

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس
برنامج ماجستير التربية

مشكلات تكامل تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظر معلميها

إعداد:

الطالبة: زهرة أحمد الموالي

المشرف:

الدكتور: حسن الناصر

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة البحرين

مشروع بحث لاستكمال متطلبات درجة ماجستير التربية
" تطوير المناهج " بكلية التربية - جامعة البحرين

1423هـ - 2003م

قائمة المحتويات

<u>الموضوعات</u>	<u>رقم الصفحة</u>
الفصل الأول: مشكلة البحث وأدواته وإجراءاته.	3
- المقدمة	3
- مشكلة البحث	5
- أهداف البحث	6
- أهمية البحث	7
- فروض البحث	7
- مجتمع البحث	7
- عينة البحث	7
- حدود البحث	7
- أدوات البحث	8
- مصطلح البحث	8
- خطوات وإجراءات البحث	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة .	10
أولاً:	
مفهوم التكامل وخصائصه:	10
- مفهوم التكامل	10
- أهداف التكامل	11
- المزايا النفسية والتربوية للتكامل	12
اللغة العربية والتكامل:	12
- مفهوم الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية	13
- الأسس التي تستند إليها الطريقة التكاملية	14
واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء أسلوب المنهج التكاملي:	15
مجالات محتوى منهج اللغة العربية	16

17	أبرز مشكلات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية:
17	- مشكلات تتعلق بالمنهج
18	- مشكلات تتعلق بالتدريس
19	ثانياً: الدراسات السابقة
19	- الدراسات العربية
26	- الدراسات الأجنبية
33	- التعليق على الدراسات السابقة
35	الفصل الثالث: منهج البحث ونتائجه.
35	- أهداف الاستبانة
35	- بناء الاستبانة
36	- صدق الاستبانة
37	- تطبيق الاستبانة
38	- نتائج الاستبانة:
38	- النتائج ذات الصلة بالمشكلات التي تتعلق بالمنهاج
45	- النتائج ذات الصلة بالمشكلات التي تتعلق بالتدريس
	الفصل الرابع: ملخص البحث وتوصياته:
55	- ملخص البحث وتوصياته باللغة العربية
59	- ملخص البحث وتوصياته باللغة الانجليزية
62	المراجع العربية
66	المراجع الأجنبية
87-68	الملاحق

الفصل الأول

مشكلة البحث وأدواته وإجراءاته

للغة وظائف رئيسة في حياة الفرد والجماعة، فهي أداة التعبير عن الأفكار والمشاعر، ووسيلة الاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، والأمم والشعوب بعضها ببعض، وبها تسجل خبرات الأمم، ويحفظ تراثها الثقافي، والحضاري، ويتبادل الأفراد تجاربهم وأفكارهم في مختلف ميادين المعرفة والحياة (الكخن، 1992).

ونظرا لذلك، فقد اهتمت الأمة العربية كغيرها من الأمم والشعوب، بلغتها العربية، من خلال الحرص على تعليمها لأبنائها، وتعميقها في نفوسهم، والاعتزاز بها أمام اللغات الوافدة، بجعلها اللغة الرسمية التي تسيّر بها حياتها في مختلف ميادينها، وهذا نابع من اعتقادها بأنها المحور الأساس في بناء الإنسان العربي بكل جوانبه (عبد القادر والناصر، 1993).

ورغم هذا الحرص والاعتزاز، إلا أن الشكوى من تدني مستويات الطلبة في اللغة العربية صارت تتعاضد عاما بعد آخر، سواء أكانت من قبل أولياء الأمور، أم المدرسين، أم المسؤولين عن العملية التعليمية.

ونتيجة لهذه الشكوى، عقدت الندوات وأقيمت البحوث التي تحاول الكشف عن أسباب هذا الضعف. وقد كشفت المحصلة النهائية لهذه البحوث والندوات، أن من أهم أسباب هذا الضعف هو عدم فاعلية طريقة بناء مناهج اللغة العربية، وطرق تدريسها بالدرجة الأولى (أبو ادريس، 1994) ويرجع البعض أن ضعف الطلاب في اللغة نتيجة، تدريس اللغة العربية القائم على تقسيمها إلى فروع، ولكل فرع منهجه وكتبه وحصصه، مثل القراءة، والنصوص، والنحو، والتعبير و...، ويتم معالجة كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقررة في الجدول الدراسي (إبراهيم، د.ت).

إن اللغة العربية وحدة متكاملة تتربط جميع فروعها في وحدة واحدة لتؤدي وظيفتها في الاتصال الفكري بين أبناء الأمة، ونحن حين نستخدمها فإننا لا نصدر

في استخدامنا لها من خلال فرع بعينه، وإنما نمارس استخدامنا للغة بوصفها كلا متكاملًا لا يمكن تجزئته أو تفكيته (علي، 1994).

وبما أن اللغة العربية وحدة متكاملة بكل فروعها فإنه ينبغي أن تعالج تدريسًا في إطار هذا المفهوم (قورة، 1981)، أي مفهوم التكامل في بناء منهج اللغة العربية.

وقد أجريت حول المنهج التكاملي دراسات وبحوث تجريبية كثيرة في دول العالم، أثبت معظمها أن هذا الأسلوب التكاملي أقدر من غيره من التنظيمات المنهجية الأخرى، على تحقيق الأهداف التربوية التي ترمي في الدرجة الأولى إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل، والمتكامل لشخصيته، وفي سلوكه الذي يجعل منه مواطنًا صالحًا، يستطيع أن يقوم بدوره، ومسئوليته في وطنه على أكمل وجه. ويقوم الأسلوب التكاملي في بناء المنهج المدرسي على أحدث معطيات علم النفس، كما أنه يعترف بالفروق الفردية بين الطلاب، ويقدم لهم الأنشطة التعليمية لأوجه التعليم المختلفة، مما يمكن كل طالب من التعلم في حدود إمكانياته، وخبراته، واستعداداته (مبارك، 1988).

ولقد أجمع كثير من الباحثين والتربويين على ضرورة تعليم اللغة العربية وحدة متكاملة. هذا التوجه الذي ينسجم ووظيفة اللغة العربية وتكوينها. فاللغة وحدة متكاملة في نشأتها وفي استعمالها، وهي كالكائن الحي يؤثر كل جانب من جوانبه في الجوانب الأخرى. ويتفق مع هذا الاتجاه كل من: (خاطر وآخرون، 1989، وعبد، 1979، والركابي، 1986، ومجاور، 1983)، إذ يرى هؤلاء جميعًا أن مراعاة التكامل في اللغة يعني تدريسها على أنها وحدة متكاملة، وأن العلاقة بين فروعها وفنونها، علاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثير، والصلات بينها متداخلة، والكفاءة في فن ينعكس على الفنون الأخرى. ويرون أن تدريس اللغة يجب أن ينطلق من وحدتها.

وقد ورد تفضيل طريقة التكامل، في رد المسؤولين عن تعليم اللغة العربية على الاستفتاء الذي وجهته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إلى الدول العربية (1974) فقد أجابوا مفضلين هذه الطريقة، لأنها تجعل القواعد جزءًا من النشاط

اللغوي، وتدريب الطلاب على القراءة، وتساعد في ربط القاعدة بالموضوع وتوجه المتعلمين إلى الاهتمام بالمعنى، وتوسع دائرة معارفهم وتدريبهم على الاستنباط، فاللغة وحدة متكاملة ، وإلغاء الفواصل الصناعية بين فروعها أمر مطلوب(مراد،2002).

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بتعليم الطلاب اللغة يعني الاهتمام بتطوير اللغة والارتقاء بها، والعمل على تكامل فروعها وتحقيق وحدتها. ونظرا للحاجة الملحة لتطوير تدريس اللغة فإن وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين قد خطت خطوات متسارعة وطموحة في تطوير مناهج التعليم وأساليبه باتجاه الطريقة التكاملية. وقد بدأت عملية التطوير بإخضاع التعليم في المرحلة الابتدائية لسلسلة من التعديلات والتغيرات التي انتهت بتبني نظام معلم الفصل، والعمل به بدءا من العام الدراسي 1982، وبمقتضاه أصبحت اللغة العربية تدرس بطريقة متكاملة(حبيب،1991).

وفي سياق التطوير ذاته، عمدت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين إلى تطبيق نظام المقررات أو الساعات المعتمدة الذي بدأ تطبيقه منذ العام الدراسي 1989/88م، بعد قناعة المسؤولين بالوزارة ، بأنه نقلة طبيعية وتطويرية لمناهج التعليم الثانوي(العبدالله،1995).

واستجابة لهذا التطوير في بنية نظام التعليم في المرحلة الثانوية، وتأكيدا على التكامل اللغوي في مادة اللغة العربية أعادت شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج النظر في المناهج الدراسية لهذه المرحلة، وأعدت لها صياغة جديدة تراعي التكامل والربط بين فروع المادة، وتتخذ من النصوص اللغوية محاور لتدريس المادة مجتمعة، كما قامت بتأليف بعض الكتب الدراسية وفق هذه الطريقة معتمدة على النص اللغوي المتكامل منطلقا لتدريس كافة فروع اللغة العربية(حبيب،1991).

ومنذ اعتماد هذه الطريقة في تدريس اللغة العربية ، بدأت الشكوى تأخذ صورا مختلفة، فبعض المعلمين والمعلمات يشكون من صعوبة تنفيذ الدروس بالطريقة التكاملية، وقد أثبتت دراسة علي(1994) تدني مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية.

وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية هدفت إلى معرفة ما إذا كان منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يساعد على التكامل أم لا، وذلك من خلال توزيع استبانة (ملحق رقم 1) على (20) مدرس ومدرسة ، وقد أشار معظمهم (80%) إلى أن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة لا يساعد على التكامل ، ووضح البعض (40%) بوجود مشكلات تعوق تطبيق الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية. وقد رأت الباحثة أن تقف على آراء المدرسين الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية للتعرف على المشكلات التي تواجههم في أثناء تدريسها.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1. ما أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية؟ وما أسبابها؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للجنس بالنسبة للمشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. إبراز المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية وتحديد لها.
2. تعرف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم اللغة العربية بالطريقة التكاملية.

أهمية البحث:

من المتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث في الجوانب التالية:

1. تحديد طبيعة المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية ، مما يساعد على وضع حلول لهذه المشكلات.
2. يمكن أن يفيد من نتائجه مدرسو اللغة العربية وواضعو المنهج ومخططوه، ومن يتصدون لتطويره.
3. قد يفتح هذا البحث الباب أمام بحوث أخرى في المجال نفسه.

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمشكلات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية تعود لجنس المعلم.

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والذين يبلغ عددهم 162.

عينة البحث:

تحدد عينة البحث من خلال مجتمع الدراسة باعتبارها عينة مقصودة وستكون 20 مدرسا و 20 مدرسة للغة العربية في المرحلة الثانوية بما مجموعة 40 مدرسا ومدرسة وهي تعادل 24,69% من مجتمع البحث.

حدود البحث:

سيقتصر البحث على المدارس الثانوية وفي حدود خمس مدارس منها وهي:

- مدرسة أحمد العمران الثانوية للبنين.
- مدرسة النعيم الثانوية للبنين.
- مدرسة الشيخ عبد العزيز الثانوية للبنين.
- مدرسة جدحفص الثانوية للبنات.
- مدرسة سار الثانوية للبنات.

أدوات البحث:

- استبانته موجهة إلى المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتعرف أبرز المشكلات التي تواجههم في تدريسها، وأسباب ذلك (ملحق رقم 1).
- عمل استبانة أخرى في ضوء الاستبانة الأولى والدراسات السابقة تتضمن بنود محددة لأبرز المشكلات التي تواجه مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية (ملحق رقم 2).
- عمل جداول لتوضيح ما إذا كانت هناك فروق بالنسبة للمشكلات التي يواجهها المعلمون والمعلمات تعود إلى الجنس.

مصطلح البحث:

الطريقة التكاملية: وهي أن ينظر إلى اللغة العربية على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً مختلفة ، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الفروع اللغوية، فيكون موضوع الدراسة قراءة وتعبير وأدب ونحو وبلاغة، دون أن يتم تخصيص حصة معينة لأي نوع من أنواع الدراسات اللغوية (إبراهيم، د.ت). وتقصد الباحثة بالعملية التكاملية، هو مدى قدرة مدرسي اللغة على تطبيق وحدة اللغة بمختلف فروعها، اعتمادا على منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

خطوات وإجراءات البحث:

1. عرض مشكلة البحث وأدواتها وإجراءاتها.
2. التعرض إلى أبرز مشكلات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية وسيكون ذلك في ضوء:
 - مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.
 - تعرف آراء مدرسي ومدرسات اللغة العربية من خلال استبانة توجه إليهم بعد التأكد من صدقها.

3. تحديد ما إذا كانت هناك فروق بالنسبة للمشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات تعود للجنس وذلك من خلال توجيه استبانة أخرى إليهم بعد التأكد من صدقها، والقيام بعمل جداول.
4. تحليل نتائج الدراسة في ضوء ما توصل إليه البحث.
5. تقديم المقترحات والتوصيات المناسبة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

ينقسم الفصل الثاني إلى قسمين، القسم الأول يمثل الإطار النظري، ويبدأ بلمحة سريعة عن المنهج التكاملي من حيث مفهومه، وخصائصه، ثم يوضح مفهوم الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية مع الإشارة إلى الأسس التي تستند إليها ، وبعدها يتناول واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء أسلوب المنهج التكاملي، وأخيراً يتعرض إلى أبرز مشكلات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في هذه المرحلة، أما القسم الثاني فيتناول عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

أولاً:

(أ): مفهوم التكامل وخصائصه:

1- مفهوم التكامل:

يقصد بمفهوم التكامل كمصطلح تربوي، تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومتراصة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة (الخياط، 2001).

وفي تعريف آخر يقصد به تنظيم المنهاج بحيث يتم إزالة الحدود أو التواصل بين المواد . ويتم التركيز على المشاكل الحياتية الشاملة، أو المجالات الدراسية العريضة التي تجعل من أجزاء المناهج المتفرقة وحدة واحدة لها معنى (lake, 1997).

