

إيسيسكو
ICESCO

الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

استراتيجيات تدريسه واختباراته

د. أحمد مصري

جامعة بورصا ألوداغ - الجمهورية التركية



2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -

مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها



الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها استراتيجيات تدريسه واختباراته

د. أحمد مصري

جامعة بورصا ألوداغ - الجمهورية التركية

سلسلة الدراسات التخصصية في مجال
تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -
مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275 ، ر. ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

الطبعة الأولى : 2025

© إيسيسكو

جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة.

رقم الإيداع القانوني : 2025MO2621

الرقم المعياري الدولي للكتاب : 2-35-480-9920-978

إن الأفكار والآراء الواردة في هذا الكتاب هي آراء المؤلف
ولا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر الإيسيسكو ولا تلزمها في شيء.

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

هذا المنشور متاح عبر رمز الاستجابة السريع أدناه:

9	كلمة المركز
11	مقدمة
15	الفصل الأول: الفهم القرائي مفهومه ومهاراته
19	المبحث الأول: الفهم القرائي مفهومه وأهميته
19	• تمهيد
21	• تعريفات الفهم القرائي
23	• أهمية الفهم القرائي
27	• أسس الفهم القرائي وصعوباته
31	المبحث الثاني: مستويات الفهم القرائي ومهاراته
31	• مستويات الفهم القرائي ومهاراته
41	• تصور مقترح لمصفوفة مهارات الفهم القرائي
46	خلاصة وتعقيب
51	الفصل الثاني: استراتيجيات تدريس الفهم القرائي
53	• مقدمة
55	• تمهيد
57	• استراتيجيات التدريس تعريفها وأهدافها
59	• أسس اختيار استراتيجيات التدريس
63	• استراتيجية علاقات السؤال - الجواب
67	• استراتيجية التدريس التبادلي
75	• استراتيجية التعلم التعاوني
78	• استراتيجية (K.W.L.H)
81	• استراتيجية استخلاص الاستنتاجات
83	• استراتيجية التساؤل الذاتي
88	• استراتيجية المنظمات التمهيدية
90	• استراتيجية المسارات المتعددة

92	• استراتيجيات تجميع المعلومات
93	• استراتيجيات النمذجة
95	• استراتيجيات التعيينات
97	• استراتيجيات خرائط المفاهيم
99	• استراتيجيات التنبؤ القرائي
100	• استراتيجيات التلخيص
103	• استراتيجيات إعادة الحكاية
105	• استراتيجيات النشاط التمثيلي
108	• استراتيجيات حل المشكلات
111	نماذج تطبيقية
111	• نموذج تطبيقي (1)
114	• نموذج تطبيقي (2)
120	• نموذج تطبيقي (3)
122	• نموذج تطبيقي (4)
125	• نموذج تطبيقي (5)
127	• نموذج تطبيقي (6)
129	• نموذج تطبيقي (7)

133 **الفصل الثالث: الاختبارات اللغوية والفهم القرائي**

135	• مقدمة
137	المبحث الأول: الاختبارات اللغوية
137	• تمهيد
139	• الاختبارات تعريفها ومكانتها
141	• أهداف الاختبارات
143	• مواصفات الاختبار الجيد
150	• أنواع الاختبارات
155	• الاختبارات الموضوعية والذاتية

155	• الاختبارات الموضوعية
159	• الاختبارات الذاتية (المقالية)
160	• مقارنة بين الاختبارات الذاتية والموضوعية
161	• أسئلة الاختيار من متعدد
167	• خطوات إعداد الاختبار
169	• تحديد الغرض من الاختبار
169	• تحليل المحتوى وصياغة الأهداف
170	• إعداد جدول المواصفات
172	• مثال تطبيقي لقياس فهم المقروء
173	• تصميم الاختبار
175	• تعليمات الاختبار
176	• تجريب الاختبار
176	• تصحيح الاختبار

178 المبحث الثاني: اختبارات الكفاءة اللغوية

178	• تمهيد
179	• اختبارات تحديد المستوى والكفاءة اللغوية
181	• اختبارات الكفاءة في اللغات الأجنبية
182	• التجارب الأجنبية في اختبارات الكفاءة العربية
188	• التجارب العربية في اختبارات الكفاءة

191 المبحث الثالث: نماذج اختبارات الفهم القرائي

192	• نموذج (1)
202	• نموذج (2)
212	• نموذج (3)

222 خلاصة وتعليق

225 الفصل الرابع: تطبيقات الفهم القرآني

- 227 • مقدمة
- 229 • تمهيد
- 231 • تطبيقات مستوى الفهم المباشر
- 245 • تطبيقات مستوى الفهم الاستنتاجي
- 296 • تطبيقات مستوى الفهم الناقد
- 323 • تطبيقات مستوى الفهم التدوقي
- 333 • تطبيقات مستوى الفهم الإبداعي

341 خاتمة

345 المصادر والمراجع

فهرس الجداول

1. مهارات مستوى الفهم المباشر 41
2. مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي 42
3. مهارات مستوى الفهم الناقد 44
4. مهارات مستوى الفهم التذوقي 45
5. مهارات مستوى الفهم الإبداعي 45
6. مكونات استراتيجية (K.W.L.H) 121
7. تصنيف الاختبارات 151
8. خطوات إعداد الاختبار اللغوي 168
9. بناء جدول المواصفات بحسب عدد الصفحات 171
10. جدول المواصفات بحسب مهارات الفهم 172
11. الفروق بين اختباري تحديد المستوى والكفاية اللغوية 180
12. تحليل أسئلة فهم المقروء في اختبار (YDS) بتركيا 193
13. تحليل أسئلة فهم المقروء في اختبار (YÖKDİL) بتركيا 202

كلمة المركز

إصدار سلسلة دراسات تخصصية للسنة الرابعة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمثل خطوة مهمة نحو تعزيز وتطوير ممارسات تعليم اللغة العربية للمستفيدين من خلفيات لغوية متنوعة. هذه السلسلة تأتي في وقت تشهد فيه لغة الضاد اهتمامًا متزايدًا على مستوى العالم، سواء في التعليم الأكاديمي أو من خلال برامج تعليمية موجهة لمتعلمي اللغة من مختلف الجنسيات. تهدف هذه الدراسات التخصصية إلى تقديم رؤى معمقة وأدوات أكاديمية تسهم في تحسين طرق التدريس، وتطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة، مع التركيز على المهارات اللغوية الأساسية. كما تسعى هذه السلسلة إلى دعم المعلمين والممارسين في الميدان بتوجيهات علمية قائمة على أحدث الأبحاث في هذا المجال، مما يسهم في تزويدهم بكفاءات مهنية تؤهلهم لتعليم اللغة العربية بطريقة مبتكرة وفعّالة.

وبعد نجاح السلاسل الثلاث الأولى، تواصل منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، خدمة دولها الأعضاء وغير الأعضاء، وخدمة اللغة العربية عبر مركزها المتخصص للغة العربية للناطقين بغيرها من خلال إصدار السلسلة الرابعة من الدراسات التخصصية في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها 2025، حيث تقدّم هذه السلسلة عشر دراسات لمجموعة من الخبراء المتخصصين من دول متنوعة هي الأردن وألمانيا وتايلند وتركيا وسوريا وقطر وماليزيا ومصر والمغرب. ومنها هذه الدراسة تحت عنوان: "الفهم القرآني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-استراتيجيات تدريسه

واختباراته"، للباحث الدكتور أحمد مصري من الجمهورية التركية، والتي سعى فيها إلى إبراز دور الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد مستوياته ومهاراته، وتقديم تصور مقترح لتطويره. كما استعرض استراتيجيات تدريس الفهم القرائي نظريا وعمليا من خلال تقديم نماذج تطبيقية لها، كما تطرق إلى الاختبارات اللغوية من حيث أهدافها وأنواعها ومواصفاتها وخطوات إعدادها، إضافة إلى استعراض التجارب العالمية لاختبارات الكفاءة في اللغة العربية، مع التركيز على تحليل مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها. واختتم الدراسة بعرض تطبيقات عملية تفيد الباحثين والمعلمين في بناء اختبارات الفهم القرائي عبر المستويات اللغوية.

ويسعدني في مستهل هذا الإصدار من السلسلة الجديدة أن أعرب عن فائق الشكر وعظيم الامتنان إلى معالي الدكتور سالم بن محمد المالك المدير العام للإيسيسكو، وعرّاب اللغة العربية فيها؛ لما بذله وما يبذله من جهود في سبيل نشرها ودعمها في جميع المحافل والميادين على مستوى الدول الأعضاء وخارجها. كما أتوجه بالشكر إلى الباحثين الذين رقدوا هذه السلسلة الرابعة بدراساتهم الجادة، والشكر موصول إلى فريق عمل المركز ولجنة التحكيم، وإلى كل من أسهم في نشر هذا العمل، ومن الله التوفيق.

أ.د. مجدي حاج إبراهيم
رئيس مركز الإيسيسكو
للغة العربية للناطقين بغيرها

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصَّلَاة والسَّلَام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

القراءة والفهم مصطلحان يُكْمَلان بعضهما بعضاً؛ فالقراءة هي الأداة، والفهم هو المنتج، وإن كان الأول يتعلق بالنص المكتوب، فإن الثاني يرتبط بالقراء أنفسهم، بالاعتماد على خبراتهم وقدراتهم وتفاعلهم مع النص المكتوب، فالقراءة بلا فهم لا تُعدُّ قراءة، والفهم يعزز عملية التعلم.

11

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي فإن الدراسات والبحوث أكدت أنَّ هناك قصوراً لدى بعض دارسي العربية الناطقين بغيرها في مهارات فهم المقروء، وأرجعته إلى عدة أسباب؛ منها: ما يتعلق بافتقار المعلمين إلى استراتيجيات تدريس الفهم القرائي، ومنها ما يرجع إلى ضعفهم في تقويم مهاراته على مستوى التدريبات والاختبارات، كما لاحظ الكاتب ضعفاً لدى بعض الباحثين في فهم وتطبيق استراتيجيات الفهم القرائي واختباراته، ومن ثَمَّ جاء هذا الكتاب لتقويم ذلك القصور من خلال تسليط الضوء على قضيتين محوريّتين؛ استراتيجيات تدريس الفهم القرائي، وبناء اختباراته.

يتكون الكتاب من أربعة فصول؛ يُقدِّم الفصل الأول تعريفاً للفهم القرائي وأهميته وأساسه وصعوباته في المبحث الأول، كما يُقدِّم عرضاً لمستوياته ومهاراته في المبحث الثاني، وفي نهاية الفصل يتم تقديم مصفوفة مقترحة لمهارات الفهم القرائي، ويُختتم الفصل بخلاصة وتعقيب.

ويستعرض الفصل الثاني (17) استراتيجيات تُعدُّ من أشهر استراتيجيات تدريس الفهم القرائي؛ وذلك من حيث تعريفها، وخطوات تطبيقها، كما يقدم (7) نماذج تطبيقية كاملة لهذه الاستراتيجيات، ويُختتم الفصل بخلاصة وتعقيب.

ويتكون الفصل الثالث من ثلاثة مباحث؛ يتناول المبحث الأول الاختبارات اللغوية من حيث تعريفها، وأهدافها، وأنواعها، وأسس بنائها، وخطوات إعدادها، ويعرض المبحث الثاني التجارب الأجنبية والعربية في بناء الاختبارات اللغوية للناطقين بغير العربية، ويقدم المبحث الثالث تحليلاً لأسئلة الفهم القرائي في ثلاثة اختبارات دولية، ويُختتم الفصل بخلاصة وتعقيب.

ويقدم الفصل الرابع تطبيقات في أساليب قياس (100) مهارة من مهارات الفهم القرائي، وكل منها تُعرض من خلال نماذج تطبيقية، ويتضمن كل نموذج: هدف المهارة، ونصاً قرائياً، وأسئلة لقياسها، وعرضاً لتقنيات بناء السؤال، ثم يختتم الكتاب بقائمة المراجع.

لمن هذا الكتاب؟

هذا الكتاب مفيد للفئات التالية:

- **المعلمين:** حيث يُعرّفهم نظرياً وتطبيقياً باستراتيجيات تدريس الفهم القرائي؛ فيستفيدون منها في تدريسهم، كما يقدم تقنيات مبتكرة في بناء الاختبارات، يمكنهم الاحتذاء بها في صفوفهم.
- **الباحثين:** يُقدّم للباحثين أساساً نظرياً يمكن توظيفه في بحوثهم، كما يعرض مصفوفات لمستويات الفهم القرائي ومهاراته، وعرضاً لأسس تقويمه، وقائمة بالمراجع اللازمة للبحث فيه.
- **مصممي المناهج:** يمكنهم الاستفادة من الاستراتيجيات والتدريبات المتضمنة، وذلك في تأليف الكتب وتصميم المناهج وبناء السلاسل التعليمية.

• **مصممي الاختبارات:** حيث يُطلَعُهم على نماذج من الاختبارات الأجنبية والعربية؛ وكذلك يُوفَّرُ عشرات الأسئلة التي يمكن استثمارها في بناء التدريبات والاختبارات بأنواعها.

• **المشرفين التربويين:** معرفة المشرفين بالفهم القرائي لا تقل أهمية عن غيرهم من الفئات السابقة؛ فمن خلال تعريفهم بأهمية الفهم القرائي واستراتيجيات تدريسه وتقويمه يُمكنُهم قياس أداء المعلمين وتطويره؛ مما ينعكس إيجاباً على تحسين نواتج التعلم، ومهارات التفكير، ومستوى الاختبارات.

ختاماً: يقول النبي ﷺ: «من لا يشكر الناس لا يشكر الله»، ولذلك أتوجه بخالص الشكر لزملائي في جامعة بورصا الذين أفدت من خبراتهم في بناء الاختبارات، كما أشكر الكرام الذين ساهموا في المراجعة اللغوية؛ أ. أحمد سيد، د. إبراهيم الشافعي، د. السيد عزت، د. محمد شوقي، د. عماد عبد الباقي، فجزاهم الله خير الجزاء.

وأخيراً: أدعو الله أن ينفع العالمين بهذا الكتاب، وأن يُحَقِّقَ تطوراً في أداء المعلمين والباحثين؛ مما يعود بالنفع على تعليم اللغة العربية، وأسأله تعالى أن يتقبله مني، وأن يجعله علماً يُنتَفَعُ به. آمين.

المؤلف

الفصل الأول

الفهم القرائي

مفهومه ومهاراته

المبحث الأول: الفهم القرائي (مفهومه ومهاراته)

تمهيد

- تعريف الفهم القرائي
- أهمية الفهم القرائي
- أسس الفهم القرائي وصعوباته

المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي ومستوياته

- مهارات الفهم القرائي ومستوياته
- تصور مقترح لمصفوفة مهارات الفهم القرائي

خلاصة وتعقيب

المبحث الأول

الفهم القرائي مفهومه وأهميته

تمهيد

«من المعلوم أن اللغة مهارات أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. هذه الفنون الأربعة تُمثّل أركان الاتصال اللغوي، وهي متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى؛ فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد. والقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لا بد أن يكون مستمعًا وقارئًا جيّدًا»⁽¹⁾.

«تحتل القراءة -بين فنون اللغة- مكانة القلب من الكيان اللغوي الواحد؛ ولهذا فإنها تحظى -عن غيرها من الفروع أو الفنون اللغوية- بالنصيب الأكبر من الاهتمام؛ باعتبارها نقطة الارتكاز التي تلتقي عندها باقي المهارات اللغوية؛ حيث تعتمد عليها باقي الفروع أو الفنون في نموها، كما أنّ باقي المهارات اللغوية تسهم في امتلاك الإنسان زمام القراءة»⁽²⁾؛ ولذلك «يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلمها؛ حيث إنها الوسيلة لاكتساب اللغة ومهاراتها المتنوعة، وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعارف والمعلومات»⁽³⁾.

(1) علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية (القاهرة: دار الشواف، 1991)، 7.

(2) رشدي طعيمة - محمد علاء الدين الشعبي، تعليم القراءة والأدب- استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006)، 28.

(3) عمرو مختار، المختار في التوجهات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها (أنقرة: صون تشاغ، 2022)، 15.

من خلال القراءة يستطيع الطالب أن يحقق أغراضه العملية من تعليم العربية، وكثير من دارسي العربية «يهدفون من تعلمها إلى إجادة القراءة في المرتبة الأولى؛ فقد لا يُتاح لبعضهم فرصة الاتصال المباشر بعربي يمارس معه مهارات الاستماع والكلام، فضلاً عن أن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بشكل مستقل». (4) حيث «تُنشِط القراءة أفكار المتعلمين وتشبع حب الاستطلاع لديهم، كما أن لها أهمية كبيرة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها. فالقراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي يحرص التعليم الحديث على تطوير تعليمها وتعلّمها؛ لأهميتها في اكتساب اللغة ومهاراتها المتنوعة، بل وفي حياة الفرد عامة سواء في الحياة التعليمية أو في الحياة العامة، وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعارف والمعلومات». (5)

«ويُعَدُّ الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها؛ فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات التعليمية تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقية هي «القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية؛ فإن الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة». (6) فالقراءة الفعالة تتطلب تكامل عدة عمليات فرعية للوصول إلى المعنى الحقيقي؛ إذ إن القارئ لا يحقق غايته من النص إلا إذا استطاع تفسيره وتحليل مضامينه واستخلاص أهم أفكاره ودلالاته

(4) عادل أبو الروس، «فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى»، المجلة الدولية التربوية المتخصصة الرابع/7 (2015)، 2.

(5) عماد عبد الباقي، «تحليل مهارة القراءة في ضوء الأطر العالمية للغات؛ كتابي اللغة العربية بالصفين التاسع والعاشر بثانويات الأئمة والخطباء أنموذجاً»، تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المهارات اللغوية، تحقيق أحمد حسن محمد علي، د.ت، 152.

(6) بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية- أطر نظرية وتطبيقات عملية (عمان- الأردن: دار المناهج العالمية للنشر والتوزيع، 2011)، 40.

تعريفات الفهم القرائي

القراءة والفهم هما مصطلحان يكملان بعضهما بعضاً، فالقراءة هي الأداة والفهم هو المنتج، وإن كان يتعلق الأول بالنص المكتوب، فإن الثاني يرتبط بالقراء أنفسهم، معتمداً على قدراتهم ومعارفهم السابقة ومواقفهم تجاه القراءة، وهذا يعني أن الفهم لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان لدى القارئ بعض المعدات الفكرية الأساسية لفهم ما يقرأ، فالغرض الرئيس من عملية القراءة هو الفهم، والفهم القرائي يعزز عملية التعلم.⁽⁷⁾

ويُعرّف (أبو الروس) الفهم القرائي بأنه: «عمليات عقلية يقوم بها القارئ أثناء تفاعله مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص، وهذه العمليات العقلية العليا يندرج تحتها مستويات تبدأ بالاستيعاب الحرفي للنص ثم الاستيعاب الاستنتاجي، ثم الاستيعاب الناقد ثم التدوقي، وتنتهي بالاستيعاب الإبداعي»؛⁽⁸⁾ فهو عملية عقلية تبدأ بالإدراك الحسي للرموز، ثم انتباه وتحليل وتركيب؛ وذلك لإدراك المعاني الصريحة، واستخلاص المعاني الضمنية للمادة المقروءة.⁽⁹⁾

إن الفهم القرائي «عملية تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين، فهو يعتمد على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى الذي يتم تحديده من السياق، ويشمل -أيضاً- تنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية».⁽¹⁰⁾

(7) الزهراء عاشور، «استراتيجيات الفهم القرائي- التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة»، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي 10 (2018)، 584.

(8) أسامة زكي، «أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»، مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية الخامس (2014)، 161.

(9) عبد الله الكندري - سمير يونس، «تعليم القراءة وتنمية التفكير»، تعليم القراءة وتنمية التفكير (المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة» القراءة وتنمية التفكير، جامعة عين شمس: مجلة القراءة والمعرفة، 2004)، الثاني/52.

(10) عاشور، «استراتيجيات الفهم القرائي- التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة»، 584.

ومما لا شك فيه أن الفهم القرائي «عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي: إنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى؛ (أي: ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معين». (11) ولذا يُعرّفه (جلال) بأنه: «عملية مركبة تتضمن عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص ثم الفهم الاستنتاجي ثم الناقد ثم التدوقي والإبداعي». (12)

يُعرّف (شوقي) الفهم القرائي بأنه: «العمليات العقلية التي يتمكّن بها المتعلّم من تحديد الفكرة المحوريّة، وتحديد الفكر الفرعية، وتحديد النتائج ومعاني المفردات، والقدرة على الإجابة عن أسئلة تقع إجاباتها في القطعة مباشرة (فهم المعنى القريب)، وأسئلة تتطلب إجاباتها استخدام السياق بالإضافة إلى فهم أغراض الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي (فهم المعنى البعيد)». (13)

ومن ثمّ الفهم القرائي هو استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ، والمعنى والرمز اعتماداً على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء، مع تنظيم الأفكار وتوظيفها في الوفاء ببعض الأنشطة التي يمارسها الإنسان، وهو أيضاً «عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والسياق. والفهم عملية استراتيجية تُمكنّ القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة». (14)

(11) سالي سلامة، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة (كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة، ماجستير، 2016)، 34.

(12) عمرو جلال، فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر (كلية التربية: جامعة الأزهر، ماجستير، 2017)، 15.

(13) محمد شوقي، إستراتيجية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دراسي اللغة العربية الأجانب (القاهرة: عين شمس، ماجستير، 2016)، 25.

(14) حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2003)، 232.

وقد عرّف (السمان) الفهم القرائي بأنه: «عملية عقلية تدور داخل المخ، ويستدل عليها وعلى حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة، وبشكل يمكن قياسه، أو تسجيله أو ملاحظته. وهذه العملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص».⁽¹⁵⁾ وعرفه (الحديبي) بأنه: «مجموعة العمليات والإجراءات العقلية والجسمية التي يقوم بها الفرد للوصول إلى المعاني المتضمنة في النص؛ سواء كانت هذه المعاني صريحة أم ضمنية».⁽¹⁶⁾

كما يقصد بالفهم القرائي: عمليات التفكير المقصودة التي يمارسها القارئ أثناء تفاعله النشط مع النص في ضوء خبراته ومعرفته السابقة لإعادة بناء المعنى وتحصيله.⁽¹⁷⁾ لذلك فالفهم القرائي تفكير متعمد من خلال المعنى الذي يتكون نتيجة للتفاعل الذي يحدث بين النص والقارئ

إنّ «الفهم القرائي يمكن الفرد من التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه».⁽¹⁸⁾ والقراءة بذلك المفهوم هي «وسيلة لاكتساب خبرات جديدة متناغمة مع طبيعة العصر التي تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة، كما أنها تتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية وأنماط التفكير، ولأنساقه الفكرية، وتنمية رصيد الخبرات لدى الفرد».⁽¹⁹⁾

(15) مروان السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية (القاهرة: عين شمس، دكتوراه، 2010)، 22.

(16) علي الحديبي، «تأثير إستراتيجية «أثقف» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»، المجلة التربوية الأول/106 (2013)، 191.

(17) علي سلام، «استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربية وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص»، مجلة التربية. جامعة الأزهر 23 (2004)، 185.

(18) سعيد لافي، القراءة وتنمية التفكير (القاهرة: عالم الكتب، 2006)، 102.

(19) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1996)، 105.

ويمكن التعليق على التعريفات السابقة بما يأتي:

- اشتركت التعريفات في توصيف الفهم القرائي بأنه: مجموعة من العمليات العقلية وليست عملية واحدة.
- أشارت معظم التعريفات إلى أن الفهم القرائي يعتمد على تفاعل بين النص من جهة، والقارئ من جهة أخرى.
- وصف البعض الفهم القرائي بأنه: عملية معقدة، ووصفه البعض الآخر بأنه: عملية مركبة.
- اشتملت بعض التعريفات على تحديد مستويات الفهم القرائي.

بناءً على ما سبق يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: (مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها القارئ لفهم النص بأبعاده الظاهرة والخفية؛ وتتم هذه العمليات من خلال تفاعل القارئ مع النص اعتماداً على خبراته السابقة، وتندرج عبر مستويات متعددة؛ تبدأ بالفهم المباشر، وتمر بالفهم الاستنتاجي والناقد والتذوقي، وتنتهي بالفهم الإبداعي).

أهمية الفهم القرائي

تتبع مفهوم الفهم القرائي تاريخياً نلاحظ أنه بدأ على يد ثورنديك (1917) حيث كان يُعبّر عن الأداء اللفظي (الصوتي) التعبيري للنص المقروء، ثم تطور شيئاً فشيئاً حتى تغير المفهوم جذرياً على يد Davis عام (1977)؛ حيث رأى أن الفهم القرائي من المهارات القابلة للقياس، كما أنه يتضمن مهارات تحديد الفكرة الرئيسة واختيار المعنى المناسب... إلخ، ثم تطور المفهوم على يد (بيرسون) عام (1984) الذي قدم نظرية للمخططات العقلية التي تفسر عمليات الفهم القرائي.⁽²⁰⁾ واستمر ذلك التطور حتى أصبح الفهم القرائي يتضمن عدد من مهارات التفكير العليا.

(20) شوقي، - إستراتيجية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دراسي اللغة العربية الأجانب، 23.

يُعدّ الفهم القرائي الهدف الأسمى للقراءة، بل هو القراءة بكل ما فيها من عمليات، ومهاراته تجتمع في ظلها معظم مهارات القراءة بأنواعها.⁽²¹⁾ «فالقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، فهي لا تتوقف عند حد التعرف إلى الرموز والنطق بها، وإنما هي عملية معقدة تسير في مستويات متتابعة، وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية خاصة، بالإضافة إلى أن الفهم القرائي يهتم بتمكين الطلاب من معرفة معنى الكلمة، ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها ببعض الآخر، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تهتم بالاحتفاظ بالمعاني والأفكار واستخدامها في أنشطة الحياة».⁽²²⁾

وتتجلى أهمية الفهم القرائي في أنه «يعين على تنمية الثروة اللغوية للطلاب بمعانيها الحرفية والمجازية؛ إذ بدونها لا يفهم المتعلم ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى؛ مثل: القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية، والأفكار الجزئية، وتذكر الحقائق وفهم تنظيم نص معين، واستخلاص النتائج، والتعبير عن المشاعر، والقدرة على النقد، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وفهم غرض الكاتب في النص».⁽²³⁾

إن «الفهم القرائي يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب؛ حيث إن القراء الأكفاء يدققون في قراءة بداية النص؛ لأنهم يعرفون أن المؤلفين يميلون إلى وضع تلميحات عن الأفكار الرئيسية وعن تنظيم النص في بدايته؛ فيتوقعون بقية الأفكار الموجودة في النص، وكذلك يتوقعون خاتمته ونهايته؛ مما يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير التباعدي لديهم وهؤلاء يفكرون فيما يقرؤون، أما الطلاب الذين يقرؤون كل جمل النص بسرعة واحدة دون التدقيق في أجزاء والإسراع في أجزاء أخرى، فهؤلاء يقرؤون دون تفكير».⁽²⁴⁾

(21) شوقي، - إستراتيجية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دراسي اللغة العربية الأجانب، 29.

(22) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 3.

(23) جلال، فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر، 29.

(24) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 28.

لذا يُعتبر الفهم القرائي أساساً لتعلم كل مقروء؛ فالأصل في القراءة أن تكون للفهم، وتتبع أهمية الفهم القرائي وضرورة الاهتمام به وبطرائق تدريسه من أمور كثيرة؛ منها: الارتباط الوثيق بين الفهم القرائي ومستوى التحصيل في المواد الدراسية.⁽²⁵⁾

ومما لا شك فيه أن «الفهم القرائي يُقلّل من أخطاء الطلاب في القراءة ويسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء، ويرتقي بلغة الطالب ويزوده بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، كما يساعده على التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، ومن ثمّ يكتسب الثقة بالنفس، كما يكتسب مهارات النقد وإبداء الرأي والقدرة على التنبؤ من خلال المعلومات المقدمة في النص المقروء»⁽²⁶⁾

نظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام الدراسات التربوية؛ مثل: دراسة (السمان، 2010) التي هدفت إلى قياس فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية.⁽²⁷⁾ ودراسة (العقيلي، 2012) التي استهدفت قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي.⁽²⁸⁾ ودراسة (الحديبي، 2013) التي هدفت إلى قياس تأثير استراتيجية «أتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.⁽²⁹⁾ ودراسة (زكي، 2014) التي هدفت إلى قياس

(25) جلال، فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر، 5.

(26) أحمد حسن محمد علي، بناء برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب وتأثيره على تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، 2012، ص 79.

(27) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية

(28) عبد المحسن العقيلي - بدر عبد القادر، «فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي»، مجلة القراءة والمعرفة- كلية التربية- جامعة عين شمس. العدد 133. 2012.

(29) الحديبي، «تأثير إستراتيجية «أتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»

أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.⁽³⁰⁾ ودراسة (جابر، 2015) التي هدفت إلى قياس أثر توظيف استراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة.⁽³¹⁾ ودراسة (سلامة، 2016) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة.⁽³²⁾ ودراسة (مصاروة، 2017) التي هدفت إلى قياس أثر التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي الميّا معرفي لدى تلاميذ الصف السابع في اللغة العربية.⁽³³⁾

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة يتضح لنا أهمية الفهم القرائي في تعليم اللغات بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، وتتبع تلك الأهمية من أن فهم المقروء هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهدف مركزي من أهداف تعليم اللغة العربية؛ ولذا اهتم التربويون بالبحث في مستوياته، ومهاراته، وأأسسه، وصعوباته.

أسس الفهم القرائي وصعوباته

بعد أن اتضحت أهمية الفهم القرائي وأثره البارز في عملية تعلم كل مقروء؛ فإنه يجب التعرف إلى أسسه وصعوباته التي أوردتها العديد من الدراسات التربوية، ومنها دراسة (سلام) التي أكدت أن الفهم القرائي يعتمد على مجموعة من الأسس، وحددها في الآتي:⁽³⁴⁾

(30) زكي، «أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»

(31) جابر، أثر توظيف إستراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة (كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس: الجامعة الإسلامية بغزة، ماجستير، 2015).

(32) سلامة، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة

(33) صلاح مصاروة، «التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي الميّا معرفي لدى تلاميذ الصف السابع في اللغة العربية- مشروع مقدم لبرنامج التعلم والتعليم» (أكاديمية القاسمي-كلية أكاديمية للتربية، 2017)

(34) سلام، «استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربية وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص»، 183.

- «- دافعية القارئ المناسبة، ومعرفته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه.
- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تُمكنه من مراقبة الفهم.
- القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.
- توظيف السياق في فهم معنى المقروء.
- مراعاة الوقت الذي يحتاج إليه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).
- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة».
- كما اعتبر الدليمي والوانلي المبادئ الآتية أسساً يقوم عليها الفهم القرائي، وتتلخص في النقاط الآتية:
- تحديد الهدف المراد تحقيقه وطبيعته؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.
- تحديد استراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.
- المستوى القرائي للقارئ وثروته اللغوية.
- وقد حدد (سلامة) الأسس التي ينطلق منها الفهم القرائي، ومنها ما يأتي:⁽³⁵⁾
- «- تحديد جوانب الفهم المهمة.
- تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
- مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.
- الانغماس في المراجعة؛ لتحديد إذا ما كانت الأهداف يتم تحقيقها».

(35) سلامة، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، 36.

أما صعوبات الفهم القرائي فإن هناك عاملين يؤثران في الفهم القرائي؛ حيث يرتبط أحدهما «بالنص» والآخر «بالمعرفة». ففي حين يتكون العامل الأول من متغيرات النص، يرتبط العامل الثاني بالقراء أنفسهم. وتفصيل ذلك في الآتي:

أولاً: صعوبات على مستوى النص:

تبدأ مستويات الفهم من المستوى الحرفي، وهو يتعلق بالمعاني المباشرة في النص، وتكمن صعوبته في عدم قدرة القراء غير الأكفاء على فهم المفردات والمفاهيم؛ مما يؤثر على فهم تفاصيل الموضوع، إضافة إلى أن الفشل في فهم التراكيب النحوية يؤدي كذلك إلى ضعف الفهم. أما المستوى الاستنتاجي - وهو التالي للمستوى الحرفي - فتكمن الصعوبة في أن الصعوبة السابقة المتعلقة بالمفردات ستؤثر سلباً على مهارات الاستنتاج والتخمين، والأمر نفسه ينطبق على مستوى الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي.⁽³⁶⁾

وبمعنى آخر: «فإن الفهم في القراءة يعتمد على خبرة القارئ ومستواه اللغوي وألفته بالتراكيب النحوية، وغير ذلك من عوامل تجعل القارئ أكثر فهماً لما يقرأ في ضوء ما لديه من حصيلة لغوية ودلالية؛ وبناء على ذلك فإن القارئ صاحب الخبرة المحدودة بالنص سيواجه صعوبات شديدة في الفهم».⁽³⁷⁾

ثانياً: صعوبات فردية:

يمكن أن تنشأ هذه الصعوبات من الاختلاف في المهارات والضعف على مستويات عديدة من عملية القراءة؛ أي: أن هذا النوع من الصعوبات مرتبط بالقراء أنفسهم بدلاً من النص؛ فهو مرتبط بالبعد الحسي الذي يقوم على

(36) عاشور، «استراتيجيات الفهم القرائي- التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة»، 586.

(37) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 25.

خلفية القُراء ومصادر الحس لديهم، والبعد الانفعالي الذي يتضمن مشاعرهم وانفعالاتهم، والبعد المعرفي الذي يتضمن مهارات التفكير والفهم لديهم. فأي خلل على مستوى هذه الأبعاد يؤدي إلى صعوبات في الفهم القرائي.

ومن ثم فإن القُراء الأقل كفاءة غالباً ما تتفاقم الصعوبات التي يواجهونها بسبب حقيقة أنهم لا يملكون استراتيجيات فعالة لمساعدتهم على تفسير النصوص والتفاعل معها.⁽³⁸⁾

(38) عاشور، «استراتيجيات الفهم القرائي- التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة»، 586.

المبحث الثاني

مهارات الفهم القرائي ومستوياته

«الفهم القرائي عملية تشير إلى التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويتطلب ذلك عمليات عقلية مركبة لتعرّف المعاني أو تداعياتها، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة»⁽³⁹⁾. وتتم تلك العمليات العقلية عبر مستويات متدرجة للفهم، يتضمن كل منها مجموعة من المهارات.

وقد اختلف التربويون في تصنيف تلك المستويات وعددها ومهاراتها؛ فمنهم من جعلها في أربعة مستويات، ومنهم من قسمها إلى خمسة مستويات، وكل مستوى من مستويات الفهم يندرج تحته العديد من المهارات؛ فمثلاً: يتضمن مستوى الفهم الحرفي مهارات تحديد معاني الكلمات الجديدة، وتحديد الفكرة الرئيسية، وإدراك تتابع الأفكار، بينما يتضمن مستوى الاستنتاج مهارات أخرى؛ مثل: تحديد غرض الكاتب، واتجاهاته، وإدراك الأفكار الضمنية... إلخ.

إن مستوى الفهم الحرفي/المباشر يعني التقاط المعنى الحرفي المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق، ويُعرّف بأنه: فهم الأفكار والمعلومات والأحداث التي جاء ذكرها صراحة في النص المكتوب، ويرتبط هذا المستوى بقدرة القراء على تحديد الكلمات الفردية بدقة، وفهم المعنى الذي أوجده الجمع بين الكلمات في جمل من خلال الروابط.

مستوى الفهم الاستنتاجي يعني: القدرة على قراءة ما بين السطور، والتقاط المعاني الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر الكاتب والشخصيات وتفسيرها، وإدراك العلاقات بين

(39) حمدي، بليغ. استراتيجيات تدريس اللغة العربية - أطر نظرية وتطبيقات عملية. عمان - الأردن: دار المناهج العالمية للنشر والتوزيع، الأولى، 2011. ص 91

الأسباب والنتائج والتوصل إلى بناء تعميمات مناسبة، وتوظيف مهارات التنبؤ والمقارنة والتصنيف. (40) ويعتمد القارئ في هذا المستوى على معلوماته السابقة من أجل استنتاج المعنى، والقراءة في هذا المستوى تتم بشكل أعمق مع تحليل المادة المقروءة بعناية لفهم المعاني الضمنية والعلاقات التي تربطها، وتكمن صعوبات الفهم الاستنتاجي في عدم قدرة غير الأكفاء على تجاوز البنية السطحية للنص نحو البنية العميقة التي تقتضي استخدام مهارات محددة؛ مثل: «الاستنتاجات، واستخدام سياق الخطاب، والمعرفة وما وراء المعرفة؛ فالقراء غير الأكفاء لا يعرفون كيفية دمج معارفهم القبلية مع معلومات النص المختلفة، ولا متى يقومون بالاستنتاج بشكل مناسب؛ مما يؤثر سلباً في معالجة معلومات النص. (41)

مستوى الفهم النقدي يعني: «إصدار الحكم على المادة المقروءة؛ من حيث صدقها ودقتها وجودتها، ويقتضي ذلك المستوى فهم القراء للنص المكتوب (المستوى الحرفي)، وفهم العلاقات بين الأفكار (الفهم الاستنتاجي)، ثم تحليل وتقييم المعلومات استناداً إلى الخبرة السابقة أي: تقتضي تنشيط التفكير النقدي للقارئ للإجابة عن أسئلة حول قيمة النص وجودة مضمونه. وتتطلب الإجابات عن مثل هذه الأسئلة مستوى عالياً من التفاعل بين معلومات النص والقارئ، وربما أشخاصاً آخرين تفاعل معهم القارئ، أو حتى نصوصاً أخرى» (42).

وتكمن صعوبات القراءة النقدية في عدم قدرة القراء غير الأكفاء على التفاعل مع النص بصورة تجعلهم قادرين على التمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، وإبداء الرأي في وجهة نظر صاحب النص، وتقييم الأدلة والبراهين التي اعتمد عليها، وإصدار حكم على المادة المقروءة. (43)

(40) العقيلي - عبد القادر، «فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي»، 251.

(41) عاشور، «استراتيجيات الفهم القرائي- التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة»، 586.

(42) العقيلي - عبد القادر، «فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي»، 251.

(43) حاتم البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم (دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011)، 65.

مستوى الفهم التذوقي الذي يعني: القدرة على إدراك مواطن الجمال في النص؛ من تحديد مواطن الخيال، وإدراك جمال الألفاظ، والمحسنات البديعية، وتحديد أنواع الأساليب وأغراضها. ويأتي في نهاية تلك المستويات مستوى الفهم الإبداعي الذي يحدد قدرة الطالب على التعديل والإضافة في النص المقروء وقد قدم التربويون تصورات عدة حول مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

حدد طعيمة والشعبي أربعة مستويات للفهم القرائي هي: التعرف والفهم والنقد والتفاعل، وأورد عددًا من المهارات في كل مستوى من المستويات الآتية: (44)

1 - مستوى التعرف:

يقصد به: «القدرة على فك الرموز المكتوبة، والربط بين صوت الكلمة وصورتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات، فهي عملية ميكانيكية بحتة ينتهي الأمر فيها عند نطق الكلمة نطقًا صحيحًا، ويندرج تحت هذا المستوى بعض المهارات؛ منها

- قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.
- تعرّف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها.
- إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها بعضًا.
- تعرّف الحروف الهجائية في مختلف مجالاتها، أصواتًا وأشكالًا.
- تعرّف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها.
- تعرّف العلامات الصوتية المصاحبة لبعض الكلمات والتي تدل على طريقة نطقها»

2 - مستوى الفهم:

يُقصد بالفهم: القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل، وفهم الدلالات التي تعبر عنها؛ سواء كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة. ومن مهارات الفهم ما يأتي:

- تعرّف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب. (المترادفات)
- تعرّف معانٍ مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي)، والتمييز بين هذه المعاني في الاستخدامات المختلفة.
- استخلاص الأفكار من النص المقروء.
- استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية.
- تحليل النص إلى أجزاء، ومعرفة العلاقة بين بعضها بعضاً.
- استنتاج المعنى العام، وتحديد الموضوع الرئيس الذي يدور حوله النص.
- التمييز بين الآراء والحقائق في النص.
- استخراج النتائج الصحيحة من الحقائق المقدمة.
- إدراك أسباب اختيار الكاتب عناوين معينة لبعض الفقرات.
- تفسير الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية.

3 - مستوى النقد:

«يُقصد بالنقد: القدرة على الحكم على ما يقرؤه الفرد، وإبداء الرأي فيه، وقبول ما يستسيغه عقله، ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار، وما يعرفه الفرد من أفكار سابقة في الموضوع نفسه». ومن أهم مهارات النقد ما يأتي

- اختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً من الآراء، أو تبرهن على صحة فكرة أو معلومة معينة أو تنقضها.
- تعرّف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.
- مقارنة المعلومات التي يشتمل عليها النص بعضها ببعض.
- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة.
- تقدير مدى ما فى النص من منطقية في تسلسل الأفكار.
- تحديد اتجاهات الكاتب وحالته الانفعالية من خلال أفكاره وعباراته.
- مقارنة ما يرد بالنص من أفكار بما لديه من خبرات وأفكار سابقة.
- متابعة حجج الكاتب وأساليبه لإثبات رأي ما، وبيان عناصر التكامل أو أوجه التناقض بينهما.

4 - مستوى التفاعل:

يُقصد بالتفاعل: النشاط الفكري المتكامل الذي يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة، والذي يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه، والبحث من خلال المادة المقروءة عن حل لهذه المشكلات، والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير، ثم إصدار قرار. ومن أهم مهارات التفاعل ما يلي:

- ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.
- تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفاً صحيحاً حسب خصائصها.
- التمييز بين ما يحتاجه من أفكار وما هو غير مهم له.
- إدراك الفرق بين المعاني الصريحة والضمنية في النص.
- إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد.
- استخلاص أفكار جديدة من النص ودمجها مع أفكار القارئ.
- استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التي يعرضها الكاتب.

نلاحظ أن الباحثين قد صنفوا مستويات الفهم إلى أربعة مستويات هي: (التعرف والفهم والنقد والتفاعل)، وأدرجوا تحت كل منها مجموعة من مهارات الفهم.

وقدم (الناقة وحافظ) تصنيفاً مشابهاً تضمن خمسة مستويات؛ واشتمل كل منها على عدد من المهارات، ومنها: (45)

• **مستوى الاستيعاب المباشر (الحرفي)، ويتضمن:**

- تحديد مرادف الكلمة ومُضادها.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- تحديد الفكر الفرعية والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزماني والمكاني في النص.

• **مستوى الاستيعاب الاستنتاجي، ويتضمن:**

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج السبب والنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج القيم والاتجاهات الشائعة في النص.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

• **مستوى الاستيعاب النقدي؛ ويشمل:**

- التمييز بين الأفكار الثانوية والرئيسة.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.

(45) محمود الناقة - وحيد حافظ، تعلم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنائه الجزء الأول (القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، 2006)

- التمييز بين المعقول وغير المعقول في النص.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة في النص.
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.

• **مستوى استيعاب التدوقي؛ ومهاراته:**

- ترتيب الأبيات الشعرية حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات.
- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على النص.
- اختيار أقرب الأبيات معنى لبيت محدد.

• **مستوى استيعاب الإبداعي؛ ومهاراته:**

- إعادة ترتيب أحداث القصة أو شخصيتها بصورة إبداعية.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في القصة.
- التوصل إلى توقعات الأحداث بناءً على فرضيات محددة.
- توقع أحداث الموضوع قبل الانتهاء من قراءته.
- تحديد نهاية لقصة ما لم يُحدد الكاتب نهايتها.

وحدد (شعبان) خمسة مستويات للفهم القرائي؛ ومن المهارات التي ذكرها ما يأتي: (46)

- **مستوى الفهم الحرفي، أو المباشر، أو السطحي، أو الظاهري،**
ويتضمن الآتي:

- يُحدد معنى الكلمة من خلال السياق.

(46) ماهر شعبان عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء- أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية (عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010)، 81-82.

- يعرف المشترك اللفظي للكلمة.
- يعرف مضاد الكلمة.
- يذكر بعض الحقائق الواردة في النص.
- يذكر بعض الأماكن الواردة في النص.
- **مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي، ويشتمل هذا المستوى على ما يأتي:**
 - يستنتج الفكرة الرئيسة للموضوع.
 - يميز بين الفكر الفرعية والفكر الرئيسة.
 - يضع عنواناً معبراً عن الموضوع.
 - يستنتج أسلوب الكاتب.
 - يستنتج الهدف العام للكاتب.
- **مستوى الفهم الناقد، ويحوي المهارات الآتية:**
 - يُصدر حكماً عاماً على النص القرائي.
 - يحكم على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات أو الجمل.
 - يميز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.
 - يميز بين الحقيقة والرأي.
 - يحدد التناقض الموجود بالنص.
 - يقارن بين النص القرائي، وعمل آخر للكاتب نفسه.
 - يميز بين الواقع والخيال.
 - يكشف مساحة تحيز الكاتب.
 - يحدد مواطن إجادة الكاتب.
 - يفرق بين الفروض والمسلّمات.

• **مستوى الفهم التذوقي، ويتضمن المهارات الآتية:**

- يُميز بين بعض الصور البيانية.
- يحدد العلاقات في النص الأدبي.
- يحلل النص الأدبي في ضوء مقوماته.
- يفهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النص.
- يُميز بين الأسلوب العلمي والأدبي.
- يحدد وظيفة كل من الأسلوب الخبري والإنشائي.

• **مستوى الفهم الإبداعي، ويشتمل على المهارات الآتية:**

- يُولد أفكاراً جديدة من النص القرائي.
- يقدم حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.
- يُصنف المعلومات الواردة في النص تصنيفات متعددة.
- يعيد ترتيب النص القرائي بطريقة جديدة.
- يُحسن غلق النص مفتوح النهاية.

عرض (الحديبي) خمسة مستويات للفهم القرائي؛ وتضمن كل منها مجموعة من مهارات الفهم القرائي؛ وتفصيل ذلك في الآتي: (47)

• **الفهم الحرفي:**

- يُحدد المعنى المباشر للمفردات اللغوية.
- يُحدد تسلسل /الأفكار الأحداث كما وردت في النص.
- يُحدد الفكرة الرئيسية في النص.
- يُحدد التغيرات في المعنى الناتج عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.

(47) الحديبي، «تأثير إستراتيجية «أتقن» المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»، 211-212.

• الفهم الاستنتاجي:

- يستنتج المعاني المتضمنة في النص.
- يُحدد من سياق النص معاني كلمات غير مألوفة.
- يستنتج العلاقات ما بين الأفكار في النص.
- يتوصل إلى تفصيلات من النص.
- يتوصل إلى النتائج بناء على مقدمات ترد فيما يقرأ.

• الفهم الناقد:

- يُميز بين الحقيقة والرأي فيما يقرؤه.
- يُميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- يُميز بين الحقيقة والخيال فيما يقرؤه.

• الفهم التدوقي:

- يُحدد بعض جوانب إعجابه بالموضوع.
- يتعرف نوع الانفعالات والعواطف التي تسود المادة المكتوبة التي يقرأها.
- يُحدد بعض نواحي جمال المادة المقروءة في الألفاظ والصور البلاغية.

• الفهم الإبداعي:

- يقترح حلاً لمشكلة تتعلق بالموضوع.

ويمكن تلخيص العرض السابق في النقاط الآتية:

- اختلف الباحثون في تقسيم عدد مستويات الفهم القرائي، فنجد (طعيمة والشعبي) قد قسموها إلى أربعة مستويات، بينما قام بتقسيمها إلى خمسة مستويات كل من (الحديبي) و(الناقة وحافظ) و(شعبان).

- اتفقت معظم الدراسات على ترتيب المستويات كالآتي: (حرفي/مباشر، استنتاجي/تفسيري، ناقد/نقدي، تذوقي، إبداعي)، فيما عدا (طعيمة والشعبي) اللذان اقترحا أن يكون تدرج المستويات ومسمياتها كالآتي: (تعرف، فهم، نقد، تفاعل). وبناءً على العرض السابق يتم عرض تصور مقترح لمستويات الفهم القرائي ومهاراته في المبحث القادم.

تصور مقترح لمصفوفة مهارات الفهم القرائي

تأسيساً على الإطار النظري السابق خلص الكاتب إلى مصفوفة مقترحة من مهارات الفهم القرائي موزعة على خمسة مستويات رئيسية، وينقسم كل مستوى إلى مهارات رئيسية وأخرى فرعية، وتفصيل ذلك في المصفوفة الآتية:

جدول (1) مستوى الفهم المباشر

م	المهارة الرئيسية	م	المهارات الفرعية
أولاً	الفهم المباشر للمفردات	القدرة على ...	
		1	تحديد المرادف
		2	تحديد مرادف أدوات الربط
		3	تحديد المضاد
ثانياً	فهم المفردات في مجموعات	4	تحديد المفرد أو الجمع
		1	تحديد المرادف في مجموعات
		2	تحديد المضاد في مجموعات
		3	تحديد المفرد أو الجمع في مجموعات
		4	تحديد الاسم الذي لا جمع له
ثالثاً	تحليل النص وتركيبه	5	تحديد المفردات غير المتناسقة
		1	استخراج المعلومات الرئيسية
		2	ترتيب فكر الحوار
		3	ترتيب فكر الفقرة

جدول (2) مستوى الفهم الاستنتاجي

م	المهارة الرئيسية	م	المهارات الفرعية
أولاً	تخمين المفردات	1	تخمين الاسم المناسب للسياق
		2	استنتاج الفعل المناسب للسياق
		3	تخمين حرف الجر المناسب
		4	تخمين الظرف المناسب للسياق
		5	تخمين أداة الاستفهام المناسبة للسؤال
		6	تخمين العدد المناسب
		7	تخمين معنى مفردة في سياق
		8	تخمين معنى التراكيب
		9	استنتاج أدوات الربط المناسبة للسياق
		10	استنتاج المشترك اللفظي
		11	إعادة سرد العبارات
		12	تمييز الجمل المترادفة
		13	تمييز الجمل المتضادة
		14	ربط التعريف بالمعريف المناسب
ثانياً	إدراك العلاقات	1	ربط التعريف بالمكان الصحيح
		2	ربط التعريف بالزمان/الوقت المناسب
		3	ربط العدد بالمعدود
		4	ربط الصورة بمدلولها
		5	ربط المعرف بالتعريف المناسب
		6	ربط المعرف بأكثر من تعريف
		7	ربط السبب بالنتيجة الصحيحة
		8	ربط النتيجة بالسبب المناسب
		9	ربط النتيجة بأكثر من سبب
		10	ربط الضمير بالعائد الصحيح

11	ربط الموصول بعائده
12	ربط اسم الإشارة بالعائد الصحيح
13	ربط الحدث بالقول المناسب
14	ربط القول بقائله
15	ربط الموقف بالقول المناسب
16	ربط الحالة الشعورية بالقول المناسب
1	استنتاج الفكرة الرئيسة
2	استنتاج الفكر الثانوية
3	استنتاج الفكر الضمنية
4	استنتاج الزمان/المكان/الوقت
5	استنتاج الأحداث القبلية أو البعدية
6	استنتاج الحالة الشعورية
7	استنتاج صفات الشخصيات
8	استنتاج القيم الشائعة
9	ربط الفقرة بملخصها
10	إعادة سرد النص
11	استنتاج السؤال المناسب
12	استنتاج الإجابة عن سؤال
13	تخمين الحل المناسب لمشكلة (حوار - فقرة)
14	استنتاج الوصف من السياق
15	استنتاج الفكرة الناقصة
16	استنتاج الآراء المتناقضة

ثالثًا تحليل النص وتركيبه

جدول (3) مستوى الفهم الناقد

م	المهارة الرئيسية	م	المهارات الفرعية
أولاً	تمييز المفردات	1	تمييز المفردات غير المناسبة للسياق
		2	تحديد أداة الربط غير المناسبة للسياق
ثانياً	تحليل منطقية الأفكار	1	تمييز الأسباب غير المنطقية
		2	تمييز النتيجة غير المنطقية (غير الصحيحة)
		3	تمييز الجمل غير المنطقية
		4	تمييز النصيحة/التوصية غير الصحيحة
		5	تمييز القول الذي لا يصدر عن شخصية ما
		6	تمييز القول غير المناسب لموقف ما
ثالثاً	تحليل النص	1	التمييز بين الفكر الرئيسة والثانوية
		2	التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة
		3	تمييز السؤال الذي له إجابة في النص
		4	تمييز السؤال الذي لا إجابة له في النص
		5	تمييز السؤال/الإجابة غير المناسبة للسياق
		6	تمييز أوجه الشبه والاختلاف
رابعاً	إدراك العلاقات	7	استنتاج اتجاه الكاتب
		1	التمييز بين علاقة السبب والنتيجة
		2	التمييز بين الإجمال وتفصيل
		3	التمييز بين الشعور الإيجابي والسلبي
		4	التمييز بين النتائج الإيجابية والسلبية
		5	التمييز بين النصائح المفيدة والضارة
خامساً	تصنيف ما ينتمي لمتطلبات النص وما لا ينتمي	6	التمييز بين الوصف المناسب وغير المناسب
		7	التمييز بين الرأي المؤيد والرأي المعارض
		1	تحديد الفكرة التي تنتمي لمضمون النص
		2	تحديد الفكرة التي لا تنتمي لمضمون النص
		3	تحديد الفكرة التي لا تنتمي للفكر المصاحبة
		4	تمييز العبارة غير المناسبة للسياق

جدول (4) مستوى الفهم التدوقي

م	مهارات مستوى التدوق
1	تذوق دلالات الألفاظ
2	تمييز المعنى الحقيقي والمجازي
3	تفسير المعاني المجازية
4	تحديد خصائص أسلوب الكاتب
5	تحديد العاطفة السائدة في النص
6	تذوق الصورة البيانية
7	تذوق الصورة البديعية
8	تحديد نوع الأسلوب
9	تحديد أغراض الأبيات
10	التمييز بين أنواع النصوص

جدول (5) مستوى الفهم الإبداعي

م	مهارات مستوى الإبداع
1	اقتراح عنوان جديد للنص
2	إعادة ترتيب الحوار بطريقة مبتكرة
3	ابتكار أحداث لم ترد في النص
4	ابتكار أسباب أو نتائج جديدة
5	توقع نهاية النص
6	ابتكار نهاية جديدة

خلاصة وتعقيب

- اتبعت قائمة مستويات الفهم ومهاراته نهج الدراسات السابقة في تقسيم مهارات الفهم إلى خمسة مستويات هي: الفهم المباشر أو الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي.
- في هذه القائمة نحا الكاتب في تقسيم المهارات منحى جديدا عن نظيره في القوائم السابقة؛ حيث قسم مستوى الفهم المباشر إلى مهارات رئيسة وفرعية، وكذا في المستوى الاستنتاجي والنقدي، لكنه لم يقسم المستويين التذوقي والإبداعي لعدم الحاجة إلى ذلك.
- يتكون مستوى **الفهم المباشر** من (3) مهارات رئيسة هي: الفهم المباشر للمفردات، وفهم المفردات في مجموعات، وتحليل النص وتركيبه. ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ مجموعها (12) مهارة. ويهتم هذا المستوى بالفهم السطحي أو المباشر للنص، وذلك من خلال فهم مفرداته واستخراج المعلومات الرئيسية منه دون الخوض فيما بين السطور أو ما وراءها.
- أدرج الباحثون لمهارة (تحديد مرادف الكلمة ومضادها) في الدراسات السابقة بندا واحدا ضمن مهارات الفهم المباشر، بينما فصلها الباحث ضمن مهارتين رئيسيتين؛ تضمنت المهارة الأولى **الفهم المباشر للمفردات** (4 مهارات فرعية)، وتضمنت المهارة الثانية **فهم المفردات في مجموعات** (5 مهارات فرعية). ويرجع ذلك التقسيم إلى أهمية المفردات وتشعبها ودورها البارز في عمليات فهم العبارات والفقرات والنصوص، ومن ثم فإنه يجب إبرازها في سياقات مستقلة، وكذلك في سياقات متداخلة ضمن العبارات والنصوص، وهو ما سيتم تفصيله في الفصل الخاص بالتطبيقات.
- أما مهارة (تحليل النص) فتضمنت (3) مهارات فرعية. وتركز هذه المهارة على استخراج المعلومات الرئيسية التي غالبا ما تنتمي لأسئلة (5W) وهي الأسئلة التي تبدأ بأدوات الاستفهام الآتية: (من - ما - ماذا - متى - أين - لماذا). كما تهتم بترتيب فكر النص.

• يتكون مستوى **الفهم الاستنتاجي** من (3) مهارات رئيسة هي: (تخمين المفردات، وإدراك العلاقات، وتحليل النص وتركيبه). ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ مجموعها (46) مهارة. وتبرز أهمية هذا المستوى في أنه يتجاوز الفهم السطحي ليهتم بالفهم العميق للنص، فيتطرق إلى **قراءة ما بين السطور** من أفكار ضمنية لم يتم التصريح بها، كما يهتم بتحديد العلاقات بين فقراته ومعلوماته.

• تهدف المهارة الرئيسية الأولى من مهارات الفهم الاستنتاجي (تخمين المفردات) تحديد قدرة الطلاب على التخمين من خلال سياقات، وتتضمن (13) مهارة فرعية. فإذا كان الفهم المباشر يُعنى بتحديد مرادف المفردات أو جمعها أو ضدها، فإن المستوى الاستنتاجي يهتم بالقدرة على تخمينها ولو انقطع السياق.

• المهارة الرئيسية الثانية من مهارات الفهم الاستنتاجي هي مهارة (إدراك العلاقات)، وتتضمن (17) مهارة فرعية، وتُعنى بتحديد العلاقات بين المترابطات داخل النص؛ مثل: علاقة السبب بالنتيجة، والضمير بالعائد، والموصول بصلته... إلخ.

• المهارة الرئيسية الثالثة في الفهم الاستنتاجي هي مهارة (تحليل النص وتركيبه)، وتتضمن (16) مهارة فرعية، وتُعنى بالقدرة على استنتاج الزمان أو المكان أو الأفكار الناقصة... إلخ.

• يتكون مستوى **الفهم النقدي** من (5) مهارات رئيسة هي: (تمييز المفردات، تحليل منطقية الأفكار، وتحليل النص، وإدراك العلاقات، وتصنيف ما ينتمي وما لا ينتمي لمتطلبات النص). ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية بلغ مجموعها (26) مهارة. ويهتم هذا المستوى بالقدرة على إبداء الرأي في النص بما يتضمنه من معلومات. أو بمعنى آخر إذا كان الطلاب قد تمكنوا من فهم المعاني المباشرة في المستوى الأول، وتمكنوا من تحليل النص في المستوى الاستنتاجي، فإنهم في هذا المستوى بلا شك قادرين على تكوين وجهة نظر تجاه النص، بل وقادرون على إصدار الأحكام تجاهه.

- تهدف المهارة الرئيسة الأولى من مهارات الفهم النقدي (تمييز المفردات) إلى تحديد قدرة الطلاب على توظيف المفردات توظيفاً صحيحاً من خلال السياق، وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين. ولعل القارئ يتساءل عن سبب امتداد مهارة المفردات إلى مستوى الفهم الناقد. ولعل الإجابة تكمن في أن توظيف المفردات لا يجب أن يقتصر على تحديد المعنى كما في المستوى المباشر، ولا القدرة على تخمينها كما في المستوى الاستنتاجي، وإنما تمتد إلى الحكم على مدى مناسبتها للسياق، وتمييز المناسب منها.

- تهدف المهارة الرئيسة الثانية من مهارات الفهم النقدي (تحليل منطقية الأفكار) إلى تحليل الفكر ونقدها، وتتضمن (6) مهارات فرعية. وتتعلق جميعها بإصدار الأحكام التي تم استنتاجها.

