Available online at website : http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/arabiyat

Arabiyât : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 3, (2), 2016, 246-266

قياس مهارة سرعة القراءة على مستوى الكلمة باللغة العربية لدى التلاميذ أحادي وثنائيّ اللغة في ألمانيا

Esraa Naddaf

Universität zu Köln, Germany

e-mail : esraa.naddaf@uni-koeln.de

Naskah diterima: 18 September 2016, direvisi: 12 Oktober 2016, disetujui: 20 Nopember 2016.

Abstract

The aim of the present study was to examine Arabic reading speed (at word level) for students in Germany, who acquire literacy in German primary schools and who speak Arabic as a mother tongue and German as a second language. This study is the first one in this research field. Acquiring Arabic literacy is challenging, on one hand because of Arabic diglossia and on the other hand very few German schools offer a chance to receive lessons in vernacular language. The finding showed a significant difference between the group (bilingual students who received Arabic lessons at school) and the group (bilingual students who received Arabic lessons at the mosque), indicating that students (groupone) benefit from literacy lessons at German schools. The data indicate that professional teachers and adequate textbooks are a prerequisite for teaching Arabic at mosques.

Keywords: *reading speed, Arabic language, monolingual and bilingual students, Germany*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji kecepatan membaca bahasa Arab (pada tingkat satuan kata) pada siswa-siswa di Jerman, yang menguasai bahasa Jerman disekolah dan dapat berbicara bahasa Arab sebagai bahasa ibu. Penelitian in adalah penelitian pertama dalam bidang ini. Menguasai kemampuan baca-tulis bahasa Arab adalah sebuah tantangan, disatu sisi karena disglossia bahasa Arab dan disisi lainnya Sekolah di Jerman sangat sedikit sekali yang menawarkan kesempatan untuk menerima pelajaran menggunakan bahasa daerah. Hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan yang sangat sigifikan diantara dua kelompok (siswa bilingual yang mendapat pelajaran bahasa Arab disekolah) dan kelompok (siswa bilingual yang mendapat pelajaran bahasa Arab di masjid), yang menyatakan bahwa kelompok pertama mempunyai kelebihan dalam hal baca-tulis di Sekolah Jerman. Data menunjukkan bahwa guru yang professional dan buku yang tepat adalah dua prasyarat penting yang harus dimiliki oleh pengajaran Bahasa Arab di masjid-masjid.

Kata Kunci: *kecepatan membaca, bahasa Arab, siswa monolingual dan bilingual, Jerman*

How to Cite *:* Naddaf, Esraa. "Qiyas Maharah Al-Qira'ah 'ala Mustawa al-Kalimah bi al-Lughah al-'Arabiyah Lada al-Talamidz Ahadiya Wa Tsana'iy al-Lughah fi Almaniya" *Arabiyat : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban [*Online], Volume 3 Number 2 (31 Desember 2016)

Permalink/DOI: *http://dx.doi.org/10.15408/a.v3i2.4582*

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

مقدمة

للغة العربية مكانة متميزة بين اللغات؛ حيث إنها لغة واسعة الانتشار،وتحتل المرتبة الرابعة عالميا من حيث معدل المتحدثين بها ونسبتهم من عدد سكان العالم. القراءة مفتاح النجاح والبوابة التي تُدخل كل شخص لمجالات العلم والمعرفة كافة، وهي مهارة من مهارات تعليم اللغة والعامل الأساسي للنجاح التربوي والتعليمي.

كثيرة هي الدراسات والأبحاث الخاصة في مجال القراءة والكتابة للناطقين باللغة العربية أو بغيرها على حد سواء. ولكن لاقى موضوع القراءة والكتابة عند عينات ثنائيّ اللغة العربية والعبرية الكثير من الاهتمام، وأُجريت أبحاث كثيرة و بشكل واسع وعلى مدارسنوات عديدة في هذا المجال (دراسات أبوربيعة وصايغ حداد وغيرهم).

في ألمانيا تُشير دراسة (كليمي وآخرون[1]) إن جميع الدراسات والأبحاث الخاصة في مجال القراءة والكتابة عند عينات ثنائيّ اللغة، طُبقت فقط على الذين يتحدثون إضافة إلى اللغة الألمانية، لغة أخرى كاللغة التركية أو اللغة البولندية أو اللغة الصربية/ الكرواتية.

أما اختبار مهارة سرعة القراءة (على مستوى الكلمة) عند التلاميذ ثنائيّ اللغة والذين يتحدثون العربية كلغة أم واللغة الألمانية كلغة ثانية لم يُدرس بعد على حد علم الباحثة؛ لأن اتقانهم القراءة باللغة العربية هو شرط أساسي للنجاح التعليمي في حال عودتهم إلى أوطانهم الناطقة بالعربية.

تحديات اكتساب مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية

لعل من أهم تحديات اكتساب مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية التي تواجه التلميذ، الازدواجية اللغوية (الفصحى والعامية) وخصوصية نظام الكتابة العربية. وهذا ما أكدته دراسات (شلهوب عواد ولايكن[2]؛ لايكن وآخرون[3] (بأن هذان العاملان هما المفسر لوجود صعوبات في اكتساب القراءة عند القراء العرب.

1. الازدواجية اللغوية

موضوع الازدواجية اللغوية ليس بموضوع جديد ويطل علينا ببن الفينة والأخرى. يُفضل بعض الباحثين استخدام مصطلح «تعدد اللهجات» بدلا من مصطلح «الازدواجية»؛ لوصفه الوضع اللغوي للغة العربية بشكل أدق ولكون اللهجة المحلية ليست بلغة. لكن سأعتمد في هذا البحث مصطلح «الازدواجية».

وُرد مصطلح الازدواجية في عدة أبحاث ودراسات سابقة، منها دراسة (فيرجسون[4]) والتي تُعد أول

[1] Klieme, Eckhard, Jude, N., Baumert, J., and Prenzel, M., "Bilanz der Veränderung im Schulsystem", In PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, 2010. PISA 2000A-2009, h. 277-300.

[2] Shalhoub-Awwad, Yasmin. and Leikin, M., "The Lexical Status of the Root in Progressing Morphologically Complex Words in Arabic", *Scientific studies of reading*, 2016, VOL. 20, No. 4, h. 296-310.

[3] Leikin, Mark, Ibrahim, R., and Eghbaria, H., "The influence of diglossia in Arabic on narrative ability: evidence from analysis of the linguistic and narrative structure of discourse among pre-school children", *Reading and Writing*, 2014, 27 (4), h. 733-747.

[4] Ferguson, Charles A., *Diglossia*, Word, 1959, 14, h. 47-56.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

دراسة أطلقت مصطلح الازدواجية، تلاها دراسة (محفوظي وآخرين[5]) في هذا المجال، أما أحدث الدراسات فهي دراسة (صايغ حداد وشيف[6]) عن موض وع الازدواجية اللغوية.

الازدواجية اللغوية تعني بأنه يوجد مستويان مختلفان للغة العربية الواحدة: اللغة العربية الفصحى واللهجة المحلية[7].ويختلف هذان المستويان في عدة خصائص لغوية: في المفردات اللغوية ومعاني ودلائل الكلمات والبنية الصوتية والصرفية والنحوية والإعراب حسب دراسات (ابراهيم وآخرين[8]؛ صايغ حداد وآخرين).[9]

تُشير دراسات (أبو ربيعة[10]؛ صايغ حداد[11] [12]) إلى وجود نظامان لغويان: نظام مكتوب وآخر محكٍ، حيث أن اللهجة المحلية هي المحكية واللغة الفصحى هي اللغة المكتوبة، وبناء على هذا الاختلاف، أُثبت وجود بُعد لغوي بينهما.

يكتسب الطفل اللغة الأم في الدول العربية باللهجة المحلية، ويستمر تحدثه بها على الأقل من ثلاث إلى أربع سنوات، وهذا هو حال معظم الأطفال في كافة الأسر في الدول العربية، إلى أن يلتحق برياض الأطفال أو بالمدرسة تبعا للنطام التعليمي في كل دولة، ومن هنا يبدأ على الأرجح في الاحتكاك باللغة العربية الفصحى التي لم يعتد على سماعها أو تحدثها من قبل؛ وبالتالي يؤدي ذلك إلى *البعد النفسي* كما أطلق عليه في دراسة (البحيري ومحفوظي[13])؛ لعجزه التعبير المطلق عن نفسه، والذي ينعكس على شكل رد فعل إيجابي ومزيد من المثابرة والممارسة لتطويرها، أو على شكل رد فعل سلبي يتمثل بالتراخي والكسل.

