

تأثير إستراتيجية "إتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د. علي عبدالمحسن الحديبي

كلية التربية - جامعة أسيوط

جمهورية مصر العربية

الملخص

هدف هذا البحث إلى قياس تأثير إستراتيجية :اتقن" (اقرأ - تفكر - قوّم - ناقش) المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد تصور مقترح لتلك الإستراتيجية، وإعداد استبانة بمهارات الفهم القرائي اللازمة للمتعلمين، وإعداد كتاب المتعلم، ودليل المعلم، واختبار مهارات الفهم القرائي.

بلغت عينة البحث مائة وستة وثلاثون (١٣٦) متعلماً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وانقسمت تلك العينة إلى نوعين: عينة استطلاعية عددهم مائة وأربعة (١٠٤) متعلمين، وعينة أساسية بلغ عددهم اثنان وثلاثون (٣٢) متعلماً.

تمثلت أهم نتائج البحث في التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي تضمنت خمس مهارات رئيسة اثبتت عنها سبع عشرة مهارة فرعية، وذلك كالآتي: الفهم الحرفي (٤ مهارات فرعية)، والفهم الاستنتاجي (٥ مهارات فرعية)، والفهم الناقد (٤ مهارات فرعية)، والفهم التدوقي (٣ مهارات فرعية)، والفهم الإبداعي (مهارة فرعية واحدة)، وفيما يتعلق بمدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فقد توصل البحث إلى ضعف مستوى المتعلمين في هذه المهارات.

كما توصل البحث من خلال تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة البحث الأساسية قبل التدريس وفقاً لإستراتيجية اتقن وبعده، إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. كما قام الباحث بحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلتين مربع إيتا، وكارل، وتعددت نسبة حجم التأثير مما يدل على أن استخدام إستراتيجية "اتقن" المقترحة أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المقدمة

بعد اختلاف اللغات بين البشر آية من آيات الله - عز وجل - التي امتن بها على عباده، وهذا ما تمت الإشارة إليه في القرآن الكريم إشارة صريحة واضحة، في قول المولى سبحانه: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخَلْقَ السِّنِّكِمْ وَالْوَئِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ (سورة الروم، الآية ٢٢). إن اختلاف البشر يترتب عليه اختلاف في كثير من الأمور منها الثقافة، والحضارة، وتنوع هذه الثقافات والحضارات يثري البشرية.

ونظراً لأن البشر كما أوضح الله - عز وجل - أصلهم من ذكر وأنثى، ولكنه - سبحانه وتعالى - جعلهم شعوباً وقبائل ليتعارفوا، قال تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاهُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ (سورة الحجرات، الآية ١٣)، يتم من خلالها التعارف بين الشعوب والقبائل هي تعرف كل منهم لغة الآخر.

كما أن تعلم لغة الأقوام الأخرى يعد المفتاح الذي يمكن من خلاله تعرف منجزات هذه الأمم، والإفادة منها في بناء نموذج حضاري يقوم على معتقدات الأمة وتراثها وثقافتها، مضافاً إليه نقاط القوة في الحضارات الأخرى، خاصة وأن العصر الحديث - منذ منتصف القرن العشرين تقريباً - شهد تقدماً كبيراً في عوامل الاتصال مما جعل من الصعوبة بمكان أن تعيش أمة بمعزل عن الأمم الأخرى، وهذا يتطلب من كل أمة أن تسعى إلى اللحاق بركب التقدم، ومسايرة الدول ذات النفوذ الأقوى؛ لأنها إن لم تقدر على ذلك فستذوب في الآخر أياً كانت معتقداته وثقافته ولغته.

لذلك أصبح تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ضرورة ملحة في حياة البشر، فمن خلال التواصل اللغوي يستطيع الإنسان أن يشارك جاره خبراته وأفكاره، وهو أيضاً يجب أن يكون لديه شيء ما يشترك به مع هذا الجار، وهو أخيراً يجب أن يتصل به، وضعف الاتصال أو تخلفه يقف وراء معظم الشرور والكوارث

التي يعاني منها العالم؛ فعدم القدرة على فهم ما في عقل الجار، وغياب الأساس المشترك للفهم هو السبب في الصراع معه بدلاً من الفهم المتبادل (يونس والشيخ، ٢٠٠٣).

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن اللغة العربية تعد بتراثها العلمي والأدبي إحدى اللغات العظيمة في العالم، فمنذ العصور الوسطى تمتعت هذه اللغة بالعالمية التي جعلتها إحدى لغات العالم العظيمة مثل اليونانية واللاتينية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية، وهذا الوضع بالنسبة للعربية لا يعكس - فقط - عدد المتكلمين بها، بل يعكس أيضاً المكانة التي احتلتها في التاريخ، والدور المهم الذي أدته - وما تزال تؤديه - في تنمية المجتمعات العربية والإسلامية (يونس، ٢٠٠٥: ١٨). فاللغة العربية إحدى اللغات التي لها مكانة متميزة بين اللغات، إذ إنها إحدى اللغات الست التي تكتب بها إصدارات الجمعية العامة للأمم المتحدة، وهذه المكانة ليست وليدة العصر الحديث، بل إن الواقع - في الماضي والحاضر - يشهد بمكانة اللغة العربية وتأثيرها الكبير في التاريخ العالمي من ناحية، وتأثيرها في لغات كثيرة من ناحية أخرى. وهذه المكانة دفعت كثيرين من الناطقين بلغات أخرى إلى تعلم اللغة العربية، فارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي كانت دافعاً رئيساً لكثير من المسلمين غير العرب إلى تعلمها؛ لكي يؤديوا عباداتهم ويقرؤوا القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة.

وبجانب الأسباب الدينية كانت هناك أسباب اقتصادية في تعلم كثيرين من غير العرب اللغة العربية، منها موقع الدول العربية الإستراتيجي، وإنتاجها سلعاً تحتاجها كثير من دول العالم الصناعية والمتقدمة ومن أهمها البترول، وكون الدول العربية مستهلكة لكثير من منتجات العالم المتقدم، ومما يؤكد ذلك تجربة الباحث الشخصية، حيث قام بتدريس اللغة العربية لطلاب من الصين، ومن جنوب إفريقيا، ومن روسيا كان هدفهم تعلم اللغة العربية لمعرفة كيف يتعاملون مع زبائنهم العرب أثناء البيع والشراء؟ وكيف يؤسسون شركات تجارية في البلدان العربية ويديرونها بكفاءة؟ إضافة إلى ذلك، فإن هناك أسباباً

سياسية تدفع كثيرين إلى تعلم اللغة العربية، خاصة بعد ما يعرف في التاريخ الحديث والمعاصر بأحداث الحادي عشر من سبتمبر من العام ٢٠٠١م، حيث يقوم عدد من السياسيين في كثير من الدول خاصة الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وإسرائيل بتعلم اللغة العربية لأغراض سياسية استخباراتية.

من ثم يمكن القول أن هناك عدة أسباب ودوافع أدت إلى تعلم اللغة العربية من قبل كثيرين من الناطقين بلغات أخرى، وعلى الرغم من اختلاف درجة وأهمية وقوة كل سبب أو دافع، إلا أنها تؤدي مجتمعة إلى حقيقة واحدة هي زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بلغات أخرى، وهذا يتطلب من القائمين عليها بذل ما في وسعهم لتحقيق أقصى ما يمكنهم من أهداف؛ خدمة للدين الإسلامي، وخدمة للغة العربية نفسها، حيث إن انتشار اللغة بين عدد كبير من البشر يعطيها قوة تجعلها في مصاف اللغات الأولى على مستوى العالم. لذلك ليس ببعيد أن يتسع نطاق تعلم وتعليم اللغة العربية في المعاهد التعليمية، فاللغة العربية هي اللغة الثانية التي يتم تدريسها إجبارياً في بعض البلاد الإسلامية في العالم مثل باكستان وإيران وبعض الدول الإفريقية، كما أنها اللغة الرابعة أو الخامسة من بين أهم اللغات الأجنبية التي يتم تعليمها في كثير من البلاد الأوروبية (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠-ب: ٢٣٧).

وهذا جعل مؤسسات عديدة، ومراكز متنوعة، وهيئات تعليمية تسعى إلى وضع مناهج وبرامج ومقررات لتعليم اللغة العربية لنوعيات مختلفة من المتعلمين، ومستويات متعددة من الدارسين، ولأغراض عديدة، ودوافع كثيرة، ولكبّار وصغار، ولتعليم يتم في بيئة اللغة، وتعليم يتم في بلاد أجنبية، كل ذلك من أجل تأليف كتب وإعداد مواد تعليمية لتحقيق الأهداف العامة والخاصة من تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية (الناقة ويونس، ١٩٩٩).

وتعد تنمية المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة الهدف الرئيس لأي مقرر أو منهج لتعليم اللغة، حيث إن إتقان هذه المهارات يؤدي بالفرد إلى استخدام اللغة استخداماً يحقق أهدافه، ويشبع دوافعه.

وهناك اتفاق في أدبيات تعليم اللغات على أن هذه المهارات اللغوية تنقسم إلى: مهارات استقبال تتضمن الاستماع والقراءة، ومهارات إرسال تتضمن التحدث والكتابة، وتؤدي مهارات الاستقبال اللغوي دوراً كبيراً في تكوين خبرة الفرد بصورة عامة، وثروته اللغوية بصورة خاصة.

وتعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أية لغة أجنبية، فعلى الرغم من أهمية كل من الاستماع والتحدث في تعلم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيراً ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين لا بسبب ضعفهما لديه، ولكن بسبب قلة الفرص التي تتاح له لكي يمارس اللغة ممارسة شفوية ومن ثم شعوره بأن حاجته لممارسة اللغة ممارسة شفوية قليلة وغير متوقعة. وفي هذه الحالة تصبح القراءة مهارة بديلة في التواصل اللغوي عن المهارات الشفوية، ويصبح تعلمها وتعليمها أمراً ضرورياً ومفيداً، وبالتالي تصبح هدفاً رئيساً من أهداف تعلم اللغة الأجنبية (الناقة، ١٩٨٥: ١٨٥). وللنجاح في تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، من الضروري الاهتمام بعدة أمور منها الإستراتيجيات المستخدمة في التعلم والتعليم، سواء تلك التي يستخدمها المعلمون في إكساب المتعلمين مهارات القراءة وتنميتها لديهم، أم التي يستخدمها المتعلم نفسه لتنمية مهاراته اللغوية.

