مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: أُثر القراءة الموسعة على الاكتساب العرضي لمفردات اللغة الإنجليزية وتطبيقاتها التدريسية
اسم الكاتب: مي بنت فهيد الفهيد
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/library/9403
تاريخ الاسترداد: 2026/07/10 10:15 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

المجلد 21، العدد 4
جمادي الثاني 1446هـ / ديسمبر 2024م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

ديسمبر 2024م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 21 العدد 4
https//:doi.org/10.36394/jhss/21/4/16

أثر القراءة الموسعة على الاكتساب العرضي لمفردات اللغة الإنجليزية وتطبيقاتها التدريسية

مي بنت فهيد الفهيد[1]

تاريخ الاستلام: 31-05-2023 **تاريخ القبول: 15-08-2023**

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء دور القراءة المتدرجة في التعلم العرضي للمفردات والاحتفاظ بها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية. تتكون عينة الدراسة من 21 فرداً من البالغين في المستوى A1 حسب تصنيف الكفاءة اللغوية وفقاً للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وإعطائهم نصًّا قرائيًّا متدرجًا مخصصًا للمستوى A1 من سلسلة أكسفورد للقراءة المتدرجة "القارئ النهم"، وتحديد مدة أسبوع للقراءة. بعد الانتهاء من قراءة النص مباشرة طُبقت مقاييس الدراسة للكشف عن نسبة التعلم العرضي للمفردات الجديدة، والتي تمثلت باختبار التعرف إلى المفردات واختبار فهم معانيها. ثم أعيد التطبيق لمقاييس الدراسة بعد شهر بهدف الكشف عن نسبة الاحتفاظ بالمفردات. أظهر تحليل بيانات الدراسة ارتفاع في نسبة التعلم العرضي في جانبي التعرف على المفردات وفهم معانيها، وتأثير إيجابي على مقدار الاحتفاظ بالمفردات. قامت الباحثة بمناقشة نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة وبالاستعانة بمرئيات المشاركين في الدراسة. خلصت الدراسة إلى توصيات للتطبيقات التدريسية للقراءة المتدرجة والتعلم العرضي وتعزيز التعلم الذاتي في السياق العربي.

الكلمات الدالة: التعلم العرضي، القراءة المتدرجة، اللغة الإنجليزية لغة ثانية، الاحتفاظ بالمفردات

(1) كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض - المملكة العربية السعودية)
mfalfahid@imamu.edu.sa

- **مقدمة الدراسة:**

يُعرف داي وآخرون (Day et al., 1998) القراءة الموسعة لتعلم اللغة الثانية بأنها نشاط يقوم به المتعلم بقراءة نصوص مطولة نابع من رغبته الذاتية، إما للمتعة أو للحصول على المعلومات، بحيث يكون المتعلم في وضع يحب نشاط القراءة الذي يقوم به، ولكي تنجح القراءة الموسعة في تحقيق أهدافها لا بد أن تنطبق عليها المواصفات التالية: أن تكون النصوص القرائية مطولة من مختلف الموضوعات والمجالات، ومناسبة لمستوى فهم المتعلمين، وأن يختار المتعلم ما يقرؤه، وأن تكون القراءة نشاطا فرديا يقوم به بشكل ذاتي، ويكون الغرض من القراءة المتعة أو البحث عن معلومات حول موضوع ما يهمه، وينبغي أن يكون معدل وقت القراءة أسرع مقارنة بالقراءة الحرة، التي يقوم بها في حياته الشخصية، كما يجب أن تكون القراءة هي مكافأة بحد ذاتها -أي لا تربط بدرجات تقييم ضمن برنامج تعليم اللغة، أو الحصول على شهادة إتمام أو اجتياز-، أما دور المعلم، فلا بد أن يكون قارئا مشاركا مع المتعلمين، حتى يكون قدوة للتلاميذ، ويعكس أن القراءة هي نشاط ممتع، وليست تكليفا دراسيا يطلب منهم فقط، كما ينبغي عليه أن يوجه مستوى تقدم المتعلمين في القراءة ويتابعه. يؤكد هورست (Horst, 2005) أن القراءة الموسعة تعد من أهم الطرق التي تمكن متعلمي اللغة الثانية من اكتساب المفردات؛ إذ تشير الأدبيات إلى فرضية دعمتها العديد من الدراسات، التي توصلت إلى نتيجة أن معظم المفردات التي يكتسب متعلمو اللغة الثانية معرفة كاملة بها، ليست نتيجة التعلم الموجه للمفردات، بل هي نتيجة القراءة الموسعة (Day et al., 1991; Nation, 2013; Waring, 2001)

- دور القراءة المتدرجة في التعلم العرضي والاحتفاظ بالمفردات:

يصف هيل (Hill, 2008) القراءة المتدرجة بأنها عبارة عن سلسلة نصوص قرائية متدرجة، مقسمة إلى مستويات تحتوي على نصوص مكتوبة بشكل مبسط، على وجه الخصوص لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وباستخدام نحوي ومعجمي محدود بشكل مفهوم يتناسب والمستوى اللغوي للمتعلم، تضم السلسلة نصوصاً قرائية مستقاة من نصوص أصلية كلاسيكية باللغة الإنجليزية، كالروايات والمؤلفات غير السردية والنصوص المسرحية، التي كتبت في الأصل للمتحدثين باللغة الإنجليزية لغتهم الأم. تُوظف القراءة المتدرجة في المجال التعليمي للغة الإنجليزية لغة ثانية لعدة أغراض: لتطوير اكتساب المهارات والطلاقة في اللغة، بالإضافة إلى تثبيت معرفة المتعلم السابقة للمفردات والقواعد النحوية، أو لاكتساب مفردات وقواعد نحوية جديدة، كما توظف لغرض تدريب المتعلم على قراءة نصوص أصلية باللغة المستهدفة خارج الكتاب التعليمي ذي النصوص المقتضبة، غير المشوقة -في الأغلب-، والمعدة خصيصاً للمتعلمين، بالإضافة إلى زيادة حافزية، ودافعية المتعلم للقراءة الموسعة، في حيز ماتع ومريح. تتفق الأدبيات في مجال

الدراسة على أن القراءة المتدرجة تعد مصدرا أساسيا للقراءة الموسعة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وتؤكد على دورها الفاعل في زيادة الكفاية اللغوية للمتعلمين (Day et al., 1998; Irvine, 2007; Nation & Wang, 1999; Nuttall, 1996; Waring & Takahashi, 2000)

تنطلق فكرة القراءة المتدرجة في مجال اكتساب اللغة الثانية بالاستناد إلى "فرضية المدخلات المفهومة"، وهي إحدى الفرضيات الخمسة لنظرية كراشن Krashen في اكتساب اللغة الثانية (Krashen, 2003)، التي تؤثر بشكل واسع على مجال دراسات اكتساب متعلمي اللغة الثانية وتدريسهم؛ إذ يؤكد كراشن على أن متعلمي اللغة الأجنبية يكتسبون المفردات بشكل ناجح، إذا حدث الاكتساب بطريقة طبيعية، ولابد أن يتم ذلك من خلال مدخلات لغوية -نصوص قرائية في الدراسة الحالية- ليست شديدة الصعوبة، بحيث تكون قريبة من مستوى فهم المتعلمين للغة، وحتى يتم اختيار المواد التعليمية لابد من أخذ معيارين بعين الاعتبار: أولاً: أن يوازن المدخل اللغوي بين المعلوم وغير المعلوم، بحيث تكون نسبة المعلوم سابقاً لدى المتعلم يشكل النسبة الأكبر من المدخل اللغوي، في مقابل نسبة غير المعلوم، حتى يكون المدخل اللغوي في مستوى صعوبة أعلى بقدر يسير؛ أي بدرجة واحدة فقط من قدرة المتعلم الاستيعابية في اللغة الثانية، ثانياً: أن تُقدم المفردات الجديدة -التي تعد في مستوى أعلى من مستوى الكفاية اللغوية للمتعلم- في سياق يمكنه فهمه عن طريق التلميحات المتنوعة في السياق، وبعدد مدروس من التكرارات، حتى يعين ذلك المتعلم على التخمين الصحيح للمفردات الجديدة، وبناء معرفة بها في أهم جانبين يعكسان المعرفة الكاملة بالمفردة الجديدة في اللغة الثانية، وهما: التعرف على المفردة شكلاً وفهم معناها. يذكر هيو ونيشن (Hu & Nation, 2000) أن عدد تكرارات المفردة؛ أي عدد المرات التي يقابل المتعلم فيها المفردة الجديدة بالنص- ونوعية تلك التكرارات، بالإضافة إلى كم التلميحات المعينة في السياق، ونوعها كلها عوامل مؤثرة في زيادة فرص اكتسابه للمفردات الجديدة. تؤكد عدد من الدراسات كدراسة (Hemmati & Asmawi, 2015) ودراسة (Pigada & Schmitt, 2006) ودراسة (Waring & Takaki, 2003) أن تقديم كتب القراءة المتدرجة لمتعلمي اللغة الثانية يعد نموذجا مثاليا للقراءة الموسعة، تنطبق عليه مبادئ فرضية المدخلات المفهومة لكراشن (Krashen, 2003).

تشير الأدبيات أن المتعلمين يكتسبون المفردات عرضيا من خلال القراءة المتدرجة بشكل تلقائي غير مباشر، بشكل يفوق تعليم المفردات بشكل موجه ومباشر (Daskalovska, 2014)، وتتفق نتائج الدراسات المبكرة كدراسة فرايزر (Fraser, 1999) ودراسة هاستروب (Haastrup, 1991) أن الصعوبة التي يواجهها المتعلم في تفسير معنى المفردة وتخمين تلميحاتها من السياق تجعلها ترسخ في ذاكرة المتعلم بشكل أفضل من المفردات التي

يتلقاها عن طريق التدريس المباشر. لذا تظهر أهمية التعليم العرضي للمفردات بدوره في زيادة مدة الاحتفاظ بالمفردات، نظراً إلى أن عملية اكتساب المفردات هي عملية تراكمية، قد لا يكّون المتعلم معرفة كاملة عن المفردة من أول مرة يتعلمها، ولكن عبر سلسلة من المرات التي يقابل فيها المفردة، يبني المتعلم من خلالها على خبرته السابقة حول المفردة في كل مرة، يلتقي المفردة ضمن سياق يدربه على محاولة فهم المفردة وتخمين دلالتها، ولا يمكن أن تنجح هذه العملية التراكمية في حال افتُقد عنصر مهم، وهو استبقاء معرفة المتعلم بالمفردة في ذاكرته أو ما يطلق عليه في الأدبيات مصطلح -الاحتفاظ بالمفردات-، لذا تبرز أهمية التعلم العرضي في زيادة نسبة الاحتفاظ بالمفردات، حيث يذكر نيشن (Nation, 2013) أنه لا يمكن حصر حجم الأثر للتعلم العرضي من القراءة المتدرجة على مقدار الاكتساب للمفردات بعد الانتهاء مباشرة من القراءة، أو بعد مدة محددة من الزمن - شهر إلى ثلاثة أشهر-، فقدرة المتعلمين على الاحتفاظ بمعرفتهم -ولو الجزئية- بالمفردات هي مكاسب جانبية أخرى، لا يمكن تحديد حجم أثرها الإيجابي، إذ إن قدراً قليلاً يكتسبه المتعلم حول المفردات في كل نص قرائي قد يصب في صالح تعزيز معرفته السابقة ببعض المفردات، أو تطوير معرفته بالقواعد النحوية وبنية النصوص، بالإضافة إلى تطوير مهارات القراءة لديه وزيادة اتجاهاته الإيجابية نحوها.

