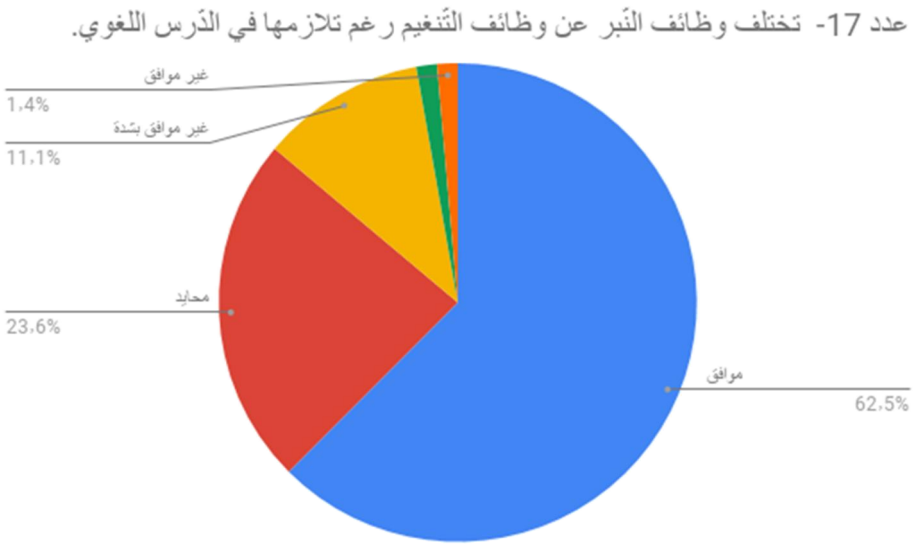
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 70.9% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(31)، وهي نسبة عاليّة تدّل على أهميّة التّنغيم في تعليم اللغة، حيث يشكل عنصراً مهماً في تحليل الخطاب المنطوق في السياق الاجتماعي لاستخدام اللغة بشكل تواصلي، وهو الأمر الذي يتوجب على معلم اللغة أن يكون على علم ودراية به، ليُمكن الطلاب من الأداء اللغوي الذي يحقق التواصل بينهم وبين أبناء اللغة دون حدوث فهم خاطئ، أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت 2.8% وهي نسبة ضئيلة جداً، وبلغت نسبة محايد 26.4%، وبمجمل نسبة 29.2% بين محايد وغير موافق، وهي نسبة لا تملك الوعي اللغوي الكافي بوظائف التنغيم، ويستلزم ذلك الاطلاع منهم على الكتب التي تُعنى بتحليل الخطاب وعلاقته بتعليم اللغة، ليتمكنوا من أداء مهمتهم التدريسية على أكمل وجه.



الشكل *31*

4.5.2.17 تختلف وظائف النّبر عن وظائف التّنغيم رغم تلازمها في الدّرس اللغوي.

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 9.63% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(32)، وتدّل هذه النسبة على خبرة لغويّة جيدة لهذه الفئة من المعلمين، فالنبر شديد الارتباط بالتّنغيم فلا يحدث التنغيم أو النبر بمعزل عن بعضهما، أمّا نسبة غير الموافقين فبلغت 12.5% بين غير موافق بشدّة وغير موافق، إذا ترفض ما جاء به هذا البند وربّما يكون السبب هو الاعتقاد بأن النبر والتنغيم يؤديان وظائف متشابهة في السلسلة الكلاميّة المنطوقة، وبلغت نسبة محايد 23.6% ، وهو أمر يستدعى ضرورة الاهتمام بهذا الجانب في برامج تأهيل وتدريب المعلمين وخاصة في برامج ماجستير تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.



الشكل 32

4.5.2.18 يواجه معلمو اللغة صعوبات في توظيف التّنغيم و النّبر في المهارات اللغوية.

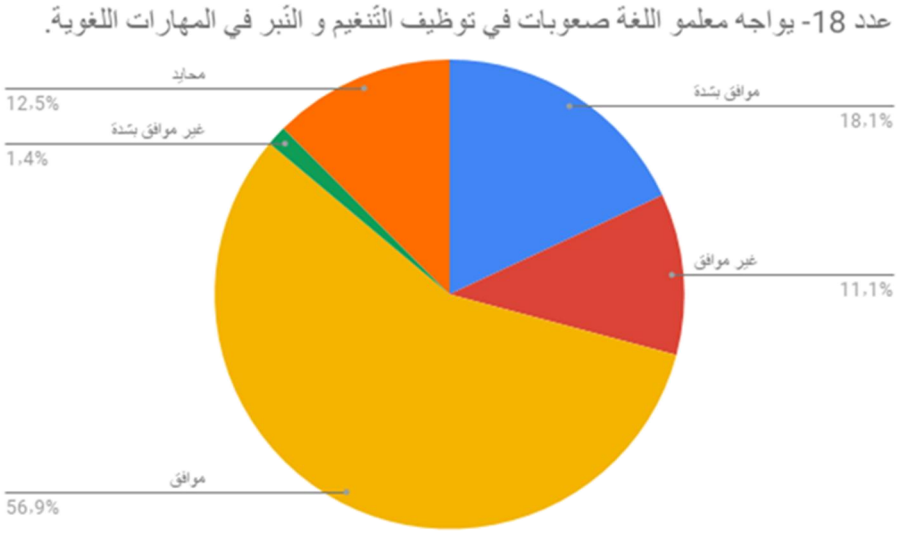
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند75% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (33)، وتدّل هذه النسبة على وجود مشاكل فعليّة يعاني منها المعلمون في كيفية توظيف النّبر والتّنغيم في أثناء ممارستهم التدريسيّة؛ ولاسيما في المهارات اللغوية، ويعود ذلك لأسباب هي:

1- عدم الاهتمام الكافي بمسألة النبر والتنغيم في المناهج التعليميّة، مما يجعل المهمة مُلقاة على المعلم، وهذا يشكل عبئاً عليه لأنّه مطالب بتنفيذ مقررات المناهج وذلك محصور بزمن معيّن يقيّد حريته في توظيف ما يراه ملائماً لتطوير المهارات اللغويّة من خلال توظيف النّبر والتّنغيم في الدروس.

2- رُبّما يفتقد المعلم إلى المعلومات اللغويّة في هذا المجال والتي تُمكّنه من توظيف النّبر والتّنغيم في المهارات اللغويّة، الأمر الذي يجعله يتجاوزهما.

3- إنّ الاهتمام بالطرق والأساليب والمداخل أصبح يطغى على المضمون اللغويّ، وهنا تتحول مهمة المعلم إلى مهمة تنفيذية تقيده بطرق وأساليب معيّنة، وتجعله يبتعد عن تطوير الجانب اللغوي لديه.

أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت 12.5% بين غير موافق وغير موافق بشدّة، وهي الفئة التي لا تواجه صعوبات في توظيف النّبر والتّنغيم في المهارات اللغويّة، ويبدو أنّ هذه الفئة متمكنة لغوياً وتطبيقيّاً من ممارسة عملها، وبلغت نسبة محايد 12.5% وهذه الفئة ربما تواجه بعض الصعوبات في ذلك لكنها تتمكن من توظيف النبر والتنغيم بنسبة محدودة في المهارات اللغوية أو تركز ذلك في مهارة معيّنة.



الشكل 33

4.5.3 المحور الثالث: الممارسة التطبيقية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تدريس النّبر والتّنغيم وفقاً لنظريات التعليم

4.5.3.1 التزام المعلم بمراعاة النّبر والتّنغيم أثناء حديثه مع الطلاب في قاعة الدّرس أمرٌ ضروري

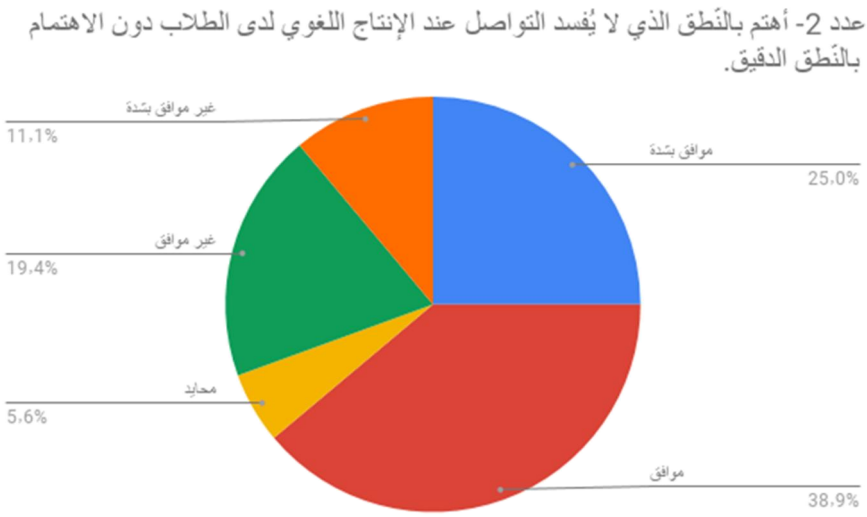
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 84.7% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(34)، وتدّل هذه النسبة على أهميّة دور المعلم في العمليّة التعليميّة، وأهميّة التزامه بمعايير النّبر والتّنغيم في أثناء حديثه مع الطلاب، لأنّه المثال الذي يُقتدى به في الأداء الصوتي واللغوي، وإذا لم تتوفر فيه هذه الصفات فإن ذلك ينعكس على أداء الطلاب لأنه

مصدر المعرفة الأول عندهم،وبلغت نسبة غير الموافقين على هذا البند 9.7%وهي الفئة التي ترى أنّ التزام المعلم بالنّبر والتّنغيم في أثناء التدريس أمر غير ضروري، أمّا نسبة محايد فبلغت 5.6%.

الشكل 34

4.5.3.2 أهتم بالنّطق الذي لا يُفسد التواصل عند الإنتاج اللغوي لدى الطلاب دون الاهتمام بالنّطق الدقيق

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 63.9% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل (35)، وتدّل هذه النسبة أنّ هذه الفئة من المعلمين تهتم بالتواصل اللغوي المفهوم دون العناية بالنّطق الدقيق، وهذا يتعارض مع البند السابق ومع كثير من البنود التي أكدّ المعلمون من خلالها على أهميّة النّبر والتّنغيم في كفاية المتعلم وفي جودة نطقه وفهمه، ويشير هذا التخبط في الرأي أن مفهوم النّبر والتّنغيم لم يتبلور عند هذه الفئة من المعلمين، والتي رُبّما تعدّهما من العناصر التي تتم بها عمليّة التواصل بمعزل عنهما، والعناصر التي تجّود أداء ونطق المتعلم فحسب، إلاّ أنهما من أساسيات أيّة جملة لغويّة صحيحة وأحد عناصر الأداء اللغوي التواصلي، وبلغت نسبة غير الموافقين على هذا البند،30.5%، بين غير موافق وغير موافق بشدّة، أمّا نسبة محايد فبلغت 5.6%.



الشكل 35

4.5.3.3 أعتمد على طرق وأساليب تعليميّة متولدة عن نظريات التعليم في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم المناسبين.

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 86.1% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(36)، وهي نسبة تدّل على أنّ هذه الفئة من المعلمين تعتمد على مبادئ نظريات التعليم في تطبيقاتها، وهو أمر لابُدّ منه في العمليّة التعليميّة لتتم عملية تعليمها في البداية على طرق وأساليب تُسهل عملية التعلم عند الطلاب و تجذبهم إلى العناصر الصوتيّة التطريزيّة لينسجموا معها وتكون بعد ذلك سمة أصيلة في إنتاجهم اللغوي المنطوق، وهذه النسبة تدّل على أهميّة نظريات التعليم في العملية التعليمية، كما تشير إلى وعي وخبرة المعلمين بهذا الجانب، أمّا نسبة المعترضين على هذا البند فبلغت 1.4% ، وهي نسبة قليلة جداً، وبلغت نسبة محايد 12.5%.

الشكل 36

4.5.3.4 أُدرّب الطلاب على النّبر والتّنغيم معتمداً على مواقف طبيعيّة.

