تطوير وحدة دراسيّة في مبحث اللّغة العربيّة مُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ واختبار فاعليّتها في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردن

الدّكتورة منال محمد سويلم أبو شَنّان

تاريخ الاستلام
2023/1/29

تاريخ القبول
2023/2/27

المُلخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى تطوير وحدة دراسيّة في مبحث اللّغة العربيّة مُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ واختبار فاعليّتها في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّف الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ، وقد اعتمدت هذه الدّراسة المنهج التّجريبي التّصميم شبه التّجريبي، إذ تكوّنت أفراد الدّراسة من (80) طالبة من طالبات الصّفّ الثّاني الثّانوي العلميّ في مدرسة البقعة الثّانويّة الشّاملة للبنات، ووزّعت عيّنة الدّراسة عشوائيّا إلى مجموعتين، حيث مثّلت الشّعبة (ج) المجموعة التّجريبيّة الّتي درست الوحدة المُطوّرة، ومثّلت الشّعبة (أ) المجموعة الضّابطة الّتي درست بالطّريقة الاعتياديّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة طوّرت الباحثة الوحدة، وأعدّت اختبار الاستيعاب القرائيّ، وطُبّق الاختبار على المجموعتين قبل التّدريس وبعده، وللإجابة عن أسئلة الدّراسة استُخدمت الأساليب الإحصائيّة تحليل التّباين الأحادي المصاحب المُتعدّد mancova، وتحليل التّباين الأحادي ancova، وقد أظهرت نتائج التّحليل الإحصائيّ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى(α=0.05) بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في اختبار الاستيعاب القرائيّ، لصالح المجموعة التّجريبيّة يُعزى إلى تطوير الوحدة المُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ.

الكلمات المفتاحيّة: الوعيّ الأدبيّ، الاستيعاب القرائيّ.

Developing an Arabic Language Unit Based on Literary Awareness and Measuring its Effectiveness on Reading Comprehension among Twelfth- Grade Students in Jordan

Abstract

This study aimed at developing an instructional unit in the Arabic language based on literary awareness and testing its effectiveness in developing the skills of reading comprehension of texts among second-year scientific secondary school students in Jordan. The participants of the study consisted of (80) female students from the second year of scientific secondary school at Al-Baqa'a Comprehensive Secondary School for Girls. The sections were randomly assigned into two groups so that Division (C) represented the experimental group that was taught using the developed unit and Division (A) represented the control group that studied using the usual way. To achieve the goals of the study, the researcher developed the unit, and prepared a test for: reading comprehension, and the tests were applied to both groups pre and post-intervention. To answer the study questions The statistical methods were used mancova analysis and anova analysis. The results of the statistical analysis showed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the experimental and control groups in the reading comprehension test, in favor of the group that was taught according to the developing unit based on literary awareness.

Keywords: Literary awareness, reading comprehension.

مقدّمة

القراءة مهارة من مهارات اللّغة، وهي عمليّة عقليّة معرفيّة ومهارة لغويّة استقباليّة تتعدّى تفكيك الرّموز إلى فهم المعنى، وتتطلّب الرّبط بين أجزاء النّصّ المقروء من أجل الفهم والتّحليل والمناقشة والتّذوّق وحلّ المشكلات والنّقد والاستنتاج وإصدار الحكم والإبداع، ويتوصّل من خلالها القارئ إلى الاستيعاب والإدراك والوعيّ؛ فالقراءة مع مهارات اللّغة الأخرى وسيلة من وسائل التّواصل تساعد المُتعلّم على اكتساب المعرفة والمعلومات، فهي وسيلته في التَّعلّم. إنّ عمليّة القراءة تقوم أساسا على الاستيعاب القرائيّ بمستوياته الخمسة: الحرفي، الاستنتاجي، النّقدي، التّذوّقي، الإبداعي. والاستيعاب القرائيّ هو الهدف الرّئيس من القراءة الّتي تُشكّل عمليّة التّواصُل اللّغويّ بين الأديب والقارئ. ويتحقّق استيعاب النّصّ المقروء عندما يكون لدى القارئ قدر من الوعيّ الأدبيّ يُمكّنه من القدرة على التّفاعل بين المعرفة السّابقة لديه والمعرفة الموجودة في النّصّ المقروء، ويُعدُّ الاستيعاب القرائيّ محور العمليّة القرائيّة، فهو يعمل على توسيع خبرات المُتعلّم، ويغيّر دوره من دور المُتلقّن السّلبيّ إلى دور المُتعلّم النّشط الّذي يتذكّر، ويربط، ويُفسّر، ويُحلّل، وينقُد، ويُقيّم، إلّا أنّ درجة الوعيّ الأدبيّ تختلف من مُتعلّم لآخر.

لم تَعُد عمليّة التّعليم محصورة في إعطاء المُتعلّمين المعارف والمعلومات بطريقة تقليديّة، بل يُؤخذ في الحسبان مشاركة المُتعلّم في العمليّة التّعليميّة، وأخذ الدَّور الأكبر مع اقتصار دور المُعلّم على التّوجيه والإرشاد (الحارثي، 2019).

إنّ التّواصل اللّغويّ لا يتحقّق بين أبناء الأمّة الواحدة إلّا إذا حصل تكامل في تعليم المهارات الأربع، وهي: الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة، وهذا أساس تعلُّم اللّغة العربيّة، ويتحقّق ذلك من خلال توظيف اللّغة في المواقف التّعليميّة عن طريق ممارسة اللّغة بمهاراتها الأربع مُجتمِعَة في موقف واحد؛ لأنّ الموقف التّعليميّ لا يستقيم بغياب مهارة من مهارات اللّغة، وذلك بأنْ يبدأ مُعلّم اللّغة العربيّة بتدريس المهارات الأربع بشكلٍ تكامليّ، ثمّ ينتقل من التّكامُل إلى الأجزاء فيُنَمّي كلّ مهارة على حِدَة، ويصل في النّهاية إلى دمج هذه المهارات؛ ليتمكّن المُتعلّم من توظيفها (مدكور، 2000).

وأضاف حبيب (2014) أنّ اللّغة العربيّة تتمثّل في أربع مهارات: الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة ويجب على المُتعلّم أنْ يُتقنها، وعلى قدر إتقانه لهذه المهارات يكون تحصيله العلميّ ناجحًا؛ لأنّ هذه المهارات مُتّصلة ولا يُمكن تعليم مهارة بمعزل عن المهارات الأخرى، والقراءة لها أهميّة محوريّة في العمليّة التّعليميّة.

وتُعدُّ القراءة من المهارات اللّغويّة المهمّة، وهي الخطوة الأولى في عمليّة التّعليم، وتتضمّن عمليّة القراءة مهارات فرعيّة، منها: فكّ الرّموز المكتوبة، وتحويلها إلى كلام صوتيّ منطوق، ومهارة فهم المقروء، وتتطلّب مجموعة من العمليّات المعرفيّة الّتي تُؤثّر في عمليّة الاستيعاب القرائيّ (الحارثي، 2019).

وعرّف محمود (2019: 292) الوعيّ الأدبيّ بأنّه: "مدخل ينطلق من النّظرة الشموليّة للّغة، ويقوم على قراءة النّصّ الأدبيّ قراءة تذوّقيّة، وإعمال العقل فيه، وتدبّره وإدراك مكنوناته، والعلاقات القائمة بينها".

يُعدُّ مستوى الوعي الخطوة الأولى في تكوين الجوانب الوجدانيّة بما يتضمّنه من اتجاهات وقيم، وغالبًا ما يرتبط الوعي بالجانب المعرفيّ، ويُقصد به إدراك المُتعلّم لأشياء معيّنة في الموقف، ومجالات الوعي مُتعدّدة، منها: الوعي البيئيّ، الاجتماعيّ، السّياسيّ، الاقتصاديّ، والّتي يُمكن تقويمها لدى الفرد باستخدام مقاييس الوعي، أمّا الوعي بعمليّات التّفكير فيقوم من خلالها العقل

بمراقبة العمليّات الّتي تجري داخله بطريقة مُنظّمة ذاتيًا؛ بهدف تكوين وعي بعمليّة التّعلُّم نفسها (شحاته وآخرون، 2003).
ووجدت الباحثة من خلال تتبّعها للميدان ضعفًا واضحًا في مستوى الطّالبات في اللّغة العربيّة، وعند وضع الطّالبة في موقف تعلّميّ طبيعيّ يتطلّب منها التّعبير عن استيعابها للنّصّ المقروء يظهر هذا الضّعف. ونظرًا لما يُعانيه الطّلبة من ضعف في الاستيعاب القرائيّ (الهياجنة، 2018)، ستُحاول هذه الدّراسة أنْ تكشف عن أثر الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في مدرسة البقعة الثّانويّة الشّاملة للبنات.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

يُعاني الكثير من طلبة المدارس من ضعف واضح في اللّغة العربيّة عامّة وهذا ما أكّدته دراسات سابقة مثل دراسة الحارثي (2019) والزايدنيين (2021) ، وفي الاستيعاب القرائيّ خاصّة، كما أكّدت هذا الضّعف دراسات علميّة أُجريت منها: دراسة (الجبوري، 2020) فقد أقلقت هذه الظّاهرة العديد من الأكاديميّين والباحثين وجذبتهم إلى دراستها لمعرفة أسباب الضّعف ومحاولة معالجته. ويُعدُّ غياب الوعيّ الأدبيّ عند المُتعلّمين أحد أسباب الضّعف في الاستيعاب القرائيّ للنّصوص الأدبيّة، وهذا ما أكّدته دراسة (عزازي، 2004)، ودراسة (الرحامنه،2017) إذ أشارت هاتان الدّراستان إلى أهميّة الاستناد إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ. وتكمُن مشكلة الدّراسة الحاليّة في الضّعف الواضح لدى المُتعلّمين في مراحل الدّراسة المُختلفة، ومنها المرحلة الثّانويّة في الاستيعاب القرائيّ للنّصوص الأدبيّة، وقد أكّدت هذا الضّعف دراسات علميّة أُجريت في هذا الموضوع، فقد أشارت دراسة (الثّبيتي،2017) إلى ضعف واضح في مهارات الاستيعاب القرائيّ.
من هُنا يتّضح أنّ هُناك مشكلة لدى المُتعلّمين في الاستيعاب القرائيّ، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال متابعة ميدان التّعليم، إذْ إنّ قدرة الطّالبات على استيعاب النّصوص القرائيّة بجميع مستوياتها ضعيفة ومتباينة وفق الفروق الفرديّة بين الطّالبات، وقد وجدت دراسة الزايدانين (2021) أنّ أسباب ضعف الطّلبة في الاستيعاب القرائي يعود إلى قلّة تركيز معلّمي اللّغة العربيّة على التّدريبات والنّشاطات الّتي تُركّز على مهارات الاستيعاب القرائيّ، وتركيزهم فقط على المستوى الحرفيّ في معالجة نصوص القراءة، وعدم الاهتمام بالفروق الفرديّة، أمّا الهياجنة (2018) فقد أرجعت سبب ضعف مهارات الاستيعاب القرائيّ عند المُتعلّمين إلى أسلوب الحفظ والتّلقين المُتّبع عند المُعلّمين، وإهمال احتياجات وطاقات المُتعلّمين الفكريّة والعقليّة. وبناءً على ذلك جاءت هذه الدّراسة مُحاولة الكشف عن أثر الاستناد إلى الوعيّ الأدبيّ في تطوير وحدة دراسيّة، واختبار فاعليّتها في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانوي العلميّ.
وعليه فإنّ مشكلة الدّراسة تتمثّل في الإجابة عن الأسئلة الآتية:
السُّؤال الأوّل: ما مكونات الوحدة الدّراسيّة المُطوّرة في مبحث اللّغة العربيّة المُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ؟

