المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية ومقترحات علاجها

إعـــداد

د/ ريا إبراهيم البليهي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض

المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية ومقترحات علاجها، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت على عينة قوامها (٤٥٨) من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة بهدف الكشف عن المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين، يتضمن الجزء الأول الصعوبات ويحتوي على ثلاثة محاور رئيسية؛ ويشمل المحور الأول العبارات الخاصة بالمعوقات اللغوية التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وجاءت المعوقات اللغوية بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الكلي لعبارات المحور (٢.٣٩٥٦ من٣) وهي درجة موافقة (مرتفعة)، واحتوى المحور الثاني العبارات الخاصة بأبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية والتي تعود لعدم استخدام طالبات المرحلة الثانوية لاستراتيجيات الفهم القرائي، وجاءت الموافقة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الكلي لعبارات المحور (٢.٣٨٦٢من٣) وهي درجة موافقة (مرتفعة)، بينما احتوى المحور الثالث العبارات الخاصة بأبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطالبات، وجاءت الموافقة متوسطة حيث بلغ المتوسط الكلي لعبارات المحور (١.٩٨٣٢من٣) وهي درجة موافقة (متوسطة)، وتضمن الجزء الثاني من الاستبانة أبرز السبل المقترحة للتغلب على معوقات الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج مرتفعة حيث بلغ المتوسط الكلي لعبارات المحور (٢.٦٤٨٥ من٣) وهي درجة موافقة (مرتفعة)، وقد بينت النتائج عدم محاولة الطالبات الفهم القرائي، وذلك لوجود الإجابات جاهزة في بعض التطبيقات الالكترونية، ولخوفهن من الوقوع في الخطأ في الوقت الذي توجد الإجابة الصحيحة لدى أغلب الطالبات، ولعدم امتلاكهن أدوات الفهم القرائي، ولأن بعضًا من المعلمات يتعاملن مع النص القرائي على أنه أداة تقييم، وليس أداة تعليم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات الفهم القرائي، الفهم القرائي، استراتيجيات القراءة.

Abstract:

The current study aimed to investigate the difficulties of reading comprehension of English language among female secondary school students and how to treat them. To achieve this goal, the study used the descriptive approach, relied on a questionnaire to collect data, and was applied to a sample of (458) secondary school students in the city of Riyadh. The researcher prepared a questionnaire, which consisted of two parts. The first part includes three main axes revolving around the difficulties of reading comprehension in the English language. The first axis includes the linguistic difficulties, which came with a high score, as the overall average of the axis's phrases reached (2.3956 out of 3), means (high) degree of agreement. The second axis included the phrases related to the students' failure to use comprehension strategies, the total average of the axis statements reached (2.3862 out of 3), which is a (high) degree of agreement, while the third axis included statements related to the most prominent obstacles which come from the teaching methods used from the students' point of view, the overall average of the axis phrases reached (1.9832 out of 3), which is a (medium) degree of agreement. The second part included the suggested ways to overcome the difficulties of reading comprehension, the overall average of the axis phrases reached (2.6485 out of 3), which is a (high) degree of approval. The results showed that the students do not even attempt to read the comprehension, because there were ready-made answers in some electronic applications, and because they were afraid of making mistakes in front of their friends, while most of them have the correct answers, and because they do not have reading comprehension strategies, and because some of the teachers treated the reading text as assessments.

Keywords: reading comprehension difficulties, reading comprehension, reading strategies.

مقدمة:

تعدّ اللغة وسيلة التواصل الفعّال بين الأفراد؛ ومن خلالها يستطع الأفراد نقل الأفكار، والمشاعر، والخبرات، والتفاهم، والتفاوض، وتعد القراءة من أهم الركائز التي يقوم عليها تعلم العلوم، والمعارف، والمناهج الدراسية، فمن خلال الفهم القرائي يفهم الطلبة العلوم، ويستطيعون التحليل، والتعميم، والتجريد، والاستنتاج، والربط، والتبرير، والتقويم، وإبداء الرأي فالفهم القرائي هو المدخل الرئيس للتعلم، فالغرض من القراءة هو فهم النص المقروء، واستيعابه ونقده، وسبر غرض الكاتب الظاهر، والخفي من ورائه، والقراءة بغير ذلك تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا معنى لها.

وتعد كل مهارة من مهارات اللغة الإنجليزية الأربع ضروريًا، وبخاصة الفهم القرائي، فبدون الفهم القرائي لن يتمكن النشء من مواكبة التطور، وفهم ما حوله من أحداث، لذا يعد تطوير مهارات الفهم القرائي أمرًا مطلوب من جميع الفئات خصوصًا الجيل الناشئ الذي عليه أن يثبت جدارته لينافس في الحصول على بيئات عمل جيدة، تدعم تقدمه، وتوفر له عيشًا رغيدًا، وتمكنه من ممارسة الأعمال الرائدة (Ali, 2018). فإذا كانت لدى الطلبة مهارات فهم قرائي جيد، فلن يمضوا الكثير من الوقت في القراءة لمحاولة الفهم، والخروج بالنقاط المهمة من النصوص، ولن يضطروا لإعادة القراءة عدة مرات لمحاولة الفهم (Simensen, 2019)

ولطالما نُظِرَ إلى القراءة في الماضي على أنها عملية سلبية، يتلقى القارئ من خلالها فكر الكاتب، ومعارفه، إلا أنه تبين لعلماء اللغة فيما بعد أن القراءة عملية إيجابية، نشطة، تشاركية تخلق معنى للنص المكتوب؛ فالفهم القرائي بأنه عملية تفاعل معقد بين العمليات المعرفية التلقائية، والاستراتيجية، تُمكِّن القارئ من فهم النص القرائي (Hasriani, 2018)

وبما أن الفهم القرائي باللغة الأم يتطلب اتقان العديد من المهارات الإدراكية والمعرفية، فالفهم القرائي باللغة الأجنبية يتطلب بالإضافة إلى تلك المهارات مجموعة من الشروط منها: أن يكون لدى القارئ ما يكفي من المعرفة بالمفردات الأساسية للغة (والتي تبلغ حسب ما ذكر علماء اللغة ٥٠٠٠ كلمة)، وأن يكون المحتوى مألوفًا للقارئ ثقافيًا، واجتماعيًا (Mohammed, 2018) وتشير نتائج الدراسات إلى أن نجاح المتعلم في فهم النصوص باللغة الأم، ينبئ غالبًا بنجاحه في

فهم النصوص باللغة الأجنبية، وذلك لأن الاستراتيجيات القرائية المستخدمة للفهم باللغة الأم هي نفسها المستخدمة باللغة الأجنبية (ALQahtani, 2016)

ومهارات الفهم القرائي أحد الأربع مهارات الأساسية في تعلم اللغة الإنجليزية، وتلعب دورًا أساسيًا في تنمية المهارات اللغوية الأخرى، حيث يتعرف المتعلم من خلالها على مفردات جديدة؛ ويتعلم القواعد اللغوية في سياق حقيقي (Liu, 2019).

ويعدُ الفهم القرائي مكونًا أساسيًا، وأداةً لتطوير مهارات اللغة الأجنبية الأخرى، بالإضافة إلى أنها أداة تزيد المعرفة، وتعزز الاطلاع، فعندما ينخرط الطلاب في القراءة، فإنهم في واقع الأمر يتعلمون العديد من المعارف، والأفكار، ويوسعون معرفتهم اللغوية من حيث المفردات، والتراكيب اللغوية، كما يعزز لديهم الشعور بالتفوق، ويكوِّن لديهم اتجاهات إيجابية تجاه تعلم اللغة الإنجليزية (Mohammed, 2018).

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي، إلا أن هناك العديد من العوائق التي تحول دون تطويره؛ فهناك العديد من الأسباب التي تتعلق بالطلبة فمثلًا نقص عدد المفردات، وعدم اتقان المعرفة بالضمائر، وعدم معرفة التراكيب النحوية، ونقص المعرفة باستراتيجيات الفهم القرائي، تجعل الطلبة ينفرون من الأنشطة القرائية، فقراءة نفس المعلومات لعدة مرات، أمر متعب، ويشعر الطلبة بالعجز، وعدم الكفاءة، بالإضافة إلى ذلك أسباب ترتبط بطرق التدريس التي يتبعها المعلم، فالمعلم غالبًا يتعامل مع قطع القراءة وكأنها أداة تقويم، وليست أداة تعلم (Taka, 2020).

ومن الأسباب المعيقة للطلبة عن اتقان الفهم القرائي عدم القدرة على فهم المفردات من السياق، ونقص التدريب الفعال على الفهم القرائي، فالطلبة يبحثون قدر المستطاع في النصوص عن الكلمات التي وردت في الأسئلة خوفاً من الخطأ، وهذا يشير إلى خطأ في فهم الفهم القرائي؛ والذي يشير إلى القدرة على القراءة والتحليل والفهم معتمدًا في ذلك على مهارتين مترابطتين: فك التشفير، وفهم الكلمات، والجمل (Yoon, 2020).

ويتطلب الفهم القرائي مجموعة من العمليات مثل: بناء التنبؤات، والربط بالمعرفة السابقة، وفهم معاني المفردات من السياق، وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ والتي ترتبط بالإدارة الذاتية أثناء القراءة، مثل التخطيط والمراقبة؛ فالقارئ يحدد هدفه من القراءة، قبل أن يبدأ بها، هل الهدف

اخذ فكرة عامة، أو الإجابة عن أسئلة، أو بحث عن معلومة بحد ذاتها، أما مهارات المراقبة فتتضمن اختبار الفهم، وتقويمه، لذا لابد من تدريب الطلبة على استعمال استراتيجيات القراءة الملائمة لكل نص قرائي، وتغيير أسلوب القراءة اعتماداً على طبيعة النص، ودرجة تعقيده، والغرض من القراءة، ومدى ألفته بالموضوع المقروء(Phakiti,2013). فالفهم القرائي باللغة الأجنبية من المهارات المركبة، التي يصعب إتقانها إذا لم يتمكن المتعلم من استخدام استراتيجيات القراءة المناسبة التي تسهل عملية الفهم القرائي مثل: استخدام المعرفة السابقة لتسهيل فهم المعرفة الحالية، واستخدام مخطط المحتوى، والكشط، والمسح، واستراتيجية التلخيص، والتساؤل، وتطبيق مهارات ما وراء المعرفة، فاعتماد تلك الاستراتيجيات تسهل عملية الفهم القرائي، وتزيد من رغبة الطلاب في القراءة (Al–Issa, 2019) فعدم استخدام استراتيجيات الفهم القرائي يزيد من الوقت الذي يستغرقه الاستيعاب، ويشعر الطالب بعدم الكفاية (Nezami, 2018)

كما أن هناك العديد من الصعوبات التي تحول دون إتقان الطلبة للفهم القرائي باللغة الأجنبية مثل: الصعوبات اللغوية، وعدم وجود شغف للقراءة بشكل عام سواء باللغة الأجنبية أو اللغة الأم (Afzal, 2019)، وعدم توافق مواضيع النصوص مع اهتمامات الطلبة، فالطالب مستعد أن يبذل جهدًا لفهم النصوص التي تتفق مع اهتماماته (Alshumaimeri, 2011).

