المقروئية اللّغويّة لنصوص فهم المنطوق للسّنة الثانية من التعليم المتوسّط

The Linguistic Readability of Spoken Comprehension Texts for the Second Year Middle School

سليمان بوقراف[1] * / أ.د رشيدة آيت عبد السلام[2]
Sliman Boukuraf[1] / Dr. Rachida Aitabdesslam[2]
مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللّغات
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله – الجزائر(الجزائر)
Algiers 2 University Abou el kacem Saâdallah (Algeria)
sliman.boukouraf@univ-alger2.dz[1] / r.aitabdesslam@yahoo.fr [2]

تاريخ الإرسال: 2024/03/21	تاريخ القبول: 2024/04/07	تاريخ النشر: 2024/09/02

مُلخّص البحث

تهدف هذه الدّراسة إلى قياس مستوى مقروئية نصوص فهم المنطوق المُرفقة مع دليل الأستاذ لمادّة اللّغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسّط، باعتبارها منطلقا لتعليم نشاط التعبير الشفوي، وانطلقت الدّراسة من الإشكالية التالية: ما هو مستوى المقروئية اللّغوية لنصوص فهم المنطوق للسنة الثانية من التعليم المتوسط ؟ وقد تمّ الاعتماد على اختبار كلوز كأداة مناسبة لقياس المقروئية اللّغوية للنّصوص، وذلك بتطبيقه على عيّنة بشرية مُكوّنة من 307 تلميذا موزّعين على ستّ متوسّطات تنتمي إلى محيطات حضرية مختلفة لولاية الجلفة خلال الموسم 2024/2023، لتُسفِر نتائج الدّراسة على أنّ مُستوى مقروئية هذه النّصوص متفاوت؛ بوقوع النصّين الأوّل والثالث من نصوص العيّنة عند مستوى مقروئية مرتفع، فيما اختلفت نتيجة النّص الثاني بشكل مُلاحظ حيث لم تكن نتيجته محقّقة لمستوى مقروئية مقبول. كما قد تمّ تسجيل فرق دال بين نتيجة الذكور ونتيجة الإناث مع نفس النصّ السّابق ولصالح الذكور، على أنّ الفرق لم يكن دالّا بين الجنسين في النّصين الآخرين. أمّا ترتيب نتائج مقروئية النّصوص باعتبار المحيط فقد كان كالآتي: المتوسّطة الواقعة في محيط حضري محتلة الرتبة الأولى، تلتها المتوسّطة الواقعة في محيط ريفي، ثمّ الواقعة في محيط شبه حضري .

الكلمات المفتاحية: مقروئية، نصوص، فهم المنطوق .

* سليمان بوقراف: sliman.didactique@yahoo.com

Abstract:

This study aims to determine the linguistic readability level of Spoken comprehension texts included in the teacher's guide for Arabic subject for the second year middle school as they are considered as a support for teaching oral expression. The study focuses on the following question: What is the linguistic readability level of the Spoken comprehension texts for the second year middle school? The Cloze test was used to measure the linguistic readability by preparing three texts according to the test requirements and applying it on a sample comprising 307 students distributed among six middle schools from different urban areas of the Education Directorate of Djelfa during the academic year 2023/2024. The results confirmed that the readability of such texts differred. The linguistic readability level of the first and third texts was high, yet the linguistic readability of the second text was clearly low. There was also a clear difference between male and female results with the same text, favoring males, yet there was no significant difference between genders in the other two texts. Regarding the arrangement of the readability results of the texts according to the environment, it was as follows: The school belongs to an urban environment was the first, followed by the one belongs to a rural environment, and finally the one belonging to a semi-urban environment .

Keywords: readability, texts, Spoken comprehension

المقدّمة:

اعتمدت المدرسة الجزائرية في المناهج المعاد كتابتها في مرحلة التعليم المتوسط سنة 2016 على مصطلحات ومداخل وتنظيمات جديدة في تقديم مختلف أنشطة المواد التعليمية، فتمّ تنظيم أنشطة مادة اللّغة العربية وفق ثلاثة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق، وهو ميدان لتعليم نشاط التعبير الشفوي. إضافة إلى ميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب.

ونظرا للأهميّة التي يكتسيها التعبير الشفوي في تعليمية اللّغة العربية؛ إذ يُعَدّ التّحدّث مهارة من المهارات التي يضطلع تعليم اللّغة بتكريسها، جنبا لجنب مع مهارة الاستماع؛ فقد اهتدى كاتبو منهاج اللّغة العربية إلى ضرورة تعليم التعبير الشفوي من خلال نصوص يسمعها المتعلّم، وبما أنّ هذه النّصوص مُرفقة مع دليل الأستاذ، ولا يوجَد ما يميّزها عن نصوص القراءة من حيث لغتها، أو حجمها، أو نوعها في كونها نصوصا أصيلة كتبها أصحابها لغرض غير الغرض التعليمي، جاءت الفكرة بقياس مقروئيتها، بل إنّ أهميّة قياس مقروئية نصوص فهم المنطوق تزيد عن أهمية قياس مقروئية نصوص فهم المكتوب، لما للمنطوق من خصائص تجعل عملية فهم النّصوص المسموعة واستيعابها أصعب من تلك التي تتمّ قراءتها.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الاهتمام بقياس مقروئية النصوص والكتب التعليمية - بمفهومها الإجرائي - لم ترقَ إلى التعميم في البلاد العربية، إلّا ما تعلّق بمحاولات فردية في بعض بلدان المشرق العربي على شكل دراسات يظهر فيها عدم التلاؤم بين العنوان والمتن، ذلك أنّ العنوان يحيلُ على قياس مقروئية الكتاب المدرسي ككل لمختلف المواد التعليمية، ثمّ تجد أنّ صاحب الدراسة قد تحوّل إلى قياس مقروئية النصوص الموجودة في ذلك الكتاب- وهذا أمر متوقّع كون أنّ قياس مقروئية الكتاب صعبة، لاستغراقها وقتا طويلا، وكذلك بسبب حاجتها لأدوات عديدة حتّى يتمّ بها قياس المقروئية الطباعية للكتاب، فضلا على قياس المقروئية اللّغوية. ومن الدراسات التي أُنجِزَت في هذا الباب: دراسة المومني مُحَمَّد وعبد اللطيف، بعنوان: مستوى مقروئيّة كتاب اللّغة العربية للصف الرابع أساسي في الأردن، عام 2011. ودراسة البردي عاطي بن عطية. مستوى مقروئيّة كتاب العلوم للصف الثاني متوسط. المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1434هـ .

أمّا في الجزائر فقد تمّ إنجاز دراستين فقط، أمّا الدراسة الأولى فهي رسالة ماجيستير بعنوان: مقروئية النّصوص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – السنة الثانية آداب وفلسفة أنموذجا – للباحث: بوقراف سليمان نوقشت عام 2016 . والدراسة الثانية لقيدوم شروق، وطيبة عبد السلام بعنوان: مستوى مقروئية كتاب القراءة في اللّغة العربية للصف الخامس الابتدائي 2018.

لتأتي هذه الدّراسة تحت عنوان: " المقروئية اللّغويّة لنصوص فهم المنطوق للسّنة الثانية من التعليم المتوسّط " من أجل قياس المقروئية اللّغوية للنصوص ميدان فهم المنطوق باعتبارها نصوصا مسموعة، ثمّ لكونها نصوصا تقود لتعليم التعبير الشفوي، وبهذا تظهر أهمية الدراسة من خلال وقوفها على مدى استجابة المتعلّمين لسماع هذه النّصوص، وفي نفس الوقت معرفة ما إذا كانت هذه النّصوص قادرة على أن تكون أرضية لتعليم التعبير الشفوي. حيث انطلقت الدّراسة من الإشكالية التالية: ما هو مستوى مقروئية نصوص فهم المنطوق في دليل أستاذ مادّة اللّغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط؟ وقد تمّ اعتبار ثلاثة متغيّرات في هذه الدراسة، وهي: متغيّر النّصوص، ومتغيّر الجنس، ومتغيّر المنطقة .

