

اسم المقال: تحليل نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء البنى النصية ومستوى انقرايتها لدى الطلاب

اسم الكاتب: محمد سعيد الزهراني

رابط ثابت: <https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9330>

تاريخ الاسترداد: 2026/05/12 20:14 +03

الموسوعة السياسية 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 السياسية - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على

info@political-encyclopedia.org

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



جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعالم
الإنسانية
والاجتماعية



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

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

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 القبول: 21-10-2022

تاريخ الاستلام: 23-07-2022

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 اختباراً لقياس الانقرائية (اختبار التثمة)، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة لتجانس أفراد المجتمع، ثم تطبيقه على (37) طالباً 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 أيضاً إلى عدم مناسبة نصوص القراءة في الكتاب لمستويات الانقرائية المقبولة تربوياً والمقدرة نسبتها (61%) بناءً على الأدبيات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية 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)

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

القراءة تصنع الإنسان، وهي أساس الحضارات والثقافات، وبها يقاس تقدم المجتمعات، وهي من المصادر الرئيسية 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 فاعلاً لا بد أن يكون الكتاب المقروء مناسباً 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 أعطوا نصوصاً سهلة فإنها تعوق نموهم، وإذا أعطوا نصوصاً 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 أنماطاً نصية متنوعة، ذلك أن البنى النصية قد تؤثر في سهولة القراءة من جهة، وفهم المقروء من جهة أخرى، وهي بمثابة تنظيمات يوظفها الكتاب أو المؤلفون عند تقديم نصوصهم إلى القراء.

وتظهر أهمية تنميط النصوص القرائية في توجيه المتعلمين إلى معرفة أنواع النصوص وبنائها التركيبية ومعرفة خصائص تلك النصوص ومميزاتها، ما يسهم في فهم النص ونقده والتفاعل معه، والتحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة، وفهم الظروف والملايسات 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 مؤثر 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 تكرارًا للنمط.

إن عملية تصنيف النصوص القرآنية وفق أنماط معينة أو على نوع معين لبنيته التركيبية ليس عملاً ميسراً وتعرضه الكثير من الصعوبات والعوائق، ومع ذلك يظل وضع النص في نمط أو نوع معين أمراً قائماً مادامت هناك مؤشرات ومعايير يمكن الركون إليها في تمييز نمط النص.

ومن البنى النصية المتعارف عليها في تكوين النص القرآني ما يعرف بالبنى الوصفية التي تقدم تفصيلات وافية للأشخاص والأماكن والظواهر، وبنى المقارنة والمغايرة التي تهتم بالتنشابه 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 السرد الذي يصف مجموعة من الحالات والتحويلات قائمة على البداية والعقدة والصراع والحل والنهاية، ومن مؤشرات استعمال عنصري الزمان والمكان، وغلبة الزمن الماضي على الأحداث، وتكرار حروف العطف، والنمط التفسيري الذي يعمق الموضوع لاستجلاء الأسباب ورصد حثيات 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 للبنى النصية التنظيمية وفق كل نوع:

النمط النصي	العبارات الاسترشادية
الوصفي	يتضمن، يمكن تعريفه، على سبيل المثال، خصوصاً، تحديداً، التالي، أيضاً
التفسيري	نتيجة لذلك، من أجل، إذا ... فإن، فلهذا السبب، يترتب على، أدى إلى
السردي	حينئذٍ، فوق وتحت، إذ وإذ، بداية، يليه، ختاماً، بعد ذلك، أولاً، ثم
الحجاجي	من المؤكد أن، ما ولا ولا، ليس، لكن، غير أن، 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 أيضاً، فالنص القرآني 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 قرآني واحد، وهذا التفاعل بين هذه الأنماط شائع جداً، ومع ذلك يبقى نمط واحد مهيم على النص، والأكثر رواجاً 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 غالبية على جملة، وفقراته، وعلى الرغم من هذا فإنه لا يمنع من الإقرار بأن انتماء النصوص إلى أنواع متميزة أمر لا شك فيه، هذا ويحتاج الأمر إلى تمرس في التفاعل مع النصوص؛ لأن عملية التنميط تأخذ في حساباتها 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 أنماطاً نصية مختلفة؛ لذا ينبغي أن تكون مقروءة يسهل فك رموزها، واستيعاب أفكارها، كما ينبغي تنظيم محتواها بطريقة تتيح للطالب الوصول إلى المعلومة التي يريدتها، وهي بهذه الصفة تعدّ عنصراً مهماً 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 المقرئية، فإن الانقرائية بهذا الوزن الصرفي تدل على المطاوعة، وهي أقرب إلى المعنى الذي يراد به هنا في هذه الدراسة، بخلاف المقرئية 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 والمقرئية 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 فضلاً عن درجة تعقيد الكلمة والجمله.