- تتمحور المهارة الرئيسة الثالثة من مهارات الفهم النقدي (تحليل النص) حول التمييز بين الأفكار؛ وتتضمن (7) مهارات فرعية. مثل: التمييز بين الفكر الرئيسة والثانوية، المعلومات الصحيحة والخاطئة...إلخ. وتهدف المهارة الرئيسة الرابعة (إدراك العلاقات) إلى تمييز العلاقات داخل النص؛ مثل: التمييز بين النتائج الإيجابية والسلبية، وبين الإجمال والتفصيل...إلخ.

- أما المهارة الرئيسة الخامسة (تصنيف ما ينتمي وما لا ينتمي) فيعدها الكاتب مرحلة عليا من مراحل الفهم النقدي، وتتضمن (3) مهارات فرعية. فالقارئ بعد تحليله للنص، وفهمه لما بين السطور وما وراءها من أفكار ضمنية، وقيامه بنقدها بقرائن من النص، فإنه قادر في هذه المرحلة على تحليل الأفكار وتصنيفها وتحديد ما ينتمي منها لموضوع النص وما لا ينتمي.

- يتكون مستوى الفهم التدوقي من (10) مهارات، ويهدف إلى تحليل النصوص أدبيًا، وتحليل ما يتعلق بدلالات الألفاظ، وتمييز المعاني

الحقيقية والمجازية، وكل ما يتعلق بمباحث علوم البيان والبديع والمعاني. ونظرًا لاتساع الموضوعات الأدبية فقد اقتصر البحث على ذكر الجوانب الأساسية⁽⁴⁶⁾.

• يتكون مستوى الفهم الإبداعي من (6) مهارات فرعية، ويهدف هذا المستوى إلى تقديم إضافات أو ابتكار أفكار أو توقع أحداث في النص، وهي أعلى مرحلة من مراحل العمليات العقلية بحسب هرم بلوم للعمليات العقلية. إذ إن القارئ بعد تعرفه على المعاني الصريحة للنص في مستوى الفهم المباشر، وتحديد المعاني الضمنية في مستوى الفهم الاستنتاجي، وقدرته على تحليل الأفكار ونقدها في المستوى النقدي، وارتقائه إلى تذوق المفردات والتعبيرات جمالياً، فقد آن له أن يضيف للنص ويبتكر فيه من خلال مستوى الفهم الإبداعي.

• مما لا شك فيه أن كل مستوى من مستويات الفهم يتضمن ما قبله من مستويات، فالفهم الاستنتاجي على سبيل المثال يتضمن في طياته مهارات الفهم المباشر، والفهم النقدي يتضمن مهارات المستويين المباشر والاستنتاجي... وهكذا.

• من الفئات التي يتبناها الباحث في موضوع مهارات الفهم القرائي أن المهارة العليا في المستوى المتقدم يجب البدء بالتدريب عليها في المستوى المبتدئ. ومثال ذلك: تدريب الطلاب على مهارة الإضافة للنص أو تعديله أو ابتكار نهاية جديدة له في المستوى المتقدم تتطلب أن يتم بذرها والتدريب عليها في المستوى المبتدئ، فتدريبات التكملة المقدمة للطلاب المبتدئين يمكن أن يُسمح فيها بإضافة كلمة ثم جملة من فكره، ويتطور ذلك التدريب في المستويات المتقدمة ليسمح له بتطوير النص والتعديل عليه في المستوى الإبداعي... وهكذا.

(46) يمكن للقارئ الرجوع إلى المرجع الآتي الذي يتضمن مهارات الفنون الأدبية: تحرير أحمد حسن علي وآخرون، فنون النثر العربي الحديثة للناطقين بغير العربية (ماهيتها وطرائق تدريسها) (أنقرة: صون تشاغ، 2022).

• تمهيد

• تعريف استراتيجيات التدريس وأهدافها

• أسس اختيار استراتيجيات التدريس

• استراتيجية علاقات السؤال - الجواب

• استراتيجية التدريس التبادلي

• استراتيجية التعلم التعاوني

• استراتيجية (K.W.L.H)

• استراتيجية استخلاص الاستنتاجات

• استراتيجية التساؤل الذاتي

• استراتيجية المنظمات التمهيدية

• استراتيجية المسارات المتعددة

• استراتيجية تجميع المعلومات

• استراتيجية النمذجة

• استراتيجية التعيينات

• استراتيجية خرائط المفاهيم

• استراتيجية التنبؤ القرائي

• استراتيجية التلخيص

• استراتيجية إعادة الحكاية

• استراتيجية النشاط التمثيلي

• استراتيجية حل المشكلات

• نماذج تطبيقية

تمهيد

«يحتل الفهم القرائي مكانة بارزة بين مهارات القراءة لأنه غاية عملية القراءة، وقد أظهرت إحدى الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، تظهر في أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار (5،8) خطأ شفهيًا في كل (100) كلمة، وأن (51%) من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى، بينما لا ترجع أخطاء القراء المجيدين إلى ذلك»⁽¹⁾. لذا يعتبر الفهم القرائي أساسًا لتعلم كل مقروء، فالأصل في القراءة أن تكون للفهم، وتتبع أهمية الفهم القرائي، وضرورة الاهتمام به وباستراتيجيات تدريسه من أمور كثيرة، منها الارتباط الوثيق بين الفهم القرائي ومستوى التحصيل في المواد الدراسية⁽²⁾.

وإذا كان للفهم القرائي هذه الأهمية في التعليم العام، فإن أهميته تزداد في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يساعد الطلاب في تحديد الفكر الرئيسة والثانوية للنص، وكذلك ينمي قدرتهم على اختيار التفاصيل المهمة، وربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة، فتزيد القارئ نضجًا وتجعله في نمو مستمر، وتكسبه القدرة على إدراك المعاني الضمنية وقراءة ما بين السطور وغيرها من مهارات الفهم القرائي.

بالرغم من تلك الأهمية فإن الدراسات والبحوث في هذا المجال أكدت وجود ضعف لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة في مهارات فهم المقروء، حيث إن مستوى هذه المهارات يتراوح بين (37%) و (73%) لدى الطلاب

(1) حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية- أطر نظرية وتطبيقات عملية، 92.

(2) جلال، فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر، 5.

بمرحلة التعليم الأساسي. ومن مظاهر ضعف الطلاب في مهارات الفهم القرائي: ضعف الطلاب في تحديد العنوان الرئيس للموضوع، والقصور في تحديد تفاصيله، والتدني في استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، وضعف الطلاب في استنتاج هدف الكاتب، وعدم التمييز بين الحقيقة والرأي، وعدم التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.⁽³⁾

كذلك «فإن هناك قصوراً في تدريس الفهم القرائي للنثر والشعر؛ حيث إن الإجراءات التي يتبعها بعض المعلمين في حصص قراءة النثر والشعر تتمثل في الإعلان عن اسم الموضوع في البداية، ثم قراءته قراءة جهرية نموذجية، ثم تتناوب القراءة بين التلاميذ، وقد يتخلل ذلك شرح بعض المفردات اللغوية أو عرض لفكرة ما في الموضوع دون التطرق إلى تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر والمهارات الخاصة بكل مستوى؛ مما أدى إلى ضعف مهارات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية».⁽⁴⁾

ولا يخلو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من ذلك القصور أيضاً، إذ إن بعض المعلمين لا يدركون بوضوح مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وبعضهم لا يعرف الاستراتيجيات اللازمة لتدريسه، ولا يُفرّق بين المهارات المطلوبة في المستوى المتوسط عنها في المستوى المتقدم، ويضاف لذلك بعض الباحثين الذين يُقدّمون على البحث في موضوع مهارات الفهم القرائي لدارسي العربية الناطقين بغيرها ولا يعرفون مستوياته أو مهاراته.

وقد أكدت إحدى الدراسات ضعف القراءة لدى العديد من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في عدد من الجامعات؛ وتُمثّل هذا الضعف في عدم قدرتهم على استخراج الأفكار الرئيسة، أو الجزئية... وغيرها، وأرجعت ذلك الضعف إلى عدة أسباب؛ منها ندرة تدريب المتعلمين على استراتيجيات تنمي

(3) العقيلي - عبد القادر، «فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي»، 246.

(4) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 8.

استيعاب المقروء، ومنها ندرة احتواء السلاسل التعليمية على تدريبات الفهم القرائي، ومنها استخدام المعلمين لطرائق تدريس تقليدية.⁽⁵⁾

وبناء على ما سبق فإنه يجب تعريف المعلمين باستراتيجيات الفهم القرائي وتدريبهم على طريقة توظيفها؛ حتى يتمكن من رفع مستوى الطلاب في فهم المقروء، الأمر الذي سينعكس على تقدمهم في باقي مهارات اللغة.

استراتيجيات التدريس تعريفها وأهدافها:

كلمة «استراتيجية» مصطلح عسكري يقصد به: «فن استخدام الإمكانيات المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق أهداف مرجوة. وفي سياق التعليم تُعرّف استراتيجيات التدريس بأنها: «هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة».⁽⁶⁾

كما تُعرّف -أيضاً- بأنها: «مجموعة من التنظيمات والإجراءات التطبيقية التي يختارها المعلم في ضوء مبادئ وفرضيات، بما يتلاءم مع بنية المادة التعليمية، وحاجات الطلاب، لتحقيق الأهداف المقصودة من الموقف التعليمي في وقت محدد، وتستخدم في تعليم المفاهيم والمبادئ والمهارات».⁽⁷⁾ وعُرفت بأنها: «الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب منظمة ومُخططة؛ بحيث يحدد فيها الهدف النهائي للتعليم»⁽⁸⁾

(5) زكي، «أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»، 136.

(6) شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، 40.

(7) أحمد بابكر، «أثر إستراتيجية المواجهة في تنمية مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى» (مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني-تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها «إضاءات ومعالم»، إسطنبول: مركز أثر للدراسات العربية للناطقين بغيرها، 2016)، 300.

(8) شوقي، إستراتيجية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دراسي اللغة العربية الأجانب، 60.

وبناء على التعريفات السابقة يمكن القول بأن استراتيجية التدريس «مجموعة من إجراءات التدريس وطرائقه وأساليبه المترابطة والمتدرجة لتحقيق أهداف معينة في زمن محدد».

ولعلنا نلاحظ من التعريف السابق أن استراتيجية التدريس تتكون من مجموعة من الإجراءات والطرائق وليس طريقة واحدة؛ ويرجع ذلك لعدة أسباب؛ منها:

- مواجهة الفروق الفردية التي قد ترجع إلى اختلاف معدلات ذكاء الطلاب، أو اختلاف الخلفيات الثقافية لهم؛ فقد تجد طلاباً قد درسوا عدة لغات، وطلاباً آخرين لا يقرءون ولا يكتبون بلغتهم الأولى. واتباع المعلمين استراتيجية ثابتة في التدريس قد يفيد فئة ولا يفيد الفئات الأخرى.
- إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها.
- مواجهة المشكلات الناجمة عن كثافة أعداد المتعلمين داخل الصف من خلال طرق التدريس التي تستوعب تلك الزيادات.
- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي والابتكار والإبداع باللغة العربية؛ حتى يشعر الطلاب بأنهم يدرسون لغة متطورة تنمي الإبداع.
- تنمية قدرات المتعلمين على اكتساب العادات الاجتماعية السليمة من خلال الإستراتيجيات والطرق الجمعية.
- بناء اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية؛ فاتباعك لطريقة واحدة في التدريس يقلل دافعية الطلاب نحو تعلمها، بينما تزداد دوافعهم مع تنويع طرق التدريس.⁽⁹⁾

(9) أحمد حسن علي - نانسي حسن، التلخيص في مهارات التدريس (القاهرة، 2014)، 171.

أسس اختيار استراتيجيات التدريس:

إن اختيار استراتيجية التدريس المناسبة له أسس يجب أن يدركها المعلمون، فالاستراتيجية الناجحة في درس ما قد لا تصلح في درس آخر، إذ إن هناك العديد من الأسس ينبغي مراعاتها عند اختيار استراتيجية التدريس؛ مثل: المستوى اللغوي للدارسين، وأعمارهم، وثقافتهم، وأهدافهم من دراسة اللغة العربية، وميولهم، وأجناسهم، وأعدادهم، وشخصية المعلم، والخطة الدراسية، ومدى توفر الوسائط التعليمية، وتوجه المؤسسة التعليمية؛ وتفصيل ذلك في الآتي:

أ- المستوى اللغوي للطلاب:

يتوقف نجاح المعلم في درسه على اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لمستوى طلابه اللغوي، فعلى سبيل المثال نلاحظ أن طلاب المستوى المبتدئ في حاجة ماسة لاستراتيجيات فعالة تساعد على فهم المفردات الحسية؛ مثل: (استراتيجية الرسم والتصوير، أو التمثيل)، بينما لا تناسبهم استراتيجية التعلم التعاوني؛ لأنها تحتاج إلى تفاعل باللغة العربية في النقاشات وتبادل الآراء، أو استراتيجية المناظرة لأنها تحتاج إلى قدرات لغوية مرتفعة لم يتم الوصول إليها بعد، وفي المقابل نجد أن طلاب المستويين المتوسط والمتقدم يحتاجون إلى استراتيجيات تفاعلية لتناسب مستواهم اللغوي؛ مثل: (استراتيجية الاستقصاء أو العروض التقديمية)؛ نظرًا لأنهم يمتلكون حصيلة لغوية تمكنهم من التفاعل باللغة. ومن جهة أخرى قد يكون مستوى الطلاب ضعيفًا في المهارات الشفهية فحينئذ يحتاجون إلى استراتيجيات تنمي مهارتي الاستماع والتحدث، بينما الطلاب الضعفاء في المهارات التحريرية فيحتاجون إلى استراتيجيات أخرى.

ب- أعمار الطلاب:

يجب أن يختار المعلم استراتيجية تدريس تناسب الخصائص العمرية للدارسين، فمثلًا استراتيجية الأناشيد التعليمية تناسب الأطفال لكنها لا تناسب المتعلمين الكبار. ومن ناحية أخرى يتميز الأطفال بالقدرة على المحاكاة والتعلم

السريع للغات في سياقها الطبيعي، دون تحليل بنيتها وخصائصها، أو الخوض في معانيها المجردة، لأنهم مازالوا في مراحل النمو الأولى للعقل والجسم؛ ومن ثمّ فإنهم يحتاجون إلى أنشطة تعتمد على الحركة والألعاب التعليمية، بينما الطلاب الكبار لديهم القدرة على التجريد والتحليل؛ وبالتالي فإن الطرق الاستنباطية أو الاستقرائية أكثر ملائمة لهم.

ج- ثقافات الطلاب:

يجب أن تختار استراتيجية التدريس بما يلائم ثقافة الطلاب التي اعتادوا عليها، وعلى سبيل المثال نلاحظ أن طلاب الغرب يعتادون في التدريس على اكتساب المعرفة بأنفسهم؛ ومن ثم فإن أنسب استراتيجية لهم هي التعلم القائم على المهام. بينما طلاب آسيا فتناسبهم طريقة المحاضرة التفاعلية لأنهم اعتادوا عليها في بلادهم.

د- أهداف الطلاب وميولهم:

يرتبط اختيار استراتيجية التدريس بأهداف الطلاب ارتباطاً وثيقاً، فالطالب الذي يدرس اللغة العربية بهدف العيش في بلد عربي تناسبه الطريقة التواصلية، بينما الطالب الذي يرغب في فهم النصوص التراثية فتناسبه طريقة القراءة أكثر من غيرها.

تؤثر ميول المتعلمين على اختيار استراتيجية التدريس، فالطلاب الذين لديهم استعداد قوي لتعلم اللغة العربية يشجعون المعلم على اختيار استراتيجيات إبداعية، أما الطلاب ذوو الاستعداد الضعيف فلا يشجعونه على الابتكار أو التجديد في استراتيجيات التدريس.

هـ- أجناس الطلاب وأعدادهم:

تختلف خصائص الطالبات عن خصائص الطلاب من جهات عديدة؛ فمن جهة الذكاء اللغوي نلاحظ أن الإناث تتفوق على الذكور في الإنتاج اللغوي؛

مما يتطلب اختيار استراتيجية تعمل على توظيف تلك المقدرة اللغوية. ومن جهة أخرى قد لا تناسب بعض استراتيجيات التدريس خصائص الطالبات النفسية؛ فبعضهن يستحين من تأدية الأدوار في استراتيجيات «تمثيل الأدوار» أو «العروض التقديمية»، بينما يقبلن على استراتيجيات التعلم الذاتي. وقد يؤثر عدد المتعلمين على اختيار استراتيجية التدريس، ففي الأعداد الكبيرة يلجأ المعلم إلى استخدام استراتيجيات خاصة كالتعلم التعاوني، أما الأعداد القليلة فتجعل المعلم يختار استراتيجيات أخرى كحل المشكلات والاستكشاف...إلخ.

و- شخصية المعلم:

يجب أن تتوفر لدى المعلم الخصائص الشخصية التي تُمكنه من تنفيذ استراتيجية التدريس بنجاح، والمقصود بالخصائص الشخصية السمات الطبيعية التي وهبها الله له في شخصيته وفي ملامح وجهه وصفاته الجسمية التي تعينه على أداء وظيفته، فهناك معلمون ينجحون في توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني نظرًا لقدرتهم على التنظيم والتفاعل بين المجموعات، وهناك من يفشلون في توظيف الاستراتيجيات نفسها بسبب ضعف مهارات التواصل لديهم.

ز- الخطة الدراسية:

تؤثر طبيعة الخطة الدراسية على اختيار استراتيجية التدريس، فقد تُجبره كثافة الخطة على اختيار الطريقة المباشرة توفيرًا للوقت، بينما تتيح سعة الخطة فرصة لاختيار استراتيجية تفاعلية تشجع على اكتساب المعرفة.

ح- الوسائط التعليمية:

يؤثر توفر الوسائط التعليمية على اختيار طريقة التدريس، مثال: إذا توفرت الكتب والقصص التعليمية فإن ذلك سيشجع الطلاب على القراءة الموسعة وإعداد البحوث العلمية وغيرها، وكذلك إذا توفرت المرئيات والصوتيات وأجهزة العرض فإن ذلك سيسهل الاستماع إلى اللغة بشكل فعال.

ط- توجه المؤسسة التعليمية:

إذا كانت المؤسسة التعليمية تهدف إلى الربح فإنها ستعتمد على استراتيجيات تدريس قليلة التكلفة؛ كالطريقة التقليدية، والاكتفاء بالكتاب المدرسي دون غيره من الوسائط التعليمية، أما المؤسسة التي تهدف إلى الارتقاء بتعليم العربية فستعتمد على أحدث الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية مهما كانت التكلفة؛ مثل: الرحلات التعليمية، أو برامج الانغماس اللغوي، وتوفير البطاقات التعليمية، وتجهيز قاعات الدرس بالوسائل السمعية والبصرية.

أخيراً، يجب أن يراعي المعلم الأسس السابقة عند اختيار طريقة التدريس، ويجب عليه أن ينوع في تدريسه بين الطرق الفردية والجماعية، المباشرة وغير المباشرة، «فقد يحتاج الدرس الواحد إلى استخدام عدة طرق، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى، وكل ذلك متروك لفتنة المعلم وحكمته ومعرفته بفن التدريس»⁽¹⁰⁾.

(10) رشدي طعيمة وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (القاهرة: دار الفكر العربي)، 262-264. يتصرف في الأمثلة.

1 - استراتيجية علاقات السؤال - الجواب Question&Answer&Relations Strategy (Q.A. Rs)

أ- التعريف: (11)

تساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على أن يتحققوا من أن الإجابات التي يصدرونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنوع الأسئلة التي تُسأل، فتشجع الطلاب ليكونوا باحثين بارعين في بحثهم عن الإجابات المطلوبة، اعتماداً منهم على وعيهم التام والكامل بما يُبحث عنه من أسئلة. كما أنها من الاستراتيجيات الرائعة في تنمية الفهم القرائي، وتنمية قدرة الطلاب على استعمال استراتيجيات التعلم الذاتي، لكنها تتطلب جهداً من المعلم في بناء الأسئلة.

ب- مكونات الاستراتيجية:

«تتكون استراتيجية علاقات السؤال - الجواب من أربع علاقات كالآتي:

1. **مباشرة في ذلك المكان Right There:** وتكون الإجابة عادة جملة

واحدة (أو كلمة)، وتكون الكلمات المستخدمة في هذه الإجابة موجودة في هذه الجملة الواحدة.

2. **فكر وابحث Think and Search:** وهنا تكون الإجابة موجودة في

النص المقروء، ولكن ينبغي على القارئ أن ينظر في جمل مختلفة ومتعددة لكي يجدها.

(11) أحمد حسن محمد علي، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها (أنقرة: صون شاغ، 2020)، 148.

3. الكاتب وأنت Author and You: وهنا لا تكون الإجابة المطلوبة في النص المقروء، لذا يكون القارئ في حاجة ماسة إلى الرجوع لما زوده به الكاتب من معلومات، بالإضافة إلى معرفته السابقة، وخبراته الشخصية؛ حتى يتمكن من الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة.

4. معتمداً على نفسي On My Own: وهنا لا تكون الإجابة المطلوبة في النص المقروء، والقارئ لا يحتاج أن يقرأ النص لكي يجيب عن الأسئلة، وإنما يعتمد في إجابته على: خلفيته المعرفية، وخبرته الشخصية، ومهاراته البحثية» - عندما تجهز أربع مجموعات من الأسئلة للعلاقات الأربع حاول أن يكون العدد متساوياً في كل منها؛ فمثلاً: إذا كان عدد أسئلة المجموعة الأولى: (3-4-5) فإن المجموعات الآتية تكون مثلها في العدد.

ج- خطوات التدريس باستراتيجية علاقات السؤال - الجواب:

1 - خطوات ما قبل الدرس:

- جَهِّز الدرس المراد تدريسه (نصاً مقروءاً - مسموعاً). ثم ابدأ في تجهيز أسئلة النص.

- قسم أسئلة النص إلى أربع مجموعات من الأسئلة:

- * المجموعة الأولى ترتبط بإجاباتها بشكل مباشر بالنص المسموع.
- * المجموعة الثانية تتعلق بإجاباتها بالنص بشكل غير مباشر.
- * المجموعة الثالثة تحتاج إجاباتها إلى بعض معلومات النص، وبعضها إلى الخبرات الشخصية وما طرحه الكاتب من معلومات.
- * المجموعة الرابعة لا ترتبط بالنص، وإنما تعتمد على خلفية الطالب وخبراته.

2 - خطوات أثناء الدرس:

- اطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة أو الاستماع إن كان مسموعاً، مع وضع خط تحت الكلمات التي لا يفهمونها.
- بعد انتهاء القراءة أو الاستماع ابدأ في مناقشة الكلمات والتراكيب الصعبة.
- ابدأ في عرض أسئلة النص من خلال شاشة العرض، أو اكتبها على السبورة، أو صوّرها ووزعها عليهم.
- يمكنك تقسيم الطلاب إلى ثنائيات أو مجموعات أو بشكل فردي.
- أعطهم ثلاث دقائق للإجابة عن أسئلة المجموعة (أ)، ثم افتح نقاشاً حول إجابات الأسئلة.
- إن أخطأ أحدهم في إجابة فلا تُصحّح، بل قل: سنسمع رأي زميل آخر، فإن أجاب جيداً قل: نعم، هذه هي الإجابة الصحيحة، ثم ارجع إلى الطالب الأول ليكرر الإجابة الصحيحة، «إن تدريب المعلم للمتعلمين عبر الممارسة من شأنه أن يزيد الكفاءة لديهم، والممارسة تشمل الاستماع إليهم وطلب قول بعض الجمل أو الكلمات منهم، وبطبيعة الحال يحتاج التدريب إلى وقت للوصول إلى الإتقان والاستخدام الصحيح»⁽¹²⁾.
- بعد الانتهاء من المجموعة (أ) انتقل إلى باقي مجموعات الأسئلة متبعاً الخطوات السابقة.
- في نهاية الدرس لخص العناصر الأساسية التي دار حولها الدرس.
- اشكر من شارك من الطلاب واختم درسك بالدعاء أو الشكر مع الابتسامة.

د- مميزات الاستراتيجية:

- تنمي قدرة الطلاب على التعلم الذاتي، والتمكن من استخدام إستراتيجيات التعلم.
- تساعد على إتقان فهم المقروء.

هـ مآخذ الاستراتيجية:

- تحتاج وعيًا عميقًا من المعلم بطبيعة الأسئلة، وجهدًا في إعدادها.
- لا يمكن استخدامها في مهارتي التحدث والكتابة.

2 - استراتيجيات التدريس التبادلي

أ- التعريف:

يُعرّف التدريس التبادلي بأنه: «نشاط تعليمي يقوم على الحوار بين كل من المعلم والمتعلم أو بين طالب وآخر؛ حيث توزع الأدوار مع وجود مرشد أو قائد لكل مجموعة، ويتم اختيار فقرة من النص المقروء، وبعد تبادل الفقرة بين جميع الأعضاء ومناقشة الأفكار يتم تشجيع المتعلمين على طرح أسئلة مضمون النص، ويتساءلون فيما بينهم على شكل حوار».⁽¹³⁾

إنّ التدريس التبادلي استراتيجية تفاعلية تعاونية، «تستهدف تفاعل القارئ مع النص القرائي، وتنشيط خبراته السابقة، والاستفادة منها في بناء المعرفة الجديدة، واستنباط الأفكار الرئيسة، والحجج التي يتضمنها، أو هي: بناء المعنى القرائي من النص بالاعتماد على الخبرة السابقة».⁽¹⁴⁾ كما يعد التدريس التبادلي استراتيجية «تعين الطلاب على فهم النصوص بصفة عامة، وتعتمد هذه الاستراتيجية على الاستعانة بمجموعة من الإجراءات أو الخطوات بعد نمذجتها أمام الطلبة وتقديم المساعدة أو التدعيم المناسب لتنفيذها بشكل صحيح، وتتم إجراءات هذه الاستراتيجية في أربع مراحل؛ هي: التنبؤ (Predicting)، والتلخيص (Summarizing)، والتساؤل (Questioning)، والتوضيح (Clarifying)، ويتم تطبيق هذه الإجراءات بشكل دائري لا خطي، بمعنى أن المعلم يمكنه أن يبدأ بأي استراتيجية فرعية (مرحلة) من استراتيجيات التدريس التبادلي».⁽¹⁵⁾

(13) أميمة عبد الغني، استراتيجيات تنمية الفهم القرائي 2012، 51-52.

(14) سلامة، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، 14.

(15) عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء- أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، 155.

يبدأ المعلم استراتيجيات التدريس التبادلي بحوارٍ مع الطلاب؛ «بهدف تمكينهم من مهارات استيعاب المَقْرُوء من خلال نماذج عملية يؤديها المعلم في بداية التدريس التبادلي- لجزء من النص- يُوضح فيه للمتعلمين لماذا وكيف ومتى يستخدمون هذه الاستراتيجيات، ثم يُمارس المتعلمون ما تعلموه من المعلم - في جزء تالٍ من النص عبر حوار هادف وتعاون تفاعلي داخل مجموعتهم بإشراف ودعم المعلم، ثم يواصل المعلم النمذجة مرة أخرى على جزء تالٍ من النص، ثم يطبق المتعلمون على جزء تالٍ من النص المَقْرُوء... وهكذا. ثم تنتقل بالتدرّج خبرة الممارسة من المعلم للمتعلمين، وحينما يطمئن المعلم بأن المتعلمين قد وعوا ممارسة الاستراتيجيات الأربع؛ فإنه يترك الممارسة نهائياً للطلاب، ويصبح دوره مرشداً وداعماً ومُعِيناً في مواقف استيعاب المَقْرُوء الآتية»⁽¹⁶⁾

ب- مكونات التدريس التبادلي:

أولاً: التنبؤ (Predicting)

«تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يضع فروضاً أو يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص، الأمر الذي يوفر هدفاً أمام القارئ، ويضمن التركيز أثناء القراءة؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات. ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه على أن يتوقعوا ما ستتناوله قطعة قرائية ما من خلال المساعدات الآتية

- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية.
- الاستعانة بالصور (إن وجدت).
- الاستعانة بالأسئلة التي يضمنها الكاتب متن النص.
- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى.

(16) زكي، «أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»، 172.

- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص.
- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.
- ملاحظة الأسماء، والجداول، والتواريخ، والأعداد» (17).

ثانياً: التلخيص (Summarizing)

- «وفيه يوجه المعلم طلابه إلى تلخيص النص بكلمات من عندهم في جملة أو فقرة تعبر عن لب الموضوع وما فيه من أفكار رئيسة أساسية بشكل مفهوم وذو معنى. ويجب مراعاة الآتي عند التلخيص
- التأكيد على استخدام كلمات الطلاب الخاصة وليس الاقتباس؛ من أجل تعزيز الفهم.
- حذف الكلمات المكررة.
- التركيز على العناوين أو المصطلحات المهمة.
- حذف المعلومات غير الضرورية.
- تحديد فترة زمنية للتلخيص؛ للتأكد من أن الطلاب قد حكموا على أهمية الأفكار.
- الاهتمام بأدوات الاستفهام؛ مثل: (من، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف)» (18).

ثالثاً: التساؤل (Questioning)

- «عندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ؛ فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء، وصلاحياتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير،

(17) سلامة، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، 19.

(18) أبو بكر شعيب، «استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية. مهارة القراءة نموذجاً»، معهد اللغة العربية- جامعة أفريقيا العالمية -السودان 17 (2014)، 132.

وهنا يجب على المعلم أن يساعد طلابه على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار الواردة في القطعة، ثم محاولة الإجابة عنها؛ مما يساعد القارئ على تحليل المادة المقروءة، وتنمية مهارته في الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة

وعليه كذلك أن يوضح لطلابه أن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تُستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص، ومنها (مَنْ؟ / ماذا؟ / أين؟ / متى؟)، وأن هناك أدوات أخرى لصوغ أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة، ومنها (لماذا؟ / كيف؟ / هل يجب؟ / هل سوف؟ / هل كان؟ / فيم يتشابه أو يختلف؟).

ثم بعد ذلك يصوغ المعلم بعضاً من الأسئلة حول الفقرة المعروضة، ثم يلفت نظر طلابه للتفكير بصوت مرتفع، وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (متون الأسئلة)، وكيفية صياغتها بشكل جيد، وهكذا ما يتبع للإجابة عنها».⁽¹⁹⁾

رابعاً: التوضيح (Clarifying)

يعد التوضيح من أبرز استراتيجيات تنمية المفردات الصعبة والتركيب التي قد تواجه متعلمي اللغة الناطقين بغيرها؛ مما يُساعدهم في بناء دلالات جديدة للنص، كما أن هذه الاستراتيجية تُعرِّفهم بعض مصادر التعلم كالمعاجم؛ للكشف عن معنى الكلمة، أو تجريد الكلمة من الزيادات؛ للوقوف على أصلها، وهذا يُعد أحد سُبُل حل المشكلات القرائية التي قد تواجه المتعلمين؛ كما أنها تمنحهم استقلالية التعلم.⁽²⁰⁾

(19) سلامة، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، 21.

(20) زكي، «أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى»، 178.

ج- خطوات التدريس باستراتيجية التدريس التبادلي: (21)

« 1 - في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار مطبقاً لاستراتيجيات الفرعية على فقرة من نص ما

2 - يقسم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية (كل مجموعة خمسة أفراد)، طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة.

3 - توزع الأدوار التالية ما بين أفراد كل مجموعة؛ بحيث يكون لكل فرد دور واحد منها: منها: الملخص - المتسائل - الموضح - المتوقع.

4 - تعيين قائد لكل مجموعة، ويقوم بدور المعلم في إدارة الحوار، مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة.

5 - بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجب عن استفساراتهم حول ما قام به.

6 - تدريب الطلاب من قبل المعلم على ممارسة الأنشطة سألقة الذكر لمدة أربعة أيام متعاقبة، وفي كل يوم يتم تعريف الطلاب بإحدى هذه الأنشطة وكيفية تنفيذه، من خلال بيان عملي يقوم به المعلم، ثم التدريب على ممارسته من قبل الطلاب.

7 - توزيع قطعة قراءة من كتاب أو صحيفة، وأن يكون النص المستخدم في التدريس التبادلي مناسباً؛ من حيث الطول خاصة مع الطلاب غير الناطقين بالعربية، ومستوى فهم الطلاب؛ حتى تسمح بحرية الحركة الفكرية وإتمام المراحل بصورة جيدة.

8 - إعطاء الفرصة لكل فرد في المجموعة لقراءة القطعة قراءة صامتة، ووضع ما يشاء من خطوط أسفل الأفكار الأساسية، أو يكتب في ورقة

(21) شعيب، «استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية. مهارة القراءة نموذجاً»، 136.

مستقلة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه في المجموعة، ثم يعقب ذلك قيام المُلخِّص بدوره ثم المُتسائل، ثم المُوضِّح، ثم المُتوقع، ويتخلل ذلك مناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة، في حين يتابع المعلم ما يجري في كل مجموعة، ويستمتع لما يجري من حوارات، ويقدم العون والدعم متى كان ضروريًا.

9 - تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم.

10 - تطبيق هذا الأسلوب التدريسي لفترة طويلة من الوقت (نحو 20 حصة) على نحو متتابع حتى يحقق فاعليته المرجوة»

د- مزايا استراتيجية التدريس التبادلي: (22)

- «سهولة تطبيقها في الصفوف الدراسية وفي معظم المواد.
- ذات فاعلية في تنمية القدرة على الفهم القرائي لدى الطلاب من ذوي الحاجات الخاصة أو القدرة المنخفضة في الفهم القرائي.
- تصلح للتطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.
- تنمي القدرة على الحوار والمناقشة.
- تزيد من تحصيل الطلاب في كافة المواد الدراسية.
- تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تعد من الاستراتيجيات التي تتمركز حول المتعلم لا المعلم؛ مما يسهم في تعزيز نشاط المتعلم وإيجابيته؛ حيث يبذل المتعلم ببذلًا من الجهد لفهم المعنى الإجمالي للموضوع، ولا يتشتت في جزئيات الموضوع»

(22) سلامة، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، 14-16.

- تساعد المتعلم على التفكير فيما يقوم به من أعمال ومهام، ومن ثم تدريبه على تأمل أداؤه وتفكيره فيها، ومراقبته وتقييمه، بما يحقق الأهداف المراد الوصول إليها.

- تنشط المعرفة السابقة للمتعلم، وتساعد في استحضار ما لديه من معلومات ومعارف وقيم لفهم النص القرائي.

- تعين الطالب على ربط الأفكار الجديدة، بما يمتلكه بالفعل من معلومات قديمة ذات صلة بموضوع القراءة.

- تعزز من تحمل الطالب مسؤولية تعليمه، ومشاركته لزملائه فيما يكلفون به من مهام.

- تساعد في التغلب على صعوبات التعلم، لاسيما صعوبات القراءة عامة وصعوبات الفهم القرائي خاصة.

- تحقق مجموعة من المخرجات الإيجابية؛ مثل: زيادة الدافعية للتعلم، وتنمية المهارات الاجتماعية مع الزملاء والمهارات التعاونية.

- تساعد في تنمية مهارات القيادة، وتزيد الشعور بالانتماء والولاء للجماعة التي ينتمي إليها المتعلم.

- تزيد من انتباه الطلبة وتركيزهم على الموضوع.

- تزيد من دافعية الطلبة ورغبتهم في القراءة، وتشجع الضعاف على المشاركة.

- تدعم ثقة الطلبة بأنفسهم، وقدرتهم على ضبط التفكير.

- توفر الفرصة أمام الطلبة لممارسة الأنشطة القرائية والاستقصاء والاكتشاف.

- توفر التغذية الراجعة والتعزيز.

هـ سلبيات التدريس التبادلي: (23)

- «- قلة توافر المناهج المناسبة للتعلم في مجموعات صغيرة؛ فكثير من المناهج الدراسية مصممة لتعليم الأعداد الكبيرة أو للتعليم الفردي
- صعوبة السيطرة على دقة تنفيذ الواجب خاصة إذا لم يتدخل المعلم في الوقت المناسب.
- كثرة مناقشات الطلاب حول تنفيذ الواجب.
- كثرة الاستعانة بالمعلم لحل الإشكال أو تنفيذ الواجب».

(23) شعيب، «استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية. مهارة القراءة نموذجاً»، 137-138.

3 - استراتيجية التعلم التعاوني

Cooperative Learning Strategy

أ- التعريف:

التعلم التعاوني هو أحد استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على أسلوب العمل الجماعي، وذلك من خلال تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات صغيرة؛ يتراوح عدد أعضاء المجموعة الواحدة ما بين (2-6) أعضاء، وتعمل كل مجموعة على تقديم الآراء والمعلومات، ويتاح لهم المناقشة فيما بينهم وتبادل الآراء والمعلومات، وصولاً إلى حلول يتفق عليها ضمن المجموعة، ويكون دور المعلم مرشداً موجّهاً ومعززاً.⁽²⁴⁾

وقد استخدم التربويون طرقاً متعددة للتعلم التعاوني داخل فصول الدراسة، إلا أنها تتفق جميعها في: «تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين، والمهارات الاجتماعية والمسؤوليات الفردية والجماعية، وقد أظهرت مراجعة ستين دراسة الأثر الإيجابي الواضح للتعلم التعاوني على التحصيل»⁽²⁵⁾، وعلى الرغم من أن استراتيجية التعلم التعاوني لا تتعلق بتدريس الفهم القرائي وحده، إلا أن الكاتب أورد لها نظراً لأهميتها؛ إذ إن أكثر استراتيجيات تدريس فهم المقروء تعتمد في بعض خطواتها على التعلم التعاوني بكافة أشكاله.

ب- خطوات التدريس باستراتيجية علاقات السؤال - الجواب:

تختلف خطوات التدريس في التعلم التعاوني بحسب النموذج، لكن يمكن إجمال تلك الخطوات في الآتي:

(24) إبراهيم الربايعة، «أثر التعلم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها» 27 (2010)، 125.

(25) علي، أحمد حسن محمد. استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. أنقرة: صون شاغ، الطبعة الأولى، 2020. ص 137

- تنظيم جلوس الطلاب في مجموعات؛ بحيث تتكون كل منها من (4 إلى 6) طلاب، ويفضل أن تتكون المجموعة من طلاب ذوي مستويات ذكاء متنوعة؛ ليساعد بعضهم بعضاً.
- تكليف كل مجموعة بعمل ما؛ كأن تقوم المجموعة بعرض جزء معين من تدريبات الفهم القرائي، مع تحديد وقت معين لكل مهمة.
- تنظيم الأعمال داخل المجموعات بين أفراد المجموعة؛ فهناك الرئيس الذي يمثل المجموعة وينظم العمل داخلها، وهناك الكاتب (المسجل) الذي يسجل المناقشات من أسئلة وأجوبة، وبقية المجموعة (باحثون) يحاولون البحث عن إجابات الأسئلة.
- متابعة المعلم للدارسين أثناء تنفيذ المهام لتحفيزهم ومراقبة تنظيم العمل داخل كل مجموعة.
- تنظيم النقاشات بين المجموعات بعد انتهاء الوقت المحدد للمهام، مع ضرورة تساوي المجموعات في أوقات عروض إجاباتهم.
- تلخيص ما تم عرضه من نقاشات في نهاية الدرس.
- في الدروس التالية يجب أن يتبادل الطلاب الأدوار داخل المجموعة، فمن كان كاتباً يصبح باحثاً أو رئيساً، ومن كان رئيساً يصبح باحثاً... وهكذا.

ج- مزايا الاستراتيجية: (26)

- غرس روح التعاون بين الطلاب؛ مما يعزز حبهم للعمل الجماعي.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة العربية.

(26) سعد زاير - سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية (عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2015)، 161.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنمية مهارات التفكير والاستقصاء وإدراك العلاقات بين الأفكار.
- تبادل الخبرات داخل المجموعة الواحدة؛ مما يعزز من التعلم الجماعي.
- تفاعل الفرد مع مجموعته لإيجاد إجابات أسئلة الفهم القرائي؛ مما يعزز من مستوى فهم النصوص.

د- مآخذ الاستراتيجية:

- توافر بعض الطلاب على أفراد مجموعاتهم في الإجابة عن الأسئلة.
- يحتاج التعلم التعاوني إلى صف يحتوي على أعداد قليلة من المتعلمين؛ حتى يتمكن المعلم من متابعتهم بفاعلية.
- يحتاج التعلم التعاوني لمدرس كفء في تطبيق ومتابعة الأهداف المنشودة بنجاح.



4 - استراتيجية (K.W.L.H)

أ- التعريف:

«استراتيجية (K.W.L.H) إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي اختصار لأربع كلمات؛ (know) التي يبدأ بها السؤال "ماذا نعرف حول الموضوع"؟ وكلمة (Want) التي يبدأ بها السؤال "ماذا نريد أن نعرف"؟ وكلمة (Learn) التي يبدأ بها السؤال "ماذا تعلمنا"؟ وكلمة (How) التي يبدأ بها السؤال "كيف نستطيع التعلم أكثر"؟».

تُعدّ استراتيجية (K.W.L.H) تطويراً لاستراتيجية (K.W.L)؛ حيث أضافت إليها (دونا أوغل 1986) السؤال الرابع "كيف تريد أن تتعلم المزيد"؟⁽²⁷⁾ ومع ذلك تعتبر جزءاً منها؛ ويمكن تعريف الاستراتيجية بأنها: "أحد استراتيجيات التعلم البنائي؛ حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع، ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل، ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه، ويمكن أن يتم ذلك في شكل فردي أو في مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف".⁽²⁸⁾

كما تُعرّف بأنها: "استراتيجية ذات أثر فعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة، ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستثمارها في عملية التعلم الجديد؛ لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعلم الجديد ويرتبط بها".⁽²⁹⁾

(27) جابر، أثر توظيف إستراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، 23.

(28) إبراهيم عطية - محمد صالح، «فاعلية إستراتيجتي (K.W.L.A) و(فكر-زواج-شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية»، مجلة جامعة بنها 18/76 (2008)، 59.

(29) محسن عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال (عمان: دار صفاء، 2008)، 171.

ب- خطوات التدريس باستراتيجية (K.W.L)⁽³⁰⁾

«- يقوم المعلم برسم جدول على السبورة مع تذكير الطلاب بأهمية هذه الاستراتيجية، ثم يقوم الطلاب بكتابة المعلومات التي يعرفونها مسبقاً، والمعلومات الجديدة التي يريدون معرفتها قبل دراسة الموضوع، ثم يكملون الجدول بالمعلومات والمعارف الجديدة التي تعلموها بعد دراسة الموضوع.

- يقوم المعلم بتوحيد الطلاب كفريق واحد في الصف، أو تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة لمشاركة معرفتهم السابقة عن الموضوع القرائي بايجاز، ثم يقوم المعلم بكتابة كل فكرة في جدول (K.W.L)، أو يسمح للطلاب بتدوينها بأنفسهم.

- يطلب المعلم من الطلاب أن يطرحوا أسئلة يريدون أن يجيبوا عنها أثناء دراستهم للموضوع الدراسي، ويقوم بتسجيل هذه الأسئلة في الجدول.

- يطلب المعلم من الطلاب قراءة موضوع الدرس، ويدونون ملاحظاتهم عن المعارف والخبرات التي تعلموها، مؤكداً على المعلومات الجديدة التي ترتبط بالسؤال: ماذا أريد أن أعرف؟

- يطلب المعلم من الطلاب كلهم، أو بعضهم التطوع لكتابة المعارف والخبرات التي تعلموها، من خلال الموضوع الدراسي لتكملة الجدول، مناقشاً هذه المعلومات الجديدة، ملاحظاً معهم أية أسئلة لم تتم الإجابة عنها.

- يطلب المعلم من طلابه الحصول على مزيد من التعلم والبحث لتنمية معلوماتهم في هذا الموضوع»

(30) إبراهيم بهلول، «اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة»، مجلة القراءة والمعرفة- كلية التربية- جامعة عين شمس، العدد 30 (2004)، 18.

ج- مزايا الاستراتيجية:

- «تغذية فكرة التعليم التي تجعل الطالب محورًا للعملية التعليمية.
- يمكن للطلاب تقرير وقيادة مسار تعلمهم الخاص، ومن واجب المعلم أن يعزي نجاحهم في تعلمهم الذاتي إلى ما قاموا به من جهد.
- يمكن للمعلم استخدام هذه الاستراتيجية في مختلف المستويات اللغوية.
- تساعد المعلم وتمكنه من معالجة أي نص قرائي مهما كانت درجة صعوبته، وذلك من خلال تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب وإثارة فضولهم للتعلم.
- تساعد الطلاب على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع، وتوضيح الغرض منه، وتساعدهم على مراقبة فهمهم، وتقويم تعلمهم، وتوسيع أفكارهم عن الموضوع»⁽³¹⁾.

د- مآخذ الاستراتيجية:

- لا تناسب المستويات المبتدئة في دراسة اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- لا تناسب بعض أنماط النصوص القرائية، خاصةً الموضوعات الأدبية.
- قد يصعب تطبيقها في الصفوف ذات الكثافة العالية.

(31) عبد الغني، استراتيجيات تنمية الفهم القرائي، 51.

5 - استراتيجية استخلاص الاستنتاجات

Drawing Conclusions Strategy

أ- التعريف:

استراتيجية استخلاص الاستنتاجات هي استخدام القارئ التلميحات الكتابية أو البصرية؛ لاستيضاح شيء ما غير منصوص عليه، بطريقة مباشرة في النص المقروء، وقد اهتمت العديد من الدراسات بتأثير استراتيجية استخلاص الاستنتاجات على تحسين مهارات الفهم لدى الطلاب، ومنها: دراسة (جوردان)⁽³²⁾ التي بحثت فعالية استخدام ثلاث استراتيجيات ما وراء معرفية، وهي: تحديد الأفكار الأساسية، واستخلاص الاستنتاجات، وتعرف المعنى من السياق، في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب إعدادي الكليات، وكشفت النتائج عن فعالية استخدام هذه الاستراتيجيات الثلاث في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب، وأظهرت فروقاً دالة بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في هذا الفهم لصالح متوسط درجات طلاب مجموعة استراتيجية استخلاص الاستنتاجات

ب- خطوات التدريس باستراتيجية استخلاص الاستنتاجات:

وتتمثل خطوات استراتيجية استخلاص الاستنتاجات فيما يأتي:

- يقرأ القارئ الفقرة مُحدِّداً ما تدور حوله من معانٍ، والفكرة الرئيسية التي تتضمنها.

- يبحث القارئ عن التفاصيل المدعمة؛ مثل: الأمثلة، والحقائق، والإحصاءات، والأسباب، والتعريفات، والتوصيفات، التي يمكن أن

(32) Jordan Evelyn، Improving College-Prep Students' Reading Skills through the Use of Selected Comprehension Strategies، 1996.

- يستخدمها لكي يصل إلى استنتاج، مع ملاحظة أنه كي تكون الاستنتاجات صادقة، يجب أن تكون مدعمة بدليل قوي من الفقرة، واستخدام الدليل القوي فقط يساعد القارئ على تجنب القفز إلى النهايات غير الصادقة.
- يفكر القارئ بشأن ما يعرفه بالفعل بخصوص الموضوع؛ مُنشطاً معرفته السابقة بسؤاله لنفسه أسئلة عن الفقرة.
 - يجمع التفاصيل المدعمة، وربطها بما يعرفه مسبقاً؛ لكي يستنتج النهايات.
 - يحاول أن يكوّن صورة عقلية لما يقوله الكاتب؛ محاولاً التنبؤ بكيفية انتهاء النص المقروء، ثم يسأل نفسه هذه الأسئلة: هل كان لدي معلومات كافية عندما توصلت للاستنتاج؟ وهل كانت المعلومات دقيقة؟ وهل فكرت بشأن ما أعرفه من الخبرات الأخرى؟
 - يستمر في القراءة؛ ليتحقق إذا كانت استنتاجاته صحيحة.
 - يراجع استنتاجاته عندما يكتشف معلومات جديدة في الفقرة.
 - يستنتج النهايات أثناء قراءته، وكذلك بعد الانتهاء من الفقرة.
 - يعدل من استنتاجاته وتعميماته المبنية على التفاصيل المدعمة الجديدة التي اكتشفها في أثناء قراءته.

6 - استراتيجية التساؤل الذاتي: Self- Questioning Strategy

أ- التعريف:

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي ليست طريقة تدريس بقدر ما هي طريقة تفكير، تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه أثناء معالجة المعلومات؛ مما يزيد من اندماجه مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير.

وتعد استراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات المهمة التي يستخدمها المعلم لمساعدة المتعلمين على تنمية تفكيرهم والسيطرة عليه والتحكم فيه، ومراقبته بصورة مستمرة من أجل تعديله، وتحسينه من حين إلى آخر للوصول إلى أهدافهم.

«تعددت طرق تنفيذ هذه الاستراتيجية، ومن أهمها طريقة (فونتين Fountan)، الذي يرى أن سيطرة الطلاب على عمليات تفكيرهم هي عنصر فاعل من عناصر التفكير الناقد، وقد استخدم (فونتين) استراتيجية التساؤل الذاتي؛ حيث فكر قبل التدريس في الأسئلة التي ربما يسألها الطلاب لأنفسهم أثناء معالجة المعلومات وتجميعهم لها؛ وذلك بهدف وعي الطلاب بعملية التفكير، وقد صمم (فونتين) سلسلة من الأسئلة التي تدعم عمليات ما وراء المعرفة في أي مستوى تعليمي من الحضنة إلى الجامعة، وحاول -أيضاً- تحديد المجموعة الفرعية لعمليات ما وراء المعرفة التي تستخدم في كل سؤال على حدة، وذلك على النحو الآتي:»⁽³³⁾

(33) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 89.

الأسئلة	العملية
1 - ماذا أفعل الآن؟	1 - خلق بؤرة اهتمام لسهولة الوصول إلى الذاكرة قصيرة المدى
2 - لماذا أفعل هذا؟	2 - تحديد الهدف.
3 - لماذا هو مهم؟	3 - ابتكار أسباب لعمل هذا الفعل.
4 - كيف ينسجم ما أفعله مع ما أعرفه بالفعل؟	4 - التعرف على البيئة أو العلاقات المتداخلة.
5 - ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟	5 - اكتشاف ما لا يزال مجهولاً.
6 - هل أحتاج لخطة محددة لفهم أو تعلم هذا؟	6 - تصميم طريقة محتملة لمعالجة الموضوع.
7 - ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟	7 - توجيه إثارة الاهتمام.
8 - كيف يمكنني استخدام تلك المعلومات في مجالات أخرى في حياتي؟	8 - دراسة التطبيق في مواقف أخرى مرتبطة أكثر بالذاكرة طويلة المدى.
9 - إلى أي مدى كنت مؤثراً في تلك العملية؟	9 - تقييم تقدم الطالب.
10 - هل أحتاج إلى عمل المزيد؟	10 - مراقبة الحاجة لمزيد من العمل.

وقد بحث عدد من الدراسات تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي على تحسين مهارات الفهم لدى الطلاب؛ ومنها: دراسة (موسى)⁽³⁴⁾ التي هدفت إلى: فحص أثر استراتيجية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تحسين أنماط الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت النتائج عن فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين أنماط الفهم القرائي لدى التلميذات وبخاصة الأنماط العليا للفهم، وهي: الاستيعاب، والتطبيق، والنقد

ب- مراحل طرح الأسئلة في استراتيجية التساؤل الذاتي:⁽³⁵⁾

(1) مرحلة ما قبل القراءة:

«في هذه المرحلة يقوم المعلم داخل حجرة الدراسة بعرض موضوع معين على الطلاب لإثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة لديهم، وذلك بهدف التعرف إلى الخبرات السابقة لدى الطلاب حول الموضوع المعروض، وهذه الأسئلة هي

- ماذا أفعل الآن؟

- لماذا أفعل هذا؟

- لماذا هو مهم؟

- كيف ينسجم ما أفعله مع ما أعرفه بالفعل؟

(34) مصطفى موسى، «أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» (المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، 2001)

(35) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 90-91.

(2) مرحلة القراءة:

فيها يشجع المعلم الطلاب على إثارة بعض التساؤلات التي قد تسهم في توليد أفكار جديدة، ومحاولة تعديل مسار تفكيرهم من خلال طرح تلك الأسئلة على أنفسهم؛ مما يزيد قدرتهم على تنظيم تفكيرهم واكتساب خبرات ذات فائدة ومعنى، وهذه التساؤلات هي:

- ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟

- هل أحتاج لخطة محددة لفهم أو تعلم هذا؟

- ما الأفكار الرئيسية في هذا الموقف؟

(3) مرحلة ما بعد القراءة:

فيها يقوم الطالب بتحليل استجابات الطلاب الناتجة من الاستجواب الذاتي؛ وذلك لتسهيل كيفية الاستفادة منها في المواقف الحياتية المختلفة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على نفسه متمثلة في:

- كيف يمكنني استخدام تلك المعلومات في مجالات أخرى في حياتي؟

- إلى أي مدى كنت مؤثراً في تلك العملية؟

- هل أحتاج إلى عمل المزيد؟»

ج- خطوات التدريس باستراتيجية التساؤل الذاتي:

- طرح الموضوع:

«يطرح المعلم الموضوع على المتعلمين، ويعرفهم بالإطار العام له، مع الحرص على أن يكون الموضوع الذي يطرحه من الموضوعات التي تثير اهتمامات المتعلمين.

- الحث والتشجيع:

في هذه الخطوة يحاول المعلم إثارة دافعية المتعلمين، ويحثهم على طرح الأسئلة على ذواتهم بقصد تنشيط عمليات ما وراء المعرفة قبل البدء في التعلم.

- قراءة الموضوع من المتعلمين:

يقرأ المتعلمون الموضوع قراءةً فاحصة، مع طرح الأسئلة على ذواتهم بغرض تخطيط عملية التعلم وتنظيم المعلومات وضبطها؛ بحيث تؤدي الأسئلة إلى تحديد المشكلات التي يُراد الخوض فيها، وتخطيط الأنشطة اللازمة للحل، وتنفيذ الخطط المعدة، وتعديل مسار التفكير في أثناء العمل وتنظيمه، واكتساب خبرات ذات معنى.

- تقويم النتائج من المتعلمين:

يُطلب من المتعلمين تقويم ما توصلوا إليه ذاتيًا، وتدوين ملاحظاتهم على أدائهم الذاتي، ومدى التوافق بين الإجابات التي توصلوا إليها، ومتطلبات الأسئلة التي طرحوها.

- تقصّي المعلم:

قيام المعلم بتقصي الإجابات الناتجة عن الاستجواب الذاتي للمتعلمين وتفحصها، وبيان كيفية الاستفادة منها بوصفها خلاصة عملية التساؤل⁽³⁶⁾.

وتتمثل أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية قدرات الطلاب في القراءة والفهم القرائي، وتحث الطالب على المشاركة، وتجذب انتباهه تجاه الدرس القرائي، واختبار معرفة الطالب بالموضوع، وتشخيص أوجه الضعف عنده، كما تسمح للطلاب بأن يظهر قدراته أمام زملائه وتبني ثقته في نفسه

(36) حلا طوبال، اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية للمستوى المتقدم (دمشق: دمشق، ماجستير، 2017)، 73.

7 - استراتيجية المنظمات التمهيدية Advanced Organizers Strategy

أ- التعريف:

تعمل هذه الاستراتيجية على مرحلة ما قبل القراءة، فتساعد الطلاب على تنظيم المعرفة السابقة، كبداية لفهم قرائي أفضل.

وقد اهتمت البحوث التربوية بتأثير استراتيجية المنظمات التمهيدية في تحسين مهارات الفهم لدى الطلاب؛ ومنها: دراسة (كيريلمان، وشاو)⁽³⁷⁾ التي اختبرت أثر المنظمات التمهيدية على الاحتفاظ بالنص الآتي والمتأخر، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً من طلاب المدارس الثانوية، وقُسمت عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تستخدم المنظمات التمهيدية المسبقة فقط، ومجموعة تستخدم المنظمات التمهيدية المسبقة وصياغات مختلفة، ومجموعة لا تستخدم الاستراتيجية. وأظهرت النتائج أن المنظمات التمهيدية أثرت بشكل كبير في الاحتفاظ بالنص الآتي والآجل، واستخدام الاستراتيجية مع صياغات مختلفة لم يظهر أثراً إيجابياً على الطلاب.

ب- خطوات التدريس باستراتيجية المنظمات التمهيدية:

«أوضحت الدراسة خطوات استراتيجية المنظمات التمهيدية كالآتي:

أ. مناقشة المفردات الرئيسية في النص المقروء قبل قراءة النص.

ب. الأسئلة السابقة: وهي أسئلة تطرح قبل قراءة النص، وتدور حول الموضوع العام للنص، أو أهم أحداثه.

(37) Grace Kirkman - Edward Shaw, Effects of an Oral Advanced Organizer on Immediate and Delayed Retention (Alabama: ERIC, 1997).

ج. الصور السابقة: وهي صور تمثل محتوى النص المقروء، أو لها علاقة بالموضوع العام للنص.

د. إلقاء نظرة سريعة على النص: تشمل قراءة العناوين الرئيسية في النص، وأول سطر أو سطرين من كل فقرة، والتعليقات تحت الصور والرسومات المصاحبة.

هـ. قائمة الأفكار الرئيسية والفرعية في النص: وتتكون من قائمة تشمل أهم الأفكار الرئيسية في النص، والأفكار الفرعية التي تندرج تحت كل فكرة رئيسية.

و. منظمات الموضوع: وتشمل تحديد مفهوم يتعلق بأحد الموضوعات الرئيسية المتضمنة في النص، مع إعطاء أمثلة على ذلك المفهوم.

ز. المنظمات التخطيطية: وتشمل السبب والنتيجة، وأوجه الشبه والاختلاف، والترتيب الزمني، والمشكلة، والحل.

ح. خطة ما قبل القراءة، وتتكون من ثلاث خطوات، هي: عرض مفردة رئيسية على المتعلمين، ويعرض كل منهم ما يخطر بباليه من أفكار ذات علاقة بالكلمة أو المفهوم، ثم بيان سبب التفكير في هذه الاستجابة دون غيرها، ثم مساعدة المتعلمين في الحصول على معلومات ذات علاقة بالمفاهيم الأساسية في النص المقروء.

ط. الانطباعات الدلالية: وهي كلمات تُعطي تلميحات نحو خلفية النص.

ي. التعليمات الموجهة: ومن خلالها يقوم المتعلم بقراءة النص، والبحث عن معلومات معينة في النص، ويمكن أن تختلف هذه التعليمات من نص إلى آخر.

8 - استراتيجية المسارات المتعددة

MultiPass Strategy

أ- التعريف:

هي مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تحسين الفهم القرائي، واكتساب مهارات التعميم، وإعادة الصياغة لدى الطلاب، وتسجل معلومات المادة المقروءة في الذاكرة طويلة المدى للقارئ؛ نتيجة القراءة المتكررة.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتأثير استراتيجية المسارات المتعددة في تحسين الفهم القرائي، ومنها: دراسة (ساشوميكي) التي اهتمت ببيان أثر الاستراتيجية متعددة المسارات في تنمية الفهم القرائي، وتكونت العينة من ثمانية طلاب من المراهقين المتأخرين دراسياً، وقد طبقت الاستراتيجية في مساراتها الثلاثة من خلال تفسير النص: في الخطوة الأولى يتعرف الطالب على الأفكار الرئيسية والمنظمة، وفي الخطوة الثانية الوصول إلى معلومات محددة في النص المقروء، وفي الخطوة الثالثة قراءة النص لإيجاد إجابات الأسئلة الصحيحة، ثم تطبيق الاختبار الذاتي، وقد أسفرت النتائج عن استفادة الطلاب من الاستراتيجية متعددة المسارات في تنمية مهارات الفهم القرائي، وترتيب المعلومات.

ب- خطوات التدريس باستراتيجية المسارات المتعددة:

وتتطلب هذه الاستراتيجية أن يمر القارئ بالمسارات الآتية: (38)

- **المسار الأول: عاين المقروء Survey the Reading:** حيث يصبح القارئ على علم بتنظيم النص، وأفكاره الرئيسية عن طريق المعاينة السريعة: للعنوان، والمقدمة، والعناوين الرئيسية، والوسائل البصرية، والملخص، فيستخلص: الموضوع العام، وغرض المؤلف، والأفكار الرئيسية، واستنتاجات المؤلف.