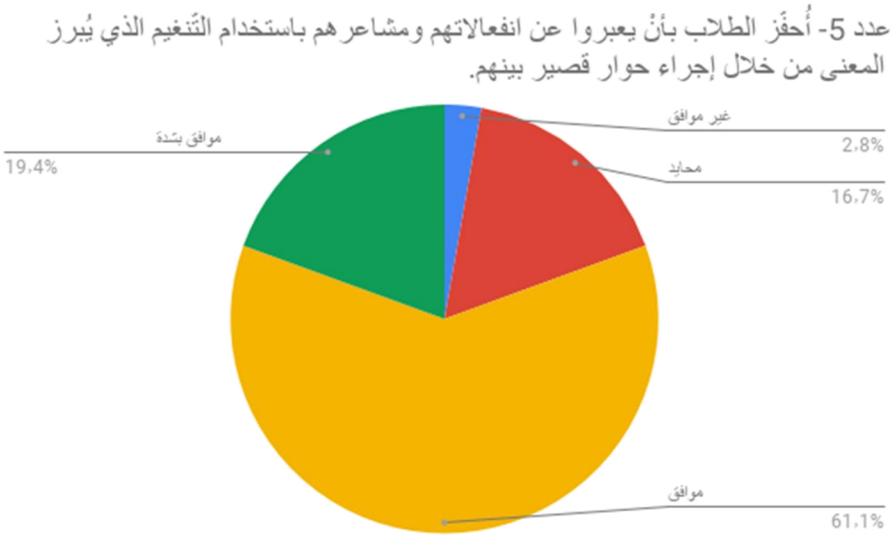
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 58.4%بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(37)، وهي نسبة متوسطة لكنّها تشير إلى خبرة هذه الفئة من المعلمين في تدريس النّبر والتّنغيم، حيث يتمّ ذلك من خلال مواقف طبيعيّة مثل طرح بعض الأسئلة على الطلاب بطريقة عفويّة، تتضمن التّنغيم الذي يُبرز المعنى ويُفهم منه المعنى المراد، أو إجراء حوارات قصيرة أو غير ذلك من الأساليب التي تعطي الطلاب جواً من الراحة و التشويّق من أجل التركيز والاهتمام بطريقة أداء الكلام، أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند فبلغت 25% بين غير موافق وموافق بشدّة، وبلغت نسبة محايد 16.7% وبمجمل نسبة 41.7% بين غير موافق ومحايد، وتشير هذه النسبة إلى رفض هذه الفئة من المعلمين الاعتماد على المواقف الطبيعيّة في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم، رغم أنّ المواقف الطبيعيّة هي الأقلّ جهداً على المعلّم والطلاب، لكنّها تتطلب معلماً مبدعاً متمرساً في الجانبين اللغوي والتطبيقي، لذلك رُبّما كان سبب رفض هذه الفئة الاعتماد على المواقف الطبيعيّة هو خشيّة المعلميّن من عدم ضبط الصف في أثناء الأسئلة أو الحوارات، أو تجنباً لأخطاء قد يقع فيها المعلم ويصعُب تلافيها فيما بعد، ومن أجل ذلك لابُدّ من القيام

بدورات تدريبّة للمعلمين تزودهم بالطرق والأساليب والوسائل المعرفيّة التي تُمكّنهم من إدارة الصف في أثناء استخدامهم للمواقف الطبيعيّة، ومتى يلجأ المعلم إليها، وماهي النتائج المتوقعة منها على تحصيل الطلاب في الإنتاج اللغوي المتضمن النّبر والتّنغيم.

الشكل 37

4.5.3.5 أُحفّز الطلاب بأنْ يعبروا عن انفعالاتهم ومشاعرهم باستخدام التّنغيم الذي يُبرز المعنى من خلال إجراء حوار قصير بينهم

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 80.5% بين موافق وموافق بشدة، كما هو موضح في الشكل(38)، وهي نسبة مرتفعة تدّل على أهميّة دور المعلّم في توجيه طلابّه بأن تكون لغتهم معبرة عن مشاعرهم ورغباتهم و.. ويكون ذلك من خلال اعتماد طريقة الحوار مع بعضهم البعض وبإشراف المعلّم، فهذه الطريقة تُمكّن الطلاب من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتجعلهم باستخدام اللغة في سياقها التواصلي، ويلعب التّنغيم دورا كبيرا في مساعدة المتعلّم عن الإفصاح عن ذاته، أما نسبة غير موافق ومحايد فبلغت 19.5%، وهي الفئة التي لا ترى أن إجراء حوارات بين الطلاب هو أمر يُجدي نفعاً في تدريبهم على استخدام التّنغيم، وربّما يرجع ذلك إلى استخدامهم لطرق وأساليب أُخرى يجدون أنّها أكثر نفعاً من هذه الطريقة.



الشكل 38

4.5.3.6 الاعتماد على طرق تعلّم جماعيّة يُسهم في تطوير مستوى الطلاب في أداء التّنغيم بفاعليّة أكثر

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 73.6% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(39)، وتدل هذه النسبة على أهميّة طرق التعلّم الجماعيّة في تطوير أداء الطلاب وفي مساعدة المعلّم على تمكينهم من التّنغيم بطريقة سهلة وممتعة بعيداً عن التعقيد، وبلغت نسبة غير موافق ومحايد 26.4%، وهي الفئة التي لا ترى أنّ طرق التعلم الجماعية ذات فاعليّة في تدريب الطلاب على أداء التّنغيم.

الشكل 39

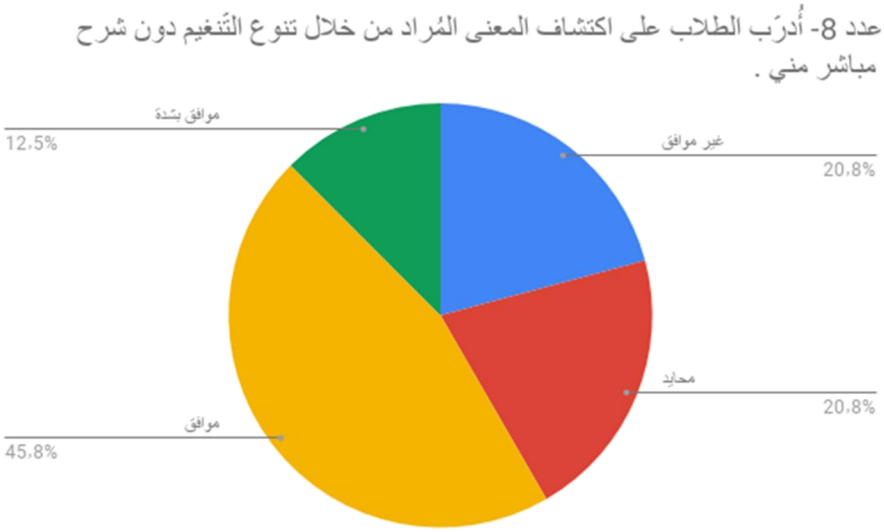
4.5.3.7 أسلوب القصص والحكايات وسيلة مهمة يمكن أن يُقدّم بها النّبر والتّنغيم لجذب انتباه الطلاب ولا سيما في مهارتي الاستماع والقراءة

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 87.5% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(40)، وتدّل هذه النسبة المرتفعة على أن هذه الفئة من المعلمين ترى أن أسلوب القصص والحكايات أسلوب ذي نفع في تطوير أداء الطلاب في التّنغيم وخاصة في مهارتي الاستماع والقراءة، لأنّ الاستماع يُمكن الطلاب من إدراك النّبر الذي يقع على الكلمات والتّنغيم المصاحب للجمل، وبالتالي يحاولون أن يطبقوا في حديثهم وقراءتهم ما سمعوه بشكل جيد، لذلك ينبغي أن تكون قراءة المعلم متضمنة النّبر والتّنغيم حتى تتحقق الفائدة المرجوة للطلاب، أمّا نسبة غير موافق ومحايد فبلغت 12.5%، وهي نسبة قليلة، وربّما ترى هذه الفئة من المعلمين أنّ ثمة أساليب أفضل من ذلك يمكنهم من خلالها تدريب الطلاب على أداء التنغيم والنّبر.