ويعرفه الدمرداش سرحان بأنه ترابط المعلومات وتماسكها وجمع أطرافها ، وعلاج ظاهرة التفتيت والتجزئ التي اعترتها في ظل مناهج المادة الدراسية وتطبيقاتها التقليدية (سرحان، 1983).

كما يشير مفهوم التكامل إلى كيفية ربط المواد الدراسية المختلفة ببعضها من جانب وكيفية ربط موضوعات المادة الدراسية ذاتها من جانب آخر (سعادة وإبراهيم، د.ت).

ويعرف بعض التربويين التكامل بأنه عملية تحدث داخل الفرد نفسه سواء كان محتوى المنهج منظما لتحقيق هذا الغرض أم لا، وتكاد تجمع الدراسات التربوية على أن وحدة المعرفة تؤدي إلى تعلم أفضل (مجاور والديب، 1984).

وهناك شبه اجماع واتفاق بين عدد من الباحثين مثل: فوجارتي وجاكوبس وستاج وغيرهم على أن مفهوم التكامل يعني التناسق والترابط بين عناصر المناهج بما تقدمه من محاور معرفية وأنشطة تعليمية وأساليب منظمة ومخططة تسعى إلى تنمية شخصية الفرد المتعلم على نحو يمكنه من الاضطلاع بأدواره المتعددة في المجتمع مستقبلا (دويغر، 1993).

بعد عرض التعريفات السابقة ترى الباحثة أن التعريف الأول عام ، والتعريف الثاني أكثر حصرا، أما التعريف الثالث فهو أكثر دقة، وبصورة عامة إن جميع التعريفات وإن اختلفت ميادينها وتعددت مجالاتها ومفاهيمها تؤكد جميعها على ترابط الخبرة التربوية وتكاملها.

2- أهداف التكامل:

1. مساعدة الطالب على التكيف الناجح مع بيئته، وذلك عن طريق إكسابه معارف ومعلومات ومفاهيم ومهارات وأساليب تفكير سليمة في صورة متكاملة (مبارك، 1988).
2. تهيئة المواقف التعليمية التي تدفع الطالب إلى العمل على أن يجمع بين خبراته في صورة موحدة يرضى عنها (حبيب، 1991).
3. تعويد الطالب المعالجة المتكاملة لكل ما يواجهه من مواقف ومشكلات في حياته.
4. إشباع حاجات الطالب البيولوجية والاجتماعية، والنفسية بما يؤدي إلى نموه نموا متكاملا في جميع النواحي (مبارك، 1988)

3- المزايا النفسية والتربوية للتكامل:

تؤكد الدراسات والتجارب التي أجريت في مجال التكامل، أن المزايا التربوية والنفسية لهذا التنظيم المهني تفوق ما ينسب منها إلى التصنيفات المنهجية الأخرى (حبيب، 1991) وقد أجملت هذه المزايا على النحو التالي (مبارك، 1988):

1. يلائم طبيعة نمو الطالب في مراحل التعليم عامة، ومرحلة التعليم الأساسي خاصة التي غالبا ما تتسم بالكلية.
2. يراعي مطالب نمو الطالب ، ويشبع حاجاته، وينمي ميوله، ويساعده على النمو بطريقة متكاملة.
3. يحقق تكامل المعرفة، ووحدة التعلم، ويكسب الطالب النظرة التكاملية للحياة وللعالَم الذي يعرف باتساعه، وتغيره السريع.
4. يوفر الكثير من جهد المدرسين، ووقتهم الذي يضيع جزء كبير منه نتيجة استخدام منهج المواد المنفصلة.
5. يؤثر التعلم بالأسلوب التكاملي على جميع جوانب شخصية الطالب ، ويساهم في إعدادة بطريقة متكاملة.
6. يحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية للتربية.
7. يساعد على إبقاء نواتج التعلم أكثر دواما وأقل عرضة للنسيان.

(ب): اللغة العربية والتكامل:

إن صلة اللغة العربية بالتكامل ليست حديثة العهد، وإنما هي صلة قديمة لها جذورها التاريخية في لغتنا العربية قبل أن يأخذ التكامل صورته وأبعاده كمصطلح تربوي حديث (حبيب، 1991) ، فلقد أدرك علماء العربية السابقون فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية حين كانوا يتخذون من النص الأدبي محورا تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة (مراد، 2002) ويظهر هذا التكامل في كثير من كتب اللغة العربية القديمة ككتاب الآمالي لأبي علي القالي، وكتاب الكامل للمبرد.

وفي العصر الحديث ، لقي الاتجاه التكاملي اهتماما كبيرا من قبل المهتمين بدراسة اللغة العربية وتعليمها، وأصبح من النادر أن تجد كتابا في تعليم اللغة

العربية لا يتطرق إلى الحديث عن أهمية التكامل بين فروع اللغة العربية، وضرورة مراعاة ذلك عند القيام بتدريسها. والسبب في ذلك هو أن المنهج التكاملي منهج منطقي يتفق وتعليم اللغة نفسها، لأنه يتم عن طريق معالجة عباراتها في ظل السياق والمعنى، فتألفها الأسماع والأنظار وتتعود عليها الألسنة والأقلام، وبهذه الطريقة تتوطد العلاقة بين الفنون اللغوية المختلفة فيتعلم الطالب مهارات اللغة في مواقعها الطبيعية من النص (العمرى، 1989).

1- مفهوم الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية:

يعرف إبراهيم (د.ت) الطريقة التكاملية بأن المراد بها في تدريس اللغة هو أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً متفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والحفظ، والتدقيق، والتعبير، والإملاء، والتدريب اللغوي.

ويعرفها حسنين (1989) بأنها تعني "دراسة اللغة كوحدة مستقلة وأن تدرس فنونها أيضا في إطار متصل الحلقات، حيث إن وحدات اللغة تتأزر في وحدة متكاملة وتعمل جنبا إلى جنب".

وهذا المفهوم لا يختلف عما يورده شحاته (1990) في تعريف الطريقة التكاملية حيث يذكر أن الطريقة التكاملية يقصد بها تكامل مهارات اللغة، أي أن هناك ترابطا بين مهارات اللغة من قراءة وكتابة وتحدث واستماع. وهذا الترابط يظهر بوضوح في أثناء تعليم اللغة، وبالتالي فليس هناك استماع بمفرده ولا حديث ولا قراءة ولا كتابة تعمل بمعزل عن الفن الآخر للغة بالإضافة إلى أنه ليس هناك قواعد بمفردها ولا أدب منفصل عن القراءة إنما تتربط هذه الفروع وتتكامل، ويتم تعليمها كوحدة حتى تتضح وظائف كل هذه المهارات.

أما عبده (1979) فيرى أن الطريقة التكاملية يقصد بها أن تعلم اللغة كوحدة لا كفروع مستقلة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع التعبير، وفرع الخط، وفرع الإملاء، وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي، لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان.

نلاحظ مما سبق أن كل التعريفات التي أوردها المربون للطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية تؤكد على ضرورة دراسة اللغة كوحدة لا كفروع كل منها مستقل بذاته، وهذا ما يؤكد بعض علماء النفس من حيث إن إدراك الكل سابق على إدراك الجزء، والجزء لا تتضح وظيفته إلا بانضمامه إلى الكل وهذا في حد ذاته يُعد أساساً من الأسس المهمة التي تعتمد عليها الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية.

2- الأسس التي تستند إليها الطريقة التكاملية:

تستند الطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية إلى مجموعة من الأسس وقد أبرزها إبراهيم عبد العليم في كتابه الموجه الفني على النحو التالي:

• الأسس النفسية:

إن في اتباع هذه الطريقة تجديداً لنشاط الطلاب ، وبعثاً لشوقهم، ودفعاً للسأم والملل عنهم، وذلك لنتنوع العمل وتلوينه، كما إن فيها نوعاً من تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد، لعلاج من جميع جوانبه، وفي التكرار تثبيت وزيادة فهم. وهذه النظرية تقضي كذلك بفهم الموقف الذي يمثله الموضوع فهما كلياً أولاً، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء. وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات.

• الأسس التربوية:

إن في هذه الطريقة ربطاً بين ألوان الدراسات اللغوية، وضماناً للنمو اللغوي نمواً متعادلاً، لا يطغى فيه لون على آخر، لأن هذه الألوان جميعاً تعالج في ظروف واحدة، لا تتفاوت فيها حماسة المدرس وإخلاصه أو غير ذلك من العوامل.

• الأسس اللغوية:

إن هذه الطريقة مساهمة للاستعمال اللغوي، لأننا حين نستعمل اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي إنما نصدر في كلامنا أو كتابتنا عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة، بمعنى أننا لا نستشير القاموس أولاً؛ ليمدنا بالمفردات التي نحتاج إليها،

ثم نستشير القواعد؛ لنفهم كيف نؤلف الجمل ونضبط الكلمات، بل يتم تعبيرنا بصورة سريعة متكاملة ومترابطة (إبراهيم، د.ت).

بعد هذا العرض الموجز للأسس التي تستند إليها الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية ، ترى الباحثة أنه من الأفضل تقديم الأسس اللغوية على الأسس التربوية وذلك على اعتبار أن الفرد يستعمل اللغة كوحدة ويستخدمها في أداء الوظيفة الأساسية التي وجدت من أجلها وهي الاتصال بين الجماعات الإنسانية والتعبير عن الأفكار ، والأغراض والأحاسيس والمشاعر قبل التحاقه بالمدرسة. أما الأسس التربوية للطريقة التكاملية فتأتي ضمانا لهذا النمو اللغوي نموا متعادلا.

(ج): واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء أسلوب المنهج التكاملي:

في إطار تطوير مناهج المرحلة الثانوية وفق نظام الساعات المعتمدة، وفي ضوء نصاب مادة اللغة العربية في الخطة الدراسية التي حددتها وثيقة الإطار العام للمنهج المطور للتعليم الثانوي، أعدت شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية مراعية التوجهات الجديدة والخصائص اللغوية والأسس التربوية النابعة من طبيعة اللغة ووظيفتها، ومن طبيعة التعلم ذاته (وزارة التربية والتعليم، 2001).

وانطلاقا من وظيفة اللغة، بُنيت جميع مساقات منهج اللغة العربية المطورة للمرحلة الثانوية على أساس وحدة اللغة وتكامل فنونها ومهاراتها، بحيث تكون الوحدة الطبيعية للغة هي السمة البارزة في كل مساق، وبحيث يكون النص هو محور جميع المهارات اللغوية المطلوب تقديمها إلى المتعلم في نسق متكامل (المرجع السابق، 2001)، وبناء على ذلك لم يعد هناك نحو على حدة ، أو بلاغة على حدة، ولم تعد هناك حدود فاصلة بين النص الأدبي والنص القرآني، وإنما بني منهج المادة على التكامل بين فنون اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة (وزارة التربية والتعليم، 1998).

ومما يجدر التنبيه إليه أن الكتاب المدرسي - في ضوء المنهج المطور - لا يمثل المصدر الوحيد للمعرفة، لأنه لا يشمل إلا على الحد الأدنى المطلوب من الخبرات طبقاً لمحتويات الكتاب، ولذا اقترح المنهج أنواعاً عديدة من الأنشطة المؤدية إلى تحقيق أهدافه العامة والخاصة، وذلك بالعودة إلى شتى مصادر المعرفة الأخرى، وتوظيفها لتحقيق الكفايات المطلوبة (وزارة التربية والتعليم، 2001).

مجالات محتوى منهج اللغة العربية:

لتحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية (ملحق رقم 4) يدرس الطالب دراسة تكاملية نصوصاً وموضوعات (وزارة التربية والتعليم، 2001، 17-18):

1. دينية ، ترسخ العقيدة الإسلامية، وتعمق وعي الطالب بالارتباط الوثيق بين الدين والحياة في مختلف المجالات.

2. وطنية، تصل الطالب ببيئته المحلية. وتعمق انتماءه الوطني، ووعيه، بحقوق المواطن وواجباته ودوره في تحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

3. اجتماعية، تعالج قضايا الأسرة والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتبرز ما تواجهه هذه التنمية من مشكلات ، وتطرح مقترحات لحلها.

4. خليجية، ترسخ إدراك الطالب ما بين دول مجلس التعاون من روابط تاريخية وحضارية واجتماعية واقتصادية وثقافية في الماضي والحاضر، وأهمية العمل على دعمها وتقويتها في المستقبل.

5. قومية تعزز انتماء الطالب إلى أمته العربية وتعمق إحساسه بأهم قضاياها ومشكلاتها.

6. ثقافية، تتناول المعرفة الإنسانية والقضايا المعاصرة، والتقدم العلمي والتكنولوجي.

7. علمية، تتناول أبرز القضايا المعاصرة، المتعلقة بالتقدم العلمي والتكنولوجي.

8. إنسانية، تعالج مشكلات العصر التي تواجه الإنسانية وانعكاسها على تطور الفرد والمجتمع.

9. أدبية من الشعر والنثر في العصور المختلفة.

كما يدرس الطالب من خلال الموضوعات والنصوص الظواهر النقدية والبلاغية والنحوية، ولتنمية قدرات الطالب في فن التعبير يتم تدريبه على مهارات التعبير الشفوي والكتابي المشار إليها في الأهداف من خلال مواقف

تعبيرية متنوعة، تنطلق من الموضوعات والنصوص المقررة ، ومن اهتمامات الطالب وحاجاته، أما لتنمية قدرات الطالب في فن الاستماع فيتم تدريبه على مهارات الاستماع وآدابه من خلال نصوص نثرية وشعرية مناسبة لاهتماماته وميوله، ومتصلة بموضوعات المنهج(وزارة التربية والتعليم، 2001).

ولكن على الرغم من الجهود المبذولة في منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية من قبل شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج إلا أن هذا المنهج قد تبين للباحثة من خلال قيامها بدراسة استطلاعية على 20 مدرسا ومدرسة أنه يساعد على التكامل إلى حد ما، وذلك بسبب المشكلات العديدة التي تعترض المدرسين وتحول دون تطبيقهم لها تطبيقا سليما.

