IUGJEPS
Vol 28, No 3, 2020, pp 576 - 588

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-01-09)، تاريخ قبول النشر (2019-03-02)

فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن

اسم الباحث الأول: د. إيمان عبد الفتاح العمايرة

اسم الباحث الثاني: أ.د. طه علي الدليمي

اسم الجامعة والبلد (للأول): قسم المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية

اسم الجامعة والبلد (الثاني):

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Eman.amaireh@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وطبقت الدراسة على (63) طالبة في مدارس الجامعة الأولى في العاصمة الأردنية عمان، وجرى تعيينهم عشوائياً على مجموعتين؛ تجريبية وعدد أفرادها (32) طالبة، وضابطة وعدد أفرادها (31) طالبة، ونهجت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار مكون من (24) فقرة لقياس مهارات فهم المقروء لدى أفراد العينة، وجرى أيضاً إعداد اختبار تعبيري لقياس مهارات الكتابة لدى أفراد العينة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى التكاملي في تحسين مهارات طالبات الصف العاشر الأساسي في فهم المقروء، وتنمية مهاراتهن في الكتابة.

كلمات مفتاحية: المنحى التكاملي، فهم المقروء، الكتابة.

The effectiveness of developed unit based on integrated approach on Improving reading comprehension and writing skills among 10th Basic Grade Students in Jordan

Abstract:

This research aims at inquiring the effectiveness developed unit based on integrated approach on improving reading comprehension and writing skills among 10th Basic Grade Students in Jordan. The study was applied on (63) students from first University school in Amman governorate, distributed randomly into two groups, the experimental group which consisted of (32) students, and control group which consisted of (31) students. The research used the qusi-experimental design. To achieve the purposes of the study, a test consisted of (24) items was used to measure the reading comprehension skills of the study sample. Another test was also used to measure their and writing skills. The study showed that there is a significant effect of teaching by developed unit based on integrated approach to improve reading comprehension and writing skills in favor of the experimental group.

Keywords: Integrated Approach, Reading Comprehension, Writing.

المقدمة:

تستند اللغات كافة، ومنها اللغة العربية، إلى فنون اللغة الأربعة، أو ما تسمى مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. فإذا كان الاستماع مهارة لغوية متضمنة لمهارات فرعية متعددة، تمثل قدرة الفرد على التنبؤ، والتأويل، واكتشاف العلاقات والمعاني. وإذا كان التحدث هو نشاط الفرد الذي يفصح فيه عن أفكار، ومشاعره، فإنّ القراءة عملية ذهنية تأملية ذات تنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إذ تتضمن أنماط التفكر المختلفة؛ التحليل، والتعليل، وحل المشكلات، والتقويم. أما الكتابة فهي وسيلة حفظ المعرفة؛ فهي عملية فكرية، إنتاجية، إبداعية، تستند إلى بناء الأفكار وتكوينها وصياغتها.

وأشار جيلاكجاني (Gilakjani, 2016) إلى أن القراءة اهتمام يبرز بالتذوق الأدبي، وأنها خبرة لغوية تنمو بالخبرات المشتركة، والمناقشات، وزيادة المحصول اللغوي، وأنها تركز الاهتمام على العلاقة بين الفروق في اللهجات والرسالة المكتوبة، والتركيز أيضا على ميراث الفرد الثقافي. وأنها نظام متعلم يجري التركيز في تعليمها على تنظيم المهارات في تتابع متدرج.

وبين كل من يانغ وداي وجاو (Yang, Dai, Gao, 2012) إلى أن أهم مهارات القراءة: القدرة على ربط المعنى باللفظ، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى المناسب، والوعي بالوحدة الفكرية، واكتشاف الزيادة أو النقص، وتحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية الداعمة، ومعرفة المعاني المتعددة للكلمة، والقدرة على الاستنتاج وعلى تنظيم المكتوب، وتحديد أسلوب الكاتب، وإدراك أهداف النص المقروء والقدرة على تطبيق الأفكار، وعلى إضافة أفكار جديدة.

وتقتصر الدراسة الحالية في موضوع القراءة على فهم المقروء، وقد ذكر ستركلاند (Strickland, 2005) أنّ فهم المقروء هو عملية تفاعل ديناميكي حيوي بين القارئ والنص، فهو عمليات هدفها استنتاج المعنى، يؤديها القارئ بعد اكتساب المهارات اللازمة لذلك. واعتبر كوبر وكيكر(Cooper & Kiger, 2013) أن الهدف الأساسي من القراءة هو الفهم، فالقراءة من غير فهم لا وجود لها، وأولى مراحل الفهم فك الرموز، ومن ثم فهم المقروء والمسموع. وذكر ليرنر وجونز Learner & Johns, (2009) أن الفهم يتطلب التفاعل الهادف بين المقروء والقارئ، وهو محاولة للتفكير، وسد الفجوة بين المعلومات الواردة في المطبوع والمعلومات التي لدى القارئ، وبقدر استطاعة القارئ دمج المعارف الجديدة بالمعارف التي يمتلكها فإنه يمكن حصوله على حقائق ومعارف فريدة.

