الجامعـــــــة الإســـلاميـة – غـزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كـــليـــــة التـربيـــــــــــــة
مـاجستير منـاهـج وطـرق تـدريـس

The Islamic University–Gaza
Research and Postgraduate Affairs
Faculty of Education
Master of Curriculum and Teaching Methods

مستوى انقرائية كتاب" لغتنا الجميلة "
لدى طلبة الصف الرابع الأساسي

Level of Readability of "Our Beautiful Languag" Course Book among Fourth Graders

إِعدَادُ البَاحِثِ

محمد جمعة عيد أبو زكـار

إِشرَافُ

الدُّكتور **الدُّكتور**

محمود محمد الرنتيسي **محمد شحادة زقوت**

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ

فِي المناهج وطرق التدريس بِكُلِيةِ التربية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

أغسطس/2016م – ذو القعدة/ 1437هـ

إقـــــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

مستوى انقرائية كتاب" لغتنا الجميلة "
لدى طلبة الصف الرابع الأساسي

Level of Readability of "Our Beautiful Languag" Course Book among Fourth Graders

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	محمد جمعة أبو زكار	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
Date:		التاريخ:

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم: ج س غ/35/ Ref:

التاريخ: 2016/09/28 Date:

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **محمد جمعة عيد ابوزكار** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم مناهج وطرق تدريس** وموضوعها:

مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الاساسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 26 ذو الحجة 1437هـ، الموافق 2016/09/28م الساعة الثالثة مساءً بمبنى طيبة ، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. محمود محمد الرنتيسي	مشرفاً و رئيساً	.....
د. محمد شحادة زقوت	مشرفاً	.....
أ.د. محمد عبد الفتاح عسقول	مناقشاً داخلياً	.....
د. إياد ابراهيم عبد الجواد	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية *التربية*/**قسم **مناهج وطرق تدريس.**

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف علي المناعمة

ملخص الرسالة باللغة العربية

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

أداة الدراسة: شملت أداة الدراسة على اختبار التتمة (Cloze Test) واختبار الفهم القرائي القائم على قائمة مهارات الفهم القرائي التي تم تحكيمها من قبل المتخصصين والخبراء في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة بالنسبة للطلبة من (222) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة رفح، بواقع (100) طالبٍ و(122) طالبة موزعين على ست شعب في ست مدارس، أما عينة الدراسة بالنسبة للموضوعات فقد تكونت من (3) نصوص قرائية من كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

1. تقع النصوص القرائية في كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي في المستوى الإحباطي من المستويات الانقرائية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

أهم توصيات الدراسة:

1. اعتماد الانقرائية ضمن مواصفات الكتب المدرسية بشكل عام، وكتب اللغة العربية بشكل خاص، بحيث لا يقرر الكتاب ولا يعمّم إلا بعد تحديد درجة انقرائيّته.
2. تدريب المعلمين على كيفية قياس انقرائية الكتب المدرسية، لتلافي الخلل الذي يظهر في الكتب المدرسية ليسهموا إسهاماً فعّالاً في تطويرها.

الكلمات المفتاحية: انقرائية، كتاب "لغتنا الجميلة"، الصف الرابع الأساسي.

Abstract

Objective of the study: this study aims at assessing the level of readability of "Our Beautiful Language" course book among the fourth graders.

The study tool: a Cloze Test, reading comprehension skills' test that was refereed by experts of Arabic language teaching methods.

The study sample: The study sample consisted of (222) students from the primary fourth grade in Rafah, of which 100 male students and 122 female students spread over six classes in six schools. The sample of teaching subjects consisted of (3) reading texts from the book "Our Beautiful Language" for fourth graders.

Research methodology: the researcher used descriptive approach to achieve the objectives of the study.

The most important findings of the study:

1. The reading texts of Our beautiful Language book have a frustrational reading level.
2. There were no statistically significant differences at (a =0.05) in the degree of readability of Our Beautiful Language book of the fourth primary grade attributed to the variable gender.

The most important recommendations of the study:

1. Adopting readability among the specifications of the textbooks in general, and the Arabic language books, in particular, so that a book shall not prescribed unless its degree of readability is approved.
2. Training teachers to assess the readability of textbooks so as to avoid the mistakes in them and to contribute to its development.

Keywords: Readability, Our Beautiful language book, fourth primary grade

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذۡنَآ إِن نَّسِينَآ أَوۡ أَخۡطَأۡنَاۚ رَبَّنَا وَلَا تَحۡمِلۡ عَلَيۡنَآ إِصۡرٗا كَمَا حَمَلۡتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِنَاۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلۡنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِۦۖ وَٱعۡفُ عَنَّا وَٱغۡفِرۡ لَنَا وَٱرۡحَمۡنَآۚ أَنتَ مَوۡلَىٰنَا فَٱنصُرۡنَا عَلَى ٱلۡقَوۡمِ ٱلۡكَٰفِرِينَ ٢٨٦﴾ [البقرة:286].

اْلإِهدَاْءُ

إلى خير البرية ومعلم البشرية سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم

إلى أمي الحنون التي غمرتني بحبها وعطفها وحنانها مهجة قلبي وفؤادي

إلى والدي الكريم أطال الله في عمره، وألبسه ثوب الصحة والعافية

إلى إخوتي وأخواتي الذين عشت معهم أجمل الذكريات

إلى الساكن في القلب، المحمود صورةً وسيرةً، أخي العزيز (أكرم)

طيب الله ثراه، وأكرمنا بلقياه

إلى من مشت معي الطريق خطوة بخطوة زوجتي الغالية

إلى قرة عيني وشقائق قلبي أبنائي الأعزاء

إلى زملائي الباحثين في مجال التربيـــة

إلى كل من شارك في إتمام هذه الرسالة

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

شكرٌ وتقديرٌ

الحمد لله الذي أعانني فبلغت، ووفقني فأنجزت، له الحمد كل الحمد من قبل ومن بعد، والصلاة والسلام على أصدق العرب حديثاً، وأفصحهم لساناً، وأبلغهم بياناً، محمد بن عبد الله، وعلى آله الأطهار، وصحبه الأخيار، عليهم أفضل الصلاة والتسليم... أما بعد،

يسعدني في هذا المقام أن أنسب الحق والفضل إلى أهله الذين لهم أدين، وكنت بهم بعد الله أستعين، فلهم من الشكر والتقدير ما يضيق عنه المقام، ويقصر في التعبير عنه البيان، ولكنها إشارات متواضعة لمشاعر عميقة تفيض احتراماً وتقديراً لما لهم من آيادٍ كريمة.

أتقدم بداية بوافر الشكر والامتنان إلى مشرفيّ الكريمين الدكتور: محمد زقوت، والدكتور: محمود الرنتيسي، حيث نالت رسالتي الشرف العظيم بإشرافهما عليها، وما هذه الرسالة إلا ثمرة توجيهاتهما الدائمة، فجزاهما الله عني خير الجزاء، هذا وأزجي شكري وتقديري إلى جامعتي العريقة – الجامعة الإسلامية – ممثلة بعمادة الدراسات العليا، وكلية التربية، والقائمين عليها، كما أتقدم بخالص شكري واحترامي إلى لجنة المناقشة والمتمثلة بكل من:

الأستاذ الدكتور/ محمد عبد الفتاح عسقول، والدكتور/ إياد إبراهيم عبد الجواد

لتفضلهما بقبول مناقشة الدراسة، وإثرائها بملاحظاتهما القيمة، ويسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى السادة المحكمين، لما أعطوني من فكرهم، وشاركوني برأيهم وعلمهم، هذا وأتوجه بالشكر إلى السادة مدراء المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة، لما قدموه من مساعدة في تطبيق أدوات الدراسة، والشكر موصلٌ أيضاً لمن قدم نصحاً، أوبذل جهداً، أوأمضى وقتاً، على إنجاز هذه الرسالة، فجزى الله الجميع عني عظيم الجزاء.

وأخيراً فإن هذه الدراسة شأنها شأن أي عمل إنساني، قد يكون فيها إجادة، وقد يعتريها القصور فإن كان فيها إجادة فالفضل لله سبحانه وتوفيقه، وإذا كان فيها تقصير أوقصور، فهذا ما استطعت إليه سبيلا، وأسأل الله العلي العظيم أن أكون قد وفقت في هذه الدراسة، فما كان توفيق فمن الله، وما كان من خطأ أو زلل أو نسيان فمن نفسي والشيطان.

فهرس المحتويات

إقـــرار ..... أ
ملخص الرسالة باللغة العربية ..... ب
آية قرآنية ..... ث
ٱلإهدَاْءُ ..... ج
شكرٌ وتقديرٌ ..... ح
فهرس المحتويات ..... خ
فهرس الجداول ..... ر
فهرس الملاحق ..... ز
الفصـل الأول الإطار العام للدراسة 1
1.1 مقدمة: 2
1.2 مشكلة الدراسة: 5
1.3 فرضيتا الدراسة: 6
1.4 أهداف الدراسة: 6
1.5 أهمية الدراسة: 6
1.6 حدود الدراسة: 8
1.7 مصطلحات الدراسة: 8
الفصل الثاني الإطار النظري 10
2.1 **المحور الأول: القراءة** 11
2.1.1 مفهوم القراءة: 12
2.1.2 تطور مفهوم القراءة: 13
2.1.3 أهمية القراءة: 15
2.1.4 أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية: 16
2.1.5 مراحل تعليم القراءة: 17
2.1.6 طبيعة القراءة: 19
2.1.7 العوامل المؤثرة على استعداد الطفل للقراءة: 19
2.1.8 العلاقة بين القراءة وفروع اللغة: 21
2.1.9 أنواع القراءة: 22

2.1.10 مهارات القراءة في المرحلة الأساسية: 29
2.1.11 الأسباب العامة في ضعف الطلبة في القراءة: 31
2.1.12 مقترحات لعلاج الضعف القرائي عند الطلبة: 33
2.2 **المحور الثاني: الانقرائية** 35
2.2.1 نشأة الانقرائية: 35
2.2.2 الانقرائية في التراث الإسلامي والعربي: 36
2.2.3 مفهوم الانقرائية: 37
2.2.4 أهمية دراسة انقرائية الكتب المدرسية: 40
2.2.5 العوامل الأساسية المؤثرة على الانقرائية: 41
2.2.6 طرق قياس الانقرائية: 45
2.3 **المحور الثالث: الكتاب المدرسي** 54
2.3.1 تعريف الكتاب المدرسي: 54
2.3.2 أهمية الكتاب المدرسي: 55
2.3.3 شروط استخدام الكتاب المدرسي: 57
2.3.4 الخصائص العامة التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد: 59
2.3.5 جوانب القصور في الكتب المدرسية: 62
الفصل الثالث الدراسات السابقة 65
3.1 المحور الأول: دراسات تناولت انقرائية الكتب المدرسية الخاصة باللغة. 66
3.2 المحور الثاني: دراسات تناولت انقرائية الكتب المدرسية ذات المجالات المختلفة. ... 71
3.3 التعليق العام على الدراسات السابقة: 77
الفصل الرابع الطريقة والإجراءات 82
4.1 منهج الدراسة: 83
4.2 مجتمع الدراسة: 83
4.3 عينة الدراسة: 84
4.4 أدوات الدراسة: 85
4.5 خطوات الدراسة: 96
4.6 الأساليب الإحصائية: 97

الفصل الخامس نتائج الدراسة ومناقشتها 98
5.1 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضيتيها: 99
5.1.1 نتيجة السؤال الرئيس– مناقشته وتفسيره: 99
5.1.2 نتيجة السؤال الأول– مناقشته وتفسيره: 99
5.1.3 نتيجة السؤال الثاني– مناقشته وتفسيره: 100
5.1.4 نتيجة السؤال الثالث – مناقشته وتفسيره: 102
5.1.5 نتيجة السؤال الرابع –مناقشته وتفسيره: 105
5.2 التوصيات: 110
5.3 المقترحات: 110
المصادر والمراجع 111
الملاحق 122

فهرس الجداول

جدول (4.1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة 83

جدول (4.2): موضوعات كتاب "لغتنا الجميلة" الجزء الثاني للصف الرابع الاساسي للعام الدراسي (2015م– 2016م) 84

جدول (4.3): عينة الدراسة من الطلبة 84

جدول (4.4): عينة الدراسة من الموضوعات القرائية 85

جدول (4.5): الوزن النسبي لمهارات الفهم القرائي 87

جدول (4.6): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار الفهم والدرجة الكلية..... 91

جدول (4.7): قيمة معامل الثبات لاختبار الفهم 92

جدول (4.8): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التتمة والدرجة الكلية..... 95

جدول (4.9): قيمة معامل الثبات لاختبار التتمة..... 96

جدول (5.1): نتائج التكرارات والنسب المئوية لمستويات الانقرائية لاختبار الفهم 100

جدول (5.2): نتائج التكرارات والنسب المئوية لمستويات الانقرائية لاختبار التتمة 103

جدول (5.3): نتائج اختبار (t) للفروق في درجة انقرائية النصوص القرائية في اختبار الفهم تعزى لمتغير الجنس. 106

جدول (5.4): نتائج اختبار (t) للفروق في درجة انقرائية النصوص القرائية في اختبار التتمة تعزى لمتغير الجنس. 108

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة أسماء السادة المحكمين 123
ملحق رقم (2): كتاب تحكيم اختبار التتمة 124
ملحق رقم (3): الصورة النهائية لاختبار التتمة 125
ملحق رقم (4): قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية 129
ملحق رقم (5): الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي 132
ملحق رقم (6): كتاب تحكيم اختبار مهارات الفهم القرائي 134
ملحق رقم (7): الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي 135
ملحق رقم (8): كتاب تسهيل مهمة الباحث من الجامعة إلى وكالة الغوث الدولية 143

الفصـل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

1.1 مقدمة:

اللغة هي ذلك النظام الذي يحقق الوظائف التواصلية والمعرفية بين البشر، وأداة للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر والإرادة والخطاب، ووسيلة يكتسب بها الإنسان المعرفة؛ فهي وسيلة لنقل المعلومات وحفظها وتناقلها عبر الأجيال، وهي بذلك ظاهرة سلوكية، أي أنها شكل متميز من أشكال السلوك الإنساني، إذ لا تكتمل دلالة المادة اللغوية إلاّ بإسنادها إلى الموقف الذي تستعمل فيه والسلوك الذي ينتج منه.

وتعتبر اللغة أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وبدون اللغة يتعذر النشاط المعرفي للبشرية، فاللغة بمثابة وسيلة اتصال وتبادل بالأفكار، وبها يحفظ تراث الأمة التي تتكفل اللغة بنقله عبر الأجيال المتعاقبة، فهي تشكل حلقة وصل بين الماضي والحاضر ليعيش الإنسان في مستقبل مشرق.

حيث إن اللغة تشكل الوعاء الذي يحفظ تراث الأمة وتاريخها، ولعل الشعوب التي أوجدت كيانها، وأبرزت شخصيتها، وأثبتت وجودها على مستوى الأمم الأخرى، تهتم باللغة لإدراكها أهمية اللغة حيث تمثل وحدة الأمة وقوتها ومجدها، فالأمة تقوى بلغتها وتضعف وتذوب بانهيار لغتها وهي بذلك رمز عزة الأمة وكرامتها (زقوت، 1999م، ص79).

كما يهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية السلم التعليمي إلى تزويد الأطفال بأدوات المعرفة، ومساعدتهم على اكتساب العادات الصحيحة، والاتجاهات السليمة، وتكوين ميول إيجابية نحو أنفسهم ومجتمعهم، ولا يتم ذلك إلا من خلال امتلاك الطفل للمهارات الأساسية؛ وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، حيث إن التدرج الصحيح القائم على أسس علمية لهذه المهارات كفيل في تنميتها خلال مرور الطفل في المراحل التعليمية المختلفة، فوصول الطفل نهاية المرحلة قد يمكنه من امتلاك مستوى لغوي يستطيع من خلاله استخدام اللغة استخداماً سليماً من خلال إتقان المهارات الأساسية للغة، وتنطوي اللغة على أربع مهارات أساسية هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتحت كل مهارة قائمة من المهارات الفرعية، وتعد القراءة واحدة من أهم المهارات داخل منظومة اللغة (أبو بكر، 2002م، ص147).

ومما يؤكد أهمية القراءة وما لها من شأن كبير، توجيه القرآن الكريم إليها في الكتاب العزيز، إذ يحث المسلمين على القراءة في قوله تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ [العلق:1-5].

إن هذه الآيات الكريمة هي أول ما نزل على النبي محمد ﷺ، وقد ابتدئ فيها بالأمر بالقراءة، وهذا مما يدلل على رفع أهمية القراءة إلى أعلى منزلة، ومما يزيد القراءة أهمية أيضاً ما بينته الآيات الكريمة من ارتباط التعليم بالقراءة؛ فهي وسيلة التحصيل الدراسي، ويعتمد عليها في التعلم الذاتي المستمر في سائر المعارف والعلوم، وترجع أهمية القراءة إلى زمن بعيد، حيث كتب الفراعنة على باب أول مكتبة تم بناؤها: (هنا غذاء النفوس وطب العقول).

ولعل المهتمين في العملية التربوية يؤكدون دائماً على أن هناك علاقة وثيقة بين ضعف الطالب في القراءة وتحصيله العلمي ومستواه الثقافي، حيث نجد أكثر المشكلات التي تواجه التلاميذ في تحصيلهم الدراسي ترجع بصورة أساسية الى الضعف في القراءة بشكل خاص، ومن ناحية أخرى نجد أن التقدم في المواد الدراسية المختلفة يعتمد إلى حد كبير على قدرة المتعلم على امتلاك مهارات القراءة المتنوعة.

وهذا ما يؤكده (حبيب الله،2009م، ص177) "القراءة تشمل مهارات التعرف إلى الرموز الكتابية، والفهم، والتفسير، والنقد، و توظيف لما تدل عليه هذه الرموز، وبقدر ما يكون المتعلم متمكنا من هذه المهارات بقدر ما يكون ناجحاً في تحصيله العلمي". كما توصلت دراسات عديدة إلى أن هناك علاقة طردية وثيقة بين المستوى القرائي للطالب و تحصيله العلمي في باقي المواد الدراسية مثل: دراسة سليمان (2002م)، ودراسة الحويطي (2010م)، ودراسة سرحان وجبران (2013م).

وذكر (الرشيدي،2005م، ص6) أن دراسة انقرائية كتب اللغة العربية لها أهمية تربوية بالغة يحتاجها مؤلفو الكتب في تحديد مواصفات المادة لغةً وعرضاً حسب سن القارئ، بحيث تصل المادة التعليمية إلى أكبر نسبة من المتعلمين، وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها وتقديمها للقارئ، وتزايدت العناية بانقرائية الكتب المدرسية بصفة خاصة، وذلك ربما يعود للعلاقة بين ارتفاع مستوى التحصيل المدرسي وانقرائية كتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة.

كذلك "أوصى المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة والذي كان بعنوان (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية و الإخراج) بضرورة العمل على كشف صعوبات

كتب القراءة؛ بهدف تبسيطها حتى تكون مقروءة، وضرورة العناية باختيار المحتوى المناسب، ومراعاة مطالب النمو في اختيار الموضوعات"(يونس، 2010م، ص 19).

ونظراً للأهمية البالغة لقياس مستوى انقرائية الكتب الدراسية لاسيما لصناع المناهج؛ فإننا نجد أن العديد من الدراسات الأجنبية قد أجريت لتقويم الكتب المدرسية لمختلف المراحل وفق مستوى انقرائيتها؛ كدراسة توسون (Thampson, 2002)، ودراسة ديفيد (David,2006)، ودراسة زورباز (Zorbaz,2007).

وتأكيداً لهذه الأهمية فقد أفردت العديد من الدراسات؛ للوقوف على انقرائية الكتب الدراسية في المواد الدراسية المختلفة، وخاصة في مجال اللغة العربية حيث بينت دراسة الرشيدي (2005م) وجود ضعف في ملاءمة النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية لمستوى التلاميذ الدارسين لتلك النصوص، إذ وقع (61%) من التلاميذ في المستوى القرائي الإحباطي، ومثلوا أغلب أفراد العينة، في حين وقع (21%) منهم في المستوى القرائي التعليمي، و(18%) في المستوى القرائي المستقل. كما أوصت تلك الدراسة بضرورة مراعاة المستوى العمري و النمو اللغوي للتلاميذ عند إعداد كتب اللغة العربية في ضوء معايير انقرائية.

كما أشارت دراسة كل من مومني والمومني (2011م) إلى وقوع نسبة كبيرة بلغت (96.6%) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مستوى الانقرائي الإحباطي، أي أنهم لا يستطيعون قراءة نصوص الكتاب، واستيعابها حتى بمساعدة المعلم وإشرافه، إذ لم تناسب انقرائية الكتاب سوى (3.4%) فقط من التلاميذ الذين تم إعداد الكتاب لهم، وقد أرجع الباحثان تلك الصعوبة إلى أسباب عديدة، من أهمها: استخدام بعض المفردات الصعبة وغير الشائعة في النصوص المقدمة للتلاميذ. وأوصى الباحثان بضرورة اعتماد قياس انقرائية الكتاب المدرسي على وجه العموم، وكتب اللغة العربية على وجه الخصوص، والتحقق من مدى ملاءمتها مستوى التلاميذ المستهدفين قبل تعميمها؛ وذلك باستخدام طرائق قياس انقرائية.

بالإضافة إلى ما توصلت إليه تلك الدراسات واستجابة لتوصياتها وتوصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ومع وجود ضعف في مستوى قراءة الطلاب والطالبات محلياً، وقلة الدراسات التي تناولت مستوى انقرائية الكتب في فلسطين بالمقارنة مع الدراسات الأجنبية والعربية التي اهتمت بهذا المجال، بالإضافة إلى أهمية تضمن الكتب الدراسية على وجه العموم، وكتب اللغة العربية على وجه الخصوص نصوصاً قرائية تتناسب مع

فهم الطلاب، وتتوافق مع قدراتهم القرائية؛ فإن الحاجة تبدو ماسة إلى إجراء دراسات ميدانية تحدد بدقة مستوى انقرائية كتب اللغة العربية المقررة على الطلاب في فلسطين.

من خلال مما سبق جاءت رغبة الباحث للوقوف على مدى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي؛ حيث يشكل ذلك الصف نهاية الحلقة الأولى من مراحل التعليم الأساسي، كما أنه بمثابة مرحلة انتقالية من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

1.2 مشكلة الدراسة:

من خلال مقابلة الباحث لمعلمي اللغة العربية في ميدان التدريس، والمختصون التربويون، وأولياء الأمور،لاحظ الباحث أن هناك معاناة للطلبة في تعلم اللغة، وأن تلك المعاناة ظاهرة يلمسها كلّ من له صلة بالعملية التعليمية/التعلمية، حيث كانت هناك شكوى من ضخامة النصوص القرائية التي يتضمنها كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي، وكذلك من عجمة اللغة التي كُتب بها، وانعكس ذلك على الطلبة في مستواهم القرائي وقدرتهم على الفهم والاستيعاب لتلك النصوص، مما أدى ذلك إلى ضعف التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلبة.

ومن هنا جاءت رغبة الباحث في معرفة أسباب هذه الصعوبات في كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي لأهمية هذا الصف حيث يمثل نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولمعرفة أسباب عدم قدرة وضعف الطلبة على القراءة، ومعرفة طبيعة المفردات الغير الشائعة التي كتبت بها تلك النصوص، لذا كان من الضروري القيام بدراسة هذا الكتاب لبيان مدى عجمة وصعوبة الموضوعات التي يتضمنها، ومعرفة مدى ملاءمة نصوصه القرائية للمقاييس الموضوعية.

وبناءً على ما سبق كانت الحاجة مُلّحة لإجراء دراسة تكشف عن مستوى انقرائية كتاب"لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية :

1. ما مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟

2. ما مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي كما يقيسه اختبار الفهم القرائي؟

3. ما مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي كما يقيسه اختبار التتمة؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس؟

1.3 فرضيتا الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة انقرائية النصوص القرائية في كتاب" لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي في اختبار الفهم تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة انقرائية النصوص القرائية في كتاب" لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي في اختبار التتمة تعزى لمتغير الجنس.

1.4 أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى طلبة الصف الربع الأساسي.

2. التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف الرابع الأساسي في مدارس دولة فلسطين للعام الدراسي(2015م-2016م).

3. التعرف إلى أثر متغير الجنس على انقرائية الدروس التي يحتويها كتاب "لغتنا الجميلة".

1.5 أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من حداثة الموضوع في الساحة التعليمية الفلسطينية فلا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تناولت قياس مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي، وخاصة أن أغلب الدراسات التي تناولت مثل هذا النوع اقتصرت على الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية اللغة العربية وكتبها في عملية التعليم والتعلم، فاللغة العربية التي تمثل مدخلاً رئيساً يستطيع الطلبة من خلاله تعلم مختلف المواد الدراسية الأخرى،

ويرتبط نجاح الطلبة في الدراسة ارتباطاً قوياً بالقدرة على القراءة التي تحتاجها بقية العلوم والمعارف الحياتية.

ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية:

❖ **الأهمية النظرية:**

1. حاجة المناهج المدرسية إلى مثل هذا النوع من الدراسات، للوقوف على العثرات في تلك المناهج التي تحول دون وصول الطالب إلى مستوى تعليمي مرضٍ.
2. قد تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في معرفة مستوى انقرائية مختلف الكتب الدراسية وليس فقط كتب اللغة العربية.
3. ارتباط الدراسة بكتب اللغة العربية، التي تمثل نصوصها أساساً لتعلم اللغة، التي تُشكل محوراً أساسياً لتعلم المواد الدراسية الأخرى.
4. انسجام الدراسة مع مشاريع التقويم والتطوير الشامل للمناهج والكتب المدرسية، في جميع المراحل الدراسية المختلفة، بغية الوصول إلى أفضل النتاجات التعليمية المنشودة.
5. انسجام الدارسة مع التوجيهات والتوصيات التي صدرت من المؤتمرات العربية حول القراءة والمعرفة، والتي تؤكد تكراراً على ضرورة قياس انقرائية الكتب الدراسية في مناهج اللغة العربية للمراحل التعليمية المختلفة.

❖ **الأهمية التطبيقية:**

1. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير محتوى الكتاب المدرسي، واختيار المحتوى الذي يتلاءم مع مستوى الطلبة القرائي والفكري وخاصة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتقديم تغذية راجعة إلى القائمين على تطوير المناهج.
2. قد تسهم هذه الدراسة في حل مشكلة ضعف فهم المادة المقروءة، أو في تذليل صعوبة قراءتها الناتجة عن عدم التوافق بين انقرائية المواد المقررة ومستوى طلبة الصف الرابع الأساسي.
3. قد تقدم أساساً موضوعياً لإصدار الحكم على مدى ملاءمة المواد القرائية ومستويات الطلبة القرائية.

4. قد تسهم في تحسين وتطوير الكتاب موضوع الدراسة من خلال ما تقدمه النتائج والتوصيات حول مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي كونه في مرحلة التجريب.
5. التنبيه إلى أهمية أخذ معايير الانقرائية بعين الاعتبار عند اختيار الموضوعات التي تقرر على الطلبة
6. تقديم تغذية راجعة إلى القائمين على تطوير المناهج، وذلك ببيان مدى انسجام الكتاب مع أهداف منهج اللغة العربية، من حيث مدى مناسبة انقرائية نصوصه لمستوى الطلاب، وقدرتهم على استيعابه.

1.6 حدود الدراسة:

1. **الحد الزماني:** سيتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2015م-2016م).
2. **الحد المكاني:** ستقتصر هذه الدراسة على طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة رفح التابعة لوكالة الغوث الدولية.

3.**الحد النوعي:**

- ❖ اقتصرت هذه الدراسة على النصوص القرائية في كتاب "لغتنا الجميلة" الجزء الثاني المقرر للصف الرابع الأساسي.
- ❖ استبعاد الموضوعات التي تتضمن آيات قرآنية كريمة، وأحاديث نبوية، والشعر، وتدريبات الكتاب لأن مثل هذه الموضوعات تتطلب اطلاع أفراد العينة عليها مسبقاً.
- ❖ قياس انقرائية كتاب"لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي بمستوياته الثلاثة وهي: المستقل، والتعليمي، والإحباطي.
- ❖ قياس انقرائية كتاب"لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي من خلال اختبار التتمة واختبار الفهم القرائي.

1.7 مصطلحات الدراسة:

1. **الانقرائية:** درجة السهولة التي يلاقيها القارئ عند قراءة نص معين بحيث يفهمه ويستوعب مضمونه بأقل قدر من الجهد والوقت، لما تتمتع به لغته من سهولة ولما يتمتع به مضمونه من قدرة على استثارة اهتمامه(إعداد الباحث).

2. **درجة الانقرائية:** هي متوسط الاستجابات الصحيحة للطلاب والطالبات في الاختبار التحصيلي(الفهم القرائي والتتمة)، والتي من خلالها يتم تحديد الفروق بين كلا الجنسين.
3. **مستوى الانقرائية:** يتحدد في ضوء مدى استيعاب الطلبة للنصوص المقروءة، وفقاً لدرجاتهم في الاختبار التحصيلي(الفهم القرائي والتتمة)، حيث هناك ثلاثة مستويات متدرجة أشار إليها الأدب التربوي (بوقحوص وإسماعيل، 2001م، ص117)، (طعيمة ومناع، 2001م، ص264) (McKenna & Robinson,1997,pp.42-43)هي:

أ- **المستوى الإحباطي:** وهو المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن قراءة النص واستيعابه، حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأقل من 40% في اختبار التتمة، وأقل 75% في اختبار الفهم القرائي.

ب- **المستوى التعليمي:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب أن يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين 40-60%في اختبار التتمة، وبين 75-90% في اختبار الفهم القرائي.

ت- **المستوى المستقل:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب قراءة النص واستيعابه معتمداً على نفسه دون مساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأكثر من 60%في اختبار التتمة، وأكثر من90% في اختبار الفهم القرائي.

وبناءاً على المستويات السابقة يتم تحديد مدى سهولة أو صعوبة المادة التعليمية المقدمة لطلبة صف ومرحلة معينة.

4. **كتاب "لغتنا الجميلة"**: هو كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي الذي قام بوضعه مركز المناهج بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية لعام 2000م والذي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسه في مدارسها بدءاً من العام الدراسي2000م-2001م .
5. **الصف الرابع الأساسي:** هو ذلك الصف الذي يختتم فيه الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتتراوح أعمارهم ما بين (9-10) سنوات وهي تمثل السنة الرابعة من التحاق الطلبة للمدارس التابعة للحكومة أو وكالة الغوث في دولة فلسطين.

الفصل الثاني
الإطار النظري

الفصل الثاني
الإطار النظري

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، فإن هذا الفصل يمثل الأرض الخصبة التي ينطلق منها الباحث معتمداً عليها في إرساء قواعد دراسته، ووضع أُسسها على الأدبيات، والنظريات، والدارسات التي تحصل عليها الباحث، والمتعلقة بمجال البحث، ومما يساعد على تعزيز الموضوع وإثرائه وتناوله من منظور تربوي.

ووفقاً لموضوع الدراسة فقد قسّم الباحث الإطار النظري إلى ثلاثة محاور رئيسة، حيث تناول المحور الأول الحديث عن القراءة، بينما تناول المحور الثاني موضوع الانقرائية، فيما انتهى المحور الثالث بالحديث عن الكتاب المدرسي.

2.1 المحور الأول: القراءة

تعد اللغة الوسيلة الأولى والأساسية في نشأة ورقي الأمم وتطورها، لما لها من أهمية عظيمة في جميع مناحي الحياة، فهي تعتبر أداة اتصال بين الفرد ومجتمعه، ووسيلة للتفاهم والتعبير بينهم، وبدون اللغة يتعذر على الناس القيام بالنشاط المعرفي، وهناك علاقة وثيقة بين فكر الإنسان ولغته حيث تتمحور الفكرة في قالب لغوي، وبالتالي تحصل الفكرة على وجودها الواقعي، وهي بذلك أداة من أدوات المعرفة فبدونها لا يمكن الوصول إلى ما توصلت إليه الحضارات من رقي وتطور، فهي بمثابة ناقل للأفكار وحافظ للتراث عن طريق نقله عبر الأجيال المتعاقبة.

كما يلاحظ أن من أهم الغايات التربوية الحديثة هو تعليم الطلبة اللغة وفق أصول علمية، منذ بداية المرحلة التعليمية بهدف تمكين الطلبة من مهارات اللغة الأساسية وهي أربع مهارات: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل الطالب في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة بصورة سليمة، وتعدّ القراءة من أهم متطلبات تعلم اللغة، وأهم فنون اللغة التي تحتاج إلى الدراسة الواعية التي تتخذ المنهج العلمي أسلوباً لها، لما تتمتع به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون، وهي نافذة رئيسة يطل منها على المعرفة والثقافة

في العالم، ويتصل عن طريقها بتراثه، وتساعده في صقل شخصيته ونظرته لذاته، وتمتاز القراءة عن باقي فروع اللغة بملازمتها للإنسان المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها.

2.1.1 مفهوم القراءة:

القراءة لغةً:

قال الرازي في «مختار الصحاح» عند مادة ق.ر.أ: "وقرأ الشيء (قرآنا) بالضم: جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن؛ لأنه يجمع السور ويضمها، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُۥ وَقُرْءَانَهُۥ﴾ أي: قراءته"(الرازي، 1995م، ص560).

- وردت كلمة القراءة في« لسان العرب» بمعنى" قرأ يقرأ قراءة: وقرآنا: قرأ الكتاب تتبع كلماته نظراً ونطقاً بها" (ابن منظور، 1980م، ص3564). والقراءة عند علماء اللغة تعني: الاهتمام بالمعنى المقروء والتمييز بين الحقائق الأساسية، والأفكار الإبداعية.

أما في الاصطلاح فقد تعددت التعريفات، ومنها ما يلي:

يعرفها عاشور والحوامدة (2007م، ص62) "عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي ترتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تتمها ولا تتم بدونها وبذلك عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج".

ويعرفها (شريف وأبو رياش والصافي،2009م، ص17) "عملية معقدة تعتمد على عدة عمليات عقلية من فهم واستيعاب وتحليل وإدراك وتمييز ونقد وربط الحروف والكلمات، والتفاعل مع المقروء من خلال مجموعة من المهارات اللازمة لكل عملية من العمليات السابقة".

ويعرفها طعيمة(2004م، ص91) أنها: " عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية والخبرات السابقة للقارئ".

كما عُرفت بأنها" عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد والحكم، والتذوق، وحل المشكلات "عطية (2008م، ص45). وبهذا التعريف يرى الباحث حدوث عملية القراءة بصورة تسلسلية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة، وتنتهي بالحصول على المعنى وتوظيفه في حل المشكلات.

من خلال التعريفات السابقة استنتج الباحث ما يأتي:

- رغم اختلاف التعريفات السابقة وتباين الآراء والأفكار فيها إلا أنها متفقة في العمليات الأساسية للقراءة وهي الإدراك والفهم والتفاعل المعرفي.
- ترتبط القراءة بعمليات عقلية مختلفة تتأثر بعوامل داخلية للقارئ، وخارجية خاصة بالنص المقروء، وكلاهما له تأثير على استجابة القارىء لما يقرأ.
- عملية القراءة تعتمد على درجات التفكير، والخبرة السابقة للقارئ، والحالة النفسية له، ومدى دافعيته للقراءة.
- عملية القراءة تتكون من عدّة عناصر وهي الرموز المكتوبة، والتفاعل العقلي مع تلك الرموز، والنطق الصحيح لتلك الرموز.
- هناك عمليتان متلازمتان لعملية القراءة وهما: الاستجابة لتلك الرموز المكتوبة، والتفاعل العقلي لتفسير تلك الرموز المكتوبة.

ومن خلال ما سبق استطاع **الباحث** أن يضع تعريفاً إجرائياً للقراءة حيث إنها: عملية عقلية معقدة يستطيع من خلالها الطلبة ادراك الرموز المكتوبة، والنطق بها بصورة صحيحة، وترجمتها إلى أفكار يستطيع من خلالها مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة.

ويرى الباحث أن التنوع والتباين في تعريفات القراءة وتعددها؛ لا يرجع إلى قصور في إدراك معناها بقدر ما يرجع إلى ضخامة هذا المفهوم وتعقده وتعدد جوانبه، والتطور الحادث في علوم اللغة، والتقدم الهائل في بحوث القراءة وتفسير عملياتها.

2.1.2 تطور مفهوم القراءة:

يعد مفهوم القراءة من المفاهيم التي تطورت عبر الزمان، فقديماً كان مفهوم القراءة لا يتعدى تميز الحروف وإدراك الكلمات والنطق بها، مما جعل القراءة عملية شكلية لا تهتم بتفكير القارئ وميوله واتجاهاته ودوافعه، وفهم ما يقرأ وعدم الاهتمام بالناتج المعرفي، مما جعل ذلك درس القراءة يتسم بالتكرار الممل، واختيار دروس قرائية تفتقر لعنصر التشويق وجذب انتباه التلاميذ(عمر، 2000م، ص13).

ولكن سرعان ما تغير مفهوم القراءة، ويعود ذلك إلى التطور الهائل في ميادين التربية في العصر الحديث، فمفهوم القراءة لم يعد يقتصر على أدراك الرموز والنطق بها، بل تعدى ذلك ليصبح مفهوماً شاملاً يتضمن الفهم، والنقد و التحليل والمتعة والترفيه و حل المشكلات وغيرها، فأصبحت القراءة بهذا المفهوم أداة تربط العالم بتطور الإنسان فيه.

فنلاحظ أن مفهوم القراءة قديماً يختلف تماماً عن مفهوم القراءة حديثاً حيث يتفق التربويون في أن مفهوم القراءة قديماً كان سهلاً، وكان يتمثل في البداية في تمكين المتعلمين القدرة على التعرف إلى الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة، فكان الطفل قديماً يتعلم ليقرأ أما اليوم أصبح الطفل يقرأ ليتعلم، فأصبحت التربية الحديثة تهتم بالعمليات العقلية المصاحبة للقراءة أكثر من القراءة نفسها.

