DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في عمليات الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها

بلال عدنان قبلان
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: www.belal.net@hotmail.com

الملخص

هدف هذا البحث إلى بناء وحدة تدريسية قائمة على القراءة المكثفة موجهة لطلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها وقياس أثرها في عمليات الفهم القرائي، وعمليات الفهم القرائي التي درسها الباحث هي (تنشيط معاني الكلمات، وفهم الجمل ووصلها ببعضها، وعمل الاستنتاجات، ومراقبة الفهم، وإدراك بنية النص). وقد قام الباحث بكتابة وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة، واستخدم لجمع البيانات الاختبار القبلي والبعدي، وكانت عينة الدراسة من طلاب معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، وقد خلص البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي في تنشيط معاني الكلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي في بقية عمليات الفهم القرائي وهي: فهم الجمل ووصلها ببعضها، عمل الاستنتاجات، مراقبة الفهم، إدراك بنية النص، وكذلك في المتوسط العام للاختبارين.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة، اللغة الثانية، اللغة العربية، تدريس اللغة، مهارة القراءة، تعليم المفردات، فهم المقروء.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

The Effect of an Instructional Unit Based on The Intensive Reading Approach on Reading Comprehension Processes For Non-Native Arabic Students

Bilal Adnan Kabalan
Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia
Email: www.belal.net@hotmail.com

ABSTRACT

This study aimed to develop and implement an intensive reading-based instructional unit for non-native Arabic language learners and to measure its impact on various reading comprehension processes. The specific reading comprehension processes examined in this study were: activating word meanings, understanding and connecting sentences, making inferences, monitoring comprehension, and recognizing text structure. The researcher developed an instructional unit grounded in the intensive reading approach and employed pre- and post-tests to collect data. The study sample consisted of students enrolled in the Arabic Linguistics Institute at King Saud University. The findings revealed no statistically significant difference between the pre- and post-test means in activating word meanings. However, statistically significant differences were found between the means of the pre- and post-tests in the remaining reading comprehension processes: understanding and connecting sentences, making inferences, monitoring comprehension, recognizing text structure, as well as in the overall test mean**.**

Keywords: language teaching, second language, Arabic language, language instruction, reading skill, vocabulary instruction, reading comprehension.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

المقدمة:

يعد مجال تعليم اللغات من المجالات التربوية التي حظيت باهتمام كبير ومتزايد في الآونة الأخيرة، وذلك استجابة لعوامل كثيرة كمجاراة التطور الكبير الذي حصل في مختلف العلوم ولا سيما العلوم التربوية والنفسية والإنسانية، وأهمية هذا الموضوع في ضوء ظروف الحياة الحديثة، والإقبال الكبير الذي يشهده هذا الميدان إلى غير ذلك من العوامل.

وشهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص اهتماما متزايدا ودعما ملحوظا في الآونة الأخيرة، إلا أنه لا يزال يحتاج إلى المزيد من الجهود والأبحاث كما يؤكد ذلك العديد من الباحثين، خصوصا عند مقارنة تلك الجهود ببعض اللغات الأخرى الرائدة كاللغة الإنجليزية. يذكر أحمد (2021) أن مجال مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعاني من قصور واضح بخلاف ما يتعلق بلغات أخرى كاللغة الإنجليزية. ويؤكد قبلان (2014) أنه من الإنصاف القول بأن مناهج وطرق تعليم اللغة العربية تبقى قاصرة عما وصلت إليه لغات أخرى، ليس بسبب ضعف اللغة، بل بتقصير من أبناء اللغة أنفسهم.

وفي سياق تطوير مناهج تعليم اللغة، فإن الاهتمام بالقراءة يعد من أهم ما ينبغي الالتفات إليه والعناية به. فالقراءة في هذا المجال هدف ووسيلة في الوقت نفسه، فمن أهداف تعلم اللغة الثانية إتقان المتعلم للقراءة باللغة الهدف، ومن خلال القراءة يستطيع تطوير معارفه اللغوية. يذكر الدبيان (2022) أن القراءة مصدر أساسي لتعلم اللغة الثانية. مما يدعو إلى الاهتمام بدراسة ما يتعلق بهذه المهارة وبحثه.

وتعد القراءة المكثفة إحدى المداخل لتعليم وتطوير مهارة القراءة، وتعني تحليل النص تحليلاً دقيقاً من خلال الوقوف على تفاصيل التراكيب النحوية والمفرداتية الموجودة في النص، حيث يتم قراءة نص أو قطعة ما، ويتم تحليل التراكيب النحوية، والوصول إلى الفهم العميق لدقائق وأفكار النص، ومن خلال هذه الدراسة العميقة فإن الطالب يرتقي لغويا ومعرفيا (شحاتة وآخرون، 2016). وتهتم القراءة المكثفة بفهم واكتساب الكلمات الجديدة والتراكيب اللغوية داخل النص، كما تهدف إلى تنمية قدرات الطلاب على الفهم التفصيلي للنص، وتسعى لتنمية قدرة الطالب على القراءة الجهرية وإتقان نطق الأصوات والكلمات (طعيمة، 1985).

والارتباط بين القراءة والفهم القرائي ارتباط جوهري. فالقراءة دون فهم قد لا تضيف شيئا، والفهم القرائي أساس لإطلاق مصطلح القراءة على الشكل الآلي للقراءة. يرى الفوزان (2015) أنه دون فهم قرائي لا يمكن أن نطلق على عملية القراءة قراءة، وإلا لحكمنا بأن كل من يجيد نطق الحرف العربي بشكل صحيح بأنه مجيد للقراءة بالعربية، وهذا ليس صحيحا.

ويمكن القول بشكل أدق إن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين، الأولى تمثل الشكل الميكانيكي التي تسمى بالاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والثانية تشمل الجانب العقلي والذي يمثل تفسير المعنى وفهمه. ويحتوي هذا الجانب على عدد من العمليات والمهارات المعرفية. وبالتالي تصبح القراءة عملية تفكير معقدة وليخمس مجرد معرفة الكلمات المطبوعة (علي، 2016).

والجانب العقلي من القراءة هو ما يمكن أن يُطلق عليه عمليات الفهم القرائي، ويُقصد بها بشكل دقيق تلك العمليات التي يجريها القارئ في ذهنه لتكوين المعنى المضمن في النص. وبقدر كفاءة القارئ في هذه العمليات تتشكل مهارته في تحصيل فهم قرائي سليم، وقد حدد أوكهيل وآخرون (2020/2015) تلك العمليات المطلوبة لتكوين ملكة الفهم القرائي بأنها تنشيط معاني الكلمات، وفهم الجمل ووصلها ببعضها، وعمل الاستنتاجات، ومراقبة الفهم، وإدراك بنية النص، كما تحدث عن دور الذاكرة في الفهم القرائي. ولتحسين قدرة القارئ على الفهم القرائي، فلا بد من تطوير هذه العمليات كلها أو ما يعاني فيه من قصور فيها حتى يصل في النهاية إلى المستوى المطلوب في الفهم القرائي.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

إن أهمية إتقان مهارة القراءة بشكل عام، ومركزيتها في برامج تعلم اللغة الثانية بشكل خاص، وأهمية تنمية عمليات الفهم القرائي لمتعلم اللغة الثانية، وما يقابل ذلك من سمات ومفهوم وتطبيقات القراءة المكثفة، دعا الباحث إلى تطبيق ودراسة مدخل القراءة المكثفة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

مشكلة البحث:

يعد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي حظيت باهتمام متزايد ودعم ملحوظ في الآونة الأخيرة، إلا إن العديد من الدراسات تذكر أن تلك الجهود تبقى متواضعة قياسا إلى الجهود المبذولة في تعليم لغات أخرى. كما أن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما زالت تحتاج إلى المزيد من التطوير والتحسين. يقول العياشي (2019) أنه وعلى الرغم من الجهود المبذولة في اتجاه تعليم العربية كلغة ثانية لتبقى لغة عالمية قادرة على منافسة غيرها من اللغات فإنها تواجه صعوبات عديدة خاصة على مستوى طرائق تعليمها ومناهج تدريسها. ويذكر أحمد (2021) أن مجال مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعاني من قصور واضح بخلاف بعض اللغات الأخرى كالإنجليزية مثلا، وفي دراسة أحدث تذكر حميدة وشعبان (2022) أن مجال تعلم العربية كلغة ثانية يعاني من عقبات متعددة، وفي مطلعها عقبات مردها إلى المناهج الدراسية المستخدمة. وقد عددت البشير (2020) مشكلات عديدة تواجه مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورأت أن من بينها ما هو عائد إلى مناهج وطرق التعليم.

وتشير الدراسات إلى أهمية العناية بمهارة القراءة بشكل خاص، يذكر ريتشاردز (2012) في حديثه عن تطوير مناهج تعليم اللغة بأن الأكاديميين يرون أن هناك حاجة لإعداد دراسات للتعليم العالي بشكل أفضل فيما يتعلق بمهارتي القراءة والكتابة. كما تشير في الوقت نفسه إلى أن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يواجهون صعوبات كبيرة في هذا الجانب، يذكر ربابعة (2019) أن العديد من الدراسات تشير إلى ضعف مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. كما يذكر عبد الرحمن (2019) في دراسته أن هناك قصورًا شديدا في مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وفي دراسة شرابي (2019) يذكر بأنه حتى دارسي المستوى المتقدم للغة العربية الناطقين بغيرها يعانون من صعوبة فهم النصوص القرائية.

وبشكل أعم، بينت دراسة الحديبي والحجوري (2019) أن هناك انتشارا إلى حد ما لمظاهر الضعف في مهارة القراءة بشكل عام لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وأن الضعف في مهارات الفهم القرائي التفسيري والناقد والتذوقي جاء على رأس مظاهر الضعف في مهارة القراءة.

ويؤكد ما سبق أن مجال تعليم اللغة العربية يحتاج إلى بذل المزيد من الجهود والأبحاث والدراسات في مجال الفهم القرائي وعملياته. ويرى الباحث أن مدخل القراءة المكثفة مدخل مناسب قد يسهم في علاج هذه المشكلات، يؤيد ذلك ما رآه الفوزان (2015) بأن القراءة المكثفة تنمي قدرات الطالب اللغوية في جوانب متعددة.

وانطلاقا مما سبق ذكره من حاجة مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى المزيد من الجهود والأبحاث والدراسات، وعلى وجه الخصوص وجود حاجة كشفتها الدراسات والأبحاث وملاحظات الباحث الميدانية إلى مزيد من التطوير في مهارة القراءة والفهم القرائي؛ فإن مشكلة هذه الدراسة بالتحديد هي التعرف على أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في عمليات الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

أهداف وأسئلة البحث

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن سؤال البحث الرئيس والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه، يتمثل السؤال الرئيس في: ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في تحسين عمليات الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة؟

وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

1. ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في تنشيط معاني الكلمات لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها ؟
2. ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في فهم الجمل ووصلها ببعضها لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها ؟
3. ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في عمل الاستنتاجات لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟
4. ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في مراقبة الفهم لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها ؟
5. ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في إدراك بنية النص لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها ؟

أهمية البحث:

البحث يكتسب أهميته من الجانبين النظري والتطبيقي. فمن الناحية النظرية، يحتاج مجال التربية والتعليم بشكل عام، ومجال تعليم اللغات بشكل خاص، إلى بحث دائم ومستمر لمواكبة المستجدات. هذا البحث يدعم الفهم والمعرفة في هذا المجال، ويساهم في إثراء المكتبة العربية بالدراسات التي تدعم فهم المختصين والتربويين للقراءة المكثفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. كما يعزز الفهم لعمليات الفهم القرائي، خاصة لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، ويكشف عن أثر القراءة المكثفة في الفهم القرائي، مما يثير اهتمام الأكاديميين والباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال.

