تقرير حول

تأثير الازدواجية في اللغة العربية على التعليم والتعلّم

Queen Rania Foundation
مؤسسة الملكة رانيا

فريق إعداد التقرير

هنادا طه ثومور
رنا تميم
مارك غريفيث

كلية التربية
جامعة زايد, الإمارات العربية المتحدة

شكر وتقدير

يتقدّم المؤلفون بالشكر والتقدير إلى السيدة رباب صالح والدكتورة هنيدة أبي حيدر نظير جهودهما في عملية الترميز، فضلًا عن ضمان اتساق ودقة جميع أقسام التقرير. كما يتقدّم فريق المراجعة بالشكر إلى السيدة حنين العبد والسيدة ميسون مسعود نظير دعمهما المستمر طيلة العملية.

MENA	الشرق الأوسط وشمال إفريقيا
MSA	اللغة العربية الفصيحة
OPT	الأراضي الفلسطينية المحتلة
PIRLS	الدراسة الدولية لقياس مدى تقدّم القراءة في العالم
PISA	البرنامج الدولي لتقييم الطلبة
SpA	اللهجة العامية
SES	الحالة الاجتماعية والاقتصادية
PD	التنمية المهنية
DOA	مقال رأي وصفي

الاختصارات 3

الأشكال والرسوم البيانية والجداول 5

الملخص التنفيذي 6

مقدّمة عن الازدواجية اللغوية 12

أهداف هذه المراجعة المنهجية 14

المنهجية: ماذا فعلنا؟ 17
- استراتيجيات البحث في الأدبيات ومصادر البيانات 18
- معايير الشمول/الاستبعاد وإجراءات المراجعة 20
- عملية استخراج المعلومات/البيانات 21

نتائج الدراسات البحثية المُراجعة 22
- ما الانتماءات القطرية للباحثين؟ 23
- ما تخصصات مؤلفي الدراسات المراجعة؟ 24
- ما أنواع الدراسات البحثية المراجعة؟ 25
- ما المنهجيات المستخدمة في الدراسات المراجعة؟ 26
- ما الاهتمامات الرئيسة في الدراسات البحثية المراجعة؟ 27
- ما بعض نتائج الدراسات البحثية المراجعة؟ 31
- ما التوصيات المقترحة في الدراسات البحثية المراجعة؟ 32
- ما بعض الاستنتاجات الختامية للمراجعات وأوراق المواقف والأوراق العلمية المراجعة؟ 33

النقاش 34

الخاتمة 44

المراجع 45

الملحق (أ) 60

الملحق (ب) 63

الشكل 1: مخطط "النظرة البسيطة للقراءة" لفيليب غوف 6

الرسم البياني 1: نتائج الطلبة في القراءة والرياضيات والعلوم في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لسنة 2018 7
الرسم البياني 2: الدراسة الدولية لقياس مدى تقدّم القراءة في العالم لسنة 2018 8
الرسم البياني 3: الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية بين 1975-2000 35

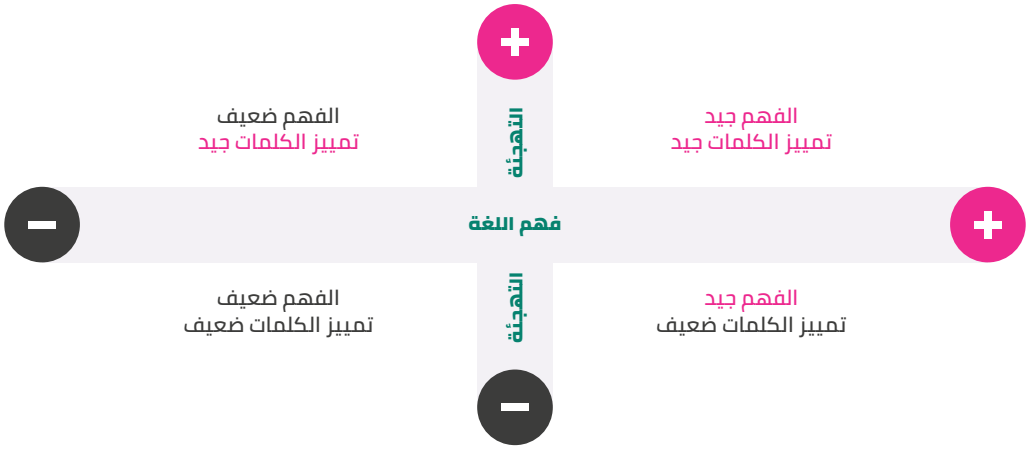
الجدول 1: المصادر المستخدمة 18
الجدول 2: عدد الدراسات المستخدمة من كل مورد 19
الجدول 3: الانتماءات القطرية للباحثين 23
الجدول 4: مجاميع الانتماءات القطرية للباحثين 24
الجدول 5: تخصصات المؤلفين 24
الجدول 6: نوع الدراسة 25
الجدول 7: منهجيات الدراسات 26
الجدول 8: الاهتمامات الرئيسة في الدراسات المراجعة 27
الجدول 9: طرائق التدريس/السياسات التعليمية 28
الجدول 10: الدوافع والمواقف 28
الجدول 11: التحصيل الأكاديمي المتدني 29
الجدول 12: القراءة المنزلية ومشاركة أولياء الأمور المحدودة 30
الجدول 13: قلة التعرّض المبكر 30
الجدول 14: نتائج الدراسات الكمية والنوعية والهجينة 31
الجدول 15: توصيات الدراسات البحثية 32
الجدول 16: نتائج المراجعات وأوراق المواقف والدراسات العلمية 33

الملخص التنفيذي

واجهت عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية للمتعلّمين الناطقين بها العديد من التحديات خلال العقود الأخيرة, تجلّت في ضعف الأداء في جميع اختبارات اللغة العربية القياسية الدولية التي نظّمتها العديد من الدول العربية خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة. وثمة اعتقاد خاطئ بأنّ معظم التحديات التي تواجه الطلبة اليوم في تعلّم اللغة العربية– إن لم تكُن جميعها – تُعزى إلى الازدواجية اللغوية (أو الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة المستخدمة في القراءة والكتابة واللهجة العامية المستخدمة في الحياة اليومية). بيد أنّ الازدواجية اللغوية وحدها لا يمكن أن تفسّر تدنّي تحصيل الطلبة العرب دون النظر إلى غيرها من العوامل المهمة, مثل: ممارسات التعليم والتعلّم, والبيئة المنزلية, والتعرّض إلى اللغة العربية والنصوص المنشورة.

ومن الجدير بالذكر أنّ عدم القدرة على القراءة باللغة العربية لا يؤثر على قدرة الطلبة على التعلّم في مبحث اللغة العربية فحسب, بل في جميع المباحث الأخرى التي تُدرّس باللغة العربية. وبالتالي, تتأثر جميع المباحث الأساسية مثل الرياضيات والعلوم والاجتماعيات والمباحث الأخرى بعدم قدرة الطلبة على القراءة والفهم بمستوى مناسبٍ للمرحلة الدراسية. يوضح الشكل 1 (مخطط "النظرة البسيطة للقراءة" لفيليب غوف) أدناه العلاقة بين القدرة على التهجئة وفهم اللغة.

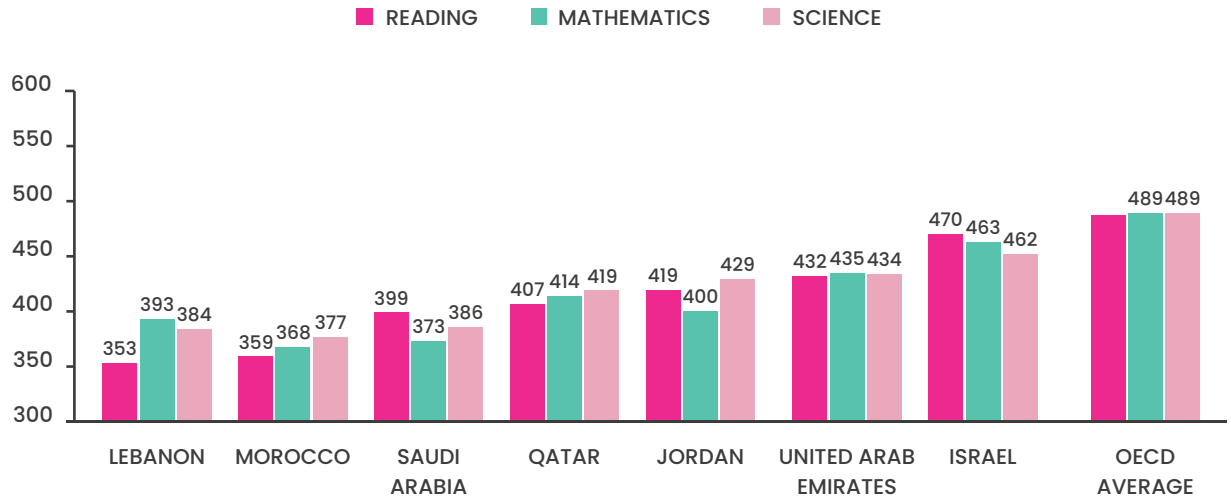
الشكل 1:



المصدر: https://www.qrf.org/en/what-we-do/research-and-publications/diglossia-research

يوضح الرسم البياني 1 أدناه نتائج الطلبة في القراءة والرياضيات والعلوم في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لسنة 2018 (البنك الدولي، 2021)، حيث يتبيّن أنّ نتائج جميع الدول العربية المشاركة في البرنامج (للطلبة في سنّ الخامسة عشرة) كانت دون المتوسط العالمي في القراءة والرياضيات والعلوم.

الرسم البياني 1:

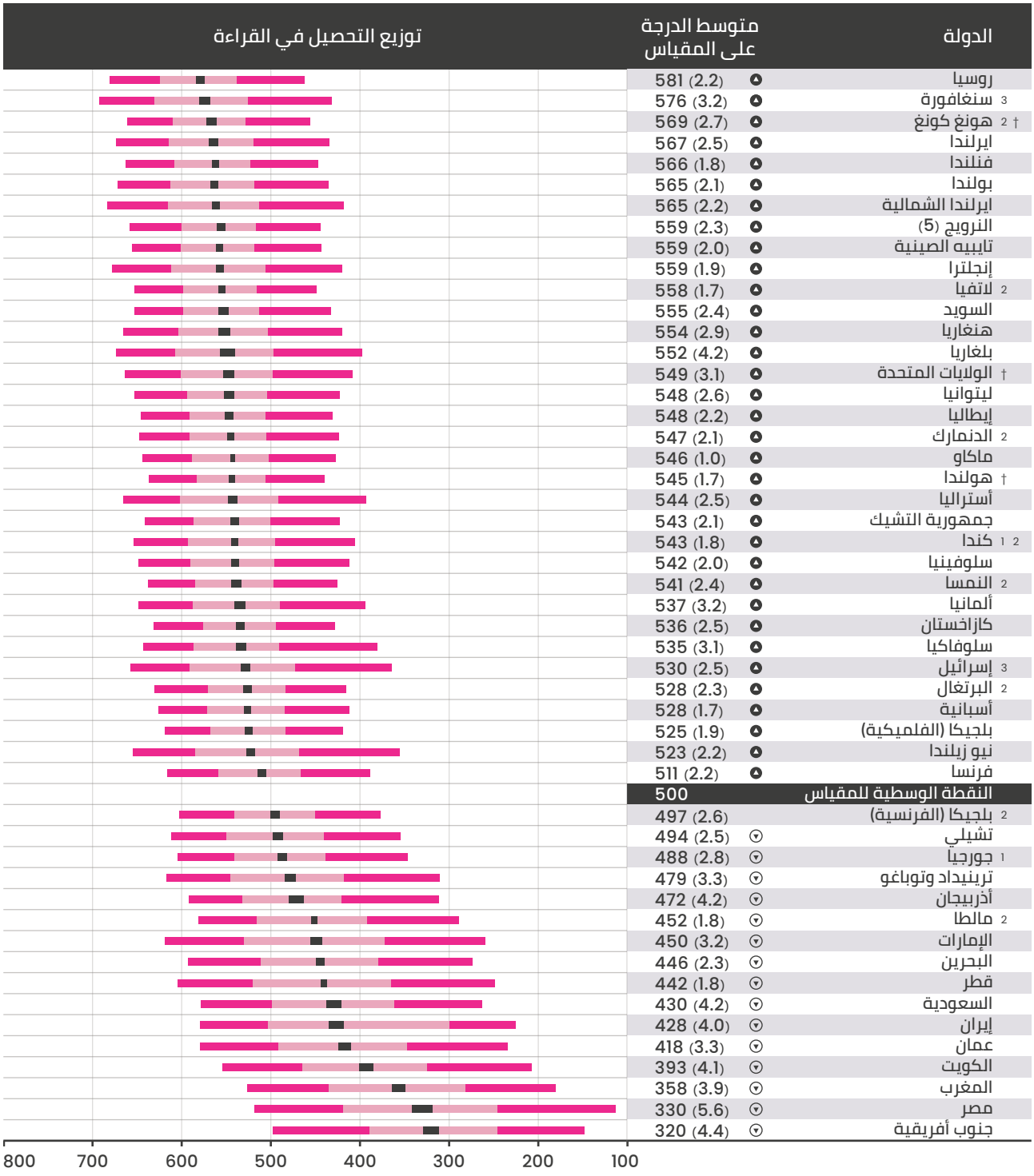


المصدر: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35917

يوضح الرسم البياني 2 أدناه نتائج الطلبة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدّم القراءة في العالم لسنة 2016، بما في ذلك نتائج ثماني دول عربية حيث اختبر طلبة الصف الرابع في مهارات فهم المقروء باللغة العربية. وهذه الدراسة هي عبارة عن اختبار قراءة دولي قياسي لطلبة الصف الرابع في المدارس الأساسية بلغتهم الأم، حيث يكون اختبار القراءة هذا (فهم المقروء) باللغة الوطنية لكل دولة. ويهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطلبة على القراءة بلغتهم الأم وفهم النصوص الأدبية والمعلوماتية باستخدام العمليات الآتية: (1) القدرة على فهم المعلومات المباشرة (2) استخلاص استنتاجات واضحة (3) شرح الأفكار المقدّمة في النص (4) تحليل المعاني واللغة والخصائص الأخرى الواردة في النص (موليس، مارتن، فوي، ودراكر، 2012). وقد أجريت الدراسة للمرة الأولى في عام 2006 بمشاركة 46 نظامًا تعليميًا مختلفًا من جميع أنحاء العالم. ثم أجريت دورة ثانية في عام 2011 بمشاركة 45 نظام تعليمي مختلف، بما في ذلك خمس دول عربية (المغرب والإمارات والسعودية وقطر وعُمان).

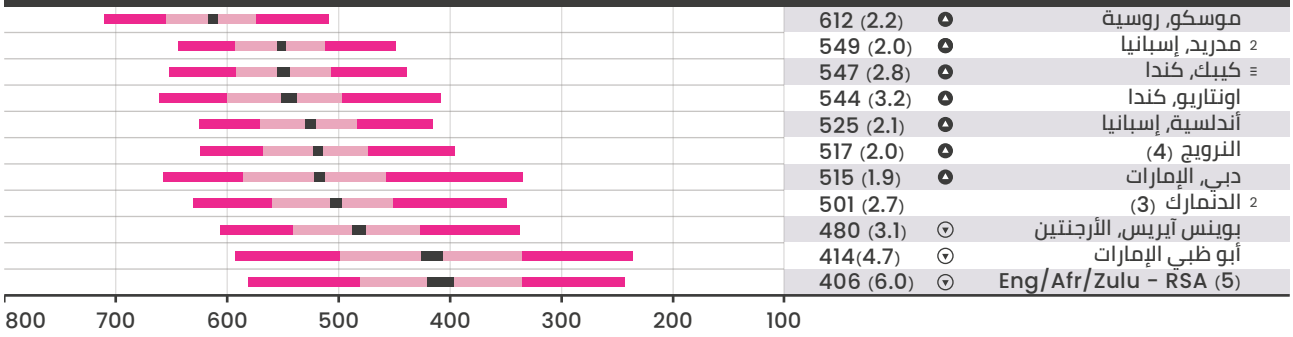
وتظهر نتائج دورة 2016 (الموضحة في الرسم البياني أدناه) أنّه من بين الدول الخمسين المشاركة، جاءت مصر في المركز 49، والمغرب في المركز 48، والكويت في المركز 47، وعُمان في المركز 46، والسعودية في المركز 44، وقطر في المركز 43، والبحرين في المركز 42، والإمارات في المركز 41، وكانت نتائجها كافةً أقل من المتوسط الدولي البالغ 500. بينما تبوّأت روسيا وسنغافورة وهونغ كونغ وأيرلندا وفنلندا وبولندا المراكز الأولى. وقد أظهرت الدول عالية الأداء قدرةً كبيرةً على تفسير وتقييم مهارات واستراتيجيات فهم المقروء (موليس وآخرون، 2012)، حيث تحلّل لجان الاختبارات خمسة مؤشرات يمكن أن تؤثر على أداء الطلبة في القراءة، وهي (1) البيئة المنزلية (2) إعداد وتأهيل المعلّمين (3) موارد القراءة المدرسية (4) البيئة المدرسية (5) التدريس داخل الغرفة الصفية.

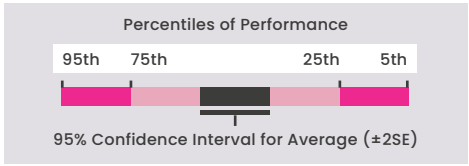
الرسم البياني 2:



المشاركون في المقارنة المعيارية

الدولة	متوسط الدرجة على المقياس	توزيع التحصيل في القراءة
موسكو, روسية	612 (2.2) ▲	
2 مدريد, إسبانيا	549 (2.0) ▲	
≡ كيبك, كندا	547 (2.8) ▲	
اونتاريو, كندا	544 (3.2) ▲	
أندلسية, إسبانيا	525 (2.1) ▲	
النرويج (4)	517 (2.0) ▲	
دبي, الإمارات	515 (1.9) ▲	
2 الدنمارك (3)	501 (2.7)	
بوينس آيريس, الأرجنتين	480 (3.1) ▼	
أبو ظبي الإمارات	414(4.7) ▼	
Eng/Afr/Zulu - RSA (5)	406 (6.0) ▼	





▲ متوسط الدولة أعلى بكثير من النقطة الوسطية لمقياس الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم

▼ متوسط الدولة أقل بكثير من النقطة الوسطية لمقياس الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم

ملاحظة:
شاركت خمس دول وجهة معيارية واحدة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدّم القراءة في العالم: مصر وإيران والكويت والمغرب وجنوب إفريقيا, بالإضافة إلى الدنمارك (3). شاركت إيران والمغرب أيضًا في تقييم الصف الرابع, وتستند نتائجهما إلى متوسّط كلا التقييمَيْن.

وُضع مقياس التحصيل عام 2001 بناءً على توزيع التحصيل المشترك لجميع الدول المشاركة في الدراسة عام 2001. ولتوفير نقطة مرجعية للمقارن بين الدول, حُدّدت النقطة الوسطية للمقياس عند 500, بناءً على متوسط توزيع التحصيل المشترك. واختيرت وحدات المقياس بحيث تتوافق 100 نقطة مع الانحراف المعياري للتوزيع.

انظر الملحق (ج 1) للاطلاع على ملاحظات الفئات السكانية المستهدفة رقم (1) و(2) و(3). وانظر الملحق (ج 4) للاطلاع على ملاحظات إرشادات أخذ العيّنات والمشاركة في أخذ العينات (†) و (‡) و (≡).
( ) تظهر الأخطاء المعيارية بين قوسين. قد تبدو بعض النتائج متباينة وذلك بسبب التقريب.

IEA TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education BOSTON COLLEGE

PIRLS 2016 4th Grade

وما تزال نتائج البحوث المتاحة متباينة وغير حاسمة ومليئة بالفجوات المعرفية. ويهدف هذا المشروع البحثي إلى دراسة مفهوم الازدواجية اللغوية في اللغة العربية وتأثيره على تعليم وتعلّم اللغة العربية في المدارس, مع التركيز على الأردن. وقد أجريت مراجعة منهجية للازدواجية اللغوية في اللغة العربية فيما يتعلّق بالتعليم والتعلّم من أجل تحقيق الهدف المنشود؛ وذلك لأنّ المراجعة المنهجية تمثّل طريقةً موثوقةً ودقيقةً وحياديةً لمراجعة مجموعة واسعة من البحوث, فهي على سبيل المثال تتعارض مع الميل البشري لاختيار ما ينسجم مع المعتقدات الراهنة من بحوث, أو عدم التشكيك في البحوث المنسجمة مع الآراء الحالية. وعلى حد علمنا, فهذه هي المرة الأولى التي يتم فيها تطبيق هذه المنهجية على موضوع الازدواجية اللغوية في اللغة العربية.

استنادًا إلى بحثٍ موسعٍ في الأدبيات, ومعايير محددة للشمول/ الاستبعاد, واستخراج البيانات من المستندات المحددة, كشفت المراجعة عن بعض النتائج والتوصيات والدروس الرئيسة:

1. لا تشمل الأدبيات بحوثًا تربوية كافية رغم الآثار المحتملة للازدواجية اللغوية على التعليم والتعلّم.
2. الغالبية العظمى من البحوث وصفية – مع وجود اختبارات محدودة لتدخلات التعليم والتعلّم.
3. ثمة فجوات كبيرة في فهمنا الراهن – تتمثّل أكبرها بعدم وجود مقاييس موثوقة لقياس الفجوة اللغوية الفعلية بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية.

تنقسم التوصيات إلى توصيات للباحثين والمعلّمين وأولياء الأمور وصانعي السياسات والمموِّلين, ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. التوصيات للباحثين:

أ. ثمة حاجة إلى المزيد من البحوث في مجال تأثير الازدواجية اللغوية على التعليم والتعلّم, والفجوات بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية, ودراسات التعلّم المستند إلى الدماغ.
ب. ثمة حاجة إلى اختبار المزيد من تدخلات التعليم والتعلّم.

2. التوصيات للمعلّمين وأولياء الأمور:

أ. التعرّض المبكر للغة العربية الفصيحة في المنزل أمر بالغ الأهمية (من خلال القراءة للأطفال, وتعريضهم إلى الرسوم المتحركة والألعاب اللوحية والأغاني باللغة العربية الفصيحة عالية الجودة).
ب. قراءة المعلّمين أدبَ الأطفال للطلبة في المدرسة يوميًا.
ج. توظيف اللغة العربية الفصيحة في الأنشطة المدرسية المفيدة والممتعة.
د. ضمان إتقان المعلّمين للغة العربية الفصيحة وقدرتهم على استخدامها بشكلٍ مبسطٍ مع مفردات وتراكيب مناسبة لعمر الأطفال.
ه. إعداد وتدريب المعلّمين على أفضل الممارسات في تعليم وتعلّم اللغة العربية وعلم القراءة. وإدراك أنّ الازدواجية اللغوية هي سمة متأصلة من سمات اللغة العربية وليست عذرًا لممارسات التعليم والتعلّم السيئة.

3. التوصيات لصانعي السياسات التعليمية:

أ. يجب أنْ تؤكد السياسات على أنّ الازدواجية اللغوية سمة متأصلة من سمات اللغة العربية وليست عذرًا لممارسات التعليم والتعلّم السيئة.
ب. يجب أنْ تركّز السياسات بشكل أكبر على جودة ممارسات التعليم والتعلّم.
ج. يجب أنْ تنظر السياسات إلى الازدواجية اللغوية باعتبارها ميزةً تُثري اللغة العربية بدلًا من النظر إلى اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية باعتبارهما مفهوميْن متنافسيْن ومتوازييْن لا يلتقيان.

4. التوصيات لمموّلي البحوث:

أ. الحاجة إلى توجيه التمويل والحوافز نحو التدخلات الرامية إلى تحسين تعليم وتعلّم اللغة العربية.
ب. الحاجة إلى أدلة أفضل على فاعلية ممارسات التعليم والتعلّم, ما قد يعني استحداث مؤسسات ومراكز بحثية جديدة, على غرار مراكز "What Works" في المملكة المتحدة مثلًا, والتي تشمل مؤسسة الوقف التعليمي.
ج. دعم الباحثين الشباب في الجامعات الإقليمية وتشجيعهم من خلال المنح البحثية؛ للتركيز على بحوث تعليم وتعلّم اللغة العربية على سبيل المثال.

مقدّمة عن
الازدواجية اللغوية

ابتكر تشارلز فيرغسون مصطلح الازدواجية اللغوية عام 1959, وعرّفها بأنّها بيئة لغوية تحتوي على عدة لهجات رئيسة, إلى جانب نمطٍ لغوي مقنّنٍ للغاية مخصص للأدبيات المكتوبة, يُدرَّس غالبًا من خلال التعليم الرسمي, ويُستخدَم في معظم السياقات الرسمية المنطوقة والمكتوبة, لكنّ المجتمع لا يستخدمه في المحادثات اليومية (فيرغسون, 1959). وإذا تبنيْنا الموقف الفيرغسوني تجاه الازدواجية اللغوية, فإنه يمكننا القول إنّ الناطقين باللغة العربية يتحدّثون بلهجاتهم الإقليمية/المحلية (الأردنية, اللبنانية, المغربية, المصرية, الإماراتية وما إلى ذلك) والتي تعدّ أدنى مقامًا ضمن هذه الازدواجية اللغوية (الدنان, 2010؛ الموسى, 2007؛ فيرغسون, 1959؛ 1991؛ مكحول, 2015؛ عبيد, 2010), في حين تُدرَّس اللغة العربية الفصيحة - أو النمط اللغوي الأعلى مقامًا - في المدرسة لجميع طلبة بدءًا من الصف الأول في جميع أنحاء العالم العربي. وثمة ارتباط لغوي بين اللهجات (العامية) واللغة العربية الفصيحة رغم بعض الاختلافات الفونولوجية والنحوية أو الفجوة بينها (صايغ-حداد, 2005). ويمكن للفجوة بين اللهجات المختلفة واللغة العربية الفصيحة أن تقلّ أو تزيد اعتمادًا على مدى تعرّض الأطفال إلى اللغة العربية الفصيحة قبل الالتحاق بالمدرسة (حسونة عرفات وآخرون, 2017؛ صايغ-حداد وآخرون, 2011؛ شوارتز وآخرون, 2016). وتكون جميع الاتصالات المكتوبة باللغة العربية الفصيحة, بما في ذلك الصحف والمجلات والرسائل الرسمية والكلمات الرسمية والفواتير (Holes, 2004), مع أنّ العديدين بدؤوا في الآونة الأخيرة في استخدام اللهجات المحلية في الكتابة في السياقات غير الرسمية لتطبيقات المحادثة الفورية المختلفة مثل "Facebook" و"Yahoo groups" و"Google Chat" و"Skype" وغيرها.

وبما أنّ الأطفال العرب غالبًا ما يتعرّضون إلى اللغة العربية الفصيحة للمرة الأولى عند ذهابهم إلى المدرسة, فقد يواجهون بعض الصعوبات عند التحوّل من اللهجة المستخدمة في المنزل إلى العربية الفصيحة (صايغ-حداد, 2003؛ صايغ-حداد وآخرون, 2011). وقد كشفت الدراستان حول الأطفال الناطقين باللغة العربية في سنّ الخامسة (صايغ-حداد, 2003؛ صايغ-حداد وآخرون, 2011) أنّ الصعوبة التي تواجه الأطفال في تعلّم الأصوات في اللغة العربية الفصيحة مرتبطةٌ بصعوبات في الترميز الصوتي للكلمات باللغة العربية الفصيحة. وتشير نتائج هاتيْن الدراستيْن إلى أنّ اللهجة تؤثر على تحصيل الأطفال في القراءة لأنّ الأطفال لا يملكون المهارات اللغوية الشفهية الكافية لمساعدتهم على القراءة بطلاقة وتلقائية باللغة العربية الفصيحة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ فيرغسون نفسه كشف في مقالٍ لاحقٍ (1991) عن سبع نقاط ضعف في مقاله الأصلي حول الازدواجية اللغوية الذي صدر عام 1959, بما في ذلك مفاهيم اللغة, والنمط اللغوي, والتنوّع اللغوي في الخطاب واللهجات, والفجوة اللغوية, والمواقف, وعوامل القوة والتضامن في النمطيْن اللغويْن العالي والمتدني (فيرغسون, 1991). وأشار إلى أنّ توصيفاته هو والآخرين للوضع كانت عبارة عن "توصيفات جامدة تفشل في النظر في ظاهرتيْ التناوب اللغوي, والتفاوض على المعاني من خلال التنوّع اللغوي في الخطاب في التفاعلات الاجتماعية" (ص 229). وبالتالي, ربما تكون الأفكار المتعلقة بالازدواجية اللغوية في اللغة العربية وتصوير النمطيْن اللغويْن العالي (الفصيح) والمتدني (العامي) كخطيْن متوازييْن لا يلتقيان قديمةً بعض الشيء, ومضللةً وغير دقيقةٍ, وبحاجةٍ ماسةٍ إلى التجديد. كما أنّ ثمة حاجة إلى خلق صورة ذات طابع متغيّر للازدواجية اللغوية في اللغة العربية تحوي مرتكزات وسيطة, أو تعتمد التناوب المدروس بين النمطيْن اللغويْن العالي والمتدني؛ لإيصال الفروق الدقيقة والمعنى.

وقد اقترح العديد من العلماء أنماطًا لغوية مختلفة للّغة العربية في مواقع وسيطة تقع في الوسط بين العربية الفصيحة واللهجة العامية؛ لمراعاة التنوّع. على سبيل المثال، اقترح الحسن (1977) ومتيتشل (1978 أ، 1978 ب) لغة المثقفين، واقترح مايزلس (1975، 1980) العربية الأدبية الشفهية، في حين حدّد كل من بدوي (1973) وبلان (1960) خمسة مستويات من اللغة العربية. وبينما يعترف الحسن (1977) بالتنوّع وينظر إلى اللغة باعتبارها "ظاهرة ضبابية" تتحدى التوصيف كخيار ثنائي وعمليةً تنطوي على التدرّج والتباين، يميل العلماء الآخرون إلى تجزئة اللغة العربية إلى أنماط لغوية منفصلة (بدوي، 1973). ولا توجد هذه الأنماط اللغوية الوسيطة - مع أنّ سماتها تتجلى في حديث الناطقين باللغة العربية في ظل ظروف معينة - بشكلٍ مستقلٍ عن العوامل الاجتماعية والثقافية التي ساهمت في ظهورها في السياقات الاجتماعية (1977، الحسن). بعبارةٍ أخرى، إنّ هذه الأنماط اللغوية مرنة وشديدة الاستجابة للمتغيّرات الشخصية والتربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

بالإضافة لما سبق يذهب الصياحي (2015) إلى أنّ المستويات المختلفة من الكفاءة في الأنماط اللغوية المختلفة ضمن سياق لغوي معينٍ تؤثر وتتأثر معرفيًا بعمليات التنمية القرائية، وعاطفيًا عبر مشاعر انعدام الأمن اللغوي، والتصوّر العام للأشخاص حول الفاعلية التعليمية والاجتماعية والاقتصادية. ويذكر بني خالد (2014) أنّ الازدواجية اللغوية في اللغة العربية ما تزال تمثّل قضيةً ملحةً، وأنّ الانقسام بشأن الأنماط اللغوية كان له تأثير سلبي على اكتساب المهارات القرائية العامة باللغتين العربية والأجنبية مثل الإنجليزية.

وأظهرت مقابلات غرواش (2017) مع الطلبة العرب أن القارئ العربي يفتقد إلى الشغف وتكاد تنحصر ممارسته للقراءة فيما يقرؤه في الغرفة الصفية. وتعزو غرواش هذا الموقف جزئيًا إلى الطبيعة المزدوجة للّغة العربية، حيث يُجيد المستخدمون عادةً اللهجة العامية أكثر من اللغة العربية الفصيحة المستخدمة في الكتابة. وتناشق غرواش في ورقتها أنّ الافتقار إلى "ثقافة القراءة" في العالم العربي يرجع إلى مجموعة من العوامل الثقافية واللغوية، بما فيها الازدواجية اللغوية التي تؤثر سلبًا على تعلّم طلبة وتؤخر تطوّر مهارات القراءة لديهم وفقًا للعديد من الباحثين (العياري، 1997؛ غرواش، 2017؛ معموري، 1998؛ صايغ-حداد وآخرون، 2011).

