دراساتٌ لغوية:

أخطاء القراءة الجهرية باللغة العربية للطلبة الناطقين بالملايوية: دراسة وصفية تحليلية

Errors of Reading Aloud in Arabic among Malay learners: A descriptive and analytical study

Kesalahan Bacaan Lantang dalam Bahasa Arab dalam kalangan Pelajar Melayu: Satu Kajian Deskriptif dan Analitikal

عاصم شحادة علي[*]

خير النساء بنت بخاري[**]

ملخص البحث:

تناول هذا البحث دراسة عملية القراءة باللغة العربية من وجهة نظر علم اللغة النفسي؛ حيث هدفت إلى الكشف عن أنواع أخطاء القراءة الجهرية لدى الطلبة الناطقين بالملايوية في قسم اللغة العربية وآدابها بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومعرفة مدى تمكّنهم من استخدام الإشارات اللغوية الثلاث – الإشارة الرمزية الصوتية، والإشاراة التركيبية، والإشارة الدلالية – أثناء قراءة النص العربي المشكّل بالحركات للوصول إلى الفهم والاستيعاب، وإظهار تأثير الاستجابات غير المتوقعة للنص العربي المكتوب في مستوى الاستيعاب القرائي. استخدمت الدراسة قائمة تحليل القراءة غير المتوقعة للنص المكتوب لجمع البيانات، تناول الباحثان الأخطاء الواقعة في قراءة المشاركات والدرجات المكتسبة في إعادة صياغة القصة واختبار الاستيعاب القرائي. أظهرت الدراسة أن الخطأ في الحذف كان أكثر الأنواع وقوعاً، ويليه الخطأ في الإبدال، ثم الخطأ في التكرار، وخطأ التنغيم، والخطأ في الإضافة. وأبرزت أيضا أن المشاركات قد اعتمدن كثيراً على الإشارة الرمزية الصوتية، وأنهن لم يستخدمن الإشارة التركيبية بشكل ممتاز، وأما مدى تمكّنهن من استخدام الإشارة الدلالية فكان متوسطاً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الاستيعاب للمشاركات لا يرتفع آلياً بانخفاض عدد الاستجابات غير المتوقعة، وكشفت عن أن الاستجابات غير المتوقعة ذات الجودة المنخفضة أدّت إلى فقدان تام للمعنى، ووجدت أن المشاركات قد واجهن المشكلات اللغوية خاصةً في قواعد النحو ومعاني المفردات.

---

[*] أستاذ دكتور، رئيس تحرير مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

[**] طالبة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

الكلمات المفتاحية: مفهوم القراءة– القراءة الجهرية– المستوى الدلالي– المستوى النحوي– المستوى الصرفي.

Abstract:
This study approached Arabic reading process from the psycholinguistic standpoint. It aimed at identifying the types of oral reading errors committed by Malay-speakers learners of Arabic language at the Department of Arabic Language and Literature, Kuliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia. The research addressed itself to the question of how these readers utilized the language cues- graphophonic, syntactic and semantic - to help them make sense of the vowelized Arabic text, and the question of how miscues affected reading comprehension. This study used Reading Miscue Inventory to gather information. The number of miscues made and the scores for the retellings and comprehension questions are patterned using Microsoft Excel program and are converted into percentages. The study indicated that the most common types of reading errors committed were omission, followed by substitution and repetition, and then intonation and insertion. The findings showed that most readers depended extensively on graphophonic cues, and were less efficient in using syntactic cues. Their use of semantic cues was moderate. Quantitative analysis of the miscues showed that although the number of oral reading miscues decrease, reading comprehension scores may not automatically improve. Qualitative analysis of the miscues indicated that the low quality miscues did not make sense in the context of the sentence. The study also revealed that learners have language problems especially in grammar and vocabulary.

Keywords: Concept of Reading – Reading out loud – Semantic level – Syntactic level – Morphological level.

Abstract:
Kajian ini bertujuan untuk mendekati proses membaca dari sudut psikolinguistik dengan mengenalpasti jenis-jenis kesalahan bacaan yang dilakukan oleh pelajar Melayu di Jabatan Bahasa Arab dan Sastera, Fakulti IlmuWahyu dan Sains Kemanusiaan, UIAM. Kajian ini menangani persoalan untuk mengenalpasti cara para pembaca memanfaatkan isyarat-isyarat bahasa – bentuk tulisan, tatabahasa, semantic – untuk membantu mereka memahami teks bahasa Arab yang tidak berbaris; persoalan tentang kesan penggunaan isyarat yang salah yang mebawa kepada pemahaman bacaan yang salah akan turut diberikan perhatian. Kajian ini menggunakan Inventori Kesalahan memahami tanda bahasa dalam bacaan untuk mengumpul data. Kesalahan memahami tanda bahasa yang dilakukan, markah terkumpul untuk pengulangan bacaan dan soalan-soalan kefahaman direkodkan dengan Microsoft Excel sebelum ditukar kepada kadar peratusan. Dapatan kajian menunjukkan jenis kesalahan yang paling kerap ialah meninggalkan bacaan sesuatu, diikuti dengan menggantikan bacaan dengan bacaan lain, mengulangi bacaan seterusnya menggunakan intonasi dan memasukkan sesuatu dalam bacaan. Kajian juga mendapati kebanyakan pembaca banyak bergantung kepada tanda dan isyarat daripada bentuk tulisan dan amat kurang dalam menggunkan tanda atau isyarat daripada tatabahasa. Mereka agak sederhana dalam memanfaatkan tanda dan isyarat semantik. Kajian kuantitatif menunjukkan

walaupun jumlah kesalahan bacaan disebabkan oleh salah memahami isyarat dan tanda ciri ciri tulisan, tatabahasa dan makna berkurangan, namun markah pemahaman tidak pula secara otomatiknya bertambah baik. Ia juga menunjukkan tanda atau isyarat yang lemah daripada ciri-ciri bahasa tidak dapat difahami dalam konteks sebenar sesuatu ayat. Turut disimpulkan ialah kelemahan para pelajar sendiri dalam aspek tatabahsa dan perbendaharaan kata.

Kata kunci: Konsep bacaan – Bacaan Lantang – Peringkat Makna – Peringkat Tatabahasa - Peringkat Morfologi.

مقدمة:

تُعدّ القراءة الجهرية فناً من الفنون، ومهارةً من المهارات القرائية، ومن أهم السمات التي لا بد أن يتصف بها القارئ الجيد في القراءة الجهرية: سلامة النطق، وإقامة الأحكام الصرفية والنحوية، وتحقيق المعنى.[١] بحث العلماء العرب موضوع الجودة في القراءة وبيَّنوا أن سلامة اللغة أحد المعايير الرئيسة التي ينبغي الاهتمام بها،[٢] لذلك تعدّ القراءة الجهرية مقياس الضعف والقوة في اللغة العربية.

لقد اهتمّ الباحثون بتقويم أداء المتعلمين في مهارة القراءة وتمكّنهم منها؛ حيث تناولت الدراسات موضوع تشخيص قراءات الطلبة في القراءتين الصامتة والجهرية وتحليلها، والتي أسهمت في التعرف على الأخطاء التي وقع بها متعلّمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، وساعدت على تطوير مناهج تعليم القراءة وطرائق تدريسها، وكانت هذه الدراسات كثيرة للمرحلة الأساسية أو الابتدائية. وأما الدراسات في تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الجامعية فما زالت ناقصة، وتحتاج إلى بحث مستمر وعميق لإظهار هذه الأخطاء ووضع الحلول لها.[٣]

أدّت قلة الاهتمام بجانب النطق أو إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة أو ضبط الكلمات والجمل إلى إيجاد طلبة أقل كفاية في قراءة اللغة العربية الجهرية؛ حيث يواجهون صعوبات جمّة في قراءة النصوص العربية الخالية من ضبط الكلمات، ويخطئون في قراءة اللغة العربية الجهرية ولا يقرؤون قراءة صحيحة خالية من الأخطاء، وقد لوحظ أن هذا الإشكال يقوم به الدارسون في تخصّص اللغة العربية؛ حيث يخطئون في نطق الكلمات، وخاصة في صيغ الأفعال الصحيحة، ولا سيّما عندما يقرأ الطالب أو الطالبة كتاباً متخصّصاً في مجال ما، مثل كتب اللسانيات أو بناء المنهج أو الأدبيات كالقراءة الشعرية والنثرية، ووجدت دراسة[٤] أن بعض الطلبة لا يتقنون قراءة الكلمات والعبارات بطريقة صحيحة مضبوطة. وقد توصّلت دراستان أخرتان[٥] إلى أن طلبة اللغة العربية والعلوم الإسلامية الناطقين بالملايوية في بعض الجامعات الماليزية يقعون في الأخطاء الكثيرة أثناء عملية القراءة الجهرية باللغة العربية، خاصةً في العلامات الإعرابية للكلمات.

ومن هنا يرى الباحثان أن هذه المشكلة تحتاج إلى بيان ووضع النقاط تحتها لكشفها وتصنيفها، وإبراز الكفاءة القرائية للدارسين الملايويّين في القراءة باللغة العربية، وهي تفيد مصمّمي المناهج في التركيز عليها، ويكون بتوظيف تحليل أخطاء القراءة الجهرية، ونتائج تحليل القراءة غير المتوقعة للنص المكتوب.