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب السعوديون العديد من الصعوبات عند فهم نصوص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وفي الواقع تُظهر ملخصات إحصاءات الاختبارات العالمية TOEFL وIELTS أن أقل المواد كفاءة بالنسبة للمتقدمين للاختبار من الطلاب السعوديون هي مهارات الفهم القرائي (Al–Issa, 2019) ومن ناحية أخرى، فقد أشارت بعض نتائج الدراسات كدراستي العتيبي (٢٠١٢) وعسيري (٢٠١٨) إلى أن هناك ضعفًا في الفهم القرائي بشكل عام لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية.

وأظهرت دراسة (الغامدي، ٢٠١١) وجود ضعف في الفهم القرائي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني بالمرحلة الثانوية، وقد جاء في نتائج الدراسة أن سبب ضعف الطلبة في المهارات القرائية باللغة الإنجليزية قصور الأساليب التي يستخدمها المعلمون، وحيث

اتضح تدني مستوى الطلبة في الفهم القرائي باللغة الإنجليزية فهذه الدراسة تسعى نحو تحديد الأسباب التي أدت إلى هذا التدني، واقتراح الحلول لمواجهتها.

وتأتي هذه الدراسة كاستجابة لما نادت به رؤية ٢٠٣٠ التي أطلقها ولي العهد سمو الأمير محمد بن سلمان حفظه الله والتي كان من أهدافها سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام، وتوجيه الطلاب، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم، وتمكين الطلاب من احراز نتائج متقدمة مقارنة بالنتائج الدولية، والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتصنيف العلمي (موقع رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٧).

أسئلة الدراسة:

١. ما أبرز المعوقات اللغوية التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟
٢. ما أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها عدم استخدام استراتيجيات الفهم القرائي من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟
٣. ما أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟
٤. ما أبرز السبل المقترحة للتغلب على معوقات الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن أبرز المعوقات اللغوية التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن
٢. الكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها عدم استخدام استراتيجيات الفهم القرائي من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

٣. الكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض
٤. الكشف عن أبرز السبل المقترحة للتغلب على معوقات الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

أهمية الدراسة: تنقسم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية، وتطبيقية، وذلك كما يلي:

الأهمية النظرية:

١. تحديد المعوقات اللغوية التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٢. تحديد المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها عدم استخدام استراتيجيات الفهم القرائي من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية.
٣. تحديد المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة.

الأهمية التطبيقية:

١. قد يساعد في مراجعة برامج تدريب معلمي اللغات بشكل عام، ومعلمي اللغة الإنجليزية بشكل خاص في الجامعات.
٢. قد تفيد مخططي المناهج التعليمية للغات الإنجليزية بتحديد أهم الصعوبات التي تتعلق بالمنهج المدرسي.
٣. قد تفيد النتائج التي تتوصل إليها الدراسة المسئولين في التدريب والتطوير بتحديد نقاط الضعف التي تحتاج إلى تطوير لدى معلمي اللغة الإنجليزية.
٤. تقديم أبرز السبل للتغلب على معيقات الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** المعوقات (اللغوية، الناتجة عن عدم استخدام الاستراتيجيات القرائية، الناتجة عن أساليب التدريس) التي تعترض الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية، وأهم السبل للتغلب على تلك المعوقات من وجهة نظر الطالبات.

٢. **الحدود البشرية:** طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

٣. **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية للبنات بالرياض.

٤. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

الفهم القرائي: القدرة على فهم وتفسير النصوص المكتوبة، وبناء المعاني، باستخدام مجموعة من العمليات الإدراكية، مثل تفعيل المعرفة السابقة، والتنبؤ، والتمييز بين الحقائق والآراء، وفهم بعض المفردات من السياق، والربط بين السبب والنتيجة، وتمييز هدف الكاتب من الكتابة (Alshumaimeri, 2011).

وتُعرَّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة طالبات المرحلة الثانوية على التفاعل مع النص المقروء باللغة الإنجليزية، والربط بين التشفير والمعنى، والتمييز بين الأفكار الرئيسة، والفرعية، والاجابة عن الأسئلة، واستخلاص المعاني وتنظيمها، وتحليلها وتفسيرها، ونقدها، وإصدار أحكام موضوعية على النص المقروء في ضوء خبراتهن السابقة.

معوقات الفهم القرائي: تعرفه مجلة اللغة العربية وآدابها بأنه مفهوم يشير إلى وجود اضطراب في فهم القارئ للنص؛ سواء على المستوى الحرفي، أو الفهم، أو الاستنتاجي، أو النقدي أو التذوقي، والجانب الأكثر أهمية هو جانب الفهم، الذي يعوق الطالب عن التحصيل الدراسي في أغلب المواد التي تحتاج إلى الاستيعاب. **وتعرفه الباحثة بأنه:** عدم قدرة طالبات المرحلة الثانوية على فهم النصوص باللغة الإنجليزية، وعدم القدرة على الإجابة عن أسئلة الفهم، وعدم القدرة على تمييز الأفكار الرئيسية والفرعية للنص، وذلك لوجود بعض الأسباب اللغوية مثل نقص المفردات لدى الطالبات، أو عدم القدرة على تمييز بناء الجمل، أو تمييز أوقات الأفعال، أو لعدم قدرتهن على

استخدام استراتيجيات الفهم القرائي، أو لأسباب قد تعود لأساليب التدريس المتبعة في حصص القراءة.

الإطار النظري:

الفهم القرائي:

يرى جيدون (Gideon, 2015) أن القراءة هي عملية بناء الفهم من النص المكتوب، ويرى سانية (Saniyah, 2018) أنها عملية الحصول على المعلومات من النص المكتوب؛ فالهدف من القراءة هو فهم المعنى، فالقراءة عملية تواصل تنقل من خلالها الأفكار، والمشاعر، والمعتقدات، وقد يستخدمها الفرد للتأمل في خبراته، ولنقلها للآخرين.

ومهارات الفهم القرائي مهمة جدًا، فهي وسيلة الفرد للفهم، والمعرفة، واتقان المهارات المختلفة، لذا يحتاج الطلبة إلى التدرب عليها بشكل تربوي فعال، ويعد نجاح الطلبة في الفهم القرائي ركيزة أساسية يرتكز عليها اتقانهم وفهمهم للعلوم والمعارف الأخرى، فالتعلم يقوم بالدرجة الأولى على الفهم من النصوص المكتوبة؛ فإذا كان لدى الطلبة صعوبات في الفهم القرائي، نجد أن ذلك يؤثر على نتائج التعلم (Hasriani, 2018)

ويتميز الفهم القرائي بعدة خصائص منها: أنه عملية عقلية تتم داخل عقل الإنسان، وبالتالي لا يمكن رؤيتها أو ملاحظتها بشكل مباشر، وإنما نستدل عليها من خلال الأداء القرائي للفرد، فالفهم عملية تفكير، هذه العملية تقوم على (التعرف على الكلمات، وفهم مدلولاتها، ومعرفة معانيها من خلال السياق، واستنتاج الأفكار العامة، والرئيسة، والفرعية)، فهي عملية بنائية فالطالب يستخدم ما لديه من رصيد معرفي لفهم النص المقروء، كما أنها عملية استراتيجية، بمعنى أن القارئ الكفء هو الذي ينوع من استراتيجياته القرائية وفقاً لطبيعة النص القرائي، والهدف من القراءة (Nezami, 2018).

أشارت علياء باعمر (٢٠١٨) إلى أن الفهم القرائي يتكوّن من مكوّنين أساسيين، الأول: مكوّن معرفي، يهتم بالمهارات المعرفية، ومستويات الفهم القرائي، وصُنّفت هذه المهارات ضمن مستويات فهم مختلفة، أما المكون الثاني للفهم القرائي فهو ما وراء معرفي، وهي عبارة عن العمليات والاستراتيجيات التي تُستخدم قبل القراءة وبعدها وأثنائها، وتتمثّل هذه الاستراتيجيات في ثلاث

مراحل؛ المرحلة الأولى: استراتيجيات التخطيط، وتأتي في مرحلة ما قبل القراءة، والغرض منها تنشيط المعرفة السابقة، المرحلة الثانية: استراتيجيات المراقبة، وتأتي في مرحلة أثناء القراءة، والغرض منها توليد الأسئلة وتدوين الملاحظات، المرحلة الثالثة: استراتيجيات التقويم، وتأتي في مرحلة ما بعد القراءة، والغرض منها تنمية التفكير النقدي والتلخيص.

مستويات الفهم القرائي:

اختلف الباحثون في تحديد مستويات الفهم القرائي؛ نتيجة اختلاف أهدافها، والعوامل المؤثرة فيها، وطبيعتها، ويُمكن تعريف مستويات الفهم القرائي بأنها: مجموعة من المهارات المُتدرّجة من الأدنى إلى الأعلى، وفقًا لمستويات التفكير وهي: مستوى الفهم الحرفي: وهو أبسط المستويات، ويتطلّب من الطلبة فهم الكلمات والجمل، وذكر الأحداث والمعلومات في النص القرائي، مستوى الفهم الاستنتاجي: وهو قدرة الطلبة على استنتاج المعاني الضمنية، وتحديد الأفكار المتشابهة وغير المتشابهة، مستوى الفهم الناقد: وهو قدرة الطلبة على إصدار الأحكام وإبداء الرأي، والتمييز بين الحقيقة والرأي (Hasriani, 2018)

وقسّمت أمل الشعراء (٢٠١٣) مستويات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات وهي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي؛ ويتضح من التقسيمات السابقة لمستويات الفهم القرائي أن هناك علاقة وثيقة بين هذه المستويات؛ فالطالب ينبغي أن يتقن الفهم المباشر، ليصل إلى المستويات الأعلى، وينبغي أن يفهم الكلمة والجملة ليفهم الفقرة، ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجملة، يمكنه الربط بين الجمل ومعرفة الأفكار الرئيسة، وربط الأسباب بالنتائج، وصولاً لأعلى مستويات الفهم القرائية.

ويمكن في تقييم الفهم القرائي للطلبة أن يطلب منهم تقييم الأفكار الواردة في النص، والتقييم هو المستوى الخامس من تصنيف بلوم؛ وعادةً ما يتم استخدام مستوى التحليل والعمليات المعرفية الأقل الأخرى للوصول إلى مستوى التقييم. وفي عملية التقييم يتم فحص الأفكار لتقييم جودتها، ووجود اتساق بينها، أو عدم وجود تناقض بين ما ورد في النص والحقائق المعروفة، فهذا النشاط يدعم القدرة على التفكير الناقد، والقدرة على التقييم، ويزيد من الانفتاح الذهني للطلبة، ويساعدهم على النظر في أنظمة فكرية بديلة (Jasim, 2021).

