مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بيشة من وجهة نظر القيادات التربوية ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور المطبق في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي(١٤٢٧/١٤٢٨هـ).

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري، والدراسات السابقة. أما في الدراسة الميدانية فقد استخدم الباحث برنامج (SPSS). وقد صمم الباحث استبانة مكونة من (٨٣) مهارة موزعة في خمسة مجالات تتضمن مهارات المدخل التكاملي. واستطلع آراء مجموعة من الخبراء للتحقق من الصدق الظاهري لها، وفي ضوء آرائهم تم تطويرها لتكون استبانة علمية صالحة لجمع المعلومات الميدانية. وللتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ). و تراوح ثبات الاستبانة ما بين (٠,٩٢ – ٠,٩٤) في مجالات لاستبانة الخمس، وبلغ ثبات لاستبانة مجتمعة (٠,٩٧) وهو معامل ثبات عال يدل على دقة الاستبانة وتمتعها بالثقة وقبول النتائج التي يمكن أن تسفر عنها.اختار الباحث عينة عشوائية مكونة من(٥٠) فردا تمثّل قيادات المرحلة الابتدائية، ومشرفي اللغة العربية.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن تدني درجة تمكّن معلمي اللغة العربية في مدينة بيشة من مهارات المدخل التكاملي في تدريسهم وذلك وفقا لمعيار التمكّن المحدد في هذه الدراسة، وهو (٨٠%) في مجلات الدراسة كافة من وجهة نظر عينة الدراسة؛ حيث كشفت النتائج ما يلي: في المجال الأول(تخطيط وإعداد دروس اللغة العربية تكامليا) وفي المجال الرابع(الأنشطة التعليمية اللغوية التكاملية) أسفرت النتائج عدم تحقق أيا من معيار التمكّن المطلوب لدى معلمي اللغة العربية في عبارات المجالين جميعها. كما بينت نتائج المجال الثاني (مجال تنفيذ تدريس اللغة العربية تكامليا)، والمجال الثالث (استراتيجيات تدريس اللغة العربية تكامليا)، والمجال الخامس (تقويم دروس اللغة العربية تكامليا) تحقق شرط التمكّن المطلوب في مهارتين فقط في كل مجال من مهارات المجالات الثلاثة، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المدخل التكاملي، معلمي اللغة العربية، مدينة بيشة، وثيقة المنهج المطور.

Abstract:

The Availability of the Integrated Approach Skills in the Primary Teachers of Arabic through the Improved Curriculum

The study aimed at finding to what extent the skills of the integrated Approach are found in the Arabic primary teachers in Bisha, from the leaders of education view, in the light of the improved curriculum implemented in Saudi Arabia (1428-1427). The researcher used the descriptive analytical approach for the theoretical and previous studies. For the practical phase, he used (SPSS). He designed a tool of (83) skills distributed into five areas consist the skills of the integrated Approach. A number of experts has validated it. It was reliable for (Cronbach's alpha) checked data collection. Its reliability ranged from (0.94—0.92) in the five areas. The reliability of the tool in sum is (0.97). It indicates an exact tool. The number of the sample was (50) the leaders of the schools and the supervisors the of Arabic language. The teachers' mastery of the skills of the integrated Approach r is not positive, according to the standard decided by this study (80%). The findings: in the first and the fourth are; (the integrated lesson planning) and (language integrated activities) the level of mastery needed was not found in the teachers performance. In the second and the third areas: (teaching integrated Arabic), (integrated strategies of teaching Arabic) and the fifth (integrated assessment of Arabic) the mastery was achieved in two skills only; in each of the three areas. The study provided a number of recommendations.

Key words: Integrated Approach. Teachers of Arabic language. Bisha town. The improved curriculum.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعدّ مرحلة التعليم الأساسي أهم مراحل التعليم العام في السلم التعليمي لدى دول العالم كافة مما يحتّم على مصممي المناهج التعليمية الاهتمام بها خاصة في مناهج تعليم اللغة لأن العبء الأكبر؛ بل النجاح في المراحل التالية يتوقف على متانة ما يتلقاه المتعلم فيها؛ فاللبنات الأولى في امتلاك اللغة تنشأ في المرحلة الابتدائية ذلك؛ لأن الرغبة في القراءة مثلا يتوقف بل؛ يتولد لدى التلاميذ في هذه المرحلة كما أن تصحيح اللغة التي يكتسبها الطفل في البيئة المحيطة به من خلل، أو خطأ، أو عامية قد تبتعد كثيرا عن أصولها العربية إن كل ذلك تغرس لبناته في هذه المرحلة.(أحمد، ١٩٩٣: ٤٣). بل ذهب بعض الباحثين إلى أن فاعلية اللغة تتوقف على مركزية اللغة في بناء المناهج، ومركزية الطالب في عملية التعلم والتعليم ولهذا فإن التركيز ينبغي أن يوجه إلى الطالب لا إلى المحتوى. (Goodman.١٩٨٦) كما وردت عند عبد الكريم الحداد. (٢٠١٣: ٤٨١).

ومن خلال تتبع ظهور مفهوم المنهج التكاملي و تطوره تشير الدراسات التربوية وفقاً لما يرى (Erikson، 1998) إن مفهوم المنهج التكاملي ليس حديث عهد بل بدأ أولاً بالتداخل بين التخصصات، ثم تطور عام ١٩٨٠ م في الولايات المتحدة الأمريكية على يد ثلة من المنظرين التربويين على رأسهم جون ديوي (حسين أبو حرب:٢٠١٠: ٢٤٠) بيد أن المفهوم كما يرى يحيى راوح مكانه حتى ستينات القرن العشرين الميلادي، ثم عاد للظهور بقوة نتيجة للأبحاث التي قدمتها (هيلدا تابا) وعدد من التربويين عام ١٩٦٦م، وفي الثمانينات ظهر التأكيد على مهارات التفكير العليا وأدى ذلك إلى تبني مفهوم المنهج التكاملي كرد فعل على هذه المتغيرات. وأكد المعنى نفسه محمد جابر قاسم (٢٠٠٤: ١٥) حيث يرى بأن مفهوم التكامل بوصفه تنظيماً منهجياً قديم. .. حديث لأن له تاريخاً طويلاً فهنالك إشارة الى هذا المنهج في كتابات هربرت Spencer (Herbert) عام ١٨٠٠م؛ وهو حديث نسبيا لتجدد الدعوة هذه الأيام للأخذ به لمعالجة مشكلات المناهج المدرسية وفكرته تقوم على ثوابت علمية يصعب أن تتقادم. وأما على مستوى المنطقة العربية فقد اهتمت عدد من الدول تبني مفاهيم المنهج المتكامل ومنها:

١/ المملكة العربية السعودية حيث صدر القرار الوزاري، رقم (٣١١٧٠٧٩٣ / ٤٩، بتاريخ ٢٥ / ٢ / ١٤٣١ هـ) ووجّه بتني هذا المنهج في تعليم اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.(حنان سرحان النمري: ١٤٣٣: ٢٤).

٢.جمهورية السودان وفقاً لتوصيات مؤتمر سياسات التربية والتعليم الذي عقد في سبتمبر ١٩٩١ م والذي قضى بأن تكون الدراسة في المرحلة الأساسية على شكل

محاور رئيسة تدور حولها مقررات المرحلة الأساسية، وتم تقسيم المرحلة إلى ثلاث حلقات. وقد تم تطبيق مفاهيم المنهج التكاملي في الحلقتين الأولى والثانية. (الاستراتيجية القومية الشاملة، ١٩٩٢- ٢٠٠٠: ٦٧).

٣. سلطنة عمان في الصفوف الأولى (١_٤) مع بداية العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠٠٧ م. (يحيى حسين أبو حرب: ٢٠٠٤: ٢٤٢).

بيد أن تناول المنهج التكاملي بحثياً في الدراسات العربية ظهر أول مرة عام ١٩٨٣م.(أحمد عبده عوض: ٢٠٠٠: ٢٤) حيث عقد مؤتمر الخرطوم في فبراير ١٩٧٦م وأوصى بأن تحدّد بعض النصوص لتكون محوراً ترتبط به ما يمكن من موضوعات القراءة، والتعبير، والنحو.

وأما إذا ارتقينا بعيدا لنتبّع مفهوم التكامل في الخبرة التربوية الإسلامية فإننا أمام حقيقة مهمة وهي أن هنالك دراسات قديمة في تراثنا اللغوي أسست على التكامل فقد أدرك القدماء حقيقة تكامل اللغة فنجد ذلك في مؤلفات عبد القاهر الجرجاني، والزمخشري وابن جني، والمبرد، وابن خلدون و السكاكي، وابن سينا، والمقدسي، والغزالي. فقد كان هؤلاء الأعلام ينظرون إلى تعليم اللغة خاصة وإلى عملية التعليم عموما في قالب تكاملي(أحمد عوض:٢٠٠٠: ٢٤)، (ابن خلدون، المقدمة، ٧٣٤، (محمد منير مرسي: ١٩٩٢: ٢٢٥- ٢٥٩)، (منصور الغول:٢٠٠٠: ٣٢-٣٣).

وقد ورد مفهوم المنهج التكاملي في الأدب التربوي بعدد من التعريفات؛ ومنها:

* فقد عرّفته بدرية الملا بأنه: نظام يؤكد دراسة المواد دراسة متصلة ببعض بعضا، لإبراز العلاقات، واستغلالها لزيادة الوضوح، والفهم، وهو يعد خطوة وسطي بين انفصال هذه المواد، واندماجها إدماجاً تاماً. (بدرية الملا: ١٩٩٤: ١٤٢).

* وقيل هو: تقديمٌ للمعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم عامة متدرجة، ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة، أو تقسيم للمعرفة الى ميادين منفصلة.(عبد الكريم عبد الله الخياط: ٢٠٠١).

وقد جاء تعريفه عند المعيقل(٢٠٠١) بأنه المنهج الذي يتم فيه طرح المحتوى المراد تدريسه، ومعالجته بطريقة دراسية مختلفة سواء أكان هذا المنهج مخططاً، ومجدولا بشكل متكامل حول أفكار وقضايا، وموضوعات متعددة الجوانب، أم تمّ بتنسيق زمني مؤقت بين المعلمين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل، أم بدرجات بين ذلك.

وحتى يحقق المنهج المتكامل أهدافه المرجوة فإن ينطلق من الأسس التالية: ١. تكامل المعرفة. ٢. تكامل الخبرة. ٣. تكامل الشخصية. ٤.مراعاة ميول الطلاب.. ٥.مراعاة الفروق الفردية. ٦.الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة.. (حسن جعفر الخليفة: ٢٠١٤: ٢٤٨). ويرى الخياط والهولي (٢٠٠٣: ٣) إن الاتجاه التكاملي يمتاز بعدد من الخصائص؛ ومنها: ١.مراعاة طبيعة المتعلم من خلال: معاجلة مشكلة تفتيت المعرفة؛ حيث ينظر إلى المتعلم على أنه كلٌ متكامل، وبالتالي تقديم المعرفة في صورة متكاملة تركيزاً حول محاور رئيسة وذات أهمية للمتعلم، و مراعاة قدرات التلاميذ، واستعداداتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، ومشكلاتهم، و معاجلة انفصال الدراسة عن الحياة وواقعها، و يعتمد على فكرة تنطلق من مبدأ: أنه لا نظرية بدون تطبيق، ولا قول بدون عمل ولا دراسة بدون ممارسة وأنشطة تربوية. ويرى الباحث بأن هذه النقطة تحديداً أظهر ما تكون في اللغة العربية لأنها تعتمد على الاتصال والتواصل الفعّال بين المتكلم، والمستمع، وبين الكاتب، والقارئ؛ الذين يمثلون أركان الموقف اللغوي سيما عندما يعتمد أن يكون النص المحدد محورا للتواصل بين القارئ، والكاتب... واستحضار المعنى.(كمال زعفر: ٢٠١٢: ٨٠) هذا فضلا عن تنوع المداخل في تناول قضايا ومشكلات المناهج الدراسية من: (حقائق، مفاهيم، وقيم، اختيار النصوص، والربط بين فروع المادة أو المواد الأقرب، المشكلات المعاصرة: بيئة، ومجتمع. .. الخ و تنوع المجالات.(عبد الرحمن المالكي: ٢٠١٥: ١٢٤، ١٢٦).(ضياء الدين مطاوع، و أماني محمد الحصان: ٢٠١٤: ١٢٣، ١٢٤، ١٣٢، ١٣٣).

ومن حلال ما سبق يمكن القول إن المدخل التكاملي أحد الاتجاهات الحديثة المنبثقة من مفهوم المنهج التكاملي والذي يمكن أن يعول عليه في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس فضلا عن أنه يتساوق وطبيعة اللغة العربية كما ذهب إلى ذلك (أحمد عبده عوض: ٢٠٠٠: ٢١) إذ يرى إن التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها، وتوحدها بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر ترتبط فيه توجيهات الممارسة، والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري، أو نثري أو موقف تعبيري شفهي، أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل، والممارسة، والتدريب، وتقويم الطلاب أولا فأول إذ إن ذلك يؤدي إلى تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية في المجال المعرفي ممثلا فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوي، وتوجيها لممارسة اللغة؛ استماعا، أو تحدّثا، أو قراءة، أو كتابة. وكذا في المجال الوجداني ممثلا فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم نتيجة دراسته

الموضوعات المتكاملة في المنهج ومن ثم تحقيق التكامل داخل المتعلم مما ينعكس على ممارسته للغة وأدائه لها.

