قياس الأداء في اختبارات الفهم والقراءة في اللغة العربية لدى طلاب كلية الآداب- جامعة الحديدة

د/ يحيى إبراهيم قاسم
أستاذ اللغة العربية المساعد بكلية الآداب - جامعة الحديدة

د/ فهمي حسان فاضل
أستاذ علم النفس المشارك بكلية الآداب- جامعة الحديدة

عنوان المراسلة: yahyaeb@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبارات لتقييم الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة. تكونت الصورة الأولية لاختبارات الفهم والقراءة من (8) اختبارات تضم (78) فقرة، وتمت مراجعتها من قبل (3) محكمين من أساتذة اللغة العربية وعلم النفس، ثم طبقت على عينة استطلاعية قوامها (37) طالبًا وطالبة بكلية الآداب جامعة الحديدة، وتم حساب معامل تميز الفقرات، وصدق الاختبارات وثباتها. وبناء على نتائج التحكيم ومعاملات التميز تم حذف الفقرات غير الدالة، فبلغ العدد النهائي للفقرات (39) فقرة موزعة على (6) اختبارات فرعية، ثلاثة منها لتقييم الفهم، والثلاثة الأخرى لتقييم مهارات القراءة باللغة العربية. طبقت هذه النسخة على عينة قوامها (139) طالباً وطالبة من أربعة أقسام في كلية الآداب: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، وعلم النفس، واللغة الانجليزية. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

1- وجود قصور ذو دلالة إحصائية في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الحديدة.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الفهم وأحد الاختبارات الفرعية للقراءة باللغة العربية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبارات القراءة باللغة

العربية تعزى للتخصص الدراسي، حيث تفوق طلاب اللغة الانجليزية على طلاب الدراسات الإسلامية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم والقراءة بين طلاب التخصصات الأخرى.

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الأداء على اختبارات القراءة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وتظهر الدِّراسة أنَّ لدى طلاب الجامعة قصور في مستويات الفهم والقراءة بشكل كبير، ويتأثر ذلك القصور بعدد من المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي.

مقدمة

يمثل اكتساب اللغة وارتقاؤها أحد الموضوعات المهمة في الدراسات النفسية واللغوية وحضي هذا الموضوع باهتمام كثير من الباحثين. فالقدرة على اكتساب اللغة تعدّ من أهم الخصائص التي تميز الكائن البشري عما سواه من الحيوانات الأخرى. وقد فرق ميرفي كما أورده (ملحم، 2000) بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل اللغة، الأولى هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين، والثانية هي استخدام هذه اللغة، مشيرًا إلى أن العملية الأولى تسبق الثانية، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق هذا، ويبدأ الطفل باكتساب اللغة بالأصوات، ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم بعد ذلك تركب هذه الكلمات لتصبح جملاً ذات معنى. وفي هذه الحالة يصير الفرد قادرا على التعامل مع الجمل والمقاطع الطويلة نسبيا، وفقا لدرجة نموه وتطوره اللغوي، وهنا يأتي دور القراءة التي يؤدي تعلمها إلى زيادة الارتقاء اللغوي لدى الفرد. فكلما زادت المعلومات لدى القارئ كان فهمه للنص أفضل. ويمكن تفسير هذا التعميم من خلال النظر إلى المعرفة بوصفها تجميعا منظما للمعلومات؛

والمعلومات الجيدة- التي يمكن جمعها عن طريق القراءة – يمكن أن يتم تمثيلها بدرجة أفضل من التمكن عندما تكون البنى المعرفية والمعلومات المتوفرة متاحة بالفعل. وعلى العكس من ذلك فإنّ المعلومات غير الكافية تعوق الفهم؛ لأنَّ القارئ يجب أن يقيم بناء ما بين المعلومات عن المادة، ويقوم بترميز المعلومات التي يقرؤها أيضا. ويمكن النظر إلى الفهم في هذا الإطار بوصفه تأييدا للفروض عن الطريقة التي ندرك بها العالم من حولنا، أكثر من كونه تمثيلا أساسيا نقيا لحقائق جديدة" (سولسو، 2000، 512).

لهذا فإن فهم أي نص يتطلب بناء تصور معرفي منسق للمعلومة المستقبلة والمعلومة الصادرة من معارف عامة منظمة سابقا في الذاكرة الدائمة؛ لأنَّ القدرة على تنسيق وظائف التخزين و المعالجة في الذاكرة العاملة تساعد في معالجة النص خصوصا بالنسبة للترميز في الذاكرة طويلة المدى (رحمة، 2006). ويتعلق ذلك بالاحتفاظ المؤقت بالمعلومة والوصول إلى المعلومات المحفوظة سابقا في آن واحد، حيث لا يمكن تصور التخزين المؤقت للمعلومة أثناء فهم النص كقدرة للتخزين السلبي، بل بالعكس يكون هذا التخزين جزءا من عملية المعالجة، إذ إنَّ نتائج بعض العمليات يمكن أن تستعمل من طرف عمليات أخرى، تسمح بالإضافة إلى ذلك بتوزيع المعلومات المنتجة أو المدركة في الزمن، وأن أي استعمال لهذه المعلومة يؤجل أو يكرر خلال استمرار القراءة (Carpenter & Just, 1989).

ويؤكد الباحثون أنّ الفهم والقراءة عمليتان مرتبطتان إلى حد كبير بحيث يصعب في بعض الأحيان التفريق بينهما، حيث تلعب الكفاءة في القراءة دورا هاما في فهم النص الكتابي والشفهي وذلك باستعمال المكتسبات الأولية للقراءة. والفهم هو القدرة التي تمكن الفرد من إدراك مغزى المحادثة أو النص أثناء القراءة (سهام، 2005). وتشير أدبيات علم النفس إلى أنّ الراشدين يتمكنون من لغتهم المحلية

بدقة وعفوية، وأنّ مهارات النطق والاستماع تمتزج مع كثير من الفعاليات اليومية، وتكشف عن قليل من الجهود التي يمكن أن يبذلها مستعمل اللغة، ولا تتضح الجهود التي يبذلها مستعملو اللغة إلاَّ عند تقديم كثير من بطاقات الفهرسة اللغوية التي تتطلب خبرة كبيرة في ادخار المفردات التي تدعم هذه المهارات اللغوية. كما يدركون البناء الصوتي والمعنى والتهجي لآلاف الكلمات والمفردات اللغوية التي تشكل معجما خاصا يكتسب من الخبرة الشخصية. ومع ذلك، فانَّ المعرفة المتعلقة باللغة لا تعتمد على المفردات التي تلج إلى المعجم الشخصي للفرد فحسب، بل إنَّ مستعمل اللغة الماهر يتقن قواعد لغته التي تشكل نظاما معقدا من القواعد النحوية المجردة التي تمكن المستخدم من صف الكلمات في عدد لا نهائي من الجمل والعبارات، وتتيح له كمستمع أن يفهم الرسائل التي يستقبلها من الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، توجه عمليات فهم و إنتاج اللغة بواسطة معرفة الفرد للجانب التطبيقي للغة وسيطرة العرف الذي يتفق عليه الأفراد في كلامهم (Gathercole & Baddeley,1993, p 1).

إنَّ الإمكانية الوحيدة التي تمكن الناس من تطوير معرفة واسعة، قائمة على لغاتهم المحلية يمكن أن تعزى إلى القدرات الفطرية المتعلقة باكتساب اللغة ومعالجتها. وعلى الرغم من ذلك، لا يمكن لهذه الفرضية أن تفسر الآليات النفسية من خلال تحديد المعارف اللغوية التي يتم اكتسابها في مرحلة الطفولة، أو يتم استخدامها في سياقاتها اللغوية في المراحل اللاحقة. وإلا لما كشفت الدراسات عن وجود قصور في الفهم والقراءة لدى فئات عمرية مختلفة من السكان.