يمكن تلخيص المراحل التي مر بها تطور مفهوم القراءة فيما يأتي:

1. في بداية القرن العشرين وفي العقد الأول فيه، كان مفهوم القراءة يقتصر على تمكين المتعلم من إدراك الرموز والنطق بها، فكان تقدير مهارة القراءة للقارئ هي سرعة الأداء وهي بذلك عملية تعتمد على عمليتي الإبصار للرموز المكتوبة والصوت المرتبط بتلك الرموز.
2. في العقد الثاني من القرن العشرين أصبح يشمل الفهم والنقد للمقروء، حيث أجرى (ثورنديك) سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وقد استنتج أن القراءة ليست عملية آلية تقتصر على التعرف والنطق، بل أنها عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج ونحوها، ثم أضيف إلى القراءة عنصرٌ ثانٍ وهو الفهم وكان نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة. ثم برز عنصر ثالث وهو النقد أي أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ، وباختلاف مواد القراءة (عوض، 2012م، ص14).
3. في بداية العقد الثالث اتسع مفهوم القراءة، ليصبح نوعاً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وربما يرجع ذلك إلى ظهور المشكلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية (شريف وآخرون، 2009م، ص ص20-21).

وقام **الباحث** بتلخيص العوامل التي ساعدت على تطور مفهوم القراءة إلى عدة عوامل أهمها(عوض، 2012م، ص ص14-15):

1. عصر الانفجار المعرفي الهائل وثورة المعلومات المتسارعة، أدى إلى زيادة الحاجة إلى القراءة منذ بداية القرن العشرين، والقدرة على فهم المقروء والاستمتاع به.
2. التغيرات السياسية العالمية والمحلية، وذلك باتخاذ أساليب متعددة في الحكم، ويتطلب ذلك من المواطن القراءة بهدف المقارنة، والنقد، والتحليل بغية المشاركة الفعلية في قضايا وطنه.

3. ظهور بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات، أوالارتباط بمواقف الحياة، التي يمارسها الناس في حياتهم اليومية، وذلك من خلال الدراسات والأبحاث حول القراءة وتدريسها.
4. الأسس التربوية الحديثة المرتبطة بالتطور الاجتماعي للفرد، والتي تقتضي أن يكون للقراءة أهميتها في المجتمع الحديث، وذلك من خلال مفهوم التربية الحديثة الذي يهدف إلى تربية الإنسان تربية كاملة من النواحي العقلية، والخلقية، والعاطفية، ومساعدة نفسه على النمو السوي المتكامل.

2.1.3 أهمية القراءة:

تعد القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وليس أدل على ذلك من أن أول آية أُنزلت على الرسول هي قول الله سبحانه وتعالى:﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [العلق:1-5].

وتقوم القراءة بأدوار فاعلة في حياة الفرد؛ فتؤدي القراءة وظائف عديدة للفرد على المستوى الفردي، والمستوى الاجتماعي، فالقراءة أداة هامة من أدوات التواصل بين الفرد وأفراد مجتمعه، كما تعد مادة ثرية للتفاعل مع هذا المجتمع بشكل جيد.

كما تعد القراءة من أكثر مصادر العلم والمعرفة وأوسعها، حيث حرصت الأمم المتيقظة على نشر العلم وتسهيل أسبابه، وجعلت مفتاح ذلك كله من خلال تشجيع القراءة والعمل على نشرها بين جميع فئات المجتمع.

وقد ازدادت أهمية القراءة في العصر الحاضر بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، وعلى الرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة إلا أن الإنسان لا غنى له عن القراءة، فمن خلالها يستطيع توسيع دائرة معرفته والتواصل مع الآخرين.

كما تنبع أهمية القراءة من الوظائف التي تقوم بها على الصعيدين الفردي والاجتماعي، فقد كانت التربية القديمة ترى في القراءة غاية بذاتها، غير أن النظرة إلى القراءة قد تطورت في التربية الحديثة، والتي أصبحت ترى فيها وسيلة من وسائل كسب المعارف وزيادة الخبرات.

ويلخص عبد الباري (2009م، ص25) أهمية القراءة للفرد في النقاط الآتية:

1. وسيلة لإشباع حاجات وميول الفرد عن طريق القراءة.
2. تساعد في تكوين الشخصية الإنسانية المتكاملة.

3. تنمي الثروة اللغوية والفكرية والثقافية لدى الفرد.
4. وسيلة لكسب المعارف والمعلومات.

أما أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع:

تبدو أهمية القراءة للمجتمع في وضوح الفرق بين مجتمع قارئ ومجتمع غير قارئ، فالعلاقة إيجابية بين تقدمه ومستوى قراءته، وبقدر ما فيه من قارئين، فهو مجتمع راقٍ يسير حياته نحو حياة من الرفاهية والاستقرار.

حيث أشار البجة (2001م، ص77)لأهمية القراءة للمجتمع كما يأتي:

- الوقوف على تراث المجتمع، وذلك من خلال ربط التراث الحاضر بالمستقبل الحالي.
- يدرك المجتمع مفاهيم عصره ومتطلباته فبذلك يواجه مشكلات عصره بحلول قاطعة.
- اعتماد التطور الزراعي والصناعي على مدى اطلاع أفراد المجتمع بما هو جديد.
- تقارب الثقافات والأفكار والآداب العلمية والدراسات الاجتماعية، بين المجتمعات المختلفة، فلم يعد هناك عائق زماني أو مكاني.

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع القراءة استطاع أن يضيف لأهمية القراءة خلاف لما سبق ما يلي:

- تساعد القراءة الفرد على تنمية الفكر، فبالتالي تساعد الفرد على بناء شخصية مميزة فكرياً وثقافياً بين أفراد المجتمع.
- التعرف على مجريات الأحداث التي تحدث داخل المجتمع، من خلال اطلاعه على أخبار وأحوال المجتمع من حوله.
- تساعد التلميذ على النجاح في مواد الدراسة، فهي أداة النجاح في العمل المدرسي كلها، حيث أثبتت البحوث العلمية أن هناك ترابطاً مرتفعاً بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي.
- تكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، وتنمية الذوق الأدبي والحس اللغوي.
- أن المجتمع الحديث أصبح اليوم بحاجة إلى إنسان متلائم مع هذا العصر "التكنولوجي" الذي يعيشه إنسان قارئ يدرك مفاهيم العصر ويعرف ما عليه من حقوق وواجبات.
- أصبحت ظاهرة التبادل الثقافي بين المجتمعات، ظاهرة عالمية، وأساس هذا التبادل الثقافي هو القراءة.

2.1.4 أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية:

يذكر كلٌ من (معروف، 2007م، ص ص88-89)، (جابر2015م، ص ص41-40) أن من أهم أهداف القراءة ما يلي:

1. اكتساب مهارات القراءة الأساسية التي تمثل في القراءة الجهرية، مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات والضوابط الأخرى وتمثيل للمعنى.
2. القدرة على القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئية أو إدراك ما بين السطور من معانٍ وما وراء الألفاظ من مقاصد.
3. الاستفادة من أساليب الكتّاب والشعراء ومحاكاة الجيد منها.
4. ارتقاء مستوى التعبير الشفوي والكتابي وتنميته بأسلوب لغوي صحيح.
5. توسيع خبرات الطالب المعرفية والعلمية والثقافية، بما يكتسبه من بطون الكتب والمجلات والصحف وغيرها من وسائل النشر والإعلام.
6. مساعدة المتعلم على تعلم المواد الأساسية في جميع مراحل التعليم، فالقراءة هي أداة التعلم الأساسية وهي الجسر الذي يصل بين الإنسان والعالم المحيط به، وإن أي إخفاق في السيطرة على هذه المهارة سيؤدي إلى الإخفاق في الحياة المدرسية أولاً، وقد يؤدي إلى الإخفاق في الحياة العامة أيضاً .
7. تأكيد الصلة وتعزيزها بكتاب الله والسنة النبوية والاعتزاز بما خلفه لنا الأجداد والأسلاف من تراث فكري وعلمي وأدبي ولغوي.
8. تنمية الفهم العميق لما يقرأ مع تمكينه من الأداء الطبيعي لتصوير المعنى كالتعجب والاستفهام والوصول بالتلميذ إلى القراءة المتراسلة المعبرة والمؤثرة.

2.1.5 مراحل تعليم القراءة:

يمر تعليم القراءة بخمس مراحل تستغرق خمس سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية، وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهذه المراحل هي: الاستعداد للقراءة، والبدء في تعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق

وفيما يأتي عرض لكل مرحلة من هذه المراحل (أبو لبن، 2015م، موقع إلكتروني):

2.1.5.1 المرحلة الأولى: الاستعداد للقراءة

تستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى الابتدائية، ويقصد بالاستعداد في مجال القراءة توافر قدرات محدودة لدى المبتدئين (سمعية وبصرية – نطقية – عقلية)، ووجود خبرات معرفية مختلفة لديهم، كما يعني قدرة التلاميذ على التوافق والانسجام مع أقرانهم في الصف والمدرسة، كما ينبغي أن تتخذ التدابير للتغلب على نواحي النقص الجسمية والانفعالية التي تعوق التقدم في القراءة.

وهناك العديد من المؤشرات التي تشير إلى استعداد الطفل إلى القراءة منها:

- درجة ذكاء الطفل.
- التآزر الحركي والنمو الجسمي الجيد.
- الإبصار والسمع الجيدان.
- سلامة النطق والقدرة على ضبط مخارج الحروف.
- النمو العاطفي والاجتماعي للطفل.
- المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة.
- درجة الدافعية والاستعدادية للطفل.
- القدرة على التركيز والانتباه.
- عامل الجنس حيث تتفوق الإناث على الذكور في الاستعدادية للكلام والقدرة على القراءة.

2.1.5.2 المرحلة الثانية: البدء في تعليم القراءة

وتبدأ هذه المرحلة عادة عند التلاميذ الذين يكون نموهم عادياً في السنة الأولى الابتدائية، وفيها يكتسب التلاميذ الشغف الشديد بتعلم القراءة والميل للتفكير أثناها، ويتم في هذه المرحلة تكوين العادات الأساسية في القراءة، وبعض المهارات والقدرات، ومنها: معرفة التلميذ لاسمه مكتوباً، ومعرفة أسماء الحروف، والربط بين الكلمة والصورة، وتعرف الكلمات الجيدة بالصور، والتمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وأن يتعرف الطفل على جميع الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة، وأن يقرأ من الكلمات التي يعرفها جملاً من كلمتين أو ثلاث أو أربع كلمات، وأن يعرف التلميذ الحركات الأولية، مثل الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

2.1.5.3 المرحلة الثالثة: مرحلة التوسع في القراءة

وتسمى مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني الابتدائي، وحتى نهاية المرحلة الابتدائية، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة، ودقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة، وبناء رصيد كبير من المفردات اللغوية.

2.1.5.4 المرحلة الرابعة: توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات في القراءة

تشمل هذه المرحلة السنتين الأوليين من المرحلة الإعدادية(المتوسطة)، وقد تمتد إلى نهاية هذه المرحلة، وتتميز بالقراءة الواسعة التي تزيد خبرة القارئ، والغرض الأساسي من تعليم القراءة

في هذه المرحلة زيادة قدرة التلاميذ على الفهم والنقد والتفاعل، وزيادة كفايتهم من سرعة القراءة، وتحسين القراءة الجهرية تحسيناً نوعياً، وتوسيع ميول التلاميذ في القراءة.

2.1.5.5المرحلة الخامسة: تهذيب العادات والأذواق والميول

تشمل هذه المرحلة ما بقي من مراحل التعليم، فتستغرق الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الثانوية أوما يقابلها، وفيها يتم تنمية الميول والعادات وتوسيع أذواق القراءة وترقيتها، وزيادة الكفاءة في استخدام الكتب والمكتبات ومصادر المعلومات، والقراءة الخاطفة، والقراءة للاستمتاع والدرس(النوري، 2010م، ص ص46-47).

2.1.6 طبيعة القراءة:

أشارت الحويطي (2010م، ص13) إن القراءة ليست عملية بسيطة وإنما هي عملية معقدة، تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرات الفرد السابقة وذكاؤه، عند قراءة جملة بسيطة وهي بذلك تتطلب من القارئ جملة من القدرات المختلفة لكي تسير عملية القراءة بصورة سليمة وصحيحة وهي كما يلي:

- رؤية الكلمة مكتوبة.
- وضع الكلمة في مكانها.
- ترتيب وتنظيم المادة المقروءة.
- إتباع اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- إدراك المعنى العام للمادة المقروءة.

2.1.7 العوامل المؤثرة على استعداد الطفل للقراءة:

الاستعداد للقراءة كما أشار بعض الباحثين هو عبارة عن عمليات نمو مستمرة تبدأ بقدرات في الإدراك البصري والسمعي وتمتد إلى القدرة على التلقي السريع والتعبير اللغوي، والبعض الأخر يقول بأنه مرحلة من مراحل نمو الطفل متكاملة وضرورية لتمكنه من تعلم القراءة وتشترط هذه المرحلة بلوغ الطفل السادسة والنضج العقلي والجسمي وهذا ما أكده كلٌ من (أبو موسى، 2008م، ص44)، (الحسن، 2007م، ص ص47-48).

1. الاستعداد الجسمي:

تعتمد القراءة على استخدام الحواس في الإبصار والاستماع والنطق، كما تعتمد على الصحة العامة للمتعلم، وهي بذلك تعتمد على اكتمال النمو الجسمي المرتبط ارتباطاً وثيقاً

بالجهاز العصبي، ويرى الباحث أن هذا العامل يعتمد بصورة كبيرة على جملة استعدادات وهي كما يلي:

- **استعداد البصر:** ولا شك أن البصر السوي ضروري للنجاح في تعلم القراءة، حيث تتطلب هذه العملية القدرة على رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف، ويعتقد بعض الباحثين أن كثيراً من الأطفال حينما يبدؤون تعلم القراءة لا يكونون قد بلغوا النضج الكافي لتحمل ما تقتضيه القراءة من إجهاد للعينين، وذلك بسبب عدم نضج حاسة الإبصار .
- **استعداد السمع والنطق:** من الطبيعي أن تكون لقدرة الطفل على السمع أهميتها في مقدرة الطفل على سماع الحديث من حوله حتى يستطيع أن ينطق بما استقر في سمعه من الأصوات اللغوية، أما إذا كان الطفل غير قادر على السمع الجيد فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة، أيضاً سيجد هذه الصعوبة في الدروس الشفهية التي يلقيها المعلم له ولكن بمرور الوقت سوف يتغلبون على هذه المشكلة التي يعانون منها. وحتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة يجب أن يكون قادراً على السماع السوي، وتمييز الأصوات، والتعرف على المتشابه منها وغيرالمتشابه.
- **الصحة العامة للمتعلم:** بسبب صعوبة عملية القراءة فإن تعلمها يتطلب انتباها ويقظة وتركيزاً في كل عملية فرعية تتضمنها القراءة، فالطفل الذي يتعب ويشعر بالتعب والإرهاق بعد قليل من الجهد لا يجد الطاقة الكاملة التي تمكنه من الاستمرار في العمل، فسرعان ما يشرد ذهنه ويفقد حماسه للاستمرار في القراءة، وإذا مرض وانقطع عن المدرسة فإن متابعة عملية القراءة تزداد صعوبة، وينعكس لدى الطفل اتجاهات سلبية نحو القراءة.

2. **النمو العقلي:**

ويعد النمو العقلي عاملاً مهماً من عوامل الاستعداد للقراءة بالنسبة للطفل ذلك لأننا نجد أن الأطفال كما ذكرت كثير من الدراسات يستعدون لغوياً وعمرهم العقلي ست سنوات ونصف وربما يصل إلى سبع سنوات قبل إعدادهم لعملية القراءة، وعامل النمو العقلي يرتبط بالذكاء حيث انه العنصر الذي يحدد مدى استعداد الطفل اللغوي ومدى سرعته في الاستعداد أكثر من غيره من الأطفال الذين يتساوون في العمر الزمني، حيث أكد كثير من التربويين إن الطفل لا يستطيع تعلم القراءة قبل وصوله إلى قدر معين من النضج العقلي، كما أن إن هناك علاقة بين الذكاء وتعلم القراءة ؛ فالتأخر القرائي أكثر انتشاراً بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض منه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع.

3. النمو اللغوي:

تعد من العوامل المهمة للاستعداد للقراءة، حيث أنها تقوم على أساس الارتقاء المعرفي فالطفل لا يستطيع التعبير عن أفكاره ومشاعره ورغباته إلا بعد أن تتكون لدى الطفل معلومات ومفاهيم وخبرات ومدركات عقلية يستطيع عن طريقها التعبير عن نفسه وأفكاره.

وقد وضح أحد الباحثين أن النمو اللغوي عند الطفل يعني أن يصل الطفل إلى مرحلة يكون فيها قادراً على التعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء(عطية، 1996م، ص25).

وتمتاز مرحلة الاستعداد للقراءة بضرورة تعميق سعة القاموس اللغوي للطفل وإبراز المعاني والمفاهيم للمادة المقروءة، وإبراز القدرة على إدراك المختلف من المفردات ومواصلة الرغبة في القراءة بشغف (الطحان، 2003م، ص ص27-30).

2.1.8 العلاقة بين القراءة وفروع اللغة:

شهد الأدب التربوي في ميدان تعليم القراءة وانتقال أثر ذلك في التعامل بوعي مع عناصر النص المقروء بحوثاً عديدة أكدت العلاقة بين التقدّم في القراءة، وانعكاس ذلك على فنون اللغة ومهاراتها الأخرى، وقد وصفت في كثير من البحوث بأنها علاقة تكاملية تفاعلية، فالاستيعاب الجيد يزيد من ثقة القارئ بنفسه، ويقوي مفرداته، ويوسع دائرة معارفه، ويتيح له تعرف طريقة بناء النص، والأنماط المستخدمة فيه.

كما يزوده بمقدار وافر من المعلومات عن العالم الذي يحيط به، فضلاً عن مخزون وافر من الأدب، وكل ذلك سيساعد على تحسين كتابته، وقدرته على التحدث والاستماع، ولا شك أن هذا التصوّر ترجمة لمبادئ النظرية الكلية التي ترى أن الإنسان يكتسب اللغة في إطار كلي، وفي سياقات اجتماعية توفر له مزيداً من التفاعل وتبادل الآراء مع الآخرين، فعندما يقرأ نصاً إنما يتفاعل ويتحاور بأشكال مختلفة مع كاتبه، ومع ما يتناول من أفكار وآراء ومقترحات، وعندما يكتب لجمهور معين يمارس أشكالاً من التساؤلات والحوارات المسموعة وغير المسموعة مع القارئ أو جمهور القرّاء المستهدفين بالكتابة، ويتبادل معهم الآراء والتصورات حول ما سيكتب، ويستمر في ذلك منذ لحظة التخطيط مروراً بمواقف البناء والإنتاج وانتهاء بمواقف التقييم(نصر، 2003م، ص195).

2.1.9 أنواع القراءة:

تنقسم القراءة عامة إلى عدة أنواع لاعتبارات مختلفة منها:

أولاً: أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء .

ثانياً: أنواع القراءة من حيث الغرض .

أولاً : أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء .

1. **القراءة الصامتة:** لو تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة، وفي هذا النوع من القراءة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمه دون أن يجهر، وسيعرض الباحث مجموعة من التعريفات، والتي من خلاله سيضع التعريف الإجرائي للقراءة الصامتة ومن هذه التعريفات:

- يعرفها أبو مغلي وسلامة (2011م، ص40) بأنها:" قراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشفتين، وتستخدم في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة".
- ويعرفها عاشور والحوامدة (2007م، ص65) بأنها: "القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون تحريك الشفتين، أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها".
- ويعرفها البجة (2002م، ص94) بأنها: "تلك العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت، أو تحريك شفاه".

من خلال العرض السابق لتعريف القراءة الصامتة استطاع **الباحث** أن يضع تعريفاً إجرائياً يجمل التعريفات السابقة، حيث يعرف الباحث القراءة الصامتة بأنها القراءة التي يستطيع بها القارئ إدراك المعنى المقصود من المقروء، بالنظرة المجردة من النطق أو الهمس أو تحريك الشفاه، حيث يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت.

لذلك يسميها البعض بالقراءة البصرية لأنها تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ .

أهداف تدريس القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة من أهم الوسائل التي تحقق للطالب كثيراً من الأهداف، لأنها تيسر له إشباع حاجاته وتنمية ميوله، وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته وقد ذكر كل من الحويطي (2010م، ص18) والصيداوي (2015م، ص37) جملة من الأهداف منها ما يلي:

1. تنمية رغبة التلامذة في القراءة وتذوقها.
2. إثراء المعجم اللغوي للتلاميذ بالألفاظ والتركيب والعبارات.
3. تنمية قدرة التلميذ على القراءة المتأنية البطيئة، والإمعان فيما يقرأ.
4. تدريب التلميذ على المطالعة، وزيادة سرعة القراءة.
5. زيادة قدرة التلميذ على فهم المقروء واستيعابه.
6. تنمية دقة الملاحظة عند التلميذ وتقوية حواسه.
7. تنمية روح النقد والحكم في التلميذ.
8. تنشيط خيال التلميذ وتغذيته.

مزايا القراءة الصامتة:

من خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل (مدكور، 2001م، ص140)، و(البجة، 2001م، ص95) استطاع تحديد مزايا القراءة الصامتة وأهمها:

1. **قراءة اقتصادية:** حيث يتم فيها زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة، فقد ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ أنهم عندما يجيبون عنها في صمت يستغرقون وقتاً أقصر مما لو أجابوا عنها جهراً، وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم.
2. **قراءة اجتماعية:** حيث أنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يومياً، ولهذا يجب التدريب عليها يومياً منذ الصغر، فهناك مواقف يحتم على الفرد استخدام القراءة الصامتة مثل القراءة في المكتبات العامة .
3. **قراءة استيعاب:** زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في درس القراءة وغيرها من المواد، وهي تساعده على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات، والقراءة الصامتة من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ كثيراً من الأهداف؛ لأنها تيسر له إشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته.

4. **قراءة لغوية وفكرية:** حيث يتم بها زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية، كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.
5. **قراءة تربوية ونفسية:** القراءة الصامتة مجردة من النطق، فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف من مخارجها بصورة صحيحة، وبالتالي فيها نوع من المتعة والسرور؛ لأن فيها تحرراً من قواعد اللغة، ولأنها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى وتداخل الأصوات.
6. **قراءة ذاتية:** إنها تشغل تلاميذ الفصل جميعاً وتعودهم على الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم على حب الاطلاع و فيها مراعاة الفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.

عيوب القراءة الصامتة:

بالرغم من أنها القراءة الشائعة حيث تمارس في الحياة بصورة كبيرة، ووجود العديد من المميزات للقراءة الصامتة، إلا أنه يعاب عليها عدم تصحيح الأخطاء عند القارئ، وعدم تناسبها مع الطالب ضعيف القراءة وقد ذكر كل من (عبابدة، 2002م، ص17)، (البجة، 2001م، ص90)، (شريف وآخرون، 2009م، ص30) أن للقراءة الصامتة العديد من العيوب وهي:

- لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدرب على صحة القراءة وتمثيل المعنى وجودة الإلقاء.
- فيها إهمال وإغفال لسلامة النطق، ومخارج الحروف
- صعوبة تصحيح الأخطاء التي تحدث أثناء عملية القراءة، ومن ثم نفس الأخطاء تتكرر.
- إنها قراءة فردية، لا تشجع القراءة على الوقوف أمام الجماعات، أو مواجهة مواقف اجتماعية.
- لا تساعد المعلم على التعرف إلى ما عند التلميذ من قوة وضعف في صحة النطق.
- صعوبة التأكد من حدوث القراءة.

2. القراءة الجهرية:

بالرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها في عالم اليوم إلا أن الصغار يحتاجون أيضاً للقراءة الجهرية، فهم يستفيدون تربوياً من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى النص الأدبي وتحسن نطقهم وتعبيرهم .

وهناك تعريفات كثيرة حول القراءة الجهرية سيتم عرضها ليس على سبيل الحصر، وإنما من أجل استنتاج تعريف إجرائي للقراءة الجهرية.

- يعرفها أبو الهيجاء(2007م، ص89)بأنها: "قراءة التلميذ بصوت جهوري مسموع من زملائه داخل الفصل، وتعتمد على ثلاثة عناصر هي المشاهدة والتفكير والنطق."
- يعرفها القضاة والترتوري(2006م، ص79): بأنها "يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق وعدم الإبدال أو التكرار".
- كماعرفها مدكور(2002م، ص117) بأنها: "التعرف على الرموز المطبوعة، وفهمها، ونطقها بصوت مسموع، مع الدقة، والطلاقة، وتجسيد المعاني "

من خلال التعريفات السابقة يستطيع الباحث أن يضع تعريفاً إجرائياً حيث يعرفها: هي القراءة التي ينطق بها المقروء بصوت مسموع مع مراعاة قواعد اللغة وصحة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتمثيل المعنى.

أهداف القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية عدة أهداف أشار إليها كلٌ من (مدكور، 2002م، ص18)، و(الحسن، 2007م، ص ص 18-19)، و(عبابدة، 2008م، ص25) وهي كما يأتي:

1. تدريب الطلبة على جودة النطق، بضبط مخارج الحروف.
2. تعويد الطلبة صحة الأداء، بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب واستفهام.
3. تعويد الطلاب سرعة مناسبة في القراءة.
4. إكسابهم جرأة أدبية وتنمية قدراتهم على مواجهة الجهود.
5. تساعد التلميذ على الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة.
6. في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر مما يزيد من امتاع التلاميذ بها وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعراً أو نثراً أو قصة.

مزايا القراءة الجهرية:

تعد القراءة الجهرية القراءة الوحيدة التي تعود الطفل على فن الإلقاء، كما تعد وسيلة مهمة لتصحيح النطق والتعبير الجيد وهذا ما ذكره العديد من علماء التربية؛ وهنا يلخص الباحث مزايا القراءة الجهرية كما أشارت إليها دارسات الأدب التربوي(الصيداوي، 2015م، ص38)، و(عوض، 2012م، ص18)، و(عيد، 2011م، ص68)، و(حراشة، 2007م، ص101) وهي:

1. تدريب الأطفال علي جودة النطق بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .
2. تعويد الأطفال صحة الأداء بمراعاة علامات التقويم وتصوير اللهجة ... الخ.
3. إكساب الأطفال الجرأة وإعدادهم للمواقف الخطابية .
4. تستخدم وسيلة إمتاع واستمتاع وإنماء لروح الجماعة .
5. إكساب الأطفال الإحساس اللغوي .
6. هي عملية تشخيصية علاجية فهي وسيلة لكشف أخطاء الأطفال في النطق .
7. تستخدم أداة لتعلم المواد الأخرى .
8. تحقيق الذات .
9. تستخدم لإشراك الآخرين في المعلومات وتقديم المتعة والتسلية لهم .

ولقد قام كلٌ من(الحويطي، 2010م، ص24)، و(زايد، 2006م، ص ص61-62)، و(البجة، 2001م، ص96-97) بتصنيف مزايا القراءة الجهرية إلى عدّة نواحٍ تربوية ونفسية واجتماعية، وقد يوافق هذا التصنيف ما تسعى إليه التربية الحديثة التي تهتم بتنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة وقد قام الباحث بترتيب هذه النواحي حسب أولوياتها وهي كما يلي:

❖ **الناحية التربوية:** فهي وسيلة المعلم في تشخيص جوانب الضعف في النطق عند الأطفال، ومحاولة علاجها وهي أداة الطالب في تعلم المواد الدراسية، وتثقيف نفسه وبناء شخصيته، كذلك تساعد في تنمية الأذن اللغوية عند الطفل وبخاصة إذا كان مؤثراً، وبهذا تكون مفيدة للمرحلة الدنيا من حيث: تدريب التلاميذ على جودة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وذلك من خلال تشخيص عيوب النطق ومحاولة معالجتها وهم صغار، كما أنها مفيدة للمرحلة العليا حيث تدربهم على تذوق الأدب.

❖ **الناحية النفسية:** إنّ في القراءة الجهرية تحقيقاً لذات الطفل، وإشباع الكثير من أوجه نشاطه، كما أنه يستريح لسماع صوته، ويطرب له حين يمدحه المعلم على قراءته، ويشعر بالسعادة عندما يحس بنجاحه، ويسرُّ عندما يستمع إليه الآخرون، ويثنون عليه، وربما لهذا السبب يشير العديد من المربين على أهمية القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا وخاصة القراءة الجهرية.

❖ **الناحية الاجتماعية:** في القراءة الجهرية تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، ودفع الخجل والتردد، وهذا يؤدي إلى بناء الثقة بنفسه، كما أن فيها إعداد الفرد للحياة، والقدرة على الإسهام والمشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه، وهي بذلك وسيلة لإعداد التلميذ للحياة.

عيوب القراءة الجهرية:

بالرغم من وجود المميزات للقراءة الجهرية إلا أنه ينتابها بعض العيوب، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات والأدب التربوي مثل: (زايد، 2006م، ص ص61 –62)، و(البجة، 2002م، ص ص109)، و(الصيداوي، 2015م، ص39)، و(عوض، 2012م، ص20) فقد قام الباحث بتصنيف تلك العيوب إلى عدَّة نواحٍ هي: الناحية الاجتماعية، والناحية التحصيلية، والناحية الاقتصادية:

- **الناحية الاجتماعية:**

1. لا تناسب الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج للآخرين وتشويش عليهم.
2. استخداماتها في الحياة أقل من القراءة الصامتة أي لا نستطيع استخدامها في المكتبات العامة أو في قراءة الصحف والمجلات.....الخ.
3. إنها قراءة تؤدى في الصف، ولا يستطيع أن يمارسها الطالب خارج الصف أوالمدرسة.

- **الناحية التحصيلية:**

1. الفهم عن طريق هذه القراءة أقل؛ لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها، ومراعاة الصحة في الضبط.
2. عدم عناية القارئ بالمعنى بدرجة كافية، نظراً لانصراف جهده لمراعاة ضبط الكلمات.
3. قد ينشغل بعض التلاميذ أثناءها بغير الدرس.

- **الناحية الاقتصادية:**

1. تأخذ وقتاً أطول من القراءة الصامتة، لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف، والنطق الصحيح للكلمات.
2. يبذل القارئ في هذه القراءة جهداً أكبر من مثيلتها الصامتة.
3. ربما أدت إلى إجهاد المعلم والتلاميذ، ولا سيما إذا كانت بأصوات مرتفعة
4. قد لا تتسع الحصة لقراءة جميع التلاميذ.

3. **قراءة الاستماع:**

- يعرفها(عوض،2012م، ص20) بأنها: "عملية عقلية هادفة وواعية، يتم من خلالها استقبال الرموز المنطوقة وفهمها فهماً صحيحاً، ثم تفسيرها".
- " قدرة المستمع على فهم وادراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني"(عبد الحميد ، 2006م، ص25).

- ويعرفها (البجة، 2002م، ص112) بأنها: "هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهورية".

يجمل الباحث التعريفات السابقة في أن قراءة الاستماع هي:

أن يقرأ شخص ويستمع إليه آخرون دون أن يتابعوا بالنظر ما يقرأ في كتب مماثلة، ويتم الاستماع بالإنصات والفهم وإدراك المعاني والأفكار الكامنة في المسموع وترجمته إلى دلالات.

أهداف قراءة الاستماع:

فقراءة الاستماع تنمي لدى الطالب بعض الاتجاهات السلوكية السليمة، كتجنب مقاطعة المتحدث، والاهتمام بحديثه، وعلى الرغم من ذلك فهناك أهداف تحققها قراءة الاستماع كما ذكرها(عبد الحميد، 2006م، ص25) وهي كما يأتي:

1. إكساب الطالب القدرة على متابعة المسموع.
2. تعويد الطالب القدرة على التركيز.
3. تدريب الطالب على الإصغاء.
4. تنمية قدرة الطالب على فهم ما يسمع بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدث.
5. تعويد الطالب على آداب الاستماع والبعد عن التشويش.
6. إكساب الطالب آداب مناقشة المسموع وبيان الرأي فيه.

مزايا قراءة الاستماع:

لقد اجتهد كثير من التربويين في وضع مجموعة من المزايا تخص قراءة الاستماع دون غيرها من القراءات ومن هؤلاء (العساف وأبو لطيفة، 2009م، ص101)، و(التل، وعبيدات، 1997م، ص183)، و(أبو مغلي، وسلامة، 2011م، ص44):

1. هي الوسيلة الأولى التي يتصل بها بالبيئة البشرية والطبيعية بِنية التعرف إليها.
2. هي وسيلة مهمة للأطفال الأسوياء، لتعليمهم القراءة والحديث الصحيح.
3. تدريب التلامذة على حسن الإصغاء والانتباه وسرعة الفهم.
4. تعرف الفروق الفردية بين التلامذة والكشف عن مواهبهم.
4. الوقوف على مواطن ضعف التلامذة والعمل على علاجها.
5. لها أثر عظيم في تعليم المكفوفين.
6. تستخدم في جميع المراحل الدراسية والجامعات.

عيوب قراءة الاستماع:

هناك العديد من عيوب قراءة الاستماع وأشار إليها كلٌ من (مصطفى، 2005م، ص33)، و(العساف وأبو لطيفة، 2009م، ص101) وهي كما يلي:

1. لا تتوافر فيها فرص تدريب التلامذة على جودة النطق وحسن الإلقاء.
2. قد تكون مدعاة على عبث التلامذة وانصرافهم عن الدرس.
3. بعض التلامذة يعجزون عن مسايرة القارئ.

ثانياً: أنواع القراءة من حيث الغرض:

تتنوع وتتعدد أغراض القراءة حسب اتجاه القارئ نحو المادة المقروءة فقد ذكر كلٌ من (الصيداوي، 2015م، ص40)، و(شريف وآخرون، 2009م، ص28)، و(البجة، 2002م، ص93) أنواع القراءة حسب الغرض التي تؤديه:

1. **القراءة السريعة العاجلة:** وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل، وتهم الباحثين كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء، وتفيد في البحث عن المصطلحات، واستعراض المادة ومراجعتها، والكشف عن معاني المفردات من المعاجم وللتدريب عليها يكلف المعلم تلاميذه بالبحث عن الموضوع المطلوب من خلال الفهرس أو البحث عن كلمة.
2. **قراءة لتكوين فكرة عامة:** عن موضوع متسع وهي أكثر دقة من القراءة السريعة، وتستعمل في مثل قراءة التقارير، واستيعاب الحقائق، وتفيد في الاستذكار، واستخلاص الأفكار، وكتابة الملاحظات، وللتدريب عليها مثال: يكلف المعلم تلاميذه بتلخيص ما يقرؤونه في المكتبة المدرسية.
3. **القراءة التحصيلية:** يراد بها استظهار المعلومات وحفظها، فالقارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار، ويقصد بها أيضاً الفهم والإلمام.
4. **قراءة التذوق** :التفاعل مع المقروء، وهذا النوع أشبه بقراءة الاستماع، حيث يتأثر فيها القارئ بشخصية الكاتب، ويشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية.

2.1.10 مهارات القراءة في المرحلة الأساسية:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة عملية القراءة في هذه المرحلة كما ترتبط في ذات الوقت بمستوى النمو الفكري واللغوي للتلميذ، لذلك ينبغي أن تكون هذه المهارات محل اهتمام المربين، وتعتمد القراءة على الكفاية في المهارات الأساسية، لذا

ينبغي أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن، وتتميز تلك المهارات بأنها ذات طبيعة هرمية تراكمية، وفيما يأتي بعض المهارات الخاصة بجانبي التعرف والفهم في القراءة(الصيداوي، 2015م، ص42).

أولاً: مهارات التعرف:

❖ **التعرف هو:** إدراك الرموز المطبوعة بصرياً، ومعرفة المعنى من خلال السياق الذي يظهر فيه وهناك ارتباط كبير بين الإدراك البصري وفهم المعنى، ففهم المعنى جزء أساس في التعرف ومن أهم مهارات التعرف:

❖ الإدراك البصري للحروف.
❖ التمييز بين الحروف بصرياً.
❖ معرفة اسم الحرف.
❖ الإدراك السمعي للحرف.
❖ التمييز بين الحروف سمعياً.
❖ الربط بين صوت الحرف وشكله.

ثانياً: مهارات الفهم:

الهدف من كل قراءة فهم المعنى أساساً، وتعتمد بصورة أساسية على ربط الرمز المكتوب مع الخبرة السابقة للقارئ، والفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة والقدرة على استعادة المخزون اللغوي واستخدامه في الأنشطة المختلفة، ومن أهم مهارات الفهم:

❖ إعطاء الرمز معناه.
❖ فهم الوحدات الأكبر من مجرد رمز، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
❖ القراءة في وحدات فكرية.
❖ فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى المناسب.
❖ فهم المعاني المتعددة للكلمة.
❖ القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.
❖ القدرة على إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
❖ القدرة على الاستنتاج.
❖ القدرة على فهم اتجاه الكاتب.

- ❖ القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- ❖ القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية، وغرض الكاتب والحالة المزاجية له.
- ❖ القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

2.1.11 الأسباب العامة في ضعف الطلبة في القراءة:

لقد حاولت دراسات عديدة الوقوف على الأسباب العامة التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة، حيث يجمع أغلب التربويون أن هناك أسباباً تؤدي إلى مثل هذا الضعف عند الطلاب منها ما يتعلق بالمعلم، والمتعلم (التلميذ)، والكتاب المقرر، وما يتعلق بطبيعة نظام التعليم والخطة التعليمية، والأحوال الاجتماعية والبيئية.

