



**انقرائية كتب اللغة العربية للطلاب الناطقين بغيرها بمركز  
اللغات جامعة الشارقة وعلاقتها بالتعبير اللغوي لديهم**

**إعداد**

**د/ محمد السيد إبراهيم سالم**

**أستاذ المناهج وطرق تدريس**

**اللغة العربية المساعد**

**كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر**

## انقرائية كتب اللغة العربية للطلاب الناطقين بغيرها بمركز اللغات جامعة الشارقة وعلاقتها بالتعبير اللغوي لديهم

محمد السيد إبراهيم سالم

قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر.  
البريد الإلكتروني:  
مستخلص:

يهدف البحث الحالي للتعرف على مستوى انقرائية كتاب (الفصحى لغتنا- الإصدار السادس) للطلاب غير الناطقين بالعربية بمركز اللغات جامعة الشارقة، وعلاقته بالأداء التعبيري ببعديه (الشفوي/الكتابي) لديهم؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام اختبار للتنمة (close) لقياس انقرائية الكتاب، وبطاقة ملاحظة لمهارات التعبير الشفوي، ومقياس لمهارات التعبير الكتابي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (36) من طلاب مركز اللغات بجامعة الشارقة. وبعد تطبيق الأدوات وتحليل الدرجات أشارت النتائج إلى تدني مستوى انقرائية كتاب (الفصحى لغتنا)، وإلى ضعف مستوى التعبير الشفوي والتعبير الكتابي لطلاب المستوى الثاني غير الناطقين بالعربية بالمركز. كما أشارت لوجود علاقة بين مستوى انقرائية الكتاب وبين درجات التعبير الشفوي للطلاب؛ حيث بلغ معامل الارتباط (0.67) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05). وهو ارتباط إيجابي طردي، وإلى وجود علاقة بين مستوى انقرائية الكتاب وبين درجات التعبير الكتابي؛ حيث بلغ معامل الارتباط (0.62) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) وهو ارتباط إيجابي طردي. وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التعبير (الشفوي/الكتابي) لدى غير الناطقين بالعربية، وضرورة الاهتمام بكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها شكلاً ومضموناً. وضرورة تأليف تلك الكتب في ضوء أسس ومعايير الإعداد والتأليف. وضرورة مراعاة مستوى (الانقرائية) لهذه الكتب. والبُعد عن نمط التأليف الفردي لتلك الكتب. ومراعاة آلية اللجان الأكاديمية المتخصصة عند تأليف كتب غير الناطقين. وتجنب آلية توظيف الكتب المتاحة بالأسواق في تعليم العربية لغير الناطقين. كلمات مفتاحية: الانقرائية، كتب اللغة العربية، غير الناطقين بالعربية، التعبير اللغوي.



---

## Readability of Arabic language books For non-speaking students In The Language Center, University of Sharjah And its relationship to their linguistic expression

**Mohammed El-sayed Ibrahim Salem**

Curricula & Teaching Methods, Faculty of Education (Dakahlia) Al -Azhar University, Egypt.

Email:

### Abstract :

The current research aims to identify the level of readability of the book (Classical Our Language - Sixth Edition) for non-Arabic speaking students at the Language Center of the University of Sharjah, and its relationship to expressive performance in its two dimensions (oral / written). To achieve this, a completion test (close) was used to measure the book's readability, a note card for oral expression skills, and a scale for written expression skills, and it was applied to a sample of (36) students of the Language Center at the University of Sharjah. After applying the tools and analyzing the scores, the results indicated a low level of readability in the book (Al-Fusha Our Language), and a weak level of oral expression and written expression for non-Arabic speaking second-level students at the center. It also indicated that there is a relationship between the level of readability of the book and the students' oral expression scores; where the correlation coefficient was (0.67), which is a function value at the level (05.0). It is a direct positive correlation, and there is a relationship between the level of book readability and the degrees of written expression; where the correlation coefficient was (0.62), which is a function value at the level (05.0), which is a direct positive correlation. The research recommended that: Paying attention to the development of expression skills (oral / written) among non-Arabic speakers, and paying attention to books teaching Arabic to non-native speakers in form and content. And writing those books in the light of the foundations and standards of preparation and authorship. And take into account the level (readability) of these books. Avoid the individual authorship style of those books. And applying the system of specialized academic committees when writing books for non-native speakers. And avoid using the books available in the market to teach Arabic to non-native speakers.

Keywords: Readability, Arabic language books, Non-Arabic speakers, Linguistic expression.

## مقدمة:

يحظى تعليم اللغات باهتمام الدول والحكومات على اختلاف توجهاتها، وتتنوع مظاهر ذلك الاهتمام، وغالباً ما تتمحور تلك الاهتمامات حول مجالين؛ الأول: تعليم اللغة للناطقين بها ابتداءً؛ وذلك تقوم عليه المؤسسات التعليمية مُمثلة في المدارس والجامعات عبر المراحل التعليمية، والثاني: تعليم اللغة لغير الناطقين بها والذي تقوم به وتشرف عليه هيئات ومنظمات تعليمية أُنشئت خصيصاً لذلك داخل وخارج حدود الدول.

ويحتل المجال الثاني؛ تعليم اللغة لغير الناطقين بها مكانة متميزة على قائمة أولويات الأمم؛ فتعلّم لغة أي أمة يعنى الانفتاح على ثقافتها؛ فإكتساب اللغة في حقيقته اكتساب للثقافة واستيعاب لها، ومن يستوعب ثقافة أمة يصبح قادراً على فهم واقعهم الاجتماعي والثقافي وكذا تفهّم قضاياها ومشكلاتها.

وفي العصر الحديث أدت المجتمعات المتطورة أهمية تعليم لغاتها للأجانب، ونشطت بقوة في هذا المجال، فرصدت لذلك ميزانيات ضخمة، وطوّرت مؤسسات تعليمية مخصصة، جاعلة تعليم لغاتها على رأس أنشطتها الثقافية الخارجية، بل ركيزة من ركائز سياستها الخارجية.

ولقد حاولت البلدان العربية من المحيط إلى الخليج اللحاق بركب الدول المتقدمة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ حيث توجد في أغلبها مراكز متخصصة لتعليم العربية لغير الناطقين بها على المستويين البحثي والتعليمي.

وفي مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها تتركز الجهود بشكل كبير حول مكونات المنهج التي ترتبط بالمتعلم بشكل مباشر مثل المحتوى الدراسي وطرائق واستراتيجيات تقديمه للدارسين.

ونظراً لأن الكتب الدراسية تمثل الأساس الأول في تعليم أي مادة؛ وخاصة المواد اللغوية؛ لأنها تضم المفردات، والتراكيب، والقواعد، والمفاهيم، والحقائق، والأنشطة، والتدريبات التي يقدمها المعلم، ويتعلمها المتعلم. فالكتب في برامج تعليم اللغات عنصر أساسي لكثير من المدخلات والممارسات التي يتلقاها المتعلمون، كما تساعد في تقنين عملية التعلم؛ حيث تضمن تلقي جميع المتعلمين لمحتوى واحداً، واختبارهم بالطريقة نفسها، كما توفر وقت المعلم، وتمكنه من توجيه وقته للتدريس لإنتاج المواد التعليمية. (Richards, 2007) (\*)

ومن أهم المتطلبات التي تؤثر على كفاية الكتب الدراسية وفعاليتها في الوفاء بأهداف برامج تعليم اللغات لغير الناطقين بها؛ وترفع دافعية المتعلمين وتيسر عملية التعلم مستوى انقرائية تلك الكتب، ومدى التزامها بالخصائص الشكلية والنحوية والدلالية والفكرية. (الطلحي Thomas & Holly 2004, Gunning 2003, 1994)

ونظراً لأن مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها من مجالات عمل الباحث؛ وتأسيساً على أن له بُعدان؛ الأول: ديني يتمثل في أن تعليم العربية لغير الناطقين بها يُعتبر بوابة فسيحة للدخول في الإسلام ابتداءً، ووسيلة لإزالة ما علق بالأذهان من روايب وتصورات خاطئة حول الإسلام، والثاني: قومي يتمثل في التعصب الموضوعي للعربية التي أحببناها ألقاظاً وتراكيباً، ولغةً للذكر الحكيم.

(\*) التوثيق حسب قواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) الإصدار السادس 2010م.

وفي ضوء تلك المنطلقات فقد برزت لدى الباحث فكرة التقييم النوعي للأداءات التعليمية لبعض مراكز تعليم العربية لغير الناطقين بها في منطقتنا العربية؛ للوقوف على واقع تلك الأداءات، ثم الانطلاق منها في ضوء النتائج؛ لتوجيه وتطوير تلك الأداءات مستقبلاً.

### مشكلة البحث:

تنبع مشكلة هذا البحث من واقع حقيقي تعاني منه عملية تعليم اللغة العربية بمنطقتنا العربية، وهي العمل في جزر منعزلة بدون خطة عربية موحدة يتفق عليها المتخصصون والمعنيون وأصحاب المصلحة، ما ترتب عليه وجود بعض السلبيات، جاءت عمليات التصدي لها في شكل محاولات فردية محدودة، ويتضح هذا الواقع المشكّل من ثلاثة جوانب كالتالي:

- أن هناك مشكلات حقيقية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على مستوى كل من: التخطيط والتنفيذ والتقييم، تعكسها نتائج الدراسات والبحوث المتخصصة (هريدي 2015، ويسري 2016).

- أن محتويات كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها- على ما طالها من تطوير شكلي تمثّل في تغيير بعض الموضوعات من باب متابعة الجديد- ما زالت تعاني من بعض نواحي القصور؛ على رأسها مستوى انقراطية تلك الكتب بما يتضمنه من أبعاد مختلفة. (اللبودي 2009، أبو سكيّنة 2009، والحسن 2016، وأبوعمشة 2016).

- أن ضعف انقراطية كتب غير الناطقين تُعتبر عقبة تحول دون تحقيق برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها لأهدافها المنشودة. (الرواشدة 1995، اللبودي 2009، والحسن 2016، والبسيوني 2001).

- أن أغلب البحوث والدراسات التي تناولت تعليم اللغة للناطقين بها، ومن تعرض منها لانقراطية كتب غير الناطقين- على قلتها- تناول الأبعاد الشكلية للانقراطية دون التعرض للأبعاد المرتبطة بمضمون تلك الكتب؛ ما جعل جدواها جزئية ومحدودة. (اللبودي 2009، العصيلي 2016).

وعليه فالبحث الحالي معنيّ بالتعرف على مستوى إنقراطية(\*\*) كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعلاقة هذا المستوى بالأداء التعبيري ببعديه (الشفوي/ الكتابي) لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية.

### تساؤلات البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في تساؤل واحد رئيسي هو:

- ما مستوى إنقراطية كتاب اللغة العربية لطلاب المستوى الثاني غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة، وعلاقتها بالأداء التعبيري (الشفوي/ الكتابي) لديهم؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مستوى إنقراطية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة في ضوء اختبار التتمة؟

2- ما مستوى التعبير الشفوي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة؟

3- ما مستوى التعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة؟

4- ما العلاقة بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة، والتعبير الشفوي للدارسين به غير الناطقين بالعربية؟

5- ما العلاقة بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة، والتعبير الكتابي للدارسين به غير الناطقين بالعربية؟

### فروض البحث:

طبيعة هذا البحث تقتضي وجود فرضين فقط؛ وذلك للإجابة على السؤالين: الرابع والخامس، وقد صاغ الباحث هذين الفرضين كالتالي:

- لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة، ومستوى التعبير الشفوي للدارسين به غير الناطقين بالعربية.

- لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة، ومستوى التعبير الكتابي للدارسين به غير الناطقين بالعربية.

### أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحديد ما يأتي:

- مستوى إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني لغير الناطقين بمركز اللغات جامعة الشارقة.

- مستوى التعبير الشفوي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة.

- مستوى التعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة.

- العلاقة بين إنقرائية كتاب اللغة العربية بمركز اللغات، والتعبير الشفوي للدارسين به غير الناطقين بالعربية.

- العلاقة بين إنقرائية كتاب اللغة العربية بمركز اللغات، والتعبير الكتابي للدارسين به غير الناطقين بالعربية.

(\*\*) الإنقرائية، والمقرئية متقاربتان في المعنى، ويقابلان مصطلح (Readability) ولفظ الإنقرائية هو المستخدم في هذا البحث.

## أهمية البحث:

البحث الحالي على قدر كبيرٍ من الأهمية؛ وذلك لأنه:

- يواكب التوجهات الداعية إلى توظيف كل ما من شأنه أن يسهم في تيسير عمليات تعليم وتعلم غير الناطقين بالعربية، والاهتمام بكل ما يرتبط بها من إجراءات.
- يزود القائمين على تخطيط وتصميم مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها بأليات ومحكات تحقيق مستوى مناسب من إنقراطية الكتب قبل طباعتها؛ ما ياعد على تحقيق أهدافها، ويوفر الوقت والجهد، ويقلل نفقات تطويرها.
- يُبرز العلاقة بين إنقراطية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة، والتعبير (الشفوي/ الكتابي) للدارسين به غير الناطقين بالعربية.
- يشير لأهمية إنقراطية الكتب التعليمية، ودورها في تيسير عمليات تعلم الطلاب وتنمية مهاراتهم.
- يقدم مقياساً لإنقراطية كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة (اختبار تتمه).
- يقدم مقياسين للتعبير؛ الأول: للتعبير الشفوي (بطاقة ملاحظة)، والثاني: للتعبير الكتابي (مقياس Rubric+) لغير الناطقين بالعربية، يستفيد منهما كل المهتمين والعاملين في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها.

## حدود البحث:

تحدد نتائج البحث بالمحددات التالية:

- 1- العينة: يقتصر البحث على:
  - كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (الفصحى لغتنا) الإصدار السادس.
  - عينة من دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة، (المستوى الثاني).
- 2- التعبير اللغوي: يقتصر البحث على جانبين هما: (التعبير الشفوي)، (التعبير الكتابي).

## مصطلحات البحث:

- الانقراطية: يعرفها Johnson بأنها "السهولة التي يمكن أن يقرأ بها نص ما، وترجع إلى كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح قراءة النص وفهمه، ويقع ضمن ذلك اهتمام القارئ ودافعيته، فضلاً عن وضوح النص وحسن إخراجها، ودرجة تعقيد الكلمة والجملة" (Cotter, 2003,67).

وتُعرف إجرائياً بأنها: مستوى سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها الذي يُعبر عنه بمستوى فهم التلاميذ لهذه المادة، والمتعلق بكل العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح قراءة النص وفهمه.

- التعبير الشفوي: يُعرف بأنه: "القدرة على استخدام الأصوات اللغوية في نقل الأفكار والمشاعر وتحقيق مختلف الأغراض الاتصالية، ويتضمن القدرة على التفكير واستخدام الإشارات المختلفة في توضيح المعنى". (أبو حجاج، 1993، 15)

- التعبير الكتابي: يُعرف بأنه: "قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارة سليمة تخلو من الأخطاء، تقوم على اختيار الألفاظ المناسبة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وصياغتها، بأسلوب فني يتلاءم مع قدرتهم اللغوية". (البجة، 2000، 313)

## المفاهيم الأساسية للبحث (الإطار النظري):

### مقدمة:

مما لا شك فيه أن مستوى إنقرائية كتب تعليم اللغات يؤثر كثيراً في تحقيق تلك الكتب للغاية منها؛ باعتبار أن تلك الكتب وما فيها من محتويات تمثل المكون الثاني من مكونات أي منهج دراسي، وتزداد تلك الأهمية عند تعليم اللغات لغير الناطقين بها؛ حيث تتعاظم أهمية الكتب وما تتضمنه من نصوص ومحتويات تعليمية.

وتبدو ملامح تلك الأهمية فيما يعكسه مستوى الانقرائية- إضافة لعوامل أخرى- من سهولة أو صعوبة في تحقيق برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها لأهدافها بكفاءة وفاعلية، بالإضافة لمؤشرات نوعية أخرى كالأداء اللغوي مرتبطاً بفنون اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وما يتضمنه كل فن من مهارات تمثله؛ كالقدرة على التعبير، وما تتضمنه من مستويات فرعية: التعبير الشفوي/التعبير الكتابي... إلخ.

