مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

**اسم المقال:** تحليل نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء البنى النصية ومستوى انقرائيتها لدى الطلاب
**اسم الكاتب:** محمد سعيد الزهراني
**رابط ثابت:** https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9330
**تاريخ الاسترداد:** 2026/11/01 17:01 +03

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

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

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

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

# مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

## للعلوم الإنسانية والاجتماعية




المجلد 21، العدد 1
رمضان 1445هـ / مارس 2024م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

https//:doi.org/10.36394/jhss/21/1/1

# تحليل نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء البنى النصية ومستوى انقرائيتها لدى الطلاب

**محمد سعيد الزهراني**[1]

**تاريخ الاستلام: 23-07-2022** **تاريخ القبول: 21-10-2022**

**ملخص البحث:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء البنى النصية، ثم الكشف عن مستوى انقرائيتها لدى الطلاب، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استمارة تحليل المحتوى في ضوء مؤشرات البنى النصية، كما أعد اختبارا لقياس الانقرائية (اختبار التتمة)، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة لتجانس أفراد المجتمع، ثم تطبيقه على (37) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن البنى النصية الواردة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط هي: الإخبارية، والسردية، والتفسيرية، والوصفية، في حين لم يشتمل الكتاب على البنية الحوارية ولا على البنية الإقناعية، كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم مناسبة نصوص القراءة في الكتاب لمستويات الانقرائية المقبولة تربويًّا والمقدرة نسبتها (61 %) بناء على الأدبيات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الانقرائية بين متوسط درجات العينة لصالح البنى الإخبارية والسردية؛ إذ جاءت أسهل في انقرائيتها من البنى التفسيرية والوصفية. وأوصت الدراسة بضرورة قياس النصوص المقدمة إلى الطلاب قبل طباعة الكتب المقررة عليهم، وضرورة تنويع البنى النصية لهذه النصوص؛ ليتمكن الطلاب من معرفة خصائصها وميزاتها.

**الكلمات الدالة:** التحليل، البنى النصية، الانقرائية.

(1) كلية التربية – جامعة الطائف (الطائف – المملكة العربية السعودية)

m.s.mz@hotmail.com

## مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

القراءة تصنع الإنسان، وهي أساس الحضارات والثقافات، وبها يقاس تقدم المجتمعات، وهي من المصادر الرئيسة للمعرفة، ومفتاح جميع العلوم والمواد الدراسية، ولا غرو في ذلك؛ فالقرآن الكريم أمر بها في أول آية نزلت بها سورة العلق، وهي من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، وأعظم أداة لنقل تراثه، والقراءة وسيلة الطالب لاستيعاب المادة التعليمية، ووسيلة اتصال بين القارئ والكتاب المقروء، وحتى يكون الاتصال فاعلًا لا بد أن يكون الكتاب المقروء مناسبًا لقدرة القارئ.

ويشير طعيمة (2000) إلى أن المادة اللغوية الموجودة في كتب اللغة العربية تحتاج إلى دقة في الاختيار تتناسب مع الأهداف المرجوة منها، في حين يضيف جوننج (Gunning,2003) أن هذا الاختيار الدقيق للنصوص في غاية الأهمية؛ لأن الطلاب إذا أُعطوا نصوصًا سهلة فإنها تعوق نموهم، وإذا أُعطوا نصوصًا صعبة فوق مستوياتهم فإنها تعوق تقدمهم.

ويحوي كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط عددًا من النصوص القرائية التي تعد مفتاحًا لتعلم الطلاب، وتزودهم بثقافات مختلفة، ومعارف وقيم متنوعة، لكن هذه النصوص تأخذ سمات وبنى تركيبية مختلفة، أو أنماطًا نصية متنوعة، ذلك أن البنى النصية قد تؤثر في سهولة القراءة من جهة، وفهم المقروء من جهة أخرى، وهي بمثابة تنظيمات يوظفها الكُتاب أو المؤلفون عند تقديم نصوصهم إلى القراء.

وتظهر أهمية تنميط النصوص القرائية في توجيه المتعلمين إلى معرفة أنواع النصوص وبناها التركيبية ومعرفة خصائص تلك النصوص ومميزاتها، ما يسهم في فهم النص ونقده والتفاعل معه، والتحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة، وفهم الظروف والملابسات التي تحيط بالنص، كما تؤدي إلى تنمية الذوق الأدبي وتهذيب الحس الفني واللغوي عمومًا، وإبراز مواطن الجمال فيه، وهناك علاقة امتداد طبيعية بين نمط النص ووظيفة النص؛ فاستعمال نمط معين من الجمل والعناصر اللغوية مؤشر على وظيفة محددة للنص، وهذا التلازم وإن لم يكن على الإطلاق فهو مهم للمتعلمين في فهم وظائف النص وقراءته (إبرير،2003؛ برينكر، 2005).

ويشير هانيه مان وفيهجر (2004) إلى أن العلاقة بين النمط النصي والوظيفة النصية تتمثل في كون تحديد الوظيفة تحديد للنمط، ولكن ليس على الإطلاق، وتمييز نوع البنية النصية ووظيفة النص لا يظهر إلا من خلال عوامل داخلية لغوية، وعوامل خارجية متصلة بالسياق والموقف والحدث، وهذا يعني وجود مستويين يعبران عن العلاقة التي تربط النص بالغرض، والوضع بالاستعمال مع الأخذ في الحسبان المستوى المقطعي أو التداولي، في حين أن الغلبة النسبية المحددة لنوع البنية النصية ترجع إلى مقاطع النص الأكثر تكررًا للنمط.

إن عملية تصنيف النصوص القرائية وفق أنماط معينة أو على نوع معين لبنيته التركيبية ليس عملًا ميسرًا وتعترضه الكثير من الصعوبات والعوائق، ومع ذلك يظل وضع النص في نمط أو نوع معين أمرًا قائمًا مادامت هناك مؤشرات ومعايير يمكن الركون إليها في تمييز نمط النص.

ومن البنى النصية المتعارف عليها في تكوين النص القرائي ما يعرف بالبنى الوصفية التي تقدم تفصيلات وافية للأشخاص والأماكن والظواهر، وبنى المقارنة والمغايرة التي تهتم بالتشابه والاختلاف، وبنى ذات سبب ونتيجة تصف العلاقات السببية بين الظواهر، وبنى ذات مشكلة وحل، ونصوصها تورد مشكلة ثم تسعى لحلها، وهي من أطول البنى التركيبية للنصوص؛ لأن مناقشة المشكلة وحلها تأخذ فقرات أكثر ومقاطع أطول. وبنى ذات تسلسل زمني، ونصوص هذا النوع يصف الأحداث في ترتيب تسلسلي مع الزمن (فيشر وبروزو وفراي وإيفي، 2009).

ولكل نوع من هذه البنى النصية مؤشرات أو محددات يهتدي بها الفاحص أو المتعلم؛ حتى يعرف نوع البنية التركيبية للنص؛ فالنمط الوصفي يتميز باستعماله الصور البلاغية كالاستعارة والتشبيه والكناية، وثرائه بالنعوت والأحوال والظروف، والنمط السردي الذي يصف مجموعة من الحالات والتحولات قائمة على البداية والعقدة والصراع والحل والنهاية، ومن مؤشراته: استعمال عنصري الزمان والمكان، وغلبة الزمن الماضي على الأحداث، وتكرار حروف العطف، والنمط التفسيري الذي يعمق الموضوع لاستجلاء الأسباب ورصد حيثيات الموضوع ومناقشته، فهو لا يكتفي بنقل الأحداث ووصفها بل يفسرها بناء على سياقاتها الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والدينية والحضارية فيعمد إلى استخدام أدوات التحليل المنطقي للسبب والنتيجة، دون حضور الرأي الشخصي، والنمط الحجاجي (الإقناعي) الذي يستعمل جملة من الروابط الحجاجية للتأثير والإقناع كاستخدام ضمير المتكلم، واستخدام أدوات التوكيد والنفي والربط، واستخدام أسلوب الشرط وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة (الحاج،2020 ؛ حمداوي،2015).

بل إن فيشر وزملاءه (2009) وضعوا عبارات استرشادية لمعرفة نوع النص وبنيته التركيبية أو ما يمكن تسميته بالقرائن اللغوية، والشكل (1) التالي يوضح بعض العبارات الإرشادية أو الكلمات المفتاحية للبنية النصية التنظيمية وفق كل نوع:

| النمط النصي | العبارات الاسترشادية |
|---|---|
| الوصفي | يتضمن، يمكن تعريفه، على سبيل المثال، خصوصًا، تحديدًا، التالي، أيضًا |
| التفسيري | نتيجة لذلك، من أجل، إذا ... فإن، فلهذا السبب، يترتب على، أدى إلى |
| السردي | حينئذٍ، فوق وتحت، إذ وإذا، بداية، يليه، ختامًا، بعد ذلك، أولًا، ثم |
| الحجاجي | من المؤكد أن، ما ولا ولات، ليس، لكنّ، غير أنّ، بينما، وإنما |
| الحواري | قال، زعم، أردف، أجاب، أجل، نعم، بلى، المقصود بذلك، أعني |

**الشكل (1): عبارات استرشادية يُستدل بها على البنى النصية**

وعلى الرغم من وجود مؤشرات لكل نمط نصي وما به من عبارات استرشادية يمكن الاستئناس بها أيضًا، فالنص القرائي قد يدخله أكثر من نمط؛ إذ قد يشترك النمط الوصفي مع السردي، والوصفي مع الحواري، والتفسيري مع البرهاني الحجاجي... وهكذا، والمسألة في هذا التداخل كثيرة متواترة لدرجة أنه ربما لا يوجد نص أحادي يؤدي وظيفة واحدة في نص قرائي واحد، وهذا التفاعل بين هذه الأنماط شائع جدًّا، ومع ذلك يبقى نمط واحد مهيمن على النص، والأكثر رواجًا في جمل النص ونظامه الكلي، كما أن الوظيفة التي يؤديها النص لها دور بارز في الكشف عن نمط النص، أو على الأقل الاطمئنان إلى بنيته التركيبية.

