انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة

آلاء محمد السعدي

كلية التربية

جامعة الملايا

كوالالمبور

2020

Universiti Malaya

READABILITY OF ARABIC LANGUAGE BOOK FOR 2ND GRADE CLASS IN UNITED ARAB EMIRATES

ALA MUHAMMAD AL SAADI

University Malaya

DISSERTATION SUBMITTED IN FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF MASTER OF EDUCATION

FACULTY OF EDUCATION

UNIVERSITY OF MALAYA

KUALA LUMPUR

2020

UNIVERSITY OF MALAYA

ORIGINAL LITERARY WORK DECLARATION

Name of Candidate: ALA MUHAMMAD AL SAADI

Matric No: PMD170005

Name of Degree: PMD

Title of Project Paper/Research Report/Dissertation/Thesis ("this Work"):

READABILITY OF ARABIC LANGUAGE BOOK FOR 2ND GRADE CLASS IN UNITED ARAB EMIRATES

Field of Study: MASTER OF EDUCATION

I do solemnly and sincerely declare that:

(1) I am the sole author/writer of this Work;
(2) This Work is original;
(3) Any use of any work in which copyright exists was done by way of fair dealing and for permitted purposes and any excerpt or extract from, or reference to or reproduction of any copyright work has been disclosed expressly and sufficiently and the title of the Work and its authorship have been acknowledged in this Work;
(4) I do not have any actual knowledge nor do I ought reasonably to know that the making of this work constitutes an infringement of any copyright work;
(5) I hereby assign all and every rights in the copyright to this Work to the University of Malaya ("UM"), who henceforth shall be owner of the copyright in this Work and that any reproduction or use in any form or by any means whatsoever is prohibited without the written consent of UM having been first had and obtained;
(6) I am fully aware that if in the course of making this Work I have infringed any copyright whether intentionally or otherwise, I may be subject to legal action or any other action as may be determined by UM.

Candidate's Signature Date:

Subscribed and solemnly declared before,

Witness's Signature Date:

Name:

Designation:

Universiti Malaya

ملخص الرسالة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة، وتعرف مستوى انقرائية النصوص النثرية والشعرية في الكتاب المستهدف تبعًا للمتغيرات الآتية: الجنس (ذكر، أنثى)، ونوع المدرسة (حكومية، وخاصة)، والمستوى التحصيلي للتلميذ (ضعيف، ومتوسط، وجيد)، ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت بالطريقة العشوائية البسيطة أربعة نصوص أدبية من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي بواقع نصان نثريان ونصان شعريان.

وتأسيسًا على عينة الموضوعات أعدت الباحثة أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التتمة لقياس مستوى انقرائية النصوص النثرية والشعرية المختارة من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي. وبعد أن تحققت الباحثة من صدق محتوى الاختبار بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين، شرعت في تطبيقه على عينة استطلاعية، تألفت من (35) طالبًا وطالبة وذلك لزيادة التأكد من ضبطه والتحقق من وضوح تعليماته وتحديد زمنه، وتحليل بنوده بحساب معاملات الصعوبة والتمييز والصدق والثبات، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار التتمة على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة أبو ظبي، تكونت من (387) تلميذًا وتلميذة، موزعين على (16) شعبة دراسية في (8) مدارس، بواقع (192) تلميذًا، و(195) تلميذةً.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها، فرغت الباحثة بيانات إجابات عينة الدراسة عن بنود الاختبار في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وحسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واستخدم اختبار (t) لعينتين

Universiti Malaya

مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي لأكثر من عينتين مستقلتين، واختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية. وأظهرت الدراسة أن مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة إحباطي، وأن متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائية جميعها للنصوص النثرية بلغ (40.82)، وهو يقع ضمن المستوى التعليمي، وللنصوص الشعرية بلغ (38.25)، وهو يقع ضمن المستوى الإحباطي، وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بمراعاة مؤلفي منهج اللغة العربية عند انتقاء النصوص التعليمية النثرية والشعرية حاجات التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولهم واهتماماتهم .

Universiti Malaya

READABILITY OF ARABIC LANGUAGE BOOK FOR 2ND GRADE CLASS IN UNITED ARAB EMIRATES

ABSTRACT

This study aimed to determine the level of Readability of Arabic Language Book for 2nd Grade Class in United Arab Emirates and defining level of Readability of prose and poetic texts according to the following facts: the gender (Male/ Female), school type (Governmental/ Private), student achievement level (weak/ moderate/ Good) . In order to achieve study goals, the researcher applied the descriptive method, she choose in random simple method 4 literary texts from Arabic language book of 2nd grade class by 2 prose texts & 2 poetic texts.

Based upon the samples of subjects the researcher prepared the study tool represented in test of sequal to scale the level of readability of prose & poetic texts choose from Arabic language book of 2nd grade class. After the researcher verified the validity of the test content by presenting the same to a group of arbitrators she began applying it upon exploration sample consists of (35) students (Male/ Female) to a survey sample to make sure that it is tuned, verifying the clarity of his instructions, setting his time and analyzing his items by calculating the factors of difficulty, distinguishing, honesty and consistency, then she applied it in its final form on a random group of student from 2nd grade class from governmental & private school at Abu Dhabi city consists of (387) students (Male/ Female) divided on (16) class in (8) schools by (192) male students & (195) female students).

In order to answer the questions of the study and to test the validity of its hypotheses, the researcher completed the data of the sample responses of the study on the test items in the statistical package program for social sciences (Spss) Calculation averages, standard deviations and percentages

Universiti Malaya

were calculated and a test (T) was used for 2 separated samples and analyzing two independent samples and analysis of the mono-variance of more than two independent samples and Scheffe Test for dimensional comparisons. The study showed that the level of readability of Arabic language book for 2nd grade class in United Arab Emirates is frustrating, and that the average of students marks in readability of all texts the prose (40.82) which falls within educational level and to poetic texts (38.25) which falls within frustrating level. In view of the results of this study, the researcher recommends that the authors of the Arabic language curriculum should take into account the selection of prose and poetic texts of student's needs, mental abilities & interests & desires.

Universiti Malaya

KEBOLEHBACAAN BUKU TEKS BAHASA ARAB GRED 2 DI EMIRIAH ARAB BERSATU

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk menilai tahap kebolehbacaan buku bahasa Arab bagi kelas tahun dua sekolah rendah di negara Emiriah Arab Bersatu. Tahap kebolehbacaan teks-teks prosa dan puisi dalam buku-buku tersebut dinilai mengikut pemboleh ubah berikut: jantina (lelaki, perempuan), jenis sekolah (kerajaan, swasta) dan tahap pencapaian pelajar (lemah, sederhana, baik). Bagi mencapai objektif kajian, pengkaji menggunakan metod deskriptif dan memilih secara rawak empat teks sastera daripada buku bahasa Arab tahun dua sekolah rendah iaitu dua teks prosa dan dua teks puisi. Berdasarkan sampel kajian, pengkaji menyediakan alat kajian dalam ujian kesinambungan untuk mengukur tahap ekstrapolasi teks prosa dan puisi yang dipilih daripada buku bahasa Arab tahun dua. Setelah pengkaji mengesahkan kesahan kandungan ujian dengan membentangkannya kepada sekumpulan penilai, pengkaji mengujinya pada sampel kajian yang terdiri daripada 35 orang pelajar bagi menilai ketepatan dan kejelasan penerangannya, menentukan masanya juga menganalisis indeks kesukaran item, diskriminasi, kebolehpercayaan dan kesahan. Kemudian pengkaji menggunakan ujian penyempurnaan ke atas sampel rawak pelajar tahun dua sekolah rendah di sekolah-sekolah awam dan swasta di bandar Abu Dhabi yang terdiri daripada 387 pelajar iaitu 192 pelajar lelaki dan 195 pelajar perempuan dan diagihkan kepada 16 jabatan di 8 sekolah. Bagi menjawab soalan-soalan kajian dan menilai kesahihan hipotesisnya, pengkaji menggunakan program SPSS bagi menganalisis data-data daripada tindak balas sampel kajian pada item ujian selain mengetahui purata pengiraan,

Universiti Malaya

sisihan piawai dan peratusan. Ujian T juga digunakan ke atas dua sampel bebas dan analisis variasi mono dilakukan ke atas sampel lain. Ujian Scheffe pula digunakan untuk perbandingan dimensi. Kajian mendapati tahap kebolehbacaan buku bahasa Arab bagi tahun dua sekolah rendah di Emiriah Arab Bersatu agak mengecewakan. Gred purata pelajar untuk tahap kebolehbacaan bagi teks-teks prosa adalah 40.82 iaitu masih dalam tahap pendidikan yang boleh diterima. Manakala gred bagi puisi adalah 38.25 iaitu dalam tahap gagal. Melihat kepada hasil kajian, pengkaji mencadangkan agar penulis-penulis silibus bahasa Arab mengambil kira keperluan pelajar, kemampuan akal mereka serta kecenderungan mereka dalam menentukan tahap kebolehbacaan teks-teks prosa dan puisi dalam pelajaran.

Universiti Malaya

الإهداء

إلى قدوتي الأولى ، ونبراسي الذي ينير دربي، إلى من أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود .. إلى من رفعت رأسي عاليًا افتخارًا به .. أبي العزيز حفظه الله.

إلى التي رآني قلبها قبل عينيها .. وحضنتني أحشاؤها قبل يديها .. إلى شجرتي التي لا تذبل .. إلى الظل الذي آوي إليه في كل حين .. أمي العزيزة.

إلى أروع من جسد الحب بكل معانيه .. فكان السند والعطاء .. رمز الوفاء .. رفيق الدرب .. زوجي العزيز.

إلى من تسعد عيني برؤياهم .. أبنائي فلذات كبدي .. تيم وماسة.

إلى الشموع التي تنير لي الطريق .. والمحبة التي لا تنضب .. إخوتي وأخواتي.

لهم جميعًا أهدي ثمرة جهدي .

الباحثة

Universiti Malaya

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والعرفان للدكتور وائل إسماعيل والدكتور محمد أزهر اللذين أشرفا على هذا البحث، فقد كانا خير عون ومرشد ، وأتقدم بالشكر الجزيل إلى لجنة أعضاء التحكيم الأفاضل لما أبدوه من اهتمام ومن ملاحظات قيمة ، وأتقدم بالشكر الجزيل للسادة المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم أداة البحث.

وأتقدم بالشكر لكل من قدم لي يد المساعدة وكان له الفضل في إنجاز هذا البحث، وأخص بالذكر مديري ومعلمي وطلاب المدارس على ما قدموه لي من عون ، و أود أن أشكر أسرتي الفاضلة على مشاركتي أعباء الدراسة، وتحمل غيابي عنها على الرغم من وجودي بينها ومعها .

Universiti Malaya

جدول المحتويات

صفحة

Original Literary Work

I .....Declaration

II..... ..... ملخص الرسالة

IV .... Abstract

VI .... Abstrak

VIII .... إهداء

IX .... شكر وتقدير

X .... جدول المحتويات

XIII..... ..... قائمة الجداول

XVIII .... قائمة الأشكال

XIX..... ..... قائمة الملاحق

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة 1

1.2 مشكلة الدراسة 2

1.3 أهداف الدراسة 3

Universiti Malaya

1.4 أسئلة الدراسة 4

1.5 الإطار النظري للدراسة 5

1.5.1 النظرية الجشطلتية 5

1.6 الإطار المفاهيمي للدراسة 7

1.7 أهمية الدراسة 8

1.8 حدود الدراسة 9

1.9 خلاصة الفصل الأول 9

الفصل الثاني : الخلفية النظرية ، والدراسات السابقة

2.1 مقدمة 10

2.2 الخلفية النظرية للدراسة 10

2.2.1 النظرية الجشطلتية 10

2.2.2 الكتاب المدرسي 16

2.2.3 القراءة 18

2.2.4 الانقرائية 21

2.2.4.1 الفرق بين القراءة والانقرائية 22

2.2.4.2 نشأة الانقرائية وأسباب ظهورها 23

2.2.4.3 أهمية الانقرائية 24

Universiti Malaya

2.2.4.4 العوامل المؤثرة في الانقرائية 26
2.2.4.5 طرائق قياس الانقرائية 29
2.2.4.6 الانقرائية وعامل الجنس 41
2.2.4.7 الانقرائية وعامل نوع المدرسة 41
2.2.4.8 الانقرائية وعامل التحصيل الدراسي 42
2.3 الدراسات السابقة 42
2.3.1 الدراسات العربية 43
2.3.1.1 الدراسات التي تناولت انقرائية كتب اللغة العربية 43
2.3.1.2 الدراسات التي تناولت انقرائية كتب المواد الدراسية الأخرى 49
2.3.2 الدراسات الأجنبية 55
2.4 التعقيب على الدراسات السابقة 62
2.5 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة 64
2.6 خلاصة الفصل الثاني 65

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية

3.1 مقدمة 66
3.2 منهج الدراسة ومتغيراتها 66
3.2.1 المتغيرات التي تعتمد عليها الدراسة 67

Universiti Malaya

3.3 مجتمع الدراسة والعينة 67
3.3.1 مجتمع الدراسة 67
3.3.2 عينة الدراسة 67
3.4 أداة الدراسة اختبار التتمة لقياس انقرائية النصوص 68
3.4.1 تحديد هدف الاختبار 70
3.4.2 مصادر بناء الاختبار 70
3.4.3 تحديد محتوى الاختبار 70
3.4.4 صوغ اختبار التتمة 72
3.4.5 تقدير معدل حذف المفردات 73
3.4.6 تحديد شكل الاختبار 73
3.4.7 الصورة الأولية للاختبار 74
3.4.8 صدق الأداة وتحكيم الاختبار 75
3.4.9 ضبط الاختبار 75
3.4.10 وضوح تعليمات الاختبار 76
3.4.11 تحديد زمن الاختبار 76
3.4.12 تحليل بنود الاختبار 77
3.4.13 معاملات الصعوبة 77

Universiti Malaya

3.4.14 معاملات التمييز 79
3.4.15 ثبات اختبار التتمة 81
3.4.16 اختبار التتمة في صورته النهائية 82
3.4.17 تصحيح اختبار التتمة 83
3.4.18 معيار تصنيف درجات الاختبار 83
3.5 إجراءات الدراسة 84
3.6 الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة 84
3.7 خلاصة الفصل الثالث 86

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

4.1 مقدمة 87
4.2 نتائج الدراسة 87
4.3 نتيجة السؤال الأول 87
4.4 نتيجة السؤال الثاني 93
4.5 نتيجة السؤال الثالث 94
4.6 نتيجة السؤال الرابع 95

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

5.1 مقدمة 100

Universiti Malaya

5.2 مناقشة نتيجة السؤال الأول 100

5.3 مناقشة نتيجة السؤال الثاني 102

5.4 مناقشة نتيجة السؤال الثالث 104

5.5 مناقشة نتيجة السؤال الرابع 106

5.6 توصيات الدراسة والخاتمة 107

المراجع 109

الملاحق 124

Universiti Malaya

قائمة الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
3.1	توزع النصوص النثرية والشعرية في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي	71
3.2	عينة النصوص الأدبية المختارة وتوزعها بحسب النص	72
3.3	حساب زمن اختبار التتمة	76
3.4	معاملات صعوبة مفردات اختبار التتمة	78
3.5	معاملات تمييز مفردات اختبار التتمة	80
3.6	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اختبار التتمة في التطبيقين	81
3.7	مواصفات اختبار التتمة في صورته النهائية	82
3.8	معيار تصنيف درجات التلاميذ في اختبار التتمة على مستويات الانقرائية	83
4.1	التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة على مستويات الانقرائية في الدرجة الكلية لاختبار التتمة	88
4.2	التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة على مستويات الانقرائية في قسمي اختبار التتمة (النصوص النثرية والشعرية)	89
4.3	التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في النص النثري " بلا قبعة "	90

Universiti Malaya

4.4 التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في النص النثري " عالم الطيران " 91

4.5 التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في النصوص الشعرية 92

4.6 نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية وفي درجته الكلية تبعًا لمتغير الجنس 93

4.7 نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية وفي درجته الكلية تبعًا لمتغير نوع المدرسة 94

4.8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات عينة الدراسة عن اختبار التتمة للنصوص النثرية والشعرية ولدرجته الكلية حسب متغير المعدل الدراسي 96

4.9 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التتمة للنصوص النثرية والشعرية ولدرجته الكلية تبعًا لمعدلهم الدراسي ... 97

4.10 نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لمصلحة أي مستوى من مستويات متغير المعدل الدراسي 99

Universiti Malaya

قائمة الأشكال

رقم	اسم الشكل	الصفحة
1.1	عناصر النظرية الجشطلتية	5
1.	الإطار المفاهيمي للدراسة	7
2.1	أهم طرائق قياس الانقرائية	29

Universiti Malaya

قائمة الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
1	أسماء محكمي أدوات الدراسة	124
2	اختبار التتمة المعروض للتحكيم في صورته الأولية	126
3	درجات العينة الاستطلاعية في اختبار التتمة	131
4	اختبار التتمة في صورته النهائية	134
5	مفتاح تصحيح اختبار التتمة	139
6	معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمته العددية	141
7	خطاب تسهيل مهمة من جامعة المالايا	142
8	خطاب تسهيل مهمة باحث من دائرة التعليم والمعرفة إلى المدارس الحكومية	143
9	خطاب تسهيل مهمة باحث من دائرة التعليم والمعرفة إلى المدارس الخاصة	144

Universiti Malaya

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

يعد المنهاج من أبرز عناصر العملية التعليمية ، وقد حاز في العقود الأخيرة على اهتمام كبير من جانب التربويين ، وبحسب حوري (2010) و نظري وخطيبى (2017) فقد أصبح المنهج المعاصر نظام يتكون من مجموعة من الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة لطلابها داخل المدرسة وخارجها، ولم يعد مجرد مجموعة المعارف والحقائق والمفاهيم التي تقدم للطلاب، وانعكس الاهتمام بالمنهج على الكتاب المدرسي وأصبح يمثل الوجه التطبيقي للمنهج التربوي، والوعاء الذي ينهل منه الطالب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها، ويرى خلف (2015) وعالية (2016) أن الكتاب المدرسي هو ركن أساسي من أركان العملية التربوية، والمرجع الأول للمعلم والطالب، وأصبح من أهم وسائل وأدوات التعليم والتعلم.

ومن هنا كانت أهمية أن يكون الكتاب المدرسي ملائمًا لمستويات الطلبة وقدراتهم الاستيعابية، ويشير بني صعب(2009) وعمر(2017) إلى أنه من الضروري أن يكون الكتاب المدرسي مقروء يسهل فك رموزه اللغوية واستيعاب مضامينه الفكرية، ولن يتمكن المتعلم من استيعاب مضمون المادة التعليمية في الكتاب المدرسي ما لم يمتلك مهارة القراءة التي تعتبر وسيلة الاتصال بين القارئ والمادة المطبوعة، ولكي يكون الاتصال فعالًا يفترض أن يكون الكتاب المدرسي ملائمًا لمستوى طلاب الصف الذي وضع من أجله ليكون عونًا في تدريسهم، ولتحديد مدى قدرة الفرد على فهم المقروء نشأ ما يسمى بمفهوم الانقرائية والذي يشير بحسب مومني والمومني (2011) إلى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة، حيث أن إيجاد الانسجام والتوافق بين القارئ والمقروء أدى إلى اكتساب موضوع الانقرائية أهمية متزايدة، وأصبح لا يقتصر على مجال التعليم بل

Universiti Malaya

شمل أيضًا الكتب جميعها، وبذلك ينظر إلى الانقرائية على أنها إحدى المعايير والوسائل المفيدة في تطوير الكتب المدرسية والتعرف على مدى صعوبتها.

ونظرًا لأهمية الانقرائية في التعرف على مدى ملاءمة الكتاب المدرسي لمستوى النضج اللغوي للطلبة الذين قرر عليهم، سعت هذه الدراسة للتعرف على مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية المقرر لطلاب الصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

1.2 مشكلة الدراسة

تعد القراءة بحسب مقدادي والزعبي (2004) أداة المعرفة الأساسية للإنسان المعاصر، وهي إحدى المهارات الأساسية التي تسعى مناهج اللغة جاهدة لتنميتها لدى الطلبة خلال سنوات دراستهم لما لها من دور بارز في زيادة معلوماتهم ومعارفهم وإثراء خبراتهم، ولأن ضعف الطلاب فيها يسبب لهم مشكلات دراسية تؤثر في مستقبلهم الدراسي، ويرى السيد (2011) أن هناك أسبابًا عديدة لضعف الطلاب في القراءة منها مايتعلق بالمادة المقروءة كأن تكون غير ملائمة لمستوى الطلبة أو غامضة يصعب فهمها أو أن تكون الموضوعات مرتبة ترتيبًا منطقيًا لا سيكولوجيًا يراعي مستوى نضج الطلبة واهتماماتهم، ويلبي حاجاتهم ومتطلباتهم، أو أن تكون الطباعة سيئة لا تجذب الطالب للقراءة.

وعلى الرغم من تأكيد وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة (2010) على مراعاة المنهج لخصائص المتعلمين في كل مرحلة تعليمية، إلا أن الكثير من أولياء الأمور والمعلمين بحسب إبراهيم(2016)، وريدج وآخرون(2017) يشتكون من صعوبة محتوى الكتاب المدرسي وعدم مناسبته لقدرات المتعلمين.

و قد أظهرت نتائج عدة دراسات حول انقرائية الكتاب المدرسي أمثال دراسة الحويطي (2010)، ونصر والإبراهيمي (2013)، ودحلان (2014)، ومصطفى (2016)، وعمر(2017)، ومحجوبة

Universiti Malaya

وصليحة(2018) ضرورة وضع معايير للحكم على الكتاب المدرسي في شكله ومضمونه، ومن هذه المعايير أن يكون الكتاب مناسبًا لقدرات الطلاب القرائية ليؤدي وظيفته ويحقق أهدافه.

ومن خلال اطلاع الباحثة ومراجعتها للدراسات السابقة تبين أهمية تحقيق معيار الانقرائية في الكتب المدرسية، والحاجة إلى دراسات تتحرى انقرائية الكتب المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وبحسب حلاوة (2017) فقد تم تطبيق المناهج المطورة دون أن يتم طرحها على شريحة معينة لاستنباط السلبيات والإيجابيات والعمل على تعديلها قبل أن يتم تعميمها، وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، وهو من الكتب الأخيرة التي طورتها وزارة التربية والتعليم، وقد طالب عدد من التربويين بحسب الأمير(2018) بضرورة تقييم المناهج المطورة ميدانيًا من خلال الاستماع إلى آراء الهيئات التدريسية والطلبة وأولياء الأمور لتحديد أوجه القصور إن وجدت ومعالجتها لتحقيق أفضل النتائج للارتقاء بالعملية التعليمية، الأمر الذي يستدعي العمل على تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي لمعرفة مستوى انقرائيته، والوقوف على مدى ملاءمته للطلاب، وتحري العلاقة بين مستوى الانقرائية وجنس الطالب ونوع المدرسة والتحصيل الدراسي للطالب، وقد اختارت الباحثة هذه الفئة العمرية من الطلاب لأن الاهتمام بتحديد مستوى السهولة والصعوبة في الكتب المدرسية يزداد كلما صغر سن الفئة التي ألفت له هذه الكتب، ذلك أن المهارات القرائية عند هذه الفئة محدودة ولا يصل الطالب عادةً إلى مستوى الاستقلالية في تحصيل المعرفة عن طريق القراءة إلا في أواخر المرحلة الإعدادية أوائل المرحلة الثانوية، ومن هنا لا تطرح مشكلة الانقرائية في كتب المرحلة الثانوية وموادها التعليمية (طعيمة، 2004)، وبذلك يكون هدف الدراسة التعرف على مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

Universiti Malaya

1.3 أهداف الدراسة

1- التعرف على مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

2- التعرف على مستوى انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا للجنس (ذكر، أنثى).

3- التعرف على مستوى انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لنوع المدرسة (حكومية، وخاصة).

4- التعرف على مستوى انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الامارات العربية المتحدة تبعًا للمستوى التحصيلي للطالب (ضعيف، ومتوسط، وجيد).

1.4 أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، وأنثى)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير نوع المدرسة (حكومية، وخاصة)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير التحصيل الدراسي (ضعيف، ومتوسط، وجيد)؟

Universiti Malaya

1.5 الإطار النظري للدراسة

1.5.1 النظرية الجشطلتية

بحسب الطريحي (2015) تفسر نظرية الجشطلت عملية التعلم على أنها عملية إدراك للعلاقات الموجودة في الموقف، وهي عملية تراكمية تركيبية تعتمد على الاستبصار والمعنى والتنظيم فالاستبصار يعني فهم الموقف المشكل وترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له والمعنى يعبر عن المواقف التي يكون فيها للأشياء معنى عن طريق فهم العلاقات بين أجزاء هذه المواقف و التنظيم ويعني ترتيب عناصر الموقف التعليمي بشكل يسهل عملية التعلم والتنظيم من الأمور الأساسية لسيكولوجية التعلم وفهم بنيته .

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن مفهوم النظرية الجشطلتية يتضمن ثلاثة عناصر هي:

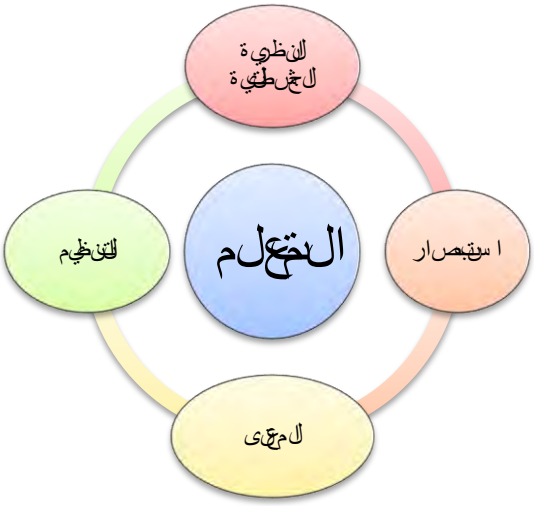
1- الاستبصار وفهم الموقف للتوصل إلى الحلول .

2- المعنى وفهم العلاقات بين أجزاء الموقف .

3- التنظيم وترتيب عناصر الموقف التعليمي .

ومن خلال استبصار المتعلم ومحاولته فهم الموقف للتوصل إلى الحلول، يتكون المعنى لدى المتعلم ويفهم العلاقات بين أجزاء الموقف ، وينظم المتعلم العناصر ويرتبها في الموقف بالشكل الصحيح، والشكل التالي يوضح ذلك:

Universiti Malaya



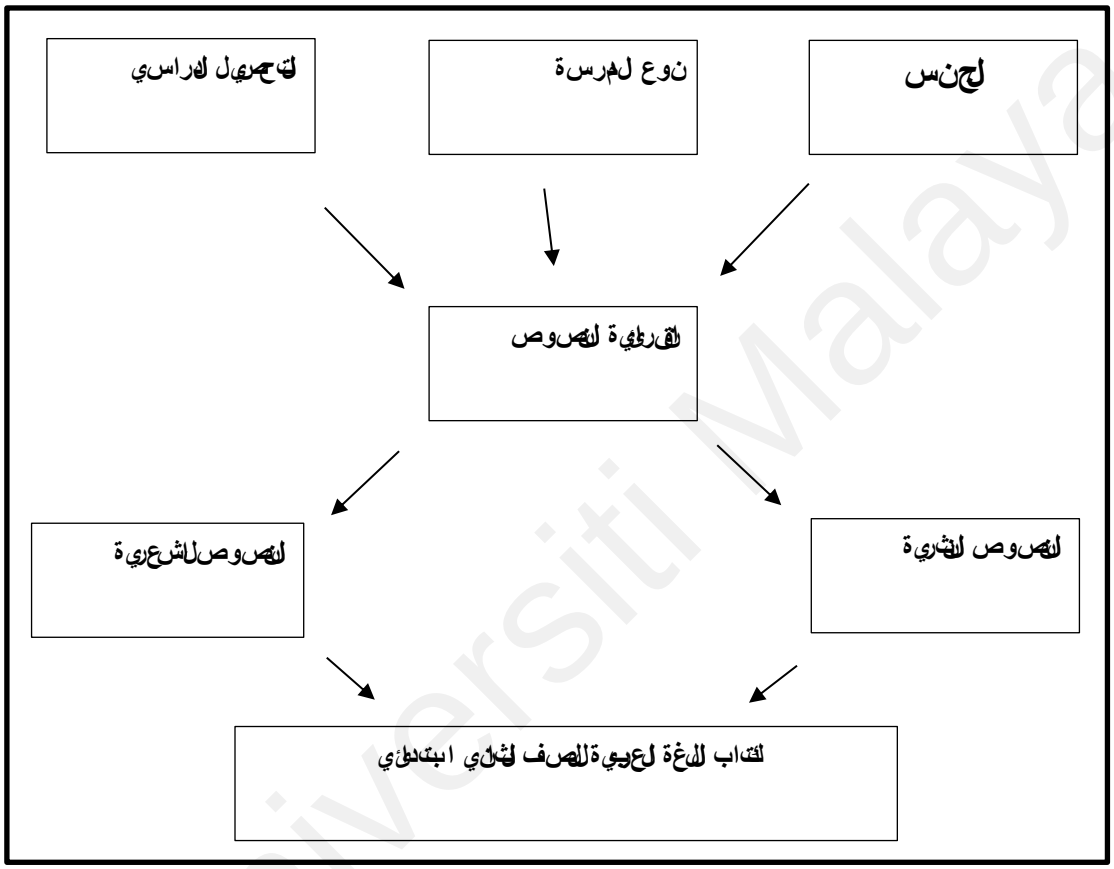
شكل 1.1 عناصر النظرية الجشطلتية

و التعلم في النظرية الجشـتطلية ينطوي على إعادة التنظيم وهي مسـألة الانتقال من حالة يكون فيها شـيء ما لامعنى له أو من حالة يبدو فيها الموقف كله غامضاً إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى أو حالة نتغلب فيها على موقف غامض وهذا يتم من خلال تنظيم العناصر بشكل مناسب يوصل إلى الهدف، و التعلم يعني التعرف الكامل على العلاقات الداخلية للشـــيء المراد تعلمه وكذلك بنيته وطبيعته وما نتعلمه يجب أن يناسب تماما حقيقة الشيء الذي نتعلمه وخصائصه الكلية وجوهر التعلم هو التعرف على القوانين الداخلية والترابط الدقيق للشـــيء الذي نتعلمه وهناك قوانين للتعلم في هذه لنظرية منها قانون الغلق أو التكميل حيث يقوم الفرد منا في حياته اليومية بعملية التكميل لما يراه من مدركات خارجية، حيث يميل الفرد إلى إدراكها كأشـكال مكتملة أو مغلقة، ونحن نرى الشـكل أو الشـيء في حياتنا على أنه كامل فقد ننظر إلى سـيارة أمامنا ليس بها عجلات، هنا نكمل هذه الصـورة ونطلق عليها سـيارة واسـتنادا إلى هذا القانون تم اعتماد اختبار كلوز وهو اختبار يتضـمن نصـوص أدبية تم حذف كلمات محددة وفق نظام معين بحذف الكلمة الرابعة و الخامسـة أو السـادسـة ثم يطلب من المتعلم اسـتكمال هذه النصـوص وإكمال الفراغات الناقصـة للوصـول إلى الشـكل الكلي والكامل للنص، ويسـتخدم اختبار كلوز في قياس انقرائية

Universiti Malaya

النصـــوص الأدبية وقد اعتمدته الباحثة في هذه الدراســـة للتعرف على مســـتوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

1.6 الإطار المفاهيمي للدراسة



الشكل رقم (1.2) الإطار المفاهيمي للدراسة

الانقرائية :يعرفها السرحاني (2011) بأنها مدى مناسبة الكتاب المدرسي من حيث محتواه وإخراجه الفني لقدرات الطالب القرائية.

وعرفها Peng(2015) بأنها مستوى الصعوبة بشكل عام للمادة المكتوبة الذي يؤثر في فهم القارئ لها.

Universiti Malaya

وتعرف الباحثة الانقرائية بأن تكون المادة المقروءة ملائمة لقدرات القارئ على القراءة، أي تكون المادة المكتوبة ضمن حدود قدرة من كتبت لهم فيقرؤونها ويفهمونها بيسر وسهولة، وهي بمستويات ثلاثة المستوى المستقل وهو المستوى الذي يتمكن المتعلم عنده من قراءة النص واستيعابه دون مساعدة المعلم ويتحدد بحصول المتعلم على درجة (61%) فما فوق في الاختبار المعد لقياس الانقرائية، و المستوى التعليمي وهو المستوى الذي يتمكن المتعلم عنده من قراءة النص واستيعابه ولكن بمساعدة المعلم وتحت إشرافه ويتحدد بحصول المتعلم على درجة تتراوح بين (41% – 60%) في الاختبار المعد لقياس الانقرائية، و المستوى الإحباطي وهو المستوى الذي لا يتمكن المتعلم عنده من قراءة النص واستيعابه حتى بمساعدة المعلم ويتحدد بحصول المتعلم فيه على درجة (40%) أو أقل في الاختبار المعد لقياس الانقرائية

كتاب اللغة العربية: الكتاب الذي أقرت وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة تدريسه في مدارسها من العام الدرسي 2017-2018

1.7 أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الانقرائية ذاتها إذ أنها بحسب كلير(1988)، وجوارنة(2008)، والهاشمي وعطية(2009) تسهم في تقليل الفقد في عملية التعليم والتعلم وتجعل التعلم أكثر إنتاجية، وتجنب الطلاب اليأس والإحباط الذي قد ينتج عن ضعف فهمهم للمادة الصعبة، وقلة تحصيلهم فيها، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين انقرائية الكتب ومستوى تحصيل الطلاب، ونظرًا لأهمية الانقرائية، فإنه يندر في الدول المتقدمة أن يقدم الكتاب المدرسي للطلاب دون وثيقة تقدمها جهة النشر تحدد فيها مستوى انقرائية الكتاب.

