

## طرق قياس مقروئية الكلمة المكتوبة

### Methods of measuring the readability of the written word

د. قيدوم شروق

كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة2، الجزائر

#### ملخص

تحظى الكتب المدرسية اليوم بتعديلات دورية من أجل محاولة الارتقاء بها إلى مستوى الجودة. من حيث الشكل والمضمون، فالقيمة الحقيقية للمادة المقروءة تبرز من خلال فهم القارئ لها وتفاعله معها مع ملاءمتها لمستوى نموه اللغوي والمعرفي. وهذا ما نصت عليه اللجنة الوطنية للمناهج؛ إذ أكدت على مبدأ المقروئية الذي يستلزم البساطة، الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال. وهذا ما يسعى إليه أيضا أغلب مؤلفي المجلات المكتوبة والإلكترونية والكتاب في مختلف المجالات والتخصصات، وذلك من أجل إيصال معارفهم بأسلوب واضح قابل للفهم والاستيعاب إلى أكبر شريحة من القراء. ومن هنا حاولت في هذا المقال عرض بعض أساليب وطرق قياس مقروئية الكلمة المكتوبة. الكلمات المفتاحية: المقروئية، مستويات المقروئية، طرق قياس المقروئية، الكلمة المكتوبة.

#### Abstract

Nowadays, school books have a regular amendment in order to achieve the quality level. In terms of form and content. Whereas the real value of the readable material stands out by the reader's understanding and interaction with it, with its relevance to his level of linguistic and cognitive development .and that what the national curriculum committee stipulated of; as she emphasized the principal of the readability, which necessitates on simplicity, clarity and accuracy in program formulation to make it useful tool. This is what most of written and electronic magazine and book seek to, in different fields and specialties, in order to communicate their knowledge

in a clear and understandable manner to the largest segment of the readers. I tried in this article to present some methods of measuring the readability of the written word.

**Keywords:** Readability, Readability level, Methods of measuring the readability, written word.

## مقدمة

إن من أبرز آيات قدرة الله وعظمته اختلاف لغات بني آدم فمنهم بلغة العرب، ومنهم بلغة الهنود أو البربر، أو العجم، وكان تعدد اللغات واختلاف الألسن من أبرز مقومات الوجود الاجتماعي للإنسانية جمعاء، مصداقا لقوله تعالى: "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَاللُّوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ" (الروم:22)

ويرى (حسني عبد الباري، 2007) أن معرفة الفرد بلغة ما، هو قدرته على تشكيل رموز تحمل معنى بحيث تساعده على التواصل مع الآخرين في مجتمعه. وتتطوي هذه المعرفة باللغة على أربعة عناصر هامة هي: الاستخدام، المعنى، الرموز والتواصل. ويعتبر استخدام اللغة وتطوير عادات الكلام الجيدة المرغوب فيها في عملية التحدث من أبرز أسس وغايات تعليمها، وذلك لتحقيق الهدف الأقصى من استخدام اللغة وهو التشارك الاجتماعي أو التواصل. وليست اللغة مجرد نظام من العلامات يستجيب لها صوابا نظامنا العصبي، وإنما تتطوي اللغة على المعاني التي هي بمثابة العوامل الفرضية الوسيطة بين الكلمة والفعل. ونتيجة لذلك فلا يكون الفرد واعيا باللغة إلا إذا فهم معانيها، وليس عندما يستجيب أليا للعلامات اللفظية منطوقة كانت أم مكتوبة. وأي تعليم لغوي لا يركز على المعاني ويختص بالتدريبات الشكلية الجوفاء على علامات اللغة ورموزها بدون تأمل رصين للمعاني وما يقوم عليها من فهم، هو تعليم يهدر الوقت وينفق الجهد

فيما لا طائل من ورائه. وعلى أساس من العلاقات بين رموز اللغة والمعاني التي تدل عليها تلك الرموز يتكون القاموس اللغوي الذي يمثل بدوره وجها ظاهرا آخر من وجوه اللغة الظاهرة، وهذا القاموس يقال له: " الحصيلة اللغوية " وهي بدورها مجموعة من المعاني أو الموجودات الذهنية والموجودات البيئية. (حسني عبد الباري، 2007، ص ص 97-102)، إذ تعتبر الكلمات المطبوعة بمثابة تنبيهات يستطيع الفرد الاستجابة لها في نطاق المعاني السابق استخلاصها من الخبرة، وما يصح تسميته القراءة هو تلك التصورات، والذكريات، والأفكار، والانفعالات المقترنة بمركبات الرموز المستخدمة في اللغة والتي تثيرها الألفاظ. (كمال دسوقي، 1979، ص 511)

ويرى (محمد مرسي، 1988) أن اكتساء القراءة لهذه الأهمية الخاصة ينبثق من كونها وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والاطلاع على مختلف ميادينها ومجالاتها. وتزداد أهميتها بالنسبة للمتعلمين إذ يعتمد نجاحهم في تحصيلهم الدراسي على مدى تمكنهم من مهارة القراءة، (محمد مرسي، 1988، ص 173) هذه الأخيرة التي تعد وسيلة لتحقيق غاية الفهم لما هو مكتوب والإحاطة بمدلولاته لذلك يعد توافر عامل المقروئية مهما في الكلمة المكتوبة. فظهرت عدة طرق لقياس المقروئية منها ما يتعلق بالنص المقروء كأسلوب التحكيم، الصيغ والمعادلات وقوائم الكلمات الأكثر شيوعا ومنها ما يتعلق بالقارئ والمقروء كاختبارات التتمة، قاعدة 5%، أسلوب الخمس أصابع واختبار الغلق؛ فما هو تعريفها؟ وماذا تقيس؟ وما هي أهم مميزاتها؟ وكيف يتم تطبيقها؟

كما أهدف من خلال هذا المقال إلى:

- اقتراح أساليب لقياس مقروئية الكلمة المكتوبة.
- تزويد المشرفين التربويين بطرق بيداغوجية لاستعمالها في مجال تصميم

وتأليف الكتب المدرسية، وذلك بقياس مقروئيتها قبل تعميمها على المتعلمين في مختلف الأطوار والتخصصات.

### 1- مفهوم المقروئية:

للمقروئية تعريفات متعددة منها من ركزت على المادة المقروءة، ومنها من اهتمت بالقارئ ومنها من أكدت على أهمية التفاعل بين القارئ والمقروء:

#### - تعريف ديل وشال (Dale et Chale):

عرف "ديل وشال" المقروئية عام (1948م) بأنها "المحصلة النهائية لعدد من العناصر التي تشتمل على مادة مطبوعة بما في ذلك من أشكال التفاعل بين هذه العناصر والتي تؤدي إلى نجاح عدد من القراء في الاتصال بها، ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة، ومدى سرعتهم في قراءتها فضلا عن ميلهم نحوها".

#### - تعريف "انجلش وانجلش" (English and English):

في عام (1958م) عرف (English and English) المقروئية بأنها "الكيفية التي توجد عليها النصوص المطبوعة أو المكتوبة والتي تساعد الفرد على فهم معناها، أو التي تقودهم إلى مواصلة القراءة"

#### -تعريف "مكلوفين" (McLaughlin):

في عام (1968م) عرف (McLaughlin) المقروئية بأنها "الدرجة التي يكون فيها النص متمشيا مع خصائص القارئ، وقادرا على إعطائه معلومات كاملة وضرورية له".

#### -تعريف "دافيسون" (Davison):

يعرف (Davison) المقروئية بأنها "تقدير الصعوبة التي يواجهها القارئ في

مستوى معين من المهارات في قراءة نص مكتوب".

**-تعريف عبد الله الكندري:**

عرف (عبد الله الكندري) عام (1991م) المقروئية بأنها "اصطلاح يشير إلى سهولة أو صعوبة المادة القرائية أيا كان مجال تلك المادة المقررة للقراءة لمستوى عمري معين".

ومن خلال العرض السابق لبعض تعاريف المقروئية يتضح مايلي:

أ. يركز التعريف الأول لـ " ديل وشال " على ثلاثة اعتبارات مهمة في عملية القراءة هي:

**الفهم (Compréhension)، المرونة (Flexibilité) والاهتمام (Intérêt)**

ب. ويركز التعرف الثاني لـ (انجلش وانجلش) على خصائص النص أكثر من تركيزه على القارئ؛ فالمهم وفقا لهذا التعريف ما تكون عليه المادة المطبوعة من حيث مراعاتها لفنيات الطباعة أو الكتابة.