وفي هذا يشير بوقرة (2012) إلى ما يمكن تسميته بالبنية العليا التي تكون مسيطرة على النص، أو غالبة على جمله، وفقراته، وعلى الرغم من هذا فإنه لا يمنع من الإقرار بأن انتماء النصوص إلى أنواع متمايزة أمر لا شك فيه، هذا ويحتاج الأمر إلى تمرس في التفاعل مع النصوص؛ لأن عملية التنميط تأخذ في حسبانها العوامل الداخلية وهي اللغوية، والعوامل الخارجية وهي الموقف والسياق المتصل بالحدث.

والكتاب المدرسي وعاء حامل لمختلف النصوص والثقافات والمعارف، ولا سيما اللغوية منها، وهذه النصوص وخاصة نصوص القراءة تأخذ أنماطًا نصية مختلفة؛ لذا ينبغي أن تكون مقروءة يسهل فك رموزها، واستيعاب أفكارها، كما ينبغي تنظيم محتواها بطريقة تتيح للطالب الوصول إلى المعلومة التي يريدها، وهي بهذه الصفة تعدّ عنصرًا مهمًّا في التحصيل وتقدم مستويات الطلاب، وهذا يفرض على مصممي المناهج اللغوية استخدام نصوص دقيقة وواضحة ومعبرة، بحيث تتنوع بناها التركيبية، وتكون ذوات مستويات صعوبة مناسبة تتحدى قدرات الطلاب المتوسطين، ولا تحبط الأقل منهم (Labboudi, 2009).

ولما للكتاب من أهمية وتأثير في العملية التعليمية؛ فإن تأليفه يخضع لمعايير معينة ومن ضمنها ملاءمة الكتاب المقروء للقارئ ومناسبته لفهمه والتفاعل معه، وهذا ما يُعرف بالانقرائية في المصطلح التربوي، وإن كان كثير من الدراسات على مسمى المقروئية، فإن الانقرائية بهذا الوزن الصرفي تدل على المطاوعة، وهي أقرب إلى المعنى الذي يراد به هنا في هذه الدراسة، بخلاف المقروئية التي تدل على اسم المفعول الذي يصف ما وقع عليه حدث القراءة، فهي مجرد وصف لا يفيد السهولة أو المطاوعة أو الصعوبة. وكلا المصطلحين الانقرائية والمقروئية مترادفان ويقابلان مصطلح (Readability) في اللغة الإنجليزية. أما الأدب التربوي فحفل بتعريفات متعددة للانقرائية؛ والمتتبع لها يجد أن أغلبها تركز على صلاحية النص للقراءة أو سهولة النص للقراءة، وما يترتب عليهما من وضوح النص وجاذبيته، وإثارته للاهتمام؛ حيث عرفها طعيمة (2008، ص529) بأنها:" تحديد مستوى صعوبة النص أو سهولته، وذلك بدراسة العوامل التي تؤثر في هذا المستوى مثل: المفردات والتراكيب والمفاهيم والإخراج".

ويرى كوتر (Cotter,2003) أن السهولة التي يمكن أن يُقرأ بها نص ما، ترجع إلى كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح قراءة النص وفهمه، ويقع ضمن ذلك اهتمام القارئ ووضوح النص وحسن الإخراج فضلًا عن درجة تعقيد الكلمة والجملة.

وقد يخرج مصطلح الانقرائية عن السهولة والصعوبة وفهم سياق النص العام إلى حصر عدد الحروف، وطول الجمل وصعوبتها، والمسافة بين الكلمات والأسطر، ونوع ورق الطباعة، والصور والأشكال التوضيحية، وطول الكلمات وشيوعها، والميل للمادة العلمية، ومدى مراعاة النص للخبرات السابقة للقارئ.

وتعود نشأة الانقرائية إلى أربعينيات القرن العشرين عندما نبه جونيور هاي مدرس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ضرورة الاهتمام بانقرائية الكتب؛ فهي تكسب المتعلم رصيدًا علميًّا تنقله من القراءة السطحية إلى القراءة العميقة، وتكسب الموضوع نفسه مجموعة من المقومات تتمثل في المحتوى المقروء، وأسلوب الكاتب، ونوع الخط وحجم الموضوع المكتوب وتباعد الأسطر، وأماكن وضع الصور. وهذا يعني أن الانقرائية تتركز أهميتها في قطبين رئيسين: نحو المتعلم ليتناسب المقروء مع مستوى نضجه وقدراته العقلية، ونحو المقروء نفسه من حيث شكله وحجمه وإخراجه (مهدي، 2019).

وتضع الأدبيات ثلاثة مستويات لانقرائية النصوص وقياس الفهم العام للنص ويمكن من خلالها الحكم على الطلاب ومستوى الانقرائية لديهم، وهي كما أشار إليهما عصر(2005)، ومهدي (2019):

- المستوى المستقل(البسيط): وهو المستوى الذي يستطيع عنده المتعلم أن يقرأ النص ويستوعبه من غير مساعدة المعلم، ويتحدد بحصوله على (61 - 100 %).
- المستوى التعليمي (المتوسط): هو المستوى الذي يستطيع المتعلم قراءة النص واستيعابه بإشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصوله على درجة تقدر (41-60%).
- المستوى المحبط (المعقد): وهو المستوى الذي يتعذر على المتعلم فهم النص واستيعابه حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على 40 % فما دون.

وما دام أن الأدبيات تكاد تتفق على معايير الحكم لقياس الانقرائية كما ظهر في الفقرة السابقة، إلا أن أساليب قياس الانقرائية أو أدواتها متعددة بتعدد اللغات المختلفة، ومتنوعة من قبل الباحثين؛ فبعضهم يستخدم الطرق الكيفية، وآخرون يستخدمون طرقًا كمية تقوم على بعض المعادلات الرياضية التي تستغرق وقتا أطول وتتناسب عادة مع اللغة الإنجليزية والعالم الغربي؛ كمعادلة فليش وفراي وديل وشال وبورموث؛ وبالمجمل تقوم هذه المعادلات على حساب عدد الكلمات في النص وعدد الجمل وعدد المقاطع الصوتية ثم يحسب المعدل لكل منها، ثم تحسب النسبة المئوية ويتم مقارنتها بمقياس النسبة المئوية لمستويات الانقرائية، وهذا لا يعني وجود معادلات في حساب الانقرائية في العربية ولكنها لا تزال قليلة ولم تحقق نجاحًا ملموسًا مقارنة بمعادلات العالم الغربي.

ويشير مهدي (2019) إلى بعض العيوب في صيغ الانقرائية الخاصة بالمعادلات الرياضية؛ فهي لا تقيس النص في وضعه الطبيعي حيث لا تراعي التفاعل بين القارئ والمقروء، كما أنها قد تصف نصًّا بأنه عالي المقروئية وأسلوب كتابته ضعيف، ولا تراعي الجانب الشكلي المتعلق بالصور والرسوم والخط والحجم وميول المتعلمين، ويمكن إضافة أن أغلب المعادلات الرياضية تركز على طول الجملة وتعتبرها صعبة الانقرائية، وهذا ليس مطردًا؛ لأنها قد تكون سهلة التركيب والمفردات.

ولذلك يلجأ كثير من الباحثين العرب إلى استخدام طرق تحقق التفاعل بين القارئ والمقروء؛ كدراسة محمود (2012) التي استخدمت أحكام المعلمين والخبراء ووجهات نظرهم حول النصوص القرائية؛ في حين استخدمت كثير من الدراسات العربية في هذا المجال اختبار التتمة (cloze)؛ كدراسة دحلان (2014)، وعباس (2015)، والأصبحي (2018)، وتقوم فكرة هذا الاختبار على تقديم نص للمتعلم، حذفت منه بعض الكلمات بانتظام؛ كأن تُحذف الكلمة الخامسة أو السادسة، ثم يُكلف المتعلم بكتابة هذه الكلمات المحذوفة؛ فإذا كتب الكلمات الأصلية الموجودة بالنص أساسًا أعطي درجة كاملة، وإذا كتب كلمة مخالفة للمعنى الأصلي لم يعط شيئًا.

ولقد شدد البحث العلمي على فحص مدى انقرائية الكتاب للمتعلم؛ حيث أجرى ديفيد (David,2006) دراسة في جامايكا هدفها معرفة مستوى انقرائية كتب العلوم وقدرة طلاب المرحلة الثانوية على قراءتها وفهمها، واختار الباحث عينة عشوائية من نصوص كل كتاب، واختار صيغة فراي كما استخدم تدريج سموج (SMOG)، وتوصلت الدراسة إلى اختلاف مستوى الانقرائية في الكتب، ولكن الأغلب ذات قيمة متدنية في قدرة الطلبة على انقرائيتها وفهمها.

وأجرت سعاد محمود (2012) من مصر دراسة هدفت إلى قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلميها، فقامت بإعداد برنامج كمبيوتر لمعرفة طول الجملة والكلمة ومناسبتهما للصف الدراسي، واستبانة للمعلمين والمعلمات بالصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي، وتوصلت إلى أن متوسط طول الجملة يقع ضمن المستوى التعليمي، أما متوسط طول الكلمة فقد جاء أعلى من مستوى الصف، أما المعلمين والمعلمات فقد أشاروا إلى أن كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة المشار إليها تقع ضمن المستوى التعليمي المناسب من حيث طول الجملة والكلمة، وكان معامل الارتباط ضعيفًا بين أحكام المعلمين، وبرنامج الكمبيوتر.

ومن فلسطين أجرى دحلان (2014) دراسة هدفت إلى قياس مستوى انقرائية كتب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، واستخدم اختبار التتمة لثلاثة نصوص مقررة على عينة عشوائية بلغت تسعة وستين طالبًا وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى انقرائية نصوص كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي، ولا يوجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس أو نوع النص القرائي سواء أكان شعرًا، أم نثرًا.