ومن جهة أخرى تكمن أهمية هذه الدراسة في أن نتائجها قد تساهم في تعرف القائمين بتطوير المناهج الدراسية في وزارة التربية والتعليم بواقع النصوص المقدمة للطلاب، ليقوموا بدورهم باتخاذ الإجراءات اللازمة

Universiti Malaya

لتحسين مستوى الكتب المقررة، وإعادة النظر في بعض النصوص الموضوعة التي لا تتناسب مع مستوى الطلبة، وقد تبصر معلمي اللغة العربية بمفهوم الانقرائية، ودورها في اختيار نصوص قرائية لأغراض التدريس أو التقويم، وقد تفيد في تقديم أداة موضوعية يمكن الاستفادة منها في قياس انقرائية الكتاب المدرسي، وقد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول مستوى انقرائية كتب اللغة العربية المقررة في مراحل دراسية أخرى وبمتغيرات مختلفة.

1.8 حدود الدراسة ومسوغاتها

أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2017-2018 ، واقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية والخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبوظبي، وانحصرت الدراسة في النصوص القرائية (النثرية والشعرية) الواردة في كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة على طلاب الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في إمارة أبوظبي للعام الدراسي 2018/2017م، وذلك لكون هذه الموضوعات مجالًا خصبًا للقراءة، كما أن انقرائيتها قابلة للقياس بمستوياتها الثلاثة وهي المستقل والتعليمي والإحباطي وفق الأداة التي اعتمدتها الباحثة، واقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية والخاصة في إمارة أبوظبي في الإمارات العربية المتحدة.

1.9 خلاصة الفصل الأول

من المسلّم به أن لكل دراسة طبيعتها، وهذا يقتضي أن تكون لها خطة مناسبة، وفي ضوء ذلك تضمن هذا الفصل عرضًا لتحديد مشكلة الدراسة وصياغتها، ووضع أسئلتها، وبيان أهميتها وأهدافها وحدودها، وصولًا إلى مصطلحاتها والإطار المفاهيمي لها.

Universiti Malaya

الفصل الثاني

الخلفية النظرية ، والدراسات السابقة

2.1 مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضًا لمحتويات الإطار النظري للدراسة وهي مجال الكتاب المدرسي، ومجال القراءة، ومجال الانقرائية، ولأن الموضوعين الأولين يمهدان للموضوع الثالث فقد تم الحديث عنهما بشكل سريع مقارنة بالانقرائية موضوع الدراسة، إذ ستعرض الباحثة كل ما يتعلق بالانقرائية بشكل مفصل من حيث تعريفها ونشأتها وأهميتها، والعوامل المؤثرة فيها وطرائق قياسها انتهاءً بالدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية.

2.2 الخلفية النظرية للدراسة

2.2.1 النظرية الجشطلتية

الجشطلت كلمة ألمانية تعني الشكل أو الكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الاجزاء، وبحسب أبو جادو وصالح (2003) وأبو شعيرة (2007) ظهرت هذه الحركة عام 1912 في نفس الوقت الذي ظهرت فيه الحركة السلوكية في أمريكا ومؤسس هذه الحركة ماكس فرتايمر ومن أبرز أعلامها كوفكا وكوهلر جاءت هذه الحركة كرد فعل على الحركة البنيوية التي حاولت تجزئة الإدراك إلى مكونات أولية من الشعور ، وكذلك رد فعل على الحركة السلوكية التي عملت على تجزئة السلوك إلى سلسلة من المثيرات والاستجابات ، اهتم أصحاب هذا الاتجاه بدراسة ظاهرة الإدراك ورأوا أنه لا يجزأ ، فعندما ندرك شيئا ما فإننا ندركه ككل متكامل لا كمجموعة من الأجزاء ، وبذلك قام أصحاب هذه الحركة بصياغة مبدأ شهير والذي يقول أن الكل أكبر من مجموع أجزائه ، أي أن مجموع الأجزاء لايساوي الكل هذا وقد وضع الجشطلتيون عدة قوانين تفسر عملية الإدراك ، وقد ظهرت دراسات الجشطلت على أيدي العلماء الألمان، وسميت هذه النظرية بالجشطلت الشكل أو النمط الكلي لأنها تركز على وحدة إدراك الشكل الكلي ، و

Universiti Malaya

تقوم فرضية هذه النظرية على أن الفرد يلجأ إلى تنظيم مدركاته في صورة أشكال وعلاقات تمكنه من فهم العالم من حوله والمبدأ الأساس في هذه النظرية يدعى بالنمط وينص على أننا نتعرف على الأشكال بعد تنظيمها للمنبهات التي تصبح نمط أبسط وأكثر تنظيماً من ذي قبل وبصورة كلية.

وبحسب الخواجا (2002) ترى مدرسة الجشطلت أن التعليم يقوم على الفهم الكلي للموقف برمته وهكذا يكون التعلم ضرباً من التفكير والتأليف والابتكار أو على حد قولهم ضرباً من الاستبصار و الإدراك الفجائي لمابين أجزاء الموقف الكلي من علاقات أساسية، وهي لاتؤمن بأثر المحاولات والأخطاء في عملية التعلم ولكنها تذكر أنه تخبط أعمى لاصلة له بالمشكلة، والصحيح هو أن الانسان حتى في محاولاته يحاول أن يجرب بصورة كلية الموقف الذي يتعامل معه، وأتباع هذه المدرسة يرون أن التفكير والاستبصار أكثر من أن يكون نهاية محاولات وأخطاء كبيرة في ذهن الفرد كما يذكر السلوكيون، بل أنه نتيجة لإعادة تنظيم المجال الإدراكي بما يعين على بروز الحل فالحل لايتاح بالاستبصار إلا إذا أعيد تنظيم الموقف التعليمي تنظيماً يسمح بإبراز جميع عناصره في مجال إدراك الفرد حيث أن الاستبصار لاينبثق إلا في اللحظة التي تبدو فيها المشكلة في صورة واضحة، أي أن التعلم بالاستبصار لابد أن يقوم على الفهم الكلي للموقف بأجمعه لا لأجزاء منه.

وأدى ظهور الجشطلت وتفسيرهم لعملية التعلم بحسب عبدالهادي (2007) إلى ثورة في علم النفس، وقد فسر علماء النفس الجشطلت السلوك بأنه كل منتظم وليس مجرد أجزاء منفصلة ، واعتمدوا في تفسير السلوك على الإدراك والوعي والاستبصار، وهي عمليات عقلية تتطلب النظرة الكلية للسلوك ويعتقد الجشطلتيون أن المخ البشري يعمل كوحدة كلية، وأن استجابته لا تعتمد على مجرد المنبه الذي يقع على الإحساس، بل على عوامل أخرى في الموقف الكلي، فأي منبه يصل إلى المخ يمثل مجموعة متحركة متفاعلة، وأثرها يتوقف على النشاط الكلي الواقع على المخ كما يعتقدون في أن العملية الكلية تتحكم في استجابات المخ للعناصر المستقلة، ويرى الجشطلتيون أن التنظيم أو المجال البصري عنصر هام في تفسير التعلم والسلوك لأنه يعطينا أشكالًا بصرية ودون إشارة إلى معناها في محيط التعلم، كما يعطينا أشكالًا ذات معنى في محيطنا

Universiti Malaya

كالشجر والأشخاص وأدت هذه النظرة الكلية إلى النظر إلى العالم الخارجي على أنه يتكون من كليات تخضع لقوى المجال ولعملية إحداث توازن بين المجال الخارجي وأحداث العالم الداخلي للفرد، أي بين المجال النفسي وأحداث الجهاز العصبي الداخلي أو العمليات الفسيولوجية والمجال الخارجي الظاهر أو الحدث السلوكي الظاهر نتيجة احتكاك الكائن الحي بمجاله و ينحصر تفسير نظرية الجشطلت لعملية التعلم أن التعلم هو عملية إدراك للعلاقات الموجودة في الموقف، وهو عملية تراكمية تركيبية .

قوانين التعلم في هذه النظرية هي قوانين الإدراك بحسب الزند (2018) ، والطريحي (2015) ، وعبدالهادي (2007)، والإدراك هو الوسيلة الفعالة لاتصال الكائن بالبيئة الخارجية، وهو مجموعة استجابات الفرد للتنبيهات الحسية ويعني الإدراك المعرفة بالعلم المحيط بالفرد، وتفسير أحداثه بما يتفق وخبراتنا السابقة، ويتم الإدراك بتوافر عناصر هي عالم المدركات الذي تأتينا منه مختلف المثيرات، ووسائل الإدراك مثل الحواس والجهاز العصبي الذي يترجم المحسوسات إلى مدركات ذات معنى والإدراك عملية معقّدة تتداخل فيها عدة عوامل موضوعية، كشفت عنها بحوث وتجارب علم نفس الجشطلت وتسمى قوانين الإدراك أو قوانين التعلم وهي :

1- الشكل والأرضية : يتم إدراكنا للأشياء عادةً بصيغ كلية، النظرة الكلية للأشياء على أرضية وباختلاف الأرضية يختلف إدراكنا للشكل، فأنت تُدرك وتسمع صوت السيارة المزعج في سكون الليل، وهدوئه أكثر مما لو سمعته بنفس الشدة وسط النهار كثير الضوضاء، وأنت تدرك وبسهولة الذبابة الصفراء في وسط الحشائش والأشجار الخضراء، أرض خضراء مغايرة للون الذبابة الصفراء، الأرضية خضراء، والشكل ذبابة صفراء، ولكنك لا تستطيع أن تدرك هذه الذبابة الصفراء بسهولة في وسط الصحراء ذات الرمال الصفراء كأرضية لأن هنا الشكل يتوه في الأرضية ولا يبرزه، لأن الأرضية مشابهة للشكل ومن هنا يمكن الاستفادة من هذا القانون مثلًا في المجال الحربي في عمليات التمويه وإخفاء الأسلحة، حيث تلون الطائرة باللون الأصفر، إذا كانت تقف في الصحراء ليموّه عن العدو، أو باللون الأخضر إذا كانت تقف على أرضية زراعية،

Universiti Malaya

لأنه إذا اختلف الشكل عن الأرضية برز التعلم، وإذا اتفق الشكل مع الأرضية صعب التعلم و تمييز وإدراك الأشياء، لابد أن تكون شكلًا مختلفًا عن الأرضية.

2- قانون الغلق أو التكميل: يقوم الفرد منا في حياته اليومية بعملية التكميل لما يراه من مدركات خارجية، حيث يميل الفرد إلى إدراكها كأشكال مكتملة أو مغلقة، ونحن نرى الشكل أو الشيء في حياتنا على أنه كامل فقد ننظر إلى سيارة أمامنا ليس بها عجلات، هنا نكمل هذه الصورة ونطلق عليها سيارة.

3- إدراك الكل يسبق إدراك الأجزاء: أساس هذه النظرية السلوك الكلي والنظرة الكلية، وينظر علماء الجشطلت إلى السلوك على أنه كلي أو نظرة كلية أي أن الجزء يكتسب وظيفته من كونه جزءًا في كل، أو في الإطار الذي يوجد فيه ويعارضون فهم الكل عن طريق تحليله إلى عناصره الأولية، فإدراكك لأي شيء خارجي يتم عن طريق الإدراك الكلي له أولًا ثم تأتي التحليل أو النظرة الجزئية للعناصر المكونة للشيء.

4- قانون التقارب : يدرك الإنسان المثيرات المتقاربة في الزمان أو المكان بسهولة ويسر، ويساعد تقارب الصيغ الكلية على تشابهها، وعلى إدراك الأشياء المتشابهة في الشكل أو اللون، ويميل الإنسان إلى إدراكها بسرعة، فمثلًا إذا نظرنا إلى شكل فيه أ، أ، أ، أ، أو ب، ب، ب، حرف ب، ب، ب، سلسلة ، أو حرف ج، ج، ج، ج، أسهل في الإدراك من النظر إلى سلسلة من الحروف مختلفة أ، ب، ج، د، هـ، و. فنجد أن التقارب بين الحروف المتشابهة يؤدي إلى سهولة الإدراك، وكذلك بين الخطوط المتقاربة فكل خطين يمثلان وحدة واحدة، كما أن التقارب موجود بين الأشكال، فهو يوجد كذلك بين الأصوات المتقاربة، التي تبين التشابه بين الأشياء.

5- قانون الاستمرار: توجد عوامل كامنة في طبيعة المثيرات تحدد إدراك الفرد بما يتفق مع طبيعة هذه الأشياء، فنجد أنك تدرك الخطوط المربعة التي تشبه الصور كأنها وحدة واحدة، ثم الخطوط شبه الدائرية المتلاحقة كوحدة أخرى وهذا ما يسمى قانون الاستمرار، أما إذا وضعت مربع ومثلث ومربع ومسدس أو غيرها من الأشكال الهندسية المختلفة فهنا يكون عدم تشابه بين الموضوع.

Universiti Malaya

6- قانون الامتلاء (التنظيم) : المقصود به قانون التنظيم وقد حدد كوفك قانون الامتلاء على أنه التنظيم النفسي الذي يكون دائمًا على شكل جيد بقدر ما تسمح به الظروف المضبوطة، كما يحقق الفهم والإدراك والعلاقات بين العناصر الموجودة في المجال ويميل الفرد إلى إدراك كل شكل كأحسن ما يكون منتظمًا وثابتًا.

المفاهيم العلمية المستخدمة في النظرية كما ورد في الطريحي (2015) هي الاستبصار والمعنى و التنظيم فالاستبصار كلمة جديدة تحمل فكرة جديدة في تفسير عملية التعلم، ورغم صعوبة الوصول إلى التعريف الجامع لهذه الكلمة إلا ان من السهل معرفة الخصائص العامة التي يتضمنها هذا المصطلح من معنى وهذه الخصائص هي معرفة عناصر المجال و إعادة تنظيم هذه العناصر و النظر إلى المجال الادراكي وما يتضمنه من عناصر كوحدة حيث أن صفة الاستبصار تظهر بشكل مفاجيء، وقد يكون هذا الاستبصار جزئيا أي يتضمن جزء من المشكلة (الكلمة من الجملة)، كما أنه قد يكون كليا أي يتضمن جميع العلاقات التي يقوم عليها الإدراك كله (الجملة كاملة)، ومن هنا يمكن أن نعرف الاستبصار على أنه حالة الإدراك المفاجئ للعلاقات التي تحكم تركيب ومكونات الموقف المشكل، و المعنى وهو خبرة شعورية عقلية أو معرفية محددة بوضوح تحدث حين تتكامل الرموز أو المفاهيم أو الدلالات و تتفاعل مع بعضها البعض لتكون معنى قابل للإدراك، فالصورة على شاشة الكمبيوتر هي عبارة عن مجموعة من النقاط تتكامل هذه النقط في شكل كلي يعبرعن صورة تحمل معنى كلي ، والتنظيم يعني ترتيب عناصر الموقف التعليمي بشكل يسهل عملية التعلم والتنظيم من الأمور الأساسية لسيكولوجية التعلم وفهم بنيته .

فرضيات نظرية الجشطلت بحسب عبدالهادي (2007) ، والطريحي (2015) ، والزند (2018) فإن التعلم يعتمد على الإدراك الحسي و يعني اكتشاف طبيعة الحقيقة ويتعلق بإدراك ماهو حاسم في أي موقف من المواقف أو معرفة كيف تترابط الاشياء والتعرف على البيئة الداخلية للشيء الذي على الفرد التعامل معه، أما كيف يدرك الفرد شيئاً ما هو الأمر الذي يؤثر تأثيراً مباشراً في كيفية تركيزه في الذاكرة وهكذا فمن البديهي القول أن ماهو موجود في الذاكرة لابد وأن يكون قد قدم بشكل محسوس أو مدرك أو معروف فالإدراك

Universiti Malaya

يحدد التعلم، و التعلم ينطوي على إعادة التنظيم وهي مسألة الانتقال من حالة يكون فيها شيء ما لامعنى له أو من حالة يبدو فيها الموقف كله غامضاً إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى أو حالة نتغلب فيها على موقف غامض وهذا يتم من خلال تنظيم العناصر بشكل مناسب يوصل إلى الهدف، و التعلم يعني التعرف الكامل على العلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه وكذلك بنيته وطبيعته وما نتعلمه يجب أن يناسب تماما حقيقة الشيء الذي نتعلمه وخصائصه الكلية وجوهر التعلم هو التعرف على القوانين الداخلية والترابط الدقيق للشيء الذي نتعلمه .

وبحسب أبو جادو وصالح (2003) وأبو شعيرة (2007) فإن الفهم يمكن أن ينتقل إلى مواقف أخرى جديدة و أن اكتساب الفرد لمبدأ عام يعني إمكانية تطبيقه في أي موقف مناسب ولا يكون قاصراً على الموقف الذي جرى تعلمه فيه فحسب وعلى النقيض من ذلك فإن ما يتعلمه الفرد عن طريق الحفظ والاستظهار لا يحتمل أن يكون قابلاً للانتقال إلى مواقف تعليمية أخرى التعلم الحقيقي لا ينسى و الخبرة التي تم تعلمها عن طريق الاستبصار لايتم نسيانها بسهولة لأنها تصبح جزءاً من رصيد الذاكرة طويلة المدى، و الحفظ يؤدي إلى تعلم لا يمكن نقله إلى مواقف أخرى ويؤدي إلى تعلم لا يمكن الاحتفاظ به بنفس القدر من التعلم الناجم عن الفهم ، والتعلم الحقيقي كثيراً ما يصاحبه شعور بالابتهاج والانتعاش فرؤية العلاقات التي تدل على المعاني وفهم البنية الداخلية للجشطلت والقدرة على إدراك المعنى الذي تدل عليه الأشياء كل ذلك إنما يمثل خبرة سارة في حد ذاتها، والتشابه يلعب دوراً حاسماً في الذاكرة في الوقت الذي تؤكد فيه النظريات الأخرى على الاقتران والتكرار كأمور حاسمة في عملية التعلم، فإن علماء النفس الجشطلتيين يؤكدون على أهمية وجود خصائص مشتركة أخرى في هذه العملية .

Universiti Malaya

2.2.2 الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي أحد عناصر المنهج بمفهومه الحديث، ويرى بني صعب (2009) أن المنهج لم يعد مقتصرًا على الكتاب المدرسي فقط، بل أصبح يشمل الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس والتقويم، ويعد الكتاب المدرسي الأداة التعليمية الأكثر استخدامًا في التعليم، وإحدى الوسائل الأساسية في العملية التعليمية، وتعتمد عليه المواد الدراسية في جميع مراحل التعليم، وأحد أركان المنهج الأساسية، ويعرف حلس (2007) الكتاب المدرسي بأنه الوعاء الذي يحوي المعارف والمفاهيم المراد إيصالها للمتلقي، وبناءً على ذلك تعرف الباحثة الكتاب المدرسي بأنه مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدم للمتعلم وتساعد على النمو الشامل والمتكامل لجميع جوانب شخصيته.

يُرجع العديد من الباحثين جوارنة(2008)، راجا(2009)، وبشارة وإلياس(2014)، والجيلالي وفوزي(2014)، الرقب (2017) أهمية الكتاب المدرسي إلى أنه من أهم العناصر المستخدمة في الموقف التعليمي وفي تنفيذ المنهج، ويمثل حلقة الوصل بين المادة التعليمية والطالب إن بني على أسس تربوية سليمة مظهرًا ومحتوى وانقرائية، فهو أداة أساسية في عملية التعلم، والكتاب المدرسي بالنسبة للطالب معلم لا يقسو ولاينهر، وهو أحد مصادر المعرفة الرئيسية ويدفع المتعلمين إلى النشاط الذاتي والبحث، وللكتاب المدرسي في مناهجنا الدراسية أهمية مستقاة من فلسفتنا التربوية وتراثنا القديم، ويعمل على تنمية مهارات المتعلمين كمهارة الاستنتاج، والمقارنة، والتقويم، والنقد والتحليل، ويوضح الخطوط العريضة وأساسيات المادة الدراسية وطرائق تدريسها، ويقدم الأفكار والمفاهيم والمعلومات الأساسية في المادة الدراسية، ويحتوي على الصور التوضيحية والأشكال والوسائل التي توضح مايقرأه المتعلم، ويكسب المتعلمين العادات الاجتماعية المرغوبة، ويعد من أيسر الوسائل استخدامًا وأخفها حملًا مقارنة بغيره من الوسائل.

هناك أكثر من طريقة لتأليف الكتاب المدرسي ومن هذه الطرائق بحسب حلس (2007)، وبشارة وإلياس(2014) التأليف بالتكليف بأن يؤلف شخص أو مجموعة من الأشخاص كتاب محدد في

Universiti Malaya

وقت محدد مقابل مكافأة مالية مناسبة بتكليف من الجهة المسؤولة، والتأليف بالمسابقة بأن يتم الإعلان عن مسابقة تأليف كتاب لمادة محددة ومرحلة محددة من قبل الجهة المسؤولة لقاء أجر معين ووفق شروط ومواصفات محددة، والتأليف باللجان بأن يتم تشكيل مجموعة من اللجان للتأليف (لجنة العلوم ولجنة اللغة العربية و...) ولجان للتقويم ولجان لإصدار الأحكام.

وهناك أبعاد وعوامل ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار بالنسبة للكتاب المدرسي يذكر حلس (2007) والجيلالي وفوزي (2014) منها البعد الاقتصادي ويتحكم بالتكلفة الإجمالية، ونوع الطباعة وعدد الرسومات والصور، ووزن الورق ونوعه، وقياس الصفحة الواحدة، والبعد البصري فالمتعلم يتلقى المادة الدراسية بصريًا من الكتاب وعناصره حجم الحروف والألوان وتجانسها، والمسافة بين عين المتعلم ويده الممسكة بالكتاب والمسافة بين الأعمدة والسطور، ومقياس الحروف المستخدمة، والبعد التربوي والنفسي فالكتاب ليس أنبوبة اختبار بل هو رفيق للمتعلم خلال فترة تعليمه على خلاف الوسائل الأخرى وعناصره المادة العلمية، والأهداف، والبعد الفني والتقني ويتعلق بلجنة إخراج الكتاب من مؤلف، وفني الرسم والخطوط، وفني الطباعة، والإشراف التربوي، والتصميم والإخراج.

ينبغي أن يتوفر في الكتاب المدرسي الجيد مجموعة من الخصائص والشروط التي حصرها الباحثون رضوان(1982)، ودمعة(1989)، وبشارة وإلياس(2014)، الجيلالي وفوزي(2014)، الرقب (2017) في أربعة مجالات هي كفاءة المؤلف، ومادة الكتاب، ولغة الكتاب وأسلوب العرض والتنظيم فيه، والشكل العام وإخراج الكتاب، حيث ينبغي أن يكون مؤلف الكتاب معروفًا بالكفاءة العلمية والتربوية، ولديه خبرة وتجربة قي الميدان والتأليف، ويتصف بالأمانة العلمية والدقة والحيادية، ولديه دراية كافية بواقع المجتمع وأعرافه، ودراية بخصائص نمو المتعلمين الذين يؤلف من أجلهم الكتاب، وينبغي أن تراعي مادة الكتاب حاجات المتعلمين وميولهم، وأن تكون مرتبطة بحياتهم وتنمي مهارات التفكير لديهم، وأن تتصف المادة بالشمول والعمق والحداثة بعيدًا عن الغموض والتعقيد، وأن تحتوي على الوسائل الإيضاحية كالصور والنماذج والخرائط

Universiti Malaya

والرسوم، وأن تتصل المحتويات بالكتب السابقة واللاحقة لنفس المادة حتى لا يهمل الطالب ما قد تعلمه في السنوات الدراسية السابقة، وينبغي أن تكون لغة الكتاب سهلة وملائمة لمستوى المتعلمين من حيث الدقة والسهولة والوضوح، وأن تكون موضوعات الكتاب منظمة تنظيمًا سيكولوجيًا ومعروضة بطريقة شيقة، وينبغي مراعاة أن يكون الكتاب جذاب الشكل وجيد الورق وملائم الحجم، متناسق المسافات بين الكلمات والأسطر، وخاليًا من الأخطاء المطبعية واللغوية.

وأخيرًا يمكننا القول إن الكتاب المدرسي ليس غرضًا بحد ذاته، بل هو وسيلة للتعلم والتعليم، فالاستخدام الواعي له واستثمار جوانبه الإيجابية يساعد في تحقيق أهدافه العلمية والتربوية.

2.2.3 القراءة

يعرّف عصر(2000) القراءة بأنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة ونطقها بشكل صحيح، وترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها ومعانيها، والقراءة أعمق بكثير من أن تكون مجرد ضم حرف إلى آخر ليتكون بذلك مقطع أو كلمة، وقد أشار الباحثون حبيب الله (1997)، أندرسون وآخرون(1998)، طعيمة(2000)، السفاسفة(2004)، الرقب (2017)، هداجي(2017) إلى أن عملية القراءة تحتاج مجموعة من العمليات العقلية الفرعية كالتذكر والفهم والربط والموازنة والاستنباط والتنظيم والابتكار، كما أنها عملية بنائية تعتمد على مخزون الطالب السابق في ذهنه، والتكامل عند بناء الخبرات وتراكمها، وتتضمن القراءة الفعالة تفاعل القارئ مع المعاني إيجابيًا وفهمه للأفكار الكامنة في النص وتوظيفها في حياته العملية، وتنمي القراءة قدرة القارئ على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية في النص، والتعرف على الغرض منها، وتلخيصها بأسلوب القارئ وبلغته، وتساعد على تعرف وجهة نظر الكاتب ورؤيته، وينبغي على القارئ الماهر أن يمتلك مجموعة من القدرات منها القدرة على التحكم بسرعة القراءة، والقدرة على سرعة التعرف على الرموز المكتوبة، والقدرة على تذكر ما سبق قراءته واستنتاج الأفكار والتعرف على الهدف الذي يرمي إليه الكاتب.

Universiti Malaya

وللقراءة أهمية في حياة الأفراد بحسب عبدالمجيد(1989)، شحاتة(1992)، الدراويش(2005)، مصطفى(2016)، هداجي(2017) فقد استفتح القرآن الكريم بأمر من الله عز وجل لرسوله الكريم بقوله " اقرأ باسم ربك الذي خلق"، وعلى الرغم من التطور وشيوع التكنولوجيا كالشبكة العنكبوتية وغيرها، ظل للقراءة دور لا يمكن التقليل من شأنه وأهميته في حياة الأفراد، إذ تبقى مهارة لا يمكن الاستغناء عنها، وتزداد أهميتها في مواكبة التطورات الحديثة، حيث تعتبر من أهم الوسائل التي يستطيع الإنسان من خلالها اكتساب المعارف والعلوم، والاستفادة من خبرات غيره وتجاربه، وبها يتاح له الاتصال بالآخرين رغم حواجز الزمان والمكان، وتعد القراءة من أهم مجالات النشاط الفكري في حياة الفرد، ومن أهم وسائل اكتساب الثقافة والمعرفة، والاتصال بنتاج العقل البشري واتصال الفرد بغيره، ولولاها لعاش الفرد في عزلة جغرافية وظل حبيس بيئته، كما أن القراءة تساهم في زيادة دائرة معارف القارئ وتزوده بالعديد من الحقائق والخبرات التي تتصل بنفسه وبالعالم حوله مما لا يستطيع القارئ الوصول إليها من خلال تجربته الشخصية، وهي إحدى وسائل التهذيب وتكوين الخلق بطريقة غير مباشرة فالقارئ الذي يقرأ قصص العظماء والأبطال يشعر بميل نحو هذه الشخصيات، وتقدير لها ويحاول محاكاتها، وفي القراءة مجال كبير لنشاط الخيال ونموه، ووسيلة للتنفيس عن القارئ وإطلاق الرغبات المكبوتة أو إشباعها، وهي أحيانًا علاج لذوي العقد والأزمات النفسية.

تقسم القراءة إلى نوعين يذكرهما عبدالحميد وآخرون(1983) وفقًا لطبيعة الأداء وهما القراءة الصامتة حيث يدرك القارئ الكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، ولو تمعنا بالأسلوب الذي نقرأ به خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة، حيث يقرأ المتعلم الموضوع بصمت ثم يفكر فيه ليتبين مدى فهمه له، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزًا مرئية، والقراءة الجهرية التي ينطق من خلالها القارئ بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة فهم المعنى وضبط المقروء، ويحتاج المتعلمون لهذه الطريقة في قراءة الشعر والمسرحيات والنثر بصوت عال، كما تساعد في تذوق موسيقى النص الأدبي وتحسن تعبيرهم ونطقهم.

وتمتاز القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية بحسب البصيص (2011) والسيد (2011) بعدد من السمات أبرزها زيادة سرعة القراءة مع إدراك القارئ للمعاني المقروءة، واعتبار النطق عنصرًا مشتتًا يعيق التركيز على المعنى، كما أن القراءة الصامتة التي يمارسها الفرد في مواقف الحياة المتنوعة هي أسلوب القراءة الطبيعية، ومن أهدافها زيادة قدرة القارئ على الفهم وتحليل المقروء والتمعن فيه، وتراعي الفروق بين التلاميذ في القدرات، حيث يستطيع أن يقرأ كل فرد وفق المعدل المناسب له، وتنمي فيه حب الاطلاع والرغبة في حل المشكلات، والقراءة الصامتة تساعد على الفهم أكثر من القراءة الجهرية فهي عملية ربط وفهم للنماذج المكتوبة، في حين أن القراءة الجهرية هي طريقة (انظر وقل ثم افهم) تعمل على تشتت ذهن الانسان بأمور عديدة أثناء القراءة وتؤدى بطريقة آلية.

وتقسم القراءة إلى ستة أنواع يذكرها مدكور(1997) تبعًا لغرض القراءة وهي القراءة السريعة العاجلة ويقصد القارئ منها البحث بشكل عاجل عن شيء ما، وتهم الباحثين كقراءة قوائم الأسماء وفهارس الكتب، وتفيد في استعراض الموضوعات ومراجعتها، والبحث عن المفاهيم والمصطلحات، وللتدريب عليها يطلب المعلم من تلاميذه البحث عن موضوع ما من خلال البحث عن كلمة أو البحث في الفهارس، وقراءة لتكوين فكرة عامة وهي أكثر دقة من القراءة العاجلة وتستعمل في استيعاب الحقائق، وقراءة التقارير وللتدرب عليها يكلف المعلم طلابه بتلخيص المقروء، والقراءة التحصيلية وتستعمل في تثبيت المعلومات في الأذهان واستذكار الدروس واستخلاص الأفكار، وقراءة لجمع المعلومات حيث يرجع القارئ إلى مصادر عدة يجمع منها المعلومات مثل قراءة باحث يعد رسالة أو بحثًا، وتستعمل في التصفح السريع والقدرة على التحليل والتلخيص، وقراءة للمتعة في أوقات الفراغ كقراءة الطرائف والفكاهات والأدب، والقراءة النقدية التحليلية حيث يستطيع الحكم على الأشياء من خلالها، مثل نقد قصة أدبية أو قصيدة شعرية.

ومن أبرز المشكلات في القراءة هو الضعف فيها، وقد أعاد الباحثون قورة(1981)، عمار(2002)، والسيد(2011) و رزاقي (2017) أسباب الضعف في القراءة إلى عوامل عديدة منها

Universiti Malaya

عوامل صحية كضعف السمع أو البصر أو بعض العيوب في النطق التي قد تدفع القارئ إلى الشعور بالخجل والانزواء، وعوامل عقلية ترتبط بدرجة الذكاء العام، والقدرة على تذكر شكل الكلمات وإدراك مابينها من علاقات، فقدرة المتعلم الأكثر ذكاءً على القراءة أعلى بكثير من التلميذ الأقل ذكاء، وعوامل ترتبط بطبيعة المتعلم وقاموسه اللغوي وذخيرته اللغوية ورصيده من التراكيب والمفردات، وعوامل ترتبط بطبيعة المادة المقروءة كأن تكون غامضة أو في مستوى أعلى من مستوى المتعلمين ويصعب فهمها، وستقدم الباحثة شرحًا مفصلًا عن هذا الجانب في المحور القادم.