وفيما يلي نعرض لتلك المفاهيم بشيء من التفصيل، وهي: (تعليم العربية لغير الناطقين) مفهومه، أهدافه، آلياته، مشكلاته؛ فهو مجال البحث الرئيسي، ثم (إنقرائية كتب اللغة): مفهومها، أهميتها، مكوناتها، مؤشراتنا، قياسها، فهي المتغير الأول للبحث، وأيضاً (التعبير اللغوي): مفهومه، أهميته، أنواعه، مكوناته، مهاراته، مشكلاته، تنميته، علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، فهو المتغير الثاني للبحث.

### أولاً: تعليم العربية لغير الناطقين:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين إقبالاً ملحوظاً على تعلم اللغة العربية في البلدان العربية والأجنبية، فتضاعفت أعداد دارسيها من غير أبنائها؛ مسلمين وغير مسلمين على السواء في المراحل الجامعية وما قبلها؛ وقد كان ذلك لأغراض وغايات عديدة، ومن هنا بدأت توجهات العناية بتعليم العربية كلغة ثانية لغير الناطقين بها على مختلف المستويات.

### أسباب تعلم العربية كلغة ثانية:

تعددت أسباب تعلم العربية كلغة ثانية، فمنها أسباب دينية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو ثقافية، أو عسكرية. ومنها أسباب شخصية فردية، وقد ذكر (طعيمة، 1982، والقماطي، 1992) أهم تلك الأسباب، وهي:



- أسباب دينية: وهي الإقبال على الإسلام لفهم تعاليمه العقيدية والشرعية، ومعرفة أسرار القرآن الكريم، وفهم سنة المصطفى (ﷺ)، وتتبع سيرته، وسيرة أصحابه رضوان الله عليهم.
- أسباب سياسية: ترتبط بعمل الدبلوماسيين الأجانب في البلاد العربية، إذ لا بد لهم من معرفة اللغة حتى يتمكنوا من التواصل مع البيئة المتواجدين فيها، وكذا الملحقين الأجانب الذين تُوكل إليهم مهمات خاصة في البلدان العربية.
- أسباب اقتصادية: على رأسها العلاقات التجارية مع البلدان الأجنبية؛ وتوافر فرص العمل في بعض البلدان العربية، مثل ما حدث عند ظهور البترول في دول الخليج، ما دعا كل الأجانب العاملين في قطاع البترول إلى تعلم اللغة العربية.
- أسباب ثقافية: وتلك الأسباب تتعلق بحب الاطلاع على الآداب العربية بأنواعها المختلفة. وكذا الاطلاع على التراث العربي في كافة المجالات؛ الدينية والعلمية والاجتماعية والسياسية والإدارية والاقتصادية.
- أسباب شخصية: كتلك التي يحتاجها السياح القادمين لزيارة البلدان العربية في كافة القطاعات السياحية، وما تتطلبه ظاهرة الهجرة المعاكسة والمصاهرة والمعاملات المختلفة.

### مستويات تعليم العربية لغير الناطقين :

- يقصد بمستويات تعليم اللغات لغير الناطقين بها المراحل التي يمر بها الدارس أثناء تعلمه لأي لغة غير لغته الأم، بما تتضمنه تلك المستويات من جوانب معرفية أو مهارية أو وجدانية. كما أن مستويات تعليم اللغات لغير الناطقين بها لا ترتبط بالمستويات التعليمية النظامية في المدارس العادية.
- وبالنسبة للغة العربية؛ تختلف المستويات اللغوية لتعليمها لغير الناطقين باختلاف المؤسسات التي تبني برامج تعليمها، والواقع يشير إلى أن أغلب تلك المستويات تنبثق من أحد ثلاثة أطر مرجعية مشهورة لتعليم اللغات بشكل عام، وهي:
- معايير المجلس الأمريكي للغات ACTFL.
  - الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR.
  - معايير الطاولة المستديرة ILR.

وعليه فقد اختلفت مستويات تعليم العربية لغير الناطقين بها حسب الاطار المرجعي الذي يتبناه كل مستوى، وقد ذكر (مدكور:1985، طعيمة:1989، بدوي:1992، هريدي:2007، Aissa, B:2017, Omari,F:2016)، أشهر تلك المستويات وتقسيماتها، وهي كالتالي:

- 1- مستويات المجلس الأمريكي ACTFL تنقسم تلك المستويات اللغوية إلى خمسة مستويات رئيسية، ينقسم كل مستوى من الأربعة الأولى إلى 3 مستويات فرعية: (أدنى/ أوسط/ أعلى)، بينما يبقى المستوى الخامس والأخير حزمة واحدة بدون تقسيم فرعي؛ والجدول التالي يوضح ذلك:

م	المستويات	المستويات الفرعية
1	المبتدئ	أدني أوسط أعلى
2	المتوسط	أدني أوسط أعلى
3	المتقدم	أدني أوسط أعلى
4	المتميز	أدني أوسط أعلى
5	المتفوق	حزمة واحدة

2- مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR تنقسم تلك المستويات اللغوية إلى ثلاث مستويات رئيسية، يندرج تحت كل مستوى منها مستويين فرعيين، والجدول التالي يوضح ذلك:

م	المستويات	المستويات الفرعية
1	المبتدئ	الأول الثاني
2	المتوسط	الثالث الرابع
3	المتقدم	الخامس السادس

3- مستويات Interagency Language Roundtable تنقسم تلك المستويات اللغوية إلى خمسة مستويات رئيسية، وينقسم كل مستوى رئيسي إلى مستويين فرعيين، كالتالي:

م	المستوى	الوصف	المستويات الفرعية
1	الأول	مبتدئ	الأول + الثاني
2	الثاني	كفاءة عملية محدودة	الثاني +

الثالث			
الثالث +	كفاءة عملية مهنية	الثالث	3
الرابع			
الرابع +	كفاءة مهنية عالية	الرابع	4
الخامس			
الخامس +	كفاءة اللغة الأم	الخامس	5

4- مستويات الجامعات العربية؛ تختلف المستويات اللغوية المستخدمة في المراكز والجامعات العربية بحسب الاطار المرجعي المستمدة منه؛ فبعضهم جعلها ثلاثة مستويات (مبتدئ/متوسط/متقدم) وهذا هو الأغلب، ومنهم من جعلها أربعة مستويات (حسب الفصول الدراسية) كالجامعات السعودية، (مستوى أول/ مستوى ثاني/ مستوى ثالث/ مستوى رابع)، ومنهم من جعلها ستة مستويات كمركز زايد لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الأزهر وهي: (مبتدئ أول/ مبتدئ ثاني- متوسط أول/ متوسط ثاني- متقدم أول/ متقدم ثاني)، ومنهم من جعلها ثلاثة عشر مستوى مثل الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

### مشكلات تعلم العربية لغير الناطقين:

تعدد مشكلات تعلم اللغات الثانية وتتداخل بشكل عام؛ والعربية في ذلك كباقي اللغات؛ مشكلات تعلمها متعددة متداخلة، ومن أهم تلك المشكلات إجمالاً؛ العجز عن معرفة معاني الكلمات والجمل، وعدم القدرة على فهم المسموع والمقروء، وكذلك العجز عن التواصل بها شفويًا (التحدث)، وأيضاً عدم القدرة على مواصلة التحدث بها، وقد فصل كل من (مدكور:1985، طعيمة:1989، نيرات:2008، النجار:2019)، هذه المشكلات، كالتالي:

أسباب ترجع للمعلمين:

من أهم تلك الأسباب، ما يلي:

- عدم توافر المعلمين المتخصصين في تعليم غير الناطقين.
- ضعف المستوى الأكاديمي (التخصصي) لمعلمي غير الناطقين بالعربية.
- ضعف المستوى المهني (التربوي) لمعلمي غير الناطقين بالعربية.
- عدم توظيف المعلمين لطرق تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- استخدام بعض معلمي غير الناطقين لغةً وسيطة في عمليات التدريس.

### أسباب ترجع للطلاب:

من أهم الأسباب التي تعود للطلاب، ما يلي:

- ضعف دوافع الطلاب لتعلم العربية كلغة ثانية.
- ضعف مهارات التعلم لدى الطلاب غير الناطقين.

- اكتفاء الطلاب غير الناطقين بما يتعلموه في الصف.
- عدم ممارسة الطلاب لفنون اللغة على أرض الواقع.
- عدم مخالطة الطلاب لأهل العربية في الممارسات الحياتية.
- استخدام الطلاب لغاتهم الأم كلغة وسيطة أثناء التعلم.

#### أسباب ترجع للمناهج:

من أهم تلك الأسباب، ما يلي:

- عدم وجود مناهج خاصة لتعليم غير الناطقين بالعربية.
- الاعتماد على تنظيمات المناهج المترجمة عن اللغات الأخرى.
- تبني الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأخرى.
- الاعتماد على الأنشطة والتدريبات المترجمة.
- تبني استراتيجيات التلق □ والاعتماد على ذاكرة الطلاب.

#### أسباب ترجع للكتب الدراسية:

من أهم الأسباب التي تعود للكتب الدراسية، ما يلي:

- اغفال الكتب للغة الخطاب المتداولة بين الناطقين بالعربية.
- ضعف مستوى انقراءة الكتب المستخدمة لتعليم العربية.
- تبني الكتب للنصوص ذات الموضوعات المنفصلة.
- عدم مراعاة الكتب لعقلية الطلاب ومستواهم العمري.
- عدم وجود القواعد الموضحة لكيفية فهم التراكيب المجازية.
- عدم تنوع التراكيب المستخدمة في النصوص التعليمية.
- عدم توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم والتحدث.
- عدم توظيف الفروق اللغوية في سياقات مختلفة.

#### ثانياً: الإنقرائية:

#### مفهوم الإنقرائية:

مصطلح الإنقرائية ترجمة للكلمة الانجليزية "Readability" والتي تعني قابلية النصوص أئ كان تصنيفها للقراءة والفهم، ومن التعاريف القاموسية: تعريف قاموس ويبستر؛ فقد ذكر أن الإنقرائية تشير بشكل عام إلى "أي ممتع وقابل للقراءة" (Lorimer, et al:1995).

وقد تعددت تعريفات الإنقرائية؛ بتعدد وجهات نظر المتخصصين، فقد عُرفت بأنّها:"  
التطابق بين المادة التعليمية المكتوبة والقدرة القرائية للطلاب الذين أُعدت لهم المادة  
التعليمية". (Harris & Sipay, 1990,64).

كما عُرفت بأنّها " تقدير الصعوبة، التي يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات في  
القراءة للنص المكتوب". (Davisen, 1990, 362)

كذلك عُرفت بأنّها: "العوامل المؤثرة في قدرة الطالب على قراءة النصوص المعطاة وفهمه  
لها بنجاح، وتشمل عوامل الدافعية، والميول، وعوامل الطباغة، وأخطاء النصوص، وعوامل  
صعوبة الكلمات والجمل، وتعقيدها". (Johnson & Johnson, 2002, 11)

كما عُرفت بأنّها: "السهولة التي يمكن أن يُقرأ بها نص ما، وترجع إلى كل العوامل التي  
يمكن أن تؤثر في نجاح قراءة النص وفهمه، ويقع ضمن ذلك اهتمام القارئ ودافعيته، فضلاً  
عن وضوح النص وحسن إخراج، ودرجة تعقيد الكلمة والجمله". (Cotter, 2003,67)

وعموماً يُطلق مصطلح الإنقرائية أو المقرئية - وكلاهما شائع في الأدبيات- على مستوى  
قابلية النص للقراءة والفهم، بمعنى أن تكون المادة المكتوبة ملائمة لقدرات القارئ؛ ما يعني أن  
تكون ضمن حدود قدرة من كُتبت له فيقرأها، ويفهمها بيسر وسهولة.

والمدقق يجد أن الإرهاصات الأولى لمصطلح الانقرائية ضاربة في القدم؛ إذ تعود ابتداءً إلى  
أرسطو، ثم تطور المصطلح على يد رجال الدين عند تدريسهم للنصوص الدينية، وكان تركيزهم  
في هذا المجال على دراسة جانبي الكلمة والفكرة.

أما في التراث العربي فإننا نجد تراثاً ضخماً يدور حول الكتابة والكتاب، وقد بدأ هذا  
التراث بالظهور منذ أواخر القرن الأول الهجري (السابع الميلادي) فمنذ ذلك التاريخ تحددت  
ملامح علم البلاغة، وظهرت المُسلّمات البلاغية التي تشير لمعظم مكونات الإنقرائية؛ مثل قاعدة  
(لكل مقام مقال)، كما كان لتأسيس ديوان الانشاء، وما ارتبط بظهوره من آليات دقيقة  
لاختيار العاملين به، ومحكات وقواعد وضوابط عملية الكتابة فيه، أثر كبير في تأطير العديد من  
محكات الانقرائية، والتي تبلورت في العصور اللاحقة. (يونس، 1975)

أما على المستوى التربوي؛ فبدأ اهتمام التربويين بالإنقرائية في 1840 عندما تناولوا  
مستويات شيع المفردات وصعوبة قراءتها، فقد أعد العالم الروسي (زوباكين) قائمة من  
(1500) كلمة مألوفة في 1889 تلاها بعض القوائم الأخرى. (السامرائي، 2004)

وفي عام 1920 تعددت الدراسات التي تناولت الانقرائية؛ خاصة الدراسات الألمانية، وقد  
كان ذلك لأسباب أهمها؛ زيادة أعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، وكذلك نمو وتطور أدوات  
البحث العلمي على المستويين الوصفي والتجريبي؛ فظهرت قائمة تكرار الكلمات في اللغة  
الإنجليزية على يد ثورندايك في 1920. (البسيوني، 2001)

وفي عام 1940 ظهرت قائمة (موسى بريل) في اللغة العربية، فقد أحصى فيها (136089)  
كلمة، ثم ظهرت قائمة (بيلي) وتضمنت (200000) كلمة، وبعد ذلك قائمة لطفي في 1948. والتي  
أحصى فيها (35053) كلمة، ثم قائمة (عافل) وفيها (188000) كلمة منتقاة من (18) كتاباً من

كتب القراءة المُستعملة في عدة دول عربية، ثم قائمة (لانداو) في 1959 وفيها (136000) كلمة.  
(الكندري، وعطا، 1996)

أما أول قائمة عربية شاملة للعوامل الشائعة في الإنقرائية فقد أعدها خاطر وشحاتة في 1983 لتلاميذ مراحل التعليم العام (الإبتدائية 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 الإنقرائية تضم (95) عاملاً؛ منها (45) عاملاً للمرحلة الإبتدائية، و(50) عاملاً للمرحلتين المتوسطة والثانوية. (خاطر وآخرون، 1986)

يرى البعض أن البدايات الحقيقية للإنقرائية كمصطلح مستقل بذاته ظهرت في (2004) تقريباً عندما وضع William H. DuBay بعض التوجهات المرتبطة بالإنقرائية والتي جمعها من خلال البحوث والدراسات، وقد سُميت حينها بالقواعد الذهبية للكتابة، وأبرزها ما يلي: استعمال الجمل المألوفة والسهلة والقصيرة، والابتعاد عن استخدام اللغة الخاصة بالكتاب، والابتعاد عن تحديد الجنس والثقافة في الكتابة، واستعمال قواعد لغوية صحيحة وبسيطة، والالتزام بصيغة المضارع المبني للمعلوم، وابتداء الجمل بأفعال محسوسة في حالة الأمر، واستعمال صور ورسومات تعليمية بسيطة.

### الانقرائية/ المقروئية:

هناك خلط في استعمال مصطلحي "الانقرائية" و"المقروئية"، وكثير من المتخصصين لا يفرقون بينهما عند الاستعمال، ومعيار الاستخدام يختلف من فرد لآخر، وبقليل من التدقيق اللغوي نجد أن مصطاح "الانقرائية" هو الأولي بالاستخدام؛ وذلك للآتي:

وبقليل من التدقيق اللغوي نجد أن مصطاح "الانقرائية" هو الأولي بالاستخدام؛ وذلك للآتي:

- أن مصطاح (الانقرائية) مشتق من الفعل (انقرأ)، الذي يُفيد معنى المطاوعة، أي: أصبح طيِّعاً للقراءة.

- أن مصطاح (المقروئية) مشتق من الفعل (قرأ)، مصدر صناعي، ملحق باسم المفعول، فهو مجرد وصف لما وقعت عليه القراءة، دون أي إشارة لسهولة أو صعوبة أو مُطاوعة.

- أن المصطلحين يقابلان مصطاح Readability الذي يشير إلى النص المقروء. وكل العوامل النصية التي من شأنها أن تجعل هذا النص مقروءاً ومفهوماً لدى القارئ، وهذا أيضاً أقرب في دلالته إلى الانقرائية.