وتتفق معظم المراجع التي تناولت مستويات الفهم إلى أنه ثلاثة مستويات هي: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد. وجاء لدى ثومسون(Thomson, 2000) أن المستوى الحرفي يتضمن تعرف معاني الكلمات، وذكر الحقائق، وتحديد التفاصيل الواردة في النص، وتحديد التسلسل والتتابع. أما المستوى الاستنتاجي فيشمل: شرح بعض المعلومات وتفسيرها، وتمييز الأفكار الرئيسية والداعمة، والتنبؤ، وتحديد التناقضات، وتحديد علاقة السبب بالنتيجة. ويتضمن المستوى الناقد: القدرة على تحليل النص، وتحديد أسلوب الكاتب، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتعرف منطقية المكتوب، وتمييز الصيغ الأدبية، والحكم على كفاية البدائل.

وترتبط القراءة بالكتابة ارتباطاً وثيقًا؛ فالقارئ الجيد الملم بمهارات القراءة المختلفة، وبخاصة مهارات الفهم، يكون كاتباً جيداً، يمكنه إتقان مهارات الكتابة. فالكتابة على ما ذكره عصر (2005) هي الحصيلة النهائية والهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية، إذ من أجل أن يعبر الفرد تعبيراً صحيحاً، تدرس اللغة وعلومها المتعددة، وذلك لتحقيق درجة عالية من الإتقان والتجويد.

إن الكتابة هي المهارة التي تسهم في اكتساب المتعلم مهارات ذهنية متنوعة، وأنماطاً مختلفة من التفكير، ومهارات الكتابة كلها ضرورية لإنشاء عمل كتابي ناجح. وتتطلب الكتابة اختيار المضمون، وبناء الجمل، وتنظيم الأفكار، وانتقاء المفردات والتعابير، ومراعاة قواعد اللغة والخط والإملاء، وعلامات الترقيم. وهكذا فإنّ عملية الكتابة تتطلب: إيجاد الأفكار وتصنيفها في أنماط معينة، وتحديد التركيز، ويكون ذلك في مسوّدة أولية، ومن ثم مراجعة المسوّدة وتحريرها وتدقيقها (Ckaffee & Mchahon& Stout, 2005)، وأشار توبنج (Topping, 2011) إلى أنّ الكتابة عملية عقلية أدائية معقدة، إذ يحول الكاتب فيها الصور والأفكار المجردة إلى رموز خطية مؤثرة، لإعطاء معنى. ويتأتى تعقيدها من مرورها بمراحل يستخدم الكاتب فيها اللغة

وسيلة لتعرف المعنى وتوضيحه بالإسقاطات والتعمق في الأفكار المكتسبة لديه، وإعادة صياغتها وتدعيمها بالحجج، وتنظيمها بطريقة تصل إلى القارئ.

ويمكن تنمية مهارات القراءة والكتابة، باتباع استراتيجيات حديثة وبتطوير وحدات دراسية في ضوء مناح مختلفة، ومنها المنحى التكاملي. والمنحى التكاملي، مثلما أشار (Kaveci, Atalay, 2015؛ وأبو حرب والغزاوي، 2010) هو البحث في العلاقة بين خبرات المنهج ومكونات المحتوى، وهدفه مساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحداً نحو المشكلات الحياتية، وذلك يربط فروق أو موضوعات أو مواد متعددة، لغرض تكاملها في محور واحد. وهو أيضاً نظام يقدم المعرفة في نمط وظيفي، وبصورة مفاهيم مترابطة تغطي موضوعات مختلفة، وذلك بهدف تسهيل فهم المعرفة وتطبيقها.

