مهارات القراءة الجهرية و الناقدة لطلبة الصف الخامس الإعدادي أنواعها وإتقانها

أ. د. فاروق خلف العزاوي

زهير مهدي نجم

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

ملخص

هدف البحث الحالي التعّرف على مدى إتقان طلبة الصف الخامس الإعدادي لمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة .

ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث مدرسة التحرير ومدرسة الميمون للبنين ومدرسة ذات النطاقين للبنات عشوائيا من بين المدارس الإعدادية النهارية التابعة لمديرية التربية في محافظة واسط لتكون ميدانا لتطبيق البحث .

بلغ عدد أفراد العينة (103) طالبٍ وطالبة بواقع (35) طالبا في الصف الخامس الأدبي و(22) طالبا في الصف الخامس العلمي و (22) طالبة في الصف الخامس الأدبي و (24) طالبة في الصف الخامس العلمي .

ولأجل إعداد أدوات البحث قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات وتقديم استبانة مفتوحة إلى عدد من المختصين لتحديد المهارات الأساسية لكل من القراءة الجهرية والناقدة ومن ثم قام الباحث ببناء معيارين الأول للقراءة الجهرية والآخر للقراءة الناقدة وعرضهما على عدد من الخبراء . واستكمالا لمتطلبات البحث تم اختيار نص (صراع البداوة والحضارة) لقياس مهارات القراءة الجهرية ونص (المقصورة) لقياس مهارات القراءة الناقدة ، واختير هذان النصان من كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي ، ثم قدمهما الباحث إلى عدد من المختصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لإبداء أرائهم بشأن صلاحية شمولهما لقياس المهارات المحددة ، ثم عمد الباحث إلى بناء اختبار القراءة الجهرية والناقدة متسما بالصدق والثبات وقوة التمييز ومستوى الصعوبة ، فظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية في عدد من فرضيات البحث .

الفصل الأول

مشكلة البحث

من المؤسف أن الوعي العام في القراءة ضعيف . وهذا ظاهر على نطاق فردي وجمعي ، في المؤتمرات والحفلات والإذاعات ... أما إذا انتقلنا من منابر اللغة إلى قاعات الدرس فسنجد الأخطاء أبشع ، ولسمعنا العجب العجاب في قراءات الطلاب على مختلف المستويات بل حتى الكليات! وأحيانا في فروع الاختصاص! (الهاشمي، 1972: 54). وأن هذا ليضطرنا إلى أن نقف ونتساءل عن أسباب التردي . وقبل أن نفهم هذه الأسباب ، علينا أن نضع بين أيدينا ميزانا للقراءة الصحيحة نزن به القراءات ، لتكون أحكامنا عليها علمية ودقيقة (الهاشمي، 1982: 54).

وإن ضعف الطلبة في القراءة يؤثر سلباً على تحصيلهم في جميع المواد الدراسية، وإن تقدم الطلبة في القراءة وتمكنهم من مهاراتها يعني تقدمهم في تحصيل المعارف المختلفة في المواد الدراسية برمتها (عطية،2007: 255). فدراسة (بيرت) أظهرت أن الطالب المتقدم في القراءة يكون متقدما في المجالات الأخرى ، والتأخر فيها يؤدي إلى التخلف الدراسي (الدليمي،1997: 4). وقد توصلت (دِكوني لندن 1972م) إلى أن أكثر الطلاب الذين يعانون من التخلف الدراسي العام ، سببه بشكل رئيس تخلفهم في القراءة... (الجرجري،2002: 2).

ولأن ضرورة إتقان مهارات القراءة بنوعيها الجهرية والناقدة هي مشكلة ينبغي علاجها للنهوض بوعي المتعلم وواقع العملية التعليمية . بحسب رأي الباحث . ولإضاءة الطريق أمام القائمين على مؤسسات التربية والتعليم في التعرف على مدى إتقان الطلبة لمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة . فلا بد من إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في ميدان القراءة ومشكلاتها وطرق علاجها ، ومن هذا المنطلق يسعى الباحث في دراسته إلى معرفة مدى إتقان الطلبة لمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة .

أهمية البحث

1. تحديد مهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة لتفيد في إعداد المواد القرائية .
2. مساعدة مدرسي ومدرسات اللغة العربية وتزويدهم بمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة التي يمكن الاسترشاد بها عند إعدادهم للدروس والأسئلة.
3. تحديد مستوى التحصيل القرائي لدى الطلبة ومن ثم الانتقال بهم من مستويات معرفية متدنية إلى مستويات معرفية عليا .
4. فتح المجال أمام دراسات أخرى في مجال القراءة الناقدة في مراحل تعليمية مختلفة .

5. تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير القراءة لمواجهة ضعف الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى الطلبة .

هدفا البحث

يهدف البحث الحالي التعّرف على مدى إتقان طلبة الصف الخامس الإعدادي لمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة .

فرضيات البحث

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الآتية :

1. لا توجد فروق إحصائية بين الطلاب والطالبات في إتقان مهارات القراءة الجهرية عند مستوى دلالة (0,05).
2. لا توجد فروق إحصائية بين الطلاب والطالبات في إتقان مهارات القراءة الناقدة عند مستوى دلالة (0,05).
3. لا توجد فروق إحصائية بين الطلبة بحسب متغير الفرع العلمي (علمي/أدبي) في إتقان مهارات القراءة الجهرية عند مستوى دلالة (0,05).
4. لا توجد فروق إحصائية بين الطلبة بحسب متغير الفرع العلمي (علمي/أدبي) في إتقان مهارات القراءة الناقدة عند مستوى دلالة (0,05).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ :

1. مهارات القراءة الجهرية .
2. مهارات القراءة الناقدة .
3. طلبة الصف الخامس الإعدادي (علمي/أدبي) بالمدارس الإعدادية والثانوية النهارية لمركز محافظة واسط التابعة لمديرية تربية واسط بحيث تشمل عينة البحث الطلبة من الجنسين (بنين/ بنات).
4. عينة من طلبة الصف الخامس الإعدادي لأربعة صفوف للعام الدراسي (2012/2011) بواقع : صف طلاب علمي و صف طلاب أدبي وصف طالبات علمي و صف طالبات أدبي .

تحديد المصطلحات

أولا : مدى

ورد لفظ (المَدَى) في لسان العرب بمعنى الغاية والقَدْر ، ويقال لا افعله مَدَى الدهر أي طوله (ابن منظور، مج :13، 2011: 41).

ثانيا : الإتقان

أ. الإتقان لغة :

ورد لفظ (إتقان) في مختار الصحاح بمعنى إحكام وإتقان الأمر إحكامه (الرازي، 1983: 78).

ب. الإتقان اصطلاحا :

عرفه (القاني والجمل ، 1996) بأنه :

" مستوى يحدد مسبقا بصورة كمية ، يرجى أن يحققه كل فرد بعد الانتهاء من موقف تدريسي أو عدد من المواقف التدريسية ويتم من خلاله الحكم على نتائج التعلم ، ومدى الكفاءة في الأداء الواجب المحدد له " (القاني والجمل ، 1996: 70) .

– التعريف الإجرائي للإتقان :

وصول الطلبة بأدائهم في القراءة الجهرية والقراءة الناقدة سقف مهارات القراءة المحددة لهم ، موضع الدراسة ، واستخدامهم لها بسهولة ويسر وبأقل عدد من الأخطاء .

مستوى الإتقان : هو المستوى الذي يحصل فيه الطالب على نسبة 80% فأكثر ، من درجات المعيار الذي قام الباحث ببنائه لكل من القراءة الجهرية والناقدة .

ثالثا : الصف الخامس الإعدادي

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها . المرحلة الإعدادية . ثلاث سنوات وظيفتها الإعداد للحياة العملية أو الدراسة الجامعية.

رابعا : المهارة

أ. المهارة لغة :

ورد لفظ (المهارة) في لسان العرب بمعنى الحَذِق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل (ابن منظور، مج :13، 2011: 142).

ب. المهارة اصطلاحا :

عرفها (الهاشمي والدليمي 2008) بأنها :

" الأداء الذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة ، سواء أكان ذلك الأداء جسميا أم عقليا ، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف " (الهاشمي والدليمي ، 2008: 23) .

- التعريف الإجرائي للمهارة :

هي قدرة طلبة الصف الخامس الإعدادي . عينة البحث . على الأداء الجيد لمهارات القراءة الجهرية والقراءة الناقدة موضع البحث .

خامسا : القراءة

أ. القراءة لغة :

(قَرأ)الكتاب (قِراءةً) و (قُرْءانا) بالضم . و (قَرَأَ) الشيء (قُرْءانا) بالضم أيضا جَمَعَه وضَمَّه ومنه سُمّي القرآنُ لأنه يجمع السور ويضمها . وقوله تعالى (إنَّ علينا جَمْعَه وقُرْءانَه) (سورة القيامة :17) أي قراءته (الرازي ، 1983: 526).