ولقد قام الباحث بعد اطلاعه على الدراسات والأدب التربوي، بتلخيص هذا الأسباب حيث يأخذ كل محور منها مجموعة من تلك الأسباب التي تتمحور حول المحور الرئيس لها وهي كما يلي:

❖ **المعلم:** حيث يمثل المعلم المحور الرئيس في العملية التعليمية، ويصفه البعض بالعمود الفقري للعملية التربية ككل، مما يدلل على أهمية المعلم في إنجاح العملية التعليمية، ولكن هناك أسباب تتعلق بالمعلم نفسه أدت إلى ضعف التلاميذ في القراءة وهي كما يلي:

1. عدم اهتمام المعلم بإثراء طلابه بالمادة القرائية الإضافية، والتي تزيد من حصيلة الطلاب اللغوية، وتحببهم بالقراءة.
2. بعض المعلمين للغة العربية يحولون أحياناً حصص القراءة لتدريس فرع آخر من فروع اللغة العربية تحت تأثير ضغط المنهاج وضيق الوقت(زقوت، 1999م، ص ص118 –120).
3. عدم امتلاك المعلم الأساليب التي تساعده على تشخيص العيوب القرائية، وكذلك عدم البحث عن الأساليب العلاجية لتلك العيوب.
4. يعمد بعض المعلمين إلى جعل القراءة في الحصة الأخيرة، فيقل نشاط الطالب ومشاركته(عيد، 2011م، ص63).
5. عدم تشجيع بعض المعلمين لطلابهم على المطالعة الحرة والقراءة في غير الكتب المقروءة وذلك لتنمية حب القراءة لديهم، وتكوين ميل إيجابي حول القراءة خاصة في المرحلة الأساسية.

❖ **التلميذ:** و يمكن تقسيم الأسباب المتعلقة بالطالب إلى عدّة نواحٍ وهي كما يلي:

1. الصحة العامة للطالب: كما هو معروف فإن عملية القراءة تتطلب انتباهاً ويقظة وتركيزاً في كل عملية فرعية تتضمنها القراءة، وإن صحة التلميذ محور أساسي في زيادة نشاط وفاعلية

الطالب، فالتأخر في النطق أو ضعف البصر أو السمع يؤدي إلى بطء التلميذ في القراءة التي هي أساس تعليم المواد الدراسية الأخرى.

2. الاستعداد العقلي: يرتبط بالذكاء حيث أنه العنصر الذي يحدد مدى استعداد الطفل اللغوي، والقدرة على تذكر صور الكلمات أو على إدراك العلاقات أو تتبع سلسلة الأفكار، ومدى سرعته في الاستعداد، فإذا كان أقل من غيره من الأطفال الذين يتساوون معه في العمر الزمني وفإن هذا قد يدل على أن التلميذ بطيء التعلم.
3. الحالة الاجتماعية والاقتصادية: كفقدان أحد الأبوين أو الأمية لدى الأب والأم وهذا يؤثر كثيراً في اهتمام التلاميذ بالقراءة، وقد يكون سوء الحالة الاجتماعية والاقتصادية حافزاً لبعض التلاميذ(عاشور والحوامدة، 2007م، ص82).
4. الخبرات السابقة: إذ من الثابت أن الجديد يتطلب قديماً يُبنى عليه بالتفاعل والربط، فضعف معجم الطالب اللغوي، وضحالة خبراته، فلا يكون لديه من الخبرات ما يعينه على ربط الأفكار وتفسيرها ونقدها.

❖ **المحيط البيئي (الاجتماعي):** ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالناشئ في البيت والمجتمع، والتي ربما تكون سبباً من شأنه أن يضعف طلابنا في مادة القراءة مثل ما يلي:

1. عدم اهتمام الأسرة والوالدين بالقراءة.
2. اهمال وسائل الإعلام للغة العربية.
3. ما يتعرض له التلميذ من حرمان في بعض الأوقات وإهمال فلا متابعة ولا رقابة.

❖ **نظام التعليم والخطة التعليمية:** حيث كان مقرراً على المدارس نظام الترفيع الآلى ونتيجة لهذا النظام أدى إلى وصول الكثير من الطلاب إلى مراحل عليا وهم يخطئون في قراءة بعض الكلمات، كما أن الخطة التعليمية تهتم بالكم دون الكيف أي على المدرس أن ينجز عدد من دروس القراءة في الشهر الواحد مما يدفع المدرس من الانتهاء منهم حتى يبقى ملفه نظيفاً أمام المشرف والمدير بغض النظر عن مدى فهم التلاميذ لموضوع القراءة.

❖ **الكتاب المدرسي:** إن الكتاب المدرسي يعتبر عنصراً مهماً في جذب الطلاب واهتمامهم بمادة القراءة، وأي خلل في هذا الكتاب، ومحتواه يؤدي إلى عزوف الطلاب عنه، ولو نظرنا إلى بعض كتب القراءة المقررة على الطلاب لوجدنا أنها لا تغري الطلاب بقراءتها، وذلك لعدة أسباب أهمها مايلي:

1. انقرائية الموضوعات:

يرى كلٌ من (زقوت، 1999م، ص ص118 –120)، و(عاشور، والحوامدة، 2007م، ص ص82–83) أن بعض موضوعات القراءة المقروءة على الطلاب لا تبعث فيهم الشوق لقراءتها، ولا تلائم ميولهم ورغباتهم، وهي بعيدة عن اهتماماتهم وحاجاتهم، وقد يجد من يدرس بعض الموضوعات في كتب القراءة أن هذه الموضوعات، أعلى من مستوى الطلبة، أي أنها لا تتناسب مع قدراتهم العقلية.

2. **لجان التأليف والتطوير:**

وضع بعض الكتب بين أيدي التلاميذ دون القيام بتجريبها على عينة من التلاميذ، وبخاصة في الصفوف الابتدائية والعليا، حيث وضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية كما لا يجري في الغالب على الكتب المقررة تعديل أو تطوير برغم الملحوظات الكثيرة التي يبديها المعلمون المشتغلون في الميدان(زايد، 2006م، ص91).

2.1.12 مقترحات لعلاج الضعف القرائي عند الطلبة:

من خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بموضوعات القراءة، استطاع أن يلخص مجموعة من الاقتراحات تساعد في علاج وتلافي الأسباب التي تؤدي إلى ضعف القراءة (عوض، 2012م، ص ص50–51)،(جابر،2015،ص47) ومن هذه المقترحات ما يلي:

أولاً: ما يخص المعلم:

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين خاصة حديثي التعيين لزيادة كفاءتهم.
2. أن يكون معلمو القراءة من ذوي الاختصاص باللغة العربية.
3. الاهتمام بمعلمي المرحلة الأولى من الدراسة الابتدائية، بحيث يشترط فيهم الخبرة والتخصص.
4. استخدام الأمثل للغة الفصحى من قبل المعلم والابتعاد قدر الإمكان عن اللهجة العامية أثناء التدريس.
5. متابعة التلميذ أثناء القراءة، وأن يصحح للتلاميذ أخطائهم اللغوية مباشرة؛ حتى لا يرسخ الخطأ في ذهن التلاميذ، واستخدام استراتيجيات متنوعة عند تعليم القراءة قدر الإمكان.
6. المشاركة اللغوية بين معلم اللغة العربية وزملائه من معلمي المواد الأخرى وحثهم على استخدام الفصحى في التدريس.

7. الابتعاد عن التهكم والسخرية من قراءة بعض الطلبة الضعاف؛ لأن هذا النوع من السلوك يؤدي إلى عزوفهم عن القراءة.

ثانياً: ما يخص التلميذ:

1. مراقبة الحالة الصحية للتلميذ، والاتصال مع أولياء الأمور للوقوف على ما يعاني منه أبناؤهم من قصور صحي سواء كان سمعاً أو بصراً أو غير ذلك.
2. ترتيب أوضاع هؤلاء الأطفال الذين يعانون من مشاكل صحية مثل: قصور في السمع أو البصر بحيث يجلسهم المعلم في المقاعد الأمامية.
3. عقد ندوات واجتماعات بين المدرسة وأولياء الأمور لتعريفهم بمستويات أبنائهم، وطرح بعض الوسائل المعينة على رفع مستوياتهم.
4. الوقوف على أسباب تأخر أو تغيب التلميذ عن المدرسة.
5. أن يتخلص التلميذ من جميع المشاكل النفسية لديه وذلك بتدخل الآباء لحل مشكلاتهم والوقوف بجانبهم ومساعدتهم.
6. تشجيع الطلبة على رفع مستواهم من خلال تقديم الجوائز والهدايا.

ثالثاً ما يخص المحيط البيئي(الاجتماعي):

بيئة التلميذ لها علاقة بتدريب التلميذ على القراءة وتعويده على الاطلاع على الكتب الخارجية وتنمي له دافع حب القراءة والمطالعة، لذلك من واجب الأسرة ما يلي:

1. تأتي بالكتب والمجلات والدوريات لكي يقرأها التلميذ ويطلع عليها.
2. أن تقوم بعمل مسابقات بين الأبناء لمن يقرأ كتب ويحاول أن يلخصها ويستخرج الحكم منها مما يعطي دافعاً وحافزاً على القراءة.
3. التعرف على مشاكل الطفل من خلال الباحث الاجتماعي في المدرسة، لمعالجة المشاكل بين الطفل وأسرته

رابعاً: ما يخص نظام التعليم والخطة التعليمية:

فمن الأفضل أن يتم القضاء على نظام الترفيع الآلي، كي لا يصل التلميذ إلى مراحل عليا وهو يخطئ في القراءة، فيتعود التلميذ على أن يجتهد في دروسه وخاصة أن القراءة هي مفتاح العلوم الأخرى، وعلى الخطة الدراسية أن تهتم بالكيف لا بالكم حيث يُعطى المدرس وقت لتدريب تلاميذه على القراءة السليمة والصحيحة.

خامساً: الكتاب المدرسي:

استطاع الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة مثل دراسة (النوري، 2010م، ص117)، و(عيد، 2011م، ص65)، و(عوض، 2012م، ص51). أن يضع مجموعة من الاقتراحات لعلاج الضعف القرائي الذي يسببه الكتاب المدرسي وهي كما يلي:

1. أن يكون تأليف الكتب المدرسية مراعياً لميول ورغبات وحاجات التلاميذ.
2. أن تكون موضوعات الكتب المدرسية وألفاظها مناسبة للقدرات العقلية للتلاميذ.
3. أن تجرب الكتب المدرسية على بعض التلاميذ قبل تعميمها على الجميع.
4. زيادة كفاية وقدرة الرسومات والصور على التعبير الواضح والدقيق عن المادة التعليمية
5. ضرورة تخصيص فريق مؤهل وذات خبرة في ميدان التدريس لتأليف الكتب المقررة.
6. ضرورة تنوع موضوعات الكتاب بحيث يجد كل طفل ما يروق له.
7. جعل الكتاب أكثر ملاءمة لبيئة الطالب المحلية ولعمره ولخبراته السابقة، وتكامله مع المواد الدراسية الأخرى.

2.2 المحور الثاني: الانقرائية

2.2.1 نشأة الانقرائية:

قد كانت أول محاولات البحث في الانقرائية هي محاولة المعلمين الدينيين بهدف تبسيط الكتب المقدسة، وكانت الانقرائية في ذلك الوقت تنصب على دراسة الكلمة والفكرة بهدف معرفة الكلمات الشائعة وقد كان الاهتمام بما نسميه الانقرائية منذ القدم، حيث اهتم بها التلموديون عند كتابة التلمود فدرسوا الكلمات والأفكار بهدف تمييز المعاني.

ولقد اهتم علماء التربية بدراسة الانقرائية عندما اهتموا بعمل قوائم بالمفردات الشائعة وذلك باستخدامها عند إعداد وتأليف الكتب وكانت بداية الظهور عام 1980م، وقد كان السبب في ذلك يرجع إلى وجود كلمات كثيرة غير مألوفة بالنسبة للتلاميذ في كتب القراءة المقررة، مما أثر على تقدم التلاميذ في تعلم القراءة، بل أن بعض التلاميذ لم يستطيعوا تعلم القراءة(راشد، 2009م، ص353).

وقد أشار أبو زهرة (2009م، ص832) أن أول الدراسات للانقرائية بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية في الأربعينات من القرن الماضي عندما كانت معرفة القراءة والكتابة لعامة الناس لا تزال منخفضة، وكذلك عندما احتاجت الحكومة إلى توزيع وثائق مكتوبة أكثر تعقيداً في مجالات الطب والقانون والأحوال.

كما ترجح بسيوني (2002م، ص164) أسباب ظهور دراسات الانقرائية إلى سببين هما:

- زيادة أعداد تلاميذ المدارس الابتدائية مع عدم وجود كتب مناسبة لهم، فقد كانوا يدرسون الكتب المؤلفة لطلاب المرحلة الثانوية مما شكل صعوبة لديهم في فهمها.
- نمو أدوات البحث العلمي المستخدمة في حل المشكلات التربوية، ومن هذه الأدوات ظهور أول قائمة تكرار الكلمات في اللغة الانجليزية على يد ثورندايك في كتابه (Teacher's word book) وذلك عام 1921م. كل ذلك أدى إلى تطوير طرق قياس صعوبة النص سواء أكانت للأطفال أم البالغين للكتب المدرسية أو لكتب القراءة الحرة.

وقد ذكرت الحويطي (2010م، ص56) أنه جاء انتشار مصطلح الانقرائية لتحليل وتقويم المستوى اللغوي لمواد الاتصال، وذلك في أربعينات القرن العشرين بالجامعات الأمريكية، وألفت في سبيل الاستخدام العلمي لها معادلات كثيرة سميت بمعادلات الانقرائية، (Readability Formula) وذلك في ضوء خصائص اللغة الانجليزية، وبدأ يشيع هذا المصطلح في التربية العربية في ستينات القرن العشرين.

ولقد كان للباحثين العرب جهد لا ينكر في مجال الانقرائية، فقد ذكر الدوسري (2004م) مجموعة من الدراسات العربية فكانت دراسة لطفي (1948م) من أوائل الدراسات العربية في مجال الانقرائية، حيث توصل إلى بعض العوامل التي تؤدي إلى صعوبة المادة المقروءة، ودراسة الشافعي(1957م) التي تعرض فيها إلى عوامل الانقرائية، وأشار إلى أن صعوبة مادة القراءة ترجع إلى العوامل التي أوضحها لطفي، ودراسة بادي (1982م) التي توصل من خلالها إلى العديد من العوامل اللغوية التي تجعل المادة صعبة القراءة، ودراسة الحوري (1983م) التي أجرتها حول أسس اختيار كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد، ودراسة خاطر وشحاتة (1983م) حيث قدما فيها أول قائمة عربية شاملة للعوامل الشائعة في الانقرائية للمراحل التعليمية الثلاث (الرشيدي، 2005م، ص25).

2.2.2 الانقرائية في التراث الإسلامي والعربي:

قد أشار القرآن الكريم إشارات متعددة إلى الاهتمام بالكلمة الواضحة المبينة. فالله تعالى يقول: ﴿ ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤ ﴾ [سورة الرحمن:1- 4].

وإذا نظرنا إلى معنى كلمة البيان التي وردت في الآية الكريمة فسنجد أن البيان اسم جامع لكل شيء يكشف لنا قناع الكلمة أي معناها، فمقدار الأمر والغاية التي يهدف إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، بأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت المعنى فذلك هو البيان.

وقد ورد أكثر من موضع في القرآن الكريم أنه كتاب واضح ومفهوم، وأنه كتب باللغة التي يفهمها العرب لعلهم يعقلون ويفهمون ما فيه، ولا ننسي هنا أن الرسول صلي الله عليه وسلم كان يقول" خاطبوا الناس علي قدر عقولهم" ويفهم من ذلك ضرورة أن نخاطب الناس بمضمون ولغة مفهومة، فالحديث الكريم يشير إلى أن الناس يتفاوتون في قدرتهم علي فهم ما يقرؤون وما يسمعون نظراً لاختلافهم في القدرة علي فهم وتذكر هذه المعلومات واختلاف خلفيتهم وأبنيتهم المعرفية حول المضامين التي تطرحها الرسالة، وهو ما أمر الرسول الكريم به.

لذا فلابد أن تخاطب كل فئة بالمضمون الذي تهتم به وباللغة التي تفهمها، لأن الهدف الأساسي لأصحاب الرسالات هو نقل دعوتهم إلى الآخرين بسهولة ويسر حتى يسهل إقناعهم بها، وهذا ما يفسر اهتمام القرآن والسنة باللغة.

والجدير بالذكر أن موضوع الانقرائية كان مطروحاً بطريقة أو بأخرى في التراث اللغوي العربي ولكن ليس تحت هذا العنوان بالطبع، فما كتبه علماء اللغة العرب في العصور المتقدمة في موضوعي البيان والفصاحة أو في موضوع النظم يمكن أن يفيد الدارس لموضوع الانقرائية في اللغة العربية فائدة كبيرة، وقد اعترف الباحثون الغربيون مؤخراً بأهمية الدراسات الحديثة في مجال اللغويات كمدخل لفهم موضوع الانقرائية.

2.2.3 مفهوم الانقرائية:

ليس للانقرائية تعريف مبدئي شامل وإنما للانقرائية مدلولات تختلف من بحث لآخر؛ حيث أجمع معظم التربويين في العديد من الكتب والدراسات والبحوث العلمية على أن مصطلح الانقرائية يدل دلالة واضحة على مدى سهولة، وصعوبة المادة المقروءة، واستيعاب محتواها من نصوص، وأشكال ورسوم، ومصطلحات علمية، ومفاهيم؛ لذلك لا يوجد تعريف جامع مانع للانقرائية، وربما يرجع ذلك لاختلاف رؤية الباحثين حسب مسلك كل منهم في دراسته، كما أن هذا الاختلاف لم يكن فقط في مفهومها ولكن في المصطلح نفسه حيث أن البعض يطلق عليها انقرائية والبعض الآخر يطلق عليها مقروئية.

ويعتقد الباحث –على حد علمه – عدم وجود بحث أو دراسة حاولت التطرق إلى التفريق بين "الانقرائية" و"المقروئية" رغم عشرات الرسائل الجامعية التي تناولت هذا الموضوع، حيث وجد من خلال رحلة تحكيم أدوات الدراسة من ينتقد مصطلح انقرائية وكان أغلب هؤلاء من كان تخصصه لغة عربية.

ويتبنى الباحث في دراسته الحالية مصطلح "انقرائية"، ويبرر ذلك ما ذكره أبو عمشة (2015م، ص3) عند حديثه عن الانقرائية حيث قال: "ثمة مصطلحين يُستعملان في هذا

الصدد، أولهما المقروئية وثانيهما الانقرائية، ولا أخفيكم أني كنت – من الناحية النظرية – أميل إلى مصطلح "المقروئية" وكان هدفي إيجاد الأدلة والمبررات اللغوية لاستخدام ذلك المصطلح، ولكنني وللأمانة العلمية وبسبب ما وصلت إليه من نتائج سأتبنى من اليوم فصاعداً مصطلح الانقرائية".

ويلخص الباحث الأسباب التي جعلت الدكتور خالد أبو عمشة يتبنى مصطلح "انقرائية" بدلاً من "مقروئية" كما يلي:

- مصطلح انقرائية يعود في اشتقاقه اللغوي إلى الفعل انقرأ، ودلالات هذا الوزن تفيد المطاوعة. مثال: أقرأ الكتابَ فانقرأ ⟵ أي أصبح طيّعاً للقراءة.
- المقروئية وفق التحليل الصرفي مصدر صناعي، ألحق باسم المفعول، واسم المفعول يدل على وقوع الحدث (حدث القراءة) وما وقع عليه الحدث، دون إفادة بسهولة أو صعوبة أو مطاوعة النص للقراءة.
- بالرجوع إلى علم الصرف نجد من قوانينه أنه يندر وقوع النسب على اسم المفعول، حتى إذا تم تحويله إلى مصدر صناعي فغالباً ما يقع ذلك على الجنسية والبلدان .
- كلا المصطلحين يقابلان في اللغة الإنجليزية Readability وهذا النص يهتم أساساً في اللغة الإنجليزية بالنص المقروء. أي أنه يتناول كل العوامل النصية التي من شأنها أن تجعل النص –مهما يكن جنسه– مقروءاً ومفهوماً لدى القارئ، لذلك هي أقرب لغوياً إلى الانقرائية.

و يدعم الباحث ما ذكر سابقاً عن مصطلح" الانقرائية" فيما يلي:

منبع اللغة العربية هو القرآن الكريم الذى تكفل الله بحفظه على مر العصور، ومن خلال قراءة الباحث لسورة الأعلى وجد كلمة "سنقرئك" في قوله: ﴿سَنُقْرِئُكَ﴾ [الأعلى:6] فعندما رجع الباحث في تفسيرها فأجمع أغلب المفسرين على أن الله سبحانه وتعالى وعد نبيه محمد ﷺ أنه سيقرئه قراءة لا ينساها، ولا يخفى على أحد أن القراءة بأنواعها التي لا تنسى وتصل إلى درجة الفهم، هي التي تكون مناسبة للقارئ وتكون في نفس الوقت المادة المقروءة مناسبة لقدرات القارئ وهي بذلك تتفق مع مفهوم "Readability" باللغة الانجليزية، كما لم يجد الباحث في القرآن الكريم كلمة مقروئية أو مدلولاتها.

- حيث نجد أن اشتقاق مصطلح انقرائية من الفعل قرأ بعد إضافة ألف ونون إليه (انـ) لتصبح انقرأ، والألف والنون زائدة صرفية تعطي معنى الطواعية والسهولة مثل كسرته فانكسر وقرأته فانقرأ أي بسهولة ويسر، وقد تم اشتقاق المصدر الصنـاعي بعد ذلك من الفعل انقرأ ليكون المصطلح انقرائية ليعبر عن درجة السهولة أو الصعوبة في لغة الكتابة.

- "الانقرائية" من مزيدات الفعل (قرأ): أقرأ إقراء ⟵ انقرأ انقراء انقرائية ⟵ استقرأ استقراء وإذاً الانقرائية مصدر صناعي لفعل المطاوعة انقرأ.

لقد قام الباحث بالعرض السابق للمصطلحين "الانقرائية" و"المقروئية" فقط من أجل تبرير تبني الباحث مصطلح "انقرائية" في دراسته الحالية ولا يُعيب الباحث من استخدم مصطلح "مقروئية " ما دام الهدف من استخدامها البحث في المواد المقروءة، ولا يُخفى على أحد أن كلا المصطلحين الهدف من استخدامهما في الدراسات التربوية هو معرفة مستوى السهولة والصعوبة في المواد المقروءة المقدمة لأبنائنا.

وكما ذكرت مسبقاً لم يجمع الباحثون على تعريف موحد للانقرائية، ومع ذلك فقد قام الباحث بعرض مجموعة من التعريفات من دراسات وأدبيات تربوية لكي تساعده على وضع تعريف إجرائي لمصطلح "الانقرائية" في ضوء ما تسعى إليه دراسته وهي كما يلي:

- مصطلح الانقرائية "يستخدم في الدلالة على وضوح الخط أو المادة المقروءة، وسهولة القراءة الراجعة إلى ميل القارئ للمادة المكتوبة وشغفه بها، وسهولة الفهم أو الاستيعاب الراجعة إلى أسلوب الكتاب"(بقوحوص، وإسماعيل، 2001م، ص113).
- " تحديد سهولة أو صعوبة النص، وذلك بدراسة العوامل التي تؤثر في هذا المستوى مثل: المفردات، والتراكيب، والمفاهيم ....الخ، والإخراج في بعض الأحيان"(طعيمة،2004م، ص530).
- "هي المستوى الذي يمثل استيعاب وفهم طلبة صف معين لنص مكتوب، وتقاس بمتوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة من قبل الطلبة للكلمات المحذوفة من النص وفق اختبار كلوز "(الناجي، 2003م، ص524).
- كما عُرفت بأنها "درجة صعوبة النصوص العلمية التي تقع عائقًا في وجه المتعلم لفهم تلك النصوص وإدراك معانيها" (أمبوسعيدي والعريمي، 2004م، ص165).
- "هي درجة سهولة أو صعوبة قراءة النص، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار كلوز "(الحويطي، 2010م، ص65).

على الرغم من اختلاف الباحثين حول تعريف الانقرائية أن معظم الباحثين يتفقون على أنها تعني كل ما يمكن أن يعوق القارئ عن فهم موضوع معين من المادة المكتوبة، كما يتفقون على مناسبة المادة المقروءة للقارئ من حيث السهولة أو الصعوبة، ومدى قابلية المادة المكتوبة للقراءة بالنسبة للمرحلة العمرية للطلاب الذين أعدت لهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر اندماجاً

واهتماماً مع النص مما يؤدي إلى نجاح عملية الاتصال والتفاعل بين القارئ والمادة المقروءة(جوارنة، 2008م، ص612).

واستنتج الباحث من خلال العرض السابق بأن درجة السهولة التي يلاقيها القارئ عند قراءة نص معين بحيث يفهمه ويستوعب مضمونه بأقل قدر من الجهد والوقت لما تتمتع به لغته من سهولة ولما يتمتع به مضمونه من قدرة على استثارة اهتمامه.

ومن خلال التعريف السابق يمكننا تحديد ثلاثة عناصر أساسية يتبلور حولها مفهوم الانقرائية تتمثل في:

1. الفهم: ويـرتبط باللغة التي كتبت بها المادة ودرجة شيوع الكلمات وبساطة الجمل المستخدمة في التعبير بحيث لا يجد القارئ صعوبة في فهمها.
2. الاهتمام: ويرتبط بمضمون المادة المكتوبة أو الموضوعات المطروحة داخلها وقدرتها على جذب اهتمام القارئ وخلق ميل لديه لقرائتها.
3. السرعة: وهي ترتبط بالعاملين السابقين فكلما وجد القارئ مادة معينة مفهومة بالنسبة له وقادرة على جذب اهتمامه أدى ذلك إلى زيادة معدل سرعته في قراءتها.

2.2.4 أهمية دراسة انقرائية الكتب المدرسية:

إن للانقرائية أهمية تربوية بالغة يحتاجها مؤلف الكتب في تحديد مواصفات المادة، ومدى ملاءمتها للعمر الزمني للقارئ واحتياجاته النفسية ونموه العقلي بحيث تصل المادة التعليمية إلى أكبر نسبه من المتعلمين وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها وتقديمها للقارئ، وقد تزايدت في الآونة الأخيرة العناية بالانقرائية نظراً للارتباط الوثيق بين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وانقرائية كتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة (نجادات، 2000م، ص5).

كما أشارت الحويطي (2010م، ص ص56-57) إلى أهمية دراسة انقرائية الكتب المدرسية للمتعلم في اكتسابه رصيد معرفي وعلمي يؤهله إلى فك أبجديات الحروف، فتنتقل القراءة لديه من مجرد القراءة السطحية إلى القراءة العميقة الواعية الفاحصة.

ونلخص أهمية دراسة انقرائية الكتب المدرسية في النقاط الآتية (الحويطي، 2010م، ص ص56):

- ❖ إعداد معايير متعلقة بانقرائية النصوص، ومدى مناسبتها للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة.
- ❖ مواجهة الضعف القرائي لدى المتعلمين.
- ❖ علاج مشكلات التأخر الدارسي، وصعوبات التعلم لدى المتعلمين.

❖ مد الجسور بين اللغة العربية وباقي المواد الدراسية، وفهم مضامينها.

ويضيف الباحث لما سبق عن أهمية دراسة انقرائية الكتب المدرسية ما يلي:

- تقديم كتب تتفق مع مستويات التلاميذ القرائية في كل صف دراسي.
- يساعد المعلمين من خلال معرفة مصادر الصعوبة أن يصيغوا المادة الدراسية بصورة مبسطة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- تساعد في اختيار طرق التدريس المناسبة لقدرات التلاميذ القرائية وفق مستوى انقرائية المادة الدراسية.
- مراعاة مستوى انقرائية الكتب الدراسية يزيد من اهتمام التلاميذ بقراءتها، وقراءة غيرها وفهمها مما يُحسن لديهم القدرة اللغوية مما ينعكس على أسلوبهم وتعبيرهم عند الكتابة.

2.2.5 العوامل الأساسية المؤثرة على الانقرائية:

يسعى الباحثون والمتخصصون في مجال التربية والتعليم إلى تعيين العوامل التي يحتوي عليها النص المكتوب في المناهج والتي لها تأثير في تعيين مدى انقرائيته ومدى ملاءمته للطلاب في مستويات تعليمهم المختلفة، وحول هذا الأساس يجب أن نكشف حاجات الدارسين، ثم نحدد المنهج المناسب الذي يحقق تلك الحاجات، ثم تأليف المواد العلمية ومحتواها، ثم نختار الأساليب والطرق والتقنيات التي ستساعد في تحقيق حاجات الطلاب أي يتم هذا العمل كمنظومة متكاملة (البردي، 2013م، ص39) .

وقد توصل الباحثون إلى أن العوامل الأساسية للانقرائية تتمثل في عاملين:

الأول: العوامل الأساسية التي تتصل بالانقرائية من جانب النص وهي: الجانب الدلالي، والجانب النحوي، والجانب الفكري.

الثاني: العوامل الأساسية التي تتصل بانقرائية من جانب القارئ وهي :المستوى التعليمي، وميول المتعلمين، والخبرة السابقة (الرشيدي، 2005م، ص26) .

وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

أولاً: العوامل الأساسية التي تتصل بالانقرائية من جانب المادة المقروءة (النص):

1. **الجانب الدلالي:** وهو الذي يختص بنوعية الكلمة المستخدمة في النص، أوعددها، أوطولها، ومدى شيوعها في الوسط اللغوي للقارئ، كما أن وحدة الكلمة من الجوانب المهمة التي تقاس في ضوئها صعوبة النص، ومعرفة الكلمة بصورة منفصلة – قبل دراسة النص – تسهم إيجابياً في الفهم القرائي (الرشيدي، 2005م، ص26).

ومن مكونات الجانب الدلالي ما يلي:

- **تكرار الكلمة:** ويقصد بها النسبة التي تتكرر فيها كلمة ما في النص ويؤدي تكرار الكلمة إلى ألفة القارئ بها، ومن ثم يجعلها أكثر انقرائية حيث أوجد التربويون مقاييس حددت بنسبة تكرار الكلمات، فتكرار الكلمة في النص يؤدي إلى اقتراب الكلمة من أذهان الطلبة، مما يؤدي ذلك لفهم تلك الكلمات، وبالتالي زيادة سهولة كلمات النص وسرعة قراءة الطلبة لها.
- **طول الكلمة:** يقصد بها عدد الحروف أوالمقاطع التي تتكون منها الكلمة، فكلما كانت الكلمات قصيرة كان تعلمها أسهل على المتعلمين، والكلمة الطويلة ثقيلة في النطق، والهجاء، والاستعمال، كما أن صعوبة الكلمات تزداد تبعاً لزيادة عدد حروفها، وبذلك تصبح الكلمة القصيرة أسهل فهماً من الكلمات الطويل؛ فهناك علاقة طردية فكلما زاد طول الكلمة زاد احتمال درجة صعوبتها.
- **شيوع الكلمة:** يساعد شيوع الكلمة وألفتها على انقرائية النص، إن الكلمة الغريبة أوغير المألوفة لديهم تزيد من الصعوبة في تعلم القراءة كما أنها تعوق الفهم، وتشعرهم بالعجز، لذا ينبغي استخدام الكلمات السهلة المألوفة دون الإضرار بطبيعة اللغة، وهذا لا يعني أن تقدم له مادة قرائية تحمل كلمات شائعة، وتحرمه من الكلمات الجديدة ؛ وإنما ينبغي إضافة كلمات جديدة بالتدرج مع تكرارها تكراراً حتى تصبح الكلمات الجديدة مألوفة لديهم، ويسهل عليهم استعمالها. ولهذا السبب بدأ منذ مطلع القرن الماضي ظهور قوائم المفردات السهلة أو الأكثر شيوعاً واستخداماً في لغاتٍ شتّى (أبوعمشة، 2015م، ص3).
- **درجة التجريد:** إن الكلمات المجردة قد تكون أكثر صعوبة من الكلمات التي لها دلالة حسية، حيث يستطيع التلاميذ تمثيل معناها؛ فكلمة (سعادة) أصعب من كلمة(سيارة) ومن هنا جاءت الدعوة إلى الانتقال من المحسوس للمجرد خاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- **التماثل الحرفي الصوتي:** كلما قل التماثل بين الشكل المكتوب للكلمة والشكل المنطوق لها كانت الكلمة أصعب، فكلمة (مضوا) قد تكون أصعب من كلمة (كتاب)، وذلك لأن الكلمة الأولى تحوى ألف تكتب ولا تنطق خلاف كلمة (كتاب) حيث ينطق التلاميذ جميع حروفها.
- **تقارب مخارج الحروف:** قد يجد بعض التلاميذ صعوبة في الكلمات التي تتقارب في مخارج حروفها، فالكلمة التي تحوي أصواتاً تتقارب مع أصوات أخرى في المخرج يجد التلميذ فيها صعوبة، سواء كانت الصعوبة في فهم المعنى أو في النطق؛ فكلمة (همز) قد يظنها التلميذ (همس) وبالتالي يتعثر التلميذ في فهم معناها لأنه لم يسمعها بصورة صحيحة، وإذا كتبها سيكتبها (همس).

2. **الجانب النحوي:** يتناول بنية الجمل من حيث الطول والتعقيد، فبناء الجملة يتكون من عدد محدود من الكلمات التي تمكننا من خلق وتركيب عدد لامحدود من الجمل، ويقاس طول الجملة بعدد كلماتها، أما التعقيد البنائي الذي يهتم بتحليل الجملة فإنه يقاس إما بعدد الجمل البسيطة أو نسبتها المئوية مقارناً بعدد الجمل المعقدة أو الجمل المركبة ونسبتها المئوية(الرشيدي، 2005م، ص28).

ومن مكونات الجانب النحوي ما يلي:

- **الجملة:** يؤثر طول الجملة في تحديد سهولتها وصعوبتها، فزيادة كلماتها تؤدي إلى صعوبة المادة المقروءة، وقلتها تؤدي إلى سهولة هذه المادة. ولذا يجب أن تحتوي الجملة على جزء محدود من الفكرة التي تقوم عليها الفقرة، لأن طول الجملة يتطلب من القارئ ربطاً بين الأفكار المتداخلة مما يجعل القارئ غير مستعد لذلك علاوة على أن الطالب يتعجل تمام المعنى، وطول الجملة ربما يصرفه عنه.

وليست الجملة القصيرة هي الأسهل دائماً وفي جميع الأحوال طول الجملة أو قصرها قد يكون مصدراً للصعوبة أو السهولة، فالجملة القصيرة جداً تؤدي إلى الإيجاز، والإيجاز يعوق فهم المعنى، والجملة الطويلة تؤدي إلى الإطناب، والإطناب يؤدي إلى الخلط، وبالتالي تشتت الانتباه، لذا ينبغي أن تكون الجملة مناسبة لمستوى المتعلم في المرحلة العمرية التي يمر بها، كما أن نوع الجملة يؤثر في سهولتها، فالجملة الاسمية أسهل من الجملة الفعلية لأنها تبدأ بالاسم الذي هو في الغالب أسهل من الفعل (أبو عمشة، 2015م، ص11).

- **درجة تعقيد التركيب النحوي:** أن مراعاة سهولة المفردات في الجملة لا يكفي لأن تكون الجملة سهلة؛ لأن المفردات الصعبة يمكن للمتعلم الرجوع إلى معانيها في المعجم، لكن الصعوبة الحقيقية هي في التراكيب اللغوية المعقدة التي تجعله بالرغم من معرفة معاني مفرداتها يقف عاجزاًعن فهمها (الرشيدي، 2005م، ص29).

ويؤكد أبو عمشة (2015م، ص375) تأثر الانقرائية بالتعقيد النحوي، حيث يزداد الفهم في النصوص ذات التعقيد النحوي البسيط على حين يقل الفهم في النصوص المعقدة نحوياً، ويأتي تعقيد التركيب اللغوي من وجود حذف أوضمائر عائدة، وتقديم أوتأخير، وكثرة الكلمات المعطوفة داخل الجملة الواحدة، والإكثار من استخدام المجاز، والاستعارة، والكناية، وكثرة المبني للمجهول بالنسبة للمبني للمعلوم، فالنحو وبناء الجملة هما مفتاح فهم اللغة.

3. **الجانب الفكري:** يعتبر جوهر الموضوع المقروء، فسهولة الأفكار ووضوحها يؤثران في الانقرائية، فالأفكار المعقدة لا تصلح للقراءة السهلة، ويجب ألا تركز الفكرة في عدد قليل من

الكلمات، وألا تختلط أجزاؤها وفروعها وأقسامها بحيث يصعب على القارئ معرفة معالمها الرئيسة.

فلذلك يتوقف الجانب الفكري للنص على عدّة عوامل أهمها:

- كثافة الأفكار: إن كثرة الأفكار وكثافتها وطول الموضوع، يؤدي إلى عدم قدرة المتعلمين على ربط الأفكار بعضها ببعض، وبالتالي تؤدي إلى فشلهم في فهم النص، كما إن عدم ازدحام النص بالأفكار واشتمال الفقرة على فكرة واحدة من العوامل المساعدة على انقرائية النصوص القرائية.
- ارتباط الأفكار بالبيئة المحلية: يجب أن تكون الأفكار مرتبطة البيئة المحلية من أحداث جارية داخل بيئة القارئ لتشجيعه على القراءة، وتسهيل فهم الطالب للنص المكتوب، وتدفعه إلى الاهتمام إذا ما كانت مرتبطة بخبراته السابقة وميوله.
- عرض الأفكار داخل النص: يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار الموضوع، حيث يؤدي ذلك العرض المنظم إلى فهم معنى الجملة كاملة، لأن سهولة وصعوبة النص تتوقف على مدى تسلسل الأفكار فيه.
- صحة الأفكار ودقة المعلومات: فأي شك في صحة الأفكار ودقة المعلومات ينعكس على نفسية القارئ مما يجعل رده على ذلك الاستهانة بالمقروء والنفور من قراءته.

