**قياس مهارة سرعة القراءة (على مستوى الكلمة) باللغة العربية لدى التلاميذ أحادي و** **ثنائيّ اللغة في ألمانيا**

**ملخص البحث باللغة العربية**

يهدف البحث إلى اختبار مهارة سرعة القراءة (على مستوى الكلمة) باللغة العربية، عند التلاميذ الذين يتعلمون القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية الألمانية ويتحدثون اللغة العربية كلغة أم واللغة الألمانية كلغة ثانية. يحتل هذا البحث أهمية بالغة لكونه الأول من نوعه في هذا المجال. إن تعلم مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية يشكل تحديا؛ بسبب ازدواجية اللغة العربية من جهة، و من جهة أخرى عدم توفر العدد الكافي من المدارس الألمانية التي تتيح فرص إعطاء دروس اللغة العربية ضمن نطاقها. توصل البحث إلى مجموعة نتائج كان أبرزها: وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة (التلاميذ ثنائيّ اللغة الذين يتلقون دروس اللغة العربية ضمن نطاق المدرسة الألمانية) ومجموعة (التلاميذ ثنائيّ اللغة الذين يتلقون دروس اللغة العربية في المسجد) لصالح المجموعة الأولى، مما يدل على جودة وكفاءة دروس تعلم اللغة العربية ضمن نطاق المدرسة الألمانية. فقد أوصى البحث باشتراط التأهيل العلمي لمعلم دروس اللغة العربية في المساجد، إضافة إلى تحسين مستوى مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

***الكلمات المفتاحية****: سرعة القراءة، اللغة العربية، التلاميذ أحادي و* ثنائيّ *اللغة، ألمانيا.*

**The measurement of reading fluency (word level) in Arabic for monolingual Arabic and bilingual Arabic-German students in Germany**

**Abstract**

The aim of the present study is 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 the one hand because of Arabic diglossia and on the other hand very few German schools offer a chance to receive lessons in the heritage language. The findings show 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 (group one) 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.

**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 مدار سنوات عديدة في هذا المجال (دراسات أبو ربيعة وصايغ حداد وغيرهم).

في ألمانيا تُشير دراسة )كليمي وآخرون،(Klieme et al., 2010 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 دراسة (شلهوب عواد ولايكن، 2016 Shalhoub-Awwad and Leikin,؛ لايكن وآخرون، 2014 (Leikin et al., 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، 1959Ferguson, ) والتي تُعد أول دراسة أطلقت مصطلح الازدواجية، تلاها دراسة (محفوظي وآخرين، 2011(Mahfoudhi et al., في هذا المجال، أما أحدث الدراسات فهي دراسة (صايغ حداد وشيف،2016 Saigh-Haddad and Shiff,) عن موضوع الازدواجية اللغوية.

الازدواجية اللغوية تعني بأنه يوجد مستويان مختلفان للغة العربية الواحدة: اللغة العربية الفصحى واللهجة المحلية (هوليس، 2004 Holes,). ويختلف هذان المستويان في عدة خصائص لغوية: في المفردات اللغوية ومعاني ودلائل الكلمات والبنية الصوتية والصرفية والنحوية والإعراب حسب دراسات (ابراهيم وآخرين، 2002 Ibrahim et al., ؛ صايغ حداد وآخرين، (Saiegh-Haddad et al., 2011.

تُشير دراسات (أبو ربيعة، 2000Abu-Rabia, ؛ صايغ حداد، 2008،2003 Saiegh-Haddad,) 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، 2014)؛ 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 (هوليس، 2004 Holes,). 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 مألوفة (ابراهيم وأهارون بيريتز، 2005 Ibrahim and Aharon-Peretz,؛ ابراهيم وآخرون، 2007Ibrahim et al., ؛ البحيري وآخرين، Elbeheri et al., 2009؛ أياري، 1996Ayari, ؛ روسن هاوس، 2000Rosenhouse, ؛ صايغ حداد، 2005،2004 Saiegh-Haddad,؛ كاي وروسن هاوس، 1997 Kaye and Rosenhous,؛ محفوظي وآخرين، 2011 Mahfoudhi et al.,؛ معموري، 1998،2009 Maamouri,؛ هوليس، 2004Holes, ).