1/ المقروئية:

أ- التعرُّف على المقروئية:

يحيل مفهوم المقروئية على فعل القراءة وعلى النّص المقروء في آن واحد، كون كلمة مقروئية مأخوذة من اسم المفعول "مقروء"واسم المفعول في علم الصّرف إنّما يدلّ على الحدث ومن وقع عليه. إضافة إلى الدّلالة التي يحملها المصدر الصّناعي الذي تمثّله كلمة مقروئية، بحيث يدلّ على الصفات والخصائص المميزة للفظ. ويقابل مصطلح المقروئية في اللغة الفرنسية "La Lisibilité "، أمّا في اللغة الإنجليزية، فيقابله مصطلح "The Readability".

ويُزيل الأستاذ "بن تريدي بدر الدين" الغموض الذي يكتنف ضبط مصطلح المقروئية برأيه في كونها مترادفة مع " القابلية للقراءة"[1]. فأن يكون المحتوى قابلا للقراءة؛ فمعنى ذلك أنّه سهل، ويدعم هذا الطرح تعريف المقروئية بكونها:" سهولة الفهم أو الاستيعاب نتيجةً لأسلوب الكتابة "[2]، ولمّا كان أسلوب الكتابة مرتبطا بالنّص لا بالقارئ، فإنّ توفير القابلية للفهم " المقروئية " يقع على عاتق الكاتب أو من يختار المحتوى ليكون مادة قرائية لجمهور ما، خصوصا في المناهج التعليمية، حيث تتراوح النّصوص بين كونها نصوصا مُختلقة تمّت صناعتها لأغراض تعليمية بحتة في المستويات الدنيا، وبين نصوص أصيلة لم يكن في حسبان كاتبها أن تكون موجّهة لتلاميذ المدارس بالتدرج في المستوى نحو الأعلى، وبهذا تزيد الحاجة للاهتمام بمقروئية هذا النّوع من النّصوص قبل تعميمها لغياب النّية في استشراف من سيقرأ النّص، على العكس ممّا يبذله واضع النّصوص التعليمية المكتوبة خصّيصا لهذا الهدف؛ فإنّ مؤلف النّصوص المدرسية سيعمل على تكييف نصّه حتّى يكون في مستوى الفئة المستهدفة من نصّه .

وممّا يُسهّل حصر النّصوص المقترحة لقياس مقروئيتها، هو أن تكون نصوصا تعليمية كون الهيئة المعتمدة لهذا المحتوى التعليمي قد عرضته على محكّمين من أجل إبداء آرائهم حوله، وهذا ما يطلق عليه "أسلوب الأحكام"[3] - وهو أداة لقياس المقروئية بشكلها العام- إضافة إلى أنّ هذه الهيئة على اطّلاع بمستوى المتعلّمين الذين سيُوجّه إليهم المحتوى التعليمي، فيتمّ بذلك الاهتداء إلى نصوص تحتوي على العوامل التي تسهّل على المتعلّم قراءتها وفهمها .

أمّا استحضار تحقيق مقروئية النّصوص التي لا يُعلم جمهورها القرائي عند كتابتها فهي صعبة، كونها نصوصا تغيب معها صفة النظامية، بحيث ليست داخل منهاج تعليمي ما، ولم تُبرمجها هيئة معيّنة، كما لا يمكن تعميمها أو فرضها على جمهور ما، كون القراءة الحرّة فصيلا لأنواع القراءة لا يمكن إلغاؤه؛ لما لها من أهمّية تزيد عن باقي الأنواع ، وبناءً عليه فإنّ قياس مقروئية هذا النّوع من النّصوص يُعدّ صعبا أيضا .

و منه وجب التفريق هنا بين المقروئية التي تتبنّاها الدّراسة بمعناها البيداغوجي من جهة، وبين المقروئية التي تدخل في مجال المطالعة والقراءة الحرّة من جهة أخرى، فالأولى "la lisibilité" يُعرّفها اللساني

والتربوي الفرنسي"François Richaudeau" بأنّها: "قابليّة نص للقراءة بدون مجهود خاص، تفضي إلى فهمه وتخزينه بشكل مرضٍ"[4]. فالمقروئية لا تكتفي بمقدرة القارئ على ترجمة الحروف - هذا داخل في تعريف القراءة- بل تتطلّب فوق ذلك فهما وحفظا للمقروء؛ بحيث يستطيع القارئ أن يسترجع أفكار النّص وألفاظه، إذْ أنّها دالّة على الفهم والاستيعاب والتناسب بين مستوى النّص المقروء وبين القارئ، أمّا الثانية فتدلّ على كثافة المقروء، أو مدى إقبال الجمهور على قراءة هذه الصحيفة، أو هذا الكتاب، أو وفاء مجتمع قارئ معيّن لكاتب ما وذلك بمتابعة كتاباته لأنّه يتماشى مع ميولهم، ويُلامِس اهتماماتهم، وبهذا تظهر العلاقة التي تربط المجتمع القارئ مع الكاتب، حيث يضرب قاموس"Le Robert" الرقمي أمثلة عن هذه العلاقة في تعريفه لكلمة " Le Lectorat" بأنّ من المعاني التي تحملها هو:" المجتمع القارئ، ثمّ يعطي أمثلة عن علاقة التأثير الموجودة بين القُرّاء وبين كاتب ما؛ فيضطر ذلك الكاتب إلى مجاراة جمهوره، كأن يستطرد في كلامه عن شخصية ما فقط لأنّ قرّاءه مهتمّون بها، أو أن يستهدف الكاتب فئة معيّنة لقدرته على التأثير فيها فيشهد له جمهور القرّاء بذلك لكونهم من تلك الفئة، مثلما يحسنه بعض الكتّاب في حديثهم إلى النّساء"[5] ومنه فإنّ العلاقة التي تربط بين الكاتب والمجتمع القارئ هي علاقة تأثير؛ ففي البداية تقع المسؤولية على عاتق الكاتب في استقطابه لجمهور قرائي مُعيَّن فيكون مؤثّرا، ثمّ يتحوّل الكاتب مُتأثّرا بالمجتمع القارئ في توجيههم لكتاباته، ذلك أنّ الكاتب موكل بمُحافظته على وفاء جمهوره القارئ .

وعليه فإنّه يتمّ تحرّي تحقيق مقروئية النّصوص- بمفهومها الذي تتبنّاه الدراسة- على ما تقوم عليه شروط طباعتها، من اختيار لمادتي الحبر والورق المناسبين، إلى اختيار لنوع الخط وحجمه، وتجنّب للتداخل بين السطور والكلمات، إضافة إلى إشفاع النصوص بالموضّحات المناسبة من صور ورسومات ونحوها... حيث دائما ما نحكم على خطّ بأنه مقروء أو ليس كذلك، وبالتالي تُعتبرُ هذه العوامل تحدّيا تتنافس من أجله دور النشر وشركات الطبع في سبيل الحصول على الصفقات الخاصّة بطباعة الكتب التي تتبنّاها الهيئات والجهات الرسمية - خصوصا الكتب المدرسية - كما لا يمكن إنكار أهميته هذه العوامل في تسهيل عملية القراءة والإقبال عليها؛ فالعلاقة طردية بينها و بين "المقروئية الطباعية"[6]كما سمّاها "François Richaudeau"، بحيث يُفرّق بين نوعين من المقروئية هما: "المقروئية الطباعية، المقروئية اللّغوية"[7] وهذه تفرقة حسنة تُعلّل اختيار عيّنة الدّراسة، والمتمثّلة في نصوص ميدان فهم المنطوق للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وهي نصوص تُقرأُ على مسامع المتعلّمين دون أن تقع عليها عيونهم، إذ تُسمّى عملية إنصات المتعلّمين لقراءة المعلّم أو أحد زملائهم بـ: " القراءة السمعية "[8]، وتعدّ القراءة السمعية فصيلًا للقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة؛ فإذا كانت القراءة الجهرية أداتها العين واللّسان، والقراءة الصامتة أداتها العين، فإنّ القراءة السمعية أداتها الأذن؛ وبالتالي هي قراءة لا تتطلّب اهتماما كبيرا بالإخراج الطباعي، بقدر اهتمامها بالجانب اللغوي للنّص، كأن يكون النّص التعليمي في مستوى المتعلّمين، سواء من جانب مفرداته وجمله، أو أفكاره، أو العواطف المبثوثة فيه .

