الرقم الدولي المعياري للمؤتمر (معتمد ومصنف دوليًا) ISBN 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المؤتمر الدولي الحادي عشر للغة العربية

22 - 24 أكتوبر 2025م الموافق 30 ربيع الآخر - 2 جمادى الأولى 1447هـ

دبي - الإمارات العربية المتحدة

الهيئات العربية والدولية أعضاء المجلس الدولي للغة العربية

برنامج مقترح باستخدام التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

أ.د/ محمد محمد سالم
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بورسعيد

أ.د./ فيصل فرج المطيري
أستاذ التربية وتعليم الكبار
كلية التربية جامعة المجمعة

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى إعداد برنامج مقترح قائم على التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك انطلاقًا من الحاجة إلى تطوير أساليب تعليم القراءة لهذه الفئة من الدارسين. يرتكز البرنامج على دمج مستويات التحليل اللغوي، وتشمل المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي، في تصميم المحتوى التعليمي، بهدف تعزيز الفهم اللغوي وتحسين الأداء القرائي. وقد سعى البحث إلى تحديد مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، في ضوء مستويات التحليل اللغوي، وإعداد قائمة بهذه المهارات وتصنيفها حسب مستويات التحليل (الأصوات – الصرف – التراكيب – الدلالة)، ثم بناء البرنامج المقترح القائم على التحليل اللغوي لتنمية تلك المهارات، وإعداد اختبار تشخيصي لقياس مهارات القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعده. وقد تم تطبيق البرنامج على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بلغ عددهم (38) متعلماً من المستوى المبتدئ، تمثل مجموعة واحدة تجريبية. وقد أظهرت نتائج البحث وجود ضعف واضح في أداء المتعلمين في مهارات القراءة قبل تطبيق البرنامج، خاصة على مستوى التراكيب والدلالة، بينما أظهرت المجموعة التجريبية تحسنًا ملحوظًا في المهارات المستهدفة بعد تطبيق البرنامج. كما كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. ويوصي البحث بدمج التحليل اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة في المراحل التأسيسية، مع تعزيز الجوانب الصوتية والتركيبية والدلالية في تصميم الأنشطة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التحليل اللغوي، مهارات القراءة، الفهم القرائي، الناطقون بغير العربية، المستوى المبتدئ.

مقدمة:

هناك شبه إجماع بين علماء التربية وعلماء النفس وعلماء اللغة وفقهائها على أن تعليم اللغات الأجنبية عملية معقدة تتداخل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية والاجتماعية، وأن الأداء اللغوي ليس مجرد مجموعة من الرموز يصدرها المتكلم ليتلقاها المجتمع وليس مجرد معاني منقولة من الكاتب إلى القارئ. إن الموقف اللغوي منظومة متكاملة يتوقف نجاحها أو عدمها على القبليات المعرفية والثقافية لكل من المتكلم والمجتمع والكاتب والقارئ (مدكور وآخرون، 2010، ص 7). وعلى هذا، فإن اللغة لا تُستعمل للتعبير فقط، لكنها تُستعمل كنظام فكري لاستثارة المجتمع أو القارئ وتحريك وجدانهما ودفعها إلى الحركة والعمل استجابة وتلبية لأثر الكلام الموجه إليهم أو المقرون.

وتعد اللغة العربية إحدى اللغات العالمية ذات الحضور اللافت والمتميز على المشهد الدولي بكل تجلياته الثقافية والفكرية والاقتصادية والسياسية والتواصلية. ويزداد حضور العربية وانتشارها وتوسع الإقبال على تعلمها عالميًا عامًا بعد عام نتيجة مجموعة من العوامل المتعددة التي يتداخل فيها الذاتي بالموضوع. فمن العوامل الذاتية ما يتصل برغبة كثير من المهتمين والمثقفين غير العرب في تعلم العربية للإشباع العلمي والمعرفي والاطلاع على الثقافة العربية وفكرها وتراثها المتنوع والمتعدد. أما العوامل الموضوعية فتبدو واضحة في العولمة الثقافية والسياسية والفكرية واللغوية التي أصبح تعلم اللغات إحدى السمات الرئيسة لجعل الجيل العلمي جيل اليوم، واحد الشروط المهمة للعيش المشترك وبناء صيغ متعددة للتفاهم والحوار بين مختلف الشعوب والحضارات، سعيًا لفهم أفضل لعالم اليوم الموسوم بصفته الغني بالتنوع والتقارب والتعددية الفكرية والثقافية باعتبار اللغة الوسيلة الأرقى للاتصال والحوار (مدكور وآخرون، 2010، ص 59).

ولذلك ظهرت أصوات كثيرة نادت بالاهتمام بالقراءة نظرًا لما تعود به من نفع على الإنسان في حاضره ومستقبله. ومن ثم تسلط هذه الورقة البحثية الضوء على جانب خاص من جوانب القراءة، وهو القراءة الخاصة بمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين باللسان العربي. فمتعلم اللغة العربية يجد صعوبة كبيرة في تحصيله وتعلمه لها نتيجة ضعفه المباشر بمسألة الفهم القرائي، وهذا يفضي مباشرة إلى الفشل في تعلم اللغة بشكل عام. فالمعروف أن أساس أي لغة من اللغات هو القراءة الصحيحة لهذه اللغة. فإذا لم يتقن المتعلم هذه القراءة، يتشكل عنده سوء فهم طبيعي تجاه مفردات وتراكيب هذه اللغة، لا سيما أن اللغة العربية هي لغة واسعة جدًا وفيها من الألفاظ والتراكيب ما لا تحتويه لغة أخرى. إذ ليس من المبالغة القول بأن مهارة القراءة هي الأساس الذي تقوم عليه عملية الكتابة. عملية تعلم العربية للناطقين بغيرها ومنها يتم الانطلاق نحو المهارات الأخرى: المحادثة، الكتابة، الاستماع، وتعد مع قرينتها مهارة الاستماع من المهارات الاستقبالية في اللغة التي تستدعي إجراء عمليات عقلية عليا من أجل الفهم والإفهام. وهي، أي عملية القراءة، عملية معرفية معقدة تقوم على فك تشفير الرموز المكتوبة من أجل الحصول على الفهم (مرسي، 2020).

وعليه فاللغة كبنية محكومة بقواعد وأنظمة شديدة التعقيد(هيوكاتس، 1998)، تتطلب أكثر من منهج وأكثر من وسيلة لفك شفراتها وتحليل محتوياتها ؛ ومن ثم قسم العلماء اللغة على عدة أنظمة أو مستويات تحليلية ؛ ليتمكنوا من كشف محتواها ومعرفها مضمونها ، فافترضوا أنها تتجزأ إلى أجزاء يتمتع كل منها بخصائص عامة يمكن من خلالها الوقوف على أسرار مضمون هذا النظام، وهم يعلمون يقينا أن اللغة كيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته فجميع العناصر اللغوية تتفاعل معاً ، وتتأزر في تحقيق مقاصد لغوية ، ويرجع سبب اختلاف مناهج التحليل ومستوياته ، إلى اتجاهات العلماء ورؤيتهم التحليلية ؛ فالباحث يختار المنهج الذي يراه ملائما لتحقيق أهدافه من تحليل اللغة ، وتقسيم اللغة على مستويات يخضع أساساً لموقف الباحث من اللغة والمنهج الذي يصطفيه لنفسه ، وأهمية المستوى الذي يراه الباحث يستأهل اهتمامه لما به من عناصر غنية للبحث، واللغة كنظام عام يشمل أنظمة (مستويات فرعية) هى : (عكاشة، 2005):

- المستوى الصوتى : Phonology ، ويدرس الأصوات المختلفة للغة والفونيمات التى تتكون منها .

- المستوى الصرفي Morphology ، ويدرس الصيغ اللغوية وبخاصة تلك التغيرات التى تعترى صيغ الكلمات (المورفيم) وهو أصغر وحدة لغوية ذات معنى .
- المستوى التركيبي (النحوي) syntax ، ويدرس الطريقة التى تجمع بها الكلمات في جمل .
- المستوى الدلالى (المعنى) Semantics ويختص بدراسة المعنى .

والتحليل اللغوي لأى لغة يتضمن تحليل هذا النظام إلى مكوناته؛ الاصوات وهى محددة جداً، أما المورفيمات أو الكلمات فعددها كبير جداً غير أنها محدودة ، فإذا ما وصلنا إلى الجمل التى هى موضوع النحو، وجدنا أن عددها غير متناه، فليس ثمة حد لعدد الجمل التى يمكن انشاؤها وعليه، تبدو اللغة وكأنها هرم مقلوب ؛ قاعدته إلى الأعلى ورأسه إلى الأسفل(الشايب، 1999).

وقد وصف Grady التحليل اللغوي بأنه يتصف بخاصيتين :

1- أن اللغة تعتمد على عمليات عقلية منظمة مما يحتم استرجاع المعلومات في شكل معرفي أدائي.

2- وإذا كنا نعرف كيف تتم اللغة وكيف تنتج إذن سنعرف كيف نكتسبها، وبالتالي سنعرف كيف ندرسها.

ويؤكد أن الدارسين إلى يفضلون البناء اللغوي الذي يعتمد على قواعد دلالية حيث يتم الإشارة فيه إلى المعنى بشكل مباشر (Grady, 2000).

