AIJLLS |MARCH 2021 | VOL 5 ISSUE 11
مجلة اللسان الدولية / العدد الحادي عشر (مارس 2021م/ 1442 هـ)
الترقيم الدولي ISSN 2600-7398

# تضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية

**د. عبد الناصر عثمان صبير،[1] د. عارف بن شجعان العصيمي،[1]**

تعليم اللغة– معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية،[1]

nasubair@uqu.edu.sa

**ملخص البحث**

هدفت هذه الدراسة "تضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية" إلى توضيح ضرورة تضمين القراءة الموسعة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة الرئيسين: ما القراءة الموسعة وما سمات برنامج القراءة الموسعة الناجح؟ حيث عرضت مبادئ القراءة الموسعة على المعلمين والمعلمات. وأمّا السؤال الثاني فهو ما مجالات القراءة الموسعة التي يرغب فيها متعلمو اللغة العربية؟ وما تبع ذلك من أسئلة منبثقة من السؤال الثاني. وللإجابة عن هذين السؤالين تم بناء استبانتين؛ استبانة مبادئ القراءة الموسعة، واستبانة عادات الطلاب في القراءة الموسعة. وحُكمت الاستبانتان، وتم التأكد من صدقهما، ثم طُبقتا على عينة الدراسة؛ (111) معلما ومعلمة، و(170) طالبا وطالبة. وأسفرت نتائج الاستبانة الأولى عن أن مفهوم القراءة الموسعة يحتاج إلى استجلاء لدى المعلمين والمعلمات. كما أبانت نتائج الاستبانة الثانية أن دور المعلمين في توجيه القراءة الموسعة يحتاج إلى تكوين. وخرجت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات.

**ABSTRACT**

This study “Inclusion of Extensive Reading in Arabic as a second Language Teaching Programs” aims to clarify the significance of extensive reading in Arabic language teaching programs, that is to say Arabic language teaching programs must include extensive reading. The study attempts to answer two main questions: “What is extensive reading and what are the principles of successful extensive reading programs?” and “What are reading fields that students wish to read?” As well as other questions related to these main questions. In answering the study questions, two questionnaires (extensive reading principles questionnaire and students’ habits in extensive reading questionnaire) were constructed, administered, processed, and distributed to the sample of the study: (111) language teaches M/F, and (170) students M/F. The results show that the concept and process of extensive reading needs to be clear to Arabic language teachers, and the role of the teachers to guide the extensive reading programs needs to build. The study presents some recommendations and suggestions.

## 1. مقدّمة الدراسة:

يرجع مصطلح القراءة الموسعة في تعليم اللغات الأجنبية إلى عام 1917، حيث أورده بالمر Harold Palmer في كتابه ( The Scientific Study and Teaching of Languages)، واختار هذا المصطلح بين عدد من المصطلحات

منها القراءة بكثرة، والقراءة التكميلية، والقراءة الموسعة عنده تعني قراءة كميات كبيرة من الكتب، والقراءة بسرعة، وقراءة كتاب وراء كتاب، وأن تكون القراءة لدراسة اللغة، وللتجارب الحقيقية؛ والمعلومات والمتعة[1]. ويُعدُّ مايكل وست (Michael West) رائدا آخر من رواد القراءة الموسعة، ويُنسبُ إليه تطوير طريقة القراءة الموسعة، والتي أسماها القراءة التكميلية (Supplementary Reading)[2]. ويقصد بمصطلح القراءة الموسعة في تعليم اللغات الأجنبية أن يتوسع متعلّم اللغة في ممارسة القراءة، فيقرأ مواد كثيرة، ويهدف من قراءته إلى الفهم العام. وتكون القراءة الموسعة غالباً في شكل قصص طويلة أو قصيرة، وغايتها الرئيسة إمتاع المتعلم، وتعزيز ما تعلمه من مفردات وعبارات وتراكيب في القراءة المكثفة[3]. ومن سمات القراءة الموسعة اعتماد الطالب على نفسه، وأداؤها خارج الصف.

وتُشير معظم الدراسات إلى أن القراءة الموسعة يجب أن تكون خياراً عملياً لا مناص منه في برامج تعليم اللغات، وذلك لما تؤديه من دور مهم في تعليم اللغة الثانية[4]. وتكاد تخلو برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من تضمين القراءة الموسعة في مناهجها، وذلك لافتقار المكتبة العربية لنصوص موجهة لمتعلمي اللغة بما في ذلك القراءة المتدرجة (Graded Readers)، والنصوص الميسرة، والقصص المعدّلة من النسخ الأصلية، والنشاطات والمهمات المصاحبة للقراءة الموسعة، وما إلى ذلك. وجاءت هذه الدراسة لتسد نقصاً واضحاً في برامج تعليم اللغة العربية، ولتلبي حاجة ملحة لمتعلميها أسوة بغيرها من اللغات الأخرى.

ويرجع ضعف متعلمي اللغة العربية في مهارة القراءة، وربما عدم رغبتهم في القراءة، وشعورهم بالضجر، وعدم اطلاعهم على مواد قرائية خارج ما هو مقرر عليهم في المقرر من قراءة مكثفة، وما إلى ذلك من الملاحظات التي يكاد يطبق عليها المعلمون. ولا يمكن تحبيب القراءة لمتعلم اللغة إلا بالإكثار منها، وذلك ما يرغب فيه معلم اللغة؛ أن يقرأ متعلم اللغة قدرا كبيرا من مواد القراءة، وأن يستمتع بما يقرأ. ومن هنا جاء مفهوم القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغات.

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين هما: ما القراءة الموسعة وما سمات برنامج القراءة الموسعة الناجح؟ وما دواعي تضمينها وكيف تُقدم في برامج تعليم العربية بوصفها لغة ثانية. وأمّا السؤال الثاني فهو ما مجالات القراءة الموسعة التي يرغب فيها متعلمو اللغة العربية؟ وما تبع ذلك من أسئلة منبثقة من السؤال الثاني.

ومنهج البحث المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، كما تستند الدراسة في جمع المعلومات المطلوبة إلى استبانتين؛ استبانة موجّهة إلى معلمي اللغة، وأخرى إلى الطلاب.

## 2. الإطار العام للدراسة:

### 2.1. مشكلة الدراسة:

لا تماثل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثيلاتها من مناهج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى من حيث الاعتناء بالقراءة الموسعة، وإدراجها في برامج تعليمها. مع أن القراءة الموسعة لها أهمية بالغة، فهي النمط الثاني من أنماط القراءة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، لكن ما زالت مناهج تعليم العربية تُعنى فقط بتعليم القراءة المكثفة، وتقديم القراءة بوصفها مهارة من المهارات الأربع، ولا تفرق كثيراً هذه المناهج بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة. ولا يبعد عن الصواب من يدعي أن مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها تفتقر إلى معرفة هذا التفريق، أما عمليا فتخلو هذه المناهج من القراءة الموسعة وتوظيفها في تعليم اللغة.

[1]- Richard R. Day & Julian Bamford 1998. Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge University Press. P. 5.

2- Richard R. Day (2015), Extending extensive reading. In: Reading in a Foreign Language (ISSN 1539-0578), October - 2015, volume 27, No.2, pp. 294-301.

[3] - محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، طبعة 2000م، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص 113

[4] Richard, R. Day (2015). Extending extensive reading. Reading in a foreign Language ISSN1539-0578, October volume 27, No. 2, pp 249 -301.

### 2.2. أهمية الدراسة وفائدتها:

تأتي أهمية هذه الدراسة من تصديها لغياب القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ومحاولة إيجاد مقترح تسير عليه إدارات معاهد تعليم اللغة العربية في القراءة الموسعة، وذلك من خلال توضيح أهميتها وتعميق مفهومها بين متعلمي العربية ومعلميها. وتظهر أهمية الدراسة كذلك في أهمية القراءة الموسعة وكونها من أهم وسائل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتسريع تعلّمها. وتتضح أهميتها كذلك في جمعها بين سمات القراءة الموسعة التي ينبغي أن تتبناها برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، والأسس التي تُبنى عليها، وبين الوقوف على عادات متعلمي اللغة العربية وميولهم القرائية؛ بما في ذلك الموضوعات التي يرغبون في قراءتها، وهدفهم من القراءة، وطريقة اختيارهم للكتب التي سيقرؤونها، وعاداتهم قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعدها.

وتظهر الأهمية العملية لهذه الدراسة في تقديم تصور للقراءة الموسعة يتضمن خصائص البرنامج الناجح للقراءة الموسعة، وتفعيله في معاهد تعليم اللغة ومؤسساتها، بما في ذلك موضوعات الكتب التي ينبغي تضمينها في البرنامج، ومن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة الفئات الآتية:

1- مؤسسات تعليم اللغة العربية ومعاهدها.

2- متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

3- معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

4- مصممي المناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

### 2.3. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور للقراءة الموسعة يُيسّر تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويُطوّر مهارات متعلميها، ويُكسبهم ثقافة اللغة، وذلك من خلال مقترح تنطبق عليه سمات برنامج القراءة الموسعة الناجح. إذن فتتمثل أهداف هذه الدراسة في الآتي:

1- تحديد سمات القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

2- الكشف عن العادات القرائية لدى متعلمي اللغة العربية والموضوعات التي يميلون إليها في القراءة الموسعة.

### 2.4. أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

1- ما القراءة الموسعة وما سمات برنامج القراءة الموسعة الناجح؟
2- ما مجالات القراءة الموسعة التي يرغب أن يقرأ فيها متعلمو اللغة العربية؟

كما تسعى الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الفرعية المنبثقة من السؤال الثاني، وهي:

- ما هدف الطلاب من القراءة الموسعة؟
- كيف يختار الطلاب مواد القراءة الموسعة (الكتب)؟
- ما عادات الطلاب في القراءة الموسعة؛ قبل القراءة وأثناء القراءة وبعدها؟

### 2.5. حدود الدراسة وسبب اختيارها:

تبدو الحاجة ملحة إلى القيام بدراسة تسهم في تحديد مبادئ القراءة الموسعة وتبين خصائصها، ومعرفة رغبات متعلمي اللغة العربية، وطريقتهم في اختيار ما يقرؤون، من أجل الوقوف على أهمّ المجالات القرائية، والموضوعات التي يرغبون في الاطلاع عليها. ومن دوافع اختيار موضوع الدراسة الحالية ما يأتي:

1- تعالج الدراسة موضوعا بالغ الأهمية في تعليم اللغة الثانية.

