بسم الله الرحمن الرحيم

أساليب إعداد أسئلة فهم المقروء

د. صالح محجوب محمد التِّنقاري*

أحمدك ربي وأصلي وأسلِّمُ على حبيبكَ وصفيكَ محمَّد بن عبد الله وبعدُ،

ملخَّصُ البَحثِ

سَعَى هذا البحث من خلال المنهج الوصفيّ الاستقرائيّ إلى وضع تصنيف للعناصر التي يتوجب تضمينها عند قياس فهم المقروء وخَلُصَ إلى أنَّها هي (الفهم الحرفيّ، وإعادة التنظيم، والاستنتاج، والتقويم، والاستجابة الشخصية) وأن أحسن بنود الاختبار لقياس فهم المقروء هي أسئلة الاختيار من متعدد، والتتمة فضلاً عن الأسئلة القصيرة. وتوصل البحث بعد الفحص إلى نتائج منها أنَّ اختبارات مركز اللُّغات في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا تميل إلى قياس الفهم الحرفيّ، وتُهمل قياس العمليات العقليَّة العليا إذ ظهرتْ نسبةٌ مئوية عالية لصالح الفهم الحرفي تراوحتْ ما بين 100% إلى 12%. بينما كان نصيب مجَالات العمليات العقليَّة العليا ضعيفًا، إذ حصلت الاستجابة الشَّخصيَّة على 50 % في مستوى واحد فقط، ونال التَّقويم صفرًا في جميع المستويات.

المقدِّمة

تُعَدُّ مهارة القراءة من أكثر المهارات أهميَّةً في برامج تعليم اللُّغات وتعلُّمها بصفةٍ عامَّة ولا سيما لغير أهلها؛ لما تؤديه من دور فعَّال في اكتساب المعرفة، وهي جِسْرُ الدَّارسِ للتَّمكُّن من بقية المهارات اللُّغويَّة (الاستماع، والكلام، والكتابة)، ومهارة القراءة عمليَّة معقَّدة تشترك وتتداخل فيها عمليات مختلفة (التَّعرُّف، والفهم، والنَّقد، والتَّفاعل). ويتمُّ فيها تبادل إشاراتٍ ورسائلَ بين المخِّ والعينين، ثم ربط كلِّ ذلك بالخبرة الشَّخصيَّة للقارئ وصولاً للمعنى المراد. وعمليَّةٌ هذه هي طبيعتها يَصعبُ قياسها؛ لأنَّها – في الغالب –

*دكتوره في اللغويات، الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، يشغل حاليًا منصب نائب عميد مركز اللغات.

صامتة، فهي أي الصَّامتة أكثر انتشارًا من رصيفتها الجهريَّة، ومع ذلك لم يقف علماء اللغة والتَّربية مكتوفي الأيدي أمام هذه الصُّعوبة التي تكتنف القراءة الصَّامتة، بل عملوا جاهدينَ للتَّغلب عليها فأخرجوا أنواعًا من الاختبارات تهدف لقياس فهم المقروء وصلتْ إلى حدِّ الاختبارات الدَّولية المقننة standardized test مثل توفل TOEFL Test، وامتحانInternational English Language Testing System (IELTS) وهذا الجهد المبارك انصبَّ في خانة تعليم الإنجليزيَّة بوصفها لُغةً ثانية أوأجنبيَّة، أمَّا العربيَّة فتعاني من نقص شديد في هذا المجال، فما يتمُّ إجراؤه من اختبارات فهم المقروء عبارة عن اجتهادات فرديَّة للمدرِّسين ، وأغلب تلك الاختبارات تُصَنَّف في المستوى الأوّل من هرم بلوم Bloom لتصنيف المجال المعرفيّ، فأسئلتها مبنيَّة على معلومات محددة في النَّص، وفي الوقت نفسه تهمل تنمية العمليات العقليَّة العليا Intellectual growth. ومن هنا رأى الباحث أن يقدِّم بعض الأساليب والتَّقنيات التي تُساعد الممتحنين في تقديم اختبارات مقننة لقياس فهم المقروء لدارسي العربيَّة بوصفها لغةً ثانيَّة أو أجنبيَّة.

أسئلة البحث

سيحاول البحث الإجابة عن الآتي:

1-ما العناصر التي يتوجب على المُمْتَحِن تضمينها عند قياس فهم المقروء؟

2-ما أكثر أنواع الأسئلة انتشارًا في قياس فهم المقروء؟

3-ما واقع أسئلة فهم المقروء في مركز اللُّغات في الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة في ماليزيا؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى :

1- إبراز العناصر المهِمَّة في اختبار فهم المقروء.

2- إلقاء الضَّوء على نوعيَّة الأسئلة الملائمة لقياس فهم المقروء.

3- توضيح أهميَّة الأخذ بالأساليب الحديثة في تصميم أسئلة فهم المقروء.

أهميَّة البحث

تظهر أهميَّة هذا البحث في تناوله لجزئية مهمَّة من الاختبارات – اختبار فهم المقروء – تلك الجزئيَّة التي شهدتْ إهمالاً أو تعاملاً غير رشيد عند قياس فهم المقروء لدارسي العربيَّة بوصفها لُغةً ثانيةً أو أجنبيَّةً.

منهج البحث

يَتَّبع هذا البحث المنهج الوصفيّ الاستقرائيّ؛ وذلك باستقراء الجهود التي بُذِلتْ في ميدان اختبار فهم المقروء؛ للوصول إلى خريطة توضِّح أهم العناصر التي يتضمنها ذلك الاختبار، وأنواع الأسئلة الملائمة له.

عيِّنة البحث

تتكون من 8 اختبارات لفهم المقروء لمستويات لغويَّة مختلفة، تمَّ اختيارها عشوائيًّا من اختبارات فهم المقروء التي أُجريتْ في مركز اللُّغات في الجامعة الإسلاميَّة العالميَّة في ماليزيا.

الإِطَار النَّظرِيّ للبحث

1- الدِّراسات السَّابقة

تناولت مؤلَّفات ودراسات كثيرة مهارة القراءة بوجه عامّ، ولكن لم يقف الباحث على دراسة مُنفصلة عن اختبار فهم المقروء للنَّاطقين بغير العربيَّة ، ولا ننكر أنَّ للدكتور محمد عبد الخالق[1] كتابًا قيِّمًا عن اختبارات اللُّغة ، وهو يحمل الاسم نفسه، تناول فيه اختبارات العربيَّة للناطقين بغيرها، وخصَّ مهارة القراءة بمبحث فيه، تناول أسس اختيار النُّصوص، وأنواع البنود، وقد تناولها تناولاً مجملاً بعض الشَّيء، وقد ركَّز عبد الخالق على النَّاحية العمليَّة إذ أورد نماذج طيبة لاختبارات مهارات القراءة. ولطعيمة باب في سِفْرِهِ القَيِّم – المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى – عن الاختبارات اللُّغويَّة، وحديثه عنها كان حديثًا عامًّا لم يخصّ مهارة القراءة بجزئية محددة.