ب. القراءة اصطلاحا :

عرفها (أبو مغلي 1986) بأنها :

" إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار ، وفهم المادة المقروءة ، ثم التفاعل مع ما يقرأ ، وأخيرا الاستجابة لما تمليه هذه الرموز (أبو مغلي ، 1986: 16) .

- التعريف الإجرائي للقراءة :

هي قدرة طلبة الصف الخامس الإعدادي . عينة البحث . على إدراك الرموز المكتوبة مع مراعاة مهاراتها .

سادسا : القراءة الجهرية

عرفها (جابر، 1985) بأنها:

" هي القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة ، صحيحة في مخارجها ، مضبوطة في حركاتها ، مسموعة في أدائها ، معبرة عن المعاني التي تضمنتها " (جابر،1985: 29) .

- التعريف الإجرائي للقراءة الجهرية :

هي القراءة التي يطلب فيها من طلبة الصف الخامس الإعدادي . عينة البحث . قراءة نص محدد بصورة جهرية

سابعا : القراءة الناقدة

عرفها (الحلاق ، 2010) بأنها :

" مهارة عملية تتطلب تفاعلا عاطفيا وعقليا بين القارئ والكاتب وتشير إلى إطلاق أحكام بخصوص النص من حيث صحته وصدقه ونوعيته وقيمته والخروج بأحكام واستنتاجات حوله " (الحلاق ، 2010: 191) .

- التعريف الإجرائي للقراءة الناقدة :

هي القراءة التي يطلب فيها من طلبة الصف الخامس الإعدادي . عينة البحث . قراءة نص محدد والإجابة عن الاختبار ألتحصيلي المعد على وفق مهارات القراءة الناقدة موضع البحث .

الفصل الثاني

مفهوم القراءة

القراءة فعل مركب تشترك في إنجازه مستويات عديدة حسية وحركية ووجدانية وذهنية، لا يبدو منها إلا النشاط البصري بينما تختفي أنشطة أخرى على درجة قصوى من التركيب إذ تتفاعل ضمنها وظائف مختلفة كالفهم والإدراك والتذكر والاستدلال كل ذلك يعتمد على مهارات واستراتيجيات دقيقة . وقد كان هذا المفهوم مدار بحوث عديدة لم تبلغ مستوى علميا يمكن الاطمئنان إلى نتائجه إلا في مدة الستينيات عندما أجريت في إنجلترا دراسات وصفية وتجريبية انتهت إلى استخلاص نتائج مهمة كان لها الدور البارز في فهم وتطور القراءة (العماوي ، 2009: 44) . لتصبح بما هي عليه الآن في كونها عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا . و نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات ، وتوفير المتعة وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة أو فهم دلالاتها فقط (طعيمة ، 2001: 132) .

تطور مفهوم القراءة

يشير التراث العلمي التربوي إلى أن مفهوم القراءة مر بمراحل مختلفة ، وجاءت البحوث والدراسات حول القراءة في كل مرحلة تتفق مع المفهوم المحدد لها و كالآتي :

1. كان مفهوم القراءة أول الأمر ، يتمثل في تمكن المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها ، وكان القارئ الجيد هو الذي يتمكن من الأداء السليم (الحسن ، 2007: 11-12).
2. ثم تغير هذا المفهوم للقراءة نتيجة البحوث التربوية التي قام بها كثير من المربين وعلماء النفس ، أمثال ثورندايك الذي قام بإجراء أبحاثه في أخطاء الطلبة في قراءة

الفقرات ، وكان له الفضل الأكبر في تعديل مفهوم القراءة ليشمل بعد ذلك التعرف على الرموز ونطقها مع فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز ، وبذلك أصبح الفهم شرطا من شروط تحقق مفهوم القراءة (مجاور ، 1983: 350) .

3. ثم أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر آخر وهو تفاعل القارئ مع النص المقروء ، تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يُعجب أو يشتاق أو يحزن أو يُسر (الحسن ، 2007: 12) .
4. ثم انتقل مفهوم القراءة إلى صورة أوسع في تحديد معنى القراءة إلى استعمال ما يفهمه القارئ ، وما يستخلصه في مواجهة المشكلات والانتفاع به في مواقف الحياة العملية ، وبذلك أصبح مفهوم القراءة إضافة إلى ما سبق هو : تمكين القارئ من استعمال ما يفهمه من التعرف ، والفهم ، والنطق ، والتحليل والمناقشة ، في مواجهة مشكلات حياته ، للتصرف فيها ، والتغلب عليها .
5. وأخيرا أصبحت القراءة عملية يخلو فيها القارئ إلى ذاته ، ويتحلل من مشاغل الحياة، وضغوطها في أوقات فراغه ليروح عن نفسه ، ويشبع هوايته ويرضي ميله ويسد حاجته ، بالمادة المقروءة التي ينتقيها وفقا لهذه الحاجة . ووفقا لهذا المعنى تكون القراءة وسيلة من وسائل التمتع والتسلية (عصر ، 2005 : 148) .

وعلى هذا الأساس أصبح مفهوم القراءة يمثل وحدة متكاملة تتمثل في : نطق الرموز وفهمها ، وتحليل ما هو مكتوب ونقده ، والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات ، والانتفاع به في المواقف الحيوية ، والمتعة النفسية بالمقروء (مجاور ، 1983: 353,352).

أنواع القراءة

للقراءة أنواع وتقسيمات مختلفة تقتضيها أسباب واعتبارات تختلف باختلاف الغرض منها ، ويمكن تحديد أنواع القراءة من زوايا أربع هي :

أولا : التقسيم على أساس الأداء :

1. القراءة الصامتة

هي القراءة التي يدرك فيها القارئ المعنى المقصود بالنظر من دون نطق الكلمات أو الهمس بها . وإدراك المعنى في القراءة الصامتة من الكتابة ، لا يختلف كثيرا عن إدراك مدلول صورة من الصور ، فالقارئ الذي يقرأ جملة صامتة ويدرك معناها من دون النطق

بكلماتها ، كالناظر الذي يدرك مدلول صورة بمجرد النظر إليها (فارس ، 1956: 21.20) . و توفر القراءة الصامتة للقارئ الوقت وتجلب له الراحة والاستمتاع مما يتيح له القيام بالعمليات العقلية بهدوء وانسجام (زاير وعايز ، 2011: 385) . والقراءة الصامتة مهمة جدا في حياة الإنسان وخصوصاً بعد هذا التطور الاجتماعي والثقافي والعلمي الذي نراه ، من الثورة المعلوماتية التي تميز العصر الحديث. (قورة ، 1972: 117) .

2. القراءة الجهرية

تتفرد القراءة الجهرية بأنها تتطلب من القارئ أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة ، فكأن القراءة الجهرية ليست إلا تفسيرا شفويا لما يقرأه الإنسان ، وهي لذلك أكثر تعقيدا وصعوبة من الفهم الصامت لمعناها . وقد دلت التجارب أن القراءة الجهرية الجيدة تستعمل الاستعدادات والمهارات التي تشتمل عليها القراءة الصامتة ، وتزيد على ذلك المهارات الأساسية في تفسير محتويات القطعة المقروءة للآخرين (خاطر ، 1985: 64). كما تعد القراءة الجهرية وسيلة لتشخيص حالات الضعف القرائي وغرضها ، فهي إذن تذلل صعوبات النطق أمام الطلبة وتعوّدهم على صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة فضلا عن إعدادهم لمواجهة المواقف الحياتية في أثناء الخطابة والحديث ، إذ لا غنى عنها في المواقف التي تستدعي رفع الصوت . والقراءة الجهرية على وفق هذا المفهوم هي تشخيص وتقويم وتمهيد لأنواع أخرى من القراءات والأساليب فإذا كانت القراءة الجهرية هي الممهدة للقراءة الصامتة كنوع ، فهي أيضا ممهدة لأساليب قرائية أخرى ، مثل القراءة الناضجة أو المعبرة وكذلك القراءة الناقدة (الدليمي ،2010: 63) .

ثانيا : التقسيم من حيث التهيؤ الذهني للقارئ :

وينقسم هذا النوع من القراءة على نوعين :

1. القراءة للدرس :

ويرتبط هذا النوع من القراءة بمطالب المهنة وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي والغرض منها عملي يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤا خاصا ، فنجد في القارئ يقظة وتأملا وتفرغا ، كما يبدو في ملامحه علامات الجد والاهتمام ، وتستغرق قراءته وقتا أطول وتقف عينه فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحيانا ليتم التحصيل والإلمام ، وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط وغير ذلك (إبراهيم ، 1994: 74) .

2. القراءة للاستمتاع :

ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاءً سارا ممتعا وغالبا ما يكون الدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حب الاستطلاع ، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية ، وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه والتماس المتعة والسلوى ، وقد يكون المقروء في هذه الحالة من صنع الخيال (خاطر وآخرون ، 1983: 156) .

ثالثا : التقسيم من حيث أغراض القارئ :

حيث يمكن تقسيمها على الأنواع الآتية :

1. القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع :

ويكون هذا النوع من القراءة متمثلا بقراءة تقرير أو كتاب جديد وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة ، وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في العصر الحديث والذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة مطردة ، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق ، وبالسرعة مع الفهم في الأماكن الأخرى (إبراهيم ، 1994: 73) .