سيتبع الباحثان في هذه الدراسة منهجين، هما: المنهج الوصفي والمنهج التحليلي. وسيقوِّم الباحثان قراءتهم في جهاز التسجيل لرصد الأخطاء القرائية التي ارتكبها أفراد العينة في بطاقة رصد الأخطاء، ثم تحلّل الأخطاء المكشوفة باستخدام قائمة تحليل أخطاء القراءة الجهرية المقترحة التي تفيد في تصنيف الأخطاء الواردة في قراءات الطلبة، وفي الوقت نفسه، ستُستخدَم قائمة تحليل الاستجابات غير المتوقعة في القراءة (Reading Miscue Inventory) لجودمان وبارك وواسون (Goodman, Burke, and Watson) للحكم على كل الإستجابة طبقاً لمعايير عدة، مثل: القبول النحوي، والقبول الدلالي، وتغيّر المعنى، والتصحيح الذاتي، وبناء المعنى، والعلاقات النحوية، والتشابه الشكلي، والتشابه الصوتي. سيستعين الباحثان بقائمة تحليل الاستجابات غير المتوقعة في القراءة في الكشف عن مستوى استخدام المشاركين للإشارات اللغوية الثلاث؛ الرمزية الصوتية، والنحوية، والدلالية أثناء قيامهم بعملية القراءة الجهرية باللغة العربية. سيقيم الباحثان بمقابلة المشاركين، وتطلب منهم قراءة النص العربي قراءة جهرية وإعادة صياغة القصة، وسوف تحلّل الدراسة بعد ذلك القراءة غير المتوقعة للنص المكتوب.

مفهوم القراءة والقراءة الجهرية

القراءة لغةً: هي كلمة مصدرية من الفعل (قَرَأَ يَقْرَأُ قِرَاءَةً)؛[٦] تأتي بمعنى تتبّع الكلمات المكتوبة نظراً سواء نطق به أم لا.[٧] ونقول: قَرَأَ الآيةَ من القرآن، أي تلاها أو نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ.[٨]

القراءة اصطلاحاً: لقد تغيّر التعريف الاصطلاحي للقراءة تبعاً لتطوّر أساليب التعليم أو طرقه. فقد كان مفهوم القراءة في المرحلة الأولى مقتصراً على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها والنطق بها. وتطوّرت البحوث النفسية والتربوية التي درست عملية القراءة وأدّت نتيجتها إلى تصوّر المعنى للقراءة، فصارت مفهومها نشاط ذهني يرمي إلى الفهم وترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها.[٩]

وتطوّر هذا المفهوم بتطوّر الدراسات الأدبية بأن أضيف عنصر آخر إلى عملية القراءة وهو تعامل القارئ مع المقروء وتفاعله، ثم انتقل إلى المرحلة الأخيرة مع النظرة التداولية؛ حيث أصبحت القراءة تعني قدرة القارئ على استخدام ما فهمه في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في التعامل مع المواقف الحياتية وأهمها التعلّم.[١٠] إن القراءة تُعتبر أحد أهم مداخل التعلّم التي تسهم في استمراره وتجدّده، ونظراً إلى تعدّد مفاهيمها، ولأن التعلم يستحقّها، وجب البحث في تطبيقات تعليمية لكل تلك المفاهيم، ودمجها في مفهوم واحد للقراءة، وهو المفهوم التعليمي.[١١]

إن القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدّي هذه المعاني.[١٢] وأكّد ذلك فاضل ناهي عبد عون، ثم قدّم عناصر القراءة: الرمز المكتوب، واللفظ الذي يؤديه، والمعنى الذهني.[١٣] ويمكن القول بأن القراءة ليست نشاطاً بصرياً يقف على تعرّف الرموز، وأنها عملية عضوية نفسية عقلية؛ حيث تتمّ فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ ذات معانٍ مفهومة، سواء أكانت جهرية أم صامتة.

وعرّفت ييتا جودمان (Yetta Goodman) القراءة بأنها عملية الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها.[١٤] ونلاحظ من التعريف هذا أن القارئ يستخدم معرفته اللغوية للحصول على المعنى للكلمات المكتوبة، وهذا يشبه ما قاله بوند وآخرون (Bond et al)؛ حيث قالوا بأن القارئ يستخدم الخبرات السابقة أو المعارف الجاهزة في ذهنه للوصول إلى مدلولات الكلمات ومعانيها، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحدّدها القارئ بوضوح.[١٥] ورأى عطية أنها عملية عقلية ونفسية معقدة تتضمن تفسير الرموز الكتابية، وفهم معانيها في ضوء الخبرات السابقة، وأنماط التفكير والتحليل والتقويم والتعليل وحلّ المشكلات.[١٦] وباستعراض هذه التعريفات يلاحظ الباحثان أن القراءة عملية عقلية يقوم بها القارئ باستخدام المعارف اللغوية أو الخبرات السابقة أو المعلومات الموجودة في ذهنه لاستيعاب النص المقروء وللتفاعل معه، ويؤثر إدراك معاني الكلمات وسياق النص في انفعال القارئ وسلوكه.

تناول الباحثان تعريف القراءة بصورة عامة، وقبل تحديد مفهوم القراءة الجهرية بصورة واضحة شاملة، ينبغي جمع بعض الآراء والنظريات المتّصلة بها. إنّ أصل اشتقاق كلمة الجهر من الجذر (جَهَرَ يَجْهَرُ جَهْراً)، ونقول: جَهَرَ بالكلام، أي أعلنه أو رفع صوته به؛ وجَهُرَ الصوتُ، أي ارتفع؛ وأَجْهَرَ القراءةَ، أي رفع صوته بها.[١٧] وقراءة جهرية هي النطق بالمكتوب بصوت عالٍ، أما القراءة الصامتة فهي إلقاء النظر والمطالعة دون نطق.[١٨] والجهر في علم الأصوات هو ذبذبة الوترين الصوتيين أثناء النطق بالصوت.[١٩]

بيّن أحد الباحثين أنها عملية يتمّ فيها تحريك أعضاء الصوت والحنجرة واللسان والشفتين، لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات بعد رؤيتها والانتقال إلى مدلولاتها.[٢٠] وإنها تعني التعرّف على الرموز اللغوية وما تدلّ عليها، ونطقها نطقا صحيحا، والتعبير المعبّر عن المواقف المختلفة التي تمثّلها الرموز المقروءة.[٢١] وعُرِّفت بأنها عملية آلية تشترك فيها العين والذهن واللسان، وتشدد على نطق الكلمات والجمل ونطقا صحيحا، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبّر عن المعاني لتحقيق الفهم والإفهام، وتشدد أيضا على الحركات، والسكنات، وضبط حركات الإعراب.[٢٢] بذلك على القارئ أن يُراعي سلامة النطق للكلمات أو الألفاظ كما يراعى صحة الضبط الصرفي والضبط النحوي والنطق الإملائي؛ لحفظ المعاني التي تضمنتها.

والمتأمل فيما سبق ذكره من التعريفات المتنوعة للقراءة الجهرية، يلاحظ الباحثان أن القراءة الجهرية عملية عضوية ونفسية وعقلية ولغوية وفنية؛ حيث تشترك فيها العين والذهن وجهاز النطق وتتمّ فيها ترجمة الرموز الحرفية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، مع الدقة والطلاقة وتجسيد المعاني.

عناصر القراءة الجهرية

إن القراءة الجهرية تتمّ بتحريك أعضاء التصويت في الحنجرة واللسان والشفتين لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات بعد رؤيتها والانتقال إلى معانيها، ويتطلب إتمام هذه العمليات جهداً خاصاً ووقتاً زائداً عن الوقت الذي يستغرقه الإنسان في القراءة الصامتة.[٢٣]

وثمة تقسيم للقراءة الجهرية في أربعة عناصر، وهي: رؤية الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، والنطق بهذه الرموز المطبوعة أو المكتوبة، وإدراك القارئ لمعنى الكلمات المنطوقة، وانفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ.[٢٤] تجد الباحثان أن هذه العناصر الأربعة يمكن استخدامها بوصفها أساساً في عملية القراءة الجهرية؛ حيث ترى الباحثان أن القراءة لا تكون جهرية إلا إذا اشتملت على العناصر الرئيسة الآتية: رؤية العين للمادة المقروءة: بأن يتلقى القارئ ما يقرؤه عن طريق عينيه، ونطق المادة المقروءة نطقاً مسموعاً: ويتمّ ذلك بتحريك جهاز النطق لإخراج الصوت الجهري المسموع، وإدراك معنى المقروء وفهمه: أي إدراك القارئ لمعنى الكلمات الملفوظة سواء أكانت منفردة أم مجتمعة، فيفهم ما يقع تحت نظره من الكلمات والمصطلحات والمعاني الغريبة عنه أو الجديدة بالنسبة إليه، وانفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ: وهو تفسير الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة.

التحليل والمناقشة

لقد تمّ التحليل اللغوي للأخطاء أو للاستجابات غير المتوقعة التي لُوحظت في القراءة الجهرية باللغة العربية لدى الطالبات المشاركات اعتمادًا على القراءة الجهرية لكين جودمان، واعتماداً على القائمة التي طوّرتها بيتا جودمان وكارولين بارك ودوروثي واطسون عام ٢٠٠٥م مع التغيّرات المناسبة التي قام بها الباحثان لتتناسب مع اللغة العربية في تحديد مدى المقبولية ودرجة التشابه، والنتيجة كما يأتي:

الطالبة الأولى (ط١)

يتضح من التحليل أن نسبة ٨٦% من الاستجابات غير المتوقعة لدى الطالبة الثانية مقبولةً على المستوى الدلالي وعددها سبعة ومائة (١٠٧) استجاباتٍ، وأما على المستوى النحوي فكانت النسبة المنخفضة ١٤% من الاستجابات غير المتوقعة المقبولة وعددها ثمانية عشر (١٨) استجابةً. وهذا يدلّ على أن نسبة ٨٦% من جميع الاستجابات غير المتوقعة خالفت قواعد اللغة العربية، وأنها غير مقبولة على المستوى النحوي ولكن هذه المخالفة لقواعد النحو لا تؤدي إلى تغيّر كبير في المعنى، وهو كما يأتي:

الأَيَّام وَالصَّيَّاد الشَّاب

٠٢٨ وَمَضَتْ الأَيَّامُ وَتَوَالَتْ الشُّهُورُ، وَالصَّيَّادُ الشَّابُّ يَعِيشُ سَعِيداً مَعَ حَسْنَائِهِ.