تُستخدم اللغة العربية الفصحى في المجالات الرسمية كالمؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام (الإذاعة والتلفاز)، وهي صلة الوصل بين كل الدول العربية والتي توحدهم[7] فاللغة العربية الفصحى لغة القراءة والكتابة. بينما تُستخدم اللهجة المحلية في نشاطات الحياة اليومية كلها ولكل بلد لهجته الخاصة به، بل ولكل جزء ومنطقة من البلد الواحد لهجته الخاصة به.

وبناءً على ذلك فإن الطفل العربي يكتسب لغتين اثنتين وليس لغة واحدة فقط؛ كون اللغة العربية الفصحى بالنسبة له لغة غريبة وغير

[5] Mahfoudhi, Abdessatar, Everrat, J., and Elbeheri, G., "Introduction to the special issue on literacy in Arabic", *Reading and Writing*, 2011, 24 (9), h. 1011–1018.

[6] Saiegh-Haddad, Elinor. and Schiff, R., "The impact of Diglossia on voweled and unvoweled word reading in Arabic: A developmental study from childhood to adolescence", Scientific studies of reading, 2016, 20 (4), h. 311-324.

[7] Holes, Clive., *Modern Arabic: structures, fun - tions and varieties*, Georgetown University Press, 2004, h. 1-419.

[8] Ibrahim, Raphiq, Eyiatar, Z. and Aharon-Peretz, J., "The characteristics of Arabic orthography slow its processing", *Neuropsychology*, 2002, 16:322–326.

[9] Saiegh-Haddad, Elinor., Levin, I., Hende, N., and Ziv, M., "The linguistic affilation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic" *Journal of child Langauge*, 2011, 38, h. 297-315.

[10] Abu-Rabia, Salim., "Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2000, 13, h. 147–157.

[11] Saiegh-Haddad, Elinor., "Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of arabic diglossia", *Psycholinguistics*, 2003, 24, h. 431-451.

[12] Saiegh-Haddad, Elinor., "Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners", Pscholinguistics, 2008, 29, h. 413-436.

[13] البحيري جاد، محفوظي عبد الستار، *مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية*، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2014 م، ص .127 - 1

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

مألوفة (دراسات ابراهيم وأهارون بيريتز[14]؛ ابراهيم وآخرون[15]؛ البحيري وآخرين[16]؛ أياري[17]؛ روسن هاوس[18]؛ صايغ حداد[19] [20] ؛ كاي وروسن هاوس[21] ؛ محفوظي وآخرين[5]؛ معموري[22] [23]؛ هوليس[7]).

لقد أوضحت الدراسات (أبو ربيعة[24] ؛ صايغ حداد[11]) بأن الفترة الزمنية التي تُستغرق لاكتساب مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية أطول بكثير من الفترة الزمنية التي تُستغرق في لغات أخرى حروفها الهجائية أقل تعقيدا كاللغة العبرية مثلا.

وأكدت دراسة (صايغ حداد[11]) بأن القراءة باللغة العربية تُشكل تحديا وبالأخص عند القُرّاء المبتدئين؛ فبسبب اختلاف اللغة العربية الفصحى عن اللهجات المحلية، وبالتحديد فيما يتعلق بالوعي الصوتي؛ فإن مهارات الوعي الصوتي المُكتسبة المحدودة في اللهجة المحلية، والتي تُكتسب غالبا قبل سن دخول المدرسة، غير كافية لاكتساب وتطوير المهارات الصوتية في اللغة العربية الفصحى فيما بعد عند دخول المدرسة. وبما أن مهارات الوعي الصوتي أساسية لاكتساب القراءة، فينتقل تأثيرها بشكل سلبي على القراءة بسبب محدوديتها؛ لأن تعلم القراءة يبدأ بالربط بين الحروف وصوته (دراسات تراي مان وآخرون[25]؛ تراي مان ورودرجويس[26]؛ حايا، يتسحاكي وآخرين[27]).

ثمة دراسات عديدة ربطت بين الازدواجية اللغوية وتأثيرها السلبي على أداء وسرعة وطلاقة مهارة القراءة بشكل خاص، وعلى مهارات القراءة بشكل عام. وقد برهنت الباحثة صايغ حداد وغيرها من الباحثين من خلال العديد من الدراسات مدى تأثير هذه الازدواجية على القراءة عند مختلف الصفوف الدراسية، ووصفته بالعائق والسلبي وبالأخص لدى القُرّاء المبتدئين. وتم إثبات ذلك بعدة مهمات واختبارات، على سبيل المثال: قراءة كلمات

14 Ibrahim, Raphiq, and Aharon-Peretz, J., "Is literary Arabic a second language for native Arab speakers? Evidence from a semantic priming stud", *Journal of Psycholinguistic Research*, 2005, 34, h. 51–70.

15 Ibrahim, Raphiq, Eviatar. Z., and Aharon-Peretz, J., "Metalinguistic awareness and reading performance: A cross language comparison", *The Journal of Psycholinguistic Research*, 2007, 36, h. 297-317.

16 Elbeheri, Gad, Everatt, J., and Malki, M., "The incidence of dyslexia among young offenders in Kuwait", *Dyslexia*, 2009 (2), h. 123-42.

17 Ayari, Salah., "Diglossia and illteracy in the Arab world", *Language, Culture and Curriculum:* 1996, 9, h. 243-252.

18 Rosenhouse, Judith., "The acquisition of Arabic as mother tongue (mainly in Israel)", *Oriente Moderno (special issue on the state of the art in Arabic dialectology)*: 2000, 19 (80) new series 1, h. 119-151

19 Saiegh-Haddad, Elinor., "The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context", *Psycholinguistics*, 2004, 25, h. 495-512.

20 Saiegh-Haddad, Elinor., "Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 2005,18, h. 559-582.

21 Kaye, Alan S. and Rosenhouse, J., *Arabic dialects and Maltese*, In: Robert Hetzron (ed.): 1997, h. 263-311

22 Maamouri, Mohamed., *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*, 1998, h. 1-79.

23 Maamouri, Mohamed., *Arabic literacy*. Lemma 11, 16. In Versteegh, K. (Hrsg.): Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics (EALL), Brill Academic Publishers Leiden/Boston: 2009, vol. 2, h. 1-16.

24 Abu-Rabia, S., "Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally achieving and poor arabic readers", *Reading Psychology: An International Quarterly*, 1995, 16,, h. 351-394.

25 Treimann, Rebecca, Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A., and Francis, D.J., "The foundations and new frontiers: learning the sounds of letters", *Child Development*, 1998, 69 (6), h. 1524-1540.

26 Treimann, Rebecca, and Rodriguez, K., "Young children use letter names in learning to read word", *Psychological Science*, 1999, 10 (4), h. 334-338.

27 حايا يتسحاكي وآخرون، *العربية لغتنا، مرشد المعلم، كتاب الصف الأول*، تل أبيب 61394: *مركز التكنولوجيا التربوية*، كلا وزنر16، 2010 م، الجزء (1) ص.214 - 1

حقيقية أو افتراضية، قراءة كلمات فصحى أو عامية، التعرف على المقاطع الصوتية سواء في بداية الكلمة أم في نهايتها، إضافة إلى مهام الانتاج والتعرف على الكلمات (أبو ربيعة[10]؛ ابراهيم وآخرون[15]؛ إيفياتار وابراهيم[28] ؛ زوزوفسكي[29] [30]؛ صايغ حداد[31] [32] [33] [34] 2019 12 [11] [9] [6]).

كما أظهرت نتائج حديثة جدا في دراسة (صايغ حداد وشيف[6])، بوجود فروق دالة إحصائيا بين قراءة الكلمات الفصحى والمحلية لصالح قراءة الكلمات المحلية عند مختلف الصفوف الدراسية.

وقد أشارت نتائج أخرى بوجود بطء في عملية اكتساب القراءة بشكل عام، أو في التعرف على الكلمات، أو في تسمية الأحرف الأبجدية في اللغة العربية بشكل خاص (أبو أحمد هنادي وآخرون[35]؛ أسعد وإيفيتار[36]).

يُعاني معدل القراءة من الانخفاض في الدول العربية التي شاركت في دراسة *„بيرلز"* وبالتحديد في المسابقة الثانية التي أُجريت في العام (2006)، علما بأن *„بيرلز"* هو اختصار للاختبار الدولي لقياس مدى التقدم في مهارات القراءة في العالم. وهذه الدراسة تتناول التقدم في مهارات القراءة باللغة الأم عند طلاب الصف الرابع الابتدائي في العديد من الدول وبشكل دوري. الدول العربية التي شاركت في المسابقة الثانية كانت قطر والكويت والمغرب من بين (50) دولة أخرى مشاركة. ولقد حصلت فرق هذه الدول العربية المشاركة على نتائج منخفضة وضعت كلا منهم في أدنى رتب الترتيب العالمي. حيث تراوحت قيمة متوسطهم الحسابي ما بين (535-323) درجة[37].

