الفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي في بعض المهارات اللغوية

د/ سعدية السيد بدوي(*)

تمهيد:

تُعنى الدراسة الحالية باستكشاف الفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في بعض مهارات اللغة القومية لدى عينة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي.

ويستمد هذا الموضوع أهميته من أكثر من زاوية، فهو أحد موضوعات علم النفس اللغوي، كما أن للغة أهمية كبرى في حياة البشر، فإذا كانت هي التي تمكننا من تحليل أية صورة أو فكرة عقلية إلى أجزائها ثم تمكننا من تركيبها مرة أخرى في أذهاننا وأذهان الآخرين من خلال تأليف الكلمات في ترتيب خاص *(كريمان بدير وإميلي صادق، ٢٠٠٠ ص٧)*، فهي إذًا الوسيلة التي نستخدمها لوصف حالاتنا الشعورية، وكذلك لتشكيل عقول بعضنا البعض *(مايكل كوربالیس٢٠٠٦ ص١٥)*. وبالتالي، فوظيفة اللغة وظيفة مركبة تشمل كونها نفعية[١] وتنظيمية[٢] وتفأعلية[٣] وشخصية[٤] واستكشافية[٥] وتخيلية[٦] وإخبارية[٧] ورمزية[٨] *(جمعة يوسف، ١٩٩٧ ص٢٢-٢٤)*، وهو ما يعني أن وظائف اللغة ترتبط بجميع مواقف الحياة.

وكون الدراسة الحالية تتعلق باللغة العربية (اللغة القومية)، يُعد جانبًا آخر من جوانب أهميتها؛ حيث إنها تمثل أحد عناصر بناء وتكوين هوية الأمة العربية؛ وخاصة وكما يذكر أحمد درويش أن "الهوية العربية تمر في هذا العصر بأزمة إذا لم يتم تداركها قادت الأمة إلى تشويه ماضيها والتشكيك في جدوى حاضرها وإشاعة اليأس من محاولة بناء مستقبلها، ومن ثَم تفكيك بنيانها الحضاري" و"أن اللغة معول مهم في يد من يحاول هدم هذه الهوية، وهي كذلك أداة بناء فاعلة في يد من يحاول المحافظة عليها": *(نقلاً عن: فاروق شوشة، ٢٠٠٦)*. وتأتي الإضافة الثالثة لأهمية هذا الموضوع من معالجته للمهارات اللغوية لدى أحاديِّ وثنائي اللغة، وذلك لوجود عدد من المبررات الموضوعية الدافعة لدراسته ومنها:

(*) معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس.

(1) Instrumental.
(2) Regulatory.
(3) Interpersonal.
(4) Personal.
(5) Heuristic.
(6) Imaginative.
(7) Informative.
(8) Symbolic.

(أ) - ندرة الدراسات وخاصة في البيئة العربية:

وهى ندرة على مستوى الدراسات اللغوية بشكل عام، وعندما نفحص ما هو موجود من دراسات نجد أن معظمها يهتم بعلاقة الثنائية اللغوية ببعض المتغيرات المعرفية *(ليلى كرم الدين، ١٩٩٣ ص١٤١)*، أو مقارنة بعض خصائص اللغتين مثل الخصائص الإملائية لتهجي الإنجليزية والإسبانية *(Este, 2002)*. والقدر القليل من هذه الدراسات الذي يهتم بعلاقة اللغة الثانية بمهارات لغة الأم أو ارتقائها يندرج في إطار محورين للاهتمام هما:

١ - الاهتمام بثنائية اللغة في موطن اللغة الثانية:

وتجرى هذه الفئة من الدراسات في إطار البلدان التي يهاجر إليها أجناس وأعراق مختلفة مثل أمريكا وكندا وأوروبا، فهناك أكثر من ١٨٠ مجموعة لغوية مختلفة لطلاب يدرسون في المدارس الأمريكية ويتكلمون الإنجليزية كلغة ثانية **(English Second Language (ESL**، ومعظمهم لديهم مشكلات تكيف مع بيئتهم الجديدة *(Shore, 2001)*. وتُعد نظم التعليم إحدى مشكلات هذا التكيف . حيث تتمثل في ثلاثة بدائل: أولها أن يتعلموا في إطار ما يُسمي بنظام الغمر[٩] في اللغة الإنجليزية حيث لا يُسمح لهم بتعلم أو ممارسة أى لغة سوى الإنجليزية، والبديل الثاني هو نظام التعليم ثنائي اللغة حيث يُسمح لهؤلاء المهاجرين بتعلم لغتهم الأصلية واللغة الإنجليزية في آن واحد، والبديل الثالث يتم من خلاله تعلم اللغة الأصلية حتى يتم التمكن منها ثم تعلم اللغةً الإنجليزية، وهو ما يُعرف باسم نظام التحول[١٠] . *(Vasta, 1999)*

ولكل نظام مؤيدوه ولكن في كل الأحوال الهدف من التعليم الثنائي هنا ليس المحافظة على الثقافة العرقية للمهاجرين، ولكن الإسراع باكتساب الإنجليزية والتمكن من الموضوعات الأكاديمية. *(Hamilton, 2006)*

وقد تواترت الدعوات المنادية بتصميم التعليم ثنائي اللغة لهذه الفئة من الطلاب وفقًا لأكثر من منظور، فهناك من يرى أن التعليم الثنائي أحد حقوق الإنسان وهؤلاء الأطفال من حقهم تعلم لغتهم القومية حتى لا ينعزلوا عن السياق الثقافي الاجتماعي لهذه اللغة، ولكي يستطيعوا الاندماج وممارسة الأنشطة المدرسية. *(Rojas, 2003; Huerta, 2005)*

وحيث إن تعلم اللغات أصبح ضرورة وصار أحد مواصفات إنسان القرن الحادي والعشرين أن يكون ثنائي أو ثلاثي أو متعدد اللغات، فإن اللغات الأصلية للمهاجرين ثروة يجب الحفاظ عليها. *(Find Articles, 2000A)*

---

(9) Immersion.
(10) Transitional.

ومن هذا المنطلق أيد البعض التعليم الثنائي، وأجريت البحوث للتحقق من جدوى هذا النظام، وقد ثبت من خلال بعضها أن الثنائية اللغوية لها تأثير إيجابي على الذكاء وكل من الاستراتيجيات اللغوية والمعرفية لحل المشكلات *(Joseph, 2002)*. وكذلك أوضحت بعض الدراسات أن الأطفال في برامج التعليم الثنائي سجلوا درجات أعلى على اختبارات اللغة الإنجليزية مقارنة بأمثالهم ممن يدرسون بالإنجليزية فقط *(Hamilton, 2006)*، وتفوقوا أيضًا على اختبارات اللغة القومية. *(Rolstad, 2005)*

وامتد الاهتمام البحثي إلى محاولة تحديد خصائص المدرسين الملائمين للتعليم الثنائي، فالتعليم باللغة القومية للأطفال المهاجرين ودمج ثقافة المنزل في ثقافة المجتمع الجديد تتطلب معلمًا ملمًا بطرق تدريس واكتساب اللغة الثانية واللغة الأولي والنظريات الفسيولوجية المتعلقة بالثنائية، ثم الفروق بين اللغة السطحية واللغة الأكاديمية. *(Adams, 2005; Guajardo, 1999)*

٢- الاهتمام بثنائية اللغة في موطن اللغة الأولي:

يختلف الدافع وراء إجراء الدراسات التي تنتمي لهذه الفئة عنه في حالة دراسات الفئة السابقة، حيث يكون الهدف في الغالب تبين مدى تأثير تعلم لغة أجنبية على مهارات ونمو اللغة القومية أو بعض المهارات المعرفية الأخرى، وما يترتب على ذلك من تعيين الوقت الملائم لتعلم اللغة الثانية. ومثال لهذه الدراسات ما تم إجراؤه بهدف تبين أثر تعلم اللغتين الإنجليزية والفرنسية على بعض أبعاد نمو اللغة العربية مثل الفهم وطلاقة الكلمات *(عبد الباسط خضر، ١٩٨٦)*، أو تأثير تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية على مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أولي لدى مجموعتين من الطلاب يدرسون الرياضيات باللغة الأولي أو الثانية *(Turnbull, 2001)*. واتجه هدف بعض الدراسات إلى محاولة استكشاف العلاقة بين الثنائية والتفكير الابتكاري، متمثلاً في الأصالة والطلاقة والمرونة *(عماد بدران، ٢٠٠١)*، أو علاقة الثنائية بأنماط استراتيجيات استدعاء لغة الأم *(وسام عبد المعطى، ٢٠٠٢)*. وهناك من اهتم باتجاهات الطلاب نحو الثنائية أو اتجاهات المدرسين وأولياء الأمور نحوها. *(حمد الرشيد ١٩٩٨ ؛ ١٩٩٨ Kennedy)*

(ب) تعارض النتائج:

إن المتفحص لنتائج الدراسات الموجودة بالمجال يلاحظ أن الموضوع الحالي لم تتسق حوله البيانات الإمبريقية، وبالتالي الاستدلالات النظرية، فهناك من الدراسات ما تشير نتائجه إلى إمكانية تأثير الثنائية تأثيراً سلبيًا على نمو اللغة القومية وكذلك أبعاد هذا النمو *(بدرية سعيد الملا، ١٩٩٤)*، وقد يصل هذا التأثير السلبي إلى مستوى الهوية الثقافية، فتنخفض لدى ثنائي اللغة مقارنة بأحاديٍّ اللغة بدرجة دالة *(ابتهاج عبد القادر، ١٩٩٨)*. أو يتضح من خلال اختلاف معدل

الكلام باللغة الأولي وطول الجمل المستخدمة *(Mackoy& Flege, 2004)*، وقد يصل الأمر إلى تحول السيطرة اللغوية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، ويكون التحول أسرع إذا بدأ التعليم الثنائي مبكراً. *(Kohnert, 2000)*

وعلى العكس من المؤشرات السابقة، توجد دراسات توحي نتائجها بعدم وجود تأثيرات سلبية على لغة الأم من جراء الثنائية اللغوية، بل قد يكون لها تأثيرات إيجابية على النمو اللغوي للغة القومية *(زينب محمد محمود، ١٩٩٤)*، أو على بعض مظاهرها مثل إنتاج اللغة *(Kecskes, 1998)*، كما أن هناك مؤشرات أخرى بأن ثنائي اللغة تفوقوا على أحادي اللغة في كلتا اللغتين، حيث توازى نموهما *(Winsler et al., 1999)* وقد يتضح تميز ثنائي اللغة في بعض القدرات المعرفية الأخرى مثل المرونة العقلية. *(نصره محمد عبدالمجيد، ١٩٩٨)*

ولم يقتصر تعارض النتائج على مستوى الدراسات التي عُنيت باللغة المنتجة، سواء أكانت الأولي أم الثانية، ولكن ظهر أيضًا على مستوى الدراسات التي اهتمت بالجوانب الفسيولوجية للثنائية، حيث أوضحت بعض الدراسات أن هناك شبكة واحدة لمناطق المخ تسمح للناس بالكلام، سواء أكان باللغة القومية أم باللغة الثانية *(Find Articles,1995)*، بينما أشارت دراسات أخرى إلى اختلاف المناطق التي تنشط عند معالجة كل من اللغة الأولي أو الثانية؛ وخاصة المناطق المسئولة عن إنتاج الكلام وذلك لدى من يتعلمون اللغة الثانية في فترة عمرية متأخرة نسبيًّا، ولا يظهر هذا الاختلاف لدى من يتعلمونها منذ الصغر. *(Find Articles, 1997)*

وفقًا لما سبق تجد الدراسة الحالية مبررات إجرائها المتمثلة في محاولة سد ثغرة موجودة بالفعل؛ لعدم توافر دراسات تتعلق بالثنائية في موطن لغة الأم على الفئة العمرية محل الاهتمام أو من منظور مهارات القراءة والكتابة الأساسية الواجب توافرها في هذين الصفين الدراسيين، ثم محاولة الإسهام في حسم الخلاف القائم حول التأثيرات الإيجابية والسلبية للتعليم ثنائي اللغة.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

١ ـ هل توجد فروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي في مهارات قراءة وكتابة اللغة العربية؟

بالإضافة إلى السؤالين الفرعين الآتيين:

٢ ـ هل توجد فروق بين الذكور والإناث من أحاديِّ وثنائي اللغة في مهارات اللغة محل الاهتمام؟

٣ـ هل توجد فروق بين الصفين الثاني والثالث الابتدائي من أحادي وثنائي اللغة في المهارات اللغوية محل الاهتمام؟

المفاهيم والإطار النظري:

أولاً: المفاهيم:

تتضمن الدراسة الحالية مفهومين رئيسين، هما: ثنائية اللغة والمهارات اللغوية.

أ – ثنائية اللغة[١١]: يرادف البعض بين ثنائية اللغة وازدواجية اللغة، ومع ذلك فهناك بعض المبررات اللغوية التي قد تدعم استخدام لفظ الثنائية، فيذكر أبو هلال العسكري أن الوحدة تفيد التخلي والثاني يستعمل فيما يتماثل *(أبو هلال العسكري، بدون سنة نشر، ص١١٥)*. وفي لسان العرب، الاثنان ضعف الواحد، والثني ضم الواحد إلى الواحد *(أبو الفضل ابن منظور، ١٩٩٠، المجلد الرابع عشر، ص١١٦، ١١٧)*، وأما ازدوج الكلام وتزاوج: أشبه بعضه بعضًا في السجع والوزن أو كان لإحدى القضيتين تعلق بالأخرى.
(أبو الفضل ابن منظور، ١٩٩٠ ـ المجلد الثاني، ص٢٩٣)

ولا يختلف الباحثون في الإشارة إلى أحادية اللغة[١٢] على أنها معرفة أو إتقان لغة واحدة هي في الغالب لغة الأم (اللغة القومية). أما ثنائية اللغة فقد تعبر عن أشكال متعددة للعلاقة بين اللغة الأولي والثانية. فالفرد يصبح ثنائي اللغة بشكل عام عندما يكون طلقًا في لغتين *(Papalir, 2004, p.338)*. ومعرفة اللغتين أو الطلاقة فيهما قد تعبر عن درجة متساوية في مهارات اللغتين وفي استخدامهما، فيقال عنها ثنائية متوازنة[١٣] *(Monoroy,1999)*. وقد تسود إحدى اللغتين على الأخرى. فتؤدى بالفرد إلى تغليب استخدامها، أو أحداث تداخل بين اللغتين أثناء الحديث ويُطلق عليها هنا الثنائية المركبة. *(نقلاً عن: ضياء الدين حساني، ٢٠٠٦)*

ورغم تعدد واختلاف تعريفات اللغة، إلا أن معظمها يتضمن الإشارة إلى أنها رموز صوتية تختلف من مجتمع لآخر. ومثال لذلك ما أورده أحمد المعتوق من أن اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما.
(أحمد محمد المعتوق، ١٩٩٦، ص٣٣)

وأصوات الكلام (أو الفونيمات[١٤]) تختلف باختلاف اللغات، حتى وإن كانت تلك اللغات مرتبطة أو قريبة جداً. *(Butterworth, 1998, p. 116)*

وبالتالي: فالمقصود بثنائية اللغة معرفة الفرد بلغتين مختلفتين في نظامهما الصوتي (كاللغة العربية والإنجليزية مثلاً). ولا يُقصد بها ما يشير إليه البعض من تعدد لهجات[١٥] اللغة الواحدة، كما هو الحال في تعدد اللهجات الخاصة باللغة العربية داخل القطر الواحد وبين الأقطار العربية.
(عبد الله الدنان، ٢٠٠٢)

---

(11) Bilingualism.
(12) Monolingualism.
(13) Balanced Bilingualism.
(14) Phonemes.
(15) Diglossia.