وإحدى الطرق لمساعدة الطلبة على التقييم هي تعليمهم التأكد من أن وجهات النظر مدعومة بالأسباب والأدلة المناسبة، لتدريب على هذه المهارة، يمكن للطلبة فحص الاعلانات التجارية، وتحديد كل ادعاء، وتحديد ما إذا كان كل ادعاء مدعومًا بالأسباب والأدلة. فغالبًا يقفز العديد من الطلبة إلى الاستنتاجات أو يقبلون المعلومات دون التشكيك في جودة المعلومات عندما يتم التلاعب في المشاعر، أو تستخدم لغة الأرقام كبراهين على الصدق، وهذه نقطة ضعف ينبغي أن تجود لدى الطلاب. ومن الجيد أيضًا أن يعلم الطلبة كيفية تقييم مواقع الويب بعناية قبل استخدام معلوماتهم، ويمكن للطلبة فحص مصادر المصداقية من خلال تقييم معقولية الأفكار، وبعض الاعتبارات الاخرى مثل مؤهلات المؤلف، وخبراته، وحتى مع التأكد من المؤهلات، والخبرة، قد يكون لدى الكاتب تحيزات أو مصالح شخصية قد يشوه بها الحقائق، ويقلب الموازين (Yoon, 2020).

صعوبات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية:

هناك عوامل أساسية تتسبب في تكوين عقبات أمام الطلبة تحول دون اتقانهم لمهارات الفهم القرائي:

الصعوبة الأولى: الصعوبات اللغوية؛ فمشكلة اللغة يمكن تشبيهها بكرة الثلج، التي تزيد، وتكبر مع مرور الوقت، فإذا كان الطالب ضعيفًا باللغة الإنجليزية، سينفر من القراءة، ومن تعلم اللغة الإنجليزية، وبالتالي تزيد الفجوة بين ما يمكنه عمله، وما يجب عليه عمله، وقد يكون منشأ المشكلة أن مهارة القراءة الأساسية في الغالب لدى الطلبة الضعيفين لم يتم تفتيتها، وبالتالي ليس لديهم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة، لذا يشعر الطلبة بعدم الارتياح والملل عند القيام بنشاط القراءة في الفصل الدراسي .(Yoon, 2020).

ومن المشكلات المتعلقة بنقص المعرفة اللغوية؛ مستوى صعوبة المفردات، والتي تعد عقبة كبيرة أمام الطلبة تحول دون الفهم القرائي، فمعرفة المفردات أمر مهم، لا جدال في أهميته، ولا غنى عنه للفهم القرائي بأي لغة أجنبية، فالمفردات بمثابة لبنات اللغة، ولا يمكن إنكار أن الأفراد الذين يعرفون المفردات بشكل أوسع يمكنهم فهم النصوص بشكل أسرع، ونقص المعرفة بالتراكيب النحوية (Rusdiansyah, 2019)

ولتحقيق الفهم القرائي قد يعتقد بعض الطلاب أن مشكلتهم الرئيسية التي تحول بينهم وبين الفهم العام للنص أنهم لا يعرفون المفردات بالقدر الكافي، لذا يبالغ بعض الطلاب في استخدام القواميس كأساس للفهم القرائي، إلا أن استخدام القاموس بشكل مبالغ فيه قد يحول بينهم وبين الفهم الفعال للنص؛ ففي كل مرة يتوقف فيها الطالب عن القراءة يتشتت تفكيره، وتبطئ سرعته (Oo, Magyar, Habók, 2021).

ومن الأمور التي تربك الطلبة تعدد المعاني باللغة الإنجليزية لنفس الكلمة؛ ففي كلمة can مثلًا نجد أنها قد تشير إلى اسم كعلبة، أو إناء، أو كفعل يستطيع، أو يمنع، أو يسجن، لذلك قد يرتبك الطلاب، ويتم تضليلهم بسبب تباين المعاني للمفردة الواحدة .(Afzal, 2019).

ومن الصعوبات التي تعود لأسباب لغوية صعوبة التراكيب النحوية؛ والتي تشير إلى بناء الجمل، ومستوى تعقيدها، والتي تعد مكونًا رئيسيًا لأي لغة في العالم، فبدون القواعد اللغوية لن يتمكن الطلبة من الفهم، وقد أظهرت الدراسات على مر السنين علاقة واضحة بين التطور النحوي والفهم القرائي، فبعض الكتاب يميل إلى استخدام جمل طويلة ومعقدة، ويمكن أن تتداخل الضمائر في ذهن الطالب، كما تسبب حروف الجر في اللغة الإنجليزية مشكلة، فتغيير حرف الجر يغير معنى الكلمة، ويخلق لنا فعلًا أو مفهومًا آخر (Altalhab, 2019).

الصعوبة الثانية: عدم توائم النصوص مع اهتمامات الطلبة، فعدم وجود اهتمام بموضوع النص يجعل الطالب لا يقبل على القراءة، ولا يبذل أي مجهود من أجل إتمام الفهم القرائي، أو عدم وجود خلفية معرفية لسياق النص، والذي يعد العامل الأكثر أهمية لتحديد مدى إمكانية الفهم القرائي، فمستوى معرفة الطالب حول الموضوع أحد أقوى المؤشرات على امكانية فهمهم للنص المقروء (Nezami, 2018) وذكر مزانو (Mazano, 2004) أن الفهم القرائي يستحيل في حال عدم وجود معرفة مسبقة حول الموضوع، لأن التعلم ينطوي على نقل المعرفة السابقة ومؤامتها مع المعرفة الجديدة؛ فالطلاب يعتمدون على خلفيتهم المعرفة لربط ما يعرفونه مسبقًا بالنص الذي يقرؤونه، ومن الصعوبات التي تجعل الفهم القرائي تحديًا للطلبة وجود تناقض بين المعرفة السابقة للمتعلم والمعرفة الحالية التي يقدمها النص.

الصعوبة الثالثة: الأساليب غير الفعالة في تدريب الطلبة على الفهم القرائي، بسبب ضعف كفاية استراتيجيات التعليم المستخدمة، مثل التدرج في مستويات القراءة من البسيط إلى المعقد، واستخدام الخلفية المعرفية للمتعلمين، وتوليد الأسئلة، وعمل الاستنتاجات، والتلخيص، وانخفاض نسبة المدرسين مقابل العدد الكبير للطلاب؛ ما يؤدي إلى صعوبة مناقشة أفكار الطلاب، لصعوبة ضبط العدد الكبير من الطلاب أثناء المناقشة، وصعوبة توجيه نقاشهم؛ مثل البقاء على الموضوع، واحترام دور الآخرين في الحديث، وتثمين وجهة نظرهم، وربطهم بالتعليقات المتعددة (Keezhatta & Omar, 2019).

الصعوبة الرابعة: ومن العقبات التي تحول دون إتقان مهارات الفهم القرائي للطلبة أنهم غالبًا يقرأون كل شيء، ولا يميزون الأفكار الرئيسية، ولا بنية النص المكتوب، ما يؤدي إلى الارتباك، وعدم القدرة على تكوين فكرة شاملة حول الموضوع، ويحصلون فقط على مجموعة جمل متناثرة لا يوجد بينها رابط (Al-Qahtani, 2016) وذلك كنتيجة لعدم معرفتهم أو عدم قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات القرائية مثل، الكشط، والمسح، واستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، واستراتيجية التساؤل، ومعرفة بنية النص فالطلبة غالبًا يعتقدون أن القراءة ببطء، وإعادة القراءة تمكنهم من الفهم، إلا أنها في حقيقة الأمر تجعل الفهم أكثر صعوبة، حيث لا يستطيع الطالب الربط بين ما قرأه قبل خمس دقائق، وما يقرأه الآن (Al-Issa, 2019)

وهناك عدد من مهارات الفهم القرائي الأخرى التي لا يستفيد منها الطلبة في الفهم القرائي مثل: القدرة على التنبؤ، وربط المعرفة السابقة بالنص المقروء، وفهم المفردات من السياق، وتحديد الهدف من القراءة، فاستخلاص الاستنتاجات حول النص، والقدرة على تحديد فكرته الرئيسية، والقدرة على الاجابة عن الأسئلة التي يتناولها النص المكتوب، وتلك المهارات هي التي تميز بين القارئ الماهر الذي يمارس القراءة بتلقائية، ويسر، وغير الماهر الذي لا يعرف ما يريد، ولا كيف يقوم بذلك (Rusdiansyah, 2019)

فهناك سلسلة من استراتيجيات القراءة التي يتم استخدامها لإنجاح عملية الفهم القرائي، وتكون قبل القراءة وأثناء القراءة وبعد القراءة، وهناك إستراتيجية المعاينة وطرح الأسئلة والقراءة والتلخيص، وهي عبارة عن سلسلة من التقنيات التي تطلب من الطلاب القراءة السريعة قبل قراءة

النص بالكامل، ثم يطلب الطلاب كتابة سؤال حول ما تمت معاينته، ثم يقرأ الطلاب النص بالكامل ويلخصون النص (Saniyah, 2019).

ويشير مفهوم المعرفة السابقة إلى جميع التجارب التي مر بها الطالب في حياته؛ وتشمل الخبرات، والمعارف، والمهارات، ويتم ذلك الربط بين النصوص المقروءة والمعرفة السابقة بهدف إضفاء الحياة على الكلمات المكتوبة، ولجعلها أكثر صلة بعقل الطالب، فالفهم لجانب معين حول موضوع ما، يساعدنا على مزيد من الفهم، والادراك (Taka, 2020).

العامل الخامس الصعوبات النفسية التي تحول دون الفهم القرائي، مثل نقص الدافع الداخلي نحو القراءة لدى الطالب، او عندما يكون لديه توجه سلبي تجاه القراءة باللغة الإنجليزية، فمن المعروف أن التوجهات السلبية تجاه القراءة، أو تعلم اللغة الأجنبية يؤثر على اقبال الطلاب على الفهم القرائي، فيشعر الطالب بالقلق، والكسل عند القراءة، ما يؤدي إلى عدم القدرة على الفهم القرائي (Alshumaimeri, 2011).

ومن الأمور التي تزيد من شعور الطلاب بالملل، وعدم رغبتهم في ممارسة القراءة فشلهم في فهم الفكرة العامة للنصوص المكتوبة، وعدم قدرتهم على استبقاء المعلومات، بسبب استخدامهم لاستراتيجيات قد تكون غير نافعة، بل وقد تكون مضرة في بعض فنجاح الطالب في المهمة يولد دافع كبير للإنجاز، والإقبال على القراءة (Simensen, 2019).

كما أن الطلاب عندما لا يشعرون بالكفاءة، ولا يؤمنون بقدراتهم على النجاح فلن يبذلوا الجهد الكافي لتحقيق الأهداف، فالدافع يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على وتيرة استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، وعلى المثابرة في التعلم، فإذا كان لدى الطلاب إرادة قوية، وحماس للقراءة، فهم بالتأكيد سوف يتغلبون على الصعوبات (Altalhab, 2019).

