

تاريخ الإرسال (2019-07-03)، تاريخ قبول النشر (2019-08-20)

أ. ميسون عبد الرؤوف أبو طبنجة

اسم الباحث :

التربية والتعليم- قسم الاشراف-

اسم الجامعة والبلد:

الأردن، اربد

البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

mysontabanja@gmail.com

درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، كما هدفت الكشف عن مستوى تتابعها، وتكاملها في كتب اللغة العربية. وباستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى). وقام الباحث بإعداد أداة التحليل (مهارات القراءة التحليلية) وتم استخراج دلالات صدق الأداة وثباتها، وقد اعتمدت الدراسة الجملة وحدة لتحليل محتوى الكتب عينة الدراسة؛ نظراً لطبيعة الدراسة وهدفها. واستخدم الباحث في إجراءات تحليل بيانات الدراسة التكرارات والنسب المئوية واختبار مربع كاي (Chi-Square [2x]) كإحصاءات مناسبة للإجابة عن أسئلتها. توصلت نتائج الدراسة إلى أن كتب اللغة العربية عينة الدراسة تضمنت (1195) تكراراً لمهارات القراءة التحليلية، منها (345) تكراراً لمهارات القراءة التحليلية في الصف الثامن، و(418) تكراراً لمهارات القراءة التحليلية في الصف التاسع، وجاءت بالمرتبة الثالثة مهارات القراءة التحليلية في الصف العاشر (432) تكراراً. كما تم الكشف عن تفاوت نسبة تضمين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لبعض المهارات جاءت مضمنة بدرجة منخفضة جداً. وبيّنت نتائج الدراسة أن مستوى تتابع مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا مرتفعة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مستوى تكامل مهارات القراءة التحليلية بين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا. أوصى الباحث إلى إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.

كلمات مفتاحية: مهارات القراءة التحليلية، كتب اللغة العربية، المرحلة الأساسية.

The Extent of Inclusion of critical Reading Skills in Arabic Language Textbooks in the primary Stage.

Abstract:

The study aimed to reveal the inclusion level critical reading skills for the upper basic stage. It also aimed to reveal its sequence level, and its integration in Arabic language text books. By using descriptive approach (content analysis). The study tried to access to the list of critical reading skills which are Preferably contained in the text books of Arabic language for the upper basic stage. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared analysis tool (critical reading skills) and found clues of the tool's reliability and validity. The study used descriptive approach to analyze Arabic text books in the upper basic stage. The study focused on meaningful sentence as a unit to analysis of the content the text books. According to the nature of the study and its objective. The researcher used repetitions percentages and chi-square test in the procedures of analyzing the study data as statistics which are able to answer their question. The study revealed the following results: The sample of the study of Arabic language text books includes (1195) repetition for the critical reading skills, which are, (345) repetition of the critical reading skills in the eighth grade, and (418) repetition of critical reading skills in the ninth grade. Came in the 3rd place of the critical reading skills in the 10th grade (432) repetition. The study also revealed that there is a difference in the percentage of the inclusion of the critical reading skills in the Arabic text books in the upper basic stage. The results of the study also showed that there are no statistical difference ($0.05=\alpha$) in the integration level of the critical reading skills between Arabic text books (8th 9th 10th) in the upper basic stage.

Keywords: Critical Reading Skills, Arabic Language Text Books, The Upper Basic Stage.

مقدمة:

تعد القراءة من أبرز المهارات التي تكشف ما هو موجود في ثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة، والقراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى آخر، من أجل أن يتكون من ذلك مقطع أو كلمة، وهي عملية في غاية التعقيد، تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، وهي تربط ما بين اللغة والحقائق (شحاتة، 1992).

وقد ازداد اهتمام الباحثين بالقراءة في النصف الثاني من القرن العشرين، وحاولوا التركيز على القراءة على أنها أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حلّ المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد، وكثير من الباحثين يرى في القراءة عملية عقلية تساوي التفكير، ويستبعد الأخذ بقضية فك الرمز (decoding) تعريفاً للقراءة؛ لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، لا يتعدى كون القارئ يقوم بعملية آلية، وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير (طعيمة والشعبي، 2006).

وقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة، وتباينت في بعض الأحيان. وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العملية التعليمية، فقد عرّف جودمان (Goodman, 1995) "القراءة بأنها: عملية الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها".

وتعد القراءة من أبرز مجالات النشاط الفكري في حياة الفرد والجماعة، ومن أهم مهارات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بإنتاج العقل البشري، ومن أهم مؤشرات الرقي الاجتماعي والعلمي (شحاتة، 1992).

والقراءة عبارة عن أهم مجالات النشاط الفكري في حياة الفرد والجماعة، ومن أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، ومن ثم الاتصال بنتائج العقل البشري، وهي من أهم وسائل الرقي الاجتماعي والعلمي.

وقد تبين من خلال دراسة عبده وعثمان (1998) بأن القراءة عملية معقدة تعتمد على أساس تفسير الرموز المكتوبة، والربط ما بين اللغة والحقائق، وتتأثر بعوامل حسية ونفسية، وذلك لأنها ديناميكية يشترك في أدائها الفرد كله، وهي تتطلب توازناً عقلياً ونفسياً وجسماً.

وتكتسب القراءة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، وذلك لما لها من دور وتأثير كبيرين في تطور ورقي الفرد والمجتمع، فهي أداة الثقافة والمعرفة، وغاية الفرد للتعلم والمعرفة والمتعة والترفيه، وسيلة من أجل اكتساب الخبرات والمهارات والعلوم، مما تساهم في بناء شخصية الفرد، لذلك فالقراءة مهمة للمجتمع، وهي وسيلة من أجل التواصل الاجتماعي والثقافي والمعرفي بين أفرادها، وبذلك تتسع ثقافتهم وخبراتهم، مما تتكون اتجاهاتهم وآراؤهم نحو ما يحيط بهم، وذلك يساهم في تقدم وازدهار مجتمعاتهم، وتؤدي وظائف متعددة لتلبية حاجات المجتمع والفرد، وذلك دليل على أن القراءة مهارة أساسية للحياة (أندرسون، وياسين، والشريف، 1998).

وتعد القراءة أداة التحصيل الدراسي، وهي متصلة بمراحل التعليم المتعددة، فإن التمكن من مهارة القراءة يساعد على الفهم والتحصيل في المواد الدراسية المتعددة، وذلك لأنها البوابة الرئيسة لكافة المعارف، وفي حال عدم قدرة التلميذ على تعلم القراءة بشكل جيد، فإن ذلك سيؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي (يونس، 2001)، حيث أن التعثر في القراءة ينتج عنه تعثر في ميادين التعليم الأخرى (عطا، 2001).

والقراءة التحليلية من أهم ضرورات الحياة فنحن في عصر السرعة والتطور الذي يجعل امتلاك القدرة على القراءة بالنسبة للفرد أفضل في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية وكل هذا يتطلب من الفرد ممارسة مستوى التفكير الناقد والإبداعي.

وقد تم تعريف القراءة التحليلية على أنها القراءة التي يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه ومناقشته والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه (محمد، 1989). وتعرف أيضاً على أنها القراءة التي يتم فيها استخدام التساؤل والتحليلات المنطقية والاستدلال للحكم على ما تحقق من فهم ما يتم قراءته وذلك وفقاً لمعيار موجودة (Harris & Hodges, 1998).