ونظراً لأن أي منهج أو برنامج تعليمي يتكون من عدة مكونات رئيسية، منها إستراتيجيات التدريس وطرائقه، فإن الاهتمام بهذا المكون يسهم - مع الاهتمام بغيره من المكونات - في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتحقيق الأهداف المرجوة. بل يمكن القول إن البداية الصحيحة لكل من يتصدر لتعليم اللغة وتدريسها أن يتعرف بشكل إجرائي مدخله العلمي والفلسفي، وطرائقه، وفنياته، وإجراءاته لتدريس اللغة وتعليمها وتنمية مهاراتها (الناقة، ٢٠٠٩-٢٧٦). معنى ذلك أن التدريس هو الأداة - ربما تكون الوحيدة - لتنفيذ المنهج، في ضوء المدخل المنظومي لوجد أن أهدافه ومحتواه تمثل مدخلات الموقف التعليمي، ولوجد أن التدريس يمثل العمليات التي تؤدي إلى

المخرجات؛ أي التعلم. وبدون هذه العمليات التدريسية يفقد المنهج وظيفته، وتتوقف العملية التعليمية، فكأن التدريس قلب العملية التعليمية؛ فإذا أصاب هذا القلب قصور أو ضعف فقدت العملية التعليمية حيويتها ووظائفها وأصبحت غير مثمرة (الناقة، ٢٠٠٩-ب: ٤٩٨). ومما يؤكد أهمية إستراتيجية التدريس في البرامج التعليمية أنه من الممكن صياغة المحتوى التعليمي، وأساليب التقويم والأنشطة صياغة دقيقة محكمة، إلا أن إستراتيجية التدريس المستخدمة قد تعوق ذلك، ومن ثم لا يتمكن المتعلم من تكوين المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات المستهدف تكوينها وتنميتها.

وعلى الرغم من أهمية القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلا أن هناك عدة مؤشرات توضح القصور في تعليم هذه الماهرة وتنميتها خاصة فيما يتعلق بإستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل المعلمين وإستراتيجيات التعلم التي لم يتدرب المتعلمون على استخدامها لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، ومن ثم كان البحث الحالي لمعرفة مدى تأثير إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث أهمها:

* تدريس الباحث مقررات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يدرس الطلاب المتحقون بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عدداً من المقررات موزعة على أربعة مستويات دراسية بحيث يكون كل مستوى في فصل دراسي كامل؛ أي أن الطالب يدرس في كل عام مستويين دراسيين، ومقرر القراءة من المقررات الدراسية التي تدرس في المستويات الأربعة، وقام الباحث بتدريس هذا المقرر لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع أكثر من مرة، وخلال تدريسه اكتشف

أن هناك مشكلة وضعياً في فهم الطلاب لما يقرؤونه، حيث يستطيع المتعلمون فك الرموز المكتوبة وتعرفها، لكنهم يعانون من مشكلة في فهم دلالة هذه الرموز.

لذلك فإنه من الضروري تمكين هؤلاء المتعلمين من المهارات التي تمكنهم من فهم ما يقرؤونه، خاصة وأن الطالب بعد تخرجه من هذا المستوى من المتوقع أن يصبح قادراً على استخدام اللغة العربية بكفاءة إذ إنه أصبح - من الناحية الشكلية - في المستوى اللغوي المتقدم، كما أن الطلاب بعد تخرجهم من المعهد إما يلتحقون بإحدى كليات الجامعة لدراسة علوم اللغة والشريعة، أو يعودون إلى بلدانهم للعمل هناك خاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

* شكوى كثير من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات القراءة:

نظراً لعمل الباحث - بجانب التدريس - في عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، فقد أتاح له ذلك فرصاً كثيرة لتعرف آراء أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة المختلفة(*) في خريجي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية من حيث المهارات اللغوية بصورة عامة، ومهارات القراءة بصورة خاصة، مما جعل الباحث يقوم بتوجيه سؤال محدد لخمسة عشر عضواً من أعضاء هيئة التدريس: (هل يمتلك خريج معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية المهارات التي تمكنه من فهم ما يقرأ؟) وكانت الإجابة بالإجماع أن الطلاب على الرغم من دافعتهم العالية، وحبهم تعلم اللغة العربية عامة، والقراءة خاصة، إلا أنهم لا يمتلكون المهارات التي تمكنهم من فهم ما يقرؤون.

(*) يوجد في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - حتى تاريخ إجراء البحث - خمس كليات هي: الشريعة، والدعوة وأصول الدين، والقرآن الكريم والدراسات الإسلامية، والحديث الشريف والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، إضافة إلى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

✱ القصور في استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعليم مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

أشار يونس (٢٠٠٥: ٣٩) إلى أن من العيوب الظاهرة في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب استخدام الطرق التقليدية في تقديم المواد التعليمية وتنظيمها. وللحكم بصورة موضوعية على جودة عملية التعلم والتعليم بما فيها إستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس المقررات الدراسية التي يقدمها معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قام فريق الجودة بالمعهد بتطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة العربية السعودية وتتكون من أحد عشر معياراً، منها المعيار الرابع الذي يختص بالتعلم والتعليم، وفي هذا المعيار توجد عدة مؤشرات وممارسات يتم من خلالها الحكم على إستراتيجيات التدريس المستخدمة في المؤسسة التعليمية، ومن خلال تطبيق هذه المعايير والمؤشرات والممارسات اتضح أن المؤشرات المتعلقة بإستراتيجيات التعلم والتعليم المستخدمة في المعهد لتحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية المرجوة حصلت على تقدير (٩١،٠) من (٥) (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٠: ١١) أي أن الإستراتيجيات المستخدمة في تدريس مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بما فيها القراءة مناسبة لتحقيق الأهداف بنسبة (١٨،٢٪) مما يدل على ضرورة مراجعة الإستراتيجيات التي تستخدم في تدريس مقررات المعهد بما فيها مقرر القراءة، وأهمية استخدام إستراتيجيات من شأنها أن تحقق الأهداف المرجوة من التعلم.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم) في المهارات التي تمكنهم من الفهم القرائي، مما يجعلهم غير قادرين على فهم ما يقرؤون، على الرغم من أهمية القراءة في تنمية ثروتهم اللغوية من ناحية، ومعارفهم ومهاراتهم ووجدانياتهم من ناحية أخرى، وللتغلب على هذه المشكلة تم اقتراح إستراتيجية "اتقن" لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم.

أسئلة البحث:

وللتصدي لهذه المشكلة يطرح الباحث الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)؟
- ٢ - ما مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)؟
- ٣ - ما التصور المقترح لإستراتيجية "اتقن" لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)؟
- ٤ - ما تأثير استخدام إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)؟

مصطلحات البحث:

يكفي الباحث هنا بعرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، ويرجى تفاصيل هذه التعاريف إلى مكانها في الإطار النظري للبحث الحالي.

* إستراتيجية: "اتقن": تعرف إستراتيجية "اتقن" المقترحة بأنها: مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتتالية والمتكاملة التي يشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحلها (اقرأ - تفكر - قوّم - ناقش)، وتهدف مجتمعة إلى فهم المقروء وإتقانه.

* الفهم القرائي: يقصد بالفهم القرائي مجموعة العمليات والإجراءات العقلية والجسمية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص سواء كانت هذه المعاني صريحة أم ضمنية.

* متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: يقصد بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: الأفراد الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأصلية، ويلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعلمها سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

أدوات البحث ومواده:

لتحقيق أهداف البحث أعد الباحث الأدوات والمواد التعليمية الآتية:

* أداة جمع بيانات:

- استبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «المستوى المتقدم».

* مواد التدريس:

- كتاب القراءة المقرر على طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بعد إعادة صياغة موضوعاته للتوافق مع طبيعة إستراتيجية "اتقن" المقترحة.
- دليل المعلم لتدريس الموضوعات وفق إستراتيجية "اتقن" المقترحة.

* أداة القياس:

- اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى «المستوى المتقدم».

منهج البحث:

وظف في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، وذلك عند تطبيق تجربة البحث، ومما تجدر الإشارة إليه أن البحث الحالي استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي، والبعدي.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- * المستوى المتقدم من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- * طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- * الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠م لتطبيق تجربة البحث.
- * مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها باتباع الإجراءات المنهجية الواردة في البحث، وتمثلت في: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، ومن ثم فإن نتائج البحث تقتصر على قياس هذه المهارات دون غيرها.

أهمية البحث:

تضحت أهمية البحث الحالي من كونه:

- ١ - قدم إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية أو غيرها من المقررات.
- ٢ - أعد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، يمكن استخدامها في تصميم البرامج التعليمية التي تقدم لهم.
- ب - يواكب أحد التوجهات الحديثة في تعليم القراءة للناطقين بلغات غير العربية وهو الاهتمام بإستراتيجيات تعلمها.
- ٤ - يعد من أوائل البحوث العربية التي اهتمت بقياس تأثير استخدام إستراتيجية مقترحة في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٥ - يفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باقتراح إستراتيجيات تعليمية وتدرسية تناسب طبيعة اللغة العربية، وتواكب المستحدثات العصرية، والتوجهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي اتبعت الإجراءات الآتية:

- أولاً - تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية بلغات أخرى (المستوى المتقدم) من خلال:

- مراجعة بعض الكتابات النظرية، ونتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي بصورة عامة.
- إعداد استبانة أولية بمهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم).
- عرض الاستبانة على المحكمين.
- تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين.
- صياغة قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم).
- ثانياً - تحديد مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم) من خلال:
 - بناء صورة أولية لاختبار مهارات الفهم القرائي لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
 - عرض الاختبار على المحكمين لضبطه، والتأكد من صدقه، ومناسبته.
 - إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.
 - تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لحساب صدقه، وثباته، وزمنه.
 - صياغة الاختبار في صورته النهائية.
 - تطبيق الاختبار على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للوقوف على مدى توافر مهارات الفهم القرائي لديهم.
 - رصد نتائج التطبيق وتحليلها.
- ثالثاً - إعداد تصور مقترح لإستراتيجية مراحل القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم) من خلال:
 - مراجعة ما أورده الدراسات، والبحوث، وأدبيات التربية وعلم النفس التي تناولت إستراتيجيات تعلم القراءة.

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي هدفت إلى تقديم إستراتيجيات مقترحة لتنمية الفهم القرائي.
- إعداد تصور عام للإستراتيجية المقترحة.
- مراجعة التصور وتنقيحه.
- صياغة الإستراتيجية المقترحة في صورتها النهائية.
- رابعاً - الوقوف على فاعلية استخدام إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، من خلال:
- اختيار مجموعة من دروس مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وإعادة صياغتها وفقاً لإستراتيجية "اتقن" المقترحة.
- عرض الدروس على مجموعة من المحكمين؛ لضبطها والتأكد من سلامة صياغتها.
- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.
- إعداد صورة أولية لدليل المعلم لتدريس الموضوعات المختارة.
- عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين، وإجراء التعديلات استرشاداً بآرائهم.
- صياغة دليل المعلم في صورته النهائية.
- اختيار مجموعة البحث من الناطقين بغير اللغة العربية (من المستوى المتقدم).
- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على مجموعة البحث تطبيقاً قليلاً.
- تطبيق الدروس المصوغة وفقاً لإستراتيجية "اتقن" المقترحة.
- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على مجموعة البحث تطبيقاً بعدياً.
- خامساً - رصد النتائج، وتحليلها.
- رصد النتائج.

- معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, V17)، والمعادلات الإحصائية المناسبة التي لا تتوافر في برنامج (SPSS).
- تحليل النتائج، وتفسيرها، وبيان دلالتها التربوية.
- سادساً - تقديم التوصيات، والمقترحات على ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث:

هدف هذا الإطار النظري إلى عرض تعريفات الفهم القرائي، ومستوياته، وأهم إستراتيجياته، حيث إن ذلك له دور في إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي إعداد الإستراتيجية المقترحة، كما أسهم في تفسير النتائج التي تم التوصل إليها، ولكن نظراً لمتطلبات النشر في المجلة، فإن الباحث اكتفى بعرض العناصر الرئيسة للإطار النظري، علماً بأنه موجود في أصل البحث (*).