يتضح مما سبق وجود العديد من الصعوبات التي تؤثر على قدرة المتعلم على إتقان مهارات الفهم القرائي ومنها: صعوبات لغوية، مثل نقص المعرفة بالمفردات والتراكيب النحوية، وعدم استخدام استراتيجيات الفهم القرائي مثل الاستفادة من الخلفية المعرفية للمتعلم حول موضوع النص، أو صعوبات نفسية مثل عدم وجود دافع للقراءة، أو توجهات سلبية تجاه القراءة، أو اللغة الأجنبية.

بعض الحلول المقترحة للتغلب على صعوبات الفهم القرائي:

للتغلب على الصعوبات الآنفة الذكر ينبغي أن يعرف الطالب أنه يستطيع قراءة النص، وفهمه، والإجابة عن الأسئلة الواردة فيه، ومناقشة أهم الأفكار الواردة فيه، وتقييمها، وإعطاء رأيه حول موضوعية الكاتب فيما كتب، إذا كان يعرف ما يقارب ٧٠% من المفردات الواردة في النص، وهذا يشير إلى النسبة التي يجب ألا تتجاوزها المفردات الصعبة، أو المفاهيم المعقدة في النصوص المكتوبة، وكمية المفردات المألوفة إذا وصلت إلى ٧٠% من النص المكتوب تنبئ بالفهم القرائي.

وأحد التحديات المتمثلة في الفهم القرائي أن يعرف الطلبة الكثير من الكلمات الشفهية المنطوقة، ولكن لا يستطيعون التعرف عليها مكتوبة، كما أن عدم معرفتهم بالمصطلحات أو المفردات الجديدة تمثل عقبة أخرى، لذا من المفيد تقديم المفردات الجديدة قبل البدء في مهام القراءة الجديدة، فعندما يكون الطلبة أكثر دراية بالمفردات، يزداد فهمهم القرائي، ويمكنهم استدعاء تلك المعرفة أثناء قراءتهم المستقبلية (Afzal, 2019).

ومن الحلول المقترحة أن تكون الأفكار في النصوص المكتوبة معروفة بنسبة لا تقل عن ٥٠% لدى الطلبة، ولا تحتوي على أفكار جديدة بالكلية عليهم، فمن أهم استراتيجيات الفهم القرائي استخدام المعرفة السابقة كعنصر أساسي في الفهم لأنها تساعد على فهم الأفكار والتجارب الجديدة. وكما جاء في نتائج دراسة إنجاح (Innajih, 2019) التي هدفت إلى استقصاء تأثير الخلفية المعرفية على الفهم القرائي لدى طلبة الجامعات الليبية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في كلية العلوم الصحية، حيث قاموا باستكمال اختبار مقرر الفهم القرائي، وقد اشتمل اختبار الفهم على نصين: الأول كان يتناول موضوع مرض السكر، بينما كان النص الثاني يتعلق بموضوع الكهرباء، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين فهم الممتحنين لموضوع مرض السكر وموضوع الكهرباء، وذلك بسبب وجود معرفة علمية مسبقة حول موضوع السكري.

ويمكن تدريب الطلبة على ربط المعرفة السابقة بالنص الحالي من خلال تنفيذ عدد من الاجراءات التعليمية في الفصل الدراسي، قبل البدء بالقراءة: مثل توضيح بعض المصطلحات، وتوفير المعرفة الأساسية حول موضوع النص، وخلق الفرص لبناء المعرفة الأساسية (Saniyah, 2019).

وينبغي على المعلمين قياس مستوى المعرفة السابقة حول موضوع النص من خلال: طرح الأسئلة، بدءًا بالأسئلة العامة ثم زيادة خصوصية الأسئلة ببطء، كتابة بعض البيانات على السبورة بناءً على ما شاركه الطلبة حول الموضوع، كما يجب تقديم المفردات الجديدة للطلبة، وبمجرد الانتهاء من المراجعة، يمكن للطلبة قراءة الدرس، وربط المعرفة الأساسية التي كونوها مسبقًا بالنص الحالي، ومع الأهمية البالغة للمراجعات الموجهة، والمقدمات للنصوص الجديدة، التي تزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية حول النص، إلا أنه ينبغي أن تترك ثغرة معرفية يتعلم من خلالها الطلبة كيفية العثور على المعلومات بأنفسهم،وذلك بعد تزويدهم باستراتيجيات الفهم القرائي الناجح(Ali, ٢٠١٨).

ومن الحلول المقترحة تدريب الطلاب على القدرة على تخمين معاني المفردات، فهي من المهارات المهمة التي ينبغي أن يتقنها الطلبة، فاستخدام القاموس لترجمة كلمة بكلمة، تستغرق وقتا طويلا، وقد تكون مضللة في بعض الأحيان، كما أنها طريقة غير فعالة لزيادة الفهم القرائي، فاستخدام الخلفية المعرفية، والقدرة على تخمين معنى الكلمات من السياق ليستطيع الطالب استكمال القراءة دون انقطاع (Mohammed, 2018).

فالبحث عن معنى ما يربو عن ٣٠% من المفردات الموجودة في النص المكتوب يعتبر أمرًا صعبًا للغاية، والحل المقترح للتغلب على هذه الصعوبة هي تدريب الطلبة على استنتاج معنى المفردات من سياق النص، فالتنبؤ بمعنى المفردات يلعب دورًا أساسيًا في فهم النصوص، وحل الأسئلة المتعلقة بها (Altalhab, 2019).

وتوفر هذه المهارة وقت الطالب وجهده، فتجعله غير مضطر للبحث عن معاني كل الكلمات الجديدة في النص، وتعطي هذه المهارة الطلبة القدرة على التخمين الدقيق لمعنى الكلمة بناءً على القرائن المعطاة لهم من أجزاء أخرى من النص، ثم أن مهارة تخمين المعنى من النص تساعد على الاسترسال في القراءة، بدلاً من التوقف للبحث عن معاني الكلمات، الأمر الذي يقطع تدفق القراءة (Yoon, 2020).

وتساعد مهارة تخمين معنى المفردات من النص بالإضافة إلى تسريع، وتجويد الفهم القرائي على تقديم المفردات باستخداماتها المتباينة من خلال السياق، ما يحسن حصيلة الطلاب اللغوية، وقد وجد العديد من المعلمين التعلم من سياقات حقيقية أكثر جدوى من حفظ الكلمات،

وتساعد الطلاب أيضًا على التعلم الذاتي من خلال الممارسة، فيتعلم الطلاب الكثير من المعاني بمساعدة شبه معدومة من المعلم (Trudel, 2017).

ويؤكد العديد من اللغويين في نتائج دراستهم على ضرورة تعلم الكلمات من السياق لثلاثة أسباب: أولاً تقييم معنى الكلمة من السياق يجبر المتعلمين على تطوير الاستراتيجيات مثل التنبؤات والاستنتاجات، وهذه المهارة ترتبط بشكل مباشر بإتقان مهارات تعلم وتفكير أخرى، ثانيًا: ايجاد نظام داخلي يستجيب للكلمات الجديدة من خلال السياق، وهذا النظام هو الأساس الفعلي لاستخدام الكلمات لأغراض الاتصال، ثالثًا: يوفر السياق طريقة للاستخدام المفردات الجديدة، الأمر الذي يجعل هذه المفردات أكثر قابلية للتذكر والاستخدام في بيئتها النموذجية، والتجميعات المرتبطة بها، أو ببنائها النحوي (Afzal, 2019).

ولذا يعد تخمين المعنى من السياق أحد أكثر المهارات المفيدة التي يمكن للطلاب اكتسابها وتطبيقها داخل وخارج قاعة الدراسة، ولا يحتاج إلى الكثير من الذكاء والممارسة المنتظمة لإتقانه، فقد يمارسه الفرد بدون وعي منه مع بعض المفردات في اللغة الأم، كما أن هذه المهارة تسلط الضوء على استخدامات متعددة ومتباينة لبعض المفردات المألوفة، فيكتسب القارئ هذه الاستخدامات الجديدة بدون جهد يذكر (Mohamed, 2022).

ويمكن تخمين معنى الكلمات باستخدام السياق؛ وذلك باستخدام بدايات الكلمات، prefix فمثلًا لو بدأت الكلمة ب dis يعني ذلك أنها منفية، أو نهاياتها suffix فمثلا لو انتهت الكلمة ب tion يعني ذلك أنها كلمة تدل على أسم أو جذورها root. إلا أنه لا ينبغي أن التعامل مع الكلمات غير معروفة المعنى بالتنبؤ على إطلاقه، فبعض الكلمات يمكن التنبؤ بها، أو تجاهلها، وذلك بشرط القدرة على مواصلة الفهم القرائي، أما إذا لم يكن الأمر فلابد من البحث عن معنى الكلمة في القاموس. ولتخمين المعنى من السياق لابد من فحص السياق المباشر للكلمة المقصود بذلك الجملة التي جاءت بها الكلمة، أما إذا يم يتضح المعنى فيتم فحص السياق الأوسع للكلمة أي الجمل الأخرى في الفقرة (Al-Nasseri & Hameed, 2020).

ومن الحلول المقترحة للتغلب على صعوبات الفهم القرائي تدريب الطلبة على استخدام استراتيجية الكشط، وتعني إلقاء نظرة سريعة على النص لفهم موضوع النص بشكل عام، ووجهة

نظر الكاتب حول الموضوع المطروح، يستخدم القشط لتحديد الأفكار الرئيسية للنص بسرعة؛ فعند قراءة الجريدة، لا تتم قراءتها كلمة بكلمة، فاستراتيجية الكشط تجعل القراءة أسرع بثلاث إلى أربع مرات من القراءة العادية (Afzal, 2019).

ويقصد بالكشط؛ استخدام الوقت بحكمة، وتحديد موقع المعلومات بسرعة، بحيث يقرأ الطالب العنوان العام، والعناوين الفرعية، والرسوم التوضيحية، والجملة الأولى من كل فقرة فقط، وتساعد هذه الاستراتيجية في فهم ما يريد الكاتب نقله بشكل عام، وتحديد النقاط الرئيسية للنص، وتمكن القارئ من تلخيص أهم النقاط، ونقد النص، بدون الغوص فيه (Al–Qahtani, 2016). ولممارسة هذه الاستراتيجية ينبغي قراءة السطرين الأول والأخير في جميع الفقرات، والعنوان الرئيسية، والفرعية، والرسوم التوضيحية، وهذه الاستراتيجية مفيدة عندما يكون الهدف اخذ فكرة عن مدى مناسبة الموضوع لما نبحث عنه من مواضيع، وليس من أجل فهم النص بعمق (Mohamed, 2022).

وتعد استراتيجية المسح من الاستراتيجيات المفيدة لتسهيل الفهم القرائي (Taka, 2020) فيمكن تدريب الطلبة على استخدام استراتيجية **المسح**؛ وهو البحث السريع عن جزء معين من المعلومات في النص، والمسح مفيد في البحث عن معلومات محددة مثل: اسم، أو تاريخ، أو مفهوم معين، أو سرد عدد معين من التفاصيل دون قراءة النص بأكمله؛ ففي المسح نبحث فقط عن حقيقة معينة، أو جزء من المعلومات، دون قراءة كل شيء بغرض العثور على البيانات المعلومات المحددة اللازمة للإجابة على سؤال معين، فهو عكس الكشط تمامًا، فالكشط يمكن الطلاب من فهم الفكرة الأساسية، أما المسح فالهدف منه الإجابة على سؤال القراءة، مثل سؤال صواب أو خطأ، أو خيارات متعددة (Alshumaimeri, 2011).