- سلسلة أكسفورد للقراءة المتدرجة "القارئ النهم" Oxford Bookworms Graded Readers

تعد سلسلة القارئ النهم للقراءة المتدرجة من إنتاج مكتبة أكسفورد أحد أفضل سلاسل القراءة المتدرجة، التي أُعدت بشكل جيد في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، مشتملة على سلسلة من العناوين المشوقة والممتعة للمتعلمين، التي تضم أهم المفردات وأكثرها استخداماً باللغة الإنجليزية (Waring, 2001). تضم السلسلة ما يقارب الـ 2343 كتابا مقروءا متدرجا مقتبسا من كلاسيكيات الأدب الإنجليزي من روايات وأعمال غير روائية، والنصوص المسرحية بأسلوب مبسط ومختصر من الأعمال الأصلية، مطبوعة في كتب صغيرة الحجم بجودة فنية عالية في الطباعة والإنتاج، ومزودة بالصور والرسومات المعينة على فهم السياق، مذيلة بتدريبات ذاتية قصيرة، ومسرد للكلمات، يلخص المفردات المفتاحية لكل نص، وشرح لها باللغة الإنجليزية. تغطي المجموعة 2500 عائلة من المفردات باللغة الإنجليزية، مقسمة على سبعة مستويات، تبدأ من مستوى المبتدئين تحت الكفاءة اللغوية للمستوى الأول A1 من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات The Common European Framework of Reference for Language CEFR، ثم يليها المستويات الستة المصنفة وفق المستويات من الأول وحتى السادس، مصنفة حسب كفاءة المتعلمين اللغوية، وفق تصنيف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (Council of Europe, 2020)، كما تظهر في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1): مستويات القراءة المتدرجة في سلسلة أكسفورد القارئ النهم

مستويات القراءة المتدرجة	مبتدئ	المستوى 1	المستوى 2	المستوى 3	المستوى 4	المستوى 5	المستوى 6
مستويات CEFR	A1 >	A1-A2	A2-B1	B1	B1-B2	B2	B2-C1
عدد الكلمات التقريبي	250	400	700	1000	1400	1800	2500

- **مشكلة الدراسة:**

تتفق أدبيات تعليم اللغة الثانية على أن تلقي المتعلمين لمحتوى مفهوم من خلال القراءة الموسعة هي الطريقة الأجدى لاكتساب المفردات الجديدة، بطريقة تلقائية غير مباشرة، إذ إن كفاية المتعلم في المفردات باللغة الثانية نتيجة محتوى النص القرائي المفهوم للمتعلم تساعد في الاكتساب غير الواعي لمعاني المفردات بشكل يساهم في تطوير مستوى الكفاءة اللغوية لديه (Hemmati & Asmawi, 2015; Krashen, 2003; Waring, 2001)، وبالرغم من أن العديد من الدراسات في مجال تعليم اللغة الثانية تدعم فكرة أن القراءة الموسعة تعد طريقة فعالة في اكتساب المتعلمين للمفردات وتؤكد على أهمية توظيف المعلمين للقراءة في برامج تعليم اللغة الإنجليزية، لاتزال برامج تعليم اللغة الإنجليزية تغفل في مناهجها أهمية إدراج القراءة الموسعة، وتوجيه المتعلمين لقراءة قدر كاف من النصوص المفهومة لتكون نافذة لهم لاكتساب المفردات، فتدريس المفردات من خلال القراءة الموسعة نادراً ما يُمارس في فصول تدريس اللغة الإنجليزية لغة ثانية، فالطريقة الأكثر شيوعاً هي تدريس المفردات بشكل مباشر موجه، و- منعزل عن السياق اللغوي- (Waring, 2012).

يحدث التعلم العرضي للمفردات في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية من خلال القراءة الموسعة عندما يتلقى المتعلم المفردة الجديدة في سياق النص المقروء، ويكون تركيزه على القصة أو الموضوع، من دون أن يتدخل تركيزه على المفردات الجديدة على اهتمامه بالقصة المقروءة (Hu & Nation, 2000)، وبما أن القراءة المتدرجة تعطي متعلمي اللغة الإنجليزية بيئة قرائية أكثر ملاءمة لمستواهم اللغوي، وتضمن اندماج القارئ مع القصة دون التركيز بشكل أكبر على الكلمات ومعانيها فهي تهيئ للمتعلم فرصة أكبر للتعلم العرضي للمفردات من خلال قراءة النص، تقترح بعض الدراسات مثل دراسة آرفين (Irvine, 2007) ودراسة هيو ونيشن (Hu & Nation, 2000)، أن يكون ما يشكل نسبة 95% من الكلمات الواردة في النص القرائي معلوماً لدى المتعلم، حسب مستوى كفاءته اللغوية، حتى يضمن أن يأخذ المتعلم دور القارئ المنسجم مع أحداث القصة، والذي يكتسب

الكلمات الجديدة، التي تشكل ما يقارب ما نسبته 5% من النص المكتوب بشكل تلقائي وغير مقصود، وهو ما يطلق عليه "التعلم العرضي" في دراسات تعليم اللغة الثانية، دون أن يعلق في محاولة فهم ودراسة المفردات، ودون أن يقطع عليه متعة القراءة، ويقلل من حافزيته لمتابعة القراءة، وهي التركيبة المثالية التي تقدمها كتب القراءة المتدرجة لمتعلمي اللغة الثانية. تقوم آلية كتابة سلسلة القراءة المتدرجة، سلسلة أكسفور "القارئ النهم" أنموذجاً على مبدإ فرضية كراشن للمدخلات المفهومة (Krashen, 2003)، والتي تدعمها معظم دراسات اكتساب المفردات في اللغة الثانية، حيث يعد ما يشكل نسبة 95% من المفردات في المستوى الأول من كتب القراءة المتدرجة، ضمن المستويات السته المقسمة، كلمات أساسية مكتسبة لدى المتعلمين في المستوى A1 حسب تصنيف الإطار الأوروبي المشترك للغات، كأفعال الكينونة، وحروف الجر، وأفعال الحركة الأساسية، وغيرها مثل أسماء أفراد العائلة، والأماكن والمرافق الأساسية المتوقع معرفة المتعلم السابقة بها، ثم تُدرج الكلمات الجديدة التي يهدف مؤلفو النصوص إكسابها للمتعلم، مدعمين ذلك بالصور والرسومات والتلميحات في السياق الذي يجعل المفردة الجديدة قابلة لفهم المتعلم، ويستطيع تخمينها، ويحرص مؤلفو كتب القراءة المتدرجة على تكرار تلك المفردات الجديدة في كتب القراءة المتدرجة، في معظم الكتب من المستوى نفسه، حتى يزيد من مستوى ألفتها لدى المتعلم، فيما يقرب من نسبة 50% من مفردات المستوى الأول -والتي تبلغ 400 عائلة من الكلمات في المستوى الأول، من سلسلة القراءة المتدرجة أكسفورد القارئ النهم- تتكرر من 20 مرة فأكثر في جميع كتب المستوى الأول، لذا تقترح دراسة نيشن ووانغ (Nation & Wang, 1999) أن يقرأ المتعلم ما يتراوح بين 3 إلى 7 كتب على الأقل من سلسلة القراءة المتدرجة، في المستوى الواحد -بمعدل متوقع أسبوع لكل كتاب- قبل الانتقال إلى المستوى الذي يليه، مع زيادة عدد الكتب كلما انتقل المتعلم للمستويات العليا، ليضمن فرصة جيدة للمتعلم لاكتساب مفردات كثيرة، مع معرفة قوية بمعانيها، مما ينتج عنه زيادة في مخزونه اللغوي بشكل عام

أكدت عدد من الدراسات في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية على فاعلية القراءة المتدرجة في إكساب المتعلمين مفردات اللغة الإنجليزية، ورفع نسبة احتفاظ المتعلمين بالمفردات، ويمكن أن نشير في هذا السياق إلى دراسة هيماتي وأسماوي (Hemmati & Asmawi, 2015)، وطبقت على متعلمين إيرانيين، ودراسة وارنيع وتكاكي (Waring & Takaki, 2003) التي طبقت على متعلمين يابانيين. تنطلق مشكلة الدراسة الحالية من الفجوة في الأدبيات حول فاعلية التعلم العرضي للمفردات اللغة الإنجليزية لغة ثانية للمتعلمين، من خلال القراءة الموسعة، للمتحدثين باللغة العربية -لغتهم الأم-، فالخلفية اللغوية للمتعلم تشكل عاملاً مؤثراً في قدرة المتعلم على تخمين مفردات اللغة الثانية من السياق؛ فعلى سبيل المثال فإن متعلم لغة ثانية يقرأ نصا بالإنجليزية، ولغته الأم إسبانية أو فرنسية،

سترتفع نسبة التخمين الصحيح لديه، نظراً إلى تقارب مفردات تلك اللغات (Nation, 2013). لذا فإن الحاجة ماسة إلى تقصي السياق العربي في مجال التعلم العرضي من خلال القراءة الموسعة التي يقوم بها المتعلمون بشكل ذاتي، من خلال نصوص قرائية متدرجة، اختيرت لهم حسب مستوى كفاءتهم اللغوية

وبالرجوع إلى الدراسات الحديثة التي أجريت في السياق العربي حول التعلم العرضي لمفردات اللغة الإنجليزية بشكل عام نجد أنها تناولت الاكتساب العرضي للمفردات، ولكن خارج نطاق القراءة الموسعة، ويمكن الإشارة إلى دراسة الدخيل (Aldukhayel, 2022) التي أظهرت الأثر الإيجابي للتعلم العرضي للمفردات من خلال مشاهد المتعلمين لمادة وثائقية، ودراسة الحارثي (Alharthi, 2020) التي تظهر نسبة إيجابية في الكسب اللغوي على مستوى التعرف على الكلمات، وتذكر المعنى من خلال التعلم العرضي للمفردات من مشاهدة طلاب جامعيين سعوديين لفيلم سينمائي باللغة الإنجليزية، مع إرفاق الوصف اللغوي المكتوب باللغة الإنجليزية، ودراسة العمر (Alamr, 2019) التي أظهرت ارتباطاً بين الطلاب السعوديين الذين يلعبون الألعاب الإلكترونية باللغة الإنجليزية، وارتفاع نسبة التعلم العرضي للمفردات ومستوى الكفاءة اللغوية، وتدعم جميع تلك الدراسات الأثر الإيجابي للتعلم العرضي من حيث الارتفاع في نسبة الكسب اللغوي لمفردات اللغة الإنجليزية، ومدة الاحتفاظ بها. تنطلق الباحثة من الحاجة لمزيد من الدراسات التي تستقصي نتائج التعلم العرضي للمفردات، ونسبة الاحتفاظ بها من خلال القراءة الموسعة، في السياق العربي، حيث يظهر قلة الدراسات في مجال القراءة المتدرجة، يشير (Waring & Takaki, 2003) إلى أن مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية -خصوصاً في البيئات الأجنبية عن اللغة- يحتاج إلى مزيد من الدراسات، وفي مجتمعات مختلفة وعلى متعلمين من خلفيات متنوعة حتى تعطي نتائج عن التعلم العرضي في تعليم اللغة الإنجليزية، يمكن الاعتداد بها على نطاق واسع. كما تهدف الدراسة إلى الخروج بتوصيات حول التطبيقات التدريسية للتعلم العرضي، بالاستناد إلى نتائج بيانات الدراسة، التي تستقصي إمكانية تعزيز القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة الإنجليزية، وكيفية دعم ممارسات التدريس لتوجيه المتعلمين، وتطوير قدراتهم الذاتية للاستفادة القصوى من التعلم العرضي