وتعد القراءة التحليلية أعلى مستويات فهم المقروء، كما أشار روبين (Rubin, 1997) إلى مستويات فهم المقروء: المستوى الأول: وهو المستوى الحرفي وهو معرفة الأفكار الرئيسة والفرعية وعلاقة بعضهم ببعض مع إمكانية تذكرها، والمستوى الثاني: هو المستوى التفسيري. ويرتبط هذا المستوى بإدراك المعاني ومعرفة العلاقة بين الأسباب والنتائج والاستنتاج وصولاً إلى تعميمات ذات علاقة، والمستوى الثالث هو المستوى الناقد ويضم المستويين السابقين مع تميزه بالجدة والأصالة في حل المشكلات. وقد عرفها مفلح (2004) على أنها نوع من القراءة يتطلب من القارئ امتلاك العديد من المهارات المتعلقة بالفهم كالتمييز والمقارنة، ومهارات التحليل والاستنتاج ومهارات التقويم كإبداء الرأي وإصدار الأحكام، وذلك وفق معايير الوضوح، والصحة، والدقة، والارتباط، والعمق، والاتساع والمنطق.

وتعزف القراءة التحليلية بشكل عام على أنها "القدرة على استخدام المعلومات المكتوبة سابقاً لبناء معنى لنص ما" (Shankweiler, & Fowler, 2004: 6).

وعرّف لافي (2006) القراءة التحليلية بأنها عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيراً منطقياً مرتبطاً بما يتضمنه من معارف. والقراءة التحليلية عبارة عن معلومات تكمل بعضها بعضاً ومناسبة من هدف القراءة، ومن أبرز العوامل التي تؤثر بالقراءة التحليلية الهدف عن القراءة واهتمامات وخبرات القارئ السابقة ونظامه القيمي وشدة انتباه القارئ على النص وصعوبة المفردات والتراكيب التي يقوم بقراءتها (lakshmi&rao, 2006).

من خلال ما سبق يمكن تعريف القراءة التحليلية على أنها نشاط عقلي يتعلق بالقدرة العليا، وهي جزء من التفكير الناقد وإن الخبرة لها تأثير على القارئ، ويوظفها فيما يصدره من حكم على النصوص المقروءة، وترتكز على التحليل والتفسير والتقويم في ظل معايير موضوعية مناسبة.

كما تكمن أهمية القراءة التحليلية في تطوير قدرات الطلبة؛ ليصبحوا قراء مفكرين ناقدين وإعدادهم لمواجهة تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والتكنولوجي لذلك فقد أصبح من المهم التركيز على معالجة المعلومات بدلاً من استظهارها. فالقراء الناقدون يقرؤون بشكل نشط ما بين السطور، ويبحثون بعض الأسئلة عقلياً، ويستخدمون مهارة طرح الأسئلة كطريق لفهم غرض الكاتب وتقويم أفكاره (Johnson, 1991).

فقد أظهرت نتائج دراسات أجراها أحد مراكز التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية والمتخصص بالقراءة التحليلية، أن هناك هدفين أساسيين للقراءة التحليلية، الأول يتمثل في التزود بدليل لدعم أو تحدي وجهة نظر ما، والثاني يتمثل في تقييم صحة وأهمية النص المقروء (أبو جاد ونوفل، 2013).

وعلى المستوى العربي، ومن خلال وزارة التربية والتعليم، فقد كانت الأردن أول من أبدا اهتمامها بمشروع التطوير التربوي والذي بدأت عام 2003 وهو مشروع التطوير التربوي لاقتصاد المعرفة والاهتمام بالتفكير الناقد، وهي تعد خامس أربعة موضوعات لا بد أن تتركز في المباحث كافة وهي الأمانة، وحقوق الإنسان، والعمل الجماعي، واستخدام تكنولوجيا المعلومات، وإنه أفرد له نتاجاً منفصل من النتاجات التربوية، وما هو إلا النتاج الرابع عشر، والذي يشير إلى استخدام التفكير الناقد التحليلي بطريقة فاعلة، وتبين ذلك من خلال ما ورد في الإطار العام للمناهج الدراسية وهي القاعدة التي ستطلق منها جميع الفروق في وضع الخطوط العريضة وتأليف الكتب المدرسية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2013).

وقد أوضح نصر (1999) إلى أن بعضهم أشار إلى أن عددها أقل من ذلك مستدلين على ذلك من الأدب التربوي، وذكروا أن أهم هذه المهارات تحديد غرض الكاتب من خلال النص المقروء وتحديد الأفكار الرئيسة وتميزها عن التفاصيل الداعمة والربط بين الأسباب والنتائج والتفريق بين مناسبة وفق معطيات معينة وتقويم الأفكار والآراء وإبداء الرأي. وحدد (طعيمة، 2004) مهارات القراءة التحليلية فيما يلي:

- **فحص المصادر ودراستها:** مهارة أساسية وتكون من خلال تعرف اتجاه الكاتب وكيفية تقديمه إلى الموضوع، وأساليبه في الدفاع من وجهة نظره، ومنطقيته بعرض الموضوع والدلائل التي يستخدمها لتدعيم قضيته والنتائج المتوقعة من تطبيق الحلول التي يطرحها الكاتب.
 - **تحديد هدف الكاتب:** هنا الكاتب له رسالة يريد إيصالها لجمهور القراء، ويحفزهم إلى الاقتناع بها واعتناقها، والقارئ الناقد المحلل هو الذي يمتلك القدرة على تحديد أهداف الكاتب الظاهرة الخفية وراء كتابته لموضوع ما.
 - **التمييز بين الحقيقة والرأي:** يتضمن النص المقروء جملاً تعبر عن حقائق وأخرى تعبر عن آراء، وبناءً عليها يتم التوصل إلى نتائج صحيحة أو غير صحيحة.
 - **بعمل استنتاجات:** يوجد لهذه المهارة ثلاثة أوجه وهي وضع استنتاجات بناءً على الحقائق والآراء التي يوردها الكاتب وهي تساهم في التوصل إلى حكم موضوعي وتحديد استنتاجات الكاتب واختبارها وتحديد مدى منطقيتها وصدقها، والقدرة على التفكير الاستنتاجي من خلال تعدي الدلالات الظاهرة في النص المقروء إلى الدلالات الخفية والضمنية وغير الشائعة وراء النص المقروء.
 - **إصدار أحكام:** هي قدرة القارئ على تكوين أحكام حول الكاتب وأهدافه والحقائق والآراء والتفسيرات التي أوردها لتأييد وجهة نظره، وعلى مدى اتقاق النص المقروء مع مبادئ العقل والمنطق ومع المبادئ الأخلاقية وكذلك على أسلوب الكتابة ودرجة واقعيته.
 - **استنتاج أساليب الدعاية:** قدرة القارئ على تحليل النص المقروء واستنتاج ما يتضمنه من أساليب دعائية يستخدمها الكاتب للتأثير في قراءته من خلال استنتاج الكلمات العاطفية المؤثرة أو كلمات الرفض أو القبول.
- ويُصنّف ميدان دراسات تحليل المحتوى أو تحليل المضمون، وكلاهما يفيدان الشيء نفسه، وإن فضّل الباحثون في مجال الإعلام استخدام مصطلح تحليل المضمون، في حين يشيع مصطلح تحليل المحتوى في الدراسات التربوية (طعيمة، 2004).
- وقد قدّم عدد كبير من الباحثين والكتّاب تعريفات إجرائية لتحليل المحتوى، ومن تلك التعريفات تعريف هولستي (Holsti, 1969: 3) بأنه "أسلوب بحثي يرمي للخروج باستدلالات عن طريق تشخيص صفات محدّدة للرسائل تشخيصاً موضوعياً منظماً". كما يعرف باردين (Bardain) المذكور في (طعيمة، 2004، 75) لتحليل المحتوى بأنه "جملة من تقنيات تحليل الاتصالات ترمي عبر أساليب منهجية وموضوعية لوصف محتوى الرسائل إلى الحصول على أدلة كمية أو غير كمية تتيح تفسير المعارف المتعلقة بشروط إنتاج هذه الرسائل وتلقيها".
- وقد حظي تحليل الكتاب المدرسي باهتمام الخبراء والمختصين في هذا المجال لما له من الأهمية التي يتمتع بها الكتاب المدرسي نفسه، ويوصف الكتاب المدرسي بأنه الأداة العملية التعليمية والتعلمية لأنه يحتوي على أسس منهجية ممثلة بفلسفة المجتمع وأنظمتها القيمة وأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية وطبيعة المعرفة التي يتناولها الكتاب وطبيعة المتعلمين وخصائص نموهم (مرعي والحيلة، 2010).
- ومن أساليب تقييم المناهج ما يسمى بتحليل المضمون، حيث يستخدم في تحليل وسائل الإعلام، وتربوياً يستخدم من أجل تقييم المناهج المدرسية وتحليل المواقف التعليمية حيث أن هذا التحليل يعتمد على تكرارات في رصد الظواهر المراد دراستها (عبد الحميد، 2010).
- ويعرف تحليل المحتوى بأنه أسلوب يستخدم من قبل الباحثين في مجالات متنوعة لوصف المحتوى والمضمون المراد تحليله شكلاً ومضموناً، تلبية لاحتياجات البحث المصوغ في تساؤلات بهدف استخدام هذه البيانات في تحديد مدى تضمين المحتوى للقضية التي تعد موضوعاً للدراسة، وتحليل المحتوى يكون بالكلمات والرموز وأساليب تعبيرية بحيث تجري عملية التحليل

