مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة

"دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي"

أ/ كلثوم قاجة (طالبة دكتوراه)
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف (الجزائر)
أ. د/ محمد الساسي الشايب
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

الملخص:

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة، تكونت العينة من 100 تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من بعض ثانويات ولاية الشلف للعام الدراسي 2014/ 2015م، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الناقدة من أجل تحديد المهارات اللازمة للتلاميذ، وفي ضوئها تم بناء اختبار مهارات القراءة الناقدة، بعد أخذ نسبة اتفاق تفوق 90% من آراء المحكمين تم التوصل إلى ست مهارات للقراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتائج تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة حيث ابتعد متوسط أداء التلاميذ المقدر بنسبة 46.72% عن معيار التمكن المحدد في هذه الدراسة بـ 80%، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مستوى مهارات القراءة الناقدة.

الكلمات المفتاحية: القراءة الناقدة، مهارات القراءة الناقدة، اختبار مهارات القراءة الناقدة.

The abstract:

The study aimed to identify and know the level of students 'competence in mastering the critical reading skills , the sample consisted of 100 male and female learner who were chosen at random and haphazardly from some of Chlef Province high schools for the academic year 2014/2015, and in order to achieve the objectives of the study, a critical reading skills list was prepared in order to determine the necessary skills for the learners , and in the light of this ,a test of critical reading skills was built, after taking the percentage of the agreement that exceeds 90% of the arbitrators' views ,it has been reached to six necessary critical reading skills for the second year high school learners , and after the application of tools of the study, the results showed up the poor level of the learners in the critical reading skills where the average of student's performance got further with percentage of 46.72% from the standard which was defined in this study by80% , and the lack of differences between the average scores of male and female average in the level of critical reading skills.

Key words: Critical Reading, Critical Reading Skills, Reading Skills Critical Test.

Résumé :

L'étude a pour object d'identifier le niveau des habiletés de la lecture critique chez les élèves lycéens.L'échantillon se composait de 100 élèves (de sexe masculin et feminin).il ont été choisis

au hasard dans certaines écoles secondaires Wilaya de Chlef pour l'année scolaire 2014/2015.

Et pour atteindre les objectifs de l'étude on a préparé une liste des habilités de lecture critique afin de déterminer les habilités nécessaire des élèves et à la lumière de cette liste il a été construit un test qui contient six habilités après avoir atteindre les conditions de validité.

Les résultats de l'analyse ont montré un bas niveau des habiletés de la lecture critique chez les élèves –Il n'existe pas des différences significative entre les deux sexes (masculin, féminin) dans le niveau des habiletés de lecture critique.

Mots-clés: Lecture critique, habiletés de lecture critique, test des habiletés de lecture critique.

مشكلة الدراسة: إن أول آية قرآنية انزلت على رسولنا الكريم تأمره بالقراءة، وفي ذلك دليل على عظم قيمتها، والمكانة التي تتبوؤها بين باقي مهارات اللغة الأخرى. فيتفق كل من شحاتة (1986)، ونصر (2003)، والخزاعلة (2011) على أن القراءة من أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، كما أنها مفتاح الدخول إلى عالم المعرفة، واكتساب خبرات تتناغم مع طبيعة العصر الذي نعيش فيه. أما أحمد (1986)، والحلاق (2010) فيريان أن القراءة من أهم المواد الدراسية لأن التفوق فيها يساعد المتعلم على النجاح في باقي المواد الدراسية.

يرى مدكور (1991)، ولافي (2012) أن القراءة ليست عملية آلية قم- تكلم- اجلس، بل تلك القراءة الواعية التي تعتمد على فهم المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها. بهدف إكساب المتعلم القدرة على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، وحل ما يواجهه من مشكلات.

وهو ما توصلت إليه دراسة شحاتة (1991) حول واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي على عينة من المعلمين، وموجهي اللغة العربية، ونظار المدارس «أنه يقف مفهوم القراءة في الصف الخامس من التعليم الأساسي عند مستوى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي، ولا يتعدى مستوى الفهم العميق أو النقد أو التذوق أو إبداء الرأي أو حل المشكلات، ويدور درس القراءة في دائرة: قم، اقرأ، اجلس» (شحاتة، 1997، ص: 131)

انطلاقا من النظرة الحديثة للقراءة التي لا تعتمد على الجانب الآلي فقط بل تتعداه إلى الفهم يرى رضوان (1973) أنه نتيجة للتطور الحاصل في مفهوم القراءة فلا يكف أن نغير مفهومنا عن القراءة فقط، وإنما نغير فكرتنا عن المادة المقروءة، وعن أساليب تعليم القراءة، وأن نختار من ذلك ما يحقق أهدافنا الجديدة في عصر طغت فيه وسائل الإعلام بكل أنواعها.

إن الهدف من القراءة هو الفهم، وللفهم القرائي عدة مستويات اختلف الباحثون في تصنيفها إلا أن معظمها يركز على مستوى الفهم الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الناقد، والمستوى التذوقي، والمستوى الإبداعي، وقد قام بعض الباحثين بدراسة هذه المستويات مجتمعة مثل دراسة كل من المطاوعة (2000)؛ ودراسة الصقري (2010)؛ ودراسة الخزاعلة (2011)، ومنهم من جمع بين مستويين مثل دراسة شحاتة وإبراهيم (1992) التي جمعت بين القراءة الناقدة، والتذوق الأدبي؛ ودراسة السليتي (2006) التي جمعت بين القراءة الناقدة والإبداعية، ومنهم من درسها منفردة مثل دراسة أبو الهيجاء والسعدي (2003)؛ ودراسة جاسم (Jasim, 2007)؛ ودراسة البلوشي وعثمان (2013).

من خلال النظر إلى مستويات الفهم القرائي يتضح لنا أن القراءة الناقدة تتوسط هذه المستويات فلا يمكن للقارئ الاكتفاء بالمستويين الحرفي والتفسيري فقط بل لا بد له من المستوى الناقد، كما أنه لا يمكن أن يصل إلى المستوى التذوقي والإبداعي إذا لم يكن متمكنا من المستوى الناقد، ويرى شقير (2005) أنه نتيجة نتيجة للدراسات الحديثة في نظريات التعلم فقد تطورت النظرة إلى القراءة الناقدة، وركزت على ضرورة امتلاك القارئ لمهارات عليا، إضافة إلى امتلاكه لمعارف وخبرات سابقة حول النص، وتوظيف هذه الخبرات في أي مجال قرائي.

نظرا للأهمية التي تكتسبها القراءة الناقدة فقد قام أحد مراكز التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بعقد ورشة متخصصة في تطوير مهارات المتدربين في التفكير الناقد عامة، والقراءة الناقدة خاصة، وأظهرت الورشة «أن هناك هدفين أساسيين للقراءة النقدية، يتمثل الأول في التزود بدليل لدعم أو تحدي وجهة نظر ما، فيما كان الهدف الثاني يتمثل في تقييم صحة وأهمية النص المقروء» (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 166- 167)

يرى السليتي ومقدادي (2012) أن تأكيد خبراء المناهج وطرق التدريس على ضرورة الاهتمام بالتنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مختلف مراحل التعليم، وتزويدهم بمهارات القراءة الناقدة مرده التخوف من أن مظاهر التقنية

المعاصرة تشير إلى أن مظاهر الحياة سوف تكون محكومة بسرعة التغير وتجدد المعرفة، مما يستوجب إعدادهم لمواجهة المستقبل من خلال إكسابهم مهارات التفكير الناقد والقراءة الناقدة.