أما المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية كما عرّفته بعض أدبيات تعليم اللغة العربية كما ورد عند (محمود الناقة: ١٩٨٥: ٥١) بأنه: مكان الدخول وزمانه، فهو اسم زمان، ومكان معا إذن فهو تحديد لنقطة البداية المكانية، وزمانها في أي نشاط لغوي.

وأما تربوياً فيعني: الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية، ونظريات علم النفس من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواءً أكانت أهدافاً للمجتمع؛ أم للفرد. ويرى بادي: (١٤٠٦: ٨٦) كما وردت عند الدّهماني: بأنه عبارة عن مجموعة افتراضات لغوية؛ ونفس لغوية؛ ولغوية اجتماعية تربطها مع بعضها علاقات متبادلة تتصل اتصالاً ويثقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها؛ إنه عملية اختيار منظمة تتمخّض عنها المبادئ الرئيسة لخطة تعليم اللغة، وتستند إلى نتائج العلوم المتداخلة من: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي (الدّهماني: ٢٠٠٧: ٣).

بيد أنه قد يطرح تساؤل هنا من الذي يقوم بتعليم اللغة وفقاً للصيغة المشار إليهما آنفاً ؟. وكيف ينبغي إعداد معلم اللغة العربية لتحقيق أغراض تعليم اللغة بالمدخل التكاملي؟. وللإجابة عن ذلك يقترح بعض متخصصي تعليم اللغة العربية حلا جذريا لهذه المعضلة وذلك بأن يعاد بناء مناهج اللغة العربية بناءً شاملاً وجديدا بحيث توضع تحت عنوان " اللغة العربية " وهذا ربما أحد منطلقات واضع مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من خلال منهج: (لغتي الجميلة) في المرحلة الابتدائية، (ولغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة تكامليا.

وبما أن المعلم هو من سينفذ المنهج، وهو الوسيط المؤتمن على تربية الأجيال فإن تحقيق أغراض المدخل التكاملي يتطلب أن يتم إعداد معلمها بكفاءة واقتدار ليكون محيطاً بجميع فروع اللغة ومهاراتها وخصائصها، وآدابها فضلاً عن الإعداد المهني الذي يمكّنه من ممارسة هذا الأسلوب بشكل يليق بمكانة اللغة العربية وقدر المهمة المنوطة به.(محسن علي عطية: ٢٠٠٦: ١٩٨).

وفيما يمكن تلخيص أهم جوانب الاتفاق والاختلاف بين تعليم اللغة من خلال المنهج التكاملي، والمنهج التفريعي.

جدول (١) يوضح المقارنة بين المدخل التكاملي والتفريعي في تعليم اللغة العربية:

المدخل التكاملي	المدخل التفريعي
يتأسس على طبيعة اللغة، ووظيفتها فمستخدم اللغة يتعامل معها بشكل كليّ.	يتأسس على تقسيم، وتجزئة اللغة إلى فروع، وهو أساس غير علمي، وغير ثابت فتارة يعتمد على مادة الدرس، وتارة على طريقة الدرس، فتكون حصة للقراءة، وحصة للقواعد، وحصة للإملاء، وأخرى للخط وهكذا.
يركز على الكيف ويهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات التي تواكب التطور.	يركز على الكم على حساب الكيف، وتغيب الممارسة، والتطبيقات العملية، والأنشطة، ويركز على الجانب المعرفي النظري.
يهتم بجميع أبعاد النمو لدى التلاميذ. ويسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.	لا يسهم في تنمية جميع أبعاد النمو ولا ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.
على المعلم استحضار جميع فروع اللغة في الدرس الواحد ويتخذ أحد فروعها محوراً تدور حوله ممارسة تعليم الفروع الأخرى يسير المعلم في التدريس من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركز وهذا يتماشى مع طبيعة الذهن في إدراك الحقائق.	يركز على النمو العقلي فقط ويهمل الجوانب الأخرى. وعلى المعلم التركيز على الفرع المحدد في الجدول (قراءة، قواعد، إملاء،. ... الخ) والتقيد بها، وقد تكون مرة في الأسبوع.
يعتمد على وسائل تعليمية متنوعة، وحديثة. والمعلم مرشد، موجه، ومشارك.	يهمل الوسائل الحديثة، و تسير طرائق التدريس على نمط واحد، والمعلم هو كل شيء منه يبدأ الدرس وبه ينتهي. والتلاميذ متلقون سلبيون، و يتخذ من موضوع الدرس غاية في ذاته.
يوفر شروط التعلم الفّعال.	يقوم ويعتمد على تلقين وحفظ القاعدة المحددة في الدرس دون ربط بالخبرات السابقة أو توظيفها في مواقف حياتية معينة لدى التلاميذ.

التلاميذ يتخذون القرارات والتعليم تفاعلي حواري تشاركي تعاوني.	لا ينمي جوانب التعاون والمشاركة إذ يعتمد الفرد على قدراته الخاصة، ويهمل الفروق الفردية بين التلاميذ، كما لا يهتم بميول وحاجات التلاميذ.
يلبي احتياجات التلاميذ، ويحقق أهدافه بأقل جهد ووقت وبسهولة ويسر، يبقى أثر التعلم لفترة أطول ويوظف المعلومات، ويستخدم اللغة الفصيحة من خلال الأنشطة والمشاركات مع زملائه.	التعلم مرتبط بالاختبارات في نهاية الفصل، أو العام الدراسي، وبالتالي معرض للنسيان، والضياع والمعلومات؛ غير موظفة في مواقف حياتية للتلاميذ.
تتكافأ فرص النمو لدى التلاميذ.	الفرص غير متكافئة لدى التلاميذ.

الجدول من إعداد الباحث: ٢٠١٨.وقد تمت الاستفادة في وضعه من: (حنان سرحان النمري: ١٤٣٣هـ: ٢٧: ٣٠؛ ضياء الدين محمد، و أماني محمد الحصان، ٢٠١٤، ١٢١: ١٣٤، حسن جعفر الخليفة: ٢٠١٤: ٢٤٨).

المدخل التكاملي كما تقترحه وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

لقد حدّدت وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية عددا من المداخل الحديثة التي يمكن أن تعلّم من خلالها اللغة العربية حيث اختارت من بين تلك المداخل خمسة مداخل لتعليم اللغة العربية وتعلمها معللة هذا الاختيار بالقول: نظرا لوفرة أدبياتها؛ وكونها الأنسب لتعليم اللغة العربية؛ وكونها محط أنظار الباحثين في السنوات الأخيرة.(وثيقة المنهج: ٤٥).

وعدّت الوثيقة المدخل التكاملي من أفضل المداخل التي يمكن أن يتم تعليم اللغة العربية به. (وثيقة المنهج: ٤٦). وقد ورد في الوثيقة عن المدخل التكاملي ما يلي: تعتمد الوثيقة المدخل التكاملي: (The integrated approach) منطلقاً أساسيا في بناء مناهج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، مستندة في ذلك إلى مسوغات منطقية؛ منها:

١.إنّ فروع اللغة ما هي إلا اللغة نفسها، وحين يعلّم الفرع اللغوي متصلا بالآخر، أو باللغة ككل تتضح وظائفه بشكل كامل.

٢. إنّ قواعد النحو والصرف والخط والإملاء حين تدرس في موقف لغوي طبيعي تؤدي إلى سرعة التعلم، وإلى إدراك المتعلم لوظيفتها.

٣.. إنّ اللغة في طبيعتها متكاملة؛ لذا يجب أن تقدم في مواقف التدريس كلاًّ لا أجزاءً، ويؤيد هذا الاتجاه واقع استخدام اللغة الذي يشير إلى أنها من النشاطات التي يقوم بها الأفراد في مواقف الحياة الحقيقية بصورة سريعة متكاملة مترابطة.

٤. إنّ في تعليم اللغة وفق هذا المدخل ضمانا للربط الوثيق بين ألوان الدّراسات اللغوية، ما ينعكس أثره على أداء المتعلم، وثقافته، وتشكيل وعيه اللغوي، فضلا عن أنّ المتعلم يتعايش مع النص وقتا أطول يمكّنه من الاتصال بمعانيه، والاندماج به، ومن ثم الذوبان فيه واستدخاله للقيم والسلوكات التي تشع فيه!!.

٥. إنّ إلغاء الفواصل المصطنعة بين فروع اللغة أمر مطلوب وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها، فحقائق المادة المفككة المتناثرة لا تبقى في الذهن، ومن ثم لا يمكن تذكرها بقصد استعمالها في مواقف جديدة. (وثيقة منهج اللغة العربية: ١٤٢٧: ٤٦).

وبعد ذلك حدّدت الوثيقة التطبيقات والموجهات التربوية التي يمكن للمعلم أن يطبقها في تعليم اللغة العربية على النحو التالي:

١. الاعتماد على النصوص منطلقا للمعالجات اللغوية، بحيث يراعى تنوع النصوص ومستوياتها فتشمل (القرآن الكريم، والحديث الشريف، والنثر العربي، والشعر).

٢. اعتماد طرائق التدريس النّشطة في مختلف النشاطات اللغوية؛ لتوجيه المتعلم كيف يتعلم، وعدّه محور العملية التعليمية.

٣. استخدام مهارات اللغة في كل صف بشكل متكامل ومتوازن، حيث لا تقوى مهارة على حساب أخرى إلّا فيما تتطلبه المرحلة الدراسية؛ مراعاة لخصائص النمو والمراحل العمرية. (وثيقة منهج اللغة العربية: ٤٧). وهذه النقاط من أهم مرتكزات هذه الدراسة في صياغة أداتها، وأحد مبررات إجرائها لتعرّف واقع الممارسات الفعلية، وهل تم تحقيق مقصود واضعي المنهج على الأرض من خلال استطلاع آراء القيادات التربوية؟.

وبغية إثراء الدراسة الحالية فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي انطلقت من المنهج التكاملي. ومن ذلك دراسة (أحمد عبده عوض، ٢٠٠٠) فقد أجرى دراسة مسحية نقدية للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغة تركيزا على أربعة مداخل معتبرا إياها الأحدث في مجال تعليم اللغة العربية. وهذه المداخل هي: ١- المدخل التكاملي. ٢- المدخل المهاري. ٣- المدخل الاتصالي. ٤- المدخل الوظيفي. ولتحقيق أهداف دراسته قام باستعراض نحو (١٢٩) مرجعاً عربياً وأجنبياً وقد توصل هذه الدراسة لجملة من النتائج ومنها: التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع له أثر واضح لرفع

مستوى كفاءة الطلاب اللغوية، أثبتت طرق التدريس التي تستخدم في التكامل اللغوي فعالية المهارات اللغوية كما إن الأخذ بمدخل التكامل يستوجب تصميم برامج لغوية متكاملة وإعادة تصميم المقررات الموجودة، أو تطوير البرامج الحالية.

وفي السياق نفسه قام عبد الكريم الخياط، وعلي الهولي (٢٠٠٣) بإجراء دراسة هدفت تقويم واقع محتوى منهج الاجتماعيات بالصف الأول المتوسط في دولة الكويت في ضوء مفاهيم المنهج التكاملي وتعرّف مدى تحقيق التكامل الأفقي بينه، وبين مناهج المواد الأخرى بالمرحلة المتوسطة وقد توصلت الدراسة لجملة من النتائج ومنها: وجود تكدّس كبير للمفاهيم في كتب المواد الدراسية، وعدم توازنها مما يشكّل عبئا على المعلم، وعدم وجود مظاهر التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، ومحتوى كتاب مادة الاجتماعيات كما اتضح من خلال التحليل بأن أقرب المواد للاجتماعيات كانت مادتي التربية الإسلامية، والعلوم، وأقلها تكاملاً مادتي الرياضيات، واللغة العربية مع مادة الاجتماعيات.

وأجرى محمد جابر قاسم (٢٠٠٤) دراسة قصد منها تعرّف الاتجاهات الحديثة في التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى في المرحلة الابتدائية في مصر وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج ومنها: ضرورة الأخذ بالمنهج التكاملي عند تصميم مناهج المرحلة الابتدائية لأنه يؤدي لتقديم المعرفة للتلاميذ بصورة متكاملة وليست مجزأة كما إن معلم الفصل هو أقدر المعلمين على تنفيذ وإحداث التكامل بين اللغة العربية والمواد الأخرى وإن استخدام المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربية يؤدي إلى نتائج أفضل في اكتساب المهارات اللغوية، وتقديم المعارف والمفاهيم بالمنهج التكاملي يقضي على ضياع وقت التدريس، ويجنّب الملل والتشتّت ويسهّل الاستيعاب لدى التلاميذ.

وفي السياق أجرى (أحمد بن محمد بن سعد الحسين، ٢٠٠٩) دراسة هدف منها تعرّف مدى تمكّن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ، في مدارس البنين التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من مهارات المدخل التكاملي في تدريسهم، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج ومنها: لا توجد جوانب قوة تحسب لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من حيث تمكّنهم من مهارات المنهج التكاملي مع وجود ضعف لدى معلمي المواد الاجتماعية من مهارات المنهج التكاملي في: التنظيم التكاملي، والإعداد والتخطيط التكاملي، واستراتيجيات التدريس التكاملية، والأنشطة التكاملية، والتقويم التكاملي.

