قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق

أطروحة
تقدمت بها

هيفاء حميد حسن السامرائي

إلى
مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذ الدكتورة
نعيمة عبد اللطيف السامرائي

المدرس الدكتور
سعد علي زاير

١٤٢٨ هـ

٢٠٠٤ م

بسم الله الرحمن الرحيم

((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي
خَلَقَ ❖ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ
عَلَقٍ ❖ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ))

صدق الله العظيم
(سورة العلق : الآيات ١ - ٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرفين

نشهد بأن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق) التي قدمتها الطالبة هيفاء حميد حسن السامرائي ، قد جرى تحت إشرافنا في جامعة بغداد - كلية التربية / ابن رشد ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

الأستاذ الدكتورة
نعيمة عبد اللطيف السامرائي
(المشرفة)

المدرس الدكتور
سعد علي زاير
(المشرف)

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الاطروحة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن نعمة الموسوي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
٢٠٠٤/٨/٢٧

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا علـى هـذه الأطروحـة الموسـومة بـ (قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية فـي العراق) وقد ناقشنا الطالبة (**هيفاء حميد حسن السامرائي**) في محتوياتها وفيما لـه علاقة بها . ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيـل درجـة دكتـوراه فلسـفة فـي التربيـة (طرائق تدريس اللغة العربية) ، بتقدير (**امتياز**) .

أ . م . د عبد عبد مرزوك عضوا	أ. م . د فاخر جبر مطر عضوا	أ. م . د علي محمد العبيدي عضوا	ا.م.د مثنى علوان الجشعمي عضوا

أ.د نعيمة عبد اللطيف السامرائي عضوا / المشرف	م.د سعد علي زاير عضوا / المشرف	أ.د حسن علي فرحان العزاوي رئيس اللجنة

صدقها مجلس كلية التربية " ابن رشد " جامعة بغداد .

العميد

الأستاذ الدكتور

عبد الأمير عبد دكسن

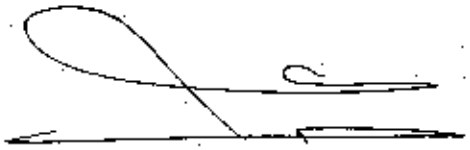
التاريخ : ٢٧ / ١٠ / ٢٠٠٤

جامعة بغداد
كلية التربية / ابن رشد
الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

اشهد باني قد قرأت هذه الأطروحة الموسومة (قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق) التي قدمتها الطالبة هيفاء حميد حسن السامرائي) الى كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات درجة دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .



الأستاذ الدكتور

فاروق خلف العزاوي

إقرار الخبير اللغوي

اشهد باني قد قرأت هذه الأطروحة الموسومة (قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق) التي قدمتها الطالبة هيفاء حميد حسن السامرائي) الى كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد ، وهي جزء من متطلبات درجة دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

الأستاذ المدرس الدكتورة

ذ. عروبة جليل إبراهيم الربيعي

الإهداء

إلى

- وطني الغالي ... العراق
- مجاهدي ارض السلام
- دعاة الإسلام ... حيثما كانوا

ليواجهوا بعزيمةٍ الهجمات على الإسلام
بقلوب مليئة باليقين
متعلقة بقيم التقوى

الباحثة

شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علم بالقلم ، والصلاة والسلام على معلم الأمم وموقظ الهمم النبي الأمـــي المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم ...وبعد .

بعون مَن علت كلمته وبتوفيق من جلت قدرته ، قارب هذا الجهد على الانتهاء ، آملة ان يكون خطوة تضاف الى خطوات العمل في درب العلم والمعرفة ، لخدمة لغة القرآن الكريم ، لغـــة الإسلام ، لغة أهل الجنة .

وعليه أجد أنّي مدينة بالشكر لكل من اسهم في إخراج هذا البحث بصورته الحالية واخـص بالشكر والعرفان المرشدة الفاضلة الأستاذة الدكتورة نعيمة عبد اللطيف السامرائي – رحمها الله – وأستاذي الفاضل المدرس الدكتور سعد علي زاير المشرفين على الأطروحة ، عرفانـــاً بجـــهودهما وتعاونهما غير المحدود ، ودقة ملاحظاتهما التي كان لها الأثر الواضح في إنجاز هذا البحث واخراجه الى حيز الوجود على هذا الشكل ، فجزاهم الله عني الخير كله .

واتقدم بشكري وامتناني لأعضاء حلقة تدارس البحوث (السمنار) في قسم العلوم التربوية والنفسية ، وهم الأساتذة الكرام (الأستاذ الدكتور طارق صالح السامرائي – رحمه الله – والأستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي والأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهـــاشمي) ، لما بذلوه من جهد علمي اسهم في إثراء هذا البحث .

واتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور كامل ثامر الكبيسي ، وللأستاذ المساعد الدكتـــور منّى علوان الجشعمي ، وللأستاذ المساعد الدكتور عواد جاسم التميمـــي ، وللأســـتاذ المســـاعد الدكتور صفاء طارق حبيب ، والمدرس الدكتور تحسين عبد الرضا الوزان لما أبدوه من تعـــاون ومشورة كانت ذات اثر طيب من مسيرة هذا البحث .

كلمة وفاء خالصة أقدمها لوالدتي أطال الله عمرها وأخواتي . واخيرا اقدم شكري وأمتنـــاني الى كل من مدّ العون والمساعدة ، داعية الله سبحانه وتعالى ، أن يوفق الجميع لكل الخير ، انه سميع الدعاء

الباحثة

قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق

ملخص أطروحة تقدمت بها

هيفاء حميد حسن السامرائي

الى

مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الأستاذة الدكتورة
نعيمة عبد اللطيف السامرائي

المدرس الدكتور
سعد علي زاير

١٤٢٥هـ

٢٠٠٤ م

ملخص الأطروحة

ان الباحثين والتربويين قد أشّروا وجود الضعف القرائي في المرحلة الابتدائية لـــذا أعطوا مكانة لدراستها في هذا البحث الذي استهدف قياس مقروئية كتب القراءة العربيـــة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق ، وتعرف ترتيـــب الموضوعـــات القرائية على وفق درجة مقروئيتها في كتب القراءة ، وتحديد اثر جنس التلاميذ في درجـة المقروئية وتحديد العلاقات الارتباطية بين درجة المقروئية وثلاثة من المتغيرات اللغويـــة المختارة (معدل طول الكلمات ، ومعدل طول الجمل ، ونسبة تكرار الكلمات) .

ولاجل الوصول الى هذه الأهداف اختارت الباحثة عشوائيا ثلاثين موضوعاً مختلفـاً من موضوعات كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ، بواقـع عشرة موضوعات قرائية من كل كتاب من كتب القراءة عينة البحث ، على ان تكون مـن اول الكتب ووسطها وآخرها .

ولاجل قياس مقروئية الموضوعات القرائية ، أعدت الباحثة ثلاثيـــن اختبـاراً مـــن اختبارات التتمة (الكلوز) على تلك الموضوعات ، وذلك بحـــذف الكلمـــة ذات الـــترتيب العاشر من كل موضوع من موضوعات عينة البحث ، وبلغ معدل طول كل موضوع مـن الموضوعات القرائية مئة كلمة ، وبلغ عدد الكلمات المحذوفة مـــن كـــل موضـــوع مـــن الموضوعات القرائية عشر كلمات .

وبعد التحقق من صدق الاختبارات وثباتها ، تم تطبيقها قبل تدريـــس الموضوعـــات القرائية على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٠٠) تلميذ وتلميذة بواقـــع (١٥٠٠) تلميـــذ و(١٥٠٠) تلميذة ، موزعين على أربع مديريات في محافظة بغداد ، بواقـــع مدرســـتين للبنين ومدرستين للبنات ومدرسة مختلطة واحدة في كل مديرية من المديريات الأربع .

وبعد تحليل نتائج اختبارات التتمة (الكلوز) باستعمال الطرائق الإحصائية المناسبة ، كانت النتائج على النحو الآتي :

١ ـ بلغ متوسط مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابـــع الابتدائـــي (٣,٥١٨) ومتوسط مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الخـــامس الابتدائـــي (٤,٤٧٨) ومتوســـط مقروئية كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي (٤,٩٤٣) .

٢ ـ ان غالبية أداء التلاميذ في اختبارات التتمة (الكلوز) يقع في المستوى المحبط ، وحوالي ربع العينة في المستوى التعليمي ، ونسبة قليلة كان أداؤهم في المستوى المستقل من مستويات المقروئية .

٣ ـ ان الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها .

٤ ـ يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية تبعا لاختلاف جنس التلاميذ لمصلحة الإناث .

٥ ـ توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجة المقروئية وثلاثة من المتغيرات اللغوية المختارة (معدل طول الكلمات ، ومعدل طول الجمل ، ونسبة تكرار الكلمات) في الموضوعات القرائية .

يتبين من النتائج السابقة عدم ملاءمة الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق لمستوى التلاميذ الدارسين لها ، وفسرت الباحثة ذلك بأسباب مختلفة يتعلق قسم بالتلاميذ والقسم الآخر بالموضوعات القرائية نفسها .

وفي ضوء نتائج البحث ، أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها تحديد درجة مقروئية الكتب المدرسية عامة وكتب القراءة ولاسيما قبل تعميمها على التلاميذ ، باستعمال إحدى طرائق قياس المقروئية ومنها اختبار التتمة (الكلوز) .

واقترحت الباحثة القيام بدراسات لاحقة امتدادا لهذا البحث وإكمالا له في هذا المجال الحيوي الذي ما زال يحتاج الى المزيد من الدراسات والبحوث .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرفين	ج
إقرار لجنة المناقشة	د
إقرار الخبيرين اللغوي والعلمي	هـ
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز
ملخص الأطروحة	ح–ي
ثبت المحتويات	ك–ل
ثبت الجداول	م
ثبت الملاحق	س
الفصل الأول (التعريف بالبحث)	١–١٩
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث والحاجة إليه	٤
أهداف البحث	١٣
حدود البحث	١٤
تحديد المصطلحات	١٤
الفصل الثاني (جوانب نظرية)	٢٠–٤٤
أولا : المقروئية	٢١
– نبذة تاريخية عن المقروئية	٢١
– مفهوم المقروئية	٢٣
ثانيا : أهمية قياس المقروئية	٢٤
ثالثا : العوامل المؤثرة في المقروئية	٢٦
رابعا : طرائق قياس المقروئية	٢٨
– أسلوب الأحكام	٢٨
– صيغ المقروئية	٢٩
– الاختبارات	٣١
١– الاختبارات الموضوعية	٣١
٢– اختبار التتمة (الكلوز)	٣١
الفصل الثالث (دراسات سابقة)	٤٥–٧٣
أولا : عرض الدراسات السابقة	٤٦
–الدراسات التي تناولت مقروئية كتب القراءة	٤٧

-الدراسات التي تناولت مقروئية كتب دراسية أخرى	٥٧
ثانيا : موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٦٦
ثالثا : دور الدراسات السابقة في إعداد البحث الحالي	٧٣
الفصل الرابع (منهجية البحث وإجراءاته)	٧٤-٩٤
منهج البحث	٧٥
مجتمع البحث وعينته	٧٥
أداة البحث	٨٣
التطبيق النهائي للاختبار	٩٢
الوسائل الإحصائية	٩٣
الفصل الخامس (عرض النتائج وتفسيرها)	٩٥-١٢٥
أولا : عرض النتائج	٩٦
ثانيا : تفسير النتائج	١١٤
الفصل السادس (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)	١٢٦-١٣٠
-الاستنتاجات	١٢٧
-التوصيات	١٢٨
-المقترحات	١٢٩
المصادر (العربية والأجنبية)	١٣١-١٤٣
-المصادر العربية	١٣٢
-المصادر الأجنبية	١٤٠
الملاحق	١٤٤-١٨٤
ملخص الأطروحة باللغة الإنكليزية	1-3

ثبت الجداول

تسلسل الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	موضوعات كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي	٧٦
٢	موضوعات كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي	٧٧
٣	موضوعات كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي	٧٨
٤	عدد الموضوعات القرائية موزعة على الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية	٧٩
٥	المدارس الابتدائية المختارة من المديريات العامة الأربع في مدينة بغداد	٨١
٦	إعداد التلاميذ موزعة على المدارس والصفوف والجنس في التجربة النهائية	٨٢
٧	العينة الاستطلاعية من التلاميذ موزعين بحسب المدارس الابتدائية	٨٨
٨	درجات المقروئية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للموضوعات كافة	٩٦
٩	توزيع عينة البحث في الصف الرابع الابتدائي بحسب مستويات المقروئية	٩٨
١٠	توزيع عينة البحث في الصف الخامس الابتدائي بحسب مستويات المقروئية	٩٩
١١	توزيع عينة البحث في الصف السادس الابتدائي بحسب مستويات المقروئية	١٠٠
١٢	ترتيب الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي ودرجة مقروئيتها	١٠١
١٣	ترتيب الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي ودرجة مقروئيتها	١٠٢
١٤	ترتيب الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي ودرجة مقروئيتها	١٠٣
١٥	اختبارات (ت) لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف الرابع الابتدائي على وفق أختلاف الجنس	١٠٥
١٦	اختبار (ت) لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف الخامس الابتدائي على وفق أختلاف الجنس	١٠٦
١٧	اختبار (ت) لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف السادس الابتدائي على وفق أختلاف الجنس	١٠٧

١٨	معدلات طول الكلمات والجمل ونسبة تكرار الكلمات للموضوعات القرائية في الصف الرابع الابتدائي	١٠٨
١٩	معدلات طول الكلمات والجمل ونسبة تكرار الكلمات للموضوعات القرائية في الصف الخامس الابتدائي	١٠٩
٢٠	معدلات طول الكلمات والجمل ونسبة الكلمات للموضوعات القرائية في الصف السادس الابتدائي	١١٠
٢١	معاملات الارتباط بين درجة مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي وكل من المتغيرات اللغوية ودلالاتها المعنوية	١١١
٢٢	معاملات الارتباط بين درجة مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي وكل من المتغيرات اللغوية ودلالاتها المعنوية	١١٢
٢٣	معاملات الارتباط بين درجة مقروئية كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي وكل من المتغيرات اللغوية ودلالاتها المعنوية	١١٣

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	عنوانات الموضوعات بحسب تسلسلها في الكتب	١٤٥
٢	محتويات موضوعات عينة البحث	١٤٦
٣	أ- قائمة الكلمات المحذوفة في الموضوعات القرائية للصف الرابع الابتدائي	١٧٩
	ب- قائمة الكلمات المحذوفة في الموضوعات القرائية للصف الخامس الابتدائي	١٨٠
	ج- قائمة الكلمات المحذوفة في الموضوعات القرائية للصف السادس الابتدائي	١٨١
٤	تعليمات الإجابة عن الاختبار	١٨٢
٥	أسماء الخبراء مرتبة على وفق الألقاب العلمية والحروف الهجائية	١٨٣
٦	الجمل المستثناة في كتب القراءة الثلاث	١٨٤

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

تتجسد مشكلة البحث الحالي في أن موضوعات القراءة في المرحلة الابتدائية ، على الرغم من أهميتها ، فانها ما زالت تعتمد في اختيارها على الآراء الشخصية والانطباعات الذاتية لمؤلفي المناهج في وزارة التربية من دون الاعتناء بميول التلاميذ ، وتعرف دوافعهم واهتماماتهم ، فضلاً عن ان المؤلفين لم يبذلوا جهداً لتعرف عوامل مقروئية كتب القراءة . (شحاته ، ٢٠٠٠ ، ١١٣)

وهذا ما يجعل كتب القراءة ليست بالدرجة المناسبة لمستوى التلاميذ ، فقد تكون فوق مستواهم مما يفقدهم الميل والحماس في قراءتها ، وقد تكون دون مستواهم مما يجعلهم يضجرون منها ويملونها ، وهذا يعود إلى أن كتب القراءة متفاوتة في مستوى مقروئيتها . (يونس ، ١٩٧٥ ، ٣٥)

ونظرا لتفاوت كتب القراءة في السهولة والصعوبة ، فأن معرفة مستوى المادة المقروءة ، يعدّ أمراً ضرورياً ، وذلك لأن فهم التلميذ للمادة يتوقف على كون المادة في مستوى قدرته القرائية ، (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٨٣) فإذا أعطي التلميذ مادة صعبة تفوق قدرته القرائية ، فأنه قد يصاب بالإحباط ويتعذر عليه الإفادة منها . وإذا أعطي مادة سهلة ، فأنها لا تستثيره ، وتبعث في نفسه الملل . (التل ، ١٩٩٢ ، ١٥)

ومع حرص مؤلفي المناهج الدراسية على وضع معايير متعددة للكتاب المدرسي ، منها ما يتعلق بشكله وتصميمه ، ومنها ما يتعلق بمضمونه ومحتواه ، ومنها ما يتعلق بطرائق تجريبه وتعميمه ، الا انهم يفتقرون الى الدليل العلمي لمدى ملاءمة مادة الكتاب للتلاميذ من حيث مستوى صعوبة المادة وذلك لندرة وجود مقاييس موضوعية يحدد في ضوئها مدى مناسبة هذا الكتاب او ذاك ، فتعتمد على الرأي الشخصي وعلى الاختيار الذاتي . (الزعبي ، ٢٠٠١ ، ٤-٨)

ومن الطبيعي ان يؤدي الاعتماد على الرأي الشخصي وعلى الخبرات الذاتية فقط الى تقديم مواد قرائية صعبة لا في مادتها العلمية فحسب،وانما في أسلوبها اللغوي الذي يحد من استيعاب التلاميذ واتصالهم بتلك المواد . والأمر المذكور آنفا أدى الى ارتفاع الأصوات التي تشكو من صعوبة اللغة التي تكتب بها الكتب المقررة في كثير من المواد الدراسية ، وما يترتب على هذه الصعوبة من إهدار يتمثل في تسرب التلاميذ من التعليم ، وما قد ينجم عنه من مشكلات اجتماعية كثيرة .

وليس الكتاب المدرسي كأي كتاب يؤلف لأي قارئ ، بل كتاب يؤلف لتلميذ معين وفي سن محدد ، له خصائص نفسية معينة ومطالب نمو معينة ، يتحدد بدرجة نضج التلميذ ، ومطالب هذا النضج في المجتمع ، لذا ينبغي أن يراعي المرحلة التي يؤلف لها ، وان يتوخى في اختيار المادة وطريقة عرضها ملاءمتها لخصائص نمو التلميذ وحاجاته وميوله ومدركاته . (رضوان ، ١٩٦٧ ، ٢٠١)

ومن الضروري تعرف ميول التلاميذ وقدراتهم ، واستعداداتهم ، والعمل على توافر المادة القرائية المناسبة لهم ، إذ أن العبرة ليست في القدرة على القراءة ، بقدر ما تكون في القدرة على الإفادة منها ، والقدرة على استعمالها ، استعمالاً صحيحاً . (عدس ، ١٩٩٨ ، ٤١ - ٦٣)

ومما سبق وجدت الباحثة ان هناك مشكلة تحدد ضرورة إجراء دراستها الحالية ، لعلها تسهم في علاج المشكلة أو التخفيف من حدتها ، إذ أن العراق يشهد تغييرا في إعداد كتبه المنهجية،ويبحث عن الوسائل والأساليب التي تضمن تأليف كتبه المنهجية عموما،وكتب القراءة بشكل خاص بلغة تناسب مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

أهمية البحث والحاجة إليه :

اللغة هي نبض الحياة ، وفيض الوجدان ، وهمسات الأحلام ، فالإنسان لا يفكر منطلقاً في آفاق الحياة ، متعمقاً في أسرار الكون ، مستجلياً مجاهله وغاياته إلا بلغته ، وهو لا يبدع إلا من طريقها ، ولا يعبر بصدق عن مشاعره وآماله وآلامه إلا بها ، وهي من أهم مكونات شخصية الأمة ، بل هي السمة الوحيدة التي تتفرد بها أمة ما بين الأمم . (عبد الرحيم ، ١٩٩٨ ، ٢)

واللغة العربية أفضل اللغات وأوسعها بين لغات العالم قديماً وحديثاً ، فهي لغة رسالة سامية ، وحضارة إنسانية راقية ، اتسعت طاقاتها لكي تعمل وتستوعب أرقى حضارة شهدها التاريخ الإسلامي . (خلف ، ١٩٨٨ ، ٢٠٠)

وقد أشار القلقشندي في وصفه البديع لها بقوله " اللغة العربية أمتن اللغات ، وأوضحها بياناً ، وأذلقها لساناً ، وأمدها رواقاً ، وأعذبها مذاقاً ، ومن ثم اختارها الله تعالى لأشرف رسله ، وخاتم أنبيائه ، وخيرته من خلقه ، وصفوته من بريته ، وجعلها لغة أهل سمائه ، وسكان جنته ، وأنزل بها كتابه المبين " . (القلقشندي ، ١٩٦٣ ، ١٤٨)

واللغة العربية من اللغات الحية في امتلاكها القدرة على العطاء ومسايرة النهوض العلمي ، وتلبية الحاجات ، والعناية بها تعني الاهتمام بالتراث العربي الإسلامي ، والعمل على إحيائه وتجديد منهجيته وفكره ، والحفاظ على اللغة العربية يعني الحفاظ على جزء من مقومات القومية العربية ، وعلى عامل قوي من عوامل تحقيق وحدتنا العربية . (محمد ، ١٩٨٥ ، ١٧٣ - ١٩٤)

وهي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة ، لأنها أقوى وسائل الاتصال والتفاهم بين المتعلم وبيئته ، وهي الأساس الذي تعتمد

عليه تربيته من النواحي جميعاً ، ويعتمد عليها كذلك كل نشاط يقوم به التلميذ سواء أكان من طريق الاستماع والقراءة ، أم من طريق الكلام والكتابة. (يونس وآخرون ، ١٩٨١ ، ٢٩)

وتضم اللغة العربية فروعاً متعددة ، ترتبط بعضها ببعض ارتباطاً محكماً ، وتعدّ القراءة فرعاً مهماً من بين فروع اللغة العربية ، وكفاها شرفاً ، أنها أول ما نطق به الحق مخاطباً رسوله الكريم محمداً (صلى الله عليه وآله وسلم) قائلاً : ((اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ)) (سورة العلق ، الآية ١) .

تتماز القراءة من فروع اللغة العربية بأنها عماد الزاد الفكري واللغوي الذي يقصد إليه التعليم ، ولأنها تضم الكثير من الاستعدادات والأنشطة ، ولها مهاراتها التي تفوق مهارات الفروع الأخرى ، بل لعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات ، على رأي بعض المربين ، وإذا كان هناك محور يمكن أن تجمع حوله فروع اللغة العربية ، فهو القراءة . (ظافر وحمادي ، ١٩٨٤ ، ١٤١)

إذ وصفها (كلود مارسيل) بأنها الخطوة الرئيسة المهمة في تعليم اللغات الحية ، وينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث واستماع وكتابة . (الجمبلاطي ، د.ت ، ٤٧)

والقراءة من الأسس الثقافية والحضارية المهمة في المجتمعات الحديثة ، وانها وسيلة الاتصال التي لا يستغنى عنها ، وهي النافذة التي يطل منها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة ، وهي وسيلة الفرد وأداته في الدرس وتحصيل المعرفة ، وشغل أوقات الفراغ . (بوند ، ١٩٨٤ ، ٥)

وتزداد حاجة الفرد والمجتمع إلى القراءة بازدهار الحضارة ، وتشعب أطرافها ، ونحن اليوم أحوج ما نكون إليها ، فالأفراد على اختلاف أعمارهم ، وقابلياتهم يحتاجون إليها ، فهي وسيلة لزيادة خبرة الفرد ونموه

لكي يصبح قادراً على التكيف مع هذا العالم الحاضر الكثير النمو والحركة . (فارس ، ١٩٥٦ ، ٤)

ان القراءة وسيلة مهمة للتعليم والتثقيف سواء أكان ذلك ذاتياً أم ضمن المؤسسات التعليمية ، وان التطورات التكنولوجية في مجال الاتصالات السمعية والبصرية ، واستعمال الأقمار الصناعية والحاسوب غير قادرة على إلغاء دور القراءة ، بوصفها وسيلة أساسية في هذا المجال ، وبوصفها فعالية تسود المواد الدراسية كافة ، إذ إنها ليست مادة مستقلة ، بل هي أداة تسهل تعلم المواد الأخرى (عبد الله ، د.ت ، ١١) .

والقراءة بالنسبة إلى المتعلم في مراحل التعليم المختلفة وسيلته في الحصول على المعارف والمعلومات التي تساعد على إعداده العلمي ، وفي إكسابه الفهم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها ، وفي حل مشكلاته ومساعدته على عملية التوافق الاجتماعي والشخصي ، ومواجهة الحاجات العملية في الحياة اليومية . (Ralph , 1993 : 19)

وتعدّ من المرتكزات الأساسية لنجاح التلميذ في المدرسة وفي الحياة بشكل عام فيما بعد ، فلكي يفهم التلاميذ المواد الدراسية الأخرى ، لابد لهم من إتقان القراءة أولاً ، ولا يكفي حل رموز الكلمات المكتوبة ، وانما ينبغي ان يفهموا ما يقرأون من معلومات وتعليمات . (الزعبي ، ٢٠٠١ ، ٢)

من هنا كانت للقراءة مكانة تربوية ومقدرة تهذيبية عظيمة ، فقد اخذ المربون ينادون بضرورة تدريب التلاميذ على أنواع القراءة جميعا . (خاطر واخرون ، ١٩٨٦ ، ٨)

وتقسم القراءة تبعا لطريقة الأداء على نوعين : القراءة الصامتة التي تستعمل فيها حاسة البصر والعقل فقط ، فلا يوجد فيها صوت ولا تحريك لسان أو شفاه ، وانما تنتقل العين فوق الكلام المكتوب ، (عبابدة ، ٢٠٠٢ ، ١٦) والقراءة الجهرية التي ينطق بها القارئ بالمقروء

بصوت مسموع على ان يراعي في أثناء ذلك ضبط هذا المقروء وفهم معناه. (سليمان ، واخرون ، ٢٠٠٣ ، ٨٢)

وتقسم تبعا للغرض على أنواع خمسة هي : الأول القراءة العاجلة التي ترمي الى البحث عن معلومة ما بسرعة كالاطلاع على فهارس الكتب وقوائم العناوين والأسماء . والثاني القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع ، وهي اكثر دقة من القراءة العاجلة . والثالث القراءة المتأنية التي تتطلب التأني والتريث لفهم المادة بالتفصيل ويحتاج إليها الطالب في مراحله الدراسية جميعها . والرابع قراءة المتعة في أثناء أوقات الفراغ . والخامس القراءة النقدية التحليلية التي يحتاج إليها الناقد والأديب في عملية نقد الأعمال الأدبية . (عبابدة ، ٢٠٠٢ ، ١٨-٢٠) وليست الباحثة هنا بمجال تفضيل نوع من القراءة على النوع الآخر ، فلكل نوع من القراءة أهميته والحالات الخاصة التي يستعمل بها .

لقد تغير مفهوم القراءة عمّا كان عليه سابقاً ، إذ كانت القراءة في التعليم هي القراءة الجهرية أو القراءة للآخرين ، أما الآن أصبح القارئ يقرأ لنفسه قبل أن يقرأ لغيره ، وأصبحت قراءة النص تعني القدرة على فهم معانيه واستيعاب الرسالة التي يرمي إليها الكاتب ، وان كانت غير مباشرة ، وإلا لا تعد القراءة قراءة بالمعنى الحقيقي إذا لم يفهم القارئ المراد من النص ، (أبو زينة ، ١٩٩٨ ، ٢٣٧) بل تعد قراءة ناقصة في ضوء النظرة الحديثة لمفهوم القراءة .

ولا يعد تمييز الحروف والنطق بالكلمات قراءة ، لأن ذلك لا يعني فهم المقروء ومعرفة معناه ، فالشخص عندما يقرأ الرموز في مادة مكتوبة ، يثير العقل ليؤدي عملياته المعقدة كالربط والإدراك والموازنة والفهم والتذكر والتنظيم ، وعدم أداء العقل لهذه العمليات أو لجزء منها يؤدي إلى قراءة غير كاملة أو غير صحيحة . (لطفي ، ١٩٥٧ ، ١٤)

وتعدّ مهارة الفهم من مهارات القراءة المهمة ، ويمكن القول إن الفهم أساس عمليات القراءة جميعها ، فالتلميذ يسرع في القراءة وينطلق فيها إذا كان يفهم معنى ما يقرأ ، ويتعثر إذا كان يجهل معنى ما يقرأ . (عامر ، ١٩٩٢ ، ٧١)

فالفهم يعين التلميذ على الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه النص المقروء من معان ظاهرة وخفية ، وان القراءة بغير الإدراك تفقد قيمتها ، وتصبح عملية آلية لا تنقل أفكار الكاتب وآراءه ، وتخلو من الدافع للإقبال عليها واتخاذها وسيلة للمتعة الفكرية والتحصيل العلمي . (لطفي ، ١٩٥٧ ، ٥٩)

فالقراءة هي المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة ، فان أي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة ، لا يصح أن يسمى قراءة . (العزاوي ، ١٩٨٥ ، ١٢)

وتعدّ المناهج الدراسية المقياس الأهم في دراسة ظواهر الإخفاق والنجاح لدى التلاميذ (بلّة واخرون ، ٢٠٠٢ ، ١٩٩) لذا حرص مخططو المناهج على اختيار المحتوى الأكثر فاعلية وفائدة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية ، لكي تستطيع المناهج أن تقدم زاداً قرائياً يمكن هضمه واستيعابه ، والتمتع به وتمثله في ضوء استراتيجية التربية ، وأهداف اللغة . (وزارة التربية والتعليم والثقافة، ١٩٩٧ ، ٥)

والكتاب المدرسي الأداة الأولى والأساسية التي تعبر عن المنهج وتترجمه وتندفع به نحو تحقيق غاياته وأهدافه . لانه يمتلك قوة التأثير على أفكار التلاميذ ، وسلوكهم ، مما يجعلهم يعتقدون به ، وبما يرد فيه من حقائق وأفكار . (الستاوي ، ١٩٧٨ ، ٢٣)

وهو وسيلة من وسائل تنفيذ المنهج ، والمحور الذي تدور حوله العملية التعليمية ، ومرتكز التفاعل بين المتعلم والمعلم ، وان سبب ضعف التحصيل لدى المتعلم قد يكون بين طياته . (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ٢٣٦)

إذ يعتمد التعليم في المدرسة على الكتاب المدرسي بدرجة كبيرة ، ففي المواقف التي لا يتمتع بها المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاية عالية ، يصبح الكتاب المدرسي دليلا وسندا له في عملية التدريس ، فهو معينه في صياغة خطته ، وسنده في تحديد طرائق تدريسه ، وهو بالنسبة للتلميذ يؤدي دوره بوصفه أساساً لعملية التعلم ، وبوصفه من مقومات المراجعة والاستزادة في التحصيل . (عمر ، ١٩٨٠ ، ٧)

وترمي عملية تعليم القراءة وخلق العادات الصحيحة الى وضع الكتاب الملائم في اليد الملائمة ، وفي الوقت الملائم ، كان لابد من التعرف على المادة الأكثر تماشياً مع حاجات كل تلميذ والتعرف على مستوى الكتاب ووضوحه . (مجاور ، ١٩٦٦ ، ٦٤)

وتؤكد الأبحاث الحديثة ارتباط جانب مهم في فهم التلاميذ للكتب الدراسية بطبيعة تأليف تلك الكتب وأسلوب عرض محتواها ، وعلى الرغم من تباين طريقة العرض بين نظرية وأخرى تبعا للفلسفة والإطار التوجيهي لنظريات التعلم ، إلا أنها تتفق جميعا على أن لمقروئية الكتب المنهجية اثراً مهماً في تسهيل عملية تعلم المحتوى . (Singer , 1980 , 196)

تعدّ كتب القراءة في المرحلة الابتدائية مكملة لعملية التعليم ولا يمكن الاستغناء عنها ، واقتضى ذلك أن تتدرج مادتها وموضوعاتها وصياغتها وطريقة عرضها ، تدرجاً يتفق مع مراحل النمو القرائي التي يمر بها التلاميذ ، (سمك ، ١٩٧٥ ، ٢٠٣) وألا توضع وتؤلف على وفق تقدير المؤلفين وتصورهم الشخصي عن خصائص التلاميذ ومطالبهم ،

وانما على وفق أساس علمي لهذه الخصائص والمطالب . (رضوان واخرون ، ١٩٦٧ ، ٢٠)

وترمي كتب القراءة في المرحلة الابتدائية بالدرجة الأساس إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ لنموهم نموا كاملا وشاملا ، ونمو الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو القراءة ، وان يتدربوا على مهاراتها المهمة التي هي التعرف على الكلمات والجمل والفهم الكامل لما يقرأون . (مدكور ، ٢٠٠٠ ، ١٣٢) لذا كان لابد من الاستعانة بأساليب مختلفة تنمي رغبتهم في القراءة ، وتتفق مع نموهم العام وحاجاتهم المختلفة ولاسيما إذا علمنا أن ما يؤلف أو يعدّ من كتب لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، ينبغي أن يختلف لغة وأسلوباً وتنظيماً عما يؤلف لغيرهم من التلاميذ في المراحل الدراسية الأخرى ، لأن التلاميذ في هذه المرحلة لا يستهويهم أي نوع من أنواع الكتب ، ولا يستطيعون أن يفهموا ما فيها ما لم تكن ملائمة لمستوياتهم وقدراتهم ، وممثلة لواقعهم الثقافي والاجتماعي في المفردات اللغوية وقوالب التعبير والمصطلحات المستعملة فيها ، لكيلا تضيف هذه الكتب صعوبات الإدراك اللغوي إلى الصعوبات الناشئة عن المعلومات الموجودة في الكتب . (دمعة ومرسي ، ١٩٨٢ ، ٥٨)

لذا عدّ الكتاب عنصرا أصيلا في مشكلة القراءة ، وضعف التلاميذ في قراءته داء وبيل إذا ساء ودواء ناجح إذا صلح ، وان الكتب الصالحة الملائمة للتلاميذ من خير الوسائل لدفع التلاميذ إلى القراءة ، ومعالجة زهدهم فيها ، وانصرافهم عنها . (وزارة التربية التعليم والثقافة ، ١٩٩٧ ، ٩٠)

ونظراً لما يتمتع به ميدان الكتب الدراسية ، وتعليم القراءة من أهمية فقد شعر المربون والمشتغلون في التربية والتعليم بحاجة ماسة ، وضرورة ملحة إلى القيام ببحوث تحدد الصعوبة النسبية للكلمة أو سهولتها . وبحوث نسترشد بها لمعرفة عدد مرات التكرار الكافية لتثبيت تعرف التلميذ الكلمة ،

وصعوبة المادة المقروءة في الصياغة والأسلوب ، وطول السطر ، وتدرجه وغيرها . من الأمور المتصلة بمدى قابلية المادة القرائية للقراءة ، او ما يسمى المقروئية . (دمعة ومرسي ، ١٩٨٢ ، ١٧)

من هنا تبرز الحاجة إلى دراسة تحدد مستوى مقروئية الكتب الدراسية ، ولاسيما كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ، للعمل على تحسينها لما لها من أهمية في العملية التعليمية ، ولتقديم بعض المعايير والأساليب العلمية الدقيقة لمؤلفي هذه الكتب لتحديد مستوى صعوبة الموضوعات القرائية لتقديم موضوعات قرائية تكون في مستوى فهم التلاميذ ، وهذا ما أرادت الدراسة الحالية الإحاطة به باستعمالها إحدى طرائق قياس المقروئية ، وهي طريقة اختبار التتمة (الكلوز) .

وقد اختارت الباحثة المرحلة الابتدائية ميداناً لبحثها ، لأنها تمثل القاعدة الأساسية لمراحل التعلم وأنواعه جميعا ، لذلك حظي هذا التعليم بالاهتمام المتزايد والمستمر من جميع الدول والمجتمعات المعاصرة ، وتعد السنوات التي يقضيها التلميذ في هذا التعليم من السنوات المهمة في تشكيل تكوينه النفسي والجسمي والعقلي .

وتشكل هذه المرحلة الركيزة الأساسية التي يقوم عليها مستقبل التلميذ بمختلف نواحيه ، زيادة على تهيئته للحياة المدرسية المقبلة ، وتزويده بثروة كبيرة في اللغة وحصيلة وافرة من مفرداتها ، فضلا عن تعليمه وتطويره على الاستعمال الأمثل لحواسه ، وتدريبه على الكثير من المهارات التي تنسجم مع سنّه ، ونموّه ، وتوجيه نشاطاته وتشجيعه على الانطلاق الموجه . (سليمان ، ١٩٧٧ ، ٥)

واختارت الباحثة الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ، لأن فيها يتم التركيز على القراءة الواسعة ، التي توسع خبرات التلاميذ وتعمقها ، وفيها يتمكن التلاميذ من اكتساب مهارات أكثر عمقاً ، مع الاهتمام بتأكيد

المهارات اللغوية المختلفة التي تعلمها من قبل ، وضرورتها للمراحل التالية . ولانها تعد نقلة نوعية في حياة التلاميذ ، ففيها تتنوع المواد الدراسية ، ويزداد عددها قياسا الى الصفوف الثلاثة الأولى ، فضلا عن بدء صيغة الإختبارات التحريرية في الصفين الخامس والسادس الابتدائي للمواد الدراسية الأخرى جميعا .

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث والحاجة إليه بما يأتي :

١- أهمية اللغة العربية ، بوصفها لغة القرآن الكريم ، وكونها عنصراً أصيلاً من شخصية كل عربي ، ومقوماً من مقومات الأمة العربية ، ووسيلة للاعتزاز بالقومية العربية وأمجاد العروبة .

٢- أهمية القراءة ، بوصفها وسيلة التلاميذ في دراستهم ، وسبيلهم الذي لا يغني عنه سبيل غيره مهما تقدمت الوسائل السمعية والبصرية المساعدة ، فهي محور الكثير من البحوث والدراسات ، والأساس الذي تبنى عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد .

٣- أهمية الكتاب المدرسي ، بوصفه عنصراً مهماً من عناصر المنهج ومصدراً موثوقا بصحته ، تستقي منه المعرفة بصورة سهلة ، ويساعد هذا المصدر على تنمية القدرات العقلية كالفهم والموازنة والنقد .

٤- أهمية كتب القراءة ، بوصفها مصدراً من مصادر التلاميذ للحصول على المعرفة ، وهي مؤلفة خصيصاً لتتلاءم مع منهج دراسي معين ، وتلاميذ معينين ، وأشرفت على تأليفها وتنقيحها لجان مختصة في وزارة التربية .

٥- أهمية البحث في مجال المقروئية ، لأنه يساعد على اختيار المواد القرائية المناسبة للتلاميذ ، مما يزيد من رغبتهم في القراءة وميولهم نحوها . وهذا يؤدي إلى زيادة ثروتهم اللغوية ، والى تحسين أسلوبهم في الكتابة والتعبير .

٦- أهمية المرحلة الابتدائية ، بوصفها البنية الأولى في تكوين شخصية التلميذ نفسياً ومعرفياً ، وهي أساس بناء المجتمع الحديث ، وارضية غرس بذرة الإبداع والتميز .