2- يُعدُّ التأطير لإدخال القراءة الموسعة بمبادئها العلمية، والمادة المطلوبة لمتعلميها جديدا.

3- من المتوقع أن يكون التصور المقترح إضافة حقيقية لمناهج تعليم اللغة العربية.

وتلتزم هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة موضوعيّا على القراءة الموسعة، وما يتعلق بذلك من كيفية توظيفها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقديم تصور مقترح لبرنامج القراءة الموسعة الناجح الذي ينبغي أن يُضمّن في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. واقتصرت الدراسة بالنسبة لاستبانة الطلاب على المستويين المتوسط والمتقدم من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

2- الحدود المكانية: الاقتصار على عيّنة من بعض معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومؤسساتها بما في ذلك معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة.

3- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1443/1442هـ.

## 3. الإطار النظري والدراسات السابقة

تتكون أدبيات الدراسة من جزأين هما: الإطار النظري، والدراسات السابقة. ويتناول الإطار النظري: أنواع القراءة وتقنياتها، والقراءة المكثفة، والقراءة المتدرجة، ومفهوم القراءة الموسعة.

### 3.1. أنواع القراءة وتقنياتها:

ظهرتْ عدّة مصطلحات في تعليم اللغة الأجنبية، تُعرّف بالقراءة وتُميّز بين أنماطها وطرقها، وتوضح الأساليب الفنية في أدائها. وتشير الدراسات إلى هذه الأنماط وطرق الأداء، فالخولي مثلاً يذكر خمسة أنماط من القراءة، هي: 1- القراءة المكثفة، 2- والقراءة الموسعة؛ ويسميها التكميلية، 3-والقراءة الصامتة، 4- والقراءة الجهرية، 5- والقراءة النموذجية[5]. أمّا رتشارد دى وجليانا فيُشيران إلى أربعة أنواع من أساليب القراءة، هي: 1- القراءة الموسعة، 2- وقراءة التصفّح (Skimming)3- وقراءة الاستعراض (Scanning)[6]. ويُقسّم دقلاوس بروان القراءة إلى 1- قراءة شفوية أو جهرية 2- وقراءة صامتة. ويضع القراءة المكثفة والقراءة الموسعة تحت القراءة الصامتة، وتأتي قراءة عناصر اللغة، وقراءة المحتوى تحت تصنيف القراءة المكثفة، أمّا القراءة العامة (Global)، وقراءة التصفح وقراءة الاستعراض، فتأتي هذه التقسيمات تحت تصنيف القراءة الموسعة[7].

ويرى الناقة أنّ القراءة يمكن النظر إليها وتقسيمها إلى عدّة تقسيمات من حيث تعليمها وتعلّمها، فهي من حيث الغرض العام للقارئ يمكن أن تُقسم إلى[8]:

(أ) قراءة استمتاعية.

(ب) قراءة درس وتحليل

ويتضح من استعراض هذه التقسيمات أن القراءة المكثفة هي قسيم القراءة الموسعة، فالقراءتان تسهمان في تعلّم اللغة وتعليمها، وتحملان

[5] - انظر المرجع، السابق ص: 113

[6]- مرجع سابق .Richard R. Day & Julian Bamford 1998، ص 6.

[7] - Brown, Douglas (1994) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy,* Upper Saddle River, Prentice Hall Regents.

[8] الناقة، محمود كامل (1985م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

مضامين تربوية لا غنى لمناهج تعليم اللغات عنها، إذن فقسما القراءة الكبيران في برامج تعليم اللغات هما: القراءة المكثفة، والقراءة الموسعة، وتُعدُّ الأنماط الأخرى من القراءة؛ مثل القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، وقراءة التصفح وقراءة الاستعراض طرق أداء. أمّا القراءة المتدرّجة (Graded Readers) فقد تُعدُّ جزءا من القراءة الموسعة، ووسيلة من وسائل تحقيقها، بل سُلّم المتعلمين إلى القراءة الموسعة، ويرى بعض التربويين أنها تقف بين القراءة الموسعة والقراءة المكثفة.

### 3.2. القراءة المكثفة:

تكون القراءة المكثفة بأن يقرأ المتعلم بالتفصيل مهاما وأهدافا تعليمية محددة، وعادة ما تكون أنشطتها في الفصل بأن يقرأ المتعلم نصا قراءة تصفح (Skimming) ليستخرج منه معلومات محددة، أو ليجيب عن أسئلة (صحيح أم خطأ)، أو ليملأ الفجوات في النص. وتكون كذلك بأن يقرأ المتعلم النص قراءة استعراض (Scanning) لمطابقة العناوين مع الفقرات، ووضع الفقرات المختلطة في ترتيبها الصحيح. ومن أنشطة القراءة المكثفة كذلك أن يقرأ المتعلم نصا قصيرا ليرتب الأحداث فيه ترتيبا زمنيا.

إذن فللقراءة المكثفة مهارات خاصة تتضمن تخمين الكلمات من السياق، وتنظيم النص، وتنظيم الأفكار الرئيسة، واستنتاج المعنى[9]. ومع أن القراءتين تخدمان أغراضا مختلفة، وينبغي الموازنة بينهما في برنامج تعليم اللغة؛ فالمتعلم يحتاج إلى الكثير من القراءة المكثفة لتعلم المفردات الجديدة، فيمكن مقارنة القراءة المكثفة بالقراءة الموسعة التي تقوم على قراءة النصوص الطويلة من أجل المعلومات، والمتعة، وتطوير مهارات القراءة العامة. والجدول التالي يوضح الفرق بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة[10]:

| الخصائص | القراءة المكثفة | القراءة الموسعة |
|---|---|---|
| **الهدف** | تحليل اللغة | الإتقان وتكوين المهارة |
| **درجة الصعوبة** | عادة ما تكون صعبة | سهلة جدا |
| **مواد القراءة** | يدرس المتعلمون نصوصا موحدة | يقرأ المتعلمون مواد مختلفة |
| **كمية/مقدار القراءة** | قليلة؛ وتكون النصوص قصيرة | قراءة كتاب في الأسبوع |
| **اختيار مواد القراءة** | المعلم يختار مواد القراءة | المتعلم يختار ما يقرأ |
| **مكان القراءة** | في الفصل | غالبا في البيت |
| **التحقق من الفهم والاستيعاب** | الأسئلة والتدريبات | التقارير والتلخيصات |

### 3.3. القراءة المتدرّجة:

تقف القراءة المتدرجة (Graded Reading/Readers) بين القراءتين المكثفة (Intensive Reading)، والموسعة (Extensive Reading)، وتقوم على أن المتعلم يميل إلى تذكر الأفكار أكثر من الكلمات، ويتعلم من القراءة، ويمارس مهارة التخمين من السياق. فالقراءة المتدرجة هي كتب قصيرة يكون الكتاب بين (15 إلى 130 صفحة) اعتمادا على القصة، وصعوبة المستوى المستهدف، إذن فهي كتب لكل المستويات؛ من المبتدئ إلى المتقدم بدرجات صعوبة مختلفة، فالمتعلمون في المستوى المبتدئ يقرؤون كتب المستوى المبتدئ، بينما يقرأ المتعلمون في المستوى المتوسط ما كُتب للمستوى المتوسط[11]. وعادة ما تكون قصص القراءة المتدرجة نسخا مُعدّلة لروايات شعبية، أو كتابات أصلية لفئات محددة، أو سيرا ذاتية، أو كتب الأسفار، أو قصصا واقعية. وباختيار الكتاب الذي يُناسب

[9] Waring, Rob. Graded and Extensive Reading – questions and answers. The Language Teacher, may 1997.

[10] مأخوذ بتصرف كبير من:
Waring, R. (2011) Extensive Reading in English Teaching. In Widodo, H & A. Cirocki (Eds.) Innovation and creativity in ELT methodology. Nova Publishers: New York.

[11] Waring, R. (2011) Extensive Reading in English Teaching. (مرجع سابق: ص 5)

المستوى، يستطيع المتعلم أن يقرأ الكتاب بسرعة معقولة، وتكون اللغة مألوفة لديه، مما يتيح له بناء السرعة والتلقائية في القراءة، ولهذا أثر تمكيني يسمح للمتعلم بالقراءة أكثر، ويتيح له كذلك تعميق معرفته باللغة من خلال اللقاء المتكرر للمفردات والقواعد التي يجدها في الكتاب المقرر. ومن هنا ينبغي النظر إلى القراءة المتدرجة على أنها مُكمّلة للقراءة المكثفة وليست منافسة لها[12]. وتستخدم القراءة المتدرجة مواد مُعدّة خصيصا لها، بينما ليس من الضروري أن تكون القراءة الموسعة كذلك؛ كما أن القراءة الموسعة تتطلب طلاقة في القراءة، بينما تُستخدم مواد القراءة المتدرجة للقراءة المكثفة أو للقراءة الموسعة. والهدف النهائي للقراءة المتدرجة أن يقرأ منها متعلم اللغة ما يكفي ليتعامل مع النصوص الأصلية بطلاقة[13].

والنُهج المتبعة في استخدام القراءة المتدرجة، يمكن أن تُوجز في:

أولا: ممارسة مهارة القراءة التلقائية السريعة.

ثانيا: التركيز على الأشكال اللغوية وأنشطة القراءة (مثل القراءة المكثفة).

ثالثا: مدخل للقراءة في الفصل؛ فهي قصص تقرأ في الفصل (وبذا تقع في مكان ما بين القراءتين).