و إنّه وإن تمّ تثمين هذا التفريق بين المقروئيتين مع القراءة السمعية، فإنّ اعتماده مع النّصوص المكتوبة لا يصحّ، لأنّه لا تعارض بين أن يكون النّص ذا إخراج طباعي جيّد بتوفّر عوامل المقروئية الطباعية التي سبق ذكرها، وبين أن تتوفّر فيه عوامل المقروئية اللغوية، بل إنّ العلاقة بينهما ترقى إلى درجة التكامل، إذا كانت النصوص مكتوبة؛ حيث يزيد معدّل المقروئية في هذه الحالة بتحقّق عوامل المقروئيتين .

ب- قياس المقروئية:

سبق الكلام عن أسلوب التحكيم باعتباره أداة لقياس المقروئية بشكل عام، وأنّه خطوة تسبق تعميم وتضمين المحتويات التعليمية في الكتب المدرسية بشكلها النهائي، وبذلك فإنّه لا غنى عنّ أسلوب التحكيم كأداة قياس المقروئية بنوعيها؛ حتّى ولو تمّ اللجوء - إضافة إلى عرض المحتوى التعليمي على المحكّمين - إلى أداة أخرى من أدوات قياس المقروئية، والتي من بينها أيضا معادلات المقروئية، إذْ تعتمد على الإحصاء والتحليل للنتائج التي تمّ استخراجها من تطبيق القانون على المادّة القرائية ومقارنتها بالنتائج التي تنادي بها المعادلة، ومن بين المعادلات التي انتشر تطبيقها: " معادلة فليش، ومعادلة جورج هنري "[9].

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ الأداتين المذكورتين إنّما تقيسان المقروئية دون إشراك عملي للمتعلّم في العملية، إلّا فيما تعلّق باختيار ما يُتوقّع أنّه يناسبه من نصوص، في حين أنّ المتعلّم لا يتعرّف على النّص إلّا إذا كان بصدد قراءته، ومنه تمّ إيجاد طريقتين أخريين لقياس المقروئية اللّغوية متمثّلتين في اختبار الاستيعاب، واختبار كلوز " الإغلاق "، وهما اختباران تفاعليان يضمنان قياس مقروئية النّص في إطار قراءة المتعلّم له، إذ يعدّ هذا وضعا طبيعيا لتقييم ما إذا كان النّص قابلا للقراءة وللفهم والاستيعاب .

ويقوم اختبار الاستيعاب على"وضع اختبار مُمثّلٍ لنصوص العيّنة، مع مراعاة مستويات: الشرح، والترجمة، و التأويل، وذلك عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية التي تحصّل عليها التلاميذ من ذلك الاختبار"[10]، بحيث يكون المتعلّم قادرا على استخراج أفكار النّص، والتعبير عن محتوياته بألفاظ وعبارات أخرى ، إضافة إلى مقدرته على الوصول إلى الأفكار المُبطّنة .

أمّا اختبار كلوز " الإغلاق " فيُعرَّف على أنّه :" رائز يقوم فيه الفاعل بتكملة الكلمات الغائبة في نص ما قصد إثبات مستواه في فهم القراءة، وقدراته اللّغوية، ومستوى صعوبة نص ما"[11]. فهو طريقة لقياس المقروئية اللّغوية للنّصوص، بإشراك المتعلّمين في هذا القياس، عن طريق حذف كلمات نصّ بطريقة منظّمة، ومطالبة القارئ بإعادتها، من دون إعطاء مؤشّرات عن نوعية تلك الكلمات أو طولها، وتُفسَّر نتائج اختبار كلوز وفق ثلاثة مستويات هي: " المستوى المستقل إذا كانت نتيجة الاختبار تفوق 60%، والمستوى التعليمي إذا كانت نتيجة الاختبار محصورة بين 40 و 60%، والمستوى الإحباطي إذا نزلت النتيجة تحت 40% "[12].

2/ فهم المنطوق:

ورد في لسان العرب عن مادة (ن، ط، ق):" نطق النّاطق يَنْطِق نُطقا: تكلّم، والمنطق: الكلام، والمِنْطيقُ: البليغ ... وكلام كلّ شيء: مَنْطِقُه... وتناطق الرجلان: تقاولا "[13]، فكما يُلاحظ فإنّ النطق يرتبط أكثر بالمشافهة، إذْ يحيلُ على الكلام الذي يتشارك فيه طرفان، بحيث يكون الطّرف المُتحدّث.ا مُرسِلا، بينما يستقبل الطرف الثاني الكلام المنطوق استماعا، ولقد دلّت الصيغة الصرفية التي يحيل عليها لفظ " المنطوق" على اسم المفعول، إذ تدلُّ على الحدث ومن وقع عليه الحدث، فيكون بذلك لفظ المنطوق دالّا على فعل النطق، وعلى الكلام المنطوق به في آن واحد، فتتعذّر بذلك دلالة المصطلح على غير ذلك، ويؤكّد ذلك بيان مجال استعمال المنطوق بكونه:" يُستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتّصال الصوتي كالهاتف والتلفاز وغيرها "[14]، فاشتراط المواجهة، أو وسائل الاتّصال الصوتي كقناة ناقلة للمنطوق تستدعي المزامنة بين عناصر التواصل.

أما فهم المنطوق باعتباره ميدانا تعليميا، فقد ظهر في المدرسة الجزائرية مع المناهج المعاد كتابتها سنة 2016، فهو:" إلقاء نص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة "[15]، كون ميدان فهم المنطوق يتّخذ من النّصوص المُرْفقة مع دليل الأستاذ مادّة لتسميع المتعلّمين عن طريق القراءة الجهرية لهذه النّصوص، وحتّى يتحقّق هدف إثارة السامعين لا بدّ من اختيار ما يثير اهتمامهم من نصوص تضمن الإقناع، لحملها لأفكار تستطيع استمالة المتعلّم، والعمل على عرض تلك النّصوص بالطريقة التي تشدّ انتباههم .

ولمّا كان ضبط المفهوم واعتماده هو فرع عن تصوّر المصطلح، فلا شكّ أنّ القائمين على الشأن التربوي الجزائري يضعون في الحسبان متطلّبات المنطوق من: نبر، وتنغيم، وتمثيل صوتي، إضافة إلى تلك الدعامات خارج اللسانية من: إشارات، وحركات باليد والوجه التي تدخل في عملية إيصال الكلام المنطوق، من أجل العمل على محاكاة نصوص الميدان للكلام المنطوق بصورة طبيعية بما يحمله من خصائص، كالتكرار، وعدم التنقيح ...حيث يعتبر التكرار وسيلة للتذكير بالسياق الذي يعدّ عرضة للنسيان مع المنطوق، كما تظهر مع المنطوق تلك التّعثرات اللغوية التي قد يشكو منها المتحدّث .