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 رصيذاً علمياً 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 رئيسيين: 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 طرقاً كمية تقوم على بعض المعادلات الرياضية التي تستغرق وقتاً 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 نجاحاً ملموساً 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 نصاً بأنه عالي المقرئية 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 مطرداً؛ 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 القرئية؛ 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، حذف منه بعض الكلمات بانتظام؛ كأن تُحذف الكلمة الخامسة أو السادسة، ثم يُكلف المتعلم بكتابة هذه الكلمات المحذوفة؛ فإذا كتب الكلمات الأصلية الموجودة بالنص أساساً أعطي درجة كاملة، وإذا كتب كلمة مخالفة للمعنى الأصلي لم يعط شيئاً.

ولقد شدد البحث العلمي على فحص مدى انقراطية الكتاب للمتعلم؛ حيث أجرى ديفيد (David,2006) دراسة في جامايكا هدفها معرفة مستوى انقراطية 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 الانقراطية في الكتب، ولكن الأغلب ذات قيمة متدنية في قدرة الطلبة على انقراطيتها وفهمها.

وأجرت سعاد محمود (2012) من مصر دراسة هدفت إلى قياس انقراطية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلمها، فقامت بإعداد برنامج كمبيوتر لمعرفة طول الجملة والكلمة ومناسبتها 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 ضعيفاً بين أحكام المعلمين، وبرنامج الكمبيوتر.

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

ومن الأردن أجرى عباس (2015) دراسة هدفت إلى معرفة انقراطية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، وقد استخدمت اختبار التتمة لمعرفة مستوى انقراطية الكتاب، وطبق الاختبار على (279) طالباً، 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 انقراطية كتاب لغتي العربية لطلبة الصف السابع الأساسي، واستخدمت اختبار التتمة الذي طبق على أربعين طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الكتاب على مستوى مناسب من الانقراطية، دون أن تفصل النسب التي تم اعتمادها في ذلك، ولم تشر إلى كيفية اعتماد المؤشر الفرضي الذي تم الحكم في ضوءه.

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 منتهي تلميذ وتلميذة، وتوصلت إلى تدني مستوى انقرائية الصور عن الحد المقبول الذي وضعته الدراسة عند (70%)؛ إذ بلغ (63.5%)، كما وجدت فروق دالة إحصائية 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 التهمة 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 إحصائية بين مستوى الانقرائية والأداء الكتابي لدى الطلاب؛ إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (67%).

ويلاحظ على الدراسات العربية السابقة اتفاقها على استخدام اختبار التهمة في الكشف عن انقرائية نصوص القراءة وملاءمتها لدى المتعلمين، أما نتائجها فجاءت مختلفة بحسب الكتب التي تم قياس انقرايتها؛ 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 والتنقيب من مدى انقرايتها، وملاءمتها للمتعلمين، ويزداد أهمية هذا الموضوع في حال تنوعت البنى التركيبية للنصوص واختلقت 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 انقرايتها 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 إحصائياً 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 انقرايتها؛ لأنها السبيل إلى تسهيل عملية التعلم.