بصفة منتظمة وفق أسس منهجية، وبذلك يستند الباحث في عملية جمع البيانات إلى الأسلوب الكمي بشكل أساسي (الخالدة، 2006).

كما يعد تحليل المحتوى أداة مهمة في تحسين المادة أو الكتب التي يقوم الباحث في تحليلها والارتقاء بها، ورفع مستواها؛ لتحقيق الأهداف المرجوة، وتحديد نمط تفكيري، ومهارة عقلية ينميها الكتاب المدرسي (الهاشمي وعطية، 2011). وبناءً على ذلك إن أهم أساليب تحليل المحتوى في العلوم التربوية تبرز من خلال تحليل المناهج الدراسية، وبيان درجة فاعليتها، ومواكبتها للتطور التكنولوجي والعلمي، وتحقيق الأهداف وفاعلية الوسائل والأنشطة التعليمية، ومناسبة أسئلة التقويم؛ للثبوت من تحقيق الأهداف ومدى مراعاة هذا المحتوى لمعايير التنظيم: كالتتابع والاستمرارية والتكامل والتمركز والتراكم والتوازن. بيد أنه يدعم المعلم في تحليل الدروس والفهم والعمق لزيادة الموقف التعليمي.

وقام الباحث بمسح للدراسات والأبحاث التي أجريت في موضوع القراءة التحليلية. وفي حدود اطلاع الباحث - وجد ندرة في الدراسات العربية عموماً والأردنية خصوصاً التي تناولت مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية. وقد رتب الباحث الدراسات من الأقدم إلى الأحدث:

وهدف دراسة سترانج (Starang , 2001) ما إذا كانت الكتابة اليومية تؤثر إيجاباً على علامات الطلبة المتحصلة على التحليلات التأملية ما وراء المعرفة من المسجلين في مساق القراءة التحليلية، ثم تحديد ما إذا كان هؤلاء الطلبة لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات وممارسات دراسية مفيدة لإكمال التحليل أثناء الفصل. تألفت عينة الدراسة من (150) طالباً من طلبة المرحلة الأولى من الدراسة الجامعية، تم توزيعهم على مجموعتين: الأولى تجريبية تقوم بممارسة كتابة اليوميات، بحيث يقوم كل فرد من أفراد المجموعة ولمدة (15) دقيقة بكتابة مشاعرهم ومواقفهم من محتوى المساق. والمجموعة الثانية ضابطة لا تقوم بذلك. أظهرت نتائج الدراسة على أن أداء الطلاب في المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة وقد استخدمت هذه الدراسة كتابة اليوميات كوسيلة لزيادة التحصيل الأكاديمي وتحديد استراتيجيات الدراسة في مساقات القراءة النافذة.

هدفت دراسة الأسطل (2008) إلى تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في كتاب الأدب والنصوص للصف الحادي عشر، ومدى توافر هذه المهارات، ومدى اكتساب الطلبة لها. تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة خان يونس. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد تكونت أداة الدراسة من إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد وأداة تحليل المحتوى واختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد الموجودة في المحتوى تضمنت ست مهارات هي مهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ بالافتراضات، ومهارة المقارنة والتباين، ومهارة تقويم المناقشات، ومهارة التفسير، ومهارة التمييز. كما بينت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة التفكير الناقد في محتوى مناهج الأدب والنصوص تعزى للجنس وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد، نعزى للخصص.

وهدف دراسة جارسيا (Garcia , 2008) الكشف عن أثر منهجية لغوية وظيفية في تحسين القراءة التحليلية، وكشفت مهارات القراءة التحليلية أهداف الكاتب ودوافعه، والطريقة التي يستخدمها في توجيه الكتابة مما يخدم أغراضها وكشف الأخطاء في النص المقروء. تكونت عينة الدراسة من (229) طالب تتراوح أعمارهم من (19-20) وكشفت النتائج أن استخدام منهجية لغوية وظيفية كان أكثر فعالية في تحسين مهارات القراءة الناقدة.

وهدف دراسة الربابعة (2010) الكشف عن أثر تصميم برنامج في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برامج في القراءة الناقدة وعرضها على محكمين مختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ثم تطبيقها على الفئة المستهدفة. تكونت عينة الدراسة من (6) شعب في مدرستين من مدارس التربية والتعليم الحكومية في لواء الكورة للعام الدراسي (2009-2010) . ثلاث شعب للإناث اثنتان منها تجريبية، وثلاثة شعب للذكور اثنتان منها تجريبية، تم اختيار جميع الشعب بطريقة التعيين العشوائي.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) لصالح الإناث في مجال القراءة الناقدية والكتابة الناقدية، في حين جاءت الفروق لصالح الذكور بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مجال الكتابة الإبداعية.

وهدفنا دراسة الوائلي وأبو الرز (2012) إلى محاولة قياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدية في الصف العاشر الأساسي، واتجاهاتهم من القراءة. تكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة، وقد تم إعداد أداتين للدراسة استمارة الملاحظة، واختبار تحصيلي في القراءة، وقد تم اعتماد أداة جاهزة لقياس الاتجاه نحو القراءة. أظهرت نتائج الدراسة بأن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة متوسطة أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة متدنية، وقد تبين أن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة كبيرة أفضل من تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة متدنية، وقد تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم بدرجة كبيرة عن تحصيل الطلبة الذين يمارس معلومهم المهارات بدرجة متوسطة، وقد أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق بين اتجاهات الطلبة نحو القراءة تبعاً لنوع الممارسة.