ويهدف التحليل اللغوي إلى الوصول إلى المبادئ التي تطبق في تدريس اللغة ، وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من أن التلميذ يستطيع أن يعبر عن نفسه بسهولة ويسر دون أن يفكر كثيراً في القواعد التى تحكم تركيب اللغة ، إلا أن فهمه لتلك القواعد يساعده كثيراً على صحة اللغة وعلى الارتقاء بمستواه فيها ، وهذا التحليل اللغوي أكثر ضرورة في الحالات التي يكون فيها الهوة عميقة بين لغة الحديث التي يستعملها الدارس في بيته وبين أقرانه ، وتلك اللغة الموحدة التي يتعلمها في المدرسة ، وهذه الحالة تنطبق علينا في العالم العربي(خرما، 1987) .

وللغة أربعة فنون هي : الاستماع والتحدث، والقراءة، والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، وعلاقة تأثير وتأثر ، والصلات بينها متداخلة فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر والكفاءة في فن منها تنعكس على الفنون الأخرى، ولابد من التكامل بين هذه الفنون فيما بينها بحيث لا يتم التركيز على فن دون آخر(يونس، 2001) .

المشكلة

ولقد تناولت الدراسات الحديثة المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها موضوع القراءة بعناية فائقة. وتلاحظ أن كثيرًا من هذه الدراسات اهتمت بالبحث عن الأسباب التي تقف وراء مشاكل القراءة وما تفضي إليه هذه المشكلات من فشل دراسي في أغلب الأحيان. فيقول يونس إن الضعف في فهم القراءة يمثل سببًا رئيسًا للفشل الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية. بل قد يقود الفشل القرائي إلى القلق وانحصار الذات (يونس، 2007).

ومن المشكلات ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية التي يعيشها الإنسان، حيث إن هذه البيئة تؤدي إلى تدني مستويات الأداء القرائي لدى متعلمي اللغة العربية من غير العرب. فإذا كان الجو المحيط بالمتعلم لا يهتم باللغة العربية ولا يتعامل بها وبعيد كل البعد عنها، سيكون الفرد ضمن هذه البيئة بالضرورة بعيدًا عن اللغة العربية وعن القراءة فيها (سالم، 2020).

ومن الأسباب التي تقف وراء ضعف القراءة عند تعلم اللغة العربية المشاكل اللغوية واختلاف اللسان واختلاف في المخارج، والاختلاف في مخارج الحروف والأصوات. فعلى سبيل المثال، الطلاب الذين يأتون من شرق آسيا الأقصى كدول الصين واليابان وكوريا الشمالية والجنوبية يواجهون صعوبة كبيرة في قراءة اللغة العربية للفوارق الكبيرة بين الأصوات العربية وأصوات لغتهم الأم. ولذلك، يتلاحظ تدني مستوى الطلاب الصينيين أكثر من غيرهم في هذا المجال (ملك وحبات الله، 2016، ص 213).

ويواجه متعلم العربية مشاكل قواعدية أثناء القراءة، فعلى سبيل المثال هناك أمور تتعلق بترتيب الجملة. فالجملة في اللغة العربية عادة ما تبدأ بالفعل ثم الفاعل ثم باقي مكونات الجملة، أما في معظم اللغات الأخرى فيكون تقديم الفاعل على الفعل، وهذا ما يسبب ارتباكًا للمتعلم أثناء القراءة. وإذا كانت المشكلات تتعلق بالمتعلم، فهناك أيضًا مشكلات تتعلق بالمعلم. فتعليم اللغة العربية يحتاج إلى معلم متمكن في هذه اللغة يعرف تفاصيلها وخفاياها، مزودًا بالطرق والأساليب التي تجعل متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها يقرأ بشكل سليم.

وقد تلاحظ للباحثين من خلاص العمل الميداني أن هناك صعوبات تواجه متعلمي العربية لغير الناطقين بها

تنقسم الصعوبات التي يمكن أن تواجه متعلمي اللغة العربية إلى:

1- صعوبات شفوية والتي ترتبط الصعوبات الشفوية بمهارتي التحدّث والاستماع، ومن أبرز هذه المشكلات:

- صعوبة فهم الكلام المسموع
- صعوبة نطق بعض الحروف
- حذف حروف بعض الكلمات أو إبدالها بحروف أخرى.
- حذف كلمات كاملة من بعض الجمل.
- إبدال كلمات بأخرى أثناء الحديث.
- إضافة أصوات، أو مقاطع صوتية على الكلمات.

2- صعوبات تحريرية: تشمل الصعوبات التحريرية الصعوبات المتعلقة بمهارتي القراءة والكتابة، ومن أبرزها ما يأتي:

- صعوبة فهم المقروء.
- صعوبة الكتابة بالاتجاه الصحيح من اليمين لليسار.
- صعوبة رسم الحروف بشكلها الصحيح.
- صعوبة كتابة التراكيب بشكل سليم.

وبناء على ذلك، تحاول هذه الورقة اقتراح برنامج باستخدام التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح باستخدام التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟
2- ما مدى تمكن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من مهارات القراءة ؟
3- ما أسس برنامج قائم على التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ؟
4- ما فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

الأهمية:

انطلاقًا من رؤية صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس دولة الإمارات العربية، رئيس مجلس الوزراء، حاكم دبي، في سعيه نحو نشر اللغة العربية والتوسع في برامجها عالميًا، وتحقيقًا لأهداف المجلس الدولي للغة العربية في خدمة اللغة العربية ونشر الوعي بها وقضاياها وموضوعاتها المختلفة، تأتي أهمية هذه الورقة التي تهدف إلى تنمية مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها من خلال برنامج يستخدم التحليل اللغوي يساعد المعلمين في هذا الصدد، لأن القراءة تعد البنية الأساسية التي ينطلق منها متعلم اللغة العربية إلى فهم المواد الدراسية المتعلقة باللغة العربية، فنجاح المواد، نجاح المتعلم، ونجاح التعلم للمواد الدراسية وللغة العربية بشكل عام يعتمد كثيرًا على مهاراته وقدرته على الفهم القرائي.

المصطلحات

التحليل اللغوي:

التحليل لغةً هو عملية تقسيم الكل إلى أجزائه وردّه إلى عناصره (موقع المعاني، د.ت).

ويُعرّف بأنه القدرة على فحص مادة علمية ما، وتجزئتها إلى عناصرها وتحديد ما فيها من علاقات وفهم البناء التنظيمي لها، سواء أكانت نصًا أدبيًا أو علميًا أو تجربة علمية وغيرها من صور المادة العلمية (شحاتة والنجار، 2003).

كما أنه أسلوب في البحث العلمي وطريقة في ملاحظة المضمون الظاهري لأي مادة مكتوبة، بغرض الاستدلال على مكوناته ووصفها وصفًا كمّيًا وموضوعيًا، والكشف عن خصائصها وأصنافها وتصنيفها وتبويبها (عبد الحميد وكفافي، 1993).

أما التحليل اللغوي فيُقصد به في هذا البحث: مدخل تربوي يقوم على عدة منطلقات ومبادئ، أهمها تفكيك بنية اللغة إلى عناصرها التي تتكوّن منها (الأصوات، الصرف، التراكيب، الدلالة)، بهدف الوصول إلى المبادئ التي تطبّق في تدريس اللغة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وهو عملية عقلية، الغرض منها تفكيك الكل إلى أجزائه المكوِّنة، ثم إعادة تركيب الكل من هذه الأجزاء، فكل تحليل يفترض ضمنًا وجود تركيب سابق (مدكور، 2006).

مهارات القراءة:

المهارة لغةً هي الحذق في الشيء، ويقال "مَهَرَ الشيءَ" أي أحكم أداءه، ومنها الماهر: الحاذق بكل عمل (الرازي، 1995). وفي الحديث الشريف: "مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة"؛ أي الملائكة الكرام.

والمهارة تعني أداء الفرد لعمل ما، يتميّز هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية، وتُكتسب هذه الصفات بالممارسة والتكرار (أبو هاشم، 2002).

كما عُرّفت بأنها نشاط معقّد يتطلب فترة من التدريس المقصود، والممارسة المنظمة، والخبرة المنضبطة، ليؤدي بطريقة ملائمة (أبو حطب وصادق، 2004).

أما القراءة، فهي تعرف شكل الحرف والكلمة وإتقان مهارات النطق الصحيح، مع القدرة على التعبير الصوتي عن المعاني، ومعرفة كيفية النبر والتنغيم، وأن ينقل صوت القارئ المعاني التي تدل عليها علامات الترقيم (الناقة وحافظ، 2006).

ويُقصد بمهارات القراءة في هذا البحث: "تلك المهارات التي تهتم بتعرف الرموز المكتوبة، ونطقها نطقًا صحيحًا، مع مراعاة الضبط السليم للكلمات والجمل، والقراءة بجمل تامة، وأن يحمل صوت القارئ المعاني التي تدل عليها علامات الترقيم".

