المقروئية (مستوياتها –العوامل المؤثرة فيها – صعوبات تطبيقها)

أ.م.د. رحيم علي صالح اللامي م. ابتسام صاحب الزويني

Readability (Levels – Factors Affecting it – Difficulties of Application)

Asst. Prof. Dr. Raheem Ali Saleh al-Lami
Lecturer Ibtisam Saheb al-Zuwaini

Abstract

The first recorded attempts in what is called readability is done by the religious teachers aiming at simplifying religious books' learning. They focused on the study of the word and concept to recognize the common and popular words (Yunis, 1975, p. 142). Arabic heritage contains a lot about writing and writers. This heritage appeared at the end of the first century of hegira (7th century A.D.) and the beginning of the second century of hegira. Since then, ideas gathered and rhetoric was found; the rhetorical rule "For each situation, there is a proper speech" probably referred to an aspect in readability (Yunis, 1975, p. 36). The Telmodians were interested in readability when they studied words and concepts aiming at differentiating meanings from their writing to Telmods. Educationalists were then interested in words and began to study the elements of difficulty in children's reading from a long time.

المقروئية:

إن أولى المحاولات التي سجلت لفحص ما نطلق عليه المقروئية هي محاولة المعلمين الدينيين بهدف تسهيل تعليم الكتب المقدسة، وكان اهتمامهم منصبا على دراسة الكلمة والفكرة بغية تعرف الكلمات المألوفة والشائعة (يونس، 1975، ص142)، أما في التراث العربي فإننا نجد تراثا ضخما يدور حول الكتابة والكتاب، وبدأ هذا التراث بالظهور منذ أواخر القرن الأول الهجري (السابع الميلادي) وأوائل القرن الثاني الهجري ومنذ ذلك التاريخ تجمعت الأفكار واستنبط علم البلاغة، وربما كانت القاعدة البلاغية (لكل مقام مقال) جامعة لجوانب عديدة من المقروئية (يونس، 1975، ص36)

وقد اهتم التلموديون بالمقروئية عندما درسوا الكلمات، والأفكار بهدف تمييز المعاني عند كتابتهم للتلمود، ثم اهتم رجال التربية بعد ذلك بشيوع المفردات، وبدأ الاهتمام بدراسة عناصر الصعوبة في قراءة الأطفال منذ مدة طويلة، إذ ظهرت إشارة الى ذلك في عام (1840م) عندما اعد (زوباكين الروسي) قائمة من (1500) كلمة مألوفة عام 1889م)، ثم أحصى (كيدنج)الكلمات عام (1898م)، أما الألمان فقد اجروا دراسة علمية مرتبطة بالمفردات وصلتها بصعوبة مواد القراءة مرتبطة بإقامة أساس علمي للمفردات الأساسية.(السامرائي، 2004، ص21)

ويرجع ظهور دراسات المقروئية حوالي عام 1920م الى سببين:

1- زيادة أعداد تلاميذ المدارس الابتدائية مع عدم وجود كتب مناسبة لهم، فقد كانوا يدرسون الكتب المؤلفة لطلاب المرحلة الثانوية، مما شكل صعوبة لديهم في فهمها.

2- نمو أدوات البحث العلمي المستخدمة في حل المشكلات التربوية، ومن هذه الأدوات ظهور قائمة تكرار الكلمات في اللغة الانكليزية على يد ثورندايك في كتابه (Teacher' sword book) وذلك عام 1921.

وللسببين السابقين –زيادة أعداد الطلاب مع الاهتمام بالسياسة التعليمية مع التدريب على الدراسة الموضوعية أكثر من الخبرة وحدها –كل ذلك أدى الى تطوير طرق قياس صعوبة النص سواء أكانت عند الأطفال أم البالغين، للكتب المدرسية أو لكتب القراءة الحرة .(البسيوني، 2002، ص164)

وفي عام (1940م) ظهرت قائمة (موسى بريل) في اللغة العربية، وقد أحصى فيها (136089) كلمة، ثم ظهرت قائمة (بيلي) فيها (200000) كلمة، وبعد ذلك قائمة لطفي عام 1948م والتي أحصى فيها (35053) كلمة ثم عاقل (188000) كلمة منتخبة من (18) كتابا من كتب القراءة المستعملة في دول عربية عدة، ثم قائمة (لانداو) عام 1959 والتي أحصى فيها (136000) كلمة، وقوائم متعددة يمكن تقسيمها الى قوائم اعتمدت على تحليل المواد المقروءة، وتتمثل

في المواد المقروءة للكبار، وكتب تعليم القراءة للصغار، وقوائم اعتمدت على تحليل كتب الصغار.(الكندري وعطا، 1996، ص182)

أما أول قائمة عربية شاملة للعوامل الشائعة في المقروئية فقد أعدها خاطر وشحاتة عام (1983م) لتلاميذ مرحل التعليم العام (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، واشتقت هذه القائمة من مصادر متنوعة شملت نتائج البحوث العربية والأجنبية، وطبيعة اللغة العربية، وتحليل أهداف تعليم القراءة، والإفادة من آراء الخبراء والمتخصصين بتعليم العربية والصعوبات التي تواجه التلاميذ في أثناء القراءة .وبذا أصبحت قائمة العوامل الشائعة في المقروئية تضم (95) عاملا منها (45) عاملا خصصت للمرحلة الابتدائية، و(50) عاملا خصصت للمرحلتين المتوسطة والثانوية. (خاطر وآخرون، 1986، ص86).

وبذا يرى الباحثان إن ما تم تأليفه من الكتب والمناهج الدراسية، ومن خلال العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي أجريت، تبين أنها لم تحقق أهدافها بالشكل المطلوب، ولكن حرص خبراء التربية والتعليم على إيجاد الوسيلة العلمية في تقويم المناهج، والكتب، وتخطيطها، وطريقة التدرج للموضوعات وعرضها من السهل الى الصعب.