إذا كان هذا هو حال الدِّراسات عن اختبار مهارة القراءة للناطقين بغير العربيّة، فإنَّ حالها على مستوى الإنجليزيَّة لَجِدُّ مختلف إذ كثُرَتْ فيها البحوث، وظهرتْ كُتُبٌ عن اختبار مهارة القراءة[2]. ومن البحوث اللصيقة بهذا البحث بحث قدَّمه بَارك[3] Park تحدَّث فيه عن تصنيفٍ Taxonomy لفهم المقروء في ستة أنواع، وأبرز خمسة أسئلة ذكر أنَّها كافيَّةً لجعل الدَّارس أكثر تفاعلاً مع النَّصِّ، وقد استفاد البحث الحالي من تصنيف بارك Park. ولأقمار[4] Akmar بحث صغير بعنوان: What Do We Test When We Test Reading? ماذا نختبر عندما نُقيس مهارة القراءة؟ تناول أقمارُ الهدَفَ الأساس من القراءة، وضرورة تقديم نصوص مناسبة لاختبار الدارسين في فهم المقروء، من حيث لغتها، والمعلومات المتضمنة فيها، وتحدث كذلك عن تصنيف المفاهيم. وهو بحث مفيد للبحث الحالي عند الحديث عن تصنيف المفاهيم، وبناء أسئلة فهم المقروء.

2- مهارة القراءة

[1] عبد الخالق، محمد، اختبارات اللغة، الرياض، الملك سعود، 1989م، ص 195- 214.

[2] نشير إلى مؤلفين فقط، وهما:

- Mee, Sherry, Steve, Handbook of Reading Assessment, Pearson, 2008.
- Calkins, Lucy, A Teacher's Guide to Standardized Reading Test, Heinemann, 1998.

[3] Park, Jeong-Suk, Charles, Developing Reading Comprehension Question , reading in a Foreign Language,r.17, No.1, April 2005.

[4] Mahmud, Akmar, What Do We Test When We Test Reading? http://itelslj.org/Techniques/Reading/.html

تُعدُّ مهارة القراءة من المهارات المُعقَّدة إذ تتشابك فيها عمليَّات عقليّة عُليا متعددة بدءًا من تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة وحركة العينين لِفَكِّ الرُّموز المكتوبة، وفهم معانيها، وانتهاءً بربطها بالخبرات السَّابقة، واستخدام النَّاتج في حلِّ المشكلات[5].

وبناءً على ما تقَدَّم فإنَّ القراءة الجيِّدة لها خمسة أبعاد، وهي:

أ – التَّعرُّف ب- الفَهْمُ ج- التَّفاعُلُ

د- ربط الخبرة الجديدة بالخبرات السَّابقة هـــ - استخدَام النَّاتج من الخبرات في حلِّ المشكلاتِ الآنية أو المستقبليَّة.

وتنقسم **القراءة** إلى قسمين: **1**- قراءة صامتة **2**- قراءة جهريَّة.

ويهمُّنا في هذا البحث النَّوع الأوَّل – القراءة الصامتة – وهي تلك التي تُعنى بالتِّقاط المعاني وإدراكها من النَّظر المتابع للنَّصِّ، ولا دخل للسان والشَّفتين فيها، ونسبَةً لأهمِّية القراءة الصَّامتة أولتها البرامج التَّعليميَّة اللُّغويَّة أهميَّةً خاصَّةً، لا سيما برامج تعليم العربيَّة بوصفها لُغةً ثانيةً أو أجنبيَّةً؛ لأنَّها هي ماعون المعرفة ، وجِسر التَّواصل "المكتوب" بين البشر، فضلاً عن كثرة استعمالها مقارنةً برصيفتها القراءة الجهريّة. ويعمد التَّربويُّون إلى قياس فهم المقروء من خلال نصوص قرائيَّة مصحوبةً بأسئلة لقياس مدى فهم الدَّارس في حيز زمني محدد. ومما يزيد القراءة الصَّامتة صعوبةً وتعقيدًا أنَّها لا تركِّز على مهارة واحدة، بل على مهارات متعددة ومتداخلةمع بعضها، فضلاً عن أننا نُقيس شيئًا عقليًا غير مسموع ولا مرئي.

المهارات القرائيَّة

لاحظنا مما سبق أنَّ القراءة هي بناء معنىً وفاقًا لمعلوماتٍ مأخوذة من رموز كتابيَّة مرئيَّة يحولها القارئ إلى معنًى أو لغةٍ تحمل قصد الكاتب، فهنالك ربطٌ وثيقٌ بين مهارتي القراءة والكتابة، ولا شك أنَّ هذا يزيد العبء على القارئ، فإذا كان هذا هو حال القارئ على مستوى اللُّغة الأولى، فحاله على مستوى اللغة الثّانية

[5]راجع: طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربيَّة، د.ت.، ج 2، ص 518.
والتنقاري، صالح محجوب، استراتيجيات تعلم اللغة الثانية مهارة القراءة نموذجًا، الخرطوم، مجلة العربيَّة للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية، العدد 9، يناير 2010م، ص111.

أو الأجنبيّة أكثر صعوبةً وغموضًا؛ لأنَّه يربط أثناء قراءته في (ل^2) بين مهارة القراءة في اللُّغة الأولى، واللُّغة الثَّانية أو الهدف مما يقود إلى صعوباتٍ جديدةٍ لا سيما إذا كان هنالك تباين بين النِّظام الكتابيِّ للُّغة الأولى، واللغة الهدف.تنشطر مهارة القراءة إلى مهارات ثانويَّة، وكلُّ مهارة يحتاج اكتسابها إلى معارفَ متنوِّعةٍ (فَكِّ رموزِ، ومعلومات فونولوجيَّة، ودلاليَّة، ونحويَّة... إلخ). وعلى العموم هنالك مهارتان أساسيتان للقراءة الصَّامتة ، وهما[6]:

1- التَّعرُّف 2- الفَهمُ

أوَّلاً: **التَّعرُّف**

ويُقصد به تحويل الكلمات من رموز لا معنىً لها إلى كلمات ذات دلالات أو معاني محددة متواضع عليها. ومن مهارات التَّعرُّف ما يأتي:

أ- ربط المعنى المناسب بالرَّمز الكتابيّ

ب- التَّعرُّف على أجزاء الكلمة من خلال القدرة على التَّحليل البصريِّ.