- **أسئلة الدراسة:**

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور القراءة الموسعة في الاكتساب العرضي للمفردات، والاحتفاظ بها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

أولاً- ما مستوى تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟

ثانياً- ما مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات بشكل عرضي من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟

ثالثاً- ما مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟

رابعاً- ما مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟

خامساً- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين (مستوى تعرف الطلاب على المفردات) و(مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات) بشكل عرضي من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟

سادساً- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين (مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات) و(مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟

- **أهداف الدراسة وأهميتها:**

تهدف الدراسة إلى تقصي أثر القراءة المتدرجة على متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، من حيث فهم حجم التعلم العرضي للمفردات ونسبة الاحتفاظ بالمفردات المكتسبة. كما تبرز أهمية الدراسة في سعيها لتقديم نتائج مبنية على التجريب العلمي عن فاعلية التعلم العرضي من خلال القراءة الموسعة في اكتساب مفردات اللغة الإنجليزية للمتعلمين الناطقين باللغة العربية، وإعطاء توصيات حول القراءة المتدرجة في مجال التعلم الذاتي إلى جانب تطبيقاتها التدريسية.

- **التصميم البحثي للدراسة:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، توظف الدراسة الحالية دمجاً لتصميمين بحثيين يخدمان أغراض الدراسة في مرحلتيها: أولاً، تصميم المجموعة التجريبية بالاختبار البعدي (Cohen et al., 2017)، حيث إن طبيعة الدراسة الحالية، وكما هو التصميم البحثي السائد في مجال دراسات التعلم العرضي، في اكتساب مفردات اللغة الثانية كدراسة (Hemmati & Asmawi, 2015)، ودراسة (Waring & Takaki, 2003)، تستدعي عدم التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة على المشاركين في التجربة البحثية؛ إذ إن إطلاع المشاركين على المفردات الجديدة في أدوات القياس، قبل قراءة نصوص القراءة المتدرجة سيؤدي إلى أن يكتسب المشاركون معرفة بهذه المفردات سلفاً، والدراسة الحالية تهدف إلى قياس درجة اكتساب

المفردات الجديدة من خلال قراءة نصوص القراءة المتدرجة من سياق القراءة التلقائية، بشكل عرضي، دون التأثير على المشاركين بتقديم المفردات الجديدة قبل البدء بالدراسة. كما اختير أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية بشكل متكافئ -كما سيأتي تفصيله في عينة الدراسة-، وإعطائهم نصاً قرائياً متدرجاً من سلسلة أكسفورد للقراءة المتدرجة "القارئ النهم".

ثانياً، تصميم المجموعة التجريبية بالخط الزمني، وهو تصميم بحثي يجعل المشاركين في الدراسة هم المجموعة الضابطة لأنفسهم، وتُطبق مقاييس متعددة ومراقبة أداء المشاركين، ومن ثم إعادة تطبيق المقاييس بعد فترة زمنية لقياس الأثر المؤجل (Cohen et al., 2017)، فالشق الآخر من الدراسة يستقصي نسبة الاحتفاظ بالمفردات التي اكتسبت من التعلم العرضي من خلال قراءة نصوص القراءة المتدرجة بعد مدة من الزمن -شهر واحد في الدراسة الحالية- كما في دراسة (Hemmati & Asmawi, 2015) ودراسة (Pigada & Schmitt, 2006). تم تحديد مدة أسبوع للمشاركين في الدراسة للقراءة الموسعة الذاتية لنصوص القراءة المتدرجة التي أُختيرت، حيث يؤكد (Nation & Wang, 1999) أن مدة أسبوع واحد تعد مدة زمنية متوقعة كافية لقراءة نص قرائي، متدرج واحد مناسب لمستوى الكفاءة اللغوية للمشاركين -A1 في الدراسة الحالية-، وطلب من المشاركين الاكتفاء بقراءة النص القرائي المتدرج مرة واحدة فقط في المدة الزمنية المحددة للقراءة، في نهاية الأسبوع المحدد، طُبقت مقاييس الدراسة للمرة الأولى لقياس عدد المفردات التي اكتسبت بشكل عرضي من القراءة، ثم بعد شهر كامل أُعيد تطبيق المقاييس للمرة الثانية لقياس نسبة الاحتفاظ بالمفردات، مع تنبيه المشاركين إلى عدم إعادة قراءة النص القرائي المتدرج أثناء الفترة الفاصلة بين وقتي تطبيق مقاييس الدراسة.

- **عينة الدراسة:**

تعد عينة الدراسة عينة قصدية؛ تم فيها اختيار الأفراد الذين تنطبق عليهم معايير التجربة البحثية من ضمن المتطوعين للمشاركة في الدراسة، أُعلن على النطاق المحلي على مدى أسبوع للراغبين في المشاركة، أُرسلت استمارة التسجيل الأولية التي توضح المحددات الأولية لاختيار عينة الدراسة، وهي: العمر من 22 سنة فأكبر، والمستوى الدراسي ثانوي فأعلى، ومستوى كفاءة اللغة الإنجليزية مبتدئ أي ما يعادل A1 وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (Council of Europe, 2020)، ويصف الإطار CEFR مستوى كفاءة المفردات لدى المتعلم حسب مستويات الاستيعاب الشامل للنصوص المقروءة باللغة الإنجليزية لغة ثانية بها في المستوى الأول، الذي يرمز له بـ A1: "يستطيع أن يفهم نصوصا قصيرة جدا وسهلة، عبارة واحدة في كل مرة، ويلتقط الأسماء والكلمات والعبارات الأساسية المألوفة، ويُعيد القراءة حسب الحاجة" (ص. 54)

بعد التصفية الأولية لاستجابات الراغبين الانضمام للدراسة والتي بلغ عددها ما يقارب 250، تم فرزها لمن تنطبق عليهم الشروط المبدئية، وإرسال مقدمة موجزة عن الدراسة والمتوقع من المشارك إنجازه فترة تطبيق الدراسة، كالفترة الزمنية ومعلومات مختصرة عن النص القرائي، والفترات الزمنية لكل مرحلة من تطبيق مقاييس الدراسة، بالإضافة إلى اختبار ومقابلة تحديد مستوى اللغة الإنجليزية قبل البدء بالدراسة، وانتهاءً بالمقابلة الختامية، والتوجيه لهم في حال وجدوا القدرة والرغبة للقيام بذلك التقدم بالموافقة للمرحلة التالية، اختيار عينة الدراسة، حيث حصلت الباحثة على رد بالإيجاب من عدد 40 فردا. تم فرز الراغبين في الانضمام إلى الدراسة للتحقق من انطباق معايير اختيار أفراد عينة الدراسة بإجراء اختبار Nation المعياري The Vocabulary Level Test- VLT لتحديد مستوى المفردات (Nation, 2001) والذي يقيس حصيلة المفردات اللغوية السابقة لدى المتعلم، ومقابلة تشخيصية لتحديد مستوى الكفاءة اللغوية للمتعلم بدقة أكبر. تم اختيار 26 فرداً تنطبق عليهم معايير عينة الدراسة، 5 أفراد ليكونوا ضمن الدراسة الاستطلاعية، و21 للانضمام إلى المجموعة التجريبية

- **إجراءات الدراسة:**

- اختيار مواد الدراسة: أُختيرت ثلاثة نصوص قراءة متدرجة، من سلسلة أكسفورد القارئ النهم Oxford Book Worm Graded Readers- المستوى الأول A1، لإرسالها إلى المشاركين في الدراسة، وهي: A Little Princess, The Elephant Man, The Meaning of Gifts. قامت الباحثة بتحديد نسبة المفردات الجديدة لكل نص قرائي، شكلت المفردات الجديدة التي تم تحديدها نسبة 5 % من أصل 400 عائلة من المفردات للمستوى الأول A1، دون حساب التكرارات للكلمات، كما وردت في النص المكتوب، أي ما يعادل 20 مفردة لكل نص قرائي تم اختيارها من قائمة مسرد مصطلحات النصوص المرفقة مع كل نص قرائي متدرج، والتي تشكل الكلمات المفتاحية للنص، و 60 مفردة هي المجموع الكلي للنصوص القرائية الثلاثة. حيث بلغ عدد الكلمات المكتوبة في كل نص قرائي ما يقارب (5872 كلمة)، شكلت المفردات الجديدة بتكرارات ورودها في النص ما يقارب 173؛ أي ما يشكل نسبة 2.9 % من النص المكتوب، وهي نسبة تعد ضمن النطاق المقبول لنصوص القراءة المتدرجة؛ إذ تؤكد الأدبيات أن نسبة التغطية للمفردات -أي نسبة الكلمات التي يفترض أن تكون معلومة للمتعلم سابقاً أثناء قراءة النص الجديد- في النص القرائي المتدرج يجب أن تكون بين 96 - 99 %، حتى تعطي القراءة نتائج ايجابية ينجح المتعلم فيها من تخمين الكلمات الجديدة من السياق (Hu & Nation, 2000; Nation, 2013). تم اختيار المفردات من عدة أقسام

من الكلام، بحيث تتنوع من الأسماء والأفعال والصفات والأحوال وحروف الجر وعبارات الربط، قُسمت المفردات الجديدة لكل نص قرائي إلى أربعة مستويات متدرجة، يضم كل مستوى خمس مفردات، وهي كالتالي: المستوى المبتدئ 1، المستوى المتوسط 2، المستوى المرتفع 3، المستوى المتقدم 4. رتبت المفردات بعد تحليل محتوى النصوص القرائية في هذه المستويات حسب عدد تكراراتها في النص المكتوب، ومستوى صعوبة تخمين المفردات الجديدة، وفقاً للتلميحات في النص والوسائل والرسومات المعينة -كالصور والرسومات المدرجة ونوع الخط الذي كتبت به المفردة وحجمه وموضعه في صفحات النص- والمعنى الشائع لها في أدوات الترجمة الفورية في حال استخدام المشارك لها، ومدى وضوح مفهوم المفردة ومدى إمكانية الربط بالمعنى المقابل لها باللغة الأم، وللتحقق من توزيع المفردات في المستويات الأربعة استعانت الباحثة بمختصة مؤهلة بتعلم عال، وذات خبرة مكثفة في التدريس في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، لتحليل محتوى النصوص القرائية الثلاثة لتصنيف المفردات وفق المستويات، واتفقت المحللتان على التوزيع التالي للمفردات بنسبة كبيرة، كما عرضت نتائج التحليل وتوزيع المفردات على عدد من الأكاديميين المتخصصين في المجال الدقيق، والأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم حيال توزيع مجموعات المفردات، ولمزيد من التحقق تم التأكد من مستويات مجموعات المفردات، بعد توزيع المفردات على أفراد العينة الاستطلاعية، وتحديد مدى صعوبتها بعد قراءتهم للنصوص القرائية، الذي جاءت متفقة مع توزيع المحللتين وآراء المحكمين، وفيما يلي جدول (2) يوضح المفردات الجديدة من النصوص القرائية الثلاثة وتوزيعها على المستويات الأربعة:

جدول رقم (2): مجموعات مستويات المفردات الجديدة في النصوص القرائية وتكراراتها

المستويات	A Little Princess		The Elephant Man		The Meaning of Gifts	
	المفردات		المفردات		المفردات	
(مستوى 4) متقدم	Lonely	Hard	Step	Horrible	Heart	Strong
	Fever	Take care of	Police	Lighthouse	Voice	Forgive
	Bought (Buy)		Shake hands		Imagine	
(مستوى 3) مرتفع	Lascar	Clever	Strange	Life	Pair	Symbol
	Brave	Dream	Play	Kind	Colour	Spots
	Sad		Enormous		Host	
(مستوى 2) متوسط	Kind	Poor	Ugly	Card	Bright	Grave
	Magic	Lawyer	Skin	Queen	Draw	Bury) (buried
	Whisper		Elephant		Fly	
(مستوى 1) مبتدئ	Princess	Gentleman	Cab	Country (the)	Hunter	Ground
	Servant	Happy	Like	Lady	Gift	Cold Catch) (cold
	Next		Creature		Guest	

- تطبيق الدراسة: أُرسل النص القرائي بصيغة إلكترونية PDF إلى كل مشارك على حدة بصيغته الأصلية دون تحديد المفردات الجديدة، أو إرفاق قائمة معاني المفردات في النص، وتحديد مدة القراءة المتوقع من المشارك إنهاء قراءة النص القرائي المتدرج بشكل ذاتي فيها، وهي أسبوع واحد. في نهاية الأسبوع الأول، تم التطبيق الأولي لمقاييس الدراسة -كما سيأتي تفصيلها- مباشرة دون توضيح مسبق لماهية الاختبارات، وما طبيعتها. بعد شهر كامل من الانتهاء من قراءة النص المتدرج، تم إعادة التطبيق لمقاييس الدراسة في موعد غير محدد مسبقاً للمشاركين، ومن

دون توضيح مسبق لما هو متوقع منهم في المرحلة الثانية من الدراسة. قامت الباحثة بإجراء مقابلة قصيرة مع كل مشارك، في نهاية التطبيق الثاني لمقاييس الدراسة لأخذ مرئيات المشاركين حول قراءتهم للنصوص، والصعوبات التي واجهتهم، بالإضافة إلى تقصي استيعابهم للمفردات الجديدة، حتى يفيد ذلك الباحثة في تفسير بيانات الدراسة.

- أدوات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

نظراً إلى أن اكتساب المفردات في اللغة الثانية هو عملية متدرجة ومتعددة المستويات، وحتى تصل الدراسة الحالية لاستنتاجات بخصوص اكتساب المتعلمين للمفردات، يلزم تطبيق أدوات قياس متعددة الأبعاد، تقيس مستويات الفهم للمفردات، كما تؤكد على ذلك الأدبيات في مجال الدراسة الحالية (Nation, 2001; Schmitt, 2010)، وحتى تحقق الدراسة الحالية أهدافها، وبناءً على الدراسات السابقة في مجال اكتساب مفردات اللغة الإنجليزية لغة ثانية من خلال التعلم العرضي، حرصت الدراسة الحالية على تطبيق عدد من أدوات القياس، لتلم بمستويات فهم المفردات الجديدة، حتى تعطي صورة شاملة عن الفهم الشامل للمفردات، كما يؤكد ذلك ويب (Webb, 2007)، وعدم الاكتفاء بتطبيق اختبار الاختيار من متعدد كطريقة قياس منفردة، للحد من التخمين العشوائي للكلمات، كما أنها تقيس مستوى الفهم الموجه للمفردات -أي الذي يُعطى فيه المتعلم إشارات لتذكر معنى المفردة من خلال عبارات الاختيارات في السؤال- وليس الفهم التلقائي الذي يحتاجه المتعلم لقراءة النصوص وفهمها؛ لذا لا يعطي اختبار الاختيار من متعدد نتائج صادقة يعتد بها، تؤكد على ذلك دراسة (Hemmati & Asmawi, 2015) ودراسة (Waring & Takaki, 2003)

وبالرجوع إلى الأدبيات في مجال قياس التعلم العرضي للمفردات من خلال القراءة الموسعة (Schmitt, 2010; Waring & Takaki, 2003) نجد اتفاقا على نوعين من الاختبارات، تُطبق بشكل بعدي لقياس جانبين من التعلم للمفردات، تعد هي أهم مستويات اكتساب المفردة، وهما: التعرف على شكل المفردة -رسمها الإملائي- وفهم معنى المفردة بتوضيح مرادفها باللغة الثانية، أو ترجمتها إلى اللغة الأم، حتى تعطي الدراسة نتائج صادقة يعتد بها حول نسبة الكسب اللغوي للمفردات من القراءة بشكل تلقائي غير موجه، لذا قامت الدراسة بتصميم الاختبارين التاليين:

1. 1- اختبار التعرف على المفردات Words Recognition Test: من خلال هذا الاختبار يطلب من عينة الدراسة اختيار المفردات التي تعرفوا عليها من النص الذي انتهوا من قراءته، يتألف الاختبار من قائمة تتألف من 33 مفردة: 20 مفردة

منهـا هـي المفـردات الجديـدة التـي قابلوهـا فـي النـص القرائـي المتـدرج المعطـى لهـم، و13 مفـردة هـي كلمـات مشـتتة -أي كلمـات ليسـت مـن مفـردات النـص القرائـي-، أُضيفت الكلمـات المشـتتة مـن قائمـة مفـردات المسـتوى A1 وA2 للكلمـات الأساسـية (Nation, 2001)، بحيـث تكـون مـن المسـتوى اللغـوي للكلمـات المختـارة نفسـه مـن النصـوص القرائيـة، أو فـي مسـتوى أصعـب بدرجـة منهـا، للتحقـق مـن اختيـار المشـارك لهـا مـن ذاكرتـه، والتغلـب علـى الاختيـار العشـوائي، وللتحقـق مـن مصداقيـة الاختبـار ومسـتوى التخميـن العشـوائي لـدى أفـراد العينـة طُبـق الاختبـار علـى العينـة الاسـتطلاعية، للتأكـد مـن نسـبة الكلمـات المشـتتة فـي الاختبـار، ومسـتوى صعوبـة المفـردات؛ إذ أظهـر تطبيـق الاختبـار فـي مرحلـة الدراسـة الاسـتطلاعية أن مـا يقـارب نسـبة 40 % مـن مفـردات الاختبـار الأول هـي كلمـات مشـتتة، أي 13 مفـردة -جـدول رقـم (3) -، تعـد نسـبة كافيـة لإعطـاء مصداقيـة لاسـتجابة أفـراد العينـة علـى الاختبـار، مـع التحقـق مـن احتماليـة التخميـن العشـوائي، كمـا يتفـق ذلـك مـع دراسـة (Hemmati & Asmawi, 2015) ودراسـة (Waring & Takaki, 2003)، أُختيـرت المفـردات المشـتتة علـى نحـو يـوازن فـي مسـتوى الصعوبـة بحيـث يكـون بعضهـا مـن مسـتوى المتعلميـن وجـزء مـن مسـتوى مقـارب يكـون أعلـى بمسـتوى، ووضـع بعـض المفـردات المتشـابهة رسـماً وصوتـاً بدرجـات مختلفـة علـى سـبيل المثـال Life و Knife أو متقاربـة معنـى -مترادفـات أو متضـادات- مثـل Lascar و Sailor أو Gift و Prize أو Cold و Heat، لتحقيـق قـدر مـن الصعوبـة فـي الاختيـار، وُزعـت المفـردات فـي الاختبـار بشـكل عشـوائي آلـي لـكل مشـارك، وطلـب مـن المشـاركين اختيـار جميـع الكلمـات التـي تعرفـوا عليهـا مـن خـلال قراءتهـم للنـص القرائـي المتـدرج، ولتحليـل بيانـات الاختبـار تـم حسـاب عـدد مـرات التعـرف الصحيـح علـى المفـردات، بإعطـاء درجـة لـكل مفـردة.

جدول رقم (3): الكلمات المشتتة في الاختبار الأول -التعرف إلى المفردات-

النص القرائي	الكلمات المشتتة
A little Princess	Severe, Attorney, Fantasy, Heat, Considerate, Tough, Fellow, Isolate, Maid, Bright, Fearless, Bold, Sailor
The Elephant Man	Address, Boring, Circus, Dentist, Engine, Festival, Gate, Hill, Insect, Knife, Join, Planet, Prize
The Meaning of Gifts	Awake, Bottom, Clown, Dry, Feed, Goal, Invite, Jungle, Lose, Map, Opposite, Pirate, Shape

2. اختبار فهم معاني المفردات (الترجمة) Words Meaning (Translation) Test: ويتكون من قائمة المفردات الـ 20 التي تم اختيارها من النص القرائي المتدرج المعطى لكل مجموعة، سُئِل المشاركون باللغة العربية "وضحـ/ي معاني المفردات التالية." كُتبت المفردات معزولة عن السياق الذي وردت فيه في النص القرائي المتدرج أو سياق آخر، حيث إن كتابة المفردات في جمل قد يساهم في مساعدة المشاركين على تخمين معانيها من السياق، ويهدف الاختبار في الدراسة الحالية إلى قياس فهم المشاركين التلقائي -العرضي- للمفردات من القراءة. طلب من المشاركين الإجابة إما بكتابة الترجمة العربية في حال معرفتهم الكلمة المقابلة لها، أو بكتابة المرادف لها باللغة الإنجليزية، لإعطاء فرصة للمشارك لكتابة مرادف أو دلالة مناسبة للمفردة باللغة الإنجليزية، في حال كان لدى المشارك معرفة إضافية حول المفردة، أو بكتابة لا أعلم. ولتحليل بيانات الاختبار تم احتساب درجة لكل مفردة يتم توضيحها بشكل صحيح باللغة العربية، أو بمرادف باللغة الإنجليزية، واحتساب نصف درجة للمفردة التي يتم التعرف عليها بمعنى مقارب، ودرجة صفر للمعنى الخاطئ، أو في حال عدم معرفة الإجابة، ونظراً إلى أن المفردات في اللغة الإنجليزية لها معان مختلفة حسب تصريفها اللغوي، والسياق التي ترد فيه، تم احتساب درجة للمعنى الصحيح الذي يكتبه المشارك للمفردة، وإن لم يكن المعنى المقصود بالسياق على سبيل المثال المفردة Play وردت في النص القرائي The Elephant Man بمعنى (مسرحية- اسم)، وتم احتساب الإجابة بـ (يلعب- فعل) من قبل المشاركين كإجابة صحيحة حيث إن المفردة ترد بشكل أكبر في اللغة الإنجليزية، كفعل بمعنى يلعب، فالتعلم العرضي للمفردات هي عملية تراكمية تتطور في كل مرة يقابل فيها التعلم المفردة، ويعد الطريقة الأفضل لاكتساب المعاني المختلفة للمفردات، كما تؤكد على ذلك فرضية المدخلات المفهومة لكراشن (Krashen, 2003).