(د): أبرز مشكلات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية:

في ضوء مراجعة البحوث والدراسات السابقة ومن خلال توزيع استبانة لتعرف آراء مدرسي ومدرسات اللغة العربية في أبرز المشكلات التي تواجههم في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية (ملحق رقم 1) تبين أن هناك مشكلات تتعلق بالمنهج ومشكلات تتعلق بالتدريس:

1- مشكلات تتعلق بالمنهج:

أكد مدرسو ومدرسات اللغة العربية من خلال توزيع الاستبانة - التي تم الإشارة إليها- عليهم أن منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لا يساعد على التكامل ، وذلك لأن دليل المعلم لا يبين معارف إضافية، وأنشطة مقترحة للتدريس وفق مفهوم التكامل، كما أن هناك قلة في مراجع وكتب مادة اللغة العربية المتوافرة في مركز مصادر التعلم، أما بالنسبة لمقررات اللغة العربية فهي لا تحقق التكامل ، والسبب في ذلك هو أن النص لا يسعف المدرس لأن يتناول الظاهرة النحوية أو البلاغية تناولا شاملا، فليس هناك نصوص تتضمن تفاصيل كل ظاهرة لغوية، لذلك يجد المدرس صعوبة في تطبيق هذه الطريقة

تطبيقا سليما من خلال النصوص المقترحة في المقررات الدراسية. وقد أشارت دراسة أبوإدريس (1994) إلى أن المقررات المشتركة في المرحلة الثانوية لا تحقق التوازن المطلوب بين الموضوعات القرائية، والموضوعات الأدبية. وبين الشعر والنثر ، وكذلك بين مجالات القراءة. فالاهتمام بالقراءة كان واضحا في جميع المقررات في حين تباين الاهتمام بالنحو من مقرر إلى آخر.

2- مشكلات تتعلق بالتدريس:

إن المعلم غير المعد إعدادا جيدا، يمثل عقبة كبيرة في طريق تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق التكامل في تدريس اللغة العربية، لأنه المسئول الأول عن تنفيذ الجانب التطبيقي من أسلوب التكامل في التدريس، الأمر الذي يحتاج من خلاله إلى المعرفة بطرائق التدريس والتقويم وغيرهما من التفاصيل المتعلقة بأسلوب التكامل في تدريس اللغة العربية(علي،1994)، وهذا ما أكدته مدرسو ومدرسات المرحلة الثانوية عند توزيع الاستبانة عليهم ،حيث ذكروا بأنهم يجدون صعوبة في تنفيذ المهارات اللازمة للتدريس بالطريقة التكاملية لأنها غير واضحة في أذهانهم ولا يملكون تصوّرا واضحا عن كيفية تنفيذ التدريس بها، كما إنهم يجدون قلة في الوسائل التعليمية الجاهزة والمعدة لتدريس اللغة العربية وفق مفهوم التكامل.

ومن مشكلات تطبيق التكامل أيضا هو عدم استعداد المعلمين لاتخاذ مثل هذا التغيير وعدم أفقهم بأساليب تدريسه، حيث إنهم يعتبرون مثل هذه التغييرات نوع من الثورة ولا يملكون بالتالي الثقة الكافية لاستبدال أساليبهم التقليدية بأخرى جديدة(Smith,1997).

ثانيا: الدراسات السابقة:

يهدف هذا الجزء إلى تقديم عرض لبعض الدراسات السابقة، العربية والأجنبية، التي تناول بعضها بناء برامج ، أو وحدات دراسية بالطريقة التكاملية ثم اختبارها. وقام بعضها الآخر بتحليل المناهج، أو طرائق التدريس، وتقويمها في ضوء أسس الطريقة التكاملية ومعاييرها. في حين هدفت بعض الدراسات إلى إيجاد معايير عناصر المنهاج اللغوي الذي يقوم على أساس النظرة التكاملية. وفيما يلي عرض الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالتكامل مع مراعاة التسلسل الزمني لتلك الدراسات:

(أ): الدراسات العربية:

1- دراسة نادية علي مسعود أبو سكينه (1986):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية، في تحسين مستوى الأداء العقلي بمستوياته الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق). كما هدفت إلى معرفة أثر استخدام المنهج التكاملي على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العام، الذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تم تدريسها بالطريقة التكاملية، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بطريقة الفروع.

وقد قامت الباحثة بدراسة مسحية لكتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي العام وتحليلها إلى أهداف سلوكية، ثم قامت بعمل وحدة دراسية متكاملة من مقرر اللغة العربية للصف نفسه وقد أعدت دليل المعلم حول هذه الوحدة ، كما قامت بإعداد اختبار تحصيلي، لقياس تحصيل طلبة هذا الصف في المستويات المعرفية الثلاثة وهي: (التذكر والفهم والتطبيق).

ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي:

1. تفوق أداء طلاب الطريقة التجريبية على أداء طلاب الطريقة الضابطة بصفة عامة.

2. تفوق أداء طلاب الطريقة التجريبية في مستوى التذكر عن بقية المستويات الأخرى (التطبيق ، الفهم) بصفة خاصة.

2- دراسة علي صالح عبد الرحمن العمري (1989):

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى التكامل بين موضوعات النحو والصرف المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف التاسع، وموضوعات اللغة العربية المقررة في كتاب اللغة العربية للصف نفسه، وتشمل القراءة، والمحفوظات، والنصوص، والإملاء، والخط، والتعبير.

ومن أجل تحقيق هذا الغرض فقد أعد الباحث استبانة مكونة من (35) فقرة، تم توزيعها على لجنة من المحكمين تكونت من (37) أستاذا ومعلما. وقد تم إعداد فقرات هذه الاستبانة ضمن المجالات التالية:

- أ- البعد القرائي، وقد اشتمل على الجوانب التالية:
 - الجانب اللغوي الذي يهدف إلى قياس مدى توظيف موضوع النحو أو الصرف في قضايا النص اللغوية.
 - جانب المضمون أو المحتوى الذي تهدف معاييرها إلى التعرف إلى مدى توظيف الموضوع النحوي، والصرفي في مضامين النص التالية: المعلومات العامة، والأفكار، والمعاني التفصيلية، والقيم والاتجاهات السلوكية، ومواطن الجمال، وتنمية مهارات تحليل وتركيب وتقويم النص.
- ب- البعد الكتابي، ويشتمل على الجوانب التالية: توظيف الموضوع النحوي في قضايا الوحدة الإملائية، وفي اكتشاف الأخطاء الإملائية، وإعادة تصحيحها، وفي توظيف الموضوع النحوي في قضايا الخط، وفي توظيف موضوع النحو أو الصرف في استخدام علامات الترقيم في الكتابة، وفي اختيار الألفاظ المناسبة لمعانيها، وفي وضع جمل في أماكن خالية، وفي تحويل صياغة الجملة من صورة إلى أخرى، وفي تنظيم الجمل والعبارات والربط بينها في الكتابة، وفي تنويع أساليب التعبير، وفي محاكاة الأساليب الأدبية الرفيعة في النص، وفي تقسيم الكلام إلى فقرات أثناء ممارسة الكتابة، وفي كتابة موضوعات تعبيرية بالإفادة من لغة النص ومعانيه، وفي التعبير عن حاجات المتعلم

وأحاسيسه ومشاهداته، وفي عملية التعلم الذاتي، وفي وضع أسئلة عن مضمون النص ولغته، وفي اكتشاف الخطأ في الكتابة وكيفية تصحيحه، وفي إعادة فقرة من النص بلغة المتعلم، وفي تلخيص فقرة من النص.

أما النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فكانت كما يلي:

1. تحقيق التكامل بين موضوعات النحو وموضوعات القراءة في ثلاث وحدات من وحدات كتاب اللغة العربية البالغة 18 وحدة دراسية.
2. لم يتحقق التكامل بين موضوعات النحو والصرف والأعمال الكتابية في جميع وحدات كتاب اللغة العربية.

3- دراسة سعيد محمد سعيد مراد (1990):

تهدف الدراسة إلى اقتراح منهاج في اللغة العربية للصف السادس من التعليم الأساسي، يستند إلى معايير واضحة تحدد مساره وتكسبه صفة التكامل.

وقد قام الباحث بإعداد المنهج المقترح في ضوء أسس التكامل ومعايير، التي اشتقها من اطلاعه على البحوث والدراسات المتعلقة بالتكامل للصف السادس الابتدائي، كما قام ببناء نموذج لوحدة لغوية منبثقة من المنهاج السابق.

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج ، تتمثل فيما يلي:

1. اشتقاق معايير لعناصر المنهاج اللغوي المبني على أساس النظرة التكاملية في تعليم اللغة العربية.
2. منهاج لغوي لمستوى الصف السادس من التعليم الأساسي يأخذ بمكونات المعايير السابقة.
3. نموذج لوحدة لغوية منبثقة عن المنهاج السابق.

4- دراسة ميرزا عمران حبيب (1991):

هدفت الدراسة إلى بيان مدى فاعلية التدريس بالطريقة التكاملية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في اللغة العربية بدولة البحرين .
وقد قام الباحث بإعداد وحدة دراسية بالطريقة التكاملية، كم أعد اختبارا تحصيليا لقياس تحصيل الطلاب في الوحدة الدراسية . ثم اختار عينة الدراسة ، وقسمها إلى مجموعتين تجريبية ، وضابطة.
ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1. المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الدراسية بالطريقة التكاملية كان مستوى تحصيلها في الوحدة الدراسية أعلى من مستوى تحصيل المجموعة الضابطة التي درست موضوعات الوحدة ذاتها بطريقة الفروع المنفصلة.
2. أكدت الدراسة أن تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية، ومن خلال مدخل النص اللغوي المتكامل يحافظ على وحدة اللغة، ويكسبها وظيفتها، ومعناها لدى المتعلمين.

5- دراسة إيمان محمد أحمد فرغل أبو حرام (1992):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، ومعرفة اتجاهات المعلمين نحو الكتاب المتكامل.
وقد قامت الباحثة بإعداد استطلاع آراء معلمي اللغة العربية حول مدى توفر أسس التكامل في الكتاب. كما قامت بإعداد مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية حول التكامل في الكتاب، ثم اختارت مجموعة من معلمي الصف الخامس لتطبيق استطلاع الرأي، ومقياس الاتجاهات.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1. إن كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي كتاب تتوفر فيه بعض أسس التكامل وذلك وفقا لقائمة أسس التكامل.

2. إن آراء معلمي الصف الخامس الابتدائي الذين قاموا بتدريس كتاب اللغة العربية لهذا الصف يجمعون أيضا على أن كتاب اللغة العربية يتوفر فيه بعض هذه الأسس.

3. إن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو كتاب الصف الخامس اتجاهات إيجابية وهذا يبرز نجاح فكرة التكامل في الكتاب وتقبل المعلمين لها. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة استخدام الأسلوب التكاملي في حصص اللغة العربية بطريقة صحيحة لتحقيق الأهداف المنشودة. كما أوصت بعقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على الاستخدام الأمثل للطريقة التكاملية.

6- دراسة علي عبد العظيم علي سلام (1993):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية تدريس وحدة من منهج متكامل مقترح على الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الإعدادي.

وقد قامت الباحثة بتصميم وحدة متكاملة من منهج اللغة العربية المتكامل. وذلك عن طريق تحديد أهداف الوحدة ، واختيار محتواها وتنظيمه، وتحديد أوجه النشاط المصاحب وإجراءات التدريس، والتقييم، وإخراج كتاب الطالب ، وكتاب المعلم. كما قامت بإعداد مقياس الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الإعدادي، وضبطه عن طريق تحديد صدقه وثباته. وأخيرا قامت بتجريب الوحدة المتكاملة على عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي، وقد تطلب ذلك تحديد عينة الدراسة، وقد شملت أربعة فصول، اختيرت عشوائيا من بين فصول الصف الأول الإعدادي ،فصلان للمجموعة الضابطة ، وفصلان للمجموعة التجريبية.

ومن أبرز النتائج التي وصلت إليها الدراسة ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية ، وطلاب المجموعة الضابطة في الأداء اللغوي ككل، وفي جميع مهارات الأداء اللغوي التي تضمنها قياس الأداء اللغوي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

2. ثبتت فاعلية الوحدة المتكاملة المجربة في تنمية الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الإعدادي، فقد بلغ قيمة التغير في المساحة المقابلة لحجم أثرها (0,49)، أي أنها أكبر من (0,25)، مما يعطي للفاعلية باستخدام معادلة حجم الأثر.

7- دراسة أسماء حسن أبو إدريس (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل عينة من مقررات اللغة العربية، متبعة أسلوب تحليل المحتوى لكشف مضمون هذه المقررات ، وبيان مدى التكامل اللغوي فيها. وكذلك الوقوف على آراء المدرسين الذين يقومون بتدريس هذه المقررات لمعرفة المشكلات التي تواجههم في أثناء تدريسها. وقد قامت الباحثة بإعداد استمارة لتحليل محتوى مقررات اللغة العربية موضع البحث ، كما قامت بإعداد استبانة تعرف آراء المعلمين والمعلمات حول مشكلة تنفيذ هذه المقررات.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1. عدم تحقق التكامل بين فروع اللغة العربية في المقررات المشتركة موضع البحث، فالاهتمام بالقراءة كان واضحاً في جميع المقررات. في حين تباين الاهتمام بالنحو من مقرر إلى آخر.
2. من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في أثناء تنفيذهم المقررات المشتركة هي إغفال المقررات لموضوعات تاريخ الأدب، التي يهتدى بها المعلم في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية.

8- دراسة محمد رضا علي (1994):

تهدف الدراسة إلى الوصول إلى قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية بالمرحلة الثانوية. ومن ثم التعرف على مدى ممارسة مدرسي اللغة العربية لهذه المهارات. وقد قام الباحث بتحديد مهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في ضوء:

- العلاقة بين فنون اللغة ومهاراتها.
 - دراسة واقع منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية من حيث الأهداف والمحتوى والتقويم.
 - مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث.
 - تعرف آراء اختصاصيي المناهج، ومدرسي ومدرسات اللغة العربية من خلال استبانة توجه إليهم بعد التأكد من صدقها وثباتها.
- ثم تم الوقوف على مدى ممارسة المدرسين مهارات التدريس بالطريقة التكاملية من خلال إعداد بطاقة ملاحظة في ضوء المحاور السابقة، واختيار عينة البحث وتطبيق البطاقة عليها لتحديد نواحي القوة والضعف لديها.
- وقد أشارت نتائج هذا البحث إلى تدني مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية وذلك بسبب الصعوبات والمشكلات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لهذه الطريقة.