4. **الجانب الفني:** وذلك الجانب المتعلق بالمظهر الداخلي والخارجي للكتاب المدرسي أي هو ذلك المتعلق بالشكل العام للكتاب وأهم عناصره ما يلي:

- **الصور والرسوم:** تعتمد الكتب السهلة بصورة أساسية على الرسوم التوضيحية، لتقرب المعنى للأذهان، وتشوق الفرد إلى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، فالرسومات والصور في الكتب المدرسية عادة ما تعتبر جزءاً تكميلياً لما يتعلمه التلميذ، وتختلف مساحة الصور تبعاً لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتزداد في المستويات الأولى للقراءة، وتقل كلما زاد المستوى (الحويطي، 2010م، ص58).
- **الطباعة والألوان:** من أهم عناصر التشويق خاصة عند الأطفال حيث حجم الحروف، وطول السطور، وحجم الهوامش، والفراغات بين السطور، وجودة الورق والألوان جميعها عناصر جذابة للقارئ.

ثانياً: العوامل الأساسية التي تتصل بالانقرائية من جانب القارئ:

1. **المستوى التعليمي:** مناسبة النص للمستوى التعليمي للتلاميذ حسب سن القارئ واحتياجاته الشخصية، بحيث تصل المادة إلى أكبر نسبة من المتعلمين، فمراعاة المستوى التعليمي يساعد

على تقديم النص المناسب للقارئ، بعيداً عن التعقيد وقريب من البساطة من حيث التعبيرات والاصطلاحات.

2. **ميول المتعلمين:** من العوامل المتصلة بالطلاب والمؤثرة في صعوبة انقرائية النص عدم مراعاة ميول المتعلمين، وعدم استثارة الموضوعات المقدمة لدوافعهم، ومسايرتها لحاجاتهم، وإشباعها لرغباتهم، كما تلعب الحالة المزاجية والانفعالية دوراً كبيراً في التأثير على الانقرائية؛ فالقارئ الذي لا يتمتع باستمرار انفعالي لا يحرز تقدماً ملحوظاً في القراءة، وذلك لأن التعب والملل يتسربان إلى أنفسهم بسهولة عند بدء تعلمهم القراءة(نجم، وأبو السعيد، 2001م، ص ص263)

3. **الخبرة السابقة:** للخبرة السابقة أهمية كبيرة وتأثير واضح في استيعاب المتعلم وفهمه النص المقدم للقراءة، فقد أكدت الدراسات الحديثة على أهمية الخبرة السابقة في تنمية قدرة فهم المتعلمين النصوص المقدمة لهم، فالمتعلم ذو الخبرة الغنية عن الموضوع يكامل بين معلوماته التي كونها من خلال خبراته وقراءته، وبين المعلومات التي يتضمنها النص القرائي (الرشيدي، 2005م، ص29).

2.2.6 طرق قياس المقروئية:

بذل الباحثون مجهودات كثيرة للوصول للأساليب التي تقاس بها صعوبة أو سهولة النص، وقد أثبتت الدراسات أن القدرة على القراءة مصطلح يصعب قياسه، لذا استخدمت أشكال عدّة لقياس انقرائية النص القرائي، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدب التربوي استطاع أن يصنف أدوات قياس الانقرائية إلى طريقتين لقياس الانقرائية:

أولاً: الطرق ذات العلاقة بالمقروء (النص القرائي):

1. **آراء المحكمين:** ونقصد بذلك آراء من لهم علاقة بالمادة المقروءة سواء كانوا من الكتاب والناشرين والمعلمين والعاملين في المكتبات والتلاميذ والخبراء والمتخصصين، حيث يعتمدون على خبرتهم وحدسهم وممارستهم أو على ما تعلموه واكتسبوه من مبادئ في تحديد الكتب والمطبوعات لمختلف القراء (سليمان، 2002م، ص18).

وهي أكثر طرق قياس الانقرائية، ويسميها البعض بالتقييم الذاتي، وتكمن أهميتها أنها تقيس أشياء يصعب على الاختبارات أو المعادلات أو الأشكال البيانية قياسها، مثل الاتجاهات والعواطف والانفعالات وبالإضافة لذلك سهولة تطبيقها ولا تحتاج إلى حسابات معقدة.

ولقد أثبتت الدراسات أن أحكام المعلمين أكثر صدقاً عن انقرائية المادة المكتوبة؛ لأنهم على وعي كامل بقدرات طلابهم وميولهم، كما أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين نتائج الاختبارات والمعادلات وآراء المعلمين، ويؤخذ على هذه الطريقة أنها ينتابها نوع من الذاتية فالحكم الذي يصدر يعتمد على قدرة المحكم وخبرته التي تختلف من شخص لآخر، كما تحتاج إلى وقت كبير في إجرائها(بسيوني، 2002م، ص169).

2. **المعادلات الانقرائية:** هي أداة تنبؤية تتنبأ بمستوى انقرائية المواد المكتوبة، تعتمد على المتغيرات اللغوية التي يحتويها النص القرائي مثل متوسط طول الكلمة ومتوسط طول الجملة ومتوسط الكلمات الشائعة لقياس مستوى انقرائية النص(klare,1984,p.152).

وقد بنيت تلك المعادلات من خلال جمع مواد مكتوبة حكم عليها الأغلبية من القراء بالسهولة عند قراءتها، وأخرى حكم عليها بالصعوبة، حيث تم دراسة الخصائص اللغوية للمواد سهلة القراءة، ومعرفة نسبة تلك الخصائص في المواد القرائية السهلة ومقارنتها بالمواد القرائية الصعبة، حيث تم التوصل إلى وجود نسبة معينة من العوامل اللغوية في النص القرائي أدت إلى سهولة قراءته (الشيخ، 2002م، ص214).

ويتفق كبار التربية بصورة عامة والباحثون في ميدان القراءة بصورة خاصة، أن المعادلات أكثر طرق قياس الانقرائية قبولاً، وتعتمد على تحليل نص في ضوء عدد من المتغيرات اللغوية التي تمثل مستوى صعوبة النص، على العلم أنه يرجع ظهور تلك المعادلات إلى العشرينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وطورت في العالم الغربي وبشكل خاص في اللغة الإنجليزية، وقد عرفت هذه المعادلات بأسماء الأشخاص الذين طوروها وأثبتوا صلاحيتها(أبو عمشة، 2015م، ص17).

من أشهر المعادلات لمقاييس الانقرائية في العالم الغربي:

1. معادلة فليش (Felsch Formula).
2. معادلة فراي (Fry readability graph).
3. معادلة فوج (The Fog-gunning formula).
4. معادلة فليش– كينساد (Felsch- Kincaid formula).

وتتميز هذه المعادلات بالسهولة وتوفير الوقت، إلا أن عليها بعض الملاحظات من أهمها: إنها تعتمد على النص ذاته وتهمل التفاعل بين القارئ والنص(غليون، 2008م، ص101)، (الربعي وعبد المجيد، 2010م، ص2010).

كما ذكرت سليمان (2002م، ص19) أنه لا يمكن تطبيق تلك المعادلات على نصوص كتب اللغة العربية، كما ذكرت إنه تم تطبيق تلك المعادلات على اللغة العربية، فكانت النتيجة أن المادة المقررة على طلاب الجامعة ظهرت وكأنها مناسبة لطلاب الصف الثاني والثالث الأساسي، وهذا يؤكد أن تلك المعادلات تصلح للنصوص الإنجليزية دون العربية فلكل لغة خصائص تميزها.

ولا يخفى على أحد مجهودات علماء التربية في الوسط العربي الذين استطاعوا أن يصيغوا معادلات انقرائية خاصة في كتب اللغة العربية، وجاءت تللك الصياغة ترجمة فعلية للمعادلات الغربية، إلا أنهم استطاعوا من الخصائص اللغوية الخاصة للكتب العربية بناء معادلات انقرائية سميت بأسمائهم مثل: معادلة الهيتي (1984م)، ومعادلة بسيوني (2001م) ومعادلة راشد (2009م).

ثانياً: الطرق التي يشترك فيها القارئ والمقروء:

1. اختبار التتمة(كلوز)

كلمة "كلوز" (Close) مشتقة من الكلمة الألمانية (Closure) وتعني الإغلاق أو إتمام الشيء، كما استعمل مصطلح كلوز من قبل تايلور سنة 1953م حيث كان أول من طور هذا الأسلوب في الخمسينات من القرن العشرين، كما ذكرت أغلب الدراسات التربوية، وقد جاء هذا الاصطلاح من علم النفس الشكلي(الجشطالت)، القائم على ما لدى الإنسان من استعداد فطري لإكمال النقص الذي يراه، والنظر إلى الأشياء كوحدة وليس كأجزاء منفصلة، فكثيراً ما تعرض لنا كلمة ينقصها حرف معين أو تخلو من بعض النقط ومع ذلك تتم قرائتها وندرك المقصود بها، وقد لا ننتبه إلى ما اعتراها من نقص أو شابها من خطأ(الرشيدي، 2005م، ص39).

ويعرّف "تايلور" أسلوب التتمة بأنه أسلوب معين يتم عن طريقه تلقي نص من مرسل كاتباً كان أم متحدثاً، مع تغير أنماطه اللغوية وذلك بحذف بعض أجزائه، ثم تقديمه إلى بعض المستقبلين (قراء أو مستمعين) ومطالبتهم بإعادة النص من خلال تعبئة الفراغات التي حذفت منه، بحيث يصبح النص وحدة متكاملة (الحويطي، 2010م، ص59).

❖ **أشكال اختبار التتمة (كلوز):**

1. كلوز للاستجابات الحرة: وفية يكتب التلميذ ما يراه مناسباً مع السياق و متفقاً في المعنى.
2. كلوز للاستجابات المقيدة: حيث يوضع في قائمة الكلمات المحذوفة في أعلى النص أو في أسفله ويختار التلميذ الكلمة المؤدية للمعنى والتركيب اللغوي ليملأ الفراغ وهو بذلك شبيه بالاختيار المتعدد(طعيمة، 2004م، ص70)، وقد تبنى الباحث هذا النوع في دراسته.

استخدامات اختبار التتمة(كلوز):

قد ذكر كلٌ من طعيمة ومناع (2001م، ص ص274-276)عدّة استخدامات لاختبار التتمة ومنها ما يلي:

1. قياس فهم الأجزاء التي يتكون منها النص.
2. قياس ما يملكه القارئ من حصيلة لغوية.
3. قياس فهم القارئ للمعاني والتراكيب اللغوية.
4. معرفة مستويات انقرائية النصوص في الكتب.
5. قياس مدى قدره القارئ على الابتكار.

❖ **الأسس التي يعتمد عليها في بناء اختبار التتمة:**

في الحقيقة هناك عدد من الأسس التي يجب مراعاتها عند تصميم اختبار التتمة، (الفهد، 1999م، ص74) وأذكر منها:

- اختيار النصوص بطريقة عشوائية بحيث ألا يكون الطلاب قد سبق لهم دراسة النص الذي سوف يتم قياس انقرائيته.
- ترك الجملة الأولى دون حذف كلمات منها.
- يحذف عدد من كلمات النص إما بالطريقة العشوائية أو بالطريقة المنظمة، كأن تحذف كل كلمة ترتيبها الرابع أو الخامس، ويوضع بدلاً منها فراغ.
- ينبغي أن تتساوى مساحات الفراغات(مكان الكلمات المحذوفة)، حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بنوع الكلمة المحذوفة .
- لا تحسب الأرقام المكتوبة عددياً ضمن الكلمات التي يمكن حذفها.
- تحسب الكلمة المتصلة بحرف الجر أو ضمير كلمة واحدة.
- كتابة النص القرائي بصورته الأصلية- قدر الإمكان- من حيث نوع الخط، وحجم الخط، والحركات الإعرابية لبنية الكلمات.
- كتابة التعليمات الواضحة حول الاختبار من حيث الهدف والفكرة وكيفية الإجابة عليه.

- اختبار الطالب حيث يطلب منه تعبئة الفراغ بالكلمة المحذوفة.
- يعطى الطالب علامة واحدة لكل فراغ ينجح في تعبئته، وتساوي العلامة الكلية للطالب مجموع الفراغات التي نجح في تعبئتها.

ويمكن الحكم على مستوى انقرائية المادة التعليمية في اختبار التتمة من خلال تصنيف التلاميذ إلى المستويات الثلاثة للانقرائية وهي كما أشار إليها كلٌ من بوقحوص وإسماعيل(2001م، ص117) وهي كما يلي:

أ- **المستوى الإحباطي:** وهو المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن قراءة النص واستيعابه، حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأقل من40 %في اختبار التتمة.

ب- **المستوى التعليمي:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب أن يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين 40-60% في اختبار التتمة.

ت- **المستوى المستقل:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب قراءة النص واستيعابه معتمداً على نفسه دون مساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأكثر من 60 % في اختبار التتمة.

❖ **مزايا اختبار التتمة (كلوز):**

يتميز اختبار التتمة بمجموعة من المميزات التي تختلف عن أي اختبار تحصيلي ومن هذه المميزات ما يلي(راشد، 2009م، ص366)، و(Taylor,1953:pp.515-533):

- سهولة البناء حيث يعتمد على نص المادة المختبرة فهو بذلك أسهل إذا ما قورن باختبارات الاختيار المتعدد لأنه لا يحتاج إلى بناء مفردات فالأسئلة تعد جزءاً من النص ذاته.
- سهولة الإجراء والتطبيق ولا يتطلب من واضعه خبرة بالمادة الدراسية.
- أداة لقياس قدرة القارئ ومستوى صعوبة المقروء.
- السهولة في التصحيح ورصد الدرجات وتفسير النتائج.
- يمكن تطبيقه على مجموعات كبيرة ذات قدرات قرائيه مختلفة.
- تقويم الانقرائية باستخدام اختبار التتمة أكبر ثباتاً من المحسوب باستخدام المعادلات وربما يعود ذلك لأنها تضع في اعتبارها التفاعل بين القارئ والمقروء.

❖ **عيوب اختبار التتمة(كلوز):**

ورغم تلك المميزات التي يتحلى بها اختبار التتمة إلا إن هناك بعض العيوب تنتاب ذلك الاختبار، حيث أشارت بسيوني(2002م، ص170) إلى أنه لا يوجد أسلوب من أساليب قياس الانقرائية كامل بذاته، وذكرت بعض العيوب لذلك الاختبار ومنها ما يلي:

- ❖ يعتمد بصورة كبيرة على القدرة اللغوية للقارئ.
- ❖ المعلومات السابقة لدى القارئ تعطي سهولة في التنبؤ بالكلمات المحذوفة.
- ❖ لا يعطي صورة كاملة عن مهارات التلاميذ في التعرف على الكلمة أو الفهم النقدي للنص.
- ❖ تتأثر النتائج بأسلوب المؤلف.
- ❖ تتأثر الدرجات بعدد ونوع الكلمات المحذوفة، خاصة إذا حذفت كلمة مهمة في المحتوى فأنها تشكل صعوبة عند التلاميذ.
- ❖ لا تعني الدرجات المرتفعة فهم القارئ لكل معاني النص ولفكرته العامة.

جميع تلك العيوب جعلت الباحث يدعم ذلك الاختبار باختبار آخر وهو اختبار الفهم القرائي الذي يعتمد في تصميمه على قائمة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الرابع الأساسي، فأصبح اختبار التتمة قبل اطلاع أفراد العينة على موضوعات عينة الدراسة، واختبار الفهم القرائي بعد اطلاع أفراد العينة على موضوعات عينة الدراسة، ويرى بذلك الباحث أن كلا الاختبارين مكملٌ للآخر لقياس انقرائية النصوص القرائية في كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

❖ **أوجه الاختلاف بين اختبار التتمة واختبار التكملة:**

قد اكتشف الباحث من خلال رحلة تحكيم اختبار التتمة ومن خلال عرض فكرته على بعض الزملاء، وجدهم يخلطون بينه وبين اختبار التكملة، ولكن الحقيقة أن هناك اختلافات كبيرة بين الاختبارين ومن أهمها ما أشار إليه (الرشيدي، 2005م، ص40)، و(الحويطي، 2010م، ص61) حيث قام الباحث بتلخيص ما ذكروه على النحو الآتي:

☒ يبلغ مقدار الحذف في اختبار التتمة كلمة واحدة بينما في اختبار التكملة ربما تصل إلى جملة واحدة.

☒ يتم حذف الكلمات في اختبار التتمة وفق نظام معين وعلى أساس موضوعي بينما اختبار التكملة لا يلتزم بنظام معين عند الحذف.

☒ تحذف في اختبار التتمة الكلمات البنائية والروابط كحروف الجر والعطف إن جاءت وفق نظام الحذف بينما في اختبار التكملة يحذف كلمات معجمية أو كلمات يراد بحذفها هدف معين.

☒ اختبار كلوز يتم إعداده وتطبيقه قبل اطلاع أفراد عينة الدراسة على الموضوعات، وتفيد نتيجة الاختبار في التنبؤ بمستوى فهم المختبر للموضوع، في حين أن اختبار التكملة يتم إعداده وتطبيقه في محتوى تم دراسته أو قراءته من قبل المختبرين، وتفيد درجته في معرفة درجة تحصيل الفرد وفهمه.

☒ الفراغات في اختبار التكملة متفاوتة في الطول بينما في اختبار التتمة جميع الفراغات ذات طول واحد.

☒ في اختبار كلوز يعطى القارئ نصاً متكاملاً ذات معنى حذفت منه كلمات بنظام معين، بينما يُعطى القارئ في اختبار التكملة عدّة جمل أو فقرات منفصلة، وقد لا تشترك في موضوع واحد، وحذفت منها كلمات أو جمل حسب أغراض معينة.

2.اختبارات الاستيعاب:

وهو شكل من أشكال الاختبارات الموضوعية التي تتسم بالبعد عن الذاتية في إعدادها وتصحيحها، وارتفاع مستوى صدقها وثباتها، حيث يقيس كل سؤال مهارة واحدة، وقد استخدم هذا النوع من الاختبارات كمؤشر على انقرائية النصوص، من خلال أداء الطالب في الاختبار الذي يكشف درجة فهمه للمادة العلمية ويجب في هذه الحالة أن يكون الطالب مُطلع على النص القرائي قبل تقديم ذلك الاختبار، فهو بذلك عكس اختبار التتمة الذي يشترط عدم اطلاع أفراد العينة على النصوص القرائية(بوقحوص، وإسماعيل، 2001م، ص115).

وأشار أبو زهرة (2009م، ص838) أن النسبة المئوية للإجابة الصحيحة لاختبار الفهم هي المحدد الأساسي لمدى الفهم الجيد، من خلال تصنيف الدرجات التي يحصل الطلاب عليها في اختبار الفهم إلى ثلاث مستويات نستطيع من خلالها تحديد سهولة أو صعوبة النص ومن هذه المستويات ما يلي:

1. **المستوى الإحباطي:** وهو المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن قراءة النص واستيعابه، حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأقل من 75%في اختبار الفهم القرائي.

2. **المستوى التعليمي:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب أن يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين75-90% في اختبار الفهم القرائي.

3. **المستوى المستقل:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب قراءة النص واستيعابه معتمداً على نفسه دون مساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأكثر من 90%

وبناءاً على المستويات السابقة يتم تحديد مدى سهولة أو صعوبة المادة التعليمية المقدمة لطلبة صف ومرحلة معينة (طعيمة، ومناع، 2001م، ص264).

❖ **أشكال اختبار الاستيعاب (الرشيدي، 2005م، ص ص36-37):**

- **أسلوب التتابع:** وفيه يقوم المعلم بتجزئة النص إلى مجموعة من الجمل أو العبارات، ويطلب من التلاميذ ترتيبها بطريقة صحيحة تؤدي معنى متكاملاً صحيحاً من الناحية العلمية.
- **أسلوب إعادة بناء النص:** وهذا النوع يتطلب تقديم نص ما للتلاميذ، ويُطلب منهم تحويله إلى صورة أخرى، ولا بد أن يفهم التلاميذ النص بشكل جيد حتى يستطيعوا تحويله إلى صورة مختلفة عما سبق.
- **الاختيار المتعدد:** وهو أكثر أنواع اختبارات الاستيعاب استخداماً، ويتكون السؤال في هذا النوع من الاختبارات من خلال صياغة مشكلة على صورة سؤال مباشر، أوعبارة ناقصة وقائمة من الحلول المقترحة تسمى البدائل الاختيارية ويُطلب من المفحوص قراءة السؤال وقائمة البدائل الاختيارية وانتقاء البديل الصحيح.

وقد استخدم الباحث هذا النوع من اختبارات الاستيعاب(اختيار المتعدد) كأداة ثانية في الدراسة الحالية ويبرر الباحث ذلك ما ذكره عدس(1997م، ص55) إن فقرات الاختيار من متعدد، تظل هي الأنسب والأكثر ملاءمة، بحيث تستطيع أن تقيس نوعيات متباينة من النواتج التعليمية التي تتراوح بين البسيط والمعقد.

كما يهدف اختبار الاختيار المتعدد إلى عدّة أهداف أهمها:

✓ قياس الفهم العام والمعاني الضمنية والجزئية في النص.

✓ يقيس قدرات مختلفة مثل: فهم التركيب، والتذكر، والقدرة على التعلم، والتعليل.

ويعتبر الاختيار المتعدد هو أكثر أنواع اختبارات الفهم القرائي تداولاً في الدراسات التربوية، حيث يستخدمه معظم الباحثين في مجال التربية خاصة من يتخذ المنهج التجريبي في دراسته، ليقيس مدى تقدم فهم التلاميذ بعد تطبيق استراتيجياتهم على عينة من الطلبة، وخلاف ذلك فإنه يستخدم من قبل المدرسين في ميدان التدريس كنوع من التحصيل القرائي.

❖ **مزايا اختبار الاستيعاب:**

- مرونتها الكبيرة، إذ من الممكن استخدامها في قياس عديد من مخرجات التعلم.
- تلفت نظر المفحوص إلى ضرورة التمييز، ومعرفة الحقائق معرفة دقيقة.
- لا تتأثر بالذاتية، وبالظروف المحيطة بالتصحيح.
- سهولة وسرعة ودقة تصحيحها.

- الشمول حيث يمكن أن يغطي الاختبار جميع عناصر وأجزاء المقرر وأهداف المادة بمستوياتها المختلفة.
- ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب.

❖ **عيوب اختبارات الاستيعاب:**

لا يوجد أسلوب من أساليب قياس الانقرائية كامل بذاته، وعلى الرغم من تلك المميزات التي يتحلى بها اختبار الاستيعاب إلا أنّ هناك بعض العيوب تنتاب ذلك الاختبار حيث ذكر كلٌ من (بسيوني، 2002م، ص169)، و(نجم، وأبوالسعيد، 2001م، ص ص266-267)، و(Harrison,1980,p.3)، مجموعة من الانتقادات أهمها:

1. صعوبة تحديد ما إذا كانت النتائج تعكس تعقيد النص وصعوبته أو صعوبة الأسئلة نفسها، وربما يعود ذلك إلى وضع كلمات غير موجودة في النص في الأسئلة.
2. تتأثر النتائج بترتيب الأسئلة والوقت المتاح للإجابة.
3. تتأثر بدافعية المتعلم وقدرته على القراءة والميل نحوها.
4. درجة التخمين عالية فيه.
5. تحتاج وقت وجهد من واضعيه من حيث البناء والتطبيق ورصد الدرجات.
6. بعض الأسئلة تحتاج إلى درجة عالية من التفكير المنطقي، وبالتالي يؤثر على سرعة الإجابة.

وعلى الرغم من ذلك فإن اختبارات الفهم من أكثر الاختبارات استخداماً حيث استخدمت في الدراسات الأجنبية والعربية لاشتقاق معادلات انقرائية لحساب انقرائية المواد القرائية سواء كانت تلك المواد القرائية كتبت باللغة العربية أو الأجنبية، وربما يرجع ذلك تميزها بإعطاء درجات لصعوبة النص وللفقرات داخل النص.

خطوات مقترحة لتلافي عيوب اختبار الاستيعاب:

كما يشير الباحث إلى أن جميع الانتقادات التي وجهت لاختبارات الاستيعاب، يمكن تلافيها من خلال الخطوات الآتية:

☒ إعداد قائمة من مهارات الفهم القرائي، وعرضها على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة.

☒ ضبط الاختبار من خلال التأكد من صدقه عن طريق عرضه على محكمين من ذوي الخبرة.

☒ تطبيقه على عينة استطلاعية قبل تنفيذه على الطلبة، ويرجع الباحث ذلك إلى ما يلي:

- تحديد الوقت المناسب للإجابة والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار.
- معرفة صدق الاختبار وثباته إحصائياً.

●معرفة الأسئلة التي شكلت أكبر صعوبة وسهولة واستبدالها بأسئلة مناسبة لجميع الطلبة.

2.3 المحور الثالث: الكتاب المدرسي

لقد تنوعت في عصرنا الحديث مصادر المعرفة، فمنها المصادر المسموعة والمرئية والمقروءة، وبالرغم من هذا التنوع في المصادر، إلا أن المصادر المقروءة تظل في الطليعة، ويتصدرها الكتاب، فهو يتميز بالشمولية للموضوع، والاستقصاء لجميع أجزائه، ومما يدلل على أهمية الكتاب أنه قيد العلم، كما قال النبي ﷺ: «قيدوا العلم بالكتابة» (الألباني، 2002م، ص40).

ويعتبر الكتاب المدرسي ذا أهمية بالغة وخاصة للمعلمين والمتعلمين، ويلقى اهتماماً بالغاً من قبل التربويين، والعمل المستمر على تطويره لأنه وسيلة مهمة للتعليم والتعلم، خاصة في مناهجنا الدراسية التي ورثت أهمية الكتاب المدرسي من فلسفتنا التربوية وتراثنا القديم، ويحظى الكتاب المدرسي بأهمية خاصة لدى المعلم، فهو "معينة في صياغة خطته، ويسنده في تحديد طرائق تدريسه، فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة بل ركيزة أساسية في العملية التربوية؛ لأنه يقدم الإطار المنهجي للمادة الدراسية ويوجه المتعلم إلى ما سيدرسه"(حسن الناجي، 2003م، ص2).

يعتبر الكتاب المدرسي – على الرغم من تعدد مصادر المعرفة – ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، وركناً أساسياً في إنجاح تلك العملية وتحقيق أهدافها، وهو من أهم مصادر التعلم المنظمة والبسيطة الغنية بالحقائق والمعلومات والقيم المنتقاة بعناية، بالإضافة إلى الرسوم والخرائط والصور والأشكال والأنشطة المختلفة (طموس، 2002م، ص39).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الكتاب المدرسي مصدر تعليمي لتنمية التفكير العلمي والبحث وحل المشكلات، حيث يعتبر الكتاب المدرسي دعامة أساسية في التعليم الرسمي، ومرجعاً رئيساً في التعلم الذاتي يحتاج إليه التلميذ والمعلم، وولي الأمر والموجه والمسؤول، لتوجيه التلميذ لحسن استثمار هذا الكتاب والاستفادة منه علمياً وتربوياً وسلوكياً.

2.3.1 تعريف الكتاب المدرسي:

● "مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والعلمية والثقافية والرياضية والصحية غير المباشرة، والتي تُقدم وتُعرض ضمن مادة معينة للطلبة، بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي"(طموس، 2002م، ص40).

• "هو وعاء معرفي يحوي المنهاج الدراسي بين دفتيه، تقرر وزارة التربية والتعليم استعماله في مدارسها من قبل الطالب والمعلم للتعليم وتحقيق أهداف المنهاج الدراسي" (خليفة وشبلاق، 2009م، ص6).

• وعرفته الحويطي (2010م، ص48)" هو أحد الأركان الرئيسة التي يستند إليها المنهج، ويشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، وهو المرجع الأساسي الذي يستقى منه الطالب معلوماته، وهو الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه قبل أن يواجه طلابه في حجرة الدراسة".

يلاحظ الباحث من خلال التعريفات السابقة إن كل تعريف تناول زاوية معينة يتمحور حولها الكتاب المدرسي فجاءت الآراء متباينة حوله كما يلي:

- مجموعة خبرات غير مباشرة تعرض بطريقة نظامية ذات هدف.
- محتوى معرفي تقرره السلطة التربوية لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها من خلال المنهاج.
- مصدر وركن أساسي لتحقيق أهداف المنهاج المدرسي ضروري لكلٍ من المعلم والمتعلم.

ومن خلال العرض السابق من تعريفات وتعقيب عليها يرى الباحث بأن الكتاب المدرسي:

هو مصدر تعليمي على شكل وثيقة رسمية من قبل السلطة التربوية، تتكون من وحدات معرفية بُنِيَتْ من خبرات تربوية غير مباشرة، اتخذت أشكال مختلفة مكتوبة ومرسومة ومصورة، تسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة نحو بناء إنسان قادر على التكيف مع المستجدات العصرية.

2.3.2 أهمية الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي مصدراً هاماً من مصادر المعرفة، وأحد مدخلات العملية التربوية وأداة من أدوات التوجيه التربوي، وركيزة أساسية للمنهاج المدرسي، والأساس الذي يستعين به المعلم في إعداد دروسه وربما المرجع الوحيد في أغلب الأحيان للتلميذ للمذاكرة، كما تكمن أهمية الكتاب المدرسي في أنه أكثر المصادر توفراً بين أيدي الطلبة، حيث خصصت له الدول المتقدمة ميزانية للرقي بأسلوبه من حيث الإعداد والإخراج فهو يمثل سياسة الدولة وطريقها للتقدم والازدهار.

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والأدب التربوي (طموس، 2002م، ص ص40-41) (حلس، 2007م، ص6) حول أهمية الكتاب المدرسي استطاع أن يلخص تلك الأهمية، حيث قام بتسجيلها نحو الناحية التي يخدمها الكتاب المدرسي على النحو الآتي:

1) الكتاب المدرسي والمنهج:

- يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه
- بمثابة المحتوى الذي يمثل أحد عناصر المنهاج وأحد المصادر تمكن الطلبة من بلوغ الأهداف.
- أفضل وسيلة لتقويم المنهاج وتحسينه، وما تقويم الكتاب المدرسي وتحسينه وتحديثه في واقع الأمر إلا تقويم للمنهاج وتحسينه وتحديثه.
- يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية، وطرائق تدريسها.

2) الكتاب المدرسي والمجتمع:

- مصدر تربوي اجتماعي هام يتنافس على السيطرة عليه تيارات فكرية متعددة.
- وسيلة تبث من خلالها أيدولوجياتها وتوجهاتها السياسية ومذاهبها الفكرية.
- يعول عليه في بناء أفراد المجتمع وبناء شخصياتهم.
- يعتمد عليه في تحقيق الغايات التربوية المنشودة.

3) الكتاب المدرسي والمعلم:

- الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداده للدرس.
- يشكل الحد الأدنى لثقافة المعلم وهو خير مرشد ومعين له.
- يعتبر الساعد الأيمن الذي لا يمكن الاستغناء عنه، حيث يستخدمه المعلم في مراحل التدريس المختلفة.
- يشكل حلقة الوصل بين المعلم وتلاميذه و يُمَكِّنْ المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي.
- يسترشد المعلم به في الانتقال من موضوع إلى موضوع ومن فكرة إلى فكرة حسب الخطة المرسومة للدرس.
- يزود الكتاب المدرسي المعلم بالأفكار الرئيسة المشتركة لدراسة الموضوعات المقررة.
- يتضمن الكتاب المدرسي المعلومات والقيم والمهارات والاتجاهات المطلوب من المعلم توصيلها للتلاميذ، كل ذلك في صورة مرتبة ومنظمة.

4) الكتاب المدرسي والطالب:

- يعتبر الكتاب المدرسي ركن أساسي من أركان العملية التعليمية خاصة في المرحلة الأساسية حيث أن قدرات التلميذ لا تساعده بشكل كافٍ للبحث والتنقيب عن المعارف والمعلومات.
- يشكل مرجعه الأساسي للتزود بالمعارف والخبرات
- بمثابة معلم ينمي في التلاميذ القيم الدينية والجوانب الأخلاقية وجوانب الإصلاح المتعددة.
- تفريد التعليم: فالطلاب يتباينون في سرعة قراءتهم وعلى وفق قدراتهم وبواسطة الكتاب يستطيع المتعلم أن يقرأ مادة موضوع الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدرته العلمية.
- يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح الاجتماعي فعن طريقه يمكن تعريف التلاميذ بالتغيرات الاجتماعية ليكتسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة.
- يحتوي الكتاب المدرسي على الأشكال والصور والتوضيحات التي قد تكون ذات فائدة كبيرة في توضيح ما يقرأه التلميذ.
- يعد الكتاب المدرسي أهم وسيلة لتقديم المعرفة إلى التلاميذ والارتقاء بقدراتهم ومساعدتهم للتغلب على حل مشكلاتهم.
- يتيح الكتاب المدرسي للتلاميذ فرصاً للتدريب على العديد من المهارات التي من أهمها مهارة القراءة والمطالعة بحيث يكون عوناً للتلاميذ في المواد الأخرى.
- من خلال العرض السابق لأهمية الكتاب المدرسي والنواحي التي يخدمها فهو بمثابة المصدر الأساسي لتحقيق أهداف المنهج، وهو الوسيلة الرسمية والأساسية للعمل التربوي فتطوير الكتاب المدرسي من تطوير المناهج، ورغم التطوير السريع في مجال تقنية التعليم إلا أن الكتاب المدرسي ما زال أهم الوسائل التعليمية الواجب توفيرها، فلابد من بذل المزيد من الجهد في سبيل تطويرها على أسس تربوية وعلمية سليمة.

2.3.3 شروط استخدام الكتاب المدرسي:

كما ذكر الجيلالي وفوزي (2014م، ص ص204-205) أنه يشترط في الكتاب المدرسي أن يحقق الإيجابية في العديد من المجالات التي تعتبر عناصر له، لذلك فلا بد من مراعاة شروط استخدامه في المجالات الآتية:

أولا . في مجال الأهداف:

- الاستخدام الهادف للكتاب سواء داخل الفصل أو خارجه، بحيث يحقق الكتاب نتاجات التعلم في المجالات المعرفية الإدراكية والوجدانية والأدائية.
- ربط استخدام الكتاب بالأعمال الكتابية وبالواجبات المنزلية وبالأنشطة غير الصفية.
- ربط استخدام الكتاب بالمكتبة، وبجميع مصادر البيئة المحيطة.
- التأكد من أن الطالب يعي الغرض من استخدامه للكتاب.
- تنمية عادة المطالعة الحرة من خلال الاستخدام السليم الفعّال للكتاب المدرسي.

ثانياً . في مجال مضمون الكتاب:

- التعامل مع مادة الكتاب على اعتبار أنها تشكل الحد الأدنى من المعلومات.
- تأكيد البنية المفاهيمية لمادة الكتاب، والبنية الكلية، والاتجاهات، والمبادئ التي تم مراعاتها عند التأليف.
- استخدام الرسوم البيانية، والجداول، والأشكال، والصور كمصادر للتعلم.
- ربط طريقة استخدام الكتاب المدرسي بالعمل الكتابي، والتعيينات البيئية، والأنشطة غير الصفية.
- مساعدة الطلاب على اكتساب مهارة وضع الأسئلة من الكتاب مباشرة في الصف وخارجه.
- اعتبار الكتاب مفتوح النهاية يسمح بإثرائه باستمرار.

ثالثا . في مجال الأنشطة التعليمية التعلمية:

- استخدام الكتاب استخداماً تعليمياً في كل خطوة من خطوات الدرس وتشجيع الاستخدام التعاوني له.
- توظيف القراءة الصامتة الهادفة، توظيفاً فعالاً مرة على الأقل في الحصة الواحدة.
- استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم ومن قبل الطلاب استخداماً وظيفياً.
- تكليف الطلاب باستخدام الكتاب، ووضع أسئلة مكتوبة يوجهونها إلى زملائهم.

رابعاً . في مجال التقويم والتغذية الراجعة:

- إتاحة الفرصة للطالب ليقوم نفسه بنفسه.
- توضيح إجراءات استخدام الكتاب وشروط هذا الاستخدام.
- التوفيق بين طريقة استخدام الكتاب ونوع الاختبارات وأغراضها.

– استخدام الأسئلة المقالية والموضوعية استخداما متوازناً.

2.3.4 الخصائص العامة التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد:

لابد من توفر خصائص وشروط تنطبق على الكتاب المدرسي لكي يؤدي الغرض الذي وضع لأجله، ولقد استطاع الباحث أن يلخص ما أشار إليه كلٌ من حلس (2007م، ص ص11–13)، وطيوب وآخرون(2011م، ص ص108–110) في شأن خصائص وشروط الكتاب المدرسي وهي كما يلي:

أولاً. كفاءة المؤلف:

- ☒ أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي معروفاً بكفاءته العلمية والتربوية وله خبرة وتجربة علمية بالمادة الدراسية في سواء كانت في ميدان التعليم بشكله الكلي، أو في ميدان التدريس بشكله الخاص، بالمادة الدراسية أو خبرة المؤلف الخاصة في ميدان تأليف الكتب المدرسية.
- ☒ أن يكون المؤلف على وعي تام بواقع المجتمع من حيث العادات والتقاليد والاتجاهات الفكرية والثقافية له.
- ☒ أن يكون لدى المؤلف رؤية كاملة حول أهداف المرحلة التعليمية وأهداف المادة الدراسية التي يقوم بتأليفها.
- ☒ أن يكون لديه دراية كافية بقوانين التعليم وخصائص نمو التلاميذ الذين يؤلف الكتاب من أجلهم لكي يصيغ الكتب المدرسية حسب الفئة العمرية والمرحلة الدراسية.
- ☒ أن يتصف بالدقة والموضوعية، والأمانة العلمية عندما يعرض وجهة النظر التي يقدمها للشرح والتفسير أو في حال طرح فكرة معينة.

ثانياً. مادة الكتاب ومحتواه:

- ☒ أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه.
- ☒ أن تتصف تلك المادة بالحداثة والعمق والشمول، بحيث تلائم مستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، والاجتماعية، واللغوية في الصف والمرحلة الدراسية.
- ☒ أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم، وترتبط بخبراتهم الحياتية وواقع مجتمعهم، وتؤدي إلى توسيع تفكيرهم.

☒ أن تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في نفس المادة لئلا يهمل التلميذ ما تعلمه من معلومات وخبرات في سنوات أو مرحلة دراسية سابقة.

☒ أن تكون الوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة على اختلاف أنواعها كالصور، والرسوم، والخرائط، والنماذج، والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة، بحيث يكون الهدف منها تبسيط محتويات الكتاب.