ومما سبق تستخلص الباحثة أن الحل الأفضل لبعض مشكلات القراءة هو ملاءمة طبيعة المادة المقروءة مع اهتمامات المتعلمين وأعمارهم وميولهم، فلا نقدم للكبار من المتعلمين نصوصًا يمكن أن تقدم للصغار فيشعرون باستصغار تفكيرهم والمهانة، كما ينبغي على المؤلف أن يعرف كثيرًا عن القارئ الذي يكتب له، ودوافعه ومستواه التعليمي وخبراته السابقة، وأن يعرف كيفية اختيار الكلمات وتركيب الجملة، وأن يعرف الغرض من القراءة، ومدى مناسبة المادة للقارئ والمرحلة، وما تقدم كله يحيلنا إلى دراسة الانقرائية موضوع هذه الدراسة.

2.2.4 الانقرائية

يعرّف محمود (2012) الانقرائية بأنها المصطلح العربي المقابل للكلمة الإنجليزية "Readability" المشتقة من الجذر "Read" ولاحقتين هما "abili"و"ty" بمعنى أن النص قابل للقراءة، ويكون النص قابلًا للقراءة عندما يكون الشخص المعني به يستطيع قراءته وفهم محتواه، ويرى Michael & Richard كما هو مشار إليه في البسيوني(2002) أن هناك فرقًا بين الانقرائية Readability والقدرة على القراءة Reading ability، فعندما نتحدث عن الطالب نقصد القدرة على القراءة، وهي عملية متصلة بشكل مباشر بعملية القراءة، أما إذا تحدثنا عن المادة المقروءة فنقصد بذلك الانقرائية، التي تستعمل للتعبير عن

Universiti Malaya

مستوى سهولة أوصعوبة الكتاب بوصفه مرادفًا للقدرة على الفهم، ويعرف طعيمة (2004) الانقرائية أنها تحديد مستوى سهولة النص أو صعوبته، وذلك بدراسة العوامل التي تؤثر في مستواه، مثل المفردات والمفاهيم والتراكيب والإخراج في بعض الأحيان، وقد أشار بوقحوص وإسماعيل(2001) إلى أن هناك تعريفات كثيرة للانقرائية، ولم يتفق الباحثون على تعريف محدد لأنهم يعرفونها بحسب الأداة التي تستخدم لقياسها، ومدى تأثرهم بجوانبها، ومن خلال ما سبق تلاحظ الباحثة اتفاق معظم الباحثين على أن الانقرائية تعنى بكل ما يمكن أن يعوق القارئ عن فهم المادة المكتوبة المقدمة له.

2.2.4.1 الفرق بين القراءة والانقرائية

يعود المصطلحان كلاهما في جذرهما اللغوي إلى الفعل قرأ، فقد ذكر ابن منظور في لسان العرب(2003) في مادة (قرأ) ما يأتي: "قرأ الكتاب يَقْرَؤُهُ قرْءاً وقراءةً وقرآناً فهو مقروء"، وجاء في معجم اللغة العربية المعاصر "انقرأ ينقرئ انقراءً، فهو منقرِئ، وانقرأ النَّصُّ: مطاوع قرأ: قُرِئ بسهولة" (عمر، 2008). وبصوغ المصدر الصناعي من المصدر الخماسي انقراء نصل إلى مصطلح انقرائية.

ويشير عمار(2002) إلى أن هناك اختلاف بين القراءة والانقرائية حيث يعود مصطلح القراءة في اشتقاقه اللغوي إلى الفعل قرأ، فالقراءة مصدر فعل ثلاثي تطلق على عملية عقلية معقدة يقوم بها القارئ لتعرف الرموز اللغوية المكتوبة وفهمها وتذوقها والتفاعل معها، فهي بذلك صفة خاصة بالقارئ وشرط ضروري لكي يدرك الغاية التي يريدها الكاتب من نصه، أما مصطلح الانقرائية فيعود في اشتقاقه اللغوي إلى الفعل انقرأ، فالانقرائية مصدر صناعي مصوغ من المصدر انقراء، وحروف الزيادة في وزن انقرأ تفيد المطاوعة، فنقول قرأَ الكتاب فانقرأ، أي أصبح طيعًا للقراءة، ويوضح المثال التالي معنى المطاوعة، حين يقول شخص قرأت النص فقد يرد على الذهن هل استطاع قراءته حقًا؟ فإذا أضاف المتكلم قرأت النص فانقرأ، كان الفعل انقرأ جوابًا عن تساؤلنا، دالًا على أن النص تأثر بالقراءة واستجاب له، وحقق معنى الفعل الأول، ولهذا

Universiti Malaya

يسمى الفعل الثاني مطاوعًا، فالقراءة وصف يطلق على العملية التي يقوم فيها القارئ لفهم النص دون إفادة بسهولة النص أو صعوبته أو مطاوعته للقراءة، في حين أن الانقرائية تهتم بكل العوامل الخاصة بالمقروء والقارئ، والتي من شأنها تيسير عملية القراءة.

2.2.4.2 نشأة الانقرائية وأسباب ظهورها

تمثلت الجذور الأولى للانقرائية بالاهتمام بتذليل صعوبات القراءة وتسهيل أسلوب الكتابة، وهذا ما دفع الباحثة إلى تتبع بدايات الانقرائية على الصعيدين العربي والأجنبي، وبحسب الهاشمي وعطية(2009)، ووزو(2017) كان موضوع الانقرائية على الصعيد العربي مطروحًا بشكل أو بآخر في التراث اللغوي، وإن لم يكن تحت مسمى الانقرائية فقد كان يعبر عن مضمونها، إذ إن في كتابات علماء اللغة العرب الأوائل عن النظم والفصاحة والبيان إشارات واضحة إلى مفهوم الانقرائية الحديث، وقد تضافرت جهود علماء اللغة في وضع عدد من قواعد النظم التي تساعد القارئ في فهم ما يقرأ، وقد اختص بعضها بالكلمة إذ اشترط لفصاحتها خلوها من مخالفة القياس وغرابة الاستعمال وتنافر الحروف، في حين اختص بعضها الآخر ببناء الجملة والتراكيب المختلفة واشترط لفصاحتها خلوها من ضعف التأليف وتنافر الكلمات مجتمعة والتعقيد اللفظي والتعقيد المعنوي، وكما هو مشار إليه في طعيمة (2004)، ووزو(2017) أن الاهتمام بأسلوب تسهيل الكتابة ظل في تطور إلى أن اقترب كل من لطفي والشافعي من موضوع الانقرائية من خلال الإشارة إلى عوامل صعوبة المادة المقروءة، وكان أول استعمال صريح لمصطلح الانقرائية في كتابات خاطر وآخرون في عام 1986عن مكافحة الأمية في بعض البلدان العربية، وربما تعود أسباب ظهور الانقرائية في الأدب التربوي العربي إلى قوائم الكلمات الشائعة التي بدأت تشيع في منتصف القرن العشرين، وإلى تزايد الاهتمام بحل مشكلات الكتب التعليمية التي كانت تؤلف للكبار.

أما على الصعيد الأجنبي بحسب Klare (1988) فإن أول محاولة لقياس الانقرائية قام بها مدرسو الدين التلموديون في عام 900 ميلادي، وتوالت المحاولات إلى أن قام thorndike بوضع قائمة تحتوي على عشرة آلاف كلمة شائعة، جمعها من كتب تعليم اللغة الإنجليزية، وكان ذلك الأساس الذي اعتمد عليه كل من Lively & pressey في بناء أول صيغة صادقة لقياس الانقرائية، ثم توالت صيغ الانقرائية بالظهور في فترات زمنية متباينة، وفي العام 1977 ظهرت صيغة فراي على شكل رسوم بيانية، وقد حددت مستويات الانقرائية لكل المراحل الدراسية، وكما هو مشار إليه في البردي (2013) هناك من يرى أن دراسات الانقرائية بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية في الأربعينيات من القرن الماضي عندما كانت معرفة الناس للقراءة والكتابة لا تزال منخفضة، وعندما احتاجت الحكومة إلى توزيع وثائق مكتوبة أكثر تعقيدًا في مجالات الطب والقانون، وقد أوردت البسيوني (2002) و محجوبة وصليحة (2018) سببين لظهور دراسات الانقرائية في الولايات المتحدة الأمريكية هما زيادة أعداد طلاب المدارس الابتدائية مع عدم وجود كتب ملائمة لهم، فقد كانوا يدرسون الكتب المؤلفة لطلاب المرحلة الثانوية الأمر الذي شكل صعوبة لديهم في فهمها، ونمو أدوات البحث العلمي المستخدمة في حل المشكلات التربوية، ويضيف طعيمة (2004) أن مصطلح الانقرائية شاع لتحليل وتقويم المستوى اللغوي لمواد الاتصال في أربعينيات القرن العشرين بالجامعات الأمريكية، وألفت في سبيل الاستخدام العلمي لها معادلات كثيرة سميت بمعادلات الانقرائية وذلك في ضوء خصائص اللغة الإنجليزية.

2.2.4.3 أهمية الانقرائية

تتأسس أهمية الانقرائية على أهمية القراءة كما ورد في Klare (1988)، وعمار(2002)، والهاشمي وعطية(2009)، الهلال والشايع(2016)، الرقب (2017)، عمر(2017) فمن خلال القراءة نتصل بتراثنا القديم ونتعلم دروسًا من الماضي، فنعتبر بها في حاضرنا، ونتمثلها في مستقبلنا كما أنها تعد أساسًا

Universiti Malaya

لنجاح المتعلم في العملية التعليمية، وتلعب دورًا كبيرًا في صقل شخصية المتعلم من خلال غرس القيم وتكوين الاتجاهات والمبادئ، ولما كانت القراءة غير قادرة على تأدية وظيفتها ما لم يكن المقروء ملائمًا للمرحلة العمرية للمتعلمين، وكانت الانقرائية وسيلة للتأكد من هذه الملاءمة، فضلًا عن أن قياس انقرائية الكتب المدرسية في غاية الأهمية، إذ أثبتت الدراسات وجود علاقة بين انقرائية الكتب وارتفاع تحصيل الطلاب، كما أن حجم قراء الكتاب يتوقف إلى حد كبير على مدى انقرائيته، فإذا كان الكاتب مهتمًا بعدد صغير من القراء الخاصين المثقفين ثقافة عالية فقط فإن مبادئ الانقرائية المعروضة قد لا تكون ذات أهمية بالنسبة إليه ولكن إذا كان يحاول أن يتصل اتصالًا ناجحًا بعدد أكبر من القراء الأقل ثقافة، فإن مبادئ الانقرائية ستكون ذات أهمية رئيسة.

ويمكن استخلاص أهمية الانقرائية بحسب Klare (1988)، ونجادات(2000)، وعمار (2002)، والهاشمي وعطية(2009)، والحويطي(2010)، والأسدي(2011)، والطلحي(2015)، والرقب(2017) بأنها تجعل المواد التعليمية والكتب المدرسية ملائمة لقدرات المتعلمين ومستواهم العمري، الأمر الذي يساعد على سهولة فهم المحتوى، ووصوله إلى أكبر نسبة من المتعلمين، وتجنب المتعلمين التعرض إلى الإحباط واليأس والذي قد ينتج عن ضعف فهمهم للمادة الصعبة، وقلة التحصيل فيها، وتؤثر الانقرائية بشكل إيجابي في تحصيل المتعلمين، وتعالج مشكلات التأخر الدراسي، وتواجه الضعف القرائي، وصعوبات التعلم لدى المتعلمين، وتنمي مهارات القراءة الصحيحة، بما ينعكس بالإيجاب على عمليات التعلم، وتسهم في مساعدة مؤلفي المناهج في تعرف مستوى سهولة الكتب المدرسية أو صعوبتها قبل إقرارها وتقديمها للمتعلمين.

Universiti Malaya

2.2.4.4 العوامل المؤثرة في الانقرائية

لعوامل الانقرائية أهمية كبيرة في تحديد سهولة المادة المقروءة أوصعوبتها، ويلعب توافرها في مادة ما دورًا فعالًا في ارتفاع مستوى انقرائيتها، في حين يؤدي غيابها إلى انخفاض مستوى انقرائيتها وصعوبتها على المتعلمين، وبالاعتماد على كثير من الدراسات خلص وزو(2017) إلى تصنيف العوامل المؤثرة في الانقرائية إلى ثلاث مجموعات عوامل تعود إلى بنية النص، وعوامل تعود إلى إخراج النص فنيًا، وعوامل تعود إلى القارئ.

هناك بعض العوامل التي تتعلق ببنية النص وهي بحسب الباحثين الغالي وعبدالله (1996)، الرشيدي(2005)، الشيخ(2007)، أبوعمشة(2008)، راشد(2009)، الهاشمي وعطية(2009)، المغيلي(2010)، عياش(2015)، مصطفى(2016)، االرقب(2017)، عمر(2017)، محجوبة و صليحة(2018) الكلمة، والجملة، والفكرة، والأسلوب وتعد المفردة الوحدة الأكثر أهمية في دراسة الانقرائية، وأكثر العوامل استخدامًا، ومن أهم العوامل المؤثرة على انقرائيتها طول الكلمة وتكرارها وشيوعها وسهولة نطقها وكتابتها وفصاحتها ودلالتها، والجملة هي العامل الثاني المسهم في الانقرائية، والأكثر تأثيرًا في سهولة المواد القرائية أو صعوبتها، وللجملة خاصيتان هما الطول والتركيب، وتقاس سهولة الجملة وصعوبتها بمعايير مختلفة أهمها طول الجملة، ونوع الجملة، والتعقيد في تركيب الجملة، وكثافة الأفكار في النص، ومناسبة ما تحتويه المادة التعليمية من مصطلحات ومفاهيم وحقائق علمية وقوانين ومبادئ من جهة والصياغة اللغوية التي تلائم المستوى العمري للطلاب الذين تقدم لهم، فليس كل ما في اللغة من ألفاظ وتراكيب وما تدل عليه من معاني يناسب المتعلم في سنة من السنوات، فعملية اختيار التراكيب والألفاظ، يجب أن تلائم قدرات المتعلم على الاستيعاب، لتحقيق السرعة والدقة في الفهم، ويعد أسلوب الكاتب في عرض النص التعليمي من العوامل المهمة المؤثرة في الانقرائية، إذ إن سهولة الأسلوب تزيد من فهم النص، فعندما يعالج الأسلوب الكتابي الأشياء المألوفة في حياة المتعلمين يصبح ممتعًا.

Universiti Malaya

وهناك بعض العوامل المؤثرة في الانقرائية والتي تتعلق بالإخراج الفني للنص بحسب الغالي وعبدالله (1996)، الدسوقي(2007)، الشيخ(2007)، الهاشمي وعطية(2009)، مصطفى(2016)، الرقب(2017) أن يراعي حجم الصفحات ما بها من وسائل إيضاحية، أن يكون عدد الصفحات متناسبًا مع حجم الموضوعات، كما يتضمن الإخراج الاهتمام بألوان الكتاب، وتشكيل حروفه، وترتيبه الداخلي، وغلافه، ومقدمته، وطباعته، وخاتمته، وخلوه من الأخطاء المطبعية، وهذا يعطي الإخراج الفني للنص أهمية رفيعة ومكانة عالية، فهو وسيلة تسهم في جعل الكتاب يحقق الفائدة المرجوة منه، ومراعاة أسلوب الطباعة من حيث طول السطور وحجم الحروف والفراغات بين الكلمات والسطور وحجم الهوامش وألوان الخط وجودة الورق وخلفية الكتابة، ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها التنظيم، وتقوم فكرة التنظيم على أن إعادة كتابة النص بصورة أكثر تنظيمًا للمعلومات ستؤدي إلى فهمه أكثر مما لو ترك بدون تنظيم، وتعد الرسوم التوضيحية والصور أمرًا ضروريًا لتبسيط المادة المقروءة، ولكي تحقق وظيفتها ينبغي أن تكون بسيطة واضحة غير مزدحمة بالتفاصيل، ومثيرة لانتباه القارئ بما يتوافر فيها من عناصر جذب، وتوصل المعنى إلى القارئ دون عناء، وأن تكون وظيفية، وأن تكون ذات صلة وثيقة بمحتوى التعلم معززة له، وأن تلعب الألوان في إبرازها دورًا بارزًا يكسر رتابة اللونين الأبيض والأسود، وهذا ما يجعل الصفحة تريح النفس، وتشيع في القارئ المتعة الفنية.

ومن العوامل المؤثرة في الانقرائية التي تتعلق بالقارئ بحسب الغالي وعبدالله (1996)، محمود(2000)، الرشيدي(2005)، راشد(2009)، الهاشمي وعطية(2009)، اللامي والزويني(2014) المستوى التعليمي للطالب ومدى قدرته على فهم النص المقروء، وميل المتعلم إلى القراءة، والدافعية نحو القراءة، وتثار دافعية المتعلمين للقراءة باختيار الموضوعات التي يميل إليها المتعلمون، واعتماد الأسلوب الملائم في عرض المادة، وتدعيم النص بالصور والرسوم الملائمة، ووضوح المادة المقروءة وحسن إخراجها، وملاءمة طبيعة المحتوى لمستوى المتعلمين، ويختلف القراء في قدراتهم القرائية، وللخبرة السابقة أهمية كبيرة وتأثير واضح

Universiti Malaya

في استيعاب المتعلم وفهمه للنص المقروء، فالمتعلم ذو الخبرة الغنية في الموضوع يكامل بين معلوماته التي كونها من خلال خبراته وقراءته السابقة، والمعلومات التي يتضمنها النص القرائي، ومراعاة خصائص القارئ الجسمية والعقلية والانفعالية والعصبية لأنها تعد عاملًا مؤثرًا في انقرائية النص التعليمي، فبخصوص الخصائص الجسمية، هناك علاقة بين الصحة الجسمية للتلميذ وقدرته على القراءة والتعلم بسهولة، فالطلاب الذين يعانون على سبيل المثال من مشكلات في السمع والبصر لا يتعلمون بسهولة نتيجة لفقدهم العديد من المفردات اللغوية التي تساعدهم في فهم ما يقرؤون، وتؤثر القدرات العقلية أيضًا على الانقرائية فالطلاب الأذكياء يقرؤون أفضل من أقرانهم الأقل ذكاء، كما أن العوامل الانفعالية من توتر، وقلق، وخجل، وخوف، وانطواء، وإحباط تسبب بشكل أو بآخر ضعف القدرة القرائية لدى الطالب.

ويرى محمود(2000)، ونصر الله ومباركية(2017) أن ازدواجية اللغة عند القارئ وثنائيتها تؤثر على الانقرائية، ويقصد بازدواجية اللغة استعمال اللغة الفصيحة واللغة العامية الدارجة، وهو خلاف الثنائية التي تعني استعمال لغتين مختلفتين كالعربية والإنجليزية، وترى الباحثة من خلال معايشتها للواقع اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة أن ازدواجية اللغة عند القارئ وثنائيتها تؤثر تأثيرًا كبيرًا على انقرائية النصوص المكتوبة بلغة عربية فصحى، لأن الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية كليهما خصم عنيد للفصحى، يعمل على هدمها والتخلص منها، كما يؤثر سلبًا في شخصية الفرد الذي يبدو قلقًا في قراءته الجهرية لنص عربي، لذا لابد للمؤسسات التعليمية التربوية من العمل على حماية الفصحى من خطر هاتين الظاهرتين اللغويتين باتخاذ الإجراءات الكفيلة بدعمها والاهتمام بها والعمل على تبسيطها وتحبيب الأجيال الناشئة لها.

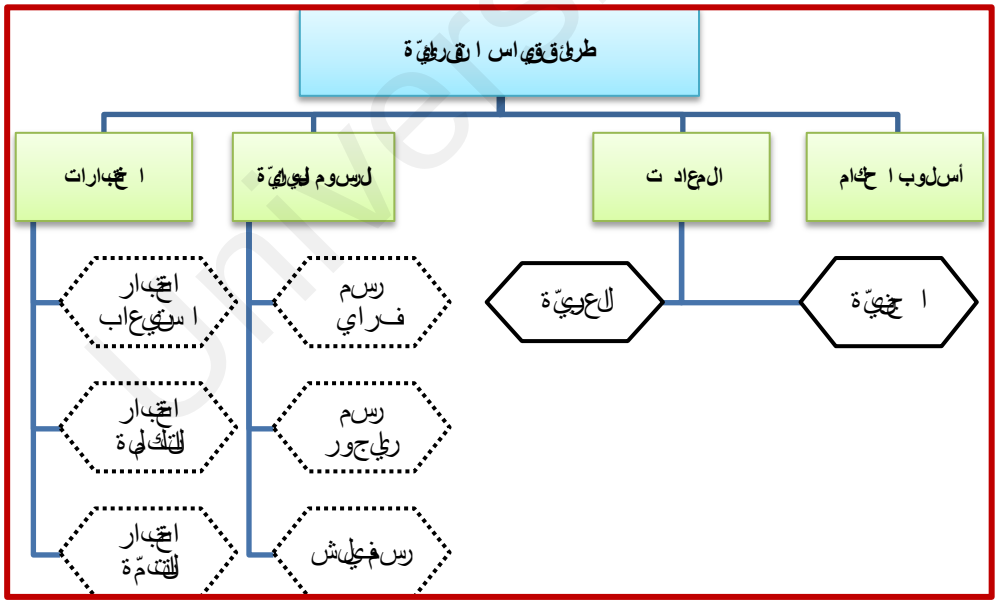
وإضافة إلى عوامل الانقرائية السابقة، هناك عوامل غير مرتبطة بالنص وإخراجه، ولا بالقارئ وخصائصه، قد تؤثر في مستوى الانقرائية، وهذه العوامل هي العوامل الفيزيائية التي تعود إلى الظروف المحيطة ببيئة التعلم، مثل كمية الضوء، ودرجة الحرارة المحيطة، وجلوس القارئ جلسة مريحة أو غير مريحة على المقعد (سليمان، 2002).

Universiti Malaya

2.2.4.5 طرائق قياس الانقرائية

على الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة للوصول إلى أساليب تقاس بها سهولة النص أو صعوبته، أثبتت الدراسات أن الانقرائية مصطلح يصعب قياسه، لذا تعددت طرائق قياسه بتعدد آراء الباحثين حول أفضلها، فشملت التقدير الذاتي والاختبارات الموضوعية والمعادلات والرسوم البيانية واختبارات التتمة (البسيوني، 2002؛ وراشد، 2009).

وقد أشار اللامي والزويني(2014)، وعمر(2017)، والرقب(2017)، ونظري وخطيبي (2017) إلى أن ألبيرتي حدد ثلاث طرائق لقياس الانقرائية هي آراء المحكمين ومعادلات الانقرائية واختبارات التتمة، ويرى ألبيرتي أن آراء المحكمين ومعادلات الانقرائية يمكنهما التنبؤ بقراءة المادة عمومًا بالإضافة إلى تميزهما بتوفير الوقت، ويعاب عليهما قلة الدقة في تحديد الصعوبة، أما اختبار التتمة فهو يظهر مدى قدرة الطلاب على قراءة المادة، وعلى كل حال يبقى لكل مقياس من هذه المقاييس استخداماته وحدوده، والمخطط الآتي (الشكل رقم 2) يوضح أهم أساليب قياس الانقرائية، ثم يليه شرح مفصل لكل منها:



الشكل رقم 2.1 أهم طرائق قياس الانقرائيّة

أسلوب الأحكام (آراء المحكمين)

يرى البسيوني(2002)، والهاشمي وعطية(2009)، ومصطفى(2016)، ونظري وخطيبي(2017) أن أسلوب الأحكام الذي يستند في تقدير الانقرائية على الأحكام الشخصية للمحكمين المهتمين بالمادة المقروءة، سواء أكانوا قراء أم خبراء ومتخصصين أم معلمين أم ناشرين ومؤلفين من الأساليب المستخدمة في تحديد سهولة أو صعوبة المواد المقروءة، وتعد أحكام المعلمين حول انقرائية النصوص من أكثر الأساليب استخدامًا في الدراسات التي اعتمدت أسلوب الأحكام في قياس الانقرائية، ولعل سبب ذلك الاعتقاد بأن المعلم أقدر من غيره للقيام بهذه المهمة، لأنه أكثر اتصالًا مع الطلاب وأكثر معرفة بهم وبميولهم وعلى هذا الأساس يكون تقديره للانقرائية أكثر دقة من غيره ممن يشتغلون بالكتاب، وعلى الرغم من سهولة هذا الأسلوب في قياس الانقرائية، تعرض إلى الكثير من النقد لما ينجم عن اتباعه من سلبيات، تتمثل في صعوبة تحديد الاتساق في الأحكام (عدم الثبات)، وافتقاره إلى الموضوعية في الأحكام، وضعف فاعلية المعايير التي يستخدمها بعض المقدرين، والتباين في أحكام المقدرين لذاتية الحكم وعدم وحدة المقاييس التي يتبعها المقدرون وافتقار المقدرين إلى الفهم العام الموحد لخصائص المتغيرات التي تستخدم لأغراض التقدير.

معادلات الانقرائية

من الأساليب المستخدمة في قياس الانقرائية أسلوب معادلات الانقرائية، وهي كما يعرفها Klare (1988) طريقة يمكن التنبؤ من خلالها بالنجاح المحتمل الذي سوف يحققه القارئ في قراءة نص مكتوب، وتقدير مستوى صعوبة أو سهولة هذا النص دون أن يطلب من القارئ قراءته أو الاختبار فيه، ويرى الكثيرون من العاملين في ميدان الانقرائية أن معادلات الانقرائية تعد من أكثر طرائق قياس الانقرائية قبولًا ومن أبرزها استخدامًا الأمر الذي جعل الكثير من الباحثين يربطون ربطًا آليًا بين كلمة (معادلة) وكلمة (انقرائية).

Universiti Malaya

ويرى Klare (1988) أن معادلات الانقرائية لم تظهر كاملة النضج في بادئ الأمر، بل مرت بمراحل كثيرة ويعود أول ظهور لها إلى عشرينيات القرن العشرين، إذ قام ليفلي وبريسي بتطوير أولى الصيغ الصادقة في قياس الانقرائية، وتوالت بعد ذلك صيغ الانقرائية بالظهور حتى وصلت إلى ما يقرب من إحدى وثلاثين صيغة، وذكر أن اختيار واحدة من الصيغ وتفضيلها على غيرها يخضع لثلاثة اعتبارات هي دقة تنبؤ الصيغة وسرعة تطبيقها والهدف الذي تستطيع تحقيقه، وقد صيغت معادلات الانقرائية عن طريق جمع مواد مكتوبة حكم عليها كثيرون بأنها سهلة القراءة، ومواد أخرى حكم عليها بأنها صعبة القراءة، ودرست الخصائص اللغوية للمواد السهلة، وقورنت نسب وجودها في المواد السهلة بنسب وجودها في المواد الصعبة، وأشار الربعي وعبدالمجيد(2010) إلى أن استخدام المعادلات يقتضي تحليل النص في ضوء عدد من المتغيرات اللغوية التي تمثل مستوى صعوبة النص، وحساب التكرارات الخاصة بمتغيرات الكلمات والجمل في النص، ثم التعامل مع هذه التكرارات بتطبيق المعادلة، وبعد ذلك تقارن النتائج المتوصل إليها من المعادلة بمستوى الانقرائية المناسب للصف أو المرحلة الدراسية.

ويضيف البسيوني(2002) بأن معادلات الانقرائية طورت في العالم الغربي وخاصة في اللغة الإنجليزية، وعرفت بأسماء الأشخاص الذين طوروها وأثبتوا صلاحيتها، مثل معادلة لورج (Lorg Formula)، ومعادلة فليش (Flesch Formula)، ومعادلة فوج غاننج (Fog- Gunning Formula)، وقد أصبح قياس الانقرائية بواسطة المعادلات أسهل وأسرع وأكثر فاعلية مع تطوير برامج حاسوبية تستخدم المعادلات في قياس انقرائية النصوص، أما على الصعيد العربي فقد حاول العجلان والخليفة (2010) تطوير برنامج حاسوبي لقياس انقرائية نصوص اللغة العربية، ولكن مما يؤخذ على هذا البرنامج اعتماده على معادلات أجنبية معدة للغتين الإنجليزية والإسبانية، ويعد البرنامج الحاسوبي الذي صممته محمود عام 2012 أول برنامج مخصص لقياس انقرائية النصوص العربية اعتمادًا على معادلات معدة للغة العربية، وتتميز معادلات الانقرائية بتوفير الوقت والجهد وسهولة التطبيق فضلًا عن أنها لا تشترط أن يختبر

Universiti Malaya

المتعلم في النصوص المراد قياس انقرائيتها، وعلى الرغم من هذه الميزات عارضها البعض وانتقدها بجملة مآخذ كما ورد في Klare(1988)، بوقحوص وإسماعيل(2001)، البسيوني(2002)، الهاشمي وعطية(2009)، Begeny& Green (2014) منها أن معظم معادلات الانقرائية تقوم على افتراضات عامة حول صعوبة النص تتعلق بمجموعة من الثوابت الرياضية، ولا تأخذ بعين الاعتبار مستوى الصعوبة الفعلي للنص الذي يكشف عنه اختبار الطلاقة في القراءة، وعدم قياسها للانقرائية في وضعها الطبيعي لأنها تعتمد على النص ذاته من دون أخذ التفاعل بين القارئ والمقروء بعين الاعتبار، ولا تقيس كل العوامل المؤثرة في النص فهي تقيس جانبًا واحدًا من جوانب الكتابة وهو الأسلوب، وتهمل الكثير من العوامل ذات الأثر في الانقرائية مثل نوعية المحتوى، والصور والرسوم الفنية، والمجاز في النص، وميول الطلبة ودافعيتهم، والشكل العام للنص من حيث الإخراج والطباعة والتنسيق.

الأشكال والرسوم البيانية

تعد الرسوم البيانية من الأساليب السهلة والسريعة في قياس انقرائية المادة التعليمية، إذ توزع مستويات الانقرائية المناسبة لكل صف من الصفوف التعليمية المختلفة على شكل مخطط بياني، وتحسب متغيرات متنوعة مثل طول الكلمة وتكرارها، وطول الجملة، وعدد المقاطع، ثم توضع النتيجة في المربعات الممثلة لها على الرسم، ومن أشهر الرسوم البيانية للانقرائية رسم فراي للانقرائية Fry Readability Graph ورسم رايجور للانقرائية Roygor Readability Graph ورسم فليش للانقرائية Flesch Readability Graph (وزو، 2017).

الاختبارات

يمكن تعريف اختبارات الانقرائية بأنها أسلوب من الأساليب المتبعة في تحديد مدى سهولة النص أو صعوبته من خلال فقرات يطلب إلى الطلاب التحقق منها أو إكمالها، أو أسئلة ينبغي الإجابة عنها(الأسدي، 2011)، وتشمل اختبارات الانقرائية أنواعًا مختلفة أهمها الآتي:

Universiti Malaya

– اختبارات الاستيعاب: Tests Comprehension

يشير المومني والمومني (2011) إلى أن اختبارات الاستيعاب تقوم على اختيار عينة عشوائية ممثلة لنصوص المادة التعليمية المراد قياس انقرائيتها، ثم يبنى عليها اختبار استيعاب، وأكثر أنواع الاختبارات استخدامًا في هذ المجال هي الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، بعدها يطبق الاختبار على عينة ممثلة من الطلاب المراد قياس استيعابهم للمادة التعليمية، ثم تحسب متوسطات علاماتهم في الاختبارات، وتشير تلك المتوسطات الحسابية للعلامات إلى مستوى انقرائية المادة التعليمية، ومن أساليب اختبار الاستيعاب اختبار التتابع Sequencing Test، الذي يقوم المعلم فيه بحسب Heselden & Staples (2002)، والأسدي(2011) بتجزئة النص إلى مجموعة من الجمل أو العبارات، والطلب إلى الطلاب ترتيبها بطريقة صحيحة تؤدي معنى متكاملًا صحيحًا، ويتراوح عدد الجمل المقبولة التي يمكن أن يتم تقطيع النص أو تجزئته فيها ما بين 6 و12 قطعة، كذلك أسلوب إعادة بناء النص Text Restructing ويرى الهاشمي وعطية(2009) أن هذا النوع يتطلب تقديم نص ما للطلاب، ويطلب إليهم تحويله إلى صورة أخرى، ولا بد أن يفهم التلاميذ النص بشكل جيد لكي يستطيعوا تحويله إلى صورة مختلفة عن صورته الأصلية، وذكر Lewis & Wray (2000)، والأسدي(2011) أكثر من حالة لإعادة تركيب النص، منها إعادة كتابة النص بأسلوب الطالب، وتحويل النص إلى جداول، مثل عمل جدول مقارنة بين أشياء يتكلم عنها النص وتحويل النص إلى رسوم توضيحية من وجهة نظر التلميذ تبين فهمه للنص، ووضع البيانات التي يحصل عليها من النص على الرسم.