ويُستخدم مفهوم "أحاديِّ اللغة" في الدراسة الحالية للإشارة إلى مجموعة الأطفال الذين يتكلمون اللغة العربية ويتعلمون بها ولم يتعرضوا لتعلم لغة أجنبية حتى لحظة إجراء الدراسة، كما يستخدم مفهوم "ثنائي اللغة" للإشارة إلى مجموعة الأطفال الذين يتكلمون اللغة العربية ويتعلمون رسميًّا باللغة العربية والإنجليزي معًا، بدءاً من رياض الأطفال حتى الصف الثاني أو الثالث الابتدائي . وهذا التعلم يشمل تعلم اللغتين بشكل متأنٍّ، بالإضافة إلى تعلم بعض المواد الدراسية (الرياضيات والعلوم) باللغة الإنجليزية وبعضها الآخر باللغة العربية (الدراسات الاجتماعية والدين).

ب – المهارات اللغوية[١٦]: تشير المهارة إلى معان متعددة، منها ما يركز على النشاط والإنجاز لعمل معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة، ومنها ما يركز على مستوى الأداء الذي يستطيعه فرد ما وليس على خصائص هذا الأداء.

(فؤاد أبو حطب آمال صادق، ١٩٨٠، ص ٤٧٨)

وتوصف مهارات اللغة عادة في إطار تقسيمها إلى أربع مهارات كبرى بهدف تيسير دراستها هي مهارات الاستماع ومهارات الحديث ومهارات القراءة ومهارات الكتابة.

(كريمان بدير وإميلي صادق، ٢٠٠٠ ص ٦٧)

وتندرج تحت كل فئة من هذه الفئات الأربع مهارات فرعية عديدة، يكتسبها المتعلم خلال عملية تراكمية تتم عبر مراحل، حيث نحصل في كل مرحلة قدراً منها وهذه المراحل هي المستويات التعليمية للغة. *(رشدى طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣١)*

وتهتم الدراسة الحالية بنوعين من المهارات اللغوية، هي: مهارات القراءة والكتابة في مستوى الصفين الثاني والثالث الابتدائي، والتي تحددت من خلال تحليل مضمون المقررات الدراسية للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م، في ست مهارات للقراءة وست مهارات أخرى للكتابة، ومهارات القراءة هي: مهارة التمييز البصري، ونطق الحروف المتشابهة شكلاً، ونطق الحروف متغيرة الموضع، ونطق الحروف المتقاربة في الصوت، وقراءة "أل" الشمسية والقمرية، وقراءة التنوين .

أما مهارات الكتابة فقد تحددت في مهارة التمييز السمعي، وكتابة الحروف متغيرة الموضع، وكتابة الحروف المتقاربة في الصوت، وكتابة المد، وكتابة أل الشمسية والقمرية وكتابة التنوين . وسيرد تعريف هذه المهارات في إطار وصف الاختبارات الفرعية لمقياس المهارات اللغوية في الجزء الخاص بإجراءات الدراسة.

(16) Linguistic Skills.

ثانيًا: الإطار النظري:

أ ـ اكتساب اللغة : تنظيم التفسيرات المتنوعة لكيفية نشأة اللغة واكتسابها في إطار عدد من المناحي النظرية، منها المنحى السلوكي متمثلاً في نظريات التعلم التي أضافت للأساس النظري السلوكي القائم على نموذج المنبه← الاستجابة، بعض المفاهيم الأخرى مثل الثواب والعقاب والدافع . ويؤكد هذا المنحي في مجمله على دور العوامل البيئية في تفسير ونشأة اللغة .
(فادية علوان، ٢٠٠٣ ، ص١٥٢ ، ١٥٣)

ولا تستطيع نظريات التعلم التي تجعل من التدعيم والمحاكاة أساس عملية اكتساب الطفل للغة، تفسير اختلاف معدل اكتساب اللغة أو تنوع وتعدد الاستجابات لنفس المنبه أو النطق الإبداعي والجديد للأطفال . *(إيمان خليل، ٢٠٠٣ ;Birch, 1997,p.119)*

وقد عارض تشومسكي **N.Chomsky** بقوة تفسير نظريات التعلم لاكتساب اللغة، مؤكداً على الأساس البيولوجي الفطري المتمثل في وراثة البشر لجهاز اكتساب اللغة **Language Acquisition Device (LAD)** والذي يحتوى على معلومات حول تكوين اللغة ويتقدم حتى يصل الطفل إلى النضج، ولذلك تشترك كل اللغات في خصائص عامة (مثل وجود الأسماء والأفعال والصفات) . وهذه الخصائص العامة توجد في ما يطلق عليه تشومسكي مستوى التكوين العميق[١٧] للغات والذي يرتبط بمعنى الجملة . وأما الفروق بين اللغات فتوجد في مستوى التكوين السطحي[١٨]، والذي تمثله الكلمات والعبارات المكونة للجملة، ويكون التحول من التكوين السطحي إلى العميق من خلال النحو التحويلي[١٩] . فعندما يتعرض الأطفال للغة ما يكون لديهم قدرة على الإحاطة بما يسمعونه، مستخلصين القواعد النحوية الكامنة واستخدامها في مواقف جديدة وبأشكال مختلفة . *(Birch, 1997, p.p. 120 - 122)*

وعلى الرغم من أن اكتساب اللغة عام بين البشر وهو ما يؤيد الجانب الفطري فيه، فإن اللغات تختلف اختلافًا كبيرًا بما يثبت الجانب البيئي والذي لا يتم إلا بالتعلم .
(مايكل كورباليس، ٢٠٠٦ ، ص٢٤)

وقد دعم مؤيدو تشومسكي تفسيرهم لكيفية اكتساب الطفل للغة بالرجوع إلى تحليلات نظم النحو عند الطفل، والتي تقدم قدراً كافيًا من الشواهد على أن التعلم اللغوي لا يمكن تفسيره على أنه تقليد معزز لارتباطات (المثير← الاستجابة)، ومع هذا فلا يكفي في المقابل تأييد تشومسكي بأن الطفل لديه مقدرة لغوية فطرية تمكنه من الاكتشاف التام لتلك القوانين التحويلية . وبناءً على ذلك، نحن بحاجة إلى اكتشاف وتفسير آليات التعلم التي يصل من خلالها الطفل إلى قوانين اللغة .
(جودث جرين، ١٩٩٣ ، ص٢٣)

---

(17) Deep structure.
(18) Surface Structure.
(19) Transformational Grammar.

وهناك منحي ثالث يجمع بين مسلمات المنحيين السابقين، فيؤكد أهمية الاستعدادات البيولوجية في اكتساب اللغة، وكذلك أهمية السياق الاجتماعي متمثلاً في مواقف التفاعل المختلفة وهو المنحي التفاعلي، والذي يعطي أيضًا للطفل نفسه دوراً يتمثل في تكوين واختبار وتقييم فروض معينه حول اللغة أثناء اكتسابه لها. *(فادية علوان، ٢٠٠٣، ص ١٦٠، ١٦١)*

ب ـ تصورات حول الثنائية: حاول البعض تقديم رؤية لكيفية عمل الثنائية في إطار توضيح ما إذا كان تعلم لغتين في آن واحد يؤثر سلبًا على اللغة الثانية (في حالة كون اللغة الثانية هي لغة الأغلبية)، وتندرج هذه الرؤية تحت ما يُسمي بالمنحي الأولي[٢٠]. وتشير إلى أن الأطفال ثنائي اللغة يبدءون تعلم اللغتين كما لو كانوا يتعلمون لغة واحدة فقط، حيث يطورون نظام إحدى اللغتين ليشمل عناصرهما، ومع التقدم في العمر يتم التمييز بينهما ويتعاملون تدريجيًا على أنهما لغتان منفصلتان. *(Vasta, et al., 1999, p.432)*

وهناك من يرى أن هذا التصور بعيد عن الواقع، حيث يستطيع الأطفال ثنائيو اللغة الصغار التعامل الجيد مع اللغتين في ظل الخلط بينهما، وهو خلط يحدث في جميع المستويات وتشمل المفردات والنطق والمعاني والتراكيب، بما يعكس عدم وضوح أو تشويش جزئي لدى الطفل الثنائي، مما يترتب عليه اكتساب كلتا اللغتين ببطء مقارنة بأقرانهم الذين يتعلمون لغة واحدة. وتدريجيًا يتلاشي هذا الخلط ويصبحون أكفاء في اللغتين بنفس درجة أحاديِّ اللغة.
(Vasta, et al., 1999, p. 433)

ويشير البعض إلى أن تعلم لغتين منذ الصغر لا يؤدى إلى مشكلة تشويش إدراكي؛ حيث إن المواليد لديهم قدرة على تمييز أصوات وفونيمات اللغات المختلفة، بينما تشير بحوث أخرى إلى أن هذه القدرة التمييزية تنقص بدءًا من عمر ثمانية شهور وتتلاشى في عمر عام بالنسبة للغة التي لا تحيط به أصواتها *(Butterworth, 1998, p.117)*، مما قد يشير إلى أن هذه القدرة التمييزية هي أحد مصادر التهيئة البيولوجية التي تمكِّن المواليد من تعلم أية لغة، وتتلاشى عندما تستقر أصوات لغة الأم من حوله.

ج ـ اللغة والتفكير: يقرر بنيامين لي هورف **Benjamin Lee whorf** أن اللغة تحدد أو تؤثر في التفكير، وهو ما يعرف باسم الفرض الهورفيني[٢١]. والفرض في صورته الحاسمة والتي تجعل من اللغة محدِّدًا للتفكير لا يجد تأييدًا قويًا حيث يترتب على التسليم به أن بعض الأفكار التي تعبر عنها في لغة ما لا يمكن التعبير عنها بلغة أخرى، أما المستوى الأقل صرامة للفرض والذي يشير إلى أن اللغة تؤثر في التفكير، فهو أكثر قبولاً لكثرة ما يؤيده من نتائج تشير إلى تأثير اللغة في كل من الذاكرة والإدراك. *(Eysenck & Keame, 2000 P. 388)*

---

(20) Initiul approach.
(21) Whorfian hypothesis.

وكذلك هناك من النتائج ما يشير إلى أن أصحاب اللغات المختلفة يتباينون في إدراكهم لأنماط النغمات الموسيقية. *(Robert, 1990)*

ويرى بياجيه **J. Piajet** أن اللغة ليست شرطًا ضروريًّا للنمو المعرفي، حيث تبين له أن أطفال المرحلة الحسية الحركية يكونون أفكاراً وصوراً عن الأشياء قبل التمكن من التلفظ بأسمائها *(يوسف قطامي، ٢٠٠٠، ص٣٥٢)*، ومع ذلك فاللغة تمثل عاملاً حاسمًا في نمو وتطور التفكير المنطقي، حيث يتم التعبير عن العلاقات المنطقية بواسطة اللغة، وبالتالي فالتدريب على استخدام التعبيرات اللغوية المختلفة يحسن قدرة التفكير لدى الطفل والإدراك لأكثر من بعد للشيء الواحد. ولكن هذا التدريب بمفرده لا يؤدى إلى مثل هذا التحسن. *(المرجع السابق، ص٣٧٤ – ٣٧٥)*

ويستنتج البعض وفقًا لتصور بياجيه أن أهم مرحلة لاكتساب اللغة الأولي أو الثانية هي المواكبة لفترة البلوغ حيث يكون الفرد قادراً على التجريد والقيام بعمليات التفكير التي تتعدى الخبرات المحسوسة والمدركات المباشرة، وقد يكون هذا دليلاً معرفيًّا على وجود فترة حرجة لاكتساب اللغة. *(دوجلاس براون، ١٩٩٤، ص٨٨)*

الدراسات السابقة:

نعرض فيما يلى ما هو متاح من دراسات سابقة للموضوع الحالي في إطار فئتين، تتعلق أولاهما بالدراسات التي عالجت الثنائية اللغوية في موطن اللغة الأولي، وتختص الثانية بالدراسات التي تناولت الثنائية اللغوية في موطن اللغة الثانية.

أولاً: دراسات الثنائية اللغوية في موطن اللغة الأولى:

ويمكن تقسيم هذه الفئة من الدراسات إلى فئتين فرعيتين تتعلق أولاهما بالدراسات التي أُجريت في البيئة العربية، وتختص الثانية بالدراسات التي أُجريت في بيئات أجنبية.

(أ) الدراسات التي أجريت في البيئة العربية:

تتنوع أهداف تلك الفئة من الدراسات فمنها ما يتعلق باكتشاف الفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في نمو اللغة العربية، ومنها ما يتعلق باكتشاف تلك الفروق في متغيرات معرفية أخرى، ومنها ما يتعلق بعلاقة الثنائية ببعض المتغيرات الاجتماعية.

١– الدراسات الخاصة بالفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في النمو اللغوي:

أُجريت دراسة مبكرة في هذا الشأن على عينة قوامها ١٠٤٩ تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع حتى الصف السادس في إطار أربع مجموعات، الأولي لم تتعرض لتعلم لغة أجنبية، والثانية

والثالثة تتعلمان اللغة الإنجليزية بدرجة مكثفة وبدرجة غير مكثفة، والرابعة تتلقى اللغة الفرنسية بدرجة مكثفة . وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في الدرجة الكلية للنمو اللغوي، وكذلك في أبعاده المتمثلة في الفهم اللغوي وطلاقة الكلمات والقواعد والهجاء وإدراك العلاقات اللفظية والاستدلال اللفظي والذاكرة اللفظية، في اتجاه تفوق أحاديِّ اللغة، وكذلك وجدت فروق دالة بين من يدرسون لغات أجنبية بدرجة مكثفة ومن يدرسونها بدرجة غير مكثفة في اتجاه تفوق المجموعة الثانية . *(عبد الباسط خضر، ١٩٨٦)*

وجاءت نتائج دراسة تالية مخالفة للنتائج السابقة، حيث كانت تهدف أيضًا إلى اكتشاف الفروق في النمو اللغوي بين أحاديِّ اللغة ممن يدرسون باللغة العربية فقط ومن يتعرضون للغة الأجنبية (الإنجليزية) بدرجات متفاوتة من الكثافة (عالية الكثافة ـ متوسطة الكثافة ـ منخفضة الكثافة)، وذلك لدى عينة مكونة من ١٣٩ تلميذًا وتلميذة . وتبين وجود فروق دالة بين مجموعة أحاديِّ اللغة ومجموعات ثنائي اللغة بدرجات الكثافة المختلفة على اختبار النمو اللغوي في اتجاه تفوق مجموعات الدارسين للغة الأجنبية . *(زينب محمد محمود، ١٩٩٤)*

كذلك أجرت بدرية سعيد الملا دراسة عام ١٩٩٤، هدفت إلى مقارنة النمو اللغوي لدى الدارسين باللغة العربية فقط ومن تعرضوا لتعلم لغة أجنبية مبكرًا، وذلك لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصفين الرابع والسادس الابتدائي، بواقع ٢٨٦ تلميذاً من الصف الرابع و٢٥١ من الصف السادس . وقُسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، هي : مجموعة أحاديِّ اللغة الذين لم يتعرضوا للغة أجنبية، ومجموعة ثانية لمن يدرسون الإنجليزية بدرجة غير مكثفة، ومجموعة ثالثة تدرس الإنجليزية بدرجة مكثفة . وقد أسفرت النتائج عن تفوق مجموعة أحاديِّ اللغة على أقرانهم ممن يدرسون لغة أجنبية في مستوى النمو اللغوي بشكل عام، وكذلك في بعض أبعاده مثل الطلاقة اللفظية، لدى كل من الذكور والإناث والفهم اللفظي وطلاقة التداعي لدى الإناث فقط .