وتُعدُّ القراءة المتدرجة والاستماع المكثف أمثلة لأنشطة المدخلات (Input activities) القائمة على المعنى، بحيث يكون التركيز على الرسالة أكثر من التركيز على مستجدات اللغة، وعليه يحتاج متعلم اللغة أن ينطلق من مواد ذات مستوى متدرج في الصعوبة[14]. ومن هنا تتضح أهمية القراءة المتدرجة في برامج تعليم اللغة.

### 3.4. القراءة الموسعة:

تقوم القراءة الموسعة على فرضية راسخة مفادها أن تعلّم القراءة يكون بمزيد من القراءة، وهذه حقيقة فتعليم القراءة في اللغة الأجنبية القائم على مدخل القراءة الموسعة يتيح للطلاب القراءة ومزيدا من القراءة، فالقراءة الموسعة هي قراءة طبيعية في سياق تعليمي[15]. فالقراءة الموسعة هي إذن مدخل لتعلّم اللغة وتحسين مهاراتها، وهي توازي الاستماع والتعايش في بيئة حقيقية مع أهل اللغة. وارتبط استخدام مصطلح القراءة الموسعة وتعريفها بأنها قراءة تجارب واقعية، وأنها قراءة سريعة، ولابد فيها من الإكثار من القراءة، وقراءة كم كبير من النصوص[16] (كتب وقصص)، فهذه هي المفاهيم الأساس للقراءة الموسعة.

ويتضح مفهوم القراءة الموسعة بتوصيف خصائصها التي ينبغي أن تتوافر في كل برنامج قراءة موسع ناجح، كما أشار رتشارد دى وجليانا بامفورد[17] فيما أسمياه من بعد بالمبادئ العشرة للقراءة الموسعة، وهي ما عرضته هذه الدراسة مع تعديل طفيف في استبانة مبادئ القراءة الموسعة. وعرّف (تيموثي بل) Timothy Bell[18] بدور القراءة الموسعة في تعليم اللغة، وذكر عشرة أسباب لضرورة تضمينها في برنامج تعليم اللغة، فالقراءة الموسعة:

1- تؤدي إلى اكتساب اللغة
2- تعزز كفاءة لغة المتعلم العامة
3- تزيد من تعرض المتعلم للغة
4- تزيد معرفة المتعلم بالمفردات
5- تؤدي إلى تحسين الكتابة عند المتعلم
6- تحفز المتعلّم على القراءة
7- تعزز ما تمّ تعلمه في الفصل

[12] المرجع السابق، ص: 5.
[13] Waring, Rob. Graded and Extensive Reading – questions and answers. (مرجع سابق)
[14] Waring, Rob. Writing Graded Readers (https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/)
[15] Richard R. Day, Extensive Reading and Language Learning, 11 January 2017 by Oxford University Press ELT.
[16] Richard, R. Day (2015). Extending extensive reading (مرجع سابق).
[17] Richard R. Day & Julian Bamford 1998. Extensive Reading in the Second Language Classroom. (مرجع سابق ص 7 و8)
[18] Bell, Timothy. "Extensive Reading: Why? And How? The Internet TESL Journal. 4, December 1998. 26 January 2012. (http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html)

8- تساعد على بناء الثقة في التعامل مع النصوص الطويلة.
9- تشجع على استغلال العناصر الزائدة في النص.
10- تُعزز تطوير مهارات التوقع.

إذن فالدراسات تشير إلى أن أفضل ما يُحسّن تعليم اللغة، هو إضافة برنامج قراءة شامل. فالقراءة الموسعة تُمثل حجر الزاوية في أي برنامج جيّد لتعليم اللغة، وذلك لأهميتها وفوائدها، فالقراءة الموسعة فيها:

- تحفيز للقراءة وتعلّم اللغة.
- تنمية لقواعد اللغة وتراكيبها
- تحسين للمهارات الشفوية (الاستماع والكلام)
- تطوير لمهارات الكتابة وأساليبها
- تنمية للمفردات ومعرفة بالكلمات
- التلقائية والطلاقة (automaticity and fluency)

## 4. الدراسات السابقة

يمكن النظر إلى القراءة الموسعة في الدراسات السابقة في محورين هما:

- دراسات تناولت القراءة الموسعة في تعليم اللغة الثانية وتعلمها وتنمية مهاراتها.
- دراسات تناولت القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية.

وبما أن المحورين متداخلان إلى حد ما، أو أن الدراسات لا تفصل بينهما كثيرا، فسيتم تناولهما معا.

1- دراسة الخليفة، والبحيران (2012م): هدفت إلى تحديد الميول القرائية لطالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف في كل من مدارس الحضر ومدارس البدو، والكشف عما إذا كانت ثمة فروق في الميول القرائية بين الطالبات. طبقت الدراسة على عينة من (491) طالبة، واستخدم الباحثان استبانة لجمع المعلومات، ومعرفة ميول الطالبات في القراءة. ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة: أن عدد المجالات التي تميل الطالبات إلى القراءة حولها بلغ أربعة عشر مجالا. كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الحضر، وطالبات البدو في المجال الديني، والفني، والعلمي الصناعي.

2- دراسة رتشارد دى وجليانا بامفورد (Richard R. Day & Julian Bamford) (1998م): هدفت إلى تقديم أساس نظري وتعليمي يقوم على فرضية أن القراءة الموسعة ينبغي أن تكون جزءا لا يتجزأ من تعليم القراءة في فصول تعليم اللغة الثانية. وتعدُّ الدراسة مدخلا لتعليم القراءة وتعلّمها في اللغة الثانية، فهي الدراسة الأولى تقريبا في طبيعة القراءة الموسعة وتطوير برامجها، وجاءت في ثلاثة أقسام وخمسة عشر فصلا، غير الملاحق والمراجع. وتناول القسم الأول من الدراسة أبعاد القراءة الموسعة في خمسة فصول، وتناول القسم الثاني قضايا تطوير مواد القراءة الموسعة في فصلين، وتناول القسم الثالث من الدراسة إعداد برامج القراءة الموسعة في ثمانية فصول.

3- دراسة شمبال، عبد الرحمن البشير أحمد (2016م): هدفت إلى إبراز دور القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوضيح أهمية الأخذ بها في عملية التعليم للناطقين بغير العربية. استخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات، وطُبقت الدراسة على 40 معلما ومعلمة من أساتذة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية. وتوصلت النتائج إلى أن القراءة الموسعة تفيد المتعلم في فهم المعاني الأسلوبية، وإكسابه مفردات جديدة، كما أنها تُعينه على التخاطب والتحدث باللغة التي تعلمها بصورة طبيعية، وتساعده على قراءة الصحف اليومية وفهمها فهما صحيحا.

4- دراسة هارس، سوزان اى جى (Susan A. J. Harris) (2012م): هدفت إلى إبراز دور القراءة الموسعة في كفاءة اللغة الثانية في مرحلة التعليم الثانوي

في اليابان، وناقشت إمكانية تقديم القراءة الموسعة في هذه المرحلة من التعليم، وأظهرت خصائص برنامج القراءة الموسعة، وأوضحت أهمية تعليم القراءة الموسعة ودورها في تحسين المستوى اللغوي للمتعلمين، وتنمية المفردات، وتعديل الأخطاء الكتابية. وناقشت الدراسة مداخل القراءة التقليدية، وخلصت إلى ضرورة تقديم برنامج القراءة الموسعة في مرحلة التعليم الثانوي.

5- دراسة الأفيوني، بشار مصطفى (2015م): هدفت إلى توصيف المعايير والأسس اللازمة لنجاح تنفيذ برنامج القراءة الموسعة في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وتوضيح مستوى مقروئية مواد القراءة الموسعة، وكيفية (تبسيط) النصوص الأصلية. وناقشت أهمية القراءة الموسعة في تعليم اللغات الأجنبية، والفرق بينها وبين القراءة المكثفة، وأوصت الدراسة بضرورة تبني برنامج القراءة الموسعة ضمن برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وضرورة إعداد موادها إما عن طريق التأليف، أو عن طريق (التبسيط).

6- دراسة بلزوفا، رادكا (Mgr. Radka Belzova) (2012م): هدفت إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل يقوم المعلمون في المدارس الثانوية بدور القدوة في القراءة الموسعة للطلاب، وهل يشجعونهم على القراءة؟ واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانتين؛ استبانة للطلاب، واستبانة للمعلمين، وطبقت استبانة الطلاب على عينة بلغت 82 طالب وطالبة؛ (52 من الطلاب، و32 من الطالبات)، أمّا استبانة المعلمين فقد وزعت على سبعة معلمات. وأظهرت النتائج أن المعلمين يرغبون في القراءة الموسعة، ويُشجعون الطلاب على القراءة من أجل المتعة، وبالتالي يمثلون القدوة لطلابهم في القراءة الموسعة.

7- دراسة رتشارد دى (Richard R. Day) (2015م): هدفت إلى مناقشة طبيعة القراءة الموسعة، وتبع ذلك دراسة مسحية لممارسة القراءة الموسعة، ولنتائج الأبحاث منذ عام 1998م في ممارسة القراءة الموسعة. اختارت الدراسة 44 بحثا من أصل 500 بحث في توصيف برامج القراءة الموسعة، وتطبيق مبادئها العشرة، وتباينت النتائج في تطبيق مبادئ القراءة الموسعة، فبعض الدراسات تقدم برامج هامشية للقراءة الموسعة، لا ترتكز على مبادئ.

8- دراسة "دليل القراءة الموسعة لمعلمي التعليم الثانوي" حرّره وكتب مقدّمته (Gail Ellis & John McRae) (1991م): هدفت إلى مساعدة المعلمين على توجيه الطلاب إلى القراءة الموسعة من خلال مجموعة من الكتب بدءا بالقصص القصيرة والموضحة بالصور، وصولا إلى الروايات الطويلة للراشدين. وأوضحت الدراسة أن عدد الكتب التي يرغب في قراءتها الطلاب تخضع لعدّم عوامل منها الدافعية، وتوافر مواد القراءة، وما إلى ذلك. وخلصت الدراسة إلى أن التأني في بناء أُلفة بين الطالب ومجموعة متنوعة من الكتب سيؤدي إلى توسيع نطاق القراءة، فالتطور الواعي لعادة القراءة لدى الطلاب له أهمية قصوى؛ فالقراءة تقود إلى مزيد من القراءة.