٧- إفادة وزارة التربية من نتائج هذا البحث في تطوير الكتب المدرسية ولاسيما كتب القراءة للمرحلة الابتدائية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مستوى مقروئية الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق ؟ .

٢- هل الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق متدرجة – بحسب موقعها في الكتب – في ضوء درجة مقروئيتها ؟ .

٣- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق باختلاف جنس التلاميذ ؟ ولتحقيق هذا الهدف صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية :

أ – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مقروئية الذكور ، ومتوسط درجات مقروئية الإناث في كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي .

ب–لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مقروئية الذكور ، ومتوسط درجات مقروئية الإناث في كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي .

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مقروئية الذكور ، ومتوسط درجات مقروئية الإناث في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي .

٤ – هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية وثلاثة من المتغيرات اللغوية المختارة (معدل طول الكلمات ، معدل طول الجمل ، نسبة تكرار الكلمات) في الموضوعات القرائية لكتب الصفوف الثلاثة العليا في المرحلة الابتدائية ؟

حدود البحث : –

يقتصر البحث الحالي على : –

١– عينة من الموضوعات القرائية المختارة من كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٠٢ –٢٠٠٣ .

٢– عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ .

٣– اختبار التتمة (الكلوز) في قياس مقروئية الموضوعات القرائية ، وتخرج بقية الطرائق عن نطاق هذا البحث .

تحديد المصطلحات :

١– القياس : Measuring

(أ) عرفه (Tyler 1971) بانه " تحديد الخاصية بالارقام بحسب قواعد معينة " . (Tyler , 1971 , 79)

(ب) عرفته (الغريب ١٩٨٥) بأنه " تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا على وفق إطار معين من المقاييس المدرجة وذلك اعتمادا على الفكرة

السائدة والقائلة بان كل ما يوجد يوجد بمقدار ، وكل مقدار يمكن قياسه " . (الغريب ، ١٩٨٥ ، ٩)

(ج) عرفه (عودة ، ١٩٩٤) بأنه " تقدير الظواهر أو الخصائص تقديرا كميا على وفق مقياس معين ، أو هو تقدير كمي لما يملكه الفرد من خصائص ، حيث يعني في التربية تعيين المدى الكمي لتحصيل الطالب باستعمال الاختبارات " . (عودة ، ١٩٩٤ ، ٢٠)

التعريف الإجرائي للقياس :

تعرف الباحثة القياس إجرائيا بالآتي : إعطاء قيم رقمية لإجابات تلاميذ عينة البحث الحالي في الصفوف الثلاثة عن الاختبارات التي أعدت لأغراض البحث الحالي .

٢- المقروئية **Readability** :

(أ) عرفها (Good , 1973) بأنها " درجة تبين مستوى صعوبة المادة القرائية ، وتحدد هذه الدرجة تبعاً لمستوى تلاميذ الصفوف الدراسية " . (Good , 1973 , 296)

(ب) عرفها (يونس ، ١٩٧٥) بأنها " مصطلح يشير إلى الصعوبة النسبية للمادة القرائية " . (يونس ، ١٩٧٥ ، ٣٥)

(ج) عرفها (داوود ، ١٩٧٧) بأنها " الدرجة التي تمثل مقدار صعوبة فهم موضوع ما من تلاميذ صف معين . وهذه الدرجة هي متوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة من الموضوع على وفق إجراء كلوز " (داوود ، ١٩٧٧ ، ٨) .

(د) عرفها (Singer , 1980) بأنها " صعوبة كتاب معين يود قراءته وفهمه طالب في صف معين " . (Singer , 1980 , 517)

(هـ) عرفها (الزبيدي وآخرون ١٩٩٢) بأنها " امتلاك النص القرائي لمجموعة خصائص تجعله مناسبا لقدرة جماعة معينة على القراءة مع مراعاة عنصر الرغبة والتشويق " (الزبيدي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ١١٧) .

(و) عرفها (الكندري وعطا ، ١٩٩٦) بأنها " إصطلاح يشير إلى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة ، ومدى قابليتها للقراءة لمستوى عمري معين " . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٨٣)

(ز) عرفها (مقدادي ، ١٩٩٧) بأنها " مصطلح يشير إلى الدرجة النسبية لصعوبة المادة المكتوبة التي يواجهها القارئ في فهمه لمضمونها " . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ١٩٧)

التعريف الاجرائي للمقروئية :

وتعرف الباحثة المقروئية إجرائيا بأنها : الدرجة النسبية لصعوبة الموضوعات القرائية التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في فهمهم لمضمونها ، وتتحدد إجرائياً بمتوسط الاستجابات الصحيحة لتلاميذ عينة البحث في اختبارات التتمة (الكلوز) .

٣- القراءة Reading :

(أ) عرفها (Chall , 1967) بأنها " عملية فهم اللغة المطبوعة والتفاعل معها " . (Chall , 1967 , 16)

(ب) عرفها (إبراهيم ، ١٩٦٨) بأنها " عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني " . (إبراهيم ، ١٩٦٨ ، ٥٧)

(ج) عرفها (Chaplin , 1971) بأنها " الإدراك البصري للكلمات ولمعانيها " . (Chaplin , 1971 , 412)

(د) عرفها (دمعة ، ١٩٧٧) بأنها " قدرة القارئ على ترجمة الرموز المكتوبة بصورة جهرية أو صامتة الى ألفاظ وكلمات لتفيد معنى من المعاني في لغة الكلام " . (دمعة ، ١٩٧٧ ، ١١)

(هـ) عرفها (السيد ، ١٩٨٠) بأنها " تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة فهماً ، وربطاً ، واستنتاجاً ، وموازنة ، وتفاعلاً مع المقروء ونقداً له " . (السيد ، ١٩٨٠ ، ٦١)

(و) عرفها (عبد الرحمن ، ١٩٨٩) بأنها " عملية واسعة شاملة لا تقتصر على مهارات آلية منعزلة عن بعضها البعض ، بل تشترك في أدائها حواس وقوى وقابليات مختلفة " . (عبد الرحمن ، ١٩٨٩ ، ١١)

(ز) عرفها (مدكور ، ٢٠٠٠) بأنها " عملية تعرف على الرموز المطبوعة وفهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع " . (مدكور ، ٢٠٠٠ ، ١٠٥)

٤- كتب القراءة :

وهي الكتب الدراسية المنهجية المقررة لتلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣ م ، وتشمل كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي ، وكتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي ، وكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي .

٥- المرحلة الابتدائية :

هي المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة رياض الأطفال في العراق ، وتسبق مرحلة الدراسة المتوسطة ، ومدة الدراسة فيها ست سنوات ، وتتكون من الصفوف الثلاثة الدنيا (الأول والثاني والثالث) ، والصفوف الثلاثة العليا (الرابع والخامس و السادس) .

٦- الكلمة (Word)

(أ) عرفها (الانصاري ، ١٩٦٥) بأنها " اللفظ الدال على معنى " . (الأنصاري ، ١٩٦٥ ، ١١) .

(ب) عرفها ايلسون (Elson , 1965) بأنها " اصغر شكل لغوي يمكن استعماله منفرداً ، أم هي أصغر وحدة يمكن فصلها ، ولا يمكن تجزئتها إلى أجزاء أصغر منها " . (Elson , 1965 , 75)

(ج) عرفها كود (Good , 1973) بأنها " أصغر وحدة لها معنى وتتصل بفكرة حين تلفظ لوحدها " . (Good , 1973 , 649)

(د) عرفها (داوود ، ١٩٧٧) بأنها " لفظ يكتب مستقلاً عن غيره من الألفاظ ، ولو كان جملة في المصطلح النحوي . وهذا اللفظ سواء اشتمل على الأسماء أو الأفعال أو الحروف الدالة على المعاني ، وسواء كانت الأسماء في حالة أفراد أو تثنية أو جمع " . (داوود ، ١٩٧٧ ، ٩)

(هـ) عرفها (الزبيدي وآخرون ١٩٩٢) بأنها أصغر شكل لغوي يتكون من حرفين فأكثر ومطبوع بصورة منفردة في أي من كتابي القراءة ، ويثير معنى محدداً في ذهن القارئ ولا يمكن تجزئته إلى أجزاء أصغر منه دون أن يتغير معناه . (الزبيدي واخرون ، ١٩٩٢ ، ١١٧)

التعريف الإجرائي للكلمة : لما كان تعريف (داوود ، ١٩٧٧) قريبا جدا مما تود الباحثة ان يكون تعريفا إجرائيا للكلمة في بحثها ، ويتماشى مع إجراءاتها فقد ارتأت الباحثة تبني هذا التعريف .

٧- الجملة (Sentence)

(أ) عرفها (ابن جني ، ١٩٥٢) بأنها " لفظ مستقل بنفسه ، مفيد لمعناه " . (ابن جني ، ١٩٥٢ ، ج١ ، ١٧)

(ب) عرفها (الانصاري ، ١٩٦٤) بأنها " القول المفيد بالقصد ، والمراد بالمفيد ما دل على معنى يحسن السكوت عليه " . (الأنصاري ، ١٩٦٤ ، ٣٧٤)

(ج) ذكر (الأنطاكي ، ١٩٧٢) بأن النقاد " اختلفوا في حد الجملة . فبعضهم قال : هي ما تألف من مسند ومسند إليه . وقال البعض : الجملة هي العبارة المفيدة فائدة تامة يحسن السكوت عليها " . (الأنطاكي ، ١٩٧٢ ، ٣٠٥ - ٣٠٦)

(د) عرفها كود (Good , 1973) بأنها "كلمة أو مجموعة من الكلمات لها معنى أو هي وحدة تعبر عن فكرة كاملة " . (Good , 1973 , 527)

(هـ) عرفها (انيس ، ١٩٧٥) بأنها " اقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة ام اكثر " . (انيس ، ١٩٧٥ ، ٥١)

(و) عرفها (داوود ، ١٩٧٧) بأنها " ما تألف من مسند ومسند إليه وما زاد على ذلك فهو فضلة أو زيادة " . (داوود ، ١٩٧٧ ، ١٠)

(ز) عرفها (حسام الدين ، ٢٠٠١) بأنها " مجموعة من الكلمات مرتبة ترتيبا نحويا ، تكون وحدة لغوية كاملة تعبر عن معنى مستقل " . (حسام الدين ، ٢٠٠١ ، ٢٠٨)

التعريف الإجرائي للجملة : من خلال التعريفات السابقة وجدت الباحثة ان تعريف (داوود ، ١٩٧٧) يتماشى وإجراءات البحث الحالي ، لذلك تبنته في دراستها .

الفصل الثاني

جوانب نظرية

أولاً : المقروئية

- نبذة تاريخية عن المقروئية .

- مفهوم المقروئية .

ثانياً : أهمية قياس المقروئية .

ثالثاً : العوامل المؤثرة في المقروئية .

رابعاً : طرائق قياس المقروئية .

- أسلوب الأحكام .

- صيغ المقروئية .

-الاختبارات .

١- اختبارات الاستيعاب .

٢- اختبار التتمة (الكلوز) .

أولا : المقروئية

نبذة تاريخية عن المقروئية

بدأت المحاولة الأولى للبحث في مجال المقروئية عام (٩٠٠ ق . م) وهي محاولة المعلمين الدينيين ، بهدف تسهيل تعليم الكتب المقدسة ، وكان اهتمامهم منصباً على دراسة الكلمة والفكرة بغية تعرّف الكلمات المألوفة والشائعة .

وفي التراث العربي نجد تراثاً ضخماً يدور في الكتابة والكتاب ، وقد بدأ هذا التراث في الظهور منذ أواخر القرن الأول الهجري (السابع الميلادي) وأوائل القرن الثاني الهجري . ومنذ هذا التاريخ نرى الأفكار العظيمة التي تجمعت حول ما يسمى بـ (علم البلاغة) ، وربما كانت القاعدة البلاغية (لكل مقام مقال) جامعة لجوانب مختلفة من المقروئية . (يونس ، ١٩٧٥ ، ٣٦)

واهتم بها (التلموديون) عندما درسوا الكلمات ، والأفكار بهدف تمييز المعاني عند كتابتهم للتلمود ، ثم اهتم رجال التربية بعد ذلك بشيوع المفردات ، وبدأت دراسة عناصر الصعوبة في قراءة الأطفال منذ مدة طويلة، إذ ظهرت إشارة الى ذلك في عام (١٨٤٠ م) ، عندما عدّ (زوباكين الروسي) قائمة من (١٥٠٠) كلمة مألوفة عام (١٨٨٩ م) . وأحصى (كيدنج Kideing) الكلمات عام (١٨٩٨ م) . أما الألمان فقد أجروا فيما بعد دراسة أكثر علمية مرتبطة بالمفردات وصلتها بصعوبة مواد القراءة . ومرتبطة بإقامة أساس علمي للمفردات الأساسية .

وربما كانت محاولة (ثورنديك Thorndike) عام (١٩٢١ م) بداية مرحلة جديدة في الدراسة الخاصة بقوائم المفردات ، وذلك راجع إلى منهج البحث ، وأسلوب العمل اللذين اتبعهما (ثورنديك) والى الآثار التي ترتبت على ظهورها في تعليم اللغة ، ولاسيما في تعليم القراءة ، وفي بناء معادلات

المقروئية . وظهرت في اللغة العربية إبتداءً من عـــام (١٩٤٠ م) قوائـــم متعددة يمكن تقسيمها على النحو الآتي:

١- قوائم اعتمدت على تحليل المواد المقروءة وهي تشمل المواد المقـروءة للكبار ، وكتب تعليم القراءة للصغار .

٢- قوائم اعتمدت على تحليل كتب الصغار .

وأول قائمة ظهرت في اللغة العربيـــة هـــي قائمـــة بريـــل Brilعـــام (١٩٤٠ م) ، وقد أحصى فيها (١٣٦٠٨٩) كلمة . ثم ظهرت قائمة بيلـــي Belyوكان عدد كلماتـــــها (٢٠٠٠٠٠) كلمـــة ، وقائمـــة لطفـــي عـــام (١٩٤٨ م) التي ضمت (٣٥٠٥٣) كلمة . ثم قائمة عاقل التـــي ضمـــت (١٨٨٠٠٠) كلمة منتخبة من (١٨) كتاباً من كتب القراءة المستعملة فـــي عدة أقطار عربية ، ثم قائمة لانداو Landaw عام (١٩٥٩ م) التي أحصى فيها (١٣٦٠٠٠) كلمة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٨٠ - ١٨٢)

وأعدّ خاطر وشحاته عام (١٩٨٣ م) أول قائمة عربية شاملة للعوامل الشائعة في المقروئية لدى تلاميذ مراحل التعليم العام (الابتدائية والمتوســـطة والثانوية) وقد اشتقت هذه القائمة من مصادر متنوعة شملت نتائج البحـــوث العربية والأجنبية ، وطبيعة اللغة العربية ، وتحليل أهداف تعليـــم القـــراءة ، والإفادة من آراء الخبراء والمتخصصين بتعليم العربية والصعوبـــات التـــي تواجه التلاميذ في أثناء القراءة . وبذلك أصبحت قائمة العوامل الشائعة فـــي المقروئية تضم (٩٥) عاملاً ، منها (٤٥) عـــاملاً خصصـــت للمرحلـــة الابتدائية ، و(٥٠) عاملاً خصصـــت للمرحلتيـــن المتوســـطة والثانويـــة . (خاطر وآخرون ، ١٩٨٦ ، ٨٦)

من ذلك تخلص الباحثة الى أن الاهتمام بالمقروئية ليس مستحدثاً ، وأنما جاء نتيجة حرص رجال التربية والتعليم على إيجاد وسيلة لتقويـــم المنـــاهج

والكتب وتخطيطها ، وطريقة لتدريج الموضوعات وعرضها من السهل إلى الصعب .

مفهوم المقروئية

إن لكلمة المقروئية دلالات متعددة ، فهي تدل على وضوح المادة المكتوبة في رسمها وطريقة كتابتها ، وعلى مدى قدرة القارئ على نطق كلماتها وحروفها ، وعلى مدى قدرة القارئ على فهم محتواها من حقائق ومعلومات صريحة أو ضمنية .وعلى الرغم من أن هذه الدلالات ما زالت قائمة في استعمال هذه الكلمة ، فان معظم الدراسات الحديثة تركز على المعنى المتعلق بالفهم ، لانه أهم عنصر في القراءة بشكل عام . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ١٩٧)

وعدَّ اندرسون (Anderson , 1971) المقروئية تطابقاً بين المادة اللغوية المكتوبة والقدرة القرائية للقراء الذين أعدت المادة لهم . (Anderson , 1971, 179)

في حين عدّها يولايا (Yolaya , 1975) مستوى صعوبة المادة القرائية لتلاميذ صف معين أو تقدير لمدى ملاءمة المادة اللغوية لمستوى تلاميذ المرحلة التي أعدت لهم تلك المادة .(Yolaya , 1975 , 178)

أما دافيسون (Davison , 1990) فعدّها الصعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات في قراءة نص مكتوب. (Davison , 1990 , 362)

ويضع ديل وشال (Dale & Chall) معنىً للمقروئية على أنه محصلة نهائية لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة بما في ذلك من أشكال التفاعل بين هذه العناصر التي تؤدي إلى نجاح عدد من القراء في الاتصال بها . ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة ، ومدى سرعتهم في قراءتها ، فضلا عن ميلهم نحوها . (البنا ، ١٩٩٦ ، ٢٥٠)

ومن خلال هذه المفاهيم يبدو للباحثة أن مفهوم المقروئية يرتبط بمشكلة الاتصال بين المادة المكتوبة أو المطبوعة في وضوحها وغموضها أو سهولتها وصعوبتها ، وبين القارئ وتوافقه مع المقروء ، ومدى فهمه لما يقرأ .

ثانياً :- أهمية قياس المقروئية

في ظل المجتمع التكنولوجي وفي عصر الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه ، تتزايد الحاجة إلى القراءة لإغراض متعددة كماً ونوعاً . ومع هذه الزيادة في الحاجة إلى القراءة والكم الهائل من المطبوعات والمنشورات المتوافرة في الوقت الحاضر ، نلاحظ أن هناك تدنياً في المستوى القرائي للقراء ، سواء أكانوا طلبة في المدارس أم كانوا مواطنين عاديين ، (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ١٩٨) ولما كنا نطمح إلى أن يتمتع أبناؤنا من التلاميذ بمستوى جيد في القراءة وفي فهم المادة المقروءة . ولكي نتمكن من تخليصهم من الآثار التي تترك بصماتها عليهم نتيجة لضعفهم في القراءة . (وزارة التربية والتعليم والثقافة ، ١٩٩٧ ، ١٠٣) ظهرت الحاجة إلى أيجاد وسائل فعالة ومجدية لمعرفة مدى ملاءمة المواد التعليمية المقروءة في المدارس لقدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ١٩٨)

لا تتعلق الحاجة إلى البحث في المقروئية بالمجال التربوي فحسب ، بل تتعداها إلى الكثير من المؤسسات الاجتماعية العامة . فالمؤسسة الإعلامية من إذاعة وتلفزة وصحافة تسعى إلى تفاعل الجمهور مع ما تبثه وتذيعه . وهي تحرص على توفير مادة تتلاءم وقدرات الجماهير على الفهم والاستيعاب ، فضلا عن انسجامها مع ميول الجماهير ورغباتهم وحاجاتهم ومعالجتها لشوؤن حياتهم ، أما المؤسسات الحكومية العامة كمصلحة الضرائب ودوائر التخطيط والإحصاء السكاني وسواها ، فهي تراعي أيضاً السهولة في المواد المطبوعة التي تصدرها ، لتكون في مستوى فهم المواطنين كافة . كذلك الحال مع دور

نشر الكتب والدوريات فهي الأخرى تحتاج إلى وسيلة لتصنيف ما يصدر عنها تبعاً لدرجة الصعوبة في الفهم إذا ما أرادت الاستمرار في إحراز النجـــاح . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ١٩٨)

أما في المجال التربوي فيمكن الإفادة منها في تطوير الكتـــب الدراســية وتقويمها لمختلف المراحل الدراسية ، وفـــي تحديـــد مقروئيـــة الامتحانـــات المدرسية والاستبانات ، ويمكن استعمالها في تطويـــر القـــدرات القرائيـــة . (Harrison , 1986 , 522 - 528)

ويساعد تعرّف مقروئية المواد الدراسية المعلمين على انتقاء مواد منتوعـة في الصعوبة تلائم الفروق الفردية للتلاميذ ، وتتفق مع ميولـــهم وحاجاتـــهم. وكذلك يساعد المعلمين في تكييف طرائق تدريسهم مـــع القـــدرات القرائيـــة والفكرية للتلاميذ . (داوود ، ١٩٧٧ ، ٣)

وتزداد العناية بمقروئية الكتب الدراسية بصفة خاصة ، وذلك للارتبـــاط المباشر بين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي ومقروئية كتب المواد الدراسية في مراحل التعليم المختلفة . زيادة على أن المقروئية تؤدي إلى تعلم أفضـــل وتذكر أكثر ، وتســـاعد علـــى اكتســـاب عـــادة الســـرعة فـــي القـــراءة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٨٤)

تخلص الباحثة من ذلك أن الحاجة إلى البحث في المقروئية ليس له مجال محدد أو كتاب معين ، بل تشمل مجالات متعددة وكتب متنوعة . ومن الجدير ذكره أن البحث فيها يساعد على تحسين جوانب مهمة في التربيـــة وســـلوك التلاميذ ، لأن المادة التعليمية الملائمة تزيد من قدرة التلاميذ على اســـتيعابها وتحسين اتجاهاتهم نحوها ، وقدرتهم على الاحتفاظ بها ، وزيادة سرعتهم فـــي قراءتها . وهذه كلها من المسائل التي تعني القائمين على التعليم في العـــراق إلى الاهتمام بها . ولاسيما أن كثيراً من الدول المتقدمة قـــد ســـبقت الـــدول العربية إلى الاهتمام بها . كي تنتج كتبا تمكن التلاميذ مـــن التعـــامل معـــها

بسهولة ويسر ومن ثمّ تساعد على تطوير قدرة فهمها والإفادة منها مما يوفر الجهد والمال الذين يهدران عادة إذا لم يفد التلاميذ منها .

ثالثاً : العوامل المؤثرة في المقروئية :

أشارت الكثير من البحوث والدراسات إلى أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في المقروئية ، إذ أمكن التوصل إلى أكثر من مائتي عامل أو متغير يتعلق بالمقروئية ، وقد صنفت هذه العوامل في أربعة أصناف بحسب أهميتها على النحو الآتي : المحتوى ، وطريقة العرض أو أسلوب التعبير ، والشكل ، وعوامل أخرى تتعلق بالتنظيم . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ١٩٩)

وأشار (لطفي ، ١٩٤٨) إلى أن العوامل التي تؤدي إلى صعوبة المادة المقروءة هي : طول الجملة ، وصعوبة موضوع القراءة ، وبعدها عن خبرات الطفل ، والمفردات غير المألوفة ، وتعقيد التركيب النحوي ، وتعقيد الفقرات . وقد وافقه على هذه العوامل الشافعي سنة ١٩٥٧ .

وحدد (خاطر) عوامل المقروئية في بحوث ثلاثة ، الأول قدمه في سنة (١٩٦٠) وتضمن سهولة المفردات ، وألفة التلميذ بها ، وارتباطها بالمفردات الشائعة في حديثة . والثاني قدمه في سنة (١٩٦٦) وتضمن أربعة وثلاثين عاملاً للمقروئية ، والثالث قدمه في سنة (١٩٧٦) وتضمن العوامل التي تتصل بالمضمون ، وبالأسلوب ، وبالإخراج ، وبقواعد التنظيم .

في حين حددها (رضوان ، ١٩٧٠) بطول الجملة ، والصيغ التعبيرية ، والتقديم والتأخير ، والألفاظ المألوفة ، والألفاظ الغريبة الصعبة في النطق واخراج الحروف ، واستعمال المجاز والاستعارة .

أما (البهي ، ١٩٧١) فقد قدم عدداً من العوامل الخاصة بالكلمات والجمل والفقرات ، والأفكار ، والموضوعات ، والأسلوب ، والصور ، والرسوم ، والطباعة . (خاطر وآخرون ، ١٩٨٦ ، ٨٣ – ٨٥)

وأشار (يونس ، ١٩٧٤) إلى أن هناك عوامل أكثر أهمية من العوامل الأخرى ، وقد حددها بالمفردات والجمل ، فأما المفردات فتشمل (طول الكلمة وتواترها ، والحسية والتجريد فيها ، والتشابه والاختلاف في أصوات الكلمة وحروفها) . وأما الجمل فتشمل (طول الجملة ، ونوع الجملة ، والبساطة الفكرية فيها ، وتقديم مكوناتها وتأخيرها ، وتباعد مكونات الجملة) . (يونس ، ١٩٧٧ ، ٢٩ – ٤١)

أما اروين ودافيس (Irwin & Davis , 1980) فقد أشارا إلى أن هناك عوامل متعددة تؤثر في المقروئية منها : طباعة المادة المقروءة (حجم الحرف ، وطول السطر ، والمسافات بين الكلمات والأسطر ، ونوعية الورق ، والصور) . وكذلك طول الكلمات وشيوعها ، وطول الجمل ومدى تعقيدها ، وتنظيم الأفكار ، والقدرة القرائية ، والميل للمادة ، ومدى مراعاة المادة للخلفية السابقة للقارئ . (Irwin & Davis , 1980 , 125)

ورأى (بادي ، ١٩٨٢) أن العوامل التي تؤدي إلى صعوبة المادة المقروءة في المرحلة الابتدائية هي : طول الجمل ، وكثرة الجمل الاعتراضية ، وحذف أحد ركني الجملة ، وازدحام النص بالأفكار ، والكلمات غير المألوفة . (خاطر وآخرون ، ١٩٨٦ ، ٨٦)

وذكر هاريس وهوجز (Harris & Hodges , 1982) أن هناك عوامل تتفاعل بعضها مع بعض في تحديد المقروئية في مادة القراءة ، منها عوامل تعود إلى المحتوى هي طريقة الطباعة ، والشكل الأدبي ، وصعوبة المفردات ، وتعقيد الجملة ، وشدة الفكرة في الموضوع ... الخ وعوامل أخرى تعود إلى القارئ هي القدرات والقابليات القرائية والميول والاهتمامات . (Harris & Hodges , 1982 , 262)

أما (إسماعيل ، ١٩٩٥) فقد رأى أن ترابط أفكار النص وتسلسلها ، وعدم ازدحام النص بالأفكار ، واشتمال الفقرة على فكرة واحدة ، والإقلال

من الاستطراد في عرض الفكرة من العوامل المؤثرة في مقروئية النصوص . (الزعبي ، ٢٠٠١ ، ٤٠)

من ذلك تستنتج الباحثة أن المقروئية تتأثر بفئتين من العوامل ، إحداهما تتعلق بالتلميذ والأخرى تتعلق بالمادة المكتوبة ، وأن أهم العوامل المتعلقة بالتلميذ وتحدد كيفية اتصاله مع المادة هي قدرة التلميذ وميله للمادة ، وخلفيته السابقة ومعرفته بالمادة . أما العوامل المتعلقة بالمادة المكتوبة فهي طول الجمل ونوعها ، وطول الكلمات وتواترها .

رابعاً : طرائق قياس المقروئية :

لقد شهد النصف الثاني من هذا القرن اهتماماً متنامياً بموضوع المقروئية ، وقد بذلت محاولات جادة لبناء مقاييس تكشف عن مستوى مقروئية الكتب التعليمية ، (التل ، ١٩٩٢ ، ١٥) وقد أسفرت هذه الجهود عن ظهور عدد من مقاييس المقروئية ، وهي :

- أسلوب الأحكام (التقدير الذاتي)

يعدّ هذا الأسلوب من أسهل الطرائق لقياس المقروئية ، اذ يتم الطلب من الخبراء والمتخصصين الحكم على درجة صعوبة المادة المكتوبة وذلك من خلال الاستجابة على استبانات تعد لهذه الغاية . (الزعبي ، ٢٠٠١ ، ٤١)

وأن أول من استعمله أيلي (Elley) اذ وجد أن صعوبة القراءة يمكن الحصول عليها بإيجاد نسبة أحكام على القطعة ، ووجد أن طريقته هذه حققت نتائج جيدة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٩٢)

وعلى الرغم من سهولة هذا الأسلوب فأنه ينطوي على مشكلات تعود في مجملها إلى التشكيك في صدقه وثباته . فضلا عن تفاوت أحكام المقدرين عن المادة المقروءة . (جرداق وصوايا ، ١٩٨٠ ، ٩٥)

- صيغ المقروئية

وهي طريقة تستند إلى إيجاد صيغة رياضية للتنبؤ بمقروئية نص من دون اللجوء إلى إعطاء اختبارات فهم خاصة به (جرداق وصوايا ، ١٩٨٠ ، ٩٥) وقد عرفها كلير (Klare , 1982) بأنها " أداة تنبؤية تستعمل في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة ، وذلك لتوفير مؤشر كمي وموضوعي لمستوى الصعوبة " . (Klare , 1982 , 152)

وعلى الرغم من سهولة تطبيقها ، وتوفيرها الوقت ، الا ان ندرتها في اللغة العربية بين مؤلفي الكتب الدراسية يحول دون استعمالها معيارا لاختيار المواد الدراسية ، فضلا عن أنها لا تقيس المقروئية في وضعها الطبيعي ، لأنها تعتمد على النص ذاته ، وتهمل التفاعل بين القارئ والنص . (Hittleman , 1978 , 118)

وهناك مجموعة من صيغ المقروئية منها :

- صيغة فلش (Flesh.1948) :

ظهرت في أوائل الخمسينيات ، وتستعمل في تحديد صعوبة مواد كتابية للصفوف من الخامس فما فوق . وتعتمد هذه الصيغة على عدد من المتغيرات منها طول الجملة وصعوبة الكلمة والتي تعني عدد مقاطع الكلمة ، وكلما زاد عدد هذه المقاطع زادت صعوبة المادة المكتوبة . (الزعبي ، ٢٠٠١ ، ٤٢)

- صيغة فراي (Fry . 1968) :

تعدّ هذه الصيغة من الصيغ الشائعة الاستعمال عملياً في مجالي البحث والتعليم. وهي تقيس درجة مقروئية المواد المكتوبة بدءاً بمراحل التعليم الابتدائي وانتهاء بالمرحلة الجامعية . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ٢٠٠)

وتعتمد هذه الصيغة على الرسم البياني أساسا لحساب مقروئية النص ، وتتطلب تحديد متوسط عدد الجمل في كل (١٠٠) كلمة ، ثم تحديد متوسط عدد المقاطع في هذه (١٠٠) كلمة ، ثم يعين هذان المتغيران على رسم

بياني خاص بهذه الصيغة ، ويستخرج من خلاله مستوى مقروئية النص . (Singer , 1980 , 182)

- صيغة ديل وشال (Dale & Chall . 1971) :

تعتمد هذه الصيغة على متغيرات هي متوسط طول الكلمة بالجملة ، والنسبة المئوية لعدد الكلمات التي لا توجد في قائمة ديل (Dale) ذات الـ (٣٠٠) كلمة . وتستعمل هذه الصيغة للمواد القرائية للصفوف من الرابع فما فوق . (الزعبي ، ٢٠٠١ ، ٤٢)

- صيغة بورموث (Bormuth . 1975) :

طور بورموث صيغة لتقدير مستويات الاستيعاب لتستعمل زيادة على اختبارات التكملة . ووضع قوائم لتحويل النسب المئوية للدقة إلى علامات تحدد درجة المقروئية . وتمثل الفصول الدراسية في ثلاث مستويات (تمثل نسبة الاستيعاب في حالة استعمال اختبار (الكلوز) وهي ٣٥ % ، ٤٥ % ، ٥٥ %) .

وقد أخذ في حسابه عدد الحروف في كل كلمة ، وعدد الحروف في كل جملة في القطعة المختارة ، وطبقاً لما اقترحه فان بالإمكان تقدير القدرة القرائية المطلوبة لفهم قطعة ما في مختلف مستويات الكفاية . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ٢٠٠١)

وأشار (الكندري وعطا ، ١٩٩٦) إلى أن صيغة بورموث من أبرز صيغ المقروئية لقياس درجة سهولة القراءة من الصفر إلى المئة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٩٦)

على أن صيغ المقروئية بشكل عام قاصرة عن تقدير مقروئية أية مادة مكتوبة ، وذلك لأنها أهملت عواملا متعددة على درجة كبيرة من الأهمية في تقدير المقروئية كالمحتوى ، ومدى كثافة المفاهيم في المادة القرائية ، وخلفيات التلاميذ المعرفية وصلتها بمحتوى المادة ، فضلاً عن درجة تعقيد

الجمل في بنائها ، واقتصرت هذه الصيغ على عاملي البناء والدلالة وذلك لصعوبة ضبط العوامل الأخرى وقياسها . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ٢٠٣) .

-الاختبارات :

تتنوع الاختبارات التي تقيس مقروئية المادة المكتوبة ، ولعل من أهمها ما يأتي :

١- اختبارات الاستيعاب :

وتكون عادة من نوع الاختيار من متعدد ، وتقيس صعوبة النص القرائي من خلال أداء الطالب في الاختبار الذي يكشف درجة فهمه للمادة القرائية . (بوقحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١ ، ١١٥) . واستعملت كذلك في قياس الفهم العام ، وفهم المعاني الجزئية ، وقياس التذكر ، والقدرة على فهم التراكيب النصية المختلفة ، والقدرة على التعليل .

وفي هذه الاختبارات ينبغي أن يكون النص ممثلاً للكتاب الذي يراد قياس مقروئيته إلى درجة كبيرة ، ويتم القياس بأن يقدم النص إلى التلميذ ليقرأه ، ثم تطرح عليه بعض الأسئلة حول هذا النص وغالباً ما تكون من نوع الاختيار من متعدد . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٩٩)

وتتميز اختبارات الاستيعاب بالتنوع والثبات ، إلا أن لواضع الاختبار أثراً كبيراً في تحديد صعوبة الاختبار . (بوقحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١ ، ١١٦)

٢- اختبار التتمة (الكلوز) :

- مفهوم اختبار التتمة (الكلوز)

عرض تايلر (Taylor , 1953) أسلوباً أسماه بإجراء الكلوز (Cloze Procedure) لقياس المقروئية ، بمعنى قياس الفهم أو الصعوبة النسبية للمادة المقروءة ، وتقويم مدى ملاءمتها للطلبة ،وإن اسم هذا

الأسلوب ومفهومه (Cloze) مشتق من قانون الإغلاق (Closure) وهو أحد قوانين الإدراك في نظرية الجشتالت . (Taylor , 1953,414)

ويعني قانون الإغلاق : أن في الطبيعة البشرية ميلاً إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها ، وهذا ما يراه تايلر (Taylor) بأن القارئ يميل إلى تكملة الجمل الناقصة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ٢٠٠)

ويعدّ تايلر (Taylor , 1953) اختبار التتمة (الكلوز) أنه " اقتباس رسالة معينة من مرسل ما مع تغيير أنماطها اللغوية ، وذلك بحذف أجزاء منها ، ثم تقديمها لبعض المتلقين ، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية ، ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بإمكاناته كافة " . (طعيمه ومناع ، ٢٠٠١ ، ٢٧٠)

وفي صحيفة جل لاند (Gilliland , 1972) حدد تايلر (Taylor) وحدة الكلوز بأنها " حدث فردي لمحاولة ناجحة لاعادة إنتاج وبشكل دقيق جزء محذوف من رسالة ما بالتقرير من خلال السياق الذي يحدد ما ينبغي أن يكون عليه الجزء المفقود " . (Gilliland , 1972 , 102)

ويرى راي (Rye , 1982) أن اختبار التتمة (الكلوز) هو " تقديم نص مكتوب حذفت منه كلمات معينة على وفق طريقة منظمة ، وعلى القارئ أن يبذل أقصى إمكاناته للتنبؤ بالكلمات المحذوفة ، ويستعمل عدد الكلمات الصحيحة مؤشراً إلى مدى فهم القارئ للنص " .(Rye , 1982 , 5)

وعدّه (مقدادي ، ١٩٩٢) أنه " نوع من الاختبار يملأ فيه التلميذ أماكن الفراغ في القطعة المراد قياس مقروئيتها ، ويكون موضع الفراغات في الكلمة التي ترتيبها الخامس أو العاشر أو أي ترتيب آخر يختاره المعلم . (مقدادي ، ١٩٩٢ ، ١٣٧)

من ذلك تخلص الباحثة الى أن اختبار التتمة (الكلوز) او الغلق هو نوع من أنواع الاختبارات الموضوعية التي تتضمن تقديم نص مكتوب لمجموعة

من التلاميذ ، حذفت منه كلمات معينة على وفق طريقة منظمة ، وعلى التلاميذ معرفة الكلمات المحذوفة .

– كيفية إعداد اختبار التتمة (الكلوز) لقياس المقروئية

لقياس المقروئية باستعمال اختبار التتمة (الكلوز) ، يُختار النص المراد قياس مستوى مقروئيته ، ثم تحذف منه كلمات على وفق نظام معين ، مع مراعاة أن يكون الحذف عشوائياً ، أي ينظر الى نوع الكلمة المحذوفة أو وظيفتها في الجملة ، ويكون كل حذف مشتمل على كلمة واحدة فقط ، ثم يكتب النص بعد ذلك مع مراعاة أن تكون فراغات الكلمات المحذوفة متساوية الأطوال ، كي لا يسهل تخمين الكلمات المحذوفة ، ومن ثم يقدم النص للمستجيبين ويطلب منهم إعادة الكلمات المحذوفة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ٢٠٠)

ومن ثمَّ تحصر الإجابات الصحيحة للمستجيب ، فإذا استطاع التلميذ التنبؤ بالكلمة الأصلية التي كانت في النص أساساً ، أُعطي درجة كاملة ، وإذا لم يستطع ذلك أي انه كتب كلمة متقاربة في المعنى من الكلمة الأصلية أُعطي نصف الدرجة ، وإذا عجز عن الاثنين حُرِمَ من الدرجة . (طعيمة ومناع ، ٢٠٠١ ، ٢٦٩)

وأشار (الكبيسي ، ١٩٨٩) إلى أن عدد الكلمات الفاصلة بين كل كلمتين محذوفتين يكون متساوياً . وعادة يجري حذف كل ثالث ، رابع ، خامس ... أو عاشر كلمة ، على أن يكون الحد الأعلى بين كل كلمتين لا يتجاوز تسع كلمات . (الكبيسي ، ١٩٨٩ ، ٢٨)

ويرى روبن (Rubin , 1982) أن التنبؤ بالكلمة الأصلية أو غير الأصلية يتوقف على الغرض من الاختبار ، فإذا كان الغرض منه اختبار قدرة الطالب على الحفاظ على بعض المفاهيم في مجال معين ، فان المصطلح المحدد (الكلمة الأصلية) يعدّ أمراً ضرورياً أما إذا كان الغرض منه

الحصول على معلومات حول مقدرة الطالب اللغوية في استعمال مفاتيح السياق ، فان المصطلح المحدد ليس بالأمر الضروري ، لأن الكثير من الكلمات قد تعطي معنى مقارب للمعنى الأصلي . (AL- Marsumi , 1994 , 74)

من ذلك تجد الباحثة أن النص الحائز على أعلى درجة من بين النصوص المقدمة للمستجيبين يعدّ الأسهل في مقروئيته والعكس بالعكس .