ويذكر بدوي (2017) أنّه في حين أنّ مناقشة وضع الازدواجية اللغوية في اللغة العربية تسلّط الضوء على وجود رمزيْن منفصليْن (عالٍ ومتدنٍ)، يعترف نموذج أيور (2005) بأهمية الأنماط اللغوية الوسيطة والمتداخلة. وقد لعبت السمات الرئيسة للازدواجية اللغوية التي حدّدها فيرغسون دورًا مهمًا في فهم وضع اللسانيات الاجتماعية للّغة العربية بشكل عام، لكنّها لم تعكس واقع اللغة العربية ودرجة التداخل بين النمطيْن اللغوييْن في التواصل اليومي بين الناطقين باللغة العربية.

ومع وجود كلّ هذا النقاش حول طبيعة الازدواجية اللغوية وتأثيرها على تعلّم وقراءة وفهم اللغة العربية والدافعية لتعلّمها، فلا يوجد حتّى الآن فهم واضح وموحّد قائم على الأدلة لتأثيرها على التعليم والتعلّم. وعليه، فإنّ هذه المراجعة المنهجية ضرورية جدًا لتوفير إرشادات قائمة على الأدلة لتعليم وتعلّم اللغة العربية.

أهداف هذه المراجعة المنهجية

يتمثّل الغرض العام من هذا المشروع البحثي في دراسة تأثير الازدواجية اللغوية في اللغة العربية على تعليم وتعلّم اللغة العربية من أجل فهم الآثار والمبادئ الأساسية والفجوات في هذا المجال. ويعتزم الفريق البحثي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما طبيعة ومدى الازدواجية اللغوية في اللغة العربية والفجوة بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة؟
- ما التحديات التعليمية التي تفرضها الازدواجية اللغوية ومدى تأثيرها كمعوّقات للتحصيل الدراسي؟
- ما بعض الآثار العملية للازدواجية اللغوية على تعليم وتعلّم اللغة العربية؟

لقد أجريَت مراجعة منهجية لأفضل الأعمال المنشورة المتاحة للجمهور حول الازدواجية اللغوية في العربية؛ من أجل تحقيق أهداف المشروع ضمن الإطار الزمني والتمويل المتاح، حيث شملت المراجعة الأعمال المحكّمة عالية الجودة فحسب؛ لضمان احتواء هذه الدراسة على المحتوى المطلوب لإجراء مراجعة منهجية مفيدة. كما بحث الفريق عن الازدواجية اللغوية في الأدبيات الرمادية لمعرفة ما إذا كانت ثمة أية أعمال خارج المصادر التقليدية، وما إذا وُجدت بعض المستندات غير المنشورة أو التي هي قيد النشر حول الموضوع. وقد انتُبه إلى استخراج أية معلومات متاحة من شأنها الإجابة عن أي من الأسئلة أعلاه. ورغم وجود مؤلفات تتناول موضوع الازدواجية اللغوية في المنشورات الصادرة باللغة العربية، فقدً اتُخذ قرار بالتركيز على البحوث المنشورة باللغة الإنجليزية نظرًا لعدم توافر بحوث محكّمة عالية الجودة ومقبولة دوليًا باللغة العربية؛ بالأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- مدى نضج الأدبيات المحكّمة المنشورة باللغة الإنجليزية مقارنةً بالدوريات العربية المحكّمة.
- توافر محركات البحث التي تتيح البحث الموثوق في الأدبيات.

ما هي المراجعة المنهجية؟

من المعروف أنّ دراسةً بحثيةً واحدةً لا يمكنها أن تحلّ مشكلةً معينةً لأنّها ستكون محدودةً بالعديد من العوامل, مثل: حجم العينة, والمتغيّرات غير المنتظمة, ونزاهة المعالجة. ومن هنا تأتي أهمية تجميع المعرفة المكتسبة من عددٍ من الدراسات البحثية لفهم ظاهرةٍ معيّنةٍ بشكل أفضل.

وتُعدّ مراجعة الأدبيات الطريقة الأقدم والأكثر شيوعًا لتلخيص نتائج مجموعة من الأدبيات, لكنّ هذه المراجعات السردية لا تستند إلى أسس علمية سليمة, وليست كافيةً لاستخراج المعلومات من مجموعة كبيرة من الأدبيات, ناهيك عن كونها متحيّزةً وغير موضوعية, ما يجعلها غير جديرة بالثقة إطلاقًا (سيدني, 2019). ولهذه الأسباب بدأت منهجيات المراجعة المنهجية باكتساب المزيد من الاهتمام كبديلٍ أفضل لمراجعات الأدبيات السردية.

هذا وتتميّز المراجعات المنهجية بالتزامها بمجموعةٍ من الأساليب العلمية لتحقيق هدفٍ واضحٍ وصريحٍ يتمثّل في الحدّ من الأخطاء والتحيّزات المنهجية من خلال تحديد جميع الدراسات ذات الصلة (بمختلف تصاميمها) وتقييمها وتوليفها للإجابة عن سؤال معيّن.

وبصورة عامة, تعتمد المراجعة المنهجية على سبع خطوات مهمة, وهي:

1. صياغة السؤال البحثي الذي تهدف المراجعة إلى الإجابة عنه بوضوح.
2. تحديد أنواع الدراسات التي ستشملها المراجعة للإجابة عن السؤال البحثي.
3. إجراء بحث شامل في الأدبيات لتحديد الدراسات ذات الصلة.
4. تصفية النتائج وتحديد ما يستوفي المعايير منها لإجراء المزيد من المراجعة المتعمّقة.
5. تقييم الدراسات المشمولة تقييمًا نقديًا.
6. توليف نتائج الدراسات.
7. نشر نتائج المراجعة.

لماذا اخترنا المراجعة المنهجية؟

تتجاوز المراجعة المنهجية نهْج مراجعة الأدبيات المعتاد لضمان شمولية المستندات التي تتناول الموضوع ذاته, مع الحدّ قدر الإمكان من التحيّز واللاموضوعية. وتساعد المراجعة المنهجية على تأطير الأسئلة وتوجيه مراجعة الأدبيات. كما أنّها توضّح الصورة لتحديد التعميمات التي يمكن استخلاصها من الأدلة التجريبية والفجوات القائمة والمجالات البحثية المستقبلية المهمة.

علاوةً على ما تقدّم, تمتدّ قيمة المراجعة المنهجية لتشمل تمكين الباحثين من تحديد أوجه الاتساق والتباين في الأدلة البحثية. على سبيل المثال, في أدبيات تعلّم اللغة العربية: هل تتّفق نتائج البحوث المختلفة على تأثير الازدواجية اللغوية (أو الفجوة بين العربية الفصيحة واللهجة المحلية) <رابط مدوّنة> على عملية تعلّم اللغة العربية؟ إنّ تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات والمخطوطات المشمولة في المراجعة يمكن أن يساعدنا أيضًا على فهم كيفية توظيف المعرفة التي بين أيدينا للتأثير على السياسة والممارسة بفاعلية أكبر.

كما تُقدّم المراجعة المنهجية قيمةً أخرى وهي تحقيق فهم شامل للمسائل المحيطة بالموضوع البحثي, في هذه الحالة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية, بما في ذلك آثارها وتطبيقاتها والعوامل التربوية والاجتماعية والسياسية التي تخفّف من تأثيرها. وبطبيعة الحال, فإنّ تجميع النتائج من دراسات متعددة يُقدّم استنتاجات أفضل وأقوى ممّا يمكن التوصّل إليه من دراسة واحدة.

ومع أنّ المراجعة المنهجية تتمتّع بالعديد من المزايا القوية إلّا أنها غير مستخدمة على نطاق واسع في البحوث التربوية في العالم العربي, ولهذا السبب تحديدًا نعتقد أنّ المراجعة المنهجية للازدواجية اللغوية في اللغة العربية التي نجريها بدعمٍ من مؤسسة الملكة رانيا تمثّل تقدّمًا منهجيًا في مجالٍ بحثي مهم.

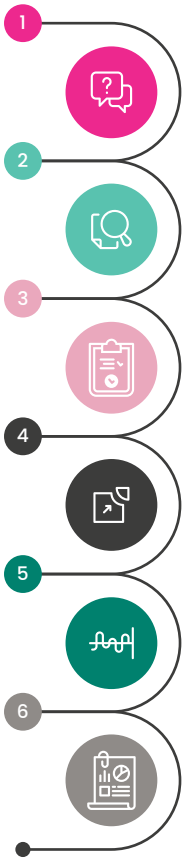
وتجدر الإشارة إلى أنّنا سنستهدف في هذا العمل البحثي أعمالًا ومستندات من شتّى المجالات, بما في ذلك تعليم الطفولة المبكرة, والتعليم الأساسي والثانوي والعالي, وتعليم الناطقين باللغة العربية. وسيرمّز فريق من الباحثين المستندات لضمان توخّي الدقة والموضوعية, ثمّ سنعاين الأدبيات الرئيسة عن كثب عبر النظر في أنواع الأدلة المرصودة, وما إذا كانت ناتجةً عن دراسات نوعية أم كمية؛ وذلك لتوجيه المراجعة الفعلية التي ستحدّد الموضوعات البحثية الراهنة والتوجّهات البحثية المستقبلية.

إنّنا ندرك أنّنا مشرفون على عملية طويلة ودقيقة لكنّنا نؤمن بأنّها تستحق الجهد والعناء – ففي نهاية المطاف, إنّ عدم استخدام أفضل المنهجيات المتاحة للنهوض بتعليم وتعلّم مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية يُعدّ ظلمًا بحق الطلبة.

المنهجية:
ماذا فعلنا؟

لقد اتبعنا مقاربة منهجية خلال المراحل المختلفة من هذه المراجعة, وقد كان لذلك أهمية خاصة لضمان موثوقية الأدبيات التي عثرنا عليها واختيار المستندات ذات الصلة لاحقًا. علاوةً على ذلك, فقد كانت الإجراءات المنهجية المتّبعة مهمةً فيما يتعلّق بالمعلومات المستخرجة والمقدّمة. وفيما يلي توضيح للامور التي أخذت بعين الاعتبار:

1. استراتيجيات البحث في الأدبيات ومصادر البيانات
2. معايير الشمول/الاستبعاد وإجراءات المراجعة
3. عملية استخراج المعلومات



السؤال
صياغة سؤال محدد وواضح, وتحديد المصطلحات التي سيُبحث عنها, تحديد نوع المواد المشمولة في أو المستبعدة من المراجعة.

البحث
اختيار مجموعة من الموارد المناسبة وإجراء عمليات بحث شاملة, وإضافة المراجع إلى أداة إدارة الاستشهاد المرجعي.

التقييم
إجراء مراجعة مركزة للدراسات المجموعة واستبعاد تلك التي لا تستوفي المبادئ الإرشادية الأساسية العامة للتقييم .

الاستخلاص
استخلاص البيانات من الدراسات المضمونة باستخدام أدوات الاستخلاص.

التحليل
استخدم أدوات مثل أداة "Cochrane Risk of Bias" لتحديد صلاحية كل دراسة على حدة, مقارنة وتوحيد البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية.

تقرير
تقديم نتائج المراجعة بشكل واضح قد يتضمن المنهجية التفصيلية لأساليب العثور على الدراسات وتقييمها, تقديم التوصيات للدراسات المستقبلية وصنع السياسات.

المصدر: http://blog.dyclibrary.net/wp-content/uploads/2018/09/systematic-process.gif

استراتيجيات البحث في الأدبيات ومصادر البيانات

بالنظر إلى تركيز المراجعة الحالية, ركز البحث في الأدبيات أولًا على الموارد الأكاديمية, بما فيها المقالات والكتب والتقارير. وعليه, كانت عملية البحث في الأدبيات عمليةً مباشرةً, وأجرى أخصائي البيانات في الفريق البحثي بحثًا شاملًا في العديد من قواعد البيانات (الجدول 1) للعثور على تلك المستندات.

في بادئ الأمر, توجّهنا للبحث في ثماني قواعد بيانات أكاديمية مختلفة عن المواد ذات الصلة بالازدواجية اللغوية في اللغة العربية, وذلك لضمان ألّا تُغفِل استراتيجية البحث أية مقالات تتناول الازدواجية اللغوية بغض النظر عن عددها. ثم انتقلنا لإجراء سلسلة من عمليات البحث في "Google Scholar", بصورة عامة في البداية ومن ثم باستخدام أسماء باحثين محدّدين معروفين بنشر الأبحاث حول الازدواجية اللغوية.

الجدول 1: المصادر المستخدمة

1	Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)
2	ERIC
3	Academic Search Complete
4	Communication Abstracts
5	Education Source
6	ProQuest Dissertations
7	ProQuest Central
8	Web of Science
9	Google Scholar
	العدد الإجمالي للمصادر المستخدمة = 9

وبما أنّ هذا المجال البحثي ما يزال في مراحله الأولى ولم ينضج بعد, فقد كانت الحاجة إلى بذل جهد إضافي للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأعمال المكتوبة حول الازدواجية اللغوية في اللغة العربية أمرًا لا بد منه, فعلى سبيل المثال, بعد إجراء عمليات البحث المعتادة في قواعد البيانات و"Google Scholar", لاحظ الفريق البحثي -نظرًا لخبرته في هذا المجال- غياب بعض الأعمال المهمة لبعض الباحثين البارزين, ولذا بحث الفريق عن الازدواجية اللغوية في الأدبيات الرمادية لمعرفة ما إذا كان ثمة أي أعمال خارج المصادر التقليدية, وما إذا كانت بعض المستندات غير المنشورة أو قيد النشر حول الموضوع موجودة بالفعل. وبالمحصّلة, فإن غالبية الدراسات التي جمعها أخصائي البيانات في الفريق كانت موجودة في قواعد البيانات السابق ذكرها. وقد استهدفت عملية البحث جميع الأعمال المنشورة باللغة الإنجليزية حول الازدواجية اللغوية في اللغة العربية منذ السبعينيات وحتّى 2020 في جميع أنحاء العالم. وفي المجمل, فقد حددنا وأضفنا 735 عملًا محتملًا إلى قاعدة بيانات "Endnote".[1]

الجدول 2: عدد الدراسات المستخدمة من كل مورد

المصدر	النتائج الأولية	النتائج بعد حذف التكرارات
Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)	146	138
ERIC	86	56
Academic Search Complete	58	30
Communication Abstracts	40	15
Education Source	92	29
ProQuest Dissertations	85	63
ProQuest Central	82	23
Web of Science	92	39
Google Scholar	54	23
Grey Literature	31	31
المجموع	766	447

[1] EndNote: أداة برمجية لنشر وإدارة الثبت المرجعي والاقتباسات والمراجع على الحواسيب المكتبية بنظامي ويندوز وماكنتوش

معايير الشمول/الاستبعاد وإجراءات المراجعة

استخدمت عملية منهجية أثناء مراجعة المستندات التي عثر عليها لضمان الموثوقية, وكانت غالبية المستندات التي تناولت موضوع الازدواجية اللغوية في اللغة العربية عبارة عن مقالات محكّمة وكتب وفصول من كتب وتقارير. وقد تضمّنت معايير الشمول واحدة أو أكثر ممّا يلي:

- تأثير الازدواجية اللغوية (اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية) على قدرة الطلبة على تعلّم اللغة العربية.
- تحليل تأثير الازدواجية اللغوية في اللغة العربية على التعليم بشكل عام.
- تحليل طبيعة الازدواجية اللغوية اللغة في اللغة العربية.
- تاريخ الازدواجية اللغوية في اللغة العربية والتغيّرات التي طرأت على هذا المفهوم على مرّ السنين.
- فهم الازدواجية اللغوية.
- الازدواجية اللغوية في منهج اللغة العربية.
- مقالات/تقارير مكتوبة باللغة الإنجليزية فقط.

تركّز المراجعة المنهجية لمجموعة ناضجة من الأدبيات بشكل رئيسي على المنشورات البحثية فقط نظرًا لعدد المقالات المتاحة (بالآلاف في معظم الأحيان) التي لا يستطيع أي فريق بحثي تغطيتها كاملةً, لكن ليس هذا الحال في هذا السياق؛ إذ نظرًا إلى نطاق المراجعة المنهجية الحالية, وحجم مجموعة الأدبيات التي تتناول موضوع الازدواجية اللغوية الصغير نسبيًا, اتجهت الدراسة أكثر نحو الشمول بدلًا من الاستبعاد. وبالتالي, شُملت المقالة إذا اقترح المستخلص أنّها تتناول الازدواجية اللغوية و/أو اللهجة مقابل العربية الفصيحة و/أو اللغة العامية و/أو اللغة المحلية و/أو الثلاثية اللغوية, في بيئة تعليمية – فيما يتعلق بتعليم أو تعلّم اللغة العربية, في سياقٍ رسمي أو غير رسمي. بينما استبعدت المقالات المكتوبة بلغات أخرى غير الإنجليزية والدراسات التي لا تناقش الازدواجيّة اللغوية فيما يتعلّق بالتعليم والتعلّم بشكلٍ ما.

وقد قام باحثان يعملان بشكلٍ مستقلٍ بمراجعة المستندات وتصنيفها ؛ مشمولة أو مستبعدة, مع ذكر سبب الاستبعاد ومناقشة الخلافات مع الباحثين الرئيسيين للتوصّل إلى نتيجة. ونظرًا إلى تركيز المراجعة الحالية ستقدّم وتُناقش المعلومات المستخلصة من المستندات ذات الصلة فقط في قسم النتائج.

عملية استخراج المعلومات/البيانات

صُمّم دليل ترميز لاستخراج البيانات لأغراض هذه المراجعة المنهجية. وتشمل المجالات الرئيسة للمعلومات المصنّفة ما يلي:

- سنة النشر
- المؤلف
- نوع الدراسة
- الانتماء الجامعي
- المشكلة الرئيسة / الاهتمام الرئيسي
- التوصية الرئيسة
- الأهداف الرئيسة
- المستوى الصفي
- نوع الطلبة
- عدد المشاركين
- مدة التدخل
- نوع المدرسة
- النمط اللغوي
- المنطقة الجغرافية للدراسة
- استراتيجية التعليم المجرّبة/المستخدمة
- المهارة اللغوية المختبرة
- وصف المنهجية
- النتائج العامة
- الاستنتاجات ذات الصلة بالازدواجية اللغوية
- الملاحظات ذات الأهمية

تجدر الإشارة إلى أنّه في ضوء العدد الصغير نسبيًا من المقالات البحثية, والتصميم ما قبل التجريبي وشبه التجريبي لغالبيتها, والغياب المطلق للتجارب العشوائية المنضبطة التي يمكن تقييمها باعتبارها تصاميم تجريبية حقيقية, لم يكُن من المناسب اعتبار جودة البحث عاملًا مصنّفًا لأنّ غالبية البحوث سوف تُقيَّم في الواقع بجودة منهجية أقل من منظورٍ بحثي.

ولضمان موثوقية الترميز, استخرج الباحثان البيانات من عيّنة عشوائية تألفت من 20 مستند وناقشا الرموز. وبعد التأكد من عدم وجود مشكلات كبيرة في استخدام دليل الترميز, بدأ الباحثان في استخراج البيانات بشكل فردي من المستندات المتبقية. انظر الملحق (أ) للاطلاع على دليل الترميز الكامل.

نتائج الدراسات البحثية المراجعة

أفضى البحث إلى استرجاع 447 مقالًا وفصلًا بحثيًا، اشتملت الدراسة النهائية على 165 مقالًا منها يركّز معظمها على الازدواجية اللغوية في اللغة العربية وصلتها بالتعليم والتعلّم. وستتمحور الأقسام الآتية حول الرموز الرئيسة التي عمل عليها الباحثون خلال هذه الدراسة، وهي:

- الانتماء القطري
- تخصّصات المؤلفين
- نوع الدراسة
- المنهجية
- الاهتمامات الرئيسة
- التوصيات المقترحة
- نتائج الدراسات البحثية
- أهداف المراجعات ومقالات الرأي
- استنتاجات المراجعات ومقالات الرأي

لكلٍ من المجالات أعلاه، سيتضمّن القسم المعني نتائج المراجعة الحالية المحددة بشأن الازدواجية اللغوية في اللغة العربية عمومًا، وتأثيرها على التعليم والتعلّم حيثما ينطبق. وسيذكر قسم المناقشة التوصيات التي من شأنها توجيه عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية.

ما هي الانتماءات القطرية للباحثين؟

كشفت نتائج الانتماء القطري لمؤلفي الدراسات المشمولة في هذه المراجعة (الجدول 3) أنّ الأراضي الفلسطينية المحتلة تحلّ أولًا من حيث نسبة الباحثين في موضوع الازدواجية اللغوية في اللغة العربية (34.6%)، في حين تحتل الولايات المتحدة الأمريكية (31.4%) ثانيًا، وثالثًا تاتي المملكة المتحدة (6.4%). ومع أنّ الدول العربية الأخرى لم تنشر العديد من المقالات حول الموضوع بشكلٍ فردي، فإنّها تمثّل 17.9% عند تجميعها معًا في بند واحد (الجدول 4).

الجدول 3: الانتماءات القطرية للباحثين

الدولة	العدد	النسبة
الأراضي الفلسطينية المحتلة	54	34.6%
الولايات المتحدة الأمريكية	49	31.4%
المملكة المتحدة	10	6.4%
متعدّدة	7	4.5%
لبنان	6	3.8%
الأردن	5	3.2%
الجزائر	4	2.6%
السعودية	4	2.6%
النمسا	3	1.9%
إيطاليا	2	1.3%
المغرب	2	1.3%
قطر	2	1.3%
الإمارات	2	1.3%
الصين	1	0.6%
مصر	1	0.6%
غانا	1	0.6%
الكويت	1	0.6%
عُمان	1	0.6%
صربيا	1	0.6%
المجموع	156	100

الجدول 4: مجاميع الانتماءات القطرية للباحثين

الدول	العدد	النسبة
الأراضي الفلسطينية المحتلة	54	34.6%
الولايات المتحدة الأمريكية	49	31.4%
الدول العربية	28	17.9%
أوروبا	16	10.3%
متعدّدة	7	4.5%
أخرى	2	1.3%
المجموع	156	100

ما تخصصات مؤلفي الدراسات المراجعة؟

كشفت المعلومات المصنّفة الترتيب الآتي لتخصصات مؤلفي الدراسات المشمولة في هذه المراجعة: أولًا اللغويات (56)، وثانيًا التربية (28)، وثالثًا علم النفس واضطرابات النطق (15) (الجدول 5). ومن المثير للاهتمام أنْ نرى أنّ التربويّين الباحثين في الموضوع يشكلون أقل من 30%، رغم أهمية الموضوع بالنسبة إلى التعليم والتعلّم، ما يعني أنّ تمثيل البحوث التربوية في الأدبيات ليس كافيًا.

الجدول 5: تخصصات المؤلفين

التخصصات	العدد
اللغويات	56
التربية	28
علم النفس / علم الاجتماع / صعوبات التعلّم / اضطرابات النطق	15
دراسات اللغة الثانية	10
الفلسفة	5
علم الإنسان / الدراسات الثقافية	2
الطفل والأسرة	1
علم الإنسان	1
المسرح	1
التاريخ	1
معلومات ناقصة	36

ما أنواع الدراسات البحثية المراجعة؟

أظهرت مراجعة الدراسات المشمولة في هذه المراجعة (الجدول 6) أنّ الدراسات الكمية تمثّل 50%, والدراسات النوعية تمثّل 16.7%, والدراسات الهجينة التي تجمع بين الأساليب الكمية والنوعية تمثّل 9.6%, في حين تمثّل أوراق المواقف والمقالات نسبةً عاليةً نسبيًا من الدراسات (23.1%), (الجدول 6).

الجدول 6: نوع الدراسة

نوع الدراسة	العدد	النسبة
كمية	56	50.0
نوعية	28	16.7
هجينة	15	9.6
مراجعة وتحليل تجميعي	10	0.6
مقالات علمية, أوراق مواقف ومقالات رأي, مقالات افتتاحية	5	23.1
المجموع	**156**	**100**

ما هي المنهجيات المستخدمة في الدراسات المراجعة؟

المنهجيات المستخدمة في الدراسات المشمولة في هذه المراجعة هي أولًا المقالات التي تجري مجموعة من اختبارات المهارات اللغوية (23.7%)، وثانيًا، مقالات الرأي والتقارير والمقالات الجدلية والمقالات التي تهدف إلى تقديم أو مراجعة إطار أو نموذج أو سياسة متعلّقة بالازدواجية اللغوية (20.5%) (الجدول 7)، تأتي بعدها منهجيات متعددة مثل المسوح والاختبارات أو المقابلات (15.4%)، تليها منهجيات تحليل المحتوى ومراجعة الأدبيات ضيقة النطاق (13.5%)، والمسوح (10.3%). بينما تستخدم نسبة أقل من البحوث المراجعة منهجيات تجريبية/ضابطة (5.1%). ومن المهم التنبيه إلى أنّ منهجية المسح الدماغي التي تمثّل (1.9%) فقط من البحوث المراجعة، تُعدّ واعدةً جدًا لأنّ الازدواجية اللغوية ما تزال موضوعًا بحثيًا جديدًا.

الجدول 7: منهجيات الدراسات

المنهجية	العدد	النسبة
مجموعة اختبارات	37	23.7
مقالة رأي//تقرير//مقالة جدلية	32	20.5
متعددة	24	15.4
مراجعة//تحليل محتوى	21	13.5
مسح	16	10.3
مقابلات وملاحظات	10	6.4
ضوابط تجريبية	8	5.1
اختبار لمرة واحدة	5	3.2
مسح دماغي	3	1.9
المجموع	156	100

ما هي الاهتمامات الرئيسة في الدراسات البحثية المراجعة؟

نظرت المراجعة في الاهتمامات الرئيسة في الدراسات البحثية المشمولة والأسئلة التي حاولت إجابتها (الجدول 8). وتظهر النتائج اهتمامًا رئيسًا بشأن التحصيل الأكاديمي المتدني، بما في ذلك انخفاض معدلات معرفة القراءة والكتابة، ومهارات القراءة والكتابة والمفردات دون المستوى الصفي في الدول العربية (39.2%). وقد لوحظ أيضًا اهتمام رئيس آخر وهو الفجوة اللغوية أو الاختلاف بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية (19%)، والتي تشمل الاختلافات الفونولوجية والصرفية والمعجمية. ومن الاهتمامات الرئيسة الأخرى الملاحظة في المراجعة كذلك طرائق التدريس المستخدمة في حصص اللغة العربية (16.5%)، يعقبها اهتمامات متعلّقة بتأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية على التعرّض المبكر والمتكرّر إلى اللغة العربية الفصيحة ومنزلتها في المجتمعات العربية (13.9%). في حين ركّزت بعض الاهتمامات الأخرى على الأنماط اللغوية التي يجب تدريسها للناطقين بغير اللغة العربية ممّن يرغبون في تعلّمها لكنّهم لا يعلمون أي نمطٍ لغوي يتعلّمون (13.3%).

وتشمل الاهتمامات الأخرى عدم مشاركة أولياء الأمور في المنزل وقلة التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة، والتناوب اللغوي بين اللهجة واللغة العربية الفصيحة، وقلة البحوث المنشورة حول الازدواجية اللغوية ونتائجها المتناقضة. وتجدر الإشارة هنا إلى مثال لتلك التناقضات في بعض الدراسات المراجعة؛ حيث شجّعت إحدى الدراسات المعلّمين على استخدام اللهجة العامية في سرد القصص للأطفال (جمجوم، 2014)، بينما خلصت دراسة أخرى إلى أنّ تغيير مواقف المعلّمين تجاه جدوى قراءة القصص للأطفال باللغة العربية الفصيحة بدلًا من سردها باللهجة العامية يؤثر إيجابًا على فهم الأطفال والاستخدام الفعّال للغة العربية الفصيحة (فيتيلسون وآخرون، 1993).

الجدول 8: الاهتمامات الرئيسة في الدراسات المراجعة

الاهتمام	العدد	النسبة
التحصيل الأكاديمي المتدني	62	39.2
الفجوة اللغوية	30	19
طرائق التدريس/سياسات التعليم	26	16.5
صعوبة اللغة العربية الفصيحة	25	15.8
اللغة العربية الفصيحة والحالة الاجتماعية والاقتصادية/ الوجاهة	22	13.9
اللغة العربية للناطقين بغيرها	21	13.3
الأبحاث المحدودة	16	10.1
قلة التعرّض المبكر	12	7.6
الدوافع والمواقف تجاه اللغة العربية	8	5.1
القراءة المنزلية ومشاركة أولياء الأمور المحدودة	5	3.2
التناوب اللغوي	5	3.2
البحوث المتناقضة	3	1.9
أخرى	25	15.8

وعند تحليل بيانات المناطق الرئيسة (العالم العربي، أوروبا، الولايات المتحدة الأمريكية، الأراضي الفلسطينية المحتلة) التي أجريت فيها دراسات الازدواجية اللغوية (147 دراسة)، فقد لوحظ ما يلي (الجداول 13-9). ويبدو أنّ طرائق التدريس/السياسات التعليمية تشكّل اهتمامًا أكبر في الدول العربية وأوروبا مقارنة بالدول الأخرى (الجدول 9).

الجدول 9: طرائق التدريس/السياسات التعليمية

الدولة	المنهجية	العدد	النسبة
الأراضي الفلسطينية المحتلة	غير مذكور	50	92.6
	مذكور	4	7.4
	المجموع	54	100
الولايات المتحدة الأمريكية	غير مذكور	43	87.8
	مذكور	6	12.2
	المجموع	49	100
أوروبا	غير مذكور	9	56.3
	مذكور	7	43.8
	المجموع	16	100
الدول العربية الأخرى	غير مذكور	21	75
	مذكور	7	25
	المجموع	28	100

كما يبدو أنّ البحوث التي تدرس دوافع ومواقف الطلبة تجاه اللغة العربية تشكّل اهتمامًا أكبر في الدول العربية مقارنة بالدول الأخرى (الجدول 10).

الجدول 10: الدوافع والمواقف

الدولة	المنهجية	العدد	النسبة
الأراضي الفلسطينية المحتلة	غير مذكور	53	98.1
	مذكور	1	1.9
	المجموع	54	100
الولايات المتحدة الأمريكية	غير مذكور	48	98
	مذكور	1	2
	المجموع	49	100
أوروبا	غير مذكور	16	100
الدول العربية الأخرى	غير مذكور	24	85.7
	مذكور	4	14.3
	المجموع	28	100

ويبـدو أنّ التحصيـل الدراسـي المتدنـي يشـكّل اهتمامًا أكبر وأشـدّ إلحاحًا فـي الدول العربيـة والأراضي الفلسـطينية المحتلة مقارنـة بالـدول الأخـرى (الجـدول 11). وربمـا يُعـزى ذلك إلى أن لغـة مواطنيها هـي العربيـة، وأن التدريس يقـدّم فيها باللغة العربيـة، وبالتالـي فـإنّ انخفـاض الكفـاءة فـي اللغة العربية سـيؤثر على التحصيـل والأداء فـي المباحث الأخرى.

الجدول 11: التحصيل الأكاديمي المتدني

الدولة	المنهجية	العدد	النسبة
الأراضي الفلسطينية المحتلة	غير مذكور	23	42.6
	مذكور	31	57.4
	المجموع	54	100
الولايات المتحدة الأمريكية	غير مذكور	38	77.6
	مذكور	11	22.4
	المجموع	49	100
أوروبا	غير مذكور	13	81.3
	مذكور	3	18.8
	المجموع	16	100
الدول العربية الأخرى	غير مذكور	14	50
	مذكور	14	50
	المجموع	28	100

ويبدو أنّ القراءة المنزلية ومشاركة أولياء الأمور المحدودة تشكّل اهتمامًا أكبر في الدول العربية مقارنة بالدول الأخرى (الجدول 12).

الجدول 12: القراءة المنزلية ومشاركة أولياء الأمور المحدودة

الدولة	المنهجية	العدد	النسبة
الأراضي الفلسطينية المحتلة	غير مذكور	53	98.1
	مذكور	1	1.9
	المجموع	54	100
الولايات المتحدة الأمريكية	غير مذكور	48	98
	مذكور	1	2
	المجموع	49	100
أوروبا	غير مذكور	16	100
الدول العربية الأخرى	غير مذكور	26	92.9
	مذكور	2	7.1
	المجموع	28	100

فيما تظهر الدول العربية والأراضي الفلسطينية المحتلة مستوىً مماثلًا فيما يتعلّق بقلة التعرّض المبكر للغة الفصيحة (الجدول 13).