ج- التَّمييز بين الأصوات اللُّغويَّة المختلفة.

د- ربط الصَّوت بالرَّمز المكتوب.

ه- التَّعرُّف على معاني الكلمات من خلال السِّياق.

ثانيًا: **الفَهْمُ**

[6] راجع لمزيد من التفصيل طعيمة، المرجع السابق نفسه، ويونس، فتحي، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربيّة الإسلاميّة، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م، ص 170 وما بعدها، مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربيّة، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984م، ص 106 وما بعدها. وشحاته، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية للبنانية، د.ت. ص 123.

Alderson, Charles, Assessing Reading, Cambridge,2009, p. 1- 31, and Mee, Sherry, Reading Assessment, Pearson, 2008, p. 39, and Ur, Penny, A Course in Language Teaching, Cambridge, 1997, p. 138.

يُعدُّ الفهم مفتاح القراءة الجيِّدة، فمن يقرأ قراءةً سليمةً من غير فهمٍ لا يُعدُّ قارئًا، بل هو فاكٌّ للرُّموز[7]. ومن مهارات الفهم ما يأتي:

أ- القدرة على القراءة في وحدات فكريَّة.

ب- فهم التَّنظيم أو البناء الذي اتَّبعه الكاتب.

ج- فهم الاتِّجاهات، ومزاج الكاتب.

د- القدرة على الاستنتاج.

ه- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار، واسترجاعها عند الحاجة.

و- القدرة على تصنيف الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرات السَّابقة.

ز- تحديد أسلوب الكاتب، والقدرة على تتبع بنية النَّصِّ ونقده.

ح- القدرة على فهم معنى الجُمل والعلاقات التي بينها.

ط- القدرة على صياغة الجُمل؛ ليتمكن الدَّارس من استخدام ألفاظه الخاصَّة.

ي- القدرة على التِّقاط المعنى العام للكلمة، ومعناها داخل السِّياق.

فضلاً عمَّا تقدم فإنَّ الدَّارسَ مطالب بفهم معاني الكلمات الأساسيَّة في النَّصِّ، والقدرة على تخمين بعض الكلمات الجديدة من السِّياق، والإجابة عن الأسئلة المباشرة الموجودة في النَّصِّ، أو غير المباشرة أي الاستنتاجيَّة التي تحتاج إلى إعمال ذهنٍ، وفهمٍ لما بين السُّطور.

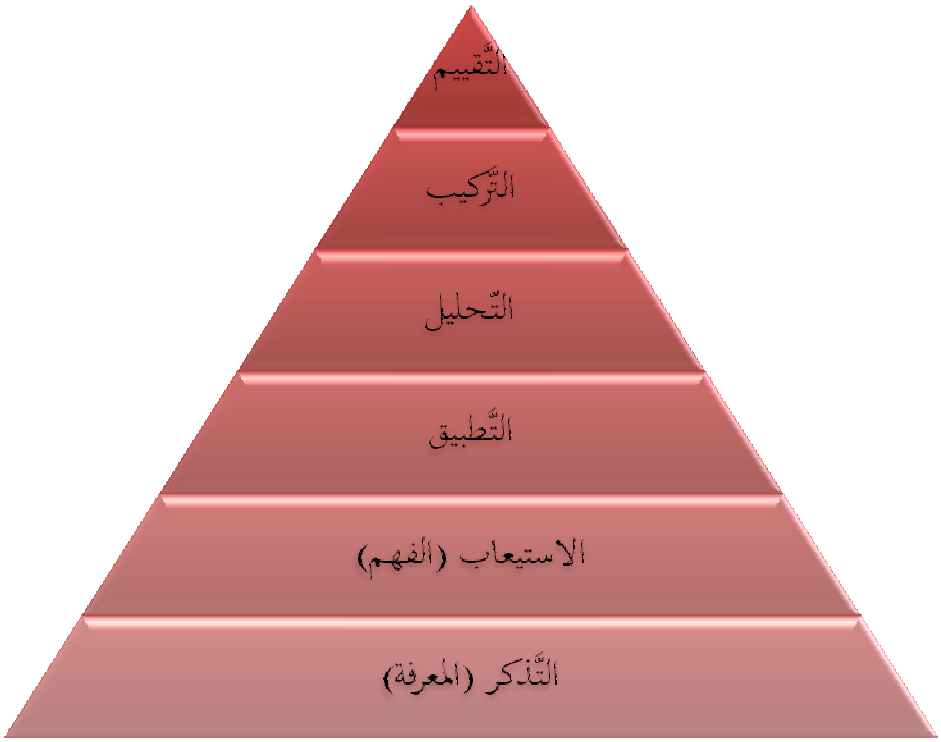
يَتَّضح مما سبق أهميَّة القراءة الصَّامتة، وتُلقي هذه الأهميَّة بدورها عبئًا ثقيلاً على كاهل المعلم إذ يتوجب عليه تنمية مهارات الدَّارس القرائيَّة بتدريبه على القراءة جملةً جملةً، والابتعاد عن القراءة كلمةً كلمةً، وتدريبه على الاحتفاظ بالأفكار المهمَّة أثناء القراءة مع القدرة على استرجاعها عند الحاجة، وزيادة سرعة القراءة، مع

[7] يُلاحظ أنّ معظم دارسي مركز اللّغات لديهم القدرة على القراءة بطلاقةٍ، ولكن دون فهم دقيق للمضمون، وقد اكتسبتْ هذه الفئة جمال القراءة من تلاوة القرآن التي يوليها الملايويون عنايةً خاصَّةً.

القدرة على التَّحليل، والنَّقد، والتَّقدير، والإبقاء والرَّفض؛ ليصلَ بالدَّارس إلى مرحلة القارئ المتفاعِل مع النَّصِّ.

وللوصول إلى المرحلة التَّفاعُليَّة مع النَّصِّ يحتاج مصمم أو واضع أسئلة اختبار فهم المقروء أن يكون مدركًا لكيفيَّة تصنيف المعارف وتبويبها حتَّى تظهرَ أسئلته جامعةً مانعةً، وقادرة على قياس مدى فهم الدَّارسين للنُّصوص القرائيَّة.