- صلاحية اختبار التتمة (الكلوز) للقياس :

بينت كثير من الدراسات أن هذا النوع من الاختبارات من أكثر الاختبارات صدقاً في تقدير الدرجات ، ومن هذه الدراسات : دراسة رادل (Ruddel , 1964) ودراسة ميللر وكولمان (Miller & Coleman , 1967) ودراسة رانكن وكالاهان (Rankin & Culhan, 1969) . وأوضحت دراسات أخرى أن اختبارات التتمة (الكلوز) مقاييس صادقة بدرجة أعلى لقياس مقروئية المواد المكتوبة وفهم القراء . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ٢٠١) ومن هذه الدراسات : دراسة تايلر Taylor , 1953)،ودراسة رانكن (Rankin , 1959) ، ودراسات بورموث (Bormuth , 1962 , 1963 , 1965 , 1966) ، ودراسة كلود (Cleod , 1962) ، وغيرها من الدراسات التي أكدت أن اختبار التتمة (الكلوز) يعدّ مقياساً صالحاً ومعتمداً لقياس المقروئية في مختلف المجالات والمراحل الدراسية واللغات (AL-Juburi , 1976 , 13 - 14) ويعود ذلك إلى أن اختبارات التتمة (الكلوز) أخذت في الحسبان التفاعل بين القارئ والمقروء ، بعد أن تباينت مقاييس المقروئية الأخرى ، من حيث الرجوع في القياس إلى القارئ أو إلى المقروء . (التل ، ١٩٩٢ ، ١٦)

وأوضحت دراسات أخرى إمكانية استعمال اختبار التتمة (الكلوز) في قياس قدرة القارئ على استيعاب المواد القرائية ، بعد أن ثبت صدقه وفاعليته أكثر مما تقيسه اختبارات الاستيعاب من نوع الاختيار من متعدد ، وذلك لأسباب متعددة منها : قياس اختبار التتمة (الكلوز) صعوبة النص ذاته ، في حين يقيس اختبار الاستيعاب الصعوبة من خلال الأسئلة التي قد تكون أكثر صعوبة من النص ذاته . (Harrison , 1980 , 38)

وفي قياس قدرات قرائية متعددة في آن واحد مثل : تعرف المفردات ، والتركيب ، والاستدلال ، والتنبؤ ، واستخلاص المعنى من السياق . (Rye , 1982 , 6) وفي تشخيص مواطن القوة والضعف عند القارئ عن طريق تحليل أخطاء الطلبة ، بهدف تحسين قدراتهم القرائية ، ويكون ذلك عبر تقسيم أخطاء الطلبة على أصناف من الأخطاء تتعلق بالمعاني ، والمفردات ، والتركيب . (Chance , 1985 , 690 - 693)

وأشار ثيرستون (Thurston , 1965) إلى إمكانية استعماله في قياس المهارات القرائية من طريق تقديم اختبارات قرائية متقدمة للطلبة ، (AL- Marsumi , 1994 , 77) وفي قياس مهارات وقدرات أخرى ، كالقدرة على التذكر ، والقدرة على التعلم ، والقدرة الابتكارية ، والذكاء . (طعيمة ومناع ، ٢٠٠١ ، ٢٧٥) .

وقد توسع بعض الباحثين واستعمله في قياس اتجاهات الطلبة ، وتعرف مواقفهم إزاء قضايا اجتماعية معينة أو مفهومات محددة . كقياسه لاتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الإعدام ، التي درسها مانس و داوس . (Manis & Dawes , 1961 , 79 - 84)

وأشارا زاكلوك وساموبلز (Zakaluk & Samuels , 1990) إلى إمكانية استعمال درجات الاختبار محكاً عند بناء صيغ المقروئية ، إذ أظهرت نتائج بعض الدراسات أن استعمال درجات اختبار التتمة (الكلوز) كمحكات

لصيغ المقروئيـــة ، أدت إلـــى ظـــهور معـــاملات صـــدق تنبـــؤي أعلـــى من اســـتعمال درجـــات اختبـــار الفـــهم بوصفـــه محكـــا لـــهذه الصيـــغ . (Zakaluk & Samuels , 1990 , 57)

واقترح تايلر (Taylor , 1956) إمكانيـــة اســـتعمال اختبـــار التتمـــة (الكلوز) في قياس كفاية اللغة . وأشار اولـــر (Oller , 1971) إلـــى دراسات متعددة تستعمل جميعا الاختبار في قيـــاس اللغـــات . ومـــن هـــذه الدراســـات ، دراســـة دارنـــل (Darnell , 1968) ، ودراســـة بويـــن (Bowen , 1969) ، ودراســـة كـــابلن وجونـــز (Kaplan & Jones,1970) ، فضـــلا عـــن دراســـة (AL – Kubaisy , 1986) لتقييم الكفاية العامة في اللغة الانكليزية للطلبة العراقيين ، وتظهر جميعها قدرة الاختبار وجدارته في الحصول على علاقات متبادلة و مقبولة . (AL-Juburi , 1976 , 15) وأشـــار (الكبيســـي ، ١٩٨٩) الى " إمكانية استعمال اختبار التتمة في تعرف الفروق الفردية بيـــن الطلبة في القراءة ، وفي قياس مدى إتقان الطلبة لنمط معين مـــن المفـــردات كحروف الجر واسماء الإشارة والأفعال . . . الخ " .(الكبيسي،١٩٨٩ ، ٣٣)

من ذلك ترى الباحثة أن اختبار التتمة (الكلـــوز) نـــوع مـــن أنـــواع الاختبارات التكاملية ، لانه يقيس أكثر من مهارة ، ويختبر عند المتعلمين أكثر من قدرة ، ويستعمل في مختلف المجالات ، ومنها مجـــال القـــراءة ، وفـــي مختلف اللغات ومنها اللغة العربية .

– العمليات العقلية أو المهارات اللغوية المستعملة عند الإجابة عن الاختبار :

إن التلميذ وهو بصدد ملء الفراغات بكلمات مناسبة ، سواء أكانت الكلمة المحذوفة نفسها أم أي كلمة أخرى مناسبة معنى ومبنى ، إنما يوظف لغـــرض تحديد هذه الاستجابة محددات موجودة في القطعة وهذه المحددات هي مفردات القطعة الموجودة قبل الفراغ وبعده زيادة على قواعد لغة القطعة المســـتعملة .

فهو إذا في الوقت نفسه يوظف معنى القطعة ومبناها ذوي الصلة بالكلمة المطلوبة . (Oller , 1973 , 107)

وان مجمل عملية ملء الفراغات ، يمكن فهمها في ضوء نظرية الاتصال . ففي أي موقف تخاطبي ، هناك أربعة عناصر تعمل معاً، وهذه العناصر هي المرسل (الكتاب أو المتكلم) والفكرة المراد إيصالها من المرسل ، ووسيلة أو صيغة تعبيرية تمثل الوسط لنقل الفكرة ، وأخيراً المتسلم (قارئ أو مستمع) إذ عليه أن يفهم الفكرة ويرد على وفقها . وفي مجرى انتقال الفكرة من المرسل الى المستمع قد يعتريها تشويه ما ، ومما لا شك فيه فان فهم الفكرة على الرغم مما قد يصيبها من تشويه يكون ممكناً بشرط توافر محددات تساعد على التوصل إلى ما أصابه التشويه . (Evans & Haastrup , 1976 , 35)

ستايجر

ويؤكد ستارجر (Staiger , 1973) هذه الفكرة ، عندما يقول أن الإجابة عن هذا الاختبار تتطلب من القارئ استعمال قواه الذهنية إلى أقصى حد واستعمال معرفته بمفردات اللغة وخبرته السابقة ، أي تتطلب استيعابا بتركيز حتى يمكنه من القيام باستدلالات مترابطة منطقية ، وهو لا يتطلب مجرد التخمين . (Staiger , 1973 , 51)

وإذا كان الاستيعاب يفهم على أنه اتفاق ما بين محاولة الكاتب لتوصيل الرسالة ومحاولة القارئ لاستيعاب الرسالة . فان الطبيعة المتداخلة للقراءة تؤكد أهمية المفاتيح الدلالية والنحوية في المحتوى ، والمعرفة السابقة للقارئ . وبما أن إختبار التتمة (الكلوز) يتطلب كلاً من توقع القارئ ومفاتيح اللغة ، فقد عدّ وسيلة للتركيز في المعنى . (Zints , 1970 , 293)

وأضاف اولر (Oller , 1979) أن عملية ملء الفراغات فضلاً عن كونها تتأثر بنوع المحددات السياقية من حيث المبنى والمعنى فهي تتأثر بكمية هذه المحددات ومدى قربها من الفراغ وبعدها عنه ، فقد ثبت أن بعض

إن هذه العمليات العقلية نفسها تحدث عندما تصغي إلى متكلم ، أو عندما نتحدث (نقرأ أو نكتب) . فإذا ما حصل أننا لم ندرك بشكل تام بعض ما نسمعه أحياناً ، فإننا نقوم بالتنبؤ بما لم نسمعه جيداً ، وبذلك نحصل على فهم تام لما يوجه إلينا من كلام ، وأكثر من هذا فحينما نستمع إلى متحدث ما فقد يحصل أن نتنبأ بما سيقوله هذا المتحدث لاحقاً . وعندما نتحدث قد نجد أنفسنا نبحث عن كلمة مناسبة لقولها قبل حلول وقت قولها ، وعند القراءة ، فان القارئ المتمكن قد يبدع كلمات أو تعابير غير موجودة في ما يقرأ . وهذا يعطي دليلا على ان ما يحصل عند الاستجابة إلى فقرات اختبار التتمة (الكلوز) هو نفسه ما يحصل لدى ممارسة اللغة استماعاً ، أو كلاماً ، أو قراءة ، أو كتابة . (Oller & Conrad , 1971 , 187)

من ذلك تخلص الباحثة الى أن التلميذ وهو في صدد ملء فراغات اختبار التتمة (الكلوز) بكلمات مناسبة إنما يوظف جميع المحددات السياقية المتوافرة في النص (النحوية والمعنوية) وهو ينظر إلى الفراغات على أنها متداخلة بعضها مع بعض ومع مفردات النص عبر سلسلة من السياقات المتداخلة . مما يدل على ان اختبار التتمة (الكلوز) ليس مجرد تخمين لبعض الكلمات المحذوفة ، بل هو نشاط إدراكي يتضمن مجموعة من المهارات العقلية واللغوية مثل إدراك العلاقات بين فقرات النص وجمله ، والاستدلال ، والتفكير في المعنى بشكل إجمالي وشمولي .

- الفرق بين اختباري التتمة والتكملة :

على الرغم من تشابه اختباري التتمة والتكملة في أن كل منهما يشتمل على نص حذفت منه كلمات ويطلب من القارئ التنبؤ بها ، إلا انهما قد افترقا ، وقد أشار تايلر (Taylor) الى الفرق بين اختبار التتمة (الكلوز) واختبار التكملة ، عندما قال عن أولها أنه ليس اختبار تكملة . (طعيمة ومناع ، ٢٠٠١ ، ٢٧٢)

ووجدت الباحثة عددا من الفروق التي تتاثرت في الادبيات هي :

١- في اختبار التتمة (الكلوز) تحذف كلمة واحدة في المرة الواحدة ، في حين أنه في اختبار التكملة قد تحذف أكثر من كلمة في المرة الواحدة . حتى ان الحذف قد يصل إلى جملة كاملة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ٢٠٢)

٢- في اختبار التتمة (الكلوز) لا يتقيد القارئ بمعنى معين ، إذ ينبغي أن يفكر في إطاره في الوقت الذي يلتزم القارئ فيه بالمعنى المقدم له ، والنص الذي يكمله في اختبار التكملة . (Oller , 1979 , 347)

٣- في اختبار التتمة (الكلوز) تحذف الكلمات على وفق معايير موضوعية خاصة ، تأخذ أحد الشكلين او كليهما : الحذف التركيبي أو الحذف الدلالي ، أما الأول فتحذف فيه الكلمات على وفق نظام معين ثابت ، كل ثاني أو خامس أو عاشر كلمة ، وأما الثاني فتحذف فيه الكلمات المختارة فقط والتي عادة ما تكون أسماء ، أو أفعال ، أو أي عنصر نحوي آخر . في الوقت الذي تحذف فيه الكلمات في اختبار التكملة على غير أساس ثابت بشكل عشوائي . (Fram , 1972 , 4)

٤- في اختبار التتمة (الكلوز) يعطى القارئ نصاً مترابطاً تحذف منه كلمات وردت في ترتيب معين ، يرتبط بعضها مع بعض في سياق متكامل في حين يعطي القارئ في بعض اختبارات التكملة جمل متعددة أو فقرات منفصلة وقد لا تشترك في موضوع واحد .

٥- في اختبار التتمة (الكلوز) تحذف الكلمات البنائية (الروابط) مادام تكرارها قد اتفق مع الحذف ، وهي(حروف الجر ، والعطف ، والضمائر) في حين لا يحذف منها شيء في اختبارات التكملة .

(طعيمة ومناع ، ٢٠٠١ ، ٢٧٢)

- إيجابيات اختبار التتمة (الكلوز) والمآخذ التي عليه :

يعدّ اختبار التتمة (الكلوز) من الاختبارات المتكاملة التي تتصف بفاعليتها في كشف القدرات اللغوية المتعددة والمختلفة لدى القارئ ، والتي يستعمل فيها القارئ ما لديه من معرفة بأنظمة اللغة والمعارف العامة ، وما يميل أو يحتاج إليه للوقوف على معنى المقروء . (مقدادي وإسماعيل ، ١٩٩٨ ، ٤)

ويتميز اختبار التتمة (الكلوز) بسهولة الإعداد والإجراء ، فلا يتطلب عمل اختبار التتمة بناء مفردات للاختبارات مثل الاختبارات الأخرى (مقال أو أسئلة موضوعية) لأنه يستند أساساً إلى المادة المختبرة التي لا تحتاج إلا إلى حذف بعض كلماتها . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ٢٠٣) وان عملية حذف الكلمات تستغرق وقتاً وجهدا أقل بكثير من الوقت والجهد اللذين تتطلبهما كتابة الأسئلة الموضوعية . (Farr , 1970 , 251)

ويتميز بتوفير الوقت ، لأنه يمكن إجراء اختبار جماعي في القراءة لتحديد مقروئية كتاب أو نص مكتوب ، وبسهولة التطبيق والحساب قياساً بالاختبارات الأخرى .(Robinson , 1981 132)

فضلا عن انه وسيلة سهلة لبناء اختبارات متعددة متكافئة في الصعوبة في موضوعات مختلفة من أجل وضع تقويمات صحيحة لقابلية القارئ على القراءة والفهم ، إذ أن الفراغات وموضوعاتها تكون متساوية في الصعوبة لان الفراغات جزء من الموضوعات . (AL- Marsumi , 1994 , 75)

ومن ميزاته الأخرى أنه يحافظ على لغة الكاتب وأسلوبه ، لان أي استدلال للكلمة المحذوفة يكون من الفقرة ذاتها ، وليس مرتبطاً بلغة السؤال وأسلوبه ، كما في اختبارات الفهم .(جرداق وصوايا ، ١٩٨٠ ، ٩٥)

وهو من الاختبارات التي تتلافى مشكلة المعرفة ، إذ أن عدم ألفة المختبر بالمادة ، أو لغتها لا يؤثر كثيراً في بناء قطعة الاختبار وتقديرها ، على عكس الاختبارات الأخرى التي تتطلب من واضع الأسئلة المعرفة التامة بلغة القطعة . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ٢٠٣)

وفي مقارنة أجريت بين طرائق قياس المقروئية ، لمعرفة أفضل هذه الطرائق لقياس المقروئية ، وجد أن اختبار التتمة (الكلوز) أفضل هذه الطرائق ، فهو يتمتع بمعاملات صدق وثبات عاليين لحساب المقروئية . (الكندري وعطا ، ١٩٩٦ ، ٢٠٥) لذا وصفه كلير (Klare) بأنه " اختبار سهل ومتعدد المزايا " . (Klare , 1982 154)

وعلى الرغم من المميزات الكثيرة لهذا الاختبار ، وجهت إليه بعض الانتقادات كتأثره بنوعية الكلمات المحذوفة ، واعتماده على خلفية القارئ وخبرته السابقة أكثر من معرفته باللغة وأنظمتها . وامكانية تحديد الكلمة المحذوفة من خلال السياق لارتباطها بالكلمات السابقة واللاحقة لها أكثر من ارتباطها بمجمل معنى العبارة . (مقدادي ، ١٩٩٧ ، ٢٠٢)

وقد وجدت الباحثة أن الكثير من الدراسات استعملت هذا النوع من الاختبارات أداة لقياس المقروئية منها : دراسة أبانامي Abanami , 1982) (التي رمت الى تحديد مدى ملائمة صعوبة كتابي علوم الأرض لطلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية باستعمال اختباري استيعاب من نوع الاختيار من متعدد واختبارين من نوع اختبارات التتمة (الكلوز) . وقد وجد الباحث أبانامي ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين اختبار الاستيعاب واختبار التتمة ، وكشفت الدراسة أن غالبية الطلبة كان أداؤهم في المستوى الإحباطي في اختباري الاستيعاب والتتمة . (Abanami , 1982 , 113)

ودراسة سلارز (Sellars , 1987) التي رمت إلى تحديد مدى ملائمة مقروئية مجموعة من الكتب الدراسية للمرحلة الثانوية منها كتب القراءة باستعمال اختبار التتمة (الكلوز) ، على وفق طريقة وضع الكلمات الأصلية ، في تحديد درجة صعوبة النصوص في تلك الكتب . وكشفت الدراسة أن أداء (٩٢ %) من عينة الدراسة في اختبار التتمة (الكلوز) عند المستوى الإحباطي . (Sellars , 1987 , 48)

ودراسة ويت (Wait , 1987) التي رمت إلى تقدير مقروئية كتب العلوم المقررة على طلبة الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية باستعمال طرائق متعددة منها اختبار التتمة (الكلوز) . وقد وجد الباحث أن أكثر من (٥٠ %) من الطلبة كانوا في المستوى الإحباطي في كتابي الصفين الرابع والخامس الابتدائيين ، عدا كتاب للصف الخامس الابتدائي . (Wait , 1987 , 131)

ودراسة (دعنا ، ١٩٨٨) التي رمت إلى التحقق من صلاحية اختبار التتمة (الكلوز) لقياس كتب العلوم المقررة على طلبة الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في الأردن . وقد وجدت الباحثة أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائيا بين اختبارات الاستيعاب واختبارات التتمة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ، وأثبتت الدراسة صلاحية اختبار التتمة (الكلوز) لقياس مقروئية كتب العلوم في المرحلة الابتدائية . (دعنا ، ١٩٨٨ ، ١٧)

ودراسة هيتجنر (Hitchner , 1992) التي رمت إلى قياس مقروئية كتب العلوم الزراعية في المرحلة الثانوية ، باستعمال اختبار التتمة (الكلوز) ، وقد كشفت الدراسة أن مستوى تلك الكتب أعلى من مستوى الطلبة الدارسين لها . (Hitchner , 1992 , 217)

فضلاً عن الدراسات الأخرى التي ستعرضها الباحثة في فصل الدراسات السابقة .

من هنا ترى الباحثة أن هذا الاختيار هو الأنسب من غيره لقياس مقروئية كتب القراءة ، لأنه يتصف بالصدق والثبات ، وبسهولة الإعـــداد والتطبيـــق والحساب ، وبتوفير الوقت . وبأنه أكثر فاعلية من الطرائق الأخـــرى فـــي قياس المقروئية في عدد من الحالات . زيادة على انـــه يقيـــس المتغـــيرات والعوامل المؤثرة في المقروئية جميعها .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً : عرض الدراسات السابقة

- الدراسات التي تناولت مقروئية كتب القراءة

- الدراسات التي تناولت مقروئية كتب دراسية أخرى

ثانياً : الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

ثالثاً : دور الدراسات السابقة في إعداد البحث الحالي

أولاً : عرض الدراسات السابقة

تعرض الباحثة في هذا الفصل عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي ، ومن ثم موازنتها ، وبيان دورها في إعداد البحث الحالي .

وتسهيلاً للإفادة من هذه الدراسات ، ارتأت الباحثة عرضها على وفق تسلسلها الزمني في مجالين – بغض النظر عن كونها عربية أو أجنبية – على النحو الآتي:-

(أ) الدراسات التي تناولت مقروئية كتب القراءة .

١- دراسة فوجل ووشبورن (M . Vogel & C . Washburne) ١٩٣٨

٢- دراسة ديل وشال (Dale & Chall) ١٩٤٨

٣- دراسة فليش (Flesh) ١٩٤٨

٤- دراسة كولمان (Coleman) ١٩٦٥

٥- دراسة كولمان ولائو (Coleman & Liau) ١٩٧٤

٦- دراسة داوود ١٩٧٧

٧- دراسة النل ١٩٩٢

٨- دراسة الزبيدي وآخرون ١٩٩٢

٩- دراسة إسماعيل ١٩٩٥

(ب) الدراسات التي تناولت مقروئية كتب دراسية أخرى .

١- دراسة جرداق وصوايا ١٩٨٠

٢- دراسة مهدي ١٩٨٩

٣- دراسة أبو عميرة ١٩٩٦

٤- دراسة البنا ١٩٩٦

٥- دراسة بو قحوص وإسماعيل ٢٠٠١

٦- دراسة الزعبي ٢٠٠١

الدراسات التي تناولت مقروئية كتب القراءة

١- دراسة فوجل ووشبورن (M . Vogel & C . Washburne , 1938)

هدفت هذه الدراسة تعرّف العلاقة بين المقروئيـــة وبعـــض المتغـــيرات اللغوية التي حددها الباحثان بثلاث متغيرات هـــي : معـــدل تكـــرار الكلمـــة (عدد الكلمات المتنوعة) ، وعدد الجمل البسيطة ، وعدد الكلمات الصعبـــة غير المألوفة والتي لم تكن ضمن الـــ (١٥٠٠) كلمة الأولـــى مـــن قائمـــة ثورندايك .

ولتحقيق هدف الدراسة ، اختيرت عشوائياً عينة من الموضوعـــات بلـــغ عددها (١٥٢) موضوعاً من موضوعات كتب القراءة المقـــرر تدريســـها لتلاميذ الصفوف (١ – ٩) . وقد تم تقدير صعوبتها وتدرجها من قبل تلاميذ هذه الصفوف . وعدّ متوسط تقديرات التلاميذ لكل موضوع درجـــة صعوبـــة ذلك الموضوع . وبعد حساب المتغيرات الثلاثة فـــي الموضوعـــات كافـــة ، حُسبت معاملات الارتباط بين تلك المتغيرات ودرجات الصعوبة ، فظـــهر أن العلاقة كانت موجبة بين درجات الصعوبة ومتغير عدد الكلمات المتنوعة .كما تبين من الوزن التنبؤي (٠,٠٠٢٥٥) لهذا المتغير والمثبت فـــي المعادلـــة أدناه :

مستوى الصف=٠,٠٠٢٥٥ (ت) + ٠,٠٤٥٨ (ك) – ٠,٠٣٠٧ (ج) + ١,٢٩٤

اذ أن ت = عدد الكلمات المتنوعة

ك = عدد الكلمات غير المألوفة

ج = عدد الجمل البسيطة

ووجد أن معامل الارتباط المتعدد كان (٠,٨٦)

(M . Vogel & C . Washburne , 1938 , P. 355 - 364)

٢- دراسة ديل وشال (Dale & Chall , 1948)

هدفت هذه الدراسة تعرّف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية التي حددها الباحثان بمتغيرين هما : طول الجملة من الكلمات والنسبة المئوية للكلمات .

ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت عشوائياً عينة من الموضوعات بلغ عددها (١٣) موضوعاً من موضوعات كتب القراءة ، لقياس مقروئيتها وترتيبها من السهل إلى الصعب . وقد استعمل الباحثان اختبار (Mc Call - Crabbs) كمعيار لاستخراج متوسط درجة صعوبة كل موضوع .

وبعد أن تم حساب متوسط طول الجملة من الكلمات والنسبة المئوية للكلمات التي لم تكن في قائمة (ديل Dale) في كل موضوع ، استخرج الباحثان معاملي الارتباط بين المعيار وبين كل من المتغيرين المذكورين ، فوجد أن مقدارهما كان (٦٨٣٣ , ٠) و (٤٦٨٠ , ٠) على التوالي . كما وجد أن الوزن التنبؤي لمتوسط طول الجملة من الكلمات كان (٠٤٩٦ , ٠) كما موضح في المعادلة أدناه :

متوسط درجات القراءة=١٥٧٩ , ٠(ن) + ٠٤٩٦ , ٠ (ج)+ ٦٣١٣ , ٣

إذ أن ن = النسبة المئوية للكلمات التي لم تتضمنها قائمة (Dale)

ج = متوسط طول الجملة من الكلمات

وقد كان مقدار معامل الارتباط المتعدد (٧٠ , ٠)

(Dale & Chall, 1948, 14-18)

٣- دراسة فليش (Flesh , 1948)

هدفت هذه الدراسة تعرّف العلاقة بين المقروئيـــة وبعـــض المتغـــيرات اللغوية ، التي حددها الباحث بمتغيرين هما : طول الكلمـــة مـــن المقـــاطع ، وطول الجملة من الكلمات .

ولتحقيق هدف هذه الدراسة ، اختيرت عشوائياً عينة من الموضوعـــات بلغ عددها (١٣) موضوعاً من موضوعات كتب القراءة المقـــرر تدريســـها للصفوف (٣ - ١٢) . وحسبت درجة صعوبة تلـــك الموضوعـــات بعـــد اختبارها بواسطة اختبار (Mccall - Crabbs) ثم تم حساب متوسط طـــول الكلمة من المقاطع ومتوسط طول الجملة من الكلمات في كل موضـــوع مـــن موضوعات عينة البحث ، واستخرج الباحث معاملات الارتباط بين المعيـــار ومتوسط طول الكلمة ومتوسط طول الجملة . كما استخرج معاملا الانحـــدار (بيتا) للمتغيرين . إذ بلغ معامل الانحدار للمتغـــير الأول (٥٤٢٢ , ٠) ، ومعامل الانحدار للمتغير الثاني (٢٦٣٩ , ٠) .

وأخيراً استعمل الباحث معامل الانحدار المتعدد لاستخراج معادلة التنبـــؤ بالمعيار بدلالة المتغيرين المذكورين . وقد توصل الى المعادلة الآتية :

سهولة القراءة = ٨٣٢ , ٢٠٦ - ٨٤٦ , ٠ (ك) - ٠١٥ , ١ (ج)

إذ أن (ك) = متوسط طول الكلمة

و (ج) = متوسط طول الجملة

ووجد أن معامل الارتباط المتعدد كان (٧٠٤٧ , ٠)

(Flesh , 1948 , p . 223 - 227)

٤- دراسة كولمان (Coleman , 1965)

هدفت هذه الدراسة تعرّف العلاقة بين المقروئية وطول الكلمة ، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عشوائياً عينة من الموضوعات النثرية (التي لم يذكر عددها) ، احتوى كل موضوع من تلك الموضوعات على (١٠٠) كلمة فقط ، تم حساب المتغير عدد الكلمات ذات المقطع الواحد في كل موضوع . ودرجات مقروئية الموضوعات التي أحرزت بواسطة اختبار (الكلوز Cloze) ومن ثم استخرج معامل الإرتباط بين تلك الدرجات والمتغير . فوجد أن مقدار معامل الارتباط كان (٨٥ , ٠) ونظراً لهذه العلاقة العالية فقد استعملت الباحثة معامل الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات كلوز بدلالة ذلك المتغير . وتم التوصل الى المعادلة الآتية :-

درجة كلوز (عدد الاستجابات الصحيحة في كل موضوع) = ٤٥,٠ ٣٨+ ٢٩, ١ (ك)

إذ أن (ك) = عدد الكلمات ذات المقطع الواحد .

(Szalay , 1965, p. 965)

٥- دراسة كولمان ولاثو (Coleman & Liau , 1974)

هدفت هذه الدراسة تعرّف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية التي حددها الباحثان بمتغيرين هما : طول الكلمة من المقاطع ، وطول الجملة من الكلمات .

ولتحقيق هذا الهدف ، اختيرت عشوائياً عينة من الموضوعات القرائية النثرية ، بلغ عددها (٣٦) موضوعاً ، احتوى كل موضوع منها على (١٠٠) كلمة ، وتم بناء اختبارات على تلك الموضوعات باستعمال اختبار كلوز (Cloze) بهدف استخراج درجة صعوبة أو مقروئية كل موضوع ، وقد طبقت تلك الاختبارات على عينة من طلبة الكليات .

وبعد استخراج درجات مقروئية الموضوعات ، بحسب عدد الحروف (ح) وعدد الجمل (ج) في كل موضوع ، وبحسب الوزن التنبؤي للمتغيرين المذكورين وكان مقدارهما (٠,٢١٥٩) و (١,٠٧٩٨١٢) على التوالي كما مثبت في المعادلة أدناه :

النسبة المئوية للاستجابات الصحيحة=٨٤,٠١ - ١٤١, ٠ ,٢١٥٩ (ح) + ١,٠٧٩٨١٢ (ج)

ومن ثم استخرج معامل الارتباط المتعدد فكان مقداره (٠,٩٢) .

(Coleman & Liau , 1975 , p . 283 - 284)

٦- دراسة (داوود ، ١٩٧٧)

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ، واستهدفت تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية الموجودة بين درجة المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ، وتعرّف القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات اللغوية في الكشف عن درجة المقروئية . وقد حدد الباحث المتغيرات اللغوية بخمسة متغيرات هي : متوسط طول الكلمة من الحروف ، ومتوسط طول الجملة من الكلمات ، ومعدل تكرار الكلمة ، والنسبة المئوية للجمل الاسمية ، والنسبة المئوية للمعارف .

ولتحقيق هدفي الدراسة اختير عشوائياً (٣٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من (١٢) مدرسة ابتدائية في مدينة بغداد ، واختير (٣٠) موضوعاً من موضوعات كتب القراءة العربية المقرر تدريسها لتلاميذ الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة من المرحلة الابتدائية في عدد من الأقطار العربية (العراق ، مصر ، سوريا ، تونس ، السعودية ، قطر) .

أعدّ الباحث (٣٠) اختباراً من اختبارات التتمة (الكلوز) على موضوعات عينة الدراسة ، وذلك بحذف الكلمة ذات الترتيب العاشر من كل موضوع ، لقياس درجة مقروئيتها . وبعد التثبت من صدق الاختبار وثباته في قياس مقروئية الموضوعات القرائية . طبقت الاختبارات على عينة الدراسة من التلاميذ قبل تدريس الموضوعات ، واستخرجت درجة مقروئية كل موضوع من موضوعات عينة الدراسة في ظل المتغيرات اللغوية الخمسة .

ولاجل تحقيق الهدف الثاني من الدراسة ، وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث ، اختار ثلاثة من المتغيرات الخمسة ، لاستعمالها في معادلة للتنبؤ بالمقروئية ، وذلك لعلاقتها مع درجة المقروئية . والمتغيرات اللغوية هي :- متوسط طول الكلمة من الحروف ، ومتوسط طول الجملة من الكلمات ، ومعدل تكرار الكلمة .

أما الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث فهي : معامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ألفا والاختبار الثائي ، ومعامل الانحدار المتعدد ، ومعامل الارتباط المتعدد ، والنسبة المئوية .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة المقروئية ومتوسط طول الكلمة من الحروف ، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجة المقروئية وكل من المتغيرين (متوسط طول الجملة من الكلمات ومعدل تكرار الكلمة) .

٢- ليس هناك علاقة ذات دلالة عند مستوى (٠,١٠) بين درجة المقروئية وكل من المتغيرين (النسبة المئوية للجمل ، والنسبة المئوية للمعارف) .

٣- كانت اتجاهات العلاقة بين درجة المقروئية والمتغيرات اللغوية سالبة ، ما عدا العلاقة بين درجة المقروئية ومعدل تكرار الكلمة كانت موجبة .

٤- كانت أقوى علاقة ارتباطية بين درجة المقروئية ومعدل تكرار الكلمة ، وأضعفها بين درجة المقروئية والنسبة المئوية للمعارف .

(داوود ، ١٩٧٧ ، ١-٧٧)

٧- دراسة (التل ، ١٩٩٢ م)

أجريت هذه الدراسة في مدينة اربد في المملكة الأردنية الهاشمية ، واستهدفت تقصي أثر كل من الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي .

ولتحقيق أهداف الدراسة اختير عشوائياً (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي . قسمت أفراد العينة من كل جنس الى أربع مجموعات قرأت إحداها نماذج النص المختار قراءة جهرية أمام الباحثة ، فيما قرأت الأخرى النماذج قراءة جهرية موجهة نحو الذات .أما المجموعة الثالثة فقد قرأت النماذج قراءة صامتة ، فيما قرأت المجموعة الرابعة النماذج قراءة صامتة أثناء الاستماع. وأعدت الباحثة ثلاثة نماذج للنص المختار ، صنفت في المستويات القرائية (المحبطة ، والتعليمية ، والمستقلة) وذلك بحذف الكلمة ذات الترتيب الخامس في كل نموذج ، وبعد انتهاء الطالب أو الطالبة من قراءة النموذج ، كان يجيب عن (٣٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد يقيس الاستيعاب القرائي بأبعاده الثلاثة (الحرفي ، والاستنتاجي ، والتقويمي) أي (١٠) أسئلة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة . وبعد التثبت من صدق الاختبارات وثباتها ، طبقت الاختبارات على عينة الدراسة من التلاميذ .

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة منها : تحليل التباين الثلاثي (3 - Way ANOVA) على التصميم العاملي (٤ × ٣ × ٢) لوجود ثلاثة متغيرات مستقلة هي : الصورة القرائية ولها أربعة مستويات ، ومستوى المقروئية وله ثلاثة مستويات ، والجنس وله مستويان .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- وجود أثر دال إحصائيا للصورة القرائية في الاستيعاب ، وتفوق القراءة الصامتة الموجهة نحو الذات على القراءة الجهرية بصورتيها .

٢- وجود أثر دال إحصائيا لمستوى المقروئية في الاستيعاب ، وتفوق الاستيعاب القرائي للأنموذجين المستقل والتعليمي على الأنموذج المحيط .

٣- عدم وجود أثر دال إحصائيا للجنس في الاستيعاب .

٤- عدم وجود أثر دال إحصائيا للتفاعلات الثنائية أو الثلاثية المحتملة بين متغيرات الدراسة في الاستيعاب .

(النل ، ١٩٩٢ ، ص ٩ - ٤٤)

٨- دراسة (الزبيدي وآخرون ، ١٩٩٢)

أجريت هذه الدراسة في العراق ، واستهدفت مقارنة بعض عوامل المقروئية للمادة القرائية المقدمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في كتابي (قراءتي الجديدة) و(مبادئ القراءة الخلدونية) في ضوء المتغيرات اللغوية التي حددها الباحثون بثمانية متغيرات هي : عدد الكلمات ، ومعدل تكرارها ، ونسبة الأسماء و الأفعال الى المجموع الكلي من الكلمات ، وتجريد الحروف والمقاطع ، وضبط الكلمات بالشكل، والتدريبات العملية ، والصور الإيضاحية ، والتدرج في حجم الموضوع و عدد الكلمات الجديدة .

ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت المادة القرائية في البرنامج التوليفي التي يضمها كتاب (قراءتي الجديدة) للصف الأول الابتدائي ، البالغة (١٩٢) صفحة، والمادة القرائية في البرنامج الصوتي ، التي يضمها كتاب (مبادئ القراءة الخلدونية) للصف الاول الابتدائي ، البالغة (٩٦) صفحة . ولم يشر الباحثون الى أخذ عينات مختارة من الكتابين .

استعملت طريقة تحليل المحتوى أسلوبا في تحليل النصوص القرائية ، واعتمدت الكلمة المفردة وحدة للتحليل مع الاستعانة بـ (معيار عد الألفاظ)

الذي أعدته لجنة حصر الألفاظ في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلـــوم (الجامعة العربية ١٩٧٣) .

وبعد أن تثبت الباحثون من ثبات تحليل المادة القرائية في كل من كتـابي القراءة بطريقتين هما : ثبات المحلل مع نفسه ، وثبات المحلـل مـع محلـل آخر ، استعملوا الوسط الحسابي والنسبة المئويـة بـهدف تكميـم البيانـات ومقارنتها ومناقشتها.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- أن المادة القرائية في كتاب (مبادئ القراءة الخلدونية) أكثر مراعـاة لعوامل المقروئية من المادة القرائية في كتاب (قراءتي الجديدة) .

٢- أن كلاً من الكتابين يحتوي على جوانب متفاوتة من الضعـف يمكـن التغلب عليها ، ومعالجتها في ضوء الملاحظات التي يمكن الحصـول عليها خلال التطبيق العملي في الميدان .

وختمت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات .

(الزبيدي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص ١١٤ - ١٦٢)

٩- دراسة (إسماعيل ، ١٩٩٥)

أجريت هذه الدراسة في البحرين ، واستهدفت قياس مقروئية النصـوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول الإعـدادي بدولة البحرين . ورمت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقـرر تدريسه لطلبة الصف الأول الإعدادي ؟

٢- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجـة المقروئيـة بـاختلاف الجنس ؟

٣- هل النصوص القرائية متدرجة بحسب درجة مقروئيتها في الكتاب ؟

٤- هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عشوائياً ستة نصوص قرائية من كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين ، واختير عشوائياً (٨٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الإعدادي .

أعد الباحث ستة اختبارات من نوع اختبارات التتمة الكلوز Cloze) (Test على موضوعات عينة الدراسة ، لقياس مقروئيتها ، وبعد التثبت من صدق الاختبار وثباته في قياس مقروئية النصوص القرائية ، طبقت الاختبارات الستة على أفراد عينة الدراسة ، قبل تدريس موضوعات الكتاب للتلاميذ ، وأعد بطاقة لتحديد ثلاثة من المتغيرات اللغوية هي : معدل طول الكلمات ، ومعدل طول الجمل ، ونسبة تكرار الكلمات . بغية كشف علاقاتها بدرجة المقروئية في كل موضوع من موضوعات عينة الدراسة .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- تقع النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية للصف الأول الإعدادي في المستوى المحبط من مستويات المقروئية .

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة مقروئية النصوص القرائية تبعاً لاختلاف الجنس ، ولمصلحة الإناث .

٣- أن النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها .

٤- لا توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية والمتغيرات اللغوية الثلاثة في النصوص القرائية .

(اسماعيل ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٨ - ١٣٠)

الدراسات التي تناولت مقروئية كتب دراسية أخرى

١- دراسة (جرداق وصوايا ، ١٩٨٠ م)

أجريت هذه الدراسة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ، واستهدفت تعرّف مدى ملاءمة اختبار التتمة (الكلوز) لقياس مقروئية النصوص الرياضية باللغة العربية ، وتحديد الأهمية النسبية لمجموعة مختارة من المتغيرات اللغوية العائدة لكل من اللغة العربية العادية ولغة الرياضيات للتنبؤ بمقروئية النصوص الرياضية باللغة العربية .

