مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة

سارة الشمراني* و سوزان حج عمر**

Doi: //10.47015/19.2.6

تاريخ تسلم البحث: 2021/9/6 **تاريخ قبوله: 2022/3/17**

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي المتضمنة في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة طبعة 1442هـ، باستخدام المنهج الوصفي بتصميم تحليل المحتوى. وأُعدت بطاقة تحليل شملت (14) مهارة للفهم القرائي، وتمثلت في ثلاثة مستويات: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، وتم التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة تضمين مهارات الفهم القرائي في جميع أنشطة "أتهيأ للقراءة" البالغ عددها (36) نشاطًا، بنسبة بلغت (68,7%). وكان مستوى الفهم القرائي المباشر الأعلى تضمينًا بنسبة (83,9%)، يليه مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة (67,4%)، ثم مستوى الفهم الناقد بنسبة (54,4%). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" تعزى للصف الدراسي. وبناءً على النتائج تمت التوصية بإعادة النظر في آلية تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" من خلال التنوع في تصميم الأنشطة، وتم اقتراح إجراء دراسة عن إنقرائية أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.

(الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي، مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى تضمين، أنشطة "أتهيأ للقراءة"، كتب العلوم، المرحلة المتوسطة)

مقدمة: القراءة المدخل الأساس للتعلُّم والركيزة القوية لرقي الشعوب، وهي من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، فهي النافذة المفتوحة التي يطل من خلالها على العالم الخارجي، والوسيلة التي يكتسب بها المعارف والمعلومات والخبرات. وتُعد القراءة مفتاح التعلُّم، واكتساب المعرفة، ووسيلة التواصل مع عقول الآخرين، كما أنها الوسيلة لبناء شخصية المتعلِّم وتثقيفه؛ حيث تفوق القراءة حدود التعرف على رموز الكلمات المكتوبة، وتتخطى مجرد كونها إدراك الكلمات وفهم معانيها.

وقد اتسع مفهوم القراءة، ليصبح معلومة فكرية عقلية ترمي للفهم وترجمة الرموز إلى أفكار ومعان بدلاً من ذلك المعنى البسيط المتمثل في الإدراك البصري للرموز المكتوبة ونطقها نطقًا صحيحًا (Klopp, 2011). والأصل في القراءة هو تحقيق الفهم، فقراءة بلا فهم لا تُعد قراءة (Gad, 2003)، ويعزّز ذلك ما ذكره الغلبان (El-Ghalban, 2014) بأن الأصل في القراءة هو الفهم، فالقراءة بالفهم كما وصفها عاشور ومقدادي (Ashour & Miqdadi, 2009) تشمل معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار المقروءة، بحيث ترتبط بخبرات القارئ ومعرفته، ومن هنا ظهر مصطلح الفهم القرائي.

فالفهم القرائي هو القراءة الواعية التي تساعد المتعلِّم على استخلاص المعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وتقويمها وإصدار الأحكام الموضوعية تجاهها (Lafi, 2012).

The Level of Reading Comprehension Skills Included in Readiness to Read Activities in Science Textbooks of Middle Schools

Sarah Al-Shamrani, *Ministry of Education, Saudi Arabia.*

Sozan Haj Omar, *King Saud University, Saudi Arabia.*

Abstract: The study aimed to investigate the level of reading comprehension skills included in Readiness to Read activities in science textbooks for middle school, 1442H edition, using a descriptive approach based on content analysis design. An assessment tool was prepared, including 14 skills distributed among three levels of reading comprehension skills: direct, inference, and critical comprehension. Validity and reliability were established. Results showed reading comprehension skills were included in all 36 Readiness to Read activities (68.7%). The direct level of reading comprehension skills has the highest inclusion rate (83.9%), then the inference level (67.4%), and finally the critical level (54.4%). Results indicated no statistical difference in inclusion according to grade. Based on the results, a recommendation was made to reconsider the mechanism of including reading comprehension skills in Readiness to Read activities through diversity in the design of activities. A readability study of readiness-to-read activities in middle school science textbooks was proposed.

(**Keywords**: Reading Comprehension Skills, Direct Comprehension Level, Inference Comprehension Level, Critical Comprehension Level, Inclusion Level, Readiness to Read Activities, Science Textbooks, Middle Schools)

ويرى ويدمان (Weedman, 2003) أن الفهم القرائي عملية تتطلب من القارئ الدمج والتكامل بين المعلومات التي يطرحها النص المقروء وبين البنية المعرفية للقارئ. ويشير ميسنر وين (Meissner & Yun, 2008) إلى معنىً مشابه، فالفهم القرائي هو عملية التفكير وتكوين المعنى قبل القراءة وأثناءها وبعدها، من خلال الربط بين المعلومات التي قدمها الكاتب والآفاق المعرفية للقارئ.

ويُعد الفهم القرائي عملية معقدة غرضها إظهار الأفكار وربطها بالخبرة (Dorn & Soffos, 2005)؛ ويعني كذلك "القدرة على تجاوز الكلمات للوصول لفهم الأفكار الرئيسة والعلاقات التي تربط بينها في النص" (Al-Zahra, 2018, p. 583)، وهذا المعنى يؤكد ارتباط عملية القراءة بالفهم، واعتمادها عليه بشكل رئيس. وأكد اللقاني ومحمد (Al-Laqani & Muhammad, 2001) أن مهارات الفهم القرائي تُعدُّ نواتج تعلُّم أساسية، يبقى أثرها أكثر من مجرد حفظ المعلومات وتلقينها.

* وزارة التعليم، السعودية.

** جامعة الملك سعود، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2023.

فالمتعلِّم بحاجة إلى مهارات الفهم القرائي عند قراءته لأي نص، ومن ضمنها النصوص العلمية، نظرًا لأن الفهم القرائي يتطلب عددًا من العمليات العقلية العليا (Palincsar & Herrenkohl, 2002). فالقارئ يتعدى حدود التعرف على الكلمات وفك الرموز المكتوبة إلى المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ والحكم على اتجاهات الكاتب، مع استيعاب مغزى النص وإدراك الأفكار الضمنية (Musa, 2007). وفي هذه الحالة، يكون المتعلِّم ننشطًا من خلال تبادل الأفكار بينه وبين الكاتب وتقويمها؛ لمعرفة كيفية الاستفادة منها في حياته اليومية (Al-Hilwani, 2003) حيث يمكِّن المتعلِّم من السيطرة على مهارات اللُّغة لديه، وتحسينها وإثرائها، وارتقاء مستواه اللُّغوي والأدبي، واكتساب معلومات مفيدة، ومهارات جديدة لمجابهة المشكلات المعرفية التي قد تواجهه، ويساعده على الملاحظات بشكل جيد، وتزويده بما يعينه على النقد والإبداع (Fadlallah, 2001). ويساعد المتعلم على التعمق في كل ما يقرأه، من خلال وجود قاعدة معرفية لها أساس متين، مبنية على الفهم والتحليل (Al-Sulaiman, 2018).