وفي السياق نفسه قام يحي حسين أبو حرب، وخالد الفزاري، ٢٠١٠)بإجراء دراسة هدفت تعرّف اتجاهات معلمات الصفوف الأربعة الأولى لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان نحو المنهج التكاملي. وقد اختار الباحثان نحو (١٧٤) معلمة من اللواتي يدرّسن في هذه المرحلة عينة لإجراء الدراسة وصمما مقياسا ممثلاً في استبانة تتضمن نحو (٣٠) عبارة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من المؤشرات ومنها: إنّ هناك اتجاهات إيجابية لدى المعلمات على جميع فقرات المقياس حيث بلغ أعلى متوسط (٤,٣٦)، وأقل متوسط (٣,٠٥) كما كشفت النتائج وجود فرق ذي دلالات إحصائية بين المعلمات تعزى لمتغير المدرسة التي يدرسن فيها. ولم تفسر النتائج عن وجود فرق ذي دلالات إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي.

كما عكف (عبد الكريم سليم الحداد، ٢٠١٣) لإجراء دراسة هدف منها الكشف عن فعالية استراتيجية تدريس قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة، وتحسين الاستيعاب القرائي مستهدفاً بها طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة إربد بالأردن خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٠م / ٢٠١١م وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طالباً وطالبة، وقد أسفرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لدى العينة لصالح المجموعة التجريبية التي درست القراءة بالطريقة الكلية، وإن مهاراتهم قد تحسّنت في الاستيعاب القرائي.

وقام كل من (هنية عريف، ولبوخ بوجملين: ٢٠١٥) بإجراء دراسة هدفا منها تقديم تصور لكيفية إقدار المتعلم وإكسابه التواصل باللغة لا مجرد التعليم النظري الذي يعمد على شحذ المتعلم بمعلومات نظرية لا صلة بها بحياة المتعلم، وقد اختار الباحثان ثلاثة مداخل حديثة لتعليم اللغة هي: ١. المدخل التواصلي. ٢.المدخل تكاملي. ٣. المدخل الوظيفي. وأوضحت نتائج هذه الدراسة ما يلي: على الرغم من تعدد المداخل الثلاثة إلا أنها تتفق على ضرورة الانتقال من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة مما يعني التركيز على القدر الذي يحتاجه المتعلم منها للتواصل في المواقف الطبيعية بحيث يكون تواصلاً فعّالاً على المستويين الشفهي والكتابي، و ضرورة مراعاة مبدأ التكامل بين فروع اللغة المختلفة.

وفي السياق نفسه قام كل من (لوك إنجلين مارك Luc Engelen Mark van den Brand 2010؛ وأدلينا عبد الصمد وآخرون Adlina Abdul Samad et al '2012؛ وداميرة جانتاسوفا2015 ' Damira Jantassovaa ؛ وأولغا فافيليوكا Olga Vavelyuka' 2015؛ و أوين ستالي Owen Staley '2015؛ ومارينا تزوانوبولوا Marina Tzoannopouloua '2015؛ و سورايا غارسيا استيبان Soraya García Esteban 2015؛ وماريا دي لوردز مارتينز Maria de (Lurdes Martins' 2015

وقد أكّدت جميع هذه الدراسات الأجنبية على ضرورة الأخذ بالمنهج التكاملي في تعليم اللغة حيث أثبتت نتائج هذه الدراسات جدوى المنهج التكاملي من خلال تفاعل المتعلمين؛ ودمجهم في الموقف التعليمي.

ومن خلال عرض بعض نتائج الدراسات السابقة استخدمت المنهج التكاملي يمكن توضيح ما يلي:

* أكّدت جميع الدراسات السابقة على أهمية المنهج التكاملي في تعليم اللغة (جابر قاسم، ٢٠٠٤؛ يحيى حسين أبو حرب، ٢٠١٠).

* أكّدت نتائج بعض الدراسات وجود ضعف في امتلاك المعلمين لمهارات المنهج التكاملي مثل دراسة(أحمد الحسين، ٢٠٠٩).

وقد اتضح من خلال العرض السابق بأنه لم توجّه دراسة نحو المشرفين التربويين لتعرّف رأيهم عن مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة بيشة مما يعطي هذه الدراسة ميزة لسدّ هذا النقص. وقد استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأداة، وفتحت لدى الباحث آفاقا كبيرة حيث اطلع على نتائج تلك الدراسات التي وفرّت له أدبا تربويا غنيا كان منطلقا في البحث، والبناء عليه للوصول بهذه الدراسة إلى نتائج ربما تفيد في بابها.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

لقد ظلت وستظل عملية تقويم، وتطوير مناهج التعليم الأساسي إحدى الركائز، بل والمهام التي تضطلع بها وزارات التربية والتعليم في دول العالم قاطبة؛ إذ أنها تمثّل أحد الدعائم الرئيسة في التنمية المستدامة في عصر تتسارع فيه وتيرة المعرفة وتتعدّد، وتتجّدد وسائط كسبها يوما إثر يوم.

والمملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم تأتي في مقدمة الدول العربية التي تولي التعليم اهتماما كبيرا خاصة مناهج تعليم اللغة العربية. وكيف لا والعربية تعبّر عن هوية الدولة ووجودها حضاريا، وثقافيا. ومن ضمن عمليات المواكبة لمناهج التعليم كانت خطوة تبني مشروع تطوير مناهج التعليم العام في إطار البرنامج الوطني الشامل لتطوير التعليم. وقد ورد في وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام: إن تطوير المناهج، والخطط الدراسية مطلب تربوي لا يمكن تجاهله، ومدعاة حضارية أظهرتها الحاجات المتغيرة، وطبيعة الحياة المتجددة... لاسيما وأننا نعيش عصرا من الانفتاح العلمي، والتقاني الذي يفرض على الجميع خوض غماره متحلين بروح الحماس، ومتسلحين بسلاح العلم؛ بغية الوصول بالعملية التعليمية إلى الصورة المثلى، وبما يحقق الغايات والطموحات.(وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام:١٤٢٧: ٩).

فضلا عن ذلك فقد ورد في الوثيقة ذاتها: إن من دواعي تطوير مناهج اللغة العربية التجزئة التي اعترت الخبرة اللغوية في ظل مناهج الفروع التي تسبّبت في ضعف ملموس في القدرة على توظيف المعارف المكتسبة توظيفا منتجا استدعى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية كما دعت إلى تبني المدخل التكاملي في التعليم لكونه الطريقة التي تتجمّع فيها وتترابط أجزاء الكل في منظومة واحدة ما يمثّل علاجا لظاهرة التفتيت اللغوي، وتحاشيا لتمزيق اللغة، وإفساد جوهرها، وإخراجها من طبيعتها. (وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام: ١٤٢٧: ١٠).

وهذه كانت نقطة الانطلاق لإجراء هذه الدراسة، وشحذ همة الباحث لتعرّف مدى تحقق أهداف المدخل التكاملي واقعا معيشا وفق ما خطط له منظرو الوزارة. سيما وأن التطبيق الفعلي للمناهج المطورة في المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) بدأ في العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ مما يحفّز إجراء أبحاث ودراسات ربما تفيد الجهات المختصة في الوزارة لتعرّف مدى تحقق أهداف المنهج المطور، – وفي حدود علم الباحث– لم تجر دراسة علمية في بيشة لتعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي الذي وجهت وثيقة منهج اللغة العربية اعتماده من بين عدد من المداخل لدى معلمي اللغة العربية.

هذا فضلا عن تخصص الباحث في مجال طرائق تدريس اللغة العربية، وإشرافه على مدى سنوات طويلة على طلاب التربية العملية خلال حصص المتابعة، والتقويم حيث كان يلاحظ أن ثمة فجوة بين الممارسات الفعلية والصورة المقررة من الوزارة في مقررات (لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية ولغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة) إذ كان يلاحظ في الأداء التدريسي للمعلمين الحنين الدائم إلى التدريس بطريقة الفروع، والابتعاد عن المدخل التكاملي. فكانت تثور لدى الباحث تساؤلات من قبيل هل إعداد هؤلاء المعلمين هو السبب في ذلك؟. أم أنهم لم يتلقوا دورات تدريبية كافية في مهارات المدخل التكاملي، وطبيعة التدريس به؟. أم غير ذلك؟!.

وبما أن العالم يعيش في عصر يتسم بقدر كبير من تقديم الدلائل، وتجاوز مرحلة الأحاسيس السطحية صمّم الباحث القيام بهذه الدراسة علّه يشفي غليلا بحثيا لديه، ويقدم تفسيرا لما ظل في الذاكرة منذ سني الطلب، ويفيد في بابه من خلال تلمّس واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية، وتعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي فهمًا وممارسة لدى هؤلاء المعلمين بالمرحلة من قبل من يتولى عملية المتابعة والإشراف لتنفيذ المناهج وفقا لرؤية الوزارة فوجد بأن أفضل من يمكن أن يفيد في ذلك هم القيادات التربوية والموجهون التربويون بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور في المملكة العربية السعودية. والتي يمكن صياغتها في عدد من التساؤلات البحثية على نحو ما يأتي:

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مجال تخطيط وإعداد دروس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

٢. ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

٣. ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائية في مجال استراتيجيات تدريس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

٤. ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مجال الأنشطة التعليمية اللغوية نظر القيادات التربوية؟.

٥. ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مجال تقويم دروس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

فرضيات الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (٠,٠,٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي: (دبلوم تربوي متوسط، بكالوريوس تربوي، دبلوم تربوي عالي، ماجستير، دكتوراه).

٢. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (٠,٠,٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة: (من ٣ إلى ٥ سنوات، و من ٦ إلى ١٠ سنوات، و من ١١ إلى ١٥ سنة، وأكثر من ١٥ سنة).

٣. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (٠,٠,٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير طبيعة العمل: (قائد مدرسة، وقائدة مدرسة، ومشرف تربوي، ومشرفة تربوية).

أهداف الدراسة:

١. تعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة بيشة في مجال تخطيط وإعداد دروس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية.

٢. تعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة بيشة في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية.

٣. تعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة بيشة في مجال استراتيجيات تدريس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية.

٤. تعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة بيشة في مجال الأنشطة التعليمية اللغوية من وجهة نظر القيادات التربوية.

٥. تعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة بيشة في مجال تقويم تدريس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية.

أهمية الدراسة: يؤمّل أن تفيد هذه الدراسة الجهات التالية:

*** معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال النتائج التي تتوصل إليها خاصة وإن عينة الدراسة هم الذين يقوّمون أداء هؤلاء المعلمين في الميدان التربوي مما يعني إن النتائج تتسم بقدر كبير من الموضوعية.**

*** موجهي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث تكشف لهم عن الممارسات الفعلية في الميدان التربوي مما يفيدهم في تطوير مهارات معلميهم في حال كانت الممارسة دون مستوى طموحاتهم.**

*** واضعي مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في وزارة التعليم، حيث تعتبر النتائج نابعة من الواقع المعيش في ممارسات المعلمين مما يستدعي الأخذ بالنتائج سواء أكانت إيجابية أم سلبية.**

*** وزارات التربية والتعليم في الدول العربية التي تتبنّى المدخل التكاملي في تصميم مناهج اللغة العربية من خلال الأخذ بتوصيات هذه الدراسة، ومقترحاتها.**

* الباحثين والمتخصصين في تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها، وإجراء المزيد من الدراسات المتخصصة، والمنطلقة من مفاهيم المنهج التكاملي.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة من خلال:

الحدود البشرية: القيادات التربوية (مديرو، ومديرات المدارس الحكومية والمشرفون والمشرفات التربويون في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمحافظة بيشة).

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة في منهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية المطبق حاليا في المملكة العربية السعودية بدءً من العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ بمسمى (لغتي الجميلة) للمرحلة الابتدائية.

الحدود الزمانية: تم تنفيذها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي: ١٤٣٨هـ / ١٤٣٩هـ.

الحدود المكانية: محافظة بيشة إحدى محافظات إمارة منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، وتم اختيارها لأنها مقر عمل الباحث حاليا مما يسهّل عليه تنفيذ الدراسة ميدانيا.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

درجة التوافر المعيارية: يقصد بها في هذه الدراسة درجة تمكّن، ومعرفة، واتقان معلمي ومعلمات لغتي الجميلة لمهارات المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والتي يتم قياس مدى تحققها من خلال المقياس المعدّ لهذا الغرض ويعتبر المعلم قد حقق درجة التوافر المعيارية المطلوبة إذا حصل على نسبة (٨٠%) فأكثر في المهارة وفق سلم درجات المقياس والذي قام بإعداده الباحث.

القيادات التربوية: يقصد بهم في هذه الدراسة المدراء والمديرات، والموجهين، والموجهات التربويين الذين يتولون / واللواتي يتولين عملية الإشراف والمتابعة لمعلمي ومعلمات مقرر لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لوزارة التعليم الحكومية في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

المهارة: لغة: تعني الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل، ومهرت بهذا الأمر أمهر به صرت به حاذقا. (ابن منظور، لسان العرب، مجلد ١٣، ١٤٢).

