

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وأصول التدريس

المنهج التكاملي وتقويم أثره في تدريس اللغة العربية

دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دير الزور وتقويم
أثرها في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس النحو والنصوص

بحث لنيل درجة الدكتوراه

إعداد

عبد الله حسون العلي

إشراف

الأستاذ الدكتور سام عمّار

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

كلمة شكر وعرفان إلى من منحني وده، وأخلص لي في العطاء الأستاذ الدكتور سام عمّار المحترم لتكّرمه بالإشراف على هذه الرسالة، وتضحّيته بالوقت والجهد ، وتقديمه الملاحظات الوجيهة، والتوجيهات القيّمة، والتصويبات البّناء لإنجاح هذا العمل رغم كثرة مشاغله، وبعد المسافة بيني وبينه. أتقدّم إليه بجزيل الشّكر، وصادق العرفان، وخالص التّقدير للمشرف لما قدّمه لي في هذا المجال، وإلى الأستاذ الدكتور جلال السناد الذي قدّم لي الكثير والكثير في هذا الميدان. وإلى الأستاذ الدكتور أحمد كنعان ذي القلب الكبير، والأستاذ الدكتور فخر الدين القلا الذي لم يبخل عليّ بشيء من خبرته وعلمه والأستاذ الدكتور عيسى الشّماس، والأستاذ الدكتور محمّد عماد سعاد الذي بذل جهداً كبيراً في توجيه الإحصاء وتصويبه، وللسّادة المحكّمين، ولكليّة التّربية التي هيأت لي فرص استكمال دراستي وأنا بهذا العمر، ولكلّ من مدّ لي يد العون لإنجاز هذا العمل، وأخصّ بالذكر مدير تربية دير الزّور الأستاذ رامي الصّليّ، وموجّهي اللّغة العربيّة، والمدرسين ذوي الفضل الكبير في نجاح العمل التّجريبي ومديري المدارس الذين يسّروا لي سبل التّجريب والتّطبيق، وهيّؤوا أسباب نجاحه، وإلى كلّ من ساهم بإنجاح هذا العمل وإخراجه. والله أسأل أن يديم عليهم نعمه، ويسدّد خطاهم ، ويسعدهم في الدّارين.

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء :

إلى من تغمّده الله برحمته إن شاء الله.
إلى من أقف أمامه بعد الله ورسوله منحنياً تَجْبِيلاً، وتقديراً، واحتراماً.
إلى من واجه الحياة متعلّماً وعالماً ببصيرة نافذة فأركع المحال، وانحنى له تصميماً وبلوغاً.
إلى من جاءه العلم إكليلاً، والنور تاجاً وسراجاً، وحمل لواء العلم في ربوع الفرات رغم فقد البصر .
إلى من مهّد لي طريق العلم رغم القهر والفقر والفاقة.
إلى من أرفع به وباسمه رأسي زهواً وافتخاراً.
إلى أستاذي الأول والذي رحمه الله .

إلى من أزهرت وفاحت عطراً، وشذّي، ونوراً.
إلى من كان دعاؤها سرّاً لنجاحي.
إلى من كان رضاها سرّاً لسعادتي وتوفيقي.
إلى ملاك ناطق بالدعاء المتدفّق رضاً وتوفيقاً.
إلى الملاك الفيّاض حبّاً، المتفجّر عطفاً وحناناً وعطاءً.
إلى من أفخر دائماً حين أنحني لتقبيل يديها.
إلى من جعل الله الجنّة تحت قدميها.

إلى كلّ من حمل مشعل النور والهداية.
إلى كلّ من علّمني، ونصّحني، وأرشدني.
إلى زوجتي وأولادي وكلّ من كان لي عوناً وسنداً.

مخطط الدراسة

الصفحة

مخطط الدراسة

الفصل الأول

مخطط الدراسة :

١٥	أولاً : مقدّمة
١٧	ثانياً : مشكلة الدراسة
١٩	ثالثاً : أسئلة الدراسة
٢٠	رابعاً : أهميّة الدراسة
٢٠	خامساً : أهداف الدراسة
٢١	سادساً : فرضيات الدراسة
٢٢	سابعاً : تعريف المصطلحات

الفصل الثاني

٢٩	الدراسات السابقة
٣١	مقدّمة
٣٢	أولاً: الدراسات العربيّة
٣٢	١- الدراسات العربيّة ذات الصّلة المباشرة بالبحث
٣٩	٢- الدراسات الدراسات العربيّة ذات الصّلة غير المباشرة بالبحث
٤٩	ثانياً: الدراسات الأجنبيّة
٦٠	ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة
٦١	١- أهميّة الدراسة الحاليّة
٦٢	٢- ما قدّمته الدراسة السابقة
٦٣	٢- ما قدّمته الدراسة الحاليّة
٦٣	رابعاً: فائدة الدراسات السابقة
٦٤	خامساً: مكانة هذه الدراسة من الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الصفحة	المنهج التكاملي
٦٦	أولاً : مقدّمة
٦٦	ثانياً : نشأته وواقعه
٦٩	ثالثاً : مفهومه ومعناه
٧١	رابعاً : مزاياه، وسلبيّاته
٧٢	تخطيط المنهج التكاملي وبناءؤه
٧٢	أولاً : مبادئ تنظيم عملية النّعلّم وفق المنهج التّكاملي
٧٣	ثانياً : أسس المنهج التّكامليّ
٧٤	ثالثاً : أبعاده وعمقه وترابطه
٧٤	رابعاً : شروط التّخطيط وخطواته
٧٥	خامساً : الأهداف والمعايير، والكفايات اللّغويّة التي يمكن أن تنتج عن الأهداف
٧٨	سادساً: بناء مناهج اللّغة العربيّة وفق المنهج التّكاملي
٨٢	سابعاً : الوحدات المنهجية والأنشطة التّعليميّة
٨٦	استراتيجيات المنهج التّكامليّ
٨٦	أولاً : مقدّمة
٨٧	ثانياً : طرائق تعليم المنهج التّكامليّ وتطبيقه
٨٩	ثالثاً : الوسائل المعينة
٩٠	رابعاً : تطبيق المنهج التّكاملي وإطاره الزّمني
٩١	خامساً: الحاجات التّربويّة لمدرّس اللّغة العربيّة
٩٣	سادساً: الصّعوبات التي يواجهها المنهج التّكاملي
٩٣	البرنامج التّجريبي المقترح
٩٣	أولاً : صوغ البرنامج المقترح
٩٤	١ - ما ينبغي مراعاته في صياغة البرنامج المقترح

٩٤	٢- المستفيدون من البرنامج المقترح
٩٥	٣- معايير صياغة البرنامج المقترح
٩٥	ثانياً: أهداف البرنامج المقترح
٩٦	ثالثاً: أهم مايجعل البرنامج أكثر فاعلية:
٩٧	رابعاً: تدريس البرنامج التجريبي المقترح من خلال النصوص
١٠٣	محتوى المنهج التكاملي
١٠٣	أولاً : مفهوم المحتوى
١٠٣	ثانياً :طرق اختيار المحتوى
١٠٤	ثالثاً : تنظيم المحتوى
١٠٥	رابعاً : مكونات المحتوى
١٠٧	خامساً محتوى البرنامج التجريبي

الفصل الرابع

١١٩	منهجية الدراسة التجريبية
١١٩	أولاً : مقدمة
١٢١	ثانياً : منهج الدراسة و أدواتها:
١٢١	١- منهج الدراسة
١٢١	٢- أدواتها الدراسة
١٢١	٣- مجتمع الدراسة وعينتها
١٢٢	٤- المتغيرات
١٢٢	ثالثاً : تصميم البرنامج التجريبي المقترح للدراسة :
١٢٣	١- طريقة التصميم
١٢٧	٢- ما أعدّه الباحث في التصميم
١٢٧	٣- ما روعي في التصميم
١٢٧	٤- مضمون البرنامج التجريبي
١٢٧	٥- تحديد الأنشطة التعليمية
١٥٧	رابعاً:تقويم الأداء في المنهج التكاملي
١٥٨	١- خطوات تقويم الأداء في المنهج التكاملي

١٥٨	٢ - معايير تقويم الأداء في المنهج التكاملي
١٥٨	خامساً : إجراءات الدراسة و خطوات تنفيذه
١٥٨	١- إعداد الاختبار التحصيلي
١٥٩	٢- تطبيق التجريب
١٥٩	٣- المادة التعليمية وبنود الاختبار
١٦٠	٤- خطوات تنفيذ البرنامج المقترح
١٦١	٥ - الاختبار للبرنامج المقترح
١٦٨	٦ - التجريب
١٦٩	٧-إجراءات ما قبل الدراسة
١٧٠	٨- التطبيق الاستطلاعي للبرنامج التجريبي وثباته
١٧٢	٩- معيار التطبيق فيا لبرنامج التجريبي قبل تطبيقه

الفصل الخامس

١٧٣	الدراسة الإجرائية
١٧٣	أولاً: تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي
١٧٦	تطبيق نصوص البرنامج
١٧٧	زمن التدريس
١٧٧	تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي
١٧٧	الأسلوب الإحصائي
١٧٨	جمع البيانات وتنظيمها
١٧٩	حساب النتائج
١٧٩	الفرضيات
١٧٩	تأثير المنهج التكاملي
١٧٩	تحليل النتائج وتفسيرها

خلاصة البحث باللغة العربية

خلاصة البحث باللغة الفرنسية

المراجع

الملاحق

الفصل الأول

مخطط الدراسة :

أولاً : مقدّمة

ثانياً : مشكلة الدراسة

ثالثاً : أسئلة الدراسة

رابعاً : حدود الدراسة

خامساً : أهميّة الدراسة

سادساً : أهداف الدراسة

سابعاً : فرضيات الدراسة

ثامناً : تعريف المصطلحات

الفصل الأول

مخطط الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أولاً : مقدمة

تواجه النظم التعليمية مصاعب كثيرة في عصرٍ تكتنفه الثورة التكنولوجية، والمعلوماتية، والتسارع في التأثيرات المتزايدة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وهذا ما يفرض عليها التفكير في التغيير؛ والتغيير هو سمة هذا العصر، والمجال التربوي أحد مجالات التغيير، أما اللغة فهي الأداة الرئيسة لتطور المواد

الدراسية المختلفة، لذا يجب أن يعي التربويون ضرورة إعادة النظر - باستمرار - في تطوير جميع عناصر المنهج بعد تحديد دواعي التطوير، ومعاييره، واقتراح التصورات الكفيلة بتحقيقه، وإعادة النظر في إعداد مناهج واستراتيجيات تعليمية تواكب هذه التطورات لمساعدة النشء على التكيف مع هذا العصر ومعطياته ومن هذه المصاعب؛ ((اعتماد المدرسة على أساليب تلقينية منزوعة عن سياق الحياة الحقيقي، لا تخاطب اهتمامات الطالب الحقيقية؛ حيث يصبح التعليم دون مغزى حقيقي يذكر، وتتحول الحياة داخل المدرسة إلى حياة فاترة مصطنعة تستثير الإحباط والملل، وهذا لا يحقق تعليمًا سداه الفهم، ولحمته الاهتمام؛ فالطلبة يحفظون معلومات، ولا يتعلمون مهارة تطويعها، واستخدامها في الواقع.)) (غاردنر: ٢٠٠١، ٥-٦). وكذلك تقسيم المواد إلى مهارات - وبخاصة مادة اللغة العربية - يؤدي إلى تفكك وحدتها، والاهتمام بجانب واحد فقط على أنه غاية في حد ذاته، وعلى حساب بقية الجوانب. (السيد، محمود: ٢٠٠٤، ١٤). وقد كثرت الآراء والأفكار المطروحة لتجاوز هذه المصاعب، والعمل على تحسين المناهج وتطويرها بشكل يساعد طلبة اليوم على مواكبة هذه التطورات، ويكسبهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، ليصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم وفي حياتهم الخاصة، ولتطوير التعليم، ورفع مستوياته، وتحقيق أهداف المجتمع وغاياته. (الجفري: ٣٧٢، ٢٠٠٠) ومن بين تلك الأفكار والتحسينات التي تم طرحها فكرة المنهج التكاملي؛

فهو ليس من الأفكار الجديدة ، ولم يلق في الوقت نفسه اهتماماً من الباحثين ، وخبراء المناهج كما لقيه في القرن الحالي (القرن ٢١) نتيجة التأثير بمعطيات هذا القرن الذي يوصف بعصر المعلوماتية والاتصال والتعاون والثقافة والعولمة ؛ لأن المجتمع لم يدرك الطبيعة المتكاملة للبيئة المحيطة به ، أولم يأبه بهذا التكامل ؛ حيث تضاعف الاهتمام بطرائق التحليل المتخصصة التي تتبع نظرية عامة صالحة للتطبيق تدمج المعلومات التي توفرها مختلف فروع المعرفة لكي تشكل علماً واحداً نافعاً متكامل ، يمثل التكامل بين العلوم لتحقيق أهداف التربية، وليتوافق هذا العلم مع الاتجاه العالمي لتوحيد المعرفة وشمولية العلوم وترابطها ، والذي كان - بدوره - سبباً في ظهور علوم جديدة مثل علم البيئة. (الحفار: ٩٩٠، ٤٩) ويتطلب تناول مثل هذا العلم الشمولي التكاملي منهجاً تنظيمياً شمولياً تكاملياً. ولكن التطورات الأخيرة، وكثرة الشكاوى من تجزئة المعرفة والفصل بين ما يتم تدريسه في المدارس، وما يحدث في الواقع، وغيرها من العوامل أدت إلى بروز هذا المنهج كأحد الاتجاهات الحديثة التي قد تسهم في تجاوز العديد من المشكلات؛ هذا المنهج هو عبارة عن محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تقدم للطلبة بشكل متكامل ومنظم، وقد يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة ". (الجهوري: ٢٠٠٢، ص ٧٤)؛ وهو بمعنى آخر يعمل على "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة ". (خياط: ١٠١، ٢٠٠١) .

من هذا المنطلق يقترح الباحث برنامجاً تجريبياً وفق هذا المنهج التكاملي ؛ لمعرفة مدى تأثيره على تحصيل الطلبة، وأثره في تعميق المجال المعرفي في التعلم ، وزيادة المردود التعليمي ، وتوظيف المهارات وتطبيق المعرفة في سياقات حياتية مختلفة. (سامرائي: ١٩٩٥، ٥) ، وقد تم تجريبه في هذه الدراسة على طلبة السنة الثانية (الصف الثامن) من المرحلة الثانية للتعليم الأساسي في اللغة العربية بالأدوات المناسبة لهذا الغرض .

ثانياً : مشكلة الدراسة :

يعدّ المنطلق الأساسي في تعليم اللغة العربية بكفاءة عالية وحدة مهاراتها؛ أي كون هذه اللغة بما تفرّعت إليه وحدة لا تتجزأ، إلا أنّ صدى هذه الوحدة في التدريس ضئيل جداً ؛ وهذا ما يطرح مشكلة تقلّل من أهمية المنهج التقليدي في التعليم والتعلّم ، إضافة إلى غياب بعض الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية ومن بينها المنهج التكاملي الذي يتوقّع منه العمل على ربط مهاراتها بعضها ببعض ربطاً جيداً ، من خلال طرائق تدريس فردية ، وجماعية وصولاً إلى نتائج تربوية ، وتعليمية سليمة قد تحقّق النمو المتكامل ، والفهم السليم الشامل للمتعلم ، وهكذا فإنّ المشكلة تتمثّل فيما يأتي :

١ - تتردّد صيحات واحتجاجات بين الحين والآخر تفضل منهجية التدريس عند القدامى ، وفي حلقات

المساجد التي اعتمدت المنهج التكاملي ، وتشيد بنتائجها ، وتطالب بالعودة إليها ، واتّباع منهجيتها .

٢ - تذمر الكثرة الكثرة من موجّهي الاختصاص ، من سوء نتائج الطلبة النهائية ، وماتصرّح به تقاريرهم من ضعف المردود التعليمي .

٣ - شكوى أغلب الطلبة من صعوبة بعض مهارات هذه المادة ، وضعف نتائج التحصيل التي تبرزه الامتحانات ؛ حيث تؤكد الضعف الشديد بهذه المادة .

٤ - وقد كثرت الشكاوى من تجزئة مادة اللغة العربية ؛ بمعنى أنّ هذه التجزئة ، وهذا الانفصال بين ما يتم تدريسه في المدارس ، وما يحدث في الواقع ، وغيرها من العوامل - وبخاصة في مادة اللغة العربية ، وبين مادة اللغة وغيرها من المواد الدراسية ، أو بين فنون اللغة العربية ذاتها - لا يمكن تصوّره ، أو قبوله ؛ لأنّ اللغة العربية هي الوعاء الذي يجمع تراثنا الفكري والحضاري ، كما أنّها من أهم عناصر دعم الوحدة الفكرية بين أبناء الوطن العربي ، وهي الوعاء الذي تصب فيه جميع المواد الدراسية ، والذي يستوعب الحقائق والخبرات الإنسانية تفكيراً وتعبيراً... " (مراد: ٢٠٠٢ ، ٢٠-٢٣) .

تشير آراء العديد من المتخصصين إلى سوء أثر تجزئة مادة اللغة العربية إلى عدّة مهارات ، وإلى سوء نتائج هذه التجزئة ، وتدعو توصياتهم إلى ضرورة الأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية كالتّكامل ، وبطرائق وأساليب مختلفة ، والدّعوة إلى التّأكد من مدى جدواها في إكساب الطّلبة المعارف وتوظيفها في سياقات حياتيّة مختلفة ، والقدرة على التّدكر والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنيّة أطول (هكتور هامرلي: ٤٣ و ٢٥٠) .

إنّ جميع هذه الأمور غير كافية لا تّخاذها حجة في رفض المنهج التقليدي، واعتباره مشكلة بحدّ ذاته ما لم يؤكّد التّجريب عكس ذلك ؛ لذا يرى الباحث أنّ الحاجة ملحّة لمعرفة جدوى المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة ، والتّأكد من ذلك، والعمل على تجريب منهج تدريسي وفق المنهج التّكاملي؛ لمعرفة مدى جدواه في تحسين مستوى تحصيل الطّلبة، ومدى قدرته على رفع سويّة فاعلية التّعليم ونتاجه في مادّة اللّغة العربيّة، ومعالجة الضّعف اللّغوي، وإكساب الطّلبة مهارات جديدة تواكب مستجدّات العصر ، لعلّه يكون أكثر فاعلية من المنهج التدريسي التقليديّ التي أثبتت الدّراسات السابقة تدنّي مستوى نتائجه. فالمشكلة إذن تكمن في معرفة مدى أثر المنهج التّكاملي في تحسين مستوى التّحصيل وإكساب الطّلبة مهارات جديدة تواكب العصر .

من هذا المنطلق كان التّفكير في هذه الدّراسة ، لأن هذه الملاحظات وغيرها أثارت مجموعة من التّساؤلات العلميّة التي تتصل بطبيعة المنهج التّكاملي وبواقعه ، وواقع المنهج التقليدي كما أنّها أثارت باحث البحث العلمي ؛لتقصي جوانب هذه المسألة وأثرها ، وإيماناً بضرورة معرفة أثر المنهج التّكاملي في تحسين مستوى التّحصيل ومدى قدرته على تحقيق الكفاية المنشودة ، بل تحقيق مستوى متقدّم من الكفاية لدى طلبة اللّغة العربيّة في الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي .

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السّياق هو : ما أثر البرنامج المقترح وفق المنهج التّكاملي في رفع سويّة فاعليّة التّعليم ، وتحصيل الطّلبة ، وتحقيق مستوى متقدّم من الكفاية في مادّة اللّغة العربيّة في الصّف الثّاني من الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي ؟

ثالثاً: أسئلة الدراسة :

تأسيساً على الإشكالية المحددة يمكن أن تتحدد أسئلة الدراسة التي تحدد الإطار العام لتوجهات الدراسة بما هو آت :

- ١ - هل هناك فرق بين أثر المنهج التقليدي على تحصيل أفراد المجموعة الضابطة، وأثره على تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل التجريب عند مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
- ٢ - ما الفرق بين مستوى تحصيل الذكور و تحصيل الإناث في المجموعتين ؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل القبلي يعزى إلى الجنس ؟
- ٣ - ما مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح في الاختبار التحصيلي لمهارات اللغة العربية عند مستوى التذكر في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
- ٣ - ما مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح في الاختبار التحصيلي لمهارات اللغة العربية عند مستوى الفهم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
- ٤ - ما مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح في الاختبار التحصيلي لمهارات اللغة العربية عند مستوى التطبيق في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟
- ٥ - ما مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح في الاختبار التحصيلي الكلي البعدي لمهارات اللغة العربية؟ وما مدى قدرة هذا البرنامج على تحقيق مستوى متقدم من الكفاية في اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
- ٦ - ما الفرق بين مستوى تحصيل الذكور و تحصيل الإناث في المجموعتين؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي يعزى إلى الجنس ؟

رابعاً: حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على تطبيق برنامج تجريبي وفق المنهج التكاملي على طلبة الصف الثاني من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي قسم اللغة العربية في ثانويات دير الزور ،وتقويم أثره في رفع مستوى التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر ، والفهم ، والتطبيق، وفي إكساب الطلبة مهارات جديدة تواكب معطيات العصر، وفي القدرة على توظيف المعارف في سياقات حياتية مختلفة، والتأكد من مدى قدرته على تحقيق مستوى متقدم من الكفاية لدى طلبة اللغة العربية في الصف الثاني من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

المكان: ثانويات مدينة دير الزور؛ عادل الحاج هنيدي ،صالح زكريا مرزوق،مصطفى الأمين .

الزمان: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨.

خامساً: أهمية الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على تجريب منهج تكاملي مقترح ؛لتطوير العملية التعليمية التعلمية في ميدان اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ،وتبرز أهمية هذه الدراسة فيما يأتي :

١ - تقدم هذه الدراسة أنموذجاً إجرائياً لمعرفة مدى أثر برنامج تجريبي - وفق المنهج التكاملي - في رفع

مستوى التعليم ،وتحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية ؛ حيث تعمل على تجريب منهج تكاملي مقترح

بالأساليب والاستراتيجيات الحديثة الممكنة،والتي يتوقع منها أن تؤدي إلى نتائج أكثر إيجابية في تطوير

العملية التعليمية التعلمية في ميدان اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

٢ - تعدّ هذه الدراسة استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من مساهمة الاتجاهات

التربوية الحديثة في التدريس ،ويتوخى منها الإسهام في رفع سوية تعليم اللغة العربية ،والتغلب على مشكلة

الضعف اللغوي ،ومواكبة معطيات العصر ومستجداته .

٣ - معرفة ما يمكن أن يسهم به المنهج التكاملي من تطوير أكثر إيجابية لرفع مستوى التحصيل في اللغة

العربية،وما يمكن أن يحدثه من تغيير في المعرفة أو السلوك، والعمل على الاستفادة منه .

٤ - يوفر الوقت لصياغة أنشطة وتدريبات أصيلة،وأكثر واقعية ،وأكثر عرضة لاستخدام مصادر التعلم

والوسائل التعليمية والتقانات الحديثة.

٥ - يمكن أن يسهم المنهج التكاملي _ إلى جانب سائر الاتجاهات الحديثة _ في إكساب الطلبة المعارف ومهارة استخدامها وتوظيفها في الواقع، وتطبيقها في سياقات حياتية مختلفة.

٦ - يمكن أن يسهم المنهج التكاملي في تطوير المناهج، والامتحانات، والتقييم، وبرامج تدريب وتأهيل مدرّسي اللغة العربية، وإكسابهم مهارات جديدة تواكب معطيات العصر ومستجدّاته، كما يعمل على مراعاة مطالب النمو لدى الطلبة، وإشباع رغباتهم وحاجاتهم.

سادساً: أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الكفاية المنشودة لدى طلبة اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما يهدف إلى تجريب المنهج التكاملي معرفة مدى قدرته على تحقيق مستوى متقدّم من الكفاية في اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

ويمكن تحديد الأهداف بما هو آت :

١ - معرفة مستوى التحصيل في المجموعتين ؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل التجريب في الاختبار القبلي .

٢ - معرفة مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات اللغة العربية في رفع مستوى التحصيل عند مستوى التذكّر في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٣ - معرفة مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح - في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات اللغة العربية - في رفع مستوى التحصيل عند مستوى التطبيق في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٤ - معرفة مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح - في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات اللغة العربية - في رفع مستوى التحصيل عند مستوى الفهم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

معرفة مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح في رفع مستوى التحصيل الكلي في الاختبار التحصيلي البعدي، ومدى قدرة هذا البرنامج على تحقيق مستوى متقدّم من الكفاية في اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم

الأساسي.

٥- معرفة مدى تأثير البرنامج التجريبي المقترح في الاختبار التحصيلي الكلي البعدي على مستوى تحصيل الذكور و مستوى تحصيل الإناث في المجموعتين؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعزى إلى الجنس.

٦ - معرفة نتائج التجريب والفروق في متوسط الدرجات بين المجموعتين؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، والموازنة بين تأثير منهجين ؛ منهج تكاملي ، ومنهج تقليدي قبل التجريب وبعده في الصف الثاني من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، والعمل على الاستفادة من إيجابياته لرفع مستوى تحصيل الطلبة والنتائج التعليمي التعلّمي وتحسينه .

سابعاً: فرضيات الدراسة :

يمكن تحديد فرضيات الدراسة بما يأتي :

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مستوى تحصيل الطلبة في الاختبار القبلي في مهارات اللغة العربية .
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الذكور ، ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي يعزى إلى الجنس .
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مستوى التذكر والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية أطول .
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مستوى الفهم واكتساب المعارف والمفاهيم والحقائق .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة

التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مستوى التطبيق .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ،

ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مستوى تحصيل الطلبة الكلي في مهارات اللغة العربية .

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات

الإناث في الاختبار البعدي يعزى إلى عامل الجنس .

ثامناً: تعريف المصطلحات :

يقدم الباحث عدداً من التعريفات لمصطلحات الدراسة يستقيها من المصادر ، ومن علم اللغة التدريسي ،

ومن علم النفس ، ولعدد من الباحثين محاولاً تعريف جميع المصطلحات الجديدة والمهمة التي أوردها في هذه

الدراسة تعريفاً إجرائياً ، ويتوقع أن توفر شيئاً من الإلمام لدى القارئ وأهمها ما يأتي :

١- المنهج التكاملي :

عرّف مولر المنهج التكاملي: ((بأنه تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة مترابطة

تغطّي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك فصل أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة ، وتقديم

المفاهيم والمبادئ التي ترتكز على وحدة التفكير، وعدم الفصل بين مجالات العلم المختلفة ، ويتطلب ذلك

أن يكون المنهج التكاملي قائماً على قضايا ومشكلات واسعة كالبيئة، والطاقة)). (Mulle , (1994 , 40).

وعرّفه آليمان : ((أنه مفهوم يشير إلى وحدة المعرفة ، وتكاملها مما يساعد المتعلم على فهم العلاقات بين

جوانب المعرفة بشكل أكثر عمقاً)) . (Alleman , 1993 , 16) .

وقد أورد الباحثون في مجال التربية والتعليم تعريفات عديدة في هذا الصدد، حيث يعرفون التكامل :

بأنه ((محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تقدم للطلاب في شكل مترابط ومتكامل ، وتنظم

تنظيماً دقيقاً، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة)) . (الجهوري، ٢٠٠٢ ، ص٧٤) .

((تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين مفصلة)). (الخياط، ٢٠٠١، ١٠١) .

((المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة متكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواء أكان هذا المزج مخططاً ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم منسّقاً تنسيقاً زمنياً مؤقتاً بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل، أم بدرجات بين ذلك)) (المعقل : ٢٠٠١، ٤٨).

((المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة)) (الشربيني : ٢٠٠١، ٢١١) .

((فكرة وسط بين المواد المنفصلة وبين الإدماج التام، ويتطلب تنظيماً خاصاً للمادة الدراسية وهو التنظيم السيكولوجي)) (اللقاني ، أحمد: ١٩٩٠، ٢٠٣) .

التعريف الإجرائي :

١- المنهج التكاملي :

منهج يقوم على الربط بين مهارات اللغة العربية، وتدرّيس مفاهيمها على شكل كلّ متكامل ومتداخل ومنظم بطريقة تتكامل فيها المعرفة، وعدم تدريس كلّ مهارة على حدة للوصول إلى أداء صحيح، وفهم سليم شامل، ويتمّ تقديم المنهج التكاملي بأساليب تمزج بين مجالات المعرفة المختلفة ، وتراعى فيه حاجات المتعلّمين واتّجاهاتهم وميولهم ، ومهاراتهم.

٢- المعايير :

هي عبارات أو إقرارات لما يقوم به المرء بضوء قيم محددة . (Kordalweeski, 2000, 2)

وتعرّف بأنها : "عبارات أو جمل تحدد ما ينبغي على المعلم أن يعرفه ويفعله".

(Khatib,Hamdy,2003,7) .

هي العبارات ، أو الجمل التي يمكن بواسطتها تحديد ما يجب أن يعرف ، أو ما يجب أن يفعل بضوء قيم محدّدة، وتقسّم إلى قسمين ؛ معايير المحتوى ، و معايير الأداء .

٢/١:معايير المحتوى :

وهي عبارة عن وصف عام وشامل للمعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم في المواد الأكاديمية (Mccloskey and Thornton, 2002, 5) .

٢/٢:معايير الأداء :

يجمع كل من : Mccloshey, Marylon - El-Khatib, Hamdy أن معايير الأداء :

" هي وصف لما يجب أن يعرفه كل من الطالب والمعلم والموجه،أو يقومون به، ويتمكنون من أدائه ؛ أي أن معايير الأداء تصف الجانبين المعرفي والمهاري . "

(El-Khatib, Hamdy, 2003 , 7.) , (Mccloshey, Marylon , 2002 , 5)

٢/٣:التّعريف الإجرائي :

المعايير : تحديد ما ينبغي معرفته وفعله" من قبل الموجه والمعلم والمتعلّم بضوء قيم محدّدة، عبارات أو جملواضحة وسليمة.

٣- الأداء :

هو إنجاز الفرد للمهام الموكلة إليه " ، ويرتبط هذا الإنجاز أو الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الإنجاز " . (حسام ، محمد مازن ، ٢٠٠٢ ، ٣١) .

والإنجاز : " يعني الإنجاز الفعلي للقدرات الكامنة لدى الفرد " . (محمد، السيد علي : ١٩٩٨،٤٥) .

ويعرّف بعضهم الأداء بأنه " الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة،والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية " . (الحسن،جعفر خليفة : ١٩٩٢،٨٥) .

وبضوء ما سبق نلاحظ الرّبط بين الأداء والمهارة ؛ حيث إن المهارة : هي الأداء المتقن الذي يعبر عن المعرفة ، وقد يكون لفظيا ، أو حركيا ، أو عقليا.وقد أجمع العديد من التربويين على أن الأداء هو: " مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين ، وتكون قابلة للملاحظة ، والقياس ، وبذلك يكون الأداء هو ما يقاس من السلوك. (أحمد، زكي صالح : ١٩٩٩ ، ١١) .

٣/١:أداء المدرّس :

هو مصطلح يشير إلى: " سلوك المعلم في أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أم خارجه ، ويلاحظ أن هذا الأداء هو؛ الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال، واستراتيجيات في التدريس ، أو في إدارته للفصل،أو مساهمته في الأنشطة المدرسية،أو غيرها من الأعمال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ " . (السيد، إسماعيل وهبي : ٢٠٠٢ ، ١٨) .

٣/٢: تعريف الأداء إجرائياً :

الأداء : كلّ سلوك إيجابي يحقق اكتساب مهارة،ويمكّن من أدائها وفق المعايير الموضوعيّة.

٣/٣:تعريف أداء المدرّس إجرائياً :

هو عبارة عن سلوك المدرّس في المواقف التدريسيّة، وكلّ ما يقوم به في التدريس ، أو إدارة الفصل ، أو المساهمة في أنشطة تعليميّة ، أو غيرها مما يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ " .

٤- الطريقة التقليديّة :

التّعريف الإجرائي للطريقة التقليديّة:

هي طريقة تعليميّة ،تقوم على مبدأ الشّرح والعرض والتّفسير والتّعليل النّظري من قبل المدرّس الذي لا يثير التساؤلات،ويقوم بالإجابة عن تساؤلات الطّلبة،وهي عبارة عن مزيج من الإلقاء المسموع والمادّة المكتوبة،وهي الأكثر شيوعاً في التّدريس.

٥- المهارة :

" استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط معين " (عمار، سام : ٢٠٠٢ ، ٥٦) . تتكوّن المهارة بالممارسة والتكرار بشكل طبيعي ، وفي مواقف حيويّة متنوّعة بدلاً من التكرار الآليّ نفسه ، ويتطلّب تكوين المهارة الفهم وإدراك العلاقات إذ من دون الفهم تصير المهارة آليّة لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها. (السيد ، محمود : ٢٠٠٤ ، ١٢) .

تعريف المهارة إجرائيّاً :

يعرّفها الباحث إجرائيّاً بأنّها أداء متقن قائم على الفهم والاختصار في الوقت والجهد .
التعلّم :

٦- التعلّم تغيير مستمرّ نسبياً في المعرفة ، والسلوك ، ، ناتج عن الخبرة حيث تلتقط المعرفة ، أو السلوك لا شعوريّاً. (هكتر ، هامرلي : ١٩٩٤ ، ٧٣) .

تعريف التعلّم إجرائيّاً : التعلّم عمليّة تغيير كمّي، وكيفي مستمرّ نسبياً في البنية المعرفيّة، وفي السلوك ، ناتج عن الخبرات سواء أكان ناتجاً عن التدريس أم عن الاكتساب الطّبيعي من حيث التقاط نماذج المعرفة، أو السلوك لا شعوريّاً.

٧- تعريف تنمية المهارة وتطويرها إجرائيّاً : هي العمل على تحصيل الطّلبة درجات أفضل في الاختبار البعدي، وأكثر من درجات الاختبار القبلي، بغضّ النظر عن مستوى الزّيادة ، أو مقدارها .

٨- البرنامج :

تعريف البرنامج إجرائيّاً : البرنامج عبارة عن عدد من الدّروس المتكاملة، يشتمل كلّ منها على نصّ محدّد، له أهداف محدّدة وطرق وأساليب تدريسيّة، ووسائل تعليميّة، ومصادر محدّدة ومهيّأة، وأنشطة مدروسة، وأدوات تقويم مصمّمة لهذا الغرض تناسب أساليب التدريس الفرديّة، والجمعيّة، والتّعاونيّة لتنمية وتطوير المهارات المنشودة، وتحقيق أهداف الدّراسة .

٩- فاعليّة البرنامج إجرائيًا : تعني فاعليّة البرنامج نجاحه في تحقيق أهدافه بضوء المعايير المحدّدة ،وقدرته على تحقيق أعلى نسبة ممكنة من المعدّل،وتساوي ما هو متوقّع تحقيقه،أو تزيد على ذلك .

الفصل الثّاني

الدراسات السابقة:

مقدّمة :

أجرى عدد من الباحثين والدارسين دراسات وأبحاث عديدة حول التكامل بين المواد الدراسية، فمنهم من تناول التكامل ضمن المادة الواحدة، وبعضهم الآخر جعل التكامل مع مادة أو أكثر من المواد الدراسية، كتكامل مادة اللغة العربية مع مادة اللغة الإنجليزية، أو تكامل مواد العلوم، أو الدراسات الإسلامية، أو تكامل المواد الاجتماعية .

تمكّن الباحث من خلال البحث عن الدراسات السابقة من الحصول على الكثير منها، وبخاصّة التي تحاكي الدراسة الحاليّة إلى حدّ ما أو تتفق معها في بعض جوانبها، ولكنّها تختلف معها في جوانب أخرى.

منهجية عرض الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربيّة:

- ١- الدراسات العربيّة ذات الصّلة المباشرة بالبحث .
- ٢- الدراسات الدّراسات العربيّة ذات الصّلة غير المباشرة بالبحث.

ثانياً: الدّراسات الأجنبيّة

ثالثاً: التعليق على الدّراسات السّابقة

- ١- أهميّة الدّراسة الحاليّة .
- ٢- ما قدّمته الدّراسات السّابقة.
- ٣- ما قدّمته الدّراسة الحاليّة.

رابعاً: فائدة الدّراسات السّابقة

خامساً: مكانة هذه الدّراسة من الدّراسات السّابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة :

مقدمة

أكدت دراسات عديدة أهمية المناهج والطرائق التكاملية الفاعلة، واهتم القائمون على التربية في الدول المتقدمة بالدعوة إلى توظيف التكامل في تطوير المناهج الدراسية أملاً في التجديد التربوي والتعليمي فانتشر المنحى التكاملي في مدارس البلدان المتقدمة، وقد تجاوز ميدان التربية ليشمل مناحي حياتية معددة؛ إذ أكدت هذه الدراسات ضرورة تطبيق التكامل في جميع المواد الدراسية؛ لأهميته في تنمية التفكير، وإكساب الطلبة القدرة على ممارسة تأثيرات إيجابية في المواقف الحياتية التي يعيشونها، وأمام هذا الاهتمام بالمنحى التكاملي في الدول المتقدمة يلاحظ غياب هذا المنحى في مناهج الدول العربية، وطرائق تدريسها وإن بدت رؤية الدول العربية واضحة في التوجه إلى هذا المنحى، وحول آليات الإصلاح إذ أخذت هذه الرؤية تعطي أهمية بالغة للتكامل، إلا أن الدراسات والتطبيقات في هذا المجال في الدول العربية كانت على نطاق ضيق جداً. (سلوم: طاهر عبد الكريم: ١٤، ٢٠٠٥، ١٥)؛ لذا اطلع الباحث - بحدود قدرته - على هذه الدراسات، وقام بتقسيمها وفق ما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

- ١- الدراسات العربية ذات الصلة المباشرة بالبحث .
- ٢- الدراسات العربية ذات الصلة غير المباشرة بالبحث.

ثانياً: الدراسات الأجنبية .

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة:

- ١- أهمية الدراسة الحالية .
- ٢- ما قدمته الدراسات السابقة.
- ٣- ما قدمته الدراسة الحالية.

رابعاً: فائدة الدراسات السابقة.

خامساً: مكانة هذه الدراسة من الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات العربية :

١ - الدراسات العربية ذات الصلة المباشرة بالبحث:

١/١: دراسة بدري إبراهيم (١٩٨١) مركز البحوث (العراق - جامعة بغداد)

عنوان الدراسة: تقويم واقع قدرات تلاميذ الصفوف السادسة الابتدائية في مهارة القراءة الفاهمة.

هدف الدراسة تقويم واقع قدرات تلاميذ الصفوف السادس الابتدائية في ضوء نتائج البحث .

عينة الدراسة : تلاميذ الصفوف السادس الابتدائية.

أدوات الدراسة : حاول الباحث التعرف إلى آراء المعلمين حول تطبيق تحليل المحتوى، وهي الطريقة المتبعة

في فرنسا وفي أغلب الأقطار الأوروبية، ومفاد هذه الطريقة؛ إعطاء قطعة للتلاميذ، وتحليل معانيها

ومفرداتها، والإشارة إلى نواحي الجمال والإبداع الأدبي فيها، أي أن تصبح قراءة هذه القطعة محور تعليم اللغة

بكل جوانبها حتى فيما يخص تراكييب الجمل وقواعد اللغة.

نتائج الدراسة : تبين أن نسبة ٤١.٩ % من المعلمين يرغبون في جعل المادة القرآنية محوراً لتدريس مادة

اللغة العربية ، في حين ٥٦ % منهم لم يوافقوا على هذه الطريقة .

ويعتقد الباحث أن هذه الطريقة ستكون مقبولة أكثر من المعلمين لو أحاطوا بها بشكل علمي جيد، كما يعتقد

بضرورة إجراء مقارنة في تدريس مادة اللغة بالطريقتين : طريقة المواد المنفصلة، والطريقة المقترحة (الطريقة

التكاملية) وصولاً إلى النتائج التي يمكن بضوئها تقرير الأمثل في تدريس اللغة توصل اليها الباحث إلى نتائج

كثيرة أهمها: إجراء دراسة للتعرف إلى مدى نجاح الطريقة التكاملية (طريقة المحتوى) في تعليم اللغة بجوانبها

المختلفة في حالة تفوق هذه الطريقة على الطريقة التقليدية، ويرى ضرورة تعميمها بعد دراسة مستلزمات

نجاحها، وتوعية المعلمين بها وإعدادهم لتعليمها، وتوفير القراءة الخاصة بها .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : الاعتماد على التكامل في إيجاد طرائق متوافقة في تدريس المواد تحفيز مكامن إبداع الطالب.

الاختلاف: تناولت هذه الدراسة التكامل في المادة الواحدة ،والتدريس بطريقة المواد المنفصلة والتكاملية بينما

تناولت الدراسة الحالية تكامل اللغة العربية مع مواد أخرى وبطريقة تكاملية.

١/٢ : دراسة آمال إبراهيم عبد ربه (١٩٨٣) مصر .

عنوان الدراسة :أثر طريقة الوحدة على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي في اللغة العربية .

أهداف الدراسة : تدريس اللغة العربية بطريقة تسير طبيعة اللغة وتتفق مع وظيفة الاستعمال اللغوي.

معرفة الفرق في مستوى التحصيل اللغوي للتلاميذ الذين يدرسون اللغة العربية بطريقة الوحدة ومستوى

التحصيل اللغوي للتلاميذ الذين يدرسونها بطريقة الفروع المنفصلة.

عينة الدراسة :شملت العينة ذكوراً وإناثاً من تلاميذ الصف السابع الأساسي.

أدوات الدراسة :المحتوى: موضوعات مختارة من كتب اللغة العربية للصف السابع في مصر،بناء

الاختبارات، القياس .

نتائج الدراسة : أثبتت أن المجموعة التي درست بطريقة الوحدة مستوى تحصيلهم أعلى من مستوى تحصيل

المجموعة التي درست بطريقة الفروع المنفصلة.

كما أثبتت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة بين طريقة التدريس والنوع .كما دلت نتائج الدراسة على أن

استخدام مرجع الوحدة في التدريس يؤدي إلى التحسين في بعض جوانب العملية التعليمية لما يحتويه هذا

المرجع من تحديد الأهداف المرغوب فيها .

أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : التكامل أجدى وأنفع من تقسيم الفروع في التدريس والتعليم .

أوجه الاختلاف: تناولت الدراسة معالجة التقسيم في مادة واحدة (اللغة العربية)، واستعمال اللغة كأداة للتفكير، كما تناولت العلاقة بين طريقة التدريس والنوع بينما تناولت الدراسة الحالية تكامل مهارات اللغة العربية مع إدخال مواد أخرى من خلال برنامج تجريبي مصمم.

١/٣ : دراسة حمزة عبد الواحد حمادي (١٩٨٦) . جامعة بغداد - العراق.

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة لأثر أسلوب تدريس اللغة العربية التقليدي والتكاملي في تحصيل الطلبة.
هدف الدراسة معرفة اثر أسلوب تدريس اللغة العربية التكاملي والتقليدي في تحصيل الطلبة .
منهجية الدراسة: وصفية تجريبية .

عينة الدراسة : طلبة من الصف الأول المتوسط

أدوات الدراسة : المنهج ، الاختبارات، القياس

نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٠١) في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط (في بغداد) لصالح الطريقة التكاملية في اللغة العربية .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : التكامل أسلوب ناجع في تدريس اللغة العربية .

الاختلاف : ركزت هذه الدراسة على تدريس مادة واحدة (اللغة العربية) مقارنة بين الطريقتين التقليدية والتكاملية ، انعدام الفاعلية والدقة في تنفيذ أهداف البرنامج في طريقة التعليم المتكامل.

تناولت الدراسة الحالية بناء منهج متكامل، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في كل مترابط لتحقيق مبدأ فاعلية التعلم، واستخدام طرائق التدريس المتكاملة في مهارات اللغة العربية وحققت التكامل مع مواد أخرى لتحقيق تكامل معرفي ، كما قامت بالتقويم.

١/٤ : دراسة عبد علي محمد حسن (١٩٨٨) . البحرين.

عنوان الدراسة : نحو منهج متكامل لنظام معلم الفصل بالحلقة الأولى بالتعليم الابتدائي .
منهجية الدراسة : دراسة مسحية استطلاعية .

هدف الدراسة :

تحديد مدى الاختلاف بين نظام معلم الصف ونظام معلم المادة الدراسية.

تحديد الأسس التي ينبغي أن يستند إليها منهج دراسي لنظام معلم الصف.

تحديد الملامح الرئيسية التي ينبغي أن تتوفر في المنهاج الدراسي المتكامل.

عينة الدراسة : استطلاع آراء بعض المعنيين بنظام معلم الصف ونظام معلم المادة.

أدوات الدراسة : قام الباحث بدراسة وصفية تحليلية لواقع معلم الصف، والفلسفة التي يستند إليها والأهداف

الرئيسية التي يتوخاها، ثم قام باستطلاع آراء بعض المعنيين بنظام معلم الصف، ونظام معلم المادة، ثم تمّ

تحديد ملامح المنهاج الدراسي بالمدرسة الابتدائية.

نتائج الدراسة : يجب تحديد أساسيات التعلم المفترض تعليمها، وصياغة أساسيات التعلم المطلوبة في عبارات

واضحة محددة للسلوك المطلوب، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في كل مترابط، وتبنى

إجراءات تعليم وتعلم تتلاءم مع طبيعة النظام وأهدافه، وتحقيق مبدأ فاعلية التعلم، وتبنى إجراءات تقويم لعمليتي

التعليم والتعلم.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : بناء منهج متكامل ، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في كل مترابط

لتحقيق مبدأ فاعلية التعلم .

أوجه الاختلاف: هذه الدراسة وصفية تحليلية لواقع معلم الصف، والفلسفة التي يستند إليها.

تناولت الدراسة الحالية تصميم منهج تكاملي يهدف إلى تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى.

١/٥ : دراسة الناصر (Hassn J, Al- Nasser,) (1988) البحرين

عنوان الدراسة : استقصاء المشكلات التي تواجه معلّم الصف في استخدام الطّريقة التّكامليّة في تدريس الطّلبة مهارات اللّغة العربيّة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، في جامعة البحرين.

منهجية الدراسة : دراسة مسحية استطلاعية .

هدف الدراسة : تقويم استخدام طريقة تدريس اللغة العربية المتكاملة في المدرسة الابتدائية.

معرفة المشكلات التي تواجه معلّم الصف في تدريس مهارات اللّغة العربيّة بطريقة تكاملية.

عينة الدراسة : الطلاب والمعلمون داخل برنامج نظام معلم الصف ،ومعلمي المدرسة الابتدائية.

أدوات الدراسة : ملاحظة الطلاب والمعلمين نظام معلم الصف،ومعلمي المدرسة الابتدائية، وإجراء مقابلات

مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم، ودراسة وصفية للوثائق الخاصة

ببرنامج معلم الصف للاستفادة منها في التقويم.

نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطّريقة التّكامليّة وبيان ضعف التّدريب على

الطّريقة التّكامليّة والتّقصير في الإعداد.

انعدام الفاعلية والدقة في تنفيذ أهداف برنامج نظام معلم صف، وخاصة في طريقة التعليم المتكامل.

عدم رضا المسؤولين والقائمين على برنامج نظام معلم صف، على الطريقة المتكاملة في المدارس

الابتدائية، وافتقار طرق التعليم إلى الوحدة والترابط بين المواد الدراسية.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : استخدام طريقة التدريس المتكاملة ، وتقويمها.

أوجه الاختلاف : انعدام الفاعلية والدقة في تنفيذ أهداف البرنامج في طريقة التعليم المتكامل.

تناولت الدّراسة الحاليّة بناء منهج متكامل، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في كل مترابط

لتحقيق مبدأ فاعلية التعلم، واستخدام طرائق التدريس المتكاملة في مهارات اللغة العربية وحقّقت التكامل مع

مواد أخرى لتحقيق تكامل معرفي ، كما قامت بالتّقويم.

١/٦ : دراسة عبد الرحمن أ حمد صالح عبد الرحمن: ١٩٩٦ (السودان).

عنوان الدراسة : أثر الطريقة التكاملية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة العربية ، ومدى احتفاظهم بالمعلومات لوقت أطول.رسالة دكتوراه، غير منشورة،جامعة أم درمان السودان.

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج التجريبي .

هدف الدراسة : استقصاء أثر الطريقة التكاملية في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ومدى احتفاظهم بالمعلومات لوقت أطول .

عينة الدراسة : عدد أفراد العينة ١٩٩ طالباً من طلاب الصف العاشر في مرحلة التعليم الأساسي.

أدوات الدراسة : اختبار قبلي واختبار بعدي للطريقة التكاملية، استمرت التجربة أربعة أسابيع.

نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح الطريقة التكاملية .

ولصالح الإناث ، والتفاعل بين طريقة التعليم وجنس المتعلم.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء: استقصاء أثر الطريقة التكاملية في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة اللغة العربية.

الاختلاف: بيان ضعف التدريب على الطريقة .

أما الدراسة الحالية فقد تناولت بناء منهج متكامل ، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في

كل مترابط لتحقيق مبدأ فاعلية التعلم، واستخدام طرائق التدريس المتكاملة في مهارات اللغة العربية والتكامل

مع مواد أخرى لتحقيق التكامل المعرفي، وتقويمها.

١/٧ : الجهوري، زينة سليم عيسى : ٢٠٠٢. سلطنة عمان

عنوان الدراسة : فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى

طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان

قابوس ، ٢٠٠٢.

منهجية الدراسة : المنهج تجريبي ؛ لمعرفة أثر هذه الطريقة في تنمية وتطوير تدريس هذه المادة .

هدف الدراسة : معرفة مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان.

نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج التكاملي.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : معرفة أثر طريقة وأسلوب تكاملي في تنمية وتطوير تدريس هذه المادة.

أوجه الاختلاف : تناولت هذه الدراسة معرفة الطريقة والأسلوب في التنمية والتطوير، أما الدراسة الحالية فقد

تناولت تصميم وبناء منهج متكامل ، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في كل مترابط

لتحقيق مبدأ فاعلية التعلم، واستخدام طرائق التدريس المتكاملة في مهارات اللغة العربية مع إدخال المواد

الأخرى لتحقيق التكامل المعرفي، وتقويمها ، ومعرفة أثر البرنامج التجريبي، والطريقة في تحصيل الطلبة، وتكوين

شخصية الفرد، وبناء ذاته.

١/٨ : دراسة مراد سعيد : ٢٠٠٢، الأردن عمان .

عنوان الدراسة : فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية لطلبة الصف السادس من الحلقة الأولى

للتعليم الأساسي. رسالة ماجستير ، الأردن، عمان .

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة

الميدانية ، في جامعة عمان.

هدف الدراسة: معرفة أثر الطريقة التكاملية في تدريس الطلبة اللغة العربية .

عينة الدراسة: عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي في عمان.

أدوات الدراسة : بناء نموذج مقترح لوحدة تعليمية منبثقة عن المنهاج، والاختبارات ، القياس .

نتائج الدراسة : وجود فروق ذات دلالة إحصائية - لصالح الطريقة التكاملية.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء: تطبيق منهاج تكاملي مقترح في اللغة العربية ، للتعرف على النظريات التربوية المتاحة التي تناولت فكرة التكامل في تعليم اللغة.

أوجه الاختلاف : تناولت هذه الدراسة تطبيق منهاج تكاملي مقترح في المادة الواحدة ؛ اللغة العربية، وبناء نموذج لوحدة لغوية منبثقة عن المنهاج السابق ، أما الدراسة الحالية فقد تناولت تصميم منهج متكامل لبناءه، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في كل مترابط لتحقيق مبدأ فاعلية التعلم، واستخدام طرائق التدريس المتكاملة في مهارات اللغة العربية ، مع إدخال المواد الأخرى لتحقيق التكامل المعرفي، وتقويمها، ومعرفة أثر البرنامج التجريبي .

٢- الدراسات الدّراسات العربيّة ذات الصّلة غير المباشرة بالبحث

من الدّراسات ذات الصّلة غير المباشرة بالبحث :

٢/١: دراسة فتحي مبارك (١٩٧٩) (مصر).

عنوان الدراسة : " أثر وحدة متكاملة من المواد الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تحقيق بعض الأهداف المعرفيّة " .

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتّبع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتّجريبي في الدّراسة الميدانية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى تخلص المنهاج المنفصل من عيوبه، والتي من أهمها أنه لا يراعي ميول التلاميذ، وحاجاتهم، وقدراتهم، كما أنه يقدم لهم المعارف بصورة مفككة ومجزأة وبعيدة عن واقع حياتهم، ومنظمة بأسلوب يصعب تذوقه، ولا يهتم هذا المنهاج بالأنشطة التعليمية، ويكاد يقصر العملية التعليمية على تلقين المعارف، والمعلومات، والمطالبة بحفظها، واستظهارها.

عينة الدراسة : طلاب الصف الخامس الأساسي .

أدوات الدراسة : الاتجاه التكاملي كأسلوب ينظم به المناهج باعتباره أقدر من المنهج المنفصل على تحقيق أهداف التربية .الاختبارات القبليّة والبعدية،أدوات القياس .

نتائج الدراسة : يقدم الأسلوب التكاملي المعارف المختلفة إلى الطّلبة بصورة متكاملة،على اعتبار أنها أهم الوسائل في المحافظة على تكامل شخصية الطّالب وسلوكه . كما أنه يقدمها مركزة حول محاور تكون ذات أهمية وحيوية بالنسبة للتلميذ وهذه المحاور إما أن تكون موضوعاً أو مشكلة من المشكلات. ويعد الطّالب محور العملية التعليمية التي يكون هدفها الأساسي التركيز على المتعلم،وتربيته وإعداده للحياة .

ويراعي الأسلوب التكاملي ميول الطّلبة وقدراتهم واستعداداتهم في كل ما يقدمه إليهم من معارف مختلفة وأنشطة تعليمية متعددة،كما يشبع حاجات الطّالب المختلفة سواء أكانت بيولوجية أم اجتماعية أم نفسية،وبذلك تسير العملية التعليمية بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة،ويكون العائد التربوي كبيراً،ويشمل الأسلوب التكاملي كل ما يحدث في داخل المدرسة وخارجها،وعلى ذلك فالطّالب يدرس المعرفة عن طريق معالجة مواقف ومشكلات متصلة بحياته.

ويتيح الأسلوب التكاملي دراسة المشكلات الجديدة التي تأتي نتيجة التغير السريع في حياة المجتمعات والتي يكون لها علاقة بحياة الأفراد والجماعات،ويقدمها إلى الطّلبة بأسلوب التكامل على أن لا يتعلم إلا مما يعمل . ويهتم الأسلوب التكاملي بجميع جوانب الخبرة ، سواء منها المعرفي والانفعالي و المهاري ، فالخبرة عنده وحدة متكاملة في جميع مجالاتها .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحاليّة :

أوجه الالتقاء بين هذه الدراسة والدراسة الحاليّة : التكامل من أجل تنمية الذات والعقل .

أوجه الاختلاف : ركزت هذه الدّراسة على الهدف المعرفي،وتناولت مادة واحدة ،وفي صف واحد. ركزت الدّراسة الحاليّة على مجموعة من الأهداف ؛المعرفة والذات،ويمكن تطبيقها في جميع الصفوف،وفي مختلف المراحل ..

٢/٢ :دراسة بدر مصطفى محمّد : ١٩٨٠ .

عنوان الدراسة : مدى فاعلية المنهج التكاملي، وزيادة الفاعلية عند المتعلمين لتلاميذ الأول الإعدادي لتقويم مهارات اللغة الإنكليزية الأربع (الاستماع ، القراءة، الكلام ، الكتابة) .على المستوى التحصيلي. رسالة

أعدت لتيل درجة الدكتوراه ، غير منشورة ، طنطا ، مصر ، ١٩٨٠

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبع فيها المنهج التجريبي.

هدف الدراسة : بيان مدى فاعلية الأسلوب التكاملي ، وزيادة الفاعلية عند المتعلمين، وتحقيق الفروق في الأداء بين المجموعات التجريبية من خلال مقارنة أثر طريقتين : التكاملية والتقليدية؛ لتقويم مهارات اللغة الإنكليزية الأربع (الاستماع ، القراءة، الكلام ، الكتابة) .على المستوى التحصيلي.

عينة الدراسة : مجموعتان من طلبة الصف السابع الأساسي؛ تجريبية ، وضابطة.

أدوات الدراسة : تصميم وحدة دراسة من موضوعات المقرر الدراسي للصف السابع الأساسي، إعداد دليل المعلم، وبناء اختبار تحصيلي.

نتائج الدراسة : إثبات الفرضية القائلة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطريقة التكاملية. أوجه

الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : بيان مدى فاعلية الأسلوب التكاملي في اللة كجزء من التجربة.

أوجه الاختلاف: في هذه الدراسة الأسلوب التكاملي في اللة والدراسة الحالية بيان مدى فاعلية منهج

٢/٣ : دراسة فاطمة مصطفى محمد خليل (١٩٨١) مركز البحوث (الكويت) .

عنوان الدراسة: النشاط المتكامل في المرحلة المتوسطة .

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة : بناء برنامج متكامل يبين كيفية جعل الحقائق مترابطة، واعتبرت الدراسة النشاط مجالا مناسباً

لإيجاد مخرج لميول التلاميذ الفردية ينمي استعدادهم ومواهبهم الشخصية، ويظهر قدراتهم الدقيقة، ويشجع على

التفكير الابتكاري كهدف تربوي، مؤكدة أن الهدف التكاملي بطبيعته يتعدى حدود النشاطات المنفصلة، ويتطلب معرفة مناسبة عن أنظمة مختلفة لمواجهة مشكلات معينة.

عينة الدراسة : طلبة من المرحلة المتوسطة في دولة الكويت .

أدوات الدراسة: تصميم برنامج من المقرر الدراسي الأساسي، إعداد، وبناء اختبار تحصيلي، القياس .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : مفهوم التكامل مع المواد المختلفة ، والأهداف المتوقعة من خلال ممارسته .

الاختلاف : تناولت هذه الدراسة التكامل على أنه يأتي عن طريق الألعاب والممارسات الثقافية . أما

الدراسة الحالية فقد جعلت الألعاب جزءاً مكملاً لنشاط يقوم به الطالب في أوقات مختلفة.

٢/٤ : دراسة فتحي يوسف مبارك (١٩٨٢) مصر .

عنوان الدراسة: عمل وحدة دراسية متكاملة وتقييم أثرها في تحقيق أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة

الإعدادية (..

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة: إثبات تفوق المنهج التكاملي على منهج المواد المنفصلة في تحقيق أهداف التربية.

عينة الدراسة : عينة من طلاب المرحلة الإعدادية ، تم اختيارها عشوائياً .

أدوات الدراسة : تصميم وحدة قائمة على التكامل من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والتقييم

، واستبانة تم تطبيقها على المعلمين في المدارس الإعدادية ..

نتائج الدراسة : يهتم المنهج التكاملي بالحقائق والمصطلحات والمفاهيم والمبادئ والمهارات العقلية

الأخرى، وبالأهداف الوجدانية وبخاصة الميول والقيم والمهارات التي يهملها المنهج المفصل و يهمل

المهارات العقلية ويجعل الحقائق والمصطلحات والمفاهيم هدفاً رئيس

الالتقاء: يوجد التكامل مصطلحات مشتركة، ومهارات عقلية متوافقة، ولا يكون المفهوم فيها هو الهدف.

يهتم المنهج التكاملي بالحقائق والمصطلحات والمفاهيم والمبادئ والمهارات العقلية الأخرى.

الاختلاف : تناولت هذه الدراسة التكامل في المادة الواحدة (المواد الاجتماعية) . بينما تناولت الدراسة

الحالية تكامل مهارات مادة اللغة العربية وتكاملها مع المواد الأخرى .

٢/٥ : دراسة سعيد عبد المنعم إبراهيم (١٩٨٥) . مصر

عنوان الدراسة: أسس تكامل محتوى تعليم الدين في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية.

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة: تحقيق التكامل في محتوى التربية الدينية للصفوف من ٤-٦ من الحلقة الابتدائية عن طريق

البحث عن الأسس اللازمة لاختبار المحتوى المتكامل.

عينة الدراسة : شملت العينة تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة : المنهج المقترح، الاختبارات ،القياس .

أهم نتائج الدراسة : مزايا المنهج المتكامل في تعليم الدين تفوق ما ينسب منها إلى مناهج المواد الدراسية

المنفصلة بسبب ما يؤثره الأول من الخبرات التي تحقق النمو المتكامل لكل جوانب الشخصية العقل والبدن

والنفس وهو ما يجعل المحتوى المتكامل لكل جوانب الدين معرفة ووجدانا وسلوكا من تقديم المحتوى في

صورة فروع منفصلة

الوحدة قالب مناسب لتكامل محتوى تعليم الدين والأسلوب القصصي وأسلوب الحوار من الأشكال اللغوية

المناسبة لصياغة الوحدة.

وحدة العمل المقترحة تناسب تعليم الدين في بعض الصفوف من الرابع إلى السادس إذا أمكن اشتقاقها من

المحتوى الحالي.

تحقيق الاستفادة من الأسس العلمية لبناء المحتوى المتكامل في بناء وحدة تعليم الدين نجاح تدريسها من خلال التجربة الاستطلاعية

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : التكامل يحقق النمو العقلي والنفسي والانفعالي ، ويساعد في النمو المعرفي .

أوجه الاختلاف : ركزت هذه الدراسة على التكامل في محتوى تعليم الدين معتمداً على الأسلوب القصصي ، بينما تجعل الدراسة الحالية من الحوار والقصص أسلوباً مطروفاً في المواد كلها مثل : تدريس اللغة العربية والتاريخ .

٢/٦ : دراسة شكر الله عبد الله حاجي (١٩٨٦) . مصر

عنوان الدراسة: بناء منهج متكامل في المواد الاجتماعية للصف السادس الأساسي بدولة الكويت.

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة : بناء منهج متكامل في المواد الاجتماعية للصف السادس الأساسي، والتعرف إلى مدى تأثير وحدة من هذا النهج على تحقيق أهدافها. **منهجية الدراسة:** دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

عينة الدراسة : شملت العينة تلاميذ الصف السادس الأساسي.

أدوات الدراسة : بناء وحدة متكاملة للصف الأول الثانوي في الكويت ، إعداد اختبار تحصيلي لقياس

الأهداف المعرفية للوحدة الدراسية،

نتائج الدراسة : تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية نتيجة دراسة الوحدة ،وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة نتيجة دراسة الوحدة.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : بناء منهج متكامل لتحسين أداء التلاميذ ،وتنمية معارفهم .

أوجه الاختلاف: تناولت هذه الدراسة التجريب على أنه أساس لفكرة التكامل . بينما التجريب في الدراسة الحالية جزء من العملية التعليمية في المنهج المتكامل ،وتناولت هذه الدراسة التكامل في المادة الواحدة (المواد الاجتماعية) . بينما تناول البحث تكامل مهارات اللغة العربية مع المواد الأخرى .

٢/٧:دراسة منى عبد الصبور شهاب (١٩٨٦) . مصر

عنوان الدراسة : منهج مقترح للعلوم المتكاملة للمستوى الثاني من التعليم الأساسي.

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة : بناء مناهج للعلوم المتكاملة للمستوى الثاني من الحلقة الأولى بالتعليم الأساس.

