فعّالية استخدام أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية في ترقية القدرة على التمييز الصوتيّ (بحث تجربي في الفصل الثامن في المدرسة الإخوان الثانوية)

Alfitri
Universitas Islam Riau, Indonesia
Alfitrizulkifli2017@gmail.com

الملخص

يهدف هذا البحث العلميّ إلى معرفة وجود الفرق البارز أو عدمه في القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة؛ بين الطلاب الذين يدرّسون الأصوات العربية باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى، وبين الطلاب الذين لا يدرّسون الأصوات العربية بغير استخدام ذلك الأسلوب، كما أن البحث يهدف أيضًا إلى معرفة فعالية استخدام أسلوب الثنائية الصغرى في ترقية قدرة الطلاب الذين يدرّسون الأصوات بأسلوب الثنائية الصغرى على التمييز الصوتيّ؛ بالمقارنة مع قدرة الطلاب الذين لا يدرّسونها بغير استخدام الأسلوب المذكور. وهذا البحث يستخدم المدخل الكمّيّ، والمنهج الذي يسلكه هو البحث التجربيّ الحقيقيّ، على نوع التصميم التجربي القبليّ والبعديّ للمجموعة الواحدة. وأما مجتمع البحث فهو جميع طلاب الفصل الثامن بالمدرسة الإخوان الإسلامية، وتعيين عينات البحث يتمّ عن طريق المعاينة العشوائية البسيطة. وصدق أداة البحث يتمّ اختباره عن طريق صدق البناء، وثباتها عن طريق استخدام معامل ألفا كورنباج. وبيانات البحث تحلّل بطريقة الاختبار– ت. وبناءً على نتائج الاختبار البعديّ، تحصلّت منها نتيجة (t_{hitung}) : ٢،٢١٢، بقدر (db) : ٣٦، ثم قورنت مع نتيجة (t_{tabel}) على قدر معنوية ٥ %، فتحصلّت منها نتيجية ٢،٠٣٠، فهذه النتيجة الحاصلة تدل على نتيجة (t_{hitung}) أكبر من نتيجة (t_{tabel})؛ وهي ٢،٢١٢ > ٢،٠٣٠. ويشير متوسط الاختبار البعديّ إلى أن متوسط الاختبار البعديّ للمجموعة التجربية بقدر ٧٢،٥٩، بعد زيادة نسبة النتيجة بقدر ١٧،٩٦، أكبر من متوسط الاختبار البعديّ للمجموعة الضابطة بقدر ٥٨،٠٠، بعد زيادة نسبة النتيجة بقدر ٨،٠٠. وبهذا استخلص منه أن فعالية استخدام أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية؛ أكبر لترقية القدرة على التمييز الصوتيّ.

Abstract

This research is aimed at discovering (a) whether or not there is significant ability differences in identifying Arabic minimal pairs among students taught by using *at-Tsunaaiyyah at-Tsughra*(minimal pairs) and the students taught without the technique; (b) the effectiveness of using *at-Tsunaaiyyah at-Tsughra*technique in supporting students' Arabic minimal pair identification ability who were taught by using the technique, comparing to the students without being taught by that technique. This research utilizes quantitative approach. True Experiment method is operating by Pretest and Posttest Control Group Design. The population in the research is ths students at grade 8 at al-Ikhwan Islamic

Junior High School (MTs) of Kulim-Pekanbaru. The technique to determine the sample is Simple Random Sampling. The validity used is Contruct Validity, while the reliability is measured by using Alpha Cronbach. The technique of data analysis is t-test. The post-test generates t-counting as much as 2.212 by db = 35, consulting with t-table value on the significance rate of 5% and db = 35, so it resulted 2.030. The results show that t-counting value is bigger than t-table value (2.212 > 2.030). This indicates that there are significant differences between experiment class and control class. The result of mean posttestshowed that the mean posttest for experiment class is as much as 72.59 by the increase of 17.96, higher than control group as much as 58.00 by the increase of 8.00. Therefore, it can be concluded that *at-Tsunaaiyyah at-Tsughraa*technique in Arabic learning is more effective to improve Arabic minimal pair identification ability.

خلفية البحث

المدرسة (الإخوان) الثانوية التابعة لمعهد الإخوان الإسلامي تُعَدّ من المدارس الأهلية التي اهتمّتْ منذ يوم إنشائها بتدريس اللغة العربية لجميع طلبتها الدارسين في سنواتها الثلاث. وقد خصِّصتْ في مواعد الدراسة فيها حصّتان أو حدّد فيها لقاءان في كل أسبوعٍ لتدريس اللغة العربية في جميع فصولها بسنواتها الثلاث، والحصة الواحدة مدّتها تتراوح فيما بين ٤٠- ٤٥ دقيقةً.

وأيضاً، فإن المدرسة قد اعتمدتْ في تدريس اللغة العربية لأبنائها على المنهج الذي قرّرته الإدارة العامة للتعليم الإسلامي التابعة لوزاة الشؤون الدينية. وبناءً على المكالمة الهاتفية التي تمّتْ بين الباحث وبين رئيس المدرسة ، تبيّن للباحث أن المدرسة لم تزل تعتمد على منهج التعليم الذي أطلِق عليه اسمُ (KTSP) في تدريس اللغة العربية لطلبتها في الفصل الثامن الثانويّ. وهذا حصل – على حدّ تعبير الرئيس – بسبب كون الكتاب المقرّر في تدريس اللغة العربية على المنهج الجديد لم تصدرْه بعدُ جهة معيّنة في وزارة الشؤون الدينية، فلذلك قرّرتْ المدرسة الاعتماد على كتاب تعليم اللغة العربية الذي طبعته مطبعة (Yudhistira) الساري على المنهج المقرّر سنة ٢٠٠٨ الميلادية. ويبدوى للباحث أن هذا المنهج للتعليم لا يختلف كثيرًا عن المنهج المسمّى بـ (KTSP) في تدريس اللغة العربية لأبناء شعبنا الأندونيسيّين.

وأيًّا كان المنهج الذي اعتمدتْه المدرسة منهما، فالذي يهمّ الباحث هنا أن كلا المنهجين قد توافقا على تدريس المهارات اللغوية الأربع، وعناصر اللغة الثلاثة، فلا يضرّ الاختلاف الواقع بينهما في الاسم أو الأجزاء الأخرى.

