برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي في تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

د/ أحمد محمد محمد أبوعيدة
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالدقهلية -جامعة الأزهر

د/ هواري عبد الحفيظ علي
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالدقهلية -جامعة الأزهر

برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي في تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

أحمد محمد محمد أبوعيدة، هواري عبد الحفيظ علي.

مدرس المناهج وطرق التدريس كلية التربية بالدقهلية -جامعة الأزهر

البريد الإلكتروني: aboeidaahmed8@gmail.com

المستخلص:

استهدف البحث تعرف فاعلية أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بغيرها في المستوى المتقدم الأول؛ ولتحقيق هذا الهدف؛ تم إعداد قائمة بمهارات أبعاد الثروة اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول، كما تم إعداد قائمة بمهارات التركيب اللغوي المناسبة لهم، وإعداد مادة المعالجة التجريبية، وتمثلت في البرنامج التعليمي القائم على أنشطة الوعي الصوتي، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٣٠) دارسا، وبعد دراستهم للبرنامج، وتطبيق أدوات البحث بعديًّا؛ تم التوصل إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات أبعاد الثروة اللغوية، والتركيب اللغوي لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات أبعاد الثروة اللغوية، والتركيب اللغوي لدى مجموعة البحث، ومن ثم يوصي البحث بتبني الوعي الصوتي كأحد المداخل الأصيلة في اكتساب اللغة وتعلمها.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي- مهارات أبعاد الثروة اللغوية – التركيب اللغوي- الناطقون بغير اللغة العربية.

A Proposed Program Based on Phonological Awareness in Developing the Dimensions of Linguistic Wealth and Linguistic Structure Among Non-Native Arabic Language Learners.

Ahmed Mohamed Mohamed Abu Eida, Hawari Abdel Hafeez Ali.
Lecturer of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Dakahlia Governorate, Al-Azhar University
E-mail: aboeidaahmed8@gmail.com

Abstract:
The research aimed to identify the effectiveness of a proposed program based on phonological awareness activities in developing the skills of linguistic wealth dimensions and linguistic structure among non-native Arabic language learners at the first advanced level was prepared. To achieve this goal, a list of skills of linguistic wealth dimensions appropriate for these learners at the first advanced level was prepared. A list of linguistic structure skills appropriate for them and the experimental treating material were also prepared. It was represented by an educational program based on phonological awareness activities. The research used the quasi-experimental approach, and the sample consisted of (30) learners. After studying the program and applying the post-test research tools, the research concluded that there was a statistically significant difference between the pre and post-test in the skills of linguistic wealth dimensions and linguistic structure in favor of the post-test. This indicates the effectiveness of the proposed program in developing the skills of linguistic wealth dimensions and linguistic structure among the research group. Therefore, the research recommends adopting phonological awareness as one of the authentic approaches to language acquisition and learning.

Keywords: Phonological awareness - Dimensions of linguistic wealth skills - Linguistic structure - Non-Arabic speakers.

مقدمة:

اللغة والبيان نعمة من الله على بني البشر، بها يعبرون عن مكنوناتهم، وأفكارهم ومشاعرهم، نطقا وكتابة، وهي عدتهم في التواصل والتفاهم، وهي آية من آيات الله في الكون قال تعالى:چں ڻ ڻ ۀ ۀ ہ ہ ہ ھ ھ ھ چالروم: ٢٢". ولكون الإنسان مستخلفا في أرض الله تطلب ذلك اختلاطه بغيره؛ طلبا للعلم والدعوة إلى الله تارة، وسعيا في الأرض طلبا للرزق تارة أخرى؛ مما نشأ عن ذلك تلاقي اللغات وتلاقحها.

وقد حرصت الأمة العربية كغيرها من الأمم على الاهتمام بلغتها ونشرها؛ إظهارا لقيمها السامية، وتقدمها الحضاري، فضلا عن مكانة لغتها بين لغات العالم، فهي لغة مقدسة تدين بها شعوب إسلامية عديدة، وأنها حافظة لتراث حضارتهم الإسلامية، وديوان العرب، وأنها إحدى اللغات الرسمية في المحافل الدولية، ومن ثم فقد شهد حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إقبالاً شديدا على تعلمها لأغراض متنوعة؛ إشباعا لحاجاتهم، وتحقيقا لمقاصدهم.

وتتسم اللغة العربية بكونها لغة حية نامية ومتطورة؛ مما جعلها تستوعب كل ما يفرضه العصر من مستجدات تتمثل في ظهور كلمات جديدة وتعبيرات عصرية، ومن يدارس اللغة العربية يدرك قيمتها، وأهميتها وقدرتها على مسايرة التطورات المجتمعية، ويتجلى ذلك في كتابات الأدباء والمؤلفين المعاصرين.

وتعد المفردات اللغوية أحد الركائز التي يقوم عليها تعلم اللغة، فهي إحدى المكونات الرئيسة للغة، و تمثل ضرورة في تحقيق أهدافها، والتمكن من التواصل بها، فهي القوالب التي تحمل المعنى والدلالة، وثراؤها دليل على ثراء الفكر وخصوبته، وانخفاضها يعد عاملا حاسما في ضعف التواصل باللغة، وعدم القدرة على الوصول إلى المعاني المقصودة منها، فضلا عن كونه يترك آثارا نفسية سلبية لدى متعلميها(محمد مجاور، ٢٠٠٢، ١٣٢) (*).

ولذا فقد بينت المعايير الدولية لتقييم الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية ما للمفردات من أهمية بناءة وقيمة فعالة في برامج تعلم اللغة، فهي أساس اللغة، وسبيل تحقيق غايتها التواصلية، وهي مؤشر على تمكن الدارس من اللغة، وارتقاؤه في مستوياتها. (مجلس أوروبا" مجلس التعاون الثقافي، ٢٠٠٨، ١٦٣).

كما أكدت كثير من الدراسات السابقة كدراسة كل من: عبد الله الحسيني (٢٠١١)، هالة الحمد (٢٠١٢)، هبة حماد (٢٠١٣)، ناهد سالم (٢٠١٣)، على ضرورة إعطاء مفردات اللغة قدرا مناسبا من الأهمية في برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وأن تصميم مناهج فعالة تمكن الدارسين للغة من اكتساب كم وافر من المفردات، وتثري حصيلتهم اللغوية، يعد أمرا لاغنى عنه، ولا بد أن يأتي في مقدمة الأولويات لتعلم اللغة المستهدفة.

ويرى كلٌّ من: Schmitt (2010,15)، الحسن عبد النوري (٢٠١٨، ١٣٨) أن تنمية المفردات اللغوية لا يتوقف عند حد حفظ المتعلم للكلمات ومعرفته بمعناها، وإنما للثروة أبعاد تجمع بين المعرفة للمفردات والاستخدام الدقيق لها في سياقاتها المناسبة، ومعرفة ما بينها من علاقات دلالية مختلفة كالترادف، والتضاد، والتصاحب، والاشتراك، وغير ذلك من علاقات

---

* اتبع الباحث في التوثيق قواعد الإصدار السادس لجمعية علم النفس الأمريكية (APA) American Psychological Association، وذلك بذكر اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة في المراجع الأجنبية؛ والاسم الأول والأخير، والسنة، ورقم الصفحة في المراجع العربية مراعاة للثقافة العربية.

دلاليـة متنوعـة، والقـدرة على الاحتفـاظ بهـا، وتنظيمهـا مقترنـة بمعلوماتهـا والـروابط العلاقـات القائمة بينها في ذاكرته، والتمكن من استدعائها عند الحاجة إليها تحدثا وكتابة.

وتعليم المفردات اللغوية قد يتحقق بصورة قصدية مباشرة من خلال برامج تعليمية خاصة لتعليم مفردات، أو بصورة غير مباشرة في سياق ضمنى في ثنايا فنون اللغة وفروعها، وينبغي عنـد تعليـم المفـردات ألا تقـدم الكلمـات بصـورة معزولـة عـن السـياق، بـل في سـياقات وتراكيـب مناسبة توضح معناها، وتعمق مدلولتها (ماهر عبد الباري،٢٠١١، ٢٧٧)

ورغم ما للمفردات اللغوية من أهمية مكانة كبيرة في اللغة؛ إلا أنها لا تكفي وحدها في تحقيق غايتها ووظيفتها السامية، فالتواصل الناجح لا يتحقق فقط بكم المفردات اللغوية مهما بلغت، وإنما بالقدرة على ربط هذه الكلمات ببعضها في تراكيب لغوية سليمة وفق القواعد والمقاييس المتفق عليها بين أهل اللغة، فاللغة ليست مفردات منفصلة لا يجمعها جامع وإنما هي تراكيب مترابطة وذات دلالة. (ريم عبد العظيم، ٢٠١٩، ١١٨).

ويختص التركيب بدراسة نظام الوحدات اللفظية داخل الجملة وبين الجمل وترتيبها، والعلاقات الرابطة بينها، كما يهتم بدراسة التراكيب من حيث نوعها، ومستوى صعوبتها وتركيبها، وكذا العلاقات القائمة بين أركان التركيب داخل النص اللغوي، وتحليل مكونات التركيب اللغوي والوقوف على عناصره (عبد الحكيم عبد الدايم، ٢٠٠٦، ٥).

ويعد التركيب اللغوي من أبرز ما تهتم به الدراسات التربوية اللغوية الحديثة؛ لما يقوم به من دور رئيس في تحقيق أهداف اللغة من التواصل والتفاهم، ولا يتأتى ذلك إلا بالقدرة على صياغة تراكيب لغوية صحيحة، إذ لا يمكن التواصل بين أبناء اللغة باستخدام أصوات وكلمات مفردة دون صياغتها في تراكيب نحوية سليمة، ومن ثم تأتي أهمية التركيب اللغوي لا سيما في اللغة العربية لما تمتاز به من نظام دقيق في المستوى التركيبي الذي يعتمد على قواعد وضعها علماء اللغة تتيح لمستخدمها الحرية في تحريك المفردات على صعيد التركيب اللغوي الواحد فتمنحه الحذف والذكر، والإظهار والإضمار، والوصل والفصل، والتقديم والتأخير،...؛ مما يضفي على اللغة العربية الجانب الفني الإبداعي في إنتاج تراكيب لغوية عديدة من تركيب لغوي أصلي (رضا عبد الحميد، ٢٠٢٠، ٢)

ويرى كل من: مازن الوعر(٢٠٠١)، عبد الله الثوري (٢٠١٦) أن التركيب اللغوي يهتم بتنظيم وترتيب الكلمات داخل الجملة وفق علاقات دلالية واضحة، وهذه العلاقات لا يستقيم أمرها إلا في ضوء قواعد وأسس علم النحو، فهي التي تضبط بنية التركيب اللغوي، وأن التركيب اللغوي لا يتأتي تكوينه بصورة اعتباطية، وإنما لا بد من أسس وقواعد يعتمد عليها في تكوينه، كاختيار اللفظة المناسبة المعبرة عن المعنى، وتركيبها في جمل ذات دلالة واضحة للمخاطب، ووضعها في موقعها المناسب من الجملة وفق قواعد علم النحو، فلا يكفي لصحة التركيب أن يكون سليما نحويا فقط، بل يلزمه أن يكون ذا معنى فقولك: شربت البحر" تركيب مستقيم من الناحية النحوية والترتيب إلا أنه غير مستقيم الدلالة لعوام اللغة.

ولأهمية المفردات والتراكيب في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بها بصفة عامة، وللناطقين بغيرها بصفة خاصة؛ فقد أوصت كثير من الدراسات بضرورة الاهتمام بتنميتهما؛ لما لهما من دور رئيس في اكتساب اللغة المستهدفة والتمكن من مهاراتها، وذلك باقتراح برامج تعليمية لتنميتهما تارة، واستخدام وسائل واستراتيجيات حديثة مناسبة تارة أخرى، ومن ذلك دراسة كل من: عبد الحكيم عبد الدايم (٢٠٠٦)، محمد الصويركي (٢٠٠٦)، مفيدة عبد الرازق (٢٠٠٨)،

ماهر عبد الباري (٢٠١١)، Graves &Slater (2016)، قصي محمود (٢٠١٦)، هند شعبان (٢٠٢١)

وانطلاقا مما تقدم من أهمية المفردات اللغوية والتركيب اللغوي، ومما أوصت به الدراسات من ضرورة تنميتهما؛ لكونهما أساس اللغة، فلا لغة دون مفردات وتراكيب لغوية تعتمد عليها في تحققها، وانطلاقا مما تختص به طبيعة اللغة العربية من الناحية الصوتية فقد تفردت بسمات وخصائص صوتية ليست لغيرها من اللغات، حيث اشتملت على جميع الأصوات في اللغات السامية، واتسعت لأصوات لم توجد في مثيلاتها، كما استغرقت أصواتها جميع مكونات جهاز النطق عند الإنسان، فقد استهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية الوعي الصوتي في تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ويتفق علماء اللغة أن الجانب الصوتي يعد ركيزة ثابتة في طبيعة اللغة، فهي ظاهرة صوتية في مقامها الأول، وأن اكتسابها يتحقق بدءا بتمييز أصواتها التي ينتج عن اتحادها آلاف الكلمات والدلالات، وأن اللغة كنظام صوتي تتكون من سلاسل صوتية أصغرها الفونيم الذي يرتبط بغيره من الفونيمات مكونا وحدات صوتية أكبر هي المقاطع، ثم الكلمات فالجمل، وأن الوعي الصوتي يعد أحد فروع علم الأصوات الذي يهتم بدراسة الصوت البشري من حيث إنتاجه، ومخارجه، وأعضاء نطقه وصفاته، والكشف عن العلاقات بين الوحدات الصوتية والقدرة على التمييز والتحكم بهذه الوحدات الصوتية (غانم الحمد، ٢٠٠٤، ٢٩٩)؛ (رشاد سالم، ٢٠٠٥، ١٢٢)

ويشير McMahon (2020.3)، بدر القطيطي (٢٠١٦، ٢١٩)، Pennington & Rogerson-Revell (2019, 29)، أن الوعي الصوتي يهتم بدراسة الصوت رئيسا كان أو ثانويا في الكلمة، فالأصوات الرئيسة أو القطعية هي الوحدات التي تعد جزءا رئسيا من تركيب أبسط صيغة لغوية ذات معنى وهي الكلمة، ويتضمن هذا النوع من الأصوات: الأصوات الصائتة(المتحركة)، والصامتة (الساكنة)، والمدغمة؛ بينما يتمثل النوع الثاني في الأصوات الثانوية أو فوق القطعية، وهي تمثل الجانب غير المرئي من اللغة والذي لا يمكن تمثيله بالكتابة أو الأبجدية الصوتية رغم تأثيره في المعنى، ولا يعد جزءا من تركيب الكلمة، لكنه يلاحظ في النطق والأداءكالنبر والتنغيم، وحدة الصوت.

وللصوت أهميته البالغة في دلالة الكلمة، وإن بدا جزءا صغيرا، فالكلمات (أمل، حمل، جمل)إنما تختلف في دلالتها لاختلافها في فونيم واحد فقط؛ ومن ثم فالأصل في التعلم الصحيح للغة، والتمكن من مفرداتها وتراكيبها هو التمكن من مهارات الوعي الصوتي، وقد كشفت الدراسات كدراسة سحر الشوربجي؛ وآخرون (٢٠١٧)، Ozernov-Palchik, et al. (2018)، أن الوعي الصوتي يعد مدخلا فعالا لتنمية مهارات القراءة، كما يعد مدخلا إيجابيا لتنمية القدرة على الكتابة والإملاء كدراسة Tyler, et al. (2014)، Liben & Lipen. (2019)، كما بينت الدراسات أن المدخل الصوتي يحسن النطق والفهم السماعي كدراسة بدر القطيطي (٢٠١٦)، Veselovska (2016)، محمد خصاونة؛ وآخران (٢٠١٨).

ولذا ينبغي الاهتمام بمهارات الوعي الصوتي، وضرورة إكسابها لمتعلمي اللغة بصفة عامة وللناطقين بغيرها بصفة خاصة في مراحل مبكرة تصحيحا للمفاهيم الصوتية الخطأ في بدايتها قبيل تحولها لعادات صوتية يصعب التغلب عليها ومعالجتها، فيما يعرف بالتحجر اللغوي؛ لاختلاف النظام الصوتي بين اللغتين الأصيلة والمستهدفة Agarwal & Chakraborty ,2019, (3735)

وتشير دراسة كل من:(Chard & Dickson (1999, 261، pullen. & Justice (2003,87، Phillips , et al. (2008,3)، أن الوعي الصوتي يعد مؤشرا فاعلا على النجاح في تعلم اللغة، والتمكن من مهاراتها؛ فقدرة متعلم اللغة على الربط بين الحروف وأصواتها، ومعالجة هذه الأصوات عدا وحذفا وإضافة واستبدالا، وتركيبا، يسهم في الوعي باللغة في جميع مستوياتها المكونة لها؛ ولذا ينبغي التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في مرحلة مبكرة في برامج تعليم اللغة؛ لما تسهم به في تحسين الأداء اللغوي على المستوى الصوتي، واللفظي، وانتهاءً بالمستوى التركيبي والأسلوبي.

وللوعي الصوتي أثر كبير في بناء الثروة اللغوية، وتنوع معانيها، وفي الكشف عنها وتمييزها، فالكلمة قد تحمل دلالات متفردة وفق النمط و النبر الصوتي الذي نطقت به، والموقف الذي لفظت فيه، والأصوات التي تكونت منها، والإيقاع الناتج عن تجاورها مع كلمات أخرى، فاستخدام الرموز الصوتية للغة في أنساق مختلفة وفق نظام محدد يتيح لها ثراءا مفرداتيا وتركيبيا، فلكل رمز صوتي وظيفته في الكلمة، ولكل كلمة وظيفتها في الجملة أو العبارة؛ ويضمن هذا النظام ترتيب الأصوات والكلمات وفق أنساق لغوية دقيقة ومعبرة؛ لذا ينبغي السير وفق هذا النظام اللغوي، وإلا فقد الرمز قيمته على الدلالة والإيحاء (إبراهيم عطا، ٢٠٠٥، ٨٤).

ويعد التدريب على أنشطة الوعي الصوتي أحد أهم عوامل النجاح في اكتساب اللغة بصفة عامة، والتمكن من مفرداتها وتراكيبها بصفة خاصة، فالتدريب على الأصوات استماعا وكتابة، ونطقا ومعالجة تعد عاملا أساسيا في التعرف على الكلمات، والوقوف على مكوناتها، والتمكن من تجزئتها إلى أصوات ومقاطع، فضلا عن القدرة على معالجة هذه الأصوات إضافة، وإبدالا، حذفا، وتركيبا لها مع غيرها وفق نظام لغوي دقيق لإنتاج دلالات جديدة، وأن ضعف القدرة على التعامل مع المفردات اللغوية وفق أنشطة الوعي الصوتي قد يؤدي إلى قصور في التمكن من مهارات اللغة المستهدفة، وضعف القدرة على اكتساب مفردات لغوية جديدة بها، فضلا عن توظيفها في سياقات لغوية سليمة (Bhat, et al, 2003,75)، (أحمد أبو حجاج، وآخران، ٢٠٢٢، ٢٨)

وتأسيسا على ماسبق، وانطلاقا من أهمية المفردات اللغوية والتركيب اللغوي، وضرورة تنميتها؛ لكونهما يمثلان حقيقة البناء اللغوي؛ إذ لا يتصور ثمة تعلم للغة ما دون التمكن من مفرداتها وتراكيبها فضلا عن اللغة العربية التي تمتاز بثرائها اللغوي والتركيبي، وانطلاقا من أهمية الوعي الصوتي، وما يمكن أن يقوم به من دور فاعل في تنميتهما من خلال أنشطته واستراتيجياته المتنوعة، ومما أشارت إليه الدراسات السابقة من ضرورة اعتماده كأحد المداخل التدريسية للغة؛ لأصالته في تكوينها وتحققها؛ فقد استهدف البحث تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي من خلال أنشطة الوعي الصوتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ثانيا: مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في محدودية الثروة اللغوية، وضعف القدرة على تركيبها وفق سياقات لغوية سليمة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول، وقد استند الباحث في الوقوف على هذا الضعف من خلال الآتي:

١- نتائج الدراسات والأبحاث السابقة وتوصياتها، والتي أشارت إلى أن دارسي اللغة العربية تعوزهم الكثير من مفردات اللغة، ويظهر جليا أثناء التواصل معهم، حيث يعجزون في كثير من الأحيان عن توصيل مرادهم والتعبير عن مبتغاهم لضعف

حصيلتهم اللغوية، وإذا أسعفتهم الألفاظ جاءت عباراتهم مهلهلة وغير دقيقة، ولا تخضع لقوانين اللغة، فقد يقدمون الفاعل على الفعل، ويذكرون الفعل وفاعله مؤنثا، ويجمعون الفعل وفاعله جمعا، ويعبرون عن المستقبل بلفظ الماضي، وغير ذلك، فضلا عن أن قدرتهم على نطق الأصوات والتمييز بينها يشوبه كثير من الخلط، ومن ذلك دراسة كل من: محمد الصويركي (٢٠٠٦)، محمد حسيني؛ حسن دهان (٢٠٠٨)، ناهد سالم (٢٠١٣)، جمال أحمد (٢٠١٤)، عبيد الله الجهني (٢٠١٥)، قصي محمود (٢٠١٦)، عبد الرحيم اسماعيل (٢٠١٨)، جابر العسيري (٢٠١٩)، ريم عبد العظيم (٢٠١٩)، هند شعبان (٢٠٢١)، ولاء ربيع (٢٠٢١)، أحمد عزت (٢٠٢٢)، عمرو حجاج (٢٠٢٣)، وقد أرجعت الدراسات هذا الضعف إلى استراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس المفردات والتي تقتصر على معرفة معنى الكلمة دون التعرض لما يرتبط بهذه الكلمة من كلمات أخرى، ولا بما بينها وغيرها من فروق لغوية، ولا بتوظيفهم لها في سياقات لغوية، ولا بما ينشأ عن هذه الكلمة من كلمات أخرى بتوظيف أنشطة واستراتيجيات الوعي الصوتي من الإضافة والاستبدال، والحذف، هذا فضلا عن ندرة وجود برامج تعليمية مخصصة لتعليم المفردات؛ ومن ثم فقد أوصت بضرورة وضع برامج تعليمية، وتوظيف مداخل واستراتيجيات حديثة تسهم في تنمية الثروة اللغوية، وتزيد من مستوى كفاءة التركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢- **نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

تدعيما لمشكلة البحث؛ تم إجراء دراسة استطلاعية تمثلت في الآتي:

أ- إجراء مقابلات مع عدد من معلمي ومعلمات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بلغ عددهم (١٠) معلمين، وجاءت أسئلة هذه المقابلات مفتوحة حول أهمية الثروة اللغوية، وأبرز أبعادها، وواقع التعرض لشرح المفردات أثناء التدريس، وهل يتم توجيه الدارسين لاستخدام المعاجم اللغوية، وهل يتم تدريبهم على استخدام المفردات في سياقات لغوية سليمة، وما أبرز الأنشطة التي يعتمدون عليها في تنمية الثروة اللغوية والتركيب اللغوي، وهل لديهم معرفة بأنشطة واستراتيجيات الوعي الصوتي، وواقع استخدامهم لها في تنمية الحصيلة اللغوية للدارسين، وما مستوى الحصيلة اللغوية لدارسيهم، ومدى معرفتهم بأبعادها، وتوظيفهم لها في تراكيب لغوية سليمة.