عينة الدراسة : طلبة من المستوى الثاني من التعليم الأساسي ، استخدمت الباحثة في التصميم التجريبي

طريقة المجموعة الواحدة، تم اختيارها من مدرسة واحدة حيث اختارت الباحثة صفا مؤلفاً من ٣٨ تلميذاً.

أدوات الدراسة : اختيار وحدة واحدة ؛وحدة الغذاء والطاقة وبناء محتواها، وإعداد دليل معلم، والوسائل التعليمية

اللازمة وتجريبها، وإعداد اختبارات التحصيل، والتفكير العلمي، والاتجاه العلمي، والميول العلمية.

، قامت بتعليم وحدة من المنهج المقترح، بعدها أعادت الباحثة تطبيق الاختبارات السابقة وهي، اختبار

التحصيل واختبار التفكير العلمي، واختبار الاتجاه العلمي، واختبار الميول العلمية.

نتائج الدراسة : حقق التلاميذ معظم الأهداف التربوية المعرفية في الوحدة المقترحة، مما يثبت فعالية الوحدة

عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق. و نمو الميول العلمية لدى التلاميذ بعد تدريسهم الوحدة.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : التكامل يحقق النمو العقلي والنفسي والانفعالي ، ويساعد في النمو المعرفي ..

أوجه الاختلاف: ركزت هذه الدراسة على نمو الميول العلمي لدى التلاميذ بعد تدريسهم الوحدة . بينما نمت

الدراسة الحالية الميول العلمية والأدبية

اكتفت هذه الدراسة باختيار وحدة واحدة من المنهاج المقترح (ضمن المادة الواحدة وهي العلوم). أما الدراسة

الحالية فقد تناولت انعدام الفاعلية والدقة في تنفيذ أهداف البرنامج في طريقة التعليم المتكامل.

تناولت الدراسة الحالية بناء منهج متكامل، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم لبلوغ الأهداف وتنظيمه في كل مترابط

لتحقيق مبدأ فاعلية التعلم، واستخدام طرائق التدريس المتكاملة في مهارات اللغة العربية وحققت التكامل مع

مواد أخرى لتحقيق تكامل معرفي ، كما قامت بالتقويم.

٢/٨ : دراسة إبراهيم يوسف العبد الله (١٩٨٩) البحرين .

عنوان الدراسة : ندوة معلم الفصل في مشروع تطوير التعليم الابتدائي.

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة

الميدانية.

هدف الدراسة : تقويم مناهج التعليم الابتدائي في البحرين ، وتحليل لمحتوى الخبرات التعليمية للمواد الدراسية

المختلفة والتنسيق بينها لتعزيز مبدأ تكامل الخبرة، وكذلك دراسة وتحليل مشروعات مناهج المواد الدراسية .

عينة الدراسة : العاملون في مشروع تطوير التعليم الابتدائي ومديرو المدارس والمعلمون ، وأولياء أمور

التلاميذ.

أدوات الدراسة : بناء استبيانات متعددة لمديري المدارس وللمعلمين ، وأولياء أمور التلاميذ.

نتائج الدراسة : عدم اكتمال بعض المعدات والوسائل والأجهزة التي يتطلبها النظام بواقع (٤٦٪).

قلة التدريبات التي تراعي الفروق الفردية بنسبة (٧.٦٪)

ارتفاع نصاب المعلم من الحصص بنسبة (٧.٦٪).

الأمية وانخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر بعض التلاميذ (١٥.٣٪).

عدم وجود المنهاج الذي يسهل على المعلم عملية الربط بين المواد بنسبة (٧.٦٪)

واقترحت بعض الحلول للتغلب على هذه المشكلات منها:

تنظيم الدورات التدريبية بصورة مستمرة.

إعطاء المعلم شيئاً من الحرية في التكيف مع المنهاج.

إعادة النظر في المقررات الدراسية في المواد الاجتماعية والتربية الإسلامية. تصميم منهاج متكامل ، لتطوير التعليم .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء: تطوير عملية التعليم وتطويرها.

أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة: تناولت هذه الدراسة تحليل لمحتوى الخبرات التعليمية للمواد الدراسية المختلفة والتنسيق بينها لتعزيز مبدأ تكامل الخبرة ،بينما عمدت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج قائم على المنهج التكاملي .

٢/٩ :دراسة عبد المجيد معز الدين : (١٩٩٦) (مصر)

عنوان الدراسة : تطوير كفايات معلم المواد المترابطة في المرحلة الابتدائية بالبحرين.

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة : هدفت إلى تطوير كفايات المعلمين الذين مروا بالتدريب من خلال البرنامج التكاملي، والتأكد من أثر فاعلية البرنامج في رفع مستوى الكفايات لدى المعلمين.

عينة الدراسة:عينة من تلاميذ في الصف الرابع الأساسي،المرحلة الابتدائية بالبحرين .

أدوات الدراسة : تم تطبيق الاختبار التحصيلي على التلاميذ في الصف الرابع الأساسي في مقررات التربية الإسلامية واللغة العربية والمواد الاجتماعية .نتائج الدراسة :اتضح بعد ذلك أن هناك ذات دلالة إحصائية ترجع إلى تطبيق الاختبار البعدي الذي أجراه الباحث، وتبين أن طريقة التعليم بالأسلوب التكاملي،المبني أصلاً من المقررات الدراسية للصف الرابع الأساسي،انعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة ممن طبقت عليهم الدروس المبنية بطريقة الوحدات المتكاملة.

نتائج الدراسة : إن تدريس الموضوعات بشكل مترابط يسهم في تعزيز فكرة وحدة المعرفة لدى التلاميذ.

الأسئلة التي تركز على قياس المستويات العليا من التفكير تؤدي إلى تنمية وحدة المعرفة وترابطها.

إن طريقة التدريس التي تعتمد على أسلوب حل المشكلات والاستقصاء لها دور كبير في تنمية الجوانب

الترابطية وتطويرها لدى التلاميذ، وفي تدريس المواد المترابطة .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : في معرفة أثر الطريقة التكاملية في تطوير التعليم ، والتفاعل بين طريقة التعليم وجنس المتعلم .

الاختلاف : طبقت هذه الدراسة على الطلاب الدروس المبنية بطريقة الوحدات المتكاملة. بينما تناولت

الدراسة الحالية تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى؛ (العلمية والأدبية والدينية والاجتماعية).

٢/١٠ : دراسة سناء محمد حسن أحمد (١٩٩٠). (مصر)

عنوان الدراسة : أثر استخدام وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية للصف الثالث من التعليم الأساسي

ودراسة أثرها ، وأثر استخدام التغذية الراجعة في دراستها على كل من تحصيل المتعلمين وسلوكهم. **منهجية**

الدراسة: دراسة تجريبية أتبع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة: معرفة أثر استخدام وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية للصف الثالث من التعليم الأساسي

، وأثر استخدام التغذية الراجعة في دراستها على كل من تحصيل المتعلمين وسلوكهم .

عينة الدراسة : عينة من طلاب الصف الثالث من التعليم الأساسي.

أدوات الدراسة : بناء الوحدة، الاختبارات، القياس .

نتائج الدراسة : بينت نتائج الدراسة أن استخدام الوحدات المتكاملة في تعليم التربية الإسلامية يزيد من فعالية

التعلم ويؤدي إلى زيادة تحصيل المتعلمين وتحسين سلوكهم الديني، أن استخدام الوحدات المتكاملة في تعليم

التربية الدينية الإسلامية مع استخدام أسلوب التغذية الراجعة في التعليم له أثره الفعال في زيادة تحصيل

المتعلمين وتحسين سلوكهم الديني أكثر من استخدام الوحدات المتكاملة فقط بدون تغذية راجعة.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : تصميم منهاج متكامل، وأثر استخدام التغذية الراجعة على كل من تحصيل المتعلمين.

أوجه الاختلاف : تناولت هذه الدراسة استخدام وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية وأسلوب التغذية الراجعة في التعليم وأثره الفعال في زيادة تحصيل المتعلمين وتحسين سلوكهم الديني. بينما تناولت **الدراسة الحالية** تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى، ولم تتعرض للنواحي السلوكية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية :

١ - دراسة نورث رو برت وآخرون (North , Robert and othe) (1966). (UK)

عنوان الدراسة : معرفة الأهداف المترابطة لتحسين مستوى الطلبة وتوافقهم داخل المدرسة ، وإعدادهم للحياة المناسبة والحصول على فرص عملية حقيقية. **منهجية الدراسة:** دراسة تجريبية اتبّع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة : تقويم استطلاعي لهذا المشروع؛ لمعرفة الأهداف المترابطة بتحسين مستوى الطلبة وتوافقهم داخل المدرسة، وإعدادهم للحياة المناسبة للحصول على فرص عملية حقيقية.

عينة الدراسة : اختيرت خمس مدارس لهذا المشروع ، وشملت العينة ثلاثمئة وستة وثلاثين طالباً من الصفين التاسع والعاشر، من مرحلة التعليم الأساسي. استغرق هذا المشروع عاماً كاملاً باستخدام فكرة الترابط

الدراسية. وقد تم التدريب بطريقة فريق التعليم، وعقدت مؤتمرات يومية لتوجيه المعلمين.

أدوات الدراسة: استخدام فكرة الترابط الدراسية. الاختبارات والقياس لحساب النتائج.

نتائج الدراسة : حقق المشروع الأهداف المرجوة بفعالية أثناء السنة الأولى، وزاد اهتمام أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالمشروع، وتحسين الأداء التعليمي للطلبة وبخاصة في القراءة كما زادت المشاركة في الأنشطة خارج المنهج، وقد لاحظ المدرسون أن هناك تحسناً كبيراً حدث للطلبة بطيئي التعليم.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية باستخدام فكرة الترابط الدراسية، وبطرائق التعليم، وتحسين مستوى الطلبة من خلال طرح الأفكار.

الاختلاف : تناولت هذه الدراسة تكامل المواد في أهدافها التعليمية، في حين اعتمدت الدراسة الحالية على تكامل مهارات المادة بصورة فعلية في حصة واحدة .

٢- دراسة أليس ماجرام وآخرون (Magram and Others.1967)(USA).

عنوان الدراسة : بناء برنامج للمناهج المترابطة في التعليم العام للرياضيات.

منهجية الدراسة: دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحثة المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة : هدفت إلى بناء برنامج للمناهج المترابطة في التعليم العام على مستوى الرياضيات.

عينّة الدراسة : عينة عشوائية من طلبة التعليم العام . والمجتمع الأصلي طلبة التعليم العام.

أدوات الدراسة: المجتمع لأصل والعينة، اختبارات التحصيل القبليّة والبعدية، قانون حسابات الترابط.

مدة البرنامج أربع سنوات، واستغرق هذا المشروع عاماً كاملاً، واستخدم الباحثون مداخل متشعبة في التعليم

في هذا البرنامج، وتم تدريب المعلمين على كيفية تخطيط الدروس المترابطة، كما تم بناء دليل للمعلم.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها الحاجة لبناء وحدات تعليمية مترابطة تخدم المناهج

المترابطة في البرنامج، والحاجة إلى تنمية المهارات الأساسية للمواد الدراسية من خلال محاكاة مواقف العمل

بحيث تكون وظيفية، وبناء مجموعة من الوحدات التعليمية الوظيفية مثل العمل في المتاجر، والعمل في مخزن

شركة ونقل العمل في شركات الصناعة . ويجب التنوع في المصادر التعليمية الخاصة، والموارد الدراسية

المترابطة .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : الاعتماد على فكرة الترابط الدراسية في تأسيس منهج متكامل .

الاختلاف : اعتمدت هذه الدراسة على فروع المادة الواحدة (مادة الرياضيات فقط). في حين تناول البحث

تكامل اللغة العربية مع مهارات من مواد مختلفة.

٣- دراسة جانيثا Juanita :. (١٩٧٩) (USA).

عنوان الدراسة : تصميم منهاج متكامل لتعليم فنون اللغة والمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبع فيها الباحث المنهج التجريبي .

هدف الدراسة : هدفت إلى تصميم منهاج متكامل لتعليم فنون اللغة والمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على تحديد مدى التفاعل بين التلاميذ ، واستعداداتهم وطرق التدريس

المستخدمة ، وذلك بتطبيق اختبارات قبلية وبعدية في تحصيل المواد الاجتماعية ومهارات القراءة.

عينة الدراسة : قام الباحث باختيار عينة عشوائية من التلاميذ ، وعدد أفرادها أربعمائة وخمسون ، وقسموا

إلى مجموعات تجريبية تدرس منهاج متكامل ، ومجموعات ضابطة تدرس منهاج دراسيا منفصلا لمدة سبعة

وعشرين أسبوعا ، وقام الباحث بتطبيق اختبارات قبلية وبعدية في تحصيل المواد الاجتماعية ومهارات

القراءة.

نتائج الدراسة : جاءت علامات أفراد العينة أفضل في الاختبارات البعدية من علامات المجموعة الضابطة

في المواد الاجتماعية وترابطها مع مهارات القراءة حيث قام معلمان بعملية التعليم في أوقات منفصلة.

أوجه الالتقاء والاختلاف :

الالتقاء : تصميم منهاج متكامل لتحديد مدى التفاعل بين التلاميذ ، وطرائق التدريس المستخدمة .

الاختلاف : اعتمدت هذه الدراسة على مهارة واحدة من المادة (القراءة) في تحقيق التكامل واعتمدت على

التدريس في حصص منفصلة في حين يطبق البحث التكامل في حصة واحدة في الدراسة الحالية.

٤ - دراسة برالز : Pearls Aloes (1979)(USA).

عنوان الدراسة : تحديد أثر استراتيجيات التعليم المتكامل على تنمية مفهوم الذات والتحصيل في المواد

الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس من المكسيك بصورة متكاملة.

منهجية الدراسة : اتبع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجربي في الدراسة الميدانية

هدف الدراسة : هدفت إلى تحديد أثر استراتيجيات التعليم المتكامل على تنمية مفهوم الذات والتحصيل في المواد الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس من المكسيك بصورة متكاملة.

عينة الدراسة : عينة عشوائية من التلاميذ بمائة وأربعون طالباً ، مجموعة تجريبية وضابطة .

أدوات الدراسة : نظم الطلاب في أربعة صفوف ، وقام بتعليمهم أربعة معلمين لمدة تسعة أشهر ، حيث تلقت

المجموعة التجريبية تعليمات خاصاً ، أمّا المجموعة الضابطة فتلقت تعلماً عادياً ، بتطبيق المقاييس

والاختيارات الخاصة بمفهوم الذات والاتجاهات والتحصيل.

نتائج الدراسة : متوسط تحصيل المجموعة التجريبية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : هدف التكامل إلى التنمية وتطوير التحصيل في المواد الدراسية .

الاختلاف : ركزت هذه الدراسة على مفهوم الذات . في حين تناولت الدراسة الحالية على تنمية الذات كجزء

من عملية شاملة تعمل على تنمية العقل والذات وتحفيزهما.

الدراسة تناولت التكامل في مادة الاجتماعيات ، أمّا البحث فقد تناول تكامل مهارات اللغة العربية مع معارف ومفاهيم من بعض المواد الأخرى .

٥ - دراسة كواك (1980) Quake . (USA).

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج وأثره في تحصيل التلاميذ وفي التفكير الناقد “

منهجية الدراسة اتّبع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجربي في الدراسة الميدانية

هدف الدراسة : أكد في ذلك على أهداف متنوعة وعلى التعلم الذاتي لمستوى تلاميذ المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة : تألفت من سبعة وسبعين تلميذاً قسموا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

أدوات الدراسة : دراسة المشروع الذي يعالج التفكير العلمي، الاختبار القبلي والبعدي، القياس .

نتائج الدراسة : إن للبرنامج الجديد أثراً في تحصيل التلاميذ والتفكير الناقد بدلالة إحصائية.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء: هدف التكامل التحفيز ، وإثارة الدافعية .

أوجه الاختلاف: تناولت هذه الدراسة التكامل في المواد الاجتماعية، أما الدراسة الحالية فقد تناولت تكامل

اللغة العربية مع مواد الأخرى

٦- دراسة إليوت Elliot (١٩٨٠) (Brazil).

عنوان الدراسة : بناء منهاج موحد في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الابتدائية في البرازيل .

منهجية الدراسة : اتبع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية

هدف الدراسة :بناء منهاج موحد في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الابتدائية في البرازيل .

عينة الدراسة عينة عشوائية تم اختيارها من الصفوف الأربعة الأولى من تلاميذ المرحلة الابتدائية

أدوات الدراسة : تصميم هيكل عمل للتكامل بين المواد الدراسية،الاختبارات،القياس لحساب النتائج.

١.تحديد المفاهيم الدراسية التي يبني على أساسها منهاج التكامل .

٢.تصميم منهاج قائم على التكامل من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والتقويم.

٣.تصميم استبانة تم تطبيقها على المعلمين في المدارس الابتدائية .

نتائج الدراسة :

١- إعادة تخطيط وتنفيذ المنهاج الجديد في المدرسة الابتدائية بحيث يأخذ شكل التكامل بين المحتوى في

الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة .

٢- بناء مخطط علمي لتوحيد المنهاج قائم على فلسفة التكامل وتحاشي التجزئة في بناء المناهج الدراسية

في المرحلة الابتدائية .

٣- تدريس المواد الدراسية بطريقة موحدة يؤكد مفهوم وحدة المعرفة .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء: التكامل بين المواد يوحد المفاهيمات .

أوجه الاختلاف : تناولت الدراسة المواد العلمية (الرياضيات والعلوم) ، واعتمدت على الأنشطة فقط . أما الدراسة الحالية فقد اهتمت بالأنشطة والأهداف والتقويم

٧- دراسة دويل : ١٩٨٢ Doyl , 1982

عنوان الدراسة : أثر الطريقة التكاملية في علاج الإعاقات اللفظية ومشكلات القراءة .

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبع فيها الباحث المنهج التجريبي .

هدف الدراسة : دراسة أثر الطريقة التكاملية في علاج الإعاقات اللفظية ومشكلات القراءة

عينة الدراسة: اصحاب الإعاقات اللفظية ومشكلات القراءة.

نتائج الدراسة : أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطوير التعليم وتفضيل هذا

الأسلوب على الأسلوب التقليدي و في علاج الإعاقات اللفظية ومشكلات القراءة لصالح الطريقة التكاملية.

العينة عشرة طلاب ممن يعانون من الإعاقات اللفظية ومشكلات القراءة لصالح الطريقة التكاملية ، خمسة

في مجموعة تجريبية . و خمسة في مجموعة ضابطة .

(borrelli).

8- دراسة بوريلي : (١٩٨٦)

عنوان الدراسة : مساعدة المعلمين على تحصيل التكامل بين الفنون والمواد الأكاديمية .

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبعت فيها الباحث المنهج التجريبي .

هدف الدراسة :هدفت الدراسة إلى مساعدة المعلمين على تحقيق التكامل بين الفنون والمواد الأكاديمية.

عينة الدراسة: شملت العينة معلمي فنون في المدارس الابتدائية.

أدوات الدراسة : بناء برنامج تدريبي للمعلمين قائم على الورش التعليمية تقويم قبلي وبعدي لكل من الجوانب المعرفية والاتجاهات والخبرات الخاصة و بمراحل الفن المرئية والتكتيكية.

نتائج الدراسة : تم تجريب البرنامج كما تم إجراء نوع من المتابعة لتلك المدارس،وتقويم أداء المعلمين داخل الصفوف وذلك للتأكد من فائدة هذا المشروع ،وقد جاءت إيجابية لصالح المشروع.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : التكامل يساعد على النمو العقلي والنفسي والانفعالي،ويساعد في النمو المعرفي ...

أوجه الاختلاف: هذه الدراسة عبارة عن مشروع تدريبي للمعلمين،في حين أنّ الدراسة الحالية كانت عبارة عن منهج يطبق على الطلاب .

٩- دراسة شميدت وآخرون (Schmidt and others) (١٩٨٥).

عنوان الدراسة

هدف الدراسة : معرفة أهمية التكامل بين المهارات اللغوية المختلفة في المرحلة الابتدائية،وربط هذا المفهوم بقناعات المعلمين وتأثيره في تنظيم المادة الدراسية .

عينة الدراسة : شملت العينة تلاميذ من المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة : يتم التركيز فيه على القراءة واللغة بشكل أساسي ، وعلى باقي المحتويات بشكل فرعي يتعلم

الطالب فيه أجزاء المادة ، والتدرب على المهارات المختلفة بتكوين فقرة تتضمن الترميم المناسب (في درس

العلوم،يتم التركيز فيه على كتابة الرسائل من المشكلات التي يواجهها التلاميذ إشراف المعلم.

نتائج الدراسة : التركيز على أجزاء المادة بحيث تم تعليمها في وقت واحد كان ذلك لمصلحة المتعلمين .
كما أن المعلمين الذين طبقوا تكامل الوحدة أعطوا للمتعلمين مادة تعليمية أكبر حجماً من تلك التي أعطاهم المعلمون الذين ركزوا على جانب ما وأغلقوا جوانب أخرى .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

الالتقاء : التكامل أجدى في ربط أجزاء المادة وأكثر أثراً في توصيل الأفكار المطروحة .
الاختلاف : ركزت الدراسة على أجزاء من المادة الواحدة (فنون اللغة) ، كالقراءة واللغة ، وبقية الأمور عدتها فرعية. بينما تناولت الدراسة الحالية تكامل جميع مهارات اللغة العربية مع المواد الأخرى دون أن يطغى جانب على آخر في اللغة العربية ، فهي كل لا يتجزأ .

١٠ - دراسة ماشاك وآخرون (Mashack-Mccant Bettye, (١٩٨٨) (USA)

عنوان الدراسة : منهاج متكامل يقوم على فنون اللغة للمرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة : تصميم منهاج متكامل يقوم على فنون اللغة للمرحلة الابتدائية .

عينة الدراسة : اختيرت عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية طبق عليهم المنهج الجديد .

أدوات الدراسة : تصميم منهج من وحدة الآداب، استخدام اختبارات (إيوا) للمهارات الأساسية، كما صممت

أداة مسح لقياس مستوى تقدم التلاميذ. أما أولياء الأمور والمعلمون فقد تمّ قياس اتجاهاتهم نحو المنهاج

المتكامل من خلال أداة صممت خصيصاً لهذا الغرض. تم تطبيق المنهاج المتكامل من خلال دمج مجموعة

من المواد في مجال أكاديمي واحد طبق في مدرسة ابتدائية في "تكسون بولاية أريزونا".

نتائج الدراسة :

إثبات فعالية المنهج من خلال ما أحدثه من تغيرات في مهارات التلاميذ الإدراكية الابتكارية والتي تم رصد

تقدم التلاميذ منها مدة سنة كاملة، تغير أداء التلاميذ وميولهم في أثناء تدريسهم لوحدة الأدب بشكل جيد.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية :

أوجه الالتقاء : تصميم منهاج متكامل لإحداث تغيرات في مهارات التلاميذ الإدراكية الابتكارية.

أوجه الاختلاف : تناولت هذه الدراسة التكامل في فنون اللغة وقياس اتجاهات، أما البحث فقد تناول تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى لتحقيق التكامل المعرفي

١١ - دراسة استيفين دنبار (Stephen Dunbar) (١٩٨٨) .

عنوان الدراسة : تحقيق الأهداف السلوكية والانفعالية والمعرفية من خلال تدريس اللغة ككل متكامل.

هدف الدراسة : تحقيق الأهداف السلوكية والانفعالية والمعرفية من خلال تدريس اللغة ككل متكامل حيث يعطيها معناها ، ويعين المتكلم على التمكن من اللغة.

عينة الدراسة : اختيرت عينة عشوائية من الطلاب .

أدوات الدراسة : اختيار النص ملائم لحاجات الطلاب ورغباتهم ويحقق نمو معرفتهم بجزيئات اللغة. الاختبارات.

نتائج الدراسة : يؤكد الباحث أن تعليم اللغة من الكل إلى الجزء يؤدي إلى اكتساب فعال للغة داخل الصف.

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية

أوجه الالتقاء : تصميم منهاج متكامل ، لتحقيق الأهداف السلوكية والانفعالية والمعرفية، وركزت هذه الدراسة على أن اللغة ليست مجرد مجموعة مهارات بدائية، ولكنها وحدة متكاملة ، ويجب ألا تتفصل عن سياقها واستخداماتها.

أوجه الاختلاف:. و ركزت هذه الدراسة على تحقيق نمو معرفة الطلبة بجزيئات اللغة.

أما الدراسة الحالية فقد تناولت إضافة إلى ذلك تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى لتحقيق التكامل المعرفي.

١٢- دراسة شانج : ١٩٩١ Chang 19991

عنوان الدراسة : دراسة تجريبية لنظام منهج جديد للمتعلّمين الكوريين للإنكليزية كلغة أجنبية .

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتّبع فيها الباحث المنهج التجريبي .

هدف الدراسة : دراسة تجريبية لنظام منهج جديد للمتعلّمين الكوريين للإنكليزية كلغة أجنبية.

أدوات الدراسة : بناء برنامج تدريبي. تقويم قبلي وبعدي للجوانب المعرفية والاتجاهات والخبرات.

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطريقة التكاملية، على الطريقة اللغوية السماعية، وطريقة الأداء المتشابهه .

١٣- دراسة ستون : Stone (1980)(USA).

عنوان الدراسة : تصميم برنامج متكامل في المواد الاجتماعية بهدف حل مشكلة تسرب التلاميذ من المدارس

الثانوية التي بلغت نسبتهم ٥,٣% من تلاميذ ولاية وسكنسين (Wisconsin) .

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتّبع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجريبي في الدراسة الميدانية

هدف الدراسة : هدفت إلى تصميم برنامج متكامل في المواد الاجتماعية بهدف حل مشكلة تسرب التلاميذ

من المدارس الثانوية التي بلغت نسبتهم ٥,٣% من تلاميذ ولاية وسكنسين (Wisconsin) .

عينة الدراسة : تمّ اختيار عينة عشوائية من التلاميذ غير القادرين على مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية وعددهم مئة وستون تلميذاً.

أدوات الدراسة : تم توزيع تلاميذ العينة على أربعة شعب ، تم تعليم تلاميذ العينة منهاج متكامل في المواد الاجتماعية اختبار قبلي وبعدي، قانون ت لحساب النتائج.

نتائج الدراسة : وجد الباحث أن لتعليم هذا البرنامج المتكامل أثراً فعالاً على هؤلاء التلاميذ ، حيث واطبوا على الدراسة بانتظام .

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية

الالتقاء: التكامل أساس في تكوين منهج دراسي .

الاختلاف: هدف التكامل في هذه الدراسة إلى حل مشكلة سلوكية وهي تسرب الطلاب . أما الدراسة الحالية فلم تتعرض للنواحي السلوكية .

طبقت الدراسة التكامل ضمن المادة الواحدة (الاجتماعيات) . أما الدراسة الحالية فقد تناولت تكامل اللغة العربية مع المواد الأخرى .

١٤ - دراسة تشانغ شن جيه Chang , Shin JAE (١٩٩١) (USA) .

عنوان الدراسة : تطوير طرق تعليم EFL فعالة في مدارس جمهورية كوريا

منهجية الدراسة : دراسة تجريبية اتبّع فيها الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري والتجربي في الدراسة الميدانية.

هدف الدراسة : إن طرق تعليم EFL فعالة في مدارس جمهورية كوريا ، وهي في حاجة ماسة للتطوير ، وإن إيجاد اللغة الانجليزية لها أهمية كبيرة في المجتمع الكوري الحديث . وعلى الرغم من التدريب المكثف للطلاب على أنهم غير قادرين على استخدام اللغة الانجليزية بصورة فعالة .

وإن طريقة التعليم EFL تستخدم يجب أن تكون مناسبة للوضع الكوري الفريد من نوعه ، ولإيجاد طريقة تعليم EFL أفضل في المدارس الكورية ، فإن الدراسة شبه التجريبية التي تمت في أربع مدارس عليا في سيؤول ، والتجربة تناولت الطريقة التكاملية ومقارنتها مع الطريقة اللغوية والسمعية في صفوف المدارس العليا .

عينة الدراسة : اشتملت الدراسة على (٤١٢) طالبًا ، وأربعة معلمين ، واستمرت الدراسة فصلا كاملا أدوات

الدراسة : تم إجراء اختبار قبلي واختبار بعدي

نتائج الدراسة : استناداً على معلومات من التجارب في ميدان تعلم ESL/EFL أن نموذجاً جديداً من تعليم

EFL للمتعلمين الكوريين للإنجليزية في المدارس العليا قد تمّ تطويره .

والنموذج هو نموذج متكامل (موحّد) يشتمل على المظاهر المختلفة للمجالات الآتية:

اللغويات وعلم النفس والمنطق وصيغ المنهج تبين أن جميع النظريات متساوية متناغمة وجميع المجالات ذات العلاقة يجب خلطها لتطوير طريقة أفضل لتعليم EFL ، والنموذج أيضًا يأخذ باعتباره العوامل الواقعية والمعلمين والطلاب، وظروف التعليم، وأظهرت النتائج أن الطريقة التكاملية متفوقة بصورة ملحوظة على كل من الطريقة اللغوية والسمعية وطريقة الأداء المتشابه لكل من الطلاب والطالبات ..

أوجه الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية:

أوجه الالتقاء: تصميم منهاج متكامل ، لتطوير التعليم لأن العملية التعليمية بحاجة ماسة للتطوير .

أوجه الاختلاف : تناولت هذه الدراسة ضمن المادة الواحدة الطريقة اللغوية والسمعية وطريقة الأداء المتشابه لكل من الطلاب والطالبات . أما الدراسة الحالية فقد تناول التدريس وفق المنهج التكاملي دون التعرض للمقارنة مع الطرق الأخرى .

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة :

لاحظ الباحث من خلال الدراسات السابقة التي أوردها أن هناك اهتماماً أكاديمياً بالأبحاث التي تجرى من خلال كليات التربية، إلا أنه لا يعرف مدى الاهتمام بها من قبل الهيئات والمؤسسات التعليمية، أي يمكن أن تؤخذ بالحسبان والعمل على تجربتها وتطبيقها ؟ أم أنها تبقى مجرد أبحاث لنيل درجة علمية فقط يعود إليها من هو بحاجة إليها من طلاب الدراسات العليا لإتمام بحثه .

ويمكن القول أيضاً : إن الدراسات التي أجريت في البلاد العربية قليلة جداً إذا ما قورنت بالأبحاث والدراسات التي أجريت في الدول المتقدمة ، والتي يعتقد أنها موضع اهتمام المؤسسات والهيئات التعليمية في تلك الدول . وتأسيساً على ذلك يمكن بيان أهمية الدراسة الحالية.

١ - أهمية الدراسة الحالية :

١/١: تقدم الدراسة الحالية (المنهج التكاملي) المعارف المختلفة إلى الطلبة بصورة متكاملة، على اعتبار أنها

أهم الوسائل في المحافظة على تكامل شخصية الطالب وسلوكه .

١/٢: كما أنها تقدمها مركزة حول محاور تكون ذات أهمية وحيوية بالنسبة للطالب؛ وهذه المحاور إما أن تكون موضوعاً أو مشكلة من المشكلات، ويعد الطالب محور العملية التعليمية التي تهدف إلى التركيز على المتعلم والتي تعمل على تربيته وإعداده للحياة .

١/٣: تراعي الدراسة الحالية ميول الطلبة وقدراتهم واستعداداتهم في كل ما يقدمه إليهم من معارف مختلفة وأنشطة تعليمية متعددة، كما تشبع حاجات الطالب سواء أكانت بيولوجية أم اجتماعية أم نفسية، وبذلك تيسر العملية التعليمية بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة، ويكون العائد التربوي كبيراً، ويشمل المنهج التكاملي كل ما يحدث في داخل المدرسة وخارجها، وعلى ذلك فالطالب يدرس المعرفة عن طريق معالجة مواقف ومشكلات متصلة بحياته.

١/٤: تتيح الدراسة الحالية دراسة المشكلات الجديدة التي تأتي نتيجة التغير السريع في حياة المجتمعات والتي يكون لها علاقة بحياة الأفراد والجماعات، وتقدمها إلى الطلبة بأسلوب التكامل على أن لا يتعلم إلا مما يعمل وتهتم الدراسة الحالية بجميع جوانب الخبرة ، سواء أكانت معرفية ، أم انفعالية أم مهارة؛ فالخبرة عندها وحدة متكاملة في جميع مجالاتها .

٢- ما قدمته الدراسات السابقة :

ركزت معظم الدراسات السابقة على الطريقة والأسلوب ، باستثناء مادتي الاجتماعيات ، واللغة الإنجليزية التي عالجت فروع المادة إضافة إلى الطريقة والأسلوب .

عالجت دراسة حسان الناصر النني المشكلات التي تواجه طلبة معلم الصف أثناء تطبيق الدراسات على الأسلوب التكاملي .

كانت الدّراسات في مادّة اللّغة العربيّة قليلة، وقد تناولت أثر الطّريقة والأسلوب التّكاملي في تحصيل الطّلبة في المرحلة الابتدائيّة، وفي الصّف العاشر، وكذلك تجربة وزارة التّربية في سورية في الصّف الرابع بحسب الوحدات.

أغفلت الدّراسات السّابقة المنهج التّكاملي وأثره في تحصيل الطّلبة، والاحتفاظ بمفاهيم المادّة العلميّة إلى وقت أطول أي التّدكّر، والفهم والتّطبيق الذي يعتبر المتحوّل الأساسي في هذه الدّراسة التي تعمل على معرفة أثر المنهج التّكاملي في تحصيل طلبة اللّغة العربيّة في الصّف الثّاني من الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بدير الزّور باستثناء دراستين ولكن ليست في اللّغة العربيّة. ويمكن تلخيص ما قدّمته الدّراسات السّابقة بما هو آت :

- ١- دراسة أثر الطّريقة والأسلوب التّكاملي في تحصيل الطّلبة في الاجتماعيات واللّغة الإنجليزيّة .
- ٢- دراسة أثر الطّريقة والأسلوب التّكاملي في التّحصيل في المرحلة الابتدائيّة، وفي الصّف العاشر في اللّغة العربيّة .
- ٣- عالجت المشكلات التي تواجه طلبة معلّم الصّف أثناء تطبيق الدّراسات على الأسلوب التّكاملي ولم
- ٤- تتطرّق إلى دراسة أثر الطّريقة والأسلوب التّكاملي في تحصيل الطّلبة في اللّغة العربيّة في سائر الصفوف .

٥- لم تتطرّق إلى دراسة أثر المنهج التّكاملي في اللّغة العربيّة، وفي سائر المواد في المراحل الثّلاث؛ الابتدائيّة والإعداديّة، والثّانويّة .

٣- ما قدّمته الدّراسة الحاليّة :

- ١- قدّمت الدّراسة الحاليّة برنامجاً تجريبياً يعمل على دراسة أثر المنهج التّكاملي في تحصيل طلبة اللّغة العربيّة في الصّف الثّاني من الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي، ويعدّ المنهج المحور الأساسي الذي تركز عليه العمليّة التّعليميّة والتّربويّة، وأهم جانب من جوانب عمليّة التّعايم والتّعلّم.

٢- قامت الدّراسة الحاليّة بتجريب برنامجها التجريبي لمعرفة فاعلية هذا المنهج في تحصيل طلبة اللّغة العربيّة في الصّفّ الثّاني من الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بدير الزّور، وفي المستويات الثّلاثة ؛ التّدكر والفهم والتّطبيق ، وفي القدرة على التّخلّص من سلبّيات الطّريقة التّقليديّة ، وتحقيق كفاية متقدّمة ومتميّزة في هذا الميدان من خلال الموازنة بين منهجين ؛ منهج تقليدي، ومنهج تكاملي في اللّغة العربيّة. وهذا ما انفردت به هذه الدّراسة وركّزت عليه كمتحوّل أساسي، و ما اختلفت به هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة .

رابعاً : فائدة الدّراسات السّابقة : يتلخّص ما استفاده الباحث من الدّراسات السّابقة بما يأتي :

- ١- تحديد أهمّ المراجع الّتي تهّم هذا البحث ، وترفده بالمعلومات النّظريّة، وتساعد الباحث في
- ٢- تحديد الأدوات العمليّة الصّوريّة ، والاطّلاع على ما جاء في أدبيّات التّراث النّفسي والتّربوي في سيكولوجيّة العمليّة التّربويّة والتّعليميّة ، ومراجعة الأطر والنّظريّات، والآراء، والنّصنيفات المختلفة والتّعريفات الإجرائيّة حول سلوكيات وممارسات المدرّسين في التّربية .
- ٣- الاستفادة من الإجراءات المنهجيّة الّتي وردت فيها، ومما اشتملت عليه بعض الدّراسات من المقاييس الّتي استخدمت في الكشف عن المهارات التّدريسيّة الأساسيّة في ميدان التّربية والتّعليم.

خامساً: مكانة هذه الدّراسة من الدّراسات السّابقة :

- ١ - قامت هذه الدّراسة بتجريب المنهج التّكاملي في اللّغة العربيّة ،والّذي لم تتطرّق إليه الدّراسات السّابقة؛ وذلك لمعرفة فاعلية هذا المنهج في تحصيل طلبة اللّغة العربيّة في الصّفّ الثّاني من الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي بدير الزّور ،

٢ - معرفة مدى قدرات المنهج التكاملي على رفع مستوى تحصيل الطلبة في مهارات اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانية من التّعليم الأساسي ، والتّأكد من مدى قدرته على معالجة الضّعف اللّغوي لدى الطّلبة وتحقيق كفاية متقدّمة ومتميّزة في هذا الميدان.

٣ - التّأكد من مدى فاعلية هذا المنهج في القدرة على التّخلّص من سلبيّات الطريقة التّقليديّة من خلال الموازنة بين منهجين ؛ منهج تقليدي، ومنهج تكاملي.

٤ - معرفة مدى إمكانيّة وضع خطة متكاملة تغطي سنوات التّعليم الأساسي بحيث توزع عليها المهارات اللّغوية من خلال منهج لغوي متكامل .

٥ - معرفة مدى إمكانيّة تبنيّه وتعميمه فيما إذا ثبتت جدواه في هذا الصّدد.

الفصل الثّالث

المنهج التكاملي

أوّلا : مقدّمة

ثانياً : نشأته وواقعه

ثالثاً : مفهومه

رابعاً : مزاياه،وسلبياته

تخطيط المنهج التكاملي وبناءؤه

أولاً : مبادئ تنظيم عملية التعلّم وفق المنهج التكاملي

ثانياً : أسس المنهج التكاملي وأبعاده

ثالثاً :الأهداف والمعايير،والكفايات اللّغويّة التي يمكن أن تنتج عن الأهداف.

رابعاً : شروط التّخطيط وخطواته

خامساً : بناءمناهج اللّغة العربيّة وفق المنهج التكاملي

سادساً: الوحدات المنهجية والأنشطة التّعليميّة

استراتيجيات المنهج التكاملي

أولاً :طرائق تعليم المنهج التكاملي وأساليبه

ثانياً :الوسائل المعينة

ثالثاً : تطبيق المنهج التكاملي

رابعاً :تقويم الأداء في المنهج التكاملي

خامساً: الحاجات التّربويّة لمدرّس اللّغة العربيّة

سادساً: الصّعوبات التي يواجهها المنهج التكاملي

محتوى المنهج التكاملي

أولاً : مفهوم المحتوى

ثانياً :طرق اختيار المحتوى

ثالثاً : تنظيم المحتوى

رابعاً : مكوّنات المحتوى

البرنامج التجريبي المقترح

أولاً: أهداف البرنامج المقترح ومعايير:

ثانياً: أهم ما يجعل البرنامج أكثر فاعلية

ثالثاً : تدريس البرنامج التجريبي المقترح من خلال النصوص.

الفصل الثالث

المنهج التكاملي

أولاً: مقدمة :

تقتضي معطيات هذا العصر تربية الإنسان تربية صحيحة وسليمة ، ولا تتأتى هذه التربية إلا عن طريق المناهج السليمة والصّحيحة ، وهذا يتطلب تصحيح منهج التلقّي الذي يستقي منه الإنسان فهمه للكون والإنسان وإدراكه لطبيعة مركزه فيه ، ودوره في الحياة ، كما يتطلب إدراكه للمفاهيم الحاكمة والمؤثرة في منهج التلقّي كمفهوم الدّين ، والتربية ، والفلسفة ، واللغة .. .

ثانياً: نشأة المنهج التكاملي وواقعه :

" لم يكن معنى التّكامل جديداً وبخاصّة في علم الأحياء ، إذ من الممكن تتبّع فكرة التّكامل منذ أرسطو حتّى عصرنا هذا في مصنّفات الفلاسفة والعلماء الذين نظروا إلى الإنسان بصفته وحدة نفسيّة جسميّة لا تتجزأ ، وقد أسهم علماء الفيزيولوجيا - وبخاصّة علماء تكوين الأجنّة في توضيح عمليّة التّكامل في الكائن الحيّ ، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر : " شربختون وفون موناكوف ، ودرينش ، وكوجيل ، وسيمان ، وجولدشتين " (مراد وهبة : ١٩٧٤ ، ٤٦) .

وتظهر الرّوح التّكامليّة في بحوث أدولف ماير وتلامذته ، وفي مدرسة الطّّب ، وتوجّه بعض المدارس السيكلوجيّة - التي تركّز دراساتّها حول الشّخصيّة - الرّوح التّكامليّة ، فقد استخلص مراد معالم المنهج التّكاملي في أثناء دراسته المقارنه للسلوك الحيواني ، وسلوك الطّفل في السّنّتين الأولى والثّانية من عمره ونشر هذا البحث بعنوان بزوغ الذّكاء عام ١٩٣٩ ، ووضّح هذا المنهج أثناء تدريسه علم النّفس بكلّيّة الآداب في جامعة فؤاد الأوّل عام ١٩٤٠ ووصل إلى تصنيفه عام ١٩٤٢ . (المرجع نفسه: ١٩٧٤ ، ٤٦) .

تزايد الاهتمام بهذا المنهج في الدول الغربية المتقدمة ، في حين يكاد يكون غيابه غياباً شبه تام في المناهج الدراسية في الدول العربية ، وفي أبحاثها ، ويرجع السبب في ذلك إلى الازدياد الملحوظ في أعداد الطلبة في المدارس، وفي الصفوف . (السنبلي : ٢٠٠٢ ، ١٢٤) . إلا أن رؤية التربية ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دول الخليج العربي كانت تتوجه إلى المنهج التكاملي في التدريس ، وإلى آليات الإصلاح ، وأولويات التغيير في العقود الأولى من الألفية الثالثة التي جاء فيها التركيز على شمولية التربية وتكاملها، والتي تولي التعليم بالمنهج التكاملي بالغ الأهمية، الذي تظهر نتائجه الجيدة في ذهن المتعلم . (مكتب التربية العربي لدول الخليج : ٢٠٠٠ ، ٢٨ ، ٦٠) .

ولقد توسع تطبيق المنهج التكاملي في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة، وأكدت لجنة العشرة ضرورة إجراء التكامل في المواد الدراسية لما لهذا الإجراء من أهمية في تنمية التفكير وإكساب الطلبة القدرة على ممارسة تأثيرات إيجابية وفاعلة في مجريات الأهداف في البيئة التي يعيشون فيها. (Mason , 1996 , 27) . إن فكرة تكامل المناهج ليست من الأفكار الجديدة، وقد شهد العصر الحالي اهتماماً بالغاً فيها نتيجة التأثير بطبيعة هذا العصر ومعطياته ، إلا أن الاهتمام بالتكامل ولید الثلث الأخير من القرن العشرين، وقد ظهرت صيحات تدعو إلى تبني هذا الاتجاه ، ولم يأت الاهتمام بالمنهج التكاملي مصادفة، بل جاء تطبيقاً لأفكار العلماء والباحثين؛ حيث أشار كثير منهم إلى أنه أحد الخيارات التي تسهم في تحقيق أهداف التدريس. (رونترزي : ١٩٨٤ ، ١٧١)، ويمكن أن يعدّ بديلاً للتعليم التنافسي التقليدي . (شبر : ١٩٩٥ ، ١٨٤) ويعدّ من ضمن الاستراتيجيات التعليمية الفعالة، وتكاد تجمع الدراسات على أن وحدة المعرفة تحقق تعلماً أفضل. (Frazes & Rudnski , 1995,P , 56) .

ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن المنهج التكاملي منهج قديم حديث ؛ قديم قدم الرسائل والكتب السماوية، والقرآن الكريم خير دليل على ذلك، فهو يمثل المنهج التكاملي في أرقى صوره ، وكذلك التوراة والإنجيل .

جاء القرآن الكريم منهجاً متكاملًا، شاملاً، ظهرت نتائجه الإيجابية في جميع مناحي الحياة الإنسانية ؛ إذ عملت المدرسة الإسلامية - منذ بدء وجودها - متأخية في كل فروع معارفها ؛ فالطب يخدم الفقه، والنحو يخدم الفقه والتفسير والحديث، والرياضيات تخدم علم الفروض كما تخدم العبادات في نظامها وتوقيتها، وكذلك الفلك، وغير ذلك .. (مذكور : ١٩٩٨ ، ٤٥) .

((.. لا تجد أستاذًا إلا ويقدم مادته من خلال عدة مواد بحيث يكون الاستيعاب للمواد المختلفة سائرًا في ائتلاف واتفاق، وكانوا يدرسون اللغة العربية في حلقات في المساجد من خلال النصوص القرآنية والقصائد الشعرية والخطب والرسائل ..)) (مذكور : ١٩٩٨ ، ٤٨) وقد أدركوا أن التنمية المتكاملة لشخصية المتعلم تقتضي تكامل المواد والخبرات التعليمية، وتكامل الطرائق المستخدمة في تدريس هذه المواد، وتكامل المدرسين وتعاونهم، وتكامل تجميع الطلبة وتصنيفهم، وتكامل الأنشطة والوسائل التعليمية ". (مراد: ٢٠٠٢ ، ٢٠-٢٣) " ولكن الملاحظ أن كثيراً من المربين جنحوا إلى تجزئة المعرفة، وقد كثرت الشكاوى من هذه التجزئة، وإن هذه التجزئة، وهذا الانفصال بين ما يتم تدريسه في المدارس، وما يحدث في الواقع، وغيرها من العوامل وبخاصة في مادة اللغة العربية ، وبين اللغة وغيرها من المواد الدراسية، أو بين فنون اللغة العربية ذاتها لا يمكن تصوّره، أو قبوله؛ ذلك لأن اللغة العربية هي الوعاء الذي يجمع تراثنا الفكري والحضاري، والتي تعدّ من أهم عناصر دعم الوحدة الفكرية بين أبناء الوطن العربي، وهي الوعاء الذي تصب فيه جميع المواد الدراسية، والذي يستوعب الحقائق والخبرات الإنسانية تفكيراً وتعبيراً... " (مراد: ٢٠٠٢ ، ٢٠-٢٣) .

" شمل المنهج التكاملي جميع مناحي الحياة الإنسانية بدليل ظهور التكتلات الدولية السياسية والاقتصادية وأشكال التنسيق والتعاون بين الدول، وما نتج عن ذلك من اتجاهات، ومفاهيم معاصرة؛ كالتفاهم الدولي، وثورة الاتصالات، والعولمة، وحقوق الإنسان .. " . (مراد: ٢٠٠٢ ، ٢-٢٣) .

ويتجلى اهتمام القائمين على التربية في الدول المتقدمة في الدعوة إلى توظيف التكامل في مجال تطوير المناهج الدراسية لمدارس هذا العصر، وتطوير اتجاهات المدرسين والمعلمين نحو التجديدات التربوية والتعليمية تطويراً إيجابياً ، وتطوير العلاقة القائمة بين منظومة المناهج الدراسية التي تعمل على تشكيل وتكوين

شخصية الطالب المعاصر، وإعداده إعداداً سليماً وصحيحاً يكسبه القدرة على التعامل باقتدار، وكفاية، ومرونة مع مشكلات العصر وقضاياها. (Hargreaves & Moore , 2000,p 56).

لقد طُرحت آراء وأفكار جديدة لتحسين المناهج وتطويرها بشكل يساعد طلبة اليوم على مواكبة التطورات والمستجدات، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، ليصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وفي حياتهم الخاصة، ومن ضمن تلك الأفكار والآراء التي تمّ طرحها وتنفيذها؛ فكرة المناهج التكاملية التي تهدف إلى بناء الفرد السليم المتكامل القادر على معالجة مشكلاته الحياتية الجديدة مستفيداً في حلولها من خبراتها السابقة التي تتصل بها؛ ذلك الفرد المتكامل الذي يتماشى نموه مع نضجه الجسمي، ويوائم بين سلوكه وقدراته، وهذا أسمى ما تهدف إليه التربية. (مراد ٢٠٠٢ : ١٦ - ١٧). وقد وصفت لايك التنظيم المنهجي للمنهج التكاملي بأنه : ((مشروع تعليمي مخطط ومنظم له علاقة وثيقة بطريقة المشروعات التي تعدّ من أساليب تطبيقه، والذي يدور حول موضوع أو مفهوم، أو مشكلة يقوم الطلبة من خلاله باستكشاف المعرفة التي لها صلة وثيقة بالبيئة المحيطة بهم (٢، ١٩٩٧. lak)).

ولمّا كان من الصعب على المتعلّم العربي أن يحقق تقدماً في أيّ مادّة دراسيّة أخرى إذا لم يكن ملماً بلغته العربيّة إماماً مقبولاً ، أو لم يمتلك ناصيتها ، أو يسيطر على استخدامها في التفكير والتّعبير سيطرة شبه تامّة؛ لذا فإنّ الباحث يرى ضرورة تحبيب المتعلّم بلغته العربيّة، وبخاصّة في القراءة، وتقريب هذه المادّة إلى قلبه، واستثمار عمليّة القراءة هذه في معرفة كلّ جديد، وتحديد ما ينبغي القيام به، وهذا أمر تفرضه الحياة المعاصرة، كما تفرض بروز المنهج التكاملي كأحد الاتجاهات الحديثة في المناهج التي قد تسهم في تجاوز مشكلات عديدة في بناء المناهج وتصميمها.

وبما أنّ مفهوم هذا النّوع من المناهج يعتريه شيء من الغموض، أو عدم الوضوح في الرّؤية لدى الكثير، وبخاصّة أصحاب الاختصاص أنفسهم، كما يعتريه شيء من التّداخل بين أنواعه، والاختلاف حول إيجابيّاته

وسلبياته، وخطوات تخطيطه وتنفيذه؛ لذا كان من الضرورة بمكان تحديد مفهوم المنهج والتكامل، أو المنهج

التكاملي . (المعقل : ٢٠٠١ ، ١٢) .

ثالثاً : مفهوم المنهج التكاملي ومعناه :

١ - المعنى اللغوي :

تشير المعجمات اللغوية إلى أن المنهج من نهج الطريق ينهج منهجاً ؛ أي سلك يسلك مسلكاً ، والمنهج هو الطريق الواضح، وهو الطريق السهل الواضح، والسنن والطرائق، والمنهج والمنهاج خطوات منظّمة يتّخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر ويتتبعها للوصول إلى نتيجة، وقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: "لكلّ جعلنا شريعة ومنهاجاً،.." (المائدة، ٤٨)، والمنهج التجريبي؛ الطريقة التي تستخدم فيها التجربة للوصول إلى نتيجة . (ابن منظور :باب الجيم فصل النون).

ويتضمّن مفهوم المنهج الجانبين النظري والتطبيقي، أو الأسس والمكونات .يقول مذكور: ((يعني المنهج الانطلاق من الأسس والمصادر الفلسفية والإنسانية والاجتماعية التي تنعكس على المكونات التطبيقية للمنهج ابتداءً بالأهداف فالمحتوى فطرائق وأساليب التدريس والتّقويم والتّطوير)) . (مذكور : ١٩٩١ ، ٢٢). والبرنامج عند أصحاب المدرسة المادّية السلوكية - مثل واطسون، واسكنر ، وجثوى، وغيرهم - ليست له أطر، أو مرجعيّات فلسفية، أو أسس يستند إليها، وإنّما هو يبدأ بتحديد الأهداف فالمحتوى فطرائق وأساليب التدريس والتّقويم)) . (المرجع السابق : ٢٢) .

والتكامل: من كمل الشيء؛ أي تمّت أجزاؤه أو صفاته . وتكامل؛ كملّ بعضه بعضاً، والمصدر تكامل، والنسبة

تكاملي؛ بمعنى متّم بعضه بعضاً (ابن منظور :باب اللام فصل الكاف).

شبه التكامل بالكائن الحي؛ ذلك الكائن الذي يمثل نظاماً متكاملًا، وهو وحدة متعددة الجوانب؛ يقول وهبة : " إنه النظام الذي يعمل ليتحقق الانسجام بين جميع أعضائه، فكل وظيفة خاضعة في عملها لنظام الكل، وترمي إلى الاحتفاظ بتوازنه، وتعمل مجموعة الوظائف متعاونة لتحقيق هذا التوازن". (مراد، وهبة : ٢٦، ١٩٧٤).

يتضح من كل ذلك أن التكامل يتضمن معاني مختلفة منها : الأجزاء ، والصلة بين الأجزاء ، الصلة المنظمة بين الأجزاء، التنظيم الديناميكي، وتأدية وظائف وفقاً لنموذج معين، وتحقيق غرض. والمعنى الأخير هو الذي يميز التكامل من سائر أنواع التنظيم (مراد وهبة : ٦٤، ١٩٧٤).

٢ - المعنى الاصطلاحي :

المنهج التكاملي: اتجاه من الاتجاهات القديمة الحديثة في بناء وتصميم مناهج المواد الدراسية؛ حيث تدمج المعلومات التي توفرها فروع المعرفة لتشكّل علماً واحداً نافعاً متكاملًا يمثل التكامل بين العلوم، ويعكس طبيعة البيئة المتكاملة ليحقق أهداف التربية، وليتوافق مع الاتجاه العالمي الجديد نحو توحيد المعرفة، وشمولية العلوم وترابطها، وتتطلب هذه الشمولية منهجاً تكاملياً. (عوض: ٢٠٠٢، ١٥٢) ولقد أكد مركز اليونسكو أهمية المناهج التكاملية الشمولية والفاعلة التي تشجع المشاركة، والعمل الجماعي والتعاوني في تعلم حل المشكلات البيئية والسكانية. (اليونسكو: ٩٨٦، ٢٨، ٣٠).

والمنهج التكاملي كما يراه وهبة مراد : " نظام يقوم على تنسيق الجزئيات، أو على تآزر أعضاء فيما بينها لتأدية مجموعة من الأفعال ترمي إلى حفظ هذا النظام، وتنميته وفقاً لنموذج ما.. " ويفسر ذلك بقوله : " .. فعندما تعمل هذه الجزئيات أو العوامل بنظام، وانسجام تام محققة الغرض المنشود؛ أي ثبات البيئة الداخلية، والتكيف الخارجي بتثبيت المنبهات الخارجية بقدر الإمكان، وما تثيره من استجابات، يكون الكائن الحي في حالة تكامل، كما يكون نشاطه متكاملًا. وإذا ما تحررت جزئية من الجزئيات، أو وظيفة من الوظائف من النظام الكلي لتعمل منحرفة، أو يقل نشاطها أو يزيد، أو تعمل مستقلة ومسيطر - كما هو الحال في تكاثر الخلايا السرطانية - فإن ذلك يؤدي إلى التفكك. ولا يقتصر عدم التكامل على السيطرة فحسب وإنما يتخذ

أحياناً - في الظاهر على الأقل - صورة التَّكْوَص والتَّهَقُّر والانطواء .. " (وهبة مراد: ١٩٧٤ ، ٦٤ - ٦٥) .

ويشير ريتشارد برنج (٣٨ ، ١٩٧١ : Pring) إلى معاني التَّكامل الآتية :

١/٢: التَّكامل النَّفْعِي؛ويهدف إلى جعل التَّعليم فعَّالاً .

٢/٢: التَّكامل الاجتماعي .

٢/٣: التَّكامل المبني على المعنى،الذي يهدف إلى مساعدة المتعلِّم في تنظيم خبراته .

٢/٤: التَّكامل المبني على الدَّافعية الذي يهدف إلى بيان الحاجات والقضايا الاجتماعية التي تكون منطلقاً

للدراسات التَّكامليَّة.(مراد : ٢٠٠٢ ، ١٧)،ومن هذا المنطلق يمكن تحديد المفهوم التَّربوي للتَّكامل.

٣ - المعنى التَّربوي:

المنهج التَّكامليّ تربويّاً :

((هو عبارة عن مجموعة من الخبرات، والمهارات والأنشطة، والمعارف، والحقائق والمعايير والقيم التي تقدِّمها

المدرسة بأساليب وطرائق مناسبة لتعديل سلوك الطلبة؛ ليكون السَّلك سلوكاً إيجابياً موافقاً للفهم والإدراك

والتَّحصيل؛ أي تحقيق الأهداف المنشودة)) . (مذكور : ١٩٩٨ ، ١٨)؛ ويعني مذكور أنَّ المنهج هو:

((الجانب التَّطبيقيّ للأصول التَّربويّة وهو ليس غاية في ذاته، ولكنّه وسيلة لتحقيق غاية، وهي تنمية الإنسان

كلّه، وإيصاله إلى أقرب درجة من الكمال المنشود؛ وهذا يقتضي أن يكون المنهج المعدُّ لهذا الغرض كلاًّ

متكاملاً في حقائقه وخبراته، وجميع مناشطه)) . (المرجع نفسه : ١٨ - ١٩) .

ويكون المنهج التَّكاملي مجتمِعاً مفتوحاً تتداخل فيه حدود الموضوعات وقيمها، ويظهر أثره على اتِّجاهات

الطلّبة نحو المعرفة ؛ وهي اتِّجاهات تعاونيّة . (المرجع نفسه ، ٦٥) .

ويعني التَّكامل تربويّاً أيضاً :

((أنه عملية تحدث تغييراً إيجابياً في الفرد المتعلم ،فهو يدخل إضافات على ما لدى الفرد من فهم واتجاهات وقدرات لتصبح بمجموعها عوامل حيوية تحدث فيه تغييرات، فلا تكون مجرد إضافات إلى ما لديه، بل تركز على أن ما يتعلمه الفرد يصبح جزءاً من شخصيته، ويترجم في سلوكه مباشرة، ويستمر معه ليتفاعل مع الخبرات الأخرى وهكذا...)). (مراد: ٩٩٠، ٣٥).

((وهو كذلك عملية تتضمن تعلم أشياء جديدة ومفيدة ، ويشير التكامل إلى علاقات الفرد بالآخرين في مجتمعه فيتأثر بهم، ويؤثر فيهم ، وينسجم معهم ويفهمهم، ويستوعب النظم والمواقف التي يعيشها ويتكيف معها ، ويدخل عليها التحسينات والتعديلات المناسبة ليتمكن من مواجهة المواقف الجديدة ومعالجة المشكلات الجديدة في الحياة بقدرة عالية، مستفيداً من خبراته السابقة)) . (مراد: ٩٩٠، ٣٥-٧٣) . ويرى أليمان المنهج التكاملي : أنه " وحدة المعرفة، وترابط أجزائها، وتكاملها لمساعدة الطلبة على فهم العلاقات بين جوانب المعرفة فهماً أكثر عمقاً " . (Alleman & 1993 , 288) .

كما أنه يعني؛ ((تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك فصل، أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة .)) (الخياط، ٢٠٠١، ١٠١) . ((وتقديم المفاهيم والمبادئ التي تركز على وحدة التفكير، وعدم الفصل بين مجالات العلم المختلفة، ويتطلب ذلك أن يكون المنهج التكاملي قائماً على قضايا ومشكلات واسعة كالبيئة ، والطاقة إذ يتم تقديم المنهج التكاملي بأساليب تمزج بين مجالات المعرفة المختلفة ، وتراعى فيه حاجات المتعلمين ، واتجاهاتهم ، وميولهم ، ومهاراتهم .)) (Muller :1994 . 40) .

إن الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم إلى لطلبة، والتنظيم الدقيق، يمكن أن يسهم إسهاماً إيجابياً في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة . (الجهوري : ٢٠٠٢، ص٧٤) . ((و يتم فيه طرح المحتوى المراد تدريسه، ومعالجته بطريقة تتكامل فيه المعرفة من مواد دراسية مختلفة سواء أكان هذا المزج مخططاً ومنظماً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم منسقاً تنسيقاً

زمنياً مؤقتاً بين المدرّسين الذين يحتفظ كلّ منهم بتخصّصه المستقلّ ، أم تمّ بدرجات بين ذلك . ((.
(المعقل : ٢٠٠١ ، ص ٤٨) .

رابعاً : مزايا المنهج التكامليّ وسليّاته :

١ - مزاياه :

للمنهج التكامليّ العديد من المزايا أهمّها ما يأتي : (مراد : ٩٩٩ ، ٨٧)

١ / ١ : يلائم مراحل نمو المتعلّمين في جميع مراحل التّعليم .

١ / ٢ : يشبع حاجات المتعلّمين، ويساعدهم على النّمو بطريقة متكاملة .

١ / ٣ : يحقّق تكامل المعرفة ووحدة التّعلّم ، ويوفر الوقت والجهد ، ويعدّ الطّلبة بصورة متكاملة ويحافظ على التّكامل .

١ / ٤ : يؤثّر على جميع جوانب شخصيّة المتعلّم .

١ / ٢ : سلبياته :

حدّدت سلبيات عديدة للمنهج التكاملي أهمّها ما يأتي :

١ / ٢ / ٨ : تتناول الموضوعات المطروحة بشكل سطحي وغير منسق . يقول المعقل : ((تتناول تلك

المناهج المعارف بشكل سطحي، فهي لا تتعمّق في التّفاصيل والجزئيّات المتعلقة بكل تخصص، وتؤدي إلى

تقليص محتوى المنهج . فتكامل موضوعين أو مادتين مثلاً يعني أن بعض المضامين فيهما سيتم حذفها ((.
(المعقل، ٢٠٠١ ، ٨٧) .

١ / ٢ / ١ : يتطلّب نوعيّة خاصة من المدرسين قادرة على إدراك الصّلات بين المناهج ، وهم قلة قليلة ؛

ولذا يصعب تطبيق هذا النوع من المناهج .

١ / ٢ / ٣ : يحتاج لوقت أطول ، نظراً للمعارف والمهارات المستقاة من أكثر من تخصص .

٤ / ٢ / ١ : يضطر كثير من مدرسي المنهج التكاملي إلى تقديم معلومات ، ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصصهم وخبراتهم، مما يجعلهم يقدمونها بشكل غير ملائم، وغير معمق. (المعيقل: ٢٠٠١، ٨).

خامساً: تخطيط المنهج التكاملي وبناءؤه

يعتمد في تخطيط المنهج التكاملي ، وبناءه ، وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة (الشربيني : ٢٠٠١ ، ٢١١) .

ويتطلب التّكامل " تنظيمًا خاصًا للمادّة الدّراسيّة، ولعمليّة التّعلّم .. وله أسس وأبعاد؛ ومن أهمّ مبادئ تنظيم عملية التّعلّم وفق المنهج التّكاملي ما يأتي : (اللقاني ، ١٩٩٠ ، ٣)

١ - مبادئ تنظيم عملية التّعلّم وفق المنهج التّكاملي:

((١/١ : وعي المدرّس بخصائص الطّلبة .

١/٢ : وعيه بظروف بيئة الطّلبة .

١/٣ : فهمه للفلسفة الاجتماعيّة التي تواجهه .

١/٤ : معرفة الاحتياجات التّربويّة لمدرّس اللّغة العربيّة.)) (مراد : ٢٠٠٢ ، ١٧) .

٢ - أسس المنهج التّكاملي:

يقوم المنهج المتكامل على عدّة أسس وأهمّها ما يأتي : (مبارك : ١٩٨٢ ، ٢٢) .