واصطلاحا: عرّفها عبد الفتاح البجة (٢٠٠٥: ١٨) بأنها: نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد، أو اللسان، أو العين، أو الأذن. وعرّفها أبو بكر شعيب (١٤٣٥: ١٣).(بأنها:

الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا، وعقليا مع توفير الوقت، والجهد، والتكاليف. وعرّفها سمر روحي، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٤: ١٤) بأنها: تحويل المعرفة إلى سلوك.

ويعرّفها الباحث إجرائيا: بأنها قدرة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية على تنظيم الخبرة اللغوية المقدمة للتلاميذ، والتلميذات بدرجة إتقان تتسم بالدقة مع السهولة، والجودة العالية وبأقل جهد ووقت؛ مرتكزين على النص المختار جاعلين من المتعلمين محورا تدور حولهم العملية التعليمية لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وتحويل المكتسب اللغوي إلى سلوك معيش ويمكن توظيفه في حياة التلاميذ والتلميذات وفقا لقدرات كل منهم دون كلفة.

المدخل التكاملي: عرّفه أحمد عبده عوض(٢٠٠٠: ٢١) بأنه: تنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنّهم من إدراك العلاقات، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر، ترتبط فيه توجيهات الممارسة، والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري أو موقف تعبيري شفهي، أو تحريري وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أولاً بأول. وهو التعريف الإجرائي الذي تتبناه الدراسة الحالية لأنه يحقق أهدافها.

وثيقة المنهج المطور: يقصد به الباحث إجرائيا في هذه الدراسة: منهج اللغة العربية المقرّر من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وتم بموجبه إلغاء تدريس اللغة العربية بنظام الفروع، وتدريسها من خلا المدخل التكاملي المبني على وحدة اللغة وتماسكها حيث دمجت كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في كتاب دراسي واحد في كل صف بمسمى:(لغتي الجميلة). وهو أحد مخرجات المشروع الوطني الشامل لتطوير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وقد وجهت الوثيقة بتبني جملة من المداخل ومنها المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية في المرجلتين الابتدائية والمتوسطة (وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام، ١٤٢٧:، ٨، ، ٩، ٤٦، ٦٢). وتقتصر هذه الدراسة على المرحلة الابتدائية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسة إذ يعتمد على جمع ووصف، وتحليل الظاهرة موضوع الدراسة، ومن ثم تفسير النتائج (عبد الله الحربي، ٢٠١٥: ١٤٥). ولتحليل البيانات الخاصة بالاستبانة استخدم الباحث البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Science) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. حيث قام الباحث بتطبيق مجموعة من المعالجات الإحصائية.(التكرارات والنسبة المئوية لاستخراج المهارات التي حققت نسبة معيار التمكّن المطلوبة في هذه الدراسة كما سبقت الإشارة إليها في مصطلحات الدراسة، اختبار التباين الأحادي الاتجاه ؛ اختبار توكي).

مجتمع الدراسة: جميع القيادات التربوية (مدراء ومديرات، ومشرفي ومشرفات لغتي الجميلة) في المرحلة الابتدائية، في المدارس الحكومية الذين/ اللواتي/ يتولون الإشراف والمتابعة في المدارس الحكومية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي: ١٤٣٨هـ / ١٤٣٩هـ في محافظة بيشة.

عينة الدراسة: عينة عشوائية من القيادات التربوية (مدراء ومديرات، ومشرفي ومشرفات لغتي الجميلة) في المرحلة الابتدائية، في المدارس الحكومية الذين/ اللواتي/ يتولون الإشراف والمتابعة في المدارس الحكومية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي: ١٤٣٨هـ / ١٤٣٩هـ في مدنية بيشة لأنها يمكن أن تحقق أغراض الدراسة الحالية.

جدول (٢) يوضح خصائص عينة الدراسة:

المتغير:	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
النوع			
	ذكر	٢٥	%٥٠,٠
	أنثى	٢٥	%٥٠,٠
المجموع		٥٠	%١٠٠,٠
المؤهل العلمي:			
	دبلوم تربوي متوسط	٣	%٦,٠
	بكالوريوس تربوي	٣٥	%٧٠,٠
	دبلوم تربوي عالي	٥	%١٠,٠
	ماجستير	٤	%٨,٠

المتغير:	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
	دكتوراه	٣	%٦,٠
المجموع		٥٠	%١٠٠,٠
سنوات الخبرة:			
	من ٣ إلى ٥ سنوات	٥	%١٠,٠
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	١٠	%٢٠,٠
	من ١١ إلى ١٥ سنة	١٢	%٢٤,٠
	أكثر من ١٥ سنة	٢٣	%٤٦,٠
المجموع		٥٠	١٠٠,٠
طبيعة العمل:			
	قائد مدرسة	٢١	%٤٢,٠
	قائدة مدرسة	٢١	%٤٢,٠
	مشرف تربوي	٤	%٨,٠
	مشرفة تربوية	٤	%٨,٠
المجموع		٥٠,٠	%١٠٠,٠
مشرف/ مشرفة في صفوف الحلقة:			
	الأولى	٣٠	%٦٠,٠
	الأولى والثانية	١٥	%٣٠,٠
	الثانية	٥	%١٠,٠
المجموع			%١٠٠,٠

أداة الدراسة: وهي عبارة استبانة مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة في ضوء موجهات وثيقة المنهج المطور في المملكة العربية السعودية.

هدفها: تعرّف مدى تمكّن معلمي اللغة العربية من مهارات المدخل التكاملي في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظر القيادات التربوية في مدينة بيشة.

وصفها: عبارة عن استبانة مكونة من (٨٣) عبارة موزعة في خمسة مجالات تتضمن مهارات المدخل التكاملي الرئيسة اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربيـــة كمـــا ودر بيانها في الجدول (٣) أدناه.

مصادر إعدادها:

* الأدب التربوي والدراسات السابقة ذي الصلة بالدراسة الحالية.* طبيعة اللغة العربية.

* وثيقة منهج اللغة العربية الصادرة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

* كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

* خبرة الباحث وتخصصه في المجال.

اعتمادها:

* أعدّ الباحث أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مبدئية مكونة مـــن (٨٣) مهـــارة موزعة في (٥) مجالات رئيسة، وسلك الخطوات التالية لاعتمادها أداة صـــالحة لجمـــع المعلومات الميدانية وفقا لما يأتي:

صدق وثبات الاستبانة:

أ/ الصدق الظاهري للاستبانة: لتعرّف مدى صدق الاســـتبانة وصـــلاحيتها لجمـــع المعلومات الميدانية دفع الباحث بها لمجموعة من الخبراء في المجال لإبداء الرأي. وقد أبدى الخبراء آراءهم (في هامش الصفحة أسماء الخبراء المحكمون.١) و قد تم تطوير الاستبانة في ضوء آرائهم.

. [1]أسماء السادة المحكمين:

١/ الأستاذ الدكتور: عبد اللطيف عبد القادر علي ./ كلية التربية – جامعة بيشة.– قسم المناهج وطـــرق التدريس.

٢/ الأستاذ الدكتور: عوض حسين محمد التودري . كلية التربية – جامعة بيشة – قسم تقنيات التعليم.

٣/ الأستاذ الدكتور/ سعيد حامد محمد يحيى. جامعة بيشة – كليـــة التربيـــة – قـــسم المنـــاهج وطـــرق التدريس.

٤/ إسماعيل حسانين أحمد الأستاذ المشارك في كلية التربية– الجامعة الإسلامية العالمية– ماليزيا.

ب/ ثبات الاستبانة: ولتتحقق من ثبات الاختبار أجرى الباحث معادلة (ألفا كرونباخ) فكانت نتيجة معامل ألفا كرونباخ (٠٩٧) على مستوى الاستبانة مجتمعة، وهو معامل ثبات عال يدل على صلاحيته للدراسة الحالية.

جدول (٣) يوضح معامل ثبات الاستبانة:

المجال	عدد عبارات المجال	الثبات
المجال الأول" تخطيط وإعداد تدريس اللغة العربية	١٧	٠,٩٢
المجال الثاني: تنفيذ تدريس اللغة العربية	٢٥	٠,٩٤
المجال الثالث: استراتيجيات وطرائق تدريس اللغة العربية	١٧	٠,٩٦
المجال الرابع: الأنشطة اللغوية التعليمية	١٢	٠,٩٥
المجال الخامس: تقويم تدريس اللغة العربية	١٢	٠,٩٤
على مستوى مجالات الاستبانة جميعها	٨٣	٠,٩٧

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

قدّم الباحث فيما يلي عرضا لنتائج الدراسة الميدانية وفقا لأسئلتها، وفرضياتها، وعرض نتائج كل مجال منفصلا عن المجالات الاخر، واستخلص أهم دلالات النتائج، وقارن بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة. ثم قام باختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه على مستوى نتائج الدراسة للكشف عن العلاقات الارتباطية بين نتائج المجالات كلها، ودلالاتها الإحصائية عند مستوى(٠,٠٥). و أعطى الباحث العبارات أرقاما متسلسلة من(١-٨٣). فعبارات المجال الأول من:(١-١٧، والمجال الثاني من ١٨- ٤٢، والثالث من ٤٣- ٥٩، والرابع من ٦٠- ٧١، والخامس من ٧٢- ٨٣). وتستند الدراسة في تحقيق درجة تمكّن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من المهارات الواردة فيها أن تكون (٨٠%) فأكثر وفقا للتعريف الإجرائي الوارد في مصطلحات الدراسة.

أولا: عرض النتائج في ضوء أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال تخطيط وإعداد دروس اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

جدول(٤) يوضح التوزيع التكراري والوزن النسبي لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال تخطيط وإعداد دروس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات:

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة				
	المجال الأول: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال تخطيط وإعداد دروس اللغة العربية:	كبيرة جدا%	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	منعدمة %
١	صياغة الأهداف التعليمية بما تحقق التكامل مع أهداف المرحلة.	1	30	13	6	٠
		2.0	60.0	26.0	12.0	٠,٠
٢	صياغة الأهداف التعليمية بما تحقق مفهوم تكامل اللغة.	1	31	12	6	٠
		2.0	62.0	24.0	12.0	٠,٠
٣	صياغة الأهداف التعليمية التي تسهم في تعزيز العلاقات بين النظرية والتطبيق	1	36	7	6	٠
		2.0	72.0	14.0	12.0	٠,٠
٤	صياغة الأهداف التعليمية التي تراعي مستويات النمو اللغوي المختلفة لدى التلاميذ.	1	31	12	6	٠
		2.0	62.0	24.0	12.0	٠,٠
٥	اختيار استراتيجيات التدريس في ضوء طبيعة تعليم اللغة العربية بالمرحلة.	1	30	13	6	٠
		2.0	60.0	26.0	12.0	٠,٠
٦	تحديد استراتيجيات التدريس التي تحقق مشاركة التلاميذ بشكل فعّال	8	30	6	6	٠
		16.0	60.0	12.0	12.0	٠,٠
٧	التخطيط لإكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو تعلّم اللغة العربية.	٠	37	7	6	٠
		٠,٠	74.0	14.0	12.0	٠,٠

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة				
٨	تخطيط تعليم اللغة العربية بأقل كلفة وبجودة عالية.	٠	36	8	6	٠
		٠,٠	72.0	16.0	12.0	٠,٠
٩	تصميم مواقف تعليمية مقصودة لتوظيف تعلّم اللغة العربية في حياة التلاميذ.	٠	30	13	7	٠
		٠,٠	60.0	26.0	14.0	٠,٠
١٠	اتخاذ النص المقروء محوراً تدور حوله فعاليات الدرس.	6	32	6	6	٠
		12.0	64.0	12.0	12.0	٠,٠
١١	إكساب التلاميذ اللغة العربية بصور تكاملية ومتوازنة.	٠	36	7	7	٠
		٠,٠	72.0	14.0	14.0	٠,٠
١٢	توافر مهارة ربط تعليم الدرس اللغوي بميول وحاجات التلاميذ	٠	31	7	12	٠
		٠,٠	62.0	14.0	24.0	٠,٠
١٣	تدريب التلاميذ على مهارات الربط بين النص المقروء ودلالاته في سياقات مختلفة.	1	30	13	6	٠
		2.0	60.0	26.0	12.0	٠,٠
١٤	تنمية ثقافة الاطلاع والقراءة الناقدة لدى التلاميذ.	٠	37	7	6	٠
		٠,٠	74.0	14.0	12.0	٠,٠
١٥	جعل التلاميذ محورا لإدارة الأنشطة التعليمية واللغوية.	7	31	6	6	٠
		14.0	62.0	12.0	12.0	٠,٠
١٦	تدريب التلاميذ للمزج بين القراءة التحليلية والنقدية للنص المقروءة.	1	31	12	6	٠
		2.0	62.0	24.0	12.0	٠,٠
١٧	وضع خطة مسبقة للتعامل مع الفروق الفردية داخل الصف.	٠	31	13	6	٠
		٠,٠	62.0	26.0	12.0	٠,٠

