مداخلُ تدريسِ الأدب في كُتُب اللُّغةِ العربيَّة في التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة

محمد بن عبد الجبار بن معيوض السُلمي

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرق التَّدريس – كلية التربية – جامعة أم القرى

Email: masulami@uqu.edu.sa

المُسْتَخْلَص: هدف البحثُ إلى تحديدِ مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربيَّة في الأوليَّة والعُليا من المرحلةِ الابتدائيَّة، والمرحلة المتوسِّطة، والمرحلة الثَّانوية. ولتحقيق هذه الأهداف اتَّبع الباحثُ المنهجَ الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وأعد بطاقة لتحليل المحتوى مُكوَّنة من ستَّة مداخل لتدريس الأدب، كما قام بتحليل كُتُب اللُّغة العربيَّة البالغ عددُها تسعة وعشرون كتابًا، وقد أسفرت النَّتائج أنَّ مدخلَ الاستجابة الشَّخصيَّة هو الأكثر تكرارًا في الأوليَّة من المرحلةِ الابتدائيَّة حيث بلغت نسبةُ تكراره (39.7٪)، والمدخل الأسلوبي هو الأقل تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (0٪). وأنَّ مدخلَ الاستجابةِ الشَّخصيَّة هو الأكثر تكرارً في العُليا من المرحلة الابتدائيَّة حيث بلغت نسبةُ تكراره (43.2٪)، والمدخل الأسلوبي هو الأقل تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (5.4٪). وكشفت النَّتائج أن المدخلَ الأسلوبي هو الأكثر تكرارًا في المرحلة المتوسِّطة حيث بلغت نسبةُ تكراره (28.4٪)، ومدخل إعادة الصِّياغة الأقل تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (5.3٪). وأظهرت النَّتائجُ أن المدخل الأسلوبي هو الأكثر تكرارًا في المرحلة الثَّانوية حيث بلغت نسبةُ تكراره (32٪)، والمدخل الفلسفي الخلقي الأقل تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (3.3٪).

الكلماتُ المفتاحية: مداخل تدريس الأدب، تدريس الأدب، كُتُب اللُّغة العربيَّة

Teaching Literature Approaches in the Arabic Language Textbooks in the General Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammed Abduljabbar M. Alsulami

Associate Professor of Teaching Arabic Language

Department of Curriculum and Instruction

College of Education - Umm Al-Qura University

Email: masulami@uqu.edu.sa

***Abstract*:** The research aimed to identify approaches to teaching literature in the Arabic language textbooks in the primary and upper grades of the elementary, middle, and high school. To achieve the research objectives, the researcher employed the descriptive approach through the content analysis method the researcher prepared a content analysis instrument consisting of six approaches of teaching literature. The researcher analyzed twenty-nine Arabic language textbooks. The results revealed that the personal-response approach was the most frequent in the primary grades of the elementary school, where its frequency 39.7%, and the stylistic approach was the least frequent, with a frequency of 0%. The personal-response approach was the most frequent in the upper grades of the elementary school, with a frequency of 43.2%, and the stylistic approach was the least frequent, with a frequency of 5.4%. Moreover, the results revealed that the stylistic approach was the most frequent in the middle school, with a frequency of 28.4%, and the paraphrastic approach was the least frequent, with a frequency of 5.3%. Finally, the results showed that the stylistic approach was the most frequent in the high school, with a frequency of 32%, and the moral philosophical approach was the least frequent, with a frequency of 3.3%.

***Keywords*:** teaching literature approaches, teaching literature, Arabic Language Textbooks

المقدِّمة

اللُّغة هي أداةُ الفكر، ووعاءُ الثَّقافة، ووسيلةُ التَّواصل بين بني البشر. ويُعدُّ الأدبُ من أهم فروع اللُّغة لما يتمتَّع به من خصائص مميزة؛ فهو مصدر أصيل لتنميةِ الثَّروةِ اللُّغوية، والتَّعرُّف إلى الثَّقافات، وإمتاع القارئ.

وقد اعتُرِف عالميًا بأهميةِ الأدب وأثره الفعَّال في تعزيز إتقان المتعلِّمين للُّغة (Affendi & Aziz, 2020)؛ لذا يعدُّ تدريسه ركنًا أساسيًا في أي برنامج لتعليم اللُّغة (Suliman et al., 2019). وقد أشار Parkinson و Reid Thomas (2000) إلى أن أهميةَ تدريس الأدب تكمنُ في تحقيقهِ لعددٍ من المزايا أهمها: إسهامه في تنميةِ الكفاءةِ اللُّغوية لدى المتعلِّمين وتوفير نموذج لغوي متنوع ومتميِّز، وتقديم مادة لُغوية تتَّصفُ بالأصالة، وتعزيز الإثراء الثَّقافي، وتدريب المهارات العقلية. كما يُسهمُ الأدبُ في إشباع عواطف المتعلِّمين (Nawawi & Kamil, 2023)، وإمتاعهم (Ling et al., 2016)، وتعزيز الإبداع اللُّغوي (Suliman et al., 2019)، وتنميةِ الدَّافعيَّة نحو التَّعلُّم وتعزيزها (Lazar, 1993)، وكذلك تنمية مهارات التَّفكير النَّاقد (Kaowiwattanakul, 2021)، والخيال والإبداع (KIRKGÖZ, 2012)، وزيادة وعي المتعلِّمين بالثَّقافات الأخرى (Yu, & Van Maele, 2018)، وتشكيل شخصياتهم، وزيادة وعيهم الذَّاتي (Atek et al., 2021)، وفهمهم العالم من حولهم (Cheng, 2016)، وتنميةِ روح الوطنية (Atek et al., 2021)، وكذلك مهارات التَّفكير (Shen, 2023)، وتنميةِ شخصيتهم بطريقةٍ شموليةٍ ومتوازنةٍ ومتكاملة (Damira, 2023).

ويُعدُّ الأدبُ وسيلةً فعَّالةً لتعلُّم اللُّغة (Keshavarzi, 2012; Paran, 2008)، فمن خلاله يطوِّر المتعلِّمون مفرداتهم اللُّغوية، ويفهمون القواعد النَّحويَّة، وتنمو لديهم مهارات الاستخدام اللُّغوي، مما يؤدي إلى تواصلهم بشكلٍ فاعل (Alemi, 2011). فالأدب مادةٌ مناسبة لتدريس المهارات اللُّغوية تكامليًا، ففي درس الأدب لا تُدرَّس مهارةٌ بمعزل عن أخرى (Rai ,2012)؛ لذا فدراسةُ الأدب تعزِّز فهمَ اللُّغة (Mujawar, 2013)؛ مما يؤدي إلى تحسين الكفاءةِ اللُّغوية (Damira, 2023). وقد أشار Lazar (1993) إلى أنَّ تدريسَ الأدب يُعرِّض المتعلِّمين لاستخدامات لغوية غير مألوفة؛ مما يُسهم في تطوير قدراتهم التَّحليلية والتَّفسيرية، وتنمية الوعي اللُّغوي، وتحفيز الخيال. ويُنمي الأدب مهارات النَّقد الأدبي لدى المتعلِّمين، والاتجاه نحو الأدب (Widyahening & Wardhani, 2016)، ويقدِّمُ الأدبُ للمتعلِّمين نصوصًا أدبية أصيلة تُسهم في تحقيق ثراء لغوي (Aghagolzadeh & Tajabadi, 2012).

والأدبُ مرآة الحياة، إذ يصعب فهمُ اللُّغة دون معرفة ثقافة أهلها، وأفضل مصدر لذلك الأدب (Jabeen & Sarifa, 2022)، فالأدب يُسهم في تعزيز المعرفة الثَّقافية، التي بدورها تُسهم في تنمية المهارات اللُّغوية؛ فالعلاقة بين اللُّغة والثَّقافة علاقةٌ متبادلة (Zhen, 2012). ويتعرض المتعلِّمون لأنواع أدبية مُتعدِّدة، وعصور تاريخية، وتنوع ثقافي (Ahmed Okasha, M., 2020)؛ مما يُسهمُ في تنميةِ وعي المتعلِّمين بتنوع العالم، وتوسيع مداركهم (Kaur & Mahmor, 2014; Suliman & Yunus, 2014)، ويزود الأدبُ المتعلِّمين بمجموعةٍ واسعة من اللهجات المحلية، والإقليمية، والمصطلحات اللُّغوية في بيئةٍ مُحدَّدة مما يُسهمُ في تطويرِ كفاءتِهم اللُّغوية الاجتماعية (Ali & Mohammed, 2021)، لذا يُعدُّ الأدبُ طريقةً فعَّالةً لدراسة اللُّغة والثَّقافة، وتنميتهما لدى المتعلِّمين (Stepanenko et al., 2021).

ولكي يحقِّق درسُ الأدب الأهدافَ المرجوة منه فإنه يتطلَّب تدريسًا خاصًا مختلفًا عن تدريس فروع اللُّغة الأخرى. فتدريس الأدب يختلف عنها في الجوانب المنهجية والتَّربوية (Suliman et al., 2019)، وذلك لاختلاف منهجية تدريس الأنواع الأدبيَّة المتعدِّدة (Berrarbi & Bahous, 2018)، يُضاف إلى ذلك أن تدريسَ الأدب يتأثَّر بدرجةٍ كبيرة بمستوى

إتقان المتعلِّمين للُّغة (Ann et al., 2018; Ling et al., 2016)، فالمتعلِّمون الأقلُ كفاءة في اللُّغة ينصرفون عن درس الأدب ولا يتحمسون له (Rashid et al., 2010)، مما يتطلَّب جهدًا من المعلِّمين لجذب انتباههم لدرس الأدب (Suliman et al., 2019).