السُّؤال الثّاني: ما أثر تدريس وحدة دراسيّة في مبحث اللّغة العربيّة مُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ؟

أهميّة الدّراسة

تبرز أهميّة الدّراسة في أنّ نتائجها يُمكن أنْ تُفيد من النّاحيّتين النّظريّة والعمليّة كُلّا من:

1- واضعي مناهج اللّغة العربيّة في اختيار النّصوص القرائيّة والشّعريّة الّتي تُنمّي الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات المرحلة الثّانويّة والمراحل التّعليميّة المُختلفة.
2- المُعلّم - في المرحلة الثّانويّة - في الاستناد إلى الوعيّ الأدبيّ في تدريس مناهج اللّغة العربيّة.
3- المشرفين التّربويين والمُعلّمين في تفعيل الاستناد إلى الوعيّ الأدبيّ في الأنشطة المدرسيّة المُتعدّدة.
4- الباحثين وطلبة الدّراسات العليا؛ للمُساهمة في إثراء الأبحاث والدّراسات العلميّة في توفير أدب نظريّ في مجال موضوعها.

أهداف الدّراسة

1. تطوير وحدة دراسيّة في مبحث اللّغة العربيّة مُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ واختبار فاعليّتها في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ.
2. التّعرُّف إلى فاعليّة الوحدة المُطوّرة في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ.

تعريفات الدّراسة الاجرائيّة:

- **الوعي الأدبيّ:** المرحلة الّتي يصل فيها المُتعلّم إلى إدراك الرّوابط بين الرّمز الكتابيّ والمعنى والأفكار والمعلومات والنّقد والتّذوّق الأدبيّ وإصدار الحكم في سياق لغويّ واضح.
- **الاستيعاب القرائيّ:** هو عمليّة عقليّة ذهنيّة إدراكيّة يتمكّن فيها الطّالب من فهم النّصّ المقروء والتّفسير والتّحليل والتّذوّق والنّقد والاستنتاج والابداع، وستُمثّل بعلامة الطّالبة في الاختبار المُعدُّ لقياسه.
-**الطّريقة الاعتياديّة:** هي طريقة التّدريس الواردة في دليل المُعلّم، ويلتزم في تنفيذها المُعلِّم.

حدود الدّراسة

- الحدود الزّمانيّة: تمُّ تطبيق هذه الوحدة المُطوّرة في الفصل الثّاني من العام الدّراسي 2022/2021.
- الحدود المكانيّة: مدرسة البقعة الثّانوية الشّاملة التّابعة لمديريّة تربية لواء عين الباشا.
- الحدود البشريّة: طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في مدرسة البقعة الثّانوية الشّاملة التّابعة لمديريّة تربية لواء عين الباشا.

أوّلًا: الإطار النّظريّ:

الوعي الأدبيّ

الأدب واللّغة عنصران مترابطان في الأهميّة، وتأتي أهميّة الأدب من أهميّة اللّغة، لأنّ الأدب في نصوصه -الشّعريّة والنّثريّة- هو تعبير صاغته اللّغة، ويرتبط الأدب بفروع اللّغة جميعها. وأشار العرنوسي والطّائيّ (2018) إلى أنّ الأمّة الّتي تفتقر إلى الأدب تفقد وجودها وتاريخها؛ لأنّ الأدب هو الحضارة وعنصر مهم من عناصر الثّقافة الّتي لا تنضب، فالأدب فكرة جميلة في عبارة

جميلة تُحدِث في نفس قارئها أو سامعها تذوّقًا فنيًّا، ومقياس الجمال في الأدب يعتمد على مراحل النّموّ الّتي يَمُرُّ بها القارئ؛ لأنّ العمر وحاجاته من أهمّ الأمور الّتي تتحكّم في تقدير الجمال. إنّ الوعيّ الأدبيّ عند الموسوي والتّميمي (2021) يُمكن أنْ يُسهم في فهم النّصوص الأدبيّة كإدراك استعارة أو بناء مفهوم؛ ممّا أدّى إلى ظهور مدخل الوعيّ الأدبيّ. كما أنّ الوعيّ الأدبيّ يكون على شكل من أشكال الانتباه الّذي يتوزّع في النّشاط العقليّ.

الوعي الأدبيّ اصطلاحا:

أشارت العزازي (2004: 25) والعرنوسي والطّائي (2019: 13) في دراساتهم إلى مفهوم الوعيّ الأدبيّ أنّه: "ناتج البُنى والأُطر المعرفيّة الّتي تبرز إدراك المُتعلّم للعلاقات بين الألفاظ والمعاني، وقدرته على الرّبط بين الأفكار والقيم والمعلومات المُتضمّنة في النّصّ الأدبيّ وتفسيرها، ونقدها والتّعبير عنها كتابيّا بالكيفيّة الّتي تعكس ذاته وخبراته، بحيث يكون هذا الإدراك موضّحا لسُلوكه اللّغويّ فيما بعد".

وترى الباحثة أنّ الوعي الأدبيّ هو مدخل شمولي للّغة العربيّة، أساسه استيعاب المُتعلّمين النّصّ الأدبيّ وتذوّقه، وتأمّله، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر النّصّ؛ ممّا يجعل المُتعلّمين يعبروا في كتاباتهم بأسلوب أدبيّ يعكس ما تعلّموه.

مهارات الوعيّ الأدبيّ

للوعيّ الأدبيّ مهارات منها: إدراك العاطفة المُسيطرة على النّصّ، ترتيب الأبيات وفق قوّة المعنى، وإدراك القيمة الجماليّة والدّلاليّة والإيحائيّة والرّمزيّة في الكلمات والتّراكيب، وإدراك الحالة المزاجيّة والشّعوريّة السّائدة في جوّ النّصّ، واختيار أجمل بيت في القصيدة من ناحية المعنى، وتحديد أفكار النّصّ، وإدراك الوحدة الموضوعيّة في النّصّ، وتحديد قوّة أو ضعف التّرابط بين أفكار النّصّ، وتحديد القيم الاجتماعيّة، واستخراج الصّفات الّتي يتّصف بها الأديب نفسه أو يصف بها الآخرين في النّصّ، والموازنة بين نصّين في موضوع واحد (عزازي: 2004).

العوامل المؤثّرة في الوعيّ الأدبيّ

يتأثّر الوعيّ الأدبيّ عند الرّحامنة (2017) بمجموعة من العوامل، هي: المعرفة، وهي أهمّ درجات الوعيّ يكتسبها المُتعلّم من خلال القراءة والأنشطة الثّقافيّة المُختلفة، والقدرة على التّركيز الّتي تعني أنْ يكون المُتعلّم أكثر انتباهًا للمُثيرات الأكثر أهميّة لديه، والخبرة الشّخصيّة والاجتماعيّة فتعني مرور المُتعلّم بمجموعة من الخبرات تجعله يفعل الشّيء الّذي يرغبه ويبتعد عن الشّيء الّذي يكرهه، والقدرة على التّصرُّف الّتي تشمل توقعاته ما سيحدث مستقبلا فيتنبأ بناء على خبراته السّابقة، والحاجات الّتي تشمل ما يحتاجه المُتعلّم في حياته ويسعى إلى تحقيقه.

درجات الوعيّ الأدبيّ

للوعيّ درجات كثيرة عند العرنوسي والطّائي (2019) تتفاوت من الفهم الكامل للمكان والزّمان إلى إدراك جزء منه، وهو من عمل المخّ، ومراكزه كثيرة تضمّ شبكة مُعقّدة من الأعصاب للإحساس بالمُتغيّرات في البيئة المُحيطة، وشبكة للرّد على هذه المُتغيّرات، ويتمّ ذلك في زمن أقلّ

الثّانية بسرعة ودقّة يتمّ التّركيز فيه على: الشّكل والمعنى، النّصّ والجملة، تحديد الخطأ، ووضع أولويّة العلاج، وطبيعة الرّد الصّحيح من المُتعلّم.

مستويات الوعيّ الأدبيّ

أمّا مستويات الوعي الأدبيّ فتتمثّل عند عزازي (2004) ومحمود (2019) والعرنوسي والطّائي (2019) والموسوي والتميمي (2021) في: **المستوى الأوّل:** يُعبّر عن مرحلة الإدراك الّتي تعني الشّعور التّلقائيّ وهو مُجرّد الاحساس بالشّيء. **المستوى الثّاني:** ويُعبّر عن مرحلة النّزوع الّتي تعني الشّعور التّأمُليّ المُؤدّي إلى المعرفة (الثّقافة المُنظّمة أو الرسميّة) المُتمثّلة في التّنظيم الفكريّ لهذا الشّيء المُنعكس، بما يسمح بالتّفكير فيه. **المستوى الثّالث:** ويُعبّر عن الممارسة الفعليّة الّتي تتعدّى الإدراك والمعرفة إلى أسلوب الفهم، وعمليّة التّقييم من جانب الفاعلين وتصرُّفاتهم، وردود أفعالهم.