ثالثًا: تصنيف **بلوم** للمعارف التَّعليميَّة



يتَّضح من الشَّكل أعلاه أنَّ بلوم Bloom صنَّفَ المجالَ المعرفيَّ إلى **ستة** أقسامٍ، وهي من الأسفل إلى الأعلى:

1- التَّذكُّر : تذكر معلومات وحقائق؛ أي معرفة المفاهيم الأساسيَّة والمبادئ، والحقائق.

2- الاستيعاب : إدراك معنى المادَّة واستيعابها، والقدرة على التَّفسير والشَّرح، والتَّلخيص.

3- التَّطبيق : تطبيق الحقائق والمعلومات في مواقف جديدة نحو حلٍّ المشكلات، وتطبيق القواعد.

4- التَّحليل : تجزئة المعلومات إلى عناصرها المكوّنة لها، وتحديد العلاقات بين الأجزاء.

5- التركيب : تجميع الأفكار لإنتاج فكرة جديدة، نحو إعادة صياغة خطاب لإنتاج عمل جديد.

6- التَّقويم : القدرة على الحكم على قيمة المادَّة.

ومن المستحسن عند قياس فهم المقروء أن نقدِّم للممتحَنين على الأقلّ **ثلاثة** نصوص تمثل مجالات مختلفة مثل: المواد الاجتماعيَّة، والمواد العلميَّة، والمواد الدينيَّة. وأن تتنوَّع الأسئلة أو تصنف من حيث الهدف إلى أسئلة استدعاء من الذاكرة recall، وأسئلة تفسيريَّة interpretation، وأسئلة نقدية ... إلخ. وتؤدي الأسئلة دورًا مهمًّا في تقويم نواتج الدَّارسين، ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف المنشودة. وقد بيَّن طعيمة أهميَّة السّؤال، وقيمته فيما يأتي[8]:

1-الأسئلة الجيِّدة تعني تدريسًا جيِّدًا.

2-في الأسئلة منفذ إلى الفكر الحي.

3-في السُّؤال كلّ شيء، إنَّه روح العمليَّة التَّعليميَّة ولبُّها.

رابعًا: العناصر التي يتضمنها اختبار فهم المقروء

[8] طعيمة، رشدي، إعداد الأسئلة في الورقة الامتحانيّة، مُذكّرة غير منشورة، جامعة الإمارات العربيَّة المتّحدة، 1995م، ص2.

هنالك ستة عناصر يفترض أن تُضمن في اختبار فهم المقروء، وهذه العناصر إذا ما طُرحت من خلال أسئلة جيِّدة فإنَّها كافية لقياس مهارة فهم المقروء لدى الدَّارسين، وقد اعتمد الباحث في تحديد هذه العناصر على هرم بلوم فضلاً عن تصنيف بارك Park [9]، وهذه العناصر هي[10]:

1- قياسُ الفَهْمِ الحَرْفيّ literal comprehension

يهدف إلى قياس المستوى الأدنى من الفهم المتمثِّل في فهم الحقائق والمعاني المباشرة الموجودة في النَّصِّ مثل فهم معاني المفردات، التَّعرُّف على التَّواريخ، والمواقع المكانيَّة... إلخ، وأسئلة هذا العنصر تكون إجابتها مباشرة من النَّصِّ الموجود أمام الدَّارسين، وهذا النَّوع من الأسئلة مهمٌّ؛ لأننا بواسطته نقف على مدى فهم الدَّارسين للأساسيات الموجودة في النَّصِّ. ومن أمثلة أسئلته: متى وُلِدَ الإمام الشَّافعي؟[11]

2- إعادة التَّنظيم reorganization

ينتسب هذ العنصر إلى المستوى الأدنى إذ يعتمد على الفهم الحرفيّ، فالدَّارس يقرأ أجزاءً مختلفة من النَّصِّ للخروج بفهم إضافيّ، فقد يقرأ في بداية النَّصِّ أنَّ الإمام الشَّافعيّ وُلد عام 150هـ، ويجد معلومة أخرى في نهاية النَّصِّ أنَّ وفاة الشَّافعيّ قد حدثتْ عام 204هـ، فيربط بين هاتينِ المعلومتينِ للإجابة عن السُّؤال الآتي:

كم كان عمر الشَّافعيّ عندما توفي؟وقد ذكر بارك Park وريشارد Richard [12]، أن هذه النَّمط من الأسئلة التي تتناول عنصر إعادة التَّنظيم مهمّ للغاية؛ لأنه ينقل الدَّارس من الفهم الجزئيّ إلى الفهم الشُّموليّ، ويتوقع أن تكون أسئلة إعادة التَّنظيم أكثر صعوبةً من أسئلة الفهم الحرفيّ.

3- الاستنتاج inference

[9] Park, Jeong-Suk, Richard, Developing Reading Comprehension Question, Reading in A Foreign Language, Volume 17, No. 1, April 2006 5, p.62.

[10] المر جع السابق نفسه، ص 62 – 65.

[11] اعتمد الباحث في صياغة الأسئلة الموجودة في هذا القسم على نصّ ((الإمام الشافعيّ)) الموجود في كتاب العربية للناطقين بغيرها لطلبة العلوم الإنسانيّة، مركز اللّغات، الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا، 2008م، ص 62-63.

[12] بارك ورشارد، مرجع سابق، ص 64.

يتعدَّى هذا النَّمط الفهم الحرفيّ للنَّصِّ، فالإجابة عن أسئلة هذا العنصر موجودة بالنَّصِّ، ولكنها غير مباشرة، ، وتتطلب من الدَارس أن يبذل جهدًا للربط بين ما فهمه من النَّصِّ وخبراته السَّابقة فضلاً عن الحدس والتَّخمين. ومثال هذا النَّمط هو: من خلال فهمك للنَّصِّ ما الذي خرج به الشَّافعي من كثرة أسفاره؟ فالإجابة موجودة في النَّصِّ، ولكنَّها غير مباشرة.