وكان من نتائج هذه المقابلات: أشار جميع المعلمين بأهمية الثروة اللغوية في تعلم اللغة غير أن معظمهم تقتصر معرفته وتدريسه للمفردات اللغوية في جانب الكم للمفردات، والمعرفة المعجمية لمعانيها، دون بيان ما يرتبط بها من مفردات أخرى، وما بين هذه المفردات من فروق لغوية، ولا بتمكين الدارسين من الاستخدام الصحيح لها في سياقات لغوية سليمة، إضافة إلى قلة استخدامهم لأنشطة الوعي الصوتي، وتوظيفهم لها في إنتاج مفردات جديدة، وصياغتها في تراكيب سليمة، كما أعرب جميع المعلمين عن ضعف مستوى الحصيلة اللغوية لدارسيهم، وعدم معرفتهم بمعاني الكلمات عند ورودها في أكثر من سياق لغوي، وضعف قدرتهم على استنتاج معاني المفردات من خلال السياق، وكذا ضعف قدرتهم على توظيفها لها في سياقات لغوية معبرة.

ب- تطبيق اختبارين استطلاعيين (اختبار الثروة اللغوية، اختبار التراكيب اللغوية) على عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول بمركز الشيخ زايد، وبلغ عددهم خمسة عشر دارسا للوقوف على مستوى حصيلتهم اللغوية، وكفاءة

التركيب اللغوي لديهم، وبلغت أسئلة اختبار الثروة اللغوية خمسة عشر سؤالا: تنوعت ما بين صور يطلب من الدارس كتابة الكلمة المعبرة عنها، وما بين كلمات حذف أحد حروفها ويطلب منه تكملتها، وما بين حروف طلب منه ترتيبها لتكوين كلمة صحيحة، أو كلمات يرجى الوقوف على معناها من السياق، وما بين كلمات طلب منه مرادفها، أو مضادها أو ما يرتبط بها من كلمات، وتصنيفها، أو التفريق بين كلمات متشابهة في الشكل مختلفة في المعنى؛ بينما تكون اختبار التركيب اللغوي من عشرة أسئلة: تنوعت ما بين تحديد نوع الكلمة في التركيب اللغوي، تحديد نوع الجملة، وأركانها، وصياغة جمل (فعلية، اسمية) تعبر عن معنى ما، وما بين إضافة كلمات لغوية مناسبة (مفردة/ مثناة/ جمع/ مذكرة / مؤنثة) لجمل معطاة؛ لإتمام الصحة اللغوية للتركيب.

وقد عكست نتائج الاختبار الضعف الملحوظ للدارسين في الثروة اللغوية والتركيب، فقد حصل ٨٠٪ من الدارسين بما يعادل أحد عشر طالبا على درجة أقل من المتوسط للدرجة الكلية للاختبارين؛ مما يعكس ضعف الثروة اللغوي لدى الدراسين، وضعف قدرتهم على توظيفها في تراكيب لغوية سليمة.

ولهذا فقد سعى البحث إلى تقديم ما يعين الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية على ثراء مفرداتهم اللغوية، وصحة التركيب اللغوي لديهم من خلال إعداد برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي.

ثالثا: أسئلة البحث:

في ضوء ما تقدم أمكن التعبير عن مشكلة البحث في التساؤلين التاليين:

س١: ما أبعاد ومهارات الثروة اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٢: ما مهارات التركيب اللغوي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٣: ما مواصفات البرنامج المقترح القائم على أنشطة الوعي الصوتي لتنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٤: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي في تنمية أبعاد الثروة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

س٥: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي في تنمية التركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؟

رابعا: أهداف البحث:

استهدف البحث التحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول.

خامساً: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به في إفادة كلٍّ من:

- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها: حيث يسهم البرنامج المقترح في تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ من خلال أنشطة

تعليمية قائمة على الوعي الصوتي باللغة، كتحليل الكلمة إلى مكوناتها (الأصوات، المقاطع)، والإضافة، والحذف، والاستبدال لأصوات الكلمة، وتحديد البداية والنهاية، وتكوين تراكيب لغوية من كلمات مقدمة، وغير ذلك من أنشطة الوعي الصوتي التي تسهم في تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث يُمِدُّهم البحث بدليل يرشدهم إلى كيفية توظيف أنشطة الوعي الصوتي في تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها: يسهم البحث في توجيه أنظار مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومطوريها إلى أهمية تنمية أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لما يمثلانه من أهمية كبيرة في التمكن من اللغة، من خلال أنشطة قائمة على الوعي الصوتي.

سادساً: المصطلحات الإجرائية للبحث:

- **الوعي الصوتي:**

من خلال الاطلاع على تعريفات الوعي الصوتي لكل من: Gillon,G. (2000, 127)، غانم يعقوبي وآخران (٢٠٠٢، ٥٩٥)، Vloedgraven & Verhoeven (2007,33) ، محمد القرني (٢٠٠٨، ٩٣)، محمود سليمان (٢٠١٢، ١٦)، سهام الشيباني (٢٠١٤، ١٩٧)، محمد رفاعي؛ وآخران (٢٠١٧، ٢١٨)، محمد خصاونة؛ وآخران (٢٠١٨، ٣٢) أمكن تعريف الوعي الصوتي إجرائيا بأنه: قدرة دارس اللغة العربية الناطق بغيرها على إدراك البنية الصوتية للغة على مستوى الإفراد والتركيب، والتمكن من معالجتها اعتمادا على بعض أنشطة الوعي الصوتي كالتعرف، والنطق، والتمييز، والعدِّ، والترتيب، والاستهلال، والسجع، والحذف، والإضافة، والاستبدال، والتحليل، والتركيب؛ لإنتاج كلمات وتراكيب سليمة ومعبرة.

- **الثروة اللغوية:**

من خلال الاطلاع على تعريفات الثروة اللغوية لكل من: محمد الشيخ (٢٠٠٠، ٦٧)، محمد موسى (٢٠٠٤، ١٩)، غادة فايد (٢٠٠٦، ١٢)، هاني فراج (٢٠١٠، ٤٨)، Thuy (2011,630)، ماهر عبد الباري (٢٠١١، ٥)، جلال البرقعاوي (٢٠١١، ٢٦٨)، محمد الزيني (٢٠١٩، ٣)، أمكن تعريف الثروة اللغوية إجرائيا بأنها: مجموع ما اكتسبه دارس اللغة العربية الناطق بغيرها من مفردات وتراكيب لغوية، مع إدراكه لمعانيها، والروابط والعلاقات بينها، بصورة تمكنه من التمييز بينها، واستخدامها بدقة في مختلف السياقات اللغوية، وتنظيمها بصورة تمكنه من الاستدعاء لها في شتى مواقف الإنتاج اللغوي شفهيا كان أم كتابيا.

وتتمثل أبعاد الثروة اللغوية في:

- **البعد الأول:" سعة الثروة اللغوية"**، ويعرف إجرائيا بأنه: "مقدار ما يملكه دارس اللغة العربية الناطق بغيرها من مفردات لغوية، وإدراكه الحد الأدنى من المعرفة المعجمية المتعلقة بها، كأن يدرك مرادفها، مضادها، ومفردها، ومثناها، وجمعها، ونوعها من حيث التذكير والتأنيث".
- **البعد الثاني:" عمق الثروة اللغوية"**، ويعرف إجرائيا بأنه: المعرفة الكيفية بمفردات اللغة والتي تمكن دارس اللغة العربية من استخدام المفردات في

سياقتها اللغوية بدقة، وإدراك ما بينها من فروق لغوية دقيقة، وعلاقات دلالية متنوعة.

- **البعد الثالث:" تنظيم الثروة اللغوية"**، ويعرف إجرائيا بأنه: قدرة دارس اللغة العربية الناطق بغيرها على تصنيف وتنظيم المفردات اللغوية المكتسبة داخل معجمه الذهني وفق الروابط والعلاقات القائمة بينها، والاحتفاظ بها بصورة منظمة تمكنه من الاستدعاء لها، وما يرتبط بها وفق علاقة محددة في الوقت المناسب، والربط بين كافة الاستعمالات اللغوية للمفردة.

– التركيب اللغوي:

من خلال الاطلاع على تعريفات التركيب اللغوي لكل من: عبد السلام هارون (١٩٨٨)، ١٣٤)، عبد القاهر الجرجاني (٢٠٠٠، ٤٦)، أسامة محمود (٢٠٠٤، ٥٨)، محمد الصويركي (٢٠٠٦، ٧٦)، قصي محمود (٢٠١٦، ٥٢)، رضا عبد الحميد (٢٠٢٠، ٢٧)، أمكن تعريف التركيب اللغوي إجرائيا بأنه: قوالب ناتجة عن اجتماع عدد من الوحدات اللغوية وفق نسق لغوي منظم؛ لتكوين دلالات لغوية محددة وتامة.

سابعاً: محددات البحث:

يتحدد تعميم نتائج البحث في ضوء مجموعة الحدود الآتية:

١- **محددات موضوعية:**

– بعض أنشطة الوعي الصوتي (التعرف، النطق، التمييز، العد، الترتيب، التحليل، التركيب، الحذف، الإضافة، الاستبدال، الاستهلال، السجع).

– بعض أبعاد الثروة اللغوية (السعة، والعمق، والتنظيم)، والمهارات الدالة عليها؛ لكونها السبيل لتحقيق مستوى عال من الكفاءة في استخدام المفردات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول، فضلا عن مناسبتها لهم، وتمثلت في القائمة النهائية للثروة اللغوية.

– بعض مهارات التركيب اللغوي المناسبة واللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم الأول، كما نصت عليها القائمة النهاية للتركيب اللغوي.

٢- **محددات بشرية:** عينة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجامعة الأزهر، وعددهم (٣٠) دارسا، وتم اختيارهم من المستوى المتقدم الأول؛ لامتلاكهم قدرًا من أساسيات الوعي الصوتي، والقدرة على التعامل مع الأصوات نطقا وتمييزا وعدا وترتيبا وحذفا وإضافة واستبدالا، وتحليلا، وتركيبا، فضلا عن حاجتهم ورغبتهم في تنمية حصيلتهم اللغوية، والتعمق في فهم دلالتها، وتنظيمها، والتمكن من توظيفها في سياقات لغوية سليمة في مختلف المواقف الحياتية التي يتعرضون لها شفاهة أو كتابة.

٣- **حدود مكانية:** مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر.

٤- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي٢٠٢٣/٢٠٢٤م، في الفترة من ٢٠٢٤/٢/١٨م إلى ٢٠٢٤/٥/١٣م.

ثامناً: منهج البحث:

وفقا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ تم اتباع المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي البعدي؛ للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي في تنمية أبعاد الحصيلة اللغوية، والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كما تم استخدام المنهج الوصفي لإعداد الأطر النظرية للبحث، وتصميم أدواته ومواده، وتفسير نتائجه.

تاسعًا: مواد المعالجة الجريبية:

تمثلت مواد المعالجة التجريبية للبحث فيما يأتي:

- قائمة مهارات أبعاد الثروة اللغوية.
- قائمة مهارات التركيب اللغوي.
- البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي.
- دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح.
- دليل المشارك لاستخدام البرنامج المقترح.

عاشراً: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

- اختبار الثروة اللغوية لقياس مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول في أبعاد الثروة اللغوية.
- اختبار التركيب اللغوي لقياس مستوى كفاءة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول في مهارات التركيب اللغوي.

حادي عشر: الإطار النظري والدراسات ذات الصلة بالبحث:

نظرا لما هدف إليه البحث من تنمية أبعاد الثروة اللغوية، وكفاءة التركيب اللغوي من خلال برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي؛ فإن الإطار النظري للبحث يدور حول المحاور الآتية:

١-الوعي الصوتي:

يعد الوعي الصوتي أحد المداخل الأصيلة لتعلم اللغة؛ إذ اللغة في أصل تكونها أصوات، وينبثق هذا المدخل عن كثير من النظريات اللغوية والتربوية، كالنظرية البنيوية التي تركز على تعلم اللغة من خلال مكوناتها، والتي يعد الصوت أساسها الأول؛ ونظرية الفونولوجيا، والتي تركز على الطبيعة الصوتية للغة وأثرها في بناء اللغة وتشكيل معانيها؛ ونظرية التعلم السمعي والتي تركز على أهمية الاستماع في تحقيق الاكتساب اللغوي، وأن قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات المسموعة ومعالجتها بشكل فعال يسهم في تعزيز كافة مهارات اللغة، ونظرية السياق والمعنى، والتي تشير إلى أن المعنى لا يمكن التوصل إليه بمعزل عن السياق الذي وجد فيه، وأن الوعي بالسياق الصوتي يعد من أبرز السياقات التي تمكن من الوصول إلى مختلف المعاني الصحيحة للكلمات والعبارات.

ويعد الوعي الصوتي أحد مكونات الوعي اللغوي، ومن أبرز مكونات اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب)، وأحد الأسس المهمة التي يقوم عليها التعلم الناجح للغة، فهو يمثل قدرة سابقة، وأساسا راسخا لتعلم مفردات اللغة، والتمكن من تراكيبها، فاللغة كما قال ابن جني: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، ويتفق علماء اللغة أن اللغة ظاهرة صوتية في مقامها الأول، وأن اكتساب اللغة يتحقق بدءا بتمييز أصواتها، والوعي بمعالجتها.

وقد تفردت اللغة العربية بسمات وخصائص صوتية ليست لغيرها من اللغات، فقد اشتملت على جميع الأصوات في اللغات السامية، واتسعت لأصوات لم توجد في مثيلاتها، كما استغرقت أصواتها جميع مكونات جهاز النطق عند الإنسان؛ ولذا يمثل الجانب الصوتي ركيزة ثابتة في طبيعتها، وهذا ما دعا إلى ظهور فكرة الدمج بين مداخل وأساليب تدريس اللغة العربية والمدخل الصوتي للغة؛ لأصالته في تكوينها وتحققها.

وعرَّفَ كل من : (Gillon, G (2000,127، سهام الشيباني (٢٠١٤، ١٩٧)، محمد خصاونة؛ وآخران (٢٠١٨، ٣٢)، الوعي الصوتي بأنه: امتلاك القدرة على إنتاج الأصوات اللغوية، وآلية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها؛ لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة.

كما عرف بأنه: المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، وتشمل الوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكم بأجزائها، والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة؛ مما يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثله، واعتبارها قالبا مركبا من عدة أجزاء: مقاطع، وأصوات. (غانم يعقوبي وآخران، ٢٠٠٢، ٥٩٥).

ويعرفه (Vloedgraven & Verhoeven (2007,33 بأنه: فهم البنية الصوتية للغة المنطوقة، والتي تتكون من عدد من الوحدات اللغوية (الأصوات، والمقاطع، والكلمات، والسجع)، والقدرة على التعامل مع هذه الوحدات تقسيما، ودمجا، وعدا، وحذفا، وإضافة، واستبدالا.

ويعرفه كل من: (Anthony & Francis, (2005,255، محمد عويس القرني (٢٠٠٨، ٩٣)، مجموعة من القدرات التي ينبغي توافرها لدى المتعلم كي يتعامل مع البنية الصوتية لكلمات اللغة على مستوى الإفراد والتركيب، كالقدرة على تحديد أصوات الكلمات، والتمييز بين الأصوات والمقاطع، وعزل أو إفراد أصوات الكلمات، ودمج وتجميع الأصوات المفردة، لتكوين الكلمات والمقاطع، ووضع الكلمات في فئات وفقا لما بينها تشابه، وتقسيم وتقطيع الكلمات والجمل إلى أصوات ومقاطع، وحذف أو إضافة أو استبدال بعض الأصوات.

بينما يعرفه محمود سليمان (٢٠١٢، ١٦) بأنه: الوعي بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعا وإنتاجا وربطا للقراءة والكتابة.

وفي ضوء ما تقدم أمكن تعريف الوعي الصوتي إجرائيا بأنه: قدرة دارس اللغة العربية الناطق بغيرها على إدراك البنية الصوتية للغة على مستوى الإفراد والتركيب، والتمكن من معالجتها تعرفا، ونطقا، وتمييزا، وعدا، وترتيبا، واستهلالا، وسجعا، وحذفا، وإضافة، واستبدالا، وتحليلا، وتركيبا؛ لإنتاج كلمات وتراكيب سليمة.

ومن خلال ما تقدم يتضح أن الوعي الصوتي عملية مقصودة تختص بإدراك البنية الصوتية للغة، وأنه يعد مدخلا لغويا فعالا لتحقيق الوعي بها، والقدرة على التعامل معها على مستوى الإفراد والتركيب، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة اللغوية التي تتطلب التعرف على الأصوات، والتمكن من النطق الجيد لها، والتمييز بينها، والقدرة على معالجتها (عدا، وترتيبا، وتحليلا، وتركيبا، وإضافة، وحذفا، واستبدالا، وتقديما، وتأخيرا، واستهلالا، وسجعا)؛ بغرض توظيفها في إنتاج كلمات جديدة، واستخدامها في سياقات لغوية سليمة ومعبرة.

ويتحقق الوعي الصوتي من خلال مجموعة من الأنشطة ذات المستوى المتدرج في الصعوبة والتركيب، ويندرج تحت كل منها مجموعة من الأداءات التي تحقق المستوى، والتي ينبغي تحققها لدى المتعلم لتكتمل لديه الرؤية الواضحة بطبيعة البناء الصوتي للغة، وقد تنوعت الرؤى التربوية لتصنيف مستويات أنشطة الوعي الصوتي، وما تتطلبه من مهارات وفقا لطبيعة العمليات العقلية التي يتطلبها كل مستوى، ورغم تنوعها إلا أنها تستهدف الوعي ببنية اللغة وطبيعتها، فقد صنف كل من: علي جاب الله؛ مروة أبوزيد (٢٠١٢، ١١١)، سمير ركزة؛ فايزة الحمادي (٢٠١٧، ٣٥٥) مستويات أنشطة الوعي الصوتي إلى ثلاثة مستويات هي:

- أنشطة الوعي بالسجع، وتعد من أيسر المستويات، ولا يتطلب إتقانها سوى ممارسة مجموعة من التدريبات اللغوية اللفظية التي تعتمد على وعي المتعلم بإدراك وجود تشابه أو اختلاف في الحرف الأخير للكلمات.
- أنشطة الوعي المقطعي، وتعد أكثر صعوبة من سابقتها، وترجع صعوبتها إلى كونها تقوم على فصل الكلمة إلى وحدات صوتية صغرى، وهي أيسر مما يليها لكونها تمثل وحدة صوتية بسيطة.
- أنشطة الوعي الصوتي، وتتطلب في ممارستها ونموها حساسية للطبقة الصوتية؛ لاندماجها في المقطع.

بينما صنف Adams & et al (1998, 55) مستويات أنشطة الوعي الصوتي إلى خمسة مستويات:

- مستوى اتفاق النهايات (السجع)، والبدايات، ويشير إلى قدرة الفرد على أداء مهام صوتية تتطلب وعيا بوجود تشابه في السجع أو الإيقاع، أو الاستهلال.
- مستوى المكونات الصوتية للكلمات، ويشير إلى قدرة الفرد على أداء مهام صوتية تتطلب وعيا بالتشابه والاختلاف، بين أصوات اللغة.
- مستوى عزل أو مزج مقاطع صوتية في كلمات، ويشير إلى قدرة الفرد على أداء مهام صوتية تتطلب وعيا بأن الكلمات مكونة من مقاطع صوتية، كالمقدرة على عزل أو مزج المقاطع الصوتية في الكلمات.
- مستوى الوحدات الصوتية، ويشير إلى قدرة الفرد على أداء مهام صوتية تتطلب وعيا بأن الكلام مكون من وحدات صوتية يمكن فصلها والنطق بها على منفصل.
- مستوى معالجة الأصوات، ويشير إلى قدرة الفرد على أداء مهام صوتية تتطلب التعامل مع الأصوات داخل الكلمات عن طريق الحذف، أو الإضافة، أو الإبدال.

في حين صنف Mcbride -Chang (1995, 192) مستويات أنشطة الوعي الصوتي إلى:

- أنشطة المستوى البسيط: وتستهدف تنمية الوعي بأن الجملة يمكن تقسيمها إلى كلمات مفردة.
- أنشطة المستوى المتوسط: وتستهدف تنمية الوعي بأن الكلمات تتكون من مقاطع يختلف عددها باختلاف الكلمات.
- أنشطة المستوى العميق: وتستهدف تنمية الوعي بأن الكلمة تتكون من فونيمات، مع القدرة على حصر فونيمات الكلمة، وتمييزها (بداية الكلمة، وسطها، نهايتها)، وتغيير مواضعها ومزجها؛ لتكوين كلمات جديدة.

كما صنف كل من: Snider (1995, 443)، هدى هلالي (٢٠١٢، ١٨٥) مستويات أنشطة الوعي الصوتي إلى:

- تقسيم الجمل إلى كلمات.
- تقسيم الكلمات إلى مقاطع.
- التنغيم.
- المزج الصوتي.
- تقسيم الكلمة إلى أصوات.

بينما صنف كل من: Lane & et al (2002,106) ، فتحي يونس (٢٠١٤، ٥٥) مستويات أنشطة الوعي الصوتي إلى:

- أنشطة على مستوى الكلمة، وتهدف إلى تنمية القدرة على تقسيم الجمل إلى كلمات.
- أنشطة على مستوى المقطع، وتهدف إلى تنمية القدرة على مزج وتقطيع الكلمات إلى وحدات.
- أنشطة على مستوى البدايات والسجع، وتهدف إلى تنمية القدرة على تعرف البدايات المتماثلة والنهايات المتماثلة.
- أنشطة على مستوى الفونيم، وتهدف إلى تنمية القدرة على النطق الجيد للأصوات، والتمييز بينها والتلاعب بها عدا وحذفا وإضافة واستبدالا.

كما تعددت رؤى الباحثين لأنشطة ومستويات الوعي الصوتي، فقد تنوعت تصنيفاتهم لمهاراته، وبتأمل هذه التصنيفات لوحظ تشابه كبير بين المهارات نتيجة الصياغة اللغوية، وتعدد التصنيفات، وباستقراء الدراسات السابقة كدراسة كل من: محمد القرني (٢٠٠٨)، علي جاب الله؛ مروة أبوزيد (٢٠١٢)، هدى هلالي (٢٠١٢)، مجدي الشحات (٢٠١٢)، سهام الشيباني (٢٠١٤)، مختار عطية (٢٠١٩) تبين أن أكثر مهارات الوعي الصوتي تداولا بين الدراسات تتمثل في:

- التعرف على الصوامت العربية.
- التعرف على الصوائت العربية.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة.
- تمييز المختلف والمتشابه من الكلمات في الحرف الأول.
- تمييز المختلف والمتشابه من الكلمات في الحرف الأخير.
- تمييز الكلمات المتناغمة في الوزن.
- التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.
- التمييز بين الأصوات المنونة، ونوع التنوين.
- عدُّ الوحدات الصوتية في كل كلمة.
- عدُّ المقطع الصوتي في الكلمة الواحدة.
- عدُّ الكلمات داخل الجملة.