### أهمية الانقرائية:

اكتسبت الانقرائية أهمية متزايدة في الوقت الحاضر، فقد تجاوز الاهتمام بها ميدان التعليم؛ إلى ميدان الصحافة ودور النشر، فقد أدرك الناشرون هذه الأهمية وعرفوا أن انتشار مطبوعاتهم ورواجها يعتمد على مستوى فهم المقروء من جهة، وطبيعة المادة المقروءة من جهة أخرى، وترجع زيادة الاهتمام بالانقرائية إلى الزيادة في حجم وتنوع المواد المطبوعة وزيادة الطلب عليها في شتى أنحاء العالم.

كما أن لموضوع الانقراطية أهمية تربوية بالغة يحتاجها مؤلفو الكتب في تحديد مواصفات المادة لغة وعرضاً حسب القارئ وقدراته العقلية واحتياجاته النفسية، وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها وتقديمها للقارئ.

وقد تزايدت العناية بانقراطية الكتب المدرسية بصفة خاصة، وذلك للارتباط المباشر بين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وانقراطية الكتب الدراسية في مختلف المراحل التعليمية.

وعلى المستوى البحثي تفيد دراسة انقراطية الكتب في جوانب متعددة، أهمها إعداد المواد التعليمية التي تتفق ومستويات الطلاب تيسيراً للفهم، ومساعدتهم في اكتساب عادة السرعة في القراءة، وتقليلاً من الفقد في عمليات التعلم، وتجنباً لإحباط الطلاب في حالات ضعف التحصيل والفهم.

كما أن معرفة مستوى انقراطية الكتب الدراسية (سهولة وصعوبة) يفيد في التنبؤ بالمستويات التحصيلية للطلاب، ويساعد في تفسير نسب النجاح والرسوب؛ إذ يمكن أن يكون الرسوب راجع إلى ضعف مستوى انقراطية الكتب الدراسية.

والإنقراطية تحدث فرقاً واضحاً في تيسير عمليتي التعليم والتعلم أو العكس، وقد دلت الأبحاث أن الإنقراطية الجيدة للكتب الدراسية من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر في وفاء تلك الكتب بأدوارها الصحيحة في دعم عمليات التعلم، فهي تيسر الفهم، وترفع معدلات الاسترجاع، وتساهم في سرعة القراءة، وتدعم المثابرة. فقد أكد Gunning (2003) على أهمية إمداد التلاميذ بمواد تعليمية ملائمة في تيسير عمليات تعلمهم، كما أشار كل من Thomas & Holly (2004) إلى أن التوافق بين إنقراطية الكتاب، ومستويات قراءة التلاميذ يرفع دافعيتهم، ويساعدهم على النجاح.

### العوامل المؤثرة في الانقراطية:

الواقع أنه منذ بداية القرن العشرين ومحاولات المتخصصين مستمرة لتحديد العوامل المؤثرة على انقراطية النصوص المكتوبة، ومدى تأثيرها في مدى انقراطية المادة المكتوبة وملائمتها للمتعلمين في مختلف المستويات التعليمية، وقد أشارت نتائج تلك الأبحاث؛ تساندها الأدبيات التربوية، إلى أن العوامل المؤثرة في الانقراطية متعددة، (مقداي:1997، البسيوني:2002، عمر:2017) و (Susan: 2018, Zulazhan A.:2017) وهي على تعددها يمكن تصنيفها إجمالاً إلى نوعين من العوامل هما:

#### 1- عوامل تتعلق بالقارئ:

- عوامل تتعلق بالقارئ؛ من حيث القدرات والخبرات والاهتمامات اللغوية، وتشمل:
- القدرة اللغوية للطالب، فلا بد أن تكون مناسبة بحيث تمكنه من فهم النصوص واستيعابها.
- اهتمامات الطالب وميوله؛ فكلما ارتبط الموضوع باهتمامات الطلاب وميولهم ارتفعت دافعيتهم للقراءة.

- الخبرات السابقة للطالب، فمن الضروري أن تراعي النصوص المفاهيم السابقة لدى القراء وتبني عليها.

## 2- عوامل تتعلق بالمادة المقروءة:

عوامل تتعلق بالمادة المقروءة: (النص): من حيث خصائصه الشكلية، والنحوية والدلالية، وتشمل:

- الجانب الشكلي (الخراج) للمادة المقروءة، من حيث: الطباعة، والصور، والرسومات، والألوان، والخامات، وحجم القطع، ومقاس الطباعة، ونوع الخط، وما إلى ذلك من العوامل الشكلية.

- الجانب النحوي للمادة المقروءة، من حيث: نوع الجملة (اسمية/ فعلية)، ومستوى طولها، ودرجة التعقيد والتركيب في الجملة، ومدى كثافة الأفكار داخل الجمل، ومدى تباعد أركان الجملة (مبتدأ- خبر/ فعل- فاعل).

- الجانب الدلالي للمادة المقروءة، من حيث: مستوى غرابة الكلمات، ومستوى جدتها، ومعدل تكرارها، ومستوى طولها، ومدى شيوعها، ومدى بساطة الأساليب البلاغية.

- الجانب الفكري للمادة المقروءة، من حيث: مدى وضوح الأفكار الرئيسية، ومستوى تنظيم الأفكار، مدى صحة الأفكار ودقتها، ودرجة ترابط الأفكار وتسلسلها، ومدى اتساق الأفكار الفرعية مع الفكرة الرئيسية، مدى ارتباط الأفكار بالواقع والبيئة المحيطة.

## مستويات الإنقرائية:

أشارت بعض الأدبيات التربوية (Wellington & Osborne, 2001) (بوقحوص، واسماعيل، 2001)، إلى أن هناك ثلاثة مستويات للإنقرائية، وهي:

- المستوى الاحباطي Frustration Level عنده لا يستطيع المتعلم أن يقرأ النص ويستوعبه، حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة أقل من (40%) في اختبار مستوى الإنقرائية.

- المستوى التعليمي Instructional Level عنده يستطيع المتعلم أن يقرأ النص ويستوعبه، ولكن بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة تتراوح ما بين (40-60%) في اختبار مستوى الإنقرائية.

- المستوى المستقل Independent Level عنده يستطيع المتعلم أن يقرأ النص ويستوعبه من دون مساعدة المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة تزيد عن (60%) في اختبار مستوى الإنقرائية.



## قياس الإنقرائية:

### طرق قياس الانقرائية:

الانقرائية كأى ظاهرة أو خاصية، قابلة للقياس والتقدير الكمي، وهناك عدة طرق لقياس إنقرائية النصوص على اختلاف أنواعها، منها: الاختبارات، والمعادلات، وأحكام المعلمين، وقوائم التقدير، وتحليل النصوص. وفيما يلي أشهر طرق قياس الانقرائية:

### أولاً: الاختبارات المقننة:

من أشهر الطرق والوسائل التي تقيس الإنقرائية، اختبارات القراءة المقننة، وتتضمن نمطين: الأول: اختبارات الاستيعاب التي تقيس فهم النص، والثاني: اختبارات التتمة أو التكملة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

#### - اختبارات الاستيعاب:

اختبارات الاستيعاب والفهم تقوم على فكرة مؤداها أن قدرة طلاب صف ما على استيعاب المادة التعليمية التي أعدت لذلك الصف تعكس مستوى انقرائية نصوص تلك المادة التعليمية، لهذا كانت اختبارات الاستيعاب وما زالت من الطرق الأساسية في قياس انقرائية المادة التعليمية. (سليمان، 2002)

وآلية قياس الانقرائية عن طريق اختبارات الاستيعاب تقوم على اختيار عينة مُمثلة وعشوائية من نصوص المادة التعليمية المراد قياس مقروئيتها، ثم يوضع اختبار استيعاب يشمل المستويات الثلاثة: الشرح، والترجمة، والتأويل، لكل نص منها، على أن يكون هذا الاختبار مقنناً (صدق/ ثبات) ويطبق على عينة مُمثلة من الطلاب المراد قياس استيعابهم، ثم تحسب متوسطات درجاتهم على الاختبارات، وتعد هذه المتوسطات مؤشراً على مستوى انقرائية المادة التعليمية. (الكندي، وعطا، 1996)، ولعل من أهم الانتقادات الموجهة لاختبارات الاستيعاب كمقياس للانقرائية هو أن نتائجها تعكس صعوبة الأسئلة أكثر مما تعكس صعوبة النص، كما أنها تحتاج لقدرة كبير من الوقت والجهد عند وضع الأسئلة التي تقيس العمليات الذهنية.

#### - اختبارات التتمة (أسلوب كلوز):

اختبارات التتمة هي النوع الثاني من أنواع اختبارات الانقرائية، وكلمة كلوز مشتقة من الكلمة الإنجليزية Closure أي مفهوم الإغلاق. وقد بُني (أسلوب كلوز) على أساس نظرية الجشتالت، من أن لدى الفرد يميل إلى رؤية الأشياء ككليات، حيث أن لديه استعداد فطري لإكمال المواقف الناقصة؛ متخلصاً بذلك من التوتر الذي ينشأ عنده بسبب عدم اكتمال المواقف. وتشير معظم الأدبيات التربوية إلى أن أول مَنْ طور هذا الأسلوب هو Taylor في خمسينيات القرن العشرين حيث اعتبره أداة ثابتة في قياس الانقرائية. (دعنا، 1988)

وتعتبر اختبارات التتمة من أكثر طرق قياس الانقرائية شيوعاً وانتشاراً بين المتخصصين نظراً لما تتميز به من سهولة بنائها واستخدامها؛ حيث توفر الوقت والجهد، وما تتميز به من الموضوعية والمرونة؛ إذ يمكن بسهولة بناء نماذج متعددة للنص الواحد عن طريق

تغيير الكلمات المحذوفة، كما أنها تقلل من فرص التخمين؛ فهي طريقة ميكانيكية عامة لقياس انقرائية كل النصوص بغض النظر عن نوعها؛ كما أن نتائجها لا تتأثر بمستوى السهولة والصعوبة كما في اختبارات الاستيعاب، ولذا فهي الأنسب لقياس إنقرائية غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر العاملين في هذا الميدان.

وآلية قياس الانقرائية حسب اختبارات التتمة (كلوز) تقوم على حذف كل كلمة خامسة أو سادسة من النص، ويعطى الطلاب فرصة لاستكمال الكلمات الناقصة، فمثلاً لو نجح طلاب أي صف في نص مُعد لهذا الصنف بنسبة 80% فيمكن القول أن مستوى انقرائية النص ملائم لمن أعد لهم. (William H. DuBay, 2004)

### ثانياً: آراء المحكمين:

يُعد أسلوب إصدار الأحكام أكثر طرق قياس الانقرائية قدماً وشيوعاً، فالكثير من الكتاب والناشرين يعتمدون على خبراتهم في تحديد مدى مناسبة الكتب والمطبوعات لمختلف القراء. وطريقتهم في التقدير تقوم على تصنيف المواد القرائية في مستويات متباينة من الصعوبة (صعبة / متوسطة / سهلة).

ومع أن طريقة إصدار الأحكام حول مستوى الانقرائية سهلة ولا تحتاج إلى وقت كبير إلا أنها لم تلق قبولاً من بعض الباحثين؛ حيث اعتبروا نتائجها ذاتية إلى حد كبير، فضلاً عن التباين الشديد في تلك الأحكام، وعلى الرغم من ذلك فقد استخدمت طريقة الأحكام في العديد من الدراسات والبحوث. (سليمان، 2002)

وقد أشار بعض المتخصصين إلى أن طريقة إصدار الأحكام يمكن أن تكون مفيدة في بناء معادلات الانقرائية وتحديد مستواها؛ إذا استندت إلى مجموعة من المعايير التي يضعها المحكمين، سواء فيما يتعلق بالمحتوى وصعوبته ومفرداته. (William H. DuBay, 2004)

### ثالثاً: معادلات الانقرائية:

تعود الأبحاث الأولى لمعادلات الانقرائية إلى عشرينيات القرن العشرين، عندما وضع ثورانديك كتابه (The Teacher's World Book) وتعرض فيه لمعادلات الانقرائية، عندما قدم بعض الحلول لمدرسي العلوم في المدارس الأمريكية، بعدما تعالت صيحاتهم: هل عليهم تدريس العلوم ونظرياته ومعادلاته أم عليهم تدريس مصطلحات اللغة الإنجليزية؟! وبعده توالى الدراسات والبحوث في هذا المجال؛ حيث ظهرت قوائم المفردات، ودراسة معدلات تكرارها في الصحف والإذاعات ووسائل الإعلام. (William H. DuBay, 2004)

وآلية قياس الانقرائية حسب معادلات الانقرائية تتطلب اختيار نص معين وتحليله في ضوء عدد من المتغيرات والمحكات اللغوية التي تُعتبر مؤشرات لمستوى صعوبة النص. كما يتطلب استعمالها عملاً إحصائياً وتحليلاً ومقارنة النتائج مع جداول مؤشرات مصممة في ضوء المتغيرات اللغوية.

وتُعتبر المعادلات من الطرق المقبولة لدى المتخصصين في ميدان القراءة، وقد تم تطوير تلك المعادلات في العالم الغربي؛ في مجال تعليم الإنجليزية، وقد بلغت في ثمانينيات القرن الماضي ما يقارب (200) معادلة مرتبطة بالعديد من الدراسات. وقد عُرفت هذه المعادلات بأسماء من وضعها وطورها مثل: معادلة (Flesch Formula)، ومعادلة (Fry Formula)، ومعادلة

(Fog-Gunning Formula)، وأيضاً معادلة (Flesch-Kincaid)، وغيرهم. ولضمان فاعلية وجدوى معادلات الانقرائية ينبغي اختيار الصيغة المناسبة من الصيغ الكثيرة لتلك المعادلات، وأهم معايير هذا الاختبار؛ أن يتوافر في الصيغة: الصدق، والثبات، وقدرتها على تحديد مستوى الانقرائية بدقة بجانب سهولة استخدامها. (Harris & Sipay, 1990)

### ثالثاً: الأداء التعبيري:

مما لا شك فيه أن للغة وظيفة كبرى في حياة الأفراد، فهي وسيلتهم للإتصال بالآخرين، ووسيلتهم لإكتساب المعارف والخبرات والتجارب التي تيسر تفاعلهم مع مجتمعهم.

كما أن لأي لغة حياة أربعة فنون هي بالترتيب: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، ولكل في من تلك الفنون مكونات ومهارات تمثله، وأيضاً أنظمة وأحكام تنميه وتطوره، وتنمو اللغة وتزدهر بمقدار حرص أبنائها على إحداث نوع من التكامل والاتساق بين مكونات تلك الفنون ومهاراتها، وبين أنظمتها وأحكامها.

والكتابة باعتبارها الفن الرابع من فنون اللغة لها ثلاثة مكونات هي: الكتابة اليدوية أو (الخط)، والتهجّي أو (الإملاء)، والتعبير الكتابي.

والتعبيرُ عموماً، وسيلة للتفاهم بين البشر؛ غايته الإفصاح عما في النفس، وبه يتميز الإنسان عن المخلوقات العجماء التي لا تبين، ولا يكون إلا من خلال قالب لغوي سواء كان منطوقاً أو مكتوباً.

### أنواع التعبير:

للتعبير تقسيمان؛ الأول مرتبط بشكله، والثاني مرتبط بغايته، وتفصيل ذلك كالتالي:

أولاً: التعبير من حيث الشكل:

ينقسم التعبير من حيث الشكل إلى:

- **التعبير الشفوي:** هو التعبير عن طريق الكلام أو الحديث، حيث ينقل المتكلم آراءه، وأفكاره، وأحاسيسه، ومشاعره إلى الآخرين ممن يفهمون لغته.

والتعبير الشفوي أشق من التعبير الكتابي، فمن يستطيع التعبير شفويّاً، قلما يعجز عن التعبير كتابياً، فالشفوي هو الأساس الذي يُبنى عليه الكتابي، والناس يتحدثون أكثر مما يكتبون.

- **التعبير الكتابي:** هو القدرة على استخدام الرموز المصورة بأشكالها المختلفة: حروف، وعلامات ترقيم، ورسومات، وصور؛ للتعبير عن الأفكار، والمشاعر، والحاجات.

والتعبير الكتابي وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن يفصلهم عنه الزمان والمكان، والحاجة إليه شديدة، وصوره عديدة: ككتابة الرسائل، والمقالات، والأخبار، والقصص، والمذكرات، والتقارير. (الركابي، 1995)

## ثانياً: التعبير من حيث غرضه:

ينقسم التعبير من حيث غرضه أو غايته إلى:

- التعبير الوظيفي: هو الذي يُعبر فيه الفرد عن المواقف الحياتية المختلفة، بشكل وظيفي بعيداً عن شخصية الكاتب، وعواطفه، ومشاعره، بعيداً من الزخرفة، والكلمات الرنانة. ومن أنواعه: الرسالة الوظيفية، والإعلان، واللافتة، والدعوة، والرقية، والتقرير، ومحضر الاجتماع، وملء الاستمارات، والخطابة، والكلمات الافتتاحية، والتلخيصات، والمناظرات، والمذكرات اليومية، والتغطية الصحفية. ... إلخ.