ولا يتوقّف ميدان فهم المنطوق عند استماع المتعلّمين للنّص المنطوق فقط، بل يتعدّى ذلك إلى التحدّث، لأنّ الإصغاء والتحدّث كفاءتان مستهدفتان لفهم المنطوق وإنتاجه، بحيث يعدّ ميدانا لنشاط التعبير الشفوي، هذا الأخير الذي ينوّع في الشكل بين الوظيفية التي يفرضها المقام التواصلي وما يتطلبه من استجابة لمختلف المواقف، وبين التعبير الإبداعي الذي يحاكي الألوان الأدبية، والأنماط التعبيرية، والعواطف الانفعالية التي تأثّر بها الفاعل في النّص الذي سمعه، أو ممّا اكتسبه من المواقف الحياتية الأخرى، فتكون هذه الخبرات ذخيرة تقوده إلى النقد وإبداء الرأي، والتعبير عن المشاعر .

وقد خُصِّص لميدان فهم المنطوق وإنتاجه " ساعة زمنية واحدة مكرّرة على رأس كلّ أسبوع بيداغوجي طيلة المقطع التعليمي المكوّن من أربعة أسابيع، ثلاثة منها لبناء التّعلمات، أمّا الرابع فللإدماج"[16] من خلال تجنيد المعارف المكتسبة في المقطع، وحلّ وضعيات تنتمي لمختلف ميادين المقطع التعليمي .

4/ إجراءات الدراسة:

تمّ اختيار اختبار كلوز من أجل قياس مقروئية نصوص ميدان فهم المنطوق للسنة الثانية من التعليم المتوسّط، وذلك لكونه أكثر مناسبة من باقي طرق قياس المقروئية لهذا النوع من النّصوص، والتي يكتفي المتعلّم من سماعها، فهي تعتمد على القراءة السمعية، كما شجّع على اعتماد هذه الأداة لقياس مقروئية نصوص فهم المنطوق ما تمّ التوجيه إليه في كون " اختبار الإغلاق هو وسيلة لقياس القدرة على التمييز السمعي ومهاراته"[17]. وعليه فقد تمّ اختيار ثلاثة نصوص جديدة على المتعلّمين، موزّعة على مقاطع تعليمية مختلفة، متمثّلة في:

- النّص الأوّل، وعنوانه " لالّة فاطمة نسومر" ممثّلا للمقطع الثالث، والموسوم بـ: عظماء الإنسانية.
- النّص الثاني، وعنوانه "سبيل النّجاح" ممثّلا للمقطع الخامس، والموسوم بـ: العلم والاكتشافات العلمية .
- النّص الثالث، وعنوانه " حقل تغزران " ممثّلا للمقطع الثامن، والموسوم بـ: الطّبيعة .

وبعد أن تمّ اختيار نصوص العيّنة، مع مُراعاة أن تكون ممثّلة لنصوص الميدان، بأخذ نصّ من النّصوص المبرمجة في كلّ فصل " الفترة الزمنية"، تمّ إعدادها بناءً على تعليمات اختبار كلوز، وذلك بحذف كلمة بنفس الترتيب طيلة النّص، وقد تمّ اختيار الكلمة العاشرة لكون النّصوص مسموعة، ولو تمّ حذف الكلمة بترتيب أقلّ من الكلمة العاشرة لقلّ معها تذكّر السياق الذي وردت فيه الكلمات المحذوفة. كما تمّ الحذف في بداية النّص ابتداءً من الكلمة العشرين، حتّى يوضع النّص في سياقه، بالإضافة إلى احتساب الكلمة التي تلتصق بها حروف العطف أو الجر أو الضمائر المتّصلة كلمة واحدة، وقد بلغ عدد الكلمات المحذوفة لكلّ نصّ على التوالي: 13 كلمة، 17كلمة، و 20 كلمة، وكما يلاحظ هي نصوص متفاوتة الطول، بحيث كانت أطوالها مرتّبة ترتيبا تصاعديا من القصير نحو الأطول، وهو شيء إيجابي يضمن التدرّج في تعامل المتعلّم مع النّصوص التي يسمعها، وتدريبه على كفاءة السمع بشكل متدرّج، وعند إجراء الاختبار تمّ ترتيب فراغات الكلمات المحذوفة بأرقام، وتمّت مطالبة التلاميذ بكتابة تلك الأرقام لتدلّ على ترتيب الكلمات المحذوفة على أوراق خارجية، ثمّ كتابة الكلمة التي يرونها مناسبة لتأدية المعنى أمام رقم الفراغ الذي يتمّ التنبيه إليه أثناء تسميعهم للنّص. وبعدها جمعت الوثائق التي دوّن عليها التلاميذ إجاباتهم، وتمّ الشروع في تقييم تلك الإجابات بمنح علامة عن كلّ فراغ أفلحوا في ملئه بكلمة أصلية أو مناسبة للمعنى، باحتساب علامة جزئية تمّ تحديدها عن طريق قسمة العدد

100 على فراغات كلّ نص، بحيث يمثّل العدد 100 العلامة الكلية لفراغات كلّ نصّ، فكانت العلامة الممنوحة لكل كلمة من النّص الأوّل هي"07.69"، و"05.88" للنّص الثاني، و "05" للنّص الأخير .

وقد تمّ تجريب الاختبار على عيّنة تجريبية، من أجل ضبط مدّة الاختبار لكلّ نصّ من نصوص العيّنة، فتمّ تحديد ذلك باعتماد المُدد الزمنية المُرتّبة حسب ترتيب النّصوص: 25 دقيقة، 27 دقيقة، 30 دقيقة. كما تمّ حساب ثبات الاختبار، فجاءت نتائجه مناسبة لإجراء الدراسة، حيث دلّت قيمه على نسبة مرتفعة له مثّلتها قيم معامل ارتباط بيرسون التالية: 0.77، 0.61، 0.71، موزّعة توالياً على نصوص العيّنة .

و بالنسبة لمجتمع الدّراسة فتمثّل في تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسّط، مثّلته عيّنة مُكوّنة من307 تلميذا وتلميذة موزّعين على ثلاث متوسّطات تنتمي إلى محيطات حضرية مختلفة، لتكون: مؤسستان ممثّلتان لمحيط حضري، مؤسستان ممثلتان لمحيط شبه حضري، ومؤسستان ممثلتان لمحيط ريفي .

أمّا في ما يخصّ المُعالجة الإحصائية فقد تمّ الاعتماد على حساب المتوسّطات الحسابية، و الانحراف المعياري، والقيم الأكثر تكرارا؛ ومردّ ذلك إلى أنّ المتوسّط الحسابي لا يعبّر لوحده عن نتيجة الاختبار، كونه لا يُعطي اعتبارا للتباين الذي يمكن أن يكون موجودا بين القيم، فعلى سبيل المثال فإن المتوسط الحسابي للعددين 100 و50، والعددين 80 و70 هو نفسه 75، وبالتالي تمّ اللجوء لحساب الانحراف المعياري الذي يوضّح التباين الموجود عن المتوسّط الحسابي، بحيث كلّما كانت قيمة الانحراف المعياري منخفضة؛ كلّما دلّ ذلك على اقتراب القيم من المتوسّط. كما تمّت الاستعانة كذلك بمعرفة القيمة الأكثر تكرارا من أجل ضبط فارق الانحراف عن المتوسّط الحسابي.

5/ نتائج الدراسة والتّعليق عليها:

أ- مقروئية النّصوص باعتبار جميع أفراد العيّة :

النّصوص / القيم الإحصائية	النّص الأوّل	النّص الثاني	النّص الثالث
المتوسط الحسابي	64.61	47.37	58.79
القيمة الأكثر تكرارا	84.61	29.4	66.66
الانحراف المعياري	20.58	21.80	20.14

جدول يمثّل نتائج مقروئية النّصوص باعتبار جميع أفراد العيّنة

تظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه مستويات المقروئية الكلّيّة للعيّنة البشرية للدراسة، التي وقع عندها كلّ نصّ من نصوص العيّنة، بحيث احتل النّص الأوّل المرتبة الأولى بوقوعه في خانة المستوى المستقل من مستويات المقروئية، وهذا ما تترجمه قيمة المتوسط الحسابي مع القيمة الأكثر تكرارا، وهما قيمتان يُثبّتان وقوع النّص في المستوى المذكور، إذْ لم يخرجا عن المجال المحدّد له، وهذا ما يعني أنّ نتيجة الانحراف المعياري يمثّل جزء كبير منها تشتتا داخل مجال المستوى المستقل .