واستناداً إلى بعض نتائج ما قام به الباحث من الملاحظة التمهيدية، وجد الباحث أن قدرة طلاب الفصل الثامن في المدرسة الثانوية (الإخوان) على النطق الصحيح بعامّة الأصوات العربية؛ لم تزل ضعيفةً، فما زال يُسمَع منهم من يلحن في أداء الأصوات العربية، ولاسيّما في أداء الأصوات المتشابهة؛ فلا يفرّق في الأداء أو النطق بين صوتيْ العين والهمزة مثلاً، وصوتيْ الحاء والهاء، وغيرها. فلهذا، كانتْ كفاءتهم في الإنتاج الصوتيّ لم يزلْ بحاجة إلى الإصلاح.

وإذا كانت كفاءتهم في الإنتاج الصوتي كما وصف الباحث، فكفاءتهم في التمييز الصوتي لا تختلف تماماً عما سبق ذكره من كفاءتهم في الإنتاج الصوتي. وإذا كان الإنتاج الصوتيّ هنا عبارة عن النطق بالأصوات العربية، فالتمييز الصوتي

هنا عبارة عن سماعها. والملاحظة التي قام بها الباحث توحي أيضاً إلى أن قدرتهم على تمييز الأصوات العربية ما زالتْ في المستوى الضعيف؛ حتى تحتاج إلى الإصلاح والتطوير، فكثيراً ما وجد الباحث من الطلاب من سكت عجزاً عن الإجابة عن سؤالٍ بسيط وجّه إليه الباحث نفسه، وذلك ليس إلا لمجرّد وجود بعض الكلمات ذوات الأصوات المتشابهة في نص السؤال؛ فلا يقدر على التمييز بين الأصوات التي تتشابه في السمع، ومن ثم يفشل أخيراً في إدراك ما أراده السائل من سؤاله.

وواقع الأمر يقول إن هناك أسباباً عامّة، وعوامل خاصّة؛ أدّتْ إلى ظهور هذه الظاهرة من الضعف في إنتاج الأصوات العربية، وفي تمييز الأصوات العربية عند سماعها. ومن تلكم الأسباب العامّة عدمُ توافر الوقت الواسع لتدريس اللغة العربية المعتمد على منهج متكامل وفق الأسس العلمية والتربوية، فالحصة الواحدة أو الحصّتين في الأسبوع الواحد لم يعدْ كافياً لتدريس اللغة العربية على هذا المنهج.

نعم، إن في المدرسة الثانوية (الإخوان) موادًا دراسيةً دينيةً تمّ تدريسُها للطلاب من خلال استخدام كتب التراث العربيّ؛ كالفقه، وأصوله، والتوحيد، وغيرها من العلوم الإسلامية، ولكنّ تعاملهم مع هذه الكتب العربية لا ينمّي إلا كفاءتهم في قراءة النصوص العربية، ولا يرفع إلا قدرتهم على إتقان القواعد اللغوية. فلهذا، كانت مهارة القراءة لدى طلاب المدرسة في قمة من الرفعة؛ بخلاف بقية المهارات اللغوية كالاستماع، والتكلم.

ومنها أيضاً عدم توافر وسائل تدريس اللغة السمعية البصرية كالمعمل اللغويّ، والسبورة الضوئية، والحاسوب، وغيرها. فالتأثير الإيجابيّ لهذه الوسائل في تدريس اللغة العربية على وجه متكامل، ولاسيما في تدريس مهارات الاستماع، وغيرها من المهارات اللغوية، وكذا في تدريس الأصوات من بين العناصر اللغوية الثلاثة؛ مما لا ينكره أحد ممن درس طرق التدريس ووسائله في ضوء ما قرّره الخبراء بالتدريس. وعلى الرغم من أهميتها وفعاليتها في تحقيق الأهداف من التدريس؛ فإن المدرسة الثانوية (الإخوان) لم تملكها بعدُ حتى يومنا هذا، وذلك ربما يكون إما لسبب ماليّ؛ وإما لسبب آخر.

ومن أهمّ العوامل الخاصة في ظهور هذه الظاهرة السلبية؛ إهمالُ المدرّسين عن تدريس الأصوات العربية كلّيًا لطلاب المدرسة الثانية بجميع سنواتها الثلاث. فهذا ليس إلا لتصوّرهم أن حقيقة اللغة هي عبارة عن مجموعة من القواعد اللغوية فحسْب، فالمتقن للقواعد العربية وحافظها هو الناجحُ عند تصورهم في تعلّم اللغة العربية، كما أن الماهر في اللغة العربية عند تصوّرهم هو الذي له مهارة في القراءة على مستوى رفيع؛ وإن كان المتقن للقواعد لم يزلْ قاصراً عن أداء اللغة تكلّماً، وكتابةً، واستماعاً.

والذي يبدو جليًّا للباحث من خلال الملاحظة، أن طريقة تدريس اللغة العربية التي سلكها مدرّسوها في المدرسة الثانوية (الإخوان)؛ هي فِعلاً طريقة القواعد والترجمة. فلأجل هذا، رأى الباحث من خلال الملاحظة أن اهتمام مدرّسي اللغة العربية في المدرسة الثانوية (الإخوان) بتدريس القواعد والمفردات؛ أكثرُ منه بتدريس الأصوات العربية، كما رأى الباحث أيضاً أن عنايتهم بتدريس مهارة القراءة للطلاب؛ أشدُّ منها بتدريس باقي المهارات لهم كالاستماع، والتكلم، والكتابة.