ولاستخدام اختبار الاستيعاب في قياس الانقرائية ميزات كما ورد في البسيوني(2002)، أبوعمشة(2008)، الهاشمي، وعطية(2009) تتجلى في أنه يتعامل مع القارئ بشكل مباشر، وأنه أكثر ثباتًا وموضوعية، ويقيس مستويات الفهم العام، والمعاني الضمنية والجزئية، كما أنه يعد المقياس الأجدى للانقرائية في المرحلة الابتدائية وعلى الرغم من ميزات اختبار الاستيعاب في قياس الانقرائية، وجهت له مجموعة

Universiti Malaya

من الانتقادات، أهمها أن نتائج الاختبارات تعكس صعوبة أسئلة الاختبار أكثر مما تعكس صعوبة النص، ويحتاج هذا النوع من الاختبارات إلى قدر كبير من الوقت والجهد عند وضع الأسئلة التي تقيس العمليات الذهنية المحددة، وقد يكون لواضع الاختبار أثر كبير في سهولة الاختبار أو صعوبته، فقد يضع أسئلة صعبة حول قطعة سهلة أو العكس، وبالتالي لا تعبر الإجابة عن مثل هذه الأسئلة عن المستوى الحقيقي لانقرائية النص وتتأثر النتائج بترتيب الأسئلة، والوقت المتاح للإجابة، وقدرة القارئ على التخمين حتى مع عدم الفهم الكامل للنص.

– اختبار التكملة Completion Test

يعد اختبار التكملة من أساليب قياس انقرائية النصوص ويشير الرشيدي(2005)، والهاشمي وعطية(2009) إلى أنه عبارة عن فقرات أو جمل يطلب من المفحوصين تكملتها بعبارات أو كلمات محددة، وإن هذا النوع من الاختبارات يصلح لقياس قدرة الطلبة على تحصيل المفردات، ومعرفة الأسماء والتواريخ والتعريفات وتحديد الفهم، فضلًا عن قياس مستوى الفهم والاستيعاب، ويتطلب هذا النوع من الأسئلة جهدًا كبيرًا في التصحيح على الرغم من أنه سهل البناء أو التحضير.

– اختبار التتمة Cloze Test

يرى الهاشمي وعطية (2009) أن اختبار التتمة من الأساليب المهمة في قياس الانقرائية إذ باعتماده على التفاعل بين القارئ والمقروء يتلافى الثغرات التي يمكن أن تشوب أحكام الخبراء، وصيغ الانقرائية التي كانت تركز اهتمامها على النص ذاته من دون النظر إلى القارئ، ويقوم اختبار التتمة على تقديم نص مكتوب حذفت منه كلمات معينة وفق طريقة منظمة إلى القارئ الذي يبذل أقصى ما يمكن من جهد للتنبؤ بالكلمات المحذوفة، ويكون عدد الإجابات الصحيحة مؤشرًا على فهم القارئ للنص، وبحسب طعيمة ومناع (2001 أ) فقد ظهر اختبار التتمة (Cloze Test) بوصفه أحد أساليب قياس الانقرائية عام(1953) في أبحاث ويلسون تايلور Wilson Taylor، وقد اشتق تايلور مصطلح (Cloze) من الكلمة الألمانية

Universiti Malaya

(Clousre) التي تعبر عن أحد قوانين الإدراك في نظرية الجشتلت، والجشتلت اصطلاح ألماني يعني (الصيغة)، ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن في الطبيعة البشرية ميلًا إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها، ويعني تايلور في هذا الاشتاق قدرةَ المتلقي لرسالة ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص في بعض أجزائها، ويضيف طعيمة (1985) تعريف تايلور لاختبار التتمة بأنه اقتباس من رسالة معينة من مرسل ما مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها، ثم تقديمها لبعض المتلقين(سواء أكانوا قراء أم مستمعين)، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية، ومحاولتهم إعادة النص إلى صورته الأولية بإمكاناته كافة.

يتشابه اختبارا التتمة والتكملة في أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذفت منه كلمات يطلب من القارئ التنبؤ بها، إلا أن الباحثين طعيمة(1985)، وطعيمة ومناع(2001 أ) و(2001 ب)، واللامي والزويني (2014) فرقوا بين هذين الاختبارين في عدة أمور منها أنه في اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة في المرة الواحدة في حين تحذف أكثر من كلمة في اختبار التكملة حتى إن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويطلب من القارئ التنبؤ بها، وفي اختبار التتمة تحذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعي ثابت، فمثلًا قد تحذف كل خامس كلمة أو سادس كلمة أو غير ذلك في حين تحذف الكلمات في اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعي، وتحذف في اختبار التتمة الكلمات البنائية أو الروابط (حروف الجر، وحروف العطف، وغيرها من الحروف) إن هي جاءت في موضع الحذف حسب الترتيب النظامي للحذف في حين لا تحذف تلك الحروف في الغالب في اختبار التكملة، ولا يتقيد القارئ في اختبار التتمة بمعنى معين ينبغي أن يفكر في إطاره وله الحرية في أن يملأ الفراغات بالشكل الذي يجعل النص بعد ذلك كلًا متكاملًا ذا معنى في حين يلتزم القارئ بالمعنى المقدم له والنص الذي يكمله في اختبار التكملة، وفي اختبار التتمة يقدم النص بشكل متكامل ذي معنى أما في اختبار التكملة فيقدم في جمل منفصلة تتفاوت في طولها وقد لا تشترك في موضوع واحد، ويطبق اختبار التتمة على موضوعات قبل

Universiti Malaya

دراسة التلاميذ لها، وتفيد نتيجة الاختبار في التنبؤ بمستوى فهم التلاميذ لهذه الموضوعات في حين أن اختبار التكملة يطبق على موضوعات درست من قبل التلاميذ وتفيد نتيجته في معرفة درجة تحصيل التلاميذ في الموضوعات.

و هناك أيضًا فروق بين اختبار التتمة واختبار الاستيعاب من نوع الاختيار من متعدد في قياس الانقرائية، فقد فرق Harrison كما هو مشار إليه في الرشيدي(2005)، الهاشمي وعطية(2009) بينهما في عدة نقاط أهمها يقيس اختبار الاستيعاب صعوبة النص من خلال أسئلة قد تكون صعبة أكثر من النص ذاته وبذلك لا تقيس بدقة صعوبة النص، في حين يقيس اختبار التتمة صعوبة النص ذاته، وفي اختبار الاستيعاب يقضي التلميذ وقتًا في التفكير في أسئلة الاختبار ومتطلباتها أما في اختبار التتمة فلا ينشغل التلميذ إلا بالنص نفسه، ومهما بلغت دقة الأسئلة يصعب في اختبار الاستيعاب قياس كل ما في النص من معلومات ومهارات في حين يوفر نظام حذف الكلمات في اختبار التتمة شمولية قياس النص كله.

خطوات بناء اختبار التتمة

إن خطوات بناء اختبار التتمة تختلف باختلاف الهدف المرجو منه، فاختبار يعد لقياس الانقرائية يتطلب من الخطوات ما يختلف عن الخطوات التي يتطلبها اختبار يعد لقياس مستوى أداء التلاميذ في مهارة أو أكثر من مهارات تعليم اللغات، وكذلك تختلف خطوات إعداد اختبار التتمة الذي يستخدم الكلمة المطبوعة عن خطوات إعداد اختبار التتمة الذي يستخدم الكلمة المسموعة (طعيمة، 1985).

وقد أشار الباحثون طعيمة(1985)، وطعيمة ومناع (2001 أ، 2001 ب)، وبوقحوص وإسماعيل(2001)، والهاشمي وعطية (2009)، مصطفى (2016) إلى أن استخدام اختبار التتمة في قياس الانقرائية من لحظة بنائه إلى لحظة تطبيقه يقوم على مجموعة من الأسس، ويمر بمجموعة من الخطوات هي:

1- اختيار النصوص

Universiti Malaya

إن أولى خطوات بناء اختبار التتمة اختيار عينة ممثلة لنصوص الكتاب المراد قياس انقرائيته، وينبغي ألا يستبعد الباحث نصًا دون أن يكون لذلك سبب موضوعي لأن عدم إعطاء فرصة متكافئة لكل نص يشتمل عليه الكتاب يضلل نتائج اختبار التتمة، وأسلم طريقة لاختيار نصوص لاختبار التتمة هي الاختيار العشوائي أو العشوائي الطبقي للنصوص، والمعدل الشائع بين الباحثين هو اختيار (10%) من المادة التعليمية لإخضاعها للدراسة والتحليل بشرط أن تختار على أساس موضوعي غير متحيز، وطرائق الاختيار كثيرة منها أخذ نص من كل عشر صفحات من الكتاب، أو أخذ نص من كل فصل من فصول الكتاب.

2- حذف المفردات

بعد اختيار النصوص التي يبنى عليها اختبار التتمة تأتي مرحلة حذف المفردات، وهنا يكون على واضع الاختبار أن يقرر معدل الحذف ونوعه، فبخصوص معدل الحذف هناك اتجاهات قد بني كل منها على أساس من التجريب توصي بحذف كل رابع كلمة أو خامسها أو سابعها، وكلما قلت المسافة في النص بين حذف وآخر كانت المادة المقروءة أكثر صعوبة، وتطلب ملء فراغاتها مهارات أكثر تعقيدًا ومستوى لغويًا عاليًا لذلك يشيع حذف كل خامس كلمة في اختبار التتمة الذي يطبق على اللغة الأم للمتعلمين، وحذف كل سابع كلمة أو أكثر من ذلك في اختبار يطبق على متعلمي اللغة من غير الناطقين بها، وأما بخصوص نوع الحذف فهناك اتجاهان أولهما حذف بنائي تحذف فيه كل رابع كلمة أو خامسها أو سابعها دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها من حيث النوع والإعراب، وثانيهما حذف معجمي تحذف فيه كلمات مقصودة لما لها من طبيعة خاصة، مثل حذف الأفعال، وأسماء العلم، والظروف، والأحوال.

3- شكل الاختبار

بعد حذف الكلمات بنظام معين من النص تعاد كتابته مع فراغات متساوية مكان كل منها، واختبار التتمة فيما يتعلق بشكل البناء ذو نمطين اختبار يبنى على أساس الاستجابات الحرة، وفيها يملأ المستجيب الفراغات من عنده بما يراه متفقًا مع السياق ومكملاً للمعنى، واختبار يبنى على أساس الاستجابات المقيدة، التي عادة

Universiti Malaya

ما تكون في شكل اختيار من متعدد، وفيها يملأ المستجيب الفراغات باختيار الكلمة الصحيحة لكل فراغ من بين مجموعة من الكلمات.

ويوصي طعيمة ومناع (2001 ب) باستخدام النمط الأول في اختبارات التتمة لأنه يكشف عن مستوى الانقرائية بشكل أدق، كما يكشف عن قدرات المتعلم الابتكارية وعن وجود خلفية مشتركة بينه وبين المؤلف عن المادة المقروءة، وبعد اختيار أحد النمطين يوضع النص في شكل اختبار تتمة مع مراعاة ترك الجملتان الأولى والأخيرة من النص دون حذف لتساعد التلاميذ على فهم سياق النص، وينبغي أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة، ويجب أن يكون النص مطابقًا لنص الكتاب من حيث شكل الحروف، وحجمها، ونوع الخط، والمسافة بين الكلمات والأسطر، وعلامات الترقيم، ووضع تعليمات توضح طريقة الإجابة عن بنود الاختبار، على أن تشتمل هذه التعليمات على نموذج يحتذى به.

4- تطبيق الاختبار

يقصد بذلك أمران هما اختيار عينة التلاميذ ممن يطبق عليهم الاختبار، واتخاذ إجراءات التطبيق، فبخصوص العينة التي يطبق عليها الاختبار ليس ثمة من قيود أكثر من تلك التي تفرضها كتب البحث العلمي والدراسات الإحصائية بما يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي يستخدم الكتاب موضع الدراسة، ويرى الهاشمي وعطية (2009) أنه يفضل ألا تقل هذه العينة عن ثلاثين متعلمًا، إذ إن عينة تشتمل على ثلاثين متعلمًا تعد مناسبة لتطبيق اختبارات التتمة والحصول على نتائج يمكن تعميمها بعد ذلك، ويضيف طعيمة ومناع (2001، ب) أنه ينبغي قبل البدء بالاختبار الاطمئنان إلى أن التلاميذ قد فهموا تمامًا ما يرجى منهم عمله، وذلك بإعطائهم فرصة يقرؤون فيها تعليمات الاختبار، كما يؤذن لهم بإلقاء الأسئلة التي تتعلق بطريقة الإجابة عن الاختبار، والاستفسار عن بعض غوامضه.

5- تصحيح الاختبار

Universiti Malaya

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار هما طريقة التصحيح المتطابقة، وفيها يعطى التلميذ الدرجة على كل كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصلية في النص ولا تقبل الكلمات المرادفة، وطريقة التصحيح المقبولة وفيها يعطى التلميذ الدرجة كاملة أو درجة أقل على كل كلمة كتبها مرادفة للكلمة الأصلية، وتتفق مع سياق الجملة.

6- تفسير نتائج الاختبار

وهي المرحلة الأخيرة في الاختبار، وفيها تصحح إجابات كل تلميذ، ويحسب متوسط درجات التلاميذ على أنه مؤشر لصعوبة النص أو سهولته، ويصنف أداء التلاميذ في اختبار التمة إلى ثلاثة مستويات هي:

- المستوى القرائي المستقل وهو المستوى الذي يستطيع التلميذ فيه قراءة النص واستيعابه دون إشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصول التلميذ على علامة تتراوح بين 61%-100%.

- المستوى القرائي التعليمي وهو المستوى الذي يستطيع فيه التلميذ قراءة النص واستيعابه بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتحدد بحصول التلميذ على علامة تتراوح بين 41%-60%.

- المستوى القرائي الإحباطي وهو المستوى الذي يعجز عنده التلميذ عن قراءة النص واستيعابه حتى بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتحدد بحصول التلميذ على علامة تقل عن 41%.

ميزات اختبار التتمة

لاختبار التتمة ميزات كثيرة جعلت منه الأسلوب الأكثر شيوعًا في قياس الانقرائية، ولعل أهم هذه الميزات بحسب طعيمة(1985)، Klare (1988)، طعيمة ومناع(2001)، دحلان(2014)، Chae & Shin (2015) أن هذا الاختبار صادق في قياس ما يراد قياسه به، وثابت يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه في ذات الظروف على عينات مختلفة من الدارسين، وأصدق في كثير من الحالات في تحديد مستوى الانقرائية من معادلات الانقرائية ذاتها، ومستخدم في كثير من لغات العالم بنجاح، ويحافظ على لغة الكتاب وأسلوبه، ويأخذ كل العوامل المؤثرة في النص، ويقيس هذا الاختبار صعوبة النص نفسه وليس صعوبة الأسئلة كما في بعض الاختبارات الأخرى، ويقلل من فرص التخمين، ويتطلب اختبار التتمة معرفة الفكرة العامة

Universiti Malaya

للنص وإدراك العلاقات بين الجمل، ويقيس عددًا كبيرًا من القدرات والمهارات اللغوية أهمها درجة الاتصال بين المرسل والمستقبل، ويصلح لقياس انقرائية النصوص العربية التي يصعب تطبيق المعادلات المقترحة لقياس انقرائية لغات أجنبية عليها، ويعد اختبار التتمة سريعًا وسهلاً ومتعدد المزايا، يسهل بناؤه مقارنة مع غيره من أساليب قياس الانقرائية، إذ لا يتطلب بناؤه أكثر من اختيار نصوص ممثلة للمادة، وحذف بعض كلماتها بنظام معين، ويمتاز بقدرته على قياس الانقرائية في حين أن المعادلات قاصرة على التقدير والتنبؤ فقط.

مما تقدم عرضه في هذا المحور، يتضح أن دراسة الانقرائية استحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين فحاولوا تحديد ماهيتها واختلفوا حول تعريف محدد لها، وعلى الرغم من هذا الاختلاف يتفقون على أنها التوافق بين القارئ والمادة القرائية وأنه كلما راعى الكاتب خصائص القارئ كان هذا التوافق في أعلى مستوياته، ويتبين أيضًا أن للانقرائية أسبابًا أدت إلى ظهورها في عشرينيات القرن العشرين، وأن لها أهمية تربوية بالغة تتجلى في علاقتها بمهارة القراءة التي لا تؤدي وظائفها بمعزل عن توافر الانقرائية في النص المقروء، كما تبين أن هناك جملة عوامل تؤثر في الانقرائية، وأن كل عامل من عوامل الانقرائية يؤثر بقدر ما في انقرائية النصوص التعليمية، وأن النص الأكثر انقرائية هو الذي يراعي معظم تلك العوامل وبذلك يحقق المستوى التعليمي المناسب للانقرائية.

وتجلى في هذا المحور حرص المهتمين بالانقرائية على تطوير أجدى الأساليب في قياسها وقد تعددت مع هذا الحرص طرائق قياس انقرائية النصوص القرائية في مختلف المجالات واللغات فشملت المعادلات، والأشكال البيانية، وأحكام الخبراء، واختبارات الاستيعاب، والتكملة، والتتمة، ومن خلال عرض طرائق قياس الانقرائية، وذكر ما لكل منها من مزايا وما عليها من مآخذ، تتضح فاعلية اختبار التتمة الذي يعد من أنسب الطرائق في قياس انقرائية النص لتعدد مزاياه من حيث صدقه وثباته وشموليته وسهولة إعداده وتطبيقه وتصحيحه وتوفيره للوقت والجهد واعتماده على التفاعل بين القارئ والنص، وهذا ما تفتقر إليه طريقتا المعادلات والأحكام، وتأسيسًا على هذه المسوغات كلها، اتخذت الدراسة الحالية اختبار التتمة ليكون أداة

Universiti Malaya

لقياس انقرائية النصوص النثرية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

2.2.4.6 الانقرائية وعامل الجنس

يرى أبو عمشة (2008) أن القدرة اللغوية للمتعلم من العوامل المؤثرة في انقرائية النص، حيث لا بد أن تكون القدرة اللغوية للطالب على مستوى يمكنه من فهم النصوص واستيعابها وإذا ما سلّمنا بهذا العامل نجد أنفسنا أمام عامل (الجنس) الذي يؤثر في القدرة القرائية ذاتها، فالإناث يتفوقن على الذكور في اكتساب اللغة، إذ أكدت أبحاث مكارثي المذكورة في السيد (2011) أن البنات أكثر تقدماً من البنين في اكتساب اللغة، بسبب وفرة الوقت الذي تقضيه البنت بجانب أمها أكثر من الذكور الذين ينصرفون إلى اللعب في خارج البيت في الأغلب، ويرى علاونة (2001) أن سبب التفوق قد يعود إلى أسباب فيزيولوجية محضة، لأن الإناث ينضجن قبل الذكور سنة ونصف، وبذلك يكون الاستعداد لاكتساب اللغة واستيعابها لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور.

ومن الأدلة على وجود أثر لجنس القارئ (ذكر، وأنثى) على الانقرائية، ما أظهرته نتائج عدد من الدراسات السابقة من وجود فرق في انقرائية الكتب التعليمية بين الذكور والإناث لمصلحة الإناث مثل دراسة كل من الأسدي (2011) والسرحاني (2011)، وهزايمة (2011) وسرحان وجبران(2013)، والزويني واللامي (2014)، ووزو (2017).

2.2.4.7 الانقرائية وعامل نوع المدرسة

ليس لنوع المدرسة سواء أكانت حكومية أم خاصة أثر مباشر على الانقرائية، لكن المدارس بحسب نوعها تختلف فيما بينها في العوامل الفيزيائية المؤثرة في الانقرائية، والتي تعود بحسب سليمان (2002) إلى الظروف

Universiti Malaya

المحيطة ببيئة التعلم، مثل كمية الضوء، ودرجة الحرارة المحيطة، وجلوس القارئ جلسة مريحة أو غير مريحة على المقعد، وهذه العوامل غير مرتبطة بالنص وإخراجه، ولا بالقارئ وخصائصه، لكنها مرتبطة ببيئة المدرسة وظروف التعلم فيها، وهنا يأتي دور نوع المدرسة إذ تتنافس المدارس بنوعيها الحكومية والخاصة على توفير مناخ تعليمي مناسب، وكلما كان المناخ التعليمي مناسبًا كانت النصوص التعليمية في ظله أكثر انقرائية.

2.2.4.8 الانقرائية وعامل التحصيل الدراسي

للتحصيل الدراسي بمستوياته الثلاثة الجيد والمتوسط والضعيف أثر كبير في مستوى الانقرائية، إذ يؤكد المهتمون بموضوع الانقرائية أن مدى فهم القارئ للنص المقروء يرتبط بمستواه التعليمي ارتباطًا طرديًا، أي كلما ارتفع مستواه التعليمي ارتفعت نسبة فهمه للموضوع، وكلما انخفض مستواه التعليمي صعب عليه الفهم (اللامي والزويني، 2014).

وقد أثبتت بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت متغير المعدل الدراسي وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعدل الدراسي للتلاميذ ودرجة انقرائية الكتب التعليمية مثل دراسة سليمان (2002)، والحويطي (2010)، ووزو (2017).

2.3 الدراسات السابقة

عمدت الباحثة في هذا المحور إلى إدراج مجموعة من الدراسات السابقة التي تمكنت من الوصول إليها، والتي لها صلة بالدراسة الحالية، والطريقة المتبعة في عرضها هي عرض الدراسات العربية أولًا يليها الدراسات الأجنبية، وفق التسلسل الزمني لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، ثم التعقيب عليها، وإبراز موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وقد اكتفت الباحثة في كل دراسة بالإشارة إلى شهرة الباحث الذي قام بالدراسة، والسنة

Universiti Malaya

التي أجريت فيها الدراسة، وبلد الدراسة، وهدف الدراسة، ومنهج الدراسة إن توفر، وعينة الدراسة، وأهم نتائج الدراسة ذات الصلة بالدراسة الحالية.

2.3.1 الدراسات العربية

نظرًا لأهمية قياس مستوى انقرائية الكتب الدراسية أجريت العديد من الدراسات العربية لتقويم الكتب المدرسية وفق مستوى انقرائيتها لمختلف المراحل، وقد لاحظت الباحثة من استعراض ما توصلت إليه من دراسات عربية تقيس انقرائية (مقروئية) الكتب المدرسية المتنوعة أنه يمكن تصنيفها إلى مجالين أساسيين دراسات تناولت انقرائية كتب اللغة العربية، وأخرى تناولت انقرائية الكتب في بقية المواد الدراسية.

2.3.1.1 الدراسات التي تناولت انقرائية كتب اللغة العربية

منذ بداية ظهور الانقرائية في الأدب التربوي العربي كانت كتب اللغة العربية من أولى الكتب الدراسية التي قيست انقرائيتها:

أجرت جدعان(1989) دراسة ماجستير في الأردن هدفت إلى تحديد مستوى مقروئية النصوص النثرية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، ومعرفة تدرج هذه النصوص تبعًا لمستوى مقروئيتها في الكتاب، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت بالطريقة العشوائية المنتظمة خمسة نصوص نثرية من الكتاب، ولقياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية أعدت الباحثة اختبار التتمة، ثم طبقت الاختبار على العينة التي بلغت (600) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي من (10) مدارس ابتدائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن النصوص النثرية المقررة في كتاب اللغة العربية مناسبة للطلبة وفقًا لمستوى مقروئيتها، إذ توزع الطلبة حسب الاختبار على النسب التالية (50.76%) منهم في المستوى المستقل، و(22.03%) في المستوى التعليمي، و(27.2%) في المستوى الإحباطي،

Universiti Malaya

وهذا يعني أن كتاب اللغة العربية يناسب (79، 72%) من الطلبة، وكانت النصوص النثرية غير متدرجة من حيث صعوبتها، وبحاجة إلى إعادة ترتيب لتتدرج بشكل أفضل من السهل إلى الصعب.

وقامت النقرش(1991) بدراسة لنيل درجة الماجستير في الأردن هدفت إلى قياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت اختبار التتمة طريقة لقياس مقروئية النصوص، وقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية أربعة نصوص متنوعة الموضوعات، وطبق الاختبار على (500) طالب وطالبة، اختيروا بشكل عشوائي من أربع مدارس في مدينة إربد، وقد كشفت نتائج الدراسة ملاءمة مستوى مقروئية نصوص الكتاب، إذ ظهر أن متوسط درجات نصوصه في المستوى التعليمي، كما تبين أن نصوص الكتاب غير مرتبة وفقًا لمستوى مقروئيتها، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التتمة تبعًا لمتغير الجنس.

وأنجز الرواشدة(1995) دراسة ماجستير في الأردن هدفت إلى قياس درجة مقروئية كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي، ودرجة إشراكيته للطالب، وفي سبيل تحقيق ذلك الهدف، اعتمد الباحث اختبار التتمة لقياس مستوى مقروئية الكتاب، وطريقة (رومي) لتحديد درجة إشراكية الكتاب للطالب، وتكونت عينة الدراسة من مجالين، الأول تكون من(23) شعبة صفية ضمت(594) طالبًا وطالبة في(18) مدرسة، والثاني(عينة الموضوعات) وتكونت من أربعة نصوص نثرية، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة مقروئية كتاب اللغة العربية متدنية.

وأعد نجادات(2000) دراسة ماجستير في الأردن هدفت لتحليل كتب اللغة العربية والنصوص الأدبية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي في مجالات المقروئية(الكلمة، الجملة، الفكرة، الأسلوب)، وتكونت العينة من(11) نصًا، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، بواقع ثلاثة نصوص من كتاب الصف الثامن الأساسي، وأربعة نصوص من كتاب الصف التاسع الأساسي، وأربعة نصوص من

Universiti Malaya

كتاب الصف العاشر، واعتمد الباحث أسلوب تحليل المحتوى باستخدام الفكرة وحدة للتحليل في سبيل تحقيق هدف الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود تدرج وتوازن في مجالات الكلمة، الجملة، الأسلوب، في حين ظهر هذا التوازن والتدرج في مجال الفكرة.

وأنجزت البسيوني(2002) دراسة دكتوراه في مصر هدفت إلى قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت ببناء معادلتين لقياس انقرائية كتب اللغة العربية، كانت الأولى تقوم على نتائج اختبار التتمة، والثانية تقوم على نتائج اختبار الفهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى انقرائية كتب اللغة العربية يقع في المستوى التعليمي، كما تبين النتائج أن أكثر العوامل اللغوية التي تؤثر في صعوبة القراءة هو متوسط طول الجملة، وأن زيادة نسبة الجمل الفعلية في النص تؤدي إلى زيادة مستوى صعوبته، أما الجمل الاسمية فهي على العكس كلما زادت أصبح النص المقروء أكثر سهولة.

وقامت سليمان(2002) بدراسة ماجستير هدفت إلى تحديد درجة مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واختارت ستة نصوص بشكل عشوائي من الكتاب المقرر، واعتمدت اختبار التتمة وطبق على عينة مكونة من(608) طالب وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى نصوص كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي مناسب لطلبة هذا الصف وأن غالبية الطلبة يقعون ضمن المستوى التعليمي، حيث وصلت نسبتهم إلى(59.7%)، ويليهم المستوى المستقل إذ وصلت نسبتهم إلى(24.5%)، وأخيرًا المستوى الإحباطي إذ وصلت نسبتهم إلى (15.5%)، كما كشفت النتائج أن النصوص كانت متدرجة وفقًا لمستوى مقروئيتها، وهناك علاقة ارتباطية بين المعدل الدراسي ومستوى المقروئية، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية كتاب اللغة العربية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

Universiti Malaya

وأجرت الدوسري(2004) دراسة ماجستير في المملكة العربية السعودية هدفت إلى تقويم محتوى كتاب اللغة العربية (ذكور، إناث) للصف الأول المتوسط في ضوء معايير المقروئية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبنت قائمة تشتمل على معايير المقروئية، ووضعتها في شكل بطاقة تحليل لمحتوى كتاب اللغة العربية(ذكور، إناث) للصف الأول المتوسط، وتكونت من(9) محاور رئيسة واندرج تحتها(50) معيارًا للمقروئية، وقامت بتحليل ما يعادل(50%) من موضوعات الكتاب، وكان من أبرز النتائج أن توفر معايير المقروئية جيد في المحاور جميعها، إذ وصلت أعلى نسبة (100%) في محور معايير الأفكار، وأقل نسبة (41%) في محور معايير الجملة الاعتراضية، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة تصورًا مقترحًا لتطوير الكتاب.

وأعد الرشيدي(2005) دراسة ماجستير في الكويت كان الهدف منها تعرف مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي، واعتمد الباحث المنهج الوصفي واختار ثلاثة نصوص من كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي عشوائيًا، اعتمد اختبار التتمة ثم طبق الاختبار على (241) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النصوص في كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي كانت في المستوى الإحباطي، كما أظهرت النتائج ضعف ملاءمة النصوص القرائية في الكتاب لمستوى أفراد العينة، وأن هذه النصوص غير متدرجة وفقًا لدرجة مقروئيتها، وليس هناك فروق بين الذكور والإناث في درجة مقروئية نصوص الدراسة.

وهدف بحث كاظم (2009) في العراق إلى قياس مقروئية كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي، واستخدمت الباحثة معادلة الهيتي كأداة لقياس مقروئية ثلاثة نصوص نثرية اختيرت بشكل عشوائي من كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى مقروئية النص القرائي (لذة الإبداع) وصل (5.616)، ومستوى مقروئية النص القرائي (ابن سينا والطبيب) وصل (5.394)، أما مستوى مقروئية النص القرائي (عاقبة الوشاية) فقد وصل(5.168)، كما كشفت النتائج أن النصوص القرائية متدرجة

Universiti Malaya

بشكل ملائم تبعًا لمستوى مقروئيتها من السهل إلى الصعب، وأن درجة مقروئية النصوص تتأثر بطول الكلمات، ودرجة شيوعها.

وأعد السرحاني(2011) دراسة ماجستير في المملكة العربية السعودية هدفت إلى قياس مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد اختبار التتمة لقياس مقروئية الكتاب، وطريقة (رومي) لتحديد درجة إشراكية الكتاب للطالب، وقد اختار الباحث بطريقة عشوائية نصين نثريين من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، و(10) صفحات لإشراكية عرض المادة التعليمية، و(303) طالب وطالبة بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية من طلبة الصف الرابع الابتدائي، وكشفت النتائج أن درجة مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي متدنية وغير ملائمة للطلبة، إذ أن(56%) من الطلبة في المستوى الإحباطي، و(28.7%) من الطلبة في المستوى التعليمي، في حين يقع(15.3%) من الطلبة في المستوى المستقل، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في مقروئية الكتاب لصالح الإناث.

وهدف بحث مومني والمومني(2011) في الأردن إلى قياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي، وتحديد أثر الجنس في درجة المقروئية، وكذلك تعرف ترتيب النصوص حسب درجة مقروئيتها، واستخدم الباحثان المنهج الوصف التحليلي، وقاما بتصميم اختبار التتمة على ثلاثة نصوص من نصوص الكتاب، ووزع الاختبار على عينة عشوائية مكونة من(292) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي، بواقع (150طالبًا)، و(142) طالبة، وتوصلت نتائج البحث إلى أن أداء الطلبة على الاختبار يقع في المستوى الإحباطي في النصوص الثلاثة، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مقروئية نصين من النصوص الثلاثة تعزى لجنس الطالب القارئ لصالح الإناث، وكشفت النتائج أن النصوص في الكتاب متدرجة وفق درجة مقروئيتها من السهل إلى الصعب.

وهدف البحث الذي أجرته محمود(2012) في مصر إلى قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج حاسوب وأحكام معلميها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقامت بإعداد أداتين للبحث، إحداهما برنامج حاسوب يحسب الانقرائية وفقًا لمعادلتي بسيوني والهيتي، والأخرى استبانة موجهة إلى(125) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية للصفوف الثالث والرابع والخامس لتعرف أحكامهم حول مستوى انقرائية كتب اللغة العربية موضوع الدراسة، وقد توصل البحث في ضوء نتائج برنامج الحاسوب المطبق على نصوص الكتاب إلى أن كتب اللغة العربية للصفوف المدروسة تقع في المستوى التعليمي من جانب متوسط طول الجملة، كما يرى معلمو اللغة العربية أن الكتب تقع في المستوى التعليمي وملائمة لمستوى الصف، وكان هناك ارتباط إيجابي بين نتائج برنامج الحاسوب وأحكام المعلمين حول مقروئية كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة.

وأعد نصر والإبراهيمي(2013) بحثًا في الأردن يهدف إلى معرفة درجة مقروئية كتاب لغتنا العربية المقرر على طلبة الصف الخامس الأساسي، وتحديد أثر الجنس في مستوى المقروئية، وقام الباحثان ببناء اختبار التتمة على نص واحد من نصوص الكتاب، وقاما بتطبيق الاختبار على(40) طالبًا وطالبة، اختيروا بشكل عشوائي من مدرستين، أحدهما للذكور والأخرى للإناث، وكشفت نتائج البحث أن(52.5%) من عينة الدراسة يقعون في المستوى الإحباطي، وأن(45.5%) يقعون في المستوى التعليمي، في حين يقع (2%) منهم في المستوى المستقل، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقروئية الكتاب تعزى إلى متغير الجنس.

