مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي

Level of Inclusion of Reading Comprehension Skills in the 10th Grade Chemistry Textbook

إعداد الباحثة

بدور بنت ضيف الله العتيبي

جامعة الملك سعود كلية "التربية" قسم "المناهج وطرق تدريس"

الرقم الجامعي : ٤٣٤٢٠٣١٦٥

المشرف: أ. د. عبد العزيز العمر

مستلخص البحث

هدف هذا البحث إلى التعرف على مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول (الطبعة ٢٠١٥)، ومعرفة مستوى تضمينها. تكونت عينة البحث ومجتمعه من جميع النصوص المقروءة الواردة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول تحت عنوان ماذا قرأت؟ والبالغ عددها (٢٧) نصًا. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى)، ولذلك صممت بطاقة تحليل، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وأظهرت نتائج التحليل أن مهارات الفهم القرائي تم تضمينها في محتوى كتاب الكيمياء بصورة جيدة، إلا أن هناك تركيز على مهارات الفهم القرائي المباشر والفهم الاستنتاجي، فمهارات الفهم القرائي المباشر والفهم الاستنتاجي تم تضمينهم بنسبة (١٠٠%)، ومهارات الفهم القرائي الناقد تم تضمينها بنسبة (٦٣،٧%)، أما مهارات الفهم القرائي الإبداعي فقد تم تضمينها بنسبة (٥٨،٠٢%).

وفي ضوء نتائج هذا البحث قدمت الباحثة عددًا من التوصيات ومن أهمها: إيلاء مزيد من الاهتمام بتضمين مهارات الفهم القرائي الناقد ومهارات الفهم الإبداعي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي بشكل متوازن.

Abstract

This research aimed at identifying the level of inclusion of reading comprehension skills in the 10th Grade Chemistry Textbook.

The research sample consisted of all texts contained in the chemistry textbook for first secondary grade level under the sub-title: "What have you read'? they were (27) listed in 10th grade chemistry textbook .

The researcher used a descriptive approach with a content analysis method . Analysis card was designed to be used for analyzing the content. An instrument was created for this purpose and tested for validity and reliability.

The analysis showed that reading comprehension skills were included with varying degrees , direct comprehension skills were (100%), deductive comprehension skills were (100%) , critic comprehension skills were (63.7%) and creative comprehension skills were (58.02%).

In the light of these results the research, recommendations were presented, the most important of them were more emphasis should be placed on higher level reading comprehension skills In a balanced manner.

المقدمة

إن طبيعة العصر الحالي وما يتصف به من كونه عصر التقنية والتقدم المعرفي فرض على مؤسسات التربية والتعليم العديد من التحديات من أجل مواكبة هذا العصر المتسارع، فلم يعد دور التربية مجرد نقل المعرفة والخبرة إلى المتعلمين، بل أصبح دورها يَكمُن في التخطيط لتوجيه الطلاب، ومساعدتهم في اكتشاف الحقائق العلمية.

ومسايرة لهذا التقدم التقني والمعرفي ظهرت العديد من الدراسات والبحوث التي تؤكد على إعداد القارئ الذي يقرأ ويستوعب ويواكب هذه التطورات، فقد أوصت دراسة السليمان (٢٠٠١) المربين بضرورة العمل على بناء القارئ الواعي الذي لا يتوقف عند حد مرحلة التعرف على الكلمات والنطق بها، بل يتجاوز ذلك وصولاً إلى مرحلة فهم ما يقرأ. ويعد الفهم من أهم المراحل التي يمر بها تعليم القراءة في المراحل التعليمية، فهو أساس عملية القراءة، ولا توجد قراءة حقيقية دون فهم، وهذا الفهم يحتاج إلى تدريب مقصود ومستمر على مهارات معينة وقدرات خاصة، يمكن تسميتها بمهارات الفهم في القراءة (جاد، ٢٠٠٣).

لقد أصبحت مهارات الفهم القرائي موضوعًا رئيسًا في التعليم المعاصر، فالقراءة هي إحدى أهم وسائل التعلم الذاتي، فلا يمارس المتعلم التعلم الذاتي ما لم يكن قادرًا على القراءة الواعية المقترنة بالفهم التي تعتمد على فهم معاني الكلمات، وفهم معاني الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة على النقد واستخلاص المعنى من المقروء، مما يعكس عمليات تفكير متعددة (موسى، ٢٠٠١).

إن الهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها، وتعزيز فهمه للمعاني ودقته في تفسيرها. وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام الباحثين به، والسعي لإكساب مهاراته للمتعلمين منذ مرحلة التعليم الابتدائي وحتى المرحلة الثانوية، إلا أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لا يزالوا يعانون من ضعف في مهاراتهم القرائية، فقد أكدت دراسة دوليتل، وتريبليت، ونيكلوز ويونق (Doolittle, Triplett, Nichols & Young, 2006) أنَّ كثيرًا من الطلاب يستطيع القراءة، وقليلاً منهم لديه معرفة بمهارات الفهم القرائي التي تعتبر أداه فعالة لتحسين مستوى تقدمهم الدراسي في مختلف المراحل التعليمية، حيث أنَّ الطلاب الذين لديهم قدرة على الفهم يستطيعون التوصل إلى الأفكار الرئيسية في النص المقروء (Jitendra, Burgess & Gajria, 2011).

والأصل في القراءة الفهم، بل هو الغاية الأساسية منها، فامتلاك القارئ لمهارات الفهم القرائي يساعده على التفاعل مع النص، والتأثر به. ولذا أوصى الراشد (١٤٢٢هـ) بالعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين؛ وذلك من خلال التخطيط الجيد للمناهج، بحيث تركز على تنمية الفهم القرائي في أهدافها، ومحتواها، وتستخدم الطرق، والاستراتيجيات، والنشاطات، والوسائل التي تكفل تحقيق هذا الهدف. لقد أظهر تعليم العلوم اهتماما بالفهم القرائي كهدف من أهدافه الأساسية، وهذا الاهتمام كان نتيجة التحول من مفهوم التعلم للقراءة إلى مفهوم القراءة للتعلم (Shymansky, 1994; Lemke, 1990) نظراً لأن القراءة للتعلم تؤدي إلى تعميق عمليات الفهم (Sheng, 2002؛ طلبة، ٢٠٠٧). إن النص المقروء بما يشتمل عليه من خصائص يعد من أهم العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي (أبو حجاج، ٢٠٠٤)، فالفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص (موسى، ٢٠٠١)، وعليه فإن الفهم القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات المواد الدراسية (عبدالوهاب، ٢٠٠٨).