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

تم حصر المصطلحات المعبِّرة عن هذا المجال كالتالي (عيسوي، 1993، 12):

* تعليم اللغة العربية للأجانب.
* تعليم اللغة العربية لغير العرب.
* تعليم اللغة العربية للأعاجم.
* تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
* تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
* تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما المصطلح الأول فهو نفسه المصطلح الثاني؛ إذ الأجانبُ هم غيرُ العَرَب، والأجنبيُّ هو مَن كانت جنسيته غير عربية، فتعليم اللغة العربية للأجانب يعني: تعليمها لأولئك الذين ينتمون إلى جنس غير الجنس العربي، ومن ثَم تتباين لغاتهم وثقافتهم مع اللغة العربية والثقافة العربية تباينًا كبيرًا. أما المُصطلح الثالث - وهو تعليم اللغة العربية للأعاجم - فالأعجميُّ هو مَن لا يُفصح، ولا يُبِينُ كلامَه، وعليه فالمعنى: تعليم اللغة العربية لمن لا يفصح الكلام باللغة العربية.

أما المصطلح الرابع: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فلا يُقصد بالنطق هنا مجرد ترديد ألفاظ أو تراكيب عربية، لكن يقصد أن تكون اللغة العربية هي اللغة الأم، وعليه فالمصطلح معناه: تعليم اللغة العربية لمن ليس لغته الأم اللغة العربية، وهذا أشملُ مِن المصطلحات السابقة شيئًا ما؛ لأنه يضم الأجانب وغير العرب والأعاجم. أما المصطلح الخامس: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فهو الشائع الآن بين الباحثين وفي الدراسات الأكاديمية، ويعني هذا المصطلح: تعليم اللغة العربية لكل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم.

أما المصطلح السادس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو اختصار للمصطلح الخامس لما وجد فيه مِن إطالةٍ، فحذف بلغات أخرى ووضع بدلاً منها: بغيرها. إلا أن المشهور بين الدارسين وما يرجحه متخصصو هذا المجال هو المصطلح الخامس، وهو المنتشر في الدراسات الأكاديمية.

الخلفية

مستويات التحليل اللغوي وعلاقتها بتنمية مهارات القراءة

يرى كثير من العلماء أن اللغة تحتوى على جوانب شديدة التعقيد تتطلب أكثر من منهج وأكثر من وسيلة لفك شفراتها وتحليل محتوياتها، ومن ثم قسم العلماء اللغة إلى عدة مستويات تحليلية، فافترضوا أنها تتجزأ إلى أجزاء أو تقسم على مستويات يتمتع كل مستوى منها بخصائص عامة يمكن عن طريقها الوقوف على أسرار هذا المستوى .

وهم يعلمون أن اللغة كيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته فجميع العناصر اللغوية تتفاعل معاً ، ولا يمكن استبعاد جانب دون جانب، لأن اللغة بناء شديد التماسك يشد بعضه بعضا، وتهاوى جانب منه يقوض أركانها .

وقد اشتهر من بين المناهج التحليلية التقسيم الذي وضعه "ماريوباى" لمستويات التحليل اللغوي ، وأن دراسة اللغة تندرج تحت أربعة مستويات – وإن كانت الحدود بينها غير واضحة تماما على نحو دقيق (عكاشة، 2005):

وهذه المستويات تشكل بناء اللغة وهى:

1- مستوي الأصوات phonology
2- مستوى الصرف Morphology
3- مستوى النحو Syntax
4- مستوى الدلالة Semanticst

وقد رأى العلماء أنه لا توجد حدود فاصلة بين هذه المستويات ، فلا يمكن استبعاد مستوى منها ، فأصوات اللغة تتأثر بالصيغ ، والصيغ هي الأخرى تتأثر بالأصوات ، فالتغيرات الصرفية تقوم على عناصر صوتية ، وليست الوحدات الصرفية إلا أصواتاً ، ويوجد تبادل بين النحو والصرف ، فالزيادة في بنية الفعل تحدث أثرا نحوياً وهكذا (عكاشة، 2005).

مما سبق يمكن استخلاص أن اللغة كيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته ، وأن هذه التقسيمات من صنع العلماء ، وليست من صنع اللغة التي تعد بناءً واحداً متماسكاً .

أولاً : مستوى الأصوات :

الأصوات أصل طبيعة اللغة ، والكتابة لاحقة عليها فهي رمز الصوت وتجسيد مادي له ، وتقسيم أصوات اللغة على نوعين ، هما الصوامت والصوائت ؛ أما الصوامت : فتعنى الأصوات التي تتعلق بمخرج معين يعترض الهواء الصادر من الحنجرة حين أداء الصوت المراد اختباره ، ويشكل هذا النوع معظم أصوات العربية ، ويمثله جميع أصوات العربية عدا الحركات القصيرة Short vowels (الفتحة ، الضمة ، الكسرة) والحركات الطويلة long vowels (أصوات المد الساكنة : الألف والواو والياء) . والأصوات الصائتة هي التي لا يعترضها عضو من أعضاء النطق أولا تنطق بمخرج صوتي يثنى النفس (الهواء الصادر من الحنجرة) عن امتداده، فيكون الصوت أثناء نطقها ممتداً حراً لا يعوقه عائق حتى ينفذ ، ويمثل هذا النوع أصوات المد أو اللين أو العلة(الألف، الواو، والياء حال سكون الواو والياء)، وتعد الحركات القصيرة أبعاض هذه الأصوات أو جزء منها ، لكنها لاتبلغ مقدارها من ناحية الطول ، وكم الهواء المندفع

في نظام اللغة العربية الهجائي تكون المهام الأساسية التي تواجه القارئ المبتدئ تكوين الرابطة بين الرموز المكتوبة . وأصوات الكلام ، ودمج الرموز الصوتية في مقاطع ، ودمج المقاطع في كلمات ، ونطق السلسلة الصوتية ، وتكوين هذه الرابطة يستلزم من القارئ إدراك أن الكلمة تجزأ إلى وحدات أصغر تمثل حقيقتها صورة كتابة هجائية ، ومن ناحية ثانية فإن التلفظ بالكلمة ينضوي على تجميع معلومات صوتية

حول كل وحدة صوتية ، ويساعد إدراك أصوات الوحدات التي تتشكل منها الكلمة في فهم سبب كتابتها بهذه الصورة (سليمان، 2006).

إن عملية اكتساب اللغة تحتاج إلى معرفة نظامها الصوتي ، وأهمية معرفة هذا النظام المكون للغة ، يعطى المقدرة على معرفة أصوات الحروف وتعرف الكلمة ويستطيع فك رموزها ، وإعطاءها المعنى المقصود ، ويشير(سالم وآخرون ، 2003) إلى أن اللغة ضرورية في التعلم ؛ ولذلك تشكل العمليات الصوتية مهارة أساسية تعد مقدمة ضرورية لتعرف الكلمة تعرفا يقوم على الوعي والمعرفة بعناصرها الفونولوجية المكونة لها لا مجرد تخمين وتنبؤ بالكلمة يستمد أصوله من معنى السياق .

الوعي الصوتي ومهارات القراءة :

مفهوم الوعي الصوتي : وهو يعنى المعرفة 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 ذلك عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعاً وإنتاجهاَ ، وربطاً للقراءة والكتابة .

ويعنى أيضا أنه القدرة على تعرف أن الكلام المنطوق يتكون من سلسلة من الأصوات الفردية ، وأشار (Stanovich,1988) إلى أن الوعي الصوتي يتمثل في القدرة على التعامل بشكل واضح مع الوحدات الصوتية الكلية والمقطعية .

ومما سبق نجد أن مفهوم الوعي الصوتي مفهوم عريض يشتمل على وعى الكلام ومعالجته على عدة مستويات ، حيث يبدأ الدارسين بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الدارسين أن كلمة (عبد الله) أو (بورسعيد) مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما " عبد " و " الله " ثم ينتقلون إلى المستوى التالي وهو الوعي بالمقطع الصوتي في الكلمة الواحدة كوعي الدارسين أن كلمة (بابٌ) مكونة من مقطعين هما " با " و " بٌ " ، ثم يأتي بعد ذلك الوعي بالاستهلال والسجع ففي كلمة " سحاب " الاستهلال هو " س " والسجع هو " اب " وفي النهاية يتم الوعي بالوحدة

الصوتية الصغرى في المقطع أو الكلمة (الفونيم) ، كالوعي بأن مقطع (اب) في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين / أ / و / ب / ، وتعرف هذه المهارة الأخيرة – القدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة – بالوعي الصوتي للوحدة أو الوعي الفونيمي .

وعلى هذا يمكن تفسير مفهوم الوعي الصوتي في ضوء تصور الدارسين للكلام على أنه جملة من الكلمات المفردة التي تتناغم فيما بينها أو تشترك في مقاطع معينة ، و أنه يمكن تقسيمها إلى وحدات صوتية ومقطعية ، وأن هذه المعرفة المتعلقة بالبنية الصوتية للغة هي ما يطلق عليه الوعي الصوتي .

أهمية الوعي الصوتي :

القراءة والوعى الصوتى :

ويلعب الوعي الصوتي دوراً سببياً في التحليل القرائي المبكر ، كما أن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثر إيجابي في القراءة والتهجئة خاصة وعند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز التي تمثل هذه الوحدات ، ويذكر (Stanovich , 1993) أنه إذا كان من سبب لصعوبة القراءة فإنه يكمن في الوعي الصوتي ، وأن النمو البطيء في هذا المجال يؤخر ظهور التقدم في تجزئة الرموز ، ويبدأ الفشل في التحصيل في الظهور ، كما أنه يصعب في غيبة الوعي الصوتي فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها .

وتبرز العلاقة بين القدرة القرائية والوعي الصوتي على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه فالوعي الصوتي قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي ، ونتيجة للخبرة القرائية ، والوعي الصوتي هو الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة (Armbruster, et al, 2003). فبعض جوانب الوعي الصوتي قد لا يبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج ، وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية ؛ إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالجوانب الصوتية محدوداً بدرجة كبيرة ، كما أن بعض جوانب الوعي بالأصوات له تأثير مهم على القدرة القرائية .

والتدريب على الوعي الصوتي بالأصوات يتضمن عمليتي التحليل والتوليف الصوتي للكلمات والرموز ، وتطابقات الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من رموز ،

والتهجي وتجزئة الكلمة إلى مقاطعة وتجزئة المقطع الواحد ، وربط الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها ، والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقطع المرتبط بها، وقراءة الكلمات الناتجة عن تجميع الأصوات أو الحروف ، وقراءة كلمات بعد حذف أحد حروفها .

ثانياً : مستوى الصرف :

علم الصرف Morphology ويقال له التصريف ، وهو لغة : التغيير ، ومنه تصريف الرياح ، أي تغييرها ، واصطلاحا بالمعنى العلمي : تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة ، لا تحصل إلا بها، وهو : علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء ، وما يشتق منه كأبواب الفعل ، وتصريفه ، وتصريف الاسم ، وأصل البناء (الفعل أو المصدر) ، والمشتقات (اسم الفاعل ، اسم المفعول ، أفعل التفضيل ، اسم الزمان ، اسم المكان ، اسم الآلة ، والنسب) وغيره .
وموضوعه : الألفاظ العربية من حيث تلك الأحوال ، كالصحة والإعلال ، والأصالة والزيادة ونحوها .
وثمرته : صون اللسان عن الخطأ في المفردات ومراعاة قانون اللغة في الكتابة .
والأبنية جمع بناء ، وهى هيئة الكلمة الملحوظة ، من حركة وسكون ، وعدد حروف، وترتيب، والكلمة : لفظ مفرد ، وضعه الواضع ليدل على معنى ، بحيث متى ذكر ذلك اللفظ ، فهم منه ذلك المعنى الموضوع له (الموصلي، 1993).

لقد استعمل علماء اللغة من العرب والغربيين ثلاثة أنواع من المعايير أساسا لتقسيم الكلام إلى أجزائه ، وهذه الأنواع هي (حسان، 1994):
المعيار الأول : وهو المعنى ، أي علاقة الكلمة بالعالم الخارجي ، كما سيرد في تعريف الاسم والفعل .
المعيار الثاني : هو الشكل أو المبنى من حيث قبوله لحركات أو زوائد تدل على حالات إعرابية أو معان صرفيه أو نحوية مختلفة .
أما المعيار الثالث : فهو موضع الكلمة بالنسبة للكلمات الأخرى في التركيب اللغوي أو الجملة التامة.
وتقسم الوحدات الصرفية على نوعين :

النوع الأول : الأوزان الصرفية مثل : أوزان الأفعال والمصادر ، والمشتقات (اسم الفاعل ، واسم المفعول ، واسما الزمان والمكان ، واسم الآلة .....) وأوزان جمع التكثير وغيره .

النوع الثاني : اللواحق ، وهى السوابق Prefixes واللواحق suffixes والدواخلinfixes ، وهى التي تدخل في صلب أو في بنية الكلمة لتحقيق معاني أو تشارك في الدلالة ، وقد أطلق عليها ابن جنى " مصطلح حروف المعاني .

والنظام الصرفي للغة العربية له بعدان أساسيان : البعد الأول : مبانى التقسيم وهى الاسم ومعناه الاسمية والصفة ومعناها الوصفية والفعل ومعناه الفعلية والضمير ومعناه الإضمار ، والبعد الثانى : مبانى التصريف وهى المتكلم ومعناه التكلم والمخاطب ومعناه الخطاب والغائب ومعناه العينة والمفرد ومعناه الإفراد والمثنى ومعناه التثنية والمجموع ومعناه الجمع والمذكر ومعناه التذكر والمؤنث ومعناه التأنيث والمعرف ومعناه التعريف والمذكر ومعناه التذكير (حسنين ، 2004) .

وقد قسم النحاة الكلام إلى ثلاثة أقسام هي : الاسم والفعل والحرف ، وهذه الأقسام تختلف في مبناها ومعناها ، فيتميز الاسم بعلامات الجر والتنوين والنداء والإسناد ، ويتميز الفعل بإضافة تاء الفاعل وتاء التأنيث وياء المخاطبة ونون التوكيد ، أما الحرف فلا يقبل أية علامة من علامات الاسم أو الفعل فهذا تقسيم من حيث المبنى ، أما من حيث المعنى فالاسم هو ما دل على مسمى ، والفعل هو ما دل على حدث وزمن والحرف ما ليس كذلك ، و التفريق الصحيح ليس على أساس المبنى فقط أو المعنى فقط ولكنه على أساس من المبنى والمعنى معا.

وهناك من أضاف تقسيما آخر للكلام يضم (عبد اللطيف ، 2001) (الاسم ، الفعل ، الضمير ، والأداة ....، ويمكن التفرقة بين هذه الأقسام من حيث المبنى ، ومن حيث المعنى كما يلي :

1- الاسم : ويتميز بعده سمات تدل عليه من حيث المبنى أو من حيث المعنى تميزه عن غيره من أقسام الكلام وهى :

من حيث الصورة العرابية ، فالاسم يقبل الجر ، ومن حيث الرسم الاملائي ، يمتاز الاسم بقبول التنوين إملائياً ، بالضمة في حالة الرفع وبالفتحة في حالة النصب وبالكيرة في حالة الجر ، ومن حيث الدلالة ، يمتاز الاسم بأنه يدل على مسمى معين ، وينقسم الاسم إلى مفرد ، ومثنى ، وجمع بأنواعه .

2- الفعل : ويتميز بعده سمات تدل علىخ من حيث المبنى أو من حيث المعنى تميزه عما عداه من أقسام الكلام وهى :

من حيث الصورة الإعرابية ، يختص بقبول الجزم (وهو المضارع من بين الأفعال) . ومن حيث الصيغة ، فهناك صيغ قياسية للفعل الثلاثي وصيغ لما بُنى للمجهول ، فيتميز الفعل بهذه الصيغ عن غيره ، أما من حيث الإلصاق ، فتتميز الأفعال بقبول طائفة من اللواحق مثل الضمائر المتصلة ، ومن حيث دلالة الحدث ، تدل الأفعال على الحدث دلالة ضمنية ؛ لأن الحدث جزء من معناها ، ومن حيث الدلالة على الزمن ، تدل الأفعال على الزمن دلالة وظيفية بجانب دلالتها على الحدث .

3- الضمير : ويتميز بعده سمات تدل عليه من حيث المبنى أو من حيث المعنى تميزه عما عداه من أقسام الكلام ، فمن حيث الصورة الإعرابية الضمائر كلها مبنية لا تظهر عليها الحركات وإنما تنسب إلى محلها الإعرابي ، ومن حيث الصيغة ، فالضمائر لا تنتمى إلى أصول اشتقاقية ، ولا تتصل أسبابها بصيغ أخرى ، ومن حيث الرتبة ، الضمائر تكون ذات مراجع متقدمة عليها في اللفظ أو في الرتبة ، والأغلب أن يكون هذا المرجع اسما ظاهراً محدد المدلول ، ومن حيث الإلصاق ، تقوم الضمائر المتصلة بدور اللواحق التى تلصق بغيرها من الكلمات سواء أكان الضمير مرفوعاً أم منصوبا أم مجروراً ، وهى لواحق لا تستقل في الكتابة عما التصقت به فهى أجزاء كلمات ، ومن حيث المسمى ، فهى تدل دلالة وظيفية على غائب أو حاجز .

4- الأدوات : وتتميز بعده سمات تدل عليها من حيث المبنى أو من حيث المعنى تميزها عما عداها من أقسام الكلام وهى : من حيث رتبتها ، فلها الصدارة ، مثل رتبة حروف الجر وحروف العطف ومن حيث الرسم الاملائي ، فمن الأدوات المنفصل ومنها المتصل ، فإذا كانت الأداة على حرف واحد كانت أداة متصلة بما يأتى بعدها قبل (لمحمد) ، وغذا كانت على أكثر تكون الأداة منفصلة مثل (عن محمد) ، وهى لا تعطى معنى في ذاتها ، وإنما تعطي معنى من خلال الجملة .

الصرف ومهارات القراءة:

فالمعرفة الصرفية مهمة جداً في تطور اللغة عند الدارسين ، لأنها تساعد في اكتساب كلمات جديدة ، وفي تركيب الكلمات ؛ وذلك لأن علم الصرف يتناول المبنى

الداخلي للكلمات ، والعناصر الصغير ذات المعنى " مورفيمات " التي تكون الكلمات المركبة ، مثلا ، كلمة " داري " المركبة من مورفيمتين " دار " ؛ وهى مورفيمة حرة تستطيع أن تشكل وحدها كلمة ، و " ي " التي تدل على الملكية ، وهى مورفيمة متصلة (لواحق) لا تشكل وحدها كلمة ، ويجب أن تتصل بمورفيم مستقلة (الجمل، 2006) .