2. القراءة التحصيلية :

ويقصد بها الاستذكار والإلمام وتقضي هذه القراءة التريث والأناة لفهم المسائل إجمالا وتفصيلا ، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان (عبد الرحمن ومصطفى ، 1989: 21) .

3. القراءة لجمع المعلومات :

وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدة ، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات وذلك كقراءات الدارس الذي يعد رسالة أو بحثا ، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع ، وقدرة على التلخيص (إبراهيم ، 1968: 73) .

4. القراءة الناقدة :

ويعد هذا النوع من أرقى الأنواع إذ يتمثل فيه الوعي و الاستنتاج والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة (مجاور ، 2000: 323.322) .

كما ويعد مصطلح القراءة الناقدة حديثا نسبيا نشأ نتيجة الاهتمام برد فعل القارئ وتفكيره حول المعاني المكتوبة وكيفية الحكم عليها وتقويمها (الحلاق ، 2010: 191) . وقد أصبحت القراءة الناقدة ضرورة من ضرورات المجتمع المتحضر ، فمن طريق القراءة الناقدة تمحص الأفكار وتكشف الحقائق المجهولة ، وعن طريقها تنمو الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع ، وعن طريقها يتشكل المواطن المنتج المستنير . فالدعوة إلى القراءة الناقدة هي دعوة للمشاركة الفعالة والمواطنة المنتجة ، وهي دعوة إلى إعمال العقل وإبداء الرأي والسير في طريق التفكير العلمي السليم (شحاتة ، 1988: 3) .

رابعا : التقسيم على أساس السرعة :

1. القراءة الخاطفة :

أسرع أنواع القراءة وتستعمل عادة للبحث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة ، أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع ما (الراشد ، 2001: 19).

2. القراءة السريعة العاجلة

هي القراءة التي لا يقوم فيها القارئ بقراءة كل كلمة في النص ، وإنما يكون دوره دور المراقب في عملية مراقبة ، إذ عليه أن يحدد موقع المراقبة ، وأن يعتمد على مرمى النظر الذي يمتد ليغطي ميدان المراقبة كله ، ويجب أن تكون لديه القدرة على الفهم الصحيح للموقف وأن تبقى عيناه متيقظة ، وأن ينفعل مع الموقف بسرعة ، وهو لا يستطيع توقع ما سيحدث ، ولكنه قادر على الاستجابة السريعة لدى توفر كمية قليلة من المعلومات المهمة (مصطفى ،2007: 109) .

3. القراءة الدقيقة المتأنية :

وتستعمل للتمكن من المادة ولمعرفة التفاصيل وتسلسلها ولمتابعة التوجيهات ، ولحل المسائل ، ولقراءة المادة الصعبة نسبيا ، وقراءة الشعر ، والقراءة للحكم على المادة المقروءة (الراشد ، 2001: 19) .

أهداف تدريس القراءة

أهداف تدريس القراءة تختلف من مرحلة إلى أخرى ، لذا سنقتصر على أهداف تدريس القراءة والمطالعة في المرحلة الثانوية فقط وهي كما يأتي :

1. تمكين الطالب من القراءة بصوت واضح ونطق سليم .
2. تمكين الطالب من فهم المقروء .
3. تمكين الطالب من القراءة الصامتة والسرعة فيها .
4. تمكين الطالب من الإفادة من المقروء في مواقف التعبير .
5. تمكين الطالب من التعبير الصوتي عن معاني علامات الترقيم .
6. تمكين الطالب من إدراك المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق .
7. تنمية القدرة على الاستماع وحسن الإصغاء .
8. تنمية القدرة على التعبير الصوتي عن المعاني .
9. تنمية القدرة على استنتاج المعاني الضمنية .
10. توسيع مدارك الطلبة وزيادة ثقافتهم .
11. تدريب الطالب على تقدير آراء الآخرين .
12. تمكين الطالب من الاستمتاع بالمقروء (عطية ، 2007: 258.259) .
13. تنمية قدرة الطالب على المطالعة الذاتية بما يعمق استيعابه للفنون الأدبية .
14. تنمية قدرة الطالب على تحليل الأفكار الرئيسة التي يقرؤها ونقدها .
15. تنمية قدرة الطالب على نقد أسلوب الكاتب (الدليمي والوائلي ، 2005: 174)
16. تمكين الطالب من إعداد البحوث والتقارير على وفق منهجية علمية .
17. إكساب الطالب ذخيرة مناسبة من الألفاظ والتراكيب التي يرقى فيها تعبيره ويصح بها أسلوبه (زاير وعايز ، 2011: 387.388) .
18. تمكين الطالب من تقويم المقروء .
19. تمكين الطالب من تحديد أفكار المقروء .
20. تمكين الطالب من التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية للكاتب .
21. تمكين الطالب من الربط بين النتائج وأسبابها .
22. تمكين الطالب من استنتاج وجهة نظر الكاتب ومغزى الموضوع .
23. تمكين الطالب من تفسير التراكيب المجازية .
24. تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلبة .

25. الانتفاع بالمقروء وتوظيفه في خدمة الحياة . (عطية ، 2007: 258.259) .

طرائق تدريس القراءة

أن طرائق تدريس القراءة والمطالعة في المرحلة الثانوية تختلف باختلاف الموضوع سهولة وصعوبة ، طولا وقصرا كما تختلف باختلاف الهدف .

وأن تدريس القراءة ينبغي أن يمكن الطلبة من أنواع القراءة المختلفة ، مع اعتماد طرائق وأساليب عدة في التدريس ، وذلك لتنوع الموضوعات . علمية ام أدبية . وباختلاف الأهداف والمهارات المراد إكسابها للطلبة (حسن ،2003: 45) فإذا كان الموضوع سهلا طويلا تنفذ فيه القراءة الصامتة مع التركيز على مهارة السرعة ،ثم يعرض الموضوع للمناقشة عن طريق عرض الأفكار الأصلية والأفكار الفرعية والألفاظ والعبارات التي تحتاج إلى مناقشة . وإذا كان الموضوع سهلا قصيرا يكون التركيز على القراءة الجهرية ومراعاة مهاراتها الأساسية من جودة النطق وحسن الأداء والتنغيم المناسب وعلو الصوت وخفضه في المواقف التي تتطلب ذلك . وتختلف الطريقة أيضا باختلاف الهدف الذي يحدده المعلم من درسه فإذا كان الهدف تدريب الطلبة على استخراج الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع أو النقد وإصدار الأحكام الموضوعية على النص المقروء أو غير ذلك من الأهداف التي حددها المعلم لنفسه مع واقع أهداف الخطة فإن عليه أن يختار الطرائق التي توصله للهدف وهو حر في اختيار ذلك (الحلاق ، 2010: 216.217) .

الفصل الثالث

عرض الدراسات السابقة

يضم هذا الفصل عرضا موجزا لعدد من الدراسات ذات العلاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية والتي بدورها تساعد في توجيه الدراسة الحالية وفي الإفادة من إجراءاتها العلمية .

أ . الدراستان اللتان تناولتا القراءة الجهرية :

1. دراسة هولمز Holmes 1985
2. دراسة المشهداني 2008

ب . الدراستان اللتان تناولتا القراءة الناقدة .

1. دراسة وردن Worden 1980
2. دراسة مصطفى 1989

أ . الدراستان اللتان تناولتا القراءة الجهرية :

1. دراسة (هولمز، 1985)

عنوان الدراسة / " أثر استخدام أربع صور قرائية مختلفة في الاستيعاب القرائي ".

هدف الدراسة / هدفت الدراسة إلى بيان اثر الصور الأربع (القراءة الجهرية إلى الجمهور، والقراءة الصامتة ، والقراءة الجهرية الموجهة إلى القارئ نفسه، والقراءة الصامتة في أثناء الاستماع) في الاستيعاب القرائي.

عينة الدراسة واختيارها / تألفت عينة الدراسة من (48) طالباً من طلبة المرحلة الجامعية في جامعة بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

مكان الدراسة / جامعة بنسلفانيا .

أداة الدراسة / اعد الباحث اختبارا يقيس الاستيعاب القرائي . واستعمل الباحث قطعا قرائية تألفت من حوالي (700) كلمة ، ثم طلب من أفراد العينة قراءة هذه القطع بالصور القرائية المحددة في البحث، وبعد الانتهاء من القراءة يجيب أفراد العينة عن الأسئلة المعدة لقياس الاستيعاب القرائي ، وبصورة مختصرة (الإجابة بكلمة أو جملة واحدة).

أهم النتائج /

1.وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب تعزى إلى صورة القراءة .

2.لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين القراءة الجهرية مع عدم وجود سامعين والقراءة الصامتة

3.إن القراءة الصامتة تفضل على القراءة الجهرية في أثناء الاستماع ,1985:575-585 (Holmes)..

