فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

محمد سالم الحتامله، ابراهيم عبدالله المومني *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (106) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية جرش تمَّ اختيارهم قصدياً، وقسموا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتحقيقاً لهدف الدراسة أعدَّ الباحثان اختباراً في القراءة الناقدة لقياس مهارات القراءة الناقدة المستهدفة في هذه الدراسة، وطُبِق الاختبار قبل التجربة وبعدها، وحُللت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك المتعدد (MANCOVA).

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء طلبة مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء الطلاب والطالبات تُعزى للجنس وللتفاعل بين الطريقة والجنس.

الكلمات الدالة: المنحى التكاملي، القراءة الناقدة، مهارات القراءة الناقدة.

المقدمـة

تُعد مهارة القراءة من أهم مهارات اللغة ومجالات النشاط اللغوي؛ فهي الوسيلة الأهم التي يستخدمها الأفراد في التعلم لتحصيل المعارف واستيعاب النصوص الأدبية وتذوقها، ووسيلة تنمية الفرد فكرياً ووجدانياً، وتحقيق المتعة والراحة النفسية، وإرضاء ميوله وتغذية عقلة. وبالقراءة يستطيع الفرد الوصول إلى ما أنتجته الأمم من علوم ومعارف، وإبقاء الفرد متصلاً مع العالم الخارجي، وهي البوابة الرئيسة لتدريس مجالات التعليم كافة.

وتُلحظ أهمية القراءة بشكل واضح من خلال الأمر الإلهي للرسول – صلى الله عليه وسلم – إذ قال عز وجل: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾[العلق 1:5].

وكان ينظر إلى مفهوم القراءة إلى أنّها: عملية التعرّف إلى الرموز المكتوبة من حروف وكلمات وجمل ونطقها دون الاهتمام بالفهم، ونتيجة للأبحاث التي قام بها علماء النفس واللغة؛ تطور هذا مفهوم فأصبح عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، ثم تطور مرة أخرى بأن أُضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع النص المقروء بحيث يستطيع أن يتذوقه وينقده، ويصدر الحكم عليه (خضر، 2002؛ لافي، 2006).

ونتيجة لهذا التطور في مفهوم القراءة، ظهر مفهوم القراءة الناقدة، وهي: "عملية تقويم للنص المقروء، وإصدار الحكم عليه، وإبداء الرأي الشخصي فيه وفق معايير وأسس، من خلال ممارسة التفكير الناقد" (ربابعة وأبوجاموس، 2012 ص:29). ويراها نزارا (Nazara, 2012) بأنّها: عملية تقويم للمادة المقروءة، وترتبط بشكل وثيق مع قدرة القارئ على التفكير الناقد، وتفاعله بذكاء مع أفكار الكاتب.

وتعد القراءة الناقدة إحدى مستويات فهم المقروء أو الاستيعاب القرائي، الذي صُنف إلى عدة مستويات ويمكن إجمالها بأربعة مستويات هي: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري أو الاستنتاجي، والمستوى الناقد، والمستوى الإبداعي. وتأتي القراءة الناقدة في المستوى الناقد، وقد تأخذ من مستوى آخر بعض المهارات (لافي، 2006؛ عاشور، 2005؛ الحداد، 2013).

---

* وزارة التربية والتعليم، الأردن (1). قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن (2). تاريخ استلام البحث 2015/12/12، وتاريخ قبوله 2016/04/23.

© 2018 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ويشهد العصر الحديث تطوراً هائلاً في شتى مناحي الحياة، وخاصةً في الإنتاج الفكري والأدبي المتزايد يومياً؛ مما أدى إلى زيادة المعلومات والأفكار، وإلى زيادة الحاجة إلى القارئ الناقد القادر على التعامل معها بأسلوب علمي يميز جيدها من رديئها، وغثها من سمينها؛ وهذا القارئ بحاجة لمهارات تساعده على التعامل الجيد مع هذا المد الجارف من الأفكار والمعلومات، فاكتساب القارئ لمهارات القراءة الناقدة يقلل من تعرضه للانسياق الأعمى وراء الأفكار التي يقرؤها، وتنجيه من السم الذي قد تحمله بين طياتها، وتنقذه من آثار الدعاية، وتمكنه من التمييز بين الكذب والحقيقة (السيد، 1998). فلا تتوقف قراءته عند حد التعرف على ما هو مكتوب وفهمه فقط، بل يقرأ ويتعرف ويميز ويحلل ويستنتج وينقد ويحكم، ويستطيع القيام بذلك من خلال امتلاكه لمهارات القراءة الناقدة.

وتساعد القراءة الناقدة على تغيير طبيعة تعلم الطلبة، فينتقلون من التعلُّم الكمي إلى التعلُّم النوعي، وتطوير مهاراتهم وتنميتها؛ ليساعدهم على التفاعل السليم مع المعلومات الجديدة، ونقد ما يقرؤونه للتمييز بين جيده من رديئة. ويساعد التدريب على مهارات القراءة الناقدة على تخليص الطلبة من أنماط التفكير السائدة في المجتمع، والتي تؤكد النواحي العاطفية والانفعالية والرؤية الشخصية للأمور، وتُنمي لديهم القدرة على إبداء الرأي وحرية التفكير والإبداع (لافي، 2006).

وتتكون القراءة الناقدة من مجموعة من المهارات التي تباينت آراء الأدباء في تحديد قائمة محددة لها، منهم (Nazara, 2012؛ طعيمة، 2004؛ لافي، 2006؛ السيد،1998؛ نصر، 1996).

وبناءً على ما تقدم، ارتأى الباحثان تبني أفكار تعليمية تساير طبيعة اللغة العربية؛ وذلك لتطوير طرائق تدريسها، والتخفيف من تدني كفايات مخرجات التعليم بكافة مراحله ومستوياته، وأهمها التواصل اللغوي. ومن هنا اختار الباحثان المنحى التكاملي وهو أحد المناحي الحديثة في تعليم اللغة، الذي قد يُساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة. حيث إنّ تعليم اللغة في عالمنا العربي يسير حسب المنحى التفريعي، الذي يقوم بتدريس اللغة العربية على شكل فروع ومهارات منفصلة غير متداخلة، حتى لا مجال لتدريس فرع أو مهارة من فروع اللغة أو مهاراتها في حصة فرع أو مهارة آخرى، وَهذا يؤدي إلى تفتيت اللغة وإخراجها عن طبيعتها.

فاللغة تتكون من مهارات وفروع مترابطة، وتُعد وحدة واحدة لا تتجزأ، وكل مهارة تُساعد في امتلاك باقي المهارات واستخدام اللغة استخداما متكاملا، ويرى مدكور (1997: ص7) "أنّ كل مهارة تتأثر بغيرها من مهارات اللغة، فالمتحدث الجيد هو مستمع جيد وقارئ جيد وكاتب جيد. والمستمع الجيد هو متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد. والقارئ الجيد، هو متحدث جيد ومستمع جيد وكاتب جيد. والكاتب الجيد، هو متحدث جيد وقارئ جيد ومستمع جيد".

والمنحى التكاملي بطبيعته يعتمد على تدريس مهارات اللغة مع بعضها بعضاً كوحدة واحدة، حيث يساعد هذا المنحى على تفاعل الطلبة مع المادة المقروءة، ويزيد من محبة الطلبة للقراءة بأسلوب يبعدهم عن الملل من المادة المقروءة (عوض، 2000). ويرى المومني (2001) أنّ تعلم اللغة يكون أفضل؛ عندما يتعرض لها المتعلم بشكلها الكلي غير المجزأ، وبسياقها الطبيعي؛ فإنّ التكامل هو الأساس والمفتاح لتعلم اللغة.

وقد أظهرت كثير من الدراسات التي استُخدم فيها المنحى التكاملي في تدريس اللغة ومنها (الحداد، 2013؛ Lee, 2010؛ الزيتاوي، 2005؛ Combs, 1992) فاعليته، وذلك من خلال النتائج التي انبثقت عن تلك الدراسات.