الجدول 13: قلة التعرّض المبكر

الدولة	المنهجية	العدد	النسبة
الأراضي الفلسطينية المحتلة	غير مذكور	47	87
	مذكور	7	13
	المجموع	54	100
الولايات المتحدة الأمريكية	غير مذكور	48	98
	مذكور	1	2
	المجموع	49	100
أوروبا	غير مذكور	15	93.8
	مذكور	1	6.3
	المجموع	16	100
الدول العربية الأخرى	غير مذكور	25	89.3
	مذكور	3	10.
	المجموع	28	100

ما هي بعض نتائج الدراسات البحثية المراجعة؟

كشفت نتائج الدراسات الكمية والنوعية والهجينة المراجعة وعددها 119 عن الآثار الإيجابية لتوظيف الصوتيات عند تدريس اللغة العربية الفصيحة (17.65%)، وتضمّنت النتائج أيضًا تأثير الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات المختلفة، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة على تعلّم اللغة العربية الفصيحة (14.29%). ومن النتائج المثيرة للاهتمام أنّ الصعوبة التي وجدها الطلبة في تعلّم اللغة العربية الفصيحة تقلّ كلّما زاد تعرّضهم إليها وزادت كفاءتهم. وبالتالي، تقترح العديد من الدراسات أنّ صعوبة تعلّم اللغة العربية الفصيحة تقلّ في الصف الرابع (11.76%). ويرتبط هذا ارتباطًا وثيقًا بالنتائج التي ركّزت على موضوعات التعليم والتعلّم المختلفة وخلصت إلى التشديد على أهمية سدّ الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات، وذلك باستخدام أنشطة تبني الوعي المبكر بالازدواجية اللغوية (12.61%). كما أنّ التعرّض المبكر للغة العربية الفصيحة من الطرق الأخرى المستخدمة لسدّ تلك الفجوة وتيسير التعلّم (10.92%)، بالإضافة إلى مشاركة الطلبة في أنشطة القراءة (9.2%)، وإشراك أولياء الأمور والمجتمع (5.88%). ومن ناحية أخرى، خلصت (3.5%) من الدراسات تقريبًا إلى أنّ الازدواجية اللغوية لا تؤثر على أداء الطلبة في المدرسة (الجدول 14) وأنّ الطلبة عندما يأتون إلى المدرسة تكون لديهم بعض المعرفة السابقة باللغة العربية الفصيحة؛ نتيجة لمشاهدتهم الرسوم المتحركة ومشاركتهم في غيرها من الأنشطة القرائية في المنزل. إذن، تكشف هذه النتائج المتناقضة عدم قطعية الأدلة والقرائن الحالية المتاحة، وتسلّط الضوء على الأهمية الكبيرة والحاجة الملحة إلى مزيد من البحوث والدراسات حول هذه الموضوعات.

الجدول 14: نتائج الدراسات الكمية والنوعية والهجينة

النسبة	العدد	النتائج
17.65	21	تأثير الصوتيات
14.29	17	الفجوة اللغوية والحالة الاجتماعية والاقتصادية
12.61	15	سدّ الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية
11.761	14	انخفاض صعوبة اللغة العربية الفصيحة بمرور الوقت
10.92	13	تأثير التعرّض إلى اللغة العربية الفصيحة
10.08	12	الازدواجية اللغوية تؤخر تعلّم اللغة العربية الفصيحة
9.24	11	أنشطة المهارات القرائية باللغة العربية الفصيحة
8.40	10	طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها
5.88	7	تأثير مشاركة أولياء الأمور والمجتمع
3.36	4	الازدواجية اللغوية لا تؤثر على الأداء
3.36	4	عندما يأتي الطلبة الناطقون باللغة العربية إلى المدرسة تكون لديهم بعض المعرفة المسبقة باللغة العربية الفصيحة
0.84	1	تأثير الازدواجية اللغوية على تعلّم لغة ثانية
26.05	31	أخرى

ما هي التوصيات المقترحة في الدراسات البحثية المراجعة؟

تقترح الدراسات البحثية المشمولة في هذه المراجعة عدة توصيات بشأن الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، أبرزها توصية تتكرّر في عديد من الدراسات وهي الحاجة إلى المزيد من البحوث للمساعدة على فهم آثار الازدواجية اللغوية بشكل أفضل، وتشكل نسبتها (50.42%) (الجدول 15). تليها التوصية بزيادة الوعي بالازدواجية اللغوية في اللغة العربية في المدارس (32.77%)، وتحسين طرائق التدريس في حصص اللغة العربية لتيسير وتسهيل تعلّم اللغة العربية الفصيحة (24.37%)، مع التركيز على النهج الصوتي في التدريس بصورة عامة، بما في ذلك الوعي الفونولوجي والصرفي والإملائي، والمفردات والقراءة، ووجود أعمال أدبية أفضل للأطفال باللغة العربية الفصيحة (30.25% للسابقة مجتمعة). كما تشمل التوصيات المهمة الأخرى كلًا من التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة (23.53%)، ووضع نظريات تشرح الازدواجية اللغوية وسياسات تُوحّد فهم الازدواجية اللغوية (18.49%). أمّا بالنسبة إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فتؤكد التوصيات أهمية تعلّم اللغة العربية الفصيحة بالإضافة إلى لهجة محلية واحدة (15.13%) (الجدول 15).

الجدول 15: توصيات الدراسات البحثية

التوصيات المقترحة في الدراسات البحثية	العدد	النسبة
الحاجة إلى المزيد من البحوث	60	50.42
الوعي بالازدواجية اللغوية	39	32.77
تحسين طرائق التدريس	29	24.37
التعرّض إلى اللغة العربية الفصيحة	28	23.53
النظرية/السياسة	22	18.49
يحتاج الناطقون بغير اللغة العربية إلى تعلّم اللغة العربية الفصيحة واللهجة المحلية كلتيهما	18	15.13
زيادة الوعي الفونولوجي/ إثراء المفردات	17	14.29
إشراك أولياء الأمور	12	10.08
أدبيات وموارد أفضل	11	9.24
زيادة الوعي الإملائي	8	6.72
إتقان القراءة بالتشكيل	5	4.20
أخرى	20	16.81

ما هي بعض الاستنتاجات الختامية للمراجعات وأوراق المواقف والأوراق العلمية المراجعة؟

تشير الاستنتاجات الختامية للمراجعات وأوراق المواقف والأوراق العلمية وعددها 37 (الجدول 16) إلى أنّ الازدواجية اللغوية يمكن أن تؤخر تعلّم اللغة العربية الفصيحة (13.5%)، وتناقش بأنّ الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات والعوامل الاجتماعية والاقتصادية (8.1%) يمكن أن تؤثر سلبًا على تعلّم اللغة العربية الفصيحة. وعلى غرار نتائج الدراسات البحثية المذكورة آنفًا، تناقش العديد من المراجعات وأوراق المواقف المشمولة في هذه الدراسة بأنّ صعوبة تعلّم اللغة العربية الفصيحة تقلّ بمرور الوقت (2.7%). علاوةً على ذلك، فهي تُضيف أنّ الأنشطة القرائية التي تسلّط الضوء على الوعي بالصوتيات والازدواجية اللغوية (13.5%) والمهارات القرائية المبكرة (2.7%) وإشراك أولياء الأمور (2.7%) تسهم في تقليل الفجوة بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة. وتؤكد عدة دراسات على أهمية الانتباه إلى منهجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (8.11%).

الجدول 16: نتائج المراجعات وأوراق المواقف والدراسات العلمية

الاستنتاجات الختامية للمراجعات وأوراق المواقف والأوراق العلمية فقط (٣٧ مستند)	العدد	النسبة
الازدواجية اللغوية تؤخّر تعلّم اللغة العربية الفصيحة	60	13.51
تأثير الصوتيات والوعي بالازدواجية اللغوية	39	13.51
الفجوة اللغوية والحالة الاجتماعية والاقتصادية	29	8.11
طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	28	8.11
سدّ الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية	22	5.41
انخفاض صعوبة اللغة العربية الفصيحة بمرور الوقت	18	2.70
الأنشطة القرائية باللغة العربية الفصيحة	17	2.70
تأثير مشاركة أولياء الأمور والمجتمع	12	2.70
أخرى	11	29.73

النقاش

تهدف المراجعة الحالية إلى دراسة البحوث المنشورة حول الازدواجية اللغوية في اللغة العربية؛ للمساعدة على فهم تأثيرها على تعليم وتعلّم اللغة العربية, ومساعدة الجهات المعنية على إيجاد بعض الإجابات عن الأسئلة المتعلّقة بالأداء اللغوي والعوامل التي تؤثر فيها –أي الازدواجية في اللغة العربية-. وفي حين تبيّن أنّ المهمة أكثر صعوبةً ممّا كان متوقعًا بسبب البحوث المحدودة حول هذا الموضوع, تؤكد النتائج الإجمالية أنّ الازدواجية اللغوية في اللغة العربية ليست الاهتمام الوحيد, إذ ثمة عوامل محتملة أخرى يمكن أن تسهم في نتائج الطلبة غير المرضية وتستدعي مزيدًا من التحقيق, بما فيها العوامل الاجتماعية والاقتصادية, والممارسات القرائية في المدرسة والمنزل, وتوفر الموارد. تقدّم الأقسام الآتية نظرةً عامةً على إجابات الأسئلة التي تحاول هذه المراجعة الإجابة عنها والآثار ذات الصلة بالجهات المعنية.

تحاول هذه المراجعة الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة:

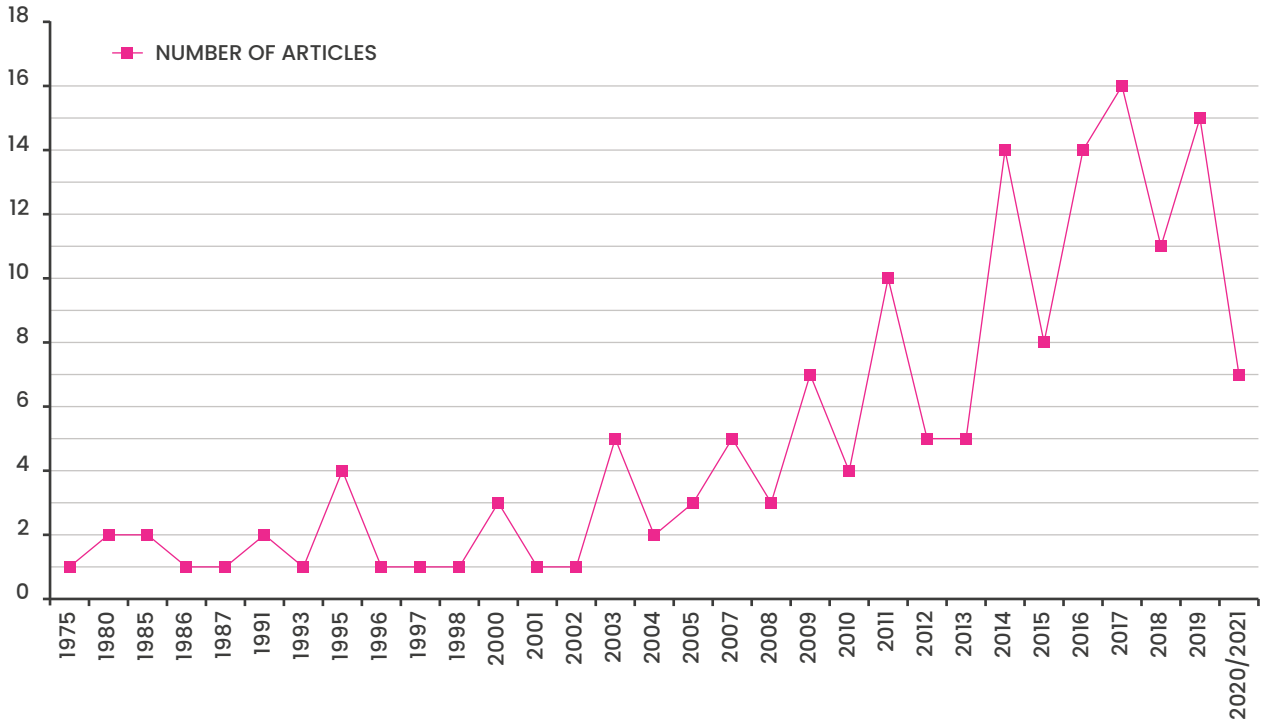
- ما طبيعة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية, وما مدى انتشارها, وما حجم الفجوة بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة؟
- ما التحديات التعليمية التي تفرضها الازدواجية اللغوية ومدى تأثيرها كمعوّقات للتحصيل الدراسي؟
- ما بعض الآثار العملية للازدواجية اللغوية على تعليم وتعلّم اللغة العربية؟

تحاول الأقسام الآتية الإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة بالاستناد إلى نتائج الدراسات المشمولة في هذه المراجعة.

طبيعة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية والفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية

لا شك أنّ زيادة في الاهتمام بمفهوم الازدواجية اللغوية في اللغة العربية قد حصل خلال العقود القليلة الماضية، كما يتّضح من عدد المنشورات حول هذا الموضوع باللغة الإنجليزية (من 20 دراسة منشورة بين 1975-2000 إلى 128 دراسة منشورة بين 2001-2020) (الرسم البياني 3). وربما يكون الاهتمام المتزايد بهذه الظاهرة منذ عام 2001 مدفوعًا بالاهتمام المتزايد باللغة العربية كلغة عالمية. وبالتالي، من المهم إجراء مراجعة مماثلة للدراسات المنشورة باللغة العربية من أجل مقارنة مستوى الاهتمام بالموضوع في العالم العربي.

الرسم البياني 3: الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية بين 1975- 2000



وقد ناقشت غالبية الدراسات المعنية بالازدواجية اللغوية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها (21 دراسة) إحجام معلّمي اللغة العربية عن تبني اللهجات العربية كمحتوى محتمل يمكن استخدامه وتدريسه داخل الغرفة الصفية، لكنّ هذا الاستنتاج لا يستند إلى أسسٍ علميةٍ سليمةٍ فيما يتعلق بتعلّم اللغة. وقد خلصت عديد من تلك الدراسات المراجعة إلى أنّه من الضروري لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها دراسة اللغة العربية الفصيحة بالإضافة إلى لهجة محلية واحدة؛ كي يكونوا متصلين حقًا باللغة والثقافة العربية (عبدالرحمن، 2009؛ ألبار، 2019؛ 2017؛ الغميز، 2018؛ العصيمي وويديل، 2014؛ أمين وبدر الدين، 2019؛ عزيز سليمان، 2003؛ كوتي، 2009؛ ديكنز، 2000؛ إيزيل، 2018؛ فهمي، 2010؛ حميدان، 2016؛ لاثروب، 2019؛ مفرج وسلامة، 2019؛ بالمر، 2007؛ 2008؛ 2009؛ ربابعة، 2005؛ بن رمضان، 2019؛ ريدينج، 1991؛ شيري، 2015؛ ستانفيلد وكينيون، 1987؛ ويلمسن، 1995؛ ويتكوم، 2001). إضافةً إلى ذلك، أشارت إحدى الدراسات إلى وجود نقل للمعرفة باللهجة المألوفة إلى اللهجات غير المألوفة في أنشطة فهم المسموع (ترينتمان، 2011) والذي يمكن أن يكون مؤشرًا لمستوى معين من الاتصال والتبادل بين العديد من اللهجات العامية والعربية الفصيحة.

و على الرغم من عدم وجود دراسة تجريبية تقيس الفجوة الفعلية بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات العامية المختلفة، فقد شكّلت الفجوة بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة اهتمامًا رئيسًا في عديد من الدراسات (النوعية والكمية) المعنية باللغة العربية لغةً أمًّا (126 دراسة). وقد افترضت هذه الدراسات أنّ الفجوة بين النمطيْن اللغويْن ربما تكون السبب في تأخر تعلّم اللغة العربية الفصيحة وانخفاض التحصيل الأكاديمي (الصبح وآخرون، 2015؛ إيفياتار وإبراهيم، 2016؛ جالاغر، 2011؛ حمدة وعمايرة، 2007؛ خميس-دكور وفراود، 2012؛ ميتروفيتش، 2020؛ صايغ-حداد، 2003؛ صايغ-حداد وآخرون، 2011؛ 2014؛ 2016؛ زوزوفسكي، 2010 ب). كما يمكن أن تؤدي الفجوة الفونولوجية بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة إلى تأخير اكتساب الأطفال المهارات القرائية باللغة العربية الفصيحة (الرباع، 1986؛ صايغ-حداد وآخرون، 2011)، ولهذا السبب يصبح التعرّض المبكر للغة العربية الفصيحة ضرورةً لا يمكن التغاضي عنها في المنزل ورياض الأطفال (الأزرقي، 2014). وقد كشفت دراسة أجريت في المدارس الأساسية في الكويت (نادر علي، 2014) أنّ الأطفال وجدوا أنّه من الأسهل عليهم قراءة النصوص باللغة العربية الفصيحة وكذلك الكلمات المشتركة بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة مقارنة بكلمات اللهجة العامية المحلية. في حين ناقشت دراسات أخرى (البريني، 2019؛ بن مأمون والبريني، 2018) أن اللغة العربية الفصيحة ليست لغةً ثانيةً بالنسبة إلى الناطقين باللغة العربية، وأنّ معرفتهم باللهجة العامية تساعدهم على إتقان اللغة العربية الفصيحة. وفي دراسة تدخلية أجريت على (145) طالبًا فلسطينيًّا في مرحلة رياض الأطفال من الطبقة الاجتماعية والاقتصادية الدنيا في الأراضي الفلسطينية المحتلة، أظهرت المجموعة التجريبية التي درست المهارات القرائية المبكرة انتقالًا من استخدام مزيج من اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة إلى تفضيل اللغة العربية الفصيحة على اللهجة العامية؛ وتُعدّ هذه نتيجةً مهمةً تؤكد أهمية التعليم والتعلّم، وعلم التربية بشكل عام، وصقل مهارات المعلّمين من خلال الإعداد والتأهيل قبل الخدمة وأثناءها. وسلّط أبو ربيعة (2000) الضوء على فكرة أنّ المعلّمين وأولياء الأمور مقتنعون بأنّهم لا يستطيعون استخدام اللغة العربية الفصيحة ولذا يلجؤون إلى شرح محتوى الكتاب للأطفال باستخدام اللهجة العامية بدلًا من قراءته لهم باللغة العربية الفصيحة (أبو ربيعة، 2000؛ القرن، 2015). كما وجدت الدراسة الكمية التي أجراها أبو ربيعة أنّه عندما يلتزم المعلّمون باللغة العربية الفصيحة في الصف، حتّى في المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، فإنّ الأطفال يستفيدون ويتعلّمون ويثْرون مفرداتهم.

وحاولت دراسة واحدة فقط من بين (157) دراسة قياس الفجوة الفعلية بين اللهجة الفلسطينية واللغة العربية الفصيحة، وتشير نتائجها إلى أنّ نسبة التشابه والتقارب بين الاثنتين تصل إلى 63% تقريبًا (صايغ-حداد وسبولسكي، 2014)، ما يشير إلى أنّ الفجوة قد لا تكون كبيرة كما كان يُعتقد سابقًا. وتُعدّ هذه نتيجةً مهمةً إذ تسلّط الضوء على قلة البحوث في هذا المجال، ممّا يعني أنّ ثمة فجوة كبيرة في معرفتنا وأنّ معظم الاستنتاجات بشأن الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية هي مجرّد تخمينات لا تستند إلى أي أساس علمي. وبطبيعة الحال، فإنه لا يمكن تعميم أو تبنّي نتائج دراسة واحدة فقط دون تكرار الدراسة على عيّنة أكبر، ودون دراسة الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات المحلية الأخرى. وقد قامت دراسة أخرى حول الفجوة اللغوية بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية (طه، 2017) بتكليف الطلبة بمهام ذات صلة بالذاكرة والتعلّم؛ لتقييم ذاكرة التعلّم اللفظي لدى الطلبة، وأشار التحليل إلى أنّ الازدواجية اللغوية كان لها تأثير كبير على الذاكرة قصيرة المدى، ولكن ليس على الذاكرة طويلة المدى (طه، 2017). إذن، فإنّ القلق بشأن الفجوة الواسعة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية واعتبارها سببًا في التحصيل الأكاديمي المتدني يبقى غير مدعومٍ بالأدلة وبحاجة إلى المزيد من البحوث.

كما تناولت عديد من الأوراق البحثية (26%) أهمية وجود سياسات وخطط متعلقة باللغة العربية كشروط سابقة لتحسين الممارسات التعليمية وتحصيل الطلبة الأكاديمي (العبدالحق، 1985؛ الحمزاوي، 2019؛ محفوظي وآخرون، 2011؛ محمود، 1980؛ صباح، 2015). وقد سلطت تلك الدراسات الضوء على عدم وجود سياسات وخطط لغوية واضحة، لا سيّما فيما يخص التعليم (معموري، 1998) وعلى المنافسة التي تواجه اللغة العربية في ضوء انتشار اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم العربي (بني خالد، 2018؛ المحروقي وآخرون، 2016؛ شوكلي ونورشوليش، 2016). ودعت إحدى الدراسات إلى تخطيطٍ لغوي يبحث في تبسيط نظام الكتابة في اللغة العربية وتقديم اللغة الفصيحة إلى الأطفال في سنٍ مبكرة (العياري، 1996). وتحدثت دراسات أخرى عديدة عن المنزلة المرموقة للّغة العربية الفصيحة وهالة الاحترام والقداسة بالنسبة إلى العديد من الناطقين بها (الجبالي، 1985)، وخلصت إلى أنّه ينبغي للتخطيط اللغوي أخذ ذلك في الاعتبار وتعزيز استخدام اللغة العربية الفصيحة (بنخرفة، 2013؛ ريدي، 2018؛ زغول، 1980). في حين دعت دراسة أخرى (فاوست، 2012) إلى الحاجة إلى وجود إطارٍ مرنٍ وديناميٍ ومتنوعٍ بدلًا من مجرد النظرة الثنائية إلى اللغة العربية.

ويُعدّ الوعي بالازدواجية اللغوية اصطلاحًا جديدًا نسبيًا يتردّد في عديد من الدراسات المشمولة في هذه المراجعة (الموسوي، 2014؛ أسدي، 2019؛ بروش وأولشتاين، 1995؛ بروش، 2015؛ فراود وخميس-دكور، 2018؛ 2021؛ خميس-دكور، 2005؛ 2019؛ مكحول وآخرون، 2020؛ صايغ-حداد، 2017). إنّ عمل المعلّمين مع الأطفال على بناء الوعي بالازدواجية اللغوية مبكرًا من الصف الأول يمكّن الأطفال من تحديد السياق المناسب لاستخدام اللغة العربية الفصيحة أو اللهجة العامية، ويساعدهم على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين النمطيْن اللغويْن عند قراءة أي نص جديد يحوي مفردات مألوفة كانت أم جديدة. وتتمحور هذه الفكرة حول التفاعل بين النمطيْن اللغويْن (اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية) وتعدّ اللغة العربية بجميع أنماطها لغةً واحدةً كاملةً تتألف من اللغة العربية الفصيحة والعديد من اللهجات المحلية. وبالتالي، فإنّ مساعدة الطلبة على فهم هذا المفهوم سيساعدهم على فهم النمطيْن اللغويْن اللذيْن يستخدمونهما طوال الوقت (عباس وآخرون، 2018؛ فيتلسون وآخرون، 1993؛ قادري وسليمان، 2014؛ خميس-دكور وفراود، 2019؛ خميس-دكور 2005؛ مكحول وكوبتشماعيل 2020؛ يوسي، 1995). بيد أنّ فكرة الوعي بالازدواجية اللغوية هذه قد لا تكون مقبولة لدى جميع المعلّمين وفقًا لدراسة أجراها بوصالحي (1991)، حيث عدّت عيّنة المعلّمين المغاربة التي قوبلت من أجل الدراسة أنّ استخدام اللهجة العامية في السياق التعليمي أمر خاطئ وغير مقبول. ومن جهةٍ أخرى، وجدت المراجعة ثلاث مقالات (مقالتيْ رأي ومقالة قائمة على المقابلات) تدعو إلى تعليم الأطفال القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية باللهجات العامية المختلفة حصرًا، وبعد ذلك التحوّل إلى اللغة العربية الفصيحة، دون تقديم أي منظور أو طريقة بشأن كيفية التحوّل إلى اللغة العربية الفصيحة أو أدوات التجسير بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة (كاتشان، 2009؛ مايهل، 2016؛ شندي، 2019).

باختصار، يؤطر هذا القسم الصورة الشاملة لطبيعة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية. وتلعب هذه الصورة دورًا في التأثير على تعليم وتعلّم اللغة العربية، بما في ذلك الافتقار إلى السياسات والخطط اللغوية، وأهمية تضمين الوعي بالازدواجية اللغوية في مناهج اللغة العربية. كما يسلّط هذا القسم الضوء على قلة الأبحاث التي تقيس الفجوة أو الفجوة الفعلية بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامة، بالإضافة إلى حاجة متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى تعلّم اللغة العربية بطريقة شاملة (اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامة) عوضًا عن الطريقة المجزّأة غير الشاملة.

التحديات التي تفرضها الازدواجية اللغوية في تعلّم اللغة العربية

في هذا القسم, يسلّط الباحثون الضوء على جوانب الممارسات الصفية وقضايا التعليم والتعلّم التي حُلّلت في عديد من الدراسات المشمولة في هذه المراجعة. وتعكس النتائج الرئيسة للمراجعة المنهجية الحالية اهتمامًا عميقًا بالتحديات التي يمكن أن تفرضها الازدواجية اللغوية في اللغة العربية على التعليم والتعلّم والتحصيل الأكاديمي للأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ويُشار إلى أنّ إحدى الدراسات طالبت بإصلاح تعليم اللغة العربية في المدارس, لا سيّما في مرحلة رياض الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (درويش وعويني, 2012) بحيث: 1) يُراعى التأخر في اكتساب الطلبة المفردات في اللغة العربية الفصيحة بسبب الازدواجية اللغوية 2) يُركّز بشكلٍ أكبر على اللغة العربية الفصيحة 3) تُعدّ موارد مشوّقة 4) يُشجّع المعلّمون على استخدام اللغة العربية الفصيحة البسيطة مع الطلبة 5) يُدرّب المعلّمون على استراتيجيات التعلّم النشط 6) يوعّى أولياء الأمور ويُشَجّعونَ على القراءة لأطفالهم باللغة العربية الفصيحة.

وتضمّنت المقترحات المثيرة للاهتمام الملاحظة في الدراسات الجديدة المشمولة في هذه المراجعة التحوّل الطفيف من لؤم الازدواجية اللغوية على التحصيل الأكاديمي المتدني في اللغة العربية, إلى لؤم العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي من شأنها أن تحدّ من تعرّض الأطفال إلى اللغة العربية الفصيحة,بالعيش في بيئة منزلية ثرية بالكتب والقراءة والمطبوعات, ممّا يؤجّل التعرّض إلى اللغة العربية الفصيحة حتّى ذهابهم إلى المدرسة (خميس-دكور وفراود, 2019؛ صايغ-حداد, 2017؛ صايغ-حداد وآخرون, 2020؛ الصياحي, 2007؛ 2015). وفي دراسة صايغ-حداد (2017), أشارت النتائج إلى أنّ عمر الطفل وحالته الاجتماعية والاقتصادية يستمرّان في التأثير على تحصيله القرائي على الرغم من تقديم التعليم الرسمي والوضوح الشديد للنص العربي. وبالتالي, يطرح هذا التحوّل المثير للاهتمام سؤالًا حول ما إذا كان من السهل للغاية استخدام الازدواجية اللغوية كعذرٍ لصرف الانتباه عن الضرورة الملحّة لتحسين التعليم والتعلّم, إذْ إنّ النهوض بتعلّم المهارات القرائية في اللغة العربية يجب أن يكون شموليًا بحيث يشمل إشراك أولياء الأمور ودعم الأطفال منذ سنٍ مبكرةٍ في تعلّم اللغة العربية الفصيحة. وفي السياق ذاته, كشفت المراجعة المنهجية وتحليل المستندات أنّ إشراك أولياء الأمور يُعدّ عاملًا مهمًا لمساعدة الأطفال على اكتساب المهارات القرائية المبكرة (دونيتا شميت وآخرون, 2004؛ بوياس والبوردي, 2018). إنّ امتلاك الكتب في المنزل وقراءتها باستمرار للأطفال في سنٍ مبكرةٍ يُعدّهم للانتقال إلى اللغة العربية الفصيحة عند الذهاب إلى المدرسة, وتؤكد عديد من الدراسات على أنّ قلة التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة, سواء أكان ذلك من خلال كتب الأطفال التي يقرؤها أولياء الأمور أو مقدّمو الرعاية لهم في المنزل, أو من خلال الرسوم المتحركة والقصص وبرامج الأطفال المدبلجة باللغة العربية الفصيحة, قضية بحاجةٍ إلى المزيد من الاهتمام (البري وآخرون, 2015؛ العياري, 1996؛ جمجوم, 2014؛ ليكين وآخرون, 2014). ويرتبط استنتاجٌ مهمٌ بمفهوم إشراك أولياء الأمور من خلال القراءة للأطفال باللغة العربية الفصيحة قبل التحاقهم بالمدرسة, وهو استنتاج تؤكده بعض الدراسات المشمولة في هذه المراجعة, مفاده أنّ الأطفال الناطقين باللغة العربية يأتون إلى المدرسة ولديهم بعض المعرفة السابقة باللغة العربية الفصيحة, ولكن لا بدّ من أن يكون ذلك نتيجةً لمشاركة أولياء الأمور والتعرّض إلى اللغة العربية الفصيحة من خلال الرسوم المتحركة وكتب الأطفال وغيرها من موارد القراءة المتاحة في المنزل. كما تثير عديد من الدراسات فكرة أخرى ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقراءة في المنزل وهي عدم توفر أدب الأطفال الممتع والشائق في المنزل أو الصف, وتوصي بإيلاء الاهتمام لهذا الأمر, وتشدّد على ضرورة إنتاج أدب أطفال ممتع وعالي الجودة بأسعار معقولة تمكّن الأطفال وأسرهم من الحصول عليه بسهولة.

كما خلصت عديد من المستندات المشمولة في المراجعة إلى أنّ تحسين مهارات المعلّمين (الحوري, 2013؛ فيتلسون وآخرون, 1993؛ طيبي وآخرون, 2013) وتغيير مواقفهم تجاه استخدام اللغة العربية الفصيحة واستخدامها في القراءة الجهرية لأدب الأطفال في الصف كان له أثر إيجابي على الطلبة وعلى إشراك أولياء الأمور في القراءة لهم في المنزل. إضافةً إلى ذلك, يُعدّ تحسين طرائق تدريس اللغة العربية موضوعًا آخر تتناوله العديد من الدراسات المشمولة في هذه المراجعة.

وقد أكّدت عديد من المستندات أهمية تضمين خصائص اللغة العربية في عملية التعليم خلال السنوات الأولى، وتشمل هذه الخصائص التوعية بالازدواجية اللغوية في برامج إعداد وتأهيل المعلّمين وبرامج تدريب المعلّمين أثناء الخدمة والمناهج الدراسية، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية تضمين مفاهيم الوعي الصوتي (أسعد وإيفياتار، 2014؛ أسدي وأبو ربيعة، 2019؛ دمنهوري، 2015؛ مكحل، 2016؛ طه، 2013) والفونولوجي والصرفي (أسدي وإبراهيم، 2014؛ عاصلة بدارنه ولايكن، 2019) والإملائي (عامر وآخرون، 2011)، والتدريس المباشر وغير المباشر للمفردات، والتركيز على القراءة بإتقان وطلاقة. كما اقترحت عدة مستندات أنّ التصريف الصوتي يُسهِم في مهارات التهجئة لدى الطلبة (أسدي وآخرون، 2017 أ). وينبغي تدريس الوعي الصرفي في الغرفة الصفية، مع التركيز على جذور وأوزان الكلمات (أسدي وآخرون، 2017 ب؛ بودلاعة وويلسون، 2013؛ فرغلي وشعلان، 2009؛ صايغ-حداد وطه، 2017؛ شيف وصايغ-حداد، 2018). علاوةً على ذلك، اقترحت الدراسة أنّ معالجة اللغة لدى البالغين تعتمد على جذور وأوزان الكلمات أيضًا. في حين وجدت دراسات أخرى أنّ تدريب الطلبة على استخدام مهارات القراءة الاستراتيجية التعاونية أدى إلى تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم وتنمية مهارات الاتصال باللغة العربية الفصيحة لديهم (دمشقي وعويني، 2011). وربما لا يحقق تدريس هذه المهارات بشكل مستقل عن القراءة باللغة العربية الفصيحة التقدّم المطلوب وفقًا لبعض الدراسات (رشدي، 2009؛ زوزوفسكي، 2010 أ) التي تشير إلى إمكانية تنمية مهارات ما قبل القراءة من خلال القراءة في المدرسة وخارجها.