ومن الناحية التطبيقية، يكتسب البحث أهميته من اتساع شريحة المستفيدين وتنوع تطبيقاته التربوية. يخدم البحث متطلبات الحياة المعاصرة وثورة الاتصالات والمعلومات التي أدت إلى انتشار تعلم اللغات وزيادة عدد طلاب اللغة الثانية، خاصة العربية. يفيد البحث واضعي المناهج والقائمين على برامج إعداد المعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال اطلاعهم على مدخل القراءة المكثفة وتضمينه في مناهجهم وبرامج إعداد المعلمين. كما يفيد المشرفين التربويين في تضمين مدخل القراءة المكثفة في عملهم الإشرافي ودوراتهم التدريبية. يمكن لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها استخدام الوحدة المقترحة أو الاسترشاد بها لرفع مستوى طلابهم في الفهم القرائي. وأخيرًا، يقدم البحث لطلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها مدخلاً موثوقًا يساعدهم في تحسين مستواهم اللغوي.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على الوحدة التدريسية القائمة على القراءة المكثفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في عمليات الفهم القرائي (تنشيط معاني الكلمات، فهم الجمل ووصلها ببعضها، عمل الاستنتاجات، مراقبة الفهم، إدراك بنية النص).

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1445هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

القراءة المكثفة: يعرفها طعيمة والشعبي (2006) بأنها

"ذلك النوع من القراءة الذي يجري داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين وزيادة رصيدهم اللغوي، وتُختار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة، ويُدرَّبُ الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل، ويدور النشاط في هذا النوع من القراءة تحت إشراف المدرس وفي الفصل الدراسي".(ص274)

ويعرف نيشن (Nation, 2004) القراءة المكثفة بأنها القراءة التفصيلية للنصوص بهدف فهم النص وتعلم ميزات اللغة من خلال التركيز المتعمد على هذه العناصر اللغوية.

ويعرفها الباحث بأنها: دراسة نصوص لغوية مختارة في الفصل الدراسي تحت إشراف المعلم دراسة تشمل صحة القراءة وفهم المعلومات والأفكار الواردة وإثارة انتباه الطالب إلى التراكيب والأساليب اللغوية والتعبيرات والمفردات المستخدمة في النص المدروس بما يساهم في ترقي لغة الطالب.

الفهم القرائي: يُعرف أحمدى (Ahmadi et. al., 2013) الفهم القرائي بأنه قدرة القُرَّاء على فهم المعاني السطحية والمعاني العميقة للنص باستخدام استراتيجيات القراءة فوق المعرفية. أي من خلال التحكم بالنشاطات المعرفية للوصول إلى الفهم.

ويعرفه شحاتة والسمان (2012) بالنسبة لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها بأنه:

"عملية عقلية معرفية يصل بها الدارس إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النصُّ المقروء؛ نثرًا كان أم شعرًا، اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك مِن خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه". ص(84)

والفهم القرائي في هذا البحث هو قدرة الطالب على استخلاص المعاني الواردة في النص المقروء في الوحدة الدراسية المقترحة وإدراكها وفهم مراد الكاتب منها من خلال إتقانه لعمليات الفهم القرائي الخمسة التي حددها أوكهيل وآخرون (2020/2015) في كتابهم فهم وتدريس الفهم القرائي، وهي: (تنشيط معاني الكلمات، فهم الجمل ووصلها ببعضها، عمل الاستنتاجات، مراقبة الفهم، إدراك بنية النص، دور الذاكرة)، ويمثله الدرجة التي يحققها الطالب في الاختبار القبلي والبعدي في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: القراءة المكثفة

تُعد القراءة إحدى المهارات الأربعة في أي لغة، والتي هي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وهذه المهارات في الحقيقة تعبيرات أو مظاهر يبديها الفرد لِمَلَكة كلية باطنية عميقة هي الملكة اللغوية، وبقدر إتقان الفرد لهذه المهارات يظهر مدى تمكن الفرد وامتلاكه مَلَكة لغوية في لغة ما.

والقراءة نشاط حسي وذهني عميقان، فهي في جانبها الحسي تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة (في القراءة الجهرية) أو مدركة (في القراءة الصامتة)، وفي جانبها الذهني إدراك المعاني التي تعبر عنها تلك الأصوات المنقوشة، وقد اختصر هذا التفصيل الفوزان (2015) في تعريفه للقراءة بأنها: "تحويل النظام اللغوي من الرموز المرئية (الحروف) إلى مدلولاتها"، ويتبين من هذا التعريف أن إجادة النطق الآلي للكلمات لا يمثل العملية الكاملة للقراءة ما لم يقترن بفهم المدلولات من تلك الحروف والكلمات.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

ويتضح مما سبق أن للقراءة جانبين: فك الرموز والفهم اللغوي، وتحقيق الهدف القرائي في الحقيقة يعتمد على تفاعل الجانبين معا بشكل تكاملي، بمعنى أن القصور في أحدهما لا يرممه المهارة في الآخر، فعند الفشل في فك الرموز لن يرتقي القارئ إلى الفهم اللغوي، وبالطريقة نفسها، فإن المهارة في فك الرموز مع القصور في الفهم اللغوي يحبط عملية القراءة برمتها. يوضح أوكهيل وآخرون (2020/2015) أهمية وتلازم العلاقة الجانبين لاكتمال عملية القراءة بأن القراءة عبارة عن ناتج ضرب المكوّنين (الفهم اللغوي× فك رموز الكلمات) مما يعني أنه إذا كان أحد هذين المكوّنين يساوي صفرا فإن القدرة القرائية ستكون صفرا أيضا. وبالتالي فإذا كان الفرد لا يستطيع فك رموز الكلمات، أو يستطيع لكنه لا يفهم مدلولات تلك الرموز فليس بمُمْتَلِكٍ لمهارة القراءة في الحقيقة.

وقد ناقش أوكهيل وآخرون (2020/2015) في موضع آخر أهمية التفريق بين الجانبين في التطبيقات التربوية، ودعا إلى التركيز على الجانب الأول (فك الرموز) في مراحل القراءة الأولى، وذلك أن المتعلم يكوّنُ ملكته في فك الرموز، بينما مع التقدم في القراءة فإنه من الجيد التركيز على الجانب الثاني (الفهم اللغوي). كما يضيف بأن التفاوت بين القراء غالبا يرجع إلى الجانب الأول في مراحل القراءة الأولى، وإلى الجانب الثاني في مراحل القراءة اللاحقة. ويؤكد كذلك أن الجانبين مستقلان عن بعضهما البعض، وأنه من المتوقع أن يتأثر الجانب الثاني بالأول لاحقا، ويرى أن البرامج التربوية التي تخدم كل جانب يفترض أن تكون مستقلة. وينبني على هذا التفصيل أن تحدد البرامج التربوية التي تركز على عملية القراءة (وخصوصا العلاجية منها) بشكل دقيق أي الجانبين ستعالج بشكل أكثر تركيزا.

ويرى الدبيان (2022) أنّ القراءة مصدر أساسي لتعلم اللغة العربية لغة ثانية، ويضيف الفوزان (2015) بأنها مصدر أساسي كذلك للتعلم خارج الصف، وهي مهارة تنمَّى بالتدريج ومن خلال تدريبات متنوعة وكثيرة، وهي إن وُظِّفت جيدا يمكن أن تكون رافدا كبيرا لتعلم اللغة لغة ثانية. وبهذا المعنى فإن القراءة في تعلم اللغة الثانية هدف ووسيلة في الوقت نفسه، فالفرد يتعلم اللغة الثانية ليقرأ ما كُتب بها، ويمكن التفكير بأنه من خلال القراءة ينمي مَلَكته اللغوية، وفهمه القرائي، ومكتسباته المعجمية.

مفهوم القراءة المكثفة

تعد القراءة المكثفة شكلا خاصا من أشكال القراءة، وقد ناقش الباحثون بشكل موسع مفهوم القراءة المكثفة وماهيتها وعناصرها المكونة لها، ومن ذلك ما ذكره إبراهيم (2016) بأنها عملية يتفاعل فيها الطالب مع النص داخل حجرة الدراسة أو خارجها؛ بهدف الفهم العميق لمحتوى النص؛ من خلال تفسير الطالب للصعوبات والتراكيب اللغوية، واستخلاص أهم المعارف والأفكار العميقة المقصودة وسط تيار من المعلومات، وتحديد التفاصيل الدقيقة المفسرة لفكرة النص وقضيته.

ويرى عبد الله (2022) أن القراءة المكثفة عبارة عن: "مجموعة من العمليات العقلية التي تستهدف إكساب التلاميذ مهارات القراءة الأساسية، وفي ذات الوقت تناول دقائق الموضوع وتفاصيله بدءًا من الكلمات والمفردات اللغوية مرورًا بقدرة التلاميذ على فهم أبعاد النص ومكوناته وأفكاره وأساليبه، وما يتضمنه من قيم واتجاهات وتعبيرات لغوية، انتهاءً بالتفاعل مع النص المقروء، إضافة إلى إكساب المتعلمين المهارات والاستراتيجيات المعينة على فهم النصوص المقروءة" (ص.96).

كما عرف كلا من سيف وخليفة (2022) القراءة المكثفة أنها " قدرة الطلاب على التفاعل مع النص المكتوب وتحليله وتحديد الكلمات والتراكيب النحوية والتعبيرات اللغوية والجمل والأفكار والمعارف والحقائق المكونة لهذا النص، للوصول إلى النقد المبني علي الفهم والتذوق وتكوين نص جديد يعبر عن نفس الفقرة المقروءة" (ص318).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

ويتبين من التعريفات أنها تتقاطع في نقاط عدة أبرزها:

- التعمق في النص: جميع التعريفات تشدد على أهمية التعمق في النص وفهم معانيه بدقة، سواء من خلال تحليل المفردات، أو الجمل، أو الأفكار الكلية.
- التفاعل مع النص: لا تقتصر القراءة المكثفة على استقبال المعنى، بل تشجع القارئ على التفاعل مع النص من خلال النقد، والتقييم، وإنتاج نصوص جديدة.
- تنمية مهارات لغوية: تربط معظم التعريفات بين القراءة المكثفة وتنمية مهارات لغوية متنوعة، مثل المفردات، والقواعد، والبناء النحوي.
- الوصول إلى فهم عميق: ترى التعريفات أن الهدف النهائي من القراءة المكثفة هو الوصول إلى فهم عميق وشامل للنص، ليس فقط على المستوى السطحي، بل على المستوى المعنوي والفكري.
- تُعتبر عملية موجهة تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة؛ من خلال استخدام أساليب وتقنيات متنوعة.

خصائص القراءة المكثفة

القراءة المكثفة تتميز بعدة خصائص تجعلها أداة فعالة في تعزيز الفهم العميق والشامل للنصوص، مما يجعلها إحدى الطرق الفعالة لتعزيز تطوير اللغة المستهدفة لدى الأفراد (Fakazali, 2021). وقد نقل الباحثون مجموعة خصائص تتميز بها القراءة المكثفة (حليمي وسيلامي، 2020) و (هدايات، 2023) و(الفوزان، 2015) و(إبراهيم، 2016) و(سيف وخليفة، 2022، ص. 350) و(صبير والعصيمي، 2021):

- **اختيار النصوص واستراتيجيات القراءة** :يختار المعلم النصوص ويقدم استراتيجيات قراءة محددة، حيث يقرأ جميع الطلاب نفس النص في نفس الوقت ويكملون تمارين وتقييمات محددة.
- **تطوير المفردات النشطة** :تساعد القراءة المكثفة على تطوير المفردات النشطة، ويلعب المعلم دورًا رئيسيًا في ذلك.
- **تحسين العناصر اللغوية** :تهدف إلى الاستخدام الفعال للغة من خلال القراءة بصوت عالٍ والتركيز على عادات الكلام وتصحيح الأخطاء اللغوية.
- **تحليل النصوص** :تتم القراءة المكثفة في الفصول الدراسية حيث ينخرط الطلاب بشكل كبير في تحليل النصوص، مع التركيز على التفاصيل اللغوية والدلالية.
- **تنوع النصوص** :تشمل نصوصًا متنوعة مثل المقالات، القصص القصيرة، والخطب، مما يساعد في تطوير مهارات الطلاب اللغوية والقرائية.
- **إشراف المعلم** :تجرى تحت إشراف المعلم، وتكون النصوص عادة قصيرة وتُقرأ قراءة صامتة وجهرية.
- **تقييم مستمر** :تستخدم أساليب متنوعة في عمليات التقويم، مع إمكانية إعداد اختبارات وتصميم أنشطة تعليمية بناءً على نتائج التقويم.
- **تحقيق أهداف تعليمية** :تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال قراءة سريعة لاستخراج معلومات محددة (Skimming) أو البحث الموجه للعثور على معلومات محددة.(Scanning)
- **تطوير مهارات المتعلم** :تسهم في تطوير مهارات المتعلم اللغوية والتحليلية، وتساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة.
- **تجارب تعليمية متعددة** :توفر تجارب وخبرات تعليمية متعددة من خلال مجموعة متنوعة من النصوص، مما يساعد في تطوير مهارات الطلاب اللغوية والقرائية والثقافية بشكل عام.