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

وتأسيساً 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 وبنائها التركيبية وعلاقته بالانقرائية، وهذا أمر يستحق الوقوف عنده كثيراً؛ 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 إحصائياً 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 آفاقاً وأفكاراً 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 القرآنية بحاجة إلى معرفة انقرايتها.

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: اقتصرَت الدراسة على طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة الطائف، في الفصل الدراسي الأول من العام 1443/1442 هـ.

مصطلحات الدراسة:

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

وعرفها علي (2017، ص 137) بأنها: "الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل، ولكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنية وترسيمة تتلاءم مع الموضوع المطروح".

والبنى النصية هي الحامل أو الوعاء للفكرة وتفصيلها 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، ص 267) إلى أن الانقرائية يقابلها في الإنجليزية مصطلح (Readability) وهو يُعنى أساساً 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 الجشطالت التي تشير إلى أن الطبيعة البشرية تميل إلى إكمال أي أشكال بمجرد رؤيتها، وفكرته تقوم على اختيار المعلم أماكن الفراغ للكلمات المحذوفة بحيث تأخذ نمطاً ثابتاً في الحذف، فإذا اختار المعلم مثلاً 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

ثالثاً - إجراءات الدراسة وأدواتها والتحقق من صدقها وثباتها:

أولاً - قائمة البنى النصية في النصوص القرآنية: استخدمت الدراسة الحالية تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول [144]هـ، ولتحديد البنى النصية المضمنة بالكتاب فقد تم تحليل محتواها وفق الخطوات الآتية:

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

2. وحدة التحليل: تعد الكلمة أصغر وحدة من وحدات التحليل، وقد تكون معبرة عن معنى، وقد استخدمت 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 كاملاً من خلال معرفة تكرارات النمط في المقاطع النصية.

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

4. عينة التحليل : اقتصر على عملية التحليل على:

أ. نص الانطلاق، وهو نص ثري يرتبط بمجال الوحدة ويتم استثماره عبر ثلاثة مكونات رئيسية (التَّميَّةُ القرائية - الدُّروسُ اللُّغوية - التَّواصلُ اللُّغويُّ).

ب. النص الإثرائي ويعد النص الأخير من نصوص الوحدة ويهدف إلى تحقيق القراءة الاستيعابية وتزويد المتعلم بقيم وسلوكيات 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 1443 هـ.

5. ثبات التحليل: قام الباحث بحساب ثبات التحليل عن طريق الاستعانة بفاحص آخر؛ ويُسمَّى هذا النوع من التحليل بالثبات عبر الأشخاص (الاتساق عبر الأفراد)، وقد توصل الباحث إلى (54) نمطاً نصياً 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 التوصل إليها، والجدول (2) يوضح نتائج عملية التحليل بين الباحث والفاحص:

الجدول (2) تحليل المحتوى بين الباحث وفاحص آخر

البنية 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:

عدد مرات الاتفاق

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

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

52

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

2 + 52

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

6. صدق عملية التحليل: عُرضت القائمة على مجموعة من المتخصصين والمعلمين، والمشرفين، وبعض أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية واللغة 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 القرآنية 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 ومسئولياتهم	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 القرآنية 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 لاثنتين منها، وكذلك الإخباري أو الإعلامي تمثل في نصين قرآنيين، والتفسيري لواحد منها، وكذلك الوصفي لأحدها، ويظهر من ذلك غياب تام للنص الحوارى في جميع النصوص بل في كل فقراتها ومقاطعها القرآنية، وكذلك غياب النص الإقناعى أو الحجاجى، وهذا يحتاج إلى مراجعة دقيقة من المسؤولين عن صناعة المناهج اللغوية كون النص الحوارى 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 الإقناعى أهمية عن النص الحوارى؛ لكون القضايا المعاصرة اليوم تحتاج إلى إقناع الآخرين من خلال دحض الحجة بالحجة.