٢/١ : تكامل الخبرة :

يهتم المنهج التكاملي بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة التي تنظم المعارف، والمهارات، والانفعالات، والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة .

٢/٢ : تكامل المعرفة :

يقوم المنهج التكاملي بإكساب الطلبة المعارف بصورة كلية شاملة؛ لأنّ الدّراسة وفق أسس المنهج التكاملي تتخذ من الموضوع الواحد محوراً له وتحيطه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به ليتسنى للطلبة الإلمام به كلاً متكاملًا .

٢/٣ : تكامل الشخصية :

يهدف هذا المنهج بشكلٍ أساسي إلى بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب الطلبة العلوم، والمعارف، والمهارات، والقيم؛ ليصلوا إلى التفكير الإبداعي المفتوح، وإلى التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم، ويعتبر هذا - أساساً - من الميزات البارزة في هذا المنهج.

٢/٤ : مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم :

يراعي المنهج التكاملي رغبات الطلبة، وميولهم عند بناء المنهج واختيار المقررات الدّراسية، وأثناء تنفيذها.

٢/٥ : مراعاة الفروق الفردية :

يهتم المنهج التكاملي بتوفير الدّراسات الاختيارية المتنوعة لمواجهة الفروق الفردية عند الطلبة، ويراعي الفروق الفردية من خلال بناء المناهج ، واختيار المقررات، ويوفر الفرص التي تسمح بالتّعرف على خصائص الطلبة ، واختلاف مستوياتهم؛ ليتسنى للمدرّسين معالجة هذه الفروق .

٢/٦ : الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة :

يهتم المنهج التكاملي بنشاط المتعلم؛ حيث يعتبر أساس العملية التعليمية .

٢/ ٧ : التعاون والعمل الجماعي :

يركز المنهج على التعاون بين أفراد العملية التعليمية؛ حيث يتيح الفرصة للتعاون بين الطلبة، ومدرسيهم في اختيار موضوعات الدراسة، وفي التخطيط لها، وفي تنفيذها، وتقييمها.

٣ - أبعاد المنهج التكاملي وعمقه وترابطه :

١ / ٣ : أبعاده :

للمنهج التكاملي أبعاد أساسية تنظم محتواه وتبرز خصائصه؛ بحيث يصبح قادراً على إتاحة الفرصة للطلبة لتحقيق التكامل بطرق مختلفة، ومن أهم هذه الأبعاد ما يأتي :

((١ / ٣ : التكامل على مستوى المادة الدراسية : كالتكامل بين فروع اللغة العربية .

٢ / ٣ : التكامل على مستوى مادتين دراسيتين، ينتميان إلى مجال دراسي واحد؛ حيث يحدث التكامل بين فرعين من فروع المادة الدراسية الواحدة، كالتكامل بين التاريخ والجغرافيا .

٣ / ١ : التكامل بين جميع المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، مثل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، مجال العلوم العامة...

٤ / ١ : ٣ : التكامل بين جميع المجالات الدراسية المقررة على الصف الدراسي الواحد؛ وهو من أقوى مستويات التكامل جميعها .

٣/٢: عمق المنهج التكاملي :

يعني الأبعاد التي تبين درجة عمقه؛ كارتباط المنهج بالمناهج الدراسية الأخرى، وارتباطه بالبيئة المحلية، وباحتياجات الطلبة، والمجتمع الذي يعيشون فيه.)) (الخياط: ٢٠٠١، ٦٥).

٣/٣: ترابط المنهج التكاملي :

أي درجة الربط بين مكونات المنهج التكاملي،: مثال :

إذا كان هناك منهجان يدرسان متعاقبين، ويستفاد من أحدهما عند تدريس الآخر، ولهما أهداف واحدة في التدريس، وطريقة واحدة، فسوف يكون هناك تناسق بين هذين المنهجين، أما إذا نظمت مجموعة من الموضوعات حول خط فكري واحد فتكون حينئذ مترابطة، وإذا تناولت المناهج عناصر متداخلة، بحيث يتعذر إدراك الفواصل بين فروعها فإن ما بينهما سيكون إدماجاً.)) (المرجع نفسه: ٦٥).

٤- شروط التخطيط وخطواته :

٤/١: شروط التخطيط :

حددت شروط عديدة لضمان سلامة تخطيط المنهج التكاملي ، وبنائه ، وتنفيذه ، لذا ينبغي مراعاتها وأهمها يأتي :

((٤/١/١: وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات.

٢ / ٤/١: التأكيد على استخدام المشاريع .

٣ / ٤/١: استخدام مصادر التعلم التي تتخطى الكتاب المدرسي .

٤ / ٤/١: إيجاد العلاقات بين المفاهيم .

٥ / ٤/١: توفر وحدات تدور حول المحور.

٦ / ٤/١: توفر المرونة في التطبيق، وفي تشكيل مجموعات الطلبة.)) (الخياط، ٢٠٠١، ١٠٢).

٢ / ٤ : خطوات التخطيط والتنفيذ :

يحتاج تخطيط الهيكل العام للمنهج التكاملي إلى تحديد المشتركين في بناء المنهج ، وينبغي أن يتصفوا بما يأتي :

١ / ٢ / ٤ : حبّ التدريس .

٢ / ٢ / ٤ : حب الطلبة .

٣ / ٢ / ٤ : توفر روح المغامرة .

٤ / ٢ / ٤ : امتلاك مهارات التواصل الاجتماعي والإبداع والابتكار ((. (الخياط : ٢٠٠١ ، ١٠٣) .

سادساً: أهداف المنهج التكاملي ومعايير الكفايات اللغوية التي يمكن أن تنتج عن الأهداف:

١ - أهداف المنهج التكاملي :

تهدف المناهج التكاملية إلى بناء الفرد السليم المتكامل القادر على معالجة مشكلاته الحياتية الجديدة مستفيداً في حلولها من الخبرات السابقة التي تتصل بها ؛ ذلك الفرد المتكامل الذي يتماشى نموّه مع نضجه الجسدي ، ويوائم بين سلوكه وقدراته ، وهذا أسمى ما تهدف إليه التربية . (مراد: ٢٠٠٢ ، ١٦ - ١٧) .

وأما ما حدّده بعض المختصين من الأهداف والكفايات اللغوية لطلبة الصفّ الثاني من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي ما يأتي : (مراد : ٢٠٠٢ ، ١٦ - ١٧) و (مراد: ١٩٩٩ ، ٤٩)

١ / ١ تقديم معلومات متكاملة ؛ بمعنى أنه يرفض تجزئة المادة الواحدة لى عدّة فروع ، أو إلى عدّة

مواد، ويؤكد على تكامل المعرفة ، ووحدة العلم ، وإزالة الحواجز بين فروع المادة الواحدة ، أ بين المواد ؛ لأنّ تجزئة المعرفة غير قابلة للتطبيق في مناحي الحياة ، وأساس ذلك هو وجود مادة واحدة تكون محوراً ترتبط به سائر المواد .

١/٢ : إتاحة الفرصة للتفكير والربط والتحليل ، وإكساب الطلبة المهارات الأساسية .

١/٣ : إبراز وحدة العلم ، والعمل على تجنب التكرار الذي ينشأ عن تدريس فروع العلم منفصلة، وتنمية الثروة اللغوية والمعرفية والثقافية.

١/٤ : توفير الوقت والجهد والمال .

١/٥ : توفير ما يؤدي إلى النمو المتكامل للطلّاب في مختلف الجوانب التي تعتبر متداخلة ومتكاملة.

وتتمثل هذه الجوانب كما يرى عنداني فيما يأتي : (عنداني: ١٩٩٦ ، ٣٦) .

((١/٥/١): الجانب الفكري والإدراكي ويتمثل في : المعلومات، والمفاهيم، والمبادئ ، وأسلوب التفكير .

١/٥/٢ : الجانب النفسي والحركي : ويتضمن المهارات العلمية ؛ حيث تنمو مهارات التحدّث ، وحسن

الاختيار والأداء ، والاتصال الاجتماعي وتقبّل الآخرين ومواجهتهم ، وتحديد الأفكار والتعبير عنها وكتابة

الرسائل ، وكتابة قصّة قصيرة وبعض الأخبار الإذاعية ، وبعض الخواطر والفقرات في صحيفة ، وإعداد

الكلمات في المناسبات وإلقائها..

١/٥/٣ : الجانب الانفعالي : ويشمل ؛ الإحساس والشعور بالميل لاتجاه دون آخر)).

لقد بذلت جهود كبيرة محلية ودولية لتدعيم المنهج التكاملي، والعمل به من قبل منظمات دولية؛ حيث أشرفت

منظمة اليونسكو على تنظيم العديد من المؤتمرات، والحلقات الدراسية التي كانت أهم نتائجها؛ التوصية بإعادة

المواد الدراسية في صور مناهج متكاملة، وقد مضت بعض الدول العربية على النهج نفسه في بناء وتنظيم

المناهج ، ومن ذلك كتب التعليم الأساسي ، والتعليم العام في بعض المواد. (فرج : ١٩٧٥ ، ٤٥) .

٢ - معايير أهداف المنهج التكاملي :

حدّد مراد معايير خاصّة لأهداف المنهج التكاملي وأهمّها ما يأتي : (مراد: ١٩٩٩ ، ٤٠ - ٤١)

١/ ٢ : التّركيز على تكامل نمو شخصيّة المتعلّم جسدياً وعقلياً وروحياً .

٢ / ٢ : مراعاة طبيعة المادّة وخصائصها، وطبيعة المتعلّم، وحاجاته، وقدراته، ومواهبه وميوله .

٢ / ٣ : مراعاة طبيعة العصر ومعطياته، وتحقيق وظيفة اللّغة في المواقف الحيّاتيّة.

٢ / ٤ : تحقيق الشّمول، والتّوازن، والتّكامل لجوانب المحتوى ونتائج التّعلّم.

٢ / ٥ : توفير الدّقة والوضوح لكلّ من المعلّم والمتعلّم، والصّياغة بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

٢ / ٦ : إكساب القدرة على البحث والاستقصاء والتّعلّم الذاتي وتعزيزها، وتعزيز الارتباط بالتّراث، والمحافظة

عليه.

٢ / ٧ : الواقعيّة، وقابليّة التّحقيق .

٣ - الكفايات اللّغويّة التي يمكن أن تنتج عن الأهداف :

الكفاية في اللّغة هي تلك المعرفة التي تمكّن المتحدّث من فهم اللّغة واستخدامها بدقّة ، وطلاقة ، وكيفيّة

ملائمة لجميع الأغراض الاتّصاليّة في الأوضاع الثقافيّة المناسبة . (هكتر ، هامرلي : ١٩٩٤ ، ٧٥) .

يستخلص الباحث أهمّ هذه الكفايات بما يأتي :

٣/١ : كفايات الاستماع :

تمييز مواقع النّبر، وإبداء الرّأي والتّعليل، والتّعبير عن الانفعالات بنبرة الصّوت، ومعرفة من هذه النّبرة

واستخلاص المعلومات الأساسيّة..

٣/٢ : كفايات التّحدّث :

التّعبير عمّا في نفس الطّالب وما يدور حوله، وتعليل آرائه، وإدارة المناقشة ومحاورة الآخرين، وتوظيف الأ

ساليب اللّغويّة والمواقف اللّغويّة التي اكتسبها توظيفاً سليماً وصحيحاً .

٣ / ٣ : كفايات القراءة :

القراءة السليمة والمعبرة لأي نص وفي أي مجال، واستخلاص الحقائق والمعلومات، والوقوف عند مواطن الجمال، وحسن اختيارها، واستخلاص المفردات، وتوضيح معانيها وتوظيفها في مواقف لغوية سليمة، وحسن اختيار المصادر والموضوعات القرائية .

٣ / ٤ : كفايات الكتابة :

الكتابة بخط جميل واضح ومقروء مراعيًا علامات الترقيم ، ويجمع المعلومات وينسقها بعبارات بسيطة واضحة مراعيًا القواعد والصيغ والأساليب اللغوية في كتاباته، متحاشيًا الأخطاء .

٣ - تحديد أهداف هذه المناهج :

وهنا يمكن طرح عدة تساؤلات منها ما يأتي : (الخياط : ٢٠٠١ ، ٩٨) .

١ / ٣ : ما أهم المعارف التي يجب أن تتضمنها المناهج ؟

٢ / ٣ : كيف يتعلم الطلبة ؟

٣ / ٣ : ما صورة المتعلم المطلوب ؟

٤ / ٣ : ما القيم الأكثر أهمية ؟

٤ - مرحلة التصميم :

يتم في هذه المرحلة تحديد عناصر التصميم التي تشمل ما يأتي :

((١/٤ : وقت التخطيط .

٢ / ٤ : جدول مرن .

٣ / ٤ : تقييم مبكر للمنهج السنوي .)) (موريس : 84, p , 1999, Morris) .

سابعاً: بناء مناهج اللّغة العربيّة وفق المنهج التّكامليّ :

ثمة أسلوبان لبناء المنهج التّكامليّ :

((الأول : التّكامل بالموضوع .

الثّاني: التّكامل بالمشروع.)) (21 , 1998 : Rakow : المعيقل: ٢٠٠١، ٧٩).

١- أهميّة بناء مناهج اللّغة العربيّة وفق المنهج التّكامليّ :

ظهر مفهوم بناء المناهج - ومنها مناهج اللّغة العربيّة - وفق المنهج التّكامليّ نتيجة لظهور مفهومي

الرّبط و الدّمج ، اللّذين ظهرا كرد فعل للفصل بين الموادّ الدّراسيّة عام ١٩١٥ ، وعام ١٩٣١؛ إذ غالى

بعضهم في ذلك حتّى قاربوا بين كلّ المواد ، وكانوا يرون أنّه لا بدّ من تجميع المعرفة كلّها في كتلة واحدة

يلجأ إليها الطّلبة كلّما دعت الحاجة إلى ذلك ، إلّا أنّ بعض الغلاة قد عدلوا عن ذلك ، وقبلوا بعض التّقسيم

في ميدان المعرفة، وسرعان ما برز في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ثلاثة ميادين رئيسة هي :

الرياضيات - العلوم العامّة - الدراسات الاجتماعيّة المتكاملة.(الشّربيني : ٢٠٠١ ، ٥٦ - ٥٨).

أمّا في ميدان اللّغة العربيّة - بصفتها مادّة من الموادّ الدّراسيّة ، ومنهجها أحد المناهج الدّراسيّة - فإنّ أهميّة

بناء منهجها وفق المنهج التّكامليّ تتجلى فيما يأتي كما حدّده كلّ من ؛(الشّربيني: ٢٠٠١، ٥٤ و المعيقل

: (٣٤ ، ٢٠٠١ :

وقد حدّد الشّربيني ما يأتي : (الشّربيني ، ٢٠٠١ ، ٤٨) .

((١/١: إبراز وحدة العلم .

١/٢ : إتاحة الفرصة للطّلبة للاستزادة من العلم ، والتّعمّق فيه ، وتحقيق الفهم العميق .

١/٣ : إكساب الطّلبة المقدرة على الرّبط بين ما هو مكتوب ، وما هو في الواقع المعيش .

١/٤: العمل على تجنّب التّكرار الذي يحصل نتيجة تدريس فروع العلم المنفصلة .

١/٥ : المساعدة على تنمية مهارات التّفكير المتعدّدة لدى الطّلبة .

١/٦:مراعاة مطالب النمو لدى الطلبة ، وإشباع رغباتهم واحتياجاتهم .

١/٧: إتاحة الفرصة للطلبة لاكتساب المفاهيم بشكل أعمق .

١/٨:جعل ناتج التعلم أكثر ثباتاً ودواماً ، وأقل عرضة للنسيان .

١/٩: الاعتماد على الخبرة التربوية المتكاملة .

١/١٠:المساعدة على تكامل شخصية الطلبة ، والعمل على زيادة تحصيلهم .

١/١١: الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة)) .

ويضيف المعيقل ما يأتي :

((جعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكا وتوافقاً ، والمهارات أكثر تناسقاً و زيادة ترابط المعلمين

وتواصلهم ، و العمل على تقليل المحتوى المقدم للطلبة ليكون ذا فائدة ودلالة ؛ مما يؤدي إلى بقائها لفترة

أطول ، والعمل على تنوع طرائق التدريس ، وملاءمتها للطلبة ، وعلى توسيع دائرة استخدام مصادر التعلم

والوسائل التعليمية ، وعلى توفير الوقت المناسب لصياغة أنشطة وتدريبات أصيلة وأكثر واقعية .)) . (

المعيقل ، ٢٠٠١ ، ٣٤)

وهناك العديد من الفوائد التي تتحقق من خلال تدريس اللغة العربية وسائر المواد وفق المنهج التكاملي ؛

حيث تحقق كل ما سبق ذكره إلى جانب أن طبيعة المادة ذاتها تتطلب هذا المنهج التكاملي في التدريس ؛

وإن فروع اللغة العربية ، وسائر المواد ، كل تبرز وحدته بطبيعة محتواه ؛ إذ لا واقعة بلا موقع ولا موقع بلا

نظام وجمهور . (المرجع نفسه) ..

ويرى الباحث أن تدريس مادة اللغة العربية متكاملة ربما يكسب الطلبة المعرفة من كل جوانبها،وبكل أبعادها؛

لأن تناول أي مهارة من مهارات اللغة العربية،أو أي فكرة،أو أي موقف أدبي ، أو قصيدة شعرية ، أو بيت

من الشعر، أو حدث قصصي ... لا بد له من تحديد للموقع مع شيء من التفصيل ، وتحديد طبيعة

المجتمع في هذا الموقع ، إلى جانب تفصيلات الواقعة نفسها؛ وهنا تتداخل الاجتماعيات مع اللغة العربية، وسائر المواد.

وقد أدرك علماء اللغة العربية السابقون أهمية التّكامل في تعليم اللغة العربية حينما اتخذوا من النّص محوراً تتجمّع حوله أنواع البحوث اللّغويّة المختلفة من شرح مفردات النّص ، وتفسيرها ، وشرح عباراته ، وتوضيح صورته البلاغيّة ومحاسنه البديعيّة ، وذكر قافيته وبحره ، وإيقاعه الموسيقيّ ، ومواضع إنشاده ومن استمع إليه من ملوك أو خلفاء أو قادة، أو أمراء ، أو وزراء ، ومسائله النّحويّة ، وما ورد فيه من إشارات تاريخيّة ، أو ارتباطات جغرافيّة ، ومدى تأثيره بغيره ، وتأثيره في سواه ، وذكر ما يتعلّق بحياة الشّاعر ، أو الكاتب وما له من مزايا ومؤثرات على اللّغة وآدابها ، وذكر مناسبة النّص والشّواهد والآراء والنّصوص التي تؤيّد رأي الكاتب أو الأديب ، وربما مقارنة النّص بنصوص مشابهة للنّص المدروس ؛ وقد سلك هذا المسلك من القدامى كلّ من الجاحظ في البيان والتّبيين ، والمبرّد في الكامل ، وأبي عليّ القالي في الأمالي وغيرهم ومن المحدثين كلّ من ؛ الشّيخ المرصفي صاحب بغية الأمل ، والوسيلة الأدبيّة ، والشّيخ حمزة فتح الله صاحب المواهب الفتحية ... (سمك : ١٩٧٩ ، ٥٦) .

٢ - خطوات بناء مناهج اللّغة العربيّة وفق المنهج التّكامليّ :

اتّبع الباحث لبناء برنامجه التّجريبيّ نهج عدد من الباحثين ، ومناهج اللّغة العربيّة، وفقاً للمنهج التّكامليّ ما يأتي :

((٢/١): تحديد الأهداف المراد تحقيقها من تدريس مهارات اللغة العربية وفنونها .

٢/٢: تعرف الأساليب والاحتمالات المختلفة التي تحقّق هذه الأهداف .

٢/٣: تشخيص بيئة التعلم وأوضاع المتعلمين .

٢/٤: تحديد محتوى اللغة العربيّة ، و مكوناتها الرئيسة .

٢/٥: اختيار الطرق والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف .

٢/ ٦ : تحديد الوسائل والأنشطة المناسبة لتحقيق الأهداف .

٢/ ٧ : تحديد أدوات التقويم اللازمة لقياس الناتج التعليمي .

٢/ ٨ : التخطيط للتدريس العلاجي والإثرائي بضوء التغذية الراجعة .

٢/ ٩ : المشاركة في التخطيط لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة . (حسن، شحاتة : ١٩٩٥ ، ٥) و

ميخائيل فولان، أندي هار جريفز: ٩٩، ٦٢) .

٣ - جوانب بناء مناهج اللّغة العربيّة وفق المنهج التّكامليّ :

وتشمل ثلاثة جوانب ؛ الجانب التخصصي ، والجانب المهني ، والجانب الثقافي . (حسن، شحاتة :

١٩٩٥ ، ٦٩ و ١٠٥) . ويمكن توضيحها في ما يأتي :

٣/ ١ : الجانب التخصصي :

يعني الجانب التخصصي لمنهج اللغة العربية إعادة النظر في مقررات اللغة العربية من حيث ؛ محتواها

ومضمونها بحيث تتضمن :

((٣/ ١/ ١ : تدريس الطلبة القراءة كعلم له فلسفته وأهدافه وجوانبه النفسية ، باعتبار القراءة أداة التثقيف

الأولى ؛ وهذا ما يبرر أهمية دراستها كعلم له خصائصه وفلسفته . لمواجهة متطلبات العصر ومتغيراته .

٣/ ١/ ٢ : تدريس الطّلبة أحكام تلاوة القرآن وإجادتها والإلمام بقواعدها .

٣/ ١/ ٣ : تكليف الطّلبة بكتابة بحوث تساعد في زيادة الثروة اللغوية وتنمية المهارات الكتابيّة .

٣/ ١/ ٤ : تضمين المقرر الصوتيات (يدرس داخل معمل اللغات) ليتمكن الطالب من معرفة مخارج

الحروف المختلفة والوقوف على أوجه الضعف فيها بين الطّلبة ، وعلاجها .

٣/ ١/ ٥ : تضمين المقرر مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة)

والخلفيات النظرية لتلك المهارات .

٦ / ١ / ٣: تضمين المقرر الإملاء والقواعد الإملائية والتدريب عليها بالتعبير الكتابي .

٧ / ١ / ٣: تضمين المقرر مبادئ البلاغة والنقد ؛ ليمثل الطلبة أصول البلاغة الأسس النقدية الحديثة

للفنون الأدبية المختلفة ، مع تخصيص جزء مناسب من الخطة للنواحي التطبيقية العربية القديمة ، حيث يتمثلونه من خلال نصوص أدبية تتضمن بعض القضايا المعاصرة والتصدي لها .

٢ / ٣ : الجانب المهني :

ويعني ما يأتي :

١ / ٢ / ٣ : التركيز على الخلفيات والأسس التي تعد أساساً لتنمية المهارات التدريسية .

٢ / ٢ / ٣ : ممارسة طرق التحليل والتفكير الناقد والإبداعي وممارسة هذا التفكير بأنواعه .

٣ / ٢ / ٣: تضمين المناهج تدريبات على مهارة الحصول على المعرفة ومصادرها بشكل مستقل .

٤ / ٢ / ٣: التركيز على الخلفيات والأسس التي تعمل على تجديد معارف الطّلبة ، و الاحتفاظ الدائم

بهذه المعارف. .

٥ / ٢ / ٣: استحداث بعض المقررات التي تسهم مساهمة فعالة في تثقيف الطالب، وتحسين أدائه.

٦ / ٢ / ٣: الاتصال بال جماهير، والنحو اللغوي للطلبة ، بالإضافة إلى تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها

، وتوفير المناخ التعليمي المناسب لتعلم الطلبة ، وكيفية إدارة الموقف التعليمي وتقييم نتائج التعلم ومتابعتها

وغيرها .

٧ / ٢ / ٣ : التركيز على المعلومات المرتبطة بالتفاعلات اللفظية وغير اللفظية، وتضمينها في المقررات.

٨ / ٢ / ٣: استخدام مقرر اللغة والاتصال ، لتمكين الطالب والمدرّس من استخدام اللغة استخداما لغويا

صحيحا.

٩ / ٢ / ٣ : التدريب على الاستخدام الفعال للوسائل والتقنيات التكنولوجية وطرق إنتاجها

٣ / ٣ : الجانب الثقافي :

تتركز جوانب الثقافة فيما يأتي :

٣ / ٣ / ١ : ربط الطلبة بتراث العرب والمسلمين ومشكلاتهم وطموحاتهم .

٣ / ٣ / ٢ : ربط الطلبة بالجديد في فنون اللغة وفروعها .

٣ / ٣ / ٣ : ربط الطلبة بعناصر الحضارة والثقافة السائدة بفروعها المختلفة .

٣ / ٣ / ٤ : مواكبة المنجزات العلمية، والتغيرات المتلاحقة والتطورات السريعة .

٣ / ٣ / ٥ : توفير ما يهيء الطلبة للعيش في الظروف المستقبلية والتكيف معها من : مرونة عقلية

ونفسية وسلوكية تمكنهم من هذا التكيف . وذلك ؛ ليتمكنهم من الإلمام بقاعدة ثقافية عريضة، يطلع من خلالها

على عناصر الحضارة والثقافة السائدة . وأهم المشكلات التي يعاني منها المجتمع العربي والإسلامي

والعالمي .)). (كمال ، حسني ، ومحمد علي ، انتصار : و ٢٠٠٠ ، ص ١٣٥) .

٤ - بناء الوحدات المنهجية :

((تعتبر الوحدة أنسب تنظيمات المناهج، وأكثرها ارتباطاً بالمنهج التكاملي بعد اختيار المحور والفكرة التي سيدور حولها المنهج التكاملي، ويتم بناء الوحدة كما يأتي: حدد كوتر (81 , p , 1998 : Kotar) ست خطوات تفصيلية يقوم بها المطور لبناء وحدة منهج تكاملي :

٤ / ١ : تحديد الموضوع، أو الفكرة الرئيسة، ومبرراتها، ومخرجات التعلم المقصودة للطلبة .

٤ / ٢ : تحليل الأفكار أو الفكرة الرئيسة .

٤ / ٣ : تعميق البحث في الموضوع؛ القراءة في المصادر والمراجع المختلفة .

٤ / ٤ : تحديد استراتيجيات التدريس وأنشطته المناسبة .

٤ / ٥ : اختيار المواد التعليمية اللازمة لتدريس الوحدة، وتحديد لها .

٤ / ٦ : كتابة خطة منظمة لتلك الوحدة الموضوعية .)) (الخياط : ٢٠٠١ ، ٩٨ - ١٣٤) .

ويرى الباحث ضرورة تحديد ما يأتي في المنهج التكاملي :

- تحديد المهارات :

وقد أجمالها في المجالات الآتية :

مجال التذكّر
مجال الفهم
مجال التطبيق

- ١- التذكّر أو الحفظ : استرجاع المعلومات السابقة ، وربطها بما هو جديد ، واسترجاع المحفوظ .
٢- الفهم : يعني ذلك تمكّن الطالب من إدراك مفردات النص ، وإدراك العلاقات التي تربط بين أجزاء النص ويشتمل على المهارات الآتية :

٢/١ : الكلمة : معرفة المفردات ، واستخدامها استخداماً صحيحاً ، معرفة علاقتها بأجزاء النص ، تصنيفها في مجموعتها المناسبة لها .

٢/٢ : الموقف اللغوي : معرفة نوع الجمل ، توظيف المفردات توظيفاً صحيحاً وسليماً في الجمل ، معرفة علاقتها بأجزاء النص ، واستخدام الجملة والتعامل معها ، التوضيح والتفسير معرفة العلاقة بين المعاني التي تتضمنها العبارة ، معرفة أثر الحكم الإعرابي على معنى الجملة ..

٢/٣ : العبارة والفقرة : سلامة استخدام العبارة وصحته ، صحة الأحكام في المقروء ، إصدار الأحكام في المقروء ، استنتاج المغزى العام ، والمعنى العام للفقرة ، تلخيص الفقرة أو الفكرة وإعطائها عنواناً يجسّد معناها .

٢/٤ : التحدّث : التعبير بلغة سليمة وفصيحة ، الإجابات السليمة والتأمّة ، توضيح الأفكار ، وتفسير المفردات بلغة واضحة وسليمة ، رواية حدث أو واقعة ، أو قصة قصيرة ، محاوره قصيرة ، مقامة ..

٢/٥ : البحث والتّقيب : سلامة التّحديد ، وصحة الاستنتاج ، الدّقة في تحديد الأفكار ، السّرعة في الاستنتاج واستخلاص الفكرة ، التّدرب على استخدام المصادر والمراجع ، حسن التّنظيم والتسلسل .

٢/٦ : ويلحق به مجال الصّحة : يعني توظيف الكلمة ، والقاعدة النحويّة والصرفيّة والإملائيّة ويشتمل على المهارات الآتية :

٢/٦/١ : مهارة التّعريف ؛ وتعني استنتاج القاعدة ، وفهمها ، وحفظها ، وتوظيفها وحسن تطبيقها ، ومحاكاة تطبيقاتها والقياس عليها .

٢/٦/٢: ومهارة التمييز؛ وتعني التمييز بين الأحكام والقواعد، توضيح القواعد

٣ - التطبيق: تحديد الخطأ والصواب، تصويب الخطأ بطريقة سليمة وصحيحة، التفسير والشرح، ترتيب

الأفكار وتسلسلها وتكوين جمل سليمة وصحيحة، استخدامها بشكل سليم، توظيفها في سياقات حياتية جديدة ومتنوعة، إعادة تركيب الجملة وترتيب مفرداتها، وتعديل عباراتها، وضبط استخدام القاعدة وتوظيفها بشكل سليم وصحيح، تحديثاً، وكتابة، وإعراباً، واستنتاج الصور وتحديد بدقّة، محاكاة القياس عليه، توظيفها في سياقات

حياتية متنوعة، تدوينها وتدوين القواعد المستنتجة، والتدرب عليها والوقوف على المسحات الجمالية، وتحديد بدقّة، وتحديد خصائص الأسلوب وإصدار الحكم على الأسلوب، وتوضيحه، وتفسيره ويشتمل على ما يأتي:

توضيح وتفسير ما غمض من الأفكار والعبارات، والمفردات، وخصائص الأسلوب وإصدار الحكم على عليه وتعليه وتفسيره مدعماً بالحجج والبراهين، والوقوف عند الصور الجميلة، والعبارات البليغة وتلمسها، وبيان جمال الأسلوب، والطريقة في عرض الأفكار، وإصدار الحكم عليها مدعماً بالأدلة والحجج والبراهين. ومن أهم شروط التطبيق ما يأتي :

((١ / ٣ : استخدام المفاهيم في سياقات جديدة .

٢ / ٣ : استخدام المفاهيم في مواقف حياتية متنوعة.

٣ / ٣ : ربط المفهوم بمفاهيم أخرى وصوغ التعميمات..

٤ / ٣ : تحديد العلاقة بين المعارف المقدّمة والمعارف ذات الصلة.

٥ / ٣ : تطوير التقويم، وفق ما يقتضيه المنهج التكاملي .

٦ / ٣: وضع مناهج اللغة العربية متداخلة ومتكاملة في كلّ مراحل التّعليم لأداء وظيفتها الرّئيسيّة خير

أداء؛ وهذا ما يساعد المدرّس على التّعامل معها بلا فصل ولا تصنّع . ((. (قورة: ١٩٩٦، ١١١) . وكذلك

(Anderson. 1987 .Roth .1990) .

*استفاد الباحث في تحديد المهارات من المراجع الآتية :

(قورة: ١٩٩٦، ١١٠) و(الزّعي: ٢٠٠٤ ١٣٤) و(خفاجي: ١٩٩٩، ١٠٠) .

٤- تحديد النّصوص والمفاهيم والأنشطة الملائمة .

٤/١ : تحديد المفاهيم المراد ترسيخها وطريقة ربطها بالمفاهيم السابقة .

وتعني استقصاء هذه المفاهيم بطريقة الأسئلة المعدة على النحو الآتي : استمطار أفكار الطلبة حول مشكلة محدّدة للكشف عن المفاهيم المنشودة ، والحثّ على التنبؤ بهذه المفاهيم ،حثّ الطلبة على القيام بأنشطة للتحقق من الدقة والصواب ،والوصول إلى نتائج مراقبة المفاهيم التي يصعب على الطلبة تفسيرها ، و تقويم منظم؛ أسئلة تلقى على الطلبة،وتلقّى إجابات منظّمة وسليمة،محاكاة المواقف اللغوية،وتلخيص ما قرئ؛ وهذه تعتبر عناصر تتدرج في التعبير تقديم المفاهيم الجديدة بطريقة مقنعة على أن تُقدّم بوصفها مشكلة أو قضية ، لا حقائق وتعريفات .

٤/٢ : تقديم المفاهيم والمعارف والحقائق من خلال النصوص :

قراءة النصّ الأدبي قراءة سليمة معبرة ، ثم قراءة صامتة ، أو عرضه عن طريق آلة التسجيل أو الفيديو ، وحفظه إن كان قصيراً ، أو حفظ مواقف مختارة ، وأداؤها بأسلوب معبر .

تعدّ ترجمة الرموز الكتابيّة إلى ألفاظ مسموعة ، وكلمات منطوقة يراعى فيها الضبط اللغوي السليم،وضبط الكلمات ، وضبط أواخرها ضبطاً دقيقاً ، ممارسة نحويّة وصرفيّة ، وكذلك ضبط المواقف اللغويّة .

٤/٣ : فهم النص :

يعني إضاءة النصّ وتفسيره وتحليله،تحديد أفكاره،والوقوف على خصائصه،ومحاكاة مواقفه اللغويّة، وأنماطه الأسلوبية والاقتباس من فصاحته وبلاغته.واستنباط القاعدة منه،ثمّ تقرير هذه القاعدة وشرحها، وإجمال الأحكام القريبة التي تدور حولها،ومحاكاة المواقف اللغويّة التي اشتقت منها، والقياس عليها .

يعدّ تعرّف الأساليب الكلاميّة،وتذوّق الصّور واختيارها،ومحاكاتها ممارسة بلاغيّة ،كما أنّ وقوع العين على رسم الكلمات السليمة هو تدريب إملائيّ . و تأمل هذا الرّسم للكلمات الذي كتبت به هذه الرموز هو تدريب كتابي الخطّ .

٥- أوجه الأنشطة التعليمية في الوحدات المنهجية :

تتعدد أوجه الأنشطة التعليمية وتكون وفق الترتيب الآتي :

((٥/١) : أنشطة نمو مهارة الاستماع .

٥/٢ : أنشطة إدراك المفاهيم، والحقائق، والمعارف ، والتعميمات.

٥/٣ : أنشطة اكتساب القيم والاتجاهات .

٥/٤ : أنشطة التدريب على استخدام التراكيب اللغوية .

٥/٥ : أنشطة التدريب على استخدام الأنماط الأسلوبية .

٥/٦ : أنشطة التدريب على استخدام القواعد.

٥/٧ : أنشطة التدريب على استخدام الأحكام الصرفية.

٥/٨ : أنشطة التدريب على استخدام القواعد الإملائية والكتابية .

٥/٩ : أنشطة التدريب على التعبير .

٥/١٠ : الأنشطة الختامية والتلخيص . (((المعيقل : ٢٠٠١ ، ٧٠-٧٢) .

ويتمّ تقويم الوحدة من خلال الأسئلة التي تقيس الأهداف والقيم والاتجاهات، ومهارة الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة وقياس جوانب النمو الأخرى كالا اجتماع مثلاً بوسائل مساعدة تمكّنا من القياس في هذه المجالات .
(مراد : ٩٩٩ ، ٩٠-١٠٢) .

استراتيجيات تعليم المنهج التكاملي، وتطبيقه :

أولاً : مقدمة : يتطلب المنهج التكاملي عدة استراتيجيات لضرورة التنوع في الأهداف، ولا متداده عبر

تخصصات مختلفة، وهذه الاستراتيجيات: تعليمية، وتعلمية، ويمكن أن تشمل عمل تقارير، أو مجالات، أو

كتابة مقالات، أو عروض تلفزيونية ، أو برامج حاسوبية ، أو عمل مشاريع متنوعة في المجتمع المحلي ،

وإجراء تجارب ، أو عروض باستخدام الحاسب الآلي كما يمكن الاستعانة بعدة مصادر؛ كالمكتبة النشاط

الذي يؤدي إلى النمو، ثم النشاط الختامي، ومصادر التعلم الأخرى؛ كالبيئة المحلية من

متاحف، وأشخاص، وشركات، ومحلات تجارية، وغيرها (المعقل : ٢٠٠١ ، ٦٧) .

ويقوم المنهج التكاملي على استراتيجية متكاملة بدءاً من النشاط التمهيدي، أو إثارة دافعية التعلم، على

أن يبدأ كل نشاط بالاستماع، فالتحدث، فالقراءة، ثم الكتابة، وفق المعايير الخاصة باستراتيجيات التعليم

والتعلم وأهمها ما يأتي :

((١ / ١ : تحقيق التكامل والتوازن، وتعزيز التعلم الذاتي، وتشجيع العمل الجماعي .

١ / ٢ : معالجة المادة في كليات ذات معنى، لتساعد المتعلم على إدراك العلاقة بين عناصر المادة المختلفة.

١ / ٣ : التركيز على وظائف اللغة، وتوظيفها، واستمرار الممارسة، والاهتمام باستجابات الطلبة، وبالتعزيز .

١ / ٤ : تحقيق وسائل الاتصال الفعال بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم .

١ / ٥ : تحقيق المحاكاة السليمة للمواقف اللغوية، والحرص على دقتها، وصحة أدائها، وتوظيفها .

١ / ٦ : تنمية المهارات وإتقانها، وإكساب المتعلمين القدرة على توظيف المواقف اللغوية بدقة .

١ / ٧ : تقود المتعلم إلى التدريب المتدرج لتصل به إلى امتلاك القدرة على القراءة بمفهومها المتكامل وعلى

التحليل والتعميم من خلال هذه القراءة .)) (المعقل ، ٢٠٠١ ، ٦٩) .

ثانياً طرائق تعليم المنهج التكاملي وأساليبه:

ليس ثمة أدنى شك في أهمية طرائق وأساليب التدريس، وهي ذات صلة كبيرة ومهمة بجميع عوامل النجاح في

تعلم اللغة واكتسابها، وهي أكثر عوامل التعلم طواعية لسيطرة المدرس، وإن علم أساليب التدريس هو مظهر

حتمي حاسم في التدريس، وبخاصة اللغة العربية؛ ومقياس نجاح الطريقة يقوم على أساس مدى النجاح الذي

يحققه الطلبة العاديون، ومن هم دونهم. (هكتر، هامرلي : ١٩٩٤ ، ٢٠١) .

وينبغي أن تستند الطرائق التي يستخدمها مدرس اللغة العربية على أسس أهمها :

الموضوعية، والتفاعل، والمشاركة الإيجابية .

كما يجب أن يكون الطالب طرفاً فعالاً له رؤيته، وقادراً على التفاعل في العملية التعليمية التعلمية من خلال قدرته على تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتنظيمها، وتوظيفها، والتخطيط، وطرح الأسئلة..

ثمة عوامل عديدة تدعو إلى تنوع أساليب التدريب وأهمها ما يأتي :

((الأهداف التدريسية، والمحتوى، والفئة المستهدفة من التدريب، والمدرّب ومستوى مهاراته، ومكان التدريب، ودرجة تجهيزه بالوسائل العلمية)) . (فرج ، إلهام: ٢٠٠٠ ، ٢٣٩) .

ومن أهم الطرائق والأساليب المستخدمة كأساليب للتدريس في البرنامج التجريبي المقترح :

المحاضرة، والحوار والمناقشة. وما تتطلبه المناقشة من أساليب؛ كالمائدة المستديرة، والمناظرة ولجنة تقصي الحقائق، والعصف الذهني... . (الزعبي : ٢٠٠٤ ، ١٥٤) .

أولاً: المحاضرة :

تعتبر المحاضرة من أهم الأساليب في التدريس رغم كلّ ما وجّه إليها من انتقادات على أنّها لا تسمح

بالتفاعل والإيجابية والمشاركة، وهي لا تزال من أكثر أساليب التدريس شيوعاً؛ لكونها تقدّم الكثير من

المعلومات والحقائق والمعارف لأكبر عدد ممكن من الطلبة، وفي وقت قصير فيما إذا كان المحاضر ذا قدرة

على شدّ انتباه الطلبة، وتوفّرت لديه المهارات الجيدة، والقدرة الكافية على تدعيم المحاضرة بالأمثلة والأدلة

والبراهين. (الزعبي: ٢٠٠٤ ، ١٥٦) .

لذا اعتمدها الباحث كأسلوب من أساليب التدريب في البرنامج المقترح.

ثانياً: الحوار والمناقشة :

يعد الحوار أهم الأساليب في التدريس؛ حيث يعمل على تدريب الطلبة على إدارة الحوار وتنظيم

المناقشة، وتفعيل العلاقة بين المتحاورين، وتحديد نقاط الاختلاف، وتوزيع الأسئلة، وتدعيم الأجوبة بالأدلة،

وقبول الرأي الآخر المدعم بالأدلة، وخلق روح المشاركة، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، وتحاشي العنف والتوتر؛

لإكساب الطلبة مهارات ومعارف جديدة تناسب العصر، شريطة أن يتوفر للمناقشة القيادة الواعية لضمان حسن

إدارتها، ودقة تنظيمها. (الزّعيبي: ٢٠٠٤، ١٥٦).

إنّ هذا الأسلوب أسلوب تدريسي له أهميته في البرنامج التجريبي المقترح؛ لكونه يتفق مع أهدافه، ويتوقع أنّه

سيساعد الطلبة في اكتساب مهارات ومعارف تناسب العصر وتواكبه، ويسهم إسهاماً جيّداً في إحداث التّفاعل

الذي يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية أطول؛ لذا اعتمد الباحث هذا الأسلوب في برنامجه التجريبي

أماً منه في تحقيق الأهداف المرجوة .

وأهم أساليب المناقشة :

١ - العصف الذّهني :

يعتمد هذا الأسلوب على تحديد المشكلة ، ومشاركة الطلبة بفاعلية ، من خلال حصولهم على قدر كافٍ من

المعلومات حول الموضوع من خلال القراءة والمطالعة والاستماع ، وتحديد الأسئلة ، وطرح الآراء ، وتلخيص

الإجابات والآراء ، ويساعد هذا الأسلوب أيضاً على تطوير مهارات الإلقاء والاستماع ، وطرح الأفكار ،

وتوضيحها ، والتّفاعل والمشاركة .

اختار الباحث هذه الأساليب لكونها ترتبط بطبيعة المادة التّعليميّة؛ مادّة اللّغة العربيّة، وبأهداف البرنامج

التّجريبي ، ويتوقع منها أن تحقّق درجة عالية من التّفاعل ، والمشاركة ، وأن تنمّي مهارات الاستماع الجيّد

لدى الطّلبة ، وتكسبهم مهارة الأداء الجيّد ، والبحث ، والتّقويم ، والمشاركة ، والنّقد ، والنّقد الذاتيّ ، والقدرة

على استخدام الأدلّة والحجج والبراهين الواقعيّة والمنطقيّة ، ومن خلالها يمكن اكتساب معارف ومعلومات

جديدة، والاحتفاظ بها لفترة أطول ، واكتساب مهارات جديدة تناسب العصر . (فرج ، إلهام : ٢٠٠٠ ، ٢٤٤)

.(

كما تنمّي لدى المدرّس مهارات إلقاء الأسئلة ، والقيادة والنّقد ، وتنمّي لديهم مهارات الملاحظة وإدارة الصّف وتنظيم الطّلبة. (الزّعبي: ٢٠٠٤ ، ١٥٦) .

٢ - المائدة المستديرة :

أسلوب يستخدم الأسئلة في الأنشطة ، والمناقشة للقضايا الاختلافية بهدف جعل الطّلبة قادرين على المناقشة ، والتّعبير عن الذات ، وتحاشي التّعصّب ، وتناول الموضوع برؤية تؤدّي إلى فهم أوضح .

٣ - المناظرة :

أسلوب يعتمد على تقسيم الطّلبة إلى فريقين يناظر كلّ منهما الآخر دفاعاً عن جانب من جوانب الموضوع المطروح مركّزين على الحجج والبراهين والأدلة التي تؤيّده وتدعمه ، ويمكن تنظيم أكثر من مناظرة في حال تشعب القضية ، (فرج ، إلهام : ٢٠٠٠ ، ٢٤٤) .

يتوقّع الباحث أنّه يساعد الطّلبة في تنمية وتطوير مهارات جديدة تواكب العصر ، وتناسب متطلّباته كمهارات الحوار والمناقشة وغيرها من المهارات التي يتطلّبها العصر ، وبكسبهم معارف متنوّعة ، والقدرة على التّعبير والنّقد ، وتنمية التّفكير النّقدي ، ويسهم إسهاماً جيّداً في توضيح الأفكار ، وإحداث التّفاعل الذي يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية أطول .

٤ - لجنة تقصي الحقائق :

أسلوب في المناقشة داخل الصّف ؛ يعتمد على اختيار الموضوع الملائم ، واللّجنة على أن تكون من طلبة الصّف ، وتحديد أدوار اللّجنة بعد إعطاء فكرة عن الموضوع ، وإلقاء كلّ عضو من أعضاء اللّجنة كلمة قصيرة وموجزة - لا تتجاوز خمسة دقائق - عن الموضوع أمام طلبة الصّف ؛ ليتمكّن كلّ طلبة الصّف من معرفة أفكار الموضوع المتعدّدة ، وطرح أسئلة على أعضاء اللّجنة . (المرجع السّابق: ٢٤٣) .

٥/١/٥ : الوسائل المعينة:

يحتاج كلّ برنامج إلى الوسائل المعينة التي تخدم أغراضه ؛ لذا ينبغي أن تتوفر المعينات المناسبة لطبيعة البرنامج وأهدافه ، وأن يخضع توظيفها لطبيعة هذا البرنامج وأهدافه ، كما ينبغي أن تلعب دوراً هاماً في بناء كفاية متقدّمة في التّعليم ، وتعمل على توفير ما يتطلّبه هذا البناء من أداء وتغذية راجعة ، و توفير أفضل طرق لاستخدامها وتوظيفها واختيار الأوقات المناسبة لهذا التّوظيف ، كما يجب أن تشمل على أكبر قدر من الإيجابيّات التي توفر سبل النّجاح في العمل التربوي والتّعليمي والتّعلّمي ، وتعمل على تحسين الفهم ، وتحقيق التّفاعل . (هكتر ، هامرلي : ١٩٩٤ ، ١٨٠ - ١٨١).

ويرى الباحث، أنه من الصّورة بمكان أن تُصمّم المعينات التّقنيّة الخاصّة بتعلّم وتعليم اللّغة ، والتي تخدم أغراض البرنامج، على أن تكون رخيصة الثّمّن ، سهلة الاستعمال والتّشغيل .

ومن أهمّ الوسائل المعينة : المراجع والمصادر والكتب والمعينات السّمعية والبصريّة كوسائل معينة لا بدّ من تحديدها وتوفيرها لتحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج المقترح .: طرائق وأساليب تطبيق المنهج التّكاملي :

رابعاً : تطبيق المنهج التّكاملي :

١ - ما ينبغي مراعاته عند تطبيق المنهج التّكاملي

- حدّدت أمور عديدة يجب أخذها بعين الاعتبار ، ومراعاتها عند تطبيق المنهج التّكاملي وأهمّها ما يأتي:
- ((١/١) تشجيع بناء المنهج التّكامليّ من خلال تعريف المعلّمين ، ورجال التّربية بأهميّة هذا النوع من المناهج سواء بالنسبة للطالب، أم بالنسبة لطموحات الدولة وحاجاتها - ومبررات قيامه .
- ١/٢ : إعداد المعلمين في أكثر من تخصص علمي واحد في كليات التربية .
- ١/٣ : تشجيع التّدريس الفاعل والهادف من خلال ممارسة عمليّات التّفكي، وتنميتها، وعدم التّأكيد على المادة العلميّة، وحفظها كغاية للعمليّة التّعليميّة ، ويمكن أن يمهد ذلك لتّحقيق وتطبيق المنهج التّكامليّ في المستقبل القريب .
- ١/٤ : الانتقال من تعليم محور معيّن إلى تعليم محوره الطالب ، وانتقال دور المعلم من القائد المخطط للعمليّة التّعليميّة ، إلى دور الموجّه والمرشد .

١/٥ : التأكيد على إثارة المشكلات عند القيام بعملية التدريس ؛ ليمارس الطلبة عمليات التفكير ويستخدموا العمليات العقلية المختلفة حينما يبحثون عن حلول للمشكلات .

٢/٦ : يمكن الاستعانة بأسلوب التدريس الجماعي (التدريس بالفريق) الذي يتعاون فيه أكثر من معلم على أن يراعى التكامل في التدريس ، وألاّ يجرأ المنهج إلى أجزاء منفصلة في حال عدم وجود مدرّسين متخصصين لتدريس المنهج التكاملي كل حسب اختصاصه العلمي .

١/٧ : إخضاع المعلمين الذين سيسهمون في تدريس المنهج التكاملي في مرحلته التجريبية لدورات تدريبية مكثفة ، و تعميم التدريب لأكبر عدد منهم في حالة تبني هذا المنهج بشكل عام . ((مراد : ٩٩٩ ، ٩٠٠ - ١٠٢) .

٢ - الإطار الزمني لتطبيق المنهج التكاملي :

يعد الإطار الزمني أهم العناصر في المنهج التكاملي ، ويتم تحديده بعد تحديد الأهداف ، والفكرة الرئيسة ويعتمد الإطار الزمني على نوع المنهج التكاملي المستخدم .
فالمناهج المتوازية ، أو المترابطة تبقى فيها المواد الدراسية في حصص منفصلة ، وربما استخدمت الحصص التقليدية أو المعتادة أيضاً مع المناهج متعددة التخصصات التي تبقى فيها كلّ مادة منفصلة .
وللإطار الزمني عدّة أشكال منها ما يأتي :

((١ / ٢ : الوقت المتوازي : يتم فيه توزيع الطّلاب في مجموعات مع فريق المدرّسين بوجود أوقات تدريس مشتركة .

٢ / ٢ : الوقت الجماعي : يستمر فيه المدرس مع طلابه لفترة أطول ، يقدم الوحدة المنهجية التكاملية .

٢ / ٣ : الوقت الجماعي المزدوج : يتم العمل فيه وفق الجدول السابق ، ولكن مع إضافة فصل خاص بعد الوقت الجماعي الذي استمر لحصتين .

٢ / ٤ : تبديل الوقت الجماعي : يتم فيه تغيير الوقت المغلق بين يوم وآخر ؛ فيمكن أن يكون يوم الاثنين ثم ينقل إلى يوم الثلاثاء .

٢ / ٥ : التوزيع وإعادة التوزيع : يتم فيه إعادة توزيع الطلبة لأداء بعض المهمّات ، أو الزيارات ، أو

المشاريع ، وذلك بإعادة توزيع تلك المجموعات من الطلبة لفترة محددة ثم يعودون إلى فصولهم الأساسية . ((
(قورة : ١٩٩٦ ، ١٢١) .

سادساً : الحاجات التدريبية لمدرّس اللغة العربية :

لا يزال التدريس وسيبقى يبحث عن طريقة مثلى ، حيث إنّ المقررات تقرّر نصوصاً لغويّة أونحويّة ،إلاّ أننا نرى أنّ المدرّسين لا يضارع بعضهم الاخر في تدريسه ، وإن الطّابع العام الذي يغلب على هؤلاء المدرّسين أويقرّب بينهم هو الاهتمام بدراسة المفردات الغريبة دراسة جامدة ،أو مينة بعيدة عن التّطوّر اللّغوي ،الذي يعتري المفردة ،ويحوّل معانيها من حالة إلى أخرى حسبما يقتضيه المقام والسّياق العام للنّص اللّغوي والاكتفاء بالإعراب كما تمثّله القرون التي اصطلح على تسميتها بعصور الانحطاط ، فكثير من العلماء المتبحّرين في اللّغات العربي يصلون ويجول بمعارفه الواسعة ولا يملك طريقة يبلّغ بها ما يملك من المعارف إلى الطّلبة وكثير من داسي المناهج التدريس لا يملكون المعارف التي يملكها العالم المتبحر الفاقد للمنهج ..وهكذا يضيع الدّرس بين فاقد للمنهج عالم بالعلوم ،وعالم بالمناهج فاقد للمعارف .(سليم ،علوي : ، ٦٠ ، ، ٢٠٠٨) .

ولقد أظهرت نتائج الدّراسات السّابقة ضعف الأداء ،وتدنّي مستوى التّحصيل ،وتقصير المدرّسين داخل الصّف ،وبخاصّة في سلوك التّفاعل اللفظي والاجتماعي . (فرج ،إلهام : ،٢٠٠٠ ، ٢٢٦) .

من هذا المنطلق قام الباحث بتحديد التّدريبية وفقاً لما يتطلّبه الواقع التّعليمي ،من خلال ملاحظاته لأداء المدرّس داخل الصّف أثناء قيامه بالإشراف على التّربية العمليّة في معاهد إعداد المدرّسين ودور المعلمين ،وفي كليّة التّربية بدمشق ،واستناداً إلى نتائج الدّراسات السّابقة ،كما أنّه يمكن الاستدلال على الحاجات التّدريبية إجرائياً وفق ما يتطلّبه البرنامج التّجريبي كما يأتي :

- ١ - التّغيّرات والتّطوّرات الجديدة وما تتطلّبه من أدوات تتناسب معها .
- ٢ - التّقصير في الأداء الذي تشير إليه بعض الدّراسات السّابقة .
- ٣ - التّأكيد على أهميّة هذه الحاجات التّدريبية ، وخطورة غيابها .

ويرى الباحث أنّ مسؤوليّة مدرّس اللّغة العربيّة هي: تزويد الطّلبة - في إطار نموّهم - بخبرات ومهارات ومعارف ، وحقائق ، وقيم من خلال التّفاعل داخل الصّف وأهمّ هذه المهارات ما يأتي :

- مهارات التّفاعل اللفظي و الاجتماعي .

- مهارة استخدام طرائق تدريس تفاعلية .

- مهارات السلوك الإنساني.

- مهارات اتخاذ القرارات، واختيار البدائل .

ويعني ذلك أنه لا بدّ من أن تستند طرائق التدريس التي يستخدمها مدرّس اللغة العربية على أسس الحرّية ، والعدل ، والمساواة ، والتّفاعل ، والمشاركة ، والإيجابية ، كما يجب أن يكون الطّالب عنصراً فعّالاً له رؤيته ، وله القدرة على التّفاعل ؛ أي تنمية سلوك التّفاعل اللفظي والاجتماعي، وتنمية وتطوير سائر المهارات ، كما يعني - كذلك - تكوين المدرّس الواعي والمستنير القادر على تحسين أداء الطّلبة.

سابعاً : الصّعوبات التي يواجهها المنهج التّكاملي

يواجه المنهج التّكاملي صعوبات عديدة أهمّها ما يأتي :

((١- صعوبة التّخطيط والتّنفّذ بشكل علمي ومفيد للطّلبة ؛ فالتّخطيط والتّنفّذ هما أمران أشدّ صعوبة ، في التّعامل مع المنهج التّكاملي وأكثر تعقيداً منه مع المواد المنفصلة، أو التقليدية المتّبعة في أكثر الأنظمة التّعليميّة.

٢- اختلاف الخطوات المتّبعة في تخطيط المنهج التّكاملي وتنفيذه باختلاف النّوع المراد بناؤه، والتّنظيم الذي سيتمّ تنفيذه.)) (مراد : ٩٩٩ ، ٤٢٠ ، ٤١).

البرنامج التّجريبي المقترح :

أولاً : صياغة البرنامج التّجريبي

تتطلّب التّغيّرات العلميّة والتّقنيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة السّريعة مناهج جديدة تواكب العصر ، وتتسجم مع معطياته، كما تتطلّب أنموذجاً جديداً من المدرّسين الواعين المدركين لطبيعة التّغيّرات وضرورة مسايرتها؛ لكون البرامج التّقليديّة تركّز في معظمها على الجّانب المهني بالمعنى المحدود، وتهمل جانب التّفاعل اللفظي والاجتماعي، وما يرتبط بهما من مهارات، كما أنّ استخدام طرائق التدريس التّقليديّة المعتمدة على

التّلقين،والّتي تتعامل مع الطّلبة على أنّهم أطراف سلبية تنتهك حرمة التّفاعل،والسلوك الإنساني،وقد لوحظ من خلال الدّراسات السّابقة قصور في أداء هذه المهارات ضمن الصّفوف،مما أدّى إلى ضرورة وجود برنامج تجريبي لمعرفة مدى إمكانيّة تنمية وتطوير هذه المهارات في مادّة اللّغة العربيّة - لدى مدرّسيها وطلّبتها - تلبية لاحتياجات المعلّم والمتعلّم؛لذا لا بدّ من تحديد المستفيدين من البرنامج التّجريبي المقترح؛لمعرفة فئاتهم المختلفة،والتّفريق بينهم كالطّلبة،ومدرّسي اللّغة العربيّة،وسائر المواد الدّراسيّة،وهيئة التّدريس وفئات بيئيّة أخرى؛لتحدّد معالم المنهج التّكاملي المقترح تحديداً دقيقاً جيّد أ،ولتنمية المهارات التي يتطلّبها العصر،وللتّمكن من تحديد نوعيّة المنهج المطلوب،ومجال تأثيره،وزمان ومكان تنفيذه، وأساليب تقديمه وتنفيذه؛ليكون مؤثراً وفعّالاً،وبأقلّ كلفة ممكنة. (كمال حسني،ومحمّد علي،انتصار : ٢٠٠٠، ص ١٣٥) .

١ - ما ينبغي مراعاته في صياغة البرنامج التّجريبي :

يعني البرنامج هنا طرق ووسائل إيصال المعارف والحقائق والعلوم إلى الطّلبة؛حيث لا يقتصر الأمر على المضمون فحسب بل على الكيفيّة المعتمدة في التّدريس؛إذ يجب ألا تكون واحدة وثابتة،ويجب أن يراعى في صياغة أيّ برنامج موضوع الجودة،والتراكم المعرفي التّوعوي،والملاءمة بين النّراث والحداثيّة،والنّقل والتّقانات المتطوّرة،وتتحرّى التّوازن بين الرّوحي والعقلاني،والتّعايش مع الآخر وتقبّل الغير،والاختلاف بوصفه مصدراً لوجهات نظر جديدة تثري المحصول الفكري وتحافظ عليه؛ لذا ينبغي مراعاة أمور عديدة في صياغة البرنامج التّجريبي أهمّها ما يأتي:

((١/١): ارتباط البرنامج بأعمار الطّلبة،ومستوى نضجهم،ومجالات اهتمامهم واستعدادهم وقدراتهم.

١/٢: ارتباط البرنامج بالعالم الاجتماعي؛ طموحاته، مشكلاته، متغيراته.

١/٣: أن يستمد البرنامج محتواه من معارف وخبرات حديثة .

١/٤: اختيار الأهداف بمهارة فائقة .

١/٥: استخدام مصادر واسعة ومتنوّعة.

١/٦: أن يعتمد على تقويم منظمّ ومفيد وشامل ((. (فرج ، إلهام : ٢٠٠٠ ، ٢٧٧).

٢- المستفيدون من هذا المنهج هم ما يأتي:

٢/١: الطّلبة؛ لتنمية مهارات جديدة تواكب العصر وتناسب متطلّباته .

٢/٢: المدرّسون؛ لتنمية مهاراتهم المهنيّة التي تلائم العصر ومعطياته .

٢/٣: البيئة والمجتمع ومتطلّباته .

٣- معايير صياغة البرنامج التجريبي المقترح :

من أهمّ المعايير التي يجب مراعاتها في صياغة البرنامج التجريبي المقترح ما يأتي :

((٣/١: دراسة الاحتياجات التّربويّة للمعلّم والمتعلّم.

٣/٢: تحديد أهداف البرنامج .

٣/٣: تحديد زمان ومكان البرنامج .

٣/٤: المحتوى، وتنويع الأنشطة.

٣/ ٥: مراعاة الفروق الفرديّة.

٣/ ٦ : استخدام أساليب حديثة ومناسبة في التّدريب.

٣/ ٧ : استخدام التّقويم في التّدريب .

٣/ ٨: متابعة التّدريب . ((. (مراد: ١٩٩٩ ، ٤٩) .

ثانياً : أهداف البرنامج المقترح :

قبل عرض الأهداف يجب مراعاة ما يأتي :

((١- المرحلة العمريّة .

٢-أهداف المواد الدّراسيّة المراد تدريسها .

٣ - الاتّجاهات الحديثة في التّسمية ، وطرائق التّدريس ، والتّقويم ، وتدريب المعلّمين .

٤ - حاجات المتعلّمين ، و البيئة ، والمجتمع .

٥ - المهارات الاجتماعيّة والتّفاعلية ، والمرونة التي تسمح بالاستجابة للتّغيّرات .

٦- أن تكون مدّة التنفيذ كافية لتحقيق أهداف البرنامج .

٧- مراعاة أهداف تدريس مادّة اللّغة العربيّة ((. (سوريا ل، لطفي: ١٣٧، ١٩٩١)

ويهدف تدريس اللّغة العربيّة في البرنامج التجريبي وفق المنهج التّكاملي إلى إكساب الطّلبة عدداً من المعارف والحقائق ، والمفاهيم العلميّة والإنسانيّة السّائدة في هذا العصر، التي تتفق مع معطيات العصر، والمتغيّرات السّريعة على كافّة المستويات المعرفيّة ، والقيميّة ، والسلوكيّة ، والمهارات الجديدة التي تمكّنهم من التّعامل مع الاتّجاهات الفكرية والثّقافيّة التي تواجههم ، والتي تتسجم مع ماضي الأُمّة وتنهّل منه ، وتواكب معطيات العصر وتطلّعات المستقبل ، القيم والمفاهيم التي تكسب الطّلبة القدرة على إدراك حقوقهم وواجباتهم والقدرة على المشاركة وتحمل المسؤوليّة وعلى تكوين اتّجاهات الولاء لماضي الأُمّة وحاضرها ومستقبلها وتنمية وتطوير مهارات اللّغة العربيّة ، وسلوك التّفاعل ؛ تلبية لاحتياجات الطّلبة والمدرّسين فيما يتعلّق بالاتّجاهات الحديثة لتدريس هذه المادّة. (فرج ، إلهم : ٢٢٨، ٢٠٠٠).

ثالثاً: أهم ما بجعل البرنامج أكثر فاعليّة ما يأتي :

١- ((تأكيد على الحاجات الأساسيّة للمعلّم والمتعلّم من خلال تحليل واقع المنهج التقليدي والمنهج التّكاملي.

٢- استخدام المنهج بعض المعلومات المتوافرة عن التّعلّم وعلاقته بنمو المتعلّم .

٣- اشتماله على الطّرائق والأساليب التي تحقق الأهداف المرجوّّة ((. (مراد، سعيد: ٢٠٠٠، ٨٧).

٤- ((استخدام البرنامج لبعض المعلومات المتوافرة عن التّعلم وعلاقته بخصائص المتعلم وحاجاته.

٥- اشتمال البرنامج على مظاهر وطرق الحياة التي يحياها الأفراد بأسلوب ديمقراطي.

٦- تزويد الطلبة بمجموعة من الخبرات التي تساعد على فهم حقوقهم وواجباتهم.

٧- التأكيد على أهمية القيم الروحية والأخلاقيّة والاجتماعية.