وقد أكَّد ذلك نتائجُ الدراسة التي قام بها Muthusamy et al (٢٠١٧) التي أظهرت أن معظمَ المعلِّمين أفادوا بصعوبة تدريس الأدب؛ مما أدَّى إلى شعورهم بانخفاض كفاءتهم الذاتية في تدريس الأدب، والملل في أثناء تدريسه (Parojenog, 2020)، وشعورهم بحاجة إلى مزيدٍ من الدَّعم لتدريس الأدب (Ann et al., 2018). وقد يكون سببُ ذلك استخدام مداخل تدريسية غير مناسبة (Nawawi & Kamil, 2023)، أو استخدام مدخل واحد للتدريس فالمتعلِّمون لديهم أنماط تعلُّم مختلفة؛ لذا لا بدَّ من استخدام مجموعةٍ متنوعة من المداخل لتلبيةِ احتياجاتِ كل متعلِّم (Simene ,2014).

وقد لاحظ (Mohammed, Ali, 2021) عدمَ تمكُّن عددٍ كبيرٍ من المعلِّمين من مداخل تدريس الأدب التي تجعلُ درسَ الأدب سهلًا ومفيدًا. وأشار Yunus وSuliman (٢٠١٤) إلى أن المعلِّمين يفتقرون إلى امتلاك الأدوات اللازمة لتدريس الأدب بكفاءة، فالمعلمون لديهم ضعفٌ في كيفية تقديم النّصوص الأدبيَّة للمتعلِّمين (Muthusamy et al., 2017)؛ مما يتطلَّب تدريبُهم على تدريسه خصوصًا في ظل غياب التَّدريب الكافي (Berrarbi & Bahous, 2018). ويدعمُ ذلك نتائجُ دراسة (Ali & Mohammed, 2021) التي كشفت عن ضعف استخدام المعلِّمين لمداخل تدريس الأدب بسبب قلة وعيهم بها، وعدم تقديم تدريبٍ كافٍ على استخدام مداخل تدريس الأدب.

لذلك أولى الباحثون في ميدان تعليم الأدب في العِقدين الماضيين أهميةً بالغةً لمداخل تدريس الأدب (Ahmad & Aziz, 2009; Bridget & Omar, 2007; Hwang & Embi, 2007; Krishnasamy, 2015)، وذلك لأنَّ استخدام المدخل المناسب يُعدُّ محورًا أساسيًا في نجاح درس الأدب (Divsar & Tahriri, 2009; Krishnasamy, 2015)، وهي تؤدي دورًا أساسيًا في مساعدة المتعلِّمين على فهم النّصوص الأدبيَّة (Mok, 2008)، وجعل درس الأدب ممتعًا، وتحقق فهمًا منطقيًا للأعمال الأدبيَّة (Regmi, 2021)، وهناك علاقة إيجابية بين مداخل تدريس الأدب، وزيادة اهتمام المتعلِّمين لدرس الأدب، واستيعابهم لمحتواه (Suliman et al., 2019)، ويُعزِّز ذلك نتائجُ دراسة Shen (2023) التي خلُصت إلى أن مداخل تدريس الأدب تُسهمُ في تطوير عمليتي تعليم الأدب وتدريسه.

ومداخلُ تدريس الأدب هي: نظرةٌ شموليةٌ مبنيةٌ على افتراضات لكيفية تحقيق عمليتي التَّعليم والتعلُّم لإنجاز أهداف مُحدَّدة (Regmi, 2021)، وهذه الافتراضات مترابطة ومتصلة بطبيعة تدريس الأدب (Ikonne, 2016)، ويمكن القولُ أن مدخل التَّدريس فكرةٌ شاملةٌ لكيفية التَّدريس والتَّعليم (Regmi, 2021)، وتقديم إطارٍ لمخطِّطي المناهج، والمعلِّمين تُبنى عليه العناصر الأساسية في العمليَّة التَّعليميَّة (Barus et al., 2021)، وهناك تداخل وغموض بين مفهوم مدخل التَّدريس وطريقة التَّدريس، وأسلوب التَّدريس، وقد نقل Ikonne (2016) عن (Ubahakwe, 1991) الفرقَ بينهم؛ حيث وضع تدرُّجًا هرميًا في أعلاه المدخل، ومن ثمَّ طريقة التَّدريس، وبعدها أسلوب التَّدريس، ووضَّح أن الفرقَ يكمن في أن مدخل التَّدريس عبارة عن نظرةٍ شمولية فلسفية مبنية على افتراضات لكيفية تدريس تُخصُّص معين، وأما طريقة التَّدريس فهي عبارة عن الإجراءات العملية لتدريس موضوعٍ ما، ولكل طريقةٍ تدريسية أساليبُ تدريس متنوعة تعتمدُ على المعلِّم.

إن مداخلَ تدريس الأدب تنبعُ من نماذج لتدريس الأدب اقترحها Carter و Long (1991)، وهي: النَّموذج اللُّغوي (language model)، والنَّموذج الثَّقافي (cultural model)، ونموذج النُّمو الشَّخصي (personal growth model)، فالنَّموذج اللُّغوي يركِّز على تنميةِ المهارات اللُّغوية للمتعلِّمين من خلال دراسة القواعد النَّحوية، والمعجمية والأسلوبية في النُّصوص الأدبيَّة، وبأسلوب آخر يركز هذا النَّموذج على كيفيةِ استخدام اللُّغة في النُّصوص الأدبيَّة. وأمَّا النَّموذج الثَّقافي فيُركز على تنميةِ الثَّقافة المرتبطة بالنُّصوص الأدبيَّة. فالمتعلِّمون يستكشفون النَّواحي الاجتماعية، والسِّياسة، والتَّاريخية والأدبيَّة ذات الصِّلة بسياق النَّص الأدبي. وأمَّا نموذج النَّمو الشَّخصي فهو محاولة للربط بين النَّموذج اللُّغوي، والنَّموذج الثَّقافي؛ فيُركز هذا النَّموذجُ على استخدام اللُّغة في النَّص الأدبي، ومعرفة السِّياق المحيط به، ومن ثم يتفاعل المتعلِّمُ مع النَّص الأدبي. وهذه النماذج الثلاثة مرتبطة ببعضها لدراسة الأدب، وهي الجذور الأساسية لجميع مداخل تدريسه (Ann et al., 2018; Aydin, 2013; Hwang & Embi, 2007; Rashid et al., 2010; Thunnithet, 2011). وهذه النَّماذج ترتكز على ثلاث نظريات أساسية، هي: النَّظرية التحويلية، والنَّظرية المتركزة حول المتعلّم، والنَّظرية الثَّقافية الاجتماعية (Beach et al., 2016).

وتتنوع مداخلُ تدريس الأدب (Shen, 2023)، وتُستخدم لفهم النُّصوص الأدبيَّة (Febriani et al., 2022)، وبمراجعةِ الأدبِ التَّربوي ذي الصِّلة يُلاحَظ أن هناك مداخل أقل شيوعًا وانتشارًا، ومداخل أكثر شيوعًا وانتشارًا. فمن المداخل الأقل شيوعًا ما اقترحه Bloemert et al. (2016) الذين اقترحوا أربعة مداخل، هي: مدخل النَّص (text approach)، ومدخل السِّياق (context approach)، ومدخل القارئ (reader approach)، ومدخل اللُّغة (language approach). واقترح Warren وWellek (2011) مدخلين، هما: المدخل الدَّاخلي (intrinsic approach) والمدخل الخارجي (extrinsic approach)، ففي المدخل الداخلي يكون التركيز على البنية، واللُّغة، والرموز، والصُّور، والأساليب في النَّص، بينما في المدخل الخارجي يكون التركيز على النَّواحي التَّاريخية، والجوانب الاجتماعية، وسيرة كتاب النَّص. واقترح Van (٢٠٠٩) ستة مداخل، هي: النَّقدُ الجديد (New Criticism)، والبنيوية (Structuralism)، والأسلوبية (Stylistic)، واستجابة القارئ (Reader-Response)، واللُّغوي (Language based)، والمعرفة النَّقدية (Critical Literacy).

