

علم أصوات العربية للناطقين بغيرها

The science of Arabic phonetics for non-native speakers

د.فاتن خليل محجازي

Faten Khalil Mhgazi

Associate Professor of Arabic Language Sciences

Syrian Nationality

Drfaten2@hotmail.com

cell phone 00966539317170

الملخص

يحتاج معلّم اللغة العربية إلى الإلمام بمبادئ علم الأصوات وأساسياته، فإن كان طلابه من غير العرب احتاج إلى الإلمام بموضوعات صوتية خاصة ومناهج تعليمية معيّنة تؤهله للنجاح في تحقيق هدفه التعليمي، ويهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على المناهج المناسبة لتعليم العربية والموضوعات الصوتية المناسبة لتعليم غير العرب التي يحتاجها مدرس اللغة العربية لغير الناطقين به، وقد استنبطنا هذه الاحتياجات من المشكلات التي واجهها المعلمون في تعليمهم، ومن تجربتنا الخاصة في تعليم الأتراك. والمنهج الذي اتبعناه في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما استعنا بالمنهج التقابلي لبيان وجوه التشابه والاختلاف بين أصوات العربية وأصوات اللغة التركية موضوع البحث. ووصلنا إلى ضرورة تخصيص معلمي العربية للناطقين بغيرها بمؤلفات خاصة بعلم الأصوات تراعي جنسية الهدف وتهتم بنظرية الفونيم لتطبيقها في مجال التعرف على الفونيم ووظيفته وتجريده من مجموع الألفونات التي يظهر بها إضافة إلى معرفة الظواهر الصوتية السياقية. ومراعاة التطور الصوتي ل(ض، ط، ق، ج، خ، غ). كما وجدنا أن الاعتماد على التجويد في وصف الأصوات لا يجدي في فهم العملية النطقية، ولا بد من اتباع وصف الأصوات كما جاء في علم الأصوات الحديث الذي تشكل من خلال التجارب المخبرية، وأن يشمل المحتوى اهتمامًا خاصًا بوصف الأصوات العربية غير الموجودة في لغة الطالب. أما المنهج الدراسي المتبع في التعليم فهو يحتاج إلى تطوير مستمر لتلبية الاحتياجات المستجدة ولا سيما المنهج الوصفي التجريبي الذي أصبح أكثر تطورًا بالتقدم الحاصل في مجال المعلوماتية والتطبيقات الإلكترونية دون الاستغناء عن المنهج التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء في التدريس. وتكمن أهمية البحث في كشفه عن موضوعات صوتية مهمة مرتبطة بكل المهارات اللغوية مما أهملته البحوث الأخرى.

الكلمات المفتاحية: علم الأصوات، تعليم العربية، الفونيم، منهج

Abstract

The Arabic language teacher needs to know the principles and basics of the phonetics, if his students are non-Arabs .He needs knowledge of specific issues in phonetics and specific educational method that qualify him to succeed in achieving his educational goal .This research deals with the appropriate methods for teaching Arabic and the appropriate phonological subjects for teaching non-Arabs that are needed by a teacher of Arabic for non-native speakers .We deduced these needs from the problems that teachers faced in their teaching ,and from our own experience in teaching the Turks, and arrived at the necessity. We have followed the descriptive analytical method and used the Contrastive method to indicate the similarities and differences between the sounds of Arabic and the sounds of Turkish language under research, and we have reached the need to allocate Arabic the teachers to non-native speakers, with special books on phonetics end phonology that takes into account the nationality of the target and is interested in the theory of phoneme for application in the field of phoneme recognition, its function and abstraction from the total of allophones in which it appears, in addition to knowledge of contextual phonetic phenomena. Taking into account the phonetic development of (ض، ط، ق، ج، خ، غ) we also found that relying on Al-Tajwīd in describing sounds is useless in understanding the pronunciation process, and it is necessary to follow the description of sounds as stated in modern phonology, which was formed through laboratory experiments, and the content should include some special interest in describing Arabic sounds that are not found in the student's language. As for the curriculum used in teaching, it needs constant development to meet emerging needs, especially the experimental descriptive curriculum, which has become more developed with the progress in the field of Informatics and electronic applications, without dispensing with the reciprocal approach and the method of error analysis in teaching. The importance of the research lies in revealing important phonetic topics related to all language skills, which were neglected by other researches.

Keywords: *phonology ,Teaching Arabic, phoneme, method*

مقدمة

يعد علم الأصوات من أكثر العلوم أهمية في تعليم اللغة للناطقين بها والناطقين بغيرها، لأن موضوعه المكوّن اللغوي الأساس (الصوت) والصوت مرتبط بالمهارات اللغوية المختلفة: مهارة الاستماع، ومهارة التحدّث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. وعلم الأصوات يدرس الصوت اللغوي دراسة علمية باعتبار خصائصه المادية ووظيفته في الكلام، ويعنى بتنظيم المادة الصوتية، وإخضاعها للتقعيد والتقنين. فهو ذو جانبيين فيزيائي ووظيفي، وعلى معلّم اللغة العربية أن يلم بكل الجانبيين حتى يساعد طلابه على استنباط الحرف من الأصوات المختلفة التي يظهر بها في النطق والتعرف عليه، وللأسف يهمل المعلمون دراسة هذا الجانب ولا تهتم به الدورات اللغوية القصيرة التي تهيّء المعلم لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين. وقد يكون أفضلهم من تعلّم التجويد الذي توقف في معلوماته عند القرن الثاني الهجري يعني ما جاء به الفراهيدي (ت175هـ) في كتاب العين (الفراهيدي: 1980)، أما المختصون فهم قلة، ومن ثم كثرت الشكاوى من صعوبات تدريس العربية والتحديات التي تواجهها، والمشكلة الأساس ضعف المعلّم الذي لا يستطيع إيصال المعلومة إلا بصعوبة لضعفه في علم الأصوات من جهة، وعدم معرفته بالمنهج المناسب لتعليم العربية للأجانب من جهة ثانية.

ويهدف البحث إلى تسليط الضوء على أهم المشكلات التي تعيق عملية اكتساب الطلاب الأجانب- الأتراك خاصّة اللغة العربية، ووسائل العلاج.