والواقع أنَّ الملاحظات المباشرة تؤكد بأنَّ طلاب الجامعة على وجه العموم، يعانون من قصور كبير في الفهم القراءة (النطق) باللغة العربية. وقد عزى بعض الباحثين العرب ذلك الضعف إلى أسباب مختلفة، منها الاعتماد على القراءة الصامتة وإغفال القراءة الجهرية، ودور الحوار و الإلقاء، وتعويد الطالب على الاستماع باستخدام التلقين في قاعات التدريس وعدم اعتماد الحوار

والمناقشة (عبد التواب، 1994، 232- 233). فالقراءة "الجهرية أو المطالعة أمام معلم كفء عارف بمادته، هي المنطلق العملي الواقعي المنضبط للسير الصحيح في طريق اكتساب اللغة، وفي تثبيت قواعدها في الذهن" (بشر، 2003، 65). ولا ننسى أنّ إحلال العين محلّ الأذن في تعلم اللغة واكتسابها، له أثر سلبي؛ فالكلمة المطبوعة التي يقابلها الطالب في الصحافة ووسائل الإعلام، تؤثر سلبا على تلقي اللغة العربية شفاهة، وتحدّ من إجادة النطق الصحيح، والقراءة السليمة للكلمات (عمر، 1998، 87). فضلا عن أنَّ تدريس اللغة العربية الفصحى بقواعدها ونصوصها في قاعات التدريس يعقبه خروج الطالب إلى واقع تزدهر فيه العاميات واللهجات الدارجة، فيسمعها ويتعامل بها، ولا يجد بالتالي روابط حقيقية بين ما يتعلمه في مؤسسات التعليم وبين ما يمارسه من أحاديث وأصوات وكلمات في الحياة العامة. فضعف اللغة القومية لدى الطلاب يعود إلى ازدواجية اللغة التي يعيشونها في طفولتهم ما بين عامية في البيت وفصحى في المناهج (الألفي، 2004، 47). ومن ثمّ تتكون قطيعة بين ما يتعلمونه وبين ما يمارسونه عمليا، وقد يغيب عنهم أنَّ كثيرا من المفردات مستمدة من بيئتهم وواقعهم، وإنْ اختلفت بعض اختلاف.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في أهمية إتقان الشخص لقواعد اللغة ليتمكن من فهم الرسائل والمعارف التي يستقبلها من الآخرين، حيث تلعب الكفاءة في القراءة دورا هاما في فهم النص الكتابي والشفهي، وأنَّ الفهم يمكن الشخص من إدراك مغزى المحادثة أو النص أثناء القراءة (سهام، 2005).

لذلك فان هذه الدراسة تسعى للكشف عن مدى اكتساب طلاب كلية الآداب بجامعة الحديدة للغة العربية من خلال أدائهم على اختبارات الفهم والقراءة، سعيا لمعرفة مدى فهمهم للمعارف التي يستقبلونها، وكذا معرفة أثر بعض

المتغيرات المستقلة على ذلك، كالجنس والمستوى الدراسي والتخصص. ويمكن أن تتضح مشكلة الدراسة بشكل أكثر في التساؤلات الآتية:

1- هل يعاني طلاب الجامعة من قصور في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الحديدة تعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى)؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير التخصص.
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال تغطيتها لموضوع هام يتعلق بالكشف عن قصور الأداء على مقاييس الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة. وهي بذلك تكون من الدراسات القلائل التي تناولت هذه المشكلة، فالدراسات السابقة التي عثر عليها الباحثان درس معظمها مشكلة الفهم والقراءة لدى عينات من الأطفال أو المراهقين، والقليل منها سعت إلى تقييم الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة، أو لدى عينات قريبة من هذه الفئة العمرية. لكن ندرة الدراسات في هذا الموضوع لا يعني أنَّ طلاب الجامعة ليس لديهم قصور في هذه القدرات المعرفية، لاسيما وأنَّ فهم النص يتطلب تركيز الانتباه على الجمل والعبارات التي يتكون منها النص واستخلاص المعاني الفرعية من كل فقرة والاحتفاظ بها قريبة في الذهن حتى ينتهي الفرد من قراءة النص كاملاً ويخرج بفهم كلي للمعنى العام أو الفكرة الرئيسية في النص. ويتم ذلك من خلال عملية

الربط والتكامل التي يجريها عقل القارئ بين المعاني الفرعية التي كان قد استخلصها من الفقرات والمقاطع المكونة للنص بصورة متتابعة أثناء القراءة حتى يتمكن من استخلاص الفكرة العامة من النص. وفي هذا الصدد، تؤكد الدراسات العلمية على وجود تباين واسع بين الناس في أداء هذه العمليات المعرفية، فضلا عن التباين في العمليات العقلية الأخرى المرتبطة بالفهم والقراءة، ومنها التركيز والانتباه والتعرف البصري والسمعي، والترميز، وحل المشكلات ومعالجة المثيرات في النظام المعرفي، واتخاذ القرارات والحفظ والاستيعاب، والتذكر أو الاسترجاع. فاختلاف الناس في هذه المجالات المعرفية والمهارية يجعل من المستحيل وجود تشابه تام بين مجموعة من الأشخاص لاسيما في مجال القدرات العقلية والمهارات المعرفية.

إن علماء النفس وعلماء اللغة على حدٍ سواء ينظرون إلى الفهم والقراءة السليمة على أنَّهما من القدرات المعرفية الأساسية التي تساعد المتعلم على التكيف في بيئة التعلم وعلى الارتقاء بمستواه العلمي والمعرفي. فالقراءة تمكنه من التعامل مع النصوص بمستوى معين من المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على النطق الصحيح، وتفسير الرموز اللغوية (الفونيمات أو المقاطع الصوتية، الحروف، والجمل والعبارات) على نحو يجعله قادرا على القيام بعملية القراءة ذاتها بشكل صحيح. بينما يؤدي الفهم إلى تمكين القارئ من استخلاص الأفكار الرئيسية في النص واستيعابها بشكل مترابط، سواء من خلال ربط الأفكار الحالية مع بعضها أو ربطها بالمعارف والمعلومات السابقة المحفوظة في ذاكرته، ثم الخروج بإدراك عام لماهية النص. وهنا يأتي دور العمليات المعرفية الخاصة بالذاكرة التي تتضمن معالجة المعلومات واتخاذ القرار والحفظ والاسترجاع (الزغول والزغول، 2003). وينتج عنها ما يعرف "بالأداء الذاكري" الذي يعد إحدى العمليات المعرفية الجوهرية في نظام معالجة المعلومات، خاصة أثناء القيام بالمهام المعقدة كالفهم

والقراءة. فقد أكد كاربنتر وجست 1989م، أنَّ اختلاف أداء الأفراد في عملية الفهم يمكن أن يفسر ضمن مصطلح التخصص الديناميكي لقدرات الذاكرة العاملة، هذا التخصص يتعلق بالمظهر الديناميكي لعمليات المعالجة و التخزين وأنَّ قدرة الذاكرة العاملة تقاس بواسطة اختبار مدى القراءة المرتبط بقدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات التي تسهل فهم بقية النص. وأشار كاربنتر ودانمان (Carpenter & Daneman, 1980) إلى أنّ القراء ذوي وحدة الحفظ القوية أو الضعيفة في الذاكرة العاملة يؤدون نفس المعالجة ولكن بسرعات مختلفة في تنفيذ هذه المعالجة، فالقراء المجيدون لديهم قدرات في الذاكرة العاملة أكثر نشاطا؛ لأنَّ مؤهلاتهم في القراءة أكثر فعالية، و الاختلاف بين القارئ الجيد وغير الجيد (زمن القراءة، صحة الفهم) متمركز في أجزاء الجمل، مما يعني أن المتطلبات المعرفية تكون أكثر قوة. وقد بين بعض الباحثين أنَّ القراء البطيئون لديهم صعوبات كبيرة في إيجاد سوابق للضمائر، عندما تكون المسافة النصية بين الضمير والمرجع كبيرة. وفسر دانمان ذلك بأنّ الأفراد ذوي وحدة الحفظ المرتفعة هم أقل حساسية لفقدان المعلومة في حدود الجمل، مقارنة بذوي وحدة الحفظ المنخفضة، فالمجموعة الأولى لديها منفذ سهل و فعال للمعلومة الجديدة حتى عندما لا توجد هذه الأخيرة في الذاكرة العاملة لفترة كبيرة فإنّ دعمها في الذاكرة طويلة المدى يساعد على الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة بأدلة للاسترجاع تسمح بتنشيط المعلومة عند الحاجة (رحمة، 2006). ورأى " اندرسون وفيريز (Anderson & Ferres, 1986) كما أورده (سولسو، 2000، 590) أنّ سرعة القراءة تعتبر دالة لنية القارئ (القراءة سواء بهدف الفهم أو الحفظ) وعمر القارئ (الأطفال اقل من الراشدين في سرعة القراءة ومعدلها) والفروق الفردية (سريعو وبطيئو القراءة).