كذلك يمكن للمورفيم المستقل أن يتصل بأكثر من مورفيم متصل واحد ؛ مثلا في كلمة "مصريون " ، المورفيم المستقل " مصر " يتصل بها مورفيمتان ، " ي " ، " ون " ؛ كذلك في كلمة " بفضلي " ، تتصل بها " ب " ، و " ي " ، كما أن كلمة " معلمون " مركبة من المورفيم المستقل " معلم " والمورفيم المتصل " ون " التي تدل على الجمع .

اللغة العربية لغة غنية صرفياً ، إذا يمكن اشتقاق العديد من الكلمات من الوحدتين الصرفيتين الأساسيتين " الجذر " ، و " الوزن الصرفي " فالجذر " ك – ت – ب " مثلاً ، يمكن أن يشتق منه كلمات عديدة عن طريق استعمال الأوزان الصرفية المتنوعة ؛ مثل (كاتب ، مكتبة ، مكتوب ، كتاب ، كتابة ، كتب ، كتيب)هذا النوع من التصريف يدعي التصريف الاشتقاقي (derivation) ويعرف بالمورفيمات الاشتقاقية ، وهى تقع في إطار المورفولوجيا الاشتقاقية التي تهتم بدراسة طرائق أخذ كلمة من كلمة أخرى وتؤدي إلى اشتقاق كلمات جديدة . أما النوع الآخر فهو التصريف النحوي (Inflectional) ، ويعرف بالمورفيمات التصريفية ، وهى تقع في إطار المورفولوجيا التصريفية التي تهتم بالصور التصريفية للكلمة الواحدة بحسب الزمن والضمير والعدد ؛ مثل يكتب ، يكتبون ، كتبوا ، كتبنا (الجمل، 2006).

ثالثاً : مستوى النحو :

النحو في الاصطلاح : هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى أحكام معرفة أجزائه التي تكون منها ، أو هو علم يبحث في أواخر الكلم إعراباً وبناءً ، أو هو العلم الذي يختص بقواعد اللغة التركيبية (عكاشة، 2005).

النظام النحوي للغة العربية ينبنى على الأسس التالية (بوقرة، 2003) :

1- طائفة من المعاني النحوية التي يسمونها معاني الجمل والأساليب .

2- مجموعة من المعاني النحوية الخاصة أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية والمفعولية ، ....
3- مجموعة من العلاقات التي ترتبط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها .
4- ما يقدمه علما الصوتيات والصرف لعلم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف (حسان، 1994) .

وهذا النظام النحوي يعنى بدراسة نظام الكلمات في الجمل ، ويعتني بالوسائل التي تبين العلاقات بين الكلمات في الجملة ، لذا نجد علماء النحو من القدماء والمحدثين قدموا تقسيمات عديدة للجملة من أيسرها من قسم الجملة العربية إلى : جملة بسيطة ، جملة مركبة ، وجملة معقدة كما يلي (يونس، 2005):

1- الجملة البسيطة : وتطلق على الجملة الاسمية أو الفعلية التي تتكون فقط من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل وبعض المتعلقات مثل : الجو جميل – ذهب التلميذ إلى المدرسة.
2- الجملة المركبة : وتطلق على الجملة الاسمية أو الفعلية التي تتوسطها أداة من أدوات العطف أو التفصيل أو النفي مثل : على يقرأ وأخوه يكتب – أحب الصدق ولا أحب الكذب.
3- الجملة المعقدة : وتطلق على الجملة الشرطية مثل : إن تذاكر تنجح ، أو الجمل التي يوصف فيها الفاعل أو المفعول باسم موصول مثل : خطب الرجل الذي يهز المشاعر ، أو الجمل الفعلية التي يكون الحال فيها جملة مثل (وجاءوا أباهم عشاءً يبكون) أو الجملة الفعلية التي يوصف فيها الفاعل أو المفعول بجملة مثل : جاء رجل يشكر أستاذه ، أو الجملة الفعلية التي يكون المفعول فيها مقول القول مثل : قال الرجل " إني بريء "

ويعد هذا التقسيم للجملة تقسيماً دقيقاً يمكن الأخذ بالقسم الأول منه في إعداد برنامج هذا البحث مع مراعاة معايير مدى سهولة وصعوبة كل من الجملة الاسمية والجملة الفعلية كما يلي (السحيمي، 2009):

- معايير سهولة الجملة الفعلية

يمكن وصف الجملة الفعلية بالسهولة إذا :

1- تكونت من ركنيها الرئيسين فحسب .
2- جاء فاعلها ظاهراً .

3- كان فعلها لازما أو متعديا لمفعول واحد .
4- جاء المفعول به صريحا .
5- كانت مبنية للمعلوم .
6- لم يفصل بين مكوناتها الرئيسة بفاصل .
7- قرب محتواها الفكري .

- معايير صعوبة الجملة الفعلية :

وتعد الجملة الفعلية صعبة إذا :

1- حذف أحد ركنيها .
2- جاء فاعلها مضمراً .
3- كانت مبنية للمجهول .
4- تعددت مفاعيلها .
5- فصل بين مكوناتها الأساسية .
6- تأخر الفاعل وتقدم المفعول به .
7- كان الفعل فيها من الأفعال غير الشائعة .

- معايير سهولة الجملة الاسمية :

يمكن وصف الجملة الاسمية بالسهولة إذا :

1- جاء طرفاها مفردين .
2- كان المبتدأ اسماً صريحاً غير مؤول .
3- خلت من الفصل بين طرفيها الرئيسيين .
4- خلت من النواسخ غير الشائعة .
5- قرب محتواها الفكري .

- معايير صعوبة الجملة الاسمية :

وتعد الجملة الاسمية صعبة إذا :

1- حذف أحد طرفيها
2- جاء المبتدأ مؤولا
3- تعدد خبر المبتدأ فيها
4- جاء الخبر جملة أو شبه جملة
5- جاء خبرها مقدما
6- فصل بين مكوناتها

والجملة العربية تحكمها علاقات ارتباط مثل (عكاشة، 2005؛ حميدة، 2007):

- علاقة الإسناد : بين المبتدأ أو الخبر والفعل والفاعل .
- علاقة التعدية : بين الفعل المتعدي والمفعول .
- علاقة الإضافة : بين المضاف والمضاف إليه .
- علاقة الملابسة : بين الحال المفردة وصاحبها .
- علاقة الظرفية : بين الفعل والظرف بنوعيه .
- علاقة التحديد : بين الفعل والمفعول المطلق المبين للنوع أو العدد .
- علاقة السببية : بين الفعل والمفعول لأجله .
- علاقة التمييز : بين التمييز والمميز
- علاقة الوصفية : بين النعت المفرد والمنعوت
- علاقة الإبدال : بين البدل والمبدل منه
- علاقة التأكيد : بين التأكيد والمؤكد، وبين الفعل والمفعول المطلق المؤكد له.

رابعاً : المستوى الدلالي (Semantics) :

الدلالة لغة كما ذكر الرازي دَلَّهُ على الطريق ، يَدُلِه بالضم ، دَلالة بفتح الدال . ودِلالة بكسر الدال ، أما الدَلالة بالفتح فهو المقصود هنا بدراسة المعنى وهو الصحيح ، أما الدلالة اصطلاحاً فهى دراسة المعنى ، وعلم الدلالة (Semantics) العلم الذي يتناول المعنى بالشرح والتفسير ، ويهتم بمسائل الدلالة وقضاياها ، ويدخل فيه كل رمز يؤدي معنى سواء أكان الرمز لغوياً أو غير لغوي (مثل الحركات ، والإشارات ، والصور ، والألوان ، والأصوات غير اللغوية ، وغير ذلك من الرموز التى تؤدي دلالة للتواصل الإجتماعى)، وعلم الدلالة أو دراسة المعانى هو غاية الدراسات الصوتية والصرفية ، والنحوية وقمتها ، والمعنى في جميع الأحوال هو الهدف ، فالإنسان منذ طفولته يتعلم كيف يرصد المعنى ، وكيف يعبر عنه ولهذا يضعه في بؤرة التفكير ومركز الشعور .

- والدلالة نوعان: دلالة اللفظ ، ودلالة التركيب ، ولكنَّ الدارسين أهملوا جانب التراكيب، واهتموا بدراسة دلالة الألفاظ . ولما كانت اللغة نظاماً من الرموز الصوتية ، أو هى أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم كما ذكر ابن جني ، أصبح للدلالة أهمية واضحة في النظام اللغوي ، فضلاً عن أنها قمة الدراسات الصرفية والنحوية وغايتها فاللغة وضعت للتعبير أو للدلالة عما في نفس متكلمها ، وكل الجوانب اللغوية الأخرى هدفها تبين المعنى على نسق واضح سهل الفهم ، وجميع مستويات اللغة تشارك في الدلالة ولا يمكن الفصل بينها وبين الدلالة، فكل منها يساهم بدوره في الدلالة في إطار مجاله .
- فمجال الأصوات ، دراسة الصوت اللغوي ، والصوت جزء من بنية الكلمة ، واختلاف صوت واحد في كلمتين متشابهتين يؤثر في اختلاف المعنى ، فالكلمات اللائي يقع بينهن اختلاف في صوت واحد تختلف دلالتهن ، مثل : حار ، ضار ، سار . واختلاف النبر في كلمة واحدة يؤثر في معناها ، وكذلك اختلاف التنغيم .
- ومجال الصرف يؤثر في الدلالة ، فمعنى الكلمة يتأثر بصيغتها الصرفية ، مثل قاتل ومقتول فالصيغة الأولى صيغة اسم الفاعل الذي قام بالحدث ، والصيغة الثانية اسم المفعول الذي وقع عليه الحدث ، فكل صيغة صرفية تدل على معنى خاص بها ، ويتبين هذا من صيغ الأفعال والمشتقات والمصادر .
- وتشارك التراكيب بدور كبير في الدلالة ، فكل جملة تؤدي معنى أو دلالة تتأثر بالعلاقة التى تربط بين أجزاء تركيبها وترتيبها ، فاختلاف الكلمات واختلاف الترتيب يؤثران في دلالة الجملة ، وقد قضى كثير من العلماء بفساد التراكيب النحوية التى لا تؤدي دلالة صحيحة دلالياً[1].
- فبحث المعنى يتغلغل في كل فروع ومستويات اللغة ، وهذه التداخلات بين هذه الفروع تؤكد أن مستويات اللغة تخضع لكيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته ، وأن هذه التقسيمات من صنع العلماء ، وليست من صنع اللغة التى تعد بناء واحداً متماسكاً.