وهذا الوضع يستوجب إجراء مزيد من البحوث الميدانية والتجريبية؛ لبيان فاعلية هذا المنحى في تحسين تدريس مهارات اللغة؛ ممّا دعا الباحثان للقيام بهذه الدراسة التي يُتوقع أن تَظهر فاعليتها في استخدام هذا المنحى في تحسين مهارات القراءة الناقدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من كل يُبذل من القائمين على إعداد مناهج اللُّغة العربية وتطويرها في وزارة التربية والتعليم في الأردن تبقى مشكلة القراءة لدى الطلبة موجودة وخصوصاً في مستوياتها العليا، فما زال هناك ضعفاً لدى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، فما زال مفهوم القراءة لديهم يقتصر على مفهوم القراءة التقليدية المتمثل بنطق الحروف والكلمات، والفهم الحرفي للنص؛ أي ما زال في المستويات الدنيا للتفكير، ولم يرتقِ إلى مستويات التفكير العليا وبخاصة المستوى الناقد، ويحتاج لبرامج وأنشطة تفعّل دور الطالب وتثير محبته لهذه القراءة بأسلوب يبعده عن الملل من المادة المقروءة.

وأشارت نتائج كثير من الدراسات ومنها (ابو رزق والوائلي، 2013؛ السليتي ومقدادي، 2012؛ ربابعة وأبو جاموس، 2012؛ خضر، 2002) إلى وجود ضعف عام في التعامل مع النص المقروء الذي ما يزال في مستوياته الدنيا، ولم يصل إلى مستوى النقد والإبداع، مما ينتج عنه ضعف في تنمية الأنشطة الذهنية عند الطلبة. وتوسعه ليصل إلى التحصيل الدراسي في المواد

الدراسية المختلفة.

ومن خلال ما تمّ ملاحظته من حجم المشكلة فقد دعت الحاجة للبحث عن أساليب تساعد الطلبة في تحسين مهارات القراءة الناقدة، فيرى المفلح (2004) أنَّ الضعف القرائي ليس ناتجاً عن عدم تركيز المدرسين على المهارات العقلية فحسب، بل يعود إلى قصور أساليب التدريس المستخدمة في تمكين الطلبة من مهارات القراءة بمفهومها الواسع. ومن هنا استخدم الباحثان المنحى التكاملي كمنحى لتعليم اللغة العربية لتحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، ويتوقع من استخدام هذا المنحى أن يحسّن مستوى الطلبة في امتلاك مهارات القراءة الناقدة ويطوِّرها بشكل خاص، وتحسين مستواهم التحصيلي بشكل عام. وبشكل أكثر دقة فإنّ هذه الدراسة تسعى للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن؟

2- هل تختلف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في تحسين مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي باختلاف الجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

أهمية الدراسة:

تأخذ هذه الدراسة أهميتها من بعدين: الأهمية النظرية؛ لأنّه يُتوقع أن تضيف معرفة جديد من خلال ما تحتويه من إطار نظري للأدب التربوي المتعلق بالقراءة الناقدة والمنحى التكاملي، فهي ستقدم إضافة جديدة إلى الدراسات التطبيقية التي أُجريت على مهارات القراءة الناقدة، وقد تساعد نتائجها الباحثين للشروع في إجراء المزيد من الأبحاث التربوية المماثلة لمعرفة أثر المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة في بيئات أخرى؛ فهذه الدراسة جاءت استجابة لدراسات وأبحاث سابقة أوصت بالحد من ضعف الطلبة في القراءة الناقدة. ودراسات أخرى دعت إلى استخدام المنحى التكاملي في تدريس اللغة.

أمّا الأهمية العملية لهذه الدراسة – وفي حدود اطلاع الباحثين – فهي قد تكون الدراسة الأولى في المملكة الأردنية الهاشمية التي تحاول اكتشاف فاعلية استخدام المنحى التكاملي بهدف تحسين مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة. فإنها قد تساعد أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم، ومن يعملون في الميدان التربوي من معلمين ومعدي مناهج وطرائق التدريس من نتائجها.

ويُتوقع أن تُسهم أيضاً في زيادة فاعلية تدريس مهارات القراءة الناقدة من خلال تحديث أساليب تدريسها وتطويرها؛ فهي تُقدم مثالاً تطبيقياً لكيفية استخدام المنحى التكاملي في تدريس مهارات القراءة الناقدة.

وقد تساعد هذه الدراسة على تحسين مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة، وتنمية روح النقد البناء لديهم، ونبذ التعصب للرأي، فالبرنامج المستخدم قد يساعد على التخلص من جو الملل الذي يواجهه الطلبة في القراءة.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي، في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. ولتحقيق ذلك طُوِّر برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي، وبُني اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة المستهدفين بالدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

أُجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

1- أفراد من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستين من مدارس تربية مدينة جرش الحكومية؛ إحداهما للذكور، والأخرى للإناث، اختيرت قصدياً؛ ووزعوا عشوائياً إلى مجموعة ضابطة تتكون من شعبة للذكور وشعبة للإناث، ومجموعة تجريبية تتكون من شعبة للذكور وشعبة للإناث.

2- تمَّ تدريس نصوص القراءة المقررة من وزارة التربية والتعليم في كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي وفق البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي لطلبة المجموعة التجريبية، وتدريس النصوص ذاتها حسب الطريقة الاعتيادية لطلبة المجموعة الضابطة، ذلك في الفصل الدراسي الأول خلال الفترة الواقعة بين 2013/9/22م و2013/11/3م.

3- قائمة مهارات القراءة الناقدة التي حددها الباحثان وأقرّها المحكمون.

4- نتائج الدراسة محددة بمدى صدق أداتها وهي اختبار في القراءة الناقدة الذي طوّره الباحثان.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

القراءة الناقدة: مستوى من مستويات الاستيعاب القرائي العليا، تقوم على بناء القارئ معنى النص المقروء من خلال القيام بعمليات عقلية عليا، من خلال امتلاكه مهارات التمييز والاستنتاج والتذوق ونقد النص الأدبي.

مهارات القراءة الناقدة: وهي مهارات القراءة الناقدة، التي تناولتها هذه الدراسة، وهي مهارات التمييز، والاستنتاج، والتذوق ونقد النص الأدبي، وما يتفرع عنها من مهارات، وقد قيست في هذه الدراسة من خلال العلامة التي حصلَ عليها كل طالب في اختبار القراءة الناقدة المُعد لهذه الغاية.

المنحى التكاملي في تدريس اللغة العربية: ويُقصد به أن ننظر إلى اللغة على أنّها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعاً مفرّقة مختلفة، ويُتَّخذ النص محوراً تدور حوله الدراسات اللغوية جميعها. وإجرائياً هي استخدام مهارات اللغة بعضها مع بعض، لتحسين مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة.

الطريقة الاعتيادية في تدريس القراءة: هي الطريقة المتبعة حالياً التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم نصوص القراءة لطلبة الصف التاسع الأساسي، التي تَقرها وزارة التربية والتعليم، والموصوفة في دليل المعلم، والقائمة على قراءة الطلبة لنص القراءة قراءة صامتة ثم قراءة جهرية، وبعد ذلك يقوم المعلم بشرح فقرات النص واستخلاص الصور الفنية.

البرنامج التعليمي: هو مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يقوم بها أفراد الدراسة ومعلمهم لقراءة نصوص القراءة بهدف تحسين مستوى مهارات القراءة الناقدة لديهم، وتتمثل الإجراءات في خطوات تنفيذ البرنامج التعليمي الموضح في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تمَّ الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة وفيما يأتي عرض لها في محورين وهما:

المحور الأول: دراسات تناولت تحسين مهارات القراءة الناقدة:

طبق السليتي ومقدادي (2012) برنامجاً تعليمياً قائماً على المنحى الوظيفي للكشف عن أثرة في تحسين مهارات القراءة الناقدة. وبعد جمع البيانات من (56) طالباً من طلاب الصف التاسع من مدينة إربد وتحليلها إحصائياً. أظهرت النتائج تفوقاً لصالح المجموعة التجريبية.

واستخدم خضر(2002) استراتيجية (PORPE) التي تقوم على التنبؤ، والتنظيم، والاسترجاع، والتطبيق، والتقويم، لمعرفة أثرها في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة. حيث تمَّ جمع البيانات من (65) طالباً من طلاب الصف العاشر في مدينة إربد، وقام الباحث ببناء استراتيجية (PORPE)، وطور قائمة بمهارات القراءة الناقدة، واختباراً في القراءة الناقدة، وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج تفوقاً لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كومبس (Combs, 1992) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الطريقة الكلية في تعليم اللغة وتطوير مهارات القراءة الناقدة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث نصوصاً قصصية من أدب الأطفال، حيث اتّخذت هذه النصوص محوراً رئيساً لتدريس القراءة الناقدة، واستخدم طريقة المناقشة الصفية وطرح الأسئلة لتطوير هذه المهارات، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً؛ أظهرت النتائج تقدماً في مهارات القراءة الناقدة، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، ودعت هذه الدراسة إلى الأخذ بالاستراتيجيات المتطورة في تعليم القراءة وفي مقدمتها استراتيجيات اللغة المتكاملة.