دراسة (المشهداني 2008)

عنوان الدراسة / " أثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي "

هدف الدراسة / وهدفت الدراسة إلى تعرف اثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في مهارات القراءة الجهرية (سرعة القراءة ، وصحة القراءة، وفهم المقروء) لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي .

عينة الدراسة / تألفت عينة البحث في المجموعات الثلاث من (171) تلميذا وتلميذة بواقع شعبتين لكل مجموعة ، وقد اختارت الباحثة مدرسة العاتكة للبنين عشوائيا ومدرسة الهدى قصديا من بين مدارس مدينة الكاظمية في محافظة بغداد .

الوسائل الإحصائية / أما الوسائل الإحصائية التي استعملتها الباحثة هي تحليل التباين والاختبار التائي ومعامل الصعوبة وعامل التمييز ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة كيودر – ريتشارسون 20

مكان الدراسة / جامعة بغداد / كلية التربية ـ ابن رشد .

أداة الدراسة / اختارت الباحثة قصة قصيرة لتمثيل أداة البحث ، وفي ضوء ذلك أعدت اختبارا لقياس سرعة القراءة وآخر لقياس صحة القراءة وثالثا لقياس فهم المقروء .

أهم النتائج /

1. تفوق تلامذة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على تلامذة المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الثلاث (سرعة القراءة ، وصحة القراءة ، وفهم المقروء).
2. لم تكن الفروق ذوات دلالات إحصائية بين تلامذة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية
3. تفوقت التلميذات على التلاميذ في مهارات القراءة الثلاث (المشهداني ، 2008: 21–180).

ب . الدراستان اللتان تناولتا القراءة الناقدة .

1. دراسة (وردن ، 1980)

عنوان الدراسة / " قياس مهارات القراءة الناقدة " .

هدف الدراسة / هدفت الدراسة إلى وضع اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ عينة البحث .

عينة الدراسة / تألفت عينة البحث(326) تلميذا من طبقات اجتماعية واقتصادية مختلفة في ولاية اوليباما في الولايات المتحدة الأمريكية .

مكان الدراسة / جامعة أوبرن .

أداة الدراسة / أعد اختبارا وضع فقراته على أساس مهارات القراءة الناقدة وأسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ليكون أداة للدراسة .

أهم النتائج /

1. وجود علاقة موجبة بين التمكن من مهارات القراءة الناقدة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع .
2. وجود علاقة موجبة بين مستوى الذكاء لدى التلاميذ والتمكن من مهارات القراءة الناقدة .

3. مهارات القراءة الناقدة لا يمكن الاعتماد في قياسها على مهارات التفكير الناقد لاختلاف مضمون مهارات القراءة الناقدة .(worden,1980:7-43)

دراسة (مصطفى ، 1989)

عنوان الدراسة / " مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة ".

هدف الدراسة / هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة .

عينة الدراسة / تألفت عينة البحث من (200) طالب وطالبة من مدرستي مصر الجديدة النموذجية للبنات والطبري للبنين في محافظة القاهرة.

مكان الدراسة / جامعة عين شمس / كلية التربية / كلية البنات .

أداة الدراسة / أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من المتعدد كأداة لدراستها .

الوسائل الإحصائية / أما الوسائل الإحصائية التي استعملتها الباحثة فهي معامل ارتباط بيرسون ومعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون .

أهم النتائج /

1. الطلاب مجموعة البحث يتقنون مهارتين فقط من المهارات الست المقيسة للقراءة الناقدة .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القسمين العلمي والأدبي في إتقان مهارات القراءة الناقدة .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في إتقان مهارات القراءة الناقدة (مصطفى، 1989: 8 . 102).

تعقيب على الدراسات السابقة .

بعد عرض الدراسات السابقة يعقب الباحث على هذه الدراسات من حيث أوجه الشبه والاختلاف .

1. الأهداف

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فكان هدف دراسة (هولمز 1985) هو معرفة اثر أربع صور قرائية في الاستيعاب القرائي ، في حين هدفت دراسة (المشهداني2008) إلى معرفة اثر إستراتيجيتين في مهارات القراءة الجهرية .

وهدفت دراسة (وردن1980) إلى وضع اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة وهدفت دراسة (مصطفى1989) إلى التعرف على مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة .

في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على مدى إتقان الطلبة لمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة .

2. مكان الدراسة

جرت دراستا (وردن1980) و(هولمز 1985) و في الولايات المتحدة الأمريكية ، وجرت دراسة (مصطفى1989) في مصر ، في حين جرت دراسة (المشهداني2008) في العراق أما الدراسة الحالية فقد طبقت في العراق في محافظة واسط .

3. عدد العينة

اختلف عدد أفراد العينات في الدراسات السابقة فكان (326) في دراسة (وردن1980) و(48) في دراسة (هولمز 1985) و (200) في دراسة (مصطفى1989) و(171) في دراسة (المشهداني2008) أما عدد أفراد الدراسة الحالية فقد كان (102) طالب وطالبة .

4. جنس العينة

اشتملت دراستا (وردن1980) و (هولمز 1985) على الذكور فقط ، أما دراستا (مصطفى1989) و (المشهداني2008) فقد اشتملت على الذكور والإناث ، أما الدراسة الحالية فقد شملت كلا الجنسين .

5. المرحلة الدراسية

تباينت الدراسات السابقة بالنسبة إلى المرحلة الدراسية ، فمنها ما طبقت في المرحلة الابتدائية كدراسة (وردن1980) و(المشهداني2008) في حين طبقت دراسة (هولمز 1985)

في المرحلة الجامعية وطبقت دراسة (مصطفى1989) في المرحلة الثانوية أما الدراسة الحالية فقد طبقت على طلبة الصف الخامس الإعدادي .

6. أدوات البحث

تباينت الدراسات السابقة في استعمال أدوات القياس المناسبة لجمع البيانات ، فاعتمدت دراسة (هولمز 1985) اختبارا لقياس الاستيعاب القرائي واعتمدت دراسة (المشهداني 2008) قصة قصيرة لتكون أداة للبحث في حين اعتمدت دراسة (وردن1980) اختبارا وضعت فقراته على أساس مهارات القراءة الناقدة وكانت أسئلته من نوع الاختيار من متعدد أما دراسة (مصطفى1989) فقد اعتمدت اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد ، أما الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث قطعة نثرية من كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي لقياس مهارات القراءة الجهرية ، واعد اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد لقياس مهارات القراءة الناقدة .

7. الوسائل الإحصائية

تباينت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية التي استعانت بها في تحليل نتائجها، فدراسة (المشهداني2008) استعملت تحليل التباين والاختبار التائي ومعامل الصعوبة وعامل التمييز ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة كيودر – ريتشارسون 20 . أما دراسة (مصطفى1989) فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون ومعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون . في حين لم تشر دراستا كل من و(هولمز 1985) و(وردن1980) إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج . أما الدراسة الحالية فسيعتمد الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لدراسته .

8. أهم النتائج

تباينت نتائج الدراسات السابقة فقد توصلت دراسة (هولمز 1985) هي وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب تعزى إلى صورة القراءة . لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين القراءة الجهرية مع عدم وجود سامعين والقراءة الصامتة . وإن القراءة الصامتة تفضل على القراءة الجهرية في أثناء الاستماع . أما دراسة (المشهداني2008) إلى تفوق تلامذة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على تلامذة المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الثلاث (سرعة القراءة ، وصحة القراءة ، وفهم المقروء). ولم تكن الفروق ذوات دلالات إحصائية بين تلامذة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية تفوقت التلميذات على التلاميذ في

مهارات القراءة الثلاث . في حين توصلت دراسة (وردن1980) إلى وجود علاقة موجبة بين التمكن من مهارات القراءة الناقدة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع . ووجود علاقة موجبة بين مستوى الذكاء لدى التلاميذ والتمكن من مهارات القراءة الناقدة . أن مهارات القراءة الناقدة لا يمكن الاعتماد في قياسها على مهارات التفكير الناقد لاختلاف مضمون مهارات القراءة الناقدة . وتوصلت دراسة (مصطفى1989) إلى أن طلاب مجموعة البحث يتقنون مهارتين فقط من المهارات الست المقيسة للقراءة الناقدة . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القسمين العلمي والأدبي في إتقان مهارات القراءة الناقدة . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في إتقان مهارات القراءة الناقدة .

دور الدراسات السابقة في إعداد البحث الحالي .

بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات والملخصات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالة اتضح بأن بعض الدراسات تناولت القراءة الجهرية وبعضها تناولت القراءة الناقدة في حين تناولت الدراسة الحالية القراءة الجهرية و القراءة الناقدة .

وقد ساهمت هذه الدراسات في تحديد عنوان الدراسة وتبصير الباحث بمشكلة الدراسة، كما أفاد الباحث من هذه الدراسات في معرفة كيفية إعداد أدوات بحثه ، وتطبيقها ، وبصرته في كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث الحالي ، واخذ الباحث بالحسبان الإفادة من نتائج هذه الدراسات، وكيفية عرضها وتفسيرها (العزاوي ،2001: 53).