4- التَّنبُّؤُ prediction

هذا العنصر من عناصر فهم المقروء يلزم الدَّارسين باستخدام ما فهموه من النَّصِّ علاوة على معارفهم وخبراتهم السَّابقة، ومسائل ذات صلة بالموضوع المطروح، فيَعملُ ذهنُ الدَّارس من خلال هذا الخليط؛ ليتنبَّأ بما سيحدث أثناء قراءة الموضوع أو بعده. فالتنبؤات التي تحدث أثناء القراءة إذا وجد الدَّارس تنبؤه خلالها صحيحًا شجَّعه ذلكَ على الاستمرار في القراءة، أمَّا التَّنبُّؤ البعديّ فيتمُّ بناءً على معلومات متوفرة في النَّصِّ، وهنالك ما يُسمَّى بالتَّنبُّؤ القبليّ، وهذا لا علاقة له بالاستيعاب، بل هو من نشاطات القراءة التي ترمي إلى معرفة معلومات الدَّارسين عن موضوع ما.

5- التَّقويم evaluation

يُقصد به قدرة الدَّارس على الحكم على قيمة شيء داخل النَّصِّ. ينطلق الدَّارس للإجابة عن أسئلة هذا النَّمط من فهمه الدَّقيق للنص فضلاً عن معارفه اللُّغويَّة السَّابقة، وخبراته ذات الصِّلة بالنَّصِّ موضوع النقاش. ومن أمثلة أسئلته: ما رأيك في عاطفة الكاتب نحو الشَّافعي؟ علل لإجابتكَ.

6- الاستجابة الشَّخصيَّة

هذا النَّمط أسئلته لا وجودَ للإجابة عنها داخل النَّصِّ، بل هي من الدَّارس نفسه، ويتوقف صواب الإجابة أو خطئها على مَدَى صلتها بالنَّصِّ. مثال أسئلته: ما الذي نال إعجابك، وما لم ينل إعجابك من النَّصِّ؟ ولماذا؟

خامسًا: اختيار النُّصوص

يتمُّ اختيار النُّصوص من مصادر متعددة نحو: الكتب، والمجلات، والجرائد...إلخ، واختيار النَّصِّ المناسب يرجع أساسًا إلى الممارسة والخبرة الطَّويلة، وحسن الحسِّ وسلامته، وقد وضع بعض المؤلفين قواعد وأسس تعين مصمم اختبار فهم المقروء في انتقاء النَّصِّ المناسب، وهي[13]:

أ- يتوقَّف طول النَّصِّ وقصره على مستوى الدارسين اللغوي، ونوعيَّة الاختبار، ويرى الباحث أنّ النَّصَّ المقدَّم للمبتدئين يجب أن يكون طوله ما بين 50 – 100 كلمة، وللمتوسطين 100 – 200 كلمة، أمّا للمتقدِّمين 200 – 300 كلمة، لأنَّ واضع أو مصمم الاختبار لا يستطيع أن يضع أكثر من 4 أسئلة من 100 كلمة. ولكي نبتعد عن محاباة فئة معيِّنة من الدَّارسين يُستحبُّ أن نُقدِّم لهم أكثر من نصٍّ.

ب- للمحافظة على مواصفات الاختبار، اخترْ عَيِّنةً لكلِّ جزئيَّة من جزئيَّات المواصفات.

ج- اختيارُ ثلاثةِ نصوصٍ على الأقلّ لضمان ثبات الاختبار reliability.

د- لقياس مهارة الفحص الدقيق scanning اختَرْ نصوصًا بها معلومات كافية مبثوثة على مستوى فقرات النَّصِّ.

ه- اختيار نصوصٍ من اهتمامات الدَّارسينَ وخالية من الإثارة.

و- الابتعاد عن النُّصوص التي تحمل معلومات هي جزء من المعرفة العامَّة للدَّارسينَ؛ لضمان عدم إجابة الدَّارسين عن الأسئلة دون قراءة النصوص.

ز- الابتعاد عن النُّصوصِ المشحونة بالمفردات والتَّراكيب المعقَّدة، وإذا كان لا بدّ من استخدامها، فيجب أن تصاغ صياغةً جديدةً؛ لإزالة الكلمات الغريبة والتَّراكيب المعقَّدة، ولكن يجب ألاَّ نبالغ في عمليَّة التَّسهيل.

---

[13] التنقاري، صالح محجوب، أساليب إعداد الاختبارات اللغويّة، كتيب غير منشور، الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا، يناير 1997م، ص 32، وعبد الخالق، محمد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، 1989م، ص 198، و
Hughes, Arthur, Testing for Language Teachers, Cambridge University Press, 1989, p.119 – 120.

ح- الابتعاد عن النُّصوص التي اطَّلع عليها الدَّارسون من قبل، أو تلك التي يُظَنُّ ولو تقديرًا أنَّها قريبة من الدَّارسين.

ومن الأسئلة التي تُثار دائمًا، وهي ذات صلة بالنُّصوص أيسمح للدَّارسين بالرُّجوع إلى النَّصِّ، أم يُسحب النَّصُّ لحظةَ الإجابة عن الأسئلة؟ من البدهيّ أن سحب النَّصِّ يحوِّل الاختبار إلى اختبار للذاكرة أكثر مما يكون هو اختبار للفهم والاستيعاب. وقد أشار بارك Park[14] وشارلس Charles نقلاً عن لا ساسو Lassaso إلى أنَّ الأخيرَ في دراسةٍ له أثبتَ حسنَ أداء الدَّارسين، والنَّصُّ بين أيديهم مقارنةً بسحبه منهم، ويُلاحظ أنَّ الإجابة عن الأسئلة المنشأة constructed response، وأسئلة الاختيار من متعدد تتأثر بوجود النَّصِّ وسحبه، فالأخيرة تسهل الإجابة عليها، بينما تصعُب الإجابة عن الأسئلة المنشأة. ويرى الباحث أنَّ دارس العربيَّة النَّاطق بغيرها في حاجة ماسَّةٍ إلى أن يكونَ النَّصُّ أمامه حتى لا نجعله يعاني من مشكلتين في آنٍ واحدٍ إحداهما اختبار لذاكرته، والأخرى لفهمه واستيعابه الذي تتصارع فيه لغتانِ اللُّغة الأولى، واللُّغة الهدف.

سادسًا: بناء الاختبار

يُتَّبع عند بناء الاختبار ما يأتي[15]:

أ- تحديدالغرض من الاختبار.
ب- تصميم جدول المواصفات.
ج- وضع الخطوط العريضة للبنود.
د- الاختبار القبليّ (تحليل النَّتائج، ومراجعة الاختبار)
هـ- تدريب الممتحِنينَ.
و- مراقبة ثبات الممتحِن examiner reliability
ز- وضع الدَّرجات، ودرجة المرور أو النَّجاح.
ح- صدق الاختبار test validation.
ط- التَّقرير لما بعد الاختبار.
ي- بناء الاختبار وتحسينه.

[14] Alderson, p.107.
[15] Alderson, p. 168.