وأما المداخل الشَّائعة لتدريس الأدب فهي ستة مداخل وفقًا للدِّراسات السَّابقة، منها على سبيل المثال: (Atek et al., 2021; Damira, 2023; Ling et al., 2016; Nawawi & Kamil, 2023)، : المدخل القائم على المعلومات (Information-based approach)، وهو متفرّع من النَّموذج الثَّقافي (Thunnithet, 2011)، والمدخل القائم على اللُّغة (language-based approach)، والمدخل الأسلوبي (stylistic approach)، ومدخل إعادة الصِّياغة (paraphrastic approach)، وهو متفرّع من النَّموذج اللغوي (Thunnithet, 2011 & Rashid et al., 2010)، ومدخل الاستجابة الشَّخصيَّة (personal-response approach)، والمدخل الفلسفي الخلقي (moral philosophical approach)، وهما مرتبطان بنموذج النُّمو الشَّخصي (Hwang & Embi, 2007; Rashid et al., 2010)، وفيما يلي نبذة عنها:

أولًا: المدخل القائم على المعلومات (Information-based approach):

يركِّزُ هذا المدخلُ على الأدب باعتباره تراثًا ثقافيًا، ويُعنى بتحليل ما يحيط بالنَّص الأدبي أكثر من تحليل النَّص الأدبي، فهو ينظر إلى النَّص الأدبي بوصفه مصدرًا للمعلومات، وليس مصدرًا للجمال الأدبي (Divsar, 2014)، ووفقًا لهذا المدخل تُعدُّ النُّصوص الأدبيَّة مصدرًا مهمًا للمعلومات التَّاريخية، والثَّقافية، والاجتماعية، وغيرها (Regmi, 2021)، فيقدم المدخل الحقائق والمعلومات إلى المتعلِّمين (Thunnithet, 2011)، ويتطلَّب استخدامُ المدخل الكثيرَ من الشَّرح والتَّوضيح والتَّفسير من قبل المعلم؛ لذا فإنه يرتكز حول المعلِّم (Ann et al., 2018; Rashid et al., 2010; Regmi, 2021; Suliman et al., 2019)، و يكون دور المتعلِّم في الغالب سلبيًا (Regmi, 2021).

ثانيًا: المدخل القائم على اللُّغة (language-based approach):

يوظِّفُ المدخلُ القائم على اللُّغة الأدبَ في تعليم اللُّغة (Febriani et al., 2022)، ويُسهمُ في تحسين الكفاءة اللُّغوية للمتعلِّمين من خلال دمج مهارات اللُّغة في تعليم الأدب (Dhillon & Mogan, 2014)، ويعدُّ هذا المدخلُ النُّصوصَ مصدرًا أصيلًا لتطوير الكفاءةِ اللُّغوية (Divsar, 2014; Carter, 2007; Regmi, 2021)، ويسعى إلى تفسير وتوضيح النَّواحي اللُّغوية في النُّصوص الأدبيَّة (Ann et al., 2018)، فيُركز بشكلٍ أساسي على لغة النَّص الأدبي، ومفرداته، وأساليبه، وبنائه، وعلى النَّواحي المعجمية، والصَّوتية، والدِّلالية، والنَّحوية، وغيرها (Suliman et al., 2019)؛ لتحقيق هدفه الأساسي وهو تدريب المتعلِّمين على ممارسة اللُّغة وتطوير مهاراتِهم اللُّغوية (Carter, 1996)، وتنمية وعيهم بلغة الأعمال الأدبيَّة (Van, 2009). وتركز أنشطةُ هذا المدخل على استخدام اللُّغة لتطويرِ الكفاءة اللُّغوية (Regmi, 2021; Muthusamy et al. ,2017)، وهو مدخل متمركز بدرجةٍ كبيرةٍ على المعلِّم، وأما المتعلِّم فأدواره محدودة (Carter, 2007).

ثالثًا: المدخل الأسلوبي (stylistic approach):

يتشابه المدخلُ الأسلوبي مع المدخل القائم على اللُّغة في أنهما يركِّزان على اللُّغة، لكن المدخل الأسلوبي يضيفُ بعدًا آخر وهو النَّقدُ الأدبي للنُّصوص الأدبيَّة مع التَّحليلات اللُّغوية (Divsar, 2014; Ling et al., 2016)، فالمدخل الأسلوبي يسعى إلى تحليل النُّصوص الأدبيَّة تحليلًا لغويًا متجاوزًا المعاني السَّطحية مركزًا على دلالاتِ الكلمات وآثرها في تفسير المعاني (Hwang & Embi, 2007; Regmi, 2021)، ويُسهمُ المدخلُ في فهم المتعلِّمين للنُّصوص الأدبيَّة فهمًا عميقًا بالإضافة إلى تنميةِ تقدير الجمال الأدبي، وتنميةِ الوعي اللُّغوي (Thunnithet, 2011)، فالمتعلِّم يحلِّلُ النَّصَ الأدبي تحليلًا لُغويًا، ومن ثم أدبيًا (Aydin, 2013)، ويكون دور المعلِّم في توجيه المتعلِّمين إلى استخلاص المعاني الواردة في النُّصوص الأدبيَّة بناءً على تحليلاتها الأسلوبية واللُّغوية (Regmi, 2021).

رابعًا: مدخل إعادة الصِّياغة (paraphrastic approach):

يركِّز هذا المدخلُ على إعادة صياغة المعاني الظَّاهرة في النُّصوص الأدبيَّة (Hwang & Embi, 2007)، بأسلوبٍ أبسط، فيستخدم المعلِّمون كلمات وتراكيب وبنية بسيطة وأقل تعقيدًا مما ورد في النَّص الأدبي الأصلي وذلك لتسهيل فهم المتعلِّمين (Divsar, 2014)، وهو مدخل يرتكز على المعلِّم، ويعدُّ من المداخل الأقل إثارة لاهتمام المتعلِّمين، فالأنشطةُ المستخدمة لا تثيرُ اهتماماتِ المتعلِّمين (Hwang & Embi, 2007).

خامسًا: مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة (personal-response approach):

ينطلقُ المدخلُ من افتراضٍ مفاده أن دور المتعلِّم لا ينبغي أن يكون سلبيًا في عملية فهم النُّصوص الأدبيَّة، والاستجابة لمضامينها (Regmi, 2021)، فأدوار المتعلِّمين في هذا المدخل أكبر من أدوار المعلِّمين (Suliman et al., 2019). ويحفز المدخلُ المتعلِّمين على الرَّبط بين النَّص الأدبي وتجاربِهم الشَّخصيَّة من خلال إبداء الآراء، ووصف العواطف، وتتشكَّل استجابتُهم للنصوص بُناءً على آرائهم الخاصة (Hwang & Embi, 2007; Rashid et al., 2010; Vacca et al., 2021)، ويشجع المدخلُ المتعلِّمين على تفسير خبراتهم الشَّخصيَّة وتجاربهم بُناءً على الأفكار الواردة في النَّص الأدبي (Ling et al., 2016)، ويحقق المدخلُ إشباعًا ومتعةً للمتعلِّمين في أثناء دراسة الأدب؛ مما يُسهمُ في تطوير اللُّغة، وتنمية الكفاءة الأدبيَّة (Divsar, 2014)، ومهارات التَّفكير النَّاقد (Barus et al., 2021; Yimwilai, 2015)، ويسهمُ ذلك بشكل غير مباشر في تطوير ذواتهم (Hwang & Embi, 2007).

سادسًا: المدخل الفلسفي الخلقي (moral philosophical approach):

يركّزُ المدخلُ الفلسفي الخلقي على القيم الخلقية الواردة في النُّصوص الأدبيَّة ((Hwang & Embi, 2007)، فيبحث المتعلمون عن قيم خلقية في النُّصوص الأدبيَّة (Ling et al., 2016)؛ مما يُسهمُ في تنمية وعيهم بها (Rashid et al., 2010)، وتحقيق ذواتهم (Lim & Omar, 2007)، ويتطلَّب تحقيقُ ذلك تدريبَ المتعلِّمين على استكشاف المعاني الضمنية ذات القيم الخلقية، والفلسفية الواردة في النّصُوص الأدبيَّة وفهمها(Divsar, 2014).

ولأهمية مداخل تدريس الأدب فقد أولاها الباحثون اهتمامًا، وكرّسوا أبحاثهم في دراستها، ومعرفة أكثرها استخدامًا وتفضيلًا من قبل المعلِّمين والمتعلِّمين، والعوامل المؤثِّرة في استخدامها؛ لذا تنوعت الأهدافُ

واختلفت المنهجيات. على سبيل المثال:

هدفت بعض الأبحاث إلى معرفة أكثر المداخل استخدامًا وتفضيلًا من قبل المعلِّمين، منها: (Atek et al., 2021 ;Ann et al., 2018 ;Divsar, 2014; Dweikat & Shbietah, 2014; Fauziah, 2016; Hwang & Embi, 2007; Ling et al., 2016; Simene ,2014)، وأما المتعلِّمين منها (Atek et al., 2021)، وبعضها هدفت إلى معرفةِ العوامل المؤثّرة في اختيار مداخل تدريس الأدب، منها على سبيل المثال: (Ann et al., 2018; Nawawi & Kamil, 2023; Suliman et al., 2019)، وبعضها هدفت إلى تحليل الدِّراساتِ السَّابقة، منها على سبيل المثال: (Shen, 2023)، وهدف بحث (Ali & Mohammed, 2021) إلى قياس مدى وعي مُعلِّمي اللُّغةِ عن مداخل تدريس الأدب، وهدف بحث (أبو عيسى، 2021) إلى معرفة درجة مراعاة كُتُب اللُّغةِ العربيَّة في الأردن مداخل تدريس النُّصوص الأدبيَّة.

وأما مناهجها فتنوعت بين منهج وصفي واستخدمت أداة الاستبانة، منها على سبيل المثال: (Atek et al., 2021; Atek et al., 2020; Dweikat & Shbietah, 2014; Rosario, 2022; Suliman et al., 2019)، أو وصفي واستخدمت أداة تحليل المحتوى، (Shen, 2023; أبو عيسى، 2021)، ومنها اتَّبعت المنهجَ النَّوعي، على سبيل المثال: (Ali & Mohammed, 2021; Ann et al., 2018)، ومنها اتَّبعت المنهجَ المختلط وتنوعت الأدوات بين استبانة ومقابلات وملاحظات صفية وتحليل محتوى وغيرها، منها على سبيل المثال: (Divsar, 2014; Hassan & Rassul, 2014; Hwang & Embi, 2007; Ling et al., 2016).