وحيث إن تعليم وتنمية مهارات الفهم القرائي من الأساسيات التي يجب التأكيد عليها في العملية التعليمية، خاصة وأنها تعد مطلباً ملحاً لفهم المواد الدراسية جميعها، وسبيلًا مهمًا لتحسين تحصليهم فيها. وبما أن الكتاب المدرسي يشكل محورًا أساسيًا في العملية التعليمية؛ فهو يمثل الصورة التنفيذية للمنهج، ومن خلاله يتم تزود المتعلم بالمعرفة والخبرات التي تساعده على تنمية مهاراته، وهذا يتطلب الوقوف على مضمون الكتاب، وتحديد مدى قدرته على تمكين المتعلم من مواجهة المستجدات المعرفية والتقنية (زيتون، ٢٠٠٧)، ومن ثم تحديد مسار عملية التطوير، ويتم ذلك غالباً من خلال عملية تقويم محتوى الكتب المدرسية.

كما أن الكتاب المدرسي يعد من أكثر وسائل التعليم والتعلم استخدامًا، فهو مرجع منظم للمعرفة، يساعد المعلم في تحديد واختيار الأهداف، وطرق التدريس، والأنشطة اللازمة، وأساليب التقويم المناسبة. كما أنه في غاية الأهمية بالنسبة للمتعلمين، فهو مصدرهم المعرفي الرئيس، يعرض المادة العلمية أمامهم بطريقة منطقية ومناسبة لقدراتهم، لذا كان محط الاهتمام والدراسة تحليلًا وتقويمًا من قبل الباحثين، فتحليل محتواه يمثل نقطة الانطلاق في إصلاح المناهج (الشهري، ١٤٣٠هـ)، ونظرًا لأهمية تضمين مهارات الفهم القرائي جاءت هذه الدراسة.

مشكلة البحث

نظرًا لأن مناهج العلوم هي أهم أدوات تحقيق برامج التنمية الشاملة، فإن مناهج العلوم تبقى من أكثر المناهج حاجةً إلى المراجعة، والتحليل، والتقويم، والتطوير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ لما لذلك كله من دورٍ إيجابي في إعداد المتعُلم الماهر، وإمداده بكل ما يحتاج إليه من معلومات، ومهارات حياتية، وتَدريبه على كيفية تطبيقها والتعامل معها (عبد الحميد، ٢٠٠٩)، وبما أن الكتاب المدرسي يمثل مصدرًا مهمًا للمعلم والمتعلم، ويسهم في تحقيق أهداف المنهج، بما يوفره للمتعلم من مادة علمية وخبرات متنوعة، وحيث إن مقرر الكيمياء وما يتضمنه من مهارات للفهم القرائي لا بد أن يساعد المتعلمين على استخلاص معنى لأنفسهم مما يقرأون، فكان لا بد من العناية والاهتمام بكتب الكيمياء وتطوير محتواها ليحقق ذلك الهدف.

لقد نال الفهم القرائي في اللغة وموادها اهتمامًا كثيرًا من قبل الباحثين؛ لذا جاءت دراسات كثيره تهتم بتنمية الفهم القرائي من خلال استراتيجيات تدريسية معينة (الجعفري، ١٤٣٤ه؛ جواح، ٢٠١٣؛ الزيلعي، ٢٠١٦؛ عبد البارئ، ٢٠٠٩؛ عبدالرحمن، ٢٠١١؛ عبد الغني، ٢٠١٢؛ موسى، ٢٠٠٧)، ومن بين الدراسات التي اهتمت بالفهم القرائي في العلوم للصف الثالث متوسط دراسة العتيبي (١٤٣٤هـ) والتي استهدفت التعرف على مستويات الفهم القرائي في كتب العلوم، ودراسة المفتي (١٤٣٦هـ) والتي تهدف إلى الكشف عن مستوى مقروئية كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ولم تجد الباحثة أي دراسة تناولت مستوى تضمين كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات الفهم القرائي.

ونظرًا لكون كتب الكيمياء الحالية في المملكة العربية السعودية كتبًا مترجمة إلى اللغة العربية عن سلسلة كتب ماجروهيل الأمريكية (McGRAW Hill) ، وتمت مواءمتها بما يتناسب مع البيئة التعليمية والثقافة السعودية، وحيث إن تعليم وتنمية مهارات الفهم القرائي يعد مطلبًا ينبغي أن يُراعى في برامج تعليم العلوم، فقد رأت الباحثة ضرورة إجراء دراسة لتحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول (الطبعة٢٠١٥) وللتعرف على مستوى تضمينها، والتي يؤمل أن يستفيد القائمين على مشروع تطوير الكتب المدرسية من المرئيات والملاحظات التي قد تفيد في تطوير محتواها مستقبلًا بما يحقق للطالب القارئ فهمًا أفضل، لذا فإن مشكلة هذا البحث تحددت في الكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول.

أهداف البحث لقد هدف هذا البحث إلى:

١. تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي.

٢. تحديد مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث يسعى هذا البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي؟

٢. ما مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول ثانوي؟

أهمية البحث

١. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي بهدف التعرف على مستوى تضمينها، ويمكن الاستفادة منها في تحليل النصوص المقروءة في كتب مراحل تعليمية أخرى.

٢. قد يسهم البحث في إعداد وتطوير محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي.

٣. قد يسهم في توفير تغذية راجعة لواضعي المناهج ومؤلفي الكتب عن مدى اسهام كتب الكيمياء في تنمية مهارات الفهم القرائي.

٤. قد يسهم في مساعدة المشرفين التربويين في معرفة مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، وبالتالي توجيه المعلمين للاهتمام بها أثناء تدريسهم الكيمياء لطلابهم.

حدود البحث اقتصرت حدود البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع البحث على تحليل جميع النصوص المقروءة الواردة في كتاب الكيمياء (كتاب الطالبة) للصف الأول الثانوي (الطبعة٢٠١٤) للفصل الدراسي الأول الواردة تحت عنوان (ماذا قرأت؟).

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات البحث

الفهم القرائي Reading Comprehension

تُعرف سنو (Snow, 2002) الفهم القرائي بأنه: العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة. وقد عرف دورن وسوفوس (Dorn &Soffos, 2005) الفهم القرائي بأنه: مهارة بل عملية معقدة غرضها إظهار الأفكار وربطها بالخبرة.

ويعرفه حافظ (٢٠٠٨) بأنه عملية عقلية يقوم فيها المتعلم بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدما في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية. ويعرفه إبراهيم (٢٠٠٩) بأنه عملية التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ والتي ينتج عنها تكوين معنى.

وتعرف الباحثة الفهم القرائي **إجرائيًا** بأنه عملية عقلية تتطلب من القارئ استخلاص المعنى من النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي واستنتاج ما فيها من مضامين، والاستفادة منها وتوظيفها في تعلم مواقف جديدة.

مهارات الفهم القرائي Reading Comprehension Skills

تُعرف مهارة الفهم القرائي بأنها عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة،

وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (زهران وآخرون، ٢٠٠٧).