ثانيا: الفهم القرائي

يمثل الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهدفها، وبدونه تتضاءل فائدة القراءة وتفقد جوهرها، والاهتمام بالفهم القرائي وتحسينه وتطويره من أهم أهداف تعليم مهارة القراءة، فالقراءة مهارة لغوية مهمة هدفها الرئيسي هو الفهم، وفي عملية القراءة يجب إدراك الرموز المرئية وتفسيرها في الدماغ، وبمجرد اكتساب مهارة القراءة يمكن أن تصبح أداة للوصول إلى المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وكل هذا يعتمد على مهارة الفهم القرائي، ومن ثم، فإن الفهم القرائي هو أحد المواضيع التي لها أهمية كبيرة (Kuşdemir & Bulut, 2018, P. 97).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

ويعرف "تانج" (Tang et al, 2019, P. 80) الفهم القرائي بأنه "القدرة على معالجة النص وفهم المعنى ودمجه مع ما يعرفه القارئ، ويعد فهم القراءة عملية متعددة المكونات، ومعقدة وتتضمن العديد من التفاعلات بين القارئ وما يقدمه إلى النص مثل المعرفة التطبيقية، واستخدام الاستراتيجيات والمتغيرات المتعلقة بالنص نفسه"

وعرف إسماعيل (2021، 313) الفهم القرائي على أنه "عملية بنائية، يحاول القارئ من خلالها بناء تصور للنص؛ حيث تعد عملية الفهم واحدة من العمليات التي يقوم ببنائها الطلاب بخبرة متدرجة بمساعدة من المعلم عند الضرورة، ويعتمد الفهم القرائي الفعال بصورة أساسية على قدرة الطالب على استخدام الاستراتيجيات من أجل الفهم، ولقد اجتهد علماء التربية اللغوية والباحثون في مجال تعليم اللغة العربية في تحديد وتوصيف دقيق لمفهوم الفهم القرائي"

ويؤكد Eskey على دور القارئ وخبراته السابقة في عملية الفهم القرائي، فيعرف الفهم القرائي بأنه: "تجربة تتضمن مشاعر القارئ ومعتقداته وأفكاره الناتجة ليس فقط عن الخصائص الفردية للقارئ، ولكن أيضًا النابعة من تجربته (Eskey, 2005)، والفهم بهذا المعنى عملية تتضمن الكثير من العمليات الفرعية كتفاعل القارئ مع النص تفاعلًا يدمج معه خبراته السابقة، ويوظفها في إدراك النص المقروء ومراد الكاتب وأفكاره، كما يتضمن كذلك إعمال القارئ ذهنه في إدراك العلاقات المضمنة داخل النص والحكم عليها، وعلى الأفكار الكامنة وراءه، والاستفادة أخيرًا من المعلومات والمعارف الموجودة؛ لتحقيق مزيدًا من الرقي المعرفي".

وبشكل عام، يمكن تلخيص مفهوم الفهم القرائي على أنه عملية ذهنية معقدة ومتعددة الأبعاد تتضمن تفاعل القارئ مع النص واستخدامه لمجموعة من العمليات المعرفية لبناء معنى للنص، وتقييمه، والاستفادة منه، وهذا الفهم يتأثر بالعديد من العوامل كخصائص النص كالتعقيد اللغوي والتنظيم والغرض. وخصائص القارئ كالمعرفة السابقة والخبرة والميول، والسياق كالغرض من القراءة والوقت المتاح والمكان.

عمليات الفهم القرائي

إن عمليات الفهم القرائي تعمل معًا لمساعدة القارئ على تفسير وفهم النص بشكل كامل وشامل، وتمكينه من استيعاب المعلومات والأفكار المقدمة في النص بطريقة منطقية ومتصلة، وتشمل العديد من الجوانب، ويحدد أوكهيل وآخرون (2020/2015) بعض الملامح يسميها بعمليات الفهم القرائي، وسيفصل الباحث في كل عمية من هذه العمليات لكون هذه العمليات هي العمليات التي ستكون مستويات المتغير التابع في هذا البحث.

العملية الأولى: تنشيط معاني الكلمات:

يعتمد الفهم القرائي بشكل كبير على معرفة القارئ بالمفردات اللغوية المكونة للنص الذي يقرؤه، ويمكن أن نطلق على هذه المعرفة لفظ الثروة اللفظية، وحجم هذه الثروة اللفظية هذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على الفهم القرائي؛ فالثروة اللفظية ضرورة لفهم قرائي سليم، وفي الوقت نفسه فإن القراءة بفهم جيد تدعم توسيع الثروة اللفظية لدى المتعلم. ولذا فإن الحرص على تعلم واكتساب المفردات ضرورة لتعلم اللغة ورفع القدرات اللغوية سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الثانية.

ويجدر التوضيح بأن المقصود في هذه العملية ليس تكوين ثروة لغوية عند الطالب، وإنما تزويد الطالب ببعض الإستراتيجيات والمهارات التي تمكنه من "تنشيط" أو استحضار أو التعرف على معاني الكلمات، والتي ستكون ضرورية لرفع مستوى فهمه للنصوص.

ويحدد أوكهيل وآخرون (2020/2015) خمسة مستويات للمعرفة بالكلمات هي:

1-قد سمعت أو رأيت الكلمة من قبل.
2-أعرف شيئا عن معناها.
3-أستطيع أن أعطي أمثلة لاستخدام الكلمة كوضعها في جملة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

4-أستطيع أن أعطي نماذج للكلمة (منزل: بيت، فيلا، شقة..)
5-أسطيع شرح معنى الكلمة، أو تقديم مرادفات لها.
6-أستطيع إعطاء تعريف نظري للكلمة. أوكهيل.
ويرى أنه ينبغي أن يحرص المعلم على تعميق المعرفة بالكلمات وليس على تعليمها فقط، بمعنى أن يصل الطالب على الأقل إلى المستوى الرابع من هذه المستويات.

العملية الثانية: فهم الجمل ووصلها ببعضها:
فالمطلوب من القارئ أن يفهم القارئ الجملة كوحدة مستقلة من جانب، وكذلك فهم المعاني التي تضيفها الروابط بين الجمل من جانب آخر، ويرى أوكهيل وآخرون (2020/2015) أن العوامل التي تؤثر على قدرة القارئ على فهم الجمل ووصلها ببعضها متعددة، ومن أهمها:

1. **فهم الضمائر ومعرفة المقصود بها بدقة.**

2. **فهم أدوات الربط والأثر الذي تتركه في المعنى:** فأدوات الربط مثل "و"، "لكن"، "لأن"، و"إذا" تلعب دورًا حيويًا في توضيح العلاقة بين الجمل والأفكار.

3. **الانتباه إلى بعض الإشارات التي تدل على المعنى أو الشخص المقصود:** تساعد بعض الإشارات اللغوية في فهم النص، على سبيل المثال تساعد تاء التأنيث في تحديد جنس الشخص المشار إليه.

4. **الانتباه إلى ترتيب الجملة**: يتحدث أوكهيل هنا من منطلق اللغة الإنجليزية، ويمكن القول بأن هذا الأمر أقل تأثيرا في اللغة العربية من بقية اللغات، وذلك لمرونة اللغة العربية وخاصية الإعراب المبين عن المعنى وإمكانية التقديم والتأخير فيها، على عكس بعض اللغات التي تأتي فيها الجملة بشكل واحد، فمثلا في اللغة العربية يمكن تغيير مواقع الكلمات في الجملة التالية: "أكل الطفلُ التفاحةَ" بشرط سلامة العلامات الإعرابية، فتكون الجملة: "أكل التفاحةَ الطفلُ"، بينما لا تقبل ذلك بعض اللغات. وبكل الأحوال فيمكن لبعض الحالات في اللغة العربية أن يغير الترتيب في المعنى كالمثال السابق في قولنا ضرب عيسى موسى، فتقديم المفعول به على الفاعل في حالة تقدير حركة الإعراب يغير المعنى.

5. **الانتباه إلى موقع الكلمات الحاسمة في الجملة**: فمثلا في الجملة "فقط أحمد حضر الاجتماع"، كلمة "فقط" تحدد أن أحمد هو الشخص الوحيد الذي حضر. إذا تغير موقع "فقط" إلى "أحمد حضر فقط الاجتماع"، فإن المعنى يتغير ليشير إلى أن أحمد حضر الاجتماع ولم يفعل شيئًا آخر.

6. **فهم الجملة المختصرة، أو التي تترك إتمام المعنى لذهن القارئ.**

العملية الثالثة: عمل الاستنتاجات:
تعتبر مهارة استخلاص الاستنتاجات من النصوص مهارة أساسية في الفهم القرائي، وهي لا تقتصر على فهم المعنى الظاهر فحسب، بل تتعداه إلى استنباط المعاني الضمنية، وتكوين تصورات حول ما لم يذكر صراحة في النص، ومن ذلك:

1- **سياق النص والعوامل الثقافية**: لا يمكن فهم النص بشكل كامل دون مراعاة السياق الذي كتب فيه، بما في ذلك الزمان والمكان والثقافة.

2- **دور اللغة في بناء الاستنتاجات:** تلعب اللغة دوراً حيوياً في عملية الاستنتاج. ولدعم الاستنتاج ينبغي التفكير في المعاني التي تشير إليها الكلمات هل هي معانٍ سطحية ومعانٍ ضمنية. وما تشير إليه الضمائر. كما أن المعاني المجازية والرمزية تضيف عمقاً للنص وتتطلب من القارئ جهداً أكبر في الفهم.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

3- **الأسباب والدوافع:** لا يقتصر فهم النص على معرفة الأحداث، بل يتطلب أيضاً فهم الأسباب والدوافع التي تقف وراء هذه الأحداث.

4- **أدوات المساعدة في بناء الاستنتاجات:** مثل الرسوم البيانية والأسئلة المحفزة.

5- **مستوى الاستنتاجات:** يمكن تقسيم الاستنتاجات إلى عدة مستويات أو أنواع، منها الاستنتاجات الضرورية التي يمكن استخلاصها بشكل قاطع من النص، والاستنتاجات المرجحة التي تعتمد على الاحتمالات والتخمينات. كما يمكن تقسيمها إلى استنتاجات محلية تركز على تفاصيل محددة، واستنتاجات كلية تتعلق بالفكرة العامة للنص.

6- **تطوير مهارة الاستنتاج:** يمكن تطوير مهارة الاستنتاج من خلال التدريب المستمر على قراءة النصوص وتحليلها. كما يمكن استخدام أساليب مختلفة مثل طرح الأسئلة، ومناقشة النصوص مع الآخرين، وتدوين الملاحظات.