(38) أحمد حسن علي، برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب وتأثيره على تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية (القاهرة: عين شمس، دكتوراه، 2012)

• **المسار الثاني: وسّع حجم المقروء Size- up the Reading:** حيث يقرأ القارئ بعناية، باحثاً عن المعلومات النصية المكتوبة أو المسموعة، والتمثيلات البصرية التي تدعم الأفكار الرئيسية، وهو يعطي انتباهاً خاصاً للتوضيحات، والإحصاءات.

• **المسار الثالث: استخلص المعلومات Sort Out the Information:** ويسمح هذا المسار للقارئ أن يُقيّم فهمه للنص، ويجب أن يحدد: ما الذي تعلمه، وما الذي يحتاج أن يتعلمه، وتتم هذه العملية من خلال أسئلة مرجعية في نهاية النص.

9 - استراتيجية تجميع المعلومات

Gleaning information Strategy

أ- التعريف:

تعمل استراتيجية تجميع المعلومات على جعل الطالب قادراً على جمع المعلومات حول الموضوع المقروء من مصادرها المختلفة؛ بهدف تحسين الفهم القرائي، وبناء المعرفة الواسعة الممتدة.

ب- خطوات التدريس باستراتيجية تجميع المعلومات: (39)

- تسير هذه الاستراتيجية وفق عدة خطوات، تتمثل في الآتي:
- يقرأ القارئ النص المختار للقراءة بعناية.
- يحدد الأفكار الرئيسية التي يشتمل عليها هذا النص القرائي.
- يمثل القارئ للأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص بخط صغير، أو رموز، أو اختصارات.
- يسجل القارئ الأفكار التي جمعها على بطاقات في صورة ملاحظات قصيرة.
- يراجع القارئ النص القرائي عن طريق كتابة الأفكار الرئيسية، التي يتضمنها في صيغ جمل كاملة، في ضوء المعلومات التي قام بتسجيلها على بطاقات الملاحظات في جمل قصيرة.

10 - استراتيجية النمذجة Modeling Strategy

أ- التعريف:

تعد استراتيجية النمذجة من الاستراتيجيات المهمة في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي، والمهارات ما وراء المعرفية؛ حيث تستند إلى «التعلم بالنموذج القدوة المشفوع بالإيضاح والتعليق، وتمثل هذه الاستراتيجية البداية التي لا يمكن أن نستغني عنها في برنامج تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي»؛⁽⁴⁰⁾ حيث «يقدم المعلم نماذج لما وراء المعرفة في الحياة اليومية والمدرسية، من خلال النصوص القرائية التي يقرأها؛ ليبين المعلم لطلابه من خلالها كيفية استخدام هذه الاستراتيجية من خلال التدريس المصغر».⁽⁴¹⁾ فيقوم بالتفكير بصوت مرتفع أو «القراءة بصوت مرتفع، أو بتوضيح بعض الأنشطة ومناقشة الإجابات، وقد يقوم بها المتعلمون أنفسهم، إذ يقومون بتقديم نمذجة لبعضهم بعضاً، وذلك بمحاكاة شخص أو أداء مهمة معينة في حجرة الدرس، مع إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بعمليات التمثيل ومحاكاة الأدوار أو المهمات، وبموجب النمذجة يستطيع المتعلم أن يميز بين أنماط مختلفة من التفكير؛ فيحكمون على النمط الملائم من بين تلك الأنماط، وبذلك يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة لتنمية تفكيرهم وتحسين جودته».⁽⁴²⁾

(40) عطية محسن، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء (عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2010)، 214.

(41) عبد الرازق مختار، «فاعلتى إستراتيجي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات»، المجلة الدولية للأبحاث التربوية 31 (2012)، 230.

(42) محسن، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، 214.

ب- خطوات التدريس باستراتيجية النمذجة:

من الدراسات التي اهتمت بالبحث في استراتيجية النمذجة دراسة (بهلول)⁽⁴³⁾ حيث حددت خطوات النمذجة فيما يأتي:

- «التقديم للمهارات **Introduction of the Skills**: ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو بتعلم الطلاب ذاتياً من خلال مادة تعليمية مقروءة، يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها، مبيناً فيها: تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة فيها.

- **النمذجة بواسطة المعلم Modeling by the Teacher**: حيث يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه: يفكر بصوت مرتفع أمام الطلاب، وقد يقرأ جهراً، ويوجه نفسه لفظياً معبراً عما يدور في ذهنه.

- **النمذجة بواسطة المتعلم Modeling by The Learner**: حيث يحاكي الطالب نمذجة المعلم للمهارة، ثم يقارن بين عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل آخر، فيصبح المتعلم مدركاً لعمليات تفكيره».

(43) بهلول، «اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة».

11 - استراتيجية التعيينات

Nomination Learning Strateg

أ- التعريف:

تعتمد هذه الاستراتيجية على الدراسة الذاتية (Self-Study) وعلى نوع من الأسئلة الحافزة التي تساعد المتدرب على التفكير والتعمق، وعلى المزيد من الفحص والمراجعة، وقد يُوجه الطالب إلى الرجوع إلى مرجع أو آخر، وهذه الاستراتيجية تنمي الاتجاه الإيجابي عند الطالب، كما أنها تحفزه على التعلم والبحث والاستقصاء.

وقد اهتمت الدراسات التربوية بتأثير استراتيجيات التعيينات على تحسين مهارات الفهم لدى الطلاب؛ ومنها: دراسة (يونس)⁽⁴⁴⁾ التي تناولت مسألة تعليم اللغة العربية في مرحلة الرياض، وسمى هذا "النشاط اللغوي"، كما عالجت تعليم الدين الإسلامي وسمى "النشاط الديني"، علاوة على ذلك تعرضت الدراسة لتعليم الدين الإسلامي في المرحلة الابتدائية، واعتمد هذا الجانب على المحاور الرئيسة التي يعتمد عليها بناء أي منهج وهي: الطالب، وطبيعة المادة، وقيم المجتمع

ب- إجراءات التدريس باستراتيجية التعيينات:

ومن إجراءات هذه الاستراتيجية ما يأتي:

أولاً: إجراءات قبل تنفيذ التعيين:

1 - توفير بعض الأدوات، وإعداد المكان لتطبيق التعيين بكفاءة.

(44) فتحي يونس، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (تعيينات تدريبية) (القاهرة، 2008)

- 2 - قراءة الطلاب للتعين قراءة ذاتية.
- 3 - كتابة تعليقات على الأجزاء الغامضة من النص.
- 4 - الإجابة عن الأسئلة المصاحبة للتعينات.
- 5 - الاستعانة بالمراجع المصاحبة للتعين.

ثانيا: إجراءات أثناء تنفيذ التعين:

- 1 - محاضرة تدور حول أهداف التعين.
- 2 - إعادة قراءة التعين، وتحديد مواضع الصعوبة.
- 3 - مناقشة جماعية لما ورد في الدرس وأسئلة التعين.
- 4 - تقسيم الطلاب إلى فرق للإجابة عن أسئلة التعين.
- 5 - العودة لمناقشة أعمال الفرق وحل التدريبات.
- 6 - تلخيص ما توصلت إليه المجموعات من أفكار.

12 - استراتيجيات خرائط المفاهيم

Concept Maps Strategy

أ- التعريف:

استراتيجية خرائط المفاهيم عبارة عن رسم تخطيطي ثنائي الأبعاد لشبكات متصلة هرميًا، تصف بناء المعرفة داخل مجال عام، أو مجال فرعي، وتتكون الخريطة من: عناوين المفاهيم كل منها داخل شكل مربع أو بيضاوي، وسلسلة من خطوط الربط المعنوية، وتنظيم شامل من العام إلى الخاص. وتتعدد الأشكال المختلفة؛ لخرائط المفاهيم كما يأتي: الرسم التعاوني لخرائط المفاهيم، ورسم خرائط مفاهيم تحتاج لملء الفراغات من قبل الطلاب، ورسم خرائط المفاهيم تحتاج لملء الفراغات عن طريق الاختيار من متعدد، ورسم خرائط المفاهيم من خلال مصطلحات مختارة، ورسم خرائط المفاهيم باستخدام نواة من المصطلحات، ورسم خرائط المفاهيم من خلال الاختيار الموجه (شعلان).⁽⁴⁵⁾

وقد اهتمت البحوث التربوية بتأثير استراتيجيات خرائط المفاهيم على الفهم وتفسير النص القرائي؛ ومنها: دراسة (أندرسون، وهوينج)⁽⁴⁶⁾ التي هدفت إلى تقييم استخدام استراتيجيات خرائط المفاهيم، وتكونت عينة الدراسة من (131) تلميذًا بالصف الثامن، قسمت العينة لمجموعتين: مجموعة قرأت الموضوعات فقط، والأخرى قرأت الموضوعات وشاهدت الشرائح، وطبق اختبار يتكون من أسئلة إجابات قصيرة، وتصميم خريطة مفاهيم، وقد أسفرت النتائج عن أن معظم طلاب المجموعة التي استخدمت استراتيجيات خرائط المفاهيم تعلموا تصميم

(45) محمد شعلان، فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي (معهد الدراسات التربوية: القاهرة، ماجستير، 1998)

(46) Thomas H Anderson - Shang-Cheng Chiu Huang, On Using Concept Maps to Assess the Comprehension Effects of Reading Expository Text (National Taiwan University: ERIC, 1989).

خرائط المفاهيم، وقدموا في الاختبار خرائط دقيقة تشمل المعرفة المكتسبة من القراءة، وإجابات قصيرة تتم عن استفادة الطلاب من المادة المقروءة، وكانت النتيجة بشكل عام إيجابية تجاه استخدام خرائط المفاهيم

ب- إجراءات التدريس باستراتيجية خرائط المفاهيم:

أشارت الدراسة إلى أن تدريس هذه الاستراتيجية يتم خلال الخطوات الآتية:

- أ. تقديم مفهوم مألوف للطلاب كلهم.
- ب. يدون الطلاب عشرة مفاهيم مرتبطة بهذا المفهوم الرئيسي.
- ج. يصنف المتعلم المفاهيم العشرة في فئات تبدأ من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية وشمولية.
- د. يكتب الطلاب المفهوم الأكثر عمومية في قمة الورقة الخاصة به، ويوضع هذا المفهوم في مربع أو دائرة.

13 - استراتيجية التنبؤ القرائي

Reading prediction strategy

أ- التعريف:

«تُشير استراتيجية التنبؤ القرائي إلى تنمية الوعي القرائي الذي يُعرف بأنه: عملية وجدانية معرفية يتم من خلالها ترجمة النص المقروء إلى بنى وأطر معرفية؛ بحيث يكون القارئ قادرًا على تعرّف ما يقرأ وفهمه وتفسيره ونقده، وإعادة صياغته بالكيفية التي تعكس ذاته»

ب- خطوات التدريس باستراتيجية التنبؤ القرائي:

يتم التدريس وفق استراتيجية التنبؤ القرائي من خلال الآتي:

- يطلب المعلم من المتعلمين تقديم معلومات ترتبط بالمعلومات القرائية المقدمة له.

- يطلب المعلم من الطلاب التنبؤ بالمحتوى القرائي من خلال عنوان الدرس، أو أفكار الكاتب، أو التنبؤ بما يتوقع حدوثه بعد انتهاء القصة أو القصيدة، أو الموضوع القرائي بصفة عامة، وذلك من خلال أنماط التنبؤ القرائي الثلاثة وهي: الوعي القرائي، والتنبؤ القرائي القائم على عنوان النص المقروء، والتنبؤ القرائي لما بعد الأحداث»⁽⁴⁷⁾.

(47) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 61.

14 - استراتيجية التلخيص

أ- التعريف:

«تُعرَّف استراتيجية التلخيص بأنها: خطة عمل قرائية يستخدمها القارئ بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في صورة نص جديد يحافظ على العناصر الأساسية في النص الأصلي مشابهاً له، يختبر فيها المتعلم قدرته في التركيز على الأفكار الرئيسية في الموضوع الأصلي، ويسأل نفسه إذا كان قد نجح في إعادة صياغة الموضوع بجميع عناصره المهمة باختصار ووضوح».⁽⁴⁸⁾

«ويُعد التلخيص عملية معقدة تتطلب من القارئ تنسيق مختلف الاستراتيجيات وتنظيمها لتلخيص الموضوع تلخيصاً جيّداً، ولكي يلخّص الموضوع جيّداً عليه أن يعرف ترتيب أحداث الموضوع، فضلاً عن تمييزه للأحداث المهمة وغير المهمة في الموضوع. وتتجلى أهمية استراتيجية التلخيص في الفهم القرائي بأنها مؤشّر من المؤشّرات الدالة على فهم المتعلمين للموضوع جيّداً، وتحديد أهم الأفكار الواردة في المقروء، والتفصيلات الداعمة لها».⁽⁴⁹⁾

ب- خطوات التدريس باستراتيجية التلخيص:

تمر استراتيجية التلخيص بثلاث مراحل في تعليم القراءة، هي:

«مرحلة قبل القراءة:

- يعرض المعلم الموضوع على المتعلمين ويبين المجال الذي يتناوله.
- يذكر المتعلمين بأهمية الموضوع وأهمية القراءة ودورها في زيادة الوعي والثقافة.

(48) محسن، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، 101.

(49) عبد الباري، استراتيجيات فهم المقروء- أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، 176.

- يَحَثُّ المتعلِّمين على قراءة الموضوع.
- يطالبهم باسترجاع ما يعرفونه عن الموضوع من خلال خبراتهم السابقة.
- يحدد لهم من دراسة الموضوع؛ لكي تكون القراءة وعملية التلخيص هادفة.

مرحلة القراءة:

- يُقرأ الموضوع بشكل كامل ودقيق.
- يتم التركيز على معرفة الأفكار الرئيسة للموضوع القرائي.
- معرفة الأفكار الضمنية غير المصرح بها.
- تحديد العبارات الغامضة التي تعيق الفهم.
- تحديد التراكيب اللغوية التي استخدمت لغير ما وضعت له في أصل اللغة؛ للتمييز بين الحقيقة والمجاز في الموضوع.

مرحلة ما بعد القراءة:

- إعادة صياغة الموضوع بأسلوب مُختصر يختصر حجمه الأصلي إلى ما دون الثلث مع الحفاظ على العناصر الرئيسة التي لا يكتمل الموضوع من دونها.
- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرِّح بها الكاتب، ومعرفة ما خلف السطور في الموضوع.
- وعلى المعلم أن يبيِّن للمتعلِّمين أن القارئ يمكنه تلخيص المقروء بشكل جيد من خلال:
- التأكيد على استخدام كلمات المتعلِّمين الخاصة، وليس الاقتباس من أجل تعزيز فهم المقروء.
- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص، سواءً أكانت كتابية أم شفوية؛ وذلك للتأكّد من أنَّ المتعلِّمين قد حكموا على الأهمية بالنسبة للأفكار.

- ترك المتعلمين يناقشون ملخصاتهم، وخاصة وضع معايير لقبول المعلومات أو استبعادها.
- حذف المعلومات غير الضرورية.
- حذف المعلومات المكررة.
- الاهتمام بأدوات الاستفهام؛ مثل: (مَنْ، ماذا، متى، أين، لماذا ...).
- التركيز على مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمة والأفعال.
- كما يمكن للمعلم أن يرسم لهم الجدول الآتي:

ماذا سألخص؟	بماذا أبدأ؟	ما المضمون الأساسي؟	بم أنتهي؟
-------------	-------------	---------------------	-----------

ثم يطلب منهم أن يفكروا بصوت مرتفع عما ينبغي اتباعه لملء الجدول السابق، فيكتب بعد ذلك جملة التلخيص - عندما ينتهي من ملء الجدول - مستخدماً المعلومات الموجودة في كل عمود من الجدول، ثم يرشدهم لكي يسألوا أنفسهم؛ الأسئلة الآتية بعد كتابة الملخص:

- هل هناك معلومة مهمة غير متضمنة في النص؟
- ما الخطوات التي تم اتباعها؟ وما الطرائق الصعبة التي توصلوا إليها؟ وما المشكلات التي طرأت عليهم؟ وما النتيجة النهائية؟
- هل المعلومات في مرتبة الصحيح كما عبر عنها الكاتب؟
- هل سُجِّلَت المعلومات التي اعتقد الكاتب أنها أكثر أهمية من غيرها؟

وعلى المعلم أن يكون على وعي تام بأن مهارة التلخيص ليست بالعمل السهل، بل هي استراتيجية صعبة للمتعلمين، وعليه إعادة النمذجة أكثر من مرة للتأكد من تمكن المتعلمين منها»⁽⁵⁰⁾.

(50) طوبال، اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية للمستوى المتقدم، 69.

15 - استراتيجية إعادة الحكاية

أ- التعريف:

«تعد هذه الاستراتيجية أكثر الاستراتيجيات بساطة، ومع ذلك فهي استراتيجية فاعلة في تدريس القراءة، وتؤدي إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب، وفيها يُطلَب من الطلاب أن يقوموا بدور المؤلف، ويعيدوا حكاية القصة في كلماتهم الخاصة للمعلم أو لمجموعة المستمعين. وقد أشارت الدراسات إلى أن إعادة الحكاية يجب أن تتم دون أي مقاطعات أو استفسارات من جانب المدرس أو المستمعين، والهدف منها أن يعبر الطلاب عن المعنى الذي قاموا بتكوينه أو إنشائه من النص، وكذلك يظهرون مدى اندماجهم في بنية القصة».⁽⁵¹⁾

ب- خطوات التدريس باستراتيجية إعادة الحكاية:

يتم التدريس وفق استراتيجية إعادة الحكاية من خلال الآتي:

- يطلب المعلم من المتعلمين قراءة الحكاية وتلخيص عناصرها الرئيسية من خلال الجدول الآتي:

البداية	الأشخاص	الأماكن	الأزمنة	الأحداث	النهاية

- يطلب المعلم من طلابه التركيز على العناصر المهمة.

- يطلب المعلم منهم ترتيب الأحداث في تسلسلها الأصلي.

(51) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 84.

- يُشجّع المعلم من كل طالب عرض الحكاية من خلال توظيف بعض القوالب والتراكيب؛ مثل:

(ذاتَ يَوْم - ذاتَ مَرَّة - مِنْ حِينٍ إِلَى حِين - وَفَجْأَةً - عَلَى حِينٍ غِرَّة... إلخ)

- يعزز المعلم الإجابات والعروض المقدمة من الطلاب.

- يناقش معهم العبر والعظات المستخلصة.

- يطلب منهم إعادة الحكاية مسجلة صوتًا وصورةً في البيت.

- يعرض المعلم أعمال الطلاب في اليوم التالي.

16 - استراتيجية النشاط التمثيلي

أ- التعريف:

استراتيجية النشاط التمثيلي لها مسميات عدة؛ مثل: لعب الأدوار أو تمثيل الأدوار، ويعرف النشاط التمثيلي بأنه: «ذلك النشاط الذي يقدم التمثيلات الشعرية أو النثرية بأنواعها المختلفة سواء أكانت تعليمية أم أخلاقية أم تثقيفية أم فكاهية ترفيهية».⁽⁵²⁾ ويتم التمثيل التلقائي لموقف ما بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم الذي قد يشترك معهم في التمثيل، وينمو الحوار عن طريق المتعلمين الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل منهم بأداء كل منهم بأداء دورًا معينًا يؤديه بناءً على مشاعره تجاه الموقف، أما المتعلمون غير المشاركين في التمثيل، فيقومون بدور الملاحظين والناقدين، وتمثيل الأدوار مفيد لأنه يقوي قدرة الطالب على مواجهة الآخرين باستخدام اللغة في موقف شبه طبيعي».⁽⁵³⁾

«وللنشاط التمثيلي فوائد أهمها ما يأتي:»⁽⁵⁴⁾

- الاهتمام بتعزيز التوافق النفسي لدى الطلاب؛ حيث يبرز الطاقات الكامنة داخلهم.
- الاهتمام بتحقيق التوازن النفسي لدى الطلاب؛ حيث يؤدي إلى خفض حدة التوتر والانفعالات.
- الاهتمام بتحقيق التوافق الاجتماعي لإشباع الحاجات الضرورية؛ مثل: الحاجة للحب والانتماء والتقدير والأمن والأمان والطمأنينة والنجاح وتقدير الذات.

(52) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 83.

(53) علي - حسن، التلخيص في مهارات التدريس، 190.

(54) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 83.

- تسهيل التذكر والاسترجاع لدى الطلاب؛ مما يساعد على تيسير الفهم وتعميقه.

- إضافة روح المتعة والسرور والبهجة إلى العملية التعليمية.

- تهيئة الفرصة للاندماج الاجتماعي للطفل الخجول، كما يقدم الفرصة للطفل العدواني ليصبح أكثر تقبلاً من الآخرين، ويشجعه على تقبل الآخرين.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فالمتفوق يبدع، والمتوسع يشارك، والبطيء تجسد له المعلومة.

- تنمية الثروة اللغوية.

وفي إطار النشاط التمثيلي تتحقق فكرة الدراما الإبداعية التي تقوم على فكرة معينة يحاول المعلم استخلاصها من الطلاب أو طرحها عليهم، ثم يبدأ الجميع في إبداع موقف وشخصيات وحوارات في إطار هذه الفكرة».

ب- خطوات التدريس باستراتيجية النشاط التمثيلي: (55)

«- يحدد المعلم الموقف المراد تمثيله بدقة؛ بحيث يتضمن تحقيق أهداف الدرس

- يوزع المعلم الأدوار على الطلاب.

- يؤدي الطلاب الأدوار أمام زملائهم، الذين يسجلون ملاحظاتهم.

- يدور النقاش بين المعلم والطلاب حول المشهد.

وفي نهاية المشهد التمثيلي يوجه المعلم الأسئلة للقائمين بالأدوار عن شعورهم أثناء تأدية هذا المشهد، كما يفتح باب المناقشة مع باقي الطلاب عما سجلوه من ملاحظات، سواء التي تتعلق بالكلمات والتعبيرات الجديدة، أو تعليقهم

العام على أداء زملائهم. وقد يرى المعلم أحياناً أن يكلف مجموعة المتعلمين الذين صنعوا المشهد الأول بتبادل الأدوار (إعادة المشهد)؛ وهكذا يستخدم المتعلمون مشاعرهم في مواقف انفعالية مختلفة، تساعد على فهم مشاعر الآخرين والإحساس بأحاسيسهم»

«ومما يجب مراعاته عند استخدام النشاط التمثيلي أن يكون المحتوى القرائي للنصوص النثرية والشعرية الذي يتم تمثيله بسيطاً وقليل التفاصيل، وغير متشعب الأحداث؛ وذلك حتى يستطيع الطالب القيام بالعمليات التعليمية المتضمنة في هذا النشاط التي تتمثل في: الاستدعاء؛ وذلك من خلال قدرة الطالب على تذكر الأحداث وإعادة تسلسلها، وتحسين مهارات الاتصال وتنميتها، وتشكيل الأفكار والتعبير عنها من خلال التمثيل».⁽⁵⁶⁾

(56) السمان، فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، 83.

17 - استراتيجيات حل المشكلات

أ- التعريف:

«تُعَدُّ استراتيجية حلّ المشكلات إحدى الاستراتيجيات التي تُكسبُ الطلاب المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف جديدة لم يسبق لهم المرور بها، وتُمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم على أسس منطقية»⁽⁵⁷⁾ «صاحب هذه الاستراتيجية هو (جون ديوي) عالم التربية الأمريكي الشهير؛ حيث يرى أنَّ المتعلِّم يُمثِّل نظامًا مفتوحًا يتفاعل مع البيئة المحيطة به، ويواجه حالات ومواقف صعبة ومحيرة تدفعه إلى الاستفسار والتفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة، وإن طريقة حل المشكلات تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين، وتستهوِي انتباههم، وتتصل بحاجاتهم، وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة»⁽⁵⁸⁾.

تُعرَف طريقة حلّ المشكلات أيضًا باسم "الأسلوب العلمي في التفكير"؛ حيث تُشجِّع الطلاب على البحث عن حقائق تُؤدي إلى الحل، وتجعلهم يشعرون بالقلق عند مواجهة مشكلة لا يُمكنهم حلّها بسهولة، ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل.

ب- مزايا استخدام استراتيجية حل المشكلات:

- «- مساعدة المتعلم على الوصول إلى أفضل الحلول والاحتمالات لحل معضلة محددة، وذلك بما يتواءم ومهاراته وقدراته الذاتية
- إعطاء الطالب الفرصة الكافية للتفكير بحرية والتخطيط الهادئ لحل المشكلة.

(57) زاير - داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، 188.

(58) علي - حسن، التلخيص في مهارات التدريس، 180.

- تزويد الطالب بالمهارات الأساسية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة والتفكير في البدائل المتاحة والتعلم الذاتي المستمر.

- تطبيق المعرفة في مواقف جديدة، خاصة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسية معضلات ومسائل متفرعة.

- نقل التركيز في عملية التدريس من مستوى التلقين إلى التركيز على تنمية مستويات التفكير العليا.⁽⁵⁹⁾

ج- مآخذ طريقة حل المشكلات⁽⁶⁰⁾:

1. لا تطبق هذه الطريقة للمستويات المتدنية في التفكير؛ أي: تحتاج إلى طلاب يتمتعون بمستوى جيد ومدرسين للمشكلة الموجهة للفرد.

2. إن تعدد المشكلات في الموضوع المطروح قد يُشَتَّت فكر الطالب في إيجاد الحل المناسب لكل فقرة في الموضوع.

3. إن طريقة حل المشكلات لا تراعي الفروق الفردية، أي: أصحاب مستوى التفكير العالي يشاركون أكثر من أصحاب مستوى التفكير المتدني»

4. صعوبة رقد معلومات للموضوع المطروح، فقد يحتاج الطالب للوقت الكافي كي يستذكر ويجمع المعلومات الصحيحة للمشكلة الموجهة له.

5. صعوبة تطبيقها في كل النصوص القرائية.

6. قد لا يُحسن المعلم اختيار المشكلة اختياراً حسناً، وقد لا يستطيع تحديدها تحديداً يتلاءم ونضج التلاميذ.

7. تتطلب إمكانات خاصة ومعلماً مدرباً بكفاءة عالية.

(59) حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية- أطر نظرية وتطبيقات عملية، 191.

(60) علي، أحمد حسن - حسن، نانسي. التلخيص في مهارات التدريس. القاهرة، الطبعة الأولى، 2014. ص 182

د- خطوات التدريس باستراتيجية حل المشكلات:

- «1- يبحث المعلم طلابه على القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من الكتب والمجلات وغير ذلك
- 2- يعين المعلم طلابه على اختيار أو انتقاء المشكلة المناسبة وتحديدتها، وتوزيع المسؤوليات بينهم حسب ميولهم وقدراتهم.
- 3- يقوم المعلم بتشجيع طلابه على الاستمرار، ويحفزهم على النشاط في حالة التراخي، ويهيئ لهم المواقف التعليمية التي تعينهم على التفكير إلى أقصى درجة ممكنة.
- 4- لا بد أن يصاحب هذه الطريقة عملية تقويم مستمر من حيث مدى تحقق الغرض والأهداف.

ويمكن عرض الخطوات السابقة بطريقة أخرى هي:

- 1- الإحساس بالمشكلة.
 - 2- تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسية.
 - 3- جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.
 - 4- الوصول إلى أحكام عامة حولها.
 - 5- تقديم ما توصل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق.
- ومن شروط المشكلة المختارة للدراسة:
- 1- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى الطلاب.
 - 2- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة الطلاب وخبراتهم السابقة».⁽⁶¹⁾

نماذج تطبيقية

نموذج تطبيقي (1)

استراتيجية علاقات السؤال-الجواب

(نص قرائي بعنوان- الرفق بالحيوان)

أولاً: الأهداف:

يُتوقع أن يكون الطالب بعد تعرّف هذه الاستراتيجية قادراً على:

- أن يحدد الطالب معاني المفردات الجديدة.
- أن يستنتج الطلاب الأفكار المتضمنة في النص القرائي.
- أن يستنتج الطلاب اتجاهات الكاتب وأهدافه.
- أن يستنتج الطلاب الأفكار التي بين السطور وخلف السطور.
- أن يطبق الطلاب استراتيجية علاقات السؤال-الجواب على الدرس.

ثانياً: النص القرائي:

(قال الوالد لابنه: الحيوان مخلوق يحس كما تحس، ويشعر بالألم كما تشعر، ولكنه لا ينطق ولا يكشف عن ألمه. فواجبنا أن نرحمه فنطعمه ونسقيه ونعالجه ولا نُؤذيه. وقد فرضت كل الأديان السماوية الرحمة بالحيوانات. وقامت أمم كثيرة بجهودٍ لحمايتها والدفاع عنها ضد المعاملة القاسية من بني الإنسان، وكوّنت (أسست) جمعيات الرفق بالحيوان لرعايتها وعلاجها والإحسان إليها بسبب ضعفها وعدم قدرتها على الكلام. وقد خلق الله الحيوانات والأنعام بأنواعها المختلفة، وسخرها لنا وجعل فيها فوائد كثيرة؛ فبعضها عُرف بالإخلاص والذكاء كالكلاب. وبعضها نركبه في بعض رحلاتنا أو نزهاتنا نقضي به حاجتنا، ويحمل

ما لا نَقْدِرُ على حَمْلِهِ من البضائع والأشياء الثقيلة كالبعير، والحصان، والثور، والحمار. ومنها ما يكون فيه طعامنا فنأكل لحمها ونشرب لبنها ونصنع من شَعْرِها وجِلْدِها الملابس والفراش كالغنم والبقر. فأقْلُ واجبِ نَحْوِها هو أن نَرعاها ونعتني بها، ونجعل لها وقتًا تستريحُ به ولا نضع عليها حملاً فوق قُدْرَتِها).

ثالثاً: خطوات التطبيق:

• المجموعة الأولى من الأسئلة (أ): (مباشرة في ذلك المكان)

- هات مرادف ما يأتي من النص "شفقة، دول، عجز"؟
- ما واجبنا نحو الحيوانات؟
- ما الحيوانات التي تحمل بضائع كثيرة؟
- ماذا فرضت الأديان؟

• المجموعة الثانية من الأسئلة (فكر وبحث):

- أ- ما الجهود التي قامت بها الأمم لحماية الحيوانات؟
- ب- بحسب النص هل الحيوانات ليس لديها شعور؟
- ج- فيم نستخدم الحيوانات؟
- د- بحسب النص ما الحيوانات التي نصنع من شَعْرِها وجِلْدِها الملابس؟

• المجموعة الثالثة (الكاتب وأنت):

- بحسب النص إن السبب في نشأة جَمْعِيَّاتِ الرِّفْقِ بالحيوان...
- أ- رعاية الإنسان ضد ظلم الحيوانات
- ب- عدم قدرة الجمعيات على رعاية الحيوانات
- ج- كثرة الأموال المخصصة لإنشاء الجمعيات
- د- عدم قدرة الحيوانات على الكلام والدفاع عن نفسها

- بحسب النص هناك واجبات نحو الحيوانات ليس منها...

أ- أن نعطي الطعام للحيوانات

ب- أن نعطيها الدواء

ج- أن نؤذيها ولا نبالي

د- أن نرحمها ونعطف عليه

- الفكرة الرئيسة للنص هي:

أ- فوائد الحيوانات للإنسان

ب- أهمية الحيوانات للبيئة

ج- قدرة الإنسان على ركوب الحيوانات

د- الحيوانات الأليفة والمفترسة

• المجموعة الرابعة (معتمدًا على نفسي):

أ- هل تتفق مع نصائح الوالد أم تختلف؟ ولماذا؟

ب- أضف نصيحة لما قاله الوالد في النص.

ج- أكمل النص بفقرة من إنشائك

رابعاً: تعقيب:

تدرجت مجموعات الأسئلة السابقة لتتضمن مجموعات الأسئلة الأربع، وفي الوقت نفسه عالجت مستويات الفهم المباشر في السؤال عن المفردات والمعلومات الصريحة، ثم انتقلت إلى مستوى الفهم الاستنتاجي بالسؤال عن المعاني المتضمنة وما بين السطور، ثم تطورت لتتضمن أسئلة الفهم الناقد في الحكم على بعض أفكار النص، والفهم الإبداعي من خلال الإضافة والابتكار في النص.

نموذج تطبيقي (2) استراتيجية التعلم التعاوني (نص قرائي- من أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم)

أولاً: الأهداف:

- يتوقع أن يكون الطالب بعد تعرف هذه الاستراتيجية قادراً على:
- أن يستنتج معاني المفردات الجديدة بنفسه.
- أن يعيد سرد فقرات النص بأسلوبه.
- أن يستنتج الفكر المتضمنة.
- أن يتقن الطالب مهارات التفاعل الاجتماعي داخل المجموعات التعاونية.
- أن يؤدي الطالب دوره داخل المجموعة التعاونية.

ثانياً: النص القرائي:

(المصدر الأساسي في أحكام الشرع الإسلامي هو الكتاب والسنة؛ أي: القرآن والحديث. والحديث هو ما جاء عن رسول الله (ﷺ) من قول أو فعل. وللحديث منزلة عالية تلي منزلة القرآن، فهو يُبين الأحكام العامة التي وردت في القرآن، فمثلاً أمر القرآن بالصلاة، ولكنه لم يُبين كيفيتها ولا أوقاتها ... وفرض القرآن الزكاة ولم يُبين مقدارها وشروطها ... فجاء الحديث وبيّن ذلك كله.)

الأسئلة

• المصدر الأول للشرعية الإسلامية هو...

- أ- القرآن
- ب- السنة
- ج- الإجماع
- د- القياس
- هـ- القرآن والسنة

• عرّف العلماء الحديث الشريف بأنه:

- أ- جميع أقوال النبي ﷺ الصحيحة
- ب- كل أفعال النبي ﷺ التي عرفها الصحابة
- ج- الأقوال والأفعال التي وردت عن النبي ﷺ
- د- الغزوات التي قام بها النبي مع صحابته
- هـ- كل ما قام به الصحابة والتابعون

• الجملة الصحيحة بحسب النص هي:

- أ- بيّن القرآن الأحكام العامة وتفصيلها وكيفية أدائها
- ب- فرض الرسول الزكاة وبيّن لنا كيفية أدائها
- ج- منزلة السنة أعلى من منزلة القرآن
- د- أمر القرآن بالصلاة ووضحت السنة كيفيتها
- هـ- لا نحتاج إلى السنة في توضيح الأحكام

فقرة (2)

(والحديث لم يُكتب في حياة النبي عليه الصلاة والسلام، وبدأ جمع الحديث وكتابته في القرن الثاني الهجري. وقد اتفق علماء الحديث على أنَّ أصحَّ كُتُب الحديث كتابان هما صحيحا البخاري ومُسلم. وفيما يأتي بعضُ أقوال النبي عليه الصلاة والسلام):

الأسئلة:

• الجملة الصحيحة بحسب النص هي:

- أ- أصحُّ كتب الحديث القرآن والسنة
- ب- كُتِبَ الحديث في عهد النبي
- ج- في القرن الثاني الهجري بدأ البخاري في كتابة السنة
- د- اختلف العلماء على أهمية كتابي البخاري ومسلم
- هـ- بدأ العلماء في تسجيل الحديث في القرن الثاني الهجري.

• (لا إيمانَ لمن لا أمانةَ له، ولا دينَ لمن لا عهدَ له).

(رواه أحمد في مُسنَدِه)

• سؤال: نفهم من الحديث السابق أن....:

- أ- من لا يف بالعهود فهو لديه أمانة وأخلاق حميدة
- ب- الذي فقد خلق الأمانة فلا مشكلة في دينه.
- ج- من لديه الأمانة فله إيمان، ومن لا يف بالعهد فله دين.
- د- من لديه أمانة فله إيمان، ومن يف بالعهد فله دين.
- هـ- من فقد خلق الأمانة فله إيمان، ومن يف بالعهد فله دين.

فقرة (3)

• (لَيْسَ مِنَّا مَنْ لَمْ يُوقَّرْ كَبِيرَنَا وَيَرْحَمْ صَغِيرَنَا وَيَعْرِفَ لِعَالَمِنَا حَقَّهُ).

(رواه البخاري) يُوقَّرُ أي: (يحترم)

• سؤال: نفهم من الحديث السابق:

- أ- ضرورة احترام الكبار والرحمة بالصغار.
- ب- وجوب احترام العلماء، وليس من الضروري العطف على الصغار.
- ج- ضرورة أن يعرف العلماء حقوق الصغار.
- د- وجوب الرحمة بالكبار والعلماء والصغار.
- هـ- أهمية احترام الصغار والشفقة عليهم.

فقرة (4)

• (لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا ولا تؤمنوا حتى تحابُّوا).

(رواه مسلم)

• سؤال: نفهم من الحديث السابق:

- أ- ترتيب الأفعال يكون بتحقيق الإيمان أولاً، يليه تحقق الحب، يليه دخول الجنة.
- ب- أولاً يحدث الإيمان، وبعده يتم الحب بين المسلمين.
- ج- الجنة شرط في حب المسلمين بعضهم بعضاً.
- د- لن يؤمن المسلم إلا بدخول الجنة.
- هـ- الحب يؤدي إلى الإيمان، والأخير يؤدي إلى الجنة.

فقرة (5)

- (مَنْ كَانَتْ لَهُ بِنْتُ فَأَحْسَنَ تَرْبِيَّتَهَا كَانَتْ لَهُ سِتْرًا مِنَ النَّارِ).
(رواه البخاري ومسلم)

• سؤال: يوصي الحديث السابق بـ:

- أ- حب البنات
- ب- تربية البنات
- ج- ضرورة الستر
- د- الخوف من النار
- هـ- إنجاب البنات

ثالثاً: خطوات التطبيق:

- أ- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات.
- ب- يقسم فقرات الدرس وتدريباته على المجموعات.
- ج- تتمثل المهام في إعادة سرد كل حديث بأسلوبه، واستنتاج معاني المفردات الجديدة، واستخراج ما يرشد إليه الحديث.
- د- يراقب تقسيم الطلاب داخل المجموعة؛ بحيث تحتوي كل مجموعة على رئيس لها، وباحث أو باحثين، ومسجل.

يبدأ العمل داخل المجموعات تبعاً للخطوات الآتية:

- أ- يبدأ الطالب الأول في عرض معاني المفردات على زملائه في المجموعة الذين يناقشونه، ويقوم المسجل بالكتابة.
- ب- يعيد الطالب الثاني سرد الفقرة أو الحديث بأسلوبه، ثم يعرضها على زملائه الذين يتناقشون معه، ويقوم المسجل بالكتابة.

- ج- يقوم الطالب الثالث بالإجابة عن الأسئلة بالتعاون مع زملائه.
- د- يعرض رئيس المجموعة النتائج على زملائه عندما ينتهي وقت النشاط.
- هـ- تُطبّق الإجراءات السابقة على باقي المجموعات، وينفذ الطلاب المهمات المطلوبة في الدفتر أو في الكتاب.
- و- أثناء أداء الطلاب لأعمالهم يسجل المعلم درجات المُشاركات على السبورة.
- ز- بعد انتهاء الوقت المحدد يعرض رئيس كل مجموعة نتائج أعمالهم على زملائه، وأثناء ذلك يقوم المعلم بالتغذية الراجعة؛ كالتصحيح في حالة الخطأ، أو تكرار الإجابة الصحيحة، أو إكمال الأجزاء الناقصة، مع تسجيل الدرجات للطلاب.
- ح- تتوالى عروض المجموعات، والمعلم يسجل الأفكار الرئيسة على السبورة.
- ط- يحدد المعلم المجموعة الأفضل في إنجاز المهام، ويُعزّز أعضائها.

نموذج تطبيقي (3)

استراتيجية (K.W.L.H)

(نص قرائي - حياة عمر)

أولاً: الأهداف:

- يُتَوَقَّع أن يكون الطالب بعد تعرُّف هذه الاستراتيجية قادراً على:
- أن يُحدِّد ما يعرفه مسبقاً عن شخصية عمر.
 - أن يُحدِّد ما يرد معرفته عن شخصية عمر.
 - أن يُلخِّص ما تعلَّمه من النص.
 - أن يُحدِّد ما سيبحث عنه من معلومات جديدة حول شخصية عمر.

ثانياً: النص القرائي:

(عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) - ثاني الخلفاء الراشدين - كان صورةً حيَّةً لمبادئ الإسلام، انتشرت في عَهْدِهِ رسالةُ الإسلام خارج الجزيرة العربية، وسادت دولة العَدْل والمساواة والحب في الأوطان الإسلامية. وقد حفظ التاريخ لنا روايات كثيرة تُؤكِّد الأخلاق السامية التي كان يتمتع بها ذلك الخليفة. فقد رأى مرَّةً يهودياً يسأل الناس إحساناً فسأله: ما حملك على المسألة؟ فقال: إنني رجل قد تقدَّمت بي السنُّ، وليس لي مَنْ يُنفِق عَلَيَّ، ففرضَ له عمرُ من بيتِ مالِ المسلمين ما يكفيه).

ثالثًا: خطوات التطبيق:

- يقوم المعلم برسم جدول (K.W.L.H) على السبورة، كالاتي:

جدول (6) مكونات استراتيجية (K.W.L.H)

أعرف	أريد أن أعرف	تعلمت	ماذا سأتعلم أكثر
كيفية دخول عمر الإسلام	ما الأمثلة على عدله	تلخيص أهم معلومات الدرس	مزيد من الأفكار التي لم ترد في الدرس

- يُقسَّم المعلمُ الطلابَ إلى مجموعات صغيرة، ثم يطلب منهم إيجاز معرفتهم السابقة عن الموضوع القرائي، ثم يبدأ الطلاب بكتابة المعلومات التي يعرفونها مُسبقًا في خانة (أعرف).

- يطلب المعلمُ من طلابه أن يطرحوا أسئلة يريدون أن يعرفوا إجاباتها أثناء دراستهم للموضوع، ويقوم بتسجيل هذه الأسئلة في الجدول في خانة (أريد أن أعرف).

- يطلب المعلمُ من الطلاب قراءة النص ومناقشته، ثم تسجيل الإجابة عن مسأله في خانة (تعلمت).

- يطلب المعلم من طلابه كتابة أسئلة جديدة تتيح لهم البحث عن مزيد من التعلم حول هذا الموضوع.

نموذج تطبيقي (4) استراتيجية التلخيص

أولاً: الأهداف

يتوقع أن يكون الطالب بعد تعرف هذه الاستراتيجية قادراً على:

- أن يلخص النصوص القرائية.
- أن يطبق خطوات الاستراتيجية في نصوص أخرى.

ثانياً: النص القرآني:

جاء فصل الخريف، وبدأ الفلاحون في العمل. ففي الخريف يحرثُ الفلاح الأرضَ بالمحراث، ثم يضع البذور فيها، ويعتني بالأشجار، فيقطع بعض الأغصان القديمة، لتبقى الشجرة قوية أمام الرياح، ويقلع بعض الأعشاب الضارة التي تنمو حول الأشجار. وعندما يأتي الشتاء ينزل المطر، فتتنمو البذور التي زرعها الفلاح في الأرض وتكبر، وفي بداية الربيع تزهو الأزهار، وتنتشر روائحها في كل مكان، في حين يتابع الفلاح الاعتناء بأرضه ونباتاته.

ويأتي الصيف فتتحول الأزهار إلى ثمار ناضجة، فيقطعها الفلاح، ويأخذها إلى السوق، لبيعها، ويشترى بجزء من ثمنها بذوراً جديدة، ليزرعها في فصل الخريف. وهكذا تسير الحياة.

ثالثاً: خطوات التطبيق:

الوصول إلى تلخيص النص لا يتأتى إلا بفهم عميق لجزئياته وتفاصيله، ليس هذا فحسب، بل وإعادة كتابة الطالب للنص بأسلوبه. ومن أهم الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في هذه المهارة هي استراتيجية التلخيص من خلال النمذجة، وتفصيل ذلك في الآتي:

1 - يُعرّف المعلم طلابه بأنه سيفكر بصوت مرتفع ليعلمهم خطوات التلخيص.

2 - يُعرّف المعلم طلابه أن هناك أركاناً رئيسة في الجمل؛ وهناك مكملات. - الأركان الأساسية؛ مثل: المبتدأ والخبر، أو الفعل والفاعل والمفعول. - المكملات؛ مثل: التوابع (النعته - البدل - العطف - التوكيد)، والمؤكدات، والظروف، وأشباه الجمل، والنواسخ، وجمل الصلة، والجمل المترادفة).

3 - يبدأ المعلم في قراءة المتن ووضع خط تحت الفكر المهمة.

4 - يستبعد المعلم التفاصيل الزائدة التي ذكرناها آنفاً.

5 - يبدأ المعلم في إعادة صياغة الفكر بأسلوبه في جمل منفصلة.

6 - يجمع المعلم الجمل التي أعدها، ويكوّن منها فقرة مترابطة من خلال ربطها بأدوات الربط، وكذلك يمكن تغيير الأزمنة؛ فيحول الماضي إلى مضارع أو العكس.

7 - يعرض المعلم الفقرة على طلابه، ثم يقدّم لهم نصوصاً جديدة، ويطلب منهم تلخيصها.

تأسيساً على ما سبق يطبق المعلم الخطوات الآتية:

- 1 - يبدأ المعلم قراءة المتن، ويضع خطاً تحت الفكر المهمة (الأركان) كما في النموذج الآتي.

جاء فصل الخريف، وبدأ الفلاحون في العمل. ففي الخريف يحرثُ
الْفَلَّاحُ الأرضَ بالمحراث، ثم يضع البذور فيها، ويعتني بالأشجار، فيقطع
بعض الأغصان القديمة، لتبقى الشجرة قوية أمام الرياح، ويقلع بعض
الأعشاب الضارة التي تنمو حول الأشجار. وعندما يأتي الشتاء ينزل المطر،
فتنمو البذور التي زرعها الفلاح في الأرض وتكبر، وفي بداية الربيع تُزهر
الأزهار، وتنتشر روائحها في كل مكان، في حين يُتابعُ الفلاحُ الاعتناء
بأرضه ونباتاته. ويأتي الصيف فتتحول الأزهار إلى ثمار ناضجة، فيقطعها
الفلاح، ويأخذها إلى السوق، لبييعها، ويشترى بجزء من ثمنها بذوراً جديدةً،
ليزرعها في فصل الخريف. وهكذا تسير الحياة.

- 2 - يبدأ المعلم في إعادة صياغة هذه الفكر بأسلوبه فيقول:

- جاء الخريف، وبدأ الفلاحون في العمل؛ حيث يحرثون ويزرعون.
- يأتي الشتاء، وينزل المطر، فتتنمو البذور وتكبر.
- يأتي الربيع تُزهر الأزهار.
- يأتي الصيف فتتحول الأزهار إلى ثمار ويأخذها إلى السوق، لبييعها.

- 3 - يقوم المعلم ببناء فقرة وربطها كالاتي:

(يبدأ الفلاحون العمل في فصل الخريف؛ حيث يحرثون ويزرعون، ثم
يأتي الشتاء، وينزل المطر، فتتنمو البذور وتكبر. ثم يأتي الربيع فتزهر الأزهار.
وبعد ذلك يأتي الصيف فتتحول الأزهار إلى ثمار. فيأخذها إلى السوق، لبييعها).

- 4 - يعزز المعلم المهارة لدى الطلاب من خلال تدريبات إضافية.

نموذج تطبيقي (5)

استراتيجية النمذجة

من المعلوم أنَّ خطوات استراتيجية النمذجة ثلاثة؛ أولاً: التقديم للمهارات بواسطة المعلم، ثانياً: النمذجة بواسطة المعلم؛ حيث يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت مرتفع أمام الطلاب، ويوجه نفسه لفظياً مُعبراً عما يدور في ذهنه. ثالثاً: النمذجة بواسطة المتعلم؛ حيث يقوم الطالب بمحاكاة المعلم.

أولاً: الأهداف:

يتوقع أن يكون الطالب بعد تعرف هذه الاستراتيجية قادراً على:

- أن يستخرج الأفكار الضمنية.

- أن يطبق خطوات الاستراتيجية في نصوص أخرى.

ثانياً: النص القرآني:

(ذهب عمر إلى السوق الكبير، اشترى من هناك أربعة كيلو موزا، ومثلها تفاح وعنب وكمثرى، بعد أن اشترى الفاكهة وجد الحساب أربعين ريالاً، فدفع خمسيناً، وترك الباقي ومشى)

ثالثاً: خطوات التطبيق:

- يُعرِّف المعلم طلابه بمهارة الأفكار الضمنية، ويخبرهم بأنها: الأفكار غير المصرح بها في النص، ولكنها متضمنة بين سطوره، وعلينا البحث عنها من خلال طرح الأسئلة.

• يطرح المعلم الأسئلة الآتية بصوت مرتفع ليقنتدي به الطلاب في خطوات لاحقة:

- 1 - هل نفهم من النص أن عمر رجل غني؟ فيجب المعلم: نعم، لأنه اشترى كمية كبيرة من الفاكهة.
- 2 - يعيد المعلم السؤال لأحد الطلاب الذي يُتوقع أن يجيب قائلا: لا، ربما لديه ضيوف. ويجب آخر: لا، ربما متزوج من أربع زوجات. ويجب آخر قائلا: نعم، لأنه ترك الباقي.
- 3 - يوجه المعلم سؤالاً جديداً: هل يمكن أن نفهم أن عمر رجل عجوز أو شاب؟ فيجب المعلم: شاب، لأنه يحمل كمية كبيرة من الفاكهة.
- 4 - يُكرّر المعلم السؤال لأحد الطلاب الذي يُتوقع أن يجيب قائلا: لا، لأنه نسي أن يأخذ الباقي، فهو مصاب بالنسيان، وتلك صفةُ العجائز.
- 5 - يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يوجه سؤالاً لأحد زملائه. (ليحاكي طريقة المعلم في استخراج الأفكار المتضمنة).
- 6 - يُتوقع أن يسأل الطالب قائلا: هل يُفهم أن عمر منصبه كبير؟ فيجب أحدهم: نعم، لأنه ذهب إلى السوق الكبير. ويجب آخر قائلا: لا، فالسوق الكبير رخيص، والغني لا يشتري أشياء رخيصة.
- 7 - يعزز المعلم الطلاب، ويوجه سؤالاً جديداً لأحدهم: هل يمكن أن نستنتج أن البائع غشاش؟ ويُتوقع أن يجيب أحدهم: نعم، لأنه لم يرجع الباقي لعمر.
- 8 - يستمر المعلم في تدريب الطلاب على استخراج الفكر الضمنية، ويشجعهم على الإجابات المحتملة.
- 9 - يعزز المعلم المهارة بتقديم نصوص إضافية.

نموذج تطبيقي (6)

استراتيجية تجميع المعلومات

قبل عرض التطبيق يجب التذكير بأن استراتيجية تجميع المعلومات تجعل الطالب قادراً على جمع المعلومات حول الموضوع المقروء من مصادرها المختلفة؛ بهدف تحسين الفهم القرائي، وبناء المعرفة الواسعة الممتدة، وفي النموذج الآتي سيتم تطبيق خطوات الاستراتيجية مع بعض التصرف.

أولاً: الأهداف:

- يتوقع أن يكون الطالب بعد تعرف هذه الاستراتيجية قادراً على:
- أن يتمكن من القراءة السريعة ومسح النصوص.
- أن يطبق خطوات الاستراتيجية في نصوص أخرى.

ثانياً: النص القرائي:

(اهتم الإنسان بالموسيقى منذ القدم، لأنها تحرك أحاسيسه ومشاعره، فَقَدِ اعتَبَرَهَا الموسيقيون غذاءً للروح. وكان الغناء أَوَّلَ نشاطٍ موسيقي عَرَفَهُ الإنسانُ بوَاسِطَةِ حَنَجَرَتِهِ. وَمَعَ الزَّمنِ تعددت نشاطاته الموسيقية التي تطرب لها الأذان. فبالموسيقى يستطيع الإنسان أن يعبر عن أفراحه وأحزانه. وللألحان الهادئة أثر في استرخاء الأعصاب وهدوء النفس، بخلاف الألحان الصَّاحِبَةِ الَّتِي تُؤَثِّرُ الإنسانَ.

وقد قسم الموسيقيون الآلات الموسيقية إلى أَرْبَعَةِ أَقسامٍ هي: الآلاتُ الوَتَرِيَّةُ، والآلُ النَّفْرُ، والآلُ النَّفْخُ، والآلاتُ الإلكترونيَّة. ومن الآلات المشهورة: الكَمَانُ، والعود، والقانون، والطَّبْلُ، والناي، والبوق، والدف، وغيرها.

ولكل مجتمع آلاته الموسيقية الخاصة به، يُعبر بها عن حَيَاتِهِ وواقعه. وَتَخْتَلِفُ الآلات الموسيقية باختلاف تصاميمها وأحجامها والمواد التي تُصنع منها، وَمَهَارَةُ العازف بها أهم من ذلك كُلِّهِ).

ثالثاً: خطوات التطبيق:

1 - يُعرّف المعلم طلابه بمهارة القراءة السريعة، كما يعرفهم باستراتيجيات تجميع المعلومات.

2 - يطرح المعلم بعض الأسئلة، ويطلب من الطلاب الإجابة السريعة، وتكون الإجابات تنافسية؛ بحيث تُعزّز أسرع إجابة صحيحة. والأسئلة كالآتي:

- كم مرة تكررت كلمة الموسيقى في النص؟
- كم عدد الآلات التي ورد ذكرها في النص؟
- ما أعضاء الجسم التي تم ذكرها في النص؟
- ما الحالات الشعورية التي وردت في النص؟
- ما الفكرة الرئيسية في الفقرة الأولى؟
- ما الفكرة الرئيسية في الفقرة الثانية؟
- ما الفكرة الرئيسية في الفقرة الثالثة؟

3 - يستمر المعلم في طرح الأسئلة السريعة، بشرط أن تتطلب إجابات قصيرة.

4 - يعزز المعلم المهارة من خلال تقديم نصوص إضافية.

نموذج تطبيقي (7) استراتيجية المسارات المتعددة

إن استراتيجيات المسارات المتعددة هي مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب، واكتساب مهارات التعميم، وإعادة الصياغة، وتسجل معلومات المادة المقروءة في الذاكرة طويلة المدى للقارئ؛ نتيجة قراءته المرة تلو المرة.

أولاً: الأهداف:

- يتوقع أن يكون الطالب بعد تعرف هذه الاستراتيجية قادراً على:
- أن يتمكن من استخراج الفكرة الرئيسة والفكر الثانوية.
- أن يطبق خطوات الاستراتيجية في نصوص أخرى.

ثانياً: النص القرائي:

مُحَمَّدُ بْنُ مُحَمَّدٍ الْفَارَابِيِّ، أَحَدُ رِجَالِ الْفِكْرِ فِي الْحَضَارَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ. وُلِدَ عَامَ (٢٦٠ هـ / ٨٧٣ م) فِي بَلَدَةِ فَارَابَ الْتُرْكِسْتَانِيَّةِ. وَهُوَ فَيْلَسُوفٌ وَحَكِيمٌ، لُقِّبَ بِفَيْلَسُوفِ الْإِسْلَامِ. بَرَعَ فِي عُلُومِ الطَّبِّ وَالْمَوْسِيقَى وَالرِّيَاضِيَّاتِ وَغَيْرِهَا، وَتَعَلَّمَ لُغَاتٍ كَثِيرَةً كَالْيُونَانِيَّةِ وَالْفَارَسِيَّةِ وَالْعَرَبِيَّةِ.

عمل في البداية ناطوراً في بُسْتَانَ بَدْمَشَقَ، وَكَانَ يَسْهَرُ اللَّيْلَ لِلْمُطَالَعَةِ، وَيَسْتَضِيءُ، بِقَنْدِيلِهِ. عُرِفَ الْفَارَابِيُّ بِعَبْقَرِيَّتِهِ الْمَوْسِيقِيَّةِ، فَقَدْ عَدَّهُ الْعُلَمَاءُ مِنْ كِبَارِ مَنْ أَلَّفَ فِي الْمَوْسِيقَى، وَعَدُّوا «كِتَابَ الْمَوْسِيقَى الْكَبِيرِ» أَعْظَمَ كِتَابٍ أُلِّفَ فِي عَصْرِهِ.

اخترع الفارابي آلة القانون وآلة الربابة، كما درس آلة العود والبوق، وكان عازفاً بارعاً بالمزمار والبوق. لاحظ تأثير الموسيقى في الأشخاص، فبدأ بدراسة علمية لطبيعة الأصوات وطريقة انتقاله الأذن، فجعل الموسيقى علماً له قواعد خاصة. ما زالت تُستعمل حتى الآن.

ثالثاً: خطوات التطبيق:

- 1 - يجب على المعلم تقديم نصوص ذات تفاصيل كثيرة، ليستخرج منها أفكاراً ثانوية.
- 2 - يُوجّه المعلم أسئلة مفصلة حول الفقرة الأولى؛ مثل: (متى ولد الفارابي؟ لماذا سمي بهذا الاسم؟ ما لقبه؟ ما العلوم التي برّع فيها؟ ما اللغات التي تعلمها؟).
- 3 - بعد إنهاء الفقرة الأولى يُوجّه المعلم لطلابه السؤال الآتي: ما الفكرة التي دارت حولها الفقرة الأولى؟
- 4 - يُتوقع أن يقول الطلاب: نشأة الفارابي في بلدة فاراب. أو التعريف بالفارابي وعلومه ولغاته.
- 5 - يطلب المعلم من الطلاب إعادة صياغة العبارة بأسلوبهم. ويُتوقع أن يقولوا: (نشأة الفارابي. أو التعريف بالفارابي).
- 6 - يُعرّفهم المعلم أنهم قد توصلوا إلى الفكرة الرئيسة بأنفسهم، وأنها تُعدُّ فكرة ثانوية بالنسبة للنص.
- 7 - يسير المعلم على نفس المنوال في توجيه أسئلة مفصلة حول بقية فقرات النص.
- 8 - يطلب المعلم من الطلاب جمع الفكر في فكرة واحدة؛ لتكوين فكرة رئيسة للنص.
- 9 - يطلب المعلم منهم جمع الأفكار الثانوية في فقرة واحدة؛ لإعداد ملخص للنص.

10 - يلخص لهم الخطوات التي قام بها وهي:

- تكثيف الأسئلة التفصيلية حول كل جزئية.

- استخلاص الفكرة الرئيسة لكل فقرة.

- إعادة إنتاج هذه الفكر بأسلوب الطلاب في شكل جمل خبرية قصيرة.

- جمع الأفكار الفرعية، وتكوين فكرة رئيسة.

- جمع الأفكار الفرعية، وإنشاء فقرة تلخيصية.

ملحوظة: يمكن تعريف الطلاب بأن الجملة الأولى، أو الأولى والثانية من كل فقرة، يمكن استخراج الفكرة الرئيسة عن طريقها.

المبحث الأول: الاختبارات اللغوية

- تمهيد
- الاختبارات تعريفها ومكانتها
- أهداف الاختبارات
- مواصفات الاختبار الجيد
- أنواع الاختبارات
- الاختبارات الموضوعية والذاتية
- أسئلة الاختيار من متعدد
- خطوات إعداد الاختبار

المبحث الثاني: اختبارات الكفاءة اللغوية

- تمهيد
- اختبارات تحديد المستوى والكفاءة اللغوية
- اختبارات الكفاءة في اللغات الأجنبية
- التجارب الأجنبية في اختبارات الكفاءة العربية
- التجارب العربية في اختبارات الكفاءة

المبحث الثالث: نماذج اختبارات الفهم القرائي

خلاصة وتعقيب

المبحث الأول

الاختبارات اللغوية

تمهيد

«التقويم هو التعديل والإصلاح بعد التشخيص، ويهدف إلى تحديد نقاط الضعف في المنظومة التعليمية، وإيجاد وسائل لتحسينها وعلاجها، والتقويم في التربية الحديثة يعني العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية»⁽¹⁾.

«التقويم عنصر أساس من عناصر المنهاج الدراسي، يؤثر في بقية العناصر تأثيراً كبيراً ويتأثر بها؛ لأنه يساعد على تقويم مدى تحقق المعايير ومخرجات التعلم، ومدى تمكن الطلبة من المعارف والمهارات التي يهدف المقرر الدراسي تحقيقها لديهم في كل مستوى من المستويات المرجعية الأساسية منها والفرعية، كما يساعد على معرفة مدى نجاعة الطرق والاستراتيجيات وملاءمتها لحاجيات الطلاب، وعلى رصد وتحديد الثغرات والصعوبات التي يعاني منها بعض الطلبة في تعلم اللغة»⁽²⁾.