الشكل *40*

4.5.3.8 أُدرّب الطلاب على اكتشاف المعنى المُراد من خلال تنوع التّنغيم دون شرح مباشر مني

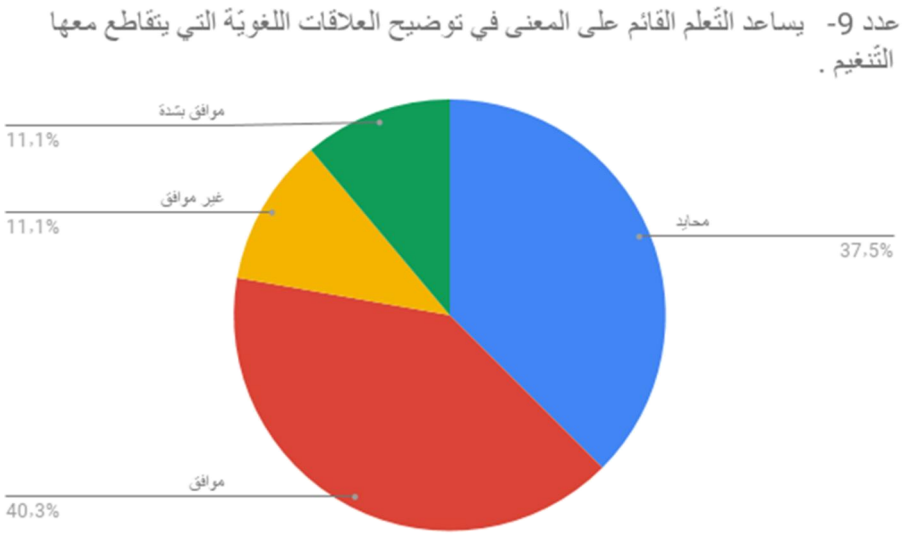
بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 58.3% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(41)، وهي نسبة تشير إلى أنّ هذه الفئة من المعلمين لديها الخبرة التّطبيقيّة الجيدة، إذ لا تلجأ إلى الشرح وتعقيد المسائل على الطلاب، فخبرة المعلم اللغويّة والتّطبيقيّة تحلّ محل الشرح، ،وإن لجأ إلى الشرح فلا يكون بشكل مباشر، فإعطاء الطلاب حيزاً يكتشف من خلاله المعنى أمر مهم، بل ضروري في بناءه المعرفيّ اللغويّ، لأنّه يتعلّم من خلال تطور خبرته اللغويّة والمعرفيّة مما يجعل كلّ ما يتعلمه قابلاً للاسترداد بسهولة،أمّا نسبة غير موافق ومحايد فبلغت 41.3%، وهي الفئة التي تقوم بالشرح والتّفسير، وتُملي على الطلاب ما تراه مناسباً له، فتقيد دور الطالب في حريّة الاكتشاف والابداع.



الشكل *41*

4.5.3.9 يساعد التّعلم القائم على المعنى في توضيح العلاقات اللغويّة التي يتقاطع معها التّنغيم

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 51.4% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(42)، وتدّل هذه النسبة أنّ هذه الفئة من المعلمين تمتلك رصيداً معرفياً متميّزاً، إذ تُعنى هذه الفئة بتطبيق أسس نظريات التعليم في أثناء ممارساتها التدريسيّة، فالتّعلم القائم على المعنى أحد أهم النظريات المعرفيّة التي تؤكّد أهميّة الفهم والاكتشاف في التعليم والتعلم، والتّنغيم –كما بيّنا في الجانب النّظري من البحث– أحد أركان السياق اللغويّ العام، وهو قرينة تدل المعنى، ومن خلال التعلم القائم على المعنى يستطيع المتعلّم أنْ يفهم بسهولة بعض القضايا اللغويّة التي يكون التّنغيم فيها عنصراً فاعلاً وموضحاً لدلالة معينة في السياق، أو معنى أسلوب بلاغي معيّن أو غير ذلك، أمّا نسبة غير موافق ومحايد فبلغت 48.6% وهي نسبة كبيرة تدّل على ضعف لغوي وتطبيقيّ لدى هذه الفئة.



الشكل 42

4.5.3.10 المحاكاة وسيلة مهمة ليتعلم الطلاب الأداء الصوتي المناسب

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 76.% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(43)، وتدّل هذه النتيجة على أهميّة المحاكاة في تعلّم الطلاب الأداء الصوتي المتضمن النّبر والتّنغيم، ولاسيما في المستوى المبتدئ والمتوسط، و تدّل على أهميّة دور وخبرة المعلّم في ذلك، أمّا غير الموافقين على هذا البند فبلغت نسبتهم 16.7% وهي الفئة التي لا ترى أنّ المحاكاة وسيلة مناسبة في تعليم الأداء الصوتي، أمّا نسبة محايد فبلغت 6.9% .

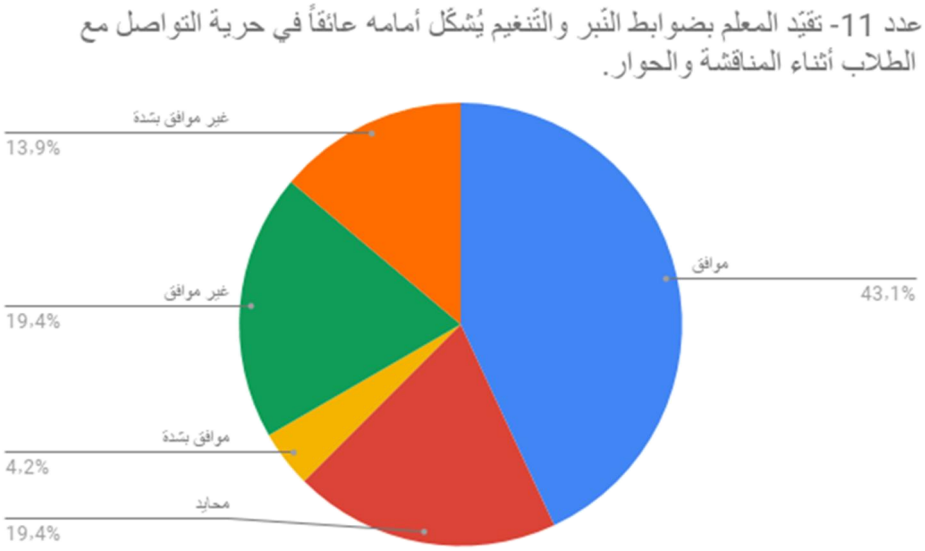
الشكل 43

4.5.3.11 تقيّد المعلم بضوابط النّبر والتّنغيم يُشكّل أمامه عائقاً في حرية التواصل مع الطلاب في أثناء المناقشة والحوار

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 47.3% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(44)، وتدّل هذه النسبة على أنّ هذه الفئة من المعلمين ترى أن التزام المعلّم بالنّبر والتّنغيم في أثناء المناقشة والحوار أمر يمنعه من التواصل بحرية مع الطلاب، وتتعارض نتائج هذا البند مع نتائج البنود(1، 5، 6) وقد كانت نتائجها مرتفعة، وهذا يدّل على تخبط وقلّة خبرة في الجانب التّطبيقي عند هذه الفئة، وربّما يكون سبب ذلك هو عدم المعرفة الدقيقة بقضايا النّبر والتّنغيم مما يجعل المعلم يخشى من ارتكاب أخطاء في أثناء الكلام، فيتجنب ذلك .