وعلى كون محور البحث هو الموضوعات التي يجب أن يهتم بها مدرس اللغة العربية لغير المختصين، أو مؤلفو كتب مناهج تدريس العربية، فقد توقفنا عند بعض الموضوعات المرتبطة بالعملية التعليمية وهي على الترتيب:

أولاً: المنهج المناسب لتعليم العربية.

ثانياً: مشكلات تعليم العربية للأجانب.

ثالثاً: أسباب مشكلات تعليم العربية للأجانب.

رابعاً: الموضوعات الصوتية اللازمة لمعلّم العربية.

خاتمة البحث.

أولاً: المنهج المناسب لتعليم العربية:

يختلف تعريف المنهج وفقاً للسياق الذي يرد فيه فالمنهج التربوي: "خطة شاملة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة. يجري تحقيقها في معهد علمي معيّن تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة" (طعيمة: 2004) ويعرفه السامرائي وأصحابه بأنه مجموعة الخبرات والأنشطة أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها (السامرائي وآخرون: 1995)، وعناصر المنهج الأساسية هي: الأهداف والمحتوى والتقويم والأساليب التعليمية، حيث توضع الإستراتيجيات اللازمة لتحقيق المنهج بما يتوافق مع الإمكانيات المتاحة، وهي متطورة كل يوم مع التقدم الحاصل في مجالي المعلوماتية والتكنولوجيا اللذين أتاحا وسائل جديدة، فتطورت المخابر الصوتية واستخدمت الوسائل الإلكترونية من حواسيب وألواح إلكترونية وجوالات، وأصبحت التطبيقات الإلكترونية من أهم الوسائل التعليمية، بعد أن كان التسجيل الصوتي أهم وسيلة متبعة في تعليم اللغة الثانية، وصار التركيز على التعليم التفاعلي الذي يتيح فرصة للمعلم لتصحيح الخطأ مباشرة، وللطالب اكتساب المعلومة بسرعة أكبر، وقد اهتم الباحثون بدراسة دور هذه الوسائل والتطبيقات الإلكترونية منها دراسة عقيلة بريك (أثر التطبيقات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "تطبيق الويشات نموذجاً" ودراسة عبد الكريم رويبة (تعليم اللغة العربية وتعلمها عن طريق الوسائط التعليمية المعاصرة تطبيقات الجوال الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تطبيق ويشات (WeChat) نموذجاً) ودراسة أسامة زكي علي (تعليم اللغة بالهاتف الجوال) ومجدي يونس هاشم (التعليم الإلكتروني) والدراسة المهمة التي قام بها د. محمد عبد الفتاح الخطيب، ود. محمد عبد اللطيف رجب عبد العاطي (التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وغير ذلك من الدراسات.

هذا التطور أدى إلى تطوير تعليم العربية وانعكس إيجابياً على علم الأصوات لأنه أكثر المستويات اللغوية حاجة إلى السماع من جهة والعملية التفاعلية من جهة ثانية، مما خلق ضرورة تأهيل مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها لاستخدام هذه الوسائل بأفضل طريقة.

إذاً لا يكفي تعديل المحتوى ولا بد من اكتساب المعرفة المنهجية وتطويرها التي صارت أكثر اعتماداً على التجريب، وتأثر بذلك المنهج الوصفي المطروح إلى جانب منهجين مهمين يستخدمان في تعليم العربية للناطقين بغيرها هما المنهج المقارن أو المنهج التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء.

فمن المفيد جداً استخدام المقارنة مع اللغات التي تنتمي إلى العائلة ذاتها، والمقابلة مع اللغات التي تنتمي إلى عائلات لغوية مختلفة حيث تجري المقابلة بين مستوى لغوي وآخر أو نظام وآخر، كالمقابلة بين النظام الصوتي في العربية والنظام الصوتي في التركية. ويهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

- 1- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

- 2- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

- 3- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية" (الراجحي، 1995)

وقد أكد البداوي زهران على أهمية الدراسات التقابلية في تحديد الصعوبات ومساعدة المتعلم على تحضير نماذج التدريب التي تمس الجوانب التي أظهر فيها المتعلم عجزاً، للحد من تلك العقبات والمشكلات التي تعيق تقدمه في اكتساب لغة ثانية (البداوي: 2008) كما اعتبره رشدي طعيمة من "أساليب التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن يواجهها الدارس في برامج تعليم اللغة" (طعيمة: 2004) سواء في المستوى الصوتي أو النحوي أو الصرفي أو الدلالي.

كما أنه يجب الاستعانة بمنهج تحليل الأخطاء. ويعتبر د. عبده الراجحي منهج تحليل الأخطاء الخطوة التالية للتحليل التقابلي، وهو يقوم برصد الأخطاء اللغوية التي ينتجها متعلم اللغة الأجنبية (الراجحي: 1995) كل مستويات الأداء: الكتابة والأصوات والصرف والنحو والدلالة، ويتم في ثلاث خطوات:

- 1- تحديد الأخطاء ووصفها.

- 2- تفسيرها.

- 3- تصويبها وعلاجها

وأكد د. عبده الراجحي أن أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تستخلص من مواد في إطار اتصالي يوافق طبيعة اللغة ووظيفتها. ويهدف المدخل التواصلي إلى التعامل مع مهارات اللغة ككليات وليس كأجزاء وفي مواقف حقيقية وليست مصطنعة.

إن نجاح العملية التعليمية في الوصول إلى مخرجات مرضية تتطلب وجود منهج علمي مناسب يستند في بنائه على أسس علمية موضوعية تحقق تكامل المنهج، ويعتمد في تقويمه على المتابعة المستمرة للوسائط التي يتم من خلالها تنفيذ المنهج، أو الإجراءات التي تتخذها أساليب إعداد المواد التعليمية أو تدريسها، كما أن المنهج يجب أن يتصف بالمرونة والتطور مع تغيّرات العصر (طعيمة: 2004) وذلك كي يكون قادرًا على تجنب المشكلات التي تواجه دارسي اللغة العربية الأجنبي.