- ١ - مقدمة: تناولت أهمية القراءة وطبيعتها، خاصة في تعليم اللغة الثانية.
- ٢ - تعريف الفهم القرائي: هناك تعريفات كثيرة قدمت للفهم القرائي؛ نظراً لكثرة الجهود التي بذلت لتنميته، وبناء على ذلك صنف الباحث هذه التعريفات وفقاً لخمس محاور هي:
- * الفهم القرائي بوصفه عملية عقلية: مثل تعريف موسى (٢٠٠١: ٨٣)، جاد (٢٠٠٣: ٢٣)، ومدبولي (٢٠٠٤: ٢٠٣)، وحافظ (٢٠٠٨: ١٥٩)، وقاسم والمزروعي (٢٠٠٩: ٧١).

* الفهم القرائي بوصفه ربطاً بين الرمز المكتوب والمعنى: مثل تعريف يونس، والناقة، ومدكور (١٩٨١: ١٧١)، ويونس وآخرين (١٩٩٩: ١٨٧)، ويونس

(*) للاطلاع على الإطار النظري كاملاً، يمكن مراجعة أصل البحث.

(٢٠٠٧: ١٧٣)، ومركز الارتقاء بالتعلم في جامعة ميوسكنجيوم (The

.Muskingum University Center for Advancment of Learning, 2011)

* الفهم القرائي بوصفه تفاعلاً مع النص: مثل تعريف الشمري (٢٠٠٥: ١٢٦)، وعبدالباري (٢٠٠٩: ٧٩).

* الفهم القرائي بوصفه استنتاج المعاني الموجودة في النص: مثل تعريف مناع (٢٠٠٨: ٣٤٨)، وفراج (٢٠١٠: ٢٠٣).

* الفهم القرائي بوصفه استخداماً للخبرة السابقة لمعرفة المعاني في النص: مثل تعريف عصر (١٩٩٩: ٣٢).

وبناء على هذه التعريفات التي قدمت للفهم القرائي تم التوصل إلى التعريف الإجرائي الذي سبق عرضه.

٣ - مستويات الفهم القرائي: تمت الإشارة في هذا الجزء من الإطار النظري إلى مستويات الفهم القرائي، حيث إن هناك بعض الأدبيات التي تناولت مهارات الفهم القرائي بصورة عامة دون تصنيفها إلى مستويات، ولكن هذه المهارات يمكن توزيعها على صنفين الفهم القرائي: الأفقي، والرأسي، ومن ذلك ما اتفق عليه كل من (يونس، والناقعة، ومدكور، ١٩٨١: ١٧٢-١٧٣؛ ويونس وآخرين، ١٩٩٩: ١٨٧؛ وطعيمة ومناع، ٢٠٠٠: ١٢٧؛ ويونس، ٢٠٠٧: ١٧٢)، وما أشار إليه مجاور (٢٠٠٠: ٣٩).

أما من اهتم بتصنيف مهارات الفهم القرائي وفقاً للفهم الأفقي والفهم الرأسي، فمنهم صالح (٢٠٠٣)، وعاشور والحوامدة (٢٠٠٣: ٨٧-٩٢).

وفيما يتعلق بمستويات الفهم القرائي الرأسي فهي كثيرة جداً، لكن هناك من قسم مستويات الفهم القرائي تقسيماً ثلاثياً أو رباعياً أو خماسياً. فمن قسموا مستويات الفهم القرائي تقسيماً ثلاثياً كل من: روبرت (Robert, 1984: 191-192)، وعبدالحميد (٢٠٠٣: ٢٠٣)، وعطية (٢٠٠٦: ١٧٥)، وحافظ (٢٠٠٨). أما من قسم مستويات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات، فمنهم تصنيف

هاريس وسميث (Harris & Smith, 1972)، وتومبسون (Thompson, 2004: 4)، وجاد (٢٠٠٣: ٣٩-٤٠)، والحداد (٢٠٠٦)، وآدم (٢٠٠٩: ٢٠٨-٢٠٩). وأشار إلى التقسيم الخماسي كل من: الطنحاني (١٩٩٦: ١٥٦-١٥٨)، وموسى (٢٠٠١)، والناقة وحافظ (٢٠٠٢: ٢١٥-٢١٨)، وعبدالباري (٢٠٠٩: ١٠٥-١٠٦)، والعذيفي (٢٠٠٩: ١٥٥). وأفاد الباحث من هذه التقسيمات في إعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤ - إستراتيجيات القراءة والفهم القرائي:

تؤدي إستراتيجيات تعلم القراءة دوراً مهماً في تنمية مهارات فهم المقروء؛ والتغلب على الصعوبات التي تواجه الفرد في القراءة، وهذا يؤكد ما اشار إليه يونس (١٠٠٢: ١) من إمكانية تغلب المتعلم على صعوبات الفهم في القراءة من خلال معرفته بعدد من إستراتيجيات الفهم في القراءة؛ حتى يتمكن من أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة. ومما يجدر بالذكر أن بعض إستراتيجيات القراءة قد يستطيع المتعلم أن يستخدمها بنفسه، بينما هناك إستراتيجيات أخرى تتطلب تدخلاً من مسهل أو ميسر أو معلم لتقديم الإستراتيجية لتعزيز الأفكار الرئيسة، لكن أغلب إستراتيجيات القراءة معدة لتستخدم من قبل المتعلمين، وهناك عدد قليل من هذه الإستراتيجيات أعدت بصورة مقصودة لكي تكون مستخدمة من قبل المعلمين فقط (The Muskingum University Center for Advancement of Learning, 2011).

ولتحديد الإستراتيجيات التي تستخدم لتنمية القراءة والفهم القرائي، تم تناول ثلاثة محاور:

المحور الأول - الأدبيات التي تناولت الحديث عن إستراتيجيات تعلم اللغة ومهارتها، ومن بينها مهارات القراءة: تم عرض الإستراتيجيات التي قدمها كل من: روبنسون (Robinson, 1946)، وتطويرها على يد تومس، وروبينسون (Thomas & Robinson, 1972) ثم تطويرها على يد شونيسي (Shaughnessy,

(1994)، ثم الإستراتيجيات التي قدمها كل من: ميلر (Miller, 2006)، وموريلون (Moreillon, 2007)، وبلاتشويكز وأوجلي (Blachowicz & Ogle, 2008)، وآدم (٢٠٠٩: ٢١٤)، ومركز الارتقاء بالتعلم في جامعة ميوسكنجيوم (The Muskingum University Center for Advancement of Learning, 2011).

المحور الثاني - الدراسات التي استخدمت إستراتيجيات معينة لتنمية مهارات الفهم القرائي: هناك الكثير من الدراسات التي هدفت إلى تجريب إستراتيجية مثل: الشطي (٢٠٠١)، وموسى (٢٠٠١)، وأبي شمايس (Abu Shmais, 2002)، والعيسوي (٢٠٠٢)، ومدبولي (٢٠٠٤)، ومصطفى (Mustafa, 2004)، والشمري (٢٠٠٥)، وسلطان (٢٠٠٦)، وأماندا، وجينفير، وزوجرا (McKown, & Jennifer, & Zauigra, 2007)، وحافظ (٢٠٠٨)، وسليم (Sleem, 2008)، والشربيني (El-Barnett, 2007)، وعبدالوهاب (٢٠٠٨)، ومناع (٢٠٠٨)، ومندوه (Mandouh, 2008)، وعبدالباري (٢٠٠٩)، والعذيفي (٢٠٠٩)، وقاسم والمزروع (٢٠٠٩)، ولي (Lee, 2009)، وفراج (٢٠١٠)، والشميمري (Alshumaimeri, 2011).

المحور الثالث - الدراسات التي اقترحت إستراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي، مثل الإستراتيجية التي اقترحها جاد (٢٠٠٣: ٣٦-٣٧)، وإستراتيجية SRQ2R (تصفح أو استطلع Survey، واقرأ Read، واسأل Question، واستذكر Remember، وراجع Review) التي اقترحها الحداد (٢٠٠٦).

وبناء على ما عرض من إستراتيجيات الفهم القرائي، استطاع الباحث تصنيف إستراتيجيات تعلم اللغة بصورة عامة، والقراءة بصورة خاصة وفقاً للمحاور التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١)

المحاور التي يمكن تصنيف إستراتيجيات الفهم القرائي على ضوءها

م	المحور	الإستراتيجيات
١	العمليات العقلية	معرفية - ما وراء معرفية
٢	مراحل القراءة	ما قبل القراءة - أثناء القراءة - بعد القراءة.
٣	جوانب التعلم	إستراتيجيات معرفية - إستراتيجيات وجدانية - إستراتيجيات اجتماعية.
٤	الجهد المبذول من قبل المتعلم	إستراتيجيات مباشرة - إستراتيجيات غير مباشرة.
٥	العناصر اللغوية	إستراتيجيات تنمية المفردات - إستراتيجيات تنمية التراكيب اللغوية.

وبهذا ينتهي الإطار النظري للبحث، وفيما يأتي الإجراءات التجريبية للبحث.

الإجراءات التجريبية للبحث

يهدف هذا الجزء من البحث إلى عرض الخطوات التي اتبعت عند إعداد أدوات البحث ومواده، ومجتمع البحث وعينته، تمهيداً لعرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها.

إعداد أدوات البحث ومواده

استخدم في هذا البحث عدة أدوات ومواد تعليمية جميعها من إعداد الباحث، وفيما يأتي توضيح لكيفية إعدادها:

أولاً - إعداد استبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم:

تم إعداد استبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم وفقاً للخطوات الآتية:

- ١ - الهدف من إعداد الاستبانة: تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم)؛ لتميتها لدى المتعلمين عينة البحث.
 - ٢ - مصادر إعداد الاستبانة: تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في:
 - * الأدبيات اللغوية التي تناولت الفهم القرائي ومهاراته مثل: طعيمة ومناع، ٢٠٠٠-أ؛ طعيمة، ٢٠٠٤: ١٠٥-١٠٦؛ طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦: ٢٤٧-٢٤٨.
 - * الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة والفهم القرائي مثل: الظنحاني، ١٩٩٦؛ جاد، ٢٠٠٣؛ الحديبي، ٢٠٠٨؛ العذيفي، ٢٠٠٩.
 - * خبرة الباحث الشخصية وتدريبه مقرر القراءة مرات عديدة.
 - * محتوى كتاب القراءة المقررة على طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنورة.
- وبناء على ذلك تم إعداد صورة أولية لاستبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتقدم) بحيث كانت المهارات المتضمنة في الاستبانة: مناسبة لطبيعة متعلمي اللغة العربية في المستوى المتقدم، ونموهم اللغوي، وهدفهم، ودوافعهم، وتساعد متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى على مواكبة التطورات العصرية، ويمكن قياسها بصورة إجرائية وموضوعية.
- ٣ - إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يأتي:
 - * مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
 - * المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
 - * كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.

* التعريفات الإجرائية لكل من: إستراتيجية "اتقن" المقترحة، الفهم القرائي، ومتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

* مستويات الفهم القرائي والمهارات المنبثقة عن كل مستوى.

وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية خمسة مستويات رئيسة للفهم القرائي، وانبثق عن هذه المستويات رئيسة للفهم القرائي، وانبثق عن هذه المستويات تسع عشرة مهارة فرعية. كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

توصيف استبانة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية

م	المستوى	المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهارات الفرعية
١	الفهم الحرفي	٥	٢٦,٣٢٪
٢	الفهم الاستنتاجي	٥	٢٦,٣٢٪
٣	الفهم الناقد	٤	٢١,٠٦٪
٤	الفهم التذوقي	٣	١٥,٧٩٪
٥	الفهم الإبداعي	٢	١٠,٥٣٪
المجموع	٥	١٩	١٠٠٪

٤ - عرض الاستبانة على المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ للتأكد من صدق المهارات المدرجة في الاستبانة ومناسبتها لمتعلمي اللغة العربية في المستوى المتقدم.

٥ - تعديل الاستبانة وفقاً لنتائج التحكيم: أجريت بعض التعديلات في الاستبانة، وفقاً لنتائج التحكيم وذلك كالآتي:

* أشار بعض المحكمين إلى تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية، وقد أخذ بهذا الرأي.

* حذف مهارتين إحداهما في مستوى الفهم الاستنتاجي، والأخرى في مستوى الفهم الإبداعي؛ لعدم وصولهما لنسبة اتفاق ٨٠٪ من قبل المحكمين.

٦ - صياغة قائمة نهائية بمستويات الفهم القرائي ومهاراته: بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين، تمت صياغة قائمة نهائية بمستويات الفهم القرائي ومهاراته، تضمنت خمسة مستويات انبثق عنها سبع عشرة مهارة فرعية. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

توصيف قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

م	المستوى	المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهارات الفرعية
١	الفهم الحر في	٤	٢٣,٥٣
٢	الفهم الاستنتاجي	٥	٢٩,٤١
٣	الفهم الناقد	٤	٢٣,٥٣
٤	الفهم التذوقي	٣	١٧,٦٥
٥	الفهم الإبداعي	١	٥,٨٨
المجموع	٥	١٧	١٠٠,٠٠

ثانياً - تعديل موضوعات كتاب المتعلم، وإعداد دليل المعلم:

نظراً لأن المحتوى الذي قدم للمتعلمين مستمد من كتاب القراءة المقرر على طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، فقد أعيدت صياغة هذه الموضوعات بما يتناسب مع إستراتيجية "اتقن". كما قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس هذه الموضوعات وفقاً للإستراتيجية المقترحة، وذلك كما يأتي:

أ - تعديل صياغة مقرر القراءة بما يتناسب مع طبيعة إستراتيجية "اتقن" المقترحة، وإجراءات التدريس وفقاً لها.

ب - إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم وفقاً للخطوات الآتية:

* إعداد صورة أولية للدليل: تم إعداد صورة أولية لدليل المعلم لتدريس كتاب القراءة وفقاً لإستراتيجية "اتقن" المقترحة؛ ليكون موجهاً ومرشداً للمعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

* عرض الدليل على المحكمين: عرض دليل المعلم على ثلاثة محكمين؛ وزد ذلك للتأكد من صدق وسلامة إعداد دليل المعلم.

* صياغة دليل المعلم في صورته النهائية: بعد إجراء التعديلات التي أشار بها المحكمون، تم إعداد دليل المعلم في صورته النهائية، اشتملت على: مقدمة، وأهمية الدليل، والفلسفة التي يقوم عليها الدليل، ومقترحات يمكن الاستعانة والاسترشاد بها، وشرح مختصر لإستراتيجية "اتقن" وخطواتها، وأدوار المعلم، وأدوار المتعلم، والأهداف العامة لمقرر القراءة للمستوى الرابع، والخطة الزمنية لتدريس المقرر، والخطوات الإجرائية المتبعة لتدريس كل درس وفقاً لإستراتيجية "اتقن".

ثالثاً - إعداد اختبار "مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى":

تم إعداد هذا الاختبار وفقاً لما يلي:

* تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مستويات الفهم القرائي والمهارات المنبثقة عنها.

* تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار: على ضوء قائمة مستويات الفهم القرائي والمهارات المنبثقة عنها تم تحديد خمسة مستويات للفهم القرائي انبثق عنها سبع عشرة مهارة فرعية يقيسها الاختبار.

* **صياغة تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات لمطبق الاختبار، وتعليمات للمتعلم، ودونت هذه التعليمات في بداية الاختبار، وأشير لمطبق الاختبار أن يلقيها شفويًا قبل بدء الطلاب في الإجابة عن بنوده؛ ليزول شعورهم بالقلق أو ما شابها، كما أشير للمتعلم إلى طبيعة الاختبار وزمنه، وكيفية تدوين إجابته.

* **صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار بحيث تغطي المهارات التي تم التوصل إليها من خلال استبانة رأي المحكمين، وهي جميعها من أسئلة الاختيار من متعدد لما تتميز به هذه الأسئلة من موضوعية قياساً بغيرها من الأسئلة الأخرى، ومن أبرز ما يميز أسئلة الاختيار من متعدد قدرتها على قياس مهارات الفهم. وعلى ذلك يجدر بالباحث أن يشير إلى محدودية نتائج البحث، فيما يتعلق بقياس مهارات الفهم القرائي.

* **أداة التصحيح وتقدير الدرجات:** أعد مفتاح الإجابة النموذجية بحيث تكون هناك إجابة واحدة فقط صحيحة، والإجابات الثلاث الأخرى خطأ، بحيث يعطى الطالب درجة واحدة في حالة اختياره الإجابة الصواب، وصفرًا في حالة اختياره إجابة خطأ، ومن ثم فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في الاختبار (١٧) درجة، وأقل درجة (صفر).

* **إعداد الصورة الأولية للاختبار:** تكون اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من سبع عشرة مفردة من نوع الاختيار من متعدد، وقدمت هذه المفردات من خلال ثلاثة نصوص قرائية مختلفة بواقع خمسة أسئلة لكل من النصين الأولي والثاني، وسبعة أسئلة للنص الثالث، وروعي في النصوص تنوع مجالاتها. وقد كان كل نص يعرض أولاً، ثم تعقبه الأسئلة الخاصة به.

وقد روعي أن يعد للطالب ورقة إجابة عن أسئلة الاختبار، وأن يكون هناك جزء مخصص لكتابة بيانات الطالب من حيث الاسم، والجنسية، والمستوى، والفصل، والتاريخ، وهذه الورقة سلمت للطلاب مع الاختبار.

* **عرض الاختبار في صورته الأولى على المحكمين:** للتأكد من صلاحية الاختبار فقد تم عرض صورته الأولى على سبعة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يروونه من حيث: مناسبة الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، وإضافة ما يروونه مناسباً؛ وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار، والاطمئنان إلى قدرته على قياس ما وضع لقياسه. وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغات الأسئلة، وتم إجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.

* **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:** تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار في صورته النهائية بعد تعديله على ضوء آراء المحكمين على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بلغ عددهم (١٠٤) طلاب ممن يدرسون في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهم جميعاً ينتمون إلى المستوى الرابع. وبعد انتهاء الطلاب من إجاباتهم عن مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج تمهيداً للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب ثبات الاختبار، وصدقه، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وزمنه، وهذا ما سيتضح فيما يلي:

* **معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS, v17)، وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٩٧)، وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار.

* **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام ما يلي:

- **صدق المحكمين:** تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.

- **الصدق الإحصائي:** وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (٠,٨٩٣)، وهي قيمة تشير - أيضاً - إلى صدق الاختبار.
- **الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS, 17)، وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من مستويات الاختبار مع الدرجة الإجمالية للمستويات، والجدول التالي يوضح قيمة معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها ودلالاتها:

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين درجات مستويات اختبار الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مع الدرجة الكلية

المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	٠,٧٧٨	دال عند مستوى ٠,٠٠٠
الفهم الاستنتاجي	٠,٧٨١	دال عند مستوى ٠,٠٠٠
الفهم الناقد	٠,٧٨٩	دال عند مستوى ٠,٠٠٠
الفهم التذوقي	٠,٧٥٩	دال عند مستوى ٠,٠٠٠
الفهم الإبداعي	٠,٤٩٦	دال عند مستوى ٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٤٩٦ - ٠,٧٨٩) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن عبارات الاختبار متسقة مع بعضها.

* **معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز:** تم حساب معامل صعوبة فقرات الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وذلك بغرض تعديل أو حذف الفقرات التي تقل صعوبتها عن (٠,٢) أو تزيد عن (٠,٨)، وقد جاء مستوى صعوبة فقرات الاختبار ضمن هذا المدى حيث تراوحت قيمة معاملات السهولة بين (٠,٢٢ - ٠,٧٤)، ومعاملات الصعوبة بين (٠,٢٦ - ٠,٧٩) كما

تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت قيمة معاملات التمييز بين (١٧، ٠-٢٥، ٠)، وهي معاملات تشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

* **زمن تطبيق الاختبار:** تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط زمن أول وآخر مفحوص ينتهي من الإجابة، وذلك كالآتي:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{٥٥ + ٤٥}{٢}$$

ومن ثم فإن الزمن المناسب للاختبار يساوي (٥٠) دقيقة.

* **الصورة النهائية للاختبار:** بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية استعداداً للتطبيق على عينة البحث، بما في ذلك استمارة الإجابة ومفتاح التصحيح. وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من سبع عشرة مفردة، موزعة على مستويات الفهم القرائي الخمسة وفقاً للوزن النسبي لكل مستوى، والجدول الآتي يوضح توزيع أسئلة الاختبار على مستويات الفهم القرائي.

جدول رقم (٥)

توزيع أسئلة الاختبار على مستويات الفهم القرائي

م	المستوى	الأسئلة	المجموع	النسبة المئوية
١	الفهم الحرفي	١٤، ٣، ٢، ١	٤	٥٣، ٢٣
٢	الفهم الاستنتاجي	١٢، ٨، ٧، ٦، ٤	٥	٢٩، ٤١
٣	الفهم الناقد	١٦، ١١، ٩، ٥	٤	٢٣، ٥٣
٤	الفهم التدوقي	١٥، ١٣، ١٠	٣	١٧، ٦٥
٥	الفهم الإبداعي	١٧	١	٥، ٨٨
المجموع	٥	١٧	١٧	١٠٠، ٠٠

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الطلاب الناطقين بلغات غير العربية؛ الذين يدرسون في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢هـ - ٢٠١٠/٢٠١١م؛ كي يطبق عليها أدوات الدراسة لقياس فاعلية إستراتيجية مراحل القراءة، وفيما يأتي وصف لطبيعة المتعلمين مجموعة البحث:

* خصائص الدارسين: هم مجموعة من طلاب المنح الذين تقبلهم الجامعة الإسلامية لدراسة اللغة العربية كي يتمكنوا من المهارات اللغوية لمواصلة دراستهم في إحدى كليات الجامعة الإسلامية أو للعمل في الدعوة في بلادهم.

* هدفهم من تعلم اللغة العربية: تتنوع الأهداف التي يدرس هؤلاء الطلاب اللغة العربية لتحقيقها، وأهم هذه الأهداف: الالتحاق بإحدى كليات الجامعة الإسلامية، وأداء العبادات الإسلامية، والعمل في مجال الدعوة الإسلامية في بلادهم، والاطلاع على الثقافة العربية والإسلامية، والعمل والتجارة في الأسواق العربية.