وأما مداخلُ تدريس الأدب الأكثر تفضيلًا من قبل المعلِّمين فقد تنوَّعت في نتائج الأبحاث، ومثال ذلك: كشفت نتائجُ بحث (Hwang & Embi, 2007) أنَّ مدخلَ إعادة الصِّياغة هو أكثر المداخل استخدمًا لدى المعلِّمين، يليه المدخلُ القائم على المعلومات، ثمَّ المدخلُ الفلسفي الخلقي. وأسفرت نتائجُ بحث (Divsar, 2014) أن المدخلَ القائم على المعلومات، ومدخل إعادة الصِّياغة هما أكثر المداخل استخدامًا من قبل المعلِّمين، والمدخل القائم على اللُّغة، والمدخل الأسلوبي أقلهما استخدامًا. وتوصَّل بحثُ (Dweikat & Shbietah, 2014) إلى أن أكثر المداخل تفضيًلا من قبل المعلِّمين هو المدخل القائم على المعلومات، وأقلها تفضيلًا هو المدخلُ الأسلوبي.

وكشفت نتائجُ بحث (Simene, 2014) أن مدخلَ الاستجابةِ الشَّخصيَّة، ومدخل إعادة الصِّياغة أكثر المداخل تفضيلًا لدى المحاضرين، وأقل المداخل تفضيلًا هو المدخل القائم على اللُّغة. وخلصت نتائجُ بحث (Fauziah, 2016) إلى أنَّ أكثرَ المداخل استخدامًا هو المدخلُ القائم على اللُّغة، ثم مدخل الاستجابةِ الشَّخصيَّة، ثم المدخل القائم على المعلومات. في حين كشفت نتائجُ بحث (Ling et al., 2016) أن المدخل القائم على المعلومات أكثر مدخل يفضله المعلِّمون، يليه المدخل الفلسفي الخلقي، ثم مدخل إعادة الصِّياغة.

وخلصت نتائجُ بحث (Ann et al., 2018) إلى أن أكثر المداخل استخدامًا هو المدخل القائم على المعلومات وانتهي بحثُ (Rosario, 2022) إلى أن أكثرَ المداخل استخدامًا من قبل المعلِّمين هو المدخل القائم على المعلومات، ثم المدخل الفلسفي الخلقي، ثم مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة، ثم مدخل إعادة الصِّياغة، ثم المدخل القائم على اللُّغة، وأخيرًا المدخل الأسلوبي. وكشفت نتائجُ بحث (Nawawi & Kamil, 2023) أنَّ المدخل القائم على اللُّغة، ومدخل إعادة الصِّياغة هما من أقل المداخل تفضيلًا لدى المعلِّمين. وأما المتعلِّمين؛ فقد كشفت نتائجُ بحث (Atek et al., 2021) أن أكثر المداخل تفضيلًا لديهم هو المدخل الفلسفي الخلقي، يليه المدخل القائم على المعلومات، ثم المدخل القائم على اللُّغة.

وتنوعت كذلك في نتائج الأبحاث السَّابقة العواملُ المؤثِّرة والتَّحديات التي يواجهها المعلِّمون في استخدام مداخل تدريس الأدب، فعلى سبيل المثال: كشفت نتائجُ بحث (Hwang & Embi, 2007) عن عددٍ من العوامل المؤثِّرة في اختيار المداخل، وهي: كفاءة المتعلِّمين اللُّغوية، واتجاهاتِهم نحو دراسة الأدب، وثقافة الامتحانات المدرسية، والمواد الأدبيَّة المقرَّرة، وعدد المتعلِّمين في الصَّف الدِّراسي. في حين وجدت نتائجُ بحث (Divsar, 2014) أن هناك عوامل تؤثِّر في اختيار المداخل، وهي: معرفة المعلِّمين بمنهجية دراسة الأدب، وخبراتهم التَّدريسية، والمستوى الـلُّغوي لدى المتعلِّمين. وأسفرت نتائجُ بحث (Ann et al., 2018) عن عددٍ من العوامل تُحدِّد اختيار المداخل، وهي: مستوى الكفاءة اللُّغوية لدى المتعلِّمين، وخلفيتهم الثَّقافية ودافعيتهم للتعلُّم، والوقت المخصَّص لدرس الأدب، ومصادر التَّعلُّم المتاحة.

في حين توصَّلت نتائجُ دراسة (Shen, 2023) إلى أنَّ اختيار المدخل المناسب لتدريس الأدب يعتمدُ على المعرفة السَّابقة للمتعلِّمين، وقدراتهم، ومصادر التعلُّم المتاحة، وأسلوب التَّدريس المفضَّل لدى المعلِّمين، وأهداف الدَّرس. وأظهرت نتائجُ دراسة (Nawawi & Kamil, 2023) التَّحديات التي يواجهها المعلمون في تدريس الأدب وهي: اتجاهات المتعلِّمين نحو الأدب، وضعف الكفاءة اللُّغوية لدى المتعلِّمين، وعدم تدريب المعلِّمين تدريبًا كافيًا على تدريس الأدب باستخدام المدخل المناسب، وأعداد المتعلِّمين في الصَّف الدراسي.

يُلاحظُ من خلال ما سبق تنوع أهداف الدِّراسات السَّابقة، ومناهجها، وأدواتها، وعينتها، ومكان تطبيقها، ويختلف البحثُ الحالي عنها في تركيزه على تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغةِ العربية في التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السُّعودية، وقد أفاد الباحثُ من نتائجِ تلك الدِّراساتِ ومنهجياتِها.

مشكلةُ البحث

بالرَّغم من أهمية الأدب وأثره الفعَّال في تنميةِ الكفاءةِ اللُّغوية لدى المتعلِّمين، وتعزيزِ دافعيتهم، وتنميةِ مهاراتهم العقلية، وتوسيع مداركهم، فإنَّ هناك ضعفًا ملحوظًا في مستوى أداء المتعلِّمين في فهم النُّصوص الأدبيَّة والتَّفاعل معها، ظهر ذلك في نتائج الأبحاث، منها على سبيل المثال (الغامدي، 2023؛ والمنتشري، 2021؛ وآل قرين، 2020)، ويُعضِّدُ ذلك نتائجُ مشاركة الطلبة في الاختبار الدولي (PIRLS) في دورته لعام (2021)، حيث أشارت النَّتائجُ إلى ضعفٍ ملحوظٍ في المهارات القرائية، وبلغ متوسطُ أداء الطلبة في المهاراتِ القرائية –في النُّصوص الأدبيَّة والمعلوماتية– (449) درجةً، وهي دون المتوسط الدولي البالغ (503) درجة ، وبهذا جاءت المملكةُ العربيَّةُ السُّعوديَّة في المرتبة (٤٦) من (٥٧) دولةً وإقليمًا مشاركًا (هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، 2023)، ويعزِّزُ ذلك نتائجُ الدِّراسةِ الاستطلاعيَّة التي أجراها الباحث على عينة من مشرفي اللُّغة العربية ومُعلِّميها في مراحل التَّعليم العام لاستكشاف واقع تعليم الأدب؛ حيث أشاروا إلى وجود ضعفٍ لدى الطلبة في فهم النُّصوص الأدبيَّة والتَّفاعل معها، وتنوَّعت استجابتُهم حول الأسباب التي أدَّت إلى هذا الضَّعف، وأجمعوا على أن طريقة تقديم النُّصوص الأدبيَّة أحد أهم الأسباب.

وتُعد مداخلُ تدريسِ الأدب الرَّكيزةَ الأساسية في طريقة تقديم النُّصوص الأدبيَّة في الكُتُب المقرَّرة. وتُسهم في تطوير عمليتي تعليم الأدب وتدريسه (Shen, 2023)، خصوصًا إن كانت متنوعة (Simene ,2014). ونظرًا لما تمثله كُتُب اللُّغة العربية في مراحل التَّعليم العام من مصدر مهم من مصادر التَّعلُّم، واعتماد المعلِّمين عليها في تقديم النُّصوص الأدبيَّة؛ أتى هذا البحث لتحليل الكُتُب المقرَّرة للوقوف على المداخل المستخدَمة في تقديم النُّصوص الأدبيَّة. وعلى حد علم الباحث لم يُجرَ بحثٌ سابقٌ تناول ذلك في المملكة العربيَّة السُّعودية.

أسئلةُ البحث:

حاول البحثُ الحالي الإجابةَ عن السُّؤال الرئيس الآتي:

ما مداخلُ تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في التَّعليم العام في المملكةِ العربيَّةِ السُّعوديَّة؟

ويتفرع عن السُّؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعيةُ التَّالية:

١. ما مداخلُ تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في الأوليَّة من المرحلة الابتدائيَّة؟
٢. ما مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في العليا من المرحلة الابتدائيَّة؟
٣. ما مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلة المتوسِّطة؟
٤. ما مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلة الثَّانوية؟

أهدافُ البحث:

هدف البحثُ إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في الأوليَّة والعُليا من المرحلة الابتدائيَّة.
٢. تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلة المتوسِّطة.
٣. تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلة الثَّانوية.