وقد عُزي ذلك إلى حقيقة مردها الازدواجية اللغوية (دراسة إجلو/بيرلز[38]؛ زوزوفسكي[30]؛ ليفن وأخرون[39]؛ معموري[23]). ونستنتج مما سبق، التأثير

[28] Eviatar, Zohar, and Ibrahim, R., "Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic speaking children", *Psycholinguistic,*. 2001, 21, h. 451-471.

[29] Zuzovsky, Ruth., "The impact of socioeconomic factors on achievement gaps in reading literacy between Hebrew - speaking and Arabic-speaking students in Israel", *Paper presented at the 4th Conference of the Israel*, Psychometric Association, Jerusalem, Israel: 2008, h. 1-25.

[30] Zuzovsky, Ruth., "The impact of socioeconomic versus linguistic factors on achievement gaps between Hebrew-speaking and Arabic-speaking students in Israel in reading literacy and in mathematics and science achievements", *Studies in Educational Evaluation*, 2010, 36(4), h. 153-161.

[31] Saiegh-Haddad, Elinor, "Bilingual oral reading fleuncy and reading comprehension: The case of Arabic/ Hebrew (L1)- English (FL) readers", *Reading and writing, An Interdisciplinary Journal*, 2003a., 16, h. 717-736.

[32] Saiegh-Haddad, Elinor., "Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic Diglossia", *Psycholinguistics*, 2003b, 24, h. 431-451.

[33] Saiegh-Haddad, Elinor., "Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic", *Psycholinguistics*, 2007, 28, h. 605-625.

[34] Saiegh-Haddad, Elinor., "Literacy reflexes of Arabic diglossia". In M. Leikin, M. Schwartz, and Y. Tobin (Eds.), Current issues in *Bilingualism: Cognitive and sciolinguistic perspectives*, Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2012, h. 43-55

[35] Ahmad, Hanadi Abu, Ibrahim, R., and Share, D. L., *Cognitive predictors of early ability in Arabic: a longitudinal study from kindergarten to grade 2*, In Handbook of Arabic literacy, Springer, Netherlands: 2014, h. 171-194.

[36] Assad, Hanan, and Eviatar, Z., "The effects of orthographic complexity and diglossia on letter naananming in Arabic: Developmental changes", Writing Systems Research, 2013, 5, h. 156-168.

[37] Mullis, Ina V.S., Martin, M. O., Kenndey, A. M. and and Foy, P., *PIRLS 2006 International report*: *IEA's progress in intenational reading literacy study in primary schools in 40 countries,* TIMSS & PIRLS International study center, Lynch School of Education, Chestnut Hill, MA: Boston, College: 2007, h. 1-404.

[38] Bos, Wilfried, and Hornberg, S., Arnold, Karl-Heinz (Hrsg)., IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutsand im internationalen Vergleich,* Münster: Waxmann, 2007, h. 1-32.

[39] Levin, Iris, Saigh-Haddah, E., Hende, N., and Ziv, M. "Early literacy in Arabic: an intervention study among Israeli Palestinian kindergartners", *Applied Psycholinguistics*, 2008, 29(03), h. 413-436.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

السلبي للازدواجية اللغوية (الفصحى والمحلية) على القراءة باللغة العربية.

2. خصوصية نظام الكتابة العربية

إن نظام الكتابية العربية معقد إلى حد ما؛ لأنه يفرض العديد من المطالب على متعلميه، حيث يجب عليهم بذل جهد كبير لتعلم الأحرف الهجائية العربية. وسأتناول في هذه الفقرة تشابه أشكال الحروف الهجائية وتعدد شكلها في الوقت نفسه، إضافة إلى مسألة التشكيل (ضبط الحروف بالحركات).

تتكون حروف الهجاء العربية من (28) حرفاً، وعلى الرغم من أن كل حرف يمثل فونيمة (صوت) واحدة، بمعنى كل وحدة صوتية تتمثل برمز واحد (حرف)، إلا أن من بينهم حروف متشابهة شكلا بصورة كبيرة، يتم تفريقهم بعدد النقط التابعة لكل حرف فقط (فوق أو أسفل الحرف)، وتتراوح عدد النقط من نقطة واحدة إلى ثلاثة نقط (ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق).

إضافة إلى ذلك، يختلف معظم شكل الحروف بحسب موقعها في الكلمة، حيث يختلف شكلها أول الكلمة عن شكلها وسط الكلمة عن شكلها آخر الكلمة؛ لأنه يوجد بعض الحروف القابلة للوصل مع حرف آخر فقط من جهة اليمين (أ، د، ذ، ر، ز، و) وبقية الحروف قابلة للوصل من كلتا الجهتين (اليمين واليسار).

تُشير دراسات عديدة (ابراهيم وآخرين[40]؛ البحيري وآخرون[41]؛ حايا، يتسحاكي وآخرون[27]؛ فهد خليل[42]؛ معموري[23]) بأن معظم الحروف يمكن أن تأخذ واحدا من أربعة مواقع مختلفة في الكلمة الواحدة (موقع أولي، أو موقع وسطي، أو موقع نهائي، أو موقع منفصل).

تتفرد أحرف اللغة العربية بوجود حروف لا توجد بلغة أخرى، حرف الضاد مثلا؛ لذلك يسمونها لغة الضاد. كما أن بعض الأحرف تتفرد بها اللغة العربية الفصحى وهذه الأحرف غير مستخدمة في بعض اللهجات المحلية؛ مما يزيد من العبء في تعلمها واكتسابها وتعلم القراءة؛ فاللغة العربية الفصحى تختلف كثيرا عن اللهجات المحلية.

اللغة العربية إما أن تكون لغة شفافة (غير عميقة، مشكلة) والعلاقة تكون ثابتة بين الحرف والصوت الذي يمثله. وإما أن تكون لغة غير شفافة (عميقة، غير مشكلة) والعلاقة تكون غير ثابتة بين الحرف والصوت الذي يمثله. يتعلم القارئ المبتدئ عند دخوله المدرسة الابتدائية القراءة بالكلمات المشكلة بعلامات التشكيل، حيث يختلف تشكيل كل كلمة بناء على موقعها الإعرابي في الجملة.

وأكدت دراسة (البحيري وآخرون[41]) بأنه

[40] Ibrahim, Raphiq, Eyiatar, Z. and Aharon-Peretz, J., "The characteristics of Arabic orthography slow its processing", *Neuropsychology*, 2002, 16, h. 322–326.

[41] Elbeheri, Gad, Everatt, J., Mahfoudhi, A., Abu Al-Diyar, M., and Taibah, N., "Orthographic processing and reading comprehension among Arabic speaking mainstream and LD children", *Dyslexia,* 2011, 17(2), h. 123–142.

[42] فهد خليل زايد، *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية*، عمان: داريافا العلمية للنشروالتوزيع، 2011 م، ط1، ص. 59-67.

ابتداء من الصف الرابع الابتدائي، يُستغنى عن علامات التشكيل ويعتمد التلميذ على قواعد اللغة والإعراب ومعرفة الوظيفة النحوية للكلمة في الجملة وكذلك على فهم معنى الكلمة الواحدة وسياق الجملة والنص؛ ليستطيع القراءة بشكل صحيح، وتنتقل القراءة من مرحلة التعلم إلى مرحلة المهارة.

حيث أن الكلمة الواحدة يمكن قراءتها بعدة احتمالات صحيحة، مثال مقتبس من دراسة (معموري[23])، كلمة كتبت مثلا، يمكن قراءتها بخمس أشكال مختلفة {كَتَبْتُ، كَتَبَتَ، كَتَبْتِ، كَتَبَتْ، كُتِبَتْ}. أكدت دراسة (أبو ربيعة[43]) التأثير الدال إحصائيا لعلامات التشكيل على صحة ودقة القراءة لدى القُرّاء المبتدئين والمهرة.

النص العربي يُعاني من الغموض[44] وعليه أظهرت نتائج دراسة (معموري[22]) أن نظام الكتابة العربي معقد مما يفرض صعوبات على القراء المبتدئين ويُحمّلهم عبئاً إضافياً.

وعلى ضوء ما سبق نستنتج، مدى حجم المطالب والجهد الذي يقع على عاتق متعلم القراءة والكتابة باللغة العربية؛ بسبب تشابه أشكال الحروف الهجائية وتعدد شكلها في الوقت نفسه، مما يجعل من الصعب تمييز هذه الحروف بعضها عن بعض.

إضافة إلى مسألة التشكيل.

الإمكانيات المتوفرة لتعلم اللغة العربية في ألمانيا

يسعى أولياء الأمور في ألمانيا إلى تعليم أبنائهم اللغة العربية؛ للحفاظ على هويتهم العربية والدينية والثقافية. أثبت دراسة (معموري[23]) أن اتقان اللغة الفصحى مطلب أساسي للنجاح الاجتماعي التربوي في البلدان الناطقة باللغة العربية.

