

إستراتيجيات تعلّم فهم المقروء التي يَستَخدِمُها مُتعلِّمو اللّغة العَرَبِيَّة في نهاية السَّنَةِ التَّحْضِيرِيَّة

Arapça Hazırlık Öğrencilerinin Dönem Sonunda Kullanacakları Metinleri Anlama Eğitime Dair Stratejiler

Strategies for Understanding Reading Used by Arabic Language Learners at the End of the Preparatory Year

Mutassem HAMAD¹ 



¹Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Bölüm, Kocaeli, Türkiye

ORCID: M.H. 0000-0003-2918-5830

Sorumlu yazar/Corresponding author:
Mutassem Hamad (Dr. Öğr. Üyesi),
Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Bölüm, Kocaeli, Türkiye
E-posta: mutassem.hamad@kocaeli.edu.tr

Başvuru/Submitted: 28.07.2024

Revizyon Talebi/Revision Requested:
11.08.2024

Son Revizyon/Last Revision Received:
11.08.2024

Kabul/Accepted: 02.09.2024

Atıf/Citation: Hamad, Mutassem. "Strategies for Understanding Reading Used by Arabic Language Learners at the End of the Preparatory Year." *Şarkiyat Mecmuası - Journal of Oriental Studies* 46 (2025), 225-248.
<https://doi.org/10.26650/jos.1523820>

المخلص

هَذَتْ هذه الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك مُتعلّمي اللغة العربية لإستراتيجيات تعلّم فهم المقروء بعد انتهائهم من دراسة السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية. واستقصاء أثر المتغيرات (الجنس، ومكان الدراسة) في استخدامهم لهذه الإستراتيجيات. أجريت الدراسة على عيّنة غذّها (120) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من الطّلاب في عدد من الجامعات لعام (2023-2024). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة تُقاسم مُتدرّجاً، يتكوّن من (26) إستراتيجية مُوزّعة على ثلاثة مجالات هي: 1. إستراتيجيات ما قبل القراءة، 2. الإستراتيجيات أثناء القراءة، 3. إستراتيجيات ما بعد القراءة. وأظهرت الدراسة أنّ طّلاب السنة التحضيرية يُمارسون إستراتيجيات ما قبل القراءة وأثناء القراءة بدرجة عالية، أما إستراتيجيات ما بعد القراءة بدرجة متوسطة. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العيّنة تُعزى إلى الجنس، في استخدام إستراتيجيات ما قبل القراءة، وما بعد القراءة، أما في استخدام إستراتيجيات أثناء القراءة، تمّ التّوصّل إلى وجود فروق لصالح الإناث. وبالنسبة لمتغير المكان (الجامعة) أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد العيّنة في استخدام إستراتيجيات ما قبل القراءة وما بعدها، أما في الإستراتيجيات أثناء القراءة، فكان هناك فروقاً، فجاءت في المرتبة الأولى جامعة صباح الدين زعيم تلتها جامعة كوجيلي. وأوصت الدراسة المعلمين أن يهتموا في دروسهم بإستراتيجيات تعلّم كلّ مهارة من مهارات اللغة بشكل أكبر، إضافة إلى زيادة وعي طّلابهم بكيفية استخدام إستراتيجيات التعلّم بطريقة صحيحة، وتدريبهم على ذلك.

الكلمات المفتاحية: مهارة القراءة، كلية العلوم الإسلامية، السنة التحضيرية، متعلّمو العربية الناطقين بغيرها، إستراتيجيات التعلّم.

ÖZ

Bu çalışma, Arapça eğitimi alan İlahiyat fakültelerindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenimlerini bitirdikten sonra okuduğunu anlamaya yönelik stratejilere ne ölçüde sahip olduklarını belirlemeyi hedeflemiştir. Yine cinsiyet, öğrenme yeri gibi bazı faktörlerin öğrencilerin bu stratejileri kullanma becerileri üzerindeki etkisini incelemek de bu çalışmanın temel hedeflerindendir. Araştırma, farklı üniversitelerde okuyan öğrenciler arasından rastgele şekilde seçilmiş (120) erkek ve kız öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir (2023-2024). Araştırmacı çalışmanın hedefine ulaşması adına betimleme ve tahlil yöntemini

kullanmıştır. Bu manada 3 alana ayrılmış toplam 26 stratejiden oluşan ve kademeli bir sistem şeklinde oluşturulmuş bir anket geliştirilmiştir. 1. Okuma öncesindeki stratejiler, 2. Okuma sırasındaki stratejiler, 3. Okuma sonrasındaki stratejiler. Çalışma hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma öncesi ve okuma esnasındaki stratejilerinin okuma sonrası stratejilerine nisbetle daha yüksek derecede olduğunu, okuma sonrası stratejilerinin ise orta düzeyde kaldığını göstermiştir. Araştırmada örnekleme yer alan öğrenciler arasında okuma öncesi ve sonrasına dair strateji kullanımında cinsiyete bağlı önemli bir istatistiksel fark olmadığı, ancak okuma sırasındaki strateji kullanımında kadınların lehine olarak cinsiyete bağlı bazı farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Yer farklılığına (üniversite) bakıldığında ise örneklem içerisindeki öğrencilerin okuma öncesi ve sonrası strateji kullanım ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı fakat okuma sırasındaki stratejilerde ise bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Sabahattin Zaim Üniversitesi bu hususta birinci olurken, onu daha sonra Kocaeli Üniversitesi izlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerini doğru öğrenme stratejilerine yönlendirmelerinin ve bu stratejileri nasıl kullanacakları konusunda onları eğitmelerinin gerekliliğiyle birlikte, tüm beceriler için derslerinde dil öğrenme stratejilerine daha fazla önem vermeleri tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, İslami İlimler Fakültesi, Hazırlık yılı, Ana dili Arapça olmayan öğrenciler, Öğrenme stratejileri.

ABSTRACT

This study aimed to assess the extent to which learners of the Arabic language possess reading comprehension strategies after completing the preparatory year in Islamic science faculties. It also examined the impact of variables such as gender and place of study on using these strategies. The research was conducted on a randomly selected sample of 120 university students during the academic year 2023-2024. A descriptive-analytical method was employed to achieve the study's objectives, and a questionnaire with a graded scale comprising 26 strategies was developed. These strategies were categorized into three areas: 1. Pre-reading strategies, 2. During-reading strategies, and 3. post-reading strategies. The findings revealed that preparatory year students frequently used pre-reading and during-reading strategies but only moderately used post-reading strategies. No statistically significant differences were found between male and female students in pre-reading and post-reading strategies, while differences favoring females were observed during-reading strategies. No significant differences were found between pre-reading and post-reading strategies, regardless of the place of study. However, differences in during-reading strategies were noted, with Sabahattin Zaim University ranking first, followed by Kocaeli University. The study recommended that teachers emphasize language learning strategies in their lessons across all skills, guide students toward effective learning strategies, and train them to utilize them, thereby empowering them to enhance their reading comprehension skills.

Keywords: Reading skill, School of Islamic Sciences, Preparatory year, Non-native Arabic learners, Learning strategies

EXTENDED ABSTRACT

Reading constitutes a fundamental ability for mastering any language. Students learning Arabic at Turkish faculties of Islamic sciences during their preparatory year must develop reading skills since they serve as their gateway to religious teachings and academic progression toward Islamic studies. Instructional programs of these faculties assign utmost importance to proficient reading skills in Arabic. Despite its essential role in student learning, many students experience obstacles when developing their Arabic reading abilities. The text comprehension level displays the most severe difficulties among students. Multiple research findings and the researcher's practical experience in Turkish universities determined various sources for the ongoing reading deficiencies in Arabic texts. Three core factors and a fourth set of external components impact the difficulty of reading Arabic: first, its complicated nature as a Semitic language; second, the multiple dimensions of reading skills; and third, the educational practices of instructors with varying qualifications and teaching approaches. Reading abilities do not

exist independently within language acquisition because they limit student interaction with academic manuscripts and religious texts. Pedagogical intervention needs to take place right away in this particular situation. Effective learning strategies and practical awareness should be applied to help students develop independence as proficient readers. The most effective strategy for reading success involves the purposeful deployment of learning methods designed for reading. Learners use learning strategies as mental tools combined with techniques to improve their understanding, retention, and problem-solving during the learning process. A crucial advantage of using reading strategies is that students actively participate in texts while reading before, during, and after reading to process complicated information better. The field of modern foreign language education research confirms that students must receive instruction in this type of strategic skill. The development of communication skills and learner independence strongly depends on these strategies. Proper application and internalization of reading strategies will enhance student reading proficiency, leading to higher self-regulation and confidence in learners. The achievement of this outcome depends on teachers developing a complete understanding of both strategies and how they apply to educational settings. The current study investigates the use of reading-specific learning strategies by students enrolled in their preparatory year at Islamic sciences faculties throughout Turkey. This research investigates the impact of gender and the university choices students make on their variation of learning strategies. Several investigations have confirmed that learner strategies react to factors like age alongside gender and learning stage, personal traits, learning style, motivation level, and learning goals, among others. The research group included 120 students randomly picked from preparatory year students during the academic year 2023–2024 before graduation. Most participants identified as female at 77.5%, while the remaining 22.5% identified as male. The research participants included students who studied at Marmara University with a proportion of 37.5% and groups of 25.8% and 24.2% from Kocaeli University and Sultan Mehmet Fatih Waqf University while Sabahattin Zaim University had 12.5% of the participants. For gathering and processing data, the researcher applied descriptive-analytical methodology that helps find patterns and relationships within educational environments. The primary data collection tool used was a questionnaire, which researchers developed and validated with great care. The questionnaire received its foundational design from two primary sources: the language learning strategy taxonomy by Oxford (1996) and al-Mhny's (2014) framework, which structured the instrument's organization plan. The adapted questionnaire included 26 individual strategies grouped within three reading stages, encompassing pre-reading mental activities that prepare students for reading tasks, such as activating existing knowledge together with goal-setting and content prediction activities. When reading, students apply three specific techniques: questioning, summarizing, and contextual guessing. The reading session ends with post-reading strategies, including reflective activities and evaluations, which consist of summarization, conclusion development, and content discussion. The study produced significant findings that became evident. Students highly utilized pre-reading strategies on a 5-point scale, and their

average rating reached 3.99, indicating an 80% approval level. The study results demonstrate that students demonstrate sufficient skills for both mental and emotional preparation before starting to read a text. Students used during-reading techniques at high levels based on their 3.77 out of 5 ratings, which matched the agreement rate of 75%. The research findings demonstrated that a few of the methods used at this stage were moderately effective, but most strategies were underutilized. The different response rates reveal that students may have varying knowledge or inconsistent practice of beneficial reading approaches. According to survey results, users applied post-reading strategies to only a modest degree, which yielded 2.92 out of 5 and achieved 58% agreement. Teaching methods aimed at reviewing and integrating learned content are a possible cause of the lower performance in these activities. Teachers' instructional focus on comprehension may lead them to miss the essential final steps of reading instruction involving reinforcement and integration. Statistical data showed that gender differences were not found when students employed reading strategies before and after reading. According to statistical analysis, the reading process showed that females adopted more strategies at a higher level than males. Research evidence supports that female students show deeper involvement and stronger self-awareness when performing reading assignments. Pre-reading and post-reading strategic use between students from different universities remained statistically equal throughout the study. The students from Sabahattin Zaim University outperformed Kocaeli University students in terms of strategy utilization during reading. The research implies that both teaching techniques and faculty development methods in individual institutions control the effectiveness of reading strategy employment among students. The differences between institutions require unified teacher education standards and standardized curricula. Educators need expertise in reading strategy instruction to be effective teachers of reading strategies and the capability to determine suitable times for introduction and observation of real-time student implementation. Implementing organized and evidence-based methods tells students how to handle reading obstacles they experience in Arabic as an external language. The study generates recommendations that show the path toward additional advancement. Additional language skills beyond reading combined with investigation into fundamental variables such as motivation, learning style, task difficulty, and learning goals would improve future research on reading comprehension in L2 learning. Institutions should provide professional development workshops to Arabic language educators to teach them specialized learning approaches while showing them how to assist pupils who experience learning obstacles. The educational curriculum must integrate systematic reading methods training into its training system so that pre-reading, during-reading, and post-reading stages receive equal consideration. Through this study, researchers have uncovered vital information about strategy practices for reading in Arabic language education among students in Turkish Islamic colleges. This study creates foundational knowledge to develop better Arabic language teaching methods using strategic, evidence-based strategies.