العملية الرابعة: مراقبة الفهم:
تعتبر مهارة مراقبة الفهم أثناء القراءة مهارة أساسية لتحقيق فهم عميق للنصوص. فهي تتجاوز مجرد قراءة الكلمات إلى تقييم مدى استيعاب المعاني، وتحديد النقاط الغامضة، وحل التناقضات، ومن ذلك:

1. **إدراك وجود مشكلة عند تجاوز قراءة كلمة مهمة والرجوع من جديد.**
2. **إدراك أن الفهم فيه مشكلة عندما يقفز القارئ صفحة أو فقرة أو جملة، ومحاولته تصحيح الوضع.**
3. **تعرف معاني بعض الكلمات المهمة التي يختل الفهم بدونها.**
4. **معرفة المعنى الدقيق لكلمة متكررة.**
5. **وجود حلقة مفقودة في النص تحتاج إلى تكوين استنتاج لإكمال الفهم:** في بعض الأحيان، قد يترك الكاتب بعض المعلومات غير مذكورة بشكل مباشر، مما يتطلب من القارئ تكوين استنتاجات لإكمال الفهم.
6. **إدراك التناقضات ومحاولة حلها، التناقضات قد تكون في النص نفسه أو بين النص والمعارف السابقة.**
7. **قد يحتاج القارئ إلى معارفه السابقة ليتمكن من فهم فكرة النص.**
8. **إدراك اضطراب ترتيب الكلمات وإعادة ترتيبها بطريقة أوضح.**
9. **إدراك العلاقات السببية.**

العملية الخامسة: إدراك بنية النص:
تعتبر مهارة معرفة بنية النص من المهارات الأساسية التي تسهم بشكل كبير في تحسين الفهم القرائي، ومن أهم ما ينبغي على القارئ إتقانه هنا:

1. **تحديد الأفكار الرئيسة للنص.**
2. **تحديد عناصر القصة أو النص السردي، كالشخصيات والمكان والزمان.**
3. **الربط بين السبب والنتيجة.**
4. **المقارنة بين أفكار مرتبطة بالنص، وتحديد الأكثر مناسبة له.**

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

5. **القدرة على وصف ما يتضمنه النص من عناصر.**

6. **إتقان تسلسل الأفكار.**

7. **عمل منظمات بيانية (خريطة ذهنية) لأفكار النص.**

8. **إدراك علاقة العنوان بأفكار النص.**

سمات الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية معرفية

الفهم القرائي هو عملية معرفية معقدة تتطلب استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ. يتعين على القارئ فهم الكلمات والتراكيب اللغوية الموجودة في النص المقروء ليكون قادرًا على التفكير واستيعاب المعاني. يشمل ذلك القدرة على تحليل النصوص، واستنتاج المعاني الضمنية، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. يشير زاير وهاشم (2014) إلى أن الفهم القرائي يتضمن العديد من التفاعلات بين القارئ والنص، مثل استخدام الاستراتيجيات المعرفية واللغوية لفهم المعاني وتطبيق المعرفة. ويؤكد ثرمبسون (2000) و أوكهيل وآخرون (2020/2015) على أن الفهم القرائي هو عملية بنائية، حيث يقوم القارئ ببناء تصور للنص بناءً على معرفته السابقة، مما يعزز من قدرته على استيعاب المعاني بشكل أعمق.

الفهم القرائي عملية تفكير

ذلك يعني أن القراءة في حد ذاتها تمثل نوعًا من المشكلات التي يواجها القارئ؛ وبالتالي تتطلب منه تفكيرًا واستنتاجًا لما يحمله النص، وما يكمن خلف سطوره؛ مما يجعل القراءة نشاطًا عقليًا هادفًا (عطية، 2014، ص.78).

فالفهم القرائي عملية قائمة على التفكير؛ حيث يحتاج القارئ أن يحلل ويستنتج الحقائق أو المعلومات أو الأفكار من المواد المطبوعة التي يتعامل معها، ويحدد المعاني التي ينوي المؤلف نقلها، ويقرر كيفية ارتباطها بالمعرفة السابقة، ويحكم على مدى ملاءمتها وقيمتها لتحقيق أهدافه الخاصة، فالفهم القرائي هو القدرة على فهم النص، وتحليل المعلومات، وتفسير ما يقوله الكاتب بشكل صحيح (Oranpattanachai, 2023).

الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء

إن عملية الفهم القرائي تقوم على نشاط المتعلم الذهني، وتقتضي التفاعل بين القارئ والنص المقروء، وخلال هذا التفاعل تتقاطع سلسلة من المتغيرات مع بعضها البعض، ويتم تصفية أجزاء المعلومات، بحيث قد يختلف الناتج أو "المنتج" النهائي من قارئ إلى قارئ، ومن بين المتغيرات التي تؤثر على فهم النص: المعرفة السابقة بالمجال، المعرفة ببنية النص، القدرات المعرفية أو القدرات ما وراء المعرفية (Hossu, 2020). فالقارئ يجب أن يكون متفتحًا ومتفاعلًا مع النص، ويستخدم هيكليته المعرفية؛ لمعالجة المعلومات الموجودة في النص؛ بهدف فهمها والاستفادة منها (عطية، 2014).

الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية

والمقصود بالطلاقة الذهنية هنا قدرة القارئ المتمثلة في التعرف على الكلمات والتراكيب في النص المقروء بسرعة وقراءتها بشكل متواصل دون انقطاع؛ مما يمكّنه من اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النص (عطية، 2014). وتظهر أهمية الطلاقة الذهنية في أن القارئ الذي يتمتع بطلاقة ذهنية كافية يستطيع التعرف على الكلمات

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

بسرعة وسهولة، ويمكنه قراءة الجمل والفقرات بشكل متواصل دون توقف أو انقطاع (Hammadi & Hashem, 2023). و هذا التدفق الذهني المستمر في القراءة يعزز من قدرة القارئ على فهم النص بشكل أعمق وأكثر شمولية، كما أن الطلاقة الذهنية تعزز من ثقة القارئ بنفسه، مما يجعله أكثر استعدادًا لمواجهة النصوص المعقدة والتفاعل معها بفعالية.

تدريس القراءة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعد النجاح في تدريس القراءة للناطقين بغير اللغة العربية عنصراً حاسما لنجاح عملية التعليم وتحقيقها أهدافها، والتدريس الناجح لها ينبغي أن يستند إلى تصور صحيح، لذا فمن المهم أن يكوّن المعلم تصورا واضحا عن مهارة القراءة وعن العمليات الداخلية لدى القارئ، وفي هذا الإطار يرى ألوليان (Alolayan, 2014) أن القراءة تتضمن عمليات ذهنية مختلفة، فعندما ينقل الكاتب المعاني من خلال الرموز المكتوبة، يقوم القارئ بفك رموز تلك الرموز وترجمتها إلى مفاهيم ذات معنى، ويبدأ القراء بمسح النص ثم إرسال المعلومات إلى ذاكرتهم قصيرة المدى قبل تخزينها في ذاكرتهم طويلة المدى، وتبدأ هذه العملية بتعلم العلاقات بين الأصوات ورموزها ثم بناء كلمات ذات معنى من خلال الجمع بين الأصوات، وأثناء القراءة، تتأثر معالجة المعلومات بعوامل مختلفة، يستخدم القراء معرفتهم الموجودة لبناء المعاني، وبهذا المعنى، تتفاعل المعرفة الخلفية للقراء مع النص وتشارك في عملية صنع المعنى خاصة مع الكلمات غير المألوفة، ولهذا السبب قد يختلف فهم النص نفسه من قارئ إلى آخر.

ويشير الناقة (1985) إلى أن أي طريقة أو استراتيجية متبعة لتدريس القراءة، فإنه لا بد أن تعبر المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: مرحلة التعرف والنطق: ويحرص فيها المعلم أن يتعرف الطلاب على الفكرة العامة للنص وعلى نطق وقراءة مفرداته قراءة سليمة، وتمييز ما يعرفونه من كلمات سابقة عن الكلمات الجديدة.
- المرحلة الثانية: مرحلة القراءة للفهم: ويحرص هنا المعلم على أن تكون مفردات النص كلها واضحة في أذهان الطلاب، وأن يكون الطالب فهما قرائيا سليما لأفكار النص.
- المرحلة الثالثة: مرحلة الدرس والتحصيل: ويحقق المعلم في هذه المرحلة الأهداف القرائية التي يريد من طلابه أن يتقنوها في درسه من تكوين عادات القراءة السليمة وتعزيز السرعة في القراءة والبحث عن معلومة معينة، أو تمييز بعض الأساليب اللغوية التي يتضمنها النص، والتأكيد على الدقة في القراءة وفهم المعنى بشكل سليم.

ثالثا: الدراسات السابقة

يعطي الاطلاع على الدراسات السابقة للباحث معرفةً بجذور الموضوع الذي ينوي البحث به، ويعرفه على مدى تناول الباحثين له واهتمامهم به، كما يفيد في توجيه البحث نحو أبعاد جديدة لم تُطرق ليتم الحصول على إضافة علمية تزيد من إدراكنا لهذا الموضوع.

ومن الدراسات القريبة من موضوع هذا البحث دراسة الحديبي (2013) التي هدفت إلى قياس تأثر استراتيجية مقترحة: "إتقن" (اقرأ – تفكر – قوّم – ناقش) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بلغت عينة البحث (136) متعلماً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تمثلت أهم نتائج البحث في التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي تضمنت خمس مهارات رئيسة انبثق عنها سبع عشرة مهارة فرعية هي: الفهم الحرفي (4 مهارات فرعية)، والفهم الاستنتاجي (5 مهارات فرعية)، والفهم الناقد (4 مهارات فرعية)، والفهم التذوقي (3 مهارات فرعية)، والفهم الإبداعي (مهارة فرعية واحدة)، وقد توصل البحث إلى ضعف مستوى المتعلمين في هذه المهارات. كما توصل من خلال تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة البحث الأساسية قبل التدريس وفقاً لإستراتيجية إتقن وبعده, إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

وعملت دراسة عبد الرحمن (2019) على تطبيق إستراتيجية قائمة على النظرية التداوُليَّة لتنمية مهارات الفَهْم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام ببناء إستراتيجية قائمة على النظرية التداوُليَّة لتنمية مهارات الفَهْم القرائي، وعمل على تطبيقها على طلاب المستوى المتقدم في الأكاديمية الدولية لتعليم اللغة العربية للأجانب بمدينة نصر بمحافظة القاهرة، وقد استخدم الباحث تصميمً تجريبيًّا يعتمد على مجموعةٍ واحدةٍ، وبينت نتائج الدراسة وُجود فُروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة تُشير إلى فاعلية الإستراتيجيَّة في تنمية الفهم القرائي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة الحديبي والحجوري (2019) إلى تحديد مظاهر الضعف اللغوي في مهارات اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مختلف المستويات اللغوية، وذلك من خلال إعداد استبانة تغطي المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، واتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأُعدّت استبانة تكونت من 193 مظهرا فرعيا من مظاهر الضعف اللغوي، وطُبّقت على 47 مختصا عاملا في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من بلاد متنوعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مظاهر الضعف في القراءة منتشرة إلى حد ما.

وقام شرابي (2019) بدراسة هدفت إلى تطبيق وقياس أثر استخدام إِسْتَرَاتِيجِيّة التَّفكِير باللُّغة في اِكتسَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لُغَةً ثانِيةً، وتم تطبيق تجربة البحث على 32 طالبًا من طلاب المستوى المتقدم (الرابع) بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وخلص البحث إلى أن 90% من أفراد عينة البحث تكونت لديهم قدرة على توظيف خبراتهم القديمة في استخلاص المعنى الضمني من النص المقروء وكذلك تحديد الهدف العام للكاتب من النص، كما أن المجموعة التجريبية أتيحت لهم الفرصة في ظل هذه الإستراتيجية لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم التعليمية.