ب- <u>مفهوم المقروئية:</u>

لم يتفق الباحثون على تعريفا محددا للمقروئية، لأنهم يعرفونها بحسب الأداة التي استخدمت لقياسها، يرى (هيتلمان) أن المقرويئة هي اللحظة التي عندها تتفاعل خلفيات القارئ العاطفية والمعرفية واللغوية بعضها مع البعض الآخر، ومع الموضوع والأغراض المقترحة من اجل إتمام عملية القراءة، ومع اختيار المؤلف للألفاظ والتراكيب النحوية جميعها داخل تركيب خاص، وتكون عند هذه اللحظة المادة تؤثر فيها فئتان رئيستان: خصائص القارئ وعناصر الموقف الفعلي والمدرك.(Hittlman، 1973، p783-789).

في حين يرى داوود(1977) إن المقروئية هي الدرجة التي تمثل مقدار صعوبة فهم طلبة صف معين موضوعا ما، وهذه الدرجة هي متوسط الاسترجاعات الصحيحة لطلبة الصف للكلمات المحذوفة من الموضوع وفق اختبار كلوز.(داوود، 1977، ص8).

وعدّها دافيسون الصعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات في قراءة نص مكتوب. (Davison، 1990، p362).

وترى السامرائي أن مفهوم المقروئية يرتبط بمشكلة الاتصال بين المادة المكتوبة او المطبوعة في وضوحها وغموضها او سهولتها وصعوبتها، وبين القارئ وتوافقه مع المقروء، ومدى فهمه لما يقرأ.(السامرائي، 2004، ص24).

ويعرف الكلي (2008) مفهوم المقروئية بأنها الدرجة التي تمثل مقدار صعوبة فهم موضوع ما من تلامذة صف معين وهذه الدرجة هي متوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة من الموضوع على وفق اختبار معين ويقاس بمدى فهم القراءة للمادة وسرعتهم في قرائتها فضلا عن ميلهم نحوها.(الكلي، 2008، ص17).

ويعرفها موسى بأنها درجة السهولة والصعوبة في فهم، واستيعاب المقروء من قبل القارئ بعد تفاعل، وتوافق طبيعة القارئ كميوله ودوافعه ومستواه العمري والفكري وطبيعة المقروء من حيث الشكل والمضمون كدرجة سهولته ووضوحه وأسلوبه.(موسى، 2012، ص93).

من خلال التعريفات أعلاه يمكن للباحثين أن يعرفا مفهوم المقروئية بأنها: درجة الصعوبة أو السهولة في فهم الطالب واستيعابه لما يقرأه وتتمثل هذه الدرجة في الإسترجاعات الصحيحة للكلمات المحذوفة من الموضوعات المقدمة اليه وفق اختبار معين وسرعتهم في قرائتها.

ت- مستويات مقروئية النصوص بحسب نتائج اختبار كلوز :

للمقروئية ثلاث مستويات هي:

1-**المستوى المستقل:** وهو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب ان يقرأ النص ويستوعبه دون تلقي مساعدة من المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين (61-100%)في اختبار كلوز.

2-**المستوى التعليمي:** هو المستوى الذي يستطيع الطالب عنده ان يقرأ النص ويستوعبه بإشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقدر بين (41-60%) في اختبار كلوز.

3-**المستوى الإحباطي:** وهو المستوى الذي يعجز عنده الطالب من استيعاب النص وفهمه حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة اقل من (40%) في اختبار كلوز .(بوقحوص وإسماعيل، 2001، ص117)

ث- أهمية قياس المقروئية:

يشهد العالم في هذا القرن تغيرات سريعة في مجالات الحياة المتنوعة جميعها، ولعل اكبر هذه التغيرات هو ما نشهده في مجالات العلوم والتكنولوجيا، وتفرض هذه التغيرات تأثيراتها على مجالات الحياة الأخرى مثل التربية والتعليم، وأنماط الحياة، والعلاقات الاجتماعية، ونظم القيم التي تسود في المجتمعات الإنسانية المختلفة .

تتطلب هذه التغييرات السريعة من المجتمعات الإنسانية وأنظمتها التربوية إعداد الأفراد للتفاعل الايجابي مع مستجدات العصر الذي يعيشون فيه، من خلال تقويم الأنظمة التربوية وتطويرها في جميع جوانبها من حيث: الإدارة والتنظيم و التشريعات والإشراف، وإعداد المعلمين وتأهيلهم، والأبنية المدرسية ومرافقها ؛ وتقنيات التعليم والمناهج المدرسية، بحيث يُعَد الطلاب للتكيف والتفاعل الايجابي مع معطيات عصرهم ومشاكل مجتمعهم ؛ بما يساعد في رفاههم بشكل خاص ورفاه مجتمعهم والمجتمع العالمي بشكل عام.