٨- الاهتمام بالمشكلات التي تواجه المجتمع و استخدام المفاهيم والمعارف والحقائق المتنوّعة لمساعدة

المتعلمين على اقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات. التأكيد على الحقيقة القائلة بأن الديمقراطية هي طريقة

يتم من خلالها نقل الأفكار إلى الطلبة لمناقشتها.

٩- الاهتمام ببناء الحاجات الإنسانية الأساسية وتنمية المهارات والاتجاهات التي تمكّن الأفراد من المساهمة الإيجابية تجاه العلاقات البشرية في البيت والمدرسة والمجتمع)). (حامد، عمّار: ١٦٤، ١٩٩٦).

١٠- ((الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة والكفاءات المطلوبة للمواطنة الفعّالة في المجتمع.

١١- تطبيق البرنامج من قبل أشخاص يمتازون باتساع الفهم والعمق في ميدان التخصص ؛حيث يمكنهم هذا من قيامهم بالتدريب الفعال على الموضوعات العديدة والمتنوعة .

١٢- تطبيق البرنامج من قبل الباحث وبتوجيهه ، وبمساعدة مدرّسين يمتازون بالفهم والعمق في ميدان النّخصّص)). (خفاجي: ١٤٥، ١٩٩٩).

رابعاً: تدريس البرنامج التجريبي المقترح من خلال النّصوص :

١- هدفه :

يهدف تدريس النّصوص المقترحة في البرنامج التجريبيّ إلى إكساب الطّلبة المعارف ، والحقائق ، والمعلومات ، والتّعميمات ، والمصطلحات التي تتضمّنّها ، وإكسابهم القيم ، والميول ، والاتّجاهات ، والمهارات اللّغويّة ، والعقليّة ، والاجتماعيّة ، والحركيّة ؛ مما يساعد على نموّ متكامل . ويتوقّع الباحث أن تكون دراسة اللّغة العربيّة من خلال النّص أسلوباً جيّداً لتعليم منهج لغويّ متكامل ، لأنّها تعلّم اللّغة من خلال ما يقوم به الطّلبة من أنشطة متعدّدة ومتنوّعة بإشراف مدرّسيهم وتوجيهاتهم ، ودراسة النّص تكسب الطّلبة قيماً كثيرة إلى جانب الكثير من الميول والاتّجاهات والعادات المرغوب فيها ، وأساليب التفكير السّليم والمفاهيم والحقائق المتكاملة .

والتّدريس من خلال النصوص كما يرى مراد : ((يتيح للطّلبة فرص التّدرب على المهارات اللّغويّة ، وسائر المهارات الأخرى ؛ كالمهارات الاجتماعيّة والعقليّة)) . (مراد ٢٠٠٠ ، ٨١) .

والنّصوص المقترحة في هذا البرنامج عبارة عن إطار عام للمنهج التّكاملي ، يتمّ التّوجه من خلالها إلى تناولها بطريقة متكاملة وأما المحتوى الحقيقي فإنّه - إلى جانب النّصوص المقترحة - يضمّ إضافات جديدة ، وملخصات وأبحاث ، وتقارير .. وما إلى ذلك من الخبرات ، والمواد المرتبطة بالمنهج .

٢- دراسة النص :

إنَّ محور الاهتمام في دراسة النَّصِّ _ وفق المنهج التكاملي- هو اعتبار النَّصِّ كلاً متكاملًا، يقتضي ما يأتي:

٢/١ : قراءته قراءة بمفهومها المعاصر: أصبح فعل القراءة اليوم معقدًا، وأصبحت الذات القارئة فعالة تعيد

إنتاج النَّصِّ وتتجاوز معه . (مفقودة ، صالح : ، ٢٠٠٧ ، ٣٨ - ٣٩) .

و يستحسن أن تكون القراءة قراءة جهريّة معبرة عن طريق المدرّس، أو عن طريق الرائي أو الحاكي، أو آلة

التسجيل، أو الحاسوب، وقراءة صامتة، ثمّ التدرّب على القراءة المعبرة حتّى الاقتراب من درجة الإتقان؛ لأنّ

القراءة الجهرية تقود إلى التذوّق الأدبي ، وحسن النطق والتعبير والإلقاء ، وتيسّر الكشف عن الأخطاء ،

وتتيح فرصة لمعالجتها ، وتساعد على تنمية مهارة الطلاقة، وضبط النطق، والتغلّب على المشكلات القرائية .

٢/٢ : تحليل النَّصِّ :

يراد منه معرفة بنيته الداخليّة، وطبيعة تركيبه الفني، والاهتمام بالمستويات اللغويّة من؛ صوتيّة وصرفيّة،

ونحويّة ، ودلاليّة بطريقة علميّة تطبيقية، موضوعيّة ومنهجية، وتحليل لغته لفهمه من حيث مفرداته، وربطه

بالمساق التاريخي، أو الاجتماعي، أو الديني، أو الصحي ولمعرفة قيمته ؛ لأنّ النصّ طاقة قويّة مليئة بالأسرار

والإيحاءات فهي تحتاج إلى اكتشاف، والطّالب طاقة هائلة يحتاج إلى استثارة، فلا بدّ من تفجير هذه الطّاقات

للاقتراب من الهدف المنشود، وتحقيقه. (مذكور: مرجع سابق ، ٤١).

لذا من المفضّل أن يقوم المدرّس بقراءة بنود المعيار بدقّة وتمعّن لاستيعاب مدلولاته، وقراءة النصّ قراءة

سليمة، ومعبرة أكثر من مرّة قراءة جهريّة، وصامتة، وقراءته قراءة تذوّقٍ؛ وهو ما يجري تدريسه في المدارس؛ أي

مستوى القراءة العاديّة، قراءة ظاهريّة لا يحكمها منهج، ولا ينظمها معيار .

وقراءة تحليلٍ ونقديّ، تتجه إلى ما وراء الكلمات والأحداث؛ إلى الأبعاد الفنيّة والنفسية، والرمزيّة . (عصر، حسني

: ١٩٩١ ، ٢٠٥) .

هذا ما تؤكد الدراسة على ضرورة الاقتدار فيه ؛ ليمكن المتعلم من تذوق النص ، والحكم عليه ، وعلى خصائصه ، وميزاته الأسلوبية ، ومعالم الجمال فيه .. ثم الانتقال إلى تحديد الأفكار ، وتوضيحها ، وبيان العاطفة وسماتها ، وبنية النص وسماته الفنية .

٢/٣ : أفكار النص :

يقدم النص عن طريق طرح أسئلة مبسطة واضحة - دون أجوبة- حول مضمونات الفقرات وتقسيماتها؛ حيث توجه وجهه تخدم الأهداف المنشودة لبيان الفكرة الرئيسة، والأفكار الجزئية، والمعاني الضمنية في النص .

٢/٣/١: استخلاص الفكرة الرئيسة ، والأفكار الفرعية ، وتوضيح الأفكار .

٢/٣/٢: الفكرة الرئيسة في النص : مضمونها ، ودلالاتها .

٢/٣/٣: علاقة الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة .

٢/٤: العاطفة والوجدان :

تعني الأحاسيس والمشاعر ، والانفعالات ، وكل ما يثير القارئ منها ، ومدى تأثيرها في نفس المتلقي ، وما تحدثه من مشاركة الحب ، أو البغض ، أو الرضا ، أو الحزن أو السرور، وما فيها من الانفعالات التي تستجيب لها النفس . استخلصها الباحث من (عفيفي : ١٩٨٧، وطعيمة: ١٩٧١، وشحاته ١٩٩٠).

٢/٥: بنية النص وسماته الفنية :

تطرح أسئلة موضوعية عن كل جانب :

٢/٥/١: المعاني التي تتضمنها النصوص .

٢ / ٥/٢: استخلاص معاني بعض الكلمات التي يتضمنها النص من سياق الجملة، ومن القرائن

اللفظية، والمعاني الضمنية في النص .

٢/٥ / ٣: الجمل والتراكيب : كيف جاءت الجمل والتراكيب ؟

٢/٥ / ٤ : القيم والاتجاهات والميول :

تهدف القيم والاتجاهات والميول إلى تنمية حب الفرد والمجتمع ، و الوطن والعالم والإنسانية والكون ، والعمل على بنائهم ، و تنميتهم وتطويرهم والإخلاص لهم ، واحترام حق الإنسان ، وحسن الظن بالآخرين والعمل على إسعادهم ، وعدم غيبتهم أو النّم عليهم ، إكسابهم القدرة على تبني المبادئ السليمة ، والعمل على ترسيخها ، وتنمية قيم الإخلاص والصدق في القول والعمل ، والصراحة ، والشجاعة في الرأي ، وفي الدفاع عن الحق .

و تقوية روح التضامن والتعاون ، والتشجيع على الصدق والأمانة والاستقامة ، والمحافظة على الشرف والكرامة ، وتبني العدالة ، والحرية ، والمساواة ، و إكسابهم القدرة على مواجهة المشكلات بالأسلوب العلمي ، وحلّها عن طريق التفكير والتخطيط والعمل الجاد والدؤوب .

و تحبيب الطالب بالمطالعة وتعويدته على القراءة ، وارتياذ المكتبات ومصاحبة الكتب ، ومرافقة الصحف والمجالات .

ويتضمّن النشاط القيمي أسئلة مبسّطة وواضحة ؛ لاستخلاص القيم التي يتضمّنّها النص ، وبيان نوعها، ومعرفة مدى عمقها ، وجدّتها ، وجودتها ، والعمل على ترسيخ ما هو إيجابي وفاضل في أنفس الطلبة ، وحثّهم على التزامها في السلوك اليومي . (عصر،حسني : ١٩٩١ ، ٣٠٦) .

٥/ ٢ : أسئلة مبسّطة وواضحة لبيان سمات الألفاظ ، قوتها الأدبية ، دلالاتها ، حسن انتقائها ،توظيفها ، ووضعها في مكانها المناسب في الموقف اللغوي .. (منصور،عبد الرحمن: ١٩٧٧ ، ص ١٠٢) .

٦/ ٢: أنشطة توظيف التراكيب اللغوية :

وتشمل اختيار أجمل التراكيب اللغوية ، ومحاكاتها ، والبناء على منوالها ، أو القياس عليها .

٧/ ٢: أنشطة استخدام الأساليب اللغوية : اختيار الأساليب اللغوية الرصينة من قبل الطالب وبتوجيه من المدرّس ؛ محاكاتها ،والبناء على منوالها ،أو القياس عليها ، وتحديد الخطأ الشائع بين الطلبة وتصويبه.

٣- المعيار المقترح لدراسة النص وتحليله :

يشتمل المعيار على المهارات الأدائية،والمهارات التحصيلية،ويتضمّن ثلاثة جوانب أساسية هي ما يأتي :

١/ ٣: أفكار النص؛ الفكرة العامة، الأفكار الرئيسية، المعاني، والقيم والانفعالات التي يتضمنها النص.

٢/ ٣: العاطفة ؛ الإحساس والشعور ، الانفعالات التي يتضمنها النص .

٣/ ٣: بنية النص؛ المادة اللغوية ، أسلوب عرض الأفكار والتعبير عن العواطف؛ يتمثل في مفردات النص، جملة وتراكيبه ، سماته الفنية ، ويتضمن كل عنصر من العناصر السابقة عدّة معايير فرعية تبرز معالمه، وتحدّد مكوناته.

٤- تدريس النّحو والصّرف وفق المنهج التّكاملي :

إنّ تحصيل النّحو ، وضبط اللّغة لا يأتي عن طريق حفظ القواعد أو استظهار الشّواهد ، وإنّما يمكن تحصيل هذه المعرفة بالممارسة والتّدرب ؛ ممارسة الأساليب العربيّة ، والتّدرب على طرائقهم التّعبيريّة دون اللّجوء إلى التّحليل والتّعليل أو التّفسير الذي ربّما يفسد هذه المعرفة ، ويشتّت الفكر ويصرفه إلى الفروع دون الأصول ، وقد جاء في فتوى ابن حزم النّحويّة في هذا المجال قوله : ((وأمّ العلل فيه ففاسدة جداً)) . (ابن حزم : ١٩٥٩ ، بيروت ، ٢٠٢) .

من هذا المنطلق يرى الباحث أنّه من المفيد جداً في مرحلة التّعلّم الوظيفي للنحو ووفق المنهج التّكاملي إدخال القاعدة البسيطة بتراكيب موافقة لنماذج العربيّة التي حملت فهم العرب ، وأدأهم للمعاني بهيئات التّعبير المختلفة ، والمواقف اللّغويّة المتنوّعة ، وأنماط البنى اللّغويّة المتعدّدة التي يقرؤها الطّلبة ، أو يحاكونها ، أو يكوّنونها . وهذا ما أشار إليه ابن حزم بقوله : ((وأما علم النّحو فيرجع إلى مقدّمات محفوظة عن العرب الذين نريد معرفة تفهّمهم للمعاني بلغتهم)) . (ابن حزم : ١٩٥٩ ، ٦٥) .

لذا لا يمكن أن يتمّ تحصيل المعارف ، ولا يتأتّى الفهم إلّا بملاحظة تعبير العرب عن عموم المعاني لا عن خصوصها وعن كليّتها دون جزئياتها الدّقيقة . (ابن حزم : ١٩٥٩ ، ٢٠٣) .

ومن هنا تتضح أهميّة المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة، وتعليم مادّة النّحو وفق هذا المنهج؛ حيث يمكن اختيار النّصوص التي تتضمن جملاً نحويّة ظاهريّة واضحة الدّلالة بسيطة التّركيب قويمّة في بنيانها، تصيب المعنى مباشرة دون التّواء، وترتكز على المهارات النحويّة الأساسيّة المطّردة دون النّظر إلى الغريب

الشَّاذِّ والنَّادِر الَّذِي لَا يُقَاسُ عَلَيْهِ، وَيُمْكِنُ حِفْظُهُ بِسَهُولَةٍ بَعِيداً عَنِ الْخِلَافَاتِ النُّحَوِيَّةِ، وَالاحتِجَاجَاتِ الْخِلَافِيَّةِ بَيْنَ النَّحَاةِ الَّتِي عَدَتْ عَلَى الْأَصْلِ بِالْعِلَلِ تَحْلِيلًا وَتَأْوِيلًا فُغِيَّتِ الْمَقْصُودُ مِنْهُ ، وَطُمَسَتْ فَهْمُهُ .

لِذَا يَرَى الْبَاحِثُ وَجُوبَ خَلْوِ النَّصِّ فِي الْبَرْنَامِجِ الْمَقْتَرَحِ وَفُقِ الْمَنْهَجُ التَّكَامِلِي مِنْ الشَّوَاهِدِ النَّحَوِيَّةِ، وَالْأَمْثَلَةِ الشَّعْرِيَّةِ النَّمَطِيَّةِ، وَضُرُورَةُ الْاعْتِمَادِ عَلَى الْجُمْلَةِ الْبَسِيطَةِ الْمَحْكِيَّةِ الْمَفِيدَةِ فِي مَخَاطَبَاتِ النَّاسِ وَتَخْيِيرِ الْأَقْرَبِ إِلَى تَحْقِيقِ الْهَدَفِ وَالْغَايَةِ فِي مَجَالِ تَوْظِيفِ الْكَلِمَةِ، وَاسْتِخْدَامِهَا وَارْتِبَاطِهَا بِالْمَعْنَى، مِنْ خِلَالِ النَّصِّ الْمَفِيدِ .

إِنْ هَذَا الْقُصُورُ فِي الْأَدَاءِ اللَّغَوِيِّ ، وَالضَّعْفُ فِيهِ وَالتَّدَهُّورُ اللَّغَوِيُّ وَانْحِطَاطُهُ نَتِيجَةُ الْاِخْتِلَاطِ ، وَالْعَجْمَةُ الَّتِي أَخَذَتْ سَبِيلَهَا إِلَى الْأَلْسُنِ يَتَطَلَّبُ ضَرُورَةُ الْعِلَاجِ وَفُقِ مَنَهْجُ سَلِيمٍ وَصَحِيحٍ ، وَالْارْتِفَاعُ بِالْأُزْمَةِ اللَّغَوِيَّةِ عَنْ مَسَبِّبَاتِهَا ؛ فَلَا بَأْسَ مِنَ الْإِغْيَالِ فِي مَعْرِفَةِ اللَّغَةِ ، وَتَرْوِيدِ الْمُتَعَلِّمِ بِثَرْوَةِ لُغَوِيَّةٍ مَعِينَةٍ عَلَى التَّعْبِيرِ بِعُنَايَةٍ خَفِيفَةٍ مِنَ النَّحْوِ، فَكَلَّمَا كَانَتْ الْأَلْفَاظُ غَزِيرَةً وَثَرَةً كَانَتْ الْمَعَانِي أَوْضَحَ، وَأَشْمَلَ، وَأَدَقَّ، وَأَوْضَحَ، وَأَكْمَلَ .

وَقَدْ نَحَا ابْنُ مِضَاءٍ مَنَحَى ابْنَ حَزْمٍ فِي الْغَايَةِ الْمَطْلُوبَةِ مِنَ النَّحْوِ عَلَى أَنْ يَكُونَ وَظِيفِيًّا إِذْ يَقُولُ : ((فَمَنْ وَعَى ذَلِكَ فَقَدْ نَفَعَهُ اللَّهُ بِالتَّعْلِيمِ ، وَهَدَاهُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ)) . (ابن مضاء، القرطبي : ١٩٧٩ ، ٦٦) .

محتوى المنهج

أولاً : محتوى المنهج التكاملي :

تَهْدَفُ مَنَاهِجُ التَّرْبِيَةِ إِلَى بِنَاءِ الْإِنْسَانِ الصَّالِحِ الْقَادِرِ عَلَى الْإِسْهَامِ إِسْهَامًا إِبْجَابِيًّا وَفَاعِلًا فِي الْبِنَاءِ وَالتَّجْدِيدِ، وَالتَّنْطُوي، وَتَحْقِيقِ أَهْدَافِ أُمَّتِهِ، وَمَجْتَمَعِهِ، وَوَطْنِهِ فِي الْحَيَاةِ الْحُرَّةِ الْكَرِيمَةِ الرَّاقِيَةِ، وَفِي تَحْقِيقِ وَحْدَتِهَا وَتَمَيُّزِهَا الْحَضَارِيِّ، إِلَّا أَنَّ هَذَا الْهَدَفَ لَا يَتَحَقَّقُ إِلَّا مِنْ اخْتِيَارِ صَّحِيحٍ وَسَلِيمٍ وَدَقِيقٍ لِمَحْتَوَى مَنَاهِجِ التَّرْبِيَةِ . (مذكور : ١٩٩٨ ، ٢٠١) .

وَالْمَحْتَوَى عِبَارَةٌ عَنْ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْحَقَائِقِ ، وَالْمَعَارِفِ ، وَالْمَعَايِيرِ ، وَالْقِيَمِ ، وَالْمَهَارَاتِ وَالْخَبَرَاتِ وَحَاجَاتِ النَّاسِ الَّتِي يَحْتَكَ بِهَا الْمُتَعَلِّمُ ، وَيَتَفَاعَلُ مَعَهَا لِتَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ التَّرْبَوِيَّةِ الْمُنَشُودَةِ . (مذكور : ١٩٩٨ ، ٢٠٥) .

١- طَرِيقُ اخْتِيَارِ الْمَحْتَوَى :

ثمة ثلاث طرائق يتم بموجبها اختيار المحتوى :

الأولى : الاهتمام بمحور العملية التربوية والتعليمية ؛ أي بالإنسان المتعلم ، وتحديد حاجات الطلبة مما يساعدهم على تحقيق ذواتهم ذكوراً وإناثاً ، وتحديد المعارف والمهارات التي يمكن أن تحقق ذواتهم ، وتكوين شخصياتهم وفق الأهداف المنشودة .

الثانية : الاهتمام بالمادة التعليمية ؛ كاللغة ، أو الرياضيات أو الاجتماعيات أكثر من اهتمامها بحاجة الدارسين ، وتحديد مطالبها ، ويجب أن تتضمن الترتيب المنطقي للمواد الدراسية والمعلومات والمعارف ، والمعلومات ، والتطورات التي تطرأ عليها ، وهذا ما يرفع قيمة المادة الدراسية والمعلومات على قيمة الإنسان المتعلم وحاجاته ومشكلاته ومطالبه ، إلا أن منهج التربية يركز على المتعلم ويهتم به ؛ لأنه سيد المنهج ، والهدف من بنائه ، وقيمه تعلو على كل قيمة .

الثالثة : اختيار المحتوى من قبل خبراء في كل مجال من مجالات المعرفة ، وكل في مجال تخصصه ؛ ((فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون .)) (النحل: ٤٣) ، ((فاسأل به خبيراً)) . (الفرقان : ٥٩) ، ((ولا ينبئك مثل خبير)) . (فاطر: ٤) . (مذكور : ٢٠٥ ، ١٩٩٨) .

٢- تنظيم المحتوى :

يرى بعض الباحثين أن تنظيم المحتوى يتكون من أربعة محاور هي ما يأتي :

((١ / ٢ : التنظيم الخاضع لخصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة : يتكون المحتوى من عدد من المواد

الدراسية المنفصلة ؛ وهذا شأن المنهج التقليدي المنظم تنظيماً تقليدياً وفقاً لطبيعة كل مادة .

٢ / ٢ : التنظيم القائم على أساس منهج النشاط : جاء كرد فعل على التنظيم التقليدي ، وينظم على أن تكون

ميول الطلبة وأغراضهم هي المحور الأساسي ، وعلى أساس نشاطاتهم ، وإيجابياتهم في المشاركة في اختيار

المحتوى ، و التخطيط، والتنفيذ ، ويعتمد في التنفيذ على أساس حل المشكلات ، وتخطيط وتنفيذ

المشروعات ؛ لذا يقوم التقويم فيه على أساس نشاط الطلبة وسلوكياتهم وعلاقاتهم .)) . (مذكور : ١٩٩٨

، ٢٠٩) .

٢/٣ : التنظيم المحوري للمنهج : ((محور الدّراسة فيه حاجات الطّلبة ، ومواقفهم ، ومشكلاتهم الحيّاتيّة،

؛ لإعدادهم لمواجهة الحياة ومسؤوليّاتها ؛ ويدور حول الأمور العامّة المشتركة التي يجب أن يدرسها جميع

الطلّبة في صفّ معيّن ، أو مرحلة معيّنة ، وأمور أخرى تتعلّق بميول كلّ طالب ، وقدراته واستعداداته

الخاصّة ، (الدّمرداش: ١٩٨٢، ١٥٣، ٢٠٢) .

و يرى المذكور أنّه يقوم على أساس تحديد المشكلات والحاجات الشّخصيّة والاجتماعيّة عن طريق البحث

العلمي.)). (مذكور: ١٩٩٨، ٢٠٩).

٢/٣ : تنظيم الوحدات : يتمّ التنظيم فيه على أساس المعلومات المترابطة ، والخبرات المتكاملة حول

المحاور الأساسيّة المراد دراستها للخلاص من التجزؤ والتّفنّت في المواد المنفصلة ، ويقوم على أساس تكامل

المعرفة في وظيفتها وغايتها ، وتكامل شّخصيّة الإنسان ليتمكّن من القيام بوظيفته ؛ وهي إعمار الحياة ،

ووسيلته في ذلك المعرفة المتكاملة)) . (مذكور: ١٩٩٨، ٢٠٩) . وكذلك (الدّمرداش: ١٩٨٢، ١٥٣ -

(٢٠٢

٣- مكوّنات المحتوى :

يشتمل محتوى المنهج التّربوي على أربعة مجالات :

((المجال الأوّل : علوم العقيدة والشّريعة .

المجال الثّاني : العلوم العسكريّة .

المجال الثّالث : العلوم الكونيّة والعقليّة .

المجال لرّابع : المهن والصّناعات المختلفة والمتنوّعة)) . (مذكور: ١٩٩٨، ٢١٠) .

ويرى بعض المفكرين ضرورة تكامل العلوم ؛ شرعيّة كانت ، أم كونيّة في منهج التّربية : ((فإن كانت العلوم

الشّرعيّة علوم مقاصد وغايات فإنّ العلوم الكونيّة هي علوم الوسائل والأدوات)). (ابن خلدون:المقدّمة نقلاً

عن مذكور: المرجع السّابق ، ٢١٠) .

ولقد ظهرت عدة مكونات في كتابات التربويين - كالجهوري: ٢٠٠٢، ٣٧، ٨٨، ٩٦، والشربيني: ٢٠٠١، ٧٣، ٨٣، ومذكور: ١٩٩٨، ٢١٠ - . يمكن اتخاذها أساساً عند تنظيم محتوى مناهج المواد المتكاملة وأهمها ما يأتي :

٣/١ : المفاهيم والتعميمات والنظريات : يقوم تنظيم خبرات المنهج، وحقائقه، ومعارفه عند تخطيطه وبناءه على المفاهيم، والتعميمات والنظريات؛ لأن المفاهيم أكثر ارتباطاً بحياة الطالب، وتعين الطالب في ممارسته لعمليات التفكير العلمي، وتعد أكثر بقاءً، وأقل عرضة للنسيان، كما أن استخدام المفاهيم ينهي ظاهرة التكرار التي تحدث في تدريس المناهج المجزأة وبناءها.

ومن الضروري أن تقتصر المناهج المتكاملة على عدد قليل من المفاهيم ليتمكن الطلبة من استيعابها. (الشربيني: ٢٠٠١، ٧٣).

إن الغرض من هذا ليس مجرد حصول الطلبة على المعلومات المتكاملة، بل تدريبهم كذلك على تنفيذ عملية التكامل بأنفسهم بطريقة مبتكرة، ويرى الجهوري أنه يمكن استخدام هذا العنصر - بصفة عامة - على مستوى المدارس الثانوية، والكليات، والجامعات. (الجهوري: ٢٠٠٢، ٩٦).

٣/٢ : المشكلات المعاصرة : لابد من التركيز على المشكلات القائمة في حياة الطلبة، والتي يشعرون بها، ويلمسون أثرها في حياتهم، ويرغبون في البحث عن حل لها، سواء أكانت مشكلة قائمة فعلاً، أم مشكلة مستقبلية.

يتم عرض المشكلة في المنهج بشكل يدعو إلى مناقشتها، ويشجع على بحثها؛ بحيث يستخدم الطلبة الطريقة العلمية في التفكير. (الشربيني: ٢٠٠١، ٨٣).

٣/٣ : التنظيم: يعني عملية تنظيم المنهج التكاملي؛ أي ربط خبراته التربوية بعضها ببعض، وفق مبادئ تنظيمية أهمها ما يأتي :

١ / ٣/٣ : التنظيم من الخاص إلى العام.

٢ / ٣/٣ : التّظيم من الجزء إلى الكل .

٣ / ٣/٣ : التّظيم من المجرد إلى المحسوس .

٤ / ٣ : التّطبيق : يتحقّق التّطبيق من خلال التّكامل بين جانبيّ المعرفة ؛ النّظريّ ، والعمليّ ، حيث

يتمكّن الطّلبة - من خلال الزيارات الميدانيّة - من الخروج إلى البيئة ليطبّقوا ما درسوه ، إضافة إلى ربط المدرسة بالبيئة ، وبما يدور فيها من مشكلات وأنشطة مختلفة . (الجهوري : ٢٠٠٢ ، ٨٨) .

٥ / ٣ : البيئة : يحقّق هذا العنصر التّكامل بصورة عالية ؛ حيث يدرس مشكلات البيئة المختلفة ، ويجعل

الطلبة يحاولون إيجاد الحلول لهذه المشكلات ؛ مما يجعلهم بحاجة إلى الرّجوع إلى عدد كبير من المواد الدّراسيّة ، والمراجع ؛ للحصول على المعلومات ، والبيانات التي تساعد في التّوصل إلى حلّ للمشكلة . (المرجع السّابق : ٢٠٠٢ ، ٨٨) .

٦ / ٣ : المشروع : يختار الطّلبة مشروعاً ما يميلون إلى دراسته ، ويطالبون بوضع خطة لدراسته ، ويقومون بمهمّة التّنفيذ بإشراف المدرّس وتوجيهه .

ويمكن أن يتحقّق التّكامل التّربوي بين المواد الدّراسيّة المختلفة ، سواء أكان ذلك في عمليّة بناء المنهج ، أم في تدريسه ؛ وذلك عن طريق بعض المكوّنات التي تؤدّي إلى ترابط الحقائق والمعارف والخبرات الخاصّة بهذه المواد وتكاملها . (الجهوري : ٢٠٠٢ ، ٣٧) .

ثانياً : محتوى البرنامج التّجريبي :

١ - معايير المحتوى :

حدّدت معايير اعتمدها الباحث وهي ما يأتي :

((١/١): تحديد الأهداف السلوكيّة والعمل على تحقيقها.

٢/١ : تحقيق الدّقة والوضوح والحدّاتة والشّمول، والتّدجّ من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المركّب

والمعقّد .

٣/١ : تحقيق التّوازن بين ما تتضمّنه من معارف ، وحقائق ومعلومات وقيم واتّجاهات .

١/٤: تحقيق التكامل في الخبرات التربوية .

١/٥: التشجيع على العمل الجماعي ، والتوجه إلى تعلم متقن .

١/٦: الارتباط الوثيق بحاجات المتعلمين ، وحاجات مجتمعاتهم ، ومناسبتها لنوعية المتعلمين .

١/٧: مراعاة الفروق الفردية .

١/٨: التركيز على تربية الضمير والوجدان من خلال الحقائق والمعايير والقيم ، وعن طريق القدوة والتلقين

والتقليد ثم التفكير المنظم .

١/٩: أن يكون المحتوى نظرياً وتطبيقياً ؛ لأن كل معرفة لا تتحول إلى سلوك عملي لا قيمة لها ((.

مذكور : ١٩٩٨ ، ٢١٨) .

٢ - مجالات محتوى البرنامج التجريبي :

٢/١: المحتوى الثقافي : ((يمكن تنظيم المحتوى الثقافي بضوء الأهداف والمعايير ، والكفايات السابقة وفق

سنة مجالات تمثل المحتوى الثقافي للمنهج المقترح: الجسمي ، والعقلي ، والاجتماعي ، والعاطفي ، والروحي

، والعلمي والثقافي ؛ على أن يتضمن كل مجال أربعة نصوص متنوعة يتدرب من خلالها الطلبة على

الاستماع ، والقراءة الجهرية ، والقراءة الصامتة ، وقراءة الاستمتاع ، وعلى النحو والصرف من خلال معرفة

وظيفة كل كلمة، وعلى الكتابة والتعبير:

١/ ٢/ ١: المجال الجسمي أو الصحي : يتضمن المفاهيم والحقائق والمعارف الآتية : القواعد الصحية

العامّة ، والتغذية ، سلامة الجسم ، ووظائفه ، وحجمه ، ووزنه ، وطوله.. وعلاقة ذلك بالغذاء ونوعيته ،

وطريقة تناوله ، والرياضة ، والبيئة .

١/ ٢/ ٢: المجال العقلي: يتضمن المفاهيم والحقائق والمعارف الآتية: معلومات تستخدم في مواقف حياتية،

معلومات تفسّر البيئة المادية، معلومات اجتماعية تفسّر نشاط الإنسان معلومات ثقافية تفسّر الحياة الجارية.

١/ ٢/ ٣: المجال الاجتماعي : يتضمن المفاهيم والحقائق والمعارف الآتية : النظم الاجتماعية ووظائفها

وأهميتها في حياة الفرد والجماعة ، طبيعة العلاقات الحسنة ، الفرق بين نظم الماضي والحاضر ومدى تأثر

الطلّبة وأسرهـم بهذه النّظم والقضايا الّتي تربط الماضي بالحاضر ، معلوما ت عن البيئة والأوضاع الاقتصادية ، تصوّر الأمّة من حيث التّكوين والقيم والمثل العليا في الإدارة والحكم والاقتصاد وما تقدّمه من تضحيات في هذا الصّد .

١/٤ / ٢ : المجالان العاطفي والروحي: يتضمّنان المفاهيم والحقائق والمعارف الآتية:قواعد التّعامل مع

الآخرين على أسس العدل والحق،وكيفيّة التّعامل الإيجابي وفقاً لأحكام الشّرع،ومعرفة أحكام الدّين في

المعاملات ، و مواقف الطّلبة من مشكلات الآخرين وإثارة الرّغبة فيهم لمدّ يد العون لهم .

٢/١/٦و٢: المجالان العلمي والثقافي : يتضمّنان المفاهيم والحقائق والمعارف الآتية:((الإنجازات العلميّة

والثقافيّة ومجالات استخدامها)).(مذكور : ١٩٩٨ ، ٢١١) .

٢/٢: المحتوى اللّغوي : يشتمل المحتوى اللّغوي على عدد من النّصوص وفق مقرّر السّنة الثّانية من

الحلقة الثّانية للتّعليم الأساسي وتتضمّن ما يأتي :

٢/٢/١ : المفاهيم والحقائق والمعارف والمصطلحات النّحويّة الآتية :

المقرّر في الفصل الثّاني رسمياً : الفعل والفاعل،نائب الفاعل،المبتدأ والخبرالمفعول به،والمفعول له،والمفعول

معه،والمفعول المطلق التّننية والجمع وإعرابهما،إنّ وأخواتها،كان وأخواتها،الأفعال الخمسة،التمييز،الحال.

المقرّر في البرنامج التجريبي:تُسَرَّب المفاهيم والحقائق والمعارف والمصطلحات النّحويّة الآتية :

الفعل وأنواعه، الأفعال الخمسة ؛ويُحدّد الفاعل ونائبه لكلّ فعل،المفعول به،والمفعول المطلق،إنّ وأخواتها،كان

وأخواتها .

٢/٢/٢ : المفاهيم والحقائق والمعارف والمصطلحات الصّرفيّة الآتية :

المقرّر في الفصل الثّاني رسمياً :

المجرّد والمزيد،البناء للمجهول،المشتقّات؛اسم الفاعل،مبالغة اسم الفاعل،الصّفة المشبّهة باسم الفاعل،اسم

المفعول،اسم الآلة .

المقرر في البرنامج التجريبي: البناء للمجهول، المشتقات؛ اسم الفاعل، مبالغة اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم الآلة.

٢/٢/٣ : المفاهيم والحقائق والمعارف والمصطلحات الإملائية والكتابية الآتية :

٢/٢/٣/١ : الإملائية :

المقرر في الفصل الثاني رسمياً :

اللام القمرية والشمسية، همزتا الوصل والقطع، ألف التثنية، الهمزة الأولية، والهمزة المتوسطة الهمزة المتطرفة علامات الترقيم .

المقرر في البرنامج التجريبي: همزتا الوصل والقطع ، الهمزة الأولية، والهمزة المتوسطة الهمزة المتطرفة، علامات الترقيم .

٢/٢/٣/٢ : الكتابية :

المقرر في البرنامج التجريبي: الفقرة، الجمل، النَّص، الفكرة العامة، الأفكار الرئيسية، الأفكار الفرعية.

٢/٢/٤ : قواعد الخط العربي : ويتناول أوضاع الحروف بخط الرقعة .

٢/٢/٥ : المفاهيم والحقائق والمعارف والمصطلحات والأنماط الأسلوبية الآتية :

الشرط، الاستفهام، التعجب، النداء . (مقرر السنة الثانية من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي وزارة التربية ، ٢٠٠٦-٢٠٠٧).

٣ - أساليب التقويم وتنفيذه :

٣/١ : أساليب التقويم:

٣/١/١ : التقويم القبلي لمعرفة مستوى الطلبة، والوقوف على خبراتهم السابقة قبل البدء بتدريس البرنامج .

٣/١/٢ : التقويم التكويني لقياس مدى تقدم الطلبة في عملية التعلم .

٣/١/٣ : التقويم التشخيصي؛ لكشف الصعوبات التعليمية التي تحول دون التعلم المطلوب.

٣/١/٤ : التقويم النهائي؛ لقياس التحصيل النهائي .

٣/٢:تنفيذالتقويم تمّ التقويم عن طريق ما يأتي :

٣/٢/١: الملاحظة ؛ ملاحظة أداء الطالب وسلوكه أثناء تنفيذ الأنشطة .

٣/٢/٢: المناقشة ؛ أسئلة لكشف قدرات الطلبة ، ومعرفة مدى تمكّنهم من المهارات اللّغويّة .

٣/٢/٣: تدقيق الأعمال الكتابيّة .

٣/٢/٤: تصويب الأخطاء .

٣/٢/٥: اختبارات التّحصيل .

٤ - الزمن المخصص للبرنامج :

درّست موضوعات البرنامج التّجريبي المقترحة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨) م نظرا لارتباطها ببرنامجهم الدّراسي في الفصل الثاني .

خصّص الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨) م لتجريب البرنامج ؛ بمدة قدرها اثنا عشر أسبوعا اعتباراً من يوم الأحد ٢٧ / ١ / ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ ، ولغاية يوم السّبت ٣١ أيّار ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ م .

طبقت أدوات البحث في الأسبوعين الأول والثّاني تطبيقاً قبلياً .

خصّصت سائر الأسابيع لتدريس البرنامج بمعدل نص واحد أسبوعياً، وبمعدل خمس ساعات ساعة يومياً لتدريب الطّلبة على المهارات المقرّرة وتحقيق الأهداف المحدّدة .

تمّ إجراء التقويم النهائي الذي تضمن تقويم اكتساب الطالب المهارات المقرّرة في البرنامج ، أو تنميتها وتطويرها ، إضافة إلى تقويم هذه المهارات .

٥ - أسئلة لتحقيق أهداف النّصوص :

قدّمت النّصوص من خلال أسئلة محكمة طُرِحَتْ دون أجوبة لشدّ انتباه الطّلبة ، والأخذ بأيديهم إلى الفهم وذلك بعد قراءتها قراءة معبّرة وقراءة صامتة ، ثمّ ورّعت الأسئلة وفق الأنشطة التي حدّدها الباحث كما يأتي:

الأسئلة : (انظر الملحق ١ ،) .

٦/١ : أسئلة أنشطة النص التعليمية العلمية .

٦ / ٢ : أسئلة أنشطة النمو .

٦/٣ : أسئلة أنشطة التفكير الاستنتاجي .

٦/٤ : أسئلة التقوي .

الفصل الرابع

منهجية الدراسة التجريبية ١١٩

أولاً : مقدمة ١١٩

ثانياً : منهج الدراسة و أدواتها : ١٢١

١ - منهج الدراسة ١٢

٢ - أدواتها الدراسة ١٢١

- ٣- مجتمع الدّراسة وعيّنتها ١٢١
- ٤- المتغيرات ١٢٢
- ثالثاً : تّصميم البرنامج التجريبي المقترح للدّراسة : ١٢٢
 - ١- طريقة التّصميم ١٢٣
 - ٢- ما أعدّه الباحث في التّصميم ١٢٧
 - ٣- ما روعي في التّصميم ١٢٧
 - ٤- مضمون البرنامج التّجريبي ١٢٧
 - ٥- تحديد الأنشطة التّعليميّة ١٢٧
- رابعاً:تقويم الأداء في المنهج التّكاملي ١٥٧
 - ١- خطوات تقويم الأداء في المنهج التّكاملي ١٥٨
 - ٢- معايير تقويم الأداء في المنهج التّكاملي ١٥٨
- خامساً : إجراءات الدّراسة و خطوات تنفيذه ١٥٨
 - ١- إعداد الاختبار التّحصيلي ١٥٨
 - ٢- تطبيق التّجريب ١٥٩
 - ٣- المادّة التّعليميّة وبنود الاختبار ١٥٩
 - ٤- خطوات تنفيذ البرنامج المقترح ١٦٠
 - ٥- الاختبار للبرنامج المقترح ١٦١
 - ٦- التّجريب

الفصل الرّابع

منهجية الدّراسة التّجريبية

أولاً : مقدّمة :

يحتاج الإنسان المعاصر إلى تربية سليمة وصحيحة تقوّي شخصيّته وتحفظ وجوده وكيانه، ولا يمكن أن تتحقّق له هذه التّربية ما لم يتوفّر له منهج تربوي تعليمي تعلّمي سليم وصحيح يواكب معطيات العصر، وما لم يصحّ منهج التّلقّي؛ ذلك المنهج الذي يستقي منه فهمه لما حوله، وإدراكه لما يحيط به، وفهم دورّه في الحياة وبقنضي الأمر كذلك إدراكه لجميع المفاهيم التي تؤثر في هذا المنهج؛ كمفهوم التّربية، ومفهوم اللّغة، ومفهوم الفلسفة، ومفهوم الدّين.. ومدى علاقتها بمفهوم المنهج وبخصائصه. (مذكور : ١٤، ١٩٩١).

والمنهج التّربوي التّعليمي التّعلّمي هو النّظام المتكامل من الحقائق والمعارف والمفاهيم والمعايير والقيم الثّابتة، والخبرات والمهارات الإنسانيّة المتغيّرة التي تقدّمها المؤسسة التّربويّة لتعلّمها؛ بغية إيصالهم إلى أقرب مراتب الكمال، وتحقيق الأهداف المنشودة. (المرجع السّابق : ١٧، ١٩٩١).

ويعتبر الأدب نوعاً من أنواع القراءة، وتدرّيس المشكلات النّحويّة من خلال النّص أكثر نفعاً من تدرّيسها منفصلة؛ لكون النّحو وسيلة من وسائل تقويم اللّسان والقلم .

ولم تعط مهارة التّحدّث حقها في التّعليم بل أخذت شكل التّعبير الشّفوي الذي لم يؤبه به، بل أهمل إهمالاً شديداً فأضحى بلا روح؛ لاعتماد طرائق التّدرّيس على الإلقاء، وضعف حرّية التّعبير والمناقشة. (مراد وهبة: ٢٠٠٢، ٧).

ومن المعلوم أنّ النّظرة التّكامليّة للّغة تحتمّ توظيف كل مجالات اللّغة للتّحدّث والتّعبير؛ فاللّغة كلّ متكامل، ومنهج اللّغة العربيّة ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو وسيلة لغاية، وهي تعديل سلوك الطّلبة اللّغوي من خلال تفاعلهم مع خبرات وأنشطة المنهج.

ثانياً : منهج الدّراسة وأدواتها:

١ - منهج الدّراسة:

١/١: اختيار الباحث المنهج الوصفي في تحديد الإطار النّظري، وبناء أدوات الدّراسة.

١/٢: المنهج التجريبي في تحديد فاعلية المنهج التكاملي، ومعرفة مدى تأثيره تحصيل طلبة اللغة العربية في الصف الثامن .

٢- أدوات الدراسة :

٢/١ : البرنامج المقترح .

٢/٢ : الاختبار التحصيلي القبلي، والبعدي ..

٢/٣: حساب النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٣- مجتمع الدراسة وعينتها :

٣/١: مجتمع الدراسة الأصلي :

تكوّن المجتمع الأصلي من طلبة الصفّ الثاني من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزور وقد بلغ عددهم : (٤٧٢١) طالباً وطالبة .

الذكور : (٢٣٠١) ، الإناث (٢٣٦٥) . طلبة التعليم الخاص : (٥٥) طالباً وطالبة. الذكور : (٤٦) الإناث (٩) ...

٣/١/١ : مجموعة تجريبية = (٦٠) .

٣/١/٢ : مجموعة ضابطة = (٦٠) .

٣/٢: عينة الدراسة : تمّ اختيار عينة عشوائية من طلبة الصفّ الثاني من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي

من مدارس دير الزور بعدد قدره (١٢٦) طالباً وطالبة. (٦٤) في المجموعة التجريبية، و(٦٢) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة .

وللتحقّق من التكافؤ والتجانس بين المجموعتين في بداية التجربة قام الباحث بحساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المتوسطات في الاختبار القبلي على المهارات والمفاهيم وصولاً إلى النتائج الصحيحة.

٤- المتغيرات :

١ / ٤ : المتغير المستقلّ : هو المنهج التعليمي، وهو على مستويين :

١ / ١ / ٤ : المنهج التكاملي .

٢ / ١ / ٤ : المنهج التقليدي .

٢ / ٤ : المتحولات :

١/٢/٤:المحتوى = التكاملي .

٢/٢/٤:المحتوى = التقليدي .

٣ / ٤ : المتغيرات التابعة :

١/٣/٤: تحصيل المفاهيم في مادة اللغة العربية عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق.

٢/٣/٤: تحصيل المفاهيم في مادة اللغة العربية عند مستوى التذكر. (القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات).

٣/٣/٤: تحصيل المفاهيم في مادة اللغة العربية عند مستوى الفهم .

٤/٣/٤: تحصيل المفاهيم في مادة اللغة العربية عند مستوى التطبيق.(توظيف المعارف في سياقات حياتية

مختلفة.

٥ / ٣ / ٤ : تحصيل المفاهيم في مادة اللغة العربية عند مستوى الجنس

ثالثاً: تصميم البرنامج التجريبي المقترح للدراسة :

تناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة تصميم البرنامج المقترح الذي يهدف إلى إكساب مهارات جديدة

تواكب العصر، وتناسب التغيرات السريعة على كافة المستويات المعرفية والقيمية والسلوكية، ويعمل على

تنمية وتطوير سائر المهارات، وبخاصة مهارات السلوك الإنساني، وسلوك التفاعل اللفظي والاجتماعي لطلبة

اللغة العربية داخل الصفوف؛ تلبيّة لحاجاتهم، واستناداً إلى المتغيرات والعوامل التي تؤكد أهمية هذه

المهارات، والمفاهيم، والحقائق، والقيم، وضرورة التنمية والتطوير لمواكبة معطيات العصر .

ولقد أوضح الباحث مدى القصور في أداء سلوك التفاعل الاجتماعي، والسلوك الإنساني من خلال اطلاعه -

بحدود قدرته - على الدراسات السابقة، كما أوضح الخطوط العريضة للبرنامج، والتخطيط له، وما يتوقعه من

هذا البرنامج في تحقيق الأهداف المنشودة؛ وهي استقصاء مدى تأثير استخدام المنهج التكاملي في تدريس

مادّة اللّغة العربيّة لطلبة الصّف الثّاني من المرحلة الثّانية للتّعليم الأساسي على تحصيل الطّلبة، واكتسابهم مهارات تتناسب مع معطيات العصر مستخدماً المنهج التجريبي والاختبار القبلي، والاختبار البعدي لمتغيّرات الدّراسة جديدة.

صمّم الباحث هذا البرنامج لتحقيق هذه الأهداف، ولتتقّ مهارات التّدريس مع المتغيّرات الاجتماعيّة والقيمية وغيرها في هذا العصر وفق أربعة محاور هي: الأهداف والكفايات - المحتوى - الأنشطة التعليميّة - التّقويم متّبعاً ما يأتي :

١ - طريقة تصميم البرنامج التجريبي المقترح:

١/١ : تحديد الأهداف .

هدف البرنامج إلى إكساب الطّلبة المعارف والحقائق والمعلومات والتّعميمات والمصطلحات التي يتضمّنها البرنامج وإكسابهم القيم والميول والاتّجاهات ، والمهارات اللّغويّة ، والعقليّة ، والاجتماعيّة ، والحركيّة . وتدريبهم على التّحليل والتّفسير ، وتنمية قدرتهم على الفهم ، والاستنباط ، والوقوف على مصادر الجمال وإبراز معالمه، وعلى التّدقّق والتّعلي، والتّقّد والموازنة .

تقويم الطلبة في مهارات القراءة الصامّة والقراءة المعبّرة، التي اشتملت على مستويات المجال المعرفي كافة، وتغطي هذه الأهداف المستويات المعرفية الدنيا؛ (التذكر ، الفهم ، التطبيق) .

وتأسيساً على ماسبق صيغت الأهداف الإجرائيّة في المجالات الآتية :

المجال الأوّل: هدف التمييز والموازنة أو المقارنة .

المجال الثّاني : أهداف الاستنتاج .

المجال الثّالث: أهداف الحكم والتّقويم .

ويتوقع الباحث أن يكون الطالب قادراً على أن يحقّق ما يأتي :

المجال الأوّل: التمييز والموازنة أو المقارنة :

١: تمييز الحقيقة من الرأي ، تمييز المعنى القريب من المعنى البعيد ، تمييز الأفكار المرتبطة بالموضوع من الأفكار الغير مرتبطة به .

٢: الموازنة أو المقارنة بين نصين من حيث الأسلوب والمضمون ، أو بين بيتين من الشعر .

المجال الثاني : الاستنتاج :

(١) تحديد أفكار النص وتوضيحها .

(٢) توضيح العلاقة بين أفكار النص ، و عناصره ، ومكوناته .

(٣) تحديد مغزى النص ومدلوله .

(٤) تحديد زمان ومكان الأحداث .

(٥) توضيح أسلوب الكاتب .

(٦) توضيح دوافع الأحداث والأسباب الكامنة وراءها ، المعاني الضمنية.

المجال الثالث: الحكم والتقويم :

الحكم على المقروء ؛ التسلسل والبعد عن التناقض، الموضوعية وتحاشي التحيز والمجادلة، خلو الأسلوب من

أساليب الدعاية والمبالغة والتهويل، الالتزام بقواعد التحرير والتوثيق ويمكن تحديدها بما يأتي:

١. أن يمثل الطالب بالحركات بعض المواقف اللغوية .. كعبارة " وقف الفولاذ فيهم خاطباً " .

٢. أن يصوب الطالب الخطأ بنفسه ، أو عن طريق زملائه ، أو عن طريق أستاذه إن تعذر ذلك.

٣. أن يبدي الطالب رأيه في أفكار النص، ومكوناته مدعماً بالأدلة والبراهين مستعيناً بالمقروء .

٤. أن يبين الطالب طبيعة النص ، وعناصره ؛ تاريخية ، فلسفية ، علمية ، دينية ..

٥. أن يبين الطالب طبيعة النص؛ من حيث الصعوبة والسهولة، التسلسل المنطقي .

٦. أن يشرح الطالب مفردات النص الصعبة من سياق الجملة، ومن القرينة اللفظية، ومن المعجم.

٧. أن يوظف الطالب المفردات الآتية: (التدبر، وثأب، المحفل، البيئات) في جمل مفيدة .

٨. أن يصدر الطالب حكمه على المقروء ، .

٩. أن يدوّن الطالب أفكار النص بشكل متسلسل ومنظم في دفتره بخط الرقعة.
١٠. أن يقيس الطالب على بعض المواقف اللغوية، والجمل والتراكيب ، أو يبيّن على منوالها .
١١. أن يوظّف الطالب بعض المواقف اللغوية، أو الجمل والتراكيب، في سياقات حياتية مختلفة.
١٢. أن يختار الطالب الصور الجميلة والبليلة، والأبيات الشعرية الجميلة، ويدوّن في دفتره.
١٣. أن يبيّن الطالب سبب إعجابه بها، ويحفظها .
١٤. أن يستعين الطالب بالمصادر والمراجع في تعليقه وشرحه...
١٥. أن يحدّد الطالب الأفعال الواردة في النصّ مبيّناً نوعها.
١٦. أن يحدّد الطالب بعض الأفعال إلى ضمائر الرفع المتصلة.
١٧. أن يميّز الطالب عدداً من الأسماء، ويبين اشتقاقاتها، ووظائفها.
١٨. أن يميّز الطالب المفرد من والجمع، والجمع .
١٩. أن يبيّن الطالب نوع الجمع .
٢٠. أن يعرب الطالب عدداً من الجمل والكلمات المشار إليها بخط تحتها في كلّ نص في البرنامج .
٢١. أن يميّز الطالب همزة الوصل من همزة القطع.
٢٢. أن يعطي الطالب جملة صحيحة تتضمّن همزة متوسطة معللاً ذلك.
٢٣. أن يوضّح الطالب قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة ويدوّن بها.
٢٤. أن يعطي الطالب جملة صحيحة تتضمّن همزة متطرّفة معللاً ذلك.
٢٥. أن يوضّح الطالب قاعدة كتابة الهمزة المتطرّفة ويدوّن بها.
٢٦. أن يحدّد الطالب أسلوب شرط مبيّناً أركانه، ونوع أدواته .
٢٧. أن يحدّد الطالب أسلوب تعجب، مبيّناً أركانه وحكمه .
٢٨. أن يحدّد الطالب أسلوب نداء من النصّ، مبيّناً أركانه، وحكمه.
٢٩. أن يحدّد الطالب أسلوب استفهام مبيّناً أركانه، أدواته.

٣٠. أن يقيس الطالب على كلّ أسلوب من هذه الأساليب، أو يبني على منوالها .
٣١. أن يقرأ الطالب قراءة لسليمة ومعبرة حتّى الاقتراب من درجة الاتقان .
٣٢. أن يتفاعل الطالب مع النصّ المقروء، ويلوّن المقروء بالانفعالات المناسبة .
٣٣. أن يحدّد الطالب مواطن الجمال في النصّ معللاً ذلك.
٣٤. أن يعطي الطالب إجابة تامة، وسليمة، وواضحة عن الأسئلة الفكرية واللغوية.

صاغ الباحث لكل نصّ أهدافه الإجرائيّة مستفيداً من المراجع الآتية :

- (عمّار ، سام : ٢٠٠٢ ، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة . عصر، حسني : ١٩٩١، ٧٤ . فضل
، صلاح: تحديث مناهج تحليل النّصوص الأدبيّة، ١٩٨٨، ١٥٤ . يونس فتحي علي، والنّاقة ، محمود كامل
: تعليم اللّغة العربيّة ، أسسه وإجراءاته ، القاهرة، مطابع الطّرجي ، ٣٢٤) .

٢- ما أعدّه الباحث في التّصميم :

- ٢/١: البرنامج التّجريبي وفق المنهج التّكاملي: واقعه، والتّعليمات الخاصّة بسير الدّراسة .
- ٢/٢: الاختبار القبلي للتّشخيص ومعرفة الاحتياجات .
- ٢/٣: التّحكيم وإجراء التّعديل وفق ملاحظات المحكّمين .

٢/٤:الاختبار البعدي والتّحصيلي

٢/٥: التّقويم النّهائي .

٣- ما روعي في التّصميم:

٣/١: بناء شخصية المتعلم بناءً يلائم متطلبات العصر وتطلعات المستقبل من خلال منهج تكاملي .

٣/٢: إحداث نوع من التوازن بين النظري والتّطبيق .

٣/٣: تحديث وتنويع طرائق وأساليب ووسائل التدريس بما يتلاءم مع المنهج التّكاملي .

٣/٤: التكيف مع المتغيرات العلمية والتقنية المتسارعة .

٣/٥: التكيف مع طبيعة تغير المهن والمهارات .

٣/٦: مواكبة التقانات والتخصصات المستحدثة.

٤- مضمون البرنامج التّجريبي:

اقترح الباحث - بضوء الأهداف السّابقة ، ومعطيات الدّراسات السّابقة ومقرّر الصّف الثّاني من الحلقة الثّانية

للتّعليم الأساسي - ستة نصوص تتضمّن مجموعة من المفاهيم والمعارف والحقائق،والمهارات التي تناسب

العصر،وتواكب معطياته كمضمون للبرنامج التّجريبي وقد راعى فيها بحدود قدرته - أن تكون موضوعات

متكاملة ومرتبطة بالمرحلة ارتباطاً وثيقاً؛حيث تمثّل البيئة والمحيط التي يتعامل معها الطّالب في حياته

اليومية،فيتأثّر بها،ويؤثّر فيها من خلال نشاطاته العفويّة،والتي يمكن أن تكون وسطاً ثراً للتّعليم الموجّه

والمخطّط،وتتناسب مع مقرّر الصّف الثّامن،تحاشياً للتّعارض مع هذا المقرّر في الفصل الثّاني،ومراعاة لزمن

تنفيذه في حال التّجريب؛ وقد خصّص لكلّ نصٍ خمس حصص درسيّة في الأسبوع على أن تنفّذ في

كلّ حصّة الأهداف المحدّدة لها من قبل المدرّسين المنفّذين للبرنامج المقترح ،وقد تمّ تحكيّمها،وتعديلها وفق

ملاحظات المحكّمين،واشتملت على الموضوعات الآتية:

الموضوع الأوّل؛ ينمّي مهارات التّحدّث والتّعبير

الموضوع الثاني؛ يناقش مجموعة من المعارف والحقائق لتنمية مهارات المشاركة ، والحوار والتسامح ،
والمساواة وتحمل المسؤولية .

الموضوع الثالث؛ ينمي مهارات المناقشة الهادئة والمسؤولية، ومراعاة الفروق الفردية .

الموضوع الرابع؛ ينمي مهارات النقد والنقد الذاتي .

الموضوع الخامس؛ لقراءة الاستمتاع

الموضوع السادس ؛ينمي الدفاع عن الرأي بطلاقة وحرية. مدعماً بالأدلة والحجة.

وهي عبارة عن موضوعات يقدر أنها متكاملة، وكل موضوع يصلح للتدريبات القرائية ويخضع لها، والتدريب

على استخدام تراكيب لغوية وتوظيفها في مواقف مختلفة، واستخدام وتوظيف الألفاظ الأسلوبية، ولتسريب

قواعد نحوية، ويمكن - من خلالها - العمل على تحقيق الأهداف الإجرائية المنشودة المحددة لكل نص .

والنصوص هي كما يأتي :

النص الأول :

الأم والمعلم

التاركان على جبينك ميسما هل تجهلنهما ، وتسأل : من هما

أم غدتك لبانها وحنانها من قبل أن تلج الحياة وبعدما

ومعلم وكفى بكل معلم شرفاً، وقد بعث النبي معلماً

الموقدان على دروبك شعلة حذراً عليك من الضلالة والعمى

لو لم يُعيراك الخيال مجنحاً ما طرت تزحم في السما الأنجما

لولا أغاريد السرير ، وبعض ما سكباه في شفتيك كُنْتُ الأبنكما

من أشعل الحب المقدس في دمي لهباً ، وألهمني ، فكُنْتُ الملهما ؟

والمرء، ليس المرء غير فؤاده متبصراً ، ولسانه.. متكلماً

(النصوص الأدبية: مرحلة التعليم الأساسي: ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ ، المؤسسة العامة للمطبوعات المدرسية، دمشق، ٢٣) .

شرح المفردات :

الميسم : مكان العلامة ؛ ويُرادُّ بها الأثر الحسن . غدتك : ربَّتْكَ . تلجُ الحياة : تدخلُها .

الأهداف الإجرائية للنص الأول الأم والمعلم :

بعد أن يستمع الطالب إلى قراءة النص قراءة معبرة ، و يقرأ ه قراءة صامته يتوقع منه أن يحقق ما يأتي :

جدول يبين أهداف نص الأم والمعلم التي تنفذ في كل حصة دراسية

التسلسل	الحصة الدرسية	الأهداف التي تنفذ فيها
١	الأولى	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦
٢	الثانية	١٥-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦
٣	الثالثة	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦
٤	الرابعة	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦
٥	الخامسة	٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦

(١) أن يعرف الطالب بالشاعر؛ (اسمه وبيئته ، وعصره ، ومعاصريه ، وآثاره) .

(٢) أن يوضح الطالب المناسبة التي قيل فيها النص .

(٣) أن يحدّد الطالب أفكار النص

(٤) أن يوضح الطالب هذه الأفكار .

- (٥) أن يوضّح الطّالِب العلاقة بين أفكار النّصّ.
- (٦) أن يبدي الطّالِب رأيه في أفكار النّصّ ، مدعماً بالأدلة والبراهين مستعيناً بالمقروء .
- (٧) أن يوضّح الطّالِب دور الأم في تكوين شخصيّة الفرد.
- (٨) أن يوضّح الطّالِب دور المعلّم في تكوين الفرد وتنشئته .
- (٩) أن يبيّن الطّالِب توضّحات المعلّم للأجيال وللوطن .
- (١٠) أن يحدّد الطّالِب نصائح الأم .
- (١١) ويبدي الطّالِب رأيه في نصائح الأم.
- (١٢) أن يوضّح الطّالِب نصائح المعلّم .
- (١٣) أن يشرح الطّالِب المفردات الصّعبة في النّصّ بأساليب متنوّعة.
- (١٤) أن يشرح الطّالِب بعض المقدرات الصّعبة ؛ ألهمني ، يلج .. في النّصّ مستخدماً المعجم .
- (١٥) أن يشرح الطّالِب مفردات النّصّالاتية من سياق الجملة ؛ (الميسم ، غذك ، الإرعاء ..)
- (١٦) أن يوظّف الطّالِب بعض مفردات النّصّ الآتية : (ألهمني ، يزحم ، يلج ..) في جمل مفيدة ؛
- (١٧) أن يشرح الطّالِب معاني الأبيات شفويّاً.
- (١٨) أن يقرأ الطّالِب النّصّ قراءة معبّرة.
- (١٩) أن يتفاعل الطّالِب مع النّصّ المقروء ؛ ملوّناً قراءته بالانفعالات المناسبة .
- (٢٠) أن يصوّب الطّالِب أخطاءه في القراءة بأساليب متنوّعة معلّلاً ذلك.
- (٢١) أن يميّز الطّالِب أسلوب النّفي من الاستفهام .
- (٢٢) أن يحدّد الطّالِب أسلوب استفهام وأدواته.
- (٢٣) أن يعطي الطّالِب أسلوب استفهام على قياس الأسلوب الذي حدّده.
- (٢٤) أن يحدّد الطّالِب أجمل العبارات وأبلغها ، مبيّناً سبب إعجابه بها.
- (٢٥) أن يعطي الطّالِب إجابة تامّة، وسليمة عن الأسئلة.

- (٢٦) أن يبين الطالب أسلوب الكاتب، وخصائص النص اللغوية بشكل مبسط وسليم.
- (٢٧) أن يعبر الطالب بالحركات عن بعض المواقف اللغوية كعبارة ((طُرْتُ تَرُّ حُمُ فِي السَّمَاءِ الْأَنْجُمَاءِ))
- (٢٨) أن يحدّد الطالب طبيعة النصّ ؛ (تاريخيّة ، فلسفيّة ، علميّة ، دينيّة ، اجتماعيّة ..).
- (٢٩) أن يبين الطالب طبيعة النصّ؛ من حيث الصّعوبة والسّهولة، العمق والسّطحيّة، التسلسل المنطقي.
- (٣٠) أن يوضّح الطالب رأي الكاتب؛ مبيناً مدى صحّته، ومدى نجاحه، أو إخفاقه فيما عرضه .
- (٣١) أن يشرح الطالب بعض المقدرات الصّعبة ؛ ألهمني ، يلج .. في النصّ مستخدماً المعجم .
- (٣٢) أن يشرح الطالب عدداً من مفردات النصّ من سياق الجملة ؛ الميسم ، غدتك ، الإرعاء ..
- (٣٣) أن يوظّف الطالب بعض مفردات النصّ في جمل مفيدة ؛ (ألهمني ، يزحم ، يلج).
- (٣٤) أن يشرح الطالب معاني الأبيات شفوياً، ويعمّق مفهومها وفكرتها .
- (٣٥) أن يقرأ الطالب النصّ قراءة معبّرة مراعيّاً علامات التّرقيم .
- (٣٦) أن يتفاعل الطالب مع النصّ المقروء ؛ ملوّناً قراءته بالانفعالات المناسبة .
- (٣٧) أن يدوّن الطالب أفكار النصّ في دفتره مراعيّاً قواعد خطّ الرّقعة.
- (٣٨) أن يعطي الطالب جملاً على غرار الجمل الواردة في النصّ مثل: (كفى بكلِّ معلّم شرفاً) .
- (٣٩) أن يوظّف الطالب الجملة الآتية: في سياقات حياتيّة مختلفة (طُرْتُ تَرُّ حُمُ فِي السَّمَاءِ الْأَنْجُمَاءِ) .
- (٤٠) أن يستعين الطالب بالمصادر والمراجع في تعليقه ، وشرحه.
- (٤١) أن يحدّد الطالب بعض الأفعال الواردة في النصّ، ويبين نوعها.
- (٤٢) أن يسند الطالب الأفعال (طرت، تزحم) إلى الضّمائر؛ ألف الاثنين وواو الجماعة .
- (٤٣) أن يحدّد الطالب الفعل المبني للمجهول مبيناً نوعه، ونائب فاعله .
- (٤٤) أن يوظّف الطالب فعلاً مبنيّاً للمجهول في جملة مفيدة .
- (٤٥) أن يحوّل الطالب فعل (تَجَهَّلُ)، إلى فعل مبنيٍّ للمجهول، مبيناً ما حدث فيه من تغيير .
- (٤٦) أن يميّز الطالب الجملة الاسميّة من الجملة الفعلية .