ومن الأردن أجرى عباس (2015) دراسة هدفت إلى معرفة انقرائية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، وقد استخدمت اختبار التتمة لمعرفة مستوى انقرائية الكتاب، وطبق الاختبار على (279) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى أن عينة الدراسة يقعون في المستوى الإحباطي أي لديهم صعوبات في النصوص القرائية المقررة بنسبة (57 %)، في حين بلغت نسبة المستوى التعليمي (26 %)، والمستوى المستقل (17 %)، وهذا بلا شك يجعل الحكم على نصوص الكتاب بأنها صعبة على الطلبة وغير مناسبة.

وفي السياق ذاته ولكن من اليمن أجرى الأصبحي (2018) دراسة هدفت إلى معرفة انقرائية كتاب لغتي العربية لطلبة الصف السابع الأساسي، واستخدمت اختبار التتمة الذي طبق على أربعين طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الكتاب على مستوى مناسب من الانقرائية، دون أن تفصل النسب التي تم اعتمادها في ذلك، ولم تشر إلى كيفية اعتماد المؤشر الفرضي الذي تم الحكم في ضوئه.

وفي العام التالي أجرى الوطبان (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى انقرائية الصور في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة اختبار قراءة الصور على عينة بلغت مئتي تلميذ وتلميذة، وتوصلت إلى تدني مستوى انقرائية الصور عن الحد المقبول الذي وضعته الدراسة عند (70 %)؛ إذ بلغ (63.5 %)، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا لصالح التلميذات في قراءة الصور.

وفي دراسة حديثة من الشارقة قام سالم (2021) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى قياس انقرائية كتاب (الفصحى لغتنا) للناطقين بغير العربية وعلاقته بالأداء الكتابي لدى الطلاب، واستخدم الباحث اختبار التمة على عينة مكونة من (36) طالبًا، وأظهرت النتائج تدني مستوى انقرائية الكتاب، ووجود ضعف في مستويات الطلاب في الكتابة الشفوية والتحريرية؛ ما يعني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى الانقرائية والأداء الكتابي لدى الطلاب؛ إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (67 %).

ويلاحظ على الدراسات العربية السابقة اتفاقها على استخدام اختبار التتمة في الكشف عن انقرائية نصوص القراءة وملاءمتها لدى المتعلمين، أما نتائجها فجاءت مختلفة بحسب الكتب التي تم قياس انقرائيتها؛ فبعضها جاءت مناسبة لمستويات المتعلمين؛ كدراسة دحلان (2014) التي تناولت كتاب اللغة للصف التاسع في فلسطين، ودراسة الأصبحي (2018) التي تناولت كتاب لغتنا العربية للصف السابع باليمن، في حين أظهرت دراسة عباس (2015)، والوطبان (2019)، وسالم (2012) عدم مناسبة انقرائية الكتب اللغوية في الأردن والسعودية والإمارات على التوالي، وهذا يعني أن نتائج الدراسات لازالت تعكس صورة مضطربة عن قياس الانقرائية للكتب والمناهج اللغوية، ولازالت المناهج اللغوية وخاصة نصوص القراءة بحاجة إلى المزيد من الفحص والتثبت من مدى انقرائيتها، وملاءمتها للمتعلمين، ويزداد أهمية هذا الموضوع في حال تنوعت البنى التركيبية للنصوص واختلفت أنماطها ؛ ولهذا جاءت هذه الدراسة لعلها تسد النقص في هذا المجال الحيوي المهم.

## مشكلة الدراسة:

يظهر من مراجعة الدراسات السابقة؛ كدراسة عباس (2015)، وسالم (2021) عدم الدقة في بناء نصوص القراءة في كتب اللغة العربية بعامة وبخاصة في المرحلة المتوسطة، إذ توصلت نتائج هذه الدراسات إلى عدم ملاءمة النصوص لمستويات المتعلمين، وعدم مناسبة انقرائيتها لديهم، وهذا بدوره يقلل الانتفاع بالمعرفة اللغوية المضمنة في النصوص، وقلة الاحتفاظ بها، مما يؤدي

إلى سرعة نسيانها وتلاشيها، خاصة أن الطلاب يعتمدون بشكل رئيس على الكتاب المدرسي في التحصيل والمعرفة ولا سيما من خلال نصوص القراءة.

ومن زاوية ثانية تظهر أهمية الكتاب اللغوي للطلاب وضرورة أن تكون النصوص المقدمة مناسبة من حيث درجة صعوبتها؛ حيث أظهرت دراسة نجادات (2000) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الانقرائية في الكتب الدراسية ومستوى التحصيل في مراحل التعليم المختلفة؛ ولذلك فإن ضعف المتعلمين في الانقرائية يعد مشكلة أساسية تؤثر بشكل مباشر على الفهم. بل إن طعيمة (2008) جعل غاية تقييم الكتب المدرسية هو معرفة مستوى انقرائيتها؛ لأنها السبيل إلى تسهيل عملية التعلم.

وبما أن تنوع النصوص وبناها التركيبية المقدمة إلى الطلاب مطلب تؤكد عليه معايير اختيار النصوص القرائية؛ حيث أشارت دراسة بوترعة (2021) إلى ضرورة توظيف الأنماط النصية وبناها التركيبية إلى النصوص المقدمة إلى الطلاب ليتعرفوا خصائص هذه النصوص ويميزوا فيما بينها من سمات ومؤشرات.

وتأسيسًا على ما تقدم؛ فإن هذه الدراسة جاءت استجابة لأمرين مهمين: الأول أن الانقرائية يجب أن تكون حاضرة في الدراسات التربوية لكونها غاية في حد ذاتها في الكتب اللغوية خاصة أن الدراسات العربية في هذا المجال ما تزال قليلة ودون المستوى المأمول؛ حيث لم يجد الباحث – على حد علمه - دراسة تناولت انقرائية نصوص كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط. والأمر الآخر أن أغلب الدراسات السابقة لم يجد الباحث فيها دراسة تناولت أنماط النصوص القرائية وبناها التركيبية وعلاقته بالانقرائية، وهذا أمر يستحق الوقوف عنده كثيرًا؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة محاولة لسد العجز والنقص في مجال تعليم اللغة العربية، وحاولت التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أنواع البنى النصية الواردة في نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط؟
2. ما مستوى انقرائية نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($p\leq 0.05$) في مستويات انقرائية نصوص كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بين متوسطات درجات أفراد العينة يُعزى لتنوع البنى النصية؟

## أهداف الدراسة:

1. الكشف عن أنواع البنى النصية الواردة في نصوص كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.
2. تعرف مستوى انقرائية نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.
3. تعرف مستوى انقرائية نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء تنوع البنى النصية.

## أهمية الدراسة:

1. قد تفيد القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية في وزارة التعليم من خلال معرفة مستوى انقرائية نصوص كتاب لغتي للصف الثالث المتوسط، فيعمدون إلى مراجعة تلك النصوص باستمرار، واستبدال ما لا يتناسب مع قدرات المتعلمين؛ لأن هذا يؤثر بشكل مباشر على الفهم والتحصيل لديهم.
2. تزود القائمين على تخطيط المناهج اللغوية وتصميمها بمعرفة تامة عن انقرائية النصوص ومناسبتها للمتعلمين، وهذا بدوره يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من هذه النصوص، ويوفر الوقت والجهد، ويقلل النفقات قبل طباعة الكتب.
3. توجيه نظر المعلمين والمشرفين إلى أهمية تنوع البنى التركيبية والأنماط التي تقدم بها النصوص إلى المتعلمين، ويحاولون من خلالها تقديم توصيات مفيدة عن سهولة تلك النصوص أو صعوبتها في ضوء بناها التركيبية وأنماطها النصية.
4. تفتح آفاقًا وأفكارًا أخرى للباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس والمهتمين بالانقرائية في جميع التخصصات؛ وزيادة رصيد هذه الأبحاث كونها في نظر الباحث لا زالت بكرًا، وهناك كثير من الكتب اللغوية والنصوص القرائية بحاجة إلى معرفة انقرائيتها.

## حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على نصوص كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول؛ إذ اشتملت على نصوص الانطلاق والنصوص الإثرائية في الوحدات الأولى والثانية والثالثة؛ حيث تمثل وحدات الكتاب كاملة؛ وقد تم التركيز على هذه النصوص دون غيرها؛ لأنها النصوص الكبيرة للقراءة وعليها تدور جملة من الأنشطة والتدريبات والتمارين التي تقيس مقدار فهم الطالب لها.

**الحدود المكانية والزمانية:** اقتصرت الدراسة على طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة الطائف، في الفصل الدراسي الأول من العام 1443/1442هـ.

## مصطلحات الدراسة:

**البنى النصية:** عرفها كروزويل (2006، ص 413) بأنها: "نسق من العلاقات يتصف بالوحدة الداخلية والانتظام الذاتي على نحو يفضي فيه أي تغير في العلاقات إلى تغير النسق نفسه، وعلى نحو ينطوي معه المجموع الكلي للعلاقات على دلالة يغدو معها النسق دالًا على معنى".

وعرفها علي (2017، ص137) بأنها:" الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسِل، ولكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية وترسيمة تتلاءم مع الموضوع المطروح".

والبنى النصية هي الحامل أو الوعاء للفكرة وتفاصيلها كما يمزجها الكاتب في أحاسيسه وانفعالاته ووجهات نظره، فالوصف والسرد والحجاج والإخبار والحوار هي أنماط تبنى عليها الأجناس الأدبية؛ كالرواية والقصة والمقالة والخطابة والرسالة والمسرحية. (بوترعه، 2021، ص 537).

وتعرف الدراسة الحالية البنى النصية بأنها: القوالب التي تحمل نصوص القراءة ويتفاعل معها طالب الصف الثالث المتوسط؛ فيفهم معناها ومبناها، وهذه القوالب تكون إما وصفية، أو سردية، أو إعلامية، أو حجاجية، أو حوارية، أو تفسيرية، وقد تتداخل هذه البنى في النص الواحد؛ ذلك أنها تمسك بعضها برقاب بعض حتى خاتمة النص على الرغم من شيوع بنية نصية واحدة داخل النص الواحد.