(1) علي - حسن، التلخيص في مهارات التدريس، 42.

(2) فاطمة حسيني، «اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، تحقيق خالد أبو عمشة (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2019)، 362.

«فالتقويم متفاعل مع كل عناصر المنهج؛ حيث إنه يقيس مدى صلاحية الأهداف وقابليتها للقياس، كما يحدد مدى مناسبة المحتوى التعليمي لتحقيق أهداف المنهج، كذلك يحدد نقاط الضعف في طرائق التدريس والوسائط التعليمية المستخدمة، ليعود بتغذية راجعة تعمل على إصلاح المنهج كله وتحسينه.

ونظرًا للدور المهم الذي يلعبه التقويم في العملية التعليمية؛ فقد وضع له التربويون مجموعة من الأدوات التي تعمل على تحديد نقاط الضعف في المنهج؛ لعلاجها وتحسينها، وهي: (3)

1 - الأسئلة الشفهية.

2 - الاختبارات التحريرية بأنواعها.

3 - الملاحظة.

4 - المقابلات.

5 - الاستبانات.

6 - ملفات الإنجاز.

7 - المشاريع.

وسوف يقتصر حديثنا على الاختبارات التحريرية بأنواعها؛ لشيوع استعمالهما في أغلب المؤسسات التعليمية من قِبَل المعلم»

الاختبارات تعريفها ومكانتها:

يُعرّف الاختبار بأنه: «أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما، وأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر»،⁽⁴⁾ ويُعرفه (طعيمة) بأنه: «مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الطلاب أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمهم فيها، ومقارنتهم بزملائهم»،⁽⁵⁾ ويعرفه (شحاتة) بأنه: «موقف عملي تطبيقي، يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار، والأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة».⁽⁶⁾

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف الاختبار بأنه: وسيلة تقيس مدى تقدم الطلاب في دراسة محتوى تعليمي، أو الكشف عن قدراتهم ومعارفهم نحو مهارة معينة، وذلك من خلال الاستجابة لمجموعة من الأسئلة في فترة زمنية محددة.

«تعتبر الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، بل الأكثر شيوعاً فهي وسيلة فعالة إذا أحسن بناؤها واستخدامها، كما تدلنا على حاجات المتعلم وسلوكه وتفكيره، فهي إحدى الطرق المهمة التي يستخدمها المعلم لتقويم طلابه، وتعزيز نموهم، والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم، والعمل على تنمية تلك القدرات والاستعدادات، وتساعدنا أيضاً على تشخيص الكثير من الظواهر التعليمية، وتحديد مدى نجاح الطرق والأساليب والوسائل التي استخدمها المعلم؛ لذلك لا يمكن أن ينفصل عمل المدرس عن الاختبارات بأي حال من الأحوال،

(4) بشير عيسى، «اختبارات الكفاية اللغوية، نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها» (الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-تجارب ورؤى مستقبلية، بحث متاح على الإنترنت، 2013)، 6.

(5) رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، 1989)، 247.

(6) شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، 24.

فالاختبارات جزء لا يتجزأ من عملية التدريس؛ لذا على المعلم أن يعرف كيف يصمم اختباراتهِ ويصححها، ويحلل نتائجها».⁽⁷⁾

«تُعَدُّ الاختبارات الوسيلة الأشهر والأكثر شيوعاً بين أساليب التقويم، ولها أهمية خاصة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، بما في ذلك تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بل إن اختبارات اللغة هي الوسيلة الوحيدة لتقييم كفاية المتعلم وتحصيله في كثير من هذه البرامج».⁽⁸⁾

«وتستخدم اختبارات اللغة في معرفة نقاط القوة والضعف في مقدرة الطلاب اللغوية؛ مثلاً: من خلال الاختبار قد نكتشف أن الطالب ممتاز في المهارات الشفوية، لكنه ضعيف نوعاً ما في مهارة القراءة وفهم المسموع، كذلك تساعدنا المعلوماتُ المحصَّلةُ من الاختبار على تحديد الطلاب الذين يحتاجون إليه للمشاركة في برنامج معين، ويستخدم الاختبار أيضاً لمعرفة قوة البرامج أو المؤسسات التعليمية، وهناك ستة أنواع من المعلومات التي يمكن أن تقدمها الاختبارات عن الطلاب، وهي: ⁽⁹⁾

- التشخيص والتغذية الراجعة.
- الكشف والاختيار.
- التصنيف.
- تقويم البرنامج.
- إيجاد معايير للبحوث.
- تقييم الحالات والاختلافات الشخصية والاجتماعية.

(7) نادية العساف، «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- عمان 41/1 (2014)، 173.

(8) خالد الدامغ - محمد عبد الخالق، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2012)، 14.

(9) دوايت الويد وآخرون، أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، ترجمة خالد الدامغ (جامعة الملك سعود: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2014)، 25.

«إن الاختبارات جزء أساس من عمل المعلم ومن حياة الطالب؛ إذ لا توجد حتى الآن مدرسة أو كلية أو جامعة دون اختبارات، ولا توجد طريقة بديلة للاختبارات لتقييم الطلاب تقييماً موضوعياً شاملاً، واللغة سواء أكانت عربية أم أجنبية مما يدرسه طلابنا في المدارس والجامعات موضوع أساس في الجدول الدراسي للطالب في جميع المراحل التعليمية، الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والجامعية»⁽¹⁰⁾.

أهداف الاختبارات:

«تهدف الاختبارات عامة إلى عدة أهداف منها:⁽¹¹⁾

1. **قياس التحصيل:** من الممكن أن يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطالب أو مدى إتقانه لمهارة ما، كالاختبار الذي يجريه المعلم لطلابه في أثناء السنة الدراسية أو في نهايتها.

2. **التقييم الذاتي:** قد يهدف الاختبار إلى مساعدة المعلم على تقييم عمله؛ ليعرف مدى نجاحه في مهنته التدريسية، وقد يهدف الاختبار إلى مساعدة الطالب في تقييم ذاته ومدى تقدمه عبر أشهر السنة الدراسية أو عبر السنوات الدراسية المتتابعة.

3. **التجريب:** من الممكن أن يُستخدم الاختبار لأغراض التجريب التربوي إذا أردنا المقارنة بين طريقتي تدريس لنعرف أيًا منهما هي الأكفأ؛ ومن ثم نجرب كل طريقة على مجموعة من الطلاب، ونستعين بالاختبارات قبل التدريس وبعده لنقيس مدى تقدم كل مجموعة، ثم نتوصل إلى الاستنتاج المتعلق بأفضلية الطريقة بناءً على تفاضل التقدم.

(10) محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية (عمان- الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2000)، 1.

(11) الخولي، الاختبارات اللغوية، 2 - 3.

4. الترفيع: كثيراً ما تُستخدم الاختبارات في عملية ترفيع الطلاب من سنة دراسية إلى أخرى؛ سواء أكان ذلك في المدارس أم في الجامعات التي تتبع نظام السنوات.

5. التشخيص: قد يستخدم الاختبار لمعرفة نقاط الضعف القوية لدى الطلاب؛ فمثلاً: قد يجري المعلم اختباراً في القواعد، ثم يحلل كل بند فيه؛ ليعرف عدد المصيبين والمخطئين في كل بند، وهذا التحليل يساعد المعلم في عملية التدريس؛ إذ يركز المعلم على نقاط الضعف.

6. التجميع: بعض المدارس أو البرامج التعليمية تُفضّل استخدام التجميع المتجانس؛ أي: وضع الطلاب الضعاف في صفوف خاصة، والطلاب المتفوقين في صفوف خاصة أخرى. والبعض يفضل التجميع المتنوع؛ أي: مزج الصفوف ذاتها؛ بحيث يلتحق بالصف الواحد طلاب من مستويات تحصيلية مختلفة، وفي الحالتين - أي التجميع المتجانس والتجميع المتنوع - لابد من إجراء الاختبارات المناسبة؛ ومن ثم يتم انتقاء الطلاب وتوزيعهم على أساس درجاتهم فيها.

7. الحافز: كثير من الطلاب لا يدرسون دون اختبارات؛ ومن ثم يكون الاختبار حافزاً للدراسة.

8. التنبؤ: يكون هدف الاختبار تعريف الطلاب بمدى قدرتهم على الالتحاق بجامعة لغة التدريس فيها -على سبيل المثال- هي اللغة الإنجليزية، وهل مستواه اللغوي يسمح له بذلك أم لا، فالاختبار وحده في هذه الحالة هو المعين للإرشاد الصائب.

9. القبول: بعض الجامعات تشترط القبول على أساس التنافس، أو على أساس توفير حد أدنى من القدرة في مجال ما، وفي كلتا الحالتين يكون الاختبار وحده هو القادر على فرز القادرين من غير القادرين أو المقبولين من غيرهم.

10. التصنيف: يقصد به تصنيف الطلاب في مستواهم اللغوي الصحيح في برنامج لغوي فيه عشرة مستويات لغوية، فإذا أراد طالب أن يلتحق بالبرنامج؛

في أي مستوى نضعه؟ الاختبار وحده هو القادر على تحديد مستوى الطالب من أجل التصنيف.

لابد من ملاحظة أن الاختبار الواحد قد يُستخدم لعدة أهداف مجتمعة، فقد يكون الاختبار لقياس التحصيل أساساً، لكنه من الممكن أن يُستخدم لأغراض التقييم الذاتي؛ إذ به يستطيع المعلم والطالب أن يُقيّما نفسيهما، وقد يُستخدم الاختبار ذاته للتشخيص بعد تحليل بنوده حسب إجابات الطلاب ليعرف المعلم نقاط القوة ونقاط الضعف لدى طلابه، وقد يُستخدم الاختبار ذاته أيضاً حافزاً يدفع الطلاب إلى مزيد من الجهد الدراسي»

مواصفات الاختبار الجيد:

«تُعد اختبارات اللغة في أي مرحلة من المراحل عملية معقدة للغاية، وإدراك المبادئ الأساسية ذات النطاق النظري للاختبارات عامة أمر ضروري؛ لذا سيتناول هذا الفصل الأسس المهمة التي تحكم وتُقيّم عناصر الاختبار الجيد، وهي: الصدق، والثبات، وسهولة التطبيق، والتأثير الانعكاسي للاختبارات، والتمييز، والتمثيل، والوقت، والتعليمات، والتدريج، والشكل، وتفصيل ذلك في الآتي:

1 - الصدق:

يعني مصطلح الصدق: مدى قياس الاختبار للشيء الذي يدّعي أنه يقيسه، وأنواع الصدق تشمل: صدق المحتوى، وصدق البناء، والصدق الظاهري.

وبالنسبة إلى مدرسي الصفوف التعليمية فإن:

- صدق المحتوى: يعني أن الاختبار يتناول محتوى البرنامج الدراسي ونتائجه، باستخدام أشكال اختبارية مألوفة للطلاب.
- صدق البناء: يعني التجانس بين النظريات الفلسفية وطرق التعليم المتبعة ونوع التقويم المستخدم، على سبيل المثال: المذهب الاتصالي في تعليم اللغة يستلزم اختباراً اتصالياً.

- الصدق الظاهري: يعني أن الاختبار يبدو في ظاهره أنه يقيس ما يريد فعلاً قياسه، وهذا موضوع مهم للطلاب والإداريين.⁽¹²⁾

2 - الثبات:

يُقصد بالثبات: «أن الاختبار يُعطي النتائج نفسها، إذا طُبّق على المجموعة نفسها، بعد مدة قصيرة وفي ظروف متشابهة، ويُلاحظ أن الاختبار الصادق في الغالب يكون ثابتاً، فكأن الصدق شرط من شروط الثبات؛ لأنه عندما يقيس الاختبار الأهداف التي خُصّص لقياسها فإنه سيعطي تقديرات متقاربة عنها في كل مرة من مرّات القياس».⁽¹³⁾

والثبات له أنواع عديدة؛ منها:⁽¹⁴⁾

أولاً: الثبات الزمني:

«يُقصد به ثبات نتائج تطبيق الاختبار في فترتين زمنيتين مختلفتين، فلو أخذ الطلاب أنفسهم الاختبار ذاته مرتين بينهما فاصل زمني معقول، فإن درجاتهم ستكون ثابتة أو متقاربة في المراتين، وهذا يعني جزئياً أن الأسئلة تُفهم بطريقة واحدة كلما قُرئت، فالأسئلة الواضحة تُسهّم في تحقيق الثبات الزمني؛ لأنها تُفهم بطريقة ثابتة على مر الزمن، والاختبار غير الثابت يعني أنه اختبار غير موثوق به؛ لأن درجات الطلاب تتفاوت كثيراً بين الإجراء الأول والإجراء الثاني إذا أعيد استخدام الاختبار ذاته مع الطلاب أنفسهم.

ولتحقيق ثبات الاختبار يجب توفير ما يأتي:

أ. يجب أن تكون الأسئلة واضحة تماماً لا غموض فيها حتى يفهمها جميع الطلاب بالطريقة ذاتها، وحدود الجواب يجب أن تكون واضحة، وكيفية الجواب يجب أن تكون واضحة، مكان الجواب يجب أن يكون محدداً.

(12) الويد وآخرون، أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، 18.

(13) أسامة زكي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2016)، 51.

(14) الخولي، الاختبارات اللغوية، 16 - 17.

ب. يجب منع الغش وقايةً وعلاجًا.

ج. يجب توحيد ظروف إجراء الاختبار؛ من مثل الوقت، والأدوات المصاحبة، وظروف الزمان، والمكان.

ثانياً: الثبات التدريجي:

يقصد به ثبات الدرجات الحاصل عليها الطلاب مع اختلاف مصححي الاختبار، فإذا صحح الإجابة ذاتها عدد من المصححين؛ فيجب أن تكون درجات الطلاب واحدة، وهذا يستوجب وضوح وتحديد طريقة وسياسة وعناصر التدرّيج؛ كأن يكون هناك مفتاح للإجابات يلتزم به جميع المصححين، أو يلتزم به حتى المصحح الواحد عندما يصحح جميع الإجابات.

وثبات التدرّيج يعني درجة أو علامة للإجابة؛ مثلاً: (70 من 100)، (15 من 20)، (8 من 10)، أو غير ذلك»

3 - سهولة التطبيق:

«إن سهولة التطبيق ميزة أخرى مهمّة للاختبار الجيد؛ حيث يجب أن يكون سهل التطبيق بالنسبة إلى المدرس حتى يكون قادراً على إعداد الاختبار وإدارته وتصحيحه خلال الزمن المحدد والإمكانات المتاحة، وبالتالي يصبح الاختبار مفيداً للطلاب إذا تمكنوا من مراجعته في أقرب وقت، ومن الجوانب التي تؤكد سهولة التطبيق تكلفة إعداد الاختبار واستمراريته، والوقت المتاح للإعداد وللإجراء، والإمكانات المتوفرة للتطبيق؛ مثل: (استخدام الحاسوب، والتصوير، ومكان الحفظ)، وسهولة التقييم، ووجود مقيمين مدربين، ووجود الدعم الإداري المساند»⁽¹⁵⁾.

(15) الويد وآخرون، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، 22.

4 - التمييز:

«يشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات الطلاب المختلفة، فإذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار ما بين 90-100 من مئة فهذا اختبار ضعيف التمييز، وهذا يعني أن الاختبار كان سهلاً جداً لسبب من الأسباب، وإذا تراوحت درجات الطلاب في اختبار آخر بين 20-30 من مئة، فهذا أيضاً اختبار ضعيف التمييز؛ إذ لا بد أنه اختبار صعب جداً؛ الاختبار الجيد تكون درجاته منتشرة على مدى واسع كأن تتراوح بين 40-95 من مئة. وهذا يعني أن بعض الطلاب -وهم الممتازون عادة- أخذوا درجات فوق 90، وبعضهم أخذ بين 80 - 89، وبعضهم بين 70-79، وبعضهم بين 60-69، وبعضهم بين 50-59 وبعضهم دون 50 مثل هذا الاختبار جيد التمييز، إذا فرز الطلاب إلى عدة فئات وعدة مستويات. ولكي يكون الاختبار مميزاً لا بد أن تتفاوت الأسئلة في مستوى الصعوبة والدقة؛ بعضها سهل، وبعضها متوسط الصعوبة، وبعضها عالي الصعوبة، وبعضها يتطلب تذكرًا مباشرًا، وبعضها يتطلب ذكاءً واستنتاجاً»⁽¹⁶⁾.

5 - الشفافية:

«الشفافية (transparency) تعني: وجود معلومات واضحة وموثوقة لدى الطلاب عن الاختبار، وتشمل هذه المعلومات أهداف التقويم، والأشكال أو النماذج المستخدمة، ووضع درجات للأقسام وللبنود، وبيان الزمن المحدد لإنهاء الاختبار، ومعايير التقييم، والشفافية في هذه الجوانب تزيل التوهّمات والغموض المحيط بكنه الاختبار، وتُخفف محدودية العلاقة بين التعليم والقياس، كذلك يجعل الطالب جزءاً من عملية الاختبار

6 - السرية:

يظن الكثير من المدرسين أن السرية مطلوبة فقط على مستوى الاختبارات التي تُجرى على نطاق واسع؛ إلا أن سرية الاختبار جزء من كل من الثبات والصدق لأي اختبار، فإذا استخدم المدرس وقتًا وجهدًا لإعداد اختبار جيد يعكس أهداف الدراسة عكسًا دقيقًا وصحيحًا فيُحسن أن يستطيع إدارة الاختبار والحفاظ على سرّيته، وهذا مهم، خاصة إذا دلت التحليلات على أن البنود الاختيارية والمشتتات وأقسام الاختبار صادقة ومميزة.

7 - تحقيق الغرض من الاختبار:

إن أهم شيء يجب مراعاته في تصميم وإعداد اختبارات اللغة، هو تحقيق الاختبار للهدف الذي أُعدَّ من أجله؛ لذلك فإن تحديد الغرض من استخدام الاختبار، يعد أهم ركن للاختبار الجيد».⁽¹⁷⁾

8 - التمثيل:

«الاختبار الجيد هو الذي يمثل المادة الدراسية تمثيلًا متوازنًا؛ بحيث يغطي النقاط الأساسية فيها، بالطبع لا يمكن لأي اختبار أن يحتوي جميع المادة؛ هذا أمر مستحيل، ولكن الممكن والمطلوب هو أن تكون أسئلة الاختبار موزعة على جميع جوانب المادة الجديدة.

ولتحقيق التمثيل هناك عدة طرق:

- الطريقة الأولى: هي طريقة المستجدات؛ التي تتطلب حصر الجوانب الجديدة في المادة وتركيز الاختبار على هذه الجوانب.
- الطريقة الثانية: هي الطريقة النسبية؛ ومثالها أننا إذا أردنا أن نضع اختبارًا يتكون من مئة بند موضوعي من كتاب يتكون من ثلاث مئة

(17) الويد وآخرون، أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، 23 - 24.

صفحة؛ ففي هذه الحالة هنا نضع بندًا واحدًا من كل ثلاث صفحات، وبهذا تتحقق درجة عالية من شمولية الاختبار للمادة.

• الطريقة الثالثة: تجمع بين الطريقتين الأوليين؛ حيث تُركّز على المستجندات في المادة مع توزيع هذه المستجندات بالطريقة النسبية.

9 - الوقت:

الاختبار الجيد يراعي عامل الوقت؛ إذ يجب أن يكون الوقت محددًا.⁽¹⁸⁾

10 - الموضوعية:

وتعني: تجنب العوامل الشخصية أو الذاتية أو الخارجية التي تؤثر في نتائج الاختبار، فتكون الأسئلة واضحة، وتراعي الفروق الفردية».⁽¹⁹⁾

11 - التعليمات:

«يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة محددة مكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها، والتعليمات نوعان: تعليمات عامة تخص الاختبار كله بوجه عام، وتعليمات خاصة بكل سؤال على حدة

من أمثلة التعليمات العامة:

1. أجب عن جميع الأسئلة التالية.
2. أجب عن خمسة أسئلة مما يلي.
3. وقت الاختبار ساعتان.
4. أجب عن ورقة الأسئلة ذاتها.
5. أعد ورقة الأسئلة وورقة الإجابة.
6. يجوز استخدام المعجم.

(18) الخولي، الاختبارات اللغوية، 19.

(19) العساف، «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها»، 175.

ومن أمثلة التعليمات الخاصة ما يأتي:

1. اقرأ القطعة التالية، وأجب عن الأسئلة التي بعدها في الفراغ المحدد لكل جواب!

2 ما مرادف كل كلمة مما يلي؟ اكتب الجواب في الفراغ المحدد!

3. اكتب عن موضوع كذا فقرة تتكون من عشر جمل تتراوح كلماتها بين 100-150 كلمة. 4. اختر الجواب الصحيح وضع دائرة حول حرفه، أي: حول (أ)، (ب)، (ج)، (د).

12 - التدريج:

الاختبار الجيد سهل التدريج، بعيد عن التعقيد، وهذا يستدعي عدة أمور، منها:

1. أن يصمم المعلم مفتاحًا للإجابات عند بناء الاختبار ذاته يلتزم به عند التدريج.

2. أن يحدد المعلم عند بناء الاختبار درجة كل سؤال ودرجة كل بند فيه.

3. أن تتساوى أوزان الأسئلة من حيث درجاتها حتى تتحقق سهولة التدريج وعدالة التوزيع معًا.

13 - الشكل:

الاختبار الجيد ذو شكل مُنسَّق تراعى فيه الأمور الآتية:

1. يبدأ بمعلومات المقدمة التي تُبيِّن اسم المادة الدراسية، واسم القسم، ومدة الاختبار، واسم أستاذ المادة، واسم المدرسة أو الجامعة أو الكلية، وتصنيف الاختبار (هل هو شهري أو فصلي أو نهائي أو سنوي... إلخ).

2. ينقسم الاختبار إلى أجزاء وأسئلة وبنود واضحة التقسيم يتسلسل ترقيمها على نحو جيد، على سبيل المثال:

الأجزاء: تُرقم باستخدام الكلمات: الجزء الأول، الجزء الثاني... إلخ.

الأسئلة: تُرقم باستخدام الحروف: أ، ب، ج، ... إلخ.

البنود: تُرقم بالأرقام: 1، 2، 3، ... إلخ.

وتوضع خطوط فاصلة مزدوجة بين كل جزء والذي يليه، كما
توضع خطوط فاصلة مفردة بين كل سؤال والذي يليه، ولا داعي
لخطوط فاصلة بين بنود السؤال الواحد.

3. تظهر على ورقة الإجابة التي قد تكون ورقة الأسئلة ذاتها الفراغات
المحددة للإجابات. وقد تكون هذه الفراغات خطوطاً مستقيمة كاملة
(أي: سطوراً كاملة) أو أجزاء من سطور بحسب طول الجواب المتوقع.

4. يدقق الاختبار طباعياً تدقيقاً وافياً حتى يخلو من الأخطاء الطباعية». (20)

أنواع الاختبارات (21)

توجد تصنيفات متعددة للاختبارات، وتختلف تبعاً لاعتبارات كثيرة؛ ومن
تلك التصنيفات تصنيف (زكي) الذي قسم الاختبارات تبعاً للاعتبارات الآتية:

(20) الخولي، الاختبارات اللغوية، 20 - 25.

(21) زكي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، 47.

جدول (7) تصنيف الاختبارات

اعتبار التصنيف	أنواعه
التوقيت	مفاجئ - معلن (أسبوعي - فصلي - شهري - نهائي)
المهارة	استماع - تحدث - قراءة - كتابة
جهة الإعداد	المعلم (غير متقن) - المؤسسة التعليمية (متقن - غير متقن)
نوعية الأسئلة	موضوعي - مقالي
التصحيح	إنساني - محوسب
العدد	فردى (شفهي - جهري) - جماعي
الاستجابة	تحريري - شفهي
نوعه	تحصيل - تشخيص - تسكين (تصنيف مستوى) كفاءة - أداء
حاسة الاستقبال	الأذن (إملاء - فهم مسموع) - البصر (اختبار مطبوع)

وقد صنفناها (العساف)⁽²²⁾ تبعاً لاعتبارات أخرى، هي:

1. طبيعة الأداء:

تسمى اختبارات الأداء، وهي نوع من أنواع اختبارات التحصيل، وهي تعتمد على الأداء العملي وليس على الأداء اللغوي، وتعدُّ أحدث كثيرًا من الاختبارات النظرية التي تعتمد أساسًا على اللغة، ويمكن تقييم هذه الاختبارات عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء أدائهم.

(22) العساف، «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها»، 175.

2. حسب عدد الأفراد، ويضم نوعين، هما:

- فردية: تطبق على تلميذ واحد في المرة الواحدة مثل الاختبارات الشفوية.
- جماعية: تطبق على عدد كبير من المتعلمين بنفس الوقت.

3. حسب السرعة، وتضم نوعين:

- اختبارات السرعة: وتكون فيها سرعة الإجابة هي العامل الحاسم في تحديد أداء الطلبة.
- اختبارات القوة: ويكون الزمن فيها شبه مفتوح للإجابة؛ بحيث يكون كل تلميذ قادرًا على الإجابة عن كل سؤال إلا أن صعوبة الأسئلة وقدرة المتعلم على إجابتها هي التي تحدد أدائه.

4. حسب طريقة تفسير النتائج، وتضم نوعين:

- محكية المرجع (Criterion Reference)، وهي تأخذ بعين الاعتبار مستوى الطالب، وخير مثال على ذلك: بناء اختبارات تجريبية شبيهة بامتحان الشهادة الثانوية العامة، وهذا النوع من الاختبارات الهدف منه تعرف مستوى التحصيل، وهذا النوع يُعد من وسائل التقويم التكويني، وهي تعقد عدة مرات بمعنى أن نجاح الطالب أو رسوبه في اختبار ما لا يعني نجاحه بشكل نهائي، فالمحك في هذه الاختبارات يحدد بناءً على خبرة المعلم ومعرفته بتلاميذه.

- معيارية المرجع (Norm-Reference)، وهي تلك الاختبارات التي تقوم أداء الطلبة في ضوء معايير معينة؛ بحيث تسمح بمقارنة أداء الطالب بأداء غيره من الطلبة في المستوى نفسه، وتعتبر من وسائل التقويم الختامي؛ حيث تعقد مرة واحدة.

5. حسب الجهة التي تعد الاختبار، ويضم نوعين:

- يكون من إعداد المعلم، وهي غير رسمية؛ حيث يعدها المعلم نفسه.

- مقننة رسمية أو منشورة؛ حيث يعتمدهما المختصون في مراكز القياس والاختبارات.

ومما يضاف إلى الاعتبارات السابقة ما ذكره (الدامغ) في تصنيفه لاختبارات اللغة، وتفصيله في الآتي:⁽²³⁾

1 - حسب الأهداف المرجوة منها؛ وتنقسم بدورها إلى سبعة أنواع، منها:

أ- اختبارات تغذية راجعة وتشخيصية؛ «ويهدف النوع الأول إلى تقديم معلومات عن عناصر المنهج، أما الاختبارات التشخيصية فتهدف إلى مساعدة كل من المدرس والطالب على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الطالب ومدى تقدمه في تعلم عناصر بعينها في دورة اللغة، وقد يعقد هذا الاختبار بعد نهاية كل وحدة أو حتى بعد كل درس في الوحدة؛ أي: إنه اختبار يهدف إلى تحديد مدى تقدم الطالب من عدمه في محتوى ما، ومدى قدرة توصيل المعلم للمادة».⁽²⁴⁾

ب- اختبارات التصفية والاختيار؛ «وتجرى عندما يكون عدد المتقدمين للبرنامج أكثر مما هو مسموح به لاختيار الأفضل فالأفضل.

ج- اختبارات الاستعداد اللغوي؛ وتصمم بهدف قياس الأداء المحتمل لدارس اللغة الأجنبية حتى قبل أن يشرع في تعلمها، ويُعرّفها (علي) بأنها: «مقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرق بين أولئك الطلاب الذين لديهم استعداد لتعلم لغة أجنبية».⁽²⁵⁾

د- اختبارات التحصيل؛ وتصمم بهدف قياس ما يكون قد درسه الطلاب في برنامج اللغة خلال فترة دراسية (قصيرة أو طويلة)، فهو مرتبط بالمقرر وبالمنهج الذي يدرس.

(23) الدامغ - عبد الخالق، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، 16 - 17.

(24) علي، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، 35.

(25) علي، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، 35.

هـ- اختبارات الكفاية اللغوية، وتصمم بهدف قياس مهارات عامة في اللغة، وفق المواقف التي يحتمل أن يستخدم فيها الطالب اللغة مستقبلاً، ولا يرتبط بمقرر أو بمنهج معين، ويعرفها (علي)⁽²⁶⁾ بأنه: « اختبار يقيس مدى تمكن الفرد من مهارات لغة ما، لأغراض وظيفية أو السفر ».

2 - حسب طريقة التصحيح؛ وتنقسم إلى نوعين:

- «أ- ذاتية؛ تدخل فيها عوامل التقدير الذاتي للشخص الذي يصحح.
- ب- موضوعية؛ وهي على النقيض من الاختبارات الذاتية، ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الثبات، وكما أنَّ له كثيراً من المزايا، فله كذلك كثيرٌ من العيوب.

3 - حسب الوقت أو المرحلة الزمنية التي يجري فيها الاختبار، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

- أ- اختبارات قبل أو عند بدء برنامج اللغة؛ مثل: الاختبارات القبلية، واختبارات تحديد المستوى.
- ب- أثناء تنفيذ البرنامج؛ مثل: الاختبارات التكوينية، والتشخيصية.
- ج- عند الانتهاء من برنامج تعليم اللغة أو إحدى وحداته، وتسمى الاختبارات الختامية أو النهائية، وإذا كانت ذات أهمية قصوى تسمى (الاختبارات المصيرية).

4 - حسب المدى الذي تغطيه؛ وتنقسم إلى قسمين:

- أ- اختبارات العناصر والمهارات المنفصلة؛ مثل: اختبارات المفردات، والتراكيب النحوية، والأصوات، وفهم المسموع، وفهم المقروء... وغير ذلك.

(26) علي، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، 34.

ب- الاختبارات التكاملية؛ وهي تمثل الاتجاه الجديد من التقييم البديل متعدد الأبعاد الذي يسهم في تكامل عمليتي التقييم والتعلم في برامج تعليم اللغات»

5 - حسب متطلبات تنفيذها والإجابة عنها، وهي: شفوية - كتابية - أدائية - عملية.

الاختبارات الموضوعية والذاتية:

كما ذكرنا آنفاً فإن هناك تصنيفاً للاختبارات بحسب طريقة التصحيح، يقسم الاختبارات إلى: اختبارات موضوعية وذاتية.

أولاً: الاختبارات الموضوعية:

أ- تعريفها:

يطلق التربويون على الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات مقيدة «الأسئلة الموضوعية»، وتتمثل في الأنواع الآتية من الأسئلة: (اختيار الصواب من متعدد - اختيار المختلف من المتجانس - الصواب والخطأ - التكملة المحددة - وحدات الربط - إعادة الترتيب).⁽²⁷⁾

«سُمِّي الاختبار الموضوعي (Objectivity) بهذا الاسم لبعده عن ذاتية المصحح؛ إذ لا يوجد فيه أثر الهالة (الإعجاب بخط المتعلم، وتنظيمه ورقة الإجابة، وكثرة صفحات الإجابة)، كما يمكن لأي شخص أن يصحح ورقة الإجابة إذا امتلك مفتاح الإجابة (1)؛ لذا فإن علاماته (درجاته) لا يختلف عليها المصححون، وفيه يُطلب من متعلم اللغة أن يختار الإجابة من البدائل المتضمنة في فقرة الاختيار من متعدد (Multis choice)، وفقرة المزاوجة (Matching)، وسؤال الصواب والخطأ، أو يُطلب منه أن ينتج الإجابة من عنده من خلال: فقرة

(27) علي - حسن، التلخيص في مهارات التدريس، 54.

النكلمة (Completion) فقرة التتمة (Close Test)، فقرة الترتيب، ويُعطى المتعلم درجة واحدة إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفر إذا كانت الإجابة خطأ»⁽²⁸⁾.

ب- مخرجات التعلم التي يقيسها الاختبار الموضوعي:⁽²⁹⁾

- قياس التذكر؛ مثل: تذكر المعلومات والحقائق والمصطلحات.
- قياس الفهم والاستيعاب، وفي هذه الحالة يجب أن يكون الموقف المتضمن في السؤال جديداً على المتعلم، أما إذا احتوى السؤال على موقف مطابق لما مر بالمتعلمين فإنه يقيس مستوى التذكر.
- قياس تطبيق المعلومات والحقائق والمبادئ والنظريات، ويجب أن يكون الموقف في هذه الحالة أيضاً جديداً على المتعلم.
- قياس القدرة على التحليل: ومن أمثلة ذلك القدرة على استنتاج الأفكار المستخدمة في نص ما، أو القدرة على تحليل عناصر هذا النص الجديد على المتعلم، أو استخدام معايير معينة لتحليل موقف من المواقف الحياتية.

ج- قواعد أساسية في بناء الاختبارات الموضوعية:⁽³⁰⁾

- هناك قواعد أساسية يجب على من يرغب في إعداد أي اختبار أن يضعها في حسبانها عند تصميمه لاختباره، نجل هذه الأسس فيما يأتي:
- 1 - ينبغي أن يركز كل سؤال أو بند على أهداف تعليمية مهمة تماماً، ويتحاشى السؤال عن أشياء هامشية تافهة.
- 2 - ينبغي أن يصمم كل بند أو سؤال ليستخلص من الطالب المعارف والأداءات المتصلة بأهداف التعلم المقيسة.

(28) زكي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، 124.

(29) زكي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، 124.

(30) الدامغ - عبد الخالق، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، 57 - 58.

- 3 - ينبغي أن ينطلق إعداد الاختبار من جدول بمواصفات الاختبار المستقاة من أهداف التعلم التي نص عليها البرنامج.
- 4 - ينبغي أن تكون اللغة التي تصاغ بها الأسئلة أو البنود سهلة واضحة؛ ولا تكون غامضة مليئة بكلمات غير شائعة، وتراكيب نحوية معقدة.
- 5 - ينبغي أن يكون كل بند مستقلاً عما قبله وعما بعده.
- 6 - ألا تنتقل الجمل من الكتاب المقرر بنصها وحروفها في بنود الاختبار؛ حتى لا تعتمد استجابة الطلاب على ما حفظوه من النص المقرر.
- 7 - ينبغي أن تكون هناك إجابة واحدة صحيحة، أو تكون هي الأفضل بشهادة الخبراء.
- 8 - ألا يوضع بند أو سؤال يكتب أو يحول بين الطالب المتفوق وإظهاره تحصيله لأهداف التعلم المقيسة من خلال صياغات تعجيزية.
- 9 - بالمثل، لا ينبغي أن يوضع في البند أو السؤال قرائن أو منبهات تفود للإجابة عنهما، دون أن تتوافر لدى الطالب المعرفة أو القدرة الحقيقية اللازمة للإجابة.

د- ميزات الاختبارات الموضوعية ومآخذها:⁽³¹⁾

تتميز الاختبارات الموضوعية بميزات كثيرة، منها:

- 1 - تتنوع أشكال الاختبارات الموضوعية؛ مما يجعلها أداة مساعدة لقياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم، ومن هنا يمكن القول بأنها تساعد على تحقيق مبدأ شمولية عملية التقويم.
- 2 - تتميز بالوضوح التام والبعد عن الغموض.
- 3 - سهولة التصحيح.

(31) زكي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، 127.

- 4 - تمتاز بدرجة صدق وثبات عالية إذا التزمت بقواعد الصياغة.
 - 5 - تُشعر الطالب بالعدالة وعدم التحيز.
 - 6 - لا توجد فيها أثر الهالة أو ذاتية المصحح.
- ومن المآخذ على الاختبارات الموضوعية ما يأتي:
- 1 - يحتاج تصميمها إلى وقت طويل، وإلى مدرّبين ماهرين في صياغتها.
 - 2 - تساعد على الغش بين المتعلمين.
 - 3 - للتخمين دور رئيس فيها (في أسئلة الصح والخطأ 50%، المتعدد 25%) إذا كان عدد البدائل (4)، وتبلغ نسبة التخمين (33% تقريباً) إذا كان عدد البدائل (3).
 - 4 - لا تتيح الفرصة لتطور مهارات الكتابة، كما أنها لا تقيس بعض عمليات التفكير العليا.
 - 5 - تتطلب جهداً كبيراً لصياغتها وتكلفة مالية كبيرة لطباعتها.

هـ طرق معالجة مآخذ الاختبارات الموضوعية:

- لعلاج مآخذ الاختبارات الموضوعية يمكن إجراء ما يأتي:
- 1 - لعلاج مشكلة التخمين يُفضّل ألا تقل عن أربعة بدائل؛ فكلما زاد عدد البدائل قلت فرصة التخمين.
 - 2 - من المهم ألا تقتصر أسئلة الاختبار على مستوى الفهم المباشر، بل يجب أن تمتد إلى مهارات الفهم العليا كالاستنتاج، والنقد، والتذوق، والإبداع.
 - 3 - لمعالجة مشكل الغش يجب أن تكون القائمة التي يفرغ الطالب فيها إجاباته صغيرة الحجم، كما يجب أن يكون هناك نموذجان للأسئلة (أ-ب) حتى يتم تجنب الغش.

4 - لتقليل الجهد المبذول في بناء نماذج الأسئلة الموضوعية يمكن تغيير مواضعها فقط؛ فمثلاً السؤال الأول في نموذج (أ) يكون هو نفسه السؤال الرابع في النموذج (ب)... وهكذا، وكذلك يجب بناء بنك أسئلة يمكن الاعتماد عليه في الاختبارات التالية.

5 - «يشكو الطلاب أحياناً من أنه في التدريبات والامتحانات يُقدّم للمتعلم عدد من الكلمات، ويُطلب منه ترتيبها لتشكيل جملة، لكنّه يشكو ويقول: لم أتعلّم ترتيب الجملة». (32) والأمر نفسه في أنواع الاختبارات الموضوعية الأخرى؛ ومن ثم يجب تدريب الطلاب على نمط الاسئلة قبل اختبارهم فيها.

ثانياً: الاختبارات الذاتية (المقالية):

أ- تعريفها:

يُعرّف بأنه: الاختبار الذي يتم فيه تحصيل الدرجة، بناءً على رأي المعلم فيما يقرؤه، مع الأخذ في الاعتبار أن هذا الرأي قد يختلف من شخص لآخر؛ بل قد يتغير مع المعلم نفسه من وقت لآخر.

«ويطلق التربويون على الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات غير مقيدة: الأسئلة المقالية، وتتكون من صياغات متعددة؛ مثل: (اشرح العبارة السابقة، انقد المقولة التالية، ناقش ما يلي في ضوء ما درست، وضح رأيك فيما يلي بالدليل، بيّن العلاقة بين كذا وكذا، علّل لما تقول فيما يلي، قارن بين كذا وكذا)

ب- شروط صياغة أسئلة الاختبار الذاتي (المقالية):

- تحديد موضوع السؤال بدقة، وتجنب الأسئلة التي تتناول موضوعات عديدة في سؤال واحد، مثال: (اعرض لخصائص الشعر العربي من

(32) نادر مندريس، معايير تصميم مقرّرات القواعد للناطقين بغير العربية (أنقرة: منشورات صون جاع، 2024)، 41.

حيث الألفاظ والخيال والموسيقى!)، فنلاحظ أن مشكلة السؤال غير محدد، ويتناول موضوعات عديدة.

- تحديد نوع العمليات العقلية المراد من الطالب استخدامها في الإجابة قبل البدء في صياغة السؤال، مثال: (ناقش موضوع المجاز في البلاغة العربية!)، فنلاحظ أن مشكلة السؤال أنه غير محدد الهدف، فلا نعرف ماذا يقيس السؤال، فهل يقيس مستوى التحليل أم التطبيق؟

- تحديد المطلوب في السؤال بدقة، وخاصة إذا كان يتعلق بقضية جدلية، مثال: (انقد الآراء المختلفة في قضية عمل المرأة!)، فمشكلة مثل ذلك السؤال أنه لم يوضح طريقة النقد⁽³³⁾.

ثالثاً: مقارنة بين الاختبارات الذاتية والموضوعية

هناك اختلافات من عدة وجوه بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات الذاتية، وتوضيح ذلك في الآتي:⁽³⁴⁾

1. الإعداد: الاختبار الموضوعي يحتاج وقتاً أطول للإعداد مما يحتاجه الاختبار الذاتي، ذلك بأن الاختبار الموضوعي يتكون من عشرات البنود في حين أن الاختبار الذاتي يتكون من بضعة أسئلة فقط.

2. زمن التدريج (التصحيح): الاختبار الموضوعي يستغرق وقتاً قصيراً في التدريج؛ لأن إجاباته محددة وقصيرة، بينما الاختبار الذاتي يستغرق وقتاً طويلاً لأن إجاباته طويلة.

3. الثبات: الاختبار الموضوعي ذو إجابات محددة، فلا يختلف في تصحيحه مصححان، في مقابل الاختبار الذاتي الذي يخضع لمزاج المصحح ورأيه عند عملية التدريج.

(33) علي - حسن، التلخيص في مهارات التدريس، 59.

(34) الخولي، الاختبارات اللغوية، 41 - 42.

4. التمثيل: لأن الاختبار الموضوعي ذو بنود عديدة، فإنه أقدر على تمثيل المادة الدراسية موضع الاختبار من الاختبار الذاتي ذي الأسئلة محدودة العدد.

5. قياس الاستيعاب: الاختبار الذاتي (بحكم طبيعة أسئلته) أقدر على قياس الاستيعاب المترابط لأجزاء المادة الدراسية من الاختبار الموضوعي، فالاختبار الذاتي يسأل عن التحليل والتعليل والربط والمقارنة والتسلسل، وهذه أمور لا تقاس بسهولة في الاختبارات الموضوعية.

6. قياس الجزئيات: الاختبار الموضوعي بسبب أجوبته القصيرة فإنه أقدر على قياس أجزاء المادة من الاختبار الذاتي.

7. مهارات التفكير العليا: مهارات التفكير العليا كالتحليل والتعليل والتقييم تقاس على نحو أفضل بالاختبار الذاتي، وهنا يختلف الكاتب مع ذلك الرأي؛ إذ إن تلك المهارات وغيرها يمكن قياسها بأسئلة الاختبار الموضوعي كما سيتضح في تطبيقات الفصل القادم.

8. مهارة الكتابة: لا يمكن أن تقاس مهارة الكتابة إلا بالاختبار الذاتي؛ مثال ذلك: كتابة فقرة أو مقال أو الإملاء.

9. الغش: احتمالات الغش أثناء إجراء الاختبار الموضوعي أعلى مما هي في الاختبار الذاتي بسبب قصر الجواب المراد.

10. التخمين الأعمى: فرص تخمين الإجابة الصحيحة أكثر شيوعاً في الاختبار الموضوعي مما هي في الاختبار الذاتي؛ لأن الجواب كثيراً ما يعتمد على الاختيار القائم على التعرف وحده.

أسئلة الاختيار من متعدد

من المعلوم أن كافة الأسئلة الموضوعية تشترك في أنها تحتاج إلى إجابات مفيدة، كما أنها تشترك في شروط صياغتها؛ لذلك سيقصر الباحث على ذكر ما يتعلق بنمط الاختيار من متعدد؛ منعاً للتكرار، ولكونه أشهر أنواع الأسئلة

في الاختبارات الدولية؛ وكذلك لأنه من أصعب الاختبارات إعدادا عند تصميمه وبنائه وتقنيته، رغم أنه أسهلها تصحيحاً وإجراء.⁽³⁵⁾

وقبل استعراض شروط صياغة أسئلة الاختيار من متعدد علينا تَعَرُّف أركانه.

أ- أركان أسئلة الاختيار من متعدد:⁽³⁶⁾

«يمكن توضيح أركان أسئلة الاختيار من متعدد في المثال الآتي:

1 - ... النبي محمد -صلى الله عليه وسلم- من مكة إلى المدينة.

أ- ترك

ب- سافر

ج- لجأ

د- هاجر

في المثال السابق مجموعة من الأركان وهي:

- **البند:** هو بداية السؤال من أول رقم (1) حتى (د)، فنقول البند الأول، أو البند رقم (1).

- **الساق:** الجملة غير الكاملة (... النبي محمد -صلى الله عليه وسلم- من مكة إلى المدينة).

- **البدائل:** تبدأ من (أ) حتى (د) سواء أكانت صحيحة أم خطأ.

- **الخيار الصحيح:** هو الإجابة المناسبة الصحيحة، وتمثل (د) في المثال السابق.

- **المشتتات:** هي الاختيارات الخطأ، وتمثل (أ، ب، ج) «.

(35) الدامغ عبد الخالق، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، 81.

(36) علي حسن، التلخيص في مهارات التدريس، 55.

ب- شروط صياغة أسئلة الاختيار من متعدد:⁽³⁷⁾

- «- ألا تقل الخيارات عن أربعة.
- أن يكون الصحيح أو الأصح أحدها فقط، والباقي مشتتات.
- أن يتم لفت انتباه الطلاب غير المتأكدين من الجواب الصحيح إلى المشتتات.
- أن تتساوى الخيارات طولاً وصعوبة.
- أن يكون بين المشتتات علاقة وصلة نوعاً ما، كأن تكون من أقسام الكلام نفسه، أي: جميعها أسماء مثلاً).
- أن تتبسط لغة الأجوبة لتتلافى تشتت المهارات.
- أن يتم اختيار الصحيح أو الأصح بناءً على فهم الموضوع، وألا تكون الإجابة مبنية على خلفية علمية خارج النص.
- عدم استخدام خيار (جميع ما ذكر) أو (لا شيء مما ذكر)، أو (أ) و(ب) وربما (ج) ولكن بالتأكيد ليست (د).
- أن تصح جميع الأجوبة نحوياً، إلا أن يكون تحديد هذه الأخطاء جزءاً متوقعاً من البرنامج.
- أن يتساوى ظهور الأجوبة الصحيحة في جميع الأماكن».
- إضافة إلى الشروط السابقة يضيف الكاتب بعض الشروط مدعومة بأمثلة خاطئة، ومن خلال إبراز سبب الخطأ يتضح الشرط، وتفصيل ذلك في الآتي:
- «- أن تكون الإجابة الصحيحة غير قابلة للمناقشة، مثال: معنى «خليل» هو... (قريب - صديق - حبيب - جار)
- مشكلة السؤال أن هناك أكثر من احتمال صحيح في الإجابة؛ مما يعني أنها قابلة للمناقشة.

(37) الويد وآخرون، أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، 31.

- أن يحتوي السؤال على مشكلة محددة واضحة، مثال: من نتائج تلوث الماء والهواء والترربة....

• مشكلة السؤال أن المطلوب غير محدد.

- تجنب صيغة النفي في السؤال (إلا إذا كانت بغرض تعليمي)، مثال: هل المتنبئ لم يكن من الذين لم يكتبوا في المدح؟

• مشكلة السؤال تكرار النفي.

- إذا كان السؤال متعلقا بتعريف «مصطلح» فمن الأفضل وضع المصطلح في أول السؤال، مثال: عندما نحذف (المشبه به - وجه الشبه - أداة التشبيه - المشبه) فهذه استعارة مكنية.

• مشكلة السؤال أن المصطلح في آخر الجملة، ولا بد أن نبدأ به العبارة.

- أن يضبط السؤال « التشكيل » والمشتتات لو احتاج الأمر، مثال: جمع كلمة «رجل»... (رجال - أرجل - رجول - رجلات).

• مشكلة السؤال أنه غير مضبوط؛ ومن ثم يحتمل إجابات عدة.

- أن يتجنب الارتباطات اللفظية بين أصل السؤال والإجابة الصحيحة، مثال: الصورة الاستعارية في البيت ... (كناية - مجاز - تشبيه - استعارة مكنية).

• مشكلة السؤال أن الإجابة مرتبطة بلفظ السؤال.

- أن تجنب العلامات التي قد تؤدي إلى تعرّف الإجابة الصحيحة أو استبعاد البدائل الخاطئة، مثال: قال المعلم للطلاب.....؟ (ماذا تفعلون - واجبك جيد - غدا امتحان - الدرس سهل)

• مشكلة السؤال أن ساق السؤال فيها علامة «؟»؛ مما يوحي بالإجابة الصحيحة.

- مثال: كان الطالب ... (مجتهدًا في دروسه - كسولٌ في دروسه - ضعيفٌ في دروسه - محبٌ لدروسه)

• مشكلة السؤال أن علامة الضبط « الفتحة » في الاختيارات هي مفتاح الجواب، وليس المعنى.

- ألا تستعمل عبارات الكتاب كما هي؛ لأن ذلك يشجع على الحفظ الصم، مثال: في كتاب الطالب شرح لجملة «طار الخبر» أنها استعارة مكنية، ثم يأتي السؤال: ما سر الجمال في قوله: (طار الخبر)؟

• مشكلة السؤال أن السؤال نفسه موجود كما هو بالكتاب.

- أن تكتب الساق بالعدد الحسابي، أما البدائل فتكتب بالحروف الأبجدية، مثال:

أ- اسم إن دائما...

1 - مرفوع

2 - منصوب

3 - مجزوم

4 - مجرور

• مشكلة السؤال أن البند مكتوب بالحروف، والبدائل مكتوبة بالأرقام، ويجب العكس.

- ألا تحتوي عبارة السؤال على الكلمات التي قد تتكرر في البدائل، مثال: أحمد شوقي هو (شاعر مصري - شاعر سوري - شاعر مغربي - شاعر سعودي)

• مشكلة السؤال أن كلمة (شاعر) تكررت في الاختيارات، وكان يجب أن تتضمن في الساق.

- ألا يكون السؤال من البديهيات، فلا يحتاج إلى قراءة المشتتات، مثال: في نص استماع: بُني الإسلام على ... (ثلاث - أربع - خمس - ست).
• مشكلة السؤال أن إجابته بديهية.

- أن يكون السؤال صحيحاً لغوياً، مثال: ما الخصائص الشعر في الزمن العباسي؟

• مشكلة السؤال أن صياغته من حيث البناء واللغة غير صحيحة، ومن حيث علامات الترقيم لا يحتوي على علامة استفهام.

- أن يكون هناك خطأ واحد في السؤال الواحد، مثال: حدد خطأ فيما يأتي: اتصلنا إلى صديقي غدا الساعة الخامسة فجرا.

• مشكلة السؤال أن هناك أكثر من خطأ في سؤال واحد، على الرغم من أن المطلوب تحديد خطأ واحد.

- أن تكون البدائل متجانسة، مثال: مضارع «كتب» ... (يلعب - يشرب - يكتب - يسمع).

مثال: من الخضراوات ... (موز - كرنب - برتقال - كرة).

• مشكلة السؤال أن البدائل غير متجانسة.

- أن تتنوع الإجابة الصحيحة بين البدائل، فلا تكون دائما «أ»، مثال: جمع صديق (أصدقاء - صدق)، مفرد طلاب (طالب- طلبة)، مثنى كتاب (كتابان - كتب).

• مشكلة السؤال أن الإجابات جميعها «أ».

- أن تكون البدائل مبنية على الأخطاء الناشئة من نقص المعلومات وليس التلاعب في الألفاظ،

مثال1: شري الرجل الكتاب بـ 50 جنيها ولم يتبق معه شيء، شري هنا تعني: (باع - اشترى - اقترض).

مثال2: شعبان (اشترك- اشتركا- اشتركوا- اشتركت) في الحرب.

- مشكلة السؤال الأول والثاني: أنهما مبنيان على التلاعب في الألفاظ؛ إذ إن كلمة «شري» تحتل معنى البيع والشراء، وكلمة «شعبان» تحتل معنيين «اسم رجل»، أو مثلى «شعب».

- الابتعاد عن استخدام «العبارات العامة» بكثرة بين البدائل.

مثال: من خصائص ألفاظ الشعر الجاهلي: (السهولة - الوضوح - الجزالة - جميع ما سبق / جميع العبارات السابقة صحيحة / جميع الإجابات السابقة خطأ).

- مشكلة الاختيارات السابقة أنها تزيد من احتمالية التخمين في كونها هي الإجابة الصحيحة.

- الابتعاد عن استخدام بعض الكلمات المضللة؛ مثل: (أبدًا، دائمًا، مطلقًا، إطلاقًا).

- مشكلة الاختيارات السابقة أنها مضللة.

- ألا تكون الإجابة الصحيحة أطول (أو أقصر) من المشتتات الأخرى، مثال: مرادف كلمة «تدوين» (كتابة - قراءة نصوص طويلة - تأليف نصوص جديدة - تكرار في نصوص قديمة)

- مشكلة السؤال القدرة على تخمين الاختيار الصحيح بسبب قصره.

خطوات إعداد الاختبار:

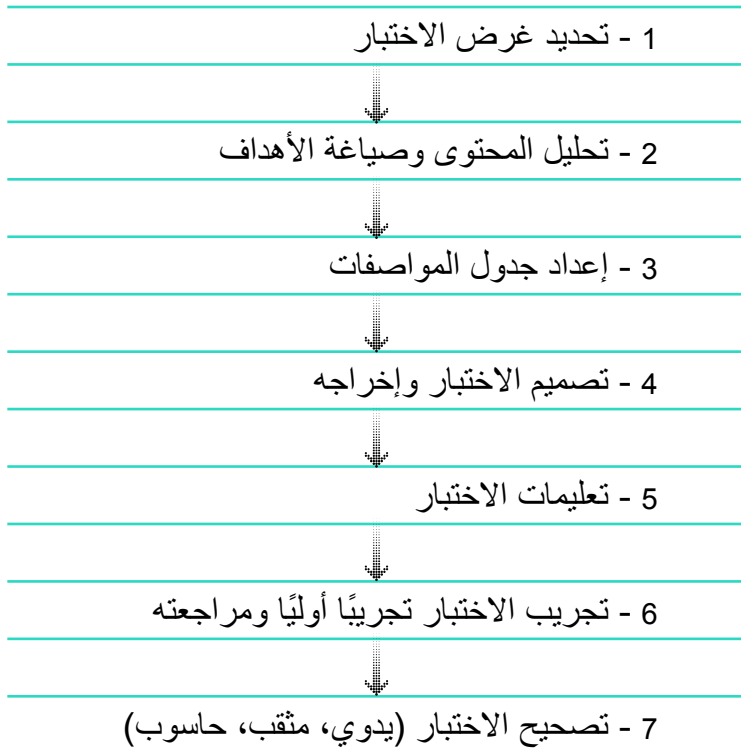
الاختبار له قواعد منهجية منظمة يجب اتباعها أثناء إعداده، وقد لاحظ الكاتب أن هناك اتجاهين في إعداد هذه القواعد، الاتجاه الأول نظري علمي يهدف إلى تصميم الاختبار وفق إطار نظري محدود، وللإجابة عن فروض جيدة الصياغة يقدمها الباحث، ويصمم وينتخب بعناية فائقة فقرات الاختبار وفقًا لمدى قربها من الفروض الأساسية، وغالبًا من يتبع تلك القواعد الباحثون الأكاديميون،

والاتجاه الثاني عملي أو فني يقوم فيه المعلمون بإعداد الاختبار لقياس كفاءة التدريس، فيعدونه دون النظر إلى الأسس العلمية لبنائه.

ومن جهة أخرى فإن خطوات إعداد الاختبارات في الأدبيات التربوية متشعبة ومتعددة؛ لذلك أثر الكاتب على اختيار الخطوات التي تناسب كلا الاتجاهين؛ مع مراعاة خصوصية كل طرف؛ فيكون مفيداً للباحثين من جهة، والمعلمين من جهة أخرى، وكذلك تسليط الضوء على ما يتعلق بالفهم القرائي لأنه موضوع البحث.

إن النموذج المقترح قد ورد في إحدى الدراسات،⁽³⁸⁾ «لكنَّ الكاتب قد أجرى عليه بعض التعديلات لتحقيق الهدف المنشود

جدول (8) يوضح خطوات إعداد الاختبار اللغوي



(38) العساف، «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها»، 176.

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار:

قبل الشروع في إعداد الاختبار يجب تحديد غرضه، وفي تعليم العربية لغة ثانيةً تتعدد أغراض الاختبارات؛ فهناك -كما أشرنا- اختبارات الكفاية اللغوية التي تهدف إلى قياس مهارات عامة في اللغة، وفق المواقف التي يحتمل أن يستخدم فيها الطالب اللغة، ولا يرتبط بمقرر أو بمنهج معين، ولكنه يرتبط بالأطر المرجعية.

واختبارات التحصيل التي تهدف قياس ما يكون قد درسه الطلاب في برنامج اللغة خلال فترة دراسية (قصيرة أو طويلة)، فهو مرتبط بالمقرر وبالمنهج الذي يدرس، وهناك الاختبارات التشخيصية التي تهدف إلى مساعدة كل من المدرس والطالب على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الطالب ومدى تقدمه في تعلم اللغة، وكذلك هناك اختبارات التصفية التي تجرى عندما يكون عدد المتقدمين للبرنامج أكثر مما هو مسموح به لاختيار الأفضل»

وقد يكون الغرض قياس تأثير متغير مستقل ما في دراسة بحثية؛ مثل: كقياس أثر برنامج ما أو استراتيجية ما على تطور مهارة لغوية.

وفي كل الحالات يجب تحديد الغرض الرئيس من الاختبار؛ لأن هذا التحديد يرتبط بالخطوات التالية لبناء الاختبار.

ثانياً: تحليل المحتوى وصياغة الأهداف:

سواء أكان معد الاختبار باحثاً أو معلماً؛ فإنه يجب تحديد مواضع الدروس وعناوينها من أجل الوقوف على النقاط الرئيسة في الموضوعات المدروسة؛ أما الباحث فيجب أن يصوغ أهداف الاختبار صياغة إجرائية مراعيًا الآتي: (39)

(1) أن تكون عبارة الهدف واضحة الصياغة لا تقبل إلا تفسيراً واحداً.

(39) عمر الريماوي، بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية (عمان- الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع، 2017)، 56.

- (2) أن يصف أداء قابلاً للملاحظة والقياس.
- (3) أن يشتمل على الحد الأدنى للأداء المقبول «المعيار الكمي والكيفي».
- (4) يجب أن يكون الهدف بسيطاً «غير مركب»؛ بمعنى أن كل عبارة منه تتعلق بعملية واحدة فقط.

ثالثاً: إعداد جدول المواصفات

يعد جدول المواصفات من أهم خطوات إعداد الاختبار، ويعرفه (زكي) بأنه: «جدول ذو اتجاهين يتم إعداده كمخطط هيكلي للاختبارات التحصيلية، يتم فيه تحديد الأهداف في الحقول الأفقية (Horizontal)، وموضوعات المقرر في الحقول العمودية (Vertical)، ويستهدف الربط بين العناصر الأساس لمحتوى المقرر اللغوي الذي درس بمجالات التقويم، ويُحدد الأهمية النسبية لكل منها».⁽⁴⁰⁾

كما عرفته (العساف) بأنه: «قائمة تربط بين الأهداف والمحتوى من ناحية، وعدد فقرات الاختبار التي تمثلها من ناحية أخرى، فهو مخطط يبين وزن كل وحدة دراسية ووزن كل هدف (نتاج تعليمي) في الاختبار مع الأخذ بعين الاعتبار عدد الأسئلة المناسبة للوقت المخصص للاختبار، ويشتمل على بعدين محتوي وأهداف».⁽⁴¹⁾

وتتلخص خطوات إعداد جدول المواصفات في الآتي:

- 1 - تحليل محتوى الدروس والعناصر المراد اختبارها في قائمة؛ مثل: المهارات (استماع- تحدث- قراءة- كتابة)، والعناصر (الأصوات- المفردات- التراكييب)، وهو ما تم استخلاصه في في الخطوة السابقة.
- 2 - تحديد مستويات التقويم (تذكر، فهم، تركيب، تحليل، إبداع)، وفي حالة فهم المقروء يجب تحديد مستويات الفهم المطلوب قاسها (الفهم المباشر، الاستنتاجي، النقدي، التدوقي، الإبداعي).

(40) زكي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، 56.

(41) العساف، «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها»، 177.