-تجزئة الجمل إلى كلمات.

-تجزئة الكلمات إلى مقاطع.

-تجزئة المقاطع إلى أصوات.

-تركيب الأصوات لإنتاج كلمات.

-تركيب المقاطع لإنتاج كلمات.

-تركيب الكلمات لإنتاج جمل.

-حذف بعض الأصوات لتكوين كلمات جديدة.

-إضافة بعض الأصوات لتكوين كلمات جديدة.

-أستبدال بعض الأصوات لتكوين كلمات جديدة.

ويستهدف استخدام المدخل الصوتي في تعلم اللغة تحقيق مجموعة من الأهداف ذكرها كلٌ من: (Wagner, et al. (1993,83، محمد القرني (٢٠٠٨، ١٢١)، أحمد عزت (٢٠٢٢، ٣٩٣)، منها:

-تنمية القدرة على ملاحظة الأصوات داخل الكلمات، وتنمية القدرة على اكتشافها وتمييزها.

-تنمية القدرة على الربط بين الحروف وأصواتها داخل الكلمات.

-تنمية القدرة على معالجة الأصوات داخل الكلمة؛ لإنتاج كلمات جديدة.

-تنمية القدرة على التواصل اللفظي.

ويتفق كلٌ من: (Mottonen (2008,5، محمد القرني (٢٠٠٨، ١٢١)، محمود سليمان (٢٠١٢، ٢٥)، على ضروة مراعاة مجموعة من الأسس عند استخدام الوعي الصوتي لتحقيق النمو اللغوي، منها:

-تدريب المتعلم على الاستماع لكلمات يراعى فيها التنوعات الصوتية لكل مقطع، مع التأكيد على تقديمها بصورة صحيحة، وورودة في مواضع مختلفة من الكلمة.

-تجنب مسألة تجريد الصوت أو الرمز؛ لأن خصائصه ليست ملازمة له، وإنما مكتسبة من خلال موقعه في الكلمة، وعلاقته التجاورية بالأصوات الأخرى.

-ربط الصوت بالرمز الذي يشير إليه في مرحلة تالية؛ لتوثيق العلاقة بين الصوت والرمز، فالصوت يعد تطبيقات عمليا مهما يتصل بتشكيل أنظمة الكتابة.

-الاهتمام بالسياق، فلا تعالج الاصوات بصورة منعزلة، ولا يكتفى بالكلمات.

-الاهتمام بقضية المعنى، وكيف أن تبديل موقع الفونيم، أو حذفه إو إضافته أو استبداله يغير معنى الكلمة.

-تدريب المتعلم على نطق المقطع، واعتماده أساسا لتحليل الكلمة والتعامل معها وربطها بغيرها.

ويشير كلٌّ من: (Seward (2009,18، إيناس عليمات (٢٠١٨، ١٣٣) أنه ينبغي عند التدريب على الوعي الصوتي التدرج في أنشطته حسب مستوى الصعوبة، فيبتدأ من الوعي بسجع الكلمات، ثم الوعي بتركيب الجملة من كلمات، والوعي بتركيب الكلمة من مقاطع وأصوات، ثم

الوعي بأصوات الحروف ومعالجتها، كما يرتكز التدريب على الوعي الصوتي على علاقة الأجزاء داخل الكل المتكامل ، فعندما يدرك المتعلم علاقة الجزء بالكل عند مستوى الجملة، ينتقل بهم إلى مستوى الكلمة ثم إلى مستوى المقاطع والفونيمات، مع تقديم النماذج الممثلة والصحيحة والمتنوعة، كما ينبغي مراعاة التدرج في النماذج المقدمة فيبتدأ بالكلمات السهلة، ثم الأكثر صعوبة، وأن ثمة سمات قد تجعل الكلمة عند مستوى الصعوبة أو السهولة.

- حجم الوحدة الصوتية، فتجزيئ الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع أسهل من تجزيء المقاطع إلى فونيمات.
- عدد الفونيمات أو الوحدات الصوتية في الكلمة، فتجزيئ الكلمات ذات المقاطع والفونيمات القصيرة أسهل من الكلمات الطويلة.
- موضع الفونيم في الكلمة فمعالجة الفونيم في بدء الكلمة أيسر من نهايتها، بينما معالجته في الوسط فهو أكثر صعوبة.
- الخصائص الصوتية للكلمات والحروف، فصوت الباء أسهل من صوت الخاء.
- صعوبات الوعي الصوتي، فالتدريب على الوعي بالسجع أيسر من تحديد الفونيمات (أول- وسط- نهاية)، والتجميع أيسر من التجزيئ، والإضافة أيسر من الحذف.

وقد راعى الباحثان هذه الأسس عند تدريبهما على أنشطة الوعي الصوتي، فلم تعالج الأصوات بصورة منعزلة ولا في ضوء كلمات مبتورة، وإنما في ضوء سياق لغوي ذو دلالة، كما أن التدريب على المعالجات الصوتية بالحذف والإضافة والاستبدال إنما تتحقق في إطار المعنى والدلالة، وليس لمجرد الإنتاج للكلمات دون أن يكون لها دلالة، أو دون فهم دلالتها، كما راعى الباحثان التدرج في أنشطة الوعي الصوتي وفق لمستوى الصعوبة بدءا بالجملة، فالمقطع وانتهاء بمعالجة الأصوات كما راعا في التدريب على المقاطع البدء بكلمات ثنائية المقطع قبل الثلاثية، والتدريب على الأصوات في بداية الكلمة قبل التدريب عليها في النهاية والوسط، مع تقديم النماذج الصحيحة والممثلة.

وتظهر أهمية المدخل الصوتي فيما ذكره كل من: محمد القرني (٢٠٠٨، ١١٧)، هدى هلالي (٢٠١٢، ١٨٤)، على جاب الله؛ ومروة أبو زيد (٢٠١٢، ١٠٩)، فتحي يونس (٢٠١٤، ٥٢) في النقاط التالية:

- يُمكِّن من التعرف على مبادئ أبجدية اللغة المتعلمة، فبدونه لن يتمكنوا من الربط بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، ولن يتكون لديهم الحس الصوتي الذي يمكنهم من تكوين الكلمات، وقراءتها.
- يُمكِّن من ملاحظة الوظائف الدلالية التي تؤديها الحروف والأصوات عند وضعها في كلمات.
- يُمكِّن من إجادة النطق الصحيح للحروف والكلمات نطقا سليما معبرا.
- يُمكِّن من قراءة الكلمات التي تعلموها كأصوات وكلمات منفردة داخل نصوص متكاملة، وذات دلالة.

- يتفق مع المنطق العقلي إذ يتعلم أصوات الحروف وأشكالها أولا، ثم الكلمات، ثم الجمل، أي من البسيط إلى المركب.
- يعد مؤشرا فعالا في التمكن من مهارات القراءة والكتابة؛ إذ إنَّ كليهما يعتمد على التشفير الرمزي والصوتي، والقدرة على الربط بينهما، والنطق الجيد لهما.

ولأهمية الوعي الصوتي ودوره في تحقيق النمو اللغوي؛ فقد تبنته كثير من الدراسات السابقة كدراسة: Chard & Dickson (1999)، Pullen & Justice (2003)، Carroll, et al (2003)، Anthony & Francis. (2005)، Phillips, et al (2008) ، على جاب الله؛ مروة أبو زيد (٢٠١٢)، أيمن بكري (٢٠٢١)، أحمد عزت (٢٠٢٢)، نورا حلمي (٢٠٢٢)، وقد توصلت في نتائجها إلى فاعلية المدخل الصوتي في تنمية المهارات اللغوية المستهدفة، كما أوصت بضرورة استخدام الوعي الصوتي كأحد المدخل الأصيلة في تعلم اللغة؛ لكونه يمثل بنية اللغة وأساسها، فهو يقوم على تنمية اللبنات الصوتية الأساسية لتعلم اللغة ومهاراتها، والتي تبدأ بتعلم اللبنة الأساسية لبناء الكلمة، ثم معالجتها والتعامل معها ترتيبا، وتقديما، وتأخيرا، وحذفا، وإضافة، واستبدالا، وتحليلا، وتركيبا؛ مما قد يسهم في بناء الثروة اللغوية، وتحسين القدرة على الصياغة التركيبية لها في سياقات لغوية سليمة ومعبرة.

وتتعدد أدوار كل من المعلم والمتعلم في ظلِّ استخدام المدخل الصوتي في تعلم اللغة وتنمية مهاراتها، فيشير كل من: Bhat & et al (2003,77)، Hsin (2007, 26) ، Lovelace (2008, 14)، على جاب الله؛ مروة أبو زيد(٢٠١٢، ١١٤)، أن أدوار المعلم في ضوء استخدام المدخل الصوتي تتمثل في: نطق الكلمات التي تشتمل على الحروف موضع التدريب، ونمذجة الخصائص الصوتية المميزة لكل صوت، ومساعدة المتعلم في محاكاة ما استمع إليه، ومشاركة جميع المتعلمين في تنفيذ أنشطة الوعي الصوتي، ومراقبة أداء المتعلمين في كل نشاط على حدة، وتقويم أدائهم عقب تنفيذ كل نشاط؛ بينما تتمثل أبرز أدوار المتعلم في الاستماع بدقة إلى الكلمات موضع التدريب، وتكرار المحاكاة للنماذج الصوتية المقدمة، والمشاركة النشطة في جميع ما يقدم من أنشطة وتدريبات، والتركيز فيما يقدم من أنشطة والوقوف على الهدف منها، ومعرفة موطن التدريب على مستوى الجملة/ الكلمة/ المقطع/ الصوت (أوله الكلمة- وسطها- نهايتها)، (حذف، إضافة، استبدال).

وفي ضوء العرض السابق لمستويات الوعي الصوتي، وما يتضمنه كل مستوى من أنشطة ومهاراته لازمة لتحققه، وفي ضوء خصائص طلاب المستوى المتقدم الأول من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، أمكن التوصل إلى مجموعة من المراحل المتدرجة، والتي يمكن أن يتحقق من خلالها المدخل الصوتي، والتي سيُعتَمد عليها في البحث، وتتمثل في:

- مرحلة الإيقاع الصوتي، ويعد من أسهل وأبسط مستويات الوعي الصوتي، وفيها يتم:
  - التدريب على إنتاج كلمات تتفق في الوزن.
  - التدريب على إنتاج كلمات ذات إيقاع صوتي معين.
  - التدريب على إنتاج كلمات تبدأ بنفس الحرف الأول.
  - التمييز على إنتاج كلمات تنتهي بنفس الحرف.
- مرحلة الوعي بالمقاطع، وفيه يتم:
  - تحليل الكلمة إلى مقاطع.
  - التمييز بين المقاطع المنبورة، وغير المنبورة.

- التمييز بين المقطع الطويل، والمقطع القصير.
- التمييز بين الكلمات ثنائية المقطع، وثلاثيته.

-مرحلة التعرف، والتمييز، وتتضمن:

- تعرف الأصوات المكونة للكلمة.
- نطق الأصوات المكونة للكلمة.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة في الكلمة.
- التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

-مرحلة الوعي بالوحدة الصوتية، وتتضمن:

- التقسيم الصوتي، وفيها يتم التدريب على تقسيم:

✓ تقسيم الجملة إلى كلمات.
✓ تقسيم الكلمة إلى مقاطع.
✓ تقسيم الكلمة، والمقطع إلى أصوات.

- التركيب الصوتي، وفيها يتم التدريب على:

✓ مزج الكلمات؛ لإنتاج جمل ذات معنى.
✓ مزج المقاطع؛ لإنتاج كلمات جديدة.
✓ مزج الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.

- المعالجة الصوتية، وفيها يتم التدريب على:

✓ إضافة بعض الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.
✓ حذف أحد الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.
✓ استبدال بعض الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.

من خلال ما تقدم عرضه من أطر نظرية ترتبط بمفهوم الوعي الصوتي، وأهميته، ومستوياته، ومهاراته، وأسس التدريب عليها، ومراحله؛ يتضح لنا أنه مدخل فعال في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حيث يمثل أساسا قويا في البناء اللغوي فلا يمكن لأحد أن ينكر أهمية الصوت، ومدى تأثيره في البناء اللغوي والدلالي إلى الحد الذي جعل علماء اللغة يخبرون عنها بكونها أصوات، وأنها صوتية في مقامها الأول، ولا شك أن الوعي الصوتي، والقدرة على معالجة مستوياته ومهاراته، والتمكن منها يتيح لمتعلم اللغة بناء ثروة لغوية هائلة تنتج لديه من القدرة على معالجة أصوات اللغة عدا، وحذفا، وإضافة، واستبدالا، وتحليلا وتركيبا، بل ويعمد أن تتم تلك المعالجات في سياق لغوي سليم ومعبر.

٢- **الثروة اللغوية:**

يعد بناء الثروة اللغوية من أهم التحديات التي تواجه متعلم اللغة عامة، ومتعلم اللغة الأجنبية خاصة، حيث تشكل الثروة اللغوية مكونا رئيسا من مكونات اللغة لا سيما اللغة العربية التي تمتاز بثراء مفرداتها، والمتفردة بخصائص لغوية لم تتح لغيرها من الترادف والتضاد والاشتراك اللفظي، وخصائص أخرى. وكلما ازدادت الثروة اللغوية للمتعلم؛ كلما ازداد ثقته بذاته، وأدرك الدور الملموس للغة في نشاطه اليومي، ومن ثم تعد تنمية الثروة اللغوية بشقيها (المفردات،

التراكيب) من أهم الأبعاد التي ينبغي التركيز عليها في تعلم اللغة، لما لها من تأثير كبير على متعلم اللغة من الناحية النفسية والتواصلية.

وقد تعدد تعريفات الباحثين للثروة اللغوية بتعدد التسميات التي أطلقت عليها، فتارة يطلق عليها الثروة المفرداتية، وتارة يطلق عليها الحصيلة اللفظية أو اللغوية، ومنهم من أطلق عليها الذخيرة اللغوية أو اللفظية أو الرصيد اللغوي، ومنهم من اقتصر في تعريفه لها على المفردات، ومنهم من خصها بالتراكيب، ومنهم من جمع بينهما في تعريفه لها.

فقد عرفها (2011,630) Thuy أنها: مجموعة الألفاظ والتراكيب والتعابير اللغوية التي يلم بها التلاميذ، ويدركون خصائصها الشكلية والدلالية، ويتمكنون من استخدامها في السياقات المناسبة شفهيا أو كتابيا، وهي العامل الأساسي لاكتسابهم مهارات اللغة، ونجاحهم في التحصيل الدارسي والتواصل المجتمعي.

ويتفق معه في ذلك جلال البرقعاوي (٢٠١١، ٢٦٨) فقد عرفها بأنها: جميع المفردات والتراكيب اللغوية التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم بشتى الوسائل التعليمية، والتي تجعله قادرا على التحدث مع الآخرين بسهولة ويسر دون لحن أو عجمة.

واتفق كل من: غادة فايد (٢٠٠٦،١٢)، هاني فراج (٢٠١٠، ٤٨) على أن الثروة اللغوية تمثل مجموعة الألفاظ والعبارات والجمل التي اكتسبها التلميذ خلال دراسته للغة، ويستطيع تفسيرها والتعبير عنها لفظا أو كتابة أو كليهما معا مستخدما القواعد النحوية التي مرت بخبراته السابقة.

وعرفها محمد موسى (٢٠٠٤، ١٩) بأنها: حصيلة التلاميذ من المفردات اللغوية والتي يستطيعون من خلالها فهم التراكيب اللغوية في الدرس القرائي، ويمكنهم استخدامها في أحاديثهم، وكتاباتهم دون تكرار لما تحمل من معانى.

ويعرفها محمد الزيني (٢٠١٩، ٣) بأنها: كم المفردات والتعبيرات التي يمتلكها المتعلم وكفاءته في استخدام هذه المفردات والتعبيرات في سياقات متنوعة ومناسبة، وكفاءته في تنظيمها، وإدراك الروابط والعلاقات بينها.

ومن خلال الاطلاع على التعريفات السابقة وغيرها، يمكن استخلاص ما يلي:

- ✓ لا تقتصر الثروة اللغوية على المفردات، ولكنها تتضمن أيضا التراكيب والوحدات اللغوية المرتبطة ببعضها لفظا ومعنى كالمتلازمات اللفظية، والتعبيرات الاصطلاحية، والأمثال الشعبية.
- ✓ لا يقتصر الهدف من تنمية الثروة اللغوية على حفظ التلميذ الكلمة بصريا، ومعرفة معناها، بل ينبغي إلى ذلك أن يجيد ربطها بغيرها من الألفاظ ويميز الفروق اللغوية بينها، ويجيد استخدامها في سياقات لغوية مناسبة ومعبرة.

وفي ضوء ما تقدم أمكن تعريف الثروة اللغوية إجرائيا بأنها: مجموع ما اكتسبه دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها من مفردات وتراكيب لغوية، مع إدراكهم لمعانيها، والروابط والعلاقات بينها، بصورة تمكنهم من التمييز بينها، واستخدامها بدقة في مختلف السياقات اللغوية، وتنظيمها بصورة تمكنهم من الاستدعاء لها في شتى مواقف الإنتاج اللغوي شفهيا كان أم كتابيا.

وتظهر أهمية الثروة اللغوية من خلال ما ذكره كل من: محمد الشيخ (٢٠٠٠، ٧٤)، هاني فراج (٢٠١٠، ٥٢)، ماهر عبد الباري (٢٠١١، ٣٤)، يوسف عبد المقصود (٢٠١٨، ٢٤٨)، بليغ حمدي (٢٠٢١، ١٩)، حسن شحاته (٢٠٢٢، ١٠) أنها:

- ✓ تعد الأداة الرئيسة التي نعبر من خلالها عما يدور بداخلنا من أفكار ومشاعر وأحاسيس، ولعل اتساع الثروة اللغوية مع القدرة على الاستخدام المناسب لها عاملا يمكنه من فهم الآخرين، وإفهامهم.
- ✓ تشكل جسد اللغة، وأحد المقومات الرئيسة المهمة في تعلم وتعليم اللغة؛ إذ لا يتصور أي نموذج لمنهج في اللغة دون أن تكون المفردات مدخلا أساسيا لهذا النموذج اللغوي.
- ✓ تؤثر تأثيرا فعالا في مختلف جوانب شخصية المتعلم معرفيا، ومهاريا، ونفسيا، واجتماعيا، وثقافيا، حيث تمكن المتعلم من فهم النصوص المقروءة والمسموعة؛ مما يساهم في تحسن مستوى خبراته ومعارفه، وتقدمه التحصيلي والأكاديمي، كما تزيد من قدرته على التعبير والتواصل مع الآخرين بشجاعة؛ مما يزيد من ثقته بنفسه، فضلا عن كونها تعينه على الاطلاع على ما في التراث من نصوص وإبداعات علمية، والتمكن من فهمها واستيعابها.
- ✓ تعد عاملا رئيسا في تقدم المتعلم في القراءة، فقدرة المتعلم على فهم المقروء إنما تتحق بقدرته على معرفة ألفاظه، والوقوف على معانيها.
- ✓ تعدعاملا رئيسا في تقدم المتعلم في مهارات الكتابة فالعلاقة بينهما علاقة السبب بالنتيجة، فهي التي تمد الكاتب بما يحتاج إليه من ألفاظ وتراكيب في شتى المعاني التي يود التعبير عنها، فعسر الكتابة، وتردد الكاتب فيما يكتب قد لا يكون في كثير من الأحيان لغياب قواعد الكتابة فقط، بل بل لقلة الثروة اللغوية، والفكرية لديه. .
- ✓ تسهم في نمو الحصيلة اللغوية للمتعلم وبناء معجمه العقلي، وإثراء قاموسه اللفظي والتعبيري.

وتشير الأدبيات والدراسات السابقة أن تنمية الثروة اللغوية لا يتحقق بكم المفردات اللغوية التي يحصلها المتعلم مهما بلغت، ولا بمعرفته المعجمية السطحية بمعاني تلك الكلمات، وإنما تتحقق بالفهم العميق لهذه الكلمات، والقدرة على ربطها بغيرها، والوقف على طبيعة هذه العلاقات والارتباطات، والقدرة أيضا على توظيف تلك الكلمات في سياقاتها المناسبة في شتى المواقف اليومية، فضلا عن القدرة على تنظيمها وتخزينها وفق روابط منطقية، واستدعائها عند الحاجة إليها دون مجاهدة أو عناء، ولذا فقد أشار كلٌّ من: Carroll (2008,103)، Schmitt (2010, 17)، ماهر عبد الباري (٢٠١١، ٣٣)، مصطفى بوعناني (٢٠١٢، ٣١)، محمد الزيني (٢٠١٩، ٣)، مروان السمان (٢٠٢٠، ٢٨١) أن معرفة المتعلم بمفردات اللغة مجال متعدد الأبعاد تتمثل في الآتي:

- **البعد الأول:** سعة الثروة اللغوية، ويراد به كم المفردات التي يمكن للدارس تعرفها وفهمها دون اشتراط درايته بخصائصها الصوتية والصرفية، والإملائية، والنحوية، حيث يقتصر هذا البعد على إدراك الدارس المعنى السطحي "المعجمي" للمفردة فقط.

ولقياس سعة الثروة اللغوية، فإن هناك مجموعة من المؤشرات يمكن الاعتماد عليها في قياسها لدى الدارس، تتمثل في الآتي:

- يكون كلمة تتضمن حرفا معطى في أول الكلمة، أو وسطها، أو نهايتها.
- يذكر كلمات تدل على معرفة معنى كلمة معطاة.
- يستبدل بالكلمة كلمة أخرى تؤدي نفس المعنى.
- يحدد مضاد الكلمة، أو مذكرها، أو مؤنثها، أو مفردها، أو مثناها، أو جمعها.

ويتضح من ذلك أن اختبارات سعة الثروة اللغوية تقيس فقط الحد الأدنى من المعرفة المعجمية بالمفردات التي يلم بها التلميذ، كأن يُسْأَل عن مرادف الكلمة، أو مضادها، أو مفردها، أو مثناها، أو جمعها.

- **البعد الثاني:** عمق الثروة اللغوية، ويراد به المعرفة الكيفية بالمفردات، والوقوف على خصائصها المتنوعة، والتي تمكن المتعلمين من استخدام هذه المفردات في سياقاتها المناسبة، وإدراك ما بينها من فروق لغوية دقيقة، أو علاقات دلالية مختلفة سواء أكانت ترادفا، أم اشتراكا لفظيا، أم تضادا، أم تصاحبا لفظيا.

ولقياس عمق الثروة اللغوية، فإن هناك مجموعة من المؤشرات يمكن الاعتماد عليها في قياسها لدى الدارس، تتمثل في الآتي:

- يحدد معنى الكلمة وفق السياق الذي ترد فيه.
- يربط المفردة بما يشترك معها في علاقة دلالية معينة كالترادف، أو الاشتراك اللفظي، أو التصاحب اللفظي.
- يرتب مفردات تنتمي لحقل دلالي واحد من حيث سمة معينة.
- يحدد الفروق الدلالية بين المفردات المتقاربة في الشكل (برح، برَّح).
- يحدد الفروق الدلالية بين المفردات المتقاربة في المعنى(هبط، نزل).
- يحدد المشتقات الصرفية للكلمة، مع إظهار المعنى الذي أضافته.
- يذكر المتلازمات اللفظية اللكلمة، والمعنى الناتج عن تحقيق التلازم.