(ب): الدراسات الأجنبية:

1- دراسة هوليداي Holliday, 1980

تهدف الدراسة إلى تحديد ومعرفة ما إذا كان مدخل مركز مهارات فنون اللغة، يؤدي إلى زيادة في فهم القراءة والمفردات اللغوية، وزيادة في الاتجاهات الموجهة نحو القراءة، وذلك من خلال مقارنة ذلك المدخل بمدخل تكامل النظام الانجليزي، حيث إن المدخل الأول يركز على تقديم مهارات فنون اللغة وهي (القراءة، والكتابة، والحديث، والاستماع) بطريقة منفصلة، بينما يركز المدخل الثاني على إعطاء الطلاب مجالات متكاملة في اللغة وغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

وقد تكونت عينة الدراسة من 150 طالباً من طلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر من المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها ضابطة تدرس مهارات فنون اللغة منفصلة عن بعضها ، والأخرى تجريبية تدرس المجالات المتكاملة في اللغة وغيرها من المواد الدراسية الأخرى. وقد تم إجراء اختبار قبلي وآخر بعدي في فهم القراءة على طلاب المجموعتين.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن المدخل الأول (مهارات فنون اللغة المنفصلة) يفوق المدخل الثاني (المجالات المتكاملة) في إكساب الطلاب بعض المجالات مثل: فهم القراءة، وزيادة المفردات اللغوية، كما يؤدي إلى زيادة الاتجاهات الموجهة للطلاب نحو القراءة.

2- دراسة باولس Bowles, 1981

هدفت الدراسة إلى توفير إطار لتكامل تعليم القراءة والكتابة ، واستخدام هذا الإطار في تطوير المبادئ المشتركة بين القراءة والكتابة لطلبة الجامعة. وقد قام الباحث باختيار عشرة دروس ، يتضمن كل منها بعض معايير التكامل، ويركز كل درس منها على موضوع معين معروف ومشترك بين عمليتي القراءة والكتابة، ثم قام بتطبيقها على 17 طالباً من طلاب السنة الأولى في الجامعة.

وقد تم تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية للقراءة والكتابة، وكذلك تم تطبيق مقياس في الاتجاهات، وذلك لقياس اتجاهات الطلاب نحو هذه الدروس.

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مايلي:

1. اهتمام الطلبة بمجموعة الدروس المتكاملة بين القراءة والكتابة، وتفاعلهم معها بشكل إيجابي.
2. تحسن أداء الطلاب كتابياً، ولم يتم تحسنهم قراءةً.

3- دراسة سانجر Sanger,1981

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام القراءة المتكاملة كمدخل للغة في علاج أوجه القصور في الأداء اللغوي لطلاب الصف الثاني.

وتكونت عينة الدراسة من 35 طالبا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية وقد شملت 16 طالبا، والأخرى ضابطة وقد شملت 19 طالبا. وطبق الباحث اختبارا قبليا في القراءة على طلاب المجموعتين، وآخر بعد تنفيذ التجربة لمعرفة أثر استخدام القراءة المتكاملة. كما طبق مقياسا لقياس اتجاهات الطلبة نحو عمليات الفهم، والاستماع، والتذكر، والتركيبات اللغوية.

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

1. إن مدخل القراءة المتكاملة في اللغة ساعد طلاب المجموعة التجريبية على استنتاج بعض المعاني والأفكار، من الدروس المقروءة.
2. أظهر طلاب المجموعة التجريبية اتجاهات وميولا إيجابية نحو عمليات الفهم، والاستماع، والتذكر والتركيبات اللغوية.

4- دراسة ويبيلر Webeler,1984

تهدف الدراسة إلى بحث ودراسة نتائج وأثر مدخلين لتعليم القراءة الجهرية (المهارات ، و فنون اللغة المتكاملة) على تحصيل طلاب الصف الرابع في القراءة.

وقد تم تطبيق هذه الدراسة على مجموعتين، إحداها درست القراءة باستخدام مدخل المهارات، والأخرى درست القراءة باستخدام مدخل فنون اللغة المتكاملة. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين درسوا القراءة الجهرية باستخدام مدخل المهارات، والطلاب الذين درسوا القراءة باستخدام مدخل فنون اللغة المتكاملة.

5- دراسة لافورس Laforce,1988

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى استيعاب المعلمين، الذين قضوا عاما واحدا في الخدمة، مفاهيم اللغة المتكاملة وفنونها، والقدرة على تنفيذها، كما تهدف إلى معرفة المعوقات التي صادفتهم في أثناء قيامهم بتطبيق هذه الطريقة. وقد تم إرسال مجموعة من الاستبانات إلى (97) متخرجاً من جامعة ميدوسترن (Mid-Western University)، ثم تم اختيار عينة من الاستبانات المسترجعة تتكون من (10) من المدرسين الذين صنفوا أنفسهم على أساس أنهم ممن يستخدم الطريقة التكاملية، و(10) من المدرسين الذين ذكروا أنهم لا يقومون باستخدام الطريقة التكاملية، لعدم قدرتهم على القيام بتطبيقها. وقد جمعت بيانات المجموعة الأولى التي تضم المدرسين الذين طبقوا الطريقة التكاملية من خلال المقابلة وملاحظة الأداء، أما المجموعة الثانية التي ليس لديها القدرة على تطبيق الطريقة التكاملية فجمعت بياناتها عن طريق المقابلة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1. إن هناك اختلافا في المفاهيم النظرية، والقيم التي يحملها المعلمون حول الطريقة التكاملية في اللغة.

2. إن المدرسين الذين طبقوا الطريقة التكاملية في اللغة كانوا متمكنين من تطبيقها تطبيقاً ينم عن فهمهم لمعنى الطريقة التكاملية في اللغة.

3. إن هناك حاجة لتقديم مقررات تحضيرية للمدرسين الذين لا يزالون تحت التدريب حول مفهوم وحدة اللغة، والمهارات التي تساعد على مواجهة ما يحتمل أن يعوق تطبيق الطريقة التكاملية، أما المدرسون الذين هم تحت الخدمة فتقدم لهم دورات عن تطبيق الطريقة التكاملية لزيادة فاعلية تطبيقهم لهذه الطريقة.

6- دراسة أنستيندج Anstendig, 1989

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج متكامل في المهارات الكتابية الأساسية لمجموعة من طلبة الجامعة بهدف معالجة جوانب الضعف التي يشكون منها في تلك المهارات، وبهدف تطوير خطة التدريس لدى المعلمين أيضاً.

استخدم الباحث طريقة التعيينات في تدريبه الطلاب، حيث كان يكلفهم بكتابة تعيينات متتابعة حول مرحلة المراجعة، متتقلين في هذا الموضوع بين القراءة والكتابة حول تجارب شخصية في بادئ الأمر، ثم إلى الكتابة في مرحلة ثانية حول النظريات ليكملوا في النهاية مشروع بحث مصغر حول ذلك الموضوع.

وقد تم إعداد سلسلة من النشاطات التي تدعم الفنون اللغوية من تحدث، واستماع، وقراءة، وكتابة، كما تم وضع أساليب تقييمية متنوعة تسمح بتقديم تغذية راجعة لكل من الطلبة والمعلم.

كذلك تم إعداد دليل للمعلم، وآخر للطلاب، ووفر للطلبة كل ما يلزمهم من تعيينات، وقوائم الرصد، كما زود المعلم بسجل يومي للمتابعة والملاحظة. وتم تصوير دروس البرنامج التدريبية بالفيديو بهدف تشخيص العيوب والأخطاء، ومن ثم علاجها.

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

1. تحسن المهارات اللغوية والكتابة لدى الطلاب المتدربين في هذا البرنامج.

2. اتجاهات الطلاب المتدربين نحو عملية التعلم أصبحت أكثر إيجابية، وقد أدى ذلك إلى تمكنهم من إعداد مشروع البحث، واجتياز الامتحان النهائي بصورة جيدة.

3. مكن المدخل التكاملي المعلم من طرح المواضيع الدراسية بشكل مترابط ، وإشراك كل الطلبة في اتصال إيجابي مع بعضهم البعض.

7- دراسة أوستن Austin,1989

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية اتخاذ أدب الأطفال إطاراً لوحدات متكاملة تجمع فنون اللغة، والدراسات الاجتماعية، والعلوم في المستويين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية.

وقد أشارت الدراسة إلى أن هذه الوحدات تركز على الأعمال الأدبية ذات القيم الجمالية، والصفات المتأصلة في الأطفال، وتوفر مدخلا تربويا أكثر تكاملا ووحدة لعملية التعليم والتعلم.

ويركز تركيب هذه الوحدات حسب رأي المدرسين على محتوى وأهداف ومهارات المادة، وقد شارك المدرسون بعد ذلك في تعديل الوحدات وتنظيمها عن طريق إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه ضروريا لتكون أكثر ملاءمة للمنهج المدرسي.

ومن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة ما يلي:

1. إن هذا المدخل التكاملي قد شجع الطلاب على تكوين علاقة وثيقة مع المادة الدراسية في جو يخلو من الضغوط ويحثهم على المبادرة للتعليم بأنفسهم ومشاركة الطلاب الآخرين في عملية التعلم.

2. ساعد هذا المدخل التكاملي المعلمين على أن يدركوا أن وجود نصوص متكاملة من أدبيات الأطفال قد وفر فرصا أكثر لمواقف تعليمية في صورة متكاملة، وقدم طرقا فريدة للمعلمين والطلاب لاكتشاف مواد دراسية ذات قيمة تربوية إنسانية كبيرة.

8- دراسة سولن 1991, Solon

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية إعادة تصميم مقرر في القراءة الأساسية لطلاب الكلية الاجتماعية غير المستعدين وغير المهينين بطريقة متكاملة يساعد على دمج مهارات اللغة.

ولقد تم إعداد دليل للطلاب من إعداد المعلم يدمج أنشطة القراءة والكتابة والمفردات والتحدث و هذه الأنشطة في الغالب تشكل أساس العمل الجماعي والتعاوني. كما تم إعداد دليل آخر للمعلم يحتفظ به كمرجع للأنشطة التعليمية المخطط لها خلال الفصل الدراسي.

وباستخدام نموذج البحث الصفّي لأنكلوز (Angelo's) وكروس (Cross)، أجري تقييم للمشروع بتحديد الأهداف وجمع وتفسير البيانات واستخدام البيانات المجموعة لتقييم فعالية وتأثير الموضوع المقرر.

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

1. إن استراتيجية تعزيز وتقوية المهارات التكاملية التي تم تنفيذها خلال المقرر أثبتت فعاليتها وتأثيرها في مساعدة الطلاب على تحسين مهارات الكتابة والتحدث والاستماع وكذلك القراءة.

2. إن الطريقة التكاملية في تعليم اللغة طريقة رائدة ولها مستقبل زاهر في تدريس القراءة لطلاب الكلية الاجتماعية غير المستعدين وغير المهينين.

9- دراسة ديكسن 1994, Dickson

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية الطريقة المتكاملة لتعليم الكتابة والقراءة على قدرة طلاب المدرسة المتوسطة على إنتاج وفهم المقارنة النثرية.

تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً من أربعة صفوف، قسموا إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تدرس بالطريقة المتكاملة لتعليم القراءة والكتابة.

وقد أجري قياس لنتاج ومحصلة المقارنة النثرية باستخدام موضوعات تعبير من إنشاء الطلاب والتي أجري تقييمها من أربع ميزات للكتابة: العناصر الكلية، والتنظيم، والنوعية والجودة. كما أجري قياس فهم ومعرفة القراءة باستخدام اختبار يستند على عدة معايير، وبناء عليه يتم حساب وتسجيل عدد الإجابات الصحيحة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن المنهج المتكامل أدى إلى تحسين قدرة قطاع عريض من الطلاب في المدرسة المتوسطة على توليد وإنتاج وبناء وتركيب نص المقارنة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة، العربية والأجنبية ، نلاحظ أن:

- العديد من الدراسات أثبتت فاعلية تدريس اللغة على أساس التكامل بين فروعها مثل دراسة أبو سكيبة (1986)، وحبيب (1991)، وسلام (1993)، وبولس (1981)، وسانجر (1981)، وأنستيندج (1989)، وسولن (1991).

- بعض الدراسات تناولت موضوعات خاصة بالتكامل في صورة بناء وحدات دراسية ، أو برامج تكاملية مثل دراسة مراد (1990).

- هناك دراسات تناولت التكامل في اللغة العربية في صورة تحليل مناهج، أو طرائق تدريس، وتقويمها في ضوء أسس الطريقة التكاملية ومعاييرها. ومن الدراسات التي تناولت تحليل مناهج دراسة العمري (1989)، وأبو حرام (1992)، وأبو إدريس (1994)، أما دراسة علي (1994) فكان هدفها تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية، ولقد أثبتت هذه الدراسة تدني أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية، وذلك بسبب ما يتعرض له المدرسون من مشكلات في أثناء تنفيذهم التدريس بها.

و الدراسة الحالية تهدف إلى تعرف المشكلات التي تعوق تحقيق فكرة التكامل بين فروع مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميها. وعلى الرغم من اختلاف هذا البحث في منهجه وعينته عن معظم الدراسات السابقة إلا أن الباحثة استفادت منها في المجال النظري، كما أفادت منها في بناء أداة البحث وهي الاستبانة، خاصة فيما يتعلق بصياغة بنودها واختيار مفرداتها.

وبصورة عامة تعرفت الباحثة الجوانب التي أجريت فيها البحوث في مجال التكامل في اللغة، والجوانب التي حظيت بالاهتمام أكثر من غيرها، وكذلك

الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، وبناء على ذلك جاء البحث الحالي مختلفاً عن معظم الدراسات السابقة في تناوله استبانة لتعرف آراء المعلمين والمعلمات في المشكلات التي تواجههم أثناء تنفيذهم للطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية، وقد ركزت الباحثة على المدخلات التعليمية من خلال المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس هذه الطريقة.

