

2023

Effects of Diglossia on the Acquisition of Underlying Reading Processes: Toward Pragmatic Solutions

Mohammed R. Jouhar PhD
Kuwait University, mjouhar89@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>



Part of the [Arabic Studies Commons](#), [Curriculum and Instruction Commons](#), [Early Childhood Education Commons](#), and the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Jouhar, M. R., (2023). Effects of diglossia on the acquisition of underlying reading processes: toward pragmatic solutions. *International Journal for Research in Education*, 47(1), 200-229. <http://doi.org/10.36771/ijre.47.1.23-pp200-229>

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in *International Journal for Research in Education* by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

Effects of Diglossia on the Acquisition of Underlying Reading Processes: Toward Pragmatic Solutions

Cover Page Footnote

none



المجلة الدولية للأبحاث التربوية

International Journal for Research in Education

المجلد (47) العدد (1) يناير 2023 - Vol. (47) , issue (1) Jan 2023

Manuscript No.: 1934

Effects of Diglossia on the Acquisition of Underlying Reading Processes: Toward Pragmatic Solutions

إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية: نحو حلول إجرائية

| | | | | | |
|----------|-------------|----------|------------|-----------|------------|
| Received | Oct 2021 | Accepted | Jan 2022 | Published | Jan 2023 |
| الاستلام | أكتوبر 2021 | القبول | يناير 2022 | النشر | يناير 2023 |

DOI : <http://doi.org/10.36771/ijre.47.1.23-pp200-229>

Mohammed R. Jouhar, PhD

Kuwait University, Kuwait

mohammed.jouhar@ku.edu.kw

د. محمد رضا عبد الله جوهر

جامعة الكويت - الكويت

Effects of Diglossia on the Acquisition of Underlying Reading Processes: Toward Pragmatic Solutions

Abstract

The purpose of this systematic review was to investigate how diglossia hinders the acquisition of underlying reading processes of Arabic-speaking students and recommend pragmatic solutions that would help Arabic teachers in developing their students' reading abilities. Results of the included studies showed that Arabic-speaking students lack standard phonemes, phonological and morphological patterns, and letters missing from their local Arabic vernaculars, which in turn, affect their word reading abilities. Nevertheless, it takes six years of systematic exposure to standard Arabic to close the linguistic gap between students' oral and written language in terms of phonemes, letters, and phonological and morphological patterns. Conversely, the syntactic gap remains wide during the first five years of formal education. Furthermore, results showed that systematic exposure to standard Arabic for 15, 25, or 60 minutes positively impacts Arabic-speaking students' word reading abilities and reading comprehension at short- and long-terms.

Keywords: diglossia, Arabic reading, Arabic-speaking students, pragmatic solutions, Arabic teachers

إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية: نحو حلول إجرائية

مستخلص البحث

استهدف الاستعراض المنهجي الحالي توضيح كيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية، واقتراح حلول إجرائية تمكن معلمي العربية من تطوير قراءة متعلميهم. أثبتت نتائج الدراسات المدرجة أن الازدواجية اللغوية تعوق اكتساب المتعلمين لأصوات وحروف وأنماط مقطعية وصرفية، فصيحة، تغيب عن عامة المتعلمين، فيؤثر ذلك على قدرتهم على قراءة الكلمات المفردة الفصيحة بدقة. ورغم أن بدء التعليم النظامي، الذي يمثل بداية التعرض للمنهج للفصحى، يزيد من قدرات المتعلمين اللغوية، غير أن إغلاق الفجوة بين اللغتين الشفوية والفصحى المكتوبة، صوتياً وحرافياً وصرافياً، يستغرق ست سنوات. في حين تبقى الفجوة النحوية على اتساعها في المدة ذاتها. كما أثبتت نتائج الدراسات المدرجة أن التعرض للمنهج للفصحى، على اختلاف أمثلته، بمقدار 15، 25، أو 60 دقيقة يومياً يسهم في تضيق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، ويترك أثراً واضحاً على قراءة المتعلمين العرب على مستوى قراءة الكلمات المفردة بدقة، والفهم والاستيعاب، على المديين القريب والبعيد.

الكلمات المفتاحية: الازدواجية اللغوية، القراءة العربية، المتعلمون العرب، حلول إجرائية، معلمو العربية

مقدمة

ترجع الدراسات العربية ضعف قراءة المتعلمين العرب إلى أسباب كثيرة، يبرز من بينها الازدواجية اللغوية التي تعيشها المجتمعات العربية (سكاوي، 2018؛ سلح، 1996؛ سنوسي، 2016؛ محمود، 2002). ورغم أن الدراسات العربية في مجال الازدواجية اللغوية العربية يزيد عمرها عن أربعين عاماً، غير أن مضامين كثير منها انحصرت في التحدث عن نشأة مصطلح الازدواجية اللغوية، ومفهومها، والفرق بينها وبين الثنائية اللغوية، وأسبابها، وأمثلتها؛ فخلت من أي حديث عن تأثير الازدواجية اللغوية في قراءة المتعلمين العرب، وبيان كيفية إعاقتها لعلمية اكتساب لوازم القراءة العربية، خلا استنتاجات عامة لم تستند إلى دليل علمي تجريبي. إضافة إلى ذلك، قدمت الدراسات العربية حلولاً كثيرة لمعالجة قضية الازدواجية اللغوية، غير أنها أخذت طابع العمومية، إلا في الزر اليسير منها؛ فلا يجد معلمو العربية حلولاً إجرائية يطبقونها داخل فصلوهم. ومن هنا، استقصى الاستعراض المنهجي الحالي systematic review الأبحاث الإنجليزية، المتعلقة بالازدواجية اللغوية العربية المنشورة في قواعد البيانات العالمية؛ للبحث عن إجابات دقيقة لكيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية، وحلول إجرائية علمية تم قياس أثرها على القراءة بشكل مباشر، تعين معلمي العربية داخل فصولهم.

مشكلة الدراسة

قلما نجد في الدراسات العربية توصيفاً دقيقاً لكيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لقراءة المتعلمين العرب. فقصارى ما ذكرته دراستان عربيتان أن المخزون اللغوي الضحل من الفصحى للمتعلمين العرب يؤدي لكثرة الوقوع في الخطأ القرائي، وقلة فهم المقروء واستيعابه، ومن ثم، فقدان الثقة، والعزوف عن القراءة. ورغم منطقية الاستنتاج السابق، غير أنه لم يستند إلى دليل علمي تجريبي. ورغم أن الدراسات العربية لم تخل من حلول إجرائية تخدم معلمي العربية داخل فصولهم، غير أنه لم يتم قياس فاعلية تلك الحلول على القراءة بشكل مباشر.

أسئلة الدراسة

1. كيف تعوق الازدواجية اللغوية عملية اكتساب لوازم القراءة العربية من أصوات وحروف، وأنماط مقطعية، و صرفية ونحوية؟
2. ما الحلول الإجرائية التي تضيق الفجوة بين اللغة الشفوية التي يحتاجها القراء العرب واللغة الفصحى المكتوبة فتترك أثراً واضحاً على قراءة المتعلمين العرب؟

أهداف الدراسة

استهدف الاستعراض المنهجي الحالي طرح موضوع الازدواجية اللغوية العربية وتأثيرها في قراءة المتعلمين العرب بشكل مغاير عما طرحته الأدبيات العربية السابقة طوال أربعين عاماً. ولما ثبت، لدى الباحث، افتقار عدد يعتد به من الأدبيات العربية لمضامين ومعلومات، تستند إلى أدلة

علمية تجريبية، تقدم تشخيصاً دقيقاً لكيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية، ولحلول إجرائية فعالة effective، تم قياس أثرها على القراءة بشكل مباشر، تعين معلمي العربية داخل فصولهم، ارتأى الباحث استقصاء هذه المضامين والمعلومات والحلول الإجرائية من الأبحاث الإنجليزية المنشورة في قواعد البيانات العالمية.

أهمية الدراسة

تكمّن الأهمية النظرية لهذا الاستعراض المنهجي في تقديمه إطاراً نظرياً متكاملًا لكيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية. إن المتتبع لكثير من الدراسات العربية السابقة المرتبطة بالازدواجية اللغوية، ليكتشف غياب إطار نظري يقود البحث. إن وجود إطار نظري أمر بالغ الأهمية؛ فمنه تنبع الأسئلة البحثية، وتطور أدوات القياس، وتحدد المتغيرات variables، وتفهم النتائج التي يتم عطفها على الإطار النظري؛ كي يتم تطويره واستكمال نواقصه. أما الأهمية العملية لهذا الاستعراض المنهجي فذات شقين: الأولى، مخاطبة معلمي العربية وتزويدهم بالخلفية المعرفية الدقيقة عن كيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية؛ فمنها، أي الخلفية المعرفية، يتم توليد ممارسات تدريسية فعالة effective instructional practices لتضييق الفجوة بين اللغة الشفوية التي يحتاجها القراء العرب واللغة الفصحى المكتوبة، فضلاً عن تزويدهم ببعض الحلول الإجرائية التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تطوير القراءة. أما الثانية، فمخاطبة الباحثين العرب وتعريفهم بأفكار بحثية جديدة ترتبط بموضوع الازدواجية اللغوية العربية، ومنهجيات بحثية تجريبية، وأدوات قياس؛ تصلح أن تقود عملية تصميم أبحاثهم المستقبلية بشكل تجريبي بعيداً عن الطرح النظري الذي ساد في كثير من الأبحاث العربية في الأربعين عاماً المنصرمة.

حدود الدراسة

للاستعراض المنهجي الحالي حدان: الأول، بيان كيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لوازم القراءة العربية فقط. بمعنى، أن بيان كيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لمهارات اللغة الأخرى، المشاهدة والاستماع والتحدث والكتابة، خارج إطار هذه الدراسة. أما الثاني، فهو اقتصر الاستعراض المنهجي الحالي على استقصاء الأبحاث الإنجليزية، فقط، المنشورة في قواعد البيانات العالمية. بمعنى، أن الأبحاث المرتبطة بالازدواجية اللغوية العربية المنشورة في قواعد البيانات التي استعرضها الباحث المكتوبة بلغات غير الإنجليزية، كالعبرية والفرنسية والألمانية مثلاً، لم تكن الباحث.