أهداف الدراسة:

تعنى هذه الدراسة بتحقيق الأهداف الآتية:

1- بناء اختبارات موضوعية لتقييم الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة.

2- الكشف عن مستويات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة.

3- اختبار دلالة الفروق في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكر – أنثى).

4- اختبار دلالة الفروق في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة وفقا لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي.

تعريف المصطلحات:

1. الفهم Comprehension:

يعني الفهم " المعرفة بشيء أو موقف أو حدث أو تقرير لفظي ، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة. كما أن للفهم معنيان شائعان: فهو يشير في معناه الضيق إلى العمليات العقلية التي يتمكن من خلالها المستمعون من تمييز الأصوات التي ينطقها المتكلم ، ويستخدمونها في صياغة تفسير لما يعتقدون أن المتكلم يريد نقله إليهم . وبمعنى أكثر بساطة انه عملية اشتقاق المعاني من الأصوات، وفي معناه الواسع لا ينتهي إلى هذا الحد بل على المستمعين أو القراء أن يضعوا التفسيرات التي صاغوها موضع تنفيذ" (يوسف، 1990).

ويعرف الفهم بأنه "حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، ويقال فهمت عن فلان وفهمت به" (مجمع اللغة العربية، 1985). كما يشير أيضا إلى مجموعة العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات، والتي تبدأ بادراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة، ثم تفسيرها في ضوء ما هو مخزون في الذاكرة وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد

من توظيف هذا التفسير في أغراض مختلفة (محمد، 1995، 129). وعرفه عبد الحميد (2000) بأنه " العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة، وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم".

ويرى ناصف (1995) أن الفهم يشير في بعض الأحيان إلى القدرة على تكوين تفسير معقول للمعاني والدلالات اللغوية. وقد يشير هذا المصطلح إلى الاهتمام بالمعاني المتعددة وكيف يتعلق بعضها ببعض أو يعتمد بعضها على البعض. وعلى هذا النحو نقول إن المراد بكلمة الفهم الإدراك أو تحصيل المعنى أو الأهمية. ويرى فياض بان الفهم هو عملية عقلية بالغة التعقيد، يتمكن بواسطتها القارئ من الإحاطة بمضمون المادة المقروءة من معان صريحة أو ضمنية ، ويستدل عليها وعلى حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة بشكل يمكن قياسه، أو تسجيله، أو ملاحظته (فياض، 2008).

فالفهم عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات بإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية وإدراك علاقة السبب النتيجة وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص، فهو عملية عقلية ما وراء المعرفية تقوم على مراقبة الطالب لذاته وللاستراتيجية التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها (سعد، 2006؛ عرقاوي، 2008). وتعرف مهارات الفهم القرائي بأنها كل ما يحتاجه القارئ - في مرحلة ما – من مهارات (متضمنة في مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، وتنتهي بمستوى الإبداع) أثناء تفاعله مع النص المقروء تمكنه من الإلمام بما يتضمنه النص من معان ظاهرة أو خفية، وتساعده على تحديد موقفه من المقروء، والاستفادة منه في أنشطة حياته الحاضرة والمستقبلة (فياض، 2008).

ويعرف الباحثان الفهم بأنه قدرة الطالب على استيعاب المعنى من المادة المقدمة له. ويقاس مستوى الفهم من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبارات الفهم المستخدمة في الدراسة الحالية.

2. **القراءة** Reading:

تعرف القراءة بأنها " عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني". (يونس وآخران، 1996). فالقراءة عملية ديناميكية يقوم بها الفرد وتتطلب منه توازناً عقليا ونفسيا وجسميا، فإذا حدث اضطراب أو عدم اتزان انخفضت كفايته في القيام بعملية القراءة بحيث تتناسب طرديا مع مقدار ذلك الخلل ونوعه، وغالبا ما تكون العوامل النفسية أكثر تأثيرا في القدرة على القراءة من العوامل الجسمية، فالاتجاه نحو القراءة ومفهوم الفرد عن ذاته وميله للقراءة والطريقة التي يتعلم بها، لها تأثير على قدرته القرائية (السيد وفاروق، 1995: 14). وذكر شحاتة (1996، ص105) أن القراءة "عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني كالاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات ".

ويعرفها عبد الحميد (1419هـ) بأنها" العملية العقلية التي تعتمد على معرفة الرموز وتفسيرها وربطها بما تدل عليه من المعاني، وتحليلها، والتعايش مع المكتوب نتيجة إصدار الحكم عليه سلبا وإيجابا، والإفادة منها في مواجهة الحياة وتطورها. ويتفق معه في ذلك طعيمة (1419 هـ :53) الذي عرف القراءة بأنها " عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا تحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات وليست مجرد

نشاط بصري ينتهي بمعرفة الرموز المطبوعة أو فهم دلالتها فقط". وأشار إبراهيم (2002) إلى أن القراءة " عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني" ويعرفها نايل (2006 :19) بأنها "عملية عقلية تتطلب التعرف على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات مقطوعة مع فهم للمقروء والتفاعل معه. وتذوقه ونقده والإفادة منه". ويرى سهام (2005) أن القراءة "لا تتمثل في إدراك الحروف وفهم المعنى بل هي تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقا من التعبير اللساني اللغوي وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان". ويعرفها أيضا بأنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة والتي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، وكذلك إدراك مضمونها الواقعي" (سهام، 2005).

ويعرف الباحثان القراءة بأنها " القدرة على نطق الكلمات والجمل المكتوبة باللغة العربية نطقا سليما من حيث مخارج الحروف، وبشكل لا يشوه المعنى، ويتم تقدير ذلك من خلال الدرجة الكلية لاختبارات القراءة المستخدمة في الدراسة الحالية.

3. **الأداء** Performance:

يعرف الأداء بأنه " سلوك يتم بقدر معين من المهارة في مجال معين و يتطلب قدرا مناسبا من التدريب والاستعداد والتهيؤ حتى يصل المرء إلى مرحلة التمكن أو الكفاءة" (ولسون،2000). وعرفه العمايرة (2006) بأنه " كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويكون هذا الأداء عند مستوى معين، تظهر فيه قدرة الفرد أو عدم قدرته على أداء عمل ما". ويتفق الباحثان مع تعريف العمايرة (2006) للأداء كونه يتسق مع المقصود بالأداء في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

اهتم الباحثون بدراسة الفهم والقراءة من جوانب مختلفة، وبحثوا علاقتها بمتغيرات كثيرة، وسنعرض هنا لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية. ففي دراسة هامة أجراها "ماسارو وهستاند" (Massaro & Hestand, 1983) عن العلاقة بين القدرة على القراءة والمعلومات التي يمتلكها التلاميذ عن القواعد النحوية والإملائية، طلب الباحثان إلى طلاب الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي أن يتعرفوا على سلسلة من الحروف التي تشبه إلى حد كبير كلمة ما، بحيث كانت سلاسل الحروف مختلفة من حيث مدى تشابهها إحصائيا مع الكلمات الانجليزية العادية. وكانت إحدى سلاسل الحروف تتبع نمطا منتظما من ترتيب الحروف في الكلمات، بينما كانت سلاسل أخرى لا تتبع نمط التتابع العادي للكلمات. وقد وجد الباحثان أن الأداء يتحسن وفقا للصف الدراسي، فالطلاب الأكبر سنا اختاروا عددا كبيرا من الإجابات الصحيحة (سلاسل الحروف التي تشبه بدرجة كبيرة كلمة ما) مقارنة بما اختاره الطلاب الأصغر سنا.