وعملت دراسة ربابعة (2019) على التعرف على فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، تكونت عينة البحث من 39 متعلماً، مقسمين عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، بلغ عددها 20 متعلماً دُرّسُوا باستخدام الطريقة المقترحة. والثانية ضابطة، بلغ عددها 19 متعلماً دُرّسُوا بالطرق الاعتيادية المتبعة في المعهد، وطُبِّقَ على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة اختبارَي الاستيعاب القرائي والتحصيل الإملائي(اللذين أعدهما الباحث لأغراض هذا البحث) في تطبيقين قبلي وبعدي. وبعد إجراء وتنفيذ البحث، والقيام بالمعالجات الإحصائية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة في التحصيل الإملائي لصالح المجموعة التجريبية.

يبين العرض السابق لبعض الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بتطوير الفهم القرائي، وقد رصدت بعض تلك الدراسات واقع الفهم القرائي كدراسة الحديبي والحجوري (2019) التي بينت أن مظاهر الضعف في منتشرة إلى حد ما، بينما حاولت بعض الدراسات وضع أطر نظرية للفهم القرائي كدراسة الحديبي (2013) التي توصلت إلى وضع قائمة بمهارات الفهم القرائي، واتجهت دراسات أخرى لاقتراح إستراتيجيات وبرامج تعالج مظاهر الضعف وتطور مستوى الفهم القرائي، وتطبيقها وقياس أثرها، وتأتي الدراسة الحالية ضمن هذا الاتجاه، حيث ارتكزت على إطار مفاهيمي يتمثل في مدخل القراءة المكثفة، لتقترح وحدة تدريسية وتدرس أثرها في عمليات الفهم القرائي.

منهج البحث وإجراءاته

أولا: منهج البحث

اتبعت هذه الدراسة منهج البحث شبه التجريبي الذي يمكن بواسطته معرفة أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع)(العساف، 1995). وذلك لملاءمة هذا المنهج لموضوع وإجراءات الدراسة، ولأنه يتلاءم

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

مع طبيعة وأهداف الدراسات التربوية "نتيجة لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على الكثير من الظواهر الإنسانية ودراستها في الواقع الفعلي" (الكيلاني ونضال، 2005، ص77).

وقد بناء وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة وموجهة لطلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبغرض الوقوف على أثر هذه الوحدة التدريسية في عمليات الفهم القرائي سيتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وذلك لملاءمة هذا التصميم لأهداف الدراسة التي تسعى للكشف عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للوحدة التدريسية المقترحة، والذي يمكن الكشف عنه بمقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي، ولا تسعى لمقارنة برنامج تعليمي بآخر، كما أن هذا التصميم من أهم التصميمات المستخدمة عند دراسة تطبيق البرامج المختلفة (النعيمي، 2021).

ثانيا: متغيرات البحث

المتغير المستقل: الوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة.

المتغير التابع: عمليات الفهم القرائي، وله خمسة مستويات، والمتمثلة في (تنشيط معاني الكلمات، فهم الجمل ووصلها ببعضها، عمل الاستنتاجات، مراقبة الفهم، إدراك بنية النص).

ثالثا: مجتمع البحث:

يُعرف المجتمع الأصلي بأنه: الجماعة التي يهتم بها الباحث والتي يريد أن يخلص إلى نتائج قابلة للتعميم عليها، وهو المجتمع الذي له خاصية واحدة على الأقل تميزه عن غيره من المجتمعات أو الجماعات (جاي، 1996، 109).

ومجتمع البحث في هذا البحث تمثل في طلاب معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

رابعا: عينة البحث:

يعد تناول المجتمع الأصلي كاملا في البحث أمرا عسيرا، لذا يلجأ الباحثون غالباً لعينة من هذا المجتمع يفترض أنها تمثله تماماً بكل ما فيه. فالعينة "جزء من مجتمع الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة، لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً"(العزاوي، 2008، ص161). أو هي الأفراد الذين يطبق البحث عليهم (أبو علام، 2011).

وكانت عينة البحث عينة قصدية، وتمثلت تلك العينة بكافة طلاب إحدى شعب المستوى الثالث في المركز، وذلك لمناسبة مستوى الطلاب اللغوي في هذا المستوى الدراسي لتطبيق البحث، فالبحث يركز على عمليات الفهم القرائي، مما يتطلب وجود طالب أتقن العمليات الأولية للقراءة كفك رموزها وإتقان أصواتها، وفي المقابل يتطلب كذلك ألا يكون الطالب في مستويات متقدمة في اللغة يقترب من مستوى أصحاب اللغة الأصليين، وطلاب المستوى الثالث في المركز يحققون هذا المستوى اللغوي المناسب لتطبيق البحث.

خامسا: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث ببناء وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة وموجهة لطلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتم تدريسها لمجموعة البحث، كما قام الباحث ببناء أدوات جمع البيانات لتحقيق أهداف البحث، وهي:

1- الاختبار الأول: ويهدف إلى قياس مستوى الطلاب اللغوي في الفهم القرائي قبل تطبيق الوحدة التدريسية.
2- الاختبار الثاني: ويهدف إلى قياس مستوى الطلاب اللغوي في الفهم القرائي بعد تطبيق الوحدة التدريسية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

وقد تم التحقق من صلاحية هذه الأدوات للتطبيق في هذا البحث بحسب الأدبيات البحثية المتبعة في مثل هذا البحث، وقد حرص الباحث على جعل الاختبارين في مستوى واحد، وتم أخذ آراء المحكمين في ذلك، كما قام الباحث أولا بضبط الخصائص السيكومترية للاختبارين، ثم قام بتعيين أحد الاختبارين للتطبيق القبلي والآخر للتطبيق البعدي بشكل عشوائي، وأسمى الاختبار الذي تم اختياره للتطبيق قبل بدء تدريس الوحدة التدريسية المقترحة بالاختبار القبلي، والآخر بالاختبار البعدي.

1- الاختبار القبلي:

ويهدف الاختبار القبلي إلى معرفة مستوى الطلاب اللغوي في الفهم القرائي قبل تطبيق الوحدة التدريسية، مما يتيح عزو التغير الناشئ لاحقا إلى المتغير المستقل وهو الوحدة التدريسية المقترحة، وتم بناء الاختبار بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة في المجال.

وقام الباحث ببناء الاختبار القبلي بحيث يعكس المستويات الخمسة للمتغير التابع الأول: عمليات الفهم القرائي، وهي: (تنشيط معاني الكلمات، فهم الجمل ووصلها ببعضها، عمل الاستنتاجات، مراقبة الفهم، إدراك بنية النص)، كما تم إعطاء الوزن نفسه في الاختبار لكل مستوى من هذه المستويات.

وحرص الباحث على أن تكون الأسئلة موضوعية بشكل تام، بحيث كانت الأسئلة من نوع الاختبار من متعدد وبأربعة بدائل للسؤال الواحد، وذلك حرصا على الضبط العلمي واحترازا من التحيز الذي قد يتسرب إلى نتائج الأسئلة المقالية.

صدق الاختبار القبلي:

وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين، حث يعدُّ استطلاع آراء المحكمين الخبراء من أكثر طرق الصدق شيوعا وسهولة وأشهرها استخداما لدى الباحثين (حنان ونعيم، 2020).

وقد تم عرض الاختبار القبلي على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في ماليزيا، والذين يُعلِّمون اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد اقترح البعض بعض التعديلات التي تم الأخذ بها، وبذلك تمت صياغة الاختبار بصورته النهائية.

ثبات الاختبار القبلي:

للتحقق من ثبات الاختبار القبلي قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول رقم 1:

جدول 1 معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار القبلي

البند	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الاختبار القبلي	20	0.823

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات الاختبار مرتفع، مما يبين صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

الاتساق الداخلي للاختبار القبلي:

لتحديد الاتساق الداخلي للاختبار قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما في الجدول رقم 2 :

جدول 2 معاملات ارتباط بنود الاسئلة والدرجة الكلية للاختبار القبلي

م	الأسئلة	معامل الارتباط: درجة كل سؤال	معامل الارتباط: الدرجة الكلية للاختبار
1	السؤال رقم 1	**0.881	**0.825
2	السؤال رقم 2	**0.907	**0.860
3	السؤال رقم 3	**0.922	**0.895
4	السؤال رقم 4	**0.913	**0.848
5	السؤال رقم 5	**0.915	**0.886
6	السؤال رقم 6	**0.902	**0.869
7	السؤال رقم 7	**0.812	**0.875
8	السؤال رقم 8	**0.813	**0.808
9	السؤال رقم 9	**0.815	**0.844
10	السؤال رقم 10	**0.750	**0.730
11	السؤال رقم 11	**0.911	**0.908
12	السؤال رقم 12	**0.912	**0.906
13	السؤال رقم 13	**0.898	**0.896
14	السؤال رقم 14	**0.909	**0.904
15	السؤال رقم 15	**0.836	**0.820
16	السؤال رقم 16	**0.881	**0.836
17	السؤال رقم 17	**0.890	**0.838
18	السؤال رقم 18	**0.660	**0.763
19	السؤال رقم 19	**0.888	**0.841
20	السؤال رقم 20	**0.710	**0.770
** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.			

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع فقرات الاسئلة تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

2-الاختبار البعدي:

ويهدف إلى معرفة أثر الوحدة التدريسية المقترحة في عمليات الفهم القرائي بعد تطبيقها، وذلك للوقوف على نوع ومدى التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل الذي هو عمليات الفهم القرائي الخمسة.

ويشابه هذا الاختبارُ الاختبارَ القبلي في عدد الفقرات، حيث سيفحص هذا الاختبار أيضا عمليات الفهم القرائي، وتم تخصيص جزء محدد من الاختبار لكل عملية من العمليات الخمسة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

صدق الاختبار البعدي:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار من خلال المحكمين، حيث تم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في ماليزيا، والذين يُعلّمون اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد اقترح البعض بعض التعديلات التي تم الأخذ بها، ثم تمت صياغة الاختبار بصورته النهائية.

ثبات الاختبار البعدي:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول رقم 3 :

جدول 3 معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار البعدي

البند	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الاختبار البعدي	20	0.811

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات الاختبار مرتفع، مما يوضح صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني.

الاتساق الداخلي للاختبار:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار البعدي وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والكلية للاختبار، وكانت النتائج كما يوضحه الجدول رقم 4 :

جدول 4 معاملات ارتباط بنود الاسئلة والدرجة الكلية للاختبار البعدي

م	الأسئلة	معامل الارتباط: درجة كل سؤال	معامل الارتباط: الدرجة الكلية للاختبار
1	السؤال رقم 1	**0.871	**0.856
2	السؤال رقم 2	**0.862	**0.845
3	السؤال رقم 3	**0.856	**0.849
4	السؤال رقم 4	**0.851	**0.784
5	السؤال رقم 5	**0.878	**0.853
6	السؤال رقم 6	**0.888	**0.825
7	السؤال رقم 7	**0.841	**0.787
8	السؤال رقم 8	**0.753	**0.722
9	السؤال رقم 9	**0.811	**0.809
10	السؤال رقم 10	**0.901	**0.899
11	السؤال رقم 11	**0.866	**0845
12	السؤال رقم 12	**0.899	**0.884
13	السؤال رقم 13	**0.784	**0.778
14	السؤال رقم 14	**0.817	**0.801
15	السؤال رقم 15	**0.871	**0.861
16	السؤال رقم 16	**0.781	**0.774
17	السؤال رقم 17	**0.755	**0.741

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

18	السؤال رقم 18	**0.652	**0.645
19	السؤال رقم 19	**0.780	**0.773
20	السؤال رقم 20	**0.735	**0.729
** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.			

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع فقرات الاسئلة تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

سادسا: إجراءات المعالجة التجريبية:

ويقصد بالمعالجة التجريبية تلك الإجراءات والتغيرات التي يحدثها الباحث على بعض الظواهر الخاضعة للدراسة أو عدد من المستجيبين ضمن الدراسة بغرض معرفة التأثير الذي سيحدث من جراء ذلك (سعد، 2022). فهي الإجراءات التي يدخلها الباحث على المتغير المستقل ويلاحظ أثرها في المتغير التابع.