- التعبير الإبداعي: هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها للآخرين بطريقة جذابة، وبأسلوب أدبي جميل، شعراً كان أم نثراً. (العلي، 1998)

أهداف تدريس التعبير:

مما لا شك فيه أن الغاية من تدريس جميع فنون وأنظمة اللغة، هو تحسين القدرة العامة على التعبير، وتنمية مهاراته لدى الطلاب في مختلف المراحل، وعليه فهو الغاية اللغوية الكبرى التي نسعى جميعاً لتنميتها وتطويرها، وقد حفلت الأدبيات التربوية، (الركابي: 1995، العلي: 1998، النجار: 2003) بالعديد من أهداف تدريس التعبير؛ وغالباً ما تأتي موزعة كالتالي:

1- أهداف فكرية: تدور الأهداف الفكرية لتدريس التعبير حول:

- تزويد الطلاب بمتطلبات التعبير في مختلف المواقف اللغوية.

- تنمية قدرة الطلاب على ممارسة مختلف أشكال التعبير.

- تنمية قدرات الطلاب العقلية من خلال: التخيل، والاستدلال، والاستقراء، والموازنة.

- زيادة الثروة اللغوية للطلاب (مفردات، وتراكيب، وعبارات) لتسهيل عمليات التعبير.

2- أهداف سلوكية: تدور الأهداف السلوكية لتدريس التعبير حول:

- تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتعبير.

- انتقاء الألفاظ بدقة، ومناسبتها للموقف التعبيري.

- بناء الجمل والعبارات بصورة صحيحة؛ إملائياً ونحوياً.

- توظيف ما تم تعلمه، واستدعائه عند مواقف التعبير.

- تنمية عمليات التعبير بطلاقة، وسلاسة، ووضوح.

3- أهداف وجدانية: تدور الأهداف الوجدانية لتدريس التعبير حول:

- تنمية الحس الوجداني المُرهِف لدى الطلاب.

- تنمية تذوق الطلاب للغة، ومفرداتها وتراكيبها.

- تنمية ميول الطلاب القرائية، نحو القراءة والاطلاع.

- تحفيز الطلاب على القراءة للفهم، والتحليل، والنقد.

## تنمية القدرة على التعبير:

التعبير بنوعيه يرتبط بفنّين من الفنون اللغوية الأربعة فالتعبير الشفوي يرتبط بفن الكلام (الحديث)، والتعبير الكتابي أحد المكونات الثلاثة لفن الكتابة، ومهارات التعبير من المهارات اللغوية الإنتاجية، والقدرة على التعبير مرتبطة بالذكاء اللغوي وتتضمن شقاً وراثياً (موهبة) وشقاً مكتسباً عن طريق (التدريب).

وتتأثر القدرة على التعبير بما تتأثر به القدرة اللغوية بشكل عام، وتتوزع تلك العوامل كالتالي:

- عوامل مرتبطة بالأسرة: ومستواها الثقافي، وعدد أفرادها، وجنس الطفل، وترتيبه بين إخوته، والمحيط الاجتماعي، ومدى تفاعل الطفل مع محيطه، ... إلخ.

- عوامل مرتبطة بالمدرسة: وتشمل كل مكونات البيئة المدرسية، من نحو طبيعة المدرسة وتوجهاتها والمعلمين، والمنهج المدرسي بمكوناته، وكتب القراءة، وما تتضمنه من نصوص، ومستوى انقراطية تلك النصوص، وطبيعة الأنشطة اللغوية (صفيّة/ ولاصفيّة)، ... إلخ.

وتعدد استراتيجيات تنمية التعبير الشفوي، كاستراتيجية التعلم التعاوني (Holguin, 1997)، والمدخل التفاوضي (عطية، وأبولين، 2012)، واستراتيجية العصف الذهني (العجّارمة، 2006)، واستراتيجية قراءة الصور (Sawween, 2017)، واستراتيجية التدريس التبادلي (عائشة، 2020)، واستراتيجية الحوار (Biman, 2021)، وغيرها من الدراسات.

كما تعدد استراتيجيات تنمية التعبير الكتابي، كاستراتيجية خرائط المفاهيم (ناصر، 2018)، واستراتيجية التعليم المتميز (عبدالعزیز، 2019)، واستراتيجية الفصل المقلوب (السنوسي، 2019)، واستراتيجية المهمات التعليمية (خميس، 2020)، واستراتيجيتي التساؤل الذاتي، والمواقف المصطنعة (دهين، 2019)، وغيرها من الدراسات.

ولم تشر أي دراسة حسب علم الباحث لتأثير إنقراطية كتب تعليم العربية لغير الناطقين على مستوى التعبير (الشفوي/ الكتابي) لديهم، أو أي علاقة بينهما، بالرغم من منطوقية تلك العلاقة، وهو ما يحاول البحث الحالي التأكد من وجوده أو عدمه.

## الدراسات السابقة:

في الواقع تعددت الدراسات العربية، والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث الحالي، فقد تناولها كل منهم من وجهة نظره رابطاً بينها وبين متغيرات أخرى متعددة؛ إما على سبيل وصف العلاقة، أو على سبيل التجريب، وقد شاعت الدراسات التي تناولت كل متغير في مجال بعينه، وعلى حد علم الباحث لم تجمع أي دراسة أو بحث بين هذه المتغيرات، كما جمع بينها البحث الحالي.

وسوف نعرض لتلك الدراسات؛ مُرتبة حسب المتغيرات من الأقدم إلى الأحدث، مع التركيز على هدف كل دراسة، وأدواتها، والعينة الخاصة بها، ونتائجها، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات في محورين كالتالي:

## أولاً: دراسات اهتمت بالإنقرائية:

بلغت دراسات هذا المحور (14) دراسة مداها الزمني من 1991 وحتى 2020. معظمها هدف إلى قياس إنقرائية كتب تعليم اللغة بالمرحلتين الإبتدائية والإعدادية، وفيما يلي استعراض موجز لتلك الدراسات.

بداية أجرى الكندري (1991) دراسة لقياس انقرائية كتب القراءة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالكويت، واستخدم الباحث: أحكام المعلمين، واختبارات التتمة، واختبارات الاستيعاب، واختبارات المفردات، كما أعد استبانة للمعلمين لتحديد مستوى سهولة وصعوبة المفردات والأفكار، أيضاً أعد (12) اختباراً للتتمة، بواقع (3) اختبارات لكل صف. و(4) اختبارات للاستيعاب، و(4) اختبارات لفهم المفردات. وتكونت العينة من (560) طالباً، نصفهم من البنات من (4) مدارس بمنطقتي حولي والأحمدي. وتوصلت النتائج لوجود تفاوت بين المعلمين في تقدير صعوبة النصوص، كما وجدت فروق دالة بينهم فيما يتعلق بمستوى السهولة والصعوبة، وأن انقرائية الكتب الأربعة جاءت في المستوى التعليمي، كما لا توجد فروق دالة في انقرائية الكتب في اختبارات (التتمة، الاستيعاب، المفردات)، أيضاً لا توجد فروق دالة بين البنين والبنات في الاختبارات إلا في اختبار التتمة لصالح الإناث.

أيضاً أجرى مقدادي (1993) دراسة للتحقق من انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في البحرين باستخدام أسلوب التتمة، واختار الباحث (15) نصاً من الكتب المقررة، بواقع خمسة نصوص من كل كتاب، وصاغ منها اختبارات تتمة، وتم تطبيقها على (120) طالب من (4) مدارس. وأشارت النتائج إلى أن انقرائية الكتب الثلاثة تقع في المستوى التعليمي، وإلى تفوق الطالبات على الطلاب في اختبار التتمة في الصفوف الثلاثة، وإلى تدرج مستويات صعوبة الانقرائية تصاعدياً من الصف الأول للثاني للثالث.

ثم أجرى الطلحي (1994) دراسة هدفت إلى قياس مستوى إنقرائية كتب القراءة المخصصة لتلاميذ الصفوف الثالث الأخيرة من المرحلة الإبتدائية، واستطلعت الدراسة آراء المعلمين والتلاميذ، وأعدت اختباراً للإنقرائية، وأشارت إلى أن لنوع النص ومستوى انقرائيته دوراً كبيراً في تسهيل قراءته، وأوصت بضرورة مراجعة واختيار نصوص القراءة في المرحلة الإبتدائية.

وعلى نفس الدرب أجرى الرواشدة (1995) دراسة هدفت إلى قياس مستوى إنقرائية كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، ودرجة إشراكه للتلميذ، واستخدم الباحث اختبار التتمة، وطريقة "رومي" لتحديد درجة إشراكية التلميذ. وتكونت العينة من فئتين، الأولى: (594) طالباً من (18) مدرسة، والثانية من (4) نصوص نثرية، و(10) صفحات من المادة التعليمية، و(10) صفحات أنشطة، و(3) خلاصات. وتوصلت إلى أن مستوى إنقرائية الكتاب ضعيفة جداً، أما إشراكية التلميذ من خلال المادة التعليمية والأنشطة فهي مناسبة.

ومع قليل من الاختلاف أجرت البسيوني (2001) دراسة غايتها قياس بعض جوانب إنقرائية كتب اللغة العربية بالصفوف؛ الثالث والرابع والخامس الإبتدائي، واستخدمت معادلتين لقياس الإنقرائية، وتوصلت إلى أن إنقرائية كتب القراءة في الصفوف الثلاثة يقف عند مستوى التعلم؛ وأوصت بضرورة الاهتمام بالكتب لتكون في مستوى التلميذ المتوسط.

وبنفس الآلية حاولت دراسة سليمان (2002) تحديد مستوى إنقرائية كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، وتوصلت إلى أن 24,5% من الطلاب يقعون في المستوى المستقل، وكذلك 59% منهم يقعون في المستوى التعليمي، وأيضاً 16,5% منهم يقعون في المستوى الإحباطي.

أيضاً أجرى الناجي (2003) دراسة لتحديد مستوى الإنقرائية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس في الإمارات العربية المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (632) طالباً من (14) مدرسة، واشتملت العينة على ثلاثة نصوص مُختارة عشوائياً. كما تم اختيار (10) صفحات من الكتاب بطريقة عشوائية كعينة إشراكية، واستخدم الباحث اختبار التتمة لقياس مستوى إنقرائية الكتاب، وطريقة "رومي" لقياس إشراكية الكتاب. وكشفت النتائج أن (68.5%) من الطلاب في المستوى الإحباطي، وأن (23.5%) في المستوى التعليمي، وأن (8%) في المستوى المستقل. ما يعني أن إنقرائية الكتاب تناسب (31.5%) من الطلاب. وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث، كما بلغ معامل الإشراكية (0.485)، وهي نسبة لا بأس بها.

كما أجرت الدوسري (2004) دراسة هدفت لتقويم محتوى كتاب المطالعة للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الإنقرائية. وشملت العينة (50%) من محتوى الكتاب؛ حيث تم تحليل موضوع وترك الموضوع التالي، واستخدمت بطاقة تحليل تتضمن معايير الإنقرائية. وأشارت النتائج إلى أن الإخراج الفني يحتاج لتطوير وتوظيف الصور والرسومات المناسبة، كذلك مستوى وضوح الألفاظ يحتاج إلى تطوير، أما مستوى الجمل والتراكيب فيحتاج لتطوير بحيث تقل الجمل الاعتراضية، والتراكيب النحوية.

أما دراسة الرشيد (2005) فهدفت إلى تعرف مستوى إنقرائية كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، واشتملت عينة الدراسة على (240) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي اختبروا بالطريقة العشوائية، وثلاثة نصوص قرائية مختارة عشوائياً من كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي. واستخدمت الدراسة اختبار التتمة (Close) لقياس إنقرائية النصوص، وأشارت النتائج إلى أن نصوص الكتاب تقع في المستوى الإحباطي، كما أنها ليست متدرجة في درجة إنقرايتها، كما لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في درجة إنقرائية نصوص الكتاب.

أيضاً هدفت دراسة مؤمني، عبداللطيف، والمؤمني، محمد (2011) إلى قياس إنقرائية كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتحديد أثر جنس الطالب في درجة الإنقرائية، وكذلك التعرف على ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة إنقرايتها. واستخدمت الدراسة اختبار التتمة (Test-Cloze) مع ثلاثة نصوص من الكتاب، ووزع الاختبار على عينة عددها (292) طالب وطالبة، موزعين: (150) طالب، و(142) طالبة من طلاب الصف الرابع، والمقيدين بأربع مدارس من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في محافظة إربد.

كذلك مع الفارق هدفت دراسة سعاد جابر (2012) إلى قياس إنقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر، وتكونت العينة من (120) معلم ومعلمة، واستخدمت برنامج كمبيوتر واستبانته لتحديد مستوى الإنقرائية، وتوصلت للنتائج إلى أن كتب

الصفوف الثالث والرابع والخامس في المستوى التعليمي من حيث متوسط طول الجملة، وأعلى من مستوى الصف من حيث متوسط طول الكلمة. كما يوجد معامل ارتباط مقداره (0.342) بين نتائج برنامج الكمبيوتر وأحكام المعلمين فيما يخص انقرائية الكتب بالصفوف الثلاثة على الترتيب.

وأيضاً دراسة وليد الحاج (2016) والتي هدفت لقياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في فلسطين. واستخدمت أداتين لقياس مقروئية النصوص، مقياس طول الجملة، واختبار التتمة، وبلغ حجم العينة (200) طالب وطالبة، كما تم حساب معدل طول الجملة من خلال قسمة عدد الكلمات على عدد الجمل. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى مقروئية نصوص الكتاب، حيث بلغت نسبة الطلاب في المستوى الإحباطي 63.87% وفي المستوى التعليمي 24.20%. وفي المستوى المستقل 12.125%؛ كما بلغ معدل طول الجملة 5.92، ما يؤشر على أن نصوص كتاب الصف الثالث صعبة الفهم والاستيعاب.

وفي إطار أوسع أرادت دراسة عمر خليل (2017) تحديد درجة توفر عوامل انقرائية كتاب المطالعة للصف الثاني عشر في محافظة شمال غزة، وذلك من حيث انقرائية الموضوعات، والجمل، والأفكار، والكلمات، والأسلوب، واستخدمت استبانة لعوامل الانقرائية، تم توزيعها على (49) من معلمي اللغة العربية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج لتوفر عوامل انقرائية الموضوعات بدرجة متوسطة حيث بلغت 67.03%، وجاءت درجة توفر عوامل انقرائية الجمل متوسطة فبلغت 68.43%؛ أما درجة توفر عوامل انقرائية الكلمات فبلغت 71.31%؛ وبلغت درجة توفر عوامل انقرائية الأفكار 71.58%، ودرجة توفر عوامل انقرائية الاسلوب فكانت 72.51%. كما وُجدت فروق لصالح ذوي سنوات الخدمة من 5 الى أقل من 10 سنوات.

أما دراسة العيساوي (2020) فهدف لتحديد درجة مقروئية كتاب التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في مدارس محافظة الأنبار بالعراق، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت اختبار (Cloze test)، وبلغت العينة (173) طالباً، وأظهرت النتائج أن (64.90%) من العينة يقعون في المستوى المستقل، وأن (7.50%) يقعون في المستوى التعليمي، في حين يقع (27.60%) فقط في المستوى الإحباطي. وأوصت الدراسة بالاهتمام بقياس مقروئية كتب التربية الإسلامية والتحقق من مناسبتها لمستوى الطلاب.

تعليق على دراسات المحور الأول (الانقرائية):

دراسات هذا المحور كلها عربية، ومعظمها دار حول قياس الإنقرائية؛ باستخدام العديد من الأدوات والأساليب، وكان ذلك من خلال نمطين؛ الأول: قياس إنقرائية (كتب القراءة) وذلك بالمرحلة الابتدائية، والثاني: قياس إنقرائية (كتب تعليم اللغة العربية) في المراحل التالية، وبعضها تناول انقرائية نصوص كتب المطالعة، كما تناول بعضها العوامل المؤثرة في الإنقرائية، وأيضاً درجة إشراكية كتب القراءة، وبعضها قاس الانقرائية ببرنامج كمبيوتر. وبوجه عام فقد تنوعت اهتمامات تلك الدراسات في تناولها لعملية قياس الإنقرائية، كما تنوعت أدواتها، وأيضاً تنوعت عينات تلك الدراسات من حيث نوع العينة (نصوص/ طلاب) وعددها.