لقد أوضحت الدراسات (أبو ربيعة، 1995Abu-Rabia, ؛ صايغ حداد، 2003Saiegh-Haddad,) 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، Saiegh-Haddad, 2003) 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 (تراي مان وآخرون، 1998Treimann,؛ تراي مان ورودرجويس، 1999Treiman and Rodriguez,؛ حايا، يتسحاكي وآخرين، 2010).

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 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، Abu-Rabia, 2000؛ ابراهيم وآخرون، 2007Ibrahim et al., ؛ إيفياتار وابراهيم،2001Evaitar and Ibrahim, ؛ زوزوفسكي، 2008،2010Zuzovsky, ، صايغ حداد Saiegh-Haddad, 2003, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007, 2008, 2012, Saiegh-Haddad et al., 2011 ؛ صايغ حداد وشيف،2016 Saigh-Haddad and Shiff,).

كما أظهرت نتائج حديثة جدا في دراسة (صايغ حداد وشيف 2016, ،Saigh-Haddad and Schiff)، 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، 2014Abu Ahmad Hanadi et al., ؛Assad and Eviatar, 2013 ).

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 (موليس وآخرون، 2007 (Mullis et al.,.

وقد عُزي ذلك إلى حقيقة مردها الازدواجية اللغوية (دراسة إجلو/بيرلز، 2006 IGLIU/PIRLS,؛ زوزوفسكي، 2008Zuzovsky, ؛ ليفن وأخرون، 2008،Levin et al., ؛ معموري، 2009 Maamouri,). ونستنتج مما سبق، التأثير السلبي للازدواجية اللغوية (الفصحى والمحلية) على القراءة باللغة العربية.

1. **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).

يُشير ابراهيم وآخرين إن معظم الحروف يمكن أن تأخذ واحدا من أربعة مواقع مختلفة في الكلمة الواحدة (موقع أولي، أو موقع وسطي، أو موقع نهائي، أو موقع منفصل) (ابراهيم وآخرين، 2002 Ibrahim et al.,؛ البحيري وآخرون، 2011 Elbeheri et al.,؛ حايا، يتسحاكي وآخرون، 2010؛ فهد خليل، 2010؛ معموري، 2009 Maamouri,).

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، 2011 Elbeheri et al.,) بأنه 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، 2009 Maamouri,)، كلمة كتبت مثلا، يمكن قراءتها بخمس أشكال مختلفة {كَتَبْتُ، كَتَبَتَ، كَتَبْتِ، كَتَبَتْ، كُتِبَتْ}. أكدت دراسة (أبو ربيعة، 1998Abu-Rabia,) التأثير الدال إحصائيا لعلامات التشكيل على صحة ودقة القراءة لدى القُرّاء المبتدئين والمهرة.

النص العربي يُعاني من الغموض (إيفياتار وابراهيم، Eviata and Ibrahim, 2014) وعليه أظهرت نتائج دراسة (معموري، 1998 (Maamouri, أن نظام الكتابة العربي معقد مما يفرض صعوبات على القراء المبتدئين ويُحمِّلهم 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 (معموري، 2009 Maamouri,) 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 القرار في 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 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 (ناكي بوجلو شيمانج، Nakipoglu-Schimang, 2004) 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 ـ 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 وأسئلة 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 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

**هدف البحث**

يهدف البحث إلى مقارنة الإمكانيات الثلاث (المدارس العربية الخاصة، المدارس الألمانية، المساجد) 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، 2011 Mohamed et al.,).

**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 (9;48) وتتراوح أعمارهم ما بين (8;11-11;10)، 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 (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)  مجموعة (المسجد)  مجموعة (أحادي اللغة) | 9;42 (0,79)  9;49(0,76)  9;38( 0,38) | 64،63 % أنثى  45،45 % أنثى  56 % أنثى | 36،36 % ذكر  55، 54% ذكر  44% ذكر | 33  33  25 |
| **المجموع الكلي** | **9;48 (0,64)** |  | | **91** |

* مجموعة (المدرسة): تألفت من (33) تلميذا ثنائيّ اللغة، بلغ متوسط عمرهم الحسابي (9;42)، تتراوح أعمارهم ما بين (8;11-11;10)، 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 (9;49)، تتراوح أعمارهم ما بين (8;10-10;96)، 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 (9;38)، تتراوح أعمارهم ما بين (9;12-10;30)، 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، 2011 Mohamed et al.,)، والذي قيس من خلاله سرعة 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. و كأمثلة 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 (Moll, K. and Landerl, K., 2010, SLRT-II *Lese- und Rechtschreibtest*)؛ وذلك بسبب غياب شرح طريقة التصحيح في دراسة (محمد وآخرون، 2011 Mohamed et al.,). 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.