(بدرية سعيد الملا، ١٩٩٤)

٢ – دراسات تتعلق بالفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في بعض المتغيرات المعرفية:

يُعد الابتكار من المتغيرات التي عُنيت بها هذه الفئة من الدراسات، ومنها الدراسة التي أجرتها نصرة محمد عبد المجيد بهدف التعرف على الفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في التفكير الابتكاري متمثلاً في الطلاقة والمرونة والأصالة، وقد أُجريت على عينة قوامها ١٨٠ تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي من ثلاث مدارس بطنطا الأولي حكومية (أحاديِّ اللغة) والثانية خاصة (إنجليزي) والثالثة خاصة (فرنسي)، وكشفت النتائج عن تفوق تلاميذ وتلميذات التعليم الخاص الإنجليزي والفرنسي على تلاميذ وتلميذات التعليم الحكومي في المرونة فقط .

(نصرة محمد عبد المجيد، ١٩٩٨)

وقد حاول عماد بدران أيضًا الكشف عن الفروق بين الدارسين باللغة العربية فقط والدارسين باللغتين العربية والإنجليزية في التفكير الابتكاري، متمثلاً في الطلاقة والأصالة والمرونة كما يقيسها اختبارا تورانس للتفكير الابتكاري (الصور والكلمات)، وذلك على عينة قوامها ٩٠ تلميذًا في المدى العمري من ٦ـ ٩ سنوات مقسمين ثلاث مجموعات، هي: دارسو اللغة الإنجليزية بكثافة عالية، ودارسو اللغة الإنجليزية بكثافة منخفضة، وغير دارسي اللغة الإنجليزية، وكان من أهم النتائج تفوق الدارسين باللغة الإنجليزية (كثافة عالية) في متغيرَي الطلاقة والأصالة وانخفاضهم في المرونة، مقارنة بغير الدارسين للغة الأجنبية. *(عماد بدران، ٢٠٠١)*

وقد أُجريت دراسة أخرى حول استراتيجيات استدعاء لغة الأم حيث هدفت إلى اكتشاف الفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في هذا المتغير، وذلك على عينة مكونة من ١٦٠ تلميذًا من الصف الخامس الابتدائي والصف الأول الثانوي بمحافظة الفيوم مقسمين إلى أربع مجموعات، اثنتين لأحاديِّ اللغة من الصف الخامس والأول الثانوي ومثلهما لثنائي اللغة . وقد أوضحت النتائج أن ثنائي اللغة يعتمدون على استراتيجيات استدعاء لغة الأم؛ وخاصة السلبية بدرجة أكبر من أحاديِّ اللغة في الصفين الخامس والأول الثانوي، ويزداد هذا الاعتماد بزيادة العمر وكذلك بزيادة الكفاءة في اللغة الثانية، وهو ما يشير إلى أن ثنائي اللغة يواجهون صعوبات في استدعاء اللغة الأصلية. *(وسام عبد المعطي، ٢٠٠٢)*

٣ – دراسات تختص بالفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في بعض المتغيرات الاجتماعية:

عُنيت إحدى هذه الدراسات باكتشاف الفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة من المراهقين في درجة الهوية الثقافية . حيث أُجريت على ١٨٦ من أحاديِّ اللغة ذكور وإناث و١٧٨ من ثنائي اللغة ذكور وإناث في الفترة العمرية من ١٥ـ١٧ عامًا . وقد طُبق على المجموعتين مقياس الهوية الثقافية، والذي يضم بنودًا تتعلق بالتوجه نحو اللغة الأجنبية وثقافتها وأهلها وشدة الدافع والرغبة والمؤازرة الوالدية في تعلمها، بالإضافة إلى العلاقة بالأصدقاء في الحياة الاجتماعية الثقافية للوطن الأم. وقد أوضحت التحليلات الإحصائية وجود فروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في درجة الهوية الثقافية في اتجاه ارتفاعها لدى أحاديِّ اللغة، سواء في إطار العينة الكلية أم لدى الذكور والإناث كل على حدة. *(ابتهاج عبد القادر، ١٩٩٨)*

إن المتأمل لأبعاد مقياس الهوية الثقافية السابق يمكنه الاستدلال بإمكانية قياسه لمفهوم الاتجاه نحو اللغة الثانية أو أنه يرتبط بهذا المفهوم . وإذا كانت الدراسة السابقة كشفت عن فروق بين دارسي اللغات وغير دارسيها في هذا الشأن، فإن دراسة حمد الرشيد التي عُنيت باستطلاع رأى ٢٥٢ من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والأهلية بالكويت، وكذلك أولياء الأمور لتلاميذ

يدرسون لغات أجنبية وتلاميذ لا يدرسون لغات أجنبية، أوضحت نتائجها أن معظم أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو تعليم اللغات الأجنبية لأنها لا تؤدى إلى ضعف تحصيل اللغة العربية من وجهة نظرهم. *(حمد الرشيد، ١٩٩٨)*

ب – الدراسات التي أجريت في بيئات أجنبية:

اهتمت معظم الدراسات الأجنبية التي أُجريت في بيئة اللغة الأولي بالكشف عن الفروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في متغيرات لغوية تتعلق باللغة الأولي أو اللغتين معًا. ومن هذه الدراسات ما أجراه كيسكيس **I.Kecskes** بهدف اختبار فرض نظري مؤداه أن تعلم اللغة الأجنبية يساعد على الاندماج في اللغة الأولي من خلال تنشيط الوعي المعرفي. وقد أُجريت الدراسة على متحدثي اللغة المجرية (لغة أولي)، والذين يدرسون الإنجليزية أو الفرنسية أو الروسية (لغة ثانية) في المدى العمري من ١٤ : ١٦ عامًا، وتم اختبارهم ثلاث مرات على مدار العام الدراسي. وقد جاءت النتائج مؤيدة للفرض، حيث كانت درجات الطلاب الأكثر تعرضًا للغة الثانية أفضل في مهارات اللغة الأولي. *(Kecskes, 1998)*

وفى دراسة تالية حول ارتقاء القراءة لدى ثنائي اللغة (الإنجليزية والإيطالية) في كلتا اللغتين، تبين أن هناك تأثيرًا متبادلاً بين اللغتين ظهر بدرجة عالية في المعالجات الصوتية، وقد فُسرت النتائج وفقًا لارتفاع درجة التوافق الصوتي والكتابي للغة الإيطالية، وأن هذا التوافق وراء تيسير ارتقاء القراءة. *(D'Angiulli et al., 2001)*

وجاءت نتائج دراسة تورنبول **Turnbull** وآخرين متعارضة مع ما سبق، حيث أُجريت على تلاميذ من الصف الثالث يتعلمون الرياضيات بالفرنسية (لغة ثانية)، بالإضافة إلى مجموعة ضابطة ممن يتعلمون الرياضيات باللغة الإنجليزية (لغة أولي) فكانت نتائج المجموعة الأولي على اختبارات للقراءة والكتابة أدني من المجموعة الثانية، بما يشير إلى انخفاض ثنائي اللغة في مهارات اللغة الأولى. *(Turnbull et al., 2001)*

وفي دراسة أخرى اهتم ماكاي وفليج **I.Mackay & J.Flege** بمعدل الكلام لدى ثنائي اللغة المبكر والمتأخر لدى تلاميذ لغتهم الأولي الإيطالية والثانية الإنجليزية، حيث تبين لهما أن من اكتسب اللغة الثانية متأخراً ينتج جملاً من اللغة الأولي أقصر بدرجة دالة ممن اكتسبوا اللغة الثانية مبكراً، وهو ما يعني أن المجموعة الأولى أفضل في اللغة الأصلية من المجموعة الثانية، وفقًا لتوجه نظرى مسبق يشير إلى أن المتحدثين بغير اللغة الأصلية يميلون لإنتاج جمل أطول من المتحدثين باللغة الأصلية نتيجة لكون معدل الكلام لديهم يكون أبطأ. *(Mackay & Flege, 2004)*

ثانيًا: دراسات الثنائية اللغوية في موطن اللغة الثانية:

أجرى وينستر **Winster** وآخرون دراسة على ٢٦ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة يتلقون تعليمًا ثنائي اللغة حيث الإنجليزية لغة ثانية والإسبانية لغة أولي، ومجموعة ضابطة مكونه من ٢٠ طفلا من نفس المرحلة العمرية من أحاديِّ اللغة الإسبانية فقط، حيث تم تقويم ثلاثة مكونات لكفاءة اللغة، هي الإنتاج والفهم ودرجة التركيب اللغوي في كل من الإنجليزية والإسبانية في بداية ونهاية العام الدراسي، وقد أوضحت النتائج عدم تأثر كفاءة اللغة الإسبانية لدى الأطفال ثنائي اللغة؛ حيث نما لديهم وبشكل متوازٍ كلتا اللغتين، وكانت الإسبانية لديهم أفضل من المجموعة الثانية. *(Winster et al., 1999)*

وقد اختلفت مع هذه النتائج إلى حد ما نتائج دراسة تالية أُجريت بهدف مقارنة المهارات المتعلقة بقاموس المفردات لدى ثنائي اللغة الإنجليزية والإسبانية، حيث الإنجليزية هي اللغة الثانية التي تُكتسب في مواقف التعليم الرسمية، وذلك لدى خمس مجموعات عمرية تبدأ من ٥ سنوات وحتى عشرين عامًا. وكان تقويم التغيرات الخاصة بالمهارات المذكورة يتم في عمل تغير العمر وسنوات الخبرة باللغة الثانية وكون المهمة فهمًا أم إنتاجًا، وتنوع مطالب المعرفية اللغوية (مواقف لغة واحدة أم مختلطة)، وقد بينت النتائج حدوث تقدم في اللغتين مع العمر ولكنه كان أكبر في حالة اللغة الثانية، كما حدث تحول من سيطرة اللغة الإسبانية كلغة أولى إلى سيطرة اللغة الإنجليزية خلال الطفولة الوسطى وتأكد خلال المراهقة وذلك لدى من تعرضوا للغة الثانية مبكرًا، وقد حدث هذا أولاً للفهم ثم للإنتاج. *(Kohnert, 2000)*

وفى دراسة شملت ٥٦ طفلاً عربيًا يقيمون في كندا في مدى عمري بين ٩ و ١٤ عامًا، كانت الإنجليزية هي لغة التعليم الرسمي والعربية هي لغة المنزل، بالإضافة إلى انتمائهم لبرنامج يتعلمون خلاله القراءة والكتابة بالعربية، وقد تم تقييمهم في اللغة والذاكرة العاملة والقراءة الزائفة[٢٢] وغير الزائفة بالعربية والإنجليزية. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين ثنائي اللغة (العربية والإنجليزية) وأحاديِّ اللغة (الإنجليزية فقط) في تلك المهارات. بل كان الأطفال ثنائيو اللغة ممن لديهم مشكلات في تعلم الإنجليزية أفضل من أحاديِّ اللغة ممن يعانون نفس المشكلات في القراءة الزائفة ومهام التهجي. *(Abu-Rabia & Siegl, 2002)*

وفى دراسة أخرى أوضحت فوائد التعليم الثنائي المبكر ما أجرته بربارا كونبوى **B.Conboy** حول أنماط النمو والمعالجة اللغوية المبكرة لدى ثنائي اللغة (الإنجليزية والإسبانية)، حيث أُجريت أربع دراسات فرعية على ٦٤ طفلاً في المدى العمري بين ١٩ و٣١ شهرًا. وقد كشفت الدراسات

(22) Pseudo Reading.

الأربع عن وجود علاقات دالة بين حجم المفردات والارتقاء النحوي بكل لغة على حدة مع وجود تشابه بين أداء المجموعتين، وإن كانت مجموعة ثنائي اللغة أفضل قليلاً في بعض المقارنات.
(Comboy, 2002)

وفى دراسة تصدت لاكتشاف العلاقة بين عمر بداية التعرض للغة الثانية ومعدل اكتسابها، تم أجراؤها على ٨٩ طفلاً من ثنائي اللغة (الإنجليزية والإسبانية) حيث تبين أن من يكتسبون الإنجليزية من هؤلاء الأطفال بمستوى كفاءة أهلها يحتاجون إلى ٣,٣١ سنة في المتوسط بمدى يتراوح بين سنة وخمس سنوات، فقد حقق ٥,٦٨٪ من التلاميذ الكفاءة المطلوبة خلال أربع سنوات تعلم، بينما حقق ١٣,٩٢٪ هذه الكفاءة بعد ٥ سنوات. وبمقارنة هذه النتائج بنتائج من يتعلمون بنظام الغمر في الإنجليزية فقط والذين يحتاجون سبع سنوات بانحراف معياري ٥,٠ سنة يتضح أن التعليم الثنائي أسرع في تعليم الإنجليزية. *(MacSwan, 2005)*

وبفحص دراسات هذه الفئة يتضح أن نتائجها تشجع بشكل أساسي التعليم ثنائي اللغة للمهاجرين إلى ثقافات جديدة، حيث تعليم لغة الأم يساعد في اكتساب اللغة الجديدة بدرجة أكفأ وأسرع. ولكن لم تتسق النتائج بشأن تأثير هذه الثنائية على مهارات ونمو اللغة الأولى.

بهذا ينتهي عرض الدراسات السابقة، وفيما يلي تعليق عام عليها.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق للدراسات بفئتيها عدد من الملاحظات يمكن إيجازها في الآتي:

١ ـ عدم توافر دراسات تتعلق بثنائية اللغة في علاقتها بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

٢ ـ قلة الدراسات المتعلقة بثنائية اللغة في موطن لغة الأم، وخاصة في إطار ثقافتنا العربية.

٣ ـ تعارض نتائج الدراسات المتاحة بكافة فئاتها.