ويتأثر الفهم القرائي بعدد من العوامل، منها القارئ نفسه، والنص القرائي، والغرض من القراءة في الفهم القرائي (Snow, 2002)، ويضيف حلاق (Hallaq, 2010) عوامل أخرى مثل: القدرة العقلية، واللُّغة، والخبرة السابقة، والنضج العام للقارئ؛ المتمثل في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. وقد صنَّف الباحثون التربويون الفهم القرائي لمستويات متعددة، حيث صُنِّف في أربعة مستويات، هي: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم الإبداعي (Abu Shama, 2011; Al-Otaibi & Al-Omar, 2017; Qarni, 2004; Talba, 2007)، كما صنفتها دراسات أخرى في ثلاثة مستويات: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد (Hajj Omar & Al-Arini, 2017; Hajj Omar & Al-Otaibi, 2014; Al-Sulaiman 2018). وصنفت دراسة حسام الدين (Hossam El Din, 2002) مهارات الفهم القرائي اللازمة لتعليم العلوم في ثمانية مهارات، هي: تحديد الفكرة الرئيسة، وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، واستخدام العلاقات الكمية والرياضية، والتعرف على الرسوم والأشكال، والاستنتاج، وتمييز الرموز، واستخلاص المفاهيم، ومعرفة التفاصيل.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي، يلاحظ وجود اهتمام كبير من الباحثين بمهارات الفهم القرائي في محتوى كتب العلوم، كدراسة العتيبي والعمر (Al-Otaibi & Al-Omar, 2017) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أنه يوجد تفاوت في مستوى التضمين بين مهارات الفهم القرائي الأربعة: المباشر، الاستنتاجي، الناقد، الإبداعي. ودراسة آل سليمان (Al-Sulaiman, 2018) التي كشفت عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي المضمَّنة في أنشطة كتب العلوم للصفوف الابتدائية الدنيا في المملكة العربية السعودية، وأشارت نتائجها إلى أن أعلى نسبة تضمين كانت لمهارات الفهم القرائي المباشر، تليها مهارات الفهم القرائي الناقد، ثم مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي.

وهدفت دراسة حج عمر والعتيبي (Hajj Omar & Al-Otaibi, 2014) إلى قياس مستوى الفهم القرائي المباشر، والاستنتاجي، والناقد للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وأوضحت نتائجها سهولة قراءة وفهم المفاهيم إذا عُرضت بأكثر من تمثيل معرفي؛ كنص مقروء وصورة أو رسم توضيحي. وهدفت دراسة حج عمر والعريني (Hajj Omar & Al-Arini, 2017) للكشف عن مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ودور الممارسات التدريسية في تنميتها، وأشارت النتائج إلى تدني مستوى الفهم القرائي لدى الطالبات، وأن عدم استخدام المعلمات استراتيجيات وطرق تدريس مناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائي أدى إلى هذا الضعف.

مما سبق، يتضح أن الفهم القرائي يعد هدفًا رئيسًا للمناهج التعليمية، كونه محورًا أساسيًا لجميع المقررات الدراسية، وهذا ما جعله محط اهتمام العديد من الدراسات والأبحاث التربوية. كما يتضح أن امتلاك المتعلِّم مهارات الفهم القرائي ينعكس على تحصيله ومستواه الدراسي بشكل عام في كل المواد الدراسية، كون الفهم هو العملية المركزية التي تتمحور حوله كل العمليات الأخرى، كما أنه الأساس في جميع المراحل التعليمية، بوصفه مدخلًا رئيسًا لتنمية المهارات والقدرات المتعددة لدى المتعلِّم، وكذلك استيعاب المفاهيم العلمية. وتتضح أهمية الأنشطة العلمية المتضمنة في الكتب المدرسية في تنمية القدرة على الفهم القرائي للنصوص التي تُعدُّ مطلبًا رئيسًا في مجال تدريس العلوم، حيث وُجِّه الاهتمام نحو عمليات القراءة وما يحدث داخل عقل المتعلِّم من مبدأ أن القراءة تُعد نوعًا من أساليب التفكير، يمارس من خلالها المتعلِّم العديد من العمليات العقلية المتعددة (Mousa, 2001; Talba, 2007). وعليه، فإن الفهم القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق منها المتعلِّم إلى تعلُّم واستيعاب موضوعات المواد الدراسية (Abdelwahab, 2008). ومن هنا جاءت الدِّراسة الحالية لتكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة

للكتاب المدرسي دور مهم في العملية التعليمية التعلمية وفي ترجمة محتوى المنهج وتجسيد الأهداف والأنشطة، حيث يعتمد عليه كلٌ من المعلِّم والمتعلِّم (Al-harbi, 2009). وتبرز أهمية الكتاب المدرسي في أنه يشمل المحتوى الذي يُعد أحد الوسائل

المهمة في إتاحة بناء الخبرات التربوية وتنظيمها (Bin Salamah & Al Harthy, 2005). لذا وجب الاهتمام به وبمضمونه وما يحتويه من مهارات ومعايير. ونظرًا لأهمية مناهج العلوم في النظم التعليمية، حيث أشارت دراسة الشمراني (Alshamrani, 2012) إلى أن العناية بكتب العلوم من أولى الأولويات التي يجب التركيز عليها. وجاءت الحاجة إلى أن يكون لهذه المناهج أولوية وأهمية تميزها عن بقية المناهج الأخرى (Aljabber, 2014).

وقد اهتم الباحثون التربويون بتحليل كتب العلوم ضمن أهداف متنوعة، كدراسة الجبر (Aljabber, 2005) التي حللت محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم، ودراسة الحارثي (Al-Harthy, 2015) التي حللت محتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في ضوء الجيل التالي من معايير العلوم (NGSS) في المملكة العربية السعودية. وتناولت دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2015) تحليل أنشطة كتب الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد. واستقصت دراسات أخرى تضمين مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية في أنشطة كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية (Al-Harbi, 2009)، وفي الأنشطة العلمية بكتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (Aqili & Hajj Omar, 2013)، وتناولت دراسة الجرجير (Al-Jarjeer, 2015) تضمين مهارات التفكير الإبداعي في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية بنظام المقررات في المملكة العربية السعودية. في حين تناولت عدد من الدراسات تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية (Hajj Omar et al., 2015; Hajj Omar & Al-Mufti, 2013; Al-shamrani, 2012).