ويساعد تعرف مقروئية المواد الدراسية المعلمين على انتقاء مواد متنوعة في الصفوف تلائم الفروق الفردية للتلاميذ، وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم، وكذلك يساعد المعلمين في تكييف طرائق تدريسهم مع القدرات القرائية والفكرية للتلاميذ. (داوود، 1977، ص3)

وترى الحويطي أن للمقروئية أهمية كبيرة تكمن في أنها تكسب الطالب رصيد معرفي وعلمي يؤهله الى فك أبجديات الحروف، فتنتقل القراءة لديه من مجرد القراءة السطحية الى القراءة العميقة الواعية .(الحويطي، 2010، ص57)

في حين يرى موسى إن المقروئية لا تتحدد في مجال محدد أو كتاب معين بل يشمل ذلك مجالات متعددة، وان البحث سيساعد بالضرورة على تحسين جوانب تربوية مهمة، لأنه سيعين المختصين على تحسين المواد التعليمية بشكل يزيد من قدرة التلاميذ على استيعابها وفهمها بشكل سريع ودقيق، وسيعزز ذلك كله عمل المختصين بالعملية التربوية والتعليمية في العراق، في وقت قد سبقت العراق والدول العربية فيه، دول متقدمة اهتمت بهذه البحوث، وأحرزت نتائج طيبة، وكذلك يسهم تطوير قدرة التلاميذ في المقروئية، على توفير الجهد والمال والوقت الذي يهدرون في حال عدم تأكدنا بوساطة عوامل وطرائق قياس معينة تحقق أهم أهداف العملية التعليمية والتربوية وهو تحقق المقروئية.(موسى، 2012، ص95)

لذا يرى الباحثان بأن أهمية قياس المقروئية تكمن في الآتي:

1- تساعد على بناء معايير متعلقة بمقروئية النصوص، تكون مناسبة للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة .

2- تساعد المعلمين على انتقاء مواد متنوعة في الصعوبة تلائم الفروق الفردية للمتعلمين، وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم.

3- تساعد على مواجهة الضعف القرائي لدى المتعلمين .

4- توفير الوقت والجهد والمال الذين يهدرون بسبب عدم اختيار طرائق تعليمية مناسبة.

ج- العوامل المؤثرة في المقروئية:

توصلت العديد من الدراسات الى وجود عوامل عدة تؤثر في المقروئية، إذ أمكن التوصل الى أكثر من مائتي عامل أو متغير يتعلق بالمقروئية، وصنفت هذه العوامل الى أربعة أصناف بحسب أهميتها على النحو الآتي: المحتوى، وطريقة العرض، أو أسلوب التعبير، والشكل، وعوامل أخرى تتعلق بالتنظيم .(مقدادي، 1997، ص199)

يرتبط مفهوم المقروئية بموضوع الاتصال بين الطالب والمادة المكتوبة في الكتاب؛ فالاتصال السليم بين المرسل و المستقبل لن يتم ما لم يفهم المستقبل الرسالة التي يبثها المرسل و معرفة مضمونها و دلالاتها، ومقاصد المرسل العلنية والمضمرة، و اتخاذ موقف محدد من الرسالة يستطيع المرسل بدوره ان يتخاطب مع المستقبل فيؤدي الى خلق حالة من الاندماج الفكري و اللغوي.(جمل، 2004، ص 24).

وبذا يمكن القول ان هناك عدد من العوامل التي تتأثر بها المقروئية فهناك عوامل تتعلق بالطالب وأخرى تتعلق بالمادة المكتوبة، وتعد القدرة اللغوية للطالب من أهم العوامل التي تحدد كيفية اتصاله بالمادة التعليمية المكتوبة واستيعابه لها.

ويمكن توضيح ذلك في النقاط الآتية:

1- <u>العوامل المرتبطة بالطالب:</u>

أ- <u>ميول الطالب:</u>

يعد الميول من أهم العوامل المؤثرة في صعوبة المقروئية لدى الطالب، وكذلك عدم استثارة الموضوعات المقدمة لدوافعهم، ومسايرتها لحاجاتهم، وإشباعها لرغباتهم، لذا يجب مراعاة ميولهم الطلاب في الموضوعات المقدمة لهم، كي لا تكون عبء ثقيلا عليهم، مما تؤدي الى عدم شعورهم بالارتياح عند قرائتها.

فميل الطالب الى القراءة واهتمامه بالموضوع الذي يقرأ من اجله يعد عاملا مهما وأساسيا في تحديد سهولة النص المقروء بالنسبة له، فيمكن إعطاء تلميذ كتابا ينظر فيه، ولكن لا يمكن إرغامه على قراءته، ولكن لو أعطي كتابا يدور حول اهتمامه سوف يتحول من طالب غير قارئ الى طالب قارئ، فالطالب لا يريد فقط كتابا سهلا، بل يريد كتابا يستمتع به أيضا، ويتعلم منه.(البسيوني، 2002، ص166)

ب- <u>الخبرة السابقة</u>

يختلف الناس في قدرتهم على القراءة, فالذين يمارسون القراءة منذ مدة طويلة يميلون إلى فهم ما يقرؤونه فهمًا أسرع وأيسر من الفهم الذي يحققه القراء المبتدئون. الى جانب ذلك يثري القراء القدامى قراءاتهم بخبرات تأسيسية أكثر من القراء الجدد؛ فهم يستطيعون استعمال خبراتهم لإضافة معلومات مهمة, ربما لم يفصح عنها النص الذي يقرؤونه إفصاحا تامًا؛ لذا فإنّ استيعاب المادة المقروءة يتطلب استحضار معرفة القارئ وخبرته في عملية الحصول على معنى من الكلمات. (احمد، 2000، 331)

وللخبرة السابقة أهمية كبيرة وتأثير واضح في استيعاب الطالب وفهمه للنص المقدم للقراءة، فالخبرة السابقة تسهم في تنمية القدرة على فهم النصوص المقدمة لهم، فالمتعلم ذو الخبرة بالموضوع يمكنه ان يربط بين خبراته السابقة، وبين المعلومات الجديدة التي يتضمنها النص القرائي.