ت. ويركز التعريف الثالث لـ (مكلوفين) على القارئ واهتماماته وميوله أكثر من اهتمامه بالكيفية التي يكون عليها النص من مراعاته لفنيات الكتابة أو الطباعة.

ث. ويركز التعريف الرابع لـ (دافيسون) على القارئ أيضا من حيث مدى تمكنه من المهارات التي تساعده في التغلب على المشكلات التي قد تواجهه في أثناء القراءة.

ج. أما التعريف الخامس لـ (عبد الله الكندري) فيركز -إضافة لما سبق- على مدى قابلية النص للقراءة بما يتوفر فيه من فننيات الكتابة. (مجدي إبراهيم، 2000، ص ص 2500-2502).

فالمقروئية في ضوء ما تقدم تعني مستوى صعوبة النص بما يتضمن من كلمات وحروف وجمل وطريقة تركيبها، ومستوى تعقيدها النحوي، ومدى استجابة هذه العوامل لقدرات القارئ واهتماماته وإثارته وجذبه وأساليب تقديم المادة المقروءة، وما تتضمن من أفكار لكي يقرأها ويفهمها بسهولة ويسر. (عبد الرحمن الهاشمي، ص 130)، أو هي العوامل والمثيرات التي تجعل موضوعا ما سهلا في قراءته من موضوع آخر، وترتبط المقروئية بشكل الحرف من جهة، والتصميم الطباعي للموضوع من جهة أخرى، وهذا العنصر إذا كان يرتبط بتعقيد النص القرائي أو سهولته، فإنه يتصل اتصالا وثيقا بطريقة الكاتب في الكتابة.

وتنقسم مستويات المقروئية إلى ثلاثة مستويات متدرجة هي:

- المستوى القرائي المستقل (Niveau de lisibilité indépendant) وهو المستوى الذي يستطيع فيه القارئ أو التلميذ الإجابة بشكل صحيح معتمدا على نفسه في قراءة النص واستيعابه دون مساعدة أي شخص، ويتحدد بحصول القارئ فيه على درجة تتراوح ما بين (فوق 60% - 100%) في الاختبار المعد لقياس المقروئية.

- المستوى القرائي التعليمي (Niveau de lisibilité instructionnel) وهو المستوى الذي يستطيع فيه القارئ أو التلميذ الإجابة بشكل صحيح، وقراءة النص واستيعابه ولكن بمساعدة من معلمه وإشرافه أو شخص آخر ويتحدد بحصول القارئ فيه على درجة تتراوح ما بين (فوق 40% - 60%) في الاختبار المعد لقياس المقروئية.

المستوى القرائي الإحباطي (Niveau de lisibilité frustré) هو المستوى الذي لا يستطيع فيه القارئ أو التلميذ أن يقرأ النص ويستوعبه حتى بمساعدة المعلم أو شخص آخر، ويتحدد بحصول القارئ فيه على درجة تقدر بـ 40% فما أقل على الاختبار المعد لقياس المقروئية.

وتصنف هذه المستويات اعتمادا على درجة المقروئية (Degré de lisibilité) والتي تعرف بأنها :

- الدرجة التي سيكون عندها متوسط الاستجابات الصحيحة على الاختبار المعد لقياس مقروئية الكلمة المكتوبة سواء كانت مقالا في كتاب أو في صحيفة أو مجلة مطبوعة أو إلكترونية، أو نصا من كتاب مدرسي.

## 2- العوامل المؤثرة في المقروئية:

في ضوء مفهوم المقروئية الذي تقدم بيانه يمكن القول بأن العوامل التي تؤثر في المقروئية يمكن توزيعها بين مجالين هما:

### 2-1- العوامل المتعلقة بالقارئ: وتشمل

- القدرة اللغوية لدى القارئ ومحصلته اللغوية.  
- الخلفية الثقافية والمعرفية لدى القارئ بما فيها العادات والتقاليد والمعتقدات والمعارف اللغوية والعلمية، والخبرات التي اكتسبها.  
- مستوى نضج القارئ وقدرته على الفهم، وعمره القرائي.  
- دافعية القارئ وميوله وحاجته إلى محتوى المقروء.  
- المستوى التعليمي للقارئ.

### 2-2- العوامل المتعلقة بالمقروء: وتشمل

- الجانب الدلالي من حيث طول الكلمة وتكرارها وشيوعها.  
- الجانب النحوي من حيث الجملة وتعقيد التركيب وكثافة الأفكار.  
ويمكن تحديدها كالاتي:  
- الكلمة وما يتصل بها من حيث عدد الحروف وبنيتها الصرفية ودرجة شيوعها.  
- الجملة وما يتصل بها من حيث عدد الكلمات والتركيب النحوي.

-الفكرة وما يتصل بها من حيث الكثافة واستجابتها لاهتمامات القارئ.  
-الشكل والأسلوب الذي يقدم به النص من حيث جاذبيته وإثارته للقارئ.  
وفيما يأتي تبيان لطبيعة تأثير العوامل التي تقدم ذكرها في مستوى المقرئية:

أ- الكلمة وما يتصل بها من حيث:

طول الكلمة: تتأثر مقرئية النص بطول الكلمات التي يتشكل منها، فكما كانت حروف الكلمة أو مقاطعها قليلة كانت الكلمة قصيرة، وقصر الكلمة يؤدي إلى سهولة قراءتها وزيادة درجة المقرئية، والعكس صحيح، إذ إن الكلمة يصعب هجؤها ونطقها وفهم معناها كلما زاد عدد حروفها أو مقاطعها وبذلك تكون سببا في خفض درجة المقرئية.

أصوات حروف الكلمة وعدم تنافرها: عندما تكون مخارج حروف الكلمة متنافرة كما هو الحال في قول الأعرابي: تركت ناقتي ترعى (الهعخع) فكلمة (الهعخع) تتكون من مقطعين فقط إلا أن مخارج حروفها متنافرة متشابهة الأصوات ومثلها تصعب قراءته.

توافر الكلمة في النص: إن تكرار الكلمة في النص يجعلها أكثر مقرئية لأنها تكون أكثر ألفة للقارئ وأن تكرارها يجعلها أسهل قراءة وأكثر فهما، وبذلك تكون سببا في رفع درجة مقرئية النص لأن القارئ بحكم كثرة تكرارها سيقراها ويفهمها بسرعة أكثر من الكلمات الأقل تكرارا.

شيوخ الكلمة في الاستعمال: إن الكلمات الشائعة الاستعمال والتداول في بيئة القارئ تكون أسهل قراءة وفهما من الكلمات الغريبة، الأمر الذي يجعلها سببا في رفع درجة المقرئية.

ب- الجملة وما يتصل بها من حيث:

طول الجملة أو قصرها: إن طول الجملة يتطلب أن يمتلك القارئ قدرة على

فهم الأفكار المتداخلة فيها، ومثل هذه القدرة لا تتوافر عند الجميع لاسيما المبتدئين، الأمر الذي يجعل قراءة النص ذي الجمل الطويلة أمرا صعبا يتسبب في خفض درجة مقروئية النص. أما إذا كانت الجمل قصيرة فإنها تكون أسهل قراءة وفهما من القارئ ومنه سيؤدي إلى رفع درجة مقروئية النص.

الفكرة التي تشتمل عليها الجملة: لا تقتصر صعوبة الجملة على قصرها وطولها، إنما على مدى وضوح الفكرة أو الأفكار التي تحملها الجملة للقارئ فكلما كانت الفكرة سهلة واضحة عند القارئ كانت قراءة الجملة سهلة والعكس صحيح.

التركيب النحوي للجملة: من العوامل المؤثرة في مقروئية النص التركيب النحوي للجملة، إذ كلما كان التركيب النحوي بسيطا كانت قراءة الجملة أسهل وبذلك ترتفع درجة مقروئية النص أما إذا كان التركيب النحوي معقدا فإن ذلك سيكون سببا في صعوبة قراءة الجملة وخفض درجة مقروئية النص،

ت- **الفكرة وما يتصل بها من حيث الكتابة وازدحام الأفكار في النص:**

إن كثرة الأفكار وتداخلها في النص تزيد من العبء المفاهيمي الذي يقع على التلميذ عند قراءة النص لصعوبة ربط الأفكار مع بعضها، وصعوبة فهم النص.