ثانيًا: اختبار الانقرائية (اختبار التمة)

استخدم الباحث اختبار التمة بأسلوب (cloze)؛ لقياس انقرائية نصوص القراءة في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسى 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 بنى الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1. اختيار نصوص الانطلاق ونصوص الإثراء من جميع وحدات الكتاب التي تكونت من ثلاث وحدات، لتمثل ستة نصوص قرآنية في كل وحدة نص انطلاق ونص إثراء، شريطة ألا يكون الطالب درسها، حيث تم الاختبار قبيل دراسة نص الانطلاق الأول في الوحدة الأولى في بداية الفصل الدراسى الأول من العام الهجرى 1442هـ / 1443هـ؛ وذلك لأن تعليمات اختبار التمة تنص على عدم الاطلاع المسبق على النصوص القرآنية قبل إجراء الاختبار، مما يعطى فرصة حقيقية لقياس الانقرائية دون تدخل عوامل أخرى.
2. تركت 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؛ نظراً 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 المحكمين؛ 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 بدلاً 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 لوجهته واتفق 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 أيضًا 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 نصاب قرائيين.

تصحيح الاختبار:

بعد مراجعة الدراسات السابقة في عملية تصحيح اختبار التتمة (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 الانقراضية بوضوح، وليس الهدف استرجاع الكلمة الأصلية نفسها؛ لأن هذا ليس هدفاً ولا مكسباً 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 الانقراضية 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 الانقراضية عند الطلاب، وتم استخدام تحليل التباين؛ لمعرفة الفروق في مستويات الانقراضية تبعاً 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 الانقراضية.

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 فتستكون على وفق الآتي:

الإجابة عن السؤال الثاني

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

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

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

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 انقرايته، 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 عاملاً سلبياً 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 الانقراضية 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 الانقراضية 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 أيضاً لها دور في صعوبة الانقراضية؛ فكلما تجاوزت ثلاثة أحرف أو أربعة زادت صعوبة انقراضيتها، 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 انقراضية 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 إحصائية 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 وصفيًا 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
السردى	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 السردى أعلى من النصين الوصفي والتفسيري؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي في النصين الإخباري والسردى (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 متضمناً نصين قرآنيين (حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وحقوق المرضى ومسؤولياتهم) بمجموع (74)، وكذلك النص السردى تضمن نصين قرآنيين (قافية الحياة، وماض عريق وحاضر متألق ومستقبل مشرق). ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية 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 البنئ النصية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	قيمة (sig)
البنئ 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 فروقاً دالة إحصائية لدى أفراد العينة في مستويات الانقرائية تبعاً لتنوع البنئ 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 تبعاً للبنئ 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 إحصائية 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 إحصائياً عند مستوى ($p \leq 0.05$)، ويمكن أن يعزى هذا إلى أن النص الإخباري يركز على الوقائع والأحداث الجارية والأخبار التي تهتم المتعلم، والتي يكون قد تدوالها الناس في وسائل التواصل، وأصبح للمتعم خبرة سابقة قبل أن يعرض عليه النص، فمثلاً جاء نص حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة دليلاً واضحاً على أن المتعلمين لديهم خبرة سابقة عن هذه الفئة الغالية علينا جميعاً، وأن تلمس حاجاتهم واضحة للعيان من خلال المجتمع نفسه وتقديره لهم في الأماكن العامة وفي الطرقات ومواقف السيارات، وهذا بلا شك يعطي المتعلم شعوراً واتجاهاً إيجابياً لذوي الاحتياجات قبل تناول النص وقراءته، ويكون محفزاً على الإقبال عليه وفهمه، ناهيك عن اشتغال 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 عنصرَي 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 واقعاً معيناً وكيف تحولت الأحداث؟ وكيف تطورت عبر الزمن؟ وهذه التعاقبات تجعل المتعلم شغوفاً ومتابعاً بلهف تسلسل الأحداث بل متوقفاً لنهاية ورأساً بمخيلته أفكاراً 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 والسرد في مستويات الانقرائية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.9) من الدرجة الكلية (12)، حيث جاءت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى ($p \leq 0.05$)، لصالح النصين الإخباري والسرد، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن النص التفسيري انطلق من مقدمة عرض فيها معنى كلمة الأمن - في نص الأمن في أوسع معانيه - ثم توالى 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 استعملت الجمل الخبرية كما جاء في النص: الفطرة الإنسانية تقتضي الاجتماع، الأمن أول مطالب الإنسان في حياته، وغيرها، وكثرة الأفعال المضارعة في النص؛ كقول: يعد، تقتضي، تركز، 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 إحصائياً 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 حديثاً عن مجد لا يضاهاى، 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 أيضاً يتميز باستعماله الصور البلاغية والكنائية والاستعارة؛ كما جاء في النص: رُزئ دهرًا، طائلة الضيم، زرعُ الفتن، وغيرها، والمقابلة كقول: عزم الأشداء ورحمة الخيرين، والكلمات المسجوعة والفواصل القصيرة كقول: أميرة المدائن، وفريدة المحاسن، شيدٌ صروحًا وشحدٌ هممًا. ونظرًا 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 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 والسردية 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 شرطاً ضرورياً وملحاً 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 تملبه التقنية الرقمية اليوم من برامج وتطبيقات يتعايشون معها، وتمثل في الوقت نفسه نوصاً وظيفية وحيوية.