- **البعد الثالث:** تنظيم الثروة اللغوية، ويشير إلى قدرة الدارس على تنظيم مفرداته اللغوية المكتسبة وفق الروابط والعلاقات القائمة بينها داخل معجمه الذهني والاحتفاظ بها بصورة منظمة تمكنه من استدعائها وما يرتبط بها وفق علاقة محددة، ويرتبط ارتباطا وثيقا بما يسمى "المعجم الذهني"، والذي يعتمد على الروابط والعلاقات بين المفردات، وتنظيم المعلومات داخل الذهن من خلال عمليات الإدراك الثلاث، الاستقبال، والتخزين، والاسترجاع.

ويقاس تنظيم الثروة اللغوية وفق أسلوبين هما:

- الإثارة والاستجابة، وذلك بأن يقدم مثير كلمة ما كـ (الحرب)، ويطلب من التلميذ ذكر كل ما يتداعى إلى ذهنه عند سماع أو قراءة هذه الكلمة، فتكون استجابة التلميذ حيال هذه الكلمة (بطل، هزيمة، انتصار، أسلحة، العدو).
- تحديد نوع العلاقات بين المفردات، وذلك بأن يقدم للمتعلم مجموعة من المفردات، ويطلب منه تصنيف ما بينها من علاقات دلالية من الترادف أو التضاد أو التلازم أو علاقة الجزء بالكل؛ وإما أن يقدم للمتعلم مفردة ما، ويطلب منه ما يرتبط بها وفق علاقة محددة، كأن يذكر ما يرتبط بها صوتيا كذكر كلمات تتفق في حرف ما، أو ما يرتبط بها صرفيا كذكر كلمات متماثلة في الوزن، أو ما يرتبط بها في المعنى، كذكر كلمات تختلف ألفاظها وتتشابه معناها كـ (ذهب، انطلق)، أو ذكر ما يرتبط بها نحويا كذكر كلمات تتفق في نوعها من حيث كونها (اسم، فعل، حرف)، أو يكون جملا تتفق في تركيبها على غرار جملة مقدمة كجمل (اسمية، فعلية، شبه جملة)

وقد اعتمد الباحثان في بناء قائمة مهارات الثروة اللغوية على هذه الأبعاد الثلاثة ومؤشرات قياسها؛ لكونها تمثل أبعادا مناسبة ومتكاملة في تحقيق الثروة اللغوية، والتي لا تتحقق

بكم الكلمات المخزونة، وإنما بالقدرة على توظيفها واستدعائها في سياقاتها المناسبة، ويتضح ذلك من خلال القائمة النهائية لمهارات الثروة اللغوية.

وقد أوصت كثير من الأبحاث والدراسات السابقة كدراسة الحسن عبد النوري (٢٠١٨، ١١٣)، Boustani (2020, 39)، منصور ميغري (٢٠٢٢، ١١٧) بضرورة التركيز على بناء معرفة أكثر شمولا بالكلمات، والاهتمام بتنمية أبعادها المختلفة؛ لما يترتب على ذلك من زيادة قدرة المتعلم على معرفة الكلمة معرفة دلالية دقيقة ومرنة؛ تمكنه من استدعائها، واستخدامها بدقة وسرعة في سياقها المناسب.

ويشير كل من: محمد الخولي (٢٠٠٠، ٩٢)، Stahl & Nagy (2007, 6)، ماهر عبد الباري (٢٠١١، ١٣)، ياسمين علي (٢٠٢١، ٣٢)، إلى تنوع تصنيفات الباحثين للمفردات اللغوية في برامج تعليم اللغة وفقا للغرض الذي صنفت من أجله، فتصنف حسب المهارات اللغوية إلى: (مفردات للفهم، مفردات الكلام، مفردات الكتابة)، كما قسمت وفق المهارات (إلى مفردات استقبالية، مفردات إنتاجية)؛ وتصنف حسب المعنى إلى (مفردات المحتوى، المفردات الوظيفية)؛ وتصنف حسب الاستخدام إلى: مفردات نشطة، ويقصد بها: مجموع المفردات التي يعرفها المتعلم، ويفهمها، ويكثر استعماله لها في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ ومفردات خاملة، ويقصد بها: مجموع الكلمات التي يحتفظ بها الفرد في رصيده اللغوي، دون استخدام لها في مواقف الاتصال المختلفة، ومن ثم ينبغي الاعتماد في برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها على المفردات النشطة شائعة الاستخدام في حياة المتعلم اليومية.

كما يشير كلٌّ من: رشدي طعيمة؛ محمود الناقة (٢٠٠٦، ٤٧)، فتحي يونس (٢٠١٠، ٢٨)، ماهر عبد الباري(٢٠١١، ١٣٨)، وليد العناني (٢٠١٢، ٩٦)، جيهان عمارة (٢٠١٦، ٩٩٨)، عيطة يوسف؛ عصام خطاب (٢٠١٨، ٢٣٧)، بليغ حمدي (٢٠٢١، ٢٠) أن ثمة أسس ومبادئ ثابتة ينبغي مراعاتها عند اختيار المفردات اللغوية، وتقديمها للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتمثل تلك المبادئ في:

- **التواتر:** ويعني به اختيار المفردات الأكثر شيوعا وتواترا، فهي الأكثر نفعا وفائدة لمتعلمي اللغة العربية.
- **التوزيع والمدى:** ويشير إلى الاهتمام بالمفردات الأكثر استخداما وانتشارا في كثير من البلاد العربية، فيفضل انتقاء الكلمات التي تستخدم بأكثر من بلد عربي على التي تستخدم في بلد واحد.
- **الشمول:** فيفضل انتقاء الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد على تلك التي لا تخدم سوى مجالات محدودة فكلمة مدرسة مثلا قد تغنى بداية عن (المعلم، الكتاب، المدير)
- **المتاحية:** ويعني تفضيل الكلمات التي تؤدي معنى محددا يحتاج إليه المتعلم، بحيث تتاح له حين يطلبها من التي تؤدي معنى عاما وبعيدا عنه، وهذا يشير إلى ضرورة اختيار مفردات قريبة وملاصقة لحياة المتعلم.
- **الأهمية:** ويعني تفضيل الكلمات التي تشبع حاجة محددة عند المتعلم من الكلمات التي تشبع شيئا لايحتاجه المتعلم أو يحتاج إليه قليلا.

ويرى كل من: ماهر عبد الباري (٢٠١١، ١٣٨)، وحيد عبدالوهاب (٢٠١٣، ٢٢٨)، على جاب الله (٢٠١٧، ١٠٧)، ريم عبد العظيم (٢٠١٩، ١٣١) أن تعليم المفردات اللغوية لكي يكون ذا فاعلية إيجابية في تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة ينبغي مراعاة الآتي:

- تضمين المفردات اللغوية في سياقات لغوية مألوفة.
- تعرف الكلمة في صورتها المنطوقة والمكتوبة بصورة صحيحة.
- تقديم المفردات المحسوسة قبل المعنوية.
- مراعاة مبدأ التدرج من السهل للصعب، ومن المعلوم للمجهول، ومن المحسوس للمجرد في تقديم المفردات اللغوية.
- توظيف المفردات اللغوية الجديدة في سياقات لغوية متنوعة تظهر معانيها.

ونظرا لأهمية الثروة اللغوية، وما تمثله من كيان راسخ في تعلم اللغة، فقد اتجهت الكثير من الدراسات لتنميتها، والنهوض بها؛ لأن في ثرائها ثراء للغة، وباستطلاع الأدبيات والدراسات السابقة لوحظ تنوع الأساليب والاستراتيجيات، والمداخل، والبرامج التي اعتمدت عليها في تنمية الثروة اللغوية، فقد استخدم محمد الشيخ (٢٠٠٠) في دراسته الأسلوب البلاغي (السجع، الجناس، والوزن)، واستخدمت غادة فايد (٢٠٠٦) التعلم الذاتي، واستخدمت مفيدة عبد الرازق (٢٠٠٨) استراتيجية الكلمة المفتاحية، كما استخدم أحمد الأحمدي في دراسته (٢٠١٠) استراتيجية الألعاب، في حين استخدم كل من: هاني فراج (٢٠١٠)، أسماء الشحات (٢٠١٦) مدخل السياق، واستخدم كل من: حنان عبد الحسين (٢٠١٤)، أشرف زلط (٢٠٢٠) الأسلوب الدرامي، واستخدمت جهاد البلحي (٢٠١٧) الأسلوب المعجمي، بينما استخدم عبد الرحيم إسماعيل (٢٠١٨) استراتيجيتي شبكة المفردات، والصفة المضافة، كما استخدم كل من: ياسمين علي (٢٠٢١)، عمرو حجاج (٢٠٢٣) المدخل الدلالي، واستخدمت ولاء محمود (٢٠٢٢) الأسلوب القصصي، بينما استخدمت هدير إبراهيم (٢٠٢٣) التأصيل اللغوي والتلازم اللفظي، واستخدمت غادة محمد (٢٠٢٣) التعلم المقلوب،

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن التدريس الفعال للمفردات اللغوية يتطلب استخدام المعلم لمداخل، واستراتيجيات، وأساليب تدريسية متنوعة تمكنه من تنمية الثروة اللغوية، وألا يقتصر في تدريسه للمفردات على المعرفة المعجمية للمفردات (معنى الكلمة، مفردها، مثناها، جمعها، مذكرها....)، بل يصل بمتعلميه إلى مستوى العمق، والتنظيم للمفردات وفق استراتيجيات واضحة، وأساليب منظمة ودقيقة، ومداخل حديثة تناسب مستوى المتعلمين، وتلبي احتياجاتهم، ومن ثم فقد عمد الباحثَان إلى استخدام الوعي الصوتي كأحد المداخل الأصيلة والمناسبة لطبيعة اللغة وتطورها؛ لتنمية المفردات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فوقوف المتعلم على الطبيعة الصوتية للغة، وتمكنه من إدراكها وتمييزها، وربطها ببعضها، والتلاعب بها تقديما وتأخيرا، إضافة وحذفا، ترتيبا وعدا، استهلالا وسجعا، تعد استراتيجيات فاعلة في إنتاج كلمات ذات دلالات جديدة، فللخواص الصوتية أثرها الكبير في تشكيل المعاني، وتنوعها، وتمييزها، وتحديدها، فلكل رمز صوتي وظيفته في الكلمة، ولكل كلمة وظيفتها في الجملة أو العبارة، وإلا فقد الرمز قيمته على الدلالة والإيحاء.

٣- **التركيب اللغوي:**

تعد التراكيب من أعلى مستويات التكوين اللغوي، فيشير علم اللسانيات أن اللغة تتكون من ثلاث مستويات تتمثل في: المستوى الصوتي، المستوى الصرفي (بنية الكلمة)، المستوى التركيبي، وأضاف بعضهم المستوى الدلالي، والمستوى البلاغي، ويعد التركيب اللغوي هو الصورة

المجسدة للغة فالمتكلم أو الكاتب لا يعبر عن حاجاته بكلمات متفرقة، بل بتراكيب لغوية مترابطة، ومنسقة في ألفاظها ودلالتها.

ويهتم علم التركيب بدراسة نظام الوحدات اللغوية، وترتيبها، والعلاقات الرابطة بينها، وعرضها وفق نسق لغوي منظم، يمكن من تحقيق أهداف اللغة ووظائفها التواصلية، ويقترن التركيب بمعان متعددة تنحصر في الضم، والجمع، والتأليف، ونظم الكلام.

ويعرفه عبد القاهر الجرجاني (٢٠٠٠، ٤٦) بأنه: التلاؤم بين الكلمات؛ بغية الوصول إلى معنى معين، فهو يتضمن ضم الكلمات بعضها إلى بعض، بناء على المعنى المنشود، مع مراعاة معاني النحو، وما يترتب عليه من تقديم وتأخير، وذكر وحذف، وتعريف وتنكير، وهذا ما بحثه العرب فيما يسمى " الإسناد"

ويعرفه أسامة محمود (٢٠٠٤، ٥٨) بأنه: ترتيب مجموعة من الكلمات في قالب لغوي معين؛ لتشكل نمطًا رئيسًا، تعبر من خلاله عن معنى معين.

وعرفه محمد الصويركي (٢٠٠٦، ٧٦) بأنه: قسم الكلام الذي يستقل عن غيره، كالاسم والفعل والحرف، ثم ما يركب من هذه الأقسام من تراكيب كالجملة الاسمية والجملة الفعلية والأساليب كأسلوب النداء، والاستفهام، والتعجب، وغيرها.

واتفق كلٌّ من: عبد الله الثوري (٢٠١٦، ٢٦٤)، قصي محمود (٢٠١٦، ٥٢) في تعريفهما بأنه: الجمل المركبة من عدد من الألفاظ وفق نسق معين، ويلزم أن يؤدي هذا التركيب معنى مفيدا مقصودا.

كما عرفه رضا عبد الحميد (٢٠٢٠، ٢٧) بأنه: تنظيم الوحدات اللغوية، وترتيبها وفق نسق معين (قواعد نحوية)؛ لتكون بدورها جملا متنوعة مفيدة، ذات دلالة نحوية واضحة، يمكن تحليلها إلى عناصرها، وإعادة صياغتها حسب حاجة المتحدث، وحالة المخاطب.

ومن خلال ما تقدم: أمكن تعريف التركيب اللغوي إجرائيا بأنه: قوالب ناتجة عن اجتماع عدد من الوحدات اللغوية وفق نسق لغوي منظم؛ لتكوين دلالات لغوية محددة، وتامة.

وتظهر أهمية التركيب اللغوي من خلال ما يحققه من فوائد لمتعلم اللغة العربية بصفة عامة، وللناطقين بغيرها بخاصة ذكرها كل من: فخر الدين عامر (٢٠٠٠، ١٢٤)، رجب إبراهيم (٢٠٠١، ٢١) محمد الصويركي (٢٠٠٦، ٧٢)، وتتمثل في أنه:

- يمكن من تحقيق الاتصال بين الأفراد بما يحقق الفهم والإفهام، ولا سبيل لذلك بألفاظ مفردة، بل من خلال تراكيب لغوية سليمة، وذات دلالة.
- يمكن متعلم اللغة من التعبير عن حاجاته، ومشاعره، وأفكاره، ورغباته وفق الأسس اللغوية التى وضعها علماء النحو قديما وحديثا.
- يمكن من الحفاظ على اللغة من اللحن، فإغفال الوعي بالتركيب اللغوي، وضبط بنية التركيب يؤدي إلى طمس المعاني، واختلاطها، فجملة "ما أحسن زيد" تتضمن دلالات متنوعة باختلاف الضبط اللغوي للجملة.
- يؤدي إلى سلامة التعبير، وصحة الأداء، وفهم المعاني وإدراكها من غير لبس ولا غموض.
- ينقل الدرس النحوي من المجال النظري إلى المجال التطبيقي، كما يمكن الدارس من إنتاج تراكيب لغوية فصيحة.

- يعود الطلاب دقة الملاحظة، والتمييز بين الصيغ، ونقد الأساليب والتراكيب ودقة الحكم.
- ينمي الثروة اللغوية، ويهذب الوجدان اللغوي، وينمي التذوق الفني لديهم.

ومما يؤكد أهمية التركيب اللغوي في برامج تعليم اللغة، حرصُ كثيرٍ من الدراسات على تنميته باستخدام كافة الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الفاعلة منها: دراسة منى الزميتي (٢٠١٣)، والتي استهدفت توظيف القصص المصورة في تدريس التراكيب اللغوية؛ ودراسة محمود الحربيات (٢٠١٥)، وقد تناولت خصائص التركيب اللغوي، وظواهر الربط، وأثرها في بنية النص من منظور علم اللغة النصي، وأوصت بضرورة الوقوف على خصائص التركيب اللغوي عند تعليمها؛ ودراسة رضا عبد الحميد (٢٠٢٠)، والتي استهدفت تنمية مهارات التركيب اللغوي باستخدام الدلالات النحوية؛ ودراسة ولاء ربيع (٢٠٢١)، والتي استهدفت استخدام التحليل التقابلي في تنمية التراكيب اللغوية؛ ودراسة غادة محمد (٢٠٢٣)، والتي استهدفت تنمية التراكيب اللغوية باستخدام التعلم المقلوب، وهذا التناول إنما يدل على أهمية التركيب اللغوي، وما ينبغي أن ينال من الاهتمام فهو أصل اللغة الذي يدور حوله الفروع، وهو وسيلة الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره، كما أنه الوظيفة الأساسية للنحو، فلا توجد دراسة نحوية إلا واتخذت من التركيب مدخلا لها؛ حتى تصل إلى الغاية من دراسته في إحداث الفهم، والتفسير لما يحيط بنا من أساليب لغوية سليمة.

ويشير كلٌّ من محمد الخولي (٢٠٠٠، ٢٤)، تمام حسان (٢٠٠٤، ١٧٨)، عبد العزيز عتيق (٢٠٠٩، ٥٢)، أن التركيب اللغوي لا يستقيم إلا وفق قواعد وأسس خاصة منها يرتبط بالمخاطب وحاله وقت تلقي الخبر من كونه خالي الذهن، فيلقى إليه الخبر(الجملة) خاليا من التوكيد، أو مترددا فيحسن له توكيد الخبر، أو منكرا، فيجب أن يؤكد له الخبر بأكثر من مؤكد؛ ومنها ما يرتبط ببنية التركيب من الصحة اللغوية للمفردات، وصحة الضبط اللغوي(النحوي) والدلالي للتركيب، ويرى ابن هشام (٢٠٠٧، ٥٢٥) أن مراعاة حال المخاطب عند تلقي الخبر، والضبط القاعدي للتركيب اللغوي رغم أهميتهما لا يغنيان عن المعنى، فلا يكفى أن يكون التركيب سليما من الناحية القاعدية وحال المخاطب وفقط، بل يلزمه كذلك أن يكون سليم المعنى، فينبغي مراعاة المعاني النحوية عند بناء التركيب كالفاعلية والمفعولية، والإضافة، وكلك العلاقات التي تربط بين المعاني، كالإسناد، والتخصيص، والنسبة والتبعية.

ويختص التركيب اللغوي في اللغة العربية بخصائص يمتاز بها عن غيره ذكرها محمود الحربيات (٢٠١٥، ٤٤)، عبد الله الثوري(٢٠١٦، ٢٦٦)، منها أنه:

- ذو دلالة واضحة ومحددة.
- ذو دلالة مستقلة، مع الارتباط بالدلالة الكلية للنص.
- ذو طبيعة توليدية.
- زيادة مبناه تؤدي إلى وضوح معناه.
- ذو تأثير في نفس المخاطب.
- ليس معدوم الدلالة.
- التبسط والتعقيد.
- يقبل الحذف، مع الاحتفاظ بالدلالة الأصلية.

- يقبل الإضافة حسب المقام.
- يتضمن العديد من أدوات الربط المناسبة ذات الدلالة.
- يعتمد تقييمه على السليقة والقاعدة معا.
- يقبل النبر والتنغيم؛ لإفادة معان جديدة.

وقد تنوعت تصيفات الباحثِين للتركيب اللغوي وفقا لمداخل متنوعة، فمن حيث العلاقات القائمة بين جزأيه فقد صنفه كل من: محمد الصاوي (٢٠٠٢، ١٦)، شعبان حسين (٢٠٠٤، ١٤٨)، محمد عبد اللطيف (٢٠٠٦، ٧٨)، مصطفى الغلاييني (٢٠٠٩، ١٢)، عباس حسن (٢٠١٠، ٣١٣) إلى نوعين:

أ- التركيب الإسنادي (الجملي)، وهو ما كان بين جزأيه إسناد أصلي، ويشتمل على فائدة تامة يحسن السكون عليها، ويتألف في أدنى حده من ركنين أساسيين، هما: المسند، والمسند إليه، وتجمع بينهما علاقة إسنادية ذهنية، وينقسم هذا التركيب إلى قسمين:

- التركيب الفعلي الإسنادي: ويتمثل في الهيئة التركيبية المبدوءة بفعل تام مبني للمعلوم، أو للمجهول، لازما كان أو متعديا؛ أي ما كان المسند فيه فعلا شريطة تقدمه على المسند إليه، وهو ما يعرف بالجملة الفعلية، والتي من سماتها: أن يتقدم الفعل على فاعله، وألا يحذف الفاعل، وألا يلحق بالفعل المتقدم علامة التثنية، أو الجمع إذا كان الفاعل مثنى أو جمعا ظاهرا.
- التركيب الاسمي الإسنادي: ويتمثل في الهيئة التركيبية المكونة في أبسط صورها من المبتدأ والخبر، فيكون ركنا الإسناد فيه اسمين أو ما هو بمنزلتهما، وهو ما يعرف بالجملة الاسمية.

ب- التركيب غير الإسنادي (الإفرادي)، ويسمى بالتركيب التقييدي، وهو ما كان بين جزأيه نسبة تقييدية، وذلك بأن يكون أحد الجزأين قيدًا للآخر، كأن يكون القيد صفة، فيسمى تركيبا وصفيا، أو يكون القيد بالإضافة، فيسمى تركيبا إضافيا، ويتضمن هذا النوع من التركيب الآتي:

- التركيب الوصفي: وهو ما تركب من صفة وموصوف.
- التركيب التوكيدي: وهو ماتألف من مؤكَّد، ومؤكِد.
- التركيب المزجي: وهو ما تكون من امتزاج كلمتين، كحضرموت.
- التركيب الإضافي: وهو ما تركب من مضاف ومضاف إليه، ككتاب الله.
- التركيب العددي: وهوما تركب من عددين بينهما حرف عطف مقدر كأحد عشر.
- التركيب البدلي: وهو ما تركب من البدل والمبدل منه.
- التركيب الحالي: وهو ما تألف من الحال وصاحب الحال.
- التركيب التمييزي: وهو ما تركب من المميِّز، والمميَّز.

وقسمت وفق مفهوم التركيب بأنه ضم كلمة إلى أخرى إلى الآتي:

- التركيب الفعلي: وهو التركيب المبدوء بفعل تام، سواء كان مبنيا للمعلوم أو للمجهول، متعد كان أو لازما، كقولك: انتصر المتسابق، ويسمى بالجملة الفعلية.
- التركيب الاسمي، وهو التركيب المبدوء باسم ليس مشتقا عاملا عمل فعله، كقولك: الشمس مشرقة، ويسمى بالجملة الاسمية.

- التركيب الوصفي، وهو المركب المبدوء بمشتق محض: (اسم الفاعل- اسم المفعول- اسم التفضيل- صيغة المبالغة- صفة مشبهة) كقولك: زيد مشرق وجهه.
- التركيب المصدري، وهو التركيب المكون من المصدر ومعموله، كقولك: علمت إكرامك عابر السبيل.
- التركيب الموصولي، وهو التركيب المكون من أحد الأسماء الموصولة متلوًّا بجملة الصلة كقولك: جاء الذي يتقن عمله.
- التركيب الظرفي، وهو التركيب المبدوء بما يدل على زمان وقوع الحدث ومكانه كقولك: زرت أصحابي يوم العيد، رأيت العصفور فوق الشجرة.
- تركيب الجار والمجرور، وهو التركيب المكون من أحد حروف الجر ومجروره، كقولك: في الدار زيد.
- التركيب التعجبي، وهو ما بدأ بأحد فعل التعجب، كقولك: ما أجمل محمدا، أجمل بمحمد.
- تركيب المدح والذم، كقولك: نعم الرجل عمر، بئس الفتى زيد.
- تركيب النداء، كقولك: ياعمرو.
- تركيب القسم: كقولك: والله لأنصرن الحق.
- تركيب التحذير والإغراء، كقولك: إياك الكذب، أخاك والاهتمام به.