## ثانياً: دراسات اهتمت بتعليم العربية لغير الناطقين:

بلغت دراسات هذا المحور (11) دراسة مداها الزمني من 2008 وحتى 2019. معظمها اهتم بتعليم العربية لغير الناطقين بها، وتعددت مناهجها ما بين وصفي وشبه تجريبي، كما تعددت آليات تناول وتوجهاته، وفيما يلي استعراض موجز لتلك الدراسات.

بداية هدفت دراسة حسيني (2008) إلى دراسة المفردات في خمسة من كتب تعليم اللغة العربية في خمس مؤسسات تعليمية إسلامية خاصة موزعة في خمس ولايات. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى أن الكتب الخمسة تعاني من مشكلات تتعلق بالمفردات. فهناك كتابان يعاني كل واحد منهما من ضعف في المفردات، وأما الكتب الثلاثة الأخرى فمستوى الفردات فيها متوسط فقط. كما اقترحت الدراسة تصوراً لوضع كتاب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمستوى الدبلوم في المؤسسات التعليمية العليا. وأوصت بضرورة اعتماد مؤلفين كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها على نتائج البحوث والدراسات، وضرورة الاستفادة من قوائم المفردات الشائعة، وضرورة تجريب الكتب قبل استخدامها في صورتها النهائية.

كما هدفت دراسة الحديدي (2012) إلى تحديد تأثير استراتيجية "أنقن" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، تبنت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت اختباراً لمهارات الفهم القرائي، وتكونت العينة من (32) من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأشارت النتائج إلى ضعف الطلاب في مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي وبشكل تفصيلي، وإلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي وبشكل تفصيلي.

أما دراسة مصطفى (2012) فهدف إلى قياس مدى فاعلية المنهج الوظيفي في تعليم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى المتوسط في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، كما استخدمت: برنامج تعليمي، واختبارات قبلية/بعديّة. وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي للمستوى المتوسط الأدنى. حيث كانت قيمة حجم الأثر 0.21 للتجريبية على أثر البرنامج المقترح. وإلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي للمستوى المتوسط الأوسط. حيث كانت قيمة حجم الأثر 0.34 للتجريبية على أثر البرنامج المقترح.

أما دراسة أسعد (2015) فهدف لتحديد فاعلية استخدام الطريقة الوظيفية مقارنة بغيرها من الطرائق والأساليب التي يتم اتباعها في تدريس العربية لغير الناطقين بها. تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وقدمت برنامجاً مقترحاً وفق الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات اللغة العربية، وتكونت العينة من (39) طالب وطالبة من معهد تعليم العربية لغير الناطقين بها في دمشق، وطلاب المدرسة الباكستانية الخاصة في الصبورة للعام الدراسي 2013-2014. وأشارت النتائج لفاعلية الطريقة الوظيفية في تدريس العربية لدى المجموعة التجريبية، وتفوقها على الطرق التقليدية التي درست بها الضابطة، كما توجد فروق

دالة بين درجات التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، لصالح التجريبية.

أما دراسة العبيدي (2015) فهدفت لتحديد مستوى انقرائية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهدي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى، والجامعة الإسلامية، واستخدمت الدراسة لذلك ثلاث أدوات هي: (اختبار التتمة، واختبار الفهم، واختبار سرعة القراءة)، وأظهرت نتائج الاختبارات اتفاقاً عاماً في نتائجها، حيث إن اختبار التتمة كانت نتائجه في كلا المعهدين في المستوى الإحباطي، وكذلك اختبار الفهم وصل للمستويين الإحباطي، والتعليمي، أما اختبار السرعة فقراءة طلاب المعهدين تراوحت بين البطيئة، والبطيئة جداً، ولم تصل للمستوى المتوقع من طلاب في المستوى المتقدم، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء الدراسات الميدانية التي تساعد على تطوير مستوى تعليم اللغة للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى إعادة طباعة كتب تعليم العربية بصورة دورية، بما يتماشى مع معايير تأليف الكتب التعليمية.

أما دراسة Fatima Omari (2016) فتناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء علم اللغة الحديث، من حيث قدرتها على تمثيل أبعاد مجتمعية وثقافية وحضارية بشكل عام. فقد فحصت العلاقة بين أداء معلمي العربية للناطقين بغيرها، ومدى معرفتهم باللغويات الاجتماعية والمقارنة وعلم الدلالات. فالدراسة تلقي الضوء على دور معلم العربية للناطقين بغيرها في سياق انتمائه الثقافي والواقع المعاصر، كما تناقش مدى كفاية معارف المعلم وفهمه الثقافي. وتأثير ذلك على ما يمكنه تحقيقه بالفعل. وأشارت النتائج إلى أن لثقافة معلم العربية للناطقين بغيرها تأثير كبير على فعاليته كمعلم للغة في إطارها الثقافي.

أما دراسة الشمري (2017) فهدفت لتحديد مدى فعالية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحولي طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية الموقع المقترح. وبلغت العينة (60) طالبة مقسمين لمجموعتين: تجريبية 30 طالبة وضابطة (30 طالبة)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في تحديد المهارة. توجد فروق دالة إحصائية في درجات اختبار التحصيل المعرفي للمهارات النحوية للمجموعة التجريبية، كما قدمت الدراسة بعض التوصيات حول تنمية مهارات غير الناطقين بالعربية من نحو تصميم البرامج المتخصصة القائمة على التكنولوجيا الحديثة.

أما دراسة الحديدي (2018) فهدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية (تجاوز) المقترحة في تنمية مهارات التواصل وأبعاد الكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تبنت الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتم استخدام برنامج مقترح، واختبار مهارات التواصل، ومقياس تقدير لمهارات التواصل، واختبار الكفاءة الذاتية في الحوار؛ وتكونت العينة من (166) طالب من طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. وأشارت النتائج إلى أن متوسط توافر مهارات التواصل لدى العينة يساوي 45.71%، ما يعني أنه (ضعيف)؛ أما متوسط توافر أبعاد الكفاءة الذاتية في الحوار فتساوي 66.99% ما يعني أنها (مقبولة). كما وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة

0.01 بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين: القبلي والبعدي، لصالح البعدي في اختبار مهارات التواصل، واختبار أبعاد الكفاءة الذاتية، ما يشير إلى أن استخدام استراتيجية "تجاوز" المقترحة أدى إلى تحسين مهارات التواصل وتنميتها لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى.

أما دراسة إيمان متين (2018) فتناولت مستوى انقراطية كتاب (الناطق العربي) لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدرسة شافانا الإعدادية الإسلامية بجمهورية اندونيسيا، وقد استخدمت أسلوب كلوز (Close) كأداة لقياس انقراطية نصوص الكتاب، وبلغت عينة الدراسة (21) طالب وطالبة من المقيدون بالصف الأول الإعدادي، وأشارت النتائج إلى أن درجة انقراطية نصوص الكتاب بلغت 28% ما يعني أنها تقع في المستوى الإحباطي، كما أن 90% من طلاب العينة يقعون بالمستوى الإحباطي بينما 10% يقعون بالمستوى المستقل، وأن عوامل الانقراطية المرتبطة بالقارئ والنص لم يكن لها تأثير إيجابي على انقراطية نصوص الكتاب.

كما هدفت دراسة نوح (2018) إلى تقييم برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة لوبومباشي في جمهورية الكونغو الديمقراطية من 2007 إلى 2010 بهدف الوقوف على حقيقة هذا النهج ومدى ملاءمته، ومن ثم تقديم توصيات حول هذا الموضوع. تبنت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت عدة أدوات كالاستبانة والمقابلة والملاحظة. وذكرت النتائج أن أهداف منهج تعليم العربية لغير الناطقين بها غير واضحة، ومقررات تعليم العربية لا تتناسب مع تلك الأهداف. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة صياغة منهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة لوبومباشي، وضرورة ترشيح المعلمين المتخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها للعمل به.

وأخيرا هدفت دراسة النجار (2019) إلى الكشف عن صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة اختباراً تشخيصياً، تم تطبيقه على عينة قدرها (50) طالباً من طلاب السنة التحضيرية، ومعهد تعليم اللغة العربية، وكلية العلوم، وكلية الهندسة، وكلية الحاسب الآلي بالجامعة الإسلامية، وأسفرت النتائج عن وجود العديد من صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مختلف التخصصات، كما قدمت الدراسة بعض التوصيات حول الطرق والاستراتيجيات التي تسهل تعلم مهارات اللغة العربية لدى طلاب الجامعة.

تعليق على دراسات المحور الثاني (تعليم العربية لغير الناطقين):

تنوعت دراسات هذا المحور ما بين عربية وأجنبية، وقد دارت جميعاً حول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين؛ مع تنوع في اهتماماتها وكذلك في منهجية تناولها؛ ما بين دراسات تجريبية فحصت تأثير وجدوى بعض الطرق والاستراتيجيات والبرامج المقترحة على عمليات تعليمها، ودراسات وصفية اهتمت بتحليل برامج تعليم العربية من منطلق وصفي تحليلي لرصد وتحديد صعوبات تعليمها وتعلمها، ودراسات تقويمية لبرامج تعليمها بغية التحسين والتطوير، بالإضافة للدراسات التي تهتم بإبراز العلاقات البنينة لتعليمها في وجود بعض العوامل.

## أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن البحث الحالي قد استفاد من أغلب الدراسات السابقة بمحورها في أكثر من جانب؛ تأسيساً على الغاية العامة والأساسية من وجود تلك الدراسات في البحوث العلمية، وأدنى درجات تلك الاستفادة هي أن الدراسات السابقة ونتائجها بمثابة مبررات بحثية قوية لإجراء البحث الحالي.

وبوجه عام تمحورت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في جانبين:

الجانب الأول: الاستفادة العامة من الأطر النظرية والمنطلقات الفلسفية التي قامت عليها تلك الدراسات السابقة.

الجانب الثاني: تمثل في الاستفادة المباشرة من تلك الدراسات بمطالعة أدواتها وأساليبها، والوقوف على المناهج البحثية المستخدمة فيها، وغير ذلك من أوجه الإفادة التي جرت العادة على توظيفها بشكل بحثي مقبول علمياً.

## موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

على الرغم من استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة في مجورها السابقين، إلا أنه اختلف عنها جميعاً في الاهتمامات، والمتغيرات، والأدوات، وكذلك المنهجية البحثية، كما أنه تميز في عدة جوانب منها:

- أنه تعامل مع أهم عاملين من عوامل تحديد مستوى الإنقرائية وهما: نصوص القراءة من ناحية، والطلاب أو الدارسين من ناحية أخرى، مستخدماً أدوات قياس متنوعة: تمثلت في اختبارات التتمة، وبطاقات الملاحظة، ومقاييس التقدير المتدرجة؛ ما يضيف مزيداً من المصدقية على النتائج.

- أنه تجاوز حد الوصف إلى تناول العلاقة الإرتباطية بين الإنقرائية وبين الأداء اللغوي (شفوي/ تحريري) لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بشكل تحليلي.

- أنه تناول الشق البنائي (الإنتاجي) للأداء اللغوي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها عند تناول العلاقة الإرتباطية؛ ممثلاً في الأداء اللغوي الشفوي، والأداء اللغوي التحريري.

## إجراءات البحث:

### أولاً: منهج البحث:

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك في التعرف على مستوى إنقرائية كتاب اللغة العربية، ومستوى التعبير اللغوي (الشفوي/التحريري)، لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى الثاني بمركز اللغات بجامعة الشارقة، وكذا نوع ومستوى العلاقة بينهما.

## ثانياً: أدوات البحث:

### 1- قائمة مهارات التعبير الشفوي للطلاب غير الناطقين بالعربية:

من متطلبات البحث إعداد قائمة بمهارات التعبير الشفوي للطلاب غير الناطقين بالعربية، لاستخدامها في بناء بطاقة ملاحظة لمهارات التعبير الشفوي، وعليه فقد قام الباحث ببناء قائمة بمهارات التعبير الشفوي للطلاب غير الناطقين بالعربية.

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (34) مهارة؛ موزعة على أربعة جوانب: الجانب (الفكري/ اللغوي/ الصوتي/ الملمحي). وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لإبداء الرأي، وقد أبدى بعضهم بعض الملاحظات، وقد أخذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين؛ حيث بلغ عدد المهارات إجمالاً (30) مهارة موزعة على الجوانب الأربعة. الصورة النهائية للقائمة موجودة في ملحق رقم(1).

### 2- قائمة مهارات التعبير الكتابي للطلاب غير الناطقين بالعربية:

من متطلبات البحث أيضاً إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي للطلاب غير الناطقين بالعربية، لاستخدامها في بناء مقياس تقدير متدرج (Rubric) لمهارات التعبير الكتابي، وعليه قام الباحث ببناء قائمة بمهارات التعبير الكتابي للطلاب غير الناطقين بالعربية.

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (22) مهارة؛ موزعة على ثلاثة جوانب: الجانب (البنائي/ الفكري/ الجمالي). وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لإبداء الرأي فيها، وقد أبدى بعضهم بعض الملاحظات، وقد أخذت الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين؛ حيث بلغ عدد المهارات إجمالاً (20) مهارات موزعة على الجوانب الثلاثة. الصورة النهائية للقائمة موجودة في ملحق رقم(2).

ثالثاً: أدوات القياس:

طبيعة البحث الحالي اقتضت أن يُعد الباحث ثلاث أدوات للقياس، هي:

### (1) اختبار التتمة (close) في موضوعات كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني:

اختبار التتمة (close) طريقة ميكانيكية عامة لقياس انقراطية كل النصوص بغض النظر عن نوعها، ويهدف الاختبار هنا إلى تحديد مستوى إنقراطية كتب اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بمركز اللغات بجامعة الشارقة، بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد جاء في خمسة نصوص مختارة من كتاب (الفصحى لغتنا- الإصدار السادس) المقرر على طلاب المستوى الثاني.

وقد تم اختيار هذا النوع لأنه من أكثر طرق قياس الانقراطية شيوعاً، كما أنه سهل البناء والاستخدام حيث يوفر الوقت والجهد؛ إذ يمكن بسهولة بناء نماذج متعددة للنص

الواحد عن طريق تغيير الكلمات المحذوفة، كما يتميز بالمرونة والموضوعية ويقلل من فرص التخمين، ونتائجه لا تتأثر بمستوى السهولة والصعوبة، ولذا فهي الأنسب لقياس إنقرانية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة.

### بناء الاختبار:

بعد الإطلاع على نماذج مختلفة لاختبارات قياس الانقرائية، وبعد مراجعة كتابات ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات الأكاديمية والتربوية، تم اختيار خمسة نصوص (من النصوص ذات الترتيب الفردي) من الكتاب المقرر (الفصحى لغتنا- الإصدار السادس)، وقد راعى الباحث كافة الأسس المعمول بها في بناء اختبارات التتمة، من نحو تنوع القطع والنصوص المختارة، والالتزام بالآلية واحدة لحذف الكلمات وهي: (حذف كل كلمة خامسة أو سادسة من النص)، ووضع تعليمات واضحة ومباشرة للطلاب، وتحديد درجة لكل سؤال.

وقد تضمن الاختبار خمسة نصوص (في ضوء آلية الاختيار السابقة)، حيث تم حذف (20) كلمة من كل نص بنفس الآلية المذكورة (حذف كل كلمة خامسة أو سادسة)، كما تم تحديد درجة واحدة لكل كلمة، وعليه يكون لكل نص (20) درجة، وتكون الدرجة الإجمالية للاختبار (100) درجة.

### صدق الاختبار:

قدم الباحث الصورة المبدئية للاختبار، إلى مجموعة من الخبراء في مجال التقويم وتصميم أدوات القياس، لإبداء الرأي فيه من حيث:

- مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي وُضع من أجله.
- مدى كفاية عدد بنود الاختبار للغاية منه.
- مدى استيفاء الاختبار لمعايير اختبارات التتمة (Close).
- مدى وضوح ومناسبة تعليمات الاختبار.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات؛ أُخذت بعين الاعتبار عند إعداد الصورة

### النهائية للاختبار.

### ثبات الاختبار:

أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة استطلاعية مُمثلة من الطلاب غير الناطقين بمركز اللغات بجامعة الشارقة، وقد بلغ عددها (12) طالب وطالبة؛ وبعد التطبيق تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وذلك لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وبعدها تم استخدام معادلة (سيبرمان وبراون) لحساب الثبات الكلي للاختبار، وقد بلغ معامل ثبات هذا الاختبار (0,78)، وهو معامل ثبات مناسب.