أمّا المرتبة الثانية فقد احتلّها النصّ الثالث، بمتوسط حسابي ينتمي إلى مجال المستوى التعليمي، لكنّ القيمة الأكثر تكرارا جعلت هذا الحكم نسبيا، بتمثيلها للمستوى المستقل، زيادة على ذلك التشتت الذي ينحصر في جزئه الأكبر بين قيمتين متقاربتين تمثّل فيه القيمة الأكثر تكرارا المستوى المستقل، بحيث أنّ المستوى الواحد من مستويات المقروئية يتحدّد وفق مجال واسع من القيم، تقترب فيه القيمة الدنيا المحددة لذلك المستوى من القيمة العظمى للمستوى الذي قبله، وعليه فإنّه يُلاحظ اقتراب قيمة المتوسط الحسابي الواقعة ضمن المستوى التعليمي من القيمة الدنيا للمستوى المستقل؛ وبذلك يكون الحكم بوقوع النصّ الثالث في منطقة التماس بين المستويين المذكورين .

وقد عادت المرتبة الأخيرة للنّص الثاني بقيمة متوسط حسابي أوقعته عند المستوى التعليمي، لكنّ القيمة الأكثر تكرارا نزلت به نحو المستوى الإحباطي، بنسبة تشتت مثلتها قيمة الانحراف المعياري المحصورة بين المستويين السابقين من مستويات المقروئية ، وكما يلاحظ فإنّ المجال بين القيمة الأكثر تكرارا، وبين القيمة الدنيا للمستوى التعليمي يعتبر أوسع من المجال بينها وبين قيمة المتوسط الحسابي التي وقع عندها النّص، وبالتالي جاز الحكم بأنّ النّص الثاني وقع ضمن المستوى الإحباطي من مستويات المقروئية. وبهذا شذّ النّص عن النّصّين الآخرين بشكل ملاحظ، يجعلنا نتساءل عن سبب هذا التباين، إذْ كان الأمر ليكون طبيعيا لو أنّ الاختلاف بين النّصوص الثلاثة داخل مستوى المقروئية الواحد، أو بين مستويين متتاليين، لكن أن يقع النصّان الأوّل والثالث في مستويين متقاربين - المستقل، والمنطقة الوسطى بين المستوى المستقل والمستوى التعليمي على التوالي- ويقع النصّ الثاني في خانة المستوى الإحباطي؛ فهذا ما يدعونا إلى محاولة تفسير هذه النتيجة. وعليه فإنّ الاحتمالات التي يمكن أن يُعزى إليها هذا التباين يمكن أن تتلخّص في: لغة النّص، أو نوعه، أو نمطه .. فنجد أنّ ما ساعد على احتلال النّص الأوّل للمرتبة الأولى، بوقوعه ضمن المستوى المستقل هو النمط الحواري الذي اعتمده الكاتب، حيث يساعد هذا النمط على تصوُّر واستدعاء الجمل الحوارية المحذوفة - فضلا عن الكلمات - إضافة إلى المرامي السهلة التي يرسمها السياق؛ فتُسهّل بذلك العثور على الكلمة المحذوفة، ومن أمثلة ذلك في النّص: السياق الذي وردت في كلمتي (**قالت**، و **لفوجنا**) المحذوفتين في المقطع التالي: "اختارت أحلام الجلوس مع بنات فوجها ثمّ .....: سنتّفق الآن على اسم شهيد أو شهيدة يكون رمزا ..... طيلة مدة بقائنا في المخيّم". فكما يُرى من السهولة بمكان استرجاع الكلمتين، وساعد في ذلك الانتقال من كلام الراوي إلى كلام أحلام، وهذا بالضرورة يحتاج لفعل القول" قالت "، أمّا الكلمة الثانية، فساعد على استرجاعها التكرار الوظيفي الذي يحتاجه السياق لكلمة " فوج ". و نضرب مثالا كذلك بالسياق المتّصل بالسياق السابق الذي وردت فيه كلمة " **كلامها** "، في المقطع: "وما إن أتمّت ..... "، فأكيد أنّ التلميذ لن يعجز في استرجاع الكلمة. كما ساعده كذلك الموضوع العام الذي يعالجه النّص، كون فكرة التخييم و التفويج تشكّل شغفا مشتركا بين التلاميذ .

وكذلك هو الحال- بنسبة أقل - مع النّص الثالث الذي احتل المرتبة الثانية، ومع أنّ الكاتب لم يستعن بالنمط الحواري، إلّا أنّ السياقات لعبت دورا كبيرا في سهولة استرجاع الكلمات المحذوفة، ومن أمثلة ذلك ما ورد في السياق التالي: "في يوم ..... الأيام، قام عامر و زوجته بمفاجأة الفلّاحين متوجّها لزيارتهم ..... تغزران"، فكلمة " **من** " المحذوفة أوّلا معروفة سلفا؛ لشيوع استعمال التعبير، أمّا الكلمة الثانية فإنّ السياق دلّ على أنّ الزوجين متّجهان لزيارة مكان، فدلّ ذلك على كلمة " في" أو " إلى " المحذوفة . كما تعدّ الطبيعة مصدر إلهام، طالما أبدع التلاميذ في كتابة مواضيع حولها؛ ما جعل النص ومفرداته تبدو مألوفة عندهم.

أمّا بالنسبة للنصّ الثاني " سبيل النجاح "، فهو عبارة عن رسالة أرسلها الكاتب المصري أحمد أمين إلى ابنه، يدعوه فيها إلى ضرورة طلب العلم، وعدم الاغترار بما حازه منه، معتمدا في ذلك على النّمط التوجيهي، ممّا حال دون توقّع هذه النّصائح في شقّها اللفظي – ذلك أنّ المعنى يمكن توقّعه – إضافة إلى الألفاظ الموجزة، والمعاني المُركّزة التي تتميّز بها نصائح الآباء، ممّا أدّى إلى وقوعه في المرتبة الأخيرة بين النّصوص ضمن المستوى الإحباطي .

ب- المقروئية باعتبار الجنس:

الجنس / النّص	الإناث			الذكور		
	المتوسط الحسابي	القيمة الأكثر تكرارا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة الأكثر تكرارا	الانحراف المعياري
النّص الأوّل	65.32	69.21	20.00	63.78	84.59	21.34
النّص الثاني	51.24	29.4	20.89	42.87	70.58	22.13
النّص الثالث	61.52	66.66	19.24	55.62	66.66	20.84

جدول يمثّل نتائج مقروئية النّصوص باعتبار الجنس

لم تُسجل مستويات المقروئية فارقا دالّا بين الجنسين على مستوى النص الأوّل، بحيث وقع كلٌّ من الذكور والإناث عند المستوى المستقل؛ بتعبير كلّ القيم المبيّنة في الجدول على ذلك، ما جعل هذا النّص يحافظ على صدارته في الترتيب قياسا إلى النّصين المتبقيين .

كما لم يخرج النّص الثاني من رتبته في ذيل الترتيب، لكن مع تسجيل فارق بين الجنسين، بحيث حقّق ارتفاعا عند الذكور، جعله يُصنّف في خانة المستوى التعليمي، أمّا عند الإناث – ورغم ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للنتائج الإجمالية – إلّا أنّ القيمة الأكثر تكرارا، ومستوى الانحراف المعياري نحوها، تُبقيانه في خانة المستوى الإحباطي وهذا ما يمكن أن يُعزى إليه تصنيف النّص ضمن المستوى الإحباطي في

نتيجته الإجمالية، حيث أثّرت نسبة الإناث باعتبار أنّ عددهنّ أكثر من عدد الذكور داخل أفراد العيّنة البشرية للدراسة، حيث مثّلت نسبتهنّ 64%من مجموع العيّنة .