يمكن تعلم اللغة العربية في ألمانيا عن طريق ثلاث إمكانيات وأولياء الأمور يتخذون القرارفي إلحاق أبنائهم بإحدى هذه الإمكانيات:

- الإمكانية الأولى: المدارس العربية الخاصة
- الإمكانية الثانية: المدارس الألمانية
- الإمكانية الثالثة: المساجد
- الإمكانية الأولى: المدارس العربية الخاصة

تتمثل هذه الإمكانية في الالتحاق بالمدارس العربية الخاصة. وعلى الرغم من وجود هذه المدارس إلا أن عددها قليل جدا ولا يسد كل المتطلبات، مقارنة بعدد الجاليات العربية الكبيرة في ألمانيا. هذه المدارس تشمل جميع المراحل التعليمية من الصف الأول الإبتدائي إلى الصف الثالث الثانوي. المنهاج التعليمي المعتمد في هذه المدارس هو المنهاج التعليمي المعتمد في المدارس الحكومية العربية. أفراد الهيئة التعليمية هم معلمون ومعلمات مؤهلون تأهيلاً تربوياً لإعطاء الدروس باللغة

[43] Abu-Rabia, Salim., "Effects of text type, reader type and vowelization", *Reading and Wrtiting, An Interdisciplinary Journal,* 1998, 10, h. 105-119.
67-59

[44] Eviatar, Zohar, and Ibrahim, R., *Why is it hard to read Arabic?* In E. Saiegh-Haddad & R. M. Joshi (Eds.), Handbook of Arabic literacy, New York, NY: Springer, 2014, h. 77-96.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

العربية الفصحى.

الإمكانية الثانية: المدارس الألمانية

تولت وزارة التربية والتعليم في ألمانيا اهتماما كبيرا وأتاحت المجال للتلاميذ من جذور غير ألمانية لتعلم اللغة الأم قراءة وكتابة. عدة مدارس من عدة مقاطعات نفذت هذه المبادرة والتي تعرف باسم (كوالا، KOALA)، وهيأت الظروف المناسبة لتحقيقها[45] ومن بين هذه المدارس ما يقدم الفرصة لتعلم اللغة العربية وهذا يمثل الإمكانية الثانية لتلقي مثل هذه الدروس.

حيث تعطى هذه الدروس عن طريق معلمين ومعلمات مؤهلون تأهيلاً تربوياً، ويتم التحدث خلال هذه الدروس باللغة العربية الفصحى. يبدأ إعطاء هذه الدروس ابتداء من الصف الأول الابتدائي بمعدل يومي وبدءا من الصف الرابع الابتدائي مرة واحدة في الأسبوع، تعطى هذه الدروس كدروس إضافية بعد انتهاء الدوام المدرسي في المدرسة الألمانية. مدة هذا الدرس في الصف الرابع الابتدائي (45) دقيقة. بعد هذه المرحلة التعليمية الابتدائية ينخفض جدا عدد المدارس الألمانية التي تقدم مثل هذه الدروس وتقع مسؤولية تعلم الأبناء اللغة العربية فيما بعد على عاتق الوالدين.

الإمكانية الثالثة: المساجد

يسعى أولياء الأمور إلى تسجيل أبنائهم في المساجد؛ لتلقي دروس الغة العربية في عطلة نهاية الأسبوع والمتمثلة بيومي السبت أو الأحد؛ وذلك لعدم توفر دروس تعلم اللغة العربية في مدارسهم الحكومية الألمانية. و تتراوح مدة الدرس الواحد في المساجد التي شاركت معنا في هذه الدراسة ما بين (45 . 120) دقيقة. تُعطى هذه الدروس من قبل معلمين ومعلمات يتحدثون اللغة العربية. تُوفر المساجد العربية إمكانية تعلم اللغة العربية وكذلك القرآن الكريم مرة واحدة في الأسبوع وتحتل هذه الإمكانية، الإمكانية الأكثر انتشارا بين الإمكانيات الثلاث.

الدراسة الحالية ستقارن الإمكانيات الثلاث (المدارس العربية الخاصة، المدارس الألمانية، المساجد) لتعلم اللغة العربية في ألمانيا؛ لتقييم مدى فعالية وجودة هذه الدروس في تطوير مهارة سرعة القراءة.

مشكلة البحث

بعد العرض النظري تبين لنا وجود صعوبات في مهارة القراءة باللغة العربية ويرجع ذلك إلى عدة عوامل:

1. الازدواجية اللغوية
2. خصوصية نظام الكتابة العربية

أثار موضوع مهارة سرعة القراءة لدى التلاميذ أحادي وثنائيّ اللغة في ألمانيا اهتمام الباحثة وهذا

[45] Nakipoglu-Schimang, B., *Lernen für die Vielfalt am Beispiel des KOALA-Projektes. In: Vielfalt ist unser Reichtum: Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist, Verband Binationaler Familien und Partnerschaften* iaf (hrsg.): Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2004, h. 63-74.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

ما سيتناوله البحث بالدراسة والتحليل والمناقشة. تتلخص مشكلة البحث في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما مدى سرعة القراءة (على مستوى الكلمة) باللغة العربية عند التلاميذ العرب من أصول مهاجرة؟
2. ما هي الإمكانية المتوفرة في ألمانيا التي لها التأثير الأفضل على تنمية سرعة القراءة (على مستوى الكلمة) باللغة العربية عند التلاميذ؟
   - الالتحاق بالمدارس العربية الخاصة
   - تلقي دروس تعلم اللغة العربية ضمن نطاق المدرسة الألمانية
   - تلقي دروس تعلم اللغة العربية في المسجد

أهداف البحث

يهدف البحث إلى مقارنة الإمكانيات الثلاث (المدارس العربية الخاصة، والمدارس الألمانية، والمساجد) التي تتيح الفرصة لتعلم اللغة العربية في ألمانيا ومعرفة مدى تأثيرها على تطوير مهارة القراءة (على مستوى الكلمة) عند التلاميذ أحادي و ثنائيّ اللغة والتعرف على مستوى سرعة القراءة؛ لإيجاد الآليات المناسبة لتطوير هذه المهارة. وعليه سيتم مقارنة مستوى التلاميذ أحادي و ثنائيّ اللغة القرائي، إضافة إلى مقارنة مستوى أحادي اللغة القرائي مع نُظرائهم من دراسة (محمد وآخرون[46]).

أهمية البحث

تتجلى الأهمية في كون البحث، على حد علم الباحثة، الأول من نوعه في مجال القراءة باللغة العربية في ألمانيا.

مجتمع البحث وعينته

تكونت عينة البحث من تلاميذ، جزء منهم أحادي اللغة أي لغتهم الأم اللغة العربية، والجزء الآخر منهم ثنائيّ اللغة ويتحدثون إضافة إلى اللغة العربية اللغة الألمانية كلغة ثانية. اختيرت عينة البحث لتناسب أغراضه ولتحقيق أهدافه.

كل التلاميذ المشاركون لا يعانون من (إعاقات عقلية، سمعية، بصرية، حركية، متلازمة داون، توحد، ... إلخ)؛ لما لذلك من أثر سلبي على اكتساب وتطور مهارات القراءة. بلغ إجمالي عددهم (91) تلميذا، متوسط عمرهم الحسابي (48;9) وتتراوح أعمارهم ما بين (10;11-11;8)، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري (0,64) (انظر جدول رقم (1)). كانت عينة البحث متجانسة وتم ضبط متغير العمر؛ ليتيح المجال لمقارنة عينات البحث فبعمر عشر السنوات تقريبا تكون مراحل اكتساب القراءة (والكتابة أيضا) قد انتهت واكتمل الجزء الأكبر منها وتنتقل القراءة من مرحلة التعلم وتتحول إلى مهارة.

تم توزيع التلاميذ على ثلاث مجموعات

[46] Mohamed, Wessam, Elbert, T., and Landerl, K., "The development of reading and spelling abilities in the first 3 years of learning Arabic", *Reading and Writing*, 2011, 24(9), h. 1043-1060.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

(المدرسة، المسجد، أحادي اللغة) بناء على مكان تلقي دروس اللغة العربية، وتم اختيار الأفراد من كل مجموعة عشوائيا.