- ترتيب تطبيق مقاييس الدراسة: تم إعطاء الاختبارين للمشاركين في المجموعات، وفق ترتيب منضبط، بحيث يعطى الاختبار الأول، اختبار التعرف على المفردات، أولاً، ثم الاختبار الثاني، اختبار معاني المفردات (الترجمة)، ثانياً، ولا يتاح للمشارك الانتقال للاختبار الثاني حتى ينتهي من الاختبار الأول، كما في حال انتهاء المشارك من الاختبار الثاني لا يمكنه العودة للاختبار الأول. حيث إنه في حال إجراء المشارك لاختبار معاني الكلمات (الترجمة) مع إمكانية عودته إلى الاختبار الأول (التعرف على المفردات) سيسهم في مساعدته في التعرف على المفردات بطريقة غير تلقائية، مما سيؤثر قطعاً على مصداقية نتائج الاختبار. كما تم مراقبة أداء المشاركين في الدراسة للاختبارين عن طريق نظام مراقبة الامتحانات الإلكترونية، الذي يؤمن صفحة الاختبار الالكتروني ويتابع سلوك المتعلم، لضمان عدم رجوعهم إلى النص أو استعانتهم بمعينات خارجية مثل البحث عن الإجابة في محركات البحث الإلكترونية.

- مدة تطبيق مقاييس الدراسة: حسبت 30 دقيقة مدة زمنية كافية لإتمام كلا المقياسين بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية، تم ضبط مؤقت حساب الزمن الآلي بشكل ظاهر للمشاركين في شاشة الاختبار لمدة 15 دقيقة لكل اختبار، وذلك في المرحلة الأولى، بعد الانتهاء من قراءة النص خلال المدة المحددة أسبوع واحد، وفي المرحلة الثانية بعد شهر كامل من التطبيق الأول لمقاييس الدراسة.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة:

1. الإحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب الأهمية النسبية للتعرف على: مستوى تعرف الطلاب على المفردات وفهمها بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة، ومستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات وفهم معانيها بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة.

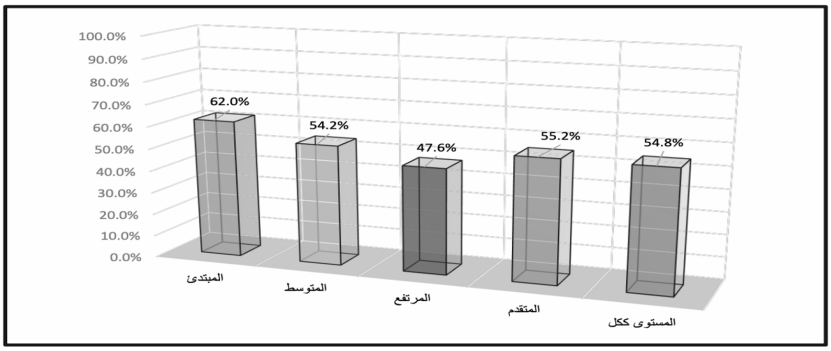
2. الإحصاء الاستدلالي المتمثل باختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples T-Test)، للتعرف على: الفروق بين (مستوى تعرف الطلاب على المفردات) و(مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات)، والفروق بين (مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات)، و(مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات).

- تحليل بيانات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، الذي ينص على: ما هو مستوى تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية، والجدول رقم (4) والشكل رقم (1) يوضحان نتائج ذلك

جدول رقم (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمستوى تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

م	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	المبتدئ	3.10	1.513	% 62.0
2	المتوسط	2.71	1.707	% 54.2
3	المرتفع	2.38	1.465	% 47.6
4	المتقدم	2.76	1.221	% 55.2
المستوى الكلي		10.95	4.975	% 54.8



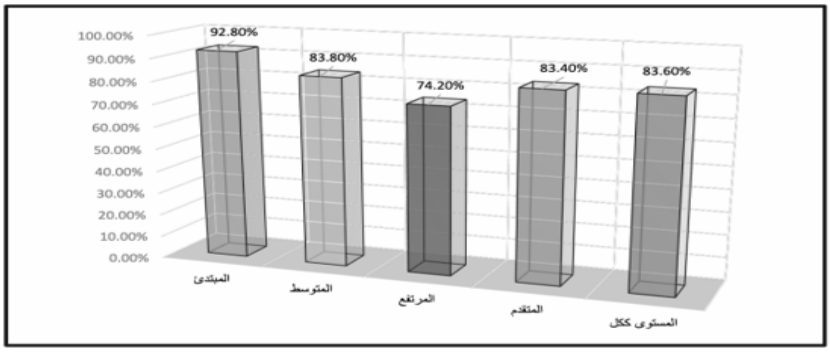
شكل رقم (1): الأهمية النسبية لمستوى تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

يتضح من الجدول رقم (4) والشكل رقم (1) نتيجة مستوى تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة، كالتالي: إن نسبة تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة من (المستوى المبتدئ) هي (62.0 %)، ومن (المستوى المتوسط) هي (54.2 %)، ومن (المستوى المرتفع) هي (47.6 %)، ومن (المستوى المتقدم) هي (55.2 %)، كما يتضح أن نسبة تعرف الطلاب على المفردات جميعها (من كل المستويات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة هي (54.8 %)

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي ينص على: ما مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟ أُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية، والجدول رقم (5) والشكل رقم (2) يوضحان نتائج ذلك

جدول رقم (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

م	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	المبتدئ	4.64	0.655	% 92.8
2	المتوسط	4.19	1.289	% 83.8
3	المرتفع	3.71	1.189	% 74.2
4	المتقدم	4.17	0.885	% 83.4
المستوى الكلي		16.71	3.080	% 83.6



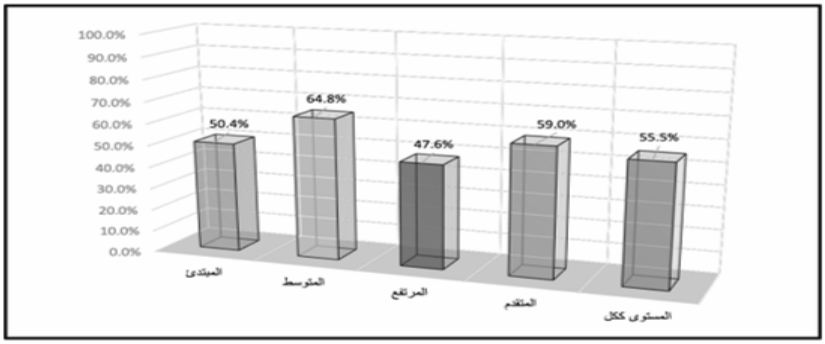
شكل رقم (2): الأهمية النسبية لمستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

يتضح من الجدول رقم (5) والشكل رقم (2) نتيجة مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة . كالتالي: إن نسبة فهم الطلاب لمعاني المفردات بشكل عرضي من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة من (المستوى المبتدئ) هي (92.8 %)، ومن (المستوى المتوسط) هي (83.8 %)، ومن (المستوى المرتفع) هي (74.2 %)، ومن (المستوى المتقدم) هي (83.4 %)، كما يتضح أن نسبة فهم الطلاب لمعاني المفردات جميعها (من كل المستويات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة هي (83.6 %)

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، الذي ينص على: ما مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟ أُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية، والجدول رقم (6) والشكل رقم (3) يوضحان نتائج ذلك

جدول رقم (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

م	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	المبتدئ	2.52	1.289	% 50.4
2	المتوسط	3.24	1.338	% 64.8
3	المرتفع	2.38	1.627	% 47.6
4	المتقدم	2.95	1.024	% 59.0
المستوى الكلي		11.10	3.161	% 55.5



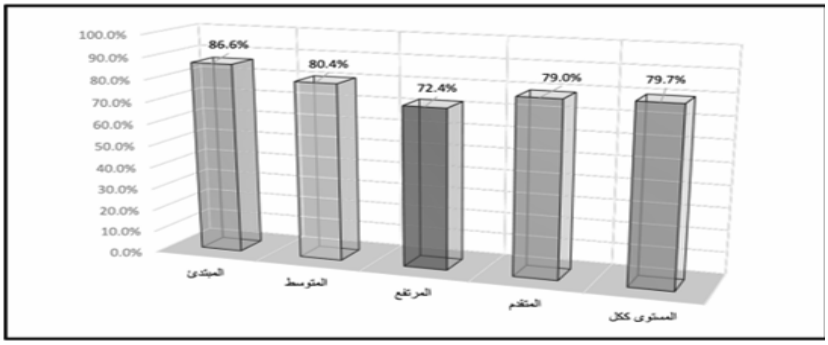
شكل رقم (3): الأهمية النسبية لمستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

يتضح من الجدول رقم (6) والشكل رقم (3) نتيجة مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة كالتالي: إن نسبة احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة من (المستوى المبتدئ) هي (50.4 %)، ومن (المستوى المتوسط) هي (64.8 %)، ومن (المستوى المرتفع) هي (47.6 %)، ومن (المستوى المتقدم) هي (59.0 %)، كما يتضح أن نسبة احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات جميعها (من كل المستويات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة هي (55.5 %)

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، الذي ينص على: ما مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟ أُستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية، والجدول رقم (7) والشكل رقم (4) يوضحان نتائج ذلك

جدول رقم (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لمستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

م	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	المبتدئ	4.33	0.899	% 86.6
2	المتوسط	4.02	1.145	% 80.4
3	المرتفع	3.62	1.431	% 72.4
4	المتقدم	3.95	1.193	% 79.0
المستوى الكلي		15.93	3.992	% 79.7



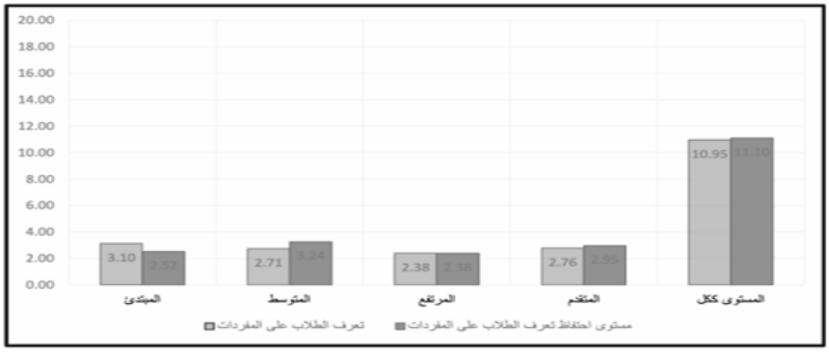
شكل رقم (4): الأهمية النسبية لمستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