ث- **الشكل والأسلوب الذي يقدم به النص للقارئ:**

من العوامل التي تؤثر في درجة المقروئية الشكل الذي يقدم به النص. والشكل يتناول الطباعة وحجم الحروف وتنسيق الفقرات واستعمال علامات الترقيم والمسافة بين السطور، وطول السطور وعددها في الصفحة الواحدة، ونوعية الورق، وما يرافق المكتوب من صور ورسوم وغير ذلك مما يتصل بإخراج الشكل الذي يقدم به النص إلى القارئ والعوامل المساعدة على الفهم والاستيعاب، فكل هذه العوامل تؤثر بشكل كبير في مستوى مقروئية النص لاسيما أن القراء ليسوا على مستوى واحد من القدرة على القراءة فهناك القارئ المبتدئ الذي به

حاجة إلى طباعة النص بحروف أكبر حجما من غيره من القراء الذين مروا بخبرة أكثر في ممارسة القراءة وتعلمها.

وتأسيسا على ما تقدم فإن حجم الحروف التي يطبع بها النص يجب أن يلائم مستوى النضج القرائي الذي توصل إليه القارئ الذي أعد له النص. وإن الصور والرسوم التي تتخلل النص القرائي ينبغي أن تكون ذات صلة بمحتوى النص وتسهم في زيادة فهم محتواه واستيعابه لتحقيق مستوى أعلى من المقروئية، وأن تكون ذات وظيفة ولها معنى في حياة القارئ، وتتوافر فيها عوامل الجذب والإثارة.

زد على ما تقدم أن مستوى الفهم للمقروء يتأثر بشكل كبير بأسلوب الكاتب؛ فهناك أسلوب سهل شائق يمكن القارئ من فهم المقروء والتمتع به، وهناك أسلوب ممل يتسم بالتعقيدات التي تؤدي إلى صعوبة فهم المقروء والنفور منه، ومن عوامل سهولة الأسلوب ووضوح العرض كثرة التشبيهات والأمثلة الواقعية والاستشهاد بالأحاديث النبوية الشريفة والآيات القرآنية الكريمة، فضلا عن ملاءمة الأسلوب طبيعة المضمون، فالمضمون العلمي له أسلوب غير الأسلوب الذي يحمل به المضمون الأدبي. ولخصائص التلاميذ ومستوياتهم دور في تقرير الأسلوب الملائم، وعلى العموم هناك أساليب متعددة لعرض المضامين كالوصف، والقص، والحوار، والمناقشة على الكاتب أن يختار منها ما يلائم طبيعة المضمون ومستوى التلاميذ التعليمي. (الهاشمي وعطية 2011، ص ص 134، 141)

وعن كيفية تعلم القارئ الضعيف يشير التربويون إلى أن القارئ الضعيف يميل إلى: الخبرات التعليمية التي ترتبط بالخبرات المباشرة، والتجارب والتقليد، والمحاكاة. كما أن لديه الرغبة في المعرفة وفهم الأسباب وراء القيام بأي عمل أو نشاط، وفيما يتصل بمحتوى القراءة للقارئ الضعيف توصي الدراسات والأدبيات بما يلي:

- ينبغي أن يتسم المحتوى القرائي بالجادبية في طريقة التقديم والوضوح فيما هو مطلوب من مهام.
- التدرج المصحوب بالتعزيز وتقديم النماذج والأمثلة والاهتمام بتعليمات النص وتوجيهاته.
- الاهتمام بالتدريبات والأنشطة والأسئلة الموجهة لتوجيه القارئ نحو معرفة مناسبة، مع العمل على سد الفجوات في بنيته المعرفية (إكمال الناقص وتعديل الخطأ). (فايزة السيد، ص ص48، 49)

### 3- طرق وأساليب قياس المقروئية:

#### 3-1- الطرق التي تتصل بالمقروء (النص):

##### 3-1-1- أسلوب التحكيم: (Technique de Jugement)

وهو ما يطلق عليه آراء الخبراء والمحكمين ممن لهم دراية وخبرة بإعداد الكتب المدرسية أو إعداد المواد التعليمية المختلفة، فهذا الأسلوب يستند في تقدير مقروئية المادة التعليمية المقررة على التلاميذ على أحكام عدد من الحكام ممن لهم اهتمام بهذه المادة من كُتَّاب وناشرين ومعلمين وأمناء المكتبات، ولعل الاستناد إلى حكم المعلمين وغيرهم من الممارسين للعمل التربوي في تقدير مستوى مقروئية كتاب ما، أمر له أهميته، فالمعلم من أقدر الخبراء والمحكمين في إصدار حكم على كتاب مدرسي أو منهج معين، بحكم خبرته واحتكاكه بهم، كما أنه من أكثر الخبراء دراية بميول واهتمامات تلاميذه وقدراتهم، وعليه فإن تقديره سيكون أكثر دقة من غيره من المحكمين. (ماهر شعبان، 2010، ص133)

ويعتبر ما قام به (كارلتون واشبورن) و (مابل فوجل) استخداما مبكرا وعلى نطاق واسع لتقديرات الطلاب، وتمثل ذلك في كتاب (ما يجب الأطفال أن يقرأوا). واستخدم "جون هيس" (John Hayes) تقديرات المؤلف والمدرس وقارن بينهما،

وقارن "ه. سميث" (H.F.Smith) تقديرات المدرس لصعوبة البنود والأجزاء بالصعوبة التي قيست عن طريق الاختبار. (جورج كلير، ص 93)

وللمحكمين أكثر من أسلوب في تقدير صعوبة المادة أو سهولتها من حيث القراءة، تختلف باختلاف المعيار الذي يستند إليه في الحكم أو التقدير، ومن هذه الأساليب:

أ- أسلوب التقدير القائم على ذاتية المحكم: في هذا الأسلوب يقدر المحكم مدى صعوبة المادة المقروءة وفق معايير الذاتية؛ كأن يضع مجموعة من البدائل ويقدر مستوى المقرئية في ضوء هذه البدائل كأن يضع سلم تقدير يتضمن أكثر من مستوى مثل: صعبة جدا، صعبة، سهلة، سهلة جدا، ثم يدرس المادة المقروءة ويصدر عليها حكما باختيار البديل الذي يراه معبرا عن مستوى صعوبتها من بين البدائل المذكورة. ويؤخذ على هذا الأسلوب أنه على الرغم من سهولته وسرعته يفتقر إلى الموضوعية والدقة في إصدار الأحكام لعدم وجود معايير محددة واضحة يتأسس عليها إصدار الحكم وتقدير المستوى.

ب- الأسلوب القائم على عدد من المعايير اللغوية: يستند هذا الأسلوب إلى عدد من المعايير اللغوية المحددة مثل طول الكلمات وطول الجمل والأفعال والأسماء على افتراض أن الأسماء أسهل فهما من الأفعال والنسبة المئوية للجمل الاسمية، والنسبة المئوية للجمل الفعلية على افتراض أن الجمل الاسمية أسهل من الجمل الفعلية، لأن الأفعال أكثر تجريدا من الأسماء وغير ذلك من المعايير التي تتصل باللغة المستخدمة في تقديم المضمون لذلك يعد هذا الأسلوب أكثر دقة وموضوعية من الأسلوب السابق. غير أنه لا يخلو من الصعوبة وحاجة المحكم إلى خبرة ودراية في تحديد المعايير التي يتبناها ويرى أنها تؤثر في مستوى مقرئية النص التعليمي زد على ذلك أن الأحكام في هذا الأسلوب لا تستند إلى

حساب دقيق لمتغيرات النص إنما إلى تقدير شامل مما لا يوفر الدقة المطلوبة في إصدار الأحكام.

ج- أسلوب قائمة الرصد: في هذا الأسلوب يعتمد المحكم قائمة لرصد العوامل المؤثرة في مقروئية النص المقروء (1) يراعي فيها تنوع هذه العوامل التي تتصل بالنص المقروء كالمفردات والتراكيب اللغوية والأسلوب المستخدم والعوامل التي تتصل بالقارئ كالمستوى التعليمي والميول والدوافع.

وعلى الرغم من سهولة أسلوب التحكيم في تقدير مستوى المقروئية إلا أنه يؤخذ عليه الكثير من السلبيات منها:

- افتقاره إلى الدقة والموضوعية في الأحكام التي تصدر عنه.