وبالاطلاع على التصنيفات المتعددة لمهارات الفهم القرائي اتضح أن هناك بعض التصنيفات التي اهتمت بتحديد مهارات الفهم القرائي، دون إدراجها تحت مستويات محددة، كما أن هناك تصنيفات أخرى اهتمت بتوزيع مهارات الفهم القرائي على مستوياته المختلفة. فصنف فئة من التربويين الفهم القرائي إلى خمسة مستويات هي: الفهم القرائي المباشر (الحرفي)، والفهم القرائي الاستنتاجي، والفهم القرائي الناقد، والفهم القرائي التذوقي، والفهم القرائي الإبداعي (عبد البارئ، ٢٠٠٩؛ الناقة وحافظ، ٢٠٠٢) وأخذت الباحثة بالتصنيف الرباعي، وتم استبعاد المستوى الخامس (الفهم التذوقي) كونه لا يتلاءم مع طبيعة النصوص العلمية. وقد وضع الباحثون التربويون عدة تعريفات لكل مستوى من المستويات الأربعة، وهي تعريفات تعددت وتقاربت في المعنى، ومن بين هذه التعريفات تعريف موكلي (٢٠٠٢) وهو كما يلي:

١. مهارة الفهم المباشر: ويقصد به قدرة القارئ على معرفة معاني الكلمات والجمل والأفكار والحقائق والحوادث، كما وردت صريحة في النص دون تأويل أو تفسير.

٢. مهارة الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة القارئ على استنتاج المعاني والأفكار والمبادئ والقيم غير المصرح بها في النص، عن طريق التأويل والتفسير، والمزج بين مضمون النص والخبرات الذاتية للقارئ.

٣. مهارة الفهم الناقد: ويقصد به قدرة القارئ في الحكم على النص من حيث صحة الأفكار ودقتها وواقعيتها وعدم تناقضها، مستنداً في ذلك إلى معايير ذاتية وخبرات مكتسبة من النص، أو من خارج النص.

٤. مهارة الفهم الإبداعي: ويقصد به قدرة القارئ على الوصول إلى مستوى من الفهم بحيث يُمكنه من إضافة شيء جديد إلى النص مُستفيداً من معطياته.

وتعرف الباحثة مهارات الفهم القرائي **إجرائيًا** بأنها مجموعة من المهارات العقلية التي تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء، وهي مهارات يمكن ظهورها عند أي من المستويات التالية: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات.

منهج البحث

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي (الفصل الدراسي الأول) لقياس مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالبة). ويعد المنهج الوصفي التحليلي أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من المواد (العساف، ١٤٢٤هـ).

مجتمع البحث وعينته

تَكون مجتمع البحث من جميع النصوص المقروءة المتضمنة في جميع فصول كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول (الطبعة ٢٠١٥) والواردة تحت عنوان ماذا قرأت؟ وهي تمثل كذلك عينة البحث، أي إن عينة البحث هي مجتمع البحث.

أداة البحث

أعدت الباحثة بطاقة تحليل المحتوى بغرض الإجابة عن سؤال البحث الثاني. وتضمنت هذه البطاقة عدداً من مهارات الفهم القرائي، والهدف من بطاقة التحليل هو التعرف على مستوى تضمين تلك المهارات في كتاب الكيمياء (كتاب الطالبة) للفصل الدراسي الأول.

وتم تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في بطاقة التحليل وتصنيفها تحت عدد أربع محاور، بالرجوع إلى المصادر التالية:

- القوائم والتصنيفات العربية والأجنبية التي اهتمت بمهارات الفهم القرائي.
- الكتب الخاصة بمهارات القراءة بشكل عام، والفهم القرائي ومستوياته بشكل خاص.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي.

وتم تحليل كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي وفقا للفئات التالية: مهارات الفهم القرائي المباشر، مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي، مهارات الفهم القرائي الناقد، مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

بناءً على اطلاع الباحثة لما سبق من الأدبيات التربوية في مجال الفهم القرائي ومستوياته فقد أعدت قائمة بمستويات الفهم القرائي ومهاراته المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية الصف الأول الثانوي (ملحق ج) تناسب النصوص المقروءة، والتي تضمنت أربع مستويات كل مستوى يضم مجموعة من المهارات، وهذه المستويات هي:

- مستوى الفهم المباشر "الحرفي": ويتمثل في فهم القارئ للمعنى الظاهري، أو السطحي في النص المقروء، وتحديد الفكرة العامة والرئيسة والثانوية وعلاقة الأفكار بعضها ببعض.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتمثل في فهم القارئ للمعاني الضمنية أو المضمرة التي لم يصرح بها النص.
- مستوى الفهم الناقد: وهذا المستوى يقوم فيه القارئ بالحكم على النص المقروء.
- مستوى الفهم الإبداعي: وهو أرقى مستويات الفهم؛ حيث يقوم القارئ بإنتاج أفكار جديدة لم تذكر في النص، ولكنها مرتبطة به.

والباحثة بذلك تتفق مع (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢؛ موكلي، ٢٠٠٢؛ المنتشري، ٢٠٠٧) في تحديد مستويات الفهم القرائي، وتتدرج المهارات ضمن كل مستوى، ويتضح أن الفهم القرائي يحدث في مستويات تصاعدية تتراوح بين دنيا وعليا، ويعتبر مستوى الفهم المباشر أدنى هذه المستويات، والذي يعتمد على التذكر واسترجاع المعلومات، والحقائق، ومن ثم تتدرج هذه المستويات إلى مستوى الفهم الاستنتاجي، ومن ثم مستوى الفهم الناقد الذي من خلاله يستطيع القارئ إصدار حكم على النص المقروء، وأعلى هذه المستويات هو مستوى الفهم الإبداعي، حيث من خلاله يستطيع القارئ إضافة ما يراه مناسباً من أراء وأفكار ومقترحات لجعل النص المقروء أكثر فائدة وإثارة.

صدق وثبات أداة البحث

صدق الأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث (بطاقة التحليل) بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لتحديد مدى مناسبة ارتباط كل مهارة قرائية فرعية بالمهارة الأساسية عند كل مستوى، والتأكد من صحة صياغة كل عبارة ومدى انتماؤها إلى محورها، وفي ضوء ما ورد للباحثة من ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات على بطاقة التحليل حتى وصلت إلى صورتها النهائية.

ثبات الأداة

لقد تم احتساب ثبات الأداة بالأسلوبين التاليين:

- حساب الثبات عبر المحللين، حيث تم حساب معامل الاتفاق بين الباحثة ومتخصص آخر(تخصص كيمياء) بعد أن قام كلٌ منهما منفرداً بتحليل عينة مختارة من نفس النصوص المقروءة.

- حساب الثبات عبر الزمن (التحليل وإعادة التحليل)، حيث قامت الباحثة بتحليل عينة من النصوص المقروءة، ثم إعادة التحليل بعد مرور (٢٥) يوماً.

تم استخدام معادلة كوبر(Cooper) (طعيمة، ٢٠١٢)، لحساب نسبة الاتفاق، وذلك لتقدير نسبة ثبات بطاقة التحليل، على النحو التالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وبلغ معامل الاتفاق بين المحللين (٨٧،٤٢ ٪)، بينما بلغ معامل الاتفاق بين التحليلين (التحليل عبر الزمن) (٩٣،٣٧٪)، مما يعطي مؤشراً لثبات الأداة وإمكانية الاعتماد على النتائج التي يتم الحصول عليها، حيث يرى طعيمة (٢٠١٢) أن معامل الثبات المناسب لتحليل المحتوى ينبغي أن لا يقل عن (٦٠٪).