يتضح من الجدول رقم (7) والشكل رقم (4) نتيجة مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة، كالتالي: إن نسبة احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة من (المستوى المبتدئ) هي (86.6 %)، ومن (المستوى المتوسط) هي (80.4 %)، ومن (المستوى المرتفع) هي (72.4 %)، ومن (المستوى المتقدم) هي (79.0 %)، كما يتضح أن نسبة احتفاظ الطلاب بفهم معنى المفردات جميعها (من كل المستويات) بشكل عرضي من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة هي (79.7 %)

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس، الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين (مستوى تعرف الطلاب على المفردات) و(مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟ أُستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples T-Test)، والجدول رقم (8) والشكل رقم (5) يوضحان نتائج ذلك

جدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) t-test للتعرف على الفروق بين (مستوى تعرف الطلاب على المفردات)، و(مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

المستوى	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المبتدئ	مستوى التعرف	21	3.10	1.513	1.638	.117
	مستوى الاحتفاظ	21	2.52	1.289		
المتوسط	مستوى التعرف	21	2.71	1.707	1.921	.069
	مستوى الاحتفاظ	21	3.24	1.338		
المرتفع	مستوى التعرف	21	2.38	1.465	.000	1.000
	مستوى الاحتفاظ	21	2.38	1.627		
المتقدم	مستوى التعرف	21	2.76	1.221	.556	.584
	مستوى الاحتفاظ	21	2.95	1.024		
الكلي	مستوى التعرف	21	10.95	4.975	.164	.871
	مستوى الاحتفاظ	21	11.10	3.161		



شكل رقم (5): المتوسطات الحسابية (لمستوى تعرف الطلاب على المفردات) و(مستوى احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

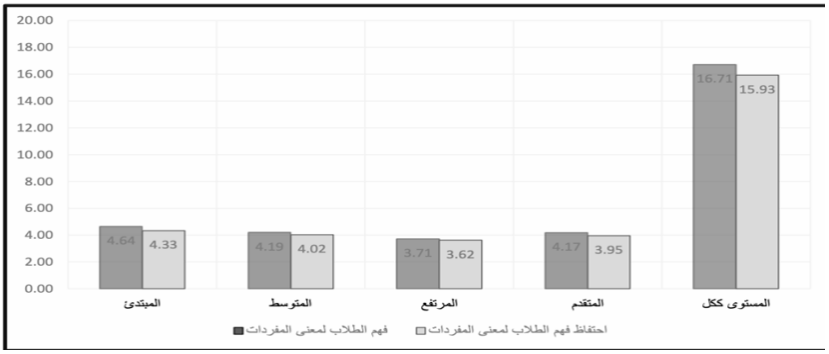
يتضح من الجدول رقم (8) والشكل رقم (5) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، بين (مستوى تعرف الطلاب على المفردات) و(مستوى

احتفاظ تعرف الطلاب على المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة، حيث إن جميع مستويات الدلالة أكبر من (0.05)

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس، الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين (مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات) و(مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة؟ أُستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples T-Test)، والجدول رقم (9) والشكل رقم (6) يوضحان نتائج ذلك

جدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) t-test للتعرف على الفروق بين (مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات) و(مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

المستوى	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المبتدئ	مستوى الفهم	21	4.64	0.655	1.813	.085
	مستوى الاحتفاظ بالفهم	21	4.33	0.899		
المتوسط	مستوى الفهم	21	4.19	1.289	1.099	.285
	مستوى الاحتفاظ بالفهم	21	4.02	1.145		
المرتفع	مستوى الفهم	21	3.71	1.189	.568	.576
	مستوى الاحتفاظ بالفهم	21	3.62	1.431		
المتقدم	مستوى الفهم	21	4.17	0.885	1.105	.282
	مستوى الاحتفاظ بالفهم	21	3.95	1.193		
الكلي	مستوى الفهم	21	16.71	3.080	2.049	.054
	مستوى الاحتفاظ بالفهم	21	15.93	3.992		



شكل رقم (6): المتوسطات الحسابية (لمستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات) و(مستوى احتفاظ الطلاب بفهم معاني المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة

يتضح من الجدول رقم (9) والشكل رقم (6) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين (مستوى فهم الطلاب لمعاني المفردات) و(مستوى احتفاظ فهم الطلاب لمعاني المفردات) بشكل عرضي، من خلال قراءة كتب القراءة المتدرجة، حيث إن جميع مستويات الدلالة أكبر من (0.05)

- **مناقشة نتائج الدراسة:**

تُظهر نتائج تحليل بيانات الدراسة أن متعلمي اللغة الثانية يكتسبون المفردات بشكل عرضي من القراءة الموسعة، متمثلة في كتب القراءة المتدرجة، وهو ما يتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة (Brown et al., 2008; Daskalovska, 2014; Hemmati & Asmawi, 2015; Horst, 2005; Irvine, 2007; Waring & Takaki, 2003)، حيث توضح نتائج البيانات الوصفية أن القراءة المتدرجة لها أثر إيجابي في تحقيق التعلم العرضي للمفردات الجديدة بنسبة ما يقارب 55 % في مجال التعرف على المفردات الجديدة، أي استطاع المتعلمون التعرف على 11 مفردة من أصل 20 مفردة -62 % في المستوى المبتدئ، ما يعادل 3 من أصل 5 مفردات، وهو المستوى الذي يعد أكثر ارتفاعاً بين أفراد الدراسة-، ويرجع ذلك لأنه كلما زادت عدد مرات التكرار للمفردة في النص القرائي كلما زادت فرص المتعلمين لتعلمها، كما يؤكد على ذلك دراسة (Horst, 2005) ودراسة (Webb, 2007). تتفق نتيجة التعرف على المفردات من القراءة الموسعة من خلال كتب القراءة المتدرجة لأفراد الدراسة الحالية مع دراسة (Pigada & Schmitt, 2006)، التي بلغت نسبة 65 %، ودراسة (Waring & Takaki, 2003)، التي بلغت 62

%، وتختلف عن دراسة (Hemmati & Asmawi, 2015)، التي بلغت نسبة 36 %، لدى أفراد الدراسة الذي كانوا من طلاب المرحلة الثانوية. تفسر الباحثة التفاوت بنسب مختلفة في نتيجة التعلم العرضي للمفردات في جانب التعرف على المفردة، بين نتيجة الدراسة الحالية والدراسات السابقة، بالرغم من أن المشاركين في جميع الدراسات هم في مستوى الكفاءة اللغوية A1 نفسها، أن طبيعة اختلاف المشاركين في الدراسة في جوانب مختلفة كالمرحلة العمرية والمستوى الدراسي، واللغة الأم للمتعلمين كلها تعد عوامل مهمة، فالمشاركون من الدراسات السابقة (Hemmati & Asmawi, 2015; Pigada & Schmitt, 2006; Waring & Takaki, 2003) يتحدثون اللغات الفارسية واليونانية واليابانية، والدراسة الحالية لمتعلمين يتحدثون اللسان العربي، له نظام كتابة مغاير عن الكتابة باللغة الإنجليزية، قد يكون عاملاً في تذكر المتعلم لرسم المفردات المختلفة عن لغته بدرجات مختلفة.

أما في جانب اكتساب المتعلمين لمعاني المفردات الجديدة فأظهرت الدراسة الحالية أن نسبة التعلم العرضي للمفردات في جانب فهم المعنى بلغت ما يقارب من 84 %، أي 14 مفردة من أصل المفردات الـ 20، استطاع المتعلمون فهم معناها، وهي نتيجة جاءت مرتفعة، تدعم فرضية كراشن للمدخلات المفهومة (Krashen, 2004)، والذي يذكر أن متعلمي اللغة الثانية يكتسبون المعرفة الكاملة بالمفردات من خلال القراءة الموسعة لنصوص متدرجة في مستوى فهمهم القرائي. يظهر ارتفاع نتيجة التعلم العرضي لدى أفراد الدراسة الحالية في جانب فهم المعنى، على جانب التعرف على المفردات، قد يفسر ذلك الارتفاع إلى أن تطبيق اختبار التعرف على المفردات كما تم تطبيقه حسب التصميم البحثي للدراسة الحالية كان سابقاً لاختبار فهم معاني المفردات، فقد يتذكر المتعلم معنى المفردة في حال قرأها مكتوبة له بشكل منفرد، ولكن قد لا يميز رسمها وشكلها وسط مجموعة من المفردات، وبالرغم من أن جانب التعرف على المفردة يفيد المتعلم في حال قابل المفردة مرة أخرى في سياق جديد، إلا أن فهم معاني المفردات كذلك جانب لا يقل أهمية، حيث يرى (Nation, 2013) أن اكتساب المفردات هي عملية تراكمية، يكوّن المتعلم ألفته بالمفردة الجديدة عبر سلسلة من المرات التي يقابل فيها المفردة، بحيث يعزز في كل مرة جانب من معرفته بها

أظهرت الدراسة الحالية نتيجة مرتفعة لاكتساب المشاركين لمعاني المفردات بشكل يختلف عن الدراسات السابقة (Hemmati & Asmawi, 2015; Pigada & Schmitt, 2006; Waring & Takaki, 2003)، والتي أغفلت توضيح خلفيات المتعلمين من حيث طريقتهم في التخمين من السياق، وأساليب التحقق من المعنى أثناء مقابلتهم للمفردات الجديدة، والصعوبات التي واجهتهم أثناء قراءة النصوص، حيث ظهر للباحثة من مقابلة

المشاركين في الدراسة بعد الانتهاء من قراءة كتب القراءة المتدرجة اتفاق بشكل كبير على أن الكلمات الجديدة كانت صعبة التخمين، في حال قابلوها لأول مرة، ومع متابعة ملاحظة التلميحات ومحاولة استنتاج المعنى من السياق، توصل بعضهم لفهمها في نهاية النص أو احتاج لإعادة قراءة بعض الأجزاء، حتى يؤكد فهمه للمفردة قبل المتابعة، حيث يوضح (Haastrup, 1991) أن المفردات التي يواجه المتعلم فيها صعوبة في اتخاذ القرار ينتج ذلك بزيادة بالفهم النوعي لها ورسوخها في ذهنه، مقارنة بالمفردات سهلة التخمين، والتي يعالجها القارئ بمجهود أقل؛ إذ تبقى في ذاكرة المتعلم بشكل سطحي. كما يعزز فهم هذه النتيجة، فهم طبيعة المتعلمين وخلفياتهم، فمن خلال مقابلة المشاركين وسؤالهم عن بعض المفردات الجديدة للتحقق من استيعابهم لها، وجدت الباحثة أن التعلم العرضي لتلك المفردات لم يكن وليد قراءتهم للنص القرائي فقط، بل بناء على سلسلة تراكمية من التعلم العرضي، خلال خبراتهم السابقة ومجريات حياتهم اليومية، فمثلاً ربط مجموعة من المتعلمين فهمهم لمعنى المفردة "Shake hands" أي -يصافح- التي وردت في النص القرائي المتدرج "The Elephant Man" بمشاهدتهم لبعض المسلسلات الإنجليزية التي يتابعونها، يؤكد ذلك دراسة (Alharthi, 2020) أن التعلم العرضي للمفردات يحدث بشكل كبير من مشاهدة الأفلام السينمائية، كما طور بعض أفراد الدراسة ممن يلعبون الألعاب الإلكترونية على أجهزتهم المتنقلة -والتي تتضمن تعليمات باللغة الإنجليزية-، معرفتهم بالمفردة "Draw" -يرسم في سياق النص القرائي المتدرج "The Meaning of Gifts"- من معرفتهم السابقة بالمفردة، بمعنى آخر -يسحب بالقرعة- أو بمعنى -تعادل-، يتفق ذلك مع نتيجة دراسة (Alamr, 2019) التي ربطت بين التعلم العرضي للمفردات الإنجليزية، وقضاء الوقت في الألعاب الإلكترونية.