وتأتي أهمية المنحى التكاملي من: مساعدة الطلبة على الفهم الواعي، وربطهم بالمعرفة، وربط الموضوعات بمهارات الحياة، وتحديد مسؤولية المعلم والطالب حيال المعرفة، ومساعدة الطلبة على التعليم الجماعي، وإيجاد التوازن بين الطلبة ومجتمعهم، وإبراز وحدة العلم، وإكساب الطلبة القدرة على الربط، وتجنب التكرار، وتنمية مهارات التفكير، واكتساب المفاهيم بشكل أعمق، وجعل نواتج التعليم أكثر ثباتاً، وزيادة تحصيل الطالب وتكامل شخصيته، وتفعيل دور الأنشطة التعليمية (أبو حرب،2011؛ Kaveci & Atalay,2015)، وذكر الشربيني والطناوي (2001) إن للمنحى التكاملي أبعاد معينة أهمها: بعد التكامل على مستوى المادة أو المواد المختلفة، وبعد شدة التكامل في التناسق والترابط والدمج، وبعد عمق التكامل؛ وهو مدى الترابط بين المواد والموضوعات والفروع.

وبالنسبة للغة العربية وغيرها من اللغات، فهي كل لا يتجزأ ووحدة متكاملة، ومهارات اللغة العربية مرتبطة ببعضها ارتباطا عضوياً، مع أن اللغة مرتبطة أيضاً بغيرها من المواد، وأصبح الفصل بين المهارات في اللغة الواحدة، أو فصل اللغة عن غيرها من المواد، لا يتفق أبداً مع عقل الطالب، فالعقل قبل كل شيء وحدة متصلة. وقد عدَ التكامل، من هذا المنطلق فلسفة أكثر من كونه مدخلاً.

إن مجرد الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ليس هو العملية التكاملية: ففي التعلم المتكامل لا يكون التركيز على عملية اللغة نفسها، بل على الفكرة أو المحتوى، فاللغة تكتسب بصورة أكثر فاعلية وكفاءة عندما تعرض في إطار له معنى، والتكامل في المحتوى يعطي إطاراً له معنى وتكامل الفنون اللغوية يعني تقديم مواقف تعليمية طبيعية يمكن أن تطور فيها أنظمة اللغة الفرعية، التي هي: النظام الصوتي، والنظام الدلالي، والنظام التركيبي. ويعني التكامل هنا تعلم المهارات اللغوية جميعها في إطار المهارات الأخرى للمواد المختلفة. ويؤدي ذلك إلى تطور اللغة ونموها (Brechtel,1992).

وينطلق تطوير الوحدات الدراسية من وجود مبررات تدعو إلى هذا التطوير منها: وجود خلط شائع في تحديد المنهج وصياغته، ووجود أخطاء في محتوى المقررات، وتدني مستوى الأنشطة التعليمية والتعلمية، وقصور برامج التقويم، وقصور في تطور أسس المنهج (سعادة وإبراهيم، 2008). ومن هنا أصبح من الضروري تطوير الوحدات الدراسية بحسب مناحٍ معينة ثبتت نجاحها وجدواها، ومنها المنحى التكاملي، والوحدة المطورة في ضوء هذا المنحى، يجري فيها معالجة تفكك المعرفة، وارتباط الوحدة في حياة الطالبة، وقيامها على أساس التعاون والعمل الجماعي، والتخطيط للوحدة وإعداد محتواها مسبقاً، وتضمينها الأساليب المعينة اللازمة، والتقويم على أسس علمية سليمة.

مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الدراسة من ضعف الطلبة في التمكن من مهارات القراءة والكتابة، وخصوصاً تدني المستوى في فهم المقروء، وفي التعبير الكتابي. وما زال هذا الضعف مستثيراً على الرغم من المحاولات الكثيرة، التي أجريت عبر دراسات تناولت عملية تحسين المهارات بإتباع إستراتيجيات حديثة، وتطورت وحدات دراسية في اللغة العربية خاصة. فقد أشارت دراسة كل من (الزيود، 2014؛ الهروط، 2011؛ والزعبي، 2008؛ الحجاج، 2000)، إلى تدني مستوى الطلبة في فهم المقروء والكتابة. مما دفع الباحثة

لإجراء الدراسة الحالية، والتي تتحدد مشكلتها في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟"، وينبثق عن هذا السؤال سؤالين فرعيين هما:

1. ما فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟
2. ما فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة تصاغ الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تحسين مهارات فهم المقروء بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي، الطريقة الاعتيادية).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تنمية مهارات الكتابة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي، الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة في بيان فاعلية المنحى التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة، ويمكن تطبيق نتائج هذا البحث ليستفيد منه أعضاء هيئة التدريس والمؤلفين وواضعي المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين بمادة علمية مخططة وفق هذا المنحنى، والإفادة منه ميدانياً، وإمكانية إفادة معلمي اللغة العربية من كيفية تدريس هذه اللغة كوحدة واحدة، وإفادة مطوري المناهج في كيفية تطوير الوحدات الدراسة في ضوء المنحى التكاملي.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية تتجلى في تطوير وحدة دراسية في اللغة العربية، استناداً إلى المنحى التكاملي، ولها أيضاً أهمية تطبيقية, وذلك بإمكانية إفادة معلمي اللغة العربية من كيفية تدريس هذه اللغة كوحدة واحدة، وإفادة مطوري المناهج في كيفية تطوير الوحدات الدراسة في ضوء المنحى التكاملي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثل حدود الدراسة ومحدداتها بالآتي:

- الحدود البشرية: طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على وحدة مطورة لمادة اللغة العربية للصف العاشر الأساسي.
- الحدود المكانية: مدرسة الجامعة الأولى الثانوية للبنين في العاصمة الأردنية عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018.
- يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وموضوعية المستجيبين.

التعريفات الإجرائية:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي جرى تعريفها إجرائياً، على النحو الآتي:

- تطوير الوحدة الدراسية: وهو مجموعة من الإجراءات والتعديلات على مكونات الوحدة، إذ تستوفي متطلبات المنحى التكاملي تصحيحاً وتدريساً.

- المنحى التكاملي: تصميم وحدة في اللغة العربية تتضمن نصاً أدبياً تعالج به الجوانب القرائية، والتحليل الأدبي، والجوانب النحوية، والجوانب الإملائية، والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، والجوانب الخاصة بالاستماع.
- مهارات فهم المقروء: وهي قدرة الطالبات (أفراد الدراسة) على فهم المعنى المتضمن في النصوص القرائية، بعد تحليلها وتعرف أهدافها. وتقاس بالدرجة المتحققة على اختبار فهم المقروء المعد لأغراض الدراسة الحالية.
- مهارات الكتابة: وهي قدرة الطالبات (أفراد الدراسة) على أداء ما يعبرن عنه كتابياً، بمراعاة معايير الكتابة شكلاً ومضموناً. وتقاس بالدرجة المتحققة على إجاباتهن عن اختبار الكتابة المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

اطَّلع الباحثان على مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت في متغيرات الدراسة الحالية، وجرى عرضها بحسب حداثتها.

أجرى البقور (2017) دراسة هدفت لاستقصاء أثر تدريس القراءة باستراتيجيات فوق معرفية في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة قسموا على مجموعات تجريبية وضابطة، وأعد الباحث اختباراً في مهارات الاستيعاب القرائي وآخر في مهارات التفكير التأملي. وأظهرت النتائج تفوق إستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية مهارات الاستيعاب والتفكير التأملي لدى أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو دحروج (2016) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في غزة، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واقتصرت على عينة تجريبية واحدة تألفت من (31) طالبة. وبينت نتائج الدراسة وجود أثر لبرنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية مهارات الكتابة لدى أفراد الدراسة.

وأجرى العموش والجهني (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً جرى توزيعهم على مجموعتي الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق جوهري بين المتوسطين الحسابيينً المعدلين لأداء الطلبة على اختبار فهم المقروء ككل للاستجابة البعدية يعزى لمتغير (أسلوب التعليم)، ولمتغير (مستوى التحصيل) والتفاعل بينهما لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما كشفت عن وجود فرق جوهري بين المتوسطين الحسابيينً المعدلين لأداء الطلبة على اختبار فهم المقروء ككل للاستجابة البعدية يعزى لمتغير (مستوى التحصيل) لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل العالي مقارنة بكل من ذوي مستوى التحصيل (المنخفض ثم المتوسط)، ولصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل المتوسط مقارنة بزملائهم من ذوي مستوى التحصيل (المنخفض).

أما دراسة الحتاملة (2014) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (106) طالباً وطالبة، جرى توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتي الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات داللة إحصائية بين أداء طلبة مجموعتي الدراسة في معظم مهارات القراءة الناقدة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جونوليل (Guneylil, 2008) إلى فحص أثر استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في تركيا، وتكونت العينة من (39) طالباً وطالبة، قسموا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، ودرست المجموعة التجريبية باستراتيجيات التعلم التعاوني والمناظرة، وطبق على عينة الدراسة اختبار الاستيعاب القرائي. وبينت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع مستويات الاستيعاب، وأظهرت أيضاً تفوق الطالبات على الطلاب.