وأعد دحلان(2014) بحثًا في فلسطين هدف إلى قياس درجة مقروئية كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وتحديد أثر الجنس في مستوى المقروئية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء اختبار التتمة لثلاثة نصوص من الكتاب، وطبق على عينة مكونة من(69) طالب وطالبة اختيروا بشكل عشوائي منهم (28) طالبًا، و(41) طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، وقد أظهرت نتائج البحث

Universiti Malaya

ارتفاع مستوى مقروئية نصوص الكتاب، إذ بلغت نسبة المقروئية في مجموع المستويين المستقل والتعليمي(62.32%)، كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية الكتاب تعزى إلى متغير الجنس.

وهدف بحث الزويني واللامي(2014) في العراق إلى قياس مستوى مقروئية كتاب المطالعة للصف الخامس الابتدائي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص، واختار الباحثان (10) نصوص من كتاب المطالعة عشوائيًا، وقاما ببناء اختبار التتمة، ثم قاما بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من(300) طالب وطالبة، أظهرت نتائج البحث أن متوسط درجات مقروئية النصوص هو(2.593)، وأن هذه النصوص غير متدرجة في ضوء مقروئيتها، كما كشفت النتائج أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين مستوى مقروئية النصوص في الكتاب تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

2.3.1.2 الدراسات التي تناولت انقرائية كتب المواد الدراسية الأخرى

لم تتناول الدراسات العربية التي أجريت حول الانقرائية انقرائية كتب اللغة العربية فقط، بل تجاوزتها إلى كتب المواد الدراسية الأخرى، كالرياضيات، والعلوم، والفيزياء، والكيمياء، والتاريخ، والإرشاد الزراعي والتربية الاجتماعية، والتربية الاسلامية والتربية الوطنية.

فقد أعد بوقحوص وإسماعيل(2001) بحثًا في البحرين هدف إلى التعرف على مستوى مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر لطلاب المرحلة الثانوية، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة المقروئية، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما اختبار التتمة لعينة من نصوص الكتاب، ووزع الاختبار على عينة عشوائية مكونة من(325) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن(50%) من الطلاب يقعون في المستوى الإحباطي، وأن (25%) من العينة يقعون في المستوى التعليمي، وأن نسبة(25%) من الطلاب

Universiti Malaya

يقعون في المستوى المستقل، وأظهرت النتائج أن النصوص في الكتاب غير متدرجة وفق درجة مقروئيتها، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مقروئية النصوص تبعًا لاختلاف الجنس ولمصلحة الإناث.

وأجرى قطيط(2002) دراسة ماجستير في الأردن الهدف منها تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين وتعرف درجة مقروئية الكتاب، واعتمد الباحث المنهج الوصفي وقام ببناء اختبار التتمة، وضم الاختبار ثلاثة نماذج، في كل نموذج (4) نصوص متضمنة الأمثلة والأنشطة والشرح، وهي بذلك تمثل(12) نصًا مختارًا من الكتاب بالطريقة العشوائية، وطبق الاختبار على(597) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في مدينة عمان، وأعد الباحث استبانة تقويم الكتاب موجهة إلى(50) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت الدراسة أن درجة مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي متدنية، إذ وقع(69%) من الطلاب ضمن المستوى الإحباطي، و(25%) منهم ضمن المستوى التعليمي، و(6%) منهم في المستوى المستقل.

وأعد أمبوسعيدي والعريمي(2004) بحثًا في عمان هدف إلى قياس مقروئية كتاب الأحياء المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وتحري العلاقة بين المقروئية وعدد من المتغيرات مثل التحصيل في مادتي الأحياء واللغة العربية والجنس، واختار الباحثان عينة من النصوص، ثم قاما بتصميم اختبار للمقروئية مكون من أربعة أسئلة، طبق على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددهم(209) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت نتائج البحث أن(56%) من عينة البحث تقع في المستوى المستقل، و(32%) في المستوى التعليمي، و(12%) في المستوى الإحباطي، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مقروئية الكتاب تبعًا لمتغير الجنس، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أداء الطلبة في اختبار المقروئية وتحصيلهم في مادتي اللغة العربية والأحياء.

وأجرى مقدادي والزعبي(2004) بحثهما في الأردن وكان يهدف إلى قياس مستوى مقروئية كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقاما ببناء اختبار التتمة بمستويات

Universiti Malaya

ثلاثة على نص واحد من نصوص الهندسة لتحديد درجة مقروئية الكتاب، وكان المستوى الأول(1c) يمثل اختبار التتمة للنص المختار وقد حذفت منه كل خامس كلمة، بينما حذفت كل سابع كلمة في المستوى الثاني(2c)، وكل تاسع كلمة في المستوى الثالث(3c)، وتكونت عينة الدراسة من(139) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظة إربد، وأظهرت نتائج البحث أن درجة مقروئية كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الأساسي في الأردن تقع في المستوى الإحباطي بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مقروئية كتاب الرياضيات تبعًا لاختلاف جنس الطالب لصالح الإناث.

وهدف البحث الذي أجراه جوارنة(2008) في الأردن إلى التعرف على درجة مقروئية كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن، وتحديد أثر جنس الطالب في مستوى المقروئية، ومعرفة ترتيب النصوص الواردة في الكتاب حسب درجة مقروئيتها، وقام الباحث ببناء أربعة اختبارات تتمة من نصوص متنوعة في الكتاب المقرر لقياس مستوى مقروئيته، ووزعت الاختبارات على عينة الدراسة وكانت عشوائية مكونة من(300) طالب وطالبة في مدارس تربية الزرقاء، وقد خلصت نتائج البحث إلى أن مستوى مقروئية الكتاب في المستوى الإحباطي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة مقروئية الكتاب تبعًا لاختلاف جنس الطالب ولصالح الإناث، وإلى أن النصوص في الكتاب غير متدرجة وفق درجة مقروئيتها.

وأنجزت الحويطي(2010) دراسة ماجستير في فلسطين الهدف منها قياس درجة مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي في محافظة غزة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل المعدل الدراسي وجنس الطالب، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كذلك اعتمدت اختبار التتمة لقياس درجة مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي، وقد تكونت العينة من(379) طالبًا وطالبة، تم اختيارها من(10) مدارس رسمية بالطريقة العشوائية العنقودية من طلاب الصف السادس الأساسي، أما العينة بالنسبة للموضوعات فقد تكونت من(5) نصوص تاريخية اختيرت بشكل عشوائي من كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن(55.47%) من عينة الطلاب كانت في المستوى الإحباطي، و(45.32%)

Universiti Malaya

في المستوى التعليمي، و(20%) في المستوى المستقل، أي أن كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي غير ملائم لقدرات الطلاب القرائية، كما أشارت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى مقروئية النصوص تعزى إلى متغير الجنس ولمصلحة الإناث، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعدل الدراسي للطلاب ومستوى مقروئية النصوص في كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي.

وأعد العوالمة وآخرون(2010) بحث في الأردن الهدف منه معرفة درجة مقروئية كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف السابع في المدارس الأردنية، وتحديد أثر جنس الطالب في مستوى المقروئية، ومعرفة ترتيب النصوص المتضمنة في الكتاب حسب درجة مقروئيتها، وقام الباحثون بإعداد أربعة اختبارات تتمة من نصوص متنوعة في الكتاب لقياس درجة مقروئيته، ووزعت الاختبارات على عينة عشوائية تكونت من(300) طالب وطالبة في مدارس عمان، وقد خلصت النتائج إلى أن أداء الطلاب كان في المستوى الإحباطي، كما أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مستوى مقروئية الكتاب تبعًا لاختلاف جنس الطالب ولمصلحة الإناث، كشفت النتائج أيضًا أن النصوص في الكتاب ليست متدرجة وفق درجة مقروئيتها.

وهدف البحث الذي أجراه الأسدي(2011) في العراق إلى قياس درجة مقروئية كتاب مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط، ومعرفة الفرق بين متوسطي أداء جنس الطلاب في اختبار المقروئية، وأعد الباحث اختبارًا للمقروئية زاوج فيه بين اختبارات التتابع والإكمال وبناء النص، ثم طبقه على العينة التي بلغت(220) طالبًا وطالبة، اختيروا بشكل عشوائي من أربع مدارس من محافظة النجف، وقد كشفت النتائج أن(31%) من العينة كان مستوى مقروئيتهم من النوع المستقل، و(53%) من النوع التعليمي، و(16%) من النوع الإحباطي، كما خلصت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار المقروئية يعزى لاختلاف جنس الطالب ولمصلحة الإناث.

وأجرى عبد المجيد(2011) بحثاً في العراق الهدف منه قياس مستوى مقروئية كتاب الإرشاد الزراعي لمرحلة البكالوريوس بكلية الزراعة في جامعة المنصورة، وتحديد أثر نوع البرنامج الدراسي والتقديرات السابقة

Universiti Malaya

والجنس على مستوى المقروئية، وقياس درجة إشراكية الكتاب للطالب، وقام الباحث ببناء ثلاثة اختبارات تتمة من وحدات تعليمية متنوعة من الكتاب، ووزعت الاختبارات على عينة الدراسة العشوائية التي تكونت من(137) طالبًا وطالبة والذين يمثلون مانسبته(42.5%) من مجموع الطلاب الذين يدرسون هذا المقرر، كما استخدم الباحث طريقة رومي لقياس إشراكية الكتاب للطالب من خلال ما يحتويه من موضوعات تعليمية، وقد كشفت النتائج أن أداء أفراد العينة في مستوى المقروئية كان في المستوى الإحباطي، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بين مستوى مقروئية الكتاب تبعًا لنوع البرنامج الدراسي والتقدير السابق لمصلحة الطلاب المنتمين لتخصص (العلوم الاجتماعية الزراعية)، والطلاب الحاصلين على تقدير (ممتاز)، ولم تظهر النتائج أي فرق بين درجة مقروئية الكتاب تبعًا لمتغير الجنس.

وأنجز القثامي(2012) دراسة ماجستير في المملكة العربية السعودية الهدف منها قياس مستوى مقروئية كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء اختبار التتمة لقياس المقروئية في كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، وتضمن الاختبار أربعة نصوص علمية من الكتاب، وقام بإجرائه على العينة التي بلغت(415) طالبًا، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة مقروئية الكتاب بلغت(58%)، أي أنه في المستوى التعليمي.

وهدفت دراسة الماجستير للبردي(2013) التي قام بها في المملكة العربية السعودية إلى قياس مستوى مقروئية كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وعلاقته ببعض المتغيرات، وتحديد درجة الارتباط بين أداء الطلاب وتحصيلهم في مادتي اللغة العربية والعلوم للصف الثاني المتوسط، واختار الباحث بشكل عشوائي(20) نصًا علميًا من الكتاب، وقام ببناء عشرين اختبارًا من اختبارات التتمة على تلك النصوص، طبقت على(600) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن مقروئية النصوص العلمية البالغ عددها(20) نصًا تقع ضمن المستوى الإحباطي بنسبة(26%)، وأن العلاقة الارتباطية بين أداء الطلاب في اختبار المقروئية وتحصيلهم في كل من مادتي اللغة العربية والعلوم ضعيفة.

Universiti Malaya

وهدف البحث الذي أجراه الخالدي(2013) في الأردن إلى قياس مستوى مقروئية كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، ومعرفة مدى ترتيب النصوص بحسب درجة مقروئيتها، وتحديد أثر الجنس في مستوى المقروئية، صمم الباحث ثمانية اختبارات تتمة من نصوص متنوعة من الكتاب، ووزعت الاختبارات على عينة الدراسة العشوائية وبلغت(393) طالبًا وطالبة، وقد كشفت النتائج أن(72.5%) من الطلاب يقعون عند المستوى الإحباطي، وأن(17.875%) يقعون في المستوى التعليمي، و(9.625%) من الطلاب ضمن المستوى المستقل، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس، وأن النصوص في الكتاب غير متدرجة وفق مستوى مقروئيتها.

وأنجز البدراني(2014) رسالة ماجستير في المملكة العربية السعودية وقد هدفت إلى تحري العلاقة بين مقروئية كتاب الأحياء والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، ومعرفة مستوى مقروئية كتاب الأحياء، ومدى تدرج النصوص العلمية فيه تبعًا لمستوى مقروئيتها، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واختار تسعة عشر نصًا علميًا بنى عليها اختبار التتمة، ووزعت الاختبارات على العينة المكونة من(526) طالبًا وطالبة، وخلصت النتائج إلى أن مستوى المقروئية بلغ(29.7%)، أي أنه ضمن المستوى الإحباطي، أما بالنسبة للعينة فقد وقع(70.3%) في المستوى الإحباطي، و(14.1%) في المستوى التعليمي، و(15.6%) في المستوى المستقل، كما كشفت النتائج ضعف العلاقة الارتباطية بين اختبار المقروئية وتحصيل الطلاب في كل من مادتي اللغة العربية والأحياء.

وأجرى البصيص(2014) دراسة ماجستير في المملكة العربية السعودية هدفت إلى قياس مستوى مقروئية كتب العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن، وتحديد أثر اختلاف الصف الدراسي في المقروئية، وقد قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، واستخدم اختبار التتمة لقياس مستوى المقروئية للكتب، وقد تكونت العينة بالنسبة للطلاب من(978) طالبًا من طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، اختيروا بشكل عشوائي من(45) مدرسة رسمية، وتكونت عينة النصوص من(11) نصًا علميًا من

Universiti Malaya

كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، و(13) نصًا علميًا من كتابي العلوم للصفين الخامس والسادس الابتدائي، وقد كشفت النتائج أن متوسط مستوى المقروئية للصف الرابع الابتدائي(34.90%)، وللصف الخامس الابتدائي(36.87%)، وللصف السادس الابتدائي(35.10%)، وجميعها ضمن المستوى الإحباطي، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفوف العليا في مستوى مقروئية كتاب العلوم.

وأجرى الطلحي(2015) دراسة ماجستير في المملكة العربية السعودية هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي في ضوء بعض نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بمقروئية الكتب المدرسية من وجهة نظر المختصين والممارسين في مدينتي مكة المكرمة والطائف، وهدفت الدراسة أيضًا إلى تحديد مفهوم المقروئية، ومكوناتها، وأهم المعايير المساعدة على تحسينها، وتحسين الأداء القرائي للطلاب، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصنيف عوامل تحسين المقروئية إلى عوامل متعلقة بمطبوعة الكتاب، وعوامل متعلقة بقدرات الطالب، ثم جمع أهم نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بهذين العاملين، كما أعد استبانة لجمع البيانات حول عوامل المقروئية ومعاييرها، وقد وجهت إلى العينة التي بلغت(10) خبراء في مقررات طرائق تدريس العلوم بجامعة أم القرى، و(22) مشرفًا تربويًا لمادة العلوم، و(216) معلمًا، اختيروا بشكل عشوائي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة عوامل تحسن مقروئية الكتب المدرسية، من أهمها أن يقدم الكتاب المدرسي للطلاب بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب، وبصورة منتظمة.

2.3.2 الدراسات الأجنبية

رغم غياب الدراسات التي تناولت انقرائية الكتب المدرسية على المستوى المحلي، وقلتها على المستوى العربي، فقد حظيت الانقرائية على اهتمام الكثير من الباحثين على المستوى العالمي .

Universiti Malaya

فقد أنجزت جونسون Johnson (1986) رسالة دكتوراه في الولايات المتحدة الأمريكية الهدف منها تحري أثر ثلاثة عوامل(تكرار الكلمة، وطول الجملة، وتركيب الجملة) في درجة انقرائية الكتب الجامعية المقررة، واختارت الباحثة نصين من مؤلفين من (1000) كلمة من كتب جامعية، وعدلت عليهما تعديلات أسلوبية مع المحافظة على المحتوى، وقدم النصان بعد إعادة صياغتهما بطريقة تتباين فيها العوامل الأسلوبية الثلاثة لعينة الدراسة المكونة من(336) طالبًا من أربع مدارس ثانوية، وقورن بين متوسط علامات النصوص الأصلية ومتوسط علامات النصوص البديلة، وكشفت النتائج أن نص الخلايا كان أسهل عندما أعيدت كتابته بكلمات مألوفة متكررة وجمل قصيرة، وأن نص الحاسوب بدا أسهل عندما أعيدت صياغته بأسلوب تتوفر فيه العوامل الثلاثة (تردد الكلمة، وطول الجملة وتركيبها)، كما أظهرت النتائج أن مستوى انقرائية النصوص تحسن عند تبسيطها على الرغم من عدم إحداث أي تغيير في المضمون.

وأعد انيهورتري وخانا Agnihortri & Khanna (1992) بحثًا في الهند الهدف منه قياس انقرائية الكتب المدرسية من خلال تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية، واختارت الباحثتان نصين من كتاب الدراسات الاجتماعية، واستخدمت أربع صيغ لقياس انقرائية النصين المستهدفين، وهي سموج (Smog)، وفليش (Fleach)، وفراي (Fry)، وفوج (Fog)، كما اعتمدت الباحثتان أربعة اختبارات هي اختبار التتمة، واختبار المفردات، واختبار تركيب الجمل، واختبار الاستيعاب، وطبقت على العينة المكونة من(60) طالبًا وطالبة، وأظهر البحث أن مستوى انقرائية النص الثاني إحباطي، ومستوى انقرائية النص الأول تعليمي، وأن الصعوبة في النص الثاني بسبب بعد المحتوى عن خلفية الطلاب العلمية، وكثافة الأفكار، وكثرة المفردات الصعبة إذا قورن بالنص الأول، كما كشفت نتائج البحث وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين اختبار التتمة وكل من اختبار الاستيعاب، واختبار تركيب الجمل، اختبار المفردات.

وأعد تشاينج سونج وياجر Chaing-Soong & Yage (1993) بحث في الولايات المتحدة الأمريكية الهدف منه قياس مستوى انقرائية الكتب العلمية المستخدمة في مدارس المرحلة العليا

Universiti Malaya

ومدراس المرحلة الابتدائية، وهي(5) كتب علوم للمدارس الابتدائية، و(7) كتب أحياء، وكتابا فيزياء، وكتابا كيمياء لمدراس المرحلة العليا. واختار الباحثان تسعة نصوص من الكتب عشوائيًا، واستخدما أدوات لقياس الانقرائية وهي صيغة فراي (Fry Formula)، وريجور (Raygor Formula)، وخلص البحث إلى أن كتب المدارس للمرحلة الابتدائية كانت مناسبة للطلاب ماعدا كتابًا واحدًا، وبالنسبة لكتب المرحلة العليا فقد كان مستوى انقرائيتها أعلى من مستوى الطلاب ماعدا كتب الأحياء.

وأجرت تشافكن Chavkin (1997) بحثًا في الولايات المتحدة الأمريكية لقياس مستوى انقرائية الكتب المدرسية في مادة العلوم المقررة في مدارس ولاية تكساس الأمريكية، واختارت الباحثة (75) نصًا من نصوص كتب العلوم المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، وتتوزع النصوص على الشكل التالي (21) نصًا من (7) كتب للعلوم المتكاملة، و(24) نصًا من(8) كتب أحياء، و(15) نصًا من(5) كتب كيمياء، و(15) نصًا من (5) كتب فيزياء، واستخدمت الباحثة الشكل البياني للانقرائية لفراي (Fry Readability Graph)، وصيغة فليش لسهولة القراءة (Flesch Readability Ease Formula)، وأظهرت النتائج أن أربعة كتب من كتب الكيمياء الخمسة ذات صعوبة أعلى من مستوى الطلاب، وكانت كتب الأحياء أقل صعوبة من كتب الكيمياء، كما كشفت النتائج أن كتب الفيزياء أسهل الكتب وأكثرها ملاءمة لمستويات الطلاب من حيث درجة انقرائيتها.

كما أجرى ديفيد David (2006) بحثًا في جامايكا هدف إلى قياس مستوى انقرائية كتب العلوم في المدارس الثانوية، واختار الباحث ثلاثة من كتب العلوم في المدارس الثانوية في جامايكا، واختار من كل كتاب ثلاثة نصوص موزعة على بداية الكتاب ووسطه ونهايته، وقام بقياس انقرائية هذه النصوص باستخدام صيغتي كل من فراي (Fry Formula)، وسموج (Smog Formula)، وكشفت نتائج البحث وجود اختلاف واسع بين الكتب تبعًا لمستوى انقرائيتها، كما أظهر البحث أن واحدًا من الكتب

فقط يلائم الطلاب في مستوى انقرائيته، وأن مستوى بعض كتب العلوم في المدارس الثانوية أعلى من مستوى الطلاب المقررة عليهم.

وأعد يلماز Yılmaz (2010) بحثًا في تركيا هدف إلى تقويم كتابي الجغرافيا المقررين على الصفين التاسع والحادي عشر في المدارس العليا باستخدام بعض صيغ الانقرائية، واختار الباحث نصًا من كل كتاب، وتكون الاختبار من (270) كلمة فما فوق، وقام ببناء اختبار التتمة، وأجراه على عينة الدراسة المكونة من (472) طالبًا من مدارس تركية موزعة على ثلاث مناطق جغرافية، بواقع (296) طالبًا وطالبة من طلاب الصف التاسع، و(176) طالبًا وطالبة من الصف الحادي عشر، واستخدم الباحث أيضًا صيغتي فليش (Flesch Formula) وفوج (Fog Formula) المعدلتين لملاءمة اللغة التركية، وقد أظهرت نتائج البحث المتعلقة باختبار التتمة أن مستوى انقرائية كتاب الجغرافيا المدرسية للصفين التاسع والحادي عشر في المدارس العليا منخفض جدًا، حيث حصل(80%) من العينة على (40) نقطة فما دون، كما كشفت النتائج المتعلقة بصيغ الانقرائية أن الكتابين متوسطا الصعوبة، وأن هناك تباينًا في صعوبة الفقرات ضمن النص الواحد نظرًا لكثرة استخدام المصطلحات الجغرافية والمفاهيم.

و أعد رضائي Rezaee (2011) بحثًا في إيران هدف إلى تحري العلاقة بين انقرائية اللغة الإنجليزية وأداء الطلاب في مستويي الإتقان المتوسط والمتقدم، والارتباط بين علامات تماسك النص (علامات معجمية، علامات قواعدية، والعطف) وكل من انقرائية النص وأداء الطلاب، واختار الباحث عشرة نصوص من كتب تعليم اللغة الإنجليزية على أنها لغة أجنبية، وقاس انقرائيتها باستخدام صيغة فليش(Flesch) Formula ثم أعد اختبارًا وطبقه على عينة من طلاب المركز بلغ عددها (124) طالبًا وطالبة، وخلص البحث إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أداء الطلاب وسهولة النص، وأن ثمة دور لعلامات تماسك النص في مستوى انقرائيته، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين علامات تماسك النص القواعدية في المستوى المتوسط وأداء الطلاب، وعلاقة بين علامات تماسك النص المعجمية في المستوى المتقدم وأداء الطلاب.

Universiti Malaya

وأجرى تشين Chen (2012) بحثًا في تايوان هدف إلى وصف طريقة استخدام صيغ الانقرائية لاختيار المواد القرائية للغة الإنجليزية، واختار الباحث ثلاثة نصوص متنوعة الأطوال من كتب الأطفال، وهي نص (الوعاء الفارغ) المكون من (670) كلمة، ونص (ليل المدخن) المكون من (1267) كلمة، ونص (سارة) المكون من (3158) كلمة، وقام بكتابتها على برنامج محرر النصوص (Microsoft Word)، ثم قام بقياس مستوى انقرائيتها بأكثر من صيغة، إذ استخدم صيغة فليش كينكايد (Flesch Kinkaid Formula) المتضمنة في برنامج معالج الكلمات، وصيغة عثر عليها في الشابكة، ومؤشر الرسم البياني لفراي(Fry Graph)، كما قاس انقرائيتها بالحساب اليدوي، وكشفت النتائج أن عدد كلمات النص لم يؤثر في مستوى انقرائيتها، فنص (الوعاء الفارغ) هو الأقل من حيث عدد الكلمات وكان في مستوى صعوبة عال، يليه نص (سارة) ثم نص (ليل المدخن)، كما أظهرت نتائج البحث أن أكثر صيغ الانقرائية دقة هي صيغة فليش كينكايد (Flesch Kinkaid Formula) المتضمنة في برنامج محرر النصوص (Microsoft Word)، وعلى الرغم من اختلاف انقرائية النصوص باختلاف أداة القياس، جاءت نتائج الصيغ المستخدمة متقاربة نظرًا لاعتمادها على نفس عوامل الانقرائية المتمثلة في عدد حروف الكلمة وعدد المقاطع وطول الجملة.

وهدف البحث الذي قام به يونغسو وجي هيون Youngsu & Jee Hyun (2012) في كوريا إلى قياس مستوى انقرائية اختبار القدرةCSATs وانقرائية الكتب الإنجليزية للمدرسة الثانوية العليا، من خلال مقارنة مستويات الصعوبة بينهما، وقام الباحثان بتحليل الكتب المحددة، واستخدما صيغة فليش كينكايد (Flesch Kinkaid Formula) لقياس الانقرائية، كما صمما اختبار استيعاب، ولمعرفة آراء الطلاب حول كتب اللغة الإنجليزية المفضلة لديهم، وجهت لهم استبانة مكونة من عشرة أسئلة، وكانت عينة البحث مكونة من (228) طالبًا وطالبة، وخلصت نتائج البحث إلى أن الكتب المدرسية أكثر انقرائية من (CSATs) وفقًا لصيغة الانقرائية المستخدمة، وفضل الطلاب (CSATs) على الكتب المدرسية

Universiti Malaya

وفقًا لنتائج الاستبانة، كما كشفت النتائج أن متوسط طول الجملة في الكتب المدرسية أقصر منه في(CSATs).

وأعد عارفين وعبدالحليم وأبو بكر Arifin, AbdHalim and Abu Bakar (2013) بحثًا في ماليزيا الهدف منه قياس انقرائية كتاب البلاغة المقرر على طلاب الشهادة العالية الدينية الماليزية، وأعد الباحثون اختبار التتمة على ثلاثة نصوص من الكتاب، ثم طبق الاختبار على عينة البحث المكونة من(78) طالبًا من (12) مدرسة ثانوية دينية في ماليزيا، وأظهرت النتائج أن مستوى انقرائية النصوص كان في المستوى الإحباطي، أي أن مستوى الانقرائية أعلى من مستوى الطلاب المخصص لهم.

وأجرى عارفين وآخرون Arifin et al (2013) بحثًا في ماليزيا هدف إلى قياس درجة انقرائية النصوص العربية النثرية المقررة على طلاب الدراسات العربية والإسلامية في جامعة كبانغسان، واختار الباحثون خمسة نصوص من المحاضرات التي كانت تملى على الطلاب من العصر الأندلسي عشوائيًا، وأعدوا اختبار التتمة لقياس انقرائية النصوص المختارة، وقد طبق الاختبار على عينة البحث وكانت عبارة عن(22) طالبًا من طلاب السنة الثالثة من قسم الدراسات العربية الذين يدرسون الأدب العربي الأندلسي في جامعة كبانغسان، وقد خلص البحث إلى أن النصوص صعبة وغير ملائمة لأن تكون مادة تعليمية لعينة البحث.

وأنجز لوسا lusa (2014) في الولايات المتحدة الأمريكية بحثًا لقياس مستوى انقرائية وثائق برامج التعليم الفردي الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد مدى مناسبتها للأمهات والآباء الموجهة لهم، وقام الباحث بجمع (28) وثيقة من وثائق برنامج التعليم الفردي الموزعة على أولياء الأمور، وقام بتحليلها وقياس انقرائيتها باستخدام صيغة فراي (Fry Formula)، وصيغة ديل (Dale Formula)، وقد توصلت النتائج إلى أن أولياء الأمور يجدون صعوبة في قراءة هذه الوثائق وفهمها، وذلك لأن مستوى انقرائيتها لا يلائم مستواهم الثقافي، كما كشفت النتائج أن ثمة متغيرات تزيد من صعوبة النص كالأخطاء المطبعية وصغر حجم الخط وكثرة المصطلحات والمفاهيم غير المشروحة، والتباعد بين الفقرات.

Universiti Malaya

وكان الهدف من البحث الذي أعده بيجيني وكرين Begeny & Greene (2014) في الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة نورث كارولينا التعرف على مدى نجاح صيغ الانقرائية في قياس مدى سهولة النص وصعوبته بالمقارنة مع المستوى الفعلي للطالب، وقام الباحثان بقياس انقرائية(12) نصًا من كتب المرحلة الابتدائية باستخدام ثماني صيغ من صيغ الانقرائية، ولمعرفة الفروق بين ما تنبأت به صيغ الانقرائية وبين المستوى الفعلي للطلاب، اختيرت عينة عشوائية من الصفوف الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس، وقد بلغ عدد العينة (360) طالبًا وطالبة، وطبق عليهم اختبار الطلاقة القرائية بحيث أن كل طالب يقرأ ست فقرات بواقع فقرتين من نصوص الصف الأدنى، وفقرتين من النصوص المقررة على صفه، وفقرتين من النصوص المقررة على الصف الأعلى، وكشفت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين تقديرات صيغ الانقرائية وبين المستوى الحقيقي للطلاب، إذ تنبأت الصيغ بمناسبة نصوص لمستوى عمري محدد وكان واقع مستوى الطلاب أعلى أو أدنى من مستوى انقرائية هذه النصوص، كما أظهرت نتائج البحث أن صيغة ديل وشيل (Dale-Chall Formula) أقدر الصيغ على تحديد مستوى الانقرائية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

وأجرى سكوت Scott (2015) في الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة نورث كارولينا بحثاً يهدف إلى قياس انقرائية كتب علوم الأرض(الجيولوجيا) المستخدمة في الجامعة وأدلة المختبر ومواد إضافية، واختار الباحث ثلاثة كتب وست مجلات عشوائيًا تمثل سنوات الجامعة المختلفة، وأخذ منها نصوصًا تناولت الجغرافيا والأرض، ثم حلل هذه النصوص باستخدام صيغة فليش(Flesch Formula) لقياس الانقرائية، وقد توصلت النتائج إلى أن الكتب كانت متقاربة في درجة الانقرائية، وهذا يعني أنه لم يكن هناك مراعاة لمستوى الطلاب العمري في توزيعها على سنوات الجامعة، فمستوى انقرائية هذه الكتب وإن كان مناسب لطلبة السنوات العليا، فهو محبط بالنسبة لطلاب السنوات الدنيا.

Universiti Malaya

وأعد أورهان Orhan (2015) بحثًا في تركيا إلى تعرف مستوى انقرائية الكتب المدرسية لذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية، واختار الباحث(41) نصًا من كتب الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع، وحلل الكتب مستخدما صيغة ايتسمان (Atesman Formula)، وصيغة بيزرسي (Bezirci Formula)، كما اهتم بآراء الخبراء حول صعوبة كل نص، وأظهرت النتائج أن مستوى الانقرائية للصفين الأول والثاني مناسب لذوي صعوبات التعلم، لكن مستوى الانقرائية للصفين الثالث والرابع كان متدنيًا، كشفت النتائج أن ثمة ارتباطًا بين مستوى انقرائية الكتب وفقًا لنتائج الصيغ المستخدمة وبين آراء الخبراء.

و أجرى زورباز ومصطفى Zorbaz & Mustafa (2016) بحثًا في تركيا هدف إلى التعرف على مستوى انقرائية الكتب المدرسية لتعليم اللغة التركية للأجانب في جامعة غازي تومر، وقياس أطوال الكلمات والجمل، واختار الباحثان نصوص القراءة المخصصة لجميع المستويات المبتدئ (2A1, A) والمتوسط (2B1, B) والمتقدم (1C)، وقاما بتحليلها باستخدام صيغة فليش(Flesch Formula) المعدلة من قبل ايتسمان (Atesman، 1997) لكي تناسب اللغة التركية، وقد أظهرت نتائج البحث أن متوسط طول الكلمة يزداد مع ارتفاع المستوى من (1A) إلى (2B)، لكنه في (1C) أقصر من (2B)، وأن متوسط طول الجملة كان يزداد بارتفاع المستوى من (1A) إلى (1C)، كما كشفت النتائج أن النصوص جميعها جاءت متقاربة في درجة الانقرائية، وأن المستوى المتوسط أصعب من المستوى المتقدم، الأمر الذي جعل الباحثين يصلان إلى أن هذه الكتب لا تراعي معايير الانقرائية.

2.4 التعقيب على الدراسات السابقة

خلصت الباحثة من خلال عرضها للدراسات العربية والأجنبية السابقة إلى أنها لم تجد أي دراسة تناولت مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني في الإمارات العربية المتحدة، وقد أجريت الدراسات

Universiti Malaya

السابقة في فترات زمنية متباينة، فكانت أولاها دراسة جونسون (1986)، وآخرها دراسة زوباز ومصطفى (2016)، وهذا يدل على أن موضوع الانقرائية حظي باهتمام الباحثين على المستويين العالمي والعربي منذ فترة طويلة، وقد تعددت مجالات دراسة الانقرائية التي تناولتها الدراسات السابقة فقد شملت كتب اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والفيزياء، والكيمياء، والتاريخ، والإرشاد الزراعي، والتربية الاجتماعية والوطنية، والتربية الإسلامية، وتناولت المراحل التعليمية المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية، وشمل المجتمع الدراسي للدراسات السابقة نطاقًا واسعًا من البلاد العربية والأجنبية مثل الأردن، والمملكة العربية السعودية، وفلسطين، والبحرين، والعراق، ومصر، وسلطنة عمان، والكويت، والولايات المتحدة الأمريكية، والهند، وتركيا، وماليزيا وجامايكا، وتايوان، وإيران، وكوريا.