- (٤٧) أن يعلّل الطالب سبب تسمية الجملة فعلية.
- (٤٨) أن يميّز الطالب بين الفعل التّام و الفعل النّاقص .
- (٤٩) أن يعطي الطالب جملة مفيدة تشتمل على إحدى أخوات كان محدداً اسمها وخبرها.
- (٥٠) أن يعرب الطالب الجمل المشار إليها بخط في النص المقروء .
- (٥١) أن يميّز الطالب همزة الوصل من همزة القطع .
- (٥٢) أن يعيد دراسة أهمّ مفردات النّص بتوسّع؛(تعريفها،ومقارنتها بمفردات أخرى).
- (٥٣) أن يستخدم الطالب كلمة (المعلم) مرّة متّناة،ومرّة جمعاً في جمل مفيدة.
- (٥٤) أن يدوّن الطالب ما استخلصه من أفكار،وصوربليغة في دفتره،مراعياً علامات الترقيم.
- (٥٥) أن يحدّد الطالب أهم القيم الواردة في النّص مبيّناً أهمّيّتها وأثرها على الفرد وعلى المجتمع .
- (٥٦) أن يبيّن الطالب أهميّة النّضحية والإيثار.
- (٥٧) أن يبيّن الطالب أهميّة نصائح والديه،ومعلّميه.
- (٥٨) -أن يشرح الطالب الآيات:(وقضى ربّك ألاّ تعبدوا إلّا إيّاه،وبالوالدين إحسانا ..)(الإسراء: ١٧) .

النّص الثّاني :

لّا تحقرن صغيراً

"أيّها القاريء! أيّها المستمع!

لّا تحقرن شيئاً لصغر جُثته، ولا تستصغرن قدره لقلّة ثَمَنٍ ، واعلم أنّ الجبل ليس بأدلّ على الله من الحصاة ،

ولا الفَلَكَ المُشْتَمِلَ على عالمنا هذا بأدلّ على الله من بَدَنِ الإنسان ، وأنّ صغير ذلك ودَقِيقه كعظيمه

وجليله ، قال الشّاعر:

لّا تحقرن صغيراً في مخاصمة إنّ البعوضة تدمي مقلّة الأسدِ

وفي الشّرارة صَغَفٌ وهي مؤلمة وربّما أضرمت ناراً على بلدِ

ولم تفترق الأمور في حقائقها ، وإنما افترق المفكرون فيها ، ومن أهمل النظر ، وأغفل مواضع الفرق ،
وفصول الحدود .

الحكمة من وجود الذباب :

ذكر محمد بن الجهم أَنَّ الحكمة من وجود الذباب هي أَنَّهُ يأكل البعوض ويصيده ويفنيه ، ومن وظائف هذه
الحشرة أَنَّهَا تنقي الهواء بقضائها على النباتات والعضويات المتفسخة ، وأما ما يلفت النظر فهو حديث رسول
الله صلى الله عليه وسلم : " إذا وقع الذباب في شراب أحدكم فليغمسه ثم لينزعه لأنَّ في إحدى جناحيه داء ،
والأخرى شفاء " . وفي رواية فامقلوه ؛ أي اغمسوه " .

قال قاضي البصرة : " أشهد أَنَّ الذباب ألح من الخنفساء ، وأزهى من الغراب ، وأستغفر الله ! فما أكثر من
أعجبه نفسه ، فأراد الله عز وجل أن يُعْرِقه من ضعفه ما كان مستورا ! وقد علمت أَنِّي عند الناس من أزمّت
الناس ، فقد غلبني ، وفضحني أضعف خلقه ، ثم تلا قوله تعالى : " يا أيها الناس ضرب مثل فاستمعوا له ،
إن الذين تدعون من دون الله لن يخلقوا ذباباً ولو اجتمعوا له ، وإن يسلبهم الذباب شيئا لا يستنقذوه منه ،
ضعف الطالب والمطلوب " (الحج، ٧٣) .

من مناقب النمل :

علمنا أن ليس عند الذرة غناء الفرس في الحرب ، والدفع عن الحرمات ، ولكننا إذا أردنا موضع العجب
والتعجب ، والتنبيه على التدبير ، ذكرنا الخسيس القليل والسّخيف المهين ، فأريناك ما عنده من الحس
اللّطيف ، والتقدير الغريب ، ومن النظر في العواقب ، ومشكلة الإنسان ومزاحمته ، فهي تدّخر للشّاء في
الصّيف ، وتجفّف الحبوب الرّطبة لكي لا تتعفّن ، وتقرّ الحبة من موضع القطمير إن خافت أن تنبت ،
فهي مجاوزة لفطنة جميع الحيوانات ، وربما كانت في ذلك أحزم من كثير من الناس ، فهي تتميز بصدق
النّسم ، وبعد الهمة ، والجرأة على محاولة نقل شيء في وزن جسمها أكثر من مئة مرة .

وللكلام وجوه في التصغير عند العرب ، فربما صغروا الشيء من طريق الشفقة والرحمة كقول عمر بن الخطاب : "أخاف على هذا العريب " وقد يقول الرجل : "إنما فلان أخبي وصد يقي ولا يريد له التصغير .
ويقال : " كُنَيْفٌ مَلِيءٌ علماً "، وقال الحباب بن المنذر يوم السقيفة : " أنا جُدَيْلُهَا مُحَكِّكٌ ، وَعُدَيْقُهَا الْمُرَجَّبُ " .
وقال صلى الله عليه وسلم لعائشة : " الحميراء " .

وكقولهم لأبي قابوس الملك : أبو فُبَيْسٍ ، وكقولهم دَبَّتْ إليه دُويهيَّةُ الدهرِ ، وذلك حين أرادوا لطافة المدخل ، ودقة المسلك .

ويقال : إنَّ كُلَّ فُعَيْلٍ ، وَفُعَيْعِلٍ ، وَفُعَيْعِيلٍ في أسماء العرب إنما هو على هذا المعنى كقولهم : المعيدي ،
وكنحو : سُلَيْمٍ وَضُمَيْرٍ ، وَكُنَيْبٍ ، وَعُقَيْرٍ ، وَحَمِيدٍ ، وَسُعَيْدٍ ، وَجُبَيْرٍ ، وَعُبَيْدٌ ، وَعُبَيْدُ اللَّهِ... وكمرجع ،
وعصيفير ..

وطريق التَّحْقِيرِ ، والتصغير إنما هو كقولهم : نُجَيْلٌ ، وَنُدَيْلٌ .
وقالوا : ورب اسم إذا صغرت كان أملاً للصدر ، مثل قولك : أبو عُبَيْدٍ الله هو أكبر في السماع من أبي عبد الله ، وكعب بن جعيل هو أفخم من كعب بن جَعْلٍ .
وربما كان التصغير خِلْقَةً ، وَبُنيَّةً ، لا يتغير كنحو : الحُمَيَّا ، والسُّكَيْتِ ، وَجُنَيْدَةَ ، والسُّمَيْرَاءِ .

النص من (القالي : مختصر الأمالي ، بلا ، ١٤ و الجاحظ : الحيوان ، وموسوعة الإعجاز العلمي ، ٢٠٠٤ ، ص ٤١٢) .

١ - الحديث في : (البخاري : ٣١٤٢ ، أبي داود : ٣٨٤٤ ، ابن ماجه : ٣٥٠٥ ، أحمد : ٧١٤١ . كذلك النابلسي .

الحباب بن المنذر : صحابي ، أنصاري ، خزرجي ، من الفرسان الشجعان والشعراء ، وهو صاحب المشورة يوم بدر ، وقد أخذ النبي صلى الله عليه وسلم برأيه ، مات نحو ٢٠ للهجرة في خلافة الفاروق عمر .

شرح معاني الكلمات في النص :

السَّقِيفَة : عريش يستَظَلُّ به ويراد سقيفة بني ساعدة في المدينة حيث اجتمعت وجوه الأنصار والمهاجرين، وتمت بيعة أبي بكر الصديق بالخلافة سنة ١١ للهجرة .

كُنَيْف : تصغير الكنف وهو الوعاء .

جُدَيْلُهَا : تصغير جدل ؛ وهو أصل الشجرة . المحكِّ كَ المحكِّ كَ : ماتت حَكَّك به الإبل الجربى .

وَعُدَيْقُهَا تصغير عذق : النخلة . المُرَجَّبُ : الذي تقيه جعلت له دعامة العواصف .

حُمَيَّا كل شيء شدته وحدته ، وشديد الحميا أبي .

والسُّكَيْت بضم السين وفتح الكاف مخففة أو مشددة : الكثير السكوت ، وآخر ما يجيء من الخيل الحلبة .

وَجُنَيْدَة تصغير الجند : الأرض الغليظ .

الأهداف الإجرائية لنص : لا تحقرن صغيراً :

بعد أن يستمع الطالب إلى قراءة النص قراءة معبرة ، ويقرأه قراءة صامته يتوقع منه أن يحقق ما يأتي :

جدول يبين أهداف نص لا تحقرن صغيراً التي تنفذ في كل حصة دراسية

التسلسل	الحصة الدراسية	الأهداف التي تنفذ فيها
١	الأولى	(١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣١ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٧ - ٣٨ - ٣٩ - ٤٠ - ٤١ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٤ - ٤٥ - ٤٦ - ٤٧ - ٤٨ - ٤٩ - ٥٠ - ٥١ - ٥٢ - ٥٣ - ٥٤ - ٥٥ - ٥٦)
٢	الثانية	٥٧ - ٥٨ - ٥٩ - ٦٠ - ٦١ - ٦٢ - ٦٣ - ٦٤ - ٦٥ - ٦٦ - ٦٧ - ٦٨ - ٦٩ - ٧٠ - ٧١ - ٧٢ - ٧٣ - ٧٤ - ٧٥ - ٧٦ - ٧٧ - ٧٨ - ٧٩ - ٨٠ - ٨١ - ٨٢ - ٨٣ - ٨٤ - ٨٥ - ٨٦ - ٨٧ - ٨٨ - ٨٩ - ٩٠ - ٩١ - ٩٢ - ٩٣ - ٩٤ - ٩٥ - ٩٦ - ٩٧ - ٩٨ - ٩٩ - ١٠٠
٣	الثالثة	١٠١ - ١٠٢ - ١٠٣ - ١٠٤ - ١٠٥ - ١٠٦ - ١٠٧ - ١٠٨ - ١٠٩ - ١١٠ - ١١١ - ١١٢ - ١١٣ - ١١٤ - ١١٥ - ١١٦ - ١١٧ - ١١٨ - ١١٩ - ١٢٠ - ١٢١ - ١٢٢ - ١٢٣ - ١٢٤ - ١٢٥ - ١٢٦ - ١٢٧ - ١٢٨ - ١٢٩ - ١٣٠ - ١٣١ - ١٣٢ - ١٣٣ - ١٣٤ - ١٣٥ - ١٣٦ - ١٣٧ - ١٣٨ - ١٣٩ - ١٤٠ - ١٤١ - ١٤٢ - ١٤٣ - ١٤٤ - ١٤٥ - ١٤٦ - ١٤٧ - ١٤٨ - ١٤٩ - ١٥٠ - ١٥١ - ١٥٢ - ١٥٣ - ١٥٤ - ١٥٥ - ١٥٦ - ١٥٧ - ١٥٨ - ١٥٩ - ١٦٠ - ١٦١ - ١٦٢ - ١٦٣ - ١٦٤ - ١٦٥ - ١٦٦ - ١٦٧ - ١٦٨ - ١٦٩ - ١٧٠ - ١٧١ - ١٧٢ - ١٧٣ - ١٧٤ - ١٧٥ - ١٧٦ - ١٧٧ - ١٧٨ - ١٧٩ - ١٨٠ - ١٨١ - ١٨٢ - ١٨٣ - ١٨٤ - ١٨٥ - ١٨٦ - ١٨٧ - ١٨٨ - ١٨٩ - ١٩٠ - ١٩١ - ١٩٢ - ١٩٣ - ١٩٤ - ١٩٥ - ١٩٦ - ١٩٧ - ١٩٨ - ١٩٩ - ٢٠٠
٤	الرابعة	٢٠١ - ٢٠٢ - ٢٠٣ - ٢٠٤ - ٢٠٥ - ٢٠٦ - ٢٠٧ - ٢٠٨ - ٢٠٩ - ٢١٠ - ٢١١ - ٢١٢ - ٢١٣ - ٢١٤ - ٢١٥ - ٢١٦ - ٢١٧ - ٢١٨ - ٢١٩ - ٢٢٠ - ٢٢١ - ٢٢٢ - ٢٢٣ - ٢٢٤ - ٢٢٥ - ٢٢٦ - ٢٢٧ - ٢٢٨ - ٢٢٩ - ٢٣٠ - ٢٣١ - ٢٣٢ - ٢٣٣ - ٢٣٤ - ٢٣٥ - ٢٣٦ - ٢٣٧ - ٢٣٨ - ٢٣٩ - ٢٤٠ - ٢٤١ - ٢٤٢ - ٢٤٣ - ٢٤٤ - ٢٤٥ - ٢٤٦ - ٢٤٧ - ٢٤٨ - ٢٤٩ - ٢٥٠ - ٢٥١ - ٢٥٢ - ٢٥٣ - ٢٥٤ - ٢٥٥ - ٢٥٦ - ٢٥٧ - ٢٥٨ - ٢٥٩ - ٢٦٠ - ٢٦١ - ٢٦٢ - ٢٦٣ - ٢٦٤ - ٢٦٥ - ٢٦٦ - ٢٦٧ - ٢٦٨ - ٢٦٩ - ٢٧٠ - ٢٧١ - ٢٧٢ - ٢٧٣ - ٢٧٤ - ٢٧٥ - ٢٧٦ - ٢٧٧ - ٢٧٨ - ٢٧٩ - ٢٨٠ - ٢٨١ - ٢٨٢ - ٢٨٣ - ٢٨٤ - ٢٨٥ - ٢٨٦ - ٢٨٧ - ٢٨٨ - ٢٨٩ - ٢٩٠ - ٢٩١ - ٢٩٢ - ٢٩٣ - ٢٩٤ - ٢٩٥ - ٢٩٦ - ٢٩٧ - ٢٩٨ - ٢٩٩ - ٣٠٠
٥	الخامسة	٣٠١ - ٣٠٢ - ٣٠٣ - ٣٠٤ - ٣٠٥ - ٣٠٦ - ٣٠٧ - ٣٠٨ - ٣٠٩ - ٣١٠ - ٣١١ - ٣١٢ - ٣١٣ - ٣١٤ - ٣١٥ - ٣١٦ - ٣١٧ - ٣١٨ - ٣١٩ - ٣٢٠ - ٣٢١ - ٣٢٢ - ٣٢٣ - ٣٢٤ - ٣٢٥ - ٣٢٦ - ٣٢٧ - ٣٢٨ - ٣٢٩ - ٣٣٠ - ٣٣١ - ٣٣٢ - ٣٣٣ - ٣٣٤ - ٣٣٥ - ٣٣٦ - ٣٣٧ - ٣٣٨ - ٣٣٩ - ٣٤٠ - ٣٤١ - ٣٤٢ - ٣٤٣ - ٣٤٤ - ٣٤٥ - ٣٤٦ - ٣٤٧ - ٣٤٨ - ٣٤٩ - ٣٥٠ - ٣٥١ - ٣٥٢ - ٣٥٣ - ٣٥٤ - ٣٥٥ - ٣٥٦ - ٣٥٧ - ٣٥٨ - ٣٥٩ - ٣٦٠ - ٣٦١ - ٣٦٢ - ٣٦٣ - ٣٦٤ - ٣٦٥ - ٣٦٦ - ٣٦٧ - ٣٦٨ - ٣٦٩ - ٣٧٠ - ٣٧١ - ٣٧٢ - ٣٧٣ - ٣٧٤ - ٣٧٥ - ٣٧٦ - ٣٧٧ - ٣٧٨ - ٣٧٩ - ٣٨٠ - ٣٨١ - ٣٨٢ - ٣٨٣ - ٣٨٤ - ٣٨٥ - ٣٨٦ - ٣٨٧ - ٣٨٨ - ٣٨٩ - ٣٩٠ - ٣٩١ - ٣٩٢ - ٣٩٣ - ٣٩٤ - ٣٩٥ - ٣٩٦ - ٣٩٧ - ٣٩٨ - ٣٩٩ - ٤٠٠

(١) أن يعرف الطالب بالكاتب ؛ (وبيئته ، وعصره ، ومعاصروه ، وآثاره) .

- (٢) أن يبين الطالب مناسبة النص .
- (٣) أن يقرأ الطالب النص قراءة معبرة؛ملوئاً المقروء بالانفعالات المناسبة .
- (٤) أن يضع الطالب عنواناً آخر للنص.
- (٥) أن يحدّد الطالب أفكارالنص.
- (٦) أن يوضّح الطالب أفكارالنص.
- (٧) أن يوضّح الطالب العلاقة بين أفكار النص.
- (٨) أن يبدي الطالب رأيه في أفكار النص،مدعماً بالأدلة والبراهين مستعيناً بالمقروء .
- (٩) أن يوضّح الطالب ما تميّز به النمل.
- (١٠) أن يبدي الطالب رأيه فيما ورد من تشبيه بين الإنسان والنمل في النص.
- (١١) أن يحدّد الطالب الصور التي تثبت أهميّة هؤلاء الصغار الضعفاء في النص .
- (١٢) أن يعطي الطالب حدثاً أو صورة تبين دور صغير ما وأهمّيته .
- (١٣) أن يوضّح الطالب دور مستصغر الشرر مبيّناً خطره .
- (١٤) أن يبين الطالب أوجه التّصغير مستعيناً بالنص .
- (١٥) أن يبين الطالب خصائص التّصغير مستعيناً بالنص .
- (١٦) أن يعدّد الطالب أغراض التّصغير كما وردت في النص .
- (١٧) أن يحدّد الطالب المفردات الصّعبة في النص.
- (١٨) أن يشرح الطالب المفردات الصّعبة في النص ويوضح معانيها .
- (١٩) أن يشرح الطالب مفردات النص الصّعبة من سياق الجملة؛(من القرينة اللفظيّة) .
- (٢٠) أن يشرح الطالب المفردات الصّعبة الآتية : (كُنَيْف،سَقِيفَة) مستخدماً المعجم المدرسي.
- (٢١) أن يوظّف الطالب كلمتي:(سَقِيفَة،كُنَيْف) في جمل مفيدة .
- (٢٢) أن يحدّد الطالب أسلوب التّعجب في النص،مبيّناً أركانه وأدواته.

(٢٣) أن يختار الطالب أجمل العبارات التي أعجب بها ،مبيّناً سبب إعجابه بها .

(٢٤) أن يبيّن الطالب دلالة النصّ ومراميّه ويوضّحها .

(٢٥) أن يعطي الطالب إجابة تامة، سليمة ، عن الأسئلة المطروحة عليه .

(٢٦) - أن يعبر الطالب بالحركات عن المواقف اللغويّة في قول الشاعر :

(٢٧) لا تحقرن صغيراً في مخاصمة إنّ البعوضة تدمي مقلّة الأسد

(٢٨) وفي الشرارة ضغفٌ وهي مؤلمة وربّما أضرمت ناراً على بلد

(٢٩) أن يصوّب الطالب الخطأ بأساليب متنوعة معلّلاً ذلك .

(٣٠) أن يبيّن الطالب طبيعة النصّ، وعناصره؛ (تاريخيّة، فلسفيّة، علميّة، دينيّة، اجتماعيّة) معلّلاً ذلك .

(٣١) أن يبيّن الطالب طبيعة النصّ؛ من حيث (الصّعوبة والسّهولة مستشهداً على ذلك من النصّ) .

(٣٢) أن يوظّف الطالب مفردات النصّ التي شرحها في جمل مفيدة توظيفاً سليماً وصحيحاً .

(٣٣) أن يبيّن الطالب مدى صحّة رأي الكاتب من خطئه فيما عرضه .

(٣٤) أن يدوّن الطالب أفكار النصّ بشكلٍ متسلسل ومنظّم على دفتره بخطّ الرقعة ،

(٣٥) أن يختار الطالب بعض الجمل والتراكيب البليغة في النصّ ويقيس عليها، أو يبيّن على منوالها .

(٣٦) أن يوظّف الطالب بعض المواقف اللغويّة والتراكيب والمفردات في سياقات حياتيّة مختلفة .

(٣٧) أن يستعين الطالب بالمصادر في شرحه وتعليله .

(٣٨) أن يحدّد الطالب اسم الفاعل في النصّ مبيّناً اشتقاقه .

(٣٩) أن يميّز الطالب المفرد من المثنّى، والجمع في النصّ .

(٤٠) أن يبيّن الطالب نوع الجمع الوارد في النصّ وعلامته .

(٤١) أن يعلّل الطالب سبب تسمية الجملة الاسميّة .

- (٤٢) أن يعرف الطالب عمل إن وأخواتها ممثلاً لذلك.
- (٤٣) أن يحدّد الطالب إنّ واسمها وخبرها في النّص .
- (٤٤) أن يبين الطالب حكم عدد من الجمل المشار إليه بخط في النص.
- (٤٥) أن يحدّد الطالب الكلمات التي تشتمل على الهمزة المتوسطة ،
- (٤٦) أن يعلّل الطالب سبب رسم الهمزة المتوسطة على ما رسمت عليه.
- (٤٧) أن يلخص الطالب قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة ويدونها .
- (٤٨) أن يتعجّب الطالب من البطل محمّد الفاتح بأسلوب تعجب ما، محدّداً أركانه .
- (٤٩) أن يحدّد الطالب أسلوب استفهام في النّص، مبيناً أركانه ونوع أدواته .
- (٥٠) أن يدوّن الطالب ما استخلصه من أفكار، وأحكام، وصور بليغة في دفتره، مراعيّاً علامات التّرقيم.
- (٥١) - أن يروي الطالب حادثة ما، أو مشهداً، شفويّاً مستخدماً بعض أساليب التّعجب.
- (٥٢) أن يبدي رأيه الطالب في جهود ابن سينا، وابن المقفّع.
- (٥٣) أن يبيّن الطالب فوائد محاكاة الأخيار، ونتائجها .
- (٥٤) أن يسهم الطالب بمساعدة زملائه .
- (٥٥) أن يعطي الطالب اسم بطلٍ صغيرٍ قاد الجيش الإسلامي كإسماعيل بن زيد مبيّناً رأيه فيه .
- (٥٦) أن يوضّح الطالب ما تعجّب منه قاضي البصرة معللاً ذلك .
- (٥٧) أن يشرح الطالب معنى الآية الكريمة : " وإن يسلبهم الدّباب شيئاً لا يستنقذوه منه .. (الحج : ٧٣) .
- (٥٨) أن يبيّن الطالب عواقب احتقار الصّغير والضعيف، أو الاستخفاف بهما .

النّص الثّالث :

من مشاهد الكون

إنّ لله جلّ جلاله قرآنين ؛ الأوّل مُشاهدٌ منظورٌ ، وهو ملكوت السّماوات والأرض ، والثّاني مقروءٌ مسطورٌ ؛ وهو كتاب الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ؛ أمّا الأوّل فإنّه يُعِينُ - بتأمُّله وتدبُّره - على

فهم معاني القرآن الكريم ، وهو وسيلة معينة تقود إلى معرفة عمق الصلة بهذا الهدى الإلهي الباقي الذي جعله الله روحاً للإنسانية على مدى مسيرتها .

والبحر بمفهومه العام الواسع مشهدٌ جليلٌ من مشاهد الكون ، ومظهرٌ من مظاهر الطبيعة ، فالتأمل فيه جزء من المطالعة في كتاب الله الكوني الواسع .

والمطالعة في القرآن الكريم تبسط حديثاً فسيحاً عن البحر فتصلنا به ، وتدفعنا إلى التدبر بشأنه . والبحر مكانٌ واسع جامعٌ للماء ، فكلٌ من توسع في شيء ما يقال له بحرٌ ؛ فالرجل الفقيه الواسع العلم : عالمٌ بحرٌ ، والحصان الواسع الجري : حصانٌ بحرٌ ..

وقال بعض العلماء " يقال بحرٌ للماء الملح دون العذب " ، وقال آخرون : " بل يطلق على كلٍ منهما لقوله تعالى : " هو الذي مرج البحرين هذا عذب فراتٌ ، وهذا ملح أجاج " ، وقيل : " هو الماء الكثير ملحاً كان أم عذبا ، وهو مسطحٌ مائيٌ واسعٌ ؛ ومنه اشتقت كلمة البحرية ؛ وهي كلمة تطلق على جميع السفن التي تمتلكها الدولة لغرض الحرب أو التجارة ، وتطلق الآن على السفن المخصصة للقتال أو حماية الدول .

لقد تحدث القرآن عن البحر حديثاً عجباً فيه إثارة للعقل ، وإيقاظ للقلب ، وعبرة للنفس ، وإيراداً لدقائق من العلم المتعلق بالكون والسنة الطبيعية ، وما أودع الله في ملكوته من عجائب وأسرار . " يعلم ما في البر والبحر " ويحثنا - عن طريق حديثه عن البحر - على الدراسات الفلكية وبحوث الفضاء ، ويشير إلى التوسع في هذه الدراسات فيقول جلّ جلاله :

" وهو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا في ظلمات البر والبحر قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون " وهو

يريد منا أن نتعلم التمييز بين الخلو والمر ، والعذب والملح ، وأن نتعود الفصل بين الأشياء المتغيرة ، وأن نستعمل كل شيء في مكانه ووظيفته دون أن يطغى جانب على جانب .

وقد خاطب الرافعي البحر قائلاً : " أيها البحر قد ملأتك قوة الله لتثبت فراغ الأرض لأهل الأرض ، ليس فيك ممالك وحدود ، وليس عليك سلطان لهذا الإنسان المغرور ، وتجيش بأناس وبالسفن العظيمة كأنك تحمل هؤلاء

وهؤلاء قشاً ترمي به، ومهما عظم الاختراع الإنساني لا يُعني الإنسان فيك عن إيمانه وأنت تملأ ثلاثة أرباع الأرض بالعظمة والهول رداً على عظمة الإنسان وهوله في الربع الباقي، ما أعظم الإنسان، وما أصغره ! والعقل البشري عقلٌ طُلعةٌ وثَّابٌ ، فلا يستبعد أن يسأل سائلٌ لماذا خلق الله البحر، وجعله ملحاً أجاباً ؟ فيجبنا الإمام ابن القيم في كتابه زاد المعاد : " . قد جعل الله البحر ملحاً أجاباً، مرّاً زعافاً لتمام مصالح من هو على وجه الأرض من آدميين والبهائم إنَّه دائمٌ ركدٌ كثيرُ الحيوان، يموت فيه كثيرٌ ولا يُقبر، فلو كان حلواً لأنتن وأجاف، واكتسب الهواء منه ذلك، وينتِن ويجيف فيفسدُ العالم؛ فهذا هو السبب الغائي، والسبب الفاعلي ؛ فأرضه سبخةٌ مالحَةٌ .

فإذا كانت منافع البحر كثيرةً وخيراته لا تحصى فهل استقام الإنسان في الانتفاع بهذه المنافع والخيرات ؟ وهل تعامل مع البحر معاملة القويم الأمين ؟ إنَّ واقع الإنسان وتصرفاته تقول غير ذلك !

لقد امتدَّت تنافسُ الإنسان وصراعه إلى البحارِ وشواطئها، وتبارت الأممُ والدُّولُ في السَّيطرة عليها، وحشدتها بآلات الدمار .. ولم يقتصرِ الأمرُ في التَّنكُّرِ لمنافع البحر وخيراته على هذا اللونِ من الانحرافِ أو الاعتسافِ، بل تعدَّاهُ إلى انحرافٍ آخر يتمثَّلُ في انحرافِ كثيرٍ من النَّاسِ في ذلك الفُجورِ على شواطئِ البحارِ دونَ تقيُّدٍ بقيود الفضيلة أو العقبة أو الوقار !

لَبَّيْتُ كُلَّ إنسانٍ عاقلٍ يحسن التَّدبُّرَ والتَّفكيرَ في قوله جلَّ جلاله : " ولقد كرَّمنا بني آدم، وحملناهم في البرِّ والبحرِ، ورزقناهم من الطَّيِّباتِ، وفضلناهم على كثيرٍ من خلقنا تفضيلاً . " صدق الله العظيم.

(مجلة الهلال المصريَّة : عدد خاصٌّ بالبحر: تموز، الشَّرباصي ، أحمد ، ص ١٢ مع شيءٍ من التَّعديل) .

الأهداف الإجرائية لنص (من مشاهد الكون) :

بعد أن يستمع الطالب إلى قراءة النص قراءة معبرة ، ويقرأ ه قراءة صامته يتوقع منه أن يحقق ما يأتي :

جدول يبيّن الأهداف نصّ (من مشاهد الكون) التي تنفذ في كل حصّة دراسيّة

الأهداف التي تنفذ فيها	الحصة الدرسيّة	التسلسل
١-٢-٣-٤-٥-٦-٢٠-١٩-٢٥-٣١-٥٢-٢٦	الأولى	١
٢١-١٥-٥٨-٧-٨-٩-١٠-٢٤-١٢-١٣-١٤-٥٧	الثانية	٢
١٧-٢٢-٢٣-١١-٥٤-٢٧-٢٨-٣٠-٤٧-٤٩-٥١	الثالثة	٣
٥٦		
١٨-٢٩-٣٦-٣٣-٣٤-٣٧-٤٤-٤٠-٣٥-٥٥-٥٨	الرابعة	٤
٣٨-٣٢-٤١-٤٢-٤٣-٣٩-٤٥-٤٦-٤٨-٥٠-٥٣	الخامسة	٥

- (١) أن يعرف الطالب بالكاتب؛ (وبيئته، وعصره، ومعاصريه، وآثاره).
- (٢) أن يوضح الطالب المناسبة التي قيل فيها النص.
- (٣) أن يتفاعل الطالب مع المقروء؛ (ملوئاً المقروء بالانفعالات المناسبة ومراعياً علامات الترقيم).
- (٤) أن يغير الطالب عنوان النص بعنوان آخر مناسب .
- (٥) أن يحدّد الطالب أفكار النص .
- (٦) أن يوضح الطالب أفكار النص.
- (٧) أن يوضح الطالب العلاقة بين أفكار النص، وعناصره، ومكوناته .
- (٨) أن يبدي الطالب رأيه في أفكار النص، ومكوناته مدعماً بالأدلة والبراهين مستعيناً بالمقروء .
- (٩) أن يحدّد الطالب أسماء البحار، والأنهار، والبحيرات المتوفرة في بيئته.
- (١٠) أن يوضح الطالب ما تثيره فكرة النص في نفس القارئ.

- (١١) أن يوضّح الطّالِب سبب ملوحة ماء البحر مستعيناً بالنّصّ.
- (١٢) أن يقدّم الطّالِب عدداً من النّصائح لزملائه يحثّهم فيها على ترشيد استخدام الماء، أثناء استعماله.
- (١٣) أن يبيّن الطّالِب طرق الحفاظ على مصادر المياه، ورعايتها.
- (١٤) أن يقدّم الطّالِب عدداً من النّصائح لزملائه، إبان ارتيادهم البحار، أو الأنهار، أو البحيرات.
- (١٥) أن يحدّد الطّالِب استخدامات البحار، مقترحاً أمثلة لاستخدامات البحر.
- (١٦) أن يضرب الطّالِب بعض الأمثلة عن مشاهد أخرى من الكون مبيّناً أهمّ مزايا هذا المشهد .
- (١٧) أن يحدّد الطّالِب أهمّ فوائد البحار مستعيناً بالنّصّ المقروء .
- (١٨) أن يفرّق الطّالِب بين أوجه استخدامات البحر .
- (١٩) أن يبيّن رأيهِ الطّالِب في الوصف القرآني للبحر ومعطياته .
- (٢٠) أن يفسّر الطّالِب معنى الآية: " وسخر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره ، وسخر لكم الأنهار".
- (٢١) أن يختار الطّالِب من نصّ البحر ما يشير إلى قدرة الله عزّ وجلّ، معلّلاً ذلك.
- (٢٢) أن يشرح الطّالِب المفردات الصّعبة في النّصّ منوّعاً أساليب الشّرح، ومستخدماً المعجم.
- (٢٣) أن يوظّف الطّالِب بعض المفردات الصّعبة في النّصّ في جمل مفيدة .
- (٢٤) أن يحدّد أسلوب النّداء، والتّعجب، ويبين أركان التّعجب، وأدواته، وحكم المنادى .
- (٢٥) أن يحاكي أسلوب التّعجب الوارد في النّصّ منوّعاً أسلوبه مبيّناً أركانه.
- (٢٦) أن يختار الطّالِب أجمل العبارات وأبلغها ، مبيّناً سبب إعجابه بها، ويدوّنها في دفتره بخطّ الرّقعة.
- (٢٧) أن يعطي الطّالِب إجابة تامّة، وسليمة، عن الأسئلة المطروحة عليه .
- (٢٨) أن يبيّن الطّالِب أسلوب الكاتب، وخصائص النّصّ اللّغويّة، والتّركيب اللّغوي بشكل مبسّط وسليم.
- (٢٩) أن يحاكي الطّالِب بعض المواقف اللّغويّة في النّصّ ويمثّله بالحركات .
- (٣٠) أن يبيّن الطّالِب طبيعة النّصّ، وعناصره؛ (تاريخيّة، فلسفيّة، علميّة، دينيّة، اجتماعيّة...) معلّلاً ذلك.
- (٣١) أن يبيّن الطّالِب طبيعة النّصّ؛ من حيث الصّعوبة والسّهولة، مستشهداً على ذلك من النّصّ.

- (٣٢) أن يوظف الطالب بعض مفردات النص التي شرحها في جمل مفيدة توظيفاً سليماً وصحياً.
- (٣٣) أن يصدر الطالب حكمه على المقروء.
- (٣٤) أن يبين الطالب مدى صحة رأي الكاتب من خطئه، ومدى نجاحه أو إخفاقه في هذا العرض.
- (٣٥) أن يرتب الطالب أفكار النص بشكل متسلسل ويدونها في دفتره مراعيًا خط الرقعة .
- (٣٦) أن يقيس الطالب على بعض المواقف اللغوية، والجمل، والتراكيب، أو يبني على منوالها.
- (٣٧) أن يوظف الطالب بعض الجمل والتراكيب والمفردات في سياقات حياتية مختلفة.
- (٣٨) أن يستعين الطالب بالمصادر والمراجع في شرحه وتعليقه.
- (٣٩) أن يميز الطالب عدداً من المشتقات، ويبين اشتقاقاتها ووزنها، ووظائفها.
- (٤٠) أن يجمع الطالب المفرد، مبيّناً نوع الجمع وعلامته .
- (٤١) أن يبين الطالب نوع الجموع الواردة في النص.
- (٤٢) أن يحدّد الطالب اسم فاعل، مبيّناً وزنه، وحكمه.
- (٤٣) أن يحدّد الطالب مبتدأ ويدلّ على خبره .
- (٤٤) أن يحدّد الطالب إحدى أخوات إنّ مشيراً إلى اسمها وخبرها.
- (٤٥) أن يبين الطالب نوع الجمل المشار إليها بخط في النص ، وحكمها .
- (٤٦) أن يحدّد الطالب الهمزة المتطرّفة في النص، معلّلاً طريقة رسمها.
- (٤٧) أن يعيد الطالب قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة ويدونها.
- (٤٨) أن يدوّن الطالب قاعدة كتابة الهمزة المتطرّفة.
- (٤٩) أن يعطي الطالب أسلوب تعجب، ويحدّد أركانه، ويبين حكمه.
- (٥٠) أن يحدّد الطالب أسلوب استفهام، ويحدّد أركانه ونوع أدواته وحكمها .
- (٥١) أن يحدّد الطالب أسلوب شرط، ويبين أركانه، ونوع أدواته.
- (٥٢) أن يقرأ الطالب قراءة سليمة ومعبرة حتّى الاقتراب من درجة الاتقان .

٥٣) أن يصوّب الطّالِب خطأه بأساليب متنوّعة، مميّزاً وجه الصّواب، وحكمه.

٥٤) أن يكتب الطّالِب نصيحة لأخيه يحثّه فيها على الالتزام بالأداب العامّة على الشّواطيء

٥٥) أن يوضّح الطّالِب قيمة الماء وأهميّته في الحياة .

٥٦) أن يبيّن الطّالِب طرق المحافظة على الموارد الطبيعيّة .

٥٧) أن يشارك الطّالِب في المحافظة على البيئة والموارد الطبيعيّة.

٥٨) أن يتقبّل الطّالِب آراء الآخرين، و يقدر مشاعرهم .

النّص الرابع :

وصيّة أمّامة بنت الحارث

أمّامة بنت الحارث :زوج عوف بن محلم الشّيباني،خطب ابنّتها الحارث بن عمرو ملك كندة،كانت تلك الوصيّة،وما زالت أنموذجاً للمثل المستقبلية الخاصة التي تبثّها الأمّ في نفوس بناتها منذ بدء وعيهنّ الحياة وتعتبر رائعة أدبيّة في فكرها النّاضج،وأسلوبها الرّفيع،وتحليلها النّفسي العميق المستند إلى تجربة واقعيّة صحيحة .

قالت أمّامة :

" أي بنيّة !

إنّ الوصيّة لو تركت لفضل أدب ، تركت لذلك منك ، ولكنّها تذكّرة للغافل ومعوّنة للعاقل ، ولو أنّ امرأة استغنت عن الزّوج لغنى أبويها ، وشدّة حاجتِهما إليها كنت أغنى النّاس عنه ؛ ولكنّ النّساء للرّجال خُلُقن، ولهنّ خُلُق الرّجال ..

أي بنيّة !

إنّك فارقتي بيتك الذي منه خرجت ، وعشك الذي فيه درجت ، إلى رجلٍ لم تعرّفه ، وقرينٍ لم تألفه ، فكوني له أمةً يَكُنْ لك عبداً . واحفظي له خصالاً عشرًا يَكُنْ لك دُخْراً.

أما الأولى والثانية فالخشوع له بالقناعة وحسن الطاعة ، وأما الثالثة والرابعة فالتقُّد لموضع عينه وأنفه ، فلا تقع عينه منك على قبيح ، ولا يشم منك إلا أطيب الريح . وأما الخامسة والسادسة فالتقُّد لوقت منامه وطعامه ؛ فإن تواتر الجوع ملهبة ، وتنغيص النوم مغصبة ، وأما السابعة والثامنة فالاحتراس بماله ، والإزعاء على حشمه وعياله ، وملاك الأمر في المال حسن التقدير ، وفي العيال حسن التدبير ، وأما التاسعة والعاشر فلا تعصين له أمراً ، ولا تفشين له سراً ؛ فإنك إن خالفت أمره أو غرت صدره ، وإن أفشيت سره لم تأمني غدره

" ثم إياك والفرح بين يديه إن كان ترحاً ، والترح بين يديه إن كان فرحاً ؛ فإن الخصلة الأولى من التقصير ، والثانية من التكدير ، وكوني أشد ما تكونين له إعظماً ، يكن أشد ما يكون لك إكراماً ، وأشد ما تكونين له موافقة يكن أطول ما يكون لك مرافقة ، واعلمي أنك لم تصلي إلى ما تحبين حتى تؤثر رضاه على رضاك ، وهواه على هواك فيما أحببت أو كرهت ، والله يخير لك . "

(ابن عبد ربّه : العقد الفريد ، بلا ، ج ٢ ، ٢٧٢ - ٢٧٣) . أوردته صباغ ، ليلي : ١٩٧٥ ، المرأة في التاريخ

العربي ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد .

الأهداف الإجرائية لنص وصية أم :

بعد أن يستمع الطالب إلى قراءة النص قراءة معبرة ، ويقرأه قراءة صامتة ، يتوقع منه أن يحقق ما يأتي :

جدول يبين أهداف نص وصية أم التي تنفذ في كل حصّة دراسية

التسلسل	الحصة الدرسية	الأهداف التي تنفذ فيها
١	الأولى	١-٢-٣-٤-٥-٦-١٥-١٨-٤٦
٢	الثانية	٢١-١٧-٧-٨-٩-١٠-١٢-١٣-٤٤-١٤

٣	الثالثة	١٩-٢٢-٢٠-٢٣-١١-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٤٥
٤	الرابعة	٣١-٢٩-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧-٣٩-٤٠-٤٣
٥	الخامسة	٣٨-٣٠-٣٢-٣٦-٤١-٤٤-٤٢

- (١) أن يحدّد الطالب أفكار النّصّ.
- (٢) أن يوضّح الطالب الأفكار.
- (٣) أن يوضّح الطالب العلاقة بين أفكار النّصّ، وعناصره، ومكوّناته .
- (٤) أن يبدي الطالب رأيه في أفكار النّصّ ، ومكوّناته مدعماً بالأدلة والبراهين مستعيناً بالمقروء .
- (٥) أن يشرح الطالب المفردات الصّعبة في النّصّ ويوضح معانيها بأساليب متنوّعة .
- (٦) أن يوظّف الطالب بعض المفردات الصّعبة في النّصّ في جمل مفيدة .
- (٧) أن يحدّد أساليب النّداء ، موضّحاً أركانها ، وأدواتها .
- (٨) أن يحاكي الطالب أساليب النّصّ منوعاً أدواتها ، ومبيّناً أركانها ، وحكمها .
- (٩) أن يقدّم الطالب إجابة تامّة ، و سليمة ، وواضحة عن الأسئلة الفكرية واللّغوية المطروحة عليه .
- (١٠) أن يبيّن الطالب طبيعة النّصّ، وعناصره؛(تاريخية، فلسفية، علمية، دينية، اجتماعية معللاً ذلك،
- (١١) أن يبيّن الطالب طبيعة النّصّ؛ من حيث الصّعوبة والسّهولة، مستشهداً على ذلك من النّصّ .
- (١٢) أن يبيّن الطالب الأحداث التي تدور في النّصّ ويحدّد زمنها.
- (١٣) أن يوضّح الطالب مغزى النّصّ العام ، ومفهومه .
- (١٤) أن يشرح الطالب عدداً من مفردات النّصّ من سياق الجملة ، ومن القرينة اللّفظية .
- (١٥) أن يحدّد الطالب عدداً من مفردات النّصّ الصّعبة ، و يشرحها مستخدماً المعجم.
- (١٦) أن يقرأ الطالب النّصّ قراءة معبّرة ، مراعيّاً علامات التّرقيم .

- (١٧) أن يتفاعل الطالب مع النص المقروء ؛ ملوئاً المقروء بالانفعالات المناسبة ..
- (١٨) أن يصوّب الطالب أخطاء ه بطرق وأساليب متنوعة
- (١٩) أن يوظّف الطالب بعض مفردات النص التي شرحها في جمل مفيدة توظيفاً سليماً وصحيحاً .
- (٢٠) أن يقيّم الطالب المقروء ، ويصدر الأحكام عليه .
- (٢١) أن يبيّن الطالب مدى صحّة رأي الأم من خطئه فيما قدّمته من نصائح لابنتها .
- (٢٢) أن يرتّب الطالب أفكار النص بشكلٍ متسلسل ومنظمّ ويدوّنّها على السّبورة ،وفي دفتره .
- (٢٣) أن يشرح الطالب ما يأتي: "كوني أشدّ ما تكونين له إعظاماً،يكنّ أشدّ ما يكونُ لك إكراماً".
- (٢٤) أن يقيس الطالب على الموقف اللّغويّ الآتي (ملاك الأمر في المال حسنُ التّقدير).
- (٢٥) أن يوظّف الطالب بعض الجمل والتراكيب والمفردات في سياقات حياتيّة مختلفة .
- (٢٦) أن يستعين الطالب بالمصادر والمراجع في الشّرح والتّعليل.
- (٢٧) أن يحاكي الطالب أسلوب النّداء منوّعاً أدواته ومبيّناً حكم المنادى .
- (٢٨) أن يثثي الطالب اسماً مفرداً،ثمّ يجمعه جمعاً مناسباً.
- (٢٩) أن يحدّد الطالب فعلاً ناقصاً ويدلّ على اسمه وخبره.
- (٣٠) أن يبين الطالب حكم الجمل المشار إليها بخط في النص .
- (٣١) أن يفرّق الطالب بين همزة الوصل وهمزة القطع في المقطع الأوّل .
- (٣٢) أن يكون الطالب جملة مفيدة فيها همزة متطرّفة ويبين الحرف الذي رسمت عليه معللاً ذلك .
- (٣٣) أن يتعجّب الطالب من أسلوب الأم، ويحدّد أركان التعجّب .
- (٣٤) أن يتدرّب الطالب على القراءة السّليمة والمعبرة حتّى الاقتراب من درجة الاتقان.
- (٣٥) أن يختار الطالب أجمل العبارات وأبلغها،مبيّناً سبب إعجابه بها،ويدوّنّها في دفتره بخط الرّقعة.
- (٣٦) أن يقرأ الطالب قراءة معبرة،ملوئاً المقروء بالانفعالات المناسبة مراعيّاً خفض الصوت ورفعّه .
- (٣٧) أن يوظّف الطالب ما اختاره،وما أعجبه من الجمل والعبارات،والأنماط الأسلوبيّة في تعبيره .

- (٣٨) أن يسرد الطالب قصة سمعها أو قرأها، و يلخص أحداثها.
- (٣٩) أن يسرد الطالب أحداث نص استمع إليه، أو أفكاره بتسلسل وبشكل منسّق ومنظّم .
- (٤٠) أن يقرأ الطالب ما استخلصه قراءة سليمة معبرة، ويدونه في دفتره بخط واضح وجميل.
- (٤١) أن يوضّح الطالب قيمة وصيّة الأم، ودورها في بناء الأسرة الصّالحة وتكوينها.
- (٤٢) أن يبيّن الطالب مدى صحّة رأي الأمّ في وصيتها لابنتها.
- (٤٣) أن يوضّح الطالب ما تتميه وصيّة الأم في شخصيّة ابنتها.
- (٤٤) أن يقدّم الطالب عدداً من النصائح لزملائه على غرار وصيّة الأم .
- (٤٥) أن يكتب الطالب وصيّة لأخيه ، غرار وصيّة الأم يبيّن له فيها أهميّة الوقت.
- (٤٦) أن يوضّح الطالب محور وصيّة الأم مبرزاً أهميّة هذه النصيحة ، وقيمتها الاجتماعية .

النّص الخامس :

*معدن الحديد

يعتقد علماء الفلك أنّ النيازك والشهب ما هي إلاّ مقذوفات فلكيّة مختلفة الأحجام ، وتتألّف في معظمها من معدن الحديد ، ومعدن الحديد من أوّل المعادن التي عرفها الإنسان على وجه الأرض ؛ لأنّ هُ يتساقط من السّماء في كلّ عامٍ آلاف النيازك والشهب على كوكب الأرض بصورةٍ نقيّةٍ يزُن بعضها أحياناً عشرات الأطنان . وقد عثِر على نيزك في أميركا من سبائك الحديد والنيكل ، بلغ وزنه اثنين وستين طناً ، وفي ولاية ريزونا أحدث نيزكُ فوهةً ضخمةً عمقها ميّتا متر ، وقطرها ألف متر ، وقد بلغت كمّيّات الحديد المستخرجة من شظاياها الممزوجة بالنيكل عشرات الأطنان .

من هنا نتبيّن دقّة الوصف القرآنيّ : " وأنزلنا الحديد فيه بأسّ شديد. " (الحديد: ٢٥). وقد وجد علماء الكيمياء أنّ معدن الحديد هو أكثر المعادن ثباتاً ، وقوّةً ، ومرونةً ، وتحمّلاً للضغط ، وهو أكثر المعادن كثافةً وهذا يُفيد الأرض في حفظ توازنها كما يُعد معدن الحديد الذي يُشكّل ثلث مكّونات الأرض أكثر العناصر مغناطيسيّةً ؛ وذلك لحفظ جاذبيّتها ، ويجدُر بالذّكر أنّ الحديد عنصرٌ أساسيٌّ في تركيب كثيرٍ من

الكائنات الحيّة ، وفي بناء النباتات التي تمتصّ مركّباته من التربة ، وتدخل أُملاحه في تركيب خلايا الدّم
عند الكائنات الحيّة ، والذي يعيننا أن تكون حياتنا - نحن البشر - وحياء كلّ كائن حيّ ، وحياء كلّ نبات
متوقّفة على الحديد !

إنّ الحديد يدخل في تركيب الدّم ، وإذا افتقر الإنسان إلى ثلاثة غرامات فقط من الحديد تُهدّد حياته بالموت ،
ووزن الحديد في تركيب الإنسان لا يزيد على هذه الغرامات الثلاثة ؛ لأنّه داخل في هيموغلوبين الدّم ، وهو
الذي يجعل الدّم أحمر قانياً في الإنسان ، وفي كلّ كائن حيّ .

ولقد اختصر البيان القرآنيّ بدقّة ووضوح هذا الشّرح العلميّ بقوله تعالى : " لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا
مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ ، وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مِنْ يَنْصُرُهُ
وَرُسُلُهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ " (الحديد : ٢٥) . وقال الأخطل الصّغير : **

أدوات الحرب عنها أضربت والتقت أجمعها في محفل

وقف الفولاذ فيهم خاطباً بكلام كالحريق السلسل

قال لو أنصفت ما كنت سوى سكة ، أو منجل ، أو معول

* النابلسي ، محمّد راتب : موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة ، دار المكتبي ، دمشق ٢٠٠٤ بتصرّف

من الباحث ليتناسب النص مع المرحلة التعلّيميّة ، وأهدافها المنشودة .

** بشارة الخوري شاعرٌ معاصرٌ ، وُلِدَ في بيروت عام ١٨٨٥ م ، وتوفي فيها عام ١٩٦٨ م ، (الأبيات

مأخوذة من قصيدته مؤتمر الجماد ، من ديوانه شعر الأخطل الصّغير ، وفي كتاب القراءة والنصوص

٢٠٠٦-٢٠٠٧ ، ص ١١٨) .

معاني الكلمات :

البَيِّنَات : المعجزات التي تُؤكِّدُ صدقَ الرُّسُلِ . الكتابُ : المنهجُ . الميزانُ : هو العقلُ مناطُ التَّكْلِيفِ .
 هيموغلوبين الدَّم : خضاب الدَّم . المَحْفِلُ : المجلسُ ، والمجتمعُ ، والمجمعُ :محافلٌ . الرَّحِيقُ : الشَّرَابُ
 الصَّافي . السَّلْسَلُ :العذبُ .

الأهداف الإجرائية لنصّ معدن الحديد :

بعد أن يستمع الطالب إلى قراءة النصّ قراءة معبرة، ويقرأه قراءة صامتة، يتوقع منه أن يحقق ما يأتي :

جدول يبيّن أهداف نصّ معدن الحديد التي تنفذ في كل حصّة دراسية

التسلسل	الحصّة الدرسية	الأهداف التي تنفذ فيها
١	الأولى	١-٢-٣-٤-٥-٦-١٤-١٥-١٨-٤٤
٢	الثانية	١٩-٢٢-٢٠-٢٣-١١-٢٥-٢٧-٣٩
٣	الثالثة	٢١-١٧-٧-٨-٩-١٠-١٢-١٣-٤٣
٤	الرابعة	٢٦-٣٨-٣٠-٣٢-٣٦-٤١-٢٤-٤٢
٥	الخامسة	٢٨-٣١-٢٩-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧-٤٠

- (١) أن يعرف الطالب بالكاتب .
- (٢) أن يوضّح الطالب مناسبة النصّ .
- (٣) أن يقرأ الطالب النصّ قراءة معبرة، مراعيًا علامات الترقيم .
- (٤) أن يتفاعل الطالب مع النصّ المقروء؛ ملوّنًا المقروء بالانفعالات المناسبة .
- (٥) أن يصوّب الطالب أخطاءه بطرق وأساليب متنوّعة.
- (٦) أن يحدّد الطالب أفكار النصّ.

- (٧) أن يوضح الطالب أفكار النصّ.
- (٨) أن يوضح الطالب العلاقة بين أفكار النصّ ، و عناصره ، ومكوناته .
- (٩) -أن يبدى الطالب رأيه في أفكار النصّ مدعماً بالأدلة والبراهين مستعيناً بالمقروء .
- (١٠) -أن يشرح الطالب المفردات الصعبة الآتية: مَخْفِلِ الرَّحِيقِ ،السَّلسِلِ ،سَكَّةٍ،منجلٍ ،
- (١١) -أن يوظف الطالب بعض المفردات الصعبة في النصّ (مَخْفِلِ، الرَّحِيقِ) في جمل مفيدة .
- (١٢) أن يميّز أساليب الشرط من أساليب النداء، وأساليب التعجب .
- (١٣) -أن يبيّن الطالب بعض خصائص النصّ اللغويّة.
- (١٤) أن يمثل الطالب بالحركات بعض المواقف اللغويّة في النصّ (وقف الفولاذ).
- (١٥) أن يحدّد الطالب طبيعة النصّ؛ (تاريخيّة، فلسفيّة، علميّة، دينيّة، اجتماعيّة) معللاً ذلك .
- (١٦) أن يبيّن الطالب طبيعة النصّ؛ (من حيث الصّعوبة والسّهولة) مستشهداً على ذلك من النصّ .
- (١٧) أن يبيّن الطالب مصدر الحديد .
- (١٨) أن يبيّن الطالب أوجه استخدامات الحديد .
- (١٩) أن يسمّي الطالب المعادن المتوقّرة في بيئته .
- (٢٠) أن يبيّن الطالب أوّل المعادن التي عرفها الإنسان.
- (٢١) أن يبيّن الطالب أنّ معدن الحديد أكثر المعادن ثباتاً .
- (٢٢) أن يبيّن الطالب أنّ معدن الحديد أكثر المعادن كثافةً .
- (٢٣) أن يشير الطالب أنّ معدن الحديد أكثر المعادن مغناطيسيّةً .
- (٢٤) أن يميّز الطالب الحديد من سائر المعادن .
- (٢٥) أن يعلّل الطالب سبب نقاء الحديد .
- (٢٦) أن يبيّن الطالب مصدرالحديد.
- (٢٧) أن يعبر الطالب عن دقّة الوصف القرآني لنزول الحديد من السّماء .

- (٢٨) أن يوضّح الطّالب الحكمة من نزول الحديد .
- (٢٩) أن يوضّح الطّالب أنّ معدن الحديد يدخل في تركيب الدّم مستعيناً بالنّص .
- (٣٠) أن يوضّح الطّالب أهميّة معدن الحديد في تركيب الدّم .
- (٣١) أن يوضّح الطّالب أنّ معدن الحديد يدخل في تركيب كل كائن حيّ .
- (٣٢) أن يختار الطّالب من نصّ الحديد ما يشير إلى قدرة الله عزّ وجلّ .
- (٣٣) أن يقترح الطّالب صورة لاستخدامات الحديد .
- (٣٤) أن يفرّق الطّالب بين أهميّة الحديد للإنسان، وأهميّته للنبات .
- (٣٥) أن يوظّف الطّالب مفردات النّص التي شرحها في جمل مفيدة توظيفاً سليماً وصحيحاً .
- (٣٦) أن يقيم الطّالب المقروء، ويصدر الأحكام عليه .
- (٣٧) أن يحدّد الطّالب مواطن الجمال في النص، موضحاً قيمتها وأهميّتها .
- (٣٨) أن يلقي الطّالب بعض المواقف اللّغويّة في النّص إلقاءً معبراً؛ كأبيات الشّعر، والآيات
- (٣٩) أن يقبل الطّالب على المطالعة بشغف ..
- (٤٠) أن يكتب الطّالب رسالة لأخيه، يبيّن فيها أهميّة هذا المعدن وقيّمته .
- (٤١) أن يوظّف الطّالب ما يأتي في جملة تامّة ومفيدة شفويّاً وكتابياً (كلام كالزّحيق السّلسل) .
- (٤٢) -أن يفسّر الطّالب معنى الآية: " وأنزلنا الحديد فيه بأسّ شديد " . (الحديد : ٢٥)
- (٤٣) -أن يكتب الطّالب رسالة إلى صديقه ، يبيّن فيها أهميّة الأخذ بأسباب القوّة .
- (٤٤) أن يوضّح الطّالب أهمية الإنصاف .

النّصّ السّادس

*رسالة من ولد إلى والده

أبي !

قرأت رسائلَكَ إليّ ، وأشكرُ لكَ عنايتَكَ بي ، واهتمامَكَ بأمرِي ، وكلُّ ما أرجوه أن تستمعَ إليّ في رسائلي ، كما استمعتُ إليكَ في رسائلِكَ وتوجيهاتِكَ ، وأن تفتحَ قلبكَ لكلماتي كما فتحتَ قلبي لكلماتِكَ .

أبي !

إنَّ ما يثيرني ويؤلمني هو نسيانكَ أنني شابٌّ ، فتطالُبني بأكثرَ ممَّا يطيقه الشَّبابُ ، حين تقيسُني بسنِّكَ ، وحين تفترضُ أنَّ لي من التَّجاربِ والعلمِ ما لكَ ، ثمَّ تحاولُ أن تُحصيَ عُيُوبي ، وتغمرنِي بالنَّصائحِ والأوامرِ والتَّوجيهاتِ ، أملاً أن يكونَ عقلي مثلَ عقلِكَ ، وتُدبيري مثلَ تدبيرِكَ ، ناسياً أنَّ ابنَكَ ما زالَ شاباً ، له من الحَيَويَّةِ والنَّشاطِ ما يَدفعُهُ دائماً إلى مواجهةِ الحياةِ لِيستَمِدَّ منها خبرَتَهُ وتجارِبَهُ ، وناسياً أنَّ للشَّبابِ الحقَّ في أن يسيرَ في طريقٍ مخالفٍ للطَّريقِ الَّذي سارَ فيه آباؤُهُم من قَبْلُ وأن يُجربوا حياةً غيرَ الحياةِ الَّتِي خاضَها آباؤُهُم في شبابِهِم .

حقاً إنَّ أهمَّ ما يَحْتَاجُ إليه الشَّبابُ العربيُّ هو أن يُتركَ لِيُجربَ الحياةَ بنفسِهِ ، إنَّه سيخطيءُ بلا شكِّ ، ولكنَّ هذا الخطأَ لن يكونَ شيئاً إذا قيسَ بتلكَ المصائبِ النَّاتجةِ من فقدِ الشَّبابِ لِحُرِّيَّتِهِ ، وانحلالِ شخصيَّتِهِ ، وفقدِهِ الثِّقَةِ بالنَّفْسِ .

لِيتركِ الآباءُ أبناءَهُم يجربونَ ويخطئونَ فهذا مما يُقوِّي شخصيَّتَهُم ، ويزيدُهُم ثَقَةً بأنفسِهِم ، ويجعلُهُم جديرينَ بتحمُّلِ المسؤوليَّةِ الملقاةِ على عواتِقِهِم .

إنَّ الضَّعفَ في الشَّخصيَّةِ ، والتَّهَرُّبَ من تحمُّلِ المسؤوليَّةِ ، نجدُهُ في الطَّالِبِ الَّذِي يقومُ والداهُ بجميعِ أعبائِهِ ويحرمانِهِ كلَّ تجرِبَةٍ ، ونجدُهُ في الطَّالِبِ الَّذِي يقومُ أساتذَتُهُ بتحضيرِ محاضراتِهِ وإملائها له ، ويحرمونَهُ البَحْثَ والدِّراسةَ ، فيصبحُ هُمُ الطَّالِبُ أن ينالَ شهادَتَهُ ، في الوقتِ الَّذِي يتعلَّمُ فيه الشَّابُّ في الغربِ كيفَ يعتمدُ على نفسِهِ في البَحْثِ والدِّراسةِ ، ومواجهةِ الحياةِ العمليَّةِ لِيستَمِدَّ منها خلاصَةً تجارِبِهِ ومعلوماتِهِ .

أبي !

ليس أسهل على الآباء من توجيه النصائح وإحصاء الأخطاء على أبنائهم ، الحديث في الأخطاء لا يُجدي ،

وإنما المجدي - حقاً أن يعلم الآباء كيف تكونت أخطاء أبنائهم ، وما الظروف التي اضطررتهم إلى أن

يُخطئوا، ثم يبدؤوا في إقالة عثراتهم وتوفير ظروف أخرى صالحة لهم .

* النص للكاتب أحمد أمين :كاتب ومفكر مصري،من آثاره ؛" فجر الإسلام" ، و"ضحى الإسلام" ، و"فيض

الخطر" ، و "إلى ولدي، ومنه أُخذ النص مع شيء من التعديل "

الأهداف الإجرائية لنص رسالة من ولد إلى والده :

بعد أن يستمع الطالب إلى قراءة النص قراءة معبرة ، ويقرأه قراءة صامته ، يتوقع منه أن يحقق ما يأتي :

جدول يبين الأهداف التي تنفذ في كل حصة دراسية

التسلسل	الحصة الدرسية	الأهداف التي تنفذ فيها
١	الأولى	١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٢٧
٢	الثانية	٦ - ١٨ - ١٥ - ٢٠ - ٢٨
٣	الثالثة	١٩ - ٧ - ٨ - ٩ - ٢٣ - ٢٥
٤	الرابعة	١٠ - ١١ - ١٣ - ١٦ - ٢٢ - ٢٦
٥	الخامسة	١٢ - ١٤ - ٢١ - ١٧ - ٢٤

- (١) أن يحدّد الطالب أفكار النص ويوضّحها.
- (٢) أن يوضّح الطالب أسلوب الكاتب .
- (٣) أن يوضّح الطالب دوافع الرسالة، والأسباب الكامنة وراءها .
- (٤) أن يقارن الطالب بين وسائل نقل الرسائل القديمة، والوسائل الحديثة.
- (٥) أن يبيّن الطالب مدى صواب رأي الولد، وصحة اقتراحاته .
- (٦) أن يوازن الطالب بين نجاح الولد، ونجاح الأم في وصيّتها .
- (٧) أن يختم الطالب هذه الرسالة بخاتمة من عنده .
- (٨) أن يحدّد الطالب المشتقات الواردة في النصّ مبيناً نوعها .
- (٩) أن يعلّل يحدّد الطالب نوع علامات التّرقيم الواردة في النصّ معلّلاً سبب وضعها .
- (١٠) أن يبيّن الطالب حكم الأفعال الخمسة الواردة في النصّ .
- (١١) أن يحدّد الطالب نوع الضمائر المسنة إلى الأفعال الخمسة مبيناً حكمها .
- (١٢) أن يبيّن الطالب فوائد الاعتماد على النفس .
- (١٣) أن يبيّن الطالب مساويء المقاطعة في الحديث ، أو الحوار ، أو المناقشة ، ويتحاشاها .
- (١٤) أن يتحاشى الطالب الحديث في غير مناسبة .
- (١٥) أن يلقي الطالب خطبة .
- (١٦) أن يكتب الطالب رسالة إلى والدته ، أو إلى صديقٍ له.... .
- (١٧) أن يكتب الطالب مقالة ، أو تقريراً بخط جميل وواضح مراعيّاً أدوات الرّبط وعلامات التّرقيم .
- (١٨) أن يعيد الطالب قاعدة التثنية ، ويقرأها قراءة صحيحة ويطبّقها ما أمكن ذلك.
- (١٩) أن يعيد الطالب استخدام قاعدة الجمع ، ويطبّقها ما أمكن ذلك .
- (٢٠) أن يتدرّب الطالب على استخراج عدد من مفردات النصّ من المعجم ،
- (٢١) أن يوظّف الطالب ما استخرجه من مفردات صعبة في جمل مفيدة وصحيحة .