ثانياً: مشكلات تعليم العربية للناطقين بغيرها:

وقد تناولت دراسات عديدة الأخطاء التي يقع فيها الطلاب الناطقين بغير العربية، ودرسوا المشكلات التي تواجهه، وجاء طرح المشكلات الصوتية بشكليين: فقد جاء إما خاصاً بمتعلمين من جنسية واحدة: كالإندونيسية أو الهندية أو الماليزية أو التركية، أو عاماً يخلط الجنسيات المتعددة من المتعلمين - ماليزيا- تركيا -تاييلند- نيجيريا- السنغال- أفغانستان - النيجر...

إن تحليل المشكلات التي جمعناها من تجربتنا في تعليم الأتراك والدراسات المختلفة؛ (بحوث مؤتمر أبو ظبي: 2013) وغيره؛ تساعد في تحديد الموضوعات التي ينبغي دراستها في علم الأصوات لغير العرب ونلخص هنا المشكلات الصوتية التي يعاني منها الطلاب بـ:

- صعوبة نطق الأصوات الحلقية عند الأتراك (ء، ه، ع، ح) واللهوية (القاف) والطبقية (خ، غ) والمطبقة (ط، ظ، ص، ض) وبين الأسنان (ث، ذ، ظ) وعند جنسيات أخرى: التاء والسين والشين
- عدم التمييز بين الحروف المتقاربة المخرج (ت/ط) (د/ض) (س/ص) (ق/ك) (ع/ح) (ه/ه)
- عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.
- الخلط بين بعض أصوات اللغة الأم واللغة العربية.
- عدم التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة

أما في مستوى الكلمة فيذكر الدكتور فرج المشكلات الآتية (فرج: 2013)

- ضبط أصوات حروف الكلمة أي متنها عند النطق بها.
- نطق بعض الظواهر اللغوية المرتبطة بالأصوات التي تكتب ولا تنطق مثل (واو عمرو، وواو وأولئك) أو تنطق ولا تكتب مثل ألف هذا وهذه)
- تمييز أصوات الكلمات المتشابهة المقاطع.
- طول الكلمة
- نطق الكلمات المشتملة على حروف متجاورة أو متشابهة صوتاً.
- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

وفي مستوى الجملة أو النص تظهر مشكلات النبر والتنغيم والاتصال الحدودي المقطعي الصوتي.

ثالثاً: أسباب مشكلات تعليم العربية للأجانب هي:

1- عدم وجود المدرس المؤهل الذي عليه - وفقاً لتجربة مركز اللغات بالجامعة الأردنية (الفاعوري وأبو عمشة : 2005) - أن يتقن الجوانب اللغوية المهمة التي يحتاجها في عملية التعليم، كالنظم الصوتية والصرفية والنحوية، وأن يلم بعلوم اللغة المختلفة، كعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة التطبيقي، وتطبيقاتها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن يدرك طبيعة العمل الذي انخرط فيه والمبادئ والأسس التي تحكمه.

ونضيف حاجة المدرس إلى ملاحقة التطور التقني المتسارع والإلمام بالتطبيقات الإلكترونية المفيدة في عملية التعليم.

2- تشكو الكتب المعدة لتعليم العربية للناطقين بغيرها من مشكلات عديدة منها: عدم تحديد الأهداف التعليمية، والخلط بين التأليف للعرب والتأليف للناطقين بغيرها، وإهمال الاستماع والمحادثة، وقلة استخدام الوسائل التعليمية (المسند ودجاني: 2016) وغيرها، هذا في المؤلفات التي تتم في الدول العربية، أما في تركيا - مكان هذا البحث- فإن تعليم العربية يتم باللغة التركية وكتب تعليم اللغة العربية باللغة التركية، وغالباً ما يقدم المحتوى تحت عنوان ARAPÇA DİL BİLGİSİ، ومؤلفات علم التجويد،

لذلك تجد المخرجات ضعيفة جداً، مثلاً: يمكن أن يقرأ الطالب القرآن الكريم قراءة صحيحة دون أن يفهم المعنى، أو يقدر على المحادثة، أو يفسر ما يسمعه، هذا بشكل عام، ويستثنى من تابع دراسته في بلد عربي كالأردن أو السعودية أو مصر أو دمشق، حيث اكتسب مهاراته من مخالطته لأهل اللغة، ومن مناهج مدارسها وجامعاتها.

3- اختلاف الأنظمة اللغوية لدارسي اللغة العربية الأجنبي، فلكل لغة خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية (الفاعوري وأبو عمشة : 2005)
ومن الخصائص الصوتية التي تشكل تحدياً لمدرس اللغة العربية:

- وجود أصوات في اللغة العربية غير موجودة في اللغة الفطرية للمتعلم. والأصوات التي تميز العربية عن التركيبية مثلاً: [ء، ع، ح، ق، خ، غ، ط، ظ، ص، ض، ث، ذ، ظ] و[الحركات الطويلة] (لا توجد في الكلمات التركيبية الأصل وإنما في الكلمات الدخيلة) و[نصف الحركة (و)]
- ظهور الفونيمات بالألوفونات مختلفة وفقاً للبيئة الصوتية. ويمكن أن نأخذ مثلاً من العربية فونيم الراء الذي يظهر مرة مرققاً وأخرى مفخماً، وكذلك فونيم اللام الذي يظهر ألوفوناً مفخماً أو ألوفوناً مرققاً كما قال علماء التجويد وذلك وفقاً للبيئة الصوتية التي يرد فيها، وهي كما حددها أبركرومبي (عمر: 1997) "القطعة الصوتية التي تظهر مع الفونيم، خاصة القطعة الصوتية التي تسبقه أو تليه مباشرة"
- ضرورة الوقوف عند ضوابط الألوفونات. فالألوفونات التي اهتم بها علماء التجويد وضبطوها (القيسي: 1984) هي: الراء المفخمة، والراء المرققة، واللام المفخمة، واللام المرققة، وألوفونات النون المختلفة في حالات الإظهار والإدغام والإخفاء، وألوفونات الحركات الطويلة كما في دراستهم للمد. والألوفونات الناتجة عن الإبدال في بعض الحالات، وقد وضع اللغويون قاعدة تضبط ألفون تاء (افتعل) فقط، وتحدثوا عن قانوني المماثلة والمخالفة، وألوفونات اللغة غير قابلة للحصر إلا أننا استنتجنا قاعدة مبنية على قوة الصوت وموقعه المقطعي ونوع المقطع الذي جاء فيه الصوت القوي، فالصوت القوي يفرض تأثيره الحتمي في الصوت الضعيف إذا وقعا في مقطع واحد وكان القوي بداية مقطع، وكلما كانت القمة المقطعية أقصر كان التأثير أقوى (محجاري: 1996) ففي كلمة مثل (صَفْح) أو (طَيَّر) نجد أن الصوت