كما ترتبط الحركات بسرعة القراءة أو تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات (صايغ-حداد، 2005، 2004)، وقد تناولت عديد من الدراسات موضوع التشكيل في النصوص المكتوبة باللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية، وخلصت إلى أنّها تلعب دورًا رئيسًا في قدرة الأطفال على القراءة لحين بلوغ مستوى كافٍ من الكفاءة في اللغة العربية الفصيحة يؤهلهم للاستعانة بمهارات التفكير العليا لتمييز الكلمات بسرعة ودقة عوضًا عن الاعتماد على الحركات والتشكيل (لاكس وبرمان، 2016؛ شيف وصايغ-حداد، 2017).

الآثار والتوصيات والتوجّهات المستقبلية

رغم تحديد وتحليل (156) مستند في هذه المراجعة, إلّا أنّ قليلًا جدًا منها يتناول موضوع تعليم وتعلّم اللغة العربية بشكل مباشر, إذ تقتصر على الإشارة إلى مجموعة من البحوث والممارسات القائمة على الأدلة التي يمكن استخدامها لمساعدة الأطفال في تعلّم اللغة العربية الفصيحة, دون أن تأتي على ذكر الإطار النظري أو التطوّر المعرفي المرتبط بهذا الشأن. وتكمن أهمية وجود مثل هذا الإطار النظري لتعليم وتعلّم اللغة العربية في مساعدة جميع الجهات المعنية في إيجاد موطئ قدمٍ لهم فيما يتعلق بالازدواجية اللغوية؛ إذ إنّ أي قرارات تتخذها وزارات التعليم وصانعو القرار والسياسيون والممارسون ستكون كمن يصطاد في الظلام دون إطارٍ بحثي ونظري لدعم المزاعم بشأن الازدواجية اللغوية في اللغة العربية وتأثيرها على التعليم والتعلّم. علاوةً على ذلك, يجب أن تنظر البحوث المستقبلية في الضرورة التربوية بدلًا من التركيز فقط على خصائص اللغة العربية مثل الازدواجية اللغوية أو القواعد الإملائية. كما يجب أن تكون الأولوية لتمويل البحوث التي تدرس ما يفعله الأطفال المتفوّقون في تعلّم اللغة العربية, وما يفعله معلّمو اللغة العربية الماهرون, وفهم دور الأسرة في تنمية مهارات اللغة العربية الفصيحة في المنزل, إذا أردنا إحراز أي تقدّم على صعيد تحسين عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية.

ومع ذلك, يمكن لهذه المستندات أن تزوّد الباحثين والممارسين ببعض الآثار والتوصيات الرئيسة لتحديد التوجّه المستقبلي لتعليم وتعلّم اللغة العربية والتي يمكن تلخيصها في سبعة آثار على النحو الآتي:

1. التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة:

التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة سواءً من خلال مشاهدة الرسوم المتحركة وبرامج الأطفال المدبلجة باللغة العربية الفصيحة, أو الاستماع إلى الأغاني باللغة العربية الفصيحة, أو من خلال قراءة أولياء الأمور لأطفالهم في المنزل وقراءة المعلّمين للطلبة الصغار في المدرسة بصورة مكثّفة. وطبعًا ينبغي الانتباه إلى الوقت الذي يقضيه الصغار أمام الشاشة, حيث يوصى بألّا يزيد عن 60-30 دقيقة كحدٍ أقصى يوميًا-. يمكن لهذه الممارسات المبكرة أن تساعد في بناء كفاءة الطلبة الشفهية ومفرداتهم في اللغة العربية الفصيحة وتعزيز المهارات القرائية باعتبارها جزءًا من الروتين اليومي للطلبة (كارول وآخرون, 2017؛ عويني وآخرون, 2020؛ طه, 2019؛ طيبي وماكلويد, 2016).

2. مهارات القراءة والكتابة المبكرة:

أشارت عديد من الدراسات إلى أهمية تركيز تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية على بعض المهارات القرائية المبكرة, بما فيها الوعي بالازدواجية اللغوية والوعي الفونولوجي والصرفي واكتساب المفردات والفهم والطلاقة, حيث إنّ إتقان هذه المهارات في مرحلة مبكرة سيساعد الطلبة على الانتقال من تعلّم القراءة إلى القراءة للتعلّم, وسيساعدهم على اكتساب الكفاءة المطلوبة في اللغة العربية الفصيحة التي ستمكّنهم من استعمالها بسهولة. وذلك يتطلّب تدريب معلّمي مرحلة الطفولة المبكرة ومعلّمي اللغة العربية جيدًا على طرائق التدريس التي من شأنها أن تسهّل تدريس هذه المهارات, بالإضافة إلى تدريبهم على تقوية القراءة للطلبة الأكبر سنًا الذين لم يبلغوا المرحلة المطلوبة من إتقان اللغة العربية الفصيحة بعد.

3. تقلّ صعوبة اللغة العربية الفصيحة مع زيادة الكفاءة:

يبدو أنّ العديد من المستندات المراجعة تُقرّ بتناقص صعوبة وتعقيد اللغة العربية الفصيحة بمرور الوقت (أبو ربيعة, 2000؛ الواصل, 2017؛ بروش وعتيلي, 2009؛ فرّان وآخرون, 2012؛ غيروش, 2017؛ حمزاوي, 2017؛ حبالي, 2017؛ خميس-دكور ومكحول, 2016؛ مكحول, 2017؛ نيفات وآخرون, 2014). علاوةً على ذلك, ساهم إتقان اللغة أو الإلمام بها بشكلٍ كبيرٍ على فهم المقروء باللغة العربية, وتقليص الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية بالنسبة إلى الطلبة (خميس-دكور, 2007, صايغ-حداد, 2003؛ 2011). وهذا يعني أنّ ممارسات التعليم والتعلّم السليمة تحدّ من أية مشكلات ناجمة عن الازدواجية اللغوية, إن وجدت. وإذا أفضى ذلك إلى تحسين جودة تعليم وتعلّم اللغة العربية, فلربما كانت الازدواجية اللغوية عائقًا تعليميًا مفيدًا في نهاية المطاف.

4. إشراك أولياء الأمور:

يبدأ تعلّم المهارات القرائية في المنزل من اللغة الشفهية التي يستخدمها أولياء الأمور مع صغارهم إلى الأنشطة التي يتشاركونها معهم, بما في ذلك قراءة أدب الأطفال لهم, وسرد القصص لهم, وغناء أغاني الأطفال معًا, وتلاوة ما تيسّر من القرآن الكريم لهم (حيثما ينطبق), والطهي معًا واستخدام أسماء الآنية والمقادير المختلفة, والإشارة إلى الأشياء حول الأطفال وإخبارهم بأسمائها باللغة العربية, والاهتمام الحقيقي بتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال, إذ إنّ التعليم الذي يتلقاه الأطفال على أيدي أولياء أمورهم في المنزل يلعب دورًا محوريًا في رحلتهم نحو اكتساب المهارات القرائية في اللغة العربية.

5. علاقة مترابطة:

بالنسبة إلى الناطقين باللغة العربية الذين يدرسون لغة أجنبية, وجدت إحدى الدراسات (تريماسي, 2019) أنّ اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية تتنافسان كمصادر للتحويل المعجمي الذي يستمدّ منه الطلبة المفردات التي يحتاجون إليها عند إنتاج عملٍ مكتوبٍ بلغةٍ أجنبية. كما يُستخدم التناوب اللغوي بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية غالبًا لأغراض الوضوح والفهم بين متحدّثين من خلفيات مختلفة (أبو ملحم, 2014؛ بوعصفورة, 1999؛ 2003؛ همام, 2011). علاوةً على ذلك, لم يرَ الطلبة في عديد من الدراسات المراجعة الازدواجية اللغوية مشكلة جدية, وأعربوا عن مواقف إيجابية تجاه اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية كلتيْهما (القحطاني, 1997؛ حمزاوي, 2019؛ حسين, 2017؛ صباح, 2015). يشير هذا إلى أنّ العلاقة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية للطالب العربي هي علاقة مترابطة وليست مستقلة, ويمكن أن يشكّل هذا أساس إطار التطور النظري للازدواجية اللغوية في اللغة العربية في سياق التعليم والتعلّم.

6. يحتاج الناطقون بغير اللغة العربية إلى تعلّم كلا النمطيْن اللغويّيْن:

كشفت المراجعة عن أثر آخر يتمثّل في أهمية تدريس اللغة العربية الفصيحة بالإضافة إلى لهجة محلية واحدة لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ من أجل اكتساب المعرفة اللغوية الكافية التي تمكّنهم من فعل ما يستطيع الطلبة العرب فعله من الناحية اللغوية ضمن الثقافة العربية.

7. الحاجة إلى المزيد من البحوث:

شدّد (60) مستندًا من المستندات المراجعة على الحاجة إلى مزيد من البحوث في موضوع الازدواجية اللغوية في اللغة العربية, كما نوّهت عديد من الدراسات إلى الحاجة إلى المزيد من الدراسات الفسيولوجية العصبية والسلوكية التي تتناول نموذج التمثيل الذهني في الازدواجية اللغوية.

وتنقسم التوصيات هنا إلى توصيات للباحثين، والمعلّمين وأولياء الأمور، وصانعي السياسات، والممولّين على النحو الآتي:

1. التوصيات للباحثين:

أ. ثمة حاجة إلى المزيد من البحوث لرأب الفجوات المعرفية في مجال تأثير الازدواجية اللغوية على التعليم والتعلّم، والفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية، ودراسات التعلّم المستند إلى الدماغ.

ب. الحاجة إلى تصميم واختبار التدخلات الهادفة إلى تحسين تعليم وتعلّم اللغة العربية بصورة عامة.

ج. الحاجة إلى نظرية مقبولة أو إطار مقبول لكيفية اكتساب الطلاقة في قراءة اللغة العربية، مع مراعاة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية.

د. الحاجة إلى المزيد من الدقة والشمولية في تصميم ونشر البحوث.

2. التوصيات للمعلّمين وأولياء الأمور:

تحتوي الأدبيات على التوصيات الواردة أدناه -مع أنّ الأدلة المتاحة محدودة وغير تجريبية-، لكنّنا نعتقد بالاستناد إلى حكمنا المهني أنّها تشكّل بدايةً واعدة:

أ. تعزيز التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة، من خلال الأغاني والرسوم الكرتونية والقراءة (خميس-دكور، 2007، صايغ-حداد، 2003؛ 2011).

ب. تسهيل وتيسير تعلّم اللغة العربية الفصيحة من خلال تدريب المعلّمين ومؤلّفي المناهج الدراسية على كيفية تصميم الأنشطة التعليمية التي تستخدم نصوصًا مشوّقة، وبحيث تكون متاحة للاطفال.

ج. تعليم وتدريب الطلبة في مجال الوعي الفونولوجي والصرفي والإملائي.

د. تشجيع المعلّمين على قراءة أدب الأطفال للطلبة يوميًا.

ه. تضمين اللغة العربية الفصيحة في الأنشطة المدرسية المفيدة والممتعة.

و. ضمان إتقان المعلّمين للغة العربية الفصيحة وقدرتهم على استخدامها بشكل مبسّط مع مفردات وتراكيب مناسبة لعمر الأطفال.

ز. إعداد وتدريب المعلّمين على أفضل الممارسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية وعلم القراءة.

ح. تسليط الضوء على الازدواجية اللغوية، بالإضافة إلى دعم المدارس لمعالجتها ضمن الأساليب التدريسية، على سبيل المثال، من خلال أنشطة التعليم والتعلّم التي تركّز على الربط بين العربية الفصيحة واللهجة العامية.

3. التوصيات لصانعي السياسات التعليمية:

أ. تسليط الضوء على الازدواجية اللغوية, بالإضافة إلى دعم المدارس لمعالجتها ضمن الأساليب التدريسية, على سبيل المثال, من خلال أنشطة التعليم والتعلّم التي تركّز على الربط بين العربية الفصيحة واللهجة العامية.

ب. تشجيع وتحفيز تأليف أعمال أدبية أفضل للأطفال باللغة العربية الفصيحة.

ج. إدراك أنّ الازدواجية اللغوية ليست السبب الوحيد لأزمة المهارات القرائية, حيث كشفت الدراسات المشمولة في المراجعة أنّ ثمة عديد من العوامل المساهمة في الأزمة, بما في ذلك أساليب التعليم والتعلّم, والعوامل الاجتماعية والاقتصادية, وإشراك أولياء الأمور والمجتمع, وتوافر الموارد.

د. عدم استخدام الازدواجية اللغوية كعذر, بل التركيز على استخدام الممارسات التعليمية السليمة, علمًا أنّ أية مشكلات محتملة ناجمة عن الازدواجية اللغوية ستنحسر مع تقدّم الطلبة (أبو ربيعة, 2000؛ الواصل, 2017؛ بروش وعتيلي, 2009؛ فرّان وآخرون, 2012؛ غيرووش, 2017؛ حمزاوي, 2017؛ حبالي, 2017؛ خميس-دكور ومكحول, 2016؛ مكحول, 2017؛ نيفات وآخرون, 2014).

ه. يجب أنْ تؤكد السياسات على أنّ الازدواجية اللغوية سمة متأصلة من سمات اللغة العربية وليست عذرًا لممارسات التعليم والتعلّم السيئة.

و. يجب أنْ تركّز السياسات بشكل أكبر على جودة ممارسات التعليم والتعلّم.

ز. يجب أنْ تنظر السياسات إلى الازدواجية اللغوية باعتبارها ميزةً تُثري اللغة العربية عوضًا عن النظر إلى اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية باعتبارهما مفهوميْن متنافسيْن ومتوازييْن لا يلتقيان.

4. توصيات لمموّلي البحوث:

أ. الحاجة إلى توجيه التمويل والحوافز (بما في ذلك المال والاحترام والتقدير) نحو التدخلات الرامية إلى تحسين تعليم وتعلّم اللغة العربية.

ب. الحاجة إلى أدلة أفضل على فاعلية ممارسات التعليم والتعلّم, مما قد يعني استحداث مؤسسات ومراكز بحثية جديدة, على غرار مراكز "What Works" في المملكة المتحدة مثلًا, والتي تشمل مؤسسة الوقف التعليمي.

ج. دعم الباحثين الشباب في الجامعات الإقليمية وتشجيعهم من خلال المنح البحثية؛ للتركيز على بحوث تعليم وتعلّم اللغة العربية على سبيل المثال.

د. ضمان تسليط الضوء على نتائج البحوث وتعريف صانعي السياسات والممارسين بها بطرق ولغة سهلة وواضحة ذات طابع عملي.

الخاتمة

هـذه المراجعـة هـي الأولـى مـن نوعهـا التي تقـدّم لمحة حـول الأفكار الحاليـة بشـأن الازدواجيـة اللغوية في اللغـة العربية وتأثيرهـا علـى التعليـم والتعلّـم فـي الأدبيات المنشـورة باللغـة الإنجليزية. وتجدر الإشـارة إلـى أنّ الأدبيات التـي تمكنت هذه المراجعـة مـن العثـور عليهـا لا تشـمل بحوثًـا تربويـة كافيـة, رغم الآثـار المحتملـة للازدواجيـة اللغوية علـى التعليـم والتعلّم. وتؤكـد المعلومـات المتاحـة أنّ ثمـة حاجـة إلـى مزيـد مـن البحـوث التـي تركّـز علـى التعليـم والتعلّـم, ويعنـي ذلـك أنّ ثمـة فجـوات رئيسـة فـي فهمنـا الراهـن – تتمثّـل أكبرها في عدم وجـود مقاييـس موثوقة لتحديد الفجـوة اللغويـة الفعلية بين اللغـة العربيـة الفصيحـة واللهجـة العاميـة. كمـا كشـفت هـذه المراجعة عـن عدم كفايـة تصميم واختبـار التدخـلات الهادفة إلـى تحسـين تعليـم وتعلّـم اللغـة العربيـة. أضِـف إلـى ذلـك أنّ العالـم العربـي لا يسـاهم بشـكل كافٍ فـي البحوث المنشـورة عالميًـا حـول هـذا الموضـوع, سـواء كميًـا أو نوعيًـا, ممّـا يزيـد مـن تعقيد المسـألة ويتـرك فجـوةً معرفيـةً كبيرةً وعديـدًا من الأسـئلة غيـر المجُابـة فـي واحـدٍ من أهـم الموضوعـات, ألا وهـو تعليم وتعلّـم اللغـة العربية.

كمـا تكمـن أهميـة هـذه المراجعـة فـي أنّهـا تقـدّم فكرةً جديـدةً – اسـتنادًا إلـى نتائج الدراسـات المشـمولة فـي المراجعة وعددهـا (156) – وهـي أنّ الفجـوة بيـن النمطيْـن اللغويْـن العالـي والمتدنـي ليسـت واسـعةً كمـا ادّعى فيرغسـون, وتدعم هـذه الفكـرة نتائـج دراسـات عديـدة, ممّـا يدفعنـا إلـى الاعتقـاد التربوي بـأنّ التعـرّض الشـفهي المبكـر والمتكرر إلـى اللغة العربيـة الفصيحـة, مـن خـلال الاسـتماع إلـى القصـص والأغانـي والرسـوم المتحركـة وغيرها مـن أشـكال التعّرض الشـفهي, مرتبـطٌ بتطـوّر الأطفـال اللغـوي وفهمهـم المقـروء باللغـة العربيـة الفصيحـة (أبـو ربيعـة, 2000؛ صايغ-حـداد, 2005؛ صايغ-حداد وآخـرون, 2011).

كمـا لاحظنـا بعـض الاهتمامـات المشـتركة التـي تُجمع عليهـا الدراسـات جميعها تقريبًـا, كالتحصيـل الدراسـي المتدني في اللغـة العربيـة, وقلـة التعـرّض المبكر إلى اللغـة العربية الفصيحـة, وعدم وجود نظرية قادرة على تفسـير طبيعـة الازدواجية اللغويـة فـي اللغـة العربيـة, وعدم التركيـز على تعليـم المهـارات القرائية المبكرة فـي المدارس.

وتجـدر الإشـارة إلـى أنّ التوصيـات السـبع والتوجّهـات المسـتقبلية الـواردة فـي القسـم السـابق ليسـت إلّا بدايـة وتحتـاج إلى مزيـدٍ مـن التحقـق؛ لأنّ المراجعـة كانـت محـدودةً بطبيعـة المسـتندات المراجعـة, وقلة البحـوث التربويـة حول تعليـم وتعلّم اللغـة العربيـة بصـورة عامـة. ولـذا لا بـدّ مـن إجـراء مزيـد مـن البحـوث التربويـة حـول ظاهـرة الازدواجيـة اللغويـة فـي اللغـة العربيـة, تتعـدّى الظواهـر اللغويـة المجـرّدة, وتتطـرّق إلى الطـرق المحتملـة لتحويـل الازدواجيـة اللغوية من العـذر المعتاد لـلأداء المتدنـي والنتائـج غيـر المقبولـة للطلبـة إلـى نقطـة قـوة في تعليـم وتعلّـم اللغـة العربية.

المراجع

1. **Abbas, R., Vaknin-Nusbaum, V., Neuman, A., Mongillo, G., Feola, D., & Goldberg Kaplan, R. (2018).**
The use of modern standard and spoken Arabic in mathematics lessons: The case of a diglossic language. *Culture and Education, 30*(4), 730-765.

2. **Abdulrahman, M. A. (2009).**
Minority education and curriculum in the multilingual and multicultural society of the UAE. (Publication No.2923) [Doctoral dissertation, Durham University]. Durham E-Theses.

3. **Abou-Ghazaleh, A., Khateb, A., & Nevat, M. (2020).**
Language control in diglossic and bilingual contexts: An event-related fMRI study using picture naming tasks. *Brain Topography, 33*, 33-60.

4. **Abu-Melhim, A. R. (2014).**
Intra-lingual Code Alternation in Arabic: The Conversational Impact of Diglossia. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 891-902.

5. **Abu-Rabia, S. (z2000).**
Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing, 13*(1), 147-157.

6. **Alabar, R. (2017).**
An Assessment Framework of Communicative Arabic Proficiency CAP in the Light of Diglossia. (Publication No. 21985) [Doctoral dissertation, University of London]. Educational Studies.

7. **Alabar, R. (2019).**
An Assessment Norm of Communicative Arabic Proficiency. *Arab Journal of Applied Linguistics, 4*(2), 87-106.

8. **Al-Abed Al-Haq, F. M. (1985).**
A case study of language planning in Jordan. (Publication No. 8601084) [Doctoral dissertation, the University of Wisconsin-Madison]. UMI.

9. **Al-Azraqi, M. (2014).**
The Influence of Kindergarten in Overcoming Diglossia among Primary School Pupils in Saudi Arabi. *Arab World English Journal, 5*(1), 33-41.

10. **Albirini, A. (2019).**
Why Standard Arabic Is Not a Second Language for Native Speakers of Arabic. *Al-'Arabiyya: Journal of the American Association for Teachers or Arabic, 52*, 49-71.

11. **Al- Brri, Q. N., Bani-Yaseen, M. F. A., Al-Zu'bi, M. A., & Al-Hersh, M. S. (2015).**
Diglossia among Students: The Problem and Treatment. *Journal of Education and Practice, 6*(32), 14-20.

12. **AlDannan, A. (2010).**
The theory of teaching MSA through natural practice: Application, assessment and dissemination. AlBasha'er Publishing House.

13. **Alghmaiz, B. (2018).**
The Development of Refusals to Invitations by L2 Learners of Emirati Arabic: Language Proficiency and Length of Residence in the Target Community (Publication No. 10843902) [Doctoral dissertation, Indiana University]. PQDTOpen.

14. **Al-Huri, I. (2013).**
The Impact of Diglossia in Teaching/Learning the Arabic Course in Sana'a Secondary Schools. [Doctoral dissertation, University of Tlemecen]. SSRN Electronic Journal.

15. **Al-Kahtany, A. H. (1997).**
The 'Problem' of Diglossia in the Arab World: An Attitudinal Study of Modern Standard Arabic and the Arabic Dialects. *Al-'Arabiyya, 30*, 1-30.

16. **Al-Mahrooqi, R., Denman, C.J., & Sultana, T. (2016).**
Factors contributing to the survival of standard Arabic in the Arab world: an exploratory study. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 24*(3), 1177-1191

17. **Al Musawi, H. (2014).**
The role of Phonology, Morphology and Dialect in Reading Arabic among Hearing and deaf Children. (Publication No. 12427) [Doctoral dissertation, University of Oxford]. ORA.

18. **Al-Osaimi, S., & Wedell, M. (2014).**
Beliefs about second language learning: the influence of learning context and learning purpose. *The Language Learning Context, 42*(1), 5-24.

19. **Alrabaa, S. (1986).**
Diglossia in the classroom: the Arabic case. *Anthropological Linguistics, 28*(1), 73-79.

20. **Al-Sobh, M. A., Abu-Melhim, A.R. H., & Bani-Hani, N. A. (2015).**
Diglossia as a Result of Language Variation in Arabic: Possible Solutions in Light of Language Planning. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(2), 274-279.

21. **Alwasel, T. A. (2017).**
The influence of diglossia on learning standard Arabic. [Doctoral dissertation, King's College London]. King's Research Portal.

22. **Amer, F. H., Adaileh, B. A., & Rakhieh, B. A. (2011).**
Arabic diglossia: A phonological study. *A Phonological Study Argumentum, 7*, 19-36.

23. **Amin, T., & Badreddine, D. (2019).**
Teaching science in Arabic: Diglossia and discourse patterns in the elementary classroom. *International Journal of Science Education. 42*(14), 2290-2330.
https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1629039

24. **Asaad, H., & Eviatar, Z. (2014).**
Learning to read in Arabic: the long and winding road. *Reading & Writing, 27*, 649-664

25. **Asadi, I. A. (2019).**
How the Characteristics of Phonemes and Syllabic Structures can Impact the Phonological Awareness of Kindergarten and First-Grade Arabic-Speaking Children. *Reading Psychology, 40*(8), 768-781.

26. **Asadi, I., & Abu-Rabia, S. (2019).**
The impact of the position of phonemes and lexical status on phonological awareness in the diglossic Arabic language. *Journal of Psycholinguistic Research, 48* (5), 1051-1062.

27. **Asadi, I. A., & Ibrahim, R. (2014).**
The Influence of Diglossia on Different Types of Phonological Abilities in Arabic. *Journal of Education and Learning, 3*(3), 45-55.

28. **Asadi, I. A., Khateb, A., Ibrahim, R., & Taha, H. (2017a).**
How do different cognitive and linguistic variables contribute to reading in Arabic? A cross-sectional study from first to sixth grade. *Reading and Writing, 30*, 1835-1867.

29. **Asadi, I. A., Khateb, A., & Shany, M. (2017b).**
How simple is reading in Arabic? A cross-sectional investigation of reading comprehension from first to sixth grade. *Journal of Research in Reading, 40*(S1), S1-S22.

30. **Asli-Badarneh, A., & Leikin, M. (2019).**
Morphological ability among monolingual and bilingual speakers in early childhood: The case of two Semitic languages. *International Journal of Bilingualism, 23*(5), 1087-1105. https://doi.org/10.1177/1367006918781079

31. **Auer, P. (2005).**
Projection in Interaction and Projection in Grammar. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 25*(1), 7-36.
https://doi.org/10.1515/text.2005.25.1.7

32. **Ayari, A. S. (1996).**
Diglossia and Illiteracy in the Arab World. *Language, Culture and Curriculum, 9*(3), 243-253.

33. **Aziz Soliman, I. (2003).**
An exploratory study of the teaching of Arabic as a second language in Cairo: The International Language Institute-Sahafeyeen: A programme evaluation case Study. (Publication No.526089) [Doctoral dissertation, University of Edinburgh].

34. **Badawi, M.M. (1973).**
Colredige: critic of Shakespeare. Cambridge University Press.

35. **Bani-Khaled, T. A. A. (2018).**
Standard Arabic and Diglossia: A Problem for Language Education in the Arab World. *American International Journal of Contemporary Research, 4*(8), 180-189.

36. **Benkharafa, M. (2013).**
The Present Situation of the Arabic Language and the Arab World Commitment to Arabization. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(2), 201-208.

37. **Benmamoun, E., & Albirini, A. (2018).**
Is learning a standard variety similar to learning a new language?: Evidence from Heritage Speakers of Arabic. *Studies in Second Language Acquisition, 40*(1), 31-61.

38. **Ben Romdhane, A. (2019).**
Portrait of a Tunisian Arabic Learner: Second Language Socialization in Study Abroad. (Publication No. 27668458) [Doctoral dissertation, University of Iowa]. ProQuest. https://doi.org/10.17077/etd.005167

39. **Bidaoui, A. (2017).**
Revisiting the Arabic Diglossic Situation and Highlighting the Socio-Cultural Factors Shaping Language Use in Light of Auer's (2005) Model. *International Journal of Society, Culture & Language 5* (2), 60–72.

40. **Blanc, H. (1960).**
Style variations in Arabic: A sample of interdialectal conversation. In C.A. Ferguson (Eds.), *Contributions to Arabic linguistics* (pp. 81–156). Cambridge, MA: Harvard University Press.

41. **Boudelaa, S., & Marslen-Wilson, W. D. (2013).**
Morphological structure in the Arabic mental lexicon: *Parallels between standard and dialectal Arabic. Language and Cognitive Processes, 28*(10), 1453-1473.

42. **Boussalhi, A. (1991).**
The Sociolinguistics of learning: Attitudinal patterns and implications (a case study of Moroccan diglossia). (Publication No.10984114) [Doctoral dissertation, University of Glasgow]. ProQuest.

43. **Boussofara-Omar, N. (1999).**
Arabic Diglossic Switching in Tunisia: An Application of Myers-Scotton's MLF Model. (Publication No. 45105418) [Doctoral dissertation, University of Texas at Austin]. ProQuest.

44. **Boussofara-Omar, N. (2003).**
Revisiting Arabic Diglossic Switching in Light of the MLF Model and Its Sub-Models: The 4-M Model and the Abstract Level Model. *Bilingualism: Language and Cognition, 6*(1), 33-46.

45. **Brosch, H. (2015).**
Arab students' perceptions of diglossia. *Al-'Arabiyya, 48*, 23-41.

46. **Brosh, H., & Attili, L. (2009).**
Ramifications of diglossia on how native Arabic-speaking students in OPT write. *Journal of Applied Linguistics, 6,* 165-190.

47. **Brosh, H., & Olshtain, E. (1995).**
Language Skills and the Curriculum of a Diglossic Language. *Foreign Language Annals, 28*(2), 247-260.

48. **Carroll, K. S., Al Kahwaji, B., & Litz, D. (2017).**
Triglossia and promoting Arabic literacy in the United Arab Emirates. *Language, Culture and Curriculum, 30*(3), 317-332.

49. **Cote, R. (2009).**
Choosing One Dialect for the Arabic Speaking World: A Status Planning Dilemma. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching, 16*, 75-97.

50. **Dakwar Khamis, R., Ahmar, M., Farah., R., & Froud, K. (2018).**
Diglossic aphasia and the adaptation of the Bilingual Aphasia Test to Palestinian Arabic and Modern Standard Arabic. *Journal of Neurolinguistics, 47*, 131-144.

51. **Damanhouri, M. (2015).**
The effect of early and heavy exposure to a second language on the recognition of certain Arabic phonemes: A case study. *ARECLS, 12,* 138-157.

52. **Darwiche Fedda, O., & Oweini, A. (2012).**
The effect of diglossia on Arabic vocabulary development in Lebanese students. *Educational Research and Reviews, 7*(16), 351-361.

53. **Demachkie, M. O., & Oweini, A. (2011).**
Using the collaborative strategic reading strategy to improve seventh graders' reading comprehension in Arabic: A pilot study. *International Journal of Pedagogies and Learning, 6*(3), 219-231.

54. **Dickins, J. (2000).**
The teaching of Arabic. In M. Byram & A. Hu. (Eds.), *Encyclopedia of Language Teaching & Learning* (pp. 38-41). Routledge.

55. **Donita-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004).**
The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in OPT. *The Modern Language Journal, 88*, 217-228.

56. **Eisele, J. (2018).**
One path or multiple paths: Munther Younes on the integrated approach to Arabic instruction. *Al-'Arabiyya, 51*, 1-23.

57. **El-Dash, L., & Tucker, G. R. (1975).**
Subjective Reactions to various speech styles in Egypt. *International Journal of the Sociology of Language, 6*, 33-54.

58. **Elgibali, A. (1985).**
Towards a sociolinguistic analysis of language variation in Arabic: Cairene and Kuwaiti. (Publication No. 8617152) [Doctoral dissertation]. University Microfilms International.

59. **Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2016).**
Why is it Hard to Read Arabic? In E. Saiegh-Haddad & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 77-96). Springer.

60. **Eviatar, Z., Ibrahim, R., Karelitz, T. M., & Ben Simon, A. (2019).**
Speed of reading texts in Arabic and Hebrew. *Reading and Writing, 32*(2), 1-23.

61. **Fahmy, M. (2010).**
Evaluating Arabic by the Interagency Language Roundtable Scale. *Dialog on Language Instruction, 21*(1&2), 57-66.

62. **Farghaly, A., & Shaalan, K. (2009).**
Arabic natural language processing: Challenges and solutions. *ACM transactions on Asian language information processing 8*(4), 1-22.
https://doi.org/10.1145/1644879.1644881

63. **Farran, L. K., Bingham, G. E., & Matthews, M. W. (2012).**
The relationship between language and reading in bilingual English-Arabic children. *Reading and Writing, 15*, 2153-2181.

64. **Faust, C. M. (2012).**
Style shifting in Egyptian and Tunisian Arabic: A sociolinguistic study of media Arabic. (Publication No. 195725) [Masters dissertation, The University of Utah]. J. Willard Marriott Digital Library.

65. **Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J., & Share, D. L. (1993).**
Effects of Listening to Story Reading on Aspects of Literacy Acquisition in a Diglossic Situation. *Reading Research Quarterly, 28*(1), 70-79.

66. **Ferguson, C. A. (1959).**
Diglossia. Word, 15(2), 325-340.
https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702

67. **Froud, K., & Khamis-Dakwar, R. (2018).**
Neurophysiological investigations in studies of Arabic linguistics: The case of Arabic diglossia. In R. Khamis Dakwar, & K. Froud (Eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics XXVI: Papers from the annual symposium on Arabic Linguistics* (pp. 285-301). John Benjamins Publishing Company.

68. **Froud, K., & Khamis-Dakwar, R. (2021).**
The study of Arabic language acquisition: A critical review. In K. Ryding & D. Wilmsen (Eds.), *The Cambridge Handbook of Arabic Linguistics.* Cambridge University Press.