تنمية الوعيّ الأدبيّ

يدعو العرنوسي والطّائي (2019) إلى ضرورة تنمية الوعيّ الأدبيّ عند المُتعلّمين من خلال إشراكهم في مجموعات النّشاط، وتنمية قدرتهم على المرونة والتّفكير، وتنمية طرائق طرح الأسئلة والإجابة عنها، واستعمال إستراتيجيّات تدريس حديثة كالعصف الذّهني، وتكليفهم بنشاطات، مثل: الاستماع للدّروس المُسجّلة والطّلب منهم نسخها، وقراءة المقالات والكتب، والرّحلات الميدانيّة؛ لمشاهدة مواقع الأحداث على الطّبيعة، وإجراء المُسابقات وإثارة دافعيّتهم لرواية أجمل الحكايات والقصص.

الاستيعاب القرائيّ

الاستيعاب القرائيّ عند الغول (2009: 156) هو: "فهم واستخلاص المعاني من المادّة المقروءة، وهو الغاية من كلّ قراءة، والهدف الّذي يسعى كلّ مُعلّم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى طلابه في مختلف المراحل التّعليميّة". أمّا Tabrizi (2016) قال في تعريف الاستيعاب القرائيّ: الاستيعاب هو الهدف النّهائي للقراءة، وهو عمليّة التّوصُّل للمعنى من خلال التّفاعل والمشاركة مع اللّغة المكتوبة.

وترى الباحثة أنّه يُمكن القول أنّ الاستيعاب القرائي هو نتيجة لتفاعُل خبرات المُتعلّم مع أفكار الأديب الواردة في النّصّ، وذلك من خلال الفهم والتّفسير والاستنتاج والتّحليل والتّركيب والنّقد وإصدار الحُكم، كما أنّ وصول المُتعلّم للمعنى والمعلومات والمفاهيم الجديدة الواردة في النّصّ القرائيّ يأتي بعد إعادته تنظيم معرفته السّابقة كأساس لبناء المعرفة الجديدة.

أمّا إبراهيم (2009) فقال إنّ الاستيعاب القرائيّ يتطلّب أن يكون المُتعلِّم قادرا على إعطاء معنى للموقف الّذي يواجهه ويُستدلُّ عليه من خلال مجموعة من السُّلوكيّات العقليّة الّتي تفوق مستوى التّذكُّر عند المُتعلِّم كأنْ يُترجم أو يُفسّر أو يستكمل، أو يشرح، أو يُعطي مثالا، أو يستنتج، أو يُعبّر عن شيء ما، والاستيعاب القرائيّ هو عمليّة الحصول على المعلومات من المادّة المكتوبة؛ ليتمُّ التّفاعل بين أفكار الكاتب، والخلفيّة المعرفيّة للقارئ.

أمّا المهارات القرائيّة فقد أوردها الحلّاق (2009) في كتابه، وهي: السُّرعة القرائيّة، القدرة على تنويع الصّوت وتغييره، والقدرة على القراءة مع علامات التّرقيم، وضبط الحركات الإعرابيّة، وضبط الحركات داخل الكلمة (الجانب الصّرفي) ضبطا سليما، والقدرة على نطق الكلمة نطقا

جيّدا، والقدرة على التّفريق بين الأصوات اللّغويّة المُتشابهة كصوت السّين والصّاد، وإخراج الأصوات من مخارجها الصّحيحة، والقدرة على نطق الصّفات الصّوتيّة لبعض الحروف، مثل: ترقيق اللّام وتفخيمها، تجنُّب العيوب النُّطقيّة الّتي يُعاني منها كثير من المُتعلّمين الصّغار.

وأشار عاشور ومقدادي (2013) في كتابهما المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها وإستراتيجيّاتها مهارات الاستيعاب القرائيّ، منها: الفكرة الرّئيسة في الفقرة، والاستنتاجات، التّصنيف، توضيح التّشبيهات، ومعرفة العبارة الّتي لا معنى لها ولا تُلائم المعلومات المُعطاة (العبارة غير المنطقيّة)، والتّمييز بين الحقيقة والرّأي.

وأشار الرّفاعي وسالم (1997) إلى وجود خمسة مستويات للاستيعاب القرائيّ، هي: المستوى الأوّل: يُلقي القارئ خلاله النّظرة العامّة على النّصّ ويتعرَّف إلى نوعيّة المفردات المُستخدمة، وتكون نسبة استيعابه 10-20%، يجيب القارئ من خلالها على سؤال أو سؤالين من كلّ عشرة أسئلة، المستوى الثّاني: يتعرّف القارئ من خلال النّظر لكلّ صفحة في النّصّ على حقائق ومعلومات، يكوّن الاستيعاب بنسبة 20-40%، المستوى الثّالث: للاستيعاب من خلال النّظر للصّفحة بنظرة تمهيديّة أكثر دقّة يلتقط القارئ نماذج مُفيدة، وأفكارًا رئيسة، ومواضيع أساسيّة، ويرقى استيعابه إلى 40-60%، المستوى الرّابع: للاستيعاب تزداد خبرة القارئ في التّعرُّف إلى الأمثلة المُفيدة، والمواضيع والأفكار الرّئيسة، ويبدأ بالتقاط التّفاصيل، ويصل الاستيعاب إلى 60-80%، المستوى الخامس: للاستيعاب تكون القراءة فيه بسرعة كبيرة يصل فيها الاستيعاب بنسبة 80% أو أعلى.

وأشارت الهياجنة (2018) إلى أنّ عمليّة الاستيعاب القرائيّ تعتمد على الإدراك العقليّ الّذي يتطلّب التّركيز والانتباه وتحليل النّصّ وتركيبه وإدراك معنى المادّة المقروءة الصّريح والضّمني أكثر من الإدراك الحسّي الّذي يبدأ بإدراك رموز الكلمات المكتوبة، كما تعتمد عمليّة الاستيعاب على الرّبط الصّحيح بين الرّمز والمعنى، واستخراج المعنى المناسب من خلال السّياق، وتنظيم وتذكُّر الأفكار المقروءة واستخدامها في الأنشطة، وامتلاك القارئ للمفردات، ومعرفته لمعانيها ودلالاتها، والمعرفة السّابقة للمحتوى، والمعرفة اللّغويّة والنّحويّة، ونوع القراءة، فالقراءة الصّامتة أفضل من القراءة الجهريّة في الاستيعاب، قدرة القارئ المعرفيّة بشكل عام والقدرة على معالجة معلومات النّصّ بشكل خاص، الغرض من القراءة سواء لتعلُّم معلومات جديدة أو للاستيعاب والاستمتاع، والإستراتيجيّة المُتّبعة في التّعليم والّتي تساعده في بلوغ مستوى مُتقدّم من الاستيعاب.

كما أشارت الحديدي والرمامنة (2018) إلى أنّ هناك مجموعة من العوامل تؤثر في القراءة الاستيعابيّة منها: خصائص تتعلّق بالنّصّ المقروء وخصائص تتعلّق بالقارئ وخصائص تتعلّق بالسّياق، وخصائص تتعلّق بطريقة التّدريس، وخصائص تتعلّق بنوع القراءة.

ولخّص شحاته وآخرون (2003) ما سبق بأنّ الاستيعاب القرائي يُقصد به القدرة على التّوصُّل للمعاني ويظهر ذلك في ترجمة الأفكار، تفسيرها، شرحها بإيجاز أو إطناب، التّنبّؤ من خلال الأفكار بالنّتائج، وقال: إن الفهم يشمل عددا من المستويات الفرعية، منها: الترجمة، ترجمة الأفكار من الصُّور أو ترجمة مشكلة واردة في عبارة، وتلخيص مادّة كمقال أو قصّة، وتوضيح تعميم مجرد بمثال يُوضّحه، وترجمة الخرائط والجداول والصّور إلى كلمات لفظيّة، ثم بعد ذلك التّفسير ويُقصد به القدرة على معرفة العلاقات والروابط بين الأفكار الموجودة في المادّة التّعليميّة؛ ليخرج القارئ بالمعنى العام.

ثانيًا: الدّراسات السّابقة

الوعيّ الأدبيّ

أجرت الرحامنة (2017) دراسة بعنوان تطوير وحدة دراسيّة في اللّغة العربيّة مُستندة إلى الوعي الأدبيّ واختبار فاعليّتها في تنمية مهارات الكتابة والتّذوّق الجماليّ لدى طالبات المرحلة الثّانويّة في الأردن، وبلغ عدد أفراد الدّراسة (42) طالبة من طالبات تربية لواء الجامعة في عمّان، وأعدّت الباحثة اختبارين، أحدهما في مهارات الكتابة، والآخر في مهارات التّذوّق الأدبيّ، وأظهرت النّتائج أنّ تطوير وحدة دراسيّة في اللّغة العربيّة مستندة إلى الوعي الأدبيّ واختبار فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة والتّذوّق الجماليّ لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وهدفت دراسة محمود (2019) إلى الكشف عن أثر إستراتيجيّة قائمة على مدخليّ الوعي الأدبيّ، وعمليّات الكتابة لتنمية فنون الكتابة الإبداعيّة لدى طلّاب الصّفّ الأوّل الثّانوي في محافظة الدقهلية، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (69) طالبًة؛ ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّت الباحث اختبارًا لقياس مهارات الكتابة الإبداعيّة، وقد أشارت النّتائج إلى ثبوت فعالية الإستراتيجيّة القائمة على مدخليّ الوعي الأدبيّ وعمليّات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ الأوّل الثّانوي.

كما هدفت دراسة الموسوي والتميمي (2021) إلى التّعرُّف إلى فاعليّة برنامج مقترح قائم على مهارات التّفكير الإيجابي في الوعي الأدبيّ عند طلّاب الصّفّ الخامس؛ ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ اعتماد تصميم تجريبي، وتمّ إعداد برنامجا تعليميّا قائم على أهداف تعليميّة، ومحتوى، وطرائق تدريس، وأنشطة، ووسائل تعليميّة، واختبار (مقياس الوعي الأدبي)؛ لقياس مهارات التّفكير الإيجابي في الوعي الأدبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (60) طالبًا من طلّاب الصّفّ الخامس، وأسفرت النّتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث في الوعي الأدبي في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة، وهناك فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التّجريبية التي تدرس وفق البرنامج المقترح، ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة.