سابعًا: مواصفات اختبار مهارة القراءة

تؤدِّي المواصفات دورًا فعالاً في الخروج باختبار متوازن فيه ربط بين الأهداف والمحتوى، وتحدد فيه فيه الأوزان النسبية لكل مستوى أو عنصر من عناصر فهم المقروء التي أشرنا إليها سابقًا[16]. ويحتوي جدول المواصفات specifications على ما يأتي:

1- الغرض من الاختبار. 2- أمور تتعلق بالممتحن (عمره، نوعه، مستواه اللُّغويّ، لُغته الأولى، خلفيته المعرفيَّة).

3- مستوى الاختبار (من ناحية قدرات الممتحَن). 4- بناء الاختبار.

5- عدد أقسام الاختبار. 6- الزَّمن المحدَّد لكلِّ قسم.

7- الوزن المحدَّد لكلِّ قسم. 8- نوع النُّصوص، وطولها.

9- النَّصُّ من حيث درجة السُّهولة أو الصُّعوبة. 10- المهارات التي ستُقاس.

11- العناصر اللُّغويَّة (البيئة اللُّغويَّة، المعجم، المفاهيم، الوظائف).

12- عدد البنود، ووزن كلِّ بندٍ منها. 13- طرق الاختبار.

14- معايير الإجابة. 15- الوصف الدَّقيق لكلِّ مستوى.

16- عيِّنة لأداء الدَّارسين للمهمات[17].

[16] انظر ص 12 من هذا البحث.

[17] Alderson, p.195.

ثامنًا: تقنيات قياس فهم المقروء

تعرضنا فيما سبق إلى العناصر التي يجب أن تُضَمَّن في اختبار فهم مقروء من قياس للفهم الحرفيّ، وقياس القدرة على التَّنظيم، والاستنتاج... إلخ. وكيفية بناء الاختبار، وتصميم مواصفاته وتأتي بعد هذه المراحل مرحلة تصميم بنود أو أسئلة اختبار فهم المقروء التي يجب أن توجَّه لقياس ما صممت له، وهو قياس المقروء وألاَّ تتعدَّاه إلى قياس مهارات أخرى، وهذا ما يدفع إلى توخِّي الحذر عند سؤال الدَّارس سؤالاً يتطلَّب الكتابة، وهذا ما حمل على المناداة باختيار بنود اختبار لا تتطلب قدرًا كبيرًا من الكتابة، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

الاختيار من متعدد

يُعدُّ من أفضل البنود لقياس فهمَ المقروء، وتقوم فكرته على تقديم مقدِّمة في صورة جملة ناقصة، أو سؤال تليه عدة اختيارات أو بدائل أحدها صحيح والبقيَّة خاطئة، ويتوجب على الدَّارس سدّ الفراغ باختيار الكلمة أو العبارة الصَّحيحة من بين كلمات أو عبارات خاطئة تُسمَّى بالمحولات distracters، ومن صُوَره تقديم جميع البدائل صحيحة عدا بديل واحد، ويطلب من الطالب اختيار هذا البديل الخطأ، ويعاب عليه تركيزه على الخطأ، ومن قواعده[18]:

أ- ان تكون الأسئلة متنوعة بحيث تغطي النَّصَّ أو النُّصوصَ موضع الاختبار.

ب- أن تكون العبارات متجانسةً من حيث المحتوى والطول.

ج- أن يُراعي في المحاولات الخاطئة ما يأتي:

- التَّساوي من حيث الطُّول والقصر مع الإجابة الصَّحيحة.
- الإيجاز بقدر الإمكان.

[18] التّنقاري، صالح محجوب وآخر، الاختبارات اللغويّة، المجلة العربيّة للدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي، العدد 25، ديسمبر، 2006م، ص 8.

- الاتِّفاق مع الإجابة الصَّحيحة من النَّاحية النَّحويَّة.
- ظهور جميع العناصر فيما يبدو مقنعة.

د- وضع الإجابة الصحيحة عشوائيًا.

و لم يسلم الاختيار من متعدد من النَّقد إذ وصف بأنَّه:

أ- سلبيّ

ب- يعَرِّض الطالب للخطأ

ج- احتمال التَّخمين فيه يجعل نتائجه موضع شك.

- وهنالك من دَحَضَ القول بأنه يُقدم الخطأ للدارس؛ لأنَّ الساق أو الجملة الأساس لا تحتوي على خطأ، بل المحولات هي التي تحتوي على الخطأ، فضلاً على أنَّ الدَّارس لا يمكن أن يحقق النجاح بوسيلة ((التخمين)) فقط.

ومن البنود التي يمكن الاستعانة بها اختبار التتمة[19] close test، وهو اختبار قادر على تقديم نصٍّ حُذفَتْ منه بعض الكلمات بانتظام مثل حذف الكلمة رقم 9 أو 11، ولكن بشرط ألاَّ يتِمَّ الحذف من السَّطر الأوَّل أو الأخير من النَّصِّ، ويطلب من الدَّارس سدَّ الفراغ بكلمة مناسبة، ويقيس هذا الاختيار قدرة الدَّارس على فهم كلِّيات النَّصِّ وجزئيَّاته، فضلاً عن الرَّصيد اللُّغويّ للدَّارس.

على العموم هنالك مَن يُنادي بوضع أسئلة قصيرة مبنية على نصّ للفهم والاستيعاب، بحجة أنها أكثر إيجابية مقارنةً بالاختيار من متعدد، وهي الأخرى – أيضاً – موضع نقد؛ لأنَّها أَلصَقُ بقياس مهارة الكتابة من مهارة القراءة[20].

[19] راجع التّنقاري، أساليب إعداد الاختيارات اللغويّة، مرجع سابق، ص 17 و
Madsen, Harold, Techniques in Testing, Oxford University Press, 1983, p.93.

[20] راجع Madsen، مرجع سابق، ص 95.

ويرى الباحث أنَّ أفضل ورقة اختبار لفهم المقروء هي تلك التي تجمع بين الأسئلة الموضوعيَّة والذَاتيَّة، فعن طريق الاختبارات الموضوعيَّة نتمكن من قياس عيِّنةٍ كبيرةٍ من المهارات المستهدفة، فضلاً عن أنَّها تمتاز بالثبات، ويتعامل معها المصحح من غير خوف من تأثير ذاته على الإجابة.