69. **Gallagher, K. (2011).**
Bilingual education in the UAE: Factors, variables and critical questions. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 4*(1), 62-79.

70. **Gherwash, G. (2017).**
Diglossia and Literacy: The Case of the Arab Reader. *Arab Journal of Applied Linguistics, 3*(3), 56-85.

71. **Gallego, N. A. (2010).**
The impact of Arabic diglossia among the Muslims, Jews and Christians of al-Andalus. In F. C. Aseguinolaza, A. A. Gonzalez, & A. Dominguez (Eds.), *A Comparative history of Literatures in the Iberian Peninsula, Volume I* (pp. 351-365). John Benjamins Publishing Company.

72. **Hamam, M. (2011).**
Text Vs. Comment: Some Examples of The Rhetorical Value of The Diglossic Code-Switching In Arabic-A Gumperzian Approach. *Pragmatics, 21*(1), 41-67.

73. **Hamda, J.M., & Amayreh, M. M. (2007).**
Consonant profile of Arabic-speaking school-age children in Jordan. *Folia Phoniatrica et Logopaedica, 59*, 55-64.

74. **Hamzaoui, C. (2017).**
From home to school: a linguistic study of Arabic diglossia and its effects on formal instruction in the Algerian education system. (Publication No. 11783) [Doctoral dissertation, University of Abou Bekr Belkaid-Tlemcen]. Depot Institutionnel de L'Universite UBAT.

75. **Hamzaoui, C. (2019).**
Attitudes towards Diglossia in an Algerian Educational Context: An Investigation of the Primary Level in Tlemcen. *Arab World English Journal, 10*(1), 314-323.

76. **Hassunah Arafat, S., Korat, O., Aram, D., & Saiegh-Haddad, E. (2017).**
Continuity in literacy achievements from kindergarten to first grade: a longitudinal study of Arabic-speaking Children. Reading and Writing, 30, 989-1007.

77. **Hebbali, F. Z. (2017).**
Quran Schools as an Alternative Remedy for The Negative Repercussions of Arabic Diglossia (Publication No. 11261) [Doctoral dissertation, University of Tlemcen]. Depot Institutionnel de L'Universite UBAT.

78. **Hillman, S. K. (2011).**
"Ma Sha Allah!" Creating Community Through Humor Practices in a diverse Arabic language flagship classroom. (Publication No. 978112485081) [Doctoral dissertation, Michigan State University). MSU Libraries Digital Repository.

79. **Horn, C. (2015).**
Diglossia in the Arab World: Educational Implications and Future Perspectives. *Open Journal of Modern Linguistics, 5*, 100-104.
https://doi.org/10.4236/ojml.2015.51009

80. **Humeidan, B. (2016).**
Desired and Observed Language Use in Arabic Classes and Its Relationship to the Real World: Students' Perspectives. (Publication No.10149241) [Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison]. ProQuest.

81. **Hussein, A. A. (2017).**
Students' Attitude Towards Arabic Language Varieties: The Case of the Fushā Arabic. *Practice and Theory in Systems of Education, 12*(2), 86-99.

82. **Ibrahim, R. (2011).**
Literacy problems in Arabic: Sensitivity to diglossia in tasks involving working memory. *Journal of Neurolinguistics, 24*(5), 571-582.

83. **Jamjoom, S. M. K. (2014).**
Story Reading and Literary Arabic Vocabulary Acquisition in Kindergarten. (Publication No. 3626739) [Doctoral dissertation]. UMI.

84. **Kadry and Soliman, R. (2014).**
Arabic Cross-dialectal Conversations with Implications for the Teaching of Arabic as a Second Language. (Publication No. 651233) [Doctoral dissertation, University of Leeds]. White Rose E-theses Online.

85. **Khachan, V. A. (2009).**
Diglossic needs of illiterate adult women in Egypt: A needs assessment. *International journal of Lifelong Education, 28*(5), 649-660.

86. **Khamis-Dakwar, R. (2005).**
Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning? In Z. Zakharia & T. Arnstein (Eds.), *Language, Communities, and Education* (pp. 75-86). Society for International Education Teachers College.

87. **Khamis-Dakwar, R. (2007).**
The development of diglossic morphosyntax in Palestinian Arabic-speaking children. (Publication No. 3266613) [Doctoral dissertation, Columbia University]. Proquest.

88. **Khamis-Dakwar, R. (2019).**
Critical review of cultural and linguistic guidelines in serving Arab-Americans. In E. Ijalba, P. Velasco, & C. J. Crowley (Eds.), *Language, Culture, and Education: Challenges of Diversity in the United States* (pp. 207-225). Cambridge University Press.

89. **Khamis-Dakwar, R. (2020).**
Clinical linguistic research in the study of Arabic diglossia. In E. Van Gelderen (Eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics XXXI: Papers selected from the Annual Symposium on Arabic Linguistics* (pp. 155-172). John Benjamins Publishing Company.

90. **Khamis-Dakwar, R., & Froud, K. (2007).**
Lexical processing in two language varieties an event-related brain potential study of Arabic native speakers. In M. A. Mughazy (Eds.), *Perspectives on Arabic linguistics* (pp. 153-168). Western Michigan University.

91. **Khamis-Dakwar, R., & Froud, K. (2012).**
Aphasia, language and culture: Arabs in the US. In M. R. Gitterman, M. Goral, & L. K. Obler (Eds.), *Aspects of Multilingual Aphasia* (pp. 273- 291). Multilingual Matters.

92. **Khamis-Dakwar, R. & Froud, K. (2014).**
Neurocognitive modeling of the two language varieties in Arabic diglossia. In R. Khamis-Dakwar & K. Froud (Eds.), *Perspectives on Arabic linguistics XXXI* (pp. 285-301). John Benjamins Publishing Company.

93. **Khamis-Dakwar, R., & Froud, K. (2019).**
Diglossia and language development. In E. Al-Wer, & U. Horesh (Eds.), *The Routledge Handbook of Arabic Sociolinguistics* (pp. 249-262). Routledge.

94. **Khamis-Dakwar, R., Froud, K., & Gordon, P. (2012).**
Acquiring diglossia: Mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language, 39*(1), 61-89.

95. **Khamis-Dakwar, R., & Makhoul, B. (2016).**
The Development of ADAT (Arabic Diglossic Knowledge and Awareness Test): A theoretical and clinical overview. In E. Saiegh-Haddad & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 279-300). Springer.

96. **Laks, L., & Berman, R. A. (2016).**
A New Look at Diglossia: Modality-Driven Distinctions between Spoken and Written Narratives in Jordanian Arabic. In E. Saiegh-Haddad & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 241-254). Springer.

97. **Lathrop, J. (2019).**
Dialect Transfer for L2 Arabic Learners. (Publication No. 2569) [Doctoral dissertation, University of North Dakota]. UND Scholarly Commons.

98. **Leikin, M., Ibrahim, R., & Eghbaria, H. (2014).**
The influence of diglossia in Arabic on narrative ability: evidence from analysis of the linguistic and narrative structure of discourse among pre-school children. Reading and Writing, 27, 733-747.

99. **Levin, I., Saiegh-Haddad, E., Hende, N., & Ziv, M. (2008).**
Early literacy in Arabic: An intervention study among Palestinian kindergartners in the OPT. *Applied Psycholinguistics, 29*(3), 413-436.

100. **Maamouri, M. (1998, September 3-6).**
Language Education and Human Development: Arabic Diglossia and Its Impact on the Quality of Education in the Arab Region. [Paper presentation]. International Literacy Inst., Philadelphia, PA.

101. **Mahfoughi, A., Everatt, J., & Elbeheri, G. (2011).**
Introduction to the special issue on literacy in Arabic. *Reading and Writing*, 24, 1011-1018.

102. **Mahmoud, S. M. (1980).**
Terms of status in colloquial Cairene Arabic: A study in educational linguistics. (Publication No. 8018180) [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. UMI.

103. **Makhoul, B. (2015, November 16-18).**
Investigating academic vocabulary among middle-school Arabic native speakers [Paper presentation]. Proceedings of ICERI2015 Conference, Seville, Spain.

104. **Makhoul, B. (2016).**
Moving Beyond Phonological Awareness: The Role of Phonological Awareness Skills in Arabic Reading Development. *Journal of Psycholinguist Research, 46*, 469-480.

105. **Makhoul, B. (2017).**
Investigating Arabic academic vocabulary knowledge among middle school pupils: receptive versus productive knowledge. *J Psycholinguist Res, 46*, 1053-1065.

106. **Makhoul, B., Coptishmael, T., & Khamis Dakwar, R. (2015).**
The Development of Sociolinguistic Diglossic Knowledge in Oral-Literacy Mismatch Situations: Preliminary Findings from Palestinian Arabs. *Psychology, 6*(9), 1168-1179.

107. **Makhoul, B., & Coptishmael, T. (2020).**
Promoting academic literacy skills among seven graders in Arabic as L1 in OPT. *Culture and Education, 32*(2), 340-370.

108. **Mitrovic, A. (2020).**
Which varieties of Arabic to learn?. *Human Research in Rehabilitation, 10*(1), 82-87.

109. **Moufarrej, G., & Salameh, C. (2019).**
The Effects of Songs on Vocabulary Retention in Foreign Language Acquisition: The Case of Arabic. *Al-'Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic, 52*, 101-123.

110. **Myhill, J. (2016).**
The Effect of Diglossia on Literacy in Arabic and Other Languages. In E. Saiegh-Haddad & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 77-96). Springer.

111. **Nader Ali, S. (2014).**
Reading ability and Diglossia in Kuwaiti primary schools. (Publication No. 724379) [Doctoral dissertation, University of Leeds]. CORE.

112. **Najjar, Z. & Jarjoura. A. (2014).**
The e-book in the service of "emerging literacy" among Arabic-speaking preschool children. *ICICTE Proceedings,* 323-334.

113. **Nevat, M., Khateb, A., & Prior, A. (2014).**
When first language is not first: An functional magnetic resonance imaging investigation of the neural basis of diglossia in Arabic. *European Journal of Neuroscience, 40*, 3387-3395.

114. **Oweini, A., Awada, G. M., & Kaissi, F. S. (2020).**
Effects of Diglossia on Classical Arabic: Language Developments in Bilingual Learners. *Journal of Language Studies, 2*0, 1-15.

115. **Palmer, J. (2007).**
Arabic Diglossia: Teaching Only the Standard Variety is a Disservice to Students. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching, 14*, 111-122.

116. **Palmer, J. (2008).**
Arabic Diglossia: Student Perceptions of Spoken Arabic after Living in the Arab-Speaking World. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching, 15*, 81-95.

117. **Palmer, J. (2009).**
Student acculturation, language preference, and L2 competence in study abroad programs in the Arabic-speaking world. (Publication No.3366705) [Doctoral dissertation, The University of Arizona]. UMI.

118. **Poyas, Y., & Bawardi, B. (2018).**
Reading literacy in Arabic: What challenges 1st grade teachers face. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 18*, 1-15.
https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.11

119. **Rabab'ah, G. (2005).**
Compensatory Strategies Used by Learners of Arabic as a Second Language. *Grazer Linguistische Studien, 63*, 47-62.

120. **Ready, C. (2108).**
Maintaining the status quo Diglossia and the case of Arabic language policy in Ceuta. *Language Problems and Language Planning, 42*(2), 173-195.

121. **Rosenhouse, J. (1995).**
Students with special needs: Arabic speaking children in the OPT[Paper presentation]. International Congress on Education of the Deaf, Tel Aviv, OPT.

122. Rosenhouse, J. (2016).
Literacy Acquisition and Diglossia: Textbooks in The OPT Arabic-speaking Schools. In E. Saiegh-Haddad, & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 255-278). Springer.

123. Rochdi, A. (2009).
Developing preliteracy skills via shared book reading: The effect of linguistic distance in a diglossic context. (Publication No.3374069) [Doctoral dissertation, University of Iowa]. UMI.

124. Ryding, K. C. (1991).
Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal, 75*(2), 212-218.

125. Sabbah, S. S. (2015).
Is standard Arabic dying. *Arab World English Journal, 6*(2), 54-65.

126. Saiegh-Haddad, E. (2003).
Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)-;English (L2) readers. *Reading and Writing, 16*(8), 717-736.

127. Saiegh-Haddad, E. (2003).
Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics, 24*(3), 431-451.

128. Saiegh-Haddad, E. (2004).
The Impact of Phonemic and Lexical Distance on the Phonological Analysis of Words and Pseudowords in a Diglossic Context. *Applied Psycholinguistics, 25*(4), 495-512.

129. Saiegh-Haddad, E. (2005).
Correlates of Reading Fluency in Arabic: Diglossic and Orthographic Factors. *Reading and Writing, 18*(6), 559-582.

130. Saiegh-Haddad, E. (2007).
Linguistic Constraints On Children's Ability to Isolate Phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics, 28*(4), 607-625.

131. Saiegh-Haddad, E. (2011).
Literacy reflexes of Arabic diglossia. In M. Leikin, M. Schwartz, & Y. Tobin (Eds.), *Current Issues in Bilingualism: Cognitice and Socio-linguistic perspective* (pp. 43-55). Springer.

132. Saiegh-Haddad, E. (2017).
MAWRID: A Model of Arabic Word Reading in Development. *Journal of Learning Disabilities, 51*(5), 454-462.

133. Saiegh-Haddad, E., & Ghawi-Dakwar, O. (2017).
Impact of Diglossia on Word and Non-word Repetition among Language Impaired and Typically Developing Arabic Native Speaking Children. *Front. Psycholo, 8*, 1-17.

134. **Saiegh-Haddad, E., & Henkin-Roitfarb, R. (2014).**
The Structure of Arabic Language and Orthography. In E. Saiegh-Haddad & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 3-28). Springer.

135. **Saiegh-Haddad, E., Levin, I. Hende, N., & Ziv, M. (2011).**
The Linguistic Affiliation Constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language, 38*(2), 297-315.

136. **Saiegh-Haddad, E., & Schiff, R. (2016).**
The impact of diglossia on voweled and unvoweled word reading in Arabic: a developmental study from childhood to adolescence. *Scientific Studies of Reading, 20*(4), 311-324.

137. **Saiegh-Haddad, E., Shahbari-Kassem, A., & R. Schiff. (2020).**
Phonological awareness in Arabic: the role of phonological distance, phonological-unit size, and SES. *Reading and Writing, 33*, 1649-1674.

138. **Saiegh-Haddad, E., & Spolsky, B. (2014).**
Acquiring Literacy in a Diglossic Context: Problems and Prospects. In E. Saiegh-Haddad & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 225-240). Springer.

139. **Saiegh-Haddad, E., & Taha, H. (2017).**
The Role of Morphological and Phonological Awareness in the Early Development of Word Spelling and Reading in Typically Developing and Disabled Arabic Readers. *Dyslexia, 23*(4), 345-371.
https://doi.org/10.1002/dys.1572

140. **Sayahi, L. (2007).**
Diglossia and Contact-induced Language Change. *International Journal of Multilingualism, 4*(1), 38-51.

141. **Sayahi, L. (2015).**
A Moving Target: Literacy Development in Situations of Diglossia and Bilingualism. *Arab Journal of Applied Linguistics, 1*(1), 1-18.

142. **Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2017).**
When diglossia meets dyslexia: The effect of diglossia on voweled and unvoweled word reading among native Arabic-speaking dyslexic children. *Reading and Writing, 30*, 1089-1113.

143. **Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2018).**
Development and Relationships Between Phonological Awareness, Morphological Awareness and Word Reading in Spoken and Standard Arabic. *Front. Psychol, 9*, 1- 13.

144. **Shendy, R. (2019).**
The Limitations of Reading to Young Children in Literary Arabic: The Unspoken Struggle with Arabic Diglossia. *Theory and Practice in Language Studies, 9*(20), 123-130.

145. **Shiri, S. (2015).**
Intercultural Communicative Competence Development During and After Language Study Abroad: Insights From Arabic. *Foreign Language Annals, 48*(4), 541-569.

146. **Shockley, M., & Nurcholis, A. (2016).**
Features of Diglossic Stability in Arabic with Counterexamples. *Jurnal Lisanudhad, 30*(2), 69-85.

147. **Snyder, H. (2019).**
Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333-339.
https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

148. **Stansfield, C. W., & Kenyon, D. M. (1987).**
Issues and Answers in Extending the ACTFL Proficiency Guidelines to the Less Commonly Taught Languages. Center for Applied Linguistics. Washington, D. C.

149. **Taha, H. Y. (2013).**
Reading and Spelling in Arabic: Linguistic and Orthographic Complexity. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(5), 721-727.

150. **Taha, H. (2017).**
How Does the Linguistic Distance Between Spoken and Standard Language in Arabic Affect Recall and Recognition Performances During Verbal Memory Examination? *Journal of Psycholinguist Research, 46*(3), 551-566.

151. **Taha, H. (2019).**
The role of semantic activation during word recognition in Arabic. *Cognitive Processing, 20*, 333-337.

152. **Thonhauser, I. (2000).**
Multilingual Education in Lebanon: 'Arabinglizi' and Other Challenges of Multilingualism. *Mediterranean Journal o f Educational Studies, 6*(1), 49-61.

153. **Thonhauser, I. (2003).**
Written Language but Easily to Use! Perceptions of Continuity and Discontinuity between Written/Oral Modes in the Lebanese Context of Biliteracy and Diglossia. *Written Language & Literacy, 6*(1), 93-109.

154. **Tibi, S., Joshi, R. M., & McLeod, L. (2013).**
Emergent writing of young children in the United Arab Emirates. *Written Language & Literacy, 16*(1), 77-105.

155. **Tibi, S., & McLeod, L. (2016).**
The Development of Young Children's Arabic Language and Literacy in the United Arab Emirates. In E. Saiegh-Haddad & R. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy* (pp. 303-321). Springer.

156. **Trentman, E. (2011).**
L2 Arabic Dialect Comprehension: Empirical Evidence for the Transfer of Familiar Dialect Knowledge to Unfamiliar Dialects. *L2 Journal, 3*(1), 22-49.

157. **Trimasse, N. (2019).**
The source of lexical transfer in L3 production in a diglossic context. *International Journal of Multilingualism, 16*, 398-410.

158. **Uziel-Karl, S., Kanaan, F., Yifat, R., Meir, I., Abugov, N., & Ravid, D. (2014).**
Hebrew and Palestinian Arabic in OPT. *Topics in Language Disorders, 34*(2), 133-154.

159. **Whitcomb, L. E. (2001).**
Investigating Diglossic Arabic Language Variation in Foreign Language Instruction and in Native Speaker Behaviour. Northwestern University

160. **Wilmsen, D. W. (1995).**
The word play's the thing: Educated Spoken Arabic in a Theatrical Community in Cairo. (Publication No.9610267) [Doctoral dissertation, The University of Michigan]. UMI.

161. **Gregory, L; Taha-Thomure, H., Kazem, A; Bonni, A; Elsayed, M. Taibah, N. (2021).**
Advancing Arabic Language Teaching & Learning: A path to reducing learning poverty in the MENA. Washington, D.C. World Bank Group.

162. **Youssi, A. (1995).**
The Moroccan Triglossia: Facts and Implications. *Int'l. J. Soc. Lang., 112*, 29-43.

163. **Zughoul, M. R. (1980).**
Diglossia in Arabic: Investigating solutions. *Anthropological Linguistics, 22*(5), 201-217.

164. **Zuzovsky, R. (2010a).**
Instructional variables involved in problems associated with diglossia in Arabic speaking schools in the OPT: PIRLS 2006 findings. *Journal for Educational Research Online, 2*(1), 5-31.

165. **Zuzovsky, R. (2010b).**
The impact of socioeconomic versus linguistic factors on achievement gaps between Hebrew-speaking and Arabic-speaking students in the OPT in reading literacy and in mathematics and science achievements. *Studies in Educational Evaluation, 36*, 153-161.

الملحق (أ) - دليل الترميز

نوع الدراسة

1. كمية
2. نوعية
3. هجينة
4. مراجعة وتحليل تجميعي
5. مقال رأي وصفي ومقالات افتتاحية
6. أخرى (يرجى التحديد)

المؤلف

الانتماء القطري / المنطقة الجغرافية

1. الأراضي الفلسطينية المحتلة
2. الولايات المتحدة الأمريكية
3. المملكة المتحدة
4. المغرب
5. الأردن
6. لبنان
7. قطر
8. السعودية
9. الجزائر
10. الإمارات
11. إيطاليا
12. الكويت
13. نيوزيلاندا
14. عُمان
15. صربيا
16. السويد
17. فرنسا
18. مصر
19. سوريا
20. تونس
21. متعددة / العالم العربي
22. اليمن

الازدواجية اللغوية – الاهتمامات والتوصيات

القضية الرئيسة:

1. البحوث المحدودة
2. النتائج المتباينة
3. الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية
4. تأثير الازدواجية اللغوية على اكتساب اللغة العربية الفصيحة
5. أخرى (يرجى التحديد)

التوصية الرئيسة:

1. التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة
2. استراتيجيات التعليم المتمركز حول الطالب الفاعلة
3. برامج إعداد وتأهيل وتدريب المعلّمين الفاعلة
4. الحاجة إلى المزيد من البحوث
5. التدريب الفونولوجي الصريح للطلبة
6. أخرى (يرجى التحديد)

الدراسات البحثية

الهدف الرئيس / السؤال البحثي أو الأسئلة البحثية
رمز مفتوح

المستوى الصفي
1. ما قبل رياض الأطفال إلى المرحلة الابتدائية
2. المرحلتان الإعدادية والثانوية
3. المرحلة الجامعية
4. أخرى (يرجى التحديد, بما في ذلك التنمية المهنية للمعلّمين)
5. تشمل جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر (1 و 2)
999. معلومة ناقصة

نوع الطلبة
1. عادي
2. غير عادي (احتياجات خاصة)

عدد المشاركين
رمز مفتوح
999 إذا لم يكُن مذكورًا

مدة التدخل
رمز مفتوح
999 إذا لم يكُن مذكورًا

نوع المدرسة
1. مدرسة حكومية
2. مدرسة خاصة
3. كلية/جامعة
4. متعددة (يرجى التحديد)
999. معلومة ناقصة

النمط اللغوي للمشارك
1. اللغة الأولى
2. اللغة الثانية
3. اللغتان الأولى والثانية
999. معلومة ناقصة

اللهجة
1. نعم (يرجى التحديد)
2. غير محددة

المنطقة الجغرافية للدراسة
الدولة:

1. الأراضي الفلسطينية المحتلة
2. الولايات المتحدة الأمريكية
3. المملكة المتحدة
4. المغرب
5. الأردن
6. لبنان
7. قطر
8. السعودية
9. الجزائر
10. الإمارات
11. إيطاليا
12. الكويت
13. نيوزيلاندا
14. عُمان
15. صربيا
16. السويد
17. فرنسا
18. مصر
19. سوريا
20. تونس
21. متعددة / العالم العربي

999. معلومة ناقصة

الجوانب اللغوية

استراتيجية التعليم المجرّبة/المستخدمة

1. الصوتيات
2. الكلمات البصرية
3. الأدب
4. التعلّم التعاوني
5. التعلّم القائم على المشاريع
6. الفنون الإبداعية
7. النهج القائم على المعايير
8. متعددة (يرجى التحديد)
9. أخرى (يرجى التحديد - نهج المهارات القرائية المتوازنة, استخدام المرئيات, التعلّم النشط)

999. معلومة ناقصة

المهارة اللغوية المختبرة
بند مفتوح (يرجى التحديد)

وصف موجز للمنهجية
رمز مفتوح
لا ينطبق

الاستنتاج

النتائج العامة الإجمالية
رمز مفتوح مع ملاحظة عامة حول النتائج كما قدّمها المؤلف

الاستنتاجات ذات الصلة بالازدواجية اللغوية
رمز مفتوح مع ملاحظة عامة حول النتائج كما قدّمها المؤلف

الملحق (ب) - نظرة عامة على البحوث المشمولة

السنة	المؤلفون	عامة
2021	فراود وخميس-دكور	في هذه المراجعة المنهجية لتنمية مهارات اللغة العربية, أشار المؤلفان إلى التركيز المتزايد على توحيد تقييمات اللغة في اللهجات العربية المختلفة, بهدف تطوير أدوات سريرية دقيقة وموثوقة. واقترحا أنّ التحدي يكمن في تضمين الوعي بآثار الازدواجية اللغوية على فهم اللغة وإنتاجها واستخدامها.
2020	أبو غزالة, خطيب ونيفات	أُعطي ٣٩ طالبًا جامعيًا فلسطينيًا صورًا وطُلِب منهم تسميتها باللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية أثناء خضوعهم لتصوير وظائف الدماغ. وأشارت القياسات السلوكية إلى أنّ التسمية باللهجة العامية في سياق التسمية البسيطة كانت أسهل من سياق اختيار اللغة الأم و سياق اختيار اللغة الثانية, بينما كشف تحليل بيانات تصوير الدماغ بالرنين المغناطيسي الوظيفي عن أثرٍ كبير للسياق. وأظهر تحليل أجزاء الدماغ الستة التي نُشّطت أثناء المهمة نمطيْن متميزيْن من الاختلافات في التنشيط بين سياق اختيار اللغة الأم, وسياق اختيار اللغة الثانية, وسياق التسمية البسيطة.
2020	خميس-دكور	نظرت الورقة في دراستيْن حول الازدواجية اللغوية وتفاعلاتها مع خدمات التقييم والتدخل التي يقدّمها أخصائيو النطق واللغة في مجموعات مختلفة من المصابين باضطرابات النطق والاتصال. وتنبأت نتائج دراسة التعافي من الحبسة بحالات استرجاع غير متوازية للّغة العربية الفصيحة مقارنةً باللهجة العامية. واقترحت أنّ الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد ربما يطوّرون الكفاءة ويستخدمون جميع الأنظمة المتاحة لهم, لكنّهم يستخدمونها في وظائف مختلفة.
2020	مكحول وكوبتشماعيل	دُرّست ١٠ وحدات حول المهارات القرائية لـ ٩٢ طالبًا فلسطينيًا في الصف السابع (مجموعة طلبة درسوا مواد تعليمية مطبوعة, ومجموعة درست باستخدام منصات تعلّم إلكترونية, ومجموعة ضابطة). أشار التحليل إلى أنّ التدخلات الأكاديمية الخاصة بالمهارات القرائية كان لها أثرٌ إيجابي في تعزيز أداء الناطقين باللغة العربية. ويبدو أنّ الوعي بطبيعة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية والنوع الاجتماعي يضبطان الأداء في المهارات القرائية الأكاديمية.
2020	ميتروفيتش	ناقش المؤلف فكرة أنّه على الرغم من أن اللغة العربية تُدرّس في جميع أنحاء العالم, وخصوصًا على المستوى الجامعي, إلا أنّ الأولوية كانت تُعطى دائمًا إلى اللغة الفصيحة, وأنّه عند تأليف مناهج تعليم اللغة العربية, يولى اهتمام أكبر عند الربط بين أقطاب الازدواجية اللغوية في اللهجات الرئيسة. كما زعم المؤلف أنّ الازدواجية اللغوية هي العقبة الرئيسة في البحث عن النموذج التعليمي الأمثل للّغة العربية.

السنة	المؤلفون	عامة
2020	عويني، عواضة، وقيسي	أشار اختبار ١٤٠ طالب ثنائي اللغة في المرحلتين الابتدائية والأساسية في إحدى المدارس الخاصة في الريف اللبناني إلى أنّ ثمة تفضيلًا واضحًا للغة الإنجليزية، وأنّ الكفاءة المتوازنة في اللغتيْن يمكن أن تُسهم في تعزيز الوظائف المعرفية واللغوية بغض النظر عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وأنّ اكتساب اللغة العربية الفصيحة أكثر صعوبة من اكتساب اللغة العامية، لكنّ تلك الصعوبة تتناقص مع التقدّم في المراحل الدراسية، وأنّ الازدواجية اللغوية تؤدي إلى تأخير تنمية المهارات اللغوية الشفهية.
2020	صايغ-حداد، شهبري-قاسم، وشيف	أكّد اختبار الوعي الفونولوجي لمئتي طالب فلسطيني عربي في المرحلتيْن الإعدادية والثانوية دورَ الخصائص القائمة على العناصر (الفجوة الفونولوجية وحجم الوحدة الفونولوجية) والخصائص القائمة على المشاركين (الحالة الاجتماعية والاقتصادية) في الوعي الفونولوجي بالازدواجية اللغوية في اللغة العربية.
2019	ألبار	أجريت مقابلات مع ٣ مجموعات تألفت من ٣ معلّمين مقيّمين و ٣ معلّمين للغة العربية (ناطقين باللغة العربية) و ٣ متعلّمين في المملكة المتحدة حول آرائهم بشأن الناطقين باللغة العربية كمفهومٍ وكمعيار. اقترح البحث إعادة تعريف الكفاءة اللغوية في اللغة العربية من منظور تعليم اللغة للناطقين بغيرها، بحيث يمكن اعتبار "الوضوح" معيارًا للتواصل والتفاعل. وفي حال عدم اعتبار الناطقين باللغة العربية نموذجًا، فيجب تقديم معيار بديل للحالة النهائية المحتملة لكفاءة مستخدم اللغة الثانية في النمطيْن اللغويّيْن؛ بحيث يتحدّث اللغة الثانية بنمطيْها اللغويّيْن بكفاءة.
2019	البريني	خضع ٢٦ ناطقًا باللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مجموعة من الاختبارات للتحقق من مدى التقارب بين مستوى كفاءتهم في اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية أو اللغة الإنجليزية، وظهر أنّ مستوى كفاءتهم في اللغة العربية الفصيحة أقرب إلى مستوى كفاءتهم في اللهجة العامية منه إلى اللغة الإنجليزية.
2019	أمين وبدر الدين	سُجلت حصص ٥٦ طالب لبناني على مدار ٦ أسابيع وأجريت مقابلات مع معلّميهم، ومن ثم لوحظ نمط البدء (المعلّم) والاستجابة (الطالب) والمتابعة (المعلّم)، بالإضافة إلى ذلك، انعكست تفضيلات المعلّمين المشاركين بشأن النمط اللغوي الذي يفضلون استخدامه في الصف على الاستخدام الفعلي.
2019	أسدي	اختُبر٣١٠ أطفال فلسطينيين في رياض الأطفال والصف الأول في العزل الصوتي، وأشارت النتائج إلى أنّه حتّى بعد إتقان المبدأ الأبجدي، استمر طلبة الصف الأول في مواجهة صعوبة في قراءة ومعالجة التمثيلات الفونولوجية المهمة في القراءة، حيث أثر تشابه الأصوات على أداء العزل الصوتي الذي كان أهم مؤشر للأداء القرائي. وكشفت الدراسة عن تأثير الأصوات والتراكيب المقطعية في الازدواجية اللغوية على أداء الوعي الفونولوجي، وخلصت إلى ضرورة أخذ الفجوة بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية في الاعتبار أثناء التدريس.