**الانقرائية:**

أشار عصر (2005، ص267) إلى أن الانقرائية يقابلها في الإنجليزية مصطلح (Readability) وهو يُعنى أساسًا بالنص المقروء، وثانويًا يُعنى بالقارئ، ومصطلح الانقرائية يتناول كل العوامل التي من شأنها أن تجعل النص مهما يكن جنسه مقروءًا مفهومًا لدى القارئ.

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: درجة استيعاب طالب الصف الثالث المتوسط للنصوص القرائية المقررة عليه في كتاب لغتي الخالدة، ويقاس من خلال اختبار التتمة (cloze)، وتفسر درجة الانقرائية على مستويات ثلاثة: بسيط (61 % فما فوق)، ومتوسط (41 - 60 %)، ومعقد (أقل من 40 %).

ويعرف اختبار التتمة (cloze) بأنه أحد قوانين مدرسة الجشطلت التي تشير إلى أن الطبيعة البشرية تميل إلى إكمال أي أشكال بمجرد رؤيتها، وفكرته تقوم على اختيار المعلم أماكن الفراغ للكلمات المحذوفة بحيث تأخذ نمطًا ثابتًا في الحذف، فإذا اختار المعلم مثلًا الكلمة السادسة من النص فعليه أن يستمر بحذف كل كلمة موقعها الرقم ستة في النص. ويختلف عن اختبار الإكمال في كون هذا الأخير لا يلتزم هذا النمط بل المعلم يختار الكلمة أو الجملة التي يريد من الطالب إكمالها، وفي هذا فرق واضح بين الاثنين (مهدي، 2019).

**إجراءات الدراسة الميدانية**

**أولاً - منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لدراسة وتحليل نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، ولمعرفة درجة انقرائية تلك النصوص من خلال تعرف مستويات الطلاب وفهمهم لها.

**ثانياً - مجتمع الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة الطائف للعام الدراسي 1442هـ / 1443هـ، وقد تكونت عينة الدراسة من سبعة وثلاثين طالباً، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة لتجانس أفراد المجتمع؛ إذ تم اختيار المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الطائف من خلال القرعة بين مدارس تلك المرحلة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة.

**الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المدارس التابعة لها**

| م | اسم المدرسة | عدد الطلاب |
|---|---|---|
| 1 | يزيد بن عبد الملك المتوسطة | 17 |
| 2 | شهار المتوسطة | 20 |
| | عدد أفراد العينة الكلي | 37 |

**ثالثًا - إجراءات الدراسة وأدواتها والتحقق من صدقها وثباتها:**

**أولًا - قائمة البنى النصية في النصوص القرائية:** استخدمت الدراسة الحالية تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول 1441هـ، ولتحديد البنى النصية المضمنة بالكتاب فقد تم تحليل محتواها وفق الخطوات الآتية:

1. الهدف من التحليل: تمّ تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول؛ لاستخراج البنى النصية (الأنماط النصية) التي تتضمنها وفقًا لتعريف البنى النصية الذي تبنّته الدراسة الحالية.

2. وحدة التحليل: تعد الكلمة أصغر وحدة من وحدات التحليل، وقد تكون معبرّة عن معنى، وقد استُخدمت كمؤشر لمعرفة النمط النصي، لكن الاعتماد الأكبر في وحدة التحليل على الفقرة أو المقاطع النصية؛ لأن لكل فقرة فكرة معينة يتضح من خلالها نوع البنية النصية، ثم يظهر بعد ذلك نوع البنية النصية للنص كاملًا من خلال معرفة تكرارات النمط في المقاطع النصية.

3. فئة التحليل: تمّ تحديد نصوص الانطلاق، والنصوص الإثرائية في كل وحدة من وحدات الكتاب فئتين للتحليل؛ لأنهما مكان لمعرفة درجة انقرائية النصوص، وهما النصوص التي تمثل مجال القراءة للطلاب، ويمكن تلمس مدى فهم النصوص واستيعابهم لها.

4. عينة التحليل : اقتصرت عملية التحليل على:

أ. نص الانطلاق، وهو نص نثري يرتبط بمجال الوحدة ويتم استثماره عبر ثلاثة مكوِّنات رئيسة ( التَّنْمية القرائية ـ الدَّروسُ اللُّغوية ـ التَّواصلُ اللُّغويُّ ).

ب. النص الإثرائي ويعد النص الأخير من نصوص الوحدة ويهدف إلى تحقيق القراءة الاستمتاعية وتزويد المتعلم بقيم وسلوكات مرغوبة تتسلل إلى نفسه بطريقة غير مباشرة ويتم استثمار النص الإثرائي من خلال رسم أو استكمال رسم خارطة معرفية تتوافق مع بنية النص في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ.

5. ثبات التحليل: قام الباحث بحساب ثبات التحليل عن طريق الاستعانة بفاحص آخر؛ ويُسمّى هذا النوع من التحليل بالثبات عبر الأشخاص (الاتساق عبر الأفراد)، وقد توصل الباحث إلى (54) نمطًا نصيًّا موزعة على ستة نصوص في كل فقرة من فقرات تلك النصوص، وفي تحليل الفاحص الآخر تم التوصل إلى العدد السابق نفسه في عدد الأنماط النصية، بخلاف النوع في نمطين اثنين، في حين اتفق الباحث والفاحص الآخر على نوع النمط السائد للنصوص، وبعد انتهاء عملية التحليل، تم إجراء المقارنة بين النتائج التي تم التّوصُل إليها، والجدول (2) يوضح نتائج عملية التحليل بين الباحث والفاحص:

**الجدول (2) تحليل المحتوى بين الباحث وفاحص آخر**

| البنى النصية | تحليل الباحث | تحليل الفاحص | نقاط الاتفاق | نقاط الاختلاف | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|
| | 54 | 54 | 52 | 2 | 96.2 |

ولحساب ثبات التحليل استُخدمت معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين عمليتي التحليل للأنماط النصية كاملة في النصوص كلها:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{52}{2 + 52} \times 100 = 96.2\ \%$$

وهي نسبة اتفاق عالية يمكن الوثوق بها بناء على ما ذكره الهويدي ( 2004م).

6. صدق عملية التحليل: عُرضَت القائمة على مجموعة من المتخصصين والمعلمين، والمشرفين، وبعض أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية واللُّغة العربية؛ بهدف إضافة أو حذف ما يرونه من البنى النصية ومؤشراتها المرتبطة بكل بنية نصية.

7. نتائج عملية التحليل: تم التوصل إلى قائمة تم تصنيفها وفق الجدول (3) الآتي:

**الجدول (3) البنى النصية للنصوص القرائية في كتاب لغتي للصف الثالث المتوسط**

| م | عنوان النص | عدد فقراته | البنية النصية السائدة |
|---|---|---|---|
| 1 | حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة | 6 | إخباري (إعلامي) |
| 2 | حقوق المرضى ومسؤلياتهم | 5 | إخباري (إعلامي) |
| 3 | سلمان بن عبد العزيز ملك الحزم والعزم | 10 | وصفي |
| 4 | قافية الحياة | 5 | سردي |
| 5 | ماض عريق وحاضر متألق ومستقبل مشرق | 11 | سردي |
| 6 | الأمن في أوسع معانيه | 17 | تفسيري |

ويظهر من الجدول (3) السابق أن النصوص القرائية الخاصة بنصوص الانطلاق ونصوص الإثراء، بلغت كلاهما ستة نصوص، وهي ثلاثة نصوص انطلاق وتمثلت في: حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وسلمان بن عبد العزيز ملك الحزم والعزم، وماض عريق وحاضر متألق

ومستقبل مشرق، وتمثلت نصوص الإثراء في ثلاثة نصوص هي: حقوق المرضى ومسؤولياتهم، وقافية الحياة، والأمن في أوسع معانيه، ويظهر من الجدول (3) أيضًا أن البنية النصية السائدة على تلك النصوص تمثلت في السردي لاثنين منها، وكذلك الإخباري أو الإعلامي تمثل في نصين قرائيين، والتفسيري لواحد منها، وكذلك الوصفي لأحدها، ويظهر من ذلك غياب تام للنص الحواري في جميع النصوص بل في كل فقراتها ومقاطعها القرائية، وكذلك غياب النص الإقناعي أو الحجاجي، وهذا يحتاج إلى مراجعة دقيقة من المسؤولين عن صناعة المناهج اللغوية كون النص الحواري من البنى النصية المهمة والتي تكررت كثيرًا في كتاب الله الكريم، كما يعد وسيلة من الوسائل المستخدمة في توضيح موضوع ما بالاعتماد على وجود حوار بين طرفين أو أكثر، وهو من مهارات التواصل خاصة في المدارس والجامعات والمحاضرات الدراسية، ناهيك عن أهميته في النصوص المسرحية وفي الصحافة والإعلام. ولا يقل النص الإقناعي أهمية عن النص الحواري؛ لكون القضايا المعاصرة اليوم تحتاج إلى إقناع الآخرين من خلال دحض الحجة بالحجة.

**ثانيًا: اختبار الانقرائية (اختبار التممة)**

استخدم الباحث اختبار التممة بأسلوب (cloze)؛ لقياس انقرائية نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول طبعة (1443هـ)، وتم اختيار هذا الاختبار لأنه من أفضل الطرق المتاحة لقياس الانقرائية؛ حيث يعتمد على الفهم ووضوح السياق في معرفة الكلمات المحذوفة، كما أنه سهل التطبيق، وموفر للوقت والجهد، وقد بني الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. اختيار نصوص الانطلاق ونصوص الإثراء من جميع وحدات الكتاب التي تكونت من ثلاث وحدات، لتمثل ستة نصوص قرائية في كل وحدة نص انطلاق ونص إثراء، شريطة ألا يكون الطالب درسها، حيث تم الاختبار قُبيل دراسة نص الانطلاق الأول في الوحدة الأولى في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الهجري 1442هـ/ 1443هـ؛ وذلك لأن تعليمات اختبار التممة تنص على عدم الاطلاع المسبق على النصوص القرائية قبل إجراء الاختبار، مما يعطي فرصة حقيقية لقياس الانقرائية دون تدخل عوامل أخرى.
2. تُرِكت الجملتان الأولى والأخيرة من كل نص دون حذف أي كلمة؛ ليتسنى للطالب فهم النص وسياقه، ثم حُذفت اثنتا عشرة كلمة من كل نص؛ إذ بلغ عدد الكلمات المحذوفة اثنتين وسبعين كلمة في الاختبار.
3. تم حذف الكلمة السادسة بطريقة عشوائية منظمة من كل نص، ووضعت مكان الكلمات

المحذوفة فراغات متساوية؛ لتلافي تخمين الكلمات المحذوفة عن طريق طول المسافة المتروكة، وتم اختيار الفقرات التي تتناسب مع نوع النمط السائد للنص فقط؛ نظرًا لكثرة عدد الفقرات في نصوص القراءة المشمولة بالدراسة ولاختلاف بعض الأنماط أو البنى النصية عن النمط السائد داخل النص الواحد.