وأي كان نوع السُّؤال يجب أن يُوضع في قالب لُغويٍّ سهلٍ لا يتجاوز قدرات الدَّارس اللُّغويَّة حتى لا تضاف أعباء جديدة على الدَّارس، وأن يحاولَ واضعُ الاختبار وضعَ أسئلة ذاتيَّة قصيرة لا تتطلب قدرًا كبيرًا من الكتابة، أي يجب أن يكون واضحًا في ذهنه أنَّ الغرض من الاختبار هو فهم المقروء لا الكتابة. وكتابة الأسئلة هي مرحلة تالية لقراءة النَّصِّ قراءةً دقيقةً؛ لاستخلاص أفكاره الثانويَّة، والأساسيَّة، وتعديل النَّصِّ إذ تطلب الأمر ذلك، فضلاً عن ترقيم الفقرات؛ لتسهلَ الإحالة إليها، وتقديم النَّصِّ وأسئلته لبعض الزُّملاء للمراجعة وإبداء وجهات نظرٍ جديدة، ثم تأتي مرحلة التَّطبيق[21].

تاسعًا: أسئلة فهم المقروء في مركز اللُّغات

في ضوء ما تمَّ عرضه من خلال هذا البحث نودُّ أن نختمه بدراسة عن واقع اختبار فهم المقروء في مركز اللُّغات، وقد تمَّ اختيار 8 اختبارات بطريقة عشوائيَّة، وتمثل هذه الاختبارات 8 مستويات من المستويات اللُّغويَّة التي يُقدِّمها مركز اللُّغات، وقد قُصِرَتْ على الفصل الدراسي الأوَّل 2010 – 2011م.

والهدف من فحص هذه الاختبارات هو:

أ- تصنيفها بناءً على تصنيف المفاهيم الذي تبنَّاه هذا البحث، مع إيراد نسبة كلّ مفهوم من المفاهيم.
ب- تحديد نسبة استخدام كلّ سؤال من الأسئلة الموضوعيَّة أو الذّاتيَّة.
ج- الخروج بتوصيات عن اختبار فهم المقروء في المركز.

[21] راجع لمزيد من التَّفصيل: Hughes, p.129

أوَّلاً: النُّصوص

جميع النُّصوص التي قدِّمتْ لقياس الفهم والاستيعاب للمستويات موضع العيِّنة هي من الموضوعات المثبتة في صُلب المقرر، وسبق للدَّارسين قراءتها داخل الفصل وخارجه، باستثناء الورقة الخاصَّة بالمستوى الثامن (ل. 4000)، فالنَّصُّ لم يسبق للدَّاسين قراءته، وإن كان يؤخذ عليه أنَّه نصّ يدور بصورة أو أخرى في دائرة معارف الدَّارسين فهو يحمل معلومات كثيرة هي جزء من المعرفة العامَّة للدَّارسين، وذلك إذ علمنا أنَّ النَّصَّ بعنوان: الأمثال العربية، والفئة المستهدفة فئة متخصصة في اللُّغة العربيَّة، أو الدِّراسات الإسلاميَّة.

و لم تكتفِ النُّصوص في المستويات السَّبعة بنقيصة أنها مطَّلع عليها من قَبْلُ بواسطة الدَّارسين بل حملتْ عيبًا آخر وهو أنَّ الدّارس يمكن أن يجيب على نسبةٍ كبيرة من أسئلتها دون الرُّجوع إلى النَّصِّ! إذ هي تتناول موضوعات إسلاميَّة (الأعياد، الجهاد) فضلاً عن أنَّها مبسطة إلى درجة أخرجتها عن حَدِّ المعقول.

اكتفتْ جميع المستويات موضع العيِّنة بتقديم نصٍّ واحد، ومن ثَمَّ بناء الأسئلة عليه، وهذا كما أشرنا سابقًا في هذا البحث لا يضمن ثبات الاختبار reliability. ومن السِّياسات المحمودة في تطبيق الاختبارات في المركز أنَّ الدَّارس تُقدَّم له النُّصوص مصحوبة بالأسئلة، فلديه الفرصة لمراجعة النَّصِّ من وقتٍ لآخر ضمن الحدود الزَّمنيَّة التي يتيحها الاختبار، وهذا المسلك يتماشى مع ما يُنادي به المختصون؛ لأنَّ الهدف هو قياس فهم المقروء، لا قياس الذَّاكرة.

ثانيًا: توزيع عناصر فهم المقروء[22].

باستقراء الاختبارات موضع العينة، وتحليها اتَّضح لنا الآتي:

المستوى الأوَّل

[22] تمّ استبعاد عنصر التّنبُّؤ عند تحليل أوراق اختبار فهم المقروء؛ لأنّه ألصق بقياس فهم المقروء داخل حجرات الدِّراسة، معنى ذلك أنّ التّحليل سيتناول (الحرفيّ، إعادة التّنظيم، الاستنتاج، التّقويم الاستجابة الشّخصيّة).

تمَّ عرض 15 سؤالاً مبنيًّا على نصّ واحد، وقعت جميع تلك الأسئلة دون استثناء تحت القاعدة الأولى من تصنيف المفاهيم (التَّذكُّر)، فالأسئلة مباشرة أي يمكن الإجابة عنها مباشرةً من النَّصِّ. وهذا الاتجاه يناسب هذا المستوى إذ إنَّه يهدف إلى الوقوف على مدى فهم الممتحَنينَ للأساسيَّات الموجودة في النَّصِّ أي هو فحص سطحيّ لا عمق فيه.

المستوى الثَّاني

تمَّ عرض 15 سؤالاً قائمًا على نصٍّ واحدٍ، وقد وزِّعتْ بنسبة 60% لمستوى الفهم الحرفيّ، 14% لإعادة التَّنظيم، و26% لمستوى الاستنتاج. ويلاحظ أنّ هذا التَّوزيع مناسب جدًّا لهذا المستوى، على الرَّغم من علو نسبة الاستنتاج فيه.

المستوى الثَّالث

به نصٌّ واحدٌ، و15 سؤالاً، 80% للفهم الحرفيّ، و17% لإعادة التّنظيم و13% للاستنتاج. وهذا التّوزيع غير العادل يدُلُّ على أنَّ تقسيم العناصر تمّ عشوائيًا، فعلى الرَّغم من وجود المواصفات بين يدي واضع الاختبار إلا أنه لم يلتزم بها، إذ تمددت مساحة الفهم الحرفيّ إلى درجة كبيرة، وكان من المتوقع أن تقلّ نوعًا ما عن المستويينِ السَّابقينِ.