إجراءات التحليل

للتعرف على مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، تم إعداد دليل لجمع البيانات وذلك بهدف تسهيل عملية جمع المعلومات وتحليلها ويتكون الدليل من:

١. **تحديد فئات التحليل:** تم تحديد فئات التحليل وهي مستويات الفهم القرائي، بواسطة مراجعة الدراسات المرتبطة بالفهم القرائي (إبراهيم، ٢٠١٠؛ جاد، ٢٠٠٣؛ الحربي، ٢٠١٥؛ الحسن، والغامدي، ٢٠١١؛ عبد البارئ، ٢٠٠٩؛ عبيد، ١٩٩٦؛ العتيبي، ١٤٣٤هـ ؛ العيسوي، والظنحاني، ٢٠٠٦؛ فضل الله، ٢٠٠١؛ المنتشري، ٢٠٠٧؛ موكلي، ٢٠٠٢) والاطلاع على بعض الكتب، والمراجع الخاصة بمهارات الفهم القرائي (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢؛ حبيب الله، ٢٠٠٠؛ طعيمة، ١٩٩٨)، وقد تضمنت فئات التحليل أربعة مستويات لمهارات الفهم القرائي وهي: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي.

٢. **تحديد وحدة التحليل:** وحدة التحليل "أي وحدة صغيرة ذات معنى، وتحتل مساحة معينة من الصفحة" (طعيمة، ٢٠١٢، ص٣٢٤). وقد تم تحديد وحدة التحليل وهي (الفقرة) الواردة تحت عنوان ماذا قرأت؟ أينما وردت في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول.

٣. **قواعد للحكم على وحدة التحليل:** تم إجراء التحليل في ضوء القواعد الآتية:

- اعتمدت الباحثة في عملية التحليل على التعريف الإجرائي للفهم القرائي في الفصل الأول من هذا البحث، وعلى تعريف مهارات الفهم القرائي.
- يمكن اعتبار وحدة التحليل وحدة تحوي على أي من مهارات الفهم القرائي الفرعية.
- تم تسجيل مهارات الفهم القرائي التي تم التعرف عليها، بحيث يمكن تحديد عدد مرات ظهور مهارات الفهم القرائي التي تضمنها النص المقروء في كتاب الكيمياء وتكرارها.
- قامت الباحثة بمشاركة زميلة لها بتسجيل عدد مرات ظهور (تكرار) كل مهارة من مهارات الفهم القرائي التي تم التعرف عليها في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء.

٤. تم تسجيل تكرار ظهور كل وحدة تحليل (مهارة الفهم القرائي) في ورقة تسجيل البيانات.

٥. تم تسجيل تضمين المهارة بأحد المستويات الثلاث التالية: "صريح" أو "ضمني" أو "غير متضمن"، علماً بأنه تم تسجيل المهارة عند مستوى "صريح" إذا كانت موجوده في النصوص المقروءة بصورة "صريحة" ومتطابقة مع عبارات الأداة، وتسجل عند

مستوى "ضمني" إذا كانت موجوده بصورة "ضمنية" بمعنى أنها متضمنة في النص المقروء بشكل "غير مباشر" ولكنها تفهم من خلال السياق، مع ملاحظة لو تكرر ظهور المهارة في وحدة التحليل فإنها تحسب لأول مرة فقط.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن سؤال البحث الثاني، فقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات لحساب تكرار كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي.
٢. النسب المئوية لمعرفة نسبة توافر مهارات الفهم القرائي في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء (للفصل الدراسي الأول) للصف الأول الثانوي.

نتائج البحث ومناقشتها

إجابة السؤال الأول

للإجابة عن سؤال البحث الأول والذي ينص على: **"ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي؟"** توصلت الباحثة إلى قائمة مهارات الفهم القرائي بشكل عام من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات الفهم القرائي، والمراجع والكتب الخاصة بهذه المهارات لبناء القائمة المبدئية لمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، وبعد ذلك تم تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي بالرجوع إلى المحكمين والخروج بالصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي التي يجب تضمينها في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي. حيث يتضمن هذا البحث مهارات الفهم القرائي المصنفة بمستوى: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي، ويندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعة من المهارات. وبهذا تم التوصل إلى مهارات الفهم القرائي التي يجب تضمينها في كتاب الكيمياء للصف الاول الثانوي وهي كما يلي:

أولاً: مهارات الفهم المباشر: وتشتمل على أربع مهارات فرعية على النحو الآتي:

١. مهارة تحديد المفهوم الرئيس.
٢. مهارة تحديد تعريف للمفهوم.
٣. مهارة تحديد الفكرة العامة للنص.
٤. مهارة تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.

ثانياً: مهارات الفهم الاستنتاجي: وتشتمل على خمس مهارات فرعية على النحو الآتي:

١. مهارة استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها النص المقروء.
٢. مهارة التوصل للنتائج من خلال مجموعة من المقدمات.
٣. مهارة استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
٤. مهارة تحديد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في الموضوع.
٥. مهارة تفسير الظاهرة التي وردت في الموضوع.

ثالثاً: مهارات الفهم الناقد: وتشتمل على خمس مهارات فرعية على النحو الآتي:

١. مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.
٢. مهارة إصدار حكم على المقروء.
٣. مهارة تكوين رأي جديد حيال الأفكار المطروحة في النص.
٤. مهارة تقويم الأدلة والبراهين في النص.
٥. مهارة التمييز بين المقبول والغير مقبول من الأفكار.

رابعاً: مهارات الفهم الإبداعي: وتشتمل على ثلاث مهارات فرعية على النحو الآتي:

١. مهارة اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.
٢. مهارة التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

٣. مهارة تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.

وبصفة عامة تشير نتائج تحليل محتوى النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي إلى أن النصوص المقروءة تضمنت جميع مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي)، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات السابقة (موكلي، ٢٠٠٢؛ الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢؛ المنتشري، ٢٠٠٧؛ إبراهيم، ٢٠١٠؛ الحسن والغامدي، ٢٠١١)، والتي أقرت في تحديد مهارات الفهم القرائي، وتتدرج المهارات تبعاً لكل مستوى.

إجابة السؤال الثاني

ينص السؤال البحثي الثاني على: **"ما مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي؟"** وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات التضمين للنصوص المقروءة بشكل عام ولكل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي الأساسية الأربع. وتوضح الجداول التالية (١، ٢، ٣، ٤) مستوى تضمين مهارات الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي.