دوافع تعلّم العربية للناطقين بغيرها

تنقسم دوافع تعليم العربية للناطقين بغيرها تبعاً لأطرافها إلى (عيسوي، 1993، 23):

1- دوافع المعلمين: تتلخص دوافع معلمي العربية للناطقين بغيرها في فكرة إيضاح الصورة الصحيحة للحضارة العربية والإسلامية لغير العرب، وتعريفهم على الفكر الإسلامي بوجهه المشرق.

2- دوافع المتعلمين: تتعدد دوافع متعلمي اللغة العربية لتشمل الآتي:

- الدافع الديني: قد يكون الدافع من وراء دراسة اللغة العربية دافعاً دينياً يهدف من خلاله المتعلم لأداء العبادات التي لا تكون إلا باللغة العربية كقراءة القرآن الكريم، والصلاة، أو رغبته بالتبحّر في العلوم الدينية من فقه وحديث وغيرهما.
- الدافع الثقافي: يمكن أن تكون رغبة المتعلّم في تعرف الوجه الحضاري للغة العربية، وخوض تفاصيل التاريخ، والاطلاع على الجانب الثقافي دافعاً لتعلم اللغة.
- الدافع السياسي: يتجلّى الجانب السياسي في فهم الواقع السياسي لمنطقة الشرق الأوسط، والمشاركة فيه.
- الدافع الاقتصادي: شكّل حرص الأفراد والحكومات على المساهمة في السوق الاقتصادي العربي دافعاً إلى تعلّم اللغة العربية من قبل الأجانب.

مبررات الاهتمام بالتحليل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

1- تعد المرحلة التي يتعلم فيها الناطقون بغير العربية اللغة العربية هي القاعدة الأساسية التي يقوم عليها بناء المهارات اللغوية المستقبلية. فهي تعتبر مرحلة أساسية تتيح للمتعلمين تعلم اللغة العربية بشكل يتصف بالاستمرارية والعمق، ويعزز قدرة المتعلمين على التعامل مع مفردات اللغة بنجاح وفعالية، ما يسمح لهم باكتساب معرفة أوسع في مختلف المجالات. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال خطة تعليمية دقيقة ومتقنة تعتمد على بناء اللغة بشكل منهجي.

2- تعد هذه المرحلة من أهم المراحل في إكساب المتعلمين المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، مما يساهم في تعزيز قدرتهم على استخدام اللغة العربية بشكل صحيح. وبالنسبة للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، فإن اكتساب هذه المهارات يعد أساسًا لتطوير مهارات اللغة الأخرى مثل الاستماع والتحدث.
3- تعد هذه المرحلة أيضًا وسيلة رئيسية لنقل التراث والثقافة العربية للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، مما يسهم في فهمهم للغة الأم من خلال تعلم أساسيات اللغة بطريقة تتماشى مع ثقافتها وتاريخها.
4- هذه المرحلة تمثل نقطة البداية في النظام التعليمي للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، حيث تتيح لهم الفرصة للاندماج مع أقرانهم في بيئة تعليمية ملائمة تركز على تحسين مهارات القراءة والكتابة، مما يعزز قدرتهم على التفاعل مع المواد الدراسية في مراحل التعليم المتقدمة.
5- تعتبر هذه المرحلة البداية الحقيقية لتطوير مهارات المتعلمين الشاملة، حيث تساهم في بناء شخصياتهم اللغوية والاجتماعية والعقلية، مما يسهم لتنمية متوازنة لمداركهم في مختلف الجوانب.
6- ترى العديد من الدول أن الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعد استثمارًا في رأس المال البشري، حيث يقلل من الأمية اللغوية ويساهم في تخريج أفراد متمكنين في اللغة العربية، مما ينعكس إيجابًا على تطور المجتمع والدولة بشكل عام.
7- تعد هذه المرحلة من أهم مراحل التعليم لأنها تؤثر بشكل مباشر على تشكيل شخصية المتعلم، حيث تساهم في بناء مهاراته اللغوية وتطويرها، مما يتيح له التفاعل مع الثقافة العربية والمساهمة فيها في المستقبل.
8- قد تكون هذه المرحلة هي الفرصة الأخيرة لبعض المتعلمين في بعض المناطق لتعلم اللغة العربية، مما يوجب اهتمامًا خاصًا في تعليم المهارات الأساسية التي تضمن لهم النجاح في استخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية والتعليمية.

المنهج

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي؛ عن طريق عرض الدراسات والبحوث السابقة ، والأدبيات التي تناولت مستويات التحليل اللغوي ، وفقاً لبنية اللغة (أصوات – صرف – تراكيب – دلالة) ؛ وذلك لمناسبة تلك المستويات لمهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. والمنهج التجريبي بتصميمه شبه

التجريبي؛ وذلك لدراسة فاعلية البرنامج المقترح القائم على التحليل اللغوي (كمتغير مستقل) لتنمية مهارات القراءة (كمتغير تابع) لدى الدارسين عينة البحث .

المشاركون

مجموعة من العمالة الوافدة للعمل في جامعة المجمعة من الناطقين بغير العربية وأعمارهم تتراوح ما بين 18- 25 سنة وعددهم (38) دارسًا.

الطريقة

1- إعداد قائمة مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
2- إعداد اختبار مهارات القراءة، وبطاقة ملاحظة أداء القراءة الجهرية، وتحديد صدقه وثباته (ملحق رقم (1)) .
3- بناء البرنامج المقترح وتصميمه ، في ضوء التحليل اللغوي لبنية اللغة ، ويتم ذلك من خلال مكونات البرنامج المقترح المتمثلة في : أسس البرنامج ، وأهدافه ، ومحتواه ، والوسائل والأنشطة التعليمية ، وأخيراً التقويم ، وسوف تسير إجراءات تدريس البرنامج المقترح ؛ من خلال كتاب المتعلم، والتقويم من خلال كراسة الأنشطة والتقويم (ملحق رقم (2)).
4- تطبيق البرنامج المقترح ؛ وذلك لمعرفة مدى فاعليته ، وتشمل إجراءات التطبيق ما يلي:-

أ. اختيار عينة عشوائية من لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من العمالة بجامعة المجمعة الراغبين في تعليم اللغة العربية.

ب. تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليا على المجموعة التجريبية مع ضبط المتغيرات الخارجية .

ج. تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية.

د. تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعدياً على المجموعة؛ لتعرف مدى فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة.

5- تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ؛ للحصول على النتائج .
6- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها .
7- تقديم التوصيات في ضوء نتائج البحث .

النتائج

أولاً: مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

للإجابة عن السؤال البحثي الأول، ونصّه: **"ما مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟"**

فقد تم الرجوع إلى المصادر التالية لبناء قائمة شاملة بهذه المهارات:

أ- البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ب- الأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت نظريات تعلم اللغة الثانية، وتنمية مهارات القراءة ، والتحليل اللغوي وعلاقته بتطوير الفهم القرائي.

ج- الأهداف التعليمية لتدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

د- المعايير الدولية والإقليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هـ- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

وبناءً على ما سبق، تم استنتاج قائمة مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وضبطها وفق مستويات التحليل اللغوي كما يلي:

قائمة مهارات القراءة

أولاً: مستوى الأصوات (الوعي الصوتي)

1. يتعرف صوت الحرف في مواضع مختلفة من الكلمة.
2. يكوّن كلمات من أصوات معطاة.
3. يميز بين أصوات متقاربة نطقًا مثل (س / ص) أو (ت / ط).
4. يقرأ أسماء الإشارة قراءة صحيحة.
5. يفرق صوتيًا بين المفرد والجمع.
6. ينطق الضمائر المختلفة نطقًا سليمًا.
7. يميز بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء في نهاية الكلمات.
8. يفرق نطقًا بين اللام الشمسية واللام القمرية.
9. ينطق الكلمات المنونة بشكل صحيح.

ثانياً: مستوى الصرف (الوعي الصرفي)

1. يميز بين الفعل الماضي والمضارع والأمر.