نتيجة لما سبق انصب اهتمام الباحثين بالقراءة الناقدة فتناولوها بالبحث، حيث اتجه فريق منهم إلى التعرف على طرق تنميتها كدراسة أبو الهيجاء والسعدي (2003)؛ ودراسة حسين (2007)؛ ودراسة السليتي ومقدادي (2012)، واتجه فريق آخر إلى التعرف على مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة من أجل وضع الأيدي على مكمن الداء حتى يمكننا التشخيص والعلاج ومن ثم التنمية.

من بين الدراسات التي أجريت حول مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة دراسة شحاتة وإبراهيم (1992) التي هدفت التعرف على الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسي على عينة من أطفال القرى المصرية متكونة من 400 طالب نصفهم من الصف الخامس والنصف الآخر من الصف الثالث الإعدادي، وبعد تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة توصل إلى «تدني مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة على القراءة الناقدة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، حيث وصلت نسبة من حصلوا على 70% فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار إلى 2% في الصف الثالث الإعدادي، على حين لم يصل أحد من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي إلى مستوى الكفاءة في القراءة الناقدة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في التعليم الأساسي نحو الكفاءة في القراءة الناقدة» (شحاتة، 1997، ص: 83)

كما توصلت دراسة مفلح (2004) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة القنيطرة بسوريا من أن متوسط تحصيل الطلبة في اختبار القراءة الناقدة القبلي 40.66% وهذه الدرجة تدل على عدم التمكن من مهارات القراءة الناقدة في ضوء المعيار الذي وضعه الباحث للتمكن 75%

وما لاحظه مفلح (2005) من ضعف كبير في اكتساب مهارات القراءة، سواء الأدائية منها أم العقلية، من خلال عمله مدرسا لمادة اللغة العربية في مختلف المراحل، وموجها أولا لتلك المادة في وزارة التربية، ومشرفا على بعض زمر دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية، وأيدته نتائج الدراسة الاستطلاعية للبلوشي وعثمان (2013) من خلال مقابلة عدد من المعلمين والمشرفين لمعرفة رأيهم في مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة حيث أكدوا وجود المشكلة.

في نفس الصدد توصلت دراسة الصقري (2010) التي هدفت التعرف على المهارات القرائية لطلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان كنموذج، وبعد تطبيق استبانة لقياس مدى اتقان الطلبة للمهارات القرائية على عينة مكونة من 117 طالبا وطالبة، أن الطلبة لا يتقنون المهارات القرائية، وقد ابتعد المتوسط العام لأداء الطلبة عن المعيار المحدد في الدراسة للإتقان حيث بلغ 54.14% بينما معيار الاتقان المحدد هو 75%، وبلغ متوسط أداء الطلبة في محور التقويم 46.15% وهو ما يوضح أن مستوى الطلاب في إتقانهم للمهارات القرائية ضعيف جدا، كما وجد فروق بين متوسط أداء الذكور والإناث في محور التقويم فقط بخلاف المحاور الأخرى لصالح الإناث حيث بلغ أداء الإناث 50.74% في مقابل 42.22% للذكور.

وهو نفس ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية التي قام بها لافى (2012) على تلاميذ الصف الخامس بمدرسة سبويه الابتدائية قوامها 89 تلميذا، حيث تم تقديم نص قرائي للتلاميذ يليه عدد من الأسئلة التي تستهدف تحديد مدى إلمامهم ببعض مهارات الفهم القرائي، حيث كان من بين مهارات الفهم القرائي تقويم المادة المقروءة فكان عدد الإجابات

الصحيحة 28 بنسبة 31% وهي نسبة تشير إلى ضعف هؤلاء التلاميذ في مهارة تقويم المادة المقروءة وعدم تمكنهم منها.

وكشفت دراسة البلوشي وعثمان (2013) التي هدفت قياس مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة اللازمة لهم، ومعرفة العلاقة بين مستواهم فيها بمتغيري الجنس، ومستوى الأداء التحصيلي في مادة اللغة العربية، على عينة مكونة من 280 طالبا، وطالبة بسلطنة عمان إلى أن المستوى العام لطلبة الصف العاشر الأساسي في مهارات القراءة الناقدة ضعيف، سواء أكان على المستوى العام للمهارات كافة، الذي بلغ المتوسط الحسابي فيه (48.60%)، أم على مستوى كل مهارة على حدة. حيث حدد مستوى التمكن في هذه الدراسة بـ 80% فأكثر، كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح الإناث سواء أكان على المستوى العام للمهارات كافة، أم على مستوى كل مهارة رئيسية.

أما دراسة عيسى وأبو المعاطي (2013) التي هدفت إلى تعرف مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية- جامعة الطائف، وتعرف الفروق في مهارات القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها على عينة مكونة من 135 طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بالدبلوم التربوي والماجستير، فقد أسفرت النتائج على أن نسبة امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات القراءة الناقدة تراوحت بين 31.11%- 43.44% للمهارات الفرعية وبلغت الدرجة الكلية نسبة 38.67% مما يشير إلى تدني مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الدراسات العليا، كما أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارات القراءة الناقدة.

أظهرت نتائج الدراسات السابقة الضعف الذي يعانيه الطلبة في مهارات القراءة الناقدة في المراحل التعليمية المختلفة، مما يجعل الباب مفتوحا لإجراء المزيد من الدراسات حتى تشمل جميع البيئات والفئات لأجل التعرف على مستوى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الناقدة، ومن هنا تظهر الحاجة إلى الدراسة الحالية في محاولة للكشف على مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة من خلال الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

تساؤلا الدراسة:

1. ما مستوى تمكن تلاميذ السنة الثانية ثانوي من مهارات القراءة الناقدة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور في مهارات القراءة الناقدة؟

أهمية الدراسة:

- التعرف على مستوى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مهارات القراءة الناقدة.
- التعرف على مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- محاولة بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة.
- تقديم نتائج هذه الدراسة للمسؤولين عن العملية التعليمية من أجل إعادة النظر في المناهج، وفي تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها.
- تبصير المعلمين بحجم المشكلة لتطوير أساليبهم التدريسية من أجل تحسين مهارات القراءة الناقدة، مما ينعكس إيجابا على مستوى تفكير التلاميذ.
- تفيد التلاميذ في التعرف على أهمية اكتساب مهارات القراءة الناقدة، والوعي بها، والتعرف على مستواهم الحقيقي فيها حتى يسهل عليهم تعلمها.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث في هذا الموضوع لتحسين المردود التربوي.

أهداف الدراسة:

- تحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- التعرف على مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة.
- التعرف على الفروق في الأداء بين الذكور والإناث في مهارات القراءة الناقدة.