أهميةُ البحث:

تنبع أهميةُ البحث من أهمية موضوعه؛ وهي مداخل تدريس الأدب؛ حيث تُسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في نجاح تدريس الأدب، وتحقيقه للأهداف المرجوة منه. كذلك يمكن أن تُفيد نتائجُ البحث كلًا من:

١. القائمين على مناهج تعليم اللُّغة العربية، وذلك بتعريفهم بمداخل تعليم الأدب في كُتُب تعليم اللُّغة العربية.
٢. المشرفين التربويين؛ وذلك لتقويم أداء المعلِّمين في أثناء تدريس الأدب.
٣. المعلِّمين، وذلك لتعريفهم بواقع مداخل تدريس الأدب في الكُتُب المقررة.
٤. الباحثين، وذلك بفتح المجال لمزيدٍ من الدِّراساتِ المتعلِّقة بمداخل تدريس الأدب.

حدودُ البحث:

اقتصرُ البحثُ على الحدود التالية:

١. الحدود الزمانية: العام الدراسي (1445هـ).
٢. الحدود الموضوعية: مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في مراحل التَّعليم العام.
٣. الحدود المكانية: المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

مصطلحاتُ البحث:

١- مداخلُ تدريس الأدب:

طريقة تقديم النُّصوص الأدبيَّة في كُتُب اللُّغة العربية في مراحل التَّعليم العام في ضوء المداخل التالية: المدخل القائم على المعلومات، والمدخل القائم على اللُّغة، والمدخل الأسلوبي، ومدخل إعادة الصِّياغة، ومدخل الاستجابة الشَّخصيَّة والمدخل الفلسفي الخلقي.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ البحث:

وفقًا لأهداف البحث فإنَّ المنهجَ الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى هو المنهجُ المناسب. فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يصف الظاهرةَ المراد دراستها وصفًا دقيقًا (صابر & خفاجة، 2002)، وأسلوب تحليل المحتوى هو أسلوب يُستخدَم في وصف المحتوى وتحليله على نحو موضوعي ونسقي وكمي (سليمان، 2014).

مجتمعُ البحث:

تكوَّن مجتمعُ البحث من كُتُب اللُّغة العربية جميعها في مراحل التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة (طبعة 1445هـ – 2023م) البالغ عددها (29) كتابًا، بواقع ثلاثة كُتُب لكل مرحلة تعليمية (من الصَّف الأول الابتدائي إلى الثَّالث المتوسِّط)، وكتابين للمرحلة الثَّانوية مُخصَّصينِ

لدراسةِ الأدب هما: الدراسات الأدبيَّة (5)، والدراسات الأدبيَّة والنقدية (6)، وقد حلّل الباحثُ النُّصوصَ الأدبيَّة جميعها والأنشطة المتصلة بها في تلك الكُتُب.

أداةُ البحث: بناؤها وضبطُها:

لتحقيق أهداف البحث أعدَّ الباحثُ بطاقة تحليل محتوى كُتُب اللُّغة العربية بعد اطلاعه على أدلة مناهج تعليم اللُّغة العربية ووثائقها في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، والأدب التَّربوي ذي الصلة. وقد تكوَّنت البطاقةُ في صورتِها الأوليَّة من (6) مداخل رئيسة، ويندرج تحت كل مدخل عدد من المؤشرات بلغ مجموعها (39) مؤشِّرًا. وللتأكُّد من صدق الأداة عُرِضت على (8) مختصين في مناهج اللُّغة العربية وطرق تدريس لإبداء الرأي في مدى مناسبة المداخل ومؤشِّراتها لكل مرحلة تعليمية، ومدى انتماء المؤشِّر ومناسبته للمدخل، ومدى ووضوح الصِّياغة اللُّغوية، وأي تعديلات أو مقترحات أخرى. وبعد تحليل آراء المحكَّمين أخذ الباحث بما اتفق عليه (80٪) منهم، وأصبحت الأداةُ في صورتِها النِّهائية تتكون من (6) مداخل رئيسة، ويندرجُ تحت كل مدخل عددٌ من المؤشِّرات بلغ مجموعُها (31) مؤشرًا، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول ١

مداخل تدريس الأدب ومؤشراتها

المدخل	عدد المؤشرات
المدخل القائم على المعلومات	4
مدخل إعادة الصِّياغة	4
المدخل الأسلوبي	8
المدخل القائم على اللُّغة	5
مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	7
المدخل الفلسفي الخلقي	3

وللتحقُّق من ثبات بطاقة التَّحليل اتَّبعَ الباحثُ أسلوب تعدُّد المحلِّلين للنص الواحد، ومن ثمَّ حساب نسبة الاتفاق بين نتائج التَّحليل باستخدام معادلة كوبر؛ حيث حلَّل الباحث، ومعه مختصٌ آخر –بعد تدريبه على كيفية التَّحليل، وتحديد وحدة التَّحليل– أربعة نصوص أدبية وأنشطتها مختارة عشوائيًا من مراحل تعليمية مختلفة، ومن ثم كتابة التِّكرارات لكل مؤشِّر من المؤشِّرات، وتراوحت نسبةُ الاتفاق بين (٩٠,٣٢ % – ١٠٠ %)، وهي معاملات ثبات مرتفعة مطمئنة لاستخدام الأداة.

تطبيق الأداة

بعد التَّأكُّد من صدق بطاقة التحليل وثباتها قام الباحثُ بتحليل (29)كتابًا.

نتائجُ البحث ومناقشتُها

١- للإجابة على السُّؤال الأول، ونصُّه:

ما مداخلُ تدريسُ الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في الأوليَّة من المرحلة الابتدائيَّة؟

تمَّ حسابُ التِّكرارات والنِّسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كل صف من الثلاثة الأوليَّة من المرحلة الابتدائيَّة وفي كل فصل من الفصول الدِّراسية الثَّلاث، والثَّلاث مراحل مجتمعة، كما هو مُوضَّح في جدول (2).

جدول 2

مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في الأوليَّة من المرحلة الابتدائيَّة

الصَّف	الفصل	التِّكرار/ النِّسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللُّغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصِّياغة	مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	المدخل الفلسفي الخلقي
الصَّف الأول الابتدائي	ف١	ك	٣	١	٠	٢	٤	٠
		%	٣٠	١٠	٠	٢٠	٤٠	٠
	ف٢	ك	٤	٧	٠	١	٤	٢
		%	٢٢,٢	٣٨,٩	٠	٥,٦	٢٢,٢	١١,١
	ف٣	ك	٧	١٤	٠	٠	٨	٨
		%	١٨,٩	٣٧,٨	٠	٠	٢١,٦	٢١,٦
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	١٤	٢٢	٠	٣	١٦	١٠
		%	٢١,٥	٣٣,٨	٠	٤,٦	٢٤,٦	١٥,٤
الصَّف الثاني الابتدائي	ف١	ك	٥	٦	٠	٤	٩	٤
		%	١٧,٩	٢١,٤	٠	١٤,٣	٣٢,١	١٤,٣
	ف٢	ك	٥	٨	٠	٤	١١	٣
		%	١٦,١	٢٥,٨	٠	١٢,٩	٣٥,٥	٩,٧
	ف٣	ك	٧	٦	٠	٤	١٤	٤
		%	٢٠,٠	١٧,١	٠	١١,٤	٤٠,٠	١١,٤
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	١٧	٢٠	٠	١٢	٣٤	١١
		%	١٨,١	٢١,٣	٠	١٢,٨	٣٦,٢	١١,٧
الصَّف الثالث الابتدائي	ف١	ك	٦	٤	٠	٥	٢٤	٤
		%	١٤,٠	٩,٣	٠	١١,٦	٥٥,٨	٩,٣
	ف٢	ك	١١	١١	٠	٧	٢٨	٣
		%	١٨,٣	١٨,٣	٠	١١,٧	٤٦,٧	٥,٠
	ف٣	ك	٩	٥	٠	٨	٢٠	٣
		%	٢٠	١١,١	٠	١٧,٨	٤٤,٤	٦,٧
		ك	٢٦	٢٠	٠	٢٠	٧٢	١٠

الصَّف	الفصل	التّكرار/ النِّسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللُّغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصِّياغة	مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	المدخل الفلسفي الخلقي
الثلاثة الأوليَّة	الكُتُب الدراسية مجتمعة	%	١٧,٦	١٣,٥	٠	١٣,٥	٤٨,٦	٦,٨
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	٥٧	٦٢	٠	٣٥	١٢٢	٣١
		%	١٨,٦	٢٠,٢	٠	١١,٤	٣٩,٧	١٠,١

يتَّضح من جدول (2) تنوع مداخل تدريس الأدب في الأوليَّة من المرحلة الابتدائيَّة بنسب متفاوتة؛ ففي الصَّف الأول الابتدائي يُلاحظ أن المدخل القائم على اللُّغة هو الأكثر تكرارًا، حيث بلغت نسبة تكراره (33.8٪)، يليه مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة بنسبة تكرار(24.6٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (21.5٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (15.4٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (4.6٪). بينما في الصَّف الثاني الابتدائي تبوّأ مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة الصَّدارة وبلغت نسبة تكراره (36.2٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (21.3٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (18.1٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار(12.8٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (11.7٪). وفي الصَّف الثالث الابتدائي احتل مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة الصَّدارة وبلغت نسبة تكراره 48.6٪، يليه المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار(17.6٪)، ثم المدخلين القائم على اللُّغة، وإعادة الصِّياغة بنسبة تكرار متساوية (13.5٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (6.8٪).