لذلك لابُدّ من تمكين المعلمين من الجانب اللغوي وذلك من خلال العودة إلى المصادر اللغويّة، وأيضاً من خلال إقامة دورات تدريبيّة تطبيقيّة بعيدة عن التنظير بهدف تطوير الجانب اللغوي لديهم، وتمكينهم من كيفيّة التّطبيق واختيار الطرق والأساليب والوسائل التي تساعدهم في أداء مهمتهم في أثناء التدريس بما يعود بالنفع على المتعلميّن.

أمّا نسبة غير الموافقين على هذا البند 33.3% وهي الفئة التي ترى أن النّبر والتّنغيم جزء من أي محتوى لغوي ولا يشكلان أيّ عائق في سبيل المعلّم في أثناء الحوار والمناقشة أمّا نسبة محايد فبلغت 19.4% وهي الفئة التي لم تحدد موقفها بشكل واضح.



الشكل *44*

4.5.3.12 عدم التزام المعلّم بالنّبر والتّنغيم في أثناء تدريسه لا يُقلل من خبرته اللغويّة والتدريسيّة

بلغت نسبة الموافقين على هذا البند 32% بين موافق وموافق بشدّة، كما هو موضح في الشكل(45)، وهي الفئة التي ترى أن عدم التزام المعلم بضوابط النّبر والتّنغيم في أثناء التدريس لا يقلل من خبرته اللغويّة والتطبيقيّة، وتتعارض نتيجة هذا البند مع نتيجة البند الأوّل من هذا المحور، وبلغت نسبة غير موافق وغير موافق بشدّة 51.4% وتدّل هذه النتيجة على أن هذه الفئة تعدّ النبر والتنغيم عنصران ضروريان في كفاية المعلم اللغويّة، لأنّهما جزء من أي محتوى لغوي ولا تخلو جملة واحدة منهما، لذلك لا يمكن الفصل بينهما وبين بقيّة أجزاء اللغة، إضافة لذلك فإن وظائفهما اللغويّة تفسر عدّة مسائل لغويّة تعود بالنّفع على فهم متعلم اللغة وعلى جودة أداءه. وبلغت نسبة محايد 16.7%.

عدد 12- عدم التزام المعلّم بالنّبر والتّنغيم في تدريسه لا يُقلل من خبرته اللغويّة والتدريسيّة .
موافق بشدة
2،8%
موافق
29،2%
غير موافق بشدة
29،2%
غير موافق
22،2%
محايد
16،7%

الشكل 45

5 نتائج البحث وتوصياته

5.1 نتائج البحث بناء على أسئلته

للإجابة على أسئلة البحث تمّ استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلّ مجال من المجالات، كما يوضح الجدول رقم (9).

المحور	المتوسط الحسابي	الانحـــــراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
المحور الأول	4.035	0.226	80.69	1	عالية
المحور الثاني	3.639	0.316	72.78	2	متوسطة
المحور الثالث	3.588	0.245	71.76	3	متوسطة

جدول 9

نتائج كافة المحاور

5.1.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل

والذي ينص على ما يأتي: ما درجة أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها وفي كفايّة المتعلّم من وجهة نظر معلمي اللغة العربيّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال(أ)، ويتضح من الجدول رقم(6) أنّ درجة استجابات المعلمين على فقرات المجال الأوّل تراوحت ما بين (4.458 - 3.597) وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين(0.502 - 1.096) ، وبدرجة استجابة عاليّة لثمان فقرات من المجال، واستجابة متوسطة لفقرتين منه، حيث تبين أنّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على (يُسهم النّبر والتّنغيم في تطوير المهارات اللغويّة للمتعلم) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.458) وبانحراف معياري (0.502) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على (يُعدّ النّبر والتّنغيم

أحـد عناصـر الكفايـة التّواصـليّة للمـتعلم) في المرتبـة الأخـيرة بمتوسـط حسـابي (3.597) وبانحراف معياري (1.096) وبدرجة متوسطة.

وهـذه النتيجـة تؤكّـد أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغـة العربيّة لغير النـاطقين بهـا وفي كفايـة متعلميها من غير أبناءها بحسب وجهة نظر معلمي اللغة العربيّة الذين طُبقت أداة البحث عليهم.

5.1.2 الإجابة عن سؤال البحث الثاني

وينص سؤال البحث الثاني على مـا يأتي: هل يمتلك معلمو اللغة العربيّة الخبرة اللغويّة في قضايا النّبر والتّنغيم ؟ وهل يقومون بتوظيف النّبر والتّنغيم في أثناء ممارساتهم التدريسيّة؟

وللإجابـة عـن هـذا السـؤال تم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للمجال(ب)، حيث يتضح من الجدول رقم(7) أنّ درجة استجابات المعلمين على فقرات المجـال الأوّل تراوحـت مـا بـين (4.319- 3.176) وبانحرافـات معياريّـة تراوحـت مـا بين(0.526-1.187) ، وبدرجة استجابة عاليّة لسبع فقرات من المجال، واستجابة متوسطة لإحدى عشرة فقرة من المجال ، حيث تبين أنّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على (المعرفة الكاملة بوظائف النّبر والتّنغيم في السياق اللغوي المنطوق جزء أساسي من الكفاية اللغوية لمعلـم اللغـة.) جـاءت في المرتبـة الأولى بمتوسـط حسـابي (4.319) وبانحـراف معيـاري (0.526) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (15) و التي تنص على (اختلاف النّغمات في الكلام يعتمد على الحالة الانفعاليّة للمتكلم لذلك فإنّ التنغيم عنصر مهم في تقـدم الطـلاب في مهـارة التّعبـير الشـفوي) في المرتبـة الأخـيرة بمتوسـط حسـابي (3.176) وبانحراف معياري (1.187) وبدرجة متوسطة.

وهذه النتيجة تدّل على درجة خبرة لغويّة متوسطة لدى معلمي اللغة العربيّة الذين طُبقت عليهم أداة البحث، كما تدّل على درجة ممارسة لغويّة متوسطة في أثناء التدريس.