المُقَدِّمَةُ:

إن مهارة القراءة هي إحدى أهم مهارات اللغة العربية كلغة أجنبية لأهميتها الكبيرة في تعلمها، فهي مفتاح تعلمها ونمو مهاراتنا. وهي المصدر الثاني بعد الاستماع للحصول على المعرفة. بل إن كل أنواع التعليم تعتمد إلى حد كبير على القراءة. ولقد زادت أهمية القراءة واشتدت الحاجة إليها مع التطور التكنولوجي الكبير في عصرنا.

ومفهوم القراءة مرّ بعدة مراحل بدءاً من المفهوم الذي يركز على ميكانيكية القراءة، إلى المفهوم الحديث الذي يتّصف بالتعقيد، ويقصد به: «عملية بنائية نشطة يؤدي فيها القارئ دور المعالج الإيجابي، ولا يكون مجرد مُتلقٍ سلبي، لأنها تتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا»¹. والقراءة تعني: تعرّف على الرموز الكتابية، وفهم، وتفسير، ونقد، وتوظيف لما تدلّ عليه الرموز.² وهذا يعني أنها تشتمل على أربع عمليات هي: التعرف، والفهم، والنقد والتفاعل.³ ويُعرف «مذكور» القراءة بأنها: نظرٌ واستبصارٌ. والنظرُ يعني رؤية الرموز المكتوبة مع تدبرها والتفكير بها، والاستبصارُ يعني الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم.⁴ فالقراءة عملية تعلّم شاملة، لأن المتعلّم عندما يقرأ يُوظف كلّ معارفه من أجل فهم النصّ المقروء.⁵

وفهم المقروء هو الغاية الأساسية من القراءة بأنواعها (الجهريّة، والصامتة) وأسمى أهدافها، وهو أساس اكتساب كثير من المهارات، ويترتب على الضعف فيه مشكلات كبيرة في العملية التعليمية كلّها، وحتى في الحياة. فالكفاية القرائية تقاس بمقدار الفهم والاستيعاب، فلا يُعدّ القارئ قارئاً إذا لم يفهم. وتشتمل عملية الفهم على عدّة مهارات هي: (فهم عام، واستنتاج، ومعرفة حرفية، وتوسيع فكر القارئ، وبناء الاستدلالات، والقدرة على توظيف الخبرات السابقة).⁶ وله عدّة مستويات أساسية هي: ¹ الاستيعاب، ويتضمن: معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكر، والتمييز بين الأفكار الثانوية وال رئيسية، وربط الرموز بالأفكار التي تدلّ عليها، والتلخيص.² النقد، وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة بالموضوع، وما ليس له صلة. والكشف عن المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق.³ التفاعل، وفي هذا المستوى يصبح القارئ قادراً على الربط بين أجزاء المقروء، والكشف عن مشكلات جديدة، والتعبير عن رأيه.⁷ ومشكلات المتعلّمين في القراءة صنفها «مصطفى» إلى عدّة محاور هي: التعرف الخاطئ على الكلمة، وعدم القدرة على الاستيعاب والفهم بسبب قلة المعرفة بمعاني الكلمات، وعدم كفاية فهم معنى الجملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، والقصور في تدقّق النصّ.⁸ أضف إلى ذلك ظاهرة الإعراب، والحاجة إلى ذخيرة لغوية من المفردات لفهم النصّ، وعدم مناسبة النصوص لمستويات الطلاب من ناحية الموضوعات، واللغة.⁹

وترجع أسباب مشكلات القراءة وضعف المتعلّمين فيها إلى مجموعة من الأمور منها: طبيعة عملية القراءة حيث إنّها عملية معقّدة. كما أوضحنا سابقاً في تعريفها، تتضمن العديد من العمليات كالانتباه والذاكرة واللغة والإدراك.¹⁰ فهي عملية تفسير للرموز اللفظية، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة والخبرات السابقة للقارئ، وفي عملية القراءة يُحاول القارئ أن يعطي معانٍ جديدة لكلمات الكاتب حسب مستواه اللغوي، وخبراته.¹¹ ومنها إلى المعلم غير الخبير بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدامه للغة الوسيطة في دروسه. ومنها إلى الطالب الذي ليس لديه رغبة في التعلّم،

1 محمد بن شديد البشري، «استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية»، مجلة العلوم التربوية. العدد 2، (رجب 1436هـ): 173.

2 عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط1 (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002)، 97.

3 رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج2 (أم القرى، 1986)، 538.

4 علي أحمد مذکور، تدريس فنون اللغة العربية، (ب ط) (القاهرة: دار الشواف، 1991)، 135.

5 أحمد الرهان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجارب في الميدان، ط3 (إسطنبول، دار أكرم، 2022)، 131.

6 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم، (منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب: وزارة الثقافة دمشق، 2011)، 62.

7 رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقييمها، ط1 (القاهرة، دار الفكر العربي، 1998)، 149-153.

8 فهد مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، ط1 (القاهرة: دار الفكر العربي، 2001)، 102-103.

9 هاني إسماعيل رمضان، «مهارات القراءة للناطقين بغير العربية، الأهداف-الإشكاليات-الاستراتيجيات»، المؤتمر الدولي الرابع: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (4)، 31-30 ديسمبر، (2022)، 91-92.

10 سالم بن ناصر الكحالي، صعوبات تعلّم القراءة، تشخيصها، وعلاجها. ط1 (الكويت: مكتبة الفلاح، 2011)، 54.

11 البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم، 66.

ولا يدرس جيداً. ومنها إلى طرق التعليم التي تعتمد على الترجمة وأسلوب التلقين. ومنها إلى المنهج الدراسي الذي لا يُناسب ميول المتعلمين ومُستوياتهم.¹² أو تُدرة تُوفّر منهج مُحدّد واضح الأهداف، وغياب تصوّر واضح لأسببه.¹³ وهذه الأسباب نفسها ذكرها «مصطفى» مع إضافة بعض الأمور المرتبطة بالطلّاب، كقلة الخبرة، وضعف الخلفية الثقافية، وعدم القدرة على التركيز، وضعف الحصيلة اللغوية، والقلق والاضطراب النفسي.¹⁴ ومنها إلى البيئة التعليمية، فإذا كانت البيئة التي يعيش فيها المتعلم لا تهتمّ بالعربية، فلن يكون لديه الدافعية للقراءة بها.¹⁵

هذه التحدّيات والصعوبات التي يواجهها المتعلمون في تعلّم اللغة العربية بشكل عام، ودرس القراءة بشكل خاصّ أثّرت على فهم المتعلمين وتطوّر لغتهم، وهذا الأمر ليس وليد المرحلة بل موجود منذ عُصور، وقد حاول الباحثون تطوير طرائق التعليم، والبحث عما يُسهّل على المتعلمين اكتساب اللغة بطريقة سهلة تُلبّي أهدافهم من تعلّمها، وتُعالج الصعوبات والمشكلات التي تُعترضهم. ففي بداية السبعينات والثمانينات حدث تحوّل كبير في نظريات اكتساب اللغة الثانية، وذلك بسبب علم النفس نحو الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والعمل الجماعي، فأصبحت طرق التعليم تُركّز على المتعلم، وأساليب التعلّم الذاتي للنجاح، وتركّز على عملية التواصل.¹⁶ فتحوّل اهتمام الباحثين من مُنتجات اللغة الثانية، إلى العمليات التي يستخدمها المتعلمون في اكتساب المعرفة، وتعلّم اللغة الثانية. وزاد تمسّكهم بهذا التوجّه عندما أدركوا -مع المعلمين- أنّه لا توجد طريقة واحدة تُؤدّي إلى التّجّاح في تعلّم اللغة الثانية، ولاحظوا نجاح بعض الطّلاب رغم طرق التّعلم وتقنياته، فبدأ الاهتمام بالتنوّع الفرديّ للغة، لأنّ كلّ فرد يملك قدرات مختلفة.¹⁷ وفي الثمانينات اتّسع البحث في أساليب التّعلم وإستراتيجياته والجوانب التطبيقية.¹⁸ واتّسعت نظرة الباحثين إلى طبيعة المهارات اللغوية؛ فلم تُعد مهارة القراءة مُجرّد عملية لفك الرّموز المكتوبة وحسب؛ بل انتقلوا من اعتبارها مهارة سلبية استقبالية إلى كونها مهارة تفاعلية، تقتضي عمليات عقلية غلبا من أجل استيعاب المادة المقروءة، والتّفاعل معها. فانتقل اهتمام الباحثين من الاهتمام بإستراتيجيات التعليم إلى الاهتمام بإستراتيجيات التّعلم، من أجل تحسّين المهارات اللغوية. وحسب اعتقاد كثير من الباحثين أن النظريّة المعرفيّة في بداية السّتينات من القرن الماضي لُعبت في التّوجّه لوظيفة إستراتيجيات التّعلم في عملية التّعليم، حيث بدأ يتمّ ملاحظة المتعلّم كمنظّم نشيط للمعلومات التي يستقبلها.¹⁹ وتُعدّ تُعرّف إستراتيجيات التّعلم للغة، لكنها لا تُختلف في جوهرها، وإن كان بعضها أشمل من الآخر، لكنها تجمع جميعها على أنها سلوكيات وأداءات وأفكار. فمثلاً تُعرّفها ريبكا أكسفورد بأنّها: «أداءات خاصّة يقوم بها المتعلّم لجعل عملية التّعلّم أسهل وأسرع وأكثر متعة وأكثر ذاتيّة للتّوجّه، وأكثر فعالية، وأكثر قابليّة على أن تُطبّق في المواقف الجديدة».²⁰ ويُعرّفها جابر عبد الحميد «بالأنماط السلوكيّة، وعمليات التفكير التي يستخدمها التّلاميذ، وتؤثّر فيما يتمّ تعلّمه، بما في ذلك الذاكرة، والعمليات الميتا معرفيّة».²¹ ويُعرّفها «معجم لونغمان لتدريس اللغة، وعلم اللغة التطبيقي»: «سلوك قصديّ وأفكار يستخدمها المتعلمون أثناء التّعلّم لمساعدتهم على فهم أفضل، وتعلّم المعلومات الجديدة أو تذكرها...».²² ويُعرّفها «براون» بأنّها: «طرق مُحددة للتعامل مع المشكلات والمواقف المختلفة، والأنماط الإجرائية لتحقيق غايات بعينها، وخطط للتحكّم بالمعلومات واستعمالها في ظروف معيّنة».²³

- 12 كريم فاروق الخولي، «مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها، وطرق حلّها». مجلة كُلية الإلهيات، جامعة سلجوق. العدد 32 (2011): 187 - 188.
- 13 علي أحمد مذكور، وإيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، ط1 (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006)، 76.
- 14 مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، 27.
- 15 نسرين طاهر ملك، حيات الله، «إشكاليات وإستراتيجيات قراءة اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مجلة تهذيب الأفكار: المجلد 3، العدد 2 (2016)، 213.
- 16 هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، (بيروت: دار النهضة العربية، 1994)، 27-26.
- 17 براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، 162.
- 18 عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، وراشد عبد الرحمن الدويش، «إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية»، مجلة جامعة أم القرى بالسعودية، السنة 11، العدد 17 (1998)، 174.
- 19 Amira Mohammad Abuzaid, «Foreign Language Learning Strategy Use & Gender: The Case of Birzeit University Students». Journal of Palestinian Journal of Open Learning & e-Learning: Vol. V.7(2018):17.
- 20 ريبكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمد دعور، (مكتبة الإنجلو المصرية، 1996)، 21.
- 21 جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط1 (القاهرة: دار الفكر العربي، 1999)، ص307. نقلاً عن رمضان، «مهارات القراءة للناطقين بغير العربية، الأهداف-الإشكاليات-الإستراتيجيات»، 95.
- 22 جاك سي ريتشاردز وآخرون، معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ترجمة: رشدي أحمد طعيمة، ومحمود فهمي حجازي، ط1 (لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر - لونغمان، 2007)، 386.
- 23 هـ. دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد العقيد، وعبد بن عبد الله الشمري، (الناشر: مكتب التربية لدول الخليج، 1994)، 140.