تبيّن من الجدول (٤) المتعلق بالمجال الأول (مجال تخطيط وإعداد دروس اللغة العربية تكامليا) عدم تحقق الشرط المطلوب في درجة توافر المهارة لدى معلمي اللغة العربية في مدينة بيشة (٨٠%) وفقا لما تم تحديده في المصطلحات الإجرائية للدراسة؛ حيث كانت النتائج الواردة في المجال جميعها دون المعيار المطلوب. وهذه النتيجة مما تلفت الانتباه؛ وتستحق تدخل الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية في مدينة بيشة في

المرحلة الابتدائية؛ سيما وأنها في أهم مجالات مهارات التدريس. بيد أنه أسفرت نتائج المجال الأول عن نتائج جيدة حيث قاربت درجة المعيار المحددة في هذه الدراسة كما في العبارات(٧، ١٤ ٧٤%؛ ٣؛ ٨؛ ١٠ ٧٢%). ومن النتائج الواردة في الجدول(٤) لوحظ إن العبارة (١٢) ونصها" توافر مهارة ربط تعليم الدرس اللغوي بميول وحاجات التلاميذ" اتضح بأن نحو(٢٤%) من أفراد العينة رأوا بأن درجة توافرها في معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة قليلة وهي بعيدة كل البعد عن المعيار المطلوب في هذه الدراسة القاضي بشرط التمكّن من المهارة أن يكون (٨٠%) فأكثر مع أنها من أهم المهارات التي ينبغي أن تتوافر بدرجة كبيرة، وتحقق المعيار المطلوب لدى معلمي اللغة العربية كما أكّدت ذلك وثيقة منهج اللغة العربية الصادرة عن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حيث ورد فيها(التمحور حول المتعلم بتقديم قضايا ومشكلات، وحالات، ومهام مرتبطة بميول المتعلمين وحاجاتهم، ومشتقة من واقع حياتهم والخبرة).(وثيقة المنهج المطور: ١٤٢٧: ٢٠). وهذه النتيجة قطعا لم تحقق مطلوب الوثيقة في متعلمي المرحلة سيما وأن هذا رأي عينة من المشرفين المباشرين للميدان التربوي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع (دراسة: أحمد محمد الحسين:٢٠١٠). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(أحمد عوض، ٢٠٠٠؛ محمد جابر قاسم، ٢٠٠٤؛ عبد الكريم الحداد، ٢٠١٣؛ هنية عريف ولبوخ أبوجملين، ٢٠١٥؛ لوك إنجلين، ٢٠١٠؛ غارسيا استيبان، ٢٠١٥). وبذلك تكون الدراسة قد أجابت على السؤال الفرعي الأول، وحققت الهدف الأول من أهدافها.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مجال تنفيذ دروس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

جدول(٥) يوضح التوزيع التكراري والوزن النسبي لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال تنفيذ تدريس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية.

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
	المجال الثاني: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال تنفيذ تدريس اللغة العربية:	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
١٨	تحديد مطالب التعلم لدى التلاميذ استناداً إلى القاموس اللغوي لديهم قبل البدء في الدرس الجديد.	٠	31	12	٧	٠
		٠,٠	62.0	24.0	١٤,٠	٠,٠
١٩	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة وهادفة.	1	31	12	6	٠
		2.0	62.0	24.0	12.0	٠,٠
٢٠	الربط بين خبرات الدرس الجديد والدروس السابقة بشكل يحقق وحدة اللغة وتكاملها.	٠	31	13	6	٠
		٠,٠	62.0	26.0	12.0	٠,٠
٢١	التعامل مع الفروق الفردية داخل الصف بشكل إيجابي.	7	30	13	٠	٠
		14.0	60.0	26.0	٠,٠	٠,٠
٢٢	تدريب التلاميذ على تذوق جمال اللغة تكامليا من خلال سياق النصوص المقروءة.	٠	36	14	٠	٠
		٠,٠	72.0	28.0	٠,٠	٠,٠
٢٣	إلغاء الفواصل بين فروع اللغة عند تنفيذ الدرس اللغوي.	٠	42	8	٠	٠
		٠,٠	84.0	16.0	٠,٠	٠,٠
٢٤	التدرج في تدريب التلاميذ على مهارات اللغة بما يتواءم وقدراتهم	6	37	7	٠	٠
		12.0	74.0	14.0	٠,٠	٠,٠
٢٥	توفير بيئة صفية جاذبة ونشطة.	6	31	12	1	٠
		12.0	62.0	24.0	2.0	٠,٠

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
٢٦	القدرة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعلّم تعاوني.	6	31	13	٠	٠
		12.0	62.0	26.0	٠,٠	٠,٠
٢٧	القدرة على توجيه أسئلة صفية تحقق تكامل تعلّم اللغة.	٠	44	6	٠	٠
		٠,٠	88.0	12.0	٠,٠	٠,٠
٢٨	طرح أسئلة صفية تثير العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ في ضوء فلسفة المدخل التكاملي.	8	36	6	٠	٠
		16.0	72.0	12.0	٠,٠	٠,٠
٢٩	استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تسهم في زيادة إيجابية التلاميذ.	7	37	6	٠	٠
		14.0	74.0	12.0	٠,٠	٠,٠
٣٠	تشجيع التلاميذ للقيام بمبادرات فردية وجماعية تحقق تكامل الموقف التعليمي اللغوي.	1	35	13	1	٠
		2.0	70.0	26.0	2.0	٠,٠
٣١	توجيه التلاميذ لمصادر التعلم الحديثة.	٠	36	8	6	٠
		٠,٠	72.0	16.0	12.0	٠,٠
٣٢	جعل الفرص متكافئة بين التلاميذ.	1	36	7	6	٠
		2.0	72.0	14.0	12.0	٠,٠
٣٣	إبراز مكانة اللغة ودورها في التفوق الدراسي للتلاميذ.	1	30	13	6	٠
		2.0	60.0	26.0	12.0	٠,٠
٣٤	تدريب التلاميذ على مهارة استنتاج العلاقة بين النصوص المقروءة وكاتبيها.	٠	32	12	6	٠
		٠,٠	64.0	24.0	12.0	٠,٠
٣٥	التحدّث باللغة العربية الفصيحة أثناء الحصة.	٠	38	6	6	٠
		٠,٠	76.0	12.0	12.0	٠,٠
٣٦	تدريب التلاميذ على مهارة الاستنتاج من النص المقروء وتوظيفه.	٠	32	6	12	٠
		٠,٠	64.0	12.0	24.0	٠,٠
٣٧	تدريب التلاميذ للتواصل الفعّال باللغة الفصيحة داخل الصف وخارجه.	٠	38	12	٠	٠
		٠,٠	76.0	24.0	٠,٠	٠,٠
٣٨	تدريب التلاميذ على مهارات الوصف والتعبير.	2	36	6	6	٠
		4.0	72.0	12.0	12.0	٠,٠

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
٣٩	تدريب التلاميذ لتوظيف درس القواعد، والإملاء، والخط في مواقف طبيعية من حياته.	2	35	7	6	٠
		4.0	70.0	14.0	12.0	٠,٠
٤٠	تدريب التلاميذ لاستخدام اللغة غير اللفظية.	٠	30	12	٨	٠
		٠,٠	60.0	24.0	١٦,٠	٠,٠
٤١	ربط دروس اللغة العربية بالمواد الدراسية الأخرى.	1	37	6	6	٠
		2.0	74.0	12.0	12.0	٠,٠
٤٢	تدريب التلاميذ على مهارات تعرّف. المفردات الجديدة من خلال السياق العام للنصوص المقروءة.	1	37	12	٠	٠
		2.0	74.0	24.0	٠,٠	٠,٠

من خلال عرض النتائج الواردة في الجدول(٥) المتعلق بمجال توافر مهارات تنفيذ تدريس اللغة العربية تكامليا بينت النتائج تحقق شرط معيار التمكن في العبارتين(٢٣، ٨٤%؛ ٢٧، ٨٨%). وهي نتيجة وإن كانت ضعيفة جدا بيد أنها أفضل من المجال الأول. خاصة نتيجة المهارة الواردة في (٢٣) فقد حققت أحد أهم مقاصد وثيقة المنهج المطور التي أكدّت ضرورة إلغاء الفواصل بين فروع اللغة حيث نصت الوثيقة على: (إن إلغاء الفواصل المصطنعة بين فروع اللغة أمر مطلوب وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها، فحقائق المادة المفككة المتناثرة لا تبقى في الذهن، ومن ثم لا يمكن تذكرها بقصد استعمالها في مواقف جديدة).(وثيقة المنهج المطور: ١٤٢٧: ٤٦). كما أفرزت نتائج المجال الثاني بعض الدلالات الإيجابية للمعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة كما في المهارات: (٢٢؛ ٢٨؛ ٣١؛ ٣٨؛ ٧٢%) حيث كانت النتائج إيجابية إلى حد ما لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر العينة المفحوصة آراءها. هذا فضلا عن المؤشرات الإيجابية في المهارات: (٢٤؛ ٢٩؛ ٤١؛٤٢) حيث كانت درجة التمكّن نحو (٧٤%). كما كشفت النتائج توافر نسبة (٧٦%) لدى معلمي اللغة العربية في المهارات(٣٥؛ ٣٧). وهي مؤشرات إيجابية وقريبة من درجة المعيار المحدد في هذه الدراسة، وتعتبر نتائج هذا المجال أفضل نتائج الدراسة عموما بيد أنها ليست الصورة المثلى التي ينبغي أن يكون عليها أداء معلمي هذه المرحلة المهمة في حياة التلاميذ خاصة في مجال تعليم اللغة العربية لأن أي ضعف في معلمها سينعكس على مخرجات العملية التربوية كلها. وتتفق الدراسة الحالية مع (دراسة: أحمد محمد الحسين:٢٠١٠). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(أحمد عوض، ٢٠٠٠؛ محمد جابر قاسم، ٢٠٠٤؛ عبد الكريم الحداد، ٢٠١٣؛ هنية عريف

ولبوخ أبو جملين، ٢٠١٥؛ لوك إنجلين، ٢٠١٠؛ غارسيا استيبان، ٢٠١٥). وبذلك تكون الدراسة قد أجابت على التساؤل الفرعي الثاني وحققت الهدف الثاني من أهدافها.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مجال استراتيجيات تدريس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية ؟.

جدول (٦) يوضح التوزيع التكراري والوزن النسبي لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال استراتيجيات تدريس اللغة العربية

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
	المجال الثالث: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال استراتيجيات تدريس اللغة العربية:	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٤٣	استخدام استراتيجيات تدريس تبرز تكامل اللغة ووحدتها.	1	36	6	7	٠
		2.0	72.0	12.0	14.0	٠,٠
٤٤	استخدام استراتيجيات تدريس مرتبطة بأهداف تكاملية.	٠	32	6	12	٠
		٠,٠	64.0	12.0	24.0	٠,٠
٤٥	استخدام استراتيجيات تدريس تجذب انتباه التلاميذ.	٠	38	6	6	٠
		٠,٠	76.0	12.0	12.0	٠,٠
٤٦	تحديد استراتيجيات التدريس وفقا لطبيعة أهداف الدرس تكامليا.	1	41	8	٠	٠
		2.0	82.0	16.0	٠,٠	٠,٠
٤٧	استخدام استراتيجيات تدريس تحقق مشاركة التلاميذ بشكل فعّال.	1	36	7	6	٠
		2.0	72.0	14.0	12.0	٠,٠
٤٨	التدريس التي تجعل التلاميذ محورا للدرس.	1	36	13	٠	٠
		2.0	72.0	26.0	٠,٠	٠,٠
٤٩	اختيار استراتيجيات التدريس بطريقة تكوين فرق عمل.	6	30	7	7	٠
		12.0	60.0	14.0	14.0	٠,٠
٥٠	التدريس بطريقة حل المشكلات.	1	30	12	7	٠
		2.0	60.0	24.0	14.0	٠,٠
٥١	التدريس بطريقة المشروعات.	٠	37	7	6	٠
		٠,٠	74.0	14.0	12.0	٠,٠
٥٢	التدريس باستراتيجيات التعلم التعاوني.	٠	31	12	7	٠
		٠,٠	62.0	24.0	14.0	٠,٠

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
٥٣	التدريس بطريقة الاستقصاء.	٠	31	13	6	٠
		٠,٠	62.0	26.0	12.0	٠,٠
٥٤	التدريس بطريقة التطبيقات العملية.	٠	38	6	6	٠
		٠,٠	76.0	12.0	12.0	٠,٠
٥٥	استخدام استراتيجيات التعلم البنائي.	٠	44	6	٠	٠
		٠,٠	88.0	12.0	٠,٠	٠,٠
٥٦	توظيف استراتيجية طريقة المشروعات.	٠	37	7	6	٠
		٠,٠	74.0	14.0	12.0	٠,٠
٥٧	استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي	٠	30	14	6	٠
		٠,٠	60.0	28.0	12.0	٠,٠
٥٨	توظيف استراتيجية التعلم الإتقاني.	6	37	7	٠	٠
		12.0	74.0	14.0	٠,٠	٠,٠
٥٩	التدريس بطريقة استراتيجيات التعلّم النشط.	1	31	6	12	٠
		2.0	62.0	12.0	24.0	٠,٠

وقبل الشروع في مناقشة نتائج المجال الثالث يرى الباحث ضرورة التنويه لسبب إفراد " استراتيجيات التدريس " عن تنفيذ التدريس وما دعاه لذلك أنه أحد أهم عمل يقوم به المعلم داخل الصف ويتوقف على نجاح المعلم فيه نجاحه في العملية التعليمية. وينطلق الباحث في مفهومه لاستراتيجيات التدريس من التعريف التالي: (مجموعة الإجراءات، والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم، ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة). (خليل شبره، وعبد الرحمن جامل، وعبد الباقي أبوزيد:٢٠٠٥: ٢١). فهي إذن ليست مجرد طريقة للتدريس ولذلك تم إفرادها حتى تتكشف للباحث الممارسات والإجراءات المتبعة من خلال فحص رأي عينة الدراسة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة.