الاستيعاب القرائيّ

أجرت Aprilla (2015) دراسة هدفت إلى تنمية الاستيعاب القرائيّ من خلال استخدام إستراتيجيّة تنال القمر لدى طالبات الصّفّ الثّامن في مدينة جاكارتا. و تكوّنت عيّنة الدّراسة من (34) طالبًة، تمّ تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة (17) طالبة، ومجموعة ضابطة (17) طالبة؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمدت الباحثة التّصميم شبه التّجريبي، وصمّمت الباحثة اختبارا لقياس مهارات الاستيعاب القرائيّ، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الاستيعاب القرائيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام إستراتيجيّة تنال القمر، وأظهرت النتائج تفوّق المجموعة التّجريبيّة في مهارات: التّنبّؤ، التّلخيص، التّقييم، التّنظيم.

كما هدفت دراسة Rahman (2015) في أندونيسيا إلى الكشف عن أثر إستراتيجية القراءة التّشاركيّة في استيعاب المقروء، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (40) طالبًا من الصّفّ التّاسع، قُسِّمت إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكوّنت من (20) طالبا درست بالطّريقة الاعتياديّة، ومجموعة تجريبيّة تكوّنت من (20) طالبًا درست وفق إستراتيجيّة القراءة التّشاركيّة، وكشفت نتائج الاختبار

البعدي عن وجود فروق دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التّجريبيّة أثرت في تحسين استيعاب المقروء.

أجرت الثّبيتي (2017) هدفت إلى تعرُّف فاعليّة استخدام إستراتيجيّة (K.W.L) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى تلميذات الصّفّ الثّالث الابتدائي وتعرُّف المهارات المُناسبة لهذه المرحلة. واستخدمت الباحثة المنهج التّجريبي القائم على التّصميم شبه التّجريبي. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (50) تلميذة تمّ تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة عددها (25) تلميذة، وتجريبيّة عددها (25) تلميذة، وأظهرت النّتائج فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α =0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في الاختبار البعدي لمهارات (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النّاقد، الفهم التّذوّقي، الفهم الإبداعي)، ومهارات الاستيعاب القرائي ككل لصالح المجموعة التّجريبيّة، كما أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى (α =0.05) بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبيّة لصالح إستراتيجيّة (K.W.L)؛ إذ كان تأثير هذه الإستراتيجيّة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ كبيرًا.

كما هدفت دراسة Almutairi (2018) إلى تحديد مشاكل القراءة الشائعة الّتي تُؤثّر سلبا في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثّالث، وكان تركيز هذه الدراسة على تحديد مدى فعالية استخدام إستراتيجية معينة تستند إلى خبرات التدريس عند المعلمين، بدلا من الإستراتيجيات الموجودة في الأدبيات فقط، وأجريت هذه الدراسة في خمس مدارس ابتدائية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الإستراتيجيات المستخدمة بفعالية في تنمية الاستيعاب القرائي هي: تنظيم الرسوم البيانية، الاستجواب، رسم الخرائط، مساعدة الأقران، مناقشة النّصّ مع الطّلاب.

وهدفت دراسة الزايدانين (2021) إلى تقصّي أثر إستراتيجيّة قائمة على الذّكاءات المتعدّدة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ في مبحث اللّغة العربيّة لدى طلاب الصّفّ التّاسع الأساسيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (75) طالبًا مُوزّعين على مجموعتين: مجموعة تجريبيّة تكوّنت من (38) طالبا، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (37) طالبا، واستخدم الباحث المنهج شبه التّجريبيّ، وصمّم الباحث أدوات الدّراسة المُتمثّلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائيّ، البرنامج التّعليميّ، واختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست باستخدام إستراتيجيّة الذّكاءات المُتعدّدة.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

بعد مراجعة الأدب التّربويّ، ومراجعة الدّراسات السّابقة اتّضح للباحثين قلّة الدّراسات الّتي استندت إلى الوعيّ الأدبيّ في تطوير وحدات المناهج المدرسيّة في اللّغة العربيّة، وقد استفاد الباحثان من الدّراسات السّابقة بتحديد مشكلة الدّراسة وصياغة أبعادها، وتحديد متغيّرات الدّراسة، وكتابة الأدب النظريّ، والاستفادة من المراجع والمصادر الّتي أثرت في الدّراسة الحاليّة، وبناء أدوات الدّراسة في تحديد مستويات الاستيعاب القرائيّ كدراسة الثبيتي (2017) والجبوري (2020)، واختيار فقرات (اختبار الاستيعاب القرائي)، ومنهجيّة الدّراسة، وتحديد عيّنة الدّراسة، والتعرّف إلى أساليب المعالجة الإحصائيّة، ومناقشة النّتائج وتفسيرها وعرضها وفق نتائج الدّراسات السّابقة، وربط ما توصّلت اليه هذه الدّراسة من نتائج مع نتائج الدّراسات السّابقة.

وانمازت هذه الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة كونها أوّل دراسة - في حدود علم الباحثين - تناولت تطوير وحدة دراسيّة في اللّغة العربيّة مستندة إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارة الاستيعاب

القرائيّ لدى طالبات الصّف ثّاني الثّانوي العلمي. كما اختلفت هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في المتغيّرات التّابعة الّتي أُختبر أثر المُتغيّر المُستقل فيها على المُتغيّرات التّابعة. وهذه المُتغيّرات الثّلاثة لم تتطرّق إليها الدّراسات السّابقة مجتمعةً.

منهج الدّراسة

اعتمدت الباحثة في دراستهما على المنهج التّجريبيّ التّصميم شبه التّجريبيّ القائم على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة، وعلى قياسين: قبليّ وبعديّ لمستويات الاستيعاب القرائيّ ومهارات، وقد تمّ اختيار هذا المنهج لمناسبته لأهداف الدّراسة.

أفراد الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة اختارت الباحثة قصديّا مدرسة البقعة الثّانويّة الشّاملة للبنات التّابعة لمديريّة تربية لواء عين الباشا، حيث اختيرت المدرسة بصورة قصديّة لوجود معلّمات ذوات خبرة وكفاءة، واستعداد المدرسة للتّعاون مع الباحثة لتنفيذ إجراءات الدّراسة، وسهولة الوصول إليها واحتوائها على شعب للصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ، وتمّ اختيار شعبتين من شعب الصّفّ الثّاني الثّانوي العلميّ التي يبلغ عددها (6) شعب بالطريقة العشوائيّة، وأُختيرت إحداهما لتكوّن المجموعة التجريبيّة والثّانية لتكوّن المجموعة الضابطة، وتكونت عيّنة الدّراسة في المجموعتين من (80) طالبة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدّراسة على النّحو الآتي:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدّراسة

المجموعة	الشّعبة	العدد	النّسبة
الضّابطة	الثّاني الثّانوي (أ)	41	%51
التّجريبيّة	الثّاني الثّانوي (ج)	39	%49
المجموع	80		%100

أداة الدّراسة:

اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ:

أعدّت الباحثة اختبارًا لقياس الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات أفراد الدّراسة، من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، ووُضعت قائمة في مهارات الاستيعاب القرائيّ بمستوياته الخمسة: (الحرفيّ، الاستنتاجيّ، النّقدي، التّذوّقيّ، الإبداعيّ) تناسب طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ اعتمادًا على الأدب النّظريّ والمراجع والمصادر ذات الصّلة والدّراسات والبحوث السّابقة كدراسة الثبيتي (2017)، وفيما يأتي عرض لخطوات إعداد الاختبار.

تمّ إجراء التّجربة الاستطلاعيّة للاختبار: وبعد التّوصل للصّورة النّهائية للاختبار، تمّ إجراء التّجربة الاستطلاعيّة على عيّنة من طالبات الصّف الثّاني الثّانوي العلميّ في الفصل الدّراسيّ الثّاني بمدرسة أم الدّنانير الثّانوية للبنات التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم للواء عين الباشا في العام الدّراسي 2022/2021، وكان مجموع أفراد العيّنة التي طُبّق عليها الاختبار (ن= 28) طالبة (من خارج عيّنة الدّراسة)؛ وذلك من أجل:

بناء الاختبار

- تحديد المادّة الدّراسيّة: اختارت الباحثة الوحدة التّاسعة (مفاتيح القلوب) من كتاب اللّغة العربيّة للصّف الثّاني الثّانوي العلمي للفصل الدّراسي الثّاني 2022/2021، وتتكوّن هذه الوحدة من الموضوعات الآتية (الكلمة الحلوة، وكُنْ بلسما).

- تحديد الهدف من الاختبار: هَدَف الاختبار إلى الكشف عن مستوى امتلاك طالبات الصّف الثّاني الثّانوي العلمي لمهارات الاستيعاب القرائيّ.

- تحليل محتوى الوحدة: تمّ تحليل محتوى وحدة (مفاتيح القلوب)، بهدف تحديد المفاهيم، والمصطلحات، والحقائق، والتعميمات، والمهارات، والقيم والاتّجاهات الواردة التي تساعد في بناء الاختبار؛ ليشتمل الاختبار على قياس مهارة الاستيعاب القرائيّ عند خمسة مستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النّقدي، التّذوّقي، الإبداعي) ملحق (10).

- الصّورة الأوليّة للاختبار: تمّ الاطّلاع على العديد من الاختبارات التي تقيس مهارة الاستيعاب القرائيّ، وذلك لبناء الصّورة الأوليّة للاختبار، وقد تكوّن الاختبار من (40) فقرة، مُوزّعة على مهارة الاستيعاب القرائيّ بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، التّذوّقي، والنّقدي، الإبداعي)، واشتمل كل مستوى على مجموعة من المُؤشّرات الدّالة عليه.

- كتابة تعليمات الاختبار: تمّ صياغة التّعليمات الخاصّة بالاختبار؛ لتسترشد بها الطّالبات عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد راعت تعريف الطّالبات بالهدف من الاختبار، والتأكيد على كتابه البيانات الشخصيّة، وأهميّة الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار وفقراته.