5.1.3 الإجابة على سؤال البحث الثالث

وينص سؤال البحث الثالث على ما يأتي: ما درجة الكفاية الأدائيّة لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في تدريس النّبر والتّنغيم وفق معطيات نظريات التّعليم وتطبيقاتها؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال(ب)، حيث يتضح من الجدول رقم(8) أنّ درجة استجابات المعلمين على فقرات المجال الأوّل تراوحت ما بين (4.069- 2.542) وبانحرافات معياريّة تراوحت ما بين(0.877- 1.266)، وبدرجة استجابة عاليّة لست فقرات من المجال، واستجابة متوسطة لخمس فقرات من المجال، واستجابة منخفضة لفقرة واحدة من المجال، حيث تبين أنّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على (التزام المعلم بمراعاة النّبر والتّنغيم أثناء حديثه مع الطلاب في قاعة الدّرس أمرٌ ضروري) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.069) وبانحراف معياري (0.877) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (12) و التي تنص على (عدم التزام المعلّم بالنّبر والتّنغيم في تدريسه لا يُقلل من خبرته اللغويّة والتدريسيّة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.542) وبانحراف معياري (1.266) وبدرجة منخفضة. وتدّل هذه النتيجة على درجة كفاية تطبيقيّة متوسطة لدى معلمي اللغة العربيّة الذين طُبقت عليهم أداة البحث، إذ تُشير إلى درجة متوسطة في توظيف تطبيقات نظريات التّعليم في تدريب الطلاب على النّبر والتّنغيم في أثناء التدريس.

5.2 مناقشة نتائج الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى تعرف درجة الخبرة اللغويّة والخبرة التّطبيقيّة والأدائية لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في النّبر والتّنغيم، ومعرفة أهميتهما في تعليم اللغة العربيّة من وجهة نظر معلميها، ومعرفة أهميّة كلّ منهما في بُنية اللغة، و أثرهما في توضيح قضايا لغويّة مهمة، فالنّبر له دور في توضيح بعض المسائل الصرفية والنّطقيّة، ويوضح التّنغيم قضايا نحويّة وبلاغيّة ودلاليّة وجماليّة تُسهم في إثراء كفاية معلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وتجعله

أكثر خبرة ودراية بمعالجة المشكلات اللغوية التي تعترض سبيل متعلمي اللغة، وينعكس ذلك انعكاساً إيجابياً على كفاية المتعلم اللغويّة، ومعرفة أداء المعلّم في تدريسهما وكيفية توظيفه لما أفرزته نظريات التعلّم من طُرق وأساليب في أثناء ممارسته التّدريسية.

ولتحقيق هذا الهدف تمّ إعداد الدّراسة وتطبيقها، كما أسلفنا سابقاً، وقد توصلّت الدّراسة إلى نتائج هي:

أولاً: أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، أكدت نتائج الدّراسة أنّ المعلمين يدركون إدراكاً جيداً أهميّة كلّ من النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، كما أكدت أهميتهما في تحصيل الطلاب في الإنتاج اللغوي المنطوق.

ثانياً: بيّنت نتائج الدّراسة أنّ الخبرة اللغويّة للمعلمين بكلّ من النّبر والتّنغيم كانت خبرة متوسطة، وهذه النتيجة لا ترقَ إلى الدّرجة المأمولة في العمليّة التعليميّة، ورغم إبداء المعلمين رأيهم بأهميّة كلّ من النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة وفي درجة ممارسة المتعلّم للغة بدّقة وفهم، إلاّ أنّ الأمر لا يبدو مقبولاً، فلا يكفي أنّ نعرف أهميّة الشيء دون أن نعرف ماهيته ووظائفه حتى نكون قادرين على توظيفه توظيفاً جيداً، ولابُدّ من ربط ذلك بمعارف لغويّة عميقة. وهذا يعني أنّ تصور ووعي المعلمين في هذا الجانب اللغوي من الدّرس الصوتي(النّبر والتّنغيم) هو تصور ووعي سطحي، لايُعنى بالمعرفة الدقيقة بأجزاء الموضوع، بل هو فهمٌ وتصورٌ كلّي يشوبه الخطأ.

ثالثاً: بيّنت نتائج الدّراسة أنّ الخبرة التّطبيقيّة في تدريس النّبر والتّنغيم خبرة متوسطة- وبما لا يدع للشك فرصة- فإنّ هذه النتيجة غير مرضية، لكنّها تتوافق تماماً مع واقع الخبرة اللغويّة، فعدم الإلمام بأجزاء الموضوع من الناحيّة اللغويّة لن يُفرز بالتأكيد خبرة في تطبيقه من حيث الطرق والأساليب والوسائل واختيار الأنسب منها لمستويات الطلاب وتوجهاتهم اللغويّة، فمهما كان المعلم حاذقاً في هذا الجانب فلن يتمكن من أداء مهمته التدريسيّة بشكل جيّد،

لأنّه لا يمتلك الأداة الأساسيّة في التعليم وهي العلم الكامل بالجانب اللغويّ المتمثّل بالنّبر والتّنغيم.

5.4 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث في جانبه التّطبيقي يُمكننا تحديد المقترحات التي قد تكون ذات فائدة في ميدان تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وفي تطوير كفاية المعلمين بجانبيها اللغوي والتّطبيقيّ في قضايا النّبر والتّنغيم، بمايعود بالنّفع على المتعلمين، وتتلخص التوصيات والمقترحات فيما يأتي ذكره.

أوّلاً: تحفيز المعلميّن على القيام بأبحاث لغويّة في مجال تعليم الأصوات، ولاسيما مايخص الجانب الصوتي (الفنولوجي) أي علم وظائف الأصوات اللغويّة، وكيفيّة توظيفها في تعليم اللغة، والأثر الناتج من ذلك على العمليّة التعليميّة، فمهمة التعليم لابُدّ بأن تترافق مع البحث المتواصل في مصادر اللغة وكتب تعليمها.

ثانياً: الاهتمام بالجانب اللغويّ عامة والصوتي منه خاصة في برامج تأهيل وتدريب المعلمين ولاسيما في برامج الدّراسات العليا، لأنّ المحتوى الذي يهتم بالطرائق والأساليب وغيرها يطغى بشكل ملحوظ على الجانب اللغويّ، فهذه الأقسام تستقبل طلاباً من غير ذوي الاختصاص في علوم اللغة العربيّة وآدابها ولابُدّ من تأهيلهم وتثقيفهم لغويّاً ثُمّ تطبيقيّاً، فليس كلّ من كانت اللغة العربيّة لغته الأم قادر على تدريسها، إذ يجب أن يمتلك المعارف اللغويّة التي تُمكّنه من ذلك.

ثالثاً: اختيار معلمين من ذوي الخبرة والاختصاص لتدريس الجانب الصوتي، لأنّه الأساس الذي يُبنى عليه ما يأتي بعده من معارف لغويّة أُخرى.