مصطلحات الدراسة

الازدواجية اللغوية العربية.

وجود مستويين للعربية، أحدهما فصيح والآخر عامي، يتمايزان وظيفياً ولغوياً، رغم تقاطعهما الجزئي، صغر أم كبر (Ferguson, 1959).

الإطار النظري

القراءة كما تعرفها "النظرة البسيطة للقراءة" Simple View of Reading نتاج مكونين: فك الترميز الصوتي، واستيعاب اللغة الشفوية (Hoover & Gough, 1990). ويقصد بالترميز الصوتي phonological decoding مطابقة حروف الكلمات مع أصواتها-grapheme phoneme mapping. أما استيعاب اللغة الشفوية listening comprehension فمكون رئيس يندرج تحته عناصر كثيرة، منها: الكلمات vocabulary، نظام اللغة الصرفي وبنائها النحوي morphosyntactic structure، والقدرة على توليد الاستدلالات والارتباطات والاستنتاجات بين الجمل inferences. وأي قصور في المكونين الرئيسين لدى القارئ يؤدي لاضطراب عملية الفهم والاستيعاب reading comprehension التي تمثل الهدف النهائي من القراءة (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2018).

ينبع تأثير اللغة الشفوية على القراءة من كون المكتوب، في نشأة الكتابة، انعكاساً للغة الشفوية التي يتداولها الناس (الزغول، 1980)؛ فيمثل المكتوب أصوات اللغة، وكلماتها، وأنماطها المقطعية والصرفية والنحوية. وهكذا، يتم التطابق بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، وتعين إحداها الأخرى. فعبر استخدام اللغة الشفوية أو تلقيها، يتعرف الإنسان إلى أصوات لغته، وكلماتها، ويألف أنماطها المقطعية والصرفية والنحوية. ويقوم الدماغ بتخزين تلك الأصوات والكلمات والأنماط (Goswami, 2000)؛ وكلما زاد التعرض exposure لتلك الأصوات والكلمات والأنماط، جرى تخزينها بجودة عالية في معجم الإنسان الدماغي mental lexicon. وعند القراءة، تنتقل مهارات التعامل مع اللغة الشفوية transfer of language skills، المخزنة في المعجم الدماغي؛ فتتأني للقارئ القدرة على توظيف تلك الأصوات، والكلمات، والأنماط، لخدمة فهمه واستيعابه (Kieffer et al., 2016).

تعيش المجتمعات العربية كلها حالة الازدواجية اللغوية؛ فثمة مستويان من العربية: الفصحى standard Arabic، والعامية Arabic vernaculars. وهذان المستويان، رغم تقاطعهما الجزئي، صغر أم كبر، يتمايزان في الوقت نفسه وظيفياً ولغوياً. فالفصحى، وظيفياً، لغة الكتابة، ولغة المطبوعات الدراسية والتجارية والمراسلات الحكومية الرسمية، ولغة نشرات الأخبار،

ولغة الخطب الدينية والسياسية، ولغة التعبد. أما العامية، فتستخدم في التواصل الشفوي اليومي على المستويات كافة. أما الفروقات اللغوية بينهما فكثيرة (سكاوي، 2018؛ عبدالعزيز، 2013؛ العميرة، 2007). على المستوى الصوتي مثلاً، لا تستخدم أصوات الفصحى كلها في اللهجات العربية؛ فاللهجة الكويتية يغيب عنها صوت الضاد /d^ʕ/، وتختفي أصوات الثاء /θ/، والذال /ð/، والظاء /ð^ʕ/، وأحياناً القاف /q/، من أغلب اللهجات الشامية، وتفقد اللهجات المصرية صوت الذال /ð/، وهكذا دواليك. ويشيع في العامية تسهيل الهمزات (سما [سما])، أو قلبها ياء (مواني [مواني]). كما تستخدم اللهجات العامية مقاطع صوتية غير مسموح بها في الفصحى؛ فتشيع في العامية المقاطع التي تبدأ بصامتين (ص [صامت] - م [مد]: ص م م م ص: كُتَاب - المقابل الفصحى: ص م م م ص [كتاب]). صريحاً، لا تستخدم اللهجات العربية صيغ المثنى (رأيت ولدين يلعبون [يلعبان])، كما تستخدم اشتقاقاً غير مسموح بها في الفصحى (أنا مديون لك [أنا مدين لك])، وتضاف السوابق واللواحق الصرفية بطريقة مخالفة للفصحى، في أغلب الأحيان، سيما عند مخاطبة جماعة النساء، كما في اللهجات الخليجية مثلاً (شغللكم [شغلكن]). نحوياً، تختفي علامات الإعراب من اللهجات العامية، فضلاً عن استخدام العامية لأساليب نحوية تختلف عن الفصحى أحياناً؛ كما في الاستفهام مثلاً، الذي لا يبدأ بأداة، بل يستدل عليه من ارتفاع نبرة الصوت عند الاستفهام (عندكم حليب؟ [هل عندكم حليب؟]). وعلى المستوى الدلالي، تعطي الكلمات العامية دلالة ألفاظ مغايرة، في كثير من الأحيان، للدلالة الفصيحة (الإناء ينقط [يقطر] ماء).

يؤدي التمايز الوظيفي بين الفصحى والعامية، سيما قبل بدء التعليم النظامي، إلى ارتفاع مخزون الأطفال العرب اللغوي من العامية دون الفصحى. فقد قامت دراسة بتسجيل الكلمات التي تفوه بها طفل فلسطيني في الخامسة من عمره في يوم دراسي كامل (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014). وبلغ إجمالي الكلمات التي نطقها الطفل في ذلك اليوم، وهو في روضته، 4500 كلمة. أثبتت النتائج أن 93% من إجمالي الكلمات المنطوقة كانت عامية. في حين بلغت نسبة الكلمات الفصيحة 5%. كما نطق الطفل كلمات أجنبية بنسبة 2% أيضاً. صحيح أن اتصال الأطفال العرب بالفصحى وتعرضهم لها، قبل بدء التعليم النظامي، قائم عبر برامج الأطفال المتلفزة الفصيحة، وأدب الأطفال، غير أن هذا التعرض غير ممنهج، ولا متناسب كمياً مع تعرضهم للعامية؛ إذ يتعرض الأطفال للعامية يومياً، إرسالاً واستقبالاً، لمدة ست سنوات قبل الصف الأول. إذن، يمكن الحديث عن فجوة لغوية linguistic gap بين اللغة الشفوية التي يحتاجها الأطفال العرب عند بدء تعلمهم للقراءة، واللغة المكتوبة التي يقرؤونها (Saiegh-Haddad, 2003).

وبالعودة إلى "النظرة البسيطة للقراءة"، يصح افتراض أن قلة تعرض القراء العرب المبتدئين للأصوات والكلمات والأنماط الفصيحة، التي تستمد من اللغة الشفوية عادة، ستؤثر سلباً على قدراتهم القرائية؛ نظراً لانخفاض مخزون معجمهم الدماغي منها؛ إذ يمتلك القراء العرب

المبتدؤون شيئاً من لوازم القراءة من أصوات وكلمات وأنماط مقطعية وصرفية ونحوية؛ نتيجة التقاطع اللغوي الجزئي بين العامية والفصحى، والتعرض غير الممنهج للفصحى. غير أن معجمهم الدماغي يفتقر حتماً لبعض الأصوات والكلمات والأنماط المقطعية والصرفية والنحوية الفصيحة؛ لغيابها من اللهجات العامية، وقلة تعرضهم للفصحى. ودون إغلاق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، أو تضيقها في الحد الأدنى، يصح افتراض استمرار تعثر القراء العرب المبتدئين (الزغول، 1980). ولا يكون ذلك إلا عبر بالتعرض الممنهج للفصحى systematic exposure؛ فكلما زاد التعرض الممنهج للفصحى، ضاقت الفجوة بينهما شيئاً فشيئاً، وكلما قل التعرض الممنهج للفصحى، بقيت الفجوة على اتساعها.

الدراسات العربية السابقة

اهتمت الدراسات العربية بتتبع نشأة مصطلح الازدواجية اللغوية ومفهومها (الزغول، 1980؛ زهران، 1989؛ سلحب، 1996؛ سنوسي، 2016؛ عبدالعزيز، 2013؛ المعتموم، 2007؛ المنيزل، 2020؛ وطفة والحويلة، 2012)، والتفريق بينها وبين الثنائية اللغوية (سنوسي، 2016؛ عبدالعزيز، 2013؛ عليان، 2005؛ محمود، 2002)، وتشعبت كثيراً في ذكر أسبابها (بجيوي، 2012؛ الزغول، 1980؛ عليان، 2005؛ الفيصل، 2001؛ محمود، 2002؛ المعتموم، 2007؛ المنيزل، 2020)، وبيان الفروقات اللغوية، صوتياً وصرافياً ونحويًا ودلاليًا، بين الفصحى والعامية (سكاوي، 2018؛ عبدالعزيز، 2013؛ العمارة، 2007). ولا بأس في ذلك إطلاقاً؛ إذ يمهد التأطير النظري وبسط المفهوم والأسباب والأمثلة لفهم كيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لقراءة المتعلمين العرب، واقتراح سبل الحل.

ولكن دراسات عربية قليلة جداً تطرقت لبيان كيفية إعاقة الازدواجية اللغوية لقراءة المتعلمين العرب. محمود (2001) وعليان (2005) تطرقا إلى حالة "الفصام اللغوي" التي يعيشها القراء العرب في أثناء القراءة، والتي تسبب لهم الحيرة والاضطراب. فالقراء العرب، كما يزعم الباحثان، يعيشون في ضائقة نفسية بسبب الازدواجية اللغوية؛ فهم يمارسون الاتصال اللغوي الحياتي بالعامية، إلا في المدرسة. وبسبب مخزونهم اللغوي الفقير من الفصحى، يقعون في الخطأ القرأني، ويعجزون عن فهم ما يقرؤون. وتقود كثرة الخطأ لفقدان الثقة، ومن ثم، العزوف عن القراءة.