المحور الثاني: دراسات تناولت المنحى التكاملي في تدريس اللغة:

قام الحداد (2013) ببناء استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة بهدف تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. حيث تمَّ جمع بيانات الدراسة من (123) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة إربد، وقد قام الباحث بإعداد استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة، واختبار في الاستيعاب القرائي، وبعد تطبيق التجربة أظهرت نتائج الدراسة تفوقاً لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس لمصلحة الطالبات، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية المستخدمة والجنس.

وهدفت دراسة لي (Lee, 2010) إلى الكشف عن أثر استخدام منهجية تكاملية شبكية من خلال تدريس المهارات اللغوية الأربع مع بعضها بعضاً في تعزيز الكتابة التكاملية في أحد مساقات اللغة المتقدمة. وبعد جمع البيانات من (17) طالباً جامعياً من طلبة أحد مساقات اللغة المتقدمة من خلال تطبيق المنهجية واستخدام الاستبانة والمقابلة. وبعد تحليل البيانات إحصائياً؛ أظهرت النتائج أن استخدام المنهجية التكاملية في تدريس المهارات الأربع كان له أثر إيجابي في تطوير القدرة اللغوية لدى الطلبة أفراد الدراسة.

وأجرت الزيتاوي (2005) دراسة لتقصي أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا. وبعد جمع البيانات من (129) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية وتعليم لواء الرمثا

قامت الباحثة بإعداد اختبار يقيس مستوى مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج تفوقاً لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبيتين: الذكور والإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يَلحظ الباحثان أن معظم الدراسات التي تناولت القراءة الناقدة وطرائق تطويرها وتحسينها أشارت إلى وجود ضعف لدى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، وقلة تضمينها في المقررات الدراسية؛ لذلك أوصت بضرورة العناية بمهارات القراءة الناقدة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، وضرورة تنميتها من خلال إعداد برامج واستراتيجيات وطرائق مختلفة.

أمّا الدراسات التي قامت على المنحى التكاملي، فقد خَلُصَ معظمها إلى أهمية تدريس المهارات اللغوية المختلفة باستخدام المنحى التكاملي في تدريس اللغة، وأوصت باستخدام هذا المنحى في تدريس المهارات اللغوية المختلفة، وإجراء مزيد من الدراسات حوله. وجاءت نتائج معظمها مؤكدة فاعليتها ونجاح المنحى التكاملي في تدريس اللغة.

ويَلحظ الباحثان وذلك في حدود إطلاعهما ومعرفتهما أنه لم يُبحث في استخدام المنحى التكاملي بهدف تحسين مهارات القراءة الناقدة بشكل مباشر، باستثناء دراسة أجنبية لكومبس (Combs, 1992) فقد تناولت أثر المدخل الكلي في تنمية مهارة القراءة الناقدة.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السليتي ومقدادي، 2012؛ الحداد، 2013) من حيث اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، ومع دراسة (الحداد، 2013؛ الزيتاوي، 2005) من حيث اختيارها أفراد الدراسة من كلا الجنسين. ويَلحظ الباحثان أيضاً أنَّ معظم الدراسات السابقة استخدمت الأسلوب شبه التجريبي، واستخدام مجموعة ضابطة أو أكثر وأخرى تجريبية.

واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد عنوان الدراسة الحالية ومشكلتها ومتغيراتها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والإطلاع على المنهجية المتبعة فيها، وبناء أداة الدراسة وتصميمها.

وتميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تبنيها لبرنامج قائم على المنحى التكاملي، يهدف إلى تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، فقد لَحظ الباحثان – وفي حدود اطلاعهما ومعرفتهما – ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة.

إجراءات الدراسة:

أفراد الدراسة:

طُبِقت الدراسة على (106) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستين من مدارس مدينة جرش في الأردن إحداهما للذكور والأخرى للإناث للفصل الدراسي الأول لعام (2014/2013م)، وقد تمَّ اختيار هاتين المدرستين بالطريقة القصدية بسبب عمل الباحث الأول في إحدى المدرستين وهي مدرسة جبة الثانوية الشاملة للذكور، وقرب المدرسة الثانية وهي مدرسة جبة الثانوية المختلطة من موقع المدرسة التي يعمل فيها الباحث الأول؛ ليسهل عليه الوصول إليها وتنفيذ إجراءات الدراسة وتطبيقها، وتعاون إدارة هاتين المدرستين مع الباحثين لتطبيق إجراءات الدراسة، ووزعت شعب الدراسة عشوائياً إلى شعبة تجريبية للذكور والأخرى للإناث وشعبة ضابطة للذكور والأخرى للإناث.

تمَّ توزيع أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية، وذلك كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1)

يبين توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس.

الجنس / المجموعة	ذكور		إناث		المجموع	
	الشعبة	عددالطلاب	الشعبة	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	أ	28	ب	24	2	52
الضابطة	ب	30	أ	24	2	54
المجموع الكلي	2	58	2	48	4	106

أداة الدراسة

اختبار القراءة الناقدة:

وهو اختبار تحصيلي في القراءة الناقدة، قائم على مهارات القراءة الناقدة التي اعتمدت في هذه الدراسة، وتمَّ بناؤه من خلال موضوعات مختارة من خارج المنهاج المدرسي المقرر، وهو اختبار قبلي وبعدي؛ ليقيس مستوى أداء الطلبة أفراد الدراسة في القراءة الناقدة قبل تطبيق البرنامج التعليمي وبعده. وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد يتضمن (30) فقرة شملت مهارات القراءة الناقدة مدار البحث ومؤشراتها السلوكية.

صدق الاختبار:

تمَّ التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم وأوصوا بإجراء بعض التعديلات ومن هذه التعديلات: اختصار الاختبار على (30) فقرة بدلاً من (40) فقرة، وجعل النصوص قصيرة، وتقسيم فقرات الاختبار بالتساوي على مجالات المهارات الثلاث، وحذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر، وهناك بعض الملاحظات من حيث سلامة التركيب والسلامة اللغوية، وقد أخذ الباحثان بآراء المحكمين وتمَ إخراج الاختبار بصورته النهائية.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار، استخدم الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، إذ قاما بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من(30) طالبا من خارج أفراد الدراسة بفاصل زمني مدته عشرة أيام بين مرتي التطبيق، وبعد ذلك قام الباحثان بتصحيح الاختبار، وحساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، للدرجة الكلية للاختبار، ولكل مهارة، حيث بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للاختبار بهذه الطريقة (0.89)، واعتبر معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

ولتحديد المدة الزمنية المناسبة لتطبيق الاختبار، فقد استخدم الباحثان المعادلة الآتية:

$$5 \Big/ \frac{\text{(الزمن الذي استغرقه أسرع خمسة طلاب + الزمن الذياستغرقه أبطأ خمسة طلاب)}}{2}$$

وتبيّن أن زمن (45) دقيقة يُعد زمناً مناسباً للاختبار تقريباً.

- حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار.

قام الباحثان بحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار من خلال نتائج تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية في المرة الأولى؛ وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل صعوبة الفقرة} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة}}{\text{مجموع الطلبة الذين تقدموا للاختبار}} \times 100\%$$

وبحساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار، وُجد أن كل الفقرات تقع ضمن مستوى الصعوبة الذي يمكن قبوله في الاختبارات التحصيلية (غباري وأبوشعيرة، 2010)، ووقع معامل الصعوبة بين (0.39 و0.50) ومتوسط مقداره (0.44).

- حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار.

حُسِبَ معامل التمييز من خلال نتائج تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية في المرة الأولى؛ وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

حيثُ تمَّ تحديد المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عن طريق ترتيب أوراق الطلبة حسب الدرجات ترتيباً تنازلياً، ثم تمَّ تحديد

الفئة العليا (27%) وهم من حصلوا على أعلى الدرجات، والفئة الدنيا (27%) وهم من حصلوا على أدنى الدرجات.

وتراوحت معاملات التمييز بين (0.40 و0.53). وتُعد هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة (غباري وأبوشعيرة، 2010).