- صعوبة تحديد ثباته (الاتساق في الأحكام بين المحلل ونفسه، أو بينه وبين

محلل آخر)

- التباين في الأحكام التي يصدرها المقدرين لعدم وجود مقاييس موحدة

يستخدمها الجميع.

- عدم وجود فهم عام موحد لخصائص المتغيرات اللغوية التي تستخدم

لأغراض التقدير. (الهاشمي وعطية، ص ص142، 143)

- صعوبة تحري الخبراء من الأساتذة لوجوب توفرهم على شروط تؤهلهم

للتحكيم: كالخبرة، التكوين، التخصص،... خاصة وأن معظم أساتذة التعليم

الابتدائي ينحدرون من تخصصات متباينة كالحقوق، الإعلام الآلي، الهندسة.

ولذا فإنه ينبغي كما أشار (جورج كلير، 1988) أن نلاحظ أن الأحكام -

وخاصة في الدراسات غير الرسمية - معرضة لخطأ كبير باعتراف الكثيرين. ولهذا

السبب فإن الذين استخدموا هذه الأحكام قاموا بمقارنتها في الغالب بتقديرات صيغ

المقروئية. على سبيل المثال دراسات "ريو" (Rue.F)، "كاربينتر"

(Carpenter.H.M)، "مورفت" و"واشبون" (Morphett.M.V & Washburne.C)،  
"سترانج وزملاؤه" (Strang.R & All)، "فيهى" (Fihe)، "والاس" (Wallace)،  
"شلز" (Schulz). (جورج كليير، مرجع سابق، ص 93)

### 3-2-1- أسلوب صيغ ومعادلات المقروئية:

عرفت معادلات المقروئية (2) بأنها مجموعة من الصيغ التتبئية التي تتنبأ  
بمستوى مقروئية المواد المكتوبة. أو هي معادلات رياضية تشتق من خلال تحليل  
الارتداد الذي يصف العلاقة بين مهارات القراءة وأسلوب المؤلفين. (ماهر شعبان،  
2011، مرجع سابق، ص 122)

ولقد تطورت هذه الصيغ عبر تاريخ ظهورها إلى صيغ مبكرة (1921م -  
1934م)، صيغ مفصلة (1934م-1938م)، صيغ كفئة (1938م-1953م)،  
صيغ متخصصة (1953م-1959م). (جورج كليير، مرجع سابق، ص 78)

كما يعتبر القليل جدا من بحوث المقروئية وتكوين صيغ لها قد حدث في  
الأقطار الأخرى، وذلك باستثناء أعمال معينة مبدئية، ولذلك كان من الطبيعي أن  
يقوم الباحثون الأمريكيون بتطبيق صيغ أمريكية على مواد اللغات الأجنبية (3) أو  
أن يبتكروا صيغا خاصة بلغة المواد التي كان يجري تحليلها. وفيما يلي تلخيص  
للعمل الذي تم في هذا المجال.

#### - صيغ اللغة الفرنسية:

من الواضح أن الشخص الأول الذي حاول ابتكار صيغة للغة أجنبية هو  
"جيمس.ب. ثارب" (James.B.Tharb) الذي اشتغل بمواد مكتوبة باللغة الفرنسية.  
اقترح "ثارب" مؤشر صعوبة لكتب فرنسية، وكان هذا المؤشر مؤسسا على عوامل  
الكثافة والتكرار. فأما أرقام التكرار للكلمات فقد أتت من (المفردات الفرنسية

الأساسية) وبالطريقة نفسها التي أتت بها وإلى حد كبير من قوائم (ثورندايك) للكلمات الإنجليزية، وأما قيم الكثافة فأنت من قسمة عدد الكلمات الجارية في القطعة المختارة على عدد كلمات (الجملة). وبذلك كان مؤشر الصعوبة المقترح هو مؤشر التكرار مقسوما على الكثافة. واستخلص "ثارب" من تطبيقه لهذه الصيغة على القصص وكتب القراءة الابتدائية، أن بعض كتب القراءة ذات مستوى عال جدا في المفردات، يصعب معه الإبقاء عليها باعتبارها كتباً ابتدائية.

#### - صيغ اللغة الإسبانية:

في سنة (1951م) نشر "سث اسباولدينج" (Seth Spaulding) صيغتين لتقدير الصعوبة النسبية في قراءة فقرات بالنسبة للأشخاص الذين يعرفون اللغة الإسبانية كلغة ثانية، وكان المعيار الذي بنيت عليه الصيغة عشرين قطعة مختارة تتكون كل منها من (200) كلمة ورتبها حسب صعوبة القراءة (36) حكما. والصيغتان الائتتان هما:

$$1- \text{الصعوبة} = 4.115 (\text{م ت}) + 0.1540 (\text{م ط ج}) - 2.383$$

$$2- \text{الصعوبة} = 0.16009 (\text{م ط ج}) + 33.18 (\text{ك}) + 2.20$$

وتعني (م ت) في هاتين المعادلتين مؤشر التكرار المبني على قائمة (بوتشنان). وتعني (م ط ج) متوسط طول الجملة. وتعني (ك) الكثافة المبنية على (قائمة كثافة الكلمة). والسبب في وجود صيغتين هو أن الأولى أدق قليلا، ولكن الثانية أيسر في حسابها بكثير، والائتتان تعطيان نتائج متشابهة جدا، حتى أن الثانية أصبحت هي المفضلة كما أشار إلى ذلك (سبولدينج) في مقالة حديثة جدا، وفي هذه المقالة عرض صيغة قريبة جدا من الثانية فيما عدا تغييرا في أماكن العلامة العشرية والصيغة الجديدة هي:

$$\text{الصيغة} = 1.609 (\text{م ط ج}) + 331.8 (\text{ك}) + 22.0$$

وبالإضافة إلى الصيغة، تضمنت المقالة رسماً للمقروئية يسهل حسابها.

لقد استخدمت الصيغ في كل من إعداد المواد باللغة الأجنبية. وخاصة بالنسبة للمتعلمين الجدد، ومن تحليل المواد الموجودة، بما في ذلك الترجمات. وكان تطبيق "سوكيور شيبا" (Sukeyori Shiba) لطريقة "الغلق" على كتب اللغة اليابانية تطبيقاً مختلفاً وشيقاً. (الهاشمي وعطية، مرجع سابق، ص ص 114، 115)

- صيغ اللغة العربية:

- صيغة داود:

استخدمت هذه المعادلة لقياس المقروئية في اللغة العربية عام (1977م) غير أنها مصممة لقياس مقروئية النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية؛ وتقوم على حساب معدل طول الكلمة من الحروف ومعدل طول الجملة من الكلمات، ومعدل تكرار الكلمة، وحساب الجمل الاسمية ونسبتها المئوية في النص القرائي.

- صيغة الهيتمي: معادلة الهيتمي هي:

$$\text{مستوى المقروئية} = (\text{معدل طول الكلمة} \times 4.414) - 13.468$$

بمعنى أن مستوى مقروئية النص = حاصل ضرب معدل طول الكلمة في النص بالرقم 4.414 مطروحاً منه الرقم 13.468. ويمكن استخدام هذه المعادلة باتباع الخطوات الآتية:

- اختيار نصوص ممثلة لمحتوى الكتاب بطريقة عشوائية لا يقل عدد الكلمات

في كل منها عن 100 كلمة.

- حساب عدد الكلمات في كل نص.

- حساب عدد الحروف في كل نص.

- استخراج معدل طول الكلمة باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معدل طول الكلمة} = \frac{\text{عدد الحروف}}{\text{عدد الكلمات}}$$

- ضرب معدل طول الكلمة الذي تم الحصول عليه من المعادلة السابقة

$$\times 4.414$$

- طرح الرقم 13.468 من ناتج الخطوة السابقة، فيكون ناتج الطرح

ممثلاً لمستوى مقروئية النص.

- ومن مميزات صيغ المقروئية:

- إمكانية استخدام الحاسوب في العمليات الحسابية الخاصة بهذه المعادلات،

الأمر الذي جعل الباحث يتمكن من قياس مقروئية النص في دقائق معدودة.