الفصل الرابع

منهج البحث

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج البحث والإجراءات التي اتبعها الباحث من اجل تحقيق أهداف البحث .

لمّا كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعّرف على مدى إتقان طلبة الصف الخامس الإعدادي لمهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة ، فقد استعمل الباحث المنهج الوصفي لأنه يتلاءم وطبيعة الدراسة الحالية ، ويكون المنهج الوصفي هو " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها بالأرقام من خلال جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بطريقة علمية دقيقة " (المنيزل والعتوم ، 2010: 269) .

مجتمع البحث .

يعد تحديد مجتمع البحث أمرا مهما في البحوث التربوية وهو أمر مهم في اختيار عينة البحث . لذا تكوّن مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الخامس الإعدادي (علمي/أدبي) بالمدارس الإعدادية والثانوية النهارية لمركز محافظة واسط التابعة لمديرية تربية واسط بحيث تشمل عينة البحث الطلبة من الجنسين (بنين/ بنات) للعام الدراسي (2011 / 2012) .

وبعد مراجعة الباحث للمديرية المذكورة مستصحبا معه كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية وجد أنها تضم (33) مدرسة ، بواقع (18) مدرسة ثانوية و (15) مدرسة إعدادية منها (18) مدرسة للبنات و(12) مدرسة للبنين و (3) مدارس مختلطة . وقد استبعد الباحث (ثانوية الأعراف) و(ثانوية دعبل الخزاعي) و(ثانوية المنصور) لأنها مدارس مختلطة وعدد البنات اقل بكثير من عدد البنين . والباحث حرص على أن تكون عينة البحث متجانسة . قدر الإمكان . للتوصل إلى نتائج دقيقة . وبهذا أصبح العدد الكلي (30) مدرسة بواقع (18) مدرسة للبنات و (12) مدرسة للبنين . لتكون مجتمعا للدراسة الحالية .

عينة البحث .

واختار الباحث (ثانوية التحرير للبنين) عشوائيا واختار (إعدادية الميمون للبنين)عشوائيا أيضا ، لان (ثانوية التحرير للبنين) لا يوجد فيها طلاب في الفرع الأدبي مما اضطر الباحث لاختيار مدرسة أخرى ، واختار الباحث (إعدادية ذات النطاقين للبنات) عشوائيا .

وقد زار الباحث المدارس المذكورة ومعه كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية واسط ملحق (2) ، وكانت (ثانوية التحرير للبنين) تضم شعبتين للصف الخامس العلمي واختار الباحث شعبة (ب) عشوائيا ، أما (إعدادية الميمون) فكانت تضم (3) شعب للصف الخامس الأدبي واختار الباحث شعبة (أ) عشوائيا ، أما (إعدادية ذات النطاقين للبنات) فكانت تضم شعبتين للصف الخامس العلمي واختار الباحث شعبة (ب) عشوائيا ، وكذلك تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي واختار الباحث شعبة (أ) عشوائيا . وكان عدد الطلاب (57) طالبا بواقع (35) طالبا في الصف الخامس الأدبي و(22) طالبا في الصف الخامس العلمي ، أما عدد الطالبات فكان (46) طالبة بواقع (22) طالبة في الصف الخامس الأدبي و (24) طالبة في الصف الخامس العلمي ، وبذلك أصبح العدد الكلي

للطلبة (103) طالب وطالبة وهو يمثل نسبة (3.95) من مجتمع البحث الذي تألف من (2583) طالبا وطالبة .

وقد ذكر (المنيزل و العتوم) أن الحد الأدنى المقبول في الدراسات الوصفية (100) لعدد الأفراد (المنيزل والعتوم ، 2010: 114) .

أدوات البحث .

يعرض الباحث الأدوات التي تم إعدادها لجمع المادة البحثية ، كما يتضمن ضبط هذه الأدوات ، وبيان صدقها وثباتها .

1. استبانة مفتوحة :

لغرض التعرف على المهارات الأساسية للقراءة الجهرية والقراءة الناقدة .

2. استبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية المهارات .
3. استبانة آراء الخبراء في وضع معيار لقياس مهارات القراءة الجهرية وآخر لقياس مهارات القراءة الناقدة .
4. استبانة آراء الخبراء حول صلاحية النصين القرائيين :

اختار الباحث نص (صراع البداوة والحضارة) لقياس مهارات القراءة الجهرية ونص (المقصورة) لقياس مهارات القراءة الناقدة .

5. استبانة آراء الخبراء في صلاحية اختبار القراءة الناقدة .

ولتحديد محتوى اختبار القراءة الجهرية اطلع الباحث على عدد من الاختبارات المحلية للقراءة الجهرية وما كتب من أدبيات فوجد أن صحة القراءة تقيس صحة نطق الطلبة للكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وضبط أواخر الكلمات وانخفاض الصوت وارتفاعه .

وأما اختبار سرعة القراءة فقد استعمل الباحث طريقة الكمية المحددة ، حيث يقدم للطالب موضوعا محددا . (صراع البداوة والحضارة) . ليقرأ جزءا منه ثم تحسب سرعته على أساس الوقت الذي استغرقه في قراءة الموضوع المحدد

أما اختبارات الفهم فغالبا ما تكون من نوع الاختبارات الصامتة وتحتوي الإجابة على بعض الأسئلة حول مقطع أو جملة أو مقتطفات قرأها الطلبة ، ويعطى بعضها بصورة فردية ويجاب عنها شفويا (Gagg ,1956: 90-91) . اعتمد الباحث على الفهم الحرفي والفهم التفسيري أي سرد الحقائق التي تصادف الطالب بصورة شفوية .

أما القراءة المعبرة وتمثيل المعنى فقد اعتمد الباحث المعايير الآتية (ارتفاع الصوت وانخفاضه ، والتفاعل الوجداني .

الدراسة الاستطلاعية .

للتحقق من وضوح فقرات الاختبار التحصيلي وتعليمات الإجابة وتشخيص الفقرات الغامضة منها أو الصعبة و معالجتها ولمعرفة الوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار ، فقد طبق الباحث الاختبار على عينة من مجتمع البحث مكونة من (107) طالب وطالبة وبواقع (65) طالبا (31) طالبا من الفرع العلمي و(34) طالبا من الفرع الأدبي و(42) طالبة (20) طالبة من الفرع العلمي و(22) طالبة من الفرع الأدبي ، تكونت من(51) طالبا وطالبة في الفرع العلمي و(56) طالبا وطالبة في الفرع الأدبي اختارهم الباحث عشوائيا من مدرستي (إعدادية المثنى للبنين) و(إعدادية الفاضلات للبنات) ومن طريق حساب متوسط زمن الإجابة للطلبة وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالب وطالبة عند انتهائه من الإجابة واستعمل الباحث المعادلة الآتية في استخراج زمن الإجابة:

$$\text{متوسط زمن الإجابة} = \frac{\text{زمن الطالب الأول} + \text{زمن الطالب الثاني} + \ldots\ldots\text{الخ}}{107}$$

(عبيدات وسهلة ، 2005: 108) .

فكان متوسط الوقت المستغرق في الإجابة (35) دقيقة وبعد إجابة أفراد العينة عن أسئلة الاختبار التحصيلي اتضح للباحث وضوح التعليمات وفهم العبارات.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

ان الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة أو التي تتسم ببدائل غير جيدة (Scannell , 1975: 211) . لذلك طبق الباحث اختبار القراءة الناقدة على عينة استطلاعية من مجتمع البحث نفسه ، تكونت من (107) طالبا وطالبة . ولتسهيل الإجراءات الإحصائية ثبت الباحث الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ومن ثم اختيرت العيّنتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27%) بوصفهما مجموعتين منفصلتين لتمثيل العيّنة كلها وبذلك بلغ عدد الطلبة في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا (29) طالبا وطالبة ، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

أ . مستوى صعوبة الفقرات :

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة، 1993: 289) ، وبعد استعمال معادلة الصعوبة . اتضح أن فقرات الاختبار جميعها تتصف بمعاملات صعوبة معتدلة أو مناسبة ، إذ تراوح معامل صعوبة الاختبار بين (0.27) و (0.77) ، ويرى ايبل (Eble) أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (0.20) و (0.80) (Bloom ,1971: 66) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة .

ب . القوة التمييزية للفقرات :

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين الطلبة الذين يحصلون على درجات عالية وبين الطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة المقاسة بفقرات الاختبار (الظاهر وآخرون ، 1999 :129) .

وبعد استعمال معادلة التمييز لمعرفة القدرة التمييزية للاختبار ، اتضح أن فقرات الاختبار جميعها لها قدرة على التمييز إذ تراوحت القوة التمييزية لفقرات الاختبار بين (0.27) و (0.73) والأدبيات تشير إلى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (0.20) يستحسن حذفها أو تعديلها ، (امطانيوس ، 1997 : 100) لذا أبقى الباحث الفقرات جميعها من غير حذف أو تعديل .