وقد قدّم الباحثون في تعلّم اللغات تصنيفاتٍ مُتعدّدة لإستراتيجيات تعلّم اللّغة؛ لكن أكثر تصنيفٍ شمولاً هو تصنيف ريبكا أكسفورد، حيث صنّفَتها إلى قسمين²⁴: إستراتيجيات مباشرة، وتُعنى باستخدام اللّغة مباشرة، وإستراتيجيات غير مباشرة، وتُعنى بتعلّم اللّغة دون الاستخدام المباشر للّغة المقصودة غالباً. وكلا القسمين يسيّرُ جنباً إلى جنبٍ في تعلّم اللّغة، وتحقيق أهداف المتعلّم. كما حدّدت «ريبكا أكسفورد» ما يُناسبُ كلّ مهارةٍ من الإستراتيجيات لتحسين تعلّمها. والجدول التّاليّة تُوضّح الإستراتيجيات التي يُمكن استخدامها في درس القراءة²⁵:

جدول رقم (1) إستراتيجيات تعلّم اللّغة المباشرة لتعلّم مهارة القراءة		
أولاً: الإستراتيجيات المباشرة: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية:		
1. الإستراتيجيات التذكّرية: ووظيفتها مساعدة الطلاب على تخزين المعلومات، واسترجاعها عند الحاجة بسهولة. وتنقسم إلى الفئات التالية:		
أ.	عمل روابط ذهنية	التصنيف في مجموعات حسب نوع الكلمة أو الوظيفية أو الموضوع...، التداوي والتفصيل، ربط المعلومة الجديدة بالقديم، استخدام الكلمات الجديدة في جملٍ أو قصة.
ب.	استخدام الصور والأصوات	تصور بصري له معنى، اشتقاق كلمة تُعبّر عن مجموعة كلمات، الكلمات المفتاحية، استغلال الأصوات المخزّنة في الذاكرة
ج.	المراجعة الجيدة	تدوير المعلومة وتكرارها حتى تثبت.
د.	القيام بأداء حركي	تمثيل المعنى جسدياً، استخدام الأساليب الميكانيكية ككتابة كلمات على كروت وتصنيفها.
2. الإستراتيجيات المعرفية: ووظيفتها مساعدة الطلاب على فهم وإنتاج اللّغة الجديدة. وتنقسم إلى:		
أ.	الممارسة	التكرار، التعرّف على الصيغ والتراكيب، الممارسة الطبيعية.
ب.	استقبال وإرسال المعلومات.	الرؤية الخاطفة تساعد على تحديد الأفكار الرئيسية.
ج.	التحليل والاستدلال	استغلال المشترك بين اللّغة الهدف واللّغة الأم، الاستنباط، تحليل المصطلحات، الترجمة، انتقال الأثر
د.	تنسيق المدخلات والمخرجات	تدوين الملاحظات، التلخيص، التركيز على الأجزاء المهمة.
3. الإستراتيجيات التعويضية: وهي التي تُتيح للمتعلمين استخدام اللّغة رغم الفجوة المعرفية لديهم		
أ.	التّمين	استخدام تلميحات لغويّة، وتلميحات أخرى

المصدر: كتاب ريبكا أكسفورد (1996, Oxford)

جدول رقم (2) إستراتيجيات تعلّم اللّغة غير المباشرة لتعلّم مهارة القراءة		
ثانياً: الإستراتيجيات غير المباشرة: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية:		
1. الإستراتيجيات فوق المعرفية: وهي التي تسمح للمتعلم بالتحكّم في عملية معرفته. وتنقسم إلى:		
أ.	تركيز عمليّة التّعليم	ربط ما هو جديد بما هو معروف. تركيز الانتباه، تأجيل التكلّم والتركيز على الاستماع.
ب.	تنظيم وتخطيط التّعليم	فهم عمليّة تعلّم اللّغة. التّخطيط، تحديد الأهداف العامة والخاصة. فهم الغرض من المهمة اللّغويّة، التخطيط للمهمة اللّغويّة، البحث عن فرص للممارسة اللّغويّة.
ج.	تقويم التّعليم	المراقبة الذاتية والتأكّد هل فهمت المعنى أو لا. التقويم الذاتي فكل طالب يُحدّد ما فهمه وما لم يفهمه ومقدار ذلك والسبب.
2. الإستراتيجيات الوجدانيّة (التأثريّة): وتساعد على ضبط الانفعالات والدوافع والاتجاهات. وتنقسم إلى:		
أ.	خفض مستوى القلق.	الاسترخاء، التفكير ملياً، الموسيقى، الفكاهة.
ب.	تشجيع الذات.	العبارات الإيجابية (أنا مستمع جيد)، استخدام اللّغة دون خوف، مكافأة الذات وعدم انتظار مكافأة المعلم.
ج.	تحديد المستوى الانفعالي	الانتباه لإشارات الجسد، كتابة اليوميات، مناقشة المشاعر مع الآخرين، الاستبيانات.
3. الإستراتيجيات الاجتماعيّة: وهي التي تُعين المتعلمين من خلال التفاعل مع الآخرين.		
أ.	طرح الأسئلة	توضيح، استفسار، طلب تصحيح...
ب.	التعاون مع الآخرين	زملاء، وأبناء اللّغة الهدف.

24 أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللّغة، (29-32).

25 أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللّغة، (68-103) / (138-158).

ج. التعاون مع الآخرين	الفهم الثقافي للغة الهدف يؤدي إلى فهم أكبر للمسموع. مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين وهذا يمكن أن يتم من طريقة حديثة وملامح وجهه.
-----------------------	--

المصدر: كتاب ريبيكا أكسفورد (Oxford, 1996)

ومعرفة إستراتيجيات تعلّم اللُّغة من قبل المتعلّمين والمعلّمين له أهمية كبيرة في تعلّم اللُّغة العربيّة كلغة أجنبية وتعليمها، حيث إنّها تؤثر على كلّ أجزاء عمليّة التعلّم، واكتساب اللُّغة²⁶. وينتج عن توظيفها بشكل جيّد تطوّر الكفاية الاتّصاليّة، وازدياد النّعة في النّفس²⁷. كما تُساعد معرفتها من قبل المعلّمين والتّربويين على تعديل طرق التّدرّيس السّائدة، ووضوح المناهج المناسبة²⁸. وتؤكد Wanden على أهمية معرفة إستراتيجيات التعلّم النّاجح لدى متعلّمي اللُّغة الثّانيّة وتدريبهم عليها، لأنّها مفتاح استقلاله²⁹. فامتلاك المتعلّمين لإستراتيجيات تعلّم المهارات هو السبيل للتّفوّق في كلّ الدروس.

ولأهمية إستراتيجيات التعلّم في تحسين مهارات اللُّغة، وتحقيق الكفاية الاتّصاليّة. وبسبب التّحوّل في التّركيز في عمليّة التعلّم من المعلّم إلى المتعلّم، ومن أساليب التّدرّيس إلى عمليّات التعلّم³⁰. بدأ الباحثون في إجراء بحوث ودراسات حولها، فظهرت عدّة أنواع من البحوث، بحوث اهتمّت بقياس أثر التّدريب على إستراتيجيات التعلّم في تحسين عمليّة التعلّم، وبحوث اهتمّت باستكشاف أنواع إستراتيجيات التعلّم، وأبحاث بحثت في توظيف إستراتيجيات تعلّم اللُّغة لدى الطّلاب. ولكن مع الأسف مُعظم هذه البحوث كانت ترتبط باللُّغة الإنكليزيّة كلغة ثانية. بينما اللُّغة العربيّة كلغة أجنبيّة لم تنل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، ومعظم البحوث الموجودة تُركّز على إستراتيجيات التعلّم، وليس التعلّم. ولم يُعثر الباحث -في حدود علمه- في تراكيا على بحث يستكشف إستراتيجيات تعلّم مهارات اللُّغة العربيّة لدى المتعلّمين الأتراك، لذلك يُعدّ هذا البحث ذا أهمية في البيئة التّركيّة.

ومن الدّراسات التي هدّفت إلى استكشاف إستراتيجيات تعلّم القراءة باللُّغة العربيّة كلغة أجنبيّة: دراسة Zunairoh (2023)³¹. وقد توصّلت إلى أنّ الإستراتيجيات الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة الإسلاميّة «كديري» بقسم اللُّغة العربيّة الإستراتيجيات ما وراء المعرفيّة. ودراسة داود (2011)³² وتبحث في استخدام إستراتيجيات تعلّم اللُّغة لدى 106 من الطّلاب غير النّاطقين باللُّغة العربيّة والمتخصّصين في اللُّغة العربيّة وآدابها بالجامعة الإسلاميّة بـماليزيا، واستنتجت الدّراسة أنّ الإستراتيجيات المباشرة أخذت حظّها الوافر في اختيار العينة لإستراتيجيات التعلّم. وتقرّر الدّراسة تعليم الدارسين الإستراتيجيات المناسبة لاكتساب المهارات اللّغويّة. وتوصّلت دراسة جوارنة، والحوامدة (2022)³³ إلى أنّ درجة وعي عيّنة الدّراسة (81 طالباً وطالبة في جامعة البرموك) بإستراتيجيات القراءة كانت متوسطة. وأوصت بضرورة تنمية وعي المتعلّمين بهذه الإستراتيجيات. وهدفت دراسة الصّبيحي (2008)³⁴ إلى محاولة التعرف على أهم إستراتيجيات مهارة القراءة التي يتّبعها متعلّمو اللُّغة العربيّة النّاطقين بغيرها. والعلاقة بينها وبين التّحصيل اللّغوي. ومن أهم نتائجها أنّ استخدام الطّلبة للإستراتيجيات كانت بدرجة متوسطة، والطّلبة المتفوقون هم الأكثر استعمالاً للإستراتيجيات، وهناك علاقة بين استخدام الإستراتيجيات والتّحصيل اللّغوي.

26 أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، 16.

27 أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، 11.

28 صالح محبوب محمد التنقاري، وزكريا عمر، «استراتيجيات تعلّم مهارة الاستماع لدى دارسي العربيّة بوصفها لغة ثانية: الدّارس الماليزيّ نموذجاً»، مجلّة الدراسات اللّغويّة والأدبيّة، العدد (2016/7)، 124.

29 براون، أسس تعلّم اللُّغة وتعليمها، 124.

30 Aziz Khalil, «Assessment of the Use of Language Learning Strategies of American Learners of Arabic as a Foreign Language», Al-'Arabiyya, Georgetown University Press, Vol. 36 (2003), 28.

31 بويون، زُنيراه، «استراتيجيات التعلّم وتأثيرها في مهارة القراءة». الملتقى العلمي العالمي الثّاني عشر للغة العربيّة، تعزيز دور اللُّغة العربيّة في الحضارة والتّربية: بين الواقع والمأمول، (2013).

32 ندوة بنت حاج داود، «استخدام إستراتيجيات التعلّم لدى الجامعيين النّاطقين بغير اللُّغة العربيّة». مجلّة الدراسات اللّغويّة والأدبيّة، عدد خاص (2011).

33 حنين جوارنة، ومحمد الحوامدة. «الوعي ما وراء المعرف في إستراتيجيات القراءة لدى متعلّمي اللُّغة العربيّة النّاطقين بغيرها». الجامعة الأردنيّة، دراسات العلوم التّربويّة، المجلّد 49، العدد 2، (2022).

34 أحمد بن صالح الصّبيحي، إستراتيجيات مهارة القراءة، لدى متعلّمي اللُّغة العربيّة غير النّاطقين بها. (رسالة ماجستير)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، معهد تعليم اللُّغة العربيّة. (1924).