كما أن طريقة المسح تجنب الطلاب الشعور بالملل بسبب طول النصوص ما يُصعِّب عليهم القدرة على المتابعة، والفهم، وهنا تكمن أهمية المسح وهي مساعدة الطالب في زيادة الكفاءة اللغوية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة (Mazano, 2004).

ويضاف لما سبق من مقترحات استخدام المعلمين لميسرات الفهم مثل التحدث حول الموضوع قبل القراءة، مثل قراءة نص إعلامي، أو عرض مصور لوصف الموضوع، أو الفكرة

الرئيسية، الأمر الذي يكسب الطلبة المهارة لتبني استراتيجيات تعلم تنموية مناسبة، وتجعل من الفهم القرائي مهارة تحدي ممتع، ولا تشعرهم بالعجز (Alfatihah, Ismayanti, Syam, Santaria, 2022).

ويمكن تلخيص الاستراتيجيات المعرفية الموجهة على سبيل المثال لا الحصر: بتحديد الموضوعات الرئيسية، وربط ما يقرؤونه بالمعرفة السابقة، والتقاط النقاط الرئيسية، والقدرة على التصور، والتنبؤ، والتلخيص، وطرح الأسئلة، ومراقبة الفهم، وتحديد المعلومات المهمة، وعلى المعلم أن يقوم بتدريس تلك الاستراتيجيات للمتعلمين باستخدام الشرح المباشر، أو السقالات التعليمية (Al-Qahtani, 2016) كما أن الممارسة المنتظمة للقراءة تمكن الطلاب من تحسين مهاراتهم في الفهم القرائي، والاستمتاع به، بدلاً من تأديته بشكل قسري لتأدية اختبار، أو نحوه، وهذا بدوره سيكون له أثر إيجابي على الكفاءة اللغوية بشكل عام (Qanwal, Karim, 2014).

وقد أكدت نتائج دراسة علي (Ali, ٢٠١٨) على أن طلبة جامعة دنقلا يعتمدون على أنفسهم في الفهم القرائي وكأنه أداة تقويم لا أداة تدريب، وأشارت إلى وجود حاجة ماسة إلى تعزيز دور المعلم في التدريب على الفهم القرائي، وضرورة استخدام المعلمين لأساليب تعليمية متنوعة، ومواد تعليمية مبتكرة لتحسين مهارات القراءة والفهم لدى الطلبة. وهذا ما تؤكده دراسة الغزولي (Algazoly, 2021) التي بحثت في صعوبات الفهم القرائي التي تواجه طلبة المدارس الثانوية، وبينت النتائج أن المعلمين في دروس الفهم القرائي يعطوا الطلبة وقتًا للقراءة الصامتة، والبحث عن الحلول بدون تقديم أية تدريبات على استراتيجيات القراءة، أو سقالات تعليمية، ما يجعل الفهم القرائي من أعسر المهارات اللغوية لدى الطلبة.

كما كشفت نتائج دراسة جاسم (Jasim, 2021) عن أسباب صعوبات الفهم القرائي التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية نتيجة لسلوكيات القراءة لديهم، وأظهرت أن للنصوص المقدمة في المقررات الدراسية أثرًا كبيرًا في عزوف الطلاب عن القراءة، كما أوضحت الدراسة أن لأساليب التدريس المملة تأثيرًا كبيرًا على عدم وجود الدافعية للفهم القرائي، وقد أوصى الباحث بضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بهدف تزويدهم بالخبرة الكافية لتدريس الفهم القرائي بطريقة فعالة، كما أشارت نتائج دراسة جابر (Jaber, 2021) التجريبية الأثر الإيجابي على التفكير التقاربي والتفكير التباعدي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة العراقيين في قسم اللغة الإنجليزية.

ومن الوسائل المعينة التي تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي استخدام التقنية، حيث توفر الكثير من المتعة للطلاب، وتخاطب عدة حواس في وقت واحد، ففي دراسة عبد القادر (Abdul–Kader, 2016) التجريبية التي استخدم من خلالها منصة اليوتيوب في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة، كشفت النتائج أن اليوتيوب يلعب دورًا كبيرًا في تعزيز مهارات الفهم القرائي. وجاء في نتائج دراسة الناصري وحامد (Al–Nasseri & Hameed, 2020) التجريبية، والتي هدفت إلى استقصاء فعالية استخدام الوسائط المتعددة كأسلوب تدريس في الفهم القرائي، أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل بكثير من أداء المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لتحقيق أهدافها، وكان الهدف الرئيسي للدراسة كشف المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومقترحات للتغلب على تلك الصعوبات.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن حسب أخر إحصائية: ١٢٢.٠٩٦ طالبة

عينة الدراسة: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٤٥٨) طالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض تم توزيع أداة الدراسة عليهن وتجميع استجاباتهن من الباحثة في مدة شهر تقريباً.

أداة الدراسة: استبانة من إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة بهدف الكشف عن معيقات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك بعد الرجوع للدراسات السابقة، والأدبيات التربوية ذات الصلة بالموضوع، بجانب الاسترشاد بآراء الخبراء، والمتخصصين في المجال، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين، يتضمن الجزء الأول ثلاثة محاور رئيسية تدور حول المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية، ويشمل المحور الأول العبارات الخاصة المعوقات اللغوية التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية في الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية، ويشمل المحور الثاني العبارات الخاصة بأبرز معيقات فهم نصوص اللغة الإنجليزية التي تعود لعدم استخدام طالبات المرحلة الثانوية لاستراتيجيات الفهم القرائي، بينما يشمل المحور الثالث العبارات الخاصة

بأبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطالبات، وتضمن الجزء الثاني أبرز السبل المقترحة للتغلب على معيقات الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في من وجهة نظرهن، ويتكون كل محور من (١٠) عبارة، بإجمالي (٤٠) عبارة للاستبانة مجملة، وأمام كل عبارة تدرج خماسي يعبر عن درجة الموافقة بحيث تتراوح ما بين مرتفعة جداً وتعطى (٥) درجات، ومرتفعة وتعطى (٤) درجات، ومتوسطة وتعطى (٣) درجات، ومنخفضة وتعطى (٢) درجتان، ومنخفضة جداً وتعطى (١) درجة واحدة فقط، وتتراوح العبارات على كل محاور ما بين (١٠) إلى (٥٠) درجة بينما تتراوح على الاستبانة مجملة ما بين (٤٠) إلى (٢٠٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود موافقة مرتفعة على عبارات المحور بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس.

صدق الاستبانة:

أ- صدق المحكمين

تم التأكد من صدق الاستبانة الخارجي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال محل الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد أن يطلع هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، فيبدي المحكمين آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

ب- الاتساق الداخلي:

بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات السادة المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالبة من غير العينة الأساسية، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تم

حساب الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون)، وكانت درجة الارتباط كما بالجدول التالي:

جدول (١) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد أو المحور والدرجة الكلية للاستبانة(ن=١٠٠)

م	المحور		قيمة الارتباط
١	المحور الأول	البعد الأول	٠.٨٤٤**
		البعد الثاني	٠.٨٦٣**
		البعد الثالث	٠.٨٩٢**
		الدرجة الكلية لصعوبات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية	٠.٩١٢**
٢	المحور الثاني	السبل المقترحة للتغلب على صعوبات فهم نصوص اللغة الإنجليزية	٠.٩٠٠**

** قيمة(ر) دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١) وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لأبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحورين مع الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (٠.٨٤٤) إلى (٠.٩١٢)، كما جاءت قيمة (ر) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى معنوية (٠.٠١)، مما يدل على صدق الاستبانة.

ثبات الاستبانة: نظرًا لصعوبة التطبيق مرتين استخدمت الباحثة طريقتي ألفا كرونباخ (Cronbch's alph)، والتجزئة النصفية، كما بالجدول التالي:

جدول (٢) معامل الثبات لمحاور الاستبانة ومجموعها الكلي (ن=١٠٠)

المحور	البعد	العدد	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				الارتباط بين نصفى	معامل الثبات بعد التصحيحGuttman
المحور الأول	الأول	١٠	٠.٨٢٢	٠.٧٨٨	٠.٨٠٤
	الثاني	١٠	٠.٨٠٦	٠.٧٩٣	٠.٨٢٢
	الثالث	١٠	٠.٨٣٤	٠.٨٠٢	٠.٨١٨
	الدرجة الكلية	٣٠	٠.٩٢٦	٠.٨٣٨	٠.٨٥٧
المحور الثاني	الدرجة الكلية	١٠	٠.٩٠٢	٠.٧٨١	٠.٧٩٣
مجموع الاستبانة	ـ	٤٠	٠.٩٣٨	٠.٨٣١	٠.٨٤٧

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ (الثبات) في أبعاد المحور الأول من الاستبانة ومحوريها ومجموعها كبيرة حيث تراوحت قيمة معامل الثبات (٠.٨٠٦– ٠.٩٣٨)، كما يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات بعد التصحيح ل Guttman (٠.٨٤٧) لمجموع الاستبانة، كما أن معاملات الثبات بعد التصحيح ل Guttman لأبعاد المحور الأول من الاستبانة ومحوريها جاءت بدرجة كبيرة حيث تراوحت بين (٠.٧٩٣) إلى (٠.٨٥٧). مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

تصحيح الاستبانة:

تعطى الاستجابة (مرتفعة) الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ (الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

التقدير الرقمي لكل عبارة= (٣ × تكرار مرتفعة) + (٢ × تكرار متوسطة) + (١ × تكرار منخفضة) / عددأفراد العينة

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة من خلال العلاقة التالية (جابر، وكاظم، ١٩٨٦، ٨٩٦):

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن}-١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٣) يوضح مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من ١ وحتى (١ + ٠.٦٦) أي ١.٦٦
متوسطة	من ١.٦٧ وحتى (١.٦٧ + ٠.٦٦) أي ٢.٣٣
مرتفعة	من ٢.٣٤ وحتى (٢.٣٤ + ٠.٦٦) أي ٣

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية Statistical Package for Social (SPSS) Sciences الإصدار الخامس والعشرين. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا كرونباخ، معامل الثبات بعد التصحيح ل Guttman، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية واختبار التاء لعينتين