- استخدامها يغني الباحث عن تعريض التلاميذ للاختبار وإجراءاته. (الهاشمي

وعطية، مرجع سابق، ص ص 152، 153)

- قصور صيغ المقروئية:

إن الصيغ لا يمكن أن يتوقع منها أن تفعل كل شيء. لقد انتقدت الصيغ عبر

السنين. فانتقدت على سبيل المثال بسبب الافتراض الخاطئ الذي مؤداه أنها

صممت لتقيس كل الجوانب المهمة من الكتابة. ومن ناحية أخرى، لقد قبل بعض

مستخدمي الصيغ درجات هذه الأخيرة بدون تحفظ أو نقد، حتى عندما يكون هناك

شاهد ودليل ضد قبولها. لذلك يرى "جورج كلير" أنه من الضروري أن تقدم على

الأقل بعض الملاحظات المختصرة الخاصة بحدود الصيغ وأنواع قصورها:

- تقيس الصيغ جانبا واحدا فقط من الكتابة وهو الأسلوب، وربما توجد هناك

صيغ معينة تحاول قياس المحتوى، وخاصة تلك الصيغ المهمة بتجرد الكلمات أو

بتحليل الأفكار، ولكنها تلمس هذا المحتوى بطريقة غير مباشرة. غير أن البحث الخاص بالمقروئية يوضح باستمرار أنه ما لم يكن المحتوى شيقا بالنسبة للقارئ، وذا صلة بحاجته، فإنه لا يكون هناك فرق كبير بين ما إذا كان هذا المحتوى هو موضع الاهتمام أو لم يكن، ولا الشكل العام، ولا الخيال والمجاز فيها، ولا تأخذ في الاعتبار الأهداف المختلفة، ولا النضج ولا الذكاء لدى القراء (4).

- تقيس الصيغ جانباً واحداً فقط من الأسلوب وهو الصعوبة. وهناك جوانب أخرى للأسلوب، كالتأثير المسرحي للكتابة، أو قدرتها على خلق مزاج معين، إن الكتابة قد تغير من الأفكار أو توجه حياة الجماهير، ولكن صيغة ما من الصيغ لن تقيس أثرها في فعل ذلك.

- لا تقيس الصيغ حتى الصعوبة قياساً تاماً كاملاً أو دقيقاً. قد تكون درجات الصيغة غير دقيقة وذلك راجع إلى أخطاء العينة أو التطبيق.

- ليست الصيغ مقاييس للأسلوب الجيد. وذلك أنه من الواضح أن قطعة الكتابة الضعيفة قد تكون أحياناً ضعيفة، لأن درجتها في المقروئية قليلة، ولكنها لن تكون بالضرورة جيدة إذا كانت قد حصلت على درجة عالية في المقروئية، ولذلك فإن الإغراء بإحلال كلمة سهلة محل أخرى صعبة، أو بإنقاص الجمل إلى النصف، أو بحذف الفقرات ذات حروف الجر - حتى ولو كان كل ذلك محتاجاً إليه - كل هذا قد يؤدي بالضبط إلى عكس النتيجة المرغوبة. (جورج كلير، مرجع سابق، ص ص 25-27)

- في كل المجالات التي طبقت فيها صيغ المقروئية، تُبين هذه الصيغ أن الكثير من المواد التي تم تحليلها شديدة الصعوبة بالنسبة للقراء المقصودين بها. وهذا الاستنتاج مبني في الغالب على قبول غير نقدي نوعاً ما للدرجات التي تنتهي إليها الصيغة باعتبار هذه الدرجات إحصائياً دقيقة ونهائية

وبشكل تام في الغالب. إن الصيغ ليست وسائل قياس كاملة (5). (جورج كلير، مرجع سابق، ص 115)

- صيغ المقروئية لا تستطيع قياس المقروئية في وضعها الطبيعي بسبب اعتمادها على النص، وإهمال التفاعل بين النص والقارئ. فهي لا تمتد إلى خصائص النص وخصائص القارئ كدافعيته والخلفية الثقافية والميول.

- صيغ المقروئية لا تستخدم لقياس صعوبة النص، بل هي معادلات تنبئية بصعوبة النص، وتهدف محاولات ربطها بمستوى الصف إلى إيجاد قدر بينه وبين المادة المقروءة. (عبد السلام بن ذعار، 2014، ص 25، 26)

- تعتمد صيغ المقروئية على متغيرات لغوية مثل طول الجملة الذي ليس بالضرورة أن يعني صعوبتها إذ قد تكون الجملة طويلة غير أنها سهلة التركيب والمفردات (6). (الهاشمي وعطية، مرجع سابق، ص 153)

### 3-1-3-قوائم مفردات اللغة العربية:

تعتبر قوائم المفردات الأساس الذي تبنى عليه اختبارات القراءة لا سيما فيما يتعلق بقياسها لحصيلة المفردات والكلمات، وفي اللغة الإنجليزية توجد قائمة (ثورندايك) وعليها اعتمدت اختبارات القراءة المختلفة. أما بالنسبة للغة العربية فلا توجد حتى الآن قائمة مماثلة لها في حجمها، وقد بذلت عدة محاولات لإعداد مثل هذه القوائم لكنها كانت جهودا محدودة ولذلك من المفيد أن نعرض لأهم هذه القوائم في اللغة العربية:

أ- قائمة موسى بريل (7): أحصى فيها الكلمات التي وردت في عينة منتقاة من الصحف اليومية التي تصدر في مختلف البلاد العربية. وقد عمد إلى تحليل الصحف دون المجالات، كما أنها اعتمدت في تحليلها الأساسي على صحيفتين

اثنيتين واستعملت أعدادا مفردة من بعض الصحف الأخرى مقياسا لمراجعة العينة والتثبت من صحتها.

ب- قائمة بيلى: أحصى فيها الكلمات التي وردت في عينة منتقاة من الصحف والمجلات الأسبوعية التي تصدر في مصر، وهي وإن كانت قد حلت كل شيء في الصحف والمجلات التي تناولتها إلا أنها اقتصرت على أخذ عينة مكونة من عشرين اثنين من صحيفتين صباحيتين وعدد واحد من صحيفة مسائية وعدد واحد لثلاث مجلات أسبوعية.

ت- قائمة فاخر عاقل (8): أحصى منها الكلمات التي وردت في كتب المطالعة المقررة على تلاميذ الفرق الثلاث الأولى من المدارس الابتدائية في البلاد العربية المختلفة وهي قد اقتصرت على كتب المطالعة دون الكتب الدراسية الأخرى، واقتصرت أيضا على كتب المطالعة المقررة في المدارس دون كتب المطالعة الخارجية، هذا بالإضافة إلى أنها أهملت تحليل هذا النوع من الكتب بعد الفرقة الثالثة الابتدائية.

ث- قائمة محمد قدرى لطفى: وقد أعدها لمتطلبات دراسته للدكتوراه ذلك أن دواعي البحث المقارن بين كتب المطالعة المصرية والأمريكية اقتضته أن يحصي الكلمات التي وردت في كتب المطالعة الستة في الروضة وفي الفرقتين الأولىين من المدارس الابتدائية المصرية. وقد اقتصرت على كتب المطالعة دون الكتب المدرسية واقتصرت على كتب المطالعة المقررة دون الخارجية، بالإضافة إلى أنها اقتصرت على تحليل هذا النوع من الكتب حتى الفرقة الثانية فقط.

ج- قائمة رشدي خاطر للمفردات الشائعة في اللغة العربية: وقد اعتمد في إعداد هذه القائمة التي تحتوي على ألف كلمة على الأسس الآتية:

-اعتبر القوائم السابقة أربع عينات من عينة كبيرة، وجمع تكرارات الكلمات مع توحيد القواعد بالنسبة لحساب تكرارات الكلمات.

- اقتصر على أشيع ألف كلمة في القوائم الأربع.
- اقتصر على الكلمات المصرية وترك ما عداها.
- ح- قائمة لاندو للنثر العربي الحديث: وهي أكثر القوائم المعروفة في العربية شمولاً واتساعاً وقد اختار صاحبها ستين كتاباً من كتب الأدب المصري الحديث وفحص كلمات الصفحات العشرة الأولى والأخيرة في الكتب العشرة الأولى من الستين، وفي الخمسين الباقية فحص الصفحات الخمس الأولى والخمس الأخيرة من كل كتاب وأهمل المقدمة (مقدمات الكتب) لأنه كما يقول ذو قالب ثابت. وفي تعليقه لاختيار الأدب المصري دون الآداب العربية الأخرى ذكر أن النثر المصري الحديث يُقرأ أكثر من غيره ليس في مصر فحسب بل وفي جميع الأقطار العربية.