أصاب الباحثان، محمود وعليان، عندما أرجعا كثرة الخطأ وقلة فهم المقروء إلى فقر مخزون القراء العرب اللغوي من الفصحى، رغم كون تعليقهما السابق عاماً مبنياً على الملاحظة غير مستند إلى دليل علمي تجريبي؛ فقلة تعرض القراء العرب للأصوات والكلمات والأنماط الفصيحة ستؤثر سلباً على قدراتهم القرائية نظراً لانخفاض مخزون معجمهم الدماغي منها، كما جاء في الإطار النظري. بيد أنهما أخطأ عند حديثهما عن حالة "الفصام اللغوي"؛ فمريض الفصام يعجز عن

تشخيص الواقع، ولكن القراء العرب لهم تشخيص سليم للواقع. فقد أثبتت دراسة أن المتعلمين العرب، بدءاً من الصف الثالث، يشكلون وعياً صريحاً بتشخص فيه حالة مجتمعهم اللغوية، فيعرفون أن للعربية مستويين، أحدهما فصيح يستخدم للدرس والقراءة والكتابات الرسمية، وآخر عامي يستخدم في عمليات التواصل اليومية، ويعرفون شيئاً عن تقاطعها اللغوي وتمايزها (Makhoul et al., 2015). إذن، غير صحيح ما ذكره محمود وعليان من أن القراء العرب يصابون بحالة "فصام لغوي". الصحيح أنهم قد شكلوا وعياً لحالة الأزواجية اللغوية في مجتمعهم، غير أنهم يبقون عاجزين عن الفصل بينهما وظيفياً. وعملية الفصل الوظيفي بين الفصحي والعامية عملية دماغية مرهقة تتطلب سيطرة ذهنية دقيقة على كلا المستويين اللغويين بحيث يتم استحضار المستوى المطلوب فقط، دون مزاحمة الآخر له، عند أداء وظيفة معينة؛ عبر إستراتيجية تبديل القنوات اللغوية code-switching، فضلاً عن وجود المخزون اللغوي الكافي للمستوى المطلوب في بادئ الأمر. وقد أثبتت دراسة لتصوير الأنماط الكهربائية والعصبية للدماغ electroencephalogram أن النمط الكهربائي العصبي لدماغ الإنسان العربي، عند التبديل بين الفصحي والعامية، أو بين العامية والفصحي، يشبه الأنماط الكهربائية العصبية التي يقوم بها الدماغ عند التبديل بين لغتين مختلفتين، كالإنجليزية والفرنسية مثلاً (Khamis-Dakwar & Froud, 2007).

كثيراً ما قدمت الدراسات العربية حلولاً لقضية الأزواجية اللغوية (بجيوي، 2012؛ الزغول، 1980؛ زهران، 1989؛ سكاوي، 2018؛ سلحب، 1996؛ سنوسي، 2016؛ عبد العزيز، 2013؛ عليان، 2005؛ العميرة، 2007؛ الفيصل، 2001؛ محمود، 2002؛ المعتموم، 2007؛ المنيزل، 2020؛ وطفة والحويلة، 2012). غير أن تلك الحلول كانت عامة في معظمها، من قبيل: فرض السلطات السياسية استخدام الفصحي في وسائل الإعلام والمؤسسات الرسمية والمدارس والجامعات، وتفعيل دور مجامع اللغة العربية بوصفها أدوات هامة لتنشيط اللغة وتعريب ما يستجد من ألفاظ وبناء جسور الاتصال الحضاري الثقافي بين البلدان العربية وبقية دول العالم، ورعاية المراكز الأهلية المهمة بتعليم العربية وفنونها وآدابها وثقافتها، وتحبيب المتعلمين العرب بلغتهم عبر تكثيف المقررات اللغوية الإلزامية في الجامعات والمعاهد، وتشجيع كتابة الأبحاث العلمية باللغة العربية، وتيسير العربية الفصحي لجعلها تلتقي مع العامية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية، وإعداد المعلمين جيداً من الناحية اللغوية، والتزام المعلمين بالفصحي داخل فصولهم. ورغم أهمية تلك الحلول، غير أنها لا تأخذ طابعاً إجرائياً يفيد معلمي العربية في المدارس. وربما كانت التوصية بالتزام المعلمين بالفصحي داخل فصولهم، التوصية الإجرائية الوحيدة التي تخدم المعلمين حقاً.

تندر الدراسات العربية التي قدمت أرقاماً وحلولاً إجرائية تفيد معلمي المدارس (راشدي، 2020؛ الغامدي، 2017؛ الفاعوري، 2012). قدم الفاعوري (2012) طرق تدريس عملية تساهم في إغلاق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، وذلك من قبيل: "ما المقابل الفصح للمفردات العامية الآتية؟"، "ما المقابل الفصح للجمل العامية الآتية؟"، "حدد الكلمات العامية التي وردت في النص بخط، ثم استبدلها بأخرى فصيحة"، و"أعد كتابة النص العامي الآتي إلى الفصحى". كما دعا الفاعوري المعلمين إلى خلق فرص التحدث والمناقشة والحوار والتعبير الشفوي وطرح الأسئلة، من قبل المتعلمين، في أثناء سير الحصص الدراسية. وفي دراسة أخرى، سجل الغامدي (2017) علاقة طردية بين حصيلة 62 طالباً جامعياً، التزم معلومهم بالفصحى في أثناء التحدث، من ألفاظ التحايا (مثلاً: السلام عليكم، حياك الله وبياك)، وبين تقدمهم في المستوى الجامعي (أي: السنة الجامعية الثانية والثالثة والرابعة). وأخيراً، أجرت راشدي (2020) دراسة على عشرة أطفال جزائريين في الصف الأول لا يستخدم أهلهم الفصحى أو الفرنسية في بيتهم؛ فكان بذلك احتكاك الأطفال بالعربية الفصحى مقتصر على ما يرونه في التلفاز. في بداية العام الدراسي، عرضت الباحثة للأطفال صوراً وطلبت منهم تسمية الأشياء التي يرونها. بلغت نسبة الإجابات العامية 46%، في حين كان نصيب الإجابات الفصحى 44%. ومع نهاية الصف الأول، أعادت الباحثة التجربة ذاتها على الأطفال أنفسهم. أكدت النتائج ارتفاع نسبة الإجابات الفصحى إلى 72%، وانخفاض نسبة الإجابات العامية إلى 22%.

قدمت الدراسات الثلاث السابقة توصيات إجرائية حقيقية لمعلمي العربية. ورغم أن فاعلية تلك الحلول لم تقس على القراءة بشكل مباشر، غير أن ذلك لا يقلل من أهميتها وجودتها على الإطلاق؛ سيما إن تم فهمها في سياق انتقال مهارات التعامل مع اللغة الشفوية، المخزنة في المعجم الدماغي، عند القراءة (Gottardo et al., 2018). فيستفاد من دراسة الفاعوري أهمية تمارين التحويل أو الترجمة من العامية إلى الفصحى. فقد أدرك الفاعوري أهمية استحضار العامية عند تدريس الفصحى؛ كي يحكم المتعلمون سيطرتهم على المستويين اللغويين بالفصل بينهما وظيفياً. كما تساهم تمارين التحويل أو الترجمة في تعويض الفاقد اللغوي من الفصحى. ويستفاد من دراسة الفاعوري أيضاً أهمية تنشيط التواصل اللغوي بشكل وظيفي في المدارس، أي: الاستماع والتحدث، وعدم الاكتفاء بتدريس العربية قراءة وكتابة فقط. أدرك الفاعوري أهمية أن يكون المتعلم شريكاً للمعلم في استعمال اللغة، لا متلقياً سلبياً لها. وكل ذلك من شأنه أن يثري مخزون المتعلمين من اللغة الشفوية الفصحى؛ الأمر الذي سيعكس انعكاسات على قراءة المتعلمين، طبقاً للنظرة البسيطة للقراءة. كما أكدت دراسة الغامدي أهمية التزام المعلم العربي بلغته في أثناء التدريس؛ فهو بذلك يزيد من تعرض المتعلمين للفصحى. وأخيراً، تتقاطع دراستا الغامدي وراشدي في أن زيادة التعرض للفصحى، بشكل ممنهج، تؤدي لزيادة تراكمية إيجابية في حصيلة المتعلمين من الكلمات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهجية

تندرج الدراسة الحالية تحت ما يسمى الاستعراض المنهجي systematic review، وليس الاستعراض الأدبي literature review. وهناك سمتان ثابتتان لأي استعراض منهجي: الأولى، وجود أسئلة بحثية دقيقة يراد الوصول لإجابة لها. أما الثانية، فوجود معايير محددة تحكم عملية اختيار الأبحاث وإدراجها في الاستعراض inclusion/exclusion criteria. أما الاستعراض الأدبي، فلا يهدف فيه للوصول لإجابة عن سؤال بحثي دقيق؛ بل تقدم فيه ملخصات لبحوث في قضية محددة السياق؛ بغرض الإخبار عن كمية المعرفة الموجودة عن القضية ونوعيتها، وتحديد الفجوات البحثية research gap المرتبطة بالموضوع، لقيادة الأبحاث المستقبلية.

قواعد البيانات وإجراءات البحث

تم البحث عن الدراسات ذات الصلة في عشر قواعد بيانات databases عالمية تفهرس indexed فيها المجالات العلمية التي تنشر الأبحاث اللغوية والتربوية والإنسانية والاجتماعية. والقواعد هي:

Arts & Humanities Citation Index, Education Source, ERIC, Linguistics and Language Behavior Abstracts, Scopus, Social Sciences Citation Index, PsycINFO, Taylor & Francis Online, Web of Science, and Wiley Online Library.

تم استخدام الكلمات المفتاحية الآتية في محركات البحث الخاصة بقواعد البيانات:

Arabic, Arabic reading, diglossia, diglossic reading, early reading, elementary reading, morphology and reading, phonology and reading, reading ability, reading comprehension, reading development, reading difficulties, reading process, Semitic reading, syntax and reading, vocabulary and reading, word reading, word recognition.

وللحصول على أبحاث أخرى، قام الباحث بقراءة قائمة مراجع الأبحاث التي تم الحصول عليها؛ لاستدراك ما قد يفوته في قواعد البيانات.