القوي بالتفخيم قد فرض ألوفونات مفعمة حتى نهاية المقطع – وإن كانت الياء توصف بالترقيق- فقد وصلها التأثير فليست الياء هنا مطابقة لياء (سَيْر)

- تعليم الفونيمات غير القطعية أو الفونيمات الثانوية؛ لارتباطها بالمكون الجملي والعادات النطقية.
- اختلاف البنية المقطعية والتشكيلية في اللغتين.
- اختلاف توزيع الفونيمات في اللغة الأم عن اللغة الأخرى فما يأتلف في لغة قد لا يستساغ في أخرى.
- ضرورة إلمام المعلم بعلم الأصوات والاعتماد على الأداء فقط في التعليم.
- ضرورة إلمام المعلم بالتطور الصوتي والفروق الصوتية بين اللفظ القرآني وغير القرآني.

فالمعلم الذي يعتمد في تعليمه على رصيد من علم التجويد، لا يعرف أن ثمة مجموعة من الأصوات لا ينطبق عليها الوصف بسبب التطور الصوتي الذي خضعت له هذه الأصوات وهي (الضاد، والطاء، والجيم، والقاف، والحاء والغين) فالضاد القديمة كانت تخرج من حافتي اللسان وبين الأضراس (سيبويه: 1975) وانتقل مخرجها إلى طرف اللسان ومقدمة الحنك أو اللثة لتشارك الطاء والتاء والذال في المخرج (حسان: 2004) وكانت احتكاكية جانبية كاللام (سيبويه: 1975) فأصبحت انفجارية شديدة (حسان: 2004).

والطاء فقدت الجهر، فقد كانت النظرير المفخم للذال (سيبويه: 1975) وأصبحت النظرير المفخم للتاء (حسان: 2004)

والقاف القديمة كانت مجهورة (سيبويه: 1975) تمثلها القاف البدوية فأصبحت في الفصحى المعاصرة مهموسة (حسان: 2004).

والجيم وصفت بأنها (شديدة) انفجارية (سيبويه: 1975)، وهي اليوم صوت مركب (حسان: 2004) من انفجاري واحتكاكي (دج)

أما الخاء والغين فقد تحدد مخرجهما بأدنى الحلق، تخرجان مفعمتين، والنطق المعاصر فمويتان من مؤخر اللسان والطبق اللين، وهما أقل تفخيماً من الخاء والغين عند المجودين.

فلا يكفي المعلم الاعتماد على رصيد من علم التجويد دون لجوء إلى كتب حديثة في علم اللغة أو الأصوات أهمها ما ألفه أساتذتنا في علم اللغة: د. عبد الصبور شاهين، ود. أحمد مختار عمر، ود. تمام حسان، ود. رمضان عبد التّواب وغيرهم.

وفي هذا الموضوع نشير إلى غموض تعريفات بعض المصطلحات الواردة في كتب التجويد، كما في تعريف (الشديد، الرخو، المجهور، المهموس)

فالمهموس حرف أضعف الاعتماد في موضعه وجرى، فجرى معه النفس والمجهور حرف قوي الاعتماد في موضعه، فمنع النفس أن يجري معه، والشديد حرف أشد لزومه لموضعه حتى منع الصوت أن يجري معه، والرخو يجري فيه الصوت، وهناك صوت شديد يجري فيه الصوت (ل، م، ن، ر، ع) (الداني: 2000).

وقد حدّث الدكتور أيمن سويد علم التجويد في كتابه: (التجويد المصوّر) وقدم صورًا جيدة لمخارج الأصوات يمكن أن ينتفع بها المشتغلون بعلم الأصوات الحديث، وشرح تعريفات علماء التجويد القدماء في ضوء علم الأصوات الحديث، لكنه لم يخرج عن حدود التعريفات القديمة التي وردت في كتاب سيبويه، (سيبويه: 1975) ولم يقتنع بما طرأ على بعض الأصوات من تغيير، وحافظ على تصنيفات القدماء للأصوات حتّى التي أخطؤوا فيها ونقصد (الهمزة) التي صنفت عند علماء التجويد مجهورة والدكتور أيمن سويد يعرف أن وضع الوترين الصوتيين في حال النطق بالهمزة لا يسمح بالاهتزاز (سويد: 2009).

• ضرورة إلمام المعلم ببعض الموضوعات الصوتية التشكيلية المهمة من مثل توزيع الأصوات في العربية، والنبر والتنغيم، والبنية المقطعية.

رابعاً: الموضوعات الصوتية اللازمة لمعلم العربية:

من المفيد أن يُخصَّص المعلم بمؤلف يضم في محتواه الموضوعات الصوتية التي يجب أن يمتلكها، والتي تساعد على تعليم الطالب اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، فالأصوات المكوّن اللغوي الأساس مرتبط بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وأهم هذه الموضوعات:

- 1- معرفة أعضاء النطق وما يقوم به كل عضو أثناء إنتاج الأصوات اللغوية.
- 2- ضرورة معرفة مخارج الحروف وصفاتها.
- 3- معرفة مكونات النظام الصوتي للعربية والفروق بينها المبينة في الجدول الآتي:

جدول (1): مكونات النظام الصوتي في اللغة العربية

الصوائت vowels (الحركات)	أنصاف الصوائت أو أنصاف الصوائت semi- vowels /semi- consonants	الصوائت consonants
انطلاقية	احتكاكية دائماً	احتكاكية أو انفجارية
مجهورة دائماً	مجهورة دائماً	مجهورة أو مهموسة
لا تشارك في تكوين جذر الكلمة	تشارك في تكوين جذر الكلمة	تشارك في تكوين جذر الكلمة
تشكل قمماً مقطعية	لا تشكل قمماً مقطعية	لا تشكل قمماً مقطعية
قوة الوضوح السمعي	أقل وضوحاً من الصوائت	قد تتميز بقوة الوضوح أو لا
موسيقية	موسيقية	ضجيجية أو موسيقية أو مختلطة

4- معرفة كيفية وصف الصوت باستخدام التجريب غير المسلح، و لوصف الصامت ونصف الصامت نجيب

عن خمسة أسئلة نمثل لها بوصف صوت الميم: vowels

أ- ما مخرج الصوت؟ الشفتان

ب- ما حال الوترين الصوتيين؟ يوجد ذبذبة فالصوت مجهور.