يلاحظ في الجملة أعلاه السطر رقم (٠٢٨) أن الطالبة قد حذفت الحركات التي وُضعت أواخر الكلمات من الأسماء؛ (الأَيَّامُ) و(الصَّيَّادُ) و(الشَّابُّ) ونطقت هذه الكلمات بتسكين الحرف الأخير؛ حيث نجد أن الصوت المنطوق في الكلمات: (الأَيَّام) و(الصَّيَّاد) و(الشَّاب) غير مقبول على المستوى النحوي؛ لأن حركة الحرف الأخير لها دور في بيان الحالة الإعرابية للكلمة، ووجد الباحثان أن الطالبة قد سكّنت الحرف الأخير في بعض الأفعال. أما المثال الثاني فهو:

تَتَجَاوَز

٠٩٣ وَصَرَخَ قَائِلاً: "لَدَيْكَ مُهْلَةٌ لاَ تَتَجَاوَزُ الشَّهْرَ لِكَيْ تُنَفِّذَ مَا أَمَرْتُكَ بِهِ، ..."

يلاحظ في الجملة السابقة في السطر رقم (٠٩٣) أن الطالبة قد أبدلت حركة الحرف الأخير في الكلمة (تَتَجَاوَزُ) بتسكين الزاي، فصارت الكلمة هكذا: (تَتَجَاوَزْ). مما هو معلوم أن النص المكتوب تدخل فيه لا النافية على الفعل المضارع (تَتَجَاوَزُ) وتحمل معنى النفي، ولكن الطالبة قرأتها: (لاَ تَتَجَاوَزْ) فخرجت عن قاعدة اللغة وتغيّر المعنى من النفي إلى النهي، وانحرفت الجملة للقراءة المسموعة عن السياق. وأما في الأمثلة فيظهر خطأ حذف حركة الحرف الأكثر فيما يأتي:

أَبْذُلْ

٠٢٦ "... وَسَوْفَ أَبْذُلُ طَاقَةَ جُهْدِي فِي سَبِيلِ

٠٢٧ سَعَادَتِكَ."

ا السِّجَّادَة تُبَعْ

٠٥٤ "هَذِهِ السِّجَّادَةُ لاَ تُبَاعُ وَلاَ تُشْتَرَى!"

أُبَدِّلْ

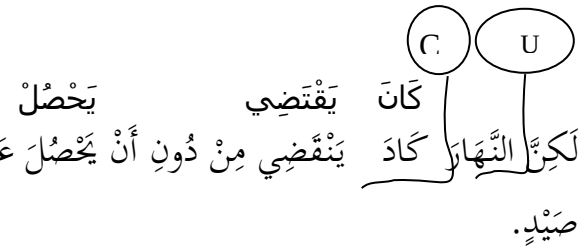
٠٦٠ أُغْرُبْ عَنْ وَجْهِي قَبْلَ أَنْ أُبَدِّلَ رَأْيِيَ.

وجد الباحثان أن هناك مائة واثنين وستين (١٦٢) استجابة غير متوقعة في قراءة الطالبة، وكان حذف حركة الحرف الأخير أكثر الاستجابات غير المتوقعة وقوعاً في قراءتها؛ وهذا يدلّ على أنها تميل إلى ترك الحركات أواخر الكلمات في الجملة وعدم مراعاة قواعد اللغة العربية وأحكامها النحوية، وهذا غير مقبول في العربية؛ لأن في القراءة الجهرية الجيدة لا بدّ أن نراعي صحة الإعراب وسلامة الأبنية ولا تقف القراءة على متحرّك في العربية.

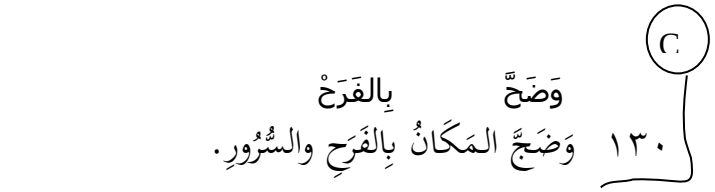
ويتضح أيضا أن الاستجابات الملحوظة في قراءة هذه الطالبة متشابهة مع الشكل والرسم ومتقاربة في الصوت، ومن أمثلة ذلك: نطقت الطالبة كلمة (يَوْمٌ) (اليَوْم) بتسكين الميم عند الوصل، و(وَفَّرْتَ) قرأتها (وَفَّرَتْ) بتسكين تاء القاعل المتحرّك، و(السَّقَّائِينَ) قرأتها (السَّائِقِينَ)، و(مَثُلَ) قرأتها (مَثَلُ)، و(يَتَرَطَّبُ)

قرأتها (يَتَطَرَّبْ). وهذا يدلّ على أن الطالبة اعتمدت كثيراً على الإشارة الرمزية الصوتية أثناء قيامها بالقراءة الجهرية باللغة العربية، وأنها لفظت الكلمة بتهجئة خاطئة لا تتوافق مع بناء الكلمة.

وكشفت نتيجة التحليل اللغوي أن الطالبة الأولى قد صحّحت الأخطاء أو الاستجابات غير المتوقعة من نوع الإبدال أو التقليب، كما في الجملة الآتية:



ويلاحظ من الجملة في السطر رقم (٠١٢) و(٠١٣) أن الطالبة قد حاولت تصحيح الخطأ (يَقْتَضِي) وكانت محاولتها ناجحة، وأما محاولتها في تصحيح الخطأ (كَانَ) فكانت غير ناجحة. وتركت الطالبة الخطأ النحوي (يَحْصُلْ) دون أي محاولة للتصحيح. وكذلك المثال الآتي:



ويلاحظ من الجملة في السطر رقم (١٣٠) السابقة أن حرف الجيم في كلمة (وَضَجَّ) قد تشابه بحرف الحاء فلجأت الطالبة إلى نطق الجيم بصوت الحاء، ثم تداركت هذه الطالبة خطأها، وعرفت أن اللفظ الذي نطقته أدّى إلى فقدان المعنى، فحاولت تصحيح الخطأ (وَضَحَّ) وكانت محاولتها ناجحة ولم يتغيّر المعنى، ولكن الطالبة قد تركت الخطأ النحوي (الفَرَحْ) دون أي محاولة للتصحيح. تبيّن لنا مما سبق أن الطالبة لا تنتبه إلى حركات الحروف أواخر الكلمات خاصةً إذا كان حذفها لا يفقدها المعنى.

وتظهر لنا النتيجة أن غالبية الأخطاء التي وقعت بها الطالبة كانت غير مقبولة من حيث القواعد، وأما من حيث المعنى فهي مقبولة. ولذلك حصلت الطالبة على نسبة ٨٠% في إعادة صياغة القصة، ونالت نسبة ٩٣% في اختبار الاستيعاب القرائي. ومن هذه النتيجة يتبيّن لنا أن الطالبة قد فهمت ما قرأته فهماً جيداً، وعرفت أنها قد أخطأت كثيراً في قواعد النحو. وتبيّن لنا أيضاً أن الطالبة قد اعتمدت على النظامين في فهم النص المقروء، وهما: النظام الرمزي والصوتي الذي يمثل ١٠٠% و٩٩%، والنظام الدلالي يمثل ٨٥%، وكشفت الدراسة عن أنها ضعيفة جداً في استخدام النظام النحوي عندما تقرأ الكلمات قراءةً جهريةً.

الطالبة الثانية (ط٢)

السابق أن هناك (٧٨) استجابة غير متوقعة لاحظها الباحثان في قراءة الطالبة الثانية. وكشفت الدراسة عن أن ٥٣ من الاستجابات كانت مقبولةً على المستوى الدلالي ونسبتها ٧٦%، وأما الاستجابات الملحوظة التي عددها (١١) استجابة، فهي مقبولةً على المستوى النحوي وجاءت نسبتها منخفضة ١٦%؛ وهذا يدلّ على أن نسبة ٨٤% من جميع الاستجابات غير المتوقعة عند هذه الطالبة لا توافق قواعد اللغة العربية ولا تُقبل على المستوى النحوي. ووجد الباحثان أن معظم الاستجابات غير المتوقعة الملحوظة يؤثر قليلاً في بناء المعنى للجمل، وذلك بسبب حذف الحركات الإعرابية أواخر الكلمات وإبدال علامات الترقيم؛ حيث يؤدي هنا إلى الفقدان الجزئي في معنى الجمل والسياق كما في المثال الآتي:

تَعْلَمْ

٠٥٧ تَعْرِضَ مِثْلَ هَذِهِ التُّحْفَةِ البَدِيعَةِ فِي سُوقٍ عَامَّةٍ؟ أَلاَ تَعْلَمُ أَنَّ كُلَّ مَا فِي

السُّلْطَان وَالصَّوْلَجَان

٠٥٨ المَمْلَكَةِ هُوَ مُلْكٌ لِمَوْلاَنَا وَوَلِيِّ نَعْمَتِنَا، صَاحِبِ السُّلْطَانِ وَالصَّوْلَجَانِ، جَلاَلَةِ

٠٥٩ المَلِكِ؟

يلاحظ من الجملتين السابقتين أن الطالبة حذفت حركة أواخر الكلمات (تَعْلَمُ) و(السُّلْطَانِ) و(وَالصَّوْلَجَانِ) وسكّنتها، فيكون الصوت المنطوق مخالفاً لصوت الكلمة المكتوبة في النص؛ حيث لا يُقبل الصوت على المستوى النحوي.