## الصورة النهائية للاختبار:

بعد انتهاء الباحث من تحديد الصدق والثبات أصبح الاختبار في صورته النهائية؛ صالحاً لقياس (انقرائية كتاب اللغة العربية) لطلاب المستوى الثاني غير الناطقين بالعربية بمركز اللغات - جامعة الشارقة. الصورة النهائية للاختبار موجودة في ملحق رقم (3).

## (2) بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي:

الهدف من بطاقة الملاحظة هو تحديد مدى توافر (مهارات التعبير الشفوي)، لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية بمركز اللغات- جامعة الشارقة.

### اختيار أسلوب الملاحظة:

نظراً لأن الهدف الأساسي للبحث هو تحديد مستوى انقرائية كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعلاقة هذا المستوى بالأداء التعبيري ببعديه (الشفوي/ الكتابي) لديهم؛ فقد تم اختيار نظام العلامات، لأنه:

- يتيح فرصاً أكبر لعمومية الملاحظة، ولا يركز على مظهر معين دون آخر.
- فعال عندما تكون مظاهر الأداء لها نفس الأهمية والوزن النسبي.
- يتم فيه تحديد مظاهر الأداء مُسبقاً في ضوء قائمة المهارات.

### التقدير الكمي للبطاقة:

استخدم الباحث تقديراً كمياً بالدرجات يتناسب مع عملية القياس؛ للتحقق من وجود المهارة من عدمه لدى الطلاب، وهذا التقدير قائم على أساس وجود عدة مستويات لتوافر المهارة، وهي: (دائماً- غالباً- قليلاً) بحيث لو كانت المهارة متوافرة دائماً، يأخذ الطالب (ثلاث درجات)، ولو كانت متوافرة غالباً، يأخذ (درجتين)، ولو كانت متوافرة قليلاً، يأخذ (درجة واحدة)، ويكون دور الملاحظ هو وضع علامة (✓) أمام المستوى المناسب.

### - صدق البطاقة:

استخدم الباحث الصدق الظاهري، حيث تم عرض البطاقة على بعض المتخصصين: لإبداء رأيهم في:

- مدى مناسبة البطاقة للهدف الذي وُضعت من أجله.
- مدى استيفاء البطاقة لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لبنود البطاقة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات، أُخذت بعين الاعتبار في الصورة

**النهائية للبطاقة.****- ثبات البطاقة:**

استخدم الباحث أسلوب اتفاق المحكمين لحساب ثبات البطاقة ( ويعني قيام أكثر من ملاحظ بعملية الملاحظة، ثم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف، فإن كانت عالية فهي دليل على ثبات بطاقة الملاحظة، والعكس صحيح؛ وعليه فقد قام الباحث مع مجموعة من الأساتذة المتخصصين بملاحظة أداء (6) من الطلاب غير الناطقين بالعربية بمركز اللغات-جامعة الشارقة، مع مراعاة جميع شروط الملاحظة الجيدة، وتوحيد زمن بدء وانتهاء الملاحظة، وتم استخدام المعادلة التالية:

عدد مرات الاتفاق

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

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وبعد حساب عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين الملاحظين؛ تبين أن:

- أكبر نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت: 85 %

- أقل نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت: 73 %

- متوسط نسبة الاتفاق: 79 %

وعليه فإن معامل ثبات بطاقة الملاحظة هو (0.79)، وهو معامل ثبات مناسب.

**الصورة النهائية للبطاقة:**

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق، وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية؛ صالحة لقياس (مهارات التعبير الشفوي) لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية بمركز اللغات-جامعة الشارقة. الصورة النهائية للبطاقة موجودة في ملحق رقم (4).

**(3) مقياس مهارات التعبير الكتابي :**

الهدف من المقياس هو التحقق من مدى توافر مهارات التعبير الكتابي، لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية بمركز اللغات- جامعة الشارقة.

وقد أعد الباحث مقياساً لمهارات التعبير الكتابي، يتضمن ثلاث مهام كتابية (مقال/ تقرير/رسالة)، تغطي مهارات التعبير الكتابي، كما أعد قاعدة تصحيح ثلاثية (Rubric) للمقياس بحيث يحصل الطالب على:

- (ثلاث درجات) إذا كان أداءه مُمثل للمهارة بشكل نموذجي كامل.

- (درجتين) إذا كان أداءه مُمثل للمهارة بشكل جزئي غير كامل.

- (درجة واحدة) إذا كان أداءه للمهارة غير مُمثل للمهارة بشكل كبير.



## صدق المقياس:

قدم الباحث الصورة المبدئية لمجموعة من خبراء تصميم وبناء المقاييس، لإبداء الرأي فيه من حيث:

- مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وُضع من أجله.
- مدى استيفاء المقياس لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى شمول (المهام الكتابية الثلاث) لمهارات التعبير الكتابي.
- مدى مناسبة التوصيف اللفظي للمؤشرات في قاعدة التصحيح (Rubric).

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، وقد أخذت جميعها بعين الاعتبار في الصورة النهائية للمقياس.

## ثبات المقياس:

أجرى الباحث تجربة استطلاعية لمقياس مهارات التعبير الكتابي على عينة مكونة من (12) طالباً، من مجتمع الدراسة؛ وبعد التطبيق تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في نصفي المقياس، وباستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون تم حساب الثبات الكلي للمقياس وقد بلغ (0,75)، وهو معامل ثبات مناسب.

## الصورة النهائية للمقياس:

بعد أن انتهى الباحث من تحديد صدق وثبات مقياس مهارات التعبير الكتابي أصبح المقياس في صورته النهائية؛ صالحاً لقياس (مهارات التعبير الكتابي) لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية بمركز اللغات - جامعة الشارقة. الصورة النهائية للمقياس في ملحق رقم (5).

## عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة طبقية مقصودة من بين طلاب مركز اللغات بجامعة الشارقة، المستوى الثاني، وقد بلغت العينة (36) طالب وطالبة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

## الأساليب الإحصائية:

- استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS Ver. 21.00 for Windows) لحساب:
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) للأداء على أدوات القياس.
  - معامل (الارتباط/ الإغتراب) بين مستوى انقراءة الكتاب ومستويات التعبير (الشفوي/ الكتابي) للطلاب.

## نتائج البحث:

عرض وتفسير نتائج البحث سوف يتم في ضوء تساؤلاته الخمسة: وبيان ذلك

كالتالي:

أولاً: النتائج الخاصة بتحديد مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الأول؛ ونصه " ما مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة؟"، ولتحديد ذلك تم تطبيق (اختبار التتمة لقياس مستوى الانقرائية)، وبعدها تم تفريغ الدرجات وتصنيف الطلاب وفق مستويات المقرئية الثلاث للنصوص المختارة، كما في الجدول التالي:

جدول(1) تصنيف الطلاب وفق مستويات الانقرائية الثلاث

للنصوص المختارة من كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات

م	المستوى	عدد الطلاب	النسبة المئوية
1	المستقل (60% فأكثر)	3	8.33%
2	التعليمي (40% فأكثر)	5	13.89%
3	الإحباطي (أقل من 40%)	28	77.78%
4	المجموع	36	100%

يتضح من الجدول السابق أن (77.78%) من إجمالي عدد الطلاب وقع في المستوى الإحباطي، فقد حصلوا على درجة (أقل من 40%)، بينما وقع (13.89%) من إجمالي عدد الطلاب في المستوى التعليمي، حيث حصلوا على درجة (أكثر من 40%)، في حين وقع (8.33%) من إجمالي عدد الطلاب في المستوى المستقل، حيث حصلوا على درجة (أكثر من 60%)، ما يعني أن مستوى انقرائية كتاب اللغة العربية لطلاب المستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة متواضع إلى حد كبير.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لدرجات مقياس انقرائية النصوص المختارة من كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T)  
لدرجات مقياس انقراضية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني (ن36)

المستوى	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مستوى الانقراضية	100	21.833	15.581	20.473	0.000
المتوسط الافتراضي = 75					دالة

يتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس انقراضية كتاب اللغة العربية لطلاب المستوى الثاني بمركز اللغات جامعة الشارقة بلغ (21.83)، والانحراف المعياري بلغ (15.58)، كما بلغت قيمة (T) للفرق بين المتوسط الحقيقي والافتراضي (20.47) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)؛ ما يعني أن انقراضية كتاب اللغة العربية لطلاب المستوى الثاني دون المستوى؛ حيث تندرج تحت المستوى الإحباطي.

ويُرجع الباحث ذلك إلى طبيعة الكتاب، وأنه لم يتم إعداده في ضوء أهداف تعليم غير الناطقين، حيث يبدو تأثيره الواضح بالاتجاهات الفردية لمؤلفه، فهو كتاب أدبي أكثر منه كتاب تعليمي لغير الناطقين بالعربية، فنصوص الكتاب لم تراعي الخصائص الشكلية، والنحوية والدلالية، فبدأ الجانب الشكلي (الطباعة، والصور، والرسومات، والألوان، وحجم القطع، ونوع الخط) غير مناسب لطبيعة غير الناطقين. كذلك الجانب النحوي (نوع الجملة، ومستوى طولها، ودرجة تركيبها، ومدى كثافة الأفكار فيها، ومدى وضوح أركان الجملة) لم يراعي طبيعة ومهارات وقدرات غير الناطقين. أما الجانب الدلالي ويشمل (غرابية الكلمات، وجدتها، ومعدل تكرارها، ومستوى طولها، ومدى شيوعتها) لم يراعي طبيعة ومهارات غير الناطقين بالعربية، وبالنسبة للجانب الفكري (وضوح الأفكار، ومستوى تنظيمها، ومدى صحتها ودقتها، ودرجة ترابطها وتسلسلها، ومدى ارتباط الأفكار بالواقع) جاءت غير مناسبة نظراً لغرابيتها ذلك أنها مرتبطة بالثقافة المصرية ويغلب على مفرداتها اللهجة العامية المصرية.

وتتفق تلك النتائج بشكل نوعي مع ما أشار إليه الرواشدة 1995، وما ذكرته دراسة الناجي 2003، ودراسة الرشيد 2005، وكذلك دراسة حسيني 2008، وبعض نتائج دراسة العبيدي 2015، وأيضاً دراسة وليد الحاج 2016، وبعض نتائج دراسة إيمان متين 2018.

ثانياً: النتائج الخاصة بتحديد مستوى التعبير الشفوي لدى طلاب مركز اللغات:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثاني: ونصه " ما مستوى التعبير الشفوي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة؟"، ولتحديد تلك النتائج تم تطبيق بطاقة الملاحظة، ثم تفرغ الدرجات، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لدرجات التعبير الشفوي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T)

لدرجات (التعبير الشفوي) لدارسي العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات (ن36)

المجال	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مستوى التعبير الشفوي	90	34.000	5.414	37.124	0.000
المتوسط الافتراضي =					دالة
67.50					

يتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الشفوي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة بلغ (34.00)، والانحراف المعياري بلغ (5.41)، كما بلغت قيمة (T) للفرق بين المتوسط الحقيقي والإفتراضي (37.12) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ما يعنى أن مهارات التعبير الشفوي لطلاب المستوى الثاني ضعيفة ودون المستوى.

ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة نصوص ومفردات الكتاب ومستوى انقرايته التي لم تساهم كما ينبغي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب المستوى الثاني غير الناطقين؛ ذلك أنه لم يتم إعداده في ضوء أهداف تعليم غير الناطقين، فنصوص الكتاب لم تراعي الخصائص الشكلية من نحو (الطباعة، والصور، والرسومات، والألوان، وحجم القطع، ونوع الخط) فهي غير مناسبة لطبيعة غير الناطقين. كما لم تراعي الخصائص النحوية من نحو (الجملة، ومستوى طولها، ودرجة تركيبها، ومدى كثافة الأفكار فيها، ومدى وضوح أركان الجملة) فهي غير متسقة مع مهارات وقدرات غير الناطقين. كما لم تراعي الخصائص الدلالية من نحو (مدى جودة الكلمات، وغرابتها، ومعدل تكرارها، ومستوى طولها، ومدى شيوعها) فهي غير متسقة مع قدرات غير الناطقين بالعربية، أما بالنسبة للخصائص الفكرية من نحو (وضوح الأفكار، ومستوى تنظيمها، ومدى صحتها ودقتها، ودرجة ترابطها وتسلسلها، وارتباط الأفكار بالواقع) فقد جاءت غير مناسبة، ذلك أنها مرتبطة بالثقافة المصرية ويغلب على مفرداتها اللهجة العامية المصرية.

حيث يبدو تأثير الكتاب الواضح بالاتجاهات الفردية لمؤلفه، وضخامة حجم نصوصه، وعدم تنوعها، وارتباطها الشديد بثقافة المؤلف، وعدم مراعاة طبيعة الدارسين من غير الناطقين، وتجاهل التعدد الثقافي، كما أن تطبيقات وتدريبات الكتاب المرتبطة بالنصوص لا تقيس سوى حفظ الكلمات واسترجاع معانيها، وتجاهلت المداخل الوظيفية المرتبطة بتعليم غير الناطقين، كما أغفل الكتاب مبدأ التعلم الذاتي وربط كل عمليات التعلم بالمعلم فقط، كل هذا يبدو من تحليل الكتاب، فهو لمؤلفة واحدة، ربطت كل نصوص الكتاب بالمجتمع المصري بأنماطه الثقافية الشديدة الخصوصية مثل العادات والتقاليد في مجتمعات (البدو/ الريف/ الفراعنة)، كما أن الكتاب من إصدارات الجامعة الأمريكية بالقاهرة وهذا في حد ذاته يعكس الكثير عن طبيعة الكتاب؛ وأنه صدر مرتبطاً بطبيعة وأهداف وجود الجامعة الأمريكية في مصر وليس بمطلق عمليات تعليم غير الناطقين بالعربية.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة الحديدي 2012، وبعض نتائج دراسة العبيدي 2015، وأيضا دراسة الشمري 2017، وكذلك نتائج دراسة الحديدي 2018، وبعض نتائج دراسة إيمان متين 2018.

**ثالثاً: النتائج الخاصة بتحديد مستوى التعبير الكتابي لدى طلاب مركز اللغات:**  
ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثالث؛ ونصه " ما مستوى التعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة؟"، ولتحديد تلك النتائج تم تطبيق مقياس التقدير المتدرج، تم تفرغ الدرجات، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لدرجات التعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T)

لدرجات (التعبير الكتابي) لدارسي العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات (ن36)

المجال	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مستوى التعبير الكتابي	60	31.472	3.745	21.671	0.000
					دالة
المتوسط الافتراضي=45					

يتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لدرجات التعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بمركز اللغات جامعة الشارقة بلغ (31.47)، والانحراف المعياري بلغ (3.74)، كما بلغت قيمة (T) للفرق بين المتوسط الحقيقي والافتراضي (21.67) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ما يعنى أن مهارات التعبير الكتابي لطلاب المستوى الثاني محدودة ودون المستوى.

ويُرجع الباحث ذلك لطبيعة نصوص ومفردات الكتاب ومستوى انقائته التي لم تساهم كما ينبغي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى الثاني غير الناطقين؛ ذلك أنه لم يتم إعداده في ضوء أهداف تعليم غير الناطقين، فنصوص الكتاب لم تراعي الخصائص الشكلية من نحو (الطباعة، والصور، والرسومات، والألوان، وحجم القطع، ونوع الخط) فهي غير مناسبة لطبيعة غير الناطقين. كما لم تراعي الخصائص النحوية من نحو (الجملة، ومستوى طولها، ودرجة تركيبها، ومدى كثافة الأفكار فيها، ومدى وضوح أركان الجملة) فهي غير متسقة مع مهارات وقدرات غير الناطقين. كما لم تراعي الخصائص الدلالية من نحو (مدى جودة الكلمات، وغرابتها، ومعدل تكرارها، ومستوى طولها، ومدى شيوعها) فهي غير متسقة مع قدرات غير الناطقين بالعربية، أما بالنسبة للخصائص الفكرية من نحو (وضوح الأفكار، ومستوى تنظيمها، ومدى صحتها ودقتها، ودرجة ترابطها وتسلسلها، وارتباط الأفكار بالواقع) فقد جاءت غير مناسبة، ذلك أنها مرتبطة بالثقافة المصرية ويغلب على مفرداتها اللهجة العامية المصرية.