عدد أخطاء القراءة x 100

نسبة الخطأ = ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

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 ومناقشته**

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 الابتدائي من دراسة (محمد وآخرون، 2011 Mohamed et al.,)

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 أكبر عدد 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 لاختبار توكي (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).

**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، 2011 Mohamed et al.,) 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(70) = -,951, p = 0,345) ؛ t(33,671) =,419, 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  كَتَبَ  بُنْدُقِيَّة | فِطَّة  تِمْسَاخْ  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 1 | **أَبْ** | 1  2  4  5 | إِبْ ـ أَبُ ـ أَبٌ  أَتْ ـ أَرْ ـ أَنْ  فَضَ  أَنَبْ |
| مثال 2 | **كَتَبَ** | 1  2  3  4  5 | كَتَبْ  كَيْبَ  كُتُبْ ـ كِتَابْ ـ كِتَابَة  كَاسْ ـ قِصَبْ ـ كَلِي  كَفِيبْ |
| مثال 3 | **بُنْدُقِيَّة** | 1  2  4  6 | بَنْدَقِيَّة ـ بِنْدَقِيَة  بُنْدُفِيَّة ـ بُنْذُقِيَّة  بُنْدُكِي ـ بِنْدَكِيٌ  بُنْدُقْ ـ 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 1 | **فِطَّة** | 1  2  4  5  6 | فَطَّة  فِدَطْ ـ فِدَةُ  قِطَّة ـ فِضَّة ـ فِطَلْ ـ فِزَاتْ  فِطَاطْ ـ فِطْغَة  فِظْ |
| مثال 2 | **تِمْسَاخْ** | 1  2  4  5 | تِمْسَاخٌ  تِمْسَاغُ ـ نِمْسَاخْ  تِمْسَاحْ ـ تَمَادَحْ ـ تَسَامَخْ ـ بِمَسَالُ  تِمْسَاحَخْ ـ تِمْثَالِخْ |
| مثال 3 | **ذِنِكْ** | 1  2  4  5 | ذَنْك  ذِلْك ـ ذِيكْ ـ تِنْك ـ دِنْك  زَالَتْ ـ نَادِكْ  ذِنَاكْ ـ 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 (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 (البحيري وأبو الديار، 2014). 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، 2010؛ فان كير، 2004 Van Keer,).
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 التركيز وعدم الاهتمام من طرف التلاميذ وفقدان الرغبة في الاستفادة من مضمون الدروس وهذا ما أكدته دراسة (الحمايل، 1987). 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 (بوند، 1986).

تتفق نتائجنا مع دراسة (حبيب الله، 1985 (Habib-Allah, ,الذي فسر بنفس العوامل السابق ذكرها عدم فهم التلاميذ العرب للنصوص وهذا أيضا يتفق مع ما جاء في دراسة (إلكوهلي، el-KHOLİ, 2011)، والذي أكد وجود العديد من المشاكل عند تعليم اللغة العربية للمسلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، وشرح وناقش أسباب 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، 2011 Mohamed et al.,)

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، 2011 Mohamed et al.,) 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، 2011 Mohamed et al.,) كسرعة قراءة نُظرائهم والمقصود هنا تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في دراسة (محمد وآخرون، 2011 Mohamed et al.,).

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، 2011 Mohamed et al.,) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي فقد بلغت (36) و(19) في القائمتين السابقتين على التوالي وذلك بعد تقريب الأعداد العشرية.

**مقترحات لدراسات أخرى:**

1. بناء وتصميم اختبار إحصائي مقنن يمكن استخدامه مع التلاميذ ثنائيّ اللغة، الذين يتحدثون اللغة العربية كلغة أم ويتحدثون اللغة الألمانية كلغة ثانية؛ لقياس مهارة سرعة القراءة باللغة العربية.
2. توسيع مجال دراسة مهارة القراءة عند هؤلاء التلاميذ، بحيث تُدرس مهارة سرعة القراءة ليس فقط على مستوى الكلمة، بل يتعدى ذلك ليصل إلى مستوى الجملة والنص كذلك.