أظهرت الدراسات السابقة أن هناك مهارات قراءة ناقدة يجب تضمينها في كتب اللغة العربية، وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد دراسة تناولت درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، وفي ضوء ما سبق، يظهر جلياً أهمية الكشف عن درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية. فقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأداة، وطريقة استخدامها، وفي اختيار العينة، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائجها. وقد أضافت الدراسة الحالية للدراسات السابقة من:

- تأكيد ما أكدته الدراسات السابقة من أهمية درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر).
- تفردت بدراسة درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.
- انحصرت عينة الدراسة على كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.

مشكلة الدراسة:

أظهرت بعض الدراسات كدراسة (الربابعة، 2010؛ الجهني، 2006؛ خضر، 2002؛ الجراح، 1997) ضعفاً في مهارات القراءة عموماً ومهارات القراءة التحليلية خصوصاً. كما لحظ الباحث ذلك من خلال عمله في ميدان تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية، ويؤكد الأدب التربوي، أن الاهتمام بالقراءة التحليلية لم يرق بعد إلى المستوى المطلوب. وفي المقابل، ما زال الكتاب المدرسي يحتل مكانة مهمة في النظم التعليمية العربية، ويعد الأداة الرئيسة لتنفيذ المنهاج، وعليه يعتمد المعلم في أدائه التدريسي، والمتعلم في تحصيله ومعرفته؛ لذا فإن جودة الكتاب المدرسي تسهم إسهاماً مباشراً في الارتقاء بمستوى الوعي نحو القراءة التحليلية، ومن هنا فإن عملية تحليل كتب اللغة العربية ضرورة تربوية، حتى تصبح وسيلة فاعلة وأداة ناجحة تساعد المؤسسات التربوية والتعليمية على الخروج بالمنهج العلمي الناجح والصحيح لطلابها.

وفي حدود اطلاع الباحث، وفي ضوء ما سبق، يتضح أن هناك ضرورة ملحة للكشف عن درجة تضمين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية مهارات القراءة التحليلية، وتحدد مشكلة الدراسة خلال الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات القراءة التحليلية التي يجب تضمينها في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا؟
2. ما درجة تضمين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا مهارات القراءة التحليلية؟
3. ما مستوى التتابع والاستمرارية بين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا؟
4. ما مستوى التكامل بين مهارات القراءة التحليلية المضمنة في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تظهر من خلال أهمية اللغة العربية سواء كان في المدارس أو الجامعات، حكومية كانت أم خاصة، حيث إنها من الناحية العملية يمكن أن تقدم كثير من الأدلة للمشرفين والتربويين، والمديرين في المدارس، والمعلمين، وذلك لمعرفة أهم ما تتضمنه مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية، حسب ما يلي:

الأهمية النظرية: إن هذه الدراسة تساعد كثيراً من الباحثين والمهتمين في موضوع تضمين كتب اللغة العربية للقراءة التحليلية، حيث إن هذا الموضوع يعد من المواضيع الماكلة للعصر الحالي، وذا اهتمام من قبل الباحثين سواء أكان محلياً أو عالمياً.

الأهمية العملية: تتمثل في أن هذه الدراسة تقوم على تقديم نتائج حديثة عن مدى تضمين كتب اللغة العربية لتلك المهارات، واقتراح الحلول المناسبة التي تساعد كثيراً من المشرفين التربويين، والمديرين، والمعلمين إلى التعرف على المحتوى الذي تتضمنه كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، وستساعد واضعي المناهج ومؤلفي الكتب في هذا الموضوع للأخذ بالنتائج الخاصة بالدراسة.

التعريفات الإجرائية:

كتب اللغة العربية: هي الكتب التي يتم تدريسها في المدارس الحكومية الأردنية والخاصة في المرحلة الأساسية العليا (الثامن، التاسع، العاشر) الأساسية، وذلك ابتداءً من الفصل الدراسي 2017-2018 م.

مهارات القراءة التحليلية: هي المهارات التي تستطيع التعرف إلى اتجاهات المادة التي تتم دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظمة، ولا تستند إلى أي انطباعات ذاتية أو معالجة عشوائية (عمار، 1999، 79). ويقصد بها في هذه الدراسة، مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، ومهارة التفريق بين الأسباب والنتائج، ومهارة تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التحليل، ومهارة تقويم المقروء وإبداء الرأي.

مستوى التتابع والاستمرارية (Continuity and sequentially Level): علاقة تربط بين القراءة التحليلية ومحتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية على التوالي بصورة أعمق وأكثر اتساعاً، مما يؤكد المستويات العليا من المعالجة في تضمين القراءة التحليلية بين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية.

مستوى التكامل (Integration Level): علاقة تربط بين القراءة التحليلية في محتويات كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية، بصورة تبرز الترابط بين مكونات القراءة التحليلية في كل تلك المحتويات؛ مما يؤكد مستويات التماسك في عملية معالجة وتضمين القراءة التحليلية فيها، ويمكن الوصول للمستوى المثالي للتكامل، من خلال توافر القراءة التحليلية بين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.

المرحلة الأساسية العليا: هي المرحلة الثانية من التعليم العام التي تضم الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر).

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات والحدود الآتية:

1. تعمّم نتائج الدراسة في ضوء عينة الدراسة كتب اللغة العربية للصفوف (الثامن، التاسع، العاشر) الأساسية، حيث قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها بدءاً من العام الدراسي 2014-2015م
2. تعمّم نتائج الدراسة في ضوء قائمة مهارات القراءة التحليلية، التي تم إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة، بعد التأكد من صدقها، وثبات تحليلها.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدِّراسة من كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في الأردن من الصف الثامن إلى الصف العاشر الأساسيّة، التي قرّرت وزارة التربية والتعليم تدرّسها للطلبة، وهي كتب اللغة العربيّة مهارات الاتصال حيث قرّرت وزارة التربية والتعليم تدرّسه للصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي بدءاً من العام الدراسي 2017-2018م.

أداة الدراسة:

لتحديد أداة الدراسة التي يفضّل توافرها في كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، التي تشمل الصفوف من الثامن إلى العاشر الأساسي عينة الدِّراسة، قام الباحث بالاطلاع على الإطار العام للمناهج والتقويم لتطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERFKE)؛ والإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربيّة لمرحلتَي التعليم الأساسي والثانوي، والأدب التربوي واللغوي والدِّراسات السابقة التي تناولت أسس مناهج اللغة العربيّة وكتبها، كدراسة الأسطل (2008)، ودراسة الجهني (2006)، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد قائمة مهارات القراءة التحليلية والتي هي موضوع الدِّراسة، و تكونت الأداة في صورتها المبدئية من (5) مهارات تتضمن (29) مؤشراً سلوكياً دالاً عليها.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج والتدريس في الجامعات الأردنيّة، ومن مؤلفي المناهج والكتب المدرسيّة للغة العربيّة، (ملحق ج)) أسماء المحكمين. وبعد الاسترشاد بآراء المحكمين وملحوظاتهم، تكونت الأداة في صورتها النهائية من (6) مهارات تتضمن (27) مؤشراً سلوكياً دالاً عليها، موزعة على المهارات الآتية:

- مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، ولها مؤشران.
- مهارة التفريق بين الأسباب والنتائج، ولها مؤشران.
- مهارة تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، ولها مؤشران.
- مهارة الاستنتاج، ولها (6) مؤشرات.
- مهارة التحليل، ولها (8) مؤشرات.
- مهارة تقويم المقروء وإبداء الرأي، ولها (7) مؤشرات.