وهدفت دراسة يعقوب (1998) إلى قياس مستوى المفاهيم والمهارات اللغوية كما هدفت إلي تحديد مواطن الضعف في مهارات الفهم والاستيعاب القرائي التي يجب أن يمتلكه طلبة الصف السادس الأساسي، وإعداد خطة لعلاج ذلك الضعف. تكونت عينة الدراسة من (1010) من تلاميذ الصف السادس الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة وتم تصميم اختبار تحصيلي في اللغة العربية لقياس مهارات الفهم والاستيعاب لطلبة الصف السادس الأساسي وأوضحت النتائج أن النسبة المئوية لمستوي إتقان الطلبة الفعلي لمهارات الفهم والاستيعاب التي شملها الاختبار كما يأتي:

1- تكوين جمل مفيدة من كلمات مبعثرة 60%

2- إنشاء قصة في جمل مبعثرة 65%

3- الفهم بعد قراءة النص الأولي 66%

4- اختيار كلمات عكس كلمة محددة في جمل مفيدة 54%

5- اختيار المعني المناسب للكلمات66%

6- الفرق بين كلمات متشابهه لفظا في المعني 58%

7- التذوق الأدبي 48%

وتبين من ذلك وجود ضعف في المهارات الرئيسية التي شملها الاختبار في الفقرات التي حصلت على اقل من 60 ٪ وهذا يعني وجود ضعف في أغلب مجالات القراءة.

كما أجرى فضل الله (2001) دراسة تحليلية هدفت إلى تحديد مستويات الفهم القرائي والمهارات المندرجة تحت كل مستوى التي ينبغي توافرها لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام (قبل الجامعي) بدولة الإمارات العربية المتحدة، واشتملت الدراسة على تحليل محتوى اثني عشر كتابًا بواقع ستة كتب بالمرحلة الابتدائية، وثلاثة كتب لكل من المرحلتين الإعدادية والثانوية، وتضمنت مواد الدراسة استمارة لتحليل أسئلة كتب اللغة العربية، وإعداد طريقة لسير عمليات تصنيف الأسئلة وفقًا لمستويات الفهم القرائي، ودليلاً لتحليل أسئلة الكتب الدراسية في ضوء مستويات الفهم القرائي. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام كتب اللغة في مراحل التعليم العام لمستويات الفهم القرائي من الكثرة إلى القلة لأسئلة مستوى الفهم الحرفي، ومن القلة إلى الكثرة لأسئلة مستويي الفهم التفسيري والفهم التطبيقي، وكانت أسئلة تحديد التفاصيل، واستخلاص النتائج، وإصدار الأحكام الأكثر استخداما في مستويات الفهم القرائي الثلاثة على الترتيب، بينما جاءت أسئلة تحديد الأفكار الصريحة، والتنبؤ بالأحداث، وتمييز الحقائق من الآراء الأقل استخداما في المستويات الثلاثة على الترتيب.

واستهدفت دراسة مختاري وريشارد (Mokhtari & Reichard, 2002) تقصي الوعي فوق المعرفي باستخدام استراتيجيات القراءة أثناء القراءة لأغراض أكاديمية، وعلاقة ذلك بمتغير القدرة القرائية للطلبة. استخدم الباحثان مقياس مكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات فرعية هي: استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات القراءة المساندة. تكونت عينة الدراسة من (443) طالباً تتراوح أعمارهم بين (6- 12) عاما. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام الطلبة لهذه الإستراتيجيات كانت متوسطة، فقد كانت استراتيجيات حل المشكلات هي الأكثر استخداماً، يليها استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وأخيراً استراتيجيات القراءة المساندة . كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فرق دال إحصائياً في درجة استخدام تلك الاستراتيجيات تعزى لمتغير القدرة القرائية لصالح الطلبة ذوي القدرات القرائية المرتفعة.

وقامت السليمان (1422هـ) بدراسة للكشف عن أثر استخدام برنامج القراءة واستراتيجيات التفكير القائمة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات يعانين من صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. ضمت عينة الدراسة (23) تلميذة تراوحت أعمارهن بين (11. 12.5) وتم تقسيمهن إلى مجموعتين (عينة تجريبية تشتمل على 12 تلميذة، وعينة ضابطة تشتمل على 11 تلميذة). استخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن واختبار المهارات السابقة لمهارة الفهم القرائي، والاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة للصف السادس الابتدائي واختبار مهارة الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي،(إعداد الباحثة). ومقياس مهارات الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. وتوصلت

الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي كل الإستراتيجيات التالية: التنبؤ، والمعاني الرئيسة والمعاني الضمنية، والفكرة الرئيسة، والتلخيص، وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لم توجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في إستراتيجية التقييم.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية وذلك في الدرجة الكلية وفي مهارات التخطيط و التنظيم والمعرفة المشروطة، وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لم توجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التقييم.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة لدى تلميذات المجموعة التجريبية في استخدام الاستراتيجيات الآتية: التقييم والمعاني الرئيسة الفكرة الرئيسة التلخيص، في اختبار الفهم القرائي فيما عدا استراتيجيتي التنبؤ والمعنى الضمني حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأداء البعدي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة في مهارات الوعي القرائي التالية : التقييم والتنظيم والمعرفة المشروطة، وفي الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي بينما ظهرت فروق دلالة في مهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي.

وأجرى الدخيل (2002) دراسة هدفت إلي تعرف أثر برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام الأسلوب التكاملي علي التحصيل المعرفي واكتساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لطلاب الصف الأول المتوسط واستخدام الباحث المنهج التجريبي. واستخدم الباحث مقياس أداء الطلاب على

مهارات القراءة الجهرية ومقياس أداء الطلاب على مهارات الكتابة الوظيفية. ثم طبق البرنامج علي المجموعتين التجريبية، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مهام القراءة عند مستوي التذكر والفهم والتطبيق. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مهارات القراءة الجهرية ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جيمينيز (Jimenez, 2004) إلى تطوير أداة لقياس الوعي القرائي ومعرفة مدى اختلاف مستوى هذا الوعي لدى طلبة المدارس في إسبانيا، باختلاف جنس الطالب ونوع التعليم (خاص، وحكومي، وشبه خاص) لدى عينة مكونة من (347) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج التحليل العاملي أن مستوى مهارات الوعي القرائي لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، وأن طلبة المدارس شبه الخاصة كانوا يمتلكون مستوى أدنى من مهارات الوعي القرائي، مقارنة مع طلبة المدارس الخاصة أو الحكومية. (في: خضير وزملاؤه، 2012).