مشكلة البحث

حدّد الباحثُ فيما سبق مشكلة بحثه، يمكن الباحث ههنا أن يصاغ تلك المشكلة المحدّدة بصياغة سؤالين اثنين؛ هما كما يلي:

١. هل يوجَد فرقٌ بارزٌ في القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة؛ بين الذين درسوا الأصوات العربية المتشابهة باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى من طلاب الفصل الثامن الثانويّ (الإخوان)، وبين الذين لم يدرسوها منهم بدون استخدام أسلوب الثنائية الصغرى؟

٢. هل فعالية استخدام أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية المتشابهة أقوى من فعالية عدم استخدامه في تدريسها؛ في ترقية قدرة طلاب الفصل الثامن الثانويّ (الإخوان) على تمييز الأصوات العربية المتشابهة؟

الإطار النظري

١. المفهوم النظري

أ. الثنائية الصغرى

إن الكلمة (الثنائية)، – وهي أولى الكلمتين التي تركّبتْ منهما العبارة– كلمة مستحدثة جديدة؛ بحيث لم يكن العرب يتداولونها من قبل. وهذه الكلمة تعني: الشي ذا الشقّين؛ فالثنائيّ من الأشياء هو ما كان ذا شقّين، فلذلك يقال المعاهدة الثنائية لما تمّ إبرامها بين دولتين أو أمّتين من الاتفاقات أو المعاهدات، وكذا يقال الحكم الثنائيّ لما اشترك فيه الفريقان. [١]

وأما كلمة (الصغرى)، فهي مؤنثةٌ للكلمة (الأصغر) على صغية التفضيل للكلمة (صغير)؛ وهو ضدّ الكبير، فهي إذًا معروف المعنى. والصغرى هنا صفة للكلمة (الثنائية) بحيث توصَف الثنائية بالصغر حجماً.

وإذا اتّضح ما سبق من القول، يمكن الباحثَ القولُ بأن هذه العبارة (الثنائية الصغرى) في اللغة العربية تعني: الشيء ذا الشقّين أو الطرفين المتقابلين، وهو صغير الحجم أو الشكل.

ومن بعض الآراء للعلماء في بيان تعريف الثنائية الصغرى يمكن الباحث أن يستخلص منها أن مصطلح (الثنائية الصغرى) العلميّ يعني مجموعة من الكلمات الموضوعة على الشقين أو الناحيتين المتقابلتين، والكلمات حروفها متشابهة إلا حرف أو حرفين فيها، والاختلاف الواقع في بعض الحروف يسبّب حدوث الاختلاف في المعاني بينها. وحرصاً من الباحث على وضوح البيان وزيادته، يقصد الباحث هنا إلى عرض صورة جدولٍ بسيط، يتبيّن فيه مفهوم هذا المصطلح العلميّ، فهي كما يلي:

سَالَ	صَالَ
مِحْنَةٌ	مِهْنَةٌ

(١) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مادة (ث – ن – ى)، ص: ١٢٢.

ب. الأسلوب

إن كلمة الأسلوب تطلق في اللسان العربيّ ويراد بها معانٍ عديدة؛ منها الطريق، والطريقة، والمذهب؛ فيقال: سلكتُ أسلوب فلان في كذا، أي : طريقته ومذهبه. (٢)

وأما معناها في اصطلاح التربية والتعليم فقد بيّنه محمود كامل الناقة، بحيث ذكر أن الأسلوب يعني الخطط، والتدابر، والخطوات، والوسائل، التي تأخذ مكانها فعلاً في حجرة الدراسة، وتستخدم لتحقيق الهدق من عملية التدريس في المواقف التعليمي ذاته. (٣)

وبناءً على هذا التعريف، رأى محمود كامل الناقة أن هذا المصطلح العربيّ يرادفه المصطلح (Tehnique) الإنجليزيُّ في المعنى.

ج. الأصوات العربية

إن الأصوات جمع صوت، وهو في اللغة العربية يعني الأثر السمعيّ الذي تحدثه تموّجات ناشئة من اهتزاز جسمٍ ما. (٤) وهذا المعنى اللغويّ يشمل كل نوع صوت؛ سواء كان لغويًّا كأصوات الإنسان عند التكلم، أو غير لغويٍّ كصوت صادر عن التصادم بين الجسمين كالحجر والحديد.

وأما في الاصطلاح العلميّ فقد عرّفه الخبراء بأنه الأثر السمعيّ الحاصل من احتكاك الهواء بنقطة ما من نقاط الجهاز الصوتي، عندما يحدث في هذه النقطة انسداد كامل أو ناقص يمنع الهواء الخارج من الجوف من حرية المرور، ويحدث الانسداد التام عند النطق ببعض الأصوات مثل: الباء، والتاء، والكاف، فسمّاها اللغويون أصواتاً شديدة، أو انفجارية، أو وقفية، ويحدث انسداد جزئي عند النطق ببعضها الآخر مثل: السين، والزاي، والعين، فسمّى اللغويون بعضها رخوًا، والبعض الآخر بين الشدة والرخاوة. (٥)

ومن هذا التعريف اللغويّ والاصطلاحيّ يتبيّن لنا أن المراد بالأصوات العربية هي الأصوات التي نسمعها عند النطق بالحروف الهجائية العربية، أو حركاتها. فإذا نطق شخص بحرف الفاء مثلاً، أحدث نطقه به صوتاً خاصًّا بذلك الحرف، ويختلف عن الصوت الذي أحدثه النطق بحرف القاف مثلاً. فهذا هو الذي عني به الخبراء المتخصّصين في مجال تدريس اللغة العربية.

د. تدريس الأصوات العربية

ذكر رشدي أحمد طعيمة أن تدريس الأصوات العربية عامةً، والأصوات العربية المتشابهة خاصةً، أمرٌ ضروريٌّ في أي برنامج لتدريس اللغات الأجنبية. فالأصوات هي العنصر الرئيسي في أية لغة، ولا يمكن أن يتصوّر وجود برنامجٍ أو كتابٍ لتعليم لغةٍ ما؛ دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه دور إلى جانب كبير. وبالرغم من الأهمية التي تحتلها الأصوات

---

(٢) مجمع اللغة العربية، مادة (س – ل – ب)، ص: ٤٤١.

(٣) محمود، كامل، الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ أسسه، ومداخله، وطرق تدريسه (مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ص: ٥١.

(٤) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط (مادة ص–ا–ت)، ص: ٥٥٣.

(٥) صالح، الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية (الاسكندرية: المكتب العربي الحديث)، ص: ١٣٥.

في تعليم اللغات الثانية، إلا أن كثيراً من معلّمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يفتقدون الأسلوب الصحيح لتدريسها، كما أن كثيراً من كتب تعليم هذه اللغة لا تولّي هذا الأمر ما يستحقه من اهتمام، سواء في التخطيط له، أو في طريقة تدريسها. (٦)

فلذلك، كان إهمال الاهتمام بتدريس الأصوات العربية لدارسي اللغة العربية يقوده إلى الوقوع في الخطأ في النطق بالأصوات العربية، فلا هو ينطق بها على وجه صحيح، ولا يقدر على تمييزها عند سماعها.