- صدق الاختبار:

الصّدق الظّاهري

تمّ التّحقق من صدق اختبار الاستيعاب القرائيّ بعرضه بصورته الأوليّة على مجموعة من المُحكِّمين المُتخصّصين في طرق تدريس اللّغة العربيّة في الجامعات الاردنيّة، ومجموعة من معلّمي اللّغة العربيّة ومشرفيها وعددهم (17) مُحكّمًا؛ لإبداء رأيهم في فقرات الاختبار، ومدى ملاءمة الفقرات لمستويات الاستيعاب القرائيّ، وصياغتها اللّغوية ومناسبتها لمستوى الطّالبات في الصّف الثّاني الثّانوي العلمي، وتمّ الأخذ بتعديلات المُحكّمين وملاحظاتهم، وإجراء التّعديلات اللّازمة، ومن أبرز التّعديلات، تعديل على بعض فقرات الاختبار، وتعديل الصّياغة اللّغوية لبعض أسئلة الاختبار، وإضافة اسئلة لتكون شاملة لجميع مهارات المستويات الخمس (الحرفي، الاستنتاجي، النّقدي، التّذوّقي، الابداعي)، وبعد الأخذ بآراء المُحكّمين تمّ تعديل الاختبار بناءً على ملاحظاتهم، واعتماد الاختبار في صورته النّهائيّة، وبذلك أصبح الاختبار يتمتّع بدرجة مُناسبة من الصّدق الظّاهري .

ثبات الاختبار:

للتّحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائيّ، تمّ تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة مُكوّنة من (28) طالبة، وتمّ حساب معاملات الثّبات لكلّ مستوى من مستويات الاستيعاب القرائيّ (الحرفي، الاستنتاجي، النّقدي، التّذوّقي، الإبداعي)، والجدول (2) يوضّح ذلك:

جدول (2): معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لاختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ

الأداة	المهارات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ	الحرفي	0.63
	الاستنتاجي	0.08
	النقدي	0.34
	التذوقي	0.30
	الإبداعي	0.22
	الاختبار ككل	0.74

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يظهر الجدول (2) أنّ معاملات الثّبات بطريقة (كرونباخ ألفا) للاختبار ككل (0.74)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض التّطبيق؛ إذ أشارت معظم الدّراسات إلى أنّ نسبة قبول معامل الثّبات (0.60)، وهي قيم دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدلّ على ثبات تطبيق أداة الدّراسة.

زمن الاختبار:
تمّ حساب الزّمن اللّازم للاختبار من خلال تطبيقه على العّينة الاستطلاعيّة، وتحديد الزّمن الذي استغرقته أوّل طالبة للإجابة عن الاختبار، وبلغ (40) دقيقة، والزّمن الذي استغرقته آخر طالبة، وبلغ (50) دقيقة، وبذلك يكون الزّمن اللّازم للاختبار (45) دقيقة وهو ما يعادل حصّة دراسيّة تقريبًا.

الصّورة النّهائيّة للاختبار
بعد التّأكّد من صدق الاختبار وثباته، تكوّن الاختبار بصورته النّهائيّة من (30) فقرة من نوع اختيار من مُتعدّد، مُوزّعة على مستويات الاستيعاب القرائيّ (الحرفي، الاستنتاجي، النّقدي، التّذوّقي، الإبداعي)، وكلّ مستوى اشتمل على عدّة مُؤشّرات دالّة عليه، المستوى الأول (10) فقرات، المستوى الثّاني (5) فقرات، المستوى الثّالث (4) فقرات، المستوى الرّابع (8) فقرات، المستوى الخامس (3) فقرات، ملحق(3)، وقد أُعطيت الطّالبات درجة واحدة على الإجابة الصّحيحة لكلّ فقرة، وصفرًا على الإجابة الخاطئة، وبذلك يكون مدى العلامات على الاختبار ككلّ من (صفر-30)، وتمّ وضع مقياس تصحيح الإجابة.

تطوير الوحدة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ
- الاطّلاع على المنهج القائم والدّراسات الّتي تناولت الاستناد إلى الوعي الأدبيّ كما أشارت إليها الباحثة في الفصل الثّاني.
- تطوير الوحدة من خلال: الانطلاق من النّصوص انسجامًا مع طريقة الكتاب، وتطوير الوحدة الّذي يتمركز حول مُؤشّرات الاستيعاب القرائيّ بالاستناد إلى الوعي الأدبيّ.
- تحكيم الوحدة الدّراسية المُطوّرة في صورتها الأوليّة؛ بغرض التّأكُّد من صلاحيتها للتّدريس، إذ تمّ عرض الوحدة المُطوّرة على مجموعة من أعضاء هيئة التّدريس في تخصُّص المناهج وطرق

تدريس اللّغة العربيّة، ومجموعة من المُشرفين التّربويين للّغة العربيّة؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم، وفي ضوء ذلك تمّ إجراء بعض التّعديلات المُتمثّلة بتعديل صياغة بعض النّصوص، والاستغناء عن بعضها، وتعديل نشاطات وإضافة نشاطات أخرى، ولا سيما النّشاطات المُتعلّقة بالاستيعاب القرائيّ والتّذوّق الأدبيّ، حيث تمّت مراعاتها في كلّ درس طبقا لتوجيهات أغلب المُحكّمين، علاوة على الصّياغة اللّغويّة.

ويشمل التّطوير ما يأتي:

أوّلًا- فكرة عامّة عن الوعي الأدبيّ، الاستيعاب القرائيّ، وعلاقة الوعي الأدبيّ بالاستيعاب القرائيّ.

ثانيًا- الخطّة الزّمنيّة المُقترحة لتنفيذ الوحدة الدّراسيّة المُطوّرة.

ثالثًا- تخطيط دروس من الوحدة وفقًا لفقرات مقياس الوعي الأدبيّ ولإستراتيجيّة تنال القمر، وتتضمّن الآتي:

- فقرات مقياس الوعي الأدبيّ في الاستيعاب القرائيّ.
- فكرة عامّة عن إستراتيجيّة تنال القمر قبل البدء في تنفيذ خطوات الدّرس.
- عنوان الدّرس.
- عدد الحصص المُقترحة للتّدريس.
- النّتاجات الخاصّة لكلّ درس.
- الوسائل التّعليميّة.
- خطّة السّير في الدّرس، وتشمل الخبرات، والأنشطة، ودور المُعلّم والمُتعلّم، وطرائق التّدريس.
- التّقويم بأنواعه (القبلي، التّكويني، الختامي).
- أوراق العمل.

إجراءات الدّراسة

- الاطّلاع على كتاب اللّغة العربيّة للصّف الثّاني الثّانوي العلمي المُعتمد للعام الدراسي 2022/2021 ودليل المُعلّم للاطّلاع على أهداف تدريس مهارة الاستيعاب القرائيّ في الصّف الثّاني الثّانوي العلمي.
- إعداد أداة الدّراسة والتي تضم قائمة تُحدّد مؤشّرات مستويات الاستيعاب القرائي، وذلك بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.
- تمّ بناء اختبار الاستيعاب القرائي بصورته الأوّليّة، وللتّحقّق من صدق الاختبار وثباته وعرضه على المُحكّمين والأخذ بملاحظاتهم.
- تمّ بناء اختبار الاستيعاب القرائيّ بصورته النّهائيّة.
- تحليل محتوى وحدة (مفاتيح القلوب).
- إعداد دليل المُعلّم وفق الوحدة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ، بعد الرّجوع إلى عدد من الدّراسات السّابقة كدراسة الثبيتي (2017)، وتَضمّن الدّليل موضوعات من وحدة (مفاتيح القلوب) من كتاب اللّغة العربيّة للصّف الثّاني الثّانوي العلمي المُقرّرفي الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي 2022/2021، وتمّ تحديد النّتاجات الخاصّة المُراد تحقيقها لدى الطّالبات، كما هو مُوضّح بالدّليل الخاص بالوحدة المُطوّرة وتحديد العنوان الرّئيس، والأفكار الفرعيّة الواردة في كل موضوع من موضوعات الوحدة، وتمّ صياغة خطوات تدريس الموضوعات بالاستناد إلى الوعي الأدبيّ، واشتمل دليل المُعلّم على تعريفات عن الوعي

الأدبيّ والاستيعاب القرائيّ، فقرات مقياس الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات مستويات الاستيعاب القرائيّ، وتخطيط الدّروس وتنفيذها، وتضمّنت خطّة كلّ موضوع: النّتاجات التّعليميّة، والأدوات والوسائل اللّازمة لتنفيذ دروس الوحدة، وإجراءات التّنفيذ، وعدد الحصص، والأنشطة، وأسئلة التّقويم.

- مراجعة الجهات المعنيّة من أجل الحصول على الموافقات الرّسميّة لتسهيل مهمّة التّطبيق في مدرسة البقعة الثّانويّة الشّاملة للبنات التّابعة لمديريّة تربية عين الباشا للفصل الدّراسي الثّاني 2022/2021.
- تمّ اختيار المدرسة التي طبقت فيها الأدوات؛ للتّحقق من ثباتها، حيث أجريت التّجربة الاستطلاعيّة.
- تمّ تعيين المدرسة الّتي طبّقت فيها التّجربة، واللّقاء بالمعلمة المسؤولة عن تنفيذ الوحدة المطورة؛ إذ تمّ تدريبها لمدة أسبوع وذلك قبل بدء تدريس الوحدة المطورة، وتوضيح المواعيد، وإجراءات تنفيذ الدّراسة.
- اختيار أفراد الدّراسة وتقسيمهن إلى مجموعة تجريبيّة ومجموعة ضابطة.
- تمّ تطبيق الأداتين تطبيقًا قبليًا، تطبيق الاختبار القبلي للاستيعاب القرائي بتاريخ (2022/3/20) على أفراد الدّراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتّحقق من تكافؤ المجموعات.
- تمّ تدريس الوحدة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ لأفراد المجموعة التّجريبيّة وفقًا لإرشادات دليل المعلّم، وتدريس الوحدة لأفراد المجموعة الضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة، ضمن المدّة الزّمنيّة نفسها، الواقعة ما بين (2022/3/22- 2022/4/28).
- تمّ تطبيق الاختبارين تطبيقًا بعديًا لاختباري الاستيعاب القرائي بتاريخ (2022/4/29) على المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.
- تمّ تصحيح الاختبارين، واستخراج النّتائج وتنظيمها، ومعالجتها إحصائيًّا.
- الحصول على نتائج الدّراسة، ومناقشتها، وتقديم التّوصيات.

متغيّرات الدّراسة

أولًا: المُتغيّر المستقل (طريقة التّدريس):

- وحدة دراسيّة مُطوّرة مُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ.
- الوحدة الدّراسيّة كما جاءت في الكتاب المدرسيّ.