والمعالجة التجريبية في هذا البحث تتمثل في تدريس الوحدة التدريسية القائمة على القراءة المكثفة، وملاحظة أثرها في عمليات الفهم القرائي (تنشيط معاني الكلمات، فهم الجمل ووصلها ببعضها، عمل الاستنتاجات، مراقبة الفهم، إدراك بنية النص) ونظرا لطبيعة المتغيرات التي يتعامل معها هذا البحث، فقد جاءت الوحدة التدريسية عبارة عن مجموعة متتالية من النصوص تخدم عمليات الفهم القرائي وموزعة على الإطار الزمني لتدريس الوحدة كالآتي:

جدول 5 مخطط عام للوحدة التدريسية المقترحة

الأسبوع	عملية الفهم القرائي المستهدفة	النصوص	الساعات التدريسية
الأول	تنشيط معاني الكلمات	النص الأول: خروف العيد	ساعة واحدة
		النص الثاني: القاضي الذكي	ساعة واحدة
	فهم الجمل ووصلها ببعضها	النص الثالث: مشكلة أكرم	ساعة واحدة
		النص الرابع: الفتى المغرور	ساعة واحدة
الثاني	عمل الاستنتاجات	النص الخامس: الصدقة والكوب	ساعة واحدة
		النص السادس: إياس بن معاوية	ساعة واحدة
	مراقبة الفهم	النص السابع: أكواب القهوة	ساعة واحدة
		النص الثامن: الحجر	ساعة واحدة
الثالث	إدراك بنية النص	النص التاسع: العصفور والنار	ساعة واحدة
		النص العاشر: القاضي الظالم	ساعة واحدة
	الاختبار البعدي		ساعة

وقد تم عرض الوحدة بعد صياغتها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في ماليزيا، والذين يُعلِّمون اللغة العربية للناطقين بغيرها، واقترح بعض الأساتذة مشكورين بعض التعديلات التي تم الأخذ بها ثم تمت كتابة الوحدة بصورتها النهائية لتصبح جاهزة للتطبيق.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها

وسيتم عرض النتائج التي توصل إليها الباحث وفقا لتسلسل أسئلة البحث بدءا بالإجابة عن الأسئلة الفرعية وصولا إلى إجابة السؤال الرئيس في البحث.

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول:

وينص السؤال الفرعي الأول: **"ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في تنشيط معاني الكلمات لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟"** وللإجابة على هذا السؤال خصص الباحث جزءا في الاختبار القبلي والبعدي لقياس أثر الوحدة التدريسية المقترحة في تنشيط معاني الكلمات، ثم قام الباحث بتطبيق اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين، للمقارنة بين درجات الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وكانت النتائج كما في الجدول رقم 6 :

جدول 6 اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين لفحص الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي في بعد تنشيط معاني الكلمات

البعد	الاختبار	المتوسط	قيمة الاختبار	قيمة sig	مستوى الدلالة
تنشيط معاني الكلمات	القبلي	9.50	0.413	0.679	غير دالة
	البعدي	4.69			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختباري القبلي والاختبار البعدي بالنسبة لتنشيط معاني الكلمات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة طرق، فقد تكون الكثير من المفردات المضمنة في الوحدة التدريسية معروفة سابقا لدى الطلاب، وبالتالي لم يكتسبوا شيئا جديدا فيها، أو ربما أن الاستراتيجيات التي تضمنتها الوحدة لتنشيط معاني الكلمات موجودة مسبقا لدى الطلاب، مما يعني أن الوحدة المقترحة لم تضف جديدا لهم، أو أن اكتساب المفردات الجديدة ما زال يشكل تحديا بالنسبة لطلاب عينة البحث. وبكل الأحوال فإن تحديد السبب يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث لا يتسع مجال هذا البحث له.

ومن جانب آخر، فالنتيجة تحتاج إلى مزيد من البحث والتمحيص، ولا يمكن من خلال هذه النتيجة القول بأن القراءة المكثفة لا تدعم تكوين المفردات، لا سيما أن العديد من الباحثين والمختصين يدعون إلى تعليم المفردات من خلال القراءة ومن خلال سياقات لغوية محكمة، يذكر لايتباون وسبادا (2020) أن أفضل طريقة لتعلم المفردات هي القراءة. ويرى الفوزان (2015) أنه من الضروري تعليم المفردات ضمن سياقات لغوية كالنصوص والحوارات، وأنه من الخطأ تعليمها مفردة كطريقة الترجمة مثلا. فالقراءة عندما تركز على الفهم القرائي تساعد المتعلم على المزيد من تعلم اللغة، وتساعده على تعلم المفردات اللغوية كذلك.

ويمكن القول في إجابة السؤال الفرعي الأول: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة في تنشيط معاني الكلمات لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:

وينص السؤال الفرعي الثاني: **"ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في فهم الجمل ووصلها ببعضها لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟"** وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال حسب أدوات البحث كما في الجدول رقم 7 :

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

جدول 7 اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين لفحص الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي في بعد فهم الجمل ووصلها ببعضها

البعد	الاختبار	المتوسط	قيمة الاختبار	قيمة sig	مستوى الدلالة
فهم الجمل ووصلها ببعضها	القبلي	6.67	1.813	0.0500	دالة عند 0.05
	البعدي	7.10			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختبارين القبلي والاختبار البعدي عند مستوى 0.05، لصالح الاختبار البعدي، ما يعني أن للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة أثر في فهم الجمل ووصلها ببعضها لدى طلاب عينة البحث، وأنها استطاعت أن تحسن من مستواهم في هذه المهارة المكونة للفهم القرائي.

وهذا يوضح أن لمدخل القراءة المكثفة دورا إيجابيا وفاعلا في تنمية فهم الجمل ووصلها ببعضها، مما يدعم تعزيز مهارة الفهم القرائي ككل، يذكر البرقعاوي وأحمد (2016) أن فهم الجمل وإدراك تنظيمها وترتيبها، والعلاقات التي بينها؛ تمكن المتعلم من فهم النص بشكل كامل. كما تشير هذه النتيجة إلى أن الإستراتيجيات التي طبقت في الوحدة التدريسية المقترحة لتعزيز فهم الجمل ووصلها ببعضها ذات أثر إيجابي وفعالة أيضا.

ويمكن القول في إجابة السؤال الفرعي الثاني: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة في فهم الجمل ووصلها ببعضها لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:

وينص السؤال الفرعي الثالث: **"ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في عمل الاستنتاجات لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟"** وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال حسب أدوات البحث كما في الجدول رقم 8 :

جدول 8 اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين لفحص الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي في بعد عمل الاستنتاجات

البعد	الاختبار	المتوسط	قيمة الاختبار	قيمة sig	مستوى الدلالة
عمل الاستنتاجات	القبلي	5.00	2.2156	0.027	دالة عند 0.05
	البعدي	7.60			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختبارين القبلي والاختبار البعدي عند مستوى 0.05، لصالح الاختبار البعدي، ما يعني أن للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة أثر في تطوير مستوى الطلاب في عمل الاستنتاجات الصحيحة لدى طلاب عينة البحث، وأنها استطاعت أن تحسن من مستواهم في هذه المهارة المكونة للفهم القرائي.

وهذا يعني أن لمدخل القراءة المكثفة دورا إيجابيا وفاعلا في تنمية عمل الاستنتاجات داخل النص، مما يدعم تعزيز مهارة الفهم القرائي ككل، فتكوين الاستنتاجات الصحيحة مهارة أساسية ومطلوبة لقراءة مكثفة ناجحة كما يذكر السمان (2017) وسيف وخليفة (2022)، والقراءة الناجحة ينبغي أن تتضمن تفكيرًا واستنتاجًا لما يحمله النص، وما يكمن خلف سطوره (عطية، 2014، ص.78). كما تشير هذه النتيجة إلى أن الإستراتيجيات التي طبقت في الوحدة التدريسية المقترحة لتنمية عمل الاستنتاجات ذات أثر إيجابي وفعالة أيضا.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

ويمكن القول في إجابة السؤال الفرعي الثالث: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة في تنمية عمل الاستنتاجات لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع:

وينص السؤال الفرعي الرابع: **"ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في مراقبة الفهم لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟"** وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال حسب أدوات البحث كما في الجدول رقم 9 :

جدول 9 اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين لفحص الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي في بعد مراقبة الفهم

البعد	الاختبار	المتوسط	قيمة الاختبار	قيمة sig	مستوى الدلالة
مراقبة الفهم	القبلي	7.75	2.363	0.018	دالة عند 0.05
	البعدي	8.46			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختبارين القبلي والاختبار البعدي عند مستوى 0.05، لصالح الاختبار البعدي، ما يعني أن للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة أثرا في تطوير مهارة مراقبة الفهم لدى طلاب عينة البحث، وأنها استطاعت أن تحسن من مستواهم في هذه المهارة المكونة للفهم القرائي.

وهذا يعني أن لمدخل القراءة المكثفة دورا إيجابيا وفاعلا في تحسين مراقبة الفهم لدى الطلاب، فالفهم القرائي السليم يتطلب من الطالب مراقبة فهمه حتى لا يتبادر إلى ذهنه غير المقصود من النص، وهي مهارة أساسية من مهارات الفهم القرائي (أوكهيل وآخرون، 2020/2015) و(Adler, C.R., 2001)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات مختلفة تناولت هذه المهارة الفرعية من مهارات الفهم القرائي، كدراسة الفهيد والزهراني (2022) ودراسة آل تميم (2020) التي وجدت أن مراقبة الفهم مهارة يمكن تطويرها من خلال الإستراتيجيات المناسبة في عملية القراءة. كما تدل هذه النتيجة إلى أن الإستراتيجيات التي اقترحتها الوحدة لتنمية مراقبة الفهم القرائي لدى الطلاب كانت فعالة وذات أثر حقيقي في تنمية مهارة مراقبة الفهم لدى الطلاب.

ويمكن القول في إجابة السؤال الفرعي الرابع: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة في تنمية مراقبة الفهم لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس:

وينص السؤال الفرعي الخامس: **"ما أثر وحدة تدريسية قائمة على مدخل القراءة المكثفة في إدراك بنية النص لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها؟"** وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال حسب أدوات البحث كما يتضح في الجدول رقم 10 :

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

جدول 10 اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين لفحص الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي في بعد إدراك بنية النص

البعد	الاختبار	المتوسط	قيمة الاختبار	قيمة sig	مستوى الدلالة
إدراك بنية النص	القبلي	6.50	2.3002	0.021	دالة عند 0.05
	البعدي	7.09			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختبارين القبلي والاختبار البعدي عند مستوى 0.05، لصالح الاختبار البعدي، ما يعني أن للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة أثرا في تطوير مهارة إدراك بنية النص لدى طلاب عينة البحث، وأنها استطاعت أن تحسن من مستواهم في هذه المهارة من مهارات الفهم القرائي.

وهذا يعني أن لمدخل القراءة المكثفة دورا إيجابيا وفاعلا في تحسين إدراك الطلاب لبنية النصوص التي يقرؤونها وهذا يتقاطع مع ما ذكرته هدايات (Hidayat, 2023) من أن القراءة المكثفة توفر أساسا لتعلم بنية النص. كما تشير هذه النتيجة إلى أن إدراك بنية النص دعمت وساعدت في رفع مستوى الفهم القرائي لدى طلاب عينة البحث، وتوافق هذه النتيجة ما ذكره أوكهيل وآخرون (2020/2015) وإلدر (Adler, C.R., 2001) من أن إدراك بنية النص مهارة أساسية من مهارات الفهم القرائي، وكذلك ما توصل إليه هوسو (Hossu, 2020) من أن إدراك بنية النص من المؤثرات المهمة في فهم النص. كما يمكن القول إن هذه النتيجة تدل على فعالية الإستراتيجيات التي اتبعتها الوحدة التدريسية المقترحة لتنمية إدراك الطلاب لبنية النصوص.