رابعاً: تصميم نماذج تُعنى بالظواهر الصوتيّة التّطريزيّة في مناهج تعليم اللغة، ولابُدّ من الدّقة والشمول في تنفيذ ذلك، مع إرفاقها بوسائل صوتيّة مسجلّة تُعين المعلّم في أداء مهمته في أثناء التّدريس، إضافة إلى اختيار طرائق وأساليب تتناسب مع المحتوى المقدّم.

خامساً: تبادل الخبرات بين الجامعات والمعاهد ومراكز تعليم اللغة، بما يُحقق الفائدة المرجوّة في تعليم اللغة وتعليم أصواتها.

سادساً: الاستفادة من الأبحاث المقدّمة في هذا المجال وتوظيفها توظيفاً تطبيقيّاً.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

ابن أبي ربيعة، عمر، *ديوان شعر*، القاهرة 1330هـ.

ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد، *التمهيد في علم التجويد*، تحقيق غانم قدوري الحمد، الطبعة الأولى، بيروت 2004.

- ، *الروضة الندية في شرح الجزرية*، شرح محمود محمد عبد المنعم العبد، الطبعة الأولى، القاهرة 2001.
- ، *غاية النهاية في طبقات القُرّاء*، تحقيق Bergstrasser G. ،براجشتراسر، بيروت2006.

ابن الخبّاز، أحمد بن الحسين، *توجيه اللُّمَع*، تحقيق فايز زكي محمد دياب، الطبعة الأولى، القاهرة 2002 .

ابن العماد، عبد الحي، *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*، تحقيق عبد القادر ومحمود الأرناؤوط، دمشق 1993.

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان بن جنّي، *الخصائص*، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة 1952.

- ، ابن جني، *سرّ صناعة الإعراب*، تحقيق محمد حسن اسماعيل و أحمد رشدي شحاتة، الطبعة الأولى ، بيروت 2000.

ابن خلكان، أحمد بن محمد، *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*، تحقيق إحسان عبّاس، بيروت 1972.

ابن سينا، علي الحسين بن عبدالله ، *الخطابة من المنطق*، تحقيق محمد سليم سالم، القاهرة 1954.

ابن قاضي شهبة، تقي الدين، *طبقات الشافعية*، تحقيق الحافظ عبد العليم خان، بيروت1407هـ.

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت بدون تاريخ.

ابن هشام، عبد الله بن يوسف، *مُغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب، الكويت 2000.

ابن يعيش، موفق الدين أبي البقاء بن علي الموصليّ، *شرح المفصّل*، تحقيق إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، بيروت 2001.

أبو زيد، عادل حسين، وآخرون، *التدريس المصغر ومهاراته*، مصر 2007.

أبو عاصي، حمدان، "الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى"، *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية*، مجلد 17، العدد 2، غزة 2009.

الأحوص، عبد الله، *ديوان شعر*، بيروت 1994.

الأخفش، سعيد بن مسعدّة ، *معاني القرآن*، تحقيق هدى محمود قراعة، الطبعة الأولى، القاهرة 1990.

أرباب، سيّد حسين، "النبر في القرآن الكريم"، *مجلة دراسات دعوّية*، العدد 17،الخرطوم 2009.

الأصفهاني، أبو فرج، *الأغاني*، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت بدون تاريخ.

أنيس، إبراهيم، *الأصوات اللغوية*، مكتبة نهضة مصر، القاهرة بدون تاريخ.

الأوراغي، محمد، *اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية*، الطبعة الأولى، الرباط 2010.

البَابيي، أحمد، *القضايا التطريزية في القراءات القرآنية*، الطبعة الأولى، عمان 2012.

بدران، عبد المنعم أحمد، *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية*، الطبعة الأولى، القاهرة 2008.

بشر، كمال، *علم الأصوات*، القاهرة 2000.

التُّومي، عبد الرّحمن، *منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات*، 2008.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، *البيان والتّبين*، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة السابعة، القاهرة 2008.

حسّان، تمّام، *اللغة العربية معناها ومبناها*، المغرب 1994.

الحَمَد، غانم قدّوري، *المدخل إلى علم الأصوات العربية*، الطبعة الأولى، عمان 2004.

خرما، نايف، حجّاج، علي،" اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، *سلسلة عالم المعرفة*، الكويت 1988.

الذهبي، شمس الدّين، *سِير أعلام النبلاء*، تحقيق شعيب الأرناؤوط، بيروت 1982.

ذو الرّمة، غيلان بن عقبة، *ديوان شعر*، بيروت 1995.

الزّجاجيّ، أبو إسحاق عبد الرحمن، *مجالس العلماء*، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة الثالثة، القاهرة 1999.

الزّركشيّ، بدر الدين محمد بن عبد الله، *البرهان في علوم القرآن*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الثالثة، القاهرة 1984 .

الزركلي، خير الدين، *الأعلام*، الطبعة الخامسة عشر، بيروت 2002.

زيتون، حسن وكمال، *التعلم والتدريس من منظور البنائية*، الطبعة الأولى، بيروت 2003.

السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي، *مفتاح العلوم*، تحقيق نعيم زرزور، الطبعة الثانية، بيروت 1987.

سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، *الكتاب*، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة الثالثة، القاهرة 1988.

- السيوطي، *الإتقان في علوم القرآن*، ترجمة مجموعة من أساتذة مركز الدراسات القرآنية، مركز الدراسات القرآنية بمجمع الملك فهد، الرياض بدون تاريخ.
- ، *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنّحاة*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة 1965.
- ، *الأشباه والنظائر في النحو*، تحقيق أحمد مختار الشريف، دمشق 1987.

شاهين، عبد الصبور، *القراءات القرآنية*، الطبعة الأولى، القاهرة 1966.

الشايب، فوزي، *أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة*، الطبعة الأولى، عمان 2004.

الشرقاوي، أنور محمد، *التّعلم نظريات وتطبيقات*، الطبعة الأولى، القاهرة 2012.

شمس الدّين، جلال، *علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه*، الإسكندريّة 2003.

الشويرخ، صالح ناصر، *قضايا في اللسانيات التطبيقية*، الطبعة الأولى، الرياض 2017.

طُعيْمَة، رشدي، *المهارات اللغوية*، الطبعة الأولى، القاهرة 2004.

العاني، سليمان، *التشكيل الصوتي في اللغة العربية*، ترجمة ياسر الملّاح، الطبعة الأولى، جدّة 1983.

عبد الجليل، عبد القادر، *علم الصرف الصوتي*، عمان 1998.

عبد اللطيف، محمد حماسة، *النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي*، الطبعة الأولى، القاهرة 2000.