3. تدريب المعلمين على قياس الانقرائية لدى طلابهم، وربطها بمستويات الفهم القرآني لديهم.
4. ضرورة تنوع البنى النصية عند اختيار النصوص؛ إذ ظهر من خلال هذه الدراسة غياب النص الحوارية رغم أهميته، وغياب النص الإقناعي الحجائي الذي يعد من النصوص المهمة التي تساعد الطلاب على التكيف مع الظروف المتغيرة والأحداث الجارية.
5. تدرج النصوص التي تقدم إلى الطلاب بدءاً بالبسيط وانتهاءً بالمعقد؛ فيبدأ بالنص الإخباري والسرد 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 التنوع في استخدام الاختبارات التي تقيس الانقرائية.
2. إجراء دراسة وصفية علاقة تتضمن العلاقة بين استخدام البنى النصية والانقرائية.
3. استخدام معادلات الانقرائية الرياضية واختبار كلوز القائم على فهم النص ومقارنة نتائجها.
4. إجراء مقارنة في مستويات الانقرائية بين نصوص الانطلاق والنصوص الإثرائية في كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبرير، بشير (2003). إشكالية تصنيف النصوص (معالجة تعليمية). مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، (5)، ص ص 125-136
- الأصبحي، عبد الجبار علي محمد (2018). انقرائية كتاب لغتي العربية لطلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (4)، ص ص 168-193. <https://doi.org/10.55074/hesj.v0i4.30>
- برينكر، كلاوس (2005). التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج (ترجمة حسن بحيري). مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- بوترعه، عبد الحميد (2021). توظيف الأنماط النصية وتداخلها في النثر العربي الحديث "مقالات الشيخ محمد الإبراهيمي أمودجاً". مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، 13(1)، جامعة الشهيد 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 مؤشرات وخصائصها (ج2). على الموقع الإلكتروني (<http://db.tajribaty.com/arabic>). تاريخ الاطلاع 21 فبراير 2022
- الحري، 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(1)، ص ص 227-251 <https://doi.org/10.21608/jftp.2013.37743>
- حمدواوي، جميل (2015). محاضرات في لسانيات النص. دار الشهيد.
- دحان، 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 انقائية 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 132-23. <https://doi.org/10.33811/1847-001-001-019>
- سالم، محمد السيد إبراهيم (2021). انقائية 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 وتدريبها. المكتب العربي الحديث.
- علي، فيصل (2017). النص وإشكالات تصنيفه. *مجلة الذاكرة مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري*، 8(8)، جامعة قاصدي مرياح ورقلة. ص ص 136-255
- 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 انقائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلمها. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 31(31)، جامعة الإمارات العربية المتحدة. ص ص 89-121
- مهدي، علي فاضل (2019). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق. اليمامة للطباعة والنشر.