ت - ما درجة انغلاق الأعضاء المشاركة في إنتاج الصوت؟ يتسرب الهواء من الأنف ولا يوجد غلق فالصوت احتكاكي.

ث - كيف هو شكل اللسان في حال إنتاج الصوت؟ ومن أي نقطة فيه يخرج الصوت؟ لا يوجد ارتفاع في مؤخرة اللسان فالصوت مرقق.

ج - ما اتجاه الهواء في أثناء نطق الصوت؟ أمامي جانبي؟ أنفي فموي؟ أنفي.

ويجب أن يولي علم أصوات العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا خاصًا بالأصوات غير الموجودة بلغة الناطقين فإذا كانت الدراسة موجّهة إلى الأتراك وجب أن يهتم - بشكل خاص- بأصوات الـ [ق، ع، ح، غ، خ، ط، ص، ض، ظ، ذ، ث]، ولا ننظن أن هناك مشكلة نطقية مع الصوائت الطويلة لأنها موجودة في الكلمات الدخيلة في اللغة التركية كما ذكرنا سابقًا.

وإذا كان الطلاب ممن يهدفون باللغة إلى تعلّم التجويد القرآني فيجب أن يراعى المخرج الحلقي [خ، غ]، أما من كان يريد العربية المعاصرة فيعلّم المخرج الطبقي للـ [خ، غ]. وهو الأسهل لأنه فموي ونطقه أسهل.

وفي الوصف الصوتي ثمة أدوات سهلة متاحة مهما ضعفت إمكانية المدرسة هي: الرسم، والصور، والتجريب:

أما التجريب فهو في النطق البطيء الواضح الذي يبرز الأعضاء المشاركة في إنتاج الصوت فيحدد المخرج، وهذا متاح مع الأصوات الفموية من الشفتين إلى اللهاة، لأن اللهاة منظورة إذا فتح المرء فمه فتحة واسعة. وهكذا يمكن ملاحظة الشفتين والأسنان ووضع اللسان.

أما إذا تعذر ذلك فيمكن الاستعانة بالرسوم والصور.

ويمكن اعتماد التجريب لملاحظة جهر الصوت بوضع السبابة على الحنجرة لتحسس عمل الوترين الصوتيين، ثم نحاول نطق الصوت المهموس مع نظيره المجهور، وقد يوجد أكثر من نظير ضمن الحيز المخرجي الواحد: ولناخذ المجموعة [ذ، ث، ظ] فتجريبها يكون بوضع طرف اللسان بين الأسنان بحيث يلامس الثنايا العليا، ووضع السبابة على الحنجرة، ثم محاولة نطق الصوت حيث سنلاحظذبذبة مع [ذ، ظ] فالصوتان مجهوران، وعدم وجودذبذبة مع [ث] فالصوت مهموس.

والتجريب الثاني يهدف لمعرفة حالة المخرج من الانغلاق أو الانفتاح ويمكن وضع الكف أمام الفم ونطق الصوت حيث يخرج هواء الصوت مع الزفير، وفي تجريب [ب، ف] إذا وضعنا الكف أمام الفم وحاولنا نطق الفاء سوف نشعر بالهواء من بداية النطق، ونستنتج أن الصوت احتكاكي أو(رخو) في منظومة التجويد. وإذا حاولنا نطق الباء فسنرى إطباق الشفتين قد سد المخرج وحبس الهواء في الفم ولن يخرج إلى بعد فتحهما وحدث الانفجار.

والتجريب الثالث لمعرفة اتجاه الهواء هل يخرج من الأنف أم من الفم ويكون بوضع الكف أمام الفم والأنف، ثم نطق الصوت. وهذا يميز الأصوات الأنفية [م، ن] عن غيرها. كما يبين الأصوات المؤنفة.

أما الصوائت فيعتمد وصفها على أربعة معايير وفقاً لدانييل جونز(عمر: 1997) هي:

- تحديد الجزء المرتفع أو البارز من اللسان وهذا الجزء قد يكون مقدمة اللسان أو وسطه أو مؤخرته، وانطلاقاً من هذا المعيار تنقسم الحركات إلى أمامية وخلفية.
- تحديد المسافة التي تفصل الجزء البارز من اللسان من سقف الحنك الأعلى وهذه المسافة وعليه تكون الحركة إما واسعة أو ضيقة أو نصف واسعة
- شكل الشفاه أثناء النطق بالحركات هل هي منفرجة أم مستديرة أم حيادية؟ وتنقسم الحركات تبعاً لذلك إلى حركات مستديرة وحركات محايدة وأخرى منفرجة
- المعيار الرابع الزمن

وفقاً لهذه المعايير نجد:

الفتحة القصيرة واسعة حيادية قصيرة.

والضمة الطويلة خلفية، نصف واسعة، مستديرة، طويلة.

والكسرة القصيرة: أمامية، نصف واسعة، منفرجة، قصيرة.

5- الإلمام بنظرية الفونيم للتمييز بين الحرف والصوت أو الفونيم والألوفون، والتمكن من تحليل الفونيم، فالفونيم هو الوحدة الصوتية الوظيفية (الحرف الأصلي) عرفه دانيال جونز بأنه عائلة من الأصوات في اللغة ترتبط بصفاتهما، و تستعمل بحيث لا يستطيع أي عضو من أعضاء هذه العائلة أن يظهر أبداً في الكلمة؛ في نفس السياق الصوتي الذي يظهر فيه أي عضو آخر (عمر: 1997) وبهذا يهتم جونز بالتشابه الصوتي بين أعضاء الفونيم و الذي يكون فيزيائياً أو عضوياً، وتوزيع أعضاء الفونيم توزيعاً تكاملياً، ويقع على عاتق الفونيم تمييز معنى الكلمة لذا يجب أن يهتم به معلم اللغة وأن يعلم طلابه استعمال المعايير المختلفة لتجريده من الألوفونات التي تمثله، كمعيار التقارب الصوتي بسبب وجود ملامح تمييزية مشتركة بين القطع الصوتية الخاضعة للتحليل مثال على ذلك: اللام المفخمة و اللام المرفقة في العربية المشتركة في المخرج والجره والجانبية وغير ذلك والمختلفان بالتفخيم. واختبار التوزيع التكاملية حيث يكون الصوت في بيئة صوتية لا يقع فيها صوت آخر. أو اختبار التبادل كما في القواعد الثلاث الأولى التي وضعها تروبتزكوي في كتابه "مبادئ الفونولوجيا" (أتروبتزكوي: 1994) وهي:

أ- يكون الصوتان في لغة ما تنوعين اختياريين لفونيم واحد إذا ظهرا في نفس البيئة، وكانا قابلين للتبادل دون أن يتغير المعنى المعجمي، كما في قراءة (السرائط) [قرآن كريم: 1: 5-6] السين لابن كثير، وبإشمام الزاي لحمزة وبالصاد للباقيين (ابن زنجلة: 1982)

ب- إذا كان صوتان يقعان في نفس الموقع، ولا يمكن أن يتبادلا دون تغيير معاني الكلمات، أو دون جعل الكلمة غير قابلة للتمييز، فإن الصوتين يكونان تحقيقين لفونيمين مختلفين كما في (سدّ) و (صدّ).

ج- إذا كان صوتان في لغة ما بينهما علاقة فيزيائية، أو نطقية ولا يمكن أن يظهرهما في نفس البيئة فهما تنوعات تكاملية لنفس الفونيم كالراء المفخمة والراء المرفقة.

أو معيار قابلية الإسقاط كما في هاء السكت في العربية إذا حذف لا يتغير معنى الكلمة وبالتالي هي ليست فونيمياً ويمثل لها بهاء السكت في الأمر من (وقى): (قه) (ق)، وهاء السكت في (هيه). (وما أدراك ما هيه) [القرآن الكريم: 10: 101] ولا يمكن لمعيار من هذه المعايير أن يكون كافياً ولا بد من

استخدام معايير عدة للتعرف على فونيمات لغة ما وذلك من خلال مراقبة البيئة، ومن ثم إجراء اختبارات التبادل.

كما تمكن نظرية الفونيم المعلم من تحليل الفونيم إلى السمات التمييزية، أو الخصائص الصوتية التي تميز فونيماً من آخر، والفونيم لا يتميز عن الآخر بوجود السمة فيه، فقد تكون مشتركة بينه وبين غيره، وإنما يتميز لأنه يحتوي وحده هذه المجموعة من السمات، أو تلك، فالباء مثلاً مجهزة مثل الدال، وهي غير أنفية مثل التاء وهي شفثانية مثل الميم، ولكنها الفونيم الوحيد الذي يملك التجمعات النطقية المترامنة [مجهور، غير أنفي، شفثاني] وقد زدنا اللغويون العرب القدماء بكثير من السمات التمييزية للفونيمات العربية فهناك السمات المتعلقة بالمخرج، وأخرى متعلقة بوضع اللسان في أثناء النطق، وأخرى متعلقة بالذبذبة – وإن جهلوا تشريح الحنجرة و عمل الوترين فهي محسوسة بالملاحظة المجردة – وأخرى متعلقة بالأنفية، والسمات الوظيفية، والسمات الخاصة بطريقة النطق.

اهتمت مدرسة " براغ " ومن أشهر روادها "أتروبتزكوي" و "جاكوبسن" بالسمات التمييزية(عمر: 1997)، وركزت على فكرة التقابلات بين الفونيمات التي قد تكون ثنائية الجهة، أو متعددة الجهات ففي التقابلات الثنائية يشترك العنصران المتقابلان وحدهما في السمات المميزة المشتركة، في حين يشترك في " متعددة الجهات " أكثر من عنصرين في السمات المميزة، ويمكننا أن نمثل بالفونيمين [ت] و[د] في العربية فهما فونيمان يشتركان في الأسنان وفي الترقيق والانفجارية والفموية، ولا نعثر في النسق الصوتي العربي على عنصر آخر يشترك معهما في هذه السمات وإذا أخذنا [ط] في الفصحى المعاصرة نجد أنها تشترك معها في جل هذه الصفات، ولكنها تنفصل عن الدال في الهمس وعن التاء و الدال في الإطباق، و معها يصبح التقابل متعدد الجهات .

أما التقابل مع النسق كله، فنمثل له بالتقابل بين التاء و الدال، الموجود هو ذاته بين الزاي و السين، و بين التاء و الدال، و بين العين و الحاء، و بين الشين و الجيم البسيطة الاحتكاكية، و بين الخاء و الغين، أيضاً التقابل بين التاء و الطاء المعاصرة، و بين الدال و الضاد المعاصرة، و بين السين و الصاد، و بين الدال و الظاء.

تحليل الفونيم إلى أوفونات:

عد دانيال جونز كما ذكرنا سابقاً الفونيم عائلة من الأصوات متشابهة الخصائص هي الأوفونات، وهذا التشابه قد يكون فيزيائياً أو عضوياً.

تتنوع أوفونات الفونيم الواحد تنوعاً كبيراً، ويلاحظ أن أوفونات الصوائت أكثر تنوعاً من أوفونات الصوامت، وذلك لشدة حساسية الصائت التي تجعله متغيراً بتأثير البيئة المجاورة، ويمكننا أن نذكر الأوفونات الناتجة عن وجود المجموعتين التاليتين من السمات (مفخم، متوسط، مرقق) (مؤنف، غير مؤنف) في صائت ما ليتكون معنا ستة أوفونات، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (2): أوفونات الصوائت في العربية

الأوفونات	a	ā	u	ū	i	ī
1- مؤنف مرقق	أَمَّا	النَّاس	نَحْنُ	أَمَنُوا	مِنْ	المؤمنين
2- مؤنف مفخم	ظَنَّ	صناديق	يَظُنُّ	يَظُنُون	ظَنَّ	الكاظمين
3- مؤنف متوسط	نَقَصِ	ظلمات	مُغْنُون	ظالمون	غني	المستقيم
4- غير مؤنف مرقق	قَبْلَكَ	إِلا	كُلَّا	بسورة	السَّمَاءِ	في
5- غير مؤنف مفخم	الصِّرَاطِ	الصالحات	طَغْيَانِهِمْ	اهبطوا	صِرَاطِ	تطيع
6- غير مؤنف متوسط	قَبْلَكَ	يخادعون	قَلْنَا	وقودها	صَاغِرِينَ	قيل

الفونيمات الثانوية:

الفونيمات الثانوية: هي عناصر صوتية تؤدي معنى في اللغة، وليس لها قطع صوتية تمثلها وأشهرها النبر والتنغيم.