التعريف الإجرائي للمفاهيم:

مهارات القراءة الناقدة: هي أداء يتم في سرعة ودقة أثناء الموقف الاختباري الذي يتطلب من التلميذ اظهار السلوك الدال على توافر المهارات المستهدفة من خلال توظيف قدراته العقلية والحركية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات القراءة الناقدة المعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

- حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف الثاني ثانوي تتمثل في عينة يقدر عددها بـ 100 تلميذ وتلميذة.
- حدود مكانية: طبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية من المدارس الثانوية للسنة الثانية ثانوي في مدينة الشلف.
- حدود زمانية: طبقت أدوات الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم القراءة الناقدة: حظي مفهوم القراءة الناقدة بعدد من التعريفات التي تختلف باختلاف وجهات نظر الباحثين حول وظيفة هذا النوع من القراءة والمهارات التي تشتمل عليها، وفيما يلي نورد بعضا من هذه التعاريف:

1- تعريف أولسن (Olsen, A. 1972): «أنها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف، وقدرة القارئ على إدراك غرض المؤلف، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإصدار أحكام، وعمل استنتاجات» (شقير، 2005، ص: 20)

2- تعريف شابمان (Chapman,M,2004): «القراءة التي يقوم فيها القارئ بالحكم على صحة ما يقرأ، أو صدقه في ضوء معايير موضوعية مرتبطة بالمعرفة أو محكات تنمى من خلال خبرات سابقة» (حسين، 2007، ص: 153)

3- تعريف مفلح (2004): **«**هي نوع من أنواع القراءة يتطلب من القارىء التمكن من بعض مهارات الفهم كالتمييز والمقارنة، ومهارات التحليل كالاستنتاج، ومهارات التقويم كإبداء الرأي، وإصدار الأحكام وفق معايير الوضوح، والصحة، والدقة، والارتباط، والعمق، والاتساع، والمنطق**»** (مفلح، 2004، ص: 80)

4- تعريف لافى* (2012): «عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرا منطقيا مرتبطا بما يتضمنه من معارف» (لافى*، 2012، ص: 90)

من خلال ما سبق من التعاريف نستنتج أن القراءة الناقدة عملية عقلية تتدرج ضمن أحد مستويات الفهم القرائي العليا، والتي يكون فيها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف، حيث يوظف القارئ مهارات التفكير الناقد لإصدار حكم على المقروء وفق معايير موضوعية واستجابته له بالقبول أو الرفض، والاستفادة من ذلك كله في حياته اليومية.

مهارات القراءة الناقدة: تختلف وجهات النظر في مهارات القراءة الناقدة نظرا للاختلاف في تحديد مفهومها، وأغراضها، نتيجة لذلك ظهرت عدة قوائم تضم العديد من مهارات القراءة الناقدة، ومنهم من ذكرها بصفة عامة، ومنهم من حدد المستوى الخاص بهذه القائمة وفيما يلي ذكر البعض منها:

1- قائمة سميث وباريت (Smith and Barrett, 1994) في مستوى الفهم الناقد: «التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال، والتمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي، والحكم على الكفاية والصدق، والحكم على مناسبة الأفكار، والحكم على القيمة والتقبل والرغبة» (شحاته والسمان، 2012، ص: 104)

2- تصنيف طومسون (Thompson, S, 2000): قسمت مستويات الفهم إلى أربع مستويات هي: (مستوى الفهم الحرفي أو الظاهري أو السطحي. مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي أو الاستدلالي. مستوى الفهم التقويمي. مستوى الفهم الناقد)

مهارات مستوى الفهم التقويمي Evaluative Comprehension: -الحكم على المقروء– الحكم على كفاية البدائل الواردة في الموضوع– الدفاع عن أمر ما أو رفضه.

مهارات مستوى الفهم الناقد: Critical Comprehension: التمييز بين الحقيقة والرأي. تعرف القارئ على منطقية المكتوب ومدى اتساق تفكير الكاتب. وتمييز الصيغ أو العبارات الأدبية. تحديد العاطفة المسيطرة على الكاتب. وتحديد وجهات النظر الواردة في الموضوع. (عبد الباري، 2010، ص ص: 70- 71)

3- قائمة مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الناقد للمرحلة الثانوية لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (2003):

«يبدي رأيه فيما يقرأ من نصوص، ويحدد الاتجاه الفكري والفني للكاتب، ويصدر أحكاما موضوعية، ويوضح بأدلة وجهة نظر الكاتب، ويميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي ساقها الكاتب» (شحاته والسمان، 2012، ص: 107)

4- مهارات الفهم القرائي في مستوى فهم النص المقروء فهما ناقدا لإدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2005):

«يبدي رأيه فيما يقرأ من نصوص سواء في الأسلوب أو في الأفكار، ويحدد الاتجاه الفكري والفني للكاتب، ويبرز تصرفات الشخصية مقارنة بما سبق أن قرأه، ويميز بين الأفكار المهمة والأفكار الأكثر أهمية، ويذكر خصائص أسلوب الكاتب، ويوضح بأدلة من خارج النص وجهة نظر الكاتب، ويحلل الموضوع المقروء إلى عناصره الأساسية، ويراجع الأسباب التي ذكرها الكاتب ويفندها، ويكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض، ويكتشف مدى موضوعية الكاتب في عرض أفكاره، ويحكم على موثوقية المصادر التي استقى منها الكاتب معلوماته، ويحكم على الأفكار في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي» (شحاته والسمان، 2012، ص: 108)

5- قائمة مفلح (2004) لمهارات القراءة الناقدة للصف الثاني الثانوي: وتضم 7 مهارات وهي

- مهارات التمييز والمقارنة: 1- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار والآراء. 2- التمييز بين العبارات الزائدة والعبارات الأساسية في المادة المقروءة.

- مهارات الاستنتاج: 3- استنتاج التعميم الخاطئ. 4- استنتاج الأدلة الداعمة لآراء الكاتب ومعلوماته. 5- استنتاج مظاهر الجمال في المقروء.

- مهارات الحكم والتقويم: 6- استخدام المعايير المعقولة عند الحكم على المادة المقروءة. 7- تقويم فكرة الموضوع من حيث تسلسلها واستيفائها المعلومات الضرورية.

6- قائمة بيرنز ورو وروز (Burns, P. C., Roe, B. D., and Ross, E. P, 1996):

- مهارات تتعلق بكاتب النص، وتشمل: (أ) تحديد هدف الكاتب، (ب) تبين وجهة نظر الكاتب، (جـ) نقد أسلوب الكاتب، (د) الحكم على كفاية الكاتب، (ه) تقويم مصداقية الكاتب في طروحاته.

- مهارات تتعلق بالنص المقروء، وتشمل: (أ) الكشف عن زمن المادة المقروءة وسياقها، (ب) الحكم على صحتها وكفايتها، (جـ) تحديد مدى ملاءمتها للموضوع والهدف، (د) التفريق بين الحقائق والآراء، (ه) تبين أساليب الدعاية. (أبو الهيجاء والسعدي، 2003، ص: 133)

7- قائمة إنس (Eniss, R. 1987)**:** جعل فيها مهارات القراءة الناقدة عين مهارات التفكير الناقد، وصنف هذه المهارات في ثلاث فئات هي:

- مهارات التمكن (Enabling Skills) وتشمل: (أ) الملاحظة، (ب) تحديد وجوه الشبه ووجوه الاختلاف، (جـ) التجميع والعنونة، (ه) الترتيب، (و) التنميط، (ز) إعطاء الأولوية.