- نجات، زكي (2000). مقروئية كتاب المطالعة والنصوص للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- هانیه مان، فولفانج و فيهجر، ديتير (2004). مدخل إلى علم لغة النص (ترجمة سعيد حسن بحيري). مكتبة زهراء الشرق.
- الهوري، زيد (2004). أساسيات القياس والتقويم التربوي. دار الكتاب الجامعي.
- الوطبان، عبد العزيز بن رشيد (2019). مستوى مقروئية الصور في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي. مجلة جامعة الفيوم، 1(13)، ص ص 79-125. <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:

- 'ibrirun bashirin (2003). ishkillayu taşnifi al-nuşûsi (mu'älajatan ta'limiyyatin majallatu al'ulümi al'insāniyyati jāmi'atu muḥammad khayḍari baskirata (5) ، § 125-136.
- al'a'aşbaḥiyyu 'bdāljbār'ly muḥamd (2018). anqiri'i'iyu kitābi lughati al'arabiyyati liṭalabati al-şaffi al-sābi'i min marḥalati al-ta'limi al'a'asāsiyyi fi aljumhūriyyati alyamaniyyati mjla al'ulūmi al-tarbiyyati wa-l-dirāsāti al'insāniyyati (4) ، § 168-193. <https://doi.org/10.55074/hesj.v0i4.30>
- brynkr kulāwus (2005). al-taḥlīlu al-lughawiyyu lil-naşşi madkhalun ilā almafāhīmi al-'ā'sāsiyyati wa-l-manāhiji (tarjamatu ḥasin baḥīri mu'assasatu almukhtāri lil-nashri wa-l-tawzī'i
- biwatra'īhi 'abdi alḥamīdi (2021). tawzīfu al'a'anmāti al-naşşiyyati watadākhuluhā fi al-nathri al'arabiyyi alḥadīthi "maqālātu al-shaykhi muḥammad al'ibrāhīmiyyi unmūdhajan majallatu 'ulūmi al-lughati al'arabiyyati waḍābuhā 13(1) ، jāmi'atu al-shahīdi ḥmh
- biwaqrata nu'māna (2012). lisāniyyātu alkhīṭābi mabāḥithu fi al-ta'asīsi wa-l-'ijrā'i dāru al-kutubi al-'ilmiyyati
- jawārinahu muḥammadin (2008). mustawā maqarwa'iyyati kitābi al-tarbiyyati aliājtīmā'iyyati wa-l-waṭaniyyati lil-şaffi al-rābi'i al'a'asāsiyyi fi al'urdunni almajallatu al'urdunniyyati fi al'ulūmi