2. يصوغ أشكالًا صرفية بسيطة من الفعل (مثل تحويل الماضي إلى مضارع).
3. يتعرف على اللواحق مثل (ياء المتكلم، هاء الغائب).
4. يصوغ المثنى والجمع بأنواعه (المذكر، المؤنث) ويستخدمها في جمل مفهومة.
5. ينتج كلمات من أصل صرفي واحد (اشتقاق).
6. يحدد السوابق واللواحق في الكلمات.
7. يتعرف كلمات على وزن "فاعل".
8. يفرق بين المفرد والجمع لبعض المفردات الشائعة.
9. يحدد مضاد (عكس) بعض الكلمات.
10. يستنتج معاني بعض الكلمات من السياق.
11. يميز الكلمة المختلفة في مجموعة من الكلمات.

ثالثاً: مستوى التراكيب (الوعي النحوي والبنائي)
1. يميز بين الجملة الاسمية والفعلية.
2. يحلل الجملة الفعلية إلى فعل وفاعل.
3. يحلل الجملة الاسمية إلى مبتدأ وخبر.
4. يستخدم الجموع المختلفة في تراكيب بسيطة.
5. يوظف أسماء الإشارة في جمل مناسبة.
6. يستخدم الضمائر الشخصية في جمل تعبيرية.
7. يوظف الظروف الزمنية والمكانية في سياقات سليمة.

ثانياً: تمكن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من مهارات القراءة:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني ونصه: **"ما مدى تمكن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من مهارات القراءة؟"**

تم تطبيق اختبار لقياس مستوى تمكن هؤلاء الدارسين من مهارات القراءة، وذلك وفقًا لمستويات التحليل اللغوي، وهي: **(الأصوات، الصرف، التراكيب، والدلالة)**. ويبيّن الجدول (1) التالي نتائج الاختبار:

جدول (1) يوضح مدى تمكن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من مهارات القراءة حسب مستويات التحليل اللغوي

مستويات التحليل اللغوي	نسبة التمكن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأصوات	29%	31.15	17.480
الصرف	20%	30.17	18.637
التراكيب	18.2%	22.18	15.745
جميع المستويات	—	**25.67**	**20.401**

يتضح من الجدول أعلاه تدنّي مستوى تمكن الدارسين من مهارات القراءة، إذ بلغ المتوسط العام لمستوى الأداء (25.67)، وهي نسبة تمثل **ضعفًا ملحوظًا** في المهارات القرائية. وكان **أدنى مستوى في التمكن متعلقًا بالتراكيب،** حيث بلغ متوسط الأداء فيه (22.18).

وتؤكد العديد من الدراسات أن كثيرًا من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يعانون من **صعوبات في تعرف أصوات الحروف والنطق السليم، وفهم النصوص، والتحليل الصوتي والتركيبي.** فقد أشارت (يونس، 2007) إلى أن هناك أعدادًا من المتعلمين يواجهون صعوبات في القراءة رغم التحاقهم ببرامج تعليمية، مما يضيف إلى مشكلة "الأمية الوظيفية" بين المتعلمين الجدد. كما أوضحت دراسة (راشد، 2007) أن المتعلمين الجدد يواجهون صعوبات في مهارات **التعرف، النطق، والفهم،** بينما تؤكد (حسين، 2007) أن **قصور الأداء في التحليل الصوتي** يضع المتعلم في دائرة ضعف قرائي مزمن. وهو ما يتفق مع ما خلصت إليه (الملا، 2008) من أن **ضعف مهارة التحليل الصوتي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بضعف الأداء القرائي.**

ويرى الباحثان أن هذا الضعف يعود إلى مجموعة من الأسباب، من أبرزها:

1. غياب أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
2. التركيز غير الكافي على مهارات القراءة الأساسية في المناهج المخصصة لهم.
3. نقص الكفاءة في أداء بعض المعلمين، خاصة في عرض النماذج القرائية الجهرية.
4. قلة استخدام العربية الفصحى المبسطة داخل الصف؛ مما يُضعف تعرّض المتعلم للغة الهدف.

5. الانتقال بين مستويات البرنامج التعليمي دون التأكد من إتقان المهارات القرائية الأساسية.
6. إهمال تدريب المتعلمين على الوعي الصوتي والصرفي بشكل منتظم ومتكرر.
7. ضعف جاذبية المواد التعليمية والقصص القرائية من حيث المحتوى والشكل.
8. غياب استراتيجيات تعليمية فاعلة تعمل على رفع دافعية المتعلمين للقراءة.
9. نقص الخلفية اللغوية لدى المتعلمين قبل التحاقهم ببرامج اللغة العربية.
10. غياب الدعم الإعلامي والتقني، ونُدرة البرامج التعليمية المرئية الجاذبة لتعلم مهارات القراءة.

ثالثًا: برنامج في التحليل اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها

وللإجابة عن السؤال البحثي الثالث ونصه: **"ما أسس برنامج قائم على التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟"**

فقد تم استخلاص أسس بناء البرنامج من خلال دراسة ما يلي:

1. النظريات اللغوية والنفسية المرتبطة باكتساب اللغة الثانية وتعلمها وتعليمها.
2. مستويات التحليل اللغوي (الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي) في ضوء خصائص العربية كلغة ثانية.
3. مهارات القراءة الضرورية لمتعلمي العربية بوصفها لغة غير أولى.
4. طبيعة المتعلمين وخصائصهم اللغوية والعقلية والحركية، وخلفياتهم الثقافية واللغوية المتنوعة.

وقد تم بيان هذه الأسس بالتفصيل في فصل إجراءات البحث.

رابعًا: قياس فاعلية البرنامج المقترح

وللإجابة عن السؤال الرابع ونصه: **"ما فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟"**

تم قياس فاعلية البرنامج من خلال مقارنة القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج) بالقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج) للمجموعة التجريبية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي، وبيّن الجدول رقم (2) التالي الفروق بين القياسين:

جدول (2): الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في فاعلية البرنامج

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (0.05)
قبلي	60.20	10.45	10.91	دالة
بعدي	80.30	10.67		

يتضح من الجدول السابق فاعلية البرنامج المقترح، القائم على التحليل اللغوي، لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، حيث ظهرت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. ويؤكد العديد من الباحثين أن اكتساب مهارات القراءة باللغة الثانية يرتكز بدرجة كبيرة على الكفايات اللغوية الأساسية، مثل الوعي الصوتي، والصرفي، والنحوي. ويرى الباحثان أن الظواهر الصوتية تؤدي دورًا محوريًا في تحديد معاني الكلمات والتراكيب، كما أن المعرفة الصرفية تسهم في اكتساب مفردات جديدة وفهم بنية الجمل، وهو ما أشار إليه كمال بشر عند تناوله لقيمة الوحدات الصفرية في اللغة.

جدول (3)

الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستويات التحصيل اللغوي

مستوى التحليل اللغوي	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
الأصوات	قبلي	12.10	4.028	7.785	58	توجد دلالة
	بعدي	21.30	5.066			
الصرف	قبلي	28.90	6.007	3.113	58	توجد دلالة
	بعدي	33.50	5.425			

مستوى التحليل اللغوي	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
التراكيب	قبلي	20.00	4.362	5.803	58	توجد دلالة
	بعدي	25.50	2.813			

يتضح من الجدول (3) فاعلية البرنامج القائم على التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وذلك في جميع مستويات التحليل (الأصوات – الصرف – التراكيب)، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

المناقشة

هدف البحث الحالي إلى اقتراح برنامج قائم على التحليل اللغوي لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وقد أظهرت نتائج تطبيق البرنامج المقترح فاعليته لتنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين عينة البحث، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب يمكن توضيحها في النقاط التالية:

1. تعلم اللغة العربية يتطلب أكثر من منهج وأكثر من وسيلة لفهم بنيتها واستخدامها بشكل صحيح. إن تحليل محتوى اللغة يكشف المقاصد ويعزز الفهم الصحيح، وهو ما يسهم في تطوير مهارات القراءة .
2. لا يمكن وصف خصائص اللغة العربية باستخدام منهج واحد فقط، ولا يمكن تفسير ظواهرها بشكل واضح إلا من خلال تقسيمها إلى مستويات تحليلية مثل الصوت والصرف والنحو والدلالة. يساعد هذا التحليل في جعل المتعلمين قادرين على فهم بنيتها بشكل أكثر دقة.
3. لا توجد حدود فاصلة بين المستويات اللغوية؛ فالأصوات تؤثر في الصيغ والصرف، والصيغ تؤثر في المعنى، كما أن التراكيب النحوية تؤثر في الدلالة. يعد هذا التفاعل بين الأصوات، الصرف، والتراكيب مهماً لتطوير الفهم الكامل للغة.

4. يركز البرنامج على تنمية مهارات القراءة بشكل مباشر من خلال أنشطة تعليمية تتضمن جميع جوانب اللغة: الصوت والصرف والنحو. تم تصميم الأنشطة لتوجيه المتعلمين نحو أهداف المهارات المستهدفة.
5. تم اختيار محتوى البرنامج بعناية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين لتنمية مهارات القراءة .
6. تميزت الأنشطة في البرنامج بتنوعها وصياغتها المختلفة عن الأنشطة التقليدية في الكتب المدرسية، مما ساهم في جعل المهارات أكثر فاعلية، وجذب اهتمام المتعلمين.
7. تم استخدام مجموعة من طرق واستراتيجيات التدريس التي ساعدت على زيادة تفاعل المتعلمين وجعلهم أكثر نشاطاً وحيوية أثناء الدروس.
8. ساهمت مصادر التعلم المتنوعة في تعزيز التفاعل الإيجابي والمشاركة الصفية، مما زاد من أهمية المعلومات والمهارات لدى المتعلمين.
9. دراسة مهارات القراءة إلى جانب الكتابة أكدت فاعلية البرنامج، حيث أن المتعلمين الذين يطورون مهارات القراءة عادة ما يصبحون كتاباً جيدين.
10. تم رصد الأخطاء المتكررة في القراءة والعمل على علاجها من خلال التركيز على المهارات المرتبطة بتلك الأخطاء، مما ساهم في تحسين المستوى اللغوي لدى المتعلمين.