وتدريس الأصوات العربية له طريقان؛ أحدهما تقليديٌّ، والآخر حديثٌ، والبون بينهما شاسع. فالطريق التقليديّ يدرّس الأصوات العربية على كونها مجرّد حروف. ومن ثمّ، يدرَّب الطالب فيه على كتابة الحروف، وتمييزها شكلاً، وأما دور النطق بالحروف في هذا النوع من الطريق فهو بمعزلٍ عنه تماماً.

وأما الطريق الحديث في تدريس الأصوات العربية فهو يتمثّل في رؤيته للأصوات على كونها حروف ذات أصوات، وعلى كونها مدخلاً صحيحاً لتعلّم اللغة الأجنبية. فلذلك، يدرّب الطالب فيه على النطق بالأصوات العربية لكي يقدر على النطق بها على وجه صحيحاً، بعيداً عن الألحان. فهذا الطريق يعتمد في تدريسها للأصوات على التبطبيقات، دون الغرق في الاهتمام بالأمور النظريات عن الأصوات من صفاتها أو مخارجها.

هـ. دور المعلم في تدريس الأصوات

إن المعلّم في تحقيق عملية التدريس لعب دورًا مهمًّا، لا ينكره المنكرون، ويتفق عليه المعترفون. فالمعلّم هو الدينمامو أو المحرّك لأعمال التدريس، فلولاه لما استقامت عملية التدريس. فلهذا كله، يجب أن يلقى البال على ملاحظة أدوار المعلم في عمله، وتقييمها، وعلاج ما احتيج إليه من المآخذ السلبية الصادرة من مواقف المعلّم عند التدريس. وهذا يجري في كل مجال من مجال التعليم؛ وليس فقط مقتصرًا على معلّمي اللغة العربية فحسب.

فإذا كان الأمر كما ذكر، فمعلّم اللغة في تدريس الأصوات العربية له دور ثلاثيّ الأبعاد؛ فهو نموذج (Model)، وحكم (Judge)، ومدير (Manager). فالمعلّم نموذج يقدّم للدارسين من أشكال الأداء ما يصلح أن يقتدى به.

وهنا يلزم المعلم أن يكون صحيح النطق، ملمًّا بالنظام الصوتي للغة العربية، وفي الوقت نفسه يكون المعلّم حكماً يقوّم ما يسمعه من الدارس من أشكال للأداء، فيصدر حكمه عليها بالصحة أو بالخطأ، فيثبت لديه الصحيح، ويصحح عنده الخطأ، كما أن المعلّم يلعب دور المدير؛ بحيث يعرف العدد المناسب من التدريبات الصوتية التي ينبغي تقديمه للطلاب، حتى يضمن فهمهم للأصوات استماعاً، وإجادتهم لها نطقاً. (٧)

و. التمييز الصوتي

---

(٦) رشدي، أحمد، طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية (مكة: جامعة أم القرى)، ص: ٢/٤٥٥-٤٥٦.

(٧) رشدي، أحمد، طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية (مكة: جامعة أم القرى)، ص: ٤٧٦.

والمراد بالتمييز الصوتيّ هنا إدراك الفروق الصوتية، سواء كانت الأصوات متشابهة أو غير متشابهة؛ مثل التمييز بين الأصوات الحلقية، وبين الأصوات اللسانية، وتمييز الأصوات الحلقية بعضها عن بعض. (٨)

ولما كان إدراك الصوت يرتبط بالاستماع، صار التمييز الصوتي عند الباحثين يرتبط ارتباطاً قويًّا بمهارة الاستماع، بل وعدّوه عنصراً من عناصر مهارة الاستماع. ومن ثم، لن يكتسب دارسٍ للغةٍ مهارة الاستماع ما لم يكن يقدر على تمييز أصوات اللغة التي درسها. (٩)

وهذا النوع من التمييز يمكننا أن نطلق عليه باسم التمييز الصوتيّ نطقًا، بحث يكون تمييز الحروف أو الأصوات العربية واقعاً عند النطق بالحروف نفسها أو الأصوات العربية.

ومع ذلك، فإن من الباحثين من رأى أن إدراك الأصوات أيضًا يرتبط بالنطق؛ بحيث يطلَب من المتكلم حين تكلّمه أن يميّز الأصوات المتشابهة التي ينطق بها، فلا تلتبس تلك الأصوات على سامعيها. وعلى هذا، أدخل بعضهم مثل عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان التمييز الصوتيّ ضمن مجالات مهارات النطق والكلام. (١٠) ومنهم أيضًا رشدي أحمد طيعمة في كتابه بحيث أدخل التمييز الصوتيّ، بل وأدخل الثنائية الصغرى نفهسا؛ تدريبًا من تدريبات النطق والكلام. (١١)

وهذا النوع من التمييز يمكننا أيضًا أن نطلق عليه باسم التمييز الصوتيّ سماعاً؛ بحيث يكون تمييز الحروف أو الأصوات العربية واقعًا

نتائج البحث

١. عرض البيانات ووصفها

أ. بيانات الاختبار القبلي للمجموعة التجربية

والمجموعة التجربية تعني مجموعة من الطلبة الذين تعرّضوا لمعاملة تجربية باستخدام أسوب الثنائية الصغرى. وقبل تعرّضهم للمعاملة، فإن الطلبة أجري عليهم أولاً الاختبار القبليّ. وأما أفراد هذه المجموعة فبلغ عددهم سبعةً وعشرين شخصًا، واشتركوا جميعًا في الاختبار القبليّ. وقد تم توزيع ورقة الأسئلة لكل واحد من هؤلاء الطلبة.

وبالاعتماد على برنامج الحاسوب الإحصائيّ، تمكن الباحث من الحصول على تقدير المتوسط (Mean) : ٥٤،٦٣، وتقدير الوسيط (Median) :٥٥،٠٠، وتقدير المنوال (Mode) : ٦٠، وتقدير الانحراف المعياري (Standar Devation)

---

(٨) محمود، كامل، الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ أسسه ومداخله وطرق تدريسه (مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ص: ١٢٥-١٣٠.

(٩) المرجع السابق.

(١٠) الفوزان، عبد الرحمن، بن إبراهيم، إيضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠١١)، الطبعة الأولى، ص: ١٨٩.