جدول (1) توزيع أفراد عينات البحث وفقا لمتغير العمر والجنس

عينة البحث	العمر والانحراف المعياري	الجنس		الحجم
مجموعة (المدرسة)	42 (0,79);9	64،63 % أنثى	36،36 % ذكر	٣٣
مجموعة (المسجد)	9;49(0,76)	45، % 45أنثى	55، 54% ذكر	٣٣
مجموعة (أحادي اللغة)	9;38(0,38)	56 % أنثى	44% ذكر	٢٥
المجموع الكلي	**9;48 (0,64)**			٩١

- مجموعة (المدرسة): تألفت من (33) تلميذا ثنائيّ اللغة، بلغ متوسط عمرهم الحسابي (42;9)، تتراوح أعمارهم ما بين (10;11-11;8)، أما قيمة الانحراف المعياري كانت (0,79)، من بينهم (12) ذكرا و(21) أنثى، يدرسون ويتلقون التعليم باللغة الألمانية في المدارس الحكومية الألمانية، إضافة إلى تلقيهم دروس تعلم اللغة العربية كدروس إضافية بعد انتهاء الدوام المدرسي وضمن نطاق مدرستهم والتابع لنظامها التعليمي.
- مجموعة (المسجد): تكونت من (33) تلميذا ثنائيّ اللغة، بلغ متوسط عمرهم الحسابي (49;9)، تتراوح أعمارهم ما بين (96;10-10;8)، أما قيمة الانحراف المعياري كانت (0,76)، من بينهم (18) ذكرا و(15) أنثى، يدرسون ويتلقون التعليم فقط باللغة الألمانية في المدارس الحكومية الألمانية ويتلقون دروس تعليم اللغة العربية خارج نطاق المدرسة في المساجد.
- مجموعة (أحادي اللغة): بلغ حجم المجموعة (25) تلميذا، متوسط عمرهم الحسابي كان (38;9)، تتراوح أعمارهم ما بين (30;10-12;9)، أما قيمة الانحراف المعياري كانت (0,38)، من بينهم (11) ذكرا و(14) أنثى، يدرسون ويتلقون التعليم فقط باللغة العربية في المدارس العربية الخاصة في ألمانيا.

أداة وإجراءات البحث

بسبب عدم وجود اختبار مقنن لقياس سرعة القراءة لدى التلاميذ ثنائيّ اللغة (العربية، الألمانية) في ألمانيا؛ استخدمت الباحثة اختبار الدقيقة الواحدة، وهو اختبار اقتُبس من دراسة (محمد وآخرون[46])، والذي قيس من خلاله سرعة

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

قراءة تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث في مصر. يتألف الاختبار من قائمتين: قائمة قراءة الكلمات الحقيقية، وقائمة قراءة الكلمات الافتراضية. وكما ذُكر في البحث فقد بلغت معاملات الثبات لقائمة الكلمات الحقيقية .95)) ولقائمة الكلمات الافتراضية (.73) والتي حُسبت عن طريق إعادة الاختبار على (109) تلاميذ.

عدد الكلمات الإجمالي وتعليمات الاختبار في كل من قائمتي الاختبار (قائمة قراءة الكلمات الحقيقية، وقائمة قراءة الكلمات الافتراضية) متطابق. بلغ إجمالي عدد الكلمات في كل قائمة (136) موزعة على (8) أعمدة وفي كل عمود (17) كلمة. كافة الكلمات مشكلة بعلامات التشكيل. قبل البدء بتطبيق الاختبار يُدرّب التلميذ على أداء الاختبار من خلال قائمتين من الكلمات من تأليف الباحثة، قائمة الكلمات الحقيقية والافتراضية، تتألف كل منهما من ثماني كلمات؛ يتم التأكد من فهم التلميذ الجيد للمهمة المطلوبة منه. علما أن هذه الكلمات لا تظهر في الاختبار الأصلي كما أنه يمكن خلال مرحلة التدريب تصحيح قراءة التلميذ وإعادة أداء التدريب. أما في مرحلة تطبيق الاختبار الأصلي فلا تُصحح قراءة التلميذ. يتم تطبيق الاختبار بحيث تعرض كل قائمة على ورقة واحدة مستقلة وبشكل فردي على كل تلميذ، أي أن كل تلميذ يتوجب عليه أولا أداء مهمة قائمة الكلمات الحقيقية ومن ثم أداء مهمة قائمة الكلمات الافتراضية.

مهمة التلميذ القراءة الجهرية لأكثر عدد ممكن من الكلمات المعروضة عليه من ورقة الاختبار من أعلى إلى أسفل العمود الواحد ثم الانتقال إلى قراءة الكلمات من العمود التالي من اليمين إلى اليسار. بعد انتهاء مدة أداء المهمة الأولى بالضبط دقيقة واحدة، يتوجب على التلميذ أداء المهمة الثانية بالقراءة بالطريقة نفسها. العمود الأول في كلا المهمتين يحتوي على كلمات سهلة وقصيرة ثم تبدأ الكلمات تزداد صعوبة وطولا. وكأمثلة عن الكلمات في قائمة الكلمات الحقيقية {أَبْ، كَتَبَ، بُنْدُقِيَّة} و من الكلمات في قائمة الكلمات الافتراضية {فِطّة، تِمْسَاخْ، ذِنِكْ}.

استخدمت الباحثة ساعة التوقيت؛ لضبط وقت أداء الاختبار بحيث ينتهي أداء كل مهمة خلال دقيقة واحدة فقط. ويتم خلال جلسة الاختبار تسجيل أداء التلميذ الشفهي بمسجل الصوت؛ لتسهيل تصحيح الإجابات من قبل الباحثة لاحقاً. وتم تنفيذ ذلك بعد أخذ موافقة أولياء أمور التلاميذ الخطية بالتوقيع على وثيقة الموافقة في المشاركة بالبحث العلمي والتي تطلعهم على تعليمات وإجراءات البحث. طُبق الاختبار في مكان هادئ سواء أكان في الصف الدراسي في المدرسة أو في غرفة هادئة في المسجد؛ لاستبعاد كافة مصادر الضوضاء التي تعيق أداء التلميذ وتشتت انتباهه.

مفتاح التصحيح الذي استُخدم، اقتبُس من اختبار الدقيقة الواحدة الألماني[47]؛ وذلك بسبب غياب شرح طريقة التصحيح في دراسة (محمد

[47] Moll, Kristina. and Landerl, K., *SLRT II. Lese- und Rechtschreibtest*, Göttingen: Hogrefe, 2010, h. 1-89.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

وآخرون[46]). ويتم احتساب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة ونسبة الخطأ كالآتي:

- تم احتساب عدد الكلمات الصحيحة المقروءة عن طريق المعادلة التالية:

عدد الكلمات الصحيحة المقروءة = العدد الكلي للكلمات المقروءة منقوص منه عدد الكلمات المقروءة بصورة خاطئة وعدد الكلمات المنسية التي سقطت سهوا.

{عدد الكلمات الصحيحة المقروءة =العدد الكلي للكلمات المقروءة - (عدد الكلمات المقروءة بصورة خاطئة + عدد الكلمات المنسية التي سقطت سهوا}.

- أخطاء القراءة: تُحسب نسبة الخطأ عن طريق المعادلة التالية:

نسبة الخطأ = عدد أخطاء القراءة ضرب 100، تقسيم العدد الكلي للكلمات المقروءة.

$$\text{نسبة الخطأ} = \frac{\text{عدد أخطاء القراءة } 100 \times}{\text{العدد الكلي للكلمات المقروءة}}$$

يحصل كل تلميذ بعد انتهاء مشاركته على أربع نتائج:

1. عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في قائمة الكلمات الحقيقية
2. نسبة الخطأ في قائمة الكلمات الحقيقية
3. عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في قائمة الكلمات الافتراضية
4. نسبة الخطأ في قائمة الكلمات الافتراضية

الأساليب الإحصائية المستخدمة عديدة وهي كالتالي: اختبار(ت) للعينة الواحدة *(One sample T-Test)*، اختبار(ت) للعينات المستقلة، اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد *(One Way-Anova)*، وتم استخدام البرنامج الإحصائي *(SPSS)* لإجراء كافة العمليات الإحصائية.

نتائج البحث

استطاع البحث الحالي الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فرضياته، وإجراء المقارنة للإمكانيات الثلاث المتوفرة لتلقي دروس اللغة العربية في ألمانيا. وقد خرج البحث بمجموعة من النتائج المهمة جدا وسيتم مناقشة النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

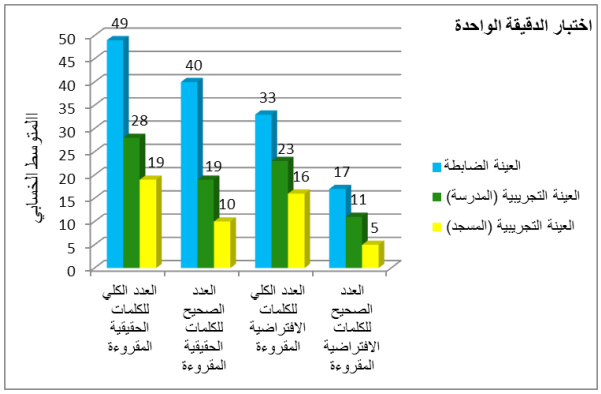
فرضيات البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سرعة القراءة باللغة العربية بين:
  1. مجموعة أحادي اللغة
  2. مجموعة ثنائيّ اللغة:
     - مجموعة (المدرسة)
     - مجموعة (المسجد)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سرعة القراءة باللغة العربية بين التلاميذ أحادي اللغة:
  1. مجموعة (أحادي اللغة) في هذا البحث
  2. مجموعة أحادي اللغة تلاميذ الصف الثالث

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

الابتدائي من دراسة (محمد وآخرون[46])

وستُعرض نتائج كل فرضية على حدة، ومن ثم ستناقش النتائج مع تقديم التوصيات والمقترحات.