3 - تحديد وزن كل موضوع من موضوعات المقرر اللغوي، أي: تحديد عدد الأسئلة المطلوبة لكل درس، ويتم ذلك بطرق كثيرة؛ أهمها:

أ- حساب عدد حصص كل درس أو وحدة دراسية بالنسبة للعدد الكلي، ويتم ذلك من خلال المعادلة الآتية:

- عدد الحصص الدرس أو الوحدة $\times 100$

- عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية

ب- حساب عدد صفحات كل وحدة دراسية أو عدد أهدافها بالنسبة للعدد الكلي، ويتم ذلك من خلال المعادلتين الآتيتين:

- عدد صفحات الوحدة $\times 100$

- عدد صفحات الكتاب

- عدد أهداف الوحدة $\times 100$

- عدد أهداف الوحدات جميعها

جدول (9) يوضح بناء جدول المواصفات بحسب عدد الصفحات

مقرر النصوص القرائية						
اسم الموضوع في الكتاب	نصيحة معلم	الناسك والشجرة	الرفق بالحيوان	حضارة العرب	قصص جحا	المجموع
عدد الصفحات	6	5	10	14	19	54
نقسم عدد صفحات كل موضوع على المجموع الكلي	54	54	54	54	54	54
وزن الموضوع	11.11%	9.26%	18.52%	25.93%	35.19%	100%

أو حدد عدد الساعات المقررة لتدريس الموضوعات، ثم اقسمه على مجموع الساعات المقررة للكتاب، ثم اضرب الناتج في 100%.

مثال تطبيقي لإعداد جدول مواصفات في مهارات الفهم القرائي:

لنفترض أن أحد الباحثين أو المعلمين لديه قائمة بعدد محدد لمهارات الفهم القرائي (20)، ويريد إعداد اختبار الفهم في ضوءها، علماً بأن لديه (5) نصوص قرائية أو فقرات في الامتحان، ويريد تحديد عدد الأسئلة في كل فقرة من فقرات الامتحان. فيكون الجدول كالاتي:

جدول (10) يوضح جدول المواصفات بحسب مهارات الفهم

مقرر النصوص القرائية						
مستوى الفهم	السؤال عدد المهارات	فقرة 1	فقرة 2	فقرة 3	فقرة 4	فقرة 5
المباشر	8	1	2	2	1	2
استنتاجي	6	1	1	2	1	1
ناقد	8	2	1	1	2	2
تذوقي	10	2	2	2	2	2
إبداعي	8	2	2	1	1	2
المجموع	40	8	8	8	8	8

تفسير الجدول السابق:

1 - يتضمن العمود الأيمن مستويات الفهم الخمسة، والعمود الثاني عدد مهارات الفهم موزعة على كل مستوى.

يجب الإشارة هنا إلى أن عدد مهارات الفهم مختلف من مستوى إلى آخر؛ ويرجع ذلك إلى أن إعداد جدول المواصفات تسبقه خطوة إعداد قائمة بهذه المهارات، وقد افترضنا أن القائمة التي تم إعدادها مسبقاً غير منتظمة بذلك الشكل.

2 - يتضمن العمود الأفقي فقرات الامتحان، ولهذا نجد أن الفقرة الأولى تتضمن ثمانية أسئلة كالاتي: (سؤال في مهارة الفهم المباشر، وسؤال في مهارة الفهم الاستنتاجي، وسؤالان في مهارة الفهم الناقد، وسؤالان في مهارة الفهم التذوقي، وسؤالان في مهارة الفهم الناقد)، والأمر نفسه ينطبق على باقي الفقرات.

3 - نلاحظ أن مجموع فقرات الامتحان (5)، كل منها يتضمن (8) أسئلة.

4 - يتضح لنا أن مجموع أسئلة الامتحان (40) سؤالاً، وهو نفسه مجموع عدد المهارات؛ مما يعني أن كل سؤال له درجة.

نخلص من الجدول السابق إلى أن عملية إعداد جدول المواصفات أمر ضروري في إعداد الاختبارات حتى نحصل على نتائج علمية مقننة.

فوائد جدول المواصفات: (42)

- 1 - يوزع فقرات الاختبار لتشمل موضوعات مختلفة.
- 2 - يوزع فقرات الاختبار لتشمل الموضوعات كافة.
- 3 - يُعين في تحديد عدد الأسئلة وتوزيع الدرجات توزيعاً يتناسب مع الوزن النسبي للموضوعات.
- 4 - يوفر صدقاً عالياً للاختبار، والصدق أساس الاختبار الجيد.

رابعاً: تصميم الاختبار:

يشتمل تصميم بناء فقرات الاختبار على أمور مهمة، هي:
أ- ورقة الامتحان، فالأصل أن يكون لها شكل محدد، فتحتوي على اسم الطالب، ونوع الاختبار: شهرياً كان أو نهائياً، والزمن، واسم المؤسسة، وعنوان الاختبار، وشعار الكلية المخصصة للاختبار، وعدد الأسئلة، وعدد الصفحات).

«ب- تحديد عدد الأسئلة ونوعها، أي: تحديد نوع الأسئلة التي ستستخدم في الاختبار، أي: هل ستكون مقالية، أو موضوعية، أو خليطاً من الاثنين؟ فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار أموراً مهمة عند اختيار العدد والنوع، وهي: الغرض من التقويم، وطبيعة المحتوى، وأعمار الطلبة ومستوياتهم، والزمن المخصص للاختبار، وأعداد الطلبة الذين سيطبق عليهم الاختبار، وتوفر الإمكانيات المادية، وتسهيلات الطباعة»⁽⁴³⁾.

ج- صياغة الأسئلة، إن عملية صياغة الأسئلة ليست بالسهلة؛ فلا بد من أن تكون صياغة دقيقة وواضحة، وشاملة، ومتنوعة، وعلى واضع الأسئلة أن يراعي المعايير الآتية

* الترتيب تبعاً للصعوبة؛ وفيها يبدأ بالأسئلة السهلة ثم تتدرج في الصعوبة حتى ينتهي الاختبار بأكثر الأسئلة صعوبة

* الترتيب الدوري بالنسبة للصعوبة؛ وفيه تتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب في المجموعة الأولى، ثم مرة أخرى من الصعب إلى السهل في المجموع الثانية وهكذا، أي: إن الأسئلة الصعبة تكون وسط الاختبار تقريباً.

* الترتيب تبعاً لوحدة المادة وموضوعاتها؛ وفيها تجمع الأسئلة التي تدور حول موضوع واحد بعضها مع بعض، بغض النظر عن مستوى السهولة والصعوبة فيها.

* الترتيب وفقاً للأهداف؛ مثل: البدء بأسئلة المعلومات، فالتفسير، فالاستنتاج... إلخ»⁽⁴⁴⁾.

* عدم ترتيب الأسئلة الموضوعية على نمط واحد؛ مما يسهل على التلاميذ اكتشاف الإجابة.

(43) العساف، «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها»، 176.

(44) الدامغ - عبد الخالق، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، 21.

* أن تكون صيغة العبارات دائماً بالإثبات، ويجب تجنب صيغة النفي، ونفي النفي؛ لأن ذلك يثير الالتباس لدى الطلاب.

* تجنب وضع فكرتين في السؤال، أو سؤالين في سؤال.

* عند الصياغة يجب الخروج قليلاً عن النص الحرفي الموجود في المقرر.

د- فاعلية المشتتات؛ وكما ذكرنا يقصد بها الخيارات الأخرى غير الخيار الصحيح في سؤال الاختيار من متعدد، فيجب أن تكون جذابة وقريبة من الاختيار الصحيح.

هـ- اختبار مدى صعوبة الفقرات، وله معادلة مشهورة، هي:

- معامل الصعوبة = عدد الإجابات الخاطئة $\times 100$

- عدد الإجابات الكلية

خامساً: تعليمات الاختبار: (45)

«تمثل تعليمات الاختبار جزءاً رئيساً ومهماً في مراحل إعداده، ويجب أن تكون هذه التعليمات واضحة للمشاركين في الاختبار (متعلمين ومشرفين على الاختبار)، وتتضمن تعليمات الاختبار الآتي

أ. اسم مادة الاختبار وتاريخه وزمنه.

ب. اسم الطالب ورقم جلوسه.

ج. توضيح كيفية تعامل المتعلم مع أسئلة الاختبار فهل ستكون الإجابة في ورقة الأسئلة نفسها أو في كراسة إجابة منفصلة عن ورقة الأسئلة.

د- توضيح تاريخ الاختبار وتوقيته بدقة».

سادساً: تجريب الاختبار تجريباً أولياً:

التجريب الاستطلاعي، ويكون بتطبيق الاختبار على عينة من الطلاب؛ وذلك للتأكد من أن الأسئلة مناسبة لمستويات الطلبة الذين سيقدم لهم الاختبار، ولحساب الوقت اللازم للاختبار، وملاحظة نوعية الأسئلة التي يطرحها الطلاب حول الاختبار.

هناك معادلة لحساب زمن الاختبار؛ لحساب الزمن اللازم للاختبار، يتم تسجيل الزمن الذي أنهى فيه أول طالب وآخر طالب، ثم يتم حساب المتوسط الحسابي للوقت؛ فمثلاً: الطالب الأول سَلَّم بعد 20 دقيقة وآخر طالب سَلَّم بعد 40 دقيقة فيكون الوقت. فمثلاً: الطالب الأول سَلَّم بعد 20 دقيقة وآخر طالب سَلَّم بعد 40 دقيقة فيكون الوقت:

$$\underline{30 = 20 + 40 \text{ دقيقة}}$$

2

وبعد الانتهاء من تحديد الزمن اللازم للاختبار يجب مراجعة الاختبار؛ من حيث الدقة اللغوية، وعلامات الترقيم، وتنظيم الأسئلة، وغيره.

176

سابعاً: تصحيح الاختبار

«تعد عملية التصحيح من الخطوات المهمة في بناء الاختبار؛ حيث يتم تقييم الطلاب وإعطائهم درجات معينة تقيس نسبة تحصيلهم، وتختلف طرق التصحيح باختلاف نوع الأسئلة، ففي الأسئلة الموضوعية عدة طرق هي

- **المفتاح المثقَّب:** وذلك باستخدام قطعة من الورق بنفس حجم ورقة الإجابة، وتكون الإجابة الصحيحة مثقَّبة؛ بحيث يمكن وضعها فوق ورقة الإجابة، وحساب عدد الإجابات الصحيحة بسرعة ومباشرة.
- **المفتاح الشفَّاف:** وذلك بطباعة الإجابات الصحيحة على ورقة شفافة وتوضع فوق ورقة الإجابة ويتم حساب الإجابات الصحيحة.

والفرق بينها وبين الطريقة السابقة بأنه يمكن حساب الإجابات الصحيحة، والمتروكة بدون حل، والخاطئة، بينما في المفتاح المثقب لا نستطيع ذلك»

• **المفتاح الآلي:** ويتطلب تسجيل الإجابات على بطاقات خاصة ذات مقاسات مناسبة لجهاز التصحيح.⁽⁴⁶⁾

«أما عن الدرجات فيجب تحديد ما إذا كان سيطلب من الطالب تسجيل إجابته على ورقة الأسئلة نفسها أم على ورقة إجابة منفصلة، كما ينبغي أن تشمل تعليمات ورقة الإجابة درجة كل سؤال، ويجب أن يوضح للدارس أيضاً أنه سيحاسب على التخمين إذا ما حاول ذلك، ويمكن استقطاع نسبة التخمين في ضوء المعادلة الآتية

الدرجة النهائية = الدرجة التي تحصل عليها الطالب = عدد الأخطاء

(عدد الخيارات - 1)

فعلى سبيل المثال، إذا تحصل الطالب على 64 درجة من مجموع 100 درجة في الاختبار، وكان لكل بند في هذا الاختبار 4 خيارات يختار منها الطالب إجابة واحدة فقط، فإن هذا يعني أنه أخطأ في 36 بنّاء، فباستعمال المعادلة السابقة، نجد أن الدرجة النهائية تكون كالآتي:

$$\frac{36}{4-1} = \text{الدرجة النهائية}$$

$$4-1$$

الدرجة النهائية بعد إزالة أثر التخمين = $36 - 36 = (12-46=52 \text{ درجة})$.⁽⁴⁷⁾

$$3$$

(46) العساف، «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها»، 179.

(47) الدامغ - عبد الخالق، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، 24.

المبحث الثاني

اختبارات الكفاءة اللغوية

تمهيد:

إن فهم المقروء -كما ذكرنا- مهارة مهمة لمتعلمي اللغات بصفة عامة، وللناطقين بغيرها بصفة خاصة، ولا سيما الذين يتعلمون اللغة ليواصلوا بها التعليم في محيط أكاديمي، ونظرًا لأهمية مهارة فهم المقروء؛ فإنها تكتسب مكانةً جديرةً بالاعتبار في عملية تقييم الطالب؛ لهذا السبب كان مهمًا في اختبار فهم المقروء أن يكون قياس قدرة الطلاب قياسًا صادقًا وثابتًا. وغالبًا ما يقوم المدرسون غير المتخصصين بوضع أسئلة اختبار فهم المقروء لطلابهم،⁽⁴⁸⁾ مما يؤثر سلبًا على جودة هذه الاختبارات.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في بناء اختبارات الكفاءة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن الحاجة لا تزال ملحة إلى مزيد من الاهتمام بمجال فهم المقروء في تلك الاختبارات، وفي الصفحات التالية سيتم عرض أشهر اختبارات الكفاءة في اللغة العربية مع إبراز مكانة الفهم القرائي فيها.

(48) الويد وآخرون، أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، 95.

اختبارات تحديد المستوى والكفاءة اللغوية

قبل التفصيل في الحديث عن هذه الاختبارات، لا بد من التمييز بين نوعين منهما، غالبًا ما يحدث خلط في تعريفهما لدى بعض الباحثين، وهما: اختبار تحديد المستوى، واختبار الكفاءة اللغوية:

اختبار تحديد المستوى: «اختبار يُستخدم لقياس قدرات الطاب اللغوية في مهارات اللغة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) لتستخدم الدرجة التي يحصل عليها الطالب في تحديد مستواه اللغوي ووضعه في مجموعة تعليمية من نفس المستوى».⁽⁴⁹⁾

وعرّفه (سكر) بأنها: «اختبارات تهدف إلى تحديد المستوى اللغوي للطلبة وتوزيهم إلى فصول دراسية تناسب مستواهم اللغوي قبيل بدء الدراسة؛ حتى لا يجلس الطالب مع مجموعة أعلى من مستواه فلا يستطيع السير معهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الحماس ويصاب بالإحباط اللغوي».⁽⁵⁰⁾

اختبار الكفاءة اللغوية: «يقيس قدرة المتعلم اللغوية في ضوء خبراته المتراكمة السابقة ومدى استعداده للقيام بمهام لغوية مختلفة في المستقبل، وهو لا يعتمد في محتواه على أي مقرر أو برنامج دراسي معين»،⁽⁵¹⁾ بل يستخدم غالبًا لتقييم مؤهلات لغوية محددة، ومثاله الاختبار الذي يعقد لمعرفة قدرات شخص ما للعمل كمترجم في هيئة الأمم المتحدة، ولعل الجدول الآتي يوضح الفرق بينهما

(49) زكي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، 201.

(50) شادي سكر، «اختبارات تحديد المستويات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية»، تعليم، الألوكة، 21 أغسطس، 2016، 3.

(51) محمد عبد الخالق، اختبارات اللغة (الرياض: جامعة الملك سعود، 1996)، 38.

جدول (11) الفروق بين اختباري تحديد المستوى والكفاية اللغوية⁽⁵²⁾

وجه المقارنة	اختبار تحديد مستوى	اختبارات الكفاية اللغوية
توقيته	بداية تعلم اللغة للمتعلم الأجنبي	بداية تعلم اللغة للمتعلم الأجنبي في مرحلة الدراسات العليا
نوعه	مؤسسي	مؤسسي
أهدافه	تنسيب متعلم اللغة للمستوى اللغوي الأنسب له.	قياس القدرة لمن يرغب في مواصلة الدراسة الأكاديمية مستقبلاً
نوعه	قبلي	قبلي
مكوناته	مقالي - موضوعي	مقالي - موضوعي
مستوياته	أربعة مستويات غير متفق عليها بين تعليم معاهد تعليم اللغة الأجنبية أو العربية	أكثر من أربعة مستويات غير متفق عليها لاختلاف الجهات التي تعده
درجة القطع	لا يُصنّف المتعلمين إلى راسب وناجح	يُصنّف المتعلمين إلى كفاء وغير كفاء
خصائصه السيكمترية على المستوى الأجنبي	مقنن بصفة عامة	مقنن بصفة عامة
خصائصه السيكمترية على المستوى العربي	غير مقنن	مقنن أحياناً
إدارته وتطبيقه على المستوى الأجنبي	ورقي- إلكتروني	إلكتروني
إدارته وإدارته وتطبيقه على المستوى العربي	ورقي	إلكتروني
تصحيحه	بشري - محوسب	آلة تقدير محوسبة - إلكتروني عن بعد

اختبارات الكفاءة في اللغات الأجنبية:

«لقد وصلت التجارب العالمية في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغات الأخرى إلى شأنٍ عظيم، ونلاحظ أنها مدعومةٌ باختباراتٍ مطوّرة ومقنّنة، ولنأخذ اللغة الإنجليزية مثلاً؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية طورت هيئة خدمات الاختبارات التربوية (ETS) وهي اختصار لـ (Education testing service) اختبار (التوفل) المعروف عالمياً ((TOEFL، وهو اختصار لـ Test of English as a Foreign Language، أما في بريطانيا فقد أسّست جامعة كامبردج قسماً متخصصاً في الاختبارات اللغوية المقنّنة يُعرف باسم (ESOL)، وقد طُوّر اختبار (الأيلتس): International English Language Testing System واختصاره IELTS الذي لا يقل شأنه عالمياً عن سابقه الأمريكي، وطوّرت مؤسسة بيرسون (PEARSON) عدداً من اختبارات اللغة الإنجليزية، وكل مجموعة من الاختبارات السابقة لم تتطور على أساس من الترف الفكري اللغوي، بل بنيت على رؤية فلسفية ترتبها كل جهة مطوّرة؛ مما أكسبها اهتماماً بالغاً لدى المؤسسات التعليمية، وقد حظيت هذه الاختبارات بعناية فائقة لدى أهلها حتى أصبحت شرطاً لا يمكن تجاوزه من أجل حصول الطالب الأجنبي على قبول في البرامج العلمية للجامعات على المستويين الجامعي والعالي، بل جعلتها بعض الدول شرطاً يجب الوفاء به من طالبي الحصول على الجنسية من المهاجرين».⁽⁵³⁾

(53) عبد الرحمن الشمراني، «تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها. هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته»، اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق (الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، 2015)، 63.

التجارب الأجنبية في اختبارات الكفاءة العربية:

1 - اختبار الجمعية الأمريكية لمعلمي اللغة العربية:

الجهة التي أعدت هذا الاختبار هي الجمعية الأمريكية لمعلمي اللغة العربية في عام (1967) (لجنة اختبار إتقان اللغة العربية)، تحت إشراف البروفيسور بيتر عبود، وتألفت اللجنة من ثلاثة أعضاء، هم: دكتور سلمان العاني، دكتور سامي حنا، ودكتور راجي راموني.⁽⁵⁴⁾

2 - اختبار الكفاءة في جامعة مولانا باندونيسيا:

«يطلق على هذا الاختبار اختبار الكفاءة في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية - جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بملانق، أندونيسيا، وهذا الاختبار يقيس مهارة الاستماع ومهارة القراءة ومهارة الكتابة والقواعد، ويهدف إلى منح شهادة الكفاءة في اللغة العربية للذين يهتمون بهذا الأمر، وتستخدم هذه الشهادة إما للتوثيق أو لتقديم لمنحة دراسية».⁽⁵⁵⁾

3 - اختبار كفايات اللغة العربية (اختبار ميشيغان):

«أعدّ هذا الاختبار بين عامي (1991-1992) في جامعة ميشيغان بمدينة آن آربر بالولايات المتحدة الأمريكية بريادة الأستاذ الدكتور راجي رموني، وقد ذكر في تقرير عن هذه الطبعة أن الاختبار وضع لقياس الكفاية العامة في القراءة والكتابة وفهم المسموع في اللغة العربية الفصحى أو لغة الأدب والكلام بالعربية الفصيحة المنطوقة، وأنه يقع في ثلاثة كتيبات (فهم المسموع وفهم المقروء، والكتابة، والتحدث)، وأنه يتماشى في تقدير مستوى الكفاية مع معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، وللاختبار نموذجان. ويتكون اختبار

(54) محمد رمضان، «اختبار اللسان العربي 'اسع' لقياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها» (المؤتمر الثاني لمركز الشيخ زايد لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر - القاهرة، 2016)، 11.

(55) غسان الشاطر، «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس»، مجلة اللسانيات 25/1 (2019)، 49.

فهم المقروء والمسموع من أسئلة مصوغة على نمط أسئلة الاختيار من متعدد على نصوص مطبوعة أو مسموعة، ويتكون اختبار الكتابة من قياس عدد من المهارات الكتابية»⁽⁵⁶⁾.

4 - اختبار الكفاءة في اللغة العربية - جامعة ليبزج:⁽⁵⁷⁾

«طَوَّر الاختبار في معهد الاستشراق في جامعة ليبزج، وقيس المهارات الأربع؛ الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إضافة إلى قياس مهارة المتعلمين في استخدام الشبكة العنكبوتية، والرسائل النصية والبريد الرقمي، ومواقع التواصل الاجتماعي؛ مثل: الفيسبوك، وإكس، ويوتيوب، وغيرها

يعتبر مطور الاختبار اكهارد تشلز Echard Schulz أن أحدًا لا يتحدث العربية الفصحى، وعليه فإن اختبار المحادثة سيقاس مهارة المحادثة في اللهجات الآتية مقسمة بحسب المناطق إلى أربع فئات: (الجزيرة العربية والعراق، والخليج العربي)، (سوريا ولبنان وفلسطين)، و(مصر وليبيا والسودان)، و (المغرب والجزائر وتونس)، ويقسم الاختبار إلى ثلاث مراحل بحسب المستويات اللغوية المقررة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات» (CEFR)

5 - اختبار الكفاءة المحوسب في اللغة العربية:

« يقوم على هذا الاختبار مركز الدراسات التطبيقية للغة الثانية في ولاية أوريغون الأمريكية (Center for Applied Second Language Studies) المعروف بـ (CASLS)، ضمن ما يُسمَّى لديه: مقياس الكفاءة اللغوية المحوسب Computerized Assessment of Proficiency

(56) الشمراني، «تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها. هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته»، 66.

(57) الشاطر، «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس»، 49.

وقد ذكر المركز في موقعه على الشبكة العنكبوتية أن هذا الاختبار يقيس كفايات المتعلم ومستوياتها التي حددتها معايير المجلس الأمريكي في المهارات الأربع للغة العربية المعاصرة في شكلها الفصيح، وهي: (فهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة، والتحدث)، وأن لكل مهارة درجة، فأما مهارتا فهم المقروء وفهم المسموع فتُقاسان عن طريق أسئلة الاختيار من متعدد وتُسجل درجاتهما حاسوبياً على محرّك الاختبار، وأما مهارتا الكتابة والتحدث فتُقاسان عن طريق أسئلة مفتوحة، ويُحفظ أداء آخذ الاختبار على قاعدة بيانات، ثم يُمكن أحد المصححين المدربين من تقويمه يدوياً⁽⁵⁸⁾.

6 - اختبار جامعة نيويورك لقياس كفاءة متعلمي اللغة العربية:

يتكون الاختبار من أربعة مجالات هي: الاستماع، والتعبير، والترجمة إلى الإنجليزية، والترجمة من الإنجليزية، أما الاستماع فيتكون من نص مسموع متبوع بأسئلة يجاب عنها كتابياً، وأما التعبير فهو عبارة عن كتابة حوالي مئة وخمسين كلمة حول موضوع معين، ثم بعد ذلك يُطلب من المُختَبَر أن يترجم نصّاً من العربية إلى الإنجليزية، ونصّاً آخر من الإنجليزية إلى العربية في مدة أقصاها ساعتان، يحصل المُختَبَر على درجته من اثنتي عشرة نقطة؛ بحيث تشكل كل أربع نقاط مستوى، ويكون مجموع المستويات ثلاثة، ويمكن للمختبر أن يعيد الاختبار مرة كل مئة وثمانين يوماً⁽⁵⁹⁾.

7 - اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية:

«يُعرف هذا الاختبار باسم (VAT) اختصاراً لـ. (Pearson's Versant Arabic Test)

(58) الشمراني، «تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها. هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته»، 66.

(59) الشاطر، «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس»، 50.

أعد الاختبار بيرسون الذي أقر بأن هذا الاختبار أداة تقويم مصممة لقياس قدرة متعلم اللغة العربية على أن يفهم اللغة العربية المعاصرة ويتحدث بها، وأن المرحلة العمرية التي يستهدفها هذا الاختبار هي من ثمانية عشر عامًا فأكثر، وأن مدة أداء الاختبار وإتمامه لا تزيد عن سبع عشرة دقيقة، وتذكر بيرسون: إن هذا الاختبار ينفذ آلياً وفق نظام صوتي يُسمى: (The Ordinate testing system)، وعن طريقه يمكن أن يؤدي الاختبار من أي مكان وفي أي وقت، سواء أكان ذلك بالهاتف أم بالحاسوب، ولا يشترط فيه أن يؤدي شفويًا أمام إنسان، وتقول شركة بيرسون: إن الدرجة التي يرصدها نظام تصحيحها الآلي فورية وموضوعية ومعتمدة، وأنها توازي في اعتمادها الدرجة التي تمنحها المقاييس التقليدية في الأداء المنطوق للغة العربية».⁽⁶⁰⁾

8 - اختبار بيرلنك سوفتوير الولايات المتحدة الأمريكية Pearlink of tware

يسمح هذا الاختبار للمختبرين بتعرّف قدراتهم اللغوية في مجالات الفهم والاستيعاب، بالاعتماد على برامج تعليمية معينة، وقد صمم على شكل ألعاب بسيطة تتضمن أسئلة اختيار من متعدد، ومن أهداف الاختبار أيضًا تذكير المختبرين بما درسوه في برنامج اللغة العربية، وينصح مصممو الاختبار به قبل أداء اختبار كفاءة حقيقي، أو الالتحاق ببرنامج لغة عربية في العالم العربي، يتكون الاختبار من أكثر من ألف سؤال مع أكثر من خمسة آلاف إجابة «صح» أم «خطأ»، وهي تقيس مهارات اللغة العربية في المستويين المتوسط والمتقدم.⁽⁶¹⁾

(60) الشمراني، «تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها. هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته»، 68.

(61) الشاطر، «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس»، 50.

9 - تجربة المعهد المركزي لتطوير الاختبارات CITO في هولندا: (62)

«تعليم اللغة العربية في مدارس مملكة هولندا جزء من تعليم اللغات الأجنبية فيها، وتُطبق عليه المعايير التي تُطبق على تعليم اللغات الأخرى، بما في ذلك الاختبارات الوطنية في المرحلة الثانوية، ويضطلع المعهد المركزي بدور كبير في تطوير اختبار وطني لقياس الكفاية اللغوية في بعض مهارات اللغة واختبار اللغة العربية الوطني إلزامي على خريجي ثلاثة أنواع من التعليم الثانوي؛ التعليم الثانوي السابق للمجال المهني، والتعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي السابق للمسار الأكاديمي الجامعي، فأما اختبار مهارات فهم المسموع والكتابة والكلام/ التحدث فتضطلع به المدارس ويكتبه معلموها، وقد يطلب من جهات مستقلة غير حكومية متخصصة في الاختبارات كتابته، وأما اختبار فهم المقروء فهو اختبار وطني مدته ساعتان ونصف الساعة، وتتكون بنوده من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد MCQs ومن أخرى مفتوحة النهاية-open ended وتختار لها نصوصاً عربية أصلية authentic، ويحتاج الطالب إلى تطبيق استراتيجيات قرائية متعددة للإجابة عن هذه البنود».

10 - اختبار سبراتش كافي لانجوجز بلس، كندا

Sprachcaffe Languages Plus

يقيس هذا الاختبار ثلاثة مجالات هي: القراءة والكتابة والقواعد، ويتكون من ثمانية وخمسين سؤالاً، تتراوح إجاباتها بين الاختيار من متعدد وملء الفراغات، ليس له مدة محددة، ويجرى كاملاً باستخدام الحاسوب، ويحصل المختبر على نتيجته فور الانتهاء من الاختبار.

(62) الشمراني، «تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها. هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته»، 69.

11 - اختبار (YDS) في تركيا⁽⁶³⁾

«الحروف الثلاثة (YDS) هي اختصار للجملة الآتية: Yabancı Dil (Sinavi)، وتعني اختبار اللغة الأجنبية، وهو امتحان مخصص لقياس الكفاءة اللغوية في مستوى اللغة الأجنبية لدى الطالب الذي يرغب بمتابعة الدراسات العليا في الجامعات التركية، ويشترط في هذا الامتحان اختيار لغة غير اللغة الأم التي يتكلم بها، والحصول على درجة 55% على الأقل، ويتضمن لغات عدة من بينها العربية

يتكون اختبار (YDS) من 80 سؤالاً على نظام (الاختبار من متعدد)، تنقسم الأسئلة إلى أربعة أقسام؛ الحصيلة اللغوية من المفردات، القواعد النحوية والصرفية، الترجمة من العربية إلى التركية ومن التركية إلى العربية، والفهم القرائي. وتكون الأسئلة عامة تشمل مناحي الحياة بكل فنونها (الفن، والأدب، والتاريخ، والرياضة، والموسيقى، والفضاء، والثقافة العامة)»

12 - اختبار (YÖKDİL) في تركيا⁽⁶⁴⁾

تُعَدُّ هذه الحروف (YÖKDİL) اختصاراً للجملة الآتية: Yüksek öğretim (Kurumları Yabancı Dil Sınavı)، وتعني (امتحان اللغة الأجنبية لمؤسسات التعليم العالي).

يتشابه اختبار (YÖKDİL) مع الاختبار السابق (YDS) في كثير من النواحي، إلا أن هناك اختلافين جوهريين: الأول: عدد أسئلة الترجمة في هذا الاختبار (12) سؤالاً، بينما في اختبار (6) (YDS) أسئلة، الثاني: أنه يتم اختبار المُمتَحِنين في اختبار (YÖKDİL) بما يتماشى مع المجال الذي سيختارونه من

(63) اختبار الكفاءة، «اختبار الكفاءة في اللغة العربية (YDS)» (مركز الاختبار والتوطين الطلابي في الجمهورية التركية، 2021، (ÖSYM)

(64) اختبار الكفاءة في اللغة العربية، «اختبار الكفاءة في اللغة العربية (YÖKDİL)» (مركز الاختبار والتوطين الطلابي في الجمهورية التركية، 2021، (ÖSYM)

بين 3 مجالات مختلفة (العلوم، الصحة، الاجتماعية)؛ وينعكس اختياره على طبيعة المفردات في الاختبار، بينما اختبار (YDS) فأسئلته تشمل كل المجالات المعرفية.

13 - اختبار الكفاءة اللغوية (الأمم المتحدة):⁽⁶⁵⁾

أعد هذا الاختبار الأمم المتحدة ويتكون من جزأين؛ الجزء الأول خاص بالإنشاء ويستغرق (50) دقيقة، ومجموع درجاته (20 درجة)، الجزء الثاني يتكون من أربعة أقسام؛ فهم اللغة المسموعة (25 درجة-40 دقيقة). وفهم اللغة المكتوبة (30 درجة- 60 دقيقة)، والمفردات (10 درجات- 15 دقيقة)، والقواعد (15 درجة- 25 دقيقة).

التجارب العربية في اختبارات الكفاءة للناطقين بغيرها

1 - اختبار التتمة لطعيمة:

«أجرى (طعيمة) عام (1978) اختبار التتمة لقياس الكفاءة اللغوية لدى طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها ببعض الجامعات الأمريكية، وذلك باستخدام أسلوب التتمة والمقارنة بين اختبار التتمة واختبار الاستعداد اللغوي عند الطلاب، وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من الطلاب تتكون من ثلاثين طالباً، وقد شملت الأدوات عدداً من الاختبارات وأدوات البحث؛ مثل: اختبار التتمة واختبار الاستعداد اللغوي واختبار متشغان للإجابة اللغوية، وأسفرت النتائج عن أنَّ قياس عدد كبير من القدرات اللغوية؛ مثل: فهم النص ككل، وفهم أجزائه، والقدرة على الاستنتاج والألفة بالتركيب، ومعرفة قواعد النحو، وقدرة الطالب على الاستنتاج، وربط المفهومات ببعضها بعض، ومعرفة الرصيد اللغوي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها».⁽⁶⁶⁾

(65) اختبار الكفاءة، «اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية» (الأمم المتحدة، 2006).

(66) سكر، «اختبارات تحديد المستويات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية»، 6.

2 - اختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها (العرفان)

بحسب مصممي الاختبار، فإنه يعتمد على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) في تحديد المستويات اللغوية، وعلى نظام البرومترك في تطوير الأسئلة، ويهدف إلى قياس قدرات المختبرين ممن أمضوا سنتين فأكثر في دراسة العربية وبلغوا المستوى المتقدم، يقيس الاختبار خمسة مجالات، هي: الكتابة، والقراءة، والاستماع والتحدث، واللغة. ومن أهدافه أيضًا إصدار شهادة معتمدة من جهة رسمية في العالم العربي وجهات معنية في العالم لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها تبين قدرتهم اللغوية استعدادًا لقبولهم في عمل أو برنامج دراسي.⁽⁶⁷⁾

3 - مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية⁽⁶⁸⁾

«أعد هذا الاختبار (الشيخ) عام 1988، وهو اختبار يُقيّم المهارات اللغوية الأربع، وأصله رسالة دكتوراه غير منشورة؛ هدفت إلى بناء اختبار للكفاية في اللغة العربية بوضعها لغة أجنبية، على غرار اختبارات (Tofel) اللغة الإنجليزية؛ ولتحقيق ذلك قام الباحث باشتقاق محتوى الاختبار من مصادر متنوعة من الكتب التعليمية، وبعض قوائم المفردات، وكتب الاختبارات

أعد الباحث النسخة النهائية من الاختبار وطبقها على عينة من الطلاب الأجانب بعد انتهائهم من دراسة اللغة العربية لغة أجنبية في المستوى المتقدم، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أنها وضعت بعض معايير الأداء اللغوي، والتي يمكن الحكم من خلالها على أداء الطالب، ووضعه في المستوى اللغوي المناسب»

(67) الشاطر، «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس»، 47.

(68) سكر، «اختبارات تحديد المستويات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية»، 7.

4 - اختبار العربية المعياري⁽⁶⁹⁾

أعدت هذا الاختبار الجامعة الإلكترونية السعودية، ويعمل على قياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ويتكوّن الاختبار من خمسة أقسام: (اللغة: النحو والصرف، والمعجم، والدلالة) ويتكوّن من (20) سؤالاً، (الاستماع، والملاحظة) ويتكوّن من (17-22) سؤالاً، (القراءة) ويتكوّن من (11-13) سؤالاً، (التحدث) ويتكوّن من سؤال واحد، (الكتابة) ويتكوّن من سؤال واحد.

5 - امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها⁽⁷⁰⁾

«أعدت هذا الاختبار جامعة النجاح الوطنية - فلسطين، وبدأ تطبيق الاختبار الفعلي في سنة 2014م، وهو مصمم لاختبار متعلمي العربية من غير الناطقين بها، وقد اعتمد الاختبار من قبل مجلس النواب اليوناني، ويعتمد الامتحان الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) أساساً في اختبار المتقدمين للامتحان، وينقسم إلى مهارات فهم المسموع، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي، وتُعطى كل مهارة 25% من الدرجة الكلية»

6 - اختبار شهادة الكفاءة الدولية في اللغة العربية (التنال العربي 2015)

«هذا الاختبار موجه إلى الناطقين باللغة العربية وغير الناطقين بها الذين يدرسون في معاهد وجامعات وكليات تدرس باللغة العربية؛ لأغراض أكاديمية أو وظيفية، ويركز على الجانب الوظيفي للغة، أي: اللغة المستخدمة في الحياة اليومية التي تمكن المتعلم من ممارستها ممارسة صحيحة، وعلى الجانب المنطوق من اللغة (مهارات الاستماع والخطاب)، وعلى الجانب اللغوي المكتوب أي: فهم اللغة حين تسمع وحين تكتب وتقرأ، وإفهامها للآخر كلاً ما وكتابة»⁽⁷¹⁾.

(69) الجامعة الإلكترونية السعودية، «اختبار العربية المعياري»، د.ت.

(70) الشاطر، «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس»، 51.

(71) الشاطر، «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس»، 53.

المبحث الثالث

نماذج اختبارات الفهم القرائي

تمهيد:

يقدم هذا المبحث تحليلاً لمهارات الفهم القرائي في ثلاثة اختبارات للكفاءة اللغوية، هي: اختبارا (YDS)، و(YÖKDİL) التركياني، وسبب اختيارهما أنهما يختبران الفهم القرائي دون غيره من المهارات الأخرى؛ فالاختبار يخلو من الاستماع أو المحادثة أو الكتابة. وفي حدود علم الباحث لا يوجد اختبار غيره في الكفاءة اللغوية يركز على مهارات الفهم القرائي فقط، وسبب اختياره أيضاً توفر معلومات تفصيلية ونماذج تطبيقية في الموقع الرسمي لهما، والاختبار الثالث اختبار الأمم المتحدة المتوفر على الشبكة.

القسم الأول اختبار (YDS)

أولاً: التعريف بالاختبار:

ذكرنا آنفاً أن اختبار (YDS) هو اختصار للجملة التالية: (Yabancı Dil Sınavı)، أي: اختبار اللغة الأجنبية، وينظم هذا الاختبار (مركز الاختبار والتوطين الطلابي في الجمهورية التركية) المعروف باختصار (ÖSYM)، وهو امتحان يُجرى في لغات عديدة ومنها اللغة العربية؛ حيث يعد شرطاً لمتابعة الدراسات العليا في الجامعات التركية، وكذلك في الترقّيات الأكاديمية وغير الأكاديمية، ويشترط في هذا الامتحان اختيار لغة غير اللغة الأم التي تتكلم بها، والحصول على درجة 55% على الأقل

«ينعقد هذا الامتحان (3) مرات في العام؛ الأولى في الفصل الأول؛ وتشمل اللغات التالية: الإنجليزية، والألمانية، والعربية، والبلغارية، والصينية، والدنماركية، والأرمنية، والفارسية، والفرنسية، والجورجية، والهولندية، والإسبانية، والإيطالية، واليابانية، والكورية، والبولندية، والمجرية، والبرتغالية، والرومانية، والروسية، والصربية، والأوكرانية

أما المرّة الثانية والثالثة فتكونان في الفصل الثاني، وتشمل اللغات: الإنجليزية، والفرنسية، والروسية، والألمانية، والعربية فقط، ويقام هذا الامتحان وفق تواريخ معينة تحدد من قبل مركز (ÖSYM)

يتكوّن اختبار (YDS) من 80 سؤالاً على نظام (الاختيار من متعدد)، ومدته (3) ساعات، وتكون الأسئلة مكتوبة باللغة التي تم الاختيار عليها عند تقديم الطلب، حيث تكون الأسئلة عامة تشمل مناحي الحياة بكل فنونها (الفن، والأدب، والتاريخ، والرياضة، والموسيقى، والفضاء، والثقافة العامة)»⁽⁷²⁾، وتنقسم أسئلة

(72) اختبار الكفاءة، «اختبار الكفاءة في اللغة العربية» (YDS) مركز الاختبار والتوطين الطلابي في الجمهورية التركية، 2021 (ÖSYM)

اختبار اللغة العربية إلى أربعة أقسام (الحصيلة اللغوية من المفردات، والقواعد النحوية والصرفية، والترجمة من العربية إلى التركية ومن التركية إلى العربية، والفهم القرائي)، ويحتل الفهم القرائي مساحة كبيرة من هذا الاختبار، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (12) أسئلة فهم المقروء في اختبار (YDS) بتركيا

القسم	ترتيب الأسئلة في الامتحان	توصيف الأسئلة	المهارات المتضمنة
الأول	1-16	أسئلة قصيرة	• الحصيلة اللغوية من المفردات • تعرف الاشتقاق والأزمنة • توظيف أدوات الربط (الأدوات والجمل الظرفية والحالية) • فهم القواعد والأزمنة • توظيف حروف الجر
الثاني	17-26	أكمل الناقص في المتن	• توظيف أدوات الربط (الأدوات والجمل الظرفية والحالية) • فهم القواعد والأزمنة • توظيف حروف الجر (المتلازمات) • الحصيلة اللغوية من المفردات
الثالث	27-36	أكمل بالجملة المناسبة	• فهم المعنى والقدرة على التخمين
الرابع	37-39	الترجمة	• (العربية - التركية)

الخامس	40-42	الترجمة	• (التركية - العربية)
		فقرات متوسطة الطول وطويلة	• تحديد الفكرة الرئيسية
		تتضمن أسئلة فهم	• تحديد الأفكار الثانوية
السادس	43-64		• ربط الأسباب بالنتائج
			• استنتاج الأفكار الضمنية
			• القدرة على إعادة سرد النص
			• القدرة على تخمين معاني المفردات
			• القدرة على تلخيص النص
السابع	63-67	تكملة الحوار بالجملة المناسبة	• القدرة على التخمين
			• إدراك العلاقات داخل النص
الثامن	68-71	أكمل بالجملة المعبرة عن المعنى نفسه	• القدرة على تحليل النص وإعادة تركيبه
			• القدرة على إعادة سرد النص
			• الفهم العميق للنص
التاسع	72-75	أكمل الفقرة بجملة مناسبة	• إدراك العلاقات داخل النص
			• القدرة على ربط فكرات النص
العاشر	76-80	أخرج الجملة التي ليس لها علاقة بالفقرة	• القدرة على تحليل النص وإعادة تركيبه

نلاحظ من الجدول السابق أن الهدف الرئيس للاختبار هو قياس مهارات الفهم القرائي، على مستوى المفردات والتراكيب، أو على مستوى الفقرات والنصوص.

يقيس الاختبار مستويات: الفهم المباشر، والاستنتاجي، والفهم الناقد، والإبداعي، لكنه لا يقيس مستوى الفهم التدقيقي، ويتبنى هذا الاختبار النصوص المعاصرة في كافة مجالات الحياة، كما أن تلك النصوص تتنوع بين الحوار والسرد، ويبقى القاسم المشترك بينها أن الأسئلة تتدرج تصاعديا لتقيس مهارات الفهم عبر مستوياته المعروفة.

تتنوع المهارات المقيسة في الاختبار لتشمل الآتي:

- القدرة على تخمين معاني المفردات؛ ويتضمن ذلك الأسماء والأفعال والحروف، والظروف، والمرادفات، والتراكيب.
- توظيف أدوات الربط والتراكيب؛ ويتضمن ذلك التراكيب الاسمية والفعلية والظرفية.
- فهم القواعد والأزمنة؛ ويتم ذلك من خلال الفهم العام للسياق في العبارات والفقرات، وليس المقصود به أسئلة مجردة في النحو والصرف.
- القدرة على التخمين؛ وغالبًا ما تعتمد الأسئلة التي تقيس هذه المهارة على مستوى عالٍ من التفكير الاستنتاجي.
- الترجمة؛ وتتضمن الترجمة من العربية إلى التركية والعكس.
- التمييز بين الفكرة الرئيسة والفكر الثانوية، واستنتاج الأفكار المتضمنة؛ وغالبًا ما تتضمن تلك الأسئلة في النصوص الطويلة.
- ربط الأسباب بالنتائج، وإدراك العلاقات داخل النص؛ وتتضمن هذه الأسئلة -أيضًا- في النصوص المطولة.
- القدرة على إعادة سرد النص وتلخيصه وتحليله وإعادة تركيبه، وهي من الأسئلة التي تقيس مهارة الاستنتاج لدى الطلاب.

ثانياً: نماذج من أسئلة اختبار (YDS)

النماذج التي سيتم عرضها هي من اختبار (YDS) للغة العربية الذي أُجري في (10 أكتوبر - 2021).⁽⁷³⁾

سيقتصر العرض على نموذج واحد من كل قسم من أقسام الاختبار.

1 - يلجأ الطفل لإحداث ضجة أو الصراخ بصوت عالٍ لـ ... خصوصاً في وجود الغرباء أو أثناء التسوق.

- أ- قبول النقد ب- منع القبول ج- إنقاص الاهتمام
د- لفت النظر هـ- إتمام المعاملة

7 - ---- العلماء المسلمون في بناء الحضارة الإنسانية وقدموا إلى العالم كنوزاً ثمينة من المعارف في مختلف الميادين من طب وصيدلة وفلك.

- أ- يسهم ب- أسهمت ج- أسهم د- تسهم هـ- يسهمون

يعود للمستعرب الإسباني الكبير "ميغيل أسين بلانثيوس" فضل الإشارة لأول مرة في الدراسات المعاصرة إلى أن الكوميديا الإلهية لدانتى قد استندت (17) ... التصورات الإسلامية الصرفة لمسألة المعاد والمعراج الإسلامية فهو يرى ضمن عنايته الخاصة بالبحث عن الأصول، ولعه بـ (18) ... التأثيرات والمؤثرات، أن الكوميديا الإلهية لدانتى لا ترجع إلى محاكاته أو تعامله مع أفكار ومعتقدات أو أساطير ثقافته (19) ... ولا إلى مجرد قده لزناده خياله الخلاق، بل إلى تقليده لنماذج إسلامية صرفة للمعاد والمعراج وأخذه منها. وقد (20) ... أسين بلانثيوس على ذلك بأدلة نصية كثيرة، تؤول في مجملها إلى وقوفه على عدد كبير من الأشباه والنظائر بين (21) ... تغنى به دانتى في ملهاته وما تبلور في الثقافة الإسلامية من معتقدات وأساطير.

17 -

أ- في ب- عن ج- حتى د- إلى هـ- من

18 -

أ- تتبع ب- تطور ج- تجاهل د- تفادي هـ- ترنم

19 -

أ- المهنية ب- الروحية ج- النموذجية د- الأصل هـ- الجانبية

20 -

أ- استغاث ب- استهل ج- استقل د- استخرج هـ- استدل

21 -

أ- التي ب- ما ج- اللذين د- اللت هـ- مَن

27 - ---- ويمنحك فرصة لخوض تجربة جديدة وتذوق أطعمة محلية واكتشاف طرق الطبخ في البلدان الأخرى.

أ- يساعد السفر في التعرف على الثقافات والعادات والأشخاص في جميع أنحاء العالم.

ب- تعد الجامعات من أكثر الأماكن المليئة بالثقافات والأفكار المختلفة والفريدة من نوعها.

ج- التنقل من بلد إلى آخر من أكثر الهوايات المفضلة لدى الكثير من الشباب والبنات.

د- من أكثر الهوايات المفضلة عندي، السفر وتذوق أطعمة مختلفة وتعلم طريقة طبخها.

هـ- تعد إندونيسيا من أكثر البلاد التي يسافر إليها الناس من جميع أنحاء العالم.

38 - من فوائد الشاي الأخضر، وهو ثاني أكثر أنواع الشاي انتشارا في العالم بعد الشاي الأسود، أنه يقلل خطر الإصابة بأمراض الشرايين والقلب.

- A) Atardamar ve kalp hastalıklarına yakalanma riskini büyük ölçüde azaltan yeşil çay, kullanım açısından dünyada siyah çaydan sonra gelir
- B) Dünyada siyah çaydan sonra en yaygın ikinci çay türü olan yeşil çayın yararları arasında, atardamar ve kalp hastalıklarına yakalanma riskini azaltmak vardır.
- C) Kalp hastalıklarına yakalanma riskini azaltma bakımından siyah çaydan sonra dünyada ikinci sırada yer alan yeşil çay, atardamar hastalıklarına da iyi gelir.
- D) Dünyada kullanım bakımından ikinci sırada bulunan yeşil çay, siyah çay gibi kalp ve atardamar, hastalıklarına yakalanma riskine karşı yararlıdır.
- E) Dünyada siyah çaydan sonra en çok tüketilen çay türü olan yeşil çayın yararları arasında, kalp ve atardamar hastalıklarına yakalanma riskini azaltmak da vardır.

فرديناند ماجلان بحار برتغالي، ولد شمالي البرتغال وعمل في خدمة البلاط الملكي في حادثة سنه. كانت أولى رحلاته تحت إمرة أحد نواب الملك، والتي توجهت إلى الهند. عمل ماجلان في الفترة الواقعة ما بين 1509 - 1511 في الأسطول البرتغالي الذي قام باحتلال مملكة ملقا، جنوب شرقي آسيا. وفي عام 1513 شارك في حملة عسكرية على المغرب. نزل ماجلان في عام 1517، لأسباب خاصة، عن جنسيته البرتغالية ووضع نفسه في خدمة الملك شارل الخامس، إمبراطور إسبانيا. كلفه الإمبراطور اكتشاف بعض المناطق الغنية بالتوابل. قام ماجلان سنة 1519 برحلته التي استغرقت سنتين، على رأس أسطول مكوّن من خمس سفن وبحارة يقدر عددهم بأكثر من 250 بحّاراً. اتجه ماجلان جنوباً في مياه الأطلسي وسائر سواحل البرازيل الشرقية إلى أن وصل جنوبي الأرجنتين سنة 1520.

43 - ماذا فعل ماجلان في أوائل شبابه؟

أ- كان النائب الأول لملك البرتغال.

ب- ترك الدراسة فأقبل على الملاحة البحرية.

ج- عمل رُبّاناً في السفن التجارية.

د- قام بتكوين أسطول بحري كبير.

هـ- عملاً ما في القصر الملكي

سعاد: ...

أحمد: إذا طلب منك أحد المسافرين الجالسين بأحد المقاعد المركزية مبادلتَه بمقعده فَمَا عَلَيْكَ سِوَى قَوْل: "لا".

سعاد: أنتَ على حق، ويوجد الكثير من المواقع التي تنصح المسافرين بأن يرفض بكل أدب هذا الطلب.

أحمد: نعم، أعرف هذه المواقع، وتنصح الشخص بأن يفسر للطرف الآخر أنه يفضل المكوث بمقعده الذي اختاره منذ البداية.

أ- لا تبالي بطلبات الناس التي لا تنتهي والتي تبدأ بسؤال: (هل بإمكانني الذهاب...؟).

ب- تبديل المقعد المخصص لك في الطائرة مع أحد المسافرين أمر خطير ينبغي علينا الابتعاد عنه.

ج- إذا سئل المسافر عن سبب رفضه يجب أن يجيب ببساطة؛ لأن هذا هو المقعد المخصص لي".

د- في معظم الأوقات أطلب من أحد المسافرين أن يغير مقعده معي لأشعر بالمزيد من الراحة والهدوء.

هـ- بعض المسافرين لا يجد أي حرج بأن يطلب منك تغيير مقعده معك حتى يشعر بالمزيد من الراحة.



72 - تعد عادات الأكل وطقوسه من الأمور اللافتة لعين الزائر الغريب ---- فنقلوا لنا أصول بعض الأطعمة وطرق تجهيزها، والتي ما زلنا نأكلها إلى اليوم، ووصلنا عنهم أنواع الأطعمة والولائم التي كانت جزءا من تاريخ المطبخ السلطاني أو مطبخ العامة ولم تعد معروفة الآن.

أ- ففي السفر يرى الزائر الحياة بطريقة مغايرة لما اعتاد عليه، ولا سيما إن كانت تختلف عن ثقافته.

ب- لذا حظيت المائدة والأطعمة المقدمة عليها بنصيب من كتابات الرحالة في العصور الوسطى.

ج- فخصصوا جزءا كبيرا من المال لتقديم وجبات الطعام المختلفة للزائرين والمسافرين القادمين إليهم.

د- واهتمامهم الدقيق بتفاصيل الطعام وتجهيزه وتقديمه وربطه بالمناسبات التي يؤكل فيها.

هـ- ويرجع ذلك إلى أن الأطعمة في ذلك الوقت كانت تُعد (E) في المناسبات وفق التقاليد الدينية.

79 - (1) عندما يتوقف العقل عن إيجاد الحلول ويعجز المهندسون عن إيجاد التصميم المناسب، يكون الحل ربما بالجوء إلى الطبيعة (11) فكل شيء وُجد فيها بمقدار وهي تمثل الحل الأمثل لمعالجة أكبر التحديات (III) ومن هذا الأساس أنشئت المعاهد المتخصصة لمحاكاة الطبيعة، (IV) وابتكر علم قائم بذاته يتناول الطرق الأنجح لتقليد الطبيعة، في محاولة لإيجاد حلول لمشكلات المستقبل. (V) فالعقل زينة الإنسان وهو الشيء الذي يفرقه عن الحيوان.

أ- I ب- II ج- III د- IV هـ- V

القسم الثاني اختبار (YÖKDİL)

أولاً: التعريف بالاختبار:

ذكرنا سابقاً أن اختبار (YÖKDİL) اختصار للجملة التالية (Yüksek Öğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı) وتعني (امتحان اللغة الأجنبية لمؤسسات التعليم العالي)، وهو اختبار يُجرى في لغات عديدة، ومنها اللغة العربية؛ حيث يعد اجتيازه بدرجة 55% على الأقل شرطاً لمتابعة الدراسات العليا في الجامعات التركية، وبعض الجامعات تشترط الحصول على (75%) للقبول في الدراسات العليا، وكذلك يفيد في الترقيات الأكاديمية وغير الأكاديمية، ويشترط لقبول الدرجة في تلك الجهات أن تكون لغة الامتحان غير اللغة الأم التي يتكلم بها المُختَبَر.

202

يختار المُمتَحَن مجال الاختبار بما يتماشى مع مجاله، وله أن يختار بين مجالات ثلاث هي: (العلوم، الصحة، الاجتماع)، ويتضمن الاختبار (80) سؤالاً مقسماً إلى الأقسام الآتية:

جدول (13) تحليل أسئلة فهم المقروء في اختبار (YÖKDİL) بتركيا

ترتيب الأسئلة	توصيف الأسئلة	عدد الأسئلة	المهارات المتضمنة
20 - 1	أسئلة قصيرة	7 أسئلة	• المفردات
		3 أسئلة	• الاشتقاق والأزمنة
		3 أسئلة	• أدوات الربط
		3 أسئلة	• حروف الجر
		4 أسئلة	• القواعد

- المفردات - الأزمنة - حروف الجر - القواعد	21 - 25	26 - 30	أكمل الناقص في المتن (فقرتان)	21 - 30
- فهم المعنى والقدرة على التخمين - ربط الأسباب بالنتائج - إدراك العلاقات داخل النص	11 سؤالاً		أكمل بالجملة المناسبة	31 - 41
- العربية - التركية - التركية - العربية	12 سؤالاً		الترجمة	42 - 53
- القدرة على تحليل النص - استنتاج الأفكار المتضمنة - القدرة على إعادة سرد النص - الفهم العميق للنص	6 أسئلة		أكمل الفقرة	54 - 59
القدرة على تحليل النص وإعادة تركيبه	6 أسئلة		الجملة التي ليس لها علاقة بالفقرة	60 - 65
- تحديد الفكرة الرئيسية - تحديد الأفكار الثانوية - ربط الأسباب بالنتائج - استنتاج الأفكار المتضمنة - القدرة على إعادة سرد النص - القدرة على تخمين معاني المفردات - القدرة على تلخيص النص	15 سؤالاً		فقرات طويلة تتضمن أسئلة الفهم	66 - 80

نلاحظ من الجدول السابق:

- الهدف الرئيس لهذا الاختبار الرئيس قياس مهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة، باستثناء المستوى التدفقي.
- يشترك اختبار (YÖKDİL) مع اختبار (YDS) في أنماط الأسئلة، إلا أن هناك عدة فروق بينهما؛ مثل:
 - اختبار (YÖKDİL) لا يتضمن نصوصاً حوارية، بينما يتضمنها اختبار (YDS).
 - عدد أسئلة الترجمة في اختبار (YÖKDİL) يصل إلى (12) سؤالاً؛ (6) أسئلة من العربية إلى التركية، و(6) أسئلة من التركية إلى العربية، بينما تبلغ أسئلة الترجمة في اختبار (6) (YDS) أسئلة؛ (3) أسئلة من العربية إلى التركية، و(3) أسئلة من التركية إلى العربية.
 - في اختبار (YÖKDİL) يختار المُمتَحَنون المجال الذي يريدونه؛ حيث لديهم (3) مجالات مختلفة (العلوم، الصحة، الاجتماع)؛ وينعكس اختيارهم على طبيعة مفردات الاختبار، فالمجال العلمي يعني أن مفردات الاختبار ستكون علمية، والمجال الصحي يعني أن مفردات الاختبار ستكون طبية، ومجال العلوم الاجتماعية، يعني أن مفردات الاختبار ستكون في المجال الاجتماعي، بينما اختبار (YDS) فأسئلته تشمل كل المجالات المعرفية، ولا يحق للمُتَحَنين الاختيار بينها.

ثانيا: نماذج من أسئلة الفهم في اختبار (YÖKDİL):

سيقتصر العرض على نموذج واحد من كل قسم من الأقسام السابقة في الجدول.

1 - تعد سكة الحجاز من أول المشاريع في الشرق الأوسط التي تم --- بواسطة تبرعات مالية شعبية وحكومية.

أ- تكريرها ب- إنتاجها ج- إلقاؤها د- تأسيسها هـ- إعمارها
12 - مما لا شك فيه أن كل شخص --- جنسه، يسعى دائما منذ بداية وعيه ليكون مختلفا عن الآخرين.

أ- بالرغم ب- علما ج- بغض النظر عن د- سواء هـ- عبارة عن
18 - يعد الانضباط الفعال من أهم اللبئات الأساسية لتربية الأطفال، ويختلف عن سوء المعاملة --- يتضمن الإيذاء الجسدي أو النفسي.

أ- اللائي ب- الذين ج- التي د- الذي هـ- اللذان

19 - أسس الأمويون والعباسيون في الماضي وحدات عسكرية --- من الجنود الأتراك لحماية حدود الدولة.

أ- مكونات ب- مكونين ج- مكونان د- مكونة هـ- مكّون

تعرف الأحلام بأنها عبارة عن صور أو قصص يخلقها العقل في أي وقت خلال فترة النوم، (21) --- معظم الأحلام الواقعية تحدث أثناء النوم العميق، عندما يكون الدماغ في ذروة نشاطه (22) --- تعرف هذه الفترة باسم حركة العين السريعة وتتركز بشكل أكبر في النصف الثاني من الليل. و(23) --- الدماغ خلال خمس مراحل مختلفة أثناء النوم من ضمنها مرحلة حركة العين السريعة التي يصبح فيها الدماغ بأكمله (24) --- أوج نشاطه ويتحكم في هذه المرحلة نظام تنشيط شبكي يشمل اللوزة الدماغية (25) --- بعاطفة الخوف التي تنشط أثناء الأحلام.

أ- إلا أن ب- طالما ج- بما أن د- ما عدا هـ- على الرغم

31 - --، كما يمكن للرجل أو الشاب أن يبدو جذابا من خلال ارتداء ملابس نظيفة ومرتبّة.

أ- يجب على الفرد ارتداء ملابس تناسب المناسبات الاجتماعية التي يحضرها كالزفاف والحفلات الخاصة.

ب- المظهر الخارجي من أكثر الميزات التي تميز شخصا عن آخر ولذا يجب الاعتناء بالمظهر الخارجي.

ج- يفضل اعتناء الفرد بالمظهر الخارجي الخاص به من خلال تنسيق الملابس التي يرتديها واختيار ما يناسبه.

د- لقد ظهرت في الآونة الأخيرة قواعد يجب على الفرد التقيد بها ليكون أنيقا في مناسبة ما. هـ- هناك العديد من أنواع الملابس التي تناسب كل مناسبة يشارك فيها الفرد وتجعله أنيقا.

32 - تتناول عتبة الحقائق التي ألفها أحمد يوكنكي بالتركية الخاقانية وتضم عددا كثيرا من الآيات والأحاديث مواضيع أخلاقية.