أما في جانب الاحتفاظ بالمفردات الجديدة التي اكتسبها أفراد الدراسة في المرحلة الأولى، تُظهر نتائج التحليل الاستدلالي أن نسبة احتفاظ المشاركين لفهم معاني المفردات التي اكتسبوها بشكل عرضي من القراءة المتدرجة جاء بشكل مرتفع، بحيث تكاد تنعدم نسبة الفاقد لاكتساب المفردات من المرحلة الأولى، بعد شهر من قراءة النص المتدرج، يتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة (Brown et al., 2008; Daskalovska, 2014; Hemmati & Asmawi, 2015; Horst, 2005)، التي أكدت على الدور الإيجابي للتعلم العرضي في الاحتفاظ بالمفردات في فترات متقاربة مع الدراسة الحالية، واختلفت نتيجة الاحتفاظ بالمفردات في الدراسة الحالية مع دراسة (Waring & Takaki, 2003)، التي أظهرت انخفاضاً في نسبة احتفاظ المتعلمين بالمفردات إلى أقل من النصف، قد يفسر ذلك الانخفاض المدة التي قامت بها الدراسة بإعادة التطبيق لمقاييس الدراسة، والتي كانت بعد ثلاثة أشهر، وهي مدة تفوق مدة الاحتفاظ التي استقصتها الدراسة الحالية والدراسات السابقة بثلاثة أضعاف، ولفهم أسباب نسبة ارتفاع احتفاظ المشاركين في الدراسة الحالية

بالمفـردات، سـعت الباحثـة إلـى اسـتقصاء أسـاليب المتعلميـن فـي التحقـق مـن المفـردات الجديـدة التـي واجهوهـا فـي النصـوص القرائيـة، فمـن خلال مقابلـة المشـاركين ظهـر أن غالبيـة المشـاركين بالإضافـة إلـى محاولـة تخميـن المفـردات الجديـدة مـن السـياق قامـوا باسـتخدام القواميـس الإلكترونيـة، والبحـث عـن مـرادف باللغـة العربيـة للمفـردة الجديـدة، حيـث أثـارت بعـض المفـردات الجديـدة فضولهـم لفهـم مجريـات القصـة، يأتـي ذلـك متفقـاً مـع نتيجـة دراسـة (Fraser, 1999) التـي خلصـت إلـى أن نسـبة الاحتفـاظ بالمفـردات التـي يتـم تخمينهـا مـن السـياق ترتفـع فـي حـال تبـع المتعلـم ذلـك باسـتخدام القامـوس، وعلـى وجـه الخصـوص فـي حـال بحـث عـن مـرادف للمفـردة باللغـة الأم.

لتلخيـص نتائـج بيانـات الدراسـة للإجابـة عـن السـؤال الرئيـس: مـا دور القـراءة الموسـعة فـي الاكتسـاب العرضـي للمفـردات، والاحتفـاظ بهـا لـدى متعلمـي اللغـة الإنجليزيـة لغـة ثانيـة؟ تصـل الدراسـة إلـى نتيجـة تدعمهـا نتائـج الدراسـات السـابقة أن التعلـم العرضـي للمفـردات يحـدث مـن خلال قـراءة النصـوص المتدرجـة لقـدر كبيـر مـن المفـردات الجديـدة، كمـا يؤثـر ذلـك إيجابـاً علـى مسـتوى احتفـاظ المتعلميـن بتلـك المفـردات التـي اكتسـبوها حتـى بعـد شـهر مـن قـراءة النـص المتـدرج. أخيـراً، تسـاهم الدراسـة فـي إثـراء نتائـج الدراسـات حـول الاحتفـاظ بالمفـردات التـي يكتسـبها المتعلمـون جـراء التعلـم العرضـي مـن خلال القـراءة المتدرجـة، فـي مقابـل التعليـم الموجـه للمفـردات مؤكـدة بذلـك علـى فرضيـة كراشـن للمـدخلات المفهومـة (Krashen, 2004)، كمـا تعطـي صـورة واضحـة ومفصلـة عـن دور القـراءة الموسـعة فـي اكتسـاب مفـردات اللغـة الثانيـة بالاعتمـاد علـى التعلـم الذاتـي.

- تطبيقات الدراسة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية:

تعطـي نتائـج الدراسـة مقترحـات للتطبيقـات التدريسـية للقـراءة الموسـعة فـي مجـال اكتسـاب المفـردات فـي اللغـة الإنجليزيـة لغـة ثانيـة، بـدءاً بمطـوري خطـط وبرامـج تعليـم اللغـة، وبرامـج إعـداد معلمـي اللغـة الإنجليزيـة، بأهميـة إدراك فاعليـة القـراءة الموسـعة فـي اكتسـاب المفـردات لـدى المتعلميـن، والعمـل علـى تضمينهـا ضمـن أنشـطة التعلـم، وتوفيـر مكتبـات رقميـة تضـم مـواد قرائيـة متدرجـة متاحـة للمتعلميـن ضمـن مناهـج اللغـة الإنجليزيـة. إن اسـتعراض نتائـج الدراسـة الحاليـة واتسـاقها مـع نتائـج الدراسـات السـابقة، يُظهـر أن القـراءة المتدرجـة نمـوذج جيـد فـي تقديـم المتعلـم للغـة الثانيـة لنصـوص أصليـة، يكسـر حاجـز صعوبـة المدخـل اللغـوي ويتغلـب علـى صعوبـات القـراءة الموسـعة باللغـة الثانيـة للمتعلميـن. كمـا تؤكـد علـى دور المعلمين لحـث الـطلاب ومشـاركتهم أنشـطة القـراءة الموسـعة، وتدريبهـم علـى إسـتراتيجيات التخميـن مـن السـياق الأمـر الـذي يعـد جوهريـا لزيـادة نسـبة التعلـم العرضـي، حيـث تؤكـد دراسـة العليمـات (2022) علـى أهميـة التعليـم الإسـتراتيجي للقـراءة فـي تحسـين مسـتوى اكتسـاب المتعلميـن للمفـردات وفهمهـا. مـن جانـب آخـر توصـي الدراسـة بضـرورة دعـم التعلـم العرضـي للمفـردات

عبر التعليم الموجه لها، والاستفادة من الجوانب الإيجابية التي يطورها المتعلمون كنتيجة للتعلم العرضي، كمعرفة التراكيب النحوية وبنية النصوص والمصاحبات اللفظية في جوانب أخرى من برنامج تعليم اللغة، كتعليم الكتابة وغيرها (الحوامدة، 2021). أخيراً، فيما يتعلق بالمتعلمين بشكل ذاتي تقدم الدراسة تطبيقات عملية لهم لتطوير كفاءتهم اللغوية، مدعوماً بنتائج الأبحاث، حيث تؤكد نتائج بعض الأدبيات (Hu & Nation, 2000; Nation, 2013) على أنه في حال قام المتعلم بقراءة نص متدرج واحد -على الأقل- في مستوى استيعابه القرائي في كل أسبوع، على مدى عام يعد نشاطا كافيا لترك أثر عالي على تطور محصوله اللغوي، حيث يمكن أن يصل إلى 1000 مفردة جديدة، يكتسبها في عام واحد، بالإضافة إلى عدد من الجوانب الإيجابية الأخرى، التي يجنيها كقيمة مضافة

- **الخاتمة والتوصيات:**

توصي الدراسة الحالية، بالقراءة المتدرجة المنتظمة لمتعلمي اللغة الإنجليزية -بما يعادل كتاب في الأسبوع- لتطوير اكتساب المفردات بشكل تلقائي وذاتي، كحل فعّال لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية من المستويات المبتدئة، وحتى المستويات المتقدمة، حيث تخلص الدراسة إلى الأثر الإيجابي للقراءة المتدرجة في التعلم العرضي للمفردات، والاحتفاظ بها. لذا يجب أن تتاح الفرصة لمتعلمي اللغة الثانية في السياق العربي لكشف فاعلية القراءة الموسعة على تطوير اكتسابهم للغة، كما ينبغي تدريب المتعلمين ضمن برامج تعليم اللغة الإنجليزية، من خلال أنشطة التعلم على مهارات التخمين للمفردات من السياق من خلال فهم التلميحات، وعلى إستراتيجيات التحقق من المعنى من خلال تدريبهم على استخدام القواميس ومحركات البحث والتطبيقات الإلكترونية، لزيادة استقلالية المتعلمين الأمر الذي يعد ضرورياً في رحلة اكتسابهم للغة، ويؤثر إيجاباً على اتجاهاتهم نحوها. وأخيرًا، توصي الباحثة بمزيد من الدراسات حول إمكانية إدراج القراءة الموسعة في مناهج التعليم العام، والعالي للغة الإنجليزية، في السياق العربي ودراسة الصعوبات التي تواجه تطبيقها، واقتراح الحلول للتغلب عليها.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الحوامدة، محمد (2021). إستراتيجيات تعلم المفردات لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقتها بالتنظيم الذاتي. المجلة التربوية، 36*(141)*، *261-302*. http://search.mandumah.com/Record/1233943 https://doi.org/10.34120/joe.v36i141.3541

العليمات، حمود (2022). أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، *12*(2)، 26-1. https://spu.sharjah.ac.ae/index.php/HSS/article/view/3498

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alamr, A. S. (2019). *Digital games and English as foreign language (EFL) learning in tertiary education in Saudi Arabia* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wollongong. https://ro.uow.edu.au/theses1/631

Aldukhayel, D. (2022). The Influence of Word Frequency of Occurrence and Visual Imagery on L2 Incidental Vocabulary Learning. *World Journal of English Language, 12*(1). https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p390

Alharthi, T. (2020). Can adults learn vocabulary through watching subtitled movies' an experimental corpus-based approach. *International Journal of English Language and Literature Studies, 9*(3), 219-230. https://doi.org/10.18488/journal.23.2020.93.219.230

Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language, 20*(2), 136-163. http://hdl.handle.net/10125/66816

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment -Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