٤ ـ أشارت نتائج عديدة إلى التأثير السلبي للثنائية اللغوية على نمو اللغة القومية. وانطلاقاً مما سبق يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

فروض الدراسة:

١ ـ توجد فروق دالة بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي في مهارات قراءة وكتابة اللغة العربية في اتجاه تفوق أحاديِّ اللغة.

٢ ـ توجد فروق بين الذكور والإناث من أحاديِّ وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الإناث.

٣ ـ توجد فروق بين الصفين الثاني والثالث الابتدائي من أحاديِّ وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الصف الثالث .

إجراءات الدراسة:

أولاً: وصف العينة:

شملت عينة الدراسة الحالية (٢٠٢) تلميذ وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائي ينتمون لمدارس تابعة لإدارة الزيتون التعليمية بمحافظة القاهرة . وتضم العينة مجموعتين، إحداهما لم تتعرض لخبرة تعلم لغة ثانية (أحادية اللغة)، حيث تم الحصول عليها من إحدى المدارس الحكومية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وهو العام الذي طُبق فيه تدريس اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الدراسي الأول الابتدائي ولذلك استبعد من الدراسة . والمجموعة الثانية تتعلم باللغة العربية واللغة الإنجليزية (ثنائية اللغة) وتم الحصول عليها من إحدى المدارس التجريبية . والجدول الآتي يوضح توزيع المجموعتين وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي .

جدول (١)

توزيع مجموعتي الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي

المجموعة	ذكور		إناث	
	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث
أحادية اللغة	٢٥	٢٥	٢٦	٢٥
ثنائية اللغة	٢٤	٢٦	٢٥	٢٦

ثانيًا: ضبط المتغيرات:

(أ) ضبط متغير الذكاء:

تم تقدير الذكاء في إطار إجراءات اختيار العينة واستبعاد من يقل معامل ذكائه عن المتوسط؛ وذلك باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (جون رافن، ١٩٨١)، ثم أُجرى تحليل تباين أحادي الاتجاه لمجموعات الدراسة الفرعية (ثماني مجموعات) على متغير الذكاء، والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء .

جدول (٢)

تحليل تباين أحادي الاتجاه للمجموعات الفرعية للدراسة على متغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
بين المجموعات	٧٢٣٦,٩٥٣	٧	١٠٣٣,٨٥٠	٨,٦٠٢	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٢٣٣١٥,١٧	١٩٤	١٢٠,١٨١		
المجموع	٣٠٥٥٢,١٢	٢٠١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة في الذكاء. وبناءً على ذلك أُجرى تحليل تباين أحاديٍّ الاتجاه لاختبار أثر الذكاء على كل من الدرجة الكلية لمهارات القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣)

تحليل تباين أحاديٍّ الاتجاه لمتغير الذكاء على كل من الدرجة الكلية لمهارات القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	دلالة ف
الدرجة الكلية لمهارات القراءة	بين المجموعات	١٤٥٩٨,٣٦	١٧	٨٥٨,٧٢٧	٢,٤٥٨	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٦٤٢٧٠,٢٤	١٨٤	٣٤٩,٢٩٥		
	المجموع	٧٨٨٦٨,٦٠	٢٠١			
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	بين المجموعات	٤٦٨٧,٨٠٨	١٧	٢٧٥,٧٥٣	١,٠٣٧	٠,٤٢١
	داخل المجموعات	٤٨٩٤٠,١٧	١٨٤	٢٦٥,٩٧٩		
	المجموع	٥٣٦٢٧,٩٨	٢٠١			

يتضح من الجدول السابق أن الذكاء (في إطار الدراسة الحالية) له تأثير على مهارات القراءة وليس له تأثير على مهارات الكتابة، مما يوجب عزل تأثيره إحصائيًا في حالة مهارات القراءة فقط.

(ب) ضبط متغير المستوى الاجتماعي للأسرة:

تم الاعتماد على مؤشرين من مؤشرات المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، هما: مهنة الأب ومستوى تعليم الأم، حيث صنف المتغيران لدى المجموعتين الأحادية والثنائية وفقًا لمقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية المعدل من إعداد عبد العزيز الشخص (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥) . ثم أُجري اختبار كروسكال واليس[٢٣] للمجموعات الثماني على كل من المتغيرين ونتائجه تتضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار كروسكال واليس لمجموعات الدراسة الثماني على كل من مهنة الأب ومستوى تعليم الأم

	المجموعات الفرعية للدراسة	ن	متوسط الرتب	كا٢	درجة الحرية	دلالة كا٢
مهنة الأب	١ـ أحادي اللغة / ذكور / الصف الثاني	٢٥	٩٤,٦٠			
	٢ـ أحادي اللغة / ذكور / الصف الثالث	٢٥	٩٥,٨٨			
	٣ـ ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثاني	٢٤	١٠٧,٠٤			
	٤ـ ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثالث	٢٦	١٠٣,٣١			
	٥ـ أحادي اللغة / إناث / الصف الثاني	٢٦	٧٩,٩٤			
	٦ـ أحادي اللغة / إناث / الصف الثالث	٢٥	٩٤,٠٤	١٠,٦١٤	٧	١٥٦.
	٧ـ ثنائي اللغة / إناث / الصف الثاني	٢٥	١٢٠,٤٦			

(23) Kurskal Wallis test.

	٨ـ ثنائي اللغة / إناث / الصف الثالث	٢٦	١١٧,١٢			
مستوى تعليم الأم	١ـ أحادي اللغة / ذكور / الصف الثاني	٢٥	٧٩,٤٨			
	٢ـ أحادي اللغة / ذكور / الصف الثالث	٢٥	٧٩,٩٠			
	٣ـ ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثاني	٢٤	١١٣,١٩			
	٤ـ ثنائي اللغة / ذكور / الصف الثالث	٢٦	١١٨,٥٨	٢		
	٥ـ أحادي اللغة / إناث / الصف الثاني	٢٦	٧٧,٤٤	٥,٢٧٣	٧	٠,٠٠١
	٦ـ أحادي اللغة / إناث / الصف الثالث	٢٥	١١٠,٦٨			
	٧ـ ثنائي اللغة / إناث / الصف الثاني	٢٥	١١٤,٢٢			
	٨ـ ثنائي اللغة / إناث / الصف الثالث	٢٦	١١٨,٥٨			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة في مستوى تعليم الأم ولا توجد فروق دالة بينهما في متغير مهنة الأب . ولاختبار تأثير متغير مستوى تعليم الأم على متغيرات الدراسة الحالية أُجرى تحليل تباين أحاديٍّ الاتجاه يوضحه الجدول التالي :

جدول (٥)

تحليل تباين أحاديّ الاتجاه لمتغير مستوى تعليم الأم على كل من الدرجة الكلية

لمهارات القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة ف	دلالة ف
الدرجة الكلية لمهارات القراءة	بين المجموعات	٤١٧,٧١٦	٢	٢٠٨,٨٥٨		
	داخل المجموعات	٧٨٤٥,٨٨	١٩٩	٣٩٤,٢٢٦	٠,٥٣٠	٠,٥٩٠
	المجموع	٥٣٦٢٧,٩٨	٢٠١			
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	بين المجموعات	٢٢٢,٩٤٦	٢	١١١,٤٧٣		
	داخل المجموعات	٥٣٤٠٥,٠٣	١٩٩	٢٦٨,٣٦٧	٠,٤١٥	٠,٦٦١
	المجموع	٥٣٦٢٧,٩٨	٢٠١			

يوضح الجدول السابق أن مستوى تعليم الأم ليس له تأثير في الدراسة الحالية على كل من مهارات القراءة والكتابة، مما لا يلزم معه عزل تأثيره إحصائيًا.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

الأداة الرئيسة التي استُخدمت في الدراسة الحالية هي اختبار(*) للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة الواجب توافرها في الصفين الدراسيين الثاني والثالث الابتدائي، ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية لمهارات القراءة وستة لمهارات الكتابة، يمكن وصفها فيما يلي:

(أ) الاختبارات الفرعية لمهارات القراءة:

١ـ **اختبار التمييز البصري**: يتكون من ثمانية بنود بكل منها أربع مفردات لغوية بينها حرف مشترك، يختلف موضعه في كل كلمة عن موضعه في الكلمات الأخرى، وعلى التلميذ تحديد هذا الحرف في كل كلمة، وبالتالي تكون الدرجة القصوى على الاختبار ٣٢ درجة.

٢ـ **اختبار نطق الحروف المتشابهة شكلاً**: يتكون من تسعة بنود بكل منها أربع مفردات، وكل مفردة عبارة عن كلمة ينقصها أحد حرفين متشابهين في الشكل مثل " ب " و " ن "، وعلى الطفل أن يُكمل الكلمة باختياره لأحد الحرفين المدونين أمامه، والدرجة القصوى على هذا الاختبار ٣٦ درجة.

٣ـ **اختبار نطق الحروف متغيرة الموضع**: يتكون من ثلاثة عشر بنداً بكل منها ثلاث مفردات، هي عبارة عن كلمات مختلفة وبينها حرف مشترك يتغير موضعه داخل كل منها، وترتيب وضع هذا الحرف يتغير أيضًا عبر بنود المقياس، ويُطلب من الطفل قراءة المفردات بأسرع ما يمكن والدرجة القصوى ٣٩ درجة.

٤ـ **اختبار نطق الحروف المتقاربة في الصوت**: يتكون من سبعة بنود بكل منها أربع مفردات، وهذه المفردات عبارة عن كلمات بكل اثنتين منها أحد حرفين متقاربين في الصوت، مثل "الصاد" و"السين". وتُعرض المفردات الأربع على الطفل محذوفًا منها الحروف المشار إليها ومقترنة بصورة ملونة تدل على معنى الكلمة، والمطلوب من الطفل تحديد الحرف الناقص نطقًا وكتابة، والحد الأقصى للدرجة على هذا المقياس ٢٨ درجة.

٥ـ **اختبار قراءة "أل" الشمسية و"أل" القمرية**: يتكون هذا الاختبار من اثنتي عشرة جملة مقسمة إلى قسمين بكل منهما ست جمل؛ حيث يُطلب من الطفل تحديد الكلمات التي بها "أل"

(*) تم تصميم هذا الاختبار في إطار رسالة ماجستير أُجريت تحت إشراف الباحثة (ضياء الدين حساني، ٢٠٠٦).

الشمسية في القسم الأول وهي أربع كلمات، وتحديد الكلمات التي بها "أل" القمرية في القسم الثاني وهي أيضًا أربع كلمات. وبهذا يكون الحد الأقصى للدرجة على هذا الاختبار ٨ درجات.

٦ـ **اختبار قراءة التنوين**: يتكون من ست جمل تحتوي كل منها على كلمة أو كلمتين منونتين، وأمامها ثلاثة اختيارات لنوع التنوين، وعلى الطفل وضع علامة على البديل الملائم، والدرجة القصوى هنا ٦ درجات.

(ب) الاختبارات الفرعية لمهارات الكتابة:

١ـ **اختبار التمييز السمعي**: يتكون من تسعة بنود بكل منها ثلاث صور ملونة لأشياء (مثل الساعة والكأس والفأس)، بحيث يتفق اثنان منها في الحرف الأول أو الأخير أو الوزن، ويُطلب من التلميذ الاستماع إلى نطق الكلمات ووضع علامة (✓) أسفل الكلمة المختلفة والحد الأقصى للدرجة ١٠ درجات.

٢ـ **اختبار كتابة الحروف متغيرة الموضع**: يتكون من ثلاثة عشر بندًا بكل منها ثلاث مفردات هي عبارة عن صور لأشياء تشترك أسماؤها في أحد الحروف والذي يأتي مرة في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وعلي الطفل كتابة اسم كل مفردة أسفل صورتها، والحد الأقصى لهذا الاختبار ٣٩ درجة.

٣ـ **اختبار كتابة الحروف المتقاربة في النطق**: يتكون من ستة بنود، ويحتوي كل منها على ثلاث مفردات هي عبارة عن صور لأشياء تحتوى أسماؤها على حروف متقاربة في النطق مثل التاء والطاء، وعلي التلميذ أن يكتب اسم كل مفردة أسفل الصورة الدالة عليه. والدرجة القصوى ١٨ درجة.

٤ـ **اختبار كتابة المد**: يتكون هذا الاختبار من خمسة بنود، بكل بند منها أربع صور لأشياء تتضمن أسماؤها أحد أنواع المد. ويُطلب من التلميذ كتابة اسم الشيء أسفل الصورة المعبرة عنه. والحد الأقصى للدرجة ٢٠ درجة.

اختبار كتابة "أل" الشمسية و"أل" القمرية:

يتكون هذا الاختبار من ستة بنود، بكل بند منها مفردتان، بحيث تضم إحداهما "أل" الشمسية والأخرى "أل" القمرية، ويقوم الطفل بتصنيف المفردتين وفقًا لنوع "أل"، ويكون الحد الأقصى للدرجة ١٢ درجة.

٦ـ **اختبار كتابة التنوين**: يتكون هذا الاختبار من ستة بنود، وكل بند عبارة عن جملة في

آخرها كلمة تحتها خط، حيث يطلب من الطفل تنوينها وفقًا لنوع التنوين الموصوف بين قوسين أمام كل جملة، والحد الأقصى للدرجة ٦ درجات.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بأسلوب إعادة الاختبار على عينة مكونة من ٨٠ تلميذًا وتلميذة، من الصفين الثاني والثالث الابتدائي: ٤٠ من أحادي اللغة و٤٠ من ثنائي اللغة، وذلك بفاصل أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه الخطوة:

جدول (٦)

معاملات الثبات بإعادة الاختبار لاختبارات مهارات القراءة والكتابة

اختبارات مهارات القراءة	أحاديّ اللغة ن= ٤٠	ثنائي اللغة ن= ٤٠	اختبارات مهارات الكتابة	أحاديّ اللغة ن= ٤٠	ثنائي اللغة ن= ٤٠
١ـ التمييز البصري	٠,٩١	٠,٩٣	١ـ التمييز السمعي	٠,٨٧	٠,٩٤
٢ـ نطق الحروف المتشابهة	٠,٩٨	٠,٩٨	٢ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	٠,٩٦	٠,٩٤
٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	٠,٩٩	٠,٩٩	٣ـ كتابة الحروف المقاربة في النطق	٠,٩٩	٠,٩٩
٤ـ نطق الحرف المتقاربة في الصوت	٠,٩٧	٠,٨٥	٤ـ كتابة المد.	٠,٩٨	٠,٩٥
٥ـ قراءة "أل" الشمسية و"أل" القمرية	٠,٩٢	٠,٩٠	٥ـ كتابة "أل" الشمسية و"أل" القمرية	٠,٩٤	٠,٩٥
٦ـ قراءة التنوين	٠,٧٢	٠,٩٣	٦ـ كتابة التنوين	٠,٨٤	٠,٩٦

يوضح الجدول السابق أن معاملات ثبات كل من اختبارات مهارات القراءة ومهارات الكتابة معاملات مرتفعة.