هدفت أغلبية الدراسات السابقة إلى قياس مستوى انقرائية الكتب الدراسية في المواد المختلفة أو إلى تقييم فاعلية صيغ الانقرائية، أو إلى تحليل الكتب الدراسية في ضوء بعض عوامل الانقرائية، وتتفق هذه الدراسة مع سابقاتها في كونها تهدف إلى قياس مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة، وقد تنوعت الأداة المستخدمة لقياس مستوى الانقرائية في الدراسات السابقة ما بين اختبار التتمة، وصيغ الانقرائية واستبانة، واختبار تحصيلي، وقائمة تحليل محتوى، وبرنامج حاسوبي، وقد غلب على الدراسات العربية استخدام اختبار التتمة، في حين غلب على الدراسات الأجنبية استخدام صيغ الانقرائية (Readability Formulas)، وهنا يمكننا القول إن تواتر استخدام اختبار التتمة في الدراسات العربية يعد مؤشرًا إيجابيًا على صلاحيته لقياس انقرائية كتب اللغة العربية، ومسوغًا لاعتماده أداة لهذه الدراسة، وبالنسبة إلى المنهج المتبع فقد اتبعت غالبية الدراسات وخاصة العربية منها المنهج الوصفي كما هو الحال في الدراسة الحالية.

كانت غالبية العينات في الدراسات السابقة بشقيها (الأفراد والموضوعات) قد اختيرت بشكل عشوائي، وبالنسبة إلى عينة الأفراد، فقد كانت أقل عينة مكونة من(22) طالبًا في دراسة (Arifin et

Universiti Malaya

al، 2013)، وبلغت أكبر عينة(978) طالبًا وطالبة في دراسة البصيص (2014)، أما بالنسبة لعينات الموضوعات المختارة لاختبار التتمة فأقل عينة كانت مكونة من نص واحد في دراسة نصر والإبراهيمي (2013)، أكثر عينة كانت مكونة من(20) نصًا في دراسة البردي (2013).

وقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى انقرائية الكتب، إذ خلص بعضها إلى أن الانقرائية كانت في المستوى التعليمي، في حين أظهرت أغلبها أن مستوى الانقرائية كان إحباطيًا، وبخصوص أثر الجنس في مستوى انقرائية الكتب المستهدفة، فقد كانت نتائج الدراسات السابقة متناقضة، إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن مستوى الانقرائية يختلف باختلاف جنس القارئ، وكان الفرق في تلك الدراسات لمصلحة الإناث بوقحوص وإسماعيل (2001)، وسليمان (2002)، والناجي (2003)، ومقدادي والزعبي (2004)، وجوارنة (2008)، والحويطي (2010)، والأسدي (2011)، وسرحان وجبران (2013)، والزويني واللامي (2014)، في حين أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الانقرائية تعزى لجنس القارئ أمبوسعيدي والعريمي (2004)، والرشيدي (2005)، ومومني والمومني(2011)، وعبدالمجيد(2011)، والخالدي(2013)، ونصر والإبراهيمي (2013)، ودحلان (2014)، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات آنفة الذكر في اعتمادها متغير الجنس.

2.5 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة، وهو من الكتب التي طورتها وزارة التربية في العام الدراسي 2018/2017، ولم يخضع لدراسة تقويمية فيما يتعلق بمستوى انقرائيته، وتعد هذه الدراسة على حد علم الباحثة من أولى الدراسات التي قاست الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير نوع المدرسة (حكومية، وخاصة)، وقد أفادت الباحثة من هذه الدراسات

Universiti Malaya

في إعداد الإطار النظري واختيار عينة الدراسة وبناء اختبار التتمة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها.

2.6 خلاصة الفصل الثاني

تتجلى أهمية اطلاع الباحث على الدراسات السابقة في تفادي التكرار، وإيجاد المسوغات المقنعة لدراسة الموضوع الذي اختير، لتكامل البحوث العلمية واستثمار الوقت، وفي ضوء ذلك عمدت الباحثة في هذا الفصل إلى إدراج مجموعة من الدراسات السابقة والبحوث التي استطاعت الوصول إليها، والتي لها صلة بموضوع الانقرائية، ودراستها دراسة نقدية فاحصة، وتقديم قائمة وصفية لها، من حيث نوع الدراسة وبلدها، وهدفها، ومنهجها، وعينتها، وأهم نتائجها ذات الصلة بالدراسة الحالية، وصولًا إلى موقع الدراسة الحالية منها، ومسوغات جدية الطرح وأصالته.

Universiti Malaya

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

3.1 مقدمة

تقدم الباحثة في هذا الفصل وصفًا لمنهج الدراسة، ومجتمعها وطريقة اختيار عينتها، وطريقة تصميم أداتها وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات، والإجراءات التي اتبعتها وانتهاءً بذكر الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليل بياناتها ومعالجتها.

3.2 منهج الدراسة ومتغيراتها

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي للوقوف على مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة، وذلك في جمع البيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها للوصول إلى نتائج يمكن تفسيرها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة في وصف انقرائية هذا الكتاب كما هي في واقعها الراهن وصفًا دقيقًا بعد جمع معلومات كافية عنها عبر أداة الدراسة (اختبار التتمة)، واتبعت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة وفق هذا المنهج خطوات وهي القيام بتحديد مشكلة لها أهميتها وصياغتها، و وضع أسئلة لها واتجهت الباحثة من خلالها إلى الحل المطلوب، وتحديد أداة الدراسة التي استخدمتها الباحثة للحصول على المعلومات اللازمة عن انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، واختيار عينة الدراسة، وحجمها ونسبتها من المجتمع الأصلي وطريقة اختيارها، وتطبيق أداة الدراسة لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة بطريقة منظمة ودقيقة، وتنظيم البيانات والمعلومات ومعالجتها إحصائيًا وتحليلها وتفسيرها، والتوصل إلى نتائج الدراسة وتفسيراتها، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

Universiti Malaya

3.2.1 المتغيرات التي تعتمد عليها الدراسة

تكونت متغيرات الدراسة من المتغير المستقل و يتمثل في الجنس، وله حالتان (ذكر، وأنثى)، ونوع المدرسة، وله حالتان (حكومية، وخاصة)، والمستوى التحصيلي للطالب وله ثلاثة مستويات (ضعيف، ومتوسط، وجيد)، و المتغير التابع ويتمثل في مستوى انقرائية النصوص (النثرية) في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة، ومستوى انقرائية النصوص (الشعرية) في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

3.3 مجتمع الدراسة والعينة

3.3.1 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الذي اختيرت منه العينة من جميع تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مدارس أبوظبي الحكومية والخاصة الذين بلغ عدد المسجلين منهم في العام الدراسي 2018/2017م بحسب إحصائية مركز الإحصاء (دائرة التعليم والمعرفة) على الموقع الرسمي لمركز الإحصاء (31975) تلميذاً في (441) مدرسة منها (250) مدرسة حكومية و(191) مدرسة خاصة (موقع وزارة التربية والتعليم ، 2017) .

3.3.2 عينة الدراسة

لتحديد حجم العينة المناسب لهذه الدراسة طبقت الباحثة معادلة كيرجسي ومورجان Kergcle & Morgan الآتية: ؛ $n = \frac{x^2 Np\,(1-p)}{d^2\,(N-1) + x^2 p\,(1-p)}$ التي فيها: n =حجم العينة المطلوب، N =حجم مجتمع الدراسة، و p =نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5، و d =نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له هي 0.05، و x^2 =قيمة مربع كاي بدرجة حريّة واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2011).

Universiti Malaya

وبعد التعويض بقيم المعادلة السابقة وحسابها تبين أن حجم العينة المناسب الذي يمكن سحبه من مجتمع الدراسة≈ (385) تلميذاً، كما يأتي:

$$n = \frac{3.841*31975*0.5\,(1-0.5)}{(0.05)^2\,(31975-1)+\,3.841*0.5\,(1-0.5)} = \frac{25014.5125}{65.1225+\,0.96025} = \frac{25014.5125}{66.08275}\;384.107=$$

ولسحب العينة من المجتمع الأصلي اختارت الباحثة ثماني مدارس عشوائيا لتمثيلها في العينة، اعتمادًا على المدرسة وحدة اختيار، عن طريق القرعة بين مدارس مجتمع الدراسة البالغ عددها (441) مدرسة ابتدائية بواقع (250) مدرسة حكومية و(191) مدرسة خاصة، وقد اختيرت العينة النهائية عشوائيا من المدارس عن طريق سحب شعبتين من كل مدرسة لتمثيلها في العينة، عن طريق القرعة بين شعبها، وقد بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (387) تلميذًا وتلميذة، وهذا الحجم أكبر بقليل من حجم العينة المحسوب بتطبيق معادلة كيرجسي ومورجان السابقة، وقد اعتمدته الباحثة لأنه كلما كبر حجم العينة انعكس ذلك بصورة إيجابية على النتائج وأسهم في زيادة الثقة بالعينة والنتائج المتحصلة منها (ميخائيل، 2011)، وقد تكونت عينة الدراسة من (387) تلميذًا وتلميذة، موزعين على (16) شعبة دراسية في (8) مدارس، بواقع (192) تلميذًا و(195) تلميذة.

3.4 أداة الدراسة

اعتمدت الباحثة اختبار التتمة (Cloze test) أداة للدراسة لقياس انقرائية النصوص القرائية (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي لأنه يحافظ على لغة الكتاب وأسلوبه، ويأخذ كل العوامل المؤثرة في النص، ويقيس هذا الاختبار صعوبة النص نفسه وليس صعوبة الأسئلة كما في بعض الاختبارات الأخرى، ويعد اختبار التتمة سريعًا وسهلاً ومتعدد المزايا، يسهل بناؤه مقارنة مع غيره من أساليب قياس الانقرائية، إذ لا يتطلب بناؤه أكثر من اختيار نصوص ممثلة للمادة، وحذف بعض كلماتها بنظام معين، ويمتاز بقدرته على قياس الانقرائية.

Universiti Malaya

و يشير الشماس وميلاد(2016) إلى أن لاختبار التتمة مجموعة من الاستخدامات، منها تقويم البرامج الدراسية والمناهج وجمع معلومات عنها تساعد المسؤولين على اتخاذ القرارات المناسبة لتطويرها بصورة دقيقة ومستمرة.

ويهدف اختبار التتمة Cloze test بحسب طعيمة ومناع (2001) إلى قياس انقرائية النصوص التعليمية المقدمة للمتعلمين، ويقصد به ذلك النوع من الاختبارات الذي يقدم فيه للتلميذ نص حذفت منه كلمات معينة بنظام معين، ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة، فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة المحذوفة أعطي الدرجة كاملة، وإذا لم يستطع التنبؤ بها حرم الدرجة.

واختبار التتمة أحد الطرائق المتبعة في قياس انقرائية الكتب المدرسية، إذ إن لقياس الانقرائية طرائق كثيرة، وقد اعتمدته الباحثة أداة لقياس انقرائية النصوص النثرية والشعرية في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي لتميزه ببعض المزايا التي لخصها الباحثون طعيمة (1985)، جوارنة(2008)، دحلان(2014) بسهولة بنائه إذ لا يتطلب أكثر من اختيار نصوص ممثلة للمادة، وحذف بعض كلماتها بنظام معين، بالإضافة إلى سهولة تطبيقه، وتوفيره للوقت والجهد مقارنة مع غيره من أساليب قياس الانقرائية، وهوصادق في قياس ما يراد قياسه به، وثابت يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه في الظروف ذاتها على عينات مختلفة من الدارسين، ويحافظ على أسلوب الكتاب ولغته، ويأخذ بالحسبان العوامل المؤثرة في النص التعليمي كلها، ويقيس الصعوبة الكامنة في النص نفسه وليس صعوبة الأسئلة كما في بعض الاختبارات الأخرى، ويقلل من فرص التخمين، ويصلح لقياس انقرائية النصوص العربية التي يصعب تطبيق المعادلات المقترحة لقياس انقرائية لغات أجنبية عليها، وقبل أن يظهر اختبار التتمة في صورته النهائية مر إعداده بخطوات منظمة تسير وفق الأصول العلمية لبناء الاختبارات، وهي:

Universiti Malaya

3.4.1 تحديد هدف الاختبار

يهدف الاختبار إلى تعرف مستوى انقرائية النصوص النثرية والشعرية في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

3.4.2 مصادر بناء الاختبار

استندت الباحثة في بناء الاختبار إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الانقرائية واعتمدت اختبار التتمة أداة لها بهدف الإفادة منها في إجراءات إعداد الاختبار، ومنها الرشيدي(2005)، والحويطي (2010)، وهزايمة(2011)، والسرحاني(2011)، ومومني والمومني (2011)، والخالدي (2013)، ونصر والإبراهيمي (2013)، ودحلان (2014)، والزويني واللامي (2017)، والأدب التربوي المتعلق بالانقرائية وطرائق قياسها، ومنه طعيمة (1985)، وطعيمة ومناع(2001 أ)،(2001 ب)، وبوقحوص وإسماعيل (2001)، والهاشمي وعطية (2009)، ومجموعة من كتب القياس والتقويم، ومناهج البحث في التربية وعلم النفس لتعرف الخطوات المنهجية في بناء الاختبار، ومنها أبو علام (2004)، وعز وجاموس (2006)، ومجيد (2007)، وميخائيل (2011)، وعمرو وأبو عواد (2013)، والشماس وميلاد (2016)، وكتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

3.4.3 تحديد محتوى الاختبار

بهدف اختيار عينة ممثلة للنصوص النثرية والشعرية في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، اطلعت الباحثة على الكتاب المذكور آنفًا، فتبين أن عدد النصوص النثرية والشعرية في كتاب اللغة العربية الفصل الدراسي الثاني هو (15) نصًا، بواقع (10) نصوص نثرية و(5) نصوص شعرية، والجدول (3.1) الآتي يوضح توزع النصوص النثرية على الوحدات الدراسية:

Universiti Malaya

الجدول 3.1

توزع النصوص النثرية والشعرية في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي

الوحدة	عنوان النص	نوع النص	الصفحة
(الأولى)	قصة "مسعودة السلحفاة"	نثر	14-51
صحتك بين يديك	النص الرديف: السلحفاة	نثر	52-62
	ما أطيب التفاح!	شعر	68-68
(الثانية)	قصة "تكشيرة"	نثر	72-111
ابتسم	النص الرديف: اضحك تضحك الدنيا معك	نثر	112-122
	فرح وتفاؤل	شعر	128-129
(الثالثة)	قصة "خويلد والبطاطا"	نثر	132-169
همة وعمل	النص الرديف: هل تعرفني	نثر	170-182
	اسأل اسأل	شعر	188-189
(الرابعة)	قصة "بلا قبعة"	نثر	17-53
أفكارك تغير العالم	النص الرديف: التفكير خارج الصندوق	نثر	58-72
	أنا أبتكر	شعر	81
(الخامسة)	قصة "خالد والعصفور"	نثر	87-111
خبرات صغيرة ودروس كبيرة	النص الرديف: عالم الطيران	نثر	116-126
	الطفل والعصفور	شعر	133

نثر (10) + شعر (5) =15

وقد استبعدت الباحثة نصوص الوحدتين الأولى والثانية من مجتمع الدراسة لأن عينة الدراسة تكون قد أنجزت هاتين الوحدتين في الوقت السابق لتطبيق الاختبار، إذ إنه من شروط اختبارات الانقرائية أن تكون المادة العلمية جديدة على الممتحَنِينَ (طعيمة، 1985؛ وبوقحوص وإسماعيل، 2001؛ واللامي والزويني، 2014).

وبذلك أصبح عدد النصوص الأدبية (9) نصوص، منها ستة نصوص نثرية وثلاثة نصوص شعرية، ثم قامت الباحثة باختيار نصين عشوائيًا من كل نوع بالقرعة بينها، فأدت نتيجة القرعة إلى اختيار (4)

Universiti Malaya

نصوص لتمثل عينة النصوص الأدبية في اختبار التتمة، أي ما نسبته (44.4%) من مجموع النصوص في الكتاب، ولعل هذه النسبة تعد مرتفعة لأن المعدل الشائع بين الباحثين في دراسات من هذا النوع هو اختيار (10%) من المادة التعليمية لإخضاعها للدراسة (طعيمة، 1985؛ وطعيمة ومناع، 2001 ب). والجدول (3.2) الآتي يوضح توزع عينة النصوص الأدبية بحسب نوع النص.

الجدول 3.2

عينة النصوص الأدبية المختارة وتوزعها بحسب نوع النص

الرقم	النصوص الأدبية	
	النصوص النثرية	النصوص الشعرية
1	قصة "بلا قبعة"	أنا أبتكر
2	عالم الطيران	الطفل والعصفور

وبعد أن استقرت عينة النصوص بهدف إجراء اختبار التتمة عليها، اختارت الباحثة من أول كل نص نثري مقطعًا مكونًا من (100) كلمة، لأنه يصعب إخضاع محتوى النصوص النثرية كله لاختبار تتمة واحد في زمن محدود، أما النصوص الشعرية فقد أخضعت كاملة للاختبار، لأن طولها تراوح في الكتاب بين ستة أبيات وثلاثة أو أربعة مقاطع.

3.4.4 صوغ اختبار التتمة : صاغت الباحثة اختبار التتمة وفق خطوات منهجية، يمكن إجمالها فيما يأتي:

تقدير معدل حذف المفردات :

بخصوص معدل الحذف هناك اتجاهات قد بُني كل منها على أساس من التجريب، توصي بحذف كل رابع كلمة أو خامسها أو سابعها، ومراعاة للمرحلة العمرية لعينة الدراسة، اعتمدت الباحثة حذف كل سابع

Universiti Malaya

كلمة تجنبًا للصعوبة الناجمة عن معدل الحذف، لأنه كلما قلت المسافة في النص بين حذف وآخر كانت المادة المقروءة أكثر صعوبة، وتطلب ملء فراغاتها مهارات أكثر تعقيدًا ومستوى لغويًا عاليًا. (طعيمة، 1985؛ وطعيمة ومنّاع، 2001 ب).

3.4.6 تقدير نوع حذف المفردات

اعتمدت الباحثة الحذف البنائي الذي يحذف فيه كل سابع كلمة دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها من حيث النوع والإعراب، لأنه يعد مقارنة مع الحذف المعجمي أكثر فاعلية وأصدق في تحديد مستوى انقرائية النصوص (طعيمة، 1985)، وقد روعيت في الحذف أمور منها بخصوص الكلمة التي تتصل بها ضمائر أو حروف جر، تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير، وتحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل في عد الكلمات، وتحذف إذا اقتضى مكانها ذلك وفق نظام العد المعتمد، ولا تحسب الأرقام المكتوبة عدديًا ضمن الكلمات التي يمكن حذفها، ومن ثم لا تعد.

وقد وصل إجمالي الفراغات التي أحدثها حذف الكلمات من النصوص الأدبية إلى (30) فراغًا، بواقع (20) فراغًا في النصوص النثرية، و(10) فراغات في النصوص الشعرية، وبمعدل (10) فراغات في كل نص نثري، و(5) فراغات في كل نص شعري.

3.4.6 تحديد شكل الاختبار

بعد أن حذفت الباحثة من النصوص الأدبية كل سابع كلمة، سواء أكانت اسمًا أم فعلًا أم حرفًا، أعادت كتابة هذه النصوص مع ترك فراغات مكان الكلمات المحذوفة، وقد اعتمدت الباحثة نمط اختبار التتمة الذي يبنى على أساس الاستجابات الحرة التي فيها يملأ المجيب عنها الفراغات من عنده بما يراه متفقا مع السياق ومكملاً للمعنى، فالباحثون يوصون باستخدام هذا النمط في اختبارات التتمة لأنه يكشف عن مستوى

Universiti Malaya

الانقرائية بشكل أدق، كما يكشف عن قدرات المتعلم الابتكارية، وعن وجود خلفية مشتركة بينه وبين المؤلف عن المادة المقروءة (طعيمة ومناع، 2001 ب).

وفي شكل الاختبار حرصت الباحثة على إرفاق عنوان النص الأساسي ومراعاة ترك الجملتين الأولى والأخيرة من كل نص دون حذف لتساعد التلاميذ على فهم سياق النص، تساوي مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة، مطابقة النصوص لنصوص الكتاب من حيث شكل الحروف، وحجمها، ونوع الخط، والمسافة بين الكلمات والأسطر، وعلامات الترقيم، والتفقير.

3.4.7 الصورة الأولية للاختبار

تضمن اختبار التتمة في صورته الأولية (4) نصوص أدبية موزعة بين نصين نثريين، ونصين شعريين، ووزع محتواه على قسمين يتضمن قسمه الأول النصين النثريين اللذين يشتملان على (20) فراغًا، أما قسمه الثاني فيتضمن النصين الشعريين اللذين يشتملان على (10) فراغات.

وصُدر الاختبار بصفحة تعليمات راعت فيها الباحثة السهولة والوضوح وعدم التعقيد في كتابتها لتناسب مستوى التلاميذ، وهذه التعليمات تشتمل على بيانات خاصة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والجنس)، وعلى وصف الاختبار وبيان الهدف منه وطريقة الإجابة عنه، وزمن الإجابة ومثالًا مرفقًا يوضح طريقة الإجابة، كما حددت الباحثة الدرجة الكلية للاختبار بـ (30) درجة موزعة على (20) درجة للنصين النثريين، و(10) درجات للنصين الشعريين، إذ ينال التلميذ درجة واحدة عن كل فراغ إذا ملأه بكلمة متطابقة مع الكلمة الأصلية في النص أو كلمة مرادفة للكلمة الأصلية، وتتفق مع سياق الجملة، ويعطى درجة الصفر عند كتابته كلمة غير صالحة أو تركه الفراغ بلا إجابة، وقد رتبت الباحثة الاختبار في (4) صفحات، وحرصت في إخراجه على مراعاة وضوح الخط وخلوه من الأخطاء المطبعية والإملائية، وترك فاصل بين تعليمات الاختبار ونصوصه، وبين كل نص والأخر.

Universiti Malaya

3.4.8 صدق الأداة وتحكيم الاختبار

للتحقق من صدق محتوى الاختبار عرضته الباحثة في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين الاختصاصيين في المناهج وطرائق التدريس، وفي القياس والتقويم، وفي اللغة العربية (الملحق (2))، ورجتهم إبداء آرائهم فيه، من حيث:

سلامة الصوغ اللغوي لنصوص الاختبار.

شكل الاختبار ومضمونه.

اتساقه مع شروط اختبار التتمة.

وضوح تعليمات الاختبار.

المقترحات التي يرونها مناسبة لتحسين الاختبار من حذف أو إضافة أو تعديل.

وصُدر الاختبار الموجه للمحكمين بصفحة، عرفت الباحثة فيها الاختبار، وحددت الهدف منه، وذكرت الجوانب المطلوب إلى المحكمين إبداء آرائهم فيها (الملحق (3))، وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم في الاختبار على النحو الآتي:

لكي يسهل تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور في الإجابات، اقترح أحد المحكمين ترقيم الفراغات في نصوص الاختبار، وأشار محكم آخر إلى إعادة ضبط حذف الكلمة السابعة مع احتساب واو العطف حرفًا حين العد، وقد أخذت الباحثة بهذين الاقتراحين، ما عدا ذلك أجمعوا على أن الاختبار مطابق لشروط اختبار التتمة، وأن صوغه اللغوي سليم، وأن تعليماته واضحة وكافية وملائمة لتلاميذ الصف الثاني، مع ضرورة إضافة زمن الاختبار إلى التعليمات، وقد أضيف الزمن في ضوء التجربة الاستطلاعية للاختبار.

3.4.9 ضبط الاختبار

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية غير مشمولة في عينة الدراسة النهائية، تألفت من (35) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني في مدرسة (الإمارات الوطنية) للتعليم الابتدائي في أبوظبي،

Universiti Malaya

بهدف تعرف مدى وضوح تعليمات الاختبار للتلاميذ، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه، وتحليل بنوده بحساب معاملات الصعوبة والتمييز، والتحقق من صدق الاختبار وثباته.

3.4.10 وضوح تعليمات الاختبار

لم يكن لدى تلاميذ العينة الاستطلاعية استفسارات جوهرية حول تعليمات الاختبار، وهذا يدل على أن هذه التعليمات واضحة وكافية في إرشادهم إلى طريقة الإجابة عن بنود الاختبار.

3.4.11 تحديد زمن الاختبار

لحساب متوسط زمن الاختبار اعتمدت الباحثة المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = متوسط زمن أسرع خمسة تلاميذ أداء + متوسط زمن أبطأ خمسة تلاميذ أداء/2]

وقد وجدت أن زمن الاختبار هو (46) دقيقة، كما يتضح في الجدول (3.3) الآتي:

جدول3.3

حساب زمن اختبار التتمة

التلميذ	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	متوسط الزمن	زمن الاختبار
الأسرع أداء	31	36	38	40	42	37.4	=46.1
الأبطأ أداء	58	56	55	53	52	54.8	دقيقة

وقد أضافت الباحثة (4) دقائق لقراءة التعليمات والرد على استفسارات التلاميذ إن وجدت، وبذلك حدد الزمن الكلي لتطبيق اختبار التتمة بـ (50) دقيقة.

Universiti Malaya

3.4.12 تحليل بنود الاختبار Test ltem Analysis

لتحليل بنود اختبار التتمة، فرغت الباحثة بيانات إجابات العينة الاستطلاعية عن بنود الاختبار [الملحق رقم (4)] في برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لحساب ما يأتي:

3.4.13 معاملات الصعوبة Coefficints of Difficulty

يعد معامل الصعوبة مؤشرًا إحصائيا يستدل به على درجة صعوبة السؤال أو عدمها، وهذا المعامل عدد يدل على نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤال أو فقرة ما من مجموع الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال أو تلك الفقرة، ويتخذ دومًا رقمًا يتراوح بين (صفر) عندما يكون السؤال غاية في الصعوبة، و(+1) عندما يكون السؤال غاية في السهولة، ويحسب بالمعادلة الآتية:

$$(\text{م ص} = \frac{\text{ح}}{\text{ن}})$$

(م ص) = معامل صعوبة السؤال.

(ح) = عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال.

(ن) = عدد الإجابات الكليّة عن السؤال.

ويعد السؤال الذي يتراوح معامل صعوبته بين (0.2) و(0.8) سؤالًا مقبولًا غير صعب جدًا ولا سهل جدًا (عبد الرحمن، 1998؛ وعلام، 2002؛ النبهان، 2004).

وقد حسبت الباحثة معاملات صعوبة بنود اختبار التتمة بقسميه، كما هو موضح في الجدول (3.4) الآتي:

Universiti Malaya

الجدول 3.4:

معاملات صعوبة مفردات اختبار التتمة

النّصوص النثريّة						النصوص الشعرية					
الفراغ	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	معامل الصعوبة	الفراغ	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	معامل الصعوبة	الفراغ	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	معامل الصعوبة
1	11	24	0.31	11	17	18	0.48	1	9	26	0.25
2	22	13	0.62	12	13	22	0.37	2	9	26	0.25
3	12	23	0.34	13	25	10	0.71	3	13	22	0.37
4	19	16	0.54	14	13	22	0.37	4	12	23	0.34
5	15	20	0.42	15	10	25	0.28	5	13	22	0.37
6	20	15	0.57	16	10	25	0.28	6	12	23	0.34
7	13	22	0.37	17	11	24	0.31	7	13	22	0.37
8	11	24	0.31	18	10	25	0.28	8	10	25	0.28
9	25	10	0.71	19	14	21	0.4	9	15	20	0.42
10	13	22	0.37	20	15	20	0.42	10	14	21	0.4

معامل صعوبة مفردات النصوص النثرية 299/ (20 × 35) = 0.42

معامل صعوبة مفردات النصوص الشعرية = 120/ (10 × 35) =0.34

معامل صعوبة مفردات اختبار التتمة = 419/ (30 × 35) = 0.39

يتضح من الجدول السابق أن معاملات صعوبة بنود اختبار التتمة في النصوص النثرية تراوحت بين (0.28) و(0.71)، وكانت معظمها في حدود (42%) وهي معاملات صعوبة مقبولة تدل على أن بنود الاختبار ليست سهلة جدًا ولا صعبة جدًا، وإنما هي متدرجة في صعوبتها ومناسبة وهذا ما يوصي به المتخصصون في القياس والتقويم (ميخائيل، 2011 ، وملحم، 2007)، في حين تراوحت معاملات صعوبة بنود اختبار التتمة للنصوص الشعرية بين (0.25) و(0.42)، وكانت معظمها في حدود (34%) وهي معاملات صعوبة مرتفعة نوعًا ما تدل على أن بنود الاختبار صعبة.

Universiti Malaya

وقد بلغ معامل صعوبة اختبار التتمة كله (0.39) بناءً على تطبيق هذه المعادلة: [معامل صعوبة الاختبار = مجموع درجات التلاميذ في الاختبار/ (النهاية العظمى للدرجات × عدد التلاميذ)] (ميخائيل، 2006)، وهو معامل صعوبة مرتفع نوعًا ما ويدل على أن بنود الاختبار صعبة، وهذا ما اضطر الباحثة إلى أن تعتمد نمط اختبار التتمة الذي يبنى على أساس الاستجابات المقيدة التي فيها يملأ المستجيب الفراغات باختيار الكلمة الصحيحة لكل فراغ من بين مجموعة من الكلمات المعطاة له.

3.4.14 معاملات التمييز Coefficints of Discrimination

معامل التمييز عدد يتراوح مقداره بين (−1) و(+1) ويعبر عن قدرة الفقرة أو الاختبار على التمييز بين الأفراد ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض في السمة المقيسة، ويحسب بالمعادلة الآتية:

(معامل تمييز البند $= \frac{\text{ل} - \text{د}}{\text{ن}}$، التي تدل فيها: (ل) = عدد الأفراد من الفئة العليا الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة، و(د) = عدد الأفراد من الفئة الدنيا الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة، و(ن) = عدد الأفراد في الفئة العليا أو الفئة الدنيا) (عبد الرحمن، 1998؛ والنبهان، 2004).

ولحساب معاملات تمييز اختبار التتمة رتبت درجات أفراد العينة الاستطلاعية (35 تلميذًا وتلميذة) في الاختبار تصاعديًا، واختير أعلى (27%) من ذوي الأداء المرتفع على الاختبار، وأدنى (27%) من ذوي الأداء المنخفض لأن معامل تمييز البند يكون أكثر استقرارًا باعتماد هذه النسبة، وهي من أحسن التقسيمات بحسب ما أثبته كثير من علماء القياس (النبهان، 2004) أي اختير عشرة تلاميذ لكل مجموعة (35 × 27% = 9.45 ≈ 10 تلاميذ)، ثم حدد عدد الإجابات الصحيحة عن كل فراغ في الاختبار، وطبقت معادلة معامل التمييز السابقة كما هو موضح في الجدول (3.5) الآتي:

الجدول 3.5

معاملات تمييز مفردات اختبار التتمة

النّصوص النثريّة									النصوص الشعرية				
رقم الفراغ	الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	رقم الفراغ	الإجابات الصحيحة		معامل التمييز	رقم الفراغ	الإجابات الصحيحة		معامل التمييز
	مجموعة عليا	مجموعة دنيا			مجموعة عليا	مجموعة دنيا			مجموعة عليا	مجموعة دنيا	
1	5	2	0.30	11	6	2	0.40	1	4	1	0.30
2	6	3	0.30	12	8	3	0.50	2	6	3	0.30
3	9	6	0.30	13	10	5	0.50	3	4	2	0.20
4	10	5	0.50	14	7	2	0.50	4	4	1	0.30
5	9	3	0.60	15	6	2	0.40	5	5	3	0.20
6	8	5	0.30	16	7	4	0.30	6	5	2	0.30
7	8	2	0.60	17	8	5	0.30	7	6	2	0.40
8	8	3	0.50	18	8	4	0.40	8	6	4	0.20
9	8	5	0.30	19	6	1	0.50	9	7	3	0.40
10	7	4	0.30	20	5	2	0.30	10	5	3	0.20

تبين من الجدول السابق أن معاملات تمييز (11) بندًا من بنود النصوص النثرية من الاختبار تراوحت بين (0.40) و(0.60)، وهي معاملات تمييز جيدة تدل على أن هذه البنود تميز جيدًا بين ذوي الأداء المرتفع والمنخفض في الاختبار، في حين بلغت معاملات تمييز (9) بنود منه (0.30)، وهي معاملات مقبولة، وبذلك تكون بنود النصوص النثرية من الاختبار متمتعة بقدرة تمييزية مناسبة، أما بنود النصوص الشعرية من الاختبار فقد تراوحت معاملات تمييزها بين (0.20) و(0.40)، وهي معاملات تمييز مقبولة، ولكن ما كانت منها (0.20) و(0.29) تحتاج بحسب معايير إيبل إلى تعديل معقول (النبهان، 2004)، وقد عدلتها الباحثة (كما مر في الفقرة السابقة)، وبذلك تكون بنود الاختبار متمتعة بقدرة تميزية مناسبة.