وبالنَّظر إلى الصُّفوف الدراسية مجتمعةً يُلاحظ أن مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة هو الأكثر تكرارًا؛ حيث بلغت نسبة تكراره (39.7٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار(20.2٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (18.6٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة (١١,٤٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي (10.1٪)، ويُلاحظ من خلال الجدول أن المدخل الأسلوبي لم يتكرر في الصُّفوف الدراسية الثلاث جميعُها.

٢- للإجابةِ عن السُّؤال الثَّاني، ونصُّه:

ما مداخلُ تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في الصُّفوف العليا من المرحلة الابتدائيَّة؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كل صفٍ من الصُّفوف الثَّلاث العُليا من المرحلة الابتدائيَّة، وفي كل فصلٍ من الفصول الدراسيَّة الثَّلاث، والمراحل الثلاثة مجتمعة، كما هو موضح في جدول (3).

جدول 3

مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في العليا من المرحلة الابتدائيَّة

الصَّف	الفصل	التكرار/ النسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللُّغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصِّياغة	مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	المدخل الفلسفي الخلقي
الرابع	ف١	ك	٣	٤	٢	١	٢١	٢
		%	٩,١	١٢,١	٦,١	٣,٠	٦٣,٦	٦,١

	ف٢	ك	٨	٩	٢	١	٢١	٣
		%	١٨,٢	٢٠,٥	٤,٥	٢,٣	٤٧,٧	٦,٨
	ف٣	ك	٧	١٠	٠	٠	٢١	٤
		%	١٦,٧	٢٣,٨	٠	٠	٥٠,٠	٩,٥
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	١٨	٢٣	٤	٢	٦٣	٩
		%	١٥,١	١٩,٣	٣,٤	١,٧	٥٢,٩	٧,٦
الصَّف الخامس الابتدائي	ف١	ك	١٦	١٩	٤	٨	٣٢	٥
		%	١٩,٠	٢٢,٦	٤,٨	٩,٥	٣٨,١	٦,٠
	ف٢	ك	٣	١٦	٣	٥	٣٠	٥
		%	٤,٨	٢٥,٨	٤,٨	٨,١	٤٨,٤	٨,١
	ف٣	ك	١٥	١٧	٣	٥	٣٠	٥
		%	٢٠,٠	٢٢,٧	٤,٠	٦,٧	٤٠,٠	٦,٧
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	٣٤	٥٢	١٠	١٨	٩٢	١٥
		%	١٥,٤	٢٣,٥	٤,٥	٨,١	٤١,٦	٦,٨
الصَّف السادس الابتدائي	ف١	ك	٦	٦	٣	٢	١٠	٢
		%	٢٠,٧	٢٠,٧	١٠,٣	٦,٩	٣٤,٥	٦,٩
	ف٢	ك	٦	٧	٣	٢	١٠	٢
		%	٢٠,٠	٢٣,٣	١٠,٠	٦,٧	٣٣,٣	٦,٧
	ف٣	ك	٦	٦	٣	٢	١٠	٢
		%	٢٠,٧	٢٠,٧	١٠,٣	٦,٩	٣٤,٥	٦,٩
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	١٨	١٩	٩	٦	٣٠	٦
		%	٢٠,٥	٢١,٦	١٠,٢	٦,٨	٣٤,١	٦,٨
الثلاثة العليا	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	٧٠	٩٤	٢٣	٢٦	١٨٥	٣٠
		%	١٦,٤	٢٢,٠	٥,٤	٦,١	٤٣,٢	٧,٠

يتَّضح من جدول (3) تنوع مداخل تدريس الأدب في الصُّفوف العُليا من المرحلةِ الابتدائيَّة بنسبٍ متفاوتة؛ ففي الصَّف الرابع الابتدائي تبوَّأ مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة الصَّدارة بنسبة تكرار (52.9٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (19.3٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (15.1٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (7.6٪)، ثم المدخل الأسلوبي (3.4٪)، وأخيرًا مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (1.7٪). وفي الصَّف الخامس الابتدائي يتضح أن مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة الأكثر تكرارًا بنسبة تكرار (41.6٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (23.5٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (15.4٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (8.1٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (6.8٪)، وأخيرًا المدخل الأسلوبي بنسبة تكرار (4.5٪). وفي الصَّف السَّادس الابتدائي احتل مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة الصَّدارة بنسبة تكرار (34.1٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (21.6٪)،

ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (20.5)، ثم المدخل الأسلوبي (10.2)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة، والمدخل الفلسفي الخلقي بنسب تكرار متساوية (6.8٪).

وبالنَّظر إلى الصفوف الدراسية مجتمعة يُلاحظ أن مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة هو الأكثر تكرارًا بنسبة تكرار (43.2٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (22٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (16.4٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (7٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (6.1٪)، وأخيرًا المدخل الأسلوبي بنسبة تكرار (5.4٪).

٣- للإجابةِ عن السُّؤالِ الثَّالث ونصُّه:

ما مداخلُ تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلةِ المتوسِّطة؟

تمَّ حسابُ التّكرارات والنِّسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كل صف من الصفوف الثلاث من المرحلة المتوسِّطة، وفي الفصول الدراسية الثلاث، والثلاث مراحل مجتمعة، كما هو موضَّح في جدول (4).

جدول 4

مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلة المتوسِّطة

الصَّف	الفصل	التكرار/ النسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللُّغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصِّياغة	مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	المدخل الفلسفي الخلقي
الصَّف الأول المتوسِّط	ف١	ك	٤	٧	١٢	٠	١٢	٤
		%	١٠,٣	١٧,٩	٣٠,٨	٠	٣٠,٨	١٠,٣
	ف٢	ك	٤	٥	٩	٠	٦	٢
		%	١٥,٤	١٩,٢	٣٤,٦	٠	٢٣,١	٧,٧
	ف٣	ك	٤	٦	١٣	٠	٥	٢
		%	١٣,٣	٢٠,٠	٤٣,٣	٠	١٦,٧	٦,٧
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	١٢	١٨	٣٤	٠	٢٣	٨
		%	١٢,٦	١٨,٩	٣٥,٨	٠	٢٤,٢	٨,٤
الصَّف الثَّاني المتوسِّط	ف١	ك	٣	٧	١٦	١	٦	٢
		%	٨,٦	٢٠,٠	٤٥,٧	٢,٩	١٧,١	٥,٧
	ف٢	ك	٧	٨	١٨	١	١٣	٠
		%	١٤,٩	١٧,٠	٣٨,٣	٢,١	٢٧,٧	٠
	ف٣	ك	٣	٥	١٠	٠	١٢	٢
		%	٩,٤	١٥,٦	٣١,٣	٠	٣٧,٥	٦,٣
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	١٣	٢٠	٤٤	٢	٣١	٤
		%	١١,٤	١٧,٥	٣٨,٦	١,٨	٢٧,٢	٣,٥
الصَّف الثَّالث	ف١	ك	١١	١٣	٩	٧	١٤	٦
		%	١٨,٣	٢١,٧	١٥	١١,٧	٢٣,٣	١٠

الصَّف	الفصل	التكرار/ النسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللُّغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصِّياغة	مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	المدخل الفلسفي الخلقي
المتوسِّطة المرحلة	ف٢	ك	٧	١٠	٧	٦	١٢	٤
		%	١٥,٢	٢١,٧	١٥,٢	١٣	٢٦,١	٨,٧
	ف٣	ك	٦	٨	٨	٤	١٣	٥
		%	١٣,٦	١٨,٢	١٨,٢	٩,١	٢٩,٥	١١,٤
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	٢٤	٣١	٢٤	١٧	٣٩	١٥
		%	١٦,٠	٢٠,٧	١٦,٠	١١,٣	٢٦,٠	١٠
	الكُتُب الدراسية مجتمعة	ك	٤٩	٦٩	١٠٢	١٩	٩٣	٢٧
		%	١٣,٦	١٩,٢	٢٨,٤	٥,٣	٢٥,٩	٧,٥

يتَّضح من جدول (4) تنوع مداخل تدريس الأدب في المرحلة المتوسِّطة بنسبٍ متفاوتة؛ ففي الصَّف الأول المتوسِّط يُلاحظ أن المدخل الأسلوبي الأكثر تكرارًا، حيث بلغت نسبة تكراره (35.8٪)، يليه مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة بنسبة تكرار(24.2٪)، ثم المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (18.9٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (12.6٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (8.4٪)، ويُلاحظ أن مدخل إعادة الصِّياغة لم يتكرر. وفي الصَّف الثاني المتوسط تبوّأ المدخل الأسلوبي الصَّدارة بنسبة تكرار(38.6٪)، يليه مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة بنسبة تكرار (27.2٪)، ثم المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (17.5٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار(11.4٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (3.5٪)، وأخيرًا مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (1.8٪). وفي الصَّف الثالث المتوسِّط احتل مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة الصَّدارة بنسبة تكرار (26٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (20.7٪)، ثم المدخلين القائم على المعلومات، والقائم على اللُّغة بنسب تكرار متساوية (16٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (11.3٪)، وأخيرًا المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (10٪).

وبالنظر إلى الصفوف الدِّراسية مجتمعةً يُلاحظ أن المدخل الأسلوبي هو الأكثر تكرارًا بنسبة تكرار (28.4٪)، يليه مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة بنسبة تكرار (25.9٪)، ثم المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار(19.2٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (13.6٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (7.5٪)، وأخيرًا مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (5.3٪).