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث المحلية والعربية أظهرت وجود ضعف في الفهم القرائي للنصوص العلمية مما يؤثر على درجة فهم المتعلّم للنص (Al-Arini & Al-Shamrani, 2012; Hassan, 2009; Ibrahim, 2010)؛ ولكون كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية كتبًا مترجمة إلى اللُغة العربية عن سلسلة ماجروهيل McGraw-Hill الأمريكية وتمت مواءمتها لتصبح متماشية مع المجتمع السعودي من ناحية الثقافة والتعليم، لذلك فهي تحتاج إلى جهد أكبر في مراجعتها وتقويمها. وبالرجوع إلى الأدب التربوي، لم تجد الباحثتان دراسات تبحث في مستوى تضمين الفهم القرائي عدا دراسة العتيبي والعمر (Al-Otaibi & Al-Omar, 2017) التي حللت فقرة (ماذا قرأت) في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، ودراسة آل سليمان (Al-Sulaiman, 2018) التي حللت أنشطة كتب العلوم للصفوف الابتدائية الدنيا، بالرغم من أهمية أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكونها مقدمة الفهم الشامل لمحتوى الفصل في كل وحدة بكتاب العلوم. فتضمين كتب العلوم لمهارات الفهم القرائي التي تتناسب مع مستويات مهارات الفهم القرائي للمرحلة المتوسطة يسهم في تمكين المتعلّم من قراءة محتوى النشاط وفهمه، وتمكنه من التفاعل بكل إيجابية نحو تعلُم محتوى وموضوعات العلوم واستخدامها في حلّ المشكلات الحياتية. لذا، دعت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة لتقديم صورة واضحة عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، مما يسهم في توجيه أنظار القائمين على مشروع تطوير الكتب المدرسية نحو هذه الجزئية في كتب العلوم، والذي بدوره سيفيد في تطوير محتواها بما يحقق للمتعلِّم فهمًا قرائيًا أفضل.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- *ما مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) المتضمنة في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة؟*
- *ما مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة؟*
- *هل يختلف مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي (مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد) في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة باختلاف الصف الدراسي؟*

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع مهارات الفهم القرائي، فتعد مهمة لإثراء الأدب التربوي في مجال العلوم حول مهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى أنها تتناول مهارات الفهم القرائي المضمنة في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة. كما تساعد الدراسة على توجيه اهتمام القائمين على وضع مناهج العلوم إلى توظيف مهارات الفهم القرائي في مضمون المحتوى الدراسي، ومساعدة المشرفين التربويين والمعلّمين في كيفية تضمين مهارات الفهم القرائي في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، وأهمية تضمينها في التدريس والتقويم.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة التي طبقت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ/ 2021م على تضمين مهارات الفهم القرائي عند مستوى: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب الطالبة للعلوم للمرحلة المتوسطة طبعة العام 1442هـ/2020م بالمملكة العربية السعودية، للفصلين الدراسيين (الأول والثاني).

مصطلحات الدراسة

الفهم القرائي: هو عملية بنائية نشطة، يستخدم فيها القارئ الأدلة والإشارة إلى السياق مستعينًا بخبرته وإلمامه المعرفي السابق في بناء واستنتاج المعاني الصريحة والضمنية من النص، وكذلك نقد الأفكار الموجودة وتقويمها (Abdullah, 2015). وتعرفه الباحثتان **إجرائيًا** بأنه: مهارات عقلية تضمنتها أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، تمكّن الطالبة من التنبؤ بالمعاني وتفسيرها وتلخيصها وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه الأنشطة، والقدرة على حلّ المشكلات.

مهارات الفهم القرائي: عرّفها زهران (Zahran, 2007) بأنها: عملية دمج خبرات القارئ مع الرموز المكتوبة لاستنباط المعنى من السياق واستخراج الأفكار وتنظيمها. وذكر زاير وهاشم (Zayer & Hashem, 2016) بأنها: مهارات مستهدفة في تعليم القراءة تمكّن القارئ من التعرف على الكلمة، وفهم المعاني وربطها ببعض، وتنظيمها والاحتفاظ بها وتفعيلها في أنشطة الحياة الأخرى. وتعرفها الباحثتان **إجرائيًا** بأنها: مجموعة من المهارات المتداخلة عولجت في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة وتمثلت في استخراج الفكرة الرئيسية والفرعية، واستنتاج علاقة السبب والنتيجة، وتقويم الأدلة، وإصدار الأحكام، وإبداء الرأي، وتدرجت بمستويات الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد.

أنشطة "أتهيأ للقراءة": عرّف زيتون (Zeitoun, 2004, p. 446) الأنشطة بأنها: "كل نشاط يجريه المتعلّم أو المعلّم أو كلاهما لتعلُّم العلوم أو تعليمها، سواء كان هذا النشاط العلمي داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف المعلّم وبتوجيه". وتعرّف الباحثتان أنشطة "أتهيأ للقراءة" **إجرائيًا** بأنها: أنشطة تعليمية توفر الخبرات الحسية والواقعية، وتكسب الطالبة مهارات الفهم القرائي، وتساعدها على الفهم الشامل لمحتوى الفصل في كل وحدة بكتب العلوم للمرحلة المتوسطة، حيث يحتوي كتاب العلوم في الفصل الدراسي الواحد على ستة أنشطة، بواقع (36) نشاطًا في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.

مستوى التضمين: ذكر شحاته والنجار (Shehata & Najjar, 2003, p. 269) بأن المستوى "يشير إلى كمية التغير أو الصفة المطلوب تقديرها، وأحيانًا يشير إلى المعيار المطلوب لأغراض معينة، على أساس قياس مستوى ما هو كافٍ لأداء المطلوب عملياً واجتماعياً"، وتعرّفه الباحثتان **إجرائيًا** بأنه: درجة احتواء وحدة التحليل أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الفهم القرائي وفق الثلاث مستويات الواردة في بطاقة تحليل المحتوى.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المحتوى يُعد طريقة منظمة من طرق البحث العلمي التي تصف الموضوع وصفًا كميًا هادفًا (Al-Assaf, 2012).

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة في كتب الطالب للعلوم للمرحلة المتوسطة بجزأيها للفصلين الدراسيين الأول والثاني، في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، طبعة 1442هـ - 2020م، والبالغ عددها ستة كتب. وتمثلت عينة الدراسة في جميع أنشطة "أتهيأ للقراءة" المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، والبالغ عددها (36) نشاطًا في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.

أداة الدراسة وإعدادها

للإجابة عن أسئلة الدراسة، أعدت الباحثتان بطاقة تحليل المحتوى، وفيما يلي توضيحٌ لخطوات إجراء البطاقة والتأكد من صدقها وثباتها.

أولاً: إعداد بطاقة تحليل المحتوى: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة أعدت الباحثتان بطاقة تحليل المحتوى في صورتها الأولية، التي تكونت من (15) مهارة قرائية، وذلك للكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة، حيث تضمنت البطاقة جزأين: الجزء الأول يرتبط بمعلومات عن الكتاب الذي تم تحليله، مثل: الصف، والفصل الدراسي، عنوان الفصل، ورقم الصفحة. بينما الجزء الثاني من البطاقة شمل ثلاثة مستويات للفهم القرائي (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد)، تضمن كل مستوى منها خمس مهارات فرعية للفهم القرائي حيث كان قياس تضمينها في مستويين (مضمنة، وغير مضمنة).