Universiti Malaya

3.4.15 ثبات اختبار التتمة

يرى أبو علام (2004) أن الاختبار يكون على درجة عالية من الثبات إذا حصل الفرد نفسه على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها في الاختبار نفسه عند تطبيقه أكثر من مرة، وللتحقق من ثبات اختبار التتمة واستقرار درجاته، اتبعت الباحثة طريقة الإعادة (Test-retest Method)، بأن أعادت تطبيق اختبار التتمة مرة أخرى على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور أسبوعين تقريبًا من التطبيق الأول، ثم حسبت معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين درجات الاختبار وكذلك درجات النصوص ونوعيها في التطبيقين، كما يتضح في الجدول (3.6) الآتي:

الجدول 3.6

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات اختبار التتمة في التطبيقين

نوع النص	رقم النص	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	نوع النص	رقم النص	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
نص	1	0.88**	0.00	نص	1	0.86**	0.00
نثري	2	0.91**	0.00	شعري	2	0.82**	0.00
النصوص النثرية		0.87**	0.00	النصوص الشعرية		0.85**	0.00
اختبار التتمّة						0.86**	0.00

(**) = دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (6) السابق أن معاملات ارتباط درجات كل نص من نصوص الاختبار الأربعة في التطبيقين تراوحت بين (0.82) و (0.91)، وأن معاملي ارتباط درجات كل من النصوص النثرية والشعرية في التطبيقين كانا على الترتيب (0.87) و(0.85) درجة، وأن معامل ارتباط الدرجة الكلية للاختبار بلغ (0.86) درجة، وهي معاملات عالية، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهي كلها تدل على ثبات جيد واستقرار في أداء التلاميذ في اختبار التتمة بقسميه في تطبيقاته المتكررة.

Universiti Malaya

3.4.16 اختبار التتمة في صورته النهائية

بعد تحكيم اختبار التتمة وتحليل بنوده، والتحقق من صدقه وثباته وقابليته للاستعمال، تألف في صورته النهائية من ثلاثة أقسام [الملحق (5)]:

القسم الأول ويتضمن صفحة تعليمات تشتمل على عنوان الاختبار، وبيانات خاصة بالتلميذ (الاسم، والمدرسة، والجنس)، وعلى وصف الاختبار وبيان الهدف منه، وطريقة الإجابة عن بنوده، وزمن الإجابة، وعلى مثال يوضح كيفة الإجابة، القسم الثاني يتضمن النصين النثريين من الاختبار، وتشتمل على (20) فراغًا مرقمًا من (1) إلى (20)، بواقع (10) فراغات في كل نص ، القسم الثالث يتضمن النصين الشعريين من الاختبار، وتشتمل على (10) فراغات مرقمة من (1) إلى (10)، بواقع (5) فراغات في كل نص، وطلب إلى التلميذ أن يملأ كل فراغ بكلمة صحيحة يختارها من بين مجموعة من الكلمات المعطاة له، والجدول (3.7) الآتي يوضح مواصفات اختبار التتمة في صورته النهائية:

الجدول 3.7

مواصفات اختبار التتمة في صورته النهائية

رقم النص	القسم الأول النصان النثريان	أرقام الفراغات	عددها	القسم الثاني النصان الشعريان	أرقام الفراغات	عددها
1	بلا قُبّعة	1،2، 3، 4، 5 ، 6،7، 8، 9 ، 10	10	أنا أبتكر	1،2،3،4 ، 5	5
2	عالم الطيران	11،12 ، 13، 14،15 ، 16، 17،18، 19، 20	10	الطفل والعصفور	6،7 ،8، 9 ، 10	5
المجموع	2	20		2		10

3.4.17 تصحيح اختبار التتمة

يصحح الاختبار بإعطاء التلميذ درجة واحدة عن كل فراغ في حال اختياره للكلمة المناسبة، ويعطى درجة الصفر عند اختياره إحدى الكلمات غير المناسبة، [الملحق (6): مفتاح تصحيح اختبار التتمة]، وبذلك تكون الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ في اختبار التتمة المكون من (30) فراغًا هي (30 × 1= 30) وفي النصوص النثرية المؤلفة من (20) فراغًا (20 ×1 =20)، وفي النصوص الشعرية المؤلفة من (10) فراغات (10 × 1= 10).

3.4.18 معيار تصنيف درجات الاختبار

لتصنيف متوسط درجات التلاميذ في اختبار التتمة على أنه مؤشر لصعوبة النصوص أو سهولتها اعتمدت الباحثة المعيار الذي يصنف أداء التلاميذ في الاختبارات التي تقيس الانقرائية إلى ثلاثة مستويات قرائية هي المستوى المستقل، والتعليمي، والإحباطي (بوقحوص وإسماعيل، 2001، والبسيوني، 2002، والهاشمي وعطية، 2009)، والجدول (3.8) الآتي يبين ذلك:

جدول 3.8

معيار تصنيف درجات التلاميذ في اختبار التتمة على مستويات الانقرائية

مستوى الانقرائية	النسبة المئوية لدرجات الممتحنين
المستوى القرائي المستقل	(61%) فأكثر
المستوى القرائي التعليمي	(41% - 60%)
المستوى القرائي الإحباطي	(40%) فأقل

Universiti Malaya

3.5 إجراءات الدراسة

سارت الدراسة وفق الخطوات المنهجية المتمثلة في مراجعة البحوث والدراسات والأدبيات التربوية العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الانقرائية من حيث مفهومها والعوامل المؤثرة فيها وطرائق قياسها، والاطلاع على مقرر اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي لاختيار عينة الموضوعات من النصوص الأدبية لتكون أساسًا لبناء أداة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (اختبار التتمة لقياس انقرائية النصوص النثرية والشعرية)، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق، والحصول على كتاب تسهيل مهمة من دائرة التعليم والمعرفة في أبوظبي، يسمح للباحثة بتطبيق الجانب الميداني من الدراسة على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مدارسها الحكومية والخاصة، وإجراء الدراسة الاستطلاعية لأداة الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من غير عينة الدراسة الأساسية للتحقق من خصائصها السيكومترية وصلاحيتها للتطبيق النهائي، واختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية في أبوظبي، وتطبيق اختبار التتمة على عينة الدراسة الأساسية، و رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

3.6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحليل بنود أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التتمة، وللإجابة عن أسئلتها، أجرت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية باستعمال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 18.0):

1. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

للتحقق من التجانس والاتساق الداخلي لبنود اختبار التتمة عن طريق حساب معاملات الارتباطات الداخلية بين درجات الأفراد في كل بند ودرجاتهم في الاختبار كله، ودرجاتهم في كل بعد فرعي من أبعاده، وللتأكد من ثبات الدرجات في التطبيقات المتكررة ويحسب بالمعادلة الآتية:

Universiti Malaya

$r = \left(\frac{n\sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}\right)$ ؛ التي يكون فيها: $\sum xy =$ مجموع حاصل ضرب الدرجات المتقابلة في الاختبارين، و$(\sum x)(\sum y) =$ حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأول (x) في مجموع درجات الاختبار الثاني (y)، و$\sum x^2 =$ مجموع مربعات الاختبار الأول (x)، و$\sum y^2 =$ مجموع مربعات الاختبار الثاني (y)، و$(\sum x)^2 =$ مربع مجموع درجات الاختبار الأول (x)، و$(\sum y)^2 =$ مربع مجموع درجات الاختبار الثاني (y)، و$n =$ عدد أفراد العينة (علام، 2002؛ وميخائيل، 2011).

[يُرجع إلى الملحق (6) لتعرف معيار تصنيف قوة معامل الارتباط بدلالة قيمته العددية].

2. معاملات الصعوبة والتمييز Coefficients of Difficulty & Discrimination

للتحقق من جودة أداة الدراسة (اختبار التتمة) وصلاحية فقراتها للتطبيق، ولكل من هذه المعاملات طريقة حسابية مشروحة في فقرتي معاملات الصعوبة والتمييز من هذا الفصل.

3. اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test

لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في اختبار التتمة تبعًا لمتغير الجنس ونوع المدرسة.

4. اختبار تحليل التباين الأحاديOne-Way ANOVA لأكثر من عينتين مستقلتين

لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التتمة تبعًا للمتغيرات المستقة ذات الفئات الثلاث، مثل متغير المعدل الدراسي.

5. اختبار شيفيه Scheffe

لاختبار دلالة الفروق في المقارنات البعدية بين فئات المتغيرات المستقلة في اختبار التتمة عند استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

Universiti Malaya

6. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود اختبار التتمة ولدرجته الكلية

لتحديد مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي بمقارنة متوسطات درجات التلاميذ في اختبار الانقرائية مع المعيار الذي يصنف أداء التلاميذ إلى ثلاثة مستويات قرائية، كما أشير إلى ذلك في فقرة معيار تصنيف درجات الاختبار من هذا الفصل، كما ستستخدم لتعرف أكثر الموضوعات انقرائية لدى عينة الدراسة، مع ضرورة الإشارة إلى أنه نظرًا لعدم تساوي أسئلة كل اختبار من الاختبارات التي تستهدف انقرائية النصوص النثرية والنصوص الشعرية ولتوحيد الحد الأعلى لدرجة كل اختبار لكي تصبح المقارنة منطقية بينها أُرجعت جميع الدرجات الخام التي حصل عليها التلاميذ في كل بند من بنود الاختبارات إلى نسب مئوية، وذلك عن طريق [قسمة درجة كل بند على الدرجة الكلية للاختبار المنتمي إليه × 100].

3.7 خلاصة الفصل الثالث

تعد إجراءات الدراسة وأدواتها العمود الفقري لأية دراسة علمية إذ أنها بإجراءاتها المتبعة توضح معالم مسلكها وطريقتها في معالجة مشكلتها، وبأدواتها المعتمدة تجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهدافها المأمولة، ولعل هذه الأهمية تسوغ للباحثة تفصيلة الحديث عن إجراءات الدراسة وأداتها بالشكل الذي عرضه هذا الفصل، إذ تضمن توضيحًا للمنهج المتبع في هذه الدراسة، وشرحًا لخطوات الإعداد المنظمة التي مرت بها أداتها قبل أن تظهر في صورتها النهائية، والتي تمثلت في اختبار التتمة لقياس انقرائية النصوص الأدبية من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، كما تضمن عرضًا تفصيليًا لمجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينتها، وصولًا إلى القوانين الإحصائية المستخدمة تمهيدًا لتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا، كما ستعرض مفصلًا في الفصل التالي.

Universiti Malaya

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4.1 مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضًا مفصلًا لنتائج أسئلة الدراسة عبر التحليل الإحصائي للبيانات التي جُمعت من تطبيق أداة الدراسة على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مدارس أبوظبي الحكومية والخاصة، وصولاً إلى نهاية الفصل بذكر ملخص لنتائج الدراسة.

4.2 نتائج الدراسة

4. 3 نتيجة السؤال الأول

قامت الباحثة بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في نصوص اختبار التتمة، ومن ثم ترتيبها تنازليًا بحسب قيم المتوسط الحسابي.

ويمكن تحديد مستوى انقرائية النصوص النثرية والشعرية في كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة من خلال توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مستويات الانقرائية الثلاثة:

المستقل، ونسبته 61% فأكثر.

التعليمي، ونسبته من 41%-60%.

الإحباطي، ونسبته 40% فأقلّ.

ولكي تتمكن الباحثة من ذلك قامت بتحويل درجات التلاميذ في الدرجة الكلية لاختبار التتمة إلى نسب مئوية، ومن ثم قامت بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتوزع درجاتهم ضمن كل مستوى، كما يتضح في الجدول (4.1) الآتي:

Universiti Malaya

الجدول 4.1

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة على مستويات الانقرائية في الدرجة الكلية لاختبار التتمة

مستويات الانقرائية	التكرار	المتوسط الحسابي	النسبة %
المستقل	76	62.22	%19.63
التعليمي	141	40.62	%36.43
الإحباطي	170	15.77	%43.92
المجموع	387	39.53	%100

يتضح من الجدول (4.1) السابق أن عدد التلاميذ المجيبين عن بنود اختبار الانقرائية بدرجته الكلية في المستوى المستقل بلغ (76) تلميذًا وتلميذة، أي أن ما نسبته (19.63%) من العدد الكلي لعينة الدراسة قادرون على قراءة كتاب اللغة العربية للصف الثاني واستيعابه دون إشراف المعلم ومساعدته، في حين بلغ عدد التلاميذ في المستوى التعليمي (141) تلميذاً وتلميذة، أي أن ما نسبته (36.43%) من العدد الكلي لعينة الدراسة بحاجة إلى مساعدة المعلم ليتمكنوا من استيعاب ما يقرؤون، أما عدد المجيبين في المستوى الإحباطي فقد كان (170) تلميذاً وتلميذة، أي أن ما نسبته (43.92%) من العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة عاجزون عن قراءة كتاب اللغة العربية واستيعابه حتى بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتضح أيضًا أن متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائية جميعها للدرجة الكلية لاختبار التتمة بلغ (39.53) وهو يقع ضمن المستوى الإحباطي.

ولكي يتم الوصول إلى نتيجة أكثر تفصيلًا، قامت الباحثة بتحويل درجات التلاميذ في كل قسم من قسمي اختبار التتمة (النصوص النثرية والشعرية) إلى نسب مئوية، ومن ثم قامت بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتوزع درجاتهم ضمن كل مستوى، كما يتضح في الجدول (4.2) الآتي:

Universiti Malaya

الجدول 4.2

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة على مستويات الانقرائية في قسمي اختبار التتمة (النصوص النثرية والشعرية)

نوع النصوص	مستويات الانقرائيّة	التكرار	المتوسط الحسابي	النسبة %
النثرية النصوص	المستقل	109	63.23	%28.16
	التعليمي	145	18.13	%37.46
	الإحباطي	133	41.10	%34.36
	المجموع	387	40.82	%100
الشعرية النصوص	المستقل	43	61.21	%11.11
	التعليمي	149	40.14	%38.50
	الإحباطي	195	13.42	%50.38
	المجموع	387	38.25	%100

يتضح من الجدول (4.2) السابق أن عدد التلاميذ المجيبين عن بنود اختبار التتمة بقسم النصوص النثرية في المستوى المستقل بلغ (109) تلميذًا وتلميذة، أي ما نسبته (28.16%)، وبلغ عددهم في المستوى التعليمي (145) تلميذًا وتلميذة، أي ما نسبته (37.46%)، كما بلغ في المستوى الإحباطي (133) تلميذًا وتلميذة، أي ما نسبته (34.36%)، كما يتبين أن متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائية جميعها للنصوص النثرية بلغ (40.82)، وهو يقع ضمن المستوى التعليمي.

كما يتضح من الجدول (4.2) السابق أن عدد المجيبين عن بنود اختبار التتمة بقسم النصوص الشعرية في المستوى المستقل بلغ (43) تلميذًا وتلميذة، أي ما نسبته (11.11%)، وبلغ عددهم في المستوى التعليمي (149) تلميذًا وتلميذة، أي ما نسبته (38.50%)، أما في المستوى الإحباطي فقد بلغ عددهم (195) تلميذًا وتلميذة، أي ما نسبته (50.38%)، كما يتبين أن متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائية جميعها للنصوص الشعرية بلغ (38.25)، وهو يقع ضمن المستوى الإحباطي.

Universiti Malaya

وفي مايلي جداول توضيحية لحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في نصوص اختبار التتمة، ومن ثم ترتيبها تنازليًّا بحسب قيم المتوسط الحسابي :

الجدول 4.3:

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في النص النثري "بلا قبعة"

نوع النص	النص	رقم الفراغ	التكرارات ن = 387	خطأ	صح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
نثريّ	بلا قبعة	1	تكرار	148	239	.62	.500	9
			%	38.2	61.8			
		2	تكرار	206	181	.47	.469	17
			%	53.2	46.8			
		3	تكرار	126	261	.67	.498	6
			%	32.6	67.4			
		4	تكرار	175	212	.55	.487	13
			%	45.2	54.8			
		5	تكرار	148	239	.62	.485	9
			%	38.2	61.8			
		6	تكرار	242	145	.37	.500	24
			%	62.5	37.5			
		7	تكرار	181	206	.53	.432	15
			%	46.8	53.2			
		8	تكرار	96	291	.75	.437	2
			%	24.8	75.2			
		9	تكرار	99	288	.74	.485	3
			%	25.6	74.4			
		10	تكرار	146	241	.62	.501	8
			%	37.7	62.3			

Universiti Malaya

الجدول 4.4:

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في النص النثري "عالم الطيران"

نوع النص	النص	رقم الفراغ	التكرارات ن = 387	خطأ	صح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
نثري	عالم الطيران	11	تكرار	192	195	.50	.456	16
			%	49.6	50.4			
		12	تكرار	114	273	.71	.497	5
			%	29.5	70.5			
		13	تكرار	169	218	.56	.482	11
			%	43.7	56.3			
		14	تكرار	141	246	.64	.492	7
			%	36.4	63.6			
		15	تكرار	229	158	.41	.498	21
			%	59.2	40.8			
		16	تكرار	173	214	.55	.429	12
			%	44.7	55.3			
		17	تكرار	94	293	.76	.449	1
			%	24.3	75.7			
		18	تكرار	108	279	.72	.494	4
			%	27.9	72.1			
		19	تكرار	161	226	.58	.498	10
			%	41.6	58.4			
		20	تكرار	175	212	.55	.468	12
			%	45.2	54.8			

Universiti Malaya

الجدول 4.5:

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فراغ في النصوص الشعرية

نوع النص	النص	رقم الفراغ	التكرارات ن = 387	خطأ	صح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
شعري	أنا أبتكر	21	تكرار	262	125	.33	.468	25
			%	67.7	32.3			
		22	تكرار	222	165	.43	.495	19
			%	57.4	42.6			
		23	تكرار	224	163	.42	.494	20
			%	57.9	42.1			
		24	تكرار	175	212	.55	.498	12
			%	45.2	54.8			
		25	تكرار	233	154	.40	.490	22
			%	60.2	39.8			
	الطفل والعصفور	26	تكرار	291	96	.25	.432	27
			%	75.2	24.8			
		27	تكرار	176	211	.54	.499	14
			%	45.5	54.5			
		28	تكرار	265	122	.31	.465	26
			%	68.5	31.5			
		29	تكرار	218	169	.44	.497	18
			%	56.3	43.7			
		30	تكرار	236	151	.39	.488	23
			%	61.0	39.0			

يلاحظ من الجداول السابقة أن الفراغات التي نالت المراتب العشرة الأولى، هي على الترتيب: (1، 8، 9، 18، 12، 3، 14، 10، 1، 9)، وجميعها تابع للنصوص النثرية، في حين أن الفراغات التي نالت

Universiti Malaya

المراتب العشرة الأخيرة، هي على الترتيب: (26، 28، 21، 6، 30، 25، 15، 23، 22، 29)، ومعظمها تابع للنصوص الشعرية.

4.4 نتيجة السؤال الثاني

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور والإناث في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية، ثم استخدمت اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ تبعًا لمتغير الجنس في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية، وفي درجته الكلية. والجدول (4.6) الآتي يوضح ذلك:

الجدول 4.6:

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية وفي درجته الكلية تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
النصوص النثرية	ذكر	219	12.04	2.404	385	24.205	0.000	دال
	أنثى	519	17.08	1.609				
النصوص الشعرية	ذكر	219	5.20	1.345	385	18.260	0.000	دال
	أنثى	519	7.46	1.082				
الدرجة الكلية	ذكر	219	17.24	3.605	385	22.672	0.000	دال
	أنثى	519	24.55	2.660				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت = 24.205) للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في النصوص النثرية من اختبار التتمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الفرق دال، وهذا الفرق لمصلحة الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

Universiti Malaya

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت = 18.260) للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في النصوص الشعرية من اختبار التتمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الفرق دال، وهذا الفرق لمصلحة الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

كما يتبين أن قيمة (ت = 22.672) للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لاختبار التتمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الفرق دال وهذا الفرق لمصلحة الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

وبذلك نستطيع القول أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية وفي درجته الكلية تبعًا لمتغير الجنس.

4.5 نتيجة السؤال الثالث

حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية تبعًا لمتغير نوع المدرسة، ثم استخدمت اختبار (t) لعينتين مستقلتين independent Samples t-test لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ تبعًا لمتغير نوع المدرسة في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية، وفي درجته الكلية، والجدول (4.7) الآتي يوضح ذلك:

الجدول 4.7:

نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية وفي درجته الكلية تبعًا لمتغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
النصوص النثرية	خاصة	193	12.42	2.442	385	16.822	0.000	دال
	حكومية	194	16.64	2.497				
النصوص الشعرية	خاصة	193	5.37	1.424	385	13.523	0.000	دال
	حكومية	194	7.26	1.323				

Universiti Malaya

الدرجة	خاصة	193	17.80	3.739	385	16.018	0.000	دال
الكلية	حكومية	194	23.91	3.769				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت = 16.822) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة في النصوص النثرية من اختبار التتمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الفرق دال، وهذا الفرق لمصلحة المدارس الحكومية ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت = 13.523) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة في النصوص الشعرية من اختبار التتمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الفرق دال، وهذا الفرق لمصلحة المدارس الحكومية ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

كما يتبين أن قيمة (ت = 16.018) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة في الدرجة الكلية لاختبار التتمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الفرق دال، وهذا الفرق لمصلحة المدارس الحكومية ذوات المتوسط الحسابي الأعلى.

وبذلك نستطيع القول في الإجابة عن السؤال الثالث أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية النصوص النثرية والشعرية وفي درجته الكلية تبعًا لمتغير نوع المدرسة.

4.6 نتيجة السؤال الرابع

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات عينة الدراسة عن اختبار التتمة للنصوص النثرية والشعرية ولدرجته الكلية حسب متغير المعدل الدراسي، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4.8) الآتي:

Universiti Malaya

الجدول 4.8:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لإجابات عينة الدراسة عن اختبار التتمة للنصوص النثرية والشعرية ولدرجته الكلية حسب متغير المعدل الدراسي

المجال	المعدل الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
النصوص	ضعيف	118	11.23	2.760	.25409
النثرية	متوسط	144	14.22	1.220	.10168
	جيد	125	18.03	1.084	.09701
	المجموع	387	14.54	3.249	.16518
النصوص	ضعيف	118	4.88	1.616	.14877
الشعرية	متوسط	144	5.97	.566	.04721
	جيد	125	8.08	.762	.06817
	المجموع	387	6.32	1.667	.08475
الدرجة	ضعيف	118	16.12	4.197	.38638
الكلية	متوسط	144	20.19	1.706	.14223
	جيد	125	26.12	1.798	.16088
	المجموع	387	20.86	4.840	.24606

تبين النتائج الواردة في الجدول (4.8) السابق وجود فروق ظاهرية في اختبار التتمة للنصوص النثرية والشعرية ولدرجته الكلية وفقًا لمتغير المعدل الدراسي للتلاميذ (ضعيف، ومتوسط، وجيد). فقد بلغ في الدرجة الكلية أعلى متوسط حسابي (26.12) وهو للتلاميذ ذوي المعدل الدراسي الجيد، يليه المتوسط الحسابي (20.19) وهو للتلاميذ ذوي المعدل الدراسي المتوسط ، وأقل متوسط حسابي بلغ (16.12) وكان لذوي المعدل الدراسي الضعيف .

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات متغير المعدل الدراسي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لأكثر من عينتين مستقلتين، لدراسة الفروق

Universiti Malaya

بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التتمة للنصوص النثرية والشعرية ولدرجته الكلية تبعًا لمعدلهم الدراسي، والجدول (4.9) الآتي يوضح النتائج:

الجدول 4.9:

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التتمة للنصوص النثرية والشعرية ولدرجته الكلية تبعًا لمعدلهم الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
النصوص النثرية	بين المجموعات	2825.930	2	1412.965	434.022	0.000	دال
	داخل المجموعات	1250.117	384	3.256			
	المجموع	4076.047	386				
النصوص الشعرية	بين المجموعات	649.488	2	324.744	294.463	0.000	دال
	داخل المجموعات	423.489	384	1.103			
	المجموع	1072.977	386				
الدرجة الكليّة	بين المجموعات	6165.430	2	3082.715	411.193	0.000	دال
	داخل المجموعات	2878.849	384	7.497			
	المجموع	9044.279	386				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F = 434.022) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في النصوص النثرية من اختبار التتمة تبعًا لمعدلهم الدراسي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن الفرق دال إحصائيًا.

Universiti Malaya

ويتضح أيضًا أن قيمة (F =294.463) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في النصوص الشعرية من اختبار التتمة تبعًا لمعدلهم الدراسي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن الفرق دال إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F = 411.193) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في الدرجة الكلية لاختبار التتمة تبعًا لمعدلهم الدراسي، دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن الفرق دال إحصائيًا.

وبذلك نستطيع القول في الإجابة عن السؤال الرابع أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات التلاميذ في مستوى انقرائية النصوص (النثرية والشعرية) في كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير المعدل الدراسي (ضعيف، ومتوسط، وجيد).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التتمة تبعًا لمتغير المعدل الدراسي، أجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (4.10) الآتي:

Universiti Malaya

الجدول 4.10:

نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لمصلحة أي مستوى من مستويات متغير المعدل الدراسي

المجال	المعدل الدراسي (I)	المعدل الدراسي (J)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	القرار
النصوص النثرية	ضعيف	متوسط	-2.98493	0.00	دال**
		جيد	-6.79471	0.00	دال**
	متوسط	ضعيف	2.98493	0.00	دال**
		جيد	-3.80978	0.00	دال**
	جيد	ضعيف	6.79471	0.00	دال**
		متوسط	3.80978	0.00	دال**
النصوص الشعرية	ضعيف	متوسط	-1.08239	0.00	دال**
		جيد	-3.19817	0.00	دال**
	متوسط	ضعيف	1.08239	0.00	دال**
		جيد	-2.11578	0.00	دال**
	جيد	ضعيف	3.19817	0.00	دال**
		متوسط	2.11578	0.00	دال**
الدرجة الكلية	ضعيف	متوسط	-4.06733	0.00	دال**
		جيد	-9.99288	0.00	دال**
	متوسط	ضعيف	4.06733	0.00	دال**
		جيد	-5.92556	0.00	دال**
	جيد	ضعيف	9.99288	0.00	دال**
		متوسط	5.92556	0.00	دال**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين فئات متغير المعدل الدراسي الثلاث (ضعيف، متوسط، جيد) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلاميذ ذوي المعدل الدراسي الجيد وذوي المعدلين المتوسط والضعيف، لمصلحة ذوي المعدل الدراسي الجيد، وذلك في النصوص النثرية والشعرية وفي الدرجة الكلية، والمتوسط الحسابي الأعلى والجدول (4.10) السابق يؤيد اتجاه الفروق لمصلحة التلاميذ ذوي المعدل الدراسي الجيد.

Universiti Malaya

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

5.1 مقدمة

يناقش هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة وعرضت في الفصل السابق، في ضوء الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، ثم ختم الفصل بذكر بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

5.2 مناقشة نتيجة السؤال الأول .

أوضحت النتائج المتعلقة بهذا السؤال من خلال متوسط إجابات عينة الدراسة عن اختبار التتمة في درجته الكلية أن مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة إحباطي.

وبالمقارنة مع نتائج الدراسات السابقة فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسات عدد آخر من الباحثين انيهورتري وخانا (1992) Agnihotri & Khanna، والرواشدة(1995)، والناجي(2003)، وأمبوسعيدي والعريمي (2004)، ومقدادي والزعبي(2004)، والرشيدي(2005)، وديفيد David (2006)، وجوارنة (2008)، والحويطي(2010)، والعوالمة والسويلميين وأبو الشيخ(2010)، ويلماز(2010) ، والسرحاني(2011)، ومومني والمومني(2011)، وعبد المجيد(2011)، ونصر والإبراهيمي (2013)، وArifin, Ab.Halim and Abu Bakar(2013)، والبردي(2013)، والخالدي (2013)، والبدراني(2014)، والبصيص(2014)،

ولوسا(2014)، وزورباز ومصطفى(2016)، إذ أن هذه الدراسات أثبتت أن الكتب التعليمية التي درست انقرائيتها كانت تقع في المستوى الإحباطي.

كما أنها في الوقت ذاته تختلف مع نتائج دراسة كل من الباحثين النقرش (1991)، والبسيوني (2001)، وسليمان (2002)، وقطيط (2002)، وهزايمة (2011)، والأسدي (2011)، والقثامي (2012)، ومحمود (2012)، وسرحان وجبران (2013)، ودحلان (2014)، ووزو (2017)، حيث أثبتت هذه الدراسات أن الكتب التعليمية التي درست انقرائيتها كانت تقع في المستوى التعليمي أو المستقل.

ولعل سبب هذه النتيجة بحسب مصطفى(2016) عدم اهتمام القائمين على تأليف الكتاب بمفهوم الانقرائية وتقدير درجة أهميتها للطلاب، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وقد يكون بسبب افتقار كثير من الطلبة إلى استراتيجيات معالجة المعلومات وتنظيمها، وفهم المفردات واستيعابها، وتوظيفها للحصول على حفظ وتذكر الكلمات والمفردات في فقرات النص المقروء مما يمكن الطالب من القدرة على تخمين الكلمة المفقودة من النص، وبحسب راشد (2009) قد يعود ذلك إلى طبيعة النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية التي تفتقر في أغلبها إلى عنصر التشويق وإثارة الدافعية، وتقع خارج حاجات التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولهم واهتماماتهم، وغزارة أفكارها بشكل يشتت انتباه الطلاب، وعدم تنوع أنشطتها اللغوية، وقلة مواقف توظيف الخبرات اللغوية، وندرة التدريبات الاتصالية بمشاركة الآخرين في مواقف التعبير والحوار،.

وأشار عياش (2015) إلى أن كثافة الأفكار في النص، ومناسبة ما تحتويه المادة التعليمية من مصطلحات ومفاهيم وحقائق من جهة والصياغة اللغوية التي تلائم المستوى العمري للطلاب الذين تقدم لهم، فليس كل ما في اللغة من ألفاظ وتراكيب وما تدل عليه من معاني يناسب المتعلم في سنة من السنوات، فعملية اختيار التراكيب والألفاظ، يجب أن تلائم قدرات المتعلم على الاستيعاب لتحقيق السرعة والدقة في الفهم، وبحسب الهاشمي وعطية (2009)، واللامي والزويني (2014) فإن استثارة دافعية المتعلمين للقراءة باختيار الموضوعات التي يميل إليها المتعلمون، واعتماد الأسلوب الملائم في عرض المادة، وتدعيم النص بالصور

والرسوم الملائمة، ووضوح المادة المقروءة وحسن إخراجها، وملاءمة طبيعة المحتوى لمستوى المتعلمين يؤثر على مستوى الانقرائية، ويبقى حال موضوع الانقرائية على المستوى المحلي كحاله على المستوى العربي، وكما أشار جوارنة (2008)، وحلاوة (2017) أنه لم يجرِ التثبت من معيار مناسبة المقروء لقدرة القارئ بطريقة موضوعية ملائمة لقياس انقرائية الكتاب، كما أن سبب هذه النتيجة قد يرجع إلى التلاميذ أنفسهم كما أشار البسيوني (2002) فقد يكون ضعف التلاميذ في القراءة ساهم في انشغالهم بقراءة النص أكثر من فهم معناه، وهذا الضعف جعلهم يفتقرون إلى استراتيجيات معالجة المعلومات وتنظيمها، مما جعل عملية تخمين الكلمات المفقودة غير صحيحة عند أغلب الطلاب.

وبشكل تفصيلي أظهرت نتائج هذا السؤال أن متوسط درجات التلاميذ في مستويات الانقرائية في النصوص النثرية أعلى منها في النصوص الشعرية ولعل سبب هذه النتيجة يرجع بحسب الهاشمي وعطية(2009) إلى سهولة أسلوب كتابة موضوعات النصوص النثرية الذي يقوم على سرد الأحداث، مما أسهم في إيصال الفكرة بيسر إلى التلاميذ، وجعلهم أقدر على التنبؤ بالكلمات المحذوفة من خلال سياق الكلام، ويرجع من جهة ثانية إلى أسلوب كتابة النص الشعري بما يتطلبه من مجاز واستعارة وكناية، واستخدام للعبارات التي فيها تقديم وتأخير أو حذف، الأمر الذي يؤدي إلى تعقيد في تركيب جمل النص، وهذا التعقيد من شأنه أن يزيد صعوبة النص لأنه يضع جهدًا عاليًا على ذاكرة التلميذ ومعلوماته.

5.3 مناقشة نتيجة السؤال الثاني .

أوضحت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، من خلال متوسط إجابات الذكور والإناث من عينة الدراسة عن اختبار التتمة في درجته الكلية، أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير الجنس، ولمصلحة الإناث.