وقد صنفت وفق إمكانية استقلال جزأي التركيب من عدمه إلى:

أ- التركيب المستقل: وهو الذي يرد مستقلا غير متضمن في شكل لغوي آخر أو متعلقًا به، وهذا النوع يوازي الجمل التي لا محل لها من الإعراب في النحو العربي، كالجملة الابتدائية، وجملة الشرط، والقسم.

ب- التركيب غير المستقل، وهو الذي يأتي متوقفا على شكل لغوي آخر أو متعلقا به، كما يرد متضمنا في شكل لغوي أكبر منه، ويقابل الجمل التي لها محل من الإعراب، كجملة الحال والنعت والخبر.

وإلى جانب تلك التصنيفات، فإن الجمل في العربية تقسم من حيث البساطة، والتعقيد وفقا لما ذكره فتحي يونس (٢٠٠٥، ١٢٨):

أ- الجمل البسيطة: وتطلق على الجمل الاسمية التي تتكون من مبتدأ وخبر، كما تطلق على الجملة الفعلية التي تتكون من فعل وفاعل، وبعض المتعلقات البسيطة كقولك: "الطالب المجتهد ناجح"، :انطلق المجد انطلاقا".

ب- الجمل المركبة: وتطلق على الجمل الاسمية أو الفعلية التي تتوسطها أداة من أدوات العطف أو التفصيل، أو النفي، أو الربط، كقولك: زيد يقرأ وأخوه يكتب، لايقرأ زيد ولا يكتب أخوه، إما أن يقرأ زيد وإما أن يكتب أخوه.

ج- الجمل المعقدة: وتطلق على الجمل الشرطية كقولك: "إن تذاكر تنجح"، أو الجمل التي يوصف فيها الفاعل أو المفعول به باسم موصول، كقولك: خطب الخطيب الذي يهز المشاعر، أو الجملة الفعلية التي يكون الحال فيها جملة، عاد الجنود وهم منتصرون، أو الجملة الفعلية التي يوصف فيها الفاعل، أو المفعول به بجملة، كقولك: جاء طالب يحترم والده، أو الجمل الفعلية التي يكون المفعول به فيها مقول القول كقولك: قال المذنب: ندمت على فعلتي".

وقد استفاد البحث في الوقوف على هذه التصنيفات، حيث اعتمد عليها في تصميم محتوى البرنامج الذي استهدف تنمية التراكيب اللغوية، وما تتعرض له الجمل من تقديم، وتأخير، وحذف، وإضافة، وما ينتج عن ذلك من دلالات وفق قواعد الضبط اللغوي السليم.

كما تنوعت تصنيفات الباحثين للتركيب اللغوي، فقد تنوعت أيضا تصنيفاتهم لمهاراته، وقد جاءت تصنيفاتهم لمهارات التركيب ضمن المهارات النحوية، وهذا يؤكد موثوقية العلاقة بين مهارات النحو والتركيب اللغوي، فالنحو يختص بالتركيب، والتركيب تضبطه القاعدة النحوية.

فقد صنفها كل من: اسماعيل علي (٢٠٠٥، ١٥٩)، قصي محمود (٢٠١٦، ٥٤) إلى:

أ- مهارات إعرابية، وتتضمن:

- تحديد المعنى المعجمي للكلمات خارج السياق التركيبي.
- تحديد أركان الجملة.
- تحديد مكملات الجملة.
- تحديد نوع الجملة (اسمية، فعلية).
- تحديد نوع الكلمة (اسم فعل- حرف).
- تحديد نوع الاسم (مفرد، مثنى، جمع)
- تحديد زمن الفعل (ماض، مضارع، أمر)
- تحديد نوع الفعل (لازم، متعدي)
- تحديد وظيفة الحرف(نصب، جزم، عطف، شرط...).
- تحديد العلامة الإعرابية.
- تفسير العلامة الإعرابية.

ب- مهارات سياقية، وتتضمن:

- تحديد الوظائف النحوية للكلمات والتراكيب خلال السياق.
- تحديد المعنى الاصطلاحي لمفاهيم النحو.
- تحديد وظائف حروف الربط خلال السياق.
- توخي الصحة الإعرابية.
- تفسير العلامة الإعرابية.

بينما صنفها محمد عبد اللطيف (٢٠٠١، ١٧) إلى:

أ- مهارات الفهم النحوي، وتتضمن:

- تحديد الصيغة النحوية للتركيب.
- تحديد العلامة الإعرابية.
- تفسير العلامة الإعرابية.

ب- مهارات التوظيف النحوي، وتتضمن:

- تحديد دلالة التقديم والتأخير.
- تحديد دلالة الإيجاز بالحذف.
- تحديد العلاقات بين الجمل.
- تحديد العلامة الإعرابية.
- تفسير العلامة الإعرابية.

كما صنف عبد الحكيم عبد الدايم (٢٠٠٦، ١٥٠) مهارات التركيب اللغوي إلى: مهارات بناء الجملة، مهارات الجانب النحوي، مهارات بناء التراكيب اللغوية، ومن أبرز المهارات التي تضمنها:

- ترتيب الكلمات، وفقا لوظيفتها في الجملة.
- استخدام الكلمة لأداء وظائف نحوية مختلفة.
- التنويع في تركيب الأنماط المختلفة للجملة.
- تفسير عدم ظهور علامات الإعراب على أواخر بعض الكلمات.
- تعرف المعاني المختلفة لحروف الجر.
- استخدام أدوات الربط استخداما مناسبا.
- تعرف المتقدم والمتأخر من عناصر الجملة.
- تعرف دلالات أدوات الشرط، والاستفهام والتخصيص.
- تحويل الجمل الاسمية إلى فعلية والعكس.
- تحديد الاسم الذي يعود عليه الضمير.
- التمييز بين أنواع الجمل.
- تعرف الوظائف النحوية للكلمات في الجملة.
- تعرف العلاقات التي تربط بين الكلمات داخل الجملة.
- تعرف المحذوف من الجملة.
- تعرف مواطن الاستتار في الجملة.
- تفسير دور أدوات الربط.
- تعرف الكلمات التي تلزم حالة واحدة مهما تغير موقعها.
- تعرف المعاني المفادة من التركيب النحوي.
- الموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة.

وقد استفاد الباحثان من وقوفهما على تصنيفات الباحثين لأنواع ومهارات التركيب اللغوي في التوصل إلى قائمة بمهارات التركيب اللغوي تناسب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

وتشير الأدبيات والدراسات السابقة إلى ضرورة توافر مجموعة من المعايير عند تدريس مهارات التركيب اللغوي بما يضمن فعالية البرامج المقترحة في تنميتها لدى الدارسين، ومن أهم تلك

المعايير ما ذكره كل من: فتحي يونس؛ محمد الشيخ (٢٠٠٣، ٣٧٦)، علي مدكور؛ ورشدي طعيمة؛ وإيمان هريدي (٢٠١٠، ٢٥٤)، ريم عبد العظيم (٢٠١٩، ١٢٩):

- تقديم التراكيب التي تشبع الحاجات التواصلية من تعلم اللغة العربية للدارسين.
- عدم التركيز بشكل رئيس على المفاهيم النحوية المجردة، كالفاعل، والمفعول به، بل ينبغي الاهتمام بالدلالة، وتوظيفها.
- التدرج في معالجة التراكيب اللغوية بتقديم البسيط قبل المركب.
- ألا تدرس التراكيب اللغوية بمعزل عن المعنى والوظيفة الاجتماعية.
- تقديم التراكيب في السياق الذي يساعد الدارسين على استخدامها في مجالاتها الطبيعية.
- عقد المقارنات والموازنات بين التراكيب، والوقوف على دلالاتها.
- تجنب إدخال التركيب في صوره الموسعة قبل إدخال في أبسط صوره.
- يقتصر في كل جملة على أقل عدد من التراكيب والظواهر اللغوية.
- الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى.
- اختيار التراكيب الأكثر شيوعا، وتواترا.
- تناول التراكيب المتشابهة في وحدات متتابعة.
- التكرار حيث إنه من الضروري أن تتكرر التراكيب اللغوية عددا كافيا من المرات.
- تقديم التراكيب الجديدة من خلال مفردات وعبارات مألوفة حتى لا تجتمع أكثر من صعوبة على الدارسين.
- استخدام التدريبات الشفوية والكتابية على أن تكون الشفوية أولا، ومراعاة تنوعها وجاذبيتها للدارسين.
- استحدام الوسائل التعليمية المناسبة؛ للفت انتباه المتعلم إلى الصيغ والتراكيب.
- اختيار الأنشطة اللغوية المناسبة لمستوى الدارسين، وطبيعة التركيب المستهدف.
- مراعاة مستوى الدارسين وخصائصهم ومتطلباتهم العمرية والتعليمية.

وقد راعى الباحثان جلَّ هذه المعايير بالبرنامج المقترح من حيث الاهتمام بالمعنى والدلالة والتطبيق اللغوي للتركيب دون التركيز البحت على المفهوم النحوى، وتعريفه، والتدرج في معالجة التراكيب بدءا بالبسيط كالجملة الاسمية والفعلية، ثم المركب كالنواسخ والجمل الشرطية، وأدوات الربط، وعرضها في تعابير مألوفة، وعقد الموازنات بين التراكيب، وتقديم أنشطة وتدريبات متنوعة تعمق فهم التركيب، وتراعي مستوى الدارسين.

ومن خلال ما تقدم نلحظ أهمية التركيب اللغوي، وما يمثله من أساس قوي في بنيان تعلم اللغة، ويؤكد ذلك اهتمام كثير من الدراسات الوصفية والتجريبية بتوضيحه، وبيان مكانته، وتحديد أنواعه، وتصنيف مهاراته، وإجراء كثير من المعالجات التجريبية لتنميته؛ وذلك إنما يعود لأهميته في تحقيق وظائف اللغة وأغراضها، ومن تلك الدراسات التي اهتمت به دراسة كل من: سعد الشهراني (٢٠١٠)، طالب زهر الدين (٢٠١٢)، ريم عبد العظيم (٢٠١٩)، هند شعبان

(٢٠٢١)، ولاء ربيع (٢٠٢١)، رضا عبد الحميد (٢٠٢٣)، وقد أوصت تلك الدراسات في نتائجها بأهمية التراكيب اللغوية، وما ينبغي أن يعطى لها من الاهتمام في برامج تعليم اللغة العربية، كما أوصت بضرورة تبني أساليب ومداخل وبرامج متطورة للنهوض بمستوى الدارسين فيها؛ تمكينا لهم من التمكن من مهارات التركيب اللغوي، بما يتيح لهم فهم ما يعرض عليهم من تراكيب لغوية، والوقوف على دلالاتها، بل والقدرة على محاكاتها، وصياغة تراكيب لغوية معبرة في شتى المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.

وفي ضوء ذلك فقد حرص الباحثَان على استخدام الوعي الصوتي كأحد المداخل الأصيلة والمناسبة لمستويات تعلم اللغة (أصوات، مفردات، تراكيب)؛ لتنمية مهارات الثروة اللغوية والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول، فوقوف المتعلم على المكونات الصوتية للكلمة أو التركيب اللغوي، والتي تعد مكونا رئيسا في بنائهما، وتمكنه من إدراكها وتمييزها، وربطها ببعضها، ومعالجتها تقديما وتأخيرا، إضافة وحذفا، ترتيبا وعدا، استهلالا وسجعا، سواء تحقق ذلك على مستوى الوحدة أو التركيب، تعد استراتيجيات فاعلة في تنمية الثروة اللغوية، وفهم طبيعة التركيب اللغوي، والوقوف على آليات ومكونات تركيبه، وإدراك الروابط التي تربط بين هذه المكونات؛ مما يمكنه من إنتاج كلمات ذات دلالات محددة، وتوظيفها في تراكيب جديدة ومعبرة وفق نظام لغوي محكم، فللخواص الصوتية في الكلام أثرها الكبير في تشكيل المعاني، فلكل رمز صوتي وظيفته في الكلمة، ولكل كلمة وظيفتها في التركيب، ولا شك أن سير المتعلم وفق هذه الأنشطة، قد يؤدي إلى تنمية ثروته اللغوية، وكفاءته التركيبية.

ثاني عشر: فرضا البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ تمثلت الفروض البحثية التي سعى البحث إلى التحقق من صحتها فيما يأتي:

١- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في اختبار أبعاد الثروة اللغوية.

٢- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في اختبار التركيب اللغوي.

ثالث عشر: إجراءات البحث:

١. إعداد قائمة بمهارات أبعاد الثروة اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

مرَّ إعداد قائمة مهارات أبعاد الثروة اللغوية بمجموعة الخطوات الآتية:

أ- **هدف القائمة:** استهدف بناء هذه القائمة تحديد مهارات أبعاد الثروة اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ب- **مصادربناء القائمة:** تمثلت مصادر بناء القائمة فيما يلي:

- الكتب والمؤلفات العربية والأجنبية الخاصة بمهارات اللغة ومجالاتها (Schmitt (2010، ماهر عبد الباري (٢٠١١).
- الكتب والمؤلفات التي اهتمت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها علي مدكور؛ وآخران (٢٠١٠).

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المتخصصة في مجال الثروة اللغوية مثل: أسماء الشحات (٢٠١٦)، جهاد البلجي (٢٠١٧)، Pranoto& Afrilita (2019)، محمد الزيني (٢٠١٩)، بليغ اسماعيل (٢٠٢١)، هند شعبان (٢٠٢١).

ج- **القائمة في صورتها المبدئية:** باستقصاء المصادر السابقة؛ تمَّ التوصل إلى مجموعة من مهارات أبعاد الثروة اللغوية (السعة، والعمق، والتنظيم)، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتم إعداد قائمة بها؛ لعرضها على المحكمين، وقد جاءت القائمة في صورتها المبدئية مشتملة على ثلاثة أنهر: قابل النهر الأول: الأبعاد الرئيسة للثروة اللغوية، في حين تضمن النهر الثاني: المهارات الفرعية المنبثقة عن هذه الأبعاد، بينما قسم النهر الثالث: إلى خانتين فرعيتين (مرتبطة، وغير مرتبطة)، كما أتيح للمحكمين عقب كل بعد مساحة؛ لإبداء ملاحظاتهم حول الأبعاد ومهاراتها بالإضافة أو الحذف أو التعليق.

وقد اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على ثلاثة أبعاد رئيسة، تمثلت في: بعد سعة الثروة اللغوية، واندرج تحته ثلاث عشرة مهارة؛ بعد عمق الثروة اللغوية، واندرج تحته ثماني مهارات؛ وبعد تنظيم الثروة اللغوية، واندرج تحته ثلاث مهارات.

د- **ضبط القائمة:** تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين [*]، وقد بلغ عددهم (١١) محكما من المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد جاءت القائمة مصدرة بخطاب يوضح الهدف منها، وكيفية تحكيمها، وقد جاءت آراء السادة المحكمين على النحو التالي:

- إدراج المهارات التالية: يحدد المجال الدلالي للكلمات المعطاة/ يصنف مجموعة الكلمات المتشابهة في الدلالة/ يستبعد الكلمة المختلفة من بين الكلمات المتشابهة في الدلالة ببعد تنظيم الثروة اللغوية بدلا من عمق الثروة اللغوية، وقد أخذ به الباحث لأن هذه المهارات أكثر صلة بجانب التنظيم والتصنيف منها إلى جانب العمق، فعملية التصنيف للكلمات وجمع المؤتلف منها، واستبعاد المختلف إنما يقوم في جوهره على التنظيم، وإن كان يلمح به جانبا من العمق.

- إدراج المهارات التالية: يكون كلمات تتفق في الحرف الأول/ يكون كلمات تتفق في الحرف الأوسط/ يكون كلمات تتفق في الحرف الأخير ببعد تنظيم الثروة اللغوية بدلا من سعة الثروة اللغوية، وقد أخذ به الباحث؛ لأن هذه المهارة إنما تعتمد في تحققها على قدرة الدارس على استدعاء الكلمات وفق نمط ونظام محدد في بدايتها أو وسطها أو نهايتها، وهذا أقرب إلى التنظيم منه إلى السعة التي تتطلب استدعاء الكلمات دون قيد أو شرط.

- إدراج مهارة تحديد الدلالة التصريفية للكلمات ببعد عمق الثروة اللغوية بدلا من سعة الثروة اللغوية، وقد أخذ به الباحث لأن هذه المهارة إنما تتحقق لدى الدارس بوقوفه على دلالة الاشتقاق، وقدرته على استخدامه في سياقه المناسب، وهذا لن يتحقق لديه إلا بمستوى من العمق والوقوف على دلالة اللفظ؛ ولذا أخذ به الباحث.

---

* انظر ملحق رقم (١): قائمة المحكمين.

القائمة في صورتها النهائية [*]: بعد فحص آراء السادة المحكمين، ورصد استجاباتهم ومقترحاتهم؛ تم إعادة صياغة القائمة في ضوئها، وحساب النسبة الموافقة، والإبقاء على المهارات التي حظيت بنسبة موافقة أكثر (٨٠٪)، وفي ضوء ذلك؛ تمَّ وضع القائمة في صورتها النهائية وفقا لاتفاق المحكمين عليها متضمنة (ثلاثة) أبعاد رئيسة للثروة اللغوية، واندرج تحتها (٢٤) عشر مهارة موزعة على النحو التالي (٩،٦،٩)، وبهذا يكون قد تم الإجابة التساؤل الأول من تساؤلات البحث.

٢. إعداد قائمة مهارات التركيب اللغوي:

مرَّ إعداد قائمة مهارات التركيب اللغوي بمجموعة الخطوات الآتية:

أ- **هدف القائمة:** استهدف بناء هذه القائمة تحديد مهارات التركيب اللغوي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول تمهيدا لتنميتها لديهم.

ب- **مصادر بناء القائمة:** تمثلت مصادر بناء القائمة فيما يلي:

- الأدبيات والدوريات العربية والأجنبية الخاصة بمهارات اللغة ومجالاتها، لاسيما التركيب اللغوي.
- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بالتركيب اللغوي كدراسة اسماعيل علي (٢٠٠٥)، عبد الحكيم عبد الدايم (٢٠٠٦)، محمد الصويركي (٢٠٠٦)، فايز الكومي (٢٠١٠)، طالب زهر الدين (٢٠١٢)، أماني الزميتي (٢٠١٣)، نهى يونس (٢٠١٣)، محمود الحريبات (٢٠١٥)، قصي محمود (٢٠١٦).
- الكتب والمؤلفات التي اهتمت بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: فتحي يونس؛ وآخران (٢٠٠٤)، حسني عصر (٢٠٠٥)، علي مدكور (٢٠٠٦) محمود الناقة (٢٠٠٦)، رشدي طعيمة (٢٠٠٨)، حسن شحاته؛ مروان السمان (٢٠١٢).
- خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأهدافهم، ودوافعهم، ومتطلباتهم نحو تعلم اللغة العربية.
- المستويات المعيارية لتعليم اللغات الأجنبية، ومؤشرات تعليم التركيب اللغوي بالمستوى المتقدم الأول وفقا لما نص عليه الإطار المرجعي الأوروبي، والمجلس الأمريكي، وما تركز عليه هذه المعايير والمؤشرات من مهارات.
- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج- **القائمة في صورتها المبدئية:** باستقصاء المصادر السابقة؛ تمَّ التوصل إلى عدد من مهارات التركيب اللغوي، وتمَّ إعداد قائمة بها لعرضها على المحكَّمين، وقد جاءت القائمة في صورتها المبدئية مشتملة على ثلاثة أنهر: قابل النهر الأول مهارات التركيب اللغوي، في حين تضمن النهر الثاني، مدي الأهمية للمهارة، وانقسم إلى (مهمة/ غير مهمة)، بينما تضمن النهر الثالث مدى المناسبة، وانقسم إلى (مناسبة/ غير مناسبة)؛ ليبدي المحكَّم رأيه في كل مهارة بما يتناسب مع درجة أهميتها، ومناسبتها، حيث طلب من المحكَّم وضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيه، وقد روعى عند صياغة المهارات أن تكون واضحةً، ومحددةً، ودقيقةً، وأن تتضمن كلُّ عبارةٍ مهارةً واحدةً، وقد جاءت القائمة في صورتها المبدئية متضمنة (١٣) مهارة.

---

* انظر ملحق رقم (٢): قائمة مهارات أبعاد الثروة اللغوية.

د- **ضبط القائمة:** للتأكد من صلاحية القائمة في تحقيق هدفها؛ تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين (*) بلغ عددهم (١١) محكما من أساتذة اللغة العربية وطرائق تدريسها في صورة استبانة؛ وقد تمَّ استهلال القائمة بمقدمة توضِّحُ عنوان البحث، والهدف منه، وكيفية تحكيمها، وقد جاءت آراء السادة المحكمين على النحو التالي:

- تعديل الصياغة للمهارة التالية: تركيب الجمل تركيبا سليما ذو دلالة معبرة. دلالة (الاسمية، الفعلية)؛ دلالة الزمن (ماض، مضارع، أمر)؛ دلالة العدد (مفرد، مثنى، جمع)؛ دلالة النوع (مذكر، مؤنث)؛ دلالة الشخص أو الحالة (متكلم، مخاطب، غائب)... . إلى: تركيب الجمل تركيبا سليما وفقا لدلالات متنوعة، وقد أخذ بها به الباحث لإيجازه، وتضمنه كافة الدلالات اللغوية.

- تعديل الصياغة للمهارة التالية: تحويل تركيب نحوي إلى آخر (اسمية إلى فعلية)؛ (مفرد، لمثني، وجمع)؛ (مذكر إلى مؤنث)؛ (مخاطب لغائب)؛ /مبني للمعلوم للمجهول)..، والعكس. إلى تحويل تركيب نحوي إلى آخر وفقا للدلالة المرادة، وقد أخذ به الباحث لإيجازه وشموله.

- حذف المهارة التالية: تحديد الدلالات النحوية لـ(حروف العطف، حروف الجر، أدوات الشرط-أدوات الاستفهام- التقديم والتأخير_ الحذف)؛ لأنها فوق مستوى الدارسين عينة البحث، وقد أخذ به الباحث لأن تحديد الدلات النحوية لهذه الأبواب تحتاج إلى دقة وفراسة لغوية قد لا تتاح إلا للمتعمق في أصول اللغة من أبنائها فضلا عن الناطقين بغيرها.

القائمة في صورتها النهائية (*)**:** بعد فحص آراء السادة المحكمين، ورصد استجاباتهم ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات المطلوبة؛ تم حساب النسبة الموافقة، والإبقاء على المهارات التي حظيت بنسبة موافقة أكثر (٨٠٪)، وفي ضوء ذلك؛ تم تحديد مهارات التركيب اللغوي المناسبة للناطقين بغير العربية، وجاءت القائمة في صورتها النهائية متضمنة (١٢) مهارة، وبذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل الثاني من تساؤلات البحث.