٤- للإجابة عن السُّؤال الرَّابع ونصُّه:

ما مداخلُ تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلة الثَّانوية؟

تمَّ حسابُ التِّكرارات والنِّسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كتابيّ الأدب في المرحلة الثَّانوية، وكذلك الكتابين مجتمعين، كما هو موضح في جدول (5).

جدول 5

مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في المرحلة الثَّانوية

الكتاب	التكرار/ النسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللُّغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصِّياغة	مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	المدخل الفلسفي الخلقي
الدراسات الأدبيَّة 5	ك	٤٣	٥٤	٦٩	٣٤	٣١	٨
	%	١٨,٠	٢٢,٦	٢٨,٩	١٤,٢	١٣,٠	٣,٣
الدراسات الأدبيَّة والنقدية 6	ك	٢٨	٣٣	٦٥	١٩	٢٩	٦
	%	١٥,٦	١٨,٣	٣٦,١	١٠,٦	١٦,١	٣,٣
الكتابين مجتمعين	ك	٧١	٨٧	١٣٤	٥٣	٦٠	١٤
	%	١٦,٩	٢٠,٨	٣٢,٠	١٢,٦	١٤,٣	٣,٣

يلاحظ من جدول (5) تنوع مداخل تدريس الأدب في المرحلة المتوسِّطة بنسب متفاوتة؛ ففي كتاب الدراسات الأدبيَّة 5 تبوّأ المدخل الأسلوبي الصَّدارة بنسبة تكرار (28.9٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار(22.6٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار(18٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار(14.2٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (13.3٪)، وأخيرًا مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة بنسبة تكرار(13٪). وفي كتاب الدراسات الأدبيَّة والنقدية(6) احتل المدخل الأسلوبي الصَّدارة بنسبة تكرار (36.1٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (18.3٪)، ثم مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة بنسبة تكرار (16.1٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (15.6٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار(10.6٪)، وأخيرًا المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (3.3٪).

وبالنظر إلى الكتابين مجتمعين يُلاحظ أن المدخل الأسلوبي هو الأكثر تكرارًا بنسبة تكرار(32٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (20.8٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (16.9٪)، ثم مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة بنسبة تكرار (14.3٪)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (12.6٪)، وأخيرًا المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (3.3٪).

مناقشة نتائج البحث

يتضح من خلال عرض نتائج البحث تنوع مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في مراحل التَّعليم العام بنسبٍ متفاوتة، وهو في مجمله مؤشر إيجابي؛ حيث إن تنوع المداخل يُسهم في تحقيق نمو شامل للمتعلِّمين، ومراعاة احتياجاتِهم وأنماط تعلُّمهم (Simene ,2014). ويتَّضح من خلال عرض النَّتائج أن مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة هو أكثر المداخل تكرارًا في المرحلةِ الابتدائيَّة في الصفوف الأوليَّة والعُليا، وقد يكون سببُ ذلك أن المدخل يتمحور حول المتعلِّمين، فأدوار المتعلِّمين فعّالة في فهم النّصوص الأدبيَّة والتَّفاعل معها (Regmi, 2021; Suliman et al., 2019)، وهو ما يتسق مع توجُّه التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعودية من جعل التَّعليم متمحورًا حول المتعلِّم، وهو من المداخل الأكثر استخدامًا من قبل المعلِّمين وفقًا لنتائج دراستيّ (Fauziah, 2016; Simene ,2014)، ويتّضح كذلك أن المدخلَ الأسلوبي هو الأقل تكرارًا في المرحلة الابتدائيَّة في الصُّفوف الأوليَّة والعُليا، وقد يكون سببُ ذلك أن المدخل الأسلوبي يركِّز على تحليل النُّصوص الأدبيَّة تحليلًا لغويًا عميقًا متجاوزًا المعاني السَّطحية (Hwang & Embi, 2007; Regmi, 2021)، وذلك قد لا

يناسب المرحلة الابتدائيَّة بدرجةٍ كبيرة؛ فالتركيز فيها يكون على فهم المعاني السَّطحية والمباشرة، وهو من المداخل الأقل استخدامًا من قبل المعلِّمين وفقًا لنتائج دراستيّ (Dweikat & Shbietah, 2014; Rosario, 2022)، في حين يختلفُ الأمر في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية ؛ حيث توضِّح النَّتائجُ أن المدخل الأسلوبي هو أكثر المداخل تكرارًا، وقد يكون سببُ ذلك مناسبته للمرحلة المتوسِّطة والثَّانوية بدرجةٍ أكبر؛ فالتركيز فيهما على التَّعمُّق في فهم النّصوص الأدبيَّة بما يتناسب مع كل مرحلة.

ويتَّضح من خلال النَّتائج أن مدخل إعادة الصِّياغة هو أقل المداخل تكرارًا في المرحلة المتوسِّطة، وقد يعود ذلك إلى أن المدخل يُركز على إعادة صياغة المعاني الظَّاهرة في النُّصوص الأدبيَّة (Divsar, 2014; Hwang & Embi, 2007)، وهو قد لا يتناسب مع المرحلة المتوسِّطة؛ حيث التركيز فيها على مستوى أعلى في فهم النّصوص الأدبيَّة والتَّفاعل معها. وهو من المداخل الأقل استخدامًا من قبل المعلِّمين وفقًا لنتائج دراسة (Nawawi & Kamil, 2023)، ويختلف ذلك مع نتائج دراسات (Divsar, 2014; Hwang & Embi, 2007; Simene ,2014) حيث إنه من المداخل الأكثر استخدامًا.

ويتضح من خلال النَّتائج أن المدخلَ الفلسفي الخلقي هو أقل المداخل تكرارًا في المرحلة الثَّانوية، وقد يكون سبب ذلك أن تركيز المدخل على القيم المضمَّنة في النّصوص الأدبيَّة (Hwang & Embi, 2007)، والمعاني الفلسفية الواردة فيها (Divsar, 2014)، في حين يكون تركيزُ تعليم الأدب في المرحلة الثَّانوية بشكلٍ أساسي على النَّواحي الأسلوبية واللُّغوية يتَّضح ذلك جليًا من خلال نتيجة تحليل النُّصوص الأدبيَّة والأنشطة المتصلة بها، حيث بلغت نسبةُ تكرار المدخل الأسلوبي والمدخل القائم على اللُّغة مجتمعة (52.8٪)، ويمكن الاستنتاجُ أن المدخل الفلسفي الخلقي ليس من المستهدفات الرئيسة لتعليم الأدب في المرحلة الثَّانوية؛ لذا كان أقل المداخل تكرارًا، بالرَّغم من أنَّه من المداخل المفضلة من قبل المعلِّمين وفقًا لنتائج دراسات (Hwang & Embi, 2007; Ling et al., 2016; Rosario, 2022)، وكذلك من قبل المتعلِّمين وفقًا لنتيجة دراسة (Atek et al., 2021).

توصياتُ البحث

في ضوء نتائج الدِّراسة فإنَّ الباحث يوصي بالآتي:

١. مراجعة نسب تمثيل مداخل تعليم الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في مراحل التَّعليم العام لتحقيق الاستفادة من مزايا كل مدخل؛ مما يُسهم في تحقيق نمو شامل للمتعلِّمين.
٢. وضع مصفوفة للمدى والتتابع لمداخل تعليم الأدب في كُتُب اللُّغة العربية في مراحل التَّعليم العام والتَّأكُّد من كفاية الأنشطة المحقِّقة لها.

مقترحاتُ البحث:

بُناءً على نتائج البحث وتوصياته فإنَّ الباحثَ يقترح إجراء الأبحاث التالية:

١. قياس وعي مُعلِّمي اللُّغةِ العربية بمداخل تدريس الأدب.
٢. برنامج تدريبي لتدريب مُعلِّمي اللُّغة العربية على استخدام مداخل تدريس الأدب.
٣. واقع استخدام مُعلِّمي اللُّغةِ العربية لمداخل تدريس الأدب.

المراجعُ

أولًا: المراجعُ العربية

آل قرين، محمد. (2020). *فاعلية برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبيَّة في تنمية مهارات التَّذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثَّانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

أبو عيسى، هيفاء هاشم. (٢٠٢١). *درجة مراعاة كُتُب اللُّغة العربية في الأردن مداخل تدريس النّصوص الأدبيَّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (2014). *مناهج البحث*. دار عالم الكُتُب للنشر والتوزيع.

صابر، فاطمة عوض. وخفاجة، ميرفت علي. (2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي*. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

الغامدي، صالح عبدالله. (٢٠٢٣). فاعلية نموذج الفورمات " MAT٤ " لمكارثي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثَّانوية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ١٠ (٢)، 27-53.

المنتشري، علي أحمد. (٢٠٢١). فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثَّانوية. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، ٧ (٢٦)، ٦٤٧ – ٧٠٧.

هيئة تقويم التَّعليم والتدريب. (2021). *نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس تقدم مهارات القراءة (PIRLS 2021)*. https://etec.gov.sa/ar/data

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Abu essa, Haifaa. (2021). *The Degree to Which the Arabic Language Textbooks in Jordan Take into Consideration the Approaches for Teaching Literary Texts* (in Arabic), (Unpublished Master Thesis), Yarmouk university.

Affendi, F. R., & Aziz, A. A. (2020). Systematic review: The challenges and approaches in the teaching of English Literature in enhancing English proficiency. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, *10*(4), 318-336.

Aghagolzadeh, F., & Tajabadi, F. (2012). A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. *Journal of Language Teaching & Research*, *3*(1), 205-210.