يتبين من الجدول(٦) بعضا من المؤشرات يمكن استعراضها على النحو التالي:

* كشفت النتائج في المجال الثالث: مجال استراتيجيات التدريس التكاملي تحقق شرط التمكّن(٨٠%) في المهارتين(٤٦، ٨٢%، ٥٥، ٨٨%).كما اتضح من نتائج المجال نفسه إن نحو(٨) مهارات من مهارات المجال تجاوزت ال(٧٠%) فقد اتضح إن نتائج المهارات (٤٣؛ ٤٧؛ ٤٨) نسبتها (٧٢%) وإن المهارات (٥١؛ ٥٦؛ ٥٨) نسبتها(٧٤%) وإن المهارات (٤٥؛ ٥٤) نسبتها(٧٦%) وهي نتائج جيدة إلى حدّ ما. وتتفق الدراسة الحالية مع (دراسة: أحمد محمد الحسين:٢٠١٠). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(أحمد عوض، ٢٠٠٠؛ محمد جابر قاسم، ٢٠٠٤؛ عبد الكريم

الحداد، ٢٠١٣؛ هنية عريف ولبوخ أبوجملين، ٢٠١٥؛ لوك إنجلين، ٢٠١٠؛ غارسيا استيبان، ٢٠١٥). وبهذه النتيجة تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الفرعي الثالث، وحققت الهدف الثالث من أهدافها.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائية في مجال الأنشطة التعليمية اللغوية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

جدول (٧) يوضح التوزيع التكراري والوزن النسبي لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال الأنشطة التعليمية اللغوية

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
	المجال الرابع: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال الأنشطة التعليمية اللغوية:	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٦٠	تدريب التلاميذ على ممارسة اللغة في أدوار تكاملية طبيعية.	٠	38	12	٠	٠
		٠,٠	76.0	24.0	٠,٠	٠,٠
٦١	تدريب التلاميذ على مهارات الربط بين ألوان الدراسات اللغوية.	1	31	12	6	٠
		2.0	62.0	24.0	12.0	٠,٠
٦٢	زيادة الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ في ضوء موجهات المنهج المطور.	٠	37	13	٠	٠
		٠,٠	74.0	26.0	٠,٠	٠,٠
٦٣	تدريب التلاميذ على مهارات دمج اللغة في قاموسهم اللغوي.	1	37	6	6	٠
		2.0	74.0	12.0	12.0	٠,٠
٦٤	تنظيم أنشطة تعليمية لغوية متعددة في ضوء موجهات المنهج المطور.	٠	31	12	7	٠
		٠,٠	62.0	24.0	14.0	٠,٠
٦٥	تنظيم أنشطة تعليمية لغوية تبرز القدرات الفردية بين التلاميذ.	٠	38	12	٠	٠
		٠,٠	76.0	24.0	٠,٠	٠,٠
٦٦	تدريب التلاميذ لتصميم أنشطة تعليمية لغوية تسهم في تكوين شخصياتهم اللغوية.	7	31	6	6	٠
		14.0	62.0	12.0	12.0	٠,٠
٦٧	التركيز على المهام التعليمية	1	36	6	7	٠

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
	التي تضمن مشاركة جميع التلاميذ وتفجر طاقاتهم.	2.0	72.0	12.0	14.0	٠,٠
٦٨	مساعدة التلاميذ لتوظيف دروس اللغة العربية في مجتمع المدرسة.	٠	37	13	٠	٠
		٠,٠	74.0	26.0	٠,٠	٠,٠
٦٩	تعريض التلاميذ لمواقف تعبيرية تزيد من ثروتهم اللغوية.	2	29	12	7	٠
		4.0	58.0	24.0	14.0	٠,٠
٧٠	تدريب التلاميذ للحكم على النص المقروء من خلال المخزون اللغوي لديهم	6	36	8	٠	٠
		12.0	72.0	16.0	٠,٠	٠,٠
٧١	تدريب التلاميذ على نقد المسموع من الكلام.	٠	38	6	6	٠
		٠,٠	76.0	12.0	12.0	٠,٠

ويقصد الباحث بالأنشطة اللغوية التي يجريها المعلم داخل الفصل الدراسي، أو خارجه، بغية تعزيز مبدأ ممارسة اللغة بشكل طبيعي. ومن خلال النظر في الجدول(٧) يمكن أن تتكشف بعض المؤشرات المهمة: فقد أسفرت النتائج عدم تحقق معيار التمكّن المطلوب(٨٠%) لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مهارات المجال جميعها بيد أن نتائج بعض المهارات تعتبر جيدة حيث أسفرت نتائج المجال الرابع المتعلق بالأنشطة اللغوية التكاملية ما يلي: إن نحو (٨) مهارات من مهارات المجال اقتربت إلى حدّ ما من درجة المعيار حيث كشفت النتائج في المهارتين (٦٧؛ ٧٠) إن درجة تمكّن معلمي اللغة العربية منها في رأي عينة الدراسة كانت(٧٢%)، وإن المهارات (٦٢؛ ٦٣؛ ٦٨) كانت نسبة التمكّن (٧٤%)، وإن المهارات (٦٠؛ ٦٥؛ ٧١) كانت (٧٦%). ومجمل هذه المهارات تشكل نحو (٦٦,٦%) من مهارات هذا المجال. وتتفق الدراسة الحالية مع (دراسة: أحمد محمد الحسين:٢٠١٠).

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(أحمد عوض، ٢٠٠٠؛ محمد جابر قاسم، ٢٠٠٤؛ عبد الكريم الحداد، ٢٠١٣؛ هنية عريف ولبوخ أبو جملين، ٢٠١٥؛ لوك إنجلين، ٢٠١٠؛ غارسيا استيبان، ٢٠١٥). وبهذه النتيجة تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الفرعي الرابع، وحققت الهدف الرابع من أهدافها.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما مدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مجال تقويم تدريس اللغة العربية من وجهة نظر القيادات التربوية؟.

جدول (٨) يوضح التوزيع التكراري والوزن النسبي لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال تقويم دروس اللغة العربية

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
	المجال الخامس: مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مجال تقويم تدريس اللغة العربية:	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
٧٢	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند التقويم في ضوء موجهات المنهج المطور للمرحلة.	٠	32	12	6	٠
		٠,٠	64.0	24.0	12.0	٠,٠
٧٣	استخدام أدوات التقويم الحديثة في ضوء موجهات المنهج المطور وفلسفة المدخل التكاملي.	6	32	6	6	٠
		12.0	64.0	12.0	12.0	٠,٠
٧٤	ربط التقويم بفلسفة أهداف المنهج المطور للمرحلة.	6	38	6	٠	٠
		12.0	76.0	12.0	٠,٠	٠,٠
٧٥	ربط تقويم المحتوى بفلسفة المدخل التكاملي في ضوء موجهات المنهج المطور للمرحلة.	٠	38	6	6	٠
		٠,٠	76.0	12.0	12.0	٠,٠
٧٦	وضع إطار شامل لتقويم مشكلات الضعف القرائي لدى التلاميذ.	٠	44	6	٠	٠
		٠,٠	88.0	12.0	٠,٠	٠,٠
٧٧	وضع إطار شامل لتقويم مشكلات الضعف الكتابي لدى التلاميذ	1	37	6	6	٠
		2.0	74.0	12.0	12.0	٠,٠
٧٨	استخدام مهارات التقويم البنائي المستمر لأداء التلاميذ.	1	43	6	٠	٠
		2.0	86.0	12.0	٠,٠	٠,٠
٧٩	اعتماد ملف الإنجاز في تقويم التلاميذ في ضوء موجهات المنهج المطور للمرحلة.	1	37	6	6	٠
		2.0	74.0	12.0	12.0	٠,٠
٨٠	اعتماد الملاحظة المستمرة في تقويم تعلّم التلاميذ للغة العربية في ضوء موجهات المنهج المطور للمرحلة.	٠	38	6	6	٠
		٠,٠	76.0	12.0	12.0	٠,٠

ت	المجالات والعبارات	درجة توافر المهارة %				
٨١	تحديد الواجبات المنزلية بشكل تكاملي يحقق الهدف من درس اللغة	1	31	6	12	٠
		2.0	62.0	12.0	24.0	٠,٠
٨٢	صياغة أسئلة تقيس جميع مهارات تعليم اللغة المرتبطة بالدرس.	1	31	12	6	٠
		2.0	62.0	24.0	12.0	٠,٠
٨٣	تحديد أدوات الاختبار التجميعي في نهاية كل وحدة تعليمية في ضوء موجهات المنهج المطور.	1	31	12	6	٠
		2.0	62.0	24.0	12.0	٠,٠

اتضح من الجدول(٨) تحقق شرط التمكّن المطلوب في هذه الدراسة في العبارتين(٧٦، ٨٨%؛ ٧٨، ٨٨%). كما كشفت نتائج المجال الخامس مقاربة العبارات (٧٦، ٧٦%، ٧٧، ٧٤%، ٧٩، ٧٤%، ٨٠، ٧٦%) لمعيار شرط التمكّن المحدد في هذه الدراسة. وتتفق الدراسة الحالية مع (دراسة: أحمد محمد الحسين:٢٠١٠). واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(أحمد عوض، ٢٠٠٠؛ محمد جابر قاسم، ٢٠٠٤؛ عبد الكريم الحداد، ٢٠١٣؛ هنية عريف ولبوخ أبوجملين، ٢٠١٥؛ لوك إنجلين، ٢٠١٠؛ غارسيا استيبان، ٢٠١٥). وتكون الدراسة بهذه النتيجة قد أجابت عن التساؤل الفرعي الخامس، وحققت الهدف الخامس والأخير من أهدافها.

ومن خلال عرض النتائج في مجالات الدراسة الخمسة اتضح إن هناك انخفاضا ملحوظا لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بيشة من درجة تمكّنهم من مهارات المدخل التكاملي من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وكون المشرفين التربويين يرون ذلك لدى معلمي المرحلة فهذا مؤشر يدل على وجود مشكلة تستحق الالتفات إليها لأن عينة هذه الدراسة هي عينة نوعية ولصيقة بالميدان التربوي بشكل مباشر مما يعني إن لآرائها قيمة علمية جديرة بالبحث في جذور هذه المشكلة سيما وإن من أهم مسؤولياتهم تقويم أداء المعلمين، وإمداد الجهات العليا بالتغذية الراجعة لما يدور في الميدان، فضلا عن كون هذه العينة تعتبر جهة محايدة مما يضفي على آرائها الموضوعية، وهو مقصد رئيس في دواعي اختيار عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتيجة ربما لعدم أخذ معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بيشة لدورات تدريبية كافية في مهارات المدخل التكاملي؛ سيما وإن تطبيقه بدأ نسبيا متأخرا، وربما يعود ذلك لطبيعة برامج إعداد هؤلاء المعلمين في كليات التربية؛ وهذه النتيجة تقود إلى فرضية مفادها: ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية؛ وتطويرها؛ وتقويمها للتناسب وتطورات عالم المناهج وطرائق

التدريس وتقدم لسوق العمل في الميدان التربوي منتجا ينافس في عالم تتسارع فيه وتيرة المعرفة بشكل قد يفوق الخيال أحيانا.

ثانيا: عرض النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

ولتتحقق من فرضيات الدراسة أجرى الباحث الاختبارات التالية: اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه: (One-way) ANOVA. واختبار توكي (Tukey).

الفرض الفرعي الأول: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (٠,٠,٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي: (دبلوم تربوي متوسط بكالوريوس تربوي، دبلوم تربوي عالي، ماجستير، دكتوراه).

وللتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث بإجراء الاختبار التالي:

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه: (One-way) ANOVA لتعرّف العلاقة الارتباطية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي: (دبلوم تربوي متوسط بكالوريوس تربوي، دبلوم تربوي عالي، ماجستير، دكتوراه).