ووجد الباحثان أنها لا تنتبه إلى علامات الترقيم الموجودة في نهاية الجمل، وهذا يؤدي إلى الفقدان الجزئي في معنى الجمل؛ لأن علامات الترقيم تؤدي دورا مهما في إيصال المعنى من الكاتب إلى القارئ أو في إفهام القارئ؛ حيث تشير هذه العلامات إلى الاستفهام أو التعجب أو غيرهما. ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي:

السّجَّادَة.←

٠٥٢ فَهَتَفَ قَائِلاً: "لِمَنْ هَذِهِ السِّجَّادَةُ؟"

فَقِيرٍ.←

٠٨٠ فَرَدَّ الصَّيَّادُ: "مَوْلاَيَ! لَسْتُ سِوَى صَيَّادٍ فَقِيرٍ!

التَّكَالِيف.←

٠٨١ وَمِنْ أَيْنَ لِي أَنْ أَصْنَعَ لَكَ سِجَّادَةً غَالِيَةَ التَّكَالِيفِ؟

١٢٧ عِنْدَهَا صَرَخَتْ الجَمَاهِيرُ المُحْتَشِدَةُ بِصَوْتٍ وَاحِدٍ:
المُنْقِذ.←
١٢٨ "لاَ مَلِكَ بَعْدَ اليَوْمِ إلاَّ الصَّيَّادُ المُنْقِذُ!"

ومن الأمثلة السابقة وجد الباحثان أن الطالبة غيّرت علامة السؤال (؟) وعلامة التعجب (!) إلى علامة النقطة (.)، وقد وقفت على أواخر تلك الجمل بنغمة منخفضة، ولم تعد القراءة من أجل تصحيح التنغيم، فانحرفت الجمل عن سياق النص.

حصلت الطالبة على نسبة ٥٥% في إعادة صياغة القصة، ونالت نسبة ٦٠% في اختبار الاستيعاب القرائي، وهاتان النتيجتان لا تساويان النسبة المئوية للمستوى الدلالي في التحليل اللغوي؛ حيث يُظهر التحليل أن الاستجابات غير المتوقعة لدى الطالبة الثانية كانت مقبولة على المستوى الدلالي وبنسبة ٧٦%، وهي أكثر من النسبتين الأخريتين في إعادة صياغة القصة واختبار الاستيعاب القرائي، وهذا يدلّ على أن الطالبة جيدة في القراءة الجهرية، ولكنها لا تفهم جيداً ما تقرؤه؛ وذلك بسبب عدم معرفتها لمعنى الكلمات المقروءة كما صرحت الطالبة بذلك في قولها: "ما فهمتُ معنى كلمة (الجذوة) ومعنى تركيب (جبل الموت). حاولتُ تخمين معنيهما خلال القراءة، ولكن ما نجحتُ في التخمين، ووجدتُ أنني لا أفهم الفقرات الأخيرة من النص." ويتضح من القول السابق أن الطالبة لا تفهم الأحداث في الثلث الأخير من النص المقروء؛ لأن هذا الجزء يتضمن كلمات مثل: (الجذوة) وتراكيب مثل: (جبل الموت)، حيث جعلت الطالبة لا تستوعب النص استيعاباً جيداً.

ويظهر لنا التحليل أن الاستجابات غير المتوقعة التي وقعت فيها قراءة الطالبة الثانية متشابهة مع الشكل والرسم ومتقاربة مع الصوت، ومن أمثلة ذلك: نطقت الطالبة كلمة (المُحَتَّمُ) (المُحَتَّمَ)، و(رَدَّدْتَ) (رَدَدْتَ)، و(صِدْقِ) (صِدْقٍ)، و(نِهَايَتَهُ) (نِهَايَتُهُ)، وهذا يدلّ على أن الطالبة اعتمدت كثيراً على الإشارة اللغوية الرمزية الصوتية أثناء قيامها بالقراءة الجهرية باللغة العربية، وأنها لفظت الكلمة بتهجئة خاطئة لا تتوافق مع بناء الكلمة.

ووجد الباحثان أن الطالبة قد أخطأت كثيراً ولم تصحّح الأخطاء، ومن الأمثلة ذلك ما يأتي:

المُحَتَّمَ
٠٠٩ فَالمَوْتُ هُوَ الجَزَاءُ المُحَتَّمُ لَهُ.

في السطر رقم (٠٠٩) قرأت الطالبة كلمة (المُحَتَّمُ) بصوت (المُحَتَّمَ) – بإبدال حركة آخر الكلمة – وواصلت القراءة دون أي محاولة لتصويب الخطأ (المُحَتَّمَ). وقد خالفت هذا الاستجابة الملحوظة

(المُحَتَّمَ) قواعد النحو؛ حيث غيّرت الطالبة حالة الرفع – الصفة التابعة للموصوف – إلى حالة النصب، فبقى المعنى المعجمي للكلمة ولكنه قد غيّر معنى الجملة وانحرف عن سياق النص.

ضَمَّنَتْ

٠٣٧ وَقَدْ ضَمَّنَتْهَا

٠٣٨ أَشْكَالَ الطَّيْرِ وَأَنْوَاعَ الحَيَوَانِ وَأَلْوَانَ الأَسْمَاكِ.

في السطرين السابقين قرأت الطالبة كلمة (ضَمَّنَتْهَا) (ضَمَّنَتْ) بحذف الضمير المتصل (هَا) وواصلت قراءتها دون أن تحاول تصحيح الخطأ (ضَمَّنَتْ). إن الجملة التي لفظتها الطالبة: (وَقَدْ ضَمَّنَتْ أَشْكَالَ الطَّيْرِ وَأَنْوَاعَ الحَيَوَانِ وَأَلْوَانَ الأَسْمَاكِ) لا تتمغير صحيحة من حيث المعنى؛ لأن الفعل (ضَمَّنَتْ) متعدٍ لمفعولين، وقد حُذف المفعول الأول (هَا) من الجملة، وبذلك توافق قواعد النحو الصحيح فيفقد التركيب المعنى جزئياً.

تَبَعْتُ

٠٧٦ تَنَاوَل الصَّبِيُّ القِطْعَةَ الذَّهَبِيَّةَ وَقَالَ: "لَقَدْ تَتَبَّعْتُ الصَّيَّادَ حَتَّى دَخَلَ

٠٧٧ كُوخَهُ فِي أَعْمَاقِ الغَابَةِ، ..."

في السطرين السابقين قرأت الطالبة كلمة (تَتَبَّعْتُ) (تَبَعْتُ)؛ حيث أبدلت الفعل الخماسي إلى الفعل الثلاثي وأخطأت في وضع حركة عين الفعل الثلاثي (تَبَعْتُ)، والصحيح (تَبِعْتُ). وواصلت قراءتها دون أن تصحّح الخطأ؛ لأن الجملة التي لفظتها الطالبة تفيد معنىً ما في عقلها.

ومن الأمثلة السابقة رأى الباحثان أن الطالبة لا تصوّب الأخطاء إن كانت الجملة التي لفظتها تفيد معنىً منطقياً في عقلها، ويمكن للباحثة أن تعزو ذلك إلى ميل الطالبة إلى السرعة في القراءة، وهذا ما لاحظه الباحثان أثناء اختبار القراءة الجهرية، وكشفت أيضا عن أن الطالبة قد صحّحت عدة أخطاء عندما وجدت أن المعنى يتغيّر أو أن الجملة لا تفيد أي معنى، ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي:

٠٢١ وَحَمَلَ اليَمَامَةَ إِلَى كُوخِهِ وَعَالَجَ جُرْحَهَا بَعْدَ أَنْ

C

أَشْغَلَ

٠٢٢ أَنْ أَشْعَلَ شَمْعَتَيْنِ عَلَى جَانِبَيْهَا.

لقد قرأت الطالبة (وَحَمَلَ اليَمَامَةَ إِلَى كُوخِهِ وَعَالَجَ جُرْحَهَا بَعْدَ أَنْ أَشْغَلَ شَمْعَتَيْنِ عَلَى جَانِبَيْهَا)، ووجدت أنها قد نطقت كلمة (أَشْعَلَ) بصوت كلمة (أَشْغَلَ) التي تحمل معنىً مختلفاً عن معنى كلمة (أَشْعَلَ). فكانت الجملة التي لفظتها الطالبة لا تفيد معنىً منطقياً، وقد انحرف عن سياق النص، ولذلك أعادت الطالبة قراءتها من أجل تصحيح الخطأ الذي يفسد المعنى للجملة.

لقد وصلت الدراسة إلى أن الطالبة الثانية اعتمدت على النظام الرمزي الصوتي الذي يمثل نسبة ٩٨% ونسبة ٩٨% في فهم النص المقروء، وأنها متوسطة الجودة على المستوى الدلالي، وأما على المستوى النحوي فهي ضعيفة. وكشف الباحثان عن أن معرفة معنى الكلمات تساعد القارئ على استيعاب النص.