ثالثاً. لغة الكتاب و أسلوب عرضه:

☒ أن يكون الكتاب في جملته سهل، من حيث أسلوب العرض للمادة التعليمة بحيث تكون جذابة وشائقة متدرجه الصعوبة في تقديم معلوماتها، كما تلائم المستوى التلميذ اللغوي.

☒ تنظيم موضوعاته من الناحية السيكولوجية والتربوية بحيث تكون متنوعة الغرض والاتجاه في عرض موضوعاته.

☒ أن يعني الكتاب في لغته وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية، والتعابير الفنية، ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، واللغوية.

رابعاً . شكل الكتاب وإخراجه:

☒ يتميز الشكل العام للكتاب بالأناقة والجاذبية في شكله بحيث يجذب التلاميذ لقراءته، خاصة في المرحلة الدنيا.

☒ أن يتميز الكتاب بأن يكون خفيف الوزن، متقن الأحرف، واضح الأحرف، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية.

☒ أن يكون واضح الصور والرسوم والخرائط، والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد.

☒ العناية التامة في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون شائقاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللاعتماد عليه في المذاكرة.

ويرى **الباحث** من خلال العرض السابق للشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد، إنه إذا تم الالتزام بها فإنها المحصلة النهائية للكتاب المدرسي ستكون ذات مواصفات جيدة، تؤدي الغرض التي تسعى إليه السلطة التربوية، حيث نستطيع تلافي الانتقادات التي توجه للكتب الدراسية، واستطاع الباحث أن يسجل بعض الانتقادات التي وجهت للكتب المدرسية من خلال وجهات نظر تربوية للباحثين وعاملين في ميدان التربية وهي :

- التركيز على معرفة الطالب للأشياء أكثر من الاهتمام بمعرفة الأشياء نفسها وممارستها.

- لا يقدم للطلبة مشكلات تُثير لديهم التفكير أو تحمسهم على البحث والدراسة .
- التركيز تحصيل الطلبة ضمن المستويات الدنيا للتفكير لسهولة قياس تلك المستويات، مما يضعف قدرة الطلبة على البحث والاستقصاء والتحليل والنقد من مستويات التفكير العليا.

بعض الممارسات الخاطئة التي يقوم بها بعض المعلمين في استخدامهم للكتاب المدرسي (الجيلالي وفوزي، 2014م،ص197) وهي كما يلي:

1. الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي فنلاحظ إن الكتاب لا يفارقهم ولو للحظة من بداية الدرس إلى نهايته ، فيعتمدون عليه في الشرح والأسئلة وحتى إعطاء التمارين.
2. يحرص بعض المعلمين على تلخيص مادة الكتاب على السبورة، والطلب من الطلاب نسخ ما قام بتلخيصه في دفاترهم.
3. يتجاهل بعض المعلمين استخدام الرسوم البيانية، والرسوم والصور والخرائط التي تشتمل عليها الكتب المدرسية.
4. يعاقب بعض المعلمين الطالب الذي يحاول أن يسترق النظر إلى مادة الكتاب في أثناء شرح المعلم ويصر المعلم على بقاء الطالب مشدوداً إليه وإلى السبورة.
5. يحاول المعلم أن يقوم بتغطية مادة الكتاب ما استطاع إلى ذلك سبيلا وقلما يربط مادة الكتاب المقرر بالمكتبة أو مصادر المعرفة الأخرى كوسائل الإعلام المرئية والمسموعة.
6. يوجه المعلم أسئلة للتلاميذ من النوع الذي يتطلب حفظاً كما وردت المادة في الكتاب دون محاولة إعادة تنظيمها أو تطبيقها أو إجراء عملية عقلية عليها.
7. يهمل بعض المعلمين الأنشطة والأسئلة الواردة في نهاية الموضوع أو الوحدة وكأنها زائدة
8. يعلم المعلم الكتاب دون الالتفات إلى الأهداف التربوية وفلسفة التربية وقد يهتم المعلم بالأجزاء الصغرى، والتفصيلات والمعلومات الجزئية على حساب المفاهيم الرئيسية والمبادئ والتعميمات.

و قد أضاف طموس(2002م، ص42) في هذا الإطار ما يلي:

- إن كثيراً من المدرسين وغيرهم ينظرون إلى الكتاب المدرسي على أنه نهاية التعلم وأن المادة المحصورة فيه هي الهدف الأسمى الذي يحاولون أن يوصلوا الطلبة إليها.

- إن المدرس يعتمد غالباً على كتاب مدرسي واحد ولا يحاول أن يعمل على إغناء الطلبة بمعرفة من مصادر أخرى.

2.3.5 جوانب القصور في الكتب المدرسية:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والبحوث التربوية التي تناولت الكتب الدراسية من حيث التحليل والتقويم والتطوير، والتمعن في النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات استطاع الباحث أن يسجل مجموعة من جوانب القصور التي تنتاب كتبنا المدرسية، التي تحتاج منا كمعلمين معالجتها بغاية الدقة، ونولي جل اهتمامنا على مراعاتها عند تدريسنا لطلابنا منها ما يلي:

1. وجود ألفاظ وعبارات لا تتناسب مع المستوى اللغوي للطلاب، مما يعيق استيعابهم للمعاني المتضمنة في تلك العبارات.
2. ضعف ارتباط مادة الكتاب بالخبرات السابقة للطلاب، وما سوف يتعرضون له من خبرات مستقبلاً، وضعف ارتباطها بالمواد الدراسية الأخرى.
3. ازدحام الكتاب بالمفاهيم والحقائق، بدلاً من عرض مفاهيم محددة وكافية وشرحها وتوضيحها.
4. وجود تعميمات وعبارات غامضة مع عدم وجود أمثلة توضح ما ترمي إليه، مثل ذلك التعميمات والعبارات.
5. خلو الكتاب المدرسي من مقدمة واضحة، وقوائم المفردات اللغوية والمصطلحات العلمية غير المألوفة وتعريفها.
6. عدم مراعاة الفروق الفردية في نمو الطلاب، مما قد يشعر الأقل نمواً بالصعوبة فينفرهم والأكثر نمواً بالسهولة فلا يتحدى تفكيرهم.
7. عرض المادة في الكتاب المدرسي بطريقة لا تثير التفكير الناقد، وما يرتبط به من تحليل، واستنتاج، وتقييم للأدلة والآراء.

في الحقيقة إن جميع ما ذكر آنفاً يرجع محوره إلى ما نسميه انقرائية الكتب المدرسية، فكلمة انقرائية لها معنى واسع ولا تكتفي كما يظن البعض بالنصوص القرائية بل تتخذ أشكال متعددة منها انقرائية الصور والرسومات والجداول.... وغيرها، أي كل ما يخص الكتاب المدرسي بشكله الخارجي أو محتواه الداخلي، فمثلاً دراسة الشنطي(2011م) جاءت لمعرفة مدى التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني بجزأيه للصف الرابع الأساسي كمعيار

للجودة، والتي قام من خلالها على الوقوف على بيان مستوى انقرائية الصورة والكلمة في الكتاب وعلاقة ذلك بمتغير الجنس، كما اهتمت دراسات عديدة بمعرفة أثر المظهر الخارجي للكتاب وسماته العامة في استثارة ميول التلاميذ للقراءة.

حيث تؤكد الأبحاث أن انقرائية الكتب المنهجية لها دور كبير ومهم في تسهيل عملية التعلم، حيث أن فهم التلميذ للمادة الدراسية مرتبط بطبيعة تأليفها، وأسلوب عرض محتواها، والقراءة لها تأثيرات واسعة وعميقة ومتنوعة على الأطفال، وأتساع رغبتهم في الاطلاع، وازدياد خبراتهم وانبعاث ميول جديدة لديهم.

فجاءت دراسة انقرائية الكتب المدرسية كنوع من البحث في تطوير وتقويم تلك الكتب، وذلك عندما زادت الأصوات المطالبة بتقويم وتطوير الكتب المدرسية، حيث حظيت الكتب المدرسية في العقود الأخيرة باهتمامٍ كبيرٍ من جانب التربويين في معظم أرجاء العالم، فقد أنشأت معظم دول العالم من أجل التخطيط العلمي للكتاب المدرسي دوائر خاصة بتطوير الكتب الدراسية، للتثبت مدى صلاحية الكتاب المدرسي، والكشف عن نقاط الضعف فيه، ومحاولة تعديله وتحسينه نحو الأفضل (الرشيدي، 2005م، ص1).

ولما كانت القراءة من أهم فنون اللغة التي تحتاج إلى الدراسة الواعية التي تتخذ المنهج العلمي أسلوباً لها، لما تتميز به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون، أصبح هدف التعليم الأسمى هو الأخذ بيد الطالب و مساعدته حتى يصبح دارساً مستقلاً يصل إلى ما يريد، عن طريق الرجوع إلى المصادر المكتوبة و قراءتها؛ لذا وجب أن يكون الكتاب المدرسي مناسباً للقارئ، ليس بالسهل إلى درجة لا يثير تفكير الطالب و لا يتحداه عقلياً، وليس بالصعب إلى درجة لا يستطيع فيها الطالب مهما بذل من جهد أن يصل إلى تحقيق مبتغاه مما يقرأ (رقيب، 2014م، ص3).

كما وأصبح واضح للجميع اهتمام المربون في العصر الحديث بالكتاب المدرسي من حيث انقرائية نصوصه القرائية، حيث عقدت لذلك الندوات والمؤتمرات فقد" أوصى المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة؛ والذي كان بعنوان (القراءة وتنمية التفكير) بالعمل على إعداد مواد قرائية متنوعة، وذات مستوى تعليمي مناسب، بحيث تأخذ بيد التلميذ نحو جعل القراءة لديه فن إنتاج أكثر من كونها فن استقبال" (يونس وآخرون، 2004م، ص229).

واعتماداً على ما سبق تبين أن من بين معايير إعداد الكتب المدرسية هي مدى ملائمة نصوص الكتاب للتلاميذ من حيث مستوى صعوبة المادة القرائية (الانقرائية) وهو من المعايير المهمة في البلاد المتقدمة، والتي يندر أن يقدم الكتاب المدرسي فيما دون وثيقة تقدمها جهة النشر، تحدد فيها مستوى أسس انقرائية هذا الكتاب .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضاً لبعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت انقرائية الكتب المدرسية، من حيث تحليل الكتب وتقويمها، والعوامل المؤثرة في انقرائيتها، والأدوات المختلفة في قياس مستويات الانقرائية في تلك الكتب، مما يفيد الباحث في التعرف إلى المنهجية التي تناولتها تلك الدراسات وتوظيف ما توصلت إليه من نتائج ومعلومات تساعد في بناء الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، وكذلك التعرف إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

كما أن الباحث قد قام في هذا الفصل بعرض الدراسات السابقة معتمداً بذلك على محورين هما:

- ❖ دراسات تناولت انقرائية الكتب المدرسية الخاصة باللغة.
- ❖ دراسات تناولت انقرائية الكتب المدرسية ذات المجالات المختلفة.

ومن ثم يقوم الباحث بالتعليق على الدراسات السابقة بصورة عامة لكلا المحورين.

3.1 المحور الأول: دراسات تناولت انقرائية الكتب المدرسية الخاصة باللغة.

1. دراسة آل رقيب (2014م):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى انقرائية كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني في المملكة العربية السعودية وعلاقة نوع التعليم (عام/تحفيظ القرآن) ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ثلاثة اختبارات تتمة من ثلاثة نصوص قرائية، حيث اختيرت جميعها بالطريقة العشوائية الطبقية، وطبقت الاختبارات على عينة مكونة من(254) طالبة، منهن (141) طالبة من التعليم العام، و(113) طالبة من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، وقد اختيرت بطريقة طبقية عشوائية عنقودية، كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي(التحليلي)، في حين اتخذت معياراً مكوناً من ثلاثة مستويات متدرجة هي: المستوى المستقل والمستوى التعليمي والمستوى الإحباطي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى انقرائية النصوص جميعاً قد وقع في المستوى التعليمي للطالبات، إذ بلغت درجة انقرائيتها (57، 78%)، أي أن نصوص كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني تناسب الطالبات في انقرائيتها. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق بين طالبات التعليم العام وطالبات تحفيظ القرآن، في درجة انقرائية النصوص الثلاثة، كما تبين أن النصوص القرائية غير مرتبة في كتاب لغتي الخالدة من حيث درجة انقرائيتها وأوصت الدراسة إعادة النظر في تدرج انقرائية النصوص القرائية في كتاب

لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط، واعتماد الانقرائية معياراً أساسياً عند تأليف الكتب، وفي تقويم الكتب المدرسية.

2. دراسة نصر والإبراهيمي (2013م):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب لغتنا العربية على طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار التتمة (كلوز) من إعداد الباحثين، طبق على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة بواقع شعبتين أحداهما ذكور والثانية إناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن (52.5%) من العينة يقعون في المستوى الإحباطي، وأن (42.5%) يقعون في المستوى التعليمي، في حين يقع (5%) فقط منهم في المستوى المستقل، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة انقرائية تعزى لمتغير الجنس، وخرجت الدراسة بعدة توصيات ومن هذه التوصيات إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة العلاقات الارتباطية بين انقرائية النصوص ومستويات الاستيعاب القرائي لها وكذلك زيادة الدراسات لمعرفة مدى مناسبة المحتوى التعليمي لكتب الغربية خاصة في المرحلة الاساسية لمعرفة مدي اتفاقها مع التطور اللغوي ومعرفة مدى تدرج هذه النصوص في ترتيبها في كتاب اللغة العربية.

3. دراسة محمود (2012م):

فقد قامت الباحثة بإعداد برنامج كمبيوتر واستبانة لتحديد مستوى انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة أسوان بمصر، وتكونت مجموعة البحث من (125) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية للصفوف: الثالث، والرابع، والخامس الابتدائية، وقد توصلت الدراسة أن كتب اللغة العربية للصفوف: الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية في المستوى التعليمي من حيث متوسط طول الجملة وأعلى من مستوى الصف من حيث متوسط طول الكلمة، كما يرى معلمو اللغة العربية أن الكتب في مستوى الانقرائية التعليمي من حيث متوسط طول الجملة، وملائمتها لمستوى الصف من حيث متوسط طول الكلمة، وهناك ارتباط بمعامل030.0، – 0.147، 0.342 بين نتائج برنامج الكمبيوتر وأحكام المعلمين حول انقرائية كتب اللغة العربية بالصفوف الأولى على الترتيب.

4. دراسة مومني ومومني (2011م):

هدفت الدراسة إلى قياس انقرائية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة الانقرائية، وكذلك التعرف إلى ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة انقرائيتها، ولتحقيق هدف

الدراسة تم بناء اختبار كلوز(Cloze-Test)، وتطبيقه على ثلاثة نصوص من نصوص الكتاب، ووزع الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (292) طالباً وطالبة، منهم(150) طالباً، و(142) طالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي الموجودين في أربع مدارس من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في محافظة إربد، وكشفت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة على اختبار كلوز يقع في المستوى الإحباطي للنصوص الثلاثة، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية($\alpha = 0.05$) في درجة انقرائية نصين من النصوص الثلاثة(الثاني والثالث)، تُعزى لأثر جنس الطالب القارئ لصالح الإناث، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية($\alpha = 0.05$) في درجة انقرائية أحد النصوص الثلاثة تعزى لجنس الطالب القارئ، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن النصوص القرائية في الكتاب متدرجة وفق مستوى انقرائيتها.

5. دراسة (Kithinji & Kass, 2010):

هدفت الدراسة إلى تقصي درجة انقرائية النصوص الإنجليزية، ومقارنة بالنصوص الكينية، حيث تم اختيار(10) نصوص من اللغة الإنجليزية بالطريقة العشوائية، و(10) نصوص أخرى من اللغة السواحلية المترجمة في كينيا، وبتطبيق اختبار كلوز على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة، في معهد بحوث كينيا الطبية، أشارت النتائج، أن(80%) من النصوص الإنجليزية يحظى بانقرائية جيدة، مقابل(10) من نصوص اللغة السواحلية المترجمة عن الإنجليزية، وأن(38%) من أفراد العينة يقعون في مستوى انقرائية إحباطي، بينما (62%) يقعون ضمن مستوى انقرائية جيد.

6. دراسة أبو زهرة (2009م):

هدفت الدراسة التعرف إلى قياس مستوى انقرائية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي في مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق خمسة اختبارات تتمة(كلوز) على عينة عشوائية مكونة من(60) طالباً وطالبة من الطلاب ذوي المستوى المتوسط في محافظة البحيرة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن جميع اختبارات التتمة لقياس انقرائية النصوص القرائية تقع في المستوى الإحباطي وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلبة.

7. دراسة أحمد(2008م):

هدفت الدراسة إلى قياس انقرائية كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، في إقليم كردستان العراق، بحيث تم اختيار خمسة عشر موضوعاً مختلفاً، من كتب اللغة العربية للمرحلة

الابتدائية، في إقليم كردستان من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وطبقت اختبارات التتمة المكونة من(15) نصاً، على عينة عشوائية مكونة من(2700) طالب وطالبة في الصفوف المستهدفة، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى انقرائية كتب اللغة العربية، للمرحلة الابتدائية في إقليم كردستان العراق، تقع ضمن المستوى الإحباطي، وأن الموضوعات القرائية في كل كتاب من كتب اللغة العربية الثلاثة للمرحلة الابتدائية، ليست متدرجة في ضوء درجة انقرائيتها، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الانقرائية، تبعاً لاختلاف الجنس ولصالح الإناث.

8. دراسة (Zoraboz,2007):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الانقرائية، وتنوع طول الكلمة والجملة للقصص في الكتب المقررة بمستويات صفوف مختلفة بالمرحلة الابتدائية في تركيا، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار التتمة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أوضحت النتائج أن نصوص القصص في الكتب المقررة بالمرحلة الابتدائية لا تتغير في أطوال الكلمة والجملة في مستويات الصف، وكان الفرق الوحيد في مستوى طول الجملة والانقرائية في الصف السادس، وبشكل عام فإن مستويات الانقرائية لقصص الكتب المقررة في اللغة التركية كانت سهلة، وتم تحليل بيانات طول الجملة لعينتين مستقلتين باستخدام (T– test) وقد بينت النتائج أن هناك فرق دال فقط فيما بين الصفين الأول والثاني.

9. الرشيدي(2005م):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي، في دولة الكويت، وتحديد أثر الجنس في درجة الانقرائية، وتكون مجتمع الدراسة من(240) طالباً وطالبة، من الصف الرابع الابتدائي، وثلاثة نصوص قرائية من الكتاب المستهدف، وباستخدام اختبار التتمة، أشارت نتائج الدراسة، أن النصوص القرائية تقع في المستوى الإحباطي من مستويات الانقرائية، كما أنها غير متدرجة في ضوء درجة انقرائيتها، كما أظهرت نتائج الدراسة فرقاً دالاً إحصائياً في درجة انقرائية نص واحد، من النصوص الثلاثة، لمتغير الجنس لصالح الإناث.

10. دراسة سليم(2004م):

هدفت الدراسة لقياس انقرائية نصوص القراءة بكتاب اللغة الإنجليزية المقرر على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد استخدمت الباحثة مجموعة من اختبارات التكملة ومعادلة فليش ومعادلة فراي، ومقياس مستوى الإخراج. وقد أظهرت النتائج صعوبة مستوى انقرائية نصوص

القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بكتاب اللغة الانجليزية كما تقيسه اختبارات التكملة، أما نتائج تطبيق معادلة فليش ومعادلة فراي فقد أظهرت سهولة النصوص المقررة إلى حد ما، وأن مستوى إخراج نصوص القراءة بالكتاب المذكور ليس مناسباً.

11. دراسة الناجي(2002م):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة ودرجة إشراكية الكتاب، كما هدفت إلى تقصي علاقة الانقرائية بالجنس ومنطقة السكن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار التتمة (كلوز)، حيث طبق على عينة مكونة من (632) طالباً وطالبة وقد تضمن الاختبار ثلاثة نصوص نثرية، وقد كشفت نتائج الدراسة أن (68.5%) من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، وأن (23.5%) يقعون في المستوى التعليمي، و(8%) يقعون في المستوى المستقل، هذا بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الانقرائية لصالح الإناث، وكشفت النتائج حول الإشراكية أن معامل إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية كانت (0.49) وهي درجة مقبولة، ما يعني أن الكتاب المستهدف في الدراسة يعطي قدراً لا بأس به من المشاركة.

12. دراسة سليمان(2002م):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى انقرائية الكتاب التعليمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، وتحقيقاً لذلك اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، بحيث تكونت من (608) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي من المدارس التابعة لمحافظة نابلس، موزعين على المدينة وقراها تبعاً للنسبة المئوية لتمثيلهم في مجتمع الدراسة، كما اختيرت ستة نصوص من موضوعات الكتاب المقرر بطريقة عشوائية، وتحقيقاً لذلك استخدم اختبار كلوز لتحديد مستوى درجة الانقرائية لتلك النصوص. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الطلبة يقعون ضمن المستوى التعليمي إذ وصلت نسبتهم إلى (59، 7%)، ويليهم المستوى المستقل إذ وصلت نسبتهم إلى (24,5%)، وأخيراً المستوى الإحباطي إذ وصلت نسبتهم إلى (15,5%)، أي أن نصوص كتاب المطالعة للصف السادس الأساسي مناسبة لهذا الصف من حيث انقرائيتها.

13. دراسة البسيوني(2001م):

هدفت الدراسة إلى قياس بعض جوانب انقرائية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة بالصفوف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية من (4) مناطق تعليمية مختلفة بالقاهرة لتمثل كافة المستويات

الاقتصادية والاجتماعية، واستخدمت الباحثة نوعين من الاختبارات التحصيلية (اختبار التتمة واختبار الفهم القرائي) كأداة من أدوات الدراسة، والذي من خلالهما تم بناء معادلة لانقرائية كتب اللغة العربية، وتوصلت الباحثة للمعادلة من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتائج اختبارات الفهم القرائي واختبارات التتمة، وقد تم بناء ستة وثلاثين اختبار تتمة وفهم قرائي للصفوف الثلاثة، بواقع اثني عشر اختباراً لكل صف دراسي، وقد اختيرت النصوص من كتب القراءة المقررة على تلاميذ هذه الصفوف، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى انقرائية كتاب الصف الثالث الابتدائي والصف الخامس في المستوى التعليمي، أما كتاب الصف الرابع ففي مستوى الصعوبة أي أنه ليس في مستوى التلميذ المتوسط.

14.دراسة نجادات (2000م):

هدفت دراسة إلى تحليل كتب المطالعة والنصوص الأدبية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي في ظل مجالات الانقرائية (الكلمة، والجملة، والفكرة، والأسلوب). وتكونت عينة الدراسة من (11) نصًا بواقع ثلاثة نصوص من كتاب الصف الثامن الأساسي، وأربعة نصوص من كتاب الصف التاسع الأساسي، وأربعة نصوص من كتاب الصف العاشر، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة باستخدام الموضوع أو الفكرة وحدة التحليل، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود توازن وتدرج في مجالات الكلمة، والجملة، والأسلوب، في حين ظهر هذا التدرج والتوازن في مجال الفكرة.

3.2 المحور الثاني: دراسات تناولت انقرائية الكتب المدرسية ذات المجالات المختلفة.

1. دراسة الرويس وآخرون(2015م):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى انقرائية كتب الرياضيات المطورة للصفوف الثلاث العليا بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وكذلك دراسة أثر متغير اختلاف النوع (ذكر/أنثى)على مستوى انقرائية تلك الكتب، وتكونت عينة الدراسة من(600) طالب وطالبة بالصفوف الثلاثة العليا للمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع مناطق في المملكة هي الرياض، جده، الدمام، عسير. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى انقرائية كتب الرياضيات المطورة للصفوف الثلاثة هو المستوى التعليمي وفقاً لنتائج اختبارات الانقرائية المُعدّة في الدراسة الحالية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الطلاب والطالبات في اختبارات الانقرائية للصفوف: الرابع والخامس

والسادس الابتدائي كل على حدة، ومن التوصيات التي طرحها الباحثين مراجعة محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية والعمل على تعديل غير المناسب منها.

2. دراسة البصيص(2014م):

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى انقرائية كتب العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي في الدراسة، كما استخدم اختبار (التتمة) كأداة لقياس مستوى الانقرائية لكتب العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من(978) طالباً من طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية من(45) مدرسة حكومية، أما عينة الدراسة بالنسبة للنصوص فقد تكونت من (11) نصاً علمياً من كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، و(13) نصاً علمياً من كتاب العلوم للصف الخامس والسادس الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بلغ متوسط مستوى انقرائية كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي (34,90%) وللصف الخامس الابتدائي (36، 87%) وللصف السادس الابتدائي (35، 10%) وجميعها تقع في المستوى الإحباطي. كمالا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في مستوى انقرائية كتاب العلوم لهذه الصفوف؛ لأنها تقع جميعها بنسب متقاربة في المستوى الإحباطي.

ولقد أوصت الدراسة بضرورة التأكد من صلاحية انقرائية الكتب الدراسية، واعتماد قياس انقرائية الكتاب المدرسي بشكل عام.

3. دراسة سرحان وجبران (2013م):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي، من خلال تطبيق اختبار تحصيلي تم التحقق من صدقه وثباته، اشتمل على ستة أسئلة من كتاب العلوم العامة /الجزء الأول. وقد طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة بيت لحم / فلسطين والتي تكونت من (450) طالباً و(416) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية بنسبة20% من مجتمع الدراسة، كما عولجت البيانات إحصائياً وتبين أن مستوى انقرائية كتاب العلوم العامة كان متوسطاً مع وجود علاقة إيجابية بين أداء الطلبة في اختبار الانقرائية وتحصيلهم في مادتي العلوم العامة واللغة العربية، مع وجود فروق دلالة إحصائياً في المتوسطات لتحصيل الطلبة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير الجهة المشرفة على المدرسة ولصالح المدارس الخاصة، وأوصى الباحثان بضرورة الاهتمام بقياس انقرائية كتب العلوم والمواد الدراسية الأخرى،

والتحقق من مناسبتها لمستوى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، وتشجيع معلمي العلوم على ضرورة التركيز على مهارات فهم المقروء.

4. دراسة الخالدي(2012م):

هدفت الدراسة قياس درجة انقرائية كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، والتعرف إلى ترتيب نصوص الكتاب بحسب درجة انقرائيتها، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة الانقرائية. حيث قام الباحث بإعداد ثمانية اختبارات تتمة بأسلوب كلوز(Cloze-Test)، من موضوعات مختلفة من الكتاب المستهدف، ووزعت الاختبارات على عينة عشوائية من طلبة الصف التاسع الأساسي، بلغت(393) طالب وطالبة، في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الخامسة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن(72.5 %) من الطلبة يقعون ضمن مستوى الانقرائية الإحباطي، وأن(17.875%) يقعون ضمن مستوى انقرائية تعليمي، و(9.625 %) من الطلبة ضمن مستوى انقرائية مستقل، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطالب القارئ، هذا بالإضافة إلى أن النصوص القرائية في الكتاب ليست متدرجة وفق مستوى انقرائيتها، وأوصت الدراسة باعتماد الانقرائية ضمن مواصفات ومعايير تصميم كتب التربية الإسلامية.

5. دراسة الشنطي (2011م):

هدفت إلى معرفة مدى التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني بجزأيه للصف الرابع الأساسي كمعيار للجودة من خلال تحديد أنماط الصور وخصائصها المتضمنة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ومن خلال الوقوف على بيان مستوى انقرائية الصورة والكلمة في الكتاب وعلاقة ذلك بمتغير الجنس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بإعداد اختبارين لتحديد مستوى قراءة الصورة والكلمة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من(240) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من مدارس مختلفة غرب غزة، وتم تقسيمهم إلى(120) تلميذاً، و(120) تلميذة، وقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى مدى التوافق بين ثقافتي الكلمة والصورة حيث بلغ الوزن النسبي (83,6%) لدرجات اختبار التعرف على مستوى انقرائية الصورة والكلمة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي الكلي وهي نسبة مرتفعة، كما لا يقل مستوى قراءة الكلمة المتضمنة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني بجزأيه لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي عن (75%) كمعدل افتراضي مقبول تربوياً، أي لا

يقل عن(5,22) درجة لاختبار مستوى انقرائية الكلمة، أي لا يوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار مستوى قراءة الكلمة ومستوى قراءة الصورة لدى التلاميذ.

6. دراسة الحويطي(2010م):

هدفت الدراسة التعرف إلى قياس انقرائية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي في محافظة غزة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مثل الجنس، والمعدل الدراسي للطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار التتمة (كلوز) الذي طبق على عينة مكونة من (379) طالب وطالبة من محافظة غزة وتم تقسيمهم إلى (187) طالباً و (95) طالبة من المدارس الحكومية، وأسفرت النتائج عن أن ما نسبته (47.55%) من درجات الطلبة وقعت ضمن المستوى الإحباطي، و(32.45%) وقعت ضمن المستوى التعليمي، و(20%) وقعت ضمن المستوى المستقل، وذلك يعني بأن كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي غير مناسب للقدرة القرائية للطالب. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة انقرائية النصوص التاريخية في كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المعدل الدراسي للطلبة ودرجة انقرائية النصوص التاريخية وكانت هذه العلاقة إيجابية، بمعنى أن زيادة المعدل الدراسي للطلبة يؤدي إلى زيادة درجة انقرائية النصوص التاريخية في كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي.

7. دراسة أبو جحجوح (2009م):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن جودة النصوص العلمية في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي بفلسطين، وبيان مستوى معرفة المعلمين بخصائص النص العلمي الجيد، وقياس درجة انقرائية نصوص كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث ببناء ثلاث أدوات بحثية هي: قائمة بخصائص النص العلمي الجيد، واختبار خصائص النص الجيد لمعلمي علوم الصف الرابع الأساسي، واختبار انقرائية نصوص كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات مبحث العلوم للصف الرابع الأساسي قوامها (40) معلماً ومعلمة، كما تم اختيار عينة عنقودية من تلاميذ الصف الرابع الأساسي قوامها (680) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى قائمة بخصائص النص الجيد تكونت من سبعين خاصية، حيث توزعت على خمسة مجالات، وأظهرت أن مستوى معرفة معلمي العلوم بتلك الخصائص بلغ (61%)، كما أظهرت أن نسبة (45.3%)

من تلاميذ الصف الرابع الأساسي تقع في المستوى الإحباطي من مستويات انقرائية نصوص كتاب العلوم.

8. دراسة جوارنة (2008م):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي، وتحديد أثر الجنس في درجة الانقرائية بالإضافة إلى معرفة ترتيب النصوص من حيث درجة انقرائيتها في الكتاب، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أربعة اختبارات تتمة (كلوز) من موضوعات مختلفة في الكتاب المقرر لقياس مستوى انقرائيته طُبقت على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة في مستوى انقرائية الكتاب كانت ضمن المستوى الإحباطي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة انقرائية الكتاب لصالح الإناث وأن النصوص القرائية في الكتاب ليست متدرجة في مستوى انقرائيتها.

9. دراسة العنزي (2007م):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب التربية الإسلامية، للصف السادس المتوسط في دولة الكويت، من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها، بحيث تكون مجتمع الدراسة من(11) مشرفاً، و(53) معلماً ومعلمة، وجميع موضوعات كتاب الصف السادس بجزأيه، والبالغ عددها (27) موضوعاً، وتم استخدام طريقة الأحكام لقياس انقرائية الكتاب، وذلك من خلال تصميم استبانة تكونت من(30) فقرة سلبية، وأشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين جاءت سلبية نحو الكتاب المستهدف، بينما كانت اتجاهات المشرفين إيجابية نحو الكتاب نفسه.

10. دراسة دافيد (David,2006):

هدفت الدراسة التعرف إلى قياس مستوى انقرائية كتب العلوم للمرحلة الثانوية في جامايكا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختبار التتمة كأداة لهذه الدراسة، وطبقت هذه الدراسة على ثلاثة نصوص اختيرت من أول الكتب ووسطها وآخرها، وأظهرت النتائج أن كتاباً واحداً فقط يناسب الطلاب من حيث مستوى الانقرائية، أما باقي الكتب فهي ذات قيمة متدنية للطلاب في المرحلة الثانوية.

11. دراسة أمبوسعيدي والعريمي (2004م):

هدفت الدراسة التعرف إلى قياس انقرائية كتابي الأحياء واللغة العربية المقرران على طلبة الصف الأول الثانوي في سلطنة عمان، كما هدفت إلى تقصي علاقة الانقرائية بالجنس،

ولتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام اختبار التتمة(كلوز) كأداة لمعرفة مستوى انقرائية الكتب طبق على عينة مكونة من (209) طالبٍ وطالبة، وكما أشارت نتائج الدراسة إلى أن (56%) من العينة كانت في المستوى المستقل و(32%) في المستوى التعليمي و(12%) في المستوى الإحباطي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المستوى المستقل لصالح الإناث، أما في مستوى الإحباط فكانت النتيجة لصالح الذكور، أما في ما يخص المستوى التعليمي فلا يوجد فروق بين الجنسين.

12. دراسة تومسون (Thompson,2002):

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى (39) نشاطاً مخبرياً في (7) كتب للفيزياء التي تدرس في مدارس المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان الهدف من ذلك معرفة مستوى انقرائية هذه الأنشطة، وقد استخدم الباحث معادلة فليش كأداة لقياس الانقرائية، وقد أظهرت النتائج على أن مستوى انقرائية الأنشطة المخبرية كان في المستوى القياسي المناسب لسن طلبة تلك المرحلة.

13. دراسة بقحوص وإسماعيل(2001م):

هدفت إلى قياس انقرائية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين، وتحديد أثر جنس الطلبة في درجة الانقرائية، وكذلك التعرف على مدى ترتيب النصوص حسب درجة انقرائيتها في الكتاب، حيث تم تصميم خمسة اختبارات من نوع اختبارات التتمة من موضوعات مختلفة في الكتاب المقرر لقياس انقرائية ذلك الكتاب، حيث تكونت عينة الدراسة من (325) طالباً وطالبة موزعين على أربع مدارس ثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أداء طلبة عينة الدراسة في اختبارات التتمة تقع ضمن المستوى الإحباطي، و(25%) من الطلبة ضمن المستوى التعليمي، ونسبة قليلة من الطلبة كان أداؤها في المستوى المستقل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة انقرائية النصوص القرائية تبعاً لاختلاف الجنس ولصالح الإناث، وأن النصوص القرائية في الكتاب ليست متدرجة وفق درجة انقرائيتها.

3.3 التعليق العام على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها تبين أنها ذات صلة بالدراسة الحالية، أي أنها ركزت على انقرائية الكتب الدراسية، والكشف عن محتواها وتحليلها، وقدرة الطلاب على قراءة تلك النصوص القرائية لتلك الكتب الدراسية، حيث أوصت معظمها بالاهتمام بانقرائية الكتب الدراسية، وقد توصل الباحث إلى أن العلاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية علاقة وثيقة، وإن اختلفت مع بعضها في نوعية الأداة وحجم العينة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. تم إجراء تلك الدراسات في فترات زمانية متباينة، حيث كانت أحدثها دراسة الرويس وآخرون (2015م) ودراسة آل رقيب (2014م).
2. تم إجراء تلك الدراسات في أماكن وبيئات تعليمية مختلفة مما يؤكد أهمية دراسة انقرائية الكتب المدرسية، حيث وجد الباحث من خلال اطلاعه على تلك الدراسات، أن موضوع انقرائية وتحليل وتقويم الكتب المدرسية حظي باهتمام كثير من الباحثين خلال فترات زمنية طويلة، سواء كان ذلك في بيئات تعلمية عربية أو أجنبية .
3. لاحظ الباحث من خلال العرض السابق للدراسات السابقة اهتمام الدراسات الأجنبية بتحليل الكتب والبحث في انقرائيتها منذ زمن بعيد بينما كانت الدراسات العربية حديثة نسبياً إذا ما قورنت بالدراسات الأجنبية، وهذا يؤكد على حرص الدراسات العربية على البحث دائماً على الرقي والمواكبة لكل جديد يساعد على تذليل الكتب المدرسية ويرفع من مستوى طلابهم.
4. هدفت جميع الدراسات السابقة في المحور الأول إلى قياس انقرائية الكتب المدرسية المتنوعة في مراحل تعليمية مختلفة، مثل دراسة الرويس، وآخرون (2015م) في الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، ودراسة البصيص (2014م) للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، ودراسة سرحان وجبران (2013م) للصف الخامس، ودراسة الشنطي(2011م)، ودراسة أبو جحجوح (2009م) للصف الرابع الأساسي، ودراسة دافيد (David,2006)، ودراسة كلٍ من الخالدي (2012م) للصف التاسع الأساسي والعنزي (2007م) للصف السادس المتوسط في كتب التربية الإسلامية، والحويطي (2010م) للصف السادس في كتاب التاريخ، و جوارنة (2007م) للصف الرابع الأساسي، وتومسون (Thompson,2002) للمرحلة المتوسطة في كتب الفيزياء، وأمبوسعيدي والعريمي (2004م) للصف الأول الثانوي في كتابي الأحياء و اللغة العربية، وبقحوص وإسماعيل (2001م) لطلبة المرحلة الثانوية في الكائنات الحية والبيئة.