- مهارات العمليات (Processes Skills) وتشمل: (أ) تحليل الاسئلة، (ب) التفريق بين الحقائق والآراء، (جـ) ملاءمة المعلومات وموثوقيتها، (د) تحديد وجهات النظر، (ه) الكشف عن العلاقات بين الأسباب والنتائج، (و) إصدار التوقعات، (ز) تحليل الفرضيات.

- مهارات الإجراءات (Operational Skills) وتشمل: (أ) صنع الخيارات، (ب) اتخاذ القرارات، (جـ) التعليل المنطقي (الاستنتاج والاستدلال)، (د) التقويم وإصدار الأحكام، (ه) حل المشكلات، (و) التفكير المبدع. (أبو الهيجاء والسعدي، 2003، ص: 133)

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المتبع من بين المناهج المختلفة، وبما أن هذه الدراسة تعتمد التعرف على مستوى التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة فالمنهج الوصفي هو الأنسب لها.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة مكونة من 100 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي للعام الدراسي 2015/2014 اخذت بطريقة عشوائية من بعض الثانويات بولاية الشلف.

أدوات جمع البيانات:

1- قائمة مهارات القراءة الناقدة: تم الاعتماد في بنائها على مهارات القراءة الناقدة الواردة في الكتب، وما توصلت إليه الدراسات السابقة من مهارات، وتم عرض القائمة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، وفي المناهج وطرق التدريس، وفي اللغة العربية وآدابها، وأخذت المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق تفوق 90%، وهذه المهارات هي:

1- استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.

2- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

3- تفسير المعاني الضمنية.

4- التمييز بين الحقائق والآراء.

5- تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع.

6- استنتاج هدف الكاتب.

2- اختبار مهارات القراءة الناقدة: تم بناؤه في ضوء المهارات التي وافق عليها المحكمون، وعليه تكون الاختبار من نص قرائي طرح حوله 18 سؤالا من نوع اختيار من متعدد يقيس ست مهارات بواقع ثلاث أسئلة لكل مهارة فرعية، حيث تعطى الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون مجموع درجات الاختبار (18) درجة، وللتأكد من صدقه تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس، وفي

المناهج وطرق التدريس، وفي اللغة العربية وآدابها، وتم الأخذ بآرائهم، ومقترحاتهم في تعديل الاختبار واخراجه في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للاختبار: بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة الناقدة على عينة استطلاعية مقدرة بـ (35) تلميذا وتلميذة تم حساب الخصائص السيكومترية، وكانت النتائج كالآتي:

1- معامل صعوبة الفقرة: بعد تطبيق معادلة معامل السهولة (الغريب، د. ت، ص:634) وجد أن معاملات السهولة تراوحت بين 0.16- 0.80

2- معامل التمييز: حسب بطريقة الفروق الطرفية التي تعتمد على ترتيب الدرجات ثم تقسيم العينة إلى أقسام، وقد اختير التقسيم 27% للمستويين الممتاز والضعيف، ثم تطبيق معادلة جونسون A. P. Johnson (السيد، 1978، ص: 461)، فتراوحت معاملات التمييز للفقرات ما بين 0.30- 0.80

3- ثبات الاختبار: وحسب بطريقة الاختبارات المتكافئة بعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين المتكافئين (المرجع نفسه، ص: 244) وجد أن قيمة "ر" المحسوبة (0.63) أكبر من قيمة "ر" المجدولة (0.418) عند درجة الحرية (33) ومستوى الدلالة (0.01) مما يدل أن الاختبار الأول مكافئ للاختبار الثاني.

4- صدق الاختبار: حسب بطريقة المقارنة الطرفية بتطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق ومعادلته (السيد، 1978، ص:341)، فوجد أن قيمة "ت" المحسوبة (12.19) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.82) عند درجة الحرية (22) ومستوى الدلالة (0.01)، وعليه فالاختبار يميز بين التلاميذ الأقوياء والتلاميذ الضعاف.

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن التساؤل الأول الذي نصه: ما مستوى تمكن تلاميذ السنة الثانية ثانوي من مهارات القراءة الناقدة؟

تم بداية تحديد مستوى التمكن في الدراسة الحالية والمقدر بـ 80% فأكثر استنادا إلى دراسة البلوشي وعثمان (2013)، واللذان بدورهما استندا إلى عدد من الدراسات السابقة في وضع معيار للحكم على مستوى تمكن الطلبة كما هو موضح في الجدول الآتي

جدول رقم (1): يوضح مستويات تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة ومتوسطاتها الحسابية

مستوى التمكن	المتوسط الحسابي لكل المهارات	المتوسط الحسابي لكل مهارة على حدة	معيار التمكن
عال	14.4 فأكثر	2.4 فأكثر	80 فأكثر
متوسط	أقل من 14.4- 11.7	أقل من 2.4- 1.95	أقل من 80- 65
ضعيف	أقل من 11.7	أقل من 1.95	أقل من 65

بعدما تم تحديد مستويات تمكن التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة، والمتوسط الحسابي للمهارات الكلية والفرعية المقابلة لها، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الناقدة، والنسبة المئوية لمجموع الدرجات الكلية التي حصل عليها التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الناقدة، وتطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة، لمعرفة دلالة الفروق ومقارنته بمعيار التمكن المحدد في هذه الدراسة وهو 80%، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (2) يوضح: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق لعينة الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقدة ومستوى تمكنهم منها

	اختبار مهارات القراءة الناقدة		معيار التمكن	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مستوى التمكن
	م1	ع1					
التمييز بين الحقائق والآراء	1.13 / 37.66%	0.83	%80	15.87	98	دال عند 0.001	ضعيف
تفسير المعاني الضمنية	1.58 / 52.66%	0.76	%80	11.71	98	دال عند 0.001	ضعيف
استنتاج هدف الكاتب	1.28 / 42.66%	0.81	%80	14.00	98	دال عند 0.001	ضعيف
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع	1.68 / 56.00%	0.82	%80	09.00	98	دال عند 0.001	ضعيف
التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	1.71 / 57.00%	0.60	%80	11.50	98	دال عند 0.001	ضعيف
استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	1.03 / 34.33%	0.77	%80	19.57	98	دال عند 0.001	ضعيف
المستوى العام للمهارات	8.41 / 46.72%	4.59	%80	13.02	98	دال عند 0.001	ضعيف

ملاحظة: حولت المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية حتى يمكن مقارنتها بمعيار التمكن المحدد في هذه الدراسة.

بمقارنة النتائج الموجودة في الجدول رقم (2) مع نتائج الجدول رقم (1) تبين أن المتوسط الحسابي لمعيار التمكن والمقدر بـ (14.4) أكبر من المتوسط الحسابي للمهارات ككل والمقدر بـ (8.41)، والمتوسط الحسابي لمعيار التمكن لكل مهارة فرعية والمقدر بـ (2.4) أكبر من المتوسط الحسابي لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تراوحت متوسطاتها ما بين 1.03- 1.71، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم تطبيق اختبار "ت" فوجد أن قيمة "ت" المحسوبة في كل مرة أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ (3.373) مما يعني أن قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.001)، أي وجود فروق بين معيار التمكن المقدر بنسبة (80%)، ومستوى التلاميذ المقدر بنسبة (46.72%) للمهارات ككل، وعلى مستوى كل مهارة فرعية والتي تراوحت نسبها ما بين 34.33%- 57.00%.