**توصيات ومقترحات البحث:**

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 (البجة، 2000)؛ لأن ضعف التمسك والاعتزاز باللغة العربية (طعيمة، 2010)، ينتج عنه خمول وتراجع في السعي لتطويرها.

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 اللغة العربية وأهمية مكانتها وغرس حبها في نفوس أبنائنا.

1. 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، 2014 (Leikin et al.,. 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.
2. تحفيز أولياء الأمور على زيادة اختلاط أبنائهم واحتكاكهم في المجتمع، وليس فقط المكوث في دائرة الأسرة.
3. تحديد فترة زمنية معينة مثلا مدة أسبوعين، يتم التواصل خلالها بين المعلمين والتلاميذ باللغة العربية الفصحى فقط ولطيلة اليوم المدرسي.
4. تعيين كوادر علمية متخصصة في مجال تعليم اللغة العربية واشتراطه قبل السماح لأي معلم بإعطاء دروس اللغة العربية.
5. إلزام المعلمين باستخدام اللغة العربية الفصحى ليس فقط كتابة، بل شرحا وقراءة أيضا والإبتعاد عن اللهجة المحلية تماما وإخضاع ذلك للرقابة الدورية.
6. الاعتماد على منهج تعليمي يناسب شريحة التلاميذ المعنيين.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولا: المراجع باللغة العربية:**

البجة، عبد الفتاح حسن. 2000. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة لدى المرحلة الأساسية الدنيا. *دار الفكر*. عمان.

البحيري، جاد. أبو الديار، مسعد. ريد، غافين. 2014. تدريس الأطفال المعسرين قرائيا. ط2. الكويت. *مركز تقويم وتعليم الطفل.*

البحيري، جاد، محفوظي، عبد الستار. 2014. مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية. *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*. تونس.

الحمايل، مطيع. 1987. الضعف القرائي أسبابه وعلاجه. مجلة هدي الإسلام. العدد السادس. القدس.

الغامدي، فايزة عثمان. 2010. 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. المملكة العربية السعودية.

إلكوهلي، كريم فاروق. 2011. مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32:185-201.

بوند، جاي وتنكر، ماير وواسون، باربارا. 1986. الضعف في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه. ترجمة محمد منير مرسي واسماعيل أبو العزايم. القاهرة. *عالم الكتب*.

حايا، يتسحاكي وآخرون. 2010. العربية لغتنا. *مركز التكنولوجيا التربوية*. كلا وزنر 16. تل أبيب 61394.

طعيمة، محمد. 2010. أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. *كلية التربية*. الجامعة الإسلامية. غزة.

فهد خليل، زايد. 2010. الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. ط1. *دار يافا العلمية للنشر والتوزيع*. عمان. الأردن.

**ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:**

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

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

Abu-Rabia, Salim. 1998. Effects of text type, reader type and vowelization. *Reading and Wrtiting*: An Interdisciplinary Journal 10:105-119.

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

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

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

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

Elbeheri, Gad, Everatt, J., and Malki, M. 2009. The incidence of dyslexia among young offenders in Kuwait. *Dyslexia* 15 (2): 123-42.

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

Eviatar, Zohar, and Ibrahim, R. 2001. Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic speaking children. *Psycholinguistics* 21:451–471.

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

Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word* 14:47-56.

Habib-Allah, M. 1985. *Reading and reading comprehension*. *Reading Circles* 21: 87-96.

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

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

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

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

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

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

Leikin, Mark, Ibrahim, R., and Eghbaria, H. 2014. 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* 27 (4): 733-747.

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

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

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

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

Mohamed, wessam, Elbert, T., and Landerl, K. 2011. The development of reading and spelling abilities in the ﬁrst 3 years of learning Arabic. Reading and Writing 24(9),1043-1060.

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

Nakipoglu-Schimang, B. 2004. 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 Verlag* 63-74.

Mullis, Ina V.S., Martin, M. O., Kenndey, A. M. and and Foy, P. 2007. 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.

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

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

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

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

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

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

Saiegh-Haddad, Elinor. 2007. Linguistic constraints on children’s ability to isolate phonemes in Arabic. *Psycholinguistics* 28:605-625. doi: 10.1017/S0142716407070336.

Saiegh-Haddad, Elinor. 2008. Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. *Pscholinguistics* 29:413-436.

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

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

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

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

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

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

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

Zuzovsky, Ruth. 2008. 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.

Zuzovsky, Ruth. 2010. 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* 36:153-161.