A) Ahlaka dair çok sayıda konuyu ele alan، ayet ve hadisler de içeren Ahmed Yükneki'nin Atabetu'l-Hakayık adlı eseri، Hakaniye Türkçesiyle yazılmıştır.

B) Ahlaki konuların yanı sıra ayet ve hadisler içeren Atabetu'l-Hakayık، Ahmed Yükneki tarafından Hakaniye Türkçesiyle yazılmıştır.

C) Çok sayıda ayet ve hadis ışığında ahlaki konuları ele alan Atabetu'l-Hakayık، Ahmed Yükneki'nin Hakaniye Türkçesiyle yazdığı bir eserdir.

D) Atabetu'l-Hakayık، Ahmed Yükneki'nin Hakaniye Türkçesiyle kaleme aldığı bir eser olup ayet ve hadislerle desteklenmiş çok sayıda ahlaki konuyu ele alır.

E) Ahmed Yükneki'nin Hakaniye Türkçesiyle yazdığı، çok sayıda ayet ve hadis içeren Atabetu'l-Hakayık، ahlaki konuları ele alır.

48- Metinlerin kendi aralarındaki etkileşim olgusunu gösteren edebî bir terim olan metinler arasılık، ilk kez Bulgar asıllı Fransız eleştirmen Julia Kristeva tarafından kullanılmıştır.

أ- لقد تم استخدام التناص، وهو مصطلح أدبي يدل على ظاهرة تفاعل النصوص فيما بينها، لأول مرة من قبل الناقدة الفرنسية، البلغارية الأصل جوليا كريستيفا.

ب- جوليا كريستيفا ناقدة فرنسية من أصل بلغاري استخدمت لأول مرة، مصطلح "التناص" الذي يشير إلى كيفية التفاعل بين النصوص الأدبية.

ج- لقد تم استخدام مصطلح "التناص"، لأول مرة على يد الناقدة الفرنسية، البلغارية الأصل جوليا كريستيفا ليدل على مدى تفاعل النصوص فيما بينها.

د- "التناص" مصطلح أدبي استخدم أولاً من قبل الناقدة الفرنسية جوليا كريستيفا، البلغارية الأصل، ليلفت الأنظار إلى ظاهرة تفاعل النصوص فيما بينها

هـ- استخدمت الناقدة الفرنسية جوليا كريستيفا، وهي بلغارية الأصل، مصطلح "التناص" لأول مرة ليدل على ما يحدث من التفاعل بين النصوص الأدبية.

مايكل هارت عالم أمريكي في الفلك والرياضيات، ولد في نيويورك عام 1932، اختص في دراسة التاريخ ووضع كتابا بعنوان "المئة: ترتيب لأعظم الشخصيات تأثيرا في التاريخ. وقد تجاوزت مبيعات هذا الكتاب نصف مليون نسخة، وترجم إلى 15 لغة، --- وقد وضع هارت هذا الكتاب بعد دراسة وتحقيقات دامت سنوات. ففي الكتاب نحو 556 صفحة. وهو يقدم أهم مئة شخص في العالم كله منذ بدء التاريخ حتى يومنا هذا.

أ- وهو عبارة عن قائمة احتوت على أسماء مئة شخص رتبهم الكاتب حسب اعتقاده بمدى تأثيرهم في التاريخ.

ب- وأن تكون الشخصية عاشت فعلا وغير مجهولة، وهناك مجهولون عابرة مثل أول من اخترع الكتابة.

ج- وأن يكون له تأثير عالمي وليس إقليميا فقط بالإضافة إلى أنه استبعد كل من كان على قيد الحياة.

د- وعلى أساس تأثيرهم في التاريخ البشري وفي الحياة اليومية.

هـ- جمع المؤلف فيه أسماء العلماء من الرياضيين المشهورين من الغرب فقط.

60 - (1) إن للفقهاء معنيان؛ أحدهما لغوي والثاني اصطلاحى (11) وهي نصوص من القرآن والسنة وما يتفرع عنهما من إجمال واجتهاد (1) فالمعنى اللغوي هو أن الفقه معناه الفهم، وأما المعنى الاصطلاحى فهو أن الفقه يطلق على أمرين (١٧) الأول معرفة الأحكام الشرعية المتعلقة بأعمال المكلفين وأقوالهم والثاني الأحكام الشرعية نفسها. (M) والفرق بينهما أن الأول يطلق على معرفة الأحكام والثاني يطلق على نفس الأحكام الشرعية

أ- I ب- II ج- III د- IV هـ- V

النظام الإقطاعي هو نوع من أنواع الأنظمة الاقتصادية والسياسية التي ظهرت في كل من أوروبا الوسطى والغربية خلال فترة العصور الوسطى. ويعرّف النظام الإقطاعي بأنه نظام يعتمد على ملكية الأفراد من الطبقة الإقطاعية للأراضي التي تشكل الوسائل الإنتاجية، ومن ثم حرصهم على استغلال الفلاحين للعمل فيها حيث كانت الأراضي في تلك الحقبة الزمنية هي الوسيلة الأساسية للإنتاج. وكانت الأملاك الإقطاعية تشمل كلا من أراضي القرى والمدن، وكان الإقطاعيون يستغلون الأرض والفلاحين الذين يعانون من الفقر. حدد هذا النظام نوعية طبقات الأفراد في المجتمع مما أدى إلى ظهور مصطلح المجتمع الإقطاعي. أصبح هذا النظام نظاما سياسيا واجتماعيا واقتصاديا في العصور الوسطى واختلفت عن الأنظمة التي ظهرت قبله في العصور القديمة. يرى بعض الباحثين أن أصول هذا النظام تعود إلى جذور رومانية وجرمانية. تراجع النظام الإقطاعي وانتهى نتيجة للتقدم التجاري والصناعي.

66 - حسب القطعة أعلاه، ماذا كان يفعل الإقطاعيون؟

أ- كانوا يعملون في الحقول جنبا إلى جنب مع المزارعين.

ب- كانوا يشيدون المباني الشامخة ويقيمون فيها.

ج- كانوا يقاسمون الفلاحين الفقراء أموالهم ومحاصيلهم.

د- كانوا يستغلون الأراضي المزروعة والعاملين فيها.

هـ- كانوا يعطون العبيد حرياتهم ما أظهروا وفاء ونشاطا.

القسم الثالث اختبار الأمم المتحدة

أولاً: التعريف بالاختبار:

كما ذكرنا آنفاً أن الجهة التي أعدت هذا الاختبار هي الأمم المتحدة، ويتكوّن من جزأين: الجزء الأول خاص بالإنشاء ويستغرق (50) دقيقة، ومجموع درجاته (20 درجة)، أما الجزء الثاني يتكوّن من فهم اللغة المسموعة، وفهم اللغة المكتوبة، والمفردات، والقواعد، ولم تتوفر لدى الباحث- معلومات تفصيلية أكثر عن هذا الاختبار، مثل: المعايير التي بني عليها، أو طريقة تطبيقها.

كانت النصوص القرائية في الامتحان نصوصاً معاصرة في مجالات الحياة المتنوعة، وجاءت أسئلة الفهم القرائي لتقيس بعض مستويات الفهم؛ مثل: مستوى الفهم المباشر، والاستنتاجي.

تضمن الاختبار بنوداً مستقلة تختبر المترادفات والأضداد، ويعد هذا من عيوب الاختبار، فالتوجه الحديث لقياس العناصر اللغوية يكون متضمناً في سياق النصوص القرائية، وليس منعزلاً عنها.

ثانيا: نماذج من أسئلة اختبار:

(سيقتصر العرض على الأسئلة الخاصة بالفهم القرائي)



الأمم المتحدة

امتحان الكفاءة اللغوية

اللغة العربية

كانون الثاني/يناير 2006
(January 2006)

الجزء الأول

الوقت	الإنشاء	أولا -
50 دقيقة	(20 درجة)	ثانيا -
	الجزء الثاني	ثالثا -
40 دقيقة	(25 درجة)	رابعا -
60 دقيقة	(30 درجات)	خامسا -
15 دقيقة	(10 درجات)	
25 دقيقة	(15 درجة)	
(20 درجة)	(50 دقيقة)	أولا - الإنشاء

أكتبوا من 200 إلى 250 كلمة في أحد الموضوعين التاليين. أكتبوا موضوعكم على الدفتر المرفق، مبينين رقم الموضوع الذي تختارونه.

الجزء الثاني - النصان الطويلان

إقرأوا النصين التاليين جيداً . ثم اختاروا أنسب خيار للأسئلة التي تليهما:

(ابدأوا بالرقم 30 في ورقة الإجابة المرفقة)

النص الأول

هاجرت المرأة العربية أواخر القرن التاسع عشر نحو الأميركتين برفقة والديها من ضمن عائلتها الصغيرة سعياً وراء فرص عمل جديدة لم تكن متوافرة في الوطن الأم. فلم يكن العنصر النسائي يشكل قبل عام 1899 سوى 27 في المئة من المهاجرين العرب. ولم تبدأ النسبة بالارتفاع سوى بعد ذلك التاريخ وابتداء من عام 1910 عندما بات العامل الاقتصادي خانقاً إلى حد رفعها إلى 32 في المئة. وارتفعت تلك النسبة فجأة بين عامي 1919 و1930 مع وصول “الزوجات والشقيقات والخطيبات” إلى بلاد الهجرة، بعدما وجد الرجال أنفسهم وحيدين وبحاجة إلى من يرعاهم ويبنى عائلاتهم. وكان العمل بالنسبة إلى تلك النسوة سيفاً ذا حدين. فهو كان يتعبهن جسدياً، لكنه فتح لهن في الوقت ذاته باب الحرية للتمرد على التقاليد الشرقية بعدما جعلهن مستقلات مادياً ومعنوياً.

وفي تلك الفترة، رصدت في الولايات المتحدة وحدها نحو خمسين مطبوعة باللغة العربية، يومية اسبوعية وشهرية... غالبيتها تملكها نساء ويعملن محررات صحافيات فيها. وهن لم يستعملن يوماً اسماً مستعاراً، كما كان يحصل في الشرق. لا بل كن يوقعن مقالاتهن بأسمائهن الحقيقية. وقد برزت في تلك الفترة عفيفة كرم التي ولدت في لبنان عام 1883، تزوجت باكراً وسافرت إلى أميركا مع زوجها عام 1897، أي قبل أن تبلغ الرابعة عشرة.

هناك، كتبت في مجلة “الهدى” قبل أن تبلغ السادسة عشرة من عمرها. واستمرت تناضل في مهمتها التحريرية الجديدة التي ساندتها فيها زوجها، حتى اشترت في التاسعة والعشرين مجلة “العالم الجديد” التي كانت تصدر باللغة الانكليزية. فجعلتها مجلة نسائية شهرية، باللغة العربية. تحارب من أجل حقوق المرأة. وكانت بالتالي أول صحافية عربية

تملك مجلة في بلاد المهجر. وبعد الحرب العالمية الأولى، بدأت تكتب مقالات في مجلة "الأخلاق" في نيويورك. وفي مجلة "المرأة الجديدة" في بيروت، كما ترجمت قصصاً عدة من الانكليزية الى العربية.

30 - السبب الحقيقي وراء هجرة المرأة كان -----

- (أ) العمل
(ب) المشاكل السياسية
(ج) الزواج
(د) التحرر

31 - كانت العربيات اللاتي يعملن في الصحافة -----

- (أ) لا يخفن أن يعرف الناس من هن
(ب) يتقاضين أجوراً عالية
(ج) سعيدات بالمال
(د) كن لا يعملن كثيراً

32 - كانت كتابات عفيفة بالعربية و الانجليزية -----

- (أ) ولكنها كانت أعمال مترجمة فقط
(ب) وكانت كثيرة
(ج) وكانت عن العلم الجديد
(د) وكان معظمها أدبي

النص الثاني:

- أخيراً، وبعد محاولات مضنية استمرت لثلاث سنوات، وبعد خمس محاولات واللجوء إلى القضاء وافقت لجنة شؤون الأحزاب السياسية بمجلس الشورى المصري على الترخيص بنشاط حزب الغد، وهو حزب ليبرالي اجتماعي في خطوة اعتبر المراقبون أنها تأتي في إطار عملية الإصلاح السياسي الذي طالبت به أحزاب المعارضة. وجاءت في توصيات مؤتمر الاسكندرية للإصلاح ورفع الحزب الوطني الحاكم شعاراً له في مؤتمره الأخير الشهر الماضي. وتأتي الموافقة على حزب الغد الذي يرفض مؤسسه أن يوصف بأنه مُنشق عن حزب الوفد، تأتي هذه الموافقة بعد أكثر من خمسة وعشرين عاماً لم يتم الموافقة فيها سوى على حزبين ليس لهما أي تواجد في الحياة الحزبية أو السياسية. بالموافقة على حزب الغد ارتفع عدد الأحزاب السياسية إلى ثمانية عشر حزباً سياسياً أبرزها الوفد والتجمع والعربي الناصري، منها سبعة أحزاب مجمدة أبرزها العمل والأحرار. وعادة ما توصف الأحزاب القائمة بعدم تواجدها حقيقة في الشارع المصري، وهو ما عكسته انتخابات عام ألفين (2000).

يضم حزب الغد عدداً كبيراً من أعضاء سابقين بحزب الوفد. ويتوقع أن يتزعم كتلة المعارضة في الدورة البرلمانية القادمة، كونه يضم ستة من أعضاء البرلمان الحاليين. الموافقة على قيام حزب الغد الليبرالي أدخل جيلاً جديداً من الشباب وحرك المياه الراكدة في الحياة الحزبية وأعطى الأمل للكرامة والوسط ذوي الاتجاهات الناصرية والإسلامية اللذين رفضوا أكثر من مرة في تزايد احتمالات قبولهما مستقبلاً، ولكن يبقى التحدي الحقيقي في قدرة الحزب الجديد على استقطاب رجل الشارع العادي في الانتخابات البرلمانية العام القادم.

رابعاً – المفردات (10 درجات)
دقيقة

الجزء الأول – المترادفات

إختاروا الكلمات التى لها نفس معنى الكلمات التى تحتها خط
46- قابلت U صديقتي أمس .

- (أ) اصطحبت
(ب) مشيت
(ج) التقيت
(د) تكلمت

47- هل شاهدت نشرة الأخبار U هذا الصباح؟

- (أ) القرارات
(ب) الإنباء
(ج) المؤتمرات
(د) البيانات

48- قال مكيفللي " الغاية U تبرر الوسيلة " .

- (أ) الأمل
(ب) الحد
(ج) البعد
(د) الهدف

49- هل فعلتم ذلك U عن قصد؟

- (أ) سهواً
(ب) صدقة
(ج) عمداً
(د) انتقاماً

50- من الضروري أن تناضل U في الحياة.

- (أ) نقاوم
(ب) نسارع
(ج) نكافح
(د) نعامل

الجزء الثاني - الأضداد

إختاروا الكلمات التي لها U عكس معنى U الكلمات التي تحتها خط

51- U الحب U شعور إنساني جميل.

- (أ) الإستهياء
(ب) الكراهية
(ج) التخاصم
(د) التجنب

52- قرر مجلس الأمن U إرجاء U التصويت على مشروع القرار.

- (أ) إلغاء
(ب) تأجيل
(ج) تقديم
(د) استئناف

53- ضوضاء نيويورك تقتلني.

- (أ) إزعاج
(ب) راحة
(ج) انسجام
(د) هدوء

54- الأمطار الشديدة U حالت دون U إقلاع الطائرة في موعدها.

- (أ) رجعت
(ب) أسرعت
(ج) منعت
(د) ساعدت على

55- نتج عن الزلزال U خسائر U كثيرة .

- (أ) نتائج
(ب) مجامع
(ج) فوز
(د) مكاسب

إختاروا من الكلمات المتاحة الكلمة التي تناسب الجملة

56- تعتمد ----- في مصر على مياه نهر النيل.

- (أ) الرياضة
(ب) الزراعة
(ج) التجارة
(د) الصناعة

57- ----- الزلزال في المحيط الهندي --- مقتل أكثر من خمسين ألف شخص .

- (أ) أسفر --- عن
(ب) نتج --- عن
(ج) عبر --- عن
(د) أنتج --- عن

58- زادت ----- بيع النفط مؤخراً

- (أ) أنواع
(ب) ألوان
(ج) أسعار
(د) أماكن

59- السلطة ----- هي التي تصدر القوانين.

- (أ) التنفيذية
(ب) القضائية
(ج) القانونية
(د) التشريعية

60- هذه المدينة ----- بالناس.

- (أ) فارغة
(ب) قديمة
(ج) مكتظة
(د) واسعة

61- ----- ميثاق الأمم المتحدة على احترام حقوق الإنسان.

- (أ) ينص
(ب) يضم
(ج) يكتب
(د) يحقق

62- البريد الالكتروني من ----- الاتصالات الحديثة

- (أ) وسائل
(ب) أنواع
(ج) أشكال
(د) خطوط

63- ----- الجهود لحل مشكلة الأمية في العالم.

- (أ) تضافرت
(ب) تكاثفت
(ج) تكالبت
(د) تزامنت

64- ينصح الآباء أبنائهم ب----- أصدقاء السوء

- (أ) معايشرة
(ب) تكريم
(ج) تجنب
(د) مساعدة

65- بالرغم من أنني أحب المفردات ----- لا أحب الإمتحانات.

- (أ) مع أنني
(ب) حيث أنني
(ج) فإني
(د) لكن أنني

اطلع الباحث على نسخة أخرى من اختبار الأمم المتحدة (1998) فوجدها
تزيد عن النسخة المتوفرة (2006) بما يأتي:

1 - الجزء الأول: (الفقرات) يتكون من (5) فقرات، وتتضمن كل فقرة
(3 أسئلة).

2 - الجزء الثاني: (النص الطويل) ويتضمن (5) أسئلة.

ثالثا - اللغة المكتوبة

الجزء الأول - الفقرات

يتكون هذا الجزء من الامتحان من خمس فقرات، اقرأ كل واحدة منها
جيدا، ثم اختر أنسب جواب للأسئلة التي تليها:

الفقرة الأولى

يقول ابن خلدون: "إن الرجل الذي يبني كياه بنفسه لا
ينغمس في الترف كثيرا. لأنه تعب وكافح في إقامة كياه، وهو
كذلك حريص على العناية به، فلا يحب أن يتلذذ به تلذذا غير
محدود. أما الولد الناشئ في بيت هذا الرجل، فهو سيكون بالطبع
أشد انغماسا بالترف من أبيه. إنه يجد الترف وافرا بين يديه منذ
طفولته المبكرة، فلا يعرف مبلغ ما كافح أبوه للحصول عليه. ولعله
يحسب الترف مكتوبا له من عند الله. فيأخذ بالتلذذ به في كل
سبيل".

- (٢٦) يقتصد الرجل في الترف لأنه _____
(أ) يخيل على نفسه
(ب) يخشى ضياع جهده.
(ج) جاد
(د) أحرق
- (٢٧) لا يقتصد الولد الناشئ في الترف لأنه _____
(أ) مفاخر
(ب) لا يميز بين الترف والجهد
(ج) لا يحب أباه
(د) كريم
- (٢٨) يرى ابن خلدون في سلوك الولد الناشئ _____
(أ) حبا لأبيه
(ب) الفناء
(ج) حب الحياة
(د) الاستهتار

الفقرة الثانية

أوضح الدكتور جون روي أن أصاط الحياة التي تتمثل في تناول الغذاء
السليم والعوامل البيئية المحيطة هي وراء إطالة الحياة بنسبة ٦٥ في المئة بينما
تحدد الجينات حوالي ٢٥ في المئة من الحياة، كما تلعب الهرمونات مثل
الاستروجين، والتستوستيرون وهرمون النمو البشري، دورا حاسما في التأثير
على الشيخوخة الطبيعية للجسم، مؤكدا أن معدل الحياة المتوقع ارتفع بشكل
مذهل في العقود الأخيرة. وأدرك العلماء حديثا بعض الاختلافات بين مرض
الزهايمر وفقدان الذاكرة الطبيعي المرتبط بالعمر، حيث تموت الخلايا العصبية
في الدماغ عند الإصابة بمرض الزهايمر.
وحسب الأطباء فإنه إذا كان الشخص يعاني من مشكلة في تذكر الأسماء
ولم تتحول إلى مشكلات خطيرة في الذاكرة فإن ذلك يشخص على أنه شيخوخة
طبيعية ولكن إذا فقد أماكن سكنه أو لم يتذكر المدينة التي يقطن فيها أو لم
يستطع تعلم أشياء جديدة فإن ذلك الشخص يعاني على الأرجح من مرض
الزهايمر.

وقد أهدى أحد الباحثين في الدراسة التي نشرتها مجلة (العلوم) الأمريكية إلى أن العديد من الأمراض المزمنة التي تشمل الجنون، وارتفاع ضغط الدم قد اختلف انتشارها بشكل كبير. وأشارت الدراسة الطبية المتخصصة إلى أن عدد كبار السن الذين يعيشون في منازل الرعاية اختلف من ٦,٧ في المئة في عام ١٩٨٧ إلى ٥,٧ في المئة اليوم.

- (٢٩) إطالة حياة الانسان تعود بشكل رئيسي إلى
(أ) الجينات
(ب) الغذاء والبيئة
(ج) الهرمونات
(د) الطب

- (٣٠) مرض الزهايمر
(أ) مصحوب بموت الخلايا في الدماغ
(ب) لا يختلف عن فقدان الذاكرة
(ج) هو من أعراض الشيخوخة
(د) يسبب الوفاة

- (٣١) أصبح العمر الطويل مصحوبا
(أ) بالمرض
(ب) بالأمراض المزمنة
(ج) بالصحة
(د) باحتشار منازل الرعاية

الفقرة الثالثة

طلبت أكاديمية العلوم من الدكتورة سوان كتابة تقرير محدد عن الموضوع الذي يحتدم النقاش حوله منذ ١٩٩٢ عندما اكتشف دياز سكاكيايك واليزابيث كارلسن وزملاؤهما بجامعة كوبنهاغن تناقص الخصوبة لدى الرجال في شتى أنحاء العالم، وأثار إعلانهم موجة من النقاش ومزيداً من الدراسات التي أظهرت تناقصاً متناقضاً.

وأعدت سوان وفريقها تحليل ٦١ دراسة منشورة استخدمها فريق كارلسن في أبحاثه.

قالت سوان لروبرتز "بصفة عامة يوجد في أوروبا والولايات المتحدة تدن كبير وملحوظ".

وتتفق مع هذا الرأي معاهد الصحة الوطنية التي قالت في بيان أن نتيجة تحليل بيانات تم جمعها في الفترة من ١٩٢٨ إلى ١٩٩٠ تشير إلى تناقص كثافة السائل المنوي في الولايات المتحدة باخفاض سنوي في عدد الحيوانات المنوية يبلغ في المتوسط ١,٥ مليون حيوان منوي لكل مليمتر من العينة موضوع البحث أو ١,٥ في المائة في السنة.

وأضاف البيان "في أوروبا بلغ النقص ضعف هذا المتوسط (أي ٢,١ في المئة)".

وقالت سوان إنها قبلت المهمة الموكولة إليها على ظن أنها ستتوصل لنتائج مفارقة لما اكتشفته كارلسن وزملاؤها ولكن بعد تحليلات دقيقة أيقنت أنها مخطئة.

وعن الأسباب تقول سوان التي قامت بتحليل ودراسات للسائل المنوي تغطي الفترة من ١٩٢٤ إلى ١٩٩٦ "باستبعاد اختلافات مثل التدخين ودرجة الحرارة والسن والاصول العرقية نجد أماننا العوامل البيئية".

- (٢٢) تناقص الخصوبة عند الرجال ملحوظ في _____
 (أ) أمريكا (ب) أوروبا
 (ج) أ و ب (د) العالم كله
- (٢٣) أشارت الدراسات إلى أن تناقص الخصوبة أكثر ارتفاعا في _____
 (أ) أمريكا (ب) دراسة سوان
 (ج) أوروبا (د) فريق كارلسن
- (٢٤) تمزو الدراسة أسباب تناقص الخصوبة لدى الرجال إلى _____
 (أ) التدخين (ب) السن
 (ج) البيئة (د) درجة الحرارة

الفترة الرابعة

أعلنت منظمة الصحة العالمية أن "مناطق ساخنة" للسل غير القابل للمعالجة بدأت تظهر في شتى أنحاء العالم وهي تهدد بنشوء أزمة عالمية. فقد أظهرت دراسة شملت ٥٠ ألف مريض في ٢٥ بلدا أن حوالي ثلث تلك البلدان يوجد فيها سل مقاوم للعلاج المتعدد. وتشكل الاصابات غير القابلة للمعالجة ٢٢ - ٢٤ من مجموع الاصابات بهذا المرض في العالم. هذا الرقم ضئيل نسبيا، غير أن المنظمة تقول إن السل الفتاك قد ينتشر بسرعة لأن واحدا من كل ١٠ مرضى فقط يتلقى العناية المناسبة للقضاء على قدرة الجراثيم المرض على مقاومة الأدوية. وقد ذكرت الدراسة التي أعدتها منظمة الصحة العالمية مع الدوائر الصحية الأمريكية أن "المناطق الساخنة" في الهند وروسيا ولاثيا واستونيا وجمهورية الدومينيكان والأرجنتين وساحل العاج. ويمكن معالجة السل وشفاءه عادة بمركب مؤلف من أربعة عقاقير تؤخذ لمدة تتراوح بين ستة وثمانية أشهر. إلا أن كثيرين من المرضى، وخاصة في البلدان الفقيرة يتوقفون عن أخذ الأدوية فور أن يشعروا بتحسّن حالتهم أو يصبحوا غير قادرين على شراء الأدوية، مما يتيح للجراثيم الباقية في الجسم أن تتفاير لتصبح مقاومة لكل الأدوية. وتقول المنظمة أن هذا النوع من "المقاومة المكتسبة للأدوية" قابلة لمنع حدوثها عن طريق العناية الملائمة.

- (٢٥) مرض السل _____
 (أ) انتهى (ب) عاد من جديد
 (ج) محتمل (د) سهل العلاج
- (٢٦) ينتشر السل غير القابل للشفاء في _____
 (أ) أغلب القارات (ب) البلدان الحارة
 (ج) ب و د (د) ٢٥ بلدا
- (٢٧) تزداد مقاومة المرض للأدوية بسبب _____
 (أ) فقر الناس (ب) تسرع الناس
 (ج) فقر الناس أو تسرعهم (د) إهمال الناس

الفقرة الخامسة

افتتحت في واشنطن "قمة" مخصصة للبحث في المناوئين الكبرى للتعاون بين القطاع الخاص والسلطات الرسمية من أجل حماية القصر من الإباحية المستشرية عبر شبكة انترنت. وشارك في "القمة" أكثر من ٢٠٠ مؤسسة تملك مواقع الكترونية على الشبكة ووكالات حكومية فدرالية أمريكية وجمعيات تمثل الأهل ومنظمات مهنية، فضلا عن ممثلي دعو عشر دول. وكادت المحكمة الأمريكية العليا رفضت في ٢٦ حزيران (يوليو) الفاضت مشروع قانون يهدف إلى حظر الإباحية والمواد الخلاعية على شبكة انترنت، واعتبرت أنه قانون مبهم جدا وأن أمكاساته "على حرية التعبير" ستكون سلبية.

- (٢٨) يحاول الجميع حماية القصر من
 (أ) استغلالهم عبر الانترنت
 (ب) إغذابهم للانترنت
 (ج) شراء الانترنت
 (د) مؤسسات الانترنت

- (٢٩) دنفهم أن قانون حظر الإباحية في الانترنت رفضته المحكمة بسبب
 (أ) دفاعها عن الانترنت
 (ب) أنه يمس حرية التعبير
 (ج) خلافها مع الكونغرس الأمريكي
 (د) عدم الشعور بأهميته

- (٤٠) سن^٤ تشريعات لحظر الإباحية في الانترنت
 (أ) انتهى
 (ب) مختلف حوله
 (ج) مرفوض من الجميع
 (د) مازال قائما

خلاصة وتعقيب

الخلاصة:

تضمّن هذا الفصل ثلاثة مباحث: الاختبارات اللغوية، واختبارات الكفاءة اللغوية، واختبارات الفهم القرائي، استعرض المبحث الأول تعريف الاختبارات ومكانتها بين أركان المنهج، وأهدافها، ومواصفات الاختبار الجيد وأنواعه، كما تناول الاختبارات الموضوعية والذاتية من حيث تعريفها، ومخرجاتها، وقواعد بنائها، ومزاياها، ومآخذها، وطرق معالجة تلك المآخذ، وبعد ذلك تم عقد مقارنة بين الاختبارات الذاتية، وانتقل الحديث إلى أسئلة الاختيار من متعدد من حيث أركانها، وشروط صياغتها، وانتهى المبحث بعرض خطوات إعداد الاختبار.

222

وقد استعرض المبحث الثاني الفروق بين اختبارات تحديد المستوى واختبارات الكفاءة اللغوية، ثم عرض اختبارات الكفاءة في اللغات الأجنبية، وبعد ذلك استعرض التجارب الأجنبية في بناء اختبارات الكفاءة العربية، كما تناول التجارب العربية في بناء اختبارات الكفاءة، وعرض خلال ذلك بعض مكونات هذه الاختبارات، وحجم أسئلة فهم المقروء فيها.

أما المبحث الثالث فقد عرض لنماذج لأسئلة الفهم القرائي في ثلاثة اختبارات للكفاءة اللغوية من حيث تعريفها ومكوناتها ونماذج لها، واختتم الفصل بالخلاصة والتعقيب.

إذا قمنا بتحليل الإطار النظري يمكن أن نستنتج الآتي:

- اختبارات الكفاءة العالمية تعتمد -في أغلبها- على الأسئلة الموضوعية، لا سيما الاختيار من متعدد، كما أن تلك الأسئلة لها قواعد في بنائها تم عرضها في الإطار النظري السابق؛ لذا يوصي الكاتب بتوظيف ذلك النوع من الأسئلة في اختبارات الفهم القرائي، وسنرى توظيف ذلك في تطبيقات الفصل الرابع.

- بناء الاختبارات بصفة عامة واختبارات فهم المقروء بصفة خاصة له قواعد يجب أن يتبعها الباحثون والمعلمون، ولكن الواقع يثبت أن المعلمين في المؤسسات التعليمية هم من يقومون ببناء اختبارات الفهم، وذلك دون الاعتماد على الأسس العلمية في ذلك؛ لذلك كان من أهداف هذا الكتاب أنه إذا كنا لا نملك جعل الاختبارات موثقةً رسمية فليس أقل من نشر ثقافة الاختبار والتقويم بين جموع معلمي اللغات الأجنبية بصفة عامة واللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة الذين بيدهم أمر تلك الاختبارات في عديد من المؤسسات التعليمية.

- يجب التمييز بين اختبارات تحديد المستوى واختبارات الكفاءة؛ فكل منهما له أهدافه، وطرق مختلفة في بنائه.

- لاحظنا اهتمام العديد من الدراسات الأجنبية التي اهتمت ببناء اختبارات الكفاءة العربية مثل: (اختبار الجمعية الأمريكية لمعلمي اللغة العربية)، و(اختبار جامعة مولانا باندونيسيا)، و(اختبار ميشيغان)، و(اختبار جامعة ليبيرج)، و(اختبار الكفاية المحوسب)، و(اختبار جامعة نيويورك)، و(اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية)، و(اختبار بيرلنك سوفتوير)، و(اختبار CITO في هولندا)، و(اختبار سبراتش كافي لانجوز بلس، كندا)، اختبار (YDS) و(YÖKDİL) في تركيا.

- أغلب الاختبارات السابقة موجهة للدارسين بصفة عامة، وبعضها موجه لطلاب الثانويات، وبعض تلك الاختبارات أنشأتها جهات رسمية وبعضه جهود فردية، وأغلب الاختبارات تقيس المهارات الأربع، عدا اختبارا (بيرسون) الذي يقيس الأداء المنطوق، واختبار (سبرانتش) الذي اقتصر على قياس مهارات القراءة والكتابة والقواعد، واختبارا (YDS) و(YÖKDİL) اللذان يقيسان الفهم القرائي.
- كان للجهود العربية حضور في اختبارات الكفاءة؛ فكان (اختبار التتمة) لطعيمة في صدر تلك الجهود، وتلاه (مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية) للشيخ، ثم توالى الجهود مثل: (اختبار العرفان) و(اختبار العربية المعيارى) للجامعة الإلكترونية السعودية، و(اختبار التتال العربى)، و(امتحان الكفاءة العالمى) لجامعة النجاح.
- أوضحت بعض الاختبارات السابقة أنها اعتمدت على الأطر العالمية مثل اختبار (العرفان) الذي اعتمد على الإطار الأوربي، وبعض الاختبارات لم توضح المعايير التي اعتمدت عليها في بناء اختباراتنا.
- لم يلتزم الكاتب منهجية تاريخية في عرض الاختبارات السابقة؛ نظراً لأن بعضها غير محدد التاريخ، وبعضها الآخر جهود لم يحدد نطاق التطبيق؛ لذا لم يتخذ ترتيباً محدداً في عرض الاختبارات.
- استعرض الكاتب تحليلاً لأسئلة الفهم القرائي في ثلاثة اختبارات تقيس الكفاءة اللغوية، واتضح بعض جوانب القصور في بعضها.

• تمهيد

- القسم الأول: تطبيقات على مستوى الفهم المباشر
- القسم الثاني: تطبيقات على مستوى الفهم الاستنتاجي
- القسم الثالث: تطبيقات على مستوى الفهم الناقد
- القسم الرابع: تطبيقات على مستوى الفهم التذوقي
- القسم الخامس: تطبيقات على مستوى الفهم الإبداعي



تمهيد

من أشهر التعريفات التي وردت في الأدبيات التربوية للفهم القرائي أو فهم المقروء أنه: (القدرة على إجابة أسئلة الفهم القرائي)، يُفهم من ذلك أن الطريق الأمثل لتنمية الفهم القرائي يبدأ من توجيه سؤالٍ مقصودٍ يهدف إلى تنمية مستوى معين من مستويات التفكير (مستويات الفهم)، مما يؤدي إلى نمو مهارة أو أكثر من مهارات فهم المقروء.

بناءً على ما سبق فإن هذا الفصل يهدف إلى عرض أمثلة تطبيقية توضح طريقة بناء الأسئلة، والمهارات التي تقيسها، وأسلوب العرض المناسب لها؛ حيث ينقسم الفصل إلى خمسة أقسام: مستوى الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

أما عن أنماط الأسئلة المدرجة في التطبيقات فهي أسئلة الاختيار من متعدد؛ ويرجع ذلك لأهميتها وشهرتها في الاختبارات العالمية كما ذكرنا سابقاً، كما أن هذه الأنماط تحاكي اختبارات كثيرة اطلع عليها الباحث؛ بعضها في الاختبارات العالمية في لغات أخرى، مثل: TOEFL و(YDS)، وبعضها في اختبارات اللغة العربية محلياً ودولياً، والنصوص المستخدمة في الأسئلة بعضها نصوص حقيقية وردت في كتب أو مجلات أو مواد تعليمية، وبعضها في وسائل التواصل الاجتماعي بوصفها نماذج من اللغة المعاصرة.

يجب التمييز بين مصطلحين سيتم استخدامهما في شرح الأمثلة التطبيقية، وهما: (المستوى اللغوي، ومستوى الفهم)، ويقصد بالمستوى اللغوي: (التمهيدي والمبتدئ الأول والثاني، والمتوسط الأول والثاني، والمتقدم الأول والثاني) بحسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، أما مستوى الفهم فيقصد به مستويات الفهم القرائي: (المباشر، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي).

سترد بعض المصطلحات؛ ومن ثم يجب التمييز بينها كالآتي:

- **ساق السؤال:** العبارة غير المكتملة.

- **البدائل:** هي جميع البدائل، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.

- **الاختيار الصحيح:** هو الإجابة الصحيحة.

- **المشتتات/ الموهات:** هي البدائل غير الصحيحة.

من المبادئ التي اعتمدها الكاتب في بناء الأسئلة وجوب التمهيد للمهارات العليا (كمهارات التفكير الناقد) من المستويات الدنيا، فليست هناك مهارة تنشأ منعزلة عما قبلها من مهارات، فالمهارة تبدأ في مستوى، وتتطور عبر المستويات التالية.

يتم ترقيم المهارات الفرعية من (1 إلى 100 مهارة) بالتوالي بصرف النظر عن المستوى الذي تنتمي إليه أو المهارة الرئيسة التي تنبثق عنها، ويلي ذلك عرض تعريف المهارة وهدفها، ويعقب ذلك عرض نموذج يتكون من (السؤال - الفقرة - البدائل - تقنية بناء السؤال - وأحياناً استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال) لتوضيح طريقة تطبيقها، ويمكن تقديم عدة نماذج إذا كانت المهارة تتطلب ذلك.

أما (تقنية بناء السؤال) فتقدم شرحاً لخطوات بناء السؤال، وأحياناً يتضمن هذا العنصر شيئين معاً: (استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال)، ويقصد به تقديم خطوات تدريس هذه المهارة، ويلي ذلك طريقة بناء السؤال الذي يقيسها.

القاعدة المهمة التي يجب التأكيد عليها أن يبدأ المعلم عند كتابة البدائل في أسئلة (الاختيار من متعدد) بكتابة الاختيار الصحيح، ثم ينطلق بعدها إلى كتابة المشتتات (الموهات)، ويجب مراعاة شروط كتابة المشتتات المذكورة في الفصل الثالث.

القسم الأول

تطبيقات مستوى الفهم المباشر

قام الباحث بتقسيم مستوى الفهم المباشر إلى أربع مهارات رئيسة، هي: (الفهم المباشر للمفردات، وفهم المفردات والجمال في مجموعات، وإدراك العلاقات، وتحليل النص وتركيبه) وكل مهارة رئيسة ينبثق عنها عدد من المهارات الفرعية، وسيلي تفصيل ذلك.

أولاً: الفهم المباشر للمفردات:

بحسب الدراسات التربوية لا توجد مهارة تحت عنوان (الفهم المباشر للمفردات)، وإنما المتعارف عليه مهارة (تحديد مرادف الكلمة ومضادها)، وتُصنّف في بند واحد ضمن مستوى الفهم المباشر، إلا أن الكاتب رأى ضرورة إعادة تصنيف مهارات الفهم، بحيث تنضم المهارات المتقاربة في الهدف تحت مهارة رئيسة، كما رأى ضرورة اشتقاق مهارات فرعية جديدة من مهارات رئيسة.

لذلك جعل الباحث مهارة (الفهم المباشر للمفردات) مهارة رئيسة، يندرج تحتها (4) مهارات فرعية، تتعلق في مجملها بالحصيلة اللغوية من المفردات، ويلى تفصيل ذلك.

1. مهارة تحديد المرادف

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد مرادف المفردات؛ سواء أكانت أسماء، أم أفعالاً، أم حروفاً، وعادةً ما تناسب هذه الأسئلة كل المستويات اللغوية.



نموذج

السؤال: اختر مرادف الكلمة التي تحتها خط:

أغلبية السكان يفضلون العيش في المدينة

البدائل:

أ	أكثرية - الهجرة
ب	أقلية - السفر
ج	بعض - البقاء
د	أكثرية - الحياة



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تحديد المرادف الصحيح؛ وعند بناء هذا السؤال يجب على المعلم أن يختار المفردات الجديدة والمفتاحية لتكون موضعاً للأسئلة، ثم يقوم ببناء ساق السؤال، وتحديد الكلمة المطلوبة في سياق تام، وبعدها يعد المشتتات المتقاربة في المعنى من الاختيار الصحيح، ونلاحظ في المثال السابق أن الاختيار الصحيح هو (د)، وباقي المشتتات غير صحيحة رغم تقاربها في المعنى من الاختيار الصحيح.

2. تحديد مرادف أدوات الربط

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على فهم أدوات الربط في السياق، ويمكن أن تناسب هذه المهارة طلاب ما بعد المبتدئ؛ لأن طلاب المبتدئ ليست لديهم الحصيلة اللغوية التي تسمح لهم بتوظيف أدوات الربط.



نموذج

السؤال: اختر مرادف أداة الربط التي تحتها خط:

يحذر الأطباء من الازدحام أو عدم اتباع المسافات الآمنة بين الأشخاص في الأماكن العامة بحجة أنها تزيد من انتشار وباء كوفيد 19 (كورونا).

البدائل:

أ	ب	ج	د
حتى	مع	رغم	بسبب



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على فهم أدوات الربط، وعند بناء هذا السؤال يجب على المعلم أن يأتي بالمشتتات القريبة من الاختيار الصحيح، وهنا يجب أن يكون لدى الطالب الحصيلة اللغوية التي تسمح له باستبعاد المشتتات غير الصحيحة، والقدرة على تحديد الاختيار الصحيح.

3. تحديد المضاد

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد مضاد الاسم أو الفعل، وهي من المهارات الرئيسة للفهم المباشر، وغالبًا ما تناسب طلاب المستوى المبتدئ.



نموذج

السؤال: اختر مضاد الفعلين اللذين تحتهما خط:

من أهم قواعد عملنا أن نطيع التعليمات، ولا ننقطع عن الحضور.

البدائل:

أ	تُنْفَذ - تغادر
ب	تَقْتَرَح - تحضر
ج	تَحِب - تتغيب
د	تَعْصِي - تُواصل



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على حصيلة الأفعال، ومن الواضح أن السؤال يناسب المستوى المتوسط، وهنا يجب الإشارة إلى أنه على الرغم من كون المهارة في الفهم المباشر، إلا أنه يمكن توظيفها في المستويات اللغوية العليا، فمثلاً السؤال عن مضاد الفعل يقيس الفهم المباشر ويُستخدم غالبًا في المستويات الأولى، إلا أنه يمكن أن يمتد حتى المستوى المتقدم مع ضرورة مراعاة المفردات وصعوبتها، وعند بناء هذا السؤال يجب على المعلم أن يختار الأفعال التي درسها الطالب.

4. تحديد المفرد أو الجمع

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد المفرد والجمع، وغالبًا ما يأتي هذا النمط في أسئلة المستوى المبتدئ، وإن كان من الممكن توظيفه في المستويات الأخرى.



نموذج

السؤال: حدد المفرد الصحيح لما يلي:

يقوم حفظة القرآن الكريم بمراجعته يوميًا.

البدائل:

أ	ب	ج	د
حُفَظَ	حافظون	حافظات	حافظ



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز المفرد الصحيح عن غيره؛ ويمكن توظيف السؤال في جميع المستويات بحسب خصائص ومتطلبات كل مستوى، ونلاحظ أن الكلمة المطلوبة (حفظة) جمع، ورغم ذلك فقد يخطئ الطالب باختيار الجمع بين البدائل، وعند بناء هذا السؤال يجب على المعلم أن يختار المفردات الجديدة، وأن تكون باقي المشتتات غير صحيحة رغم تقاربها في المعنى من الاختيار الصحيح.



ثانياً: فهم المفردات في مجموعات

المهارة الرئيسة الثانية في مستوى الفهم المباشر هي مهارة فهم المفردات والجمال في مجموعات، ويقصد بالمجموعات أن الطالب ليس أمام سؤال محدد عن معنى مفردة بعينها أو مضادها كما في المهارة الرئيسة السابقة، وإنما يواجه عددًا كبيراً من مجموعات المفردات، ويجب عليه إما اختيار المجموعة الصحيحة بين مجموعات غير صحيحة، وإما اختيار المجموعة غير الصحيحة بين المجموعات الصحيحة، فمثلاً قد تتطلب المهارة تحديد المرادف غير الصحيح، فيكون على الطالب المرور بجميع المجموعات ليبحث عن المجموعة غير الصحيحة. وتهدف هذه المهارة إلى قياس عدد كبير من المفردات في سؤال واحد، وتفصيل ذلك في الآتي:

5. تحديد المرادف في مجموعات

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد مرادف المفردات (أسماء/ أفعال/ ظروف)، ولقياس هذه المهارة يتم تقديم مجموعات من المرادفات الصحيحة للطالب ويطلب منه البحث عن المجموعة غير الصحيحة، أو العكس، فنضمن بذلك قياس حصيلة كبيرة من المفردات اللغوية في سؤال واحد.



نموذج

السؤال: اختر المرادف غير الصحيح من المجموعات الآتية:

أ	ريب - شك
ب	قلق - ارتباك
ج	حانوت - متجر
د	إنشاء - افتتاح



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على فهم العديد من المراتفات، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تقديم مجموعات من المراتفات الصحيحة، ويُطلب منه تمييز المجموعة غير الصحيحة، كما في السؤال السابق، ولكي يصل الطالب إلى هذه المجموعة عليه المرور أولاً بالمجموعات (أ، ب، ج)، والإقرار بصحتها، وفي النهاية يحدد المجموعة غير الصحيحة بنفسه (د)، وعند بناء هذا السؤال يجب على المعلم أن يختار المفردات بعناية بحيث تدور في موضوعات متقاربة.

6. تحديد المضاد في مجموعات

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استخراج المضاد، ولقياس هذه المهارة يتم تقديم مجموعات من المتضادات الصحيحة، ويكون على الطالب تمييز المجموعة غير الصحيحة، أو العكس، فنضمن بذلك اختبار الطالب في مضاد حصيلة كبيرة من المفردات اللغوية في سؤال واحد، ويمكن أن تتنوع المفردات بين الأسماء أو الأفعال أو الظروف.



نموذج

السؤال: اختر المضاد غير الصحيح من الظروف الآتية:

أ	أمام × قدام
ب	فوق × تحت
ج	جنوب × شمال
د	أسفل × أعلى



تقنية بناء السؤال:

يهدف السؤال إلى قياس قدرة الطالب على تعرف مضاد مفردات كثيرة، ولن يتحقق ذلك إلا بتقديم مجموعات من المفردات المتضادة، ويكون عليه تمييز المجموعة الصحيحة من غير الصحيحة، فنضمن بذلك قياس حصيلة كبيرة من المتضادات في سؤال واحد، وعند بناء مثل هذا السؤال يجب مراعاة المستوى اللغوي للطلاب، وفي السؤال السابق يتم قياس معرفة الطالب بالظروف.

7. تحديد المفرد أو الجمع في مجموعات

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد المفرد أو الجمع لمفردات عديدة، ولقياس هذه المهارة يتم تقديم مجموعات من المفردات أو الجموع منفردة أو في سياق، يكون أحدها غير صحيح والباقي صحيحاً، أو العكس، فنضمن بذلك قياس حصيلة كبيرة من المفردات اللغوية في سؤال واحد.



نموذج

السؤال: اختر المفرد الصحيح لما تحته خط من المجموعات الآتية:

تبحث النساء عن الأعمال أو المهن المناسبة لهنّ، كربات البيوت أو معلمات أو موظفات وغير ذلك.

البدائل:

أ	نسوة - عاملة - مهنة - ربة
ب	امراة - عمل - مهنة - ربائب
ج	نسوة - عاملة - مهنات - ربة
د	امراة - عمل - مهنة - ربة



تقنية بناء السؤال:

يهدف السؤال إلى قياس قدرة الطالب على تحديد المجموعة الصحيحة التي تتضمن مفرد الجموع الواردة في العبارة الأولى، فنضمن بذلك قياس حصيلة كبيرة من الجموع في سؤال واحد، وعند بناء مثل هذا السؤال يبدأ المعلم بكتابة الاختيار الصحيح، ثم يكتب المُشْتَتَات التي تختلف عن الاختيار الصحيح في كلمة واحدة أو أكثر، وكلما زاد عدد المفردات ازدادت صعوبة السؤال، يجب على المعلم أن ينوع في الجموع بين جمع المذكر والمؤنث والتكسير.

8. تحديد الاسم الذي لا جمع له

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز المفردات من الجموع دون سياق، وتختلف هذه المهارة عن المهارة الرابعة (تحديد المفرد أو الجمع) التي يتم فيها التركيز على مفردة معينة في سياق، ويُطلب مفردها أو جمعها، بينما هذه المهارة تختبر قدرة الطالب على تمييز المفرد بين جموع أو العكس، وذلك دون الارتباط بسياق، علاوة على كون المفردات غير متجانسة.



نموذج

السؤال: حدّد الاسم المفرد مما يلي:

أ	ب	ج	د
شعوب	جيوش	قرية	بلدان



تقنية بناء السؤال:

يهدف السؤال إلى قياس قدرة الطالب على تمييز المفرد بين جموع، ونلاحظ أن البدائل كلها غير مترابطة، كما أنها لا تنتمي لسياق محدد، وهذا النوع من الأسئلة يحرر معد الاختبار من التقيد بدروس معين.



9. تحديد المفردات غير المتناسقة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج المفردة التي لا تنتمي لمجموعتها، وهذه المهارة تتعلق بمستوى الاستنتاج في مراحل متقدمة، لكنها تبدأ من المستوى الفهم المباشر بشكل مبسط؛ حيث يتم تقديم مجموعة من المفردات المتناسقة عدا مفردة واحدة، ويطلب من الدارس تحديدها، وغالبًا ما تنتمي المفردات إلى حقل دلالي واحد.

نموذج

السؤال: حدد المفردة الغريبة مما يلي:

أ	ب	ج	د
كرة القدم	السباحة	ركوب الخيل	مشاهدة التلفاز

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على تمييز المفردة الغريبة التي لا تنتمي للحقل الدلالي لبقية المفردات، وهنا يقوم مُعد الاختبار بمسح الدروس لإعداد قوائم بالكلمات المفتاحية، ويجهز في ضوئها هذا النمط من الأسئلة، فمثلاً: المفردات -في المثال السابق- مأخوذة من درس أنواع الرياضات، حيث جمع الاختبار الرياضات المذكورة في الدرس، وزاد عليها (مشاهدة التلفاز)، مما جعل السؤال يلتبس على الطلاب؛ إذ ظنوا أن السؤال متعلق بالهوايات؛ ومن ثم أجابوا خطأ.

ثالثاً: تحليل النص وتركيبه

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحليل النص وتركيبه، وهي مهارة أوردتها بعض التربيين في مستوى الفهم المباشر، وبعضهم أوردتها في المستوى الاستنتاجي، ومهما كان التوجه فإن هناك منطلقاً لدى الكاتب مفاده (أننا إذا أردنا تدريب المتعلمين على مهارة من مهارات الفهم العليا، فلا بد من البدء في التدريب عليها في المستويات الأولى).

هذه المهارة اعتبرها الكاتب من المهارات الكلية التي سيندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، وسيتم تكرارها عبر مستويات الفهم القرائي لكن من خلال مهارات فرعية أخرى، ويمكن التدريب على هذه المهارة من خلال أساليب متعددة، وتقصيل ذلك فيما يلي :

10. استخراج المعلومات الرئيسية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحليل النص واستخراج التفاصيل منه.



نموذج

السؤال: اختر السؤال الذي لا إجابة له في النص:

استشهد الصحابي سليمان بن خالد بن الوليد في فتح مصر سنة 21هـ، وذلك في قرية اسمها قرية وردان بمحافظة الجيزة حالياً؛ حيث أحاطت به كتيبة رومانية فقاتلها وحده بسيفه، فقطعوا يده اليمنى، فقاتلهم باليسرى، فقطعوها، ثم طعنوها في صدره، كان سليمان يطلا شجاعاً مقداماً لا يخاف المخاطر فذاك الشبل من ذاك الأسد، كان يحب أن يكون أول من يندفع في صفوف جيش العدو، ولا يحب أن يسبقه أحد من رفاقه.

البدائل:

أ	متى وأين استشهد سليمان؟
ب	كيف استشهد في المعركة؟
ج	ما صفات سليمان بحسب النص؟
د	من قائد المعركة التي استشهد فيها سليمان؟



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على تحليل النص، ويعتمد بناؤه على تقديم فقرة ومجموعة من البدائل، يتضمن كل منها سؤالاً له إجابة في النص، عدا سؤال ليست له إجابة، وهنا يكون الطالب قد قام بعمليات عقلية متعددة:

- أولاً: يفهم كل سؤال ويحدد المطلوب منه.
 - ثانياً: يحلل النص ويحدد موضع الإجابة الصحيحة.
 - ثالثاً: يميز في النهاية السؤال الذي لا إجابة له في النص.
- ومثل هذا السؤال يناسب كل المستويات اللغوية.



11. ترتيب فكر الحوار

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تركيب النص، ويتم ذلك من خلال ترتيب أجزاء الحوار بشكل صحيح.



نموذج

السؤال: رتب الجمل التالية لتكون حوارًا صحيحًا:

أ	فاز بالمباراة الفريق الوطني
ب	وكيف كانت النتيجة؟
ج	هل شاهدت المباراة أمس؟
د	نعم رأيتها.

البدائل:

أ	1-2-3-4
ب	4-3-2-1
ج	1-3-4-2
د	2-1-4-3



تقنية بناء السؤال:

لقياس هذه المهارة يتم تقديم مجموعات من الجمل غير المرتبة؛ بعضها أسئلة وبعضها أجوبة، ويُطلب من الطالب ترتيبها من خلال اختيار الصحيح من البدائل، وهنا يمر الطالب بتحليل الجزئيات حتى يصل إلى الكل الصحيح؛ بمعنى أنه ينتقل من الجزء إلى الكل، ومن التحليل إلى التركيب.



12. ترتيب فكر الفقرة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ترتيب الفكر الجزئية لتكوين فقرة تامة، ويبدأ التدريب على هذه المهارة من مستوى ترتيب الكلمات لتكوين جمل، ثم ترتيب الجمل لتكوين فقرة، ثم ترتيب الفقرات لإنشاء نص كامل.



نموذج

السؤال: رتب الفقرات لتكوّن نصًا مما يأتي:

ويعلق أحدهم: إنه اقتراح رابع لا ريب في ذلك، ولكن المشكلة الكبرى كامنّة في كيفية تعليق الجرس على عنق القط (1)، يُحكى أن جماعة من الفران اجتمعوا ذات يوم؛ ليفكروا في طريقة تنجيهم من خطر القط (2)، فمن ذلك العنّري الذي يستطيع أن يمسك بعنق القط ويشد عليه خيط الجرس ثم يرجع إلى قومه سالمًا غانمًا؟! (3) وبعد جدل عنيف قام ذلك الفأر المحترم فاقترح عليهم أن يضعوا جرسًا رنّانًا في عنق القط حتى إذا داهمهم القط سمعوا به قبل فوات الأوان وفروا من وجهه (4).

البدائل:

4-3-1-2	أ
1-2-3-4	ب
3-1-4-2	ج
4-2-1-3	د



تقنية بناء السؤال:

في النموذج السابق يتم تقديم مجموعة من الفقرات القصيرة غير المرتبة للطالب، ويطلب منه اختيار الترتيب المناسب لها من البدائل، وهنا يمر الطالب بتحليل الجزئيات حتى يصل إلى الكل الصحيح.

يتم التدريب على هذه المهارة تدريجيا، فيبدأ من مستوى الكلمات، ثم التدريب على مستوى الجمل، ثم الفقرات القصيرة والمطولة لإنشاء موضوع كامل، وهكذا يجب اتباع مصفوفات المدى والتتابع في بناء مهارات الفهم القرائي وتنميتها.

القسم الثاني

تطبيقات مستوى الفهم الاستنتاجي

مستوى الفهم الاستنتاجي يعني القدرة على قراءة ما بين السطور، والتقاط المعاني الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر الكاتب والشخصيات وتفسيرها، وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى بناء تعميمات مناسبة، وتوظيف مهارات مثل: التنبؤ والمقارنة والتصنيف، وغيرها.

ومن الجدير بالذكر أن مستوى الفهم الاستنتاجي وما يتضمنه من مهارات رئيسة وثنائية ينبني بالضرورة على مهارات الفهم المباشر، فعلى سبيل المثال: لا يمكن فهم الأفكار الضمنية (إحدى مهارات الفهم الاستنتاجي) دون فهم المفردات ومرادفاتها وأضدادها (إحدى مهارات الفهم المباشر)، إذن يمكن القول بأن كل فهم استنتاجي يحتوي ضمناً مهارات الفهم المباشر.

يتضمن هذا المستوى ثلاث مهارات رئيسة هي: (تخمين المفردات، وإدراك العلاقات، وتحليل النص وتركيبه)، ونلاحظ أن هذه المهارات تتداخل مع مستوى الفهم المباشر، وسترد في مستوى الفهم الناقد، ولكن تختلف كل منها من حيث المهارات الفرعية الخاصة بها.

أولاً: تخمين المفردات

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الأسماء، أو الأفعال، أو الحروف، أو الظروف، أو أدوات الربط المناسبة للسياق.

13. تخمين الاسم المناسب للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الاسم المناسب للسياق.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للسياق:

العلم أفضل من المال؛ لأن لصاحب المال

البدائل:

أ	أعداء كثيرين.
ب	أصدقاء عديدين.
ج	أموالاً طائلة.
د	عقلاً كبيراً.



تقنية بناء السؤال:

هذه المهارة تعتمد على التخمين الذي يقوم على الفهم، فالطالب الذي فهم السياق سيصل إلى الإجابة الصحيحة، ولإعداد مثل هذا السؤال يجب أن تتكون الساق من جزأين: الأول يوجه الطالب نحو فكرة ما (وهي هنا أن العلم أفضل من المال)، والجزء الثاني يعتمد على شرح القسم الأول، ثم يُقدَّم للمختبر بدائل تُتم المعنى المناسب للسياق، وفي المثال السابق سيستنتج الطالب من القسم الأول



أن المال ليس جيداً، وسيفهم ضمناً من القسم الثاني أن سبب عدم أفضلية صاحب المال سيكون شيئاً سلبياً؛ ومن ثم فلا يوجد في الاختيارات شيء سلبي إلا الإجابة (أ). ولقياس هذه المهارة عادة ما يتم تقديم جملة ناقصة أو جملتين، ويُطلب من الطالب اختيار الاسم المناسب المتمم للمعنى بحسب السياق.

14. استنتاج الفعل المناسب للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الفعل المناسب للسياق.



نموذج

السؤال: اختر الفعل المناسب للسياق:

... زوجتي بأعمال البيت طوال اليوم، وفي المساء ... الأولاد في دروسهم.

البدائل:

أ	تبدأ - يذاكر
ب	تجهد - تُجَلِّس
ج	تتظّف - تُعين
د	تقوم - تساعد



استراتيجية تدريس المهارة:

عند تدريب الطلاب على هذه المهارة يجب توظيف استراتيجية السؤال والجواب والنمذجة؛ حيث يقوم المعلم بطرح سؤال بصوت مرتفع قائلاً: (ماذا تفعل الزوجة في البيت؟)، وهنا سيجيب قائلاً: (تقوم بأعمال البيت)، ثم يعود فيسأل في الجملة الثانية (ماذا تفعل مع الأولاد؟)، وتأتي الإجابة (تساعد الأولاد في دروسهم)، وبالتالي يصل باجتماع الإجابتين إلى أن الجواب الصحيح هو (د).

ويجب الإشارة إلى أن تدريب الطلاب على هذه المهارة وغيرها يتطلب دعماً بتدريبات مكثّفة، فالمهارة لا يمكن أن تُمتلك أو تُتَمَيَّ بتدريب واحد، وإنما بتدريبات مكثّفة؛ حتى يتمكن الطالب منها، وحتى يمكن للمعلم اختباره فيها، فالتعرف لا يكفي وحده على امتلاك المهارة.

15. تخمين حرف الجر المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تخمين حرف الجر المناسب.



نموذج

السؤال: حرف الجر المناسب للسياق:

عندما تُرجمت كتب العالم العربي الكبير ابن سينا ... اللغة العربية ... اللغات الأوربية انتشرت انتشاراً كبيراً بين علماء الطب.

البدائل:

أ	من - على
ب	إلى - من
ج	عن - في
د	ل - ب



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على معرفة حروف الجر، وكذا الأفعال التي تتعدى بحروف جر، ولقياس هذه المهارة يتم تقديم فقرة ناقصة، ويُطلب من الطالب اختيار حرف الجر المناسب الذي يُتمم المعنى وفق السياق، ويجب إعداد البدائل بحيث لا تكون سهلة التخمين للطلاب، فيجب قياس الفهم بدقة عن طريق بناء مشتتات صحيحة.



16. تخمين الظرف المناسب للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تخمين الظرف المناسب المتمم للسياق.



نموذج

السؤال: اختر الظرف المتمم للمعنى:

اشرب من تشرب الخيول؛ فالحصان لن يشرب الماء الفاسد أبدًا، وكل من الفاكهة التي لمستها الدودة ولم تخرقها، فهي تبحث عن الفاكهة الناضجة، وانظر السماء قدر الإمكان وستصبح أفكارك مشرقة وواضحة.