وهدفت دراسة آنولد ودوكيت (Arnold & Ducate, 2006) إلى قياس أثر تقويم الأقران وتغذية المعلم الراجعة في الكتابة لدى الطلبة في قسم اللغات بجامعة العلوم والتكنولوجيا في تايوان، وبلغ حجم العينة (50) طالباً وطالبة، ودرس جميع الطلبة مساقات القواعد الأساسية للكتابة، وكتب كل واحد منهم عدداً من الموضوعات. وأظهرت النتائج أن الكتابات تحسنت كثيراً بسبب تقويم الأقران، وتعليقات المعلم وتوجيهاته.

وأجرت الهلسة (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، وتناولت القراءة الاستراتيجية ثلاث استراتيجيات هي: الجدول الذاتي قبل القراءة، واستراتيجية التفكير بصوت عالي في أثناء القراءة، واستراتيجية التلخيص بعد القراءة، وبلغت عينة الدراسة (104) من الطلاب والطالبات، قسموا على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، واعدت الباحثة اختباراً في الاستيعاب القرائي، واختباراً في التفكير الناقد. وتوصلت الدراسة إلى أن القراءة الاستراتيجية كان لها أثر دال إحصائياً في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لصالح أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية.

وباستعراض الدراسات السابقة يظهر أنها تناولت استراتيجيات عدة في تدريس المهارات اللغوية، ومنها ما استند إلى المنحى التكاملي، وبينت الدراسات السابقة أن التنويع في أساليب التدريس لتنمية تلك المهارات كان له الأثر الإيجابي لدى الطلبة. واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد حجم عينة الدراسة، والمنهجية المناسبة لهذا النوع من الدراسات، وفي تحديد بعض أبعاد المقاييس، كما أفادت في معرفة الوسائل الإحصائية المناسبة، والتي يمكن من خلالها الحصول على النتائج. وتمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها للمنحى التكاملي في البحث عن أثره على المتغيرات التابعة المتعلقة بفهم المقروء والكتابة، ؛ إذ لوحظ، بحدود اطلاع الباحثين، أن الدراسات السابقة لم تتطرق لهما معاً بالرغم من العلاقة الوثيقة بينهما.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية, واختباراً قبلياً واختباراً بعدياً)، وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدارس الجامعة الأولى، التابعة لمديرية تربية عمان، والتي اختيرت قصدياً، وبلغ عددهم (63) طالبة، موزعين في شعبتين، وجرى تعيينهم عشوائياً، لتمثل أحداهما المجموعة التجريبية (32) طالبة، وتمثل الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة (31) طالبة.

أداتا الدراسة: بغرض تحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان أداتي الدراسة، وهما:

أولاً: اختبار مهارات فهم المقروء: جرى بناء الاختبار بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بموضوع فهم المقروء مثل (العموش والجهني، 2016؛ الحتاملة، 2014)، وتكون اختبار فهم المقروء من نصين أحدهما نثري والآخر شعري، يصاغ حول كل نص (12) سؤالاً من نوع الاسئلة المقالية القصيرة، وقد بلغت مهارات الفهم المقروء (12) مهارة هي :

أولاً: الحرفي

1_ فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات.

2_ معرفة الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية الداعمة.

3_ معرفة الحقائق الواردة في النص.

4_ معرفة التسلسل والتتابع.

ثانياً : الاستنتاجي:

1- تفسير الأفكار الواردة بالنص.
2- اكتشاف علاقات الأسباب بالنتائج.
3- استنتاج أهداف الكاتب.
4- تحديد التناقصات الواردة في النص

ثالثاً: الناقد

1_ إصدار الأحكام
2_ التنبؤ بالنتائج.
3_ تبني أفكار معينة
4_ التميز بين الحقائق والآراء

وخصصت درجة واحدة لكل إجابة، فبلغت الدرجة الكلية (24) درجة للنصين النثري والشعري.

ثانياً: اختبار مهارات الكتابة:

جرى بناء اختباراً لقياس مهارات الكتابة بعد الرجوع للأدب النظري المتصل مثل (أبو دحروج، 2016؛ Ckaffee & Mchahon& Stout, 2005)، وجرى اختيار موضوع في التعبير بعنوان (بحثت في أعماق روحي عن كنز فوجدت أمي)، كما جرى اعتماد معايير الكتابة الآتية:

أولا: معايير الشكل

1_تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة. (درجتان)
2_مراعاة نظام الفقرات. (درجتان)
3_إستعمال علامات الترقيم إستعمالاً صحيحاً. (درجتان)
4_الالتزام بقواعد النحو. (درجتان)
5_الالتزام بقواعد الإملاء (درجتان)
6_إستعمال اللغة الفصحى (درجتان)

ثانياً: معايير المضمون

1_إيراد كل فكرة في فقرة. (درجتان)
2_تقديم أفكار داعمة للفكرة الرئيسة. (درجتان)
3_ترتيب الأفكار وتسلسلها. (درجتان)
4_إيراد الاستشهادات المناسبة. (درجتان)
5_توظيف الصور الفنية. (درجتان)
6_التنويع في الأسلوب. (درجتان)

وهكذا، خصصت لمهارات للكتابة (24) درجة.

صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق الأدوات عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وسجل هؤلاء المحكمون ملاحظات طفيفة، وجرى الأخذ بها جميعاً، وأخذت الأداة صورتها النهائية.

ثبات أدوات الدراسة:

للتحقق من ثبات اختبار مهارات فهم المقروء، اختيرت عينة استطلاعية من الطلاب، من خارج أفراد الدراسة، طبق الاختبار مرتين بفاصل زمني أمده أسبوعان. وتكونت عينة الثبات من (21) طالبة، وجرى تصحيح الإجابات في التطبيقين، حسب معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته (0.89)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

أما اختبار الكتابة فقد إستخرج له ثبات التصحيح، إذ صحح أحد (12) ورقة أُختيرت عشوائياً من أوراق أفراد الدراسة، وطلب إلى معلمة للغة العربية تصحيح الأوراق نفسها. واستخرج ثبات التصحيح بين الباحثة والمعلمة، بتطبيق معامل الارتباط بيرسون فبلغ معامل الثبات (0.81).

الوحدة المطورة:

جرى تطوير وحدة في اللغة العربية تتناول قصيدة فلسطين للأديب علي محمود طه المهندس، وقد تناولت الوحدة الأبعاد التكاملية الآتية: التمهيد، وقراءة القصيدة، وتحليل القصيدة، وتناول موضوع المبني والمعرب في قواعد النحو، وتفعيل مهارات النقد، واختبار القدرة على الاستماع، وتدريس القاعدة الإملائية عن الهمزة المتوسطة، والتعبير ببعديه الشفوي والكتابي.

وعرضت الوحدة المطورة على مجموعة المحكمين، الذين حكموا أدوات الدراسة، وسجلوا أيضاً ملاحظات طفيفة على هذه الوحدة، وجرى الأخذ بها، وأصبحت بصورتها النهائية.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتنفيذ الدراسة أجرى الباحثان ما يلي:

1_إعداد أدوات الدراسة

2_تطبيق الأدوات قبلياً على أفراد الدراسة.

3_تدريب معلمة اللغة العربية على كيفية تدريس المجموعة التجريبية بالوحدة المطورة في ضوء المنحى التكاملي.

4_تطبيق التجربة بتدريس المجموعة التجريبية الوحدة المطورة، إذ تستغل جميع الحصص المخصصة للغة العربية لتدريس الوحدة تكاملياً، بحيث تمتد على المدة التي يستغرقها تدريس الوحدة، وبلغت المدة اسبوعين بواقع (5) حصص في الأسبوع.

5_تطبيق أدوات الدراسة بعدياً.

6_إستخراج النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الأتية:

1_ المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان هما: الطريقة الاعتيادية، استخدام وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي.

2_المتغيرات التابعة: وشملت مهارات فهم المقروء، ومهارات الكتابة.

تصميم الدراسة:

أخذت الدراسة التصميم الآتي:

G1: O1 O2 X O1 O2

G2: O1 O2 – O1 O2

إذ إن:

G1:المجموعة التجريبية.

2G:المجموعة الضابطة.

O1:اختبار مهارات فهم المقروء.

O2:اختبار مهارات الكتابة.

X: استخدام وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: "ما فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الاول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية وكذلك المعدلة لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح بالجدول (1).

الجدول رقم (1): المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة والانحرافات والأخطاء المعيارية لأداء الطلاب على اختبار مهارات فهم المقروء للمجموعتين التجريبية والضابطة

	القبلي		البعدي		المعدلة	
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	11.67	2.95	13.48	2.01	12.52	0.50
التجريبية	10.55	3.22	20.57	3.32	19.54	0.38
الكلية	11.11	2.95	16.98	4.05	16.03	0.35

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل لاختبار مهارات فهم المقروء البعدي للمجموعة الضابطة هو (12.52) والخطأ المعياري (0.50), في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (19.54) والخطأ المعياري (0.38).