فالنسب المئوية لجميع المهارات، ولكل مهارة فرعية على حدة أقل من النسبة المئوية لمعيار التمكن، وهذا يشير إلى أن مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة ضعيف سواء كان على المستوى العام للمهارات أو على مستوى كل مهارة فرعية على حدة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شحاتة وإبراهيم (1992)؛ ودراسة مفلح (2004)؛ ودراسة لافي (2012)؛ ودراسة الصقري (2010)؛ ودراسة عيسى وأبو المعاطي (2013)؛ ودراسة البلوشي وعثمان (2013).

يمكن توضيح هذه النتيجة استنادا إلى ما يراه السيد (1988) أنه ليس بالأمر السهل تكوين عادات القراءة وامتلاك مهاراتها فهي تحتاج إلى تخطيط واعداد ومتابعة وممارسة وتقويم ومادامت العملية على هذا النحو فإن الجميع مسؤول عن ذلك البناء بدءا من البيت وانتهاء بالمجتمع الواسع.

وعليه يمكن عزو ضعف مستوى تمكن التلاميذ في مهارات القراءة الناقدة إلى عدة أسباب منها ما يتعلق بالنظام التعليمي، ومنها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالتلميذ في حد ذاته، وفيما يلي تفسير كل سبب على حدة:

أولا- أسباب تتعلق بالنظام التعليمي: ينال النظام التعليمي المسؤولية الكبرى في تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة لأنه الركيزة الأساسية لتوجيه التعليم في الإطار الذي يواكب المجتمع من جهة، ويواكب التطورات الحاصلة من جهة ثانية، ويلقي مدكور (1991) المسؤولية الكاملة على عاتق المدرسة في بناء القارئ المجيد الواعي الذي يقرأ فيفهم ويحلل ويفسر وينتقد، ويقرأ من أجل الحصول على المعلومات التي تساعده في حل المشكلات التي تواجهه، ويؤيده في ذلك عصر (1997) حيث يحمل النظام التعليمي في مختلف مراحله المسؤولية كاملة في تنمية التفكير الناقد والقراءة الناقدة، وسنفصل في ذلك كالآتي:

- عدم تغيير مناهج تعليم القراءة، والإصلاح المستمر لها حتى تكون مسايرة للتطورات التكنولوجية الحديثة من جهة، وتلبي احتياجات المتعلمين من جهة ثانية، فقد نبهت هباشي (2008)؛ والسليتي ومقدادي (2012) إلى ضرورة إصلاح المناهج الدراسية، وتطويرها، ووضعها على محك النقد والتقويم وإعادة بنائها على ضوء المستجدات الاجتماعية والثقافية والعلمية والعصرية لتتجه إلى إعادة تشكيل المتعلم فتعمل على تربية أعماقه، وتفكيره، وعقله؛ ليكون أكثر وعيا، وقدرة على النفاذ ببصيرته إلى غوامض الوجود بمقدار ما يملكه من حدس وعقل ووجدان وقدرة على الإبداع والابتكار.
- عدم إثراء المناهج الدراسية باستراتيجيات حديثة بسبب عدم الاستفادة من توصيات الدراسات التي قامت بتجريب استراتيجيات تدريس وتوصلت إلى فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة وأوصت بضرورة تضمينها في المناهج، حتى وإن وجدت هذه الاستراتيجيات تكون بشكل مقتضب لا يلبي الفهم الأمثل للمدرسين، وقد دعا نصر (2003) الباحثين والمختصين في ميدان مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها إلى توجيه البحث نحو تصميم نماذج واستراتيجيات تدريس متقدمة لتعليم مهارات اللغة في ضوء العلاقات القائمة بينها من جهة، وبينها وبين التفكير من جهة ثانية.
- القصور في صياغة الأهداف العامة والخاصة التي تجعل من القراءة بكل مستوياتها (الحرفية والتفسيرية، والناقدة، والتذوقية، والإبداعية) أحد الأهداف الرئيسة لنهاية كل مرحلة تعليمية خاصة القراءة الناقدة فهي تتوسط مستويات الفهم القرائي، فلا يمكن الوصول إلى القراءة التذوقية والإبداعية إلا إذا كان الطالب متمكنا من مهارات القراءة الناقدة، وفي هذا الصدد بينت لي (Lee, A. A. 1998) «أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية- التعلمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة، والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول إلى الألفية الجديدة» (أبو جادو ونوفل، 2007، ص: 240)، وما أوصى به الكخن وعتوم (2007) من تطوير أهداف تدريس اللغة العربية وذلك بادراج مهارات جديدة من مهارات القراءة الناقدة.
- عدم إدراج مهارات القراءة الناقدة في المراحل الدنيا من التعليم بدء من رياض الأطفال حيث يرى بيرسون (Pearson, D., 1985) «أن تعليم القراءة الناقدة يجب أن يكون في كل مرحلة تعليمية، وأن يبدأ تأسيس هذه القراءة ومهاراتها منذ السنوات الباكرة في التعليم، وفي كل مادة دراسية» (عصر، 1997، ص: 72)
- عدم تظافر الجهود في المجتمع لمساعدة المدرسة في تكوين القارئ الناقد حيث يرى السليتي ومقدادي (2012) أنه أدى تطور مفهوم القراءة إلى وعي المجتمعات العالمية بدور القراءة، ودور القراءة الناقدة بالذات إلى الطلب من مدارسها تكوين القارئ الناضج الذي ينهض بمسؤولياته، ويلاحق التطورات الحديثة، ويشارك بصورة إيجابية في مشكلات مجتمعه وقضاياه.
- التركيز على مستويات الفهم القرائي الدنيا واهمال التدريب على المستويات العليا كالنقد والتذوق والإبداع، فقد أثبتت الدراسات الترابط الهرمي والوثيق بين مستويات الفهم القرائي، وأنه لا يمكن تنمية جانب على حساب جانب آخر، وأن كل مستوى من مستويات القراءة يحتاج إلى المستويات التي تسبقه، حيث يرى كل من حسين (2007)؛ والمطاوعة (2000)؛ وعبد الباري (2010)؛ وعيسى وأبو المعاطي (2013) أنه لا يمكن أن تنمى مهارات القراءة الناقدة بطريقة منفصلة عن باقي مهارات القراءة، أو التركيز على بعض المستويات دون غيرها من مستويات الفهم القرائي بل تنمو جميع المهارات معا، وهذا النمو يزداد عمقا واتساعا كلما ارتقى الفرد بدنيا، وتعليميا. أو قد تعطى المعلومات جاهزة للطالب دون إعمال الفكر ليستظهرها ويعيد نفس الإجابة في الاختبار.