المستوى الرَّابع

به نصٌّ واحد، و15 سؤالاً، 53% للحرفيّ، و20% لإعادة التَّنظيم، 27% للاستنتاج. وهي نتيجة مقبولة إلى حدٍّ ما، وكنا نتوقع ظهور نسبة ولو ضئيلة تحت عنصري التَّقويم، والاستجابة الشخصية.

المستوى الخامس

به نصٌّ واحد، و15 سؤالاً، 53% للحرفيّ، و47% للاستنتاج. وفي هذا دليل واضح أن اختبار فهم المقروء بالمركز يركز بنسبة مئوية عالية على الفهم الحرفيّ، وعندما ينفك منه ينتقل إلى الاستنتاج الذي يدور حول النص فضلاً عن الخبرات السابقة، والحدس، والتخمين.

المستوى السادس

به نصٌّ واحد، و15 سؤالاً، 60% للحرفيّ، و40% للاستنتاج.

المستوى السَّابع

به نصٌّ واحدٌ، و20 سؤالاً، 50% للحرفي و 50% للاستنتاج. ويلاحظ أن التوزيع في المستوى السادس والسابع قد وقع في قاعدة هرم تصنيف المفاهيم، وهو أمر لا يناسب هذينِ المستويينِ.

المستوى الثَّامن

به نصٌّ واحدٌ و8 أسئلة 12.5% للحرفيّ، و37.5% للاستنتاج، و50% للاستجابة الشخصيَّة. وهذا هو المستوى الوحيد الذي ظهرت فيه الاستجابة الشخصيَّة، ولا عجب في ذلك؛ لأنَّ الدَّارسين في هذا المستوى هم من المتخصصين في اللُّغة العربيَّة أو في الدِّراسات الإسلاميَّة، وكان من المتوقع أن يظهر عنصر التَّقويم أي الحكم على قيمة الشيء لأنَّه يُناسب هذه الفئة من الدَّارسين.

نخلِّص أنّ اختبار فهم المقروء بالمركز من حيث تصنيف العناصر أي بناءً على تصنيف المفاهيم يحتاج إلى إعادة نظر إذ ظلّ التَّركيز على الفهم الحرفيّ يتمدد في مساحات واسعة، من ورقة اختبار فهم المقروء، وهذا النمط – لا شكَّ – لا يمكن أن يصلَ بالدَّارس إلى درجة التَّفاعل مع النَّصِّ، والنَّتائج التي نخرج بها من هذا النَّوع من الاختبارات تظلّ موضعَ تساؤلات كثيرة.

بنود أسئلة اختبار فهم المقروء في المركز

بفحص الأوراق الاختباريّة موضع العيِّنة لُوحظَ أنَّها تجمع بين الاختبارات الموضوعيَّة والذاتيَّة الأولى بنسبة 75%، والثانية 25%. من الموضوعيَّة اُستُخدمتْ أسئلة الصَّواب والخطأ، وللحدِّ من التَّخمين طُلبَ من الممتحَن أن يُصَوِّب الإجابة إذا كانت خطأ، أمّا أسئلة الاختيار من متعدد، فقد وردتْ بنسبة 25% في كل مستوى من المستويات وفي مجملها أسئلة جيدة وإن بدأَ بعضها غير دقيق في عرض المحولات. أمّا الأسئلة الذاتية فقدِّمتْ أسئلة قصيرة لا تتطلب الإجابة عليها عملاً كتابيًا مطوَّلاً، وهذه محمَّدةٌ تُثبِتُ لواضعي الاختبار.

نتائج البحث

توصل البحث إلى نتائج منها:

1- أهمَّ ما يقدم من عناصر فهم المقروء (الفهم الحرفيّ، وإعادة التَّنظيم، والاستنتاج، والتَّقويم، والاستجابة الشَّخصيَّة).
2- أفضل أسئلة اختبار فهم المقروء هي: الاختيار من متعدد، والتَّتمَّة، والأسئلة القصيرة, وهذا ما يطبقه مركز اللُّغات في اختباراته باستثناء التَّتمَّة.
3- ميلُ اختبارات مركز اللُّغات إلى الفهم الحرفيّ، وإهمال قياس العمليَّات العقليّة العليا.

وآخر دعوانا أنِ الحمد لله ربِّ العالمين.

كوالا لمبور 20 مارس 2011م

قائمة المراجع

أوّلاً: المراجع العربيّة

التّنقاري، صالح محجوب، استراتيجيات **تعلّم اللّغة الثّانية مهارة القراءة نموذجًا**، الخرطوم، جامعة أفريقيا العالمية، العدد 9، يناير 2010م.

_____، **أساليب إعداد الاختبارات اللُّغويّة**، كتيب غير منشور، الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا، يناير 1997م.

_____، وآخر، **الاختبارات اللُّغويّة**، المجلّة العربيّة للدراسات اللّغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي، العدد 25، ديسمبر 2000م.

شحاتة، حسن، **تعليم اللُّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق**، القاهرة، الدار المصريّة، اللبنانيّة، د.ت.

طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم العربيّة، للناطقين بلغات أخرى، أم القُرى، وحدة البحوث والمناهج، معهد اللُّغة العربيَّة، د.ت.، ج. 2.

_____، **إعداد الأسئلة في الورقة الامتحانيَّة**، مُذكِّرة غير منشورة، جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة، 1995م.

عبد الخالق، محمد، **اختبارات اللغة**، الرياض، الملك سعود، 1989م.

مدكور، علي أحمد، **فنون اللُّغة العربيّة**، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984م.

يونس، فتحي، وآخر، **أساسيات تعليم اللُّغة العربيّة والتربيّة الإسلاميّة**، القاهرة، دار الثقافة للطّباعة والنَّشر، 1981م.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة

Alderson, Charles, **Assessing Reading**, Cambridge, 2000.

Calkins, Lucy, **A Teacher's Guide to Standardized Reading Test**, Heinemann, 1998.

Hughes, Arthur, **Testing for Language Teachers**, Cambridge University Press, 1989.

Madsen, Harold, **Techniques in Testing**, Oxford University Press, 1983.

Mee, Sherry, Steve, **Handbook of Reading Assessment**, Pearson, 2008.

Park, Jeong-Suk, Charles, **Developing Reading Comprehension Question**, reading in a Foreign Language,r.17, No.1, April 2005.

Ur, Penny, **A Course in Language Teaching**, Cambridge, 1997.

ثالثًا: مواقع على الإنترنيت

Mahmud, Akmar, What Do We Test When We Test Reading?
http://itelslj.org/Techniques/Reading/.html