- (٢٢) أن يبين الطالب المواقف التي تفرض علينا طاعة الوالد في نص رسالة.
- (٢٣) أن يعطي الطالب مشهداً في القرآن يمثل التضحية بالنفس في طاعة الوالد.
- (٢٤) أن يبين الطالب نهاية ابن سيدنا نوح عليه السلام بعد معصيته لوالده.
- (٢٥) أن يشرح الطالب الآية (وإن جاهدك على أن تشرك بي ما ليس لك به علم فلا تطعهما..).
- (٢٦) أن يعلّل الطالب سبب الدعوة إلى عدم طاعة الوالد في هذه الآية في القرآن الكريم.
- (٢٧) أن يفسّر الطالب الآية: "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا.." (الإسراء:
- (٢٨) أن يبدي الطالب رأيه بأهم نتائج قوة الإرادة والعزيمة .

٥- تحديد الأنشطة التعليمية:

والأنشطة التعليمية ؛ مجموعة من الأنشطة تبدأ بالنشاط التمهيدي الذي يهدف إلى إثارة دافعية الطلبة. وتليها أنشطة النمو؛ وهي أنشطة تعليمية يتم اختيارها بدقة لتساعد الطلبة على التدرب على المهارات اللغوية إلى جانب اكتساب المعارف والمفاهيم والحقائق والتعميمات الخاصة بالوحدة، والقيم والاتجاهات المختلفة . تهدف إثارة الدافعية إلى تهيئة الطالب لتقبل المادة التعليمية، وتشويقه إلى السماع والفهم، وإثارة رغبته وميله إلى تعلّم مضمون النص، وتحليله ونقده، مع مراعاة عنصرَي الجدة والطرافة، وإشعاره بأهمية هذا المضمون، ودفعه إلى المشاركة، وأخذ دور المحاور، ليكون دور المدرّس: الإرشاد والتوجيه. من صوره كنشاط مقترح لنص رسالة؛ عرض صورة، أو رسالة وردت عن طريق الجوّال، أو يدخلها شخص ما إلى المدرّس، أو طرح تساؤلات، أو بعرض أحداث ووقائع عن طريق الرّائي ومناقشتها، أو غيرها من الأنشطة المناسبة كالاستماع إلى بعض الرسائل.. قراءة الرسالة قراءة معبرة، مناقشة مضمونها . وتهدف أنشطة النمو إلى تنمية المهارات الأساسية والضرورية، والاتجاهات الإيجابية لعادات الاستماع الجيد، والقدرة على التمييز، وتصنيف الحقائق، وإلى ترسيخ عادة التركيز، والاحتفاظ بأكبر قدر من المعارف والحقائق والمعلومات لفترة أطول .

تمّ تحديد الأنشطة التّعليميّة، وطرائق التّدريس الّتي تساعد الطّالب على بناء المعرفة بنفسه واكتشافها بطرائق حديثة، والوسائل المستخدمة، والمواد، والأجهزة

ويمكن البدء بأنشطة تنمية مهارة الاستماع بعد إثارة الطّلبة، وتأهيلهم لتلقي الأفكار، والمفاهيم والحقائق واكتساب القيم والميول والاتّجاهات المختلفة، وهنا يبرز دور القراءة المعبّرة الّتي يلقّيها المدرّس على أسماع الطّلبة، أو يعرضها عن طريق آلة تسجيل، أو على الحاسوب، على أن تكون قراءةً صحيحة لا يشوبها خطأ، ولا تعثرها ركافة، ولا يتخلّلها تكلّف، وإعادة القراءة أكثر من مرّة، وتدريب الطّلبة على القراءة المعبّرة للنّص الأدبي حتّى الاقتراب من درجة الاتّقان، وفهم النّص فهماً دقيقاً واعياً والوقوف على خصائصه، ومحاكاة مواقفه اللّغويّة، والاقتباس من فصاحته وبلاغته ما يكسبهم الملكة القادرة على البيان، والموهبة المبدعة، ويقوّي الحاسة الأدبيّة في وجدانهم وأعماق شعورهم، وطرح أسئلة تُجسّد النّماذج الحيّة البليغة الّتي يجب أن يحاكيها ويقتبسوا من فصاحتها ما يطبع ألسنتهم على البيان الجيّد والتّعبير البليغ. (خفاجي : ١٩٩٩ ، ص ٩٩)

وتصويب الخطأ من قبل الطّالب نفسه ما أمكن، أو عن طريق زملائه إن عجز عن ذلك إثر الإجابة مباشرة، وبطرق النّصويب المتنوعة، وتعليل ذلك من خلال العودة إلى النّص، وطرح أسئلة تتعلّق بالرّسالة، وفوائدها وطرق ووسائل إرسالها، وآداب التّخاطب، وحسن الاستهلال.. كتنظيم بنائي لأنشطة النّمو.

أمّا أنشطة التّفكير الاستنتاجي فإنّها تهدف إلى إكساب الطّلبة القدرة على التّنبؤ، وحسن التّوقع، والنقاط ما هو مهم من المعلومات والقضايا الأساسيّة الّتي يتضمّنّها النّص، وتمييز خصائص الشّخصيّات .

وتقوم هذه الأنشطة على: استخلاص المعاني من سياق الجملة، والمعاني الّتي لم يصرّح بها المتحدّث واستخلاص الأفكار، واستخلاص أفكار جديدة من خلال إشارات المتحدّث، ونبرات صوته، وتأكيداته ووقفاته والتّنبؤ بنتائج الأحداث ، وإكمال القصة المسموعة

((و تهدف أنشطة إدراك المفاهيم والمعارف والحقائق والتّعميمات إلى إكساب الطّالب القدرة على القراءة المعبّرة، ونطق الحروف والكلمات والجمال نطقاً صحيحاً، وتكوين جمل سليمة وصحيحة ومفيدة ، ومحاكاة المواقف اللّغويّة والقياس عليها، والإجابة السّليمة والثّامّة عن الأسئلة المطروحة، والقراءة المعبّرة، ونطق

الحروف والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً، و تكوين جمل سليمة وصحيحة ، ومفيدة ، و محاكاة المواقف اللغوية والقياس عليها الإجابة السليمة والتامة عن الأسئلة المطروحة ، ووصف أحداث ما استمع إليه بالترتيب ،

وتوجيه أسئلة إلى المتحدث ، ومناقشته فيما تحدّث به . ((مراد : ٢٠٠٢ ، ٩٠) .

رابعاً:تقويم الأداء في المنهج التكاملي :

ينبغي تقويم نتائج التدريس تقويماً دقيقاً و باستمرار؛ لأنّ التقويم يجعل مدى تقدير النجاح النسبي ممكناً سواء أكان للمدرّس، أم للموادّ الدّرسية، وللبرنامج الدّراسي المعدّ للتدريس ولأيّ دارس، وبأيّ فصل، وفي المدرسة ، أو مدارس عدّة عند تعلّم أيّ شيء . (هكتر ، هامرلي : ١٩٩٤ ، ١٥٥) .

إنّ التقويم أثناء عملية التعلّم أمر ضروري للحيلولة دون بقاء عيوب المتعلّم، أو عيوب المقرّر وأخطائه ، ولتصويب أخطاء المتعلّم .

يتناول المنهج التكاملي تطوير المعارف، ومهارات التفكير والبحث العليا، وهذا يتطلب تنوع أساليب التقويم وتجديدها، وابتكارها، وثمة عدّة خطوات لبناء تقويم جيّد للأداء في المنهج التكاملي أهمّها ما يأتي:

١- خطوات تقويم الأداء في المنهج التكاملي :

((١/١ : تحديد المخرجات المطلوبة من الوحدة في المنهج التكاملي .

١/٢ : تحديد محتويات أنموذج التقويم ؛ مثلاً هل ستقوم المهارة في الإطار البنائي أم في الإطار النهائي .

١/٣ : تحديد معيار النّصحیح الذي سيتم استخدامه .

١/٤ : تأسيس المعايير للحكم من خلالها على أداء الطّلبة .

١/٥ : تدريب الأساتذة الآخرين على المعايير .

١/٦ : إعطاء التّغذية الراجعة للنتائج .

ويتمّ ذلك بعد إكمال وضع الدّرجات ليقوم المدرّس بتحليل المعلومات المتوفرة من خلالها ، ومن ثم يتم إعطاء

التغذية الراجعة للطلبة حول أعمالهم وأدائهم .)) (المعقل ، ٢٠٠١ ، ٧٠)

يجدر بالذكر أن هناك عدة أدوات مفيدة يمكن استخدامها في تقييم الأداء في المنهج التكامليّ غير الأدوات

التقليدية المتعارف عليها، ومن هذه الأدوات ما يأتي :

((متطلبات الأداء أو مهماته ، والمشاريع والعروض ، و الملف المحقب؛ وهو عبارة عن ملف يجمع أمثلة

ونماذج لأداء الطالب بعد تقييمها من قبل المدرس .)) (المرجع السابق ، ٨٥) .

٢ - معايير تقييم الأداء في المنهج التكاملي :

حدّد ت المعايير الآتية :

((٢/١ : مساعدة الطالب على تحقيق ذاته ، ومعرفة نفسه .

٢/٢ : تحقيق التّوازن بين مهارات الاتّصال ، وتقويمها .

٢/٣ : تحقيق ديموقراطية التّقويم .

٢/٤ : تقويم جميع جوانب النّمو في المتعلّم، وجميع مستوياته العقلية .

٢/٥ : تقديم البدائل التّقويمية المتعدّدة والمتنوعة ؛للقوف على مدى تعلّم المهارة .

٢/٦ : توفر الموضوعية، والتّوازن ، والصّدق والثّبات فيما يستخدم من أدوات التّقويم .

٢/٧ : تنظيم التّقويم واستمراره؛ للقوف على الأخطاء وتصويبها أولاً بأول؛أي تقويم تكويني،وتغذية راجعة.

٢/٨ : التمييز بين مستويات الأداء ؛ للكشف عن الفروق الفردية ، وللتّشخيص والمعالجة .)) . (مراد :

(٩٩٩ ، ٤٢ ، ٤١) .

خامساً : إجراءات الدّراسة و خطوات تنفيذها :

مرّت إجراءات الدّراسة بالمراحل الآتية :

١ - إعداد الاختبار التّحصيلي ؛ اختبار تحصيلي قبلي لمعرفة الفرق بين مستوى تحصيل

المجموعتين، واختبار تحصيلي بعدي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية لقياس درجة اكتساب الطّلبة المفاهيم

والمعارف والحقائق، ومدى احتفاظهم بها، واكتسابهم المهارات الجديدة، وقياس أداء الطلبة لمهارات اللغة العربية وفق شروط الاختبار المقنن وهي :

١/١: صياغة مفردات الاختبار التحصيلي، وكتابة تعليماته بطريقة تضمن ثباته فيما إذا تم تكراره، كما تضمن صدقه في قياس السمة أو الظاهرة التي وضع لقياسها .

١/٢: تحديد طريقة الاختبار وأدواته، وإعداد الصورة الأولية له، ووضع الأسئلة المناسبة على أن تكون موزعة على المفاهيم والمعارف والحقائق والقيم المختلفة، وفي جميع مجالاتها بشكل مناسب ومتوازن، ووضع سلم الدرجات.

١/٣: التحقق من الصدق والثبات كما سيأتي بيانه.

١/٤: تفريغ النتائج وحسابها وتفسيرها بعد تنفيذ الاختبار البعدي لمعرفة مدى تأثير البرنامج المقترح.

٢ - تطبيق التجريب :

قام الباحث بما يأتي :

٢/١: قراءة بنود المعيار بدقة وتمعن لاستيعاب مدلولاته .

٢/٢: قراءة النص قراءة سليمة، ومعبّرة أكثر من مرة؛ قراءة جهريّة فصامتة وقراءته قراءة تذوّق وهو ما يجري تدريسه في المدارس؛ أي مستوى القراءة العادية، قراءة ظاهريّة لا يحكمها منهج، ولا ينظمها معيار.

٢/٣: قراءة تحليل ونقد، تتجه إلى ما وراء الكلمات والأحداث؛ إلى الأبعاد الفنيّة والنفسية والرمزية .

تؤكد الدراسة على ضرورة إكساب المتعلم القدرة على التمكن من تذوق النص، والحكم عليه، وعلى خصائصه، وميزاته الأسلوبية، ومعالم الجمال فيه ..

أمّا محور الاهتمام في دراسة النصّ - وفق المنهج التكاملي - هو اعتبار النصّ كلاً متكاملًا يقتضي تحليله؛ لمعرفة بنيته الداخلية، وطبيعة تركيبه الفني، والاهتمام بالمستويات اللغوية؛ الصوتية والصرفية، والنحوية والدلالية بطريقة علمية تطبيقية، موضوعية ومنهجية، وتحليل لغته لمعرفة قيمته .

٣ - المادة التعليمية وبنود الاختبار :

تم إجراء الاختبار القبلي لمعرفة الفرق بين مستوى تحصيل المجموعتين؛ المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية .

قدم الباحث المادة التعليمية للمجموعتين بعد أن أعدّ الخطة الدراسية لمادة اللغة العربية بضوء المنهج المقرر وقد اشتملت على المهارات الآتية :

القراءة ؛ النصوص الشعرية والنثرية ، القواعد .. يندرج تحت كلّ مهارة مجموعة من المفاهيم التي تنتمي إلى المادة الرئيسية، وقد قدمها على الشكل الآتي :

٣/١ : المجموعة الضابطة :

درّست نصوص البرنامج المقترح وفق المنهج التقليديّ مقرر الوزارة في الصف الثامن مجزأة على شكل مهارات منفصلة .

قسّمت المجموعة الضابطة إلى ثلاث زمر :، قام بتدريسها؛ عبد المنعم حمّادة، ونشأة الحسين، عبد الرحمن عبد العزيز مجزأة على شكل مهارات منفصلة وفق المنهج التقليديّ .

٣/٢ : المجموعة التجريبية : درّست وفق البرنامج المقترح في المنهج التكاملي .

قسّمت المجموعة التجريبية إلى ثلاث زمر؛ قام بتدريسها المدرستان: ماجدة كدو، وبشرى عواد، و المدرّس طارق علوان .

٣/٣ : إجراء الاختبار البعدي .

تمّ تصحيح الاختبار، وتحليل إجابات الطلبة، واستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات بموجب فرضيات الدراسة، وتفسير النتائج، وتعليل كلّ فرضية بعد تطبيق إجراءات الدراسة سابقاً، وبضوء النتائج حدّدت المقترحات.

٤ - خطوات تنفيذ البرنامج المقترح :

قام الباحث بما يأتي :

١ / ٤ : تحديد الأهداف؛ أهداف تدريس نصوص البرنامج المقترح على أساس المنهج التكاملي .

٢ / ٤ : تحديد المهارات التي اشتمل عليها البرنامج: تمثل هذه المهارات مستويات بلوم؛ التذكر أو الحفظ الفهم، التطبيق .

٣ / ٤ : التقييم : تمّ التّقييم على شكل اختبار مصغّر عن طريق أسئلة لقياس الأهداف المعرفيّة؛ المفاهيم والحقائق، والتي تمثل المحتوى العام والثّقافي، والمحتوى اللّغوي الخاص، والقيم والاتّجاهات والميول.

٤ / ٤ : التّليخيص :

استخلاص خلاصة من هذه المناقشات والمدونات المتعلّقة بأنشطة المهارات الثّلاث ، وقراءتها وتدوينها على الدّفاتر .

٥ - الاختبار للبرنامج المقترح :

يعدّ القياس من أهمّ وسائل التّقييم؛ حيث لا يوجد تقييم بلا قياس؛ لذا قام الباحث بإعداد الاختبار التّحصيلي؛ وقد تمّ بناؤه وفق ما يأتي :

أ (تحليل محتوى المادّة التّعليميّة، والمفاهيم والأفكار التي تتضمّنّها .

ب) إعداد بنود الاختبار، وتحديد أهدافها التّعليميّة في المستويات المعرفيّة : التّذكر، الفهم ، التّطبيق .

ت) عرض الاختبار على محكّمين ذوي خبرة ومختصّين في كلّيّة التّربية بجامعة دمشق وجامعة ديرالزّور .

ث) تعديل الاختبار بضوء ملاحظات وآراء المحكّمين، ووضعها في صورته النّهائيّة، وتجريبه على عيّنة استطلاعيّة للتّأكد من صدقه وثباته .

وقد اتبعت الخطوات الآتية لإعداد الاختبار :

١ / ٥ : تحديد الهدف من الاختبار للبرنامج المقترح :

يهدف الاختبار إلى ما يأتي :

١ / ٥ / ١ : معرفة مدى تأثير المنهج التّكاملي في إكساب الطّلبة المفاهيم والحقائق والمعارف موضوع الدّراسة

والمرتبطة بعصرهم والتي سيتعاملون بها في حياتهم، واستخدام المواقف اللّغويّة في سياقات حياتيّة مختلفة ، والتي يمكن أن تحقّق وسطاً تعليميّاً تعليميّاً ثراً .

٥/١/٢ :معرفة مدى تأثيره في تنمية وتطوير سائر المهارات؛لتواكب العصر وتساير التطور العلمي والتقني.

٥/١/٣ : قياس قدرة الطلبة على اكتساب المهارات والمفاهيم التي تناسب العصر. يقاس هذا الهدف عن

طريق التقييم الجماعي؛حيث قام الباحث بتحديد الأسئلة المحكّمة والمعدّلة وفق توجيهات المحكّمين .

٥/٢ : تحديد أسئلة الاختبار البعدي في البرنامج المقترح :

اطّلع الباحث - بحدود قدرته - على الدّراسات والبحوث ذات الصّلة بالبحث،لمعرفة المقاييس وقياس المفاهيم

والحقائق والمعارف موضوع الدّراسة،وتقويم تأثيرالبرنامج في إكساب الطلبة المفاهيم والحقائق والمعارف

موضوع الدّراسة،والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول،ومدى تأثيره في تنمية وتطوير سائر المهارات ؛ لتواكب

العصر وتساير التطور العلمي والتقني،ولقياس قدرة الطلبة على اكتساب المهارات والمفاهيم التي تناسب

العصر، فلم يجد المقاييس التي تشتمل على الأسئلة المتنوّعة التي تتمشّى مع طبيعة الدّراسة الحاليّة؛لذا قام

بتحديد الأسئلة المحكّمة،والمعدّلة وفقاً لتوجيهات المحكّمين .

٥/٣ : تحديد طريقة الاختبار البعدي في البرنامج المقترح وأدواته :

رأى الباحث أنّ ثمة ضرورة لتحديد أسلوب مناسب للاختبار؛ لذا قام بإعداد الصّورة الأولى له، فوضع

الأسئلة المناسبة للطلّبة عيّنة الدّراسة،ووزّعها توزيعاً عادلاً ومتوازناً بين المفاهيم والمعارف المختلفة

بمستوياتها؛ التّدكر،والفهم،والتّطبيق،وحدّد درجات كلّ سؤال،وأعدّ سلّماً للتّصحيح،وقام بتحكيّمها تحريّاً للدّقة

والسهولة في رصد درجات تحصيل الطّلبة وتقديرها مستقيماً من الدّراسات السّابقة .(مراد ،سعيد :

١٢٤، ٢٠٠٠). (فرج ، إلهام : ٢٠٠٠ ، ٢٤٥). (سميّة ، الأحمّد : ٢٠٠٠ ، ٩٠ ، عالم التّربية ،

القاهرة).

وتأكّد من صلاحية الاختبار بعد الانتهاء من التّصميم والإعداد،حيث عرضه على المحكّمين ذوي الخبرة

لتطبيقه ولتحقيق الهدف الذي وضع من أجله،وتحقيق صدق الاختبار وعدّله وفق ملاحظاتهم .

المحكّمون :

- د. فخر الدين القلا؛ أستاذ في كلية التربية ، جامعة دمشق .
- أ.د. أحمد كنعان؛ وكيل الشؤون العلمية، كلية التربية ،جامعة دمشق .
- أ. د .سلوى مرتضى؛رئيس قسم تربية الطفل،كلية التربية،جامعة دمشق .
- أ.د. إيمان العزّ؛ رئيس قسم تربية كلية التربية،جامعة دمشق .
- د. جلال السناد ؛ رئيس قسم أصول التربية،كلية التربية،جامعة دمشق .
- د. نوفل إبراهيم؛ مدرّس أصول التربية كلية التربية ، جامعة دمشق .
- د. ريما زكريّا؛ دكتوراه، وزارة التربية دمشق .
- د. فوزي درويش؛ دكتوراه ، رئيس قسم التدريب المستمر بدير الزور.
- د. وليد الخلف؛ دكتوراه ، مدرّس أصول التربية كلية التربية،جامعة حلب .
- د . مناف الرفاعي ؛ دكتوراه ، مدرّس لغة عربيّة في كلية الآداب،جامعة دير الزور .

الموجهون الأوائل في وزارة التربية :

- محمود رشيدات؛ موجه أوّل في وزارة التربية دمشق .
- ميساء أبو شنب موجه أوّل في وزارة التربية دمشق .
- ليلى محمّد؛موجه أوّل في وزارة التربية دمشق .
- الموجهون الأوائل في مديرية التربية بدير الزور:
- محمّد سعيد العبدالله : موجه التربية وعلم النفس مديريّة التربية ،دير الزور
- حسن حمزة : موجه لغة عربيّة مديريّة التربية ،دير الزور .
- صبيح الحمد : موجه لغة عربيّة . حسن العلي: موجه لغة عربيّة.
- المدرسون القدامى : عبد المنعم حمّادة ، طارق علوان ، بشرى عوّاد ، ماجدة كدوّ .
- ٤/ ٥ : التجربة الاستطلاعية للاختبار في البرنامج المقترح :

جَرَّب الباحث الاختبار على عيّنة من الطّلبة - بعد إجراء التّعدّيلات وفق توجيهات المحكّمين للتأكّد من سلامته ومعرفة مدى قدرة الطّلبة على فهم الأسئلة، وملاءمتها لمستوياتهم، ومدى قدرتهم على الفهم والاستيعاب، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول؛ تمّ الاختبار التجريبي في مدّة تتراوح بين (٦٠ ، و ٧٠) دقيقة .

٥ / ٥ : صدق الاختبار :

يعني ذلك مقدرة البرنامج على قياس ما وضع من أجله، وقد اعتمد الباحث في هذه الدّراسة على طريقة التّحكيم وصدق المحكّمين؛ حيث تمّ عرض بنود الاختبار على محكّمين ذوي خبرة في كلّية التّربية، وكلّية الآداب بدير الزّور، وعلى الموجهين المختصّين، وعدد من المدرّسين ذوي الخبرة؛ لمعرفة صدق الاختبار ومناسبته، وصلاحيّته لقياس درجة اكتساب المفاهيم والمعارف والحقائق والمهارات، وتنمية وتطوير المهارات ومدى ملاءمة الأسئلة لقياس درجة الاكتساب في مادّة اللّغة العربيّة وصولاً إلى توفّر عنصر الصدق.

٦ / ٥ : ثبات الاختبار :

اعتمد الباحث طريقة إعادة الاختبار؛ فطبقه على عيّنة قوامها (٢٥) طالباً وطالبة ، غير طلبة عيّنة الدّراسة الأصليّة يوم الأحد ٢٧ / ١ / ٢٠٠٨ ، وأعاد الاختبار على الطّلبة أنفسهم في الظروف ذاتها ، والمقاييس نفسها بعد (١٥) خمسة عشر يوماً من إجرائه في المرّة الأولى بتاريخ ١١ / ٢ / ٢٠٠٨ في إعدادية عادل الحاج هنيدي بمساعدة مدرّسة الصّف : المدرّسة السيّدة بشرى عبد الهادي العوّاد .

عدد الطّلبة : ٢٥ طالباً .

ثمّ قام بحساب معامل الارتباط بين درجات تحصيل الطّلبة في التّطبيق الأوّل ، ودرجات تحصيلهم في التّطبيق الثّاني؛ لتحديد معامل الثّبات ودلالته ، والتأكّد من ثبات الاختبار .

حيث بلغ مجموع درجات الاختبار :

يوم الأحد ٢٧ / ١ / ٢٠٠٨ مجموع درجات التّحصيل في التّطبيق الأوّل : ٨٣٤ درجة

يوم الاثنين ١١ / ٢ / ٢٠٠٨ مجموع درجات التّحصيل في التّطبيق الثّاني : ١١٥٩ درجة

عدد الطلبة : ٢٥ طالباً .

عدد الطلبة : ٢٥ طالباً .

٣٦ - ٢٩ - ٣٥ - ٣٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣١ - ٤٩ - ٤٤ - ٢٢ - ٢٩ - ٣٤ - ٣٣ -	التطبيق ١
٣٣ - ٣١ - ٤٩ - ٣٤ - ٣٢ - ٣١ - ٣٠ - ١٨ - ٢٥ - ٣٧ - ٣٤ - ٣٥ .	
المجموع = ٨٣٤ . المتوسط = ٣٦ ، ٣٣	

٤١ - ٥٦ - ٤٤ - ٥١ - ٣٨ - ٤٤ - ٤٥ - ٤٠ - ٥٧ - ٤٣ - ٣٦ - ٤٦ - ٤٢ -	تطبيق ٢
٤٧ - ٥٨ - ٤٥ - ٤٨ - ٥٢ - ٤١ - ٥٥ - ٣٩ - ٥٤ - ٤٨ - ٣٧ - ٥٢	
المجموع = ١١٥٩ . المتوسط = ٣٦ ، ٤٦	

فجاءت النتيجة دالة على الثبات كما هو مبين في الجدول الآتي:

التطبيق الثاني	التطبيق الاول		
.860(**)	1	Pearson Correlation	التطبيق الاول
.000	.	Sig. (2-tailed)	
25	25	N	
1	.860(**)	Pearson Correlation	التطبيق الثاني
.	.000	Sig. (2-tailed)	

25	25	N	
----	----	---	--

** Correlation is significant at the 0.01 level (

٦ - التّجريب :

حصل الباحث على موافقة مديريّة التّربية بدير الزّور رقم / ١١٤٦ / ٣ ص ب / لتطبيق الدراسة وتجريب المنهج في بداية الفصل الدّراسي الثّاني يوم الأحد ، تاريخ ٢٧ / ١ / للعام الدّراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ . وفي اليوم نفسه الأحد ٢٧ / ١ / ٢٠٠٨ قام الباحث بتطبيق الدراسة وتجريب البرنامج على عيّنة غير طلبة عيّنة الدّراسة الأصليّة وعددهم (٢٥) طالباً، ثمّ أعاد الاختبار على الطّلبة أنفسهم في الطّروف ذاتها والمقاييس نفسها بعد (١٥) خمسة عشر يوماً من إجرائه في المرّة الأولى، وقد تمّ ذلك يوم الاثنين بتاريخ ١١ / ٢ / ٢٠٠٨ في إعدادية عادل الحاج هنيدي بمساعدة مدرّسة الصّف: المدرّسة السيّدة بشرى عبد الهادي العوّاد.

انتهى الفصل الدّراسي الثّاني بتاريخ ٣١ / ٥ / ٢٠٠٨، ومدّته أربعة أشهر وأسبوع، حيث مرّت عمليّة التّجريب بالمراحل والخطوات الآتية :

٦/١: إجراءات ما قبل التّجريب :

التّحضير لتنفيذ التّجربة :

حدّد الباحث النصوص التي يشتمل عليها البرنامج كإطار عام له كما هو مبين في الجدول رقم (١) الآتي :

جدول رقم (١) يبيّن النّصوص التي يشتمل عليها البرنامج التّجريبي

:

حصل الباحث على موافقة مديريّة التّربية بدير الزّور رقم / ١١٤٦ / ٣ ص ب / لتطبيق الدراسة وتجريب المنهج في بداية الفصل الدّراسي الثّاني يوم الأحد ، تاريخ ٢٧ / ١ / للعام الدّراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ .

وفي اليوم نفسه الأحد ٢٧ / ١ / ٢٠٠٨ قام الباحث بتطبيق الدراسة وتجريب البرنامج على عينة غير
 طلبة عينة الدراسة الأصلية وعددهم (٢٥) طالباً، ثم أعاد الاختبار على الطلبة أنفسهم في الظروف ذاتها
 والمقاييس نفسها بعد (١٥) خمسة عشر يوماً من إجرائه في المرة الأولى، وقد تم ذلك يوم الاثنين بتاريخ
 ١١ / ٢ / ٢٠٠٨ في إعدادية عادل الحاج هنيدي بمساعدة مدرسة الصف: المدرسة السيّدة بشرى عبد الهادي
 العوّاد.

انتهى الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ٣١ / ٥ / ٢٠٠٨، ومدته أربعة أشهر وأسبوع، حيث مرّت عملية التجريب
 بالمراحل والخطوات الآتية :

١ / ٧ : إجراءات ما قبل التجريب :

التّحضير لتنفيذ التجربة :

حدّد الباحث النصوص التي يشتمل عليها البرنامج كإطار عام له كما هو مبين في الجدول رقم (١) الآتي :

جدول رقم (١) يبيّن النّصوص التي يشتمل عليها البرنامج التجريبي

التسلسل	الموضوع	المهارات التي يركّز عليها النص
١ -	وصيّة أم	الاستماع، ويشتمل على مهارات

		اجتماعية	
٢ -	الأم والمعلم	القراءة والإلقاء	
٣ -	رسالة من ولد إلى والده	مهارات لغوية وعقلية و اجتماعية	
٤ -	لا تحقرن صغيراً	القيم والاتجاهات والميول	ولا يعني هذا
٥ -	من مشاهد الكون	المطالعة والاستمتاع	التخصيص
٦ -	معدن الحديد	المفاهيم والمعارف والحقائق	تفريع المهارات

، أو تقسيمها بل هو تحديد للإطار العام للبرنامج الذي يهدف إلى إكساب الطلبة المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات والميول والمهارات اللغوية والعقلية والاجتماعية والحركية التي يمكن أن تساعد على النمو المتكامل.

قام الباحث بحصر المواد والأدوات التي يتطلبها تنفيذ تجريب الدراسة، والتعرف على ما هو متوفر في المدارس ذات العلاقة، وتوفير المواد والأدوات التي لم تتوفر، وتم تجهيز لوحات الخبرة، وطباعة النصوص كما تم الا لبقاء بالمجموعتين الضابطة والتجريبية، وبالمدرسين الذين نفذوا المنهج التجريبي، وإعطائهم فكرة عن طريقة سير العملية التجريبية، وتدريس المنهج موضوع الدراسة، وتعريفهم بكيفية العمل، والتأكيد على أهمية التقيّد بنماذج الأنشطة المعدة لهذا الغرض، وحثهم على التعاون والعمل المشترك والمنسق .

٦/٢ : صدق البرنامج المقترح :

يعني ذلك مقدرة البرنامج على تحقيق ما وضع من أجله؛ وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على طريقة التحكيم وصدق المحكمين؛ حيث تم عرض البرنامج على محكمين ذوي خبرة في كلية التربية، وموجهي الاختصاص وعدد من المدرسين الأوائل للتأكد من مدى قدرته على قياس درجة الاكتساب في مادة اللغة العربية، وعلى تحقيق أهداف الدراسة، واشتماله على المهارات المنشودة وصحة الصياغة اللغوية وصولاً إلى توفر عنصر الصدق .

قام الباحث بالتعديل وفق رأي المحكمين وملاحظاتهم، ثم أعاده للمحكمين لإبداء الرأي في التعديل، ثم قام بحساب نسبة الاتفاق حيث بلغ عدد المحكمين ١٢ محكماً الموافق مع إجراء التعديلات (٧). الموافق مع عدم إجراء التعديلات (٣) المجموع (١٠) أي بنسبة (٨٠،٠) وهي نسبة عالية.

الملاحظات: (٣) طلبوا حذف التصغير علماً بأنه وضع للدلالة على تسريب القاعدة.

تحاشي الأهداف المركبة. و تحاشي استخدام المصدر الصريح مع المصدر المؤول في صوغ الأهداف

ف، والأفعال الغير قابلة للقياس. تحقيق التوازن في بنود الاختبار، تحويل عدد منها إلى الاختيار من متعدد، وضع الدرجة لكل سؤال في نهايته. صياغة أهداف كل نص على حدة بشكل مستقل عن النصوص الأخرى ولو كانت مشتركة.

٦/٣: التطبيق الاستطلاعي للبرنامج التجريبي وثباته :

هدف التطبيق الاستطلاعي في هذه الدراسة إلى ما يأتي:

٦/٣/١ : قياس درجة تحصيل الطلبة في البرنامج المقترح قبل تطبيقه على عينة غير العينة الأصلية ، والتحقق من مدى صدقه .

٦/٣/٢ : معرفة أثر البرنامج على تحصيل الطلبة في مهارات التذكر والفهم والتطبيق وأهمها ما يأتي:

٦/٣/٢/١ : تحديد الفكرة العامة والأفكار الرئيسة والفرعية في النصّ المدروس .

٦/٣/٢/٢ : شرح المعاني وتوضيح الأفكار .

٦/٣/٢/٣ : تحليل كتابة عدد من المفردات، وتحديد بعض علامات الترقيم .

٦/٣/٢/٤ : معرفة وظيفة عدد من المفردات؛ أسماء، وأفعال، وأدوات وبيان حكمها .

٦/٣/٢/٥ : كتابة مواقف لغوية، وموضوعات توظف فيها المعارف والحقائق المكتسبة .

٦/٣/٢/٦ : الإجابة التامة، والسليمة، والصحيحة .

٦/٣/٢/٧ : تصريف عدد من المفردات، وتوظيفها في مواقف لغوية، وسياقات حياتية مختلفة

٦/٣/٢/٨ :التذوق؛اختيار أبلغ وأجمل العبارات،وتعليل سبب الاختيار .

٦/٣/٢/٩ :زيادة الثروة اللغوية،وتوسيع الأفق الثقافي من خلال المرادفات،والتعليل،والموازنة والمحاكاة..

أشارالباحث إلى أنه طَبّق البرنامج على عيّنة غير عيّنة الدّراسة الأصليّة وقوامها ٢٥ طالباً وطالبة خلال الفصل الثّاني من العام الدّراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨،ثمّ أعاد التّطبيق على الطّلبة أنفسهم،وفي الطّروف ذاتها، والمقاييس نفسها بعد خمسة عشر يوماً من إجرائه في المرّة الأولى،وتأكّد من مدى صدقه وثباته .

جرى التّطبيق في ثانويّة الشّهيد عادل الحاج هنيدي بدير الزّور وفق المعيار المحكّم والمعدّل؛لقياس درجة تحصيل الطّلبة في البرنامج المقترح قبل تطبيقه،والتّحقّق من مدى صدق البرنامج،وهو كما يأتي :

٦ /٤ : معيار التّطبيق في البرنامج المقترح قبل تطبيقه :

بلغت درجة اختبار مدى التّكافؤ بين المجموعتين قبل التّجريب:٦٠/ ستّين درجة كنهاية عظمى لمهارات

اللّغة العربيّة في البرنامج المدروس موزّعة على بنود الاختبار في الجدول رقم (٢) على الشّكل الآتي:

الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢)

المهارات	بنود الاختبار	الدرجات
----------	---------------	---------

ثم قام	النصوص	١٢	٢٤
	النحو والصرف	٨	١٦
	الإملاء والخط	٦	١٢
	التعبير	٤	٨
	المجموع	٣٠	٦٠

الباحث بقياس درجة تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة اللغة العربية في التطبيق الأول

للاختبار التجريبي، (س)، وإعادة التطبيق (ص) للاختبار للبرنامج التجريبي، لقياس ثبات بنود الاختبار، وتحديد

معامل الارتباط بين درجات تحصيل الطلبة في التطبيق الأول (س)، ودرجات تحصيلهم في التطبيق الثاني (ص).

لتحديد معامل الثبات ودلالته؛ والتأكد من الثبات وفق ما يأتي :

٥ / ٦ : بنود الاختبار التحصيلي ومعياره :

يرتبط الاختبار بمهارات البرنامج التجريبي التي تم التدرب عليها، وهو اختبار تحصيلي ومراحله هي :

١ / ٦ / ٥ : تحديد الأهداف .

٢ / ٦ / ٥ : تحديد مادة الاختبار .

٣ / ٦ / ٥ : تحديد بنود الاختبار .

٤ / ٦ / ٥ : تحكيمه ، وتعديله.

اختار الباحث نص الأم والمعلم كمحور أساسي يدور حوله الاختبار؛ وهو نص يتضمن ثمانية أبيات شعرية

تدور حول تضحية الأم والمعلم، ودورهما في تكوين الفرد وتنشئته، وهو من النصوص المقررة للإثراء والمراجعة

في الصف الثامن ويتناسب مع المستوى العام لطلبة الصف الثامن، ويحقق الغرض من الاختبار إلى جانب

النصوص الأخرى .

بلغت بنود الاختبار ثلاثين بنداً متنوّعة تتناسب مع المفهوم التكاملي لتخدم المنهج التجريبي، وزّعت بنسب متوازنة على المهارات لتتناسب في الوقت ذاته مع المجموعة الضابطة؛ حيث تنوّعت البنود فجاءت: اختياراً من متعدّد في غالبيتها، ومقالية لما يتطلّب شرحاً أو توضيحاً، أو إبداء رأي شخصي، وموضوعية لما يتطلّب، إعراباً، أو معاني مفردات، و فيما يأتي بيان توزيعها :

تكون الاختبار من (٣٠) ثلاثين بنداً، صيغ أربع وعشرون منها بطريقة الاختيار من متعدّد، ؛ أعطيت درجتان، أو درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل بند والباقي على شكل أسئلة مقالية وموضوعية؛ اعطي لكلّ سؤال أربع درجات، تحاشياً للخروج عن نظام الامتحان العام ومعياره، لتكون الدرجة النهائية (٦٠) درجة وهو معيار وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية .

بلغت مدّة الاختبار (٩٠) دقيقة .

الفصل الخامس

الدراسة الإجرائية

أولاً : تطبيق الاختبار التحصيلي :

شُرع بتطبيق المنهج التجريبي لاستقصاء أثره في تدريس مادّة اللّغة العربيّة على عيّنة عشوائية تكوّنت من (١٢٦) من الصف الثّاني من المرحلة الثّانية للتّعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزّور المشار إليها سابقاً خلال الفصل الدّراسي الثّاني للعام الدّراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨) .

وقد تمّ تطبيق أدوات الدّراسة الآتية :

١ - الاختبار القبلي، و الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس اختبار (ت) ستيودنت لدلالة الفروق بين

المتوسطات كمقياس للمتوسطات درجات التّحصيل في مهارات اللّغة العربيّة، ثمّ قام الباحث بتفريغ

الدَّرجات، وحساب النَّتائج، والتَّحليل الإحصائي لإجابات الطُّلبة، وتفسير النتائج، واقتراح ما هو مناسب من المقترحات بضوء معطيات الدِّراسة.

٢- ضبط متغيّرات الدِّراسة :

ضبط متغيّرات الدِّراسة قبل التَّنفيذ والبدء بالتَّجريب، وضبط أفراد العيّنة، وإجراءات تنفيذه التَّجريب في المجموعتين بهدف تحقيق التَّكافؤ بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية، وإيجاد نوع من التَّجانس، بين أفراد المجموعتين كما يأتي:

تمَّ ضبط المتغيّرات المتعلّقة بأفراد العيّنة في المجموعتين؛ حيث اطَّلع الباحث على سجلّات الطُّلبة وقبوذهم في المجموعتين، وتمكّن من ضبط المتغيّرات الآتية :

٢/١: عدد الطُّلبة :بلغ عدد الطُّلبة (١٢٦) طالباً وطالبة استبعد الباحث الطُّلبة المعيّدين واقتصرت العيّنة على المستجدين في الصّف الثَّامن وفق الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣)

بيّن عدد طلبة عيّنة الدِّراسة في المجموعتين بعد استبعاد المعيّدين في الاختبار

المجموعة	الفصل	العدد	الغياب	الحاضرون	عَيِّنة الدِّراسة
الضَّابطة	١/٢	٦٢	٢	٦٠	٦٠
التَّجريبية	٣/٢	٣٣	٣	٣٠	٦٠
	٥/٢	٣٢	٢	٣٠	
١٢٠ ٧ المجموع :	١٢٧				١٢٠

٢/٢: تكافؤ المجموعتين في متوسط العمر الزمني للطلبة : بلغ متوسط أعمار الطلبة في المجموعتين (١٥)

سنة تقريباً بحسب واقع السجلات الرسمية، قد تم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الإحصائية للفرق

بين متوسط أعمار طلبة المجموعتين وجاءت النتائج وفق الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤)

جدول يبين الفرق بين متوسط أعمار المجموعتين التجريبية، والضابطة

المجموعة	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	دح	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	60	14,468	0,499	11 8	0,59 2	0,555	غير دالة
الضابطة	60	14,523	0.510	11 8			

جدول يبين الفرق بين متوسط أعمار المجموعتين التجريبية، والضابطة

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طلبة المجموعتين؛

التجريبية، والضابطة، وهذا ما يدل على تكافؤ المجموعتين بالنسبة للعمر الزمني .

٢/٣: تكافؤ المجموعتين في متوسط درجات اللغة العربية قبل الدراسة التجريبية :

قام الباحث بتحديد متوسط درجات الطلبة عينة الدراسة في مهارات اللغة العربية من خلال درجاتهم النهائية

المكتسبة في مقرر اللغة العربية في نهاية الفصل الدراسي الأول للصف الثامن، وقد تم ذلك من خلال مقارنة

متوسط مجموع درجات المجموعة الضابطة، ومتوسط مجموع درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الدراسة التجريبية، وجاءت النتائج كما يأتي في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

يبين الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل تطبيق الدراسة التجريبية

المجموعة	العدد	متوسط درجات التعلّم	الانحراف المعياري	د ح	ت المحسوية	الدلالة
التجريبية	٦٠	٣٥,٦٦٦	٦,٣٦٩	١١	٠,٠٤٣	غير دالة
الضابطة	٦٠	٣٥,٦١٦	٦,٥٨٢	٨		

ثالثاً: تكافؤ المجموعتين في متوسط درجات اللغة العربية في اختبار التحصيل القبلي قبل الدراسة التجريبية:

قام الباحث بتطبيق أدوات البحث؛ حيث تم استخدام اختبار التحصيل القبلي كأداة لقياس متوسط درجات الطلبة عينة الدراسة في مهارات اللغة العربية للمجموعتين الضابطة والتجريبية؛ للتعرف على الخلفية العلمية لطلبة المجموعتين في المجال المعرفي قبل إدخال المتغير المستقل، وقد تمّ تصحيح الاختبار، ورصد النتائج ، والاحتفاظ بها لمعرفة الدلالة الاحصائية، والفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ، وقد روعي عند التطبيق ما يأتي:

أ- كتابة الاسم ، الصف ، المدرسة .

ب- شرح طريقة الاختبار، وإعطاء التعليمات للطلبة ضماناً لموضوعية الاختبار، وسلامة الأداء .

ت- توجيه الطلبة للتقيد بالإجابة على ورقة الاختبار، والإجابة بالقدر المطلوب دون زيادة أو نقصان .

ث-التنبيه على زمن الإجابة (١٢٠) دقيقة فقط

ج-كل ما يطبق على المجموعة التجريبية يطبق على المجموعة الضابطة .

ح-تنبيه الطلبة على التقيد بتعليمات الاختبار .

خ-جمع الإجابات لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية،وتفريغها لحساب التكافؤ بين المجموعتين تمهيداً

لمعالجتها إحصائياً باستخدام الحاسب الآلي وباستخدام اختبار (ت) لحساب دلالات الفروق بين المتوسطات

ومعرفة دلالاتها .

ثانياً: تطبيق نصوص البرنامج :

تمّ تدريس المحتوى بعد التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لأفراد المجموعتين؛ الضابطة، والتجريبية في بداية

الفصل الثاني ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ ميلادي حيث قام عدد من الزملاء والزميلات ذوي الخبرة بالتدريس ،

وبإشراف مباشر من قبل الباحث بعد التدريب على المنهج،وتكوين فكرة عنه،وعن أهدافه ومراميه.

قام بتدريس المحتوى للمجموعة الضابطة بعد التطبيق القبلي كل من:الزميل نشأة الحسين ، وخبرته التدريسية

(١٨) عاماً في ثانوية الشهيد مصطفى الأمين.

و الزميل عبد المنعم حمادة،وخبرته التدريسية (٢٨) عاماً .

كما قام بتدريس المجموعة التجريبية كل من: الزميل طارق علوان وخبرته التدريسية (٢٦) عاماً .

والزميل عبد الرحمن عبد العزيز،في ثانوية الشهيد صالح احميد وخبرته التدريسية (٢٦) عاماً .

والزميلة بشرى عواد، في ثانوية الشهيد عادل الحاج هنيدي،وخبرتها التدريسية (٢٤) عاماً.

والزميلة ماجدة كدو ثانوية الشهيد زكريا مرزوق (الرشدية)، وخبرتها التدريسية (١٧) عاماً .

تمّ ذلك بتوجيه وإشراف الموجه الاختصاصي الأول السيد حسن حمزة،والموجه السيد صبحي الحمد ؛حيث

قدّم الجميع،جهداً واضحاً، ودعماً جيداً في هذا المجال.

ثالثاً: زمن التدريس :

استمرت عملية التدريس طيلة فترة الفصل الثاني؛ عشرة أسابيع، وبمعدل خمس ساعات أسبوعي وقد روعي ما يأتي :

تم تدريس المجموعة التجريبية وفق المنهج التكاملي، وتنوّعت طرائق التدريس وأساليبه وفق ما يتطلبه المنهج وما توفر من خبرات، وأدوات، ووسائل، وإمكانات؛ حيث قسّم الطلبة إلى مجموعات.

وقد تمّ تدريس المجموعة الضابطة باستخدام المنهج التقليدي والطريقة التقليدية على شكل مهارات؛
نصوص، قواعد وصرف إملاء وخط وتعبير.

وتدريس المجموعة التجريبية وفق المنهج التكاملي، بالطرائق والأساليب المتنوعة؛ التعاونية، والحوار، والإلقاء وطريقة حلّ المشكلات.

رابعاً: تطبيق اختبار التحصيل البعدي:

بعد الانتهاء من تدريس المنهج التكاملي قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل المعرفي البعدي على طلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة؛ لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل، (المنهج التكاملي) على المتغير التابع وفق أنموذج الاختبار المعد مسبقاً، ثمّ صحّحت الإجابات من قبل مدرسي المجموعتين بعد تزويدهم بتوجيهات كافية، وقد نأى الباحث بنفسه عن التصحيح تفادياً لأثر العامل الذاتي ونتائجه.
تمّ تفريغ النتائج من قبل الباحث تمهيداً لمعالجتها إحصائياً .

خامساً: الأسلوب الإحصائي :

اتباع الأسلوب الإحصائي المستخدم لإجراء المعالجات الإحصائية وقد تمّ استخدام (اختبار T- test) لاختبار صحة الفرضيات، واختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، ولمعرفة مدى تأثير المنهج التكاملي المقترح، وتحديد الدلالة العملية، وقد تمّ التوصل إلى مجموعة من البيانات سأتي بيانها .

سادساً: جمع البيانات وتنظيمها :

جمع الباحث البيانات ونظّمها بهدف المعالجة الإحصائية، لاحظ تغيب عدد من طلبة المجموعتين ، وبيّن

الجدول الآتي رقم (٥) عدد الطلبة المتغيّبين في مجموعتي الدّراسة :

جدول رقم (٥)

يبيّن عدد أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبية

المجموعة	الصّف	الطلّبة	الغياب (ق)	الغياب (ب)	طلّبة العيّنة
الضّابطة	٨	٦٣	٠	٣	٦٠
التّجريبية	٨	٢١	٠	١	٢٠
	٨	٢١	١	١	٢٠
	٨	٢٠	٠	٠	٢٠
المجموع	-	١٢٦	١	٥	١٢٠

تبيّن من الجدول رقم (٥) أنّ عدد أفراد كل مجموعة انخفض إلى ٦٠ طالباً، ويعتبر هذا العدد كافياً لإجراء الدّراسة التّجريبية الحاليّة .

تبيّن من الجدول رقم (٥) أنّ عدد أفراد كل مجموعة انخفض إلى ٦٠ طالباً، ويعتبر هذا العدد كافياً لإجراء الدّراسة التّجريبية الحاليّة .

سابعاً : تأثير المنهج التّكاملي :

حجم التأثير :

تمّ ذلك بمعرفة بعد متوسّط المجموعة التّجريبية عن متوسّط المجموعة الضّابطة بوحدات معيارية؛ ولحساب

حجم التأثير للبرنامج المقترح نوجد قيمة مربّع (إيتا) من المعادلة الآتية:

مجموع المربعات بين المجموعات

المجموع الكلي للمربعات

يمكن الحصول على حجم التأثير (د) في التجربة عن طريق المعادلة الآتية : (طريق) ن وعن

$$ن \quad ٢ / ٢$$

$$ن - ٢ / ١ = د$$

ويحدّد حجم التأثير كبيراً كان أم صغيراً أم متوسّطاً كما يأتي :

قيمة (د) = ٠,٢ حجم التأثير صغير .

قيمة (د) = ٠,٥ حجم التأثير متوسّط.

قيمة (د) = ٠,٨ حجم التأثير كبير.

(المطرفي، غازي : ، ١٤٢٧ / ١٤٢٨) .

سابعاً: تحليل النتائج وتفسيرها :

بضوء مشكلة الدّراسة، وأهدافها، وإطارها النظري، والدّراسات السابقة ذات الصّلة المباشرة بها، أخذ الباحث نتائج

الدّراسة، والنتائج الناتجة عن تطبيق أدوات الدّراسة وقام بتفريغها، ومعالجتها باستخدام المتوسّطات والانحرافات

المعيارية واختبار (ت) بالتفسير والتّعليل وفق ما يأتي:

فرضيات الدّراسة:

يمكن تحديد فرضيات الدّراسة بما يأتي :

الفرضية الأولى : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة قبل الدراسة التجريبية عند مستوى التذكر ، والفهم ، والتطبيق في الاختبار القبلي ..

١ - وباستخدام اختبار (ت) جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٦) الآتي :

١ - وباستخدام اختبار (ت) جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٦) الآتي :

الجدول رقم (٦)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
تحصيل	التجريبية	60	35,42	8,74	0,294	118	0,769	غير دلالة
قبلي	الضابطة	60	34,90	10,932				غير دلالة

يبين هذا الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات اللغة العربية في مستوى تحصيل الطلبة ، في الاختبار القبلي عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق .

جدول رقم (٧)

يبين الفرق بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية

نتائج اختبار (ت) ستؤدنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
درجات التحصيل قبلي	التجريبية	60	35,42	8,074	0,294	118	0,769	غيردالة
	الضابطة	60	34,90	10,932				
التذكر قبلي	التجريبية	60	5,43	1,466	0,443	118	0,659	غيردالة
	الضابطة	60	5,32	1,420				
قبلي الفهم	التجريبية	60	5,73	2,074	0,747	118	0,456	غيردالة
	الضابطة	60	5,47	1,827				
التطبيق قبلي	التجريبية	60	4,17	1,107	1,513	118	0,133	غيردالة
	الضابطة	60	4,55	1,620				
مجموع قبلي	التجريبية	60	15,33	3,616	0,000	118	1000	غيردالة
	الضابطة	60	15,33	3,477				

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) لمحسوبة h	الدلالة
التذكر	التجريبية	٥.٤٥	٢.١٩	٠.٦٠٢	غير دالة
	الضابطة	٥.٢١	٢.٠٤		
الفهم	التجريبية	٥.٧٣	٢.٤٢	٠.٥٩٨	غير دالة
	الضابطة	٥.٤٨	٢.١٥		
التطبيق	التجريبية	٤.١٦	١.٣٩	١.٢٨٩	غير دالة
	الضابطة	٤.٥٥	١.٨٣		
الاختبار الكلي	التجريبية	١٥.٣٥	٣.٨٨	٠.١٤١	غير دالة
	الضابطة	١٥.٢٥	٣.٨٧		

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة قبل الدراسة التجريبية عند مستوى التذكر ، والفهم ، والتطبيق؛ وهذا ما يدل على تكافؤ المجموعتين، ويحقق صحة الفرضية القائلة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ ، ٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات اللغة العربية في مستوى تحصيل الطلبة، في الاختبار القبلي عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق.

الفرضية الثانية :لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٠٥) بين متوسط درجات الذكور

والإناث ، في مهارات اللغة العربية في مستوى تحصيل الطلبة،في الاختبار القبلي يعزى إلى الجنس

نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية

الجدول رقم (٩)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار القبلي

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
الإناث	30	36,70	8,222	1,237	58	0,221	غيردالة
الذكور	30	34,13	7,851				
الإناث	30	5,43	1,591	0,000	58	1,000	غيردالة
الذكور	30	5,43	1,357				
الإناث	30	5,60	1,886	0,495	58	0,623	غيردالة
الذكور	30	5,87	2,270				

							ر	
غيردالة	1,000	58	0,00 0	1,206	4,17	30	الإنا ث	التطبيق قبلي
				1,020	4,17	30	الذكور	
غيردالة	0,778	58	0,28 3	3,671	15,2 0	30	الإنا ث	مجموع قبلي
				3,617	15,4 7	30	الذكور	

نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

الضابطة

الجدول رقم (١٠)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار القبلي

الدرجة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	الدلالة
درجات التحصيل	الإناث	30	36.47	9.906	1.112	58	0,271	غير دالة

								القبلي
				11.830	33.33	30	الذكور	
غير دالة	0.529	58	0.633	1.569	5.43	30	الإناث	التذكّر قبلي
				1.270	5.20	30	الذكور	
غير دالة	0.576	58	0.562	1.729	5.33	30	الإناث	الفهم قبلي
				1.940	5.60	30	الذكور	
غير دالة	0.581	58	0.555	1.591	4.43	30	الإناث	التطبيق قبلي
				1.668	4.67	30	الذكور	
غير دالة	0.769	58	0.295	3.986	15.20	30	الإناث	قبلي المجموع
				2.945	15.47	30	الذكور	

يتّضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات

تحصيل الذكور، ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي القبلي أي قبل الدراسة التجريبية؛

وهذا ما يدلّ على تكافؤ المجموعتين ويحقّق صحة الفرضية القائلة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الذكور

ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي القبلي أي قبل الدراسة التجريبية).

الفرضية الثالثة :

تنصّ الفرضية الرابعة على ما يأتي :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة

التجريبية؛ الذين درسوا المنهج التكاملي في اللغة العربية، وبين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛ الذين

درسوا الموضوعات ذاتها وفق المنهج التقليدي في اللغة العربية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكر () .

تم استخدام اختبار (ت) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكر، ويبين الجدول رقم (٨) خلاصة النتائج التي تم التوصل إليها .

نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات :

الجدول رقم (١١)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل المجموعتين في الاختبار القبلي في مستوى التذكر

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر بعدي	التجريبية	60	9,87	1,049	21,11	11	0,000	دالة عند مستوى 0,01
	الضابطة	60	5,10	1,399	9	8		

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التذكر والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية أطول .

يبين الجدول رقم (١١) أن قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكر بلغت: (٢١,١١٩) . وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكر؛ مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الرابعة وقبول البديل؛ لكون النتيجة جاءت معبرة عن ذلك ، ومؤكد له ولصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على ما يأتي :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية؛الذين درسوا المنهج التكاملي في اللغة العربية،وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا الموضوعات ذاتها وفق المنهج التقليدي في اللغة العربية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى الفهم .

تم استخدام اختبار (ت) للتحقق من صحة هذا الفرضية،ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة،ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي في مستوى الفهم،وقد بين الجدول رقم (١٢) خلاصة النتائج التي تم التوصل إليها .

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
---------	---------	-------	---------	-------------------	---	----	---------------	---------

ر	ة	د						
الفهم بعدي	التجريبية	60	9,38	1,439	11,950	11	0,000	دالة عند مستوى
	الضابطة	60	6,17	1,509		8		ي 0,01

يبين الجدول رقم (١٢) أنّ قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى الفهم بلغت: (٩٥٠ ، ١١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى الفهم، ومن الواضح أنّ التّفوق جاء لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول البديل؛ لكون النتيجة جاءت معبرة عن ذلك ومؤكدة له، وأنّ التّفوق لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم.

الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدراسة التجريبية، ومجموعة الدراسة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التطبيق.

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
ر	د							

التطبيقات	التجريبية	60	9,25	1,457	11,06	11	0,000	دالة عند مستوى
ق	الضابطة	60	5,62	2,084	9	8		ى
بعدي								0,01

يبين الجدول رقم (١٣) أنّ قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التطبيق بلغت : (٠,٦٩ ، ١١). وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التطبيق، وأنّ التفوق جاء لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول البديل؛ لكون النتيجة جاءت معبرة عن ذلك ، ومؤكدة له.

الفرضية السادسة :

هذه فرضية جديدة هامة جداً وأساسية
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاختبار وبعده.

الجدول رقم (١٤)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة

المتغير	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
---------	---------	-------	-------------------

رقم (١٥)

الجدول

1.466	60	5.43	التذكر قبلي
1.049	60	9.87	التذكر بعدي
2.074	60	5.73	الفهم قبلي
1.439	60	9.38	الفهم بعدي
1.107	60	4.17	التطبيق قبلي
1.457	60	9.25	التطبيق بعدي

المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر قبلي	4,43	1,442	60	3,616	0,000	دالة عند مستوى 0,01
التذكر بعدي						
الفهم قبلي						
الفهم بعدي						
التطبيق قبلي						
التطبيق بعدي						
مجموع قبلي						
مجموع بعدي						
الفهم قبلي	3,65	1,448	60	19,530	0,000	دالة عند مستوى 0,01
الفهم بعدي						
التطبيق قبلي	5,08	1,279	60	30,775	0,000	دالة عند مستوى 0,01
التطبيق بعدي						
مجموع قبلي	13,7	2,656	60	38,393	0,000	دالة عند مستوى 0,01
مجموع بعدي						

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل ، أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي). ويبيّن الجدول رقم (١٥ و ١٦) الفرق بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي يتّضح من هذا الجدول رقم (١٥ و ١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي؛ القبلي و البعدي ، أي بعد الدراسة التجريبية، وهذا ما يدلّ على التكافؤ، ويحقّق صحّة الفرضية القائلة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي)

وهذا أمر طبيعي لكون المجموعة التجريبية تلقّت اهتماماً جيّداً من مدرّسين ذوي خبرة جيّدة.

الفرضية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مستوى تحصيل الطّلبة الكلّي في مهارات اللّغة العربيّة.

الجدول رقم (١٦)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع ة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
مجموع بعدي	التجريبية	60	28,50	2,333	23,47	11	0,000	دالة عند مستوى
	الضابطة	60	16,88	3,043	1	8		0,01

يبيّن الجدول رقم (١٦) أنّ قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي الكلي بلغت (٢٣ ، ٤٧١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ؛ التجريبية ، والضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي الكلي ، وأنّ التفوق في التحصيل عند المستويات الثلاثة لصالح طلبة المجموعة التجريبية ، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية السادسة وقبول البديل ؛ لكون النتيجة جاءت معبرة عن ذلك ومؤكدة له .

الجدول رقم (١٧)

اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة الذكور نتائج

الجدول		المتغير		المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	
		التذكر قبلي		5.43	30	1.591	
		التذكر بعدي		9.63	30	1.048	
		الفهم قبلي		5.60	30	1.886	
		الفهم بعدي		9.13	30	1.358	
المتغير	متوسط التفرقة	الانحراف المعياري للتفرقة	العدد	ت	ح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر قبلي	4,50	1,416	30	9,33	15,276	29	0,000
		مجموع قبلي	30	15,20	3,671		
		مجموع بعدي	30	28,40	2,222		
الفهم قبلي	3,53	1,383		13,994	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
الفهم بعدي							
التطبيق قبلي	5,08	1,279		23,469	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01

0,01						التطبيق قبلي
دالة عند مستوى 0,01	0,000	29	26,443	2,656	13,7	مجموع قبلي مجموع قبلي

الجدول رقم (١٩)

نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة الإناث

الجدول		المتغير		المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
		التذكر قبلي	التذكر بعدي	الفهم قبلي	الفهم بعدي	الانحراف المعياري
رقم (٢٠)		1.357	30	5.43	30	1.497
Paired		1.064	30	9.80	30	1.416
Samples Te		2.270	30	5.87	30	3,617
المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	العدد	ت	مستوى الدلالة	الدالة
التذكر قبلي	4,37	1.273	30	4.17	0,000	دالة عند
التذكر بعدي	9.17	1.416	30	9.17	0,01	مستوى
مجموع قبلي	15,47	3,617	30	15,47	0,01	مستوى
مجموع بعدي	28,60	2,472	30	28,60	0,01	مستوى
الفهم قبلي	3,77	1,524	29	13,536	0,000	دالة عند

الفهم بعدي						مستوى 0,01
التطبيق قبلي التطبيق قبلي	5,00	1,365	20,069	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
مجموع قبلي مجموع قبلي	13,13	2,623	27,428	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01

الفرضية الثامنة :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الذكور ، ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي البعدي؛ أي بعد الدراسة التجريبية). ويبين الجدول رقم (٢١) الفرق بين متوسط درجات تحصيل الذكور، ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي البعدي .

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات .
التجريبية

الجدول رقم (٢١)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار البعدي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر بعدي	الإناث	30	9.93	1.048	0.489	58	0.627	دالة غير
	الذكور	30	9.80	1.064				
الفهم بعدي	الإناث	30	9.13	1.358	1.355	58	0.181	دالة غير
	الذكور	30	9.63	1.497				
التطبيق بعدي	الإناث	30	9.33	1.516	0.440	58	0.662	دالة غير
	الذكور	30	9.17	1.416				
مجموع بعدي	الإناث	30	28.40	2.222	0.330	58	0.743	دالة غير
	الذكور	30	28.60	2.472				

يتضح من هذا الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين

متوسط درجات تحصيل الذكور، ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي البعدي؛ أي بعد

الدراسة التجريبية، وهذا ما يدل على تكافؤ الفئتين، ويحقق صحة الفرضية القائلة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الذكور ومتوسط

درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي البعدي أي بعد الدراسة التجريبية)

وهذا أمر طبيعي لكون الفئتين تلقّتا تدريباً بالمستوى نفسه ، ومن مدرّسين متدربين على البرنامج، وساد بينهم جو التنافس البريء .

حجم التأثير: *

تمّ ذلك بمعرفة بعد متوسّط المجموعة التجريبية عن متوسّط المجموعة الضابطة بوحدات معيارية ؛ ولحساب حجم التأثير للبرنامج المقترح نوجد قيمة مربع (إيتا) من المعادلة المشار إليها سابقاً.
كما هو مبين في الجدول رقم (٢٢) الآتي:

حجم التأثير: *

تمّ ذلك بمعرفة بعد متوسّط المجموعة التجريبية عن متوسّط المجموعة الضابطة بوحدات معيارية ؛ ولحساب حجم التأثير للبرنامج المقترح نوجد قيمة مربع (إيتا) من المعادلة المشار إليها سابقاً.
كما هو مبين في الجدول رقم (٢٢) الآتي:

جدول رقم : (٢٢)

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة (ن ٢)	قيمة (د)	حجم التأثير
البرنامج التجريبي	التّحصيل	٠,٨٦	٥,٠٣	كبير

يبين هذا الجدول حجم تأثير البرنامج التجريبي على التّحصيل الدّراسي ؛ ومن الواضح وفق معطيات هذا الجدول أنّ للعامل المستقلّ تأثيراً كبيراً على العامل التابع: التّحصيل الدّراسي؛ لأنّ قيمة (د) أعلى من (٠,٨٦)

(،وتشير هذه النتيجة على وجود دلالة عملية واضحة لتأثير استخدام البرنامج التجريبي في تدريس اللغة العربية على تحصيل الطلبة الدراسي في مادة اللغة العربية.