5. هدفت جميع الدراسات السابقة في المحور الثاني إلى انقرائية الكتب المدرسية الخاصة باللغة مثل دراسة آل رقيب (2014م)، ودراسة نصر والإبراهيمي (2013م)، ودراسة محمود (2012م)، ودراسة مومني ومومني (2011م)، ودراسة أبو زهرة (2009م)، الرشيدي (2005م)، ودراسة سليم (2004م)، ودراسة الناجي (2002م)، ودراسة سليمان (2002م)، ودراسة البسيوني (2001م)، ودراسة نجادات (2000م)، فجميع الدراسات السابقة اختصت في قياس انقرائية اللغة العربية في مراحل تعليمية مختلفة.
6. أما دراسة (Kithinji & Kass, 2010)، اختصت في قياس انقرائية النصوص باللغة الإنجليزية، ودراسة (Zoraboz,2007) لقياس انقرائية القصص في الكتب المقررة باللغة التركية.
7. أغلب الدراسات في المحور الأول استخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الدراسة اختبار التتمة للكشف عن مستويات الانقرائية مثل دراسة الرويس وآخرون (2015م) ودراسة البصيص (2014م)، ودراسة سرحان وجبران (2013م)، ودراسة الشنطي (2011م)، ودراسة الخالدي (2012م)، ودراسة الحويطي (2010م)، ودراسة أمبوسعيدي والعريمي (2004م)، ودراسة دافيد (David,2006)، أي أن معظمها استخدمت اختبار التتمة وهناك بعض الدراسات لم تكتفي باختبار التتمة، بل استخدمت بالإضافة لاختبار التتمة اختبار خصائص النص الجيد مثل دراسة أبو جحجوح (2009م)، والشكل البياني لفراي والمعادلات الانقرائية وتحليل المحتوى مثل دراسة تومسون (Thompson, 2002) ودراسة تشافكن (Chavkin,1997) وطريقة الأحكام لقياس الانقرائية (استبانة) مثل العنزي (2007م).
8. أما الدراسات في المحور الثاني فقد استخدمت المنهج الوصفي وأداة الدراسة كانت اختبار التتمة مثل دراسة آل رقيب (2014م)، ودراسة نصر والإبراهيمي (2013م)، ودراسة مومني ومومني (2011م)، ودراسة(Kithinji & Kass, 2010)، ودراسة أبو زهرة (2009م)، الرشيدي (2005م)، ودراسة أحمد (2008م)، ودراسة (Zoraboz,2007)، ودراسة الناجي (2002م)، ودراسة سليمان (2002م)، كما إن هناك دراسات استخدمت أدوات متنوعة في قياس الانقرائية مثل دراسة سليم (2004م) حيث استخدمت مجموعة من اختبارات التكملة ومعادلة فليش ومعادلة فراي ومقياس مستوى الإخراج، ودراسة البسيوني(2001م) استخدمت نوعين من الاختبارات التحصيلية(اختبار التتمة واختبار الفهم القرائي)، والمعادلات الانقرائية التي تم بنائها خلال الدراسة، ودراسة نجادات (2000م) استخدم أسلوب تحليل المحتوى، دراسة محمود (2012م) قامت بإعداد برنامج كمبيوتر واستبانة لتحديد مستوى الانقرائية.

9. اختلفت نتائج الدراسات السابقة من حيث مستوى انقرائيتها، رغم تنوع المراحل الدراسية التي تم قياس انقرائية الكتب حيث تناولت الدراسات السابقة في كلا المحورين مراحل تعليمية مختلفة منها ابتدائي وإعدادي وجامعي، فأغلب الدراسات تؤكد على وقوع معظم الكتب المدرسية في المستوى الإحباطي مثل دراسة البصيص (2014م)، ودراسة الخالدي (2012م)، ودراسة الحويطي (2010م)، ودراسة أبو جحجوح (2009م)، ودراسة جوارنة (2007م)، ودراسة نصر والإبراهيمي (2013م)، ودراسة محمود (2012م)، ودراسة مومني ومومني (2011م)، ودراسة أبو زهرة (2009م)، ودراسة الرشيدي (2005م) وهناك من الدراسات توصلت لنتائج عكس ذلك مثل دراسة الرويس وآخرون (2015م) توصلت إلى أن مستوى انقرائية كتب الرياضيات المطورة للصفوف الثلاثة هو المستوى التعليمي.

10. اختلفت جميع الدراسات السابقة في تناولها عينة الدراسة أو في اختيارها سواء كانت العينة من فئة المعلمين أو فئة الطلاب أو فئة الموضوعات التي تحتويها الكتب المدرسية، ورغم ذلك أجمعت جميع الدراسات السابقة على ضرورة مراجعة الكتب المدرسية، والتحقق من مدى مناسبتها للمرحلة الدراسية التابعة لها، واعتماد الانقرائية مقياساً ومعياراً عند تصميم الكتب المدرسية، وكما أشارت تلك الدراسات إلى مدى أهمية تدرج الدروس في الكتاب المدرسي، ومراعاة أن تكون الكتب المدرسية مناسبة لكلا الجنسين كما أن هناك دراسات تطالب بالتركيز على مهارات الفهم القرائي المناسبة، التي يتضمنها الكتاب المدرسي كما تشجع المعلمين على التركيز عليها.

11. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها اختبار التتمة (Cloze-Test) مثل دراسة الرويس وآخرون (2015م) ودراسة البصيص (2014م) ودراسة سرحان وجبران (2013م)، ودراسة الشنطي (2011م)، ودراسة الخالدي (2012م) ودراسة الحويطي (2010م) ودراسة أمبوسعيدي والعريمي (2004م) ودراسة دافيد (David,2006)، ودراسة آل رقيب (2014م)، ودراسة نصر والإبراهيمي (2013م)، دراسة مومني ومومني (2011م)، دراسة (Kithinji & Kass, 2010)، ودراسة أبو زهرة (2009م)، ودراسة الرشيدي (2005م)، ودراسة أحمد (2008م)، ودراسة (Zoraboz,2007)، ودراسة الناجي (2002م)، ودراسة سليمان (2002م).

12. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة البسيوني (2001م)التي استخدمت نوعين من الاختبارات التحصيلية (اختبار التتمة واختبار الفهم القرائي)، حيث هذه الدراسة الوحيدة من الدراسات السابقة التي استخدمت اختبار التتمة واختبار الفهم القرائي، واختلفت عن الدراسة

الحالية في أنها استخدمت نتائج الاختبارين وبطاقة تحليل لكل نص قرائي (المتغيرات اللغوية) في بناء معادلات انقرائية، إلا أن الدراسة الحالية اكتفت بالاختبارين (التتمة والفهم القرائي)، حيث استخدم الباحث في الدراسة الحالية اختبار التتمة قبل اطلاع أفراد العينة (الطلبة) على عينة الدراسة (النصوص القرائية) واختبار الفهم القرائي بعد اطلاع أفراد العينة على عينة الدراسة (النصوص القرائية)، كما تتميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة في إعداد قائمة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، كما تميزت الدراسة الحالية عن دراسة بسيوني (2001م) في تناولها لعينة الدروس حيث تناولت الدراسة الحالية دروس كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي بصورة عشوائية لمعرفة مدى تدرج الدروس في ذلك الكتاب في ضوء انقرائيتها.

13. تتميز الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بأنها تهدف إلى الكشف عن مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة " للصف الرابع الأساسي في فلسطين، وهي بذلك أول دراسة تناولت دراسة انقرائية ذلك الكتاب ولم يسبق قبل ذلك الكشف عن انقرائيته– على حد علم الباحث– رغم أهمية هذا الكتاب في ذلك الصف الذي يمثل حلقة وصل بين المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الأساسية العليا، وبالإضافة إلى ذلك مازال هذا الكتاب في مرحلة التجريب، مما تفيد نتائج هذه الدراسة في تقييم ذلك الكتاب، مما يعطي صورة واضحة حول انقرائيته مما يساعد مؤلفيه في الوقوف على ثغرات ذلك الكتاب.

تبين للباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة أن هناك دراسات توصلت إلى أن الكتب المدرسية تفتقر للصلاحية في اختيار الموضوعات المناسبة، كما أن هناك علاقة قوية بين الانقرائية وما يمتلكه الطفل من مهارات فرعية، كما تبين للباحث ان لغة الكتاب مهما كانت الموضوعات التي يحتويها لابد أن تكون لغته في قدرات الطالب القرائية لكي يتوفق في تحصيله الدراسي، كما نادت دراسة سرحان والخالدي(2013م) بضرورة التركيز على مهارات الفهم القرائي مما دفع الباحث لبناء قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الرابع الأساسي الذي من خلال القائمة استطاع إعداد اختبار فهم قرائي مناسب لطلبة الصف الرابع الأساسي.

❖ **تلخيص ما استفاده الباحث من الدراسات السابقة بصورة عامة على النحو الآتي:-**

- ☒ تأكيد فكرة وأهمية الدراسة.
- ☒ تحديد موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة.
- ☒ تحديد المنهج المتبع.
- ☒ تحديد مفهوم الانقرائية.

- ☒ تحديد بعض العوامل المؤثرة في انقرائية اللغة العربية والمواد المختلفة.
- ☒ كيفية اختيار عينة الدراسة(الطلبة/ الموضوعات القرائية).
- ☒ تصميم أداة الدراسة(اختبار التتمة /اختبار الفهم القرائي).
- ☒ تحديد الأساليب الإحصائية.
- ☒ كيفية تفسير النتائج ومناقشتها.
- ☒ التوصل إلى بعض المراجع المفيدة لموضوع الدراسة الحالية.

وبوجهٍ عام تبدو الحاجة ملحة للقيام بالدراسة الحالية، لما تعانيه المكتبة التربوية العربية من الافتقار في مثل هذا النوع من الدراسات، التي تناولت انقرائية كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى التعليم الأساسي.

ولما لها من انعكاسات على باقي المواد التعليمية المختلفة، وبالإضافة إلى أن الباحث لم يجد– على حد علم الباحث– دراسات محلية تناولت الكشف عن مستوى انقرائية كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث اختار الباحث كتاب "لغتنا الجميلة" ليتعرف على مستوى انقرائية هذا الكتاب، وذلك لأن الصف الرابع الأساسي بمثابة المفصل الذي تبنى فيه المهارات القرائية، التي سوف يستخدمها الطالب في رحلته الدراسية والحياتية، وبهذه الدراسة يقدم الباحث رسالة إلى واضعي المناهج، من أجل الخروج بنتائج ايجابية لطلابنا.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

تناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة التي تم إتباعها والتي هدفت التعرف إلى مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، حيث يستعرض الباحث في هذا الفصل منهجية الدراسة وطريقة اختيار العينة وأدوات الدراسة التي تم إعدادها وطريقة تنفيذها، بالإضافة إلى خطوات الدراسة والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

4.1 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

4.2 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الآتي:

الطلبة: تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة رفح للعام الدراسي(2015م- 2016م) بنين وبنات، والجدول الآتي يبين توزيع افراد مجتمع الدراسة على المدارس، والشُعَب، والجنس.

جدول (4.1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة بحسب الجنس وعدد المدارس، وعدد الشعب

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد التلاميذ
ذكور	10	52	2035
إناث	19	75	2987
المجموع	29	127	5022

النصوص القرائية: هي جميع النصوص القرائية التي يحتويها كتاب "لغتنا الجميلة" الجزء الثاني المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي للسنة الدراسية (2015م- 2016م). باستثناء الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والمحفوظات، وتدريبات الكتاب؛ لأن مثل هذه الموضوعات تتطلب اطلاع أفراد العينة عليها مسبقاً، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (4.2): موضوعات كتاب "لغتنا الجميلة" الجزء الثاني للصف الرابع الاساسي للعام الدراسي (2015م- 2016م)

م	الموضوعات المقررة	م	الموضوعات المقررة	م	الموضوعات المقررة
1-	الحرية	5-	من غرائب الحيوان	9-	حذار من الغرور
2-	ما أغلى عيوننا	6-	الديك والثعلب	10-	باقة ورد
3-	رحلة إلى عكا	7-	الغداء والصحة	11-	الأمومة عند الطيور
4-	حكمة اليوم	8-	الصديق الجاهل	12-	نادرة وطرفة

4.3 عينة الدراسة:

عينة الطلبة: لقد قام الباحث باختيار عينة الطلبة بطريقة عشوائية طبقية من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة رفح للعام الدراسي(2015م/ 2016م)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (4.3): توزيع عينة الدراسة من الطلبة

مدارس البنين	عدد الطلبة	مدارس البنات	عدد الطالبات	المجموع الكلي
ذكور الابتدائية د	36	بنات الخنساء الابتدائية	41	77
ذكور ابن خلدون الإعدادية	28	بنات الرازي الابتدائية ب	48	76
ذكور ابن الهيثم الابتدائية	36	زهرة المدائن الإعدادية	33	69
المجموع	100	المجموع	122	222

ويتضح من الجدول السابق أن المجموع الكلي لعينة الدراسة بلغ (222) طالباً بواقع(100) طالبٍ و(122) طالبة موزعين على ستة شعب في ست مدارس، ثلاث مدارس للبنين وثلاث مدارس للبنات.

عينة النصوص القرائية:

اتبع الباحث الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة من النصوص القرائية للكتاب المقرر، وعددها ثلاث نصوص من أصل اثنا عشر نصاً، والجدول التالي رقم (4.4) يبين عينة النصوص القرائية التي تم اختيارها من كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (4.4): عينة الدراسة من الموضوعات القرائية

الرقم	عنوان الموضوع	ترتيبه في الكتاب	الصفحة
1-	حكمة اليوم	الدرس الرابع	(29)
2-	الغداء والصحة	الدرس السابع	(58)
3-	باقة ورد	الدرس العاشر	(83)

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة تلك الموضوعات بلغت (25%) من عدد الموضوعات القرائية في الكتاب، وهي عينة ممثلة لموضوعات الكتاب.

4.4 قائمة مهارات الفهم القرائي:

تم بناء قائمة مهارات الفهم القرائي وفقاً للخطوات الآتية:

الهدف من القائمة: تحديد مهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة المناسبة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، حيث قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الرابع الأساسي، وتم الاستعانة بالعديد من المصادر لاشتقاق هذه المهارات وهي:

- دراسة الأدبيات ومراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات القراءة والفهم القرائي ومستوياته المختلفة.
- مراجعة أهداف تدريس النصوص القرائية في كتاب"لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي.
- مقابلة بعض معلمي ومشرفي اللغة العربية في المرحلة الأساسية والاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- الاطلاع على محتوى دروس القراءة المقررة على طلبة لصف الرابع الأساسي.

وقام الباحث بإعداد قائمة تتضمن المستويات الخمسة للفهم القرائي، وهي: مستوى الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، الإبداعي، وتم وضعها في قائمة ملحق رقم (4)، كما استهل الباحث هذه القائمة بمقدمة توضح الهدف من الدراسة، وكذلك الهدف منها، فضلاً عن التعريف الإجرائي لمهارات الفهم القرائي.

التأكد من صدق القائمة من خلال التحكيم:

للتأكد من صدق القائمة تم عرضها بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، حيث تم عرضها على ثلاثة عشر محكماً كما في الملحق رقم (1)، وطلب الباحث من هؤلاء الخبراء إبداء الرأي حول القائمة، وذلك بوضع علامة(√) بما يعبر عن رأيهم فيما يلي:

- ☒ مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مستوى من مستويات الفهم القرائي .
- ☒ مدي مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- ☒ مدى أهمية كل مهارة من هذه المهارات لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- ☒ سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات.
- ☒ إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة.

الوزن النسبي لقائمة المهارات: تم حساب الوزن النسبي لمهارات الفهم القرائي، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض هذه المهارات، ولقد حدد الباحث معياراً لاختيار بعض مهارات الفهم القرائي، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من80 % إلى 100% ، وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك}_1\times 3+\text{ك}_2\times 2+\text{ك}_3\times 1}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times 100$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين×**3** (طعيمة، **1**998م، ص133).

أي عدد المحكمين(13) ×3=39.

جدول (4.5): الوزن النسبي لمهارات الفهم القرائي

م	مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلبة الصف الرابع الأساسي.	مدى الأهمية			الوزن النسبي	الوزن النسبي %
		مهمة جداً	مهمة	مهمة الى حد ما		
	أولاً / مستوى الفهم الحرفي					
1	تحديد المعنى من سياق الجملة	9	1	3	0.8205	82.05
2	تحديد مضاد الكلمات	10	2	1	0.8974	89.74
3	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع	10	1	2	0.8717	87.17
4	تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء	9	3	1	0.8717	87.17
5	تحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص	10	2	1	0.8974	89.74
6	تحديد الفكرة الرئيسة في النص	10	1	2	0.8717	87.17
	ثانياً/ مستوى الفهم الاستنتاجي					
7	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة	9	2	2	0.8461	84.16
8	استنتاج القيم والاتجاهات من النص	8	3	2	0.8205	82.05
9	استنتاج عنوان مناسب للموضوع	10	2	1	0.8974	89.74
	ثالثاً/ مستوى الفهم الناقد					
10	التمييز بين الحقيقة والرأي في المقروء	8	4	1	0.8461	84.61
11	الاستدلال على وجهة نظر الكاتب	10	2	1	0.8974	89.74
12	التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل	8	3	2	0.8205	82.05
	رابعاً/ مستوى الفهم الابداعي					
13	اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة جديدة	9	3	1	0.8717	87.17
14	يحدد أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة	8	3	2	0.8205	82.05
15	يحدد أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الصلة بالموضوع	10	2	1	0.8974	89.74
	خامسا/ مستوى الفهم التذوقي					
16	إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات	9	3	1	0.8717	87.17
17	إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المُخيمة على النص	10	2	1	0.8974	89.74

هذا وقد أبدى المحكمون آراءهم حول القائمة كما يلي:

- اقترح بعض المحكمين نقل مهارة رقم (6) من مهارات مستوى الفهم الحرفي إلى مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، مع تبديل كلمة "**تحديد**"، "**باستنتاج**" لتصبح صياغة المهارة بالصورة الحالية "**استنتاج الفكرة الرئيسة في النص**" بدلاً من" **تحديد الفكرة الرئيسة في النص**" وعدّلها الباحث وفق هذا الرأي.
- تمت إضافة مهارة جديدة في مستوى الفهم الاستنتاجي وهي "**استنتاج بعض المواقف الواردة في النص**" قام الباحث بإضافتها، كما اقترح بعض المحكمين تغير كلمة "**مناسبة**" إلى "**الأنسب**" في مهارة رقم(15) والتي تنص على "**استنتاج عنوان مناسب للموضوع**" في نفس مستوى الفهم الاستنتاجي، لتصبح المهارة بالشكل الآتي: "**استنتاج العنوان الأنسب للموضوع**" وقد عدلها الباحث وفق هذا الرأي.
- كما اقترح أغلب المحكمين بإضافة مهارة جديدة إلى مستوى الفهم الناقد وهي" **إصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في النص**" وقد أضافها الباحث وفق ما اقترحه المحكمين.
- رأى معظم المحكمين ضرورة ترتيب "**مستوى الفهم الإبداعي**" بعد "**مستوى الفهم التذوقي**" وبذلك يكون ترتيب "**مستوى الفهم الإبداعي**" آخر قائمة مهارات الفهم القرائي، ويبررون ذلك بالتسلسل المنطقي للمستويات وقد استجاب الباحث لهذا الرأي.
- كما اتفق أغلب المحكمين على إضافة مهارة جديدة إلى "**مستوى الفهم التذوقي**" وهي مهارة " **يحدد نوع الأساليب الوارد في النص**" وقد استجاب الباحث لهذا الرأي وتمت إضافتها.
- وفي النهاية استجاب الباحث لما أقترحه وأجمع عليه معظم المحكمين، لتكون القائمة بصورتها النهائية كما في الملحق رقم (5).

4.5 أدوات الدراسة:

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى انقرائية كتاب" لغتنا الجميلة " المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة رفح، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مجموعة من الأدوات التي تسعى تحقيق ما تهدف إليه الدراسة وهي كما يلي:

- اختبار الفهم القرائي.
- اختبار التتمة.

الأداة الأولى: اختبار الفهم القرائي:

تم بناء اختبار الفهم القرائي وفقاً للخطوات الآتية:

- **الاطلاع على الدراسات السابقة:** التي استخدمت اختبار الفهم القرائي كأداة من أدوات الدراسة.
- **الهدف من الاختبار:** التعرف إلى مستوى انقرائية دروس القراءة في كتاب "لغتنا الجميلة" الجزء الثاني للعام الدراسي(2015م- 2016م).
- **أبعاد الاختبار:** قد تقيد الباحث عند وضع الاختبار بقائمة مهارات الفهم القرائي المعدّة مسبقاً من الباحث والتي تم تحكيمها من مجموعة من المحكمين، الذين أجمعوا على مدى مناسبتها لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- **صياغة مفردات الاختبار:** حيث تمت صياغة اختبار الفهم القرائي على صورة اختيار متعدد مع وضع بطاقة تعليمات خاصة بالاختبار، وقد تكون اختبار الدرس الأول وعنوانه "**حكمة اليوم**" من (15) مفردة، و تكون اختبار الدرس الثاني وعنوانه "**الغذاء والصحة**" من (15) مفردة، تكون اختبار الدرس الثالث وعنوانه "**باقة ورد**" من (15) مفردة وبذلك يكون مجموع مفردات الاختبار ككل(45) مفردة.

- **تصحيح الاختبار:** حيث تتم الاستجابة على الاختبار باختيار الإجابة الصحيحة لكل سؤال، كما يتم احتساب درجة المفحوص على الاختبار بجمع درجاته على كل سؤال، وجمع درجاته على جميع المهارات لحساب الدرجة الكلية لمعرفة مدى توافر التحصيل المعرفي لمهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ويتكون الاختبار من (45) فقرة، وتأخذ كل فقرة الترميز الآتي: الإجابة الصحيحة= 1، والإجابة الخطأ= صفر.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من الطلبة قوامهم(40) طالباً خارج عينة الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بهدف التأكد من وضوح التعليمات والتأكد من صدقه وثباته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

- **تحديد زمن الاختبار:** تم حساب زمن تأدية الطلبة للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقديم طلبة أفراد العينة الاستطلاعية، فكان زمن متوسط المدة الزمنية الذي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (40) دقيقة، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

تحديد زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية(أبو ناهية، 1994م، ص307):

الزمن المناسب = <u>الزمن الذي استغرقه الطالب الأول + الزمن الذي استغرقه الطالب الأخير</u>

2

وقد تم إضافة 5 دقائق أخرى، لتهيئة الطلبة، وتوزيع الأوراق، والتأكيد على تعليمات الاختبار، وبذلك يكون الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (45) دقيقة.

- **التأكد من صدق الاختبار:** يُعرّف العزاوي (2013 م، ص93) صدق الاختبار على أنه: "يقيس الاختبار ما أعد لقياسه، بمعنى أن الاختبار الصادق له المقدرة على قياس ما وضع من أجله"، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار من خلال:

1. **صدق المحكمين:** حيث قام بعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتأكد من صدق مفرداته من حيث الوضوح والملائمة للأهداف التي وضع من أجلها الاختبار وسلامة المفردات اللغوية والعلمية، وكذلك التحقق من وضوح التعليمات وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، وظهر الاختبار بصورته النهائية ملحق رقم(7).

2. **صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم:** جدول رقم (4.6) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات الاختبار صادقة لما وضع لقياسه.

جدول (4.6): يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية

#	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)	#	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)	#	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	0.671	**0.000	.16	0.702	**0.000	.31	0.499	**0.001
.2	0.641	**0.000	.17	0.711	**0.000	.32	0.547	**0.000
.3	0.654	**0.000	.18	0.485	**0.001	.33	0.621	**0.000
.4	0.711	**0.000	.19	0.641	**0.000	.34	0.543	**0.000
.5	0.624	**0.000	.20	0.710	**0.000	.35	0.712	**0.000
.6	0.635	**0.000	.21	0.687	**0.000	.36	0.482	**0.001
.7	0.714	**0.000	.22	0.578	**0.000	.37	0.547	**0.000
.8	0.549	**0.000	.23	0.542	**0.000	.38	0.661	**0.000
.9	0.598	**0.000	.24	0.621	**0.000	.39	0.721	**0.000
.10	0.577	**0.000	.25	0.532	**0.000	.40	0.621	**0.000
.11	0.614	**0.000	.26	0.547	**0.000	.41	0.871	**0.000
.12	0.637	**0.000	.27	0.712	**0.000	.42	0.714	**0.000
.13	0.672	**0.000	.28	0.632	**0.000	.43	0.623	**0.000
.14	0.702	**0.000	.29	0.621	**0.000	.44	0.642	**0.000
.15	0.621	**0.000	.30	0.603	**0.000	.45	0.592	**0.000

** قيمة معامل الارتباط الجدولية r عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 38 تساوي 0.4182

- **التأكد من ثبات الاختبار:** يقصد بثبات الاختبار " الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة وفي نفس الظروف"(الأغا، 2002م، ص120).

ثبات اختبار الفهم:

جدول (4.7): قيمة معامل الثبات لاختبار الفهم

#	الدرس	عدد الأسئلة	معامل الفا كرونباخ	معامل جتمان	معامل كودر ريتشاردسون "20"
.1	**حكمة اليوم**	15	0.879	0.814	0.891
.2	**الغداء والصحة**	15	0.914	0.889	0.901
.3	**باقة ورد**	15	0.902	0.875	0.917
الدرجة الكلية للاختبار		45	0.947	0.897	0.902

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ تساوي (0.947)، وهي قيمة مرتفعة وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة، كما وقد تبين لنا أن قيمة جتمان مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يجعل الباحث على ثقة تامة بصحة الأداة المستخدمة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، ويتضح مما سبق أن قيمة الثبات باستخدام كودر ريشاردسون"20" تساوي(0.902) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث لصحة البيانات التي سيتم الحصول عليها وتظهر صلاحية الاختبار للتطبيق على أفراد العينة الفعلية للدراسة.

الأداة الثانية: بناء اختبار التتمة(كلوز):

تم بناء اختبار التتمة وفقاً للخطوات الآتية:

☒ **الاطلاع على الدراسات السابقة:** التي استخدمت اختبار التتمة كأداة من أدوات الدراسة.

☒ **الهدف من الاختبار:** التعرف إلى مستوى انقرائية دروس القراءة في كتاب "لغتنا الجميلة" الجزء الثاني للعام الدراسي (2015م- 2016م).

☒ **إعداد الاختبار:** تم إعداد الاختبار وفق خطوات متسلسلة وهي كالآتي:

- اختيار ثلاثة نصوص قرائية لم يسبق للمتعلم دراستها، وذلك وفق الطريقة العشوائية.
- إبقاء الجملة الأولى والأخيرة بالنص كاملة دون حذف لمساعدة المتعلمين على فهم سياق النص.
- حذف كل سابع كلمة في النص، بغض النظر عن نوعها أو وظيفتها؛ وذلك لمناسبته للمتعلمين الضعاف، ولأنها تمنح مجالاً أكبر للمتعلمين لفهم فكرة النص أكثر من الخامسة.

- وضع فراغات متساوية الطول مكان الكلمات المحذوفة، كي لا يوحي طول الفراغ بالكلمة المحذوفة.
- الأخذ في الاعتبار أن الكلمة تحسب كلمة إذا اتصل بها سوابق أو لواحق فتعد كلمة واحدة مع عدم تشكيل الكلمات المحذوفة.
- وضعت الكلمات المحذوفة أعلى كل نص، لكي يختار منها الطالب لملء الفراغات المحذوفة حيث تعتبر تلك الكلمات مساعدة للطالب، ويستطيع الطالب تخمين الكلمة المحذوفة من خلال الكلمات الموجودة أعلى النص.
- وضع مجموعة من التعليمات تتضمن البيانات الأساسية، والهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة، ومثالاً لنص مقتبس من أحد الموضوعات سبق للمتعلمين دراسته من قبل.
- إعطاء المتعلمين الوقت المحدد (50) دقيقة والتي تم تحديده من خلال تنفيذ الاختبار على عينة استطلاعية.

☒ **تصحيح الاختبار:** بعد الانتهاء من إجراء الاختبار، تم تصحيحه وفق الإجراءات الآتية:

- ❖ تم التصحيح بواسطة التصحيح المتطابقة التي تنص على منح درجة واحدة للكلمة الأصلية التي كانت في النص قبل حذفها.
- ❖ لا تقبل أية كلمة لا تتطابق مع الكلمة الأصلية حتى وإن كانت مرادفة لها في المعنى.
- ❖ أعطيت الكلمة الخطأ صفراً.
- ❖ أعطي الفراغ الذي لم يعبأ صفراً.

☒ **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من الطلبة قوامهم(40) طالباً خارج عينة الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بهدف التأكد من وضوح التعليمات والتأكد من صدقه وثباته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

☒ **تحديد زمن الاختبار:** تم حساب زمن تأدية الطلبة للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقديم طلبة أفراد العينة الاستطلاعية، فكان زمن متوسط المدة الزمنية الذي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي(50) دقيقة، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية(أبو ناهية، 1994م، ص307):

$$\text{الزمن المناسب} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه الطالب الأول} + \text{الزمن الذي استغرقه الطالب الأخير}}{2}$$

لقد كان زمن أول خمسة تلاميذ أنهوا الإجابة عن الاختبار (40) دقيقة، وآخر خمسة تلاميذ أنهوا الإجابة عن الاختبار (60) دقيقة، وبذلك يكون زمن الإجابة على الاختبار كالتالي:

الزمن المناسب =(40+60=100÷2) =50دقيقة.

☒ **التأكد من صدق الاختبارات:** لقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار من خلال طريقتين:

1. **صدق المحكمين:** حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، للتأكد من صدق مفرداته من حيث الوضوح والملائمة للأهداف التي وضع من أجلها الاختبار وسلامة المفردات اللغوية والعلمية، وكذلك التحقق من وضوح التعليمات، وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، وظهر الاختبار بصورته النهائية ملحق رقم(3).

2. **صدق الاتساق الداخلي لاختبار التتمة:** جدول رقم(4.8) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات الاختبار صادقة لما وضع لقياسه.

جدول (4.8): يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية

#	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)	#	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)	#	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	0.681	**0.000	.19	0.702	**0.000	.37	0.590	**0.000
.2	0.762	**0.000	.20	0.711	**0.000	.38	0.772	**0.000
.3	0.731	**0.000	.21	0.429	**0.038	.39	0.757	**0.000
.4	0.824	**0.000	.22	0.877	**0.000	.40	0.655	**0.000
.5	0.679	**0.000	.23	0.790	**0.000	.41	0.743	**0.000
.6	0.686	**0.000	.24	0.872	**0.000	.42	0.811	**0.000
.7	0.529	**0.000	.25	0.792	**0.000	.43	0.801	**0.000
.8	0.614	**0.000	.26	0.788	**0.000	.44	0.699	**0.000
.9	0.861	**0.000	.27	0.742	**0.000	.45	0.482	**0.001
.10	0.832	**0.000	.28	0.824	**0.000	.46	0.757	**0.000
.11	0.441	**0.35	.29	0.831	**0.000	.47	0.547	**0.000
.12	0.867	**0.000	.30	0.805	**0.000	.48	0.571	**0.000
.13	0.818	**0.000	.31	0.913	**0.000	.49	0.743	**0.000
.14	0.795	**0.000	.32	0.690	**0.000	.50	0.793	**0.000
.15	0.895	**0.000	.33	0.810	**0.000	.51	0.701	**0.000
.16	0.853	**0.000	.34	0.916	**0.000	.52	0.699	**0.000
.17	0.623	**0.000	.35	0.966	* *0.000	.53	0.671	**0.000
.18	0.663	**0.000	.36	0.850	**0.000			

** قيمة معامل الارتباط الجدولية r عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 38 تساوي 0.4182

ثبات اختبار التتمة: حيث استخدم الباحث مجموعة من الأدوات الإحصائية لإيجاد أفضل قيمة لمعامل الثبات، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4.9).

جدول (4.9): قيمة معامل الثبات لاختبار التتمة

#	الدرس	عدد الأسئلة	معامل الفا كرونباخ	معامل ارتباط سبيرمان براون	معامل كودر ريتشاردسون 20
.1	**حكمة اليوم**	16	0.864	0.797	0.864
.2	**الغداء والصحة**	19	0.892	0.872	0.876
.3	**باقة ورد**	18	0.936	0.891	0.902
الدرجة الكلية للاختبار		53	0.958	0.854	0.891

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ تساوي (0.958) وهي قيمة مرتفعة وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة، كما وقد تبين لنا أن قيمة معامل الثبات سبيرمان براون مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الأداة المستخدمة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها، ويتضح مما سبق أن قيمة الثبات باستخدام كودر ريشاردسون تساوي (0.891) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث لصحة البيانات التي سيتم الحصول عليها وتظهر صلاحية الاختبار للتطبيق على أفراد العينة الفعلية للدراسة.

4.6 خطوات الدراسة:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الانقرائية.
2. الاطلاع على أهداف تدريس القراءة بالصف الرابع الأساسي.
3. إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي والتأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين.
4. اختيار النصوص القرائية المراد قياس مستوى انقرائيتها من كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي.
5. بناء اختبار الفهم القرائي وتطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين للتأكد من صدقه وثباته.

6. بناء اختبار التتمة وتطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين للتأكد من صدقه وثباته.
7. اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طلبة الصف الرابع الأساسي.
8. تطبيق اختبار الفهم القرائي والتتمة على عينة الدراسة.
9. تصحيح الاختبار (الفهم والتتمة) ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
10. تفسير النتائج ووضع التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

4.7 الأساليب الإحصائية:

• معامل ارتباط سبيرمان براون ومعامل جتمان ومعامل كودرريتشاردسون"20" ومعامل ألفا كرنباخ لحساب ثبات الاختبار.

• التكرارات والنسب المئوية لحساب مستويات الانقرائية الثلاث.

• المتوسطات الحسابية والانحرا فات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent "Samples t test" لحساب دلالة الفروق في درجة انقرائية النصوص القرائية تبعاً لمتغير الجنس.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الفصل أهم النتائج التي تم التوصل إليها بناءً على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات من خلال اختبار الفهم القرائي واختبار التتمة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفروض، وكذلك مناقشة تلك النتائج وتفسيرها كذلك يحتوي هذا الفصل على التوصيات التي تم استخلاصها والمقترحات الخاصة بتلك الدراسة، وقام الباحث بجمع البيانات وتحليلها تحليلاً إحصائياً، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للحصول على النتائج بحسب أسئلة الدراسة وفرضياتها، والتي يمكن توضيحها ومناقشتها كما يلي:

5.1 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها:

5.1.1 نتيجة السؤال الرئيس– مناقشته وتفسيره:

وينص السؤال الرئيسي على ما يلي: " **ما مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة " لدى طلبة الصف الرابع الأساسي** ".

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

5.1.2 نتيجة السؤال الأول – مناقشته وتفسيره:

وينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على "ما مهارات الفهم القرائي اللازم توافرها لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وقام أيضاً بالتعرف على موضوعات القراءة المقررة على طلبة الصف الرابع الأساسي، ثم قام بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف المستهدف، ثم عرضها على المتخصصين والخبراء في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والعاملين في مهنة التدريس، للتأكد من صحتها وسلامتها، ومن أجل التعديل أو الحذف أو الإضافة وإبداء الرأي فيها، وبعد جمعها ورصدها؛ قام الباحث بحساب الوزن النسبي لمهارات الفهم القرائي، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض هذه المهارات، ولقد حدد الباحث معياراً لاختيار بعض مهارات الفهم القرائي، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من 80% إلى 100%، وبذلك أصبحت

قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية عبارة عن خمسة مستويات فهم رئيسة، وينبثق عنها (20) مهارة فرعية كما في الملحق رقم (5).

5.1.3 نتيجة السؤال الثاني– مناقشته وتفسيره:

وينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: ما مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي كما يقيسه اختبار الفهم القرائي؟

وللإجابة عن السؤال قد قام الباحث بما يلي:

تم تقسيم مستويات درجات الطلبة إلى ثلاث فئات حسب مستويات الانقرائية وهي :

المستوى الإحباطي: وهو المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن قراءة النص واستيعابه، حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأقل من75% في اختبار الفهم.

المستوى التعليمي: وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب أن يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين 75%–90% في اختبار الفهم.

المستوى المستقل: وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب قراءة النص واستيعابه معتمداً على نفسه دون مساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأكثر من90% في اختبار الفهم.

وقد تم احتساب التكرارات والنسب المئوية في كل مستوى من مستويات الانقرائية الثلاثة كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (5.1): يوضح نتائج التكرارات والنسب المئوية لمستويات الانقرائية .

عنوان الدرس	المستوى الإحباطي 75%		المستوى التعليمي 75%- 90%		المستوى المستقل أكثر من 90%	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
حكمة اليوم	187	87.8	22	10.3	4	1.9
الغذاء والصحة	187	87.8	22	10.3	4	1.9
باقة ورد	168	78.9	40	18.8	5	2.3
الدرجة الكلية للاختبار	180	84.5	27	12.7	6	2.8

يتضح من الجدول فيما يخص المستوى الإحباطي أن (84.5%) من عينة الطلبة تقع في المستوى الإحباطي، فقد حصل درس "**حكمة اليوم**" ومعه "**الغذاء والصحة**" على أعلى التكرارات (187) تكرار بنسبة (87.8%)، في حين حصل أيضاً درس باقة ورد على أقل التكرارات (168) تكرار بنسبة (78.9%).

أما بالنسبة للمستوى التعليمي تبين أن (12.7%) من عينة الطلبة تقع في المستوى التعليمي، فقد حصل درس" **باقة ورد**" على أعلى التكرارات (40) تكراراً بنسبة (18.8%)، في حين حصل درس "**حكمة اليوم**" و"**الغذاء والصحة**" على أقل التكرارات (20) تكراراً بنسبة (10.3%)

أما بالنسبة للمستوى المستقل تبين أن (2.8%) من عينة الطلبة تقع في المستوى االمستقل، فقد حصل درس باقة ورد على أعلى التكرارات (6) تكرارات بنسبة (2.8%)، في حين حصل درس "**حكمة اليوم**" و"**الغذاء والصحة**" على أقل التكرارات (4) تكرارات بنسبة (1.9%).

وتشير هذه النتيجة التي حصل عليها الباحث إلى تدني انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" وعدم فهمه وملاءمته لطلبة الصف الرابع الأساسي، حسب نتيجة مستوى الانقرائية من خلال اختبار الفهم القرائي الذي طبق على عينة الدراسة،حيث وقع الكتاب في المستوى الإحباطي، وبالتأكيد تخالف هذه النتيجة ما كان يسعى إليه مؤلفو الكتاب، ويشير **الباحث** إلى أن هذه النتيجة متوقعة، إذ إن هناك شكوى وتذمراً حول صعوبة مناهج وكتب الصف الرابع الأساسي في فلسطين، وخاصة كتاب اللغة العربية.