الطالبة الثالثة (ط٣)

توضح الدراسة أن أن هناك (٣٨) استجابة غير متوقعة لاحظها الباحثان في قراءة الطالبة الثالثة؛ حيث تمثل نسبة ٣% من مجموع الكلمات المقروءة، وهي أقل الاستجابات غير المتوقعة وقوعاً في قراءة المشاركات.

وجد الباحثان أن (٢٣) استجابة من مجموع الاستجابات غير المتوقعة الملحوظة مقبولةً على المستوى النحوي، وجاءت نسبتها ٦١%، وهي أعلى نسبة مئوية في مجال مقبولية القواعد، وهذا يدلّ على أن نسبة ٣٩% من جميع الاستجابات غير المتوقعة عند هذه الطالبة لا توافق قواعد اللغة العربية ولا تُقبل على المستوى النحوي؛ وذلك له أثر في بناء المعنى للجمل، ويفقد المعنى بعضه من سياقه، كما في المثال الآتي:

١٠٣ أَخَذَتْ الأَيَّامُ تَتَوَالَى بِسُرْعَةٍ، وَكُلَّمَا اقْتَرَبَ مَوْعِدَ اللِّقَاءِ مَعَ المَلِكِ ازْدَادَ خَوْفُ نِهَايَتُهُ

١٠٤ الصَّيَّادِ، حَتَّى قَارَبَ الشَّهْرُ نِهَايَتَهُ.

يلاحظ من الجملة السابقة أن الطالبة قد أبدلت حركة آخر كلمة (نِهَايَتَهُ) إلى (نِهَايَتُهُ) وتركت الطالبة ذلك الخطأ دون تصحيحه، فتغيّرت حالة النصب إلى حالة الرفع، وأدّى ذلك إلى الخطأ النحوي. ويرى الباحثان أن الطالبة قد فهمت النص المقروء وعرفت أن قراءتها لها معنى، ولذلك لا تصوّب الخطأ، ومن أمثلة ذلك أيضا المثال الآتي:

٠٦٥ وَقَالَ

٠٦٦ فِي نَفْسِهِ: "يَا لَهَا مِنْ تِجَارَةٍ رَابِحَةٍ! غَدًا سَوْفَ أَبْحَثُ عَنْ الصَّيَّادِ وَأَجْبُرُهُ عَلَى أَنْ لِتَرْتَفِعْ

٠٦٧ يَأْتِي بِغَيْرِهَا لِتَرْتَفِعَ مَنْزِلَتِي لَدَى المَلِكِ وَأُصْبِحُ رَئِيسًا لِلْوُزَرَاءِ!"

يلاحظ من الجملة السابقة أن الطالبة أبدلت حركة الفتحة في آخر كلمة (لِتَرْتَفِعَ) إلى السكون فصار الصوت لها (لِتَرْتَفِعْ) عند الوصل، وهذا الصوت المنطوق يخالف لصوت الكلمة المكتوبة في النص؛ حيث لا يُقبل الصوت على المستوى النحوي، لأن الفعل المضارع يجب أن يكون منصوباً لوجود (أَنْ) المضمرة، ولأن الطالبة واصلت الكلام ولم تقف على الكلمة نفسها.

ومن أمثلة الأخطاء على المستوى الدلالي ما يأتي:

٠٦٤ رَاحَ المَلِكُ يَتَأَمَّلُ السِّجَّادَةَ العَجِيبَةَ، فَوَقَعَتْ فِي نَفْسِهِ أَحْسَنَ مَوْقِعٍ، وَأَمَرَ أَنْ يُعَيِّنَ

٠٦٥ يُعَيَّنَ وَزِيرُهُ نَائِباً لِلْمَلِكِ، وَأَنْ يُجْزَلَ لَهُ العَطَاءُ مُكَافَأَةً لِمَا قَدَّمَهُ.

يلاحظ من الجمل في السطرين رقم (٠٣٤) و(٠٣٥) أن الطالبة قد أبدلت حركة بنية كلمة (يُعَيَّنَ) إلى (يُعَيِّنَ)، فتغيّر الفعل المبني للمجهول إلى الفعل المبني للمعلوم، وأدّى ذلك إلى التغيّر في بناء الفعل، حيث أدّى هذا البناء إلى تغيّر الوظيفة النحوية للكلمة وانحراف الجملة عن سياق النص، وأصبح المعنى خاطئاً داخل تركيب؛ لأن تركيب الجملة (أَمَرَ أَنْ يُعَيَّنَ وَزِيرُهُ) جاء (أن والفعل المضارع المبني للمجهول) جملة في محل نصب مفعول به للفعل (أَمَرَ)، أما في حالة الرفع (يُعَيَّنَ) فلا يتّفق المعنى والنحو معاً.

C

١٠٧ قَالَتْ الحَسْنَاءُ لِلشَّابِّ: "يَا أَخِي أُرِيدُ مِنْكَ جَذْوَةً مِنْ نَارِ جَبَلِ

١٠٨ المَوْتِ؛ فَقَدَ وَقَعَ زَوْجِي وَمُنْقِذِي ضَحِيّةَ حَسُودٍ حَاقِدٍ".

لِلشَّبَّابِ

يلاحظ في الجمل في السطرين رقم (١٠٧) و(١٠٨) أن الطالبة قد أبدلت كلمة (لِلشَّابِّ) إلى (لِلشَّبَّابِ)، فتغيّر بناء الكلمة من المفرد إلى الجمع، وأثّر ذلك في معنى الجملة، لأن الخطاب للمفرد وليس للجمع، ولذلك نرى أن الطالبة قد عدّلت من خطاب المفرد إلخطاب الجمع ربما بسبب عدم التمييز بين المفرد والجمع في الخطاب.

ويلاحظ أيضا من القراءة أن هذه الطالبة لم تنتبه إلى علامات الترقيم الموجودة نهاية الجمل، وهذا أدّى إلى فقدان جزئي في دلالة الجمل؛ لأن علامات الترقيم تؤدي دورا مهما في إيصال المعنى من الكاتب إلى القارئ أو في إفهام القارئ. ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي:

٠٠٨ وَالوَيْلُ الوَيْلُ لِمَنْ يَتَقَاعَسُ

وَنَزَوَاتِهِ.←

٠٠٩ عَنْ خِدْمَةِ المَلِكِ وَتَنْفِيذِ رَغَبَاتِهِ وَنَزَوَاتِهِ!

٠٨٠ فَرَدَّ الصَّيَّادُ: "مَوْلاَيَ! لَسْتُ سِوَى صَيَّادٍ فَقِيرٍ!
التَّكَالِيف!
٠٨١ وَمِنْ أَيْنَ لِي أَنْ أَصْنَعَ لَكَ سِجَّادَةً غَالِيَةَ التَّكَالِيفِ؟

ومن المثالين السابقين وجد الباحثان أن الطالبة غيّرت علامة الاستفهام التعجبية (؟) إلى سؤال حقيقي، وعلامة التعجب (!) إلى جملة إنشائية، وكان لذلك أثر في دلالة الجملة.

حصلت الطالبة على أعلى الدرجات لإعادة صياغة القصة؛ حيث مثل ذلك نسبة ٩٤%، ونالت أعلى الدرجات في اختبار الاستيعاب القرائي وقد مثل ذلك ٩٠%، وكانت هذه النسبة المئوية في هذين البندين أكثر من المستوى الدلالي؛ حيث يُظهر التحليل أن (٢٨) استجابة من مجموع الاستجابات غير المتوقعة لدى الطالبة الثالثة كانت مقبولة على المستوى الدلالي ونسبتها ٧٤%. وهذا يدلّ على أن الطالبة كانت جيدة في استخدام معرفتها الدلالية أثناء قيامها بالقراءة الجهرية، وكانت تفهم النص المقروء فهماً جيداً، ولها قدرة في إعادة صياغة القصة واختبار الاستيعاب القرائي.

وكشف الباحثان عن أن الطالبة قد اعتمدت كثيراً على الإشارة اللغوية الرمزية الصوتية أثناء قيامها بالقراءة الجهرية باللغة العربية، وقد ظهر لنا ذلك بنسبة ١٠٠% للتشابه الشكلي والتشابه الصوتي بينهما. ومن أمثلة ذلك: نطقت الطالبة كلمة (يَبْنَوْنَ) بصوت (يَبْنُونَ)، و(رَدَّدْتَ) بصوت (رَدَدْتَ)، و(تَقْلِبُ) بصوت (تَقْلَبُ)، و(نِهَايَتَهُ) بصوت (نِهَايَتُهُ).

وصلت الدراسة الحالية إلى نتيجة مفادها أن الطالبة الثالثة قد اعتمدت كثيراً على النظام الرمزي الصوتي في فهم النص المقروء، واستخدمت النظام النحوي والنظام الدلالي استخداما جيداً عندما قراءتها للنص جهرياً.

الطالبة الرابعة (ط٤)

يشير التحليل إلى أن هناك (٧٩) استجابة غير متوقعة لاحظها الباحثان في قراءة الطالبة الرابعة. ويوضح لنا أن نسبة ٤٥% منها كانت مقبولةً على المستوى النحوي وعددها (٣٥) استجابة، وأما النسبة ٤٨% فكانت مقبولةً على المستوى الدلالي وعددها (٣٨) استجابة. وهذا يدلّ على أن أكثر من ٥٠% من مجموع الاستجابات غير المتوقعة التي وقعت بها الطالبة غير مقبولة للمستويين؛ حيث أدّى ذلك إلى تغيّر المعنى وفقدانه كما في المثال الآتي:

أَمْرْتُكَ بِهَا
٠٩٣ وَصَرَخَ قَائِلاً: "لَدَيْكَ مُهْلَةٌ لاَ تَتَجَاوَزُ الشَّهْرَ لِكَيْ تُنَفِّذَ مَا أَمَرْتُكَ بِهِ، وأَ رَى
٠٩٤ قَصْرِي هَذَا مُشِعّاً بِالأَنْوَارِ."