ثانيًا: صدق بطاقة تحليل المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى لبطاقة التحليل بعرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، بلغ عددهم (13) محكمًا من مختلف التخصصات والمؤهلات العلمية، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول البطاقة من حيث: انتماء كل مهارة للمستوى التابع له، وصحة العبارات اللُغوية، ووضوح العبارة، وإضافة أي تعديلات أو مقترحات تثري الدراسة. وبناءً على ما أجمع عليه المحكمون، وفي ضوء التوجيهات تم إجراء التعديلات على البطاقة الأولية، حيث تم حذف مهارة استنتاج المعاني الضمنية من مستوى الفهم الاستنتاجي، وكذلك تعديل بعض الصياغات اللُغوية، وأُعدت بطاقة التحليل في صورتها النهائية، حيث اشتمل

مستوى الفهم المباشر على خمس مهارات، ومستوى الفهم الاستنتاجي على أربع مهارات، ومستوى الفهم الناقد على خمس مهارات.

ثالثاً: ثبات بطاقة تحليل المحتوى: يُعد ثبات التحليل من أهم ما يحرص عليه الباحثون التربويون في دراساتهم للوصول إلى استنتاجات صحيحة، فقد أكد طعيمة (Taima, 2012) أهمية الثبات عند تحليل المحتوى بوصفه أسلوبًا من أساليب البحث العلمي، وذكر العساف (Al-Assaf, 2012) أن ثبات التحليل يجب ألا يختلف عند إعادته مرة أخرى تحت تأثير الظروف نفسها. وللتحقق من ثبات بطاقة تحليل المحتوى والكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة اتبعت الباحثتان طريقتين:

1. الثبات عبر الزمن (التحليل وإعادة التحليل): اختيرت عينة عشوائية من أنشطة "أتهيأ للقراءة" بلغ عددها تسعة أنشطة تم تحليلها مرتين من قبل الباحثة الأولى بفارق أسبوعين بين التحليلين، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين وفق معادلة كوبر، وبلغت نسبة الاتفاق (88,4%) مما يعطي مؤشرًا لثبات بطاقة التحليل، وهي قيمة مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها (Abu Allam, 2007).

2. الثبات عبر المحللين (الاتساق بين محلل ومحلل آخر): تم تحليل عينة عشوائية بلغ عددها (9) أنشطة من قبل الباحثة الأولى ومن قبل محلل متعاون (حاصل على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم)، ثم تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين وفق معادلة كوبر وبلغت نسبة الاتفاق (87,3%)، وتعد هذه النسبة مؤشراً لثبات بطاقة التحليل، حيث يؤكد طعيمة (Taima, 2012) أن معامل الثبات المناسب لتحليل المحتوى ينبغي ألا يقل عن (60%).

3. إجراءات التحليل: تمت عملية تحليل أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة وفقاً للإجراءات الآتية:

أ. تحديد وحدة التحليل: تم تحديد أنشطة "أتهيأ للقراءة" كوحدة تحليل، حيث يعد كل نشاط وحدة تحليل بذاته.

ب. تحديد فئات التحليل: عُدت كل مهارة ضمن كل مستوى من مستويات الفهم القرائي الثلاثة الرئيسة الواردة بالأداة فئة تحليل، والتي بلغ عددها (14) مهارة وهي فئات التحليل.

ج. قواعد للحكم على وحدة التحليل: قامت الباحثتان بتحليل أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بناءً على القواعد الآتية:

1. تمت عملية التحليل وفق تعريف الباحثتان الإجرائي لمهارات الفهم القرائي.
2. حللت جميع أنشطة "أتهيأ للقراءة" الموجودة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة للفصلين الدراسيين الأول والثاني.
3. اعتبر نشاط "أتهيأ للقراءة" وحدة تحليل تحوي مهارة من مهارات الفهم القرائي في حال توافر فيها أي من مهارات الفهم القرائي الفرعية بأي من مستوياته الواردة في أداة التحليل.
4. لا تُعد وحدة التحليل وحدة تحوي مهارة أساسية من مهارات الفهم القرائي عندما لا تحوي أي من المهارات الفرعية للفهم القرائي الواردة في أداة التحليل.
5. تم تسجيل مهارات الفهم القرائي التي تم التعرف عليها بحيث يمكن تحديد عدد مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة وتكرارها.
6. إذا وجدت الباحثتان أكثر من مهارة من مهارات الفهم القرائي في وحدة التحليل نفسها، فتسجل المهارات جميعها.
7. لا يحسب عدد تكرارات مهارات الفهم القرائي نفسها (فئة التحليل) في حال تكررت أكثر من مرة في كل وحدة تحليل (أنشطة "أتهيأ للقراءة") سوى مرة واحدة فقط.
8. تم تحديد تضمين المهارات في مستويين مختلفين (مضمنة، غير مضمنة).
9. استُخدِم الجدول (1) للدلالة على مستوى تضمين أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الفهم القرائي.

الجدول (1)

مقياس الحكم على مستوى التضمين

مستوى التضمين	مدى النسبة المئوية	
	إلى	من
منخفض	%33.3	%0
متوسط	%66.6	أكبر من 33.3%
مرتفع	%100	أكبر من 66.6%

10. تم تسجيل نتائج التحليل في جداول مجهزة مسبقًا لإعطاء تكرار لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي عند ظهورها في النشاط وتتضمن: اسم الصف، الفصل الدراسي، عنوان الفصل، رقم الصفحة، عدد التكرارات، النسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: *"ما مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) المتضمنة في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية لمستويات التضمين في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) بالنسبة لعدد الأنشطة الكلي البالغ عددها (36) نشاطًا في الكتب المستهدفة في التحليل. يوضح الجدول (2) نتائج التكرارات والنسب المئوية لمستويات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد).

الجدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد).

م	المهارة	الصف الأول (12)		الصف الثاني (12)		الصف الثالث (12)		المجموع		مستوى التضمين
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
1	مستوى تضمين مهارة الفهم المباشر	52	86.7	48	80.0	51	85.0	151	%83.9	مرتفع
2	مستوى تضمين مهارة الفهم الاستنتاجي	35	72.9	34	70.8	28	58.3	97	%67.4	مرتفع
3	مستوى تضمين مهارة الفهم الناقد	31	51.7	36	60.0	31	51.7	98	%54.4	متوسط
	مستوى التضمين	118	70.2	118	70.2	110	65.5	346	%68.7	مرتفع

• نسبة تضمين مستويات الفهم القرائي= مجموع عدد وحدات التحليل (عدد الأنشطة) التي تضمنت المهارات الفرعية/ (عدد المهارات الفرعية × عدد وحدات التحليل) × 100