فالنبر: إعطاء مزيد من الضغط أو العلو لمقطع من بين مقاطع متتالية، أو إعطاء المقطع مزيداً من التردد (باي: 1998)

أو هو: "وضوح نسبي للصوت أو المقطع مقارنة ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام" (حسان: 1990)

وهو يميز بين معاني الكلمات المتشابهة النطق كما في (أَرَقُّ) اسم على (فَعَلَ) حيث النبر على المقطع الأول، و(أَرَقُّ) على (أَفَعَلَ) اسم التفضيل، و(أَمَرُّ) بالنبر على المقطع الأول فعل، و(أَمَرُّ) على المقطع الثاني اسم تفضيل، و(أَسَدٌ) اسم الحيوان المعروف المنبورة المقطع الأول و (أَسَدٌ) اسم التفضيل بنبر المقطع الثاني .

والتنغيم هو: تتابع النغمات الموسيقية أو الإيقاعات في حدث كلامي معين، أو هو: رفع الصوت وخفضه في أثناء الكلام للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة(حسان: 1990)

فجملة " محمد " قد تكون نداءً أو خبراً أو فاعلاً أو استفهاماً أو تعجباً أو نهراً أو تحذيراً أو إغراءً؛ وفقاً لشكل التنغيم.

وتعليم النبر والتنغيم لا يمكن أن يتم في الصوت المفرد أو المقطع بل يحتاج إلى جمل دالة أو كلمات تساوي في معانيها الجمل، ولا يمكن اكتساب المعرفة بالفونيمات الثانوية إلا بمرحلة متقدمة من تعليم اللغة، بعد أن يمتلك الطالب القدرة على تمييز المعنى الصرفي والنحوي، لكن يمكن أن يساعده المدرس في المستوى الأول على الانتباه، وتركيز سماعه على مواضع النبر والتنغيم، وكيفية حدوث ذلك، فهذا مهم جداً في تعليم الأصوات لعلاقته المباشرة بالمعنى.

6- الموضوعات الصوتية التشكيلية وتتضمن:

أ- معرفة الأصوات التي لا يمكن أن تتجاوز في اللغة العربية حيث استنبطها الفراهيدي (الفراهيدي 1980) كالدال مع الزاي، والقاف مع الكاف، والشين بعد اللام، وغيرها.

كذلك اهتم ابن جني (ابن جني: 2000) بتأليف الحروف أو التشكيل الصوتي في العربية وعقد باباً في كتابه سر صناعة الإعراب بعنوان: "مذهب العرب في مزج الحروف بعضها ببعض"

ب- المقطع والبنية التشكيلية للكلمة العربية:

وأشهر من درس المقاطع في اللغة العربية د. عبد الصبور شاهين، ود. تمام حسّان، ود. أحمد مختار عمر، لكن البنية التشكيلية لم تأخذ حقّها من الدراسة في حالة الوصل حيث يحدث تغيير في عدد المقاطع وأنواعها.

ج- الظواهر الصوتية السياقية وقوانينها:

وهي الظواهر الناتجة عن استعمال اللغة حيث يؤدي الاستعمال إلى تفاعل الأصوات المتجاورة بدرجات مختلفة وفقاً لقوة المؤثر والمتأثر والعوامل المتحكمة بالاستعمال، وتنقسم الظواهر إلى ثلاثة أقسام:

- الظواهر التي تطرأ على الصوامت وأشهرها: التجهير، والتهميس، والإبدال، والإدغام الذي نجد فيه صوتاً يفنى في آخر فناء تاماً.
- الظواهر الصوتية التي تطرأ على الصوائت وأشهرها: الاختزال حيث يتم اختزال زمن الصائت الطويل إذا أتبع بساكن في كلمة مجاورة. أو زيادة زمن الصائت إذ أتبع بهمزة أو صامت ساكن في نفس الكلمة. وكذلك يتعرض الصائت إلى الإمالة
- الظواهر الصوتية التي تطرأ على الصوائت والصوامت وأشهرها التأنيف.

د- العوامل الحيوية المؤثرة في حدوث الظواهر الصوتية:

ويتحكم في الظواهر الصوتية السياقية مجموعة من العوامل ذكرها القدماء من العرب، وأكدها اللغويون المعاصرون هي:

عامل الأقوى: و الحديث عن عامل الأقوى قديم في الدرس اللغوي العربي (الداني: 2000) أما عناصر القوة في الصوت فهي التكرار في الراء، والتفشي في الشين، والإطباق في (ط، ظ، ص، ض) والصفير في المجموعة (ص، ز، س) فهذه الصفات تعيق عمليات إبدال الصوت أو فنائه في غيره. وتدعم القوة بالموقعية: قال الخليل: "كل صاد قبل القاف إن شئت جعلتها سيناً لا تبالي متصلة بالقاف أو منفصلة بعد أن تكونا في كلمة واحدة إلا أن الصاد في بعض الأحيان أحسن، والسين في مواطن أخرى أجود"، وقال: "لا تجوز السين في الكلمة التي جاءت القاف فيها قبل الصاد إلا أن تكون الكلمة سينية لا لغة للصاد فيها" (الفراهيدي: 1980)

عامل الجهد الأقل: و يعني هذا العامل تحقيق حد أعلى من الأثر بحد أدنى من الجهد، (عمر: 1997) وهذا العامل هو الذي أدى إلى انقراض الصاد من اللغة العربية بصفات الأساسية وهو الذي أدى إلى تفكيك الجيم المركبة إلى د و ج .