صدق الاختبار

عرض الباحث اختبار القراءة الناقدة على عدد من المحكمين والمختصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها و القياس والتقويم ، لإبداء آرائهم في صلاحيته وقد اتفق المحكمون على صلاحية الاختبار مع إجراء بعض التعديلات البسيطة ، وبهذا تحقق الصدق الظاهري .

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات اختبار القراءة الناقدة باستعمال طريقة (كيودر ـ ريتشاردسون 20) وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.78) وتعد هذه القيمة جيدة بالنسبة لثبات اختبارات القراءة ، إذ أشار (Staiger) إلى أن اختبارات القراءة تكون مرضية إذا كانت (0.70) (Staiger ,1973: 19) .

إعداد معايير التصحيح وحساب الدرجة

يتطلب قياس مهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة التي شملها البحث الحالي إعداد معايير خاصة وقد قام الباحث ببناء معيارين لهذا الغرض وتم عرضهما على عدد من الخبراء والمختصين وقد تم الاتفاق عليهما مع إجراء بعض التعديلات . وقد قام الباحث بحساب درجات القراءة الجهرية على وفق كل مهارة من المهارات المحددة كالآتي :

أولا . مهارة النطق بضبط مخارج الحروف والقراءة بصوت جهوري

أ. النطق بضبط مخارج الحروف

تعد الكلمة غير صحيحة إذا كان فيها :

زيادة صوت ، حذف صوت ، قلب صوت ، إذا تجاوزها الطالب ولم يقرأها ، تقطيع الكلمة إلى حروف .

وقد أعطى الباحث (10) درجات لمهارة النطق بضبط مخارج الحروف ، وكان عدد كلمات القطعة التي قرأها الطلبة (202) كلمة ، وبذلك تكون درجة الكلمة الواحدة (0.049) .

ب . القراءة بصوت جهوري

تم حساب الدرجة لهذه المهارة بإعطاء (10) درجات للصوت الجهوري أي درجة كاملة و (5) درجات للصوت المتوسط أي نصف الدرجة و (صفر) للصوت الخافت .

ثانيا . السرعة المناسبة في القراءة

استعمل الباحث طريقة الكمية المحددة لقياس السرعة على وفق المعادلة الآتية :

$$\text{س} = \frac{\text{ص}}{\text{و . ث}} \times 60^{*}$$

(أبو العزايم ، 1983: 149) .

وقد اخذ الباحث درجة إتقان كل طالب على وفق المعادلة السابقة مقسومة على (135) . وهي أعلى درجة إتقان لعينة البحث في مهارة السرعة . ومضروبة في (15) درجة السرعة التي قام الباحث بإعطائها في المعيار .

* س= معدل عدد الكلمات التي قرأها الطالب في الدقيقة الواحدة (سرعة القراءة) .

ص= عدد الكلمات التي قرأها الطالب قراءة صحيحة

و.ث= الزمن الذي استغرقه الطالب في قراءة القطعة كاملة محسوباً بالثواني.

ثالثا . مراعاة قواعد اللغة

أ. القواعد النحوية

ويتم احتساب الكلمة الصحيحة إذا قرأها الطالب على وفق حركات الإعراب (الكسرة والضمة والفتحة والسكون) ، وذلك باحتساب درجة (0.049) لكل كلمة صحيحة.

ب. القواعد الإملائية

ويتم احتساب الخطأ بعدم مراعاة علامات الترقيم وعدم مراعاة اللام الشمسية والقمرية، وذلك باحتساب درجة (0.29) لكل علامة ترقيم و (0.08) درجة لكل كلمة من الكلمات التي تحتوي على لام شمسية أو قمرية.

رابعا . فهم المادة المقروءة

اعتمد الباحث على الفهم الحرفي بإعطائه (5) درجات و (10) درجات لفهم المعنى العام للنص المقروء .

خامسا . القراءة المعبرة وتمثيل المعنى

أما القراءة المعبرة وتمثيل المعنى فقد قام الباحث بإعطاء (10) درجات على ارتفاع الصوت وانخفاضه و (10) درجات على التفاعل الوجداني .

وتم التصحيح على وفق تفاصيل المهارات السابقة من خلال سماع الباحث لمقاطع التسجيل باستثناء المهارة الخامسة فقد اعتمد على الملاحظة أثناء قراءة الطلبة .

ثبات التصحيح

للتحقق من ثبات درجات القراءة الجهرية استعمل الباحث الاتفاق بين المصححين . وقد استمع الباحث إلى تسجيلات (30) طالبا وطالبة من مدرستي (إعدادية المثنى للبنين) و(إعدادية الفاضلات للبنات) اختارها عشوائيا من بين مجموع المقاطع الصوتية للعينة الاستطلاعية ، وبعدها قام بتدريب احد المدرسين * على عملية التصحيح ، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين الباحث والمدرس هو (81%) .

---

* عبد الله نجم عبد الله / مدرس اللغة العربية في ثانوية الشباب العربي .

الباحث ابدأ يضغط على زر تسجيل جهاز الموبايل الذي استعان الباحث به لتسجيل مقاطع الصوت . وبعد أن ينتهي الطالب أو الطالبة من القراءة يقوم الباحث بتوجيه سؤالي الفهم شفويا . هذا ويقوم الباحث بتوضيح المهارات المراد قياسها في قراءتهم الجهرية مسبقا بصورة جمعية قبل بدء الاختبار . وقد طبق الباحث على العينة نفسها الاختبار التحصيلي لقياس مهارات القراءة الناقدة في يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق (17و 18 /4 / 2012) .

تطبيق الأداة على عينة البحث الأساسية .

بدأ الباحث بتطبيق أداة البحث لقياس مهارات القراءة الجهرية في يوم الأربعاء الموافق (2012/2/22) وانتهى التطبيق يوم الثلاثاء الموافق (2012/2/28) ، واتبع الباحث الإجراءات الآتية : طبق الاختبار على الشعب التي اختيرت عشوائيا من المدارس المشمولة بالبحث ، إذ استعان الباحث بمدرس لمدارس البنين ومدرسة لمدارس البنات وتم العمل على النحو الآتي : ينادى على أفراد العينة واحدا بعد الآخر إلى قاعة منفصلة عن غرفة الصف ، وبعد أن يدخل الطالب أو الطالبة ويجلس تقدم إليه قطعة اختبار القراءة الجهرية (صراع البداوة والحضارة) ليقرأ جزءً منها حدده الباحث مسبقا . ويخبر الطالب أو الطالبة بأنه عندما يسمع كلمة (ابدأ) يبدأ حالا بالقراءة وعندما يقول

الوسائل الإحصائية .

1 . معادلة التمييز .

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{(ن ص ع) + (ن ص د)}}{\text{ن}}$$

2 . معادلة الصعوبة .

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{(ن - ن ع) + (ن - ن د)}}{\text{2ن}}$$

(الزوبعي وآخرون ، 1981 ، ص 79)

3 . معادلة كيودر – ريتشاردسون / **20** .

$$\text{ر} = \frac{\text{ن}}{\text{ن - 1}} - \left(\frac{\text{ع}^2 - \text{مج (ص ف × خ ف)}}{\text{ع}^2}\right)$$

(محمد ، 1988: 75.74) .

4 . الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .

$$\text{ت} = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\left(\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

(الكبيسي ، 2010: 81.80) .

الفصل الخامس

عرض النتائج

بعد أن أنهى الباحث تطبيق إجراءات دراسته المبينة في الفصل الرابع حلل النتائج التي توصل إليها وسيعرض الباحث هذه النتائج في ضوء فرضيات البحث وعلى النحو الآتي:

1. تنص الفرضية الأولى على انه لا توجد فروق إحصائية بين الطلاب والطالبات في إتقان مهارات القراءة الجهرية عند مستوى دلالة (0.05) . وكما يبدو من جدول (8) أن متوسط الطلاب في المهارة الأولى بلغ (16.28) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (15.65) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (86.) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الأولى للمهارة الأولى وجدول (8) يوضح ذلك .

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الأولى (النطق بضبط مخارج الحروف والقراءة بصوت جهوري) من مهارات القراءة الجهرية

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	56	16.28	3.26	100	86.	1.98	0.05
الطالبات	46	15.65	4.18	100			

أما المهارة الثانية فقد بلغ متوسط الطلاب (12.21) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (13.10) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الطالبات ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2.59) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الأولى للمهارة الثانية وجدول (9) يوضح ذلك .

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الثانية (السرعة المناسبة في القراءة) من مهارات القراءة الجهرية

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	56	12.21	1.58	100	2.59	1.98	0.05
الطالبات	46	13.10	1.90	100			

وقد بلغ متوسط الطلاب في المهارة الثالثة (21.21) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (22.54) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الطالبات ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.32) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الأولى للمهارة الثانية وجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الثالثة (مراعاة قواعد اللغة) من مهارات القراءة الجهرية

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	56	21.21	2.08	100	3.32	1.98	0.05
الطالبات	46	22.54	1.90	100			

وقد بلغ متوسط الطلاب في المهارة الرابعة (11.96) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (14.13) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.82) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الأولى للمهارة الرابعة وجدول (11) يوضح ذلك .