Daskalovska, N. (2014). Incidental vocabulary learning through reading. *Journal of Linguistics and Language Teaching, 5*(1), 57-65. https://eprints.ugd.edu.mk/id/eprint/11106

Day, R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign language, 7*(2), 541-551. https://eric.ed.gov/?id=EJ454520

Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M., & Yu, V. W. S. (1998). Extensive reading in the second languageclassroom.*RELCJournal,29*(2),187-191.https://doi.org/10.1177/003368829802900211

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in second language acquisition, 21*(2), 225-241. https://doi.org/10.1017/S0272263199002041

Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Gunter Narr Verlag. https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282269553572864

Hemmati, T., & Asmawi, A. B. (2015). Incidental vocabulary learning and retention through reading a graded reader among Iranian EFL learners. *The Online Journal of New Horizons in Education, 5*(1), 72-86. https://tojned.net/journals/tojned/articles/v05i01/v05i01-08.pdf

Hill, D. R. (2008). Graded readers in English. *ELT journal, 62*(2), 184-204. https://doi.org/10.1093/elt/ccn006

Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian modern language review, 61*(3), 355-382. https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355

Hu, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, *13*(1), 403-430. https://eric.ed.gov/?id=EJ626518

Irvine, A. (2007). *Extensive reading and L2 development: A Study of Hong Kong secondary learners of English* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Edinburgh. http://hdl.handle.net/1842/29171

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann. http://palazzomalvisi.com/wp-content/uploads/2015/03/S_Krashen_Explorations_Language.pdf

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Heinemann. https://doi.org/10.2307/330145

Nation, P. (2001). How good is your vocabulary program. *ESL magazine, 4*(3), 22-24. https://eric.ed.gov/?id=EJ629552

Nation, I. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656

Nation, P., & Wang, M. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a foreign language, 12*(2), 355-380. http://hdl.handle.net/10125/66966

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann. https://eric.ed.gov/?id=ED399531

Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a foreign language, 18*(1), 1-28. https://eric.ed.gov/?id=EJ759833

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230293977

Waring, R. (2001). Research in extensive reading. *Studies in Foreign Language and Literature, 25*(1), 44–67. https://cir.nii.ac.jp/crid/1520009408187569664

Waring, R. (2012). Gain without pain. *English teaching professional*, *80*, 12-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953967

Waring, R., & Takahashi, S. (2000). *The" why" and" how" of using graded readers*. Oxford University Press Japan. http://www.robwaring.org/er/articles/Guide_to_Graded_Readers_e.pdf

Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader. *Reading in a Foreign language, 15*(2), 130-163. http://hdl.handle.net/10125/66776

Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, *28*(1), 46-65. https://doi.org/10.1093/applin/aml048

Romanized Arabic References: **الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:**

al-ḥwāmda muḥammad (2021). ʾistarityjyyātu ta'allumi almufradāti ladā ṭalabati al-lughati al'arabiyyati al-nāṭiqīna bighayrihā wa'ilāqatahā bi-l-tanẓīmi al-dhāty almajallatu al-tarbawiyyati 36(141)261-302 ،. http://search.mandumah.com/Record/1233943 https://doi.org/10.34120/joe.v36i141.3541

al-'lymāt ḥmwd (2022). ʾathr al-qrā'a al-thulāthiyyati fī alfahmi alqarā'ī wasa'ati al-dhākra al'āmilati ladā ṭālibāti al-ṣaffi al-thāmn al'asāsiyyi fī al'urdunni mjla jām'a al-shārqa lil-'ulūmi al-ansānya wa-l-iājtimā'iyyati 12(2)1-26 ،. https://spu.sharjah.ac.ae/index.php/HSS/article/view/3498

A Little Princess الاختبار الأول

تحافظ الباحثة على خصوصية المشاركين في الدراسة وعدم مشاركة نتائج أدائهم أو أسمائهم في مناقشة نتائج الدراسة، حيث سيتم ترميز المشاركين بأرقام لا تفصح عن هوية المشاركين، كما تلتزم الباحثة بعدم الاحتفاظ باستجابات المشاركين وحذفها بطريقة آمنه فور ترميزها مباشرة

* Indicates required question

1. * الاسم (اسماء المشاركين في الدراسة ونتائج أدائهم سيتم الاحتفاظ بسريتها وخصوصيتها)

2. * هل قرأت النص الذي تم ارساله لكم مطلع هذا الأسبوع؟
A Little Princess

Mark only one oval.

- نعم
- لا

3. * حددي من مجموعة الكلمات التالية الكلمات التي التقيتي بها خلال قراءتك للنص القراني

Check all that apply.

- ☐ Brave
- ☐ Bought (Buy)
- ☐ Clever
- ☐ Dream
- ☐ Fever
- ☐ Gentleman
- ☐ Hard
- ☐ Kind
- ☐ Lascar
- ☐ Lawyer
- ☐ Lonely
- ☐ Magic
- ☐ Next
- ☐ Poor
- ☐ Princess
- ☐ Sad
- ☐ Take care of
- ☐ Unhappy
- ☐ Whisper
- ☐ Attorney
- ☐ Bold
- ☐ Sailor
- ☐ Fearless
- ☐ Bright
- ☐ Maid
- ☐ Isolated
- ☐ Fellow
- ☐ Tough
- ☐ Considerate
- ☐ Heat
- ☐ Fantasy
- ☐ Servent
- ☐ Severe

ما معنى الكلمات التالية؟ اكتبي المعنى من خلال فهمك باللغة الإنجليزية أو العربية

4. Bought (Buy) *

5. Brave *

6. Dream *

7. Clever *

8. Fever *

9. Hard *

10. Gentleman *

11. Kind *

12. Lascar *

13. Lawyer *

14. Lonely *

15. Magic *

16. Next *

17. Poor *

18. Princess *

19. Sad *

20. Servant *

21. Take care of *

22. Unhappy *

23. Whisper *

The Elephant Man الاختبار الثاني

تحافظ الباحثة على خصوصية المشاركين في الدراسة وعدم مشاركة نتائج أدائهم أو أسمائهم في مناقشة نتائج الدراسة، حيث سيتم ترميز المشاركين بأرقام لا تفصح عن هوية المشاركين، كما تلتزم الباحثة بعدم الاحتفاظ باستجابات المشاركين وحذفها بطريقة آمنه فور ترميزها مباشرة

* Indicates required question

1. * الاسم (اسماء المشاركين في الدراسة ونتائج أدائهم سيتم الاحتفاظ بسريتها وخصوصيتها)

2. * هل قرأت النص الذي تم ارساله لكم مطلع هذا الأسبوع؟
The Elephant Man

Mark only one oval.

- نعم
- لا

3. * حددي من مجموعة الكلمات التالية الكلمات التي التقيتي بها خلال قراءتك للنص القرائي

Check all that apply.

- ☐ Lady
- ☐ Life
- ☐ Lighthouse
- ☐ Like
- ☐ Play
- ☐ Police
- ☐ Queen
- ☐ Shook hands
- ☐ Skin
- ☐ Step
- ☐ Strange
- ☐ Ugly
- ☐ The Country
- ☐ Creature
- ☐ Elephant
- ☐ Enormous
- ☐ Horrible
- ☐ Kind
- ☐ Cab
- ☐ Card
- ☐ Address
- ☐ Boring
- ☐ Circus
- ☐ Dentist
- ☐ Engine
- ☐ Festival
- ☐ Gate
- ☐ Hill
- ☐ Insect
- ☐ Join
- ☐ Knife
- ☐ Planet
- ☐ Prize

ما معنى الكلمات التالية؟ اكتبي المعنى من خلال فهمك باللغة الإنجليزية أو العربية

4. Cab *

5. Card *

6. The country *

7. Creature *

8. Elephant *

9. Enormous *

10. Horrible *

11. Kind *

12. Lady *

13. Life *

14. Lighthouse *

15. Like *

16. Play *

17. Police *

18. Queen *

19. Shook hands *

20. Skin *

21. Step *

22. Strange *

23. Ugly *

The Meaning of Gifts الاختبار الثالث

تحافظ الباحثة على خصوصية المشاركين في الدراسة وعدم مشاركة نتائج أدائهم أو أسمائهم في مناقشة نتائج الدراسة، حيث سيتم ترميز المشاركين بأرقام لا تفصح عن هوية المشاركين، كما تلتزم الباحثة بعدم الاحتفاظ باستجابات المشاركين وحذفها بطريقة آمنه فور ترميزها مباشرة

* Indicates required question

1. * الاسم (اسماء المشاركين في الدراسة ونتائج أدائهم سيتم الاحتفاظ بسريتها وخصوصيتها)

2. * هل قرأت النص الذي تم ارساله لكم مطلع هذا الأسبوع؟
The Meaning of Gifts

Mark only one oval.

- نعم
- لا

3. * حددي من مجموعة الكلمات التالية الكلمات التي تعرفتي عليها/ التقيتي بها من خلال قراءتك للنص القراني

Check all that apply.

- [ ] Bright
- [ ] Bury
- [ ] Catch cold
- [ ] Colour
- [ ] Draw (drew)
- [ ] Fly (flew)
- [ ] Forgive
- [ ] Gift
- [ ] Grave
- [ ] Ground
- [ ] guest
- [ ] Heart
- [ ] Host
- [ ] Hunter
- [ ] imagine
- [ ] Pair
- [ ] Spots
- [ ] Strong
- [ ] Symbol
- [ ] Voice
- [ ] Awake
- [ ] Bottom
- [ ] Clown
- [ ] Dry
- [ ] Feed
- [ ] Goal
- [ ] Invite
- [ ] Jungle
- [ ] Lose
- [ ] Map
- [ ] Opposite
- [ ] Pirate
- [ ] Shape

ما معنى الكلمات التالية؟ اكتبي المعنى من خلال فهمك باللغة الإنجليزية أو العربية

4. Bright *

5. Bury *

6. Catch cold *

7. Colour *

8. Draw (drew) *

9. Fly (flew) *

10. Forgive *

11. Gift *

12. Grave *

13. Ground *

14. Guest *

15. Heart *

16. Host *

17. Hunter *

18. Imagine *

19. Pair *

20. Spots *

21. Strong *

22. Symbol *

23. Voice *

The Effect of Extensive Reading on the Incidental Acquisition of English Vocabulary and its Pedagogical Applications

Mai Fahid Alfahid(1)

Abstract:

This study aims to investigate the role of graded reading in incidental learning and vocabulary retention among English as a Second Language learners. The study sample consisted of 21 adults at the A1 proficiency level based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Participants were assigned a graded reading text, The Greedy Reader, from the Oxford Graded Readers series designed for A1 level learners, with a one-week timeframe to complete the reading. The readers then took two tests to assess their different types of word knowledge: a word-form recognition test and a word meaning (translation) test. These instruments were reapplied one month later to measure vocabulary retention. The researcher discussed the results in light of the previous studies and based on the background of the participants and their reflections from data collected during post-interviews. Finally, the study concluded with recommendations for pedagogical applications of graded readers and incidental learning in the Arabic context.

Keywords: Incidental learning, Graded readers, ESL, Vocabulary retention.

(1) College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (Riyadh – K.S.A.)
mfalfahid@imamu.edu.sa