لذا يجب على واضعي المناهج أن يكونوا على علم تام بما يملكه الطالب من خبرة سابقة عن الموضوعات المقدمة، كي يتسنى لهم كتابة النصوص بشكل يناسب تلك الخبرة السابقة، وتحدد درجة البساطة او التعقيد في التعبيرات والاصطلاحات الخاصة التي يتطلبها الطالب، فقد تكون المادة المقروءة صعبة على قارئ وسهلة عند آخر .(البسيوني، 2002، ص166)

ت- <u>دافعية الطالب للقراءة:</u>

إن لدافعية الطالب نحو المقروء اثر كبير في فهم المقروء، ويرى (كلير) إن دوافع الطالب عند القراءة تختلف من قارئ لآخر، ولكل دافع مستوى استعداد محدد إزاء نوع الدافع فمثلا القارئ بدافع التسلية والترويح يكون استعداده اضعف من القارئ بدافع التعلم، فالدافعية تكون مشكلة ذات أهمية عندما يكون لدى القارئ هدف معين من الكتابة. (كلير، 1988، ص12-13)

ومما يؤكد دور الدافعية في العملية التربوية نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية يمتازون بمدى إنجازاتهم ويتصفون بخصائص الطموح والاستقلالية والتمتع بإنجاز المهمات التي توكل إليهم، وتؤكد هذه الدراسات أيضاً أن إنتاج الأمم مرتبط بقوة دافع الإنجاز لدى مواطنيها (وزارة التربية، 1997، ص67)

ث- المستوى التعليمي والثقافي للطالب :

يرتبط مدى فهم الطالب للنص المقروء بمستواه التعليمي والثقافي ارتباطا طرديا، حيث كلما ارتفع مستواه التعليمي والثقافي، ارتفعت نسبة فهمه للمقروء، وكلما انخفض مستواه التعليمي والثقافي انخفضت نسبة فهمه او صعب عليه الفهم لذا وجب على كاتب النص مراعاة ذلك.(البسيوني، 2002، ص166)

2- عوامل تتعلق بالنص:

وتتمثل بالجوانب الآتية:

أ- المفردات:

للمفردات تأثيرا كبيرا على صعوبة النص، فهناك عوامل للمفردات يمكن ان تجعل النص سهل القراءة والفهم وهي تكرار الكلمة، وطول الكلمة، وتداعي الأفكار، والتجريد، والأفعال مقابل الأسماء والضمائر.

على الرغم من أهمية القوائم في تحديد صعوبة المفردات وشيوعها فانه لابد أن يكون واضحا، انه لا توجد قائمة كلمات يمكن أن تزود الكاتب بالكلمات التي يمكن أن يضعها في كتابة مادته، بل تخبره فقط بالمستوى المحتمل لصعوبة الكلمات وعليه يعرف أي الكلمات انسب لقرائه وللعرض الذي من اجله وضعت المادة .(Chall and Dale، 1984، p.118)

ب- الجملة:

تعد الجملة احد العوامل الأكثر تأثيرا على سهولة أو صعوبة المواد المقروءة، فطول الجملة، ونوعها يمكنهما ان يجعلا من النص المقروء سهل الفهم فان طول الجملة وزيادة كلماتها تؤدي الى صعوبة المادة المقروءة، وقلتها تؤدي الى سهولة هذه المادة، والسبب في ذلك ان طول الجملة يتطلب ربط بين أفكارها المتداخلة التي قد لا يكون الطالب مستعدا لها .(يونس، 1975، ص244).

ولنوع الجملة أيضا تأثيرا في تحديد سهولتها وصعوبتها، فالمادة التي تحتوي على جمل بسيطة مادة سهلة، أما الجمل التي تكثر فيها الجمل المركبة والمعقدة فإنها مادة صعبة، ولكن ينبغي أن يكون التأكيد هنا على قصر الجمل بل على أن تتناسب مع خصائص القارئ، ومراعاة الظروف التي تتطلب أن يكون متوسط طول الجملة قصيرة أو طويلة.(يونس، 1975، ص146-147)

ت- درجة تعقيد البناء اللغوي:

لكي يفهم الطالب معنى الجملة فانه يحتاج الى معرفة أكثر لمعنى الكلمات التي تكون البناء، فمن خلال الأفكار والمعلومات والمفاهيم الموجودة بالنص يفهم القراء البناء اللغوي للنص وقواعده وقواعد البناء اللغوي ليست فقط القواعد التي يطبقها الكاتب لتنظيم العبارات .. انها القواعد التي يفترض الكاتب ان المستقبل يعرفها لكي تكون لديه القدرة على استنتاج المعنى من العبارات، فالنحو وبناء الجملة هما مفتاح فهم اللغة. .(البسيوني، 2002، ص166)

ويرجع التعقيد في التركيب اللغوية الى أسباب عديدة منها :

- الاكثار من استخدام المجاز والاستعارة والكناية.
- التقديم والتأخير لأغراض بلاغية.
- كثرة المتعاطفات داخل الجملة الواحدة.
- زيادة التراكيب المبنية للمجهول قياسا بالمبنية للمعلوم.
- تباعد اركان الجملة عن بعضها

- استعمال الحروف الزائدة من دون مسوغ.(الهاشمي، وعطية، 200، ص331-332)

ث- <u>عرض الأفكار :</u>

تعد الأفكار جوهر الموضوع المقروء، لذا يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار الموضوع، وتؤدي الجملة المفيدة معنى كاملا، ويختلف مستوى صعوبة الجملة او سهولتها تبعا لعدد الأفكار التي تشتمل عليها.(البسيوني، 2002، ص167)

فكثرة الأفكار و طول الموضوع يؤدى إلى ضعف قدرة القارئ على ربط الأفكار المطروحة ببعضها مما يؤدي إلى ضعف فهمه للنص. ولتحقيق مقروئية عالية يجب أن تكون الفكرة واضحة صريحة.