ويمكن القول في إجابة السؤال الفرعي الخامس: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة في تنمية إدراك بنية النص لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

النتائج الخاصة بالاختبار ككل:

قام الباحث بجمع النتائج التي حصل عليها في كل أجزاء الاختبار، وعرض البيانات الخاصة بكل جزء من أجزاء الاختبار القبلي والبعدي ووزعها حسب تكرار الدرجة التي حصل عليها أفراد العينة، حيث تكون كل اختبار من خمسة أجزاء، وفي كل جزء خمسة مستويات قد يحصل عليها الطالب حيث تمثل الدرجة صفر الدرجة الدنيا والدرجة أربعة الدرجة القصوى، ثم قام بحساب متوسط التكرارات، وكانت النتيجة كما يظهر في الجدول رقم 11 الذي وضح تكرارات الإجابات على كل بعد من أبعاد الاختبار قبل وبعد تدريس الوحدة المقترحة.

جدول 11 تكرارات الإجابات على كل بعد من أبعاد الاختبار قبل وبعد تدريس الوحدة المقترحة

البعد	نوع الاختبار	التقديرات المحتملة للأداء					متوسط التكرارات
		0	1	2	3	4	
تنشيط معاني الكلمات	القبلي	1	2	5	6	4	2.56
	البعدي	1	3	3	4	7	2.72
فهم الجمل ووصلها ببعضها	القبلي	1	5	5	4	3	2.17
	البعدي	1	1	4	5	7	2.89
عمل الاستنتاجات	القبلي	1	4	8	3	2	2.06
	البعدي	1	3	2	5	7	2.78
مراقبة الفهم	القبلي	3	4	6	4	1	1.78
	البعدي	2	0	3	7	6	2.83
إدراك بنية النص	القبلي	6	1	6	2	3	1.72

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

	البعدي	1	0	6	4	7	2.89

يُلاحَظ من البيانات في كل الأبعاد السابقة أن مستوى الطالب يلعب دورا في مدى استفادته من الوحدة التدريسية، فالطلاب أصحاب الدرجات المتقدمة كانوا أكثر استفادة من الوحدة في تطوير مهاراتهم في الفهم القرائي، فعندما كانت الدرجات عالية في الاختبارين القبلي والبعدي كان الفرق لصالح الاختبار البعدي، وعندما كانت الدرجات منخفضة في الاختبارين جاءت النتائج مختلطة.

وكانت متوسطات التكرارات بشكل عام في كل بعد أو جزء من أجزاء الاختبارين أكبر في الاختبار البعدي عن القبلي، فالنتائج التي حصل عليها الطلاب في الاختبار البعدي بشكل عام أكبر من نتائجهم في الاختبار القبلي، وهذا يشير إلى وجود أثر للوحدة التدريسية في تنمية عمليات الفهم القرائي المستهدفة.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي والاختبار البعدي ككل، قام الباحث بعمل اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين لفحص الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي بشكل عام، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم 12 :

جدول 12 اختبار ويلكسون للمجموعتين المرتبطين لفحص الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي والاختبار البعدي في الاختبار ككل

البعد	الاختبار	المتوسط	قيمة الاختبار	قيمة sig	مستوى الدلالة
الاختبار ككل	القبلي	8.00	3.027	0.002	دالة عند 0.01
	البعدي	9.69			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاختبارين القبلي والاختبار البعدي عند مستوى 0.01، لصالح الاختبار البعدي، ما يعني أن للوحدة التدريسية القائمة على مدخل القراءة المكثفة أثر في تحسين عمليات الفهم القرائي ككل، وبالتالي ارتفاع مستوى الطلاب في الفهم القرائي.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي توصلت إلى نتائج مشابهة كدراسة برايودا (Prayuda, 2023) التي بحثت في فعالية تطبيق استراتيجية القراءة المكثفة في تعزيز مهارات الفهم القرائي، وتوصلت إلى وجود فعالية للقراءة المكثفة في تعزيز مستويات الفهم القرائي لدى طلاب عينة الدراسة، ومع ما ذكرته هدايات (2023) من أن القراءة المكثفة من أدوات تعزيز الفهم القرائي، ومع ما توصلت إليه دراسة شحاته وآخرون (2016) التي طبقت إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك دراسة دينيارتي (Diniarti, 2019) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تعليمي قائم على القراءة المكثفة والقراءة الموسعة في تحسين الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية، وبينت النتائج وجود تأثير إيجابي لتطبيق القراءة المكثفة في تعزيز القدرة على ربط المعلومات والأفكار واستنتاج المعنى العام للنص، وكذلك دراسة اندريس (Endris, 2018) التي هدفت إلى فحص فعالية تطبيق استراتيجية القراءة المكثفة في تعزيز مهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية، وبينت النتائج أن القراءة المكثفة أثّرت إيجابيًا على مهارات الفهم القرائي للطلاب، وما ذكره الفوزان (2015) من أن القراءة المكثفة تنمي قدرات الطالب اللغوية في جوانب متعددة.

التوصيات

بناء على نتائج البحث التي توصل إليها الباحث، فإنه يقدم مجموعة من التوصيات:

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

1. وضع مناهج تدريسية تقوم على المبادئ النظرية التي قامت عليها هذه الوحدة بهدف تعزيز وتحسين عمليات الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
2. دمج هذه الوحدة أو عناصر منها في المناهج الدراسية للغة العربية للناطقين بغيرها كجزء من الخبرات التربوية المقدمة لتطوير مهارة القراءة.
3. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية المبادئ النظرية التي قامت عليها الوحدة التدريسية، وتزويدهم بالمهارات والمعارف المعينة لهم على استثمارها في عملهم.

المقترحات

بناء على النتائج البحثية التي تم التوصل إليها، واستنادا إلى ظروف إجراء هذا البحث وما واجهه الباحث خلال إنجازه، فإنه يقدم مجموعة من المقترحات كالآتي:

1. تطوير الوحدة التدريسية الحالية لتعالج مشكلة القصور في جانب تنشيط اكتساب الكلمات.
2. إعادة تطبيق الوحدة الدراسية على الطلاب الناطقين باللغة العربية ودراسة أثرها.
3. دراسة أثر الوحدة في تحسين اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية مع إجراء تطبيق قبلي وبعدي لقياس الاتجاهات.
4. دراسة المعوقات التي تقف أمام الطلاب غير الناطقين باللغة العربية في مهارة القراءة عند تعلم اللغة العربية، ووضع مجموعة من التصورات المقترحة، التي يمكن أن تتغلب على هذه المعوقات في الوقت الحالي وفي المستقبل.
5. إعادة تطبيق الدراسة مع إجراء تحليل نوعي أعمق لتجربة البحث واستجابات الطلاب.
6. إعادة تطبيق الدراسة مع توسيع حجم العينة وتوسيع محتوى الوحدة والمدة الزمنية.
7. دراسة تأثير القراءة المكثفة على مهارات أخرى: دراسة تأثير القراءة المكثفة على مهارات لغوية أخرى مثل الكتابة والمحادثة.

المراجع

1. إبراهيم، سيد رجب (2016). نماذج ما بعد البنائية ومهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس في جامعة عين شمس، ع213، 15 – 89.
2. أبو علام، رجاء محمود (2011) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات.
3. أبو عمشة، خالد (2017) أسس اختيار النّص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مسترجع من الرابط https://cutt.us/ldeJE
4. أحمد، عبد المنعم (2021) مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الإسلامية الواقع والمأمول، مجلة تبيان، 1 (1) ، 23 -44 .
5. إسماعيل، بليغ حمدي (2021) المرجع في تدريس اللغة العربية، وكالة الصحافة العربي.
6. آل تميم، عبدالله بن محمد بن عايض (2020) فاعلية برنامج قائم على مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة التربية، ع186, ج2 ، 459- 495، مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1085672
7. أوكهيل، جين وكين، كيت وإلبورو، كارستن (2020) فهم وتدريس الفهم القرائي: دليل المعلم (ترجمة د.عبد الله بن محمد السريع). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر الكتاب الأصلي 2015).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

8. البرقعاوي، جلال وأحمد، حامد (2016) فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصف الخامس العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، ع26، 168 – 184.

9. البشير، كريمة بنت أحمد (7-9 فبراير، 2020) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها[بحث مقدم]، المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها 2020، جامعة أم القرى. ص ص. 74-82 .

10. جاي، لوري (1996) مهارات البحث التربوي (ترجمة جابر عبد الحميد)، دار النهضة العربية. (نشر الكتاب الأصلي دت).

11. الحديبي، علي عبد المحسن، والحجوري، صالح عياد (6-7 مارس، 2019) مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها [بحث علمي محكم]، المؤتمر الدولي الثالث اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، جامعة الملك سعود، ص ص 67 -100 .

12. الحديبي، علي عبد المحسن (2013) تأثير إستراتيجية (اتقن) المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 27 (106) ، 183 – 239.

13. حميدة، الشيماء وشعبان، عمران (2022) طرق وأساليب حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة كلية الآداب بقنا، ع 55 ، 293 - 316 . DOI: 10.21608/qarts.2022.104627.1282

14. حنان، بشتة ونعيم، بوعموشة (2020) الصدق والثبات في العلوم الاجتماعية، مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، 3 (2)، 117-133.

15. الدبيان، إبراهيم بن علي (2022) إستراتيجيات تقديم المحتوى في تعليمية اللغة العربية لغة ثانية، مجلة تعليم العربية لغة ثانية، ع 8 ، 7 – 72 .

16. ربابعة، إدريس محمود (6-7 مارس، 2019) فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز [بحث علمي محكم]، المؤتمر الدولي الثالث اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، جامعة الملك سعود، ص ص. 293 – 316 .

17. ريتشاردز، جاك (2012) تطوير مناهج تعليم اللغة (ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ) دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر الكتاب الأصلي دت).

18. زاير، سعد علي وهاشم، عهود سامي (2014) فهم المقروء- استراتيجيتي (ليد والاتصال المتكرر) أنموذجاً، مجلة كلية التربية بجامعة بابل، 17، 212-224.

19. سعد، يحيى (2022) تعريف التجربة في البحث العلمي، استرجع في 2022/8/2 من الرابط https://drasah.com/Description.aspx?id=6122

20. السمان، مروان أحمد محمد (2017) برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (183)، 70-25.

21. سيف، أحمد محمد وخليفة، حمادة خليفة (2022) فاعلية برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (118)، 311- 358.

22. شحاتة، حسن سيد حسن والخفاجى، عدنان عبد طلاك والغانمي، باسم فارس جاسم (2016) إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 10(19)، 15 - 56 .

23. شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012) المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

24. شرابي، محمود علي (6-7 مارس، 2019) إِسْتِرَاتِيجيّة التَفكِير باللُّغة وأَثَرُها في اِكتِسَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لُغَةً ثانِيةً [بحث علمي محكم]، المؤتمر الدولي الثالث اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، جامعة الملك سعود، ص ص. 231 - 92 .

25. صبير، عبد الناصر عثمان والعصيمي، عارف بن شجعان بن مسعود (2021) تضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية. مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، 5(11)، 22-1.

26. طعيمة، رشدي (1985) دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

27. طعيمة، رشدي، والشعبي، محمد علاء (2006) تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي.

28. عبد الرحمن، محمد شوقي (6-7 مارس، 2019) إستراتيجية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها [بحث علمي محكم]، المؤتمر الدولي الثالث اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، جامعة الملك سعود، ص ص. 491 – 514 .

29. عبد الله، سامية محمد محمود (2022) استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة المكثفة وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، 19(112)، 161-85.

30. العزاوي، رحيم يونس (2008) مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة.

31. العساف، صالح بن حمد (1995) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان.

32. عطية، محسن علي (2014) استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع.

33. على، عبير أحمد (2021) فاعلية خلية التعلم في تنمية مهارات القراءة المكثفة ومهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، 18(106)، 494-460.