وأجرى العليان (2006) دارسة بهدف التعرف على الفروق في الاستيعاب بين تلاميذ الصفين الرابع، والسادس في اختباري القراءة الجهرية، والصامتة. بلغ تكونت العينة من (285) تلميذا منهم (141) في الصف الرابع و (144) في الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. ثم اختار نصين من كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي، ونصين من كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي لم يسبق للتلاميذ دراستها وطلب من التلاميذ قراءة النصين، أحدهما قراءة جهرية، والآخر قراءة صامتة، مع تشجيع عينة الدراسة على القراءة بأفضل ما لديهم، والإجابة على خمسة أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، تقيس الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من نتائج أهمها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج تلاميذ الصف الرابع، ونتائج تلاميذ الصف السادس في اختبار القراءة الصامتة، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس على اختبار القراءة الجهرية، ولصالح تلاميذ الصف الرابع. وهذا يعني أن القراءة الصامتة كانت ذات فاعلية أكبر من القراءة الجهرية في الفهم والاستيعاب لدى تلاميذ الصف السادس، وبينما كانت القراءة الجهرية أكثر فاعلية من القراءة الصامتة في الفهم والاستيعاب لدى تلاميذ الصف الرابع.

وأجرى (خضير وزملاؤه، 2012) دراسة بهدف الكشف عن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية، وفيما إذا كانت درجة ممارستهم تختلف باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الأكاديمي. استخدم الباحثون مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة الذي طوره مختاري وريشارد، 2002 وهو يتكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي :استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات حل المشكلات أو المعرفية، واستراتيجيات القراءة المساندة .تكونت عينة الدراسة من (489) طالباً وطالبة في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2010 تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية كانت متوسطة، حيث جاء مجال استراتيجيات حل المشكلات بالمرتبة الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة، يليه مجال استراتيجيات القراءة المساندة مجال الاستراتيجيات ما وراء المعرفة وبتقدير متوسط لكلاهما. كما أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى المقياس ككل تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ونوع الكلية لصالح الكليات العلمية،

والتحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى للتفاعل بين المتغيرات.

ومن الدراسات الهامة في مجال تقيم القراءة دراسة علي (Ali, 2012) عن الصعوبات التي يواجهها طلاب كلية الهندسة في قراءة وفهم النصوص الانجليزية، تكونت عينة الدراسة من (87) من طلاب كلية الهندسة بالجامعة المستنصرية. واستخدمت الباحثة اختبار مقنن من إعدادها. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود صعوبات كبيرة لدى طلاب كلية الهندسة في فهم القراءة، لأنَّ معظمهم لم ينجح في الاختبار

ويتضح من خلال الدراسات السابقة أن التراث العلمي الذي رجع إليه الباحثان يفتقر إلى الدراسات الميدانية التي اهتمت بتقييم مستويات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة، وهذا ما يزيد الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

أولاً/ مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على طلاب كلية الآداب بجامعة الحديدة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2012- 2013. ويتكون هذا المجتمع من (791) طالبا وطالبة، وتشكل الإناث (70%) من هذا المجتمع.

ثانياً/ عينة الدراسة:

تكونت العينة الأساسية في الدراسة الراهنة من (139) طالبا وطالبة من كلية الآداب بجامعة الحديدة، حيث سحبت هذه العينة بصورة عشوائية طبقية من خمسة أقسام هي: الدراسات الإسلامية، وعلم النفس، واللغة العربية، واللغة الانجليزية، وبواقع (40، 19، 38، 42) على التوالي، وحرص الباحثان على توافر تمثيل كاف للمستويات الدراسية الأربعة. بلغ عدد الذكور في العينة الكلية (38)

طالبا، والإناث (101) طالبة، وتراوح مدى العمر لدى الطلاب الذكور بين (27–19) بمتوسط (22.36) وانحراف معياري (0.27) بينما تراوح مداه لدى الطالبات بين (26–19) وبمتوسط (21.73) وانحراف معياري (1.28) مما يدل على التكافؤ بين الطلاب والطالبات في متغير العمر.

ثالثاً/ أدوات الدراسة:

اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية:

أعدَّ الباحثان مجموعة اختبارات لتقييم كل من الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة، وتكونت الصورة الأولية منها من ثمانية اختبارات بلغ مجموع فقراتها (78) فقرة. ثم عرضت هذه مجموعة على ثلاثة من أساتذة علم النفس واللغة العربية للحكم على صلاحية فقرات اختبارات الفهم والقراءة لقياس ما وضعت لقياسه، وبناء على أراء الأساتذة المحكمين تم تعديل صياغة عدد من الفقرات. ثم طبقت هذه الصورة من بطارية الاختبارات على عينة استطلاعية قوامها (37) طالباً وطالبة من قسمي اللغة العربية وعلم النفس بكلية الآداب جامعة الحديدة، وتم حساب معامل تميز الفقرات، واستخدم محك الإرباعي الأول والإرباعي الثالث لرفض أو قبول الفقرة، بحيث تم استبعاد أو تعديل الفقرات التي تحصل على معامل تميز أقل من 0.25 أو أكبر من 0.75. ونتيجة لذلك بلغ العدد النهائي للفقرات (42) فقرة موزعة على (6) اختبارات فرعية. والجدول رقم (1) الآتي يبين معاملات تميز الفقرات:

جدول رقم (1). معاملات تميز فقرات اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية

رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز
1	0.366	14	0.197	27	0.77	40	0.367	53	0.29	66	0.284
2	0.007	15	0.046	28	0.302	41	0.437	54	0.216	67	0.284
3	-0.149	16	0.052	29	0.127	42	0.407	55	0.613	68	0.284
4	0.25	17	0.214	30	0.77	43	0.488	56	0.376	69	0.264
5	0.426	18	0.328	31	0.087	44	0.467	57	0.036	70	0.278

رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز
6	0.224	19	0.276	32	-0.03	45	0.238	58	0.392	71	0.436
7	0.344	20	0.169	33	0.270	46	0.013	59	-0.16	72	0.002
8	-0.047	21	0.000	34	0.225	47	0.190	60	0.118	73	0.294
9	0.411	22	0.276	35	0.369	48	0.000	61	0.190	74	0.086
10	0.243	23	0.057	36	0.544	49	0.209	62	0.284	75	0.014
11	0.544	24	-0.008	37	0.107	50	0.093	63	0.316	76	0.306
12	0.268	25	-0.164	38	0.440	51	0.092	64	0.29	77	0.359
13	0.209	26	0.197	39	0.25	52	0.393	65	0.284	78	-0.034

صدق وثبات أدوات الدراسة:

أ- الصدق

1- الصدق المنطقي:

تحقق هذا النمط من الصدق في اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية من خلال عرضها على أربعة محكمين لتقييم مدى صلاحيتها لقياس هذه المتغيرات لدى الطالب الجامعي. وقد أكد الإخوة الأساتذة على صلاحية هذه الاختبارات وأوصوا بتعديل بعض الفقرات.

2- الصدق التكويني:

تحقق الصدق التكويني في اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية من خلال حساب العلاقة بين درجة كل اختبار فرعي والدرجة الكلية للاختبارات كافة، وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (37) طالبا وطالبة. وتظهر نتائج ذلك في الجدول رقم (2) الآتي:

جدول رقم (2). الصدق التكويني لاختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية

الاختبار	الدرجة الكلية
الأول	**0.489 ***
الثاني	***0.646**
الثالث	***0.614**

الاختبار	الدرجة الكلية
الرابع	**0.766***
الخامس	**0.389 ***
السادس	**0.698***
السابع	**0.369***
الثامن	**0.588***

❖ دالة عند مستوى (0.05).

ويتضح من خلال الجدول (2) أن كل معاملات الارتباط بين درجة الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للبطارية كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وهذا يعني توافر صدق تكوين عالٍ في أدوات البحث.

ب- الثبات:

تم حساب معاملات الثبات في اختبارات الفهم والقراءة بطريقتين هما التجزئة النصفية ومعامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي، ومن عينة الصدق ذاتها. وكانت معاملات الثبات جيدة كما تظهر في الجدول رقم (3) الآتي:

جدول رقم (3). معاملات ثبات بطارية اختبارات الفهم

	التجزئة النصفية	معامل الفا كرنباخ
معامل الثبات	0.761	0.759

رابعاً/ حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كلية الآداب بجامعة الحديدة خلال العام الدراسي 2012- 2013. ولذلك تبقى نتائجها محددة ضمن نطاق مجتمع البحث وعينته.