السنة	المؤلفون	عامة
2019	أسدي وأبو ربيعة	اختُبر تأثير موقع الصوت والحالة المعجمية على أداء العزل الصوتي لدى ١٠١٢ طفل فلسطيني في المرحلة الأساسية. أشارت النتائج إلى وجود تأثير كبير لموقع الصوت والحالة المعجمية على أداء العزل الصوتي، وكان الأداء في الكلمات الزائفة (المخترعة) أضعف من جميع الكلمات الأخرى، في حين لم تُرصَد أي اختلافات بين الكلمات المشتركة والعامية والفصيحة.
2019	عاصلة بدارنه ولايكن	قورن ١٩٩ طفلًا ثنائي اللغة (عربي/عبري، وعبري/عربي) في مرحلة رياض الأطفال مع أقرانهم أحاديّي اللغة واختبار قدرتهم الصرفية بشكل فردي. أشارت النتائج إلى آثار ملحوظة للّغة الأم والثنائية اللغوية والتصريف على أداء الأطفال، حيث حققت المجموعة أحادية اللغة الناطقة بالعبرية والمجموعة ثنائية اللغة الناطقة باللغة العربية نتائج أفضل. كما لوحظ أيضا اختلافات في الأداء بين المجموعات ثنائية اللغة وأحادية اللغة، والتي يبدو أنّها لا تتعلّق فقط بالعوامل اللغوية النفسية بل بالعوامل اللغوية الاجتماعية كذلك.
2019	بن رمضان	دُرست حالة طالب أمريكي مشارك في برنامج صيفي في معهد لغات في تونس، واستخلصت عدة استنتاجات تشير إلى أنّه يجب تدريس اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية معًا، وأنّ التفاعل الجيد يمكن أن يتطوّر إلى علاقة بين متعلّمي اللهجة العامية والناطقين باللغة العربية بما يؤدي إلى التثاقف الناجح.
2019	إيفياتار، إبراهيم كاريليتز وبن سيمون	اختبرت آثار القواعد الإملائية على قراءة النصوص لدى ١١٩ طالبًا جامعيًا فلسطينيًا بشكل فردي. أشارت النتائج إلى أنّ أفضل مؤشر لسرعة القراءة الشفهية هو سرعة قراءة الكلمات الفردية، مع سرعة تسمية الحروف في اللغة العبرية ولكن ليس في اللغة العربية. كما لعبت خصائص النص والتهجئة كلتاهما دورًا في جودة القراءة.
2019	حمزاوي	أشارت دراسة هجينة بمشاركة ٧٢ طالبًا ومعلّمًا في المراحل الأساسية والابتدائية والثانوية في الجزائر إلى أنّ المعلّمين والطلبة على حد سواء أظهروا مواقف إيجابية تجاه اللغة العربية الفصيحة، بينما فضّل طلبة رياض الأطفال اللهجة الجزائرية.
2019	خميس-دكور	تناولت هذه المراجعة المعرفة الأساسية حول الأمريكيين ذوي الأصول العربية، واختلافهم عن العرب في العالم العربي، والتباين اللغوي والثقافي، والسمات اللغوية المميزة للّغة العربية والازدواجية اللغوية. كشفت الدراسات التي أجريت على وارثي اللغة العربية في الولايات المتحدة أنّ العرب البالغين لم يكتسبوا اللغة العربية بشكلٍ كاملٍ، بالإضافة إلى آثار إيجابية وأخرى سلبية للمعرفة السابقة باللهجة. وأشارت المراجعة إلى أنّ معظم الأدلة الإرشادية للمهنيّين العاملين مع العرب /أو الأمريكيين العرب تفشل في تمييز التنوّع واللهجات المختلفة والازدواجية اللغوية في المهجر.

السنة	المؤلفون	عامة
2019	خميس-دكور وفراود	اقترح المؤلفان أنّ للازدواجية اللغوية آثارًا تفاعلية مستمرة على تنمية المهارات اللغوية, وأنّ اعتبار النمطيْن اللغويْن نمطين منفصلين يقود إلى فهم غير كامل, وأنّ للطبيعة التكاملية للازدواجية اللغوية آثارًا على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال قبل الالتحاق بالمدرسة, وأنّ تلك الآثار كانت واضحة في جميع المجالات اللغوية في جميع المراحل.
2019	لاثروب	أشارت دراسة بمشاركة ١٠٩ طلاب في مراكز اللغات إلى أنّ الطلبة الذين يركّزون بدرجة أقل على اللغة العربية الفصيحة, وبدرجة أكبر على اللغة العامية يكونون أكثر قدرة على فهم اللهجات المختلفة من أولئك الذين يركّزون على اللغة العربية الفصيحة. كما أشارت إلى أنّه ينبغي لبرنامج اللغة زيادة التركيز على القدرة على الاتصال مع أفراد المجتمع (اللهجة العامية), ومن ثم إضافة تدريس اللغة العربية الفصيحة في مرحلة لاحقة من عملية التعلّم. وأخيرًا, أشارت الدراسة إلى أنّ الطلبة الذين يدرسون في بلاد الشام يكونون أكثر قدرة على فهم اللهجات الأخرى من أولئك الذين يدرسون في أماكن أخرى.
2019	مفرج وسلامة	قُسّم ٢٠ طالبًا جامعيًا إلى مجموعة تجريبية (تعلّموا الأغاني بالغناء) ومجموعة ضابطة (تعلّموا الأغاني نفسها نطقًا) على مدى تسعة أسابيع. وكان الاحتفاظ بالمفردات أعلى بشكل ملحوظ في المجموعة التجريبية, كما زاد الغناء من دافعية ومشاركة الطلبة. واقترحت الدراسة أنّه يمكن استخدام الأغاني لمساعدة متعلّمي اللغة العربية على اكتساب لهجةٍ عاميةٍ أثناء دراسة اللغة العربية الفصيحة.
2019	شندي	في هذه المناقشة الجدلية, اقترح المؤلف عدم صحة قلق أولياء الأمور بأنّ القراءة للأطفال باللهجة العامية تؤثر سلبًا على فهمهم للغة العربية الفصيحة لاحقًا, وناقش أنّ القراءة للأطفال لها فوائد مثبتة أوسع تتعدّى المهارات القرائية, وأوصى المؤلف بضرورة قبول طبيعة الازدواجية اللغوية في اللغة العربية, والنظر في تكاليفها وقيودها, وإدارتها والتخفيف منها.
2019	طه	اختُبر ٢٩ قارئًا عربيًا فلسطينيًا في القراءة. وأظهرت النتائج أنّ قراءة الكلمات الزائفة (المخترعة) الدلالية سجّلت أعلى مستويات الدقة وأقصر أوقات القراءة مقارنةً بقراءة الكلمات الزائفة الماخوذة من تجربة التدريب الفونولوجي والكلمات الزائفة غير المألوفة. وأشارت النتائج إلى أنّ التعرّض المبكر إلى اللغة العربية الفصيحة ربما يساهم في إنشاء التمثيلات الدلالية والفونولوجية للكلمات الفصيحة قبل مرحلة تعلّم الإملاء, وأنّ هذا التعرّض يمكن أن يجعل اكتساب مهارة القراءة في الصفوف المبكرة أسهل ممّا يرِد في الدراسات الحالية.
2019	تريماسي	خضع ٦٠٠ طالب جامعي من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية في المغرب إلى اختبار في مهارة الكتابة. أشارت النتائج إلى أنّ الامتدادات الدلالية في إنتاج اللغة الثالثة لا تحدث دائمًا من اللغة الأولى للمتعلّم (اللهجة العربية المغربية) وأنّ كلا النمطيْن اللغويْن يتنافسان كمصادر للتحويل المعجمي في حالة الازدواجية اللغوية. كما يبدو أنّ الأخطاء المعجمية تأتي من كلا النمطيْن اللغويْن.

السنة	المؤلفون	عامة
2018	عباس, فاكنين-نوسباوم, نيومان, مونجيلو, فيولا, وغولدبيرغ كابلان	دُرست التحوّلات اللغوية التي أجراها مدرس رياضيات فلسطيني متميّز. وأشارت النتائج إلى أنّ معلّمي الرياضيات الناطقين باللغة العربية كانوا على دراية بالفجوة بين اللهجة العامية المستخدمة في المنزل واللغة العربية الفصيحة المستخدمة في المدرسة, واستخدموا التحوّل اللغوي استراتيجية تعليمية لتطوير التفكير والسلوك الأكاديمي لدى الطلبة. علاوةً على ذلك, بنى معلّمو الرياضيات برنامجًا تعليميًا غير رسمي ثنائي اللغة لتدريس الرياضيات باللغتيْن.
2018	الغميز	استخدمت طريقة جمع البيانات المغلقة من خلال لعب الأدوار؛ لدراسة تطوّر حالات رفض دعوات ١٧٨ متعلّم يدرس اللهجة الإماراتية في أحد مراكز اللغات, وقورنت أعمالهم بأعمال المواطنين الإماراتيين. أشار التحليل إلى أنّ المتعلّمين كانوا أكثر مباشرة بشكل ملحوظ من المواطنين الإماراتيين, بينما أنتج المتعلّمون الذين قضوا فترةً أطول في المجتمع الإماراتي أنماط رفضٍ مماثلةٍ لأنماط المواطنين الإماراتيين. بالإضافة إلى ذلك, يختلف محتوى الصيغ الدلالية المستخدمة وفقًا للمستوى الاجتماعي للشخص.
2018	بني خالد	حُللت ٢٨ مقالة بحثية وحُدّدت التوجّهات والتوصيات فيها, فمثلًا لا ينبغي تجاهل اللغة العربية باعتبارها لغة أم أثناء تعلّم لغة أجنبية, تدعم الأدلة في الأدبيات فكرة التنقل بين المهارات اللغوية, كما يخلق التدريس ثنائي اللغة مشكلات عديدة تُعزى إلى صعوبة القواعد النحوية والإملائية في اللغة العربية الفصحى. علاوةً على ذلك, كانت الازدواجية اللغوية في اللغة العربية قضيةً بارزة, وكان لفصل المهارات اللغوية آثار سلبية على اكتساب المهارات القرائية العامة باللغتيْن العربية والأجنبية. وخلص التحليل إلى أنّ انعدام كفاءة العرب باللغة العربية الفصيحة -مع أنّها لغتهم اللغة الأم- دفعهم إلى اللجوء إلى اللغات الأجنبية أو اللهجات المحلية.
2018	بن مأمون والبريني	اختُبر ٧٩ طالبًا جامعيًا في نفي الجمل من خلال إكمال خمس مهام شفهية تستهدف نفي ثمانية أنواع مختلفة من الجمل وأشباه الجمل. أشار التحليل إلى أنّ متعلّمي اللغة الثانية لم يظهروا تأثيرات تحولية واضحة من اللغة الأولى (اللغة الإنجليزية), بينما أظهر وارثو اللغة (مصريون/فلسطينيون) آثارًا إيجابية وسلبية على حد سواء للّغة الأولى (اللغة العربية الفصيحة). ولوحظ فرق كبير بين وارثي اللغة العربية والمجموعات المتقدمة من الناطقين باللغة العربية كلغة ثانية فيما يتعلق باكتساب مهارة نفي الجمل باللغة العربية الفصيحة.
2018	دكور, أحمر, فرح وفراود	واءم المؤلفون اختبار (الحبسة لدى ثنائيي اللغة) مع اللهجتين الفصيحة والفلسطينية؛ لتقييم القدرات اللغوية المتبقية لدى ٦٠ شخص بالغ فلسطيني مصاب بالحبسة الكلامية. أشارت النتائج إلى أنّ تطوير اختبار الحبسة لدى ثنائيي اللغة لتقييم جميع الأنماط اللغوية في الازدواجية اللغوية من شأنه أن يمكّن الأطباء من مقارنة القدرات في النمطيْن اللغوييْن, وأن الاختبار يدعم تعزيز الاتصال الوظيفي في حالات الحبسة لدى متعدّدي اللغات.

السنة	المؤلفون	عامة
2018	إيزيل	روجعت دراسة منذر يونس بعنوان "النهج المتكامل لتدريس التنوّع" وحدّدت القضايا فيها؛ إذ أشارت المراجعة إلى أنّ اختيار طرائق التدريس (الفصيحة أولًا، أو اللهجة أولًا ثم التحوّل إلى الفصيحة، أو الفصيحة واللهجة بالتوازي، أو الفصيحة + عناصر من اللهجات) يعتمد على ما ينظر إليه المعلم على أنه المنظور الأهم من الجوانب الثلاثة للوضع اللغوي العربي.
2018	فراود وخميس-دكور	في هذه المراجعة الموجزة، قُدمت لمحة عامة عن البحوث اللغوية العصبية واستجابة الدماغ الكهربية (ERP) حول موضوع الازدواجية اللغوية في اللغة العربية. واقترح المؤلفان نموذجًا معرفيًا عصبيًا للازدواجية اللغوية في اللغة العربية، يقضي بأن البالغين الناطقين باللغة العربية الذين ترعرعوا في كنف العالم العربي في ظل الازدواجية اللغوية يستخدمون مفردات اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية ضمن تمثيليْن لغويَيْن منفصليْن، في حين يشترك النمطان اللغويان السابقان في نظام نحوي موحد.
2018	بوياس والبوردي	قوبل ٢٠ معلّم صف أول فلسطينيون بشكل فردي. واعتبر المعلّمون أنّ العوامل المسبّبة لصعوبات القراءة باللغة العربية تشمل المشكلات السلوكية والعاطفية والصحية، وعدم كفاية الإعداد، وصعوبة اللغة العربية وقواعدها الإملائية. واعتقد المعلّمون أنّه يجب اعتبار تدريس القراءة في رياض الأطفال والصف الأول سلسلةً واحدةً متصلةً، وأنّه من المهم جدًا أن تتبع طرائق التدريس المبادئ ذاتها. كما أشارت الدراسة إلى أنّه من المهم عدم الاكتفاء بالتعليم اللغوي في رياض الأطفال فقط، بل أيضًا تخصيص الموارد للتخطيط لبرنامج منزلي للمهارات القرائية من أجل إثراء تجربة أولياء الأمور والأطفال مع اللغة العربية الفصيحة.
2018	ريدي	استكشفت الدراسة كيف حافظت الأيديولوجيات في السياسة اللغوية على الوضع اللغوي الراهن للّغة الإسبانية في مدينة سبتة، وبرّرت طمس اللغة العربية. إذ أظهر التحليل تصورًا للفرق "الطبيعي" بين الشكليْن العالي والمتدني، عادًّا الإسبانية اللغة المرموقة في حين تكون العربية أدنى منزلة. كما عزّزت وثائق السياسات الوضع الراهن في مدينة سبتة من خلال الترميز الدلالي والتكرار الفركتلي والطمس.
2018	شيف وصايغ-حداد	اخْتُبر ١٠٠ طالب فلسطيني من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في الفصلين الدراسيين. وقد أشارت النتائج إلى أنّه على الرغم من القضاء على الفروقات الفردية في اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة بين الطلبة في نهاية المدرسة الابتدائية، إلا أنّه لوحظ استمرار الفجوات في الوعي الصرفي ومهارات القراءة في المرحلتيْن الإعدادية والثانوية. بالإضافة إلى ذلك، كانت الفجوة في الدقة والطلاقة في القراءة واضحةً بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة في الكلمات المشكّلة وغير المشكّلة، وساهم الوعي الصرفي في اللهجة العامية في القراءة بطلاقة باللغة العربية الفصيحة.

السنة	المؤلفون	عامة
2017	ألبار	شملت الدراسة ٩ أشخاص بالغين (معلّمين مقيّمين ومعلّمين ومتعلّمين للغة العربية كلغة أجنبية). واعتبر المشاركون الثقافة العربية مفهومًا متجانسًا مع مجموعة واسعة من القيم والسلوكات, وتحدّث معظمهم عن الاتصال باعتباره عنصرًا من عناصر الكفاءة (وليس مؤشرًا عليها). كما اقترح المؤلف عدة كفايات اتصالية في اللغة العربية (الكفاءة اللغوية الاجتماعية, كفاءة الازدواجية اللغوية, الكفاءة التفاعلية, الكفاءة الثقافية).
2017	الواصل	شملت الدراسة طلبة الصف الأول في أربع مدارس سعودية مع أولياء أمورهم ومعلّميهم, وأشارت النتائج إلى أنّ اللهجة العربية المحلية كانت هي النمط السائد المستخدم في التواصل في المنزل قبل الالتحاق بالمدرسة, وأنّ التعرّض إلى اللغة العربية الفصيحة قبل الالتحاق بالمدرسة الأساسية كان قليلًا بصورة عامة.
2017	أسدي, خطيب, إبراهيم وطه	اختُبر ١٣٠٥ طالبًا فلسطينيًّا في الصفوف من الأول إلى السادس, وأشار التحليل إلى أنّ وزن مساهمة المؤشرات ذاتها للقراءة يختلف بين التهجئة والطلاقة, إذ لم ينجح الإدراك البصري في التنبؤ بالتهجئة والطلاقة, سوى بدرجة طفيفة في الصف الأول. وكان دور الذاكرة مهمًا في جميع الصفوف في التهجئة ولكن ليس في الطلاقة. كما أكّدت النتائج أنّ التسمية التلقائية السريعة لا علاقة لها بالمعالجة الفونولوجية, بافتراض أنّ التصريف الصوتي يرفع قدرات التهجئة.
2017	أسدي, خطيب وشاني	اختُبر ١٣٨٥ طالبًا فلسطينيًا في الصفوف الأساسية, وأظهرت النتائج أنّ فهم المقروء يمكن أن يُفسّر جزئيًا بمخطط "النظرة البسيطة للقراءة", بينما تُفسّر المعرفة الإملائية والصرفية ١٠-٢٢% من التباين بالإضافة إلى ما تفسّره المكونات الأساسية لنظرية النظرة البسيطة للقراءة. وأظهرت هذه النتائج أنّ بعض الجوانب اللغوية للّغة العربية تؤثر على عمليات القراءة بشكلٍ مختلفٍ عنها في اللغات الأخرى.
2017	كارول, قهوجي وليتز	دُرست التجارب اللغوية والقرائية لـ ٢٢ من أولياء الأمور الإماراتيين وأطفالهم (من سن ٥ إلى ١٢) في دولة الإمارات. وأشار التحليل إلى أنّ الإماراتيين يستخدمون اللهجة العامية وسيلة شفهية للتواصل بشكل كبير. علاوةً على ذلك, لم تكُن الممارسات القرائية – التي تستخدم اللغة العربية الفصيحة بطبيعتها – جزءًا من الروتين اليومي بين أولياء الأمور المشاركين وأطفالهم.
2017	غيروووش	استخدمت دراسة الحالة هذه المقابلات الشفهية لاستكشاف الممارسات القرائية لأربعة بالغين ناطقين باللغة العربية من الأردن والكويت والسعودية واليمن. وقد وصف التحليل القارئ العربي بأنّه يفتقد الشغف, وتنحصر ممارسته للقراءة على ما يقرؤه في الغرفة الصفية. وكان لقلة التعرّض لفترات طويلة إلى اللّغة العربية الفصيحة تأثير سلبي على مقدار القراءة التي يمارسها القارئ العربي خارج المدرسة, ممّا أثّر بدوره على ثقته بنفسه باعتباره مستخدمًا للّغة.

السنة	المؤلفون	عامة
2017	حمزاوي	دُرس ٢١٦ طالبًا و ٢٤ مدرسًا وموجّهان جزائريون في المرحلة الأساسية على مدى ٣ أشهر. وأشار التحليل إلى أنّ نقاط الضعف اللغوية لدى الطلبة تكمن في عدم تعرّضهم إلى اللغة العربية الفصيحة خارج البيئة المدرسية, غير أنّ التصوّرات حول صعوبتها تراجعت مع تقدّمهم في الصفوف. كما أشار إلى استخدام المعلّمين لغة وسيطة في التدريس, وعدّ المعلّمين والطلبة اللغة العربية الفصيحة النمط اللغوي "الحقيقي" و "الصحيح" الذي ينبغي استخدامه في التعليم الرسمي.
2017	حسونة عرفات, كورات, آرام وصايغ-حداد	قُيّمت مهارات القراءة والكتابة المبكرة لدى ١٠٩ من الأطفال الفلسطينيين في رياض الأطفال ومن ثمّ أعيد تقييم مهاراتهم في نهاية الصف الأول. أشار التحليل إلى انخفاض مستوى المهارات القرائية المبكرة عبر معظم المتغيرات وانحرافات معيارية كبيرة تظهر تباينًا كبيرًا بين الأطفال. وأشارت النتائج إلى أنّ عمر الطفل وحالته الاجتماعية والاقتصادية يستمرّان في التأثير على تحصيله القرائي رغم التعليم الرسمي والوضوح الشديد للنص العربي.
2017	حبالي	دُرس ٢٠ معلّمًا و ١٢ طالبًا –المجموعة الأولى- (ذهبوا إلى مدارس تحفيظ القرآن الكريم) و ٢٥ طالبًا –المجموعة الثانية- (لم يذهبوا إلى مدارس تحفيظ القرآن الكريم) في الجزائر. أشار التحليل إلى أنّ معظم المعلّمين رغبوا في انتشار مدارس تحفيظ القرآن الكريم باعتبارها مؤسسات تعليمية مساندة, وأجمعوا على الآثار السلبية للتعرّض المتأخر إلى اللغة العربية الفصيحة على التحصيل الأكاديمي للصغار؛ فقد ثبت أنّ الطلبة الذين ذهبوا إلى مدارس تحفيظ القرآن الكريم مؤهلون لغويًا للتواصل بسهولة أكبر, فوقد اضطر المعلّمون إلى استخدام التناوب اللغوي (العمية- الفصيحة) لمساعدة المتعلّمين المبتدئين, وقد كانت الفجوة اللغوية بين النمط اللغوي المستخدم في المنزل وذلك المستخدم في المدرسة هي السبب في صعوبات التعلّم التي واجهت بعض الطلبة.
2017	حسين	أجري مسح لخمسين طالبًا جامعيًا مصريًا, وأشار التحليل إلى أنّ الطلبة المصريين لديهم موقف إيجابي نوعًا ما تجاه اللغة العربية الفصيحة, ويميلون أيضًا إلى إظهار مواقف عاطفية وسلوكية إيجابية تجاه اللهجة المصرية.
2017	مكحول	اختُبر ٦٠٠ طالب عربي فلسطيني في الصفيْن السابع والتاسع في المفردات الأكاديمية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق كبير بين الصفيْن في معرفة المفردات الأكاديمية مع وجود فرق كبير بين المجموعات العربية الفرعية المختلفة (لوحظت أدنى الدرجات في المجموعة الفرعية البدوية ذات الحالة الاجتماعية والاقتصادية الأدنى). بالإضافة إلى ذلك, أشارت النتائج إلى تحسّن المعرفة الأكاديمية المكتسبة في نهاية المرحلة الإعدادية ولكن ليس على مستوى المعرفة الإنتاجية.

السنة	المؤلفون	عامة
2017	صايغ-حداد	جُمعت أنواع مختلفة من الأدلة من أجل اقتراح نموذج لقراءة الكلمات العربية, حيث تنمّي ثلاث خصائص لغوية وإملائية بارزة مهارة قراءة الكلمات, وهي الهيكل اللغوي, والهيكل الإملائي, والسياق اللغوي الاجتماعي. وتتطلّب القاعدة الأولى الوعي الصوتي ومعرفة أصوات الحروف ومعرفة أصوات الحركات, أمّا القاعدة الثانية فهي الوعي الصرفي الإملائي. علمًا أنّ تعليم واختبار المهارات ذات الصلة بالقراءة يجب أن يأخذ في الاعتبار الازدواجية اللغوية والانتماء اللغوي.
2017	صايغ-حداد وغاوي-دكور	اختُبرت مجموعة من ٥٠ طالبًا فلسطينيًا سليمًا وأخرى من ٥٠ طالبًا فلسطينيًا من ذوي الضعف اللغوي في المرحلة الأساسية في الفجوة المعجمية والفونولوجية المستهدفة. أشارت النتائج إلى أنّ هذيْن العامليْن يؤثران على التخزين الفونولوجي في الذاكرة العاملة لدى الأطفال الناطقين باللغة العربية من كلتا المجموعتيْن. إضافةً إلى ذلك, اقترحت النتائج وجود علاقة بين عامل طول الذاكرة (كمي) وعامل الفجوة اللغوية (نوعي).
2017	صايغ-حداد وطه	قُسّم ١٤٠ طفلًا فلسطينيًا من الصف الأول إلى الرابع في مجموعتيْن, مجموعة تعاني من صعوبات القراءة وأخرى نموذجية ضابطة, واختبروا في الوعي الفونولوجي. أشارت النتائج إلى ظهور مبكر لقصور الوعي الصرفي, إلى جانب القصور الفونولوجي في المجموعة الأولى, بالإضافة إلى وجود دورٍ للمعالجة الصرفية في القراءة والتهجئة المبكرة.
2017	شيف و صايغ-حداد	اختُبر ١٠٣ طلبة فلسطينيّين ناطقين باللغة العربية في الصف السادس, ممّن يعانون من عسر القراءة, في قراءة الكلمات المشكّلة وغير المشكّلة باللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة. أشار التحليل إلى أنّ التشكيل لعب دورًا محوريًا في القدرة على القراءة في اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة على السواء. كما أنّ صعوبة قراءة اللغة العربية الفصيحة لم تتغيّر حتّى الصف السادس. وبعد الصف الثاني, بدأت عملية التخلّي عن الحركات واستخدام المهارات اللغوية العليا لتمييز الكلمات بسرعة ودقة. وكان للازدواجية اللغوية تأثيرٌ كبيرٌ على قدرة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة على القراءة. وأخيرًا, كانت طلاقة القراءة باللغة العامية مؤشرًا على كفاءة القراءة باللغة العربية الفصيحة لدى القرّاء الممتازين والذين يعانون من عسر القراءة على حدٍ سواء.
2017	طه	طوّرت مهام ذات صلة بالذاكرة والتعلّم لتقييم تأثير الازدواجية اللغوية في اللغة العربية على ذاكرة التعلّم اللفظي لدى ٣٠ طالبًا جامعيًا فلسطينيًا, وأشار التحليل إلى أنّ الازدواجية اللغوية كان لها تأثيرٌ كبيرٌ على الذاكرة قصيرة المدى فقط دون الذاكرة طويلة المدى.
2016	المحروقي, دينمان وسلطانة	أجري مسح لـ ٢٠ طالبًا و ١٥ محاضرًا عربيًا في جامعة عُمانية, بينما احتفظ ٥٠ مشاركًا بيوميات تأملية لمدة أسبوعيْن. وأشارت النتائج إلى أنّ المشاركين نادرًا ما استخدموا اللغة العربية الفصيحة في حياتهم اليومية مع أنّهم يعتقدون بأنّها باقيةٌ في المستقبل المنظور. وتمثّلت التحديات المحدّدة أمام اللغة العربية الفصيحة في العولمة المتسارعة وأهمية اللغة الإنجليزية, في حين كان العامل الداعم الرئيس لها صلتها القوية بالدين الإسلامي والتراث العربي.

السنة	المؤلفون	عامة
2016	إيفياتار وإبراهيم	دُرس قرّاء جيّدون في الصفيْن الثالث والسادس في فلسطين، وأشار التحليل إلى أنّ اجتماع بعض الخصائص المرئية المحدّدة مع القدرات المحدودة للدماغ الأيمن تحدّ من قدرته على المشاركة في تمييز الكلمات والقراءة الماهرة.
2016	حميدان	دُرس ١١٥ طالبًا جامعيًا و ٨ محاضرين، وأشار التحليل إلى أنّ الطلبة لم يدركوا أهمية اللهجة العامية في بناء المجتمع اللغوي، وأظهر عدم مساهمة قاعة المحاضرات (والمحاضرين) في تيسير بناء الفهم في هذا المجتمع اللغوي العربي. بالإضافة إلى ذلك، لم يدرك الطلبة أنّ بإمكانهم ممارسة أنشطة مشابهة للعالم الحقيقي داخل قاعة المحاضرات. وأوصى المؤلف بمنهجٍ جديدٍ يعرّف الطلبة باللهجات العامية في وقتٍ مبكرٍ جنبًا إلى جنب مع اللغة العربية الفصيحة، من أجل معرفة أهمية واستخدام كلٍّ منهما منذ البداية.
2016	خميس-دكور ومكحول	قُيّم ٨ أطفال فلسطينيين في المرحلة الابتدائية من خلال اختبار المعرفة والوعي بالازدواجية اللغوية في اللغة العربية. أشارت النتائج إلى أنّه بحلول الصف الأول، كان جميع الأطفال قادرين على تحديد سياق الاستخدام لكلا النمطيْن اللغويّيْن بمساعدة التلميحات، ودون تلميحات بحلول الصف الخامس. وأفاد طلبة الصف الأول والثاني بأنّهم يفضلون الكتابة باللغة العربية الفصيحة لكنّهم يفضلون التحدّث باللهجة العامية. وأظهر الاختبار الفرعي للمفردات المكتسبة تفاوتًا كبيرًا في الأداء حسب نوع العنصر المعجمي المستهدف، ولكن فقط على مستوى الصف الأول. بالإضافة إلى ذلك، كان مستوى دقة الوعي الميتافونولوجي لدى طلبة الصف الأول أقل بكثير في الأصوات المستهدفة المميّزة باللغة العربية الفصيحة من الأصوات المستهدفة.
2016	لاكس وبيرمان	عُرض فيلم مدته ٧ دقائق على ٢٧ شخصًا أردنيًا بالغًا، تلاه اختبار كتابي باللغة العربية الفصيحة وإعادة سرد القصة باللهجة العامية. وقد تبيّن أنّ الإعراب يلعب دورًا مميِّزًا في حالات نادرة فقط عندما تُضاف الحركات إلى الحرف الصامت في آخر الكلمة. وقد استخدمت الحركات للتعويض عن غياب الصيغة الصرفية للمصدر في كلٍ من اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية.
2016	مكحول	دُرس ٢٠٦ طلبة عرب (فلسطينيّين) في الصفيْن الأول والثاني ضمن برنامج التدريب على الوعي الفونولوجي "لغتنا العربية"، حيث انقسم الطلبة إلى مجموعتيْن: مجموعة الطلبة الضعيفين لغويًا (المجموعة الأولى) والقرّاء الطبيعيّين (المجموعة الثانية). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية معتدلة بين الوعي الفونولوجي وأداء القراءة في المجموعة الثانية، وعلاقة طردية قوية في المجموعة الأولى. كما وُجد تحسّن كبير في مهارات الوعي الفونولوجي في الصف الثاني بعد التدريب. وتمثّل التحدي الأصعب في الصف الأول في مهمة تجزئة الأصوات في المجموعة الثانية والتلاعب الصوتي في المجموعة الأولى.
2016	مايهل	وضّحت المؤلفة أنّ معدلات القراءة والكتابة الأساسية في الدول العربية كانت أقل كثيرًا من التوقعات، وكان ذلك في الغالب بسبب استخدام لغة لم تعُد مستخدمة في الزمن الحالي. وأوصت بأن تعتمد المهارات القرائية المبكرة، حتّى الصف الثالث أو الرابع، على التمثيل الفونولوجي الكتابي للّهجات العامية المختلفة، ثم التحوّل إلى اللغة التقليدية المكتوبة.

السنة	المؤلفون	عامة
2016	روزنهاوس	روجعت مفردات الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية في فلسطين، وقورن حوالي عشرين شكلًا صرفيًا ونحويًا في الكتب مع الأنماط الموازية المستخدمة في الكتب المدرسية الحديثة في الأراضي الفلسطينية المحتلة (فلسطين ٤٨). وأشار التحليل إلى وجود اختلافات نحوية ومعجمية بين الكتب "الجديدة" للصفوف الدنيا والعليا وكذلك بين الكتب "الجديدة" و "القديمة". كما دُرست قواعد اللغة العربية الفصيحة ضمنيًا ووظيفيًا في الصفوف الدنيا، وصراحةً في الصفوف العليا.
2016	صايغ-حداد وشيف	اختُبر ١٠٠ طالب فلسطيني في المراحل الابتدائية والأساسية والإعدادية، وأشار التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قراءة الكلمات المشكّلة وغير المشكّلة باللهجة العامية مقابل الكلمات العربية الفصيحة بين جميع الصفوف. وأشارت الأبحاث إلى أنّ الازدواجية اللغوية أثرت على الدقة والطلاقة في قراءة الكلمات، وأنّ الحركات لم تسهّل دقة قراءة الكلمات باللغة العربية، بل ربما قوّضت القدرة على القراءة بطلاقة.
2016	شوكلي ونورشوليش	ناقش الباحثان أنّ الأدلة الملحوظة في كل البحوث الجديدة والقديمة تشير إلى أنّ اللغة العربية الفصيحة ربما بدأت تفقد منزلتها في المجالات السياسية والتعليمية، سواءً لصالح اللغة الإنجليزية أو اللهجة العامية، وأنّ الأيديولوجية المتهاوية في العالم العربي مقرونةً بالقيم الديمقراطية الغربية ربما تطيح بمنزلة اللغة العربية الفصيحة في العديد من المجالات. ومع ذلك، إذا ما قورنت الازدواجية اللغوية الثنائية والازدواجية اللغوية التقليدية، فإنّ نفس أنواع التحوّل اللغوي ممكنة.
2016	طيبي وماكلويد	ناقشت الورقة القضايا المتعلقة بالمهارات القرائية الناشئة لدى الأطفال الصغار، بما في ذلك ثنائية اللغة والازدواجية اللغوية والكتابة، في ضوء النموذج الجديد للمدارس في دولة الإمارات. وكانت القضية الرئيسة التي حُدّدت هي كيفية تربية جيل متعدد اللغات (اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية واللغة الإنجليزية). اقترح التحليل أنّه إذا استمرّ تعليم الأطفال الإماراتيين باللغة الإنجليزية بصورة رئيسة، فقد تتأثر معرفتهم باللغة العربية الفصيحة، ويرجع ذلك في الغالب إلى الازدواجية اللغوية، والتعرّض المحدود إلى اللغة العربية الفصيحة، والتغييرات الأخيرة في مناهج رياض الأطفال التي خفّضت الوقت المخصّص لتدريس اللغة العربية رسميًا.
2015	البري، أحمد بني ياسين، الزعبي والحرش	راجعت دراسة دراستين عربيتين وثالثة أجنبية، وأظهرت النتائج أنّ اللغة العربية الفصحى كانت الرابط الأقوى الذي يجمع أبناء الأمة العربية. وأشارت إلى وجود أسباب عديدة لانتشار الازدواجية اللغوية بين الطلبة، وكان الدور الأهم في الحفاظ على اللغة العربية الفصحى هو دور الأسرة والبيئة. وأشارت الدراسة إلى أنّ من الممكن تقليل الازدواجية اللغوية من خلال تبسيط قواعد اللغة العربية الفصيحة وتيسير طرائق التدريس والاهتمام بأساسيات اللغة العربية.