الفصل الثالث

منهج البحث ونتائجه

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتحليلي في تتبع مشكلة البحث. كما لجأت إلى إعداد استبانة تمثل أداة البحث التي استخدمت في هذه الدراسة، وقد قامت الباحثة ببنائها في ضوء عدد من المشكلات، تم التوصل إليها من عدة مصادر، ومن ثم طبقت الاستبانة على مدرسي ومدرسات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

أولاً: أهداف الاستبانة:

تهدف هذه الاستبانة إلى:

1. إبراز المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية للوقوف على أنواعها وتحديدّها.
2. تعرف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم اللغة العربية بالطريقة التكاملية.

ثانياً: بناء الاستبانة

قامت الباحثة ببناء الاستبانة وفق محورين أساسيين هما:

أ. مشكلات تتعلق بالمنهج

ب. مشكلات تتعلق بالتدريس

وبناء على هذين المحورين قامت الباحثة باشتقاق بنود الاستبانة المتكونة من (23) بنداً، وأمام كل بند تم وضع أربعة بدائل لتحديد درجة الموافقة على النحو التالي:

- كبيرة

- متوسطة

- قليلة

- لا توجد

وطُلب من أفراد العينة، أن يضع كل واحد منهم علامة (✓) في الخانة التي يراها مناسبة.

ثالثاً: صدق الاستبانة

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها على مجموعة من اختصاصيي المناهج، وقد أبدى المحكمون آراءهم واقتراحاتهم، وفيما يلي خلاصة تلك الآراء التي اتفق عليها معظم المحكمين، وتم تعديل بنود الاستبانة في ضوءها وهي:

أ. مشكلات تتعلق بالمنهج:

1. تعديل البند رقم (5) من "من تكرر شعراء معينين يمثلون عصراً أدبياً واحداً" إلى "لتكرار شعراء معينين...".

2. تعديل البند رقم (6) من "من تكرر محتوى بعض الموضوعات القرائية" إلى "لتكرار محتوى بعض...".

3. تعديل البند رقم (7) من "من أن بعض النصوص القرائية والأدبية المقررة لا تلائم أحياناً تدريس بعض المفاهيم النحوية والبلاغية" إلى "لأن بعض النصوص...".

4. تعديل البند رقم (8) من "من قلة التدريبات النحوية في بعض الموضوعات" إلى "لقلة التدريبات...".

5. تعديل البند رقم (9) من " من قلة التدريبات البلاغية في بعض الموضوعات" إلى "قلة التدريبات..".

ب. مشكلات تتعلق بالتدريس:

1. إضافة كلمة "دراسية" إلى كلمة "وحدات" في البند رقم (21).

2. تعديل البند رقم (22) من "تنفيذ موقف تعليم بالطريقة التكاملية" إلى "إعداد نموذج لموقف تعليمي وفق الطريقة التكاملية".

رابعاً: تطبيق الاستبانة

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة المكونة من (40) ، وقد تم اختيارهم من مدرسي ومدرسات اللغة العربية، موزعين على ثلاث مدارس ثانوية للبنين، ومدرستين ثانويتين للبنات، والجدول التالي يوضح عدد كل فئة من فئات عينة مجتمع الدراسة.

جدول (1)

توزيع فئات عينة الدراسة التي شملتها الاستبانة

فئات مجتمع الدراسة	العدد	أماكن عمل أفراد مجتمع الدراسة
مدرسون	20	موزعون على ثلاث مدارس ثانوية
مدرسات	20	موزعون على مدرستين ثانويتين
المجموع	40	

وبعد جمع الاستبانات تم تفرغها ومعالجتها إحصائياً (ملحق رقم 5) وقد تم التعبير عن درجة الموافقة بأرقام كالتالي:

كبيرة = 3

متوسطة = 2

قليلة = 1

لا توجد = 0

خامسا: نتائج الاستبانة

(1): النتائج ذات الصلة بالمشكلات التي تتعلق بالمنهاج:

يندرج تحت هذا المجال (9) مشكلات، وقد كانت استجابات أفراد المجتمع نحوها كالتالي:

1. مشكلة أن: طبيعة الموضوعات المقررة لا تساعد على التكامل، كما تبين من جدول رقم (2):

جدول (2): يوضح ردود فعل المعلمين عن مدى تكامل المقررات

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	1 % 5,0	2 % 10,0	6 % 30,0	11 % 55,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	3 % 15,0	3 % 15,0	10 % 50,0	4 % 20,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	4 % 10,0	5 % 12,5	16 % 40,0	15 % 37,5	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=5,467 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,141						

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول الموضوعات المقررة، حيث اتضح أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة

كبيرة (37,5%)، وبدرجة متوسطة (40%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

2. كما تبين من ردود فعل المعلمين مشكلة: ضعف بناء الكتاب المدرسي وفق مفهوم التكامل، كما يوضحه جدول رقم (3):

جدول (3): يوضح مدى ضعف بناء الكتاب المدرسي عند المعلمين

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0		3 % 15,0	7 % 35,0	10 % 50,0	ذكور العدد النسبة %	الجنس
20 % 100,0	2 % 10,0	6 % 30,0	6 % 30,0	6 % 30,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	2 % 5,0	9 % 22,5	13 % 32,5	16 % 40,0	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=4,077 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,253						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول الكتاب المدرسي، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (40%)، وبدرجة متوسطة (32,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

3. كما تبين أن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل أن: دليل المعلم لا يبين معارف إضافية، وأنشطة مقترحة للتدريس وفق مفهوم التكامل، وظهر ذلك من نتائج الاستبانة كما وضحاها جدول رقم (4):

جدول(4):يوضح ردود فعل المعلمين حول دليل المعلم

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	1 % 5,0		7 % 35,0	12 % 60,0	ذكور العدد النسبة%	
20 % 100,0	1 % 5,0	3 % 15,0	3 % 15,0	13 % 65,0	إناث العدد النسبة%	
40 % 100,0	2 % 5,0	3 % 7,5	10 % 25,0	25 % 62,5	العدد النسبة%	المجموع
قيمة كاي تربيع=4,640 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,200						

يُوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول دليل المعلم، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (62,5%)، وبدرجة متوسطة (25%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

4. كما إن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل: قلة المراجع وكتب مادة اللغة العربية المتوافرة في مركز مصادر التعلم كما تبين من جدول رقم(5):

جدول(5): يوضح قلة المراجع بالنسبة للعملية التكاملية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	5 % 25,0	3 % 15,0	5 % 25,0	7 % 35,0	ذكور العدد النسبة%	
20 % 100,0	2 % 10,0	9 % 45,0	4 % 20,0	5 % 25,0	إناث العدد النسبة%	
40 % 100,0	7 % 17,5	12 % 30,0	9 % 22,5	12 % 30,0	العدد النسبة%	المجموع

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول المراجع والكتب المتوفرة في مركز مصادر التعلم، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (30%)، وبدرجة متوسطة (22,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

5. كما برزت من استجابات المعلمين مشكلة: تكرار شعراء معينين يمثلون عصراً أدبياً واحداً، كما وضحاها جدول رقم (6):

جدول (6): يوضح ردود فعل المعلمين حول تكرار بعض الموضوعات الأدبية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	4 % 20,0	3 % 15,0	8 % 40,0	5 % 25,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	2 % 10,0	3 % 15,0	5 % 25,0	10 % 50,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	6 % 15,0	6 % 15,0	13 % 32,5	15 % 37,5	العدد النسبة %	المجموع

قيمة كاي تربيع=3,026 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,388

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول الشعراء الذين يمثلون عصراً أدبياً واحداً، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (37,5%)، وبدرجة متوسطة (32,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

6. كما اتضحت من نتائج الاستبانة مشكلة: تكرار محتوى بعض الموضوعات القرائية كما بينها جدول رقم (7):

جدول (7): يوضح ردود فعل المعلمين حول محتوى الموضوعات القرائية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	—	—	10 % 50,0	10 % 50,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	—	4 % 20,0	11 % 55,0	5 % 25,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	—	4 % 10,5	21 % 52,0	15 % 37,5	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=5,714 ؛ درجات الحرية=2 ؛ مستوى الدلالة=0,057						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول محتوى الموضوعات القرائية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (37,5%)، وبدرجة متوسطة (52,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

7. كما تبين أن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل أن: بعض النصوص القرائية والأدبية المقررة لا تلائم أحيانا تدريس بعض المفاهيم النحوية والبلاغية، وقد وضع ذلك جدول رقم (8):

جدول(8): يوضح التباين حول النصوص القرائية والأدبية المقررة

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	1 % 5,0	3 % 15,0	7 % 35,0	9 % 45,0	ذكور العدد النسبة %	الجنس
20 % 100,0	2 % 10,0	5 % 25,0	8 % 40,0	5 % 25,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	3 % 7,5	8 % 20,0	15 % 37,5	14 % 35,0	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=2,043 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,564						

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول النصوص القرائية والأدبية المقررة، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (35 %)، وبدرجة متوسطة (37,5 %) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

8. كما تبين من ردود فعل المعلمين مشكلة: قلة التدريبات النحوية في بعض الموضوعات كما وضحتها جدول رقم (9):

جدول(9): يوضح قلة التدريبات النحوية في بعض الموضوعات

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	1 % 5,0	4 % 20,0	9 % 45,0	6 % 30,0	ذكور العدد	الجنس
					النسبة %	
20 % 100,0	3 % 15,0	5 % 25,0	8 % 40,0	4 % 20,0	إناث العدد	الجنس
					النسبة %	

المجموع	العدد	10	17	9	4	40
	النسبة %	% 25,5	% 42,5	% 22,5	% 10,0	% 100,0
قيمة كاي تربيع=1,570 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,666						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول التدريبات النحوية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (25%)، وبدرجة متوسطة (42,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

9. كما تبين من ردود فعل المعلمين أيضا مشكلة: قلة التدريبات البلاغية في بعض الموضوعات، وظهر ذلك من نتائج الاستبانة كما وضحاها جدول رقم (10):

جدول (10): يوضح قلة التدريبات البلاغية في بعض الموضوعات

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0		4 % 20,0	8 % 40,0	8 % 40,0	ذكور العدد النسبة %	الجنس
20 % 100,0	2 % 10,0	7 % 35,0	7 % 35,0	4 % 20,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	2 % 5,0	11 % 27,5	15 % 37,5	12 % 30,0	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=4,218 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,239						

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول التدريبات البلاغية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (30%)، وبدرجة متوسطة (37,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

(2):النتائج ذات الصلة بالمشكلات التي تتعلق بالتدريس:

يندرج تحت المجال (14) مشكلة، وقد كانت استجابات أفراد المجتمع تجاهها على النحو التالي:

1. مشكلة: الربط بين القضايا اللغوية المختلفة في الحصة كما تبين من جدول رقم(11):

جدول(11): يوضح التباين حول القضايا اللغوية المختلفة

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	5 % 25,0	5 % 25,0	6 % 30,0	4 % 20,0	ذكور العدد النسبة %	الجنس
20 % 100,0	8 % 40,0	4 % 20,0	4 % 20,0	4 % 20,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	13 % 32,5	9 % 22,5	10 % 25,0	8 % 20,0	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=1,203 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,752						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول القضايا اللغوية المختلفة، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (20%)، وبدرجة متوسطة (25%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

2. كما إن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل مشكلة صعوبة: القدرة على إدراك مفهوم التكامل بين النصوص المدروسة وربط بعضها ببعض كما وضحاها جدول رقم(12):

جدول(12): يوضح التباين حول إدراك مفهوم التكامل

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	5 % 25,0	2 % 10,0	8 % 40,0	5 % 25,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	6 % 30,0	2 % 10,0	6 % 30,0	6 % 30,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	11 % 27,5	4 % 10,0	14 % 35,0	11 % 27,5	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=0,468 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,926						

يُوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول إدراك مفهوم التكامل، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (27,5%)، وبدرجة متوسطة (35%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

3. كما تبين من ردود فعل المعلمين مشكلة صعوبة: القدرة على طرح المادة العلمية بدقة وفق تسلسلها المنطقي المتكامل كما يوضحها جدول رقم(13):

جدول(13): يوضح ردود فعل المعلمين حول طرح المادة العلمية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	4 % 20,0	6 % 30,0	9 % 45,0	1 % 5,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	10 % 50,0	1 % 5,0	2 % 10,0	7 % 35,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	14 % 35,0	7 % 17,5	11 % 27,5	8 % 20,0	العدد النسبة %	المجموع

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول طرح المادة العلمية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (20%)، وبدرجة متوسطة (27,5%) وكان للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة، إذ أن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

4. كما اتضح أن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل صعوبة: استخدام إجراءات تمهيدية فعالة تخدم الطريقة التكاملية لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم، وظهر ذلك من نتائج الاستبانة كما بينها جدول رقم (14):

جدول (14): يوضح التباين حول الإجراءات التمهيدية

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20	5	5	5	5	ذكور العدد	الجنس
% 100,0	% 25,0	% 25,0	% 25,0	% 25,0	النسبة%	
20	5	5	4	6	إناث العدد	
% 100,0	% 25,0	% 25,0	% 20,0	% 30,0	النسبة%	
40	10	10	9	11	العدد	المجموع
% 100,0	% 25,0	% 25,0	% 22,5	% 27,5	النسبة%	
قيمة كاي تربيع=0,202 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,977						

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول الإجراءات التمهيدية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (27,5%)، وبدرجة متوسطة (22,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

5. كما برزت من استجابات المعلمين مشكلة صعوبة: طرح النص بصورة كلية، ثم الانتقال إلى الجزئيات التي تكونه ، وقد وضحاها جدول رقم (15):

جدول(15): يوضح استجابات المعلمين حول طرح النص

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	5 % 25,0	4 % 20,0	6 % 30,0	5 % 25,0	ذكور العدد النسبة%	
20 % 100,0	8 % 40,0	4 % 20,0	7 % 35,0	1 % 5,0	إناث العدد النسبة%	
40 % 100,0	13 % 32,5	8 % 20,0	13 % 32,5	6 % 15,0	العدد النسبة%	المجموع
قيمة كاي تربيع=3,436 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,329						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول طرح النص، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (15%)، وبدرجة متوسطة (32,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