### 4.1. التعليق على الدراسات السابقة:

1- أكّدت جميع الدراسات السابقة أهمية القراءة الموسعة في تعليم اللغة الثانية.

2- اهتمّت الدراسات بتضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية.

3- عرّفت بعض هذه الدراسات على مصادر القراءة التي يفضل الطلاب القراءة فيها.

4- أظهرت الدراسات عدم تلبية برامج تعليم اللغة للقراءة الموسعة والقراءة المتدرجة، لذلك أوصت بتضمينها.

5- أوضحت الدراسات أهمية دور المعلم في برنامج القراءة الموسعة.

### 4.2. الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحثان من الدراسات السابقة من عدّة أوجه، يمكن أن توجز في الآتي:

1- الإفادة منها في آلية بناء الاستبانتين اللتين استخدمتا في هذه الدراسة

2- الوقوف على أهم المجالات القرائية التي يرغب الطلاب والطالبات في قراءتها، مما ساعد في بناء استبانة عادات الطلاب في القراءة.

3- الإفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري.

4- الإفادة من المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة.

5- عقد مقارنات بين نتائج الدراسات السابقة، والإفادة منها في تفسير نتائج هذه الدراسة.

## 5. إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الجزء من الدراسة المنهج الذي اتبعه الباحثان، وتحديدا مجتمع الدراسة، ووصف العيّنة، وكيفية بناء أداة الدراسة (الاستبانتين)، وإجراءات التحقق من صحتهما وثباتهما، ومعالجتهما إحصائيا، وفيما يلي عرض ذلك:

### 5.1. منهج الدراسة وخطواتها:

في ضوء طبيعة الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها تمّ اختيار المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذه الدراسة، ولأن من أهداف المنهج الوصفي التحليلي تحديد المشكلات والكشف عنها، وجمع معلومات مفصلة عن ظاهرة موجودة في مجتمع معين، بقصد التعرف على الظاهرة، وتفسيرها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

### 5.2. مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بما في ذلك طلاب وطالبات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى. وتألف كذلك من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من معلمين ومعلمات.

أمّا عيّنة الدراسة فتحرى فيها الباحثان:

أ- أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلا جيّدا

ب- أن يكون حجم العيّنة كبيرا نسبيا ومناسبا لمجتمع البحث[19].

وتمثلت العيّنة في (111) معلما ومعلمة ممن استجاب لاستبانة (مبادئ القراءة الموسعة)، كما مثّل طلاب وطالبات المستويين المتوسط والمتقدّم (غالبا المستويات الثاني والثالث والرابع) عيّنة الدراسة للاستبانة الثانية (عادات الطلاب القرائية)، وكان عددهم (170) طالبا وطالبة.

## 6. أدوات الدراسة:

رأى الباحثان أن الاستبانة هي الأداة المناسبة لطبيعة الدراسة، والأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها. واستخدم الباحثان استبانتين، هما: استبانة مبادئ القراءة الموسعة، واستبانة عادات الطلاب القرائية. وفيما يلي بيان الخطوات التي أُتبعت في بناء الاستبانتين.

[19] مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة حسن جعفر: مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. الطبعة الأولى، 1435هـ، مكتبة المتنبي، ص 75.

### 6.1. استبانة مبادئ القراءة الموسعة (بناؤها وتطبيقها):

تهدف هذه الاستبانة إلى تقديم تصور يرمي إلى أن تُضمّن القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، كما تهدف إلى معرفة رأي معلمي اللغة في مبادئ القراءة الموسعة وأسسها التي تُبنى عليها، وترتيب هذه المبادئ وفقا لأهميتها. ومن ثمّ فالاستبانة تعرض المبادئ التي يقوم عليها برنامج القراءة الموسعة الناجح.

وصمم الباحثان هذه الاستبانة معتمدين على عدّة مصادر، يمكن إجمالها في الآتي:

(أ) أهداف تعليم القراءة الموسعة في وثائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[20].

(ب) الدراسات السابقة في مجال القراءة الموسعة ولا سيما ما عرضه ريتشارد دى وجليانا بامفورد (Richard R. Day & Julian Bamford) في كتابهما "القراءة الموسعة في صفوف تعليم اللغة الثانية".

(ج) خبرة الباحثين من خلال عملهما في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وملاحظتهما لحاجات المتعلمين.

وتكوّنت الاستبانة من جزأين؛ الجزء الأول يتعلق بالبيانات العامة للمستجيب، أمّا الجزء الثاني فيعرض مبادئ القراءة الموسعة، وأسسها المقترحة، وقد عُرضت هذه المبادئ في عشرة بنود هي:

1- أن يقرأ متعلّم اللغة أكبر قدر ممكن من مواد القراءة، وأن تكون القراءة خارج الصف.
2- أن تتنوع مواد القراءة وتُتاح في موضوعات متعددة، تحفيزاً للقراءة لأسباب متنوعة، وبطرق مختلفة.
3- أن يختار متعلّم اللغة ما يرغب في قراءته من مواد، وأن تكون له الحرية في التوقف عن القراءة، واختيار مادة أخرى.
4- أن تهدف القراءة الموسعة عادة إلى المتعة والحصول على المعلومات والفهم العام.
5- ألا يتبع القراءة الموسّعة عادة واجبات أو تدريبات، وإنما أحياناً مشاريع أو مهمات، وذلك لأن تعويد المتعلمين على القراءة يُعدّ هدفاً بذاته.
6- أن تكون مواد القراءة متوافقة مع قدرات المتعلمين اللغوية فيما يتعلق بالمفردات والتراكيب.
7- أن تكون القراءة فردية وصامتة.
8- أن تكون القراءة سريعة.
9- أن يكون استخدام المعجم نادراً، لأن التوقف المستمر للبحث عن الكلمات يعيق الطلاقة في القراءة.
10- أن يقوم المعلم بدور القدوة والنموذج للمتعلم في القراءة الموسعة.

ويمثّل كل بند من بنود الاستبانة مجالا أو مبدأ من مبادئ القراءة الموسعة، وقد يتضمن البند أكثر من مبدأ، وروعي في ذلك وضوح الفكرة، وسلامة اللغة. ويقابل كل بند قائمة من خمسة خيارات: (أوافق بشدّة – أوافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدّة). وأُعطي كل خيار من الخيارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائيا، على النحو الآتي: (أوافق بشدّة 5 درجات، أوافق 4 درجات، محايد 3 درجات، غير موافق درجتان، وغير موافق بشدّة درجة واحدة).

وقد تبنى الباحثان في إعداد المجالات؛ الاستبانة ذات الأسئلة المغلقة[21] (closed questionnaire) التي تُحدّد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

[20] الصديق، عمر ووظيف، عزالدين والسحيمي، منصور ومحجوب حسن (1436هـ) **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ط1، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، ص 45.

[21] بابكر، عبد الباقي عبد الغني، ومهدي، حسن مهدي: مبادئ أولية في تصميم وإجراء وتحليل الاستبيان. إدارة التأهيل التربوي أثناء الخدمة، وزارة التربية والتعليم العام، جمهورية السودان، 1998م، ص 6.

### 6.2. استبانة عادات الطلاب القرائية (بناؤها وتطبيقها):

أما الاستبانة الثانية (عادات الطلاب في القراءة)، فقد هدفت إلى معرفة ما يُحبُّ أن يقرأه الطلاب، وهدفهم من القراءة الموسعة، وطريقتهم في اختيار الكتاب، وعاداتهم قبل القراءة واختيار الكتاب، وعاداتهم في أثناء القراءة، وعاداتهم بعد القراءة.

وأفاد الباحثان في تصميم بنود هذه الاستبانة بالإضافة إلى ما سبق ذكره من مصادر في الاستبانة الأولى؛ من القراءات السابقة، وما أولته ضرورة العناية باختيارات متعلم اللغة في تصميم برنامج القراءة الموسعة، ومعرفة حاجات المتعلمين.

وبُنيت هذه الاستبانة على نسق أسئلة الخيارات المتعدّدة حيثُ يُستخدم هذا النوع من الأسئلة للقضايا التي تتباين فيها الآراء والمواقف، وتكثر فيها الخيارات[22].

وتكونت هذه الاستبانة من ستة مجالات هي:

1- ما يحب أن يقرأه الطالب

2- الهدف من القراءة.

3- طريقة اختيار الكتاب.

4- عادات الطالب قبل القراءة.

5- عادات الطالب في أثناء القراءة.

6- عادات الطالب بعد القراءة.

ويحتوي كل مجال من هذه المجالات على خيارات متعدّدة؛ للطالب أن يختار من بينها أو يختارها جميعا، ففي المجال الأول (ما يحب أن يقرأه الطالب) 17 خيار، وفي المجال الثاني (الهدف من القراءة) 4 خيارات، وفي المجال الثالث (طريقة اختيار الكتاب) 8 خيارات، وفي المجال الرابع (عادات الطالب قبل القراءة) 5 خيارات، وفي المجال الخامس (عادات الطالب في أثناء القراءة) 10 خيارات، وفي المجال السادس (عادات الطالب بعد القراءة) 10 خيارات. واستفاد الباحثان في تنظيم اختيار عبارات الاستبانة وتنظيمها من الدراسات السابقة كما سلف.

وللتحقق من صدق الاستبانتين وصلاحهما لما وضعتا لقياسه فقد تم عرض الاستبانتين على عدد كبير من الخبراء في المجال، وطُلب منهم إبداء الرأي في مدى صلاحية البنود المضمنة في الاستبانتين، وتحقيقها للأهداف التي وُضعت من أجلها. وكذلك مدى ملاءمة البنود للمجالات المحددة لها، بالإضافة إلى وضوح الصياغة. واتفق المحكّمون[23] على صلاحية الاستبانتين للأغراض التي صممتا من أجلها، وأشار بعض المحكمين إلى تعديلات طفيفة، أخذ بها الباحثان.