قام الباحثان نفسهما بتصحيح الاختبار، حيثُ تمَّ تحديد الإجابات النموذجية لفقرات الاختبار على أنموذج خاص (مفتاح الإجابة). وإعطاء علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، وعلامة صفر لكل إجابة خاطئة. ثمَّ جُمِعت علامات طلبة أفراد الدراسة على الاختبار، وفُرِّغت في جداول خاصة، حيث رُتبت فيه علامات كل طالب للاختبار القبلي والبعدي. وأخيراً، أُدخِلت هذه العلامات إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لاستخلاص النتائج المتعلقة بالدراسة.

قائمة مهارات القراءة الناقدة:

قام الباحثان باختيار قائمة بمهارات القراءة الناقدة الملائمة لطلبة الصف التاسع الأساسي؛ من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي السابق من دراسات وأبحاث ذات صلة بمهارات القراءة الناقدة؛ وذلك من أجل حصر مهارات القراءة الناقدة وتحديد مؤشراتها السلوكية الدالة عليها، وتمَّ تحديد مهارات القراءة الناقدة، وصياغة مؤشراتها.

وللتأكد من صدق المهارات ومؤشراتها السلوكية قام الباحثان بعرض قائمة مهارات القراءة الناقدة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم عشرة محكمين من ذوي الاختصاص. وهم محكمو اختبار لقراءة الناقدة نفسهم. وأوصوا بإجراء بعض التعديلات ومن هذه التعديلات: دمج مهارات الحكم والتقويم مع مهارات التذوق وتسميتها بمهارات التذوق ونقد النص الأدبي، ونقل مهارة عمل استنتاجات في ضوء معطيات النص إلى مهارات الاستنتاج، واستبعاد إحدى مهارات الاستنتاج ومؤشرها السلوكي، وتحويل مؤشر الإحساس بحالة الكاتب النفسية إلى مهارة ووضع مؤشر لها، وتمَّ الأخذ بآرائهم، واعتمدت في الدراسة الحالية، ومهارات القراءة الناقدة بصورتها النهائية هي:

المجال الأول: مهارات التمييز: وتشمل التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والتمييز بين الحقائق والآراء، والتمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به.

المجال الثاني: مهارات الاستنتاج: وتشمل استنتاج غرض الكاتب من النص، واستنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها، والتوصل إلى استنتاجات في ضوء محتوى النص.

المجال الثالث: مهارات التذوق ونقد النص الأدبي: وتشمل تذوق جمال التعبير في النص، والإحساس بحالة الكاتب النفسية، وتقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء، والحكم على موضوعية الكاتب وبعده عن التحيز.

البرنامج التعليمي:

وهو عبارة عن مجموعة من الأهداف ونصوص القراءة الأدبية المختارة من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي المقرر من وزارة التربية والتعليم وعددها ثلاثة نصوص وهي: رسالة جلالة الملك إلى أبنائه الطلبة، ونص شعري– إرادة الحياة، ومقالة علمية – مرض السّاد، وهذه النصوص تمُّ تناولها بأسلوب تكاملي بين مهاراتها الأربع، واستخدام استراتيجية التدريس المباشر، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، مع التنويع في الأنشطة والأساليب كالمناقشة والحوار، وطرح الأسئلة.

ويخضع هذا البرنامج لاستخدام التقويم القبلي حيثُ طُبِّقَ اختبار مهارات القراءة الناقدة على الطلبة قبل تطبيق البرنامج التعليمي للتعرف على مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة مدار البحث. واستخدم التقويم التكويني (البنائي) أيضاً أثناء البرنامج وبعد نهاية كل درس من دروس البرنامج، ممثلةً بالتدريبات وأوراق العمل والأنشطة لكل نص من النصوص المقترحة؛ وذلك للتأكد من إنجاز أهداف التعليم أولاً بأول، واكتشاف الإيجابيات ودعمها والسلبيات لعلاجها. وأخيراً أُستخدم التقويم الختامي من خلال تطبيق اختبار بعدي وهو الاختبار القبلي ذاته؛ وذلك لمعرفة مدى التطور والتحسن في أداء الطلبة في مستوى مهارات القراءة الناقدة لديهم.

أما إجراءات تدريس المجموعة الضابطة، فقد تمَّ تناول النصوص المختارة ذاتها، وفق الطرائق والأساليب والإرشادات المقترحة في دليل المعلم في تدريس نصوص القراءة للصف التاسع الأساسي في الأردن المقرر من وزارة التربية والتعليم. وتمَّ تطبيق الاختبار القبلي البعدي نفسه عليهم.

وتمَّ بناء البرنامج وتحديد مسوغات بنائه، وأسسه، وعناصره بعد الرجوع إلى الأدب السابق وتوجيهات المنهاج ودليل المعلم، وتمَّ التوصل إلى مجموعة من الأهداف التي جاءت منسجمة مع الأهداف العامة لمهارات القراءة للصف التاسع الأساسي.

طُبِّقَ البرنامج مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام 2014/2013م، في الفترة الواقعة بين (2013/9/22 و2013/11/3م) بواقع (19) حصة صفية، وهي الحصص المقررة لتدريس مهارات القراءة من وزارة التربية في دليل المعلم للنصوص الثلاثة، حيثُ

استغرقت مدة التطبيق (6) أسابيع بواقع (3) حصص أسبوعياً.

وقد تولى تنفيذ البرنامج التعليمي للمجموعة التجريبية والضابطة لفئة الذكور أحد الباحثين، وهو معلم لغة عربية لديه الخبرة الكافية لتنفيذ البرنامج؛ أمّا المجموعة التجريبية والضابطة لفئة الإناث فقد تولت تنفيذ البرنامج التعليمي معلمة لغة عربية – لديها خبرة مقاربة لخبرة معلم الذكور– والتقى الباحثان مع المعلمة، وقاما بتدريبها على كيفية التدريس من خلال البرنامج التعليمي، وذلك خلال عدة جلسات، وزوداها بصورة عن قائمة مهارات القراءة الناقدة المراد تنميتها لدى الطلبة ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها، وصورة عن البرنامج التعليمي ودليل المعلم.

وأعدَّ الباحثان دليلاً للمعلِّم لاستخدام البرنامج التعليمي؛ ليساعد من يقوم بتدريس النصوص القرائية نفسها موضحاً استراتيجيات التدريس المتبعة، ويقدم وصفاً تفصيلياً متسلسلاً لسير الحصة الصفية، وما تتطلبه من وسائل تعليمية، حيثُ حُلِلت نصوص القراءة؛ وذلك لتحديد النتاجات الخاصة لكل نص من النصوص، والتي يتوقع من الطلبة أن يحققوها من خلال البرنامج التعليمي.

وتمَّ التحقق من صدق البرنامج ودليل المعلم من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم تسعة محكمين من ذوي الاختصاص، وهم محكمو اختبار القراءة الناقدة نفسهم باستثناء أخصائي القياس والتقويم، وقد طُلب منهم قراءة البرنامج التعليمي ودليل المعلم وإبداء رأيهم وملاحظاتهم حوله. وتمَّ الأخذ بآراء المحكمين، وأجريت التعديلات المناسبة.

إجراءات تطبيق الدراسة

قام الباحثان بتطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد أفراد الدراسة وهم طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة جرش وعددهم (106) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة جبة الثانوية الشاملة للبنين، ومدرسة جبة الثانوية المختلطة، تمَّ اختيارهم قصدياً، ووزعوا عشوائياً إلى أربع شعب: شعبتان لمدرسة الذكور (ضابطة وتجريبية)، وشعبتان لمدرسة الإناث (ضابطة وتجريبية).

2- إعداد أداة الدراسة وهي: اختبار القراءة الناقدة وتمَّ التأكد من صدقه وثباته.

3- اختيار قائمة مهارات القراءة الناقدة ومؤشراتها السلوكية الدالة عليها، وتمَّ التأكد من صدقها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين.

4- صياغة البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي لثلاثة نصوص قرائية من منهاج مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي، وتمّ التأكد من صدقه من خلال عرضه على لجنة من المحكمين.

5- إعداد دليل للمعلم لتنفيذ البرنامج التعليمي، وتمَّ التأكد من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين.

6- تطبيق اختبار القراءة الناقدة على عينة استطلاعية من مدرسة من خارج أفراد الدراسة، حيثُ طُبق الاختبار في المرة الأولى يوم الأحد 2013/9/9، ثم أُعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد مضي عشرة أيام، وذلك يوم الخميس 2013/9/19؛ وذلك لغايات استخراج معامل الثبات، ومعامل الصعوبة والتمييز، وتحديد الزمن اللازم للاختبار.