السنة	المؤلفون	عامة
2015	الصبح، أبو ملحم، بني هاني	أجرى الباحث مقابلات مع علماء لغويين حول مفهوم الازدواجية اللغوية مع التركيز على اللغة العربية، وحدّد ٥ روافد للعربية الحديثة وهي: الفصحى، الفصيحة، عامية المثقفين، وعامية المتنوّرين، وعامية الأميين. وأشار إلى أنّ اللغة العربية الفصحى تمر بالعديد من المشكلات مثل التحصيل المتدني والكفاءة المتدنية والاغتراب الثقافي وغيرها.
2015	بروش	دُرس ٣٠ طالبًا (ومعلّمًا) فلسطينيًا. وأشارت النتائج إلى أنّ معظم المشاركين أدركوا أهمية اللغة العربية الفصيحة لأنّها لغة القرآن والصلاة. ومع ذلك، فقد كرهوا دراستها في المدرسة نظرًا لصعوبتها. واعتقدوا أيضًا أنّ لهجتهم الأم أعاقت تعلّم اللغة العربية الفصيحة بدلًا من مساعدتهم على تعلّمها.
2015	دمنهوري	دُرس ٥٩ طالبًا سعوديًا (٢٩ سعوديًا ثنائي اللغة في دولة ناطقة باللغة الإنجليزية و ٣٠ سعوديًا أحادي اللغة في دولة عربية) من حيث تأثير التعرّض المبكر والكبير إلى لغة ثانية (الإنجليزية) على تمييز أصوات الحروف الصامتة المشددة في اللغة العربية. وأشارت النتائج إلى أنّ الوعي الفونولوجي يتأثر بمعرفة لغة ثانية (الإنجليزية) والازدواجية اللغوية والفجوة بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة.
2015	مكحول	اختُبر ١٣٢٢ طالبًا في الصفوف السابع والثامن والتاسع في المفردات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في جميع مقاييس التقييم؛ حيث سجّل طلبة الصف السابع أضعف مستويات الأداء، وسجّل البدو أضعف مستويات الأداء بينما سجّل الدروز أعلى مستويات الأداء، ولوحظ تفوّق البنات على البنين في جميع المقاييس والفئات العمرية.
2015	مكحول، كوبتشماعيل وخميس-دكور	اختُبر ٤٥ طالبًا فلسطينيًا وأشارت النتائج إلى أنّ المعرفة اللغوية لدى الأطفال تطوّرت مع تقدّمهم في العمر، وقد لوحظ تقدّم في المعرفة بالازدواجية اللغوية في الصف الثالث. ولم يكن طلبة رياض الأطفال والصف الأول قادرين على التمييز بين النمطيْن اللغوييْن، في حين كان طلبة الصفوف من الثالث إلى الخامس قادرين عمومًا على التمييز بين استخدامات النمطيْن اللغوييْن وفق السياق، وأعربوا عن موقف أكثر إيجابية تجاه اللغة العربية الفصيحة. كما أفاد المشاركون من جميع المستويات الصفية بمواجهة تحديات في اللغة العربية الفصيحة، لا سيّما في القراءة.
2015	صباح	هدف هذا العمل إلى تسليط الضوء على الظواهر اللغوية والاجتماعية المختلفة التي تتوقع "موت" اللغة العربية مثل "التعريب" و "الأنجلزة" و "الازدواجية اللغوية" و "التناوب اللغوي". وحث العمل العرب على اتخاذ إجراءات جادة لوقف تدهور اللغة العربية، تشمل غرس أولياء الأمور في أبنائهم مشاعر قوية من الولاء والإخلاص لّلغة العربية، وإصلاح النظم التعليمية بحيث تصبح المعرفة الكافية باللغة العربية شرطًا أساسيًا لترفيع الطالب إلى الصف التالي.

السنة	المؤلفون	عامة
2015	الصياحي	أشار هذا التحليل الخاص بتحديات تنمية المهارات القرائية في حالات الازدواجية اللغوية التقليدية وثنائية اللغة, مع التركيز على تونس, أنّ الازدواجية اللغوية وثنائية اللغة تؤثران على تنمية المهارات القرائية والنجاح المدرسي العام في تونس, حيث هُمشت اللهجة العامية لصالح اللغة العربية الفصيحة, كما جعلت الاختلافات بين النمطيْن اللغويْن من الصعب جدًا على الناطقين باللغة العربية النجاح فيهما كليْهما.
2015	شيري	أجري مسح لـ ٣٥٢ طالبًا جامعيًا أمريكيًا مشاركًا في برنامج لدراسة اللغة العربية في الخارج لمدة ٨ أسابيع, وأشارت النتائج إلى أنّ الدراسة في الخارج وإن كانت قصيرة المدى فإن لها آثارًا كبيرة على تطوير الكفاءة التواصلية بين الثقافات عند التخطيط لها بعناية. وقد أفاد معظم الطلبة بأنّ معارفهم ومهاراتهم ومعتقداتهم ومواقفهم شهدت تغيّرات جذرية استمرّت وتطوّرت أكثر بعد عودتهم إلى الولايات المتحدة؛ حيث مثّل تطوير الازدواجية اللغوية بوابة قيّمة لتطوير الكفاءة التواصلية بين الثقافات, بما يدعم التوصية بتضمين اللهجات العربية في المناهج الدراسية وتدريس هذه اللهجات بشكل مستدام في الولايات المتحدة وأثناء الدراسة في الخارج.
2014	أبو ملحم	دُرس التناوب اللغوي ووظائفه البراغماتية خلال محادثات غير رسمية مسجّلة لمدة ٣٠ دقيقة مع ١٠ أشخاص بالغين من الأردن والعراق والمغرب ومصر والسعودية. أشار التحليل إلى أنّ اللغة العربية الفصيحة استخدِمت فقط لأغراض الوضوح والفهم وأن التناوب اللغوي استخدم في جميع مستوياته, من الكلمة إلى الجملة.
2014	الأزرقي	اختُبر ١٠١ طفل سعودي (المجموعة التجريبية التحقت برياض الأطفال وتمثّل نصف الأطفال, بينما لم تلتحق المجموعة الضابطة برياض الأطفال) في الازدواجية اللغوية. وأشارت النتائج إلى أنّ برامج تعلّم اللغة الحالية في رياض الأطفال لم تكُن كافية لمساعدة الأطفال على تخطي الازدواجية اللغوية, حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتيْن.
2014	الموسوي	اختبُر ٧٨ طفلًا كويتيًا قادرًا على السمع و ٣٤ طفلًا كويتيًا أصم في اكتساب وتنمية مهارات القراءة باللغة العربية في ٣ مراحل, بدءًا من مرحلة رياض الأطفال, مرورًا بالصف الأول, وانتهاءً بالصف الثاني. أشار التحليل إلى أنّ الوعي الفونولوجي والصرفي والوعي باللهجة من العناصر الرئيسة المساهمة في المعالجة اللغوية المعرفية للقراءة والتهجئة لدى الأطفال القادرين على السمع والصم الذين يتعلّمون شفويًا. كما اقترح أنّ الازدواجية اللغوية في اللغة العربية أثرت على قدرات تعلّم الأطفال من خلال الحد من مهاراتهم الفونولوجية والصرفية. وقد كان الأطفال الصم بحاجة إلى تطوير مهارات الوعي باللهجة للتمكّن من تحويل اللغة العربية المنطوقة إلى نصوص مكتوبة بكفاءة.

السنة	المؤلفون	عامة
2014	العصيمي وويديل	بحثت هذه الدراسة في معتقدات ١٤٢ طالبًا حول تعلّم اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية. أشار التحليل إلى أنّ الهدف الرئيس من التعلّم كان إتقان اللغة العربية الفصيحة من أجل تأدية الأدوار المرتبطة بالشعائر الدينية. وقد تأثرت هذه المعتقدات بالعوامل السياقية الخارجية (في المملكة العربية السعودية والرياض والمعهد), والغايات والاهتمامات والخبرات الشخصية والمعارف الحالية. وظهرت علاقة قوية بين الاثنيْن من خلال الصلة المتصوّرة بين اللغة العربية والإسلام.
2014	أسعد وإيفياتار	اختُبر ٩٦ طالبًا فلسطينيًا وسُجّلت إجاباتهم صوتيًا في مهارات الإدراك البصري والتسمية التلقائية للحروف والقراءة والوعي الفونولوجي. وأشار التحليل إلى أنّ الوعي الفونولوجي كان مؤشرًا قويًا على دقة قراءة النص, بينما من المرجح أن تعيق الازدواجية اللغوية في اللغة العربية عملية تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات.
2014	أسدي وإبراهيم	اختُبر ٥٧١ طالبًا فلسطينيًا في المرحلتيْن الأساسية والابتدائية في الوعي الفونولوجي. أظهرت النتائج تأثيرًا معاكسًا للمحفّزات وتأثيرًا كبيرًا للمستوى الصفي, كما لوحظ تفاعل بين المستوى الصفي ونوع المحفّز في مهمة حذف الأصوات فقط. وقد دعمت النتائج فكرة أنّ تأثير الفجوة المعجمية على الوعي الفونولوجي يعتمد على أنماط عرض المحفّزات.
2014	جمجوم	أجرى الباحثون دراستيْن على ٥٠ طالبًا في المرحلة الأساسية في المملكة العربية السعودية. في الدراسة الأولى, عقدت جلسات لقراءة ورواية القصص, أمّا في الدراسة الثانية وعلى مدار عام دراسي كامل, تعرّض الأطفال لقراءة غير تقليدية للقصص باللغة العربية الفصيحة ولقراءة تقليدية باللهجة العامية. وقد أشارت النتائج إلى أنّ مجموعة القراءة ذات النموذج المختلط تعلّمت كلمات أكثر بنسبة ١٩%, بينما أنتجت المجموعة التجريبية كلمات أكثر باللغة العربية الفصيحة من المجموعة الضابطة بنسبة ٥٥%. ولم يكُن ثمة فرق كبير بين إجمالي عدد الكلمات المستخدمة, ولكن لوحظ فرق كبير في إجمالي عدد الكلمات باللهجة العامية. واقترح المؤلفون أنّ رواية القصص باللهجة العامية ربما تكون قد ساهمت في إعداد الأطفال من خلال تعريضهم لقواعد القصة, ومكّنتهم من استيعاب الجوانب الجديدة للقصص بشكل أفضل مقارنة بقراءتها باللغة العربية الفصيحة.
2014	قادري وسليمان	قدّمت الباحثة جلسات تدريبية في مهارة الاستماع عشرة طلبة جامعيّين يتعلّمون اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية (من الجزائر وإريتريا والكويت وتونس وعُمان وسوريا والعراق) وسجّلت محادثاتهم. أشار التحليل إلى أنّ معرفة اللهجة العامية ساعد الناطقين باللهجات العربية المختلفة على فهم بعضهم بعضًا, وأنّ التدريب ساعد الطلبة على فهم الألفاظ القريبة في اللهجات غير المألوفة وتمييز المقاطع الصرفية في جميع اللهجات.

السنة	المؤلفون	عامة
2014	خميس-دكور وفراود	راجعت الورقة استجابات الدماغ الكهربية الرئيسة ذات الصلة باللغة: عدم التطابق السلبي، و "N٤٠٠"، و "P٦٠٠". وقدّم المؤلفان بعض الدراسات الفسيولوجية العصبية حول تمثيل النمطيْن اللغويْن في الدماغ لدى الناطقين باللغة العربية، وناقشا كيف يمكن للاستخدام المبتكر لاستجابات الدماغ الكهربية توسيع نطاق البحوث الراهنة والمستقبلية في هذا المجال. كما أشارت المراجعة إلى انفصال المعجميْن في الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، وسلّطت الضوء على الحاجة إلى مزيد من الدراسات اللغوية العصبية والسلوكية لإعادة النظر في النموذج المقترح للتمثيل العقلي في الازدواجية اللغوية.
2014	لايكن، إبراهيم واغباريه	اختُبر أداء الإنتاج والفهم لدى ٣٠ طفلًا في رياض الأطفال العربية الفلسطينية من أجل دراسة تأثير الازدواجية اللغوية على الهياكل اللغوية والسردية. وأشار التحليل إلى أنّ الأطفال لديهم فرص محددة لإتقان اللغة العربية الفصيحة. ويبدو أنّ أولياء الأمور والمعلّمين يشجعون الأطفال على استخدام اللغة العربية الفصيحة. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة قوية بين درجة التعرّض إلى اللغة العربية الفصيحة وعدد الكلمات الأدبية التي يستخدمها الأطفال في مهمة إعادة سرد القصة. وكانت الكفايات اللغوية والسردية باللغة العربية الفصيحة لدى الطلبة أضعف بكثيرٍ منها في اللهجة العامية.
2014	نادر علي	جُمعت بيانات من ٧٠ طالبًا كويتيًا في ٣ مراحل، بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، مرورًا بالصف الأول، وانتهاءً بالصف الثاني. أشار التحليل إلى أنّ الوعي الفونولوجي للأطفال كان هو المؤشر الوحيد للقدرة على القراءة عند ضبط العمر والذكاء اللغوي. وقد تحسّنت قدرات القراءة والذاكرة الفونولوجية المرئية قصيرة المدى لدى المشاركين بمرور الوقت. كما وجد الأطفال أنّه من الأسهل عليهم قراءة كلمات اللغة العربية الفصيحة والكلمات المشتركة مقارنة بكلمات اللهجة المحلية.
2014	نجار وجرجورة	قورنت مجموعة تجريبية مكوّنة من ٣٣ طفلًا عربيًا فلسطينيًا في مرحلة رياض الأطفال استخدم معلّموهم كتابًا إلكترونيًا، مع مجموعة ضابطة تم درست باستخدام كتاب مطبوع. وأشار التحليل المقارن إلى أنّ برنامج التدخل عزّز الوعي الفونولوجي من خلال استخدام الكتاب الإلكتروني.
2014	خطيب، نيفات وبريور	نفّذ ٢٥ طالبًا جامعيًا فلسطينيًا مهام تصنيفٍ دلالي (باللغتين العربية والعبرية) أثناء الخضوع إلى تصوير الدماغ بالرنين المغناطيسي الوظيفي. وأشار التحليل إلى تفوّق اللغة العربية الفصيحة، ويرجع ذلك على الأرجح إلى إتقانهم القراءة بهذه اللغة.
2014	صايغ-حداد وسبولسكي	سُجّلت تفاعلات ٩٦ طفلًا فلسطينيًا مع أقرانهم ومعلّميهم خلال اليوم الدراسي لمدة ساعتيْن. وأشارت النتائج إلى أنّ أكثر أنواع المفردات العربية استخدامًا (٤٠,٦%) كانت فئة الكلمات ذات الأصول المشتركة , وأنّ ٣٠,٩% من المفردات كانت عبارة عن مفردات فريدة في اللهجة العامية وغير مستخدمة في اللغة العربية الفصيحة. وأخيرًا، كانت ٢١,٢% فقط من مفردات اللهجة العامية مشتركة مع اللغة العربية الفصيحة.

السنة	المؤلفون	عامة
2014	صايغ-حداد وهينكن-رويتفارب	ركزت هذه الدراسة على موضوعات بنية وإملاء اللغة العربية ذات الصلة ببحوث وممارسات المهارات القرائية. وقد وصفت الفجوة اللغوية (في جميع المجالات اللغوية: الفونولوجية والصرفية والنحوية والمعجمية) بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة, وأولوية التراكيب اللغوية الفصيحة في الكتابة, وتأثير ذلك على العديد من العمليات اللغوية في اكتساب المهارات القرائية.
2014	أوزيل كارل, كنعان, يفات, مائير, أبوغوف ورافيد	أجري مسح لـ ١٩٣ فلسطينيًا بالغًا, وأشار التحليل إلى أنّ أخصائيي النطق واللغة العرب أبلغوا عن صعوبات أكبر من تلك التي تواجه أقرانهم اليهود في جميع المجالات, واعتبروا أنّ تكييف المناهج الأكاديمية مع اللغة والثقافة العربية, وتدريب الباحثين الناطقين باللغة العربية في هذا المجال, وتطوير أدوات تشخيص وتقييم مخصّصة للمكوّن العربي من المجتمع, وتبسيط الإجراءات البيروقراطية, جميعها عوامل مهمة لتحسين الخدمات المقدّمة للمكوّن العربي من المجتمع.
2013	الحوري	دُرس ٢٠٢ طالب و ٣١ معلّمًا يمنيًا في المرحلة الإعدادية من حيث تأثير الازدواجية اللغوية على تعلّم و تعلّم اللغة العربية. وأشارت النتائج إلى أنّ لدى الطلبة موقفًا إيجابيًا جدًا تجاه اللغة العربية الفصيحة, وكشفت عن وعيهم بأهمية استخدامها في عملية التعليم/التعلّم. وقد كان ضعف الطلبة في استخدام اللغة العربية الفصيحة يرجع إلى قلة استخدامها في الصف بسبب ضعف مهارات الاتصال والإنتاجية اللغوية. كما كان للمؤهلات الأكاديمية وكفاءة وسنوات الخبرة معلّمي اللغة العربية تأثير ملحوظ على جودة عملية التعليم/التعلّم.
2013	بنخرفة	ناقش المؤلف التحديات التي تواجه اللغة العربية والتعريب,وذهب إلى انه على الرغم من أنّ العرب يدركون أهمية التعريب إلا انهم ما يزالون يجدون أنفسهم في وضعٍ مماثلٍ للحقبة الاستعمارية. بالإضافة إلى ذلك, صنّف المؤلف المواقفً تجاه التعريب في فئات ثلاث, وهي: التقليديّة, والحداثيّة, والقوميّة. وسلّط الضوء على إنشاء عدة منظمات في العالم العربي للتعامل مع مشكلات تحديث اللغة العربية.
2013	بودلاعة ومارسلن-ويلسون	من بين ٦٨ طالب تونسي في المرحلة الإعدادية والثانوية, اختير ٣٦ بشكل عشوائي لتجربة لهجة الجنوب التونسي والـ ٣٢ المتبقون لتجربة اللغة العربية الفصيحة. أظهرت الدراسة نتائج مماثلة مع تأثيرات قوية للجذور والأنماط في كلا النمطيْن اللغويين. ولعبت عمليات الإنشاء والتحليل الصرفي الفونولوجي الإلزامية ذاتها دورًا في اللغة العربية الفصيحة واللهجة الجنوبية. وقد كانت الجذور وأنماط الكلمات هي المجالات ذات الصلة التي ضُبط تعلّم اللغة بها في كلا النمطيْن اللغويين والتي تمحورت معالجة اللغة لدى البالغين حولها.
2013	طه	كان هذا نقاشًا لفهم كيفية تأثر عمليات التهجئة والقراءة في اللغة العربية بالتفرّد الإملائي واللغوي للعربية, وآثارها على اكتساب المهارات القرائية, حيث اقترحت الورقة أنّ الخصائص الإملائية المحدّدة للكلمات العربية المكتوبة أدّت إلى الاعتماد الكبير على مهارات المعالجة البصرية في تعرّف الكلمات البصري, وأنّ الازدواجية اللغوية أثرت بشكل كبير على تطوير التمثيلات الفونولوجية للكلمات العربية الفصيحة على المستوى المعجمي.

السنة	المؤلفون	عامة
2013	طيبي، جوش وماكلويد	دُرس ٦ أطفال في مرحلة رياض الأطفال في حصة الخط في دولة الإمارات لمدة ٨ أشهر، بالإضافة إلى دراسة المعلّم وأولياء الأمور. أشارت النتائج إلى أنّ فرص الأطفال في ممارسة الكتابة كانت محدودة، وأنّهم كانوا يشعرون بالضغط عندما يطلب منهم محو الأخطاء. كما كان المعلّمون يستخدمون اللغتيْن الإنجليزية والعربية دون معرفة تأثير أي من اللغتيْن على تنمية الأخرى، وكانت تُستخدم ممارسات متباينة فيما يتعلّق بالازدواجية اللغوية.
2012	درويش فداء وعويني	دُرس ١٠٠ طالب لبناني ثنائي اللغة [لغتهم الأم هي اللغة العربية] في المرحلتيْن الأساسية والابتدائية، مع أولياء أمورهم ومعلّميهم. وأظهر التحليل أنّ مهارات الطلبة في اللغة العربية لم تكن مناسبةً للمستوى الصفي، وخصوصًا الطلبة الأكبر سنًا الذين كان التأثير السلبي أشدّ وطأة عليهم. وكان أولياء الأمور والمعلّمون مدركين للتحديات التي تفرضها الازدواجية اللغوية لكن لم يكُن لديهم استراتيجيات موثوقة لمواجهتها. وأوصت الدراسة بإصلاح تعليم اللغة العربية في النظام المدرسي.
2012	فران، بينغهام وماثيوز	قُيّم ٨٣ طالبًا في المرحلتيْن الأساسية والابتدائية في الولايات المتحدة باللغتيْن الإنجليزية والعربية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية جزئية بين الوعي الفونولوجي في اللغة العربية والوعي الفونولوجي في اللغة الإنجليزية، بعد ضبط العمر. وكانت المهارات الفونولوجية في اللغة العربية مؤشرًا على قراءة الكلمات العربية وتهجئة الكلمات المخترعة. وساهم العمر الزمني بشكل كبير في مهارات فهم المقروء باللغة العربية فقط. وقد كانت المؤشرات متشابهةً بين اللغتيْن الإنجليزية والعربية.
2012	فاوس	حلّل الباحث المحادثات المنسوخة من الحوارات في برنامج تلفزيوني (برنامج "حوار مفتوح" على قناة الجزيرة) وأشار التحليل إلى ضعف الرؤية الثنائية للّغة (الازدواجية اللغوية/ التناوب اللغوي) وقدّم مبررات للحاجة إلى إطارٍ مرنٍ وديناميٍ ومتنوّع.
2012	خميس-دكور وفراود	قدّمت هذه الدراسة نظرةً عامةً على عديد من أبعاد التنوّع اللغوي الشائعة في مجتمعات الأمريكيين من أصول عربية وتجاربهم مع الحبسة وخدمات إعادة التأهيل. ودعا المؤلفان إلى اتباع نهجٍ صارمٍ قائمٍ على الأدلة للتقييم والتدخل عند معالجة البالغين المصابين بالحبسة.
2012	خميس-دكور، فراود وغوردن	خضع ١٢٠ طفلًا فلسطينيًا في ٥ مستويات صفية أساسية وابتدائية مختلفة لاختبارات الصحة النحوية. وأظهر التحليل أنّ أداء الأطفال كان أفضل في الجمل المكتوبة باللهجة العامية مقارنةً بتلك المكتوبة باللغة العربية الفصيحة (باستثناء الجمل المنفية)، وفي الجمل المتشابهة بين النمطيْن اللغويْن كذلك. وعليه، فإنّ الاستفادة من معرفة الأطفال باللهجة العامية في تعليم اللغة من المرجح أن تعزّز اكتساب اللغة العربية الفصيحة، لا سيّما فيما يتعلّق بتركيب الجمل.

السنة	المؤلفون	عامة
2011	عامر, عدايلة وأبو رخية	قارنت هذه الورقة بين اللغة العربية المكتوبة واللهجة المدنية (المنطوقة في عمّان) على المستوى الفونولوجي, حيث استخلصت بيانات العربية المكتوبة من قاموس إنجليزي عربي, وكتاب قواعد, و 0 دراسات حول اللغة العربية, وغيرها من المواد المدرسية, ومجلة. بينما وفّر الباحثون أنفسهم وبعض المتكلمين بتلك اللهجة بيانات اللهجة المدنية. لوحظت العديد من الاختلافات الفونولوجية بين اللهجة المدنية والعربية المكتوبة, مثل تعدد الأحرف الساكنة في بداية الكلمة في اللهجة المدنية نتيجة حذف الحركات, وحذف الحركات في نهاية الكلمة, والعديد من الاختلافات الفنية الأخرى فيما يتعلّق بالحركات.
2011	دمقشي وعويني	قُسّم ٤٦ طالبًا ومعلّمًا لبنانيًا في المرحلتيْن الإعدادية والثانوية إلى مجموعتيْن, مجموعة تجريبية (حيث تلقى المعلّمون تدريبًا مكثفًا في استراتيجية القراءة التعاونية) ومجموعة ضابطة (حيث لم يتلقّ المعلّمون أي تدريب). أشارت النتائج إلى أنّ استخدام استراتيجية القراءة التعاونية والعمل ضمن مجموعات أدّى إلى زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وتنمية مهارات الاتصال لديهم وتحسين نتائجهم في الاختبارات اللاحقة.
2011	غالاغر	حلّلت هذه الورقة التعليم ثنائي اللغة في إمارة أبوظبي, وخلصت إلى أنّه من المرجح أن يحقق التعليم ثنائي اللغة فوائد لغوية وأكاديمية واجتماعية واقتصادية للأجيال القادمة من خريجي المدارس الإماراتية. ومع ذلك, فمن المرجح أن يمثّل اكتساب المهارات القرائية بلغتيْن تحديًا بسبب الازدواجية اللغوية في اللغة العربية والفجوة اللغوية بين العربية والإنجليزية.
2011	همام	أشار تحليل حلقة مناظرة تلفزيونية مدتها ٩٦ دقيقة مع مذيع لبناني ومذيعيْن سورييْن إلى دلالات للتناوب اللغوي من النوع البلاغي أو النصي الذي سمح ببناء الحجة الداخلية للخطاب. وعلى الرغم من مواقفهم الأيديولوجية اللغوية, فقد تحوّل المتحدّثون إلى اللغة التي يستخدمونها في "الشجار", وذلك لأسباب جدلية أو بلاغية في معظم الأحيان.
2011	هيلمان	دُرست التفاعلات بين ١١ شخصًا بالغًا في صف لغة عربية متعدّد المستويات في الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أنّ الفكاهة لعبت دورًا مهمًا في عرض وتنمية الهويات الفردية والعلائقية للطلبة, وفي خلق شعور بالانتماء, وساهمت في تطوير كفاءة الطلبة العملية واللغوية الاجتماعية في اللغة الثانية. بالإضافة إلى ذلك, كشف الطلبة عن مدى تطورهم وحساسيتهم للاختلافات في اللهجة وتمكنوا من استغلال تلك الاختلافات لأغراض فكاهية.
2011	إبراهيم	اختُبر ٥٧١ طالبًا فلسطينيًا من الصف الأول إلى الثاني عشر في التصريف الصوتي في اللغة العربية العامية والفصحى؛ لتقييم مهارات الذاكرة العاملة. وأشار التحليل إلى أنّ الحساسية للازدواجية اللغوية تأثرت بلغة الاختبار, وأنّ مشاركة الذاكرة في الأداء الميتالغوي تأثرت بطريقة تقديم المحفزات. وتبيّن أنّ قراءة النص العربي أصعب من النص الإنجليزي والعبري, وأنّه توجد اختلافات كبيرة بين قدرات نصفيْ الكرة المخية في تحديد الحروف باللغة العربية, ولكن ليس في اللغات الأخرى.

السنة	المؤلفون	عامة
2011	محفوظي، إيفيرات والبحري	كانت هذه مقدّمة إلى المقالات المنشورة حول العمليات اللغوية والفونولوجية والإملائية. وركزت على الفترة المهملة نسبيًا لتنمية المهارات القرائية المبكرة، من رياض الأطفال إلى الصف الثالث، حيث ناقشت أنّ دراسة اكتساب/عمليات المهارات القرائية باللغة العربية يمكن أن تكون ذات أهمية للبحوث والنظريات بصورة عامة نظرًا للخصائص الفريدة للغة العربية وقواعدها الإملائية.
2011	صايغ-حداد	بناءً على هذه المراجعة، قُدّمت فرضية مفادها أنّ الازدواجية اللغوية تعيق اكتساب عمليات القراءة الأساسية في اللغة العربية، حيث إنّ السياق الاجتماعي الثقافي لاكتساب مهارات القراءة باللغة العربية أدّى إلى تفاقم أثر الفجوة الفونولوجية على تنمية مهارة القراءة؛ لأنّ الأطفال يبدؤون تعلّم القراءة في المدرسة وهم يعلمون القليل جدًا حول المهارات القرائية والمطبوعات.
2011	صايغ-حداد، ليفين، هندي وزيف	اختُبر تأثير اللغة العربية الفصيحة مقابل اللهجة العامية على تمييز الأصوات لدى ٦٠ طفلًا فلسطينيًا عربيًا في رياض الأطفال. أشارت النتائج إلى أنّ قدرة الأطفال على تمييز الأصوات كانت أقل في اللغة العربية الفصيحة منها في اللهجة العامية، وأنّ الصعوبة التي واجهت الأطفال في تمييز الأصوات في اللغة العربية الفصيحة كانت بسبب صعوبة الترميز الصوتي لكلمات اللغة العربية الفصيحة. كما أنّ الفجوة الفونولوجية بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية لم تدعم الاكتساب الطبيعي للعمليات اللغوية والمهارات القرائية الأساسية في اللغة العربية الفصيحة.
2011	ترينتمان	أجري مسح واختبار تسجيل صوتي (باللغة العربية الفصيحة، واللهجات المصرية واللبنانية والتونسية) لـ ٥٨ ناطقٍ باللغة العربية. أشار التحليل إلى وجود علاقات طردية مهمة بين فهم اللهجات غير المألوفة ومهارة الاستماع للّهجة المألوفة واللغة العربية الفصيحة. واقترح المؤلفون أنّ معرفة اللهجة المصرية لا تعني أنّ الناطق بها لا يفهم سواها، حيث تساعد أيضًا على فهم لهجات بلاد الشام، والعكس صحيح، وقد تساعد على فهم اللهجات العربية في العراق والخليج وشمال إفريقيا أيضًا، طالما يميل الناطقون بهذه اللهجات إلى اللغة العربية الفصيحة.
2010	فهمي	أثناء مناقشة ما إذا كان استخدام اللغة العربية الفصيحة حصريًا كافيًا لتقييم القدرات اللغوية العربية بواسطة مقياس "المائدة المستديرة للغة بين الوكالات المشتركة"، اقترِح أنّ المتعلّمين يجب أن يتعلّموا لهجة إقليمية واحدة إلى جانب اللغة العربية الفصيحة من أجل التقدّم بنجاح في المقياس. وقد ذهب المؤلف إلى أنّه ينبغي للطلبة تعرّف اللغة العربية الفصيحة أولًا، ومن ثم يجب تطوير المناهج والأنشطة الصفية من خلال مزيجٍ من اللغة الغربية الفصيحة ولهجة رئيسة.