٣. **إعداد اختبار مهارات أبعاد الثروة اللغوية:** اتبعت الإجراءات التالية لإعداد اختبار مهارت أبعاد الثروة اللغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول:

أ- **الهدف من الاختبار:** استهدف الاختبار قياس مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول في أبعاد الثروة اللغوية.

ب- **مصادر بناء الاختبار: اعتُمِد في إعداد اختبار أبعاد الثروة اللغوية على الآتي:**

- البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الثروة اللغوية بوجه عام، ولدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بوجه خاص.

- الأدبيات، والمصادر، والمراجع المتخصصة في مجال إعداد الاختبارات وبنائها بصفة عامة، وبناء اختبارات الثروة اللغوية بصفة خاصة.

---

* انظر ملحق رقم (١): قائمة المحكمين.

* انظر ملحق رقم (٣): قائمة مهارات التركيب اللغوي.

- المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات الثروة اللغوية لدى الدارسين بصورة عامة، والناطقين بغير العربية بصفة خاصة.
- آراء المتخصصين، والخبراء في مجالات الاختبارات، والتقويم، والقياس.
- قائمة مهارات أبعاد الثروة اللغوية في صورتها النهائية، والتي تم بناء الاختبار في ضوئها.

ج- وصف محتوى الاختبار.

من خلال تقصي كافة المصادر السابقة؛ أمكن إعداد الاختبار في صورته المبدئية، فقد صُدِّر الاختبار بمجموعة من التعليمات التي توضح للدارسين كيفية التعامل مع مفردات الاختبار، وكيفية الإجابة عنه، وقد روعي في صياغتها أن تكونَ بلغةٍ سهلة واضحة، بعيدةٍ عن الاستطراد الممل أو الإيجاز المخل، مبينةً لهم ما ينبغي عليهم القيام به عند تنفيذهم للاختبار.

وتكون الاختبار من (٢٤) سؤالا رئيسا، وتكون كل سؤال رئيس من ثلاثة أسئلة فرعية وجاءت أسئلة الاختبار من نمطي الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية القصيرة، وقد روعي فيها الدقة، الوضوح، والبساطة، ومناسبتها للدارسين، وتنوع البدائل، وتوزيعها الإجابات عشوائيا، وجعل البدائل جميعها محتملة من وجهة نظر الدارسين، وتناسقها في الطول قدر الإمكان، ووضوح ألفاظها، وخلوُّها من التعقيد، ووزعت مفردات الاختبار وفق جدول الموصفات التالي:

جدول (١) مواصفات اختبار الثروة اللغوية

البعد الرئيس	عدد المهارات الفرعية	الأسئلة التي تقيسه	عدد الأسئلة الفرعية
سعة الثروة اللغوية.	٩	/٧/٦/٥/٤/٣/٢/١ ٢٣/٢٢،	٢٧
عمق الثروة اللغوية	٦	/١٢/١١/١٠/٩/٨ ١٤/١٣.	١٨
تنظيم الثروة اللغوية	٩	/١٧/١٦/١٥/١٤ ٢٤/٢١/٢٠/١٩/١٨	٢٧
مج	٢٤	٢٤	٧٢

د- نظام تصحيح الاختبار وتقدير درجاته:

- بلغ عدد درجات الاختبار(٧٢) درجة، موزعة على (٧٢) سؤالا فرعيا، وتم تحديد عدد (١) درجة لكل مفردة صحيحة، و(صفر) للمفردة الخطأ، وبذا تكون الدرجة الكلية للاختبار(٧٢) درجة.
- تم إعداد ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة لكل دارس، يكتب عليها اسم، ورقم مسلسله.
- تم إعداد ورقة خاصة؛ لتصحيح إجابات الدارسين وفق مفتاح التصحيح المثقب، وذلك بثقب خانات الإجابة الصحيحة؛ لتسهل عملية المقارنة والتصحيح.

هـ- الخصائص السيكومترية لاختبار أبعاد الثروة اللغوية:

- **التحقق من صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار من خلال أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (١١) محكَّما؛ لإبداء الرأي حول ملائمة الاختبار لهدفه، ووضوح تعليماته، ودقة مفرداته، واتساق بدائله، وملاءمته لأبعاد الثروة اللغوية،

وللناطقين بغير العربية، وقد أشار المحكَّمون إلى صلاحية الاختبار لقياس المهارات المستهدفة، مع مراعاة بعض الملاحظات كتعديل الصياغة لبعض الأسئلة، وتعديل ترتيب بعضها، وإعادة الصياغة لبعض البدائل، وقد تمَّ الأخذ بهذه الملاحظات؛ للوصول إلى الصورة النهائية للاختبار.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** تمَّ إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على (١٠) دارسين من دارسي المستوى المتقدم الأول، بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك في يوم الأحد الموافق ٢٠٢٤/٢/١٨م؛ وكانت المجموعة مستقلة خارج المجموعة الأساسية للبحث، وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار؛ بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة على الاختبار، وقسمته على عددهم، وكان متوسط زمن الاختبار (٨٠) دقيقة تقريبا.
- **حساب الاتساق الداخلي**، وذلك بحساب معاملات ارتباط درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٧٠- ٠,٨٢٣)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ كما تم حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للاختبار، وبلغت قيم معاملات الارتباط لأبعاد الثروة اللغوية بالدرجة الكلية (سعة الثروة اللغوية، عمق الثروة اللغوية، تنظيم الثروة اللغوية) على النحو التالي: (٠,٧٠٩- ٠,٨٥١- ٠,٨٢٣)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على قوة العلاقة بين درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للبعد، وكذا قوة العلاقة بين الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للاختبار؛ مما يؤكد أن مفردات الاختبار تتجه لقياس المهارات والأبعاد التي تنتمي للسمة المقاسة.
- **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار اعتمادا على معادلة معامل الصعوبة؛ وبتطبيق المعادلة تراوحت مفردات الاختبار ما بين معاملي السهولة (٠,٧٨) والصعوبة (٠,٢٢)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بدرجة عالية من الاعتدالية.
- **حساب معاملات تمييز مفردات الاختبار:** تم حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار من خلال معادلة حساب معامل التمييز للمفردة؛ وبتطبيق المعادلة اتضح أنَّ جميع قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار تزيد عن (٠,٣٩)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بمعامل تمييز جيد.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجريب الاستطلاعي بفاصل زمني أسبوعين تقريبًا، وبحساب معامل الثبات وفقا لسبيرمان بلغت قيم معامل الثبات بين التطبيقين (٠,٨٦١)؛ مما يعد مؤشرا قويا على ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق.

و- **الصورة النهائية للاختبار**[*]: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات أبعاد الثروة اللغوية، وآراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق الاختبار، وثباته،

* انظر ملحق رقم (٤): اختبار مهارات أبعاد الثروة اللغوية.

أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٧٢) مفردة فرعية، وأعطيت لكل مفردة درجة واحدة.

٤. **إعداد اختبار التركيب اللغوي:** لإعداد اختبار التركيب اللغوي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول؛ اتبعت الإجراءات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار**: استهدف الاختبار قياس مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول في مهارات التركيب اللغوي.

ب- **مصادر بناء الاختبار.**

- الأدبيات، والمراجع المتخصصة في مجال إعداد الاختبارات وبنائها بصفة عامة، وبناء اختبارات التركيب بصفة خاصة.
- الأدبيات المرتبطة بمهارات التركيب اللغوي، وكيفية تقدير درجاتها تقديرًا موضوعيًا.
- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى الدارسين بصفة عامة، ودارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصفة خاصة.
- آراء المتخصصين والخبراء في مجالات الاختبارات، والتقويم، والقياس.
- قائمة مهارات التركيب اللغوي في صورتها النهائية، والتي تم التوصل إليها.

ج- **وصف الاختبار:** من خلال تقصي كافة المصادر السابقة، أمكن إعداد الاختبار في صورته المبدئية، فقد صدر الاختبار بمقدمة تحدد الهدف من الاختبار، وتعليمات تنفيذه، وعددا من الملاحظات التي ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الاختبار، وقد روعي فيها الدقة والوضوح والبساطة.

وتكون الاختبار من (١٢) سؤالا رئيسا، وتكون كل سؤال رئيس من ثلاثة أسئلة فرعية وجاءت أسئلة الاختبار من نمطي الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية القصيرة، وقد روعي فيها الدقة، والوضوح، والبساطة؛ ومناسبتها للدارسين، وتنوع البدائل، وتوزيع الإجابات عشوائيا، وجعل البدائل جميعها محتملة من وجهة نظر الدارسين، وتناسقها في الطول قدر الإمكان، ووضوح ألفاظها، وخلوُّها من التعقيد.

د- **نظام تصحيح الاختبار وتقدير درجاته:**

- بلغ عدد درجات الاختبار(٣٦) درجة، موزعة على (٣٦) سؤالا فرعيا، وتم تحديد عدد (١) درجة لكل مفردة صحيحة، و(صفر) للمفردة الخطأ، وبذا تكون الدرجة الكلية للاختبار(٣٦) درجة.
- تم إعداد ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة لكل دارس، يكتب عليها اسمه، ورقم مسلسله.
- تم إعداد ورقة خاصة؛ لتصحيح إجابات الدارسين وفق مفتاح التصحيح المثقب، وذلك بثقب خانات الإجابة الصحيحة؛ لتسهل عملية المقارنة والتصحيح.

هـ- **الخصائص السيكومترية لاختبار التركيب اللغوي.**

- **صدق الاختبار:** تمَّ التحقق من صدق اختبار التركيب اللغوي من خلال أسلوب الصدق الظاهري، وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والخبراء التربويين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (١١) محكما؛ لإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ملاءمة الاختبار لمجموعة البحث، ومدى دقة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات للاختبار، وإضافة ما يرونه مناسبًا، وتعديل ما يرونه غير مناسب، أو حذفه، وإبداء آرائهم

وملاحظاتهم حول الاختبار، وقد أشار جميع المحكَّمين إلى صلاحية الاختبار، ووضوح التعليمات، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة الاختبار لمجموعة البحث، مع مراعاة بعض الملاحظات التي قام الباحث بمراعاتها، وإجراء التعديلات في ضوئها.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار**: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة قوامها (١٠) دارسين من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في يوم الإثنين الموافق ٢٠٢٤/٢/١٩م، وكانت المجموعة مستقلَّةً خارج العينة الأساسية للبحث؛ وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- **حساب زمن الاختبار.** تم حساب زمن الاختبار؛ بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة على الاختبار، وقسمته على عددهم، وفقا لمعادلة حساب زمن الاختبار(*)، وكان متوسط زمن الاختبار (٤٥) دقيقة تقريبا.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجريب الاستطلاعي بفاصل زمني أسبوعين تقريبًا، وبحساب معامل الثبات وفقا لسبيرمان بلغت قيم معامل الثبات بين التطبيقين (٠,٩٥٢)؛ مما يعد مؤشرا قويا على ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق.
- **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الإختبار اعتمادا على معادلة معامل الصعوبة؛ وبتطبيق المعادلة تراوحت مفردات الاختبار ما بين معاملى السهولة (٠,٨٠) والصعوبة (٠,٢٠)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بدرجة عالية من الاعتدالية.
- **حساب معاملات تمييز مفردات الاختبار:** تم حساب معامل التمييز لمفردات الإختبار من خلال معادلة حساب معامل التمييز للمفردة؛ وبتطبيق المعادلة اتضح أنَّ جميع قيم معاملات التمييز لمفردات الاختبار تزيد عن (٠,٣٩)؛ مما يدل على تمتع مفردات الاختبار بمعامل تمييز جيد.

و- **الصورة النهائية لاختبار التركيب اللغوي**(*): في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار، وآراء السادة المحكمين؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من(٣٦) سؤالا فرعيا.

٥. **بناء البرنامج المقترح، ودليلي الاستخدام:**(*) لإعداد البرنامج المقترح القائم على الوعي الصوتي، وضمان تصميمه وفقا لمعايير التصميم التعليمي الجيد؛ تمَّ الاطلاع على عدد من نماذج التصميم التعليمي كنموذج (Cyrs& Lowenthal، Gerelash& Kemp، Ely، Dick&Carey، عبد اللطيف الجزار، محمد خميس، ونموذج التعليم العام، وغيرها من نماذج التصميم التعليمي، وفي ضوء هذه النماذج، تم الاعتماد في بناء البرنامج المقترح على مجموعة الخطوات التالية:

---

* انظر مرجع: (صلاح الدين علام،٢٠٠٠، ٣٣٩)

* انظر ملحق رقم (٥): اختبار التركيب اللغوي.

* انظر ملحق رقم (٧): البرنامج التعليمي.

أ- **تحديد الأهداف العامة للبرنامج:** وتمثل الهدف العام للبرنامج المقترح في تنمية بعض أبعاد الثروة اللغوية، والتركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول.

ب- **تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج** (*)**:** وتمثلت في مجموعة الأهداف الإجرائية التي تختص بتنمية المهارات النوعية المرتبطة بمهارات الثروة اللغوية، والتركيب اللغوي، المراد تنميتها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم الأول، وقد انبثقت عن الأهداف العامة للبرنامج، وهي تلي عنوان كل درس من دروس البرنامج، وقد روعي فيها أن تكون قابلة للملاحظة، والقياس، وتضمين كل هدف ناتجا تعليميا واحدًا، وقياس الهدف للناتج التعليمي، وليس لعملية التعلم.

ج- **تحديد فلسفة البرنامج:** تعتمد فلسفة البرنامج المقترح على الاستفادة من مبادئ مزيج من التطبيقات النظرية لكثير من الفلسفات اللغوية والتربوية التي ثبت فاعليتها في الميدان التعليمي التربوي، والتي تتناسب مع طبيعة البحث، كالنظرية البنيوية، التي تنادي بضرورة تعلم اللغة من خلال التحليل والدراسة اللغوية لمكوناتها الأصلية، ونظرية التعلم السمعي والتي تشير إلى أن قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات المسموعة ومعالجتها بشكل فعال يسهم في تعزيز كافة مهارات اللغة، والنظرية البنائية التي تؤكد على أهمية الدور الإيجابي للدارس وفاعليته في موقف التعلم من خلال مشاركته في مجموعة من الأنشطة والألعاب اللغوية التي تمكنه من الاستمتاع بموقف التعلم، كما يعتمد البرنامج أيضا في تنميته لمهارات الثروة اللغوية والتركيب على فلسفة التكامل في تعليم المهارة بين الجانب النظري المعرفي، والعملي التطبيقي من خلال أمثلة يحتذيها الدارسون، ونماذج وتدريبات، وتكليفات متعددة ومتنوعة ومتدرجة، تؤدي بهم إلى إتقان المهارة المستهدفة بما يمكن الدارس من تنمية ثروته اللغوية، والقدرة على توظيفها في سياقات لغوية في شتى المواقف الحياتية التي يتعرض لها مع الآخرين بكفاءة.

فالبرنامج المقترح للبحث ينطلق من فلسفات متعددة يستهدف منها تمكين الدارسين من مهارات الثروة اللغوية والتركيب اللغوي من خلال مدخل أصيل في بناء اللغة، وتحقيق وحدتها؛ حيث يبدأ في تحققه بأصغر الوحدات تكوينا للغة وهو الصوت منطلقا منه في بناء تراكيب لغوية وتوظيفها في سياقاتها المتنوعة وفق أسس علم النحو وقواعده معتمدا في ذلك على مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتدرجة والتي تقوم على الوعي الصوتي بمفردات اللغة وتراكيبها.

د- **تحديد أسس بناء البرنامج:** تمَّ التوصلُ إلى عددٍ من الأسس والمعايير التي تعد ضوابط تحكم إعداد البرنامج المقترح، وذلك من خلال استقراء ما جاء في البحوث، والدراسات المتخصصة في المجال، والجانب النظري للبحث، ويمكن إجمال أهم الأسس التي بني عليها البرنامج، وإيجازها في الآتي:

- مراعاة خصائص دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من حيث: مستوياتهم اللغوية، وأهدافهم، ودوافعهم، واتجاهاتهم.
- مراعاة خصائص اللغة العربية: اللغوية، والاجتماعية، والثقافية.

* انظر ملحق رقم (٦): قائمة أهداف البرنامج.

- استخدام التقنيات الحديثة، ومراعاة معايير استخدامها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- مراعاة الوظيفية في تدريس محتوى البرنامج من خلال تدريب الدارسين على المهارات المستهدفة في من خلال أنشطة وظيفية تنال اهتمامهم، وتدفعهم نحو التعلم.
- التركيز على تنمية المهارة لا على قياسها فحسب، وذلك من خلال الأنشطة اللغوية المكثفة، والمتعددة، والمتنوعة، والمناسبة.
- مراعاة تنوع الأساليب التعليمية، والأنشطة التي يتضمنها البرنامج؛ بحيث تخاطب مختلف حواس الدارسين، وتستثير دافعيتهم لتعلم المهارات وتطبيقها.
- التدرج في عرض المهارات المستهدفة بدءا من المعرفة بطبيعة الصوت وتمييزه، والتلاعب به إضافة وحذفا، وانتهاءً بالقدرة على تركيبه في سياقات لغوية سليمة.
- مراعاة وضوح المادة التعليمية للبرنامج، ومناسبتها للدارسين، وارتباطها بالثقافة الإسلامية، وبموضوعات تنال اهتمام الدارسين.
- مراعاة مبدأ تكرار التدريب على المهارة المستهدفة وصولا إلى مستوى التمكن من الأداء الأمثل لها.
- مراعاة إيجابية الدارسين ونشاطهم، ومشاركتهم في تحقيق أهداف البرنامج .
- الممارسة الفعلية للمهارة المراد تعلمها بشكل أدائي يساعد في إتقانها، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها.
- مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، وتلبية احتاجاتهم في كافة مواقف التعلم.
- مراعاة التقويم الشامل لكافة المهارات المراد التدريب عليها، وتدريب الدارسين على التقويم والمراجعة الذاتية للمهارات المكتسبة، وتقويم زملائهم، وتصويب أخطائهم بأنفسهم.

وفي ضوء هذه الأسس، وتلك المعايير مجتمعة؛ تمَّ التخطيط للبرنامج، وإعداد موضوعاته وتدريسها؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه بكل سهولة ويسر.

هـ- **تصميم المحتوى التعليمي للبرنامج:** تَمثَّل محتوى البرنامج في مجموعة النصوص القرائية التي يتم في ضوئها تنمية المفاهيم والحقائق المرتبطة بمهارات الثروة اللغوية، والتركيب اللغوي المعني بهما هذا البحث، ويُعَدُّ المحتوى الوعاء الرئيس الذي يتم في ضوئه تحقيق الأهداف، وقد روعى عند تصميمه تنوع موضوعاته، ما بين موضوعات دينية، واجتماعي، وعصرية، وارتباطها بأهداف البحث، وتناسبها مع طبيعة الدارسين، واحتياجاتهم، وقدراتهم اللغوية، وصحة مادته العلمية، واتفاقها مع القيم الاجتماعية، والأخلاقية للبيئة الإسلامية العربية.

و- **تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج:** تم تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج في وحدتين دراسيتين تضمنت سبع دروس تعليمية تغطي في مجموعها مهارات الثروة اللغوية والتركيب اللغوي المستهدف تنميتهما لدى الدارسين، وتم تقديمها في ضوء مراحل وأنشطة الوعي الصوتي، والجدول التالي يوضح توزيع المحتوى التعليمي للبرنامج.

جدول رقم (٢) توزيع المحتوى التعليمي بالبرنامج.

وحدات البرنامج	الدروس التعليمية.	مسمى الدروس.
	الدرس التمهيدي.	الوعي الصوتي وتنمية الثروة والتركيب اللغوي.
الوحدة الأولى	الدرس الأول.	اصطفاء النبي "صلى الله عليه وسلم".
	الدرس الثاني.	"الأخلاق في الإسلام"
	الدرس الثالث.	المواطنة في الإسلام"
	الدرس الرابع.	"المقدسات الإسلامية"
الوحدة الثانية	الدرس الخامس.	"المرأة في الإسلام"
	الدرس السادس.	"الإسلام وتكنولوجيا العصر"

وقد تم تقديم هذه الدروس في ضوء مراحل الوعي الصوتي، والتي تمثلت في:

- **أولا: مرحلة التخطيط:** وفيها يتم تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وتجهيز الأنشطة اللازمة، وكافة الوسائل والمصادر المرتبطة بتحقيق الأهداف.
- **ثانيا: مرحلة التنفيذ:** وتتحقق من خلال مجموعة الخطوات التالية:

- **التهيئة**، وفيها تهيئة الدارسين نفسيا لموقف التعلم من خلال عرض بعض الصور والأشكال المرتبطة بموضوع الدرس، أو طرح بعض الأسئلة التي يقف المعلم من خلالها على المستوى المعرفي للمتعلمين بالظاهرة الصوتية موطن التعلم.
- **التعرف، والتمييز**، وفيها يقدم المعلم نصا مناسبا للدارسين يقوم بقراءته قراءة نموذجية أو عرضه من خلال مسجل، مركزا فيه على الظواهر الصوتية المستهدفة، وتوجيه التلاميذ إلى ملاحظتها، وتدريبهم على نطقها، وإبراز خصائصها، وتستهدف هذه الخطوة:
  - تعرف الأصوات المكونة للكلمة.
  - نطق الأصوات المكونة للكلمة.
  - التمييز بين الأصوات المتشابهة في الكلمة.
  - التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.
- **الوعي بالإيقاع الصوتي**، وتستهدف:
  - التدريب على إنتاج كلمات تتفق في الوزن.
  - التدريب على إنتاج كلمات ذات إيقاع صوتي معين.
  - التدريب على إنتاج كلمات تبدأ بنفس الحرف الأول.
  - التمييز على إنتاج كلمات تنتهي بنفس الحرف.
- **الوعي بالمقاطع**، وفيه يتم:
  - تحليل الكلمة إلى مقاطع.
  - التمييز بين المقاطع المنبورة، وغير المنبورة.
  - التمييز بين المقطع الطويل، والمقطع القصير.
  - التمييز بين الكلمات ثنائية المقطع، وثلاثيته.
- **الوعي بالوحدة الصوتية**، وتتضمن:
  - التقسيم الصوتي، وفيها يتم التدريب على تقسيم:

- ✓ تقسيم الجملة إلى كلمات.
- ✓ تقسيم الكلمة إلى مقاطع.
- ✓ تقسيم الكلمة إلى أصوات.
  - التركيب الصوتي، وفيها يتم التدريب على:
- ✓ مزج الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.
- ✓ مزج المقاطع؛ لإنتاج كلمات جديدة.
- ✓ مزج الكلمات؛ لإنتاج جمل ذات معنى.
  - المعالجة الصوتية، وفيها يتم التدريب على:
- ✓ حذف أحد الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.
- ✓ إضافة بعض الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.
- ✓ استبدال بعض الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.
- ✓ تقديم أو تأخير بعض الأصوات؛ لإنتاج كلمات جديدة.