7- طُبقَ اختبار القراءة الناقدة القبلي على أفراد الدراسة (التجريبية والضابطة) للذكور والإناث قبل تطبيق البرنامج التعليمي في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/2013، وذلك يوم الأحد الموافق 2013/9/22، وذلك لقياس مستوى الطلبة في القراءة الناقدة قبل تطبيق البرنامج، وقد تولى الباحثين الإشراف على تطبيق الاختبار على أفراد الدراسة في مدرسة الذكور والإناث وذلك في اليوم نفسه وتحت الظروف نفسها.

8- طُبقَ البرنامج التعليمي على أفراد الدراسة من تاريخ يوم الأحد الموافق 2013/9/22 ولغاية يوم الثلاثاء الموافق 2013/11/3..

9- بعد الانتهاء من الحصص المقررة للبرنامج التعليمي، طُبِّقَ اختبار القراءة الناقدة البعدي على أفراد الدراسة التجريبية والضابطة للذكور والإناث بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي مباشرةً، وذلك يوم الأربعاء الموافق 2013/11/4م، وتحت إجراءات وظروف الاختبار القبلي نفسها.

10- جمع الباحثان أوراق الاختبار وقاما بتصحيحها، ورصد علامات الطلبة في جداول وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً، واستخلاص النتائج المتعلقة بالدراسة ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

تصميم الدراسة متغيراتها والمعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، اختار الباحثان أنسب تصميم لها وهو المنهج شبه التجريبي، من خلال اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة. كما اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس، وله مستويان:

أ- البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي. ب- الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع، ويتمثل بمستوى مهارات القراءة الناقدة.

ثالثاً: المتغير المعدل أو التصنيفي، وهو الجنس، وله مستويان: أ- ذكور. ب- إناث.

استخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة من: استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي. واستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن سؤالي الدراسة. ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار بين التطبيقين القبلي والبعدي على العينة الاستطلاعية. ومعاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار القراءة الناقدة على العينة الاستطلاعية.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج بخصوص السؤال الأول والذي ينص على:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وانحرافاتها المعيارية في اختبار القراءة الناقدة القبلي والبعدي، ويبين الجدول (2) ذلك.

الجدول(2)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية

لدرجات طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة من الذكور والإناث على الاختبارين: القبلي والبعدي

المجال / المهارة	المجموعة	الجنس	العدد	القبلي		البعدي	
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	تجريبية	ذكور	28	2.11	1.20	3.29	0.81
		إناث	24	1.92	1.02	3.38	0.92
		المجموع	52	2.02	1.11	3.33	0.86
	ضابطة	ذكور	30	1.73	1.14	2.90	0.96
		إناث	24	1.92	0.93	2.75	1.07
		المجموع	54	1.81	1.05	2.83	1.01
	المجموع	ذكور	58	1.91	1.17	3.09	0.90
		إناث	48	1.92	0.96	3.06	1.04
		المجموع	106	1.92	1.08	3.08	0.96
التمييز بين الحقائق والآراء	تجريبية	ذكور	28	1.00	0.77	1.79	0.50
		إناث	24	1.37	0.77	1.54	0.66
		المجموع	52	1.17	0.79	1.67	0.59
	ضابطة	ذكور	30	0.80	0.71	1.27	0.79
		إناث	24	1.29	0.75	1.42	0.78
		المجموع	54	1.02	0.77	1.33	0.78

		ذكور	58	0.90	0.74	1.52	0.71
	المجموع	إناث	48	1.33	0.75	1.48	0.71
		المجموع	106	1.09	0.78	1.50	0.71
التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	تجريبية	ذكور	28	0.86	0.76	1.57	0.50
		إناث	24	0.88	0.80	1.71	0.62
		المجموع	52	0.87	0.77	1.63	0.56
	ضابطة	ذكور	30	1.10	0.76	1.33	0.76
		إناث	24	1.29	0.81	1.42	0.78
		المجموع	54	1.19	0.78	1.37	0.76
	المجموع	ذكور	58	0.98	0.76	1.45	0.65
		إناث	48	1.08	0.82	1.56	0.71
		المجموع	106	1.03	0.79	1.50	0.68
المجال الأول: مـهـارات الـتـمـيـيـز	تجريبية	ذكور	28	3.96	1.58	6.64	1.28
		إناث	24	4.17	1.95	6.63	1.58
		المجموع	52	4.06	1.74	6.63	1.42
	ضابطة	ذكور	30	3.63	1.71	5.50	1.53
		إناث	24	4.50	1.96	5.58	1.84
		المجموع	54	4.02	1.86	5.54	1.66
	المجموع	ذكور	58	3.79	1.64	6.05	1.52
		إناث	48	4.33	1.94	6.10	1.78
		المجموع	106	4.04	1.79	6.08	1.63
استنتاج غرض الكاتب من النص	تجريبية	ذكور	28	1.18	0.67	1.71	0.54
		إناث	24	1.17	0.76	1.75	0.53
		المجموع	52	1.17	0.71	1.73	0.53
	ضابطة	ذكور	30	1.07	0.69	1.47	0.57
		إناث	24	0.67	0.64	1.21	0.72
		المجموع	54	0.89	0.69	1.35	0.65
	المجموع	ذكور	58	1.12	0.68	1.59	0.56
		إناث	48	0.92	0.74	1.48	0.68
		المجموع	106	1.03	0.71	1.54	0.62
استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	تجريبية	ذكور	28	1.96	1.11	3.54	0.79
		إناث	24	2.04	0.91	3.50	0.66
		المجموع	52	2.00	1.01	3.52	0.73
	ضابطة	ذكور	30	2.23	0.94	2.80	0.96
		إناث	24	2.42	1.32	2.75	0.94
		المجموع	54	2.31	1.11	2.78	0.95

	المجموع	ذكور	58	2.10	1.02	3.16	0.95
		إناث	48	2.23	1.13	3.13	0.89
		المجموع	106	2.16	1.07	3.14	0.92
التوصل إلى استنتاجات في ضوء محتوى النص	تجريبية	ذكور	28	1.96	1.07	3.18	0.82
		إناث	24	1.96	1.00	3.13	0.80
		المجموع	52	1.96	1.03	3.15	0.80
	ضابطة	ذكور	30	1.40	1.00	2.10	0.92
		إناث	24	1.46	1.06	2.38	1.25
		المجموع	54	1.43	1.02	2.22	1.08
	المجموع	ذكور	58	1.67	1.07	2.62	1.02
		إناث	48	1.71	1.05	2.75	1.10
		المجموع	106	1.69	1.05	2.68	1.06
المجال الثاني: مهارات الاستنتاج	تجريبية	ذكور	28	5.11	1.91	8.43	1.64
		إناث	24	5.17	1.93	8.38	1.53
		المجموع	52	5.13	1.90	8.40	1.58
	ضابطة	ذكور	30	4.70	1.60	6.37	1.69
		إناث	24	4.54	2.23	6.33	2.12
		المجموع	54	4.63	1.89	6.35	1.88
	المجموع	ذكور	58	4.90	1.75	7.36	1.95
		إناث	48	4.85	2.08	7.35	2.10
		المجموع	106	4.88	1.90	7.36	2.01
تذوق جمال التعبير في النص	تجريبية	ذكور	28	0.82	0.77	1.61	0.50
		إناث	24	0.71	0.69	1.62	0.58
		المجموع	52	0.77	0.73	1.62	0.53
	ضابطة	ذكور	30	0.93	0.64	1.13	0.68
		إناث	24	1.04	0.75	1.17	0.82
		المجموع	54	0.98	0.69	1.15	0.74
	المجموع	ذكور	58	0.88	0.70	1.36	0.64
		إناث	48	0.87	0.73	1.40	0.74
		المجموع	106	0.88	0.71	1.38	0.68
الإحساس بحالة الكاتب النفسية	تجريبية	ذكور	28	1.11	0.69	1.64	0.62
		إناث	24	0.92	0.72	1.50	0.51
		المجموع	52	1.02	0.70	1.58	0.57
	ضابطة	ذكور	30	1.07	0.79	1.37	0.49
		إناث	24	0.88	0.74	1.38	0.71
		المجموع	54	0.98	0.77	1.37	0.59