### 7. جمع البيانات

استخدم الباحثان نماذج قوقل (Google Forms) لتصميم الاستبانتين، وبعد تحكيم الاستبانتين، والتثبت من صدقهما، ومناسبتهما لإجراء الدراسة وجمع البيانات، وُزعتا على مجتمع الدّراسة. وتمّ توزيعهما على المفحوصين في عدد المجموعات المتخصصة منها: مجموعة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومجموعة خريجي معهد الخرطوم الدولي، ومجموعة تعليم اللغة العربية، ومجموعة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكلها من المجموعات المختصة في تعليم العربية وتعلّمها.

وقد بلغ مجموع الاستجابات للاستبانة الأولى؛ مبادئ القراءة الموسعة 111 استجابة، من 67 معلما، و44 معلمة. بينما بلغ مجموع الاستجابات لاستبانة عادات الطلاب القرائية 170 استجابة. واستغرق انتظار الاستجابات ومن ثمّ تجميعها حوالي أسبوعين تقريبا.

### 8. المعالجة الإحصائية

[22] حافظ، عبد الرشيد عبد العزيز، وزملاؤه: التفكير والبحث العلمي. مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدّة، الطبعة الأولى 1430هـ، ص 163.

[23] بلغ عدد من اشترك في تحكيم الاستبانتين سبعة من الخبراء.

أما الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة، فهي أساليب التحليل الوصفي Descriptive Analysis، القائمة على التحليل الكمي للبيانات، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS بقصد الحصول على نتائج الاستبانات. وقد شملت التكرار، والنسب المئوية، والنوع، وتبيين ذلك بالجداول والأشكال البيانية.

## 9. نتائج الدراسة: عرضها ومناقشتها

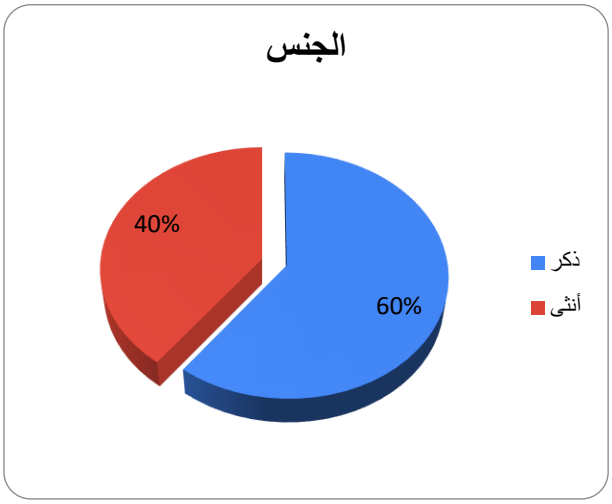
### 9.1. أولا: النتائج الخاصة بالسؤال الأول

وللإجابة عن السؤال الأول في الدراسة والذي ينص على الآتي:

ما القراءة الموسعة وما سمات برنامج القراءة الموسعة الناجح؟ فقد عُرضت مبادئ القراءة الموسعة العشرة التي ينبغي تضمينها في برامج تعليم اللغة، لمعرفة مدى معرفة المفحوصين للقراءة الموسعة، وتفريقهم بينها وبين القراءة المكثفة. وقد أجاب عن الأسئلة (67) معلما، و(44) معلمة كما يشير الجدول والشكل التاليين:

**المعلمين**

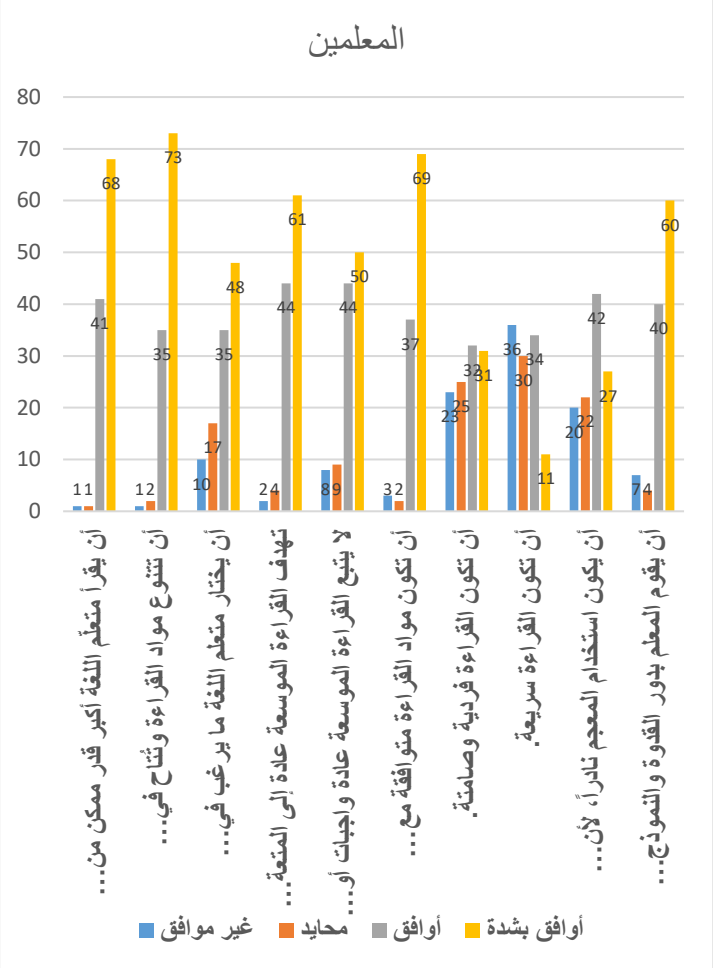
| الجنس | | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| ذكر | 67 | 60.4 |
| أنثى | 44 | 39.6 |
| المجموع | 111 | 100.0 |




ويُلاحظ من الجدول والشكل أعلاه أن استجابة أفراد العينة من المعلمين (الذكور) أعلى بنسبة 60% مقابل 40% للإناث.

| السؤال | غير موافق | محايد | أوافق | أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|
| أن يقرأ متعلّم اللغة أكبر قدر ممكن من مواد القراءة، وأن تكون القراءة خارج الصف | 1 | 1 | 41 | 68 |
| أن تتنوع مواد القراءة وتُتاح في موضوعات متعددة، تحفيزاً للقراءة لأسباب متنوعة، وبطرق مختلفة | 1 | 2 | 35 | 73 |
| أن يختار متعلم اللغة ما يرغب في قراءته من مواد، وأن تكون له الحرية في التوقف عن القراءة، واختيار مادة أخرى. | 10 | 17 | 35 | 48 |
| تهدف القراءة الموسعة عادة إلى المتعة والحصول على المعلومات والفهم العام. | 2 | 4 | 44 | 61 |
| لا يتبع القراءة الموسعة عادة واجبات أو تدريبات، وإنما أحياناً مشاريع أو مهمات، وذلك لأن | 8 | 9 | 44 | 50 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| تعويد المتعلمين على القراءة يُعدّ هدفاً بذاته. | | | | |
| أن تكون مواد القراءة متوافقة مع قدرات المتعلمين اللغوية فيما يتعلق بالمفردات والتراكيب. | 3 | 2 | 37 | 69 |
| أن تكون القراءة فردية وصامتة. | 23 | 25 | 32 | 31 |
| أن تكون القراءة سريعة. | 36 | 30 | 34 | 11 |
| أن يكون استخدام المعجم نادراً، لأن التوقف المستمر للبحث عن الكلمات يعيق الطلاقة في القراءة. | 20 | 22 | 42 | 27 |
| أن يقوم المعلم بدور القدوة والنموذج للمتعلم في القراءة الموسعة، ويُقوّم أداءه. | 7 | 4 | 40 | 60 |
| المجموع | 111 | 116 | 384 | 498 |




ويتضح من البيانات المدونة في الجدول والشكل أعلاه أن أفراد العينة يميلون غالبا إلى الإجابة بالموافقة والموافقة بشدة على معظم أسئلة مبادئ القراءة الموسعة، حيث وافق أفراد العيّنة على أن يقرأ متعلم اللغة أكبر قدر ممكن من مواد القراءة خارج الصف، وأن تتنوع مواد القراءة والموضوعات، وأن يكون للمتعلمين حرية الاختيار في المواد التي سيقرؤونها، وأن تهدف القراءة الموسعة إلى المتعة والحصول على المعلومات والفهم العام، ولا تتبع القراءة الموسعة عادة بواجبات إنما بمشاريع ومهمات، وقد وافقوا أيضا أن تكون المواد متوافقة مع القدرات.

وكانت درجه الموافقة وعدم الموافقة متقاربه عند سؤال المفحوصين عن أن تكون القراءة فردية وصامتة، وكانت درجة الحياد عالية في الإجابة عن سؤال استخدام المعجم، بينما فاقت عدم الموافقة عن سؤالهم عن وجوب أن تكون القراءة سريعة.

ويرى الباحثان أن الإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة تدل على أن مفهوم القراءة الموسعة ليس واضحا لدى كثير من المعلمين والمعلمات، وهذا ما يفسر به الباحثان عدم قبول مجموعة من المعلمين والمعلمات لهذه المبادئ. فالدراسات تشير إلى أن القراءة الموسعة ينبغي أن تكون سريعة، وفردية وصامتة، ولا يُستخدم فيها المعجم إلا نادرا بخلاف القراءة المكثفة. وهذا المفهوم واضح في الإطار النظري وفي الدراسات السابقة.