البدائل:

أ	حيث - دومًا - في
ب	مكان - صباحًا - أسفل
ج	حيث - دائمًا - نحو
د	حيثما - أحيانًا - تحت



تقنية بناء السؤال:

يعتمد بناء السؤال على تقديم فقرة تحذف منها الظروف، ويُطلب من الطالب اختيار الظرف المناسب الذي يُتمم المعنى وفق السياق، ويجب إعداد البدائل بشكل لا يجعلها سهلة التخمين للطلاب، ويبدو أن النص يناسب طلاب المستوى المبتدئ.

17. تخمين أداة الاستفهام المناسبة للسؤال

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج أداة الاستفهام من خلال سياق حوارى.



نموذج

السؤال: اختر أداة الاستفهام المناسبة للسؤال

مراد	... وصلت إلى هذه الدرجة العلمية؟
علي	بالجد والاجتهاد ليل نهار، والتعاون مع الآخرين.

البدائل:

أ	ب	ج	د
متى	هل	مع من	بم



تقنية بناء السؤال:

تختبر هذه المهارة قدرة الطلاب على فهم أدوات الاستفهام، وتخمين المناسب منها للسياق، وعند بناء مثل هذا السؤال يُقدم المعلم سؤالاً تنقصه أداة استفهام، ويطلب من الدارسين إكماله، ويجب أن تكون المشتتات متقاربة من الاختيار الصحيح لتعزيز دقة الفهم، وتطوير قدرة الطلاب على التفكير النقدي.

وفي السؤال السابق نلاحظ أن المشتتات السابقة كلها صالحة، والمانع الوحيد هو الاعتماد على الإجابة المبدوءة بشبه الجملة (بالجد والاجتهاد)؛ لذا يجب أن تكون أداة الاستفهام هي (د).

18. تخمين العدد

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز الأعداد من خلال السياق، ويمكن استخدام هذا السؤال في المستوى المبتدئ، كما يمكن تطوير استخدامه في مستويات لغوية أعلى



نموذج

السؤال: أكمل العبارة بحسب النص الآتي:

عدد أفراد الأسرة، وعدد الأبناء ...، وعدد البنات ...

أعرفكم بأسرتي؛ أبي مهندس في شركة، وأمي معلمة للغة العربية، أخي حسين طالب في الثانوية، وبعده أختي فاطمة طالبة في المدرسة المتوسطة، وأختي عائشة تلميذة في المرحلة الابتدائية، وأخي الأصغر عمر في روضة الأطفال، وقد تخرجت قبل سنتين في كلية الحقوق.

البدائل:

2-3-7	أ
3-2-6	ب
2-3-6	ج
2-3-7	د



تقنية بناء السؤال:

السؤال السابق حول موضوع الأسرة، وهو موضوع شائع في المستوى المبتدئ، ورغم ذلك يمكن توظيف أسئلة الاستنتاج لتقيس شيئاً بسيطاً، وهو العدد. وقد اعتمد السابق على ثلاثة عناصر هي: النص، وساق السؤال، وثلاثة أعداد، الأمر الذي يؤدي إلى ازدياد تعقيد السؤال؛ لذا أكدنا على أن المهارة واحدة لكن تطويرها حسب المستوى اللغوي، أو حسب حاجة الدرس.



عند بناء مثل هذا السؤال لا بد أن يكون النص مليئاً بالتفاصيل التي تسمح باستخراج المعلومات منه، ومن جهة أخرى لا بد أن يحسن المعلم تحديد مواضع الفراغات، فمن شأن ذلك بناء سؤال جيد.

19. تخمين معنى مفردة في سياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تخمين معنى مفردة في سياق.



نموذج

السؤال: خمن معنى ما تحته خط:

لا تعتبر المكملات الغذائية أدوية؛ لأنها لا تهدف إلى الوقاية من الأمراض أو علاجها، بل تهدف إلى الحفاظ على الصحة أو تحسينها، وقد تساعد على تلبية الاحتياجات اليومية من الفيتامينات والمعادن.

البدائل:

أ	ب	ج	د
الزيادة	التقوية	العلاج	الحماية



استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال:

في هذه المهارة يعتمد تدريب الطالب على استراتيجية استكشاف أدوات الربط، ويتم ذلك من خلال التساؤل الذاتي لمعنى أدوات الربط وتأثيرها في المعنى، ففي الفقرة السابقة أداًتا ربط مُهمَّتان، هما: (لا تهدف.. بل تهدف إلى)؛ ومن هنا يمكن تدريب الطالب على أن (بل) تعطي معنى الإضراب؛ أي: أن ما بعدها يختلف عما قبلها؛ مما يساعد الطالب على التخمين الصحيح، وفي النموذج السابق جملة (ليس الهدف الوقاية، ولكن الهدف الحفاظ على الصحة) تعني: أن الهدف هو تحسين الصحة، وليس له علاقة بالحماية من الأمراض، وعندما



نلاحظ البدائل نجد أنها تساعدنا على التخمين الصحيح، فالمعنى لا يتضمن (الزيادة) أو (التقوية) أو (العلاج)؛ ومن ثم سيتجه التخمين نحو الاختيار (د). ولقياس هذه المهارة يتم تقديم فقرة تامة، يختار منها المعلم الكلمات المفتاحية المراد السؤال عنها، كما يجب أن تكون المشتتات متقاربة من الاختيار الصحيح.

20. تخمين معنى التراكيب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج معنى التراكيب الاصطلاحية.



نموذج

السؤال: خمن معنى التركيب الآتي:

القراءة تؤثر إيجابياً على تفكير الإنسان، وتوسع مداركه، وتثقل مواهبه.

البدائل:

أ	ب	ج	د
تضر	تؤدي	ترفع	تقيد



استراتيجية تدريس المهارة وتقنية بناء السؤال:

تهدف المهارة إلى تدريب الطالب على فهم التركيب من خلال السياق؛ لذا يجب على المعلم أن يدرّب طلابه على أنه لا يمكن تخمين معنى التركيب إلا من خلال فهم السياق، فالسياق هنا يدل على معانٍ إيجابية، مثل: (توسيع المدارك، وثقل المواهب)؛ لذلك لا يمكن أن يكون الاختيار الصحيح يحمل معنى سلبياً، وبالتالي فإن الاختيار الصحيح هو (د).

ولقياس هذه المهارة يتم تقديم سياق مكتمل، ويحدد المعلم موضع التركيب المراد اختباره، كما يجب أن تكون المشتتات متقاربة من الاختيار الصحيح.

21. استنتاج أدوات الربط المناسبة للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج أدوات الربط المناسبة للسياق.



نموذج

السؤال: اختر أداة الربط المناسبة للسياق:

الرياضات العنيفة قد تؤثر سلبيًا على سلامة اللاعبين الرياضات الآمنة التي تعمل على تنمية اللياقة البدنية بشكل يحافظ على سلامتهم.

البدائل:

أ	ب	ج	د
بخلاف	إضافة إلى	على الرغم من	جنبًا إلى جنب مع



استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال:

تهدف المهارة إلى تدريب الطالب على فهم أدوات الربط من خلال السياق؛ لذا يجب على المعلم أن يدرّب طلابه على أن تخمين معنى أداة الربط يعتمد على فهم السياق الذي قبلها والسياق الذي بعدها، على سبيل المثال: السياق -في هذا النموذج- ما قبل أداة الربط (الرياضات العنيفة) يدل على معنى مغاير لما بعدها (الرياضات الآمنة)؛ لذلك فإننا نحتاج من أجل ربط الجملتين إلى أداة ربط تدل على الاختلاف، وهنا يمكن تخمين أداة الربط المناسبة في الاختيار (أ).

ولقياس هذه المهارة يتم تقديم سياق مكتمل، ويحذف المعلم أداة الربط المراد اختبارها، كما يجب أن تكون المشتتات متقاربة من الاختيار الصحيح.



22. استنتاج المشترك اللفظي

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج معنى المشترك اللفظي، ويجب الإشارة إلى أن المشترك اللفظي هو اللفظ الواحد الذي يخرج إلى دلالات متنوعة تختلف باختلاف السياق.



نموذج

السؤال: اختر المجموعة المترادفة:

أ	خطب الإمام على المنبر - خطب محمود فتاة صالحة.
ب	روى العالم الحديث - روى الشاهد ما رآه في الحادثة.
ج	شرب القوم من العين القريبة من التل - وصل عين القوم إلى المجلس.
د	غاب الموظف وتعلل بمرضه - تعلل الرجل بنسيم الصباح.



استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال:

تهدف المهارة إلى تدريب الطالب على فهم ظاهرة المشترك اللفظي في اللغة العربية؛ لذا يجب على المعلم أن يدرّب طلابه على هذه الظاهرة من خلال تقديم مفردات ذات دلالات متعددة، ويعرفهم بأنه لن يفهم معناها أو يفرق بينها إلا من خلال السياق، على سبيل المثال: كلمة (لسان) التي تحمل معنى (عضو التكلم، واللغة)، وكلمة (العين) التي تحمل معنى (عضو الإبصار، والحرف المعروف في العربية، والجاسوس، والبئر وغيرها).

وقياس هذه المهارة له أشكال كثيرة؛ أهمها ما تم تقديمه في النموذج السابق؛ حيث طُلب من الطالب اختيار المجموعة المترادفة، أي: التي لا تحمل مشتركاً لفظياً، وإذا مررنا بين المشتتات نجد أن المشتت (أ) يتضمن جملتين، (الأولى تعني: إلقاء كلمة، والثانية تعني: طلب الزواج)، كما أن المشتت (ج)



يتضمن جملتين (الأولى تعني: البئر، والثانية تعني: سيد القوم)، والأمر نفسه مع المشتت (د) الذي يتضمن جملتين (الأولى تعني: السبب، والثانية تعني: شم الرائحة)؛ لذا فإن الجواب الصحيح هو الاختيار (ب)؛ لأن الجملتين تحملان معنى التكلم.

ولقياس هذه المهارة يتم تقديم مجموعة من البدائل، تتكون كل منها من جملتين بينهما مشترك لفظي عدا واحدة، ويطلب المعلم من الطلاب تحديد الجملتين اللتين ليس بينهما علاقة مشترك لفظي، بل علاقة أخرى مثل الترادف، أو الإجمال والتفصيل... إلخ.

23. إعادة سرد العبارات

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على فهم الجمل، وذلك من خلال إعادة صياغتها بأسلوب مغاير للنص الأصلي، مع الاعتماد على مرادف الكلمات



نموذج

السؤال: اختر مرادف العبارة التالية:

يجب أن نحافظ على تربية نباتات الزينة في البيوت.

البدائل:

أ	ضرورة الاهتمام بتربية النباتات في الحدائق العامة.
ب	يجب الاهتمام بالزراعة في البيت.
ج	يُفضل زيارة الحدائق وأخذ النباتات منها.
د	ضرورة وجود نباتات في المنازل.



تقنية بناء السؤال:

هذا السؤال يمهّد لمهارة أعلى، وهي الاستنتاج، خاصة استنتاج الفكر الضمنية، ولكن على مستوى الجملة البسيطة؛ فنلاحظ أن الاختيار الصحيح هو (د)، لكن المشتتات الأخرى متقاربة.

ويمكن التدرب على بناء المشتتات المتقاربة من خلال الملحوظات الآتية:

أ- المشتت الأول غير صحيح بسبب القسم الثاني من الجملة (في الحدائق العامة)، إذن يمكن لمُعَدِّ الاختبار الاعتماد على تقنية الزيادة المضللة في ردف الجملة.

ب- المشتت الثاني غير صحيح بسبب استخدام اسم الجنس (الزراعة)؛ لأن المعنى في العبارة الأصلية مخصص لنباتات الزينة، بينما المعنى في المشتت (ب) عام؛ إذن يمكن لمُعَدِّ الاختبار الاعتماد على تقنية التعميم والتخصيص في بناء المشتتات.

ج- المشتت الثالث غير صحيح؛ لأنه خارج عن سياق العبارة الأصلية، لكننا نلاحظ وجود بعض المفردات المشتتة (الحدائق- النباتات) في العبارة الأصلية؛ مما يوحي بقرب المعنى، إذن يمكن لمُعَدِّ الاختبار الاعتماد على تقنية تكرار المفردات من العبارة الأصلية إلى المشتتات.

24. تمييز الجمل المترادفة

هدف المهارة: تدريب الطالب على تحديد الجمل المترادفة من مجموعات متعددة، ولقياس هذه المهارة والتدريب عليها يتم تقديم مجموعات من الجمل المترادفة؛ بحيث يكون إحداها غير صحيحة والباقي صحيحا، أو العكس، ونضمن بذلك قياس فهم عدد من الجمل في سؤال واحد.



نموذج

السؤال: اختر المجموعة المترادفة مما يلي:

أ	سافر صديقي إلى بلده- رجع صاحبي من السفر.
ب	كتب الطالب واجبه- سجل الطالب واجبه.
ج	اشتريت بعض الملابس- باع البائع الملابس.
د	فتح البواب الباب- أغلق الولد النافذة.



تقنية بناء السؤال:

بعدما تم تدريب الطلاب على المفردات في المهارات السابقة، تنتقل التدريبات لتقيس فهمهم للجمل؛ حيث يتم تقديم مجموعات من الجمل غير المترادفة عدا واحدة، فيكون على الطالب تحديد هاتين الجملتين المترادفتين؛ وحتى يفعل ذلك ينبغي أن يفهم الطالب كل الجمل، وبذلك نقيس فهمه لحصيلة كبيرة من المفردات والجمل في سؤال واحد، وفي النموذج السابق تضمن التدريب (8) جمل في (4) مجموعات، كلها غير مترادفة عدا مجموعة واحدة هي (ب)؛ حيث إن الجملتين مترادفتان، وليستا متضادتين، كما يجب الإشارة إلى أن النموذج السابق يناسب طلاب المبتدئ.



25. تمييز الجمل المتضادة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد الجمل المتضادة، ولقياس هذه المهارة يتم تقديم مجموعات من الجمل غير المتضادة عدا واحدة، ويكون على الطالب تحديد المجموعة المتضادة؛ مما يساعد في قياس فهمه لمجموعة واسعة من المفردات والجمل في سؤال واحد.



نموذج

السؤال: اختر المجموعة المتضادة مما يلي:

أ	لم يتفهم المدير عذر الموظف - امتنع المدير عن زيادة الراتب.
ب	اعتنى الطالب بواجباته - استعد الطالب لاجتياز الامتحان.
ج	اهتدى الرجل إلى الإسلام - ارتد الرجل عن الإسلام.
د	تسابق الرياضي مع زملائه - فاز الرياضي بالمسابقة.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على تحديد الجمل المتضادة، إذ يقوم الطالب بتحليل كل جملة ويستبعد غير المتضادة منها.

ويعتمد بناء السؤال على تقنية ترابط الجمل أو تتابع الأفعال، مثل المجموعة (أ)، حيث تتضمن جملتين؛ إحداهما حدث، والثانية نتيجة له؛ أي: ليس بينهما تضاد، أمّا المجموعة (ب) فتضم جملتين شبه مترادفتين، بينما تحتوي المجموعة (د) على جملتين مترابطتين من حيث تتابع الأحداث، إذّا المجموعة الثالثة (ج) هي التي تتضمن جملتين متضادتين.



ثانياً: إدراك العلاقات

تهدف هذه المهارة إلى تنمية قدرة الطالب على إدراك العلاقات داخل النص، وهذه المهارة الكلية تتضمن مهارات فرعية، مثل: ربط السبب بالنتيجة الصحيحة، وربط النتيجة بالسبب المناسب، ربط النتيجة بأكثر من سبب، وربط الضمير بالعائد الصحيح، وربط الموصول بعائده، وربط اسم الإشارة بالعائد الصحيح، وربط الحدث بالقول المناسب، وربط القول بقائله، وربط الموقف بالقول المناسب، وربط الحالة الشعورية بالقول المناسب، وتفصيل ذلك في الآتي:

26. ربط التعريف بالمعرّف المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على إدراك العلاقات على مستوى الفهم المباشر؛ حيث يُعطى للطالب فقرة بسيطة، ويجب عليه أن يربطها بالمعرّف المناسب، وتعتبر هذه المهارة تمهيداً لمهارات أعلى يجب على الطلاب إتقانها، مثل: (تحديد الفكر الرئيسة، تمييز ما له علاقة بالنص، تلخيص النص، وغيرها)، ويمكن التدريب على هذه المهارة من خلال أساليب متعددة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

نموذج

السؤال: اختر المعرّف المناسب بحسب الفقرة:

هو حيوان محبوب، يعيش مع الإنسان في بيته أو خارجه، له ذيل قصير، من صفاته أنه سريع ومخلص لصاحبه، ويدافع عنه.

البدائل:

أ	ب	ج	د
القط	الكلب	الحصان	الديك

تقنية بناء السؤال:

اعتمد السؤال السابق على عنصرين: فقرة، وبدائل، تتضمن هذه الفقرة تعريفاً لحيوان، والمطلوب ربط هذا التعريف بصاحبه، ونلاحظ أن البدائل متقاربة، فالحيوان المحبوب ينطبق على كل الاختيارات عدا (د)، ثم تأتي جملة (ذيله قصير) لتخرج المشتت (ج) من الاختيار، ثم تأتي صفة أنه (يدافع عن صاحبه) لتخرج المشتت (أ) من الاختيار، ويتبقى الاختيار الصحيح (ب).

ويمكن توظيف هذه المهارة في دروس عدة، مثل: المهن، والصناعات، والصفات، وغيرها.

27. ربط التعريف بالمكان الصحيح

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد المكان الصحيح من خلال السياق، وإن كانت هذه المهارة تشبه المهارة السابقة (ربط التعريف بالمعرف المناسب)، إلا أن الكاتب أراد إفرادها بمهارة مستقلة؛ لأنها تحوز على مساحة كبيرة من الاختبارات.



نموذج

السؤال: اختر المكان المناسب بحسب الفقرة الآتية:

... هو المكان الذي يعيش فيه مَنْ فَقَدَ والديه وليست له عائلة، ويساعده في العيش بأمان، ويوفر له المأكل والملبس والتعليم والتعليم.

البدائل:

أ	ب	ج	د
المستشفى	المدرسة	دار الأيتام	المصنع

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على الربط والتخمين، ويعتمد بناء السؤال على تقديم فقرة ومجموعة من المشتتات، ويطلب من الطالب ربط ما تدل عليه الفقرة بالمكان الصحيح، وكما أشرنا فإنه من المهم أن تكون المفردات المستخدمة مألوفة للطلاب.

28. ربط التعريف بالزمان/ الوقت المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد الزمان أو الوقت من خلال سياق تام، وهي من المهارات الممهّدة لمهارات أكثر تعقيداً في المستويات المتقدمة، مثل: استخراج الفكر التفصيلية، أو الفكر الداعمة لرأي ما، أو تحديد الفكر الصحيحة... إلخ.



نموذج

السؤال: اختر الساعة الصحيحة بحسب للنص:

هل سنذهب إلى الجامعة غداً في الصباح أو المساء؟	الصديق
سأذهب في الحادية عشرة صباحاً، وأعود في السابعة مساءً.	محمود

البدائل:

سيذهب محمود من الساعة 7:00 إلى الساعة 11:00.	أ
سيذهب محمود من الساعة 11:00 إلى الساعة 17:00.	ب
سيذهب محمود من الساعة 11:00 إلى الساعة 19:00.	ج
سيذهب محمود من الساعة 7:00 إلى الساعة 19:00.	د



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط الحروف بالأرقام، وهي من مهارات المستوى المبتدئ.

29. ربط العدد بالمعدود

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على فهم الأعداد وتمييزها في أشكالها الرقمية والحرفية من خلال سياق حوارى أو سردي.



نموذج

السؤال: اختر العدد غير الصحيح مما يلي:

أ	حضر مائة وتسعة وتسعون معلماً - 199.
ب	قرأت ثلاثمائة وخمسة وأربعين كتاباً - 345.
ج	نجح مائة وسبعة وثمانون طالباً - 178.
د	جاء أربعمائة واثنان وعشرون رجلاً - 422.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على الربط بين طريقة كتابة الأعداد والأرقام بالحروف، ولكن من خلال تمييز ما هو غير صحيح؛ ومن ثم فإن المعلم يعد مجموعة من الجمل الصحيحة في المشتات، وجملة واحدة غير صحيحة؛ لتكون هي الاختيار المناسب.



30. ربط الصورة بمدلولها

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على الربط بين الصورة وما تدل عليه، ولقياس هذه المهارة يتم تقديم مجموعات من الجمل، يكون إحداها صحيحاً والباقي غير صحيح.



نموذج

السؤال: اختر الجملة المُعبِّرة عن الصورة:



أ	يعاني صديقي من ألم في أسنانه؛ لذلك ذهب إلى طبيب الأسنان.
ب	تعرّض محمود لحادثة، فانكسرت يده ورجلاه.
ج	يشعر حسين بالألم في عَيْنَيْهِ، وذهب إلى قسم العيون بالمستشفى.
د	يحس سعيد بصداع شديد، وأخبره الطبيب أن لديه مشكلة في أذنه.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط محتوى الصورة بالعبارة الصحيحة التي تدل على محتواها، ويقدم مثل هذا التدريب في المستويات الأولى، وفي هذا السؤال تدريب للطلاب على التركيز على تفاصيل الصور؛ ومن ثم وصفها لاحقاً، وكذلك التعليق على محتواها.

31. ربط المُعرَّف بالتعريف المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على إدراك العلاقات؛ حيث يُعطى للطالب مُعرِّفًا، ويُطلب منه تعريفه بشكل صحيح.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة لما يلي:

البدوي هو الشخص الذي

البدائل:

أ	يسكن في المدن الساحلية
ب	يعيش في القرى
ج	يقطن في المدينة
د	يعيش في الصحراء



تقنية بناء السؤال:

يختبر هذا السؤال قدرة الطالب على الربط بين المُعرِّف وتعريفه، ويمكن تطبيقه في موضوعات كثيرة عبر المستويات اللغوية، فيمكن أن نضع تعريفات لموضوعات عدة ويُطلب من الطالب الربط بينها، ويجب على المختبر أن يُدقّق في بناء البدائل؛ بحيث يستخدم المرادفات كالنموذج السابق بين كلمات (يعيش - يسكن - يقطن).

32. ربط المُعرَّف بأكثر من تعريف

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على إدراك العلاقات، وربط المُعرَّف بأكثر من تعريف؛ حيث يُعطى للطالب تعريفات عدة، وعليه أن يختار تعريفين على الأقل.



نموذج

السؤال: أكمل العبارة الآتية:

الشركات متعددة الجنسيات

البدائل:

أ	هي الشركات التي لها فروع عدة في أنحاء العالم.
ب	نوع من الشركات التي تتعامل بـرؤوس أموال قليلة.
ج	شركات تتجاوز حدود البلاد والقارات.
د	شركات تنتوع إنتاجاتها المحلية نظرًا لمساحتها الضخمة.



تقنية بناء السؤال:

لقياس هذه المهارة وبناء هذا السؤال يتم كتابة مُعرَّف، وتقديم تعريفين صحيحين بين البدائل، ويُطلب من الطالب تمييزهما عن المشتتين غير الصحيحين، وكما نلاحظ فإن السؤال السابق مُوجَّه لطلاب المستوى المتقدم، ويمكن توظيف مثل هذا السؤال في مستويات أخرى.

33. ربط السبب بالنتيجة الصحيحة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط السبب بالنتيجة الصحيحة، وتعد هذه المهارة من أهم مهارات الفهم الاستنتاجي.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة لما يلي:

بسبب انتظامه في ممارسة المشي خمساً وأربعين دقيقة يومياً ...

البدائل:

أ	نجح في جميع المواد الدراسية.
ب	نقص وزنه إلى حد غير مسبوق.
ج	ارتفع معدل ذكائه قياساً بأقرانه.
د	أحبه أصدقائه وأساتذته في المدرسة.



استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال:

عند تدريب الطلاب على هذه المهارة يجب توظيف استراتيجية السؤال والجواب واستراتيجية النمذجة؛ حيث يقوم المعلم بطرح سؤال بصوت مرتفع قائلاً: (ما نتيجة الانتظام في ممارسة المشي؟)، وهنا سيجيب قائلاً: (لنقرأ البدائل)، ثم يعود فيسأل: (هل يمكن أن يكون الاختيار (أ) هو الاختيار الصحيح؟)، ثم يجيب قائلاً: (لا علاقة بين المشي اليومي والنجاح في الدراسة)، وهكذا يستمر في كل الاختيارات حتى يصل إلى الاختيار الصحيح (ب)، ثم يطلب من الطلاب تطبيق الاستراتيجية نفسها في التدريبات التالية.



إن السؤال السابق يختبر قدرة الطلاب على استنتاج النتيجة المناسبة للسياق، ولقياس هذه المهارة يتم اختيار العبارات الطويلة التي تتضمن علاقة السبب والنتيجة، وفي المثال السابق يجب أن يقدم المعلم لطلابه جملة غير مكتملة، وأن يأتي بمشتتات قريبة من الاختيار الصحيح؛ حتى يتحقق اختبار المهارة بشكل صحيح.

34. ربط النتيجة بالسبب المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط النتيجة بالسبب المناسب من خلال سياق حوارى



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للحوار:

يا كريم، ما الفصل الذي تفضله؟	الصديق
أفضل فصلي الشتاء والربيع.	كريم
لماذا لا تفضل الصيف والخريف؟!	الصديق
لأن الصيف يكون، وفي الخريف	كريم

البدائل:

أ	حارا - تتساقط أوراق الشجر - البارد.
ب	باردا - تتساقط أوراق الشجر - البارد.
ج	حارا - تتكاثر أوراق الشجر - المعتدل.
د	حارا - تَصْفَرُ أوراق الشجر - الحار.



تقنية بناء السؤال:

يهدف السؤال إلى قياس قدرة الطالب على ربط النتيجة بالسبب من خلال سياق حوارى يحتاج إلى تكملة لإتمام المعنى، ويتعلق السؤال بدرس فصول السنة، ويعتمد بناء ساق السؤال على استخدام كلمتي (أفضل) التي تعطي معنى الإثبات، وتعتمد عليها التكملة الأخيرة (أما أنا فأفضل)؛ حيث إنه يفضل الشتاء الذي يتعلق بالجو البارد، كما أن كلمة (لا تفضل) تعطي معنى النفي، وتتعلق بها تكملة الجزأين الأولين (يكون وفي الخريف).

يعتمد بناء المشتتات على أن تكون متقاربة، ويعتمد الاختيار على فهم المفردات من جهة، والقدرة على استنتاج العلاقة بين الساق والبدائل (الشتاء- البارد) من جهة أخرى، ومما ينصح به أن يتم إعداد الاختيار الصحيح قبل باقي المشتتات.

35. ربط النتيجة بأكثر من سبب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الأسباب الممكنة من خلال سياق حوارى.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للعبارة الآتية:

يحدث التلوث نتيجة لـ: ...

البدائل:

أ	إلقاء القمامة في الأنهار والبحار.
ب	زيادة عدد المستشفيات والمرضى.
ج	خروج عوادم السيارات إلى الهواء.
د	انتشار الصناعات النظيفة.

البدائل:

أ - ب	أ
أ - ج	ب
ب - د	ج
ج - د	د



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط النتيجة بأكثر من سبب، ويتكون السؤال من ثلاثة أقسام: ساق السؤال، البدائل، البدائل التي يختار الطالب بينها، وكما نلاحظ أن البدائل الأخيرة يجمع كل منها إجابتين محتملتين، وهنا تزداد صعوبة السؤال عن المهارة السابقة، وفي النموذج السابق نجد أن الإجابة الصحيحة (ب)، أي: الاختيارين (أ-ج)؛ ومن ثم يجب على الطالب فهم جميع العلاقات في ساق السؤال، وكذا العلاقات المتوفرة في البدائل، ويمكن تطوير هذا السؤال لتكون ساق السؤال فقرة أو نصًا.

270

36. ربط الضمير بالعائد الصحيح

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط الضمير بالعائد الصحيح.



نموذج

السؤال: إلام يعود الضمير في الكلمات التي تحتها خط؟

تسبب عوادم السيارات أضرارًا جسيمة لجسم الإنسان، كما تسبب تلوث الهواء الذي يؤثر بدوره سلبيًا على حياة النباتات والحيوانات؛ ومن ثم يجب التخلص من هذه العوادم عن طريق أجهزة التنقية التي توضع في مداخل المركبات، فتخلصها من الغازات الضارة.

البدائل:

أ	جسم الإنسان - آلات التنقية.
ب	أجهزة التنقية - مداخل المركبات.
ج	عوادم السيارات - الغازات الضارة.
د	تلوث الهواء - مداخل المركبات.



استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال:

تعد هذه المهارة من أهم المهارات التي تساعد على فهم النصوص، وإتقان الطالب لها يعني بالضرورة فهمه للنص المقروء؛ لذلك لا يكاد يخلو منها اختبار من الاختبارات الدولية في اللغات الأجنبية، كما أن هذا النوع من الأسئلة يساعد المتعلم على اكتساب بعض مهارات التماسك النصي على المستوى التركيبي، وبما يمهد لامتلاك ناصية هذه المهارة في المستويات المتقدمة في إنتاجه اللغوي شفهيًا أو تحريريًا.

لذلك يجب على المعلم اتباع مجموعة من الخطوات التدريسية أثناء تدريبه للطلاب على هذه المهارة:

- يقدم نصوصًا تحتوي على ضمائر عائدة متعددة، ويحدد الكلمات المطلوبة.
- يسأل طلابه: (إلام يعود الضمير؟)، وينتظر من طلابه الإجابات، ويصححها.
- يجب تضمينها في تدريبات مكثفة لتتضمن جميع أنواع الضمائر (المنفصلة والمتصلة، الرفع والنصب والجر).
- يجب تضمينها في الاختبارات، وكذا يجب أن توجه لكل المستويات اللغوية.

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على ربط الضمير بالعائد الصحيح؛ لذلك تم تقديم فقرة تتضمن عدة عناصر، وكل منها له ضمير عائد، ثم قام المختبر بوضع ضمير تحت بعض الكلمات التي يتوقف عليها فهم النص (بدوره- فتخلصها)، وبعدها تم إعداد البدائل بحيث تتضمن كل عائد ممكن.

37. ربط الموصول بعائده

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط الموصول بما يشير إليه.



نموذج

السؤال: إلام يعود الاسم الموصول الذي تحته خط؟

محمود وعلي أخوان في مدرسة الشهيد حمزة الثانوية، الأخ الأكبر الذي يجتهد في دروسه ويساعد أصدقاءه هو محمود؛ حيث كان يدرس في الصف الثالث، بينما كان الأخ الأصغر لا يطيع معلميه، ويهمل دروسه، ولا يتعاون مع زملائه الذين ابتعدوا عنه، ولم يحيوه.

البدائل:

أ	علي - الدروس
ب	حمزة - الزملاء
ج	محمود - المعلمين
د	محمود - الزملاء



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط الموصول بما يشير إليه؛ لذلك تُقدم فقرة تتضمن عدة أشخاص أو أماكن أو أحداث، وكل منها له اسم موصول عائد، ثم يقوم المختبر بوضع ضمير تحت بعض الأسماء الموصولة التي يتوقف عليها فهم النص (الذي- الذين)، وبعدها تم إعداد البدائل بحيث تتضمن كل عائد ممكن.

كما أن هذا النوع من الأسئلة يساعد المتعلم على اكتساب بعض مهارات التماسك النصي على المستوى التركيبي، وبما يمهدّ لامتلاك ناصية هذه المهارة في المستويات المتقدمة في إنتاجه اللغوي شفهيًا أو تحريريًا.

38. ربط اسم الإشارة بالعائد الصحيح

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط اسم الإشارة بما يشير إليه.



نموذج

السؤال: إلام يعود اسم الإشارة في الفقرة الآتية؟

اجتهد أخي في دروسه طوال السنة، فكان يحضر دروسه بانتظام، ويشارك بإيجابية مع معلميه، ويكتب واجباته، لكنه في نهاية العام أهمل دروسه، وأدى ذلك إلى فشله في اختبارات نهاية العام.

البدائل:

أ	حضور الدروس
ب	التعاون مع المعلمين
ج	كتابة الواجبات
د	إهمال الدروس



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط اسم الإشارة بما يشير إليه، وفي النموذج السابق تم تقديم فقرة تتضمن تفاصيل، ثم جاء اسم الإشارة ليعود على إحدى التفصيلات، ويطلب من الطالب في الاختيارات تحديد هذا العائد.

كما أن هذا النوع من الأسئلة يساعد المتعلم على اكتساب بعض مهارات التماسك النصي على المستوى التركيبي، وبما يمهد لامتلاك ناصية هذه المهارة في المستويات المتقدمة في إنتاجه اللغوي شفهيًا أو تحريريًا.

39. ربط الحدث بالقول المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط الأحداث بالأقوال المناسبة لها، وضرورة تعريف الطلاب بهذه الأقوال.



نموذج

السؤال: أكمل العبارة بما يناسب السياق:

سرق لص هاتفك أثناء استخدامك له وجرى، فتقول صارخًا: ...

البدائل:

أ	يا لسوء الحظ
ب	أنا حزين للقاء اللص
ج	دعوني وشأني
د	أنقذوني، سرقني لص



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على استدعاء الأقوال المناسبة تبعًا للأحداث، أي: إن هناك سياقًا يُحتم على صاحبه عبارة معينة، وفي السؤال قَدَّم المُختبر عبارة تتضمن حدثًا، وطلب من الطالب تحديد القول الملائم لهذا الحدث، ثم يقدم له البدائل التي يختار من بينها.

40. ربط القول بقائله

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط القول بقائله من خلال سياق يشير إليه، أي: يمكن للطالب من خلال السياق تحديدُ القائل لهذه العبارة.



نموذج

السؤال: قائل العبارة الآتية هو: ...

أول ما يجب عليك فعله أن تقدم شكاية في قسم الشرطة ضد طبيب العيون الذي كتب لك علاجًا خطأ، وبعدها سارفع لك قضية في المحكمة.

البدائل:

أ	صاحب مستشفى كبير.
ب	طبيب العيون.
ج	مريض تناول علاجًا بالخطأ.
د	مُحامٍ الذي يترافع في قضايا.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط القول بقائله، ويعتمد ذلك على فهم السياق، وفي النموذج السابق قَدَّم المُختبر عبارة تتضمن جزءًا من حوار أو فقرة، وطلب من الطالب تحديد القائل الملائم لهذا الحدث، ثم يقدم له البدائل التي يختار من بينها.



41. ربط الموقف بالقول المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط الموقف بالقول المناسب، أي: إنه يتم تقديم موقف للطلاب، ويطلب منهم التركيب المناسب لهذا الموقف، كالأقوال الشائعة في المناسبات وغيرها.



نموذج

السؤال: نقول في الموقف الآتي: ...

قابلت شخصاً لأول مرة، وبعد انتهاء التعارف تقول له:

البدائل:

أ	ب	ج	د
أهلاً وسهلاً	تشرفت بلقائك	مرحباً بك	زيارة سعيدة



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط الموقف بالقول المناسب؛ لذلك تم تقديم عبارة غير مكتملة، وبعدها تم إعداد البدائل بحيث يتضمن كل منها تركيباً خاصاً، ويطلب من الطلاب تحديد الأنسب من بينها.



42. ربط الحالة الشعورية بالقول المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ربط الحالة الشعورية بالقول المناسب، وهذه المهارة تشبه المهارة السابقة، إلا أنها تختص بالمواقف التي لها آثار نفسية وحسية، ويُتطلب التعبير عنها لغويًا.



نموذج

السؤال: اختر القول غير المناسب عندما تشعر بالآتي:

تشعر بالامتنان لشخص قدم لك مساعدة.

البدائل:

أ	أنا سعيد للغاية لأنني ممتن لك.
ب	أنا في خدمتك - دوماً - إن احتجت مساعدة.
ج	أشرك من أعماق قلبي.
د	لن أنسى معروفك ما حييت.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على ربط الحالة الشعورية بالقول المناسب لها، وجاء السؤال بطريقة عكسية، بمعنى أنه طُلب من الطالب تمييز القول غير المناسب، وهنا تكمن الصعوبة؛ إذ إن الطالب يجب عليه أن يفهم كل العبارات حتى يصل إلى العبارة غير المناسبة.



ثالثاً : تحليل النص وتركيبه

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحليل النص وتركيبه، وهي مهارة مهمة في المستوى الاستنتاجي، وقد اعتبرها الكاتب من المهارات الكلية التي سيندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية؛ منها: استنتاج الفكرة الرئيسية والثانوية، واستنتاج الفكر الضمنية، واستنتاج الأزمنة والأمكنة، واستنتاج الأحداث القبلية أو البعدية، وإعادة سرد النص، واستنتاج الآراء المتناقضة، وتفصيل ذلك فيما يلي.

43. استنتاج الفكرة الرئيسية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الفكرة الرئيسية في فقرة أو حوار، وهي من المهارات المهمة في الدراسات التربوية، ويعد قياسها من الأهداف البارزة في اختبارات اللغات؛ لذلك سيتم عرض نماذج عديدة من مستويات متنوعة.

278

نموذج

السؤال: الفكرة الرئيسية للفقرة التالية: ...

بعدنا سوف يخلقون بالمناطيد، وستتغير السترات، وربما اكتشفوا الحاسة السادسة وطوروها، ولكن الحياة ستظل كما هي؛ حياة قاسية، مليئة بالأسرار وسعيدة، وحتى بعد ألف عام سوف يزفر الإنسان ويقول: «آه، ما أصعب الحياة!»، وفي الوقت نفسه سوف يخاف الموت ولا يتمناه.

البدائل:

أ	ب	ج	د
الاكتشافات الجديدة	حقيقة الحياة	الحياة القاسية	تطور الحقائق

استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال:

عند تدريب الطلاب على هذه المهارة يمكن توظيف عدة استراتيجيات تدريس مثل:

- استراتيجية التلميحات التي تعتمد على تدوين الطالب لبعض الملحوظات بجانب النص المقروء، مثل: التلخيصات، أو شروح المفردات الصعبة، أو وضع رموز، مثل: (ج: تدل على أن الكلمة جمع، مر: مرادف الكلمة... إلخ).

- استراتيجية علاقات السؤال - الجواب التي تعتمد على بناء أسئلة ذات علاقات متعددة، فيضع الطالب أسئلة حول الأفكار المباشرة، وأسئلة غير مباشرة، وأسئلة تربط النص بالواقع، وبعدها يحدد مواضع إجابات تلك الأسئلة، وتقترب منها استراتيجية التساؤل الذاتي.

من الإجراءات المهمة لتدريب الطلاب على هذه المهارة ما يلي:

- تدريب الطلاب على تجاوز المفردات غير المفهومة وإكمال القراءة.
- وضع سؤال عند قراءة كل فكرة تامة، ويمكن أن تتكون الفكرة من عبارة أو أكثر.

- تحديد موضع الإجابة عن هذا السؤال.

- تقديم الطلاب شرحاً مبسطاً لكل عبارة أو فقرة تمت قراءتها.

- عنونة كل فقرة بأسلوب الطالب.

- تحديد الضمائر العائدة وأسماء الإشارة والموصولة، وكذلك تحديد الكلمات المفتاحية.

- التأكيد على قراءة العبارة الأولى في الفقرة الأولى، وإذا كان النص طويلاً فيجب التأكيد على قراءة السطر الأول من كل فقرة، وقراءة الفقرة الأخيرة كاملة.

يمكن تطبيق كل الخطوات السابقة أو بعضها للتدريب على هذه المهارة.

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على استخراج الفكرة الرئيسية، وعند إعداد هذا النمط يجب اختيار نص مناسب، وبناء بدائل تقترب من بعضها بعضاً، ففي المثال السابق نلاحظ أن البدائل متقاربة (الاكتشافات الجديدة، حقيقة الحياة، الحياة القاسية، تطور الحقائق)، إلا أن البديل (ب) هو أرجحها، وللتدريب على هذه المهارة يجب تقديم نصوص كثيرة، ومختلفة في الموضوع والحجم.

44. استنتاج الفكر الثانوية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الفكر الثانوية.



نموذج

السؤال: ما الفكرة التي لم ترد في النص الآتي؟

جلد البطريق هو الأكثر كثافة بين جميع الطيور، يتكون من طبقة شحمية كثيفة تمنع البطريق من التجمد، ويتكون من ريش متعدد الطبقات، بالإضافة لوجود مسامات دقيقة تفرز مادة زيتية تعمل كعازل طبيعي للمياه، وتمنع تجمد هذا الريش، بحيث يساهم بالحفاظ على درجة حرارة ثابتة للجسم تصل إلى 38 درجة مئوية داخل المياه الجليدية!

البدائل:

أ	لا يتجمد البطريق بسبب كثافة جلده.
ب	يتكون الريش من طبقات كثيرة.
ج	درجة حرارة البطريق لا تتأثر بالبرودة بسبب المادة الزيتية.
د	يعيش البطريق في النصف الجنوبي للكرة الأرضية.

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على استنتاج الفكر الثانوية؛ حيث يتم تقديم فقرة تتضمن عدة تفاصيل كثيرة، تتضمن كل منها فكرة ثانوية، وكل فكرة ما هي إلا جواب عن سؤال في الاختيارات، عدا سؤال واحد ليس له جواب، وهنا يتم قياس المهارة، فإجابة الطالب الصحيحة تدل على قدرته على تحليل النص، وتحديد الفكر الثانوية، وقدرته على ربطها بالأسئلة، ووصوله إلى السؤال الذي ليست له إجابة؛ لذا على المختبر إعداد البدائل بشكل جيد، ولا يشترط أن تكون الأسئلة منتظمة بحسب ورودها في النص.

45. استنتاج الفكر الضمنية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الفكر الضمنية، وهو ما يعرف بـ (ما بين السطور)، وهي أفكار لم تذكر صراحة في النص القرائي، وإنما يستنتجها القارئ من قراءته لما بين السطور، وتحتل هذه المهارة مكانة بارزة في هرم مهارات المستوى الاستنتاجي.



نموذج

السؤال: يستنتج من العبارة التالية أن: ...

تختلف الأذواق في ارتداء الملابس من شخص لآخر، ومن ثقافة لأخرى، بل وللشخص نفسه عبر مراحل العمر المختلفة، ولا يعني ذلك الاختلاف أن أحدها أفضل من غيره.

البدائل:

أ	الملابس القديمة أفضل من الملابس الحديثة.
ب	أشكال الملابس تتغير عبر الزمان.
ج	العمر له مراحل عدة.
د	الأذواق أمور نسبية.

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطلاب على استنتاج الفكر الضمنية، وهو من المهارات البارزة في مستوى الفهم الاستنتاجي.

عادة ما يتكون السؤال من فقرة، وساق غير مكتملة، وبدائل، وتكمن صعوبة هذا السؤال في صناعة البدائل؛ لأنها تعتمد على أفكار ضمنية لم ترد صراحة في النص، ولكي يكتسب الطالب هذه المهارة لا بد من تقديم تدريبات مكثفة وأنماط متنوعة من النصوص.

نلاحظ في السؤال السابق أن المشتت الصحيح (د) لا يظهر صراحة في النص، ولكن يمكن استنتاجه، ويتم تعريف الطالب بأن الوصول إلى الإجابة الصحيحة - غالبًا - ما يعتمد على استبعاد المشتتات غير الصحيحة، ففي المثال السابق المشتتات (أ، ب، ج) لا تصلح؛ لذا فإن الاختيار الصحيح هو (د).

46. استنتاج الزمان/ المكان/ الوقت

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الزمان والمكان من خلال السياق.

282

نموذج

السؤال: اختر المعلومة الصحيحة بحسب النص:

الصديق	متى نلتقي اليوم؟
كريم	سأذهب إلى عملي في المصرف في الساعة الثامنة صباحًا، وأنتهي في الثانية والنصف بعد الظهر، ما رأيك لو نلتقي بعدها بساعتين ونصف أمام المقهى؟
الصديق	ولكن أنا مشغول في ذلك الوقت، لو نلتقي بعد ساعة ونصف من انتهاء عملك يكون أفضل لي.
كريم	اتفقنا

البدائل:

أ	الموعد الأول الساعة الثانية والنصف ظهرًا، والموعد الأخير الساعة الرابعة مساءً.
ب	الموعد النهائي الساعة الخامسة مساءً، والموعد الأول الساعة الرابعة مساءً.
ج	الموعد النهائي الساعة الرابعة مساءً، والموعد الأول الساعة الرابعة مساءً.
د	الموعد الأول الساعة الرابعة مساءً، والموعد الثاني الساعة الثامنة مساءً.



تقنية بناء السؤال:

يهدف السؤال إلى تدريب الطالب على استنتاج الزمن، وعند بناء هذا السؤال يُفضّل أن يحتوي النص على أحداث مرتبطة بأوقات متعددة، لكي يتمكن الطالب من تحديد الحدث المناسب ضمن الزمن المحدد، ثم يأتي السؤال ليسأل عن أحد هذه الأحداث، وتأتي المشتتات قريبة من الاختيار الصحيح.

وفي السؤال السابق تضمن المتن حوارًا بين شخصين، وأحداثًا متعددة، وزادت صعوبتها في إضافة اقتراحات بالزيادة والنقصان، أما عن المشتتات فقد اعتمد بناؤها على النص مع توظيف بعض العبارات المموهة مثل: (الموعد الأول، النهائي، الأخير، صباحًا، مساءً).



47. استنتاج الأحداث القبلية أو البعدية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الأحداث القبلية أو البعدية أو البينية.



نموذج

السؤال: أكمل الفقرة بما يناسب السياق:

عالم اللغويات الدنماركي راسموس راسنك مواليد 22 نوفمبر 1787، توفي في 14 نوفمبر 1832. قد قضى عمره في تعلم لغات البشر واستطاع أن يتعلم ويدرس 120 لغة و82 لهجة، منها اللغة العربية التي أحبها كثيرًا، لدرجة أنه؛ لأن القبر هو أول منازل انكشاف الحقيقة وذهاب الباطل.

البدائل:

أ	عاش مدافعًا عنها في المحافل العلمية حتى وفاته.
ب	قام بتدريسها في الجامعات المختلفة؛ لأنه أدرك حقيقة عظمتها.
ج	أوصى أن ينقش على قبره حكمة عربية وهي: "الحق أبلج والباطل لجلج".
د	طلب من عائلته أن يدفن بعد وفاته في بلد عربي.



تقنية بناء السؤال:

يهدف هذا السؤال إلى تقييم قدرة الطالب على فهم السياق واستنتاج الحدث المناسب لاستكمال الفقرة، ويعتمد بناء السؤال السابق على النص المقروء، والذي يجب أن يحتوي على تفاصيل متعددة، بعضها مهم يستخدمه المختبر لتحديد ما ينبغي قياسه، وبعضها زائد للتضليل، كما يعتمد على إعداد بدائل تعزز نمو المهارة.

ولو لاحظنا البدائل نجد أنها صالحة لإكمال الفراغ وإتمام المعنى القبلي، إلا أننا لو دققنا سنجد أن الاختيار (ج) هو الذي يتم المعنى القبلي والبدي للفراغ؛ ومن ثم فهو الاختيار الصحيح، وهكذا يجب بناء المشتتات التي تناسب إتمام أحد طرفي السياق، وإعداد الاختيار الصحيح ليتم الطرفين (ما قبل الفراغ، وما بعده).

48. استنتاج الحالة الشعورية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الحالة الشعورية من خلال السياق.



نموذج

السؤال: اختر التكملة غير المناسبة للسياق

أخي ...؛ لأنه رسب في الامتحان.

البدائل:

د	ج	ب	أ
مهمل	مكتئب	شارد الذهن	حزين



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج الحالة الشعورية من خلال السياق، ولتزداد صعوبة السؤال طُلب من الطالب تحديد الشعور غير المناسب للسياق؛ ومن ثم فإن عليه أن يحدد صحة (3) اختيارات، وأن يستبعد الرابع، ويحتاج هذا السؤال إلى دقة في إعداد الساق، وضبط في إعداد البدائل.



49. استنتاج صفات الشخصيات

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج صفات الشخصيات من خلال السياق.



نموذج

السؤال: اختر العبارة الصحيحة بحسب الحوار:

فاطمة	ماذا تتوقعن حول فرص العمل في المستقبل؟
نورا	أظن أنني لن أجد عملاً مطلقاً، وسأبقى عاطلة.
عائشة	أنا عكسك تماماً، أتوقع أن أجد فرص عمل جيدة.
فاطمة	بالنسبة لي أعتقد أن فرص العمل متاحة، لكنها تحتاج جهداً في البحث عنها.

البدائل:

أ	فاطمة عقلانية، وعائشة متفائلة، ونورا متشائمة.
ب	عائشة عقلانية، ونورا متشائمة، وفاطمة متزنة.
ج	نورا متفائلة، وفاطمة عقلانية، وعائشة متشائمة.
د	فاطمة وعائشة متشائمتان، وفاطمة متفائلة.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج صفات الشخصيات؛ ومن ثم يجب أن يتناوب الحوار عدد من الشخصيات، كما يجب أن تبرز صفات كل شخصية من خلال الحوار، ويلي ذلك إعداد بدائل متقاربة حتى يتم صقل المهارة لدى الطالب.



50. استنتاج القيم الشائعة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج القيم الشائعة في النص.



نموذج

السؤال: اختر القيمة التي نستنتجها من النص الآتي:

العداء الكيني (أبيل موتاي) كان على بعد أمتار قليلة من خط النهاية، لكنه ارتبك مع الإشارات وتوقف، معتقداً أنه أنهى السباق، وكان العداء الإسباني (إيفان فرنانديز) خلفه مباشرة، وإدراكاً لما يحدث أمامه، بدأ يصرخ موجهًا للعداء الكيني ليواصل الركض، لم يكن (موتاي) يعرف اللغة الإسبانية ولم يفهم، فدفع (فرنانديز) (موتاي) إلى النصر.

سأل أحد المراسلين (إيفان): «لماذا فعلت هذا؟» فأجاب: «حلمي هو أنه في يوم من الأيام يمكننا أن نحظى بنوع من الحياة المجتمعية التي ندفع أنفسنا والآخرين أيضاً للفوز».

وأصر المراسل على جملة: «لكن لماذا تركتم الكيني يفوز؟» أجاب (إيفان): «لم أدعه يفوز، كان سيفوز، كان السباق له».

أصر المراسل وسأل مرة أخرى: «لكن كان بإمكانك الفوز!»

نظر إليه (إيفان) وأجاب: «ولكن ما هي ميزة انتصاري؟ ما هو شرف هذه الميدالية؟ ما الذي ستفكر فيه والدتي؟».

البدائل:

أ	يجب أن نستفيد من نقاط ضعف الناس بدلاً من مساعدتهم في تقويتها.
ب	يجب تعلم اللغات حتى نتمكن من الفوز في المسابقات.
ج	لا بد من الفوز مهما كان الثمن.
د	السعادة الحقيقية في العطاء ومساعدة الآخرين.



تقنية بناء السؤال:

تهدف المهارة إلى تنمية قدرة الطالب على استنتاج القيم؛ ومن ثم يجب تقديم نص يحتوي على خلق أو عظة أو مبدأ أخلاقي، ويجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تشتت الطالب عن الاختيار الصحيح، كما يجب أن تكون مستمدة من معلومات النص.



51. ربط الفقرة بملخصها

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج القيم الشائعة في النص.



نموذج

السؤال: اختر التلخيص المناسب للنص الآتي:

جاء فصل الخريف، وبدأ الفلاحون في حث الأرض بالمحراث، ووضع البذور فيها، ويعتنون بالأشجار، فيقطع بعض الأغصان القديمة، لتبقى الشجرة قوية أمام الرياح، ويقلع بعض الأعشاب الضارة التي تنمو حول الأشجار، وعندما يأتي الشتاء ينزل المطر، فتتو البذور التي زرعها الفلاح في الأرض وتكبر، وفي بداية الربيع تزهر الأزهار، وتنتشر روائحها في كل مكان، في حين يتأبغ الفلاح الاعتناء بأرضه ونباتاته، ويأتي الصيف فتتحول الأزهار إلى ثمار ناضجة، فيقطعها الفلاح، ويأخذها إلى السوق، ليبيعها، ويشتري بجزء من ثمنها بذورًا جديدة، ليزرعها في فصل الخريف، وهكذا تسير الحياة.

البدائل:

أ	يبدأ الفلاحون في فصل الخريف في حث الأرض بالمحراث، ووضع البذور فيها، ويعتنون بالأشجار، فيقطعون بعض الأغصان القديمة، لتبقى الشجرة قوية أمام الرياح، ويقلعون بعض الأعشاب الضارة، وعندما يأتي الشتاء ينزل المطر، فتتو البذور التي زرعها الفلاح في الأرض وتكبر، وفي بداية الربيع تزهر الأزهار، ثم يأتي الصيف ويبدأ الفلاح مجددًا.
ب	يبدأ الفلاحون العمل في فصل الخريف؛ حيث يحراثون ويزرعون، ثم يأتي الشتاء، وينزل المطر، فتتو البذور وتكبر، ثم يأتي الربيع فتزهر الأزهار، وبعد ذلك يأتي الصيف فتتحول الأزهار إلى ثمار، فيأخذها إلى السوق، ليبيعها، وتستمر الحياة.
ج	يبدأ الفلاحون أعمالهم الزراعية في فصل الخريف؛ وتستمر بجهد في فصلي الشتاء والربيع، حتى يأتي الصيف فتزهر الثمار، وبيعها في السوق، ويبدأ العمل من جديد.
د	الزراعة في الفصول الأربعة.



استراتيجية تدريس وتقنية بناء السؤال:

تعد هذه المهارة من المهارات المهمة في الفهم الاستنتاجي؛ لأن الوصول إلى تلخيص النص لا يتأتى إلا بفهم عميق لجزئياته وتفصيله، ليس هذا فحسب، بل وإعادة كتابة النص بأسلوب الطالب، ومن أهم الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في هذه المهارة هي استراتيجية التدريس التبادلي، وخاصة الخطوة الخاصة بالنمذجة، (تم تناول النص السابق بالتطبيق في الفصل الثاني).

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على فهم النص وتلخيصه؛ لذا يجب تدريبه على تلخيص الدرس بشكل مناسب، لا يميل إلى الإطناب الممل، ولا الإيجاز المخل، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم بدائل متنوعة، بعضها يبرز الإيجاز المخل كما في المشتت (د)، وبعضها يعرض مثلاً للإطناب كما في المشتتين (أ - ب)، وأحدها يمثل التلخيص المناسب كما ظهر في الاختيار (ج).

52. إعادة سرد النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على إعادة سرد النص بأسلوب الطالب، وترتبط هذه المهارة بمهارة التلخيص.



نموذج

السؤال: اختر الفقرة التي تعبر عن محتوى النص الآتي:

كان الفيلسوف (ديوجين) يعيش بتقشف ويأكل الخبز والعدس، فلما رآه الفيلسوف (أرسطوبس) قال له: «لو تعلمت كيف تتملك الملك لما اضطررت للعيش على أكل العدس». فأجابه (ديوجين): «لو تعلمت أكل العدس لما اضطررت أن تتملك الملك».

البدائل:

أ	عاش الفيلسوف ديوجين والفيلسوف أرسطيبوس في زمن واحد، وأحبهما الملك بسبب قدراتهم المعرفية.
ب	عاش الفيلسوف ديوجين حياة صعبة لكنه لم يَتمَلَقَ أحداً، بينما عاش أرسطيبوس حياة ترف لكنه كان مَتمَلِّقاً.
ج	كان الملك يحب الفلسفة؛ وذلك زاد عدد الفلاسفة في عصره.
د	يجب أن يعيش المرء حياة قاسية حتى يتعلم الفلسفة الصحيحة كما فعل ديوجين وأرسطيبوس



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على إعادة سرد النص؛ لذا يجب تقديم العديد من النصوص التي تسمح للطلاب بالإبداع، مع المحافظة على مكونات النص الأصلي.

53. استنتاج السؤال المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج السؤال المناسب لتكملة سياق في حوار أو فقرة.



نموذج

السؤال: اختر السؤال المناسب لتكملة الحوار:

المعلم	القراءة هواية مفيدة؛ فأني أنواع الكتب تفضل يا رشيد؟
الطالب	أقرأ دائماً الكتب الأدبية والتاريخية.
المعلم	
الطالب	لأتعلم منها العبر والعظات.

البدائل:

أ	لماذا تفضل القراءة؟
ب	بم تشعر أثناء القراءة؟
ج	كيف تتعلم العبر والعظات؟
د	لماذا تهوى الكتب التاريخية؟



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج السؤال المناسب الذي يتم المعنى، ومن اللازم تقديم أنماط متعددة من النصوص حتى يكتسب الطلاب هذه المهارة، مع مراعاة أن تكون المشتتات متقاربة من الاختيار الصحيح.

54. استنتاج الإجابة عن سؤال

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الإجابة عن سؤال مطروح في نص حواري.



نموذج

السؤال: اختر الإجابة المناسبة للسؤال الآتي:

ما أهم مميزات الهرم الأكبر الذي يقع في مدينة الجيزة؟

البدائل:

أ	مدينة الجيزة من أكثر المدن كثافة في عدد السكان، وتبعد قليلاً عن مدينة القاهرة.
ب	تُعد أهرامات الجيزة من عجائب الدنيا السبع التي لا مثيل لها في العالم.
ج	وزن حجر الجرانيت في سقف حجرة الملك 70 طنًا، ولا أحد يعرف كيف رفعها الفراعنة رغم حجمها المدهول.
د	يوم واحد في السنة تتسلل أشعة الشمس إلى داخل الهرم الأكبر، وهو يوم مولد الفرعون.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج الإجابة عن سؤال؛ لذا يجب تقديم نص يحتوي على أسئلة تتطلب أجوبة محددة، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تشتت الطالب عن الاختيار الصحيح، كما يجب أن تكون مناسبة لسياق النص.

55. تخمين الحل المناسب لمشكلة (حوار - فقرة)

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على حل المشكلات.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للحوار الآتي:

كل يوم يضع سيارته أمام مدخل البيت!	الزوج
يا له من شيء مزعج! ماذا ستفعل؟	الزوجة
.....	الزوج
معك حق، حتى لا يفعل هذا مُجَدِّدًا.	الزوجة

البدائل:

سأفتح سيارته وأجلس فيها.	أ
سأترك سيارته أمام المدخل.	ب
سأقف أنا أيضًا أمام المدخل.	ج
سأترك له رسالة تحذير.	د

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على حل المشكلات، وهذا النمط لا يختبر اللغة فقط، وإنما يختبر التفكير المنطقي أيضاً، وكي يحقق السؤال هدفه يجب مراعاة أن تكون المشتتات متقاربة من الاختيار الصحيح.

56. استنتاج الوصف من السياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الوصف من خلال السياق.



نموذج

السؤال: ما الصفة التي تستنتجها بحسب النص؟

فاطمة تستيقظ مبكراً وتذهب إلى مدرستها مشياً كل يوم، وتتكلم بأدب مع زميلاتها، وتساعدن في فهم الدروس؛ لذا لها صديقات كثيرات في صفها وخارجه.

البدائل:

أ	محبوبة من المعلمين والإدارة المدرسية.
ب	رياضية وتحب أعمال المنزل.
ج	محبوبة من صديقاتها وبارة بوالديها.
د	نشيطه ومتعاونة مع الجميع.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج الوصف؛ لذلك يجب أن يتضمن النص أفعالاً متعددة حتى تسمح ببناء بدائل صحيحة.



57. استنتاج الفكرة الناقصة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الفكرة الناقصة في سياق.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للعبارة الآتية:

كل طالب في جامعتنا له أحلام مستقبلية، ... وهو يريد أن يصبح مصممًا لبرامج الحاسوب.

البدائل:

أ	علي يعمل مهندسًا في شركة كبيرة للحاسوب.
ب	مثلًا محمد يدرس في كلية الهندسة.
ج	مثلًا عائشة تدرس في كلية الحاسبات والمعلومات.
د	محمود صاحب شركة كبيرة للتصميمات الهندسية.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج الفكرة الناقصة في سياق، وهذا النمط يختبر الاستنتاج، وكي يحقق السؤال هدفه يجب مراعاة أن تكون المشتتات متقاربة من الاختيار الصحيح.