وللتحقق من الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة, تمّ اجراء اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين المتوسطات كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول رقم (2): نتائج تحليل التباين المشترك لأداء الطلاب على اختبار مهارات فهم المقروء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η^2)
الاختبار القبلي	1.938	1	1.938	0.252	0.618	
المجموعة	544.842	1	544.842	70.726	*0.000	0.451
الخطأ	462.211	61	7.704			
المجموع	1015.314	63				

*دال إحصائياً عند α= 0.05

يبين الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات فهم المقروء، حيث كانت قيمة ف **(70.726)** وتقابل مستوى دلالة (0.05), وقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى

التكاملي، كما هو موضح في الجدول (1). وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (0.451)، وهي قيمة دالة، وتدل على أن الفروق تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى التكاملي, وهذا يعني أن طريقة التدريس ذات تأثير إيجابي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الطالبات، إذا ما قورنت بالطريقة الاعتيادية.

ويرى الباحثان أن أسلوب التكامل الذي طور وفقه الوحدة الدراسية يبرز وحدة العلم والمعرفة، ويتيح للطالبات أن يتعمقوا باللغة، ويفهموها، ويوفر لهن الفرصة على الربط بين ما هو مكتوب وبين ما هو معروف أو معاش، ولعل هذا كله زاد من قدرتهن على فهم المقروء.

كما إن التعلم وفق هذا الأسلوب يسهم بتنمية مهارات التفكير لديهن، فهو ينبثق في فلسفته على الارتكاز على التفكير في تقديم المعرفة المتكاملة، ويعتمد على الخبرات المقدمة للطلبة، ولهذا فإن الأسلوب التكاملي يعزز من مهارات التفكير بشكل عام لدى الطالبات، ومهارات فهم المقروء بشكل خاص لديهن.

ولعل الأنشطة التعليمية التي جرى تقديمها ضمن الوحدة المطورة وفق المنحى التكاملي أيضاً ساهمت بشكل إيجابي في تعزيز الفهم لدى الطالبات، إذ إن التنويع في أساليب التدريس والخبرات المقدمة للطلبة يولد الدافعية والتشويق لدى الطلبة وتحمل المسؤولية، والاقبال نحو التعلم بشكل أفضل.

ولعل طريقة التخطيط للوحدة المطورة وفق المنحى التكاملي بشكل منظم وواضح، ساهم بتعزيز فهم الطالبات للنصوص المقروءة، إذ جرى الاعداد لهذه الوحدة بحيث تعي الطالبات ما هو مطلوب منهن، وكيف، مما شكل لديهن وعي بعملية تعلمهن. وتدعم هذه النتيجة، ما أقرّه الأدب النظري والدراسات السابقة بشأن فاعلية استخدام الطرق والأساليب والنماذج في تنمية مهارات فهم المقروء، إذا ما قامت على أسس واضحة وخطوات محددة المعالم، ومن تلك الدراسات (العموش والجهني، 016؛ الحتاملة، 2014؛ Guneylil, 2008؛ البقور، 2017؛ هلسة، 2004)

السؤال الثاني: "ما فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية وكذلك المعدلة لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح بالجدول (3).

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والمعدلة والانحرافات والأخطاء المعيارية لأداء الطلاب على اختبار مهارات الكتابة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

	القبلي		البعدي		المعدلة	
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	13.82	2.24	14.44	3.54	15.26	3.54
التجريبية	14.78	3.42	19.96	3.98	20.72	3.89
الكلية	14.3	4.09	17.2	4.43	17.99	3.71

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل لاختبار مهارات الكتابة البعدي للمجموعة الضابطة هو (15.26) والانحراف المعياري (3.54), في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (20.72) والخطأ المعياري (3.98).

وللتحقق من الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة, تم اجراء اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين المتوسطات كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول رقم (4): نتائج تحليل التباين المشترك لأداء الطلاب على اختبار مهارات الكتابة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η^2)
الاختبار القبلي	54,232	1	54,232	45.176	0,000	
المجموعة	25,876	1	25,876	8.32	0,005 *	0.34
الخطأ	292.789	61	3.186			
المجموع	287,757	63				

*دال إحصائياً عند α=0.05

ويبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي لأداء طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة، حيث كانت قيمة ف (8.32) وتقابل مستوى دلالة (0.05), وقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي الوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى التكاملي، كما هو موضح في الجدول (3). وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (0.34)، وهي قيمة دالة، وتدل على أن الفروق تعزى إلى طريقة التدريس, وهذا يعني أن التدريس باستخدام الوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى التكاملي ذات تأثير إيجابي في تحسين مهارات الكتابة, إذا ما قورنت بالطريقة الاعتيادية.