4. عدم احتساب فراغات الكلمات المتعلقة بالتواريخ أو الأماكن أو أرقام بعينها، وكذلك عدم احتساب فراغات الكلمات المتعلقة بالقرآن الكريم والحديث الشريف.

5. روعي في كتابة نصوص الاختبار حجم الخط ونوعه، والمسافة بين الكلمات، والترقيم والرسم الكتابي كما ورد في الكتاب المدرسي.

**صدق استخدام الاختبار:** استخدمت الدراسة الحالية صدق المحتوى؛ ومن طرق تقدير صدق المحتوى عرضه على المحكَّمين؛ إذ تمَّ عرض الاختبار في صورته المبدئية على أحد عشر محكمًا من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وذلك لإبداء آرائهم حول مناسبة النصوص لمجتمع الدراسة، ومدى اتساقه مع اختبارات التتمة؛ وقد أبدى تسعة منهم ضرورة تقليل عدد الفراغات في كل نص إلى اثني عشر فراغًا بدلًا من عشرين فراغًا؛ ليتسنى للطالب التفكير بروية، وحتى لا يتم إرهاقه فهناك ستة نصوص تنتظره، مع العلم أنه تم تقسيم الاختبار للطلاب على مراحل وليس دفعة واحدة، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي لوجاهته واتفاق غالبية المحكمين عليه.

**ثبات درجات الاختبار:** لحساب الثبات تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وليس من العينة المستهدفة؛ حيث بلغ عددها ثلاثة وثلاثين طالبًا، وتم استخدام دلالة استقرار الدرجات للاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد ثلاثة أسابيع، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.84)، وهي نسبة بلا شك مناسبة لأغراض الدراسة، وتدل في الوقت ذاته على ثبات الأداة، وقد تم الإفادة من العينة الاستطلاعية أيضا في حساب الوقت اللازم للاختبار؛ إذ كانت الحصة الواحدة كافية للاختبار في نصين قرائيين بحساب 20 دقيقة لكل نص، وخمس دقائق لتعليمات الاختبار. هذا وقد تم إجراء اختبارات النصوص الأخرى على يومين آخرين، في كل يوم مرحلة فيها نصان قرائيان.

**تصحيح الاختبار:**

بعد مراجعة الدراسات السابقة في عملية تصحيح اختبار التمة (cloze) وجد تباين في عملية احتساب الدرجة للفراغ المعطى؛ فبعضها لا يحتسب درجة للفراغ إلا إذا أكمل الطالب الكلمة نفسها

الموجودة بالنص الأصلي؛ كدراسة الأصبحي (2018)، وسالم (2021)، في حين ارتأت بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة الحربي (2013)، وعباس (2015) أن تترك للطالب حرية وضع الكلمة نفسها أو مرادفة لها، أو وضع كلمة تحافظ على المعنى والسياق، ويعطى الطالب درجة كاملة للفراغ، ويميل الباحث إلى هذا الرأي كون الهدف يتحقق من خلال فهم النص وقدرة الطالب على قراءة السياق الذي يكشف عن الانقرائية بوضوح، وليس الهدف استرجاع الكلمة الأصلية نفسها؛ لأن هذا ليس هدفًا ولا مكسبًا في حد ذاته. وبالتالي فطريقة التصحيح تتضح من خلال الآتي:

- يُعطى الطالب صفرًا إذا وضع كلمة غير مناسبة للمعنى والفكرة والسياق، أو ترك المسافة المعطاة فارغة.
- يُعطى الطالب درجة واحدة إذا وضع كلمة مناسبة في الفراغ؛ ومن ثم يصبح مجموع الاختبار اثنتين وسبعين درجةً.
- تم الاعتماد في تصنيف مستويات الانقرائية لدى الطلاب بناء على ثلاثة مستويات: المستقل من (61 % فأعلى)، والمتوسط (41 % - 60 %)، والمحبط أو المعقد (40 % فأدنى).

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام برنامج (SPSS) في عملية التحليل، واستخدام المتوسط الحسابي، والنسب المئوية؛ لمعرفة مستويات الانقرائية عند الطلاب، وتم استخدام تحليل التباين؛ لمعرفة الفروق في مستويات الانقرائية تبعا لمتغير نوع البنية النصية (الإخباري، الوصفي، السردي، التفسيري)، كما تم استخدام أحد الاختبارات البعدية وهو اختبار (L.S.D)، للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الانقرائية.

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

تم عرض نتائج الدراسة على وفق أسئلتها، حيث تم الإجابة عن السؤال الأول في أثناء الحديث عن إجراءات الدراسة، أما الإجابة عن بقية الأسئلة فستكون على وفق الآتي:

**الإجابة عن السؤال الثاني**

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نصه:" ما مستوى انقرائية نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط؟" تم استخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، ومقارنتها بالنسبة التي ارتضت الأدبيات قبولها لمستويات الانقرائية وهي (61 % فأعلى)، وما قل عن ذلك فلا يمثل الانقرائية المقبولة تربويًّا والجدول (4) التالي يوضح ذلك:

**الجدول (4) المتوسط الحسابي والنسبة المئوية وقيمة (ت) لانقرائية النصوص لدى العينة**

| عنوان النص | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| حقوق ذوي الاحتياجات | 6.67 | 2.09 | % 55.6 |
| حقوق المرضى | 3.21 | 1.87 | % 26.7 |
| سلمان بن عبد العزيز | 1.9 | 1.58 | % 16.4 |
| الأمن في أوسع معانيه | 3.9 | 1.9 | % 34 |
| ماض عريق وحاضر متألق ومستقبل مشرق | 5.75 | 1.75 | % 48 |
| قافية الحياة | 3.91 | 1.94 | % 32.5 |

يتضح من الجدول (4) أن النسب المئوية لجميع النصوص كانت أقل من النسبة (61 %) التي تمثل النسبة المئوية المقبولة للانقرائية والتي حددتها الأدبيات، وهذا يعني أن كل نصوص الانطلاق ونصوص الإثراء في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط غير مناسبة للانقرائية؛ حيث بلغت نسبتها على التوالي (55.6 %، 26.7 %، 16.4، 34 %، 48 %، 32.5 %)، وكل هذه النسب أقل من النسبة المناسبة للانقرائية (61 %)، كما يظهر من الجدول (4) أن نص حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، ونص ماض عريق وحاضر متألق ومستقبل مشرق يقعان ضمن المستوى المتوسط للانقرائية؛ لأنهما يقعان بين النسبتين (41 % - 60 %)، في حين جاءت بقية النصوص وهي نص: حقوق المرضى، وسلمان بن عبدالعزيز ملك الحزم والعزم، والأمن في أوسع معانيه، وقافية الحياة في المستوى المحبط أو المعقد لأنها جاءت أقل من النسبة (41 %).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة وهي عدم مناسبة نصوص كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط للانقرائية إلى عدة عوامل لعل أبرزها: أن هذا الكتاب على وجه التحديد - وقد يكون غيره من كتب تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية – يتم إقرار تدريسه على الطلاب والطالبات دون معرفة مستوى انقرائيته، وقد لا تطلب وزارة التعليم من مؤلفي مناهج لغتي الخالدة دراسة علمية، أو شواهد على انقرائية النصوص التي يقدمونها في المناهج اللغوية، ولذلك فإن اختيار النصوص يكون وفق ما يراه المؤلفون، وينسجم مع أذواقهم، وما يحقق أفكارًا ومعاني يرونها ناضجة وتلبي الحاجات اللغوية للمتعلم، ويظهر صحة هذا عدم قدرة الطلاب على تخمين الكلمة المحذوفة بما ينسجم مع السياق اللغوي الذي تكون فيه الكلمة، والتوظيف الصحيح للكلمة بما يحقق الفهم العام للنص، وهذا يعني عدم مراعاة تلك النصوص لطبيعة المتعلمين وخصائصهم

اللغوية ومستوياتهم الثقافية.

إن عملية القراءة عملية مركبة ومعقدة وتتطلب ربط المعلومات الواردة في النص بالخبرات السابقة لدى المتعلم، ومقارنتها بما هو في بنيته المعرفية، وهذا يعد جوهر النظرية البنائية، وعدم مراعاة النصوص لهذه الفكرة في الربط هو مخالفة صريحة لمبادئ النظرية البنائية، ويعد عاملًا سلبيًّا على الاستيعاب والفهم القرائي للنصوص، كما أنه يقلل الانتفاع من المادة اللغوية ومن الاحتفاظ بها لدى المتعلم، ومن شأنه أن يبعث الملل في نفسه، وإن اختيار النصوص القرائية بناء على الخبرة الشخصية للمؤلفين لا يراعي ميول الطلاب القرائية ولا قدراتهم ولا مستوياتهم؛ مما يؤدي إلى نفورهم من القراءة وصعوبة تعلمهم لكثير من القضايا المتجددة خاصة أن العالم اليوم يعيش ثورة في العلوم والمعرفة والتكنولوجيا.

ومن العوامل التي قد يكون لها تأثير واضح في الانقرائية مستويات الطلاب أنفسهم، وعدم رغبتهم وميلهم إلى القراءة والاستمتاع بالنصوص ومعانيها، كما أن الخلفية السابقة لدى المتعلمين ومعرفتهم بالموضوعات التي يقرؤونها لها دور كبير في تيسير المادة المقروءة وفهمها، فكلما كانت هذه الموضوعات لا تمت بصلة لما عند الطلاب من خبرات ومعلومات سابقة أو وظيفية وتمس حاجاتهم اليومية وميولهم القرائية؛ وجدوا صعوبة في قراءتها واستيعابها، وأصبحوا عرضة للقلق والإحباط.