معايير الاختيار والإدراج

استقصى الباحث الأبحاث المحكمة فقط peer-reviewed في هذا الاستعراض المنهجي؛ فالأبحاث المحكمة تخضع لمقاييس تدقيق صارمة تضمن أصالة موضوعاتها، وجودة منهجياتها، وسلامة نتائجها. وانحصر الإطار الزمني للأبحاث المحكمة التي بحث عنها بين عامي

1980 و2021. واختار الباحث العام 1980 لأن الدراسات العربية الجادة عن موضوع الازدواجية اللغوية العربية بدأت فيه (الزغول، 1980)؛ فأحب الباحث أن يكون هناك اتساق زمني بين الدراسات العربية والإنجليزية في استعراضه. فيما يخص صفات العينة في الدراسات المختارة، فإن كل دراسة كانت عيناتها البحثية sample طلاباً عرباً ناطقين بالعربية كلغة أولى في مراحل دراسية تبدأ من رياض الأطفال وتنتهي بالصف الثاني عشر، تم اختيارها. في حين لم تكن الدراسات التي كونت عيناتها من طلاب جامعيين محط اهتمام في هذا الاستعراض المنهجي؛ لأنه يصح افتراض اكتمال نضج لغة الطلاب الجامعيين الشفوية من أصوات وكلمات وأنماط صوتية و صرفية ونحوية. في حين لا يصح افتراض حصول ذلك مع طلاب المدارس في سني التعليم العام لندرة التعرض الممنهج للفصحى قبل بدء التعليم النظامي.

لاختيار دراسة ما، كان لابد من توافر منهجية معينة فيها تناسب وسؤالي البحث. للسؤال البحثي الأول ولإثبات إعاقة الازدواجية اللغوية لعملية اكتساب لازم من لوازم القراءة العربية، فإن كل دراسة كمية quantitative طورت أداة لقياس عنصر لغوي محدد يرتبط بالقراءة، وقامت بإعادة التدابير repeated measures على العينة التي تقام عليها التجربة نفسها treatment group في ظرفين مختلفين treatment conditions هما العامية والفصحى، ثم تمت معالجة النتائج إحصائياً عند مستوى إحصائي دال عبر مقارنة أداء المجموعة بنفسها within-group comparison، تم اختيارها. وينطبق الأمر ذاته على الدراسات الوصفية qualitative، مع استثناء التحليل الإحصائي، شريطة توافر نتائج تفصيلية تبين أثر الازدواجية اللغوية على العنصر المستهدف في الظرفين المذكورين على العينة نفسها.

للسؤال البحثي الثاني ولإثبات إجرائية الحل المقترح وفاعليته في تضيق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، فإن كل دراسة كمية طورت مجموعتين من عينة البحث، واحدة للتجريب تطبق عليها الحلول الإجرائية والمتغيرات المستقلة independent variables، وواحدة للضبط control group، مع كون المتغير التابع dependent variable القراءة بإحدى عمليتيها أو كليهما، وهما: قراءة الكلمات المفردة بدقة word reading accuracy، والفهم والاستيعاب، ثم تمت معالجة النتائج إحصائياً عند مستوى إحصائي دال عبر مقارنة أداء المجموعتين ببعضهما between-group comparison، تم اختيارها. وينطبق الأمر ذاته على الدراسات الوصفية، مع استثناء التحليل الإحصائي، شريطة توافر نتائج تفصيلية تبين فاعلية الحل المقترح على المتغير التابع في المجموعة التجريبية.

نظرة عامة على الدراسات المدرجة والمستبعدة

للسؤال البحثي الأول، تم إدراج 12 دراسة انطبقت عليها معايير الاختيار والإدراج. تناولت ثماني دراسات موضوع الأصوات، ودراسة واحدة موضوع الحروف، ومثلها للصرف، ومثلها للنحو، وأربع دراسات موضوع قراءة الكلمات المفردة بدقة. للسؤال البحثي الأول، تم استبعاد دراستين تناولت إحداهما إعاقة الازدواجية اللغوية للكتابة (Brosh & Attili, 2009)، في حين تناولت الأخرى إعاقة الازدواجية اللغوية للاستماع (Saiegh-Haddad & Haj, 2018). للسؤال البحثي الثاني، تم إدراج ثلاث دراسات انطبقت عليها معايير الاختيار والإدراج. اختبرت دراستان تأثير الحلول الإجرائية على الفهم والاستيعاب، في حين اختبرت دراسة تأثير الحلول الإجرائية على قراءة الكلمات المفردة بدقة. تم استبعاد دراسة واحدة فقط تناولت تأثير الحلول الإجرائية على تطوير قدرات السرد القصصي الشفوي (Leikin et al., 2014). جدير بالذكر أن الدراسات المختارة المدرجة كلها كتبت من باحثين عرب أو أجانب في فلسطين المحتلة؛ فلم يعثر على أي دراسة تجريبية، في موضوع الازدواجية اللغوية العربية، لمؤلف عربي من بلد آخر، في قواعد البيانات العشر التي تم استعراضها! وهذا يعكس قلة اهتمام الباحثين العرب بتطوير الدراسات التجريبية في موضوع الازدواجية اللغوية باللغتين العربية والإنجليزية على حد سواء.

النتائج

السؤال الأول

الأصوات.

في الدراستين الأولى والثانية (Saiegh-Haddad, 2003; 2004) اللتين ضمنا 66 طالباً في رياض الأطفال والصف الأول، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في كلا الصفين، على عزل الأصوات المنتمية إلى العامية، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على عزل الأصوات الموجودة في الفصحى فقط، في تمرين عزل الأصوات phoneme isolation (مثلاً: أين تسمع صوت الذال في كلمة /ذئب/؟ أول الكلمة؟ وسطها؟ أم آخرها؟). وقد تفوق طلاب الصف الأول على طلاب رياض الأطفال عند مستوى إحصائي دال.

في الدراسة الثالثة (Saiegh-Haddad, 2007) التي ضمت 256 طالباً في الصفوف الأول، الثاني، والثالث، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف كافة، على عزل الأصوات المنتمية إلى العامية، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على عزل الأصوات الموجودة في الفصحى فقط، في تمرين عزل الأصوات. وقد تفوق طلاب الصف الثاني على طلاب الصف الأول، وطلاب الصف الثالث على طلاب الصفين الأول والثاني عند مستوى إحصائي دال.

في الدراسة الرابعة (Saiegh-Haddad et al., 2011) التي ضمت 60 طالباً في رياض الأطفال، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين على تحديد الأصوات المنتمية إلى العامية، الموجودة في

الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على تحديد الأصوات الموجودة في الفصحى فقط، في تمرين تحديد الأصوات (phoneme recognition) (مثلاً: أي صوت يتكرر في الكلمات الآتية: /ظرف/، /عظم/، /حظ/؟).

في الدراسة الخامسة (Asadi & Ibrahim, 2014) التي ضمت 291 طالباً في الصفوف الأول، الثاني، الثالث، الرابع، والخامس، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف كافة، على تجزئ الأصوات المنتمية إلى العامية، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على تجزئ الأصوات الموجودة في الفصحى فقط، في تمرين تجزئ الأصوات (phoneme segmentation) (مثلاً: جزئ كلمة /ذهب/ إلى أصواتها المفردة). وتفوق طلاب الصف الثالث على طلاب الصفين الأول والثاني ذوي الأداء المتقارب إحصائياً، في حين تفوق طلاب الصفين الرابع والخامس ذوو الأداء المتقارب إحصائياً على طلاب الصف الثالث.

في الدراسة السادسة (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018) التي ضمت 100 طالب في الصفوف الثاني، الرابع، السادس، الثامن، والعاشر، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفين الثاني والرابع فقط، على حذف الأصوات المنتمية إلى العامية، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على حذف الأصوات الموجودة في الفصحى فقط، في تمرين حذف الأصوات (phoneme deletion) (مثلاً: احذف صوت القاف من كلمة /قنديل/). في حين لم تنتج فروق إحصائية دالة لطلاب الصفوف السادس، الثامن، والعاشر. وقد تكررت النتائج ذاتها في تمرين تجزئ الأصوات. وفي كلا التمرينين، تفوق طلاب الصفوف المتقدمة على طلاب الصفوف الدنيا عند مستوى إحصائي دال.

في الدراسة السابعة (Asadi, 2019) التي ضمت 310 طالباً في رياض الأطفال والصف الأول، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في كلا الصفين، على عزل الأصوات المنتمية إلى العامية، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على عزل الأصوات الموجودة في الفصحى فقط، في تمرين عزل الأصوات. وتفوق طلاب الصف الأول على طلاب رياض الأطفال عند مستوى إحصائي دال.

في الدراسة الثامنة (Saiegh-Haddad et al., 2020) التي ضمت 200 طالب في الصفوف الثاني، الرابع، السادس، الثامن، والعاشر، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفين الثاني والرابع فقط، على دمج الأصوات المنتمية إلى العامية، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على دمج الأصوات الموجودة في الفصحى فقط، في تمرين دمج الأصوات (phoneme blending) (مثلاً: ادمج الأصوات الآتية لتحصل على كلمة ذات معنى: /ث/، /ع/، /ل/، /ب/). في حين لم تنتج فروق إحصائية دالة لطلاب الصفوف السادس، الثامن، والعاشر.

وتفوق طلاب الصفوف المتقدمة على طلاب الصفوف الدنيا عند مستوى إحصائي دال. وقد تكررت النتائج ذاتها في ترميني حذف الأصوات وتجزئتها. كما أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف الثاني والرابع والسادس فقط، على التلاعب بالمقاطع الصوتية العامة، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على التلاعب بالمقاطع الصوتية الموجودة في الفصحى فقط، في تمارين حذف المقاطع syllable deletion (مثلاً: احذف المقطع الأخير من كلمة /مصانع/: /م/، /صا/، /نع/)، وتجزئ المقاطع syllable segmentation (مثلاً: جزئ كلمة /كسول/ مقطعيًا: /ك/، /سول/)، ودمج المقاطع syllable blending (مثلاً: ادمج المقاطع الآتية لتحصل على كلمة ذات معنى: /أس/، /رع/، /نا/). في حين لم تنتج فروق إحصائية دالة لطلاب الصفين الثامن والعاشر. وفي تمارين المقاطع كلها، تفوق طلاب الصفوف المتقدمة على طلاب الصفوف الدنيا عند مستوى دال.