ومن الدراسات التي حاولت استكشاف أثر إستراتيجيات التعلّم في تنمية فهم المقروء: دراسة فليف (2022)³⁵ وهدفت إلى تناول أهم الإستراتيجيات الحديثة لتعلّم اللغة وتأثيرها في الفهم القرائي لدى دارسي اللغة الفارسية بالجامعات المصرية، وتوصّلت إلى أنّ الفهم القرائي مهم جداً ويجب الاهتمام به، لأنه مُنطلق اكتساب المتعلّم الكثير من المهارات. ودراسة (المطيري، 2019)³⁶ الذي توصّل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التي استخدمت إستراتيجيات تعلّم ما وراء المعرفة. وأوصت بضرورة تطوير المناهج بما يُساعد على تطبيق إستراتيجيات التعلّم وتدريب الطّالبات على الاستخدام الصّحيح لإستراتيجيات التعلّم. ودراسة ربابعة (2019)³⁷ والتي هدفت إلى التّعرف على فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي، وزيادة التحصيل الإملاني (لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز)، وتوصّلت نتائجها إلى تحسّن الاستيعاب القرائي، وزيادة في التّحصيل الإملاني لصالح المجموعة التجريبية. وتوصّلت دراسة جاب الله (2016)³⁸ إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، وأوصت بتدريب المعلمين على كيفية استخدامها. كما توصّلت دراسة التنقاري (2010) إلى أنّ إستراتيجيات التعلّم تُسهّل عملية التعليم، وتساعد في فهم المقروء. وتجعل التعليم أكثر متعة وتشويقاً. وأنها تتأثر بعوامل كثيرة مثل الدافعية، والنوع والخلفية الثقافية³⁹.

ومما سبق نلاحظ أنّ نتائج الدراسات تختلف عن بعضها في استخدام المتعلمين لإستراتيجيات التعلّم، وهذا يؤكّد ما أشار إليه كثير الباحثين إلى أن بعض العوامل تؤثر في درجة استخدام إستراتيجيات التعلم كالجنس، والدافعية، والمستوى الأكاديمي، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائج بحث على بحث آخر. ومع ذلك توصّلت جميع البحوث إلى تأثير إستراتيجيات التعلّم على الفهم القرائي وتطوره.

وبناءً على ما سبق من معلومات أوردناها عن أهمية مهارة القراءة، وضعف المتعلمين في مهاراتها، وأهمية إستراتيجيات تعلّم اللغة في تنمية مهارات اللغة، وتوصية كثير من الأبحاث بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث حول إستراتيجيات تعلّم اللغة، إلّا أننا نلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلّم الخاصة بمهارة القراءة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها في السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية، لذلك يُصبح من الأهمية بمكان الكشف عن إستراتيجيات التعلّم الخاصة بمهارة القراءة – موضوع البحث- التي يستخدمها المتعلّمون عادة أثناء القراءة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيّرات، وهي (الجنس، ومكان الدراسة).

أولاً: مشكلة الدراسة

تُعَدُّ مهارة القراءة باللغة العربيّة مهارةً مهمّةً لمتعلّمي اللّغة العربيّة كلغةٍ أجنبيّةٍ بشكلٍ عام، ولطلابِ كُلياتِ العلوم الإسلاميّة في تركيا بشكلٍ خاصٍّ لِتعلّم اللّغة العربيّة، فهي هدَفُ رئيسٍ من أهدافِ المتعلّمين في السّنةِ التّحضيريّةِ لمتابعةِ دراستهم للعلوم الشرعيّة والتي معظمُ مصادرها الأساسيّةُ باللّغة العربيّة. وهذا يتطلّبُ منهم إتقانَ مهاراتها بشكلٍ جيّد، وأيّ ضعفٍ فيها سيؤدّي إلى مشكلةٍ كبيرةٍ في تعلّمهم وثواصلهم. لكن وعلى الرّغم من أهميّتها، والتطوّر الكبير الذي شهده مجالُ تعليم العربيّة في تركيا، إلّا أنّنا مازلنا نلاحظُ ضعفاً فيها لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في نهايةِ السّنةِ التّحضيريّة، وخاصّةً

35 سعيد السيد عبد الرحمن فليف. «إستراتيجيات تعلم مهارة الفهم القرائي لدى دارسي اللغة الفارسية بالجامعات المصرية». مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، العدد 64، (2022).

36 فاطمة بنت متعب بن فليح المطيري. «أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة». كلية التربية، المجلة العلمية، جامعة أسيوط، المجلد 35، العدد 8، ج2، (2019).

37 إدريس محمود ربابعة، «فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملاني لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز». مجلة جامعة طيبة: للآداب والعلوم الإنسانية، السنة 7، العدد 22، (1441).

38 علي سعد علي جاب الله. «فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى». دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 64، (2016).

39 صالح محبوب محمد التنقاري، «إستراتيجيات تعلّم اللغة الثانية، مهارة القراءة العربية نموذجاً». مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد التاسع يناير، 2010.

مهارات الفهم والمهارات النّصيّة. وهذا ما وقفت عليه الباحث أثناء عمليّه في عدّة من الجامعات التّركيّة (مرمرة، صباخ الدّين رّعيم، السلطان محمّد الفاتح، وكوجيلي)، حيث لاحظ هذا الضّعف بنفسه، ووجد أنّ الاهتمام في دروس القراءة في السّنة التّحضيريّة يكون بعملية القراءة، وليس بالهدف من القراءة، وإجادة المتعلّم للقراءة لا يعني أنّ المتعلّمين يملكون مهاراتها ويستطيعون توظيفها، إضافة إلى ذلك سمع شكوى كثير من المعلمين الذين يُدرّسون الطلاب في مرحلة البكلوريوس من ضعف الطلاب في فهم المقروء، وحتى في القراءة الجهرية، وإلقاء اللّوم على المعلمين في السّنة التّحضيريّة. وهذا الضّعف يجب علاج أسبابه. يقول «فتحي الزيات»: يُعدّ الضّعف في فهم المقروء سبباً رئيساً للفشل الدّراسي، ويؤثّر على نفسيّة المتعلّم.⁴⁰ وقد أكّد لنا «الخولي» هذا الضّعف على لسان الطّلبة في بحثه الذي تناول مشكلات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، حيث اعترف الطّلاب بعد انتهائهم من السّنة التّحضيريّة، بعدم القُدرة على فهم الجملة العربيّة، رغم معرفتهم الجيدة بقواعد النّحو والصّرف.⁴¹ وتوصّل «موسى» في دراسة استطلاعيّة قام بها للوقوف على مهارات فهم المقروء لدى مُتعلّمي العربيّة في السّنة التّحضيريّة إلى افتقار المتعلّمين إلى مُستويات الفهم العليا للنّص، كالنّقد والابتكار، كما أنّهم لا يُجيدون اكتشاف ما وراء السّطور، وهناك قصور في استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات فهم المقروء. ونَتج عن ذلك عدم وعي المتعلّمين بمهارات فهم المقروء.⁴²

وقد تبيّن للباحث من خلال مراجعته للدراسات السابقة المرتبطة بمشكلات المتعلمين في القراءة، وكذلك إستراتيجيات تعلّم اللغة وأثرها في تنمية المهارات اللّغوية، أهميّة استكشاف إستراتيجيات تعلّم فهم المقروء التي يستخدمها المتعلمون بعد انتهائهم من السّنة التّحضيريّة، لما لذلك من أهميّة في تطوير القراءة ومهاراتها لدى المتعلمين، أضف إلى ذلك أهميتها للمعلّم في تطوير أساليب تدريسه، والوقوف على جوانب القصور فيها.

ثانياً: أسئلة الدراسة

تسعى الدّراسة إلى الإجابة عن السّؤال الرّئيس التّالي: ما إستراتيجيات التّعلّم الخاصّة بمهارة القراءة التي يَستخدمها مُتعلّمو اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيريّة لِكُلّيّات العلوم الإسلاميّة في تركيا؟

ويَتفرّع عن هذا السّؤال الأسئلة التّالية:

1. ما درجة ممارسة مُتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيريّة لإستراتيجيات تعلّم اللّغة قبل القراءة وأثناءها وبعدها؟
2. هل توجد فروق دالّة إحصائيّاً بين مُتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيريّة في درجة ممارسة إستراتيجيات التّعلّم الخاصّة بمهارة القراءة تُعزى لمُتغيّر الجنس (ذكر - أنثى) أو مكان الدّراسة (الجامعة)؟

ثالثاً: أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة إلى التّعرّف على إستراتيجيات التّعلّم الخاصّة بمهارة القراءة التي يستخدمها مُتعلّمو اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيريّة من خلال ما يلي:

1. تحديد مُمارسة مُتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيريّة لإستراتيجيات تعلّم اللّغة قبل القراءة وأثناءها وبعدها.
2. معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين مُتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيريّة في درجة مُمارسة إستراتيجيات التّعلّم الخاصّة بمهارة القراءة تُعزى لمُتغيّر الجنس (ذكر - أنثى) أو مكان الدّراسة (الجامعة).

40 فتحي، الزيات. صعوبات التّعلّم، ط1 (القاهرة: دار النشر للجامعات، 1998). ص40.

41 الخولي، «مشكلات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، وطرق حلّها»، 186-187.

42 عمرو مختار موسى، «برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلّمي اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها». الجمعية التربوية لتدريس اللغات، العدد الثاني، (2018)، 6-7.

رابعاً: أهمية الدراسة

تظهر أهمية البحث في كونه يستهدف مجتمعاً بحثياً لم يتعرّض من قبل لهذا النوع من البحوث -في حدود علم الباحث- وستعود نتائجه إلى لفت أنظار مدرّسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنة التحضيرية إلى إستراتيجيات مهمة ومفيدة في تحسين مهارات القراءة لدى طلابهم. وكذلك توجيه معدّي برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لتصميمها بطريقة تدعم استخدام إستراتيجيات التعلم، وكذلك توجيه معلّمي العربية للناطقين بغيرها نحو الأساليب والطرائق المناسبة لتدريب طلابهم على استخدام إستراتيجيات التعلم بطريقة صحيحة تسهم في تنمية وتطوير مهاراتهم القرائية هذه الإستراتيجيات بفعالية.

خامساً: حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على متعلّمي اللغة العربية في نهاية السنة التحضيرية لكلّيات العلوم الإسلامية في تركيا (2023، 2024)، في جامعات (مرمرة، وكوجلي، وصباح الدين زعيم، والسلطان محمد الفاتح) لأنهم في هذا الوقت أكثر وعياً لاسمّا أنّهم قريبون من المرحلة الجامعية، وتقتصر الدراسة على إستراتيجيات التعلّم الخاصة بمهارة القراءة (ما قبل القراءة، أثناء القراءة، ما بعد القراءة).

سادساً: مصطلحات الدراسة:

1. **مهارة القراءة:** يُعرفها الباحث بأنّها: عملية يُعطي فيها القارئ اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما يراه يهدف الفهم والتفسير والتقدّر.
2. **كلية العلوم الإسلامية (الإلهيات):** هي: «كلية جامعية تهتم بدراسة العلوم الدينية الإسلامية، مدتها أربع سنوات بالإضافة لسنة تحضيرية إجبارية في أغلب هذه الكليات»⁴³.
3. **السنة التحضيرية:** يُعرفها الباحث بأنّها: السنة الدراسية التي يتعلّم فيها الطلاب اللغة العربية، ويشترط تجاوز مستوى مُحدّد من اللغة حتى يُسمح لهم بالالتحاق بكلّيات العلوم الإسلامية أو اللغة العربية في تركيا.
4. **متعلّمو العربية الناطقين بلغات أخرى:** ويُقصد بهم الأشخاص الذين يُريدون تعلّم اللغة العربية، ولا تكون لغتهم الأم.
5. **الإستراتيجية:** إجراءات تُستخدم في التعلّم والتفكير...، وفي تعليم اللغات هي: العمليات المقصودة أو غير المقصودة التي يستخدمها المتعلّمون في التعلّم، وفي استعمال اللغات.⁴⁴
6. **إستراتيجيات تعلّم اللغة:** سلوكيات أو أفعال يقوم بها المتعلّم ليصير تعلّمه ناجحاً وممتعاً.⁴⁵

سابعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

1. منهج الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة، سيتمّ الاعتماد على المنهج الاستنتاجي بشقّه الوصفيّ التحليلي الذي يُطبّق لدراسة ظاهرة موجودة في الواقع، وباستخدام نهج المسح الذي يشمل عيّنة من الجامعات التركية، واستخدام برنامج SPSS لتحليل إجابات الاستبيان بهدف اختبار فرضيات وتساؤلات البحث.