ولتحقيق أهداف الدراسة ، إختير عشوائياً (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط من (٥) مدارس متوسطة في مدينة الرياض ، واختيرت ثلاث عينات من كتب الرياضيات وهي : مبادئ الجبر ، والحساب ، والهندسة . وقسم كل كتاب من هذه الكتب إلى فقرات تتألف الفقرة من حوالي (٢٥٠) كلمة أو رمز رياضي . وباستعمال الطريقة العشوائية البسيطة ضمن كل كتب اختيرت (٥) فقرات من كتاب الجبر ، و (٧) فقرات من كتاب الهندسة ، و (٨) فقرات من كتاب الحساب ، لتؤلف عينة الفقرات العشرين التي استعملت في الدراسة .

أعد الباحثان اختبار التتمة (الكلوز) لكل فقرة من الفقرات العشرين ، اذ حذفت الكلمة ذات الترتيب الخامس من كل فقرة ، بحسب متوسط علامات كلوز لكل فقرة ، وحدد لكل فقرة (٢١) متغيراً ، قسمت على أربع فئات هي : المتغيرات الخاصة بالجمل ، والمتغيرات الخاصة بالمفردات ، والمتغيرات الخاصة بالرموز ، والمتغيرات غير المصنفة .وحسبت قيمة كل منها ، ومن ثم أجري عليها تحليل خطي انحداري ذو خطوات آخذين الواحد والعشرين متغيراً متغيرات متنبئة ومتوسط علامة كلوز متغيراً متنبأ به .

استعمل الباحثان مجموعة من الوسائل الإحصائية منها : معادلة الانحدار ، وقيمة الارتباط المتعدد ، ومعامل الارتباط البسيط ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغيرات .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- ملائمة اختبار كلوز لقياس مقروئية النصوص الرياضية باللغة العربية مع بعض التعديلات .

٢- أن فاعلية المتغيرات العائدة للغة الرياضيات تبدو بصورة عامة أكثر أهمية من المتغيرات العائدة للغة العربية العادية .

٣- أن أكثرية العوامل التي تؤثر في مقروئية النصوص الرياضية يعود للغة الرياضيات .

(جرداق وصوايا ، ١٩٨٠ ، ص ٩٢ - ١٠٧)

٣- دراسة (مهدي ، ١٩٨٩)

أجريت هذه الدراسة في العراق ، واستهدفت تعرّف العلاقة بين مقروئية كتب العلوم والجغرافية للمرحلتين الثانوية والجامعية وبعض المتغيرات اللغوية ، التي حددها الباحث بخمسة متغيرات هي :طول الجملة بالحروف ، وطول الجملة بالكلمات ، وعدد الكلمات الفنية ، وعدد أسماء العلم ، وعدد الكلمات المكررة .

ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت عشوائياً (٦٠) قطعة متنوعة ، أخذت من عشرة كتب متتالية تمثل الستة الأولى منها المرحلة الثانوية ، وتمثل الأربعة المتبقية منها المرحلة الجامعية . وأخذ من كل صف من صفوف كل من المرحلتين عينة الدراسة ، ست قطع ؛ ثلاث منها تعود لمادة العلوم ، والثلاث الأخرى تعود لمادة الجغرافية .

استعمل الباحث طريقة الأحكام لتشخيص صعوبة المواد القرائية ، وبذلك رتبت القطع جميعها في ثلاثة مستويات هي : سهلة ، ومتوسطة الصعوبة ، وصعبة . واستعمل الباحث تحليل المحتوى أسلوباً في تحليل النص ، معتمداً الكلمة وحدة أساسية في التحليل .

لم تشر الدراسة إلى الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث في دراسته .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين درجة الصعوبة والكلمات المكررة في مواد كتب العلوم (د = - ٥٤ , ٠) وتعني الإشارة السالبة بأنه كلما كثر تكرار الكلمات قلت صعوبة القطعة القرائية .

٢- وجود علاقات ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين درجة المقروئية والمتغيرات الأخرى (طول الكلمة بالحروف ، وطول الجملة بالكلمات ، وعدد الكلمات الفنية ، وعدد أسماء العلم) .

(الزبيدي وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص ١٩٩)

٣- دراسة (أبو عميرة ، ١٩٩٦)

أجريت هذه الدراسة في القاهرة ، واستهدفت تعرّف الصعوبات التي تقابل التلاميذ عند قراءة الرياضيات في الصفين الرابع والخامس ، وتحديد مقروئية كتب الرياضيات لهذه الصفوف .

ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عشوائياً عينة من التلاميذ بلغت (١٧٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في القاهرة ، واختيرت عشوائياً عينة من النصوص بلغت (٧) نصوص من كل كتاب من كتب الرياضيات للصفين الرابع والخامس الابتدائي .

ولتحديد الصعوبات أثناء قراءة لغة الرياضيات كلفت الباحثة الطلبة بالقراءة الشفوية ، ، ورصدت الأخطاء وصنفتها ضمن أربعة مجالات هي : إدراك الرموز، وربط المعنى الحرفي للرموز ، وتحليل العلاقات بين الرموز ، وحل المسائل ، ، وأعدّت الباحثة سبعة اختبارات من اختبارات التتمة (الكلوز) لكتاب الصف الرابع وسبعة اختبارات أخرى لكتاب الصف الخامس ، وذلك بحذف كل خامس كلمة ، وأعدت اختباري فهم ومفردات لكتب هذين الصفين ثم تثبتت من صدقها وثباتها .

استعملت الباحثة اختبار (ت) للمقارنة بين أوساط درجات التلاميذ على اختبار كلوز والفهم والمفردات .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- أن كتب الرياضيات المقررة للصفين الرابع والخامس الابتدائي متوسطة المقروئية ، إذ بلغت (٥٤ %) للصف الرابع و (٥٨ %) للصف الخامس .

٢- أن مستوى القدرة القرائية لتلاميذ مجموعة البحث ضعيفة .

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى سهولة اختبارات التتمة (الكلوز) ومستوى سهولة اختبارات الفهم .

(أبو عميرة ، ١٩٩٦ ، ص ٩٥ - ١٣٢)

٤- دراسة (البنا ، ١٩٩٦)

أجريت هذه الدراسة بمدينة طنطا في مصر . واستهدفت تعرّف مقروئية كتب العلوم وعلاقتها بالمستوى اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية . وقد رمت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما العلاقة بين مستوى فهم تلاميذ عينة الدراسة لكتاب العلوم المقرر - كما يقاس من خلال اختبار التتمة - وبين المستوى اللغوي لهم ؟

٢- ما أثر المستوى اللغوي لتلاميذ عينة الدراسة على فهم الموضوعات المتضمنة في كتاب العلوم المقرر عليهم كما يقاس باختبار التتمة ؟

٣- ما العلاقة بين مستوى فهم تلاميذ عينة الدراسة لكتاب العلوم المقرر - كما يقاس من خلال اختبار فهم القراءة - وبين المستوى اللغوي لهم ؟

٤- ما أثر المستوى اللغوي لتلاميذ عينة الدراسة على فهم الموضوعات المتضمنة في كتاب العلوم المقرر عليهم كما يقاس باختبار فهم المقروء ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة ، اختير عشوائياً (١١٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من إحدى المدارس الابتدائية من مدينة طنطا . وقد قسمت العينة إلى قسمين : الأول وكان يمثل (٥٦) تلميذاً وتلميذة وذلك لتطبيق اختبار التتمة ، أما الثاني فكان يمثل (٦٢) تلميذاً وتلميذة وذلك لتطبيق اختبار فهم المقروء . واختير موضوعان من موضوعات كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي ، يدرس أحدهما خلال الفصل الدراسي الأول ، ويدرس الآخر خلال الفصل الدراسي الثاني .

طبق الباحث عدداً من الاختبارات وأدوات البحث منها ما أعده بنفسه (اختباري تتمة واختبارين لفهم المقروء) وذلك لقياس مقروئية كتاب العلوم ، والآخر تم اختياره من دراسات أخرى (اختبار قياس المستوى اللغوي) .

أعدّ الباحث كل من الموضوعين في صورة اختبار تتمة (كلوز) وذلك بحذف الكلمة ذات الترتيب الخامس من كل موضوع ، بلغ عدد الكلمات المحذوفة في الموضوع الأول (٦١) كلمة ، وفي الموضوع الثاني (٥٩) كلمة . وبعد تصحيحها تم تعديل درجة كل تلميذ لتكون الدرجة (١٠٠) درجة .

أما اختبار فهم المقروء فقد اشتمل الموضوع الأول على (٣) أسئلة (نعم / لا) و (٣) أسئلة تكملة عبارات ، و (٦) أسئلة اختيار من

متعدد . أما الموضوع الثاني فقد اشتمل على (٥) أسئلة (نعم / لا) ، و (٥) أسئلة تكملة عبارات ، و (٥) أسئلة اختيار من متعدد . وكانت الدرجة النهائية لكل منهما (٦٠) درجة .

استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية منها : معاملات الارتباط ، والاختبار التائي للإجابة على تساؤلات البحث واثبات صحة الفرضيات .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى اللغوي للتلاميذ وبين فهمهم للموضوعات المقررة عليهم بكتاب العلوم .

٢- إن مقروئية الكتاب مرتفعة وأعلى من المستوى اللغوي للتلاميذ .

٣- وجود ارتفاع ملحوظ لمتوسط درجات التلاميذ في اختبار تحديد المستوى اللغوي عن متوسط درجاتهم في اختباري التتمة وفهم المقروء .

وختمت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات .

(البنا ، ١٩٩٦ ، ص ٢٤٣ - ٢٦٣)

٥-دراسة (بو قحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١)

أجريت هذه الدراسة في البحرين ، واستهدفت قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين . وتحديد أثر جنس الطلبة في درجة المقروئية ، وتعرّف ترتيب النصوص حسب درجة مقروئيتها في الكتاب .

ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عشوائياً عينة من (٣٢٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية موزعين على أربع مدارس ثانوية من مناطق مختلفة بدولة البحرين ، واختيرت عشوائياً عينة من النصوص بلغت

(٥) نصوص علمية من كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر تدريسه لطلبة المرحلة الثانوية .

أعدّ الباحثان خمسة اختبارات من نوع اختبارات التتمة (الكلوز) على النصوص العلمية الخمسة التي تم اختيارها عشوائياً ، وذلك بحذف الكلمة ذات الترتيب السابع ، لقياس درجة مقروئيتها ، وبعد التثبت من صدق الاختبار وثباته في قياس مقروئية النصوص العلمية . طبقت الاختبارات الخمسة على أفراد عينة الدراسة قبل تدريس وحدات الكتاب للتلاميذ .

استعمل الباحثان مجموعة من الوسائل الإحصائية منها : معادلة (كرومباخ ألفا) لحساب ثبات الاختبار . والاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T - test) لحساب الفرق بين درجتي المقروئية تبعاً لاختلاف الجنس . ومعامل ارتباط الرتب (سبيرمان) لبيان اتجاه العلاقة بين ترتيب الكتاب والترتيب حسب درجة المقروئية ، الذي بلغ (٦٢ , ٠) والذي يكشف عن أن العلاقة بين الترتيب موجبة . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- أن غالبية أداء الطلبة عينة الدراسة في اختبارات التتمة (الكلوز) يقع في المستوى المحبط من مستويات المقروئية .

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجة مقروئية النصوص العلمية تبعاً لاختلاف الجنس لمصلحة الإناث .

٣- أن النصوص العلمية في الكتاب ليست متدرجة على وفق درجة مقروئيتها .

(بو قحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١ ، ١٠٩ - ١٣٣)

٦- دراسة (الزعبي ، ٢٠٠١)

أجريت هذه الدراسة في العراق ، واستهدفت الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ في أثناء قراءة كتب الرياضيات ، وتحديد مستوى مقروئية هذه الكتب ، ووضع استراتيجيات لتنمية المقروئية وقياس أثرها في التحصيل .

ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة عشوائية من كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي بلغت (٢٣ %) من دروس الكتاب ، واختيرت عشوائياً مدرستين من مدارس التعليم الأساسي ، إحداهما للذكور ، والأخرى للإناث ، من مدينة أربد في الأردن . تم تعيين (٣) شعب من شعب الصف الخامس من كل مدرسة عشوائيا ، لتكون إحداها المجموعة التجريبية الأولى ، وعدد طلبتها (٢٥ طالباً ، ٢٥ طالبة) ودرست باستراتيجية القراءة . ولتكون الثانية المجموعة التجريبية الثانية وعدد طلبتها (٢٦ طالباً ، ٢٥ طالبة) ودرّست باستراتيجية إعادة الصياغة . أما الثالثة فقد كانت المجموعة الضابطة وعدد طلبتها (٢٥ طالباً و ٢٦ طالبة) ودرسّت باستراتيجية الكتاب .

كافأ الباحث بين المجموعات في المتغيرات الآتية : الذكاء ، والعمر الزمني ، والتحصيل السابق في الرياضيات ، والتحصيل السابق في اللغة العربية ، وتعليم الرياضيات في خارج المدرسة ، والمستوى التعليمي للأبوين ، ومستوى المقروئية.

أعدّ الباحث بطاقة لرصد صعوبات قراءة كتب الرياضيات من خلال مقابلة واختبار شفوي ، وأعد عشرين اختباراً من اختبارات التتمة (الكلوز) على عينة من الدروس ، وذلك بحذف الكلمة ذات الترتيب الخامس ، لقياس درجة مقروئيتها . وبعد التثبت من صدق الاختبارات وثباتها ، طبقت الاختبارات قبل تدريس وحدات الكتاب وبعده .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً في نهاية العام الدراسي ، وتم التثبت من صدقه وثباته وقوته التمييزية ، وصعوبته وفعالية بدائله الخاطئة . واستعمل

الباحث تحليل التباين الثنائي ، والاختبار التحصيلي . واستخدم معادلة كرونباخ ، ومعادلة كودر – ريتشاردسون (٢٠) .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي :

١- بلغت درجة مقروئية كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي الأردني (٤, ٢٩ %) وهي ضمن المستوى المحبط .

٢- توجد صعوبات يواجهها الطلبة في أثناء قراءة كتب الرياضيات .

٣- يوجد اختلاف في مستوى المقروئية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية يعزى إلى الجنس ، إذ تفوقت مجموعة الطالبات ، والى استراتيجية التدريس ، إذ تفوقت مجموعتي استراتيجية القراءة واستراتيجية إعادة الصياغة على مجموعة استراتيجية الكتاب .

٤- يوجد اختلاف في مقدار الكسب بين متوسط درجات المجموعة الضابطة و التجريبية يعزى إلى الجنس ، إذ تفوقت الطالبات ، والى استراتيجية التدريس ، إذ تفوقت مجموعتي استراتيجية القراءة واستراتيجية إعادة الصياغة على مجموعة استراتيجية الكتاب .

٥- يوجد اختلاف في التحصيل يعزى إلى استراتيجية التدريس ، إذ تفوقت مجموعة استراتيجية القراءة على مجموعة استراتيجية الكتاب .

وختمت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات .

(الزعبي ، ٢٠٠١ ، ص ١ – ١٢٩)

ثانياً : – الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يمكن للباحثة الموازنة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية من حيث أوجه الشبه والاختلاف بينها :

١ – الأهداف

لكل من الدراسات السابقة أهداف تسعى إليها ، فاختلفت تلك الأهداف وتنوعت، إذ سعت بعضها إلى معرفة العلاقة بين المقروئية وعدد من المتغيرات اللغوية كدراسة فوجل ووشبورن (Vogel & Washburne , 1938) ، ودراسة ديل وشال (Dale & Chall,1948)،ودراسة فليش(Flesh,1948)،ودراسة كولمان(Coleman,1965) ودراسة كولمان ولائو (Coleman & Liau,1974) ودراسة (داوود ، ١٩٧٧) ، ودراسة (مهدي ، ١٩٨٩) ، على الرغم من تباين تلك المتغيرات من دراسة إلى أخرى .

في حين هدفت دراسة (جرداق وصوايا ، ١٩٨٠) إلى معرفة مدى ملاءمة اختبار التتمة لقياس مقروئية النصوص الرياضية باللغة العربية ، أما دراسة (النل ، ١٩٩٢) فقد هدفت الى معرفة أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي ، واستهدفت دراسة (الزبيدي وآخرون ، ١٩٩٢) مقارنة بعض عوامل المقروئية للمادة القرائية في كتابي (قراءتي الجديدة) و (مبادئ القراءة الخلدونية) في ضوء بعض المتغيرات اللغوية . واستهدفت دراسة (إسماعيل ، ١٩٩٥) قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية . وكان هدف دراسة (البنا ، ١٩٩٦) تعرّف مقروئية كتب العلوم وعلاقتها بالمستوى اللغوي . وحاولت دراستا (أبو عميرة ، ١٩٩٦) و(الزعبي،٢٠٠١) الكشف عن الصعوبات التي

تواجه التلاميذ عند قراءة كتب الرياضيات ، وتحديد مستوى مقروئيـــة هـــذه الكتب . أما دراسة (بو قحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١) فقـــد هدفـــت قيـــاس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة .

أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى قياس مقروئية ثلاثة كتب مـــن كتـــب القراءة في المرحلة الابتدائية ، باستعمال اختبار التتمة (الكلوز) ، وترتيـــب الموضوعات القرائية داخل كل كتاب من الكتـــب الثـــلاث بحســـب درجـــة مقروئيتها في كل كتاب ، وتعرّف علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغويـــة التي يحتمل لها تأثير في صعوبة الموضوعات القرائية التي حددتها الباحثـــة بثلاثة متغيرات .

٢- العينة

تباين عدد أفراد العينات فـــي الدراســـات الســـابقة ، فكـــان (٨٤٠) ، (٣٦٠) ، (٣٢٥) ،(٣٠٠) ، (٢٤٠) ، (١٧٠)،(١٥٢)،(١١٨) في دراسة كل من : (إسماعيل ، وداوود ، وبـــو قحـــوص وإســـماعيل ، وجرداق وضوايا ، والتل ، وأبو عميرة ، والزعبي ، والبنا) في حين لم تشر دراسة كل من : Vogel & Washburne ، Dale & Chall ، Flesh ، Coleman ، Colman & Liau ،والزبيدي واخرون ، ومهدي ، الى عـــدد أفراد عيناتها .

كما وتباينت الدراسات السابقة في عد الموضوعات أو النصوص التـــي استعملتها لتحديد مستوى مقروئية الكتـــب . فكـــانت (١٥٢) ، ، (٦٠) ، (٣٦) ، (٣٠) ، (٢٠) ، (٢٠) ، (١٣) ، (١٣) ، (٧) ، (٦) ، (٥) ، (٣) ، (٢) فـــي دراســـة كـــل مـــن: Vogel & Washburn ، ومهدي ، Colman & Liau وداوود ، وجرداق

وصوايا ، والزعبي ،و Flesh ، Dale & Chall ، وأبو عميرة ، وإسماعيل ، وبو قحوص وإسماعيل ، والنل ، والبنا) . في حين لم تشر دراسة (Coleman ، والزبيدي وآخرون) الى عدد الموضوعات التي اعتمدت في الدراسة . وقد يعود هذا التفاوت في حجم العينة الى طبيعة أهداف الدراسة والمرحلة العمرية لأفراد العينة .

وقد لاحظت الباحثة أن بعض الدراسات اعتمدت متغير الجنس كدراسة (Coleman & Liau ، وداوود ، والنل ، وإسماعيل ، وأبو عميرة ، والبنا ، وبو قحوص وإسماعيل ، والزعبي) ودراسات أخرى اشتملت عيناتها على الإناث فقط كدراسة (جرداق وصوايا) في حين لم تشر دراسات (Coleman، Flesh ، Dale & Chall ، Vogel & Washburne ، والزبيدي وآخرون ، ومهدي) إلى متغير الجنس .

أما الدراسة الحالية فقد كان عدد أفراد عينتها (٣٠٠٠) تلميذ وتلميذة بواقع و (١٥٠٠) تلميذ و (١٥٠٠) تلميذة . واعتمدت متغير الجنس في الدراسة لتكون شاملة للجنسين ، أما عدد الموضوعات القرائية في الدراسة الحالية فقد كانت (٣٠) موضوعاً بواقع (١٠) موضوعات في كل صف . وبذلك فأن الدراسة الحالية أوسع من الدراسات السابقة في عدد أفراد عينتها .

٣- أداة البحث :

اختلفت أداة البحث من دراسة الى أخرى في الدراسات السابقة ، فكانت أداة دراسة كل من (Flesh ، Dale & Chall) اختبار - Mc Call) (Crabbs لقياس درجة المقروئية ، ولتحديد مستوى كتب القراءة في ضوء بعض المتغيرات، وفي دراسة (Coleman و Coleman & Liau) و داوود ، وإسماعيل ، وجرداق وصوايا ، وبو قحوص وإسماعيل) كانت

الأداة اختبارات التتمة (الكلوز) ، وهـــي الأداة الوحيـدة فـي الدراسـات المذكورة ، والتي طبقت كاختبارات قبلية . وفي دراسة (النل ، وأبو عميرة ، والبنا ، والزعبي) كانت الأداة أيضاً اختبارات التتمة (الكلوز) ولكـن مـع اختبارات أخرى كاختبارات الاستيعاب القرائي ، واختبارات فهم المفـردات ، واختبارات فهم المقروء ، واختبار التحصيل .

في حين كانت الأداة في دراسة (الزبيدي وآخرون) أسـلوب تحليـل المحتوى. وفي دراسة (مهدي) أسلوب الأحكام . في حين لم تشـر دراسـة (Vogel & Washburne) إلى أداة الدراسة .

وتباينت الدراسات التي اعتمـدت اختبـار التتمـة (الكلـوز) كـأداة لدراستها ، في طريقة حذف الكلمات ما بيـن الـترتيب الخـامس والسـابع والعاشر ، كدراسة (النل ، والبنا ، وأبو عمـيرة ، والزعبـي ، وجـرداق وصوايا ، وبو قحوص وإسماعيل ، واسماعيل ، وداوود) . في حين لم تشـر الدراسـات الأخـرى إلـى ذلـك كدراسـة (Coleman & Liau , Coleman, Flesh , Dale & Chall , Vogel & Washburne)

أما الدراسة الحالية فكانت أداتها اختبار التتمة (الكلوز) ، وهو الاختيار الوحيد في الدراسة ، اذ أعدّت الباحثة مـن الموضوعـات القرائيـة عينـة الدراسة ، ثلاثين اختباراً من اختبارات التتمة (الكلوز) وذلك بحذف الكلمـة ذات الترتيب العاشر من كل موضوع . ووضعت اسـتبانة لاسـتطلاع آراء المحكمين حول صلاحية الاختبارات للقياس .

٤- المرحلة الدراسية

تباينت الدراسات السابقة بالنسبة إلى المرحلة الدراسية التي طبقت فيـها الاختبـارات ، فمنـها مـا طبقـت فـي المرحلـة الابتدائيـة ، كدراسـة (داوود ، والزبيدي وآخرون ، وأبو عميرة ، والبنا ، والزعبي) .

في حين طبقت بعضها في المرحلة المتوسطة كدراسة (النل ، وإسماعيل، وجرداق وصوايا) . وفي المرحلة الإعدادية كدراسة (بو قحوص وإسماعيل) وفي المرحلة الجامعية كدراسة (Coleman & Liau) . وهناك دراسات سابقة طبقت في أكثر من مرحلة دراسية ، كدراسة (Vogel & Washburne) التي طبقت في المرحلة الابتدائية والمتوسطة . ودراسة (Flesh) التي طبقت في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية . ودراسة (مهدي) التي طبقت في المرحلة الثانوية والجامعية . أما دراستا (Coleman , Dale & Chall) فلم تشيرا الى المرحلة الدراسية التي طبقتا فيها الاختبارات .

أما الدراسة الحالية فقد طبقت اختبارات التتمة (الكلوز) على تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية وهي (الرابع ، والخامس ، والسادس) لما لهذه المرحلة من أهمية كونها حجر الأساس في التعليم .

٥- مكان الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة بالنسبة الى مكان الدراسة الذي جرت فيه . فقد جرت دراسات (داوود ، والزبيدي وآخرون ، ومهدي ، والزعبي) في العراق ، وجرت دراسة (النل) في الأردن ، في حين جرت دراستا (إسماعيل ، وبو قحوص وإسماعيل) في البحرين ، وجرت دراسة (جرداق وصوايا) في السعودية ، أما دراستا (أبو عميرة ، والبنا) فقد اجريتا في مصر .

أما دراسات(Coleman &Liau، Coleman، Flesh، Dale &Chall،Vogel&Washburne) فلم تشر الى الأماكن التي طبقت فيها .

أما الدراسة الحالية فقد طبقت في العراق ، وشملت عينتها المديريات الأربع لمحافظة بغداد .

٦- منهج الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة ما بين التجريبية والوصفية ، فكانت أربع دراسات تجريبية كدراسات (التل ، وأبو عميرة ، والبنا ، والزعبي) . وإحدى عشر دراسة وصفية كدراسات (Coleman & Liau , Flesh , Dale & Chall,Coleman Vogel &Washburne وداوود ، والزبيدي وآخرون ، وإسماعيل ، وجرداق وصوايا ، وبو قحوص وإسماعيل) .

أما الدراسة الحالية فكانت دراسة وصفية ، استهدفت قياس مقروئية كتب القراءة في المرحلة الابتدائية .

٧- الوسائل الإحصائية

تباينت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية التي استعانت بها في تحليل نتائجها ، فدراسة (Vogel & Washburne) استعملت معامل ارتباط بيرسون ، والمتوسط الحسابي ، ومعامل الارتباط المتعدد . أما دراسة (Dale & Chall) فاستعملت معامل ارتباط بيرسون ، والمتوسط الحسابي ، والنسبة المئوية ، ومعامل الارتباط المتعدد . في حين استعملت دراسة (Flesh) معامل ارتباط بيرسون ، والمتوسط الحسابي ، ومعامل الارتباط المتعدد . أما دراسة (Coleman) استعملت معامل ارتباط بيرسون ، والمتوسط الحسابي ، ومعامل الانحدار البسيط واستعملت دراسة (Coleman & Liau) المتوسط الحسابي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والوزن التنبؤي ، ومعامل الارتباط المتعدد . واستعملت دراسة (داوود) معامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ألفا ، والاختبار التائي ، ومعامل الانحدار المتعدد ، ومعامل الارتباط المتعدد ، والنسبة المئوية . واستعملت دراسة (التل) تحليل التباين الثلاثي على التصميم العاملي

(٤ × ٣ × ٢) . أما دراسة (الزبيدي وآخرون) فقد استعملت المتوسط الحسابي ، والنسبة المئوية ، واستعملت دراسة (جرداق وصوايا) معامل الانحدار المتعدد ، ومعامل الارتباط المتعدد ، ومعامل الارتباط البسيط ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري . واستعملت دراسة (ابو عميرة) الاختبار التائي . أما دراسة (البنا) فاستعملت معاملات الارتباط ، والاختبار التائي ، واستعملت دراسة (بوقحوص وإسماعيل) استعملت معادلة (كرونباخ ألفا) ، والاختبار التائي ، ومعامل ارتباط الرتب (سبيرمان) . أما دراسة (الزعبي) فقد استعملت معادلة كرونباخ ، ومعادلة كودر – ريتشاردسون (٢٠) ، وتحليل التباين الثنائي .

في حين لم تشر دراستا (إسماعيل ، ومهدي) إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج .

أما الدراسة الحالية فقد استعملت الباحثة (المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي ، ومعادلة سبيرمان – براون) .

ثالثاً : دور الدراسات السابقة في إعداد البحث الحالي :

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المقروئية وعلاقتها ببعض المتغيرات اللغوية سواء في كتب القراءة كدراسات المجال الأول ، أم في كتب دراسية أخرى كدراسات المجال الثاني . برزت لها مجموعة من الملاحظات أعانتها على تخطي الصعوبات التي واجهتها ، مما سهل لها إدراك الطريق الذي تسلكه وصولاً إلى موضوع بحثها .

لقد انتفعت الباحثة كثيراً بهذه الدراسات ، إذ ساعدتها في النقاط الآتية :

١- تحديد عنوان البحث الحالي بدقة .

٢- تبصير الباحثة بمشكلة البحث الحالي .

٣- كيفية معالجة المشكلة .

٤- إعداد أداة البحث الحالي .

٥- تطبيق أداة البحث .

٦- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي وتحليل نتائجه .

٧- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة في عرض نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها .

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع البحث وعينته

-الكتب والموضوعات

-المدارس والتلاميذ

أداة البحث

خطوات بناء الاختبار

صدق الاختبار

العينة الاستطلاعية

طريقة تصحيح الاختبار

ثبات الاختبار

ثبات التصحيح

طريقة حساب المتغيرات اللغوية

التطبيق النهائي للاختبار

الوسائل الإحصائية

منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث كان على الباحثة أن :

١- تختار عينة من موضوعات القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق .

٢- تختار عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من مدارس بغداد الابتدائية .

٣- تعدّ الأداة التي يمكن بها قياس مقروئية تلك الموضوعات .

٤- تحدد الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث .

مجتمع البحث وعينته :

- الكتب والموضوعات

تم اختيار كتب القراءة العربية للصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية من كتب القراءة للمرحلة الابتدائية عينة لهذا البحث ، لأن في هذه الصفوف يبدأ التلاميذ بالاعتماد على أنفسهم في الدراسة ، إذ ينبغي عليهم تأدية الاختبارات المطلوبة تحريرياً . ويمكن عدّ هذه الصفوف مرحلة تهيئة في الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة .

وتتألف هذه الكتب من مجموعة من الموضوعات المتنوعة ، إذ يتألف كتاب القرَاءة العربية للصف الرابع الابتدائي(الطبعة الثانية عشرة-٢٠٠١ م) من (١٩٦) صفحة ، ويحتوي على (٥٤) موضوعاً متنوعاً ، منها (٦) موضوعات تحتوي آيات قرآنية ، وحديث نبوي شريف واحد ، و (١٥) قصيدة شعرية ، و (٣٢) موضوعاً نثرياً . استبعد منها (٣) موضوعات لأنها أقل من مئة كلمة ، و (٤) موضوعات لأسباب سياسية . وجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

موضوعات كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي

ت	اسم الموضوع	الصفحة	ت	اسم الموضوع	الصفحة
١	من القرآن الكريم(سورة الإسراء)	٧	٢٨	مكة المكرمة	٩٠
٢	محبة الوالدين	٨	٢٩	القوة في الوحدة	٩٥
٣	من الحديث الشريف (العمل)	٩	٣٠	مصطفى يتعلم التوفير	١٠٠
٤	تلميذ يناجي ربه	١١	٣١	الكنز الثمين	١٠٥
٥	من وصايا السيد الرئيس	١٢	٣٢	بين الفصول الأربعة	١١١
٦	من أقوال الرئيس القائد	١٣	٣٣	القدوة الحسنة	١١٨
٧	العودة الى المدرسة	١٥	٣٤	من القرآن الكريم (سورة قريش)	١٢١
٨	قصة المسافرين الثلاثة	١٩	٣٥	من كرماء العرب	١٢٣
٩	البلبل المجروح	٢٣	٣٦	الفتى العربي (قصيدة)	١٢٧
١٠	البلبل والحرية (قصيدة)	٢٧	٣٧	القمر	١٢٩
١١	التلميذ والنحلة	٢٩	٣٨	قرقة الفناء	١٣٤
١٢	الفلاح والتلميذ (قصيدة)	٣٦	٣٩	أمي (قصيدة)	١٣٨
١٣	من القرآن الكريم (سورة الماعون)	٣٧	٤٠	أشجار من بلادي	١٤١
١٤	الراعي والذئاب	٣٩	٤١	قدرة الله (قصيدة)	١٤٥
١٥	الشقيقان	٤٢	٤٢	الجمل سفينة الصحراء	١٤٨
١٦	فكر واعمل (قصيدة)	٤٦	٤٣	أمنية (قصيدة)	١٥٢
١٧	وطني	٤٩	٤٤	رحلة في بلادنا الجميلة	١٥٣
١٨	حياة العز	٥٢	٤٥	من القرآن الكريم (سورة المسد)	١٦٠
١٩	العصفور والفخ	٥٥	٤٦	الفارابي وآلته العجيبة	١٦٢
٢٠	من القرآن الكريم (سورة الفيل)	٦٢	٤٧	من القرآن الكريم (سورة الهمزة)	١٦٦
٢١	آداب الطريق (قصيدة)	٦٤	٤٨	رسالة من جبهة القتال في فلسطين	١٦٨
٢٢	من مآثر أجدادنا	٦٧	٤٩	الجندي الصغير (قصيدة)	١٧٢
٢٣	الحارس الأمين	٧١	٥٠	الخليفة والفتى الصغير	١٧٤
٢٤	الطيار	٧٦	٥١	الفلاح (قصيدة)	١٧٧
٢٥	خزانة الأدوية	٧٨	٥٢	الفلاح الحكيم	١٧٩
٢٦	الوقاية خير من العلاج	٨٢	٥٣	خولة بنت الأزور	١٨٢
٢٧	الممرضة (قصيدة)	٨٧	٥٤	الأطباق الجميلة	١٨٩

ويتألف كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي (الطبعة الثالثة عشرة – ٢٠٠١ م) من (١٩٨) صفحة ، ويحتوي على (٥٢) موضوعاً متنوعاً ، منها (٥) موضوعات تحتوي آيات قرآنية ، وحديث نبوي شريف واحد و (١٨) قصيدة شعرية ، و (٢٨) موضوعاً نثرياً . استبعد منها

(٣) موضوعات لأنها أقل من مائة كلمة ، و (٤) موضوعات لأسباب سياسية . وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

موضوعات كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي

ت	اسم الموضوع	الصفحة	ت	اسم الموضوع	الصفحة
١	من القرآن الكريم	٥	٢٧	من القرآن الكريم	١٠٠
٢	من الحديث النبوي الشريف	٨	٢٨	بطولة طيار عراقي	١٠٣
٣	من أقوال الرئيس القائد	١١	٢٩	الأعمال اليدوية	١٠٩
٤	المدرسة (شعر)	١٣	٣٠	أصحاب الحرف	١١٢
٥	أيها العلم (شعر)	١٧	٣١	عظة خالدة	١١٥
٦	ليلة المولد النبوي الشريف (شعر)	٢٠	٣٢	عناية الله	١٢٠
٧	التجارة النبيلة	٢١	٣٣	القائد المحبوب والثملة	١٢٣
٨	جاري (شعر)	٢٥	٣٤	ابو عبيدة عامر بن الجراح	١٢٧
٩	عاقبة الوشايا	٢٨	٣٥	الحصان العربي (شعر)	١٣٢
١٠	الضيف الظريف	٣٣	٣٦	من القرآن الكريم	١٣٥
١١	بين صديقين (شعر)	٣٩	٣٧	ثمار العلم	١٣٧
١٢	قرين السوء	٤٢	٣٨	عيد المعلم	١٤٢
١٣	الرسام الذكي	٤٧	٣٩	موطننا البديع (شعر)	١٤٧
١٤	القدس العربية	٤٨	٤٠	الخليفة والعالم	١٤٩
١٥	من القرآن الكريم	٥٥	٤١	الفراشة والزهرة (شعر)	١٥٤
١٦	فلسطين الحبيبة (شعر)	٥٧	٤٢	النجاة في الصدق	١٥٧
١٧	السندباد البحري (١)	٦١	٤٣	أم عمارة نسيبة الأنصارية	١٦٠
١٨	السندباد البحري (٢)	٦٥	٤٤	التربية والأمهات (شعر)	١٦٤
١٩	سندباد (شعر)	٦٩	٤٥	الخليفة والمصباح	١٦٧
٢٠	الحرية (شعر)	٧٢	٤٦	من نوادر جحا	١٧١
٢١	الفتى الشجاع	٧٦	٤٧	من القرآن الكريم	١٧٤
٢٢	القدوة القذة	٨٠	٤٨	الانسان والطيران	١٧٦
٢٣	أنشودة أشبال صدام (شعر)	٨٤	٤٩	جمال الطبيعة	١٨١
٢٤	يحيا الوطن	٨٧	٥٠	رجال الغد (شعر)	١٨٣
٢٥	بلاط الشهداء	٩٢	٥١	مسلة حمورابي	١٨٧
٢٦	الدواء في الغذاء	٩٦	٥٢	النظام	١٩٤

في حين يتألف كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي (الطبعة الثانية عشرة – ٢٠٠٠ م) من (١٦٠) صفحة ، ويحتوي على (٤١) موضوعاً متنوعاً ، منها موضوع واحد يحتوي آيات قرآنية ، وحديث نبوي شريف واحد ، و (١٠) قصائد شعرية ، و (٢٩) موضوعاً نثرياً ، استبعد

منها موضوعين لأنها أقل من مائة كلمة ، و (٧) موضوعـــات لأسـباب سياسية . وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

موضوعات كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي

ت	اسم الموضوع	الصفحة	ت	اسم الموضوع	الصفحة
١	من القرآن الكريم	٧	٢٢	عودة المفقود	٩١
٢	من الحديث الشريف	١٠	٢٣	يوم ذي قار	٩٦
٣	اللغة العربية (شعر)	١٣	٢٤	الطيار العراقي (شعر)	٩٩
٤	الراعي الأمين	١٦	٢٥	عمر المختار	١٠٢
٥	طريق السلامة	٢٠	٢٦	الحرية	١٠٦
٦	بلاط الشهداء	٢٤	٢٧	وامعتصماه	١٠٩
٧	ابن سينا والمريض	٣١	٢٨	نشيد العرب (شعر)	١١٣
٨	الاعتماد على النفس	٣٥	٢٩	الخليل بن احمد الفراهيدي	١١٧
٩	أمير الغاب (شعر)	٣٩	٣٠	زرقاء اليمامة	١٢١
١٠	الوقت الثمين (شعر)	٤٢	٣١	العراق مهد الحضارة	١٢٧
١١	القبرة والفيل	٤٥	٣٢	ولي وطن (شعر)	١٣٠
١٢	عدلت فأمنت فنمت	٤٩	٣٣	الشهادة طريقنا إلى النصر	١٣٢
١٣	من قصص قادسية صدام	٥٣	٣٤	زيارة إلى أم الشهيد	١٣٥
١٤	القوة	٥٦	٣٥	موطني (شعر)	١٣٦
١٥	طفل كريم	٦٠	٣٦	إلى أخي – في الخليج العربي	١٤٠
١٦	من مأثور القول (١)	٦٧	٣٧	المدرسة المستنصرية	١٤٤
١٧	من مأثور القول (٢)	٧٠	٣٨	حكم معقول	١٤٨
١٨	حلم معن بن زائدة (شعر)	٧٣	٣٩	بغداد (شعر)	١٥٢
١٩	الخنساء	٧٩	٤٠	النقط	١٥٤
٢٠	أغنية العندليب (شعر)	٨٤	٤١	سد مأرب	١٥٧
٢١	لكل مثل قصة (وفق شن طبقة)	٨٧			

يتضح من نتائج هذا الجدول أن درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الصف الرابع الابتدائي تراوحت بين (٢,٢٣ – ٤,١٧) درجة ، وكان المتوسط العام للدرجات (٣,٥١٨) ، والانحراف المعياري (٠,٧٢٧) ، بينما تراوحت درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الصف الخامس الابتدائي بين (٣,٩٨ – ٥١٥) درجة ، وكان المتوسط العام للدرجات (٤,٤٧٨) والانحراف المعياري (٠,٤١٣) ، أما درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الصف السادس الابتدائي تراوحت بين (٣,٧٢ – ٥,٧٢) درجة ، وكان المتوسط العام للدرجات (٤,٩٤٣) ، والانحراف المعياري (٠,٥٤٩) .