والجدول (٩) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لدرجات أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير نوع مؤهل العلمي:

مجالات الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: تخطيط وإعداد تدريس	بين المجموعات	٤٤,١٢	٢	22.06	٢٢,٩٥	٠,١٢٥
	داخل المجموعات	٤٥,٢١	٤٧	0.961		
	الكلي	٢٥,٢١	٤٩			
المجال ر الثاني مجال تنفيذ تدريس	بين المجموعات	٣٥,٢٣	٢	17.615	٣٥,٩٤	٠,٢٣٥
	داخل المجموعات	٢٣,٠٣٢	٤٧	0.490		
	الكلي	٣٦,١٢	٤٩			
المجال الثالث استراتيجيات تدريس	بين المجموعات	٢٦,٢٣	٢	13.115	١١,٨٢	٠,٠٥٦
	داخل المجموعات	٥٢,٢١	٤٧	1.110		
	الكلي	٢٩,٢١	٤٩			
المجال الرابع: الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	١٩,٢١	٢	9.605	١١,٧٨	٠,١٤٥
	داخل المجموعات	٣٨,٣٥	٤٧	0.815		
	الكلي	٣٦,٣٢	٤٩			

مجالات الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
المجال الخامس: تقويم تدريس	بين المجموعات	١٧,١٥	٢	8.575	٢٢,١٠	٠,٠٨٩
	داخل المجموعات	١٨,٢٤	٤٧	0.388		
	الكلي	١٩,٢٥	٤٩			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	٢٦,١٢	٢	13.06	١٧,٤١	٠,٠٩٢
	داخل المجموعات	٣٥,٢٦	٤٧	0.750		
	الكلي	٢٦,٢٥	٤٩			

اتضح من الجدول(٩) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥= ∝) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع مؤهل العلمي، في إجمالي الاستبانة حيث كان مستوى دلالة (٠,٠٩٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥).ويعزو الباحث هذه النتيجة ربما لأن جميع أفراد العينة من فئة التربويين حتى وإن اختلفت الدرجة العلمية، وربما يعود ذلك لخضوع الجميع لبرامج متقاربة من حيث المحتوى العلمي، وفيه دلالة على تجانس عينة الدراسة. وبهذه النتيجة تم التحقق من صحة الفرض الأول من فرضيات للدراسة. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (يحيى حسين أبو حرب، ٢٠١٠).

الفرض الفرعي الثاني: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (٠,٠,٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة: (من ٣ إلى ٥ سنوات، و من ٦ إلى ١٠ سنوات، و من ١١ إلى ١٥ سنة، و أكثر من ١٥ سنة). وللتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث بإجراء: اختبار تحليل التباين:-One (way) ANOVA لتعرّف العلاقة الارتباطية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة: (من ٣ إلى ٥ سنوات، و من ٦ إلى ١٠ سنوات، و من ١١ إلى ١٥ سنة، و أكثر من ١٥ سنة).

والجدول(١٠) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لدرجات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير سنوات الخبرة:

مجالات الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: تخطيط وإعداد تدريس	بين المجموعات	٢١,٢٣٥	٢	10.6175	٢٣,٥٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢١,٣٢	٤٧	0.453617		
	الكلي	١٥,٢٣٤	٤٩			
المجال الثاني مجال تنفيذ تدريس	بين المجموعات	١٢,٢٣٢	٢	6.116	١١,٤٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٥,٢٤١	٤٧	0.537043		
	الكلي	١٥,٢٤	٤٩			
المجال الثالث استراتيجيات تدريس	بين المجموعات	١٢,٢٣	٢	6.115	٥,٤٤٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٣,٢٣	٤٧	1.132553		
	الكلي	٥٢,٢١	٤٩			
المجال الرابع: الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	١٠,٢٣	٢	5.115	٤,١٢٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٨,٢١	٤٧	1.238511		
	الكلي	١٢,٣٦	٤٩			
المجال الخامس: تقويم تدريس	بين المجموعات	٣٢,٣٥	٢	16.175	١٢,٠٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٣,٣٢	٤٧	1.347234		
	الكلي	٢٥,٣٢	٤٩			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	٣٢,٢٥	٢	16.125	٩,٧٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٧٨,٢١	٤٧	1.664043		
	الكلي	١٥,٦٢	٤٩			

اتضح من الجدول(١٠) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، في إجمالي الاستبانة حيث كان مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة أقل من (٠,٠٥). وهي نتيجة يعتقد الباحث بأنها طبيعية نظرا للتفاوت الكبير بين عدد سنوات الخبرة بين أفراد العينة وما لهذا التفاوت من دور في اكتساب الخبرة التي تبنى بشكل تراكمي في مجال المعرفة الإنسانية. وبذلك تكون الدراسة قد تحققت من صحة الفرض الثاني من فرضياتها.(أنظر جدول "٢" الذي يوضح خصائص عينة الدراسة. و اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (يحيى حسين أبوحرب، ٢٠١٠).

الفرض الفرعي الثالث: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة: (٠,٠,٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير طبيعة العمل: (قائد مدرسة، وقائدة مدرسة، ومشرف، ومشرفة).

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين: (One-way) ANOVA لتعرّف العلاقة الارتباطية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير طبيعة العمل: (قائد مدرسة، وقائدة مدرسة، ومشرفة، ومشرف).

وأسفرت النتائج كما هي موضحة في جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين لدرجات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير طبيعة العمل

مجالات الاستبانة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجال الأول: تخطيط وإعداد تدريس	بين المجموعات	١٠,٢٣٠	٢	٥,١١٥	٦,٨٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٥,٢٤٥	٤٧	٠,٧٤٩		
	الكلي	45.475	٤٩			
المجال الثاني مجال تنفيذ تدريس	بين المجموعات	٧,٢٥	٢	٣,٦٢٥	٤,٨١٩	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٣٥,٣٥١	٤٧	٠,٧٥٢		
	الكلي	٤٢,٦٠١	٤٩			
المجال ر الثالث استراتيجيات تدريس	بين المجموعات	٧,١١٨	٢	٣,٥٥٩	٥,٠٩٧	٠,٠٢١
	داخل المجموعات	٣٢,٨١٦	٤٧	٠,٦٩٨		
	الكلي	٣٩,٩٣٤	٤٩			
المجال الرابع: الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٥,٨٩٤	٢	٢,٩٤٧	٢,٨١٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٩,٢٥٤	٤٧	١,٠٤٨		
	الكلي	٥٥,١٤٨	٤٩			
المجال الخامس: تقويم تدريس	بين المجموعات	٦,٥٢٨	٢	٣,٢٦٤	٣,٦٠٧	٠,٠٣١
	داخل المجموعات	٤٢,٥٢١	٤٧	٠,٩٠٥		
	الكلي	٤٩,٠٤٩	٤٩			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	٦,١٢٣	٢	٣,٠٦١٥	٢,٨١٦	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٩,٣٥٤	٤٧	١,٠٨٧١		
	الكلي	٣٥,٤٧٧	٤٩			

اتضح من الجدول(١١) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝ =٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير طبيعة العمل، في إجمالي الاستبانة حيث كان مستوى دلالة (٠,٠٠٢) وهي قيمة أقل من (٠,٠٥)، كما يوجد فرق دال إحصائيا في المستوى نفسه عند في كل من المجال الأول: مجال تخطيط

وإعداد تدريس حيث كان مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، والمجال الثاني: مجال تنفيذ تدريس حيث كان مستوى دلالة (0.002)، والمجال الثالث إستراتيجيات تدريس حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٢١) والمجال الرابع: مجال الأنشطة التعليمية اللغوية حيث كان مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، والمجال الخامس: مجال تقويم تدريس، حيث كان مستوى دلالة (٠,٠٣١)، وجميعها قيم أقل من (٠,٠٥). ولتقصي مصادر الفروق التي كشف عنها تحليل التباين، أجرى الباحث تحليلا بعدياً (Post Hoc) لاختبار تحليل التباين (One-way ANOVA)، حيث استخدم اختبار(توكي Tukey) للكشف عن دلالة الفروق في إجمالي مجالات الاستبانة.

جدول (١٢) يوضح نتائج اختبار توكي **Tukey** للكشف عن دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير طبيعة العمل

المجالات	طبيعة العمل (I)	طبيعة العمل (J)	الفروق بين المتوسطين (I-J)	مستوى الدلالة
المجال الأول: تخطيط وإعداد الدرس	مشرف	مشرف	1.45226	٠,٠٩٦
		مشرفة	1.10115	٠,٦٧٣
		قائد مدرسة	1.60043	٠,٤٥٧
		قائدة مدرسة	1.36138	٠,٢١٤
	مشرفة	مشرف	1.68238	٠,٠٠٠
		مشرفة	0.93581	٠,٦٠٥
		قائد مدرسة	0.58212	٠,١١
		قائدة مدرسة	0.97829	٠,٥٨٨
	قائد مدرسة	مشرف	1.35719-	٠,٠٠٠
		مشرفة	1.46175	٠,٦٠٥
		قائد مدرسة	1.12835	٠,١٢٤
		قائدة مدرسة	0.66393-	٠,٩٩٩
	قائدة مدرسة	مشرف	0.92221	٠,٤٥٧
		مشرفة	1.38637	٠,٥٨٨
		قائد مدرسة	1.31510	٠,٠٠١
		قائدة مدرسة	1.38320-	٠,٩٩٩
المجال الثاني تنفيذ الدرس	مشرف	مشرف	1.39347-	٠,٠١٩
		مشرفة	1.92736	٠,١٦٣
		قائد مدرسة	1.10783	٠,٧٤٦

المجالات	طبيعة العمل (I)	طبيعة العمل (J)	الفروق بين المتوسطين (I-J)	مستوى الدلالة
		قائدة مدرسة	1.91048	٠,٢٤٥
	مشرفة	مشرف	1.22374-	٠,٠١٩
		مشرفة	1.58419-	٠,٠٠٠
		قائد مدرسة	1.85217	٠,٧٢٧
		قائدة مدرسة	1.83990	٠,١٠٧
	قائد مدرسة	مشرف	1.23839-	٠,٠٠١
		مشرفة	1.68490	٠,٠٠٠١
		قائد مدرسة	1.70346	٠,٧٢٧
		قائدة مدرسة	1.65185	٠,٥٧٣
	قائدة مدرسة	مشرف	1.79815	٠,٧٤٦
		مشرفة	1.90483	٠,٠٠٠
		قائد مدرسة	1.79298	٠,١٠٧
		قائدة مدرسة	1.28578	٠,٥٧٣
المجال الثالث استراتيجيات الدرس	مشرف	مشرف	1.81099-	٠,٠٢٦
		مشرفة	1.39804	٠,٥٣٠
		قائد مدرسة	.466080	٠,٠٠٠١
		قائدة مدرسة	1.66860	٠,٩٥١
	مشرفة	مشرف	1.10415	٠,٠٢٦
		مشرفة	1.80059	٠,٤٢٣
		قائد مدرسة	1.28685	٠,٢١٤
		قائدة مدرسة	1.58296	٠,٠٠١
	قائد مدرسة	مشرف	1.32153	٠,٥٣٠
		مشرفة	.637990	٠,٤٢٣
		قائد مدرسة	1.82837	٠,٠١١
		قائدة مدرسة	1.72496	٠,٧٨٦
	قائدة مدرسة	مشرف	1.80267	٠,٩٥١
		مشرفة	1.44155	٠,٠٦٣
		قائد مدرسة	60740٠,	٠,٠١١
		قائدة مدرسة	.689410	٠,٧٨٦

المجالات	طبيعة العمل (I)	طبيعة العمل (J)	الفروق بين المتوسطين (I-J)	مستوى الدلالة
المجال الرابع: الأنشطة التعليمية	مشرف	مشرف	1.38036	٠,٠٣٨
		مشرفة	2.45180	١,٠٠٠
		قائد مدرسة	1.11988	٠,٠٠٤
		قائدة مدرسة	1.52878	٠,٧٧٦
	مشرفة	مشرف	1.94188	٠,٠٣٨
		مشرفة	1.98733	٠,٠٦٨
		قائد مدرسة	2.02157	٠,١٢٤٠
		قائدة مدرسة	1.68413	٠,٠٠٤
	قائد مدرسة	مشرف	2.50604	١,٠٠٠
		مشرفة	2.31795	٠,٠٦٨
		قائد مدرسة	1.62963	٠,٠٠١
		قائدة مدرسة	1.33803	٠,٨١٥
	قائدة مدرسة	مشرف	1.23472	٠,٧٧٦
		مشرفة	1.32898	٠,٠٠٤
		قائد مدرسة	1.40054	٠,١٢٤
		قائدة مدرسة	1.44061	٠,٨١٥
المجال الخامس: تقويم الدرس	مشرف	مشرف	1.23121	٠,٠٠١
		مشرفة	1.59576	٠,٦٨٧
		قائد مدرسة	1.60891	٠,١٢٢
		قائدة مدرسة	1.58740	٠,٦٦٠
	مشرفة	مشرف	1.99313	٠,٠٠١
		مشرفة	1.34729	٠,٠٣٧
		قائد مدرسة	1.69440	٠,٢٥١
		قائدة مدرسة	1.98558	٠,٠١٢
	قائد مدرسة	مشرف	1.39347	٠,٦٨٧
		مشرفة	1.92736	٠,٠١٢٤
		قائد مدرسة	1.10783	٠,٠٣٧
		قائدة مدرسة	1.91048	٠,٩٩٩
	قائدة مدرسة	مشرف	1.22374	٠,٦٦٠