لذا يجب ان تكون الأفكار أساسية للنص واضحة صريحة، وان يحرص الكاتب أو المؤلف على تعزيز الفكرة لاسيما إذا كانت تتضمن مفاهيم جديدة غير مألوفة من المتعلمين لغرض مساعدتهم على فهم الأفكار بسهولة ويسر .(الهاشمي، ,عطية، 2009، ص332)

ج- <u>الرسوم والصور :</u>

تعتمد الكتب السهلة اعتمادا كبيرا على الرسوم التوضيحية، لتقرب المعنى للأذهان، وتشوق الفرد الى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، فالرسوم والصور في الكتب المدرسية عادة ما تعتبر جزءا تكميليا لما يتعلمه الطالب، وتختلف مساحة الصور تبعا لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر في المستويات الأولى للقراءة، وتقل كلما زاد المستوى.(البسيوني، 2002، ص167)

والصور والرسوم تتصل بعملية التعلم وتبسيط المادة، وقد تكون جزءا من محتوى التعلم لذلك فإنها تعد من العوامل المهمة في مساعدة القارئ على التعلم.

ح- <u>الألوان :</u>

من أهم عناصر التشويق خاصة عند الطلاب الألوان، والورق (البسيوني، 2002، ص167)، فمعظم القراء يريدون ألوانا غير الأبيض والأسود، ولكن تقنيا، أي صور غير الأسود وأي ورق غير الأبيض يكون اقل مقروئية من حيث الطباعة، وترى بعض الدراسات إن الحبر الأسود والأخضر أكثر مقروئية من الحبر الأحمر والبرتقالي، كما إن استخدام الحروف الكبيرة والخطوط المائلة والأحبار مرة واحدة أو لأغراض مختلفة في الصفحة نفسها يؤدي الى إرباك القارئ وليس مساعدته على الفهم .(سليمان، 2002، ص16)

خ- <u>الطباعة:</u>

إن وضوح المادة المقروءة يساعد بشكل كبير على مقروئيتها، وللطباعة دور كبير في مدى مقروئية النص، ويتمثل ذلك في حجم الحروف وطول الأسطر، والمسافات بين الكلمات والأسطر، ونوعية الورق، ولون خلفية الكتابة، **إن** تصميم الحرف وحجمه ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر وحجم الصفحة ولون الحبرله أهمية في المقروئية، لذلك ينبغي أن تكون الحروف واضحة وكبيرة وملونة بحيث تناسب مدى نضج وإدراك الطلاب.(بني صعب، 2009، ص63)

د- <u>التنظيم:</u>

يعد التنظيم من أهم العوامل المساعدة على سهولة فهم المادة المكتوبة .(البسيوني، 2002، ص167)، وتعني ذلك بان يتم وصف الفقرات التمهيدية التي عادة ما تساعد القارئ على فهم محتوى النص بتقديم مختصر لأجزائه، ويعمل التنظيم على تقديم المفاهيم بشكل عام ثم تتطور فيما بعد، فهو يمد جسورا بين المفهوم والقارئ لمساعدته على إن ما يتعلمه الآن له علاقة بما عرفه بالفعل وفيها يقوم المؤلف بوضع عناوين رئيسة وثيقة الصلة بالموضوع داخل النص لمساعدة القارئ على تنظيم المعلومات.(السمان، 2010، ص76-77)

3-العوامل الفيزيائية:

مثل كمية الضوء والحالة الجسمية، ودرجة الحرارة المحيطة، وكون القارئ يجلس بشكل صحيح ومريح على المقعد أم لا.(سليمان، 2002، ص18)

4-طبيعة الأساليب اللغوية البيانية:

عندما تكون الأساليب اللغوية(مثل المجاز، والاستعارة، والتشبيه، والكناية وغير ذلك.) كثيرة وراقية التركيب، فهذا يعيق فهم القارئ للنص.(بني صعب، 2009، ص63)

لذا يرى الباحثان انه يجب نأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المبينة أعلاه عند اختبار صعوبة المادة المقروءة، فالمقروئية تكون نتيجة تفاعل بين خصائص القارئ وخصائص النص.

ح- طرائق تدريس المقروئية .

حدد البرتي (Alberty) ثلاث طرائق لقياس المقروئية وهي :آراء المحكمين، ومعادلات المقروئية، واختبارات التتمة، ويرى (Alberty) أن آراء المحكمين ومعادلات المقروئية يمكنهما التنبؤ بقراءة المادة عموما، بالإضافة الى تميزها بتوفير الوقت، لكن عيوبها قلة الدقة في تحديد الصعوبة، أما اختبار التتمة فيظهر مدى قدرة الطلبة على قراءة المادة، وفي جميع الأحوال ولا يوجد مقياس يتسم بكمال الدقة والضبط والثقة.(Harros,1990,p690) .

وفيما يلي توضيح لكل طريقة من طرق قياس المقروئية:

1- أسلوب الأحكام أو(المحكمين):

ويعني الأحكام الشخصية للمحكمين، وترجع أهمية آراء المحكمين الى أنها تقيس أوجه يصعب قياسه بواسطة الاختبارات أو المعادلات مثل العواطف والانفعالات، بالإضافة الى كونها سهلة التطبيق، ولا تحتاج الى درجات أو حسابات معقدة وعلى الرغم من سهولة تطبيق هذا المقياس وسرعة حسابه، إلا أن هذا لا يشكل أساسا لصلاحيته وثقته، فهذا النوع من التقييمات يعتمد على قدرة المحكم وخبرته التي تختلف من محكم الى آخر. (البسيوني، 2002، ص169)

إن أول من استعمل هذا الأسلوب ايلي (Elley) إذ وجد أن صعوبة القراءة يمكن الحصول عليها بإيجاد نسبة أحكام على القطعة، ووجد أن طريقته هذه حققت نتائج جيدة.(الكندري، وعطا، 1996، ص192)