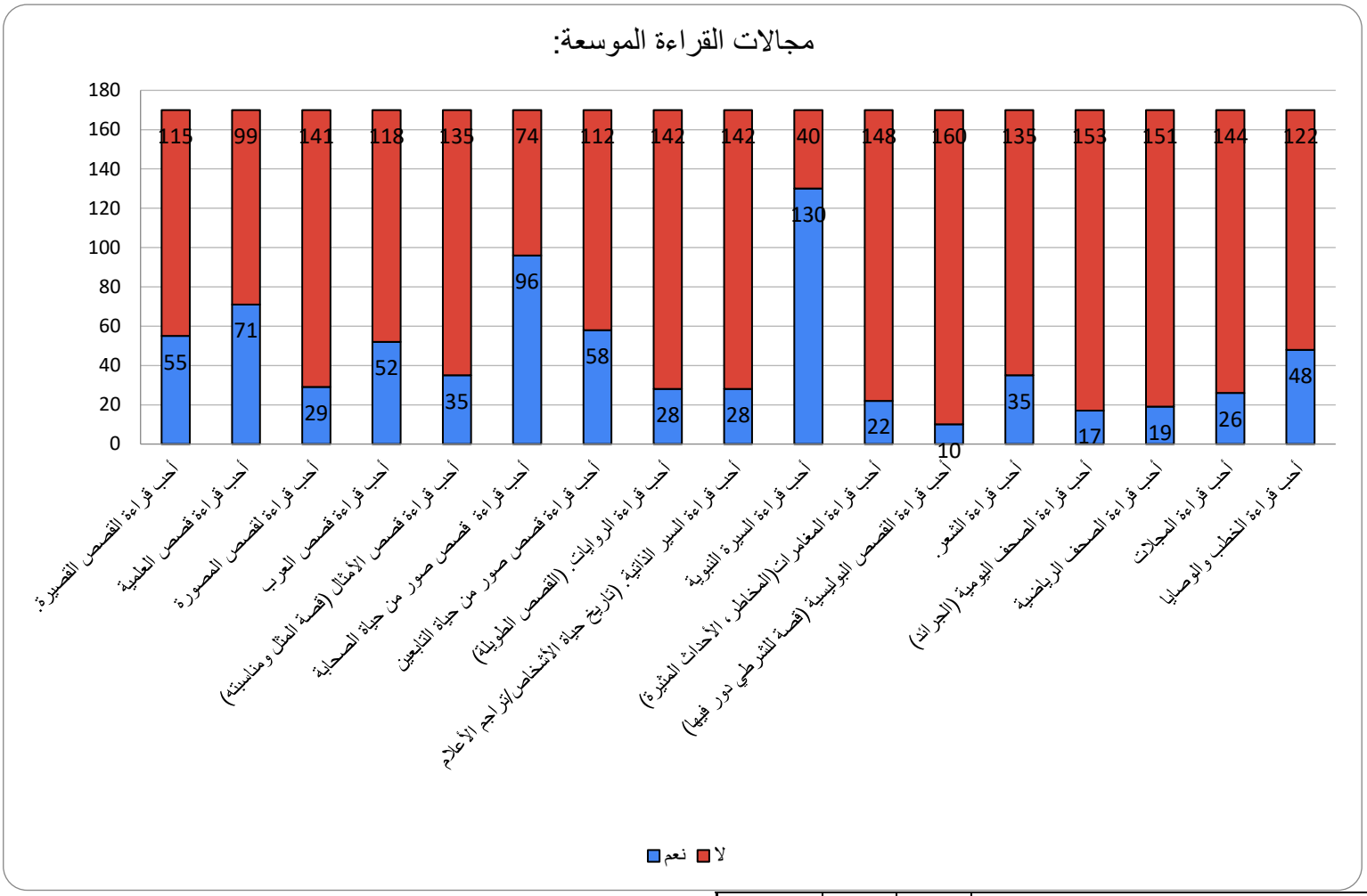
وبذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول المتعلق بمفهوم القراءة الموسعة وسمات برنامج القراءة الموسعة الناجحة.

### 9.2. ثانيا: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني والأسئلة المتفرعة عنه

وللإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة والذي ينص على الآتي:

ما مجالات القراءة الموسعة التي يرغب أن يقرأ فيها متعلمو اللغة العربية؟ فقد عُرض سبعة عشر مجالا من المجالات التي رأى الباحثان أنها مناسبة للقراءة الموسعة للمتعلمين، وذلك من خلال خبرتهما وما استقياه من الدراسات السابقة. وكانت استجابات العينة التي بلغت 170 طالبا وطالبة لمجالات القراءة الموسعة، والهدف من القراءة الموسعة، وطريقة اختيار المتعلمين للكتب، وعادات المتعلمين قبل القراءة، وأثناء القراءة، وبعدها، كما يلي:

| مجالات القراءة الموسعة | نعم | لا | المجموع |
|---|---|---|---|
| أحب قراءة القصص القصيرة. | 55 | 115 | 170 |
| أحب قراءة القصص العلمية | 71 | 99 | 170 |
| أحب قراءة القصص المصورة | 29 | 141 | 170 |
| أحب قراءة قصص العرب | 52 | 118 | 170 |
| أحب قراءة قصص الأمثال (قصة المثل ومناسبته) | 35 | 135 | 170 |
| أحب قراءة قصص صور من حياة الصحابة | 96 | 74 | 170 |
| أحب قراءة قصص صور من حياة التابعين | 58 | 112 | 170 |
| أحب قراءة الروايات. (القصص الطويلة) | 28 | 142 | 170 |

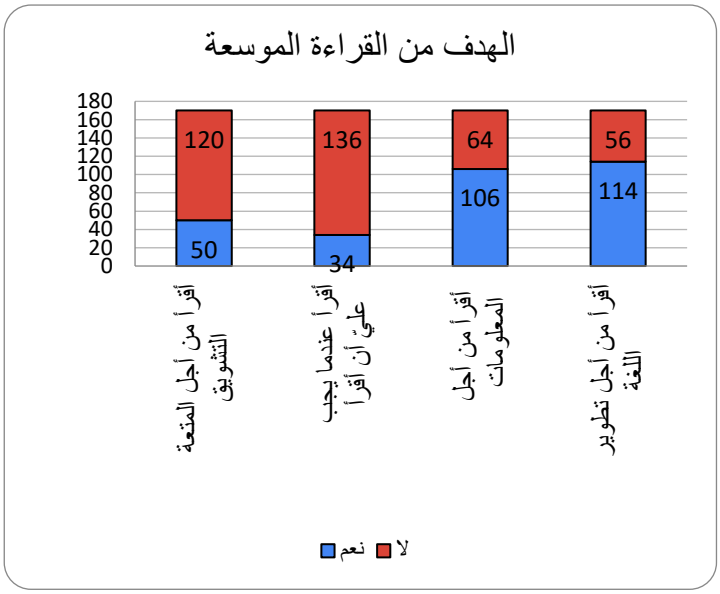



| | | | |
|---|---|---|---|
| أحب قراءة السير الذاتية. (تاريخ حياة الأشخاص/تراجم الأعلام | 28 | 142 | 170 |
| أحب قراءة السيرة النبوية | 130 | 40 | 170 |
| أحب قراءة المغامرات(المخاطر، الأحداث المثيرة) | 22 | 148 | 170 |
| أحب قراءة القصص البوليسية (قصة للشرطي دور فيها) | 10 | 160 | 170 |
| أحب قراءة الشعر. | 35 | 135 | 170 |
| أحب قراءة الصحف اليومية (الجرائد) | 17 | 153 | 170 |
| أحب قراءة الصحف الرياضية | 19 | 151 | 170 |
| أحب قراءة المجلات | 26 | 144 | 170 |
| أحب قراءة الخطب والوصايا | 48 | 122 | 170 |

ويُلاحظ من بيانات الجدول أعلاه والشكل بعده، أن المتعلمين يرغبون في القراءة في جميع المجالات، ولكن بنسب متفاوتة. وأن أكثر المجالات التي يرغب متعلمو العربية في القراءة فيها هي: قراءة السيرة النبوية، وقراءة قصص صور من حياة الصحابة.

وإذا قمنا بحساب متوسط الإجابة بـ (لا) على هذه الاسئلة نجده 73.74%

بينما متوسط الإجابة بـ (نعم): 26.26%.




### 9.3. النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني (1):

- ما هدف الطلاب من القراءة الموسعة؟

| الهدف من القراءة الموسعة | نعم | لا | المجموع |
|---|---|---|---|
| أقرأ من أجل المتعة التشويق | 50 | 120 | 170 |
| أقرأ عندما يجب عليّ أن أقرأ | 34 | 136 | 170 |
| أقرأ من أجل المعلومات | 106 | 64 | 170 |
| أقرأ من أجل تطوير اللغة | 114 | 56 | 170 |

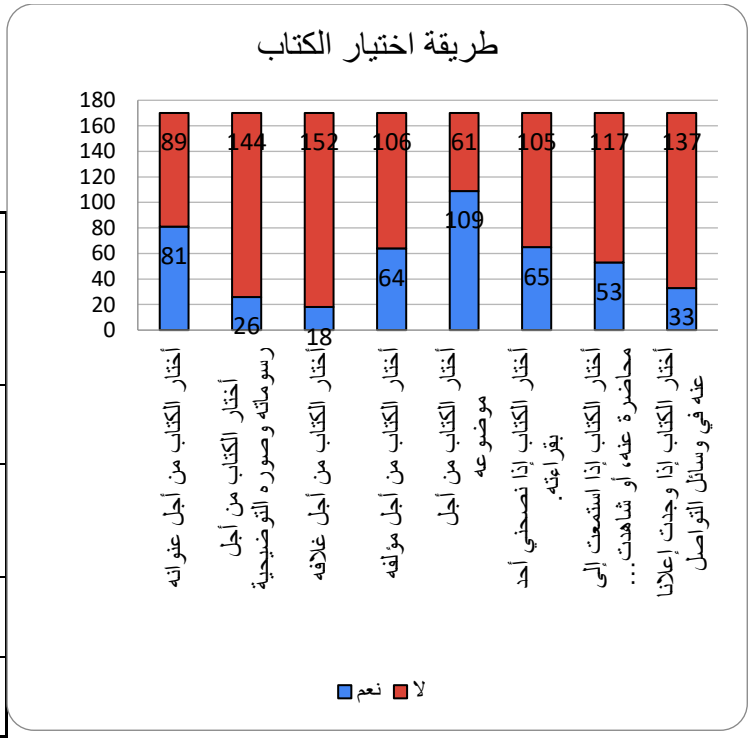
يوضح الجدول أعلاه والشكل بعده أن المتعلمين يسعون إلى تحقيق أهداف شتى من القراءة الموسعة. ويرى الباحثان أن وعي المتعلمين بمفهوم القراءة الموسعة لا بأس به، ويتضح ذلك في الخيارين: أقرأ من أجل المعلومات، وأقرأ من أجل المتعة والتشويق. مع أنه تغلب الاستجابة بالإيجاب على سؤال: "أقرأ من أجل تطوير اللغة".