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الرابعة (فهم المادة المقروءة) من مهارات القراءة الجهرية

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	56	11.96	6.08	100	1.82	1.98	0.05
الطالبات	46	14.13	5.80	100			

أما المهارة الخامسة من مهارات القراءة الجهرية فقد بلغ متوسط الطلاب (15.58) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (17.06) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الطالبات ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.18) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الأولى للمهارة الخامسة وجدول (12) يوضح ذلك .

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الخامسة (القراءة المعبرة وتمثيل المعنى) من مهارات القراءة الجهرية

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	56	15.58	2.52	100	3.18	1.98	0.05
الطالبات	46	17.06	2.06	100			

2. تنص الفرضية الثانية على انه لا توجد فروق إحصائية بين الطلاب والطالبات في إتقان مهارات القراءة الناقدة عند مستوى دلالة (0,05) . وقد بلغ متوسط الطلاب في المهارة الأولى (7.19) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (9.78) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الطالبات إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2.09) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الثانية للمهارة الأولى وجدول (13) يوضح ذلك .

جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الأولى (استنتاج الفكرة الرئيسة للموضوع والأفكار الواردة في النص المقروء) من مهارات القراءة الناقدة

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	57	7.19	5.51	101	2.09	1.98	0.05
الطالبات	46	9.78	7.06	101			

وقد بلغ متوسط الطلاب في المهارة الثانية (12.45) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (12.71) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية

المحسوبة (.20) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الثانية للمهارة الثانية وجدول (14) يوضح ذلك .

جدول (14) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الثانية (توضيح النتائج المترتبة على الأفكار الواردة في النص المقروء) من مهارات القراءة الناقدة

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	57	12.45	6.41	101	.20	1.98	0.05
الطالبات	46	12.71	6.29	101			

في حين بلغ متوسط الطلاب في المهارة الثالثة (8.07) و بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (8.91) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.17) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الثانية للمهارة الثالثة وجدول (15) يوضح ذلك .

جدول (15) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الثالثة (الحكم على مدى مناسبة عنوان النص المقروء لمحتواه) من مهارات القراءة الناقدة

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	57	8.07	3.98	101	1.17	1.98	0.05
الطالبات	46	8.91	3.14	101			

وقد بلغ متوسط الطلاب في المهارة الرابعة (11.40) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (11.19) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (.24) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الثانية للمهارة الرابعة وجدول (16) يوضح ذلك .

جدول (16) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الرابعة (الحكم على مدى منطقية تسلسل الأفكار الواردة في النص المقروء) من مهارات القراءة الناقدة

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	57	11.40	3.86	101			
الطالبات	46	11.19	4.85	101	.24	1.98	0.05

أما متوسط الطلاب في المهارة الخامسة (6.84) في حين بلغ متوسط الطالبات في المهارة نفسها (7.28) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (.43) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الثانية للمهارة الخامسة وجدول (17) يوضح ذلك .

جدول (17) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للطلبة في المهارة الخامسة (تحليل النص تحليلا منطقيا) من مهارات القراءة الناقدة

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الطلاب	57	6.84	5.39	101			
الطالبات	46	7.28	4.79	101	.43	1.98	0.05

3. تنص الفرضية الثالثة على انه لا توجد فروق إحصائية بين الطلبة بحسب متغير الفرع العلمي (علمي/أدبي) في إتقان مهارات القراءة الجهرية عند مستوى دلالة (0,05). إذ بلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الأولى (16.56) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (15.56) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.35) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الثالثة للمهارة الأولى وجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الأولى (النطق بضبط مخارج الحروف والقراءة بصوت جهوري) من مهارات القراءة الجهرية

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	44	16.56	3.46	100	1.35	1.98	0.05
الأدبي	58	15.56	3.83	100			

وقد بلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الثانية (13.40) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (12.01) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الفرع العلمي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4.22) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الثالثة للمهارة الثانية وجدول (19) يوضح ذلك .

جدول (19) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الثانية (السرعة المناسبة في القراءة) من مهارات القراءة الجهرية

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	44	13.40	1.45	100	4.22	1.98	0.05
الأدبي	58	12.01	1.78	100			

وبلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الثالثة (22.27) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (21.12) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الفرع العلمي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4.10) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الثالثة للمهارة الثالثة وجدول (20) يوضح ذلك .

جدول (20) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الثالثة (مراعاة قواعد اللغة) من مهارات القراءة الجهرية

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	44	22.72	1.92	100	4.10	1.98	0.05
الأدبي	58	21.12	1.98	100			

وبلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الرابعة (15.45) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (11.03) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الفرع العلمي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.92) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الثالثة للمهارة الرابعة وجدول (21) يوضح ذلك .

جدول (21) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الرابعة (فهم المادة المقروءة) من مهارات القراءة الجهرية

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	44	15.45	4.15	100	3.92	1.98	0.05
الأدبي	58	11.03	6.53	100			

أما متوسط الفرع العلمي في المهارة الخامسة فقد بلغ (16.90) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (15.75) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الفرع العلمي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2.42) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الثالثة للمهارة الخامسة وجدول (22) يوضح ذلك .

جدول (22) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الخامسة (القراءة المعبرة وتمثيل المعنى) من مهارات القراءة الجهرية

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	44	16.90	2.18	100	2.42	1.98	0.05
الأدبي	58	15.75	2.50	100			

4. تنص الفرضية الرابعة على انه لا توجد فروق إحصائية بين الطلبة بحسب متغير الفرع العلمي (علمي/أدبي) في إتقان مهارات القراءة الناقدة عند مستوى دلالة (0,05) . إذ بلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الأولى (9.45) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (7.45) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية

المحسوبة (1.60) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الرابعة للمهارة الأولى وجدول (23) يوضح ذلك .

جدول (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الأولى (استنتاج الفكرة الرئيسة للموضوع والأفكار الواردة في النص المقروء) من مهارات القراءة الناقدة

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	46	9.45	7.39	101	1.60	1.98	0.05
الأدبي	57	7.45	5.27	101			

وبلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الثانية (12.93) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (12.28) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (.51) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الرابعة للمهارة الثانية وجدول (24) يوضح ذلك .

جدول (24) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الثانية (توضيح النتائج المترتبة على الأفكار الواردة في النص المقروء) من مهارات القراءة الناقدة

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	46	12.93	7.03	101	.51	1.98	0.05
الأدبي	57	12.28	5.75	101			

وقد بلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الثالثة (7.17) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (9.47) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لمصلحة الفرع الأدبي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.34) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك ترفض الفرضية الرابعة للمهارة الثالثة وجدول (25) يوضح ذلك .

جدول (25)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الثالثة (الحكم على مدى مناسبة عنوان النص المقروء لمحتواه) من مهارات القراءة الجهرية

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	44	7.17	4.55	101	3.34	1.98	0.05
الأدبي	58	9.47	2.25	101			

وبلغ متوسط الفرع العلمي في المهارة الرابعة (11.63) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (11.05) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (67.) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الرابعة للمهارة الرابعة وجدول (26) يوضح ذلك .

جدول (26) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الرابعة (الحكم على مدى منطقية تسلسل الأفكار الواردة في النص المقروء) من مهارات القراءة الناقدة

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	46	11.63	4.83	101	67.	1.98	0.05
الأدبي	57	11.05	3.86	101			

أما متوسط الفرع العلمي في المهارة الخامسة فقد بلغ (7.93) في حين بلغ متوسط الفرع الأدبي في المهارة نفسها (6.31) وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، اتضح أن الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1.60) اصغر من القيمة الجدولية (1.98) وبذلك تقبل الفرضية الرابعة للمهارة الخامسة وجدول (27) يوضح ذلك .

جدول (27) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (الجدولية والمحسوبة) للفرع (العلمي /الأدبي) في المهارة الخامسة (تحليل النص تحليلا منطقيا) من مهارات القراءة الناقدة

الفرع	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
العلمي	46	7.93	5.33	101	1.60	1.98	0.05
الأدبي	57	6.31	4.86	101			

من خلال عرض النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي ظهر تفوق طلبة الفرع العلمي على طلبة الفرع الأدبي في القراءة الجهرية ، وضعف طلبة الفرعين في القراءة الناقدة ، ويعتقد الباحث أن هذا يعود إلى أسباب عدة منها :

1. أن دخول الطلبة في كلا الفرعين يكون في الغالب على أساس التفوق في المراحل الدراسية السابقة ، وليس على أساس الميول والرغبة .
2. عدم اهتمام إدارات المدارس والمدرسين بدرس المطالعة ولاسيما في المرحلة الإعدادية .
3. أن الأسلوب الغالب في مدارسنا هو التركيز على الجانب النظري وليس على إكساب الطلبة خبرات عملية وتطبيقية .
4. أن الوضع المجتمعي العام قد أهمل دور المكتبات والمطالعة الحرة كما أهمل تبصير الطلبة بفوائد المطالعة الحرة الذاتية .