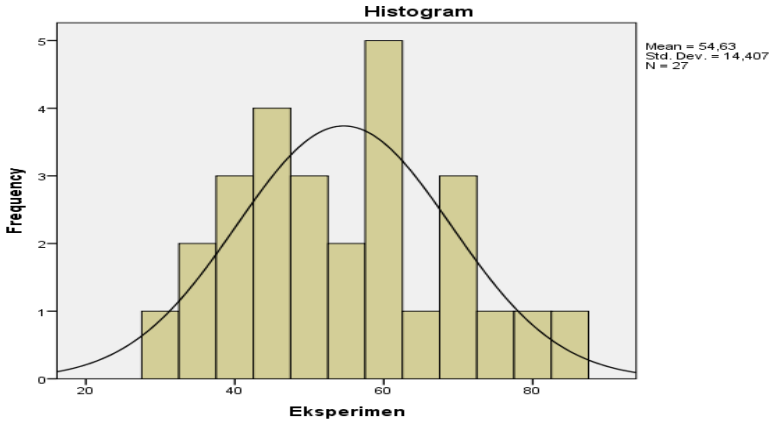
(١١) طيعمة، رشدي، أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ مناهجه وأساليبه (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة، أيسيكو، ١٩٨٩)، ص: ٢٣٦.

:١٤،٤٠٧. والبيان عن تفاصيل هذه النتيجة قد تم إلحاقه في ملحقات هذا البحث. وفيما يلي جدولٌ يبيّن التوزيع التكراريّ ونتيجة الاختبار القبليّ للمجموعة التجريبية :

Pretest Eksperimen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30	1	3,7	3,7	3,7
	35	2	7,4	7,4	11,1
	40	3	11,1	11,1	22,2
	45	4	14,8	14,8	37,0
	50	3	11,1	11,1	48,1
	55	2	7,4	7,4	55,6
	60	5	18,5	18,5	74,1
	65	1	3,7	3,7	77,8
	70	3	11,1	11,1	88,9
	75	1	3,7	3,7	92,6
	80	1	3,7	3,7	96,3
	85	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

فهذا الجدول يشير إلى أن أعلى النتائج التي حصل عليها الطلبة هي : ٨٥، وأن أدنى النتائج هي : ٣٠. وأكثر النتائج تكرّراً هي : ٦٠، وأقلها تكرارًا هي : ٣٠، ٦٥، ٧٥،٨٠، ٨٥. ولأجل توضيح هذه النتائج الموجودة في الجدول، فيتمّ تصويرها على صورة الرسم التوضيحيّ كما يلي :



ب. بيانات الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة

والمجموعة الضابطة تعني مجموعة تتضمن من الطالبات اللاتي لم يتعرضن لمعاملة تجريبية؛ بحيث لم يستخدم لهن أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية المعيّنة، فكنّ يدرسن الأصوات العربية من خلال النطق بالكلمات متفرقةً. وهؤلاء الطالبات اللاتي تضمنتهن هذه المجموعة قد تم أيضًا أجراء الاختبار القبليّ عليهن، فوزّعت عليهن بنود الأسئلة نفسها التي وزّعت على الطلبة الذين تضمنتهم المجموعة التجريبية. وكان عدد الطالبات في المجموعة الضابطة يبلغ عشر طالباتٍ، وكنّ يشتركن كلهن في الاختبار القبليّ.

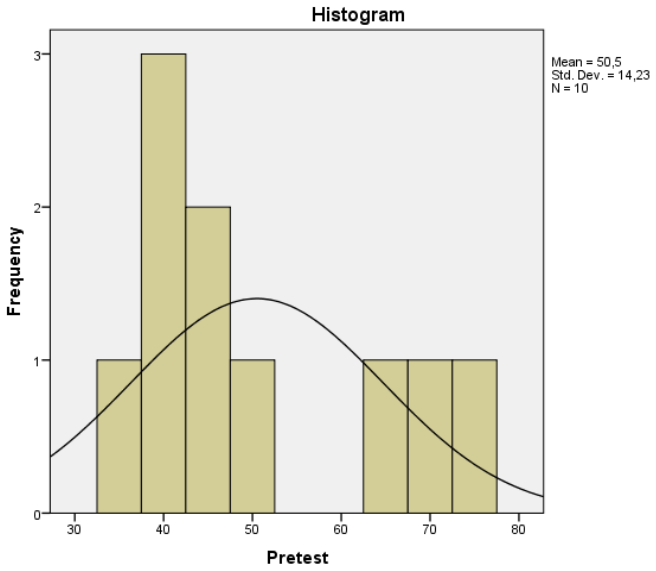
ونتيجة الاختبار القبلي لهذه المجموعة تقرّر أن تقدير المتوسّط: ٥٠،٥٠، وتقدير الوسيط: ٤٥، وتقدير المنوال : ٤٠، وتقدير الانحراف المعياري : ١٤،٢٣٠. وأما التوزيع التكراريّ ونتائج الاختبار القبليّ للمجموعة الضابطة، فهما كما يلي بيانه في هذا الجدول :

Pretest Kontrol

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	35	1	10,0	10,0	10,0
	40	3	30,0	30,0	40,0
	45	2	20,0	20,0	60,0
	50	1	10,0	10,0	70,0
	65	1	10,0	10,0	80,0
	70	1	10,0	10,0	90,0
	75	1	10,0	10,0	100,0

Total	10	100,0	100,0	

فهذا الجدول يبيّن أن أعلى النتائج التي حصلت عليها الطالبات هي : ٧٥، وأدنى النتائج التي حصلت عليها هي : ٣٥، ويدل أيضًا على أن أكثر النتائج تكرّرًا هي : ٤٠، كما أن أقلها تكرّرًا هي : ٣٥، ٥٠، ٦٥، ٧٠، ٧٥. وهذا الجدول يمكن عرضه على صورة الرسم التوضيحيّ كما يلي :



ج. بيانات الاختبار – ت للاختبار القبلي

وأسلوب التحليل الذي يطلق عليه باسم الاختبار – ت يستهدف معرفة الفرق في نتائج القدرة على التمييز الصوتيّ بين الطلبة في المجموعتين. وتفاصيل نتائج الاختبار تمكن ملاحظتها في ملحقات هذا البحث. وأما خلاصة نتائج هذا الاختبار، فيتم عرضها في هذا الجدول :