العجاج، عبد الله الملّقب رؤبة، *ديوان شعر*، دار ابن قتيبة، الكويت بدون تاريخ.

العسكريّ، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل، *الصناعتين*، تحقيق علي محمد البجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى، القاهرة 1952.

العُصَيلي، عبد العزيز، *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*،مكة 1423هـ.

العطيّة، خليل إبراهيم ، *في البحث الصوتي عند العرب*، بغداد 1983.

عمر، أحمد مختار، *دراسة الصوت اللغوي*، القاهرة 1997.

عوض، سامي وحسين، صلاح الدين، "التشكيل المقطعي وعلاقته بالنبر اللغوي". *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، المجلد 31، العدد 2، اللاذقية 2009.

عيّاشي، مُنذر، *الأسلوبية وتحليل الخطاب*، الطبعة الأولى، دمشق 2015.

الفاخريّ، صالح عبد القادر، *الدلالة الصوتية في اللغة العربية*، المكتب العربي الحديث،القاهرة بدون تاريخ.

الفارابي، أبو نصر محمد بن طرخان، *كتاب الموسيقى الكبير*، تحقيق غطاس خشبة، دار صادر، بيروت بدون تاريخ.

قدّور، أحمد، *مبادئ اللسانيات*، الطبعة الثالثة، دمشق 2008 .

قطّامي، يوسف، *نظريات التعلم والتعليم*، الطبعة الأولى، القاهرة 2005.

القفطي، جمال الدين، *إنباه الرواة عن أنباه النحاة*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة 1996.

كشك، أحمد، *من وظائف الصوت اللغوي*، الطبعة الأولى، القاهرة 2007.

المتنبي، أبو الطيب أحمد بن الحسين، *ديوان شعر*، بيروت 1983.

المرْعشي، محمد بن أبي بكر، *جُهد المقل*، ترجمة سالم قدوري الحمد، الطبعة الثانية، عمان 2008.

المرقش الأكبر، عوف بن سعد، *ديوان المرقشين*، دار صادر، بيروت بدون تاريخ.

المراجع المترجمة

Bergstrasser، Gotthehf ، *التطور النحوي للغة العربّية*، ترجمة رمضان عبد التواب، الطبعة الأولى، القاهرة 1994.

Brockelman،Carl، *فقه اللغات السامية*، ترجمة رمضان عبد التواب، الرياض 1977.

Douglas،Brown، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، الطبعة الأولى، بيروت 1994.

Jan، Cantineau ، *دروس في أصوات العربية*، ترجمة صالح القرمادي، تونس 1966.

Noam ،Chomsky ، *المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها*، ترجمة محمد فتيح، القاهرة 1993.

Henri، Fleish ، *العربّية الفصحى دراسة في البناء اللغوي*، ترجمة عبد الصبور شاهين، بيروت 1979 .

Pierre ،Garou ، *الأسلوبية*، ترجمة منذر عيّاشي، حلب 1994.

Roman ،Jakobson ، *محاضرات في الصوت والمعنى*، ترجمة حسن ناظم وعلي الصالح، الطبعة الأولى، بيروت 1994.

Bertil ،Malmberg ، *علم الأصوات*، ترجمة عبد الصبور شاهين، القاهرة 1984.

Mario،pei ، *أسس علم اللغة*، ترجمة، أحمد مختار عمر، الطبعة الثامنة، القاهرة 1998.

Vali،Sanders، *نحو نظرية أسلوبية لسانية*، ترجمة خالد محمود جمعة، الطبعة الأولى، دمشق 2003.

Joseph، Vendryes ، " اللغة"، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، *سلسلة ميراث الترجمة*، العدد 887، 2014.

الملاحق

الملحق 1 طلب تحكيم الاستبانة

جامعة اسطنبول أيدن

الدّراسات العليا

قسم اللغة العربية

طلب تحكيم استبانة

الأستاذ الدكتور الفاضل:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرني ويشرفني أنْ أضعَ بين أيديكم هذه الاستبانة، وهي أداة البحث في الجانب الميداني، استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وعنوان البحث " أهميّة النّبر والتّنغيم في الكفاية اللغويّة لمعلم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها " بإشراف الأستاذ الدكتور عادل ببك، وللاستزادة والاستفادة من وافر علمكم وخبرتكم أرجو أنْ تتكرموا بقبول تحكيم هذه الاستبانة، ومدى صواب أبعادها وفقراتها، فتوافقوا على الصواب منها بوضع إشارة (صح) وإجراء التّعديل على غير الملائم منها، وأن تتفضلوا باقتراح ما ترونه الأنسب بهدف أنْ تخرج هذه الاستبانة بصورة ومحتوى موائمين للهدف المنشود من البحث العلمي، ولتحديد مدى تحقّق هذه المعايير من وجهة نظر معلمي اللغة العربيّة لغير

النـاطقين بهـا اسـتخدمت مقيـاس Likert الخماسـي(1-موافـق بشـدة،2- موافـق، 3- محايد،4- غير موافق5،- غير موافق بشدة) لتحديد إجابات المعلمين من خلالها .

وتهدف أداة البحث إلى تعرّف أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها من وجهة نظر المعلمين، كما تهدف إلى تعرّف درجة الخبرة اللغويّة والممارسة التطبيقيّة لمعلمي اللغة العربيّة في قضايا النّبر والتّنغيم.

وتشملُ الاستبانة ثلاثة محاور موافقة لمحاور البحث في الجانب النّظري منه ، ومحاور الاستبانة هي : المحور الأوّل : أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الهدف منه استطلاع أراء المعلمين حول أهميّة النّبر والتّنغيم في تعليم العربية، لأنّ إيماننا بأهميّة الشيء هو ما يدفعنا إلى امتلاكه معرفياً وأدائيّاً، ويثبت العكس من ذلك .

المحور الثاني : أثر النّبر والتنغيم في كفاية المعلم .

الهدف منه التّعرّف على الكفاية اللغوية لمعلم اللغة في النّبر والتنغيم.

المحور الثالث : الكفاية الأدائية لمعلم اللغة في تدريس النّبر والتّنغيم

الهدف منه معرفة كفاية وخبرة المعلّم في تدريس النّبر والتّنغيم وفق مبادئ نظريات التّعليم

مع جزيل الشكر لكم

ملحق 2 أسماء الأساتذة الذين حكّموا أداة البحث

الاسم	الجامعة	البلد
الأستاذ الدكتور جاسم الجاسم	جامعة المدينة المنورة	السعودية
الأستاذ الدكتور مهدي العش	جامعة دمشق	سوريا
الأستاذ الدكتور غالب ياووز	جامعة مرمرة	إسطنبول
الأستاذ الدكتور محمد حقّي صوتشين	جامعة غازي	أنقرا
الدكتور رمضان أيوب	جامعة دمشق	سوريا