وخلاصة النتائج هنا إجماع الدراسات أن قدرة المتعلمين العرب على التلاعب بالمقاطع الصوتية والأصوات المفردة العامة، الموجودة في الفصحى أيضاً، تفوق قدرتهم على التلاعب بالمقاطع الصوتية والأصوات المفردة الموجودة في الفصحى فقط. ورغم أن قدرة المتعلمين العرب على التلاعب بالمقاطع الصوتية والأصوات المفردة الموجودة في الفصحى فقط تتطور تصاعدياً، عند مستوى إحصائي دال، عبر الصفوف الأساسية من التعليم النظامي، غير أن الأمر يستغرق ست سنوات حتى يتم إغلاق الفجوة الصوتية بين اللغتين الشفوية والمكتوبة؛ بدليل انعدام الفروقات الإحصائية الدالة بين الأداءين العامي والفصيح لدى طلاب الصفين الثامن والعاشر.

الحروف.

في الدراسة الوحيدة (Asaad & Eviatar, 2013) التي ضمت 96 طالباً في الصفوف الأول، الثالث، والخامس، تم استخدام ترمين التعرف إلى الحروف letter recognition (مثلاً: يتم عرض الحرف باستخدام وسيلة مناسبة، ثم يطلب من المتعلم تسمية الحرف المعروف، أو ذكر الصوت الذي يصدره). تأخر تعرف المتعلمين، في الصفوف كافة، إلى حروف تمثل أصواتاً لا تنتمي لعامية المتعلمين قياساً لبقية الحروف الأخرى التي تمثل أصواتاً تنتمي لعاميتهم، عند مستوى إحصائي دال، بمقدار عشر ثوانٍ للصف الأول، سبع ثوانٍ للصف الثالث، وخمس ثوانٍ للصف الخامس. وقد تفوق طلاب الصف الثالث على طلاب الصف الأول، وطلاب الصف الخامس على طلاب الصف الثالث عند مستوى إحصائي دال.

وخلاصة النتائج هنا أن قدرة المتعلمين العرب على التعرف السريع إلى الحروف التي تمثل أصواتاً تنتمي للعامة، والفصحى أيضاً، تفوق قدرتهم على التعرف السريع إلى الحروف التي تمثل أصواتاً تنتمي للفصحى فقط. وقدرة المتعلمين العرب على التعرف السريع إلى الحروف التي تمثل

أصواتاً تنتمي للفصحى فقط تتطور تصاعدياً، عند مستوى إحصائي دال، عبر الصفوف الأساسية من التعليم النظامي، بدليل انخفاض ثواني التأخير مع التقدم في المرحلة الدراسية.

الصرف.

في الدراسة الوحيدة (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018) التي ضمت 100 طالب في الصفوف الثاني، الرابع، السادس، الثامن، والعاشر، أعطي المتعلمون اختباراً صرفياً على شقين: اشتقاق الصيغ الصرفية من كلمات معطاة derivational morphology (مثلاً: ما صيغة الفعل من "هارب"؟)، وإضافة السوابق أو اللواحق لبعض الكلمات للمطابقة مع الجنس، الزمن، الأشخاص، أو الأعداد inflectional morphology (مثلاً: انسب الفعل "يستمع" لجماعة الإناث في الزمن المضاع). وأجري الاختبار مرتين؛ مرة للعامة باستخدام صيغ وسوابق ولواحق عامية موجودة في الفصحى أيضاً، وأخرى للفصحى باستخدام صيغ وسوابق ولواحق موجودة في الفصحى فقط. أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف الثاني والرابع والسادس فقط، على الاشتقاق وإضافة السوابق أو اللواحق بالعامة تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على الاشتقاق وإضافة السوابق أو اللواحق بالفصحى. في حين لم تنتج فروق إحصائية دالة لطلاب الصفين الثامن والعاشر. وقد تفوق طلاب الصفوف المتقدمة على طلاب الصفوف الدنيا عند مستوى إحصائي دال.

وخلاصة النتائج هنا أن قدرة المتعلمين العرب على الاشتقاق والتصريف بالعامة تفوق قدرتهم على الاشتقاق والتصريف بالفصحى. وقدرة المتعلمين العرب على الاشتقاق والتصريف بالفصحى تتطور تصاعدياً، عند مستوى إحصائي دال، عبر الصفوف الأساسية من التعليم النظامي. غير أن إغلاق الفجوة الصرفية بين اللغتين الشفوية والمكتوبة يستغرق ست سنوات؛ بدليل انعدام الفروقات الإحصائية الدالة بين الأداءين العادي والفصيح لدى طلاب الصفين الثامن والعاشر.

النحو.

في الدراسة الوحيدة (Khamis-Dakwar et al., 2012) التي ضمت 120 طالباً في الصفوف الأول، الثاني، الثالث، الرابع، والخامس، تم عرض 40 صورة على المتعلمين. وبعد كل صورة، ظهرت للمتعلمين جملتان كتبتا بمفردات فصيحة، غير أن إحداها اشتملت على أسلوب نحوي شائع في العامية، في حين اشتملت الأخرى على أسلوب نحوي فصيح. ركزت الأمثلة على أساليب نحوية تتمايز في العامية عنها في الفصحى؛ من قبيل مطابقة الفعل بالفاعل، المطابقة في التثنية والجمع، النفي، الاستفهام، والنهي. طلب من المتعلمين إصدار حكم نحوي grammatical

judgment عبر تحديد الجملة التي تحوي أسلوباً نحوياً عاماً، والجملة التي تحوي أسلوباً نحوياً فصيحاً (مثلاً: بعد صورة تظهر أولاداً يقرؤون، طرح خياران على المتعلمين: يقرؤون الأولاد - يقرأ الأولاد). أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف كافة، في الحكم على أساليب العامية النحوية تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على الحكم النحوي الفصيح. وبشكل مفاجئ، لم تكن هناك فروقات إحصائية دالة في قدرة المتعلمين على إصدار الحكم النحوي الفصيح في الصفوف كافة؛ فكان أداء الطلاب في الصفوف العليا، كالخامس والرابع، متقارباً إحصائياً مع الأداءات في الصفوف الدنيا كأول والثاني والثالث.

وخلاصة النتائج هنا أن قدرة المتعلمين العرب على إصدار الحكم النحوي العامي تفوق قدرتهم على إصدار الحكم النحوي الفصيح. وقدرة المتعلمين العرب على إصدار الحكم النحوي الفصيح لا تتطور، عند مستوى إحصائي دال، عبر الصفوف الأساسية من التعليم النظامي؛ بدليل انعدام الفروقات الإحصائية الدالة بين أداءات الطلاب في الصفوف الخمسة الأولى. وهكذا، تبقى الفجوة النحوية بين اللغتين الشفوية والمكتوبة على اتساعها في السنوات الخمس الأولى من التعليم النظامي.

قراءة الكلمات المفردة بدقة.

استخدمت كل الدراسات المذكورة هنا قوائم الكلمات word lists العامية والفصيحة كأداة لقياس قراءة الكلمات المفردة بدقة. وقد اشتملت قوائم الكلمات الفصيحة على مقاطع الأصوات العربية كلها (/ص م/، /ص م م/، /ص م م م/، /ص م م م م/، /ص م م م م م/). في حين اشتملت قوائم الكلمات العامية على مقاطع صوتية تتضمنها العامية والفصحى (/ص م/، /ص م م/، /ص م م م/، /ص م م م م/، /ص م م م م م/).

في الدراسة الأولى (Saiegh-Haddad, 2003) التي ضمت 66 طالباً في رياض الأطفال والصف الأول، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في كلا الصفين، على قراءة الكلمات العامية تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على قراءة الكلمات الفصيحة. وقد تفوق طلاب الصف الأول على طلاب رياض الأطفال.

في الدراسة الثانية (Saiegh-Haddad & Schiff, 2016) التي ضمت 100 طالب في الصفوف الثاني، الرابع، السادس، الثامن، والعاشر، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف الثاني والرابع والسادس فقط، على قراءة الكلمات العامية تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على قراءة الكلمات الفصيحة. في حين لم تنتج فروق إحصائية دالة لطلاب الصفين الثامن والعاشر. وقد تفوق طلاب الصفوف المتقدمة على طلاب الصفوف الدنيا عند مستوى إحصائي دال.

في الدراسة الثالثة (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017) التي ضمت 60 طالباً في الصفوف الثاني، الرابع، والسادس، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف كافة، على قراءة الكلمات العامية تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على قراءة الكلمات الفصيحة. وقد تفوق طلاب الصفوف المتقدمة على طلاب الصفوف الدنيا عند مستوى إحصائي دال.

في الدراسة الرابعة (Schiff & Saiegh-Haddad, 2018) التي ضمت 100 طالب في الصفوف الثاني، الرابع، السادس، الثامن، والعاشر، أثبتت النتائج أن قدرة المتعلمين، في الصفوف الثاني والرابع والسادس فقط، على قراءة الكلمات العامية تفوق، عند مستوى إحصائي دال، قدرتهم على قراءة الكلمات الفصيحة. في حين لم تنتج فروق إحصائية دالة لطلاب الصفين الثامن والعاشر. وقد تفوق طلاب الصفوف المتقدمة على طلاب الصفوف الدنيا عند مستوى إحصائي دال.

وخلاصة النتائج هنا إجماع الدراسات أن قدرة المتعلمين العرب على قراءة الكلمات المفردة العامية التي تحوي مقاطع صوتية تتضمنها العامية والفصحى تفوق قدرتهم على قراءة الكلمات المفردة الفصيحة التي تحوي مقاطع صوتية تغيب عن عامية المتعلمين. ورغم أن قدرة المتعلمين العرب على قراءة الكلمات المفردة الفصيحة بدقة تتطور تصاعدياً، عند مستوى إحصائي دال، عبر الصفوف الأساسية من التعليم النظامي، غير أن الأمر يستغرق ست سنوات حتى يتم إغلاق الفجوة القرائية، على مستوى الكلمات المفردة فقط، بين اللغتين الشفوية والمكتوبة؛ بدليل انعدام الفروقات الإحصائية الدالة بين الأداءين العامي والفصحى لدى طلاب الصفين الثامن والعاشر.