كما يعلل **الباحث** هذه النتيجة بأن طبيعة الموضوعات الثلاثة الخاضعة للدراسة وهي:**(حكمة اليوم، والغذاء والصحة، باقة ورد)** على اختلاف نتائجها تفتقر إلى عوامل التشويق وإثارة دافعية الطلبة نحوها، وأنها تقع خارج نطاق اهتمامهم. فمثلاً: موضوع "**حكمة اليوم**" يتضمن أكثر من فكرة، مما يسهم في تشتيت أفكار التلاميذ، إلى جانب ذلك هناك إطالة في عملية سرد التفاصيل للتلاميذ قبل الوصول إلى الفكرة الرئيسة للموضوع. أما موضوع "**الغذاء والصحة**"، فلا يعبّر عن فكرة تستثير اهتمام التلاميذ، فيرى الباحث فيه نصاً علمياً أكثر من أن يكون نصاً قرائياً، فطلبة الصف الرابع يحتاجون إلى أفكار تشد انتباههم، وتقع ضمن مستوى التفكير المحسوس، ومما لا شك فيه فإن الطلبة في هذه المرحلة يمرون وفقاً لتصنيف "بياجيه" للتطور المعرفي في مرحلة العمليات المحسوسة، وأفضل طريقة لتعليمهم ما ارتبط بواقع حياتهم

أو ارتبط بتمثيل أو تشبيه ملموس يقرب الصورة الذهنية إليهم، مما يمكنهم من إدراك مدلولات تلك الصورة ومعانيها.

أما موضوع "**باقة ورد**"، فقد تناول مفاهيم مجردة مثل(**سخيتان، تترقرقان، انفرجت، أسارير، ألقين**)، كما امتاز عرض النص بالانتقال السريع بين الأفكار التي يحتويها النص من دون التسلسل في الأحداث مما يعمل على إرباك التلميذ وتشتته في فهم مضمون ودلالات النص والربط بين أحداثه، وفقدان الرابط بين الأفكار، مما يعمل على ضعف فهم التلميذ للنص، ويضعف قدرته على التذكر، الذي يعتبر القاعدة الأساسية للوصول إلى درجة الفهم، إذ أن طلبة هذه المرحل يعتمدون في تذكرهم على فهم المعاني وتأملها، وخلاف ذلك ما يتضمنه طبيعة النص من حيث طول الجمل وأنواعها، ونوع المفردات المستخدمة.

إن مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة أمر صعب، بسبب اختلاف مجتمع الدراسة من جهة، واختلاف المنهاج من جهة أخرى، هذا بالإضافة الى اختلاف مستوى الصف، واختلاف أداة الدراسة التي استخدمت لمعرفة مستوى انقرائية تلك الكتب. إلاّ أنه يمكن القول: إن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع دراسة بسيوني(2001م) حيث هي الدراسة الوحيدة –على حد علم الباحث– التي استخدمت اختبار الفهم فحصلت على مثل هذه النتيجة، فأشارت دراسة بسيوني(2001م) إلى أن كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي يقع في مستوى الصعوبة أي أنه ليس في مستوى التلميذ المتوسط، وبالتالي وقع كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في المستوى الإحباطي.

5.1.4 نتيجة السؤال الثالث – مناقشته وتفسيره:

وينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: ما مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي كما يقيسه اختبار التتمة؟

وللإجابة عن السؤال تم عمل الآتي:

تم تقسيم مستويات درجات الطلبة إلى ثلاث فئات حسب مستويات الانقرائية وهي :

المستوى الإحباطي: وهو المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن قراءة النص واستيعابه، حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأقل من40% في اختبار التتمة.

المستوى التعليمي: وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب أن يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين 40% – 60% في اختبار التتمة.

المستوى المستقل: وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب قراءة النص واستيعابه معتمداً على نفسه دون مساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بأكثر من60 %.

وقد تم احتساب التكرارات والنسب المئوية في كل مستوى من مستويات الانقرائية الثلاث كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5.2): يوضح نتائج التكرارات والنسب المئوية لمستويات الانقرائية .

عنوان الدرس	المستوى الإحباطي 40%		المستوى التعليمي 40%- 60%		المستوى المستقل أكثر من 60%	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
حكمة اليوم	76	35.7	36	16.9	101	47.4
الغذاء والصحة	113	53.1	37	17.4	43	20.2
باقة ورد	148	69.5	19	8.9	46	21.6
الدرجة الكلية للاختبار	124	58.2	39	18.3	50	23.5

تبين من الجدول السابق الآتي: يتضح من الجدول فيما يخص المستوى الإحباطي أن (58.2%) من عينة الطلبة تقع في المستوى الإحباطي، فقد حصل درس "**باقة ورد**" على أعلى التكرارات (148) تكرار بنسبة (69.5%)، في حين حصل أيضاً درس "**حكـمة اليوم**" على أقل التكرارات (76) تكراراً بنسبة (35.7%)

أما بالنسبة للمستوى التعليمي تبين أن (18.3%) من عينة الطلبة تقع في المستوى التعليمي، فقد حصل درس "**الغذاء والصحة**" على أعلى التكرارات (37) تكراراً بنسبة (17.4%)، في حين حصل درس "**باقة ورد**" على أقل التكرارات (19) تكراراً بنسبة (8.9%)

أما بالنسبة للمستوى المستقل تبين أن (23.5%) من عينة الطلبة تقع في المستوى المستقل، فقد حصل درس "**حكمة اليوم**" على أعلى التكرارات (101) تكرار بنسبة (47.4%)، في حين حصل درس "**الغذاء والصحة**" على أقل التكرارات (43) تكراراً بنسبة (20.2%)

ويعتبر الباحث أن هذه النتيجة التي حصل عليها تشير إلى تدني انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" وعدم فهمه وملائمته لطلبة الصف الرابع الأساسي، حسب نتيجة مستوى الانقرائية من خلال اختبار التتمة الذي طبق على عينة الدراسة.

ويعزو **الباحث** سبب هذه النتيجة الغير مرضية لعدم مدى ملاءمة نصوص الكتاب للمستوى اللغوي، والعقلي، والثقافي للطلبة، وتتضح أهم ملامح ضعف الطلبة اللغوي في افتقار

معظم الطبة في استخدام فهمهم للمفردات، وتوظيفها للحصول على الفهم العام للنص، وبالتالي أدى إلى تخمين الكلمة المفقودة في النص، كما أن ضعف الثقافة اللّغوية للطلبة يسهم بشكل واضح في قلة استيعابهم للنصوص. كما أن ضعف الطلبة في استخدام التراكيب اللغوية تبين أثره في استجاباتهم حيث ظهرت التراكيب اللغوية الخاطئة مثل سوء استخدام الأفعال، والأسماء، وحروف الجر وغيرها.

فقد بلغت عدد الكلمات المحذوفة في نص "**حكمة اليوم**" إلى (16) كلمة من أصل (130) كلمة يشتمل عليها النص ككل، إضافة إلى ذلك هناك كلمات محذوفة مكررة في النص نفسه عند عملية الحذف مثل(ما، وقال)، فتكررت كلمة (ما) ثلاث مرات بينما تكررت كلمة (قال) مرتين في النص ككل، وربما لهذا السبب كانت نتائج درس "**حكمة اليوم**" في المستوى الإحباطي أفضل من درس " **الغذاء والصحة**" ودرس "**باقة ورد**"، فمثلاً درس" **الغذاء والصحة**" قد بلغت عدد كلماته المحذوفة (19) كلمة من أصل (149) كلمة في النص ككل **وأما درس** "**باقة ورد**" الذي بلغت عدد كلماته المحذوفة(18) كلمة من أصل (155) كلمة في النص ككل حيث لم تتكرر في نصهم القرائي أي كلمة تم حذفها، لذلك يبرر الباحث حصول درس "**حكمة اليوم**" على هذه النتيجة، حيث يؤدي تكرار الكلمة إلى ألفة القارئ بها، فتكرار الكلمة يساعد على فهمها، ومن ثم السهولة والبساطة في قراءتها فالكلمات الأكثر تكراراً يتعرّفها القارئ أسرع من الكلمات الأقل تكراراً، حيث يعتبر شيوع الكلمة وتكرارها لدى الطلبة من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى زيادة انقرائية النص القرائي.

وبوجه عام هناك دراسات عديدة استخدمت اختبار التتمة اتفقت مع الدراسة الحالية في النتائج فالدراسات التي اتفقت مع هذه الدراسة دراسة نصر والإبراهيمي(2013م)، ودراسة مومني ومومني(2011م)، ودراسة(Kithinji&Kass,2010)، ودراسة أبو زهرة (2009م)، ودراسة أحمد(2008م)، ودراسة الرشيدي(2005م)، ودراسة الناجي(2002م)، حيث جميع تلك الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في وقوع الكتاب المدرسي في المستوى الإحباطي وعدم مناسبته للطلبة، واختلفت دراسة آل رقيب (2014م)، ودراسة سليمان(2002م)، ودراسة أمبوسعيدي والعريمي (2004م) مع الدراسة الحالية، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات جميعها إلى أن الكتب المدرسية التي أجريت عليها تلك الدراسات حققت درجة انقرائية ملائمة لمستوى الطلبة الذين أعدت لهم تلك الكتب، أي إنها توصلت إلى نتائج تفيد بوقوع الكتاب المدرسي في المستوى التعليمي.

5.1.5 نتيجة السؤال الرابع– مناقشته وتفسيره:

وينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغير الجنس ؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة فرضيتين صفريتين وهما:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار الفهم تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين " Independent Samples t test " للمقارنة في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار الفهم تعزى لمتغير الجنس، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على انقرائية النصوص القرائية، التي هي متوسط الاستجابات الصحيحة عند الطلاب والطالبات عينة الدراسة على كلّ درس من دروس الاختبار، وعلى الاختبار ككل، كما تم استخدام اختبار (T) لاختبار الفرق بين متوسط درجات الطلاب الذكور، ومتوسط درجات الطالبات الإناث على اختبار الفهم، ويبين الجدول رقم (5.3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب والطالبات ونتائج اختبار(T) لبيان الفرق بين درجة انقرائية النصوص تبعاً لاختلاف الجنس، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5.3): نتائج اختبار (t) للفروق في درجة انقرائية النصوص القرائية في اختبار الفهم تعزى لمتغير الجنس.

عنوان الدرس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
حكمة اليوم	ذكر	98	7.15	3.573	0.233	0.816	غير دالة إحصائيا
	أنثى	115	7.26	3.190			
الغذاء والصحة	ذكر	98	7.54	3.195	1.897	0.059	غير دالة إحصائيا
	أنثى	115	8.38	3.254			
باقة ورد	ذكر	98	8.21	3.185	0.501	0.617	غير دالة إحصائيا
	أنثى	115	8.45	3.664			
الدرجة الكلية للاختبار	ذكر	98	22.90	8.545	1.002	0.318	غير دالة إحصائيا
	أنثى	115	24.09	8.690			

• قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية 211 وعند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تساوي 1.96 ±.

تبين من الجدول السابق الآتي:

بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار الفهم: أن قيمة (t) المحسوبة للدرجة الكلية للاختبار تساوي **1.002** وهي أقل من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" **لغتنا الجميلة**" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار الفهم تعزى لمتغير الجنس.

بالنسبة لدرس "**حكمة اليوم**": أن قيمة (t) المحسوبة تساوي **0.233** وهي أقل من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في درس "**حكمة اليوم**" تعزى لمتغير الجنس.

بالنسبة لدرس "**الغذاء والصحة**": أن قيمة (t) المحسوبة تساوي **1.897** وهي أقل من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في درس "**الغذاء والصحة**" تعزى لمتغير الجنس.

بالنسبة لدرس "**باقة الورد**": أن قيمة (t) المحسوبة تساوي **0.501** وهي أقل من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي بدولة فلسطين في درس "**باقة الورد**" تعزى لمتغير الجنس.

وقد يعود سبب هذه النتيجة في نظر **الباحث** إلى أن الذكور والإناث على حد سواء هو إطلاع كلا الجنسين على عينة الدراسة (موضوعات القراءة) قبل إجراء اختبار الفهم الذي يختلف عن إجراء اختبار التتمة الذي يشترط عدم إطلاع الطلبة لعينة الدراسة(موضوعات القراءة).

فإطلاع الطلبة على موضوعات القراءة في كتاب "لغتنا الجميلة" قبل إجراء اختبار الفهم كان سبباً رئيساً في امتلاكهم القواميس اللغوية التي تساعدهم في التعرف إلى المعنى، مما يزيد قدراتهم على فهم المقروء، فجميعهم قد مروا بخبرات لغوية واحدة خلال دراستهم للموضوعات القرائية، حيث يقرؤون نفس الكتب المقررة، بالإضافة إلى مستوياتهم العمرية، والاقتصادية، والاجتماعية المتقاربة، فجميع ما ذكر كفيل برفع درجة الانقرائية لديهم بشكل عام.

وتتفق هذه النتيجة بصورة جزئية مع ما توصلت إليه دراسة نصر والإبراهيمي (2013م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الانقرائية تعزى لمتغير الجنس، كما تتفق هذه النتيجة مع ما جاء به مومني ومومني(2011م) الذي أشار إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية(α =0.05) في درجة انقرائية أحد النصوص الثلاثة تعزى لجنس الطالب القارئ.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار التتمة تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين " Independent Samples t test " للمقارنة في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار الفهم تعزى لمتغير الجنس، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5.4): نتائج اختبار (t) للفروق في درجة انقرائية النصوص القرائية في اختبار التتمة تعزى لمتغير الجنس.

عنوان الدرس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	الدلالة الإحصائية
حكمة اليوم	ذكر	98	8.14	5.424	2.047	0.042	دالة إحصائيا
	أنثى	115	9.66	5.368			
الغذاء والصحة	ذكر	98	5.81	5.758	1.117	0.265	غير دالة إحصائيا
	أنثى	115	6.68	5.591			
باقة ورد	ذكر	98	3.64	5.388	3.202	0.002	دالة إحصائيا
	أنثى	115	6.09	5.724			
الدرجة الكلية للاختبار	ذكر	98	17.42	14.657	2.472	0.014	دالة إحصائيا
	أنثى	115	22.44	14.940			

• قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية 211 وعند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تساوي 1.96 ±.

تبين من الجدول السابق الآتي:

بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار التتمة: أن قيمة (t) المحسوبة للدرجة الكلية للاختبار تساوي **2.472** وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" **لغتنا الجميلة**" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار التتمة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الإناث.

بالنسبة لدرس "حكمة اليوم": أن قيمة (t) المحسوبة تساوي **2.047** وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في درس "**حكمة اليوم**" تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الإناث.

بالنسبة لدرس "الغذاء والصحة": أن قيمة (t) المحسوبة تساوي **1.117** وهي أقل من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في درس "الغذاء والصحة" تعزى لمتغير الجنس.

بالنسبة لدرس "باقة الورد": أن قيمة (t) المحسوبة تساوي **3.202** وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية التي تساوي **1.96** عند درجة حرية **211** ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في درس "باقة الورد" تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الإناث.

فقد أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في درجة انقرائية درس "الغذاء والصحة"، وجاءت النتائج مختلفة في درس "حكمة واليوم" ودرس "باقة ورد" حيث تؤكد النتائج على وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث، وتبين من النتائج أن درجة انقرائية الإناث في المجموع الكلي كان أعلى وبشكل دالٍ من درجة انقرائية الذكور، وبشكل عام يمكن ملاحظة أن درجة انقرائية الإناث أفضل من مستوى انقرائية الذكور.

وتتفق هذه النتيجة بصورة جزئية مع ما توصلت إليه دراسة سليمان(2002م) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة انقرائية دروس كتاب" لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي في اختبار التتمة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلبة الإناث. كما تتفق هذه النتيجة مع ما جاء به الرشيدي (2005م) الذي أشار إلى أن هناك اختلافٌ بين الذكور والإناث في اختبار التتمة، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

يفسر **الباحث** تقارب درجة انقرائية كل من الذكور والإناث في موضوع "الغذاء والصحة" بأن ذلك الموضوع لا يتناسب مع اهتمامات الطلبة في كلا الجنسين لنفس المرحلة، وربما يعود ذلك إلى ما ذكرناه سابقاً حول ذلك الموضوع حيث يرى فيه الباحث نصاً علمياً أكثر من أن يكون نصاً قرائياً، فهو يحتوي على مفاهيم علمية مجردة والأطفال في هذه المرحلة يميلون للأشياء المحسوسة، بالإضافة لذلك فإن الذكور يهتمون بالأنشطة الحركية والألعاب، كذلك تهتم الإناث بالجوانب الاجتماعية.

ويعزو **الباحث** الاختلاف بين الذكور والإناث في موضوعي: "حكمة اليوم" و"باقة ورد" لصالح الإناث لأن تلك الموضوعات ذات طبيعة اجتماعية، ويثير اهتمام الإناث في هذه المرحلة، وخلاف ذلك ما أشارت إليه الدراسات التربوية والنفسية حول تفوق الإناث على الذكور في امتلاك القدرات اللغوية والتعبيرية كما يمتزن بأنهن لديهن حصيلة لغوية أكثر من الحصيلة اللغوية لدى الذكور (الرشيدي،2005،ص ص90-91).

5.2 التوصيات:

1. إعادة النظر في انقرائية كتب اللغة العربية الحالية من أجل توفير معايير الانقرائية على أساس مستوى الطلبة، وتوافر عوامل الانقرائية لا على أساس المادة الدراسية أو آراء الخبراء فقط، وذلك لتشخيص الخلل وتلافيه وإعادة ترتيب الموضوعات من السهل إلى الصعب وفقاً لتقدم الطلبة.
2. تضمين برامج إعداد المعلمين لتدريب المعلمين على كيفية قياس انقرائية الكتب المدرسية وتعريفهم بأهميتها، ليمكنهم بعد ذلك من تلافي الخلل الذي يظهر في الكتب المدرسية ليسهموا إسهاماً فعّالاً في تطويرها.
3. ضرورة مراعاة المستوى العمري والنمو اللغوي بالنسبة إلى الطلبة عند إعداد كتب اللغة العربية في ضوء معايير الانقرائية.
4. تنمية حب القراءة الحرة لدى التلاميذ لتنمية ثروتهم اللغوية، وتحسين مستوياتهم في القراءة، وتزويد مكتبات المدارس بما يتفق وميول التلاميذ من كتب، ومواد القراءة الحرة.
5. ضرورة التأكد من التجريب قبل التعميم، وذلك بإجراء عملية التجريب على الكتب الدراسية خاصة كتب اللغة العربية، ومعرفة مدى مستوى انقرائيتها وصلاحيتها وملاءمتها لطلاب المرحلة الدراسية من حيث الاتصال اللغوي والثقافي والعلمي.
6. العمل على التواصل بين مؤلفي ومطوري الكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث في الجامعات لمعرفة مستوى انقرائية تلك الكتب.

5.3 المقترحات:

1. إجراء دراسة للنصوص القرائية في كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي لكشف العلاقة بين عدد من المتغيرات اللغوية التي لم تتناولها الدراسة الحالية.
2. إجراء دراسة تهدف إلى تحديد الميول القرائية لدى الطلبة لكلا الجنسين لكي يتم اختيار محتوى كتب اللغة العربية وفقًا لها.
3. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مراحل التعليم المختلفة وفي كتب دراسية مختلفة للكشف عن مدى صلاحية تلك الكتب من حيث درجة انقرائيتها.
4. إجراء دراسات مشابه تحدد المستوى اللغوي والثقافي والعلمي للطلاب ومدى تمكنهم من مهارات القراءة.
5. إجراء دراسات توضح أسباب ضعف الانقرائية لدى الذكور وعدم الوصول إلى المستوى المطلوب.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

-القرآن الكريم.

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

آل رقيب، عائشة بنت فهد بن إبراهيم. (2014م). *مستوى مقروئية كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وعلاقته بنوع التعليم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أحمد، حمدي إسماعيل. (2008). *قياس مقروئية كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في إقليم كردستان العراق* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

الأغا، إحسان. (2002م). *البحث التربوي وعناصره مناهجه وأدواته*. ط4. غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية.

الألباني، محمد ناصر الدين. (2002م). *سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها (السلسلة الصحيحة)*، (ج5). ط1. الرياض: مكتبة المعارف.

إمبو سعيدي، عبد الله والعريمي، باسمه. (2004م). مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الكويت للدراسات التربوية*، *19*(73)، 153-181.

البجة، عبد الفتاح. (2001م). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. ط1. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

البجة، عبد الفتاح. (2002م). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البردي، عاطي. (2013م). *مستوى مقروئية كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط وعلاقته ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

البسيوني، سامية. (2001م). *قياس بعض جوانب انقرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

البصيص، مذكر بن هديان فلاح. (2014م). *مستوى مقروئية كتب العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

أبو بكر ، عبد اللطيف عبد القادر. (2002م). فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الماعات السياق لستبيرنبرج . *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ع(79)، 147– 166.

بوقحوص، خالد أحمد وإسماعيل، علي إبراهيم. (2001م). قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين. *مجلة جامعة قطر للدراسات والبحوث التربوية*، ع(19)، 109–133.

التل، شادية، وعبيدات، يوسف. (1997م). أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة دمشق للآداب ولعلوم الإنسانية والتربوية*، *13*(1)، 177–218.

الثنيان، محمد. (2013م). *أثر تدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقتي الصامتة والجهرية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ لطلبة الصف الرابع الأساسي لواء الموقر في الأردن*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

جابر، دعاء. (2015م). *أثر توظيف استراتيجية(K.W.L.H)على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

أبو جحجوح ، يحيى محمد. (2009). جودة النصوص في كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ومستوى معرفة معلميهم بها. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *6*(2)، 181–214.

جوارنة، محمد. (2008م). مستوى مقروئية كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة اليرموك للعلوم التربوية*، *4*(2)، 125–136.

الجيلالي، حسان، وفوزي، لوحيدي. (2014م). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، ع(90)، 194–210.

حبيب الله، محمد. (2009م). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم*. ط3. الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.

حراشة، إبراهيم محمد علي. (2007م). *المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق*. ط1. عمان: دار الخزامي للنشر والتوزيع.

الحسن، هشام. (2007م). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشروالتوزيع.

حلس، داود. (31/30– أكتوبر –2007م). *معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا*. بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام، غزة: الجامعة الإسلامية.

الحويطي، سحر سالم. (2010م). *مستوى مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي في محافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات*(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخالدي، جمال خليل. (2013م). درجة مقروئية كتب التربية الإسلامية في الأردن. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، 15*(1)، 1–22.

خليفة، علي، وشبلاق، وائل. (30–31 –أكتوبر –2007م). *جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة*. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم العام الفلسطيني، غزة: الجامعة الإسلامية.

الدليمي، طه، والوائلي، سعاد. (2005م). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. ط1. عمان: عالم الكتب الحديث.

الدوسري، مشاعل بنت صالح. (2004م). *تقويم محتوى كتاب المطالعة العربية (بنين، بنات) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (1995م). *مختار الصحاح*. بيروت: مكتبة لبنان.

راشد، حنان. (يوليو، 2009م). *قياس انقرائية كتب القراءة للصف الثاني الإعدادي الأزهري*. بحث مقدم في المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس.

الراشد، خالد بن عبدالله. (2001م). *برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، السعودية.

الرشيدي، مفلح. (2005). *مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة همان للدراسات العربية، عمان، الأردن.

الرويس، عبد العزيز والشلهوب، سمر وعبدالحميد، عبد الناصر (2015م).مستوى مقروئية كتب الرياضيات المطورة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، ع(48)، 177-198.

القضاة ، محمد والترتوري، محمد" (2006). *تنمية مهارات اللغة العربية والاستعداد القرائي عند طفل الروضة*. عمان: دار الحامد.

زقوت، محمد شحادة. (1999م). *المرشد في تدريس اللغة العربية*. ط2. غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية.

أبو زهرة ، محمد. (2009 م). مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة جامعة عين شمس للدراسات التربوية في المناهج وطرق التدريس، 3*(79)، 813-862.

زايد، فهد خليل. (2006م). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*، عمان: دار اليازوري.

سرحان، غسان عبد العزيز و جبران، رائدة خليل. (2013). مقروئية كتاب العلوم العامة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي وعلاقتها بتحصيلهم في مادتي العلوم العامة واللغة العربية. *مجلة جامعة القدس للدراسات النفسية والتربوية*، ع(11)، 31-47.

سليم، صبري.(2004م). *قياس مقروئية نصوص القراءة لكتابة اللغة الإنجليزية* (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

سليمان، إقبال عبد القادر محمد. (2002م). *مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

شريف، سليم محمد؛ وأبو رياش، حسين محمد؛ والصافي، عبد الحكيم. (2009م). *تعلم القراءة السريعة*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الشنطي، عفاف عبد الرحمن إبراهيم(2011م).*التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة كمعيار للجودة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني بجزأيه للصف الرابع الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشور ة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الشيخ، محمد. (إبريل/2002م). *انقرائية النص كمعيار من معايير الجودة*. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا في جودة التعليم في المدرسة المصرية، مصر: جامعة طنطا.

الصيداوي، خالد.(2015م). *أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الطحان، طاهرة أحمد. (2003م). *مراحل الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة*. ط1. الأردن: دار الفكر.

طعيمة، رشدي أحمد. (1998م). *الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004م). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها*، تقويمها. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي، ومناع، محمد السيد. (2001م). *تدريس العربية في التعليم العام " نظريات وتجارب "*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

طموس، رجاء الدين حسن. (2002م). *تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

طيوب، محمود؛ ودرويش، رمضان؛ وحسين، محمود. (2011م). تقويم مستوى جودة الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) وفق المعايير العالمية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العالمية*، *33*(5)، 99-122.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007م). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط2. عمان: دار المسيرة.

عبابدة، حسان. (2002م). *تشجيع القراءة لدى الأطفال*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبابدة، حسان. (2008م). *القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2009م). فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الأساسية الإعدادية. *مجلة جامعة عين شمس للمناهج وطرق التدريس*، ع(145)، 73-114.

عبد الحميد، هبة محمد. (2006م). *أنشطة ومهارات القراءة* والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. ط1. عمان: دار الصفاء.

عثمان، أحمد، وعبد الرحمن، إبراهيم. (1997م). دراسة صدق وثبات اختبارات التتمة في قياس الانقرائية لبعض موضوعات علم النفس التربوي. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر، *7* (33)، 134-166 .

عدس، عبد الرحمن. (1997م). *دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*. ط2. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العزاوي، رحيم. (2013م). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط1. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

العساف، جمال، وأبو لطيفة، رائد. (2009م). *تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة*. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

عطية، محسن علي.(2008م). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. ط1. عمان: دار صفاء.

عطية، محمد. (1996م). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. ط2. عمان: دار الفكر للنشر.

عمر، أمين عمر خليل. (2000م). *الانقرائية في مادة اللغة العربية للصف السابع من المرحلة الأساسية في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

أبو عمشة ، خالد حسين. (2015م). *المقروئية ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها*، الرياض: دار الألوكة.

العنزي، إسماعيل سلامة. (2007م). *مستوى مقروئية كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الكويت.

عوض، بركة. (2012م). *فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

عيد، أيمن عيد.(ديسمبر-2007م). معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التربوية. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، مجلة جامعة عين شمس ع(72)، 201-245.

عيد، زهدي محمد (2011م). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*. ط1. عمان: دار صفاء.

غليون، أزهار محمد. (2008م). العلاقة بين مقروئية كتاب الفيزياء ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي. *مجلة جامعة عين شمس للتربية العلمية*، *11*(1)، 95-118.

القرماني، صفاء. (2013م). *مستوى مقروئية كتاب العلوم وعلاقته بالذكاء اللغوي – اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في أمانة العاصمة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء، اليمن.

محمود، سعاد جابر. (2012م). قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائي باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلميها. *مجلة جامعة الإمارات المتحدة الدولية للأبحاث التربوية*، ع(31)، 90-121.

مدكور، علي أحمد. (2007م). *طرق تدريس اللغة العربية*. ط1. عمان: دار المسيرة.

مدكور، علي أحمد.(2001م). *تدريس فنون اللغة العربية*. ط3. القاهرة : دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2004م). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. ط1.عمان: دار المسيرة .

مصطفى، رياض بدري. (2005م). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

معروف، نايف. (2007م). *خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها*. ط4. بيروت: دار النفائس.

المعصب، سميرة فهد. (1999م). *قياس كتب التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت*(رسالة ما جستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أبو مغلي ، سميح، وسلامة، عبد الحافظ. (2011م). *تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. ط1. عمان: دار البداية.

موقع تربوي للدكتور وجيه مرسي أبو لبن (2015). *القراءة؛ مفهومها، تطورها، أهميتها، مهاراتها*. تاريخ الاطلاع: 2 فبراير 2016. الموقع: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268740

ابن منظور، جمال الدين. (1980م). *لسان العرب*. مج4. القاهرة: دار المعارف.

أبو موسى، لطفي. (2008م). *أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

مومني، عبد اللطيف والمومني، محمد. (2011م). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*، *27*(3-4)،557-588.

الناجي، حسن علي. (29-مايو-2003م). *مستوى مقروئية ودرجة إشراكيه كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة*. دراسة مقدمة لندوة المناهج والأسس والمنطلقات، الرياض: جامعة الملك سعود.

أبو ناهية، صلاح الدين. (1994م). *القياس التربوي*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نجادات، زكي عبد الكريم. (2000م). *مقروئية كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

نجم، يحيى لطفي، وأبو السعيد، أحمد العبد. (2001 م). مقروئية كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية بالنسبة للتلاميذ كما يراها المعلمون والموجهون وجامعة بنها. *مجلة كلية التربية*، *12*(49)، 257-286.

نصر، حمدان علي. (2003م). الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر. *مجلة جامعة الملك سعود*، *16*(1) 189-234.

نصر، حمدان والإبراهيمي، افتكار. (2013م). مستوى مقروئية كتاب" لغتنا العربية" المطور المقرر لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *5*(3)، 62-90.

النوري، إيمان. (2010م). *صعوبات تعلم القراءة لدي تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو الهيجاء ، فؤاد. (2007م). *أساليب وطرق تدريس اللغة العربية*. ط2. غزة: مكتبة آفاق للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي. (يناير -2010م). *كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج*، توصيات المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة جامعة عين شمس، ع(99)، 10-45.

يونس، فتحي، وأبو حجاج، أحمد وسالم، محمد.(أغسطس- 2004م). كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، توصيات المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع(36) القاهرة: جامعة عين شمس.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

David, D., (2006). A study of science test book readability. *Australasian Science Teacher Journal*, *61*(3), 74-101.

Harrison, C. (1980). *Readability in the Classroom*. Cambridg University Press, Cambridge.

Kithinji, C., Kass, N. (2010). Assessing the readability of non-English language consent forms: The case of Kiswahili for research conducted in Kenya, *Ethics & Human research*, *32*(4),10-15.

Klar, G. (1984). Readability in pearson. P. David (Ed.), *Handbook of reading research* (pp 681-731). New York: Longman .

McKenna, Michael C., & Richard R. (1997). *Teaching through text: a content literacy approach to content area reading*. New York: Longman.

Taylor, W.L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly, 30,* 415-433.

Temizyurek, F. (2010). The Investigation of the word and sentence length and the readability of the books which are selected in Turkey for the purpose of reading literacy. *Science research in the Journal of Turkishness*, *15*(27), 645-654.

Thompson, J.(2002). Acontent Analysis of Kinctic MolecuLar Theory Iaboratory Activities in Middle School physical science Textbook. *DAI,A-62*(10),3339.

Zorbaz, K. Z. (2007). An evaluation on the word – sentence lengths and readability levels in Turkish textbooks. *Journal of theory and practice in education*, *3*(1) 78-101.

الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة أسماء السادة المحكمين

م	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1-	داود حلس	دكتوراه مناهج وطرق تدريس لغة عربية	الجامعة الإسلامية– غزة
2-	أيمن الشيخ علي	دكتوراه مناهج وطرق تدريس لغة عربية	جامعة الأقصى– خانيونس
3-	عمر دحلان	دكتوراه مناهج وطرق تدريس لغة عربية	جامعة الأقصى– خان يونس
4-	خليل حماد	دكتوراه مناهج وطرق تدريس لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
5-	ضياء الدين الغول	ماجستير لغة عربية(نحو وصرف)	مشرف لغة عربية في وكالة الغوث
6-	محمد أبو طعيمة	ماجستير مناهج وطرق تدريس لغة عربية	معلم بمدارس وكالة الغوث
7-	هاني زعرب	ماجستير مناهج وطرق تدريس لغة عربية	معلم بمدارس وكالة الغوث
8-	إبراهيم قشطة	بكالوريوس لغة عربية	مشرف لغة عربية في مديرية التعليم/ محافظة رفح
9-	جمال عوض	بكالوريوس لغة عربية	مشرف لغة عربية في مديرية التعليم/ محافظة رفح
10-	سهير ماضي	بكالوريوس لغة عربية	معلمة بمدارس وكالة الغوث
11-	وفاء برهوم	بكالوريوس لغة عربية	معلمة بمدارس وكالة الغوث
12-	باسم عاشور	بكالوريوس لغة عربية	معلم بمدارس وكالة الغوث
13-	كامل الحج أحمد	بكالوريوس لغة عربية	معلم بمدارس وكالة الغوث

ملحق رقم (2): كتاب تحكيم اختبار التتمة (اختبار كلوز)

الجـامـعـة الإسـلامـيـة – غـــزة

عمـــــــادة الدراســـات العليـــا

كليـــــة الـــتـــربيـــــــة

قسـم المنـاهـج وطـرق التدريـس

الموضوع: تحكيم اختبار كلوز(اختبار التتمة)

السيد الدكتور/ الأستاذ : ..... حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإجراء دارسة بعنوان : " **مستوى انقرائية*** **كتاب** " **لغتنا الجميلة** " **لدى طلبة الصف الرابع الأساسي** ".

كمتطلب جزئي للحصول على درجة الماجستير من قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية–غزة.

ونظراً لآرائكم الفعالة ومقترحاتكم البناءة في هذا المجال، ويرجى من سيادتكم الاطلاع على الاختبار وتحكميه من حيث :

- ✓ مدى ملاءمة نصوص الاختبار لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- ✓ مدى اتساق خطوات بناء الاختبار مع شروط إعداد اختبار كلوز.
- ✓ الصحة العلمية والسلامة اللغوية للنصوص القرائية التي يشتمل عليها الاختبار.
- ✓ ما ترونه مناسباً في التحكيم.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث/ محمد جمعة أبو زكار

* الانقرائية / مستوى السهولة أوالصعوبة في النصوص القرائية.

ملحق رقم (3): الصورة النهائية لاختبار التتمة (كلوز)

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الإجابة عن الاختبار

أرجو تعبئة البيانات التالية للأهمية:

اسم الطالب/ة :.....

اسم المدرسة :.....

أعزائي الطلبة، ، ، ، ، ،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ،

سأعرض عليكم الاختبار التالي والهدف منه معرفة مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة"، علماً بأن نتائج الاختبار تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وليس لها علاقة بالمستوى التحصيلي، فما عليك إلا أن تخمن الكلمة المحذوفة من النص من خلال الكلمات الموجودة بين القوسين أعلى كل نص لملء الفراغات في كل نص، علماً بأن زمن الإجابة عن الاختبار (50) دقيقة.

لاحظ المثال التالي الذي يوضح طريقة ملء الفراغات:

المثال الوارد أمامك نص أُخذ من كتاب "لغتنا الجميلة" للصف الرابع الأساسي حُذفت منه سابع كلمة بعد الجملة الأولى، وُتركت فراغات متساوية مكان الكلمات المحذوفة، حيث يتم اختيار الكلمة المناسبة من الكلمات الموجودة بين القوسين .

مثال توضيحي: درس "العملُ الشريفُ"

(احتفظ، عمله، الثلاثة، عملاً، مُسنّ)

كانَ شَيخٌ يَمْلكُ ثَرْوَةً عَظيمَة، فَلَمَا شَعَرَ بِدُنُوِّ أَجَلِه، جَمَعَ أَوْلادَهُ.....، وَوَزَّعَ عَلَيْهِمْ أَمْوالَه، ماعَدا ثَلاثَ جَواهِرَ..... بِها، وَقالَ لَهُمْ: مَنْ يَعْمَلْ مِنْكُمْ..... شَريفاً يَأْخُذْ جَوْهَرَة.

بَدَأَ كُلُّ وَلَدٍ..... بِجِدٍّ وَنَشاط، وَبَعْدَ أُسْبوعٍ جاءَ أَوْلادُهُ.....، فَقالَ الأَوَّلُ: يا أَبَتِ، أَوْدَعَني رَجُلٌ..... مِقْداراً كَبيراً مِنَ الْمال، وَلَمّا طَلَبَهُ مِنّي رَدَدْتُهُ إِلَيْهِ كامِلاً.

الحـل:

درس "العملُ الشريفُ"

(احتفظ، عمله، الثلاثة، عملاً، مِني، مُسنّ)

كانَ شَيخٌ يَمْلكُ ثَرْوَةً عَظيمَة، فَلَمَا شَعَرَ بِدُنُوِّ أَجَلِه، جَمَعَ أَوْلادَهُ **الثلاثة** ، وَوَزَّعَ عَلَيْهِمْ أَمْوالَه، ماعَدا ثَلاثَ جَواهِرَ **احتفظ** بِها، وَقالَ لَهُمْ: مَنْ يَعْمَلْ مِنْكُمْ **عملاً** شَريفاً يَأْخُذْ جَوْهَرَة.