2. مصادر جمع البيانات:

لقد تمّ جمع البيانات الأولية بواسطة الاستبانة التي أرسلت إلى عيّنة الدراسة، أما البيانات الثانوية فقد تمّ جمعها من خلال الرسائل العلمية، والكتب والدوريات، والمواقع الإلكترونية... إلخ، ذات العلاقة بموضوع الدراسة (إستراتيجيات التعلّم الخاصة بمهارات القراءة لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها) إضافة إلى توزيع استبانة على العينة.

43 إسلام يسري علي، «التّحديّات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا»، كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (إسطنبول: وقف 129، 2016، ISAR).

44 ريتشاردز، معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، 647.

45 أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، 21.

3. مُجتمَع وعَيّة الدّراسة:

شملت عينة الدّراسة (120) من طُلّبة الجامعات التّركيّة، توزعت كالآتي: (93) طالبة بنسبة 77.5 %، و (27) طالباً بنسبة 22.5 %، ومن حيث الجامعة توزعت كالآتي: جامعة مرمرة (45) طالباً وطالبة بنسبة 37.5 %، وجامعة كوجيلي (31) بنسبة 25.8 %، وجامعة صَباح الدّين زعيم (15) بنسبة 12.5 %. وجامعة السلطان مُحمّد الفاتح الوقفيّة (29) بنسبة 24.2 %.

4. أداة جَمع بيانات الدّراسة:

تمّ جَمع البيانات بواسطة الاستبيان الذي صُمم لِغُطّي مُتغيّرات الدّراسة وأبعادها، وتمت الاستفادة في تطويرها من تصنيف ريبكا أكسفورد (Oxford 1996)، حيث قُسمت إلى: بياناتٍ تُعريفيةٍ بالعَيّة، وثلاثة محاورٍ تُعتبر مُتغيّرات الدّراسة، الأول بعنوان: إستراتيجيات ما قبل القراءة، وعدد عباراته (5)، والثاني: إستراتيجيات التّعلّم أثناء القراءة، وعدد عباراته (18)، والثالث: إستراتيجيات ما بعد القراءة، وعدد عباراته (3). ولم يُعثر الباحث على دراسةٍ استهدفت استكشاف إستراتيجيات تعلّم القراءة لدى مُتعلّمي اللّغة العربيّة في السّنة التّحضيريّة، اعتمدت تصنيف إستراتيجيات التّعلّم حسب مراحل الدّرس. وتمّ تصميم هذا الاستبيان وفق مقياس «ليكرت الخماسي»، بحيث إنّ الرّقم (1) يعني لا أفعل أبداً، و(2) يعني نادراً ما أفعل، و(3) يعني أحياناً، و(4) يعني أفعال عادة، و(5) يعني أفعال دائماً، وبالتالي اعتمد الوسط الفرضي (3) لمقارنته المتوسط الحسابي العام لينود العبارات والفرضيات من أجل قبول أو رفض فرضيّة البحث.

تمّ تحديد طول الفئات في مقياس «ليكرت الخماسي» من خلال حساب المدى بين درجات المقياس $(5-1=4)$ (أكبر قيمة في تدرّج المقياس - أقل قيمة في تدرّج المقياس)، وطول الفئة = المدى ÷ عدد فئات المقياس أي $4/5=0.80$ ، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس. بدايةً المقياس وهي: واحد صحيح (وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة)، ويُصبح التّوزيع كما هو موضح في الجدول التّالي رقم (3).

الجدول رقم (3) طول الفئات في مقياس «ليكرت»		
طول الفئة	الوزن النسبي المقابل له	التقييم/الأهمية
من 1-1.79	من 20 % - 36 %	منخفضة جداً
أكبر من 1.80 – 2.59	أكبر من 36 % - 52 %	منخفضة
أكبر من 2.60 - 3.39	أكبر من 52 % - 68 %	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.19	أكبر من 68 % - 84 %	عالية
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84 - 100 %	عالية جداً

5. صدق أداة الدّراسة:

يُقصدُ بصدق الاستبانة أن تقيس ما وُضعت لقياسه، وقام الباحث بعرض الاستبيان على مجموعة من المُحكّمين للتأكد من صدقيه، وأخذَ بأرائهم، وأجرى التعديلات اللازمة، وأخرجه بصورته النهائيّة.

6. ثبات أداة الدّراسة:

استخدم الباحث طريقة «ألفا كرونباخ» لقياس ثبات الاستبيان، حيث يُعبّر عن مُوسّط الارتباط الداخلي بين العبارات التي يقيسها، وتتراوح قيمته ما بين 0 – 1 وتُعتبر القيمة المقبولة له 0.60 فأكثر، وكلّما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلّما ارتفعت درجة ثبات الأداة، وصلاحياتها للاستخدام، وكانت النتائج كما هي مُبيّنة في جدول (4).

جدول (4) يوضح نتائج اختبار «ألفا كرونباخ» لقياس ثبات الاستبانة		
المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
1. إستراتيجيات ما قبل القراءة	5	0.665
2. إستراتيجيات أثناء القراءة	18	0.854
3. إستراتيجيات ما بعد القراءة	3	0.652

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

من النتائج الموضحة في جدول رقم (4) أن قيمة معامل «ألفا كرونباخ» كانت مقبولة. وتراوحت 0.65 و 0.85، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة، وصلاحياتها لتحليل النتائج، والإجابة على أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

7. صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي: مدى اتساق كل عبارة من عبارات المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمحور نفسه، وكانت النتائج كالتالي:

• محور (إستراتيجيات ما قبل القراءة)

جدول (5) معامل الارتباط Spearman's rho (إستراتيجيات ما قبل القراءة)		
إستراتيجيات ما قبل القراءة		
1. أضع هدفاً للقراءة في عقلي قبل قراءة النص.	Correlation Coefficient	.650**
	Sig. (2-tailed)	0.000
2. أقرأ عنوان النص، وأنتبأ بمحتواه.	Correlation Coefficient	.702**
	Sig. (2-tailed)	0.000
3. أستعرض النص بشكل عام قبل قراءته لمعرفة بنيته، وبعض خصائصه. مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسية، والفروقات له	Correlation Coefficient	.704**
	Sig. (2-tailed)	0.000
4. أستفيد من الجداول، والأشكال، والصور في داخل النص، لزيادة الفهم.	Correlation Coefficient	.666**
	Sig. (2-tailed)	0.000
5. أوظف معرفتي السابقة عن موضوع النص لأفهمه بشكل أفضل.	Correlation Coefficient	.622**
	Sig. (2-tailed)	0.000

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يوضح الجدول رقم (5) أن معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية بين كل عبارة من عبارات محور (إستراتيجيات ما قبل القراءة)، وبذلك يُعتبر المحور صادقاً لما وُضع لقياسه.

• محور (إستراتيجيات أثناء القراءة)

جدول (6) معامل الارتباط Spearman's rho (إستراتيجيات أثناء القراءة)		
إستراتيجيات أثناء القراءة		
1. أستخدم بعض المساعدات لزيادة الفهم مثل: الخطوط المائلة والعريضة عند كتابة بعض المفاهيم لتحديد وتمييز المعلومات الرئيسية	Correlation Coefficient	.420**
	Sig. (2-tailed)	0.000

.483**	Correlation Coefficient	2. أضع خطأً تحت الكلمات الصّعبة، لأعود لها أو أسأل عنها.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.546**	Correlation Coefficient	3. أبحث عن الكلمات المفتاحيّة في النّصّ.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.605**	Correlation Coefficient	4. أدوّن الملاحظات في أثناء القراءة.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.496**	Correlation Coefficient	5. أحوّل فهم معاني الكلمات الصّعبة من خلال التّيقّق.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.377**	Correlation Coefficient	6. أبحث عن الكلمات الصّعبة في المُعجم.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.498**	Correlation Coefficient	7. أسجّل ملاحظاتي أثناء القراءة لتُساعدني على فهم ما قرأت.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.519**	Correlation Coefficient	8. أثناء قراءة النّصّ أطرّح الأسئلة التي أُرغب في الإجابة عنها لتُعرّز من فهمي للنّصّ.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.559**	Correlation Coefficient	9. أعيّل سرعة القراءة.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.570**	Correlation Coefficient	10. أتوقّف من وقتٍ لآخر أثناء القراءة حتّى أفكر فيما قرأت.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.494**	Correlation Coefficient	11. أقرأ النّصّ ببطء وباهتمام حتّى أتأكّد من فهم ما أقرأ.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.465**	Correlation Coefficient	12. أحوّل تصوّر المعلومات بداخل النّصّ لتُساعدني على تذكّر ما قرأت.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.487**	Correlation Coefficient	13. أستخدم تلميحات السّياق، حتّى تُساعدني على فهم ما أقرأ.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.570**	Correlation Coefficient	14. أثناء قراءة النّصّ أتحرك للأمام وللخلف بداخله لإيجاد العلاقات بين الأفكار.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.503**	Correlation Coefficient	15. عندما أقيّد التّركيز أثناء قراءة جزء من النّصّ أحوّل العود إلى المسار الصّحيح بإعادة قراءة هذا الجزء.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.507**	Correlation Coefficient	16. عندما يُصبح النّصّ صعباً أعيّد قراءته حتّى يزداد فهمي له.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.674**	Correlation Coefficient	17. أناقش ما قرأت مع زملائي لمراجعة وفحص فهمي للنّصّ.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.549**	Correlation Coefficient	18. عندما يُصبح النّصّ صعباً أقوم بقراءته بصوتٍ عالٍ لتُساعدني على الفهم.
0.000	Sig. (2-tailed)	

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُوضّح الجدول رقم (6) أنّ معامل الارتباط ذا دلالة إحصائيّة بين كلّ عبارة من عبارات محور (إستراتيجيات أثناء القراءة)، وبذلك يُعتبر المحور صادقاً لما وُضِعَ لقياسه.

• محور (إستراتيجيات ما بعد القراءة)

جدول رقم (7) معامل الارتباط Spearman's rho (إستراتيجيات ما بعد القراءة)		
إستراتيجيات ما بعد القراءة		
.743**	Correlation Coefficient	1. الجُصُ النَّصِّ بعد قراءته للتفكير في المعلومات في داخله.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.744**	Correlation Coefficient	2. بعد قراءة النَّصِّ أقوم بحذف المعلومات غير الضرورية.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.796**	Correlation Coefficient	3. بعد قراءة النَّصِّ أطرح أسئلة بهدف إيجاد تكامل بين أجزائه.
0.000	Sig. (2-tailed)	

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُوضَح الجدول رقم (7) أنَّ معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية بين كلّ عبارة من عبارات محور (إستراتيجيات ما بعد القراءة)، وبذلك يُعتبر المحور صادقاً لما وُضِعَ لقياسه.