السؤال الثاني

في الدراسة الأولى (Feitelson et al., 1993) التي استمرت خمسة أشهر وضمت 258 طالباً في الصف الأول (مجموعة الضبط = 50 طالباً)، تم تعريض المجموعة التجريبية للفصحى بشكل ممنهج لمدة 15 دقيقة يومياً؛ عبر استماع المتعلمين لقصص من أدب الأطفال يقرأها المعلم (إجمالاً: 12 قصة في خمسة أشهر)، وشرح معاني الكلمات التي صعب فهمها من قبل المتعلمين في أثناء استماعهم للقصص (إجمالاً: 450 كلمة في خمسة أشهر، بمعدل ثلاث كلمات يومياً). أثبتت نتائج اختبارات الفهم والاستيعاب، التي تضمنت نصوصاً قصيرة تعقبها أسئلة الاختيار من متعدد multiple choice questions، تفوق المجموعة التجريبية، عند مستوى إحصائي دال، على مجموعة الضبط.

في الدراسة الثانية (Abu-Rabia, 2000)، أجرى الباحث دراسة طويلة longitudinal استمرت ثلاث سنوات على 144 طالباً (مجموعة الضبط = 66 طالباً) في رياض الأطفال، ثم تتبعهم حتى نهاية الصف الثاني. خلال العام الأول في رياض الأطفال، قام الباحث بتعريض المتعلمين في المجموعة التجريبية للفصحى بشكل ممنهج لمدة 60 دقيقة يومياً؛ عبر ترديد أغاني الأطفال

المسجوعة وحفظها rhyming songs، محاورة المتعلمين في موضوعات حياتية بسيطة بحيث يستمعون للفصحى من قبل المعلم ويشجعون على استخدام الفصحى الميسرة في أثناء التحدث، وقراءة قصص أدب الأطفال بشكل تفاعلي بين المعلم والمتعلمين. في حين لم تتلق مجموعة الضبط أي تعرض؛ فاقترنت مرحلة رياض الأطفال لديهم على اللعب والرسم. في نهاية العام الذي يلي التجربة، أي بعد أن أنهى الطلاب الصف الأول، أجرى الباحث اختبار فهم واستيعاب تضمن قراءة الطلاب لنصوص تعقبها أسئلة. أثبتت النتائج أن قدرة المجموعة التجريبية في الإجابة عن الأسئلة بشكل صحيح فاقت، عند مستوى إحصائي دال، قدرة مجموعة الضبط. بعد ذلك بعام، أي بعد أن أنهى الطلاب الصف الثاني، أجرى الباحث اختبار فهم واستيعاب جديد، فوجد النتائج متطابقة؛ بأفضلية إحصائية كبيرة للمجموعة التجريبية التي تعرضت للفصحى بشكل ممنهج في مرحلة رياض الأطفال.

في الدراسة الثالثة (Levin et al., 2008) التي استمرت سبعة أشهر على 30 طالباً في رياض الأطفال كانوا في مجموعة التجريب قابلهم 30 طالباً في مجموعة الضبط، تعرض المتعلمون في مجموعة التجريب للفصحى بشكل ممنهج لمدة 25 دقيقة يومياً؛ عبر تلقيهم لدروس مباشرة explicit في أصوات العربية ومقاطعها الصوتية والصرفية وحروفها (سيما التي تغيب عن العامية)، وممارسة تمارين الوعي الصوتي phonological awareness، أي التلاعب بالمقاطع الصوتية والأصوات المفردة، والتدرب على قراءة الكلمات المفردة. في حين لم تتلق مجموعة الضبط دروساً وتمارين وتدريباً؛ فاقترنت مرحلة رياض الأطفال لديهم على اللعب والرسم. أثبتت نتائج اختبارات قراءة الكلمات المفردة التي أجريت في نهاية عام رياض الأطفال تفوق المجموعة التجريبية، عند مستوى إحصائي دال، على مجموعة الضبط.

وخلاصة النتائج هنا تأكيد الدراسات أن التعرض للمنهج للفصحى يمكن أن يبدأ بصورة مبكرة في مرحلة رياض الأطفال، وإجماعها أن التعرض للمنهج للفصحى بمقدار 15، 25، أو 60 دقيقة يومياً يساهم في تضييق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، ويترك أثراً واضحاً على قراءة المتعلمين العرب على مستوى قراءة الكلمات المفردة بدقة، والفهم والاستيعاب، على المدى القريب short-term effects، والبعيد long-term effects. والتعرض للمنهج للفصحى، كما جاء في الدراسات الثلاث السابقة، يعني ممارسة الفصحى إرسالاً واستقبالاً؛ عبر الاستماع للفصحى (يشمل ذلك الاستماع لقصص أدب الأطفال، والأغاني، وحديث المعلم والطلاب)، قراءة قصص أدب الأطفال، إنماء حصيلة المتعلمين من كلمات الفصحى، ترديد أغاني الأطفال المسجوعة وحفظها، فرص التحدث والتعبير الشفوي، التدريس المباشر explicit teaching للأصوات المفردة والمقاطع الصوتية والصرفية والحروف الفصيحة (سيما التي تغيب عن العامية)، ممارسة تمارين الوعي الصوتي، والتدرب على قراءة الكلمات المفردة.

مناقشة النتائج

فيما يخص سؤال الدراسة الأول، فقد أثبتت النتائج أن الازدواجية اللغوية تعوق اكتساب المتعلمين العرب لأصوات مفردة وأنماط مقطعية وصرفية وحروف، فصيحة، تغيب عن عامية المتعلمين؛ ويؤثر ذلك بالتبعية على قدرة المتعلمين العرب على قراءة الكلمات المفردة الفصيحة بدقة. ورغم أن بدء التعليم النظامي، الذي يمثل بداية التعرض للمنهج للفصحى، يزيد من قدرات المتعلمين العرب الصوتية والحرفية والصرفية والقرائية، غير أن إغلاق الفجوة بين اللغتين الشفوية التي يحتاجها القراء العرب والفصحى المكتوبة، صوتياً وحرفياً وصرافياً وعلى مستوى قراءة الكلمات المفردة، يستغرق ست سنوات. كما أثبتت النتائج أن الازدواجية اللغوية تعوق اكتساب المتعلمين العرب لأنماط نحوية فصيحة تغيب عن عامية المتعلمين. غير أن السنين الخمس الأولى من التعليم النظامي لا تزيد من قدرة المتعلمين العرب على إصدار الحكم النحوي الفصيح. وهكذا، تبقى الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، نحوياً، على اتساعها.

إن حاجة القراء المبتدئين beginning readers في اللغات الألفبائية alphabetic languages، ومنها اللغة العربية، للأصوات والحروف والأنماط المقطعية والصرفية مثبتة بشكل قاطع في الدراسات العلمية (Seymour et al., 2003). الفحوة في اللغات الألفبائية، طبقاً للنظرة البسيطة للقراءة، تعني فك الترميز الصوتي للكلمات؛ أي مطابقة حروف الكلمات مع الأصوات التي تصدرها لتكوين المعاني (Hoover & Tunmer, 2018). وفك الترميز الصوتي إنما يعتمد على قدرة القراء على التلاعب بأصوات اللغة وحروفها وأنماطها المقطعية والصرفية، وذلك عبر إستراتيجيات قرائية ثلاث (Ehri, 2005): المطابقة بين الحروف والأصوات grapheme-phoneme mapping (مثلاً، لقراءة كلمة "ذهب"، يطابق القارئ بين الحروف التي يميز أشكالها والأصوات التي تصدرها الحروف: حرف الذال يصدر الصوت /ð/، وحرف الهاء يصدر الصوت /h/، وحرف الباء يصدر الصوت /b/، ثم يدمجها لقراءة الكلمة)، تقطيع الكلمات مقطعيًا decoding by syllabification (مثلاً، كلمة "قراءة" تتكون من ثلاثة مقاطع صوتية تعين القارئ عند تجزيئها على قراءة الكلمة على دفعات: /ق/، /ر/، /ءة/)، والقراءة بالمماثلة reading by analogy التي تعتمد على معرفة الأنماط الصرفية لكلمات اللغة وكيفية انتظام الصوامت والمدود والسوابق واللواحق فيها (مثلاً، القارئ الذي يعرف الوزن الصرفي "فاعل"، ويعرف كيف يقرأ كلمة على هذا الوزن [مثلاً: رائد]، سيعرف قراءة كلمات أخرى على الوزن الصرفي نفسه [مثلاً: ماجد، خالد، قارئ، كاتب، لاعب]). وقد أثبتت الدراسات أن قدرة القراء العرب على التلاعب بالأصوات المفردة phonemic awareness (تمارين الحذف، والدمج، والتقطيع، والعزل، والتحديد)، والتعرف الفوري الأوتوماتيكي إلى الحروف instant letter recognition، والتلاعب بالأنماط الصرفية morphological awareness (تمارين الاشتقاق والتصريف)، تفسر ما مجموعه 55% من قدرة

المتعلمين العرب المبتدئين على قراءة الكلمات المفردة بدقة في الصفوف الستة الأولى من التعليم النظامي (Abu Ahmad et al., 2014; Asadi et al., 2017).

يتسم مخزون القراء العرب المبتدئين اللغوي من الفصحى بالضحالة قبل بدء التعليم النظامي (عليان، 2005؛ محمود، 2001). وتتسبب الازدواجية اللغوية بتقليل فرص تعرضهم للمنهج للفصحى، ومن ثم، عدم تخزين أصوات وحروف وأنماط مقطعية و صرفية، فصيحة، في معجم الأطفال الدماغي، أو تخزينها بجودة منخفضة في الحد الأدنى (Goswami, 2000). ومن هنا، لا يساعد هذا المخزون الضحل من اللغة الشفوية القراء العرب المبتدئين في أثناء عملية القراءة؛ فتنتج الصعوبات القرائية reading difficulties. ورغم أن الازدواجية اللغوية تعوق اكتساب القراء المبتدئين لبعض لوازم القراءة من أصوات وحروف وأنماط مقطعية و صرفية، فصيحة، غير أنها ليست حائطاً يصعب اختراقه. فقد أكدت النتائج أيضاً أن بدء انتظام الأطفال العرب في المدارس بدءاً من الصف الأول، وتعرضهم للمنهج للفصحى، يضيق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة بشكل تصاعدي؛ حتى تغلق الفجوة تماماً بعد ست سنوات، صوتياً و حرفياً و صرفياً وعلى مستوى قراءة الكلمات المفردة. وربما يكون من قبيل المصادفة أن استخدام الأطفال للعامة طوال ست سنوات، قبل بدء التعليم النظامي، يقابله حاجة إلى ست سنوات أخرى لتعويض الفاقد اللغوي من الفصحى.