ولتوزيع أفراد عينة البحث بحسب مستويات المقروئية ، قسمت الباحثة التلاميذ في كل صف من صفوف عينة البحث على ثلاث فئات بحسب مستويات المقروئية الثلاثة المعتمدة في هذا البحث وهي : –

١- المستوى المحبط : – هو المستوى الذي لا يستطيع عنده التلاميذ قراءة الموضوع واستيعابه ، حتى في حال مساعدة المعلم . ويتحدد بحصول التلميذ على درجة تقدر بأقل من (٤٠ %) في اختبار التتمة (الكلوز) .

٢- المستوى التعليمي : – هو المستوى الذي يستطيع عنده التلاميذ قراءة الموضوع واستيعابه بمساعدة المعلم . ويتحدد بحصول التلميذ على درجة تقدر من (٤٠ %) الى (٦٠ %) في اختبار التتمة (الكلوز) .

٣- المستوى المستقل : – هو المستوى الذي يستطيع عنده التلاميذ قراءة الموضوع واستيعابه ، معتمدين على أنفسهم دون أية مساعدة . ويتحدد بحصول التلميذ على درجة تقدر بـ (٦٠ %) فاكثر في اختبار التتمة (الكلوز) . (التل ، ١٩٩٢ ، ص ١٧)

- المدارس والتلاميذ

تمثل مجتمع البحث في المدارس الابتدائية النهارية في مدينة بغداد ، لذا زارت الباحثة قسم الإحصاء في المديريات الأربع لتربية محافظة بغداد لتحديد المدارس الابتدائية النهارية الموجودة ضمن كل مديرية . فوجدت أن المديرية العامة لتربية بغداد – الكرخ الأولى تضم (٢٠٨) مدرسة ، بواقع (٩٨) مدرسة للبنين ، و (٨٧) مدرسة للبنات ، و (٢٣) مدرسة مختلطة . وان المديرية العامة لتربية بغداد – الكرخ الثانية تضم (٢١٣) مدرسة ، بواقع (١٠٢) مدرسة للبنين ، و (٩٣) مدرسة للبنات ، و (١٨) مدرسة مختلطة . وان المديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة الأولى تضم (٣٤٨) مدرسة ، بواقع (١٤٦) مدرسة للبنين ، و (١٦٨) مدرسة للبنات ، و (٣٤) مدرسة مختلطة . وان المديرية العامة لتربية بغداد – الرصافة الثانية تضم (٣٢٦) مدرسة ، بواقع (١٥٨) مدرسة للبنين ، و (١٤٠) مدرسة للبنات ، و (٢٨) مدرسة مختلطة ، والمجموع الكلي للمدارس (١٠٩٥) مدرسة .

وباستعمال الطريقة الطبقية العشوائية ، اختارت الباحثة من المدارس الابتدائية في المديريات العامة الأربع في مدينة بغداد ، خمس مدارس من كل مديرية ، بواقع مدرستين للبنين ، ومدرستين للبنات ، ومدرسة مختلطة واحدة . والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

المدارس الابتدائية المختارة من المديريات العامة الأربع في مدينة بغداد

ت	اسم المدرسة	المديريات العامة للتربية
١	الكرخ للبنين	مديرية تربية الكرخ الأولى
٢	حمورابي للبنين	مديرية تربية الكرخ الأولى
٣	الست زبيدة للبنات	مديرية تربية الكرخ الأولى
٤	البتول للبنات	مديرية تربية الكرخ الأولى
٥	النجاح المختلطة	مديرية تربية الكرخ الأولى
ت	اسم المدرسة	المديريات العامة للتربية
١	ابن سينا للبنين	مديرية تربية الكرخ الثانية
٢	عمار بن ياسر للبنين	مديرية تربية الكرخ الثانية
٣	المعالي للبنات	مديرية تربية الكرخ الثانية
٤	أم ايمن للبنات	مديرية تربية الكرخ الثانية
٥	الإسكندرية المختلطة	مديرية تربية الكرخ الثانية
ت	اسم المدرسة	المديريات العامة للتربية
١	الوزيرية للبنين	مديرية تربية الرصافة الأولى
٢	الناصر للبنين	مديرية تربية الرصافة الأولى
٣	الطاهرة للبنات	مديرية تربية الرصافة الأولى
٤	الجيل الجديد للبنات	مديرية تربية الرصافة الأولى
٥	سومر المختلطة	مديرية تربية الرصافة الأولى
ت	اسم المدرسة	المديريات العامة للتربية
١	ابن الجوزي للبنين	مديرية تربية الرصافة الثانية
٢	الفاروق للبنين	مديرية تربية الرصافة الثانية
٣	الابداع للبنات	مديرية تربية الرصافة الثانية
٤	الغفران للبنات	مديرية تربية الرصافة الثانية
٥	اسوان المختلطة	مديرية تربية الرصافة الثانية

أما التلاميذ فقد اختارت الباحثة بالطريقة العشـــوائية (٣٠٠٠) تلميـــذ وتلميذة عينة للتطبيق النهائي للاختبار ، بواقع (١٠٠٠) تلميذ وتلميذة مـــن الصف الرابع الابتدائي ، و(١٠٠٠) تلميذ وتلميذة مـــن الصـــف الخـــامس

الابتدائي ، و (١٠٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف السادس الابتدائي . وبواقع (١٥٠) تلميذا وتلميذة من كل مدرسة من المدارس المختارة ، وجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦)

أعداد التلاميذ موزعة على المدارس والصفوف والجنس في التجربة النهائية

م	المدرسة	الصف	الجنس		المجموع
			ذكور	اناث	
١	الكرخ للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
٢	حمورابي للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
٣	الست زبيدة للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
٤	البتول للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
٥	النجاح المختلطة	الرابع الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		الخامس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		السادس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
٦	ابن سينا للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
٧	عمار بن ياسر للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
٨	المعالي للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
٩	أم ايمن للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
١٠	الإسكندرية المختلطة	الرابع الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		الخامس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		السادس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
١١	الوزيرية للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
١٢	الناصر للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠

١٣	الجيل الجديد للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
١٤	الطاهرة للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
١٥	سومر المختلطة	الرابع الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		الخامس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		السادس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
١٦	ابن الجوزي للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
١٧	الفاروق للبنين	الرابع الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		الخامس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
		السادس الابتدائي	٥٠	–	٥٠
١٨	الإبداع للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
١٩	الغفران للبنات	الرابع الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		الخامس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
		السادس الابتدائي	–	٥٠	٥٠
٢٠	أسوان المختلطة	الرابع الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		الخامس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠
		السادس الابتدائي	٢٥	٢٥	٥٠

أداة البحث

استعملت الباحثة اختبار التتمة (الكلوز) لقياس مقروئية الموضوعات القرائية ، وذلك لأنه من الطرائق الفضلى المتاحة لقياس مقروئية المواد المكتوبة باللغة العربية (جرداق وصوايا ، ١٩٨٠ ، ١٠٤) ويشير إلى ذلك كثير من الباحثين في هذا المجال على ما وضحته الباحثة في الدراسات السابقة والجوانب النظرية .

أعدت الباحثة اختبار تتمة تكون من (٣٠) اختباراً فرعياً ، صيغ من (٣٠) موضوعاً قرائياً من كتب القراءة العربية المقررة لتلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق بواقع (١٠) موضوعات من كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي ، و (١٠) موضوعات من كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي ، و (١٠) موضوعات من

كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي . والتي لم يحن موعد تدريسها بعد ، لأن من متطلبات هذا الاختبار اختيار عدد من الموضوعات التي لم يسبق لأفراد العينة الاطلاع عليها . وذلك بغية قياس درجة مقروئيتها ، على أن تكون الموضوعات من بداية كل كتاب ووسطه ونهايته ، وقد بلغ معدل طول كل موضوع من موضوعات عينة البحث (١٠٠) كلمة ، مع مراعاة سلامة الجملة الأخيرة بشيء من التصرف . (الملحق ٢) .

وتعدّ عدد الإجابات الصحيحة للكلمات المحذوفة من كل موضوع هي درجة صعوبته ، فإذا كانت عدد الكلمات المحذوفة من الموضوع (١٠) كلمات ، واستطاع التلميذ أن يسترجع (٣) منها بصورة صحيحة ، فان درجة صعوبة الموضوع (مقروئيته) ستكون (٣ /١٠) . وهذا يعني أن الموضوع يعدّ أكثر صعوبة كلما انخفضت الدرجة ، وأكثر سهولة كلما ارتفعت الدرجة .

خطوات بناء الاختبارات :

أعدت الباحثة اختبارات التتمة (الكلوز) على وفق الخطوات الآتية :-

١- طبعت أول (١٠٠) كلمة من كلمات كل موضوع من موضوعات عينة البحث ، على صفحة بيضاء ، وقد كبّر خط الطباعة بحيث جاء مماثلاً من حيث الحجم لخط الموضوعات القرائية في الكتب المقررة .

٢- حذفت الباحثة بطريقة عشوائية منظمة الكلمة ذات الترتيب العاشر من بداية كل موضوع من موضوعات عينة البحث حتى نهايته ، بصرف النظر عن نوع الكلمة أو وظيفتها . واُختير حذف الكلمة العاشرة ، لأنها تمنح مجالاً أكبر للتلاميذ لفهم فكرة النص . وقد بلغ عدد الكلمات المحذوفة من كل موضوع من موضوعات عينة البحث (١٠) كلمات . (الملحق ٣)

٣- وضعت الباحثة فراغات متساوية في الطول مكان الكلمات التي حذفت من كل موضوع من موضوعات عينة البحث ، وذلك تلافياً لتخمين الكلمات المحذوفة من خلال طول المسافة المتروكة . وقد رُقِّمَتْ نهايات الفراغات ليسهل على الباحثة تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور في الإجابات.

٤- وضعت الباحثة مجموعة من التعليمات تضم البيانات الأساسية ، والهدف من الاختبار ، وطريقة الإجابة ، ومثال لجملة مقتبسة من أحد الموضوعات تبين كيفية الإجابة . (الملحق ٤) .

صدق الاختبار (Test Validity) :

يعدّ الصدق من الشروط التي ينبغي توافرها في أداة البحث ، ويعدّ الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فعلاً . (الرشيدي ، ٢٠٠٠ ، ١٦٧) وللتثبت من تمثل الموضوعات القرائية المطبق عليها اختبارات التتمة (الكلوز) للكتب عينة البحث ، ومدى اتساق خطوات بناء الاختبارات مع شروط إعداد الاختبارات بصفة عامة واختبارات (الكلوز) بصفة خاصة . عرضت الباحثة الاختبارات على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وفي العلوم التربوية والنفسية . (الملحق ٥) لإبداء آرائهم في صلاحيتها ، واتفق الخبراء والمتخصصين على تمثل تلك الموضوعات القرائية للكتب عينة البحث ، واتساق الاختبارات مع شروط اختبار التتمة (الكلوز) المعدة لقياس المقروئية . وبهذا تعدّ الاختبارات قادرة على قياس ما أعدت لقياسه فعلاً .

العينة الاستطلاعية

لغرض التثبت من وضوح تعليمات الاختبار ، وتعليمات الإجابة وتشخيص الغامض منها أو الصعب ، ولغرض تحديد المدة الزمنية اللازمة للإجابة عن الاختبار ، اختارت الباحثة عشوائياً (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ، إذ اختارت (١٠) تلاميذ من كل صف من الصفوف الثلاثة . والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

يوضح العينة الاستطلاعية

ت	الصف	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١	الرابع الابتدائي	٥	٥	١٠
٢	الخامس الابتدائي	٥	٥	١٠
٣	السادس الابتدائي	٥	٥	١٠
المجموع		١٥	١٥	٣٠

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، اتضح للباحثة وضوح التعليمات لمعظم التلاميذ ، وطريقة الإجابة عن الاختبار . أما عن زمن الإجابة فقد سجلت الباحثة في أثناء التطبيق المدة الزمنية التي يتمكن فيها كل تلميذ وتلميذة من ملء فراغات كل موضوع على أوراق الإجابة – عدا مدة شرح التعليمات والمثال – ثم استخرجت متوسط المدة الزمنية للإجابة ، وكان مقداره (١١,٤٣) دقيقة ، ولكن الباحثة خصصت مدة (١٢) دقيقة فقط لملء فراغات كل موضوع في التطبيق النهائي للاختبار .

طرائق تصحيح الاختبار :

هناك طريقتان تصحيحيتان يجري استعمالهما عادة في تصحيح إجابات التلاميذ أو غيرهم من المستجيبين على اختبار التتمة (الكلوز) ، وهما :-

١- عد الإجابة الصحيحة الكلمة الأصلية المحذوفة التي يسترجعها التلميذ بصورة صحيحة من النص . ومن الدراسات التي التزمت بهذه الطريقة دراسة (التل) سنة ١٩٩٢ في الأردن ، ودراسة (مقدادي وإسماعيل) سنة ١٩٩٨ في البحرين ، ودراسة (بو قحوص وإسماعيل) سنة ٢٠٠١ .
(التل ، ١٩٩٢ ، ٢٩) ، (مقدادي وإسماعيل ،١٩٩٨، ١٣)
(بو قحوص وإسماعيل ،٢٠٠١، ١٢٢).

٢- عد الإجابة الصحيحة الكلمة الأصلية المحذوفة أو أي كلمة مرادفة أو مناسبة لها من حيث المبنى والمعنى بحيث تحافظ على سلامة الفكرة . ومن الدراسات التي التزمت بهذه الطريقة دراسة (داوود) سنة ١٩٧٧ في العراق ، ودراسة (AL-Kubaisy) سنة ١٩٨٦ في العراق .
(داوود ، ١٩٧٧ ، ٤٩) ، (AL-Kubaisy , 1986 , 176)

وأشارت الدراسات إلى أن هناك بعض الطرائق أخذت في الحسبان الأخطاء النحوية والإملائية عند التصحيح ، وهناك طرائق أخرى أهملتها .

ونظرا للتباين الموجود في كلتا الطريقتين ، إلا انهما تمتازان بما يأتي :

١- إن الطريقة الأولى تجعل من الاختبار صعبا جدا ومضللا لا يميز بين المستويات المختلفة للممتحنين .

٢- إن الطريقة الثانية تجعل من الاختبار يمتاز بالذاتية ، إذ يكون التلميذ حرا في اختيار الكلمات المناسبة . إلا أنه يمكن التخفيف من حدة الذاتية بوضع جملة من المعايير يتقرر في ضوئها الكلمة المناسبة من غير المناسبة .
(الكبيسي ، ١٩٨٩ ، ٣٤)

٣- إن الطريقة الثانية أفضل من الطريقة الأولى عند استعمال الاختبار في أغراض اللغات .

٤- إن هناك معامل ارتباط عالي بين الطريقتين وهو أمر يؤدي إلى الاستنتاج بأنه ليس هناك فرق بين الطريقتين عند استعمال الاختبار لأغراض مختلفة . (AL- Kubasy , 1986 , 173)

طريقة التصحيح (Scoring Method) :

بعد أن جمعت الباحثة أوراق الاختبارات صححتها بالاعتماد على طريقة التصحيح التي تنص على اعتبار الإجابة الصحيحة هي الكلمة الأصلية المحذوفة أو المرادفة أو أي كلمة مناسبة لها من حيث المبنى والمعنى بحيث تحافظ على سلامة الفكرة .

وقد تضمنت هذه الطريقة منح التلميذ أو التلميذة درجة واحدة فقط لكل كلمة يسترجعها بصورة صحيحة سواء أكانت الكلمة أصلية أم مرادفة أم أية كلمة أخرى تحافظ على سلامة الفكرة ، ومنحه صفرا لكل كلمة خاطئة ، والتجاهل عن الأخطاء الإملائية والنحوية إذا كانت الكلمة التي جاء بها التلميذ متوافقة مع الكلمة الأصلية أو مرادفة لها .

ثبات الاختبار (Test Reliability) :

يقصد بالثبات دقة القياس ، أو درجة الاتساق في القياس . (أبو علام ، ١٩٨٧ ، ٨٣) .

وبغية استخراج هذا المعامل ، اختارت الباحثة عينة عشوائية من الفقرات (الفراغات) والتلاميذ ، بلغت نسبة الفقرات (٢٠ %) من العينة الرئيسة ، إذ كان عدد الفقرات المختارة (٦٠) في حين اختارت عينة التلاميذ بنسبة (١٠ %) من العينة الرئيسة ، إذ اختارت مدرسة واحدة

للبنين ومدرسة واحدة للبنات ومدرسة واحدة مختلطة ، ومنها اختارت (٣٠٠) تلميذا وتلميذة ، بواقع (١٠٠) تلميذ من كل صف من الصفوف الثلاثة . ثم سجلت استجابات التلاميذ عن كل فقرة . وباستعمال معادلة معامل ارتباط بيرسون (Person) بلغت معاملات الثبات (٠,٧٦) في موضوعات كتاب الصف الرابع الابتدائي ، و (٠,٧٨) في موضوعات كتاب الصف الخامس الابتدائي ، و (٠,٧٣) في موضوعات كتاب الصف السادس الابتدائي . وعند تصحيحها بمعادلة سبيرمان – براون بلغت (٠,٨١) ، و (٠,٨٢) ، و (٠,٧٨) على التوالي ، وهي معاملات ثبات جيدة بالنسبة إلى مثل هذه الاختبارات .

ثبات التصحيح (Scoring Reliability) :

من أجل التأكد من استقرار التصحيح وثباته ، فقد اختارت الباحثة بطريقة عشوائية عينة من الموضوعات لـ (١٠٠) تلميذ وتلميذة من أفواد العينة . ثم صححتها على وفق الطريقة التي التزم بها البحث الحالي . وقد استعملت الباحثة نوعين من الاتفاق هما :

١- الاتفاق بين الباحثة ونفسها عبر الزمن .

٢- الاتفاق بين الباحثة ومصححة أخرى [١].

وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون Person) حصلت الباحثة على معامل ثبات التصحيح ، إذ بلغ معامل الارتباط بين محاولتي الباحثة عبر الزمن (٨٥ , .) بفاصل زمني قدره (١٠) أيام . وهي مدة مناسبة لاعادة التطبيق ، فليس هناك اتفاق تام على المدة الزمنية المناسبة بين التطبيقين ، ويرى (آدمز Adams) " أن المدة بين التطبيقين للاختبار نفسه ينبغي أن

---

[١] المصححة الأخرى هي (زينب عبد الحسين) طالبة دكتوراه / طرائق تدريس اللغة العربية .

لا تتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع ، وهي مدة مناسبة لاعادة الاختبـــار " . (Adams , 1967 , 54)

وتطبيقا للأسلوب الثاني فقد صححت باحثة أخرى الموضوعات القرائيـة وبالطريقة نفسها التي التزم بها البحـــث الحـــالي . فكـــان معـــامل الثبـــات (٨١ , .) ومما يمكن استنتاجه هنا أن الباحثتين كانتا متفقتين في إعطـــاء الدرجة .

طريقة حساب المتغيرات اللغوية :

اتبعت الباحثة في حساب كل متغير من المتغيرات اللغوية الثلاث طريقة خاصة . وفيما يأتي عرض لهذه الطرائق .

١- معدل طول الكلمات في الموضوع = مج ح / مج ك

إذ ان : مج خ = مجموع الحروف .

مج ك = مجموع الكلمات .

لغرض تحديد عدد الحروف في كل موضوع مـــن موضوعـــات عينـــة البحث ، عدت الباحثة جميع الحروف باستثناء (أل) التعريف وحروف الجر والعطف التي تتكون من حرف واحد فقط كالبـــاء واللام والفـــاء والـــواو والكاف .

٢- معدل طول الجمل في الموضوع = مج ك / مج ج

إذ ان : مج ك = مجموع الكلمات

مج ج = مجموع الجمل

ولغرض تحديد عدد الجمل في كل موضوع من موضوعات عينة البحث ، عدت الباحثة الجمل حسب ما حددها المؤلفون في الكتب . مع استثناء بعض الجمل التي تتكون من كلمة واحدة والتي لا ينطبق عليها التعريف الإجرائي للكلمة الذي التزمت به الباحثة . الملحق (٦) يوضح ذلك .

٣- نسبة تكرار الكلمات في الموضوع = مج ك / مج ك م

إذ أن : مج ك = مجموع الكلمات

مج ك م = مجموع الكلمات المتنوعة

ولغرض تحديد عدد الكلمات المتنوعة في كل موضوع من موضوعات عينة البحث اعتمدت الباحثة الأسس الآتية :

(أ) تحسب الأفعال في صيغتها الماضية فقط ، فان ظهرت في صيغة المضارع أو الأمر تحسب في صيغتها الماضية ، مثل : قال ، يقول ، قل .

(ب) تحسب أسماء العلم كلمات منفصلة .

(ج) يحسب المذكر والمؤنث كلمات منفصلة.مثل:جديد-جديدة ، جميل-جميلة .

(د) يحسب المفرد والمثنى والجمع كلمات منفصلة .

مثل : أمير - أميران - أمراء ، طبق - طبقان - أطباق ، مدرسة - مدرستان - مدارس ، دجاجة - دجاجتان - دجاجات ، نوع - نوعان - أنواع .

(هـ) تهمل أداة التعريف (أل) وحروف الجر والعطف التي سبق وأن استثنتها الباحثة .

(و) التزاما بالتعريف الإجرائي للكلمة تهمل الضمائر المتصلة لأنها تعد جزءا من الكلمة المتصلة بها . مثل : أبو – أبي – أباها – كتابه – ضربه .

(ز) لا تحسب الأرقام المكتوبة عدديا ضمن الكلمات التي يمكن حذفها ، ومن ثم لا ينبغي عدها .

(داوود ، ١٩٧٧ ، ٥١–٥٣)

التطبيق النهائي (Application) :

بعد انتهاء إجراءات التنسيق بين الباحثة والإدارات المدرسية في المدارس عينة البحث . طبقت اختبارات التتمة (الكلوز) على أفراد عينة البحث النهائية (١) ونظرا لعدم شيوع مثل هذه الأنواع من الاختبارات بين التلاميذ وعدم إلفتهم بها ، فقد أشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق النهائي للاختبارات ،وتوزيع الموضوعات على التلاميذ ، مع الاستعانة بزميلات (٢) لها في المراقبة . فضلا عن أن الباحثة شرحت للتلاميذ طريقة الإجابة وأوصتهم حين الإجابة استعمال ما لديهم من معرفة عامة ، ومعرفة بأنظمة اللغة وقواعدها ، مع مراعاة المعنى الإجمالي ضمن سياق النص ، وعند انتهاء الوقت المخصص للإجابة كانت الباحثة تبعد الاختبارات عن التلاميذ ، ثم تقوم بتوزيع اختبارات أخرى عليهم ، وهكذا حتى ينتهي التلاميذ من الإجابة عن الاختبارات جميعها .

---

(١) بدء التطبيق بتاريخ ١ / ١٠ / ٢٠٠٣ ، وانتهت منه بتاريخ ٣٠/ ١١ / ٢٠٠٣.

(٢) الزميلات هن (زينب عبد الحسين ، وإيمان إسماعيل ، ونادية عبد الحميد) .

الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

١- **معامل ارتباط بيرسون .**

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \quad ن \text{ مج ص}^2 (\text{مج ص})^2}}$$

إذ تمثل :

ن = عدد أفراد العينة .

س = قيم المتغير الأول .

ص = قيم المتغير الثاني .

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ض ١٨٣)

٢- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .**

$$ت = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\left[\frac{(ن_1 - 1)\, ع_1^2 + (ن_2 - 1)\, ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)}\right]\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل:

$س_1$: الوسط الحسابي للعينة الأولى.

$س_2$: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

$ن_1$: عدد أفراد العينة الأولى.

$ن_2$: عدد أفراد العينة الثانية.

$ع_1^2$: التباين للعينة الأولى.

$ع_2^2$: التباين للعينة الثانية . (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

٣- معادلة سبيرمان - براون .

$$\text{ر ث ث} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١+ ر}}$$

إذ ان :

ر ث ث = معامل الثبات الكلي للاختبار

ر = معامل الثبات النصفي للاختبار

(عودة ، ١٩٩٤ ، ص ٨٣)

الفصل الخامس

نتائج البحث

أولاً : عرض النتائج

ثانياً : تفسير النتائج

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث الحـــالي ومن ثمَّ تحليلها وتفسيرها في ضوء أهداف البحث .

أولاً : عرض النتائج

١- نتائج السؤال الأول : " ما مستوى مقروئية الموضوعات القرائية في كتـــب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق ؟ " .

للإجابة عن هذا السؤال ، رصدت الباحثة نتائج عينة البحث فـــي اختبـــارات التتمة (الكلوز) الثلاثين ، واستخرجت درجة مقروئية الموضوعات القرائية التـــي هي متوسط الاستجابات الصحيحة لتلاميذ عينة البحـــث فـــي اختبـــارات التتمـــة (الكلوز) . واستخرجت المتوسطات العامة (درجة المقروئيـــة) والانحرافـــات المعيارية للدرجات . وجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

درجات المقروئية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للموضوعات كافة

م	موضوعات الصف الخامس الابتدائي	درجة المقروئية	موضوعات الصف الرابع الابتدائي	درجة المقروئية	موضوعات الصف الثالث الابتدائي	درجة المقروئية
١	العودة الى المدرسة	٤,٠٢	الجارة النبيلة	٤,٢٣	الراعي الأمين	٤,٨١
٢	التلميذ والنحلة	٣,٨٩	الضيف الظريف	٤,١١	الاعتماد على النفس	٤,٣٢
٣	وطني	٢,٥٢	قرين السوء	٣,٩٨	عدلت فأمنت فنمت	٣,٧٢
٤	خزانة الأدوية	٣,٨٨	السندباد البحري (٢)	٤,٩١	الخنساء	٥,٢٣
٥	مصطفى يتعلم التوفير	٣,٠٤	الدواء في الغذاء	٥,١٤	عمر المختار	٥,٠٦
٦	الكنز الثمين	٢,٢٣	عظة خالدة	٤,١٧	وا معتصماه	٤,٩٢
٧	أشجار من بلادي	٤,١٧	أبو عبيدة عامر بن الجراح	٤,٥٥	الخليل بن أحمد الفراهيدي	٥,١٤
٨	رحلة في بلادنا الجميلة	٣,٧٨	عيد المعلم	٥,١٥	زرقاء اليمامة	٥,٧٢
٩	الفلاح الحكيم	٣,٠٥	الخليفة والعالم	٤,٢٥	المدرسة المستنصرية	٤,٩٥
١٠	الأطباق الجميلة	٤,٦	مسلة حمورابي	٤,٢٩	حكم معقول	٥,٥٦
المتوسط العام		٣,٥١٨	المتوسط العام	٤,٤٧٨	المتوسط العام	٤,٩٤٣
الانحراف المعياري		٠,٧٢٧	الانحراف المعياري	٠,٤١٣	الانحراف المعياري	٠,٥٤٩

يتضح من نتائج هذا الجدول أن درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الصف الرابع الابتدائي تراوحت بين (٢٣, ٢ – ١٧, ٤) درجة ، وكان المتوسط العام للدرجات (٥١٨, ٣) ، والانحراف المعياري (٧٢٧, ٠) ، بينما تراوحت درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الصف الخامس الابتدائي بين (٩٨, ٣ – ٥١٥) درجة ، وكان المتوسط العام للدرجات (٤٧٨, ٤) والانحراف المعياري (٤١٣, ٠) ، أما درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الصف السادس الابتدائي تراوحت بين (٧٢, ٣ – ٧٢, ٥) درجة ، وكان المتوسط العام للدرجات (٩٤٣, ٤) ، والانحراف المعياري (٥٤٩, ٠) .

ولتوزيع أفراد عينة البحث بحسب مستويات المقروئية ، قسمت الباحثة التلاميذ في كل صف من صفوف عينة البحث على ثلاث فئات بحسب مستويات المقروئية الثلاثة المعتمدة في هذا البحث وهي : –

١– المستوى المحبط : – المستوى الذي لا يستطيع عنده التلاميذ قراءة واستيعاب الموضوع ، حتى في حال مساعدة المعلم . ويتحدد بحصول التلميذ على درجة تقدر بأقل من (٤٠ %) في اختبار التتمة (الكلوز) .

٢– المستوى التعليمي : – المستوى الذي يستطيع عنده التلاميذ قراءة واستيعاب الموضوع بمساعدة المعلم . ويتحدد بحصول التلميذ على درجة تقدر من (٤٠ %) الى (٦٠ %) في اختبار التتمة (الكلوز) .

٣– المستوى المستقل : – المستوى الذي يستطيع عنده التلاميذ قراءة واستيعاب الموضوع ، معتمدين على أنفسهم دون أية مساعدة . ويتحدد بحصول التلميذ على درجة تقدر بـ (٦٠ %) فاكثر في اختبار التتمة (الكلوز) . (التل ، ١٩٩٢ ، ص ١٧)

(الزعبي ، ٢٠٠١ ، ص ١٣) وجداول (٩ ، ١٠ ، ١١) توضح ذلك .

جدول (٩)

توزيع عينة البحث في الصف الرابع الابتدائي بحسب مستويات المقروئية

م	الموضوعات القرائية	المستوى المحبط	المستوى التعليمي	المستوى المستقل
١	العودة إلى المدرسة	% ٦٠	% ٢٨	% ١٢
٢	التلميذ والنحلة	% ٦٢	% ٣٠	% ٨
٣	وطني	% ٧٥	% ١٩	% ٦
٤	خزانة الأدوية	% ٦٢	% ٢٥	% ١٣
٥	مصطفى يتعلم التوفير	% ٧٠	% ١٧	% ١٣
٦	الكنز الثمين	% ٧٨	% ١٥	% ٧
٧	أشعار من بلادي	% ٥٩	% ٣٢	% ٩
٨	رحلة في بلادنا الجميلة	% ٦٣	% ٢٥	% ١٢
٩	الفلاح الحكيم	% ٧١	% ١٩	% ١٠
١٠	الأطباق الجميلة	% ٥٤	% ٣٥	% ١١
المتوسط العام		**% ٦٥ ,٤**	**% ٢٤ ,٥**	**% ١٠ ,١**

يتضح من الجدول (٩) أن غالبية تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ويشكلون نسبة (٦٥ ,٤ %) يقعون في المستوى المحبط من مستويات المقروئية ، وحوالي ربع التلاميذ في المستوى التعليمي ، ونسبة قليلة من التلاميذ في المستوى المستقل.

جدول (١٠)

توزيع عينة البحث في الصف الخامس الابتدائي بحسب مستويات المقروئية

م	الموضوعات القرائية	المستوى المحبط	المستوى التعليمي	المستوى المستقل
١	الجارة النبيلة	% ٥٨	% ٢٥	% ١٧
٢	الضيف الظريف	% ٥٩	% ٣١	% ١٠
٣	قرين السوء	% ٦١	% ٢٧	% ١٢
٤	السندباد البحري (٢)	% ٥٠	% ٢٧	% ٢٣
٥	الدواء في الغذاء	% ٤٩	% ٣٥	% ١٦
٦	عظة خالدة	% ٦٠	% ٢٩	% ١١
٧	أبو عبيده عامر بن الجراح	% ٥٥	% ٣٦	% ٩
٨	عيد المعلم	% ٥٠	% ٣٢	% ١٨
٩	الخليفة والعالم	% ٤٨	% ٣٧	% ١٥
١٠	مسلة حمورابي	% ٥٨	% ٢٨	% ١٤
المتوسط العام		**% ٥٤ ,٨**	**% ٣٠ ,٧**	**% ١٤ ,٥**

يتضح من الجدول (١٠) أن غالبية تلاميذ الصف الخامس الابتدائي يشكلون نسبة (٥٤ ,٨ %) يقعون في المستوى المحبط من مستويات المقروئية ، وحوالي أكثر من ربعَ التلاميذ في المستوى التعليمي ، ونسبة قليلة من التلاميذ في المستوى المستقل .

جدول (١١)

توزيع عينة البحث في الصف السادس الابتدائي بحسب مستويات المقروئية

م	الموضوعات الدراسية	المستوى المحبط	المستوى التعليمي	المستوى المستقل
١	الراعي الأمين	% ٥٢	% ٣٥	% ١٣
٢	الاعتماد على النفس	% ٥٧	% ٢٨	% ١٥
٣	عدلت فأمنت فنمت	% ٦٣	% ٢٨	% ٩
٤	الخنساء	% ٤٨	% ٣٢	% ٢٠
٥	عمر المختار	% ٥٠	% ٢٨	% ٢٢
٦	وا معتصماه	% ٥٢	% ٢٩	% ١٩
٧	الخليل بن أحمد الفراهيدي	% ٥١	% ٣١	% ١٨
٨	زرقاء اليمامة	% ٤٣	% ٣٠	% ٢٧
٩	المدرسة المستنصرية	% ٥٣	% ٢٢	% ٢٥
١٠	حكم معقول	% ٥٥	% ٢٨	% ١٧
المتوسط العام		**% ٥٢ ,٤**	**% ٢٩ ,١**	**% ١٨ ,٥**

يتضح من الجدول (١١) أن غالبية تلاميذ الصف السادس الابتدائي ويشكلون نسبة (٥٢ ,٤ %) يقعون في المستوى المحبط من مستويات المقروئية ، وحوالي اكثر من ربع التلاميذ في المستوى التعليمي ، ونسبة قليلة من التلاميذ في المستوى المستقل .

٢- نتائج السؤال الثاني : - " هل الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق متدرجة - حسب موقعها في الكتب - في ضوء درجة مقروئيتها ؟ " .

للإجابة عن هذا السؤال ، رتبت الباحثة الموضوعات القرائية في كل كتاب من كتب القراءة الثلاث عينة البحث على وفق تسلسلها في كل كتاب ، وبعد أن استخرجت درجة مقروئية كل موضوع من الموضوعات القرائية الثلاثين ، رتبتها بحسب درجة مقروئيتها من السهل إلى الصعب . وعلى ما هو موضح في الجداول (١٢ ، ١٣ ، ١٤) .

جدول (١٢)

ترتيب الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي ودرجة مقروئيتها

ت	الموضوعات القرائية	ترتيب الموضوعات في الكتاب	درجة المقروئية	الفرق بين الترتيب ودرجة المقروئية
١	العودة إلى المدرسة	١	٤,٠٢	٣
٢	التلميذ والنحلة	٢	٣,٨٩	٤
٣	وطني	٣	٢,٥٢	٩
٤	خزانة الأدوية	٤	٣,٨٨	٥
٥	مصطفى يتعلم التوفير	٥	٣,٠٤	٨
٦	الكنز الثمين	٦	٢,٢٣	١٠
٧	أشجار من بلادي	٧	٤,١٧	١
٨	رحلة في بلادنا الجميلة	٨	٣,٧٨	٦
٩	الفلاح الحكيم	٩	٣,٠٥	٧
١٠	الأطباق الجميلة	١٠	٤,٦	٢

يتضح من الجدول (١٢) أن الموضوعات القرائية في كتاب القـــراءة العربية للصف الرابع الابتدائي ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها ، إذ أن أكثر الموضوعات درجة كان الموضوع السابع (أشجار من بـــلادي) ، وبعده الموضوع العاشـــر (الأطبـــاق الجميلـــة) ، ثـــم الموضـــوع الأول (العودة إلى المدرسة) ، ثم الموضوع الثاني (التلميـــذ والنحلـــة) ، ثـــم الموضوع الرابع (خزانة الأدوية) ، ثم الموضوع الثامن (رحلة في بلادنـــا الجميلة) ، ثم الموضوع التاسع (الفلاح الحكيم) ، ثم الموضوع الخـــامس (مصطفى يتعلم التوفير) ، وأقلها كان الموضوعان الثـــالث (وطنـــي) ، والسادس (الكنز الثمين) .

جدول (١٣)

ترتيب الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي ودرجة مقروئيتها

م	الموضوعات الدراسية	ترتيب الموضوعات في الكتاب	درجة المقروئية	الترتيب حسب درجة المقروئية
١	الجارة النبيلة	١	٤,٢٣	٧
٢	الضيف الظريف	٢	٤,١١	٩
٣	قرين السوء	٣	٣,٩٨	١٠
٤	السندباد البحري (٢)	٤	٤,٩١	٣
٥	الدواء في الغذاء	٥	٥,١٤	٢
٦	عظة خالدة	٦	٤,١٧	٨
٧	أبو عبيده عامر بن الجراح	٧	٤,٥٥	٤
٨	عيد المعلم	٨	٥,١٥	١
٩	الخليقة والعالم	٩	٤,٢٥	٦
١٠	مسلة حمورابي	١٠	٤,٢٩	٥

يتضح من الجدول (١٣) أن الموضوعات القرائية في كتاب القـــراءة العربية للصف الخامس الابتدائي ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتـها ، إذ أن أكثر الموضوعات درجة كان الموضوع الثامن (عيد المعلم) ، وبعـده الموضوع الخامس (الدواء في الغذاء) ، ثم الموضوع الرابـــع (الســندباد البحري -٢) ، ثم الموضوع السابع (أبو عبيده عامر بن الجـــراح) ، ثـم الموضـــوع العاشـــر (مسـلة حمورابـــي) ، ثـــم الموضـــوع التاســـع (الخليفة والعالم) ، ثم الموضوع الأول (الجارة النبيلة) ، ثـم الموضـــوع السادس (عظة خالدة) ، ثم الموضوع الثاني (الضيف الظريف) ، وأقلـــها كان الموضوع الثالث (قرين السوء) .

جدول (١٤)

ترتيب الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي ودرجة مقروئيتها.

م	الموضوعات القرائية	ترتيب الموضوعات في الكتاب	درجة السهولة	الترتيب لدرجة مقروئيتها
١	الراعي الأمين	١	٤,٨١	٨
٢	الاعتماد على النفس	٢	٤,٣٢	٩
٣	عدلت فأمنت فنمت	٣	٣,٧٢	١٠
٤	الخنساء	٤	٥,٢٣	٣
٥	عمر المختار	٥	٥,٠٦	٥
٦	وا معتصماه	٦	٤,٩٢	٧
٧	الخليل بن أحمد الفراهيدي	٧	٥,١٤	٤
٨	زرقاء اليمامة	٨	٥,٧٢	١
٩	المدرسة المستنصرية	٩	٤,٩٥	٦
١٠	حكم معقول	١٠	٥,٥٦	٢

يتضح من الجدول (١٤) أن الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها ، إذ أن أكثر الموضوعات درجة كان الموضوع الثامن (زرقاء اليمامة) ، وبعده الموضوع العاشر (حكم معقول) ، ثم الموضوع الرابع (الخنساء) ، ثم الموضوع السابع (الخليل بن أحمد الفراهيدي) ، ثم الموضوع الخامس (عمر المختار) ، ثم الموضوع التاسع (المدرسة المستنصرية) ، ثم الموضوع السادس (وا معتصماه) ، ثم الموضوع الأول (الراعي الأمين) ثم الموضوع الثاني (الاعتماد على النفس) ، وأقلها كان الموضوع الثالث (عدلت فأمنت فنمت) ، وأكثر الموضوعات اتساقاً في الترتيب الموضوع الخامس فقط ، إذ وافق الترتيب المتوقع له .