ثبات تحليل الأداة:

من أجل الكشف عن ثبات الأداة للحصول على ثبات في التحليل، قام الباحث بإجراء ثبات التحليل من خلال:
أولاً: قام الباحث باختيار عينة عشوائية من كتب اللغة العربيّة عينة الدِّراسة وتحليلها، وبعد مضي أسبوعين عاد الباحث وحلّل العينة نفسها، من أجل معرفة ثبات تحليل الباحث مع نفسه، بحساب نسبة الثبات حسب معادلة هولستي (Holsti) التي تسمى نسبة الاتفاق بين المقدرين "Realability Interrater" حسب معادلة هولستي (Holsti, 1969, 140):

عدد الإجابات المتفق عليها

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها} + \text{عدد الإجابات المختلف عليها}} \times 100\%$$

عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف عليها

وقد بلغت نسبة اتفاق الباحث مع نفسه = 90%.

ثانياً: تمّ تقديم الأداة والعينة التي تمّ اختيارها إلى محلّين ممن لهما الخبرة في مجال تحليل كتب اللغة العربيّة، وقد طلب الباحث إليهما تحليل العينة المختارة بعد توضيح الطريقة المتبعة في التحليل. ثمّ قام الباحث بحساب نسبة الثبات حسب معادلة هولستي

(Holsti) السابقة. وقد بلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الأول: 85.3%، وبلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الثاني: 85.6%، أما معدل نسبة الاتفاق بين الباحث والمحللين بلغت 85%، ويرى الباحث أنّ هذه النسبة مناسبة لإجراء الدراسة.

تطوير نموذج التحليل

طور النموذج وفق الخطوات الآتية

- تحديد هدف عملية التحليل، وهو في هذه الدراسة التعرف إلى درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن وكميتها، وحساب تكراراتها ونسبها المئوية.
- تحديد وحدة التحليل: اعتمدت الدراسة الحالية الجملة المفيدة وحدة التحليل، نظراً لطبيعة الدراسة وهدفها في دروس القراءة. اعتبار مضمون مهارات القراءة التحليلية فئات التحليل.
- قراءة المحتوى في كتب اللغة العربية عينة الدراسة قراءة معمّقة، بهدف التعرف إلى كلّ معيار فيها.
- إعطاء كلّ مهارة تكراراً واحداً.
- جمع التكرارات لكل مهارة، ولكل صف في جداول خاصة أعدّها الباحث بما يخدم هدف الدراسة، وحساب النسب المئوية.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في إجراءات تحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية (التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واختبار مربع كاي تربيع (χ^2) Chi-Square).

نتائج الدراسة

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص " ما مهارات القراءة التحليلية التي يجب تضمينها كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والتربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، واستقصاء آراء عدد من الخبراء والمختصين لإبداء الرأي بقائمة المهارات التحليلية المقترح تضمينها في أداة الدراسة، فتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من ست مهارات تتضمن (27) مؤشراً دالاً على هذه المهارات التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا. وهي المهارات التي تمّ الاتفاق عليها بين المحكمين الذين عُرضت عليهم القائمة التي طوّرها الباحث بنسبة 90%. الجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) : مهارات القراءة التحليلية والمؤشرات الدالة عليها

م	المهارة	المؤشر السلوكي
1	التمييز بين الحقائق والآراء	- تحديد الجمل الدالة على الحقائق. - تحديد الجمل الدالة على الآراء.
2	التفريق بين الأسباب والنتائج	- تحديد الجمل الدالة على الأسباب. - تحديد الجمل الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.
3	تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	- تحديد أوجه الشبه بين ركيزتين وردتا في المقروء. - تحديد أوجه الاختلاف بين ركيزتين وردتا في المقروء.
4	الاستنتاج	- استنتاج أغراض الكاتب غير المصرح بها وأهدافه. - تحديد مواقف الكاتب واتجاهاته. - الوصول إلى المعاني الحقيقية من خلال المعاني المجازية. - استخلاص الدروس والعبر من النص المقروء.

		<ul style="list-style-type: none"> - استنتاج صفات الشخص في ضوء معطيات النص المقروء. - التنبؤ بأحداث ووقائع في ضوء معطيات النص المقروء.
5	التحليل	<ul style="list-style-type: none"> - تحديد الأفكار الرئيسية. - تحديد الأفكار الثانوية. - تحديد الجملة الدالة على التفاصيل. - تحديد نوع النص الأدبي للنص المقروء. - بيان المشاعر التي سيطرت على الكاتب أثناء كتابة النص المقروء من خلال طرائق السياق. - توضيح الصور الفنية الواردة في النص المقروء. - تحديد الجمل أو العبارات الدالة على الخيال. - تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.
6	تقويم المقروء وإبداء الرأي	<ul style="list-style-type: none"> - إصدار حكم يتعلق بمضمون النص المقروء. - إصدار حكم يتعلق بلغة النص المقروء. - إصدار حكم يتعلق بأسلوب النص المقروء. - إبداء الآراء حول فكرة وردت في النص المقروء. - تحديد صلة المعلومات الواردة في النص المقروء بموضوع النص. - اختيار العنوان الأنسب للنص المقروء. - بيان قيمة الموضوع المطروق وأهميته.

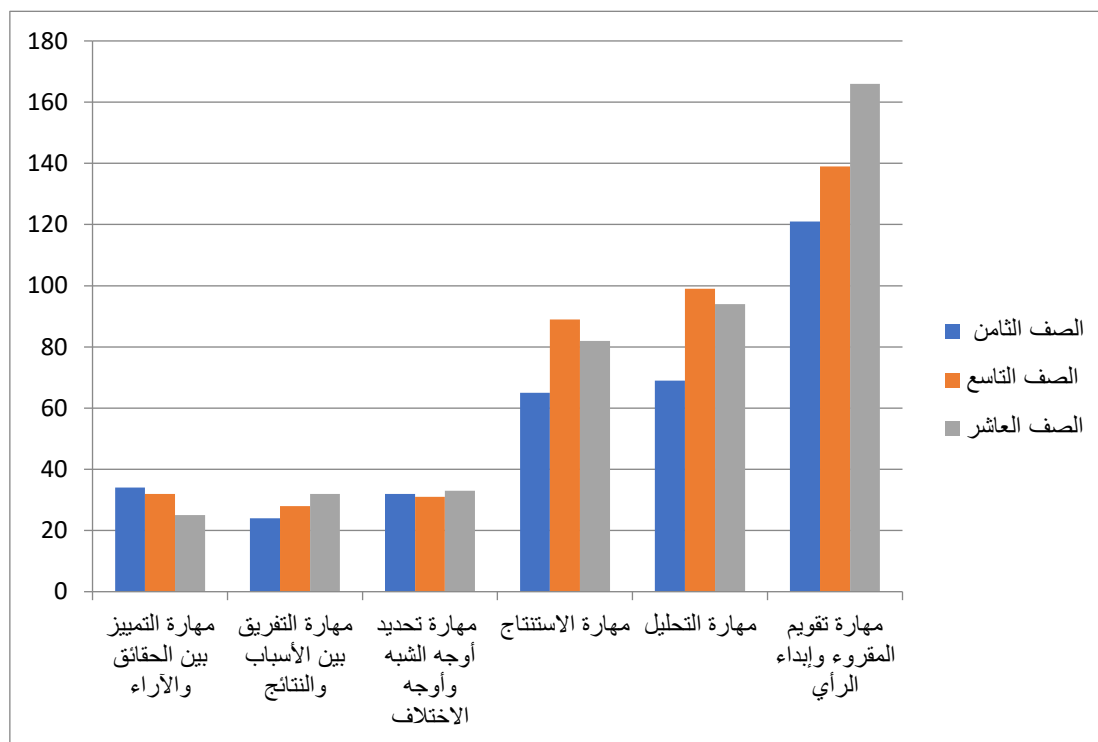
ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص " ما درجة تضمين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا مهارات القراءة التحليلية؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا (عينة الدراسة)، ثم رصد تكرارات مهارات القراءة التحليلية وفقاً لقائمة مهارات القراءة التحليلية التي طورها الباحث، والجدول (2) يظهر كيف توزعت المهارات في كتب اللغة العربية عينة الدراسة.