توضح النتائج في الجدول (2) أن مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) قد ضُمنت في جميع أنشطة أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة، حيث بلغت نسبة التضمين بشكل عام (68,7%) بواقع (346) تكرارًا من أصل (504) تكرارًا، وهو مستوى تضمين مرتفع، مما يشير إلى اهتمام وزارة التعليم ومخططي المناهج والقائمين على كتب العلوم بمهارات الفهم القرائي منذ بداية مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية الشامل في المملكة العربية السعودية. ويتضح من الجدول تفاوت نسب تضمين مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) حيث جاء أعلى المستويات تضمينًا لمهارة الفهم القرائي المباشر، فقد ضُمنت بنسبة (83,9%) بواقع (151) تكرارًا، يليها مهارة الفهم القرائي الاستنتاجي بنسبة تضمين بلغت (67,4%) بواقع (97) تكرارا، ثم مهارة الفهم القرائي الناقد بنسبة تضمين بلغت (54,4%) بواقع (98) تكرارًا.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي والعمر (Al-Otaibi & Al-Omar, 2017) التي بينت نتائجها أن تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في السعودية كانت الأعلى في مستوى مهارات الفهم المباشر بمستوى تضمين عالٍ، تليها مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي، ثم مستوى مهارات الفهم الناقد. كما اتفقت نتيجة الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة آل سليمان (Al-Sulaiman, 2018) التي كشفت عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي المضمنة في أنشطة كتب العلوم للصفوف الابتدائية الدنيا في السعودية، التي أشارت نتائجها إلى أن أعلى مستوى تضمين كان لمستوى الفهم القرائي المباشر، ولكن اختلفت معها في مستوى تضمين مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي ومستوى الفهم القرائي الناقد، حيث جاء مستوى الفهم الناقد أعلى من مستوى الفهم الاستنتاجي في دراسة آل سليمان (Al-Sulaiman, 2018). وقد يعود ذلك لاختلاف نوع الأنشطة التي حللت، ففي هذه الدراسة تم تحليل أنشطة "أتهيأ للقراءة"، وفي دراسة آل سليمان (Al-Sulaiman, 2018) تم تحليل الأنشطة العلمية الأخرى بأنواعها: نشاط أعمل كالعلماء، نشاط أستكشف، نشاط المهارات والأفكار العلمية، نشاط التركيز على المهارات، والنشاط من نوع نشاط. واتفقت نتيجة الدراسة أيضاً مع نتائج البحوث التي تناولت مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتب اللغة العربية (Al-Busais, 2015; Fadlallah, 2001).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على: *"ما مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات والنسب المئوية لمستويات التضمين في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بشكل عام ولكل مهارة فرعية من مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد). وتبين الجداول من (3-5) نتائج تضمين مهارات الفهم القرائي لكل مستوى.

أولاً: مهارة الفهم القرائي المباشر

يوضح الجدول (3) نتائج تضمين مهارات مستوى الفهم القرائي المباشر الخمس في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.

الجدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم المباشر

المستوى	م	المهارة	متضمن		غير متضمن	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة*
الفهم القرائي المباشر	1	استخراج الفكرة الرئيسية	36	%100	0	%0
	2	استخلاص الأفكار الفرعية	36	%100	0	%0
	3	معرفة المفردات العلمية الواردة في النشاط	13	%36.1	23	%63.9
	4	تحديد المعلومات المطلوبة في النشاط	36	%100	0	%0
	5	إدراك تتابع وتسلسل الأفكار	30	%83.3	6	%16.7
		مستوى التضمين	151	%83.9	29	%16.1

* نسبة تضمين المهارات الفرعية = عدد وحدات التحليل (عدد الأنشطة) التي تضمنت المهارة الفرعية/ 36 ×100.

توضح النتائج في الجدول (3) أن جميع المهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي المباشر قد ضُمنت في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بنسبة إجمالية بلغت (83,9%) بواقع (151) تكرارًا وهو مستوى تضمين مرتفع، وتراوحت النسب المئوية لتكرار مهارات هذا المستوى بين (36,1%) إلى (100%). ويتضح من النتائج أن ثلاث مهارات فرعية من مهارات الفهم المباشر وهي: مهارة استخراج الفكرة الرئيسة، ومهارة استخلاص الأفكار الفرعية، ومهارة تحديد المعلومات المطلوبة في النشاط قد ضُمنت في جميع الأنشطة بنسبة تضمين بلغت (100%) وهو مستوى تضمين كامل، مما يشير إلى اهتمام مصممي أنشطة "أتهيأ للقراءة" بتضمين هذه المهارات بنسبة عالية؛ لأنها تساعد المتعلِّم على تحقيق مستوى الفهم المباشر من النشاط كونها مهارات سهلة وأساسية لبناء بقية المهارات. وحصلت مهارة إدراك تتابع وتسلسل الأفكار على المرتبة الثانية من حيث مستوى التضمين بنسبة تضمين بلغت (83,3%) وهو مستوى تضمين مرتفع، مما يشير إلى اهتمام مصممي أنشطة "أتهيأ للقراءة" بهذه المهارة وفق مستوى الفهم المباشر، وتفسر الباحثتان ارتفاع نسبة تضمين هذه المهارة بأنها وردت بشكل واضح في أنشطة "أتهيأ للقراءة"، بينما كانت أقل المهارات تضمينًا هي مهارة معرفة المفردات العلمية الواردة في النشاط بنسبة تضمين (36,1%) وهو مستوى تضمين متوسط.

وقد يُعزى التباين في توزيع مهارات مستوى الفهم القرائي المباشر إلى عدم الدقة في توزيعها وعدم إعطاء كل مهارة وزنها النسبي الحقيقي، حيث ركّز مصممو أنشطة "أتهيأ للقراءة" في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة على بعض المهارات من هذا المستوى كاستخراج الفكرة الرئيسة، واستخلاص الأفكار الفرعية، وتحديد المعلومات المطلوبة من هذا النشاط، بينما لم تُعْطَ بعض المهارات النصيب الكافي من الاهتمام كمهارة معرفة المفردات العلمية الواردة في النشاط.

ثانيًا: مهارة الفهم القرائي الاستنتاجي

يوضح الجدول (4) نتائج تضمين مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجي

المستوى	م	المهارة	متضمن		غير متضمن	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة*
الفهم القرائي الاستنتاجي	1	استنتاج الهدف من النشاط	36	%100	0	%0
	2	استنتاج علاقة السبب والنتيجة أو تحديد المتغير	12	%33.3	24	%66.7
	3	تفسير الظاهرة التي وردت في النشاط	13	36.1	23	%63.9
	4	توظيف المعرفة السابقة في التوصل إلى النتائج	36	%100	0	%0
		مستوى التضمين	97	%67.4	47	%32.6

* نسبة تضمين المهارات الفرعية = عدد وحدات التحليل (عدد الأنشطة) التي تضمنت المهارة الفرعية/ 36 ×100

توضح النتائج في الجدول (4) أن جميع المهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي الاستنتاجي قد ضُمنت في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بنسبة إجمالية بلغت (67.4%) وهو مستوى تضمين مرتفع، وتراوحت نسبة تضمين مهارات هذا المستوى ما بين (33.3%) إلى (100%). ويتضح من النتائج أن مهارتين فرعيتين من مهارات الفهم الاستنتاجي وهما: مهارة استنتاج الهدف من النشاط، ومهارة توظيف المعرفة السابقة في التوصل إلى النتائج قد ضُمنتا في جميع الأنشطة بنسبة بلغت (100%) وهو مستوى تضمين كامل، مما يشير إلى اهتمام مصممي أنشطة "أتهيأ للقراءة" بتضمين هاتين المهارتين بنسبة عالية، وقد تُعزى نسبة التضمين الكاملة هذه إلى وجود علاقة بين مهارات مستوى الفهم المباشر ومهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، فعندما تحققت مهارة استخراج الفكرة الرئيسة واستخلاص الفكرة الفرعية بنسبة (100%) ساعد ذلك على ظهور مهارة استنتاج الهدف من النشاط من مستوى الفهم الاستنتاجي بنسبة كاملة بلغت (100%). مما يشير إلى أن مهارات الفهم القرائي بالرغم من توزيعها في مستويات متعددة إلا أنها مترابطة ويعزز تضمين بعض المهارات تضمين مهارات أخرى، ويؤثر نجاح كل عملية على نجاح الأخرى.