وقد ضم قائمة (بريل) إلى قائمته تسهيلاً للمقارنة بين القائمتين وأحصى في هذه القائمة 136089 كلمة تتابعية تحتوي على 11284 كلمة نوعية، والقائمة بشكلها المدموج (قائمة بريل واندو) تحتوي على 12400 كلمة نوعية منها 11284 من (لاندو) و5981 من (بريل) وبينهما كلمات نوعية مشتركة. (محمد مرسي، مرجع سابق، ص ص 219-221)

### 3-2- الطرق التي يشترك فيها القارئ والمقروء :

#### 3-2-1- أسلوب الاختبارات:

أ- أسلوب ملئ العبارة: تستهدف هذه الاستراتيجية تحقيق مجموعة من الغايات منها:

- تعرف التلاميذ على معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه.
- تحديد التعبيرات الاصطلاحية الواردة في الموضوع وتحديد دلالتها.
- ممارسة القراءة من خلال موضوعات قرائية واقعية.

- وتسير هذه الاستراتيجية في عدة خطوات هي:
- تحديد المعلم لفقرة قرائية محددة على أن يتم اختيارها من مصادر متنوعة مثل: المجالات، الجرائد والأدلة حيث يمارس التلاميذ القراءة من مجالات كتابية مختلفة.
  - إزالة عبارة قصيرة من المقروء والتي تتم معناه.
  - تقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات تعاونية صغيرة (من ثلاثة إلى خمسة تلاميذ)، وعلى التلاميذ أن يفكروا في الكلمات المحذوفة وعن موطن حذفها، وعن دلالتها في السياق الذي حذفت منه.
  - تبادل خبرات التلاميذ مع بعضهم البعض لتحديد الكلمات المحذوفة بشكل صحيح.
  - قيام المعلم بوضع عبارة خطأ غير العبارة الصحيحة المحذوفة، وإتاحة الفرصة للتلاميذ كي يحكموا على مدى مناسبة العبارة الجديدة الموضوعية (من حيث صحتها ومناسبتها للمعنى أو خطئها).
  - نمذجة المعلم لكيفية التفكير في العبارة المحذوفة بشكل صحيح.
  - إجراء مناقشة جماعية بين المعلم وتلاميذه حول العبارة المحذوفة وتحديد الكلمات الصحيحة.
  - قراءة الفقرة بعد إضافة الكلمات الصحيحة لها ومناقشتهم في المعنى.
  - إعادة الإجراءات السابقة على فقرات أخرى. (ماهر شعبان، 2011، ص 376، 377)

**ب- اختبار الاستيعاب:** اختبار الاستيعاب هو من الاختبارات الموضوعية التي تستهدف التحقق من فهم القارئ للموضوع وإحاطته بكافة جزئياته بدءاً بفهمه لدلالات المفردات الموجودة بالنص القرائي، أو بفهمه لفكرة العامة للموضوع، وما

يتضمنه هذا الموضوع من أفكار فرعية. (ماهر شعبان، 2011، مرجع سابق، ص128) (9)، بالإضافة إلى تتبع العلاقات القائمة بين الأشياء، وغالبا ما يستعمل لقياس الطاقة على فهم النصوص المكتوبة. (محمد حمدان، 2007، ص40)

ويقيس (تراكسلر) فهم المادة المقروءة بقطع للقراءة وأسئلة عليها، وبعض هذه الأسئلة لا يتقيد باحتمالات للإجابة. (محمد مرسي، مرجع سابق، ص213)

إن اللجوء إلى استخدام اختبارات الاستيعاب في قياس المقروئية قائم على أساس أن قدرة القارئ على استيعاب المقروء دليل على سهولة المادة المقروءة وانقراءيتها لذلك انتشر هذا الأسلوب بشكل واسع في قياس المقروئية، ويقوم على ثلاثة مستويات هي:

1- الترجمة: ويعني قدرة القارئ على التعبير عن النص المقروء بعبارات وألفاظ جديدة من عنده مع المحافظة على معنى النص الأصلي.

2- الشرح: ويعني بيان الأفكار المتضمنة في النص وتوضيحها، وينطوي ذلك على أن يقوم القارئ بإعادة ترتيب النص وتنظيمه بطريقة تعبر عن مستوى استيعابه له.

3- التأويل: ويعني استنباط معان وأفكار لم يصرح بها في النص بالاستناد إلى الأفكار الصريحة.

وتأسيسا على ذلك فإن الغرض من اختبار الاستيعاب هو قياس الفهم العام للنص ثم المعاني الجزئية والضمنية التي يتضمنها النص فضلا عن قياس قدرات أخرى كفهم التراكيب، والتذكر، والقدرة على التعلم والتعليل.

إن استخدام أسلوب اختبار الاستيعاب يتطلب اختيار عينة من نصوص المادة التعليمية التي يراد قياس درجة مقروئيتها بطريقة عشوائية يراعى فيها أن تكون

ممثلة لمتغيرات النصوص التعليمية ثم بناء اختبار لقياس مستوى الترجمة والشرح والتأويل المشار إليها، وتطبيق الاختبار على عينة ممثلة من التلاميذ بعد التحقق من صدقه وثباته، واعتماد متوسطات تحصيل التلاميذ في هذا الاختبار مؤشرات على مستوى مقروئية النصوص ولهذا الاختبار أكثر من أسلوب منها:

-الاختبار من متعدد: وهو الاختيار بين عدة أجوبة حيث يكون واحد منها فقط هو الصحيح أو اختيار أحسن إجابة من إجابات عديدة مختلفة. (محمد حمدان، 2007، ص43)

ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من الفقرات بحيث تمثل كل فقرة مشكلة تصاغ في صورة سؤال، أو عبارة ناقصة (10) إزاءها قائمة من الحلول المقترحة في صورة بدائل يزيد عددها على ثلاثة يختار المفحوص أحدها. (الهاشمي وعطية، مرجع سابق، ص145)

ويقيس جيتس فهم المادة المقروءة بقطع صغيرة للقراءة ثم سؤال يلي كل قطعة أو سؤالان أو أكثر لها خمسة احتمالات للإجابة يختار من بينها واحدة، و(واجنون) يقيسها أيضا بالطريقة نفسها مع فرق واحد هو أن حجم القطعة أكبر. و(فريدريك ديفيز) يتبع الطريقة نفسها، وكذلك الحال في اختبار القراءة التشخيصي الذي اشترك فيه (تراكسلر) وزملاؤه. وهذا الاختبار الأخير اقتصر على قياس جانبيين من القراءة وهما ثروة المفردات وفهم القطعة وكذلك الاختبار الذي قبله لـ (ديفيز) أما اختبار جيتس فإنه يقيس جانبي المفردات والفهم لكنه يضيف إليهما قياس السرعة في القراءة. (محمد مرسي، مرجع سابق، ص 213)

-اختبار التكميل (11): نوع من الأسئلة يطلب فيه من التلميذ أن يضع الكلمة المناسبة مكان النقط معتمدا على الاسترجاع، (أحمد اللقاني، علي الجمل، 1996، ص12) (12) أو تقدم له الجمل ناقصة فيقوم بتكتملتها، ويهدف إلى قياس

الذكاء العام (محمد حمدان، مرجع سابق، ص41) (13) وأيضا قياس قدرات متنوعة لدى التلميذ كالتعرف والتطبيق والاستنتاج والتحليل، التقويم ويفضل فيه أن تكون التكملة في نهاية السؤال وليس في أوله وأن تكون واضحة المعاني بعيدة عن الغموض ولا تحتل أكثر من معنى. (أحمد اللقاني، علي الجمل، 1996، ص12)

-أسلوب التتابع: بموجبه يقوم المعلم بتجزئة النص إلى مجموعة من الجمل، أو العبارات يقدمها إلى التلاميذ غير مرتبة ثم يطلب منهم ترتيبها بطريقة صحيحة تؤدي معنى صحيحا متكاملًا علميا.

-أسلوب إعادة البناء: بموجب هذا الأسلوب يقدم النص إلى التلاميذ ويطلب منهم إعادة بنائه وتحويله من حيث التنظيم إلى صورة أخرى وذلك لقياس مدى فهم التلاميذ للنص لأن إعادة التنظيم وبناء النص بطريقة جديدة تدل على مستوى فهم التلميذ للنص، وقد تتم إعادة بناء النص بأكثر من أسلوب منها:  
أ- إعادة كتابة النص بأسلوب التلميذ.