### 9.4. النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني (2)

- كيف يختار الطلاب مواد القراءة الموسعة (الكتب)؟

| طريقة اختيار الكتاب | نعم | لا | المجموع |
|---|---|---|---|
| أختار الكتاب من أجل عنوانه | 81 | 89 | 170 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| أختار الكتاب من أجل رسوماته وصوره التوضيحية | 26 | 144 | 170 |
| أختار الكتاب من أجل غلافه | 18 | 152 | 170 |
| أختار الكتاب من أجل مؤلفه | 64 | 106 | 170 |
| أختار الكتاب من أجل موضوعه | 109 | 61 | 170 |
| أختار الكتاب إذا نصحني أحد بقراءته. | 65 | 105 | 170 |
| أختار الكتاب إذا استمعت إلى محاضرة عنه، أو شاهدت قصة الكتاب في التلفاز مثلا | 53 | 117 | 170 |
| أختار الكتاب إذا وجدت إعلانا عنه في وسائل التواصل | 33 | 137 | 170 |

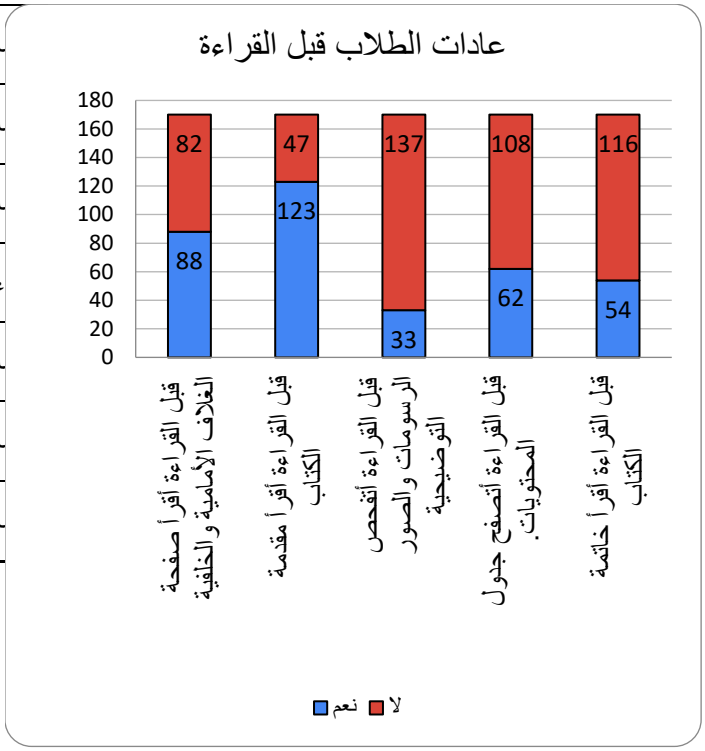



## 9.5. النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني (3)

- ما عادات الطلاب في القراءة الموسعة (عادات الطلاب قبل القراءة)؟

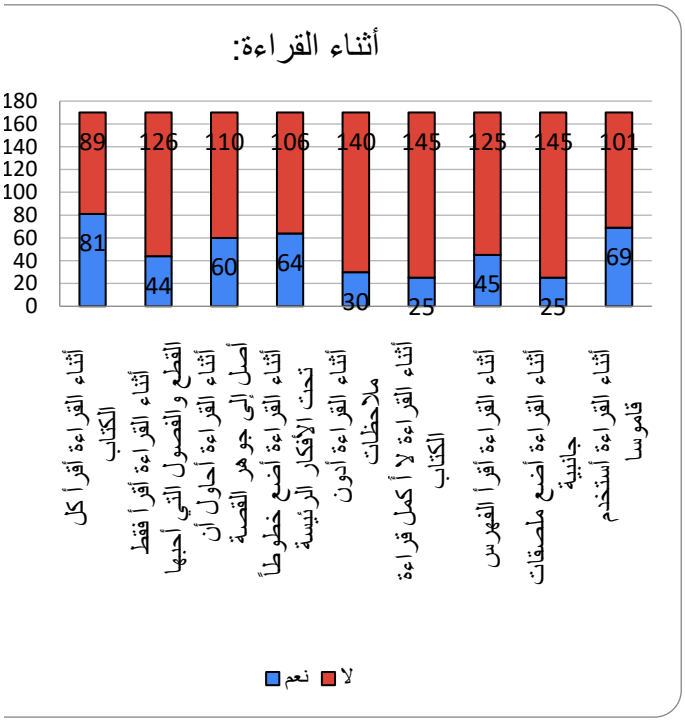
| عادات الطلاب قبل القراءة | نعم | لا | المجموع |
|---|---|---|---|
| قبل القراءة أقرأ صفحة الغلاف الأمامية والخلفية | 88 | 82 | 170 |
| قبل القراءة أقرأ مقدمة الكتاب | 123 | 47 | 170 |
| قبل القراءة أتفحص الرسومات والصور التوضيحية | 33 | 137 | 170 |
| قبل القراءة أتصفح جدول المحتويات. | 62 | 108 | 170 |
| قبل القراءة أقرأ خاتمة الكتاب | 54 | 116 | 170 |

يتضح من الجدول أعلاه والشكل من بعده أن أغلب افراد العينة يقومون باختيار الكتاب من أجل موضوعه، وعنوانه. وتغلب الإجابة بـ (لا) على معظم الأسئلة، ماعدا سؤال "اختار الكتاب من أجل موضوعه. وإذا قمنا بحساب متوسط الإجابة بـ (لا) عن هذه الاسئلة نجده 66.99% بينما متوسط الإجابة بـ (نعم) 33.01%




| | | | |
|---|---|---|---|
| ـاء القراءة أحاول أن أصل إلى جوهر القصة | 60 | 110 | 170 |
| ـاء القراءة أضع خطوطاً تحت الأفكار الرئيسة | 64 | 106 | 170 |
| ـاء القراءة أدون ملاحظات | 30 | 140 | 170 |
| ـء القراءة لا أُكمل قراءة الكتاب | 25 | 145 | 170 |
| ـاء القراءة أقرأ الفهرس | 45 | 125 | 170 |
| ـاء القراءة أضع ملصقات جانبية | 25 | 145 | 170 |
| ـاء القراءة أستخدم قاموسا | 69 | 101 | 170 |

يتضح من البيانات المدونة في الجدول أعلاه والشكل الذي بعده أن أغلب أفراد العينة لا يقرؤون الخاتمة، ولا يتصفحون جدول المحتوى أو الرسومات التوضيحية، بينما يقرؤون المقدمة وصفحة الغلاف الأمامية والخلفية.




## 9.6. النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني (4)

- ما عادات الطلاب في القراءة الموسعة (عادات الطلاب أثناء القراءة)؟

| عادات الطلاب أثناء القراءة | نعم | لا | المجموع |
|---|---|---|---|
| أثناء القراءة أقرأ كل الكتاب | 81 | 89 | 170 |
| أثناء القراءة أقرأ فقط القطع والفصول التي أحبها | 44 | 126 | 170 |

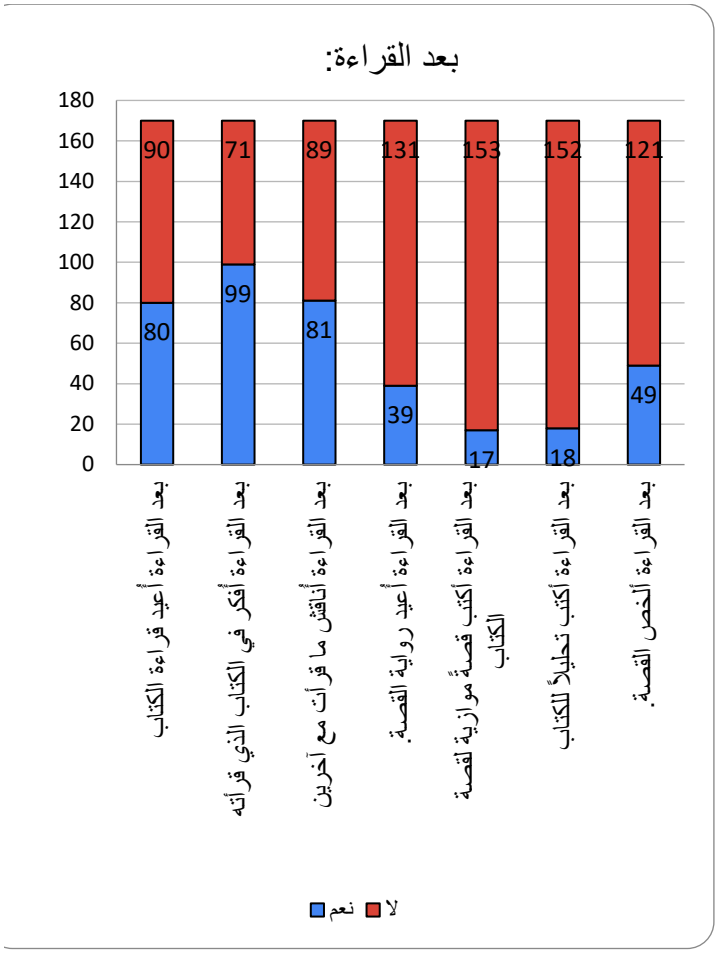
يتضح من البيانات المدونة في الجدول والشكل أعلاه أن أغلب أفراد العينة لا يستخدمون قاموسا، ولا يقرؤون الفهرس، ولا يدونون ملاحظات، وتغلب

الإجابة بـ (لا) على معظم الأسئلة. وإذا قمنا بحساب متوسط الإجابة بـ (لا) على هذه الاسئلة نجد انه 71.5% بينما متوسط الإجابة بـ (نعم) 28.95%.