* لغتهم الأم: تتنوع اللغات الأصلية للمتعلمين حيث إنهم يأتون من دول العالم المختلفة.

* مستواهم الحالي في اللغة العربية: وصل هؤلاء المتعلمون إلى المستوى المتقدم في تعلم اللغة العربية، وهم في المستوى المتقدم من حيث مستواهم اللغوي، وفي المستوى الرابع وهو الأخير من حيث المرحلة الدراسية.

* المستوى الذي يريدون بلوغه: مستوى إتقان اللغة العربية.

* البيئة التي يحتاجون إلى استخدام اللغة فيها: معظم الطلاب يستخدمون اللغة العربية في الموطن الأصلي لهم، وبعضهم يريد استخدام اللغة العربية في البلاد العربية أثناء عملهم فيها.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٣٦) طالباً من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، منهم (١٠٤) طلاب عينة استطلاعية و(٣٢) طالباً عينة تجريبية.

علماً بأن العينة الاستطلاعية (١٠٤ طلاب) طبق عليها اختبار مهارات الفهم القرائي الذي أعد في هذا البحث لحساب صدقه، وثباته، وزمنه، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز. كما أن العينة الأساسية (٣٢ طالباً) طبق عليها الاختبار قبلياً وبعدياً لتعرف تأثير إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تجربة البحث:

تمت تجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً - التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لعينة البحث في مهارات الفهم القرائي من ناحية، وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها من ناحية أخرى.

ثانياً - التدريس وفقاً لإستراتيجية "اتقن" المقترحة:

تم تدريس مقرر القراءة لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بعد إجراء التعديلات اللازمة ليصبح المحتوى مناسباً لإجراءات الإستراتيجية المقترحة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢ هـ - ٢٠١٠/٢٠١١ م، وقد استغرق تدريس الموضوعات أحد عشر أسبوعاً بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً.

وقد روعي عند التدريس وفقاً للإستراتيجية المقترحة ما يأتي:

- * بيان إجراءات التدريس للطلاب قبل البدء في أول درس.
- * الاستماع إلى آراء الطلاب وخلفيتهم عن تعلم القراءة ومهاراتها.
- * تعريف الطلاب بالموضوعات التي سيدرسونها وفقاً للإستراتيجية المقترحة، وبيان أنها هي نفسها موضوعات الكتاب المقرر عليهم.
- * توضيح المطلوب من كل طالب أثناء تعلمه وفقاً للإستراتيجية المقترحة.
- * استخدام الوسائط المتعددة في عرض المحتوى العلمي للموضوعات وفقاً لطبيعة كل موضوع.
- * تقويم مدى إفادة الطلاب مما درسوه من خلال استمارة تقويم المقرر الدراسي مع التركيز على ما يخص إستراتيجية التدريس المقترحة.
- ثالثاً - التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي:
- بعد الانتهاء من تدريس موضوعات مقرر القراءة وفقاً لإستراتيجية "انقن" المقترحة، تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على عينة البحث تطبيقاً بعدياً، للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك لتعرف تأثير إستراتيجية "انقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نصه: "ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

تم التوصل إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم، تضمنت خمس مهارات رئيسة انبثق عنها سبع عشرة مهارة فرعية، كما يأتي:

١ - الفهم الحر:

١-١- يحدد المعنى المباشر للمفردات اللغوية.

٢-١- يحدد تسلسل الأفكار/ الأحداث كما وردت في النص.

٣-١- يحدد الفكرة الرئيسية في النص.

٤-١- يحدد التغيرات في المعنى الناتج عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.

٢ - الفهم الاستنتاجي:

١-٢- يستنتج المعاني المتضمنة في النص.

٢-٢- يحدد من سياق النص معاني كلمات غير مألوفة.

٣-٢- يستنتج العلاقات ما بين الأفكار في النص.

٤-٢- يتوصل إلى تفصيلات من النص.

٥-٢- يتوصل إلى النتائج بناء على مقدمات ترد فيما يقرأ.

٣ - الفهم الناقد:

١-٣- يميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرؤه.

٢-٣- يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

٣-٣- يميز بين الحقيقة والخيال فيما يقرؤه.

٤-٣- يبدي رأيه فيما يقرأ.

٤ - الفهم التدقيقي:

١-٤- يحدد بعض جوانب إعجابه بالموضوع.

٢-٤- يتعرف نوع الانفعالات والعواطف التي تسود المادة المكتوبة التي يقرأها.

٣-٤- يحدد بعض نواحي جمال المادة المقروءة في الألفاظ والصور البلاغية.

٥ - الفهم الإبداعي:

١-٥- يقترح حلاً لمشكلة تتعلق بالموضوع.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نصه: "ما مدى توافر

مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على (١٣٦) طالباً من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتم رصد النتائج التي حصل عليها، والقيام بحساب متوسط درجة المهارات مجملة، ودرجة كل محور من المستويات، وكل مهارة من المهارات على حدة، وحساب نسبة توافرها.

وللحكم بصورة كيفية على نسبة توافر مهارات الفهم القرائي مجملة وكل مستوى من مستويات الفهم القرائي المتضمنة في الاختبار، وكل مهارة من المهارات على حدة، تم الرجوع إلى لائحة الجامعة الإسلامية في كيفية حساب التقديرات التي تحول الدرجة الكمية إلى تقدير كفي، وذلك كما يأتي: ممتاز من ٩٠ فأكثر، وجيد جداً من ٨٠ إلى أقل من ٩٠، وجيد من ٧٠ إلى أقل من ٨٠، ومقبول من ٦٠ إلى أقل من ٧٠، وراسب أو ضعيف أقل من ٦٠.

والجدول الآتي يوضح متوسط درجات الطلاب في مستويات اختبار الفهم القرائي كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توافرها، وتقديرها:

جدول رقم (٦)

متوسط درجات الطلاب في مستويات اختبار الفهم القرائي كل على حدة، وفي المستويات مجملة، ومدى توافرها، وتقديرها (ن = ١٣٦)

البيان	متوسط الدرجة	نسبة التوافر	التقدير
الفهم الحرفي	٢,٠٦	٥١,٤٧%	ضعيف
الفهم الاستنتاجي	٢,٢٩	٤٥,٨٨%	ضعيف
الفهم الناقد	١,٨٥	٤٦,١٤%	ضعيف
الفهم التدوقي	١,٣٨	٤٦,٠٨%	ضعيف
الفهم الإبداعي	٠,٦٢	٦١,٧٦%	مقبول
المستويات مجملة	٨,٢٠	٤٨,٢٣%	ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن نسبة توافر مهارات الفهم القرائي السبع عشرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كانت (٢٣, ٤٨٪) وهذه النسبة المثوية تعادل تقدير (ضعيف) وفقاً لللائحة الجامعة الإسلامية.

كما يتضح من الجدول نفسه أن هناك أربعة مستويات من مستويات الفهم القرائي حصلت على تقدير (ضعيف) وهي الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، وهناك مستوى واحد حصل على تقدير (مقبول) وهو مستوى الفهم الإبداعي.

أما مدى توافر كل مهارة على حدة من مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فيعرضها الجدول الآتي:

جدول رقم (٧)

متوسط درجة الطلاب في كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة، ومدى توافرها، وتقديرها (ن = ١٣٦)

م	المهارة	البيان	المتوسط	مدى التوافر	التقدير
١	يحدد المعنى المباشر للمفردات اللغوية		٠,٥٣٦٨	٥٣,٦٨	ضعيف
٢	يحدد تسلسل الأفكار/ الأحداث كما وردت في النص.		٠,٦٤٧١	٦٤,٧١	مقبول
٣	يحدد الفكرة الرئيسة في النص.		٠,٢٦٤٧	٢٦,٤٧	ضعيف
٤	يحدد التغيرات في المعنى الناتج عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.		٠,٦١٨٤	٦١,٠٣	مقبول
٥	يستنتج المعاني المتضمنة في النص.		٠,٥١٤٧	٥١,٤٧	ضعيف
٦	يحدد من سياق النص معاني كلمات غير مألوقة.		٠,١٦١٨	١٦,١٨	ضعيف
٧	يستنتج العلاقات ما بين الأفكار في النص.		٠,٥٥٨٨	٥٥,٨٨	ضعيف
٨	يتوصل إلى تفصيلات من النص.		٠,٤٩٢٦	٤٩,٢٦	ضعيف
٩	يتوصل إلى النتائج بناء على مقدمات ترد فيما يقرأ.		٠,٥٦٦٢	٥٦,٦٢	ضعيف
١٠	يميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرؤه.		٠,٤٤٨٥	٤٤,٨٥	ضعيف
١١	يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.		٠,٥٥٨٨	٥٥,٨٨	ضعيف

تابع/ جدول رقم (٧)

متوسط درجة الطلاب في كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة، ومدى توافرها، وتقديرها (ن = ١٣٦)

م	المهارة	البيان	المتوسط	مدى التوافر	التقدير
١٢	يُميز بين الحقيقة والخيال فيما يقرؤه.		٠,١١٧٦	١١,٧٦	ضعيف
١٣	يبيد رأيه فيما يقرأ.		٠,٧٢٠٦	٧٢,٠٦	جيد
١٤	يحدد بعض جوانب الإعجاب في الموضوع.		٠,٣٦٧٦	٣٦,٧٦	ضعيف
١٥	يتعرف نوع الانفعالات والعواطف التي تسود المادة المكتوبة التي يقرؤها.		٠,٦٣٢٤٤	٦٣,٢٤	مقبول
١٦	يحدد بعض نواحي جمال المادة المقروءة في الألفاظ والصور.		٠,٣٨٢٤	٣٨,٢٤	ضعيف
١٧	يقترح حلاً لمشكلة تتعلق بالموضوع.		٠,٦١٧٦	٦١,٧٦	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن هناك مهارة واحدة حصلت على تقدير (جيد) وهي مهارة "يبيد رأيه فيما يقرأ" وهي تنتمي لمستوى الفهم الناقد، وهناك أربع مهارات حصلت على تقدير (مقبول) منها مهارتان تنتمي للفهم الحرفي وهي "يحدد تسلسل الأفكار/ الأحداث كما وردت في النص؛" و"يحدد التغيرات في المعنى الناتج عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة"، ومهارة في الفهم التذوقي "يتعرف نوع الانفعالات والعواطف التي تسود المادة المكتوبة التي يقرؤها"، ومهارة في الفهم الإبداعي "يقترح حلاً لمشكلة تتعلق بالموضوع".

أما بقية المهارات وهي اثنتا عشرة مهارة فقد حصلت على تقدير (ضعيف)، منها مهارتان في مستوى الفهم الحرفي، وخمس مهارات في مستوى الفهم الاستنتاجي، وثلاث مهارات في مستوى الفهم الناقد، ومهارتان في مستوى الفهم التذوقي.