الفصل	المتوسّط	t_{hitung}	t_{tabel}	db	P
المجموعة التجريبية	٦٣،٥٤	٠،٧٧٧	٢،٠٣٠	٣٥	٠،٤٤٣
المجموعة الضابطة	٠٠،٥٠				

فهذا الجدول يوضّح أن تقدير (t_h) : ٠،٧٧٧، وأنه بعد مقابلته مع (t_b) الذي بلغ تقديره : ٢،٠٣٠؛ وهذا بحسب مستوى المعنوية بقدر : ٥ %، و (Db) بقدر : ٣٥، تبيّن أن تقدير (t_h) أصغر من تقدير (t_b)، بحيث يشار إلى ذلك بـ: (٠،٧٧٧ < ٢،٠٣٠). وهذه النتيجة تدل على **عدم وجود الفرق البارز في الاختبار القبليّ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.**

د. بيانات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية

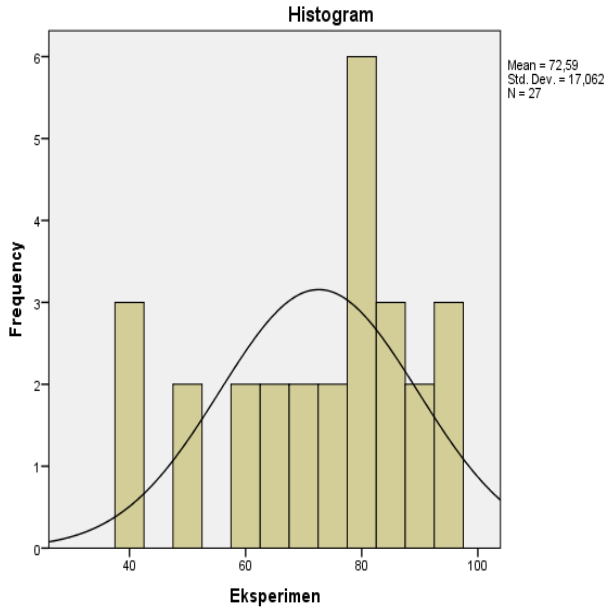
وبعد أن تمّ إجراء المعاملة التجريبية باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية المتشابهة، قام الباحث بإجراء اختبار آخر على جميع الطلاب الموجودين في هذه المجموعة التجريبية، وهو الذي أطلق عليه اسم الاختبار البعديّ. وأما عدد الطلبة الذين اشتركوا في هذا الاختبار من أفراد المجموعة التجريبية فبلغ سبعةً وعشرين طالبًا.

ونتيجة الاختبار تبيّن أن تقدير المتوسط : ٧٢،٥٩، وتقدير الوسيط : ٨٠، وتقدير المنوال : ٨٠، وتقدير الانحراف المعياريّ : ١٧،٠٦٢. وأما البيان عن التوزيع التكراريّ ونتائج الاختبار البعديّ لهذه المجموعة، فهو كما يتضح في هذا الجدول:

Posttest Eksperimen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40	3	11,1	11,1	11,1
	50	2	7,4	7,4	18,5
	60	2	7,4	7,4	25,9
	65	2	7,4	7,4	33,3
	70	2	7,4	7,4	40,7
	75	2	7,4	7,4	48,1
	80	6	22,2	22,2	70,4
	85	3	11,1	11,1	81,5
	90	2	7,4	7,4	88,9
	95	3	11,1	11,1	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

يتضح من هذا الجدوال أن أعلى النتائج التي حصل عليها الطلاب، هي: ٩٥، كما أن أدنى النتائج هي: ٤٠. والجدول أيضًا أشار إلى أن أكثر النتائج تكرّراً هي: ٨٠، وأن أقلها تكرّراً هي: ٥٠، ٦٠، ٦٥، ٧٠، ٧٥، ٩٠. ولأجل الحرص على مزيد من البيان، وضع الباحث مضمون الجدوال السابق في الرسم التوضيحيّ:



هـ. بيانات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة

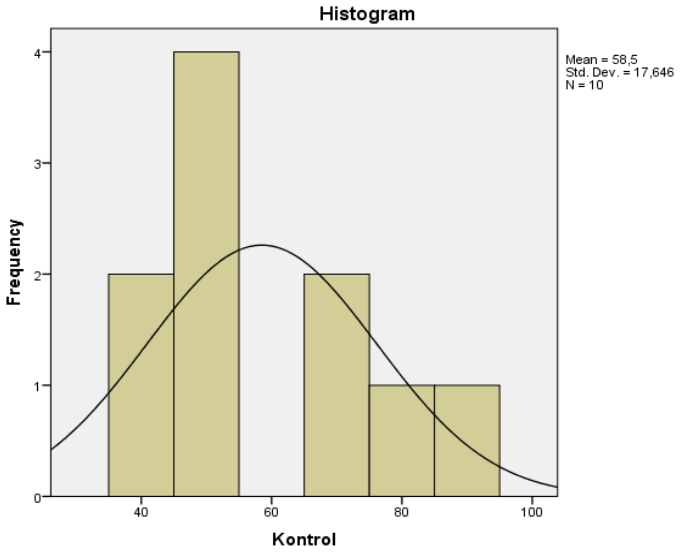
كما أن المجموعة التجريبية تم إجراء الاختبار البعديّ عليهم، فإن هذه المجموعة أيضًا تم إجراء الاختبار نفسه عليهم، والفرق بينهما فقط يتمثل في وجود إجراء المعاملة التجريبية في المجموعة التجريبية، بينما لم تكن هذه المجموعة الضابطة متعرّضةً لأيّ معاملة تجريبية؛ بحيث لم يستخدم أسلوب الثنائية الصغرى في تدريسهم للأصوات العربية المتشابهة.