ثامناً: النتائج والمناقشة

ما مستوى تقييم اعتماد إستراتيجيات التعلّم الخاصة بمهارة القراءة (قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها) لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية في تركيا؟
تمّت الإجابة على السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، ومستوى الاعتماد، كما يلي:

(1) تقييم مستوى درجة ممارسة إستراتيجيات تعلّم اللغة قبل القراءة:

جدول رقم (8) الدلالات الإحصائية لتقييم مستوى ممارسة اللغة قبل القراءة					
الدلالة المعنوية Sig.	الوزن النسبي %	T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.014	65	2.50	1.09	3.25	1. أضغ هدفاً للقراءة في عقلي قبل قراءة النَّصِّ.
0.000	83	14.38	0.88	4.15	2. أقرأ عنوان النَّصِّ، وأنتبأ بمحتواه.
0.000	85	14.29	0.94	4.23	3. أستعرض النَّصِّ بشكل عام قبل قراءته لمعرفة بُنيته، وبعض خصائصه. مثل: الطول والتنظيم، والعناوين الرئيسية، والفروعة له.
0.000	83	12.22	1.02	4.14	4. استقيّد من الجداول، والأشكال، والصور في داخل النَّصِّ، لزيادة الفهم.
0.000	83	14.98	0.85	4.17	5. أوظف معرفتي السابقة عن موضوع النَّصِّ لأفهمه بشكل أفضل.
0.000	80	17.19	0.63	3.99	إستراتيجيات ما قبل القراءة

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

إنَّ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد العينة ككل عن كافة العبارات الخاصة (بممارسة إستراتيجيات اللغة ما قبل القراءة) قد بلغ (3.99) درجة من أصل 5 درجات، وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي المعياري في هذه الدراسة، والبالغ (3) درجات، وبلغت أهمية الموافقة النسبية على هذا التقييم (80%)، والذي يُقابل مستوى عالٍ لتقييم درجة ممارسة إستراتيجيات اللغة ما قبل القراءة، وهي أعلى من نسبة المتوسط الحسابي المعتمد في هذه الدراسة، والبالغة (60 %)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكلي عن المتوسط الحسابي (0.63) فقط، مما يدلّ على تقارب الإجابات، وأنها تتقارب حول المتوسط الحسابي، وأن هذا التقييم بمستوى اعتماد (عالي) دال إحصائياً.

احتلّت المرتبة الأولى في التّقييم الإستراتيجيّة رقم (3) وكان مُتوسّطُ الإجابات عليها (4.23)، والوزنُ النَّسبيّ للإجابات هو (85 %)، ومُستوى الدّلالة الحسابيّة (0.000) أصغر من مُستوى الدّلالة المُفترض 0.05، وتقييمُ اعتماد هذه الإستراتيجيّة (عالي) دالّ إحصائياً، وفي المرتبة الثّانية عبارة الإستراتيجيّة رقم (5) بِمتوسّط إجابات عليها (4.17)، والوزنُ النَّسبيّ للإجابات هو (83 %) مُستوى تقييم (عالي) دال إحصائياً، وفي المرتبة الثّالثة جاءت الإستراتيجيّة رقم (2) بِمتوسّط إجابات (4.15)، وكان التّقييم (عالي)، وفي المرتبة الرّابعة جاءت الإستراتيجيّة رقم (4) وكان مُتوسّطُ الإجابات عليها (4.14) وتقييم (عالي)، وأخيراً الإستراتيجيّة رقم (1) بتقييم اعتماد بدرجة (وسط) دال إحصائياً.

2) تقييمُ مُستوى درجة ممارسة إستراتيجيات تعلّم اللّغة أثناء القراءة:

جدول (9) الدّلائل الإحصائيّة لتقييم مُستوى إستراتيجيات ممارسة اللّغة أثناء القراءة					
الدّلالة المعنويّة Sig.	الوزنُ النَّسبيّ %	T	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابيّ	
0.000	81	9.47	1.21	4.04	1. أستَخدم بعض المساعدات لزيادة الفهم مثل: الخطوط المائلة والعريضة عند كتابة بعض المفاهيم لتحديد وتمييز المعلومات الرئيسيّة.
0.000	81	11.33	1.01	4.04	2. أضع خطأً تحت الكلمات الصّعبة، لأعود لها أو أسأل عنها.
0.000	76	8.12	1.07	3.79	3. أبحثُ عن الكلمات المفتاحيّة في النّصّ.
0.000	75	6.99	1.18	3.75	4. أدوّنُ الملاحظات في أثناء القراءة.
0.000	82	14.70	0.83	4.12	5. أحاولُ فهمُ معاني الكلمات الصّعبة من خلال البَيّاق.
0.000	84	13.43	0.96	4.18	6. أبحثُ عن الكلمات الصّعبة في المُعجم.
0.000	75	6.43	1.25	3.73	7. أسجّلُ ملاحظاتي أثناء القراءة لِتُساعدني على فهم ما قرأتُ.
0.008	66	2.72	1.18	3.29	8. أثناء قراءة النّصّ أطرحُ الأسئلة التي أُرغبُ في الإجابة عنها لِتُعزّزُ من فُهمي للنّصّ.
0.002	67	3.17	1.12	3.33	9. أعدلُ سرعة القراءة.
0.000	77	8.78	1.07	3.86	10. أتوقّفُ من وقتٍ لآخر أثناء القراءة حتّى أفكر فيما قرأتُ.
0.000	82	13.14	0.92	4.11	11. أقرأُ النّصّ ببطءٍ وباهتمام حتّى أتأكّد من فهم ما أقرأُ.
0.510	62	0.66	1.38	3.08	12. أحاولُ قسّوّرُ المعلومات بِداخل النّصّ لِتُساعدني على تذكّر ما قرأتُ.
0.000	74	7.87	1.00	3.72	13. أستَخدمُ تلميحاتِ السّياق، حتّى تُساعدني على فهم ما أقرأُ.
0.000	78	9.33	1.06	3.90	14. أثناء قراءة النّصّ أتحركُ للأمام وللخلف بِداخله لِإيجاد العلاقات بين الأفكار.
0.000	86	17.82	0.81	4.32	15. عندما أفقدُ التّركيز أثناء قراءة جزءٍ من النّصّ أحاولُ العودة إلى المسار الصحيح بِإعادة قراءة هذا الجزء.
0.000	76	8.48	1.03	3.80	16. عندما يُصيحُ النّصّ صعباً أعيدُ قراءته حتّى يزدادَ فُهمي لَهُ.
0.229	63	1.21	1.21	3.13	17. أناقشُ ما قرأتُ مع زملائي لِمرّاجعة وفحص فُهمي للنّصّ.
0.884	60	0.15	1.24	3.02	18. عندما يُصيحُ النّصّ صعباً أقومُ بقراءته بِصوتٍ عالٍ لِتُساعدني على الفهم.
0.000	75	14.61	0.58	3.77	إستراتيجيات أثناء القراءة

المصدر: مُخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

إنَّ المتوسطَ الحسابيَّ العام لتقديرات أفراد العينة ككلَّ عن كافة العبارات قد بلغَ (3.77) درجة من أصلِ 5 درجات، وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي المعياري في هذه الدراسة، والبالغ (3) درجات، وبلغت أهمية الموافقة النسبية على هذا التقييم (75%) والذي يُقابلُ مستوى (عالي) لتقييم درجة ممارسة إستراتيجيات التعلُّم أثناء القراءة ، وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكليَّ عن المتوسط الحسابي (0.58) فقط، مما يدلُّ على تقارب الإجابات، وأنها تتقارب حول المتوسط الحسابي، وإنَّ هذا التقييم بمستوى اعتماد (عالي) دالَّ إحصائياً .

احتلَّت المرتبة الأولى في تقييم درجة ممارسة الإستراتيجيات المعتمدة أثناء القراءة الإستراتيجية رقم (15) بمتوسط إجابات عليها (4.32) والوزن النسبي للإجابات هو (86 %)، ومستوى الدلالة الحسابية (0.000) أصغر من مستوى الدلالة المفترض 0.05 وتقييم اعتماد هذه الإستراتيجية (عالي) دالَّ إحصائياً، وفي المرتبة الثانية إستراتيجية رقم (3) بمتوسط إجابات عليها (4.18)، والوزن النسبي للإجابات هو (84 %) مستوى تقييم بدرجة (عالي) دالَّ إحصائياً، وفي المرتبة الثالثة جاءت الإستراتيجية رقم (5) والوزن النسبي للإجابات هو (82 %) مستوى تقييم بدرجة (عالي). وفي المراتب الأخيرة كانت كلاً من الإستراتيجية رقم (14) و(17)، بتقييم اعتماد بدرجة (وسط) دالَّ إحصائياً. أما الإستراتيجيتان رقم (12) و(18) كان تقييم اعتمادهما بدرجة (وسط) لكن غير دالَّ إحصائياً، وهذا يُشير إلى أنه لا يوجد إجماع حول اعتمادها.

3) تقييم مستوى درجة ممارسة إستراتيجيات تعلُّم اللغة ما بعد القراءة:

جدول (10) الدلالات الإحصائية لتقييم مستوى ممارسة إستراتيجيات اللغة ما بعد القراءة					
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الوزن النسبي %	الدلالة المعنوية Sig.	
3.01	1.22	0.07	60	0.940	1. ألخص النص بعد قراءته للتفكير في المعلومات في داخله.
2.79	1.28	-1.79	56	0.076	2. بعد قراءة النص أقوم بحذف المعلومات غير الضرورية.
2.97	1.23	-0.30	59	0.767	3. بعد قراءة النص أطرح أسئلة بهدف إيجاد تكامل بين أجزائه.
2.92	0.95	-0.89	58	0.373	إستراتيجيات ما بعد القراءة

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

إنَّ المتوسطَ الحسابيَّ العام لتقديرات أفراد العينة ككلَّ عن كافة العبارات قد بلغَ (2.92) درجة من أصلِ 5 درجات، وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي المعياري في هذه الدراسة، والبالغ (3) درجات، وبلغت أهمية الموافقة النسبية على هذا التقييم (58%)، والذي يُقابلُ مستوى تقييم درجة ممارسة اللغة ما بعد القراءة، بدرجة (وسط) ، وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكليَّ عن المتوسط الحسابي (0.95) فقط، مما يدلُّ على تقارب الإجابات، وأنها تتقارب حول المتوسط الحسابي، وإنَّ هذا التقييم بمستوى اعتماد (وسط) غير دالَّ إحصائياً (لا يوجد إجماع حول اعتماد هذه الإستراتيجيات حسب تقييم عتبة البحث) .

احتلَّت المرتبة الأولى في تقييم درجة ممارسة الإستراتيجيات المعتمدة ما بعد القراءة الإستراتيجية رقم (1) وكان متوسط الإجابات عليها (3.01) والوزن النسبي للإجابات هو (60 %)، ومستوى الدلالة الحسابية (0.940) أكبر من مستوى الدلالة المفترض 0.05، وتقييم اعتماد هذه الإستراتيجية (وسط) غير دالَّ إحصائياً، وفي المرتبة الثانية جاءت الإستراتيجية رقم (2) بمتوسط إجابات عليها (2.97) الوزن النسبي للإجابات هو (59 %)، بمستوى تقييم بدرجة (وسط) غير دالَّ إحصائياً ، وفي المرتبة الثالثة الإستراتيجية رقم (3) بمستوى تقييم (وسط) غير دالَّ إحصائياً.

اختبار التساويات العامة:

1- هناك دلالة معنوية لدرجة ممارسة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في السنة التحضيرية لإستراتيجيات تعلُّم اللغة قبل القراءة.

تمّ إجراء اختبار one sample t test لمقارنة الفروق في تقييم إستراتيجيات التعلّم قبل القراءة بين الدّرجة الحسابيّة لتقييم أفراد العيّنة مع الدّرجة المعيارية للقياس (3) كما يلي:

جدول رقم (11) الدلالات الإحصائية لاختبار مُستوى الممارسة (إستراتيجيات التعلّم قبل القراءة)							
Test Value = 3							
Std. Deviation	Mean	95% Confidence Interval of the Difference		Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t
		Upper	Lower				
0.63	3.99	1.10	0.87	0.99	0.00	119	17.195

المصدر: مخرجات تطبيق برز نالمج SPSS ver26

يُبين الجدول أنّ مُتوسّط تقييم الاعتماد على إستراتيجيات (التعلّم قبل القراءة) 3.99 والدّالة الإحصائية $t=17.1$ عند مُستوى دلالة ($\text{sig}=0.000$) أصغر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرض البديل وهو بمستوى (عالي).

2- هناك دلالة معنوية لدرجة ممارسة مُتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيرية لإستراتيجيات تعلّم اللّغة أثناء القراءة.