وهذا يوضح أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لم يصلوا إلى مستوى التمكن في أية مهارة من مهارات الفهم القرائي، حيث إن أعلى

نسبة توافر للمهارات كانت (٧٢,٠٦٪)، مما يدل على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء المتعلمين.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي نصه: "ما التصور المقترح لإستراتيجية مراحل القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

تم إعداد التصور المقترح وفقاً لما يأتي:

✱ المبادئ التربوية للإستراتيجية المقترحة:

ترتكز هذه الطريقة على المبادئ الخمسة الآتية:

✱ الفهم جوهر عملية القراءة، وهدفها الرئيس.

✱ القراءة تنمي القراءة.

✱ التفكير في المقروء يزيد من فهمه.

✱ تقويم المقروء يبين مدى تمكن القارئ منه.

✱ مناقشة المقروء يزيد من بقاء أثره.

✱ الهدف من الإستراتيجية المقترحة:

تمثل الهدف من الإستراتيجية المقترحة في مساعدة متعلمي اللغة العربية على التمكن من مهارات الفهم القرائي وإتقانه.

✱ مراحل الإستراتيجية المقترحة:

الإستراتيجية التي اقترحها الباحث تعتمد على تقسيم القراءة إلى أربع مراحل، وهذا واضح من مسمى الإستراتيجية "اتقن" حيث يشير كل حرف من هذا الاسم إلى الحرف الأول من كل مرحلة من مراحل عملية القراءة كما يأتي:

✱ ا (اقرأ) Read.

✱ ت (تفكر) Think.

* ق (قَوِّم) Evalute .

* ن (ناقش) Discuss .

وتتضمن كل مرحلة من هذه المراحل الأربعة عدداً من المتطلبات الفرعية، ويتضح ذلك فيما يأتي:

* اقرأ Read :

وفي هذه المرحلة يقوم المتعلم بقراءة الموضوع قراءة صامتة أو جهرية بحيث يتوافر فيها شرطاً السرعة والفهم، ويقوم المتعلم في هذه المرحلة بـ:

- قراءة النص أو الموضوع.
- وضع خطوط تحت الكلمات الصعبة.
- تحديد الكلمات أو الجمل المهمة (المفتاحية).
- صياغة عنوان للموضوع المقروء.
- صياغة عنوان لكل فقرة يقرأها.
- صياغة أسئلة متنوعة عما يقرأ.
- تخمين معاني الكلمات الصعبة.

* تفكر Think :

في هذه المرحلة يفكر المتعلم فيما يقرأ، بحيث يقف على ما يتضمنه النص المقروء من أمور قد لا يتم التوصل إليها دون إعمال العقل، خاصة وأن القراءة ليست تعرف الرموز المكتوبة فقط، بل هناك أمور أخرى بجانب تعرف الرموز المكتوبة مثل التحليل والتفسير والتذوق.. إلخ، ومن ثم يقوم المتعلم في هذه المرحلة بـ:

- التفكير في النص المقروء.
- استنتاج معاني الكلمات التي لا يعرفها.
- تخمين معاني التراكيب اللغوية الجديدة.
- تذوق ما في النص من بلاغة.

وتجدر الإشارة إلى أن متعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى عند تحديده مواطن الجمال المختلفة في المادة المقروءة - خاصة في المستويين الأول والثاني - فإن المطلوب منه تعرف التعبيرات الجميلة وتمييزها عن غيرها، سواء عرف المسميات البلاغية لمواطن الجمال هذه، أم استشعر الجمال وشرحه بأسلوبه بصرف النظر عن معرفته المسمى البلاغي.

✽ قَوم Evaluate :

بعد الانتهاء من قراءة النص والتفكير فيه وتأمله، يقوم المتعلم بتقويم ما قرأ. وهذا التقويم له جانبان؛ الأول: إبداء رأيه فيما قرأ من حيث نقاط القوة والضعف، والثاني: تحديد مدى تمكنه وإتقانه لما قرأ، ومن ثم يقوم المتعلم بـ:

- الإجابة عن الأسئلة التي كتبها في المرحلة الأولى (اقرأ) بعدما يغلق كتابه ليتأكد من فهمه لما قرأ واستيعابه له.
- الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها زملاؤه حول النص المقروء، إن وجدت.
- الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم حول النص المقروء، إن وجدت.
- إبداء رأيه فيما قرأ.
- إظهار مواطن القوة والضعف فيما قرأ.

وفي حالة تمكن المتعلم من الإجابة عن الأسئلة المطروحة ينتقل للمرحلة الرابعة والأخيرة (المناقشة)، وفي حالة عدم تمكنه يراجع ما قرأ فيما يتعلق بالسؤال الذي لم يستطع الإجابة عنه.

✽ ناقش Discuss :

قد تتم المناقشة بين المتعلمين مع بعضهم في حالة كون عملية القراءة جماعية، أما إذا كان المتعلم يقرأ بمفرده في المنزل أو في أحد مداخل التدريس الإفرادي، فإنه يستخدم ما يعرف بمناقشة الذات أو الحديث الداخلي (Inner Speech)، وفي كلتا الحالتين فإن المناقشة تدور حول:

- العنوان الذي تمت صياغته للموضوع إجمالاً.

- معاني الكلمات والتراكيب التي تم التوصل إليها.
- الأفكار الفرعية - إن وجدت -.
- الإجابة عن الأسئلة التي تمت صياغتها، وكيفية الإجابة عنها، ومدى دقة الأسئلة وتنوعها وشمولها للنص المقروء.
- عرض مواطن الجمال.

فعلى سبيل المثال إذا أخذت الأسئلة التي وضعها المتعلمون مثلاً في كيفية مناقشتها، فإن المتعلمين يشرعون في توجيه الأسئلة لبعضهم أو بمشاركة المعلم، خاصة وأن المتعلم يصوغ أسئلة من منظور فهمه حول ما يقرأ، لكنه في هذه المرحلة يشارك زملاءه ويناقشهم فيما كتبوه من أسئلة. وبعد الانتهاء من ذلك، يناقش المتعلم زملاءه ومعلمه في الموضوع المقروء بصورة عامة، ومن ثم يفيد المتعلم من أفكار وخبرات الآخرين فيما قرأوا، الأمر الذي يثري أفكار المتعلم، وخبرته، وثقافته، إضافة إلى ثروته اللغوية.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، الذي نصه: "ما تأثير استخدام إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي باستخدام اختبار "ت". كما قام بحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلتين مربع إيتا، وكارل، وذلك بعد تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تطبيقاً قبلياً وبعدياً، وتم رصد النتائج سواء لمستويات الاختبار مجملة أم لكل محور على حدة، وفيما يأتي توضيح ذلك:

١ - تأثير إستراتيجية "اتقن" في تنمية مهارات الفهم القرائي مجملة:

نظراً لأن البحث الحالي قد استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي، فإنه يتم حساب قيمة "ت" لمتوسطين مرتبطتين ومتساويين في العدد، حيث يرتبط المتوسطان عندما يجرى اختبار قبلي على

مجموعة من الأفراد، ثم بعد فترة يطبق الاختبار نفسه تطبيقاً بعدياً على العينة نفسها، وبالتالي تصبح ن ١ هي نفسها ن ٢ (منسي، ١٩٨٠: ١٧٢).

وقد استخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (١٧) لحساب هذه الفروق من خلال الاختبار التائي للعينات الزوجية Paired-Samples T-Test.

ويوضح الجدول التالي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار الفهم القرائي في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمجموعة البحث.

جدول رقم (٨)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الفهم القرائي مجملاً (ن=٣٢)

البيان التطبيق	المستوى	م ف	مج ح ٢ ف	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
القبلي/البعدي	اختبار الفهم القرائي مجملاً	٥,٨٧٥	٢,٥٥٠	٣١	١١,٥٧٦	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)

يتضح من الجدول رقم (٨) السابق، أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (١١,٥٧٦) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية) التي تساوي (٢,٧٥٦) لدرجة حرية ٢٩ عند مستوى (٠,٠١) (فان دالين، ١٩٨٥: ٥٩٨؛ جابر وكاظم، ١٩٩٦: ٤٦٠؛ Cohen & Lea, 2004: 232)؛ مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن استخدام استراتيجية "اتقن" المقترحة قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ونظراً لأن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، وإنما هناك أمور أخرى يجب أن

تؤخذ في الاعتبار مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات؛ أي أن القيمة العملية يجب أن تؤخذ في الاعتبار إضافة إلى الدلالة الإحصائية، لذا يفضل أن يحسب الباحث حجم التأثير (حجم الفرق) عندما تكون "ت" دالة إحصائياً؛ لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، كما أن حجم التأثير يوضح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية (الدردير، ٢٠٠٦: ٧٦-٧٧).

لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلتين حجم التأثير لكارل Calrs' size effect (خطاب، ٢٠٠١: ٤٥٨)، ومربع إيتا Eta square (أبو حطب، وصادق، ١٩٩٦: ٤٣٩-٤٤٠؛ الدردير، ٢٠٠٦: ٧٧).

ويشير خطاب (٢٠٠١: ٤٥٩) إلى أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير وكانت موجبة دل ذلك على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، وعلى الرغم من أنه لا توجد قواعد محددة للحكم على حجم التأثير، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن حجم التأثير الذي تقع قيمته في العشرينيات (٢٠، ٠) يشير إلى أن المعالجة التجريبية أحدثت تأثيراً ولكنه ليس كبيراً، بينما حجم التأثير الذي تقع قيمته في الثمانينيات (٨٠، ٠) فأكثر يشير إلى أن المعالجة قوية وفعالة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشربيني (٢٠٠٧: ٤٩١) في الحكم على قيمة حجم التأثير.

والجدول الآتي يوضح قيمة حجم تأثير استخدام استراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي وفقاً لمعادلة مربع إيتا:

جدول رقم (٩)

درجات الحرية وقيم "ت"، η^2 ومستوى الدلالة لاختبار الفهم القرائي مجملًا

البيان / المستوى	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	مستوى الدلالة
اختبار الفهم القرائي مجملًا	٣١	١١,٥٧٦	٠,٨١٢	٤,١٥٨	تأثير مرتفع

بالإضافة إلى حساب قيمة حجم التأثير وفقاً لمعادلة مربع إيتا، قام الباحث بحساب هذه القيمة وفقاً لمعادلة كارل لحساب حجم التأثير، والجدول الآتي يوضح قيمة حجم تأثير استخدام إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي وفقاً لمعادلة كارل:

جدول رقم (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة حجم التأثير ودلالته في التطبيق: القبلي، والبعدي لاختبار الفهم القرائي مجملًا

البيان المستوى	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
اختبار الفهم القرائي مجملًا	القبلي	٧,٢٥٠	٢,٦٦٤	٢,٢٠٥	تأثير مرتفع
	البعدي	١٣,١٢٥	٢,٣٧٩		

يتضح من الجدولين المرقومين (٩، ١٠) السابقين أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلتين مربع إيتا، وكارل قد تعدت نسبة (٠,٦) مما يدل على أن استخدام إستراتيجية "اتقن" المقترحة قد أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول رقم (٨) السابق من وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

٢ - تأثير إستراتيجية "اتقن" المقترحة في تنمية مستويات (مهاور) الفهم القرائي كل على حدة:

يوضح الجدول رقم (١١) الآتي قيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمستويات اختبار الفهم القرائي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي.