يليها في المرتبة الثانية بمستوى تضمين متوسط مهارة تفسير الظاهرة التي وردت في النشاط بنسبة تضمين بلغت (36.1%) بمستوى تضمين متوسط، ويمكن تفسير ذلك بأن ملامح نص أنشطة "أتهيأ للقراءة" لم تكن واضحة بشكل كافٍ لتفسير الظاهرة الواردة. بينما كانت أقل المهارات تضميناً هي مهارة استنتاج علاقة السبب والنتيجة أو تحديد المتغير، حيث ضُمنت بنسبة (33.3%) وهو مستوى تضمين منخفض، مما يشير إلى أنها لم تحظَ بالاهتمام الكبير من جانب مصممي أنشطة "أتهيأ للقراءة". وقد يُعزى سبب انخفاض هذه المهارة إلى ارتباطها بمهارة تفسير الظاهرة التي وردت في النشاط، التي ضُمنت بنسبة متقاربة من نسبة تضمين مهارة استنتاج علاقة السبب والنتيجة، فإذا لم يستطع المتعلّم تفسير الظاهر الواردة في النشاط فلن يتمكن من استنتاج علاقة السبب والنتيجة أو تحديد المتغير بشكل واضح بسبب ارتباط المهارات بعضها ببعض.

ويتضح من النتائج السابقة أن التفاوت في مراعاة مهارات الفهم الاستنتاجي أدى إلى التركيز بنسبة عالية على مهارات دون الأخرى، حيث تبين التفاوت الكبير في درجة اهتمام القائمين على أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بمهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، مع أن هذا المستوى ينبغي التركيز عليه بعد مستوى الفهم المباشر لينتقل المتعلِّم من خلاله إلى المستوى الذي يليه وهو مستوى الفهم الناقد، إذ لا يتحقق مستوى أي فهم قرائي إلا بفهم المستوى القرائي الذي يسبقه.

ثالثًا: مهارة الفهم القرائي الناقد

يوضح الجدول (5) نتائج تضمين مهارات مستوى الفهم القرائي الناقد في كتب علوم المرحلة المتوسطة.

الجدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الناقد

المستوى	م	المهارة	متضمن		غير متضمن	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة*
الفهم القرائي الناقد	1	إبداء الرأي حول الأفكار المتضمنة في النشاط	36	%100	0	%0
	2	إصدار الأحكام حيال الأفكار المتضمنة في النشاط	17	%47.2	19	%52.8
	3	تقويم الأدلة والبيانات	19	%52.8	17	%47.2
	4	التمييز بين الأفكار العلمية وغير العلمية	13	%36.1	23	%63.9
	5	التنبؤ بالأحداث والظواهر المطروحة في النشاط	13	%36.1	23	%63.9
		مستوى التضمين	98	%54.4	82	%45.6

* نسبة تضمين المهارات الفرعية = عدد وحدات التحليل (عدد الأنشطة) التي تضمنت المهارة الفرعية/ 36 ×100

توضح النتائج في الجدول (5) أن جميع المهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي الناقد قد ضُمنت في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بنسبة إجمالية بلغت (54,4%) وهو مستوى تضمين متوسط، وتراوحت نسبة تضمين مهارات هذا المستوى ما بين (36,1%) إلى (100%)، ويتضح من النتائج أن مهارة إبداء الرأي حول الأفكار المتضمنة في النشاط جاءت في المرتبة الأولى من حيث نسبة التضمين، حيث ضُمنت في جميع الأنشطة بنسبة بلغت (100%) وهو مستوى تضمين كامل، مما يشير إلى اهتمام مصممي الأنشطة بهذه المهارة من مستوى الفهم الناقد، حيث يبدي المتعلّم رأيه تجاه النشاط بناءً على ما لديه من خبرات سابقة، وظهرت بشكل واضح متمثلة في جدول القراءة في الأنشطة. يليها في المرتبة الثانية مهارة تقويم الأدلة والبيانات، بنسبة تضمين (52,8%) وهو مستوى تضمين متوسط. وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة إصدار الأحكام حيال الأفكار المتضمنة

في النشاط بنسبة تضمين بلغت (47.2%) وهو مستوى تضمين متوسط. وكانت أقل المهارات تضمينًا مهارة التمييز بين الأفكار العلمية وغير العلمية، ومهارة التنبؤ بالأحداث والظواهر المطروحة في النشاط، بنسبة تضمين متساوية بلغت (36.1%) وهو مستوى تضمين متوسط.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى قلة اهتمام مصممي أنشطة "أتهيأ للقراءة" في تضمين مهارات مستوى الفهم الناقد بشكل أكبر والتدرج بهذا المستوى تصاعديًا، وكذلك عدم مراعاة المرحلة العمرية للمتعلّمين، حيث ترى الباحثتان أنه من الأفضل إكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا (المهارات العقلية العليا)، وضرورة ممارستهم لها من خلال تأديتهم لأنشطة "أتهيأ للقراءة"، ليتسنى وصولهم في هذه المرحلة التعليمية إلى مستويات الفهم الناقد. وترى الباحثتان أن يكون التركيز على مستوى الفهم الناقد في المرحلة المتوسطة بشكل أكبر من التركيز على الفهم القرائي المباشر الذي لطالما تم التركيز عليه بشكل مكثف في المرحلة الابتدائية، فمن المفترض ألا يكتفي المتعلّم في المرحلة المتوسطة بالتحليل والاستنتاج، وإنما يقوم بنقد المقروء في ضوء خبراته السابقة وإصدار الأحكام عليه وإبداء الرأي فيه.

ومن خلال النتائج السابقة أتضح أن أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة لم تُضمَّن في مستويات التفكير العليا المتمثلة في مهارات مستوى الفهم القرائي الناقد بشكل كافٍ، حيث أظهرت النتائج أن مهارات الفهم القرائي (المباشر، والاستنتاجي، والناقد) ضُمنت بشكل متدرج، فقد كان أعلى تضمين لمستوى الفهم القرائي المباشر، يليه مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي، ثم مستوى الفهم القرائي الناقد. مما يشير إلى أن أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة ركزت بشكل أكبر على مهارات التفكير الدنيا المتمثلة في مستوى الفهم المباشر، في حين كان التركيز أقل على تضمين مهارات التفكير العليا المتمثلة في مستوى الفهم الناقد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي والعمر (Al-Otaibi & Al-Omar, 2017) التي أظهرت نتائجها أن الأنشطة في كتب الكيمياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية ركزت على مهارات التفكير الدنيا بشكل أعلى من تركيزها على مهارات التفكير العليا، حيث ضُمنت مهارات مستوى الفهم القرائي المباشر بنسبة بلغت (100%)، ومهارات مستوى الفهم القرائي الناقد بنسبة بلغت (63.7%).