34. علي، عبير أحمد (2016) فعالية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية في جامعة بني سويف، 13 (76) ، 1 - 58.

35. العياشي، إدواردي (6-7 مارس، 2019) المنظور الوظيفي وأهميته في تعليم اللغة العربية لغة ثانية [بحث مقدم]، المؤتمر الدولي الثالث اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، جامعة الملك سعود، ص ص. 47 – 65.

36. الفهيد، عبد الله بن سليمان بن إبراهيم والزهراني، مرضي بن غرم الله بن حسن (2022) فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ع (194-2)، 393 – 450.

37. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (2015) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع.

38. قبلان، بلال عدنان (2014) بناء برنامج لتدريس مادة إسلامية من المنهاج الأزهري باللغة العربية للناطقين بغيرها حسب نموذج CLIL (رقم النشر 981222) [رسالة ماجستير، الجامعة الوطنية الماليزية]، دار المنظومة.

39. الكيلاني، عبد الله زيد، والشريفيين، نضال كمال (2005) مدخل إلى البحث في العلوم الطبيعية والاجتماعية، دار المسرة.

40. لايتباون، باتسي وسبادا، نينا (2020) كيف نتعلم اللغات؟ (ترجمة علي علي أحمد شعبان). مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. (نشر الكتاب الأصلي: دت).

41. الناقة، محمود كامل (1985) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى.

42. النعيمي، مهند (2021) التصاميم التجريبية وتحليلاتها الإحصائية، مكتبة الشروق.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

43. Abdul Rahman, M. S. (March 6-7, 2019). A strategy based on the pragmatic theory to develop reading comprehension skills among Arabic learners who speak other languages [Peer-reviewed paper]. Third International Conference on Modern Trends in Teaching Arabic as a Second Language, King Saud University, pp. 491-514.

44. Abdullah, S. M. M. (2022). Using the flipped classroom strategy in teaching Arabic to develop intensive reading skills and some habits of mind among preparatory school students. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 19(112), 161-85.

45. Abu Alam, R. M. (2011). Research methods in psychological and educational sciences. University Publishing House.

46. Abu Amsha, K. (2017). Foundations for text selection in teaching Arabic to non-native speakers. Retrieved from https://cutt.us/ldeJE

47. Ahmed, A. M. (2021). Curricula for teaching Arabic to non-native speakers in Islamic universities: Reality and aspirations. Tebyān Journal, 1(1), 23-44.

48. Al-Assaf, S. B. H. (1995). Introduction to research in behavioral sciences. Obeikan Library.

49. Al-Azzawi, R. Y. (2008). Introduction to scientific research methodology. Dijla House.

50. Al-Bashir, K. B. A. (February 7-9, 2020). Teaching Arabic to non-native speakers [Paper presentation]. International Conference on Arabic Language and Literature 2020, Umm Al-Qura University. pp. 74-82.

51. Al-Dhibyan, I. A. (2022). Content presentation strategies in teaching Arabic as a second language. Journal of Teaching Arabic as a Second Language, 8, 7-72.

52. Al-Fahad, A. S. B. I., & Al-Zahrani, M. G. G. H. (2022). The effectiveness of a program based on comprehension monitoring strategies in developing analytical reading skills among second-grade middle school students. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 194(2), 393-450.

53. Al-Fawzan, A. R. (2015). Illuminations for Arabic language teachers for non-native speakers. Arabic For All.

54. Al-Hudaybi, A. A. (2013). The impact of the proposed strategy (master it) on developing reading comprehension skills among Arabic learners who speak other languages. Educational Journal, Scientific Publishing Council, Kuwait University, 27(106), 183-239.

55. Al-Hudaybi, A. A., & Al-Hajouri, S. A. (March 6-7, 2019). The manifestations of language weakness among Arabic learners who speak other languages and a proposed perception for their treatment [Peer-reviewed paper]. Third International Conference on Modern Trends in Teaching Arabic as a Second Language, King Saud University, pp. 67-100.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

56. Ali, A. A. (2016). The effectiveness of using the guided discovery strategy in developing silent reading skills among primary school students with learning difficulties. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 13(76), 1-58.

57. Ali, A. A. (2021). The effectiveness of the learning cell in developing intensive reading skills and negotiation skills among high school students. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 18(106), 494-460.

58. Al-Iyashi, E. (March 6-7, 2019). The functional perspective and its importance in teaching Arabic as a second language [Paper presentation]. Third International Conference on Modern Trends in Teaching Arabic as a Second Language, King Saud University, pp. 47-65.

59. Al-Kilani, A. Z., & Al-Sharifiyin, N. K. (2005). Introduction to research in natural and social sciences. Al-Masirah House.

60. Al-Naga, M. K. (1985). Teaching Arabic to non-native speakers. Umm Al-Qura University.

61. Al-Naimi, M. (2021). Experimental designs and their statistical analyses. Al-Shorouk Library.

62. Al-Samman, M. A. (2017). A program based on a differentiated teaching approach to develop intensive reading and explanatory writing skills among preparatory school students. Journal of Reading and Knowledge, 183, 70-25.

63. Al-Tamimi, A. B. M. B. A. (2020). The effectiveness of a program based on monitoring comprehension to address weaknesses in reading comprehension skills and reading self-efficacy among third-grade middle school students. Journal of Education, 186(2), 459-495. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1085672

64. Atiyah, M. A. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension. Curriculum House for Publishing and Distribution.

65. Barqawi, J., & Ahmed, H. (2016). The effectiveness of fast reading skills for reading material on reading comprehension among fifth grade scientific students. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, 26, 168–184.

66. Gay, L. (1996). Educational research skills (Trans. G. Abdul-Hamid). Arab Renaissance House. (Original work published n.d.).

67. Hamida, A., & Shaaban, I. (2022). Modern methods and techniques in teaching Arabic to non-native speakers. Journal of the Faculty of Arts, Qena, 55, 293-316. DOI: 10.21608/qarts.2022.104627.1282

68. Hanan, B., & Naeem, B. (2020). Validity and reliability in social sciences. Journal of Studies in Human and Social Sciences, 3(2), 117-133.

69. Ibrahim, S. R. (2016). Post-structuralist models and focused reading and extensive reading skills among high school students in model schools for outstanding students.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods, Ain Shams University, 213, 15–89.

70. Ismail, B. H. (2021). The reference in teaching Arabic language. Arab Press Agency.

71. Lightbown, P., & Spada, N. (2020). How languages are learned? (Trans. A. A. A. Shaaban). King Abdullah Bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service. (Original work published n.d.).

72. Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2020). Understanding and teaching reading comprehension: A teacher's guide (Trans. A. M. Al-Surai). King Saud University Press. (Original work published 2015).

73. Qabalan, B. A. (2014). Developing a program to teach an Islamic subject from Al-Azhar curriculum in Arabic for non-native speakers according to the CLIL model (Publication No. 981222) [Master's thesis, National University of Malaysia], Mandumah.

74. Rababa, I. M. (March 6-7, 2019). The effectiveness of a teaching method based on some cognitive and metacognitive strategies in improving reading comprehension and increasing spelling achievement among Arabic learners who speak other languages at King Abdulaziz University [Peer-reviewed paper]. Third International Conference on Modern Trends in Teaching Arabic as a Second Language, King Saud University, pp. 293-316.

75. Richards, J. (2012). Curriculum development in language teaching (Trans. N. A. Ghali & S. N. Al-Shuwayrikh). King Saud University Press. (Original work published n.d.).

76. Saad, Y. (2022). Definition of experiment in scientific research. Retrieved on 2/8/2022 from https://drasah.com/Description.aspx?id=6122

77. Sabeer, A. N. O., & Al-Asimi, A. B. S. B. (2021). Including extensive reading in Arabic language teaching programs as a second language. Al-Lisan International Journal for Linguistic and Literary Studies, 5(11), 1-22.

78. Seif, A. M., & Khalifa, H. K. (2022). The effectiveness of a program based on a differentiated teaching approach in developing intensive and extensive reading skills among high school students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 118, 311-358.

79. Sharabi, M. A. (March 6-7, 2019). The language-thinking strategy and its impact on acquiring Arabic language as a second language [Peer-reviewed paper]. Third International Conference on Modern Trends in Teaching Arabic as a Second Language, King Saud University, pp. 231-292.

80. Shehata, H. S. H., & Al-Khafaji, A. A. T., & Al-Ghanmi, B. F. J. (2016). A synthetic strategy based on extensive and intensive reading to develop reading comprehension levels in Arabic language among preparatory school students in Iraq.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

Journal of the Faculty of Education for Humanities, 10(19), 15-56.

81. Shehata, H., & Al-Samman, M. (2012). The reference in teaching and learning Arabic. Arab House Library.

82. Taima, R. (1985). A working guide in preparing educational materials for Arabic teaching programs. Institute of Arabic Language, Umm Al-Qura University.

83. Taima, R., & Al-Shaabi, M. A. (2006). Teaching reading and literature: Different strategies for diverse audiences. Arab Thought House.

84. Zair, S. A., & Hashim, A. S. (2014). Reading comprehension: LID and repeated connection strategies as a model. Journal of the Faculty of Education, University of Babylon, 17, 212-224.

85. Adler, C.R. (Ed). 2001. Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read, pp. 49-54. National Institute for Literacy. Retrieved Nov. 1, 2007, from http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/reading_first1text.html.

86. Ahmadi, M. & Ismail, H. & Abdullah M. (2013) The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. English Language Teaching journal, 6 (10), 235-244.

87. Ali, h. E. H. (2021). Orientations and ideas in teaching arabic as a foreign language in uzbekistan between the negatives and the positives. International journal of management, 12(2), 307-314.

88. Diniarti, N. A. (2019). The Effectiveness of Intensive Reading on Students' Reading Comprehension of Descriptive Text (A Quasi-Experimental Study at the Tenth Grade Students of Madrasah Jam'iyyah Islamiyyah in Academic Year 2019/2020). (Unpublished Bachelor's thesis) UIN Syarif Hidayatullah Jakarta UNIVERSITY, JAKARTA.

89. Endris, A. A. (2018). Effects of extensive reading on EFL learners' reading comprehension and attitudes. International Journal of Research in English Education, 3(4), 1-11.

90. Eskey, D. (2005). Reading in Second Language. In E. Hinkel (Ed.) Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. (pp. 563-578). Routledge.

91. Fakazali, O. (2021). How does extensive reading promote language development. Journal of International Social Research, 14(78), 499-506.

92. Hammadi, h. K., & hashem, a. Q. (2023). Reading comprehension and it's relationship to the hawkins strategy. journal for educators,teachers and trainers, vol. 14 (3), 335-341.

93. Hidayat, D. (2023). Improving students reading comprehension through intensive reading for college students. INOVISH JOURNAL, 8(1), 99-110.

94. Hossu, r. (2020). The awareness of metacognitive reading strategies and comprehension performance in primary school children. A correlational study. Agora

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.114.2024.1288
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
editor@jalhss.com
ISSN Online: 2414-3383
ISSN Print: 2616-3810
Volume (114) November 2024
العدد (114) نوفمبر 2024

psycho-pragmatica, 14(1).

95. Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. Journal of Education and Training Studies, 6(12),97-110.

96. Nation, P. (2004). Vocabulary Reading and Intensive Reading. EA Journal, 21 (2), 20-29.

97. Oranpattanachai, p. (2023). Relationship between the reading strategy, reading self-efficacy, and reading comprehension of thai efl students. Learn journal: language education and acquisition research network, 16(1), 194-220.

98. Prayuda, M. S. (2023). The Effect of Intensive Reading Strategy on Students' Reading Comprehension. JOLADU: Journal of Language Education, 1(3), 90-102.

99. Prayuda, M.S. (2023). The effect of intensive reading strategy on students' reading comprehension. Joladu : Jurnal Of Language and Education, 1(3), 90- 102.

100.Tang, S., Asrifan, A., Chen, Y., Haedar, H., & Agussalim, M. (2019). The humor story in teaching reading comprehension. Journal of advanced english studies, 2(2), 77-87.