5. كما اتضحت من نتائج الاستبانة مشكلة صعوبة: شرح وتوضيح المعالجات النحوية بأمثلة من داخل النص كما تبين من جدول رقم(16):

جدول(16): يوضح التباين حول شرح وتوضيح المعالجات النحوية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	4 % 20,0	4 % 20,0	6 % 30,0	6 % 30,0	ذكور العدد النسبة%	
20 % 100,0	7 % 35,0	10 % 50,0	2 % 10,0	1 % 5,0	إناث العدد النسبة%	

المجموع	العدد	7	8	14	11	40
النسبة%		% 17,5	% 20,0	% 35,0	% 27,5	% 100,0
قيمة كاي تربيع=8,961 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,030						

يُوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول شرح وتوضيح المعالجات النحوية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (17,5%)، وبدرجة متوسطة (20%) وكان للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ أن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

7. كما تبين أن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل صعوبة: شرح وتوضيح المعالجات البلاغية بأمثلة من داخل النص ، وقد وضح ذلك جدول رقم (17):

جدول (17): يوضح استجابات المعلمين حول شرح وتوضيح المعالجات البلاغية

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	4 % 20,0	3 % 15,0	8 % 40,0	5 % 25,0	ذكور العدد النسبة%	الجنس
20 % 100,0	6 % 30,0	8 % 40,0	6 % 30,0		إناث العدد النسبة%	
40 % 100,0	10 % 25,0	11 % 27,5	14 % 35,0	5 % 12,5	العدد النسبة%	المجموع
قيمة كاي تربيع=7,958 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,047						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول شرح وتوضيح المعالجات البلاغية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (12,5%)، وبدرجة متوسطة (35%) وكان للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ أن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

8. كما تبين من ردود فعل المعلمين مشكلة صعوبة: إعداد مواقف تعليمية تدفع الطلبة إلى توظيف الخبرات اللغوية بشكل متكامل كما وضحاها جدول رقم (18):

جدول (18): يوضح ردود فعل المعلمين حول إعداد مواقف تعليمية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة	
20 % 100,0	5 % 25,0	5 % 25,0	5 % 25,0	5 % 25,0	ذكور العدد النسبة %
20 % 100,0	8 % 40,0	5 % 25,0	5 % 25,0	2 % 10,0	إناث العدد النسبة %
40 % 100,0	13 % 32,5	10 % 25,0	10 % 25,0	7 % 17,5	المجموع العدد النسبة %

قيمة كاي تربيع=1,978 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,577

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول إعداد مواقف تعليمية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (17,5%)، وبدرجة متوسطة (25%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً.

9. كما اتضحت من نتائج الاستبانة مشكلة صعوبة استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم الطريقة التكاملية كما تبين من جدول رقم (19):

جدول (19): يوضح التباين حول استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة

المجموع	درجة الموافقة				الجنس
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة	
20 % 100,0	6 % 30,0	2 % 10,0	8 % 40,0	4 % 20,0	ذكور العدد النسبة %
20 % 100,0	4 % 20,0	6 % 30,0	7 % 35,0	3 % 15,0	إناث العدد النسبة %
40 % 100,0	10 % 25,0	8 % 20,0	15 % 37,5	7 % 17,5	المجموع العدد النسبة %

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (17,5%)، وبدرجة متوسطة (37,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

10. كما تبين أن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل مشكلة صعوبة: صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المدروسة كما وضحاها جدول رقم (20):

جدول(20): يوضح ردود فعل المعلمين حول صياغة موضوعات التعبير

المجموع	درجة الموافقة				الجنس
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة	
20 % 100,0	4 % 20,0	6 % 30,0	5 % 25,0	5 % 25,0	ذكور العدد النسبة%
20 % 100,0	6 % 30,0	5 % 25,0	6 % 30,0	3 % 15,0	إناث العدد النسبة%
40 % 100,0	10 % 25,0	11 % 27,5	11 % 27,5	8 % 20,0	المجموع العدد النسبة%

يُوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول صياغة موضوعات التعبير، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (20%)، وبدرجة متوسطة (27,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

11. كما برزت من استجابات المعلمين مشكلة صعوبة: طرح أسئلة شفوية متنوعة تعالج مهارات متعددة تخدم النص بصورة كلية كما تبين من جدول رقم (21):

جدول(21): يوضح استجابات المعلمين حول طرح الأسئلة الشفهية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	7 % 35,0	5 % 25,0	5 % 25,0	3 % 15,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	9 % 45,0	3 % 15,0	—	8 % 40,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	16 % 40,0	8 % 20,0	5 % 12,5	11 % 27,5	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=8,023 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى الدلالة=0,046						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول طرح أسئلة شفوية تعالج مهارات متعددة ، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (27,5%)، وبدرجة متوسطة (12,5%) وكان للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ أن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

12. كما إن من المشكلات التي واجهها المعلمون في التكامل مشكلة صعوبة: إعداد وحدات دراسية لمقرر اللغة العربية بالطريقة التكاملية كما بينها جدول رقم(22):

جدول(22): يوضح التباين حول إعداد وحدات دراسية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	2 % 10,0	8 % 40,0	7 % 35,0	3 % 15,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	3 % 15,0	7 % 35,0	6 % 30,0	4 % 20,0	إناث العدد النسبة %	

المجموع	العدد	7	13	15	5	40
النسبة %		% 17,5	% 32,5	% 37,5	% 12,5	% 100,0
قيمة كاي تربيع=0,486 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى دلالة=0,922						

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول إعداد وحدات دراسية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (17,5%)، وبدرجة متوسطة (32,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

13. كما تبين من ردود فعل المعلمين مشكلة: إعداد نموذج لموقف تعليمي وفق الطريقة التكاملية كما وضحاها جدول رقم (23):

جدول (23): يوضح ردود فعل المعلمين حول إعداد نموذج لموقف تعليمي

المجموع	درجة الموافقة					
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	5 % 25,0	7 % 35,0	4 % 20,0	4 % 20,0	ذكور العدد النسبة %	الجنس
20 % 100,0	5 % 25,0	6 % 30,0	7 % 35,0	2 % 10,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	10 % 25,0	13 % 32,5	11 % 27,5	6 % 15,0	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=1,562 ؛ درجات الحرية=3 ؛ مستوى دلالة=0,668						

يشير الجدول السابق إلى نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول إعداد نموذج لموقف تعليمي، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (15%)، وبدرجة متوسطة (27,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

14. كما يتبين من ردود فعل المعلمين أيضا مشكلة: قلة الوسائل التعليمية التعليمية الجاهزة والمعدة لتدريس اللغة العربية وفق مفهوم التكامل كما تبين من جدول رقم (24):

جدول(24): يوضح استجابات المعلمين حول الوسائل التعليمية

المجموع	درجة الموافقة				الجنس	
	لا توجد	قليلة	متوسطة	كبيرة		
20 % 100,0	-	5 % 25,0	6 % 30,0	9 % 45,0	ذكور العدد النسبة %	
20 % 100,0	-	5 % 25,0	7 % 35,0	8 % 40,0	إناث العدد النسبة %	
40 % 100,0	-	10 % 25,0	13 % 32,5	17 % 42,5	العدد النسبة %	المجموع
قيمة كاي تربيع=0,136 ؛ درجات الحرية=2 ؛ مستوى الدلالة=0,934						

يوضح الجدول السابق نوعية التباين بين مجموعة الذكور والإناث حول الوسائل التعليمية، حيث اتضحت أن نسبة الذين أشاروا إلى أن هذه المشكلة تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (42,5%)، وبدرجة متوسطة (32,5%) ولم يكن للفرق بين جنس المعلمين والمعلمات دلالة إحصائية، إذ لم تكن قيمة كاي تربيع دالة إحصائية.

وبعد هذا العرض المفصل لنتائج الاستبانة ذات الصلة بالمشكلات التي تتعلق بالمنهاج وبالتدريس اتضح ما يلي:

- إن أبرز المشكلات التي أشار إليها المعلمون والمعلمات ذات الصلة بالمنهاج مشكلة "تكرار محتوى بعض الموضوعات القرائية" إذ بلغت نسبة الذين أشاروا إلى أنها تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (37,5%)، وبدرجة متوسطة (52,5%) ولم يكن للفرق بينهما دلالة إحصائية.
- إن أبرز المشكلات التي أشار إليها المعلمون والمعلمات ذات الصلة بالتدريس مشكلة "قلة الوسائل التعليمية التعليمية الجاهزة والمعدة لتدريس اللغة العربية وفق مفهوم التكامل" إذ بلغت نسبة الذين أشاروا إلى أنها تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (42,5%)، وبدرجة متوسطة (32,5%) ولم يكن للفرق بينهما دلالة إحصائية.

الفصل الرابع

ملخص البحث وتوصياته

أولاً: ملخص البحث:

إن تطوير تدريس اللغة العربية حاجة ملحة، تهدف إلى الارتقاء بالواقع ورفع مستوى أداء الطلاب اللغوي، والتكامل اللغوي أساس من أسس تطوير اللغة. فاللغة وحدة متكاملة، وإلغاء الفواصل الصناعية بين فروعها أمر مطلوب.

ونظراً للحاجة الملحة لتطوير تدريس اللغة فإن وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين قد خطت خطوات متسارعة وطموحة في تطوير مناهج التعليم وأساليبه باتجاه الطريقة التكاملية، واستجابة لهذا التطوير في بنية نظام التعليم في المرحلة الثانوية وتأكيداً على التكامل اللغوي في مادة اللغة العربية أعادت شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج النظر في المناهج الدراسية لهذه المرحلة، وأعدت لها صياغة جديدة تراعي التكامل والربط بين فروع المادة، وتتخذ من النصوص اللغوية محاور لتدريس المادة مجتمعة، كما قامت بتأليف بعض الكتب الدراسية وفق هذه الطريقة معتمدة على النص اللغوي المتكامل منطلقاً لتدريس كافة فروع اللغة العربية.

ومنذ اعتماد هذه الطريقة في تدريس اللغة العربية ، بدأت الشكوى تأخذ صوراً مختلفة، فبعض المعلمين والمعلمات يشكون من صعوبة تنفيذ الدروس بالطريقة التكاملية، وقد أثبتت بعض الدراسات تدني مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية.

كما إن الباحثة قامت بدراسة استطلاعية هدفت إلى معرفة ما إذا كان منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يساعد على التكامل أم لا، وذلك من خلال توزيع استبانته -انظر ملحق رقم 1- على (20) مدرس ومدرسة ، وقد أشار معظمهم (80%) إلى أن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة لا يساعد على التكامل، ووضح البعض (40%) بوجود مشكلات تعوق تطبيق الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية.

وقد رأت الباحثة أن تقف على آراء المدرسين الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية للتعرف على المشكلات التي تواجههم في أثناء تدريسها.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

1. ما أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية؟ وما أسبابها؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للجنس بالنسبة للمشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية؟

خطوات وإجراءات البحث:

1. عرض مشكلة البحث وأدواتها وإجراءاتها.
2. التعرض إلى أبرز مشكلات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية وكان ذلك في ضوء:
 - أ. مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.
 - ب. تعرف آراء مدرسي ومدرسات اللغة العربية من خلال استبانة توجه إليهم بعد التأكد من صدقها.
3. تحديد ما إذا كانت هناك فروق بالنسبة للمشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات تعود للجنس وذلك من خلال توجيه استبانة أخرى إليهم بعد التأكد من صدقها، والقيام بعمل جداول.
4. تحليل نتائج الدراسة في ضوء ما توصل إليه البحث.
5. تقديم المقترحات والتوصيات المناسبة.

نتائج البحث:

تتلخص نتائج البحث في النقطتين التاليتين:

- إن أبرز المشكلات التي أشار إليها المعلمون والمعلمات ذات الصلة بالمنهاج مشكلة "تكرار محتوى بعض الموضوعات القرائية" إذ بلغت نسبة الذين أشاروا إلى أنها تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (37,5%)، وبدرجة متوسطة (52,5%) ولم يكن للفرق بينهما دلالة إحصائية.
- إن أبرز المشكلات التي أشار إليها المعلمون والمعلمات ذات الصلة بالتدريس مشكلة "قلة الوسائل التعليمية التعليمية الجاهزة والمعدة لتدريس اللغة العربية وفق مفهوم التكامل" إذ بلغت نسبة الذين أشاروا إلى أنها تشكل مشكلة بدرجة كبيرة (42,5%)، وبدرجة متوسطة (32,5%) ولم يكن للفرق بينهما دلالة إحصائية.

ثانيا: التوصيات:

1. العمل على وجود تنسيق وتكامل بين المؤلفين لكل مقررات اللغة العربية، حتى لا تحدث مشكلة التكرار، وأيضا للإسهام في عملية الترابط، والتسلسل المنطقي في هذه المقررات.
2. الاهتمام باستطلاع آراء المعلمين والمعلمات في محتوى موضوعات مناهج اللغة العربية، وترجمة هذه الآراء إلى تعديلات فعلية عند إعادة طباعة هذه المساقات.
3. أن يتم إعداد دليل المعلم بطريقة توجهه إلى الاستخدام الأمثل للطريقة التكاملية وذلك من خلال تحديد النشاطات والوسائل المناسبة، وبيان طريقة التقويم التي تظهر التكامل بين فروع اللغة العربية.

4. بناء برنامج لتدريب المعلمين على كيفية التدريس بالطريقة التكاملية للمرحلة الثانوية في ضوء شروط المنهج التكاملي ومعايير.

5. التأكيد على عملية التكامل في بناء مناهج اللغة العربية، في مرحلة التعليم الجامعي عند إعداد معلمي المستقبل، وذلك كي لا يحصل تناقض بين ما يتم تعلمه في الجامعة مع ما ينفذ في فصول الدراسة، وحتى لا يصاب المعلم الجديد بالإحباط حين يقبل على التدريس بطريقة لم يتعلم أصولها النظرية ولم يتدرب عليها عمليا.