Al-Ghamdi, Saleh. (2023). Verify the proficiency of formats(4MAT) to McCarthy at development the appropriate literary taste skills for secondary school students (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, *10*(2), 27-53.

Al-Qurain, Muhammad (2020). *The effectiveness of a program based on the literary antics approach in developing the literary appreciation skills of secondary school students* (in Arabic), (Unpublished Master Thesis). Imam Abdul Rahman bin Faisal University.

Alemi, M. (2011). The use of literary works in an EFL class. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(2), 177-180.

Ali, A. A. A., & Mohammed, A. O. (2021). Investigating the Awareness of EFL Sudanese Secondary Schools Teachers about Approaches of Teaching Literature. *Global Academic Journal of Linguistics and Literature*, *3*(3), 57-64

Almntshry, ʻAlī. (2021). The effectiveness of context clues strategy in the development of literature appreciation skills for secondary (in Arabic), *Taif University Journal of Humanities, 7*(26), 647-707.

Ann, A. Y. J., Yunus, M. M., Aziz, A. A., & Yunus, M. M. (2018). ESL trainee teachers' approaches and activities in teaching literature: Usage, factors, and confidence. *Senior Editor: Paul Robertson*, *77*.

Atek, E. S. E., Isyaku, H., Nazri, L. A. M., Hazli, Y. M., & Jijiana, A. N. (2021). Approaches to the teaching of English literature preferred by students in selected Malaysian secondary schools. *Journal of Siberian Federal University, Humanities & Social Sciences*, *14*(3), 396-407.

Atek, E. S., Hassan, I., Latiff Azmi, M. N., & Azmi, N. J. (2020). Popular Approaches to the Teaching of English Literature among Students in Selected Malaysian Secondary Schools. *International Journal of English Language and Literature Studies, Forthcoming*, *9*(4), 339-348

Aydın, N. (2013). *Teaching Shakespeare: A qualitative meta-analysis* (Unpublished master's thesis). Bilkent University.

Barus, I. R. G., Simanjuntak, M. B., & Resmayasari, I. (2021). Reading Literacies Through Evieta-based Learning Material: Students' Perceptions. *Journal of Advanced English Studies*, *4*(1), 15-20.

Beach, R., Appleman, D., Fecho, B., & Simon, R. (2016). *Teaching literature to adolescents*. Routledge.

Berrarbi, A., & Bahous, A. (2018). Introducing short stories in EFL classroom to explore culturally diverse issues. *AWEJ for Translation & Literary Studies, 2*, (2), 103-116.

Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, *29*(2), 169-188.

Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, *17*(1), 3-13.

Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. UK: Longman Group.

Damira, A. (2023). Challenges of Teaching Literature Through Basic Approaches at School. In *Proceedings of International Educators Conference*, *2*(1). 452-455.

Dhillon, K. K., & Mogan, S. (2014). Language-based Approaches to Understanding Literature: A Creative Activity Module. *English Teacher*, *43*(2), 63-78.

Divsar, H. (2014). A survey of the approaches employed in teaching literature in an EFL context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *4*(1).

Divsar, H., & Tahriri, A. (2009). Investigating the Effectiveness of an Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Context. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *13*(2), 105-116.

Dweikat, K. A. J., & Shbietah, G. (2014). An investigation on approaches used by schoolteachers in teaching the literature components in EFL classrooms/English for Palestine case. *Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies*, *2*(7), 11-49.

Fauziah, F. (2016). The approaches to teaching literature for EFL young learners. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, *1*(2), 145-158.

Febriani, R. B., Rukmini, D., Mujiyanto, J., & Yuliasri, I. (2022). Lecturers' perception on the implementation of approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Studies in English Language and Education*, *9*(1), 349-364.

Hassan, H. S., & Rassul, T. H. (2014). An Investigation on Approaches Used in Teaching Literature at Suh English Departments And Their Applications. *Journal of Duhok University*, *17*(1), 15-28.

Hwang, D., & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Malaysian Journal of Educators and Education*, *22*, 1-23.

Ikonne, U. H. (2016). The Teaching of Literature: Approaches and Methods. *International Institute of Academic Research and Development*, *2*(5), 73-78.

Jabeen, R., & Sarifa, N. (2022). Probing the approaches to teaching literature to EFL students-graduate learners' perspective. *Journal of Arts and Humanities*, *11*(2), 1-8.

Kaowiwattanakul, S. (2021). CEFR Based Learning Approach: Using Literature to Enhance EFL Students' Reading Skills and Critical Thinking Skills. *English Language Teaching*, *14*(11), 66-79.

Kaur, P., & Mahmor, N. (2014). Examining the role of the English literature component in the Malaysian English curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *134*, 119-124.

Keshavarzi, A. (2012). Use of literature in teaching English. *Procedia-social and behavioral sciences*, *46*, 554-559.

Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating short stories in English language classes. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, *6*(2), 110-125.

Krishnasamy, J. (2015). An Investigation of Teachers Approaches Employed in Teaching the English Literature. *Asian Journal of Education and e-Learning*, *2*(3), 136-145.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.

Lim, B. S. H., & Omar, S. (2007). *Approaches adopted in the teaching of poetry for the upper secondary school students in Tawau town area* (1-8). Faculty of Communication and Modern Languages, Universiti Utara Malaysia.

Ling, S., Ling, M., & Eng, C. S. (2016). Types of English literature teaching approaches preferred by teachers in secondary schools in Miri, Sarawak. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, *4*, 1-14.

Mok, S. S. (2008). *Educational psychology & pedagogy: Learner and learning environment*. Penerbitan Multimedia.

Mujawar, M. A. G. (2013). Creative techniques of teaching literature. *Language in India, 13*(7), 121-235.

Muthusamy, C., Salleh, S. M., Michael, A. S., Arumugam, A. N., & Thayalan, X. (2017). Methods used in teaching and learning of literature in the ESL classroom and adult learners' attitude. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4*(2), 17-25.

Nawawi, N. N., & Kamil, F. M. (2023). The Teacher's Approaches in Teaching English Literature Component: A Systematic Literature Review. *Jurnal Evolusi*, *4*(1).

Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, *41*(4), 465-496.

Parkinson, B., & Reid Thomas, H. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edinburgh University Press.

Parojenog, R. C. (2020). Approaches in teaching literature employed by senior high school teachers. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, *2*(2), 52-58.

Rashid, R. A., Vethamani, M. E., & Rahman, S. B. A. (2010). Approaches Employed by Teachers in Teaching Literature to Less Proficient Students in Form 1 and Form 2. *English Language Teaching*, *3*(4), 87-99.

Regmi, L. R. (2021). An analysis of approaches to teaching literature. *Curriculum Development Journal, 29(*43). 77-88

Rosario, V. A. Del. (2022). Approaches in Teaching Literature in Public Secondary Schools of Southern Nueva Vizcaya. *IOER International Multidisciplinary Research Journal, 4*(2), 193-201.

Ṣābir, Fāṭimah. wkhfājh, Mīrfit. (2002). *Foundations and principles of scientific research* (in Arabic). Al-Isha'a Library and Publishing, Alexandria.

Shen, X. (2023). Systematic Review: Approaches in Improving English Literature Teaching and Learning in ESL Classrooms. *International Journal of New Developments in Education, 5*(14), 55-64.

Simene, G. M. J. P. (2014). Approaches and strategies in teaching Philippine literature employed by instructors. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*, *11*, 16-16.

Stepanenko, O., Trubitsyna, O., Shapoval, O., Terekhovska, O., Vivcharyk, N., & Spatar, I. (2021). Modern approaches to methods of teaching world literature. *Laplage Em Revista, 7*(E), 113–121.

Sulaymān, 'Abd-al-Raḥmān. (2014). *Research Methods* (in Arabic). Dar Alam Al-Kotob for Publishing and Distribution, Cairo.

Suliman, A., & Yunus, M. M. (2014). A glimpse on the re-introduction of English Literature in Malaysian secondary schools. *International Journal of Languages and Literatures, 2*(2), 151-164.

Suliman, A., Md Yunus, M., & Yusoff Mohd Nor, M. (2019). The influence of locality, training and teaching experience on the approaches to teaching literature. *Arab World English Journal (AWEJ), 10*.

The Education and Training Evaluation Commission. (2021). *Results of Saudi students in the international study measuring the progress of reading skill (PIRLS 2021)* (in Arabic). https://etec.gov.sa/ar/data

Thunnithet, P. (2011). *Approaches to criticality development in English literature education: a second language case study in a Thai university* (unpublished Doctoral dissertation). University of Southampton.

Vacca, R. T., Mraz, M., & Anne, J. (2021). *Content area reading: literacy and learning across the curriculum.* Pearson.

Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL Classroom. In *English teaching forum*, 47(3), 2-9.

Wellek, R. and Warren, A. (2011). *Theory of literature* (Digitized Copy). New York: Harcourt, Brace.

Widyahening, E. T., & Wardhani, N. E. (2016). Literary works and character education. *International journal of language and literature*, *4*(1), 176-180.

Yimwilai, S. (2015). An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom. *English Language Teaching*, *8*(2), 14-21.

Yu, Q., & Van Maele, J. (2018). Fostering intercultural awareness in a Chinese English reading class. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, *41*(3), 357-375.

Zhen, C. (2012). Characteristics and strategies of literature teaching in the EFL context in China. *International Journal of Electronics and Communication Engineering*, *5*(3), 35-43.