وقد حافظ النّص الثالث كذلك على رتبته الثانية، وبتحقيقه لنتيجة المستوى المستقل عند الإناث، ونتيجة المستوى التعليمي عند الذكور؛ ومع ذلك لم يخرج بشكل دال عن نتيجة النّص لأفراد العيّنة مجتمعين، ذلك أنّ نتيجته الإجمالية لم تنحرف بشكل دال نحو أحد المستويين المذكورين، إضافة إلى أنّ النتيجة التي حققتها الإناث لم تبتعد كثيرا عن القيمة الدنيا للمستوى المستقل، كما أنّ النتيجة المُحقّقة من طرف الذكور لم تنزل كثيرا عن القيمة العُليا للمستوى التعليمي .

ج- المقروئية حسب متغير المحيط:

المؤسسات / النصوص	المؤسستان الواقعتان في محيط حضري			المؤسستان الواقعتان في محيط شبه حضري			المؤسستان الواقعتان في محيط ريفي		
	المتوسط الحسابي	القيمة الأكثر تكرارا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة الأكثر تكرارا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القيمة الأكثر تكرارا	الانحراف المعياري
النص الأول	70.56	84.61	19.21	60.91	69.21	19.56	62.91	53.83	21.95
النص الثاني	56.85	70.58	18.86	37.97	29.4	19.81	48.23	47.04	22.63
النص الثالث	63.39	61.11	16.50	54.12	66.66	21.54	59.32	66.66	21.04

جدول يمثّل نتائج مقروئية النّصوص باعتبار المحيط

وكما يُلاحظ في الجدول فإنّ نتائج مقروئية النّصوص محلّ العينة باعتبار متغيّر المنطقة، قد أوقعت المؤسستين الواقعتين في محيط حضري في الرتبة الأولى بحيث وقعت كلّ نصوص العيّنة عند المستوى المستقل، كما حافظت النّصوص على نفس الترتيب مع النتائج الكلية، بحلول النّص الأوّل في الرتبة الأولى، فقيمه المتحصَّل عليها تُعبّر عن المستوى المستقل. فيما حلّ النّص الثالث ثانيا؛ إذْ لم تخرج نتائجه عن المستوى المستقل أيضا، لكن بمعدل أقلّ من معدلات النّص الأوّل، لتكون المرتبة الأخيرة للنّص الثاني، لكن مع الفرق الواضح مع نتيجته في النتائج الكلية لأفراد العينة البشرية، حيث أوقعته القيم التي تحصّل عليها في خانة المستوى المستقل، ومع أنّ قيمة المتوسط الحسابي تعبّر عن المستوى التعليمي إلّا أنّ قيمة الانحراف المعياري التي تشتّت بنسبة أعلى نحو القيمة الأكثر تكرارا، والتي تعبّر عن نتيجة المستوى المستقل .

تلتها المؤسستان الواقعتان في محيط ريفي بوقوع نصين من نصوص العيّنة عند المستوى التعليمي، وهما النّصان الأوّل والثاني على التوالي، وقد اختلفت نتيجتها قياسا إلى نتيجة أفراد العيّنة مجتمعين، حيث تمّ تسجيل تراجع في نتيجة النّص الأوّل، بينما حقّق النّص الثاني تحسّنا، وقد وقع النّص الثالث عند نقطة التماس

بين المستويين التعليمي والمستقل، ليتفوّق على التصين الآخرين، حيث حلّ النصّ الأوّل ثانيا، والنّص الثاني في المرتبة الثالثة. وهو ترتيب مختلف نسبيا عن ترتيب النّصوص في النتيجة الإجمالية .

في حين حلّت المؤسستان الواقعتان في محيط شبه حضري في الرتبة الثالثة، بمحافظة النّصوص على نفس الترتيب الموجود في النتائج الإجمالية، حيث حلّ النصّ الأوّل في المرتبة الأولى، بحصوله على قيم أوقعته عند المستوى المستقل، ليليه النّص الثالث الذي وإن كان قد وقع عند المستوى التعليمي، إلّا أنّ قيمه تقترب من المستوى المستقل، وقد عادت المرتبة الثالثة للنصّ الثاني بحيث عبّرت قيمه عن وقوعه في خانة المستوى الإحباطي، ما يعني أنّ نتيجته في هاتين المؤسستين هي التي أثّرت على نتيجته الإجمالية، ذلك أنّ القيمة الأكثر تكرارا قد ابتعدت عن القيمة الأعلى لقبول النّص ضمن المستوى التعليمي، وبنسبة تشتت انحرفت بالأغلبية نحو القيمة المذكورة .

د- مقارنة الكلمات الأصلية مع الكلمات المسترجعة المقبولة:

سبق الإقرار بقبول الكلمات المترادفة مع الكلمات الأصلية المحذوفة، أو الكلمات التي تحافظ على الفكرة والمعنى دون إخلال، وقدّ تمّ تبيين العلّة في ذلك. وإذا جئنا إلى الكلمات التي استرجعها المتعلّمون محلّ عينة الدراسة بشكل متطابق، أو شكل مقبول، فإنّنا نجد أنّ الكلمات المُسترجعة المتطابقة مع الكلمات الأصلية المحذوفة تُمثّل ما نسبته 70.43% وهي نسبة كبيرة قياسا لتلك التي تمّ قبولها لترادفها مع الكلمة المحذوفة، أو حفاظها على الفكرة والمعنى المراد. حيث مثّلت هذه الأخيرة ما نسبته 29.57 % من مجموع الكلمات المسترجعة. وتجدر الإشارة أنّ العلاقة كانت طردية بين معدّل المقروئية المرتفع للمتعلّمين، وبين مقدرتهم على استرجاع الكلمات الأصلية المحذوفة للنّص. وفيما يلي مقارنة الكلمات الأصلية، مع الكلمات المقبولة التي استرجعها التلاميذ في اختبار كلوز لقياس المقروئية اللّغوية للنّصوص:

- **النّص الأوّل: لالّة فاطمة نسومر**

الكلمة الأصلية المحذوفة	الكلمات المُسترجعة المقبولة	الكلمة الأصلية المحذوفة	الكلمة المُسترجعة المقبولة
قالت	أخبرتهم .	الأهم	/
لفوجنا	لنا، لمجموعتنا، ، تتخذه،	بل	و
كلامها	قولها،حديثها، اقتراحها، طلبها	كلام	رأي، حديث
فاطمة	هو	واحد	مرتفع (صفة للصوت)
تُطلق	نسمي، ندعو	الوطنية	الجزائرية، الشعبية
فاطمة	/	على	/
و	/		

جدول لمقارنة الكلمات الأصلية المحذوفة مع الكلمات المسترجعة المقبولة للنّص الأوّل

يُلاحظ أنّه تمّ قبول كلمات لا تتناسب مع المعنى المعجمي للكلمة المحذوفة، و تبرير ذلك مبني على محافظة الكلمة المقبولة على المعنى دون الإخلال به، فعلى سبيل المثال فإنّ كلمة " **تتّخذه** " لا تحمل نفس معنى " **فوجئا** "، لكن إذا جئنا إلى السياق فنجد أنّ توظيفها لا يخلّ بالمعنى، حيث وردت في السياق التالي: "سنتّفق على اسم شهيد أو شهيدة يكون رمزا ..... طيلة مدّة بقائنا في المخيّم ". وكذلك هو الحال مع كلمتي: " **اقتراحها، وطلبها** " المقبولتين كبديل لكلمة "**كلامها**"، إذْ أنّ السياق لا يُلغي قبولها لملء الفراغ الموجود في السياق التالي:"وما إن أتمّت ..... حتّى ردّت عليها إحدى الصغيرات"، ونفس الكلام ينطبق على باقي الكلمات المقبولة، حيث وردت في السياقات التالية:

- كلمة " **هو** " المقبولة في مكان كلمة " **الزهراء** "، وسياقها هو: " اسمي ..... الزهراء " فقول الفتاة: اسمي **فاطمة** الزهراء، أو اسمي **هو** الزهراء، لا يؤثّر على معنى الجملة، أو على المعنى الإجمالي للنّص .
- كلمة " **رأي**" المقبولة في مكان كلمة "**كلام** "، وسياقها هو: " ..... مقنع "، فكلٌّ من الكلام والرأي يقبلان صفة الإقناع، فأمكننا أن نقول: كلام مقنع، أو رأي مقنع .