		ذكور	58	1.09	0.73	1.50	0.57
	المجموع	إناث	48	0.90	0.72	1.44	0.62
		المجموع	106	1.00	0.73	1.47	0.59
تقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء		ذكور	28	2.00	0.94	3.25	0.89
	تجريبية	إناث	24	1.92	1.10	3.29	0.91
		المجموع	52	1.96	1.01	3.27	0.89
		ذكور	30	2.03	1.10	2.83	0.95
	ضابطة	إناث	24	2.17	1.09	2.79	1.06
		المجموع	54	2.09	1.09	2.81	0.99
		ذكور	58	2.02	1.02	3.03	0.94
	المجموع	إناث	48	2.04	1.09	3.04	1.01
		المجموع	106	2.03	1.05	3.04	0.97
الحكم على موضوعية الكاتب وبعدة عن التحيز		ذكور	28	0.93	0.72	1.50	0.75
	تجريبية	إناث	24	0.92	0.78	1.58	0.58
		المجموع	52	0.92	0.74	1.54	0.67
		ذكور	30	1.47	0.57	1.40	0.62
	ضابطة	إناث	24	0.79	0.66	1.25	0.74
		المجموع	54	1.17	0.69	1.33	0.67
		ذكور	58	1.21	0.70	1.45	0.68
	المجموع	إناث	48	0.85	0.71	1.42	0.68
		المجموع	106	1.05	0.72	1.43	0.68
المجال الثالث: مهارات التذوق والنقد الأدبي		ذكور	28	4.86	1.53	8.00	1.66
	تجريبية	إناث	24	4.46	1.74	8.00	1.72
		المجموع	52	4.67	1.63	8.00	1.67
		ذكور	30	5.50	1.68	6.73	1.62
	ضابطة	إناث	24	4.88	1.90	6.58	2.21
		المجموع	54	5.22	1.79	6.67	1.88
		ذكور	58	5.19	1.63	7.34	1.74
	المجموع	إناث	48	4.67	1.81	7.29	2.08
		المجموع	106	4.95	1.73	7.32	1.90
الدرجة الكلية مهارات		ذكور	28	14.54	3.53	24.64	3.92
	تجريبية	إناث	24	15.00	4.56	24.58	4.54
		المجموع	52	14.75	4.00	24.62	4.17
		ذكور	30	14.73	3.83	19.80	3.95
	ضابطة	إناث	24	15.08	5.21	19.62	5.22
		المجموع	54	14.89	4.45	19.72	4.51

	المجموع	ذكور	58	14.64	3.66	22.14	4.60
		إناث	48	15.04	4.84	22.10	5.45
		المجموع	106	14.82	4.22	22.12	4.98

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين، إذ تفوّق طلبة المجموعة التجريبيّة على طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي وذلك في مهارات القراءة الناقدة، إذ بلغ المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية (24.62) وفي المجموعة الضابطة (19.72) وبمجموع كلي (22.12). أمّا المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبيّة في مهارات التمييز فقد بلغ (6.63) وفي الضابطة (5.54)،والمتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبيّة في مهارات الاستنتاج فقد بلغ (8.40) وفي الضابطة (6.35)،والمتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبيّة في مهارات التذوق ونقد النص الأدبي فقد بلغ (8.00) وفي الضابطة (6.67). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تمَّ إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA). الجدول (3).

الجدول (3)

تحليل التباين الثنائي المشترك متعدد المتغيرات التابعة

(MANCOVA) في مجالات(مهارات) اختبار القراءة الناقدة تبعاً للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر	لامدا
الاختبار القبلي	التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	10.397	1	10.397	13.102	.000	0.104	
	التمييز بين الحقائق والآراء	3.105	1	3.105	6.929	.010	0.056	
	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	5.122	1	5.122	12.559	.001	0.104	
	مهارات التمييز	52.560	1	52.560	27.248	.000	0.182	
	استنتاج غرض الكاتب من النص	3.178	1	3.178	9.888	.002	0.077	
	استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	13.177	1	13.177	21.786	.000	0.142	
	التوصل إلى استنتاجات في ضوء محتوى النص	11.272	1	11.272	13.921	.000	0.091	
	مهارات الاستنتاج	76.916	1	76.916	32.936	.000	0.173	
	تذوق جمال التعبير في النص	8.412	1	8.412	24.490	.000	0.166	
	الإحساس بحالة الكاتب النفسية	2.939	1	2.939	9.252	.003	0.079	
	تقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء	13.932	1	13.932	17.947	.000	0.139	

	0.071	.005	8.182	3.487	1	3.487	الحكم على موضوعية الكاتب وبعدة عن التحيز	
	0.270	.000	46.760	104.336	1	104.336	مهارات التذوق ونقد النص الأدبي	
	0.305	.000	72.563	822.232	1	822.232	الدرجة الكلية مهارات	
5.862	0.077	.004	8.842	7.016	1	7.016	التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	المجموعة
	0.064	.014	6.315	2.830	1	2.830	التمييز بين الحقائق والآراء	
	0.045	.031	4.799	1.957	1	1.957	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	
	0.146	.000	17.021	32.834	1	32.834	مهارات التميز	
	0.105	.000	13.136	4.222	1	4.222	استنتاج غرض الكاتب من النص	
	0.198	.000	24.799	14.999	1	14.999	استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	
	0.222	.000	27.816	22.524	1	22.524	التوصل إلى استنتاجات في ضوء محتوى النص	
	0.327	.000	48.784	113.926	1	113.926	مهارات الاستنتاج	
	0.148	.000	17.354	5.961	1	5.961	تذوق جمال التعبير في النص	
	0.036	.063	3.534	1.122	1	1.122	الإحساس بحالة الكاتب النفسية	
	0.069	.007	7.528	5.843	1	5.843	تقويم واصدار الأحكام على النص المقروء	
	0.027	.083	3.074	1.310	1	1.310	الحكم على موضوعية الكاتب وبعدة عن التحيز	
	0.18	.000	22.356	49.884	1	49.884	مهارات التذوق ونقد النص الأدبي	
	0.365	.0000	58.005	657.266	1	657.266	الدرجة الكلية مهارات	
0.762	0.001	.733	.117	.093	1	.093	التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	الجنس
	0.002	.632	.231	.104	1	.104	التمييز بين الحقائق والآراء	

	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	.211	1	.211	.517	.474	0.005
	مـهـارات الـتـمـيـز	.028	1	.028	.015	.904	0.000
	استنتاج غرض الكاتب من النص	.425	1	.425	1.323	.253	0.011
	استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	.150	1	.150	.248	.620	0.001
	التوصل إلى استنتاجات في ضوء محتوى النص	.169	1	.169	.209	.648	0.002
	مـهـارات الاسـتـنـتـاج	.394	1	.394	.169	.682	0.001
	تذوق جمال التعبير فى النص	.000	1	.000	.000	.996	0.000
	الإحساس بحالة الكاتب النفسية	.179	1	.179	.564	.454	0.005
	تقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء	.030	1	.030	.038	.845	0.000
	الحكم على موضوعية الكاتب وبعدة عن التحيز	.066	1	.066	.155	.695	0.001
	مهارات التذوق ونقد النص الأدبي	.732	1	.732	.328	.568	0.002
	الدرجة الكلية مهارات	3.704	1	3.704	.3270	.5690	0.001
تفاعل الطريقة مع الجنس	التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	.342	1	.342	.431	.513	
	التمييز بين الحقائق والآراء	1.050	1	1.050	2.343	.129	
	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	.014	1	.014	.034	.854	
	مـهـارات الـتـمـيـز	.104	1	.104	.054	.817	
	استنتاج غرض الكاتب من النص	.544	1	.544	1.693	.196	
	استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	.000	1	.000	.000	.995	
	التوصل إلى استنتاجات في ضوء محتوى النص	.759	1	.759	.937	.335	

	مـهـارات الاسـتـنـتـاج	.017	1	.017	.007	.933		
	تذوق جمال التعبير في النص	.004	1	.004	.012	.912		
	الإحساس بحالة الكاتب النفسية	.162	1	.162	.509	.477		
	تقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء	.033	1	.033	.042	.838		
	الحكم على موضوعية الكاتب وبعدة عن التحيز	.338	1	.338	.793	.375		
	مهارات التذوق ونقد النص الأدبى	.087	1	.087	.039	.844		
	الدرجة الكلية مهارات	.002	1	.0020	0.000	0.989		
الخطأ	التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية	80.143	101	.793				
	التمييز بين الحقائق والآراء	45.267	101	.448				
	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	41.193	101	.408				
	مـهـارات الـتـمـيـيـز	194.826	101	1.929				
	استنتاج غرض الكاتب من النص	32.461	101	.321				
	استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	61.087	101	.605				
	التوصل إلى استنتاجات فى ضوء محتوى النص	81.785	101	.810				
	مـهـارات الاسـتـنـتـاج	235.867	101	2.335				
	تذوق جمال التعبير فى النص	34.692	101	.343				
	الإحساس بحالة الكاتب النفسية	32.082	101	.318				
	تقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء	78.402	101	.776				
	الحكم على موضوعية الكاتب وبعدة عن التحيز	43.046	101	.426				
	مهارات التذوق ونقد النص الأدبى	225.364	101	2.231				