وقد أشارت نتيجة الاختبار البعديّ إلى أن تقدير المتوسّط : ٥٨،٥٠، وتقدير الوسيط : ٥٠،٠٠، وتقدير المنوال : ٥٠، وتقدير الانحراف المعياريّ : ١٧،٦٤٦. وأما البيان عن التوزيع التكراريّ ونتيجة الاختبار لهذه المجموعة الضابطة، فهما كما يتبيّن بوضوح في هذا الجدول التالي :

Posttest Kontrol

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	40	2	20,0	20,0	20,0
	45	1	10,0	10,0	30,0
	50	3	30,0	30,0	60,0
	70	2	20,0	20,0	80,0
	80	1	10,0	10,0	90,0
	90	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

وهذا الجدول يوضّح أن أعلى النتائج التي حصلت عليها أفراد المجموعة الضابطة؛ هي : ٩٠، وأن أدنى النتائج هي : ٤٠، كما أن الجدوال يشير إلى أن أكثر النتائج تكراراً هي : ٥٠، وأن أقلها تكراراً هي : ٤٥، ٨٠، ٩٠. ولمزيدٍ من التوضيح عمد الباحث إلى وضع الرسم التوضيحيّ التالي :



و. بيانات الاختبار – ت للاختبار البعدي

وهذا النوع من أسلوب التحليل يستهدف معرفة الفرق في القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة، بين أفراد المجموعة التجريبية وبين أفراد المجموعة الضابطة، بعد أن تم إجراء المعاملة التجريبية للمجموعة التجريبية. وقد قام الباحث بهذا التحليل مستخدمًا لبرنامج الحاسوب الإحصائيّ. وأما خلاصة الحساب لنتائج الاختبار البعديّ للمجموعتين، فهي كما يلي في هذا الجدول :

الفصل	المتوسّط	t_{hitung}	t_{tabel}	db	P
المجموعة التجريبية	٧٢،٥٩	٢،٢١٢	٢،٠٣٠	٣٥	٠،٠٣٤
المجموعة الضابطة	٥٨،٥٠				

من هذا الحساب تحصّل منه أن تقدير (t_h) هو : ٢،٢١٢. وبعد مقابلته مع تقدير (t_b) الذي بلغ : ٢،٠٣٠، على حسب قيمة معنوية تقديرها : ٥%، وعلى تقدير (db) : ٣٥، يستفاد منها أن تقدير (t_h) أكبر من تقدير (t_b)، أو بعبارة أخرى يمكن الباحث أن يقول هكذا : (٢،٢١٢ > ٢،٠٣٠). وهذه الفائدة أو النتيجة تدل على **وجود فرق بارز في نتائج الاختبار البعديّ، بين أفراد المجموعة التجريبية وبين أفراد المجموعة الضابطة.**

٢. اختبار فرض البحث الإحصائي

أ. الفرض الأول

وبناءً على ما سبق من البيان عن فرض هذا البحث، فإن الفرض البديل (H_a) في هذا البحث يقول: إنه يوجد فرق بارز في القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة، بين بعض طلاب الفصل الثامن في المدرسة الإخوان الثانوية؛ من الذين درسوا الأصوات العربية المتشابهة باستخدام تدريب الثنائية الصغرى، وبين بعضم الباقين من الذين لم يدرسوا الأصوات العربية المتشابهة باستخدم تدريب الثنائية الصغرى.

ولأجل تحقيق عملية الاختبار، فهذا الفرض البديل (H_a) لابدّ من أن تغيّر صياغته لتصير الفرض العدم (H_0)، فيقول حينئذٍ : إنه لا يوجد فرق بارز في القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة، بين بعض طلاب الفصل الثامن في المدرسة الإخوان الثانوية؛ من الذين درسوا الأصوات العربية المتشابهة باستخدام تدريب الثنائية الصغرى، وبين بعضهم الباقين من الذين لم يدرسوا الأصوات العربية المتشابهة باستخدام تدريب الثنائية الصغرى.

وأما مقياس التحكيم أو معياره في هذا الاختبار، فهو إنه إذا كان تقدير (t_{hitung}) أكبر من تقدير (t_{tabel})، على حسب النسبة المعنوية بتقدير : ٥ %، وعلى تقدير (db) : ٣٥، فيكون الفرض العدم (H_0) مرفوضًا، ويكون الفرض البديل (H_a) مقبولاً.

وبناءً على ما سبق بيانه عن نتيجة حساب الاختبار البعديّ للمجموعتين، كما هو واضح في هذا الجدوال التالي :

البيانات	T_{hitung} (t_h)	T_{tabel} (t_t)	db	P	الملاحظة
الاختبار البعديّ	٢،٢١٢	٢،٠٣٠	٣٥	٠،٠٣٤	$T_h > T_t$ = Signifikan

عُرِف بالتأكيد أن تقدير (T_{hitung}) هو : ٢،٢١٢، وبعد أن تمّت مقابلته مع تقدير (T_{tabel}) الذي بلغ : ٢،٠٣٠، على حسب قيمة معنوية تقديرها : ٥ %، وعلى تقدير (db) بقدر : ٣٥، تبيّن أن تقدير (T_{hitung}) أكبر من تقدير (T_{tabel})، أو رمز إلى ذلك بالأرقام التالية : (٢،٢١٢ > ٢،٠٣٠).

وبناءً على هذه النتيجة، فيمكن الباحث القول بأن الفرض العدم (H_o) مرفوضًا، وهو الذي يقول بعدم وجود فرق بارز في القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة، بين الطلبة الذين يدرسون الأصوات العربية المتشابهة باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى، وبين الطلبة الذين لم يدرسوا تلكم الأصوات باستخدام ذلك الأسلوب.

فإذا رفض ذلك الفرض العدم، بقي الفرض البديل مقبولاً، وهو الذي يقول بوجود فرق بارز في القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة، بين الطلبة الذين يدرسون الأصوات العربية المتشابهة باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى، وبين الطلبة الذين لم يدرسوا الأصوات العربية المتشابهة باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى.

ب. الفرض الثاني

وكما ذكر الباحث فيما سبق من البيان، فإن الفرض البديل (H_a) في هذا الفرض الإحصائي الثاني، يقول إن فعالية تدريس الأصوات العربية المتشابهة باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى، لترقية قدرة طلاب الفصل الثامن في المدرسة الإخوان الثانوية، على تمييز الأصوات العربية المتشابهة؛ أقوى من فعالية تدريسها بدون استخدام أسلوب الثنائية الصغرى.