غريبة هي النتائج المتعلقة بإعاقة الازدواجية اللغوية اكتساب القدرات النحوية؛ فقدرة المتعلمين العرب على إصدار الحكم النحوي الفصيح لا تتطور عبر الصفوف الانتقالية الخمسة الأولى من التعليم النظامي! وربما لا تتحمل الازدواجية اللغوية هذا الوزر وحدها، فربما أثرت طريقة تدريس النحو في المدارس العربية على هذه النتيجة أيضاً. فكثيراً ما تلقى قواعد النحو على متعلمي المدارس بشكل مجرد؛ فيطالبون بحفظها فقط، دون فهمها وبيان دورها الوظيفي عند القراءة والكتابة. فيعجز المتعلمون العرب عن قراءة نص غير مشكل كما يجب (Saiegh-Haddad, 2018)، ويرتكبون أخطاء نحوية عند الكتابة (رسلان، 1990). وكان ما تعلموه في حصص العربية لا يكاد يلامس قراءتهم وكتابتهم! إن فهم قواعد النحو وأساليبه وتطبيقهما بشكل وظيفي يؤثر على قراءة المتعلمين العرب المبتدئين. فقد أكدت نتائج دراسة طويلة longitudinal أن الوعي النحوي syntactic awareness يفسر 11% من قدرة المتعلمين العرب على قراءة الكلمات المفردة بدقة، و 21% من قدرتهم على فهم النصوص المقروءة واستيعابها في السنتين الأوليين من بدء التعليم النظامي (Abu Ahmad et al., 2014).

فيما يخص سؤال الدراسة الثاني، فقد أثبتت النتائج أن التعرض للمنهج للفصحى بمقدار 15، 25، أو 60 دقيقة يومياً يسهم في تضيق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة، ويترك أثراً واضحاً على قراءة المتعلمين العرب على مستوى قراءة الكلمات المفردة بدقة، والفهم والاستيعاب،

على المديين القريب والبعيد. والتعرض الممنهج للفصحى إنما يقصد به ممارسة الفصحى إرسالاً واستقبالاً؛ عبر الاستماع للفصحى (يشمل ذلك الاستماع لقصص أدب الأطفال، والأغاني، وحديث المعلم والطلاب)، قراءة قصص أدب الأطفال، إثناء حصيلة المتعلمين من كلمات الفصحى، ترديد أغاني الأطفال المسجوعة وحفظها، فرص التحدث والتعبير الشفوي، التدريس المباشر explicit teaching للأصوات المفردة والمقاطع الصوتية والصرفية والحروف الفصيحة (سيما التي تغيب عن العامة)، ممارسة تمارين الوعي الصوتي، والتدريب على قراءة الكلمات المفردة.

وهناك تقاطع رائع بين نتائج السؤالين الأول والثاني، واتساق بين نتائج الدراسات الإنجليزية والعربية (راشدي، 2020؛ الغامدي، 2017؛ الفاعوري، 2012) في أن التعرض الممنهج للفصحى ينعكس إيجاباً على قدرات المتعلمين العرب اللغوية؛ لأنه يعوض الفاقد اللغوي من الفصحى. بيد أن الدراسات الإنجليزية انفردت في قياس أثر التعرض الممنهج للفصحى على قراءة المتعلمين العرب. إن التعرض الممنهج للفصحى، قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً، يضيق الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة؛ فيتعرف المتعلمون العرب إلى أصوات وحروف وأنماط مقطعية وصرفية ونحوية وكلمات، فصيحة، تثرى مخزونهم من اللغة الشفوية. فيتوفر بذلك المخزون اللغوي المطلوب للقيام بعملية فك الترميز الصوتي عند قراءة الكلمات عبر الإستراتيجيات الثلاث المذكورة سابقاً (Ehri, 2005). كما تنتقل مهارات التعامل مع اللغة الشفوية، المخزنة في المعجم الدماغي، عند القراءة؛ فتتأتى للقارئ القدرة على توظيف تلك الأصوات، والكلمات، والأنماط، لخدمة فهمه واستيعابه (Kieffer et al., 2016).

أكدت النتائج أن التعرض الممنهج للفصحى يمكن أن يبدأ بصورة مبكرة في مرحلة رياض الأطفال. وبالنظر إلى فاعلية التعرض الممنهج للفصحى كحل إجرائي، كما أثبتت الدراسات الإنجليزية، لا يفهم سبب اليأس الذي يلحظ في عدد من الدراسات العربية من أن الازدواجية اللغوية مشكلة كبيرة لا يمكن حلها إلا بالعودة التامة للفصحى شفويًا وكتابياً (سكاوي، 2018؛ سلحب، 1996؛ سنوسي، 2016؛ محمود، 2002). إن التزام معلمي العربية بلغتهم داخل فصولهم، وإثراء الحصص الدراسية بأنشطة متنوعة، تكفل تطور مستوى القراءة العرب. ولكن، لا يكون هذا التعرض الممنهج ممكناً دون إيمان الكبار به في بادئ الأمر. فقد أثبت استطلاع رأي (Feitelson et al., 1993) أن أولياء الأمور ومعلمي العربية يحجمون عن تعريض الأطفال للعربية الفصحى، سيما في مرحلة رياض الأطفال؛ بذريعة أنها عبء معرفي عليهم burden، في الوقت الذي أثبتت فيه دراستان أن المتعلمين العرب يجدون الفصحى سهلة الفهم، حلوة، وموسيقية (Abu-Rabia, 2015; Makhoul et al., 2019). وهكذا، يحرم الأطفال العرب، عادة، من التعرض الممنهج للفصحى تحت ضغط من الكبار الذين يقررون نيابة عنهم قراراً خاطئاً. لا يفترض أن يؤمن الكبار أن

الفصحى لغة غريبة؛ بل يتوجب عليهم الإيمان بأهمية تكاملها مع العامية. فالمجتمعات المزدوجة لغوياً تتطلب كفاءة وظيفية في استخدام المستويين اللغويين الموجودين فيها (بجيوي، 2012).

خاتمة

تعوق الازدواجية اللغوية قراءة المتعلمين العرب. غير أن الدراسات أثبتت أن تأثيرها على القراءة لا يتجاوز السنين الست الأولى من بدء التعليم النظامي، إلا فيما يخص النحو. وقد أثبتت الدراسات أيضاً أن التعرض الممنهج للفصحى بمقدار 15، 25، أو 60 دقيقة يومياً، على اختلاف أمثلته ومصاديقه، حل إجرائي فعال. إذن، لم يعد مقبولاً الاستسلام للازدواجية اللغوية وكأنها مشكلة لا حل لها. على المعلمين كافة، سيما معلمي العربية، أن يدركوا أهمية دورهم في تقليص الفجوة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة؛ عبر ممارسات تدريسية أثبتت الدراسات فاعليتها. كما يقع على معلمي العربية تشجيع المتعلمين على إبقاء التعرض الممنهج للفصحى جزءاً من ممارسات حياتهم اليومية. يمكن للمعلمين مثلاً أن يشركوا أولياء الأمور في ذلك؛ فيطلبوا منهم تفعيل بعض الممارسات اللغوية الفعالة في البيوت كقراءة قصص أدب الأطفال بشكل تفاعلي بينهم وبين أبنائهم. وهكذا، يتلقف المتعلمون حب الفصحى وممارستها وظيفياً لوحدهم. إن العوامل التي تؤثر على قراءة المتعلمين العرب كثيرة، أحدها الازدواجية اللغوية. غير أن هذا لا يقلل من دور المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور. أثبتت نتائج اختبارات Program for International Student Assessment (PISA) التي أجريت عام 2018 مستوى متدنياً للقراء العرب في سن 15 سنة؛ فجاء في النتائج أن 55% منهم قراء ضعاف جداً below average readers، و43% منهم قراء متوسطون average readers، و2% فقط من القراء العرب قراء ماهرون skilled readers (OECD, 2018). فهل تتحمل الازدواجية اللغوية وحدها وزر هذه الأرقام المخجلة؟!

التوصيات

1. البدء في تعريف المتعلمين للفصحى، بشكل ممنهج، في سن مبكرة لمدة 15، 25، أو 60 دقيقة يومياً، دون الاعتقاد أنها تشكل عبئاً معرفياً على الأطفال.
2. ترديد أغاني الأطفال المسجوعة وحفظها.
3. تمكين المتعلمين من الاستماع للنصوص الفصيحة في المنزل وفي المدرسة.
4. التدريس المباشر للأصوات والحروف والأنماط الصوتية والصرفية والنحوية والكلمات الفصيحة، سيما التي تغيب عن عامية المتعلمين؛ لتعويض الفاقد اللغوي من الفصحى.

5. ممارسة تمارين الوعي الصوتي: تحديد الأصوات، وعزلها، وحذفها، وتقطيعها، ودمجها؛ فالقدرة على التلاعب بالأصوات المفردة تفسر، وحدها، 40% من قدرة المتعلمين على قراءة الكلمات المفردة بدقة.
6. قراءة قصص أدب الأطفال بشكل تفاعلي بين المعلم والمتعلمين، وتشجيع المتعلمين على القراءة الذاتية.
7. التزام المعلم بالفصحى في أثناء الحصة الدراسية؛ لزيادة تعريض المتعلمين للفصحى.
8. خلق فرص التحدث والتعبير الشفوي؛ كي يتمكن المتعلمون من ممارسة الفصحى بشكل وظيفي.
9. إنماء حصيلة المتعلمين من الكلمات الفصيحة.
10. تطبيق تمارين التحويل أو الترجمة من العامية إلى الفصحى؛ كي يحكم المتعلمون سيطرتهم على المستويين اللغويين بالفصل بينهما وظيفياً، ويعوضوا شيئاً من الفاقد اللغوي من الفصحى.
11. تفعيل أولياء الأمور بعضاً من الممارسات اللغوية الفعالة في البيوت؛ كي يتكامل دورهم مع دور المدرسة في تعريض المتعلمين للفصحى بشكل ممنهج.
12. تشجيع المتعلمين على إبقاء التعرض للمنهج للفصحى جزءاً من ممارسات حياتهم اليومية.