وعلى الرغم من سهولة تطبيق هذا المقياس لكنه ينطوي على مشكلات تعود في مجملها على التشكيك في صدقه وثباته، فضلا عن تفاوت أحكام المقدرين عن المادة المقروءة.(جرداق، وصوايا، 1980، ص95)

2- معادلات او (صيغ)المقروئية:

وهي معادلات طورت في العالم الغربي، وبشكل خاص في اللغة الانكليزية، وتمكن الباحث من تعيين مقروئية الكتاب التعليمي عن طريق تطبيق المعادلة، وقد عرفت هذه المعادلات بأسماء الأشخاص الذين طوروها وجربوها واثبتوا صلاحيتها مثل(Flesch,Spach,Smog ,Fry)، إن استعمال هذه المعادلات يتطلب عملا إحصائيا وتحليلا ومقارنة النتائج بجداول قائمة وبالاستناد الى العوامل اللغوية، لكن هذه المعادلات لا يمكن تطبيقها على نصوص كتبت بالعربية .(سليمان :2002، ص18-19)

وكذلك يسمى هذا المقياس بـ(صيغ قياس المقروئية) وتستند هذه الطريقة الى إيجاد صيغة رياضية للتنبؤ بمقروئية نص دون إعطاء اختبارات فهم خاصة به.(جرداق، وصوايا، 1980، ص95)

وتعتمد صيغ المقروئية في حساب مستوى صعوبة النص القرائي على مجموعة من المتغيرات اللغوية، أشهرها الكلمة والجملة، وقد بلغ عدد المتغيرات التي استعملت في دراسات وتطوير الصيغ أكثر من (200) متغير لغوي. (Klare,1982,p152)

اما الصيغ التي استعملت لقياس المقروئية في اللغة العربية فمنها صيغة داوود التي بناها للصفوف (الرابع والخامس والسادس) للمرحلة الابتدائية، وكان اختبار التتمة متغيرا معياريا في بناء المعادلة، مع خمسة من المتغيرات اللغوية هي

:متوسط طول الكلمة، ومتوسط طول الجملة، ونسبة تكرار الكلمة، ونسبة الجمل الاسمية، ونسبة الأسماء المعرفة. (داوود، 1977)

وصيغة الهيتي التي بناها في اللغة العربية بناء على آراء (15)محكما و(60)نصا من نصوص المرحلة الابتدائية من الصف الأول وحتى الصف السادس من المرحلة الابتدائية، اما متغيراته فكانت كمتوسط طول الكلمة، ومتوسط طول الجملة ومتوسط تكرار الكلمة .(الكلي، 2008، ص27).

وبالرغم من ذلك فان هذه المعادلات تتميز بالسهولة وتوفير الوقت لكن من عيوبها عدم قدرتها على قياس المقروئية في وضعها الطبيعي ؛لأنها تعتمد على النص ذاته وتهمل التفاعل بين القارئ والنص .(بو قحوص، واسماعيل، 2001، ص115)

ويرى المقدادي إن صيغ المقروئية بشكل عام قاصرة عن تقدير مقروئية أية مادة مكتوبة، 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، فضلا عن درجة تعقيد الجمل في بنائها، واقتصرت هذه الصيغ على عاملي البناء والدلالة وذلك لصعوبة ضبط العوامل الاخرى وقياسها .(مقدادي، 1997، ص203)

3- **<u>الاختبارات:</u>**

أ- اختبارات الاستيعاب او الفهم : وتتضمن عدة وسائل للاختبار مثل :الأسئلة والأجوبة والاختيار من متعدد، اما فكرة هذا الاختبار فتعود الى فترة العشرينات حينما نشر (McCall and Grabbs) دراستهما واستخدما فيها هذا القياس بتحديد (300) نص كمقياس معياري لتحديد صعوبة النص .(Harrison,1984,p39)، وينبغي في هذا النوع من الاختبارات أن يكون النص ممثلا للكتاب الذي يراد قياس مقروئيته الى درجة كبيرة، ويتم القياس، بأن يقدم النص الى الطالب ليقرأه ثم تطرح بعض الأسئلة عليه حول هذا النص وغالبا ما تكون من نوع الاختيار من متعدد .(الكندري وعطا، 1996، ص199)، وتقوم طريقة اختبارات الاستيعاب لقياس مقروئية المادة التعليمية على اختيار عينة من نصوص المادة التعليمية المراد قياس مقروئيتها بشكل عشوائي، بحيث تكون العينة ممثلة لنصوص الكتاب، ثم يوضع اختبار استيعاب للمادة التعليمية يمثل المستويات الثلاثة، الشرح، والترجمة، والتأويل لكل نص من النصوص المختارة، شريطة ان يتصف اختبار الاستيعاب بالصدق والثبات، بعدها يطبق الاختبار على عينة ممثلة من الطلبة المراد قياس استيعابهم للمادة التعليمية، ثم يحسب متوسطات علامات الطلبة على الاختبارات، اذ تشير تلك المتوسطات الحسابية للعلامات الى مستوى مقروئية المادة التعليمية .(دعنا، 1988، ص30)