ويرى الباحثان أن الأسلوب التكاملي الذي جرى بناء الوحدة وفقه أدى إلى تكامل الشخصية لدى الطالبات؛ إذ جرى مراعاة التكامل المعرفي والانفعالي والاجتماعي لديهن، وذلك وفق فلسفة المنحى التكاملي، ولعل هذا الأمر أسهم في تنمية مهارات التعبير والكتابة لديهن من منطلق تأثر البعد المعرفي بالانفعالي والاجتماعي لدى الطالب.

كما أن تقديم الخبرات التعليمية بشكل تكاملي للطالبات قد يساعدهن على التذكر والفهم، والربط بين فروع اللغة العربية، مما قد يعزز لديهن مهارات التفكير بشكل عام، الامر الذي ينعكس بشكل إيجابي على مهارات الكتابة لديهن.

كما أن الأسلوب الذي قدمت وفقه الوحدة يقوم على جذب الانتباه، والابتعاد عن التدريس الاعتيادي الروتيني، مما قد يثر لدى الطالبات التشويق وحب الاطلاع، ولعل هذا كله أثر بشكل إيجابي على مهاراتهن في الكتابة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل (أبو دحروج، 2016؛ Arnold & Ducate, 2006).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية، فإن الباحثين يقدمان التوصيات والمقترحات الآتية:

- تشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام المنحى التكاملي في المواقف الصفية، لما له من أثر إيجابي في تنمية مهارات فهم المقروء، ومهارات الكتابة لدى الطلبة.
- تضمين مناهج اللغة العربية وكتبها بنماذج لدروس تقوم على المنحى التكاملي ليفيد منها المعلمون في تدريسهم.
- إجراء دراسات أخرى لتقصي أثر المنحى التكاملي في ضوء متغيرات تابعة، ومواد دراسية أخرى.

المصادر والمراجع

أبو حرب، يحيى والفزاري، خالد (2010).اتجاهات معلمة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو المنحى التكاملي للمنهج التربوي في سلطنة عمان. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 16 (1): 231-282.

أبو حرب، يحيى (2011). توجهات في المنهج التربوي. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو دحروج، إيمان (2016). فاعلية برنامج قائم على المنحى التكاملي في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

البقور، رياض (2017). أثر تدريس القراءة بإستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

الحتاملة، محمد (2014). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الأردن.

الحجاج، بهجت (2000). مستوى الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والتقيمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الأردن.

الزعبي، عبد الله (2008). أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم القرائي التكاملي في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة مرحلة التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الزيود، يسرى (2014). أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى الطالبات الصف الخامس الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله (2008). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (2011). تطوير المناهج التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصر، محمد (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

العموش، إبراهيم والجهني، عبدالله (2015). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 11 (1): 1- 14.

الهروط، موسى (2011). أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على القراءة الناقدة في تنمية مهارات التفكير التأملي والإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الهلسة، رفيق(2004). أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

Arnold, N., Ducate, L. (2006). Futhure foreign language teacher's social and cognitive collaboration in an anline enevinoment. language learning&technology,10(1): 42-66.

Brechtel, M. (1992).Brining the whole together. san deigo dominie press.

Chaffee, J., Mcmakon, C., stout, B. (2005). Critical thinking, thoughtful writing: Arketoric with readings. Boston, MA: Houghton Miffli.

Cooper, D., Kiger, N. (2013). Literac. Boston: Houghton Mifflin company

Gilakjani, A. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill. Journal of Studies in Education, 6 (2): 229- 240.

Gilakjani, A., Ahmadi, S. (2011). The Relationship between L2 Reading

Comprehension and Schema Theory: A Matter of Text Familiarity. International Journal of Information and Education Technology, 1 (2): 142- 149.

Guneylil, A. (2008). The impact of active learning Approach on improvingthe reading skills in native language teaching. journal of language and linguistic students, 4 (2): 5-14.

Kaveci N., Atalay, O. (2015). An experimental study on effectiveness of Integrated Curriculum Model (ICM) in Social Studies education for gifted and talented learners. Gifted and Talented Education, Turkey, 10 (8): 1049- 1062.

Learner, J., Johns, b. (2009). Laerning disabilities and related mild disabilities. Boston: wadsworth.

Strickland, K. (2005). what's after assessment; follow up instruction for phonics fluenvy, and comprehension.portmoth: Heinemann.

Thomson, S. (2000). Effective content reading comprehension and retention strategies.ERIC, (ED 440372).

Topping, K. (2011). Paired Collaborative Writing. Research in educathions, 67 (1): 11-19.

Yang, W., Dai, W., Gao, L. (2012). Intensive Reading and Necessity to Integrate Learning Strategies. English Language and Literature. 2 (1): 55- 63.