### 9.7. النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني (5):

- ما عادات الطلاب في القراءة الموسعة (عادات الطلاب بعد القراءة)؟

| عادات الطلاب بعد القراءة | نعم | لا | المجموع |
|---|---|---|---|
| بعد القراءة أُعيد قراءة الكتاب | 80 | 90 | 170 |
| بعد القراءة أُفكر في الكتاب الذي قرأته | 99 | 71 | 170 |
| بعد القراءة أُناقش ما قرأت مع آخرين | 81 | 89 | 170 |
| بعد القراءة أُعيد رواية القصة. | 39 | 131 | 170 |
| بعد القراءة أكتب قصةً موازية لقصة الكتاب | 17 | 153 | 170 |
| بعد القراءة أكتب تحليلاً للكتاب | 18 | 152 | 170 |
| بعد القراءة ألخص القصة. | 49 | 121 | 170 |




يتضح من البيانات في الجدول أعلاه والشكل الذي يليه أن أغلب أفراد العينة لا يقومون بتلخيص أو مناقشة أو كتابة قصه موازية، إذ تغلب الإجابة بـ (لا) على معظم الاسئلة، ماعدا السؤال "بعد القراءة أفكر في الكتاب الذي قراءته". وإذا قمنا بحساب متوسط الإجابة بـ (لا) على هذه الاسئلة نجد أنه 67.82% بينما متوسط الإجابة بـ (نعم) 32.18%.

ومن البيانات المدونة في الجداول أعلاه يتضح أن هناك تفاوتا في مجالات القراءة، وأن عينة الدراسة لديها ميول قرائية بدرجة كبيرة إلى مجالي السيرة النبوية، وقصص صور من حياة الصحابة.

ويتضح من البيانات المفصلة كذلك أن أهداف القراءة الموسعة تتباين عند عينة الدراسة، ولكنهم يقرؤون أكثر من أجل تطوير اللغة، ويفسر الباحثان ذلك بعدم تفريقهم أصلا بين أنواع القراءة وأهدافها.

وجاء خيار "أختار الكتاب من أجل موضوعه" في المرتبة الأولى من خيارات الطلاب في أهداف القراءة الموسعة، وتلا هذا الخيار اختيار الكتاب من أجل عنوانه. ويرى الباحثان أن دور المعلم في حث الطلاب على القراءة وتشجيعهم عليها كان ينبغي أن يتصدر خيارات الطلاب.

وكذلك يرى الباحثان أن عادات الطلاب أثناء القراءة وقبلها وبعدها ينبغي أن تتوافق مع مبادئ القراءة الموسعة، وإن أشارت البيانات أن عادات الطلاب لا بأس بها، ولكن حتى تؤتي القراءة الموسعة ثمارها فينبغي أن يشرح المعلم خصائصها وأسسها للطلاب.

وبذا تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثاني وتفريعاته.

## 10.التوصيات والمقترحات

توصي الدراسة بضرورة تضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- وجوب توعية المعلمين بمبادئ القراءة الموسعة، ومن باب أولى بأنماط القراءة والفروق بينها.
2- القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لابد من تضمينهما معا في برنامج تعليم اللغة، فهما جناحا عملية تعليم اللغة الناجحة.
3- القراءة الموسعة صنو للاستماع المكثف، فكما لا يتصور برنامج لتعليم اللغة دون استماع فكذلك لا يتصور برنامج لتعليم اللغة دون قراءة مكثفة.
4- ضرورة (تبسيط) الكتب أو اختصارها أو تلخيصها كما في منهجية القراءة المتدرجة التي تقف بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة.
5- تعويد الطلاب على القراءة ومصادقة الكتاب، وإحياء دور المعلم في الحث على القراءة الموسعة.
6- تشجيع الطلاب على البدء بالأسهل في القراءة الموسعة، وعدم تنفيرهم باختيار كتب بالغة الصعوبة، أو تفوق قدراتهم اللغوية.

## 11.المقترحات

يقدم الباحثان المقترحات البحثية التالية:

1- ضرورة عقد دراسة عن طرق وكيفية تنويع مجالات القراءة الموسعة للمتعلمين.
2- ضرورة عقد دراسة تحليلية لكتب الأطفال وانتقاء ما يصلح منها في القراءة الموسعة في مستوياتها الأولى.
3- ضرورة عقد دراسة عن تيسير (تبسيط) القصص في الأدب العربي، لا سيما مجموعات الكتب التي تظهر في سلاسل.
4- ضرورة عقد دراسة عن دور معلم اللغة في تمثيل القدوة للطلاب في القراءة الموسعة.

## 12.مراجع الدراسة

### 12.1. أولا: المراجع العربية

1- Al-khalifah, Al-ḥassan Jaʿfar, wa al-buḥayrān, Nūra Muḥammad (2012); "Al-myūl al-qirāʾīyyah lada' Ṭālibāt al-marḥilah al-thanawīyyah bimanṭiqat aj-jawf Bal-mamlakah al-ʿarabīyyah al-saʿūdīyyah", Majalat al-ʿarabīyyah lilnāṭiqīn bighayrihā (Issue 13, January 2012, Jāmiʿat Ifrīqiyā al-ʿalamīyyah – al-sūdān, p 101-2).

2- Shambāl, ʿAbd Ar-rahmān Al-bashīr Aḥmad (2016), "Al-qirāʾah al-mūwwasaʿah wa dūrhā fī tanmīyyat al-mahārāt al-lughawīyyah lin-nāṭiqīn bighayr al-ʿarabīyyah (Ḥasab wajhat naẓar asātdhat maʿhad al-lughah al-ʿarabīyyah bijāmiʿat Ifrīqiyā al-ʿalamīyyah", risālat diktūrāh, Jāmiʿat Ifrīqiyā al-ʿalamīyyah (http://repository.sustech.edu/handle/123456789/14542)

3- Al-khawlī, Muḥammad ʿAlī, Asālīb Tadrīs Al-lughah al-ʿarabīyyah (2000), Dār Al-falāḥ lin-nashr wa at-tawzīʿ.

4- Ibn Fāris, Abu Al-ḥissayn Aḥmad bin Fāris bin Zakarīyyah, Maqāyīs Al-lughah, Dār Al-ḥadīth bil-qāhirah (2008).

5- An-nāqah, Maḥmūd Kāmil (1985), Taʿlīm Al-lughah Al-ʿarabīyyah Lin-nāṭiqīn Bi-lughāt Ukhrā, 1st edition, Maʿhad Taʿlīm Al-lughah Al-ʿarabīyyah Lighayr An-nāṭiqīn bihā, Jāmiʿat Um Al-Qura', Makkah Al-mukarramah.

6- Maṭāwiʿ, Ḍīyaʾ Ad-dīn Muḥammad, wa Al-khalifah Ḥassan Jaʿfar: Mabādiʾ Al-baḥth wa Mahārātahu fi Al-ʿulūm Alt-tarbawīyyah wa Al-nafsīyyah wa Al-ʿijtimāʿīyyah. 1st print, (1435 Hijri), Maktabat al-mutannabbī.

7- Al-ṣadīq, ʿUmar wa waẓīf, ʿIzzaddīn wa As-saḥimī, Manṣūr wa Maḥjūb Ḥassan (1436 Hijri) Wathīqat Bināʾ Manhaj Taʿlīm Al-lughah Al-ʿarabīyyah Lighayr An-nāṭiqīn bihā, 1st edition, Maʿhad Taʿlīm Al-lughah Al-ʿarabīyyah, Jāmiʿat Um Al-Qura', Makkah Al-mukarramah.

8- Bābikir, ʿAbd Al-bāqī ʿAbd Al-ghanī, wa Mahdī, Ḥassan Mahdī: Mabādiʾ ʾAwalīyyah fi taṣmīm wa ʾijrāʾ wa taḥlīl al-ʾistibyān. ʾIdārat At-tāʾhīl Athnāʾ Al-khidmah, Wazārat At-tarbīyyah wa At-taʿlīm Al-ʿām, Jamhūrīyyat As-sūdān (1998).

9- Ḥāfiẓ, ʿAbd Ar-rashīd ʿAbd Al-ʿAzīz, wa zumalāʾuhū: At-tafkīr wa Al-baḥth Al-ʿilmī. Markaz An-nashr Al-ʿilmī, Jāmiʿat Al-Malik ʿAbd Al-ʿAzīz (Jeddah, 1st print, 1430 Hijri).

## 12.2. ثانيا: المراجع الأجنبية

1- Richard R. Day & Julian Bamford (1998): Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge University Press.

2- Susan A. J. Harris (2012): the Role of extensive reading in the development of second language proficiency in secondary level education https://core.ac.uk/download/pdf/236159048.pdf).

3- Belzova, Radka (2012): Extensive Reading at Secondary School. Masaryk University Brno, Faculty of Education, Department of English Language and Literature. (Final Thesis).

4- Richard R. Day (2015), Extending extensive reading. In: Reading in a Foreign Language (ISSN 1539-0578), October 2015, volume 27, No.2, pp. 294-301.

5- Brown, Douglas (1994) *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, Upper Saddle River, Prentice Hall Regents.

6- Waring, Rob. Graded and Extensive Reading – questions and answers. The Language Teacher, may 1997.

7- Waring, R. (2011) Extensive Reading in English Teaching. In Widodo, H & A. Cirocki (Eds.) Innovation and creativity in ELT methodology. Nova Publishers: New York.

8- Waring, Rob. Writing Graded Readers (https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/).

9- Richard R. Day, Extensive Reading and Language Learning, 11 January 2017 by Oxford University Press ELT.

10- Bell, Timothy. "Extensive Reading: Why? And How? The Internet TESL Journal. 4, December 1998. 26 January 2012. (http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html).

11- Ellis, Gail & McRae. "Extensive Reading Handbook For Secondary Teachers". Penguin Books, 1991.