ولأجل تحقيق عملية الاختبار، فهذا الفرض البديل (H_a) لابدّ من أن تغيّر صياغته لتصير الفرض العدم (H_0)، فيقول حينئذٍ : إن فعالية تدريس الأصوات العربية باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى، لترقية قدرة طلاب الفصل الثامن في المدرسة الإخوان الثانوية، على تمييز الأصوات العربية المتشابهة؛ لا تختلف عن فعالية تدريسها بدون استخدام أسلوب الثنائية الصغرى. واستنادًا إلى ما يبيّنه هذا الجدول :

الفصل	تقدير المتوسّط	مدى زيادة التقدير
الاختبار القبليّ للمجموعة التجربية	٥٤،٦٣	١٧،٩٦
الاختبار البعديّ للمجموعة التجربية	٧٢،٥٩	
الاختبار القبليّ للمجموعة الضابطة	٥٠،٥٠	٨،٠
الاختبار البعديّ للمجموعة الضابطة	٥٨،٥٠	

تحصّل منه أن نسبة ارتفاع التقدير للمجموعة التجربية تقدّر بـ : ٩٦، وأن نسبة ارتفاع التقدير للمجموعة الضابطة يقدّر بـ : ٨،٠.وهذه النتيجة تعني أن نسبة ارتفاع التقدير للمجموعة التجربية أكبر من نسبة ارتفاع التقدير للمجموعة الضابطة. وأيضًا، بالنظر إلى أن تقدير المتوسط في الاختبار البعديّ للمجموعة التجربية أكبر منه في الاختبار البعديّ للمجموعة الضابطة (٧٢،٥٩ > ٥٨،٥٠). وهذا كله يدل على أن أسلوب الثنائية الصغرى له فعالية في تدريس الأصوات العربية المتشابهة.

وبناءً على ذلك، فيمكن القول بأن الفرض العدم (H_0) مرفوضٌ، وهو القائل بأن فعالية استخدام أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية المتشابهة، لا تختلف عن فعالية عدم استخدام ذلك الأسلوب في تدريس الأصوات العربية المتشابهة. فإذا كان الفرض العدم مرفوضًا، بقي الفرض البديل (H_a) مقبولاً؛ وهو الذي يقول إن فعالية استخدام

أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية المتشابهة، أقوى من فعالية عدم استخدام ذلك الأسلوب في تدريس الأصوات العربية المتشابهة.

خلاصة البحث

وبعد أن أتمّ الباحث إجراء عملية هذا البحث، يمكن الباحث هنا استخلاص نتائج بحثه كما يلي:

١. وجود فارق بارز في مستوى القدرة على تمييز الأصوات العربية المتشابهة، بين المجموعة من الطلبة الذين درّسوا الأصوات العربية باستخدام أسلوب الثنائية الصغرى، وبين المجموعة من الطالبات اللاتي لم يدرّسن الأصوات العربية المتشابهة باستخدام الأصوات العربية المتشابهة.

٢. إن استخدام أسلوب الثنائية الصغرى في تدريس الأصوات العربية المتشابهة، له فعالية أكبر من عدم استخدام الأسلوب المذكور في تدريس الأصوات العربية المتشابهة.

المصادر والمراجع

بشر، كمال. بدون سنة الطبع. **علم الأصوات**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الخولي، علي، مُحَمَّد. الطبعة الأولى، ١٩٨٦. **معجم علم اللغة التطبيقي**. بيروت: مكتبة لبنان.

_____. ١٩٩٨. **تعليم اللغة؛ حالات وتعليقات**. الأردن : دار الفلاح للنشر والتوزيع.

_____. الطبعة الأولى، ٢٠٠٠. **الاختبارات اللغوية**. الأردن : دار الفلاح للنشر والتوزيع.

_____. ٢٠٠٠. **أساليب تدريس اللغة العربية**. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

زايد، مصطفى. ١٩٩٩. **قاموس البحث العلميّ**. القاهرة: النسر الذهبي للطباعة.

مجمع اللغة العربية. بدون سنة الطبع. **المعجم الوسيط**. مصر– القاهرة.

طعيمة، أحمد، رشدي. ١٩٨٩. **تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ مناهجه وأساليبه**. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – أيسيسكو.

_____. ١٩٨٥. **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى– معهد اللغة العربية.

_____. بدون سنة الطبع. **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى– معهد اللغة العربية.

عبد الله، الصديق، عمر. الطبعة الأولى، ٢٠٠٨. **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الطرق والأساليب والوسائل.** الجيزة – مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عليان، مصطفى، ربحي. بدون سنة الطبع. **البحث العلميّ؛ أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته.** الأردن : بيت الأفكار الدولية.

الغربي، سعد، عبد الله. الطبعة الأولى، ١٩٨٦. **الأصوات العربية؛ تدريسها لغير الناطقين بها من الراشدين.** مكتبة القالب الجامعي.

غنيم، مُحَمَّد، عثمان. الطبعة الأولى، ٢٠٠٠. **مناهج وأساليب البحث العلميّ؛ النظرية والتطبيق.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفوزان، ابراهيم، عبد الرحمن. ٢٠١١. **إضاءات لمعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

مُحَمَّد، عبد الخال، مُحَمَّد. الطبعة الثانية، ١٩٩٦. **اختبارات اللغة.** المملكة العربية السعودية: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

الناقة، كامل، محمود. ١٩٨٥. **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ أسسه ومداخله وطرق تدريسه.** مكة المكرمة : جامعة أم القرى– معهد اللغة العربية.

Arikunto, Suharsimi. (2010). **Prosedur Penelitian; Suatu Pendekatan Praktik**. Jakarta: PT. Rineka Cipta.

Kuswanto, Dedi. Cetakan ke-1. (2012). **Statistik Untuk Pemula & Orang Awam**. Jakarta: Laskar Aksara.

Hermawan, Acep. Cetakan ke-2. (2011). **Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab**. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya.

Izzan, Ahmad. (2011). **Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab**. Bandung: Humaniora.

Misbahuddin, Iqbal Hasan. Cetakan ke-1. (2013). **Analisis Data Penelitian Dengan Statisti**k. Jakarta: Bumi Aksara.

Riduwan. (2013). **Metode dan Teknik Menyusun Tesis**. Bandung: Alfabeta.

Sugiyono. (2014). **Metode Penelitian Pendidikan; Pendekatan Kuantitatif**, **Kualitatif**, **dan R & D**. Bandung: Alfabeta.

_____ Cetakan ke-20. (2012). **Statistika Untuk Penelitian**. Bandung: Alfabeta.

Supardi. Cetakan ke-2. (2013). **Aplikasi Statistika Dalam Penelitian Konsep Statistika Yang Lebih Komprehensif**. Jakarta: Change Publication.

Widoyoko, Putro, Eko. (2014). **Teknik Penyusunan Instrumen Penelitian**. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.