– **ثالثا: مرحلة التقويم:** وتتحقق من خلال التالي:

- **التقويم المبدئي:** ويتم في بداية كل درس من دروس البرنامج للوقوف على مستوى الدارسين في المهارات المستهدفة، وتنشيط ما لديهم من خبرات سابقة.
- **التقويم البنائي:** ويتزامن مع عملية التعلم بغرض التعرف على مستوى تحسن التلاميذ، والوقوف على نواحي القوة والضعف لديهم عقب كل نشاط من أنشطة الدرس، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.
- **التقويم النهائي:** ويتم في نهاية كل درس من خلال الواجبات المنزلية، والأنشطة الإثرائية التي تهدف إلى معرفة مستوى ما حققه الدارسون من الأهداف.

ز- **تصميم الأنشطة والمهام التعليمية للبرنامج:** تم تصميم مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية لكل درس تعليمي، وقد روعي في تصميمها أن تكون مناسبة لطبيعة المحتوى التعليمي وللدارسين، وأن تسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس.

ح- **تصميم أساليب التقييم والتعزيز والتغذية الراجعة:** تم تقييم مستوى الدارسين في البرنامج من خلال إعداد الاختبارات، والمقاييس المناسبة، وتطبيقها قبل تنفيذ البرنامج وبعده، هذا إلى جانب الأسئلة التي تعقب كل درس تعليمي، كما تم تعزيز إجابات الدارسين بالبرنامج من خلال: تعزيز الأداء الصحيح، وتوجيه الأداء أثناء ممارسة الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة بشأنها.

ط- **تصميم دليلي الاستخدام للبرنامج:**(*)،(*) وقد تم فيها إعداد دليل المعلم والمشارك لتبصيرهما بفكره البرنامج، ومكوناته وأهدافه، وإجراءات تنفيذه، وتوجيهات السير والتقدم في دراسته، والأدوار المنوطة بكل منهما لتحقيق أهداف البرنامج.

---

* انظر ملحقي رقم (٨)،(٩): دليل المعلم، دليل المشارك.

ضبط البرنامج: بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، ودليلي الاستخدام في صورتهما الأولية؛ تم عرضهما على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس؛ لتقييم البرنامج ودليلي الاستخدام، والتحقق من صلاحيتهما في تحقيق الأهداف، وإبداء آرائهم، ومقترحاتهم حولهما، وتم رصد كافة التعديلات، وتنفيذ المقترحات قبل إجراء التجريب الاستطلاعي للبرنامج.

ي- **التجريب الاستطلاعي للبرنامج التعليمي:** وتحقق بتطبيق درسين من دروس البرنامج؛ بهدف التحقق من وضوح خطوات السير بالبرنامج، ومدى مناسبة المحتوى لأهداف الدرس والدارسين، ومدى وضوح عناصر الإخراج الفني المتضمنة بالبرنامج والتعرف على الملاحظات والمعوقات؛ لتداركها قبل التطبيق الفعلي للبرنامج، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن تقبل الدارسين، وحماسهم للتعلم من خلال البرنامج، ووضوح تعليماته، وأهدافه، وإجراءات التعلم، وأبدوا رغبة في المشاركة، كما أبدوا عددا من الملاحظات على البرنامج التي تم الأخذ ببعضها؛ لأهميتها، وبهذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل الثالث من أسئلة البحث.

ك- **تنفيذ البرنامج:** في ضوء ما أسفرت عنه آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية؛ تم إجراء كافة التعديلات، وأصبح البرنامج في صورته النهائية جاهزا للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، وقد تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث في ضوء الخطوات التالية:

ل- **الحصول على الموافقات الرسمية** (*): وتم ذلك باستخراج خطاب موجه من كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية بالموافقة على التطبيق، وتوجيهه إلى مدير مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بجامعة الأزهر؛ لتسهيل مأمورية الباحث، لتطبيق أدوات بحثه ميدانيًا.

م- **عقد الجلسة التنظيمية (التمهيدية):** فقد تم عقد جلسة تنظيمية مع الدارسين مجموعة البحث؛ لتعريفهم بفكرة البرنامج، وأهدافه، وكيفية الاستفادة منه، وطبيعة المهارات التي تقدم من خلاله، وفكرة الوعي الصوتي التي يقدم في ضوئها البرنامج، وطبيعة أدوارهم داخل البرنامج، وإمدادهم بدليل استخدام البرنامج؛ وتوعيتهم بأهدافه، وكيفية السير فيه، وكيفية أداء الأنشطة، وتناول كل ما ييسر لهم استخدام أنشطة الوعي الصوتي استخدامًا فعَّالا.

ن- **تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليا:** وذلك بتطبيق أدوات البحث على الدارسين قبل دراستهم للبرنامج؛ لتحديد المستوى الفعلي للدارسين، واتخاذه معيارًا للحكم على فعالية البرنامج، وتحقق ذلك من خلال:

- تطبيق اختبار مهارات أبعاد الثروة اللغوية على مجموعة البحث تطبيقا قبليا، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٤/٣/٥م
- تطبيق اختبار التركيب اللغوي على مجموعة البحث تطبيقا قبليا، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٦/ ٣/ ٢٠٢٤م

س- **تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:** تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث ابتداءً من يوم السبت الموافق ٢٠٢٤/٣/٩م، وحتى يوم الخميس الموافق ٢٠٢٤/٥/٩م

* انظر ملحق (١٠) الموافقات الرسمية للتجربة الميدانية.

ع- **تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا**: وتحقَّق ذلك بتطبيق أدوات البحث على الدارسين بعد دراستهم للبرنامج؛ للتعرف على مستوى تمكنهم من المهارات المستهدفة، وتحديد المستوى الفعلي لديهم في ممارستها، وتحديد مدى التغير المتحقق لديهم من خلال المعالجة التجريبية، واتخاذه معيارًا للحكم على فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه، وتحقق ذلك من خلال:

- تطبيق اختبار أبعاد الثروة اللغوية على مجموعة البحث تطبيقا بعديا، وذلك يوم الأحد الموافق ١٢/ ٢٠٢٤/٥م.
- تطبيق اختبار التركيب اللغوي على مجموعة البحث تطبيقا بعديا، وذلك يوم الإثنين الموافق ٢٠٢٤/٥/١٣م

وبعد تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا؛ تم تصحيح إجابات الدارسين، وجدولة البيانات ومعالجتها إحصائيا من خلال برنامج التحليل الإحصائي spss,v 27.

رابع عشر: نتائج البحث: بناء على التحليل الإحصائي؛ تم التوصل إلى النتائج التالية:

أ- النتائج المرتبطة باختبار أبعاد الثروة اللغوية.

- **نتيجة الفرض الأول:** نصَّ الفرضُ الأول على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في اختبار أبعاد الثروة اللغوية.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الثروة اللغوية لدى مجموعة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٣)

الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أبعاد الثروة اللغوية

أبعاد الثروة اللغوية	لقياس				قيمة ت	لدلالة	قيمة d	حجم الأثر
سعة الثروة اللغوية	القبلي	٣٠	٣,١٠	.٦٨٩	٥,٤١٢	,٠٠	.٢٩١	بير
	البعدي		٢٣,٨٠	١,٩٩٠				
عمق الثروة اللغوية	القبلي		٨,٢٧	١,٠١٥	٢٣,٨٥٥	٠,٠٠	٤,٣٥٥	كبير
	البعدي		١٥,٦٣	١,٦٠٨				
التنظيم الثروة اللغوية	القبلي		١٣,٤٠	١,٤٠٤	٥٨,١٧٨	٠,٠٠	١٠,٦٢٢	كبير
	البعدي		٢٤,٢٣	١,٤٥٥				
الدرجة الكلية	القبلي		٣٤,٧٧	٢,١٤٤	٨٤,٩٤٦	٠,٠٠	١٥,٥٠٩	كبير
	لبعدي		٣,٦٧	.٧٨٣				

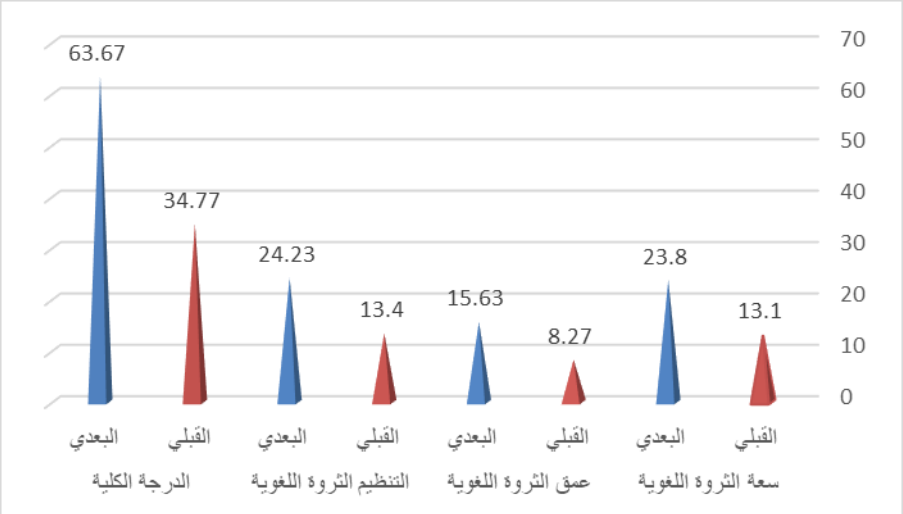
**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٨٤,٩٤٦) للدرجة الكلية، وللأبعاد على التوالي (٤٥,٤١٢، ٢٣,٨٥٥، ٥٨,١٧٨)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار أبعاد الثروة اللغوية لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أبعاد الثروة اللغوية لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام **قيمة d كوهين** وقد تم الاعتماد على مؤشر **d كوهين** للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع على النحو التالي:

- التأثير الذي يُفسر (٠,٢) من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل أو منخفض.
- التأثير الذي يُفسر (٠,٥) من التباين الكلى يدل على تأثير متوسط.
- التأثير الذي يُفسر (٠,٨) أو أكثر من التباين الكلى يدل على تأثير قوى. (Cohen,1988)

وبحساب حجم التأثير وجد أنه يبلغ (٨,٢٩١، ١٥,٥٠٩، ٤,٣٥٥، ١٠,٦٢٢) للدرجة الكلية والأبعاد على التوالي، ومستواه كبير؛ مما يُعَدُّ مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الثروة اللغوية لدى الدارسين مجموعة البحث، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (١) الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار أبعاد الثروة اللغوية.

وتتفق هذه النتائج في كثير منها مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت فعالية المدخل الصوتي في تنمية مهاراتها اللغوية المتنوعة منها دراسة كل من: علي جاب الله؛ مروة أبو زيد (٢٠١٢)، محمود سليمان (٢٠١٢)، عصام قاسم (٢٠١٩)، محمد الجالي (٢٠٢٠)، أحمد عزت (٢٠٢٢). كما تتفق مع دراسة كل من: محمد موسى (٢٠٠٤)، هاني فراج (٢٠١٠)، أيمن بكري (٢٠٢١)، نورا حلمي (٢٠٢٢)، عمرو حجاج (٢٠٢٣) التي أثبتت في نتائجها تحسن مهارات الثروة اللغوية لفاعلية معالجاتها التجريبية.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينصُّ على أنَّه: يوجد فرق دالٌّ إحصائيًا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين

القبلي والبعدي في اختبار مهارات أبعاد الثروة اللغوية لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تم الإجابة على التساؤل الرابع من أسئلة البحث.

ب- النتائج المرتبطة باختبار التركيب اللغوي.

- **نتيجة الفرض الثاني:**

نصَّ الفرضُ الثاني على أنه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في اختبار التركيب اللغوي.

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض؛ تمَّ استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التركيب اللغوي لدى مجموعة البحث، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٤)

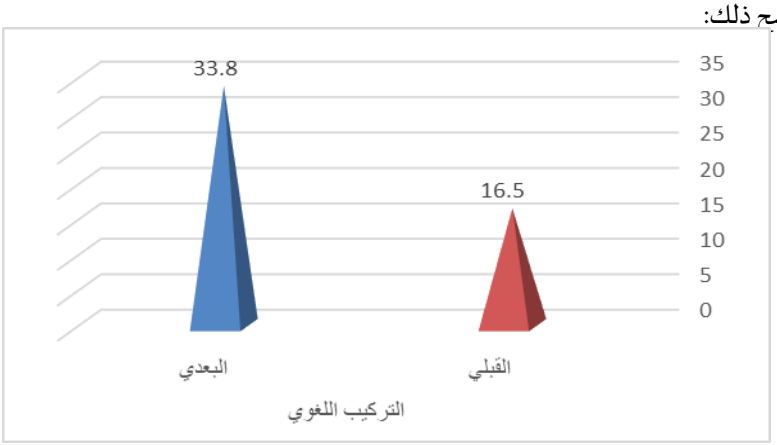
دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التركيب اللغوي.

الاختبار	القياس	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة	قيمة d	حجم الأثر
التركيب اللغوي	القبلي	٣٠	١٦,٥٠	١,٨١٥	٦٠,٨٥٩	٠,٠٠	١١,١١١	كبير
	البعدي		٣٣,٨٠	١,٦٤٨				

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٦٠,٨٥٩)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التركيب اللغوي لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدلُّ على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التركيب اللغوي لدى مجموعة البحث.

وللتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع؛ تم حساب حجم الأثر باستخدام d كوهين ، فوجد أنه يساوي (١١,١١١)، ومستواه كبير؛ مما يُعَدُّ مؤشِّرا قويًّا على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التركيب اللغوي لدى الدارسين مجموعة البحث، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك:



شكل (٢) الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار التركيب اللغوي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: عبد الحكيم عبد الدايم (٢٠٠٦)، محمد علي الصويركي(٢٠٠٦)، قصي محمود (٢٠١٦)، رضا عبد الحميد (٢٠٢٠)، هند شعبان (٢٠٢١)، ولاء ربيع (٢٠٢١)، غادة محمد (٢٠٢٣)، والتي توصلت إلى فاعلية معالجاتها التجريبية في تنمية مهارات التركيب اللغوي.

وتأسيسًا على ما تقدَّم: تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التركيب اللغوي لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يكون قد تمَّ الإجابة على التساؤل الخامس من أسئلة البحث.

خامس عشر: مناقشة نتائج البحث، وتفسيرها:

باستطلاع النتائج السابقة للبحث نلحظ تحسنا ملحوظا في مستوى الدارسين في اختبار مهارات أبعاد الثروة اللغوية، واختبار التركيب اللغوي، وذلك في التطبيق البعدي لهما؛ مما يثبت فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه، **وقد يُعزَى ذلك التحسن إلى ما يأتي:**

- الاعتماد في بناء البرنامج المقترح على مجموعة من المبادئ والأسس المنهجية والتربوية التي دعمتها النظريات التربوية واللغوية التي ثبت فعاليتها في المجال التربوي كالنظرية البنيوية ، والنظرية البنائية والنظرية الكلية، ونظرية المعنى والسياق، وغيرها من النظريات التي تؤكد على الطبيعة الصوتية والكلية للغة، وما ينبغي أن يكون للمتعلم من دور نشط وإيجابي في تعلمها من خلال استراتيجيات مناسبة تراعي طبيعة اللغة المستهدفة.
- وضوح أهداف البرنامج وصياغتها بصورة علمية دقيقة وترجمتها إلى أهداف إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، وإعلام الدارسين بها قبل البدء في التعلم؛ أدى إلى تعلمها بشكل أفضل، وساعدهم في تحقيقها بصورة سليمة ومناسبة.
- المعالجة التدريسية التي قدمها البرنامج، من خلال خطوات وإجراءات واضحة قائمة على الوعي بأصوات اللغة وطبيعة تكوينها بصورة سهلة ومبسطة، ومعالجتها في إطار سياق لغوي طبيعي من خلال نصوص ذات دلالة ومعنى ومناسبة للمتعلم.
- تنظيم المحتوى التعليمي للبرنامج وفق خطوات واضحة ومحددة ومترابطة، ومراعاة كافة المعايير الفنية في إخراجها من حيث: حجم الخطوط ونوعها، والألوان، والرسوم، والصور، والأصوات، والفيديوهات؛ مما زاد من تشويق الدارسين نحو البرنامج، وجَذَبَهم للإقبال على دراسته.
- اعتماد البرنامج على أنشطة الوعي الصوتي مكَّن الدارسين من التعرف على الوحدات الصوتية، والمقاطع المكونة لها، وكيفية تحليل الكلمات إلى مقاطعها وأصواتها، والتمكن من تركيبها في صياغات لغوية سليمة، مما أدى ذلك إلى ثراء مفرداتهم اللغوية، والتمكن من توظيفها.
- اختيار دروس البرنامج من نصوص حياتية تناسب مستوى الدارسين، وتلبي احتياجاتهم، وتشبع دوافعهم؛ كان ذلك دافعا لهم للاستفادة من البرنامج وتحقيق أهدافه.
- التدرج في معالجة المهارات المستهدفة وفق إجراءات وأنشطة الوعي الصوتي بدءا من الأسهل إلى الأصعب، قد أسهم في تمكنهم من المهارات الأولية، والاعتماد عليها في التمكن من المهارات الأكثر صعوبة.

- اعتماد البرنامج على النمذجة الممثِّلة من قبل المعلم للمعالجات الصوتية للوحدة اللغوية (صوتا، مقطعا، كلمة)، وإتاحة الفرصة في التدريب عليها ساعد الدارسين على الفهم الدقيق للكلمات والقدرة على توظيفها في سياقات متنوعة.
- اعتماد البرنامج على مجموعة متنوعة ومتدرجة من الأنشطة والمهام التطبيقية التي استهدفت تدريب التلاميذ على النطق الجيد للأصوات والتمييز بين المتقارب منها، وإمكانية معالجتها استهلالا، وسجعا، وإضافة، وحذفا وعدًّا وترتيبا، ونبرا، وتنغيما؛ قد أسهم في اكتساب مفردات وتراكيب جديدة.
- الوعي بالمقاطع والوحدات، وإيقاع الكلمات والحروف جعلت الدارس نشطا وإيجابيا أثناء عملية التعلم؛ مما زاد من رغبته في تنمية ثروته اللغوية تمكينا له من توظيفها في شتى المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.
- تحديد المهارات المراد تنميتها قبل بدء الدرس، وصياغة النماذج والأمثلة في سياق لغوي معبر، والتوقف عندها لمدارستها استماعا، وتدريبا، ومحاكاة، وقراءة، وكتابة.
- التدريب على المفردات والتراكيب اللغوية في جمل وسياقات طبيعية ذات دلالة، ويستخدمونها في حياتهم؛ عزَّز تثبيت معرفتهم بها والقدرة على توظيفها.
- عرض المهارات المستهدفة في صورة تكاملية تضمنت نصوصًا، وصورا، ونماذج معبرة عن الأداء الصحيح للمهارة، أدَّى ذلك إلى تصوّرٍ كاملٍ عن كيفية الأداء الأمثل للمهارة، وتنمية القدرة على ممارستها.
- اعتماد استراتيجيات وأنشطة الوعي الصوتي على المتعلم واعتباره محور عملية التعلم، وجعله باحثا نشطا، ومستكشفا واعيا، ومستقصيا دقيقا، جعلت منه دارسا واعيا بطبيعة اللغة، واثقا بقدرته على توظيفها بكفاءة.
- شعور الدارسين بالارتباط الوثيق بين جوانب المعرفة بالطبيعة الصوتية اللغة، والوقوف على إجراءات معالجتها والقدرة على الاستفادة منها في تنمية المفردات اللغوية، وتوظيفها في سياقات لغوية مناسبة في شتى المواقف الحياتية كان ذلك دافعا لهم في تنمية ثروتهم اللغوية، وتحسين مستوى كفاءتهم في التركيب اللغوي لها.
- حاجة الدارسين الماسة إلى تنمية ثروتهم اللغوية، حيث توجد لديهم صعوبة في اكتسابها وفهمها فضلا عن قدرتهم عن توظيفها في حياتهم وفق أسس علم النحو وقواعده؛ مما رغبهم في التمكن منها، وإتقانها، تمكينا لهم عن التعبير عن متطلباتهم الحياتية.
- استغلال مختلف حواس الدارسين في موقف التعلم من خلال تنويع المثيرات التعليمية؛ مما زاد من إقبالهم على المحتوى التعليمي، وزاد من دافعيتهم في متابعته، ورغبهم في ممارسة المهارات المستهدفة.
- تشجيع الدارسين أثناء التعلم، وتعزيز جوانب الأداء لديهم؛ انعكس بصورة إيجابية على نشاط الدارس؛ وفاعليته في موقف التعلم؛ مما كان له الأثر في تخزين المفردات، وتنظيمها، واسترجاعها بشكل أسرع.

- التعلُّم من خلال البرنامج قد حقَّق للدارسين جانبًا من المتعة، وأزال عنهم جانبًا من الرتابة والملل من خلال ما يتيحه لهمَ من تدريبات وأنشطة وألعاب لغوية مكنتهم في توظيف ما اكتسبوه من خبرات لغوية؛ مما أشعرهم بأهمية ما يتعلمون ورغبهم في مزيد البحث والسعي نحو تعلم مفردات اللغة، والتمكن من توظيفها في قضاء متطلبات حياتهم، وتيسير شؤونهم.
- اعتماد البرنامج على أسلوب التغذية الراجعة الفورية للدارسين، أتاحت لهم فرص التصحيح الفوري للأخطاء، كما أسهمت في معرفتهم بمستوى تقدمهم، وما وصلوا إليه.
- التعزيز الفوري المباشر من قبل المعلم لأداء الدارسين؛ كان له دور في تدعيم استجاباتهم الصحيحة وبقائها؛ مما شجعهم على اكتساب المهارات، وذلَّل لهم الصعوبات التي واجهتهم.

سادس عشر: توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، أمكن التوصية بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي الناطقين بغير العربية لتدريبهم على استراتيجيات الوعي الصوتي، وإجراءات توظيفها في تنمية الثروة اللغوية والتركيب اللغوي.
- عقد دورات تدريبة لتدريب المعلمين على أبعاد الثروة اللغوية، ومؤشرات قياسها.
- تضمين مهارات أبعاد الثروة اللغوية والتركيب اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ضرورة إعادة النظرة في أدوات ووسائل تقويم مهارات الثروة اللغوية، والتركيب اللغوي في ضوء أدوات البحث الحالي.
- إعداد أدلة تدريبية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها توضح إجراءات توظيف استراتيجيات الوعي الصوتي في تنمية مهارات الثروة اللغوية والتركيب اللغوي.
- تجهيز معامل صوتية مجهزة بكافة الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة؛ لتنمية الوعي بالطبيعة الصوتية للغة.
- بناء برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إطار فلسفات ومداخل أصيلة وحديثة تراعي طبيعة اللغة والدارسين لها كالمدخل الصوتي.
- تدريب المعلمين على الاستخدام الجيد لاستراتيجيات الوعي الصوتي، كأحد المداخل الأصيلة في تعلم اللغة، لاسيما في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تقديم النماذج الجيدة للجانب الأدائي لمعالجة الطبيعة الصوتية للغة العربية؛ ليتمكن الدارسون من محاكاتها.
- ضرورة الاهتمام بتنمية المفردات والتراكيب اللغوية، واستخدام كافة الأساليب والاستراتيجيات الفعالة في تدريسهم.
- توعية الدارسين بأهمية اللغة العربية، وضرورة التمكن من مفرداتها وتراكيبها اللغوية.
- التشجيع والتعزيز والدعم لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لبعث الثقة لديهم بقدرتهم على تعلم اللغة واكتساب مفرداتها وتوظيفها في حياتهم.
- الاهتمام بجانب الأنشطة والمهام تعزيزًا للمهارات المكتسبة، وتمكينًا للدارسين من التطبيق الفعلي لها.