ثانيًا: المُتغيّرات التّابعة:

- المُتغيّر التّابع: الاستيعاب القرائيّ.

المعالجة الإحصائيّة

1.تمّ احتساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات الطّالبات على الاختبارات القبليّة والبعديّة باستخدام تحليل التّباين المصاحب المُتعدّد (MANCOVA).

2.وتمّ استخدام تحليل التّباين الأحاديّ المُصاحب (ANCOVA) بغرض معرفة الفروق بين متوسّطات أداء المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على اختبار مستويات الاستيعاب القرائيّ.

نتائج الدّراسة

النّتائج المُتعلّقة بالسُّؤال الأوّل: ما الوحدة الدّراسيّة المُطوّرة في مبحث اللّغة العربيّة المُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ؟

للإجابة عن هذا السُّؤال قامت الباحثة بالاطّلاع على الوحدة الدّراسيّة المُقرّرة وخطّة وتحليل الوحدة الدّراسيّة، وإجراءات تطويرها، كما تمّ مناقشة ذلك في فصل الإجراءات؛ لتظهر الوحدة الدّراسيّة بصورتها النّهائيّة مُتضمّنة الآتي:

- فهرس يتضمّن مُكوّنات الوحدة المُطوّرة، ومواضيعها بأرقام الصّفحات.
- مقدّمة للوحدة الدّراسيّة تتضمّن: مفهوم الوعي الأدبيّ، الاستيعاب القرائيّ، وعلاقة الوعي الأدبيّ بالاستيعاب القرائيّ.
- الأهداف العامّة للوحدة المُطوّرة، والمنبثقة من استنادها إلى مقياس الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ.
- دروس الوحدة المُطوّرة، وقد تضمّنت: الأهداف الخاصّة لكلّ درس، وإرشادات للمعلّم بإجراءات التّدريس، والإستراتيجيّات الّتي تمّ استخدامها، والوسائل التّعليميّة، وأساليب التّقويم، وأوراق العمل، وتضمّن كلّ درس فقرة ونشاطات صفّيّة، وقد تمّ ترتيب الدّروس لتتضمّن اثني عشر درسًا، تمّ تدريسها على مدى خمسة أسابيع.
- إضافة ملاحق تتضمّن اختبارات تقويميّة.
- وضع قائمة بالمراجع التي تمّت الاستفادة منها في كتابة مقدمة الوحدة المُطوّرة.

وبهذا تمّت الإجابة عن هذا السُّؤال حيث ظهرت الوحدة في صورتها النّهائيّة وأصبحت مناسبة للتّدريس.

النّتائج المُتعلّقة بالسُّؤال الثّاني: ما أثر تدريس وحدة دراسيّة في مبحث اللّغة العربيّة مُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ على اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ في القياسين القبلي والبعدي تبعًا للمجموعة (التّجريبيّة، الضّابطة)، وذلك كما يتّضح في جدول (3):

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ على اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ للقياسين القبلي والبعدي وفقًا للمجموعة (التجريبية، الضابطة)

		القياس القبلي		القياس البعدي	
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	39	19.48	3.85	26.82	4.34
ضابطة	41	18.56	2.79	18.46	4.76

العلامة القصوى = 30

يتّضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ على اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ للقياسين القبلي والبعدي وفقًا

للمجموعة (التّجريبيّة، الضّابطة)؛ ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ظاهريّة ذات دلالة إحصائيّة تمّ استخدام تحليل التّباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ وفقًا للمجموعة (التّجريبيّة، الضّابطة) بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يأتي عرض لهذه النّتائج كما هو مُبيّن في الجدول (4):

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ على اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا n^2
الطريقة	1279.203	1	1279.203	63.708	0.00	0.453
الخطأ	1546.091	77	20.079			
الكلي	43657.00	80				

يتّضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسّطات الحسابيّة لأداء مجموعتي الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ تُعزى لطريقة التّدريس؛ ممّا يشير إلى فاعليّة طريقة التّدريس (الوحدة الدّراسيّة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ، الاعتياديّة) في أداء طالبات الصّف الثّاني الثّانوي العلمي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ البعدي، وهذا يعني رفض الفرضيّة الصّفريّة الأولى.
ولتحديد لصالح من تُعزى الفروق، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة المُعدّلة والأخطاء المعياريّة لها وفق المجموعة، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	26.677	0.721
ضابطة	18.600	0.703

تشير النّتائج في جدول (5) إلى أنّ الفروق في المتوسّطات الحسابيّة لأداء المجموعتين على الاختبار البعدي لمهارات الاستيعاب القرائيّ كانت لصالح المجموعة التّجريبيّة الذين تعرّضوا للوحدة التّدريسيّة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ مقارنة بأفراد المجموعة الضّابطة.
وللتّحقق من مدى فاعليّة الوحدة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ، تمّ إيجاد مربع إيتا (n^2) لقياس حجم الأثر فبلغ (0.453) وهذا يعني أنّ (45.3%) من التّباين في أداء الطّالبات على اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ يرجع للوحدة الدّراسيّة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ و(55.7%) يعود إلى عوامل أخرى غير مُتحكّم بها ويعدُّ حجم الأثر كبيرًا.
كما تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للقياسين القبلي والبعدي لمهارات اختبار الاستيعاب القرائيّ وفقًا للمجموعة (التّجريبيّة، الضّابطة)، كما هو مُبيّن في الجدول (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمهارات اختبار الاستيعاب القرائي وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

			القياس القبلي		القياس البعدي	
المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرفي	تجريبية	39	7.48	1.07	9.17	1.99
	ضابطة	41	7.41	0.74	6.39	1.77
الاستنتاجي	تجريبية	39	3.25	1.01	4.23	0.84
	ضابطة	41	2.53	1.05	3.00	1.26
النقدي	تجريبية	39	1.84	0.81	3.71	0.60
	ضابطة	41	1.68	0.56	2.26	1.11
التذوقي	تجريبية	39	4.53	1.25	6.94	1.43
	ضابطة	41	4.41	1.20	4.82	1.65
الإبداعي	تجريبية	39	2.35	0.84	2.74	0.67
	ضابطة	41	2.51	0.59	1.97	0.98

العلامة القصوى = 30

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة للقياسين القبلي والبعدي لمهارات اختبار الاستيعاب القرائيّ ناتج عن اختلاف المجموعة (التجريبيّة، الضّابطة)، وبهدف التّحقق من جوهريّة الفروق الظّاهريّة، تمّ تطبيق تحليل التّباين المصاحب الأحادي المُتعدّد المتغيّرات التّابعة (One way MANCOVA) على الأبعاد مجتمعة. وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (7):

جدول (7): تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA) لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) على مهارات اختبار الاستيعاب القرائي

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	مستوى الدلالة	حجم الأثر n^2
طريقة التدريس	Hotelling's Trace	0.856	11.818	5.00	69.00	0.00	0.461

يتبيّن من الجدول (7) وجود أثر لطريقة التّدريس ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq$ 0.05) على القياس البعدي لمهارات اختبار الاستيعاب القرائيّ مجتمعة؛ إذ بلغت قيمة هوتلينج (Hotelling's Trace) (0.856) وبدلالة إحصائيّة بلغت (0.00)، ولتحديد على أي مهارة من المهارات كان أثر لطريقة التّدريس، فقد تمّ إجراء تحليل التّباين الأحادي المصاحب المُتعدّد (MANCOVA) لكلّ مهارة على حدة وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (8):

جدول (8): تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل مهارة من مهارات اختبار الاستيعاب القرائي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	المهارات	مجموع مربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر n^2
الطريقة	الحرفي بعدي	128.862	1	128.862	36.797	0.00	0.335
	الاستنتاجي بعدي	21.987	1	21.987	18.276	0.00	0.200
	النقدي بعدي	34.618	1	34.618	42.556	0.00	0.368
	التذوقي بعدي	69.744	1	69.744	30.169	0.00	0.292
	الإبداعي بعدي	9.840	1	9.840	13.428	0.00	0.155
الخطأ	الحرفي بعدي	255.646	73	3.502			
	الاستنتاجي بعدي	87.821	73	1.203			
	النقدي بعدي	59.383	73	0.813			
	التذوقي بعدي	168.762	73	2.312			
	الإبداعي بعدي	53.491	73	0.733			
الكلي	الحرفي بعدي	5238.00	80				
	الاستنتاجي بعدي	1158.00	80				
	النقدي بعدي	814.00	80				
	التذوقي بعدي	3027.00	80				
	الإبداعي بعدي	510.00	80				

يظهر من الجدول (8) وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقًا لطريقة التّدريس في جميع المهارات، ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدّراسة كانت الفروق الجوهريّة، فقد تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة المُعدّلة والأخطاء المعياريّة للأبعاد وفقًا للمجموعة، كما هو مُبيّن في الجدول (9):

جدول (9): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لمهارات اختبار الاستيعاب القرائي وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

مهارات الاستيعاب القرائي	المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
الحرفي	تجريبية	9.194	0.317
	ضابطة	6.376	0.308
الاستنتاجي	تجريبية	4.197	0.186
	ضابطة	3.033	0.181
النقدي	تجريبية	3.724	0.153
	ضابطة	2.263	0.149
التذوقي	تجريبية	6.952	0.258
	ضابطة	4.852	0.251
الإبداعي	تجريبية	2.749	0.145
	ضابطة	1.970	0.141

يتّضح من الجدول (9) أنّ الفروق الجوهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة المُعدّلة للقياس البعدي في جميع مهارات اختبار الاستيعاب القرائيّ كانت لصالح أفراد المجموعة التّجريبيّة الذين تعرّضوا للوحدة الدّراسيّة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ مقارنة بأفراد المجموعة الضّابطة، علمًا بأنّ حجم الأثر للمهارات بلغ (0.335) (0.200) (0.368) (0.292) (0.155) لكلّ من الحرفي، الاستنتاجي، النّقدي، التّذوّقي، الإبداعي على التّرتيب، وهذا يعني أنّ (33.5%) من التّباين في أداء الطّالبات في مهارة الحرفي يرجع إلى الوحدة الدّراسيّة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ و (66.5%) يعود إلى عوامل أخرى غير مُتحكّم بها، كما يعني أنّ (20.0%) من التّباين في أداء الطّالبات في مهارة الاستنتاجي يرجع للوحدة الدّراسيّة المّطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ و(80%) يعود إلى عوامل أخرى غير مُتحكّم بها، كما يعني أنّ (36.8%) من التّباين في أداء الطّالبات في مهارة النّقدي يرجع للوحدة الدّراسيّة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ و(63.2%) يعود إلى عوامل أخرى غير مُتحكّم بها، وأنّ (29.2%) من التّباين في أداء الطّالبات في مهارة التّذوّقي يرجع للوحدة الدّراسيّة المُطوّرة المُستندة إلى الوعي الأدبيّ و(70.8%) يعود إلى عوامل أخرى غير مُتحكّم به، كما يعني أنّ (15.5%) من التّباين في أداء الطّالبات في مهارة الإبداعي يرجع للوحدة الدّراسيّة المُطوّرة المستندة إلى الوعي الأدبيّ و(84.5%) يعود إلى عوامل أخرى غير مُتحكّم به، ويعدُّ حجم الأثر كبيرًا.