السنة	المؤلفون	عامة
2010	غاليغو	حلّل المؤلف الجوانب اللغوية الاجتماعية المتعلقة باستخدام المسلمين واليهود والمسيحيين في الأندلس اللغةَ العربية. وأشارت النتائج إلى أنّ الوضع اللغوي للمسلمين في الأندلس تحدّد عبر دور اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة القرآن، وأنّ السكان المحليّين استخدموا لغتهم الأم للتواصل الشفوي واستخدموا اللغة العربية الفصحى لانتمائهم الجديد. وفي حالة الأندلس على وجه التحديد، فإن الطابع المسيحي الذي اعتمد باعتباره الأكثر تقدّمًا كان عاملًا حاسما في اعتماد التوزيع الكلاسيكي للغة العربية (الأندلسية).
2010	زوزوفسكي	حُللت بيانات ٣٩٠٨ طلبة في المرحلة الأساسية في الأراضي الفلسطينية المحتلة، وبعد ضبط العوامل الاجتماعية والاقتصادية، ظلّت فجوات التحصيل في القراءة بين الطلبة الناطقين بالعربية وأقرانهم الناطقين بالعبرية مرتفعة لصالح المجموعة الأولى، لكن الفجوة بقيت واسعةً رغم انخفاضها. أمّا في مبحثيْ الرياضيات والعلوم، وهما أقل تأثرًا بالازدواجية اللغوية، فقد اختفت فجوات التحصيل لصالح الطلبة الناطقين بالعبرية، بل وانعكست. وقد أشارت النتائج إلى أنّ الازدواجية اللغوية في اللغة العربية ربما كانت السبب الرئيس في التحصيل المتدني في القراءة.
2010	زوزوفسكي	حُلّلت نتائج ١١٩٣ طالبًا فلسطينيًا في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الأساسية في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم لسنة ٢٠٠٦. ووجد التحليل أنّ الأنشطة الفعالة للطلبة الناطقين باللغة العربية، والأكثر انتشارًا في هذا المجال، كانت تلك التي تهدف إلى تعزيز الوعي الفونولوجي والأبجدي بين الأطفال وأولياء الأمور في المنزل قبل الالتحاق بالمدرسة، وكذلك تلك التي جمعت بين قراءة النصوص المكتوبة والمشاركة الفعّالة في القراءة داخل المدرسة وخارجها.
2009	عبد الرحمن	دُرس ١٥٠ طالبًا في المدارس الإعدادية في دولة الإمارات على مدار ٨ أشهر. وأشار التحليل إلى أنّ الثقافة الإماراتية والقيم والدراسات الإسلامية كانت على رأس الأولويات. وركز المسؤولون والوزراء على برامج اللهجة العامية والأنشطة والفعاليات الاحتفالية مع الطلبة. وخلصت الورقة إلى أنّ الوافدين الذين طوّروا مهاراتهم اللغوية في العربية والإنجليزية سيستفيدون في دولة الإمارات وسيحصلون على فرصٍ للدراسة الجامعية والعمل.
2009	بروش وعتيلي	تابعت هذه الدراسة النوعية ٣٠ طالبًا فلسطينيًا في المرحلتيْن الإعدادية والثانوية لمدة ٣ أشهر. واقترح التحليل أنّ صعوبة وتعقيد قواعد اللهجة العامية، واستخدام "اللغة الوسيطة" في الحصص، واقتصار اللهجة الفصيحة على دروس اللغة العربية فقط، يمكن أن تكون جميعها أسبابًا في تراجع الاهتمام بتعلّم اللغة، والاستخدام غير المقصود لمفردات وتراكيب اللهجة العامية، والتدخل الكبير للغة المحكية.

السنة	المؤلفون	عامة
2009	كوتي	أُعطيت خريطة وقائمة بخمس لهجات عربية رئيسة لـ ٨٣ من الطلبة الجامعيين والعاملين في إحدى الجامعات في الولايات المتحدة, من دول مجلس التعاون الخليجي ومصر والمغرب والشام والعراق والجزائر؛ لتحديد أفضل وأسوأ اللهجات العربية. عدّ المشاركون اللهجة السعودية أفضل لهجة عربية واللهجة المغربية أسوأ لهجة عربية. ولم تحقق أي دولة أغلبية ساحقة باعتبارها اللغة المفضلة.
2009	فرغلي وشعلان	وصف المؤلفان بعض التحديات (الترميز في اللغة العربية) وقدّما بعض الحلول (دمج التحليل الصرفي والترميز في عملية واحدة, تمييز أنماط الأسماء والتواريخ والعناوين العربية لتحسين تمييز أنواع الكلمات العربية) التي من شأنها توجيه الممارسين الحاليين والمستقبليين في مجال العمليات الطبيعية للغة العربية. بالإضافة إلى ذلك, أشار المؤلفان إلى وجود عديد من المصادر المتاحة للتحليل الصرفي للّغة العربية, يستطيع بعضها إنتاج الأفعال والأسماء والمصادر والصفات من جذر الكلمة.
2009	كاتشان	أُجريت مقابلات جماعية مع ٢٩٠ امرأة مصرية في ١١ دورة لمحو الأمية. وأكدت النتائج على وجود الازدواجية اللغوية في القراءة والكتابة. وأشارت الدراسة إلى وجود تحديات كبيرة فيما يتعلّق بالبرامج التي تلبّي اهتمامات/احتياجات المرأة (لا سيّما دون العشرين). كما أشارت الدراسة إلى أنّ محاولة إضفاء الطابع العامي على اللغة العربية الفصيحة ربما تكون هي الحل لمحو أمية الكبار في العالم العربي.
2009	بالمر	دُرس ٩٤ طالبًا جامعيًا وشخص بالغ في برامج الدراسة في الخارج في مصر والأردن والمغرب وسوريا. واقترح التحليل أنّه كلّما كان الطلبة أكبر سنًا, قلّت موافقتهم على أنّ معرفة اللهجة العامية أكثر فائدة من معرفة اللغة العربية الفصيحة في البلد المضيف. كما تحدّث الطلبة الذين درسوا في المغرب اللغة العربية الفصيحة في أوقات فراغهم أكثر من الطلبة الذين درسوا في مصر وسوريا والأردن. بالإضافة إلى ذلك, كان الطلبة أكثر تثاقفًا في نهاية البرنامج وكان مقدار التغيير في الكفاءة مرتبطًا بشكلٍ كبير بمدة الدراسة في الخارج. وأخيرًا, كلّما زاد التغيّر في التثاقف زاد احتمال التغيُّر في الكفاءة.
2009	رشدي	قُسّم ٤٥ طفلًا مغربيًا لم يذهبوا إلى المدرسة إلى مجموعتيْن لمدة ٣ أسابيع, مجموعة التدخل (وُزّعت مجموعتان مختلفتان من الكتب) والمجموعة الضابطة. أشار التحليل إلى أنّ التعرّض لقراءة القصص القصيرة أثّر إيجابًا على قدرات تعلّم الكلمات وتنمية الوعي بالمطبوع؛ حيث أثر بشكل ملحوظ على جودة التفاعل بين أولياء الأمور والأطفال, ولكنه لم يؤثّر على تنمية الوعي الفونولوجي والوعي بالمطبوع. وساهمت القراءة في تنمية بعض جوانب مهارات ما قبل القرائية, ويمكن للوعي الفونولوجي أن يتطوّر بشكلٍ متمايزٍ وكنتيجة لبنية اللغة الأم.

السنة	المؤلفون	عامة
2008	ليفين، صايغ-حداد، هندي وزيف	دُرس اكتساب المهارات القرائية في اللغة العربية لدى ١٤٥ طالبًا فلسطينيًا في مرحلة رياض الأطفال من الطبقة الاجتماعية والاقتصادية الدنيا في الأراضي الفلسطينية المحتلة، في إطار دراسة تدخلية نفّذها المعلّمون واستمرّت لمدة ٧ أشهر. وأشارت النتائج إلى أنّ مجموعة التدخل أحرزت تقدمًا كبيرًا في المهارات الثلاثة كافة، في حين لم تحرز المجموعة الضابطة تقدّمًا يُذكر. بالإضافة إلى ذلك، تجلّت طبيعة الازدواجية اللغوية لنظام أسماء الحروف العربية في انتقال الأطفال من استخدام مزيجٍ من النظاميْن إلى تفضيل الأسماء الفصيحة على الأسماء العامية.
2008	بالمر	أُرسلت استبانة إلى ١٤ طالبًا حاليًا وسابقًا (درسوا اللغة العربية وعاشوا في العالم العربي) حول صلتهم باللهجة العربية العامية وتصوّرهم لدورها. أشارت النتائج إلى أنّ الطلبة كانوا يرغبون في تعلّم اللغة العربية قبل السفر إلى العالم العربي وأثناء تعلّم اللغة العربية الفصيحة. وكان ثمة خلاف حول كيفية تدريس اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة.
2007	حمدة وعمايرة	اختُبر ١٠٠ طالب أردني في المرحلتيْن الإعدادية والثانوية في النطق. وأشارت النتائج إلى اكتسابهم جميع الحروف الصامتة في اللهجة الأردنية، في حين أنّهم لم يكتسبوا ٦ حروف صامتة في العربية الفصيحة لأنّ لها نطقًا مختلفًا في اللهجة الأردنية.
2007	الصياحي	جمعت البيانات على مدى خمس سنوات في تونس والمغرب، واقترح التحليل أنّ التناوب اللغوي والاستعارة اللغوية في شمال إفريقيا يمكن اعتباره متغيرًا اجتماعيًا لغويًا يميّز بين المتحدثين المتعلّمين وغير المتعلّمين. وأكدت الكلمات المستعارة والتدخل التركيبي من الفرنسية في العربية التونسية، ومن الإسبانية في العربية المغربية الشمالية، أنّ الأنماط اللغوية المتدنية – ليس العليا – في المنطقة تشهد تغييرًا لغويًا متسارعًا مدفوعًا بالرومانسية.
2007	صايغ-حداد	كُلّف ٢٥٦ طالبًا في المرحلتيْن الأساسية والابتدائية في الأراضي الفلسطينية المحتلة بإنجاز مهمتي عزل صوتي. وأشارت النتائج إلى أنّ العلاقات اللغوية للأصوات كانت قادرة على تفسير العزل الصوتي، وأنّ عزل الأصوات الأولية والأصوات الفردية الأولية كان صعبًا على نحوٍ خاصٍ على الأطفال. كما أشارت الدراسة إلى أنّ الأطفال العرب وجدوا أنّ تجزئة الأصوات الأولية والأصوات المفردة الأولية كانت هي الأصعب.
2007	خميس-دكور	خضع ١٢٠ طفلًا فلسطينيًا في المرحلتيْن الأساسية والابتدائية لاختبارات الصحة النحوية. وأشارت النتائج إلى أنّ العامليْن اللذين يؤثران على أداء الأطفال في الأسئلة النحوية هما معرفة النمط اللغوي والتراكيب اللغوية، فضلًا عن وجود تفاعل بين العامليْن.

السنة	المؤلفون	عامة
2007	خميس-دكور وفراود	دُرس التناوب اللغوي لدى ٥ طلبة جامعيّين فلسطينيين. وأشارت النتائج إلى وجود اختلافات كبيرة في آثار "N٤٠٠" إلى الكلمات النهائية الشاذة لغويًا في اللغة العربية الفصيحة, ولكن ليس في اللهجة العامية, مقارنةً مع الجمل الضابطة. واقترح المؤلفان أنّ جمل اللغة العربية الفصيحة تضمّنت كلمات أقل شيوعًا, وبالتالي يمكن أن تؤدي إلى آثار "N٤٠٠" أكبر وأنّ آثار "N٢٠٠" اقتصرت على اللهجة العامية, ما يوفر دليلًا على التناوب اللغوي بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية فقط.
2007	بالمر	استندت الورقة إلى مسح أجري على مدى سنتيْن, لعيّنة تألفت من ٨٢ معلّمًا و ٦٥٠ طالبًا من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى أنّ الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية كانوا متحمّسين للغاية لتعلّمها, لكنّ المعلّمين لم يحبّذوا تدريس اللهجات العامية خلال أول سنتيْن من دراسة اللغة العربية.
2005	دكور	أظهرت المقابلات التي أجريت مع ٣٠ طالبًا فلسطينيًا في الصفوف الأول والثاني والثالث مقسّمين إلى ثلاث مجموعات حسب المستوى الصفي أنّهم يرون اللغة العربية الفصحى واللهجة الفلسطينية باعتبارهما نظاميْن مختلفيْن, حيث ركّز الطلبة على الاختلافات الفونولوجية والمعجمية ولم يذكروا الاختلافات الصرفية بين اللغة العربية الفصحى واللهجة الفلسطينية. ووجدت الدراسة أنّ أوجه التشابه بين اللغة العربية الفصحى واللهجة الفلسطينية كان لها تأثير إيجابي وساعدت الأطفال على تعلّم اللغة العربية الفصحى, وتحديدًا في المرحلة الابتدائية.
2005	ربابعة	أجريت مقابلات فردية ونُفّذَ نشاط لعب الأدوار مع ٨ طلبة من إحدى الجامعات السعودية, لاكتشاف وتحليل الاستراتيجيات التعويضية التي يستخدمها متحدثو العربية كلغة ثانية عند مواجهتهم مشاكل خلال التواصل بالعربية. وقد حُدّدت الاستراتيجيات التعويضية: إعادة الصياغة, إعادة الهيكلة, الاسترجاع, التكرار, التخلي عن الرسالة , التقريب, صياغة الكلمات, التوضيح؛ والتي كان استخدامها متفاوتًا بين المتعلّمين القادمين من خلفيات ثقافية وتعليمية ولغوية مختلفة. وقد استخدمت الاستراتيجيات التعويضية في المقابلات بشكلٍ أكبر من نشاط لعب الأدوار.
2005	صايغ-حداد	اختُبر ٤٢ طالبًا فلسطينيًا في المرحلة الأساسية/الابتدائية باستخدام خمسة مقاييس لعمليات القراءة الأساسية. ووجد التحليل أنّ المعالجة الصوتية في اللغة العربية الفصيحة, في سياق الازدواجية اللغوية الصوتية, ليست مؤشرًا على طلاقة القراءة. ووجد أنّ طلاقة القراءة تتأثر بالعوامل الإملائية والازدواجية اللغوية. ويبدو أنّ المعرفة السطحية بقواعد الإملاء والتشكيل بالإضافة للذاكرة تؤثر جميعها بشكل أساسي على سرعة تحويل الحروف إلى أصوات.

السنة	المؤلفون	عامة
2004	دونيتا-شميدت, إينبار وشوهامي	أجاب ٦٩٢ طالبًا فلسطينيًا و ٣٦٢ ولي أمر عن استبانة. وكشفت النتائج أنّ مواقف الطلبة الذين درسوا اللهجة العامية (المجموعة التجريبية) كانت أكثر إيجابية تجاه اللغة العربية وثقافتها والناطقين بها, وأفادوا أيضًا بأنّهم أكثر تحمّسًا لدراسة اللغة. كما أكدت النتائج الدور المهم لأولياء الأمور على سلوك أطفالهم لأنّ مواقف أولياء الأمور كانت من المؤشرات على دافعية الطلبة لدراسة اللغة العربية, لكنّ أهم مؤشر على دافعية الطلبة كان رضاهم عن برنامج دراسة اللغة العربية.
2004	صايغ-حداد	خضع ٦٦ طالبًا فلسطينيًا في المرحلة الأساسية/الابتدائية لمجموعتيْن من اختبارات الوعي الصوتي. أشار التحليل إلى أنّ جميع الأطفال وجدوا أنّ عزل الأصوات في اللغة العربية الفصيحة كان أصعب بكثير. ووجد الأطفال في مرحلة رياض الأطفال أنّ عزل الأصوات ضمن كلمات اللغة العربية الفصيحة كان أكثر صعوبة. وأكدت النتائج دور الوضع المعجمي للكلمة المحفّزة, بالإضافة إلى الانتماء اللغوي للأصوات المستهدفة في التحليل الصوتي في سياق الازدواجية اللغوية.
2003	عزيز سليمان	دُرس ٣٤ طالبًا ومحاضرًا جامعيًا في القاهرة على مدار عام دراسي كامل. وأشار التحليل إلى أنّ القرارات التعليمية تتأثر بالبراغماتية وتوافر الموارد والضغط لإنهاء المادة الدراسية, وأنّ البرنامج المكثّف يساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم, وأنّ احتياجات الطلبة المختلفة تُعزى إلى الازدواجية اللغوية في اللغة العربية ومتطلبات الشهادة الجامعية. ومن الممكن معالجة الشعور الناجم بالإحباط من خلال تشجيع الطلبة على تعلّم اللهجة المصرية أثناء دراستهم في مصر.
2003	صايغ-حداد	قيست طلاقة القراءة لدى ٥٠ طالبًا جامعيًا فلسطينيًا. وأشار التحليل إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلاقة القراءة الشفوية وفهم المقروء في اللغة الأولى سواء العربية أم العبرية. ووجد التحليل أنّ طلاقة القراءة كانت أعلى باللغة العبرية من العربية (بسبب الازدواجية اللغوية في اللغة العربية) دون تأثير ذلك على فهم المقروء.
2003	صايغ-حداد	اختُبر ٦٥ طالبًا فلسطينيًا في المرحلة الأساسية/الابتدائية في الوعي الصوتي والتهجئة. أشارت النتائج إلى أنّ الفجوة اللغوية بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة العامية أثرت على اكتساب عمليات القراءة الأساسية في اللغة العربية الفصيحة, وأنّ العزل الصوتي كان أصعب في اللغة العربية الفصيحة مقارنةً باللهجة العامية. واقترحت الدراسة وجود علاقة بين الازدواجية اللغوية والفجوة الصوتية بين النمطيْن اللغوييْن من جهة, وقدرة الأطفال العرب على التهجئة من جهة أخرى.

السنة	المؤلفون	عامة
2003	بوعصفورة-عمر	تناولت الدراسة القيود التركيبية في التناوب اللغوي بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة التونسية من خلال إجراء تحليل لغوي لـ ١٧ خطابًا سياسيًا عامًا. أشار التحليل إلى عدم وجود نمط لغوي "ثالث"، ولكنّ ثمة نمط للتناوب بين اللغة العربية الفصيحة واللهجة التونسية. ويمكن أن يؤدي اتساع رقعة التناوب اللغوي في نهاية المطاف إلى ظهور لغة وطنية معيارية تكون عبارة عن لهجة في باطنها وفصيحة في ظاهرها.
2003	ثونهازر	دُرست التعددية والازدواجية اللغوية لدى ٦ أشخاص بالغين متعدّدي اللغات في لبنان. وأشارت النتائج إلى وجود تباين بين اللغة المستخدمة في الكتابة واللغة الشفهية المفضلة، وأنّ اختيار اللغة يعتمد على الوضع والغرض من التواصل، حيث تُستخدم اللغة العربية للأدب/الشعر، والإنجليزية والفرنسية للعلوم، والإنجليزية للأعمال التجارية.
2001	وايتكوم	دُرس ١٢٥ معلّم لغة عربية لغير الناطقين بها و ٢١ مشاركًا مصريًا ناطقًا باللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية في دراستيْن منفصلتيْن. أشار المسح إلى أنّ معاملة الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية تشهد تطوّرًا مستمرًا، مدفوعًا جزئيًا بالتطوّر المستمر لمفهوم الكفاءة في اللغة العربية، وأنّ الناطقين باللغة العربية ينظرون نظرةً متكاملةً إلى أنماط اللغة العربية. ويبدو أنّ ارتفاع مستوى القلق إزاء صعوبة اللغة العربية والرغبة في عدم إغضاب الطلبة يتعارضان مع الأثر المحتمل للكفاءة في تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية.
2000	أبو ربيعة	قُسّم ٢٨٢ طالبًا فلسطينيًا في الصفيْن الأول والثاني إلى مجموعتيْن، حيث تعرّض ١٤٤ طالبًا إلى اللغة العربية الفصيحة في مرحلة رياض الأطفال (لمدة عاميْن) بينما تعرّض البقية إلى اللهجة العامية. وأشار التحليل إلى وجود فوائد لتعريض الطلبة في مرحلة رياض الأطفال إلى اللغة العربية الفصيحة وإدراجها في المنهج الدراسي وفي برامج التنمية المهنية للمعلّمين، تمثّلت في زيادة قدرة طلبة الصفيْن الأول والثاني على القراءة، وجسر الفجوة بين اللهجة العامية واللغة العربية الفصيحة.
2000	ديكنز	قدّمت هذه الورقة وصفًا لتاريخ اللغة العربية فيما يتعلّق بالتصريف الصوتي والكتابة والقواعد والمفردات والأسلوب والازدواجية اللغوية والتوجّهات في تدريسها. واقترحت الورقة وجود استراتيجيتيْن تدريسيتيْن عامتيْن فيما يتعلق بالازدواجية اللغوية، إحداهما تتضمّن تدريس اللغة العربية الفصيحة واللهجة المختارة بشكل منفصل، والأخرى تتضمّن تدريسهما معًا.
2000	ثونهازر	تضمّنت هذه الورقة ١٨ مقالًا ومسحًا واحدًا وست مقابلات حول الاستخدام الفردي للّغة بما يعكس التعددية اللغوية في لبنان. أشارت الاستنتاجات إلى أنّ اللغة العربية الفصيحة التي تُدرَّس في المدارس تُعدّ لغةً ثانيةً بعيدةً وصعبةً، وأنّ الكفاءة في القراءة والكتابة من متطلبات سوق العمل، وأنّ استخدام الكتب الدراسية الأجنبية يرتبط بأسئلة حول الهوية اللغوية والثقافية، وأنّ الطلبة اللبنانيين يواجهون قرارًا صعبًا ما بين دراسة لغة عالمية والخوف من إهمال لغتهم الأم.

السنة	المؤلفون	عامة
1999	بوعصفورة-عمر	دُرست الخطابات السياسية العامة لرئيسيْن تونسييْن خلال الفترة ١٩٥٦-١٩٦٨. واقترح التحليل أنّ تفاعل المستخدم المعقّد بين النمطيْن اللغويين سمح بتحدي القيود الراسخة وساهم في نشر ما يسمى باللغة الوسيطة المتّسمة بالسلاسة والمراوغة. كما اقترح تحليل العمليات الصرفية الصوتية والقيود الصرفية النحوية وجود تفاعل كبير بين الاثنيْن في التناوب اللغوي.
1998	معموري	قُدّمت المقترحات السابقة البارزة لإصلاح اللغة العربية وقُيّمت, حيث منع الفشل في توحيد الجبهة العربية والأيديولوجيات المتضاربة أي إصلاح حقيقي للّغة العربية. ومع ذلك, شهدت بعض الدول العربية انفتاحًا بطيئًا على الإصلاحات التعليمية المتسارعة, إلّا أنّها لم تضع أي سياسات ما لم تقرّر الحكومات التصرّف بشكلٍ فردي. بالإضافة لما سبق, سيؤدي انتشار اللهجات العامية في العالم العربيّ إلى الإصلاح الضروري لمعايير اللغة العربية في نهاية المطاف.
1997	القحطاني	أجاب ٤٠ طالبًا جامعيًا من شبه الجزيرة العربية و ١٨ من خارجها عن استبانة بعد الاستماع إلى محادثات مسجّلة باللهجة العامية الدمشقية. وأشارت النتائج إلى أنّ معظم الطلبة تحّدثوا اللغة العربية الفصيحة بطلاقة. ورفض الطلبة أن تحل اللهجة العامية الدمشقية محل اللغة العربية الفصيحة باعتبارها اللغة القياسية. كما رفضوا استخدام لهجتهم في التدريس ولم يعتبروا الازدواجية اللغوية مشكلةً كبيرةً.
1996	العياري	ناقش المؤلف تأثير الازدواجية اللغوية في اللغة العربية على تحصيل الأطفال الأكاديمي في اللغة العربية, مشيرًا إلى أنّ الاختلاف بين النمطيْن اللغويين ليس السبب الوحيد للأمية وضعف الأداء الأكاديمي, حيث يوجد عدد من العوامل ذات التأثير السلبي, بما في ذلك التعرّض المبكر المحدود إلى اللغة العربية الفصيحة, وعدم استخدامها لغة للتدريس, بالإضافة إلى التمثيل الكتابي للحروف الأبجدية العربية. واقترح المؤلف تقديم تراكيب وأصوات وأوزان اللغة العربية الفصيحة إلى الأطفال خلال السنوات الأولى, وتبسيط طريقة الكتابة وعلامات التشكيل (الحركات) في نظام الكتابة العربية.
1995	بروش وأولشتاين	لدراسة آثار الازدواجية اللغوية على ترتيب اكتساب المهارات اللغوية في اللغة العربية لدى ٤٦٩ طالبًا ناطقًا باللغة العبرية في الأراضي الفلسطينية المحتلة, قُسّم الطلبة إلى مجموعتيْن (٢٨٦ درسوا اللغة العربية العامية لمدة ٣ سنوات في المرحلة الأساسية و ١٨٣ لم يدرسوا اللغة العربية سابقًا) واختبروا. أشارت النتائج إلى أنّ اللهجة العامية لم يكن لها أثرٌ على المجموعة التي درستها لمدة ٣ سنوات من حيث القواعد وفهم المقروء. وأوصت الدراسة باتخاذ إجراءات لاستخدام المعرفة السابقة باللهجة العامية كنقطة انطلاق لتعلّم اللغة العربية الفصيحة.

السنة	المؤلفون	عامة
1995	روزنهاوس	ناقشت الورقة قضية الأطفال ضعاف السمع الناطقين باللغة العربية في الأرض الفلسطينية المحتلة, وحصرت المشكلات في زواج الأقارب, وغياب التوجيه أو المساعدة من أولياء الأمور الناطقين باللغة العربية, والغياب شبه التام للمؤسسات التعليمية الرسمية لضعاف السمع الناطقين باللغة العربية في جميع المستويات الدراسية. أمّا فيما يتعلّق بالتعليم, فلم يفضّل العرب لغة الإشارة, وما زالت ثمة أسئلة حول هيكلها ونطاق استخدامها ونظام لغة الإشارة الذي ينبغي استخدامه. كما أنّ مدارس التعليم المهني ستلعب دورًا مهمًا جدًا في إعداد ضعاف السمع ليتمكنوا من عيش حياة كريمة عندما يكبرون.
1995	ويلمسن	دُرس استخدام اللغة العربية بواسطة ١٢ ممثلًا مسرحيًا جامعيًا في مصر على مدار ٤ أشهر حيث أصبح الباحث عضوًا في فريق الإنتاج وانغمس تمامًا في جمع البيانات والملاحظة المباشرة. أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة أنواع منتشرة من اللغة العربية: اللغة العربية الفصيحة, وعامية المثقفين, واللهجة. وخلصت إلى أنّ الازدواجية اللغوية في اللغة العربية, أو على الأقل في العربية المصرية, في طريقها إلى الزوال.
1995	يوسي	ناقش المؤلف حالات تعدّد اللغات واللهجات في المغرب وخلص إلى أنّ الأمية المجتمعية تُعزى إلى أسباب اجتماعية واقتصادية, وإلى الفجوة الواسعة بين النمطيْن اللغويّيْن تركيبيًا ودلاليًا. وأضاف أنّ "التجاذبات الاتصالية" بين النمطيْن اللغويّيْن أدّت إلى ظهور "لغة وسيطة" محوّلةً الازدواجية اللغوية إلى ثلاثية لغوية.
1993	فيتلسون, غولدشتاين, عراقي وشير	قُسّمت مجموعة من الطلبة الفلسطينيين من ١٢ صفًا أساسيًا وابتدائيًا إلى مجموعة تجريبية, حيث قرأ المعلّم قصةً قصيرةً يوميًا لمدة ٦ أشهر, ومجموعة ضابطة. ثم اختبرت المجموعتان في فهم المسموع. أشار التحليل إلى أنّ آثار الاستماع إلى القصص تجاوزت مهارات الفهم لدى الأطفال إلى الاستخدام الفعلي للّغة. كما تغيّر موقف المعلّمين من جدوى القراءة باللغة العربية الفصحى للأطفال في رياض الأطفال. وأدّت حماسة الأطفال إلى تحفيز أولياء أمورهم على القراءة لهم في المنزل أيضًا.
1991	بوصالحي	أجري مسح لـ ١٢٠ طالبًا ومحاضرًا جامعيًا في المغرب, وأشار التحليل إلى وجود اتساق عام بين إجابات الطلبة والمحاضرين عن جميع الأسئلة الأساسية المشتركة. وعُدّت الازدواجية اللغوية في اللغة العربية مشكلةً. وأشارت النتائج أيضًا إلى انتشار التصوّر "السلبي" للّهجة المغربية. وكان الطلبة مترددين في الاعتراف بتأثير اللهجة المغربية على كتابتهم, لكنّهم أقروا بأنّ بعض التعبيرات ربما تكون أفضل في اللهجة المغربية. وأفاد المحاضرون بأنّهم يستخدمون اللهجة المغربية في بعض الأحيان, لكنّهم أجمعوا أنّ استخدام اللأطفال لها في السياق التعليمي " أمر خاطئ".

السنة	المؤلفون	عامة
1991	رايدنغ	شملت الدراسة عددًا من المسؤولين والموظفين الحكوميّين الأمريكيّين الذين درسوا واستخدموا نمطًا من أنماط اللغة العربية يُعرف باسم عامية المثقفين. بالنسبة لهؤلاء المسؤولين، شكّلت عامية المثقفين خيارًا لغويًا مرنًا وغير رسمي لكنّه جيد بما يكفي لتفادي وصفهم بالسوقية، فهي أساسًا جسر يمكّن الناطقين بغير اللغة العربية من عبور الوادي الفاصل بين اللغة العربية الفصيحة واللهجات العربية العامية العديدة.
1987	ستانسفيلد وكينيون	نظر مشروع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ومدته عامان في مشكلات محددة مع أربع لغات، إحداها العربية، وهدف إلى تعريف معلّمي اللغات المتعلّمة الأقل شيوعًا المبادئ التوجيهية من خلال مجموعة من ورش العمل، وتوفير منتدى لمناقشة المشكلات ذات الصلة بتكييفها للاستخدام في تدريس اللغات المتعلّمة الأقل شيوعًا. واقترحت الورقة توسيع البرنامج ليشمل اللغات المتعلّمة الأكثر شيوعًا.
1986	الرباع	ناقشت الدراسة ما إذا كانت الازدواجية اللغوية مسؤولة عن ارتفاع معدلات الأمية في العالم العربي وضعف التحصيل اللغوي للأطفال في المدرسة، كما ناقشت أنّه من غير الواقعي إلقاء اللوم على أساليب التدريس، أو الخطط الدراسية وحدها، على الرغم من أنّها قد تحتاج إلى مراجعة. وأضافت أن الظروف وسياقات الاستخدام لم تكن مواتيةً كفايةً لمعظم الأشخاص لاكتساب اللغة العربية الفصيحة فطريًا.
1985	العبدالحق	أجاب ٢٨٦ محلّفًا ولغويًا وباحثًا متخصصًا في الأردن عن استبانات حول التعريب. وأشارت التحليلات إلى أنّ التوجّهات الحالية في الأردن هي: ١- تدعم مجموعتان فرعيّتان من المسلمين المتديّنين والقوميّين العرب التعريب ٢- تدعم مجموعتان فرعيّتان اللغة الإنجليزية و "التغريب" وتعارضان التعريب ٣- مجموعة غير مدركة لمزايا التعريب أو الاستمرار في تدريس العلوم باللغة الإنجليزية.
1985	الجبالي	دُرست مستويات عامية المتعلّمين وعامية المثقفين في ٣٣٥ محادثة/مقابلة مع مجموعات الأقران، والكتب الرسمية، والخطب الدينية، والبرامج التلفزيونية/الإذاعية، والرسوم الكريكاتورية من الصحف/المجلات. وأشارت النتائج إلى أنّ اللغة العربية في مدينتيْ القاهرة والكويت تنقسم إلى شكليْن لغويين فقط، هما الشكل العالي والشكل المتدني، وأنّ اللهجات العامية تُعتبر أدنى مقامًا. ويمكن أن تبدأ اللغة في بعض السياقات باللغة الرسمية ثم تتحوّل تدريجيًا إلى لهجة مختلطة أو عامية. ويوصي المؤلف بأن يختار المخططون اللغويون الشكل العالي لغة للتعليم.
1980	محمود	استنادًا إلى المواد المنشورة باللهجات العامية واللغة العربية الفصيحة، أشار الباحث إلى أنّ الناطقين باللغة العربية يستخدمون التناوب اللغوي وخليطًا بين اللهجة العامية والعربية الفصيحة حسب السياق والجمهور، وأنّ لغة الكتابة ليست لا تواجه خطرًا من حيث ان تحلّ اللهجة العامية مكانها، وأنّ العديد من الدول العربية جانبت الصواب في المساواة بين اللهجة العامية والأمية. وناقش الباحث أنّ الأنظمة التعليمية العربية فشلت في تنشئة ناطقين باللغة العربية الفصيحة، وبالتالي فهي بحاجة إلى إصلاحات جذرية.

السنة	المؤلفون	عامة
1980	زغول	ناقش المؤلف الازدواجية اللغوية ومنظورها التاريخي وقدّم نتائج حلقة نقاش تناولت هذا الموضوع. أشارت الدراسة إلى أنّ العوامل شبه اللغوية (الدينية والوطنية والثقافية) تحدّ من الحلول الممكنة لوضع الازدواجية اللغوية في العالم العربي، وتمثّل الحل المقترح في تعزيز استخدام اللغة العربية الفصيحة (الشكل الحديث للّغة العربية الفصحى) وإصلاحها لغويًا لتسهيل تعلّمها وفهمها وإنتاجها.
1975	الداش وتاكر	نظر هذا البحث الكمي في آراء ٢٦ طالب جامعي حول الأنماط اللغوية المنطوقة المستخدمة في السياق المصري ومدى ملاءمتها للأغراض المختلفة. وأشارت النتائج إلى أنّ الطلبة يميّزون خمسة أنماط لغوية مختلفة، ويفضّلون استخدام اللغة العربية الفصحى في جميع المواقف، باستثناء المنزل حيث يفضّلون استخدام اللغة الإنجليزية، في حين يفضل طلبة المدارس استخدام اللغة العربية العامية في المنزل.