٣- نتائج السؤال الثالث : - " هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائية في العراق باختلاف جنس التلاميذ ؟ " .

للإجابة عن هذا السؤال ، استخرجت الباحثة درجة مقروئية الموضوعات القرائية التي هي متوسط الاستجابات الصحيحة لتلاميذ وتلميذات عينة البحث في اختبارات التتمة (الكلوز) ، وللتثبت من الفرضيات الثلاث التي صاغتها في هذا الهدف استعملت اختبار (t – test) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات الجنسين في اختبارات التتمة ، في كل صف من صفوف عينة البحث . وجداول (١٥ ، ١٦ ، ١٧) توضح ذلك .

جدول (١٥)

اختبار (t) لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف الرابع الابتدائي وفقاً لاختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٥٠٠	٢,٩١٨	١,٩٨١	٩٩٨	١٣,٦٩	٣,٢٩١	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الإناث	٥٠٠	٤,٢١٩	١,٠٠٥				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي تبعاً لاختلاف الجنس لمصلحة الإناث ، إذ ترتفع درجة الموضوعات القرائية المتحصلة من أداء الإناث في اختبارات التتمة (الكلوز) التي تحدد درجة مقروئية الموضوعات ، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (١٣,٦٩) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٣,٢٩١) بدرجة حرية (٩٩٨) .

وبذلك ترفض/الصفرية التي تنص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مقروئية الذكور ، ومتوسط درجات مقروئية الاناث في كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي " .

جدول (١٦)

اختبار (t) لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف الخامس الابتدائي وفقاً لاختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٥٠٠	٤ ,٠٠٨	١ ,٨٨٦	٩٩٨	١٤ ,٧٦٣	٣,٢٩١	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الإناث	٥٠٠	٥ ,١٣	١ ,٠٢٥				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي تبعاً لاختلاف الجنس لمصلحة الإناث ، إذ ترتفع درجة الموضوعات القرائية المتحصلة من أداء الإناث في اختبارات التتمة (الكلوز) التي تحدد درجة مقروئية الموضوعات ، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (١٤,٧٦٣) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٣,٢٩١) بدرجة حرية (٩٩٨) .

وبذلك ترفض الصفرية التي تنص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مقروئية الذكور ، ومتوسط درجات مقروئية الإناث في كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي " .

جدول (١٧)

اختبار (t) لقياس الفرق بين درجتي المقروئية في الصف السادس الابتدائي وفقاً لاختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبية	الجدولية	
الذكور	٥٠٠	٤ ,٣٢٧	١ ,٧٨	٩٩٨	١٧ ,٢٩	٣,٢٩١	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
الاناث	٥٠٠	٥ ,٩٣٥	١ ,١١٢				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي تبعاً لاختلاف الجنس لمصلحة الإناث ، اذ ترتفع درجة الموضوعات القرائية المتحصلة من أداء الإناث في اختبارات التتمة (الكلوز) التي تحدد درجة مقروئية الموضوعات ، ، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (١٧,٢٩) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٣,٢٩١) بدرجة حرية (٩٩٨) .

وبذلك ترفض الصفرية التي تنص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات مقروئية الذكور ، ومتوسط درجات مقروئية الإناث في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي " .

٤- نتائج السؤال الرابع : " هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية وثلاثة من المتغيرات اللغوية المختارة (معدل طول الكلمات ، معدل طول الجمل ، نسبة تكرار الكلمات) في الموضوعات القرائية ؟ " .

للإجابة عن هذا السؤال ، ولأجل التعرف على العلاقة بين المقروئية والمتغيرات اللغوية الثلاثة ، حسبت الباحثة معدل طول الكلمات ، وطول

الجمل ، ونسبة تكرار الكلمات في كل موضوع من موضوعات الكتب الثلاث عينة البحث. واستخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل متغير من المتغيرات اللغوية. وجداول (١٨ ، ١٩ ، ٢٠) توضح ذلك .

جدول (١٨)

معدلات طول الكلمات والجمل ونسبة تكرار الكلمات للموضوعات القرائية في الصف الرابع الابتدائي

م	الموضوعات القرائية	معدل طول الكلمات	معدل طول الجمل	نسبة تكرار الكلمات
١	العودة إلى المدرسة	٣,٨٦	٥,٨٨	١,٦٣
٢	النملة والنحلة	٤,٥٤	٦,٦٧	١,١٧
٣	وطني	٤,١٢	٦,٢٥	١,٣٩
٤	خزانة الأدوية	٣,٧٧	٦,٦٧	١,٣٩
٥	مصطفى يتعلم التوفير	٤,٠٦	٥,٥٦	١,٧٥
٦	الكنز الثمين	٣,٩٨	٦,٦٧	١,٣١
٧	أشجار من بلادي	٤,١٦	٤,٥٥	١,٤٠
٨	رحلة في بلادنا الجميلة	٣,٧١	٦,٦٧	١,٣٥
٩	الفلاح الحكيم	٣,٧٠	٤,٣٤	١,٦٣
١٠	الأطباق الجميلة	٣,٨٥	٧,١٤	١,٣٩
المتوسط العام		٣,٩٧٥	٦,٠٤	١,٤٤١
الانحراف المعياري		٠,٢٤٤	٠,٩٠٦	٠,١٦٦

ويتضح من الجدول السابق أن معدلات طول الكلمات للموضوعات القرائية في الصف الرابع الابتدائي تراوحت بين (٣,٧٠ – ٤,٥٤) حرفاً وأن معدلات طول الجمل تراوحت بين (٤,٣٤ – ٧,١٤) كلمة . في حين تراوحت نسبة تكرار الكلمات بين (١,١٧ – ١,٧٥) كلمة ، وبلغ مقدار المتوسط العام للمتغيرات الثلاثة على التوالي(٣,٩٧٥ – ٦,٠٤ – ١,٤٤١) والانحراف المعياري (٠,٢٤٤ – ٠,٩٠٦ – ٠,١٦٦) .

جدول (١٩)

معدلات طول الكلمات والجمل ونسبة تكرار الكلمات للموضوعات القرائية في الصف الخامس الابتدائي

م	الموضوعات الدراسية	معدل طول الكلمات	معدل طول الجمل	نسبة تكرار الكلمات
١	الجارة النبيلة	٤,٢٥	٥	١,٣٩
٢	الضيف الظريف	٣,٨٩	٥,٥٦	١,٥٨
٣	قرين السوء	٣,٧٥	٥,٢٦	١,٤٢
٤	السندباد البحري (٢)	٣,٥٨	٦,٦٧	١,٢٩
٥	الدواء في الغذاء	٣,٩٩	٧,١٤	١,٢١
٦	عظة خالدة	٣,٥١	٥,٨٨	١,٣٥
٧	أبو عبيده عامر بن الجراح	٣,٦٢	٥,٥٦	١,٣٦
٨	عيد المعلم	٤,٠١	٤,٥٤	١,٢٨
٩	الخليفة والعالم	٣,٩١	٥,٥٦	١,٧٨
١٠	مسلة حمورابي	٤,٠١	٥,٨٨	١,٣٥
	المتوسط العام	٣,٨٥٢	٥,٧٠٥	١,٤٠١
	الانحراف المعياري	٠,٢٢١	٠,٧١٩	٠,١٥٧

ويتضح من الجدول السابق أن معدلات طول الكلمات للموضوعات القرائية في الصف الخامس الابتدائي تراوحت بين (٣,٥١ – ٤,٢٥) حرفاً . وأن معدلات طول الجمل تراوحت بين (٤,٥٤ – ٧,١٤) كلمة ، في حين تراوحت نسبة تكرار الكلمات بين (١,٢١ – ١,٧٨) كلمة . وبلغ المتوسط العام للمتغيرات الثلاثة على التوالي

(٨٥٢, ٣ – ٧٠٥, ٥ –٤٠١, ١) ، والانحـــــــراف المعيـــــــاري (٢٢١, ٠ – ٧١٩, ٠ – ١٥٧, ٠) .

جدول (٢٠)

معدلات طول الكلمات والجمل ونسبة تكرار الكلمات للموضوعات القرائية في الصف السادس الابتدائي

م	الموضوعات القرائية	متوسط طول الكلمات	متوسط طول الجمل	نسبة تكرار الكلمات
١	الزاعي الأمين	٣,٦١	٨,٣٤	١,٣٥
٢	الاعتماد على النفس	٣,٥١	٤,٧٦	١,٤٠
٣	عدلت فأمنت فنمت	٣,٧٢	٦,٢٥	١,٢١
٤	الخنساء	٤,٣١	٦,٢٥	١,٢٣
٥	عمر المختار	٤,١٩	٥	١,٢٠
٦	وا معتصماه	٤,١٦	١١,١٢	١,١٧
٧	الخليل بن أحمد الفراهيدي	٣,٦١	٧,٦٩	١,٣٩
٨	زرقاء اليمامة	٣,٨٨	٥,٨٨	١,٥٦
٩	المدرسة المستنصرية	٤,٠٩	٥,٨٨	١,٢٩
١٠	حكم معقول	٤,١٢	٥	١,٣٥
	المتوسط العام	٣,٩٢	٦,٦١٧	١,٣١٥
	الانحراف المعياري	٠,٢٧٤	١,٨٥٥	٠,١١٣

ويتضح من الجدول السابق أن معدلات طول الكلمـــــات للموضوعـــات القرائية في الصف السادس الابتدائي تراوحـــت بيـــن (٥١, ٣ – ٣١, ٤) حرفاً ، وأن معدلات طول الجمـــل تراوحـــت بيـــن (٧٦, ٤ – ١٢, ١١)

كلمة ، في حين تراوحت نسبة تكرار الكلمات بين (١٧, ١ – ٥٦, ١) كلمة ، وبلغ مقدار المتوسط العام للمتغيرات الثلاثة على التوالي (٩٢, ٣ – ٦١٧, ٦ – ٣١٥, ١) والانحراف المعياري (٢٧٤, ٠ – ٨٥٥, ١ – ١١٣, ٠) .

واستخرجت الباحثة معاملات الارتباط بين درجات مقروئية الموضوعات القرائية في الكتب عينة البحث وكل متغير من المتغيرات الثلاث ، وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) . والجداول (٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) توضح ذلك.

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين درجة مقروئية موضوعات كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي وكل من المتغيرات اللغوية ودلالاتها المعنوية

م	المتغيرات الدراسية	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
١	معدل طول الكلمات	٠,٧٥	٢,٥٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
٢	معدل طول الجمل	٠,٨٢	٢,٢١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
٣	نسبة تكرار الكلمات	٠,٦١	٢,١٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢١) أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي ومعدل طول الكلمات كان (٠,٧٥) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٥٣) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) وان معامل ارتباط بيرسون للعلاقة مع معدل طول الجمل كان (٠,٨٢) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٢١) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) . في حين

بلغ مقدار معامل ارتباط بيرسون للعلاقة مع نسبة تكرار الكلمات (٠,٦١) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٧) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) .

جدول (٢٢)

معاملات الارتباط بين درجة مقروئية موضوعات كتاب القراءة للصف الخامس الابتدائي وكل من المتغيرات اللغوية ودلالاتها المعنوية

م	المتغيرات اللغوية	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
١	معدل طول الكلمات	٠,٧٩	٣,٢١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
٢	معدل طول الجمل	٠,٨٣	٢,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
٣	نسبة تكرار الكلمات	٠,٦٨	٢,٥١	دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢٢) أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي ومعدل طول الكلمات كان (٠,٧٩) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٢١) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) وأن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة مع معدل طول الجمل كان (٠,٨٣) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٩٢) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) . في حين بلغ مقدار معامل ارتباط بيرسون للعلاقة مع نسبة تكرار الكلمات (٠,٦٨) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٥١) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) .

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط بين درجة مقروئية موضوعات كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي وكل من المتغيرات اللغوية ودلالاتها المعنوية

م	المتغيرات اللغوية	معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
١	معدل طول الكلمات	٠,٨١	٣,٥١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
٢	معدل طول الجمل	٠,٨٢	٣,٢٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
٣	نسبة تكرار الكلمات	٠,٧٢	٢,٩٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢٣) أن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة مقروئية كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي ومعدل طول الكلمات كان (٠,٨١) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٥١) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) وأن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة مع معدل طول الجمل كان (٠,٨٢) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٢٢) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) . في حين بلغ مقدار معامل ارتباط بيرسون للعلاقة مع نسبة تكرار الكلمات (٠,٧٢) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٩٩) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) .

ثانياً : - تفسير النتائج

١- **تفسير نتائج السؤال الأول :** " ما مستوى مقروئية الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق ؟ " .

تشير النتائج في الجدول (٨) الى أن مستوى مقروئية كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق تقع ضمن المستوى المحبط بالنسبة الى التلاميذ ، إذ بلغ متوسط مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي (٣ ,٥١٨) . وبلغ متوسط مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الخامس الابتدائي (٤ ,٤٧٨) . أما متوسط مقروئية كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي فقد بلغ (٤ ,٩٤٣) . وكان من المفروض أن تقع الكتب الثلاثة ضمن المستوى التعليمي ، الذي يستطيع التلاميذ من خلاله التعامل مع الكتب وفهم محتواها بالاستعانة بالمعلم أو بدونه ، وذلك ما قصده المؤلفون . لكن الملاحظ من الجدول (٩) أن (٤, ٦٥ %) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يقعون ضمن المستوى المحبط في المقروئية ، ومن الجدول (١٠) أن (٨, ٥٤ %) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي يقعون ضمن المستوى المحبط في المقروئية ، ومن الجدول (١١) أن (٤, ٥٢ %) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي يقعون ضمن المستوى المحبط في المقروئية .

تعزي الباحثة أسباب تدني مقروئية كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق إلى بعض الأسباب المؤثرة في المقروئية أصلاً ، وهي : -

(أ) الأسباب المتعلقة بالتلاميذ .

٢- القدرة القرائية لدى التلاميذ .

يتأثر مستوى مقروئية الموضوعات القرائية بالقدرة القرائية للتلاميذ وهي القدرة على قراءة المادة بيسر وسهولة ، ويتضمن ذلك فهم معاني الكلمات التي يحتويها النص ، وإدراك معنى الفكرة التي يحتويها ، والتوصل إلى العلاقات بين التفصيلات أو الحقائق والخروج باستدلالات صحيحة . (المطلس ، ١٩٩٧ ، ٨٧)

وزاد البعض أن القدرة القرائية هي القدرة على فهم المادة المكتوبة ، والقدرة على تعيين المعلومات المختلفة في القطعة ، والقدرة على اختيار المادة المقروءة وتقويمها ، والاحتفاظ بالمقروء ، والقدرة على التصفح السريع واتباع التوجيهات والإرشادات ، والقدرة على قراءة الأنواع المختلفة كالمصورات والخرائط والجداول . (لطفي ، ١٩٥٧ ، ١٥)

وأشارت نتائج بعض الدراسات الى أن مشكلات القراءة تشكل ٣٥ % من الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ ، ويعود سبب هذه الأخطاء إلى عدم قدرة التلاميذ على فهم المفردات الواردة فيها .(Newman , 1977 , 250) لذا فان انتقاء مادة القراءة ينبغي أن يكون مبنياً على نتائج البحوث العلمية حتى تتناسب ومقدرات التلاميذ واستعداداتهم ومراحل نضجهم ونموهم من حيث اللفظ والفكرة والأسلوب . (قورة ، ١٩٧٢ ، ١٤٢)

وذلك يعني أن فهم التلميذ للمادة يتوقف على كون المادة في مستوى قدرته القرائية ، فإذا اعطي مادة قرائية تفوق قدرته على القراءة فانه يتعرض للإحباط والقلق . (الكندري ، وعطا ، ١٩٩٦ ، ١٨٣) ولما كانت الموضوعات القرائية الملائمة للتلاميذ ولقدراتهم تؤدي إلى تذكر أحسن للمقروء والى الاقتصاد في الجهد والزمن . (مجاور ، ١٩٦٦ ، ٦٩) فان المادة المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ينبغي أن تكون سهلة ومناسبة لقدراتهم القرائية ودرجة نضجهم واستعداداتهم حتى يستطيعوا فهمها وإدراك

مراميها بدون مشقة فيغرمون بقراءتها والإقبال عليها . (سمك ، ١٩٧٥ ، ٢٧٩)

٢- الخلفية السابقة لدى التلاميذ .

يتأثر مستوى مقروئية الموضوعات القرائية بالخلفية السابقة للتلاميذ ، ومعرفتهم بالموضوعات التي يقرؤها ، إذ أن هذه المعرفة تساعد على جعل المادة المقروءة سهلة بالنسبة إليهم . في حين أن التعامل مع موضوعات غريبة عن معلومات التلاميذ تجعلهم يواجهون مفردات تحتاج إلى وقت وجهد لاستيعابها . (الزعبي ، ٢٠٠١ ، ٣٧) .

ويرى (قورة ، ١٩٧٢) أن القارئ يترجم ما يقرأ في ضوء خبراته السابقة فبقدر ما لديه من الخبرات كماً وكيفاً يرتفع مستواه في القراءة أو ينخفض . (قورة ، ١٩٧٢ ، ١٣٥)

وأشار (سيد ، ١٩٧٩) إلى أن حصيلة التلميذ من الكلمات التي مر بها في خبراته السابقة تعدّ من العوامل المؤثرة في مقروئية الكتاب ، وأن ضعف هذه الحصيلة يؤدي إلى صعوبة فهم ما يقرأ . (سيد ، ١٩٧٩ ، ١٦)

وأكد ديبورا (Deborah) في دراسة اجراها على مجموعة من التلاميذ أن الذين لديهم خبرات سابقة ، كانت نتائجهم أفضل من الذين سمعوا بالمعلومات لأول مرة في الاستيعاب والفهم . (Deborah , 1991 , 102)

ويعني ذلك التأكيد على أهمية الجانب غير المرئي من عملية القراءة والذي يتعلق بما يختزنه القارئ من معرفة تكمن في عقل القارئ مما يشكل الجزء الأساسي من هذه العملية التي تتضمن الى جانب ذلك جانباً مرئياً يتمثل في المادة اللغوية المرئية من حروف وكلمات وجمل . (النل ومقدادي ، ١٩٩١ ، ٧٧)

٢- الأسباب المتعلقة بالموضوعات القرائية

(أ) المفردات (الكلمات)

يتأثر مستوى مقروئية الموضوعات القرائية بطول الكلمات ودرجة شيوعها . فقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن تدني مستوى مقروئية الموضوعات يتضمن في طياته زيادة في معدل طول الكلمات وتدني درجة شيوعها وألفتها . الأمر الذي يؤدي الى صعوبة لفظ الكلمات وتهجئتها على النحو الصحيح ، مما قد يصرف التلميذ عن فهم المقروء واستيعابه إلى الاهتمام باللفظ والتهجئة الصحيحة . (التل ، ١٩٩٢ ، ص ٣٦)

وأشار (يونس ، ١٩٧٤) إلى أن طول الكلمات وصعوبتها يؤثر تأثيراً كبيراً في سهولة المادة القرائية ، وهو عامل من العوامل المهمة في قابلية المادة للقراءة. (يونس ، ١٩٧٤ ، ص ٤٠) .

(ب) الجمل

يتأثر مستوى مقروئية الموضوعات القرائية بطول الجمل وتركيبها . فقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن الموضوعات القرائية التي تحتوي على جمل طويلة تميل لأن تكون أصعب فهماً وإدراكاً من قبل التلاميذ . زيادة عن أن الجمل الطويلة لا تتيح الفرصة للتلميذ أن يدرك الحوادث ويتفهم تسلسل الفكرة في ذهنه . (سيد ، ١٩٧٩ ، ص ١٦)

وأشار (يونس ، ١٩٧٤) إلى أن طول الجمل وتركيبها من أهم المؤثرات في صعوبة المواد القرائية أو سهولتها . (يونس ، ١٩٧٤ ، ٤١)

وعدّ (أستيته ، د.ت) طول الجمل من عوامل التأخر في القراءة ، لأنها تشتت تركيز التلاميذ ، مما يحول دون فهمهم لمضامين تلك الجمل . (أستيته ، د.ت ، ٨٩)

وأظهرت البحوث أن الكتب الدراسية تكون سهلة على التلاميذ إذا ما استعملت فيها كلمات شائعة وجمل قصيرة . وان الكتب المكتظة بالجمل الغريبة أو غير المألوفة ، تتسبب في إعاقة استمرار التلاميذ في القراءة وتعطل قدراتهم على الفهم ، ففهم أي نص مقروء لا يتحقق إذا ما تضمن الكثير من الجمل غير المألوفة . (المطلس ، ١٩٩٧ ، ٨٧)

(ج) أسباب أخرى

ترى الباحثة أن تدني مستوى مقروئية كتب القراء العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق قد يعود الى عوامل أخرى منها : -

١- افتقار المؤلفين لأداة موضوعية لقياس مدى ملاءمة الموضوعات القرائية للمستوى اللغوي والثقافي للتلاميذ ، مما أدى الى استعمال بعض المفردات الصعبة وغير الشائعة بين التلاميذ . زيادة على افتقارهم لدراسة تبين مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية الثقافي العام والقرائي بصفة خاصة .

٢- ضعف دافعية التلاميذ وميلهم نحو تعلم موضوع ما . فإثارة الدافعية نحو قراءة موضوع ما يمكن أن تتغلب على صعوبة كتابة مادته . إذ نجد أن بعض التلاميذ باستطاعتهم قراءة مواد صعبة بحيوية ، إذا تولد لديهم اهتمام نحوها ، بينما نجد أن مواد أخرى وبمستوى المقروئية نفسه تولد الإحباط عند قراءتها لعدم وجود الدافع أو الميل نحوها .

٣- الضعف المتراكم في القراءة عبر السنوات الدراسية السابقة نتيجة للظروف الصعبة التي مر بها تلاميذنا من حروب وحصار لسنوات طويلة، والتي أدت إلى انتقال التلاميذ من مرحلة الى أخرى دون التمكن من أي منهما .

٤- ضعف القدرة القرائية لدى بعض المعلمين والمعلمات نتيجة للظروف المذكورة سابقاً ، والتي أدت إلى انصراف الكثير منهم عن أداء رسالته بالصورة الصحيحة ، زيادة على تخريج الكثير منهم من دورات لا تتجاوز الستة أشهر فقط ، مما انعكس سلباً على قدرة التلاميذ القرائية وبالنتيجة على مستوى مقروئية الكتاب أو المادة القرائية .

٥- ان اختبارات التتمة (الكلوز) من الاختبارات المتكاملة التي لم يسبق للتلاميذ الاطلاع عليها مسبقاً . ولا على ما تضمنته من موضوعات قرائية، إذ كان من شروطها أن تطبق على موضوعات لم يسبق للتلاميذ دراستها ، وهذا ما جعل استجابات التلاميذ بعيدة عن الاستجابات الصحيحة .

٦- ضعف التلاميذ في القواعد والتراكيب اللغوية ، جعلهم يخطئون في جميع الموضوعات القرائية التي تضمنتها اختبارات التتمة (الكلوز) فيأتون بكلمات لا تستقيم مع التراكيب اللغوية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبانامي (Abanami , 1982) التي وجدت أن غالبية الطلبة كان أداؤهم في المستوى المحبط في اختباري التتمة والاستيعاب لتحديد مقروئية كتابي علوم الأرض لطلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في بالمملكة العربية السعودية . ومع دراسة سلارز (Sellars , 1987) التي وجد فيها الباحث ان أداء (٩٢ %)من عينة الدراسة في المستوى المحبط في اختبار التتمة لدى قياسه المقروئية لمجموعة من الكتب الدراسية ومنها كتب القراءة ، ودراسة ويت (Wait , 1987) التي وجد فيها الباحث أن أكثر من نصف التلاميذ كانوا في المستوى المحبط لدى قياسه مقروئية كتابي العلوم للصفين الرابع والسادس الابتدائيين باستعمال طرائق متعددة منها اختبارات التتمة . ودراسة هيتجنر (Hitchner , 1992) التي وجد فيها الباحث ان مستوى الكتب اعلى من مستوى الطلبة لدى قياسه

لمستوى مقروئية كتب العلوم الزراعية في المرحلة الثانوية باستعمال اختبار التتمة . ومع دراسة (إسماعيل ، ١٩٩٥) التي وجد فيها الباحث أن غالبية الطلبة كان أداؤهم في المستوى المحبط لدى قياسه مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين باستعمال اختبار التتمة . ودراسة (البنا ، ١٩٩٦) التي وجد فيها الباحث ان مستوى مقروئية الكتاب أعلى من المستوى اللغوي للتلاميذ لدى قياسه لمقروئية كتاب العلوم المقرر لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي باستعمال اختباري التتمة وفهم المقروء . ومع نتيجة دراسة (بو قحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١) التي وجد فيها الباحثان أن غالبية الطلبة كان أداؤهم في المستوى المحبط لدى قياسهما مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر لطلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين باستعمال اختبار التتمة . ومع نتيجة دراسة (الزعبي ، ٢٠٠١) التي وجد فيها الباحث أن غالبية الطلبة كان أداؤهم في المستوى المحبط لدى تحديده مستوى مقروئية كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي بدولة الأردن باستعمال اختبار التتمة .

٢ – تفسير نتائج السؤال الثاني : " هل الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق متدرجة – حسب موقعها في الكتب – في ضوء درجة مقروئيتها ؟ " .

تشير النتائج في الجداول (١٢ ، ١٣ ، ١٤) الى أن الموضوعات القرائية في كتاب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق لم تكن متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها ، إلا في موضوع (عمر المختار) في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي ، إذ وافق ترتيب الكتاب الترتيب حسب درجة المقروئية .

وتعتقد الباحثة أن سبب عدم تدرج الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق قد يعود إلى إهمال مؤلفي كتب القراءة لمبدأ تدرج الموضوعات القرائية من السهل إلى الصعب . الأمر الذي أدى إلى تقديم موضوعات صعبة في بداية الكتب ، وتأخير بعض الموضوعات السهلة إلى نهاية الكتب .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إسماعيل ، ١٩٩٥) التي وجدت أن النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها . ومع نتيجة دراسة (بو قحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١) التي وجد فيها الباحثان أن النصوص العلمية في كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر لطلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين ليست متدرجة على وفق درجة مقروئيتها .

٣- تفسير نتائج السؤال الثالث : " هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق باختلاف جنس التلاميذ ؟ " .

تشير النتائج في الجداول (١٥ ، ١٦ ، ١٧) الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مقروئية الموضوعات القرائية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق تبعاً لاختلاف الجنس ولمصلحة الإناث ، مما يعني أن الإناث ترتفع لديهن المقروئية أكثر من الذكور .

وتعزي الباحثة تفوق الإناث في اختبارات التتمة (الكلوز) إلى عدة أسباب منها أن الإناث يقضين معظم أوقاتهن في المنزل ، مما يتيح لهن مجالاً أكبر للقراءة والتحصيل . أما الذكور فيقضون جل أوقاتهم خارج المنزل مما يؤثر سلباً في دراستهم وتحصيلهم بشكل عام ،

المنزل مما يؤثر سلباً في دراستهم وتحصيلهم بشكل عام . (الدليمي ، ١٩٨٠ ، ٧٨)

ويرى (هلال ، ١٩٨٧) و (الدليمي ، ١٩٨٠) أن الإناث يتفوقن على الذكور في اللغة العربية بصورة عامة ، وأن أداؤهن يتميز بقلة الأخطاء اللغوية والنحوية مقارنة بالذكور . (هلال ، ١٩٨٧ ، ٩٤) ، (الدليمي ، ١٩٨٠ ، ٧٦)

وأشار (الزعبي ، ٢٠٠١) إلى أسباب أخرى تساعد على تفوق الإناث على الذكور منها : ارتفاع مستوى الإناث في عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة ، وارتفاع دافعية الإنجاز لديهن سعياً لاثبات وجودهن أكثر من الذكور . (الزعبي، ٢٠٠١ ، ١٢٥)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إسماعيل ، ١٩٩٥) التي وجد فيها الباحث أن هناك فرقاً بين الذكور والإناث في أدائهم في اختبارات التتمة لمصلحة الإناث ، لدى قياسه مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين . ومع نتيجة دراسة (بو قحوص وإسماعيل ، ٢٠٠١) التي وجد فيها الباحثان ان هناك فرقاً بين الذكور والإناث في أدائهم في اختبارات التتمة لمصلحة الإناث ، لدى قياسهما مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر لطلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين . وتتفق مع نتيجة دراسة (الزعبي ، ٢٠٠١) التي وجد فيها الباحث الفرق بين الذكور والإناث مرتين في اختبارات التتمة ، لمصلحة الإناث ، الأول لدى إيجاده للاختلاف في مستوى مقروئية كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي بدولة البحرين ، والثاني لدى إيجاده للاختلاف في مقدار الكسب في المقروئية .

٤- تفسير نتائج السؤال الرابع : " هل توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية وثلاثة من المتغيرات اللغوية المختارة (معدل طول الكلمات ، معدل طول الجمل ، نسبة تكرار الكلمات) في الموضوعات القرائية ؟ " .

وتفسر الباحثة النتائج وفقاً لعلاقة المقروئية مع كل متغير من المتغيرات اللغوية المحددة في بحثها الحالي .

١- العلاقة بين درجة المقروئية ومعدل طول الكلمات :

تشير النتائج المعروضة في الجداول (٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ومتوسط طول الكلمات .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان الموضوعات القرائية التي تتألف من كلمات طويلة ذات عدد كبير من الحروف ، تميل لان تكون اكثر صعوبة وفهما من التلاميذ والعكس بالعكس .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Flesh , 1948) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها معدل طول الكلمات من المقاطع ، ودراسة (Coleman , 1965) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها طول الكلمة من المقاطع ، ودراسة (Coleman & Liau, 1974) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها طول الكلمة من المقاطع ، ودراسة (داوود ، ١٩٧٧) التي هدفت الى تعرف علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية ومنها متوسط طول الكلمة من الحروف .

٢- العلاقة بين درجة المقروئية وطول الجملة :

تشير النتائج المعروضة في الجداول (٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ومتوسط طول الجمل .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الموضوعات القرائية التي تتألف من جمل طويلة ذات عدد كبير من الكلمات ، تميل لان تكون اكثر صعوبة في الفهم من التلاميذ والعكس بالعكس ، وذلك لان الجملة الطويلة التي تتضمن عدة أفكار يتعذر على اكثر التلاميذ إدراكها وحدة متكاملة ، وقد يصعب عليهم استنباط الأفكار الجزئية التي تتضمنها .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Flesh , 1948) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها معدل طول الجملة ، ودراسة (Dale & Chall , 1948) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها طول الجملة من الكلمات ، ودراسة (Coleman & Liau, 1974) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها طول الجملة من الكلمات ، ودراسة (داوود ، ١٩٧٧) التي هدفت الى تعرف علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية ومنها متوسط طول الجملة من الكلمات .

٣- العلاقة بين درجة المقروئية ونسبة تكرار الكلمات :

تشير النتائج المعروضة في الجداول (٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ونسبة تكرار الكلمات .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الموضوعات القرائية التي تتالف من عدد كبير من الكلمات المتكررة ، تميل لان تكون اكثر سهولة وفهما من التلاميذ ، وذلك لان تكرار الكلمات في الموضوعات القرائية يزيد من فهم تلك

الموضوعات بما يجعلها اكثر قابلية في الاستيعاب . وقد أظهرت بعض الدراسات ان تكرار الكلمات في كتب القراءة ينبغي ان يكون في اقل حالاته بين (٦ و ٢٠) مرة ، واشار ثورنديك ان كتب القراءة ينبغي ان تجهز بصورة تعاد فيها كل كلمة جديدة (٢٠) مرة في الأقل للتلميذ الذكي ، ومن (٢٠) الى (٤٠) مرة للتلميذ المتوسط الذكاء . (الزبيدي ، ١٩٩٢ ، ١٢٤)

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Vogel & C.Washburne , 1938) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها معدل تكرار الكلمة ، ودراسة (داوود ، ١٩٧٧) التي هدفت الى تعرف علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية ومنها معدل تكرار الكلمة ، ودراسة (مهدي ، ١٩٨٩) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين مقروئية كتب العلوم والجغرافية للمرحلتين الثانوية والجامعية وبعض المتغيرات اللغوية ومنها معدل تكرار الكلمة .

الفصل السادس

استنتاجات البحث وتوصياته ومقترحاته

-الاستنتاجات

-التوصيات

-المقترحات

أولاً : الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتفسير هـــذه النتـائج يمكن استنتاج ما يأتي :

١- إن مستوى مقروئية كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليـــا مـــن المرحلة الابتدائية في العراق تقع في المستوى المحبط بالنســـبة إلـــى التلاميذ .

٢- إن الموضوعات القرائية التي تتألف من كلمات طويلة ذات عدد كبـير من الحروف تميل لان تكون أكثر صعوبة وفهما من تلاميذ الصفـوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية من تلك الموضوعات التي تتـــألف من كلمات قصيرة ذات عدد صغير من الحروف .

٣- إن الموضوعات القرائية التي تتألف من جمل طويلـــة ذات كلمـــات وأفكار متعددة ، تميل لان تكون أكثر صعوبة في الفهم مـــن تلاميـذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية من تلك الموضوعات التي تتألف من جمل قصيرة ذات عدد قليل من الكلمات والأفكار .

٤- إن الموضوعات القرائية التي تتألف من عدد كبـــير مـــن الكلمـــات المتكررة ، تميل لان تكون أكثر سهولة وفهماً من تلاميـــذ الصفـــوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية من تلك الموضوعات التي تتـــألف من عدد كبير من الكلمات المتنوعة .

٥- إن قياس مقروئية كتب القراءة والتحقق من ملاءمتها لمستوى التلاميـذ قبل تعميمها ، يسهم في تنمية القدرة القرائية وتحسينها .

٦- وجود علاقات ارتباطية بين درجة مقروئية كتـــب القـــراءة العربيـــة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق ومعدل طـــول الكلمات ، ومعدل طول الجمل ، ونسبة تكرار الكلمات .

ثانياً : التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث الحالي ، تضع الباحثة التوصيات الآتية :

١- ضرورة اعتماد المقروئية ضمن مواصفات الكتب المدرسية بشكل عام ، وكتب القراءة العربية بشكل خاص ، بحيث لا يعمم الكتاب إلا بعد تحديد درجة مقروئيته .

٢- استعمال اختبار التتمة (الكلوز) كإحدى الأدوات المناسبة لتشخيص الضعف القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية من قبل المعلمين والمتخصصين في اللغة العربية .

٣- تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها (سواء قبل الخدمة أم في أثنائها) على استعمال طرائق قياس المقروئية . ومن ضمنها اختبارات التتمة (الكلوز) لقياس مقروئية كتب القراءة .

٤- تضمين الاختبارات الشهرية والفصلية فقرات من اختبارات التتمة (الكلوز) للكشف عن قدرة التلاميذ على قراءة كتب القراءة .

٥- ضرورة رفع كفايات التلاميذ في القواعد النحوية والتركيبية بحيث تخدمهم في استيعاب الموضوعات المقروءة .

٦- ضرورة اهتمام المعلمين بترغيب التلاميذ في المطالعة الحرة بتوفير مواد ملائمة لهم من حيث الميول ومستوى الصعوبة اللغوية .

٧- إبراز الكلمات الجديدة في دفاتر التلاميذ وتوضيح معانيها ، ووضع قائمة بالكلمات الجديدة في نهاية كل وحدة دراسية .

٨- الإفادة من نتائج البحث الحالي في إعادة ترتيب تسلسل موضوعات كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية من السهل إلى الصعب على وفق درجة مقروئيتها .

٩- ضرورة إعادة كتابة بعض الموضوعات القرائية الصعبة التي كانت درجات مقروئيتها منخفضة جداً ، بهدف تسهيل قراءتها وفهمها من التلاميذ .

١٠- تدريب التلاميذ على مهارات القراءة المختلفة ، والقراءة التي تركز في المعنى دون الاقتصار على المستوى الحرفي في فهم المادة المقروءة .

ثالثا : المقترحات

استكمالا لما توصلت إليه الدراسة الحالية ، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية تكشف عن مستوى مقروئية كتب القراءة في صفوف أخرى .

٢- دراسة تقويمية للكتب تتناول حجم الكلمات المطبوعة والصور والوسائل التعليمية وكثرة الموضوعات من وجهة نظر المعلمين والمختصين في هذا المجال .

٣- دراسة العلاقة بين المقروئية وبين متغيرات لغوية أخرى لم يتناولها البحث الحالي .

٤- دراسة تحدد الكلمات الشائعة (المألوفة) بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بغية الكشف عن الكلمات الصعبة وغير المألوفة التي لها تأثير سلبي في مقروئية كتب القراءة .

٥- دراسة لمعرفة القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية .

٦- دراسة لمعرفة القدرة القرائية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتـــــها فـــي المرحلة الابتدائية .

٧- دراسة تحدد المستوى الثقافي والعلمي واللغـــوي لتلاميـــذ المرحلـــة الابتدائية .

٨- دراسة تحدد مدى تمكن تلاميذ المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة ، وحسن استعمالهم للتراكيب اللغوية .

المصادر

المصادر العربية :

١. ابراهيم ، عبد العليم . **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيـــة** ، دار المعـــارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦٨م .

٢. ابن جني ، عثمان ابو الفتح . **الخصائص** ، ج١ ، تحقيق محمد علي النصـــار ، القاهرة ، ١٩٥٢ .

٣. ابن هشام الانصاري ، ابو محمد عبد الله . **مغني اللبيب عن كتب الاعـــاريب** ، الجزء الثاني ، دار الفكر ،دمشق ، ١٩٦٤م .

٤. ـــــــــــــــــــــــــ . **شرح شذور الذهب في معرفة كـــلام العرب** ، ط١٠ ، مطبعة السعادة ، القاهرة ، ١٩٦٥م .

٥. ابو زينة ، عواد . " مقروئية النص والعوامل المؤثرة فيها " ، **مجلة التربيـــة** ، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم ، العدد الرابع والعشرون بعد المائة ، السنة السابعة ، الدوحة ، ١٩٩٨م .

٦. ابو علام ، رجاء محمود . **قياس وتقويم التحصيل الدراسي** ، ط١ ، دار القلـــم للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٨٧م .

٧. ابو عميرة ، محبات . **الرياضيات التربوية** ، مكتبة الـــدار العربيـــة للكتـــاب ، القاهرة ، ١٩٩٦م .

٨. استيتة ، سمير شريف . **علم اللغة التعلمي** ، دار الامـــل للنشـــر والتوزيـــع ، الاردن ، (د ، ت) .