ويكن تفسير هذه النتيجة على أن نسبة (٨٦ %) للتابع المتغير الأول؛(التحصيل الدراسي) يرجع إلى تأثير العامل المستقل؛(البرنامج التجريبي)،وهو تأثير كبي،وهذا ما تم إثباته في الجدول رقم (٢٢)يتضح مما سبق؛أن المنهج التكاملي له تأثير كبير الحجم على تحصيل الطلبة الدراسي في مادة اللغة العربية. تأسيساً على نتائج هذه الدراسة تبين أن استخدام البرنامج التجريبي وفق المنهج التكاملي في تدريس مهارات اللغة العربية متكاملة من خلال النص في الصف الثامن قد أدى إلى رفع مستوى التحصيل في مهارات : (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) إذا ما قورن ذلك بنتائج التحصيل المعرفي الناتج عن استخدام المنهج التقليدي في تدريس مهارات اللغة العربية مجزأة؛وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

١ - يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية،ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي؛ أي قبل الدراسة التجريبية؛ وهذا ما يدل على تكافؤ المجموعتين ويحقق صحة الفرضية القائلة : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة،ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي؛أي قبل الدراسة التجريبية)

٢- أكد الجدول رقم (٧) تكافؤ الذكور والإناث في الاختبار التحصيلي القبلي؛أي قبل الدراسة التجريبية.

٣- أكد الجدول رقم (٨) تكافؤ المجموعتين التجريبية،والمجموعة الضابطة عند مستوى التذكر،والفهم،والتطبيق في الاختبار القبلي؛وهذا أمر طبيعي لأن أفراد المجموعة التجريبية لم يتلقوا أي تدريب على البرنامج الجديد ولم تكن لديهم أي فكرة عن هذا المنهج لذا حصل التكافؤ بين المجموعتين ؛ المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة ، ولم يبد أي فرق يذكر بينهما .

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التذكر.بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ،وبين

متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح أفراد (المجموعة

التَّجريبِيَّة)؛ حيث أظهرت النَّتائج تفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضَّابطة تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بمتوسط قدره (٨٧ ، ٩٠) للمستوى المذكور وبلغت قيمة ت (١١٩,٢١).

ووفقاً لهذه النتيجة رفضت الفرضية الصَّغرى الرابعة لعدم تحقُّقها، وقبلت الفرضية البديلة التي تنصّ على ما يأتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التَّجريبية، وبين متوسط درجات المجموعة

الضَّابطة في اختبار التَّحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التَّنكّر

جاءت هذه النتيجة متفقة مع الدَّراسات السابقة التي تناولت هذا البحث، مؤكدة على أن استخدام المنهج

التَّكاملي يؤدي إلى زيادة التَّحصيل عند الطَّلبة في كل المستويات؛ لصالح أفراد المجموعة التَّجريبية.

ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التَّجريبية كما يأتي :

١ - إنَّ تحديد المفاهيم النَّحوية، والعلمية الأساسية وتضمينها في الموضوعات الأساسية للمنهج المقترح،

وعرضها على الطَّلبة بصورة عفوية ومتابعة سهَّل عليهم تذكرها، واسترجاعها عند الحاجة.

٢ - أكسبت طبيعة المنهج التَّكاملي، والتَّعامل مع مهارات اللغة العربيَّة متكاملة المتعلِّم القدرة على إدراك

الموقف التَّعليمي، وربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة، وهذا ما يقود إلى تعلُّم ذي معنى ينتج عنه فهم

المادَّة واستيعابها، والاحتفاظ بها لمدة أطول، والقدرة على استدعائها عندما يتطلَّب الأمر ذلك.

٣ - تحقَّق طبيعة المنهج التَّكاملي، والتَّعامل مع مهارات اللغة العربيَّة متكاملة؛ التَّفاعل اللَّفظي

والاجتماعي، وزيادة الاتِّصال بين الطَّلبة من خلال المجموعات، وتخلق جو الحوار والمناقشات، وطرح

المشكلات والبحث عن الحلول، وتبادل المعلومات والأفكار الذي يؤدي بدوره إلى زيادة التَّحصيل، الدراسي

ويحقِّق الاحتفاظ بالمادَّة العلمية لفترة زمنية أطول. ٤ - تحقَّق طبيعة

المنهج التَّكاملي، والتَّعامل مع مهارات اللغة العربيَّة متكاملة؛ قدرة الطَّلبة على صياغة مواقف لغوية سليمة

وصحيحة، وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة وسياقات حياتية متنوعة، وعلى اكتشاف مفاهيم علمية

جديدة، واكتسابها وربطها مع مفاهيم سابقة، وتنظيمها في بنى معرفية جديدة مما يؤدي إلى صعوبة نسيانها والاحتفاظ بها لفترة زمنية أطول .

٥- يتضمن المنهج التكاملي مناشط عديدة ومتنوعة، ومواد تعليمية متنوعة توفر عناصر التشويق والمتعة وتثير دافعية الطلبة، وتكسبهم قدرات عقلية، ومهارات معرفية، وتشجع جو الحرية والديموقراطية، وتخاطب أكثر من حاسة لديهم، كل هذا يساعد على وجود جو تعليمي جيد وممتع ومريح يكسب الطالب المعارف العلمية، والمواقف اللغوية الصحيحة، ويثبتها في الذاكرة لمدة طويلة لشعورهم بقيمتها ومتعتها؛ وهذا ما يساعد على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي .

٦- يؤكد هذا الأنموذج من المناهج على المشاركة الفكرية في النشاط؛ حيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم والتركيز مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعارف العلمية لأطول فترة زمنية ممكنة، ويصعب نسيانها .

٧- يهتم المنهج التكاملي بالمحتوى المراد تعلمه، ويكسب المتعلم بنى معرفية متعددة وجديدة، ويهتم بكيفية انتقاء الخبرات وتنظيمها مما يسهل تمثل المادة المراد تعلمها؛ وكل هذا يؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل، وتحسين الأداء عند مستوى التذكر لدى أفراد المجموعة التجريبية إذا ما قورن ذلك بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة .

ويمكن القول بإيجاز: تبين من خلال النتائج أن التعليم وفق المنهج التكاملي يساعد على تحديد الأخطاء وتصويبها من خلال الحوار والمناقشات، والمناشط التعليمية المناسبة، وبتيح الفرص للتفاعل، وزيادة دافعية التعلم، وتحقيق الفهم العميق للمفاهيم العلمية، ويساعد على زيادة المستوى التحصيلي وارتفاعه لدى أفراد المجموعة التجريبية

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفهم . بين متوسط درجات المجموعة التجريبية؛ وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية حيث أظهرت النتائج تفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

بمتوسط قدره (٩,٣٨) وبلغت قيمة ت (٩٥٠,١١) .

وتأسيساً على هذه النتيجة رفضت الفرضية الصفرية الخامسة لعدم تحققها، وقبلت الفرضية البديلة التي تنص على ما يأتي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى الفهم .

جاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة التي تناولت هذا البحث، مؤكدة على أن استخدام المنهج

التكاملي يؤدي إلى زيادة التحصيل عند الطلبة في مستوى الفهم لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية كما يأتي:

١- إن المنهج المقترح يساعد على زيادة دافعية الطلبة، وتفاعلهم مما يؤدي إلى فهم أعمق وأشمل للمعارف والمفاهيم العلمية في المادة التعليمية والتعلمية.

٢- تركز طبيعة المنهج التكاملي، والتعامل مع مهارات اللغة العربية متكاملة على إيجابية المتعلم ونشاطه ، وتسهم في تنمية القدرة على التفكير، وإدراك الموقف التعليمي، وربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة ، حيث إن المعلومات لا تقدم بطريقة مباشرة، بل يوجه الطلبة لتحصيلها وتوظيفها وتنوع الأنشطة التعليمية وطرائق التعلم، وتتاح للمتعلم فرص تعلم جميع المهارات العلمية، ويوجه لاستخلاص النتائج ، والإجابات الصحيحة والسليمة وتوظيفها ، وتصويب الأخطاء بنفسه وهذا كله يسهم في تنمية قدرات التفكير، وزيادة التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم.

٣- تحقق طبيعة المنهج التكاملي، والتعامل مع مهارات اللغة العربية متكاملة ؛ تعلماً جيداً ذا أثر فعالٍ، وتسهم في توظيف الخبرات السابقة، والمواقف اللغوية في مواقف حياتية جديدة، وتمنح فرصاً جيدة وكافية للتطبيق في سياقات حياتية متنوعة، وفي حياتهم العملية ، كما تمنح فرصاً للمناقشة والحوار مما يعمق فهم المادة واستيعابها .

٤ - تحقق طبيعة المنهج التكاملي ، والتعامل مع مهارات اللغة العربية متكاملة ما يأتي :

قدرة الطلبة على صياغة مواقف لغوية جديدة، وأفكار سليمة وصحيحة، واكتساب خبرات جديدة ويسهم هذا المنهج في تعديل أفكار المتعلم وتصويبها، وإضافة معلومات جديدة، ومفاهيم علمية جديدة إلى بنيته المعرفية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وسياقات حياتية متنوعة، واكتشاف أفكار جديدة؛ وهذا ما يؤدي إلى زيادة مستوى الفهم لدى طلبة المجموعة التجريبية.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التطبيق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية حيث أظهرت النتائج تفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بمتوسط قدره (٩٠, ٢٥)، وبلغت قيمة ت : (١١,٠٦٠) للمستوى المذكور.

وتأسيساً على هذه النتيجة رفضت الفرضية الصفرية السادسة لعدم تحققها، وقبلت الفرضية البديلة التي تنص على ما يأتي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التطبيق. ولقد جاءت هذه النتيجة منققة مع الدراسات السابقة التي تناولت هذا البحث مؤكدة على أن استخدام المنهج التكاملي يؤدي إلى زيادة التحصيل عند الطلبة في مستوى التطبيق لصالح أفراد المجموعة التجريبية ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية كما يأتي :

١- يساعد المنهج المقترح على زيادة دافعية الطلبة، وينمي روح التعاون والعمل الجماعي، لكون الطالب فيه هو محور العملية التربوية التعليمية؛ ويسهم إسهاماً كبيراً في البحث و التقصي ليصل إلى المفاهيم والحقائق والمعارف بنفسه؛ مما يؤدي إلى فهم أعمق وأشمل.

٢- أدّى المنهج التكاملي، والتعامل مع مهارات اللغة لعربية متكاملة إلى نمو مستوى التطبيق، لدى الطلبة نتيجة تبادل الخبرات، وتحرّر الطلبة من أسلوب واحد في التطبيق وتنفيذ النشاط، وتنوّع مصادر التعلّم التي أدّت إلى إثراء الوسط التعليمي التعلّمي .

٣- أسهم المنهج التكاملي بتكوين بنية مفاهيمية متماسكة، وربطها مع المفاهيم السابقة مما أدى إلى رفع المستوى التحصيلي عند مستوى التطبيق، خلافاً للمنهج التقليدي الذي يركّز على الحفظ والتذكّر .

٤- أسهمت المناقشة، وإثارة التساؤلات، وفتح الحوار داخل الصف في رفع مستوى التحصيل في التطبيق، وهذا ما توفّر في البرنامج التجريبي، بالإضافة إلى تصويب الخطأ، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، والبناء على مفاهيم صحيحة الذي ساعد على تحسين مستوى التحصيل في التطبيق لدى المجموعة التجريبية.

٥- أدّى تنوّع الأنشطة التعليمية والتطبيقية داخل الصف وخارجه، وتنوّع مصادر التعلّم إلى إثراء عملية التعلّم وتطبيق ما تعلّمه الطلبة في مواقف جديدة، ورفع مستوى التحصيل عند مستوى التطبيق.

وتعليل ذلك؛ أن الطالب إذا فهم واستوعب استطاع أن يطبق ما استوعبه في مواقف جديدة وأصبح من الصعب نسيان ما فهمه وما طبقه؛ لأنه ارتبط في ذهنه، وتمّ تنظيمه في البنية المعرفية لديه بطريقة منظّمة، وطبق بشكل منظّم وصحيح، إضافة إلى دور المناقشة والحوار في التعزيز، والوسائل التعليمية، وتوجيه المدرّس والتفاعل اللفظي والاجتماعي، وكل ماله دور في التعزيز من الطرائق والأساليب . .

تأسيساً على ما سبق عرضه من النتائج وتفسيره يمكن القول:

يتوقّع الباحث أن يلعب المنهج التكاملي دوراً فاعلاً في تحسين مستوى التحصيل في التطبيق لدى طلبة الصف الثامن لما يوفره المنهج من حوار ومشاركة، وتعزيز، وتفاعل، وتنظيم وبناء مفاهيم جديدة وربطه بالمفاهيم السابقة، واستيعابه لها، وتنوّع الأنشطة والطرائق، والأساليب والوسائل، وتنوّع المصادر المعرفية، وتكامل إذا ما روعيت شروط تطبيقه بدقة.

د) الفرضية السابعة : تنص الفرضية على ما يأتي :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات

طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي الكلي.

لقد دلت النتائج على ما يأتي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستويات الثلاثة معاً ؛ (التذكر، والفهم، والتطبيق) .بين متوسط درجات

المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح

أفراد المجموعة التجريبية حيث أظهرت النتائج تفوقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة تفوقاً دالاً

إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بمتوسط قدره (٢٨,٥٠)، وبلغت قيمة ت : ٢٣,٤٧١ للمستوى

المذكور .

وتأسيساً على هذه النتيجة رفضت الفرضية الصفرية السابعة لعدم تحققها، وقبلت الفرضية البديلة التي تنص

على ما يأتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ؛ الذين درسوا (المنهج التكاملي

في اللغة العربية)، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة؛ الذين درسوا الموضوعات ذاتها وفق المنهج

التقليدي في اللغة العربية) في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند المستويات الثلاثة

معاً؛ (التذكر، والفهم، والتطبيق)

جاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة التي تناولت هذا البحث، مؤكدة أن استخدام المنهج التكاملي

يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند المستويات الثلاثة معاً ؛ (التذكر

والفهم، والتطبيق) لصالح أفراد المجموعة التجريبية

ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية كما يأتي :

تعزى هذه النتيجة إلى تأثير المتغير المستقل في الموقف التعليمي ،حيث أسهم التدريس وفق المنهج التكاملي، والتعامل مع مهارات اللغة لعربية متكاملة في رفع مستوى التحصيل المعرفي البعدي ككل؛ أي عند المستويات الثلاثة معاً؛ (التذكر والفهم، والتطبيق) لصالح أفراد المجموعة التجريبية بمتوسطات متفاوتة بلغت عند مستوى التذكر (٩,٨٧) عند مستوى الفهم (٩,٣٨) عند مستوى التطبيق (٩,٢٥) ؛ حيث بلغ متوسط التحصيل الكلي (٥٠,٢٨) وهو متوسط مرتفع يدل على تحسن كبير في اكتساب المجموعة التجريبية المعارف والحقائق العلمية في المنهج المقترح عند المستويات الثلاثة .

ويمكن تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية كما يأتي:

١- ساعد البرنامج التجريبي المقترح على زيادة دافعية الطلبة وتفاعلهم مع المادة، ومع المدرس، ونمى روح التعاون والعمل الجماعي؛ لكونه يتعامل مع مهارات اللغة العربية متكاملة، ويستخدم الأنشطة المتنوعة، والتقويم المستمر، وهذا ما أدى إلى التحسن الكبير في اكتساب المجموعة التجريبية المعارف والحقائق العلمية، وإلى تطبيقها في سياقات حياتية متنوعة ومختلفة.

٢- تفرض طبيعة هذا المنهج التكاملي ، والتعامل مع مهارات اللغة لعربية متكاملة القيام بمهارات متنوعة وعديدة ،وممارسة عمليات تعلم متعددة كالملاحظة ، والاستنتاج، وتحديد الأفكار وشرحها، ومناقشتها وتلخيصها، وتبادل الآراء، والتحاور، كل ذلك أدى إلى نمو مستوى عدد من المهارات لدى الطلبة التي أدت إلى إثراء الوسط التعليمي التعلّمي وزيادة مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية .

٤- يقوم المنهج التكاملي على احترام رأي الطلبة وتفكيرهم وقدراتهم، ويشجعهم على استخدام مهارات التفكير العلمي وهذا ما جعله يساهم في تكوين بنية مفاهيمية متماسكة، وربطها مع المفاهيم السابقة، مما أدى إلى رفع المستوى التحصيلي ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية ،خلافًا للمنهج التقليدي الذي يركز على الحفظ والتذكر .

٥- أسهمت المناقشة ، وإثارة التساؤلات ، وفتح الحوار داخل الصف في رفع مستوى التفاعل ، وتفعيل الحواس فلم يكن التعليم قائماً على الحفظ والتلقين بل أتاح فرصاً لفهم أعمق وأشمل للمادة الدراسية ، لكون الطلبة يقومون بالمناشط بأنفسهم في البرنامج التجريبي ، وهم محور العملية التعليمية التعلمية ، مما ساعد الطلبة على بناء معارفهم بأنفسهم بشكل منظم ومتكامل ؛ وهذا ما جعل التعلم ذا معنى ، قائماً على الفهم ؛ مما ساعد على تحسين مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية .

ويمكن تحليل هذه النتيجة في البرنامج التجريبي أنّ الطلبة في المجموعة التجريبية كانوا نشيطين وإيجابيين في تحصيل المعرفة ، حيث تمكنوا من تحصيلها بأنفسهم ، كما أدركوا العلاقات والمفاهيم ، من خلال المعلومات والمواقف الجديدة المقدمة إليهم ، ومقارنتها وموازنتها ومحاكاتها ، وتوظيفها في سياقات حياتية جديدة ، وتمكنوا من التغلب على المصاعب التي واجهتهم ، إضافة إلى ما بذله مدرسو المجموعة التجريبية من جهد واضح ، واهتمام ، وتشجيع ، وهم ذوو خبرة جيدة وكفاءة عالية وبخاصة في قسم الإناث ، وكذلك بدا نشاط الطلبة الذين تعاملوا مع منهج جديد شائق ، بأساليب وطرائق متنوعة ومشجعة ، أتاحت لهم ممارسة التفكير العلمي واستخدام مهاراته ، واكتشاف المعرفة وربطها بالمعلومات السابقة ؛ حيث تكاملت المعارف النظرية مع المعارف الإجرائية مما ساعد على الفهم التام ، وتكامل الأنشطة والمعارف النظرية والإجرائية من خلال عملية التعليم والتعلم ؛ كلّ هذا ساعد على تعلم المفاهيم والمعارف والحقائق بصورة منظمة ومتكاملة وهذا ما لم يتحقق لأفراد المجموعة الضابطة .

وتأسيساً على ذلك يمكن تلخيص نتائج الدراسة بما يأتي :

يقدم المنهج التكاملي المعارف المختلفة إلى الطلبة بصورة متكاملة ، على اعتبار أنها أهم الوسائل في المحافظة على تكامل شخصية الطالب وسلوكه .

كما أنه يقدمها مركزة حول محاور تكون ذات أهمية وحيوية بالنسبة للطالب ؛ وهذه المحاور إما أن تكون موضوعاً أو مشكلة من المشكلات ، ويعد الطالب محور العملية التعليمية التي يكون هدفها الأساسي التركيز على المتعلم والتي تعمل على تربيته وإعداده للحياة .

يراعي المنهج التكاملي ميول الطلبة وقدراتهم واستعداداتهم في كل ما يقدمه إليهم من معارف مختلفة وأنشطة تعليمية متعددة، كما يشبع حاجات الطالب سواء أكانت بيولوجية، أم اجتماعية، أم نفسية، وبذلك تسير العملية التعليمية بطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة، ويكون العائد التربوي كبيراً، ويشمل المنهج التكاملي كل ما يحدث في داخل المدرسة وخارجها، وبناءً على ذلك فالطالب يدرس المعرفة عن طريق معالجة مواقف ومشكلات متصلة بحياته.

ويتيح المنهج التكاملي دراسة المشكلات الجديدة التي تأتي نتيجة التغير السريع في حياة المجتمعات والتي يكون لها علاقة بحياة الأفراد والجماعات، ويقدمها إلى الطلبة بأسلوب التكامل على أن لا يتعلم إلا مما يعمل. ويهتم المنهج التكاملي بجميع جوانب الخبرة، سواء أكان معرفياً، أم انفعالياً، أم مهارياً؛ فالخبرة عنده وحدة متكاملة في جميع مجالاتها.

١٦ - خلاصة البحث باللغة العربية :

تركز عملية التعليم على تدريس المواد الدراسية مجزأة ومنفصلة، وكذلك المادة الدراسية الواحدة وبخاصة مادة اللغة العربية، كما تركز في معظمها على الجانب المهني بالمعنى المحدود، وتهمل جانب التفاعل اللفظي والاجتماعي، وما يرتبط بهما من مهارات، وتستخدم طرائق التدريس التقليدية المعتمدة على التلقين، والتي تتعامل مع الطلبة على أنهم أطراف سلبية فتنتهك حرمة التفاعل، والسلوك الإنساني.

وقد طرأ على العصر تغيرات سريعة، تطلبت منهاج جديدة تواكب العصر بمعطياته ومستجداته، وتتسجم معها، ومدرسين واعين مدركين لطبيعة التغيرات، والقدرة على مسايرتها، وقد لوحظ قصور في أداء مهارات اللغة العربية مجزأة؛ مما أدى إلى ضرورة القيام بدراسة تجريبية؛ لمعرفة مدى تأثيرها على تحصيل الطلبة في مادة

اللغة العربية، ومدى إمكانية تنمية وتطوير مهاراتها لدى مدرّسيها، وطلبتها تلبية لاحتياجات المعلم والمتعلم ومعطيات العصر الحديث؛ لذا صمّم الباحث برنامجاً تجريبياً طبقه على طلبة الصف الثامن في مدارس دير الزور، على عينة عشوائية، بمقدار مئة وستة وعشرين طالباً وطالبة متخدماً المنهج الوصفي في دراسته النظرية، والمنهج التجريبي في دراسته التطبيقية، ومعتمداً أدوات التجريب الأساسية واللازمة، من استبانات، وتحكيم، واختبار قبلي وبعدي، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية والدلالات، وفروق الدرجات ومدى صحة الفرضيات؛ لتحديد معالم المنهج التكاملي المقترح تحديداً دقيقاً وجيداً، ولمعرفة مدى قدرته على مواكبة معطيات العصر، وتنمية المهارات التي تتطلبها هذه المعطيات، والتأكد من تحديد نوعية المنهج المطلوب، وتأثيره، وزمان تنفيذه ومكانه، وأساليبه تقديمه؛ ليكون مؤثراً وفعالاً، وبأقل كلفة ممكنة. وأثبتت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية عند كل المستويات..

و أسهم التدريس وفق المنهج التكاملي، والتعامل مع مهارات اللغة العربية متكاملة في رفع مستوى التحصيل المعرفي البعدي لكل لصالح أفراد المجموعة التجريبية بمتوسطات متفاوتة بلغت في مستوى: التذكر (٩,٨٧)، الفهم (٩,٣٨)، التطبيق (٩,٢٥)؛ وبلغ متوسط التحصيل الكلي (٤٧١,٢٣) وهو متوسط مرتفع يدل على تحسن كبير في تحقيق ما يهدف إليه المنهج المقترح.

خلاصة البحث باللغة الفرنسيّة :

مقترحات الدراسة :

يقدم المنهج التكاملي المعارف المختلفة إلى الطلبة بصورة متكاملة، على اعتبار أنها أهم الوسائل في المحافظة على تكامل شخصية الطالب وسلوكه، ومن هذا المنطلق وبضوء نتائج هذه الدراسة يقدم الباحث بعض المقترحات وهي ما يأتي :

- ١- إعادة النظري المحتوى والأهداف والطرائق، وأسئلة الامتحانات والتقييم بصفة عامة.
- ٢- العمل على تغيير المناهج تغييراً ملحوظاً، وإثرائها، وتدعيمها بنماذج أدبية عربية وعالمية مختارة وهادفة ونصوص من الأدب الشعبي تمثل خصوصية المواطن تؤثر تأثيراً بالغاً بالحركة الذاتية وفق مناهج حديثة كالمنهج التكاملي، ؛ليتمكّن المدرّس من أن يفهم بعمق أسباب التّغيير ومواطنه على المستويين المحلي والعالمي.
- ٣- أن يكون للنص العربي السّوري الإبداعي مكانة هامة بين نصوص المنهج.
- ٤- تطوير المناهج بحيث تؤكد على مفاهيم جديدة؛ أي صياغة بعض الموضوعات في كتب اللغة العربية، وكتب سائر المواد بشكل عام تعمل على تحقيق التفاعل الاجتماعي والتواصل الإنساني والعلمي، وتؤكد أهميته.
- ٥- إعداد المدرّسين، والاهتمام بتدريبهم قبل الخدمة، وأثناءها على المنهج التكاملي، والعمل على تطوير أدائهم لتمكينهم من استخدام السلوك التفاعلي، والسلوك الإنساني والاجتماعي في التدريس، وممارسته، لإكساب الطلبة مهارات اجتماعية، وإنسانية من خلال أقصى درجات التفاعل في الصف.

- ٦- تدريب المدرّسين، والطلّبة على المنهج التكاملي، وعلى التحليل العلمي للنصوص وفق المنهج الجديد، ووفق مناهج نقدية معاصرة، وتدريبهم على الأنشطة التي تسمح لهم بممارسة السلوك الإنساني؛ مثل (انتخابات الفصل - الاشتراك في الندوات والاجتماعات - المقصف المدرسي - الرحلات) .
- ٧- التدريس وفق الأهداف بعد تحديدها انطلاقاً من الهدف الحضاري، والاعتماد على المبادرات والنشاطات الفردية في تحليل النصوص بحرية وترك الطريقة التقليدية الجاهزة.
- ٨- إعداد برامج تدريبية - أثناء الخدمة - لجميع المدرّسين؛ لتنمية المهارات وتطويرها، وبخاصة المهارات الاجتماعية ومهارات السلوك الإنساني .
- ٩- الاهتمام بتنمية مهارات المدرّسين وتطويرها، وتزويدهم بمهارات تواكب معطيات العصر، وإعداد أدلة لهم لعلّها تساعدهم على تحسين التعامل مع الطّلبة، وتزويد التّواصل والاتصال والتفاعل داخل الصّف .
- ١٠- الإيمان بطرفي العملية التعليمية التعلّمية؛ معلّم ومتعلّم كطرفين أساسيين وهامّين، وتوظيف سائر الأطراف الأخرى لخدمة هذه العملية، وليس العكس كما هو قائم حالياً، والتأكيد على القيم المرتبطة بالسلوك الإنساني، وتدريب المدرّس على اكتسابها؛ على أن يكون مرشداً، وموجهاً لكافة مهارات العمل الاجتماعي.
- ١١- الحرص على أن يكون البديل خير مما هو قائم، والعمل على تنظيم الدورات التدريبية بصورة مستمرة.
- ١٢- العمل على ربط مؤسسة المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية بالمجتمع ومشكلاته وقضاياها؛ بحيث تصبح المدرسة صادقة في التعبير عن المجتمع، ولن يتسنى تحقيق هذا الهدف إلا من خلال مدرّسٍ واعٍ مدركٍ لقيم السلوك الإنساني، وكيفية ممارستها داخل الصّف، وخارجه، شريطة أن يكون سلوكه متسقاً مع أفكاره، ومبادئه، واتجاهاته، شريطة أن يعطى شيئاً من الحرية في التكيف مع المنهاج.
- ١٣- اشتقاق معايير لبناء المنهاج اللغوي المبني على أساس النظرة التكاملية في تعليم اللغة العربية، وبناء نموذج لوحدة لغوية منبثقة عن المنهاج السابق، ويأمل الباحث أن تؤخذ المعايير والأسس التي توصلت إليها هذه الدراسة، والدراسات المماثلة بعين الاعتبار كنقطة بداية يمكن تطويرها فيما بعد لتصبح جزءاً من نظام المنهاج العام، وإعادة النظر في منهاج التعليم ليعطي للغة العربية نصيباً أوفر من العناية؛ لتكون المحور الذي

تدور حوله مناقشـة المناهاج جميعها،وتكون حقيقتها القاسم المشترك الذي يأخذ دوره الطبيعي في سائرالمواد
الدراسية .

المراجع :

١. القرآن الكريم
 ٢. ابن تيمية : الفتاوى ، أصول الفقه مجلد ٢٠ ، ٢٨ .
 ٣. بن حزم : رسائل ابن حزم رسالة العلوم ، بغداد مكتبة المثنى ، بلا.
 ٤. منصور ، عبد الرحمن : اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس الهجري ، القاهرة ، الأنجلو مصريّة ، ١٩٧٧ .
 ٥. أبو علي المودودي : المنهج الإسلامي الجديد للتربية والتعليم ، ط٢ بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٩٨٢
 ٦. إبراهيم ، مجدي عزيز : المناهج وطرق التدريس ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو مصريّة ، ١٩٨٥ .
 ٧. أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ط١٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصريّة ، ١٩٩٢ .
 ٨. البخاري ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني : صحيح البخاري ٧٧٣ - ٨٥٢ .
 ٩. الأحمد ، سمية : ٢٠٠٠ ، ٩٠ ، عالم التربية ، القاهرة نقلاً عن رمزية الغريب : ١٩٧٠
 ١٠. فرج ، إلهام عبد الحميد : عالم التربية ، العدد الأول ، القاهرة ، مايو ٢٠٠٠ .
 ٩. دمشقية ، عفيف : ، المنطلقات التأسيسية والغنية إلى النحو العربي ، بيروت معهد الانماء العربي ، ١١٦ .
- ١٩٧٨ فتحي يوسف مبارك " اثر وحدة متكاملة من المواد الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تحقيق بعض الأهداف المعرفة " ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة طنطا ١٩٧٩ .

١١. بدر ، مصطفى محمد : طريقة تكاملية لتنمية المهارات الأربع للغة الإنكليزية في الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة ،القاهرة جامعة طنطا مصر ، ١٩٨٠ .
١٢. عبد الموجود ، عزّة ، وآخرون :تنظيمات المنهج وأساسياته ، القاهرة ، دار النشر والتوزيع ، ١٩٨١.
١٣. بدري إبراهيم (١٩٨١) ، تقويم واقع قدرات تلاميذ الصفوف السادسة الابتدائية في مهارة القراءة الفاهمة. مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد.
١٤. الدمرdash، عبد الحميد سرحان: المناهج المعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح، ط٢ ، ١٩٨٢ .
١٥. آمال إبراهيم عبد ربه (١٩٨٣) ، أثر طريقة الوحدة على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي في اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة المنصورة .
١٦. عبد المجيد ، عبد الرّحيم : تدريس علوم الفلسفة ،مكتبة النهضة المصريّة ،ط١ ، ١٩٨٤.
١٧. سعيد عبد المنعم إبراهيم (١٩٨٥) ، أسس تكامل محتوى تعليم الدين في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية). ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة عين شمس .
١٨. شكر الله عبد الله حاجي (١٩٨٦) ، بناء منهج متكامل في المواد الاجتماعية للصف السادس الأساسي بدولة الكويت ، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية، جامعة عين شمس .
١٩. حمزة عبد الواحد حمادي(١٩٨٦) . دراسة مقارنة لأثر أسلوب تدريس اللغة العربية التقليدي والتكاملي في تحصيل الطلبة). رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة بغداد .
٢٠. منى عبد الصبور شهاب (١٩٨٦) . منهج مقترح للعلوم المتكاملة للمستوى الثاني من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية البنات ، جامعة عين شمس .
٢١. الوكيل ، حلمي :تطوير المناهج ، القاهرة ،مكتبة الأنجلو مصريّة ،١٩٨٦ .
٢٢. عبد علي محمد حسن(١٩٨٨) . نحو منهج متكامل لنظام معلم الفصل بالحلقة الأولى بالتعليم (الابتدائي). دراسة مسحية استطلاعية ،كلية التربية ، جامعة البحرين .
٢٣. مذكور ، علي أحمد : ،مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها ،القاهرة ، دار الفكرالعربي ، ١٩٩٨.

٢٤. إبراهيم يوسف العبد الله (١٩٨٩) ندوة معلم الفصل في مشروع تطوير التعليم الابتدائي، وحدة اليونسكو الإقليمية ، برنامج التحديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (أبيداس) . البحرين .
٢٥. الحفّار ، سعيد : تطبيق التربية البيئية اعتماداً على ترابط العلوم ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض ، ١٩٩٠ .
٢٦. اللقاني ، أحمد حسين ، ومحمد، فارعة حسن ، ورضوان ، برنس أحمد : تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة :عالم الكتب ، ١٩٩٠ .
٢٧. سناء محمد حسن أحمد (١٩٩٠). أثر استخدام وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية للصف الثالث من التعليم الأساسي ، ودراسة أثرها ، وأثر استخدام التغذية الراجعة في دراستها على كل من تحصيل المتعلمين وسلوكهم) ، رسالة دكتوراة غير منشورة . كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط .
٢٨. عبيدات ، سليمان : في أساليب تدريس اللغة العربية والاجتماعيات والتربية ، الإسلامية ، عمان جمعية عمّال المطابع التعاونية ، ١٩٩١ .
٢٩. السامرائي ، وهاشم وآخرون : المناهج أسسها، تطويرها نظرياتها، ط، إربد، دار الأمل للنشر، الأردن، ١٩٩٥.
٣٠. حامد، عمّار :دراسات في التربية والثقافة ،في التوظيف الاجتماعي للتعليم ،مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط١ ١٩٩٦ .
٣١. عبد الرحمن، أحمد صالح : الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، السودان ، أم درمان الإسلامية جامعة ، ١٩٩٦ .
٣٢. عنداني، عبد الرحمن أحمد: الصعوبات التي تعترض تدريس المواد الاجتماعية بأسلوب المنهج التكاملي في المدارس الإعدادية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ .
٣٣. عبد المجيد معز الدين (١٩٩٦) (تطوير كفايات معلم المواد المترابطة في المرحلة الابتدائية ابن مضاء ، القرطبي : ، الرّد على النّحاة، دار الاعتصام ، ١٩٩٧
٣٤. سنقر ، صالحة: المناهج التربوية ، ط٥، منشورات جامعة دمشق ، دمشق ، سوريا ، ١٩٩٨.

٣٥. عيسى، محمد أحمد، وعبد العزيز، أسامة: تقيم أداء طلبة شعبة اللغة العربية، في التدريس المصغر في كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٨ .
٣٦. الشربيني ، فوزي ، والطنطاوي، عفت : مداخل تربوية في تطوير المناهج التعليمية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. ٢٠٠١.
٣٧. غاردنر، هوارد : ترجمة محمد بلال الجيوشي : العقل غير المدرسي مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٥-٦ ، ٢٠٠١
٣٨. الجهوري، زينة بنت سليم بن عيسى: فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ٢٠٠٢.
٣٩. عمّار، سام : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة ،بيروت لبنان ، ٢٠٠٢ .
٤٠. عوض ، عادل:رسالة بيئة القرن الواحد والعشرين ، دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة عين شمس . كتاب العربي ، مجموعة من الكتاب ج ٤٨ ، ١٥ إبريل ، ٢٠٠٢ .
٤١. وهبة ، مراد : يوسف مراد والمذهب التكاملي ،
٤٢. مفقودة ، صالح : الملتقى الوضيء حول تعليمات العلوم الإنسانية ،جامعة بسكرة ، ٢٠٠٧ .

النشرات والدوريات :

٤٣. الحفّار ، سعيد : تطبيق التربية البيئية اعتماداً على ترابط العلوم ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي الرياض ، ١٩٩٠ .
٤٤. صالح : ماهر محمّد : مجلة كلية التربية ، العدد، الأول ، المجلّد ٢٠ بتصرّف ٢٠٠٤.
٤٥. قورة ، حسين سليمان : منطلقات أساسية في تعليم اللغة العربية ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، اعدد ١١٧ ، السنة ٢٥ ، ١٩٩٦ .
٤٦. مراد ، سعيد : التكاملية في تعليم اللغة العربية إربد ، دار الأمل للنشر والتوزيع ٢٠٠٢.
٤٧. ميخائيل فولان ، آندي هار جريفز: ١٩٩٩ .
٤٨. المعيقل، عبدالله بن سعود: المنهج التكاملي ، مستقبل التربية العربية ، القاهرة ، العدد ٢٢ ، ٢٠٠١.
٤٩. نصري ، هاني يحيى : المنطق والإبستمولوجيا معيار العلم والمعرفة منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠٥ .
٥٠. عمّار، سام :نحو تصوّر عملي لتيسير تعليم النحو ،التعريب، العدد السابع والعشرون، ٢٠٠٤.
٥١. خفاجي ، محمّد عبد المنعم : أهمية الارتباط بين قواعد اللغة والنصوص الأدبية في مناهج الدراسة ،مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، اعدد ١٢٩ ، السنة ٢٨ ، ص ٩٩ ، ١٩٩٩ .
٥٢. الخياط، عبد الكريم عبدالله :آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصغين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت،المجلة التربوية ، العدد ٦١ . ٢٠٠١ .
٥٣. الرّعبي ، طلال عبدالله: مقارنة بين استراتيجيّة التّغيير المفاهيمي، وطريقة المحاضرة في تدريس مقرّر التقويم والقياس لطلبة الدّبلوم العلم في التربية ،مجلة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس ، المجلّد الثّاني، العدد الأوّل ٢٠٠٤ .

٥٤. سيف ، خيرية رمضان : فعالية استراتيجية قائمة على التعلّم البنائي في تنمية تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في الهندسة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد الخامس ، العدد ٣٢ . ١٤٥- ، السنة ٢٠٠٤ .
٥٥. السيد ، محمود : سوء أساليب تعليم اللغة العربية ، التعريب ، العدد ٢٧١ ، ٢٠٠٤ . .
٥٦. فرج، عدلي كامل : دراسة عن تطوير تدريس العلوم المتكاملة بالمرحلة المتوسطة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الإسكندرية ، ١٩٧٥ .
٥٧. سوريا ل، لطفي :معايير مقترحة في تخطيط وتقييم بعض الأنشطة التدريبية ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة في البلاد العربية، القاهرة ، إبريل ١٩٩١ .
٥٨. سليم ،علوي : الدرس النحوي واقعاً وآفاقاً ، المبرز ، الجزائر ، ٢٠٠٨ .
٥٩. منصور ، عبد الرحمن : ،اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس الهجري، القاهرة ، الأنجلو مصريّة ، ١٩٧٧
٦٠. كمال ،حسني ،ومحمد علي ، المطرفي ،غازي :أثر استخدام أنموذج التعليم البنائي ،رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤٢٧ / ١٤٢٨ .
٦١. صار: عالم التربية ع ١ ، س١، القاهرة ، مايو ٢٠٠٠ .
٦٢. عصر،حسني : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ،الاسكندرية ، المكتب العربي الحديث ،١٩٩١ .
٦٣. فضل ،صلاح: تحديث مناهج تحليل النصوص الأدبيّ،يونس فتحي علي،والناقة
٦٤. محمود كامل : تعليم اللغة العربية ، أسسه وإجراءاته ، القاهرة،مطابع الطّرقي، ١٩٨٨
٦٥. القالي :مختصر الأمالي،بلا ، ١٤ و الجاحظ: الحيوان ، وموسوعة الإعجاز العلمي ،٢٠٠٤ .
٦٦. النصوص الأدبية :مرحلة التعليم الأساسي: المؤسسة العامة للمطبوعات المدرسية، دمشق، ٢٠٠٦ -

٦٧. المطرفي، غازي: أثر استخدام أنموذج التّعليم البنائي، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة أم القرى مكة المكرمة ، ١٤٢٧ / ١٤٢٨ .
٦٨. الحديث في : البخاري : ٣١٤٢ ، أبي داود : ٣٨٤٤ ، ابن ماجه : ٣٥٠٥ ، أحمد : ٧١٤١ . كذلك النَّابلسي
٦٩. الشَّرباصي ، أحمد :مجلة الهلال المصريّة : عدد خاصٌّ بالبحر :تموز، ص١٢ مع شيءٍ من التّعديل.

المراجع الأجنبية

1. North, Robert D. and others: “New York City Board of Education Foundation Correlated Curriculum Project”. Pilot Evaluation, 1966, 1967.
2. Magram, Elise’ and Others: Correlated Curriculum Program: An Experimental Program Mathematics Level, New York City Board of Education. Brooklyn, N.Y. Burin of Curriculum Development 1967p 2.
3. Richard, H. and Others, The Curriculum, Context, Design Development. Open University Press, London, 1971.
4. Pearls Aloes M. “The Effects of Teachers Oriented and Student Oriented Strategies Self Concept, English Language Development of Fifth Grade.(Doctoral Dissertation University of Texas, 1979
5. Junaita Mae Bartel Smeyer Mermoud. “The Integrated Curriculum in Suburban Junior High Schools, Integration” (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Kansas City, 1979, p.155).
- 6- Calvin Riant, Stone, “The Design and Implementation of A School for High School: Dropout: Using Selected Social Science Theories”. (Doctoral Dissertation the University of Wisconsin 1980, p. 88).
7. Kwak, Byoung – Sun, “The Relationship Between Content Treatment A Questioning Treatment on Critical Thinking in Social Studies” (Doctoral Dissertation, Marquette University 1980, p.42).

8. Elliot, Ligial Games “Framework for Supporting Curriculum Integration of Science and Math in Rio Jeneiro P. H. D., Discretion Information Services, University of California, Anglos, University Microfilms International, 1980.
9. Doyle ,Beverly , 1982 , " Integrating , Language , in the ,Reading ,curruculm.
10. Schmidt, William and others: The Uses of Curriculum in Language Arts Instruction A. Study of Six Classroom, J. Curriculum Studies. Vol. 17 No. 3, (1985) pp.305-330).
11. Borrelli, J.S: Arts + Curriculum = The Basics of Education, Unpublished Dissertate of Massachusetts, 1986.
12. Hassan J. Al-Nasser: An Evaluation of the Integrated Teaching Method for Arabic Instruction within the Elementary School Class Teacher Program A T The University of Bahrain, Ph. D. University of Pittsburgh, 1988.
- 13 . Mashak – Mccant, and Bettye: An Integrated Curriculum for the Arts and the Language Arts in Grades, K – 3 Ph.D University of Arizona, Dissertation Service, U.M.I. 1988
14. Dunbar Stephen (1988) From the Whole Dissretely Teaching Forums, 1988.
15. Anderson. 1987 .Roth .1990
16. Chang, Shin Jae “AOUASI- EXPERIMIMENTAL Study for a New Curriculum Model For Korean Learners of English in the Republic: “English As a Foreign Language) University of South Carolina (202)Degree: EDD 1991, pp.187
17. Howard Garder Published :1991 Basic Books U . S . A , The Unscholed Mind How Children Think And How Scholls Should Tehach .
18. Alleman:Is curruculm Integration a bonn or a threat to Social Studies?Elementary Education .Social Education 57 (6) . 207 – 291, I .1993
19. Muller , H . J . 1994 , The rhetoric of whole langage , Rohding ressch quarteriy , vol . 29 (4

20. Rudnski , Rose Ann 1995 , Integrated teaching methods ,New York :Deleamar Frazes , Bruce and Publishers

21 .wrinde . P . and Eberd , C . (1995) An egz amination of the relationship Between the Problem Solving Behaviors and Achievemment of students in coperative Learning Groups .Papers Presented at the Annual Meeting of the North Amercan Chprer of the Psycholog of Mathmatics Education , Colummbs

22. Mason , Terrence C.(1996) , Integration currucula potential and problems , vol 47 - (4) 263 – 268 .

23. Lak , Kathy , (1997) , Integrated) curruculm Norhwest ,regional Education laboratory. Schol improvement research series (SIRS) Retrieved September 24 , 2000 .from the : [http : //w w w . nwvel . org / sepol / dirs / 8 / 016 . htm](http://www.nwvel.org/sepol/dirs/8/016.htm) .

24. Hargreaves , Ansdg and Moore ,Shawn (2000) curruculm integration and class room relevance : astudy of teachers practice , Journal Of curruculm and Supervision , Winter , Vol .15 (2) 89 -112.

25. Bean , Integrated ,curruculm in the middle ,school . ERIC , ED 351095,92 .Al ,

26. Model forKorean Learners of English in the republic of Korean "English as a Foreign Language ,University of South , Education Carolima . (0202) .Degre : EDD.

27.James : 2003 ,92Kaufman,roger:1979 , need Assessments :consept and application- ,10 .

الملحقات :

الملحق رقم : (١)

الأم والمعلم :

أنشطة النص التعليمية التعلمية :

عمد الباحث بعد الإثارة والتشويق إلى الاستماع، والإشعار بأهمية المضمون، وإثارة الرغبة والميل إلى تعلم مضمون النص، والتأهيل لتلقي الأفكار والمفاهيم والحقائق إلى طرح الأسئلة الآتية :

من الذي ودّعك في البيت صباحاً ؟ ومن الذي اسبقك في المدرسة ؟

ارو أجمل ما تحفظه من القصائد السابقة .

بم يوحى إليك عنوان نص الأم والمعلم ؟

كيف استهلّ الشاعر قصيدته - الأم والمعلم ليؤثر بالقاريء؟

أنشطة النمو :

القراءة المعبرة (من الرائي ، أو آلة التسجيل ، أو من قبل المدرّس) .

اقرأ النص قراءة معبرة ،اقرأه قراءة صامتة ، ثم أجب عما يأتي :

بم يوحى إليك النص وما أغراضه ومراميه ؟

عم يتساءل الشاعر في مطلع هذه القصيدة ؟

تبدأ القصيدة باستفسار عن أهم القائمين على التنشئة والتربية والتعليم، وحدد ركيزتين أساسيتين !

من هما ؟ وما دور كل منهما ؟

بم خص الأم ؟ وبم خص المعلم ؟

يختزن خيال الشاعر بصور بهيئة لكل من الأم والمعلم ! وضح ملامح هذه الصورة كما تبدو في البيت

الخامس ؟

هل جميع المعلمين ، وجميع الأمهات يستحقون وسام القداسة الذي منحهم إياه الشاعر؟

ما مكانة الأم في الإسلام ؟ ولم خصت بهذه المكانة ؟

كيف صور الشاعر أحمد شوقي المرأة ؟

بم يوحى لك قوله الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق؟

للأم حقوق ، وعليها واجبات ! عدد أهمها ؟

ما الذي يقصده الشاعر بأغريد السرير ؟

ما الذي سكبته الأم والمعلم في شفتي الطفل ؟

بم توحى لك عبارة كنت الأبكما؟

ما الوقود الذي أشعل اللهب في الدم؟

من الملهم ومن الملهم وما المادة الملهمة كما وردت في النص ؟

هل تلمح في النص المعاني الآتية :

" يمد المعلم الطفل بمعاني الحياة الحرة الكريمة ."

" يقبس الطفل من الأم شعاع النور والأمل .. ؟"

" تحقّق النَّضحية وبذل الأرواح والمهج في تأدية الواجب السمو على هام الدّهر ،وتكسب الفرد قدرة على مزاحمة النجوم لتحقيق هذا السّمو "

ربط الشّاعر وجود هذه الشّخصيّة وبقاءها واستمرارها بهاتين الدّعامتين !

أين تلمح هذا المعنى في النّص ؟

هل تلمح في النّص ما يوحي إلى مثل المعاني الآتية؟

" يسعد التّعاون الأفراد والجماعات ."

" يبني إتقان العمل والإخلاص في أدائه شخصيّات قادرة على تحدّي المصاعب ،وحلّ المشكلات ."

" يرفع العمل الدّؤوب مستوى الفرد ،ويرتقي بحياة الجماعة ، ويرسخ الحبّ والموّدة ."

هل يكفي دور الأمّ والمعلّم لبناء هذه وتكوينها؟

ما العناصر الأخرى التي يمكن أن تلعب دوراً بارزاً في بناء هذه الشّخصيّة وتكوينها ؟

أنشطة التّفكير الاستنتاجي :

يمكن أن نقسّم هذه القصيدة إلى ثلاثة محاور :

" أدوات التّنوير ووسائلها ."

" دورها في التّنوير ، ودوافع التّنوير ."

" ثمار التّنوير ."

أين نلمح هذه الأفكار ؟

هل هناك أفكار فرعيّة أخرى ؟

ما العلاقة التي تربط بين هذه العناصر ؟

أشار الشّاعر إلى أنّ وجود الفرد مرتبط بعقل راجح متفتّح وحكمة سديدة ،وعلم نافع !

أين نلمح هذه المعاني ؟ وهل هناك ما يمكن أن نضيفه ؟

أوجز ما يدعو إليه الشاعر في هذا النص؟

رتّب أفكار النص ، وعناصره المكوّنة له متسلسلة، ووضّحها بشيءٍ من التّوسّع والتّفصيل ؟

علّل سبب ورود الأفكار في هذه الأماكن، وما الذي يحدث لو غيرنا أماكنها ؟

هل كان الشّاعر واضح الفكر، مؤمناً بآرائه وأفكاره، وواثقاً منها ، موضوعي المنهج ؟

هات أدلة عل هذه الخصائص من النص ؟

هل كان حديث الشّاعر قريباً من النّفس ؛ يطرح آراءه وأفكاره بسلاسة ؟ أين نجد هذه الخاصّة ، وما أثرها ؟

اضبط البيت الأوّل بالشّكل التّام ؟

استخرج المفردات الصّعبة وحاول أن تفسّرها من سياق الكلام (من القرينة اللفظيّة).

قيل: " الحوار أداة هامّة يكشف بها الشّاعر عن شخصيّاته ! "

هل استطاع الشّاعر رسم شخصيّاته بوضوح من خلال الحوار ؟ استشهد على ذلك من النص .

بم اتّسم أسلوب الشّاعر ؟

{ السّهولة ، الصّعوبة ، الوضوح ، الغموض ، جزالة الألفاظ } دلّ عليها في النص ؟

ما الصّفة الغالبة على الجمل المستخدمة في النص؟

{ الطول أم القصر ؟ الاسميّة أم الفعلية ؟ وعلام تدلّ ؟ على الوصف أم على الحركة والانسياب ؟ }.

دوّن أهمّ الإجابات حول مفردات النص ، وأسلوبه ، وعباراته البليغة ، وأحكامه النّحويّة والصّرفيّة !

حاكها ، وقس عليها ، استخدمها في مواقف لغويّة وسياقات حياتيّة متنوّعة.

التّقيّم :

ذكر مميّزات النّصّ .

استخراج نماذج من النّصّ ، ذكر مميّزاتها، القياس عليها ،

تدريبات معجميّة ، ونحويّة وصرفيّة ؛دراسة أهمّ المفردات المستخدمة في النّصّ :تفسيرها ، توظيفها ،تنثيبتها ، جمعها ،

تدريبات لتثبيت كلّ ما استنتج بشكل مباشر ، أو غير مباشر ؛ { رسوم ، كلمات متقاطعة ، أحاجي وفزازير ،قصص ...

رواية حدث ما ، أو وصف واقعة كتابياً أو شفويّاً ، ومناقشته وتصويب الخطأ وتثبيت الخصائص والمرامي والأحكام ، والميّزات في أذهان الطّلبة .

تكليف الطّلبة بمطالعة نصوص مختارة من التّراث ،أو في مجالات ،أو صحف .

دراسة هذه النّصوص عن طريق الأسئلة العامّة على سبيل المراجعة والتّثبيت .

"لا تكون الحياة إلّا حيث يكون العمل ،والعمل مستحيل بلا قوّة ، وقوّة العقل أهمّ من قوّة البدن فمن يستخدم عقله يهتدي إلى الكشف عن القوى الكامنة في الكون فتعطيه مفاتيحها ،وتمنحه علم مجاهلها .

كلّ الشّرائع تدعو إلى العمل، وتحضّ على التّعاون الّذي يسعد الأفراد، ويرتقي بحياة الجماعات."

وازن بين معاني هذا النّصّ ومعاني نصّ الشّاعر .

أعد لإنتاج النّصّ الشّعري نثراً على غرار النّصّ الآتي .

" أحبّ الفلاح الّذي يسابق الفجر إلى الحقول والبساتين ،يسوق أمامه ثورين كبيرين ،أحبّ كبريائه أحبّ

صموده يفاخر الملوك بعظمته وجلاله،والأبطال بعزمه واقتداره ،يبادل غرساته نظرة الحبّ والمودّة أحبّه كما أحبّ الأرض ،وأحبّ الحياة، فأياه أجلّ وإياه أحترم ."

استبدل الفلاح بالمعلم ،وغيّر ما يحتاج إلى تغيير .مستخدماً مفردات الشّاعر وعباراته ما أمكنك ذلك.

التّدريب على القراءة حتّى الاقتراب من الإتيقان.

أُسئلة نص لا تحقّر صغيراً :

اقرأ قراءة صامتة واعية!

اقرأ البنود وحدد الاختيار الصحيح ؛ اختر الإجابة المناسبة لبنود الاختبار الآتي:

علام يدلّ عنوان النصّ ،وما فحواه ؟

بم يوحى النصّ ؟

ما أغراضه ومراميه ؟

إلام يدعو الكاتب في هذا النصّ ؟

بم يوحى اسم كاتب النصّ ،والمرجع الذي استقى منه ؟

علام تدلّ المقدّمة ؟

الإيحاء: " إنّ في كلّ مخلوق قدرات كامنة ولو لم تفصح عنها ظروفه . "

ما الأدلّة التي ساقها الكاتب على هذه الحقيقة ، ومن أين استقاها ؟ وأيهما أكثر تأثيراً في نفسك وأفعل ؛ (

قوّة هذه الحقيقة في صدقها أم في جمال البرهان عليها)؟

في أيّ زمن تدور أحداث النصّ ، وهل يمكن تغييرها ؟

ما السياق الذي يمكن أن يندرج تحته النصّ ؟ { تاريخي ، سياسي ، ديني ، اجتماعي .. }.

يوحي الكاتب أنّ مثل هؤلاء الصّغار الضّعفاء كانوا في بعض المواقف خيراً من الذين تربّعوا - على العروش

، أو على قمم المجد ، ما حجّته في ذلك ؟

ما الصّور التي عرضها الكاتب ؟ وهل توافقت صورة النّحل كما وردت في الآيات السابقة الذكر ؟

في النصّ عدّة صور لإثبات أهميّة هؤلاء الصّغار الضّعفاء، حدّد هذه الصّور، واذكر صورة من عندك تبين

دور صغير ما وأهمّيّته .

مم تعجّب قاضي البصرة ، ولم ؟

أين نجد الدّعوة إلى التّفكّر في عجائب قدرة الله ؟

هل كان الكاتب واقعياً في وصفه ، أم جنح إلى الخيال ؟ علّل ذلك ؟

من سمات الوصف الواقعي ؛ ذكر الأمثلة ، والأسماء ، والأقوام .. أعد قراءة النّص واذكر مواطن الوصف

الواقعي فيه ؟

ما مناقب البعوض ، وما دوره كما ورد في النّص ؟

ما مناقب النّمل ، وما دوره كما ورد في النّص ؟

ما مناقب الذّباب ، وما دوره كما ورد في النّص ؟

ما مناقب النّحل ، وما دوره كما ورد في النّص ؟

ما دور مستصغر الشرر ؟

حدّد الفكرة العامّة في النّص ؟

حدّد الأفكار الرّئيسية ، والفرعيّة في النّص ؟

وضّح الأفكار الرّئيسية في النّص ؟

ما العلاقة التي تربط بين هذه الأفكار ؟

ما أوجه التّصغير ؟

ما خصائص التّصغير ، وما أغراضه كما وردت في النّص ؟

متى يكون التّصغير على وزن فُعِيل ، ومتى يكون على وزن فُعَيْعِيل ؟

ما المفردات الصّعبة في كل فقرة ؟ حاول أن تفسّرها من سياق الكلام ، والقرينة اللفظيّة أو بواسطة المعجم

؟

ضع المفردات الآتية في جمل مفيدة : (لا تحقرن ، أجاباً ، التّفكّر ، الإرعاء) . ؟

اجعلها في صيغة المؤنث ، وغير ما تحتاجه الجملة إلى تغيير .

استخرج الكلمات المهموزة ، ثمّ علّل سبب كتابة الهمزة مستتجاً القاعدة ؟

اختر أجمل عبارة ،وبين سبب إعجابك بها ، ثم دونها في دفترك .

وظف هذه العبارات في سياقات حياتية متنوعة .

قس على هذه العبارات ،أو حاكها .

ما ذا نسمي الجمل التي تبدأ بالأفعال ؟

استخرج الأفعال الواردة في الفقرة الأولى، وبين نوعها ؟

اتّخذي فعل أم اسم ؟ما نوعه ، وما حكم الياء ؟

أسند لماضيه ألف التثنية،ثم واو الجماعة ، وغير ما يحتاجه من تغيير ؟

ماذا نسمي الجمل التي تبدأ بالأسماء ؟

استخرج الأسماء الواردة في الفقرة الثانية،وبين نوعها ؟

أين ورد الشعر في النص ؟

أين وردت الآيات في النص ؟

علّل سبب ورودها في هذه الأماكن، وما الذي يحدث لو غيرنا أماكنها ؟

هل كان حديث الكاتب قريباً من النفس ،يطرح آراءه وأفكاره بوضوح وسلاسة ؟أين نجد هذه الخاصة ، وما

أثرها ؟

هل كان الكاتب واضح الفكر،مؤمناً بآرائه وأفكاره وواثقاً منها ، موضوعي المنهج ؟

هات أدلة على هذه الخصائص من النص ؟

اضبط الفقرة الأولى بالشكل التام ؟

هل استطاع رسم شخصياته بوضوح ؟ استشهد على ذلك من النص .

بم اتسم أسلوب الكاتب ؟

{ السهولة ، الصعوبة ، الوضوح ، الغموض ، جزالة الألفاظ } دلّ عليها في النص ؟

ما الصفة الغالبة على الجمل المستخدمة في النص؟

{ الطول أم القصر ؟ اسميّة أم فعليّة ؟ وعلام تدلّ ؟ على الوصف ، أم على الحركة والانسياب ؟ }.

دُون أهمّ الإجابات حول مفردات النّص ، وأسلوبه ، وعباراته البليغة ، وأحكامه النّحويّة والصّرفيّة !

حاكها ، وقس عليها ، استخدمها في مواقف لغويّة وسياقات حيائيّة متنوّعة.

التّقويم :

اذكر مميّزات النّصّ .

استخرج نماذج من النّصّ ، اذكر خصائصها، قس عليها ،

تدريبات معجميّة ، ونحويّة وصرفيّة ؛ دراسة أهمّ المفردات المستخدمة في النّصّ : تفسيرها ، توظيفها ،

تشبيّتها ، جمعها ..

تدريبات لتثبيت كلّ ما استنتج بشكل مباشر، أو غير مباشر؛ رسوم، كلمات متقاطعة، أحاجي وقصص ...

رواية حدث ما، أو وصف واقعة كتابياً أو شفويّاً، ومناقشته وتصويب الخطأ وتشبيّث الخصائص والمرامي

والأحكام، والميّزات في أذهان الطّلبة .

تكليف الطّلبة بمطالعة نصوص مختارة من التّراث ، أو في مجلات ، أو صحف .

دراسة هذه النّصوص عن طريق الأسئلة العامّة على سبيل المراجعة والتّثبيت .

أسئلة حول نصّ وصيّة أم :

من هو محور الوصيّة؟

الرّوج ؟ الرّوجة ؟ الأب ؟.

هل تدلّ الوصيّة على إضعاف شخصيّة الفتاة ؟

لمن تعطي أمانة عنصر المبادرة في توجيه دقّة الحياة في البيت؟ بمّ نستدلّ على ذلك ؟

هل تعطي أمانة الفتاة عنصر المبادرة في تملك الزوج وتوجيهه الوجهة التي تريد دون المساس بشخصيته وشخصيتها ، أو النيل من قدرهما ؟

ما الذي نلاحظه في كل نصيحة أغدقتها أمانة ؟

{ تعليلاً ينعكس على ذات الزوجة ؛ نماء وقوة ، أم ضعفاً ومذلة ؟ }.

ضع إشارة (ص / ١) أمام الإجابة الصحيحة ، ثم أعد كتابة الجملة صحيحة " تنمي الوصية: الهيجان

العاطفي ، الناحية العقلانية ، المحاكمة السليمة ، الصلف والغرور ؟ الاعتداد بالنفس ؟".

أين تتبدى ثقة الأم بتربية ابنتها ؟

صحح العبارة الآتية : تزوج ابنتها لحاجة مادية ، لاستغناء أهلها عنها ، ولا لتنفيذ مبدأ الحياة.

أسئلة لتحقيق أهداف نص رسالة :

يقدم الباحث النص من خلال طرح أسئلة دون أجوبة لشد انتباه الطلبة والأخذ بأيديهم إلى الفهم ، وذلك بعد

قراءته قراءة معبرة وقراءة صامتة.

الأسئلة:

استقبال رسالة وقراءة مضمونها على الطلبة، ومناقشة طرق ووسائل الإرسال قديماً وحديثاً، وطرق تنظيم

وكتابة الرسائل، وربط الدرس السابق باللاحق ، ثم مناقشة النص كما يأتي:

علام يدل عنوان النص ؟

بم يوحي النص ، وما أغراضه ومراميه ؟

بم توحى أفكار النص ، وإلام ترمي ؟

بم يوحي اسم كاتب النص ، والمرجع الذي استقى منه ؟

علام تدل المقدمة ؟

كيف خاطب الولد والده في مطلع الرسالة ؟

هات شكلاً آخر من أشكال الخطاب .

حدّد كلاً من المقدّمة والعرض والخاتمة في هذه الرّسالة .

ما مشاعر الولد تجاه والده ؟ وما مشاعر الوالد تجاه ولده ؟

بم ختم الولد رسالته ؟ اختتم هذه الرّسالة بخاتمة أخرى من عندك .

حدّد مكاناً وزماناً لصدور هذه الرّسالة . وأثبت ذلك في موضعه المناسب ؟

مهر الولد الرّسالة باسمه مقترناً بصفة تشعر بالصلة الوثيقة التي تربطه بالمرسل إليه.

من إحياءات النّصّ : " ربّوا أولادكم لزمانهم "

لمن هذه المقولة ؟ وفي أيّ عصر عاش قائلها ؟ ومن هم أهمّ معاصريه ؟

ما الأدلّة التي ساقها الكاتب على هذه الحقيقة ، ومن أين استقاها ؟ وأيّهما أكثر تأثيراً في نفسك

أين تكمن قوّة هذه الحقيقة ! في صدقها ، أم جمال البرهان عليها ؟

ما السّياق الذي يمكن أن يندرج تحته النّصّ ؟ { تاريخي ، سياسي ، ديني ، اجتماعي .. }.