6. أن يتم تزويد مراكز مصادر التعلم في المدارس الثانوية بالوسائل التعليمية التعليمية الجاهزة والمعدة لتدريس اللغة العربية وفق مفهوم التكامل.

Chapter Four

Abstract and Recommendations

First: Abstract

The improvement of Arabic Language teaching is an urgent necessity meant to advance the students' performance. The Complementary Approach (CA) to teaching language is a major factor in developing it. Language is a complete entity and there should be no isolation among its components.

In light of the urgent need to improve Arabic language teaching, The Ministry of Education in The Kingdom of Bahrain has taken a number of swift and ambitious steps towards the development of the curricula and methods of education towards CA. In response to this trend of development with regard to the educational structure in the secondary stage and emphasis on the complementary nature of Arabic Language, The Arabic Language Section in The Department of Curricula has revised the curriculum for that stage. It has prepared a new curriculum that takes into consideration CA and the interconnection among the components of Arabic language, using texts as the basis for teaching all components integrally. ALS has also authored some school textbooks in tune with CA, depending on language texts as a basis for teaching all elements of Arabic.

Since the implementation of this method in teaching Arabic, complaints have been made in different forms. Teachers have complained of the difficulty of implementing CA in teaching Arabic. Studies show that the performance of Arabic teachers has gone down while using this approach.

The researcher conducted a survey with the aim of finding whether the curriculum of Arabic is suitable for implementing CA. She distributed a questionnaire to 20 male and female teachers(see appendix 1). 80% of them pointed out that the curriculum of Arabic for that stage was not suitable for the implementation of CA; 40.5% of them explained that there were obstacles that hindered the implementation of CA while teaching Arabic language.

The researcher aims to explore the views of the teachers of Arabic for the secondary stage with regard to the difficulties they face teaching the curriculum. The research, therefore, will attempt to answer the following two questions:

- What are the difficulties that face male and female teachers when teaching Arabic in the secondary stage by implementing the Complementary Approach? What are the causes of these difficulties?
- Are there any statistically significant variables with regard to the difficulties that face male and female teachers when teaching Arabic by implementing the Complementary Approach?

Steps and Procedures of The Research

Presentation of the research problem, tools and procedures
Pointing out the most arduous difficulties of teaching Arabic by using CA in secondary stage in light of:

- A) Review of relevant literature
- B) Surveying the views of male and female teachers through a verified questionnaire distributed to them.
- C) Identifying whether there were variables relevant to gender with regard to the problems facing the teachers by means of another verified questionnaire distributed to them.
- D) Analysis of results of the study in light of the conclusions of the research.
- E) Recommendations and suggestions.

Research Results

Research results can be summarised in the following two points:

- The prominent problem the sample pointed out is that of repetition of content in reading texts. 37.5 % of them thought of it as a major problem, while 52.5% thought of it as of less impact. The difference between them was statistically insignificant.
- The prominent problem related to teaching the sample pointed out was the absence of teaching aides prepared for the teaching of Arabic by use of CA. 42.5% of the sample thought of this as a

major problem, whereas 32.5% thought of it as less important. The difference between them was statistically insignificant.

Second: Recommendations

- 1) Establishing coordination and complementation among the authors of Arabic texts to avoid repetition and to warrantee integration and cohesion in these texts.
- 2) Taking the views of teachers with regard to the contents of the texts into consideration and editing them in light of these views.
- 3) Preparing teacher's guides that direct instructors how to implement CA properly by specifying appropriate activities and methods .Guides should also include assessment methods that can reflect CA teaching.
- 4) Designing a programme to train teachers on how to effectively teach Arabic by using CA in light of the conditions and criteria of CA.
- 5) Emphasising CA in the construction of Arabic Curricula during university education when preparing future teachers in order to avoid contradiction between what students learn at university and what they are expected to do while teaching at secondary schools; and to avoid setbacks resulting from being required to implement a teaching method they had not been introduced to during university years.
- 6) Providing Centres of Teaching Resources with ready made teaching aides to enable teachers implement CA when teaching Arabic.

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد العليم. (د.ت). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف.

أبو إدريس، أسماء حسن. (1994). دراسة تحليلية للتكامل في مقررات اللغة العربية المشتركة ومشكلات تدريسها في نظام الساعات المعتمدة بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة البحرين.

أبو حرام، إيمان محمد أحمد فرغل. (1992). التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي واتجاهات المعلمين نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة أسيوط.

أبو سكينه، نادية علي مسعود. (1986). أثر استخدام الاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة طنطا.

حبيب، ميرزا عمران. (1991). فاعلية التدريس بالطريقة التكاملية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في اللغة العربية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة البحرين.

حسنين، أحمد طاهر. (1989). المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية وتقويمه. التربية الإمارات، 10(77)، 61-71.

خاطر، محمود رشدي، والحمادي، يوسف، وطعيمه، رشدي
أحمد، وشحاته، حسن. (1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في
ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. بيروت: المكتبة الوطنية.

الخياط، عبد الكريم عبدالله. (2001). آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية
حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفيين
الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة
التربوية، 16(16)، ص 97-135.

الدمرداش، سرحان. (1985). المناهج المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح.

دويغر، ليلي محمد. (1993). التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين
النظرية والتطبيق. التربية المعاصرة، 10(28)، ص 135-167.

الركابي، جودت. (1986). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.

سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبدالله محمد. (د.ت). تنظيمات المناهج وتخطيطها
وتطويرها. القاهرة: دار الثقافة.

سلام، علي عبد العظيم علي. (1993). أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء
اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية:
جامعة الاسكندرية.

عبد القادر، محمد والناصر، حسن. (1993). اتجاهات جديدة في تعليم اللغة
العربية في المرحلة الابتدائية. البحرين: دار المسيرة للطباعة والنشر.

العبد الله، إبراهيم يوسف. (1995). تطبيق نظام الساعات المعتمدة بالمدارس الثانوية (مشكلات التطبيق والحلول المقترحة). مطبوعات وزارة التربية والتعليم.

عبد، داود. (1979). نحو تعليم اللغة وظيفيا. الكويت: دار العلوم.

علي، محمد رضا محمد. (1994). تقويم أداء مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة البحرين.

العمرى، علي صالح عبد الرحمن. (1989). مدى التكامل بين موضوعات النحو والصرف وفروع اللغة العربية الأخرى في كتابي اللغة العربية للصف التاسع في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة اليرموك.

قورة، حسين سليمان. (1981). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي (الطبعة الأولى). القاهرة: دار المعارف.

الكخن، أمين. (1992). دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

مبارك، فتحي يوسف. (1988). الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (1983). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته. الكويت: دار القلم.

مجاور، محمد صلاح الدين علي، والديب، فتحي عبد المقصود. (1984). المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت: دار القلم.

مراد، سعيد محمد. (2002). التكاملية في تعليم اللغة العربية. الأردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

_____. (1990). منهج تكاملي مقترح في اللغة العربية للصف السادس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة اليرموك.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1974). تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام. عمان.

وزارة التربية والتعليم. (1998). دليل المعلم في اللغة العربية للمرحلة الثانوية-عرب 101. البحرين: إدارة المناهج.

وزارة التربية والتعليم. (2001). منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية. البحرين: إدارة المناهج.

Anstendig,L.L.(1989).Toward critical literary: An Integrated Skills reinforcement program for basic writers .U.S.A. Columbia University Teachers College,(Unprb.E.P.D.).

Austin,S.R.(1989).A Field Study Assessing the Role of Children's Literature in Linking Language Arts, Social Studies and Science as Interdisciplinary Units At the Third and Fourth Grade Levels [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:9004757.

Bowles,D.J.(1981).An Integrated Approach to Reading and Writing for College Students [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:8111502.

Dickson,S.v.(1994).An Examination of the effects of an Integrated Reading and Writing Instructional Approach on the Ability of Middle School Students to Produce and Comprehend Compare/Contrast Prose [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:9509781.

Holliday,K.M.(1980).Reading Achievement of Secondary Students: A Comparison of the Language Arts Skills Center Approach (LASCA) with the English Thematic Integrated Approach(ETIA) [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:8027732.

Laforce,B.A.(1988).A study of First-year Teacher's Conceptual Understandings, Values, And Implementation of Integrated Language Arts [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:8912601.

Lake,K.(1997).Integrated Curriculum[On-line].18 April, 2002<<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>>.

Sanger,D.D.(1981).An Integrative Reading Language Approach [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:8124522.

Smith,C.B.(1997).Integrating the language arts[On-line].1 January,2002<http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed402629.html>.

Solon,C.L.(1991).Whole Language: A Promising Approach to teaching Reading to Underprepared Community College Studentes(Integrated Skills Reinforcement) [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:0570686.

Webeler,M.E.(1984).Oral Reading of High and Low Reading Achievement Fourth Grand Students Taught by an Integrated Language Arts Approach and Skills Approach to Reading (Miscue analysis, Reading method) [CD-ROM].Abstract from:ProQuest File:Dissertation Abstracts Item:8426498.

ملحق رقم (1)
الصورة النهائية للاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

أخي المدرس/أختي المدرسة:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في التربية بعنوان "مشكلات تكامل تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين من وجهة نظر معلميها".

والاستبانة التي بين يديك هدفها هو معرفة ما إذا كان منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يساعد على التكامل أم لا، وتعرف أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية، علماً بأن هذه المعلومات لن تستخدم في غير أغراض هذا البحث. مع خالص الشكر والتقدير.

الباحثة

زهرة أحمد الموالي

1- إلى أي حد ترى أن منهج اللغة العربية الحالي يساعد على التكامل بين فروع المادة المختلفة؟

.....

.....

.....

.....

.....

2- ما المشكلات التي ترى أنها تعوق تطبيق الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية؟ وما أسبابها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (2)
الصورة النهائية للاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

أخي المدرس/أختي المدرسة:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في التربية بعنوان "مشكلات تكامل تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين من وجهة نظر معلمها".

والاستبانة التي بين يديك هدفها تعرف مشكلات التكامل في تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة، والمرجو منك التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانة قراءة جيدة، والإجابة عنها بما تراه/ترينه مناسباً وذلك باختيار درجة الموافقة الملائمة للمشكلة في الخانة المقابلة، علماً بأن هذه المعلومات لن تستخدم في غير أغراض هذا البحث.

مع خالص الشكر والتقدير.

الباحثة:

زهرة أحمد الموالى

المشكلة				درجة الموافقة
				كبيرة
				متوسطة
				قليلة
				لا توجد
أولاً: مشكلات تتعلق بالمنهج: أجد صعوبة: ١. لأن طبيعة الموضوعات المقررة لا تساعد على التكامل. ٢. لضعف بناء الكتاب المدرسي وفق مفهوم التكامل. ٣. لأن دليل المعلم لا يبين معارف إضافية، وأنشطة مقترحة للتدريس وفق مفهوم التكامل. ٤. لقلّة المراجع وكتب مادة اللغة العربية المتوفرة في مركز مصادر التعلم. ٥. لتكرار شعراء معينين يمثلون عصراً أدبياً واحداً. ٦. لتكرار محتوى بعض الموضوعات القرائية. ٧. لأن بعض النصوص القرائية والأدبية المقررة لا تلائم أحياناً تدريس بعض المفاهيم النحوية والبلاغية. ٨. لقلّة التدريبات النحوية في بعض الموضوعات. ٩. لقلّة التدريبات البلاغية في بعض الموضوعات. ثانياً: مشكلات تتعلق بالتدريس: أجد صعوبة في: ١٠. الربط بين القضايا اللغوية المختلفة في الحصة.				

				١١. القدرة على إدراك مفهوم التكامل بين النصوص المدروسة وربط بعضها ببعض. ١٢. القدرة على طرح المادة العلمية بدقة وفق تسلسلها المنطقي المتكامل. ١٣. استخدام إجراءات تمهيدية فعالة تخدم الطريقة التكاملية لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم. ١٤. طرح النص بصورة كلية، ثم الانتقال إلى الجزئيات التي تكونه. ١٥. شرح وتوضيح المعالجات النحوية بأمثلة من داخل النص. ١٦. شرح وتوضيح المعالجات البلاغية بأمثلة من داخل النص. ١٧. إعداد مواقف تعليمية تدفع الطلبة إلى توظيف الخبرات اللغوية بشكل متكامل. ١٨. استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تخدم الطريقة التكاملية. ١٩. صياغة موضوعات تعبير ذات صلة بالنصوص المدروسة. ٢٠. طرح أسئلة شفوية متنوعة تعالج مهارات متعددة تخدم النص بصورة كلية. ٢١. إعداد وحدات دراسية لمقرر اللغة العربية بالطريقة التكاملية. ٢٢. إعداد نموذج لموقف تعليمي وفق الطريقة التكاملية. ٢٣. قلة الوسائل التعليمية التعليمية الجاهزة والمعدة لتدريس اللغة العربية وفق مفهوم التكامل.
--	--	--	--	--

أضف / أضيفي مشكلات أخرى لم تذكر.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (3)

أسماء السادة المحكمين على الاستبانة

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. الأستاذ: أحمد المرزوق | اختصاصي مناهج اللغة العربية |
| 2. الأستاذ: بحري البحري | اختصاصي مناهج اللغة العربية |
| 3. الأستاذ: علي الرحماني | اختصاصي مناهج اللغة العربية |
| 4. الأستاذ: محمد الشعيبي | اختصاصي مناهج اللغة العربية |
| 5. الأستاذ: ميرزا عمران | اختصاصي مناهج اللغة العربية |

ملحق رقم (4)

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

١. أن يدرك قدرة اللغة العربية على ترسيخ وحدة الفكر والمشاعر بين أبناء وطنه وأمته.
٢. أن يتعرف المزيد من الإنتاج الأدبي وأعلامه ، وآثارهم في مسيرة الأدب ونهضته.
٣. أن يتصل بالتراث العربي والإنساني في مجالات حياتية مختلفة.
٤. أن يتعرف دور الأدب في خدمة قضايا التنمية والتحرر الوطني والقومي، والوقوف في وجه أعداء الأمة ، وبخاصة العدو الصهيوني.
٥. أن يفيد من مصادر المعرفة المختلفة، ووسائل الاتصال الحديثة في تنمية معارفه ومفهوماته ومهاراته اللغوية.
٦. أن يدرك ما في اللغة العربية من قوة ذاتية ومرونة تمكنانها من الوفاء بجوانب التعبير المختلفة عن متطلبات الحياة.
٧. أن يدرك دور اللغة العربية في بناء الحضارة العربية الإسلامية وتطويرها، ومالها من إسهام في بناء الحضارة الإنسانية.
٨. أن تنمو قدرته على التفكير السليم من خلال اتصاله اللغوي باعتبار اللغة أداة للتفكير.
٩. أن يتقن مهارات الاستماع وآدابه إتقاناً يمكنه من الاتصال الفعال مع غيره في كفاية ويسر.
١٠. أن تتعمق لديه المهارات القرائية تعمقاً يمكنه من الفهم وتحليل النصوص وتصنيف الفكر ونقدها نقداً موضوعياً.
١١. أن يتقن مهارات التعلم الذاتي إتقاناً يمكنه من التعلم اللغوي المستمر، ليكون أكثر قدرة على النقد الموضوعي، واختيار البديل الأفضل، واتخاذ القرار المناسب.