٩. اسماعيل ، علي ابراهيم . " قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغـــة العربية المقرر على طلبة الصف الاول الاعدادي بدولة البحريـــن " ، **ملخصـــات الرسائل الجامعية** ، الجزء الثاني ، وزارة التربية والتعليم ، مركـــز المعلومـــات والتوثيق ، البحرين ، ١٩٩٧م .

١٠. الانطاكي ، محمد . **المحيط في اصوات العربية ، نحوها وصرفها** ، ج٣ ، مكتبة دار الشرق ، بيروت ، ١٩٧٢م .

١١. انيس ، ابراهيم . **من اسرار اللغة** ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

١٢. بلّة ، فكتور واخرون . **التعليم الاساسي في الوطن العربي – افـــاق جديـــدة** ، مراجعة وتقديم منذر المصري ، ط١ ، الاردن ، ٢٠٠٢م .

١٣. البنا ، حمدي عبد العظيم . " انقرائية كتب العلوم وعلاقتها بالمستوى اللغـــوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية " ، **مجلة كلية التربية** ، العدد ٣٠ ، جامعة المنصورة ، مصر ، ١٩٩٦م .

١٤. بوقحوص ، خالد احمد وعلي ابراهيم اسماعيل . " قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين " ، **مجلة مركـــز البحوث التربوية** ، العدد التاسع عشر ، السنة العاشرة ، جامعة قطر ، الدوحـــة ، ٢٠٠١م .

١٥. بوند ، جاي واخرون . **الضعف في القراءة (تشخيصه وعلاجـــه)** ، ترجمـــة محمد منير مرسي واسماعيل ابو العزايم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

١٦. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس . **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧م .

١٧. التل ، شادية ومحمد مقدادي . " اثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصـــوص في الاستيعاب " ، **مجلة ابحاث اليرموك** ، سلسلة العلوم الاجتماعية والانســـانية ، المجلد السابع ، العدد الرابع ، جامعة اليرموك ، الاردن ، ١٩٩١م .

١٨. التل ، شادية . " اثر الصورة القرائيـــة ومســـتوى المقروئيـــة والجنـــس فـــي الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن " ، **مجلة ابحاث اليرموك** ، سلســـلة العلوم الاجتماعية و الانسانية ، المجلد الثامن ، العدد الرابع ، جامعة الـــيرموك ، الاردن ، ١٩٩٢ م .

١٩. جرداق ، مراد ولميا مجاعص صوايا . " العوامل المؤثرة في مقروئيـــة كتـــب الرياضيات " ، **مجلة دراسات العلوم الانسانية** ، المجلد السابع ، العدد الثـــاني ، الجامعة الاردنية ، الاردن ، ١٩٨٠م .

٢٠. الجمبلاطي ، علي وابو الفتوح التوانسي . **الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، (د ، ت) .

٢١. حسام الدين ، كريم زكي . **اصول تراثية في اللسانيات الحديثة** ، الطبعة الثالثة ، ٢٠٠١ .

٢٢. خاطر ، محمود رشدي واخرون . **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** ، ط٢ ، المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٦م .

٢٣. خلف ، نافع محمود . " الامتزاج الاجتماعي واثره في الحركة اللغوية في الاندلس " ، **مجلة الاستاذ** ، ع٢ ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٨ .

٢٤. داوود ، بندر عبد الكريم . " **علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية** " ، كلية التربية /ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٧٧م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٢٥. دعنا ، عبلة يوسف . " **قياس مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا** " ، الجامعة الاردنية ، ١٩٨٨م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٢٦. الدليمي ، كامل محمود نجم . " **اخطاء الطلبة النحوية في المرحلة الاعدادية** " كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٠ م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٢٧. دمعة ، مجيد ابراهيم واخرون . **اللغة العربية واصول تدريسها** ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٧م .

٢٨. ـــــــــــــ ، ومحمد منير مرسي . **الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعلم في المرحلة الابتدائية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٢م .

٢٩. الرشيدي ، بشير صالح . **مناهج البحث التربوي** ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٠م .

٣٠. رضوان ، ابو الفتوح واخرون . **الكتاب المدرسي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٧م .

٣١. الزبيدي ، علي جاسم واخرون . " دراسة تحليلية لبعض متغيرات المقروئية في كتابي قراءتي الجديدة ومبادئ القراءة الخلدونية لتلاميذ الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية العراقية " ، **مركز البحوث والدراسات التربوية** ، بغداد ، ١٩٩٢م .

٣٢. الزعبي ، علي محمد علي . " **تنمية انقرائية كتب الرياضيات للمرحلة الاساسية واثرها في التحصيل** " ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، ٢٠٠١ م . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٣٣. الستاوي ، سليمان محمد . " الكتاب المدرسي (مواصفاته ، اسس بنائه ، استخداماته) " ، **مجلة التربية** ، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم ، العدد الخامس والعشرون ، الدوحة ، ١٩٧٨م .

٣٤. سليمان ، عرفات عبد العزيز . **المعلم والتربية ، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة** ، ط٢١ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .

٣٥. سليمان ، نايف ، واخرون . **اساليب تعليم الاطفال القراءة والكتابة** ، ط٢ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٣ .

٣٦. سمك ، محمد صالح . **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥م .

٣٧. سيد ، فتح الباب عبد الحليم . " انقرائية اللغة المقدمة للطفل " ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، المركز العربي للتقنيات التربوية ، العدد الرابع ، الكويت ، ١٩٧٩ م.

٣٨. السيد ، محمود احمد . **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وادابها** ، ط١ ، دار العودة بيروت ، ١٩٨٠م .

٣٩. الشبلي ، ابراهيم مهدي . **المناهج (بناؤها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها باستخدام النماذج)** ، ط٢ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠٠٠م .

٤٠. شحاتة ، حسن . **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط٤ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٤١. طعيمة ، رشدي احمد ومحمد السيد مناع . **تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)** ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١م .

٤٢. ظافر ، محمد اسماعيل ويوسف الحمادي . **التدريس في اللغة العربية** ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤م .

٤٣. عامر ، فخر الدين . **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الاسلامية** مراجعة محمد مصطفى بالحاج ، ط١ ، دار الكتب الوطنية ، جامعة الفاتح طرابلس ، ١٩٩٢م .

٤٤. عبابدة ، حسان . **تشجيع عادة القراءة لدى الاطفال** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٢ .

٤٥. عبد الرحمن ، حسين راضي وزايد خالد مصطفى . **طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة** ، دار الكندي للنشر ، الاردن ، ١٩٨٩م .

٤٦. عبد الرحيم ، شاكر محمد . " استراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي " ، **المؤتمر العالمي للغة العربية** ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، ١٩٩٨م .

٤٧. عبد الله ، هشام ابراهيم ، **مهارات القراءة (دراسة حول تنمية مهارات فهم المقروء والقراءة السريعة)** ، مديرية المناهج والكتب ، (البحث مسحوب بالرونيو) ، د ، ت .

٤٨. عدس ، محمد عبد الرحيم . **تعليم القراءة بين المدرسة والبيت** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن ، ١٩٩٨ .

٤٩. العزاوي ، نعمة رحيم . **التعليم الوظيفي للغة** ، وزارة التربية ، معهد التدريب والتطوير التربوي ، بغداد ، ١٩٨٥م .

٥٠. عمر ، احمد انور . **الكتاب المدرسي** ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٠م .

٥١. عودة ، احمد سليمان . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن ، ١٩٩٤ م .

٥٢. الغريب ، رمزية . **التقويم والقياس النفسي التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ م .

٥٣. فارس ، صبيحة عكاشة . **تعليم مبادئ القراءة** ، ط١ ، دار التربية في الجامعة الامريكية ، بيروت ، ١٩٥٦م .

٥٤. القلقشندي ، ابو العباس احمد بن علي . **صبح الاعش في صناعة الانشا** ، ج١ ، المؤسسة العامة للتاليف ، والترجمة والنشر ، ١٩٦٣م .

٥٥. قورة ، حسين سليمان . **تعليم اللغة العربية (دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية)** ، ط٢ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٢م .

٥٦. الكبيسي ، عامر بنية . اختبار الاغلاق ، **مجلة المعلم الجديد** ، الجزء الثالث والرابع ، المجلد السادس والاربعون ، وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٩م .

٥٧. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن وابراهيم محمد عطا . **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية** ، ط٢ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٦م .

٥٨. لطفي ، محمد قدري . **التاخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية** (بحث تجريبي) ، دار الكتاب العربي ، مصر ، ١٩٥٧م .

٥٩. مجاور ، محمد صلاح الدين علي وآخرون . **سيكولوجية القراءة** ، ط١ ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦م .

٦٠. محمد ، عبد العزيز عبد الله . **سلامة اللغة العربية** ، ط١ ، جامعة الموصل ، ١٩٨٥م .

٦١. مدكور ، علي احمد . **تدريس فنون اللغة العربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٦٢. المطلس ، عبده . **تحليل المناهج (النظرية والتطبيق)** ، المنار للطباعة وخدمات الحاسوب ، صنعاء ، ١٩٩٧م .

٦٣. مقدادي ، محمد فخري . " مقارنة استيعاب تلاميذ الصف السابع الاقوياء باقرانهم الضعاف بعد القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية " ، **مجلة ابحاث اليرموك** ، سلسلة العلوم الاجتماعية والانسانية ، المجلد الثامن ، العدد الاول ، جامعة اليرموك ، الاردن ، ١٩٩٢م .

٦٤. ـــــــــــــ . " المقروئية (ماهيتها وطرق قياسها) " ، **مجلة التربية** ، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم ، العدد الحادي والعشرون بعد المئة ، السنة السادسة والعشرون ، الدوحة ، ١٩٩٧م .

٦٥. ـــــــــــــ ، وعلي ابراهيم اسماعيل . " تحليل اخطاء للتتمة لدى عينة من طلبة الصف الاول الاعدادي بدولة البحرين " ، **مجلة المعلم / الطالب** ، معهد التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية ، العدد الاول ، الاردن ، ١٩٩٨م .

٦٦. هلال ، علي احمد . " **الاخطاء النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين واسبابها ومقترحات علاجها** " ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧م . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٦٧. وزارة التربية ، **لجنة وضع اهداف المواد الدراسية للغة العربية** ،(البحث مسحوب بالرونيو) ، بغداد ، ١٩٨٤م .

٦٨. وزارة التربية والتعليم والثقافة . " رئاسة التوجيه التربوي " ، **مجلة آفاق تربوية** ، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية ، العدد العاشر ، الدوحة ، ١٩٩٧م .

٦٩. يونس ، فتحي علي ابراهيم . " الانقرائية " ، **مجلة التوثيق التربوي** ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، وزارة التربية ، العدد الثالث عشر ، السنة الثالثة ، بغداد ، ١٩٧٥م .

٧٠. ـــــــــــــــــ . " الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية " ، **مجلة التوثيق التربوي** ، المديرية العامة لتخطيط التربوي ، وزارة التربية ، العدد السابع عشر ، السنة الخامسة ، بغداد ، ١٩٧٧م .

٧١. ـــــــــــــــــ واخرون . **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الاسلامية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨١م .

المصادر الاجنبية :

72. Abanami , Abdulmohsin , " Readability Analysis of the 11th and 12th Grade earth science textbooks used in the public school in Saudi Arabia" (Doctoral dissertation ,University of Houston) . **Dissertation Abstracts International** , Vol. 43 , No. 7 , 1982 .
73. Adams , Ceorlgia s. , **Measurement And Evaluation in Education Psychology and Guidance** , New York : Holt , 1967 .
74. Anderson .,J. Atechnique for measuring compression and readability , **English Language Teaching** ,25 ,New York , 1971 .
75. Chall, Jeannes. **Learning to Read** . New York . Mc-Geaw – Hill . 1967 .
76. Chance . Larry . "Use cloze Encounters of the Readability kind for Secondary School students" **Journal of Reading** ,25(8) ,1985.
77. Chaplin, J. P. **Dictionary of psychology** , New York . Hill , 1971 .
78. Coleman , Meri. And Liau . T. L. "A computer Readability formuld designed for machine Scoring" **Journal of Applied psychology** , Vol. 60 No. 2 . 1975 .
79. Dale , Edger, and chall , jeannes , " A formula for Predicting Readability" , **Educational Research Bulletin** ,Vol.27 January , 1948
80. Davison ,A. "Readability and reading levels in walbery , H.J. & Haertel , G. D. (EDS)" **International Encyclopedia of Educational Evaluation** , New York : Pergamon Press , 1990 .
81. Deborah. L. , **Reading and Its Effects on Reading Comp-Rehension** , The University of Arizona , 1990 , DAI , 51 (9) , 3029 (A) , 1991 .

82. Elson , Berganin , and Picket , velme , **An Introduction to Morphology and synta** , . Cambridge : Cambridge university press. 1965
83. Evans . Gordon , and kirsten Haastrup , "**Experiment with cloze procedure" ELT**, Vol. 13 , No,1 , 1976 .
84. Farr , Roger , **Measurement and Evaluation of Reading** , Harcourl , Barace & World Inc , U.S.A , 1970 .
85. FleSh , Rudolf , "A new Readability Yardstick" , **journal of Applied psychology** , Vol. 32 , June , 1948 .
86. Fram , Ralfh . D. A. **Review of the Literure Related to the cloze Procedure** , Unpublished M.A. Thesis Boston University press , 1972 .
87. Gilliland , John **, Readability** , London University of press , 1972 .
88. Good, Carter V., **Dictionary of Education** , 3rd ed , McGraw – Hill , Book – Company , Inc, U.S.A , 1973 .
89. Harris , Theodore L. and Richard E . Hodges , **A Dictionary of Reading and Related Terms** , New York : Delaware , 1982 .
90. Harrison , Colin **, Readability in the classroom** , New York , Cambridge University press , 1980 .
91. Harrison , Colin , "**Readability in the unired kingdom**", Journal of Reading , New York , 1986 .
92. Hitchner , Mary . "An assessment of the readability level of state adopted high school agriculture textbook **," Dissertation Abstracts International** , Vol. 32 , No.1 . 1992 .
93. Hittleman Daniel , "Readability formulas and cloze selecting instructional materials**" Journal of Reading** ,Vol.22 , No.(2) 1978 .
94. Irwin , & Davis , , "Assessing Readability : The Checklist Approach" , **Journal of Reading** , 24 (2) ,New York , 1980
95. Al-Jubouri , Adnan J.R. **concurrent Validity of Three EFL Tests of Reading comprehension** , Unpublished M.A. Thesis in Linguistics and English Language Testing University of Leeds , 1976 .

96. Klare, Goerge .R. "Readability in E.Harold Emitzet (ED)". **Encyclopedia of Educational Research** , New York : The Freeprerss , 1982 .
97. Al- Kubaisy , AmirBneya , "The use of the cloze Technique in Testing General proficiency in English Among Iraqi students", **The Educationist Journal** , No. 4 , Baghdad College of Education , 1986 .
98. Manis , M, and Dawes , R. M. "cloze scores as a Function of Attitude", **psychological Report** , No.9 , 1961.
99. Al- Marsumi , Istiqlal Hassan , **The Effect of the cloze procedure as a Teaching Technique on Developing Reading Comprehension at the University level** , (Unpublished doctoral Dissertation), college of Education , University of Baghdad , 1994 .
100. Newman Mary , "An Analysis of sixth- grade pupils errors on written mathematical tasks" ,**Research in Mathematics Education** , Vol.1 Australia , 1977.
101. Oller , John W. and christine A. conrad, "The cloze Technique and ESL proficiency", **Language Learning Journal** , Vol. 21 , No. 2 . 1971 .
102. ---------- , "Cloze Tests of Second Language proficiency and what They Measure", **Language Learning Journal** , Vol. 23 , No.1 ,1973 .
103. ----------, **Language Tests at School**, Longman Group Limited , Printed in the U.S.A , 1979 .
104. Ralph , C. staiger , **The Teaching of Reading** , Paris unesco , 1993 .
105. Robinson , colin , "Cloze procedure, "**A review, Educational Reasearch** , Vol. 23 , No. 2 London , 1981 .
106. Rye , James , **Cloze procedure and the Teaching of Reading** , London , Heinemann Educational Books , 1982 .
107. Sellars , Gerald,"**Acomparison of the Readability of Selected high School Social studies , science and literature textbooks**", (Doctoral dissertation , The Florida state University),Vol. 48 , No.12 , 1987 .

108. Singer, H. and Donlan , D., **Reading and Learning from text** Boston, little Brown ,Co., 1980 .
109. Staiger , Ralph , C. The **Teaching of Reading** , Swissland: Gimt Company , 1973 .
110. Szalay , T. G. "Validation of the Coleman Readability formulas", **Psychological Reports** , Vol.17 , No. 1 , 1965 .
111. Taylor , W.L. "cloze procedure : A New Tool for Measuring Readability", **Journalism Quarterly** , No.30 , 1953 .
112. Tyler , L.E . **Test and Measurement** . (2nd . Ed) , New Jersey : Printice Hall , INC . 1971 .
113. Vogel , Mabel & Washburne , Carleton, " Grade placement of children's books" , **Elementary school Journal** ,Vol.38, 1938 .
114. Wait, Shirleen sasser , "Text book Readability and the predictive Value of the Dale –chall , comprehensive assessment program and , cloze" ,(**Doctoral dissertation** , The florda state University) , Vol.48 , No. 2 , 1987 .
115. Yolaya, E. Anotunde, "Readability Indices in Evalnation Curreulum Materials", **Journal of curriculum studies** ,Vol. 7 . No.1 , 1975 .
116. Zakaluk , B, and Samuels , S.J. Readability its past present and future , **International Reading Association** , New York , 1990 .
117. Zints , Miles V. **The Reading Process : The Teacher and The Learner** , New York : McGraw – Hill , Inc. 1970 .

الملاحق

الملحق (١)

عناوين الموضوعات بحسب تسلسلها في الكتب

ت	موضوعات الصف الرابع		موضوعات الصف الخامس		موضوعات الصف السادس	
	العنوان	الصفحة	العنوان	الصفحة	العنوان	الصفحة
١	العودة الى المدرسة	١٥	الجارة النبيلة	٢١	الراعي الامين	١٦
٢	التلميذ والنحلة	٢٩	الضيف الظريف	٣٣	الاعتماد على النفس	٣٥
٣	وطني	٤٩	قرين السوء	٤٢	عدلت فامنت فنمت	٤٩
٤	خزانة الادوية	٧٨	السندباد البحري ٢	٦٥	الخنساء	٧٩
٥	مصطفى يتعلم التوفير	١٠٠	الدواء في الغذاء	٩٦	عمر المختار	١٠٢
٦	الكنز الثمين	١٠٥	عظة خالدة	١١٥	وا معتصماه	١٠٩
٧	اشجار من بلادي	١٤١	ابو عبيدة عامر بن الجراح	١٢٧	الخليل بن احمد الفراهيدي	١١٧
٨	رحلة في بلادنا الجميلة	١٥٣	عيد المعلم	١٤٢	زرقاء اليمامة	١٢١
٩	الفلاح الحكيم	١٧٩	الخليفة والعالم	١٤٩	المدرسة المستنصرية	١٤٤
١٠	الاطباق الجميلة	١٨٩	مسلة حمورابي	١٨٧	حكم معقول	١٤٨

الملحق (٢)

محتويات موضوعات عينة البحث

جمهوريـــــة العـــــراق

وزارة التربيـــــة

القراءة العربية

للصف الرابع الابتدائي

الطبعة الثانية عشرة ٢٠٠١م

العَودَةُ إلى المَدْرَسةِ

عادَ هاشمٌ منَ المَدْرسةِ سَعيداً ، فاستَقبَلتهُ أُختُهُ مَسرورَةً ، وقالتْ ..... (١) كَيفَ كانَ يَومُكَ الأوَّلُ ، في الصَّفِّ الرّابعِ؟

أجاب هاشمٌ : ..... (٢)يوماً جَميلاً ، رأيتُ فيـــهِ زُملائـــي جَميعاً.

ما أَجْملَ اللِّقاءَ ..... (٣) عُطلَةَ الصَّيفِ ! ومَا أَمْتَعَ أنْ نَلتقيَ مِنْ جَديد معَ ..... (٤) الدِّراسيِّةِ المُفيدةِ الّتي تُعلِّمُنا وتُربّينا وتُعِدُّنـا لِلحياةِ الجديدة!

قالتْ ..... (٥) : وكيفَ وَجدتَ صَفَّكَ الجَديدَ؟

قالَ هاشمٌ : وَجدتُ صَفَّنا نظيفاً ، ..... (٦) جديدةً.

قالَت هيفاءُ : ما أحلى نَظافةَ الصَّفِّ وَالمدرسةِ!. نَحنُ ..... (٧) على أَنْ يَكونَ صفُّنا مِن أَنظفِ الصُّفوفِ ، ومَدرَستُنا منْ ..... (٨) المَدارِسِ.

قالَ هاشِمٌ : ونَحنُ أيضاً نُحافظُ على صَفِّنا ومَدرسَتنا ، ..... (٩) نَلعَبُ في الصَّفِّ ولا نَكتبُ على الجُدران، ولا نَرمـــي ..... (١٠) على الأرضِ .

التِّلْميذُ والنَّحلَةُ

تَغيَّبَ سالمٌ عَن مدرستهِ مَرَّةً ، وذَهبَ ليلعَب في أَحـد ..... (١) ولما تَعب جلَس تحتَ بعضِ الأشـجارِ لَيسـتريحَ ، فشـاهَدَ الطُّيـورَ ..... (٢) بِبناءِ أعشاشِها أو بالبَحثِ عـن شـيءٍ تأكلـهُ هـي أو ..... (٣) بهِ أفراخَها.

ثُمَّ نَظرَ إلى النملِ يروحُ ويَجيءُ ، وكُـلٌّ ..... (٤) تحمِـلُ قوتَها إلى بَيتِها كي تخزِنهُ لأيَّامِ الشِّتاءِ.

التفتَ ..... (٥) نَحلةٌ تطيرُ مِن زَهرةٍ إلى زَهرةٍ.

فَخاطبَها قائلاً :

أراكِ ..... (٦) طَوالَ النَّهارِ ، لَيتني كُنتُ مِثلكِ.

قالتِ النَّحلةُ :

أنتَ مخطئٌ ..... (٧) التِّلميذُ الصَّغيرُ. أنا لا ألعبُ ولا ألهو، وإنَّما أقومُ ..... (٨) وأعملُ عَملاً نافعاً.

أمتصُّ رَحيقَ الأزهارِ لأصنعَ مِنهُ عسـلاً ..... (٩) فيـه شِـفاءٌ للنَّاسِ، وغِذاءٌ لي ، ولأصنَعَ شمعاً أبني بهِ..... (١٠) .

وطنـــي

العُصفورُ يُحبُّ عُشّهُ الذي ينـــامُ فيـــهِ، والنّحلـــةُ تُحـــبُّ خلّيتـــها ..... (١) عنها، والنملةُ تُحبُّ قَريتَها وتسعى إليها.

أما أنا فأُحبُّ ..... (٢) وطني العزيزَ الـــذي أعيـــشُ فيـــهِ، ويَعيشُ فيهِ أهلي وأصدقائي. ..... (٣)البلادَ العربيّةَ كُلّها، لأنـــــها مَوطنُ آبائي وأجدادي من قَديمٍ ..... (٤) ، كما أُحبُ أبناءَ البـــلادَ العربيّةَ جميعَهم لأنهُم إخواني.

إنّ ..... (٥) العراقَ جُزءٌ من البلادِ العربيّةِ الجَميلةِ، ومدينةُ بغدادَ الجميلةُ ..... (٦) عاصمةُ وطني العراق.

لقد وَهبَ اللهُ (ﷻ) بلادَنا العزيزَةَ ســـماءً ..... (٧) وهـــواءً مُعتـــدلاً ، ومِيـــاهً عَذْبـــةً ، وأرضـــاً خِصبـــةً طيّبـــة ً ، وأعطانـــــا خيراتٍ ..... (٨). فعلينا ان نَجتهدَ في دُروسنا ونحن صغار حتـــى نخدُمَ ..... (٩) وشَعبَنا وأُمتَنا ونحن كبار. نزرَعُ أرضَنا، ونعمـــلُ في مصانِعنا ..... (١٠) وإخلاصٍ .

خِزانةُ الأدويةِ

زارتْ ليلى صَديقتَها بَسمةَ في بيتِها ، وشاهَدتْ قُربَ المِغسلةِ ، ..... (١) مُثبتاً على الحائطِ لهُ بابٌ زُجاجيٌّ فَسألتْ صَديقتَها :

ما ..... (٢) يا صديقَتي بَسمة؟

قالتْ بَسمَة : هذه خِزانةٌ صَغيرةٌ ، نَضعُ ..... (٣) بَعضَ الموادِ المُطهِرَةَ ، والأربِطةِ ، والأدويةِ ، والقُطنِ الطِّبي.

لَيلى : ما ..... (٤)

بَسمةُ : كُلُّ أُسرةٍ بِحاجةٍ إلى هذهِ الخزانةِ في البيتِ ، ..... (٥) قَد لا نَجدُ الطَّبيبَ والمُمرضةَ والصَّيدليَّ في الوَقتِ المُناسِبِ.

..... (٦): وماذا تَقصدين؟

بَسمةُ : إذا أُصيبَ أحَدٌ بِجُرحٍ أو حُروقٍ ..... (٧) شَعرَ بِصداعٍ في رأسِهِ أو بآلامٍ مُفاجئةٍ، أمكنهُ أنْ ..... (٨) في هذهِ الخِزانةِ عِلاجاً يُسعفهُ إلى أن يَصلَ إلى ..... (٩) .

لِيْلى : عَمتّي تَسكنُ القَريةَ. زُرتُها يَومَ الجُمعةِ ، ورأيتُ عِندَها ..... (١٠) هذهِ الخِزانةِ.

مُصطفى يتعلَّم التوفير

ركبَ فاروقٌ درّاجتهُ الجَديدةَ ، فرأى صَديقهُ مُصطفى يَمشي في ٠٠٠٠٠٠(١) إلى السّوقِ. أوقفَ فاروقٌ درّاجتهُ وسلّمَ على صَديقهِ مُصطفى ٠٠٠٠٠٠(٢) : تَفضّل يا صَديقي. اركَب الدرّاجةَ مَعي ، لِنَصلَ إلى السّوق٠٠٠٠٠٠(٣) . سألَ مُصطفى صَديقهُ : مِنْ أينَ لَكَ هذهِ الدّراجةُ يا ٠٠٠٠٠٠(٤) ؟

فاروقٌ : اشترَيتُها مِنَ السّوقِ؟

مُصطفى : ومَتى اشترَيتها؟

فاروقٌ : قبلَ٠٠٠٠٠٠(٥) .

مُصطفى : وكَمَ كانَ ثَمنُها؟

فاروقٌ : ثَلاثينَ ديناراً.

مُصطفى : ومَن ٠٠٠٠٠٠(٦) هذا المبلغَ مِنَ النُّقود؟

فاروقٌ : أنا جَمعتهُ في حافظةِ ٠٠٠٠٠٠(٧) ؟

مُصطفى : أرجوك يا فاروق أنْ تُخبرني كَيفَ جَمَعتَ النُّقودَ.

٠٠٠٠٠٠(٨) فاروقٌ :

اشترى والدي حافظَةَ نُقودٍ ، وهيَ صُندوقٌ صَغيرٌ. وكُلّما ٠٠٠٠٠٠(٩) أبي مبلغاً مِنَ النُّقودِ ، أنفَقتُ منهُ جُزءاً لِشراءِ الأشياءِ ٠٠٠٠٠٠(١٠) التي أحتاجُ إليْها .

الكَنزُ الثَّمينُ

كانَ لِفلاّحٍ ثَلاثةُ أَبناءٍ. هاجَروا إلى المَدينةِ بَحثاً عَنِ ٠٠٠٠٠٠٠(١) والرِّبحِ الكثيرِ كَما كانوا يَظُنّون. مَرِضَ الفلاّحُ وخافَ أَن ٠٠٠٠٠٠٠(٢) أَبناؤهُ الأَرضَ بَعدَ وفاتِهِ ، فَجَمعهُم وَأَوصاهُم قائِلاً :

لَقَدْ تَركتُ ٠٠٠٠٠٠٠(٣) في هذه الأَرضِ كَنزاً ثَميناً ، فَابحَثوا عَنهُ. وبعْدَ أَيامٍ ٠٠٠٠٠٠٠(٤) الفلاّحُ فأَقبلَ أَبناؤهُ على أَرضِهِم يُقلِّبونَها شِبراً شِبْراً. لكنَّهُم ٠٠٠٠٠٠٠(٥) يَجِدوا شَيئاً فَجلَسوا يُفكرّونَ في وَصيَّةَ أَبيهِم.

قال أَصغَرُهم : ٠٠٠٠٠٠٠(٦) أَبانا كانَ يَهْذي مِنَ الحُمّى.

فَردَّ عَليهِ أَكبرَهُم : لا ٠٠٠٠٠٠٠(٧) ذلكَ ، إِنَّهُ كانَ يَقصدُ شَيئاً.

فقالَ أَوسَطهُم : هَيّا نَزرعُ ٠٠٠٠٠٠٠(٨) ما دُمنا قَدْ قَلَبنا تُربَتها.

زَرعَ الإِخوةُ الثّلاثةُ الأَرضَ ٠٠٠٠٠٠٠(٩) وشَعيراً ، واعتَنوا بالزَّرعِ حَتّى نَضجتْ سَنابلُهُ ، فَحَصدوها ، وباعوا المَحصولَ ٠٠٠٠٠٠٠(١٠) كَثيرَةٍ.

أَشْجارٌ مِن بلادي

بُحكى أَنّ النَّخلةَ قالتْ يَوماً لِشجرتيَ الجَـوزِ والبرتُقـال : بَينـي ..... (١) قَرابةٌ. أثمارُنا لَذيذةٌ. أَوراقُنا جَميلةٌ. جُذورُنا راسِخةٌ. قالتْ شَجرةُ ..... (٢) : يا مَرحَباً بِالقَريبةِ العَزيزةِ ، مِنْ أينَ أنـتِ يا أُختاهُ؟

..... (٣) : أَنا مِنْ بَساتينِ البَصرَةِ ، رأسـي شـامخٌ فـي السَّماءِ، وأَصلي ..... (٤) في الأرض ، يَرعاني الفَلاّحُ ، فأُعطيه تَمراً حُلواً وأُمتّعُ النّاسَ ..... (٥) . وأنتِ مِنْ أين؟

قالتْ شَجرةُ البُرتقال أنا مِن بَساتينِ ..... (٦) ، أتمتّعُ بِالمناخِ المُعتَدِلِ، وتَمتدُّ جُذوري في التُّربة الخصبـةِ ، أُعطّـرُ ..... (٧) بأزهاري، يَجلِسُ الناسُ تَحتَ ظِلالي، فأُطعِمُهم مِنْ ثِماري النّاضجةِ.

..... (٨) شَجرةُ الجَوز : أهلاً بالأُختَينِ العَزيزتَين. أنا مِـنْ رُبوعِ شَمالِ ..... (٩) الحَبيبِ. أَرتَوي بِمياه اليَنابيعِ العَذبةِ وأحتَمي بِصُخورِ الجِبالِ الشّاهقة، ..... (١٠) الهَواءَ النَقيَّ المُنعِشَ.

رِحلَةٌ في بلادنا الجميلةِ

كانَ ماهِرٌ يَعيشُ مَعَ أهلهِ في بَغدادَ. وَحينمَا بَـدأتِ ..... (١) الصَّيفيَةُ طَلَبَ مِنْ أبيهِ أنْ يَسمحَ لَهُ بِزيارةِ عَمّهِ ..... (٢) البَصرةِ. وَطَلَبتْ أُختهُ سَناءُ أَنْ تَزورَ خالَها في أربيلَ. ..... (٣) مُدَّةٍ مِـنْ سَفَرِهما، كَتَبَ ماهِرٌ رِسالةً بَعثَ بِها إلى ..... (٤) ، قالَ فيها :

بِسم الله الرَّحمنِ الرحيم

والدي العزيزَ : السَّلامُ ..... (٥)

أبعَثُ إليكَ بِتَحيّاتي وَتحيّـاتِ عَمّـي وأُسـرتهِ. كَـمْ تَمنَّيـتُ أن ..... (٦) أنتَ مَعنا في مَدينةِ البَصرة الجَميلةِ. فَقَـدْ ذَهبـتُ مَـعَ ..... (٧) وأُسرتهِ إلى الشّارعِ المُطلِّ عَلى شَطِّ العَـربِ، وَقـتَ العَصرِ. ..... (٨) قارِباً جَميلاً. انطلقَ بِنا فـي عُـرضِ الشَّـطِّ، ودَفَعتنا السّعادةُ ..... (٩) تَرديدِ ألاغاني مَع العَوائلِ الأُخرى.

شاهَدْنا بَساتينَ النَّخيلِ في ..... (١٠) .

الفلاّحُ الحكيم

خَرجَ أحدُ الأُمراءِ يَتنزَّهُ، على جوادِه، بَينَ المـــزارعِ والبَســـاتينِ، ..... (١) فَلاّحاً يَغرِسُ فَسيلاً وقدْ شاخَ، وَعـــلا رأســـهُ الشَّـــيبُ، وتَقوّسَ ..... (٢) مِنَ الكِبرِ، فَوقفَ الأميرُ عِندهُ، وقالَ لهُ مُتعجّبـــاً مِنهُ :

((..... (٣) الشَيخُ : أتؤمّلُ أنْ تأكُلَ ثَمَرَ هـــذا النّخـــلِ، وهُـــوَ لا ..... (٤) إلاّ بعدَ سنينَ كَثيرةٍ، وأنتَ قد فَنِيَ عُمرُكَ؟))

فقالَ ..... (٥) الفلاّحُ : أيُّها الأميرُ : ((غَرسوا فأكَلنـــا ونَغـــرِسُ فيأكُلون)).

فَتعجَّبَ الأميرُ ..... (٦) كَلامِ الفلاّحِ الهَرِمِ، وأعطاهُ ألفَ دينـــارٍ، فأخَذَها، وقال: ((أيُّها ..... (٧)! ما أعجلَ ما أثمرَ هذا النّخلُ!))

فَاستحسنَ الأميرُ ذلكَ، ..... (٨) ألفاً أُخرى، فَأخذَها وقال : ((أيُّها الأميرُ! وأعجَبُ مِن كُلِّ ..... (٩) أنّ هذا النَّخـــلَ أثمـــرَ السَّـــنةَ مرّتين)).

فزادَ استِحسانُ الأميرِ ..... (١٠) وإعجابهُ بِذكائهِ.

الأطباقُ الجَميلةُ

زارتْ ليْلى بيتَ جَدِّها في القَريةِ. فاســـتَقبَلتها جَدّتُـــها مُرحّبـــةً، ..... (١) ليلى في غُرفةِ الضّيافةِ أطباقاً جميلةً من الخُوصِ كـــانتْ ..... (٢) على الجُدرانِ فيها نُقوشٌ جَميلةٌ، ألوانُها زاهيةٌ فَصـــلحتْ : ما ..... (٣) هذهِ الأطباقَ! كَيفَ تَصنعينَها يا جَدَتي؟

قالتِ الجدَّةُ : بَعدَ ..... (٤) أقطَعَ مِنَ النّخلِ سَـــعفاً طَرِيّـــاً، أنشُرُهُ فَوقَ سطحِ المَنزلِ ..... (٥) يَجفَّ ثُمَّ أُخلّصُ السّعفَ مـــنَ الخوصِ وأُقطّعُ الجريدَ إلى ..... (٦) رفيعةٍ، أجمَعُها فـــي حُـــزمٍ كبيرةٍ. أنقَعُ الخوصَ والعيدانَ بالماءِ، ..... (٧) أصبُغُ قِسماً مـــن الخوصِ بِألوانٍ مُتنوّعة.

أتناولُ حُزمةً منَ ..... (٨) ثمَّ ألفُّها بِخوصةٍ مُلّونةٍ، وأُدخـــلُ طرَفَها الأخيرَ في جِسمِ ..... (٩) بِمخرزٍ صَغيرٍ. أبدأُ بالنَّسيجِ منْ وسطِ الطّبقِ، فتتّسعُ دوائرُهُ ..... (١٠) يَكتمِلَ.

جمهوريـــــة العـــــراق
وزارة التربيـــــة

القراءة العربية

للصف الخامس الابتدائي

الطبعة الثالثة عشرة ٢٠٠١م

الجارةُ النّبيلَةُ

عائِشَةُ وسعديّةُ جارَتان مُتحابّتان، تَتبادلانِ الزّيارة مِنْ حينٍ إلـــى ..... (١) . فَتَجتمعانِ في بَيتِ هذه أو تِلكَ، تَتحدثّانِ فـــي أعمـــالِ ..... (٢) وَهُما تَشربانِ القَهوةَ أوِ الشّاي.

وَمَرّةً زارَت عائِشةُ جارَتها، ..... (٣) طَريحةَ الفِراش، تَئِنُّ وتَهذي. لَمَست جَبينها فَوجدَتهُ يَلتهبُ مِنَ ..... (٤) . عِندئذٍ رَجعَت إلى بَيتِها مُسرعةً وَقالت لِزوجِها :

جارتُنا سَعديّةُ ..... (٥)، وَزوجُها يؤدّي واجبهُ الوَطنيَّ فـــي جَبهاتِ القِتالِ ضِدَّ الأعداءِ. ..... (٦) أن نَنقُلها إلى المُستشفى فـــي الحال. نُقِلت سَعديّةُ إلى ..... (٧) . فأمرَ الطّبيبُ بإبقائِها للعِـــلاجِ. وفي اليَومِ التّالي، جاءَت إليها ..... (٨) لِتعودَها وهي تَحملُ إلَيـــها باقَةَ وَردٍ، وَجَلست بِجانبِها تُؤنسُـــــها، ..... (٩) مـــن وَحشَـــتِها، وَتُطمئنُها على أولادِها.

قالتْ عائِشةُ لِسعديّة : لا ..... (١٠) على أولادِك .

الضَّيفُ الظَّرِيفُ

جاءَ بَدويٌّ إلى المَدينةِ ونَزلَ عِندَ صَديقٍ لَهُ. فَرحَّبَ ..... (١) وضَيّفهُ. وكانَ للصّديقِ زَوجةٌ وابنانِ وبَنْتانِ. فَطلبَ مِن زَوجتِه ..... (٢) تُعدَّ لَهُم طَعامَ العَشاءِ. جَلسَ الجميعُ حَولَ المائِدةِ، وقد ..... (٣) ربَّةُ البَيتِ خَمسَ دَجاجاتٍ.

أَرادَ صاحِبُ الدّارِ أَن يُلاطفَ ..... (٤) ، فقالَ لَهُ : قَسِّم الدَّجاجَ بَينَنا. وأرادَ الضَّيفُ أَن يَمزحَ ..... (٥) أفرادِ الأُسرةِ فَقالَ : لَدَيَّ طَريقَةٌ في القِسمَةِ تُدخِلُ السُّرورَ ..... (٦) نُفوسِكُم، فإذا رَضيتُم قِسمَتي قُمتُ بِذلكَ. فقالوا جَميعاً: ((رَضينا ..... (٧)))

قال الضَّيفُ : أتُريدونَ قِسمةً زَوجيّةً أم فَرديَّةً؟

فقالوا : ((نُريدُ ..... (٨) فَرديَّةً ..)) قالَ البَدويُّ :

((أنتَ وَزوجتُكَ وَدجاجةٌ ثَلاثةٌ. والوَلدانِ ودَجاجةٌ .....(٩). والبنتانِ وَدجاجةٌ ثلاثةٌ. وأنا وَدجاجتانِ ثلاثَةٌ)). فَضحِكوا جَميعاً وَقالوا ..... (١٠) : ((لا نُريدُ هذِهِ القِسمةَ)).