- **النّص الثاني: سبيل النّجاح**

الكلمة الأصلية المحذوفة	الكلمات المُسترجعة المقبولة	الكلمة الأصلية المحذوفة	الكلمات المُسترجعة المقبولة
القديم	/	إستفتِ	اسأل
صادفت	وجدت	حق	صواب
فإنّ	/	مطلق	دائما
تنبّه	تفطّن، تفتّح	غيرك	الآخرين
و	/	و	ثم
تملّ	تيأس، تكره،	إلى	/
حقيقة	معلومة، فائدة،	تشمئز	تتضايق، تحزن
و	/	إنّك	/
تلجلج	وُجد، وقع، ضايقك، أزعجك .		

جدول لمقارنة الكلمات الأصلية المحذوفة مع الكلمات المسترجعة المقبولة للنّص الثاني

أمّا عن السياقات التي وردت فيها الكلمات المقبولة في هذا النّص، فهي كالتالي:

- " **وجدت** "، وقد وردت في السياق: " واطلب الحقيقة لذاتها ..... القديم أو الجديد "، فكلمة وجدت يمكن أن تنوب عن كلمة " **صادفت** " الأصلية .
- " **تفطّن، تفتّح** " تؤديان ما تؤديه كلمة " **تنبّه** " الأصلية في السياق " الطبيعة لا توحي بحقائقها إلّا لمن دقّ حسّه و ..... ".

- " **تيأس، تكره** "، في مكان الكلمة الأصلية " **تملّ** "، في السياق: " الصبر حقيقة هو مفتاح العلم، فلا ..... منه ".
- "**معلومة، فائدة** "، عوضا عن كلمة " **حقيقة** " الأصلية الواردة في السياق: " لا تستكبر أيّ صبر يوصل إلى أيّة ..... ".
- " **وُجِد، وقع، ضايقك، أزعجك** "، حيث تمّ قبول هذه الكلمات لتنوب عن كلمة " **تلجلج** " الأصلية، والتي وردت في السياق: " الصبر الصبر فيما ..... في صدرك " .
- " **إستفت** " بدل " **اسأل** " في السياق" و ..... أساتذتك فيه " .
- " **صواب** " قبلت لتملأ الفراغ الذي تركته كلمة " **حقّ** " الأصلية، في السياق: " لا تكن مغرورا تعتقد أنّك على ..... مطلق ".
- " **دائم** " المقبولة كبديل لكلمة " **مطلق** " في السياق " وأنّ غيرك وإن خالفك على باطل ..... ".
- " **الآخرين** " بدل كلمة " **غيرك** " في السياق " وباطل ..... يحتمل الصواب ".
- " **ثمّ** " بدل " **و** " في السياق " ..... استخرج منه خير ما فيه "
- " **تتضايق، تحزن** " بدل كلمة " **تشمئز** " الأصلية في السياق " وإن أدّاك ذلك إلى أن تعدل عن رأيك إلى رأيه فافعل، ولا ..... من ذلك " .

- **النّص الثالث: حقل تغزران**

الكلمة الأصلية المحذوفة	الكلمات المُسترجعة المقبولة	الكلمة الأصلية المحذوفة	الكلمات المسترجعة المقبولة
جوارحه	حواسه، كيانه	مُدهامّة	كلون
من	/	فوق	على
في	/	بدأ	/
تغزران	الأرض، التراب	الحياة	/
للنظر	للعين	بعد	/
مُحاط	/	هشاشة	ضعف
في	تحت، داخل	حبّات	ثمار
مزهرة	زاهية، جميلة	الأوراق	الشمس
أشجار	/	المقابل	دائما
شديدة	قائمة	و	/

جدول لمقارنة الكلمات الأصلية المحذوفة مع الكلمات المسترجعة المقبولة للنّص الثالث

ومن أجل إجراء مقارنة بين الكلمات المسترجعة المقبولة، وبين الكلمات الأصلية المحذوفة؛ فإنّ السياقات التي وردت فيها هي:

- كلمة " **حواسه، وكيانه** " : وردتا في السياق: " حينها تُصبح الطبيعة مقصد الإنسان بكلّ ..... " فكلمتي: حواسه وكيانه تؤديان ما تؤدّيه كلمة: " **جوارحه** " الأصلية .
- " **الأرض، والتراب** "، وردتا في السياق: " كان يوما من أيّام الحرث الرائعة، تغيّر مظهر ..... "، حيث أنّ كلمة " **تغزران** " الأصلية يمكن تعويضها بكلمتي: **الأرض، والتراب**، ذلك أنّ منظر الأرض، أوالتراب يتغيّر في الحرث .
- " **تحت، داخل**" الواردة في السياق: " تعوم جذورها ..... الأرض "، فإنّ المعنى لا يتغيّر سواء استعملنا الكلمة الأصلية: " **في** " أو الكلمتين البديلتين: **تحت،** أو **داخل** .
- " **زاهية، جميلة** "في السياق: " كانت أشجار البرتقال ..... " فالمعنى متقارب إذا باستعمال الكلمة الأصلية: **مُزهرة**، أو باستعمال الكلمتين البديلتين: **زاهية**، أو **جميلة** .
- " **قاتمة** "، وسياقها هو: " تُخرج براعم ..... السمرة "، فالتعبير بكلمة **قاتمة**، لا يختلف عن التعبير بكلمة **شديدة** الأصلية .
- " **ضعف** "، وسياقها هو: " وعانت أكثر بسبب ..... أغصانها "، فالضعف قد يعني **الهشاشة**، حيث أنّ الكلمة الأصلية المحذوفة هي: **هشاشة** .
- " **ثمار** "، وسياقها هو: " أخذت ..... الكرز فيها تتغيّر "، لأنّ قولنا: **ثمار** الكرز، يحمل نفس معنى: **حبّات** (الكلمة الأصلية) الكرز .
- " **الشمس** "، وسياقها هو: " لتُصبح ناصعة تحت ..... "، حتّى وإن كانت كلمة **الشمس** لا تتوافق مع كلمة **أوراق** الأصلية، لكنّ المعنى لا يفسد باستخدام كلمة الشمس .
- " **دائما** "، وسياقها هو: " أرضنا متواضعة، فهي تُحبّ وتدفع ..... سرّا " فقولنا تدفع **دائما** سرّا " يحافظ على المعنى الذي تؤدّيه الكلمة الأصلية: " تدفع **المقابل** سرّا ".