ويمكن أن يعزى هذا الضعف الظاهر في مستويات الانقرائية عند الطلاب إلى الكتاب المدرسي نفسه، ونوع الخط، وحجمه، وطول النص القرائي، وطول الجملة له دور كبير في زيادة صعوبة الموضوعات المقروءة بسبب زيادة عدد كلماتها، وطول الكلمة وحدها أيضا لها دور في صعوبة الانقرائية؛ فكلما تجاوزت ثلاثة أحرف أو أربعة زادت صعوبة انقرائيتها، وقد أشارت إلى هذا الأمر عديد من الدراسات؛ كدراسة الزويني وصالح (2016).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة جوارنه (2008)، وسالم (2010)، والحربي (2013)، وعباس (2015)، والزويني وصالح (2016)، والوطبان (2019). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دحلان (2014)، والرقب (2017)، والأصبحي (2018)، وقد يعود تفسير هذا الاختلاف إلى اختلاف المجتمع والعينة والكتب التي تم إجراء الدراسات عليها؛ فدراسة دحلان (2014) أجريت على كتاب اللغة العربية للصف التاسع في فلسطين، ودراسة الرقب (2017) على كتاب العلوم للصف الرابع في فلسطين، والأصبحي (2018) على كتاب اللغة العربية للصف السابع في اليمن؛ ويلاحظ من هذا أن الدراسات التي أجريت على كتب اللغة العربية في المملكة العربية السعودية توصلت إلى عدم مناسبة انقرائية النصوص؛ كدراسة الحربي

(2013)، والوطبان (2019)، بالإضافة إلى هذه الدراسة الحالية؛ وهذا يدل على إغفال الانقرائية لدى المؤلفين وصانعي مناهج اللغة العربية.

**الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نصه:" هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($p\leq 0.05$) في مستويات انقرائية نصوص كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بين متوسطات درجات أفراد العينة يُعزى لتنوع البنى النصية؟" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، وبعد التأكد من التوزيع الطبيعي لدرجات العينة وتجانس التباين، يعرض الجدول (5) التالي إحصاء وصفيًّا للمتوسطات والانحرافات المعيارية، لكل بنية نصية على وفق الآتي:

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بنية نصية**

| نوع النص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الإخباري | 74 | 4.9 | 2.6 |
| السردي | 74 | 4.9 | 2 |
| الوصفي | 37 | 1.9 | 1.5 |
| التفسيري | 37 | 3.9 | 1.9 |

يظهر من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة في النص الإخباري، والنص السردي أعلى من النصين الوصفي والتفسيري؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي في النصين الإخباري والسردي (4.9)، وبلغ المتوسط الحسابي في النص التفسيري (3.9)، وجاء النص الوصفي الأدنى بين المتوسطات الحسابية؛ حيث بلغ (1.9). ويظهر من الجدول (5) أيضا أن العدد مختلف بين النصوص على الرغم من أن العينة بلغ عددها سبعة وثلاثين طالبًا، فجاء النص الإخباري متضمنًا نصين قرائيين (حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوق المرضى ومسؤلياتهم) بمجموع (74)، وكذلك النص السردي تضمن نصين قرائيين (قافية الحياة، وماض عريق وحاضر متألق ومستقبل مشرق). ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًّا بين هذه المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، والجدول (6) التالي يوضح ذلك:

**الجدول (6): اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين البنى النصية**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسطات | قيمة (F) | قيمة (sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنى النصية | بين المجموعات | 264.7 | 3 | 88.2 | 18.7 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 1027 | 218 | 4.7 | | |
| | الإجمالي | 1291.784 | 221 | | | |

يظهر من الجدول (6) أن هناك فروقًا دالة إحصائيا لدى أفراد العينة في مستويات الانقرائية تبعًا لتنوع البنى النصية (إخباري، سردي، وصفي، تفسيري)؛ لأن قيمة sig (0.00) أصغر من (0.05)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام إحدى الاختبارات البعدية لاختبار تحليل التباين الأحادي وهو اختبار (L.S.D)، وجاءت النتائج وفق الجدول (7) الآتي:

**الجدول (7): اختبار (L.S.D) لمعرفة اتجاه الفروق لدى العينة في مستويات الانقرائية تبعًا للبنى النصية**

| نوع النص | | الإخباري | السردي | الوصفي | التفسيري |
|---|---|---|---|---|---|
| الإخباري | فرق المتوسطات | | 0.27 | *2.97 | *1.02 |
| | قيمة (sig) | | 0.94 | 0.00 | 0.02 |
| السردي | فرق المتوسطات | | | *2.94 | *1 |
| | قيمة (sig) | | | 0.00 | 0.02 |
| الوصفي | فرق المتوسطات | | | | *1.94 |
| | قيمة (sig) | | | | 0.00 |

* دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).

يظهر من الجدول (7) عددًا من النتائج، وهي:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($p\leq 0.05$) في مستويات الانقرائية بين متوسط درجات الطلاب في النص الإخباري ومتوسط درجات الطلاب في النص السردي.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($p\leq 0.05$) في مستويات الانقرائية بين متوسط درجات الطلاب في النص الإخباري ومتوسط درجات الطلاب في النص الوصفي؛ لصالح النص الإخباري.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($p\leq 0.05$) في مستويات الانقرائية بين متوسط درجات الطلاب في النص الإخباري ومتوسط درجات الطلاب في النص التفسيري؛ لصالح النص الإخباري.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($p\leq 0.05$) في مستويات الانقرائية بين متوسط درجات الطلاب في النص السردي ومتوسط درجات الطلاب في النص الوصفي؛ لصالح النص السردي.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($p\leq 0.05$) في مستويات الانقرائية بين متوسط درجات الطلاب في النص السردي ومتوسط درجات الطلاب في النص التفسيري؛ لصالح النص السردي.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($p\leq 0.05$) في مستويات الانقرائية بين متوسط درجات الطلاب في النص الوصفي ومتوسط درجات الطلاب في النص التفسيري؛ لصالح النص التفسيري.

ويظهر من النتائج السابقة أن النصين الإخباري والسردي يعدان أسهل في الانقرائية لدى أفراد العينة من النصين الوصفي والتفسيري؛ حيث جاءت النتائج دالة إحصائيا عند مستوى ($p\leq 0.05$)، ويمكن أن يعزى هذا إلى أن النص الإخباري يركز على الوقائع والأحداث الجارية والأخبار التي تهم المتعلم، والتي يكون قد تداولها الناس في وسائل التواصل، وأصبح للمتعلم خبرة سابقة قبل أن يعرض عليه النص، فمثلًا جاء نص حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة دليلًا واضحًا على أن المتعلمين لديهم خبرة سابقة عن هذه الفئة الغالية علينا جميعًا، وأن تلمس حاجاتهم واضحة للعيان من خلال المجتمع نفسه وتقديره لهم في الأماكن العامة وفي الطرقات ومواقف السيارات، وهذا بلا شك يعطي المتعلم شعورًا واتجاهًا إيجابيًّا لذوي الاحتياجات قبل تناول النص وقراءته، ويكون محفزًا على الإقبال عليه وفهمه، ناهيك عن اشتمال النص الإخباري على تقديم معلومات

دقيقة ومستفيضة حول موضوع ما، وبروز أفعال المعاينة والملاحظة والوصف والاستنتاج؛ كما جاء في النص: صدر المرسوم الملكي، وقعت على اتفاقية الأمم المتحدة، وهذا مألوف لدى المتعلم.

ويمكن أن تظهر سهولة النص السردي في كونه من النصوص الشائعة الاستخدام لدى المتعلمين، ويقوم على الحبكة السردية القائمة على البداية والعقدة والصراع والحل، وهذه الأحداث جميعها تبعث على الشوق والتوقع لنهاية السرد، واستخدام عنصري الزمان والمكان، وبروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسة والثانوية؛ كظهور شخصية الأديب عبد الله بن إدريس في نص قافية الحياة، وشخصية الأمير محمد بن سلمان في نص ماض عريق وحاضر متألق ومستقبل مشرق. وميزة هذا النص أنه يصف واقعًا معينًا وكيف تحولت الأحداث؟ وكيف تطورت عبر الزمن؟ وهذه التعاقبات تجعل المتعلم شغوفًا ومتابعًا بلهف تسلسل الأحداث بل متوقعًا النهاية وراسمًا بمخيلته أفكارًا مختلفة، هذا كله جعل المتعلم يتوقع الكلمات في الاختبار المعطى ويخمنها بشكل أفضل من النصوص الوصفية والتفسيرية.

وجاء النص التفسيري أكثر صعوبة من النصين الإخباري والسردي في مستويات الانقرائية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.9) من الدرجة الكلية (12)، حيث جاءت النتائج دالة إحصائيًّا عند مستوى ($p\leq 0.05$)، لصالح النصين الإخباري والسردي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن النص التفسيري انطلق من مقدمة عرض فيها معنى كلمة الأمن - في نص الأمن في أوسع معانيه - ثم توالت الفقرات تعرض مفهوم هذه الكلمة وأثرها على الفرد والمجتمع والثقافة، ودور الإسلام في الدعوة إليه من خلال بيان الضرورات الخمس، ثم تلا ذلك نتائجه في المملكة من حيث قلة عدد الجرائم، وانحسارها وضرورة تطبيق الشريعة الإسلامية كونها الركيزة الأولى في أمن الإنسان وحياته، ولتحقيق ذلك التوسع والاستطراد في إيضاح المعنى استُعملت الجمل الخبرية كما جاء في النص: الفطرة الإنسانية تقتضي الاجتماع، الأمن أول مطالب الإنسان في حياته، وغيرها، وكثرة الأفعال المضارعة في النص؛ كقول: يعُد، تقتضي، ترتكز، نجد، يقتصر، يعيش،...، كما أن هذا النوع من النصوص يوظف الأدوات الدالة على النتائج مثل: لذلك كله، كانت العاقبة، إنما يرجع إلى، وتوظيف أدوات التعارض أو الاستدراك؛ مثل لكنه لا يفي، إلى غير أرضنا، ويزيد من صعوبة النص التفسيري استعمال الأدوات الدالة على التفصيل؛ مثل: السلامة أو الاطمئنان أو انتفاء الخوف، وكذلك مصالح أو أهداف أو وسائل أو أسباب، وهي كثيرة في النص، كل هذه السمات مجتمعة من شأنها أن تزيد من صعوبة انقرائية النص التفسيري، وتجعل من الصعب على الطلاب تخمين الكلمة التي تناسب السياق.