خامساً/ المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي (SPSS, 13) في معالجة بيانات الدراسة، ولاسيما ما يتعلق بالأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
2- معامل ارتباط بيرسون.
3- معامل الفا كرنباخ.
4- اختبار T لعينتين مستقلتين.
5- تحليل التباين الثلاثي.
6- اختبار شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها: سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفقا لأهدف الدراسة وكما يأتي:

الهدف الأول: الكشف عن مستويات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة".

للكشف عن مستويات الفهم والقراءة استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية، وتمت مقارنتها مع أعلى وأدنى درجة في كل اختبار على حدة. وتظهر النتائج في الجدول رقم (4) الآتي:

جدول رقم (4). المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على اختبارات الفهم والقراءة

الاختبار	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	6	3	3.74	1.15
الثاني	3	1	1.1799	0.85
الثالث	10	5	5.51	2.40
الرابع	5	3	3.676	0.91
الخامس	8	4	4.83	1.15
السادس	10	7	7.079	2.16
اختبارات الفهم	19	10	10.43	3.301
اختبارات القراءة	22	15	15.58	3.28

ويتضح من خلال الجدول رقم (4) أن متوسطات درجات أفراد العينة تقترب كثيرا من الدرجة الدنيا في كل اختبار من اختبارات الفهم والقراءة، ممّا يدل على وجود انخفاض واضح في أداء طلاب الجامعة على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية. وتتفق هذه النتائج مع الأدبيات العلمية (انظر مثلا: عبد التواب،1994؛ عمر، 1998؛ بشر، 2003) التي ورد ذكرها سابقا. ومع ما أشار إليه الباحثان في مشكلة الدراسة بخصوص الملاحظات اليومية التي تؤكد على وجود قصور في الفهم والاستيعاب والقراءة لدى طلاب الجامعة، خلافا للمستويات المرتفعة المتوقعة منهم، خاصة أنَّ هؤلاء الطلاب لا يصلون إلى هذه المرحلة التعليمية إلا بعد ان يجتازوا عددا من مراحل التعليم التي يفترض أن يكونوا قد اكتسبوا خلالها أهم مهارات التعلم والتعليم وفي مقدمتها الفهم والقراءة باللغة الأم. لأنَّ الفهم – وهنا نتحدث عن الفهم العام- هو الذي يمكن المتعلم من استيعاب فحوى المادة التعليمية، وبذلك يتمكن من النجاح في الاختبارات التحصيلية التي ينتقل بموجبها إلى صف دراسي أعلى، وهكذا حتى يصل إلى مرحلة التعليم الجامعي، حينها يكون الفهم – كقدرة عقلية معرفية- قد وصل إلى درجة مرتفعة، وإلا لما استطاع الطالب أن يجتاز امتحان الثانوية العامة، وإحراز معدل يتراوح بين 60-70٪ حتى يتمكن من الالتحاق بأحد أقسام كلية الآداب.

أما بالنسبة للقراءة باللغة العربية فإنَّ أهميتها تفوق أهمية معظم مهارات التعلم الأخرى، لأنَّ أي طالب غير قادر على القراءة السليمة للمواد العلمية لن يتمكن من استيعابها واستخلاص الأفكار الرئيسية التي تتضمنها، أي انه لن يتمكن من فهم المادة فهما صحيحا وبالتالي لن يكون باستطاعته اجتياز الاختبار النهائي بنجاح.!؟ وعلى الرغم من أن ذلك يحدث في الواقع التربوي بسبب تفشي الظواهر السلبية ومنها ظاهرة الغش والغش المنظم الذي أصبح المشاركون فيه والمشجعون له كثيرين جدا.

إنّ الطالب الجامعي إذا، وفقا لهذه النتائج؛ يعاني من قصور في القدرة على الفهم والقراءة باللغة العربية، ويؤثر ذلك بشكل سلبي على المهارات والقدرات الأخرى التي تؤدي دورا جوهريا في عملية التعلم. ويعزى هذا القصور إلى مجموعة من الأسباب يأتي في مقدمتها تدهور العملية التعليمية في مراحل التعليم الأساسي والثانوي باليمن، واعتماد كثير من الطلاب (وأولياء الأمور بل وبعض المدرسين والقائمين على العملية التعليمية) على الغش في اجتياز الامتحانات العامة، فينتقل الطالب من صف دراسي إلى آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، وتكتب في سجلاته درجات وتقديرات لا تعبر عن مستوى الأداء الفعلي له، ولا عن درجة تطوره المعرفي، وتكون النتيجة طالب جامعي لا تتحقق لديه معايير أداء تزيد عن المستوى المقبول أو المتوسط في المهارات المعرفية والإمكانات العقلية التي تؤهله لأن يكون طالبا جامعيا بالفعل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة ولو بشكل جزئي، ومنها على سبيل المثال نتائج دراسة مختاري وريشارد (2002) التي وجدت ضعفا في استخدام الطلاب لاستراتيجيات القراءة. كما وجد (خضير وزملاؤه، 2012) أنَّ طلبة جامعة اليرموك يعتمدون على استراتيجيات القراءة بدرجة متوسطة. ووجد يعقوب (1998) قصورا في مهارات الفهم والاستيعاب القرائي لدى ما يزيد عن 40٪ من أفراد عينة الدراسة. ووجدت علي (Ali, 2012) أنَّ طلاب كلية الهندسة بالجامعة المستنصرية – العراق، يعانون من صعوبات كبيرة في فهم القراءة. وكل هذه النتائج تؤكد ما ذهبنا إليه في هذه الدراسة.

الهدف الثاني: اختبار دلالة الفروق في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة وفقا لمتغير النوع (ذكر –أنثى).

طبق في هذه الحالة اختبار (t) لعينتين مستقلتين، سواء في الاختبارات الفرعية أو في الدرجة الكلية لكل من الفهم والقراءة. والجدول رقم (5) يلخص نتائج ذلك:

جدول رقم (5). دلالة الفروق بين الذكور والإناث في للأداء على اختبارات الفهم والقراءة

الاختبار	الذكور		الإناث		ت	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
الأول	3.89	1.35	3.68	1.06	0.96	غير دالة
الثاني	1.34	0.96	1.11	0.81	1.36	غير دالة
الثالث	6.15	2.388	5.22	2.31	2.096	0.05
الرابع	3.92	1.049	3.58	0.839	1.964	0.05
الخامس	4.92	1.82	4.80	1.392	0.411	غير دالة
السادس	7.82	2.44	7.00	2.05	0.7012	غير دالة
الفهم	11.39	3.69	10.029	3.01	2.23	0.05
القراءة	16.13	4.44	15.38	2.72	1.194	غير دالة

يتضح من خلال الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات الثالث والرابع وفي الدرجة الكلية لاختبارات الفهم ولصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات الأول والثاني والخامس والسادس وفي الدرجة الكلية لاختبار القراءة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (خضير وزملاؤه، 2012) حيث وجدوا فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات القراءة، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. لكن هذه النتائج لا تتسق مع نتائج دراسة جيمينيز (Jimenez, 2004) التي وجدت أن مستوى مهارات الوعي القرائي لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور.

الهدف الثالث: "اختبار دلالة الفروق في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة وفقا لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي".