يلاحظ في الجملتين السابقتين أن الطالبة قد أبدلت حركات بنية كلمة (أَمَرْتُكَ) بحركات أخرى (أَمْرُتُكَ) فيكون الصوت المنطوق مخالفاً لصوت الكلمة المكتوبة في النص؛ حيث لا يُقبل الصوت على المستوى النحوي والدلالي، ووجد الباحثان أنها قد غيّرت الضمير المتصل (ـهِ) إلى (هَا) ثم صحّحته، ويلاحظ أيضا أنها قلبت موضع الألف وموضع الراء في الفعل الرباعي (أَرَى) فيكون الفعل ثلاثياً (رَأَى)، وتركت الطالبة هذا الخطأ دون تصحيح فأدّى ذلك إلى تغيّر في الدلالة. وكذلك المثال الآتي:

٢- تَعَبَّتُّ
١- تَعَبَّتُّ
U

٠٧٦ تَنَاوَلَ الصَّبِيُّ القِطْعَةَ الذَّهَبِيَّةَ وَقَالَ: "لَقَدْ تَتَبَّعْتُ الصَّيَّادَ حَتَّى دَخَلَ
٠٧٧ كُوخَهُ فِي أَعْمَاقِ الغَابَةِ، ..."

يلاحظ في الجملتين السابقتين أن الطالبة قد حذفت التاء من الكلمة (تَتَبَّعْتُ) وقلبت موضع الباء وموضع العين، فصارت الكلمة (تَعَبَّتُّ) ثم حاولت تصويب الخطأ مرّتين ولكنها لم تنجح في التصحيح، فخرج اللفظ المنطوق (تَعَبَّتُّ) عن قاعدة اللغة، وانحرفت الجملة للقراءة المسموعة عن السياق؛ حيث أدّى هذا إلى اختلاف معنى الفعل الذي لا يحمل دلالة (تَعَبَّتُّ). ومن الأمثلة الأخرى على ذلك ما يأتي:

٠٦٩ فَسَأَلَ عَنْهُ التُّجَّارُ لَكِنَّهُ لَمْ يَجِدْ بَيْنَهُمْ مَنْ يَعْرِفُ عَنْهُ شَيْئاً،
فَانْهَكَ
٠٧٠ فَانْهَمَكَ فِي التَّحَرِّي عَنْ الصَّيَّادِ، وَقَرَّرَ أَلاَّ يَعُودُ قَبْلَ أَنْ يَصِلَ إِلَى غَايَتِهِ.

يلاحظ في السطر رقم (٠٦٩) و(٠٧٠) أن الطالبة قد لفظت كلمة (فَانْهَمَكَ) بصوت (فَانْهَكَ)؛ حيث حذفت حرف الميم من الكلمة وتركت الخطأ دون تصويب، فيكون اللفظ المنطوق غير حامل لأي معنى مفيد للمعنى.

مَثَلُ
٠٨٩ أَمَرَ المَلِكُ بِإِحْضَارِ الصَّيَّادِ إِلَيْهِ فَوْرًا، وَلَمَّا مَثُلَ الصَّيَادُ بَيْنَ يَدَيْهِ، أَمَرَهُ أَنْ
٠٨٨ يَحْضُرَ جَذْوَةً مِنْ جَبَلِ المَوْتِ وَإِلاَّ قَتَلَهُ أَشْنَعَ قَتْلَةٍ.

يلاحظ في السطر رقم (٠٨٩) و(٠٨٨) أن الطالبة قد لفظت كلمة (مَثُلَ) (مَثَلُ)؛ حيث أخطأت صرفياً ونحوياً وتركت الخطأ دون تصويب، وأدّى ذلك إلى تغيّر المعنى وفقدانه، لأن الفعل الفعل (مَثُلَ)

يضم عين الفعل تعني: وقف أو حضر أو قائماً، أما عند قراءة الفعل (مَثَل) بفتح عين الفعل فإن صيغة الفعل تعني: زال عن موضعه.

ويتضح من التحليل أن أخطاء الإبدال التي وقعت فيها قراءة الطالبة الرابعة متشابهة مع الشكل والرسم ومتقاربة مع الصوت. ومن أمثلة ذلك: نطقت الطالبة كلمة (الصَّبِيّ) (الصَّبِيّ)، و(الشَّابُّ) (الشَّبَّابُ)، و(السَّقَّائِينَ) (السَّقَائِنِ)، و(رَكَضَ) (رَقَضَ)، وهذا يدلّ على أن الطالبة قد اعتمدت كثيراً على الإشارة اللغوية الرمزية الصوتية أثناء قيامها بالقراءة الجهرية باللغة العربية؛ وأنها لفظت الكلمة بتهجئة خاطئة لا تتوافق مع بناء الكلمة.

ويلاحظ من قراءة هذه الطالبة أنها لا تصوّب الأخطاء الملحوظة في الجزأين الأخيرين – الثلث الثاني والثلث الثالث – من النص المقروء. ويرى الباحثان أن الطالبة تميل إلى ترك الأخطاء وعدم تصحيحها عندما لا تفهم معنى الكلمات أو التراكيب أو الجمل، وهذا يدلّ على أن الطالبة لا تستطيع أن تتعامل مع النص المقروء إلا مع الجزء الأول – الثلث الأول –؛ حيث حصلت على نسبة ٣٤% في إعادة صياغة القصة، ونالت نسبة ٣٠% في اختبار الاستيعاب القرائي، وهاتان النتيجتان تُظهران أن أخطاء القراءة الجهرية لدى الطالبة الرابعة كانت أدّت إلى تغيّر في معنى الجمل وفقدت بعض معانيها، كما كان هناك انحراف كبير عن سياق النص؛ مما أدّى إلى اختلاف المعنى.

لقد وصلت الدراسة الحالية إلى أن الطالبة الرابعة قد اعتمدت كثيراً على النظام الرمزي الصوتي في فهم النص المقروء، وأن مستوى استخدامها للنظام النحوي والنظام الدلالي كان في المستوى المتوسط.

الطالبة الخامسة (ط٥)

وجد الباحثان أن (٣٥) استجابة من مجموع الاستجابات غير المتوقعة لدى الطالبة الثانية كانت مقبولةً على المستوى الدلالي ونسبتها ٧٤%، وهناك (١٣) استجابة كانت مقبولةً على المستوى النحوي وجاءت نسبتها منخفضة ٢٨%، وأما نسبة ٧٢% من جميع الاستجابات غير المتوقعة فهي لا توافق قواعد اللغة العربية ولا تُقبل على المستوى النحوي، ولا تأثير كبير لها في تغيّر المعنى، ومنه ما يأتي:

R

٠٥٣ رَدَّ الصَّيَّادُ قَائِلاً: "هِيَ مُلْكِي يَا سَيِّدِي، أَبِيعُهَا لِمَنْ يَدْفَعُ ثَمَنَهَا". فَأَجَابَ

H السِّجَّادَة تُبَاع تُشْتَرَى.← إِلَى بِالمَلِك

٠٥٤ الرَّجُلُ الكَبِيرُ: "هَذِهِ السِّجَّادَةُ لاَ تُبَاعُ وَلاَ تُشْتَرَى! فَهِيَ لاَ تَلِيقُ إِلاَّ بِالمَلِكِ

H صَاحِبَ

٠٥٥ مَوْلاَنَا، صَاحَبِ الجَلاَلَةِ وَالسُّلْطَانِ وَالصَّوْلَجَانِ!".

يلاحظ من الفقرة في السابقة أن الطالبة قد حذفت الحركات التي وُضعت أواخر الكلمات؛ (السِّجَّادَةُ) و(بِالمَلِكِ) ونطقت هذه الكلمات بتسكين الحرف الأخير. فكان الصوت المنطوق؛ (السِّجَّادَة) و(بِالمَلِك) غير مقبول على المستوى النحوي؛ لأن حركة الحرف الأخير تؤدي دوراً في بيان الحالة الإعرابية للكلمة. ووجد الباحثان أن الطالبة سكّنت الحرف الأخير في بعض الأفعال، مثل: (لاَ تُبَاعْ) في السطر رقم (٠٥٤)، وهذا يخالف القاعدة النحوية؛ لأن لا النافية تدخل على الفعل المضارع (تُبَاعُ) وتنفيه، ولا النافية غير جازمة، فلا يُسَكّن أو يُجزم الفعل بعدها، ولهذا خالفت قاعدة النحو. ومن مثال ذلك:

أُبَدِّلْ

٠٦٠ أُغْرُبْ عَنْ وَجْهِي قَبْلَ أَنْ أُبَدِّلَ رَأْيِيَ.

يلاحظ من الجملة السابقة – في السطر رقم (٠٦٠) – أن الطالبة قد أبدلت حركة الحرف الأخير في الكلمة (أُبَدِّلَ) بحركة السكون، فصارت الكلمة (أُبَدِّلْ) وهي بذلك لا توافق القاعدة النحوية من حيث نصب المضارع بعد أن الناصبة فالمصدرية.