جدول (2) توزيع مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية عينة الدراسة لكل صف على حدة

المجموع	الصف العاشر		الصف التاسع		الصف الثامن		المهارة
	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
91	6%	25	8%	32	10%	34	مهارة التمييز بين الحقائق والآراء
84	7%	32	7%	28	7%	24	مهارة التفريق بين الأسباب والنتائج
96	8%	33	7%	31	9%	32	مهارة تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف
236	19%	82	21%	89	19%	65	مهارة الاستنتاج
262	22%	94	24%	99	20%	69	مهارة التحليل
426	38%	166	33%	139	35%	121	مهارة تقويم المقروء وإبداء الرأي
1195	100%	432	100%	418	100%	345	المجموع

يُظهر الجدول (2) توزيع مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية لكل صفّ على حدة. حيث جاءت بالمرتبة الأولى من حيث مجموع التكرارات في الصفوف عينة الدّراسة مهارة تقويم المقروء وإبداء الرأي (426) تكراراً، تلتها مهارة التحليل (262) تكراراً، تلتها مهارة الاستنتاج (236) تكراراً، وجاءت بالمرتبة الرابعة مهارة تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف (96) تكراراً، وتلتها في المرتبة الخامسة مهارة التمييز بين الحقائق والآراء (91) تكراراً، وأخيراً مهارة التفريق بين الأسباب والنتائج (84) تكراراً. والشكل (1) يُظهر التوزيع البيانيّ لمهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية لكل صفّ على حدة.



الشكل (1): التوزيع البيانيّ لمهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية لكل صفّ على حدة.

وفيما يتعلق بكيفية توزيع مهارات القراءة التحليلية والمؤشرات الدالة عليها في كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسية، في الجدول رقم (3) يظهر ذلك.

جدول رقم (3): توزيع مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية عينة الدراسة

الصف العاشر		الصف التاسع		الصف الثامن		المهارات
النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	
أولاً - التمييز بين الحقائق والآراء						
5%	23	6%	23	7%	25	1. - تحديد الجمل الدالة على الحقائق.
1%	2	2%	9	3%	9	2. تحديد الجمل الدالة على الآراء.
ثانياً - التفريق بين الأسباب والنتائج						

3.	تحديد الجمل الدالة على الأسباب.	4	1%	15	4%	24	7%
4.	تحديد الجمل الدالة على النتائج المرتبطة بالأسباب.	20	6%	13	3%	8	2%
ثالثاً - تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف							
5.	تحديد أوجه الشبه بين ركيزتين وردتا في المقروء.	9	3%	13	3%	9	2%
6.	تحديد أوجه الاختلاف بين ركيزتين وردا في المقروء.	23	7%	18	4%	24	6%
رابعاً - الاستنتاج							
7.	استنتاج أغراض الكاتب غير المصرح بها وأهدافه.	8	2%	13	3%	11	3%
8.	تحديد مواقف الكاتب واتجاهاته.	3	1%	12	3%	7	2%
9.	الوصول إلى المعاني الحقيقية من خلال المعاني المجازية.	17	5%	36	9%	34	8%
10.	استخلاص الدروس والعبر من النص المقروء.	4	1%	8	2%	5	1%
11.	استنتاج صفات الشخص في ضوء معطيات النص المقروء.	21	6%	10	2%	20	5%
12.	التنبؤ بأحداث ووقائع في ضوء معطيات النص المقروء.	12	4%	10	2%	5	1%
خامساً - التحليل							
13.	تحديد الأفكار الرئيسية.	5	1%	15	4%	12	3%
14.	تحديد الأفكار الثانوية.	8	2%	2	1%	0	0%
15.	تحديد الجملة الدالة على التفاصيل.	14	4%	16	4%	19	4%
16.	تحديد نوع النص الأدبي للنص المقروء.	2	1%	1	0%	7	2%
17.	بيان المشاعر التي سيطرت على الكاتب أثناء كتابة النص المقروء من خلال طرائق السياق.	10	3%	19	5%	23	5%
18.	توضيح الصور الفنية الواردة في النص المقروء.	19	6%	32	8%	24	6%
19.	تحديد الجمل أو العبارات الدالة على الخيال.	2	1%	13	3%	3	1%
20.	تحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير.	9	3%	1	0%	6	1%

سادساً- تقويم المقروء وإبداء الرأي							
21.	إصدار حكم يتعلق بمضمون النص المقروء .	22	6%	32	8%	42	10%
22.	إصدار حكم يتعلق بلغة النص المقروء .	5	1%	7	2%	10	2%
23.	إصدار حكم يتعلق بأسلوب النص المقروء .	22	6%	24	6%	23	5%
24.	إبداء الآراء حول فكرة وردت في النص المقروء .	48	14%	62	15%	78	18%
25.	تحديد صلة المعلومات الواردة في النص المقروء بموضوع النص .	6	2%	0	0%	2	1%
26.	اختيار العنوان الأنسب للنص المقروء .	12	4%	8	2%	9	2%
27.	بيان قيمة الموضوع المطروق وأهميته .	6	2%	6	2%	2	1%
المجموع		345	100%	418	100%	432	100%
النسبة المئوية لمجموع التكرارات لكل كتاب		29%		35%		36%	
مجموع التكرارات في كتب اللغة العربية		1195					

يظهر الجدول (3) توزيع مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية، وقد ارتأى الباحث تجزئة إجابة هذا السؤال إلى ثلاثة أجزاء يتعلق كل جزء بمهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية لكل صف من صفوف عينة الدراسة. فقد أظهر الجدول (3) أن تضمين مهارات القراءة التحليلية في كتاب اللغة العربية للصف الثامن جاء متفاوتاً من حيث عدد التكرارات، فجاءت مهارة تقويم المقروء ونقده بأعلى التكرارات (121) تكراراً والمؤشرات السلوكية الدالة على مهارة التفريق بين الأسباب والنتائج أقل التكرارات (24) تكراراً. وتضمنت مهارة إبداء الآراء حول فكرة وردت في النص المقروء أعلى التكرارات (48) تكراراً ومن ثم مهارة تحديد الجمل الدالة على الحقائق (25) تكراراً. وتضمنت مؤشري: تحديد نوع النص الأدبي للنص المقروء وتحديد صلة المعلومات الواردة في النص المقروء بموضوع النص أقل التكرارات لتصل إلى تكرارين لكل مهارة. كما أظهر الجدول السابق إن تضمنت مهارات القراءة التحليلية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع جاء متفاوتاً أيضاً فجاءت مهارة تقويم المقروء ونقده بأعلى التكرارات (139) تكراراً والمؤشرات السلوكية الدالة على مهارتي التفريق بين الأسباب والنتائج وتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف أقل التكرارات (28) تكراراً. كذلك تضمنت مهارة إبداء الآراء حول فكرة وردت في النص المقروء أعلى التكرارات (62) تكراراً ومن ثم مهارة الوصول إلى المعاني الحقيقية من خلال المعاني المجازية (36) تكراراً. وخلت مهارة تحديد صلة المعلومات الواردة في النص المقروء بموضوع النص من أي تكرار تضمن مؤشراً تحديد نوع النص الأدبي للنص المقروء وتحديد عبارات الإقناع وأساليب التأثير تكراراً واحداً لكل مهارة.