مناقشة النّتائج والتّوصيات

مناقشة نتائج السُّؤال الأوّل: ما الوحدة الدّراسيّة المُطوّرة في مبحث اللّغة العربيّة المُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ والتّذوّق الأدبيّ لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ؟

أظهرت نتائج هذا السّؤال أنّ الوحدة الدّراسيّة المُطوّرة تتضمّن إجراءات تطويرها: فهرس لمُكوّنات الوحدة المُطوّرة ومواضيعها بأرقام الصّفحات، مقدّمة للوحدة الدّراسيّة تتضمّن: مفهوم الوعي الأدبيّ، الاستيعاب القرائيّ، علاقة الوعي الأدبيّ بالاستيعاب القرائيّ، ثمّ محتوى الوحدة الّذي يتضمّن الأهداف العامّة للوحدة المُطوّرة والمنبثقة من استنادها إلى مقياس الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ، دروس الوحدة المُطوّرة، وقد تضمّنت: الأهداف الخاصّة لكلّ درس، إرشادات للمُعلّم بإجراءات التّدريس، الإستراتيجيّات الّتي تمّ استخدامها، الوسائل التّعليميّة، أساليب التّقويم، أوراق العمل، وتضمّن كلّ درس فقرة ونشاطات صفّيّة، وقد تمّ ترتيب الدّروس لتتضمّن اثني عشر درسا، تمّ تدريسها على مدى ثلاثة أسابيع، وضع قائمة بالمراجع الّتي تمّت الاستفادة منها في كتابة مقدّمة الوحدة المُطوّرة، إضافة ملاحق تتضمّن اختبارات تقويميّة. وتفسّر الباحثة وجود هذه المقدّمة بالحاجة إلى أنْ تَعِي كلّ من المُعلّمة والمُتعلّمة مفهوم الوعي الأدبيّ ومؤشّراته حتى يتكوّن لديهن خلفيّة معرفيّة عن الأُسس الّتي استندت إليها عمليّة تطوير الوحدة الدّراسيّة؛ حتّى تصل الوحدة إلى هدفها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ بالاستناد إلى الوعي الأدبيّ.

أمّا المحتوى فبناؤه بهذه الصّورة يُفسّر بمراعاة الوعي الأدبيّ الّتي لم تتمّ مراعاتها بشكل أكبر في وحدة الكتاب، فلزم ذلك أنْ تتمّ إضافة نصوص ونشاطات مُختلفة؛ لتحقيق تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ، ولم تجد الباحثة من النّصوص الموجودة في الكتاب ما يمكن أن الاكتفاء معه بإضافة النّشاطات فقط، ولم تقم بحذف أو تعديل نصوص الكتاب ونشاطاته لمراعاة أنّها تحقّق أهداف معيّنة

وضعتها الوزارة، وليس من حقّ الباحثة حرمان الطّالبات منها مع العلم أنّها بوضعها الحالي لا تخلو من فقرات مُستندة إلى الوعي الأدبيّ، ولهذا فالإضافة عليها إنّما هو إضافة لما تتوجّب إضافته من نصوص، ونشاطات تُحقّق الاستناد إلى الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ غير المُحقّقة.

وتُفسّر ملاحق الوحدة الّتي تتضمّن اختبارات تقويميّة بأنّ عمليّة التّقويم عمليّة مستمرّة للطّالبات قبل العمليّة التّعليميّة وأثناءها وبعدها، فالتّقويم التّشخيصي يُحدّد للمُعلّمة من أين تبدأ في ظلّ المعرفة السّابقة عند الطّالبات، والتّقويم البنائي يدُلُّ المُعلّمة على جوانب التقصير سواء أكانت عندها أم عند الطّالبات؛ لتقوم بعمليّة التّعديل في طريقة التّدريس وتدارُك الأخطاء، ويأتي التّقويم الختامي ليظهر مدى التّأثير والتّقدم الذي حقّقته المُعلّمة في الطّالبات بعد عملية تدريس الوحدة المُطوّرة.

ووجدت الباحثة في مبحث اللّغة العربيّة أنّ دراسة الرّحامنة (2017) ودراسة العرنوسي والطّائي (2018) اتّفقت معهما في تطوير وحدة دراسيّة مُستندة إلى الوعي الأدبيّ.

مناقشة نتائج السُّؤال الثّاني: ما أثر تدريس وحدة دراسيّة في مبحث اللّغة العربيّة مُستندة إلى الوعيّ الأدبيّ في تنمية مهارات استيعاب النّصوص القرائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ في الأردنّ؟

أظهرت النّتائج الّتي عرضت في الفصل الرّابع وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء المجموعتين في اختبار مهارات الاستيعاب القرائيّ البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست الوحدة التّدريسيّة المُطوّرة استنادًا إلى الوعي الأدبيّ مقارنة بأفراد المجموعة الضّابطة الّتي درست وفقا للطّريقة الاعتياديّة. ويُستدل من هذه النّتائج على فاعليّة التّطوير المُستند إلى الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات المرحلة الثّانويّة، إذ كان متوسط أداء المجموعة التّجريبيّة في اختبار الاستيعاب القرائيّ البعدي (26.677)، بينما بلغ متوسط أداء المجموعة الضّابطة في الاختبار نفسه (18.600).

ويُمكن أنْ يُعزى ذلك ابتداء إلى أهميّة التّطوير المُستند إلى الوعي الأدبيّ. فالوعي الأدبيّ يُسهم في تطوير مهارات المُعلِّم وتطوير مهارات المُتعلِّم في الاستيعاب القرائيّ؛ لأنّه يُزوّدهم بالمعرفة والخبرة في مواجهة المواقف التّعليميّة، ويساعدهم على وضع حلول للمُشكلات الّتي تواجههم، وهذا يتّفق مع التّوجهات التّربويّة الحديثة في توفير فرصة للمُتعلّم؛ لربط المعرفة السّابقة لدية مع المعرفة الجديدة، ممّا يُسهم في تكوين معرفة واسعة لدى المُتعلّم تُحسّن من أدائه أثناء قراءته النّصّ، فيقوم بالحُصول على المعلومات الحرفيّة من النّصّ، ويستنتج أفكار النّصّ، وينقد ويُصدر حكما، ويتذوّق ، ويُبدع من خلال تقليد النّصّ، فالمُتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ولا بُدَّ من اشراكه بشكل ايجابيّ بحيث يكون باحثًا عن المعرفة ولديه دافعيّة نحو التَّعلُّم، ويبتعد عن الدّور السّلبيّ الّذي يكون فيه مُتلقيًّا يُلقّنه المُعلِّم المعرفة دون جهد منه، فالوعي الأدبيّ لدى المُعلِّم والمُتعلِّم معًا يترك مجالا يُسمح فيه إظهار دور كُلّ منهما، وهذا ما أشارت إلية دراسة الرّحامنة (2017)، ودراسة عزازي (2004).

كما أنّ هذه النّتيجة تُعزى إلى وضوح خطوات التّدريس بالاستناد إلى الوعي الأدبيّ في تنفيذ الدُّروس والأنشطة والإستراتيجيّات الّتي تمّ الاستعانة بها في تنفيذ دروس القراءة الّتي تمّ توضيح إجراءاتها بتحديد دور المُعلّم والمُتعلّم؛ ممّا ساعد المُعلّمة على التّنفيذ الدّقيق للوحدة المُطوّرة، إذ بدا فيها دور فعّال لطرفيّ العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

وقد يكون السّبب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات المجموعة التّجريبيّة هو مهارات الوعي الأدبيّ الّتي أعطت الطّالبة القدرة على إدراك العاطفة المُسيطرة على النّصّ، وترتيب الأبيات وفق قُوّة المعنى، وإدراك القيمة الجماليّة والدّلاليّة والإيحائيّة والرّمزيّة في الكلمات والتّراكيب، وإدراك الحالة المزاجيّة والشّعوريّة السّائدة في جوّ النّصّ، واختيار أجمل بيت في القصيدة من ناحية المعنى، وتحديد أفكار النّصّ ، وإدراك الوحدة الموضوعيّة في النّصّ، تحديد قوة أو ضعف التّرابط بين أفكار النّصّ، وتحديد القيم الاجتماعيّة، واستخراج الصّفات الّتي يصف بها الأديب نفسه أو يصف بها الآخرين في النّصّ، والموازنة بين نصّين في موضوع واحد.

إنّ مهارات الوعي الأدبيّ أساس للاستيعاب القرائيّ، وهي السّبب في أنّ طالبات المجموعة التّجريبيّة اللّواتي تعرضْن لهذه المهارات كانت استفادتهن أكبر من الطّالبات اللّواتي تعرضْن للدّراسة بالطّريقة الاعتياديّة، وقد تكون هناك أسبابا أخرى في تفوُّق طالبات المجموعة التّجريبيّة تعود إلى تعرّفهن إلى كيفيّة تناول النّصّ القرائيّ الّذي خضع إلى التّطوير استنادا إلى مهارات الوعي الأدبيّ والّتي بدورها عزّزت من وعي الطّالبات إلى مستويات الاستيعاب القرائيّ والاستفادة من المُؤشّرات الدّالّة على كُلّ مستوى. كما تسهم العوامل المُؤثّرة في الوعي الأدبيّ كالمعرفة والقدرة على التّركيز والخبرة الشّخصيّة والاجتماعيّة والقدرة على التّصرُّف وحاجات المُتعلّم في تنميّة مهارات الاستيعاب القرائيّ.