صدق الاختبار:

تم تقدير الصدق من خلال عدد من المؤشرات، نوضحها فيما يلي :

تم تقدير صدق المضمون من خلال عرض الاختبار على اثنين وعشرين مُحكّمًا من أساتذة علم النفس، وتم إبقاء البنود التي اتفق على ملاءمتها عشرون محكمًا كحد أدنى، وذلك في إطار إعداد المقياس .

المقارنة الطرفية، كأحد دلالات صدق التكوين، حيث تمت المقارنة بين درجات أعلى ثلاثين فردًا ودرجات أدنى ثلاثين فردًا في كل من الدرجة الكلية لمهارات القراءة والدرجة الكلية لمهارات الكتابة . وذلك في إطار عينة قوامها ثمانون تلميذًا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين الطرفيتين بمستوى دلالة ٠,٠١ .

تم حساب الاتساق الداخلي كأحد مؤشرات صدق التكوين، حيث حُسبت معاملات ارتباط الدرجات الفرعية بالدرجات الكلية، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٠١ .

حُسب أيضًا الصدق العاملي، حيث أُجري تحليل عاملي لدرجات المقياس الفرعية بطريقة المكونات الأساسية، ولم يصل الجذر الكامن إلى واحد صحيح إلا في حالة عامل واحد فقط . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء .

جدول (٧)

نتائج التحليل العاملي للدرجات الكلية والفرعية لاختبارات مهارات القراءة والكتابة.

المتغيـــرات	تشبعات العامل الأول	قيم الشيوع
التمييز البصري.	٠,٥٨٠	٠,٣٣٦
نطق الحروف المتشابهة	٠,٧٣٨	٠,٥٤٥
نطق الحروف متغيرة الموضع	٠,٨٨٩	٠,٧٩٠
نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٨٨٤	٠,٧٨١
"أل" الشمسية و "أل" القمرية	٠,٦٤٦	٠,٤١٧
قراءة التنوين	٠,٧٨٥	٠,٦١٧

التمييز السمعي	٠,٧٥٨	٠,٥٧٥
كتابة الحروف متغيرة الموضع	٠,٨٩٧	٠,٨٥٠
كتابة الحروف المتقاربة في النطق	٠,٧٩٧	٠,٦٣٥
كتابة المد	٠,٨١٨	٠,٦٦٩
كتابة " أل" الشمسية و" أل" القمرية	٠,٧٦٣	٠,٥٨٢
كتابة التنوين	٠,٦٣٧	٠,٤١٩
الجذر الكامن ٧,٢		
نسبة التباين ٥٩,٧٥		

يوضح الجدول السابق أن جميع تشبعات المتغيرات على العامل المستخلص أعلى من ٠,٣ كتشبع مقبول، وبالتالي يمكن تفسير العامل بأنه عامل عام لمهارات القراءة والكتابة.

يتبين مما سبق أن الاختبار بدرجاته الكلية والفرعية يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات والصدق تؤدي إلى الثقة في نتائجه.

موقف التطبيق:

تم التطبيق فرديًّا في البيئة المدرسية خلال شهور مارس وأبريل ومايو من عام ٢٠٠٤، حيث طُبقت الدراسة على تلاميذ من الصفين الثاني والثالث الابتدائي، واستُبعد الصف الأول لتطبيق نظام تربوي جديد يوجب تعليم اللغة الإنجليزية بدءاً من الصف الأول الابتدائي وليس الرابع كما كان الحال سابقًا.

خطة التحليلات الإحصائية:

التحليلات الوصفية متمثلة في المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبار بدرجاته الكلية والفرعية لدى مجموعات الدراسة، مقسمة وفقًا لنوع التعليم والجنس والصف الدراسي .

- إجراء تحليل تغاير متعدد المتغيرات التابعة[٢٤] حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الكلية لمهارات القراءة والكتابة متغيرات تابعة مع عزل متغير الذكاء.

(24) MANCOVA.

ـ إجراء التحليل السابق مرة أخرى في حالة كون الاختبارات الفرعية لمهارات القراءة متغيرات تابعة.

ـ إجراء تحليل تباين متعدد المتغيرات التابعة[٢٥] حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة ودرجات الاختبارات الفرعية لمهارات الكتابة متغيرات تابعة.

ـ الفروق بين المتوسطات في حالة دلالة "ف" في التحليلات السابقة.

عرض ووصف النتائج:

أولاً: التحليلات الوصفية:

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية والفرعية لمهارات القراءة والكتابة لدى المجموعات الأساسية للدراسة

المتغيرات	أحادي اللغة ن ـ ١٠١		ثنائي اللغة ن = ١٠١		الذكور ن = ١٠٠		الإناث ن = ١٠٢		الصف الثاني ن = ١٠٠		الصف الثالث ن = ١٠٢	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
١ـ الدرجة الكلية للمهارات	٩٤,٦	٣٢,٦	٨٧,٥	٣٦,٩	٩٠,٧	٣٥,٥	٩١,٤	٣٤,٦	٩٣,٦	٣٨,٢	٨٨,٦	٣١,٥
٢ـ الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٥٢,٤	١٩,٦	٤٧,٧	٩	٤٩,٩	١٩,٦	٥٠,٢	٢٠,١	٥١,٢	٢٠,٨	٤٨,٩	١٨,٨
٣ـ الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٤٢,٢	١٤,١	٣٩,٨	١٩,٩	٤٠,٨	١٦,٧	٤١,٢	١٦	٤٢,٤	١٨,٨	٣٩,٧	١٣,٥

(25) MANOVA.

٤ـ التمييز البصري	٥ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٦ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	٧ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٨ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٩ـ نطق التنوين	١٠ـ التمييز السمعي
٠,١	٧,٥	٥,٩٦	٤,٦	١,٣	١,١	١,٩
٤,١	١١,٦	١٦,٣	١١,٩	٨	٢,٨	٢,١
١,٧	٦,٧	٧,٥	٦,١	١,٣	١,٢	٢,٣
٤,٥	١٠,٦	١٧,٥	١٣,٧	٢,٧	٢,٣	٣,٨
١,٧	٧,٦	٥,٩٩	٥,٩٩	١,٣	٢,٣	٢
٤,٥	١١,٣	١٦,٦	١٢,٧	٢,٩	١,١	٣,٧
١,٧	٦,٧	٧,٥	٤,٩	١,٣	١,٢	٢,١
٤,١	١٠,٩	١٧,١	١٣	٢,٦	٢,٢	٣,٥
١٨,٣	١,٨	٥,٧	٧,٦	٥,٥	١,٤	١,٣
٤,٢	٩,٦	١٦,٢	١٢,٦	٢,٨	٢,٢	٣,٤
١,٧	٨,١	٥,٨	٥,٥	١,١٥	٠,٩٤	١,٧
٤,٣	١٢,٦	١٧,٥	١٣,١	٢,٧	٢,٢	٣,٩

١١ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	١٥,٨	٦,١	١٤,٦	٢,٤	١٥,٢	٦,٨	١٥,٢	٦,٨	١٥,٧	٧,٣	٣,٥	٦,٢
١٢ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	٧,٣	٣,٣	٧,٩	٧,٤	٧,٥	٣,٣	٧,٦	٣,٤	٧,٩	٣,٨	١٤,٧	٢,٨
١٣ـ كتابة المد	٨,٧	٣,٣	٨,٨	٣,٤	٨,٦	٣,٦	٨,٩	٣,٦	٨,٩	٤,١	٧,٣	٣
١٤ـ كتابة "أل" الشمسية والقمرية	٤,٠	١,٩	٣,٣	٣,٨	٣,٨	٢,٣	٣,٦	٢,١	٣,٩	٢,٥	٨,٧	١,٩
١٥ـ كتابة التنوين	٢,٥	١,٢	١,٨	٢,٤	٢,٢	١,٣	٢,١	١,٣	٢,٢	١,٣	٣,٥	١,٣

ثانيًا: نتائج تحليل التغاير:

تم إجراء تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة، حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الكلية لمهارات القراءة والكتابة متغيرات تابعة في ظل عزل تأثير متغير الذكاء بناءً على إجراءات ضبط المتغيرات السابق ذكرها في إطار إجراءات البحث، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٩)

تحليل التغاير متعدد المتغيرات حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الكلية لمهارات القراءة والكتابة متغيرات تابعة

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف
نوع التعليم (أحادي - ثنائي اللغة)	١- الدرجة لكلية للمهارات	١,٨٦	٠,١٧	نوع التعليم × الصف الدراسي	١- الدرجة الكلية للمهارات	٠,٠٩٥	٠,٧٦
	٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٢,٧٨	٠,٠٩٧		٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٠,١٢	٠,٧٣
	٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٠,٨١	٠,٣٧		٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	١,١٥	٠,٢٨
الجنس (ذكور - إناث)	١- الدرجة الكلية للمهارات	٠,٠٠٥	٠,٩٤	الجنس × الصف الدراسي	١- الدرجة الكلية للمهارات	٢,٠٢	٠,١٦
	٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٠,٠٠١	٠,٩٨		٢- الدرجة الكلية لمهارات القراءة	١,٦٣	٠,٢٠
	٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٠,٠١	٠,٩١		٣- الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٢,٢٣	٠,١٤

الصف الدراسي (الثاني – الثالث)	١ـ الدرجة الكلية للمهارات	١,٠٣	٠,٣١	نوع التعليم × الجنس × الصف الدراسي	١ـ الدرجة الكلية للمهارات	٢,٤٨	٠,١١
	٢ـ الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٠,٦٧	٠,٤١		٢ـ الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٣,٧٥	٠,٠٥
	٣ـ الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	١,٤	٠,٢٤		٣ـ الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	١,٠٦	٠,٣٠
نوع التعليم × الجنس	١ـ الدرجة الكلية للمهارات	٢,٨٥	٠,٠٩				
	٢ـ الدرجة الكلية لمهارات القراءة	٢,٣	٠,١٣				
	٣ـ الدرجة الكلية لمهارات الكتابة	٣,١٦	٠,٠٨				

تم إجراء تحليل الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات الدراسة المقسمة وفقا لنوع التعليم والجنس والصف الدراسي في حالة الدرجة الكلية لمهارات القراءة، وبناء عليه تم حساب دلالة الفروق بين تلك المجموعات باستخدام اختبارات **t-test** . ويوضح الجدول التالي الفروق التي وصلت إلى مستوي الدلالة .

جدول (١٠)

الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات الدراسة المقسمة وفقًا لمتغيرات نوع التعليم والجنس والصف الدراسي على الدرجة الكلية لمهارات القراءة

مجمـــوعات المقـــارنة	المتوسط والانحراف المعياري لمجموعات المقارنة		ت	دلالة ت
	م	ع		
١ـ ثنـائي اللغـة مـن ذكـور الـصف الثـاني و ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني	٥٤,٨٦ ٤٢,٢٠	٢٣,٧٢ ١٦,٠٥	٢,٢٠	٠٣٣.*
٢ـ ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وأحادي اللغة من إناث الصف الثاني	٤٤,٦٢ ٥٦,٨٨	١٥,٠٩ ٢,٥٥	٢,٤٥	٠١٨.*
٣ـ أحادي اللغة من إناث الصف الثاني وثنـائي اللغة من إناث الصف الثاني	٥٦,٨٨ ٤٢,٢٠	٢٠,٥٥ ١٦,٠٥	٢,٨٤	٠,٠٠٧*

يوضح الجدول السابق أن مجموعة أحاديِّ اللغة من إنـاث الـصف الثـاني أفـضل في مهـارات القراءة بشكل عام من مجموعتَيْ ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكـور الـصف الثالث . وأن مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني أفضل في تلك المهارة من مجموعـة ثنـائي اللغة من إناث الصف الثاني .

تم إجراء التحليل السابق مرة أخري، مع كون الدرجات الفرعية لمهـارات القـراءة مـتغيرات تابعة . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء :

جدول (١١)

تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الفرعية لمهارات القراءة متغيرات تابعة مع عزل متغير الذكاء

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف
نوع التعليم	١ـ التمييز البصري	٠,٢٦	٠,٦١	نوع التعليم × الصف الدراسي	١ـ التمييز البصري	٠,٢١	٠,٦٥
	٢ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٩,٠٨	٠,٠٠٣ *		٢ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٢,٤٦	٠,١٢
	٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	١,٥٧	٠,٢١		٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	٢,٢٨	٠,١٣
	٤ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٤٥	٠,٥٠		٤ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٥٨	٠,٤٥
	٥ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٠,٩٩٦	٠,٣٢		٥ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٠,١٨	٠,٦٧
	٦ـ نطق التنوين	٠,٠٤	٠,٨٤		٦ـ نطق التنوين	٠,٠٦	٠,٨١
الجنس	١ـ التمييز البصري	١,٧٤	٠,١٩	الجنس × الصف الدراسي	١ـ التمييز البصري	٤,٣١	٠,٠٤ *
	٢ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٠,١٥	٠,٧١		٢ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	١,٤٩	٠,٢٢
	٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	٠,٢٨	٠,٦٠		٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	١,٤٣	٠,٢٥

	٤ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٣٨	٠,٥٤		٤ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	١,١٩	٠,٢٨
	٥ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٣,٤٥	٠,٠٧		٥ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٠,٩٤	٠,٣٣
	٦ـ نطق التنوين	٠,٠١٠	٠,٩٩		٦ـ نطق التنوين	٠,٠١٥	٠,٥٠
الصف الدراسي	١ـ التمييز البصري	١,٧٤	٠,١٩	نوع التعليم × الجنس × الصف الدراسي	١ـ التمييز البصري	٠,٠٢٢	٠,٨٨
	٢ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	١,١٢	٠,٢٩		٢ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	١,٠٤	٠,٣١
	٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	١,٦٨	٠,١٩٦		٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	٦,٦٨	٠,٠١ *
	٤ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٥,٤٩	٠,٠٢ *		٤ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٤,٤٦	٠,٠٣٦ *
	٥ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٠,٦٤	٠,٤٩٨		٥ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٣,٤	٠,٠٨
	٦ـ نطق التنوين	٠,٨٨	٠,٣٥		٦ـ نطق التنوين	٠,٢٧	٠,٦٠
نوع التعليم × الجنس	١ـ التمييز البصري	٠,٠٠٢	٠,٩٧				
	٢ـ نطق الحروف المتشابهة شكلاً	٠,٠٦	٠,٨٠				

	٣ـ نطق الحروف متغيرة الموضع	٥,٤٦	٠,٠٢*
	٤ـ نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٤,١٥	٠,٠٤٣*
	٥ـ نطق "أل" الشمسية والقمرية	٠,١٨٣	٠,٦٧
	٦ـ نطق التنوين	٣,٩٥	٠,٠٤٨*

وبفحص الجدول السابق يتضح الآتي:

١ـ هناك فروق دالة بين مجموعتَيْ أحادي وثنائي اللغة في مهارة "نطق الحروف المتشابهة شكلاً، وبالرجوع للمتوسطات يتبين تفوق مجموعة أحاديِّ اللغة في هذه المهارة .