استخدم الباحثان في هذه الحالة تحليل التباين الثلاثي للكشف عن وجود فروق في الفهم والقراءة لدى طلاب الجامعة بدلالة كل من التخصص (لغة انجليزية – دراسات إسلامية – لغة عربية –علم نفس) والمستوى الدراسي للطالب (الأول – الثاني – الثالث- الرابع). وتظهر أهم نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (6) الأتي:

جدول رقم (6). نتائج تحليل التباين الثلاثي في للأداء على اختبارات الفهم والقراءة بدلالة التخصص والمستوى الدراسي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
Intercept	الفهم	6596.508	6596.508	1	625.955	0.05 دالة عند
	القراءة	15875.928	15875.928	1	1476.406	0.05 دالة عند
القسم	الفهم	23.070	7.690	3	0.730	غير دالة
	القراءة	24.885	8.295	3	0.771	غير دالة
المستوى	الفهم	34.603	11.534	3	1.095	غير دالة
	القراءة	4.183	1.394	3	0.130	غير دالة
القسم *المستوى	الفهم	113.272	37.7570	3	3.583	0.016دالة عند
	القراءة	1.773	0.591	3	0.055	غير دالة
الخطأ	الفهم	1359.442	10.538	129		
	القراءة	1387.148	10.753	129		

ويتضح من خلال نتائج تحليل التباين في الجدول (6) وجود فروق في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة وفقا لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي، وقد استخدم الباحثان الاختبارات التتبعية (اختبار شيفيه Scheffe) لتحديد مصدر الفروق في اختبار الفهم لدى طلاب الجامعة. ولجدول رقم (7) الأتي يلخص فقط

أهم نتائج اختبار شيفيه:

جدول رقم (7). نتائج اختبار شيفية لتحديد الفروق في أداء طلاب الجامعة على اختبارات الفهم والقراءة بدلالة التخصص والمستوى الدراسي

القراءة		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
لغة انجليزية	دراسات إسلامية	2.0369	0.72447	0.05دالة عند
	علم نفس	1.4461	0.90663	غير دالة
	لغة عربية	1.4198	0.73417	غير دالة
الفهم		**متوسط الفروق**	**الخطأ المعياري**	**مستوى الدلالة**
لغة انجليزية	دراسات إسلامية	0.3393	0.71720	غير دالة
	علم نفس	1.29320	0.89753	غير دالة
	لغة عربية	0.0301	0.72680	غير دالة

ويظهر في الجدول رقم (7) أن الفروق كانت دالة بين طلاب الجامعة في اختبار القراءة وفقا للتخصص، حيث تفوق طلاب اللغة الانجليزية على طلاب الدراسات الإسلامية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات الأخرى سواء في مستوى الفهم أو القراءة. ويرى الباحثان أنَّ تفوق طلاب اللغة الانجليزية على طلاب الدراسات الإسلامية في الأداء على اختبار القراءة باللغة العربية قد يرجع إلى القراءات المكثفة التي تفرض على طلاب اللغة الانجليزية في اللغتين العربية والانجليزية أثناء تدريبهم على مهارات الترجمة، ولهذا السبب ربما ظهرت هذه الفروق.

ومن النتائج الأخرى التي ظهرت من خلال اختبار شيفيه انه لا توجد فروق بين المجموعات في الأداء على اختبارات الفهم والقراءة وفقا لمتغير المستوى الدراسي، و لم نعرض النتائج المتعلقة بذلك كونها غير دالة. وهذه النتائج تختلف مع دراسة "ماسارو وهستاند" (Massaro & Hestand, 1983) التي وجدت أن

الأداء على اختبارات القراءة يتحسن وفقا للمستوى الدراسي، فكلما تقدم الطلاب دراسيا كان أداؤهم أفضل من الطلاب الأدنى منهم في المستوى (الصف) الدراسي. ووجد العليان (2006) أنَّ القراءة الصامتة كانت ذات فاعلية أكبر من القراءة الجهرية في الفهم والاستيعاب لدى تلاميذ الصف السادس، وبينما كانت القراءة الجهرية أكثر فاعلية من القراءة الصامتة في الفهم والاستيعاب لدى تلاميذ الصف الرابع. ووجد خضير واخرون 2012 فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية ولصالح الكليات العلمية.

ويستنتج الباحثان من الدراسة الحالية أنَّ طلاب جامعة الحديدة يعانون من ضعف في الفهم والقراءة باللغة العربية، ويحتاجون إلى برامج تدريبية لمعالجة القصور الملاحظ لديهم، وتحسين مستوى أدائهم في هذه المجالات المعرفية والهامة.

التوصيات

من خلال نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1- أن تنفذ كلية الآداب عددا من البرامج التدريبية للطلاب بهدف تحسين مستويات الفهم والقراءة لديهم، وذلك عبر تدريبهم على مهارات الاستيعاب والاستنتاج واستخلاص المعاني من النصوص المقروءة .

2- تنبيه الإخوة الزملاء أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية تنمية مهارات الفهم والقراءة لدى طلابهم والتركيز عليها أثناء المحاضرات الدراسية.

3- تكليف طلاب الكلية بقراءات خارجية تركز على مهارات الفهم والقراءة، بهدف تحسينها لديهم، سواء من قبل المدرسين أو من قبل عمادة الكلية ورؤساء الأقسام.

المراجع

أولاً/ المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبد العليم (2002): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، الطبعة الخامسة عشر، دار الكتب العلمية، القاهرة.
2. الألفي، أسامة (2004): اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقا وكتابة. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
3. بشر، كمال محمد (2003): فن الكلام . دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
4. جمال مصطفى العيسوي (1996): أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 24 العدد (2)، الكويت.

5. خضير، رائد ونصر مقابلة، وحمدان نصر، ومحمد الخوالدة (2012): درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الإستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني.
6. الدخيل، فهد عبد العزيز (2002): برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وإكسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
7. رحمة، صادقي (2006): علاقة الذاكرة النشطة بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة أساسي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
8. الزغول، رافع والزغول، عماد (2003): علم النفس المعرفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. سعد، عيسى (2006): الضعف في القراءة وأساليب التعلم. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
10. السليمان، مها عبد الله (1422هـ): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
11. سهام، دحال (2005): دراسة وتحليل إستراتيجية الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
12. سولسو، روبرت (2000): علم النفس المعرفي. الطبعة الثانية، ترجمة محمد

نجيب الصبوة، ومصطفى كامل، ومحمد الحسانين الدق. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

13. السيد، عبد الهادى وعثمان، فاروق (1995): سيكولوجية القراءة. دار المعارف، القاهرة.
14. شحاتة، حسن (1996): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
15. طعيمة، رشدي (1419هـ): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
16. عبد التواب، رمضان (1994): دراسات وتعليقات في اللغة. ط1، القاهرة، مكتبة الخانجي.
17. عبد الحميد، عبد الله (1419هـ): الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
18. عبد الحميد، عبد الله (2000): فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية.
19. عرقاوي، ايناس (2008): أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
20. العليان، فهد (2006):الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني والخمسون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة :جامعة عين شمس، كلية التربية.

21. عمر، أحمد (1998): العربية الصحيحة. عالم الكتب، القاهرة.
22. فضل الله، رجب (2001): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
23. فياض، حنان (2008): تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعيا بالمرحلة الثانوية. بحث مقدم إلى الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم " تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع، الرياض. المملكة العربية السعودية.
24. مجمع اللغة العربية (1985): المعجم الوسيط. القاهرة، الطبعة الثالثة.
25. محمد، طه (1995): أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم. مجلة علم النفس، العدد الثالث والثلاثون السنة التاسعة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
26. ملحم، محمد (2000): سيكولوجية التعلم والتعليم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
27. ناصف، مصطفى (1995): اللغة والتفسير والتواصل. سلسلة عالم المعرفة، العدد (193)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
28. نايل، جمعة (2006): الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه. الطبعة الأولى، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.
29. ولسون، جلين (2000). سيكولوجية فنون الأداء . ترجمة شاكر عبد الحميد. منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب العدد (258)، الكويت.
30. يعقوب، حسين (1998): مستوى إتقان طلبة الصف السادس الأساسي لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة. مجلة المعلم الطالب، العدد (2). عمان، الأردن.