	الدرجة الكلية مهارات	1144.454	101	11.331				
الكلي المعدل	**التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية**	97.396	105					
	التمييز بين الحقائق والآراء	52.500	105					
	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	48.500	105					
	مهارات التمييز	279.396	105					
	استنتاج غرض الكاتب من النص	40.349	105					
	استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	88.877	105					
	التوصل إلى استنتاجات فى ضوء محتوى النص	117.094	105					
	مهارات الاستنتاج	424.377	105					
	تذوق جمال التعبير في النص	48.906	105					
	الإحساس بحالة الكاتب النفسية	36.415	105					
	تقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء	97.849	105					
	الحكم على موضوعية الكاتب وبعدة عن التحيز	48.038	105					
	مهارات التذوق ونقد النص الأدبى	377.094	105					
	الدرجة الكلية	2601.406	105					

يتبين من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في معظم مهارات القراءة الناقدة حيث كانت قيمة لامدا (5.862) وبمستوى دلالة (0.000) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). ويتضح أيضاً، وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمهارات حيث كانت قيمة (ف) تساوي (58.005) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في معظم المهارات حيث كانت قيم (ف) تساوي (4.799 . 48.784) وكل هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). في حين لم يتبين وجود فروق في مهارة الإحساس بحالة الكاتب النفسية حيث كانت قيمة (ف) تساوي (3.534)، ومهارة الحكم على موضوعية الكاتب وبعده عن التحيز حيث كانت قيمة (ف) تساوي(3.074).

النتائج بخصوص السؤال الثاني والذي ينص على:

"هل تختلف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في تحسين مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف

التاسع الأساسي باختلاف الجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لدرجات الطلبة في اختبار القراءة الناقدة البعدي وفق جنسهم، وأظهرت النتائج كما في الجدول (2) هذين المتوسطين فقد بلغ متوسط علامات الطلبة الذكور (22.14) وبلغ متوسط الإناث (22.10)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA). الجدول (3).

حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث في مهارات القراءة الناقدة جميعها وفي الدرجة الكلية تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة لامدا (0.762) وبمستوى دلالة (0.569) هي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويتضح أيضاً، من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مهارات القراءة الناقدة وفي الدرجة الكلية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس حيث كانت قيمة (ف) تساوي (0.000) وبمستوى دلالة (0.989) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ومن أجل معرفة عائدية الفروق في مهارات اختبار القراءة الناقدة بين المجموعتين على الاختبار البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية كما هو في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابيّة المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

مهارات القراءة الناقدة	المجموعة	البعدي	
		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية	التجريبية	3.33	0.12
	الضابطة	2.83	0.12
التمييز بين الحقائق والآراء	التجريبية	1.68	0.09
	الضابطة	1.33	0.09
التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به	التجريبية	1.64	0.09
	الضابطة	1.37	0.09
مجال: مـــهـــارات التـمييز	التجريبية	6.65	0.19
	الضابطة	5.52	0.19
استنتاج غرض الكاتب من النص	التجريبية	1.73	0.08
	الضابطة	1.35	0.08
استنتاج الأسباب والنتائج والربط بينها	التجريبية	3.53	0.11
	الضابطة	2.77	0.11
التوصل إلى استنتاجات في ضوء محتوى النص	التجريبية	3.16	0.12
	الضابطة	2.22	0.12
مجال: مـــهـــارات الاستنتاج	التجريبية	8.42	0.21
	الضابطة	6.34	0.21
تذوق جمال التعبير في النص	التجريبية	1.62	0.08
	الضابطة	1.14	0.08
تقويم وإصدار الأحكام على النص المقروء	التجريبية	3.28	0.12
	الضابطة	2.81	0.12

مجال: مـهـارات التذوق ونقد النص الأدبي	التجريبية	8.02	0.21
	الضابطة	6.65	0.20
الدرجة الكلية لاختبار القراءة الناقدة	التجريبية	023.9	0.46
	الضابطة	18.50	0.45

يتضح من الجدول (4) أنّ الفروق بين المجموعتين في الدرجة الكلية لاختبار القراءة الناقدة ومعظم المهارات الفرعية كانت لصالح المجموعة التجريبية بدليل ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية عن متوسطات المجموعة الضابطة في هذه المهارات.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن؟"

فقد أظهرت النتائج الإحصائية في الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار القراءة الناقدة البعدي، لصالح المجموعة التجريبية التي دُرِّست باستخدام البرنامج التعليمي. مما يدل على فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة مدار الدراسة.

وقد تُعزى هذه النتيجة لطبيعة البرنامج التعليمي وما يحتويه من عناصر التشويق والإمتاع نظراً لتنوع الأساليب وتكامل مهارات اللغة في تدريس النصوص القرائية، مما انعكس على المجموعة التجريبية فاتسمت بالإيجابية والنشاط والإثارة والتركيز الذي من شأنه ترسيخ المهارة. حيثُ استُّخدِمت اللغة بكليتها في تناول النص القرائي، مما ساعد على اندماج الطلبة في الدرس وإبعادهم عن الملل. فالطالب يقرأ النص ويتحدث بفكرة حول موضوعه ثم يستمع لأفكار زملائه ويكلف بكتابة فقرة أو نص عن موضوع يدور بأفكاره حول النص الذي قرأه.

وقد تُفسر هذه النتيجة بأن البرنامج القائم على المنحى التكاملي كوَّن من الطالب شخصاً إيجابياً فعالاً في الحصول على المعلومة وبناء المعنى واستيعابه والقدرة على إصدار الأحكام، فلم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، ولم يعد الطالب يقف عند حدود معاني النص السطحية. فهذا البرنامج يتفق مع الاتجاهات الحديثة التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية.

إنّ هذا البرنامج التعليمي بما يحتويه من عناصر تكاملية في المهارات واللغة ومن إعداد وتخطيط وتطبيق لها في كل نص من النصوص القرائية وفَّرَ بيئة غنية لأفراد المجموعة التجريبية استطاعوا أن يولّدوا من خلالها أفكاراً تتسق مع النص المقروء وتضيف إليه، وحقق تآزراً بين كل مهارة فرعية وأخرى في سياق المهارة الواحدة للقراءة الناقدة مما جعلهم يتكئون على دعامة قوية تسند ضعفهم وتمنعهم من وأد فكرة أو إصدار حكم ورأي، أو تذوق لجمال في التعبير، ولعل ما منحة البرنامج من حرية لهم وإعطائهم مجالاً للإحساس بذاتهم وزيادة ثقتهم بنفسهم ومنحهم التدرج في بناء المهارة العقلية العليا لمهارة القراءة الناقدة، ومناسبة المدة الزمنية للتجريب والتدريب، وما تخلل البرنامج من تشعب وامتزاج للمهارات كل ذلك أسهم في رفد المخزون المعرفي والرقي في قوة الاستنتاج والتمييز والتذوق.

فهذا البرنامج يحتوي على عدد من الوحدات التعليمية التي تمَّ إعادة تصميمها بشكل منظم ومتسلسل، وتحديد النتاجات بشكل واضح ومحدد، والتنويع في الطرائق والاستراتيجيات، والأنشطة بأسلوب تكاملي، وهذا كان له دور في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وزيادة تفاعل الطلبة مع النصوص.

وكذلك فإن هذا البرنامج أتاح للطالب القارئ أن يتفاعل مع زملائه من خلال المحاورة والنقاش مما يحقق تفاعلاً إيجابيا في عملية التعلم والتعليم، وهذا بدورة يزيد من دافعية الطالب نحو القراءة والفهم.

ومن خلال اطلاع الباحثين، فإن نتائج الدراسة الحالية على هذا السؤال تتفق بشكل خاص مع دراسة كومبس(Combs, 1992) التي اثبت نتائجها بنجاح استخدم الطريقة الكلية في تطوير مهارات القراءة الناقدة.

وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة كل من (السليتي ومقدادي، 2012؛ وخضر، 2002) التي أشارت إلى فاعلية البرامج والاستراتيجيات التي تمَّ استخدامها في دراساتهم في تنمية وتحسين مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق أيضاً، مع نتائج دراسة كل من (الحداد، 2013؛ الزيتاوي، 2005) التي أثبتت فاعلية المنحى التكاملي في تدريس اللغة.