فقد غلب على الكتاب تأثره الواضح بالاتجاهات الفردية لمؤلفه، إضافة إلى ضخامة حجم نصوصه، وعدم تنوعها، وارتباطها الشديد بثقافة المؤلف، وعدم مراعاة طبيعة الدارسين من غير الناطقين، وتجاهل تعدد ثقافتهم، وخلو الكتاب من أي تطبيقات لغوية مرتبطة بمهارات التهجى ولا مهارات التعبير الكتابي، وكذلك عدم ارتباط تدريبات الكتاب بمهارات التهجى، كما أغفل الكتاب مبدأ التعلم الذاتي وربط كل عمليات التعلم بالمعلم فقط، كل هذا يبدو من تحليل الكتاب، فهو لمؤلفة واحدة، ربطت كل نصوص الكتاب بالمجتمع المصري بأنماطه الثقافية الشديدة الخصوصية مثل العادات والتقاليد في مجتمعات (البدو/ الريف/ الفراعنة). كما أن الكتاب من إصدارات الجامعة الأمريكية بالقاهرة وهذا في حد ذاته يعكس الكثير عن طبيعة الكتاب والغاية منه؛ وأنه صدر مرتبطاً بطبيعة وجود الجامعة الأمريكية في مصر، وليس بمطلق عمليات تعليم غير الناطقين بالعربية.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة الحديدي 2012، وبعض نتائج دراسة العبيدي 2015، وأيضا دراسة الشمري 2017، وكذلك نتائج دراسة الحديدي 2018، وبعض نتائج دراسة إيمان متين 2018.

#### رابعاً: النتائج الخاصة بتحديد العلاقة بين إنقرائية الكتاب والتعبير الشفوي لطلاب مركز اللغات:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الرابع؛ ونصه " ما العلاقة بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات بالشارقة، والتعبير الشفوي للدارسين به غير الناطقين بالعربية؟"، ولتحديد تلك النتائج تم اختبار صحة الفرض الأول ونصه " لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات، ومستوى التعبير الشفوي للدارسين به غير الناطقين بالعربية " حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات اختبار إنقرائية الكتاب ودرجات التعبير الشفوي، والجدول التالي يوضح ذلك:

#### جدول (5) نتائج معامل ارتباط بيرسون

بين مستوى انقرائية الكتاب ومستوى التعبير الشفوي (ن36)

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مجال العلاقة
0.05	0.67	انقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني/ التعبير الشفوي للطلاب غير الناطقين

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين (درجات انقرائية الكتاب)، وبين (درجات التعبير الشفوي) لطلاب المستوى الثاني غير الناطقين؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.67) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط (0.74)، وهو ارتباط إيجابي طردي، ما يدل على أن قيمة معامل الارتباط قوية يمكن الوثوق بها.

وهذا الارتباط القوي بين درجات انقرائية الكتاب ودرجات التعبير الشفوي لدى الدارسين منطقي إلى حد كبير؛ ذلك أن تنمية مهارات التعبير الشفوي يعتمد على طبيعة نصوص الكتاب المقرر ومستوى انقرائيتها ومدى اسهامها في تنمية تلك المهارات؛ فكما كانت

انقرائية الكتاب مناسبة ومتسقة مع طبيعة المادة والتلاميذ؛ - مع وجود عوامل أخرى- كلما ساعد ذلك على تنمية وتطوير مختلف مهارات التعبير الشفوي لدى الطلاب.

فقد تبين تدني مستوى انقرائية الكتاب المخصص لطلاب المستوى الثاني (سبق تفسير ذلك عند الإجابة على السؤال الأول للبحث) كما تبين ضعف الطلاب في مهارات التعبير الشفوي (سبق تفسير ذلك عند الإجابة على السؤال الثاني للبحث).

وتتفق تلك النتائج مع ما أكدته (Gunning 2003)، وما أشار إليه (Thomas & Holly 2004) من أن المستوى المناسب لإنقرائية الكتب يرفع مستوى الدافعية لدى الطلاب والدارسين؛ ما يساعد في تنمية الفهم والتحصيل ومختلف المهارات اللغوية. ومع الدراسات التي أشارت إلى تأثير الانقرائية على مختلف العمليات والمهارات اللغوية مثل نتائج دراسة الرواشدة 1995، والناجي 2003، والرشيدي 2005، وكذلك بعض نتائج دراسة حسيني 2008، والعبيدي 2015، ووليد الحاج 2016، وإيمان متين 2018.

### خامساً: النتائج الخاصة بتحديد العلاقة بين إنقرائية الكتاب والتعبير الكتابي لطلاب مركز اللغات:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما العلاقة بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات بالشارقة، والتعبير الكتابي للدارسين به غير الناطقين بالعربية؟"، ولتحديد تلك النتائج تم اختبار صحة الفرض الأول ونصه " لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين إنقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني بمركز اللغات، ومستوى التعبير الكتابي للدارسين به غير الناطقين بالعربية " حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات اختبار إنقرائية الكتاب ودرجات التعبير الكتابي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6) نتائج معامل ارتباط بيرسون

بين مستوى انقرائية الكتاب ومستوى التعبير الكتابي (ن36)

مجال العلاقة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
انقرائية كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني/ التعبير الكتابي للطلاب غير الناطقين	0.62	0.05

وتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية بين (درجات انقرائية الكتاب)، وبين (درجات التعبير الكتابي) لطلاب المستوى الثاني غير الناطقين؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.62) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05). كما بلغت قيمة معامل الارتباط (0.78)، وهو ارتباط إيجابي طردي، ما يدل على أن قيمة معامل الارتباط قوية يمكن الوثوق بها.

وهذا الإرتباط القوي بين درجات انقرائية الكتاب ودرجات التعبير الكتابي لدى الدارسين منطقي إلى حد كبير؛ إذ لا يمكن تنمية مهارات التعبير الكتابي ما لم تكن انقرائية الكتاب المقرر مناسبة ونصوص موضوعاته متسقة مع طبيعة اللغة وطبيعة الطلاب غير الناطقين ومتضمنة لتدريبات وتطبيقات مناسبة لعمليات ومكونات عملية الكتابة؛ فكلما

كانت انقرائية الكتاب مناسبة- مع وجود عوامل أخرى- كلما ساعد ذلك على تنمية وتطوير مختلف مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب.

فقد تبين تدني مستوى انقرائية الكتاب المخصص لطلاب المستوى الثاني (سابق تفسير ذلك عند الإجابة على السؤال الأول للبحث) كما تبين ضعف الطلاب في مهارات التعبير الكتابي (سابق تفسير ذلك عند الإجابة على السؤال الثالث للبحث).

وتتفق تلك النتائج مع ما أكدته (Gunning (2003، وما أشار إليه Thomas & Holly (2004) من أن المستوى المناسب لانقرائية الكتب، يرفع مستوى الدافعية لدى الطلاب والدارسين؛ ما يعني الفهم والتحصيل ومختلف المهارات اللغوية. ومع كل الدراسات التي أشارت لتأثير الانقرائية على مختلف العمليات والمهارات اللغوية مثل نتائج دراسة الرواشدة 1995، والناجي 2003، والرشيدي 2005، وكذلك بعض نتائج دراسة حسيني 2008، والعبيدي 2015، ووليد الحاج 2016، وإيمان متين 2018.

### توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها شكلاً (الطباعة والإخراج) ومضموناً (مناسبة النصوص وشمولها للمهارات اللغوية، ومناسبة مستوى انقرائية النصوص لطبيعة غير الناطقين بالعربية).
- تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أهداف تعليمها، بحيث تعكس تلك الكتب وما تتضمنه من مهارات لغوية الأهداف التي سبق تحديدها.
- تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أسس ومعايير الإعداد والتأليف.
- مراعاة المداخل المختلفة لتعليم اللغة عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعدم الاقتصار على بعض المداخل دون غيرها.
- مراعاة مكونات عملية الكتابة (الكتابة اليدوية/ التهجّي/ التعبير الكتابي) عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعدم الاقتصار على المكون الأول والثاني فقط.
- مراعاة مهارات التعبير بنوعيه (الشفوي/ الكتابي) عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعدم الاقتصار على بعض المهارات دون غيرها.
- تقنين كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ من خلال تحديد مستويات (السهولة/ الصعوبة/ الانقرائية).
- اتباع آلية اللجان الأكاديمية المتخصصة عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- البعد عن نمط التأليف الفردي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تجنب آلية توظيف الكتب المتاحة بالأسواق في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- مراعاة أبعاد التنوع الثقافي والاجتماعي عند تأليف كتب الناطقين بغير اللغة العربية.



## الدراسات المقترحة:

موضوع البحث الحالي قد يفتح الباب لبعض البحوث والدراسات المقترحة، والتي يمكن أن تسد بعض الفجوات البحثية في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ من نحو:

- برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من اللغات.
- تقويم برامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة لدى الناطقين بغيرها من اللغات.
- تفضيلات التعلم وعلاقتها بالتحصيل لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- اللغة الأم وعلاقتها بتعلم العربية لدى غير الناطقين بها (الأوردية والعربية أنموذجاً).
- برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- العلاقة بين الميل لتعلم العربية والتحصيل الدراسي لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها.

## مراجع البحث

## أولاً: المراجع العربية:

- أبوبكر، نيرات(2008). صعوبات تعليم وتعلم مهارتي الكلام والكتابة لطلاب اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بكينيا، الأسباب والحلول (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية. الخرطوم- السودان.
- أبوحجاج، أحمد زينهم(1993). تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- أبو سكيته، نادية (2009). إنقرائية المفردات والجمل في الكتب المطورة للمرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقرائية والإخراج) جمهورية مصر العربية، مجلد(2).
- أبو عمشة، خالد(2016). دور الضبط والتشكيل في تطوير كفاءة الناطقين بغير العربية، المؤتمر الدولي الثاني لتعليم العربية لغير الناطقين بها (إضاءات ومعالم)، اسطنبول. 8-9 أكتوبر، 2016.
- أسعد، داليا مفيد(2015). تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
- البجة، عبدالفتاح (2000). أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- بدوي، السعيد محمد (1992). مقتضيات الكفاءة □ تعلم اللغة العربية كلغة إضافية، من منشورات المنظمة العربية لل□بية والثقافة والعلوم، تونس.
- البسيوني، سامية (2001). قياس بعض جوانب إنقرائية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. (دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- بشار مصطفى (2013). فاعلية المنهج الوظيفي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة شبه تجريبية على تدريس القواعد النحوية وظيفياً لغير الناطقين بالعربية في جامعة دمشق المستوى المتوسط نموذجاً. (دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
- بوقحوص، خالد، واسماعيل، إبراهيم(2001). قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين، مجلة مركز البحوث التربوية، عدد (19) جامعة قطر.
- حبيب الله، محمد(2009). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، ط (3)، دار عمار، عمان، الأردن، 2009.
- الحسن، موفق (2016) قصور كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال تدريس الأزمنة الفعلية المركبة؛ دراسة تحليلية تقويمية. المؤتمر الدولي الثاني لتعليم العربية لغير الناطقين بها (إضاءات ومعالم)، اسطنبول. 8-9 أكتوبر، 2016.
- الحديدي، على عبدالمحسن(2012). تأثير استراتيجية "أنقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة العربية للناطقين بغيرها، عدد (13) يناير (2012) معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.
- \_\_\_\_\_ (2018). فاعلية استراتيجية (تجاوز) المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية. مجلد (32)، عدد (127)، جزء (2)، يونيو 2018.

- حسيني، محمد هارون (2008). المفردات في كتب تعليم اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية العليا الخاصة بماليزيا: دراسة تحليلية تقويمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. عدد (68)، جزء (1)، سبتمبر، 2008.
- خاطر، رشدي، وآخرون (1986). تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. ط (2)، المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم، تونس. 1986.
- خميس، نسرين (2020). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني باستخدام المهمات التعليمية في إكساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساس. (ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. كلية العلوم التربوية، الأردن.
- دعنا، عبلة (1988). مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا، (ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- دهبين، إسماعيل (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التساؤل الذاتي والمواقف المصطنعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمياط، مصر.
- الدوسري، مشاعل بنت صالح (2004). تقويم محتوى كتاب المطالعة العربية (بنين، بنات) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقرئية. (ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.
- الرشيد، مفلح حمود (2005). مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت (ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العربية، الأردن.
- الركابي، جودت (1995). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر للطبع، والنشر، والتوزيع.
- رواشدة، سعدي مسلم (1995). مستوى مقروئية كتاب "لغتنا العربية" للصف السابع الأساسي ودرجة إشراكه للطلاب. رسالة (ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.
- السامرائي، هيفاء حميد (2004). قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق (دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- سليمان، إقبال عبد القادر (2002). مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، (ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- سليمان، جمال، وأبولين، وجيه (2012). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، عدد (23).
- السنوسي، محمد يوسف (2020). استخدام استراتيجيات الفصل المقلوب وأثرها في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. عدد (185)، جزء (3).
- العجامة، موسى (2006). فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. (دكتوراة غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- الشمري، زيد بن مهمل (2017). فعالية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة . مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد(11)، عدد (2)، ديسمبر 2017.
- طعيمة، رشدي أحمد (1982). الأسس الثقافية والمعجمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة.
- \_\_\_\_\_ (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها. مناهجه وأساليبه. (إيسيسكو). الرباط، المملكة المغربية.
- الطلحي، عوده بن رده (1994). قياس مستوى انقرانية كتب القراءة المقررة عام(1410هـ) المخصصة لتلاميذ الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، بمكة المكرمة، والطائف، وجدة. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- عبدالعزيز، إيناس (2019). فاعلية بعض استراتيجيات التعليم المتميز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبدالعظيم، عائشة (2020). تنمية مهارة التعبير باستخدام استراتيجيات التدريس التبادلي للناطقين بغير العربية بجامعة إفريقيا العالمية. (دكتوراة غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- العبيدي، خالد بن خاطر (2012). مقروئية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية. مجلة مستقبل التربية العربية. مجلد(19)، عدد(76)، مارس 2012.
- العجامة، موسى (2006). فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. (دكتوراة غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- العصيلي، عبد العزيز (2016). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسات علمية وتجارب عملية. المؤتمر الدولي الثاني لتعليم العربية لغير الناطقين بها (إضاءات ومعالم)، اسطنبول. 8-9 أكتوبر، 2016.
- العلي، فيصل حسين (1998). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية. ط (2)، عمان. مكتبة دار الثقافة للطبع والنشر.
- عمر، أمين خليل (2017). درجة توافر عوامل قراءة كتاب المطالعة للصف الثاني عشر في محافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مجلد (5)، عدد (18)، نيسان 2017.
- العيساوي، تيسير عبد الرزاق (2020). درجة مقروئية كتاب التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في العراق. (ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربية، جامعة الشرق الأوسط. عمان الأردن.
- القماطي، محمد منصف (1992). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، طبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس)، 1992م.
- الكندري، عبد الله (1991). قياس انقرانية كتب القراءة بالمرحلة المتوسط بدولة الكويت. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الكندري، عبدالله، وعطا، إبراهيم (1996). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ط (2)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

- اللبودي، منى إبراهيم (2009). إنقراض الكتب الدراسية المقررة في الصف الخامس الابتدائي. المؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقراض والإخراج) جمهورية مصر العربية، مجلد(1)، 2009.
- متين، إيمان (2018). مستوى مقروئية كتاب (الناطق العربي) لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدرسة شافانا الإعدادية الإسلامية. (ماجستير غير منشورة) كلية التربية والتعليم، جامعة شريف هداية الله الإسلامية، جاكارتا أندونيسيا.
- محمود، سعاد جابر (2012). قياس إنقراضية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلمها، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد(31)، 2012.
- مدكور، علي أحمد (1985). تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الإيسسكو، الرباط، المملكة المغربية.
- مصطفى، وليد الحاج (2016). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في فلسطين في ضوء بعض وسائل قياس الانقراضية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. مجلد (40)، عدد (1)، جزء (د)، 2016.
- مقدادي، محمد فخري (1993). مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في دولة البحرين. بحث مقدمة لـ (ندوة المناهج الدراسية)، جامعة الملك محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية.
- مقدادي، محمد فخري (1997). المقروئية (ماهيها وطرق قياسها)، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، العدد الحادي والعشرون بعد المئة، السنة السادسة والعشرون، الدوحة.
- مؤمني، عبداللطيف، والمؤمني، محمد (2011). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة دمشق. مجلد (27)، عدد (4+3)، 2011.
- ناصر آل كدم، مشاعل (2018). فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، عدد (180) جزء(1).
- الناقة، محمود كامل (1985). برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية)، مكة المكرمة جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.
- النجار، بسام عايش (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة. (دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية- جامعة عين شمس.
- النجار، خالد محمود (2019). صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مجلد (2)، عدد (4)، 2019.
- نوح، بيمبيلي كبانغو (2018). منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة لوبومباشي بالكونغو الديمقراطية في الفترة من 2007 إلى 2010م: دراسة تقييمية. (دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية. السودان، الخرطوم.
- هريدي، إيمان (2007). تصور مقترح لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، مؤتمر الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث)، 5-6 سبتمبر، 2007.