أولاً: مهارات الفهم المباشر

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لظهور مهارات الفهم القرائي عند مستوى "الفهم المباشر"

المهارة الأساسية	م	مستوى التضمين / المهارة الفرعية	مستوى تضمين المهارة					
			ظهرت				لم تظهر	
			بصورة صريحة		بصورة ضمنية		غير متضمنة	
			ت	%	ت	%	ت	%
مهارات الفهم المباشر	١	تحديد المفهوم الرئيس من النص المقروء.	٢٧	١٠٠	٠	٠	٠	٠
	٢	تحديد تعريف للمفهوم من خلال النص.	٢٧	١٠٠	٠	٠	٠	٠
	٣	تحديد الفكرة العامة للنص.	٢٦	٩٦،٣	١	٣،٧	٠	٠
	٤	تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.	١٨	٦٦،٧	٩	٣٣،٣	٠	٠
المجموع (١٠٨)			٩٨	٩٠،٧	١٠	٩،٣	٠	٠

يتضح من جدول (١) ما يلي:

أولاً: أن جميع مهارات الفهم المباشر قد تم تضمينها في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي بنسبة مئوية تبلغ (٩٠،٧%) بـ (٩٨) تكراراً عند مستوى تضمين "صريح"، في حين جاء تضمين هذه المهارات بتكرار بلغ (١٠) عند مستوى "ضمني" وبنسبة مئوية (٩،٣%)، ولم تكن هناك أي مهارة فرعية مصنفة عند مستوى "غير متضمن".

ثانياً: إن أكثر مهارات الفهم المباشر تكرارًا في النصوص المقروءة هي: مهارة "تحديد المفهوم الرئيس من النص المقروء"، ومهارة "تحديد تعريف للمفهوم من خلال النص"، حيث حصل كل منهما على المرتبة الأولى حيث بلغت نسبة تضمينهما في النصوص المقروءة (١٠٠%) وبتكرار بلغ (٢٧) عند مستوى تضمين "صريح".

ثالثاً: حصلت مهارة "تحديد الفكرة العامة للنص" على المرتبة الثانية حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٩٦،٣%) وبتكرار بلغ (٢٦) عند مستوى تضمين "صريح" وبنسبة (٣،٧%) وبتكرار بلغ (١) عند مستوى تضمين "ضمني".

رابعاً: حصلت "مهارة تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص" على المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٦٦،٧%) وبتكرار بلغ (١٨) عند مستوى تضمين "صريح" وبنسبة (٣٣،٣%) وبتكرار بلغ (٩) عند مستوى تضمين "ضمني".

ثانياً: مهارات الفهم الاستنتاجي

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لظهور مهارات الفهم القرائي عند مستوى "الفهم الاستنتاجي"

	م	مستوى التضمين / المهارة الفرعية	مستوى تضمين المهارة					
			ظهرت				لم تظهر	
			بصورة صريحة		بصورة ضمنية		غير متضمنة	
المهارة الأساسية			ت	%	ت	%	ت	%
مهارات الفهم الاستنتاجي	١	استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها النص المقروء.	٢١	٧٧،٨	٦	٢٢،٢	٠	٠
	٢	التوصل للنتائج من خلال مجموعة من المقدمات.	١٤	٥١،٩	١٣	٤٨،١	٠	٠
	٣	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.	٩	٣٣،٣	١٨	٦٦،٧	٠	٠
	٤	تحديد العوامل والاسباب لظاهرة وردت في النص.	١٠	٣٧	١٧	٦٣	٠	٠
	٥	تفسير الظاهرة التي وردت في النص.	٨	٢٩،٦	١٩	٧٠،٤	٠	٠
	المجموع (١٣٥)		٦٢	٤٥،٩	٧٣	٥٤،١	٠	٠

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

أولاً: أن جميع مهارات الفهم الاستنتاجي قد تم تضمينها في النصوص المقروءة بنسبة مئوية تبلغ (٥٤،١%) وبتكرار بلغ (٧٣) عند مستوى تضمين "ضمني"، في حين جاء تضمين هذه المهارات بتكرار بلغ (٦٢) عند مستوى تضمين "صريح" وبنسبة مئوية (٤٥،٩%)، ولم تكن هناك أي مهارة فرعية مصنفة عند مستوى "غير متضمن".

ثانياً: أن أكثر مهارات الفهم الاستنتاجي تكرارًا في النصوص المقروءة هي: مهارة "استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها النص المقروء" حيث حصلت على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٢١) وبنسبة مئوية (٧٧،٨%) عند مستوى تضمين "صريح"، ووردت هذه المهارة الفرعية أيضاً بتكرار بلغ (٦) ونسبة مئوية (٢٢،٢%) عند مستوى تضمين "ضمني".

ثالثاً: حصلت مهارة "تفسير الظاهرة التي ورت في النص" على المرتبة الثانية حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٧٠،٤%) وبتكرار بلغ (١٩) عند مستوى تضمين "ضمني"، ووردت هذه المهارة أيضاً بتكرار بلغ (٨) ونسبة مئوية (٢٩،٦%) عند مستوى تضمين "صريح".

رابعاً: حصلت مهارة "استنتاج علاقة السبب بالنتيجة" على المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٦٦،٧%) وبتكرار بلغ (١٨) عند مستوى تضمين "ضمني"، ووردت هذه المهارة ايضاً بتكرار بلغ (٨) ونسبة مئوية (٢٩،٦%) عند مستوى تضمين "صريح".

خامساً: حصلت مهارة "تحديد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في النص" على المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (١٧) ونسبة مئوية (٦٣%) عند مستوى تضمين "ضمني"، ووردت هذه المهارة ايضاً بتكرار بلغ (١٠) ونسبة مئوية (٣٧%) عند مستوى تضمين "صريح".
سادساً: حصلت مهارة "التوصل للنتائج من خلال مجموعة من المقدمات" على المرتبة الخامسة بتكرار بلغ (١٤) ونسبة مئوية (٥١،٩%) عند مستوى تضمين "صريح"، ايضاً حصلت هذه المهارة على نسبة (٤٨،١%) بتكرار بلغ (١٣).

ثالثا: مهارات الفهم الناقد

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لظهور مهارات الفهم القرائي عند مستوى "الفهم الناقد"

المهارة الأساسية	م	مستوى التضمين / المهارة الفرعية	مستوى تضمين المهارة					
			ظهرت				لم تظهر	
			بصورة صريحة		بصورة ضمنية		غيرمتضمنة	
			ت	%	ت	%	ت	%
مهارات الفهم الناقد	١	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.	٣	١١،١	٢٠	٧٤،١	٤	١٤،٨
	٢	إصدار حكم على المقروء.	٠	٠	٢٢	٨١,٥	٥	١٨،٥
	٣	تكوين رأي جديد حيال الأفكار المطروحة في النص.	٠	٠	٢٠	٧٤،١	٧	٢٥،٩
	٤	تقويم الأدلة والبراهين في النص.	٠	٠	١٢	٤٤،٤	١٥	٥٥،٦
	٥	التمييز بين المقبول والغير مقبول من الأفكار.	٠	٠	٩	٣٣،٣	١٨	٦٦،٧
المجموع (١٣٥)			٣	٢،٢	٨٣	٦١،٥	٤٩	٣٦،٣