وتتفق نتيجة تدرج مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي من المباشر ثم الاستنتاجي والناقد في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة مع دراسة آل سليمان (Al-Sulaiman, 2018)، مما يشير إلى أن تضمين مهارات الفهم القرائي ينقل المتعلِّم من الفهم المباشر إلى الاستنتاجي ثم الناقد، ويدل ذلك إلى حدوث تسلسل في مهارات الفهم القرائي لدى المتعلِّم من خلال بدئه من المستويات السطحية إلى المستويات الأكثر عمقًا.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: *"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في تضمين مهارات الفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي، الناقد) باختلاف الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث المتوسط)؟" ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، وقيمة مربع كاي^2 (Chi-Square Tests) ودلالتها لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي؛ للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب التضمين باختلاف الصف الدراسي. يوضح الجدول (6) نتائج اختبار كاي^2 في تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم للمرحلة المتوسطة باختلاف الصف الدراسي.

الجدول (6)

نتائج اختبار كاي^2 للاختلاف في تضمين مهارات الفهم القرائي باختلاف الصف الدراسي

مستويات الفهم القرائي	الصف	مضمن		غير مضمن		قيمة كا2	الدلالة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
الفهم المباشر	الأول المتوسط	52	%28.9	8	%4.4	1.069	0.586
	الثاني المتوسط	48	%26.7	12	%6.7		
	الثالث المتوسط	51	%28,3	9	%5.0		
الفهم الاستنتاجي	الأول المتوسط	35	%24.3	13	%9.0	1.011	0.603
	الثاني المتوسط	31	%21.5	17	%11.8		
	الثالث المتوسط	31	%21.5	17	%11.8		
الفهم الناقد	الأول المتوسط	31	%17.2	29	%16.1	1.120	0.571
	الثاني المتوسط	36	%20.0	24	%13.3		
	الثالث المتوسط	31	%17.2	29	%16.1		

يوضح الجدول (6) أن أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للصف الأول المتوسط كانت الأفضل تضمينًا لمهارات الفهم القرائي المباشر بنسبة مئوية بلغت (28.9%)، كما كانت أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للصف الأول المتوسط أيضًا هي الأفضل تضمينًا لمهارات الفهم القرائي الاستنتاجي بنسبة مئوية بلغت (24.3%)، بينما كانت أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للصف الثاني المتوسط الأفضل تضمينًا لمهارات الفهم القرائي الناقد بنسبة مئوية بلغت (20%). وبمقارنة النسب المئوية لتكرار كل مهارة متضمنة يلاحظ من الجدول أن نسبة تكرار مهارات الفهم القرائي المباشر في كتب العلوم للصف الأول المتوسط جاءت الأعلى بنسبة مئوية بلغت (28.9%)، يليها كتب العلوم للصف الثالث المتوسط بنسبة مئوية بلغت (28.3%)، ثم كتب العلوم للصف الثاني المتوسط بنسبة مئوية بلغت (26.7%)، إلا أن هذا التفاوت كان بنسب بسيطة. وجاء تكرار مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي الأعلى تضمينًا للصف الأول المتوسط بنسبة بلغت (24.3%)، بينما تساوت نسبة تكرارها في كتب الصفين الثاني والثالث المتوسط، حيث ضُمنت بنسبة مئوية بلغت (21.5%). وجاءت أعلى نسبة تكرار لمهارات الفهم القرائي الناقد للصف الثاني المتوسط بنسبة مئوية بلغت (20%) وتساوت نسبة تكرارها في كتب العلوم للصف الأول والثالث المتوسط، حيث ضُمنت بنسبة مئوية بلغت (17.2%). مما يشير إلى أن مهارات الفهم القرائي وُزعت بشكل متقارب بين أنشطة "أتهيأ للقراءة" لصفوف المرحلة المتوسطة، ويدل ذلك على اهتمام مصممي أنشطة "أتهيأ للقراءة" بتضمينها بشكل متوازن.

ويتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي باختلاف الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث المتوسط)، مما يشير إلى أن مهارات الفهم القرائي قد ضُمنت في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بنسب متكافئة ومتقاربة، وجاء توزيعها متساويًا في جميع الأنشطة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة قد صُممت بالتصميم نفسه، ولها إطار واحد، فاتخذت السياق نفسه لدى الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث المتوسط). وقد يُفسر وجود نمط واحد بين الصفوف الثلاثة إلى كونها تُعد مرحلة واحدة، فالفروقات ليست كبيرة بين مستويات الصف الدراسي، وربما أيضًا إلى تشابه الخصائص العمرية للمتعلّمين في هذه المرحلة، حيث تتراوح أعمارهم ما بين (13-15) سنة، بالإضافة إلى تقارب الأنماط العقلية لهم، ولذلك صُممت الأنشطة للصفوف الثلاثة بشكل متقارب.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان بالآتي:

1. إعادة النظر في آلية تضمين مهارات الفهم القرائي في أنشطة "أتهيأ للقراءة" لكتب العلوم في المرحلة المتوسطة من خلال التنوع في تصميم الأنشطة.
2. توجيه القائمين على بناء المناهج لتوفير مهارات الفهم القرائي الناقد بمستوى تضمين مرتفع في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.
3. توجيه معلّمات العلوم إلى الاهتمام بمستويات ومهارات الفهم القرائي عند التخطيط للدروس في المراحل التعليمية المختلفة.

المقترحات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تقترح الباحثتان ما يأتي:

1. إجراء دراسة عن إنقرائية أنشطة "أتهيأ للقراءة" في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة.
2. معرفة أثر تطبيق بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى الطالبات في المراحل التعليمية المختلفة.
3. إجراء دراسة عن واقع تطبيق معلّمي العلوم لمهارات الفهم القرائي المضّمنة في أنشطة "أتهيأ للقراءة" في مراحل تعليمية مختلفة.

References

Abdelwahab, A. (2008). The effect of training on metacognitive strategies in cooperative situations in developing reading comprehension skills for students with learning difficulties in the primary stage. *Reading and Knowledge Journal*, (81), 94-177.

Abdullah, S. (2015). *Reading comprehension is its nature - skills - strategies.* University Book House.

Abu Allam, R. (2007). *Research methods in psychological and educational sciences*. Cairo University Publishing House.

Abu Shama, M. (2011). The effect of the interaction between the self-questioning strategy and the levels of information processing in developing the levels of reading comprehension of physical texts and the trend towards studying them among first-year secondary students. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 2(2), 74-141.

Al-Arini, F. & Al-Shamrani, S. (2012). Second intermediate grade students read the illustrations included in science books in the Kingdom of Saudi Arabia. *The International Journal of Educational Research*, (32), 64-91.

Al-Assaf, S. (2012). *Introduction to research in the behavioral sciences.* Obeikan Library.