ب- <u>اختبار كلوز أو (اختبار التتمة):</u> في عام 1953م صاغ (ويلسون تايلور) هذا المصطلح (Cloze) مشتقا من كلمة (Closure)التي تعبر عن احد قوانين الإدراك في نظرية الجشتلت، والجشتالت اصطلاح ألماني يعني (الصيغة) ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن في الطبيعة البشرية ميلا الى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها.(طعيمة، ومناع، 2000، ص108)، ويعرف تايلور اختبار كلوز بأنه اقتباس من رسالة معينة مكتوبة مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها بنظام معين، ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراءً أو مستمعين)، ويطلب منهم إكمال هذه الأنماط اللغوية، ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى .(عثمان، 1997، ص423)، ويرى مقدادي أن اختبار التتمة هو نوع من الاختبار يملأ فيه الطالب أماكن الفراغ في القطعة المرد قياس مقروئيتها، ويكون موضع الفراغات في الكلمة التي ترتيبه الخامس أو العاشر أو أي ترتيب آخر يختاره المعلم .(مقدادي، 1997، ص137)، لذا يرى الباحثان أن اختبار التتمة (الكلوز) هو احد أنواع الاختبارات الموضوعية المتضمنة تقديم مجموعة من النصوص المكتوبة الى الطلبة ,محذوفة منها عدد من الكلمات، وفق نظام معين(وقد تم حذف الترتيب العاشر)في هذه الدراسة ، وعلى الطلبة معرفة الكلمات المحذوفة، ومحاولة استرجاع هذه الكلمات بصورة صحيحة.

الفرق بين اختباري التتمة والتكملة:

يتشابه هذان النوعان من الاختبارات في أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات ويطلب من القارئ التنبؤ بها. ولكن بالرغم من ذلك إلا أن هناك فروقا بين هذين الاختبارين ومن هذه الفروقات الآتي:

1-في اختبار التتمة تحذف الكلمات وفق نظام معين، وعلى أساس موضوعي ثابت، فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك.هذا في الوقت الذي يتم فيه حذف الكلمات في اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعي.

2- في اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة في المرة الواحدة .بينما في اختيار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة في المرة الواحدة ,حتى أن الحذف قد يصل الى جملة كاملة يترك مكانها بعدد كلماتها ويطلب من القارئ التنبؤ ها .

3- لا يتقيد القارئ في اختبار التتمة بمعنى معين ينبغي أن يفكر في إطاره .فان له الحرية الكاملة في ان يملا الفراغات بالشكل الذي يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئا ذا معنى، في حين يلتزم القارئ بالمعنى المقدم له، والنص الذي يكمله في اختبار التكملة.

4- يعطى القارئ في اختبار التتمة نصا مترابطا تحذف منه كلمات وردت في ترتيب معنى وترتبط مع بعضها البعض في سياق متكامل، بينما يعطى القارئ في بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة، وقد لا تشترك في موضوع واحد، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.

5- تحذف الكلمات البنائية (الروابط)في اختبار التتمة (الكلوز) ما دام تكرارها قد اتفق مع الحذف، وهي (حروف الجر، والعطف، والضمائر) في حين لا يحذف منها شيء في اختبارات التكملة.(طعيمة، ومناع، 2000، ص111)

6- اختبار كلوز يتم إعداده وتطبيقه قبل دراسة الأفراد أو قراءتهم للموضوع، وتفيد نتيجة الاختبار في التنبؤ بمستوى فهم الطالب للموضوع، في حين أن اختبار التكملة يتم إعداده وتطبيقه في محتوى تم دراسته أو قراءته من قبل الطلاب، وتفيد درجته في معرفة درجة تحصيل الفرد وفهمه للموضوع. (عثمان، 1997، ص424-425)

ماذا يقيس اختبار التتمة:

1- يقيس اختبار التتمة درجة الاتصال بين مرسل يكتب رسالة، ومستقبل يتلقى هذه الرسالة .

2- يقيس قدرة القارئ على فهم النص، وفهم الأجزاء التي يتكون منها .

3- يقيس ألفة القارئ بالتراكيب العربية ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها في الجملة (صفة أو فعل أو حرف...)

4- يقيس الرصيد اللغوي عند الطالب فإذا كان عليا سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة .

5- يقيس الإلمام بالثقافة (إسلامية، عربية، غربية...)

6- يقيس الإملاء والخط، فملأ الفراغ بكلمات غريبة يكتبها الطالب يمكن عن طريقها قياس قدرته على كتابة الحرف العربي ومراعاة شروط الصحة والتهجي.

7- يقيس القدرة على التذكر والتعلم .

8- توسع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلبة وتعرف مواقفهم بإزاء قضايا معينة، أو مفهومات محددة.

9- يقيس اختبار التتمة مستوى سهولة أو صعوبة النص، بمعنى أكثر اصطلاحا يقيس هذا الاختبار مقروئية النص. فكلما كان القارئ قادرا على ملء الفراغات كان ذلك دليلا على قابلية المادة ذاتها لان تفهم من قارئها.(طعيمة، ومناع، 2000، ص113-114)

1-مزايا اختبار التتمة(الكلوز):

1- تمتاز هذه الطريقة بدرجة صدق عالية بالنسبة لقياس فهم المقروء فعن طريق الحذف يمكن معرفة الفهم العام حسب قدرة الممتحن في إكمال الكلمات الناقصة وليس على أساس أسئلة فهم ربما كانت الإجابة عليها مرتبطة بفهم لغة السؤال.

2- تأخذ طريقة الكلوز بالاعتبار العوامل المؤثرة على فهم النص وما مدى تأثيرها في الحالة المعروضة أمام الطالب.

3- الامتحان بطريقة الكلوز أسهل من تحضير الأسئلة وما تحتوي عليه من مشاكل بالنسبة لنص السؤال وإيجاد النقاط المطلوبة والتي على أساسها نصوغ السؤال.

مشاكل اختبار التتمة(الكلوز):

قد يعترض الباحث أسئلة كثيرة عند استعماله هذه الطريقة منها:

1- هل تحذف كل كلمة بعد عدد معين من الكلمات مهما كان نوعها ام تحذف كلمات من نوع معين (حذف اختياري)

2- هل نعطي الممتحن القطعة ليقراها ثم نقدمها له للامتحان بطريقة الكلوز ام نعطيه الامتحان مباشرة دون علم مسبق.