مستقلتين (t – test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، واختبار LSD للمقارنات الثنائية البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما أبرز المعوقات اللغوية التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في فهم النصوص باللغة الإنجليزية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب العبارات الخاصة بالبعد الأول من المحور الأول الخاص بأبرز المعوقات اللغوية التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في فهم نصوص اللغة الإنجليزية، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على أبرز المعوقات اللغوية التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية (ن=٤٥٨)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
١٠	اختلاف معنى بعض الأفعال مع تغير حروف الجر الملحق بها	٢.٨٦٤٦	٠.٤١٧٤	١	مرتفعة
٨	عدم القدرة على فك تشفير الكلمات (القراءة) بشكل جيد	٢.٨١٢٢	٠.٤٢٨٣	٢	مرتفعة
١	نقص المعرفة بالمفردات المتضمنة في النص	٢.٧٩٩١	٠.٥٤٤٦	٣	مرتفعة
٦	لا أستطيع تمييز بعض الكلمات بسبب نقص المعرفة بقواعد الاملاء فيما يخص حروف العلة، والكلمات الشاذة	٢.٤١٧٠	٠.٨٧١٨	٤	مرتفعة
٣	صعوبة التراكيب النحوية	٢.٤١٠٥	٠.٨٧٣٧	٥	مرتفعة
٤	تعدد المعاني لنفس المفردة	٢.٣٣٦٢	٠.٨٨٢٩	٦	مرتفعة
٧	عدم كفاية الوقت المتاح بالنسبة لطول النص	٢.٣٢٧٥	٠.٨٤٠٥	٧	متوسطة
٩	عدم القدرة على تمييز الضمائر الواردة في النص	٢.٠٨٠٨	٠.٨١٥٦	٨	متوسطة
٢	كثرة المصطلحات العلمية الواردة في النص	٢.٠٣٩٣	٠.٩٢٥٣	٩	متوسطة
٥	عدم القدرة على تمييز الأزمنة (المضارع، والماضي بجميع أنواعها) بشكل صحيح	١.٨٦٩٠	٠.٩٧٠٢	١٠	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢.٣٩٥٦	٠.٥٦٢		مرتفعة

يتضح من الجدول (٤) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات البعد الأول من المحور الأول الخاص بأبرز المعوقات اللغوية التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في الفهم نصوص اللغة الإنجليزية، بلغ (٢.٣٩٥٦ من٣) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن المشكلة في الفهم القرائي باللغة الأجنبية أنها من المهارات المركبة، ويصعب إتقانها إذا لم يتمكن الطالب من استخدام استراتيجيات القراءة المناسبة التي تسهل عملية الفهم القرائي، وأن هناك العديد من المعوقات اللغوية فنقص المعرفة بالمفردات، واختلاف معنى بعض الأفعال مع تغير حروف الجر الملحق بها، وعدم القدرة على فك تشفير الكلمات (القراءة) بشكل جيد، وعدم القدرة تمييز بعض الكلمات بسبب نقص المعرفة بقواعد الاملاء فيما يخص حروف العلة، والكلمات الشاذة، وصعوبة التراكيب النحوية، تعدد المعاني لنفس المفردة، ونقص المعرفة بالأزمنة، وفي هذا اتفقت نتائج الدراسة مع ما جاء في نتائج دراسة العيسى (Al–Issa, 2019)

كما تدعم هذه النتائج ما أشارت إليه بعض الدراسات من أنه يواجه الطلاب السعوديون العديد من الصعوبات عند فهم نصوص اللغة الإنجليزية كلغة، وفي الواقع تُظهر ملخصات إحصاءات الاختبارات العالمية TOEFL وIELTS أن أقل المواد كفاءة بالنسبة للمتقدمين للاختبار من الطلاب السعوديون هي مهارات الفهم القرائي (Al–Issa, 2019). وتتفق النتيجة السابقة مع بعض نتائج دراسة جاسم (Jasim, 2021)، التي بحثت في أسباب ضعف الطلاب في المدارس الثانوية الإسلامية في العراق في الفهم القرائي باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

- أكثر العبارات التي تعكس أبرز الصعوبات اللغوية التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في فهم نصوص اللغة الإنجليزية، جاءت في الترتيب الأول: اختلاف معنى بعض الأفعال مع تغير حروف الجر الملحق بها بوزن نسبي (٢.٨٦٤٦) وهي درجة مرتفعة.

- وجاء في الترتيب الثاني: عدم القدرة على فك تشفير الكلمات (القراءة) بشكل جيد، بوزن نسبي (٢.٨١٢٢) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث: نقص المعرفة بالمفردات المتضمنة في النص، بوزن نسبي (٢.٧٩٩١) وهي درجة مرتفعة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس أبرز الصعوبات اللغوية التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في فهم نصوص اللغة الإنجليزية، جاءت في الترتيب العاشر: عدم القدرة على تمييز الأزمنة (المضارع، والماضي بجميع أنواعها) بشكل صحيح، بوزن نسبي (١.٨٦٩) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب التاسع: كثرة المصطلحات العلمية الواردة في النص، بوزن نسبي (٢.٠٣٩٣) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثامن: عدم القدرة على تمييز الضمائر الواردة في النص، بوزن نسبي (٢.٠٨٠٨) وهي درجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها عدم استخدام الطالبات بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات الفهم القرائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب العبارات الخاصة بالبعد الثاني من المحور الأول الخاص بأبرز معيقات فهم نصوص اللغة الإنجليزية التي تعود لعدم استخدام طالبات المرحلة الثانوية لاستراتيجيات الفهم القرائي، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على أبرز معيقات فهم نصوص اللغة الإنجليزية التي تعود لعدم استخدام طالبات المرحلة الثانوية لاستراتيجيات الفهم القرائي (ن=٤٥٨)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
٧	أفهم مجموعة من الجمل المتناثرة في النص، ولكن لا أستطيع الربط بينها	٢.٨٠٧٩	٠.٤٥٦٢	١	مرتفعة
٣	لا أستطيع تخمين معنى المفردات من السياق	٢.٥٣٠٦	٠.٨٣٦٩	٢	مرتفعة
٢	إذا كان لدي وقت كافي فانا استخدم القاموس لترجمة جميع الكلمات التي لا أعرفها	٢.٥٢٦٢	٠.٨٣٩٦	٣	مرتفعة
١	أقوم بقراءة كل النص عدة مرات لمحاولة الفهم	٢.٥١٧٥	٠.٨٤٧٧	٤	مرتفعة
٩	لا أستطيع قراءة الجمل الأولى فقط من كل مقطع لتكوين فكرة عامة عن النص، وعن أهم النقاط الرئيسية فيه	٢.٤٩٧٨	٠.٧٤٠٤	٥	مرتفعة
٦	أثناء عملية القراءة أبحث عن الكلمات الموجودة في الأسئلة فقط بهدف الإجابة	٢.٣٨٨٦	٠.٨٤٨٢	٦	مرتفعة
٤	لا أحاول أن استخدم معارفي السابقة حول الموضوع، وأركز فيما أقرأ فقط.	٢.٣٢٩٧	٠.٨٧١٦	٧	متوسطة
٨	أقوم بقراءة الأسئلة ثم بعدها أنتقل للنص للبحث عن الإجابات	٢.٢٣٥٨	٠.٨٧٥٨	٨	متوسطة
١٠	لا أقوم بعمل استنتاجات حول موضوع النص المكتوب	٢.١٤٦٣	٠.٨٧٩١	٩	متوسطة
٥	لا أتساءل حول أي من الأفكار الواردة في النص	١.٨٨٢١	٠.٩٥٣٧	١٠	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢.٣٨٦٢	٠.٦٥٨		مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات البعد الثاني من المحور الأول الخاص بأبرز معيقات فهم نصوص اللغة الإنجليزية التي تعود لعدم استخدام طالبات المرحلة الثانوية لاستراتيجيات الفهم القرائي، بلغ (٢.٣٨٦٢ من٣) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في عدم قدرة الطالبات على استخدام استراتيجيات الفهم القرائي، وقد يكون نتيجة لعدم معرفتها، أو عدم التدرب عليها، وكلا الاحتمالان وارد، وهذا ما أشارت إليه بعض نتائج دراستي العتيبي (٢٠١٢) وعسيري (٢٠١٨) حيث أشارتا إلى وجود ضعف في المهارات القرائية بشكل عام لدى الطلبة في المملكة العربية السعودية، وقد تشابهت بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض ما جاء في نتائج دراسة الشميميري (Alshumaimeri, 2011) ودراسة (الغامدي، ٢٠١١) حيث أشارت إلى وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغزولي (Algazoly, 2021) التي أشارت إلى أن الطلاب كانوا يُهملون مهارتين أساسيتين في عملية القراءة الصامتة، وهما القراءة السطحية والقراءة العميقة أو التفصيلية، وذلك بسبب ضعف مستواهم في هذه المهارات.

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

- أكثر العبارات التي تعكس أبرز معيقات فهم نصوص اللغة الإنجليزية التي تعود لعدم استخدام طالبات المرحلة الثانوية لاستراتيجيات الفهم القرائي، جاءت في الترتيب الأول: أقوم بقراءة كل النص عدة مرات لمحاولة الفهم، بوزن نسبي (٢.٨٠٧٩) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثاني: لا أستطيع تخمين معنى المفردات من السياق، بوزن نسبي (٢.٥٣٠٦) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث: غالبًا أفهم مع المعلمة الموضوع العام للنص، ولكن لا أفهم الأفكار الرئيسية الأخرى، بوزن نسبي (٢.٥٢٦٢) وهي درجة مرتفعة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس أبرز معيقات فهم نصوص اللغة الإنجليزية التي تعود لطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، جاءت في الترتيب العاشر: لا أتساءل حول أي من الأفكار الواردة في النص، بوزن نسبي (١.٨٨٢١) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب التاسع: لا أقوم بعمل استنتاجات حول موضوع النص المكتوب، بوزن نسبي (٢.١٤٦٣) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب الثامن: أقوم بقراءة الأسئلة ثم بعدها أنتقل للنص للبحث عن الإجابات، بوزن نسبي (٢.٢٣٥٨) وهي درجة مرتفعة.