بَدَأَ كُلُّ وَلَدٍ **عمله** بِجِدٍّ وَنَشاط، وَبَعْدَ أُسْبوعٍ جاءَ أَوْلادُهُ **الثلاثة** ، فَقالَ الأوَّلُ: يا أَبَتِ، أَوْدَعَني رَجُلٌ **مُسنّ** مِقْداراً كَبيراً مِنَ الْمال، وَلَمّا طَلَبَهُ مِنّي رَدَدْتُهُ إِلَيْهِ كامِلاً.

الدرس الأول: "حِكْمَةُ اليَوم"

(مروان – قال – ما – الجلد– كل– بهدوء – بالحب– نقطتين – نشعر –هو– قائلا– ثم– كتب)

دَخَلَ الأُسْتاذُ عاطِفٌ إلى الصَّفِّ الرّابِعِ، لابِساً مِعْطَفَهُ الأَسْوَدَ السّميكَ المَصْنوعَ مِنَ.....،
فَوَقَفَ التّلاميذُ احتِراماً لَهُ.

حَيَّاهُمُ الأُسْتاذُ..... : صَباحُ الْخَيْرِ يا أَحِبائي، تَفَضَّلوا بِالْجُلوسِ.

..... وَضَعَ حَقيبَتَهُ على الطّاولة، وَأَمسَك بِالطَّباشير، و.....على السَّبّورَةِ

حِكْمَةَ الْيَوْمِ، ثُمَّ وَضَعَ ..... فَوقَ بَعضِهما، والْتَفَتَ إلى التَّلاميذِ قائلاً:

..... حِكْمَةُ الْيَوْمِ يا أَبْنائي؟

تَعالَتِ الأَيْدي..... وَنِظامٍ.

قالَ يَحْيى: النَّظَافَةُ مِنَ الْإيمان.

.....أَحْمَدُ: مَنْ جَدَّ وَجَد.

قالَ خالِدٌ:..... وَالْعَمَلِ نُحَقِّقُ الْأَمَل.

نَظَرَ الأُسْتاذُ إِلى.....، فَوَجَدَهُ يَنْفُخُ في كَفَّيْهِ الصَّغيرَتَينِ، فَسَأَلَهُ: ..... حِكْمَةُ اليَومِ يا مَرْوان؟

وَقَفَ مَروانُ و..... ما يَزالُ يَدْلُكُ يَدَيْهِ إِحْداهُما بِالْأُخْرى، و.....: النّارُ فَاكِهَةُ الشِّتاء.

ابتَسَمَ الْمُعلِّمُ، وَقالَ : ..... الْحِكَمِ الَّتي ذَكَرْتُموها مُفيدَةُ وَصَحيحَةُ، وَلكِن .....

رَأْيُكُمْ أَنْ نَكْتُبَ حِكْمَةَ مَرْوانَ؟ فَرُبَّما..... بِالدِّفء.

هَزَّ التَّلاميذُ رُؤوسَهُم مُوافِقينَ، بيْنَما راحَتِ السَّماءُ تُرْعِدُ بِصَوتٍ مُخيف.

الدرس الثاني: "الغِذاءُ والصِّحَّةُ"

(الأمراض – اللعب– الأرز– يحصل – أجسامنا – تكسبه – السكر – النبات– يسبب – قصب – الطاقة– الإنسان– كالحبوب – في – الغذاء– يمد – فترة – الطعام – المجال)

الْغِذاءُ ضَرورِيٌّ جِدّاً لِحَياةِ الإِنْسانِ، وَمِنْ دونِهِ يَفْقِدُ نَشَاطَه، ويُصْبِحُ بَعْدَ.....عاجِزاً عَنِ الْحَرَكَةِ وَالْعَمَلِ، فَالْغِذاءُ يَمْنَحُنا ..... اللاّزِمَةَ لِنَقومَ بِأَعْمالِنا وَأَنِشطَتِنا الْمُختلِفَةِ كَالْمَشْيِ وَ..... وَالسِّباحةِ وَالدِّراسةِ وَغَيْرِها مِنَ الأَعْمالِ.

يَحْصُلُ..... عَلى غِذائِهِ مِنْ مَصْدَرَيْنِ رَئيسَيْنِ، الأَوَّل:.....، وَمِنْهُ يَحْصُلُ عَلى أَكْثَرِ أَنْواعِ الْغِذاءِ، ..... وَالبُقولِ وَالفَواكِهِ وَالْخَضْرواتِ، وَالثّاني: الْحَيَواناتُ، وَمِنْها.....على اللَّحْمِ وَالدُّهْنِ وَالْبَيْضِ وَالْحَليبِ.

وَمِنَ..... يَحْصُلُ الإِنْسانُ عَلى الأَمْلاحِ الْمَعْدَنِيَّةِ الَّتي ..... مَناعَةً ضِدَّ الأَمْراضِ، كَما أَنَّ الغِذاءَ ..... الإِنْسانَ بِالفيتامينات وَالبْروتيناتِ الَّتي تَحميهِ مِنَ.....، وَيَمُدُّه كَذلِكَ بِالنَّشا وَالسُّكَّرِ، فالنَّشا يُوْجَدُ ..... أَنْواعٍ كَثيرَةٍ مِنَ الأَطْعِمَةِ، كَالْقَمْحِ وَالبَطاطا وَ ..... والذُّرةِ وَمُعْظَمِ أَنْواعِ البُقول الْجَافَّةِ، أَمّا..... فَهُوَ مَوْجودٌ في أَكْثَرِ أَنْواعِ الْفَواكِهِ وَ..... السُّكَّرِ والشَّمَنْدَرِ وَالْعَسَلِ.

وَعَلَيْنا أَنْ نَتَناوَلَ..... بِكَمِّيّاتٍ مُناسِبةٍ، فَالإِكْثارُ مِنْ هذِهِ الأَطعِمَةِ .....الْبَدانَةَ وَالْكَثيرَ مِنَ الأَمْراضِ، وَفي هذا..... فَإِنَّ لِلرِّياضَةِ دَوْراً كَبيراً في سَلامَةِ .....، وَفي مَنْحِنا الصِّحّةَ الْجَيِّدَةَ، وَالْحَياةَ السَّعيدَةَ.

الدرس الثالث: "باقةُ وَرد"

(اليوم- الثالثة – هدى – دعتهن- الأولى – فقامت- رحبت – نحن – الثانية – في – ثلاث- تناولت – انفرجت – تترقرقان – لها – جهدها – لك – فقالت)

بَينَما كانَتِ الْمُعَلَّمَةُ هُدى تَجْلِسُ مع أُسْرَتِها، تَتَحَدَّثُ عَنِ السَّنَواتِ الطِّوال، الَّتي قَضَتْها..... تَرْبِيَةِ الأَجْيالِ، وَما أَعْطَتْهُ خِلالَها مِنْ.....، وَشَبابِها، ونورِ عَيْنَيْها، طُرِقَ بابُ دارِها، ..... ابْنَتُها شَهْدُ، وفَتَحَتِ الْبابَ فَإذا بِالْبابِ..... سَيِّداتٍ، أَلْقَينَ التَّحِيَّةَ، وَدَخَلْنَ.

رَحَّبَتِ الْمُعَلِّمَةُ..... بِهِنّ، بَعْدَ أَنْ سَلَّمْنَ عَليها بحَرارةٍ، و..... للْجُلوسِ، وَهِيَ لا تَدْري مَنْ هُنَّ.

.....إِحْداهُنَّ: أَلا تَذْكُرينَنا يا سِتُّ هُدى، ..... مِن تِلْميذاتِكِ الْقَديماتِ، تَذَكَّرْناكِ في هَذا.....، يَوْمِ المُعَلِّمِ الْفِلَسْطِينِيِّ، فَجِئْنا لِزِيارَتِكِ، لِما.....عَلَيْنا مِنْ فَضْلٍ كَبير.

ابْتَسَمَتِ الْمُعَلِّمَةُ، و.....بِهِنِّ مَرَّةً ثانِيَةً، بَيْنَما دَمْعَتانِ سَخِيَّتانِ..... في عَينَيها.

عَرَّفَتِ السَّيِّداتُ بِأَنْفُسِهِنَّ.

فَقالَتِ..... : أَنا فاطِمَةُ، أَعْمَلُ طَبيبَةَ أَسْنان.

قالت..... : أَنا إِسْراءُ، أَعْمَلُ مُهَنْدِسَةً مِعْمارِيَّة.

قالت..... : وَأَنا بُشْرى، أَعْمَلُ مُعَلَّمَةً لِلُّغةِ الْعَرَبِيَّة.

..... أَساريرُ الْمُعَلَّمَةِ، وَأَحَسَّتْ أَنَّ الدُّنْيا تَضْحَكُ..... ؛ لِأَنَّ ما قَدَّمَتْهُ لم يَضِعْ سُدى.

..... باقَةَ الوَردِ الَّتي أَحضَرْنَها، فَرَأَتْ الفُلَّ والقَرَنْفُلَ والياسَمينَ كَأَنَّها

تُغَنّي وَتَقولُ: كُلَّ عامٍ وأَنْتِ بِخَيْرٍ يا مُرَبِّيَةَ الأَجْيال.

ملحق رقم (4): قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية

الجـامـعــة الإسـلاميــة– غـــزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كليـــــــة الـــتـــربيـــــــة

قســم المنـاهـج وطـرق التدريــس

الموضوع: تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير بعنوان" **مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة " لدى طلبة الصف الرابع الأساسي**" حيث تهدف هذه الدراسة قياس انقرائية* كتاب" لغتنا الجميلة" للصف الرابع الاساسي بمستوياته الثلاثة وهي: المستقل والتعليمي والإحباطي، ومن بين متطلبات هذه الدراسة تحديد قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الرابع الأساسي، حيث تقاس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم القرائي الذي سيعدّ لهذا الغرض.

وقد قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي*اللازمة لطلبة الصف الرابع الأساسي، حيث تم وضعها في قائمة تحتوي على مستويات الفهم القرائي المستهدفة، ويتفرع من كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية المرتبطة به، ومن خلال خبراتكم في هذا المجال يرجى الإفادة عن مدى أهمية كل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي، وما ينبثق عن كل مستوى من المهارات الفرعية اللازمة لطلبة الصف الرابع الأساسي، بحيث الأخذ في الحسبان عند تحديد درجة الأهمية النقاط الآتية:

- ❖ مدى مناسبة المهارة لطلبة الصف الرابع الأساسي.
- ❖ مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه.
- ❖ وضوح الصياغة اللغوية والسلامة العلمية لمهارات الفهم القرائي.

وذلك بوضع علامة(√) في المكان المناسب الذي يبين درجة الأهمية لمهارات الفهم القرائي مما يتفق مع رأيكم وإذا كان لديكم تعديلات مقترحة بإمكانكم وضعها في المكان المخصص لذلك.

---

* الانقرائية: مستوى السهولة والصعوبة في النصوص القرائية.

* مهارات الفهم القرائي: مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن مدى فهم الطلبة لمحتوى قرائي.

م	مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلبة الصف الرابع الأساسي.	مدى الأهمية			التعديلات المقترحة
		مهمة جداً	مهمة	مهمة الى حد ما	
	أولاً /مستوى الفهم الحرفي				
1	تحديد المعنى من سياق الجملة				
2	تحديد مرادف الكلمات				
3	تحديد مضاد الكلمات				
4	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع				
5	تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في النص				
6	تحديد الفكرة الرئيسة في النص				
7	تحديد أسماء الشخصيات الواردة				
8	تحديد تسلسل الأحداث				
	ثانياً/ مستوى الفهم الاستنتاجي				
9	استنتاج المعاني الضمنية في النص				
10	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة				
11	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف				
12	استنتاج القيم والاتجاهات من النص				
13	التنبؤ بالنتائج من خلال المقدمات الواردة				
14	استنتاج سمات بعض الشخصيات بالنص				
15	استنتاج عنوان مناسب للموضوع				
16	ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ دالة				
	ثالثاً/مستوى الفهم الناقد				
17	التمييز بين الحقيقة والرأي				
18	الاستدلال على وجهة نظر الكاتب				
19	التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية				
20	التمييز بين ما هو معقول وغير معقول من الأفكار				
21	تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها				
22	التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل				
23	تكوين رأي حول الأفكار المطروحة في النص				
24	تقويم الأدلة والبراهين التي ذكرها الكاتب بالنص				
	رابعاً/ مستوى الفهم الإبداعي				
25	تحديد نهاية القصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها				
26	اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة جديدة				

م	مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلبة الصف الرابع الأساسي.	مدى الأهمية			التعديلات المقترحة
		مهمة جداً	مهمة	مهمة الى حد ما	
27	يحدد أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة				
28	يتنبأ بنهاية الموضوع بناءً على مقدمته				
29	يحدد أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الصلة بالموضوع				
30	انتقاء أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للنص المقروء				
خامساً/ مستوى الفهم التذوقي					
31	إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات				
32	إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المُخيمة على النص				
33	اختيار العبارة المناسبة حسب قوة المعنى التي تحمله				
34	يحدد القيم السائدة في النص				
35	يوازن بين التعبيرات اللغوية				

مهارات تريدون إضافتها:

1. .....

2. .....

3. .....

ملاحظات المحكم حول القائمة:

1. .....

2. .....

البيانات الشخصية للمحكم			
الاسم		**الدرجة العلمية**	
التخصص		**جهة العمل**	

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث/محمد جمعة أبو زكار

ملحق رقم (5): الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي

أولاً /مستوى الفهم الحرفي	
1	تحديد المعنى من سياق الجملة
2	تحديد مضاد الكلمات
3	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع
4	تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في النص
5	تحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص
ثانياً/ مستوى الفهم الاستنتاجي	
6	استنتاج الفكرة العامة في النص
7	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة
8	استنتاج القيم والاتجاهات من النص
9	استنتاج بعض المواقف الواردة في النص
10	استنتاج العنوان الأنسب للموضوع
ثالثاً/ مستوى الفهم الناقد	
11	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص
12	التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل
13	إصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في النص
14	الاستدلال على وجهة نظر الكاتب
رابعاً/ مستوى الفهم التذوقي	
15	معرفة القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات

16	إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المُخيمة على النص
17	يحدد نوع الأسلوب البلاغي الوارد في النص
خامساً/ مستوى الفهم الإبداعي	
18	اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة جديدة
19	تحديد أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة
20	تحديد أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الصلة بالموضوع

ملحق رقم (6): كتاب تحكيم اختبار مهارات الفهم القرائي

الجـامـعـة الإسـلاميـة – غـــزة

شئون البحث العلمي والدراسات العليا

كليـــــة الـــتـــربيـــــــة

قسـم المنـاهـج وطـرق التدريـس

الموضوع: تحكيم اختبار الفهم القرائي

السيد الدكتور/الأستاذ: ..... حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإجراء دارسة بعنوان : " **مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" لدى طلبة الصف الرابع الأساسي**".

كمتطلب جزئي للحصول على درجة الماجستير من قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية–غزة

وقد قام الباحث بإعداد اختبارٍ وفق قائمة مهارات الفهم القرائي التي تم تحكيمها مسبقاً، حيث يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة" المقرر على طلبة الصف الرابع الأساسي، ونظراً لآرائكم الفعالة ومقترحاتكم البناءة في هذا المجال، يُرجى من سيادتكم الاطلاع على الاختبار وتحكميه، وإعطاء آرائكم فيما يلي:

- مدى قياس الأسئلة الموضوعة لمهارات الفهم القرائي.
- سلامة الصياغة اللغوية للاختبار.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- صحة البدائل الاختيارية لكل سؤال.

البيانات الشخصية للمحكم			
الاسم		**الدرجة العلمية**	
التخصص		**جهة العمل**	

ملحق رقم (7): الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي لطلبة الصف الرابع الأساسي(مبحث لغتنا الجميلة – الجزء الثاني)

أرجو تعبئة البيانات التالية للأهمية:

اسم الطالب/ة: ..... المدرسة: .....

الصف: ..... الشعبة: .....

أعزائي الطلبة، ، ، ، ، ،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ،

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك في مهارات الفهم القرائي(الحرفي –الاستنتاجي– النقدي– التذوقي– الإبداعي)، حيث يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى انقرائية كتاب "لغتنا الجميلة "، علماً بأن نتائج الاختبار تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وليس لها علاقة بالمستوى التحصيلي، فالمطلوب منك قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة.

التعليمات:

- يحتوي الاختبار على ثلاثة دروس حيث وضع لكل درس مجموعة من الأسئلة، فما عليك إلا قراءة أسئلة كل درس قراءة جيدة قبل البدء بالإجابة.
- لكل سؤال أربعة بدائل (أ، ب، ج، د) بينهم إجابة واحدة صحيحة فقط فما عليك إلا وضع دائرة حول رمزالإجابة الصحيحة.
- يحتوي كل درس على (15) فقرة، وبذلك يكون عدد الفقرات في الاختبار ككل (45) فقرة من نوع اختيار متعدد.
- زمن الاختبار(45) دقيقة فقط.
- درجة الاختبار(45) درجة فقط.

لاحظ المثال الآتي الذي يوضح كيفية الإجابة عل أسئلة الاختبار:

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من بين البدائل الموجودة:

عاصمة دولة فلسطين هي:-

أ. القاهرة ب. القدس

ج. غزة د. رام الله

الدرس الأول: "حِكْمَةُ اليَوم"

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من بين البدائل الموجودة عقب كل سؤال مما يلي:-

1. " **دَخَلَ الأُسْتاذُ عاطِفٌ إلى الصَّفِّ الرّابعِ**" مضاد كلمة (دخل):-

أ. صعد ب. جاء

ج. خرج د. تكلم

2. "**ثم وَضَعَ حَقيبَتَهُ على الطّاولة، وَأَمسَكَ بِالطَّباشير، وكتب على السَّبّورَةِ حِكْمَةَ الْيَوْمِ**" العبارة السابقة تدل على مكان هو:-

أ. المدرسة ب. غرفة الصف

ج. غرفة المعلمين د. غرفة الألعاب

3. "**وَقالَ : كل الْحِكَمِ الَّتي ذَكَرْتُموها مُفيدَةٌ وَصَحيحَةٌ، وَلكِن ما رَأْيُكُمْ أَنْ نَكْتُبَ حِكْمَةَ مَرْوانَ؟ فَرُبَّما نشعر بِالدِّفء.**" من خلال العبارة السابقة يمكن تحديد الفكرة العامة للدرس وهي:-

أ. اختيار حكمة مروان ب. اختيار جميع الحكم

ج. تعاون التلاميذ د. كتابة كل الحكم

4. " **بيْنَما راحَتِ السَّماءُ تُرْعِدُ بِصَوتٍ مُخيف**" في الجملة السابقة حقيقة علمية هي :-

أ. صوت الرعد مخيف ب. الرعد مظهر طبيعي

ج. موافقة التلاميذ د. هطول الأمطار

5. " **فَوَجَدَهُ يَنْفُخُ في كَفَّيْهِ الصَّغيرَتَينِ**" كلمة **(كفيه)** :-

أ. مفرد ب. مثنى

ج. جمع د. فعل

6. "**تَعالَتِ الأَيْدي بهدوء وَنِظامٍ**" توحي الجملة السابقة بِـ:-

أ. أدب التلاميذ ب. أدب المعلم

ج. أدب التلاميذ و المعلم د. أيدي التلاميذ عالية

7. " **ابتَسَمَ الْمُعلِّمُ، وَقالَ : كل الْحِكَمِ الَّتي ذَكَرْتُموها مُفيدَةٌ وَصَحيحَةٌ، وَلكِن ما رَأْيُكُمْ أَنْ نَكْتُبَ حِكْمَةَ مَرْوانَ؟ فَرُبَّما نشعر بِالدِّفء** " الموقف الوارد في العبارة السابقة هو:-

أ. موقف المعلم من تلاميذه ب. موقف التلاميذ من زملائهم

ج. موقف التلاميذ من معلمهم د. موقف المعلم من زملائه

8. "ما **رَأْيُكُمْ أَنْ نَكْتُبَ حِكْمَةَ مَرْوانَ؟** " نوع الأسلوب في الجملة السابقة:-

أ. نداء ب. نفي

ج. توكيد د. استفهام

9. "**<u>نَظَرَ</u> الأُسْتاذُ إلى مروان**" مرادفات كلمة "نَظَر" فيما يلي:-

أ. تفقد –عرف – رأى ب. شاهد– فكر– أدرك

ج. رأى– تطلع – تكلم د. لاحظ – رأى– شاهد

10. " **ابتَسَمَ الْمُعلِّمُ، وَقالَ : كل الْحِكَمِ الَّتي ذَكَرْتُموها مُفيدَةٌ وَصَحيحَةٌ، وَلكِن ما رَأْيُكُمْ أَنْ نَكْتُبَ حِكْمَةَ مَرْوانَ؟ فَرُبَّما نشعر بِالدِّفء.**" أحكم على شخصية المعلم بأنه :-

أ. يقترح دائماً الآراء ب. يتبادل الآراء مع تلاميذه

ج. متسلط في رأيه د. لا يقبل آراء غيره

11. "**دَخَلَ الأُسْتاذُ عاطِفٌ إلى الصَّفِّ الرّابِعِ، لابِساً مِعْطَفَهُ الأَسْوَدَ السّميكَ المَصْنوعَ مِنَ الجلد**" يهدف الكاتب من هذه العبارة:-

أ. دخول المعلم ب. أهمية استقبال التلاميذ

ج. أهمية المظهر الخارجي د. احترام المعلم وتقديره

12. **جميع الجمل الآتية تتصل بالموضوع <u>ماعدا</u> واحدة هي:-**

أ. استفسار المعلم عن حكمة اليوم ب. دخول المعلمة الصف

ج. موافقة الجميع لحكمة مروان د. احترم آراء الآخرين

13. "**وَقالَ : كل الْحِكَمِ الَّتي ذَكَرْتُموها مُفيدَةٌ وَصَحيحَةٌ، وَلكِن ما رَأْيُكُمْ أَنْ نَكْتُبَ حِكْمَةَ مَرْوانَ؟ فَرُبَّما نشعر بِالدِّفء** " القيمة المستفادة من العبارة السابقة هي:-

أ. فرض الرأي السليم دائماً ب. العمل دائماً في مجموعات

ج. تبادل الآراء بين أفراد المجموعات د. عدم التحدث مع الأخرين

14. " **ابتَسَمَ الْمُعلِّمُ، وَقالَ : كل الْحِكَمِ الَّتي ذَكَرْتُموها مُفيدَةٌ وَصَحيحَةٌ، وَلكِن ما رَأْيُكُمْ أَنْ نَكْتُبَ حِكْمَةَ مَرْوانَ؟ فَرُبَّما نشعر بِالدِّفء، هَزَّ التَّلاميذُ رُؤوسَهُم مُوافِقينَ**" أنسب عنوان للفقرة السابقة هو:-

أ. هز الرؤوس ب. حِكم وآراء

ج. السماء الكبيرة د. التلاميذ والمعلم

15. **جميع ما يلي من الشخصيات الواردة في الدرس <u>ما عدا</u> :-**

أ. يحيي وأحمد ب. خالد ومروان

ج. مروان والمعلمة د. تلاميذ الصف الرابع

الدرس الثاني: "الغِذاءُ والصِّحَّةُ"

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من بين البدائل الموجودة عقب كل سؤال مما يلي:-

1. ضع دائرة حول رمز الفكرة العامة للدرس:-

أ. مصادر غذاء الإنسان كثيرة ب. الغذاء يمدنا بالطاقة

ج. للرياضة دور في سلامة أجسامنا د. الطعام ضروري لحياتنا فعلينا الاعتدال في تناوله

2. " **وَمِنْ دونِهِ <u>يَفْقِدُ</u> نَشَاطَه** " المقصود بكلمة "**يفقد**" هو:-

أ. يبحث ب. يزيد

ج. يقل د. يكبر

3. **اختر القيمة المنتمية للدرس من بين القيم الآتية:-**

أ. الرياضة غير ضرورية ب. الجسم لا يستهلك جميع الغذاء لتوليد الطاقة

ج. الغذاء ضروري للإنسان د. البدانة ناتجة عن الإكثار من تناول الأطعمة

4. " **الْغِذاءُ ضَرورِيٌّ جِدّاً لِحَياةِ الإِنْسانِ، وَمِنْ دونِهِ يَفْقِدُ نَشَاطَه**" يوحي التعبير السابق بـ:-

أ. كثرة الغذاء ب. أهمية الغذاء

ج. قلة الغذاء د. الغذاء المتكامل

5. " **يُصْبِحُ بَعْدَ فَتْرَةٍ <u>عاجِزاً</u> عَنِ الْحَرَكَةِ وَالْعَمَلِ**" مضاد كلمة "عاجِزاً" هو:-

أ. قادراً ب. متكاسلاً

ج. نشيطاً د. ذكياً

6. " **فَالْغِذاءُ يَمْنَحُنا الطاقة اللاّزِمَةَ** " **_** " **لِنَقومَ بِأَعْمالِنا**" علاقة الجملة الثانية بالأولى:-

أ. تعليل ب. نتيجة

ج. توكيد د. تفضيل

7. "**الْغِذاءُ ضَرورِيٌّ جِدّاً لِحَياةِ الإِنْسانِ، وَمِنْ دونِهِ يَفْقِدُ نَشَاطَه، ويُصْبِحُ بَعْدَ فترة عاجِزاً عَنِ الْحَرَكَةِ وَالْعَمَلِ، فَالْغِذاءُ يَمْنَحُنا الطاقة اللاّزِمَةَ لِنَقومَ بِأَعْمالِنا وَأَنشطَتِنا الْمُختلِفَةِ كَالْمَشْيِ وَاللعب وَالسِّباحةِ وَالدِّراسةِ وَغَيْرِها مِنَ الأَعْمالِ.**" أنسب عنوان للفقرة السابقة هو:-

أ. أهمية الرياضة ب. الغداء أساس الحياة

ج. الغذاء المتوازن د. مصادر الغداء

8. "**يَحْصُلُ الانسان عَلى غِذائِهِ مِنْ مَصْدَرَيْنِ رَئيسَيْنِ**" كلمة (مصدرين، رئيسين) تعتبر:-

أ. جمعاً ب. مفرداً

ج. فعلين د. مثنى

9. "**أَمّا السكر فَهُوَ مَوْجودٌ في أَكْثَرِ أَنْواعِ الْفَواكِهِ**" نوع الأسلوب في" أَكْثَرِ أَنْواعِ الْفَواكِهِ" هو:-

أ. تعليل ب. نتيجة

ج. توكيد د. تفضيل

10. **الجمل الآتية تعبر عن حقائق ما عدا واحدة تعبر عن رأي وهي:-**

أ. يوجد السكر في قصب السكر ب. من الأملاح المعدنية ملح الطعام

ج. البطاطا غنية بالنشا د. علينا تناول الطعام بكميات مناسبة

11. " **فَالْغِذاءُ يَمْنَحُنا الطاقة اللاّزِمَةَ** " مرادفات كلمة "يَمْنَحُنا" فيما يلي:-

أ. يعطي- يهب - يزود ب. يقدم - يرفع - يجبر

ج. يفقد - يكثر- ينقص د. يجهز- يرسل - يقدم

12. "**عَلَيْنا أَنْ نَتَناوَلَ الطعام بِكَمِّيّاتٍ مُناسِبةٍ**" يهدف الكاتب من وراء هذه العبارة إلى:-

أ. الاعتدال في تناول الأطعمة ب. أهمية الرياضة

ج. تناول الخضروات الطازجة د. أهمية تناول الطعام

13. **من المقترحات لحل مشكلة السمنة ما يلي ما عدا واحدة هي:-**

أ. عدم الإكثار في الأكل ب. تناول الطعام بكميات مناسبة

ج. ممارسة الرياضة يومياً د. التوقف عن التدخين

14. " **الغذاء يمنحنا الطاقة اللازمة** " الصورة الجمالية في هذه العبارة هي:-

أ. شبه الغذاء بإنسان ضعيف ب. شبه الغذاء بإنسان يعطي

ج. شبه الغذاء بإنسان عاجز　　د. شبه الغذاء بإنسان قادر

15. **جميع العبارات الآتية تتصل بالموضوع <u>ماعدا</u> عبارة واحدة وهي:-**

أ. الغذاء ضروري للنمو　　ب. الرياضة تحمي الجسم

ج. الغذاء يمدنا بالطاقة　　د. برنامج الصحة العالمي

الدرس الثالث: "باقةُ وَرْد"

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة من بين البدائل الموجودة عقب كل سؤال مما يلي:-

1. "**بَينَما كانَتِ الْمُعَلَّمَةُ هُدى تَجْلِسُ مع أُسْرَتِها، طُرِقَ بابُ دارِها، فقامت ابْنَتُها شَهْدُ، وفَتَحَتِ الْبابَ فَإذا بِالْبابِ ثلاث سَيِّداتٍ، أَلقَينَ التَّحِيَّةَ، وَدَخَلْنَ**" الشخصية التي لم تذكر في الفقرة السابقة هي :-

أ. المعلمة　　ب. الابن

ج. الابنة　　د. سيدات

2. **الفكرة التي ذات الصلة بالدرس فيما يلي هي :-**

أ. زيارة مفاجئة　　ب. تقدير دور الآباء والأمهات

ج. دخول المعلمات البيت　　د. الاهتمام بالتعليم

3. " **رَحَّبَتِ الْمُعَلِّمَةُ هدى بِهِنّ، بَعْدَ أَنْ سَلَّمْنَ عَليها بحَرارةٍ، ودعتهن للْجُلوسِ، وَهِيَ لا تَدْري مَنْ هُنَّ.**"

ورد في العبارة السابقة موقفين وهما :-

أ. موقف للمعلمة وتلميذاتها　　ب. موقف للمعلمة وأسرتها

ج. موقف للمعلم وتلميذاته　　د. موقف للمعلمة هدى

4. "**نحن مِن تِلْميذاتِكِ الْقَديماتِ، تَذَكَّرْناكِ في هَذا اليوم، يَوْمِ المُعَلِّمِ الْفِلَسْطِينِيِّ، فَجِئْنا لِزِيارَتِكِ، لِما لكِ عَلَيْنا مِنْ فَضْلٍ كَبير.**" أحكم على شخصية التلميذات من خلال العبارة السابقة بـ :-

أ. الذكاء　　ب. الاعتراف بفضل الآخرين

ج. الشجاعة　　د. قوة الذاكرة

5. " **<u>بَيْنَما دَمْعَتانِ سَخِيَّتانِ</u> تترقرقان في عَينَيها.**" ما تحته خط كلمتان تدلان على:-

أ. مفرد　　ب. مثنى

ج. فعل　　د. جمع

6. "**طُرِقَ بابُ دارِها، فقامت ابْنَتُها شَهْدُ، وفَتَحَتِ الْبابَ فَإذا بِالْبابِ ثلاث سَيِّداتٍ، أَلقَينَ التَّحِيَّةَ، وَدَخَلْنْ**" القيمة المستفادة من العبارة السابقة هي:-

أ. الاستئذان قبل الدخول ب. عدم الاستئذان

ج. احترام الضيوف د. الدخول قبل لاستئذان

7. "**ابْتَسَمَتِ الْمُعَلِّمَةُ، ورحبت بِهِنِّ مَرَّةً ثانِيَةً، بَيْنَما دَمْعَتانِ سَخِيَّتانِ تترقرقان في عَينَيها.**" الحالة الشعورية المسيطرة في العبارة السابقة هي:-

أ. الحسرة ب. الفرح

ج. الحزن د. الندم

8. " **تترقرقان في عَينَيها**" المقصود بكلمة "تترقرقان" :-

أ. تنهمران ب. تلمعان

ج. تختفيان د. تشاهدان

9. " **فقامت ابْنَتُها شَهْدُ، وفَتَحَتِ الْبابَ**" مضاد كلمة (فتحت) هو:-

أ. وسعت ب. أغلقت

ج. كسرت د. ذهبت

10. "**تَذَكَّرْناكِ في هَذا اليوم، يَوْمِ المُعَلِّمِ الْفِلَسْطِينِيِّ، فَجِئْنا لِزِيارَتِكِ، لِما لكِ عَلَيْنا مِنْ فَضْلٍ كَبير.**" يهدف الكاتب من هذه العبارة جميع ما يلي **ماعدا** :-

أ. تقدير دور المعلم ب. احترام المعلم

ج. دوره أساسي في المجتمع د. تقدير العامل الفلسطيني

11. **المناسبة الواردة في الدرس هي:-**

أ. يوم المتعلم ب. يوم العامل

ج. يوم المعلم د. يوم الأم

12. " **أَلا تَذْكُرينَنا يا سِتُّ هُدى**" في الجملة السابقة أسلوبان هما:-

أ. تشبيه ونداء ب. توكيد ونفي

ج. نداء وتفضيل د. استفهام ونداء

13. " **فَرَأَتْ الفُلَّ والقَرَنْفُلَ والياسَمينَ كَأَنَّها تُغَنّي وَتَقولُ: كُلَّ عامٍ وأنْتِ بِخَيْرٍ يا مُرَبِّيَةَ الأَجْيال** " الصورة الجمالية في العبارة السابقة هي:-

أ. تشبيه الأزهار بالإنسان ب. تشبيه الأزهار بالرجل الغني

ج. تشبيه الأزهار بالطيور د. تشبيه الأزهار بالأسماك التي ترقص

14. "**وَأَحَسَّتْ أَنَّ الدُّنْيا تَضْحَكُ لها**"- "**لِأَنَّ ما قَدَّمَتْهُ لم يَضِعْ سُدى**" علاقة الجملة الأولى بالجملة الثانية:-

أ. نفي ب. نتيجة

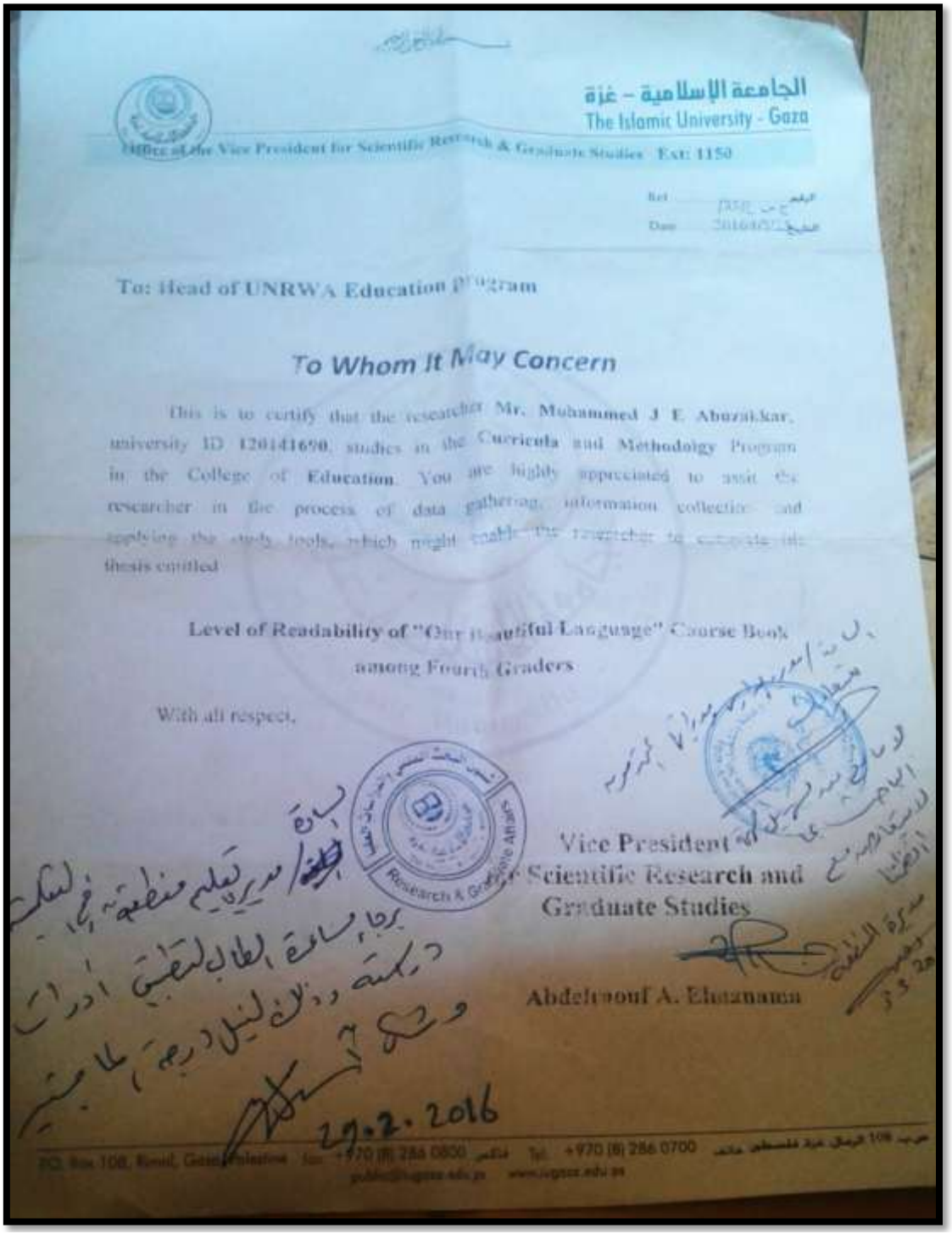
ج. تضاد د. تفضيل

15. "**في مناسبة يوم المعلم الفلسطيني**" أنسب إقتراح تقترحه على زملائك هو:-

أ. تنظيف الصف ب. الذهاب للمدرسة مبكراً

ج. حل الواجبات د. تقديم هدية للمعلم

ملحق رقم (8): كتاب تسهيل مهمة الباحث من الجامعة إلى وكالة الغوث الدولية



الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

Office of the Vice President for Scientific Research & Graduate Studies Ext: 1150

Ref
Date

To: Head of UNRWA Education Program

To Whom It May Concern

This is to certify that the researcher Mr. Muhammed J. E. Abuzaiter, university ID 120141690, studies in the Curricula and Methodolgy Program in the College of Education. You are highly appreciated to assist the researcher in the process of data gathering, information collection and applying the study tools, which might enable the researcher to accomplish the thesis entitled

Level of Readability of "Our Beautiful Language" Course Book among Fourth Graders

With all respect,

Vice President for Scientific Research and Graduate Studies

Abdelraouf A. Elhaznawy

29.2.2016

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Tel: +970 (8) 286 0700