3- ما هو طول القطعة الفاحصة وهل الامتحانات ذات القطع الصغيرة اقل صدقا .

4- هل نحاسب الممتحن على أساس الكلمة الناقصة الأصلية في النص أم نقبل منه إجابات مرادفة وقريبة ومكملة للمعنى.

وللإجابة على هذه الأسئلة فقد جرب ويلسون تايلور (مخترع هذه الطريقة) طرقا كثيرة لحذف الكلمات من القطعة ففي مقال نشره سنة 1957م قرر أن تحذف كل كلمة بعد عدد معين من الكلمات دون الالتفات الى درجة صعوبتها، ويرى ان هذه الطريقة أعطت اصدق النتائج، أما بخصوص السؤال الثاني فالطريقة تختلف بحسب اللغة ففي لغة الأم نميل الى إعطاء اختبار الكلوز دون علم مسبق بالقطعة أما اللغات الأجنبية فيفضل إعطاء الاختبار بعد التعرف على القطعة، وبخصوص طول القطعة يتجه البحث اليوم الى حذف خمسين كلمة مع إعطاء الجملة الأولى والأخيرة كاملتين، وفيما يتعلق بالسؤال الرابع، فيرى فرانكلين بعدم وجود فرق كبير في النتائج .(حبيب الله، 2009، ص145-147)

المصادر:

1. احمد، محمد رياض، ومحمد جابر. تحسين مهارة التعرف واثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة، مجلة كلية التربية ، المجلد السادس عشر، العدد(2)، عمان، الأردن 2000.
2. البسيوني، سامية علي .قياس بعض جوانب انقرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد19، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية عين شمس، 2002م.
3. بني صعب، وجيه بن قاسم القاسم. مقروئية الكتب المدرسية، الرياض، السعودية، 2009م.
4. بو قحوص، خالد، وإسماعيل علي إبراهيم. قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد19، جامعة قطر، 2001م.
5. جرداق، مراد، ولميا مجاعص صوايا. العوامل المؤثرة في مقروئية كتب الرياضيات، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد السابع، العدد الثاني، الجامعة الأردنية، الأردن، 1980م.
6. جمل، محمد جهاد، وسمر روحي الفيصل. مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.
7. حبيب الله، محمد. أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط3، دار عمار، عمان، الاردن، 2009م.
8. الحويطي، سحر سالم .مستوى مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي في محافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين، 2010.(رسالة ماجستير غير منشورة)
9. خاطر، محمود رشيد، واخرون. تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي .ط2، المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م.
10. داوود، بندر عبد الكريم . علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية، كلية التربية /ابن رشد، جامعة بغداد، 1977م . (رسالة ماجستير غير منشورة)
11. دعنا، عبلة. مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا. عمان، 1988.(رسالة ماجستير غير منشورة)
12. السامرائي هيفاء حميد حسن، قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2004، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

13. سليمان، اقبال عبد القادر محمد. مستوى مقروئية نصوص اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2002م.(رسالة ماجستير غير منشورة)
14. السمان، مروان احمد. فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2010م.(أطروحة دكتوراه غير منشورة)
15. عثمان، احمد عبد الرحمن إبراهيم. دراسة صدق وثبات اختبارات التتمة في قياس الانقرائية لبعض موضوعات علم النفس التربوي، مجلة دراسات نفسية، المجلد 7، العدد3، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، 1997م.
16. طعيمة، رشدي احمد، مناع، محمد السيد .تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، 2000، القاهرة.
17. الكلي، حمدي إسماعيل احمد. قياس مقروئية كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في إقليم كردستان العراق، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2008م.(رسالة ماجستير غير منشورة)
18. كلير، جورج. مقياس صلاحية القراءة، ترجمة ابراهيم محمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1988م.
19. الكندري، عبد الله عبد الرحمن، وإبراهيم محمد عطا. تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1996م.
20. مقدادي، محمد فخري. المقروئية (ماهيتها وطرق قياسها)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد الحادي والعشرون بعد المئة، السنة السادسة والعشرون، الدوحة، 1997م .
21. موسى، فراس جاسم.قياس مقروئية كتاب القراءة العربية للصف الرابع الابتدائي في العراق، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قسم البحوث والدراسات التربوية، مصر، 2012.(رسالة ماجستير غير منشورة)
22. الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية–رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
23. وزارة التربية والتعليم والثقافة، رئاسة التوجيه التربوي، مجلة افاق تربوية، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، العدد العاشر، 1997.
24. يونس، علي إبراهيم. الانقرائية، مجلة التوثيق التربوي، المديرية العامة للتخطيط التربوي، وزارة التربية، العدد الثالث عشر، السنة الثالثة، بغداد، 1975م.
25. Chall,j.S.&Dale, E.: Readability revisited the new dale–chall readability formula, Brookline books ,P.O.Box1047 , Cambridge , Massachusetts , 1995.
26. Davison ,A. "Readability and reading levels in walbery , H.J. & Haertel , G. D. (EDS)" International Encyclopedia of Educational Evaluation , New York : Pergamon Press , 1990 .
27. Harrison ,A. j.&Sipay,E.R. "How to increase reading ability" ,9th ed. ,Longman.1990.
28. Harries,c.w. "reading encyclopedia of Educational Rrsearch" , New York ,Macmillan company.1960.
29. Hittleman Daniel, "Readability formulas and cloze selecting instructional materials"Journal of Reading ,Vol.122,No.(2)1978.
30. Klare, Goerge.R."Readability in E. Harold Emitzet (ED) " Encyclopedia of Educational Research ,New York:The Freeprerss,1982.