٢ـ هناك فروق دالة بين مجموعتَي الصف الدراسي الثاني والثالث في مهارة نطق الحروف المتقاربة في الصوت وبالرجوع للمتوسطات يتبين تفوق الصف الثاني على الصف الثالث في هذه المهارة .

٣- هناك فروق دالة بين المجموعات المقسمة وفقًا لنوع التعليم والجنس في مهارات "نطق الحروف متغيرة الموضع" و"نطق الحروف المتقاربة في الصوت" و"نطق التنوين" . ويوجد أيضًا فروق بين المجموعات المقسمة وفقًا للجنس والصف الدراسي في مهارة "التمييز البصري" . وكذلك هناك فروق بين المجموعات المقسمة وفقًا لنوع التعلم والجنس والصف الدراسي في مهارتَيْ "نطق الحروف متغيرة الموضع" و"نطق الحروف المتقاربة في الصوت" . ويوضح الجدول التالي الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات المقارنة في كل حالة :

obeikandl.com

جدول (١٢)

الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات المقارنة المختلفة في المهارات التي بلغت مستوي الدلالة في تحليل التغاير الخاص بمهارات القراءة الفرعية

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسطات والانحرافات المعيارية		ت	دلالة ت
		م	ع		
نطق الحروف متغيرة الموضع	١ـ أحادي اللغة ـ إناث ثنائي اللغة ـ إناث	١٨,٣٧ ١٤,٩٦	٤,٨٨ ٦,٥٣	٢,٩٩	٠,٠٠٤
	٢ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثالث	٢٠,٧١ ١٤,٥٨	١٠,٣ ٤,٥٦	٢,٧٦	٠,٠٠٨
	٣ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني	٢٠,٧١ ١٤,٥٦	١٠,٣ ٥,٧٥	٢,٥٥٩	٠,٠١٢
	٤ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ إناث ـ الصف الثالث	٢٠,٧١ ١٥,٣٥	١٠,٣ ٧,٢٩	٢,١٤	٠,٠٣٧
	٥ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثالث أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني	١٤,٥٨ ١٨,٨٨	٤,٥٦ ٥,٠٣	٣,٢٣	٠,٠٠٢
	٦ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثالث أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثالث	١٤,٥٨ ١٧,٨٤	٤,٥٦ ٤,٧٧	٢,٥٠	٠,٠١٦
	٧ـ أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني	١٨,٨٨ ١٤,٥٦	٥,٠٣ ٥,٧٥	٢,٨٦	٠,٠٠٦
	٨ـ أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ إناث ـ الصف الثالث	١٨,٨٨ ١٥,٣٥	٥,٠٣ ٧,٢٩	٢,٠٣٧	٠,٠٤٧
	٩ـ أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثالث ثنائي اللغة ـ إناث ـ الصف الثالث	١٧,٨٤ ١٥,٣٥	٤,٧٧ ٧,٢٩	٢,٢٠	٠,٠٣٣

نطق الحروف المتقاربة في الصوت	١ـ أحادي اللغة – ذكور ـ الصف الثالث ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثاني.	١١,٨٠ ١٥,٢٤	٣,٥٠ ٦,٠٩	٢,٥٦	٠,٠١٤
	٢ـ أحادي اللغة – ذكور ـ الصف الثالث أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني	١١,٨٠ ١٥,١٥	٣,٥٠ ٧,١٨	٢,١٠٦	٠,٠٤
	٣ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثالث	١٥,٤٢ ١١,٨١	٦,٠٩ ٤,٠٠	٢,٥٠	٠,٠١٦
نطق الحروف المتقاربة في الصوت	٤ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثاني أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثالث	١٥,٤٢ ١٢,٠٨	٦,٠٩ ٤,٩٨	٢,١٠	٠,٠٤
	٥ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني	١٥,٢٤ ١١,٠٨	٦٩,٠٩ ٤,٩٧	٢,٧٤	٠,٠٠٩
	٦ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ـ الصف الثالث أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني	١١,٨١ ١٥,١٥	٤,٠٠ ٧,١٨	٢,٠٨	٠,٠٤٣
	٧ـ أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ إناث ـ الصف الثالث	١٥,١٥ ١١,٠٨	٧,١٨ ٤,٩٧	٢,٣٥	٠,٠٢
التمييز البصري	١ـ ذكور ـ الصف الدراسي الثاني ذكور ـ الصف الدراسي الثالث	٤,٥٣ ٣,٧٣	١,٧٧ ١,٦٣	٢,٣٧	٠,٠٢
	٢ـ ذكور ـ الصف الثالث إناث ـ الصف الثاني	٣,٧٣ ٤,٣٧	١,٦٣ ١,٥٧	٢,٠٤	٠,٠٤٤
	٣ـ ذكور ـ الصف الثالث إناث ـ الصف الثالث	٣,٧٣ ٤,٥٥	١,٦٣ ١,٨٥	٢,٣٩	٠,٠١٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ـ فيما يتعلق بمهارة "نطق الحروف متغيرة الموضع" أنه بشكل عام تتفوق مجموعة الإناث من أحاديِّ اللغة على مجموعة الإناث من ثنائي اللغة في هذه المهارة. وعندما تكون المقارنة بين المجموعات الأكثر خصوصية نجد الآتي:

– تتفوق مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من إناث الصف الثالث.

- وكذلك تتفوق مجموعة (أحادي اللغة ـ إناث ـ الصف الثاني) على نفس هذه المجموعات الثلاث السابقة .
- أما مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثالث، فهي أفضل في تلك المهارة من مجموعتَي ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثالث .

٢ـ وفيما يتعلق بمهارة نطق الحروف المتقاربة في الصوت نلاحظ الآتي :

- تتفوق مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من مجموعة أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث و ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وأحادي اللغة من إناث الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني .
- أما مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني، فهي أفضل من كل من أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث وثنائي اللغة من إناث الصف الثاني .

٣ـ وفيما يختص بمهارة التمييز البصري، فيشير الجدول السابق إلى أن مجموعة ذكور الصف الثالث هي الأقل في تلك المهارة من كل من مجموعة ذكور الصف الثاني وإناث الصف الثاني وإناث الصف الثالث .

ثالثاً: نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة :

تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الفرعية لمهارات الكتابة متغيرات تابعة . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء :

openkandil.com

جدول (١٣)

تحليل التباين متعدد المغيرات التابعة حيث يكون نوع التعليم والجنس والصف الدراسي متغيرات مستقلة والدرجات الفرعية لمهارات الكتابة متغيرات تابعة

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	ف	دلالة ف
نوع التعليم	١ـ التمييز السمعي	٢,٩٢	٠,٠٨٩	نوع التعليم *الصف الدراسي	١ـ التمييز البصري	١,٥٣	٠,٢٢
	٢ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	١,٤٥	٠,٢٣		٢ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	٢,٧٢	٠,١٠
	٣ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	١,٧٢	٠,١٩		٣ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٠٣	٠,٨٦
	٤ـ كتابة المد				٤ـ كتابة المد		
	٥ـ كتابة " أل" الشمسية والقمرية	٠,٠٧٥	٠,٧٨		٥ـ كتابة " أل" الشمسية والقمرية	١,٨٣	٠,١٨
	٦ـ كتابة التنوين	٥,٤٤	٠,٠٢*		٦ـ كتابة التنوين	١,١٤	٠,٢٩
		١٣,٢٦	٠,٠٠١*			٥,٠٩	٠,٠٢٥*
الجنس	١ـ التمييز السمعي	٠,٦١	٠,٤٤	الجنس *الصف الدراسي	١ـ التمييز السمعي	٠,٤١	٠,٥٣
	٢ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	٠,٠٠١	٠,٩٨		٢ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	١,٥٨	٠,٢١
	٣ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٠٧٧	٠,٧٨		٣ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	٥,١٤	٠,٠٢٥*
	٤ـ كتابة المد	٠,٢٨	٠,٥٩٩		٤ـ كتابة المد		
	٥ـ كتابة " أل" الشمسية والقمرية				٥ـ كتابة " أل" الشمسية والقمرية	٤,٦٤	٠,٠٣٣*
	٦ـ كتابة التنوين	٠,٥٢	٠,٤٧		٦ـ كتابة التنوين	١,٤٩	٠,٢٢
		٠,٣٦	٠,٥٥			٠,٠٣	٠,٨٦

الصف الدراسي	١ـ التمييز السمعي	١,١٢	٠,٢٩	نوع التعليم * الجنس * الصف الدراسي	١ـ التمييز السمعي	٢,٧٥	٠,٠٩٩
	٢ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	١,٠٩	٠,٢٩		٢ـ كتابة الحروف	٠,٣٢	٠,٧٥
	٣ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	١,٧٩٩	٠,١٨		٣ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	٠,٠١	٠,٩٢
	٤ـ كتابة المد	٠,٢٦	٠,٦١		٤ـ كتابة المد	٢,٦٧	٠,١٠
	٥ـ كتابة " أل" الشمسية والقمرية	٢,٢٧	٠,١٣		٥ـ كتابة " أل" الشمسية والقمرية	٠,٩٨	٠,٣٢
	٦ـ كتابة التنوين				٦ـ كتابة التنوين		
		٠,٢٦	٠,٦١			١,٠٣	٠,٣١
نوع التعليم * الجنس	١ـ التمييز السمعي	٣,٧٤	٠,٠٦				
	٢ـ كتابة الحروف متغيرة الموضع	١,٣٢	٠,٢٥				
	٣ـ كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	١,٩٩٩	٠,١٦				
	٤ـ كتابة المد	٢,٥٨	٠,١١				
	٥ـ كتابة " أل" الشمسية والقمرية	٩,١٨	*٠,٠٠٣				
	٦ـ كتابة التنوين						
		١,٢٤	٠,٢٧				

وبفحص الجدول السابق يتبين الآتي:

١ـ هناك فروق دالة بين أحاديِّ اللغة "و"وثنائي اللغة " في كل من مهارتَيْ" كتابة أل الشمسية والقمرية " وكتابة التنوين " . وبالرجوع إلى المتوسطات يتضح أن الفروق في اتجاه تفوق مجموعة " أحادي اللغة " على " ثنائي اللغة " في هاتين المهارتين.

٢ـ توجد فروق دالة بين المجموعات المقسمة وفقًا لنوع التعليم والجنس في مهارة "كتابة أل الشمسية والقمرية" ، وبين المجموعات المقسمة وفقا لنوع التعليم والصف الدراسي في مهارة "كتابة التنوين" ، وبين المجموعات المقسمة وفقًا للجنس والصف الدراسي في مهارتَيْ "كتابة الحروف المتقاربة في النطق" و"كتابة المد" . والجدول الآتي يوضح الفروق الدالة بين متوسطات تلك المجموعات بالنسبة للمهارات المذكورة:

جدول (١٤)

الفروق الدالة بين متوسطات مجموعات المقارنة المختلفة في المهارات التي بلغت مستوي الدلالة في تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة الخاص بمهارات الكتابة الفرعية

المتغيرات	مجموعات المقارنة	المتوسطات والانحرافات المعيارية		ت	دلالة ت
		م	ع		
كتابة أل الشمسية والقمرية	١ـ أحادي اللغة ـ ذكور ثنائي اللغة ـ إناث	٣,٧٠ ٢,٧٨	١,٧٢ ١,٨٣	٢,٥٩	٠,٠١
	٢ـ ثنائي اللغة ـ ذكور ثنائي اللغة ـ إناث	٣,٨٨ ٢,٧٨	٢,٧٦ ١,٨٣	٢,٣٥	٠,٠٢
	٣ـ أحادي اللغة ـ إناث ثنائي اللغة ـ إناث	٤,٣٩ ٢,٧٨	٢,٠٩ ١,٨٣	٤,١٣	٠,٠٠١
كتابة التنوين	١ـ أحادي اللغة ـ الصف الثاني ثنائي اللغة ـ الصف الثالث	٢,٣١ ١,٥٨	١,١٦ ١,١٨	٣,٢	٠,٠٠٢
	٢ـ أحادي اللغة ـ الصف الثالث ثنائي اللغة ـ الصف الثاني	٢,٦٢ ٢,٠٦	١,١٤ ١,٥٠	٢,٠٨	٠,٠٤
	٣ـ أحادي اللغة ـ الصف الثالث ثنائي اللغة ـ الصف الثالث	٢,٦٢ ١,٥٨	١,١٤ ١,١٨	٤,٥٤	٠,٠٠١
كتابة الحروف المتقاربة في الصوت	١ـ ذكور ـ الصف الثاني إناث ـ الصف الثالث	٨,٨٣ ٦,٦٧	٣,٨٤ ٢,٤١	٢,٦٠	٠,٠١
	٢ـ ذكور ـ الصف الثالث ذكور ـ الصف الثالث	٦,٦٧ ٧,٤١	٢,٤١ ٣,٧٩	٢,١٦	٠,٠٣٣
كتابة المد	١ـ ذكور ـ الصف الثالث إناث ـ الصف الثالث	٨,٠٠ ٩,٣٣	٢,٧٩ ٣,١٢	٢,٢٨	٠,٠٢٥

يشير الجدول السابق إلى الآتي:

١ـ مجموعات أحادي اللغة ذكور و ثنائي اللغة ذكور وأحادي اللغة إناث أفضل في مهارة كتابة أل الشمسية والقمرية من مجموعة ثنائي اللغة إناث .

٢ـ تفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثالث في مهارة كتابة التنوين على كل من مجموعتي ثنائي اللغة الصف الثاني وثنائي اللغة الصف الثالث، بينما تفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثاني في هذه المهارة على مجموعة ثنائي اللغة الصف الثالث .

٣ـ وبخصوص مهارة "كتابة الحروف المتقاربة في النطق" ، يتفوق فيها كل من ذكور الصف الثاني وإناث الصف الثالث على ذكور الصف الثالث .

٤ـ أما بالنسبة لمهارة "كتابة المد" فالوضع عكسي، حيث تتفوق إناث الصف الثالث على ذكور الصف الثالث .

تفسير و مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على وجود فروق بين أحاديِّ اللغة وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة، في اتجاه تفوق أحادي اللغة .

وبفحص النتائج المتعلقة بهذا الفرض على مستوى الدرجات الكلية والفرعية يتبين الآتي :

(أ) بالنسبة للدرجات الكلية:

كشف النتائج عن فروق دالة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة في الاتجاه المتوقع في حالة الدرجة الكلية لمهارات القراءة فقط، حيث تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على مجموعتَيْ ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث .

(ب) بالنسبة للدرجات الفرعية:

(١) كشفت النتائج عن فروق دالة بين أحادي اللغة وثنائي اللغة بشكل عام في الاتجاه المتوقع في ثلاث مهارات فرعية هي : "نطق الحروف المتشابهة شكلاً" و"كتابة أل الشمسية والقمرية" و"كتابة التنوين" .

(٢) أـ تفوقت مجموعة أحادي اللغة إناث على ثنائي اللغة إناث في "نطق الحروف متغيرة الموضع" وكتابة أل الشمسية والقمرية .