تضارب المصالح

"أفاد الباحث بعد وجود تضارب في المصالح فيما يتعلق بالبحث، والملكية الفكرية، ونشر هذا البحث".

المراجع

- بجيوي، عبد الرحمن (2012). وضع اللغة العربية وإشكالية التعدد اللغوي والازدواجية اللغوية في المغرب. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، 18، 151-166.
- راشدي، حميدة (2020). الثنائية والازدواجية اللغويتان وأثرهما على لغة الطفل. *مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية*، 21، 67-78.
- رسلان، مصطفى رسلان (1990). الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس: دراسة تشخيصية. *دراسات تربوية*، 6 (28)، 181-238.
- الزغول، محمد راجي (1980). ازدواجية اللغة. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني*، 3 (10)، 119-153.
- زهران، البدرابي عبد الوهاب (1989). ازدواجية اللغة وضرورة رسم سياسة لغوية. *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة*، 65، 89-112.
- سكاوي، راضية (2018). الازدواجية اللغوية وتعليمية اللغة العربية. *مجلة آفاق للعلوم*، 11، 183-194.
- سلحب، عبد الله حامد (1996). الازدواجية اللغوية وعلم اللغة: نحو رؤية جديدة لتدريس العربية وتعلمها. *الدارة*، 21 (4)، 183-202.
- سنوسي، لخضر (2016). تطور مصطلح الازدواجية والثنائية اللغوية بين المقدمين والمحدثين. *مجلة آفاق للعلوم*، 4، 212-221.
- عبد العزيز، كمال علي (2013). الازدواجية اللغوية: السودان نموذجاً. *مجلة الدراسات العربية*، 2 (27)، 1281-1306.
- عليان، يوسف سليمان (2005). من قضايا اللغة العربية المعاصرة: الازدواجية أنموذجاً. *مجلة البحوث والدراسات التربوية*، 5، 266-272.
- العمامرة، حنان إسماعيل (2007). الازدواجية والخطأ اللغوي. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 34 (1)، 56-69.
- الغامدي، سعد علي (2017). تأثير الازدواجية اللغوية في اللغة العربية في استعمال متعلمي اللغة العربية لغة ثانية: التحايا أنموذجاً. *مجلة الثقافة والتنمية*، 120، 49-84.
- الفاعوري، عوني صبيحي (2012). تأثير الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 39 (1)، 1-16.
- الفيصل، سمر روجي (2001). المشكلة اللغوية العربية. *قوافل*، 10 (17)، 23-39.
- محمود، إبراهيم كايد (2002). العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، 3 (1)، 53-108.
- المعتوم، مهى محمد (2007). الازدواجية اللغوية في الأدب: نماذج شعرية تطبيقية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للأدب*، 4 (1)، 167-183.
- المنيزل، تمام حمد (2020). الازدواجية اللغوية وأثرها على اللغة العربية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 6 (2)، 87-93.

وطفة، علي أسعد، والحويلة، عواطف هادي (2012). تقاطعات العامية والفصحى في اللسان العربي المعاصر: الازدواجية في اللغة العربية من منظور سوسيلوجي. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، 151، 453-504.

Abdulaziz, K. (2013). Diglossia: Sudan as an example (in Arabic). *Journal of Arab Studies*, 2(27), 1281-1306.

Abu Ahmad, H., Ibrahim, R., & Share, D. L. (2014). Cognitive predictors of early reading ability in Arabic: A longitudinal study from kindergarten to Grade 2. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.), *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* 171-194. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13(1-2), 147-157.

Abu-Rabia, S. (2019). The role of short vowels in reading Arabic: A critical literature review. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(4), 785-795.

Al Amayra, H. (2007). Diglossia and linguistic error (in Arabic). *Studies: Humanities and Social Sciences*, 34(1), 56-69.

Al Faisal, S. (2001). Arabic linguistic problem (in Arabic). *Caravans*, 10(17), 23-39.

Al Faouri, A. (2012). The effect of diglossia in teaching Arabic to non-native speakers (in Arabic). *Studies: Humanities and Social Sciences*, 39(1), 1-16.

Al Ghamdi, S. (2017). The effect of diglossia in the Arabic language among users of Arabic as a second language: Greetings as a model (in Arabic). *Culture and Development Journal*, 120, 49-84.

Al Matoum, M. (2007). Diglossia in literature: Applied poetic models (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Literature*, 4(1), 167-183.

Al Munazel, T. (2020). Diglossia and its impact on the Arabic language (in Arabic). *The Arab Journal of Science and Research Publishing*, 6(2), 87-93.

Alyan, Y. (2005). Contemporary Arabic Language Issues: Diglossia as a Model (in Arabic). *Journal of Educational Research and Studies*, 5, 266-272.

Al Zgoul, M. (1980). Diglossia (in Arabic). *Journal of the Jordanian Arabic Language Academy*, 3(10), 119-153.

Asaad, H. & Eviatar, Z. (2013). The effects of orthographic complexity and diglossia on letter naming in Arabic: A developmental study. *Writing Systems Research*, 5(2), 156-168.

- Asadi, I. A. & Ibrahim, R. (2014). The influence of diglossia on different types of phonological abilities in Arabic. *Journal of Education and Learning*, 3(3), 45–55.
- Asadi, I. A., Khateb, A., Ibrahim, R., & Taha, H. (2017). How do different cognitive and linguistic variables contribute to reading in Arabic? A cross sectional study from first to sixth grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(9), 1835–1867.
- Asadi, I. A. (2019). How the characteristics of phonemes and syllabic structures can impact the phonological awareness of kindergarten and first-grade Arabic speaking children. *Reading Psychology*, 40(8), 768–781.
- Bjewi, A. (2012). The status of the Arabic language and the problem of multilingualism and diglossia in Morocco (in Arabic). *Journal of the College of Arts and Humanities* 18, 151–166.
- Brosh, H. & Attili, L. (2009). Ramifications of diglossia on how native Arabic speaking students in Israel write. *Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 165–190.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J., & Share, D. L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 70–79.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325–340. Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking Listening comprehension: The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(8), 1741–1764.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6(2), 133–151.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312.

- Khamis-Dakwar, R. & Froud, K. (2007). Lexical processing in two language varieties: An event-related brain potential study of Arabic native speakers. In Mughazy, M. (Eds.), *Perspectives on Arabic linguistics* 153–168. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Khamis-Dakwar, R., Froud, K., & Gordon, P. (2012). Acquiring diglossia: Mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language*, 39(1), 61–89.
- Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. *Scientific Studies of Reading*, 20(6), 436–454.
- Leikin, M., Ibrahim, R., & 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: An Interdisciplinary Journal*, 27(4), 733–747.
- Levin, I., Saiegh-Haddad, E., Hende, N., & Ziv, M. (2008). Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 413–436.
- Mahmoud, I. (2002). Standard Arabic between diglossia and bilingualism (in Arabic). *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Administrative Sciences*, 3(1), 53-108.
- Makhoul, B., Copti-Mshael, T., & Khamis-Dakwar, R. (2015). The development of sociolinguistic diglossic knowledge in oral-literacy mismatch situations: Preliminary findings from Palestinian Arabs. *Psychology*, 6(9), 1168–1179.
- OECD. (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Rashidi, H. (2020). Bilingualism and diglossia and their impact on the child's language (in Arabic). *Al Hikma Journal for Literary and Linguistic Studies*, (21), 67-78.
- Raslan, M. (1990). Common spelling and grammatical errors among students of Sultan Qaboos university: A diagnostic study (in Arabic). *Educational Studies*, 6(28), 181–238.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24(3), 431–451.
- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 495–512.

- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 607–625.
- Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011). The linguistic affiliation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language*, 38(2), 297–315.
- Saiegh-Haddad, E. & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.), *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* 225–240. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Saiegh-Haddad, E. & Schiff, R. (2016). The impact of diglossia on vowel and unvowel word reading in Arabic: A developmental study from childhood to adolescence. *Scientific Studies of Reading*, 20(4), 311–324.
- Saiegh-Haddad, E. (2018). MAWRID: A model of Arabic word reading in development. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 454–462.
- Saiegh-Haddad, E., & Haj, L. (2018). Does phonological distance impact quality of phonological representations? Evidence from Arabic diglossia. *Journal of Child Language*, 45(6), 1377–1399.
- Saiegh-Haddad, E., Shahbari-Kassem, A., & Schiff, R. (2020). Phonological awareness in Arabic: The role of phonological distance, phonological-unit size, and SES. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. doi: [10.1007/s11145-020-10019-3](https://doi.org/10.1007/s11145-020-10019-3)
- Salhab, A. (1996). Diglossia and linguistics: Towards a new vision for teaching and learning Arabic (in Arabic). *Al Dara*, 21(4), 183-202.
- Sanusi, L. (2016). The development of the terms diglossia and bilingualism between presenters and modernizers (in Arabic). *Horizons for Science*, 4, 212–221.
- Schiff, R. & Saiegh-Haddad, E. (2017). When diglossia meets dyslexia: The effect of diglossia on vowel and unvowel word reading among native Arabic speaking dyslexic children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(5), 1089–1113.
- Schiff, R. & Saiegh-Haddad, E. (2018). Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. *Frontiers in Psychology*, 9, 356.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy skills in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
- Skawi, R. (2018). Diglossia and teaching Arabic (in Arabic). *Horizons for Science*, 11, 183–194.

- Watfa, A. & Al Huwailah, A. (2012). The intersections of colloquial and classical in the contemporary Arabic tongue: Diglossia in the Arabic language from a sociological perspective (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Al Azhar University*, 151, 453–504.
- Zahran, B. (1989). Diglossia and the need to draw up a language policy (in Arabic). *Journal of the Arabic Language Academy in Cairo*, 65, 89–112.