- الاستفادة من المداخل والتقنيات الحديثة في تقديم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

سابع عشر: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يُقْتَرَح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١- فاعلية برنامج قائم الوعي الصوتي في تنمية مهارات فهم النصوص القرانية، والثقة بالذات لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم.

٢- بناء برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والتفكير الإبداعي لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.

٣- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات التلاوة لأحكام القرآن الكريم والوعي بها لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط.

٤- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية الثروة اللغوية والتعبير الكتابي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية

٦- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية المفاهيم، والبنى الصرفية لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمتقدم ثان.

٧- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمتقدم ثان.

٨- فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تصحيح الأخطاء النحوية الشائعة لدى دارسي اللغة الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم.

مراجع البحث:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم محمد عطا. (٢٠٠٥). *المرجع في تدريس اللغة العربية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

ابن هشام. (٢٠٠٧). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: المكتبة المصرية.

أحمد عبد الظاهر عزت. (٢٠٢٢). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مدخل الوعي الصوتي في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة شمس،١(٢٣)، ٣٨٤-٤١٨.

أحمد زينهم أبو حجاج؛ عفت حسن سعيد؛ مصطفى سالم الديشي. (٢٠٢٢). أثر استخدام التعلم بالمحاكاة في تنمية الثروة اللغوية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ،٣(١٠٧)، ٢٥٩-٢٩٠.

أحمد عبد الله الأحمدي. (٢٠١٠). *أثر استخدام الألعاب التعليمية في إكساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي الحروف الهجائية والمفردات*. رسالة ماجستير"غير منشورة" جامعة أم القرى.

أسامة رضوان محمود. (٢٠٠٤). *أثر استخدام المنظمات المتقدمة بالترابط مع الصور التركيبية على اكتساب بعض القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. رسالة ماجستير"غير منشورة" كلية التربية، جامعة الفيوم.

أسماء محمود الشحات. (٢٠١٦). *برنامج قائم على الفروق الدلالية بين الألفاظ القرآنية لتنمية المهارات ذات الصلة بالثروة اللغوية لطلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية*. رسالة ماجستير" غير منشورة" كلية التربية، جامعة دمياط.

إسماعيل أحمد علي. (٢٠٠٥). *فاعلية مدخل قائم على المعنى في تدريس النحو العربي لتنمية مهارات الفهم في مادة النحو لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي*. رسالة ماجستير" غير منشورة" كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

أشرف محمد زلط. (٢٠٢٠). *فعالية برنامج قائم على الدراما التعليمية في تنمية الثروة اللغوية ومهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. "رسالة ماجستير" غير منشورة" كلية التربية، جامعة بنها.

أمانى كمال الزميتي. (٢٠١٣). *استخدام القصص المصورة في تدريس التراكيب والقواعد اللغوية وأثرها في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة بور سعيد.

أيمن عيد بكري. (٢٠٢١). برنامج تدريبي في مهارات الوعي الصوتي قائم على التدريس التأملي وأثره في تنمية الثروة اللغوية وطلاقة الأداء التدريسي لدى معلمات محو الأمية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ١٨(١٠٥)،٣٠٣- ٣٧٩.

إيناس محمد عليمات. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السطان قابوس، ١٢، (١)، ١٣٠-١٤٦.

بدر سالم القطيطي. (٢٠١٦). علاج صعوبة النطق باستخدام الفونيمات فوق التركيبية: المفصل الصوتي والتنغيم نموذجا. *مجلة كلية دار العلوم*، كلية العلوم، جامعة القاهرة، (٩٢)،٢١٩-٢٦٧.

بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على تدريس المفردات اللغوية المعاصرة ونظرية الحقول الدلالية في إثراء الحصيلة اللغوية وتنمية مهارات الدلالات السياقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٦ (٢)، ١-٦٤.

تمام حسان عمر. (٢٠٠٤). *البيان في روائع القرآن*. القاهرة: عالم الكتب.

جابر زاهر العسيري. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة معهد اللغة العربية*، جامعة إفريقيا العالمية، (٢٣)، ١-٣٦.

جلال عزيز البرقعاوي. (٢٠١١). أساليب تنمية الثروة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية. *مجلة العلوم الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، (٨)،٢٦٧-٢٧٤.

جمال رمضان أحمد. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في تدريس النحو الوظيفي لتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٥٨)،٨٥-١١٥.

جهاد حمدي البلحي. (٢٠١٧). *بناء معجم مدرسي في اللغة العربية قائم على نظريتي الحقول الدلالية والسياقية لتنمية الثروة اللغوية والاتجاه نحو استخدامه لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام*. رسالة ماجستير "غير منشورة" كلية التربية، جامعة الزقازيق.

جيهان السيد عمارة. (٢٠١٦). تصميم مواقف مسرحية وقياس فعاليتها في تنمية التفكير الإبداعي وتنمية المفردات اللغوية لدى طفل الروضة. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢(٣)،٩٩٧-١٠٦٠.

حسن سيد شحاته. (٢٠٢٢). تنمية الثروة اللغوية استراتيجيات ومداخل. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، (١٠٤)،٢-١٦.

حسن سيد شحاته؛ مروان أحمد السمان. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

الحسن عبد النوري. (٢٠١٨). طبيعة المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة واستعمالها. *مجلة الآداب والعلوم*، جامعة قطر، ٢ (٢) ١٣٥- ١٤٦.

حسني عبد الباري عصر. (٢٠٠٥). *فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم معلمها*. الإسكندرية: مركز إسكندر للكتاب.

حنان عزيز عبد الحسين. (٢٠١٤). دور المسرح في تعزيز الثروة اللغوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، (٤٢)، ٦٦-٩٣.

رجب عبد الجواد إبراهيم. (٢٠٠١). *دراسات في الدلالة والمعجم*. القاهرة: عالم الكتب.

رشاد محمد سالم. (٢٠٠٥). الأداء الصوتي في العربية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*، ٢،(٢)،٢٠٩- ٢٣٨.

رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٨). *المهارات اللغوية العربية: مستوياتها-تدريسها-صعوبتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة؛ محمود كامل الناقة. (٢٠٠٦). *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى

رضا أحمد عبد الحميد. (٢٠٢٠). *برنامج إثرائي مقترح قائم على الدلالات النحوية لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنصورة.

ريم أحمد عبد العظيم. (٢٠١٩). استراتيجية لتدريس القواعد اللغوية قائمة على المدخل الدلالي لتنمية مهارات فهم التراكيب النحوية وزيادة المفردات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٤١)، ١١٣-١٦٢.

سحر الشوربجي؛ وراشد المحرزي؛ وعلي الزاملي؛ وآخرون. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*. ١١(٣)،٦٦٦-٦٨٦.

سعد فنيس الشهراني. (٢٠١٠). التركيبات النحوية التي يستخدمها طلاب الصف الأول الثانوي في كتاباتهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، (٨٢)، ٨٣-١٤٠.

سمير ركزة؛ فايزة الحمادي. (٢٠١٧). أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة. *مجلة تاريخ العلوم*، جامعة زيان عاشور الجلفة، (٧)، ٣٤٨- ٣٥٧.

سهام عبد النبي الشيباني. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. *مجلة عالم التربية*، ليبيا، (٤٦)، ١٨٩-٢٤٤.

شعبان صلاح حسين. (٢٠٠٤). *الجملة الوصفية في النحو العربي*. القاهرة: دار غريب.

صلاح الدين علام. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي النفسي*. القاهرة، دار الفكر العربي.

طالب أمين زهر الدين. (٢٠١٢). *آليات الترابط في التركيب اللغوي سورة البقرة أنموذجا*. رسالة ماجستير "غير منشورة" كلية الآداب والعلوم والفنون، جامعة وهران، الجزائر.

عباس حسن. (٢٠١٠). *النحو الوافي*. القاهرة: دار المعارف.

عبد الحكيم عبد الله عبد الدايم. (٢٠٠٦). *برنامج مقترح لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

عبد الرحيم فتحي إسماعيل. (٢٠١٨). فاعلية الدمج بين استراتيجيتي شبكة المفردات والصفة المضافة في بناء المتلازمات اللفظية وإثراء المحصول اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٩، (١١٦)،٤٩١-٥٢٧.

عبد السلام محمد هارون. (١٩٨٨). *الكتاب (كتاب سيبويه)*. القاهرة: مكتبة الخانكي.

عبد العزيز عتيق. (٢٠٠٩). *علم المعاني*. بيروت: دار النهضة.

عبد القاهر الجرجاني. (٢٠٠٠). *دلائل الإعجاز*. تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

عبد الله عبد العزيز الحسيني. (٢٠١١). اكتساب المفردات عند متعلمي اللغة العربية، *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، السودان، (١٢)،٣٨١-٤١١.

عبد الله علي الثوري. (٢٠١٦). خصائص تراكيب اللغة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، كلية التعليم المفتوح، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، اليمن،١٢ (٩)، ٢٥١-٢٩٠.

عبيد الله عبد الله الجهني. (٢٠١٥). *التراكيب النحوية في كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*. دراسة تقويمية في ضوء معياري الشيوع والتوزيع: المستوى الأول نموذجا، رسالة ماجستير" غير منشورة"، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

عصام قاسم قاسم. (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٢)،١-١٢.

على سعد جاب الله. (٢٠١٧). أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٨٤)، ٢١٧ -٢٥٩.

علي أحمد مدكور. (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي أحمد مدكور؛ ورشدي أحمد طعيمة؛ وإيمان أحمد هريدي. (٢٠١٠). *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي سعد جاب الله؛ مروة دياب أبو زيد (٢٠١٢). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٢٣(٩١)،٩٩-١٣٣.

عمرو محمد حجاج. (٢٠٢٣). *برنامج إلكتروني مقترح قائم على الحقول الدلالية المستندة إلى الصور في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي لتنمية الثروة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة طنطا.

عيطة يوسف عبد المقصود؛ عصام محمد خطاب. (٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس،(١٩٩)، ٢١٧-٢٧٨.

غادة زكريا محمد. (٢٠٢٣). *فاعلية برنامج قائم على التعلم المقلوب في تنمية الأصوات العربية والمفردات والتراكيب اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراة "غير منشورة" كلية التربية، جامعة أسيوط.

غادة كامل فايد. (٢٠٠٦). *تصور مقترح لبرنامج إثرائي قائم على التعلم الذاتي لتنمية الثروة اللغوية، ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الابتدائية*. رسالة ماجستير" غير منشورة"، كلية التربية، جامعة دمياط.

غانم قدوري الحمد. (٢٠٠٤). *المدخل إلى علم أصوات العربية*. عمان: دار عمار للطباعة والنشر.

غانم يعقوبي؛ عرين هادية؛ ريم خميس. (٢٠٢). دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية. *مجلة الرسالة*، الكلية الأكاديمية بيت بيرل، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب،(١١)، ٥٨٧-٦٠٧.

فايز أحمد الكومي. (٢٠١٠). قوة العناصر في التركيب: ظاهرة الحذف والذكر: دراسة العلاقة بين التركيب والعمل والقوة من منظور الدرس اللغوي الحديث. *مجلة علوم اللغة*،١٣(٢)، ١٩٩-٢٣٢.

فتحي علي يونس. (٢٠١٠). ضبط المفردات في كتب القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (١٠٧)، ١٨-٣٧.

فتحي علي يونس. (٢٠٠٥). *اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*. القاهرة: دار الثقافة.

فتحي علي يونس. (٢٠١٤). *الاتجاهات الحديثة في تدريس مهارات اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

فتحي علي يونس؛ رشدي طعيمة؛ محمود كامل الناقة.(٢٠٠٤). *تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته*. القاهرة: دار الثقافة.

فتحي علي يونس؛ محمد عبد الرؤوف الشيخ. (٢٠٠٣). *المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب" من النظرية إلى التطبيق"* . القاهرة: مكتبة وهبة.

فخر الدين عامر. (٢٠٠٠). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

قصي محمد محمود. (٢٠١٦). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الصور التركيبية وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التركيب اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالعراق*. رسالة ماجستير "غير منشورة" كلية التربية، جامعة المنصورة.

مازن الوعر. (٢٠٠١). *دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المعاصرة*. الأردن: دار المتنبي.

ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠١١). *استراتيجيات تعليم المفردات*. عمان: دار المسيرة.

مجدي محمد الشحات. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الصوتي في التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ١، (١)،٣٣١- ٣٧٧.

مجلس أوروبا" مجلس التعاون الثقافي. (٢٠٠٨). *الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات* "دراسة، تدريس، تقييم" ترجمة: علا عادل عبد الجواد؛ وآخرون، القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر.

محمد إسماعيل الصاوي. (٢٠٠٢). *مدى فاعلية بعض التطبيقات التربوية لنظرية تشومسكي المعاصرة في فهم التراكيب اللغوية لدى دارسي العربية من الناطقين بغيرها*. رسالة ماجستير "غير منشورة" كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

محمد السيد الزيني. (٢٠١٩). *تقويم أبعاد المعجم العقلي للطلاب المعلمين، وتصور مقترح لتنميته. مجلة كلية التربية ببنها*، ٣٠ (١٢٠)، ٢٨١- ٣٢٩.

محمد حماسة عبد اللطيف. (٢٠٠١). *ظواهر نحوية في الشعر العربي*: دراسة نصية في شعر صلاح عبد الصبور. القاهرة: دار غريب.

محمد حماسة عبد اللطيف. (٢٠٠٦). *النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي*. القاهرة: دار غريب.

محمد خصاونة؛ محمد الخوالدة؛ فراس الأحمد. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات التذكر السمعي التتابعي لذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير. *مجلة جامعة خليل للبحوث*، ١٣ (١)، ٢٧-٤٠.

محمد سعد موسى. (٢٠٠٤). *برنامج متكامل لتنمية الثروة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال أبواب المشترك والترادف والاشتقاق في الدرس القرائي*. رسالة دكتوراة "غير منشورة"، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

محمد سليمان رفاعي؛ شادية عبد العزيز منتصر؛ سناء محمد سليمان. (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمدرسة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس،١١(١٨)، ٢١٥-٢٤٠.

محمد صلاح الدين مجاور. (٢٠٠٢). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد عبد الرؤوف الشيخ. (٢٠٠٠). أثر استخدام كل من السجع والجناس والوزن على تنمية الثروة اللغوية والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١)،٦٠- ١١٠.

محمد عبد الله الجالي. (٢٠٢٠). *استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية*. رسالة ماجستير "غير منشورة" كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

محمد علي الخولي. (٢٠٠٠). *مدخل إلى علم اللغة*. القاهرة: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

محمد علي الصويركي. (٢٠٠٦). أثر استخدام برنامج قام على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ٧(٣)، ٦٩- ٩٤.

محمد عويس القرني. (٢٠٠٨). المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (٨٠)، ٩٢-١٤١.

محمد هارون حسيني؛ حسن بصري دهان. (٢٠٠٨). المفردات في كتب تعليم اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية العليا الخاصة بماليزيا "دراسة تحليلية تقويمية". *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١ (٦٨)، ٣٥٦- ٣٨١.

محمود جلال الدين سليمان. (٢٠١٢). *الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي*. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

محمود كامل الناقة. (٢٠٠٦). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته*. بنها: مؤسسة الإخلاص.

محمود محمد الحريبات. (٢٠١٥). خصائص التراكيب: ظواهر الربط وأثرها في بنية النص: دراسة نحوية دلالية من منظور علم اللغة النصي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، فلسطين، (٣٦)، ٢١٥-٢٤٨.

مختار عبد الخالق عطية. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود، (١٨)،٢٢٥-٣٠٤.

مروان أحمد السمان. (٢٠٢٠). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٣١(١٢٤)،٢٦٣-٣١٨.

مصطفى بوعناني. (٢٠١٢). أهمية المعجم الذهني في إنجاز اللغة وإدراكها: المعالجة المعجمية وتحت المعجمية للوحدات اللغوية. *مجلة الطفولة العربية*، ٧،(٢٨)،٤٣-٥٨.

مصطفى محمد الغلاييني. (٢٠٠٩). *جامع الدروس العربية*. ط٣٠، بيروت: المكتبة العصرية.

مفيدة عبد الرازق. (٢٠٠٨). *فعالية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات العربية*: دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا، رسالة ماجستير "غير منشورة"، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

منصور مبارك ميغري. (٢٠٢٢). الوظائف المعجمية في تدريس مفردات العربية" دراسة وصفية تحليلية". *مجلة تعليم العربية لغة ثانية*، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ٤(٧)٩٩-١٥٤.

ناهد سالم سالم. (٢٠١٣). *فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على استخدام الصور في تنمية المفردات لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها*. رسالة ماجستير" غير منشورة"، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

نهى محمد يونس. (٢٠١٣). *أثر استخدام مدخل التتابع وتحديد الأولويات في تدريس التراكيب اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية في أدائهم الكتابي وبعض مهارات التفكير*. رسالة ماجستير" غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الفيوم.

نورا محمد حلمي. (٢٠٢٢). *برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي لتنمية المفردات اللغوية وأثره في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع*. رسالة دكتوراة "غير منشورة" كلية التربية، جامعة أسيوط.

هالة فايز الحمد. (٢٠١٢). دور المعلم في تفعيل استراتيجيات تعليم مفردات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. مجلة *سلسلة دراسات عربية وإسلامية*، مركز اللغات الأجنبية والترجمة التخصصية بجامعة القاهرة، ٣٩، ١٣٥-١٧٠.

هاني عبد الله فراج. (٢٠١٠). فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٢(٧٣)، ١٩٤- ٢٢٥.

هبة محمد حماد. (٢٠١٣). *تعليم المفردات للناطقين بغير العربية دراسة تطبيقية كتاب" نون والقلم" نموذجا*. رسالة ماجستير" غير منشورة"، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

هدى محمد هلالي. (٢٠١٢). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٣(٢٣)، ١٧٦-٢٠٦.

هدير عبد الحليم إبراهيم. (٢٠٢٣). *إستراتيجية مقترحة قائمة على أبعاد التأصيل اللغوي والتلازم اللفظي لتنمية أبعاد الثروة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة المنصورة.

هند شعبان شعبان. (٢٠٢١). *برنامج قائم على التلازم اللفظي والتعبيرات الاصطلاحية لتنمية الثروة اللغوية والتراكيب لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها*. رسالة دكتوراة "غير منشورة" كلية التربية، جامعة المنصورة.

وحيد حامد عبدالوهاب. (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى متعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وأثره على تحصيل طلابهم لمعاني المفردات اللغوية غير المألوفة والاحتفاظ بها. *المجلة العلمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٩(٤)، ٣٠٠-٣٧٨.

ولاء أحمد محمود. (٢٠٢٢). *فعالية استراتيجية السرد القصصي في تنمية الثروة اللغوية والفهم الاستماعي لدى تلاميذ التعليم الأساسي المعاقين بصريا*. رسالة ماجستير "غير منشورة" كلية التربية، جامعة المنصورة.

ولاء السيد ربيع. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على التحليل التقابلي لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة (١١٤)، ١٨٠١- ١٨٢٨.

وليد أحمد العناني. (٢٠١٢). *العربية في اللسانيات التطبيقية*. عمان: دار المعرفة للكنوز.

ياسمين زكي علي. (٢٠٢١). *استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة دمياط.

يوسف عطية عبد المقصود. (٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس،(١٩٩)،٢١٧-٢٧٨.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). Phonemic awareness in young children: *A classroom curriculum. Baltimore: Brookes.*

Agarwal, C., & Chakraborty, P. (2019). A review of tools and techniques for computer aided pronunciation training (CAPT) in English. *Education and Information Technologies*, *24*(6), 3731-3743.

Anthony, J., & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, *14*(5), 255-259.

Bhat, P., Griffin, C. C., & Sindelar, P. T. (2003). Phonological awareness instruction for middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *26*(2), 73-87.

Boustani, K. (2020). The Impact of L1 Translation on Adult EFL Learners' Depth of Vocabulary Knowledge. *Contemporary Research in Education and English Language Teaching*, *2*(2), 36-49.

Carroll, D. (2008). Psychology of language, 5th edition, USA, Library of Congress Control.

Carroll, J., Snowling, M., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental psychology*, *39*(5), 913.

Chard, D., & Dickson, S. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic*, *34*(5), 261-270.

Cohen. J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Ed, New York, Taylor and Francis Group.

Gillon, G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, *31*(2), 126-141.

Graves, M., & Slater, W. (2016). Vocabulary Instruction in the Content Areas. In *Content Area Reading and Learning* (pp. 437-460). Routledge.

Hsin, Y. (2007). *Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at-risk for reading disabilities* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Lane, H., Pullen, P., Eisele, M., & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *46*(3), 101-110.

Liben, D., & Liben, M. (2019). *Know better, do better: Teaching the foundations so every child can read*. Learning Sciences International.

Lovelace, T. (2008). *The effects of explicit phonological awareness instruction on the prereading skills of preschool children at risk for reading failure: Comparing single and multiple skill instructional strategies* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness?. *Journal of Educational Psychology*, *87*(2), 179 -192.

McMahon, A. (2020). *An introduction to English phonology*. Edinburgh: University Press Ltd.

Mottonen, A. (2008). *Is phonological awareness training influential in the acquisition of letter-sound correspondence knowledge?*. Laurentian University (Canada

Ozernov-Palchik, O., Wolf, M., & Patel, A. (2018). Relationships between early literacy and nonlinguistic rhythmic processes in kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, *167*, 354-368.

Pennington, M., & Rogerson-Revell, P. (2019). English pronunciation teaching and research. *Research and Practice in Applied Linguistics*.

Phillips, B., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, *28*(1), 3-17.

Pranoto, B., & Afrilita, L. (2019). The organization of words in mental lexicon: evidence from word association test. *Teknosastik*, *16*(1), 26-33.

Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, *39*(2), 87-98.

Schmitt, N. (2010). Researching vocabulary: A vocabulary research manual. *Plgrave Macmillan*.

Seward, C. (2009). Evaluating the effectiveness of a short-duration reading intervention on grade one phonological awareness and word reading.

Snider, V. (1995). A primer on phonemic awareness: What it is, why it's important, and how to teach it. *School Psychology Review*, *24*(3), 443-455.

Stahl, S., & Nagy, W. (2007). *Teaching word meanings*. New York, Routledge

Thuy, N. (2011). The Effects of Semantic Mapping on Vocabulary Memorizing, A paper presented at 3rd International conference on foreign language learning and teaching, Thailand, language institute of Thammasat university.

Tyler, A., Osterhouse, H., Wickham, K., Mcnutt, R., & Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-olds. *Clinical linguistics & phonetics*, *28*(7-8), 493-507.

Veselovska, G. (2016). Teaching elements of English RP connected speech and CALL: Phonemic assimilation. *Education and* Information Technologies, 21(5), 1387-1400..

Vloedgraven, J., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. *Annals of Dyslexia*, *57*, 33-50.

Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of educational psychology*, *85*(1), 83.