الاستنتاج:

في ضوء ما أسفرت عنه الورقة البحثية الحالية من نتائج، وفي ضوء استعراض الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة وملاحظة الباحثان أثناء تطبيق البرنامج أمكن استنتاج ما يلي:

1. يعد الوعي الصوتي أحد أقوى العوامل لتنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين، حيث يساعدهم على تعرف الأصوات وكيفية تطابقها مع الحروف والكلمات.
2. تظهر ضرورة التكامل بين هذه المتغيرات لضمان تطور شامل لمهارات اللغة. ويجب على المتعلمين فهم كيفية تأثير كل مستوى على الآخر.
3. الاستخدام الصحيح للقواعد الصرفية يساهم بشكل كبير في تحسين مهارات الهجاء والقراءة، ويعزز قدرة المتعلمين على تشكيل الكلمات بشكل صحيح.

4. أظهرت النتائج أن الوعي الصرفي في اللغة الشفوية أعلى منه في اللغة المكتوبة، مما يوضح أهمية تعزيز هذه المهارات في كلتا الحالتين.
5. يعكس الضعف في المهارات الصوتية والصرفية صعوبات في القراءة والهجاء، مما يتطلب مزيداً من التركيز على هذه الجوانب اللغوية في برامج تعلم اللغة.
6. أفضل المهارات التي أظهر فيها المتعلمون أداءً جيداً: تبين أن إنتاج كلمات ذات أصل اشتقاقي واحد وتحديد الكلمات المختلفة من مجموعة كلمات كانت من أفضل المهارات التي نجح فيها المتعلمون.
7. تحويل الجمل من اسمية لفعلية والعكس: من المهارات النحوية التي تمكن المتعلمون من التدريب عليها بسهولة وتحقيق أداء جيد فيها.
8. ارتباط الصرف بمستويات اللغة الأخرى: اتضح أن هناك ارتباطاً قوياً بين الصرف وبقية مهارات اللغة مثل الأصوات والنحو، مما يعزز مهارات القراءة والهجاء بشكل عام.
9. تأثير الوعي الصرفي في الهجاء والقراءة: يتضح أن المتعلمين الذين يمتلكون فهماً جيداً للصرف يمتلكون مهارات أفضل في الهجاء والقراءة.
10. تشير النتائج إلى وجود فجوة تطورية بين الوعي الصرفي في اللغة الشفوية والمكتوبة، مما يجعل المرحلة الأولى لتعليم اللغة فترة حاسمة لتطوير هذه المهارات في كلتا الحالتين.

التوصيات :

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج نوصي بما يلي :

1. الاستفادة من البرنامج المقترح المعد في البحث الحالي في تنمية مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها .
2. تطوير كتب القراءة للناطقين بغير العربية وفقًا لقائمة مهارات القراءة التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، والتي تتعلق بمستويات التحليل اللغوي (الأصوات، الصرف، التراكيب، الدلالة).
3. توجيه موجهّي اللغة العربية نحو الاستفادة من البرنامج المقترح في البحث الحالي وتدريب المعلمين عليه؛ لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

4. الاستفادة من اختبار مهارات القراءة المعد في هذا البحث لتقييم مستوى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها وتشخيص واقعهم اللغوي.
5. إبراز أهمية التكامل بين (الأصوات، الصرف، التراكيب، الدلالة) لتنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.
6. ضرورة تكامل المعرفة الصوتية والصرفية لدى المتعلمين في تعلم القراءة بشكل فعّال، مع التركيز على بناء الوعي الصوتي في المراحل المبكرة من تعلم اللغة.
7. التركيز على التدريس المتكامل للأصوات والنطق الصحيح، مع تطوير مهارات التفاعل بين الصوت والرمز في الكلمات من خلال سياقات لغوية مرئية ومسموعة.
8. تدريب المتعلمين على الوعي الفونولوجي، حيث يجب إتاحة الفرصة لهم للتدريب على الأصوات والتركيب الصرفي للكلمة لتحسين مهاراتهم في القراءة.
9. تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات القراءة من خلال الأنشطة الموجهة التي ترتبط بمحتوى لغوي متنوع، مما يسهم في زيادة التفاعل اللغوي وزيادة الفهم.
10. التأكيد على تعلم الوعي الصوتي كمتطلب سابق لتعلم القراءة بشكل سليم، والعمل على ربط نطق الكلمات وتهجئتها في المراحل المبكرة من تعلم اللغة.
11. التركيز على تطوير مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، مع التأكيد على أهمية التفاعل بين العناصر اللغوية المختلفة.
12. التدريب على النحو والصرف من خلال التركيز على المفردات الأساسية والنماذج البسيطة في جمل تطبيقية تساهم في فهم التركيب اللغوي.
13. الاهتمام بتدريس الدلالة والمعنى عبر تعزيز القدرة على فهم اللغة المكتوبة من خلال المعاني المرتبطة بالكلمات ضمن سياقات متكاملة.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (2004). علم النفس التربوي (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو هاشم، السيد محمد. (2002). سيكولوجية المهارات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

بوقرة، نعمان (2003): المدارس اللسانية المعاصرة ، مكتبة الآداب ، الجزائر .

جابر، سعاد حسين. (2007). *برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة جنوب الوادي – فرع أسوان.

الجمل، أحمد (2006) : المورفيم في اللغة السريانية ، أبحاث ودراسات جامعة الأزهر.

حسان، تمام (1994): اللغة العربية ، معناها ومبناها ، دار الثقافة .

حسنين، أحمد طاهر (2004) : نظرية الاكتمال اللغوي عند العرب ، منهج شامل لتعليم اللغة العربية ، القاهرة ، مكتبة الجامعة الأمريكية

حميدة، مصطفي (2007): نظام الارتباط والربط في التراكيب العربية ، القاهرة ، الشركة المصرية العالمية للنشر.

خرما، نايف. (1978). أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. الكويت: عالم المعرفة.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (1995). مختار الصحاح (تحقيق: محمود خاطر). بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

راشد، حنان مصطفى مدبولي) 2007). *برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري*. المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

سالم، محمد محمد (2020). اللغة العربية في خطر، جريدة الأهرام. 2 سبتمبر.

سالم، محمود عوض الله ، الشحات، مجدى محمد ، وعاشور ،أحمد حسن (2003) : صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، الأردن ، دار الفكر .

السحيمى، منصور (2009): العلاقة بين أنماط التراكيب وفهم النص ، دراسة نظرية تطبيقية . رسالة دكتوراه . كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة .

سليمان، محمود جلال الدين (2006): دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، المؤتمر العلمي السادس.

الشايب، فوزي. (1999). محاضرات في اللسانيات. عمان: منشورات وزارة الثقافة.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الحميد، جابر، وكفافي، علاء. (1993). معجم علم النفس والطب النفسي (الجزء السادس). القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد اللطيف، محمد حماسه (2001): العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، القاهرة، دار غريب.

عكاشة، محمود. (2005). التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة. القاهرة: دار النشر للجامعات.

عيسوي، أحمد مرغني (1993). سلسلة تعليم اللغة العربية لغبر الناطقين بها – كتب الأدب والثقافة والنحو-– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض.

مدكور، علي أحمد. (2006). نظريات المناهج التربوية (الطبعة الرابعة). القاهرة: دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد، طعيمه، رشدي، وهريدي، إيمان (2010). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.

مرسي، عمرو مختار (2020). استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *ضاد: مجلة لسانيات العربية وآدابها*، *1*(1).

الملا، بدرية سعد. (2008). *أهم جوانب التأخر في القراءة الجهرية عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر: تشخيصها وعلاجها* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة قطر.

الموصلي، أبو عبد الله محمد بن أبي الوفاء (1993): التتمة في التصريف، مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي .

موقع المعاني. (دون تاريخ). معجم المعاني الجامع والمعجم الوسيط. تم الاسترجاع من

http://www.almaany.com/home

الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد. (2006). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

هيوكاتس، كامحي، آلان، (مترجمون). حمدان علي نصر، وشفيق فلاح عونة (1998). صعوبات القراءة: منظور لغوي تطوري. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.

يونس، فتحي علي (2001). تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

يونس، فتحي علي(2007) . *القراءة، مهارتها والوسائل المساعدة على تعلمها*. في أعمال المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

يونس، فتحي علي. (2009). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Washington, DC: Partnership for Reading. Retrieved from [URL or source if available].

Stanovich, K. (1988). Phenotypic profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological. *Journal of Learning Disabilities, 21*(9), 590-612.

Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smart? Literacy and the development of verbal intelligence. In **R. V. Reese** (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 24, pp. 191-242). San Diego, CA: Academic Press.