وأظهرت النتائج الإحصائية في الجدول (3)، أيضاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة في معظم مهارات القراءة الناقدة (التمييز، والاستنتاج، والتذوق ونقد النص الأدبي)، والمهارات الفرعية التابعة لها باستثناء مهارة الإحساس بحالة الكاتب النفسية ومهارة الحكم على موضوعية الكاتب وبعده عن التحيز ـ وهما مهارتان من المهارات الفرعية لمجال مهارات التذوق ونقد النص الأدبي، فلم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة فيهما، مما يدل على تساوي طلبة المجموعتين في هاتين المهارتين، وقد يعزى ذلك إلى عدم اعتياد الطلبة على هذا النوع من إصدار الأحكام، كمعرفة الحالة النفسية للكاتب، والحكم على موضوعية الكاتب ومدى تحيزه لجانب معين؛ كونهما تعدان من المهارات العليا للتفكير الناقد، وتتطلبان دراسة وجمعاً لمعلومات وفهم عميق من مصادر موثوقة عن حالة الكاتب النفسية، ولعل طبيعة التكوين البشري تفسر الحالة النفسية للآخرين من منطلق حالتها النفسية وما يؤوله تفكيرها، ولعل المدة الزمنية لتطبيق البرنامج غير كافية لسد موضع خلل متراكم لم يتم تناوله في السنوات السابقة التي درس فيها الطالب فما زال الطلبة يتأثرون بخبراتهم السابقة من حيث عدم استخدامهم للمستويات المتقدمة من القراءة، وقد تُعزى إلى طبيعة محتوى المناهج الدراسية التي لا تفعِّل دور الطالب في تقويم شخصية الكاتب، وشعور بعض الطلبة بضعف الثقة بالنفس لإصدار الأحكام.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

"هل تختلف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في تحسين مستوى مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي باختلاف الجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟"

فقد أظهرت النتائج الإحصائية في الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء الذكور والإناث في جميع مهارات القراءة الناقدة، والدرجة الكلية تُعزى إلى الجنس وإلى التفاعل بين الطريقة والجنس. هذا يدل على أن أداء الطلاب والطالبات كان متساوياً بغض النظر عن المجموعة. مما يدل على فاعلية استخدام هذا البرنامج في تدريس النصوص القرائية للذكور والإناث.

فالجنس كخصائص بيولوجية لا يشكل خصائص يترتب عليها تبايناً في التعليم؛ لأن طريقة التفكير مسألة عقلية يكتسبها الطالب كخبرة من البيئة المحيطة.

وقد تُعزى تلك النتائج إلى: حسن إعداد البرنامج تخطيطاً وتسلسلاً وتنظيماً وتفاعل كل من الطلاب والطالبات مع البرنامج بشكل متساوٍ، وتجاوبهم معه، واستعدادهم الدؤوب للحصة الصفية القادمة في كل مرة، وتحضيرهم للدروس والأنشطة لكل حصة، وطبيعة البيئة المحيطة بكل من الطلاب والطالبات، فهم يعيشون في ظروف بيئية متشابهه، ويواجهون مشكلات متشابهه، فيتطور التفكير لديهم بشكل متساوٍ.

وقد تُعزى تلك النتائج أيضاً إلى دقة التعليمات بتنفيذ البرنامج أثناء الحصة لكل من المعلم والمعلمة، وتقديم كل منهم تعزيزاً مناسباً، وتغذية راجعة مشابهه تقريباً للمجموعتين، مما قلص من تأثير متغير الجنس في الاختبار. وقد تكون نتيجة تشابه ظروف إعداد كل من المعلم والمعلمة، وتساويهما في الخبرات السابقة لديهم. بالإضافة إلى تَدرّب كل من المعلم والمعلمة على كيفية تطبيق البرنامج بشكل متساوٍ.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يقدم الباحثان بعض التوصيات والمقترحات وهي:

1- توظيف البرنامج التعليمي القائم على المنحى التكاملي في تدريس النصوص القرائية لطلبة الصف التاسع الأساسي، وتضمينه في كتب اللغة العربية وأدلتها. وعقد مزيد من الدورات التدريبية والتطبيقية العملية لمعلمي اللغة العربية حول توظيف المنحى التكاملي في تدريس النصوص القرائية.

2- زيادة وعي معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمفهوم القراءة الناقدة، ومهاراتها، وأهميتها، وطرائق تدريسها؛ وذلك من خلال عقد دورات تدريبية لهم.

3- الاهتمام بمهارات القراءة الناقدة بشكل عام، ومهارتي الإحساس بحالة الكاتب النفسية، والحكم على موضوعية الكاتب وبعده عن التحيز بشكل خاص؛ نظراً لما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من وجود ضعف لدى الطلبة فيهما، وكونهما من مهارات التفكير العليا.

المراجع

المراجع العربية:

أبو رزق، أ. ووالوائلي، س. (2013)، أثر التدريب على مهارات القراءة الناقدة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهن نحو القراءة، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، 28 (6)، 201 –236.

الحداد، ع. (2013)، فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الأردن، مجلد40، ملحق1، 480 – 489.

خضر، م. (2002)، أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية اربد الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

ربابعة، إ وأبوجاموس، ع. (2012)، أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، 26 (5)، ص1027– 1058.

الزيتاوي، س. (2005)، أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

السليتي، ف ومقدادي، ف. (2012)، أثر برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، فلسطين، 26 (9)، 1979–2006.

السيد، م. (1998)، تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، ط1 دمشق: دار طلاس.

طعيمة، ر. (2004)، المهارات اللغوية وصعوباتها وتدريسها ومستوياتها، ط1 القاهرة: دار الفكر العربي.

عاشور، ر. (2005)، درجة تضمين طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية – تخصص معلم مجال لغة عربية لمهارات الاستيعاب القرائي في مذكرات التحضير الصفي اليومية، مجلة اربد للبحوث والدراسات، جامعة اربد الأهلية، الأردن، 8(1)، 243–278.

عوض، أ. (2000)، مداخل تعليم اللغة العربية، ط1 مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

غباري، ث وأبوشعيرة، خ. (2010)، مناهج البحث التربوي، ط1 عمان: مكتبة المجتمع العربية للنشر.

لافي، س. (2006)، القراءة وتنمية التفكير، ط1 القاهرة: عالم الكتب.

المفلح، غ. (2004)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق: سوريا.

المومني، إ. (2001)، منحى اللغة الكلي: الفلسفة والمبادئ والتضمينات، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، 28 (2)، 272–288.

نصر، ح. (1996)، أثر استخدام أنشطة كتابية وشفاهيه مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية مهارات القراءة الناقدة، المجلة العربية للتربية، تونس: 16(1)، 230–261.

المراجع الأجنبية:

Combs, R. (1992). Developing Critical Reading Skills through Whole Language Strategies. (Foundation in Reading II, Southern Nazarene University, ED.353556).

Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through begging in an advanced language course. JOURNAL RE Call, 22(2), 212 -227. Retrieved from: http://journals.cambridge.org.

Nazara, S. (2012). Introduction to Critical Reading, Retrieved from: www.blog.uki.ac.id.

The Effectiveness of Teaching Program Based on Integrated Approach in Improving Ninth Grade Students' Critical Reading Skills in Jordan

*Mohammed S. Al-Hatamleh, Ibrahim A. Al-Momani **

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the relationship between secondary students' perceptions of their classroom environment and the achievement goals they adopt. The sample of the study consisted of 447 (202 females, 245 males) first secondary students of the information technology and scientific branches, attending non-mixed schools in Amman. Two scales were used: "The Safe Classroom Environment Scale", developed by Assaf (2010) to assess students' perceptions of classroom environment and "The Achievement Goal Scale" developed by Elliot and McGregor (2001) to assess the students' achievement goals. The main results of the study showed that the students evaluate their classroom environment to be below average according to the criteria on used to classify the students' response. The analysis revealed no significant differences in the students' perception of their classroom environment according to gender or academic branch, while the adoption of the achievement goals showed significant differences in adoption of approach goals in favor of female students. The results also showed that the students' perception of their classroom environment did not contribute to explaining the variance in students' adoption of achievement goals due to very low correlations. The researcher suggests that further research is recommended, to investigate the relationships, using new and different scales for assessing classroom environment.

Keywords: Integrated Approach, Critical Reading, Critical Reading Skills.

* Ministry of Education, Jordan (1). Department of Educational Administration and Foundations, School of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan (2). Received on 12/12/2015 and Accepted for Publication on 23/04/2016.