١٢. أن يمتلك القدرة على التعبير - تحدثا وكتابة- عما في نفسه من فكر ومشاعر وأحاسيس بلغة سليمة وأسلوب جميل.

١٣. أن يزداد ارتباطه بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، قراءة ، وتأملا، وفهما، وتذوقا، وتعبداء، بما يرسخ لديه العقيدة الإسلامية، ويمكنه من توجيه سلوكه.

١٤. أن ينمو حبه للغة العربية وتقديرها ، لأنها لغة القرآن الكريم والحديث الشريف، وإيمانه بأهميتها في تكوين شخصيته، وبناء مجتمعه.

١٥. أن يعتز باستخدام لغته أداة أساسية في تعميق الروابط الاجتماعية والثقافية بين أبناء مجتمعه وأمتة العربية والإسلامية.

١٦. أن يتعمق إحساسه باللغة وتذوقه إياها ، وإدراكه جوانب الجمال الفني فيها.

١٧. أن يتعمق إيمانه بوطنه وبالروابط التي تجمع دول مجلس التعاون وبدور المواطن الواعي بحقوقه وواجباته في تحمل المسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرار.

ملحق رقم (5)

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
sex * ITM1	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM2	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM3	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM4	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM5	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM6	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM7	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM8	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM9	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM10	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM11	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM12	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM13	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM14	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM15	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM16	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM17	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM18	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM19	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM20	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM21	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM22	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%
sex * ITM23	40	100.0%	0	.0%	40	100.0%

sex * ITM1

Crosstab

			ITM1				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	1	2	6	11	20
		% within sex	5.0%	10.0%	30.0%	55.0%	100.0%
	femal	Count	3	3	10	4	20
		% within sex	15.0%	15.0%	50.0%	20.0%	100.0%
Total		Count	4	5	16	15	40
		% within sex	10.0%	12.5%	40.0%	37.5%	100.0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.467 ^a	3	.141
Likelihood Ratio	5.655	3	.130
Linear-by-Linear Association	3.911	1	.048
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.00.

sex * ITM2

Crosstab

			ITM2				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count		3	7	10	20
		% within sex		15.0%	35.0%	50.0%	100.0%
	femal	Count	2	6	6	6	20
		% within sex	10.0%	30.0%	30.0%	30.0%	100.0%
Total		Count	2	9	13	16	40
		% within sex	5.0%	22.5%	32.5%	40.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.077 ^a	3	.253
Likelihood Ratio	4.880	3	.181
Linear-by-Linear Association	3.600	1	.058
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.

sex * ITM3

Crosstab

			ITM3				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	1		7	12	20
		% within sex	5.0%		35.0%	60.0%	100.0%
	femal	Count	1	3	3	13	20
		% within sex	5.0%	15.0%	15.0%	65.0%	100.0%
Total		Count	2	3	10	25	40
		% within sex	5.0%	7.5%	25.0%	62.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.640 ^a	3	.200
Likelihood Ratio	5.845	3	.119
Linear-by-Linear Association	.140	1	.708
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.

Crosstab

			ITM4				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	3	5	7	20
		% within sex	25.0%	15.0%	25.0%	35.0%	100.0%
	femal	Count	2	9	4	5	20
		% within sex	10.0%	45.0%	20.0%	25.0%	100.0%
Total		Count	7	12	9	12	40
		% within sex	17.5%	30.0%	22.5%	30.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.730 ^a	3	.193
Likelihood Ratio	4.914	3	.178
Linear-by-Linear Association	.083	1	.774
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.50.

sex * ITM5

Crosstab

			ITM5				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	4	3	8	5	20
		% within sex	20.0%	15.0%	40.0%	25.0%	100.0%
	femal	Count	2	3	5	10	20
		% within sex	10.0%	15.0%	25.0%	50.0%	100.0%
Total		Count	6	6	13	15	40
		% within sex	15.0%	15.0%	32.5%	37.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.026 ^a	3	.388
Likelihood Ratio	3.077	3	.380
Linear-by-Linear Association	1.764	1	.184
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.00.

sex * ITM6

			ITM6			Total
			1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count		10	10	20
		% within sex		50.0%	50.0%	100.0%
	femal	Count	4	11	5	20
		% within sex	20.0%	55.0%	25.0%	100.0%
Total	Count	4	21	15	40	
	% within sex	10.0%	52.5%	37.5%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.714 ^a	2	.057
Likelihood Ratio	7.292	2	.026
Linear-by-Linear Association	4.944	1	.026
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.00.

sex * ITM7

Crosstab

			ITM7				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	1	3	7	9	20
		% within sex	5.0%	15.0%	35.0%	45.0%	100.0%
	femal	Count	2	5	8	5	20
		% within sex	10.0%	25.0%	40.0%	25.0%	100.0%
Total		Count	3	8	15	14	40
		% within sex	7.5%	20.0%	37.5%	35.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.043 ^a	3	.564
Likelihood Ratio	2.071	3	.558
Linear-by-Linear Association	1.835	1	.176
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.50.

sex * ITM8

Crosstab

			ITM8				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	1	4	9	6	20
		% within sex	5.0%	20.0%	45.0%	30.0%	100.0%
	femal	Count	3	5	8	4	20
		% within sex	15.0%	25.0%	40.0%	20.0%	100.0%
Total		Count	4	9	17	10	40
		% within sex	10.0%	22.5%	42.5%	25.0%	100.0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.570 ^a	3	.666
Likelihood Ratio	1.619	3	.655
Linear-by-Linear Association	1.415	1	.234
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.00.

sex * ITM9

Crosstab

			ITM9				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count		4	8	8	20
		% within sex		20.0%	40.0%	40.0%	100.0%
	femal	Count	2	7	7	4	20
		% within sex	10.0%	35.0%	35.0%	20.0%	100.0%
Total	Count	2	11	15	12	40	
	% within sex	5.0%	27.5%	37.5%	30.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.218 ^a	3	.239
Likelihood Ratio	5.027	3	.170
Linear-by-Linear Association	3.833	1	.050
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.

sex * ITM10

Crosstab

			ITM10				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	5	6	4	20
		% within sex	25.0%	25.0%	30.0%	20.0%	100.0%
	femal	Count	8	4	4	4	20
		% within sex	40.0%	20.0%	20.0%	20.0%	100.0%
Total		Count	13	9	10	8	40
		% within sex	32.5%	22.5%	25.0%	20.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.203 ^a	3	.752
Likelihood Ratio	1.213	3	.750
Linear-by-Linear Association	.480	1	.488
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.

sex * ITM11

Crosstab

			ITM11				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	2	8	5	20
		% within sex	25.0%	10.0%	40.0%	25.0%	100.0%
	femal	Count	6	2	6	6	20
		% within sex	30.0%	10.0%	30.0%	30.0%	100.0%
Total		Count	11	4	14	11	40
		% within sex	27.5%	10.0%	35.0%	27.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.468 ^a	3	.926
Likelihood Ratio	.469	3	.926
Linear-by-Linear Association	.018	1	.892
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.00.

sex * ITM12

Crosstab

			ITM12				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	4	6	9	1	20
		% within sex	20.0%	30.0%	45.0%	5.0%	100.0%
	femal	Count	10	1	2	7	20
		% within sex	50.0%	5.0%	10.0%	35.0%	100.0%
Total		Count	14	7	11	8	40
		% within sex	35.0%	17.5%	27.5%	20.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.097 ^a	3	.002
Likelihood Ratio	16.499	3	.001
Linear-by-Linear Association	.018	1	.892
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.50.

sex * ITM13

			ITM13				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	5	5	5	20
		% within sex	25.0%	25.0%	25.0%	25.0%	100.0%
	femal	Count	5	5	4	6	20
		% within sex	25.0%	25.0%	20.0%	30.0%	100.0%
Total		Count	10	10	9	11	40
		% within sex	25.0%	25.0%	22.5%	27.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.202 ^a	3	.977
Likelihood Ratio	.202	3	.977
Linear-by-Linear Association	.019	1	.891
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.50.

sex * ITM14

Crosstab

			ITM14				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	4	6	5	20
		% within sex	25.0%	20.0%	30.0%	25.0%	100.0%
	femal	Count	8	4	7	1	20
		% within sex	40.0%	20.0%	35.0%	5.0%	100.0%
Total		Count	13	8	13	6	40
		% within sex	32.5%	20.0%	32.5%	15.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.436 ^a	3	.329
Likelihood Ratio	3.687	3	.297
Linear-by-Linear Association	2.101	1	.147
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.00.

sex * ITM15

Crosstab

			ITM15				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	4	4	6	6	20
		% within sex	20.0%	20.0%	30.0%	30.0%	100.0%
	femal	Count	7	10	2	1	20
		% within sex	35.0%	50.0%	10.0%	5.0%	100.0%
Total		Count	11	14	8	7	40
		% within sex	27.5%	35.0%	20.0%	17.5%	100.0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.961 ^a	3	.030
Likelihood Ratio	9.541	3	.023
Linear-by-Linear Association	6.408	1	.011
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.50.

sex * ITM16

Crosstab

			ITM16				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	4	3	8	5	20
		% within sex	20.0%	15.0%	40.0%	25.0%	100.0%
	femal	Count	6	8	6		20
		% within sex	30.0%	40.0%	30.0%		100.0%
Total		Count	10	11	14	5	40
		% within sex	25.0%	27.5%	35.0%	12.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.958 ^a	3	.047
Likelihood Ratio	9.979	3	.019
Linear-by-Linear Association	4.887	1	.027
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.50.

sex * ITM17

Crosstab

			ITM17				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	5	5	5	20
		% within sex	25.0%	25.0%	25.0%	25.0%	100.0%
	femal	Count	8	5	5	2	20
		% within sex	40.0%	25.0%	25.0%	10.0%	100.0%
Total	Count	13	10	10	7	40	
	% within sex	32.5%	25.0%	25.0%	17.5%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.978 ^a	3	.577
Likelihood Ratio	2.027	3	.567
Linear-by-Linear Association	1.646	1	.199
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.50.

sex * ITM18

Crosstab

			ITM18				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	6	2	8	4	20
		% within sex	30.0%	10.0%	40.0%	20.0%	100.0%
	femal	Count	4	6	7	3	20
		% within sex	20.0%	30.0%	35.0%	15.0%	100.0%
Total		Count	10	8	15	7	40
		% within sex	25.0%	20.0%	37.5%	17.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.610 ^a	3	.456
Likelihood Ratio	2.706	3	.439
Linear-by-Linear Association	.022	1	.882
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.50.

sex * ITM19

Crosstab

			ITM19				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	4	6	5	5	20
		% within sex	20.0%	30.0%	25.0%	25.0%	100.0%
	femal	Count	6	5	6	3	20
		% within sex	30.0%	25.0%	30.0%	15.0%	100.0%
Total		Count	10	11	11	8	40
		% within sex	25.0%	27.5%	27.5%	20.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.082 ^a	3	.781
Likelihood Ratio	1.090	3	.779
Linear-by-Linear Association	.532	1	.466
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.

sex * ITM20

			ITM20				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	7	5	5	3	20
		% within sex	35.0%	25.0%	25.0%	15.0%	100.0%
	femal	Count	9	3		8	20
		% within sex	45.0%	15.0%		40.0%	100.0%
Total	Count	16	8	5	11	40	
	% within sex	40.0%	20.0%	12.5%	27.5%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.023 ^a	3	.046
Likelihood Ratio	10.046	3	.018
Linear-by-Linear Association	.142	1	.707
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.50.

sex * ITM21

Crosstab

			ITM21				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	2	8	7	3	20
		% within sex	10.0%	40.0%	35.0%	15.0%	100.0%
	femal	Count	3	7	6	4	20
		% within sex	15.0%	35.0%	30.0%	20.0%	100.0%
Total		Count	5	15	13	7	40
		% within sex	12.5%	37.5%	32.5%	17.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.486 ^a	3	.922
Likelihood Ratio	.488	3	.921
Linear-by-Linear Association	.000	1	1.000
N of Valid Cases	40		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.50.

sex * ITM22

Crosstab

			ITM22				Total
			.00	1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	7	4	4	20
		% within sex	25.0%	35.0%	20.0%	20.0%	100.0%
	femal	Count	5	6	7	2	20
		% within sex	25.0%	30.0%	35.0%	10.0%	100.0%
Total		Count	10	13	11	6	40
		% within sex	25.0%	32.5%	27.5%	15.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.562 ^a	3	.668
Likelihood Ratio	1.585	3	.663
Linear-by-Linear Association	.024	1	.877
N of Valid Cases	40		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.00.

sex * ITM23

Crosstab

			ITM23			Total
			1.00	2.00	3.00	
sex	mal	Count	5	6	9	20
		% within sex	25.0%	30.0%	45.0%	100.0%
	femal	Count	5	7	8	20
		% within sex	25.0%	35.0%	40.0%	100.0%
Total		Count	10	13	17	40
		% within sex	25.0%	32.5%	42.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.136 ^a	2	.934
Likelihood Ratio	.136	2	.934
Linear-by-Linear Association	.038	1	.846
N of Valid Cases	40		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.00.