الاستنتاجات .

استنادا إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن أن يستنتج الباحث الاستنتاجات الآتية :

1. صحة ما ذهبت إليه الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بأصول تدريس اللغة العربية، بوجود ضعف نسبي في أداء الطلبة في القراءة الجهرية .
2. يبدو الضعف واضحا في كفايات الطلبة عينة البحث في إتقان مهارات القراءة الناقدة.
3. أن مادة المطالعة في الصف الخامس الإعدادي معطلة وبنسبة تتجاوز 90% على الرغم من أهميتها . ولا يبالغ من يقول في المطالعة أنها " درس الدروس العربية " (الطاهر ، 1984: 37) .

التوصيات .

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالتوصيات الآتية :

1. ضرورة توجيه المعنيين في وزارة التربية إلى أهمية مادة المطالعة وتخصيص الحصص المناسبة لها ، وإثراء المكتبات المدرسية .
2. ضرورة توجيه المدرسين والمدرسات إلى أهمية مهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الناقدة وكيفية التدريب عليها .
3. تبصير المدرسين والمدرسات بمختلف المهارات القرائية وطرائق تنميتها من خلال إقامة دورات تطويرية وتزويدهم بدليل (مرشد المدرس) .

4. تنمية الرغبة لدى الطلبة في ارتياد المكتبات المدرسية والإفادة منها وتشجيعهم على المطالعة الخارجية الحرة .
5. فتح المجال أمام الطلبة للتعبير عن أرائهم بحرية وتنمية ثقتهم بأنفسهم ، وعدم قتل روح المبادرة لديهم ، لخلق مواطن منتج وفعال .

المقترحات .

استكمالا لما توصل إليه البحث الحالي يقترح الباحث المقترحات الآتية :

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المرحلة المتوسطة .
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات .
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المرحلة الجامعية .
4. إجراء دراسة تتناول بناء برنامج لتنمية المهارات القرائية .

المصادر العربية

1. إبراهيم ، عبد العليم ، 1968م ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط4 ، دار المعارف ، مصر .
2. إبراهيم ، عبد العليم ، 1994م ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط15 ، دار المعارف ، مصر .
3. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، 2011م ، **لسان العرب** ، ط7 ، مجلد 13 ، دار صادر ، بيروت .
4. أبو العزايم ، إسماعيل ، 1983م ، **القراءة الصامتة السريعة** ، مطابع سجل العرب ، القاهرة .
5. أبو مغلي ، سميح ، 1986م ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط2 ، دار محدلاوي ، الأردن .
6. امطانيوس ، ميخائيل ، 1997م ، **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا .
7. جابر ، وليد ، 1985م ، **محاضرات في أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار الفكر ، الأردن .
8. الجرجري ، عبد الله علي إبراهيم ، 2002م ، **مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .
9. الحسن، هشام ، 2007م ، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، دار الثقافة ، عمان.
10. الحلاق ، علي سامي ، 2010م ، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها** ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، لبنان .

11. خاطر ، محمود رشدي ، 1985م ، **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** ، ط4 ، مطابع سجل العرب ، القاهرة .
12. خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون ،1983م ، **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .
13. الدليمي ، طه علي وسعاد عبد الكريم الوائلي ، 2005م ، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها** ، ط1 ، دار الشروق ، الأردن .
14. الدليمي ، محسن حسين مخلف ،1997م ، **اثر القراءة الصامتة في تحصيل بعض المهارات اللغوية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
15. الدليمي ، محسن حسين مخلف ، 2010م ، **اثر أسلوبين من القراءة المعبرة في التحصيل الوظيفي والأداء الجهري لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص وتنمية اتجاههم نحوها** ، مجلة كلية التربية الأساسية ، المجلد 16 ، ملحق العدد 66 .
16. الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ، 1983م ، **مختار الصحاح** ، دار الرسالة ، الكويت.
17. الراشد ، خالد بن عبد الله ، 2001م ، **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الملك سعود .
18. زاير ، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز ، 2011م ، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** ، مؤسسة مصر مرتضى ، بغداد .
19. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، 1981م ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب ، جامعة الموصل.
20. شحاتة ، حسن ، 1988م ، **قراءات الأطفال** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
21. الطاهر ، علي جواد ، 1984م ، **أصول تدريس اللغة العربية** ، ط2 ، دار الرائد العربي ، لبنان.
22. طعيمة ، رشدي أحمد ، 2001م ، **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
23. الظاهر ، زكريا محمود وآخرون ، 1999م ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، دار الثقافة ، عمان .
24. عبد الرحمن ، حسين راضي وزايد خالد مصطفى ، 1989م ، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، دار الكندي ، اربد .
25. عبيدات ، ذوقان وسهيلة أبو السيد ، 2005م ، **الدماغ والتعلم والتفكير** ، دار ديبونو ، الأردن .
26. العزاوي ، حسن علي ، 2001م ، **أثر طريقة ابن خلدون في التحصيل القرائي والأداء التعبيري لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد، جامعة بغداد .

27. عصر ، حسني عبد الباري ، 2005م ، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر .
28. عطية ، محسن علي ، 2007م ، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها** ، ط1 ، دار المناهج ، عمان.
29. العماوي جيهان احمد ، 2009م ، **أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي** ، كلية التربية في الجامعة الإسلامية ، غزة .
30. عودة ، احمد سليمان ، 1993م ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الأمل ، الأردن.
31. فارس ، صبيحة عكاش ، 1956م ، **تعليم مبادئ القراءة** ، ط1 ، دائرة التربية في الجامعة الأمريكية ، بيروت .
32. القاني ، احمد حسين وعلي الجمل ، 1996م ، **معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس** ، عالم الكتب ، القاهرة .
33. قورة ، حسين سليمان ، 1972م ، **تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية** ، ط2 ، دار المعارف ، مصر
34. الكبيسي ، وهيب مجيد ، 2010م ، **القياس النفسي بين التنظير والتطبيق** مصر مرتضى للكتاب العراقي ، بغداد .
35. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، 1983م ، **تدريس اللغة العربية بالمراحل الابتدائية أسسه وتطبيقاته** ، ط4 ، دار القلم ، الكويت .
36. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، 2000م ، **تدريس اللغة العربية في المراحل الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية** ، دار الفكر ، القاهرة .
37. محمد ، محمد رمضان ، 1988م ، **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي** ، ط1 ، دار القلم ، دبي .
38. المشهداني ، شفاء إسماعيل إبراهيم ، 2008م ، **أثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .
39. مصطفى ، عبد الله علي ، 2007م ، **مهارات اللغة العربية** ، دار المسيرة ، عمان .
40. مصطفى ، فاتن مصطفى محمد ، 1989م ، **مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
41. المنيزل ، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم ، 2010م ، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية** ، دار إثراء ، عمان .
42. الهاشمي ، عابد توفيق ، 1972م ، **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية** ، مطبعة الإرشاد ، بغداد .

43. الهاشمي ، عابد توفيق ، 1982م ، **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية** ، ط2 ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .
44. الهاشمي ، عبد الرحمن وطه علي حسين الدليمي ، 2008م ، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس** ، ط1 ، دار الشروق ، الأردن .

المصادر الأجنبية

45. Bloom , B.S. , 1971 , **Hand book on formative and summative evalation of student learning** , Mcgraw Hill , New York .
46. Gagg , J.C. and M.E. Eagg , 1956 , **Teaching Children To Read** , New Nes Educational Abolishing , Co , London .
47. Holmes , B , 1985 , The Effect Of Four Different Modes Of Reading On Comprehension , **Reading Research Quarterly** , Vol , Fall .
48. Scannell , D , 1975 , **Testing and Measurement in the classroom** , Boosting Houghton .
49. Staiger , Rolph , 1973 , **The Teaching reading** , UNE SCO , C , Paris .
50. Worden , 1980 , **How to Measure The Critical Reading Skills** , Auburn University , Auburn Aloboma .

Abstract

The study aims at knowing The Mastery of Loud Reading Skills and Critical Reading Skills by the Fifth Year Student\ Literary.

In order to realize the objectives, the researcher chose the schools of Al-Tahreer and Al_Maymoun for boys and That Al-Nitaqeen for girls randomly among the day schools affliated to Wasit.

The sample attained (103) male and female students as the (35) male students Fifth Year Student\ Literary and (22) male students Fifth Year Student\ Literary and (24) male students Fifth Year Student\ scientific branch.

In order to adopt the research sample, the researcher reviewed the literatures and studies and presented open questionnaire to a number of basic skills for each loud reading. Then, the researcher built two standards the first for loud reading and the other for the critical reading and displayed them to experts.

In completion for the requirements for the study the researcher chose the two texts (*The Struggle of Nomady and Civilization*) to measure the skills of loud reading and the other text was a poem (*Maqsoura*) to measure critical reading. These were found in the book of *Reading* for Fifth year Students.

Then, the researcher presented them to a number of experts in Arabic and methods of teaching to acquire their opinion concerning the scale he used. The researcher built. The statistically significant differences.