- عدم الاهتمام بتدريب المعلمين بكل ما يتعلق بالقراءة الناقدة والتفكير الناقد قبل الخدمة وأثناءها، سواء كان حول تعريفها أو أهميتها أو استراتيجياتها وكيفية تنميتها من خلال طرق تدريسها، وكيفية صياغة الأسئلة الخاصة بها في ضوء المستويات المعرفية، وهو ما أوصى به مجموعة من الباحثين وخبراء تعليم القراءة منهم الصفدي (Al-Safadi, 1984)، والمطاوعة (2000).
- عدم استثمار نماذج الاختبارات المقننة المقترحة التي تقيس مهارات القراءة الناقدة التي تم التوصل إليها من طرف الباحثين والخبراء الذين اجتهدوا في وضعها سواء في الكتب أو رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو حتى الدوريات. من أجل مساعدة المعلم في التعرف على نواحي القصور عند الطلبة كبداية للعلاج والتنمية.
- عدم التركيز على الأسئلة التي تنمي مهارات القراءة الناقدة، حيث أشارت نتائج دراسة الصقري (2010) التي كان أحد أهدافها تحليل محتوى منهاج القراءة لطلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان كنموذج إلى أن منهاج القراءة يتوافر فيه عدد قليل جدا من المهارات القرائية، وأن عددا كبيرا من المهارات التي حددتها هذه الدراسة يتوافر بنسب متوسطة وضعيفة، وأن هناك عدد من المهارات لا تتوافر مطلقا في منهاج القراءة، فيما يخص المحور الرابع وهو محور التقويم في القراءة فقد حصل على نسبة منخفضة جدا 2.17% حيث جاء في الترتيب ما قبل الأخير، وهذه النتائج تشير إلى ضعف الاهتمام بالمهارات القرائية في منهاج القراءة في شكلها العام.

يؤيده في ذلك دراسة أبو الحمص (Abu Humos, 2012) التي هدفت تحليل أسئلة الاستيعاب من نواحي مستويات الصعوبة لكتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر ومدى تطابقها مع نموذج باريت لمهارات التفكير العليا الخاصة بالقراءة الاستيعابية على المستويات (الاستيعاب الحرفي، إعادة التنظيم، الاستقراء، التقييم، التذوق) وذلك بهدف التعرف على قدرتها في تحضير طلبة المرحلة الثانوية لمرحلة التعليم الجامعي في فلسطين حيث وجد الباحث أن أكبر جزء من الأسئلة كان للمستوى الحرفي حوالي 60%، ومن ثم إعادة التنظيم والاستقراء والتقييم التي تبين أنها أقل النسب المقترحة بينما كان التذوق أقلهم تمثيلا.

في نفس الصدد توصلت دراسة المحبوب، والكندري، وعبد الرحيم (2010) حول صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت على عينة مكونة من 150 معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت أن من أهم الصعوبات أن أسئلة التقويم لا تقيس مهارات القراءة الناقدة.

ثانيا- أسباب تتعلق بالمعلم: يمكن أن يكون المعلم أحد الأسباب المهمة في تدني مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة على النحو الآتي:

- إلقاء مسؤولية تعليم مهارات القراءة الناقدة على عاتق معلم اللغة العربية فقط، وكأن المعلمين الآخرين بمنأى عن هذه المسؤولية، فقد كشفت دراسة كارلين (Karlin, R., 1984) «عن فاعلية تدريس القراءة الناقدة في المدرسة الثانوية العليا ومن خلال مختلف المواد الدراسية لا المحتويات اللغوية وحدها» (عصر، 1997، ص: 74).

وهو نفس ما يراه دورون (Doron, S., 1992) «أن كل المعلمين، في مختلف المواد الدراسية يجب أن يكونوا معلمي قراءة ناقدة، ويحذر ... من أن تكون هذه القراءة مسئولية معلمي اللغة وحدهم؛ لأن ما يبنيه معلمو اللغة، قد يهدمه المعلمون الآخرون،... ومن هنا يوصي بأن يتعاون كل المعلمين، وأن يكاملوا جهودهم في تربية التفكير والقراءة الناقدين، لدى تلاميذهم» (عصر، 1997، ص: 72)

- القصور في معرفة مهارات القراءة الناقدة الخاصة بكل مرحلة تعليمية وبكل صف دراسي، وكيفية قياس مستوى الطلبة فيها لتشخيص المكتسبات التي يملكونها، فقد أشار حسين (2007) أن معلم القراءة هو الآخر في حاجة إلى

الوقوف على هذه المهارات وتحديدها لتوجيه العملية التعليمية التعلمية، وتعرف المهارات التي تحتاج إلى تعزيز لدى التلاميذ أو تلك التي تحتاج إلى تنمية.

- عدم مواكبة المعلمين للتطورات الحاصلة في مفهوم القراءة فهم مازالوا يركزون على الجانب الآلي للقراءة قم، اقرأ، اجلس وهو ما يراه مجموعة من الباحثين منهم رضوان (1973)؛ ومدكور(1991)؛ وعصر (1997)؛ وأحمد (1986)، وما ورد في تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن الذي قدم في مؤتمر التطوير المنعقد في أيلول (1987) «أن معظم معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم لا يولون عناية كافية للقراءة الناقدة، مما جعل الطلبة يعانون من مشكلة القراءة في مجالات المحتوى المختلفة، إذ ينصب جل اهتمامهم على ضبط الحركات الإعرابية للكلمة، وتجويد الصوت، ومعرفة الوقف» (شقير، 2005، ص ص: 28- 29)، وما أكدته نتائج دراسة الدخيل (1428) عن وجود قصور لدى معظم المعلمين في تدريب التلاميذ على مهارات القراءة، وعدم تنمية ميول التلاميذ القرائية، بل إن أساليبهم اقتصرت على إجراءات روتينية في تعليم القراءة.
- اعتماد المعلمين على الطرق التقليدية في التدريس في حين أن مهارات القراءة الناقدة تحتاج إلى استراتيجيات حديثة منها التعلم التعاوني الذي أثبت الباحثون فعاليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة كدراسة مفلح (2004)؛ ودراسة السليتي (2006)، وما توصلت إليه دراسة الياسري (2014) في استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي التي أسهمت في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفايتها في القراءة الناقدة.
- عدم تركيز المعلمين على استراتيجيات القراءة الناقدة أثناء تدريب الطلبة عليها نتيجة لنقص المامهم بها حيث يرى سمبسون (Simpson, Michele L, 1995) أحد خبراء القراءة «أن معالجة النص التعليمي للقراءة، تتطلب التدريب على عمل الاستنتاجات، وإصدار الأحكام، ونقد المقروء، وتقويمه، وتطوير القدرة لدى الطلبة على عمل الملخصات، وإعادة صياغة النص أو جزء منه» (نصر، 2003، ص: 196)، وما أثبتته دراسة أبو الشعر (Abu-Al- Sha'r, 2008) عن أثر استراتيجيات القراءة الناقدة من تحديد وتحليل وافتراض وتقييم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وما توصلت إليه دراسة جاسم (Jasim, 2007) من أن التدريب على استراتيجيات القراءة الناقدة كان له أثر ايجابي على استيعاب الطلبة للنصوص الإنكليزية.
- عدم تركيز المعلمين على مهارات القراءة الناقدة في الأسئلة العادية، وفي أسئلة الاختبار فغالبية الأسئلة التي يطرحونها تعتمد على الفهم السطحي، وتفتقد إلى المستويات العليا من التفكير، فقد كشفت دراسة الجراح (1997) حول مدى توافر مهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا (الثامن والتاسع والعاشر) على عينة متكونة من الأسئلة الواردة في نهاية الوحدات التدريسية وأسئلة المعلمين، والأسئلة التقويمية في الاختبارات أن «نسبة توافر مهارات القراءة الناقدة قد بلغ 9.14% في الأسئلة التعليمية و16% في الأسئلة الشفوية، 5.19% في الأسئلة الاختبارية» (العبد الله، 2007، ص: 57)