ويظهر من النتائج في الجدول (7) أن النص الوصفي هو أعقد البنى النصية لدى أفراد العينة؛

حيث جاء المتوسط الحسابي (1.9) من الدرجة الكلية (12)، وجاءت النتائج دالة إحصائيًّا عند مستوى ($p\leq 0.05$)، لصالح النصوص الأخرى الإخبارية والسردية والتفسيرية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة النص الوصفي نفسه؛ حيث يحتشد بالنعوت والأحوال والظروف؛ كما جاء في بداية نص سلمان بن عبد العزيز ملك الحزم والعزم: نسهب حديثًا عن مجد لا يضاهى، وإنجاز لا يُحجب، وهمة لا تضعف، وتتوالى النعوت في النص حتى أن القارئ المتمكن قد يعجز عن وضع كلمات مناسبة لسياقاتها، بل إن النص الوصفي أيضا يتميز باستعماله الصور البلاغية والكناية والاستعارة؛ كما جاء في النص: رُزِئ دهرًا ، طائلة الضيم، زرْع الفتن، وغيرها، والمقابلة كقول: عزم الأشداء ورحمة الخيرين، والكلمات المسجوعة والفواصل القصيرة كقول: أميرة المدائن، وفريدة المحاسن، شيَّد صروحًا وشحذ هممًا. ونظرا لطول النص الوصفي تخلله مقاطع وفقرات سردية وأخرى إقناعية حجاجية في سبيل تدعيم التصور والفكرة، وفي سبيل إبراز محاسن الموصوف في قضايا الأمة العربية في فلسطين وليبيا ولبنان والخليج وغيرها من الدول، كل هذا أسهم مجتمعًا في أن يخرج النص الوصفي في بنية معقدة وهذا بدوره أثر على الانقرائية، ذلك أن بعض النعوت والتشبيهات تصعب على الطالب تخمينها في هذه المرحلة العمرية.

أما من حيث ما توصلت إليه الدراسة الحالية من تعقد البنى الوصفية والتفسيرية وصعوبة انقرائيتهما مقارنة بالنصين الإخباري والسردي فلا يوجد - في حدود علم الباحث - دراسة يمكن مقارنة نتائجها مع الدراسة الحالية.

## توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وبالإضافة إلى ما تم استقصاؤه خلال الدراسة من مكامن الضعف أو الثغرات التي ظهرت للباحث، وللجهات المستفيدة التي أشير إليها في أهمية الدراسة؛ فإنها توصي بما يأتي:

1. ضرورة اعتماد وتفعيل قياس الانقرائية لكتب اللغة العربية عمومًا، ولكتاب الصف الثالث المتوسط على وجه الخصوص، كونه المستهدف في الدراسة الحالية، وأن يكون هذا الأمر شرطًا ضروريًّا وملحًّا لفسح هذه الكتب وطباعتها وتوزيعها على الطلاب في المدارس.
2. توجيه نظر القائمين على تأليف المناهج اللغوية بضرورة اختيار النصوص اللغوية التي تتناسب ومستويات الطلاب، واختيار ما كان منها وثيق الصلة بحياتهم وبيئتهم وثقافتهم، وما تمليه التقنية الرقمية اليوم من برامج وتطبيقات يتعايشون معها، وتمثل في الوقت نفسه نصوصًا وظيفية وحيوية.

3. تدريب المعلمين على قياس الانقرائية لدى طلابهم، وربطها بمستويات الفهم القرائي لديهم.
4. ضرورة تنويع البنى النصية عند اختيار النصوص؛ إذ ظهر من خلال هذه الدراسة غياب النص الحواري رغم أهميته، وغياب النص الإقناعي الحجاجي الذي يعد من النصوص المهمة التي تساعد الطلاب على التكيف مع الظروف المتغيرة والأحداث الجارية.
5. تدريج النصوص التي تقدم إلى الطلاب بدءا بالبسيط وانتهاء بالمعقد؛ فيُبدأ بالنص الإخباري والسردي في أول الكتب، ثم النص التفسيري، ويتم الانتهاء بالنص الوصفي.

## مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن على صفوف ومراحل دراسية مختلفة، مع التنويع في استخدام الاختبارات التي تقيس الانقرائية.
2. إجراء دراسة وصفية علاقية تتضمن العلاقة بين استخدام البنى النصية والانقرائية.
3. استخدام معادلات الانقرائية الرياضية واختبار كلوز القائم على فهم النص ومقارنة نتائجهما.
4. إجراء مقارنة في مستويات الانقرائية بين نصوص الانطلاق والنصوص الإثرائية في كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

## قائمة المصادر والمراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

إبريـر، بـشير (2003). إشكاليـة تصنيـف النصـوص (معالجـة تعليميـة). مجلـة العلـوم الإنسـانية، جامعـة محمـد خـيضر بسـكرة، (5)، ص ص 136-125

الأصبحـي، عبدالجبـارعلي محمـد (2018). انقرائيـة كتـاب لـغتي العربيـة لطلبـة الصـف السـابع من مرحلـة التعليم الأسـاسي في الجمهوريـة اليمنيـة. مجلـة العلوم التربوية والدراسـات الإنسـانية، (4)، ص ص 193-168. https:// doi.org/10.55074/hesj.v0i4.30

برينكـر، كلاوس (2005). التحليـل اللغـوي للنـص مدخـل إلى المفاهيـم الأساسـية والمناهج (ترجمة حسـن بحيري). مؤسسـة المختار للـنشر والتوزيع.

بوترعـه، عبـد الحميـد (2021). توظيـف الأنمـاط النصيـة وتداخلهـا في الـنثر العـربي الحديث "مقالات الشـيخ محمد الإبراهيمـي أنموذجـاً". مجلـة علـوم اللغـة العربيـة وآدابهـا، *13*(1)، جامعة الشـهيد حمه.

بوقرة، نعمان (2012). لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء. دار الكتب العلمية.

جوارنه، محمد (2008). مستوى مقروئية كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، *4*(2)، ص ص 125-136

الحاج، مصطفى (2020). الأنماط النصية مؤشراتها وخصائصها (ج2). على الموقع الإلكتروني (http://db.tajribaty.com/arabic). تاريخ الاطلاع 21 فبراير 2022

الحربي، خالد جزاء (2013). مستوى مقروئية كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط وعلاقته بجنس المتعلمين ومكان إقامتهم في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية ببور سعيد، (14)، ص ص 227-251. https:// doi.org/10.21608/jftp.2013.37743

حمداوي، جميل (2015). محاضرات في لسانيات النص. دار الشهيد.

دحلان، عمر (2014). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين. مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية). *28*(12)، ص ص 2878- 2906

الرقب، شيماء أمين محمد (2017). مستوى انقرائية كتب العلوم للصف الرابع الأساسي وعلاقته بالفهم الاستيعابي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

الزويني، ابتسام صاحب موسى و صالح، رحيم علي (2016). قياس مقروئية كتب المطالعة بالمرحلة الإعدادية في العراق وعلاقتها بعدد من المتغيرات. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، *13*(1)، ص ص 23-132. https:// doi.org/10.33811/1847-001-001-019

سالم، محمد السيد إبراهيم (2021). انقرائية كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها بمركز اللغات جامعة الشارقة وعلاقتها بالتعبير اللغوي لديهم. مجلة التربية، جامعة الأزهر، *5*(191)، ص ص 52-2. https://doi. org/10.21608/jsrep.2021.202425

طعيمة، رشدي أحمد (2000). الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها. دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (2008). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.

عباس، سعيد عطوان (2015). مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت. https://doi.org/10.33985/0531-022-004-009

عصر، حسني عبدالباري (2005). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها. المكتب العربي الحديث.

علي، فيصل (2017). النص وإشكالات تصنيفه. مجلة الذاكرة مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، (8)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص ص 255-136

فيشر، دوجلاس و بروزو، وليم جي و فراي، نانسي و إيفي، جاي (2009). خمسون إستراتيجية لتعلم وتعليم المحتوى الدراسي للطلاب (ترجمة د. عبد الله محمد السريع). النشر العلمي والمطابع – جامعة الملك سعود.

كرزويل، إديث (2006). عصر البنيوية (ترجمة جابر عصفور). دار سعاد الصباح.

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

مهدي، علي فاضل (2019). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق. اليمامة للطباعة والنشر.

نجـادات، زكي (2000). مقروئيـة كتـاب المطالعة والنصوص للصفوف الثامن والتاسـع والعاشر من التعليم الأسـاسي [رسـالة ماجستير غير منشـورة]. جامعة اليرموك.

هانيـه مـان، فولفانـج و فيهجـر، ديـتير (2004). مدخـل إلى علـم لغـة النـص (ترجمـة سـعيد حسـن بـحيري). مكتبة زهـراء الشرق.

الهويدي، زيد (2004). أساسيات القياس والتقويم التربوي. دار الكتاب الجامعي.

الوطبـان، عبـد العزيـز بـن رشـيد (2019). مسـتوى مقروئية الصـور في كتاب لـغتي الجميلـة للصف الرابـع الابتدائي. مجلـة جامعـة الفيـوم ، *1*(13)، ص ص 125-79. https://doi.org/10.21608/jfust.2019.118874

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Cotter. J. (2003). *Readability and reading ability: Measurement and Assessment*. Southern Illinois University.

David, D. (2006) A study of science textbook readability Australasian. *Science Teacher Journal, 61*(1).