جدول رقم (١١)

متوسط الفروق بين المتوسطين، ومجموع مربعات انحراف الفروق عن متوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمستويات اختبار الفهم القرائي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي (ن=٣٢)

البيان التطبيق	المستوى	م ف	مج ح ٢ ف	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
القبلي/البعدي	الفهم الحرفي	١,٨٤٤	٤٠,٢٢	٣١	٩,١٥٧	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	الفهم الاستنتاجي	١,٥٣١	٥٣,٩٧	٣١	٦,٥٦٥	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	الفهم الناقد	٠,٩٠٦	٣٢,٧٢	٣١	٤,٩٩	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	الفهم التذوقي	١,٣٤٤	٣٣,٢٢	٣١	٧,٣٤٣	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	الفهم الإبداعي	٠,٣٤٤	٩,٢٢	٣١	٣,٥٦٦	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)

يتضح من الجدول رقم (١١) السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي في مستويات الاختبار جميعاً: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي؛ مما يدل على أن إستراتيجية "اتقن" المقترحة كان لها تأثير إيجابي في تنمية مهارات الفهم القرائي إجمالاً، والمهارات الخاصة بكل مستوى من مستويات الفهم القرائي.

وللتأكد من هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير لمستويات الاختبار وفقاً لمعادلة مربع إيتا، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢)

درجات الحرية وقيم "ت" η^2 d ومستوى الدلالة لاختبار الفهم القرائي: الحرفي، الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي

المستوى البيان	درجة الحرية	قيمة "ن"	قيمة η^2	قيمة d	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	٣١	٩,١٥٧	٠,٧٣٠	٣,٢٨٩	تأثير مرتفع
الفهم الاستنتاجي	٣١	٦,٥٦٥	٠,٥٨٢	٢,٣٥٨	تأثير مرتفع
الفهم الناقد	٣١	٤,٩٩٠	٠,٤٤٥	١,٧٩٢	تأثير مرتفع
الفهم التذوقي	٣١	٧,٣٤٣	٠,٦٣٥	٢,٦٣٨	تأثير مرتفع
الفهم الإبداعي	٣١	٣,٥٦٦	٠,٢٩١	١,٢٨١	تأثير مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (d) في المستويات جميعها زادت عن (٠,٦)، مما يدل على أن إستراتيجية "اتقن" المقترحة كان لها تأثير مرتفع في تنمية مهارات الفهم القرائي في كل بعد على حدة من مستويات الاختبار. ولمزيد من التأكيد تم حساب قيمة حجم التأثير لمستويات الاختبار وفقاً لمعادلة كارل والتي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمستويات اختبار الفهم القرائي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي

المستوى البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	القبلي	١,٤٠٦	٠,٨٧٥	٢,١٠٨	تأثير مرتفع
	البعدي	٣,٢٥٠	٠,٨٠٣		
الفهم الاستنتاجي	القبلي	٢,٢١٩	١,٢٣٧	١,٢٣٧	تأثير مرتفع
	البعدي	٣,٧٥٠	٠,٨٠٣		
الفهم الناقد	القبلي	١,٨٤٤	٠,٨٤٧	١,٠٧٠	تأثير مرتفع
	البعدي	٢,٧٥٠	٠,٦٢٢		

تابع/ جدول رقم (١٣)

المتوسط والانحراف المعياري، وحجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي
لمستويات اختبار الفهم القرائي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي

البيان المستوى	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
الفهم التذوقي	القبلي	١,١٥٦	٠,٩٨٧	١,٣٦١	تأثير مرتفع
	البعدي	٢,٥٠٠	٠,٦٧٢		
الفهم الإبداعي	القبلي	٠,٥٣١	٠,٥٠٧	٠,٦٧٨	تأثير مرتفع
	البعدي	٠,٨٧٥	٠,٣٣٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (d) في المستويات جميعها زادت عن (٠,٦)، وهذا ما يؤكد النتيجة نفسها التي تم عرضها في الجدول رقم (١٢) السابق.

تفسير النتائج:

رصد البحث الحالي قائمة بمهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم وهذه المهارات بلغ عددها خمس مهارات رئيسة (الفهم المباشر - الاستنتاجي - الناقد - التذوقي - الإبداعي) انبثق عنها سبع عشرة مهارة فرعية.

وهذه المهارات منها ما هو مشترك مع مهارات أخرى في مستويات لغوية سابقة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومنها ما هو مختص بالمستوى المتقدم، وهذا ما يعد تطبيقاً لفكرة مصفوفة المدى والتتابع في بناء المهارات اللغوية أو المستويات المعيارية اللغوية، حيث إن هناك بعض المهارات التي يمكن أن تظهر في مستوى لغوي بعينه ثم تنتهي بانتهاء هذا المستوى، ومنها ما يستمر في عدة مستويات، ومنها ما يتضمن في المستويات اللغوية جميعها التي يتعرض لها المتعلم.

وبصورة مجملة فإن البحث بهذه النتيجة يتفق مع عدد من الأدبيات

اللغوية والدراسات السابقة مثل (الظنحاني، ١٩٩٦: ١٥٦-١٥٨؛ الناقة وحافز، ٢٠٠٢: ٢١٥-٢١٨؛ عبدالباري، ٢٠٠٩: ٩٧-٩٨؛ العذيفي، ٢٠٠٩: ١٥٥) التي أشارت إلى أن مستويات الفهم القرائي خمسة، تتمثل في:

✱ الفهم السطحي أو المباشر أو الحرفي.

✱ الفهم الاستنتاجي أو التفسيري.

✱ الفهم النقدي أو الناقد.

✱ الفهم التذوقي.

✱ الفهم الإبداعي.

كما يتفق البحث الحالي مع ما أشار إليه كل من: يونس والناقة ومدكور، ١٩٨١: ١٧٢-١٧٣؛ يونس وآخرون، ١٩٩٩: ١٨٧؛ طعيمة ومناع، ٢٠٠٠: ١٢٧؛ يونس، ٢٠٠٧: ١٧٢، بخصوص مهارات الفهم بصورة عامة، ومنها:

✱ فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.

✱ القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهما.

✱ القدرة على إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

✱ القدرة على الاستنتاج.

✱ القدرة على تقويم المقروء.

ويتفق البحث الحالي أيضاً مع ما أشار إليه مجاور (٢٠٠٠: ٣٠٩) من أن من المهارات الأساسية للفهم في القراءة:

✱ فهم الأفكار الرئيسة.

✱ الوصول إلى النتائج.

✱ تقويم المقروء.

وفقاً للبيانات التي وردت في الجداول أرقام (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) والتي دلت على أن إستراتيجية "اتقن" المقترحة كان لها تأثير دال إحصائياً في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فإن الباحث يعزو هذا التأثير الإيجابي لإستراتيجية "اتقن" إلى ما يأتي:

* قراءة المتعلمين الموضوعات قراءة عامة، وتعرف مكوناتها وأطرها العامة ساعدهم على تكوين فكرة عامة عن الموضوع والأفكار الفرعية التي تضمنها، كما ساعدهم على استنتاج معاني الكلمات الصعبة فيما يقرأون.

* تفكير المتعلمين في الموضوعات التي يقرأونها جعلهم يقفون على ما يتضمنه النص من أمور قد لا يتم التوصل إليها دون إعمال العقل، وهذا يؤكد العلاقة القوية بين مهارات اللغة ومهارات التفكير، حيث إن تفكير المتعلم فيما يقرأ يجعله يقف على كثير من الأمور التي قد لا يقف عليها من يقرأ قراءة سريعة أو عابرة.

* وضع المتعلمين أسئلة عما يقرأونه وإجاباتهم عنها جعلهم يتأكدون من فهمهم لما قرأوا؛ لأنهم في حالة عدم قدرتهم على الإجابة عن هذه الأسئلة سيعيدون قراءة الأجزاء المتضمنة لهذه الإجابة.

* مناقشة المتعلم نفسه أو زملاءه فيما قرأ تجعله يتأكد من فهمه لما قرأ، خاصة وأن الأفكار تقوي بعضها بعضاً، وأن المتعلم قد لا يكون ملماً بنقطة معينة فيما قرأ لكنه من خلال مناقشته يزداد فهمه، ويبقى أثر ما قرأ.

وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت فاعلية إستراتيجيات مقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي مثل: دراسة جاد (٢٠٠٣) والتي كشفت نتائجها عن فعالية إستراتيجية اقترحها الباحث في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ودراسة الحداد (٢٠٠٦) التي كشفت نتائجها أن استخدام إستراتيجية SRQ2R المقترحة والتي طبقت على طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس مديرية تربية عمان في

العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م يزيد من الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم طلاب المجموعة الضابطة بدلالة إحصائية (٠,٠٥).

وتختلف نتائج البحث الحالي مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الشطي (٢٠٠١) حيث دلت النتائج على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي درست ستة نصوص من كتب اللغة العربية بالصف التاسع في المملكة الأردنية الهاشمية وفقاً لإستراتيجية SQ3R والمجموعة الضابطة التي درست الدروس نفسها بالطريقة الاعتيادية. كما تختلف نتائج البحث الحالي عن نتائج دراستي (موسى، ٢٠٠١: العيسوي، والظنحاني، ٢٠٠٦) اللتين كشفتاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراستين في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الفهم الحرفي.

التوصيات والمقترحات:

- بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن التوصية بما يأتي:
- * أهمية استخدام قائمة الفهم القرائي التي تم التوصل إليها وتضمينها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- * الاهتمام بمهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أخرى في المستويات اللغوية المختلفة، نظراً لما ظهر من ضعف كبير في مستوى الطلاب - الذين طبق عليهم الاختبار - في هذه المهارات.
- * ضرورة أن يقترح المختصون في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إستراتيجيات التعلم والتعليم التي من شأنها أن تسهم في تطوير تعلمها وتعليمها؛ كي تواكب التوجهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية.
- * الاهتمام بتجريب إستراتيجيات التعلم الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة عامة، وتعليم القراءة بصورة خاصة.

- * صياغة محتوى مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة عامة، والقراءة بصورة خاصة، بما يتناسب مع إستراتيجيات التعلم الحديثة.
- * إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على إستراتيجيات التعلم المناسبة لتخصصاتهم.
- أما عن المقترحات التي يمكن تقديمها بناء على ما توصل إليه البحث الحالي فهي كما يأتي:
- * تأثير استخدام إستراتيجية "اتقن" في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- * تأثير استخدام إستراتيجية "اتقن" في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- * تأثير استخدام إستراتيجية "اتقن" في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ذوي صعوبات التعلم.
- * تأثير استخدام إستراتيجية "اتقن" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
- * تأثير إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- * فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- * أثر اختلاف اللغة الأصلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في اختيار النصوص القرائية المناسبة لهم.

The Effect of 'RTED' Strategy Suggested for Developing Reading Comprehension Skills for Non-native Arabic Learners

Dr. Ali A. Elhudaybi

College of Education, Assiut University, Egypt

&

Institute of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Islamic University of Madinah, K.S.A

Abstract

This study aims at identifying the effect of 'RTED' (Read, Think, Evaluate and Discuss) Strategy, which was suggested for developing some non-native Arabic learners' reading comprehension skills. To reach this goal, a suggested framework of 'RTED' of Mastery Strategy was constructed along with a Reading Comprehension skills Questionnaire necessary for learners, a Learner's Handbook, a Teacher's Guide, and a Reading Comprehension skills Test.