الخاتمة:

قد خلصت الدّراسة إلى النتيجة التي مفادها: أنّ نصوص فهم المنطوق للسنة الثانية من التعليم المتوسط متباينة في مناسبتها لمستوى المتعلّمين، لوقوع النصّ الأوّل من نصوص العيّنة في المستوى المستقل من مستويات المقروئية، بينما وقع النّص الثاني عند المستوى الإحباطي، لتكون نتيجة النّص الثالث في منطقة التماس بين المستوى التعليمي والمستوى المستقل. و تجدر الإشارة أنّ المستوى المناسب هو المستوى التعليمي؛

كونه يقع في المنطقة الوُسطى بين مستويات المقروئية، وبذلك ستُلقي نتيجة المستوى التعليمي - عند قياس مقروئية نصّ ما – بمسؤولية فهم النصّ واستيعابه على عاتق رؤوس المثلث التعليمي المتمثّلة في: المعلّم، المتعلّم، والمعرفة، بحيث تمثّل المعرفة النصّ القرائي، وبذلك لن يتمّ إلغاء أو تجاهل دور أيّ عنصر من عناصر العملية التعليمية، في حين أنّ عملية القراءة ستبوء بالفشل عند الحصول على نتيجة المستوى الإحباطي، وستكون قراءة النّص الذي يقع عند المستوى المستقل غير مجدية ولا تقدّم جديدا للقارئ. و هذا تفسير كان ليَتِمّ اعتماده لو أنّ النّصوص التي تمّ قياس مقروئيتها نصوص مكتوبة، وتتمّ قراءتها بناءً على ذلك، حيث يُعَدّ نشاط القراءة عندها هدفا مطلوبا يتمّ الاجتهاد في تحقيق عوامل نجاحه، لكن بما أنّ نصوص العيّنة موجّهة للسماع من أجل أن تكون مادة للتعبير الشفوي جعلنا نعتبر أنّ وقوع نصوص العيّنة في المستويات المتقدّمة من مستويات المقروئية - المستقل ومستوى التماس بين المستوى المستقل والمستوى التعليمي - أمرا مقبولا، كون المتعلّم لن يكتفي بفهم واستيعاب هذه النّصوص فقط، بل عليه أن يتّخذها أرضية لإنجاح نشاط التعبير الشفوي. وبهذا تكون نتيجة مقروئية النّص الثاني عند المستوى الإحباطي نقطة سلبية ينبغي معالجتها خصوصا مع وجود البديل المتمثّل في باقي نصوص فهم المنطوق التي تنتمي لنفس المقطع التعليمي، حيث يَضُمّ المقطع التعليمي الواحد ثلاثة نصوص، و نص رابع للإدماج .

أمّا نتائج الدراسة باعتبار متغيّر الجنس، فلم يمثّل فارقا دالّا إحصائيا نحو أحد الجنسين، إلّا فروقا طفيفة لصالح الإناث في النّصين الأول والثالث، ولصالح الذكور بفارق دالّ في النّص الثاني .

وبالنسبة لمتغيّر المنطقة فقد عبّرت النتائج عن تفوّق المؤسستين الواقعتين في محيط حضري على المؤسّسات الواقعة في المحيط الريفي والمحيط شبه الحضري بهذا الترتيب.

وانطلاقا من أهمية المقروئية، ومن ضرورة توفّرها في النّصوص التّعليمية؛ فإنّه يُرى بضرورة العمل على تحقيق مجموعة من التوصيات التي تدخل في إثراء المجال التربوي بدراسات ميدانية يمكن أن تُسهم في تطوير المدرسة الجزائرية، وهذه التوصيات هي:

- ضرورة اهتمام الوزارة بالمقروئية اللّغوية لمحتويات الكتب المدرسية، جنبا إلى جنب مع اهتمامها بالمقروئية الطباعية لهذه الكتب، وذلك بصناعة واختيار النصوص التي تنسجم مع مستويات المتعلمين طردا وعكسا .
- العمل على قياس المقروئية اللغوية للنصوص التعليمية قبل تعميمها.
- عمل الباحثين على الاهتمام بهذا النوع من الدراسات وإيصالها للجهات الرسمية، حتى تكون هذه الدراسات مقدمة ومرجعية للمقارنة مع الدراسات المُنجزة على المستوى المركزي .

- مادام المقطع التعليمي الواحد يحتوي على أربعة نصوص لميدان فهم المنطوق، فلا بأس أن تُقاس مقروئيتها، حتى يتمّ اختيار أكثرها انسجاما مع مستوى المتعلمين، لتُبرمج عليهم، فلا يكون الاختيار عشوائيا .
- العمل على تعزيز وتطوير ميدان فهم المنطوق، من خلال ضبط المصطلحات، والمحتويات، ووسائط تدريسه حتى يكون معبّرا عن حقيقة المفهوم، ومن أجل محاكاة أكثر لتصوُّر سيرورة النشاط.

هوامش:

[1] ـ بدر الدين بن تريدي ، 2010، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دار راجعي للنشر والطباعة. ص337.

[2] - William H, Dubay, 2004, the principles of readability, California, Impact Informaition Costa mosam. P 03.

[3] - يُنظر: ماهر شعبان عبد الباري، 2010، قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة. ص133.

[4] - François Richaudeau, 1979, conception et production des manuels scolaires – guide pratique-, Belgique, unesco Duculot, Gemloux. P 286.

[5] -voir: Le Robert, 04-04-2024, https://dictionnaire.lerobert.com/definition/lectorat#google_vignette .

[6] - **المقروئية الطباعية** هي: قابلية نص مطبوع - بصرف النظر عن محتواه اللّغوي – للقراءة، فهي مقروئية خاصّة بالنّصوص التي تقع عليها العين، ومن المعايير التي ينبغي مراعاتها لتحقيق المقروئية الطباعية: نوع الخط وحجمه، والفصل بين الكلمات والسطور، ونوعية الحبر والورق ... وتقابلها **المقروئية اللّغوية** والتي هي: قابلية نصّ - سواء كان مكتوبا أو مسموعا - للقراءة بالتركيز على لغته، وأفكاره، والعواطف المبثوثة فيه .

[7]- François Richaudeau, op. cit, P286.

[8] - علي أحمد مدكور ، 1991، تدريس فنون اللغة العربية، دط، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع. ص 129.

[9]- François Richaudeau, op. cit, p 148.

[10] - يُنظر: مُحَمَّد المومني ، عبد اللطيف المومني ، 2011، مستوى مقروئيّة كتاب اللّغة العربية للصف الرابع أساسي في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد 03+04، ص 563.

[11] - بدر الدين بن تريدي، مرجع سابق، ص195.

[12] - مُحَمَّد جوارنة، 2008، مستوى مقروئية التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع أساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، المجلد 04، العدد 02، ص 128.

[13] - ابن منظور، 1414هـ، لسان العرب، ط3، بيروت، لبنان، دار صادر، ج10. ص 354، مادة (ن، ط، ق) .

[14] - محسن علي عطية،2007، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع. ص 227 .

[15] - اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، ص 4 .

[16] - يُنظر: المرجع نفسه، ص 12 .

[17] - يُنظر: مدكور علي أحمد، مرجع سابق، ص83 .

قائمة المراجع:

1- بن تريدي بدر الدين، 2010، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، دار راجعي للنشر والطباعة.

2- William H, Dubay, 2004, the principles of readability, California, Impact Informaition Costa mosam .

3- François Richaudeau, 1979, conception et production des manuels scolaires - guide pratique-, Belgique, unesco Duculot, Gemloux .

4- - Le Robert, 04-04-2024, https://dictionnaire.lerobert.com/definition/lectorat#google_vignette .

5- مدكور علي أحمد، 1991، تدريس فنون اللغة العربية، دط، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع .

6- ماهر شعبان عبد الباري، 2010، قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة.

7- المومني مُحَمَّد، المومني عبد اللطيف، 2011، مستوى مقروئيّة كتاب اللّغة العربية للصف الرابع أساسي في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد 03+04، ص557 588 .

8- جوارنة مُحَمَّد، 2008، مستوى مقروئية التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع أساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن ، المجلد 04، العدد 02، ص 125- 136 .

9- ابن منظور، 1414ه، لسان العرب، ط3، بيروت، لبنان، دار صادر، ج10.

10- محسن علي عطية،2007، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

11- اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، الجزائر.