عامل كثرة الاستعمال: فكثرة الاستعمال تؤدي إلى التقريب بين الأصوات أو الحذف، وفي هذا توفير للجهد العضلي الذي يبذله المتكلم، وفي الكتاب أمثلة كثيرة على ذلك (سيبويه: 1975)

عامل الوقف والوصل: يرافق الوقف تغير في النبر، وبالتالي فهو من العمليات المؤثرة في المعنى، ويستطيع الناطق أن يبدل معنى الجملة عن طريق التلاعب بالنبر والتنغيم وتغيير أماكن الوقوف.

هـ- القوانين الصوتية المتحكمة في حدود الكلمة لدى اتصالها مع كلمة أخرى:

وأهم هذه القوانين : إذا جاء صائت طويل في نهاية كلمة وجاء بعده صامت ساكن في بداية كلمة تالية اختزل الصائت الطويل وتحول إلى صائت قصير:

$$+ = \overset{\circ}{\text{ـ}} \quad \text{و} + = \overset{\circ}{\text{ـ}} \quad \text{ي} + = \overset{\circ}{\text{ـ}}$$

ويترتب على ذلك تغيرات مقطعية في الكلمتين واتحاد حدودي ما في:

$$(\text{وجاء من أقصى المدينة}) \text{ صى} + \text{ل} = \text{صل}$$

هذا المحتوى الصوتي خاصّ بالمعلّم، حيثّ تساعده هذه الموضوعات على تعليم الطالب كيف ينطق الأصوات نطقًا صحيحًا يسيرًا، دون يعني أن المحتوى يمكن أن يستغني عن المنهج المتطور الذي يأخذ بعين الاعتبار دوافع التعلّم وقد أظهرت الإحصاءات أن 86% من الأسباب التي تدفع الأجنبي إلى تعلم اللغة العربية هي كونها لغة القرآن الكريم، ورغبتهم في تحصيل علوم الشريعة الإسلامية (الخطيب و عبد العاطي: 2009)

الخاتمة:

وهكذا ننتهي من هذا البحث إلى كون الارتقاء بتعليم العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى رفع كفاءة المدرس، وتطوير المناهج باستمرار وتحديث محتوى الكتب المقررة، واستثمار بحوث المعلوماتية وتطبيقاتها لتسهيل اكتساب الطلاب اللغة الجديدة وإتقانها. مع إعطاء علم الأصوات أهمية خاصة لعلاقته الوثيقة بالمهارات اللغوية المختلفة، وضرورته لحل كثير من المشكلات التي يصادفها المتعلمون الأجانب.

ووصلنا إلى ضرورة تخصيص معلمي العربية للناطقين بغيرها بمؤلفات خاصة بعلم الأصوات تراعي جنسية الهدف وتهتم بنظرية الفونيم لتطبيقها في مجال التعرف على الفونيم ووظيفته وتجريده من مجموع الألفونات التي يظهر بها إضافة إلى معرفة الظواهر الصوتية السياقية. ومراعاة التطور الصوتي لـ(ض، ط، ق، ج، خ، غ).

كما وجدنا أن الاعتماد على التجويد في وصف الأصوات لا يجدي في فهم العملية النطقية، ولا بد من اتباع وصف الأصوات كما جاء في علم الأصوات الحديث الذي تشكل من خلال التجارب المخبرية، وأن يشمل المحتوى اهتمامًا خاصًا بوصف الأصوات العربية غير الموجودة في لغة الطالب.

المراجع

- أتروبتزكوي، 1994، مبادئ علم وظائف الأصوات والفونولوجيا، ترجمة عبد القادر قنيني الدار البيضاء، المغرب، دار قرطبة.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، 2000، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
- باي، ماريو. 1998، أسس علم اللغة، ترجمة د. أحمد مختار عمر، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
- البدر اوي، زهران. 2008، في علم اللغة التقابلي- دراسة نظرية، القاهرة، مصر، دار الآفاق العربية.
- حسان، تَمَام. 1990، مناهج البحث في اللغة. القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسان، تَمَان. 2004، اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
- الخطيب، محمد عبد الفتاح/ عبد العاطي، محمد عبد اللطيف رجب. 2009، التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة، المدينة المنورة، السعودية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد. 2000، التحديد في الإتقان والتجويد، عمّان، الأردن، دار عمّان للنشر والتوزيع.
- الراجحي، عبدو. 1995، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- رويّنة، عبد الكريم. 2022، تعليم اللغة العربية وتعلّمها عن طريق الوسائط التعليمية المعاصرة- تطبيقات الجوال الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تطبيق (WeCat) نموذجًا، مجلة مقاربات في التعليم، مج:3، ع3، ص: 29-46.
- ابن زنجلة، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد، 1982، حجة القراءات، تحقيق: سعيد الأفغاني، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة
- السامرّائي، هاشم، وآخرون. 1995، المناهج أسسها تطويرها نظريّاتها، إربد، الأردن، دار الأمل.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان. 1975، الكتاب، بيروت، لبنان، عالم الكتب.
- سويد، أيمن رشدي. 2009، التجويد المصور، دمشق، سوريا، مكتبة ابن الجزري.
- طعيمة، رشدي أحمد. 2004، الأسس العامة لتعليم اللغة العربية إعدادها- تطويرها- تقويمها، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد. 2004، المهارات اللغوية – مستقبلها تدريسيها صعوباتها، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- عمر، أحمد مختار. 1977، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

- الفاعوري، عوني صبحي /أبو عمشة، خالد. 2005، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، مج:32، ع: 3، ص: 487-497.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. 1980، كتاب العين، الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والإعلام.
- فرج، محمد عبدو أحمد. 2013، استخدام إستراتيجيات التعليم الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية، مجلة بحوث، مؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبو ظبي، دار زايد للثقافة الإسلامية، ص: 223-259.
- القيسي، مكّي بن أبي طالب. 1996. كتاب الرعاية للتجويد والقراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق أحمد حسن فرحات، عمّان، دار عمّار.
- ماسيري، دكوري /الأمين، سمية دفع الله أحمد. 2013، المشكلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة (مجمع) ع: 5، ص: 385-421.
- محجازي، فاتن خليل. 1996. التحليل الصوتي للتغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر.
- المسند، حمزة كريم/ دجاني، بسمة أحمد صدقي. 2016، منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات انموذجًا، مجلة دراسات وأبحاث – المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع: 24، ص: 218-236.