يتضح من جدول (٣) ما يلي:
أولاً: أن جميع مهارات الفهم الناقد قد تم تضمينها في النصوص المقروءة بنسبة مئوية (٦١،٥%) بـ (٨٣) تكراراً عند مستوى تضمين "ضمني"، في حين أن عدم تضمين هذا المستوى لمهارات الفهم القرائي بلغت نسبتها (٣٦،٣%) وبتكرار بلغ (٤٩) بمعنى أن تكرار عدم ظهور مهارات الفهم الناقد في النصوص المقروءة بلغ (٤٩)، بينما حصل هذا المستوى على نسبة مئوية (٢،٢%) وبتكرار بلغ (٣) عند مستوى تضمين "صريح".
ثانياً: حصلت مهارة "إصدار حكم على المقروء" على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٢٢) حيث بلغت نسبة تضمين هذه المهارة (٨١،٥%) عند مستوى تضمين "ضمني"، بينما لم تظهر هذه المهارة في خمس نصوص وبنسبة مئوية (١٨،٥%) بمعنى أن نسبة عدم ظهور هذه المهارة في النصوص المقروءة بلغت (١٨،٥%).
ثالثاً: مهارتا "التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية" "وتكوين رأي جديد حيال الأفكار المطروحة في النص" حصلتا على المرتبة الثانية بتكرار بلغ (٢٠) ونسبة مئوية (٧٤،١%) عند مستوى تضمين "ضمني"، بينما وردت مهارة "التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية" بتكرار بلغ (٣) ونسبة مئوية بلغت (١١،١%) عند مستوى تضمين "صريح" في حين لم تظهر هذه المهارة في النصوص المقروءة بتكرار بلغ (٤) ونسبة مئوية (١٤،٨%) عند مستوى تضمين "غير متضمن"، اضافة إلى ما سبق لم تظهر مهارة "تكوين رأي جديد حيال

الأفكار المطروحة في النص" في النصوص المقروءة بتكرار بلغ (٧) ونسبة عدم تضمين بلغت(٢٥،٩%).
رابعاً: حصلت مهارة "تقويم الأدلة والبراهين في النص" على المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٤٤،٤%) وبتكرار بلغ (١٢) عند مستوى تضمين "ضمني"، في حين لم تظهر هذه المهارة في النصوص المقروءة بنسبة مئوية بلغت (٥٥،٦%) وبتكرار بلغ (١٥) عند مستوى تضمين "غير متضمن".
خامساً: حصلت مهارة "التمييز بين المقبول والغير مقبول من الأفكار" على المرتبة الرابعة حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٣٣،٣%) وبتكرار بلغ (٩) عند مستوى تضمين "ضمني"، في حين لم تظهر هذه المهارة في النصوص المقروءة بنسبة مئوية بلغت (٦٦،٧%) وبتكرار بلغ (١٨) عند مستوى تضمين "غير متضمن".

رابعاً: الفهم الإبداعي
جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لظهور المهارات الفهم القرائي عند مستوى "الفهم الإبداعي"

المهارة الأساسية	م	مستوى التضمين / المهارة الفرعية	مستوى تضميـــن المهـارة					
			ظهـرت				لم تظهـــــر	
			بصورة صريحة		ظهرت ضمنية		غير متضمنة	
			ت	%	ت	%	ت	%
مهارات الفهم الإبداعي	١	اقتـراح حلـول جديـدة لمشـكلات وردت في النص.	٠	٠	٧	٢٥،٩	٢٠	٧٤،١
	٢	التنبـؤ بالأحـداث بنـاء علـى مقـدمات معينة.	٠	٠	٢٢	٨١،٥	٥	١٨،٥
	٣	تطـوير أفكـار جديـدة مـن خـلال أفكـار سابقة.	٠	٠	١٨	٦٦،٧	٩	٣٣،٣
المجموع (٨١)			٠	٠	٤٧	٥٨،٠٢	٣٤	٤١،٩٧

يتضح من جدول (٤) ما يلي:
أولاً: أن جميع مهارات الفهم الإبداعي قد تم تضمينها في النصوص المقروءة بنسبة مئوية بلغت (٥٨،٠٢%) بـ (٤٧) تكرارًا عند مستوى تضمين "ضمني"، في حين لم تظهر هذه المهارات في النصوص المقروءة بنسبة (٤١،٩٧%) وبتكرار بلغ (٣٤) عند مستوى "غير متضمن"، ولم تكن هناك مهارات فهم إبداعي متضمنة في النصوص المقروءة بصورة "صريحة" وهذا ما يشير إلية الرقم (٠).
ثانياً: حصلت مهارة "التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة" على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٢٢) حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٨١،٥%) عند مستوى تضمين "ضمني"، بينما لم تظهر هذه المهارة في النصوص المقروءة بتكرار بلغ (٥) وبنسبة عدم تضمين بلغت (١٨،٥%).
ثالثاً: حصلت مهارة "تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة" على المرتبة الثانية بتكرار بلغ (١٨) حيث بلغت نسبة تضمينها في النصوص المقروءة (٦٦،٧%) عند مستوى تضمين

"ضمني"، بينما لم تظهر هذه المهارة في النصوص المقروءة بتكرار بلغ (٩) وبنسبة عدم تضمين بلغت (٣٣،٣%).

رابعاً: حصلت مهارة "اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص" على المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (٧) وبنسبة تضمين في النصوص المقروءة بلغت (٢٥،٩%) عند مستوى تضمين "ضمني"، بينما لم تظهر هذه المهارة في النصوص المقروءة بتكرار بلغ (٢٠) وبنسبة عدم تضمين بلغت (٧٤،١%)، ويمكن أن يعزى ارتفاع نسبة عدم تضمين هذه المهارة إلى أنها مهارة متقدمة تحتاج إلى مستوى تفكير متقدم.

لقد بينت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني بأن هناك تفاوتًا في مستوى تضمين مستويات الفهم القرائي للنصوص المقروءة جدول (٥)، ويمكننا أيضًا اختصار هذه الجداول السابقة (١، ٢، ٣، ٤) والحصول على نسب وتكرارات ظهور مهارات الفهم القرائي جدول (٥) بأحد المستويات:

- "ظهرت" وهي عبارة عن حاصل جمع (تكرار ونسب) ظهورها بصورة صريحة وصورة ضمنية في النصوص المقروءة.
- "لم تظهر" بمعنى أنها غير متضمنة في النصوص المقروءة.

جدول (٥) نسب وتكرارات مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في النصوص المقروءة.