المجالات	طبيعة العمل (I)	طبيعة العمل (J)	الفروق بين المتوسطين (I-J)	مستوى الدلالة
		مشرفة	1.58419	٠,٠١٢
		قائد مدرسة	1.85217	٠,٠١٢
		قائدة مدرسة	1.83990	٠,٩٩٩
إجمالي الاستبانة	مشرف	مشرف	1.23839	٠,٠٧٣
		مشرفة	1.68490	٠,٠٥٥
		قائد مدرسة	1.70346	٠,٠٠٠
		قائدة مدرسة	1.65185	٠,٠٨٠
	مشرفة	مشرف	1.79815	٠,٠٢٣
		مشرفة	1.90483	٠,٠٢١
		قائد مدرسة	1.79298	٠,٠٢٧
		قائدة مدرسة	1.28578	٠,٠١٧
	قائد مدرسة	مشرف	1.81099	٠,٠٢٥
		مشرفة	1.39804	٠,٠٣١
		قائد مدرسة	1.46608	٠,٣٢٧
		قائدة مدرسة	1.66860	٠,٠٠١
	قائدة مدرسة	مشرف	1.10415	٠,٠٢٠
		مشرفة	1.80059	٠,٠٣٧
		قائد مدرسة	1.28685	٠,٠٣١
		قائدة مدرسة	1.58296	٠,٠٠١

من خلال الجدول(١٢) للاستبانة الكلي اتضح وجود فرق دال إحصائيا في إجمالي الاستبانة بين فئة مشرف، وفئة قائد مدرسة لصالح فئة قائد مدرسة، حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (1.70346) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠). كما وجدت فرق ذو دلالة إحصائية في مجال الأول: مهارات التخطيط وإعداد دروس اللغة العربية بين فئة قائد المدرسة، وفئة مشرف لصالح فئة المشرف حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (-٠,١,٣٥٧١٩) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠). وفي مجال الثاني: مهارات تنفيذ دروس اللغة العربية كان الفرق بين فئة مشرفة، وفئة مشرف لصالح فئة مشرف حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (-٠,١,٢٢٣٧٤) بمستوى دلالة (٠,٠,٠١٩) كما وجد فرق بين فئة قائد مدرسة، وفئة مشرفة لصالح فئة مشرفة حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (١,٦٨٤٩٠) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠١). وفي مجال الثالث: مهارات استراتيجيات التدريس كان الفرق بين فئة مشرفة، وفئة قائدة مدرسة لصالح فئة قائدة

مدرسة حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (٠,١,٥٨٢٩٦) بمستوى دلالة (٠,٠٠١) وأيضاً وجد فرق بين فئة قائدة مدرسة وفئة قائد مدرسة لصالح فئة قائد مدرسة حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (١,٨٢٨٣٧) بمستوى دلالة (٠,٠١١). وفي مجال الرابع: مهارات الأنشطة التعليمية اللغوية كان الفرق بين فئة مشرف، وفئة وقائد مدرسة لصالح فئة قائد مدرسة حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (١,١١٩٨٨) بمستوى دلالة (٠,٠٠٤). وفي مجال الخامس: مهارات تقويم دروس اللغة العربية كان الفرق بين فئة مشرف وفئة مشرفة لصالح فئة مشرف حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (١,٩٩٣١٣) بمستوى دلالة (٠,٠٠١) كما كشفت النتائج وجود فرق بين فئة قائدة مدرسة وفئة قائد مدرسة لصالح فئة قائد مدرسة حيث كان الفرق بين متوسط الفئات (١,١٠٧٨٣) بمستوى دلالة (٠,٠١٢). وقد يعزى تفوق جانب قائد مدرسة لطبيعة العمل الإشرافي. وبهذه النتيجة تكون الدراسة قد تحققت من صحة الفرض الثالث والأخير من فرضياتها.

استخلاص أهم النتائج: كشفت نتائج الدراسة عن جملة من المؤشرات أهمها:

* كشفت نتائج المجال الأول(مجال تخطيط وإعداد تدريس اللغة العربية تكامليا) عدم تحقق شرط التمكّن المطلوب لدى معلمي اللغة العربية في مدينة بيشة وهو (٨٠%) كما تحدد في هذه الدراسة في مصطلحاتها الإجرائية؛ حيث كانت النتائج الواردة في المجال جميعها دون المعيار المحدد.

* بينت نتائج المجال الثاني (مجال تنفيذ تدريس اللغة العربية تكامليا) تحقق شرط التمكّن المطلوب في المهارتين(٢٣، ٨٤%؛ ٢٧، ٨٨%).

* كشفت النتائج في المجال الثالث(مجال استراتيجيات تدريس اللغة العربية تكامليا) تحقق شرط التمكن(٨٠%) في المهارتين (٤٦، ٨٢%، ٥٥، ٨٨%).

* أسفرت النتائج في المجال الرابع (مجال الأنشطة التعليمية اللغوية التكاملية)عدم تحقق شرط التمكّن المطلوب(٨٠%) لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في عبارات المجال جميعها.

* كشفت النتائج في المجال الخامس (مجال تقويم تدريس اللغة العربية تكامليا) تحقق شرط التمكّن المطلوب في هذه الدراسة في العبارتين(٧٦، ٨٨%؛ ٧٨، ٨٦%).

وكون مشرفي المرحلة يرون ذلك لدى معلمي اللغة العربية أمر يستحق التوقف عنده؛ والبحث في جذوره لأن هذا رأي عينة نوعية لصيقة بالميدان التربوي بشكل يومي ومباشر مما يعطي لآرائها قيمة علمية ذات دلالات واقعية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدد من الأسباب منها: طبيعة برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية فلربما أعدوا في وقت لم يكن فيه المدخل التكاملي قد أخذ حيزه من التنفيذ وتبلور بصورة كافية؛ وربما لعوامل تتعلق بالمعلمين أنفسهم، وعدم المواكبة للتطورات التربوية المتلاحقة واكتفائهم بالدراسة الجامعية وقد تكون هناك عوامل أخر.

* كشفت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير نوع المؤهل بين متوسط استجابات أفراد العينة لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة.

* أسفرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين متوسط استجابات أفراد العينة لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة.

*كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير طبيعة العمل بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة لمدى توافر مهارات المدخل التكاملي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة بيشة.

*اتضح من خلال النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين فئة مشرف، وقائد مدرسة في مجمل في مجالات الاستبانة جميعها لصالح فئة قائد مدرسة.

أهم توصيات الدراسة ومقترحاتها:

قدّمت هذه الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات، ومن أهمها:

* إجراء دراسة لتعرّف معوقات ضعف تطبيق معلمي اللغة العربية لمهارات المدخل التكاملي في ممارساتهم الصفية بمرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بيشة.

* الاستفادة من نتائج هذه الدراسة التي تمثّل رأي عينة نوعية لصيقة بالميدان التربوي في تطوير قدرات معلمي اللغة العربية لمواكبة ما ينتج في عالم المناهج وطرائق التدريس لتحقيق غايات تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

* تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في مدينة بيشة على مهارات المدخل التكاملي في تدريسهم.

* إجراء دراسة لتعرّف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في مناهج المرحلة الابتدائية الأخر مع منهج لغتي بالمرحلة نفسها.

*** إجراء دراسة لتعّرف مدى توافر مهارات المدخل التكاملي في معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.**

*** دعوة كليات التربية لإعادة النظر في برامج إعداد وتأهيل معلمي مرحلة التعليم الابتدائي القائمة لتواكب التطورات العالمية في برامج إعداد المعلمين وتلبي متطلبات العملية التربوي مستقبلا.**

مراجع الدراسة

أولا العربية:

* الغول، منصور حسن. (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية، طرائق وأساليب تدريسها، إربد: دار الكتاب الثقافي، ط١.

* المالكي، عبد الرحمن عبد الله محمد. (١٤٣٧ــ - ٢٠١٥). الاتجاهات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية. الدمام: مكتبة المتنبئ ط١).

* المقدسي، الإمام أحمد بن عبد الرحمن بن قدامة. مختصر مناهج القاصدين (تحقيق سعيد عمر وآخرون). القاهرة: درا الحديث، ١٤٢١هـ - ٢٠٠م، ط ٢١. ص، ٢٤-٢٥.

* مطاوع، ضياء الدين محمد، الحصان، أماني محمد، (٢٠١٤). مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة. الدمام: مكتبة المتنبئ، ط١. ص، ١٢١_١٣٤.

* إبراهيم، عبد العليم. (٢٠٠٧) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف، ط ١٨.

* ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة (ضبط ومراجعة: خليل شحادة، وسهيل دكار.(يسيرون: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٣، ١٤٣٧هـ - ١٩٩٦م).

* الحداد، عبد الكريم سليم. (٢٠١٣)، فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٠، محلق ١، ص ٤٨٠- ٤٨٩. الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.

* الحسين، أحمد بن محمد بن سعد (٢٠٠٩). مدى تمكن معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من مهارات المنهج التكاملي. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٣٣). تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

* الخليفة، حسن جعفر، (١٤٢٥ــ). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي، متوسط، ثانوي). (الرياض: مكتبة الرشد، ط٤).

* الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر. الرياض: مكتبة الرشد، ط١٤.)

* الخياط، عبد لكريم عبد الله. (٢٠٠١). أراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية، العدد، ٦١. ص ص ٦٨- ١٣٤.

* الدهماني، دخيل الله بن محمد، (١٤٢٨ - ٢٠٠٧). المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية و تطبيقاته التربوية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها.

* العيسوي، جمال مصطفى، موسى، محمد محمود، الشيرازي، عبد الغفار محمد، (٢٠٠٥م). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، العين: دار الكتاب الجامعي، ط١.

* الغويل، المهدي إبراهيم. (٢٠١١). السياق وأثره في المعنى. بنغازي: أكاديمية الفكر الجماهيري، ط٢٠١١م.

* المعيقل، عبدالله بن مسعود. (٢٠٠١). المنهج التكاملي " محلية مستقبل التربية العربية. القاهرة، العدد ٢٢. ص ٤٣- ٧٩.

* الملا، بدرية سعيد. (١٩٩٤). أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية، والقراءة على الأداء اللغوي التلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في مرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير مستورة (جامعة عين شمس، كلية التربية).

* الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج).

* النمري، حنان سرحان. (١٤٣٣ـ). تدريس اللغة العربية الأساليب والإجراءات. مكة المكرمة: دار إحياء التراث الإسلامي ط١. ص ٢٧- ٣٠.

* بشير، عبد الله صالح. (٢٠١٧). المناهج المدرسية نظريات مكونات – عمليات. الدمام: مكتبة المتنبئ، ط١.

* شبر، خليل إبراهيم، وجامل، عبد الرحمن، وأبو زيد، عبد الباقي.(٢٠٠٥. أساسيات التدريس. عمان: الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.

* طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها، تطويرها، تقديمها. القاهرة: دار الفكر العربي، ط١.

* عريف، هنية، بو جملين، لبوخ. (٢٠١٥). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة. مجلة الأثر. العدد ٢٣. ديسمبر ٢٠١٥م.

* عطية، محسن علي. (٢٠٠٦). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية.(عمان الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط١).

* علي، كمال زعفر.(٢٠١٢). القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي.(الدمام: مكتبة المتنبئ، ط٣).

* عوض، محمد عبده. (٢٠٠٠)، مداخل تعلم اللغة العربية دراسة مسحية تغذية. جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية – مركز البحوث التربوية والنفسية.

* فايز، مدار دندش. (٢٠٠٣). اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس (الإسكندرية: دار الوفاء لدينا الطباعة والنشرة ط١) ص ٥٦-٥٩.

* مرسي، محمد منير. (١٩٩٣). التربية الإسلامية أوصلها و تطوراتها في البلاد العربية القاهرة: عالم الكتب، ط٢.

*أبو حرب، يحيى حسين، والفزاري، خالد. (٢٠١٠). اتجاهات معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو المنحى التكاملي للمنهج التربوي في سلطنة عمان. مجلة دراسات تربوية واجتماعية مصر: مجلد ١٦، العدد ١، يناير ٢٠١٠ م، ص ٢٣ – ٢٥٨.

*الخياط، عبد الكريم عبد الله، الهولي، على إسماعيل، (٢٠٠٣). دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثامنة عشرة، العدد ٢٠. ص، ٣-٤

*زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم).(القاهرة: عالم الكشف، ط١).

*عبد الباقي، محمد فؤاد. (٢٠٠٧). المعجم المفهرس الألفاظ للقرآن الكريم. القاهرة: دار الحديث، ط، د. ط

*قاسم، محمد جابر (٢٠٠٤). الاتجاهات الحديثة في التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأحرى في مرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة – مصر، العدد ٣٢: ١٥-٧٢.

ثانيا: الأجنبية:

(32nd International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA). (An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya – Turkey)
(http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Adlina Abdul Samad et al (2012). Social and Behavioral Sciences, volume No. 66, Published by Elsevier Ltd. p p. 432 – 440.

Damira Jantassovaa (2015) Social and Behavioral Sciences, volume No. 177, Published by Elsevier Ltd. p p. (136 – 141).

Luc Engelen Mark van den Brand (2010) Electronic Notes in Theoretical Computer Science 253, p p. 105 – 120.

Maria de Lurdes Martins (2015). Peer-review under responsibility of the Sakarya University.

Marina Tzoannopouloua (2015). Social and Behavioral Sciences, volume 173, p p. 149 – 153, Published by Elsevier Ltd.

Olga Vavelyuka (2015), Social and Behavioral Sciences, volume No. 199 p p. 44 49.

Owen Staley (2015) Social and Behavioral Sciences volume No. 174 Published by Elsevier Ltd. p p. 3724 – 3729.

Soraya García Esteban (2015). 33rd Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics, Madrid, Spain.