ب- تحويل محتوى النص إلى جداول تتضمن مقارنات بين أشياء يتحدث عنها النص.

ت- تحويل محتوى النص إلى رسوم توضيحية تعبر عن وجهة نظر التلميذ وفهمه الموضوع.

ويؤخذ على هذا الأسلوب من أساليب قياس المقروئية أن النتائج التي تنجم عنه قد تعكس صعوبة الاختبار لا صعوبة النص، وحاجته إلى قدر كبير من الوقت والجهد والخبرة والدراية في بناء الاختبارات الصالحة لقياس الجوانب والمتغيرات المختلفة التي يراد قياسها. (الهاشمي وعطية، مرجع سابق، ص

ص145، 146)؛ إذ أنه من الممكن كتابة أسئلة صعبة على قطعة سهلة، أو كتابة أسئلة سهلة على قطعة صعبة. (مفلح الرشيدى، 2005، ص38).

### 3-2-2- أسلوب الأصابع الخمس:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مقروئية كتب التلاميذ في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، ويمكن الاستفادة منها في قياس مقروئية كتاب تعليم القراءة للمبتدئين والأميين، والمتعلمين من ذوي الصعوبات القرائية. حيث يقدم النص للتلميذ ليقرأه وعند مواجهته لأي كلمة غامضة يضع إصبعه عليها ويطلب مساعدة المعلم وهكذا عند مواجهة أية صعوبة. إذا وجد التلميذ خمسة كلمات صعبة في صفحة واحدة يطلب مساعدة المعلم لتوضيح الغوامض أو إبدال الكتاب بكتاب آخر أيسر منه مع الأخذ في الاعتبار العوامل الأخرى للمقروئية، مثل خط الكتابة وعدد السطور في الصفحة ووضوح الصور والرسومات ومناسبتها للمحتوى.

### 3-2-2- أسلوب قاعدة الـ 5%:

يهدف هذا الاختبار إلى الحكم على مقروئية كتب القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعتمد الطريقة على نسبة الخطأ في القراءة الشفوية كمؤشر للفهم القرائي للكتاب ككل ومناسبته لفئة القارئ.

يقدم النص للتلميذ لقراءته شفويا، فإذا وقع التلميذ في أكثر من خطأ في كل عشرين كلمة في القراءة الشفوية يمكن اعتبار هذا الكتاب على درجة عالية من الصعوبة، وحينئذ يعدل النص أو يستبدل بكتاب أسهل منه. وتفيد هذه الطريقة في قياس مقروئية الكتب الجديدة أو القصص حديثة النشر. (فايزة السيد، مرجع سابق، ص220)

وشبيه بذلك ما قام به (رالف ستراجر) "Ralf Straiger" في دراسة بعنوان (نسبة

الخطأ في الكلمة) أي نسبة الأخطاء التي وقعت إلى مجموع الأخطاء المحتملة في قراءة قطعة شفويا؛ فحص (ستراجر) في هذه الدراسة أثر عوامل لغوية معينة على مقروئية المواد القرائية المستخدمة في تعليم اللغة في الصف الأول والثاني والثالث. وتكشف النتائج أن الكلمات التي تدخل عادة في كتاب القراءة الثالث، وأن الكلمات المختلفة ضمن الألف كلمة الأشيع لـ (ثورندايك) وأن عدد الكلمات في كل فقرة، كانت هذه كلها عوامل مهمة في صعوبة المواد اللغوية. وهذه الوسيلة من وسائل الاختبار قد تكون مفيدة وعملية في تحديد صعوبة القراءة. (جورج كليير، مرجع سابق، ص ص94، 240)

ومن وجهة نظري حتى نستطيع استخدام هذه الطرق في قياس المقروئية (خاصة مقروئية الكتب المدرسية بمختلف لغاتها وتخصصاتها) لا بد من توافر قوائم للرصد في اللغة العربية واللغة الفرنسية، يراعى فيها:

من جهة مدى استخدام اللغة المكتوبة ورتبتها بين اللغات (كونها اللغة الأم أو غيرها). ومن جهة أخرى تكييفها على البيئة الجزائرية. خاصة مع سرعة التزايد في المفردات اللغوية.

**3-2-4- أسلوب المقارنة المزدوجة:** حيث تقارن كل فقرة يراد الحكم عليها بفقرة أخرى. ولقد استخدم "راي هاكمان" و "ألان كريشندر" ( Ray Hackman & Alan Kershner) مثل هذا الأسلوب وطبقاه على (37) فقرة تختلف في المقروئية. وتتمثل الصعوبة الكبرى في هذا الأسلوب في أن استخدامه -كاستخدام الاختبارات- عملية مرهقة وطويلة جدا. ومع ذلك فقد وجد المؤلفان السابقان - نتيجة بحثهما- أن القياس السريع والبسيط لوقت القراءة قد وضع (29) فقرة من الـ (37) فقرة في الرتبة نفسها التي تضعها فيها الأحكام التي تتم ببطء وإرهاق أكثر. وانطلاقا من هذه الذي توصلا إليه، اختار هاكمان" و "كريشندر" الإحدى عشرة

فقرة الأصعب، والإحدى عشرة الأسهل، لتكون بمثابة مجموعات معيارية لدراسة العلاقة بين وقت القراءة وبين أحد عشر متغيراً تستخدم كثيراً في دراسات المقروئية. إذ أن حكم القراء عن الصعوبة ووقت القراءة يمكن أن يستخدم معيارين مرضيين للتمييز بين الفقرات الصعبة والفقرات السهلة، وأن الفقرات يمكن استخدامها كمعايير لتكوين معادلة تنبؤ باستخدام المتغيرات التسعة الأولى على الفقرات السهلة والصعبة. (جورج كلير، مرجع سابق، ص 94، 95، 235، 236)

### 3-2-5- اختبار الغلق:

يعرف اختبار الغلق على أنه:

- اختبار لقياس قدرة التلاميذ على القراءة والفهم، وهو يتطلب إدخال أو حذف كلمات من الاختبار ويُطلب من التلاميذ الحذف أو الإضافة أو من خلال النتائج تطبق معادلات خاصة ويتم حساب مدى مقروئية أو قابلية المادة المتاحة للقراءة في مستوى دراسي معين. (أحمد اللقاني، علي الجمل، مرجع سابق، ص 9)
- اختبار يهدف لمعرفة مستوى المعلومات العامة وهو عبارة عن فقرة تنقصها بعض الكلمات يُطلب من المختبر أن يستكمل هذه الكلمات. (14) (محمد حمدان، مرجع سابق، ص 39)
- طريقة لقياس قدرة المرء على فهم النص المقروء وقياس صعوبة النص على حد سواء، وذلك بأن تحذف من النص بعض الكلمات المتباعدة، ويطلب من القارئ أن يملأ الفراغ الحاصل بالكلمات التي يتوقع وجودها في مواضع الفراغ. (15) (رمزي البعلبكي، 1986، ص 95)

### أ- الفرق بين اختبار الغلق والتكملة:

يتشابه هذان النوعان من الاختبارات في أن كلا منهما يشتمل على نص حذف منه كلمات يُطلب من القارئ التنبؤ بها، ومع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيرة بينهما

أهمها:

- 1- في اختبار الغلق تحذف كلمة واحدة في المرة الواحدة، بينما في اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة في المرة الواحدة حتى إن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويطلب من القارئ التنبؤ بها.
  - 2- في اختبار الغلق يتم حذف كلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعي ثابت. فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك. هذا في الوقت الذي يتم فيه حذف الكلمات في اختبار التكملة على أساس غير ثابت وبشكل غير موضوعي.
  - 3- يفرق اللغويون بين نوعين من الكلمات: **كلمات بنائية** (الروابط)، ويقصد بها تلك التي تعتبر أساسية في تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر، والنوع الآخر هو ما يسمى **بالكلمات المعجمية** ويقصد بها تلك المفردات التي تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف. في اختبار الغلق تحذف الكلمات البنائية أو (الروابط) مادام تكرارها قد اتفق مع الحذف، بينما لا يحذف عادة في اختبار التكملة منها شيء.
  - 4- في اختبار الغلق يعطى القارئ نصا مترابطا تحذف منه كلمات وردت في ترتيب معين وترتبط مع بعضها البعض في سياق متكامل، بينما يعطى القارئ في بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة وقد لا تشترك في موضوع واحد، وقد يحذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.
- (ماهر شعبان، 2011، ص ص 125، 126)

#### ب- طرق عرض اختبارات الغلق:

يسهل اختبار الغلق عملية التعلم لتوفيره مجموعة من الطرائق والنماذج. ونذكر

من بينها:

طريقة سمعية-شفهية (لفظية): بينما نقرأ بصوت مرتفع أثناء القراءة المشتركة أو الموجهة، نتوقف ونطلب من التلاميذ الاستماع بانتباه وتيقظ والتنبيه بالكلمة أو العبارة الموالية.