أما مهارات القراءة التحليلية في كتاب اللغة العربية للصف العاشر فقد أظهرت النتائج أنها جاءت مضمناً بشكل متفاوت، وقد حظيت مهارة تقويم المقروء ونقده بأعلى التكرارات (166) تكراراً والمؤشرات السلوكية الدالة على مهارة التمييز بين الحقائق والآراء أقل التكرارات (25) تكراراً. وتضمنت مهارة إبداء الآراء حول فكرة وردت في النص المقروء أعلى التكرارات (78) تكراراً ومن ثم مهارة الوصول إلى المعاني الحقيقية من خلال المعاني المجازية (34) تكراراً وخلت مهارة تحديد الأفكار الثانوية من أي تكرار

وتضمنت مهارة تحديد صلة المعلومات الواردة في النص المقروء بموضع النص ومهارة بيان قيمة الموضوع المطروق وأهميته تكرارين لكل مهارة.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص " ما مستوى التتابع والاستمرارية بين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا؟ "

يبين الجدول رقم (3) أن مستوى التتابع والاستمرارية في مهارات القراءة التحليلية المتضمنة في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، من حيث زيادة الصف كانت تتزايد وتتناقص حيث لم تأت مهارات القراءة التحليلية مضمنة بشكل متتابع في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا. فمثلاً تضمنت المؤشرات السلوكية الدالة على التمييز بين الحقائق والآراء في محتوى كتب اللغة العربية للصف الثامن (34) تكراراً ثم ارتفع إلى (32) تكراراً في الصف التاسع ثم تدنى إلى (25) تكراراً في الصف العاشر . وضمنت المؤشرات السلوكية الدالة على التفريق بين الأسباب والنتائج في محتوى كتب اللغة العربية للصف الثامن (24) تكراراً ثم ارتفع إلى (28) تكراراً في الصف التاسع ثم ارتفع إلى (32) تكراراً في الصف العاشر وضمنت المؤشرات السلوكية الدالة على تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف في محتوى كتب اللغة العربية للصف الثامن (32) تكراراً ثم تدنى إلى (28) تكراراً في الصف التاسع ثم ارتفع إلى (30) تكراراً في الصف العاشر، وضمنت المؤشرات السلوكية الدالة على الاستنتاج في محتوى كتب اللغة العربية للصف الثامن (65) تكراراً ثم ارتفع إلى (89) تكراراً في الصف التاسع ثم تدنى إلى (82) تكراراً في الصف العاشر وضمنت المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة التحليل في محتوى كتب اللغة العربية للصف الثامن (69) تكراراً ثم ارتفع إلى (99) تكراراً في الصف التاسع ثم تدنى إلى (94) تكراراً في الصف العاشر وضمنت المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة تقويم المقروء ونقده في محتوى كتب اللغة العربية للصف الثامن (121) تكراراً ثم ارتفع إلى (139) تكراراً في الصف التاسع ثم ارتفع إلى (136) تكراراً في الصف العاشر الأساسي.

رابعاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص " ما مستوى التكامل بين مهارات القراءة التحليلية المضمنة في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام الإحصاء الكمي المتمثل باختبار "كاي²" (Chi-square) لتحديد علاقة التكامل بين مهارات القراءة التحليلية من خلال تكرارات الفقرات التي تنتمي لكل مهارة في كل كتاب من كتب اللغة العربية، وبين الصف الذي يليه، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

نتائج اختبار "كاي²" (Chi-square) لمستوى التكامل بين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية من المرحلة

الأساسية

الصفوف الثلاثة كلها			الثامن - العاشر			التاسع - العاشر			الثامن - التاسع			مهارات القراءة التحليلية
الدالة الإحصائية (2-sided)	Df	قيمة (كاي ²)	الدالة الإحصائية (2-sided)	df	قيمة (كاي ²)	الدالة الإحصائية (2-sided)	Df	قيمة (كاي ²)	الدالة الإحصائية (2-sided)	Df	قيمة (كاي ²)	
0.544	10	8.865	0.334	5	5.718	0.583	5	3.765	0.581	5	3.778	

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مستوى التكامل بين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا؛ إذ بلغت قيمة (كا²) (8.865) بدلالة إحصائية (0.544)، مما يشير إلى عدم وجود تكامل مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، ويوضح الجدول رقم (4) عدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مستوى تكامل مهارات القراءة التحليلية بين كتابي اللغة العربية للصفين الثامن والتاسع الأساسيين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تكامل مهارات القراءة التحليلية بين كتابي اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، وكتابي اللغة العربية للصفين الثامن والعاشر الأساسيين.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من المهارات التي اقترح الخبراء والمحكمون تضمينها في مناهج اللغة العربية وكتبها في المرحلة الأساسية العليا، وقد تضمنت (6) مهارات، هي: مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، ومهارة التفريق بين الأسباب والنتائج، ومهارة تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التحليل، ومهارة تقويم المقروء وإبداء الرأي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن تعزى للأهمية التي تمثلها تلك المهارات، حيث إن وجود مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية أمر في غاية الأهمية للطلبة؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك والقدرة على الفهم الدقيق للنص المقروء، والإفادة منه في حل المشكلات، وتطوير الإبداع، والتحقق والتدبر والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بناءً (السليتي، 2006). وتتصل ميولهم وتزيد اتساعاً، وتنمي شعورهم بالذات، وتدفع عقولهم إلى التأمل والتفكير وترفع مستوى الفهم لديهم (لافي، 2006)، وهو ما يؤدي إلى تنمية قدرتهم على الإبداع والابتكار.

فاللغة وسيلة الإنسان في ممارسة الإبداع، ولا يقتصر إبداع اللغة على من يؤلف النص بل لا بد أن يشمل أيضاً كيف يقرأ النص قراءة إبداعية؟ وكيف يربط بين مضمونه ومقامه والواقع الذي يمثله أو يتمثله؟. ويرى ديجنازيو (Dignazio, 1998) أن الطلبة بحاجة إلى أن يسألوا ويدركوا ويستنتجوا ويقارنوا ويتوقعوا المعنى بناءً على خبرتهم السابقة. وقد أكدت نتائج دراسة الوائلي وأبو الرز (2012) أن ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة التحليلية أدى إلى تحسن مستوى تحصيل الطلبة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة أن كتب اللغة العربية (عينة الدراسة) تضمنت (1195) تكراراً لمهارات القراءة التحليلية، حيث جاءت بالمرتبة الأولى من حيث مجموع التكرارات في الصفوف عينة الدراسة مهارة تقويم المقروء وإبداء الرأي (426) تكراراً، تلتها مهارة التحليل (262) تكراراً، تلتها مهارة الاستنتاج (236) تكراراً، وجاءت بالمرتبة الرابعة مهارة تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف (96) تكراراً، وتلتها في المرتبة الخامسة مهارة التمييز بين الحقائق (91) تكراراً، وأخيراً مهارة التفريق بين الأسباب والنتائج (84) تكراراً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية المهارات (تقويم المقروء وإبداء الرأي، والتحليل، والاستنتاج)، للطلبة من جهة، ومن جهة أخرى فقد أكد الإطار العام والنتائج العامة والخاصة ذلك (2005: 63)، فقد جاء في النتائج العامة للصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسية "أن يقرأ الطالب نصوصاً متنوعة قراءة ناقدة، ويزداد نمو قدراته العقلية المتنوعة من فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم، وتفكير ناقد، وإبداعي، بما يتناسب مع نموه المعرفي والنمائي". الأمر الذي دعا مؤلفي الكتب إلى الاهتمام بهذه المهارات في التدريبات والأنشطة التي تتضمنها الكتب.