تمّ إجراء اختبار one sample t test لمقارنة الفروق في تقييم إستراتيجيات التعلّم أثناء القراءة بين الدّرجة الحسابيّة لتقييم أفراد العيّنة مع الدّرجة المعيارية للقياس (3) كما يلي:

جدول رقم (12) الدلالات الإحصائية لاختبار مُستوى الممارسة (إستراتيجيات التعلّم أثناء القراءة)							
Test Value = 3							
Std. Deviation	Mean	95% Confidence Interval of the Difference		Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t
		Upper	Lower				
0.58	3.77	0.88	0.67	0.77	0.00	119	14.606

المصدر: مخرجات تطبيق برز نالمج SPSS ver26

يُبين الجدول أنّ مُتوسّط تقييم الاعتماد على إستراتيجيات (التعلّم أثناء القراءة) 3.77 والدّالة الإحصائية $t=14.6$ عند مُستوى دلالة ($\text{sig}=0.000$) أصغر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرض البديل، وهو بمستوى (عالي).

3- هناك دلالة معنوية لدرجة ممارسة مُتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في السّنة التّحضيرية لإستراتيجيات تعلّم اللّغة بعد القراءة.

تمّ إجراء اختبار one sample t test لمقارنة الفروق في تقييم إستراتيجيات التعلّم بعد القراءة بين الدّرجة الحسابيّة لتقييم أفراد العيّنة مع الدّرجة المعيارية للقياس (3) كما يلي:

جدول رقم (13) الدلالات الإحصائية لاختبار مستوى الممارسة (استراتيجيات التعلم بعد القراءة)							
Test Value = 3							
Std. Deviation	Mean	95% Confidence Interval of the Difference		Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t
		Upper	Lower				
0.95	2.92	0.09	-0.25	-0.08	0.37	119	-0.894

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُبين الجدول أن متوسط تقييم الاعتماد على استراتيجيات (التعلم ما بعد القراءة) 2.92 والدالة الإحصائية $t=-0.89$ عند مستوى دلالة (sig=0.37) أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرض البديل، وهو بمستوى (وسط).

4) دراسة الفروق في التقييم تبعاً للبيانات التعريفية للمبحوث:

1. هل هناك فروق دالة إحصائية بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في السنة التحضيرية في درجة ممارسة استراتيجيات التعلم الخاصة بمهارة القراءة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)؟

تم إجراء اختبار independent t test لمعرفة الدلالة المعنوية لاختبار الفروق تبعاً للجنس كما يلي:

جدول (14) الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعاً للجنس						
sig	درجة الحرية	T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة
0.080	118	-1.768	0.76	3.80	27	ذكر
			0.58	4.04	93	أنثى
0.006	118	-2.815	0.60	3.50	27	ذكر
			0.55	3.85	93	أنثى
0.416	118	-0.817	1.25	2.79	27	ذكر
			0.85	2.96	93	أنثى

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُبين الجدول ما يلي:

- الفروق من حيث (استراتيجيات ما قبل القراءة) نجد أن دالة الاختبار Sig=0.080 أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل فرض العدم (ليس هناك فروق دالة إحصائية) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).
- الفروق من حيث (استراتيجيات أثناء القراءة) نجد أن دالة الاختبار Sig=0.006 أصغر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرض البديل (يوجد فروق دالة إحصائية) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)، وهي لصالح الإناث.
- الفروق من حيث (استراتيجيات ما بعد القراءة) نجد أن دالة الاختبار Sig=0.416 أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل فرض العدم (لا يوجد فروق دالة إحصائية) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى).

2. هل هناك فروق دالة إحصائية بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في السنة التحضيرية في درجة ممارسة استراتيجيات التعلم الخاصة بمهارة القراءة تُعزى لمتغير مكان الدراسة (الجامعة)؟

تم إجراء اختبار one way anova لمعرفة الدلالة المعنوية لاختبار الفروق تبعاً لمكان الدراسة (الجامعة) كما يلي:

جدول رقم (15) الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعاً لمكان الدراسة (الجامعة)					
Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	
0.540	0.723	0.288	3	0.863	Between Groups
		0.398	116	46.156	Within Groups
			119	47.019	Total
0.024	3.270	1.036	3	3.107	Between Groups
		0.317	116	36.742	Within Groups
			119	39.849	Total
0.062	2.510	2.198	3	6.593	Between Groups
		0.876	116	101.570	Within Groups
			119	108.163	Total

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يُبين الجدول ما يلي:

أ. الفروق من حيث (إستراتيجيات ما قبل القراءة) نجد أنّ دالة الاختبار Sig=0.540 أكبر من 0.05، وبالتالي

نقبل فرض العدم (لا توجد فروق دالة إحصائية) تُعزى لمتغير مكان الدراسة (الجامعة).

ب. الفروق من حيث (إستراتيجيات أثناء القراءة) نجد أنّ دالة الاختبار Sig=0.024 أصغر من 0.05، وبالتالي

نقبل الفرض البديل (توجد فروق دالة إحصائية) تُعزى لمتغير مكان الدراسة (الجامعة).

وبدراسة جهة الفروق تم إجراء اختبار (Scheffea) حيث أظهر الجدول أنّ الفروق لصالح (جامعة صباح الدين

زعيم)، فهي الأعلى ثم (جامعة كوجيلي) كما يلي:

جدول رقم (16) تشيفيه لمقارنة الفروق			
Scheffe ^{a,b}			
Subset for alpha = 0.05		N	الجامعة
2	1		
	3.6301	45	جامعة مرمره
3.7647	3.7647	29	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية
3.7989	3.7989	31	جامعة كوجيلي
4.1529		15	جامعة صباح الدين زعيم

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

ج. الفروق من حيث (إستراتيجيات ما بعد القراءة) نجد أنّ دالة الاختبار Sig=0.062 أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل

فرض العدم (ليس هناك فروق دالة إحصائية) تُعزى لمتغير مكان الدراسة (الجامعة).

تاسعاً: الخاتمة

كان مستوى استخدام الطلاب -عينه البحث- لإستراتيجيات التعلّم الخاصة بمهارة القراءة في مرحلة (ما قبل القراءة) عالياً، حيث بلغ (3.99) من أصل (5) درجات، ونسبة موافقة 80%. وفي مرحلة (أثناء القراءة) كانت عالية أيضاً في مجملها، حيث بلغ (3.77) من أصل (5) درجات، ونسبة موافقة 75%. لكن هناك بعض الإستراتيجيات كان استخدامها متوسطاً، وبعضها منخفضاً. أما في مرحلة (ما بعد القراءة) فكان استخدامها متوسطاً حيث بلغ (2.92) من أصل (5)

درجات، وبنسبة مُوافقة 58%. وهذه النتائج تُشير إلى احتمالية قلة اهتمام المُعلّمين في دروسهم ببعض الإستراتيجيات، والتدريب عليها، وهذا يستلزم زيادة الاهتمام من قبل المعلمين على بعض الإستراتيجيات التي أظهرت النتائج قلة استخدامها من قبل المتعلمين. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس، في استخدام إستراتيجيات ما قبل القراءة وما بعدها، أما أثناء القراءة فكانت هناك فروق دالة إحصائية لصالح الإناث. والنتائج هذه تتفق مع كثير من الدراسات التي ذكرناها سابقاً، أو أطلعنا عليها، وتناولت مُتغير الجنس. وبالنسبة لمتغير مكان الدراسة (الجامعة) ليس هناك فروق دالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات ما قبل القراءة وما بعدها، في حين كانت هناك فروق في استخدام الإستراتيجيات أثناء القراءة، حيث احتلت (جامعة صباح الدين زعيم) المرتبة الأولى تلتها (جامعة كوجيلي). وهذه النتائج تُشير إلى أن الاهتمام بإستراتيجيات التعلّم من قبل المُعلّمين يختلف من جامعة لأخرى.

وفي النهاية تُوصي هذه الدراسة -بناءً على نتائجها التي توصّلت لها- إجراء المزيد من البحوث لمعرفة درجة وعي المتعلمين باستخدام إستراتيجيات التعلّم، وتنوع هذه الدراسات بحيث تشمل على متغيرات متعددة قد تؤثر على نتائج الدراسة، للوصول إلى نتائج حقيقية تفيد العملية التعليمية. كما توصي بضرورة عقد ورشات عمل للمُعلّمين لتعريفهم بإستراتيجيات تعلّم المهارات المناسبة لمستويات طلابهم وأهميتها في معالجة كثير من الصعوبات.

المراجع:

- أكسفورد، ريبكا، إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمد ددور، (مكتبة الأنجلو المصرية، 1996).
- البشري، محمد بن شديد، «إستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية»، مجلة العلوم التربوية. العدد 2، (رجب 1436هـ).
- براون، هـ. دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، (بيروت: دار النهضة العربية، 1994)
- براون، هـ. دوجلاس، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد العقيد، وعبد بن عبد الله الشمري، (الناشر: مكتب التربية لدول الخليج، 1994).
- البصيص، حاتم حسين، تنمية مهارات القراءة والكتابة، إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم، (منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب: وزارة الثقافة دمشق، 2011).
- التنقاري، صالح محبوب محمد، «إستراتيجيات تعلّم اللغة الثانية، مهارة القراءة العربية نموذجاً». مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد التاسع يناير، 2010.
- التنقاري، صالح محبوب محمد، وعمر، زكريا، «إستراتيجيات تعلّم مهارة الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية: الدارس الماليزي نموذجاً»، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد 3 (2016/7).
- جانب الله، علي سعد علي، "فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 64، (2016).
- جابر، جابر عبد الحميد، إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط1 (القاهرة: دار الفكر العربي، 1999).
- جوارنة، حنين، والحوامة محمد، «الوعي ما وراء المعرفي بإستراتيجيات القراءة لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها». الجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 49، العدد 2، (2022).
- الحقيقي، إسلام يسري علي، «التّحدّيات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكلّيات العلوم الإسلامية بتركيا»، كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (إسطنبول: وقف 2016 ISAR).
- داود، نودة بنت حاج، «استخدام إستراتيجيات التعلم لدى الجامعيين الناطقين بغير اللغة العربية». مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، عدد خاص (2011).
- ربابعة، إدريس محمود، «فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإلماي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز». مجلة جامعة طيبة: للأدب والعلوم الإنسانية، السنة 7، العدد 22، (1441).
- رمضان، هاني إسماعيل، «مهارات القراءة للناطقين بغير العربية، الأهداف-الإشكاليات-الإستراتيجيات»، المؤتمر الدولي الرابع:

- العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (4)، 30-31 ديسمبر، (2022).
- الرهبان، أحمد وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجارب في الميدان، ط3 (إسطنبول، دار أكرم، 2022).
- ريتشاردز، جاك سي، وآخرون، معجم لونجمان لتعليم اللغات و علم اللغة التطبيقي، ترجمة: رشدي أحمد طعيمة، ومحمود فهمي حجازي، ط1 (لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، 2007).
- زُنبارة، ويون، «استراتيجيات التعلم وتأثيرها في مهارة القراءة». الملتقى العلمي العالمي الثاني عشر للغة العربية، تعزيز دور اللغة العربية في الحضارة والتربية: بين الواقع والمأمول، (2013).
- الزيات، فتيحي. صعوبات التعلم، ط1 (القاهرة: دار النشر للجامعات، 1998).
- الصبيحي، أحمد بن صالح، استراتيجيات مهارة القراءة، لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. (رسالة ماجستير)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، (1924).
- طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج2 (أم القرى، 1986).
- طعيمة، رشدي أحمد، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقويمها، ط1 (القاهرة، دار الفكر العربي، 1998).
- العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز، و الدويش، راشد عبد الرحمن، «استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية»، مجلة جامعة أم القرى بالسعودية، السنة 11، العدد 17 (1998).
- فليفل، سعيد السيد عبد الرحيم، «استراتيجيات تعلم مهارة الفهم القرائي لدى دارسي الفارسية بالجامعات المصرية». مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، العدد 64، (2022).
- الكلالي، سالم بن ناصر، صعوبات تعلم القراءة، تشخيصها، وعلاجها. ط1 (الكويت: مكتبة الفلاح، 2011).
- مذكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، (ب ط) (القاهرة: دار الشواف، 1991).
- مذكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، ط1 (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006).
- مصطفى، عبد الله علي، مهارات اللغة العربية، ط1 (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002).
- مصطفى، فهد، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، ط1 (القاهرة: دار الفكر العربي، 2001).
- المطيري، فاطمة بنت متعب بن فليح، «أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي باللغة الإنكليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة». كلية التربية، المجلة العلمية، جامعة أسيوط، المجلد 35، العدد 8، ج2، (2019).
- ملك، نسرين طاهر، وحيات الله، «إشكاليات واستراتيجيات قراءة اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مجلة تهذيب الأفكار: المجلد 3، العدد 2 (2016).
- موسى، عمرو مختار، «برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها». الجمعية التربوية لتدريس اللغات، العدد الثاني، (2018).
1. Abuzaid, Amira Mohammad «Foreign Language Learning Strategy Use & Gender: The Case of Birzeit University Students". Journal of Palestinian Journal of Open Learning & e-Learning: Vol. V.7 (2018).
 2. Khalil, Aziz «Assessment of the Use of Language Learning Strategies of American Learners of Arabic asa Foreign Language", Al-'Arabiyya, Georgetown University Press, Vol. 36 (2003).