Al-Busais, H. (2015). The level of representation of reading comprehension skills in the exercises of the Arabic language book for fifth graders. *Journal of the Faculty of Arts*, 2(111), 615- 640.

Al-Harbi, A. (2009). *The level of inclusion of science book activities for the first intermediate grade of integrative science processes skills.* Unpublished Master's Thesis. King Saud University.

Al-Harthy, H. (2015). *Content Analysis of Chemistry Textbooks for the Secondary Stage in the Light of Next Generation Science Standards (NGSS).* Unpublished Master's Thesis. King Saud University.

Al-Hilwani, Y. (2003). *Teaching and assessment of reading skills.* Al Falah Publishing Library.

Aljabber, A. (2005, July). *An Analytical Study of the Content of the Science Book for the Sixth Grade Primary in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Science Teaching Standards.* Conference Research. The Seventeenth Scientific Conference: Curricula and Standard Levels, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Cairo.

Aljabber, J. (2014). The level of inclusion of the second intermediate grade science book developed in the Kingdom of Saudi Arabia for the requirements of the International Orientations Project for the Study of Mathematics and Science (TIMES). *Journal of the College of Education*, 25(99), 271-307.

Al-jarjeer, H. (2015). *The level of inclusion of creative thinking skills in scientific activities in chemistry textbooks for the secondary stage in the course system.* Unpublished Master's Thesis. King Saud University.

Al-Laqani, A. & Muhammad, F. (2001). *Education curricula between reality and the future.* The world of books.

Al-Otaibi, B. & Al-Omar, A. (2017). The level of including reading comprehension skills in the chemistry textbook for the first secondary grade. *Journal of Scientific Research in Education*, 18(5), 425-443.

Al-Otaibi, N. (2015). *Analysis of the activities of biology books for the secondary stage in the light of critical thinking skills.* Unpublished Master's Thesis. King Saud Mosque.

Al-Shamrani, S. (2012). The level of inclusion of the basic features of investigation in scientific activities in physics books for the second grade of secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research*, 1(37), 212–234.

Al-Sulaiman, S. (2018). *The level of reading comprehension skills included in the activities of science books for the lower elementary grades.* Unpublished Master's Thesis. King Saud University.

Al-Zahra, A. (2018). Reading Comprehension Strategies: Shifting from classifying strategies to teaching them at the level of the language department. *Journal of Human Sciences*, (10), 582-596.

Aqili, M. & Hajj Omar, S. (2013). The level of inclusion of the scientific activities contained in the science book for the third grade of primary school of basic science operations skills. *Specialized International Educational Journal*, 2(3), 252-269.

Ashour, Q. & Miqdadi, M. (2009). *Reading and Writing Skills, Teaching Methods and Strategies*, 2nd Edition, Dar Al Masirah, Amman, Jordan.

Bin Salamah, M. & Al Harthy, I. (2005). *The guide in writing the textbook and its specifications.* Arab Bureau of Education for the Gulf States.

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

El-Ghalban, H. (2014). *The effect of employing the active learning strategy in developing the reading comprehension skills of the fourth-grade students* [unpublished master's thesis]. Islamic University. Gaza.

Fadlallah, M. (2001). Levels of reading comprehension and skills necessary for questions in Arabic language books in general education stages in the United Arab Emirates. *Journal of Reading Knowledge*, (7), 77-133.

Gad, M. (2003). The effectiveness of a proposed strategy for developing some reading comprehension skills for second year preparatory students. *Reading and Knowledge Journal*, 22, 15-50.

Hajj Omar, S. & Al-Arini, M. (2017). The role of teaching treatments in developing the reading comprehension skills of scientific texts for third-grade intermediate students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11(2), 319-357.

Hajj Omar, S. & Al-Mufti, A. (2013). Analytical study of activities in chemistry textbooks for the first secondary grade in the light of the basic features of the investigation. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, Ain Shams University - Faculty of Education, Egyptian Association of Curricula and Teaching Methods, 190, 65-89.

Hajj Omar, S. & Al-Otaibi, R. (2014). The level of reading comprehension of chemical concepts in the science book for the third intermediate grade. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 10(2), 219-231.

Hajj Omar, S., Buqas, N. & Al-Mufti, A. (2015). The level of inclusion of basic investigation features in scientific activities in chemistry textbooks for the secondary stage. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16(3), 487-516.

Hallaq, A. (2010). *The reference in teaching Arabic language skills and sciences*. Modern Book Foundation.

Hassan, T. (2009). A proposed program for teaching analytical thinking, effectiveness in developing reading comprehension, and awareness of thinking processes among middle school students. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, (144), 46–93.

Hossam El Din, L. (2002). The effectiveness of using a metacognition strategy for developing reading comprehension and achievement in science for second year preparatory students. *Journal of Scientific Education*, 5(4), 101-125.

Ibrahim, C. (2010). Reading comprehension and its levels. *Reading and Knowledge Journal*, 105, 58-85.

Klopp, F. (2011). *Contemporary trend in teaching Arabic for the primary stage.* Dar Miqdad for printing.

Lafi, S. (2012). *Reading and thinking development.* The world of books.

Meissner, J. & T.C. Yun. 2008. Verbal solution guide. New York: Manhattan Review Palincsar, A. & Herrenkohl, L. (2002). Designing Collaborative Learning Contexts. *Theory into Practice*, 41(19), 26-32.

Mousa, M. (2001, July). *The effect of metacognition strategy in improving reading comprehension patterns, metacognition awareness, and question production among middle school students* [conference research]. The First Scientific Conference: The Role of Reading in Teaching Different Subjects, Cairo University - The Egyptian Society for Reading and Knowledge, Cairo.

Musa, M. (2007). The effectiveness of using the computer in developing the reading comprehension skills of eleventh graders of secondary education in the United Arab Emirates, *Reading and Knowledge Magazine,* 70, 154-261.

Qarni, Z. (2004). The effectiveness of using metacognitive strategies in developing reading comprehension skills and overcoming difficulties in learning physical concepts for first grade secondary students. *Journal of the College of Education,* 56, 267-312.

Shehata, H. & Najjar, Z. (2003). *A dictionary of educational and psychological terms.* The Egyptian Lebanese House.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and redevelopment program in reading comprehension.* Santa-Monica: Rand Corporation.

Taima, R. (2012). *Content analysis in the human sciences is understood and its foundations and uses.* Arab Thought House.

Talba, I. (2007). The effectiveness of using the verbal semantic map strategy in developing the levels of reading comprehension of physical texts and solving related problems among first-year secondary students, *Studies in Curricula and Teaching Methods,* 129, 62-106.

Weedman, D. (2003). *Reciprocal teaching effects upon reading comprehension levels on students in ninth grade*. Doctoral Dissertation, Spalding University.

Zahran, H. (2007). *Linguistic concepts in children: their causes, skills, teaching, and evaluation.* The march house.

Zayer, S. & Hashem, O. (2016). *How to reach reading comprehension reading - reading - reading comprehension.* Radwan House.

Zeitoun, A. (2004). *Modern trends in science teaching.* 4th Edn: Dar Al-Shorouk.