الشكل (1) المدرج التكراري للمتوسط الحسابي لعدد الكلمات المقروء في اختبار الدقيقة الواحدة لكل عينات البحث

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتأكد من صحة الفرضية الأولى تم حساب اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد *(One Way-Anova)*. من الملاحظ وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين مجموعات البحث الثلاث. فقد تولّى تلاميذ مجموعة (أحادي اللغة) المرتبة الأولى واستطاع تلاميذها قراءة أكبرعدد من الكلمات في كلتا القائمتين (قائمة الكلمات الحقيقية وقائمة الكلمات الافتراضية) خلال الدقيقة الواحدة، وكانت هذه النتيجة منطقية ومتوقعة. وتلاهم تلاميذ مجموعة (المدرسة)، حيث يتلقون دروس اللغة العربية ضمن نطاق المدرسة الألمانية. أما المرتية الأخيرة فقد احتلتها مجموعة (المسجد)، حيث يتلقن تلاميذها دروس اللغة العربية في المسجد.

أُجريت اختبارات لاحقة؛ لتحديد الفروق بشكل أدق بين كل زوج (مجموعتين على حدة)، ولتحديد المجموعة أو المجموعات التي تسبب هذه الفروق، فقد نتج عن اختبارات المقارنات المتعددة *(Post-Hoc test)* ووفقا لاختبارتوكي (Tukey) فروق دالة إحصائيا بين كل مجموعتين على حدا:

1. مجموعة (أحادي اللغة) مع مجموعة (المدرسة)
2. مجموعة (أحادي اللغة) مع مجموعة (المسجد)
3. مجموعة (المدرسة) مع مجموعة (المسجد)

حيث كانت القيمة الاحتمالية (قيمة p) أصغر من مستوى الدلالة ($p < 0.05$)، لكل من القائمتين (قائمة الكلمات الحقيقية وقائمة الكلمات الافتراضية)، وذلك في العدد الصحيح للكلمات المقروءة في كل من القائمتين.

تم مقارنة المتوسطات بحساب اختبار (ت) للعينات المستقلة *(Compare Means Independent-Samples T-Test)* بين مجموعة (المدرسة) ومجموعة (المسجد)، فتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين. حيث بلغت القيمة الاحتمالية (قيمة p) وقيمة (ت) ودرجات الحرية لعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في كل من القائمتين (قائمة الكلمات الحقيقية وقائمة الكلمات الافتراضية) على التوالي:

$t(55,405) = 3,390, p < 0.05$؛ $t(48,708)$ $(= 3,234, p < 0.05)$.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

للتأكد من صحة الفرضية تمت مقارنة المتوسطات الحسابية بحساب اختبار (ت) للعينات المستقلة *(Compare Means, Independent-Samples T-Test)*. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين مجموعة (أحادي اللغة) و مجموعة أحادي اللغة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في دراسة (محمد وآخرون[46]) في قائمة الكلمات الحقيقية وفي قائمة الكلمات الافتراضية على حد سواء.

وقد بلغت القيمة الاحتمالية (قيمة p) وقيمة (ت) ودرجات الحرية لكل من القائمتين (قائمة الكلمات الحقيقية وقائمة الكلمات الافتراضية) على التوالي:

t(33,671) =,419, ؛ (t(70) = -,951, p = 0,345 (p = ,678).

أخطاء القراءة في هذا البحث

أخطاء القراءة احتُسبت عن طريق النسبة المئوية للقراءة غير الصحيحة للكلمات الحقيقية والافتراضية في اختبار الدقيقة الواحدة. ارتكب تلاميذ عينات البحث أخطاء قرائية متنوعة، وستذكر الباحثة بعض الأمثلة عنها وستقوم بتصنيفها كالآتي:

1. تغيير علامة تشكيل حرف أو عدة أحرف من الكلمة
2. إبدال حرف واحد أو أكثر من الكلمة
3. إبدال الفعل باسم
4. إبدال الكلمة بكلمة أخرى مختلفة تماما عن الكلمة المراد قراءتها، مما ينتج عنه كلمات حقيقية أو كلمات افتراضية
5. إضافة حرف أو أكثر للكلمة
6. حذف حرف أو أكثر من الكلمة

*ويمكن مشاهدة هذه الأخطاء في الجدولين (3،4) تبعاً للتعداد الرقمي السابق ذكره، بحيث يشير كل رقم في الجدول إلى نوع خطأ معين.

لعل من بين أسباب أخطاء القراءة المرتكبة أسباب ترجع إلى خصوصية نظام الكتابة العربية؛ فبسبب تشابه شكل بعض الأحرف واختلاف عدد النقط التابعة لها وتشابه شكل بعض الكلمات، أدى ذلك إلى ارتكاب بعض التلاميذ لمثل هذه الأخطاء القرائية. والجداول (2،3،4) توضح أمثلة على الأخطاء السابقة.

جدول (2) بعض الأمثلة من قائمة الكلمات الحقيقية و قائمة الكلمات الافتراضية

الكلمات الحقيقية	الكلمات الافتراضية
أَبْ	فِطَّة
كَتَبَ	تِمْسَاخْ
بُنْدُقِيَّة	ذِنِكْ

جدول (3) بعض الأمثلة من أخطاء القراءة المرتكبة من قبل أفراد عينة البحث في قائمة الكلمات الحقيقية

الأمثلة	الكلمات الحقيقية	* نوع الخطأ	أخطاء القراءة
مثال ١	**أَبْ**	١ ٢ ٤ ٥	إِبْ . أَبُ . أَبٌ أَتْ . أَرْ . أَنْ فَضَ أَنَبْ
مثال ٢	**كَتَبَ**	١ ٢ ٣ ٤ ٥	كَتَبْ كَيْبَ كُتُبْ . كِتَابْ . كِتَابَة كَاسْ . قِصَبْ . كَلِي كَفِيبْ
مثال ٣	**بُنْدُقِيَّة**	١ ٢ ٤ ٦	بَنْدَقِيَّة . بِنْدَقِيَة بُنْدُفِيَّة . بُنْذُقِيَّة بُنْدُكِي . بِنْدَكِيٌ بُنْدُقْ . بُنْدُقِيُ

جدول (3) بعض الأمثلة من أخطاء القراءة المرتكبة من قبل أفراد عينة البحث في قائمة الكلمات **الافتراضية**

الأمثلة	الكلمات الافتراضية	*نوع الخطأ	أخطاء القراءة
مثال ١	**فِطَّة**	١ ٢ ٤ ٥ ٦	فَطَّة فِدَطْ . فِدَةُ قِطَّة . فِضَّة . فِطَلْ . فِزَاتْ فِطَاطْ . فِطْغَة فِظْ
مثال ٢	**تِمْسَاخْ**	١ ٢ ٤ ٥	تِمْسَاخٌ تِمْسَاغُ . نِمْسَاخْ تِمْسَاحْ . تَمَادَحْ . تَسَامَخْ . بِمَسَالُ تِمْسَاحَخْ . تِمْثَالِخْ
مثال ٣	**ذِنِكْ**	١ ٢ ٤ ٥	ذَنْك ذِلْك . ذِيكْ . تِنْك . دِنْك زَالَتْ . نَادِكْ ذِنَاكْ . ذِنِيقْ

مناقشة نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سرعة القراءة باللغة العربية بين:

1. مجموعة (أحادي اللغة)
2. التلاميذ ثنائيّ اللغة:
   - مجموعة (المدرسة)
   - مجموعة (المسجد)

ليتم التحقق من صحة الفرضية تمت مقارنة نتائج اختبار الدقيقة الواحدة عند عينات البحث الثلاث في قائمتي الكلمات الحقيقية والافتراضية وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

المدارس العربية الخاصة ساعدت على تطوير مهارة سرعة القراءة بنجاح وكذلك دروس اللغة العربية في المدارس الألمانية كانت ذا نفع وناجحة، بينما الدروس في المساجد لم تساعد على ذلك. ولتحديد مواطن الضعف بشكل أدق ومعرفة الأسباب التي أدت إلى حصول تلاميذ مجموعة