31. يوسف، جمعة (1990). اللغة والمرض العقلي. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد (45)، الكويت.

32. يونس، علي و الناقه كامل و طعيمه، رشدي (1996): تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. القاهرة، سعد سمك للطباعة.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

1. Ali, Shurooq Abboodi (2012). Difficulties Faced by Engineering Students in Reading and Comprehending English Texts. *Journal of College of languages,* Issues, 24, 186-202, Baghdad University.

2. Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1989). The role of working memory in language comprehension. In David Klahr & Kenneth Kotovsky (Eds.), *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon (pp. 31-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

3. Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 19, 450-466.

4. Gathercole, S. E., & Baddeley, A. (1993).Working memory and Language. *Lawrence Erlbaum associates, Publishers*, Hillsdale (USA).

5. Jimenez, V. (2004). Metacogniciony comprension de la lectura: evaluacion de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboracion de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

6. Massaro, D. M. & Hestand, J. (1983). Developmental relations between reading ability and knowledge of orthographic structure. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 174-180.

7. Mokhtari, K., & Reichard, C.(2002). Assessing Students Metacognitive Awareness of reading Strategies. *Journal of Educational psychology*, 94, (2) ,249-259.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الصورة النهائية لاختبارات الفهم والقراءة باللغة العربية لدى طلاب الجامعة

جامعة الحديدة

كلية الآداب

اسم الطالب: ..... العمر: ( ) سنة.

الجنس ذكر( ) أنثى( ). القسم..... المستوى: ( ).

أخي الطالب/ أختي الطالبة السلام عليكم ورحمة الله

أمامك استبانة لتقدير بعض جوانب الأداء اللغوي لدى الطالب الجامعي، برجاء إتباع التعليمات الخاصة بكل سؤال والإجابة على ما يتبعه من أسئلة فرعية، حاول أن تكون دقيقا، وتذكر أن إجابتك ستكون في صالح البحث العلمي فقط، ولن تستخدم في غير ذلك، وستحظى بالسرية التامة.

وشكراً على تعاونكم معنا، ، ،

الباحثان:

د/ يحيي إبراهيم قاسم

د/ فهمي حسان فاضل

السؤال الأول: اقرأ النص الآتي قراءة صامتة، بعناية وتركيز، في دقيقة واحدة:

"أيُّها الشاب: العلم والعمل توأمان، أمّهما علو الهمة، فجَوْهِر نفسك بدراسة العلم، وحلها بحلة العمل، فإن قبلت نصحي نلت المطالب. فمن لم يعمل بعلمه، لم يدر ما معه، كحامل المسك إذا كان مزكوما فلا حظ له فيما حمل.

تاللّه إنَّ العالم لخاتم خنصر الدهر. والعلماء في هذه الدنيا غرباء لكثرة الجهال بينهم.

أيها المعلم: احرص على المتعلم المبتدي (وَقَدِّرْ في السَرد)؛ فالعالم رسوخ، والمتعلم قلق. ويا أيها الطالب؛ تواضع في الطلب، ولا تيأس مع مداومة الخير أن يقوى ضعفك، فالرمل مع الزمان يستحجر. واصطبر على البلاء، فبعين الصبر ترى فجر الأجر.

أيها المبتدي: تلطف بنفسك، فمداراة الجاهل صعبة، وتنقل من درج الرخص إلى سطوح العزائم ولا تيأس من المراد، فأول الغيث قطر ثم ينسكب."

ضع علامة(√) بين القوسين للإجابة الصحيحة في الآتي:

1- وصف المؤلف أم العلم والعمل بصفة:

أ- إيجابية ( ) ب- سلبية ( ) ج- مشوشة ( ).

2- يميل المؤلف إلى:

أ- العالم ( ) ب- العالم المثابر ( ) ج- العالم المجتهد ( ).

3- من صفات المتعلم: أ- الحرص على طلب العلم ( ) .

ب- عدم الركون الى الراحة ( ) جـ- الخوف والقلق ( ).

4- جوهر في النص

أ- اسم ( ) ب- فعل ( ) ج- حرف ( )

5- يستحجر :

أ- يصير حجراً ( ) ب- يتطاير( ) ج- لا شيء مما سبق ( )

6- معنى يقوى ضعفك:

أ- يزيد ضعفك ب- تتغلب على ضعفك ج- المعنيان خاطئان.

السؤال الثاني: اقرأ النص الآتي قراءة صامتة، في ثلاث دقائق ثم أجب عن الأسئلة:

لا يستطيع الأب أن يحمل بين جوانحه لطفله الصغير عواطف الأم. فهي التي تحوطه بعنايتها ورعايتها وتبسط عليه رحمتها ورأفتها، وتسكب قلبها في قلبه حتى يستحيلا قلبا واحدا، يخفق خفوقا واحدا، ويشعر شعورا واحدا. وهي التي تسهر عليه ليلها، وتكلؤه نهارها، وتتحمل جميع آلام الحياة وأرزائها في سبيله، غير

شاكية ولا متبرمة، بل تزداد شغفا به، وإيثارا لهُ، وضنا بحياته، بمقدار ما تبذل من جهود في سبيل تربيته.

نعم إن الرجال قوامون على النساء كما قال الله تعالى في كتابه العزيز، ولكن المرأة عماد الرجل، وملاك أمره، وسر حياته، من صرخة الوضع إلى أنة النزع."

1- **ما الفكرة الرئيسية في النص؟** .....

2- **أيّ الأفكار الآتية ورد في النص:**

أ- المرأة عماد الدنيا.

ب- لا يتمكن الرجل من تربية الأبناء بدون الأم.

ج- الحب والحنان من العواطف الهامة للطفل.

د- تتمتع الأم بقلب كبير . المتوسط الفرضي.

السؤال الثالث: اقرأ الفقرات الآتية وضع خطاً تحت الكلمة غير الصحيحة:

1. كافأ المعلم الطالب وقدم له جائزة على هيأة تمثال لأسد يزئر زأيرا قويا.
2. نحنو قوم لا نقبل المهانة.
3. ما جذوره عميقت في الأرض لا يمكن اقتلاع بسهولة.
4. الحق مصوون دائم.
5. يستهزؤ بالعلم من لا يجتهد.
6. رأيت العلمَ نورٌ.
7. وقفتُ إكرامٌ لك.
8. حسبتُ الرَّجُلَ تِمْثالٌ. المتوسط الفرضي

السؤال الرابع: اقرأ الجمل الآتية ثم أكمل كل جملة بكلمة واحدة من الكلمات التي بين الأقواس:

1. .....الله نمضي. (بإسم- باسم- بأسماء).
2. لقبت أسماء ..... أبي بكر بذات النطاقين. (ابناة- بنت- أبنتا).
3. ..... أثر في وجداني. (لا للفنون- للفنون- الفنون).
4. الله الذي رفع ..... بغير عمد. (السمواة- السماوات- السماؤت).

5. عندي ..... (قلمين- قلمان- قالامان)

السؤال الخامس: ضع علامة (√) أمام الكلمة الصحيحة وعلامة (X) أمام الكلمة الخاطئة فيما يأتي:

رقم	الكلمات	صح	خطاء
1	ثريا		
2	دعى		
3	يدعوا		
4	مشيود		
5	ألفتا		
6	استحيا		
7	لئلا		
8	اوسمت		

السؤال السادس: اكتب صيغة الجمع لكل اسم مفرد مما يأتي:

رقم	الاسم المفرد	الجمع	ملاحظات خاصة بالباحث
1	مبدأ		
2	موعد		
3	إثم		
4	راعية		
5	راضٍ		
6	حسناء		
7	أدنى		
8	شاعرة		
9	رسالة		
10	بحث		

مجموع الدرجات

السؤال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
الدرجة						