ووجد الباحثان أن هذه الطالبة تميل إلى ترك الحركات أواخر الكلمات وسط التركيب، وعدم مراعاة قواعد اللغة العربية وأحكامها النحوية، وهذا لا يُقبل في العربية؛ لأن القراءة الجهرية الجيدة تراعي الإعراب وسلامة الأبنية ولا تقف القراءة على متحرّك.

ويلاحظ من السطر رقم (٠٥٤) أن الطالبة لا تقف في جملة (هَذِهِ السِّجَّادَةُ لاَ تُبَاعُ وَلاَ تُشْتَرَى!) بالنغمة العالية؛ مما أدّى ذلك إلى فقدان جزئي في دلالة الجملة، لأن علامة التعجب (!) تتطلب أن يكون تنغيم التركيب أن يتضمن معنى التعجب عبر رفع الصوت على التركيب (أَنْ أُبَدِّلَ رَأْيِيَ).

ويتضح لنا أن الاستجابات في قراءة هذه الطالبة متشابهة في الشكل والرسم ومتقاربة في الصوت، وأن الطالبة قد لفظت الكلمة بتهجئة خاطئة لا تتوافق مع بناء الكلمة، ومن أمثلة ذلك: أن الطالبة قد نطقت كلمة (صَرَخَ) بصوت (صَرَحَ)، و(فَرْعِ) بصوت (فَرْحِ)، و(فِيهِ) بصوت (فِي)، و(الحَسْنَاءُ) بصوت (الحُسْنَاءُ)، و(السِّلَعِ) بصوت (السَّلْعِ). وهذا يدلّ على أن الطالبة قد اعتمدت كثيراً على الإشارة اللغوية الرمزية الصوتية أثناء قيامها بالقراءة الجهرية.

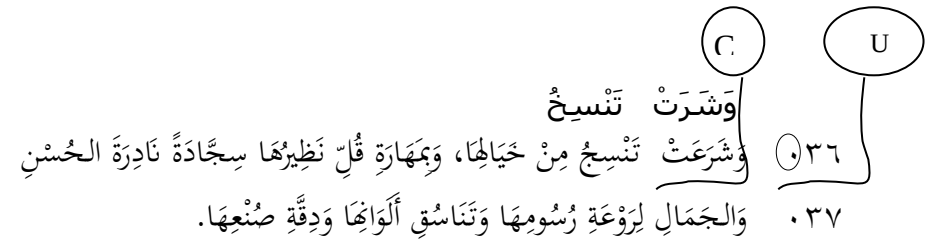
وكشفت نتيجة التحليل اللغوي عن أن الطالبة قد صحّحت الأخطاء أو الاستجابات غير المتوقعة التي تفقد المعنى، كما في الجملة الآتية:

C

تَتَاوَلَى

١٠٣ أَخَذَتِ الأَيَّامُ تَتَوَالَى بِسُرْعَةٍ، ...

ويلاحظ من الجملة السابقة أن الطالبة قد حاولت تصحيح الخطأ (تَتَاوَلَى) وكانت محاولتها ناجحة نوعاً ما؛ حيث (تَتَاوَلَى) فيها خطأ إملائي، وحذفت منها الألف بعد الواو. كذلك المثال الآتي:



ويلاحظ من الجملة السابقة أن الطالبة قد غيّرت الجيم في كلمة (تَنْسِجُ) إلى الخاء فصار اللفظ (تَنْسِخُ)؛ مما أدّى إلى اختلاف المعنى والدلالة للفعل (نَسَجَ) وأصبح (نَسَخَ) بمعنى أعاد الشيء، ثم تداركت هذه الطالبة خطأها، وأن معنى الكلمة غير صحيح، فحاولت تصحيح الخطأ (تَنْسِخُ) وكانت محاولتها ناجحة، وأما محاولتها في تصحيح الخطأ (وَشَرَتْ) فكانت غير ناجحة؛ حيث اختلف المعنى من (شَرَعَتْ) بمعنى بدأت إلى (شَرَتْ) من الفعل (شَرَى) بمعنى ابتاع.

وتظهر لنا الدراسة الحالية أن الطالبة قد اعتمدت كثيراً في فهم النص المقروء على النظام الرمزي الصوتي الذي جاء بنسبة ١٠٠% و١٠٠% في كليهما، وفي الدلالة بنسبة ٧٤%، وكشفت الدراسة الحالية عن أنها طالبة ضعيفة في استخدام النظام النحوي عندما تقرأ قراءةً جهريةً.

ونلاحظ أن النسبة المئوية للاستجابات غير المتوقعة في مجال الدلالة أعلى من النسبة المئوية لتقدير الاستيعاب القرائي؛ حيث حصلت الطالبة على نسبة ٦١% في إعادة صياغة القصة، ونالت نسبة ٧٥% في اختبار الاستيعاب القرائي. ورأى الباحثان أن النسيان كان سبباً في حصول الطالبة على الدرجة المنخفضة للاستيعاب القرائي كما صرحت به الطالبة عندما أعادت صياغة القصة: "فهمتُ النص الذي قرأته من قبل، ولكن نسيت بعض الأحداث الواردة فيه." ويتضح من القول السابق أن الطالبة ضعيفة في مهارة التذكّر.

الخاتمة:

لقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١ . إن هناك اختلافاً في استخدام أنظمة اللغة بين المشاركات أثناء القراءة الجهرية باللغة العربية، وكان هذا الاختلاف يتأثر بإجادتهن للغة وبالخلفية المعرفية لديهن.

٢. إن الطالبة الأولى قد اعتمدت على النظامين في فهم النص المقروء، وهما: النظام الرمزي والصوتي الذي يمثل ١٠٠% و٩٩%، والنظام الدلالي يمثل ٨٥%، وكشفت الدراسة عن أنها ضعيفة جداً في

استخدام النظام النحوي عندما تقرأ الكلمات قراءةً جهريةً. وحصلت الطالبة على نسبة الدرجة العالية في إعادة صياغة القصة واختبار الاستيعاب القرائي .

٣. إن الطالبة الثانية اعتمدت على النظام الرمزي الصوتي الذي يمثل نسبة ٩٨% ونسبة ٩٨% في فهم النص المقروء، وأنها متوسطة الجودة على المستوى الدلالي (بنسبة ٧٦%)، وأما على المستوى النحوي فهي ضعيفة (بنسبة ١٦%). وكشفت عن أن هذه الطالبة جيدة في القراءة الجهرية، ولكنها لا تفهم جيداً ما تقرؤه.

٥. إن الطالبة الثالثة هي الأقلّ وقوعاً في إنتاج الاستجابات غير المتوقعة؛ ولذلك حصلت الطالبة على أعلى الدرجات لإعادة صياغة القصة، حيث مثل ذلك نسبة ٩٤%، ونالت أعلى الدرجات في اختبار الاستيعاب القرائي وقد مثل ذلك ٩٠.%

٦. إن الطالبة الرابعة قد اعتمدت كثيراً على النظام الرمزي الصوتي في فهم النص المقروء، وأن مستوى استخدامها للنظام النحوي والنظام الدلالي كان في المستوى المتوسط. ويلاحظ من قراءتها أنها لا تصوّب الأخطاء الملحوظة في الجزأين الأخيرين – الثلث الثاني والثلث الثالث – من النص المقروء .

٧. أن الطالبة الخامسة قد اعتمدت كثيراً في فهم النص المقروء على النظام الرمزي الصوتي، الذي جاء بنسبة ١٠٠% و١٠٠% في كليهما، وفي الدلالة بنسبة ٨١%، وكشفت الدراسة الحالية عن أنها طالبة ضعيفة في استخدام النظام النحوي عندما تقرأ قراءةً جهريةً .

٨. إن النسبة المئوية للتشابه الشكلي والتشابه الصوتي عند معظم المشاركات متساوية.

٩. إن النسبة المئوية المرتفعة للقبول الدلالي ليست ميزاناً لتقويم مستوى الاستيعاب القرائي، لأن هناك قارئاً يقرأ ما يُكتب في الورقة قراءة جهرية بحسن الأداء، ولكنه خالي الذهن عما يُكتب ويُقرأ.

١٠. إن الطالبة الثالثة – وهي الطالبة الأكثر استيعاباً – تستخدم الإشارة التركيبية والإشارة الدلالية بشكل جيّد أثناء قيامها بعملية القراءة وفهم النص المقروء، وأما الطالبة الرابعة – وهي الطالبة الأضعف استيعاباً – فتعتمد كثيراً على الإشارة الرمزية الصوتية، وهذا يؤكّد نتائج الدراسات السابقة.

هوامش البحث:

[١] انظر: العايد، سليمان إبراهيم، **القراءة الجهرية بين الواقع وما نتطلع إليه**، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٩٩م)، ص٦.

[٢] انظر: جاسم، علي جاسم، "مهارة القراءة ومعايير الجودة في التراث العربي"، **مجلة العلوم الإنسانية والإدارية**، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣م، ص٢٤٣-٢٨١.

[٣] انظر: الزيات، فتحي مصطفى، **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط٢، (القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٨م)، ص٤٠.

[٤] انظر:

Nordin, Norazman Mohd *Penguasaan Kemahiran Membaca dalam Bahasa Arab: Satu Kajian Kes,* (Master's Dissertation, University of Malaya, Kuala Lumpur, 2006).

[٥] انظر:

Mustapa, Nur Syazwina, Suhaila Zailani @ Hj. Ahmad, Salamiah Ab. Ghani, Ummu Hani Hashim, and Zuraida Shaadon, "Kajian Meningkatkan Kemahiran Asas Membaca Teks Arab Melalui Kemahiran Membaca Al-Qur'an dan Kaedah Latih Tubi", *Prosiding Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab 2012,* (Unit Bahasa Arab, Fakulti Pengajian Islam, Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia, 2012), p236-254); Sabri Ahmad Zabidi, *Penguasaan Membaca Teks Arab di Kalangan Guru Pelatih,* (Master's Dissertation, University of Malaya, Kuala Lumpur, 2010).