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

(المسجد) على أخفض نتيجة في اختبار سرعة القراءة بين مجموعات البحث؛ تم إجراء استبيان مع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية في المساجد وتوصلت النتائج إلى وجود العديد من المشاكل في العملية التعليمية ويمكن تلخيصها كالتالي:

1. معظم المعلمين غير مؤهلين تأهيلاً تربوياً، كما أن أكثرهم لم يخضعوا لدورات تأهيلية تمكنهم من إعطاء دروس اللغة العربية للتلاميذ ثنائيّ اللغة ويعتمد المعلم على خبرته فقط، وينتج عن ذلك ضعف القدرة على التشخيص والتعرف الدقيق على التلاميذ الذين يعانون من ضعف وبالأخص في مهارات القراءة؛ بسبب عدم وجود خبرة كافية في مجال صعوبات التعلم[48]. علاوة على ما سبق، إن الاعتماد على الطرق التقليدية وحدها في تعليم مهارات القراءة لا يساعد على تطويرها وفهم النص بل يؤثر بشكل سلبي على ذلك (الغامدي[49]؛ فان كير[50]).
2. عدم الالتزام بالتحدث باللغة العربية الفصحى أثناء إعطاء الدروس.
3. عدم اعتماد منهج تعليمي خاص لتعليم اللغة العربية لثنائيّ اللغة، حيث يقتبس المعلم من مناهج متنوعة مع بعض الإضافات والتصرف.
4. الأماكن التي يتلقى فيها التلاميذ تعليمهم، هي في الغالب غير مناسبة وغير هادئة، مما يشتت انتباه التلاميذ.
5. وقت الدروس عادة ما تكون في عطلة نهاية الأسبوع، وهذا ما يسبب مللا وعدم التركيزوعدم الاهتمام من طرف التلاميذ وفقدان الرغبة في الاستفادة من مضمون الدروس وهذا ما أكدته دراسة (الحمايل[51]). كما أن الأثر السلبي لغياب الدروس اليومية، ينتج عنه ضعف في العمليات التعليمية واختيار الوسائل المناسبة لتدريس القراءة بما يلائم الحالات الفردية للتلاميذ مما ينتج عنه ضعف في القراءة[52].

تتفق نتائجنا مع دراسة (حبيب الله[53]) الذي فسر بنفس العوامل السابق ذكرها عدم فهم التلاميذ العرب للنصوص وهذا أيضا يتفق مع ما جاء في دراسة (إلكوهلي[54]) والذي أكد وجود العديد من المشاكل عند تعليم اللغة العربية للمسلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، وشرح وناقش أسباب

---

[48] 2 البحيري، جاد، أبو الديار، مسعد، ريد، غافين، *تدريس الأطفال المعسرين قرائيا، دليل المعلم*، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل، 2014، ط 83-75.

[49] الغامدي فايزة عثمان، *أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، كلية التربية*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة: 2010، ص 4 .7.

[50] Van Keer, Hilde., "Fostering Reading Comprehension in Fifth Grad by Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring", *British Journal of Educational Psychology*, 2004, 74, h. 37-30.

[51] الحمايل مطيع، *الضعف القرائي أسبابه وعلاجه*، القدس: مجلة هدي الإسلام، 1987، العدد السادس، ص .70-77

[52] بوند جاي وتنكر، مايرو واسون باربارا، *الضعف في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه*. ترجمة محمد منير مرسي واسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب، 1986، ص 26-39.

[53] Habib-Allah, M., "Reading and reading comprehension", *Reading Circles*, 1985, 21, h. 87-96.

[54] الخولي، كريم فاروق، *مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها*، Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2011, h. 185.

بعض المشكلات بأنها ترجع للمعلم والطالب وطرق التدريس والمنهج التعليمي ومكان وزمان الدروس، واقترح لها بعض الحلول.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سرعة القراءة باللغة العربية بين التلاميذ أحادي اللغة:

1. مجموعة (أحادي اللغة) في هذا البحث
2. مجموعة أحادي اللغة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من دراسة (محمد وآخرون[46])

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين مجموعة (أحادي اللغة) و مجموعة أحادي اللغة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في دراسة (محمد وآخرون[46]) في قائمة الكلمات الحقيقية وكذلك في قائمة الكلمات الافتراضية على حد سواء.

يمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ في مجموعة (أحادي اللغة) كانوا جيدين في القراءة باللغة العربية كالتلاميذ العرب في دولة عربية وكانت سرعة قراءتهم في اختبار الدقيقة الواحدة (محمد وآخرون[46]) كسرعة قراءة نُظرائهم والمقصود هنا تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في دراسة (محمد وآخرون[46]).

هذا ويمكن تفسير هذه النتيجة وربطها بعامل الهجرة الخارجية، حيث لم يؤثر هذا العامل بشكل سلبي على سرعة القراءة باللغة العربية لدى مجموعة (أحادي اللغة)، علما أنهم يدرسون باللغة العربية في دولة غير ناطقة بها. بمعنى أن معدل تطور المهارات القرائية لتلاميذ مجموعة (أحادي اللغة) ينمو بشكل طبيعي ومكافئ لأقرانهم في دولة عربية. كذلك يمكن ملاحظة بأنه لدى كلتا المجموعتين نفس مستوى القراءة.

بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لدى مجموعة (أحادي اللغة) للكلمات المقروءة الصحيحة في قائمة الكلمات الحقيقية (40) وفي قائمة الكلمات الافتراضية (17). أما المتوسطات الحسابية في دراسة (محمد وآخرون[4]) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي فقد بلغت (36) و(19) في القائمتين السابقتين على التوالي وذلك بعد تقريب الأعداد العشرية.

الخلاصة

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث، توصي الباحثة بعدة توصيات وتقترح عددا من المقترحات منها:

1. يجب تعزيز حب التلاميذ للغة العربية وهذا ما أوصت به دراسة؛ لأن ضعف التمسك والاعتزاز باللغة العربية[55]، ينتج عنه خمول وتراجع في السعي لتطويرها.
2. ومن المهم أيضا تحفيز أسر التلاميذ على بذل المزيد من الجهد للسعي في تطوير مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية من خلال دعوتهم إلى حضور ندوات عن أهمية تعلم

[55] طعيمة محمد، *أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس*، غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2010، ص 100-94.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

اللغة العربية وأهمية مكانتها وغرس حبها في نفوس أبنائنا.

3. تشجيع أولياء الأمور على قراءة القصص لأبنائهم باللغة العربية الفصحى وتشجيعهم على مشاهدة البرامج التعليمية باللغة العربية الفصحى قبل دخول المدرسة؛ حيث أن ثمة ارتباط قوي بين درجة الاحتكاك باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال وعدد الكلمات العربية الفصحى التي استخدموها لمهمة إعادة سرد القصة حسب نتائج دراسة (لايكن وآخرون[3]). كلما كان اتصال الطفل العربي باللغة العربية الفصحى في وقت مبكر، كلما تطور مخزونه اللغوي وقدرة فهمه و غيرها من المهارات اللغوية وتصبح اللغة العربية الفصحى بالنسبة له لغة مألوفة.
4. تحفيز أولياء الأمور على زيادة اختلاط أبنائهم واحتكاكهم في المجتمع، وليس فقط المكوث في دائرة الأسرة.
5. تحديد فترة زمنية معينة مثلا مدة أسبوعين، يتم التواصل خلالها بين المعلمين والتلاميذ باللغة العربية الفصحى فقط ولطيلة اليوم المدرسي.
6. تعيين كوادر علمية متخصصة في مجال تعليم اللغة العربية واشتراطه قبل السماح لأي معلم بإعطاء دروس اللغة العربية.
7. إلزام المعلمين باستخدام اللغة العربية الفصحى ليس فقط كتابة، بل شرحا وقراءة أيضا والإبتعاد عن اللهجة المحلية تماما وإخضاع ذلك للرقابة الدورية.
8. الاعتماد على منهج تعليمي يناسب شريحة التلاميذ المعنيين.

المراجع

Abu-Rabia, S., "Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally achieving and poor arabic readers", *Reading Psychology: An International Quarterly,* 1995.

Abu-Rabia, Salim., Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2000.

Abu-Rabia, Salim., "Effects of text type, reader type and vowelization", *Reading and Wrtiting: An Interdisciplinary Journal,* 1998 .

Ahmad, Hanadi Abu. wa akharûn, *Cognitive predictors of early ability in Arabic: a longitudinal study from kindergarten to grade 2*, In Handbook of Arabic literacy, Springer Netherlands, 2014.

Assad, Hanan. and Z. Eviatar. "The effects of orthographic complexity and diglossia on letter naananming in Arabic: Developmental changes", *Writing Systems Research*, 2013.