Universiti Malaya

وبالمقارنة مع نتائج الدراسات السابقة تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الباحثين بوقحوص وإسماعيل (2001)، وسليمان (2002)، والناجي (2003)، ومقدادي والزعبي(2004)، وجوارنة(2008)، والحويطي(2010)، والعوالمة والسويلميين وأبو الشيخ(2010)، والأسدي (2011)، والسرحاني(2011)، وهزايمة(2011)، وسرحان وجبران(2013)، والزويني واللامي (2014)، ووزو(2017)، إذ أثبتت هذه الدراسات وجود فرق في انقرائية الكتب التعليمية بين الذكور والإناث لمصلحة الإناث.

كما أنها في الوقت ذاته تختلف مع نتائج دراسات عدد آخر من الباحثين النقرش(1991)، وأمبوسعيدي+ والعريمي(2004)، والرشيدي(2005)، ومومني والمومني(2011)، وعبد المجيد (2011)، والخالدي(2013)، ونصر والإبراهيمي(2013)، ودحلان(2014)، إذ أن هذه الدراسات السابقة أثبتت عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في انقرائية الكتب التعليمية التي درستها.

وتفسر الباحثة سبب ارتفاع درجات تلميذات الصف الثاني الابتدائي في مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية أكثر من التلاميذ بتفوق التلميذات على التلاميذ في المهارات العقلية، والتي من ضمنها مهارات القراءة ومهارات نقد المقروء، إذ أشار هزايمة (2011) إلى أن الإناث أكثر قدرة من الذكور على استخدام النصف الكروي الأيسر من الدماغ بوظائفه المختلفة، حيث إنه المسؤول عن تذكر الأسماء وتعرفها والاستجابة للتعليمات اللفظية، كما أنه مسؤول عن اعتماد القارئ على الكلمات لفهم المعاني، والتفكير المنطقي، والتعامل مع المثيرات اللفظية الجديدة، والنقد والتحليل في القراءة، واستخدام اللغة في فهم الحقائق وتذكرها، ولعل تفوق التلميذات على التلاميذ في القدرة القرائية يعود إلى طبيعة المجتمع الإماراتي الذي يعد بطبيعته مجتمعًا محافظًا يقلل من خروج الإناث من المنزل، فيقضين معظم أوقاتهن بداخله مما يتيح لهن مجالًا أكبر للقراءة والمطالعة نتيجة بقائهن في البيت بعد عودتهن من المدرسة، مقارنة مع الذكور الذين يقضون كثيرًا من

Universiti Malaya

أوقاتهم خارج البيت، وبالتالي فإن الساعات التي تقضيها الطالبات في المطالعة والقراءة الحرة أكثر من الساعات التي يقضيها الطلاب بهذا الخصوص.

و أشارت الحويطي(2010) إلى أن اهتمام الإناث بالقراءة الحرة أكثر من الذكور يسهم في تنمية القدرة القرائية لديهن، وأن الإناث بصورة عامة يتفوقن على الذكور في التحصيل الدراسي بشكل عام نظرًا لارتفاع مستوى الإناث في مهارات الاستذكار والحفظ وإلى ارتفاع دافعية الانجاز لدى الإناث في سعيهن لاثبات وجودهن، وبسبب ارتفاع مستواهن في مهارات القراءة بشكل عام ومهارات القراءة الصامتة بشكل خاص، ويرجع اللامي والزويني(2014) هذه النتيجة إلى أن التزام مدارس الإناث ومعلماتهن في المدرسة من حيث التدريس الفعال والبيئة الصفية والانضباط الأعلى داخل الغرفة الصفية أكثر من التزام الذكور ومعلميهم في مدارس الذكور، ويعود سبب تفوق التلميذات على التلاميذ بحسب علاونة (2001) إلى أسباب فيزيولوجية حيث إن الإناث ينضجن قبل الذكور سنة ونصف، وبناء على ذلك يكون الاستعداد لاكتساب اللغة واستيعابها لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في امتلاك القدرات اللغوية والتعبيرية، ولديهن حصيلة لغوية أكثر من الحصيلة اللغوية لدى الذكور.

5.4 مناقشة نتيجة السؤال الثالث .

أوضحت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، من خلال متوسط إجابات تلاميذ المدارس الخاصة والمدارس الحكومية من عينة الدراسة عن اختبار التتمة في درجته الكلية أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير نوع المدرسة ولمصلحة المدارس الحكومية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة على حد علم الباحثة من أولى الدراسات التي قاست الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في اختبار انقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير نوع المدرسة (حكومية، وخاصة).

Universiti Malaya

وتفسر الباحثة سبب ارتفاع درجات تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من المدارس الحكومية في اختبار التتمة لانقرائية كتاب اللغة العربية أكثر من تلاميذ المدارس الخاصة بتركيز المدارس الحكومية في برنامجها على تعليم اللغة العربية أكثر من تركيز المدارس الخاصة، الأمر الذي يجعل تلاميذ المدارس الحكومية أكثر تمكنًا من القدرات اللغوية وأكثر امتلاكًا للحصيلة اللغوية التي هي الأساس في تجاوز اختبار التتمة بنجاح، وقد أشارت حلاوة (2010) إلى أن الطلبة أحرزوا تقدمًا أفضل في اللغة العربية في المدارس الحكومية في دبي قياسًا إلى أقرانهم في المدارس الخاصة ويعود ذلك إلى عدم التزام المدارس الخاصة بشروط ومتطلبات وزارة التربية والتعليم بالنسبة إلى عدد الحصص الدراسية المخصصة للغة العربية.

وتعتمد المدارس الحكومية اللغة العربية لغة لتدريس أغلب المواد التعليمية ما عدا المواد الأجنبية، في حين أن المدارس الخاصة تعتمد التعليم بلغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم على نحو تتصارع فيه اللغتان وتتنافسان وتتجاذبان فرص النشاط اللغوي، وهذا من شأنه بحسب المعتوق (1996) أن يؤدي إلى التداخل اللغوي الذي يؤدي بدوره إلى حصول اضطراب في فهم أو تمثل الخصائص اللغوية للغتين المتنافستين، أو يؤدي إلى ما يسمى بالنقل السلبي للعناصر اللغوية منها، ومن ثم إلى حصول التشويه أو التحريف في كثير من التراكيب والأساليب اللغوية المكتسبة من كلا اللغتين، لا سيما إذا كان هناك تباين بين اللغتين واختلاف في الأنماط الصوتية وقواعد تركيبها وفي الصيغ اللغوية وأساليب استخدامها، كما أن وجود لغة أجنبية مزاحمة للغة الأم قد يخلق نوعًا من التذبذب أو الحيرة ويمنع من التركيز في اللغة الأصلية ومن التمكن منها، إذ أن جهد الطالب ازدواجي اللغة ووقته يصبحان موزعين بين لغتين، وهذا يقلل من فرص تعلم لغته الأولى، وقد أشارت عادل (2011) إلى أن النظام الوزاري المطبق في المدارس الحكومية يعتمد اللغة العربية كلغة تدريس في جميع المواد، وبالنسبة للغة الإنجليزية فإن المناهج تكون مصممة لطالب لغته الثانية هي اللغة الإنجليزية، في حين أن طالب المنهاج الأمريكي أو البريطاني في المدارس الخاصة يدرس مناهج مصممة لطالب لغته الأولى هي الإنجليزية مما يؤثر سلبًا في اللغة العربية لعدم التركيز عليها في تلك المناهج.

Universiti Malaya

5.5 مناقشة نتيجة السؤال الرابع .

أوضحت النتائج المتعلقة بهذا السؤال من خلال متوسط إجابات التلاميذ ذوي المعدل الدراسي الضعيف والمتوسط والجيد من عينة الدراسة عن اختبار التتمة في درجته الكلية أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في اختبار التتمة لانقرائية كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة تبعًا لمتغير المعدل الدراسي، ولمصلحة التلاميذ ذوي المعدل الدراسي الجيد، وبالمقارنة مع نتائج الدراسات السابقة تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الباحثين سليمان(2002)، والحويطي(2010)، ووزو(2017).

وتفسر الباحثة سبب ارتفاع درجات التلاميذ ذوي المعدل الدراسي الجيد في اختبار التتمة لانقرائية كتاب اللغة العربية أكثر من التلاميذ ذوي المعدل الدراسي الأقل بالعلاقة الارتباطية القوية بين المستوى التعليمي وفهم المقروء، حيث أكد اللامي والزويني (2014) على أن مدى فهم القارئ للنص المقروء يرتبط ارتباطاً طرديا بمستواه التعليمي، أي كلما ارتفع مستواه التعليمي ارتفعت نسبة فهمه للموضوع، وكلما انخفض مستواه التعليمي صعب عليه الفهم، وسعة القاموس اللغوي للتلاميذ ذوي المعدل الدراسي الجيد مقارنة مع التلاميذ ذوي المعدلات الدراسية الأقل، إذ أن المحصول اللغوي الكبير لدى التلميذ الجيد يتيح له التعرف على العديد من الكلمات، مما يسهل عليه عملية قراءتها وعملية استذكار الكلمات المحذوفة في اختبار التتمة،.

وأشار جوارنة (2008) إلى أن الفرد الذي يمتلك قدرة لغوية جيدة يستطيع أن يوظفها في فهمه المفردات والتراكيب اللغوية للحصول على الفهم العام للنصوص، وأن الطالب الذي يبرع ويتفوق في اكتساب مهارت القراءة من فهم وسرعة وتحليل ونقد للنص المقروء يتفوق في اختبار التتمة، كما ذكرت الرقب (2017) أنه كلما تحسنت القدرة القرائية كلما تحسن المستوى التحصيلي لدى الطلبة، ويعود ذلك لأن القدرة لقرائية الجيدة تتضمن امتلاك الطلاب القدرة على القراءة وفهم المفردات وتوظيفها للحصول على

Universiti Malaya

الفهم العام للنص وامتلاك الطلبة للقواعد والتراكيب التي تساعدهم على تحليل الكلمات وتفسير المعاني الصعبة وربطها بخبراتهم السابقة، وبالتالي ارتفاعًا في المستوى التحصيلي للطلبة.

ويرى أبو معال (2000) أن ذكاء الطفل يعينه على استخدام لغة الكلام، وفهم المقروء والربط بين أجزائه والرد عليه والمشاركة فيه، فالطالب ذو الذكاء المرتفع يحصل على درجات أعلى من الطالب ذو الذكاء المنخفض ، فالقدرة على إجابة أي سؤال تحتاج إلى القدرة على القراءة ، فكلما كان الطالب ذكيًا كلما كانت قدرته القرائية أفضل من الطالب الأقل ذكاءً.

5.6 توصيات الدراسة والخاتمة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بمراعاة مؤلفي منهج اللغة العربية عند انتقاء النصوص التعليمية النثرية والشعرية حاجات التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولهم واهتماماتهم، وإضافة الانقرائية إلى الوثيقة الوطنية للمناهج في الإمارات العربية المتحدة بوصفها معيارًا لابد من توافره عند تأليف المناهج التعليمية، وجعل العوامل المؤثرة في انقرائية النص التعليمي في قائمة، ووضعها بين يدي مصممي منهج اللغة العربية لتساعدهم على اختيار النصوص النثرية والشعرية المناسبة للتلاميذ، والاستفادة من نتائج البحوث التربوية والدراسات السابقة في مجال الانقرائية عند إعداد الكتب التعليمية، وتجميع معلومات عن خصائص التلاميذ فيما يتعلق بمستواهم التعليمي ودافعيتهم للتعلم، وخبراتهم السابقة ومدى تمكنهم من مهارات القراءة ووضعها بين يدي مؤلفي المناهج لتساعدهم على اختيار مواد تعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ، وإعداد الكتب التعليمية بأكثر من مستوى لكل صف لتناسب الفروق الفردية بين التلاميذ والتحقق من تجريبها فعلًا لمعرفة مدى مناسبتها لمستويات التلاميذ قبل إقرارها وتعميمها، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة عند تطوير كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي.

Universiti Malaya

وفي ضوء النتائج أيضًا تقترح الباحثة إجراء دراسة لتحديد مستوى انقرائية كتب اللغة العربية بالاعتماد على طرائق قياس أخرى غير اختبار التتمة، وإجراء دراسة منهجية تهدف إلى قياس انقرائية كتب اللغة العربية لصفوف أخرى ولتلاميذ من مراحل عمرية متقدمة، وإجراء دراسة لقياس انقرائية الأنشطة والتدريبات في كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية، وإجراء دراسة تحليلية لكتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية في ضوء عوامل الانقرائية، وإجراء دراسة منهجية تهدف إلى تحديد مستوى انقرائية الكتب المدرسية المقررة في مواد تعليمية أخرى غير اللغة العربية.

Universiti Malaya

المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، محمد . (2016). طول المقررات وصعوبة المناهج يثيران شكوى الطلبة والأهالي . استرجعت بتاريخ 2019/2/3. من الموقع الالكتروني:(http://www.alkhaleej.ae/alkhaleej/page/8feaa731-d82a-4713-94b3-ce6e54082342).

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (2003). لسان العرب. تحقيق: عامر أحمد حيدر. (ط.2). المجلد (1). بيروت: دار الكتب العلميّة.

أبو جادو، صالح محمد علي (2003): علم النفس التربوي ، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .

أبو شعيرة ، خالد وآخرون (2007): التربية الأسس والتحديات ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

أبو علام، رجاء محمود. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربويّة. (ط.4). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

أبو عمشة، خالد. (2008). المقروئيّة: ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها. استرجعت بتاريخ 10 تموز 2016 من http://www.alukah.net.

الأسدي، نعمه عبد الصمد. (2011). مستوى مقروئيَّة كتاب مبادئ الأحياء للصّف الأوّل المتوسط. مجلة كلية الإسلاميّة. جامعة النجف. العدد (16)، ص ص 353- 385.

Universiti Malaya

أمبو سعيدي، عبد الله، والعريمي، باسمه. (2004). مقروئيَّة كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة التربوية. جامعة الكويت. المجلد (19)، العدد (73)، ص ص 153- 181.

أندرسون، ر. وآخرون. (1998). أمّة قارئة. ترجمة: شوقي الشريقي. (ط1). القاهرة: الدار الدوليّة للنشر والتّوزيع.

البدرانيّ، عبد السّلام بن ذعار. (2014). العلاقة بين مقروئيَّة كتاب الأحياء والتحصيل لدى طلاّب الصّف الأوّل الثانويّ بمنطقة القصيم التّعليميّة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.

البردي، عاطي بن عطية. (2013). مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السّعوديّة.

البسيونيّ، سامية علي. (2002). قياس بعض جوانب انقرائيّة كتب اللغة العربيّة بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ. ملخص رسالة دكتوراه، الجمعية المصريّة للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (19)، ص ص 151- 200.

بشارة، جبرائيل وإلياس، أسما. (2014). المناهج التربوية. سورية، دمشق، كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.

البصيص، حاتم حسين. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم . دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

البصيص، مذكر بن هذيان. (2014). مستوى مقروئيَّة كتب العلوم للصّفوف العليا بالمرحلة الابتدائيّة بمحافظة حفرالباطن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.

Universiti Malaya

بني صعب، وجيه قاسم. (2009). مقروئيّة الكتب المدرسيّة، حقيبة تعليميّة. المملكة العربية السعوديّة، الرياض.

بوقحوص، خالد وإسماعيل، علي. (2001.(قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرّر على طلاّب المرحلة الثانوية بدولة البحرين. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (9)، ص133-109

جدعان، نهلة.(1989) مستوى مقروئية نصوص المطالعة التكوينيّة المقرّرة للصف الخامس الابتدائيّ. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

جوارنة، محمد. (2008). مستوى مقروئيّة كتاب التربية الاجتماعيّة والوطنيّة للصّف الرّابع الأساسيّ في الأردنّ. المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، المجلد (4)، العدد (2). ص ص 125- 136.

الجيلالي، حسان؛ وفوزي، لوحيدي. (2014). أهمية الكتاب المدرسيّ في العملية التعليميّة، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي، العدد (9)، ص ص 194-210.

حبيب الله، محمد. (1997). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتّطبيق. (ط1). عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج 18 Spss. القاهرة: دار الفكر العربي.

حلاوة، رحاب. (2010). ارتفاع نسبة التزام المدارس الخاصة بتلبية تعليم العربية ، استرجعت بتاريخ 2018/7/23 من الموقع الإلكتروني : (https://www.albayan.ae/across-the-uae/2010-02-03-1.215353)

حلاوة، رحاب، الأمير، نورا .(2017) . كثافة المناهج تطيح بأحلام الطلبة في المعدلات المرتفعة . استرجعت بتاريخ 2019/2/3 . من الموقع الالكتروني : (

Universiti Malaya

https://www.albayan.ae/across-the-uae/education/2017-05-01-1.2932733)

حلاوة، رحاب، الأمير، نورا .(2017) . كثافة المناهج تطيح بأحلام الطلبة في المعدلات المرتفعة . استرجعت بتاريخ 2019/2/3 . من الموقع الالكتروني : (https://www.albayan.ae/across-the-uae/education/2017-05-01-1.2932733)

حلس، داود درويش. (2007). معايير جودة الكتاب المدرسيّ ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا. بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام، الجامعة الإسلامية، كلية التربية في الفترة 30-31 أكتوبر.

حوري، عائشة عهد. (2012). تحليل محتوى كتب القواعد النّحويّة في المراحل الدراسيّة في الجمهوريّة العربيّة السّورية. مجلة جامعة دمشق. المجلد (26)، ملحق (2010)، ص ص 125 – 171.

الحويطي، سحر سالم. (2010). مستوى مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسيّ في محافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخالدي، جمال خليل. (2013). درجة مقروئيَّة كتاب التربية الإسلاميّة في الأردن. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد (15)، العدد (1)، ص ص 1- 22.

خلف، محمود. (2015). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء المرحلة النمائية للطلبة. مجلة المنارة، المجلد (21)، العدد (4/أ)، ص ص 191-238.

الخواجا، عبد الفتاح محمد (2002) :الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ، عمان .

دحلان، عمر. (2014). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية). المجلد (28)، العدد (12)، ص ص 2877-2906.

Universiti Malaya

الدراويش، محمود أحمد أبو كته. (2005). فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية. فلسطين، القدس: مطبعة امرزيان.

الدّسوقيّ، وفاء. (2007). أثر نوع الخط وحجمه على الانقرائية والوضوح والقراءة الفعّالة للنّصوص العربيّة على صفحات الويب التعليميّة. بحث مقدّم إلى المؤتمر السنوي الثاني: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعيّ بمصر والوطن العربيّ. (11- 12 أبريل). جمهورية مصر العربية: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص521-545.

دمعة، مجيد إبراهيم. (1987). الكتب المدرسيّةة وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها. مجلة الجامعة المستنصرية بغداد العدد الأول.

الدوسريّ، مشاعل. (2004). تقويم محتوى كتاب المطالعة العربيّة (بنين، بنات) للصّف الأوّل المتوسط في ضوء معايير المقروئيَّة. رسالة ماجستير غير منشورة. سلطنة عمان: كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

راجا، جميلة. (2009). الكتاب المدرسيّ بين الواقع والطموح. مجلة الخطاب. الجزئر. العدد (5). ص ص 343-362.

راشد، حنان. (2009). قياس انقرائيّة كتاب المطالعة والنّصوص للصف الثانى الإعداديّ الأزهريّ. بحث مقدّم إلى المؤتمر العلميّ التاسع: كتب تعليم القراءة في الوطن العربيّ بين الانقرائيّة والإخراج. (15- 16 تموز). القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص 338-393.

رزاقي، أميمة . (2017). المقروئية في الوطن العربي بين الإقبال والعزوف : دراسة في المعوقات والحلول. جامعة النجاح الوطنية : فلسطين .

الرشيديّ، مفلح حمود. (2005). مستوى مقروئيَّة كتاب لغتي العربيّة المقرّر للصّف الرّابع الابتدائيّ. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات التربويّة العليا، جامعة عمّان، الأردنّ.

Universiti Malaya

رضوان، أبو الفتوح وآخرون. (1982). الكتاب المدرسيّ. مصر: مكتبة الأنجلو المصريّة.

الرقب، شيماء. (2017) . مستوى انقرائية كتب العلوم للصف الرابع الأساسي وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. الجامعة االإسلامية بغزة، فلسطين.

الرواشدة، سعدي.(1995) مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي ودرجة إشراكيته للطالب. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ريدج، نتاشا، وكيبلز، سوزان، وفرح، سمر (2017). تطوير المناهج الدراسيّة في دولة الإمارات العربية المتحدة. مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي، بحوث السياسة العامة. إمارة رأس الخيمة.

الزند ، وليد خضر (2018) : علم النفس التربوي نظرياته الحديثة وتطبيقاتها الأكاديمية ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، لبنان .

الزويني، ابتسام، واللامي، رحيم. (2014). قياس مقروئيَّة كتاب المطالعة للصّف الخامس الإعدادي وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص. مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة. جامعة بابل، العدد (16)، ص ص 541- 566.

السّرحانيّ، عون بن محمد. (2011). مستوى مقروئيَّة ودرجة إشراكيَّة نصوص كتاب اللُّغة العربيّة للصّف الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته، الأردن.

السفاسفة، عبد الرحمن. (2004). طرائق تدريس اللغة العربيّة. (ط 3). الكرك: دار يزيد للنشر.

سليمان، إقبال عبد القادر.(2002) مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السّادس الأساسيّ في محافظة نابلس.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

السيد، محمود أحمد. (2011). في طرائق تدريس اللّغة العربيّة. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

شحاتة، حسن. (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. (ط1). مصر: الدار المصرية اللبنانية.

Universiti Malaya

الشماس، عيسى، وميلاد، محمود. (2016). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.

الشيخ، محمد رؤوف. (2007). انقرائيّة النّص معيار من معايير الجودة. بحث مقدّم إلى المؤتمر السنوي الثاني: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعيّ بمصر والوطن العربيّ. (11- 12 أبريل). جمهورية مصر العربية: كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص ص206-219.

الطريحي ، فاهم حسين (2015) : مبادىء في علم النفس التربوي ، دار المسيرة ، عمان .

طعيمة، رشدى أحمد. (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرباط: ايسيسكو.

طعيمة، رشدى أحمد. (2000). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، اعدادها-تطويرها-تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

طعيمة، رشدي. (1985). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربيّة.

طعيمة، رشدي. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب التاسع عشر. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الجزء الثاني. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (18).

طعيمة، رشدي، ومنّاع، السيد. (2001/أ). تدريس العربيّة في التعليم العام، نظريات وتجارب. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربيّ.

طعيمة، رشدي، ومنّاع، محمد السيد. (2001/ب). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربيّ.

Universiti Malaya

الطلحي، نايف مقبول. (2015). تصوّر مقترح لتطوير كتاب الأحياء للصّف الثّاني الثّانوي في ضوء بعض نتائج الدّراسات السّابقة المرتبطة بمقروئيّة الكتب المدرسيّة من وجهة نظر المختصّين والممارسين في مدينتي مكة المكرمة والطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السّعوديّة.

عادل، هديل. (2011). مناهج التعليم خيارات ترسم المستقبل . استرجعت بتاريخ 2018/7/9من الموقع:(http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/35a9e218-5760-4c2b-bdb2-91d3cb9258e1) .

عالية، فرحاوي . (2016) . مقروئية الكتاب الالكتروني لدى الطلبة الجامعيين : دراسة ميدانية لطلبة الماجستير والدكتوراه قسسم الأدب العربي جامعة مستغانم نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والفنون. جامعة عبدالحميد باديس : مستغانم .

عبد المجيد، محمد عبد المجيد. (2011). قياس مستوى مقروئيَّة كتاب الإرشاد الزراعي لمرحلة البكالوريوس بكلية الزراعة جامعة المنصورة. مجلة العلوم الإنسانيّة. المجلد (5). العدد (2). ص ص 541-560.

عبدالمجيد، عبد العزيز. (1989). اللغة العربية أصولها النفسية طرق تدريسها. مصر: دارالمعارف.

عبد الهادي ، جودت)2007(:نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .

عصر، حسني عبد الباري. (2000). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. (ط1). مصر، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع.

علاونة، عمر حلمو (2001). مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس: كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

Universiti Malaya

علاّم، صلاح الدين محمود. (2002). القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ: أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عمّار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة. (ط.1). بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة.

عمّار، سام، والموسوي، علي. (2014). مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس: مجلس النشر العلميّ.

عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربيّة المعاصر. المجلد الأوّل. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

عمر،أمين عمر.(2017). درجة توافر عوامل قراءة كتاب المطالعة للصف الثاني عشر في محافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد(5)، العدد(18)، ص ص 325-342

العوامله، عبدالله، السويلميين، منذر، وأبو الشيخ، عطية. (2010). مستوى مقروئيَّة كتاب العلوم المقرر تدريسه للصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد (18)، العدد (2)، ص ص 805- 823.

عياش، يحيى باسم. (2015). انقرائيّة الأخبار في الصّحف الفلسطينيّة الالكترونيّة. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: الجامعة الإسلاميّة بغزة.

الغالي، ناصر وعبدالله، عبد الحميد. (1994). أسس إعداد الكتب التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة. الرياض: دار الاعتصام.

القثاميّ، عبدالله بن سلمان. (2012). مستوى مقروئيَّة كتاب الرياضيات للصّف الأوّل المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة.

قطيط، غسان. (2002). تقويم كتاب الفيزياء للصّف الثاني الثانويّ العلميّ من وجهة نظر معلمي الفيزياء ومستوى مقروئيَّة الكتاب. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عمّان، الأردن.

Universiti Malaya

قورة، حسين سليمان. (1981). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. (ط1). القاهرة: دار المعارف.

كاظم، جؤذر حمزة. (2009). قياس مقروئيَّة كتاب القراءة للصّف السّادس الابتدائيّ. مجلة العلوم الإنسانيّة. كلية التربية، جامعة بابل، المجلد (1)، العدد (9)، ص ص 435-450.

كلير. ج. (1988). مقياس صلاحية القراءة (ترجمة إبراهيم الشافعي). الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.

اللامي، رحيم والزويني، ابتسام. (2014). المقروئيّة "مستوياتها، والعوامل المؤثرة فيها، وصعوبات تطبيقها". مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة. جامعة بابل، العدد (17)، ص ص 172 - 182.

مجيد، سوسن شاكر. (2007). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. (ط1). الأردن، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

محجوبة، سويدي، صليحة، قطاب. (2018). مقروئية الكتاب لدى الطفل: دراسة ميدانية بفضاء الطفل بمكتبة مولاي بلحميسي مستغانم . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة مستغانم : الجزائر.

محمود، إبراهيم كايد. (2000). العربية الفصحى بين ازدواجية لغوية وثنائية لغوية. (ط9). مصر: دار النهضة المصرية.

محمود، سعاد جابر. (2012). قياس انقرائيّة كتب اللُّغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلميها. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (31)، ص ص 89- 121.

مخائيل، امطانيوس. (2006). القياس النفسي. الجزء الأول. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

Universiti Malaya

مخائيل، امطانيوس. (2011). القياس والتقويم في التربية الحديثة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

مدكور، علي أحمد. (1997). تدريس فنون اللّغة العربيّة. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

مصطفى، وليد مفيد. (2016). تطوير كتب القراءة في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء بعض وسائل قياس الانقرائية بفلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

المغيلي، خدير. (2010). تعليميّة النّص التعليميّ للغة العربيّة وآدابها في الجامعة. جامعة غرداية الإفريقية. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. العدد (8)، ص ص 373 – 360.

مقدادي، فاروق والزعبي، علي. (2004.(مقروئيّة كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر، المجلد (13)، العدد (25)، ص ص203-223.

ملحم، سامي محمد. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط.5). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مومني، عبد اللطيف، والمومني محمد. (2011). مستوى مقروئيّة كتاب اللغة العربية للصّف الرّابع في الأردن. مجلة جامعة دمشق. المجلد (27)، العدد (4)، ص ص 558-588.

النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكيّة. (ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نجادات، زكي.(2000) مقروئية كتب المطالعة والنّصوص للصّفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نصر الله، أميرة؛ ومباركية، زهور. (2017). الازدواجية اللغوية وأثرها في التحصيل الدراسيّ. مذكرة ماجستير الكتاب المدرسيّغير منشورة. كلية الآداب واللغات، جامعة العربي التبسي- تبسة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

Universiti Malaya

نصر، حمدان علي، والإبراهيمي، افتكار. (2013). مستوى مقروئية كتاب" لغتنا العربية" المطوّر المقرر لتلاميذ الصّف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (5)، العدد (1). ص ص 62-90.

نظري، يوسف، خطيبي، علي . (2017) . مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى والإعدادية القديمة في إيران . مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، المجلد (1)، العدد (2). ص ص 85-104

النقرش، خولة.(1991). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

هداجي، محمد. (2017). المقروئية عند الدارسين بين الكتاب الورقي والرقمي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب واللغات. جامعة أبوبكر بلقايد: الجزائر.

الهلال، أحمد جاسم، الشايع، شايع .(2016). مستوى مقروئية كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. ج(1). العدد (1) . ص ص 301-320.

وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة. (2010). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم الثانوي. وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة – إدارة المناهج.

وزو، سلمان إسماعيل. (2017). مستوى انقرائية كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.

Universiti Malaya

Agnihortri, R. K & Khanna, A. L. (1992). Evaluation the Readability of School Textbooks: An Indian Study. **Journal of Reading**. vol (35), no (4), pp 282-288.

Arifin, Z, Ab Halim, Z and Abu Bakar, K. (2013). The Readability of Balaghah Textbook of Malaysian Higher Certificate of Religion (Stam): A Pilot Study. **Journal of Advances in Natural and Applied Sciences**. Vol (7), No (2), pp 192-199.3

Arifin. Z, Ab.Halim. Z, Masyitah. N, Sham. M, and Shukry. A. (2013). The Readability of the Arabic Prose Text. **Middle-East Journal of Scientific Research**. Vol (17), No (2), pp 338-343.

Begeny. J & Greene, D. (2014). Can readability formulas be used to successfully gauge difficulty of regarding materials?. **Psychology in the Schools**. Vol (51), No (2), pp 198-215.

Chae, E & Shin, J. (2015). A study of a timed cloze test for evaluating L2 proficiency. **English Teaching**. Vol (70), No (3), pp 117-135.

Chavkin, L. (1997). Readability and Reading Ease Revisited: state- Adopted Science textbooks. **Clearing House**.Vol (70), No (3), pp 257-266.

Chen, H. (2012). How to Use Readability Formulas to Access and Select English Reading Materials. **Journal of Educational Media & Library Sciences**. Vol (50), No (2), pp 229-254.

Chiang-Soong, B. & Yager, R. (1993). Readability levels of the science textbook most used in secondary schools. **School Science and Mathematics**. Vol (93), No (1).

David, D. (2006). a study of science text book readability. **Australian Science Teacher Journal**. Vol (42), No (3), pp 1-61.

Universiti Malaya

Davison, A. (1990). **Readability and Reading levels**. in Internatioal Encyclopedia of Educational Evaluation. (pp: 362-364). new York: Pergamon Press.

Johnson, L. L. (1986). The Effects of Word Frequency, Sentence Length and Sentence Structure on the Readability of Two College Textbook Passages. **Dissertation Abstract International**. Vol (41), No (10). Retrieved January 12, 2016 from http://.www.Reaeaechgate.net/ publication/

Legendre. R. (Ed.). (2005). **Dictionnaire actuel de l'éducation** (3e ed.). Montreal, Quebec: Guérin.

Loveridge A.J. (1979). **preparing Text book Manuscripts**. UNESCO, Paris.

Lusa, L. (2014). Readability of Individualized Education Programs**.** **Preventing School Failure**. Vol (58), No (2), pp 96–102.

Orhan, C. (2015). Evaluating the Readability Levels of Elementary School Textbooks Regarding Students with Learning Disabilities. **Elementary Education Online**. Vol (14), No (2), pp 671–681.

Peng. Ch. (2015). Textbook Readability and Student Performance in Online Introductory Corporate Finance Classes. **The Journal of Educators Online**. Vol (13), No (2), pp 35–49.

Rezaee, A. (2011). Readability Formulas and Cohesive Markers in Reading Comprehension. **Theory and Practice in Language Studies**, Vol (1), No (8), pp 1005-1010.

Scott P. H. (2015). Assessing the Readability of Geoscience Textbooks, Laboratory Manuals, and Supplemental Materials**. Journal of College Science Teaching.** Vol (44), No (6), pp 24-30.

Yilmaz, G. (2010). The Evaluation of High School Geography 9 and High School Geography 11 Text Books With Some Formulas of Readability.

Universiti Malaya

Journal of Educational Sciences: Theory & Practice. Vol (10), No (4), pp 2205-2220.

Youngsu, K & Jee Hyun, M. (2012). Text readability of the college scholastic ability test and high school English textbooks. **English Teaching**, Vol (67), No (4), pp 195-218.

Zorbaz,K & Mustafa, K. (2016). word-sentence lengths and readability levels of texts in Gazi Tomer Turkish textbooks for foreigners. **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish**. Vol (11), No (3), pp 2509–2524.

Universiti Malaya