ب ـ تفوقت مجموعة أحاديِّ اللغة ذكور على ثنائي اللغة إناث في "كتابة أل الشمسية والقمرية" .

(٣) أـ تفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثاني على ثنائي اللغة الصف الثالث في "كتابة التنوين" .

ب ـ وتفوقت مجموعة أحادي اللغة الصف الثالث على كل من ثنائي اللغة الصف الثاني وثنائي اللغة الصف الثالث في "كتابة التنوين" أيضًا .

(٤) أ- تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على كل من ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من إناث الصف الثالث وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارة "نطق الحروف متغيرة الموضع".

ب- تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على كل من ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارة "نطق الحروف المتقاربة في الصوت".

ج- تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثالث على كل من ثنائي اللغة من إناث الصف الثالث وثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في "نطق الحروف متغيرة الموضع".

د- تفوقت مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث وأحادي اللغة من إناث الصف الثالث في نطق الحروف المتقاربة في الصوت "وذلك في عكس اتجاه الفرض".

وفقًا لما سبق يمكن القول بأن الفرض قد تأيد جزئيًّا، حيث دعمته النتائج في عدد من المهارات وليس جميعها، وهي تحديدا: "الدرجة الكلية لمهارات القراءة" و"نطق الحروف المتشابهة شكلاً" و"كتابة أل الشمسية والقمرية" و"كتابة التنوين" و"نطق الحروف متغيرة الموضع" و"نطق الحروف المتقاربة في الصوت".

وأما النتيجة التي جاءت معاكسة لاتجاه الفرض فهي من حيث الوزن النسبي أقل من النتائج المؤيدة له، بالإضافة إلى أنها لا تمثل تفوقًا مطلقًا لمجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على أحادي اللغة في مهارة "نطق الحروف المتقاربة في الصوت"، حيث تفوقت عليها في نفس المهارة إحدى مجموعات أحادي اللغة، مما يزيد من ضعف وزنها.

ومن الملاحظ أن عدد مهارات القراءة التي أيدت نتائجها الفرض أكبر بشكل عام من عدد مهارات الكتابة المؤيدة له، مما يوحي بأن تأثرها بالثنائية أكثر اتساعًا. ولكن وجود عدد أكبر من مهارات الكتابة يميز بين مجموعتَيْ أحادي اللغة وثنائي اللغة على وجه الخصوص، يشير إلى أن تأثر تلك المهارات بالثنائية أكثر شدة وعمقًا.

وبهذا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي أوضحت نتائجها تأثيرات سلبية للثنائية اللغوية، وخاصة المبكرة على اللغة الأصلية.

(انظر: عبد الباسط خضر، ١٩٨٦؛ بدرية سعيد أعلا، ١٩٩٤؛ Turnbull et al 2001)

ومن الممكن تفسير جزئية النتائج لكل من مهارات القراءة والكتابة بأنها قد تعود لأحد سببين، أولهما درجة التعرض للغة الثانية بشقيها المتمثلين في المدة و الكثافة، حيث يتوقع أن تزداد المهارات التي تتأثر بالثنائية مع زيادة مدة وكثافة التعرض للغة الثانية، وربما يؤيد هذا التفسير ما

أشارت إليه بعض الدراسات من استمرار التأثير السلبي للثنائية المبكرة على مهارات اللغة الأولى، حتى تتحول السيطرة اللغوية للغة الثانية ويثبت هذا التحول في المراهقة. *(Kohnert ,2000)*

وأما السبب الآخر المحتمل لتفسير جزئية النتائج المذكورة فيتمثل في نسبية تأثر المهارات محل الاهتمام، بما يعني أن المهارات التي أظهرت فروقًا بين أحادي اللغة وثنائي اللغة هي الأكثر تأثرًا، وقد يدعم هذا التفسير ما أوضحته نتائج دراسات سابقة من أن التأثير السلبي للتبكير بتعليم اللغة الثانية على نمو اللغة القومية للطفل، يقل بتقدم العمر في بعض أبعاد هذا النمو ويزداد في بعضها الآخر. ***(عبد الباسط خضر، ١٩٨٦)***

وأما بخصوص التأثر الأوسع لمهارات القراءة مقارنةً بمهارات الكتابة، فقد يكون مؤشرًا آخر على تأثير مدة وكثافة التعرض للغة الثانية، حيث يبدأ تعلم اللغة الثانية خلال مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) شفويًا في الغالب، ولا يُسأل الأطفال خلال هذه الفترة عن صحة الكتابة بنفس قدر المساءلة عن صحة القراءة، وقد أشارت بعض التقارير العلمية إلى أن تأثير الثنائية اللغوية على مهارات قراءة اللغة الأولى قد يصل إلى مستوى اقتران هذه الثنائية بالعسر القرائي[٢٦].

(Find Articles, 2000 B)

وقد يكون الاختلاف البين في نظام كتابة اللغتين العربية والإنجليزية وراء التأثر الأقوى لمهارتي الكتابة واللتين ميزتا بين أحادي اللغة وثنائي اللغة مقارنة بمهارات القراءة، فالكتابة من اليمين إلى اليسار تتطلب تآزرًا حركيًّا عصبيًّا مختلفا عن المطلوب للكتابة من اليسار إلى اليمين

(ليلي كرم الدين، ١٩٨٩)

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

يشير الفرض الثاني إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من أحادي اللغة وثنائي اللغة في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الإناث.

وبفحص النتائج المتعلقة بهذا الفرض على مستوي الدرجات الكلية والفرعية يتبين الآتي:

(أ) بالنسبة للدرجات الكلية:

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني ومجموعة ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني في اتجاه تفوق المجموعة الأولى في الدرجة الكلية لمهارات القراءة.

(26) Dyslexia.

(ب) بالنسبة للمهارات الفرعية:

١ـ توجد فروق دالة بين مجموعة إناث الصف الثاني ومجموعة ذكور الصف الثالث في اتجاه تفوق المجموعة الأولى في مهارة التمييز البصري .

٢ـ توجد فروق دالة بين مجموعة إناث الصف الثالث ومجموعة ذكور الصف الثالث في اتجاه تفوق المجموعة الأولى في مهارة التمييز البصري .

٣ـ تفوقت مجموعة إناث الصف الثالث على مجموعة ذكور الصف الثالث في مهارتي "كتابة الحروف المتقاربة في الصوت" و "كتابة المد" .

٤ـ تفوقت مجموعة ثنائي اللغة ذكور على ثنائي اللغة إناث "في كتابة أل الشمسية والقمرية" .

٥ـ تفوقت مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على كل من ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني وثنائي اللغة من إناث الصف الثالث في مهارة "نطق الحروف متغيرة الموضع" .

٦ـ تفوقت مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على ثنائي اللغة من إناث الصف الثاني في مهارة "نطق الحروف المتقاربة في الصوت" .

٧ـ تفوقت مجموعة أحادي اللغة من إناث الصف الثاني على أحادي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارة "نطق الحروف المتقاربة في الصوت" .

يلاحظ مما سبق تفوق الإناث على الذكور في مهارات "التمييز البصري" و "كتابة الحروف المتقاربة في الصوت" و "كتابة المد" و "نطق الحروف المتقاربة في الصوت" ؛ وذلك في إطار مقارنات بين مجموعات لا يدخل فيها نوع التعليم كمتغير مصنف أو بين مجموعات من أحادي اللغة، وفي هذا تأييد للفرض ولما هو سائر في المجال حول الفروق بين الجنسين في المهارات اللغوية. *(ليلي كرم الدين، ١٩٩٣، ص١١٥ـ١١٩)*

وفيما يختص بالمقارنات بين مجموعات ثنائي اللغة، فقد أوضحت تفوق الذكور على الإناث في مهارات "كتابة أل الشمسية والقمرية" و "نطق الحروف متغيرة الموضع" و "نطق الحروف المتقاربة في الصوت"، وفي هذا تعارض مع الفرض ومع ما هو ثابت في التراث البحثي للفروق بين الجنسين .

وبهذا التعارض يكون الفرض قد تأيد جزئيًا، وربما أمكن تفسيره من خلال تصور تأثير الثنائية اللغوية على الجنسين، فتفوق الإناث على الذكور في اكتساب اللغة بشكل عام ينطبق على اكتساب اللغة الثانية؛ مما قد يجعل التأثير السلبي للثنائية على اللغة الأولي لدي الإناث أقوى من تأثيرها على اللغة الأولى لدى الذكور، وربما أدى ذلك إلى عكس العلاقة بين الجنس ومهارات اللغة الأولى.

ويدعم هذا التصور اقتصار تفوق الذكور على الإناث في إطار المجموعات التي تضم ثنائي اللغة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

يقرر الفرض الثالث وجود فروق دالة بين الصفين الثاني والثالث من أحادي اللغة وثنائي اللغة، في مهارات القراءة والكتابة محل الاهتمام في اتجاه تفوق الصف الثالث.

وبفحص النتائج المتعلقة بهذا الفرض على مستوى الدرجات الكلية والفرعية تبين الآتي:

(أ) بالنسبة للدرجات الكلية:

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الصفين الثاني والثالث الابتدائي في الدرجات الكلية لمتغيرات الدراسة.

(ب) بالنسبة للمهارات الفرعية:

١ـ تفوقت مجموعة الصف الثاني على مجموعة الصف الثالث في مهارة "نطق الحروف المتقاربة في الصوت".

٢ـ تفوقت مجموعة ذكور الصف الثاني على ذكور الصف الثالث في مهارة "التمييز البصري".

٣ـ تفوقت مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثاني على مجموعة ثنائي اللغة من ذكور الصف الثالث في مهارتي "نطق الحروف متغيرة الموضع" و"نطق الحروف المتقاربة في الصوت".

مما سبق يتبين عدم تحقق الفرض، حيث لا توجد فروق دالة بين الصفين الدراسيين بصفة عامة في الدرجات الكلية، كما أن عدد المقارنات الضئيلة ذات الفروق الدالة في حالة المهارات النوعية اتخذت مساراً معاكساً لاتجاه الفرض.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة في صورتها العامة من خلال ضيق المدى العمري محل المقارنة بين المجموعتين وهو عام دراسي واحد، وانتماء المجموعتين إلى مرحلة ارتقائية واحدة هي مرحلة الطفولة المتأخرة، وكذلك انتمائهما إلى المستوى الأول أو المبتدئ من مستويات تعليم اللغة، وهو المستوى المسئول عن تنمية المهارات الأساسية للغة *(رشدي طعيمة، ٢٠٠٤ ص٣١)*، و يدعم هذا التفسير أن نتائج الدراسات السابقة في مجال النمو اللغوي والتي أوضحت وجود فروق بين الصفوف الدراسية كانت المقارنات خلالها بين الصفين الرابع والسادس *(بدرية سعيد اللا، ١٩٩٤)*، أو بين الصفين الخامس والأول الثانوي *(وسام عبد المعطي، ٢٠٠٢)*، أو بين طلاب المدارس الابتدائية والثانوية. *(Ghadessy .2002)*

وأما بالنسبة للاتجاه العكسي للفروق في المقارنات الضئيلة التي ظهرت فيها دلالات، فيمكن

تفسيرها في صورتها العامة من خلال احتمال اختلاف درجة تكثيف التدريب بين الصفين الدراسيين على المهارات النوعية محل المقارنات، وإن كانت تلك المهارات من مطالب المستوى اللغوي لهما في اتجاه ارتفاع درجة تدريب الصف الثاني مقارنة بالصف الثالث، وهو ما يتطلب مزيداً من التحقق بدراسات مستقبلية .

وبخصوص الجزئية السابقة في صورتها الأخص المتمثلة في المقارنات التي شملت ثنائي اللغة والتي أوضحت تفوق ثنائي اللغة الذكور من الصف الثاني على أمثالهم من الصف الثالث في مهارتين من مهارات القراءة، فقد ينطبق عليها تفسير سابق حول زيادة التأثير السلبي للثنائية اللغوية على مهارات لغة الأم بزيادة مدة التعرض للغة الثانية؛ مما قد يصبح معه اتجاه الفروق عكسيًا .

مناقشة عامة للنتائج:

نناقش هنا النتيجة العامة المتبلورة في اتفاق الدراسة الحالية مع فئة الدراسات التي كشفت عن التأثيرات السلبية للثنائية اللغوية، وخاصة المبكرة على لغة الأم .

فإذا كان تعلم اللغات يمثل ضرورة حيوية لأنها بمثابة النوافذ على الثقافات المختلفة، و تمكِّننا من نقل ما لدينا من تراث إلى تلك الثقافات، فهي أيضًا نوع من الرياضة العقلية، ووسيلة لزيادة التذوق الجمالي بالاطلاع على الآداب العالمية والتأثر بها، وقد تكون وسيلة من خلال كل ما سبق إلى زيادة التفاهم والتواصل بين الشعوب . *(محمد أحمد علام ومحمود عطا مهيل، ١٩٩٥)*

وبناءً على ما سبق، يري البعض أن ما يحدث من بطء في اكتساب اللغة لدى ثنائي اللغة أو ما يحدث من خلط بين اللغتين أثناء تعلمهما، يُعد عائداً سلبيًّا ضئيلاً بالمقارنة بالإيجابيات التي تتحقق من تعلم أكثر من لغة . *(Devillier .1998)*

وإذا كان الحفاظ على اللغة الأصلية للأفراد وتنميتها ضرورة ذات أبعاد متعددة بتعدد وظائف اللغة في حياة الأفراد، حيث إنها وعاء متفاعل مع ما يحتوي عليه من جذور ثقافية وحضارية لهم؛ لذلك يشير البعض إلى أن إتقانها والتعليم بواسطتها يباعد بين الأطفال وبين الصراع الثقافي مع أنفسهم ويحقق لهم الاستقرار *(Fabrykowski, 2004)* ، كما أن إتقان لغة الأم والحفاظ عيها يرفع من درجة التثاقف[٢٧] بين حضارتَيْ ثنائي اللغة (التبادل الثقافي بينهما) والذي يعتمد على فهم الأفراد لأوجه التشابه والاختلاف بين عناصرهما الثقافية ومن أهمها اللغة . *(Tong, 1996)*

إذًا، كيف يتم التوفيق بين الضرورتين، خصوصًا بالنسبة للغة مثل اللغة العربية تفوق أهميتها

(27) Acculturation.