Gunning, T. G. (2003). The Role of Readability in Today's Classrooms [Readability in Classroom and Clinic: New July/August/September.175-189. https://doi.org/10.1097/00011363-200307000-00005

Labboudi, M. (2009). Readability in textbooks in the 5th grade Ninth Scientific Conference" books of teaching reading in the Arab world between Readability and outputs. (1), 118 – 145.

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

ʾibrīrun bashīrin (2003). ishkillayu taṣnīfi al-nuṣūṣi (mu'ālajatan ta'līmiyyatin majallatu al'ulūmi al'insāniyyati jāmi'atu muḥammad khayḍari baskirata (5) ،ṣ ṣ 125-136.

al'a'aṣbaḥiyyu 'bdāljbār'ly muḥamd (2018). anqiri'i'iayu kitābi lughatī al'arabiyyati liṭalabati al-ṣaffi al-sābi'i min marḥalati al-ta'līmi al'a'asāsiyyi fī aljumhūriyyati alyamaniyyati mjla al'ulūmi al-tarbawiyyati wa-l-dirāsāti al'insāniyyati (4) ،ṣ ṣ 168-193. https://doi.org/10.55074/hesj.v0i4.30

brynkr kulāwus (2005). al-taḥlīlu al-lughawiyyu lil-naṣṣi madkhalun ilā almafāhīmi al-'ā'asāsiyyati wa-l-manāhiji (tarjamatu ḥasin baḥīrī mu'uassasatu almukhtāri lil-nashri wa-l-tawzī'i

biwatra'ihi 'abdi alḥamīdi (2021). tawẓīfu al'a'anmāṭi al-naṣṣiyyati watadākhuluhā fī al-nathri al'arabiyyi alḥadīthi "maqālātu al-shaykhi muḥammad al'ibrāhīmiyyi unmūdhajan majallatu 'ulūmi al-lughati al'arabiyyati wa{dābuhā 13(1) ،jāmi'atu al-shahīdi ḥmh

biwaqrata nu'māna (2012). lisāniyyātu alkhiṭābi mabāḥithu fī al-ta'asīsi wa-l-'ijrā'i dāru al-kutubi al-'ilmiyyati

jawārinahu muḥammadin (2008). mustawā maqarwa'iyyati kitābi al-tarbiyati aliājtimā'iyyati wa-l-waṭaniyyati lil-ṣaffi al-rābi'i al'a'asāsiyyi fī al'urdunni almajallatu al'urdunniyyati fī al'ulūmi

al-tarbawiyyati 4(2) ،ṣ ṣ 125-136.

alḥājju muṣṭafā (2020). al'a'anmāṭu al-naṣṣiyyati mu'uassharātuhā wakhaṣā'iṣuhā) j2' .(alā almawqi'i al'iliktirūniyyi (http://db.tajribaty.com/arabic). tārīkhu aliāṭṭilā'i 21 fbrāyr 2022.

alḥarbiyyu khālidu jazā'in (2013). mustawā mqrwa'iyyati kitābi al'ulūmi lil-ṣaffi al-thālithi almutawassiṭi wa'alāqatuhu bijinsi almuta'allimīna wamakāni 'iqāmatihim fī almamlakati al'arabiyyati al-su'ūdiyyati mijallatu kulliyyati al-tarbiyati bbwr sa'īdin (14) ،ṣ ṣ 227-251. https://doi.org/10.21608/jftp.2013.37743

ḥamdāwiyyun jamīlun (2015). muḥāḍarātun fī lisāniyyāti al-naṣṣi dāru al-shahīdi

daḥlānu 'umara (2014). mustawā maqarwa'iyyati kitābi al-lughati al'arabiyyati lil-ṣaffi al-tāsi'i al'a'asāsiyyi fī filasṭīna mijallatu jāmi'ati al-najāḥi (al'ulūmi al'insāniyyati 28(12) ،ṣ ṣ 2878-2906.

al-riqabi shaymā'u a'amīni muḥammadin (2017). mustawā anqirā'iyyati kutubi al'ulūmi lil-ṣaffi al-rābi'i al'a'asāsiyyi wa'alāqatuhu bi-l-fahmi aliāstī'ābiyyi [risālatu miājastyr ghayru manshūratin kulliyyatu al-tarbiyati aljāmi'ati al'islāmiyyati bighazzata

al-zū'aynīy abtsām ṣāḥibi mūsā w ṣāliḥin raḥīm 'ly (2016). qīāsu maqarwa'iyyati kutubi almuṭāla'ati bi-l-marḥalati al'i'dādiyyati fī al'irāqi wa'ilāqatahā bi'adadin mina almutaghayyirāti mijallatu al'uṭrūḥati lil-'ulūmi al'insāniyyati 13(1)، ṣ ṣ 23-132. https://doi.org/10.33811/1847-001-001-019

sālimun muḥammadu al-sayyidi 'ibrāhym (2021). anqiri'i'iayu kutubi al-lughati al'arabiyyati lil-nāṭiqīna bighayrihā bimarkazi al-lughāti jāmi'atu al-shāriqati wa'ilāqatahā bi-l-ta'bīri al-lughawiyyi ladayhim mijallatu al-tarbiyati jāmi'atu al'a'azhari 5(191)، ṣ ṣ 2-52. https://doi.org/10.21608/jsrep.2021.202425

ṭu'aymatu rishdī a'aḥmada (2000). al'ususu al'āmmatu limanāhiji al-lughati al'arabiyyati i'dādihā taṭwīrihā taqwīmihā dāru alfikri al'arabiyyu

ṭu'aymatu rishdī a'aḥmada (2008). taḥlīlu almuḥtawā fī al'ulūmi al-'insāniyyati dāru alfikri al'arabiyyi

'bās sa'īd 'aṭwānu (2015). mustawā mqrwa'iyyati kitābi lughatinā al'arabiyyati lil-ṣaffi al-sābi'i al'a'asāsiyyi fī al'urdunni [rsāla miājastyr ghayru mnshwra jām'a āl albayti https://doi.org/10.33985/0531-022-004-009

'aṣru ḥasaniyyun 'abdālbāriyyu (2005). qaḍāyā fī ta'līmi al-lughati al'arabiyyati watadrīsihā almaktabu al'arabiyyu alḥadītha

'aliyyun fayṣalun (2017). al-naṣṣu wa'ishkālāti taṣnīfihi majallatu al-dhākirati makhbaru al-turāthi al-lughawiyyi wa-l-'ā'adabiyyi fī aljanūbi al-sharqiyyi al-jazā'iriyyi (8)، jāmi'atu qāṣidī

murayyāḥ waraqlata ṣ ṣ 136-255.

fyshr dūjlās wa barūzū walymi jī wa frāy nānsī wa ʾīfī jāy (2009). khamsūna istarittayjya lita'allumi wata'līmi almuḥtawā al-dirāsiyyi lil-ṭullābi (tarjamati d 'abdi Allāhi muḥammadin al-sarī'i al-nashru al'ilmiyyu wa-l-maṭābi'u – jāmi'atu almaliki sa'ūd

karuzwīla ʾidītha (2006). 'aṣru al-banyūī#ta (tarjamati jābiri 'uṣfūrin dāru su'āda al-ṣabbāḥi

maḥmūdun su'ādu jābirin (2012). qīāsu anqirā'iyyati kutubi al-lughati al'arabiyyati bi-l-marḥalati al-abtidā'iyyati biāstikhdāmi barnāmaji kamabyūtr wa'a'aḥkāmi mu'allimīhā almajallatu al-dawliyyatu lil-'ā'abḥāthi al-tarbawiyyati (31)، jāmi'atu al'imārāti al'arabiyyati almuttaḥidati ṣ ṣ 89-121.

mahdiyyun 'aliyyu fāḍilin (2019). aliāttijāhuāt alḥadīthatu fī ṭarā'iqi tadrīsi maqrū'a'iyyati al-nuṣūṣi alqirā'iyyati wa'istarātayjīāthā bayna al-naẓariyyati wa-l-taṭbīqi alyamāmatu lil-ṭibā'ati wa-l-nashri

najādātin zukkiya (2000). maqarwa'iyyatu kitābi almuṭāla'ati wa-l-nuṣūṣi lil-ṣufūfi al-thāmini wa-l-tāsi'i wa-l-'āshiri min al-ta'līmi al'a'asāsiyyi [risālatu miājastyr ghayru manshūratin jāmi'atu alyarmūki

hānyh mān fwlfānj w fyhjr dytyr (2004). madkhalun ilā 'ilmi lughati al-naṣṣi (tarjamati sa'īdi ḥasanin baḥīrī maktabatu zahrā'a al-sharqi

alhū'aydiyyu zaydun (2004). a'asissayit alqīāsi wa-l-taqwīmi al-tarbī dāru al-kitābi al-jāmi'iyyi

alwaṭbāni 'abdu al'azīzi bnu rashīdin (2019). mustawā maqarwa'iyyati al-ṣū'ari fī kitābi lughatī aljamīlati lil-ṣaffi al-rābi'i aliābtidā'iyyi mijallatu jāmi'ati al-fayyūmi 1(13)، ṣ ṣ 79-125. https://doi.org/10.21608/jfust.2019.118874

# Analyzing the Reading Texts in Lughati Al Khalida Textbook for Intermediate Grade Three: A Study of Textual Structures and their Level of Readability Among Students

**Mohammed Saeed Al - Zahrani**[1]

**Abstract:**

The current study aimed to analyze the reading texts in the textbook Lughati Al Khalida for intermediate grade three with a focus on textual structures and the level of readability among students. The study population consisted of (37) students. It concluded that the textual structures included in Lughati Al Khalida are informative, narrative, explanatory, and descriptive, while the dialogic or persuasive structures are not included. The study also found that the reading texts in the book are not suitable for educationally acceptable levels of readability. Besides, there were statistically significant differences between the average scores of the sample at levels of readability in favor of informative and narrative structures, as they are easier to read than explanatory and descriptive structures.

**Keywords:** Textual structures, Readability, Analysis.

(1) College of Education - Taif University (Taif – K.S.A.)
m.s.mz@hotmail.com