Ayari, Salah., "Diglossia and illteracy in the Arab world", *Language, Culture and Curriculum,* 1996.

Al-Bhîrî, Jâd. wa Masih Mahfûzhî Abd Al-Satâr. *Aham al-Dirâsât wa al-Buhûts al-Muta´alka b´kitsâb al-Mhârât al-Qrâ´ayah al-Asâsyah b´al-Lughah al-´Arabiyah*, Tûnis: ISESCO, 2014.

Al-Bihîrî, Jâd. wa akharûn. *Tadrîs al-A´tfâl al-Mua´srîn Qirâ´ayan*, al-Kwaiyt: Markaz Taqwîm wa Ta´alîm al-Tifil, 2014.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

Hayâ, Yitshâkî. wa akharûn. *al-´Arabiyah lughatunâ,* Tal Abîb 61394: Markaz al-Tuknûlûjâ al-Tarbawiyah, klâ Wiznir 16, 2010.

Holes, Clive., *Modern Arabic: structures, functions and varieties*, Georgetown University Press, 2004.

Ibrahim, Raphiq. and J. Aharon-Peretz. "Is literary Arabic a second language for native Arab speakers? Evidence from a semantic priming stud", *Journal of Psycholinguistic Research,* 2005.

Ibrahim, Raphiq, et. all., Metalinguistic awareness and reading performance: A cross language comparison, The Journal of Psycholinguistic Research, 2007.

Ibrahim, Raphiq. et. all., "The characteristics of Arabic orthography slow its processing", *Neuropsychology*, 2002.

Il-khûhlî, Karîm Fârûq. *Musykilât Ta´lîm al-´Arabiyah li Ghair al-Nâthiqîn bihâ wa Turuk halhâ,* Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32, 2011.

Kaye, Alan S. and J. Rosenhouse. *Arabic dialects and Maltese*, In: Robert Hetzron (ed.), 1997.

Klieme, Eckhard. et. all., PISA 2000A-2009: *Bilanz der Veränderung im Schulsystem*, In PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, 2010.

Leikin, Mark. et. all., "The influence of diglossia in Arabic on narrative ability: evidence from analysis of the linguistic and narrative structure of discourse among pre-school children", *Reading and Writing*, 2014.

Levin, Iris. et. all., "Early literacy in Arabic: an intervention study among Israeli Palestinian kindergartners", *Applied Psycholinguistics*, 2008.

Maamouri, Mohamed., *Arabic literacy*, In Bos, Wilfried. et. all., IGLU 2006, *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutsand im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann, 2007.

Bûnd Jây. wa akharûn. *al-Di´f fî al-Qirâ´ah Aljahriyah: Tasykhisuh wa A´lâjuh*, Tarjamat Muhammad Munîr Mursî wa Ismâ´îl Abû al-´Azâyîm, Kairo: ‹Âlim al-Kutub, 1986.

Elbeheri, Gad. et. all., "The incidence of dyslexia among young offenders in Kuwait", *Dyslexia,* 2009 .

Elbeheri, Gad. et. all., "Orthographic processing and reading comprehension among Arabic speaking mainstream and LD children", *Dyslexia*, 2011.

Eviatar, Zohar. and R. Ibrahim. "Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic speaking children", *Psycholinguistics*, 2001.

Eviatar, Zohar. and R. Ibrahim. *Why is it hard to read Arabic?* In E. Saiegh-Haddad & R. M. Joshi (Eds.), Handbook of Arabic literacy, New York, NY: Springer, 2014.

Fahad, Khalîl Zâyid. *al-Asâlîb al-Asriyah fî tadrîs al-Lughah al-´Arabiyah*, Oman: Dâr Yâfâ al-´lmiyah lilnasyir wa al-Tawzîih, tab´ah 1, 2011.

Ferguson, Charles A., *Diglossia*, Word, 1959.

Al-Ghamidî, Fayzah Utsman. *Atsar Istikhdâm Istratîjiyah al-Tafkîr al-Ma´rifîfî Tanmiyat Mahahârât al-Qira´ah al-Ibdâ´yah fî Muqarar al-Lughah al-Injilîzyah ladâ Talibât al-saf al-Tsanî al-Tsânwî bimadinat al-Tâ´if,* Makkah: Jâmi´ah Umm al-Qurâ, Kiliyat al-Tarbiyah, 2010.

Habib-Allah, M., "Reading and reading comprehension", *Reading Circles*, 1985.

Al-Hamâyil, Mutî´a. "al-Di´af al-Qirâyî Asbabuhu wa A´alajuhu", *al-Qudis Majlat Hadî al-Iislâm,* al´adad al-Sadis, 1987.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

to adolescence", *Scientific studies of reading,* 2016.

Saiegh-Haddad, Elinor. "Bilingual oral reading fleuncy and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)-English (FL) readers", *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2003a.

Saiegh-Haddad, Elinor. "Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2005.

Saiegh-Haddad, Elinor. "Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners", *Pscholinguistics*, 2008.

Saiegh-Haddad, Elinor. et. all., "The linguistic affilation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic", *Journal of child Langauge,* 2011.

Saiegh-Haddad, Elinor. "Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic", *Psycholinguistics,* 2007.

Saiegh-Haddad, Elinor. "Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of arabic diglossia", *Psycholinguistics*, 2003.

Saiegh-Haddad, Elinor. "Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic Diglossia", *Psycholinguistics*, 2003b.

Saiegh-Haddad, Elinor. *Literacy reflexes of Arabic diglossia.* In M. Leikin, M. Schwartz, and Y. Tobin (Eds.), Current issues in Bilingualism: Cognitive and sciolinguistic perspectives, Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2012 .

Saiegh-Haddad, Elinor. "The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and Versteegh, K. (Hrsg.): Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics (EALL), Leiden: Brill Academic Publishers, 2009.

Maamouri, Mohamed. *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region,* 1998 .

Mahfoudhi, Abdessatar. et. all., "Introduction to the special issue on literacy in Arabic", *Reading and Writing*, 2011.

Mohamed, Wessam. et. all., " The development of reading and spelling abilities in the first 3 years of learning Arabic", *Reading and Writing*, 2011.

Moll, Kristina. and K. Landerl. *SLRT II. Lese- und Rechtschreibtest*, Göttingen: Hogrefe, 2010.

Mullis, Ina V.S. et. all., PIRLS 2006 International report: *IEA's progress in intenational reading literacy study in primary schools in 40 countries,* TIMSS & PIRLS International study center, Lynch School of Education, Chestnut Hill, MA: Boston, College, 2007.

Nakipoglu-Schimang, B. *Lernen für die Vielfalt am Beispiel des KOALA-Projektes. In: Vielfalt ist unser Reichtum: Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist,* Verband Binationaler Familien und Partnerschaften iaf (hrsg.): Frankfurt am Main: Brandes und Apsel 2004.

Rosenhouse, Judith. "The acquisition of Arabic as mother tongue (mainly in Israel)", *Oriente Moderno* (special issue on the state of the art in Arabic dialectology), 2000.

Saiegh-Haddad, Elinor. and R. Schiff. "The impact of Diglossia on voweled and unvoweled word reading in Arabic: A developmental study from childhood

Van Keer, Hilde. "Fostering Reading Comprehension in Fifth Grad by Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring", *British Journal of Educational Psychology,* 2004.

Zuzovsky, Ruth. "The impact of socioeconomic factors on achievement gaps in reading literacy between Hebrew - speaking and Arabic - speaking students in Israel", *Paper presented at the 4th Conference of the Israel Psychometric Association*, Jerusalem, Israel, 2008 .

Zuzovsky, Ruth. "The impact of socioeconomic versus linguistic factors on achievement gaps between Hebrew-speaking and Arabic-speaking students in Israel in reading literacy and in mathematics and science achievements", *Studies in Educational Evaluation,* 2010.

pseudowords in a diglossic context", *Psycholinguistics*, 2004.

Shalhoub-Awwad, Yasmin. and M. Leikin. "The Lexical Status of the Root in Progressing Morphologically Complex Words in Arabic", *Scientific studies of reading*, 2016.

Thu'aimah, Muhammad. *Atsar barnâmij bil'yâdât al-Qirâ'iyah li'alâj al-Di'af fî ba'id al-Mahârât al-Qirâ'iyah ladâ Talamîz al-Saf al-Râbih al-'Asâsî fî Muhâfazhat Khân Yûnis*, Ghazah: al-Jâmi'ah al-Islamiyah, 2010.

Treimann, Rebecca. and K. Rodriguez. "Young children use letter names in learning to read word", *Psychological Science*, 1999.

Treimann, Rebecca. et. all., "The foundations and new frontiers: learning the sounds of letters", *Child Development*, 1998.

Copyright © 2016, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473