ولا بدّ أيضاً من إبراز الصلة بين مهارات التعبير ومهارات التفكير. فالقراءة بمفهومها الحديث لم تعد مجرد فك الرموز المكتوبة ونطقها (Decoding) بل أصبحت عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. فاللغة نظام بالغ التعقيد، وهي كما وضّحها تشومسكي (1990) "مرآة الفكر"، فجمود اللغة يجمد الفكر، وتفتحها ينميها، والتفكير عمليات تجري بلغة، فلا تفكير سليم بغير لغة سليمة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال أن مستوى التتابع والاستمرارية في مهارات القراءة التحليلية المتضمنة في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، من حيث زيادة الصف كانت تتزايد وتتناقص حيث لم تأت مهارات القراءة التحليلية مضمنة بشكل متتابع في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.

ويعزو الباحث تدني نسبة التتابع في مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا إلى طبيعة الأنشطة والتدريبات التي تتضمنها هذه الكتب التي لم توجه أساساً لتحقيق النتائج العامة للمصف المتعلقة بمهارات القراءة بشكل متتابع بحيث يتم تعميق معالجة هذه المهارات مع تقدم الطالب في الصفوف.

ومن جهة أخرى، هناك اختلاف في مؤلفي كتب اللغة العربية لكل صف دراسي، وتعدد منسقو محتوى كل كتاب، مما أدى إلى انخفاض التنسيق بين أعضاء لجان التأليف في صفوف المرحلة الأساسية العليا مما انعكس سلباً على مستوى التتابع في مهارات القراءة التحليلية الواردة فيها.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال عدم وجود تكامل بين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، وعدم وجود تكامل بين مهارات القراءة التحليلية بين كتابي اللغة العربية للصفين الثامن والتاسع الأساسيين، وبين كتابي اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، وكتابي اللغة العربية للصفين الثامن والعاشر الأساسيين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدم وجود تكامل بين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا إلى ضعف اهتمام فريق التأليف في وزارة التربية والتعليم في تصميم مصفوفة لمهارات القراءة يتم تضمينها بشكل منظم ومخطط له في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، وقد يعزو الباحث ذلك أيضاً إلى غياب نماذج تقييم ومتابعة تسمح لفريق الإشراف على التأليف التحقق من مستوى التكامل بين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، الأمر الذي يؤثر سلباً في كم مهارات القراءة التحليلية المقدمة للطلبة ونوعها في كتب اللغة العربية للصفوف المتقدمة؛ فنقل بذلك استمرارية المعرفة وتثبيتها وتعميقها لدى الطلبة.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة فإنه يتقدم بالتوصيات التالية أملاً في تطوير مناهج اللغة العربية وكتبها مستقبلاً:

- تطوير محتويات مناهج اللغة العربية وكتبها في المرحلة الأساسية العليا في الأردن بما يساهم في الحفاظ على مهارات القراءة التحليلية في عقول الناشئة بشكل مخطط ومنظم ومدروس.
- التركيز على مهارات القراءة التحليلية التي جاءت مضمنة بنسب متدنية في كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا كمهارة (استخلاص الدروس والعبر من النص المقروء، ومهارة تحديد نوع النص الأدبي للنص المقروء، ومهارة إصدار حكم يتعلق بلغة النص المقروء، ومهارة بيان قيمة الموضوع المطروق وأهميته).

- تأكيد مستوى التتابع في تضمين مهارات القراءة التحليلية في محتويات كل كتاب على حدة من كتب اللغة العربية (الثامن والتاسع والعاشر) الأساسية.
- تأكيد مستوى التكامل بين كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، وأن تستند عملية التكامل في مهارات القراءة التحليلية إلى نماذج مدروسة ضمن أوزان محددة مسبقاً.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جاد، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (2013). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.
- الأسطل، هند. (2008). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى منهاج الادب والنصوص للصف الحادي عشر ومدى اكتساب الطلبة لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية عزة.
- أندرسون، جوزيف وياسين، العلي والشريف، حامد. (1998). *اللغة العربية ومهاراتها*. لبنان: مكتبة اليسر للنشر والتوزيع.
- الجراح، ريماء. (1997). *مدى توافر مهارات القراءة التحليلية في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية وممارسة المعلمين لهذه المهارات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الجهني، عبدالله. (2006). *مدى تضمين مهارات القراءة التحليلية في أسئلة كتب القراءة والمطالعة للمرحلتين المتوسطة والثانوية ودرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه المهارات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- خضر، محمد. (2002). *أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية اربد الأولى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الخالدة، ناصر وعيد، يحيى. (2006). *تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها*. عمان: دار وائل.
- الربابعة، اسماعيل محمد. (2010). *تصميم برنامج في القراءة التحليلية وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة التحليلية و الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- شحاتة، حسن. (1992). *قارئ جديد لمجتمع جديد*. الحلقة الدراسية عن مهرجان القراءة للجميع، القاهرة.
- طعيمة، رشدي والشعبي، محمد. (2006). *تعليم القراءة والأدب*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، محمد. (2010). *تحليل المحتوى في بحوث الإعلام من تحليل كمي الكمي إلى التحليل في الدراسات الكيفية وتحليل محتوى المواقع الإعلامية*. القاهرة: عالم الكتب
- عطا، هشام محمد. (2001). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- لافي، سعيد. (2006). *القراءة وتنمية التفكير*. القاهرة: عالم الكتاب.
- مصطفى، فاتن. (1989). *مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة*، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.
- مرعي، توفيق و الحيلة ، محمد. (2010). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأساليبها وعملياتها*. ط8، عمان: دار المسيرة.
- مفلح، غازي. (2004). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.

- نصر، حمدان علي. (1999). آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الاردن حول مدى توظيف عمليات الانشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 15 (3): 223-277.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطيه، محسن. (2011). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. عمان: دار صفاء.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2013). الإطار العام للمناهج والتقويم. عمان.
- يونس، فتحي علي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Garcia, Alexandra. (2008). Removing the Developing Critical Reading skills through Systemic Functional Linguistics. *Revista del Instituto de Estudios en Educacion Universidad del Nort*9. pp 30-45.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9.
- Harris, A., and Hodges, W., (1998). "Definitions of Critical Thinking", Retrieved July 5, 2013, from:// www.kcmetro.com.us.
- Holsti, O. (1969). "Content Analysis for the Social Sciences and Humanities". New York: Addison Wesley.
- Johnson, p. 1991. **The reading-writing relationship: pedagogical study**. Paper presented at the annual meeting of the teachers of English to Speakers of others language (25, march 24-28, 1991) u.s.a, district of Colombia .(ed 341258).
- Lakshmi, Lingineni & Rao, Digumarti. (2006). **Reading and Comprehension**. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Shankweiler, D. & Fowler, A.E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read, *Reading and Writing*, 17: 483-515.
- Strang, N. (2001). The Effects of Journal writing on the Reflective Metacognitive Analysis and study skills of College students Enrolled in Critical Reading and Thinking Course Temple University. *Dissertation Abstract International*, 61/12. 4719
- Winograd, P. (1988) Direct instruction. of Reading Comprehension writing: The Nature of Teacher Explanation In C. E. Weinstein E. T. Poez and P. A Alexander (Eds) **Learning and Study Strategies**. (pp 121-139). San Diego CA: Academic Press. Inc.