إنّ الوعي الأدبي المتضمن في مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي قد أسهم في تحسين الاستيعاب القرائي فيبدو أن الوعي الأدبي بالمستوى الحرفي قد أسهم في تحسين الاستيعاب القرائي في تنشيط المعرفة السابقة التي عملت على تذكر الطالبات للحقائق والمفاهيم المتعلقة بموضوع الدرس، ومن خلال تنظيم الطالبات المعرفة لديهن حول الموضوع تمكنت الطالبات من: استرجاع المعلومات، والتفصيلات الحرفية الواردة في النص، وتم ربطها بمعرفتهن السابقة، واستنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في النص، وفهم ما يقصده الكاتب، ونقد النّصّ المقروء من خلال اظهار قدرة الطالبات على تحديد الواقع والخيال، والتّفريق بين الرّأي والحقيقة، تحديد عاطفة الكاتب، إصدار أحكام منطقيّة على النّصّ، وتذوّق النّصّ، وتوضيح الصّور والتّشبيهات والاستعارات والكنايات، وإبداع الطّالبات في اقتراح حلول لمشكلة ما، واقتراح بداية ونهاية للنّصّ. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تطوير الوحدة بالاستناد إلى الوعي الأدبي زاد من مشاركة الطالبات حيث أعطيت الطالبة فرصة أكبر لاسترجاع المعلومات والربط بين المعرفة الحالية والسابقة، واستنتاج الأفكار، ومناقشة النص، ونقده وتقييمه، وإصدار حكم على محتواه، والتنبؤ بأحداث واقتراح حلول. كما أن مناقشة النص في مجموعات أو بشكل فردي سمح للطالبات التفاعل بإيجابية ونشاط وتحديد مهمات كل طالبة؛ الأمر الذي انعكس بشكل إيجابي في سرعة استيعاب النص إضافة إلى أوراق العمل والأنشطة التي قضت على التشتت والملل أثناء الدرس، ولا بد للمعلم من استخدام إستراتيجيات القراءة تُمكّن المُتعلّم من التّعامل مع النّص بعدة خطوات مثل: كيف يقرأ موضوعا جديدا، أو موضوعا يمتلك فيه خبرة سابقة، وكيف يصبح المُتعلّم واعيا للمحتوى الذي يقرأه والإجراءات التي تساعده لحل هذه مشكلات النّصّ؛ لأنّ طرائق التدريس المّستخدمة في الواقع التّعليمي عند أغلب المعلمين لا تترك أثرا في نفوس المتعلمين مما تولّد اتجاها سلبيا للمتعلمين نحو النّصوص الأدبية فلا يستطيع المتعلم فهم ما يقرؤه ولا معرفة المضامين التي يهدف لها الأديب، ولا يتمكن من إصدار أحكام على النصوص الأدبية، وتفتقر طرائق التّدريس هذه لأهمّ خطوة، وهي المناقشة الّتي تُحوّل المُتعلّم من متلقن سلبي إلى متعلم نشط إيجابي مُشارك في الموقف التّعليمي، كما أنّ الضعف والقصور في مهارات

الاستيعاب القرائي يترتّب عليه صعوبة في فهم ومتابعة الدّرس، ولا بُدّ من مراعاة الفروق الفردية بين المُتعلّمين؛ لأنّ قدراتهم تختلف من متعلم إلى آخر.
وتتّفق نتائج هذا السُّؤال مع نتائج دراسة العرنوسي والطّائي (2018) الّتي أشارت إلى أنّ امتلاك الطُّلاب الوعي الأدبيّ أدّى إلى تعبيرهم عمّا في نفوسهم وانفعالاتهم ومشاكلهم الّتي تواجههم في حياتهم اليوميّة، كما أثبتت فاعليّة المدخل الأدبيّ في فهم النّصوص الأدبيّة، ودور الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات استيعاب النّصوص الأدبيّة، حيث كشفت نتائج الدّراسة الحاليّة وجود علاقة إيجابيّة دالّة إحصائيّا بين الوعي الأدبيّ وتنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيّا بين أفراد عيّنة دراسة مهارات الاستيعاب القرائيّ تُعزى إلى الوعي الأدبيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة. كما تتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج الدّراسات السّابقة ذات الصّلة الّتي كان لمُتغيّرها المُستقل الوعي الأدبيّ أثرا في الاستيعاب القرائيّ.

التّوصيات:

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بما يأتي:
- اهتمام واضعي المناهج بتضمين الوعي الأدبيّ في مباحث اللّغة العربيّة.
- اطّلاع معلمي اللّغة العربيّة على أثر الوعي الأدبيّ في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ عند المُتعلّمين.
- تضمين كتب اللّغة العربيّة وأدلّة تعليمها المهارات الّتي تساعد المعلمين على تشكل الوعي الأدبيّ عند المُتعلّمين.

المراجع العربيّة

إبراهيم، مجدي عزيز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلُّم، القاهرة: عالم الكتب.
الثّبيتي، يسرا رجاء (2017). فاعليّة استخدام (K.W.L) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى تلميذات المرحلة الابتدائيّة، مجلّة الجامع في الدّراسات النّفسيّة والعلوم التّربويّة، (5)2، 92-93.
الحارثي، صبحي سعيد (2019). فاعليّة برنامج قائم على الخرائط الذّهنيّة لتحسين الفهم القرائيّ والاتّجاهات نحو القراءة لدى التّلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة، مجلّة جامعة أم القرى للعلوم التّربويّة والنّفسيّة، 10(2)، 13- 57.
حبيب الله، محمد (2014). أسس القراءة وفهم المقروء بين النّظريّة والتّطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتّفكير والتّعلم، ط2، عمّان: دار عمّار.
الحديدي، منى والرمامنه، عبداللطيف (2018). أثر برنامج محوسب في تحسين القراءة الاستيعابيّة للطّلبة ذوي صعوبات التّعلم لمستوى الصّفّ السّادس في المدارس الحكوميّة في منطقة السّلط/الأردن، مجلّة دراسات العلوم التّربويّة،45 (4)، 129-125.
الحلّاق، علي سامي (2009). المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، طرابلس، لبنان: المؤسّسة الحديثة للكتاب.
الجبوري، سعد جادالله (2020). أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصّامتة المُوجّهة والحوار في تحسين الاستيعاب القرائيّ لدى طلّاب الصّفّ الثّاني المتوسّط في محافظة كركوك، مجلّة جامعة كركوك للدّراسات الإنسانيّة، 521- 545.
الرحامنة، أحلام سعود محمد (2017). تطوير وحدة دراسيّة في اللّغة العربيّة مستندة إلى الوعيّ الأدبيّ واختبار فاعليّتها في تنمية مهارات الكتابة والتّذوّق الجماليّ لدى طالبات المرحلة الثّانويّة في الأردنّ، أطروحة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالميّة، الأردنّ.
الرّفاعي، أنس وسالم، محمد (1997). تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب برنامج عملي للقراءة السّريعة وللنّجاح بتفوّق في الامتحانات، دمشق: دار الفكر المعاصر.
الزّايدانين، محمد محمود (2021). أثر إستراتيجيّة قائمة على الذّكاءات المتعدّدة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ في مبحث اللّغة العربيّة لدى طلّاب الصّفّ التّاسع الأساسي، مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة،5 (45) ،15-28.
شحاته، حسن والنّجّار، زينب وعمّار، حامد (2003). معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، القاهرة: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.
عاشور، راتب ومقداد، محمد (2013). المهارات القرائيّة والكتابيّة. ط3، عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.
العرنوسي، ضياء والطّائي، تميم (2018). أثر مدخل الوعي الأدبيّ في تدريس الأدب والنّصوص وتنمية الكتابة الإبداعيّة لطلّاب الخامس الأدبيّ، مجلّة الباحث، (28)، 209- 244.
العرنوسي، ضياء والطّائي، تميم (2019). مدخل الوعي الأدبيّ من منظور طرائق التّدريس، عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.
عزازي، سلوى محمد (2004). تصور مقترح لمنهج في اللّغة العربيّة قائم على الوعي الأدبيّ لتنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة، أطروحة دكتوراه، جامعة المنصورة، مصر.

الغول، منصور حسن (2009). مناهج اللّغة العربيّة طرائق وأساليب تدريسها، الأردن: دار الكتاب الثّقافي للنّشر والتّوزيع.
مدكور، علي أحمد (2000). تدريس فنون اللّغة العربيّة، الكويت: مكتبة الفلاح.
محمود، دينا عبدالسّلام محمد (2019). إستراتيجيّة قائمة على مدخلي الوعي الأدبيّ وعمليّات الكتابة لتنمية فنون الكتابة الإبداعيّة لدى طلّاب الصّفّ الأوّل الثّانويّ، مجلّة كليّة التّربيّة بالمنصورة، 3(105)، 286- 317.
الموسوي، علي حسن والتّميمي، ضياء عبدالله (2021). فاعليّة برنامج مقترح قائم على مهارات التّفكير الإيجابي في الوعي الأدبيّ عند طلاب الصّف الخامس الأدبيّ، مجلّة الآداب، 138، 229-254.
الهياجنة، صوفيا فيصل (2018). فاعليّة إستراتيجيّتي "التّساؤل الذّاتي" و "تنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائيّ وما وراء الاستيعاب القرائيّ، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

المراجع الأجنبيّة

Aprilla, N. (2015). Improving reading comprehension of the eighth grade students at Jakarta through POSSE strategy, unpublished dissertation, faculty of language and art\state university of Jakarta.
Almutairi, N. R. (2018). Effective Reading Strategies for Increasing the Reading Comprehension Level of Third-Grade Students with Learning Disabilities. A dissertation submitted to the Graduate Graduate College in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education Special Education and Literacy Studies Western Michigan University.
Rahman, indah Fadhilah. (2015). The IM plementation of collaborative Stategy Reading (CSR) And its effectson Students Reading comprehension, English Education Department of UN Alau ddin Makassar l(1).
Tabrizi, A, R, N. Esmaeili, Z. (2016). The effect of mind mapping on reading comprehension ability of Iranian intermediate EFL learners. Modern journal of language teaching methods.
h\\www.questia.com\library\journal\IP3-4319881711\.