مستوى التضمين / المهارات	مستوى تضمين المهارات			
	ظهرت (ضمني+صريح)		لم تظهر (غير متضمنة)	
	ت	%	ت	%
مهارات الفهم المباشر	١٠٨	١٠٠	٠	٠
مهارات الفهم الاستنتاجي	١٣٥	١٠٠	٠	٠
مهارات الفهم الناقد	٨٦	٦٣،٧	٤٩	٣٦،٣
مهارات الفهم الابداعي	٤٧	٥٨،٠٢	٣٤	٤١،٩٧

من جدول (٥) يتضح ما يلي:

١. مهارات الفهم المباشر قد تم تضمينها في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي بنسبة مئوية تبلغ (١٠٠%) بـ (١٠٨) تكراراً عند مستوى "ظهرت"، ولم تكن هناك أي مهارة مصنفة عند مستوى "لم تظهر"، وهذا ما يشير إلية الرقم (٠) في الجدول السابق(٧) بمعنى أن تكرار ونسبة ظهور مهارات الفهم المباشر في النصوص المقروءة بصورة "غير متضمنة" غير متواجد في هذا المستوى.
٢. مهارات الفهم الاستنتاجي قد تم تضمينها في النصوص المقروءة بنسبة مئوية تبلغ (١٠٠%) وبتكرار بلغ (١٣٥) عند مستوى "ظهرت"، ولم تكن هناك أي مهارة فرعية مصنفة عند مستوى "لم تظهر"، بمعنى أن الرقم (٠) يشير إلى أنه لا يوجد نص مقروء لا يتضمن هذه المهارات.
٣. مهارات الفهم الناقد قد تم تضمينها في النصوص المقروءة بنسبة مئوية (٦٣،٧%) بـ (٨٦) تكراراً عند مستوى "ظهرت"، في حين أن عدم تضمين هذا المستوى لمهارات الفهم القرائي بلغت نسبتها (٣٦،٣%) وبتكرار بلغ (٤٩) بمعنى أن تكرار عدم ظهور مهارات الفهم الناقد في النصوص المقروءة بلغ (٤٩).
٤. مهارات الفهم الإبداعي قد تم تضمينها في النصوص المقروءة بنسبة مئوية بلغت (٥٨،٠٢%) بـ (٤٧) تكراراً عند مستوى "ظهرت"، في حين لم تظهر هذه المهارات في النصوص المقروءة بنسبة (٤١،٩٧%) وبتكرار بلغ (٣٤) عند مستوى "غير متضمن"

ونجد أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة (فضل الله، ٢٠٠١؛ المالكي، ١٤٢٩ه؛ اللحياني، ١٤٣٤ه) من حيث التركيز على مستوى الفهم المباشر بنسبة عالية، يليه مستوى الفهم الاستنتاجي ثم مستوى الفهم الناقد. واتفقت مع نتائج دراسات كلٍ من المطاوعة (٢٠٠٠) والعامري (٢٠٠٢) والسلخي (٢٠١٣) والطويسي (٢٠١٣) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مهارات الفهم القرائي تركز على مستويات التفكير الدنيا على حساب مستويات التفكير العليا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المفتي (١٤٣٦ه) التي أظهرت نتائجها أن مقروئية كتب الكيمياء للصف الأول الثانوي تقع في المستوى التعليمي، وأن مقروئية كتاب الطالب للفصل الدراسي الأول للصف الأول الثانوي أعلى من مقروئية كتاب الفصل الدراسي الثاني، وقد أعزى الباحث ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي تم تناولها في كتاب الفصل الدراسي الأول وكتاب الفصل الدراسي الثاني.

كما أوضحت النتائج أن نسبة تضمين مهارات الفهم المباشر بصورة صريحة بلغت (٩٠،٧%) وبصورة ضمنية (٩،٣%)، بينما مهارات الفهم الاستنتاجي بلغت نسبة تضمينها بصورة صريحة (٤٥،٩%) وبصورة ضمنية (٥٤،١%)، في حين بلغت نسبة تضمين مهارات الفهم القرائي التي تركز على مستويات التفكير العليا كالفهم الناقد بصورة صريحة (٢،٢%) وبصورة ضمنية (٦١،٥%) في حين لم تظهر هذه المهارات في النصوص المقروءة بنسبة (٣٦,٣%)، ومهارات الفهم الإبداعي بلغت نسبة تضمينها بصورة ضمنية (٥٨،٠٢%)، في حين لم تظهر هذه المهارات في النصوص المقروءة (٤١،٩٧%).

أي أن هذا التفاوت في نسب تضمين مهارات الفهم القرائي بصورة صريحة وصورة ضمنية غير متوازن، وترى الباحثة بضرورة تضمين مهارات الفهم القرائي بصورة صريحة التي لظهورها (بصورة صريحة) دور كبير في تعزيز استثارة دافعية أغلب الطالبات بدلاً من التركيز عليها (بصورة ضمنية) والتي ربما لا يفهمها إلا عدد قليل من الطالبات.

الاستنتاجات والتوصيات

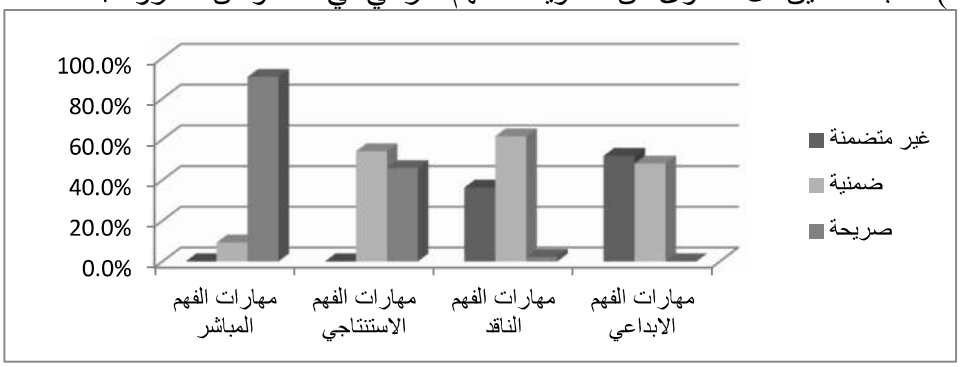
ملخص النتائج

هدف هذا البحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، والتعرف على مستوى تضمينها. لقد أظهرت نتيجة إجابة السؤال الأول احتواء كتاب الكيمياء على مهارات الفهم القرائي التي أتفق عليها معظم الباحثين والتربويون وهي مهارات تم توثيقها في الأدب التربوي، تحت أربع مستويات: مهارات الفهم القرائي المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي، ويندرج تحت كل من هذه المستويات القرائية عدد من المهارات الفرعية.

ويتضح من خلال إجابة السؤال الثاني والذي هدف إلى التعرف على مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي أنه يوجد تفاوت في مستوى التضمين بين مستويات الفهم القرائي الأربعة (الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي)، وتشير تلك النتيجة بشكل عام إلى أن النصوص المقروءة تميل إلى تضمين مهارات الفهم القرائي في مستوياتها الأربع بشكل غير متوازن.