طريقة كتابية-شفهية: في جملة أو فقرة مكتوبة على السبورة يجب أن يتتبع التلاميذ الكلمات التي تمت قراءتها بصوت عال وإعطاء الكلمة الناقصة.

طريقة كتابية-كتابية: يستطيع التلاميذ الاطلاع على النسخة الخاصة بهم للنص، ثم يقومون بقراءة وكتابة الكلمة المفقودة.

### ج-الأهداف:

- تشجيع التلاميذ على الاستخدام النشط لكل أنظمة فك الرموز لإيجاد معنى لما يقرؤونه.
- إيجاد الكلمات بمساعدة القرائن السياقية.
- التنبيه بالكلمات بمساعدة الدلائل المتضمنة في النص والمعارف السابقة.
- محاولة فهم كيف يقوم التلاميذ باستغلال مختلف أنظمة فك الرموز من أجل القراءة.

(Division du Bureau de l'éducation française, 2005, pp. 259-261)

يسمح اختبار الغلق بقياس مجمل المؤشرات لكل العوامل التي تؤثر في درجات التواصل بين أشكال اللغة (التواصل/ التخاطب) بين المرسل والمستقبل.

لا يحصر ولا يتفرد المستخدمون في قياسهم للأداء فيما يخص القارئ ومقروئية النصوص باستعمالهم لطريقة. لكن تعد طريقة (الغلق) الأكثر نجاحا وسهولة والأكثر سرعة في التطبيق بالمقارنة مع الصيغ (فليش، ديل - تشال) وغيرها. (Conquet André, François Richaudeau, 1973, p.12)

## خاتمة

إن المقروئية تكتسب أهميتها من دور القراءة في تحصيل المعرفة. وفي الوسط التربوي على المعلم أن يستثمر هذه المكتسبات في توجيه التلميذ نحو اكتساب القدرة على فهم النصوص وتحويلها وتأويلها، وإيجاد الحقل المعجمي أو الدلالي للعبارات المختلفة مع إدراك دلالات النص، وإكسابه مهارات تمييز البعد التداولي للنص كتحديد المرسل والمستقبل والموضوع، من خلال استدعاء بعض العناصر المعرفية، وإدراك مؤشرات المعنى النصي لتنمية مهارة الفهم والإنتاج لدى التلميذ. ويمكن أن تساعد خبرة الأستاذ وتكوينه في الاستفادة من بعض النماذج والصور لاختبارات المقروئية.

## الهوامش

- 1- كقائمة (خاطر وشحاتة) عام (1983م) التي تعد أول قائمة عربية شاملة للعوامل الشائعة في المقروئية.
- 2- استخدم الكاتب هنا مصطلح (انقرائية)
- 3- يقصد المؤلف هنا باللغات الأجنبية كل لغة تختلف عن لغتهم الأم (اللغة الإنجليزية)، وقمت بالتصرف في المصطلحات باعتبار أن اللغة الأم بالنسبة لنا هي اللغة العربية وما عدا ذلك هي لغة أجنبية يختلف ترتيبها فقط.
- 4- يأخذ اختبار الغلق -الذي سأذكره لاحقاً- عامل الذكاء في أثناء تطبيقه، إذ يعتبر الذكاء من عوامل الفهم القرائي.

- 5 - ويوفر "جورج كلير" بعض الأفكار للقارئ والتي تتعلق بالكيفية التي يمكن أن تكون بها الصيغ فعالة في ظروف معينة. ككفاءة العينة -حجم العينة الضروري للحصول على مؤشر موثوق به للصعوبة- والثقة بالمحلل، والصدق. الذي يتضمن (المعيار الأصلي، الصدق المقارن -المقارنات بين الصيغ فيما يخص اتفاقها من عدمه-، الصدق بمعيار خارجي). راجع (جورج كلير، مرجع سابق، ص ص 117-176)، هذا وقد قدم المؤلف مجموعة اقتراحات فيما يخص أنسب الصيغ لقياس المقروئية فقسما إلى (الصيغة الأدق، أسرع صيغة في التطبيق، الصيغة الأشهر، صيغة لقياس مستوى التجرد، صيغة للمواد التي لا يكون فيها أسلوب أو المواد غير الأسلوبية، صيغ عامة ومشهورة للأطفال، صيغ لأدنى صفوف الأطفال) ( راجع جورج كلير، مرجع سابق، ص ص 22-25)
- 6 - وقد تكون الكلمات في اللغة العربية محدودة المقاطع إلا أن معانيها صعبة الفهم خاصة بالنسبة لتلاميذ الأطوار التعليمية الأولى. ومثال ذلك: كلمة صه، مه، فاه.
- 7- أُورِدَت قائمة (موسى بريل) في قاموس الصحافة العربية اليومية، الجامعة العربية، أورسليم، 1940م.
- 8- أُورِدَت قائمة (فاخر عاقل) في كتاب المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية، دمشق، 1953.
- 9- استخدم الكاتب هنا مصطلح (اختبار الفهم القرائي)
- 10- تسمى العبارة الناقصة بالجزر (Stem) وقائمة الحلول المقترحة بالبدائل الاختيارية (Alternatives). وعد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد يتراوح من ثلاثة إلى ستة اختيارات، ولكن يصعب في الغالب إيجاد ستة بدائل جيدة، أو خمسة بدائل للبند الواحد، ولذلك فقد درجت العادة أن يكتفى بأربعة بدائل فقط. (مفلح الرشيد، 2005، ص ص 36، 37)، وتكون البدائل متساوية في الطول وترتبط جميعها بالمشكلة موضوع السؤال. (أحمد اللقاني، علي الجمل، مرجع سابق، ص 12)
- 11- راجع (مجدي إبراهيم، مرجع سابق، ص 87)
- 12- استعمل الكاتب هنا مصطلح (أسئلة الإكمال)
- 13 - استعمل الكاتب هنا مصطلح (اختبار الجمل الناقصة)
- 14- استعمل الكاتب هنا مصطلح (اختبار تكميل)
- 15- استعمل الكاتب هنا مصطلح (مألاً الفراغ)

## المراجع:

### 1- المراجع العربية:

- 1- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل (1996): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، الإسكندرية.
- 2- جورج ر. كلير (1988): مقياس صلاحية القراءة، ت: إبراهيم محمد الشافعي، ط1، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 3- حسني عبد الباري عصر (2007): طبيعة المعنى واستقصاؤه في المنهج الدراسي، دط، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية.
- 4- عبد الرحمان الهاشمي، محسن عطية (2011): تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 5- عبد السلام بن زعار بن حمود البدراني (2014م): العلاقة بين مقروئية كتاب الأحياء والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم التعليمية، رسالة ماجستير، مناهج وطرق تدريس العلوم، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 6- فايزة السيد محمد (2003): الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 7- كمال دسوقي (دت): النمو التربوي للطفل والمراهق، دروس في علم النفس الارتقائي، دط، دار النهضة العربية، بيروت.
- 8- ماهر شعبان عبد الباري (2010): قوائم التقدير وفنون اللغة، مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 9- ماهر شعبان عبد الباري (2011): تعليم المفردات اللغوية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 10- مجدي عزيز إبراهيم (2000): موسوعة المناهج التربوية، دط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 11- مجدي عزيز إبراهيم (2006): موسوعة المعارف التربوية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- 12-محمد حمدان (2007): معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- 13-محمد منير مرسى (1988): دراسات في المناهج الدراسية، المجلد رقم 19، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- 14-مفلح حمود غانم الرشيدى (2005م): مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة ماجستير، تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان للدراسات العربية.

## 2-المراجع الأجنبية:

- 15- Conquet André, François Richaudeau (1973 ): Cinq méthodes de mesure de la lisibilité, revue de Communication et langages, n°17, p.p. 5-16.
- 16-Division du Bureau de l'éducation française (2005) : Des outils pour favoriser les apprentissages : ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année. Education, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Canada.