نلاحظ أن المشتت الأول يصلح، إلا أن القرينة التي تمنع مناسبتها للسياق كلمة (مستقبلية)؛ لأنها تدل على شيء لم يقع، بينما الجملة الثانية تدل على أنه يعمل بالفعل، وكذلك المشتت (د)، والمشتت (ج) لا يصلح؛ لكونه مؤنث، أما الاختيار (ب) فهو الصحيح؛ لأنه يدل على كونه طالبًا بما يتسق مع سياق الجملة. مما سبق يتضح لنا أن نجاح السؤال يعتمد على الإعداد الجيد للمشتتات.



58. استنتاج الآراء المتناقضة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج الآراء المتناقضة.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للعبارة:

كان محمود يتحدث مع أخي سعيد عن أهمية التطعيمات ضد وباء كورونا، أما سعيد فكان يعارضه قائلاً: ...

البدائل:

أ	ورغم ذلك فإن لها دورًا كبيرًا في الحفاظ على الصحة.
ب	على العكس، إن أضرارها كثيرة على صحة الأفراد.
ج	إضافة إلى دورها الفعال في الحفاظ على البيئة.
د	ومع ذلك فإن فيروس كورونا انتشر بشكل كبير حول العالم.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج الآراء المتناقضة، ويجب أن تحتوي الساق على كلمات مفتاحية مثل: (يعارض)، وهي التي ينطلق منها بناء البدائل، ومن جهة أخرى لا بد أن تأتي البدائل متقاربة حتى تشتت الطالب عن الاختيار الصحيح، كما يجب أن تكون مناسبة لسياق النص.



القسم الثالث

تطبيقات مستوى الفهم الناقد

يُقصد بالنقد القدرة على الحكم على ما يقرأه الفرد، وإبداء الرأي فيه، وقبول ما يستسيغه عقله، ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار وما يعرفه الفرد من أفكار سابقة في الموضوع نفسه، وتتطلب الإجاباتُ على أسئلة الفهم الناقد مستوى عالياً من التفاعل بين القارئ ومعلومات النص.

يتضمن هذا المستوى ثلاث مهارات رئيسية، هي: (تمييز المفردات، وتحليل منطقية الأفكار، وتحليل النص، وإدراك العلاقات، وتصنيف ما ينتمي لمتطلبات النص وما لا ينتمي)، ونلاحظ أن بعض هذه المهارات تشترك في أنها وردت في مستوى الفهم المباشر، والاستنتاجي، لكنها تختلف فيما يتضمنه كل منها من مهارات فرعية خاصة بها.

أولاً: تمييز المفردات

59. تمييز المفردات غير المناسبة للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز المفردة غير المناسبة للسياق (الاسم/ الفعل/ أداة الاستفهام).



نموذج

السؤال: اختر التكملة غير المناسبة للسياق:

يجب ألا نُميّز بين الناس بحسب

البدائل:

أ	اللون والعرق.
ب	الدين واللغة.
ج	الجنس والجنسية.
د	السن والكفاءة.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز المفردة غير المناسبة للسياق؛ ومن ثم يجب تقديم عبارة أو نص يحتوي على فراغ يحتاج تكملة، وتقديم بدائل مناسبة للسياق عدا بديل واحد، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.



60. تحديد أداة الربط غير المناسبة للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على أداة الربط غير المناسبة للسياق.



نموذج

السؤال: اختر أداة الربط غير المناسبة للسياق:

الرياضات العنيفة قد تؤثر سلبيًا على سلامة اللاعبين بخلاف الرياضات الأمانة التي تعمل على تنمية اللياقة البدنية بشكل يحافظ على سلامتهم.	أ
لا يصح استخدام الأدوية على الرغم من استشارة الطبيب.	ب
صديقي طالب في كلية الألسن، ويدرس اللغات التركية والإنجليزية إضافة إلى اللغة الصينية.	ج
يحذر الأطباء من الازدحام أو عدم اتباع المسافات الأمانة بين الأشخاص في الأماكن العامة بحجة أنها تزيد من انتشار وباء كوفيد 19 (كورونا).	د



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز أداة الربط غير المناسبة للسياق؛ ومن ثم يجب تقديم عبارات تحتوي على أدوات ربط صحيحة عدا مشتت واحد، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى يُتقن الطالب المهارة.

ثانياً: تحليل منطقية الأفكار

61. تمييز الأسباب غير المنطقية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد الأسباب غير المنطقية من خلال السياق.



نموذج

السؤال: حدد السبب غير المنطقي مما يلي:

هل تهتمين بقراءة الكتب الأدبية؟	عائشة
بالطبع، أنا لا أقرأ إلا إياها.	خديجة
وما السر وراء ذلك؟	عائشة
أسبابه كثيرة، ومنها:	خديجة

البدائل:

أ	تزيد قدرتي على تذوق الشعر والنثر.
ب	القراءة مفيدة، خاصة عندما أقرأ الكتب العلمية.
ج	قضاء وقت ممتع لاسيما قراءة الروايات والقصص.
د	تنمية الثروة اللغوية والفكرية.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز الأسباب غير المنطقية وغير المناسبة للسياق؛ ومن ثم يجب تقديم حوارات أو نصوص تتضمن أدلة أو أسباباً غير مقبولة منطقياً، ويجب أن تحتوي البدائل على أسباب صحيحة عدا مشتت واحد، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى يُتقن الطالب المهارة.



62. تمييز النتيجة غير المنطقية (غير الصحيحة)

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز النتيجة غير المنطقية.



نموذج

السؤال: اختر النتيجة غير المنطقية مما يلي:

احتدمت الخلافات بين روسيا وأكرانيا، وحاولت الدول الأوربية احتواء هذه المشكلات دون جدوى؛ مما أدى إلى اندلاع الحرب بينهما، التي أدت بدورها إلى

البدائل:

أ	فرض عقوبات على روسيا من قبل أوروبا وأمريكا.
ب	تدمير البنية التحتية والفوقية لأكرانيا.
ج	تشرّد آلاف المواطنين من أوكرانيا.
د	التقدم العسكري والتكنولوجي للجيشين الروسي والأوكراني.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز النتيجة غير المنطقية بالنسبة للسياق؛ وهنا يجب على المختبر تقديم عبارة أو نص يحتوي على فراغ يحتاج إلى تكملة، وأيضا تقديم بدائل مناسبة للسياق عدا بديل واحد، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.

63. تمييز الجمل غير المنطقية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز الجمل غير المنطقية.



نموذج

السؤال: اختر الجملة غير المنطقية من البدائل:

أ	تعيش الحيوانات الأليفة في حظيرة البيت.
ب	تأكل الأرانب اللحوم والخضراوات.
ج	يعد الأسد من الحيوانات المفترسة آكلة اللحوم.
د	يشاهد الناس الطيور والحيوانات والزواحف في حديقة الحيوانات.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز الجمل غير المنطقية؛ ومن ثم يجب تقديم بدائل متناسقة منطقيًا عدا بديل واحد، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.

64. تمييز النصيحة/ التوصية غير الصحيحة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج التوصية أو المثل أو النصيحة غير الصحيحة.



نموذج

السؤال: اختر المثل غير الصحيح منطقيًا مما يلي:

أ	مَنْ زرع حصد.
ب	الصدق منجاة لصاحبه.
ج	مَنْ فعل خيرًا لقي شرًا.
د	العقل السليم في الجسم السليم.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز المثل غير الصحيح منطقيًا؛ ومن ثم يجب تقديم أمثال صحيحة منطقيًا عدا بديل واحد، كما يجب أن تأتي مقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.



65. تمييز القول الذي لا يصدر عن شخصية ما

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز القول الذي لا يصدر عن شخصية ما.



نموذج

السؤال: لم يقل الطبيب إلى المريض: ...

أ	يجب عليك اتباع الحمية حتى ينقص وزنك.
ب	عليك بتناول الدواء في مواعيده.
ج	لا تهمل في إجراء التحاليل الطبية.
د	أكثر من الوجبات السريعة؛ لأنها مفيدة للجسم.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز القول غير الصحيح منطقيًا؛ ومن ثم يجب تقديم مجموعة من الأقوال الصحيحة منطقيًا عن أشخاص محددين كالطبيب أو المعلم أو الأب، عدا قول واحد يجب على الطالب تمييزه، كما يجب أن تأتي مقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.



66. تمييز القول غير المناسب لموقف ما

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز القول غير المناسب لموقف من المواقف.



نموذج

السؤال: ميز القول غير الصحيح:

أ	ذهب إلى صديقه يوم عرسه وقال له: بالرفاء والبنين.
ب	عندما ذهب إلى عزاء صديقه قال له: رحم الله موتاكم.
ج	عندما عاد المريض قال له: لا بأس طهور.
د	عندما نجح صديقه قال له: يا له من خير مفزع.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز مناسبة الأقوال للمواقف؛ ومن ثم يجب تقديم أقوال صحيحة عدا بديل واحد، كما يجب أن تأتي متقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.



ثالثاً: تحليل النص

67. التمييز بين الفكر الرئيسية والثانوية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين الفكرة الرئيسية والفكر الثانوية.



نموذج

السؤال: ما الفكرة الرئيسية للنص الآتي؟

جلد البطريق هو الأكثر كثافة بين جميع الطيور، يتكون من طبقة شحمية كثيفة تمنع البطريق من التجمد، ويتكون من ريش متعدد الطبقات، بالإضافة لوجود مسامات دقيقة تفرز مادة زيتية تعمل كعازل طبيعي للمياه، وتمنع تجمد هذا الريش، بحيث يساهم بالحفاظ على درجة حرارة ثابتة للجسم تصل إلى 38 درجة مئوية داخل المياه الجليدية!

البدائل:

أ	الطبقات الشحمية في جلد البطريق.
ب	حياة الحيوانات القطبية.
ج	طبقات ريش البطريق.
د	جلد البطريق.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين الفكرة الرئيسية والفكر الثانوية؛ وكى نختبر هذه المهارة يجب تقديم فقرة أو نص يحتوي على فراغ فكر ثانوية متعددة، ثم نقدم بدائل تتضمن أفكاراً ثانوية عدا بديل واحد يمثل الفكرة الرئيسية، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.

68. التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة بحسب النص.



نموذج

السؤال: اختر المعلومة غير الصحيحة بحسب النص:

زيادة بأسعار تذاكر مترو الأنفاق

من	إلى	من	إلى
23 محطة	12	9 محطات	6
15	15	8 جنيهاً	10 جنيهاً
20	23	8	16 محطة

البدائل:

سيكون الحد الأدنى لسعر التذكرة 15 جنيهاً لأكثر من 23 محطة.	أ
سيكون الحد الأقصى لسعر التذكرة 12 جنيهاً لـ 23 محطة.	ب
التذكرة التي تتراوح بين 6 إلى 8 جنيهاً لعدد تسع محطات.	ج
متوسط قيمة التذكرة 9 جنيهاً لـ 16 محطة.	د

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة بحسب النص؛ ومن ثم يجب تقديم عبارة أو نص يحتوي على معلومات مفصلة، ثم نقدم بدائل تحتوي على معلومات صحيحة عدا بديل واحد غير صحيح، ويُطلب من الطالب تحديده، كما يجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.

69. تمييز السؤال الذي له إجابة في النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد السؤال الذي له إجابة في النص.



نموذج

السؤال: اختر السؤال الذي لا إجابة له في النص:

عندما تترك البجعة أن صغارها مهددون بالموت بسبب لدغة الأفعى، تقوم بالوقوف فوق صغارها الضعفاء وتنقر على جنبها حتى يبدأ الدم بالنزف من الجرح الذي أدمت به نفسها، فتسقط قطرات الدم من الأم إلى أفواه صغارها، وعلى الفور يتلقون الدواء من الدم المحتوي على الترياق المضاد للسم؛ ذلك أن البجع يتغذى على الأفاعي فيكتسب مناعة في دمه لسمها، ويصبح ترياقا.

البدائل:

أ	ما مقدار الدم النازف من جرح البجعة؟
ب	متى يتعلم البجع الطيران؟
ج	كيف تلدغ الأفعى صغار البجع؟
د	لماذا تكتسب البجعة المناعة ضد سم الأفاعي؟

تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز السؤال الذي له إجابة في النص؛ ومن ثم يجب تقديم فقرة أو نص يحتوي على معلومات تفصيلية، ثم نقدم بدائل تحتوي على أسئلة ليس لها إجابات في النص عدا سؤال واحد له إجابة، ويُطلب من الطالب تحديده، كما يجب أن تأتي الأسئلة غير مرتبة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.

70. تمييز السؤال الذي لا إجابة له في النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز السؤال الذي لا إجابة له في النص.



نموذج

السؤال: اختر السؤال الذي لا إجابة له في النص:

سد الممرات الثلاثة في الصين أكبر سد هندسي يبني في التاريخ؛ لأنه يستطيع توليد طاقة كهربائية عن طريق التوربينات المائية بقدرة تفوق (22) جيجاوات من الكهرباء، أي: ما يعادل حرق 25 مليون طن من النفط للحصول على نفس كمية الكهرباء، وقد تسبب السد بتهجير 1.2 مليون ساكن لإتمام بنائه.

البدائل:

أ	كيف يتم الحصول على الكهرباء؟
ب	ما ساليب بناء السد؟
ج	لماذا أطلق عليه سد الممرات الثلاثة؟
د	لماذا سمي السد بأكبر سد في التاريخ؟



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز السؤال الذي لا إجابة له في النص؛ ومن ثم يجب تقديم فقرة أو نص يحتوي على معلومات تفصيلية، ثم نقدم بدائل تحتوي على أسئلة لها إجابات في النص عدا سؤال واحد ليست له إجابة، ويُطلب من الطالب تحديده، كما يجب أن تأتي الأسئلة غير مرتبة حتى تُدرب الطالب على إتقان المهارة.

71. تمييز السؤال/ الإجابة غير المناسبة للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز السؤال أو الإجابة غير المناسبة للسياق.



نموذج

السؤال: اختر السؤال غير المناسب للسياق:

يا حسن، أن تدرس في هذه المدرسة؟

البدائل:

أ	ب	ج	د
هل تفضل	ما رأيك	لماذا تريد	من ترغب



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز أداة الاستفهام المناسبة للسياق؛ ومن ثم يجب تقديم عبارة أو فقرة تحتاج إلى أداة استفهام ليكتمل معناها، ثم نقدم بدائل تحتوي على أدوات استفهام مناسبة للسياق عدا أداة واحدة، ويُطلب من الطالب تحديدها، كما يجب أن تأتي أدوات الاستفهام متقاربة حتى يتدرب الطالب على إتقان المهارة.

72. تمييز أوجه الشبه والاختلاف

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز أوجه الشبه والاختلاف في النص.



نموذج

السؤال: ميّز العبارة غير الصحيحة بحسب النص مما يلي:

العرب العاربة والعرب المستعربة هما تقسيمات تاريخية للعرب على أساس الأصول والنسب. العرب العاربة (القحطانيون) يعود نسبهم إلى يعرب بن قحطان بن عابر بن شالخ بن أرفخشذ بن سام بن نوح، يُطلق عليهم «العرب العاربة» لأنهم يُعتبرون الأصل الأصلي للعرب، وهم أول من تكلم اللغة العربية، وأغلبهم من عرب الجنوب في اليمن، ويُعتبر يعرب بن قحطان أول من نطق بالعربية وفقاً لما يذكره السّابون.

العرب المستعربة (العَدَنانيون) يعود نسبهم إلى النبي إسماعيل وزوجته رعدة بنت مضاض بن عمرو الجرهمي، نسب العَدَنانيين أو المستعربة حسب أغلب المؤرخين «عَدَنان بن أد بن مقوم بن ناحور بن تيرح بن يعرب بن يشجب بن ثابت بن إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام»، ويُسمون بالمستعربة لأنهم اختلطوا بالعرب العاربة واكتسبوا منهم اللغة والثقافة العربية، أغلبهم عاشوا في مناطق الحجاز.

310

البدائل:

أ	العاربة يعود نسبهم إلى النبي إسماعيل، بينما المستعربة إلى يعرب بن قحطان.
ب	المستعربة ليسوا أصل العرب بينما العاربة أصل العرب.
ج	العاربة أول من نطق بالعربية لكن المستعربة اكتسبوا منها.
د	المستعربة عاشوا في الحجاز، لكن المستعربة عاشوا في اليمن.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز أوجه الشبه والاختلاف في النص؛ ولمثل هذه الأسئلة يجب استخدام فقرة تتضمن أكثر من فئة حتى يتمكن المختبر من إبراز أوجه الشبه أو الاختلاف بينهما في البدائل، وحتى يتمكن من تنمية المهارة، فالسؤال السابق يختبر صحة المعلومات، ولن يتأتى ذلك إلا بتمييز أوجه الشبه بين الطرفين.

73. استنتاج اتجاه الكاتب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على استنتاج اتجاه الكاتب في النص.



نموذج

السؤال: ميّز العبارة الصحيحة بحسب النص مما يلي:

لقد نجحوا حقاً في تكريه النساء في لقب ربة بيت! في حين أنّ ذوي العقول السليمة والسوية يرونه شيئاً أعمق بكثير من مجرد الطبخ والإنجاب، فهو مهنة أعقد من مهنة الطبيب! فالمرأة فيه متعددة التخصصات: زوجة وأم وأخت وصديقة ومربية ومدرسة ومديرة ومُدبّرة وطبيبة وممرضة وقُدوة وموجهة، وهلمّ جرّاً.. غير أنّه قلّما يهتدي ربّات البيوت لعظم المسؤولية.

البدائل:

أ	لا يفضل الكاتب عمل المرأة خارج البيت ولا يعارضه.
ب	يفضل الكاتب عمل المرأة مديرة أو طبيبة على عملها ربة بيت.
ج	يرى الكاتب ضرورة موازنة المرأة بين عملها داخل البيت وخارجه.
د	يفضل الكاتب عمل المرأة في بيتها على غيره من الأعمال.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على استنتاج اتجاه الكاتب في النص؛ ومن ثم يجب تقديم نص يحتوي على آراء متنوعة، وعلى الطالب أن يستخلص منها اتجاه الكاتب، ويجب أن تأتي البدائل متقاربة حتى تشتت الطالب عن الاختيار الصحيح، كما يجب أن تكون مناسبة لسياق النص.

رابعاً: إدراك العلاقات

74. التمييز بين علاقة السبب والنتيجة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين علاقة السبب والنتيجة في جمل منفصلة، أو سياق متصل.



نموذج

السؤال: اختر العبارة التي لا تحتوي على سبب ونتيجة:

أ	يتنمر المواطنون بسبب انقطاع الكهرباء لفترات طويلة.
ب	من شدة حبه لقريته يسافر إليها كل أسبوع.
ج	التحق بمدرسة السباحة لرغبته في شراء سيارة.
د	يحب عمله في مجال الذكاء الاصطناعي ويجتهد فيه.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين علاقة السبب والنتيجة في جمل منفصلة؛ ومن ثم يجب تقديم عبارات يحتوي كل منها على علاقة سبب ونتيجة، عدا عبارة واحدة يُطلب من الطالب تحديدها.



75. التمييز بين الإجمال وتفصيل

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين علاقة الإجمال وتفصيل في عبارات منفصلة، أو سياق متصل.



نموذج

السؤال: اختر العبارة التي لا تحتوي على علاقة إجمال وتفصيل:

أ	تقدمت الصين في مجالات مختلفة؛ كالزراعة والصناعة والتقنيات الحديثة.
ب	بدأ الفتح الإسلامي في إفريقيا بمصر، ونتج عن ذلك تغير اللغة والدين لدى المصريين.
ج	تعتمد صناعة الحواسيب على عناصر عدة؛ منها: وفرة الرقائق المعدنية، والمواد الخام، وتوظيف الذكاء الصناعي.
د	لا حصر لمصادر الدخل القومي؛ لأنها متوفرة في مجالات عديدة كالسياحة والصناعة والزراعة، وغيرها.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين علاقة الإجمال وتفصيل في عبارات منفصلة؛ ومن ثم يجب تقديم عبارات يحتوي كل منها على علاقة إجمال وتفصيل، عدا عبارة واحدة يُطلب من الطالب تحديدها.



76. التمييز بين الشعور الإيجابي والسلبي

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين الشعور الإيجابي والسلبي.



نموذج

السؤال: اختر الشعور الإيجابي مما يلي:

أ	لا أحضر درس الرياضيات؛ لأنه ممل للغاية.
ب	معلم التاريخ لا يغير طريقته وأنام أثناء الدرس.
ج	أتي متأخرًا في درس الجغرافيا حتى لا أسمعه.
د	أشارك زملائي في الأنشطة أثناء درس اللغة الإنجليزية.



تقنية بناء السؤال:

314

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين الشعور الإيجابي والسلبي في جمل منفصلة؛ ومن ثم تم تقديم عدة عبارات تحتوي على شعور سلبي عدا عبارة واحدة إيجابية، ويُطلب من الطالب تحديدها.

77. التمييز بين النتائج الإيجابية والسلبية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين النتائج التي تحتوي على معلومات إيجابية وسلبية.



نموذج

السؤال: اختر الخبر الإيجابي مما يلي:

تشر البنك الدولي تقريرًا عن جودة التعليم في قارة إفريقيا، وكانت النتيجة الإيجابية التي ذكرها التقرير في إفريقيا.	
أ	انخفاض عدد المدارس مقارنة بعدد السكان في غرب إفريقيا.
ب	فضلاً عن انحسار الأنشطة الثقافية والرياضية في حصة واحدة أسبوعياً، فإن عدد المعلمين لا يكفي في شرق إفريقيا.
ج	رغم انتشار الأوبئة في جنوب إفريقيا، فقد تضاعف عدد الطلاب والمدارس.
د	انعكست الحالة الاقتصادية المتردية في شمال إفريقيا على انخفاض ميزانية التعليم.

البدائل:

أ	ب	ج	د
غرب	شرق	جنوب	شمال



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين الأخبار الإيجابية والسلبية؛ حيث يقدم المعلم رأس السؤال والمطلوب منه في بند، ثم يكتب عبارات تتضمن أخباراً إيجابية وسلبية في في بند آخر، ثم يتم تقديم مجموعة من البدائل التي يمثل أحدها التكملة الصحيحة، ويُطلب من الطالب تحديدها.



78. التمييز بين النصائح المفيدة والضارة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين النصائح المفيدة والضارة في سياق.



نموذج

السؤال: اقرأ الحوار، ثم اختر النصيحة غير المناسبة:

محمد	على الرغم من صفاته الرائعة، لكنه يدخن كثيرًا.
عادل	لماذا لا تساعد على الإقلاع عن التدخين؟!
محمد	ماذا أقول له؟
عادل	

البدائل:

أ	يخسر المدخنون كثيرًا من أموالهم.
ب	يفقد المدخن قدرته على مقاومة الأمراض.
ج	زيادة التدخين يساعد على ممارسة الرياضة.
د	يسبب التدخين أمراضًا مزمنة.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين النصائح المفيدة والضارة في جمل منفصلة، وقد تم تقديم مجموعة من البدائل التي تحتوي على نصائح إيجابية عدا عبارة واحدة، وهي التي يُطلب من الطالب تحديدها.



79. التمييز بين الوصف المناسب وغير المناسب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين الوصف المناسب وغير المناسب في سياق.



نموذج

السؤال: ما الصفة التي لا تستنتجها من النص؟

صديقي حسن يؤدي الصلوات الخمس في المسجد، يذهب إلى النادي لممارسة المشي ساعة يوميًا، ثم يعود إلى بيته فيساعد زوجته في إعداد الفطور، وبعد ذلك يذهب إلى عمله سعيدًا، إذا احتاج أحد زملائه مساعدة يقدمها له بحب، ولا يكذب في حديثه معهم، ولا يمازحهم أثناء العمل.

البدائل:

أ	صديقي شخص متفائل ونشط.
ب	حسن رجل رياضي إضافة إلى أنه متعاون مع زوجته.
ج	جاد في عمله، علاوة على أنه متدين.
د	هو صادق، كما أنه يحب المزاح دائماً.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال قدرة الطالب على التمييز بين الوصف المناسب وغير المناسب في سياق تام، وقد تم تقديم مجموعة من البدائل تعكس ما ورد بالنص عدا عبارة واحدة، وهي التي يُطلب من الطالب تحديدها.



80. التمييز بين الرأي المؤيد والرأي المعارض

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين الرأي المؤيد والرأي المعارض.



نموذج

السؤال: ما التعليق المؤيد لما يتضمنه المنشور الآتي؟

أفتى أحد الشيوخ في منشور على وسائل التواصل الاجتماعي بالفتوى الآتية: «أجاز بعض العلماء التوسل بالأضرحة، وأرى أنه لا ضير في ذلك».			
إعجاب	تعليق	مشاركة	
التعليق الأول	أشكركم على طرحكم الهادئ، ولكني أنصح بعدم الخوض في مثل هذه الأمور التي تفرق الأمة، وتثير الفتن، وتبعث على التشاحن والتباغض، والأفضل ترك هذه الموضوعات الجدلية.		
التعليق الثاني	فضلا لا أمراء، أعملوا عقولكم قليلاً، هل تعلمون أحداً وقف عند قبر النبي -صلى الله عليه وسلم - يسأله قضاء حاجة أو تفريج كربة؟! اتقوا الله فيما تضللون به الناس!		
التعليق الثالث	جراكم الله خيراً على توضيحكم أمور الدين، فالتوسل بالأضرحة ورثناه جيلاً بعد جيل، والجاهل من يقول غير ذلك.		
التعليق الرابع	بدعة بدعة، هل النبي -صلى الله عليه وسلم- حينما نهى عن إقامة الصور والتمائيل نهى عنها عبثاً؟ أم مخافة أن تعيد للمسلمين جاهليتهم الأولى؟! وما الفرق بين الصور والتمائيل وبين الأضرحة والقبور ما دام كل منها يجر إلى الشرك، ويفسد عقيدة التوحيد؟!		

البدائل:

أ	ب	ج	د
الأول	الثاني	الثالث	الرابع



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين الرأي المؤيد والرأي المعارض لما ورد في النص الأول؛ وبعدها تم تقديم مجموعة من التعليقات، أحدها مؤيد للفكرة الموجودة في الفقرة الأولى، وهي التي يُطلب من الطالب تحديدها.

خامساً: تصنيف ما ينتمي لمتطلبات النص وما لا ينتمي

81. تحديد الفكرة/ التكملة التي تنتمي لمضمون النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين ما ينتمي، وما لا ينتمي لمضمون النص، سواء أكان حواراً أم سرّاً.



نموذج

السؤال: اختر الخبر الذي يتناسب مع مضمون الحوار الآتي:

الصديق	ماذا عن أسعار الدولار هذه الأيام؟
كريم	ارتفع كثيراً في أسواق البورصة العالمية.
الصديق	هل هذا الارتفاع أمام جميع العملات؟
كريم	نعم، باستثناء عملة واحدة.

البدائل:

أ	تقلص سعر اليورو بنسبة كبيرة مقابل الدولار الأمريكي، بينما ارتفع اليورو بمقدار الضعف أمام العملات الأخرى.
ب	انخفضت قيمة الجنيه المصري بمقدار النصف أمام الدينار الكويتي، لكنه حقق ارتفاعاً ملحوظاً مقابل الجنيه السوداني.
ج	زادت قيمة الريال مقابل الليرة التركية، بينما انخفض سعره مقابل الدولار الأمريكي.
د	ارتفع سعر صرف الدينار الكويتي مقابل الدولار الأمريكي، بينما تراجع أمامه أسعار صرف العملات الأخرى.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين ما ينتمي وما لا ينتمي لمضمون الحوار الأول، وقد تم تقديم مجموعة من البدائل يعكس أحدها ما ورد بالنص، وهو الاختيار الذي يُطلب من الطالب تحديده.



82. تحديد الفكرة التي لا تنتمي لمضمون النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد الفكرة التي لا تنتمي لمضمون النص سواء أكان حوارًا أم سرّدًا.



نموذج

السؤال: اختر التكملة غير المناسبة للحوار:

كيف تسافر إلى الخارج؟	عادل
أركب الطائرة.	عماد
لماذا تُفضّل الطائرة؟	عادل
الطائرة لها مميزات كثيرة، منها أنها	عماد

البدائل:

أ	ب	ج	د
سريعة	مريحة	توفر الوقت	غالية الثمن



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تحديد الفكرة التي لا تنتمي لمضمون الحوار، وقد تم تقديم مجموعة من البدائل الصحيحة عدا بديل واحد غير مناسب، وهو الاختيار الذي يُطلب من الطالب تحديده.



83. تحديد الفكرة التي لا تنتمي للفكر المصاحبة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز الفكرة التي لا تنتمي للفكر المصاحبة.



نموذج

السؤال: اختر الفكرة التي لا تنتمي للفكر المصاحبة:

أ	تتغذى الأسماك على أغصان نبات الأرز مما يسهم في نموه.
ب	تأكل الأسماك الطحالب والآفات الضارة مما يفيد مزارع الأرز.
ج	تنتشر زراعة الأرز سمكا وأرزا في إندونيسيا.
د	تتناول الأسماك كميات كبيرة من حشرات المزارع.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز الفكرة التي لا تنتمي للفكر المصاحبة في البدائل، وقد تم تقديم مجموعة من البدائل تتعلق كلها بما تتغذى عليه الأسماك عدا البديل (ج) الذي يتناول مكان زراعة الأسماك، وهو الاختيار الذي يُطلب من الطالب تحديده.



84. تمييز العبارة غير المناسبة للسياق

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز الجملة غير المناسبة للسياق.



نموذج

السؤال: اختر الجملة غير المناسبة للسياق:

طائر الباتروس العملاق يمكنه قضاء أكثر من سنة في البحر (1) وتختلف أحجامه بحسب كميات الغذاء التي يتغذى عليها (2) حيث إنه يحلق ويستريح على سطح الماء دون العودة إلى اليابسة (3) وتبلغ المسافة التي يطيرها حوالي عشرة آلاف ميل في رحلة واحدة (4).

البدائل:

أ	ب	ج	د
1	2	3	4



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تمييز العبارة غير المناسبة للسياق، وقد تم تقديم فقرة تتضمن مجموعة من الجمل إحداها خارجة عن السياق، وهي التي يُطلب من الطالب تحديدها.



القسم الرابع

تطبيقات مستوى الفهم التذوقي

مستوى الفهم التذوقي يعني القدرة على إدراك مواطن الجمال في النص من تحديد مواطن الخيال وإدراك جمال الألفاظ والمحسنات البديعية، وتحديد أنواع الأساليب وأغراضها، وهو يتعلق بصفة عامة بالنصوص الأدبية.

85. تذوق دلالات الألفاظ

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تذوق دلالات الألفاظ.



نموذج

السؤال: حدد دلالة الكلمة التي تحتها خط:

وَمَهْمَا تَكُنْ عِنْدَ امْرِئٍ مِنْ خَلِيفَةٍ *** وَإِنْ خَالَهَا تَخْفَى عَلَى النَّاسِ تُعْلَمُ

البدائل:

أ	نكرة تفيد التواضع.
ب	نكرة تُفيدُ العمومَ والشُمُولَ.
ج	نكرة تفيد الجمع.
د	نكرة تفيد الإنكار.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تذوق دلالات الألفاظ؛ ومن ثم يجب تقديم نص أدبي (شعرًا أو نثرًا)، يليه سؤال عن دلالة إحدى الكلمات، وتقديم بدائل متقاربة حتى يتدرب الطالب على إتقان المهارة.



86. تمييز المعنى الحقيقي والمجازي

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تمييز المعنى الحقيقي والمجازي.



نموذج

السؤال: حدد العبارات الحقيقية فيما يلي:

أ	أمواج البحر عالية هذه الليلة.
ب	العمرُ كالضئيفِ لَيْسَتْ لَهُ إِقَامَةٌ.
ج	قُلُوبُ بَعْضِ النَّاسِ كَالْحِجَارَةِ.
د	صديقي مَثَلُ النُّجْمِ فِي الرُّفْعَةِ.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال قدرة الطالب على تمييز المعاني الحقيقية والمجازية؛ وتمييز العبارات التي تستخدم الصور البلاغية، مثل تشبيه العمر بالضعيف أو القلوب بالحجارة، مما يعزّز استيعاب المعاني الأدبية، والأدوات البلاغية، والمحتوى الأدبي واللغوي بوضوح. وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يُطلَب من الطالب تحديده.



87. تفسير المعاني المجازية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تفسير المعاني المجازية.



نموذج

السؤال: حدد المقصود مما تحته خط:

وَمَنْ هَابَ أَسْبَابَ الْمَنَآيَا يَنْتَلُهُ *** وَإِنْ يَرِقْ أَسْبَابَ السَّمَاءِ يَسْلُمْ

البدائل:

أ	صورة حقيقية لنتيجة الموت.
ب	صورةً خياليّةً تشبّه الموتَ بإنسانٍ ينالُ ويأخذُ.
ج	صورة رمزية لمكانة الموت في الأدب العربي.
د	صورة تشبيهية لأسباب الموت.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تفسير المعاني المجازية، بالإضافة إلى التعرف إلى مباحث علم البيان مثل: التشبيه والاستعارة، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يطلب من الطالب تحديده.



88. تحديد خصائص أسلوب الكاتب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد خصائص أسلوب الكاتب.



نموذج

السؤال: يتميز أسلوب الكاتب في البيت التالي بأنه: ...

الخَيْلُ والسَّيْلُ والْبَيْدَاءُ تَعْرِفُنِي *** وَالسَّيْفُ والرُّمْحُ والْقِرطَاسُ والْقَلَمُ

البدائل:

أ	يتميز بالعاطفة الجياشة.
ب	يتميز بالعقلانية والحكمة المفرطة.
ج	يتميز بالحزن من أحداث الحروب.
د	يتميز بالفخر بما لديه من مزايا.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تحديد خصائص أسلوب الكاتب من خلال أحد أبياته، وإدراك الشعور الذي يحاول إيصاله، مثل الفخر في هذا المثال، حيث يظهر الشاعر واثقاً من نفسه ويتحدث عن إنجازاته ويفخر بقدراته، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يُطلب من الطالب تحديده.



89. تحديد العاطفة السائدة في النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد العاطفة السائدة في النص.



نموذج

السؤال: العاطفة المسيطرة على الشاعر هي: ...

يَا أَعْدِلُ النَّاسِ إِلَّا فِي مُعَامَلَتِي *** فِيكَ الْخِصَامُ وَأَنْتَ الْخَصْمُ وَالْحَكْمُ

البدائل:

أ	الفخر والشعور بالقوة.
ب	الأسى والشعور بالحزن.
ج	العتاب والإحساس بالظلم.
د	الغزل والشعور بالحب.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تحديد العاطفة السائدة في النص من خلال أحد أبياته، وتحليل مشاعر الكاتب؛ مثل الإحساس بالظلم والعتاب في هذا المثال، حيث يظهر الشاعر وكأنه يواجه عتاباً مشوباً بالإحساس بالظلم، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يُطلَب من الطالب تحديده.



90. تذوق الصورة البيانية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد الصورة البيانية في النص.



نموذج

السؤال: الصورة البيانية في العبارة الآتية هي: ...

بَكَتِ السَّمَاءُ عَلَى الشَّهْدَاءِ

البدائل:

أ	التشبيه.
ب	المجاز المرسل.
ج	الاستعارة.
د	الكناية.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تحديد الصورة البيانية في العبارة، وتصنيفها بحسب فنون البيان؛ مثل: (التشبيه، المجاز المرسل، الاستعارة، الكناية)، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يُطلب من الطالب تحديده.



91. تذوق الصورة البديعية

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تذوق الصورة البديعية.



نموذج

السؤال: الصورة البديعية مما يلي: ...

وإنَّ الكَذَابَ لَا يَكُونُ أَخَا صَادِقًا؛ لِأَنَّ الكَذِبَ الَّذِي يَجْرِي عَلَى لِسَانِهِ إِنَّمَا هُوَ مِنْ فَضُولِ كَذِبِ قَلْبِهِ،
وإنَّمَا سَمِيَ الصَّادِقُ مِنَ الصَّدْقِ، وَقَدْ يُتَّهَمُ صِدْقُ الْقَلْبِ وَإِنْ صَدَقَ اللِّسَانُ.

البدائل:

أ	النفي في قوله: لا يكن أخا صادقاً.
ب	الشرط في قوله: وإن صدق اللسان.
ج	الطباق بين الكذب والصدق.
د	الاستفهام في قوله: فكيف إذا ظهر الكذب على اللسان؟



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على تذوق الصورة البديعية، وتصنيفها بحسب فنون البديع؛ مثل: (الطباق، القابلة، الجناس... إلخ)، وفي المثال السابق نلاحظ أن المحسن البديعي الذي يمثل التضاد بين "الكذب" و"الصدق"، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يطلب من الطالب تحديده.

92. تحديد نوع الأسلوب

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد نوع الأسلوب.



نموذج

السؤال: نوع الأسلوب فيما يلي: ...

يَا أَعْدِلُ النَّاسِ إِلَّا فِي مُعَامَلَتِي *** فِيكَ الْخِصَامُ وَأَنْتَ الْخَصْمُ وَالْحَكْمُ

البدائل:

أ	أُسْلُوبٌ إِنْشَائِيٌّ، نَوْعُهُ: نَهْيٌ، غَرَضُهُ: التَّحْذِيرُ.
ب	أُسْلُوبٌ إِنْشَائِيٌّ، نَوْعُهُ: تَعْجَبٌ، غَرَضُهُ: الْإِنْكَارُ.
ج	أُسْلُوبٌ إِنْشَائِيٌّ، نَوْعُهُ: نِدَاءٌ، غَرَضُهُ: الْعِتَابُ.
د	أُسْلُوبٌ إِنْشَائِيٌّ، نَوْعُهُ: تَمَنٍّ، غَرَضُهُ: الْعِتَابُ.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين الأساليب الإنشائية والخبرية، وفهم أغراض كل منها، فالأساليب الإنشائية مثل: (النهي، التعجب، النداء، التمني)، وقد تتعدد أغراضها بين التحذير أو العتاب أو الإنكار، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يطلب من الطالب تحديده.

93. تحديد أغراض الأبيات

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على تحديد أغراض الأبيات.



نموذج

السؤال: الغرض من البيت الآتي هو: ...

إِذَا رَأَيْتَ نُيُوبَ اللَّيْثِ بَارِزَةً *** فَلَا تَظُنَّنَّ أَنَّ اللَّيْثَ يَبْتَسِمُ

البدائل:

أ	التحذير والتخويف.
ب	لفت الانتباه والفخر.
ج	الرثاء والحزن.
د	الغزل وحب الذات.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على فهم أغراض الأبيات؛ مثل: التحذير، والتنبيه، والحزن، والفخر، ونلاحظ في البيت السابق استخدام عبارة "نيوب الليث" للتحذير والتخويف، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يطلب من الطالب تحديده.



94. التمييز بين أنواع النصوص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على التمييز بين أنواع النصوص
(أدبي - علمي).



نموذج

السؤال: ينتمي النص الآتي إلى: ...

فَإِنَّ الْقَضَاءَ فَرِيضَةٌ مُحْكَمَةٌ وَسُنَّةٌ مُتَّبَعَةٌ، فَافْهَمُوا إِذَا أَدْلَى إِلَيْكَ، فَإِنَّهُ لَا يَنْفَعُ تَكَلُّمٌ بِحَقٍّ لَا نَفَادَ لَهُ،
وَأَسَى بَيْنَ النَّاسِ فِي وَجْهِكَ وَعَدْلِكَ وَمَجْلِسِكَ حَتَّى لَا يَطْمَعَ شَرِيفٌ فِي حَيْفِكَ، وَلَا يَيْأَسَ ضَعِيفٌ مِنْ عَدْلِكَ.

البدائل:

أ	نص أكاديمي.
ب	نص علمي.
ج	نص تاريخي.
د	نص أدبي.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على التمييز بين أنواع النصوص،
وتحديد السمات التي تميز كل نوع من أنواعها؛ مثل: الأسلوب الأدبي المميز
بالصورة البلاغية، أو العلمي المبني على الحقائق والمصطلحات الدقيقة، وقد تم
تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يُطلب من الطالب تحديده.

القسم الخامس

تطبيقات مستوى الفهم الإبداعي

يتكون مستوى الفهم الإبداعي من ست مهارات هي:

- اقتراح عنوان جديد للنص
- إعادة ترتيب الحوار بطريقة مبتكرة
- ابتكار أحداث لم ترد في النص
- ابتكار أسباب أو نتائج لم ترد في النص
- توقع نهاية النص
- ابتكار نهاية جديدة

ويهدف مستوى الفهم الإبداعي إلى تقديم إضافات أو ابتكار أفكار أو توقع أحداث في النص، وهي أعلى درجة من درجات العمليات العقلية بحسب هرم بلوم للعمليات العقلية.

95. اقتراح عنوان جديد للنص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على اقتراح عنوان جديد للنص.



نموذج

السؤال: العنوان المقترح للنص الآتي هو:

صديقي فرَدُوسُ
صديقي فرَدُوسُ طَلَبَ في الجامعة الإسلاميَّة المَالِيزيَّة، سَافَرَ لِمُدَّة شَهْرَيْنِ في رَحْلَةٍ دَرَاسِيَّةٍ إِلَى
كُلِّيَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِجَامِعَةِ الأَزْهَرِ، يَسْكُنُ فرَدُوسُ في بَيْتِ صَدِيقِهِ مُحَمَّدٍ المِصْرِيِّ الَّذِي يَعْيشُ مَعَ أُسْرَتِهِ،
النَّبْتُ صَغِيرٌ وَقَرِيبٌ مِنَ الجامعةِ؛ وَلِذَلِكَ يَذْهَبُ كُلُّ يَوْمٍ مَشْيًا إِلَى هُنَاكَ مِنَ الصُّبْحِ وَحَتَّى صَلَاةِ العَصْرِ.

البدائل:

أ	الجامعة الإسلاميَّة المَالِيزيَّة.
ب	كُلِّيَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.
ج	فرَدُوسُ وَطَلَبُ العِلْمِ.
د	أُسْرَةُ فرَدُوسَ.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على اقتراح عنوان جديد للنص، ويتطلب ذلك استخلاص الأفكار الرئيسة، وتحديد الفكرة الأبرز بينها، وقد تم تقديم أربعة عناوين، أحدها يتضمن عنوانا مبتكرا، وهو الذي يُطلب من الطالب تحديده.

96. إعادة ترتيب الحوار بطريقة مبتكرة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على إعادة ترتيب الحوار بطريقة مبتكرة.



نموذج

السؤال: الترتيب الصحيح للحوار هو: ...

1	المحاسب	سَأَدْفَعُ بِبِطَاقَةِ الْإِثْمَانِ.
2	سيف	أَعْطَنِي الْمُشْتَرَيَاتِ لِأَحْسِبَ ثَمَنَهَا.
3	المحاسب	هَلْ سَدَّدْتُ نَقْدًا أَمْ بِبِطَاقَةِ الْإِثْمَانِ؟
4	سيف	تَقْضَلِ الْمُشْتَرَيَاتِ.

البدائل:

3 -4 -2 -1	ا
4 -2 -1 -3	ب
3 -1 -2 -4	ج
4 -1 -3 -2	د



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على إعادة ترتيب الحوار بطريقة مبتكرة تُحاكي المحادثات الواقعية؛ حيث يُطلب من الطالب ترتيب الحوار ترتيباً صحيحاً بناءً على تسلسل منطقي للأحداث، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يطلب من الطالب تحديده.

97. ابتكار أحداث لم ترد في النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ابتكار حدث لم يرد في النص.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للنص:

ذهبت إلى مطعم كبير وسط المدينة؛ لأتناول وجبة الغداء، فأولني النادل قائمة الطعام فاخترت منها بعض الأطعمة، وانتظرت كثيرًا ولم يأت الطعام، وحاولت نداء النادل لكنني لم أجده، فشمعت بالضجر الشديد وقمت

البدائل:

أ	لأطلب مزيدًا من الأطعمة بسبب شدة الجوع.
ب	لأسأل عن حساب الطعام وطريقة الدفع.
ج	لأقابل المدير لشكاية النادل.
د	لأتجول قليلًا حتى يأتي الطعام.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على ابتكار أحداث جديدة تُضاف للنص، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يطلب من الطالب تحديده.

98. ابتكار أسباب أو نتائج جديدة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ابتكار أسباب أو نتائج لم ترد في النص.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة:

تشر البنك الدولي تقريرًا عن أهم أسباب انحدار التعليم في قارة إفريقيا؛ ولم يكن منها ...

البدائل:

أ	انخفاض عدد المدارس مقارنةً بعدد السكان.
ب	عدم كفاية عدد المعلمين بالنسبة لاحتياجات التعليم.
ج	انهيار العملة المحلية مما أدى لارتفاع سعر الدولار.
د	انخفاض ميزانية التعليم في السنوات الأخيرة.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال قدرة الطالب على ابتكار أسباب أو نتائج جديدة لم ترد في النص، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يطلب من الطالب تحديده.

99. توقع نهاية النص

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على توقع نهاية النص.



نموذج

السؤال: اختر التكملة المناسبة للقصة:

عقب سقوط الخلافة العثمانية، دخلت فرنسا ولاية (قهرمان مرعش) في جنوب تركيا، وكانت كل النساء التركيات يرتدين الخمار آنذاك، رأى الجنرال الفرنسي الحاكم نساء تركيات مُحَمَّرَات فقال لهن: لقد ذهبت دولة خلافتكم، والآن أنتم تحت الحكم الفرنسي، فاخلعن الحجاب؛ فرفضت النساء خلع الحجاب، فمَدَّ اللعين يده ليخلع الحجاب عن امرأة، وكان بقربه رجل تركي يبيع اللبن اسمه: إمام سوتجو، عُرف هذا البائع بالتدين والشجاعة والقوة، فإذا به تأخذه حمية المسلم وغيرته على النساء ف.....

البدائل:

أ	اعتذر للمرأة واشترى حجابًا جديدًا لها.
ب	سكب اللبن على الأرض ليمنع الحادثة.
ج	أخذ المسدس من حزام الجنرال وقتله به.
د	تمالك غضبه وانصرف عن موقع الحادثة.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على توقع نهاية النص، حيث يستنتج النهاية المحتملة للقصة بناءً على الأحداث والتفاصيل الواردة، والربط بينها وبين ما يتناسب مع سمات شخصية "إمام سوتجو" والتصعيد في الأحداث، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يُطلَب من الطالب تحديده.

100. ابتكار نهاية جديدة

هدف المهارة: تنمية قدرة الطالب على ابتكار نهاية جديدة.



نموذج

السؤال: اختر نهاية جديدة للقصة بعد الذي تحته خط.

مواطن فقير في دولة غانا يعيش في حي فقير، سقطت بجوار بيته طائرة تخص إحدى القنوات الفضائية، وبعد ساعة جاء الفريق الصحفي الخاص بالقناة لكان سقوط الطائرة ليتفاجئوا أنها بيده، سلمها لهم وهو يضحك، ويقول بكل براءة: هل لديكم حجم أكبر منها تستطيع أن تأخذني إلى مكة لأحج؟ قالها ضاحكاً ثم سلمها لهم، ومضوا في حالهم.

قام الصحفي بنشر تغريدة له بالقصة وأرفقها بصورة للرجل الفقير، وعندما وصل لإدارة القناة قامت بالتواصل معه ليتحقق حلمه بأداء فريضة الحج.

البدائل:

أ	كتب المعلقون تدوينات متنوعة، بعضهم يسخر مما حدث، وبعضهم يتعجب.
ب	قامت القناة بإقالة الصحفي؛ لأنه أفشى أسرار العمل.
ج	حكم على الرجل بالحبس لأنه لم يرد الطائرة إلا بعد مساومة القناة.
د	انتهت القصة ومازال حلم الحج يراود الرجل الفقير.



تقنية بناء السؤال:

يختبر السؤال السابق قدرة الطالب على ابتكار نهاية جديدة للقصة من خلال الإبداع في استكمال الأحداث أو تعديل نهايتها، كما يقيس قدرته على ابتكار بدائل غير مطروحة مسبقاً؛ مما يعزز مهارات التخيل والابتكار في التفكير الإبداعي، وقد تم تقديم أربعة بدائل إحداها صحيح، وهو الذي يُطلب من الطالب تحديده.

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على دور الفهم القرائي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك من حيث التعريف بأهميته وأساسه ومستوياته ومهاراته، كما تطرقت الدراسة إلى استراتيجيات تدريسه، وأسس بناء اختبارات.

تكونت الدراسة من أربعة فصول؛ حيث قَدِّم الفصل الأول تعريفاً للفهم القرائي وأهميته وأساسه وصعوباته في مبحثه الأول. كما قَدِّم عرضاً لمستوياته، ومهاراته، وتصوراً مقترحاً تَضَمَّن مئة مهارة من مهارات الفهم القرائي في مبحثه الثاني، وأُخْتُتِمَ الفصل بخلاصة وتعقيب.

استعرض الفصل الثاني أهم استراتيجيات تدريس الفهم القرائي؛ وذلك من حيث تعريف كل استراتيجية على حدة، وخطوات تطبيقها، كما قَدِّم سبعة نماذج تطبيقية لهذه الاستراتيجيات، وأُخْتُتِمَ الفصل بخلاصة وتعقيب.

تَكُونُ الفصل الثالث من ثلاثة مباحث؛ فتتناول المبحث الأول الاختبارات اللغوية من حيث تعريفها، وأهدافها، وأنواعها، وأسس بنائها، وخطوات إعدادها. وعرض المبحث الثاني التجارب الأجنبية والعربية في بناء الاختبارات اللغوية للناطقين بغير العربية. وقَدِّم المبحث الثالث نماذج لاختبارات الفهم القرائي في ثلاثة اختبارات دولية، وأُخْتُتِمَ الفصل بخلاصة وتعقيب.

تضمن الفصل الرابع تطبيقات في أساليب قياس مهارات الفهم القرائي. وأُخْتُتِمَ الكتاب بالخاتمة وقائمة المراجع.

قائمة المراجع العربية:

1. أبو الروس، عادل. «فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى». المجلة الدولية التربوية المتخصصة الرابع/7 (2015).
2. البصيص، حاتم. تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011.
3. الحديبي، علي. «تأثير استراتيجية 'أنقن' المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى». المجلة التربوية الأول/106 (2013).
4. الخولي، محمد علي. الاختبارات اللغوية. عمان- الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2000.
5. الدامغ، خالد - عبد الخالق، محمد. الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية، الأولى، 2012.
6. الربابعة، إبراهيم. «أثر التعلم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها» 27 (2010).
7. الريماوي، عمر. بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. عمان- الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2017.
8. السعودية، الجامعة الإلكترونية. «اختبار العربية المعياري»، د.ت.
<https://seu.edu.sa/media/1480/test.pdf>
9. السمان، مروان. فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية. القاهرة: عين شمس، دكتوراه، 2010.

10. الشاطر، غسان. «اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين بالعربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس». مجلة اللسانيات 25/1 (2019).

11. الشمراني، عبد الرحمن. «تجربة مركز قياس: اختبار اللغة العربية المقتن لغير الناطقين بها. هدفه، إطاره المرجعي، مكوناته، بناؤه، دراسات تحري صدقه وثباته». اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2015.

12. العساف، نادية. «أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها». مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - عمان 41/1 (2014).

13. العقيلي، عبد المحسن - عبد القادر، بدر. «فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي». مجلة القراءة والمعرفة - كلية التربية - جامعة عين شمس 133 (2012).

14. الكفاءة، اختبار. «اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية». الأمم المتحدة، <https://2u.pw/GHOibYCK>, 2006

15. الكفاءة، اختبار. «اختبار الكفاءة في اللغة العربية (YDS)». مركز الاختبار والتوطين الطلابي في الجمهورية التركية. ÖSYM. 2021. <https://2u.pw/cCKVd2Vn>

16. الكفاءة في اللغة العربية، اختبار. «اختبار الكفاءة في اللغة العربية (YÖKDİL)». مركز الاختبار والتوطين الطلابي في الجمهورية التركية (ÖSYM) 2021. <https://2u.pw/ETE4q0FX>

17. الكندري، عبد الله - يونس، سمير. «تعليم القراءة وتنمية التفكير». تعليم القراءة وتنمية التفكير. العدد الثاني. جامعة عين شمس: مجلة القراءة والمعرفة، 2004.

18. الناقة، محمود - حافظ، وحيد. تعلم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفتياته الجزء الأول. القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، 2006.

19. الويد، دوايت وآخرون. أساسيات التقويم في التعليم اللغوي. ترجمة خالد الدامغ. جامعة الملك سعود: مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الثانية، 2014.
20. بابكر، أحمد. «أثر استراتيجيات المواجهة في تنمية مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى». إسطنبول: مركز أثر للدراسات العربية للناطقين بغيرها، 2016.
21. بهلول، إبراهيم. «اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة». مجلة القراءة والمعرفة - كلية التربية - جامعة عين شمس 30 (2004).
22. جابر. أثر توظيف استراتيجية (K.W.L.H) على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس: الجامعة الإسلامية بغزة، ماجستير، 2015.
23. جلال، عمرو. فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر. كلية التربية: جامعة الأزهر، ماجستير، 2017.
24. حسيني، فاطمة. «اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها». التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. تحقيق خالد أبو عمشة. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2019.
25. حمدي، بليغ. استراتيجيات تدريس اللغة العربية- أطر نظرية وتطبيقات عملية. عمان- الأردن: دار المناهج العالمية للنشر والتوزيع، الأولى، 2011.
26. رمضان، محمد. «اختبار اللسان العربي 'اسع' لقياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها». جامعة الأزهر - القاهرة، 2016.
27. زاير، سعد - داخل، سماء تركي. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2015.

28. زكي، أسامة. «أثر استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى». مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية الخامس (2014). مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

29. زكي، أسامة. الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، 2016.

30. سكر، شادي. «اختبارات تحديد المستويات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية». تعليم. الألوكة، 21 أغسطس. 2016. <https://2u.pw/fWHa7VgM>

31. سلام، علي. «استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربية وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص». مجلة التربية. جامعة الأزهر 23 (2004).

32. سلامة، سالي. أثر استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة، ماجستير، 2016.

33. شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1996.

34. شحاتة، حسن وآخرون. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، 2003.

35. شعلان، محمد. فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي. معهد الدراسات التربوية: القاهرة، ماجستير، 1998.

36. شعيب، أبو بكر. «استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية. مهارة القراءة نموذجاً». معهد اللغة العربية- جامعة أفريقيا العالمية - السودان 17 (2014).

37. شوقي، محمد - استراتيجية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دراسي اللغة العربية الأجانب. القاهرة: عين شمس، ماجستير، 2016.
38. طعيمة، رشدي وآخرون. المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
39. طعيمة، رشدي. تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسسكو، 1989.
40. طعيمة، رشدي - الشعبي، محمد علاء الدين. تعليم القراءة والأدب- استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2006.
41. طوبال، حلا. اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النصوص الأدبية للمستوى المتقدم. دمشق: دمشق، ماجستير، 2017.
42. عاشور، الزهراء. «استراتيجيات الفهم القرائي- التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة». مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي. العدد 10. (2018).
43. عبد الباري، ماهر شعبان. استراتيجيات فهم المقروء - أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2010.
44. عبد الباقي، عماد. «أثر النبر والتنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها». مجلة التواصلية 6/17 (2020).
45. عبد الخالق، محمد. اختبارات اللغة. الرياض: جامعة الملك سعود، الطبعة الثانية، 1996.
46. عبد الغني، أميمة. استراتيجيات تنمية الفهم القرائي، 2012.

47. عبد الباقي، عماد. «تحليل مهارة القراءة في ضوء الأطر العالمية للغات؛ كتابي اللغة العربية بالصفين التاسع والعاشر بثنائيات الأئمة والخطباء أنموذجاً». تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في ثنائيات الأئمة والخطباء في ضوء المهارات اللغوية. تحقيق أحمد حسن محمد علي، د.ت.

48. عطية، إبراهيم - صالح، محمد. «فاعلية إستراتيجيتي (K.W.L.A) و(فكر - زوج - شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية». مجلة جامعة بنها 18/76 (2008).

49. عطية، محسن. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء، الطبعة الأولى، 2008.

50. علي، أحمد حسن. برنامج متكامل في الدين الإسلامي لدارسي اللغة العربية من الأجانب وتأثيره على تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية. القاهرة: عين شمس، دكتوراه، 2012.

51. علي، أحمد حسن وآخرون. فنون النثر العربي الحديثة للناطقين بغير العربية (ماهيتها وطرائق تدريسها). أنقرة: صون تشاغ، الطبعة الأولى، 2022.

52. علي، أحمد حسن - حسن، نانسي. التلخيص في مهارات التدريس. القاهرة، الطبعة الأولى، 2014.

53. علي، أحمد حسن محمد. استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. أنقرة: صون شاغ، الطبعة الأولى، 2020.

54. عيسى، بشير. «اختبارات الكفاية اللغوية، نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها». بحث متاح على الإنترنت، بتاريخ 2013. <https://2u.pw/8VKQ58q8>.

55. لافي، سعيد. القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى، 2006.

56. محسن، عطية. استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2010.

57. مختار، عبد الرازق. «فاعلتني إستراتيجي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات». المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد 31 (2012).
58. مختار، عمرو. المختار في التوجهات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها. أنقرة: صون تشاغ، الطبعة الأولى، 2022.
59. مذكور، علي. تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الشواف، 1991.
60. مصاروة، صلاح. «التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي المبتا معرفي لدى تلاميذ الصف السابع في اللغة العربية - مشروع مقدم لبرنامج التعلم والتعليم». أكاديمية القاسمي-كلية أكاديمية للتربية، 2017.
61. مندریس، نادر. معايير تصميم مقرّرات القواعد للناطقين بغير العربیّة. أنقرة: منشورات صون شاغ، الطبعة الأولى، 2024.
62. موسى، مصطفى. «أثر استراتيجي ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». العدد الأول. القاهرة، 2001.
63. يونس، فتحي. اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (تعيينات تدريبيّة). القاهرة، الطبعة الأولى، 2008.

قائمة المراجع الأجنبية

64. Anderson, Thomas H - Huang, Shang-Cheng Chiu. On Using Concept Maps to Assess the Comprehension Effects of Reading Expository Text. National Taiwan University: ERIC, 1989.
65. Evelyn, Jordan. Improving College-Prep Students' Reading Skills through the Use of Selected Comprehension Strategies, 1996.
66. Kirkman, Grace - Shaw, Edward. Effects of an Oral Advanced Organizer on Immediate and Delayed Retention. Alabama: ERIC, 1997.

تحظى القراءة - بين فنون اللغة - بمكانة القلب من الكيان اللغوي؛ وترقى عن غيرها من الفروع أو الفنون اللغوية بالنصيب الأكبر من الاهتمام؛ باعتبارها نقطة الارتكاز التي تلتقي عندها باقي المهارات اللغوية، فمن خلال القراءة يستطيع الطالب أن يحقق أغراضه من تعليم العربية، ويُعدّ الفهم القرائي ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها وأهم أهدافها. فالقراءة بلا فهم لا تُعدّ قراءة، والقراءة الحقيقية هي المقترنة بالفهم، والفهم يُعزّز عمليّة التعلم

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي فقد أكدت الدراسات التربوية أنّ هناك قصورًا في وعي المعلمين باستراتيجيات تدريس الفهم القرائي نظريًا وتطبيقيًا، ويمتد ذلك القصور على مستوى التدريبات والاختبارات التي تركز - غالبًا - على مهارات محدودة من مهارات الفهم القرائي. ومن ثمّ جاءت هذه الدراسة لمعالجة ذلك القصور من خلال تسليط الضوء على قضيتين محوريّتين؛ استراتيجيات تدريس الفهم القرائي، وبناء اختباره

توصّلت الدّراسة إلى قائمةٍ تتضمّن مائة مهارةٍ من مهارات الفهم القرائي. كما قدّمت (17) استراتيجية تُعدّ من أهم استراتيجيات تدريسه، إضافةً إلى (7) نماذج تطبيقية متكاملة. ومن جهة أخرى قدّمت الدراسة (100) تطبيقًا للتدريب على أساليب قياس مهارات الفهم القرائي؛ وقد قدّمت هذه التطبيقات من خلال (100) نموذج، يتضمن كلّ منها شرحًا لتقنيّات بنائه