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- el-Abdan, Abd ur-Rahman Abd il-Aziz ve Ed-Dweish, Rashid Abd ar-Rahman. "İstratijiyat Ta'allum al-Lughahti al-'Arabiyyah Bi-Wasfiha Lugh Thaniyyah." *Mecallatu Jami'at Um al-Qura bis-Suudiya*, Sene 11, Sayı 17 (1998).
- Abuzaid, Amira Mohammad. "Foreign Language Learning Strategy Use & Gender: The Case of Birzeit University Students." *Journal of Palestinian Journal of Open Learning & e-Learning*: Vol. V.7 (2018).
- el-Bişri, Muhammed bin Şedid. "İstratiyyetu Ma Vare' al-Ma'rifeti al-Khassa bil-Qira'ati al-Akademiyah lada Tullabi al-Marhalat it-Thanawiyah," *Mecallatu al-Ulum at-Terbeuyye*, Sayı 2 (Receb 1436H): (170-222).
- Brown, H. Douglas. Mabadi' Ta'allum wa Ta'lim al-Lughah, Çeviri: İbrahim bin Hamad al-Aqid ve Ayd bin Abdullah al-Shammari. (Yayinevi: Maktab al-Tarbiyyah li-Duwal al-Khalij, 1994).
- Brown, H. Douglas. Usus Ta'allum al-Lughah wa Ta'limiha, Çeviri: Abdu al-Rajhi ve Ali Ali Ahmed Sha'ban. (Beyrut: Dar al-Nahda al-'Arabiyyah, 1994).
- el-Busayis, Hatim Hüseyin. Tanmiyatu Maharat il-Qira'ati wa al-Kitabah, Istraticiyetun Muta'addidatun lit-Tadris wa al-Taqwimi. Manşuratu al-Hay'ati al-'Ammati as-Suriyya lil-Kitabi Wizaratu at-Thaqafati, Dimaşk, (2011).
- Daud, Nadwa bint Haj. "İstikhdam İstratejiyat al-Ta'allum lada al-Jam'iyyin al-Natiqin bi-Ghayr al-Lughah al-'Arabiyyah." *Mecellatu ad-Dirasat al-Lughawiyah wa al-Adabiyyah*, Sayı Özel (2011). (135-146).
- Fleifel, Sa'id as-Said Abd ur-Rahman. "İstratijiyetu Ta'allumi Maharat il-Fahm il-Qira'i lada Darisi al-Fariyyah bil -Jami'at il-Misriyah." *Mecallatu Külliyyet il-Adab, Jami'atu Sohag*, Sayı 64, (2022). (507-529).
- el-Hadaqi, Islam Yusri Ali. "at-Tahaddiyat ul-Mu'assasiyyatu fi Baramiji Ta'lim il-'Arabiyyati fi as-Sanawat tit-Tahdiriyyah bi-Kulliyyat il-Ulum il-Islamiyyah bi-Turkiya," *Kitabu Mu'tamari Istanbul ad-Duwali at-Thani li-Ta'lim il-Lughat il-'Arabiyyah lin-Natiqin bi-Gayriha*, (İstanbul: Vakıf ISAR, 2016).
- Jaber, Jaber Abd al-Hamid. İstraijyyet ul-Tadrisi wa at-Ta'allum, T1 (al-Kahire: Dar ul-Fikr il-'Arabi, 1999).
- Jab Allah, Ali Saad Ali. "Fa'iliyyatu İstratijiyetu Ilma'at is-Siyaqi fi Tanmiyati Maharat il-Qira'at il-iliktruniyyati lada Muta'allimi al-Lughat il-'Arabiyyat lin-Natiqina bi-Lughatin Ukhra." *Mecallatu Dirasat Arabiyyah fi at-Tarbiyyat wa Ilm an-Nafs*, Sayı 64, (2016). (387-438).
- Juwarnah, Hanin wa al-Hawamda, Muhammed. "Al-Wa'yu Ma Vare' il-Ma'rifi bi-İstratijiyeti il-Qira'ah lada Muta'allimi al-Lughat il-'Arabiyyah an-Natiqin bi-Gayriha." *al-Jami'at ul-Urduniyyah, Dirasat ul-Ulum at-Tarbiyeh*, Cilt 49, Sayı 2, (2022). (139-149).
- al-Kahhali, Salim bin Nasır. Su'ubatu Ta'allumi al-Qira'ah, Tashisuha, wa 'Ilajuha, T1 (al-Kuveyt: Maktabat ul-Falah, 2011).
- Khalil, Aziz. "Assessment of the Use of Language Learning Strategies of American Learners of Arabic as a Foreign Language," *Al-'Arabiyya*, Georgetown University Press, Vol. 36 (2003).
- al-Khuli, Kerim Faruk. "Müşkiletu Ta'limi al-'Arabiyyati li-Gayri an-Natiqin biha, wa Turuqu Halliha." *Mecallatu Külliyyet il-İlahiyat, Selçuk Üniversitesi*. Sayı 32 (2011). (185-201).
- Malak, Nesrin Tahir ve Hayat ul-Allah. "İşkaliyyatu wa İstratijiyatu Qira'at il-Lughat il-'Arabiyyah lin-Natiqin bi-Gayriha," *Mecallatu Tahdhib il-Afkar*: Cilt 3, Sayı 2 (2016). (211-220).
- Medkur, Ali Ahmed wa Heridi, İman Ahmed. Ta'lim ul-Lughat il-'Arabiyyah li-Gayri an-Natiqin biha, an-Nazariyyatu wa al-Tatbiq, T1 (al-Kahire: Dar ul-Fikr il-'Arabi, 2006).
- Medkur, Ali Ahmet. Tadrisu Funun il-Lughat il-'Arabiyyah, (B T) (al-Kahire: Dar ul-Shawaf, 1991).

- Musa, Amr Mukhtar, “Barnamejun qayimun ‘ala madhal il-qira’at il-istratijiyya li-tanmiyati maharati fahm il-maqrū’ lada muta’allimi al-lugati al-‘arabiyya an-natiqin bigayriha”. Al-Jami’iyyat ul-Tarbiyatu li-Tadris il-Lugat, al-‘adad ut-thani, (2018).
- Mustafa, Abdullah Ali. Maharat il-Lughat il-‘Arabiyyah, T1 (Amman: Dar ul-Masirah lil-Naşri wa at-Tawzi’, 2002).
- Mustafa, Fahim. Müşkiyet ul-Qira’ati min at-Tufulati ila al-Murahiqa, at-Taşhisu wa al-‘Ialaj, T1 (al-Kahire: Dar ul-Fikr il-‘Arabi, 2001).
- el-Mutairi, Fatimah bintu Mutib bin Falih. “Ataru Istihdami Istratijiyyati Ma Vare’ il-Ma’rifati fi Tanmiyat il-Fahm il-Qira’i bil-Lughat il-Inkiliziyah lada Talibat is-Saffi at-Thani at-Thanawi bi-Madinati Jidde.” al-Mecallatu al-‘Ilmiyyatu Külliyyet ul-Tarbiyyah, Jami’atu Assiut, Cilt 35, Sayı 8, C2 (2019). (198-229).
- Rabāb’a, Idrīs Maḥmūd, “Fa’iliyetu tarīqati tedrīsın qā’imatun ‘ala ba’d il-istrātījiyyāt il-ma’rifīya wa mā wāra’ il-ma’rifā fī taḥsīn il-isti’āb il-qirā’i ve ziyādet tit-taḥsīl il-implā’i ladā muta’allimī al-lugat il-‘arabiyya an-nātiqīn bi gayrihā bi-Jāmi’at il-Malik ‘Abd il-‘Azīz”. Mecallatu Jāmi’ati Ṭayba: lil adabi vel ulum il- insaniyye, yıl 7, sayı 22, (1441).
- Ramazan, Hani İsmail. “Meharat ul-kira’ati lin-natikîna bi-gayr il-arabiyya, el-ahdāfu - el-eşkalīyatu - el-istratijiyyatu”, el-mu’tamar ul-dawliyyu el-rabiū el-arabiyyatu lin-natikîna bi-gayriha: el-hadīru ve el-mustakbal (4), 30-31 Aralık, (2022). (74-104).
- Richards, Jack C ve aharun, Mu’cemu Longman li taalim il-lughati ve ‘ilm il-luga tit-tatbiqī, tercemetu: Rüşdi Ahmed Tuime ve Mahmud Fihmi Hicazi, T1 (Lübnan: Maktabatu Lübnan Naşirun, Mısır: Eş-Şarikat ul-Mısıriyyat ul-‘Alemiyya lin-neşri - Longman, 2007).
- ar-Ruhban, Ahmet wa Aharun, Dalilun Tatbiqiyyun li-Muallim il-Lughat il-Arabiyya lil-Natiqina bi-Gayriha, Tacarubun fil-maydan T3, İstanbul, Dar Akdam, (2022).
- as-Subayhi, Ahmed bin Saleh. Istratijiyyatu Maharat il-Qira’ah, lada Muta’allimi al-Lughat il-‘Arabiyyah Gayr in-Natiqin biha. (risaletu majester), Jami’at ul-Imam Muhammad bin Suud al-Islamiyyah, Ma’hadu Ta’lim il-Lughat il-‘Arabiyyah. (1429).
- at-Tanqari, Saleh Mahjub Muhammad. “Istratijiyyatu Ta’allum il-Lughat it-Thaniyyah, Maharat ul-Qira’at il-‘Arabiyyati Namudajan.” Mecallatu ul-‘Arabiyyati lin-Natiqin bi-Gayriha, Sayı 9 Ocak (2010). (107-140).
- at-Tanqari, Saleh Mahjub Muhammad ve Omar Zakariya. “Istratijiyyatu Ta’allumi Maharat il-Istima’i lada Darisi al-‘Arabiyyah bi-Wasfiha Lugatan Thaniyyah: ad-Daris al-Maliyziyyu Namudajan,” Mecallatu ad-Dirasat il-Lughawiyyati wa al-Adabiyyah, Sayı 3 (2016/7). (122-141).
- Tu’ime, Rüşdi Ahmed. El-usus ul-‘ammatu li-manahiji ta’lim il-lugat il-arabiya, i’daduha ve tatwiruha ve taqweemuha, T1 (al-Kahire, Dar ul-Fikr il-Arabi, 1998).
- Tu’ime, Rüşdi Ahmed. Al-Marji’u fi Ta’lim il-Lughat il-‘Arabiyyah lin-Natiqin bi-Lughatin Uhra, Cilt 2 (Um al-Qura, 1986).
- ez-Zayyat, Fathi. Su’ubat tut-Ta’allumi, T1 (al-Kahire: Dar ul-Nashri li-Jami’at, 1998).
- Zunairoh, Yuyun. “Istratijiyyatu at-Ta’allumi wa tatiruha fi Maharat il-Qira’ah.” al-Multaqa al-‘Ilmiyy ul-‘Alamiyyu at-Thani Ashar li-l-Lughat il-‘Arabiyyah, Ta’zizu Dawr il-Lughat il-‘Arabiyyah fi al-Hadarati wa at-Tarbiyyati: Bayna al-Waqi’ wa al-Ma’mul, (2013). (937-950).