ويوجد تعليق على المعوقات التي جاءت بالترتيبات الأخيرة؛ جميع العبارات تدل على المعنى الحقيقي لمصطلح الفهم القرائي، فعندما تفهم الطالبة معنى الفهم القرائي بشكل صحيح تعرف أنه يجب أن تقرأ النص قبل قراءة الأسئلة، وعند تطبيقها لاستراتيجيات الفهم القرائي بشكل صحيح فإنها تتساءل، حول الأفكار الواردة، وتستطيع الوصول إلى استنتاجات حول النص، بمعنى أن تلك العبارات تعزز فكرة أن الطالبات لا يستخدمن استراتيجيات الفهم القرائي بالشكل الصحيح، وإنما يمارسن نقل العبارة من النقطة، إلى النقطة كما كتبت بعضهن في سؤال هل تودين إضافة أي من المعلومات حول الفهم القرائي.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب العبارات الخاصة بالبعد الثالث من المحور الأول بأبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطالبات، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطالبات (ن=٤٥٨)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
٧	أحضر إلى درس الفهم القرائي وقد قمت بحل الأسئلة وذلك بالاستعانة بأحد التطبيقات الإلكترونية (مثل سهل)	٢.٢٩٠٤	٠.٩٣٣٧	١	متوسطة
١	لا تقوم المعلمة في درس الفهم القرائي بأية أنشطة سوى أن تطلب منا قراءة القطعة والإجابة عن الأسئلة	٢.٢١١٨	٠.٩٢٩١	٢	متوسطة
٥	لا تتحمس المعلمة في شرح دروس الفهم القرائي كما هي في الدروس الأخرى	٢.١٨٣٤	٠.٩٣٦٣	٣	متوسطة
٣	تتعامل المعلمة مع درس الفهم القرائي وكأنه أداة اختبار وليس أداة تدريب	٢.٠٨٧٣	٠.٩٢٢	٤	متوسطة
١٠	شرحت لنا المعلمة استراتيجيات الفهم القرائي كالكشط، والمسح، والقدرة على التنبؤ، وتخمين معنى الكلمات، استخدام المعرفة السابقة لفهم النص.	٢.٠١٩٧	٠.٩٨٦٦	٥	متوسطة
٢	لا تستخدم المعلمة التقنية بشكل فعال للتقديم للنص	٢.٠٠٦٦	٠.٨٩١٢	٦	متوسطة
٨	اشعر بالإحباط في حصص التدريب على الفهم القرائي، فهي أشبه ما تكون بالاختبار	١.٩٧١٦	٠.٩٨٤٢	٧	متوسطة
٤	لا تعطينا المعلمة وقتًا كافيًا للقراءة، والبحث عن الإجابات، فمجرد أن تعطينا الأسئلة تبدأ في تلقي الإجابات.	١.٧٤٢٤	٠.٨٨٧١	٨	متوسطة
٦	اتردد كثيرًا قبل الإجابة لأن إجابات زميلاتي دائمًا صحيحة	١.٦٦١٦	٠.٨٥٠٥	٩	منخفضة
٩	اشعر بالإحباط حين اعتمد على نفسي في البحث عن الإجابات	١.٦٥٧٢	٠.٨٧٤	١٠	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	١.٩٨٣٢	٠.٧٥٢		متوسطة

يتضح من الجدول (٦) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات البعد الثالث من المحور الأول الخاص بأبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطالبات بلغ (١.٩٨٣٢من٣) وهي درجة موافقة (متوسطة) وذلك بشكل عام.

وتشير النتيجة السابقة لوجود بعض الجهود المبذولة من جانب المعلمات من أجل تعزيز مستوى الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى الطالبات والتغلب على المعوقات التي تواجههن فيها، ولكن هذه الجهود ما زالت بحاجة لتطوير وتعزيز حيث إن مستوى الصعوبة جاء متوسطاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن المعلمين قد يستخدمون أساليب غير فعالة في التدريب على الفهم القرائي، بسبب ضعف كفاية استراتيجيات التعلم المستخدمة، مثل التدرج في مستويات الفهم، وعدم استخدام السقالات التعليمية في التدريب، وعدم استغلال الخلفية المعرفية للطالبات، وعدم استخدام استراتيجيات الفهم القرائي الفعالة، مثل التنبؤ، وتوليد الأسئلة، وعمل الاستنتاجات، والتلخيص، كما أن الطالبات أجبن بالشعور بالملل، وانخفاض الرغبة في المشاركة خوفًا من الوقوع في الخطأ، وكأن الأصل هو الإجابة الصحيحة، الأمر الذي دفعهن إلى استخدام التطبيقات الالكترونية لضمان أن يكون الحل صحيح، وتتشابه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة افضال (Afzal, 2019) في أن من أهم أسباب تدني مستوى الطلاب في مهارات اللغة الإنجليزية استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لأساليب تقليدية في التدريس.

وتختلف هنا نتائج الدراسة عما ورد في نتائج دراسة نظمي (Nezami, 2018) والتي عزت أسباب انخفاض مستوى الفهم القرائي باللغة الإنجليزية بسبب انخفاض نسبة المدرسين مقابل العدد الكبير للطلاب؛ الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة مناقشة أفكار الطلاب، وصعوبة ضبط العدد الكبير من الطلاب أثناء المناقشة، وصعوبة توجيه نقاشهم؛ مثل البقاء على الموضوع، وصعوبة احترام دور الآخرين في الحديث.

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

- العبارات التي تعكس أبرز المعوقات التي تحول دون الفهم القرائي لنصوص باللغة الإنجليزية التي مصدرها أساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطالبات، جاءت في

الترتيب الأول: أحضر إلى درس الفهم القرائي وقد قمت بحل الأسئلة وذلك بالاستعانة بأحد التطبيقات الإلكترونية (مثل سهل)، بوزن نسبي (٢.٢٩٠٤) وهي درجة متوسطة، وهذا يعكس أن الطالبات لا يبذلن أي مجهود يذكر في الفهم القرائي.

- وجاء في الترتيب الثاني: لا تقوم المعلمة في درس الفهم القرائي بأية أنشطة سوى أن تطلب منا قراءة القطعة والإجابة عن الأسئلة، بوزن نسبي (٢.٢١١٨) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: لا تتحمس المعلمة في شرح دروس الفهم القرائي كما هي في الدروس الأخرى، بوزن نسبي (٢.١٨٣٤) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس أبرز صعوبات فهم نصوص اللغة الإنجليزية التي تعود لأساليب التدريس المستخدمة من وجهة نظر الطالبات، جاءت في الترتيب العاشر: اشعر بالإحباط حين اعتمد على نفسي في البحث عن الإجابات، بوزن نسبي (١.٦٥٧٢) وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب التاسع: اتردد كثيرًا قبل الإجابة لأن إجابات زميلاتي دائمًا صحيحة، بوزن نسبي (١.٦٦١٦) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثامن: لا تعطينا المعلمة وقتًا كافيًا للقراءة، والبحث عن الإجابات، فمجرد أن تعطينا الأسئلة تبدأ في تلقي الإجابات، بوزن نسبي (١.٧٤٢٤) وهي درجة متوسطة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: ما أبرز السبل المقترحة للتغلب على معيقات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب العبارات الخاصة بالمحور الرابع الخاص بأبرز السبل المقترحة للتغلب على معيقات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على أبرز السبل المقترحة للتغلب على معيقات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن (ن=٤٥٨)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٢	تدريب الطالبات على استراتيجيات الفهم القرائي كالكشط، والمسح، والتنبؤ، وتخمين معاني المفردات، وربط المعرفة السابقة بالنص الحالي.	٢.٨٤٥٠	٠.٥٢٩٢	١	مرتفعة
١	إعطاء وقتًا كافيًا للطالبات للحل.	٢.٨٣٨٤	٠.٥٢٩٣	٢	مرتفعة
٩	تعزيز محاولات الطالبات حتى المحاولات الفاشلة	٢.٨٣٦٢	٠.٥٣٨٩	٣	مرتفعة
٧	ألا تحتوي القطع أكثر من ٣٠% من المفردات جديدة على الطالبات، و٧٠% منها مألوفة	٢.٨٢٩٧	٠.٥٣٨٩	٤	مرتفعة
٤	إعطاء الطالبات تدريبات على الفهم القرائي يعملن عليها في كتكاليف منزلية	٢.٨٢١٠	٠.٥٥٢١	٥	مرتفعة
٣	أن تكون مواضيع النصوص معروفة للطالبات، وتستثير اهتمامهن	٢.٧٨٣٨	٠.٥٦٠٦	٦	مرتفعة
٦	التأكد من عدم حل الطالبات للتمارين قبل بدء الحصة الدراسية	٢.٦٨٥٦	٠.٦٣٩٢	٧	مرتفعة
١٠	استخدام حوافز معنوية لمن تتقن مهارات الفهم القرائي وذلك بالإجابة عن الأسئلة، أو تلخيص النصوص، مثل كتابة اسم الطالبة في لوحات الشرف، أو تكريمها	٢.٦٨١٢	٠.٦٢٣١	٨	مرتفعة
٨	أن يكون هناك أنشطة تهيئة قبلية للقراءة، ثم أنشطة أثناء القراءة، ثم بعدية بعد نهاية القراءة ومناقشة الإجابات.	٢.١٠٠٤	٠.٤٥٢٠	٩	متوسطة
٥	الاستعانة بميسرات التعليم لمد جسور الفهم بين الطالبة ومهارات الفهم القرائي (السقالات التعليمية)	٢.٠٦٣٣	٠.٥٠٢٠	١٠	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢.٦٤٨٥	٠.٤٧٤		مرتفعة

يتضح من الجدول (٧) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثاني الخاص بأبرز السبل المقترحة للتغلب على معيقات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، بلغ (٢.٦٤٨٥ من٣) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في تنوع وشمول السبل التي تم اقتراحها ومراعاتها لطبيعة المتعلمين من جهة وطبيعة عملية الفهم القرائي وما تتطلبه من مهارات من جهة أخرى، بجانب أنه تم بناء وصياغة هذه السبل المقترحة بالرجوع للإطار النظري للدراسة والأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع بجانب الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين، ولذا جاءت الموافقة عليها مرتفعة في الإجمال.

ويدعم النتيجة السابقة ما أكدته بعض الأدبيات من أنه من الحلول المقترحة للتغلب على تلك المعوقات تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات الفهم القرائي مثل: تخمين المعنى من السياق؛ حيث توفر وقت الطالب وجهده، بدلاً من التوقف للبحث عن معاني الكلمات، الأمر الذي يقطع تدفق القراءة، وهو ما أوصت به نتائج دراسة يون (Yoon, 2020) ودراسة أفضل (Afzal, 2019). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة إنجاح (Innajih, 2019) في أن تكون المعلومات المقدمة في النصوص القرائية معروفة للطالبات بنسبة لا تقل عن ٥٠%، لتيسير عملية القراءة، والفهم، وذلك بربطها بالمعرفة السابقة؛ وهذا الأمر من الحلول التي تساعد على التغلب على صعوبات الفهم القرائي للنصوص باللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

وتم اقتراح استخدام المعلمين لميسرات الفهم مثل التحدث حول الموضوع قبل القراءة، والاستعانة بقراءة نص إعلامي، أو عرض مصور، الأمر الذي يكسب الطلبة المهارة لتبني استراتيجيات تعلم تنموية، وتجعل من الفهم القرائي مهارة تحدي ممتع، ولا تشعرهم بالعجز، أو القلة، وهذا ما أوصت به نتائج دراسة محمد (Mohamed, 2022).

وافقت الطالبات على ضرورة تعزيز المحاولات الناجحة، فالنجاح مفتاح النجاح، فعندما تشعر الطالبة بالكفاءة، وتؤمن بقدراتها على النجاح فستبذل الجهد الكافي لتحقيق الأهداف، فالدافع للنجاح يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على وتيرة استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، وعلى المثابرة في

الـتعلم، فـإذا كـان لـدى الطـلاب إرادة قويـة، وحمـاس للقـراءة، فهـم بالتأكيـد سـوف يتغلبـون علـى الصعوبات (Altalhab, 2019).