- \_\_\_\_\_ (2015). تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تربية عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج.
- يسري، إسلام (2016). التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية. المؤتمر الدولي الثاني لتعليم العربية لغير الناطقين بها (إضاءات ومعالم)، اسطنبول. 9-8 أكتوبر، 2016.
- يونس، علي إبراهيم (1975). الانقرانية، مجلة التوثيق التربوي، المديرية العامة للتخطيط التربوي، وزارة التربية، العدد الثالث عشر، السنة الثالثة، بغداد، 1975.

#### ثانياً: المراجع العربية مترجمة:

- Abu Bakr, Nairat (2008). Difficulties in teaching and learning speaking and writing skills for Arabic language students in public secondary schools in Kenya, causes and solutions (unpublished MA), Faculty of Education, International University of Africa. Khartoum, Sudan.
- Abu Hajjaj, Ahmed Zeinhom (1993). Developing oral expression and reading skills for fifth graders of basic education. (Unpublished MA), Faculty of Education, Kafr El-Sheikh, Tanta University.
- Abu Sakina, Nadia (2009). Readability of vocabulary and sentences in books developed for the primary stage. The Ninth Scientific Conference (Books for Teaching Reading in the Arab World between Readability and Direction), Arab Republic of Egypt, Volume.(2)
- Abu Amsaha, Khaled (2016). The Role of Control and Formation in Developing the Competence of Non-Arabic Speakers, Second International Conference on Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers (Illuminations and Landmarks), Istanbul. October 8-9, 2016.
- Asaad, Dalia Mofeed (2015). Teaching Arabic functionally to non-native speakers: A field study in institutes for teaching Arabic to non-native speakers. (Unpublished MA), Faculty of Education, Damascus University.
- Beja, Abdel-Fattah (2000). The principles of teaching Arabic between theory and practice. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing, Amman, Jordan.
- Badawi, Al-Saeed Muhammad (1992). Proficiency requirements for learning Arabic as an additional language, a publication of the Arab Organization for Education, Culture and Science, Tunisia.
- Bassiouni, Samia (2001). Measuring some aspects of the readability of Arabic language books in the first cycle of basic education. (Unpublished Ph.D.), Faculty of Education, Ain Shams University.
- Bashar Mustafa (2013). The effectiveness of the functional curriculum in teaching Arabic to non-native speakers: A quasi-experimental study on the functional teaching of grammatical rules for non-native speakers of Arabic at Damascus University at the intermediate level as a model. (Unpublished Ph.D.), Faculty of Education, Damascus University.
- Boqhous, Khaled, and Ismail, Ibrahim (2001). Measuring the Readability of the Book of Living Organisms and the Environment for secondary school students in the State of Bahrain, Journal of the Educational Research Center, No. (19) Qatar University.



- 
- Habibullah, Muhammad (2009). Foundations of reading and reading comprehension between theory and practice, I (3), Dar Ammar, Amman, Jordan, 2009-
- Al-Hassan, Mowaffaq (2016) The shortcomings of Arabic language teaching books for non-native speakers in the field of teaching compound verb tenses; Evaluative Analytical Study. The Second International Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers (Illuminations and Landmarks), Istanbul. October 8-9, 2016.
- Al-Hudaibi, Ali Abdel Mohsen (2012). The effect of the proposed "itqen" strategy on developing the reading comprehension skills of Arabic language learners who speak other languages. Al-Arabiya Magazine for Speakers of Other Languages, Issue (13) January (2012) Institute of Arabic Language, International University of Africa, Khartoum, Sudan.
- Al-Hudaibi, Ali Abdel Mohsen (2018). The effectiveness of the proposed (interlocution) strategy in developing communication skills and self-efficacy in dialogue among learners of Arabic speaking other languages. Educational magazine. Volume (32), Number (127), Part (2), June 2018.
- Hosseini, Muhammad Haroun (2008). Vocabulary in Arabic language teaching books in higher educational institutions in Malaysia: An analytical and evaluative study. Mansoura College of Education Journal. Issue (68), Part (1), September, 2008.
- Khater, Rushdi, and others (1986). Developing curricula for teaching reading in the general education stages in the Arab world. I (2), Arab Organization for Development, Culture and Science, Tunis, 1986.
- Khamis, Nasreen (2020). The effect of the cooperative learning strategy using educational tasks on the acquisition of written expression skills among fifth grade students. (Unpublished MA), Middle East University for Graduate Studies. College of Educational Sciences, Jordan.
- Let us, Abla (1988). Readability of science books for upper elementary grades, (unpublished MA), University of Jordan, Amman, Jordan.
- Dahin, Ismail (2019). The effectiveness of a proposed program based on the strategies of self-questioning and artificial attitudes in developing the written expression skills of preparatory stage students. (Unpublished Ph.D.), Faculty of Education, Damietta University, Egypt.
- Al-Dosari, Mashael bint Saleh (2004). Evaluating the content of the Arabic reading book (boys, girls) for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia in light of readability standards. (Unpublished MA), Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.
- Al-Rashidi, Mufleh Hammoud (2005). The level of readability of my Arabic language textbook for the fourth grade of primary school in the State of Kuwait (unpublished master's degree), College of Higher Educational Studies, Amman University for Arabic Studies, Jordan.
- Al-Rakabi, Jawdat (1995). Methods of teaching the Arabic language. Damascus: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

- Rawashdeh, Saadi Muslim (1995). The level of readability of the book "Our Arabic Language" for the seventh grade and the degree of its involvement for the student. Thesis (unpublished MA), Mutah University, Karak: Jordan.
- Al-Samarrai, Haifa Hamid (2004). Measuring the Readability of Reading Books for the Upper Three Grades of the Primary Stage in Iraq (Unpublished Ph.D.), Ibn Rushd College of Education, University of Baghdad, Iraq.
- Suleiman, Iqbal Abdul Qadir (2002). The level of readability of texts from the Arabic language textbook for the sixth grade in Nablus Governorate, (Unpublished MA), An-Najah National University, Palestine.
- Suleiman, Jamal, and Abolbin, Wajih (2012). A program based on the negotiating approach in developing oral expression skills for middle school students in Medina, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt, No.(23) .
- Al-Senussi, Muhammad Yusuf (2020). The use of the flipped classroom strategy and its impact on developing the written expression skills of eighth grade students. Journal of the College of Education, Al-Azhar University. Number (185), part (3).
- Al-Ajarmah, Musa (2006). The effectiveness of cooperative learning and brainstorming strategies in acquiring oral expression skills and the attitude towards it among tenth grade students in Jordan. (Unpublished Ph.D.), Faculty of Higher Educational Studies, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Al-Shammari, Zaid bin Muhalhal (2017). The effectiveness of a website in developing grammar skills for students of the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah. Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (11), Number (2), December 2017.
- Taima, Rushdi Ahmed (1982). Cultural and lexical foundations for teaching Arabic to non-native speakers, Umm Al-Qura University, Arabic Language Institute, Makkah Al-Mukarramah.
- Taima, Rushdi Ahmed (1989). Teaching Arabic to non-native speakers. Its methods and methods. (ISESCO), Rabat, Kingdom of Morocco.
- Al-Talhi, Odeh bin Reddah (1994). Measuring the level of readability of reading books for the year (1410 AH) for students of the last three grades of primary school, in Makkah, Taif, and Jeddah. (Unpublished MA), College of Education in Makkah Al-Mukarramah, Umm Al-Qura University.
- Abdulaziz, Enas (2019). The effectiveness of some differentiated teaching strategies in developing creative written expression skills in the Arabic language for sixth graders of primary school. (Unpublished MA), Faculty of Education, Helwan University.
- Abdelazim, Aisha (2020). Developing the skill of expression using the strategy of reciprocal teaching for non-Arabic speakers at the International University of Africa. (Unpublished Ph.D.), College of Graduate Studies, Sudan University of Science and Technology, Sudan.





- 
- Al-Obaidi, Khalid bin Khater (2012). Readability of Arabic language teaching books for non-native speakers in Arabic language education institutes. Journal of the future of Arab education. Volume (19), Number (76), March 2012.
  - Al-Ajarmah, Musa (2006). The effectiveness of cooperative learning and brainstorming strategies in acquiring oral expression skills and the attitude towards it among tenth grade students in Jordan. (Unpublished Ph.D.), Faculty of Higher Educational Studies, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
  - Al-Osaili, Abdulaziz (2016). Teaching Arabic to non-native speakers: scientific studies and practical experiences. The Second International Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers (Illuminations and Landmarks), Istanbul. October 8-9, 2016.
  - Al-Ali, Faisal Hussein (1998). Technical guide for teaching Arabic. I (2), Amman, Dar Al-Thaqafa Library for printing and publishing.
  - Omar, Amin Khalil (2017). The degree of availability of factors for reading the reading book for the twelfth grade in the North Gaza Governorate from the point of view of teachers. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies. Volume (5), Issue (18), April 2017.
  - Al-Issawi, Tayseer Abdul Razzaq (2020). The degree of readability of the Islamic Education Textbook for the first intermediate grade in Iraq. (Unpublished MA), College of Education Sciences, Middle East University. Amman Jordan.
  - El-Qamaty, Mohamed Moncef (1992). Teaching Arabic to non-native speakers, issues and experiences, edition of the Arab Organization for Education, Culture and Science (Tunisia), 1992.
  - Al-Kandari, Abdullah (1991). Measuring the readability of reading books at the intermediate stage in the State of Kuwait. (Unpublished MA), Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo.
  - Al-Kandari, Abdullah, and Atta, Ibrahim (1996). Teaching Arabic for the primary stage, i (2), Al Falah Library for Publishing and Distribution, Kuwait.
  - Al-Labadi, Mona Ibrahim (2009). Readability of textbooks for the fifth grade of primary school. The Ninth Scientific Conference (Teaching Reading Books in the Arab World between Readability and Direction), Arab Republic of Egypt, Volume (1), 2009.
  - Mateen, Iman (2018). The reading level of a book (the Arabic speaker) for teaching Arabic to non-native speakers at Shavana Islamic Preparatory School. (Unpublished MA) College of Education, Sharif Hidayatullah Islamic University, Jakarta, Indonesia.
  - Mahmoud, Souad Jaber (2012). Measuring the Readability of Arabic Language Books in the Primary Stage Using a Computer Program and the Judgments of Its Teachers, International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, Issue (31), 2012.
  - Madkour, Ali Ahmed (1985). Evaluation of programs for preparing teachers of Arabic for non-native speakers. ISESCO, Rabat, Kingdom of Morocco.

- Mustafa, Walid Al-Hajj (2016). The level of readability of the Arabic language book for the third grade in Palestine in light of some means of measuring readability. Journal of the College of Education in Educational Sciences. Volume (40), Number (1), Part (D), 2016.
- Miqdadi, Muhammad Fakhri (1993). The level of readability of Arabic language books in the preparatory stage in public schools in the State of Bahrain. Research presented to (Symposium Curriculum), King Mohammed V University, Rabat, Kingdom of Morocco.
- Miqdadi, Muhammad Fakhri (1997). Readability (what it is and ways to measure it), Al-Tarbiya Magazine, Qatar National Committee for Culture and Science, issue one hundred and twenty-first, year twenty-six, Doha.
- Momeni, Abdul Latif, and Momeni, Muhammad (2011). The level of readability of the Arabic language book for the fourth grade in Jordan. Damascus University Journal. Volume (27), Issue (3+4), 2011.
- Nasser Al Kadam, Mashaal (2018). The effectiveness of the concept maps strategy in developing the written expression skill of non-Arabic speaking students in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Cairo, number (180) part (1).
- El Naga, Mahmoud Kamel (1985). Teaching Arabic programs for Muslims who speak other languages in the light of their motives (a field study), Makkah Al-Mukarramah, Umm Al-Qura University, the Arabic Language Institute.
- Al-Najjar, Bassam Ayesh (2003). A proposed program to develop some creative written expression skills for tenth grade students in Gaza Governorate. (Unpublished Ph.D.), Faculty of Education - Ain Shams University.
- Al-Najjar, Khaled Mahmoud (2019). Difficulties of learning Arabic for native speakers at the Islamic University of Madinah. International Journal of Research in Educational Sciences, Volume (2), Number (4), 2019.
- Noah, Pembele Kabangu (2018). Curriculum of teaching Arabic to non-native speakers at Lubumbashi University in the Democratic Republic of the Congo from 2007 to 2010: an evaluation study. (Unpublished Ph.D.), Faculty of Education, International University of Africa. Sudan, Khartoum.
- Hardy, Iman (2007). A proposed conception of programs for teaching and learning the Arabic language at a distance for non-native speakers in the light of language proficiency, Conference of the Arab Society for Educational Technology, (Educational Technology Studies and Research), September 5-6, 2007.
- Hardy, Iman (2015). Evaluation of programs for preparing the Arabic language teacher for non-native speakers at Cairo University in the light of international standards for the quality of preparing a foreign language teacher, studies in curricula and teaching methods, Ain Shams Education, the Egyptian Curriculum Association.
- Yousry, Islam (2016). Institutional Challenges in Arabic Teaching Programs in Preparatory Years in Faculties of Islamic Sciences. The Second International Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers (Illuminations and Landmarks), Istanbul. October 8-9, 2016.



Younis, Ali Ibrahim (1975). Readability, Journal of Educational Documentation, General Directorate of Educational Planning, Ministry of Education, Issue Thirteen, Third Year, Baghdad, 1975.

### ثالثا: المراجع الأجنبية:

- Biman, Jalal Ahmed (2021). The effect of dialogue strategy on developing oral expression skills among first intermediate grade students. Al-Adab Journal, Vol 3 No 137.
- Cotter, Jeanne, (2003). Readability and reading ability: Measurement and Assessment. Southern Illinois University. Edwardsville.
- Davison, A. (1990). Readability and Reading levels in Walbery, J and Haertel, D (EDs), International Encyclopedia of Educational Evaluation (p362-364). New York: pergamon press.
- English, Horace B. & Ava Champne E. (1958). Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms. David McKay, New York.
- Fatima Omari (2016). teaching Arabic Language for Non-Native Speakers in the light of Modern Linguistics. Dirasat, Human and Social Sciences, Volume 43, No. 3, January 2016.
- Gunning, Thomas G. (2003). The Role of Readability in Today's Classrooms (Readability in Classroom and Clinic): New Perspectives. Topics in Language Disorders. 23. 3, Pp.175-189.
- Harris, A. & Sipay, E. (1990). How to increase reading ability. (9th ed., Longman.
- Holguin, C. (1997). A study of cooperative learning as an organizational design in the acquisition of a second language in third grade bilingual classroom. Diss. Abs. Int., New Mexico State University, P. 366.
- Johnson, C. & Johnson, K. (2002). Readability and Reading Ages Of school science textbooks.
- Lawrence T. Lorimer et al. (Eds) (1995): The New Lexicon Webster's Dictionary of the English Language, Lexicon Publications inc. Dan Bury, CT, USA.
- Richards, Jack C. (2007): The Role of textbooks in a language program. From: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>.
- Sawaween, Rashid (2017). The Effectiveness of Picture Reading Strategy in Developing the Oral Expression Skills for the Third Grader Pupils in Gaza Governorates. International Journal of Research in Education and Psychology. 5, No. 2, Oct. 2017.
- Susan Weiner (2018). 7 factors that affect reading ease, Investment writing blog, March, 2018. Available at: <https://www.investmentwriting.com-in-2018/03>.
- Thomas Oakland & Holly B. (2004): Language, Reading, and Readability Formulas: Implications for Developing and adapting Tests. International Journal of Testing. 4.
- Wellington J. & Osborne J. (2001) .Language and literacy in science education. Buckingham; Phildelphia: Open University press.

- 
- William H. DuBay (2004). The Principles of Readability. Available at, (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490073.pdf>).
  - Zulazhan A., Mohd H., Mohd A., Shuhaida S., Abdul W. (2017). The Readability of Arabic Texts in Malaysia: A Need for a Suitable Measurement Instrument. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2017, Vol. 7, No. 6.