136 level-4 learners studying at Institute of Teaching Arabic to non-native Speakers of Other Languages, Islamic University of Madinah, KSA. The group was divided into two categories: a pilot group of 104 learners, and a main group of 32 learners.

Research results indicated generating a reading-comprehension skills inventory that involved 5 main skills that were sub-divided into 12 minor skills as follows: (1) Literal/ Graphical Comprehension (4 minor skills); (2) Deductive Comprehension (5 minor skills), (3) Critical Comprehension (4 minor skills); (4) Tasting Comprehension (3 minor skills); and (5) Creative Comprehension (1 minor skill). Moreover, research results indicated the poor levels of the target non-Arabic speakers in these skills as their total means of reading comprehension skills was 48.23%.

In addition, research results indicated the existence of statistically significant differences between learners' means of scores in both pre-and post-administration of the reading comprehension skills in favour of the post-administration. Also, the effect size formula indicated that the suggested RTED Strategy led to the development of reading comprehension skills for non-native Arabic learners.

المراجع

- ١ - أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢ - آدم، أبو البشر علي (٢٠٠٩). الإستراتيجيات والمهارات اللغوية الفعالة في عملية القراءة: لمحات من نتائج البحوث اللغوية والتربوية الحديثة. مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، السنة ٦، العدد ٨، يونيو، ١٩١-٢٢٠.
- ٣ - جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيرى (١٩٩٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٤ - جاد، محمد لطفي محمد (٢٠٠٣). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢، مايو، ١٥-٥٠.
- ٥ - حافز، وحيد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الجمعي وإستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٧٤، يناير، ١٥٤-٢٢٨.
- ٦ - الحداد، عبدالكريم سليم (٢٠٠٦). فعالية إستراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة جامعة دمشق، ٢٢(١): ١٨٧-١٥٣.
- ٧ - الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

- ٨ - خضر، محمد (٢٠٠٢). أثر إستراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية إربد الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- ٩ - خطاب، علي ماهر (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ١٠ - الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٦). الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- ١١ - سلطان، صفاء عبدالعزيز (٢٠٠٦). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقورء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيره الكتابي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ١٢ - شحاتة، حسن (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٦. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٣ - الشربيني، زكريا (٢٠٠٧). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ١٤ - الشطي، هيثم (٢٠٠١). أثر استخدام نموذج روبنسون في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- ١٥ - الشمري، زينب حسن نجم (٢٠٠٥). أثر استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة النصوص والأدب لدى طالبات الأول المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٤٦، أغسطس، ١١٦-١٤٥.
- ١٦ - طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٦). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول: المناهج وطرق التدريس، القسم الثاني، معهد

- اللغة العربية، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨).
- ١٧ - طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٨ - طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠-أ). تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٩ - طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠-ب). تعليم العربية والدين بين العلم والفض. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٠ - طعيمة، رشدي أحمد والشعبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢١ - الظنحاني، محمد عبيد محمد (١٩٩٦). تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٢٢ - عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- ٢٣ - عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٥، أبريل، ٧٤-١١٤.
- ٢٤ - عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله (٢٠٠٠). فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثاني، ١٩٢-٢٣١.
- ٢٥ - عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس (٢٠٠٨). أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٨١، أغسطس، ٩٤-١٧٧.
- ٢٦ - العذيفي، ياسين بن محمد عبده (٢٠٠٩). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٢٧ - عصر، حسني عبدالباري (١٩٩٩). الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- ٢٨ - عطية، جمال سليمان (٢٠٠٦). فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، ١٦(٦٧)، ١٤٢-١٧٦.
- ٢٩ - العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٢). أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٥، يوليو، ٢٤-٦٦.
- ٣٠ - العيسوي، جمال مصطفى والظنحاني، محمد عبيد (٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١١٤، ١٠٧-١٤٧.
- ٣١ - فان دالين، ديوبولد ب (١٩٨٥). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، مراجعة: سيد أحمد عثمان)، ط٢. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- ٣٢ - فراج، هاني عبدالله محمد (٢٠١٠). فعالية إستراتيجية قائمة على نزرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى

- تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢(٧٣)، ١٩٤-٢٢٥.
- ٣٣ - قاسم، محمد جابر والمزروعى، كريمة مطر (٢٠٠٩). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٨٦، يناير، ٦٠-٨٧.
- ٣٤ - قاسم، محمد جابر والحديبي، علي عبدالمحسن (٢٠١٠). مستوى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والتخصصات الأخرى في المهارات الأساسية للقراءة: دراسة تطويرية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٧، أبريل، ١٤-٥١.
- ٣٥ - القعطبي، محمد بن علي (١٤٢٢هـ). أثر إستراتيجية القراءة للدرس في استيعاب المقروء وثباته لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٣٦ - مجاور، محمد صلاح الدين (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٧ - مدبولي، حنان مصطفى (٢٠٠٤). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني، يوليو، ١٧٨-٢٢٢.
- ٣٨ - مصلح، عمران أحمد علي (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سفليت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- ٣٩ - معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (٢٠١٠). تقرير التقييم الذاتي البرامجي لمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- ٤٠ - مناع، محمد السيد (٢٠٠٨). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، ١(٣٩)، ٣٧٧-٣٤٠.
- ٤١ - منسي، محمود عبدالحليم (١٩٨٠). مقدمة في الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار المعارف.
- ٤٢ - موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الأول: دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو، المجلد الأول، ٦٨-١١١.
- ٤٣ - الناقة، محمود كامل (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (٩)، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج.
- ٤٤ - الناقة، محمود كامل (٢٠٠٩-أ). المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، ٢-٣ نوفمبر، ٢٧٥-٢٨٦.
- ٤٥ - الناقة، محمود كامل (٢٠٠٩-ب). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد ٢، ٢٨-٢٩ يوليو، ٤٩٦-٥٣٥.
- ٤٦ - الناقة، محمود كامل ويونس، فتحي علي (١٩٩٩). المناهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (٦-١٢ سنة). الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.

- ٤٧ - الناقبة، محمود كامل وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية: مداخله وفنائه، الجزء الأول. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٤٨ - يونس، فتحي علي (٢٠٠١). الفهم في القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٧، يونيو، ص ١.
- ٤٩ - يونس، فتحي علي (٢٠٠٥). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشرها في عصر العولمة (برامج التعليم والكتاب). مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٤٦، أغسطس، ١٦-٦٢.
- ٥٠ - يونس، فتحي علي (٢٠٠٧). القراءة: مهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها، المؤتمر العلمي السابع: صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني، ١٠-١١ يوليو، ١٦٠-١٩٢.
- ٥١ - يونس، فتحي علي (٢٠١١). مقترح بتطوير برنامج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بمصر. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١١٣، مارس، ٢٨-٣٦.
- ٥٢ - يونس، فتحي علي والناقبة، محمود كامل ومدكور، علي أحمد (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- ٥٣ - يونس، فتحي علي والناقبة، محمود كامل وطعيمة، رشدي أحمد وحنورة، أحمد حسن (١٩٩٩). طرق اللغة العربية، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين.

- 54 - Abdel Rahiem, Saad El dein Abdel Rahiem (1993). The Effect of Metacognitive strategies in reading comprehension among respective teachers of English. Unpublished-Dissertation, Al Azhar University.
- 55 - Abu Shmais, Wafa (2002). Identifying the Metacognitive Reading Strategies of Arab University Students: A Case Study. *Al-Najah Univ. J. Res. (H. Sc.)*, 16(2), 632-661.
- 56 - Alshumaimeri, Yousif A. (2011). The Effects of Teaching Style on the

- Comprehension Performance of EFL Students. **Egyptian Association for Reading and Literacy** No. 114, April, 15-52.
- 57 - Amanda, Hollingsworth; Jennifer, Sherman & Zaugra, Cynthia (2007). Increasing reading comprehension in first and second grades through co-operative learning, An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicao-Illinois.
- 58 - Blachowicz, Camille & Ogle, Donna (2008). **Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners**. New York: The Guilford Press.
- 59 - Brigitte, McKown & Barnett, Cynthia (2007). Improving reading comprehension through higher-order thinking skills. An Action Research Project. Saint Xavier University, Chicao-Illinois.
- 60 - Cohen, Barry & Lea, Brooke (2004). **Essentials of Statistics for the Social and Behavioral Sciences**. New Jersey, John Wiley & Sons Inc., Hoboken.
- 61 - El-Shirbiny, Ismail Ibrahim (2007). The Effectiveness of SQ3R Strategy in Developing The Reading Comprehension Skills of EFL Secondary Students At Alazhar. Unpublished Master Thesis, Mansoura University, Faculty of Education.
- 62 - Harris, L. & Smith, C. (1972). **Reading Instruction Through Diagnostic Teaching**. New York: Holt Rinehart and Winston.
- 63 - Jordan, Evelyn (1995). Improving college prep student reading skills through the use of Selected comprehension strategies. Master Thesis, Nova Southeastern University.
- 64 - Karlin, Robert (1984). **Teaching reading in ghigh schools: Improving reading in the content area**, 4th edition. New York, Happer & RTow Publisher.
- 65 - Lee, Sang-Ki (2009). Topic congruence and topic interest: How do they affect second language reading comprehension? **Reading in a Foreign Language**, 21(2), October, 159-178.
- 66 - Mandouh, Sahar Yusuf (2008). The Effectiveness Of "SQ3R" System In Enhancing Reading as a Study Skill Among The Institute of Efficient Productivity Students, First Year, Unpublished Master Thesis, Zagazig University, Faculty of Education.

- 67 - Miller, Debbie (2006). **Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Graders**, Portland: Stenhouse Publishers.
- 68 - Moreillon, Judi (2007). **Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: maximizing your impact**. Chicago: American Library Association.
- 69 - Mustafa, Yaser Mohammad (2004). An Investigation of English Language Learning Strategies Used by Eleventh Grade Students in Learning English as a Foreign. Language in Governmental and Private Schools in Nablus City in Palestine. Unpublished MA Project, Faculty of Graduate Studies., at An-Najah National University.
- 70 - Robinson, Francis Pleasant (1946). **Effective Study**. New York: Harper & Row.
- 71 - Shaughnessy, Michael F. (1994). SQ10E, Eric, ED366924.
- 72 - Shehata, Mohammad Abd El-Ghany M. (2006). The Effectiveness of semantic mapping strategy and DRTA strategy in developing Benha high institute of technology students reading comprehension skills. Master Thesis, Faculty of Education, Benha University.
- 73 - Sleem, Ghada Taha Ibraheem (2008). The Effectiveness of SQ3R reading system Based program in Developing Reading Comprehension skills Among EFL students, Faculty of Specific Education. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig university.
- 74 - The Muskingum University Center for Advancement of Learning (2011). General Learning Strategies Menu: Reading Comprehension. available at: <http://www.muskingum.edu/~cal/database/general/reading.html>
- 75 - Thomas, Ellen Lamar; & Robinson, H. Alan (1972). **Improving reading in every class: A Sourcebook for teachers**. Boston: Allyn & Bacon.
- 76 - Thompson, Sara (2000). Effective content reading comprehension and retention strategies, Educational Resource Information Center (ERIC), ED:440372.