ومن خلال النتائج السابقة أتضح أن النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لم تتضمن مهارات فهم قرائي عليا من مهارات الفهم القرائي الناقد والإبداعي حيث تبين أن المستوى الأعلى تضمينًا والذي احتل المرتبة الأولى من بين مستويات مهارات الفهم القرائي هو مهارات الفهم المباشر بنسبة تضمين (٩٠،٧%) عند مستوى تضمين "صريح"، يليها مهارات الفهم الاستنتاجي بنسبة تضمين (٥٤،١%) عند مستوى تضمين "ضمني"، في حين ظهرت مهارات الفهم الناقد بنسبة تضمين (٦١،٥%) عند مستوى تضمين "ضمني"، وأخيراً

جاءت مهارات الفهم الابداعي بنسبة بلغت (٥٨،٠٢%) عند مستوى تضمين "ضمني" كأقل المهارات تضميناً في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي. ويوضح الشكل (١) نسب تضمين كل مستوى من مستويات الفهم القرائي في النصوص المقروءة.



شكل(١): نسب تضمين مهارات الفهم القرائي في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١. تضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى الكتاب بصورة أكبر، وخصوصاً مهارات الفهم الناقد والإبداعي.
٢. إعادة توزيع مهارات الفهم القرائي في النصوص المقروءة في كتاب الكيمياء بحيث تكون موزّعة بشكلٍ متوازن.
٣. الاهتمام بمستوى تضمين مهارات الفهم القرائي بصورة صريحة أكبر من ورودها بصورة ضمنية.
٤. توجيه معلمات الكيمياء إلى الاهتمام بمستويات ومهارات الفهم القرائي عند التخطيط للدروس.

مقترحات البحث:

لمزيد من تقصي مشكلة هذا البحث تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية تتضمن:

١. دراسة مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في النصوص المقروءة في كتب الكيمياء للصف الثاني والثالث الثانوي.
٢. دراسة مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتب العلوم، والفيزياء، والأحياء للمراحل التعليمية المختلفة.
٣. دراسة اختلاف مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتب الكيمياء بين الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية.
٤. دراسة تحليل أسئلة التقويم التي ترد في نهاية كل درس في مقررات الكيمياء في المرحلة الثانوية، في ضوء مهارات الفهم القرائي ودورها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات.

المراجع المراجع العربية

إبراهيم، كرستين. (٢٠١٠). الفهم القرائي ومستوياته. مجلة القراءة والمعرفة. ١٠٥، ٥٨-٨٥.
إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
أبو حجاج، أحمد. (٢٠٠٤، يوليو). بعض خصائص بنية النص القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القاهرة، مصر.

الأدغم، رضا. (٢٠٠٤). أ ثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة. رسالة ماجستير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة.
جاد، محمد. (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. ٢٣، ١٨-٤٦.
الجعفري، مهند. (١٤٣٤هـ). فاعلية دمج بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس اللغة القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
جواح، وفاء. (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، الطائف.
حافظ، وحيد. (٢٠٠٨، يناير). فاعلية استخدام التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية K.W.H في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة. ٧٤، ١٥٥-٢٢٨.
الحسن، حسن، والغامدي، بسينة. (٢٠١١، نوفمبر). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ١٤٦، ١٤٩-٢٢٩.
خطايبة، عبدالله. (٢٠٠٨). تعليم العلوم للجميع. عمان: دار المسيرة.
الراشد، خالد. (١٤٢٢هـ). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.
زهران، حامد، طعيمة، رشدي، الاشول، عادل، الشيخ، محمد، مخلوف، لطفي، قنديل، محمد،...زكي، أمل. (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، ومهاراتها تدريسها وتقويمها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
زيتون، حسن. (٢٠٠٧). أصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصّولتُية للنشر والتوزيع.
الزيلعي، زينب. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية POSSE في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
السلخي، محمود. (٢٠١٣). تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب التربية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم. المجلة التربوية. ٢٧(١٠٦)، ٢٣٧-٢٨١.
السليمان، مها. (٢٠٠١). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.
الشهري، محمد. (١٤٣٠هـ). تقويم محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
طلبة، إيهاب. (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية اللفظية في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول ثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ١٢٩، ٦٢-١٠٦.
الطويسي، أحمد. (٢٠١٣). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية المهنية لصفوف الخامس والسادس السابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٤(٣)، ٤١٧-٤٤٤.
العامري، سعيد. (٢٠٠٢). تقويم أسئلة القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المرجوة. رسالة التربية. سلطنة عمان، ٥٠-٥٣.

عبد البارئ، ماهر. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ١٤٥، ٧٣- ١١٤.
عبد الحميد، عبدالله. (٢٠٠٩). تطوير وحدة العلوم في ضوء المعايير القومية وأثرها في إكساب المفاهيم العلمية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنوفيّة، القاهرة، مصر.
عبد الرحمن، هدى. (٢٠١١). فاعلية استخدام الاستراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ١٧٦، ١٣٩-١٨٤.
عبد الغني، أميمة. (٢٠١٢، أغسطس). مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. ١٣٠، ٥٨-٦٤.
عبد الوهاب، عبد الناصر. (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. ٨١، ٩٤-١٧٧.
العتيبي، ريم. (١٤٣٤هـ). مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.
العساف، صالح. (١٤٢٤هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
فضل الله، محمد. (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة. العدد(٧)، القاهرة: جامعة عين شمس، ٧٧ -١٣٣.
اللحياني، صالح. (١٤٣٤ه). تقويم تدريبات القطعة القرائية في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني متوسط في ضوء مستويات الفهم القرائي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
المالكي، حسن. (١٤٢٩ه). تقويم النّشاطات التّعلميّة والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
المطاوعة، فاطمة. (٢٠٠٠). أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. ٨، ٢٧-٥٧.
المفتي، عبده. (١٤٣٦ه). الكشف عن مستوى مقروئية كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.
المنتشري، علي. (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك خالد، أبها.
موسى، محمد. (٢٠٠٧، سبتمبر). فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الامارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة. ٧٠، ١٥٤-٢٦١.
موسى، مصطفى. (٢٠٠١، ١١-١٣يوليو). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة). مصر: القاهرة.
موكلي، حسن. (٢٠٠٢). بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الصامتة لدى طلاب المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.
الناقة، محمد، حافظ، وحيد. (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته). القاهرة: دار المصطفى للطباعة.
يونس، فتحي. (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية

Doolittle, P., Triplett, C., Nichols, W. & Young, C. (2006). Comprehension in higher education: a strategy for fostering the deeper understanding of texts. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17(2), 106-118.

Dorn, L. & Soffos, C. (2005). Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach. Portland, USA : Stenhouse Publishers.

Jitendra, A., Burgess. C. & Gajria. M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities:. the quality of evidence. Council for Exceptional Children. 77(2), 135-159.

Lemke, J. (1990). Talking science. language learning and values. Norwood. NJ. Ablex. 5-20.

Sheng, H. (2002). Cognitive model for teaching reading English teaching. Forum. 38, 7-12.

Shymansky, J. (1994). Interactive-constructive perspective of constructivism. Paper presented at the Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching. San Francisco: U.S.A.

Snow, C. (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. Santa – Monica: Rand corporation.