وما أكدته دراسة المطاوعة (2000) التي هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة موضوعات القراءة واختباراتها بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر، في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية، وفي إطار مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة، وكذلك تحديد مدى تنوع هذه الأسئلة من حيث المقالية والموضوعية، وتوصلت إلى أن أسئلة موضوعات القراءة تهتم بمهارات الفهم المباشر من النص ومهارات الفهم الاستنتاجي بصورة أكبر من اهتمامها بمهارات التفكير العليا مثل مهارات النقد والتذوق، حيث كانت النسب على الترتيب: الفهم المباشر 57.6%، الفهم الاستنتاجي 34.5%، الفهم الناقد 6.9%، وفي المرتبة الأخيرة التذوق الفني بنسبة 1.7%، وركزت أسئلة

الاختبارات على أسئلة فهم المعنى المباشر بنسبة 68%، والأسئلة الاستنتاجية بنسبة 32%، ولم تتضمن الاختبارات أي أسئلة نقدية أو تذوقية.

وهو نفس ما رآه عيسى وأبو المعاطي (2013) من أن الاختبارات والتكليفات أثناء التدريس لا تعدو كونها تكليفات لا تستثير المستويات العليا من التفكير وفي الاختبارات تتركز الأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف.

- عدم اهتمام المعلمين بتدريس مهارات القراءة الناقدة حيث يؤكد أنموذج بوسنر وزملائه (Posner et al, 1982) والذي تضمن أن «يولي المعلم اهتماما بالأخطاء في تفكير الطلاب، ويخطط لهذا الأمر في مواقفه التدريسية، ويتوقع مبرراتهم التي قد يلجأون إليها للدفاع عن أفكارهم، بحيث يخصص جزءا من وقته لتحقيق ذلك باستراتيجيات تدريسية مقصودة» (السويلميين، 2008، ص: 145)

كما توصلت دراسة الكخن وعتوم (2007) التي هدفت تعرف مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش في الأردن على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم، وبعد تطبيق قائمة بمهارات التفكير الناقد وفق فروع اللغة العربية على عينة بلغت 12% تقريبا من المجتمع الأصل للعام الدراسي 2003/ 2004 أشارت النتائج إلى أن نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بلغت 30%

ثالثا- أسباب تتعلق بالتلميذ: لا يمكن أن يبقى التلميذ في معزل عن تحمل المسؤولية، فعزوف التلاميذ عن القراءة، يجعلهم متلقين سلبيين في العملية التعليمية التعلمية، وينتج عن ذلك ما يلي:

- عدم معرفة التلاميذ بمهارات القراءة الناقدة حيث يرى حسين (2007) أن تعرف التلاميذ على مهارات القراءة الناقدة في غاية الأهمية إذ لا يمكن لشخص أن يولي اهتماما لشيء يجهله ويجهل استخدامه.
- عدم وعي التلاميذ بأهمية مهارات القراءة الناقدة حيث يرى عصر (1997) لكي يحكم القارئ الناقد على النص المكتوب يجب أن يكون واعيا له، ومدركا لطبيعته، وبنياته اللغوية، والعلاقات المتبادلة بين تلك البنيات. كما يجب أن يكون واعيا بمضمون المقروء في الوقت ذاته متابعا تسلسل البنيات اللغوية.
- عدم اجتهاد التلاميذ في اكتساب مهارات القراءة الناقدة حيث يرى البلوشي وعثمان (2013) أن امتلاك الطلبة لمهارات القراءة الناقدة أمر ضروري في الصفوف العليا؛ لأن مهمتهم لا تقتصر على فك الرموز وفهم المعنى السطحي للنص المقروء، وإنما التفاعل معه بنقده وتقويمه.

للإجابة عن التساؤل الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور في اختبار مهارات القراءة الناقدة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم صياغة الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور في اختبار مهارات القراءة الناقدة.

للإجابة عن فرضية الدراسة تم استخدام اختبار "ت" لمتوسطين غير مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار مهارات القراءة الناقدة، وقد أسفر هذا التحليل عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (3): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في اختبار مهارات القراءة الناقدة بين الذكور والإناث

	الذكور ن1 =33		الإناث ن2 = 67		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
التمييز بين الحقائق والآراء	%37.33 /1.12	0.96	%37.66 /1.13	0.77	0.06	98	غير دال عند 0.05
تفسير المعاني الضمنية	%53.33 /1.60	0.70	%52.00 /1.56	0.80	0.26	98	غير دال عند 0.05
استنتاج هدف الكاتب	%49.33 /1.48	0.71	%39.00 /1.17	0.85	1.93	98	غير دال عند 0.05
تمييز ما له صلة مما ليس له صلة بالموضوع	%58.33 /1.75	0.86	%54.66 /1.64	0.81	0.68	98	غير دال عند 0.05
التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة	%58.33 /1.75	0.61	%56.00 /1.68	0.60	0.58	98	غير دال عند 0.05
استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث	%44.33 /1.33	0.92	%29.33 /0.88	0.64	3.21	98	دالة عند 0.05
المستوى العام للمهارات	%50.16 /9.03	4.76	%44.77 /8.06	4.47	1.05	98	غير دال عند 0.05

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المستوى العام للمهارات أو على مستوى المهارات الفرعية باستثناء مهارة استنتاج الأسباب الكامنة وراء الأحداث. حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة في كل مرة أصغر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة (1.980)، مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في اختبار مهارات القراءة الناقدة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من شحاتة وإبراهيم (1992)؛ ودراسة مفلح (2004)؛ ودراسة عيسى وأبو المعاطي (2013)؛ وتختلف مع نتائج دراسة كل من الصقري (2010)؛ ودراسة البلوشي وعثمان (2013) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث لصالح الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والاناث إلى أن التعليم في بلادنا مختلط أي أن الذكور والاناث يكونون في القسم الواحد معنى ذلك يتلقون نفس طريقة التدريس، ونفس المعارف والأنشطة، ويعاملون نفس المعاملة لذلك تتقلص الفروق بينهم، وهو نفس ما يراه عيسى وأبو المعاطي (2013) من أن طبيعة الدراسة وطريقة التعليم المتبعة في مراحل التعليم المختلفة والتي لا تفرق بين الطلبة والطالبات في عملية التعلم كما أن طريقة التدريس ومتطلبات المرحلة التعليمية لا تفرق بين الطلبة وفقا للجنس في متطلبات عملية التعلم.