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

أكثر العبارات التي تعكس أبرز السبل المقترحة للتغلب على معيقات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، جاءت في الترتيب الأول: تدريب الطالبات على استراتيجيات الفهم القرائي كالكشط، والمسح، والتنبؤ، وتخمين معاني المفردات، وربط المعرفة السابقة بالنص الحالي، بوزن نسبي (٢.٨٤٥) وهي درجة مرتفعة.

- وجاء في الترتيب الثاني: إعطاء وقتًا كافيًا للطالبات للحل، بوزن نسبي (٢.٨٣٨٤) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث: تعزيز محاولات الطالبات حتى المحاولات الفاشلة، بوزن نسبي (٢.٨٣٦٢) وهي درجة مرتفعة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس أبرز السبل المقترحة للتغلب على المعوقات الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، جاءت في الترتيب العاشر: الاستعانة بميسرات التعليم لمد جسور الفهم بين الطالبة ومهارات الفهم القرائي (السقالات التعليمية)، بوزن نسبي (٢.٠٦٣٣) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب التاسع: أن يكون هناك أنشطة تهيئة قبلية للقراءة، ثم أنشطة أثناء القراءة، ثم بعدية بعد نهاية القراءة، بوزن نسبي (٢.١٠٠٤) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثامن: استخدام حوافز معنوية لمن تتقن مهارات الفهم القرائي وذلك بالإجابة عن الأسئلة، أو تلخيص النصوص، مثل كتابة اسم الطالبة في لوحات الشرف، أو تكريمها، بوزن نسبي (٢.٦٨١٢) وهي درجة مرتفعة.

توصلت الدراسة بشكل عام إلى وجود ضعف شديد في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي، واغفال المعلمات تنمية هذه المهارة المهمة، والتي تقوم عليها الكثير من المهارات اللغوية، والتطويرية للطالبات، فبدون اتقان الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لن تتمكن الطالبات من تطوير أنفسهن، والمنافسة في سوق العمل، فلغة العلم الآن هي اللغة الإنجليزية بلا منازع.

كما كشفت عن عدم محاولة الطالبات على تنمية الفهم القرائي، واعتمادهن بشكل كبير على التطبيقات الالكترونية لأخذ الحلول بشكل سريع، وهذا من المعوقات الحقيقية التي تحول دون تطوير هذه المهارة المهمة، فبدون ممارسة الفهم القرائي مهارة لن تتعلم الطالبة اتقانها.

توصيات الدراسة:

١. العمل على تنظيم برامج تدريب وتأهيل مهني تمكن معلمات اللغة الإنجليزية من تدريب الطالبات على استخدام استراتيجيات الفهم القرائي.
٢. رفع ثقة الطالبات في قدرتهن على التفوق، فالشعور بذلك يؤدي إلى بذل مجهود أكبر في عملية التعلم.
٣. ألا تحوي النصوص أكثر من ٣٠% من كلمات جديدة على الطالبات، ليتمكنَّ من الفهم القرائي.
٤. ربط محتوى نصوص اللغة الإنجليزية بالواقع الاجتماعي للطالبات، وتدريبهن على استخدام ما يمتلكنه من رصيد معرفي لتيسير عملية الفهم القرائي.

مقترحات الدراسة:

١. برنامج تدريبي لتنمية مهارات الطالبات في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية.
٢. برنامج تدريبي لتنمية مهارات المعلمات في استخدام الأنشطة القرائية؛ قبل، وأثناء، وبعد المهام القرائية.
٣. دراسات تجريبية يتم فيها استخدام التفكير التقاربي، والتفكير بصوت عالٍ، والتدريس التبادلي لتيسير الفهم القرائي للطلاب.

المراجع:

المراجع العربية:

باعمر، علياء (٢٠١٨). *أثر استراتيجية القراءة المُوجَّهَة في تحسين الفهم القرائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات القراءة في محافظة ظفار بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

جابر، عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمد خيري (١٩٨٦). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط٢ ، دار النهضة العربية.

الحارثي، رمزي هاشم (٢٠١٤). *مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة أم القرى.

الشعراء، أمل (٢٠١٣). *أثر استراتيجيتي العصف الذهني والتخيل في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

العتيبي، هاني (٢٠١٢). *تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، السعودية.

الغامدي، فايزة بنت عثمان أحمد (٢٠١١). *أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

موقع رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية على:
https://www.vision2030.gov.sa/ar/?utm_source=Google&utm_medium=CPC&utm_campaign=Search&utm_content=AD01&gclid=CjwKCAiAvdCrBhBREiwAX6-6Ul6GWz2MadMwnU4xGy4bl2r-eDbcKfNauqVTX4ineS3A9ItojYhhhxoC6KYQAvD_BwE

المراجع الأجنبية:

Abdul-Kader, O. M. A. M. (2016). Using YouTube in Developing English Reading Comprehension: A Case Study of Ahfad University for Women. *Journal of Educational Sciences, 17*(2), 177-182. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/808333.

Afzal, N. (2019). A study on vocabulary-learning problems encountered by BA English majors at the university level of education. Arab World English Journal, 10(3).

Alfatihah, A., Ismayanti, D., Syam, A., & Santaria, R. (2022). Teaching Speaking Skills through Project-Based Learning for the Eighth Graders of Junior High School. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 10(1), 152-165. doi:https://doi.org/10.24256/ideas.v10i1.2555

Algazoly, A. A. O. (2021). Investigating Problems of Reading Comprehension among Sudanese Private Secondary Schools: A Case Study of Al-Geneina Administrative Unit Private Secondary Schools. *The Arab Journal for Humanities and Social Sciences, 6*, 136-154. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1137954

Ali, M. (2018). Investigating University Students' Reading Comprehension: Problems and Possibilities. *Journal of Administrative and Social Studies, 2*(3), 277-306. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1147155

Al-Issa, A. (2019). Schema theory and L2 reading comprehension: Implications for teaching. *Journal of College Teaching & Learning (TLC), 3*(7).

Al-Nasseri, N. T. M., & Hameed, Y. Q. (2020). The Effectiveness of Multimedia Technique in Teaching Reading Comprehension to EFL Preparatory School Students. *Tikrit University Journal of Humanities, 27*(5), 119-141. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1211662.

Al-Qahtani, A. (2016). Why do Saudi EFL readers exhibit poor reading abilities. *English Language and Literature Studies, 6*(2).

Alshumaimeri, Y. (2011). The effects of reading method on the comprehension performance of Saudi EFL students. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(2).

Altalhab, S. (2019). The Use of Reading Strategies amongst Saudi University EFL Students. *Journal of Education and Learning, 8*(3).

Alverment L. & Phelps. M. (1998) Content Reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classroom Palincsar, A.S. (1986). Reciprocal teaching. In Teaching reading as thinking. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

Arbryan, A. & Rochsantiningsih, D. & Asib, A. (2014). Implementing Webquests Technique and Optimizing Reading Strategies To Improve Students' Reading Comprehension. Journal of Education Research, 279286.

Baum, N. (2016). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

Brime, A. A. (2015). Using Summarization as a Strategy to Investigate EFL Learners' Difficulties in Reading Comprehension at the College of Education. *Zanco Journal of Humanities, 19*(6), 177-186. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/716777.

Ekasiwi, A., & Bram, B. (2022). Exploring Euphemisms in Bridgerton: Diamond of the First Water. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 10(1), 240-248. Doi: HTTPs://doi.org/10.24256/ideas.v10i1.2599

Elliott, J. G. (2020, Sep). It's Time to Be Scientific about Dyslexia. *Reading Research Quarterly, 55*(1), S61-S75.

Grissom, L. (2020). *College Students with Learning Disabilities Achieving Academic Success: A Generic Qualitative Study* (Doctoral dissertation). Capella University.

Hasriani. (2018). Improving Students' Reading Skill Through Skimming Technique. Thesis English Department Cokroaminoto University

Innajih, A. A. (2019). The Impact of Professional Schemata on the Reading Comprehension of Libyan University Students Studying ESP in the College of Health Sciences-Gharyan. *Journal of Al-Zaytuna*

University, 30, 316-335. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/999946.

Jaber, A. H. (2021). The Effectiveness of Convergent and Divergent Thinking in Developing the EFL Iraqi Students' Achievement in English Reading Comprehension. *Al-Atrotha Journal for Humanities Sciences, 6*(4), 29-48. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1235086.

Jasim, N. M. (2021). The Weakness of Iraqi Islamic High Schools Students During Reading Comprehension Activities in English: The Reasons and Remedies, Intermediate Grade as a Model. *Journal of Language Research, 4*(4), 149-165. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1206760.

Keezhatta, M., & Omar, A. (2019). Enhancing reading skills for secondary school students through mobile assisted language learning (MALL): An experimental study. *International Journal of English Linguistics, 9*(1), 437–447.

Liu, F. (2019). Reading Abilities and Strategies: A Short Introduction. International Education Journal. 153-157.

Mohamed, R. (2022). *Reciprocal Teaching as a Cognitive and Metacognitive Strategy in Promoting University Students' Reading Comprehension*. Retrieved from https://doi.org/10.1515/edu-2022-0200

Mohammed, A. (2018). *Effect of Vocabulary Use on Improving EFL Learners' Reading Comprehension* (Doctoral dissertation). Khartoum, Sudan: Sudan University of Sciences and Technology.

Nezami, S. (2018). A critical study of comprehension strategies and general problems in reading skill faced by Arab EFL learners with special reference to Najran University in Saudi Arabia. *International Journal of Social Sciences & Education, 2*(3).

Nurul, A. (2019). Anderson Taxonomy-Based Intensive Test Evaluation Tool for Senior High School. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 7(1). doi: https://doi.org/10.24256/ideas.v7i1.725

Oo, T. & Magyar, A. & Habók, A. (2021). Effectiveness of the reflection-based reciprocal teaching approach for reading comprehension

achievement in upper secondary school in Myanmar. *Asia Pacific Education Review, 22*(1), 675–698.

Qanwal, S. & Karim, S. (2014). Identifying correlation between reading strategies instruction and L2 text comprehension. *Journal of Language Teaching and Research, 5*(5), 1019.

Rusdiansyah, R. (2019). Note-Taking as a Technique in Teaching Reading Comprehension. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 7(2). Doi: HTTPs://doi.org/10.24256/ideas.v7i2.103

Saniyah, M. (2019). Improving Students' Reading Skill Through Preview, Ask Question, Read, and Summarize (PARS) Strategy, Submitted to the Board Examiners as a Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Sarjana Pendidikan.

Simensen, A. (2019). *Teaching a Foreign Language - Principles and Procedures, 2 ed.*. Oslo: Fagbokforlaget.

Taka, S. (2020). The efficacy of using reciprocal teaching technique in teaching reading to Indonesian English as foreign language (EFL) students. *Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 8*(1), 197–206.

Trudel, H. (2017). Making data-driven decisions: Silent reading. *The Reading Teacher, 61*(4), 308-315.

Yoon, J. (2020). Three decades of sustained silent reading: A meta-analytic review of the effects of SSR on attitude toward reading. *Reading Improvement, 39,* 186-195.