ما هو مقرر للغات قومية أخرى، لما لها من خصوصية تتعلق بالحفاظ على التراث الديني لشعوبها؟ *(فتحي علي يونس وآخرون، ١٩٩٦ ص ٢٨)*

وقد يكون من المفيد عند وضع أي تصور يهدف إلى مثل هذا التوفيق أن يضم فئتين من الاعتبارات تتعلق كل منهما بإحدى اللغتين، فمثلاً بالنسبة للغة الثانية يوجد شبه اتفاق بين الباحثين على تجنب تعليم اللغة الثانية خلال الفترات المبكرة من العمر بحيث ينصب الجهد فيها على تعليم اللغة الأصلية وإتقان مهاراتها المختلفة، وقد اختلفوا في تحديد هذه الفترة، فمنهم من يرى أنها تمتد حتى الرابعة من العمر *(ليلي كرم الدين، ٢٠٠٤ ص ١٠٧)*، أو أنها تصل إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي. *(حمد الرشيد، ١٩٩٨)*

وثمة عنصر آخر يجب أن يُناقش في هذا الموطن وهو كيفية إدخال اللغة الثانية ودرجة كثافة هذا الإدخال، أو بمعنى آخر: هل من المفيد تعلم اللغة الثانية كلغة فقط بهدف التواصل الثقافي والحضاري، أم يُضاف إلى ذلك استخدامها في تدريس بعض المقررات العلمية وما يترتب على ذلك من تكوين الطلاب لمعتقدات بأن اللغة أو اللغات الأجنبية هي لغات العلم. وإذا تذكرنا ما أوصت به معظم دراسات الثنائية اللغوية في موطن اللغة الثانية من ضرورة التدريس للطلاب المهاجرين بلغتهم الأصلية حتى يكتسبوا اللغة الثانية تدريجيًّا لتحقيق فهم جيد للمقررات الدراسية؛ أدركنا أهمية تدريس العلوم باللغة العربية في أوطانها، وهو ما أيدته بعض البحوث في المرحلة الجامعية وما قبل الجامعية على حد سواء، حيث وجد أن سرعة القراءة باللغة العربية تزيد عن سرعة قراءة نفس المادة العلمية باللغة الإنجليزية بنسبة ٤٣٪ وأن الاستيعاب لنص باللغة العربية يزيد عن الاستيعاب للنص باللغة الإنجليزية بنسبة ١٥٪؛ مما يؤدي إلى تحسن التحصيل العلمي باللغة العربية عن الإنجليزية بنسبة ٦٦٪. *(Taareeb . org, 2007)*

ويتسق هذا مع ما يشير إليه سمير حنا صادق (*) من أن تدهور مستوي خريجي كليات الطب يعود إلى عائق اللغة. *(سمير حنا صادق، ٢٠٠١)*

وأما بخصوص الاعتبارات الخاصة باللغة العربية كلغة أولى، فمنها ضرورة تعلُّمها منذ الصغر في صورتها الفصحى، ولا تخفى أهمية ذلك في المساعدة على اكتساب قواعد القراءة والكتابة الخاصة بها خلال سنوات الدراسة الأكاديمية. والوسيلة الأجدى في هذا الشأن هي التعليم من خلال المحادثة.

ولعل تجربة عبد الله الدنان في تعليم المحادثة بالفصحى للأطفال في دور الحضانة ونجاحها في أكثر من بلد عربي *(عبد الله الدنان، ٢٠٠٢)*، مثال لأحد الحلول العملية لاكتساب الفصحى في سن

(*) أستاذ متفرغ بطب عين شمس مارس تدريس العلوم الطبية لما يزيد عن نصف قرن.

صغيرة. ونظرًا لأن هذه التجربة تقصُر المحادثة بالفصحى في الإطار الدراسي الرسمي، فإن الطفل يتواصل بها في المحيط المدرسي بكفاءة، وفي ذات الوقت يتواصل بلهجته العامية مع بقية أفراد مجتمعه، مما يؤدي إلى تحصيل الفائدة بدون خلل في التوافق.

بهذا تنتهي من مناقشة نتائج الدراسة الحالية مع دعوة إلى استمرار الاهتمام البحثي بشقيه: النظري والتطبيقي بهذا المجال؛ حتى نصل فيه إلى الغاية المرجوة.

المراجع:

١- ابتهاج عبد القادر (١٩٩٨). **العلاقة بين ثنائية اللغة وبين تشكيل الهوية الثقافية لدى المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢- أبو الفضل ابن منظور (١٩٩٠). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، المجلد الثاني والرابع عشر.

٣- أبو هلال العسكري (بدون سنة نشر). **الفروق اللغوية**. بيروت: دار الكتب العلمية.

٤- أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦). **الحصيلة اللغوية: أهميتها ـ مصادرها ـ وسائل تنميتها**. الكويت: عالم المعرفة.

٥- إيمان أحمد خليل (٢٠٠٣). **فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٦- بدرية سعيد الملا (١٩٩٤). مدى تأثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الابتدائي على مستوى النمو اللغوي للطفل في اللغة العربية. حولية كلية التربية ـ جامعة قطر، العدد ١١، ٢٨٥ ـ ٣٥٦.

٧- جمعة سيد يوسف (١٩٩٧). **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**. القاهرة: دار غريب.

٨- جودث جرين (١٩٩٣). **علم اللغة النفسي: تشوفسكي وعلم النفس**. ترجمة: مصطفي التوني، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٩- جون رافن (١٩٨١). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون**. تقنين: على خضر ومحمد شحاته ربيع، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود.

١٠- حمد الرشيد (١٩٩٨). **تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية الإيجابيات والسلبيات** (دراسة استطلاعية). رسالة الخليج، العدد (٦٨)، ٧٩ ـ ١٥٨.

١١ـ دوجلاس براون (١٩٩٤). **مبادئ تعلم وتعليم اللغة** . ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري . مكتب التربية العربي لدول الخليج .

١٢ـ رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) . **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها.** القاهرة: دار الفكر العربي .

١٣ـ زينب محمد محمود إسماعيل (١٩٩٤) . **تعلم الطفل لغة إنجليزية في سن مبكرة وأثره على نموه اللغوي في اللغة القومية** . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات .

١٤ـ سمير حنا صادق (٢٠٠١) . **اللغة والعلم والفكر العلمي** . الأهرام ٢٣ فبراير .

١٥ـ ضياء الدين حساني (٢٠٠٦) . **صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة .** رسالة ماجستير غير منشورة . معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

١٦ـ عبد الباسط خضر (١٩٨٦) . **دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النمو اللغوي للطفل في اللغة القومية** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

١٧ـ عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) . **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.** القاهرة: الأنجلو المصرية . الطبعة الثانية .

١٨ـ عبد الله مصطفى الدنان (٢٠٠٢) . **اللغة العربية: واقعها ومستقبلها من منظور تنمية ثقافة الطفل العربي** . القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية .

١٩ـ عماد بدران (٢٠٠١) . **العلاقة بين تعلم الطفل لغة أجنبية في سن مبكرة والتفكير الابتكاري** . رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .

٢٠ـ فادية علوان (٢٠٠٣) . **مقدمة في علم النفس الارتقائي** . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب .

٢١ـ فاروق شوشه (٢٠٠٦) . **إنقاذ اللغة . . انقاذ الهوية** . . الأهرام ١٢ فبراير .

٢٢ـ فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمه (١٩٩٦) . **تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته** . القاهرة: دار سعد للطباعة .

٢٣ـ فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٠). **علم النفس التربوي** . القاهرة: مكتبة الأنجلو.

٢٤ـ كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٠). **تنمية المهارات اللغوية للطفل.** القاهرة: عالم الكتب.

٢٥ـ ليلي كرم الدين (١٩٨٩). **حول توقيت إدخال اللغة الثانية للأطفال.** محاضرات غير منشورة.

٢٦ـ ليلي كرم الدين (١٩٩٣) . **اللغة عند الطفل: تطورها، العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها** . القاهرة: مكتب أولاد عثمان .

٢٧ـ ليلي كرم الدين (٢٠٠٤) . **اللغة عند طفل ما قبل المدرسة: نموها السليم وتنميتها** . القاهرة: دار الفكر العربي .

٢٨ـ مايكل كورباليس (٢٠٠٦). **في نشأة اللغة: من إشارة اليد إلى نطق الفم** . ترجمة محمود ماجد عمر، الكويت: عالم المعرفة .

٢٩ـ محمد أحمد علام ومحمود عطا مهيل (١٩٩٥) . **قضية تعليم اللغات الأجنبية في التعليم الابتدائي في مصر في ضوء موقف بعض الدول الأجنبية منها**. مجلة كلية التربية ـ الزقازيق: العدد ٢٢، ٢٥٣ ـ ٣ـ١ .

٣٠ـ نصرة محمد عبد المجيد (١٩٩٨). **الابتكار وتعلم اللغة الأجنبية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية** . المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٨، العدد ١٨، ١٧١ ـ ١٩٦ .

٣١ـ وسام عبد المعطي محمد (٢٠٠٢) . **أثر الثنائية اللغوية المبكرة في استراتيجيات استدعاء اللغة الأم عبر شريحتين عمريتين مختلفتين** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة .

٣٢ـ يوسف قطامي (٢٠٠٠). **نمو الطفل المعرفي واللغوي**. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع .

33- Adams, M. (2005). Unmasking the myths of structured English Immersion: why we still need bilingual educators, native language instruction and in corporation of home Culture . Radical Teacher.
http://findarticles.com/p/articles/mi_mOJVP/is_n16439994/print

34- Birch, A. (1997). Developmental psychology: From Infancy to Adulthood. Hong Kong, Mac Millan. 2nd Ed.

35- Abu-Rabia, S. & Siegel, L. (2002). Reading, syntactic, Orthographic and Working memory skills of Bilingual Arabic-English speaking Canadian children Journal of psycholinguistic Research. Vol 31 (6), 661-678.

36- Butterworth, G. (1998). Perceptual and Motor Development. In: Demetriaw, A. & Doise, W. & Van Lieshout, C. (Eds). Life-Span Developmental psychology . New York, John Wiley & sons.

37- Conboy, B.T. (2002) Patterns of Language Processing and Growth in Early English – Spanish Bilingualism. Dissertation Abstractgs International, Vol. 63 – 11 B. P. 5193.

38- D'Angiulli, A. & Siegel, L.S. & Serra, E. (2001). The development of Reading in English and Italian in Bilingual children. Applied psycholinguistics. 22, 4, PP. 479 – 507.

39- Devilliers, J. (1998). Language Delay. Encyclopedia of Childhood and Adolescence.

http://www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0003/ai_2602000340/print

40- Estes, T.H. (2002). Knowledge of orthographic features in Spanish among bilingual children . Bilingual Research Journal. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200207/ai_n9139011/print

41- Eysenck, M.W. & Keame, M.T. (2000). Cognitive psychology: A student's Handbook. USA, Psychology Press, 4th edition.

42- Fabrykowskj,k (2004) The symbolic world of bilingual child digressions on language acquisition culture and the process of thinking Journal of instructional psyclaology . http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_31/ai_n8590238/print

43- Find Articles , (1995) . Brains singular way with language native and second language learning rely on same areas of brain . Science news. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1200/is_n13_v147/ai_16842040/print

44- Find Articles . (1997) . The bilingual brain – researchers karl kim and joy Hirsch discovered who learned a second language as a child use a different part of the brain than those who learned one as an adult. Discover. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1511/is_n10_v18/ai_19758737/print

45- Find Articles ,(2004 A) No matter How you say it, Bilingual Education is for every one Black Issues in Higher Education. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0DXK/is_3_17/ai_61834288/print

46- Find Articles, (2000 B) Part Iv: Reading and foriegn language learning Annals of Dyslexia. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3809/is_200001/a i_n8882590/print

47- Ghadessy , M. &.Nicol, M. (2002) . Attitude change in Bilingual Education: the case of Brunei Darussalam International journal of Bilingual Education and Bilingualism . 5,2, pp.113_28.

48- Guajarda, M. (1999) characteristics of Bilingually Certified teachers in four school districts in south Texas Dissertation Abstracts International , vol.60-05a,P.1428 .

49- Hamilton, k. (2006). Bilingual or immersion ? A new group of Studies is providing fresh evidence that it's not the language of instruction that counts , but the quality of education /Diverse Issues in Higher Education . http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0WMX/is_5_23//ai_n16418668/print

50- Huerta, M. (2005) Becoming Biliterate: A study of two way Bilingual Immersion Education . Bilingual Research Journal . http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200507/ai_n15715901/print

51- Joseph , M.G (2002) . learning English: strange as it may seen , new evidence shows It's better to know two languages but be taught math in English . Next . http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0MJG/is_3_/ai_91821096/print

52- Kecskes, I. (1998). The State of L. Knowledge in foreign language learners. Words, 49, 3, pp. 321-340.

53- Kennedy, T. (1998) Fles: An Elementary School Spanish Program and Its Effects on Cognitive and Attitudinal Development. Ph. D. Dissertation. Moscow, ID: University of Idaho.

54- Kohnert, K.J. (2000). Lexical Skills in Bilingual School age Children: Cross-Sectionals Studies in Spanish and English. Dissertation Abstracts International, Vol. 62-09A. p. 3025.

55- Mackay, I. & Flage, J. (2004). Effects of the age of Second Language learning on the duration of first and second language sentences: the role of suppression. Applied Psycholinguistics, 25, 3, pp. 373-396.

56- MacSwan, J. (2005). Learning English Bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition among English language learners in a Bilingual Education program. Bilingual Research Journal. http://findrticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200510/ai_n16705288/print

57- Monoroy, M. (1999).. Translation, adaptation and Normative data of the NEUROPSI, a neuropsychological battery, with a Bilingual pediatric population. Dissertation Abstracts International. Vol. 61-05B, p. 2813.

58- Papalia, D. , Wendkos, S. & Feldman, R. (2004). Human Development. Boston, Mc Grow Hill.

59- Robert, N. (1990). Mother Tongue may influence musical ear – speech characteristics influence how people hear music. Science News. http://www.finarticles.com/p/articles/mi_m1200/is_n22_v138/ai_921716/print

60- Rojas, E.D. (2003). Linguistic Human Rights: A New Perspective on Bilingual Education. Educational Foundations. http://www.finarticles.com/p/articles/mi_qa3971/is_200301/ai_19291/print

61- Rolstad, K. (2005). Weighing the eviolence: A Meta-Analysis of Bilingual Education in Arizona. Bilingual Research Journal. http://www.finarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_200504/ai_n157103/print

62- Shore, K. (2001). Success for ESL Students: 12 practical tips to help second – language learners. Instructor. http://www.finarticles.com/p/articles/mi_mOSTR/is_6_110/ai_84344609/print

63- Taareeb. Org. 2007.

64- Tong, V.M. (1996). Home language literacy and acculturation of recent Chinese immigrant students. Bilingual Research Journal. http://www.finarticles.com/p/articles/mi_qa3722/is_199607/ai_n8734689/print

65- Turnbull, M. , Lapkin, S. & Hart, D. (2001). Grade Three Immersion Students: Performance in literacy and Mathematics: Provincewide Results from Ontario (1998-99). The Canadian Modern Language Review. 58, 1, pp. 9-26.

66- Vasta, R. , Halth, M. & Miller, S. (1999). Child Psychology: the Modern Science. New York, John Wiley & Sons. INC.

67- Winsler, A. , Diaz, R. , Espinosa, L. & Rodriguez, J. (1999). When learning a second language does not mean losing the First: Bilingual Language Development in Low-Income, Spanish-Speaking children Attending Bilingual preschool. Child Development, 70, 2 pp. 349-362.

obeikandl.com