توصيات الدراسة:

- الإعتناء بإعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها، وتزويدهم بكل ما هو جديد فيما يخص مهارات القراءة الناقدة سواء في مفهومها أو طبيعتها أو مهاراتها أو قياسها أو طرق تدريسها أو الاستراتيجيات الخاصة بها.
- الإهتمام بتأليف نصوص هادفة، وتنقيحها كلما دعت الضرورة لتكون السند الذي ينطلق منه المعلم، على أن يتم عرضها بطريقة جذابة ليتفاعل التلاميذ معها فتسهم بذلك في تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم.
- تزويد كتب القراءة والمطالعة بالأنشطة التي تنمي مهارات التفكير العليا للطلبة.
- الاهتمام باكساب التلاميذ مهارات القراءة الناقدة وتعويدهم على عدم التسرع في اصدار الحكم على المواضيع إلا بعد نقدها وتمحيصها.

- إعداد قوائم لمهارات مستويات الفهم القرائي في مراحل التعليم المختلفة، وتقديمها للمعلمين للاستفادة منها أثناء التدريس.
- بناء اختبارات مقننة للكشف عن المستويات القرائية للتلاميذ في كل المراحل التعليمية.
- تكامل الأدوار ما بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، فهذه الأخيرة تزود وزارة التربية والتعليم بنتائج البحوث التي يقوم بها الباحثون لتستفيد منها، ومن جهة ثانية تهيئ وزارة التربية والتعليم الأرضية للباحثين وتيسر لهم الأمور لتطبيق تجاربهم في المدارس.

أولا- المراجع باللغة العربية:

1. أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم والسعدي، عماد توفيق (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. **مجلة جامعة دمشق**، 19 (1)، ص ص: 129- 180.
2. أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر(2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق.** الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة.
3. أحمد، محمد عبد القادر. (1986). **طرق تعليم اللغة العربية**. الطبعة الخامسة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
4. البلوشي، نوال سيف وعثمان، محمد الطاهر (2013). مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي. **مجلة أماراباك**. 4 (8) ص ص: 97- 110
5. حسين، السيد حسين محمد (2007). **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة دمياط: مصر
6. الحلاق، علي سامي (2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. طرابلس- لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
7. الخزاعلة، خالد عقله مجلي. (2010/ 2011). **أثر طريقة التعلم التعاوني في إنماء مهارات القراءة في اللغة العربية دراسة تجريبية في الصف الخامس الأساسي بالأردن.** رسالة دكتوراه. كلية علوم التربية. جامعة محمد الخامس: الرباط: المغرب.
8. الدخيل، عواد بن دخيل عواد (1428). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. ماجستير الآداب في طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
9. دويدار، عبد الفتاح محمد (2007). **مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتاب البحث العلمي**، الطبعة الرابعة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
10. رضوان، محمد محمود (1973). **تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسية والتربوية**. الطبعة الثانية. مكتبة مصر.
11. السليتي، فراس محمود مصطفى (2006). **التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية**. الطبعة الأولى. عمان: عالم الكتب الحديث.
12. السليتي، فراس ومقدادي، فؤاد (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).** 26 (9)، ص ص: 1979- 2006.
13. السويلميين، منذر بشارة. (2008). أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم الفيزيائية البديلة لدى طلاب التعليم الصناعي في الأردن والمتعلقة بمفاهيم الخصائص الميكانيكية والحرارة للمادة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 9 (2). ص ص: 139- 160.
14. السيد، فؤاد البهي (1978). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. ط 3. القاهرة: دار الفكر العربي.
15. السيد، محمود أحمد (1988). **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**. دمشق: دار طلاس
16. شحاتة، حسن (1997). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي.** الطبعة الثالثة القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
17. شحاته، حسن (1986). **القراءة**. الطبعة الثانية، مؤسسة الخليج العربي.
18. شحاته، حسن والسمان، مروان (2012). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
19. شقير، عز الدين عزت فارس (2005). **أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر، وعلاقته بمتغيري الجنس (ذكور/ إناث) والمستوى التحصيلي (مرتفع/ منخفض)** رسالة دكتوراه في الفلسفة- علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية

20. الصقري، محمد بن خلفان بن خليفة. (2010). **المهارات القرائية لطلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان كنموذج**، رسالة دكتوراه. كلية علوم التربية. جامعة محمد الخامس- السويسي. الرباط: المغرب.
21. عبد الباري، ماهر شعبان (2010). **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة.
22. العبد الله، محمود فندي (2007). **أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا.** الطبعة الأولى. عمان: عالم الكتب الحديث.
23. عصر، حسني عبد الباري (1997). التمكن من مهارات القراءة الناقدة، وعلاقته بالوعي بعمليات الفهم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في كليات التربية. **مجلة التربية المعاصرة**، 3 (47)، ص ص: 65- 108
24. عيسى، محمد أحمد أحمد وأبو المعاطي، وليد محمد. (2013). مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**. العدد 156، الجزء 1. ص ص: 241- 281
25. الغريب، رمزية (دون تاريخ). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
26. الكخن، أمين وعتوم، كامل (2007). مدى تركيز معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم. **مجلة كلية التربية** (24) ص ص: 137- 162.
27. لافى*، سعيد عبد الله (2012). **القراءة وتنمية التفكير**. الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.
28. لافى، سعيد عبد الله (2012). **تنمية مهارات اللغة العربية**. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.
29. المحبوب، شافي فهد والكندري، وليد أحمد مراد، وعبد الرحيم، عبد الرحيم عبد الهادي. (2010). صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس.** العدد 34 الجزء 2. ص ص: 389- 416.
30. مدكور، علي أحمد (1991). **تدريس فنون اللغة العربية**. دار الشواف: الرياض
31. المطاوعة، فاطمة محمد. (2000). أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر "دراسة تحليلية تقويمية". **مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر** .السنة التاسعة (18). ص ص: 27- 57.
32. مفلح، غازي (2004). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. دراسة تجريبية في مدارس محافظة القنيطرة بأساليب تدريسية متنوعة**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
33. مفلح، غازي (2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة جامعة دمشق**. 2 (21). ص ص: 269- 302
34. نصر، حمدان علي حمدان (2003). الموازنة بين تدريس اللغة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح. **مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الاسلامية)**. 16 (1)، ص ص: 189- 234.
35. هباشي، لطيفة (2008). **استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة**. الطبعة الأولى. إربد: عالم الكتب الحديث.
36. الياسري، وفية جبار محمد (2014). أثر التساؤل الذاتي في القراءة لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة المطالعة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل**. العدد 18. ص ص: 236- 269.

ثانيا- المراجع باللغة الأجنبية:

1. Abu- Al- Sha' r. Awatif (2008). The Effect of Using Critical Reading Strategies on Developing University Students' Critical Thinking skills. Jordan Journal of Educational Sciences 4 (1). pp 49- 62
2. Abu Humos, Omar (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions' Level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Textbook. An - Najah Univ. J. Res. (Humanities). Vol. 26(3). pp 767- 788
3. Al- Safadi, Ahmed Issam (1984). The Critically- Minded Teacher. Educational Studies, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 1. pp. 29- 45.
4. Jasim, Basim Y. (2007). The Impact of Instruction in Critical Reading Strategies on Advanced Iraqi EFL learners' comprehension. College of Basic Education Researchers Journal 7(1). pp 320- 363