قَرينُ السّوء

استأذنَت (نَجلاءُ) أباها في زِيارةِ إحدى صَواحِبِـــها، فلَـــمْ يـــأذَن ..... (١) . فَعزَّ عَليها ذلكَ، فَقالتْ لَهُ :

((أراكَ تَنظرُ إليَّ، يا ..... (٢) العَزيزَ، كأنّني ما أزالُ طِفلَةً لا أعرِفُ ..... (٣) يَنفعُ وما يَضرُّ. كأنكَ تَخشى مِنّي سوءاً)).

فقالَ لَها أبوها : ((كَلاّ ..... (٤) ابنَتي! ولكنَّني أخشَى عَليكِ السّوءَ وأنتِ تَعلمينَ أنّ صُحبةَ ..... (٥) تُفسدُ الأطهارَ)).

وبعد فترةٍ طالَ فيها سُكوتُهما، ناوَلَ الوالدُ ..... (٦) فَحمـــةً، وطَلَبَ مِنها أن تَضعَها في المَوقدِ. فَترددّت قَليلاً. ..... (٧) لـــها : ((لا تَخافي فإنَّها لا تُحرِقُ)).

فأخذتها مِنهُ، ووَضعَتها ..... (٨) أرادَ، ثُم نَظرتْ فَوَجـــدت يَدَها قَد تَلوَّثت كَما تَلوّثَ ..... (٩) الأبيـــضُ بالسَّـــوادِ. فَتـــأفَّفت، ولكنَّها لَمْ تَقُل شَيئاً.

فقالَ لَها ..... (١٠) : ((أن الفَحمةَ لَمْ تُحرِقكِ، ولكنَّها لَوثَت يَدكِ وثَوبكِ)).

السِّندِبادُ البَحريّ (٢)

وفي مساءِ اليَومِ التّالي، جَلسَ السِّندبادُ وحَولَه ضُيوفهُ وأهلهُ، ..... (١) تَناولِ العَشاءِ واصلَ حديثَهُ قائلاً :

ولَمّا أصبحَ الصَباحُ أقلَع ..... (٢) في الفَضاءِ وأنا مَربوطٌ في ساقهِ، وظلَّ يرتَفعُ حتّى ..... (٣) أنّهُ قاربَ السَّماءَ، ثُمَّ نَكسِ رأسَهُ وأخذَ في النُّزولِ، ..... (٤) أحسستُ إلاّ وأنا على وَجهِ الأرضِ، فَحَللتُ العِمامةَ بسُرعةٍ، ..... (٥) عَنهُ، وإذا بهِ يَنقضُّ على حَيّةٍ عَظيمةٍ فَيأخُذها ويَطيرُ. ..... (٦) حولي وأدركتُ أنّني في وادٍ عَميقٍ لا سَبيلَ إلى ..... (٧) مِنهُ فَقلتُ في نَفسي : لا حَولَ ولا قُوّةَ إلاّ ..... (٨) . نَجَوتُ مِن مُصيبةٍ فَوقعتُ في مُصيبةٍ أسوَأ مِنها !

أخَذتُ ..... (٩) في ذلكَ الوادي أتأمّلهُ، وإذا أرضهُ مِنْ حَجر الماسِ ..... (١٠) وقَعَت بجانبي قِطعةُ لَحمٍ طَريٍّ .

الدَّواءُ في الغِذَاء

في أيّامِ الرّبيعِ الزّاهيةِ المُشرِقةِ، عِندَمـا نُسـرِّحُ أبصارَنَـا فـي ..... (١) المُترامِيةِ الأطرافِ نرى الأزهارَ فيها من كُـلِّ نَـوعٍ ولَونٍ.

..... (٢) نَقِفُ أمامَ الحَدائقِ تَستهوينا النباتاتُ فيها، وقَد نسَّقتها أيدينَا ..... (٣) عندَئذٍ أنّ السُرورَ لَيسَ في مُتعةِ العَينِ، ولا فـي ..... (٤) الزّكية فقط، وإنّما في الفائدةِ الصّحيّةِ التي تُقدِّمُـها لَنـا ..... (٥) أُسرُنا، هَذهِ الزهرةُ الفوّاحةُ، أو تِلـكَ النَّبتَـةُ الشـديدة الخضرَة.

..... (٦) ذَهَبنا إلى السُّوقِ لنَشـتريَ حاجاتِنـا مـن بـائع الخَضروات فلنذكُر ..... (٧) لا نجدُ الغذاءَ وَحـدَه، وإنَّمـا نَجـدُ الدواءَ أيضاً. ففي ..... (٨) أنواعِ الخَضروات والفواكهِ التي تَحفلُ بِها الأسواقُ، كَنزٌ دَوائيٌّ ..... (٩) رَخيصُ الثَّمـنِ، مَنحَنـا إيّـاه الخَالقُ العَظيمُ، هو الأصلُ في ..... (١٠) .

أبو عُبيدَةَ عامِرُ بنُ الجَرَّاح

في العُطلةِ الرَّبيعيَّةِ، سافَرَتْ مَيسونُ مَعَ أُسرتِها إلى الأُردُنِّ ..... (١) . لِزيارةِ خالِها الَّذي يَعملُ هُناك. انطلَقَت السَّيارَةُ إلى غَورِ ..... (٢) . كانَ يَوماً جَميلاً، وكانت الطَّبيعةُ جَميلةً فالسُّهولُ خَضراءُ، والجِبالُ ..... (٣) .

وفي وسَطِ المُروجِ الواسعةِ، لاحَظَت مَيسونُ بِناءً أحاطَتْ بِهِ ..... (٤) فَسألَت والدَها :

ما هذا البِناءُ يا أبي؟

أجابَ الأبُ : ..... (٥) مَسجِدُ أبي عُبيدةَ، إنَّهُ مِنْ أقدَمِ المَساجِدِ في هذِهِ ..... (٦) .

- ومَن أبو عُبَيدةَ؟

- هوَ البَطلُ العَربيُّ المُسلِمُ عامِرُ بنُ ..... (٧) . كانَ مِنْ أصحابِ الرَّسولِ (ﷺ)، ومِنْ ..... (٨) الجُيوشِ العَرَبيَّةِ الإسلاميَّةِ الَّتي حَرَّرتْ بلادَ الشَّامِ منْ حُكمِ ..... (٩) .

- مَتى كانَ ذلكَ يا أبي؟

- كانَ الرومُ قَبلَ الإسلامِ، ..... (١٠) بلادَنا .

عيدُ المُعلِّم

مَدرسَتُنا تَعمُرُها فَرحَةٌ كَبيرةٌ. ففي مِثلِ هذا اليَومِ (الأولِ ..... (١) آذار) مِن كُلِّ عامٍ، يَحتفلُ التَّلاميذُ بِعيدِ المُعلمِ. ومُنذُ ..... (٢) ، كانتْ لَجنةُ التَّنظيمِ تَرفعُ الزِّينات والأعلامَ في ساحَةِ المَدرسةِ ..... (٣) .

أقبلَ المُعلِّمونَ، فَرحّبَ بِهِم أعضاءُ اللَّجنةِ، ورافقوهُم إلى مكانِ ..... (٤) .

كانَ التَّلاميذُ يَقِفونَ في السّاحةِ بِنِظامٍ، فَلمّا رأوا مُعلميهم ..... (٥)، هَزّتِ الفَرحةُ قُلوبَهم، فانطَلَقتْ أكُفّهم بالتّصفيق.

جَلَس المعلّمونَ في ..... (٦) مِنَ المقاعِدِ أمامَ التَّلاميذِ، ثُمَّ تَقدمَ نَبيلٌ ، وهُوَ يَرتَدي ..... (٧) الطّلائعِ الجَميلةَ، إلى المَنَصّة، وألقى كَلِمةً رائعةً، هَنّأ فيها ..... (٨) بالعيدِ، وشَكرَ لهُ تَعبهُ وسَهَرهُ، وما يُقدّمُ مِن تَضحياتٍ، ..... (٩) في نُفوسِ طُلّابِهِ بُذورَ العِلمِ والأخلاقِ.

ثُمَّ نَهضَ مديرُ ..... (١٠) ، فَشكرَ التَّلاميذَ .

اَلخَليفةُ والعالِم

أرسلَ أحدُ الخُلفاءِ في طَلَبِ عالمٍ لِيُسامرهُ، فَلمّا جاءَهُ ..... (١) الخَليفةِ وَجدَهُ جالساً، وَحولهُ كُتبُهُ، فقالَ لَهُ :

« أيُّها العالمُ ..... (٢) : إنَّ أميرَ المؤمنينَ يَستدعيكَ »

فأجابَ العالِمُ :

قُل لِمولانا الخليفَةِ ..... (٣) يَقول :

« عِنْدي جماعةٌ مِنَ الحُكماءِ أُحادِثُهم، فإذا فَرغتُ مِنْ ..... (٤) حَضرتُ إليه ».

فَلَما عادَ إلى الخَليفةِ، وأخبَرهُ بِما أجابَ ..... (٥) العالِمُ قالَ لهُ :

« ويحكَ .. مَنْ هؤلاءِ الحُكماءُ الّذين يُحادِثهم؟ »

..... (٦) رسولُ الخليفَةِ :

« واللهِ يا أميرَ المؤمنينَ ما رأيتُ أحداً ..... (٧) »

فقال الخليفةُ :

« أحضِرهُ السّاعة كَيف كان ».

فذهَبَ إليهِ، وأحضَرهُ. ..... (٨) مَثَلَ بينَ يَدَي أمير المؤمنين، قال لَه :

« مَنْ هؤلاء ..... (٩) الّذينَ كانوا عِندكَ؟ »

قال : يا أميرَ المؤمنينَ، هُم الجُلساءُ ..... (١٠) لا نَملُّ حَديثَهم .

مِسلَّةُ حَمورابي

ذَهبَ التّلاميذُ بِصُحبةِ مُعلِّمِهم إلى مُتحفِ الآثارِ القَديمةِ . وَقفَ ..... (١) أمامَ تِمثالٍ اسطُوانيِّ الشّكلِ، مَنحوتٍ مِنَ الحَجَرِ الأسودِ.

قال ..... (٢) لِتلاميذِهِ :

هذِهِ مِسلَّةُ حَمورابي.

سِنانٌ : وَمَن حَمورابي يا أُستاذُ؟

..... (٣) : حمورابي، ومَعناهُ السَّيدُ العَظيمُ أو رئيسُ الأُسرةِ، مِنْ مُلوكِ ..... (٤) القَديم. حَكَمَ بابلَ قَبلَ أكثَرَ مِنْ ثلاثَةِ آلافٍ وستِّ ..... (٥) عامٍ.

قال مازنٌ : هَل صَنَعَ حَمورابي هذهِ المِسلَّةِ يا ..... (٦)؟

المُعلِّم : كانَ حَمورابي مَلِكاً عادِلاً يَكرَهُ الظُّلمَ، ويُحبُّ شَعبَهُ، ..... (٧) مِنْ أجلِ سعادتِهِ. فاهتَمَّ بِوضعِ القَوانينِ والأنظِمةِ الّتي سَجَّلها ..... (٨) هذهِ المِسلَّةِ الكَبيرةِ.

قالتْ زَينبُ : ما أَجمَلَ هذهِ المَسلَّةَ! ..... (٩) مِن صُنعِ أجدادِنا القُدَماءِ، ولكنّي أرى عَلَيها كِتابةً تُشبِهُ ..... (١٠) ولا أفهَمُها.

جمهوريـــــة العـــــراق
وزارة التربيـــــة

القراءة العربية

للصف السادس الابتدائي

الطبعة الثانية عشرة

٢٠٠٠م

الراعي الأمين

كانَ كَمالٌ طِفلاً يَرعـــى الغَنَـمَ فـي مَزرعـةٍ كَبـيرةٍ مُمتـدةٍ ٠٠٠٠٠٠(١) ، عِندما أَقبلَ عَليهِ أحدُ المارّينَ وَسألهُ عَنْ المَسافةِ إلـى ٠٠٠٠٠٠(٢) قَريةٍ مِنَ المَزرعةِ. فأجابهُ كَمالُ : إنها سِتّةَ أَميـالٍ يـا ٠٠٠٠٠٠(٣)، والطَريقُ غَير مُعبدٍ ومِنَ السَهلِ أَن يُخطِئـهُ الإنسـانُ وَيضِلُ ٠٠٠٠٠٠(٤) إذا لَمْ يَكُن عالِماً به.

فَقالَ الرَّجلُ : وَكانَ يَركَبُ ٠٠٠٠٠٠(٥) أصيلاً : لو أَتيتَ يا بُنيَّ لِتدُلَّني على الطريقِ مَنحتُكَ ٠٠٠٠٠٠(٦) ثَمينةً، فَهزَّ كَمـالٌ رَأسـهُ، وَرفضَ تِلكَ الرَغبةَ، ثُمَّ قالَ: ٠٠٠٠٠٠(٧) في استطاعتي أن أُجيبَكَ إلى رَغبتِكَ يا سيّدي، فإنّي ٠٠٠٠٠٠(٨) تَركتُ الغَنمَ وَحدَها أَخافُ أن تَتيـهَ في الحَقلِ، فَتَقعَ ٠٠٠٠٠٠(٩) للذِئابِ، وَتُصبحَ عِرضـةً لأن يَسـرقَها اللّصوصُ.

فَقالَ الرَّجلُ : لا ٠٠٠٠٠٠(١٠) .

الاعتمادُ على النّفس

كانَ في قَديمِ الزَمَانِ لرَجلٍ ولَدٌ، وكانَ يَصحبهُ إلى .....(١)، ويُدرّبهُ على صَيدِ الحَيواناتِ والطُيـــورِ، حتّـــى صـــارَ شـــابّاً قـــادِراً .....(٢) العَملِ، فَنصَحهُ أبوهُ أنْ يَعتمدَ على نَفسهِ، ويَخرُجَ لِلصيـدِ .....(٣).

خَرجَ الشّابُّ، وَحملَ زادَهُ وَذهبَ إلـــى الغابَـــةِ، وفـــي طَريقـــهِ، .....(٤) ثَعلباً هَرِماً جائِعاً، فَأخذَ يُفكرُ فـــي أمـــرِ هـــذا الحَيـــوان .....(٥) يَقولُ في نَفسهِ : كَيفَ يَحصلُ هذا الحَيوان على قوتِهِ؟

.....(٦) هالِكٌ لا مَحالة.

في هذا الوقتِ، أحسَّ الشّابُّ بِحركةٍ .....(٧)، فَاختبأَ خَلـــفَ صَخرة، وإذا بأسدٍ يَظهَرُ وَهوَ يَجرُّ فَريستَهُ، .....(٨) مِنها حتّـــى شَبِعَ، ثُمَّ انصَرفَ. فَزحَفَ الثَّعلبُ ليأكُلَ مِمّا .....(٩) الأسدُ. تَعجَّبَ الشّابُّ وقالَ في نَفسهِ :

لَقدْ جاءَ لِلثَعلبِ .....(١٠) بِلا كَدٍّ .

عَدَلْتَ فَأَمِنتَ فَنِمتَ

قَدِمَ رَسولٌ مِنْ مَلِكِ الفُرسِ على الخَليفةِ عُمَر بـــنِ ٠٠٠٠٠٠٠(١) (ﷺ)، يَحمِلُ إليهِ رِسالةً، فَسألَ عَنهُ، فَلَمْ يَجِدهُ في بَيتـــهِ، ٠٠٠٠٠٠٠(٢) لَهُ : لَعلَّكَ تَجدهُ يَتجوّلُ بِظاهرِ المَدينةِ.

فَخرجَ يَطلُبهُ ومَعهُ ٠٠٠٠٠٠٠(٣) يُرشِدهُ، حتّى وَصلَ إلى أطرافِ المَدينةِ، فَرأى عُمَرَ نائماً ٠٠٠٠٠٠٠(٤) ألقى عَصاهُ إلى جانبهِ، وتَوسّـدَ بَعضَ التُرابِ، وكانَ يَلبسُ ٠٠٠٠٠٠٠(٥) عَتيقاً، فَوقفَ رَسولُ كِســـرى مَذهولاً، لا يَكادُ يُصدّقُ عَينيهِ. ٠٠٠٠٠٠٠(٦) هُوَ أميرُ المؤمنينَ الّـــذي مَلأَ ذكرهُ الدُنيا وأَصبحَ اسمهُ ٠٠٠٠٠٠٠(٧) كُلِّ لِسانٍ. أهذا الّذي أخـلفَ جُنودهُ مُلكَ كِسرى وقَيصر؟!

٠٠٠٠٠٠٠(٨) أقبلَ على عُمرَ فقالَ : ((عَدلتَ فَأمِنتَ فَنمتَ .. أمّا أكسِرتُنا ٠٠٠٠٠٠٠(٩) أحاطوا أنفُسَهم بِسياجٍ مِـــنَ الحُـــرّاسِ لأنّهُم لَمْ يَعدِلوا في ٠٠٠٠٠٠٠(١٠)، فَكثُرَ فيهِم المَظلومُ)).

الخَنساءُ

مِنَ النِساءِ العَربيّاتِ المُجاهداتِ « الخَنساءُ »، تَماضُر بِنتُ عَمرو. وَكانتْ .....(١) مَشهورةً، لَها أَربعةُ أولادٍ. جاءتْ مَعَ قومِها بَنـــي سَليم .....(٢) على يدِ الرَسولِ (ﷺ).

ولمّا وَقعتِ حَربُ القادسيّةِ بَينَ العَــرب .....(٣) والفُــرسِ، جَمعتْ أولادَها الأربعةَ في لَيلةِ المعركةِ وَقالت لَهُم :

«.....(٤) بَنيَّ، إنَّكم أسلمتُم طائعينَ، وجاهدتُم مُختارينَ، فـإذا رأيتم الحربَ .....(٥) اشتدَّت فَحـــارِبوا، وَقــاتِلوا، وَاصــبِروا، تَظفِروا بِالعزَّةِ والكرامةِ في الدُنيــا .....(٦).. » وانضمَّــت مــعَ أولادِها إلى جَيشِ القائدِ سَعدِ بنِ أبي .....(٧)، واندَفعَ الأولادُ فــي المَعركة يُقاتِلونَ ويَنشدونَ أناشيدَ القِتالِ، غيرَ .....(٨) بِالموتِ في سبيلِ اللهِ والأمّةِ والعَقيدةِ، فَقاتَلوا حتّى استُشهِدوا .....(٩). وَحينما عَلِمت بِاستشهادِ أولادِها الأربعةِ قالت :

((الحَمدُ لِله الّذي .....(١٠) وَشرّفني باستشهادِهِم))

عُمَرُ المُخْتار

عُمرُ المُختارُ بطلٌ من القُطرِ اللّيبيّ الشّقيق. وُلِـدَ سـنة ١٨٦٠م، ٠٠٠٠٠٠(١) مُتكلّماً ومُناضلاً شُجاعاً، وعِندَما احتلَّ الإيطاليونَ ولايـةَ (بنغازي) في ٠٠٠٠٠٠(٢)، أرادوا أَن يَسـتوطنوا أرضَـها ويَنتـهبوا خَيراتِها، كما يَفعلُ الصَّهاينةُ ٠٠٠٠٠٠(٣) في فِلسطينَ المُحتلَّةِ.

خرجَ المُختارُ مِن قَلبِ الصَّحراءِ، وقادَ ٠٠٠٠٠٠(٤) شَعبهِ فـي جِهادهِم مِن أجلِ الحُرّيةِ، وطَردِ الغُزاةِ ، وأَخذَ ٠٠٠٠٠٠(٥) جُيـوشَ الإيطاليينَ المُنظّمةَ، بأسـلحةٍ بَسـيطةٍ، لكِنَّـهُ كـانَ مُسـلّحاً بسـلاحِ ٠٠٠٠٠٠(٦).

ولَمّا انتشَرتْ ثورتُهُ، واشتَدَّ خَطرُها على الغُزاةِ المُحتلّين، حـاولوا ٠٠٠٠٠٠(٧) لَيكفَّ عَنِ المُقاوَمةِ، فَقدَّموا إليـهِ الأمـوالَ والقُصـورَ، فَرفضَها، لأنهُ ٠٠٠٠٠٠(٨) يُؤمِن بِأنَّ الحَياةَ الكريمةَ، هي أن يَعيـشَ الإنسانُ حُرّاً ٠٠٠٠٠٠(٩) وَطنه، وأستمرَّ يُنزِلُ فـي الأعـداءِ أشـدَّ الخسائرِ بالأرواحِ والمُعدّات، ٠٠٠٠٠٠(١٠) تَمكّنَ الأعداءُ مِن أسرِهِ.

وامُعْتَصِماه

انشَغلتِ الجُيوشُ العَربيَّةُ الإسلاميَّةُ بمُحارَبةِ المَجوسيَةِ في أرمينيا في ٠٠٠٠٠٠(١) الخَليفةِ العَبّاسيّ – المُعتصم بالله – إنتَهزَ مَلِكُ الرّومِ في القِسطنطينيَّة ٠٠٠٠٠٠(٢) الفُرصةَ، وأعدَّ الجُيوشَ لمُهاجمةِ المُسلمينَ، فَراحَ يَتعرّضُ لِلبلادِ الإسلاميَّةِ ٠٠٠٠٠٠(٣) على حُدودِ الأناضولِ مِثلِ مَلطيَة وزِبطرةَ وغيرهِما من المُدنِ.

٠٠٠٠٠٠(٤) مَدينةُ – عمّوريَّة – حَصينةٌ، يحكمها رومي ظالم كثير العدوان (توفيليوس)، ٠٠٠٠٠٠(٥) يتعرض لقوافل الحجاج المسلمين فيفتك بالرجال ويسبي النساء ويغدر ٠٠٠٠٠٠(٦) وينهب الأموال.

وفي يوم من أيام الشتاء سنة ٢٢٣هـ ٨٣٨م حين ٠٠٠٠٠٠(٧) الخليفة المعتصم جالساً في قصره بمدينة سر من رأى ٠٠٠٠٠٠(٨) ومن حوله حاشيته وأهل قصره قال له الحاجب :

يا ٠٠٠٠٠٠(٩) المؤمنين، شيخ عربي بالباب هارب من أسر الروم يريد ٠٠٠٠٠٠(١٠) بين يديكم.

الخليلُ بْنُ أحْمَدَ الفَراهيديّ

في قَريةٍ مِنْ قُرى عُمانَ، ولد لرجل اسمه أحمد ٠٠٠٠٠٠(١) قبيلة الأزد، وليد سمي بالخليل سنة مئة للهجرة.

دَرجَ ٠٠٠٠٠٠(٢) بن احمد في تلك القرية حتى هاجرَ أهله إلى ٠٠٠٠٠٠(٣) البصرةِ ، وفيها شبَّ وترعرعَ في مجالسِ أهلِ العلمِ والمعرفةِ ، ٠٠٠٠٠٠(٤) في علومِ اللغةِ حتى قيلَ عنهُ انه أذكى علماء ٠٠٠٠٠٠(٥)، وهو مفتاحُ علومِها.

فالخليلُ أولُ من درسَ أصواتَ اللغةِ ٠٠٠٠٠٠(٦)، وأبدعَ أول معجمٍ لغويٍ شاملٍ هو كتابُ (العين)، زيادةً ٠٠٠٠٠٠(٧) موسوعته اللغوية. وهو أولُ منْ درسَ موسيقى الشعرِ العربي ٠٠٠٠٠٠(٨) أوزانه في ستة عشر بحراً.

كان الخليلُ بن أحمد ٠٠٠٠٠٠(٩) زاهدٌ بعيدٌ عن ترفَ الحياة ومسراتها، على الرغم من ٠٠٠٠٠٠(١٠) العاليةِ عند أهلِ السلطان.

زَرْقاءُ اليَمامَة

هي فتاةٌ عربيةٌ عاقلةٌ جميلةٌ ، وكانت عيناها أجمل ما .....(١)، كانت ترى بهما الأشياءَ من خلالِ مسافاتٍ بعيدةٍ جداً، .....(٢) يعجبون من قوة نظرها، وكانت بلادُها تسمى اليمامةُ، فسميت .....(٣) ((زرقاء اليمامة)).

وفي هذه البلاد عيونُ ماءٍ كثيرةٌ، وبساتينُ .....(٤) وفي وسطها قلعة عالية على جبلٍ مرتفعٍ .

صعدت الزرقاءُ .....(٥) إلى القلعةِ ونظرت فرأت شيئاً عجباً. رأت من بعيدٍ .....(٦) كثيراً يمشي وينتقلُ من مكانٍ إلى مكانٍ ، فنادت رئيسَ .....(٧)، وقالت :

((أرى شيئاً عجباً ، أرى من بعيدٍ شجراً كثيراً .....(٨) ويتنقل)).

فعجبَ الناسُ ، وقالوا : ((الشجرُ يمشي يا زرقاء ! هذا .....(٩) لم نره ولا نقدر أن نصدقه ، انظري . أعيدي النظرَ. .....(١٠))).

لم تكمل القصة

المَدْرسَة المُسْتَنصرِيَّة

أنشأ الخليفةُ العباسي (المستنصرُ باللهِ)، مدرسةَ المستنصريةِ في آخر ٠٠٠٠٠٠(١) الثلاثاء ، على شاطئ دجلةَ ، سنةَ خمسٍ وعشرينَ وستمئةٍ ٠٠٠٠٠٠(٢)، فكانت في مظهرها الرائع أعظم شاهدٍ على ما بلغته ٠٠٠٠٠٠(٣) العربية من الرقي حينذاك، وبقاياها، التي ما تزال قائمة ٠٠٠٠٠٠(٤) ضفة دجلة، يؤيد ما ذكره تاريخ العلم والتمدن عن ٠٠٠٠٠٠(٥) الجامعة العظمى .

كانت المدرسةُ المستنصريةُ تشتملُ على مبانٍ متعددة ٠٠٠٠٠٠(٦) وردهات ، منها أربع قاعاتٍ لتدريس الفقه ، ومنها دارٌ للقرآنِ ٠٠٠٠٠٠(٧)، ودارٌ للحديثِ النبوي الشريف ، وقاعةٌ لتعليمِ علم الفرائضَ والرياضيات، ٠٠٠٠٠٠(٨) مستقلة فاخرة، فيها مدرسةٌ للطبِ ومستشفى، وفي هذه البناية ٠٠٠٠٠٠(٩) الساعةُ العجيبةُ، التي لم يعرف لها مثيلٌ في التاريخ، ٠٠٠٠٠٠(١٠) يبق إلا ذكرها في الكتب.

حُكْمٌ مَعْقولٌ

كان أحَدُ المُسافرين يَسيرُ في طَريـــقٍ مُنقطعـــةٍ، وَجـــاعَ جوعـــاً ٠٠٠٠٠٠(١)، فَمرَّ بِرجُلين وَسألُهما طَعاماً، فَـــأخرجَ أحَدهُمـــا سِـــتّةَ أرغفةٍ، وَأخرجَ ٠٠٠٠٠٠(٢) ثَلاثةَ أرغفةٍ. وَجلسَ الثّلاثةُ يَأكلونَ حَتـــىّ أتَوا عَليها جَميعها.

٠٠٠٠٠٠(٣) أن انتهَوا مِنْ الأكل، أخرَجَ المُسافرُ تِسعةَ دَراهـــمَ، وناولَها ٠٠٠٠٠٠(٤) الأرغِفةِ الستّةِ، مُكافأةً عَلى ذلِكَ الكَرمِ، شـــاكِراً لِلرّجُلين مَعروفَهُما.

٠٠٠٠٠٠(٥) الرَّجُلُ سِتّةَ دَراهِم، وَأعطى زَميلهُ الثّلاثَةَ الباقِيـــةَ، وَبذلكَ وَزّعَ ٠٠٠٠٠٠(٦) بِحَسبِ الأرغفةِ، وَلكنَّ صـــاحِبَ الأرغفَـــةِ الثّلاثةِ احتَجَّ على تِلكَ ٠٠٠٠٠٠(٧)، وَطالبَ بِنصفِ المَبلغِ. وَبينما هما يتجادلان مر بهما أعرابي، ٠٠٠٠٠٠(٨) على أن يجعلاه حكماً بينـهما. فلما سمع كلام كل ٠٠٠٠٠٠(٩)، طلب الدراهم فوضعها في كفـــه ثـــم قال:

لقد جلستم ٠٠٠٠٠٠(١٠) الثلاثة على الطعام فأكلتم تسعة أرغفة.

الملحق (٣)

أ- قائمة الكلمات المحذوفة في الموضوعات القرائية للصف الرابع الابتدائي

١	لهُ	الحقول	وتدافعُ	صندوقاً	طريقه	العمل	وبينكما	العطلة	فرأى	لاحظت
٢	كان	مشغولةٌ	العراقَ	هذا	وقال	يهمل	البرتقال	في	ظهره	معلقة
٣	بعد	تطعمُ	واحبُّ	فيها	بسرعة	لكم	النخلة	وبعد	ايها	اجمل
٤	المواد	نملةٌ	الزمان	فائدتها	فاروق	توفى	ثابتُ	ابيه	يحملُ	ان
٥	هيفاء	فرأى	وطني	فنحن	يومين	لم	بجمالي	عليك	لهُ	حتى
٦	ومقاعدنا	تلعبين	هي	ليلى	اعطاك	لعل	ديالى	تكون	من	عيدانٍ
٧	نحرصُ	ايها	صافيةٌ	او	النقود	اظن	الجو	عمي	الاميرُ	ثم
٨	اجمل	بواجبي	كثيرةٌ	يجد	قال	الارض	قالت	ركبنا	واعطاهُ	العيدان
٩	فلا	شهياً	وطننا	الطبيب	اعطاني	قمحاً	وطننا	الى	شيٍ	النسيج
١٠	الاوراق	بيتي	بجد	مثل	الضرورية	بنقودٍ	وانتفس	الضفتين	بكلامهِ	حتى

ب- قائمة الكلمات المحذوفة في الموضوعات القرائية للصف الخامس الابتدائي

١	حين	به	لها	وبعد	الحقول	كبيرٍ	الشقيق	من	رسولُ	التلاميذ
٢	البيت	ان	ابتِ	الطائر	وعندما	ما-	الاردن	الصباح	الجليلُ	المعلم
٣	فوجدتها	اعدت	ما	ظننت	لنتذكر	ثروةٍ	شاهقةُ	وممراتها	انهُ	المعلم
٤	الحمى	ضيفهُ	يا	ما	الرائحة	الحديقة	الاشجارُ	الاحتفال	حديثهم	العراق
٥	مريضةُ	مع	الاشرار	وابتعدت	ولافراد	صغيرٍ	هذا	مقبلين	به	مئة
٦	يجبُ	الى	انبتهُ	تاملت	واذا	واحسنَّ	الديار	صفٌ	قال	استاذ
٧	المستشفى	قسمتك	فقال	النجاة	اننا	راعتكَ	الجراح	ملابس	عنده	ويعمل
٨	عائشة	قمسةً	حيث	بالله	مختلف	فانّ	قادةٍ	المعلم	فلمّا	على
٩	وتخفف	ثلاثُ	ثوبها	امشي	نادر	فهو	الروم	ليزرع	الحكماءُ	انها
١٠	تقلقي	له	ابوها	وفجأةً	بقاءنا	ولد	يحتلون	المدرسة	الذين	المسامير

ج- قائمة الكلمات المحذوفة في الموضوعات القرائية للصف السادس الابتدائي

١	الاطراف	الغابة	الخطاب	شاعرةُ	وكان	عهد	من	فيها	سوق	شديداً
٢	اقرب	على	وقيل	فاسلمت	ليبيا	هذه	الخليل	والناس	للهجرة	الثاني
٣	سيدي	وحده	دليل	المسلمين	اليوم	التي	مدينة	الفتاة	الحضارة	وبعد
٤	فيه	راى	وقد	يا	ابناءَ	كانتِ	فنبغَ	جميلة	على	لصاحب
٥	جواد	وهو	ثوباً	قد	يقاوم	كان	اللغة	يوماً	هذه	فاخذ
٦	جائزة	انه	اهذا	الاخرة	الايمان	بالاطفال	وصفاتها	شجراً	وقاعاتِ	الدراهم
٧	ليس	غربيةٍ	على	وقاص	اغراءهُ	كانِ	على	قومها	المجيد	القسمة
٨	اذا	فاكل	ثم	مبالين	كان	سامراء	وحصر	يمشي	وبناية	فانفقا
٩	فريسةً	ايقاهُ	فقد	جميعاً	في	امير	القراعيدي	شيء	كانت	منهما
١٠	تخف	رزقُ	رعيتهم	نصرنا	حتى	المثول	منزلته	حققي	ولم	انتم

الملحق (٤)

تعليمات الإجابة عن الاختبار

عزيزي التلميذ...

عزيزتي التلميذة...

تحية طيبة ...

يهدف هذا الاختبار تعرف مستوى مقروئية الموضوعات القرائية التي بين يديك . ستجد في الصفحات اللاحقة موضوعات قرائية مختلفة حذفت منها بعض الكلمات ، وترك مكانها فارغا (.....) المطلوب منك أن تحاول ملء الفراغات بكلمات تراها مناسبة لاتمام المعنى .

الجنس : ( )

الصف : ( )

المدرسة : ( )

اقرأ التعليمات الآتية :

١- اقرأ كل موضوع بأكمله قبل ان تبدأ بملء الفراغات .

٢- ضع كلمة واحدة فقط في كل فراغ .

٣- تذكر إن الكلمة المحذوفة قد تكون اسما أو فعلا أو حرفا .

٤- املأ الفراغات جميعها بخط واضح ، ولا تترك فراغا خاليا .

٥-إن الوقت المخصص لملء فراغات كل موضوع (١٢) دقيقة فقط .

٦- إن هذا الاختبار من اجل البحث العلمي . وليس له علاقة بتقديرك في المادة .

مثال توضيحي :

ذهب التلاميذ في سفرة إلى أحد المصايف ، فمروا بقرية .....(١) قرب المصيف . وشاهدوا راعيا يرعى الغنم ويعزف على الناي .....(٢) يحرث الأرض ، وفلاحة تخبز الخبز بالتنور . ولما وصلوا إلى .....(٣) نزلوا من السيارة .

الكلمات المحذوفة هي : ١- جميلة ٢- وفلاحا ٣- المصيف

فتكتب الكلمات في مكان الفراغات المخصصة لها ، وعلى ما موجود فيما يأتي :

ذهب التلاميذ في سفرة الى احد المصايف ، فمروا بقرية <u>جميلة</u> قرب المصيف . وشاهدوا راعيا يرعى الغنم ويعزف على الناي <u>وفلاحا</u> يحرث الارض ، وفلاحة تخبز الخبز بالتنور . ولما وصلوا الى <u>المصيف</u> نزلوا من السيارة .

الملحق (٥)

أسماء الخبراء مرتبة على وفق الحروف الهجائية والألقاب العلمية

ت	اسم الخبير	اللقب العلمي	التخصص
١	د. إبراهيم الكناني	أستاذ	علم النفس التربوي
٢	د. حسن علي فرحان العزاوي	أستاذ	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	د. كامل ثامر الكبيسي	أستاذ	قياس وتقويم
٤	د. كامل علوان الزبيدي	أستاذ	علم النفس التربوي
٥	د. أسماء كاظم المسعودي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	د. جمعة رشيد الربيعي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	د. صفاء طارق حبيب	أستاذ مساعد	قياس وتقويم
٨	د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٩	د. علي محمد العبيدي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٠	د. عواد جاسم التميمي	أستاذ مساعد	طرائق التدريس العامة
١١	د. قصي محمد السامرائي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الاجتماعيات
١٢	د. مثنى علوان الجشعمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٣	د. محسن الدليمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٤	د. محسن علي عطية	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٥	د. تحسين عبد الرضا الوزان	مدرس	لغة عربية
١٦	د. رحيم علي صالح	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية
١٧	د. ضياء عبد الله احمد	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٦)

الجمل المستثناة في كتب القراءة الثلاث

الصف	الموضوع	الجملة
الصف الرابع الابتدائي	خزانة الادوية	والاربطة والادوية
	الكنز الثمين	فحصدوها
	الفلاح الحكيم	فاخذها
الصف الخامس الابتدائي	قرين السوء	فتأففت
	الخليفة والعالم	وأحضره
	الخنساء	وقاتلوا واصبروا
الصف السادس الابتدائي	عمر المختار	فرفضها
	زرقاء اليمامة	انظري حقّقي
	المدرسة المستنصرية	وبقاياها

3-The reading topics in the textbooks of Arabic reading for the high three classes of the primary stage are not graded according to the degree of their readability.

4-There is a difference of statistical significance between the degree of the readability of reading topics according to the difference in the pupils gender and for the sake of girls .

5-There are correlation relationships of statistical significance between the degree of readability and the three chosen linguistic variables: the average of the words length , average of sentence length , and the radio words repetition in the reading topics .

From the previous results , it is concluded that the reading topics in the textbooks of Arabic reading texts forth high of three classes of the primary stage , in Iraq are suitable for pupils levels . The researcher has explained this result by presenting many reasons , some of them are related to the pupils and some to the reading topics themselves .

In the light of these results the researcher has recommended many recommendations the most important one is to limit the degree of readability of school textbooks in general, and the reading textbooks in Particular before generalizing them to pupils by using methods of measuring the readability such as cloze test .

The researcher has suggested to make further studies as a complement of this research in this vital field which still needs more studies and investigations.

Researchers and educators have repeatedly shown the poor readability of reading texts at the primary stage. Therefore,, they have indicated the significance of studying this topic. This research aims at measuring the readability of Arabic reading textbooks of the high three classes of the primary stage in Iraq, knowing the arrangement of the reading topic according to the degree of their readability in the reading textbooks, determining the effect of the pupils gender on the degree of the readability and determining the correlation between the degree of the readability and the three chosen linguistic variables (the average of the word length, the average of the sentence length and the ratio of the words repetition).

To achieve these aims, the researcher has chosen thirty different reading topic from the textbooks of Arabic for the high three classes of the primary stage. Ten reading topics from each of the textbook is the sample of the research. These topics are taken from the beginning, middle and the end of the textbook.

For the sake of measuring the readability of the reading topics, the researcher has peripheral thirty test of a(cloze) type. She did that by deleting the word of the tenth arrangement from each topics of the research sample topics. The average of the topic length is one word and the number of the deleted words from each topic was ten words.

After ensuring the validity and reliability they have been applied to a random sample that consists of 3000 male and female (1500) male and (1500) female who were distributed on four distributed on four directorate in Baghdad governorate. Tow schools for boys two schools for girls and one school (for girls and boys) from each of the fourth directorates.

After analysing the results of the cloze tests by using the statistical means, It has been found that:

1-The degree of readability of Arabic reading textbooks of the fourth primary class is (3.518) for the fifth class (4.478) and for the sixth class is (4.943).

2-The majority of the pupils' performance in the cloze rests falls in two levels and about ¼ in the teaching level and small ratio is the readability levels.