[٦] انظر: مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، ط٤، (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م)، ص٧٢٢.

[٧] انظر: المرجع السابق، ص٧٢٢.

[٨] انظر: عمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط١، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨م)، ج٣، ص١٧٨٩.

[٩] انظر: عطية، محسن علي، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، ط١، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م)، ص٢٤٥.

[١٠] انظر: الشعلان، راشد محمد، **طرق تدريس المطالعة في مرحلتي المتوسط والثانوي**، (القاهرة: الدار المصرية، ٢٠٠١م)، ص١٢.

[١١] انظر: هباشي، لطيفة، **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**، ط١، (إربد: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٨م)، ص١٧-١٨.

[١٢] انظر: إبراهيم، عبد العليم، **الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية**، ط٧، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣م)، ص٥٧.

[١٣] انظر: عون، فاضل ناهي عبد، **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها**، ط١، (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م)، ص١٣٩.

[١٤] انظر:

Goodman, Yetta M. "Miscue Analysis for Classroom Teachers: Some History and Some Procedures". *Primary Voices K-6*, Vol. 3, No. 4, (Urbana: National Council of Teachers of English, 1995), p3.

[١٥] انظر: جاي ل. بوند، ومايلز أ. تنكر، وباربارا ب. واسون، **الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه**، ترجمة: محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، (القاهرة: عالم الكتب، د.ط، ١٩٨٤م)، ص٢٢.

[١٦] انظر: عطية، محسن علي، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ط١، (عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م)، ص٢٥٢.

[١٧] انظر: عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ص٤١١.

[١٨] انظر: السابق نفسه، ص١٧٩٠.

[١٩] انظر: الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، **دروس في النظام الصوتي للغة العربية**. ٢٠٠٧م. موقع إلكتروني:

شوهد في ١٣ مارس ٢٠١٥م.http://www.angelfire.com/tx4/lisan/master_doct/sawtiyat/fawzan.pdf

[٢٠] انظر: أحمد، محمد عبد القادر، **طرق تعليم اللغة العربية**، ط٥، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م)، ص٨١.

[٢١] انظر: الملا، بدرية سعيد، **برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر**، (رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٥م).

[٢٢] انظر: عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ص٢٧٧.

[٢٣] انظر: السكاكيني، خليل، **المجموعات الكاملة لمؤلفات السكاكيني**، (القدس: المطبعة العصرية، ١٩٦٢م)، ج٢، ص٢٠٣.

[٢٤] انظر: عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ط١، (إربد: دار عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٩م)، ص٧٣؛ عليوات، محمد عدنان، **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**، ط١، (عمان: دار اليازوري العلمية، ٢٠٠٧م)، ص٦٤-٦٥.

References:

المراجع:

ʾaḥmad, Moḥammad ʿabd al-Qādir, *Ṭuruq Tʿalīm al-Lughah al-ʿarabiyyah*, 5th Edition, (Cairo: Maktabah al-Nahḍah al-Maṣriyyah, 1986).

Al-ʿāyid, Sulaimān ʾibrahīm, *al-Qirāʾah al-Jahriyyah Baina al-Wāqiʿ wa mā Nataṭallaʿu ʾilaihi*, (Mecca: Jāmiʿah ʾum al-Qrā, 1999).

Al-Fwzān, ʿabd al-Raḥmān Bin ʾibrāhīm, Durūs Fī al-Niẓām al-Ṣawtiy Lilughah al-ʿarabiyyah. 2007).

Mawqiʿʾilktrūni:http://www.angelfire.com/tx4/lisan/master_doct/sawtiyat/fawzan.pdf, shwhd Fī 13 mārs 2015).

Al-Sakākīniy, Khalīl, *al-Majmūʿāt al-Kāmilah Limuʾllafāt al- Sakākīniy*, (al-Quds: al-Maṭabʿah al-ʿaṣriyyah, 1962).

Al-Shʿʾilān, Rāshid, Moḥammad, Ṭuruq Tadrīs al-Muṭālaʿah Fī Marrḥltay al-Mutawasiṭ wa al-Thānawiy, (Cairo: al-Dār al-Maṣriyyah, 2001).

Al-Zayāt, Fatḥi Muṣṭafā, *Suʿūbāt al-Taʿallum: alʾussuss al-Naẓriyyah wa al-Tashkhtīṣiyyah wa al-ʿiʾilājiyyah*, 2nd Edition, (Cairo: Dār al-Nashr Liljāmiʿāt, 1998).

ʿāshūr, Rātib Qāsim, Moḥammad Fuʾād al-Ḥawāmdih, *Funūn al-Lughah al-ʿarabiyyh wa ʾsālīb Tadrīshā Baina al-Naẓriyah wa al-Taṭbīq*, 1st Edition , (Irbid: Dār ʿālam al-Kutub al-Ḥadīth, 2009).

ʿaṭiyah, Muḥsin ʿali, *al-Kāfī Fī ʾSālīb Tadrīs al-Lughah al-ʿarabiyyah*, 1st Edition , (Amman: Dār al-Shurūq Lilnashr wa al-Tawzīʿ, 2006).

ʿaṭiyah, Muḥsin ʿali ,*Mhārāt al-Itiṣāl al-lughawiyy wa Tʿalīmuhā*, 1st Edition , (Amman: Dār al-Manāhij Lilnashr wa al-Tawīzʿ, 2008).

Goodman, Yetta). "Miscue Analysis for Classroom Teachers: Some History and Some Procedures". Primary Voices K-6, Vol. 3, No. 4, (Urbana: National Council of Teachers of English, 1995).

Habbāshi, Laṭīfah, *Istithmār al-Nuṣūṣ al-ʾaṣīlah Fī Tanmiyah al-Qirāʾah al-Nāqidah*, 1st Edition , (Irbid: ʿālam al-Kutub al-Ḥadīth, 2008).

ʾibrāhīm, ʿabd ʿabd al-ʿalīm, *al-Muwajjih al-Fanniy Liimudrrisiy al-Lughah al-ʿarabiyyah*, ṭ7, (Cairo: Dār al-Maʿārif, 1973).

ʿiliwāt, Moḥammad ʿadnān, *Taʿlīm al-Qirāʾah Limarḥalah Riyāḍ al-alʾaṭfāl wa al- Marḥalah al-Ibtidāʾiyyah*, 1st Edition , (Amman: Dār al-YāzūrI al-ʿilmiyyah, , 2007).

Jāsim, ʿali Jāsim, "Mahārah al-Qirāʾah wa mMaʿāyīr al-Jawdah Fī al-Turāth al-

ʿarabiyy", *Majallah al-ʿulūm al-ʾisāniyyah wa al-ʾiDāriyyah*, Jāmiʿah al-Majmaʿah Fī al-Mammlakah al- ʿarabiyyh al-Suʿūdiyyah, 2013).

Jāy L. Bond, wa Māylz . Tankar, wa Bārbārā B. wa Wason, *al-Ḍaʿf Fī al-Qirāʾah: Tashkhīṣuh wa ʿiʾilājuh*, Trjamah: Moḥammad M Munīr Mursi wa ʾismaʿīl ʾabu al-ʿazāyim, (Cairo: ʿālam al-Kutub, 1984).

Lamʾilā, Madriyah Saʿīd, *Barnāmij Muqtaraḥ Liʿiʾilāj Baʿḍ Maẓāhir al-Taʾakhkhur Fī al-Qirāʾah al-Jahriyyah Ladā Tilmīdhāt al-Ṣaf al-Rābiʿ al-Ibtidāʾiy Bidawlah Qaṭar*, (rsālh mājstyr, Jāmiʿah ʿyn shms, al-qāhrt, 1985).

Majmaʿ al-Lughah al-ʿarabiyyah, *al-Muʿjam al-Wasīṭ*, 4th Edition, (Cairo: Maktabah al-Shurūq al-Duwaliyyah, 2004).

Mustapa, Nur Syazwina, Suhaila Zailani @ Hj. Ahmad, Salamiah Ab. Ghani, Ummu Hani Hashim, and Zuraida Shaadon, "Kajian Meningkatkan Kemahiran Asas Membaca Teks Arab Melalui Kemahiran Membaca Al-Qur'an dan Kaedah Latih Tubi", Prosiding Persidangan Kebangsaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab 2012, (Unit Bahasa Arab, Fakulti engajian Islam, Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia, 2012).

Sabri Ahmad Zabidi, Penguasaan Membaca Teks Arab di Kalangan Guru Pelatih, (Master's Dissertation, University of Malaya, Kuala Lumpur, 2010).

Nordin, Norazman Mohd Penguasaan Kemahiran Membaca dalam Bahasa Arab: Satu Kajian Kes, (Master's Dissertation, University of Malaya, Kuala Lumpur, 2006).

ʿumar, Aḥmad Mukhtār, *Muʿjam al-Lughah al-ʿarabiyyh al-Muʿāṣrah*, 1st Edition , (Cairo: ʿālam al-Kutub, 2008).

ʿūn, Fāḍil Nāhi ʿabd, *Ṭarāʾiq Tadrīs al-Lughah al-ʿarabiyyh wa ʾsālīb Tadrīsihā*, 1st Edition , (Amman: Dār Ṣafāʾ Lilnashr wa al-Tawīzʿ, 2013).