- al-tarbawiyati 4(2) ، § § 125-136.
- alḥājju muṣṭafā (2020). al'a'anmāṭu al-naṣṣiyyati mu'uassharātuḥā wakhaṣṣā'iṣuḥā) j2'. (alā al-mawqī'i al'iliktirūniyyi (<http://db.tajribaty.com/arabic>). tārikhu aliātṭilā'i 21 fbrāyr 2022.
- alḥarbiyyu khālidu jazā'in (2013). mustawā mqrwa'iyiyati kitābi al'ulūmi lil-ṣaffi al-thālithi almutawassiṭi wa'alāqatuhu bijinsi almuta'allimīna wamakāni 'iqāmatihim fi almamlakati al'arabiyyati al-su'ūdiyyati mijallatu kulliyati al-tarbiyati bbwr sa'īdin (14) ، § § 227-251. <https://doi.org/10.21608/jftp.2013.37743>
- ḥamdāwiyyun jamilun (2015). muḥāḍarātun fi lisāniyyāti al-naṣṣi dāru al-shahīdi
- daḥlānu 'umara (2014). mustawā maqarwa'iyiyati kitābi al-lughati al'arabiyyati lil-ṣaffi al-tāsi'i al'a'asāsiyyi fi filastīna mijallatu jāmi'ati al-najāḥi (al'ulūmi al'insāniyyati 28(12) ، § § 2878-2906.
- al-riqabi shaymā'u a'amīni muḥammadin (2017). mustawā anqirā'iyiyati kutubi al'ulūmi lil-ṣaffi al-rābi'i al'a'asāsiyyi wa'alāqatuhu bi-l-fahmi aliāstī'ābiyyi [risālatu miājastyr ghayru manshūratin kulliyatu al-tarbiyati aljāmi'ati al'islāmiyyati bighazzata
- al-zū'ayniy abtsām ṣāḥibi mūsā w ṣāliḥin raḥīm 'ly (2016). qīāsu maqarwa'iyiyati kutubi almutā'ālati bi-l-marḥalati al'idādiyyati fi al'irāqi wa'ilāqataḥā bi'adadin mina almutaghayyirāti mijallatu al'uṭrūḥati lil-ulūmi al'insāniyyati 13(1) ، § § 23-132. <https://doi.org/10.33811/1847-001-001-019>
- sālimun muḥammadu al-sayyidi 'ibrāhym (2021). anqiri'i'iyay kutubi al-lughati al'arabiyyati lil-nāṭiqina bighayriḥā bimarkazi al-lughāti jāmi'atu al-shāriqati wa'ilāqataḥā bi-l-ta'bīri al-lughawiyi ladayhim mijallatu al-tarbiyati jāmi'atu al'a'azhari 5(191) ، § § 2-52. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2021.202425>
- ṭu'aymatu rishdī a'aḥmada (2000). al'usus al'āmmatu limanāhiji al-lughati al'arabiyyati idādiḥā taṭwīriḥā taqwīmihā dāru alfikri al'arabiyyu
- ṭu'aymatu rishdī a'aḥmada (2008). taḥlilu almuḥṭawā fi al'ulūmi al'insāniyyati dāru alfikri al'arabiyyi
- 'bās sa'īd 'aṭwānu (2015). mustawā mqrwa'iyiyati kitābi lughatinā al'arabiyyati lil-ṣaffi al-sābi'i al'a'asāsiyyi fi al'urdunni [rsāla miājastyr ghayru mnshwra jāma'ā āl albayti <https://doi.org/10.33985/0531-022-004-009>
- 'aṣru ḥasaniyyun 'abdālbāriyyu (2005). qaḍāyā fi ta'līmi al-lughati al'arabiyyati watadrīsihā al-maktabu al'arabiyyu alḥadītha
- 'aliyyun fayṣalun (2017). al-naṣṣu wa'ishkālāti taṣnīfihi majallatu al-dhākirati makhbaru al-turāthi al-lughawiyi wa-l-'ā'adabiyyi fi aljanūbi al-sharqiyyi al-jazā'iriyyi (8) ، jāmi'atu qaṣīdi

murayyāh waraqlata § § 136-255.

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

karuzwīla ʾidītha (2006). 'aṣru al-banyūi#ta (tarjamati jābiri 'uṣfūrīn 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'ahkāmi mu'allimihā almajallatu al-dawliyyatu lil-'ā'abḥāthi al-tarbawīyyati (31), jāmi'atu al'imārāti al'arabiyyati almuttaḥidati § § 89-121.

mahdiyyun 'aliyyu fāḍilin (2019). aliättijāhuāt alḥadīthatu fi 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 għayru manshūratin jāmi'atu alyarmūki

hānyh mān fwlānj 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 fi kitābi lughati aljamīlati lil-ṣaffi al-rābī'i aliābtidā'iyyi mijallatu jāmi'ati al-fayyūmi 1(13), § § 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