ما الصّور التي عرضها الكاتب وهل توافقها صورة الآيات الآتية : " وقضى ربّك ألاّ تعبدوا إلّا إياه

وبالوالدين إحساناً ، أم الآيات القائلة : " وإنّ جاهداك على أن تشرك بي ما ليس لك به علم فلا تطعهما ،

وصاحبهما في الدّنيا معروفاً... " ؟ علّل إجابتك بضوء ما ورد في النّصّ ؟

هل تجد في النّصّ عدّة صورة لإثبات أهميّة هؤلاء الأولاد ، وصحّة رأيهم ، حدّد هذه الصّورة ،

اذكر صورة من عندك تبين دور صغير ما وأهمّيّته . كأسامة بن زيد مثلاً !

عمّ تساءل الولد ، ولمّ ؟

أين نجد الدّعوة إلى الاعتماد على النّفس ، والتّفكّر ، والبحث ؟

هل جنح الكاتب إلى الخيال في وصفه أم كان واقعياً ؟ علّل ذلك ؟

ما صفات الوالد ، كما بدت لك في النّصّ ، وما دوره ؟

هل يمكننا الرّبط بين النّص السّابق ، وبين هذا النّصّ ؟

أي أجزاء الرّسالة أطول ؟ ولم ؟

هل الحوار أداة هامّة للفهم ، والتّوضيح ، ورسوخ الفكرة ؟ "

هل استطاع الكاتب إبراز سمات شخصيّاته بوضوح من خلال الحوار ؟ استشهد على ذلك من النّص .

بم اتّسم أسلوب الكاتب ؟

{ السّهولة ، الصّعوبة ، الوضوح ، الغموض ، جزالة الألفاظ } دلّ عليها في النّص ؟

ما الصّفة الغالبة على الجمل المستخدمة في النّص ؟

{ الطول أم القصر ؟ الاسميّة أم الفعلية ؟ وعلام تدلّ ؟ على الوصف أم على الحركة والانسياب ؟ } .

حدّد الفكرة العامّة في النّصّ ؟

حدّد الأفكار الرّئيسة في النّص ؟

وضّح الأفكار الرّئيسة في النّص ؟

ما العلاقة التي تربط بين هذه الأفكار ؟

اختر أجمل عبارة ، ثمّ بيّن سبب إعجابك بها ، ثمّ دوّنوها في دفترك .

آ (أنشطة القواعد :

ما أساليب النّداء الواردة في النّص وما أنواعه ، وما أركانه ، وما أدواته ؟

هل تواجه مفردات صعبة في كل فقرة ؟ حاول أن تفسّرها من سياق الكلام ، والقرينة اللفظيّة .

ضع هذه المفردات في جمل مفيدة ثمّ ضعها في صيغة المؤنّث ، وغيّر ما تحتاجه الجملة إلى تغيير .

وظّف هذه العبارات في سياقات حياتيّة متنوّعة .

قس على هذه العبارة . ضع حرف الجر المناسب بعد كلّ فعل من الأفعال الآتية :

{ أشكر ك اهتمامك .. ي، أستمع ... قراءته ، فتح عقله كلماته ، أحتاج ... ه ، أعنتي
...أمره }

اشتق من المصدر (تجريب) المشتقات التي تدلّ على المعاني الآتية :

{ من يقوم بالتجريب : - ما يقع عليه التجريب : }.

هات من الفعل (حَفَلَ) كلمات تدلّ على المعاني الآتية : {مكان الاحتفال _أكرمهُ واحتفى به - من يقومون بالتكريم والاحتفال }.

ما ذا نسمي الجمل التي تبدأ بالأفعال ؟

استخرج الأفعال الواردة في الفقرة الثانية، وبين نوعها ؟

أبي ! فعل أم اسم ؟ ما نوعه ، وما حكم الياء ؟

استخرج فعلاً ماضياً من النص ، وحوّله إلى مضارع ، ثم أسنده إلى ألف التثنية ، ثم واو الجماعة ، وياء

المخاطبة ، وغير ما يحتاجه من تغيير ؟

ماذا نسمي الجمل التي تبدأ بالأسماء (بالمبتدأ) ؟

استخرج الأسماء الواردة في الفقرة الثانية، وبين نوعها ؟

استخدم بعض أبيات الشعر أو آيات من القرآن الكريم كشاهد في النص ، وادعم بهما فكرة الكاتب ؟

علّل سبب استخدامها في هذه الأماكن، وما الذي يحدث لو غيرنا أماكنها ؟

هل كان حديث الكاتب قريباً من النفس، يطرح آراءه وأفكاره بوضوح وسلاسة! أين نجد هذه الخاصّة وما أثرها

؟

هل كان الكاتب واضح الفكر، مؤمناً بآرائه وأفكاره ووثقاً منها ، موضوعي المنهج ؟

هات أدلة عل هذه الخصائص من النص ؟

اضبط الفقرة الثانية بالشكل التام ؟

ب (الصّرف :

استخلاص أفعال من النصّ المقروء لفظها بشكل سليم وصحيح، بناءً على المعلوم، والمجهول، وضبطها بالشكل .

تغيير مواقع الفعل والفاعل وضبط الفعل وبيان حالاته:

الولد يبعث رسالة إلى أبيه ، الولدان رسالة إلى..... ، الأولاد رسالة إلى.....، الولدان رسالة إلى

البنات رسالة إلى ... ، البنات رسالة إلى..... ،

البنات رسالة إلى

هات مضارع ولج وأمره ومصدره واضبطها بالشكل .

ت (أنشطة الإملاء والكتابة :

استخرج الكلمات المهموزة ، ثم علّل سبب كتابة الهمزة مستتجاً القاعدة ؟

كتابة رسالة موجزة للأُم ، أو رواية حدث ما ، أو وصف واقعة كتابياً أو شفويّاً، مناقشته وتصويب الخطأ،

وتثبيت الخصائص والمرامي والأحكام ، والمميزات في أذهان الطلبة .

تكليف الطلبة بمطالعة نصوص مختارة من التراث ، أو في مجلات ، أو صحف .

دراسة هذه النصوص عن طريق الأسئلة العامة على سبيل المراجعة والتثبيت .

دَوّن أهمّ الإجابات حول مفردات النصّ ، وأسلوبه ، وعباراته البليغة ، وأحكامه النحويّة والصرفيّة !

حاكها ، وقس عليها ، استخدمها في مواقف لغويّة وسياقات حياتيّة متنوّعة.

التقويم :

اذكر مميّزات النصّ .

استخرج نماذج تعجبك من النصّ ، واذكر مميّزاتها، قس عليها ،

تدريبات معجميّة ، ونحويّة وصرفيّة ؛دراسة أهمّ المفردات المستخدمة في النّص :تفسيرها ، توظيفها ،تنثيثها ، جمعها ،

تدريبات لتنثيث كلّ ما استنتج بشكل مباشر ، أو غير مباشر ؛ { رسوم ، كلمات متقاطعة ، أحاجي وفزازير ،قصص ...

حوّل المقطع الأوّل من هذه الرسالة إلى صيغة المؤنّثة المخاطبة ،واذكر صفات أخري تضيفها إلى اسم صاحبة الرّسالة.

وردت الأفكار الآتية في نص الرسالة ربّتها متسلسلة كما وردت في النّص:

ضرورة استقلال الشّباب ، وأثر هذا الاستقلال في شخصيّتهم .

حاجة الشّباب إلى التّجارب ، وممارسة دورهم في الحياة ، والاعتماد على النّفس .

شكر الوالد على اهتمامه بولده ورعايته له.

عتاب الولد ومبرّرات العتاب.

أسئلة الاختبار التحصيلي :

أَسْئَلَةُ أَنْشِطَةِ النَّمُو

:

الدَّرَجَةُ

١- بم يُوحي إِلَيْكَ نَصُّ الْأُمِّ وَالْمُعَلِّمِ ؟ (د.٢)

٢- ضع عنواناً آخر للنص ؟ (د.٢)

٣- اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي: يقول الشاعر: (د.٢)

لولا أغاريدُ السَّريِّرِ، وبعضُ ما سَكَبَاهُ فِي شَفَتَيْكَ كُنْتُ الْأَبْكَمَا

ما المقصود بقول الشاعر: أغاريد السَّريِّرِ ؟ د.١

بكاء الأم

نحيب الأم

غناء الأم

عويل الأم

ما المقصود بقول الشاعر: سَكَبَاهُ فِي شَفَتَيْكَ ؟ د.١

أطعماك

سقياك

علماك

أرضعاك

٤- استهلَّ الشاعر قصيدته بالتساؤل : (د.١)

ليظهر براعته

ليشتت الأفكار

ليؤثر بالقاريء

ليثير انتباه القاريء

٥ - كان الشاعر في حديثه : (د.٢)

ملأ و مسئماً

قريباً من النفس

بعيداً عن الواقع

واضحاً موضوعياً

٦ - يندرج هذا النص (الأمّ والمعلّم) تحت سياق : (د.٢)

سياسي

اجتماعي

اقتصادي

تربوي .

٧ - تجد في النص المعاني الآتية :

(د.٢)

يمدّ المعلّم الطّفل بكلّ ما يحتاج إليه في حياته .

يمدّ المعلّم الطّفل بمعاني الحياة الحرّة الكريمة.

يقبس الطّفل من الأمّ شعاع النّور والأمل.

يكبر المرء بحسبه ونسبه وماله.

أسئلة أنشطة التفكير الاستنتاجي :

٨ - املأ الفراغ الآتي بما يناسبه من المفردات الآتية : (د.٢)

(سَنَه - زاد - كبر - اشتدَّت - حُبُّه) :

كلَّما كبر الولد كبر معه للاستقلال.

كلَّما اشتدَّ عوده رغبته في التجربة.

٩ - اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي: (د.٢)

يُوحى نصّ (لا تحقرن صغيراً) بما يأتي :

١. كلّ صغير في الحياة تافه، وليس له أيّ قيمة تذكر !

٢. الصّغار في بعض المواقف خيرٌ ممّن تربّعوا على العروش !

٣. لا حاجة لنا بالصّغير إن وُجدَ القوي، وتوفّرت القوّة !

٤. لكلّ مخلوق قدرات كامنة، وله دوره وأهمّيّته في الحياة !

١٠ - اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي: (د.١)

النمل حشرة تتميز بصدق الوعد، وبعد الهمة، وعندها غناء الفرس في الحرب.

الدّباب حشرة تنقي الهواء بقضائها على النباتات والعضويات المتفسخة، وتصيد البعوض.

النّحل حشرة لها دور صحي واجتماعي، يخرج من بطونها شراب فيه شفاء للنّاس.

البعوض حشرة تأكل الدّباب وتصيده وتقنيه، وهي أزهى من الغراب، وألحّ من الخنفساء

١١ - اختر الفكرة الصّحيحة التي تتضمّن الأبيات الآتية : (د.٣)

التّاركان على جبينك ميسماً هل تجهلنّهما ، وتسأل : من هُما

أَمْ غَدَّتْكَ لِبَانُهَا وَحَنَانُهَا مَنْ قَبْلَ أَنْ تَلِجَ الْحَيَاةَ وَبَعْدَهَا

وَمَعْلَمٌ وَكَفَى بِكُلِّ مَعْلَمٍ شَرْقًا، وَقَدْ بُعِثَ النَّبِيُّ مَعْلَمًا

١. ثمار التنوير .

٢. أدوات التنوير .

٣. دوافع التنوير .

٤. تبعات التنوير .

المُوقِدَانِ عَلَى دُرُوبِكَ شُعْلَةٌ حَذَرًا عَلَيْكَ مِنَ الضَّلَالَةِ وَالْعَمَى

لَوْ لَمْ يُعِيرَاكَ الْخِيَالُ مُجَنِّحًا مَا طَرَزَتْ تَزْ حُمْ فِي السَّمَاءِ الْأَنْجُمَا

لَوْلَا أَغَارِيدُ السَّرِيرِ ، وَبَعْضُ مَا سَكَبَاهُ فِي شَفَتَيْكَ كُنْتُ الْأَبْكَمَا

١. ثمار التنوير .

٢. أدوات التنوير .

٣. دوافع التنوير .

٤. تبعات التنوير .

مَنْ أَشْعَلَ الْحُبَّ الْمُقَدَّسَ فِي دَمِي لَهَبًا ، وَاللَّهْمَنِي ، فَكُنْتُ الْمُلهَمَا ؟

وَالْمَرْءُ ، لَيْسَ الْمَرْءُ غَيْرَ فَوَادِهِ مُتَبَصِّرًا ، وَلِسَانِهِ .. مُتَكَلِّمًا

١. دوافع التنوير .

٢. ثمار التنوير .

٣. أدوات التنوير .

٤. تبعات التنوير .

١٢ - اختر الحكمة الصّحيحة التي تلمحها في البيت الآتي : (د.٢)

والمَرْءُ، لَيْسَ المَرْءُ غَيْرَ فؤَادِهِ مُتَبَصِّرًا ، وَلِسَانِهِ.. مُتَكَلِّمًا

١. من جدّ وجد، ومن سار على الدرب وصل.

٢. المرء بأصغريه ؛ قلبه ولسانه .

٣. الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك.

٤. صل من وصلك ولا تقطع من قطعك

١٣ - اختر الإجابة الصّحيحة ممّا يأتي: (د.٢)

١. لا تزوّج الأمّ ابنتها لاستغناء أهلها عنها.

٢. تزوّج الأمّ ابنتها لحاجة مادّيّة .

٣. تزوّج الأمّ ابنتها لتنفيذ مبدأ الحياة .

٤. تزوّج الأمّ ابنتها لتتقي شرّها .

١٤ - ضع إشارة (/) أمام الإجابة الصّحيحة : (د.٢)

" تنميّ وصيّة الأمّ في نفس ابنتها :

الهيجان العاطفي .

النّاحية العقلائيّة .

المحاكمة السّليمة.

الاعتداد بالنّفس .

١٥- ضع إشارة (/) أمام الإجابة الصحيحة فيما يأتي: (د.٢)

د.١ استلم قيادة جيش المسلمين وهو صغير السن :

١. خالد بن الوليد .

٢. مصعب بن عمير .

٣. أسامة بن زيد .

٤. أسامة بن منقذ .

د.١ سورّة من دول :

١. البحر الأحمر .

٢. المحيط الأطلسي .

٣. البحر الأبيض المتوسط .

٤. المحيط الهندي .

١٦ - ضع إشارة صح (/) أمام الإجابة الصحيحة فيما يأتي: (د. ٤)

د.١ لا تحقّرَنَّ : (لا) ؛

١. نافية لا عمل لها

٢. نافية تعمل عمل ليس

٣. ناهية جازمة

٤. نافية للجنس تعمل عمل إنّ.

د.١ تحقّرَنَّ : ١. فعل ماضٍ مبني على الفتح .

٢. فعل مضارع مرفوع بثوت النون .

٣. فعل مضارع مبني على الفتح .

٤. فعل أمر مبني على الفتح.

نَّ : ١. عوض عن التنوين في الاسم المفرد

د. ١

٢. نون التوكيد الخفيفة

٣. نون النسوة

٤. نون التوكيد الثقيلة .

اسلكي :

د. ١

١. فعل أمر مبني على السكون لاتصاله بياء المؤنثة المخاطبة.

٢. فعل أمر مبني على الضم لاتصاله بياء المؤنثة المخاطبة.

٣. فعل أمر مبني على حذف النون لاتصاله بياء المؤنثة المخاطبة.

٤. أمر مبني على الفتح لاتصاله بياء المؤنثة المخاطبة.

١٧- اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

(د. ٢)

لَمْ يُعِيرَكَ الْخَيْالَ مُجَنَّحًا: الخيال

د. ١

١. مفعول لأجله منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

٢. مفعول فيه منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

٣. مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

٤. مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره

أبي : د.١

منادى نكرة مقصودة، مبني على الضم المقدّر على آخره .

منادى شبيه بالمضاف، منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلم .

منادى مضاف. منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلم .

منادى نكرة غير مقصودة، منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلم .

١٨. اخترا لإجابة الصحيحة فيما يأتي: (د.٢)

الولدان يبعثان برسالةٍ إلى أبيهم .

البنات تبعثان برسالةٍ إلى أبيهما .

البنات يبعثنَ برسالةٍ إلى أبيهنَّ .

البنات يبعثونَ برسالةٍ إلى أبيهنَّ

١٩ - ضع حرف الجر المناسب مما يأتي في الفراغ المناسب فيما يأتي : (د.٢)

إلى - على - عن - في - من - اللام؛ ل - الباء؛ ب - التاء؛ ت - خلا - حاشا

١. أشكر ك اهتمامك ي.

٢. أستمع قراءته.

٣. فتح عقله كلماته .

٢٠ - ضع إشارة (/) أمام الإجابة الصحيحة فيما يأتي: (د.٢)

د. ١

يثير نصّ الأمّ والمعلّم المشاعر الآتية :

١. حبّ و تفاؤل وأمل .

٢. شوق وحنين ولوعة

٣. أسى وحسرة وندامة

٤. لا يثير أي نوع من المشاعر .

د. ١

قيل بعنوان اللغة العربيّة تتحدّث عن نفسها :

أنا البحرُ في أحشائه الدُّرُّ كامنٌ فهل سألوا الغوّاصَ عن صدفاتي ؟

اختر الإجابة الصّحيحة فيما يأتي: المقصود بكلمة البحر:

١. القوّة والجزالة.

٢. البلاغة والفصاحة.

٣. السّعة والشمول .

٤. الجمال والسّهولة.

(د . ١)

٢١ - اختر الإجابة الصّحيحة فيما يأتي:

ما صيغة كلمة : (مُجَرِّب) ؟

١. صفة مشبّهة باسم الفاعل

٢. مبالغة اسم فاعل

٣. اسم فاعل

٢٢ - اذكر أجمل بيت أعجبك في هذه القصيدة ، وبين سبب إعجابك به . (٢. د)

٢٣ - وضح فكرة الأبيات العامة (٢. د)

٢٤ - اختر الشرح الصحيح لهذا البيت ممّا يأتي : (٢. د)

- قال الشاعر :

لا تحقرن صغيراً في مخاصمة إن البعوضة تدمي مقلة الأسد

١. الصغير قوي ويتغلب على القوي من خصومه في المواجهات تتغلب البعوضة على الأسد وتدم عينه.

٢. فلا تستخفن بصغير في مواجهة ما لضعفه وهوانه على الناس فالبعوضة صغيرة وتتغلب على الأسد.

٣. لا تستهن بالصغير إذا ما ناصبته العداة فالبعوضة صغيرة ولكنها تقتل الأسد وتتغلب على من يخاصمها.

٤. للصغير قدراته فلا تستخفن به، ولربما يواجه أشرس عدو فيقهره، إذ بوسع البعوضة إدماء عين الأسد .

٢٥ - هات من الفعل (لَعِبَ) كلمة تدلّ على: (١. د)

مكان اللعب : () .

القائم باللعب : () .

٢٦ - هات من فعل: (وَلَجَ) ما يأتي : (١. د)

١. الفعل المضارع :

٢. المصدر :

٢٧ - أجب ممّا يأتي : (٢. د)

١. تكون الهمزة متوسطة إذا جاءت في الكلام، وتكون متطرفة إذا جاءت في الكلام.

٢. نسمي الجمل التي تبدأ بالأسماء: جملاً، والجمل التي تبدأ بالأفعال جملاً

٢٨- اكتب أجمل بيتين مما تحفظ من الشعر مراعيًا قواعد خط الرقعة . (د.٢)

٢٩- نضع بعد القول () ، وبعد الاستفهام () ، وبعد انتهاء الكلام () ، وبعد التعجب () . (د.٢)

٣٠- اكتب رسالة موجزة للأم من أربعة أسطر تذكر فيها فضلها عليك، ودورها في تربيتك. (د.٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

فضيلة الأستاذ الدكتور :

تحية حب وتقدير وبعد :

أضع بين يديكم الأهداف والمعايير المقترحة لبرنامج تجريبي وفق المنهج التكاملي في مادة اللغة العربية للسنة الثانية من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وأسئلة لتحقيق هذه الأهداف؛ لذا أرجو التكرم بالاطلاع عليها ، وإبداء رأيكم فيها ، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل وفق رأيكم ، ولكم الشكر والتقدير .

الطالب عبدالله حسن العلي

بسم الله الرحمن الرحيم

فضيلة الأستاذ الدكتور:

تحية حب وتقدير وبعد :

أضع بين يديكم عدّة بنود مقترحة لملاحظة خاصّة بالطلّبة وأخرى للمدرّسين ؛لملاحظة أداء عدد من المهارات، وتقويمه ضمن الصّف قبل تطبيق البرنامج التّجريبي المقترح وبعده وفق المنهج التّكاملي في مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من الحلقة الثّانية من مرحلة التّعليم الأساسيّ لدى مجموعتين من الطّلبة ضابطة وتجريبيّة ،وقياس مدى التّغيّر الذي يطرأ على سلوك الطّالب في عدد من المهارات في برنامج تدريبي ؛ لذا أرجو التّكرّم بالاطّلاع عليها ،وإبداء رأيكم فيها ، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل وفق رأيكم ،ولكم الشّكر والتّقدير .

الطّالب عبدالله حسنّ العلي

بسم الله الرحمن الرحيم

فضيلة الأستاذ الدكتور:

تحية حب وتقدير وبعد :

أضع بين يديكم عدّة نصوص مقترحة للتطبيق في البرنامج التجريبي المقترح وفق المنهج التكاملي في مادّة اللغة العربيّة للسنة الثانية من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على مجموعتين من الطّلبة ضابطة وتجريبيّة ،وقياس مدى مستوى تحصيل الطّلبة في برنامج تجريبي ؛ لذا أرجو التّكرم بالاطّلاع عليها ، وإبداء رأيكم فيها ، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل وفق رأيكم ،ولكم الشّكر والتّقدير.

الطّالب عبدالله حسّون العلي

بسم الله الرحمن الرحيم

فضيلة الأستاذ الدكتور:

تحية حب وتقدير وبعد :

أضع بين يديكم عدّة نصوص مع الأهداف والمعايير المقترحة لبرنامج تجريبي وفق المنهج التكاملي في مادة اللغة العربيّة للسّنة الثّانية من الحلقة الثّانية من مرحلة التّعليم الأساسي، وأسئلة لتحقيق هذه الأهداف؛

لذا أرجو التكرم بالاطلاع عليها ، وإبداء رأيكم فيها ، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل وفق رأيكم ، ولكم الشكر والتقدير .

الطالب عبدالله حسن العلي

دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزور ومدريسيهم لتحقيق مستوى متقدّم من الكفاية في مادّة اللّغة العربيّة ورفع مستوى تحصيل الطّلبة.

المقدّمة :

تبنت المجتمعات العربيّة الاتّجاهات التي تنادي بالتّربية الحديثة، وترفع شعارات ديموقراطية التّعليم، وتجعل من بناء الإنسان المتكامل هدفاً لها، ورغم ذلك يعزف كثير من المدرّسين عن استخدام لغة الحوار والمناقشة؛ لذا لا تتم ممارسة السّلوّك الإنساني، وسلوك التّفاعل الاجتماعي بشكل إيجابي، ولقد لوحظ استخدام أسلوب القهر، وسلوك التّسلّط داخل الصف؛ لذا تصبّ التربية جهوداً بناءة لإكساب المدرّسين والطّلبة سلوكاً، وقيماً، واتّجاهات ترتبط بالسّلوّك الإنساني؛ لكونها تمثّل الحلقات الأكثر أهميّة في عمليّة التّثنية والتّطوير، ولكون العلم لا ينمو إلاّ بالابتكار والإبداع، ولتتمكّن من تشكيل وعيهم ووجدانهم ، ولأنّ قيم الحرّيّة والعدل والمساواة والمشاركة هي الإطار العام الذي تتكوّن فيه أسس التّثنية والتّطوير والتّجديد . (إلهام : ٢٠٠٠، ٢٠٦) .

ويمكن للمؤسسات التّربويّة أن تؤدّي دورها في التّثنية والتّطوير والتّجديد والابتكار والإبداع من خلال توفير مناخ يسمح بممارسة السّلوّك الإنساني، ممارسة سليمة وصحيحة، ويساعد على تحقيق وظائفها العلميّة المتمثّلة في إبداع المعارف العلميّة، والإنسانيّة، وتحقيق وظائفها الاجتماعيّة والحضاريّة والثقافيّة .

من هذا المنطلق يمكن أن تلعب المدرسة دوراً هاماً في إكساب المتعلّمين السّلوّك الإنساني، الذي يكسبهم القدرة على فهم ما يحيط بهم، على أساس الممارسة والوعي، وحلّ المشكلات ،ومن خلال المناهج وطرائق التّدريس التي تلعب دوراً هاماً في إكساب الطّلبة القدرة على التّعرف على حقوقهم وواجباتهم . (عبد الحميد :

١٩٩٨، ٧٢) . ومن خلال ممارسات متعدّدة؛ كتدريب الطّلبة على لعب الأدوار التي تحاكي المؤسّسات الديموقراطيّة، وبعض تدريبات حلّ المشكلات بعيداً عن العنف، وممارسة الأسلوب العلمي في التّفكير ضمن الصف، وقبول الرّأي الآخر (إلهام : ٢٠٠٠، ٢٢٥) .

لذا من الضّرورة بمكان تدريب المدرّسين والطّلبة وفق برنامج تدريبي في إطار عمليّة اجتماعيّة ثقافيّة تفاعليّة؛ ليكون المدرّس قائداً للجماعة، مرشداً لها، وموجّهاً لسلوكها، ومتعاوناً معها؛ لأنّ دوره خرج من دائرة نقل

المعلومات ليشمل القيادة والتوجيه، والإرشاد، والتفاعل الذي يتطلبه مهارات، لإكساب الطلبة الثقة بالنفس، ولتنمية المشاعر الإيجابية تجاه المدرسة والدراسة لديهم، ومساعدتهم على التفوق الدراسي، ولا يخفى أن هذا لا يتحقق إلا من خلال معرفة مدى تطبيق مهارات والسلوك الإنساني، وتنمية وتطوير هذه المهارات وفق برنامج تجريبي، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه هذه الدراسة بعون الله وتوفيقه.

مشكلة الدراسة :

الإحساس بالمشكلة :

ينبئ واقعنا التربوي في هذا العصر عن وجود تحديات كبيرة ترجع إلى عدة أسباب أهمها: ثورة التقانات، والمعلومات التي فجرت ثورة مفاهيمية يترتب عليها تغيير أهداف مناهج التعليم، وتنمية وتطوير مهارات المدرس، وإكساب الطلبة مهارات جديدة تواكب العصر وتلائمه؛ لأن المعرفة لم تعد هدفاً في حد ذاتها، بل أصبح الأهم من ذلك إكساب الطلبة أقصى درجات المرونة، وسرعة التفكير، وتعميق المشاركة وتحمل المسؤولية، والقدرة على التواصل والاتصال، وقبول الرأي الآخر.

من هذا المنطلق يمكن القول: إن وظيفة المدرس اليوم لم تعد منحصرة في التعليم بمعنى ضيق، بل اتسعت لتشمل مسؤولية أعم وأشمل؛ هي إكساب المتعلمين مهارات أكثر أهمية في هذا العصر، وأشد ارتباطاً به.

ولقد أكدت أكثر الدراسات التربوية السابقة كدراسة (شوقي ١٩٩٩) أن النمط السائد في التدريس يفتقر إلى مهارات السلوك الإنساني الذي يتطلب المرونة من المدرس، والقدرة على أداء دوره بكفاءة عالية.

وأكدت سيادة قيم التسلط والسيطرة، وطرائق التدريس التقليدية، وغياب الحوار المستند على الحرية والتعددية التي يمكن أن تفرز شخصية مستقلة، وتنمي التفرد والإبداع، والابتكار، (وطفة: ١٩٩٩، ٢٦).

وأكدت أيضاً قصور المناهج والبرامج التدريبية للمدرسين، وعدم مراعاتها للأدوار الجديدة، والتطورات، والمتغيرات المعاصرة، على كافة الصعد في الأهداف والمضمون

كثرت الدعوات إلى إلغاء الخطاب الفردي وإحلال أسلوب الحوار ولغته محلّه، والعمل على تنمية وتطوير مهارات السلوك الإنساني، لمواكبة متطلبات العصر، ومتطلبات المادة الدراسية، وحاجات المتعلم.

وتعاليت صيحات تطالب بنشر أفكار الحرية والعدل والمساواة والمشاركة، والعمل بها بفاعلية عالية في المؤسسات التربوية وضمن الصف، والعودة إلى حلقات المساجد التي تمارس هذا السلوك بفاعلية عالية، وبفتح مجال واسع للتفكير المبدع والخلق لدى المتعلمين، وتنمية التفكير المستقل والناقد وتحقيق التفوق الدراسي .

وتأسيساً على ما سبق عرضه كان التفكير في بحث ودراسة مشكلة مهارات السلوك الإنساني وواقعها وأسلوب تطويرها وتنميتها لإكساب المتعلمين مهارات جديدة تواكب متطلبات العصر، ومتطلبات المادة الدراسية، وحاجات المتعلم.

أسئلة الدراسة لتحقيق أهدافها :

تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الآتي :

- ١ . ما أثر برنامج مقترح في تنمية وتطوير مهارات السلوك الإنساني لرفع سوية فاعلية التعلم والتعليم، وتحقيق مستوى متقدم من الكفاية في مادة اللغة العربية، وفي تحصيل طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزور ؟
- وتتفرع عنه الأسئلة الآتية :

- ١ . ما البرنامج المقترح لتنمية السلوك الإنساني وتطويره في مادة اللغة العربية في الصف الثاني من التعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزور ؟

- ٢ . ما واقع المهارات المرتبطة بسلوك التفاعل الاجتماعي، والسلوك الإنساني في مادة اللغة العربية في الصف الثاني من التعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزور ؟

- ٣ . ما الفرق بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة من الطلبة قبل التدرب على البرنامج المقترح وبعده؟

- ٤ . ما الفرق بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة من المدرسين قبل التدرب على البرنامج المقترح وبعده .

٤٠ ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تعميق مفهوم السلوك الإنساني لدى مدرّسي مادّة اللّغة العربيّة وطلبتها؟

فرضيات الدراسة:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة من الطّلبة، والمدرّسين قبل التّدرب على البرنامج وتجريبه .
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ؛ ومتوسط درجات المجموعة الضابطة من الطّلبة، والمدرّسين بعد التّدرب على البرنامج وتجريبه .

أهداف الدراسة :

١. تصميم برنامج لتنمية وتطوير مهارات السلوك الإنساني في مادّة اللّغة العربيّة في الصّف الثّاني من التّعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزّور .
 ٢. معرفة واقع مهارات السلوك الإنساني في مادّة اللّغة العربيّة في الصّف الثّاني من التّعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزّور .
 ٣. معرفة المهارات اللاّزمة لتنمية وتطوير السلوك الإنساني في مادّة اللّغة العربيّة في الصّف الثّاني من التّعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزّور .
 ٤. معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تعميق مفهوم السلوك الإنساني في مادّة اللّغة العربيّة في الصّف الثّاني من التّعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزّور .
- خرج دور المدرّسين من دائرة نقل المعلومات الذي لا يمكن أن يعدّ الفرد، أو يهيئّه للتّغيير الاجتماعي، ليتّسع ويشمل القيادة، والتّوجيه، والإرشاد، والتّفاعل الذي يتطلّب تنمية مهارات السلوك الإنساني، وإلغاء الخطاب الفردي، والأسلوب التقليدي ليحلّ محله أسلوب الحوار والمناقشة أملاً في إكساب الطّلبة - وبخاصّة طلبة

اللغة العربية - الثقة بالنفس، وتنمية المشاعر الإيجابية لديهم تجاه المدرسة والدراسة، ومساعدتهم على التفوق الدراسي من خلال إعداد المدرس الجيد في إطار عملية اجتماعية ثقافية تفاعلية؛ ليكون قادراً على القيام بهذا الدور بكفاءة عالية. وهذا ما تهدف إليه هذه الدراسة.

أهمية الدراسة :

تمثل مهارات السلوك الإنساني، أهمية كبرى لمدرس اللغة العربية،؛ لأن المعرفة لم تعد هدفاً في حد ذاتها، بل أصبح الأهم من ذلك إكساب الطلبة أقصى درجات المرونة، وسرعة التفكير، وتعميق المشاركة وتحمل المسؤولية، والقدرة على التواصل والاتصال، وقبول الرأي الآخر، والثقة بالنفس، وتنمية المشاعر الإيجابية لديهم تجاه المدرسة والدراسة، ومساعدتهم على التفوق الدراسي.

ولا يخفى أن هذا لا يتحقق إلا إذا تطلعت مهارات السلوك الإنساني وتعمق مفهومها في سلوك الطلبة، والمدرسين؛ تلك المهارات التي تلعب دوراً هاماً في إكساب المتعلمين القدرة على فهم ما يحيط بهم، والتعرف على حقوقهم وواجباتهم على أساس الممارسة والوعي، وحل المشكلات من خلال المناهج، وطرائق التدريس. من هذا المنطلق يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تنمية وتطوير مهارات السلوك الإنساني، من خلال توفير مناخ يسمح بترشيد ممارستها لتحقيق وظائفها العلمية المتمثلة في إبداع المعارف العلمية، والإنسانية، وتحقيق وظائفها الاجتماعية والحضارية والثقافية.

ويتوقع الباحث أن تفعيل مهارات السلوك الإنساني سينعكس بشكل إيجابي على الطلبة فيحقق لهم النمو النفسي، والعقلي، والاجتماعي، ويعمل على مواكبة العصر ومعطياته، ومتطلبات المادة الدراسية، وحاجات المتعلم.

ويتوقع أيضاً أنها ستسهم في نشر أفكار الحرية والعدل والمساواة والمشاركة، والعمل بها بفاعلية في المؤسسات التربوية، وضمن الصف، وتفتح مجالاً واسعاً للتفكير المبدع والخلق لدى المتعلمين، وتنمي التفكير المستقل والناقد وتحقق التفوق الدراسي.

حدود الدراسة :

١. تقتصر الدراسة على طلبة اللغة العربية ، الصفّ الثاني من التّعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزّور في الجمهورية العربيّة السّوريّة، والنّصوص الثلاثة المقترحة والمحكّمة.
٢. مدرّسو ومدرّسات اللغة العربيّة في الصفّ الثاني من التّعليم الأساسي (الثامن) في مدارس مدينة دير الزّور في الجمهورية العربيّة السّوريّة من خريجي كليّة الآداب وعددهم ٢٨ مدرّساً ومدرّسة..
٣. مدّة التّطبيق أسبوعان .
٤. زمن الدراسة الفصل الثّاني، للعام الدّراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨
٥. عدد الطّلبة (١٥٦) طالباً وطالبة .
٦. اقتصر البرنامج على الحوار والمناقشة ، وتمثيل الأدوار .

المجتمع الأصلي وعينة الدّراسة :

أولاً : مجتمع الدّراسة:

١ مدرّسو مادّة اللغة العربيّة وطلبتها في الصفّ الثاني من التّعليم الأساسي (الثامن) في ثانويات مدينة دير الزّور في الجمهورية العربيّة السّوريّة.

٢ طلبة الصفّ الثاني من الحلقة الثّانية للتّعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزّور وقد بلغ عددهم (

٤٦٦٦) طالباً وطالبة. الذّكور : (٢٣٠١) ، الإناث (٢٣٦٥) . طلبة التّعليم الخاص : (٥٥) طالباً

وطالبة. الذّكور : (٤٦) ، الإناث (٩) .

ثانياً : عيّنة الدّراسة:

تمّ اختيار العيّنة عشوائياً، روعي فيها الشّروط العلميّة لاختيار العيّنة؛ حيث أخذت أربع مدارس من شرق

المدينة ووسطها ، وشمالها وغربها لتمثّل جميع العمر، والمستوى الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي، والمستوى

الثّقافي. والمستوى التّحصيلي ، ومستوى الذّكاء شملت العيّنة (٢٨) مدرّساً ومدرّسة من مدرّسي مادّة اللغة

العربيّة، ومن خريجي كليّة الآداب قسم اللغة العربيّة ، و(١٥٦) طالباً دون تمييز وفق طريقة الاختيار العشوائي؛

شعبة من كل مدرسة قسّمت إلى مجموعتين؛ ضابطة، و تجريبية، درّست النصوص المعتمدة وفق المنهج التكاملي.

أ- الزمن الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨، الصف الثامن بعد الحصول على موافقة مديرية تربية دير الزور .

منهجية الدراسة :

اتّبع الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري ، وبناء أدوات الدراسة ، والمنهج شبه التجريبي في الإطار العملي؛ في تحديد مدى فاعلية السلوك الإنساني .

أدوات الدراسة :

١- استبيان لاستطلاع رأي عدد من الموجهين والمدرّسين لتحديد مهارات السلوك الإنساني والتفاعل الاجتماعي .

٢ - بطاقة ملاحظة لتحديد مهارات السلوك قبل التدريب وبعده للتعرف على متغيراته.

٣ - اختبار قبلي ، و اختبار بعدي.

مخطّط البرنامج المقترح:

١. تحديد الأهداف.
٢. تحديد المحتوى والأنشطة المصاحبة، والوسائل التعليمية.
٣. التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي
٤. تنفيذ التجربة
٥. التّقييم؛ التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي
٦. نتائج البحث ، تحليلها وتفسيرها
٧. الملحق

التعريفات الإجرائية :

السلوك الإنساني:

سلوك يظهر قيم الحرية، والعدل، والمساواة، والمشاركة، والتسامح، والحوار، وقبول الرأي الآخر، والعمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، ويعبر عن الوعي بها، وبأدائها بإتقان، وبأساليب وطرائق، وأنشطة تحقق أقصى درجات التفاعل بين المدرس والطلبة، والمادة، والمجتمع .

الأداء إجرائياً : سلوك إيجابي في المواقف التدريسية يحقق اكتساب المهارة، والتمكن من أدائها وفق المعايير الموضوعية لتحقيق تقدم في التعلم.

المهارة إجرائياً : أداء متقن قائم على الفهم والاختصار في الوقت والجهد .

التعلم إجرائياً : ة تغيير كمّي وكيفي في البنية المعرفية، ثابت نسبياً لمروره في بعض الخبرات.

الإطار النظري للدراسة :

السلوك الإنساني والحرية وموقف بعض الفلاسفة منها :

ليست قضية السلوك الإنساني، والحرية وليدة عصر جديد بل كانت موضع اهتمام كثير من المفكرين والفلاسفة على مرّ العصور، وإنّ المصادر الفكرية والأسس النظرية لها كثيرة ومتنوعة على مدى التاريخ، وامتداد الحضارات التي شكّلتها، والمذاهب الفلسفية التي استندت إليها، واستمدت نسج حياتها من خلال نضال طويل قاده العديد من الفلاسفة والمفكرين، وفي النتيجة ما هي إلاّ نتاج صراع طويل بين الإنسان وذاته، وبينه وبين الآخرين، ويمكن الإشارة باختصار شديد إلى موقف بعض الفلاسفة من قضية السلوك الإنساني والحرية .

كافحت البشرية على مدى العصور لتحقيق الحرية والعدالة والمساواة، وللمفكرين والفلاسفة إسهامات لا يستهان بها في هذا الميدان، ونذكر منهم على سبيل المثال أرسطو. وقد ظهرت هذه القيم بظهور الديانات السماوية، كما حاولت الفلسفات الربط بين الدين والعقل مثل فلسفة توماس الإكويني وأجوستين، وابن سينا

والفارابي والكندي، وحاولوا تقديم أفكار حول العلاقة بين الدولة والسلطة الدينية وإن كان استخدام ابن سينا والفارابي والكندي لهذا المفهوم غير استخدام الغربيين له.

ولقد أخذ السلوك الإنساني بعداً أكثر عمقاً في العصر الحديث، حيث نرى أنّ جون لوك يؤكّد على حقّ الإنسان في الحرّية، ويعني الحرّية غير المطلقة والتي ترتبط بعدم إلحاق الضّرر بالآخرين، كما أظهر روسو اهتمامه بالحرّية (روسو: العقد الاجتماعي، ٤٥) وكانت أهم قيمة عند هيجل العلاقات الاجتماعية الذي أكّد أنّ الحرّية الحقيقية هي حرّية المجتمع؛ والحرّية عنده لا تعني أنّ الإنسان يفعل ما يريد، بل يفعل ما ينبغي القيام به (زكريا: ١٩، ١٩٧٠). ويؤكد ديكارت على حرّية الإنسان وحقّه في المساواة والتّفكير الحرّ، وعلى إرادته التي تلتزم بالواجب وهي إرادة حرّة، مستنكراً القهر الخارجي، ولا يمكن أن يصل إلى الحقيقة إلّا بحريّته. (راسل، ١٦٦، ١٩٨٣)، وأكّدت الوجوديّة على حرّية الآخرين؛ وهي هدف ينبغي أن نسعى إليه، وأكّدت على استقلال الإنسان، والتزامه، ومسؤوليّته.

حرص الإسلام وسائر الشرائع على التمسك بقيم العدل والمساواة والحرّية والالتزام بها، ودافع المفكّرون والفلاسفة عنها؛ وهذا ما يدعو إلى المطالبة بمشاركة واسعة في الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية - وبخاصّة - عندما يلحظ ما تقوم به نظم النّقل والاتّصال الحديثة من نشر واسع لأفكار الحرّية والعدل والمساواة والمشاركة؛ والمطالبة بتطبيق هذه القيم وممارستها بمسؤوليّة، والالتزام بها، وتهيئة أسباب ممارستها، والعمل بها بفاعلية عالية - وبخاصّة في المؤسسات التّربويّة - لكونها يمكن أن تفتح مجالاً واسعاً للتّفكير المبدع والخلّاق لدى المتعلّمين، وتعمل على تنمية التّفكير المستقل والنّاقد، وتساعد على التّفوّق الدّراسي.

التّربية وقيم السلوك الإنساني:

تمثّل المقولة الآتية: " كما يكون المجتمع تكون المدرسة " قضية هامّة مؤدّاها : من الصّعوبة بمكان إحداث تغييرات أساسيّة في البنى المدرسيّة دون تغيير في البنى الاجتماعية؛ لذا لا بدّ من القضاء على عزلة المدرسة عن المجتمع من خلال التّأكيد على قيم المشاركة والعدل والمساواة والحرّية، ومن خلال تدخّل قصدي يجعل

للمدرسة دوراً إيجابياً في المجتمع، وهذا ما تفرضه طبيعة الواقع المعيش؛ ليصبح التّعليم وسيلة لتكوين شخصيّة واثقة من نفسها، ناقدة، حرة، قادرة على ممارسة حقوقها، والتّفاعل مع الآخرين بعقليّة متفتّحة متسامحة. (إلهام: ٢١٩).

دوافع ممارسة السلوك الإنساني والسلوك التّفاعلي:

تشير العديد من الدّراسات إلى ترديّ الواقع التّقافي والاجتماعي والتّعليمي في معظم أنحاء الوطن العربي. (باولو: ص ٧ نقلاً عن، إلهام : ٢٠٠٠، ٢١٢). ومن مظاهر هذا التّردّي ما يأتي :

- ١ - انتشار الفاقة والفقر على نطاق واسع .
- ٢ - انتشار الأميّة وارتفاع نسبها في معظم أنحاء الوطن العربي .
- ٣ - التفاوت الطّبقّي ، وتفاوت الدّخل .
- ٤ - غياب السّلوك الإنساني في المؤسسات الاجتماعيّة والتّربويّة غياباً شبه تام ؛ كسلوك بعض الآباء في الأسر وتسلّطهم، وتسلّط كثير من المدرّسين في المدرسة وممارستهم أساليب القهر والتّسلّط.

تحقيق السلوك التّفاعلي والسلوك الإنساني:

أكّدت دراسات متعدّدة -كدراسة سوهاج ، ١٩٩٠، وعبد الرّحمن ١٩٩٢، والهاجري ١٩٩٣- أنّ توفير جوٍّ من الحرية، والمشاركة، والمساواة، والعدالة يمكن أن يحزّر العقل من القهر والسّيطرة، ويشيع جوّاً من التّسامح، والتّعاون، والتّفاهم مع الآخرين، ويعمّق الفكر ويشحّذه، ويفجّر الطّاقات، وينمّي المواهب، ويساعد على تحمّل المسؤولية، ويحقّق ثقافة المشاركة، ومن أهمّ آليات تحقيق هذا السلوك:

١ - سلوك المدرّس واتّجاهاته .

٢ - أدأؤه في الصّف .

٣- طرائق التّدريس .

٤ - المناهج والبرامج .

(عبد الرّحمن: ٦٦، ٦٥، ١٩٩٢).

متطلبات تنمية السلوك الإنساني:

كشفت بعض الدراسات عن عدم الوعي الاجتماعي والسياسي لدى كثير من المعلمين ،وعدم مشاركتهم ،وتفاعلهم مع المتغيرات والأحداث، الاجتماعية، والسياسية، والثقافية - ولربما كان ذلك لأسباب تحول دون ذلك لأمجال لذكرها في هذا الميدان - مما جعلهم يناون كثيراً عن ممارسة السلوك الإنساني، والمشاركة حتى على المستوى المعرفي بالمشكلات المحلية والعالمية؛ لذا يصعب على المدرس مساعدة الطلبة على التفاعل والإيجابية داخل الصف، وما يتضمنه هذا التفاعل من حوار ونقد ومشاركة، بل يشجعهم على قبول الواقع على ما هو عليه، فيقبلون كل ما يقدم إليهم؛ لأنهم لا يمتلكون آلية التعبير والرفض، أو الاختلاف والنقد أو التحليل؛ وهذا يعني أن المدرس وفق الطريقة التقليدية يسهم في تكوين عقلية سلبية لا تمتلك آليات التفاعل والتغيير ولا تمتلك مهارات الاتصال الأساسية، كما أنه لا يسهم في شحذ عقول الطلبة، وغرس روح حب الاستطلاع لديهم أو المناقشة المفتوحة والحرّة؛ لذا لابد من إصلاح لمسيرة التربية والتعليم بضوء ارتباطاتها بالمتغيرات ومعطيات العصر؛ (،إلهام : ٢٠٠٠، ٢١٢). وهذا يتم عن طريق ما يأتي :

١- إعداد المدرس وتدريبه وتطويره ؛ لتنمية مهاراته ، وإكسابه مهارات ومفاهيم، ومعطيات جديدة ومتطورة، والعمل على إكسابه القدرة على إحداث التغيير والتنمية والتطوير. (المرجع السابق: ١٩٩٦، ٧، ٢ - إعداد المناهج التي تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وقيمية ملائمة للعصر، وتوفير برامج متطورة تواكب عملية التطور الفكري والاجتماعي والسياسي وتحقيق مستوى ثقافي وحضاري يلائم هذا التطور. (فرحات: ١٩٩٢، ٧، ٢).

٣- إسهام جميع المؤسسات التربوية والتعليمية في كل المراحل في الممارسة الصحيحة والسليمة، ومن خلال سلوك تعاوني وإيجابي، والعمل على تحقيق وعي سياسي واجتماعي.

٤ - اعتماد الحوار والتفاعل والمشاركة بدلاً من الطرائق التقليدية.

٥ - إكساب الطلبة مفاهيم إنسانية واجتماعية ، ومعطيات جديدة ومتطورة تناسب العصر، وتزويدهم بمهارات جديدة؛ عقلية، واجتماعية وسلوكية تمكّنهم من التغلب على ما يواجهونه من مشكلات وصراعات، وتنمي لديهم

تقدير المسؤولية، وإدراك الواجبات، والتفكير الحرّ المستقل، والقدرة على التفاعل الإيجابي، والمشاركة والتفكير والابتكار. (أبو زيد، ٢٧، ١٩٩١ و ٣٣) .

ويمكن القول - مما تقدّم ذكره - : إنّ مدرّس اللّغة العربيّة يحتاج إلى مهارات ترتبط بطبيعة هذه المادّة، وطبيعة الطّالب وحاجاته في هذه المرحلة العمريّة.

ولقد تناولت دراسات سابقة تحديد خصائص هذه المادّة، أو خصائص الطّالب في هذه المرحلة (المرجع السابق : ١٩٩١ ، ٢٢١) ؛ لذا لا تتّجه هذه الدّراسة إلى تحديد خصائص هذه المادّة، أو خصائص الطّالب في هذه المرحلة ، بل تتّجه إلى الرّبط بين هذه الخصائص، وبين ما ينبغي أن يكتسبه المدرّس والطّالب، وما يجب تنميته ضمن الصّف لتتّفق مع احتياجات المادّة والمتعلّم .

ولعلّ أهم ما تفترضه هذه الدّراسة من تنمية المهارات؛ هو تنمية مهارات السّلوك الإنساني، ومهارات سلوك التفاعل عند تدريس اللّغة العربيّة . لأنّ هذه المادّة تهدف - إلى جانب تعليم اللّغة وسلامة النطق والتّعبير، وإكساب الطّلبة سائر مهاراتها - إلى تنمية وعي الطّالب بما يحيط به، والنظر إلى القضايا والمشكلات برؤية نقدية تحليلية، وإلى تنشئة الطّالب تنشئة اجتماعيّة وفكريّة، والعمل على تأهيله ليكون مشاركاً فعّالاً في المجتمع، وإكسابه قيماً حياتيّة متنوّعة، ومفاهيم ، وحقائق ، ومضامين تؤثر في تفكيره، وتحفزه على الاهتمام بما يدور حوله، وبالمجتمع والجماعة، وتكسبه القدرة على التّعبير عن نفسه، وتنمي إحساسه بمحيطه وبيئته، وهذا لا يتحقّق ما لم يتوفّر له جو من الحرّيّة والموضوعيّة والاستقلاليّة، والطّمأنينة، وتبديد مشاعر القلق والخوف، والخجل والارتباك.

يتّضح مما سبق عرضه أنّ على مدرّس اللّغة العربيّة أن يعي دوره، ويتذكّر أنّه يتعامل مع طالب له متطلّباته وحاجاته، ومع مادّة دراسيّة ذات ارتباطات مع المجتمع والمحيط والبيئة، وهذا يتطلّب درجة عالية من التفاعل، والحرّيّة، والمشاركة الإيجابيّة، والتّعاون، والإحساس بالمسؤوليّة داخل الصّف .

من هذا المنطلق يرى الباحث أنّ ما يحقّق عملية الرّبط بين عمليّة التّعليم والتّعلّم من جهة، وبين الواقع الاجتماعي من جهة ثانية ، هو تنمية وتطوير مهارات السّلوك الإنساني لدى المدرّسين والطّلبة في مادّة اللّغة

العربية، وفي سائر المواد وفق منهج تكاملي، ومن خلال إعطاء المتعلم حريته في التفكير، واستقلاليتته داخل الصف، وإشاعة جو الحوار والمناقشة، واستنفار جميع الطاقات الإبداعية في جو من الحرية، والعدل، والمساواة. وهذا هو أهم ما يساعد الطلبة على مواجهة مشكلات الحياة ومصاعبها، وما يحقق أهداف مادة اللغة العربية ووظائفها الأكاديمية والاجتماعية .

الدراسات السابقة :

أولاً : الدراسات العربية:

اهتمت دراسات كثيرة بهذه القضية، وأهم هذه الدراسات – في حدود علم الباحث _ ما يأتي :

٠١ دراسة شريف : ١٩٨٢م.

دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي (التنظيمي) وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات والمدارس التقليدية في الكويت إذ هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما نمط المناخ التنظيمي السائد في مدارس المقررات؟

ما نمط المناخ التنظيمي السائد في مدارس الثانوية التقليدية.

ما العلاقة بين نمط المناخ التنظيمي في مدارس المقررات ودرجة رضا المعلم ؟

أظهرت النتائج أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد، وأن هناك علاقة موجبة بين المناخ التنظيمي ودرجة رضا المعلمين ؟

٠٢ دراسة اسكاروس، فيلي: (١٩٩٠) القاهرة .

دراسة لتحديد النمط الديمقراطي في سلوك الفرد، ودور التربية في تنميته، وتهدف هذه الدراسة إلى بيان مدى ما يمارسه الفرد في التعامل مع المواقف الحياتية. إذ هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما واقع المناخ التعليمي في المدارس وعلاقة المدرسين به وبالمقررات، وبالطلبة ؟

٢- ما العلاقة بين الرضا الوظيفي والمتغيرات كالخبرة والعمر والنمط الديمقراطي ؟

٣- ما العلاقة بين المناخ التّعليمي في المدارس والمقرّرات و رضا المعلّمين بها ؟

اتّبع الباحث في هذه الدّراسة منهجاً وصفيّاً في إطارها النّظري، وتجريبياً في إطارها الميداني .

أظهرت الدّراسة قدرة التّربية على الإسهام في معالجة السّلبات في ممارسة هذا السّلك .وتليها؛

٣٠ دراسة الرّاوي ،عبد الرّحمن سوهاج: (١٩٩٠) ،

دراسة جوانب الحرّيّة لدى المدرّسين وتطبيقاتها التّربويّة، تهدف هذه الدّراسة إلى بيان مدى ما يمارسه المعلّم

من جوانب الحرّيّة في أثناء العمل.

اتّبع الباحث في هذه الدّراسة منهجاً وصفيّاً في إطارها النّظري، ومنهجاً تحليليّاً في إطارها الميداني.

وقد أفضت الدّراسة إلى النّتائج الآتية؛ عدم إتاحة فرص ممارسة الحرّيّة في العمل المدرسي، وتطوير أساليب

التّدريب القائم على المشاركة لعدد من المدرّسين .

٤٠ دراسة عبد الرّحمن، إبراهيم : (١٩٩٢) الرّقازيق.

رّقّة المدرّسين ،و خبراتهم مع الطّلبة، وتهدف الدّراسة إلى بيان العلاقة بين الصّرامة والقسوة بين ما يمارسه

المدرّس مع الطّلبة، وبين تفاعلهم ،وتحصيلهم الدّراسي.وقد هدفت إلى الإجابة عن السّئلة الآتية :

ما واقع المدارس والطّلبة والمادّة ؟

العلاقة بين الصّرامة والقسوة بين ما يمارسه المدرّس مع الطّلبة، وبين تفاعلهم ،وتحصيلهم الدّراسي.

ما العلاقة بين الرضا الوظيفي والمتغيّرات كالخبرة والعمر، والنّمط الديمقراطي ؟

٣- ما العلاقة بين المناخ التّعليمي في المدارس والمقرّرات و رضا المعلّمين بها ؟

منهجية الدّراسة فهي؛ وصفيّة في إطارها النّظري ، تحليليّة في إطارها الميداني .

أظهرت الدّراسة نتائج الدّراسة المرونة تزيد التّفاعل، وزاد تحصيل الطّلبة الدّراسي، وفي دراسة أخرى

له: ١٩٩٣ أظهرت زيادة المشاركة، وممارسة الحرّيّة، والتّفاعل، والحوار ترفع مستوى التّحصيل الدّراسي .

٥٠ دراسة الهاجري ، عبد الله : (١٩٩٣) الكويت؛ آراء الطلبة في أساليب ضبط السلوك الطلابي في مدارس الكويت .

هدف الدراسة : آراء الطلبة في أساليب ضبط السلوك الطلابي .

منهجية الدراسة: وصفية في إطارها النظري ، تحليلية في إطارها الميداني .

نتائج الدراسة : التفاعل زاد تحصيل الطلبة الدراسي ، وفي دراسة أخرى : ١٩٩٣ : أن المشاركة، وممارسة

الحرية والتفاعل، والحوار، والمرونة تؤدي إلى دافعية أكثر للتّحصيل الدراسي، تحقق معدلاً جيداً في النمو الشخصي للطلّاب .

تبين هذه الدراسات أنّ واقع كثير من المدرّسين والمعلّمين يتّسم بغياب ممارسة السلوك الإنساني، والتّفاعل

، كما تبين أهمية استخدام هذا السلوك في زيادة التّحصيل الدراسي ، وتحقيق معدّلات جيّدة في النمو

الشّخصي للطلّاب .

٥٦ دراسة عبد السلام ، شوقي : (١٩٩٩) المنوفية.

اتّجاهات المدرّسين والطلّبة نحو السلوك الديمقراطي في المدرسة، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة اتّجاهات

المدرّسين والطلّبة نحو السلوك الديمقراطي في المدرسة.

اتّبع الباحث في هذه الدراسة نهجاً وصفيّاً في إطارها النظري، ومنهجاً تجريبياً في إطارها الميداني.

جاءت نتائج الدراسة لتؤكد تفضيل الطلبة التعامل القائم على المشاركة والتّسامح في التّدريس، وكلّ هذا يحقّق

معدّلات أعلى في الأداء الأكاديمي ، والأنشطة الطّلابية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

٥١ دراسة هبيرون: (١٩٨٣).

(1983 , p 32 , M. democratic Education , Heprvvn).

التّربية الديمقراطيّة داخل الصّف . وهدفها: معرفة طريقة ممارسة الديمقراطيّة داخل الصّف ، والمدرسة

اتّبع الباحث في هذه الدّراسة منهجيّة وصفيّة في إطارها النظري ، تجريبية في إطارها الميداني اعتمدت مجموعة من الأنشطة لكلّ من الطّلبة والمدرّسين من خلال ممارسات ومواقف تعليميّة .

فكانت نتائج الدّراسة كما يأتي؛وضّحت الدّراسة طريقة ممارسة الدّيموقراطيّة داخل الصّف ،والمدرسة .

٠٢ دراسة ببرا،نيركسون: (١٩٩٦) . (Nerkison - Barb & others p, 24 , 1996) .

اكتسّاب السّلك الدّيموقراطي داخل الصّف . تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة طريقة ممارسة الدّيموقراطيّة داخل الصّف ،والمدرسة الدّراسة منهجيّة: وصفيّة في إطارها النظري ، تجريبية في إطارها الميداني اعتمدت برنامجاً طبّق في المدارس المتوسطة من والمدرّسين من خلال ممارسات ومواقف تعليميّة .وضّحت الدّراسة أنّ الطّلبة يقبلون بسعادة إلى المشاركة والتّعاون،واتّخاذ القرار .

٠٣ دراسة كنوب: (١٩٩٨) . (Nancy Lauies Knop P ,45, 1998)

المناخ الدّيموقراطي ،والتّفاعل للمدرّسين .

تهدف هذه الدّراسة إلى تنمية المناخ الدّيموقراطي والمشاركة الإيجابية للمدرّسين معرفة طريقة ممارسة الدّيموقراطيّة والتّفاعل مع البيئة في مواقف حياتيّة.

منهجية الدّراسة وصفيّة في إطارها النظري ، تجريبية في إطارها الميداني اعتمدت برنامجاً طبّق في المدارس المتوسطة من والمدرّسين من خلال ممارسات ومواقف تعليميّة .

أظهرت نتائج الدّراسة : إمكانية تنمية المناخ الدّيموقراطي والمشاركة الإيجابية للمدرّسين وممارسة التّفاعل مع البيئة في مواقف حياتيّة.:

٠٤ دراسة رولين: (١٩٩٨) . (Rulin , R, B: p,37 ,1998)

الكشف عن حدود الدّيموقراطيّة الرّشيدة في التّفاعل مع الطّلبة.

تهدف الدّراسة إلى تنمية المناخ الدّيموقراطي والمشاركة الإيجابية للمدرّسين ،ومعرفة طريقة ممارسة الدّيموقراطيّة والتّفاعل مع البيئة في مواقف حياتيّة

اتّبع الباحث في هذه الدّراسة منهجيّة وصفيّة في إطارها النظري ، تجريبية في إطارها الميداني . اعتمدت الدّراسة برنامجاً تجريبياً ، ومدرّسين اثنين .

أظهرت الدّراسة أنّ مستويات التّفاعل الديمقراطي عند هذين المدرّسين انّسمت بالضعف ، كما اتسم سلوكهما بالتشدد والقسوة وقد نتج عن ذلك نوع من التّسيّب .
وثمة دراسات كثيرة اهتمّت بالتّفاعل الاجتماعي :

كدراسة المطاوع، إبراهيم : ١٩٩٧ التي أكّدت على الشّروط الأساسيّة للمدرّس داخل الصّف ككفاية مهارة الانّصال ، بما في ذلك التّعبير اللّغوي ، والحسّ الاجتماعي ، والثّبات ، وحبّ العمل واتّساع الأفق والاستعداد القيادي ..

كما أكّدت دراسة اللّقاني ١٩٩٥ على المشاركة الحقيقيّة بين المدرّس والطّالب ، على أن يكون للطّالب دوره الفعّال في العمليّة التّعليميّة .

وأكّدت دراسة الشّيوخ ١٩٩٩ . ضرورة الابتعاد عن الاتّجاه التسلّطي لتعميق مفهوم الدّيموقراطية وتأصيله في سلوك الطّلبة

وأكّدت دراسة الصّغير : ١٩٩٦ ضرورة إعداد المدرّس لا من حيث تنمية قدراته العقليّة وتزويده بالمعارف لنقلها إلى الطّلبة فحسب ، بل تزويده بالمهارات التي تمكّنه من إشباع حاجات الطّلبة النّفسيّة والاجتماعيّة والعقليّة ...

ماقدّمته الدّراسات السّابقة :

ركّزت الدّراسات السّابقة على ما تتطلّبه متغيّرات العصر ومستجدّاته وأهمّها ما يأتي :

- (١) تنمية وتطوير مهارات السلوك الإنساني والاجتماعي .
- (٢) تغيير أداء المدرّس وتطويره ، وتطوير البرامج التّربّية له ؛ بحيث تؤكّد على مفاهيم جديدة في الصّف تتناسب مع حجم المتغيّرات والاحتياجات الجديدة .

٣) تغيير وتطوير محتوى المناهج، والطرائق والأهداف ليتمكن المدرّس من فهم ما يدور حوله من متغيرات والتكيف معها. تلتنقي الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة في هذه الأهداف. إلّا أنّها تختلف معها في عدد أفرادها، والوسط التّعليمي؛ مكانه وزمانه، ونوع المادّة، ولا تتّجه هذه الدّراسة إلى تحديد خصائص هذه المادّة، أو خصائص الطّالب في هذه المرحلة، بل تتّجه إلى الرّبط بين هذه الخصائص، وبين ما ينبغي أن يكتسبه المدرّس والطّالب، وما يجب تنميته ضمن الصّف لتتّق مع حاجات المادّة والمتعلّم .

هذا ويتطلّب العصر صورة جديدة للمدرّس تلغي دوره التّقليديّ، والطرائق التّقليديّة، وتجعله قادراً على التّفاعل والمشاركة وإكساب الطّلبة مهارات إنسانيّة واجتماعيّة،و من خلال أقصى درجات التّفاعل داخل الصّف .

فائدة الدراسات السابقة:

استقادت الباحث من الدراسات السابقة في بناء أدوات دراسته واختباراتها، وبناء استبانته، وبطاقة الملاحظة وفي الوسائل الإحصائيّة المناسبة لدراسته، والمقارنة بين نتائج دراسته ونتائج الدراسات السابقة.

البرنامج المقترح :

تبين من الدّراسات السابقة كدراسة كنوب: (١٩٩٨). أنّ ثمة ضعفاً في أداء السّلك الإنساني، والتّفاعلي داخل الصّف، وفي مادّة اللّغة العربيّة: (إلهام : ٢٠٠٠، ٢١٢). وهذا يستدعي برنامجاً تدريبياً يحقّق الوظيفة الأكاديميّة، والاجتماعيّة لتتسجم مهاراته مع متغيّرات العصر؛ لذا تتناول هذه الدّراسة تصوّراً لبرنامج تدريبي لتنمية وتطوير مهارات السّلك الإنساني وسلوك التّفاعل لدى مدرّسي اللّغة العربيّة؛ بغية تحسين أدائهم في الصّف، وتحقيق أقصى درجات التّفاعل داخل الصّف تلبية لاحتياجات طلبتهم التّعليميّة، والتّعلّميّة، والفكريّة، والمعرفيّة، والقيميّة، والسلوكيّة كافّة، والاتّجاهات، وفقاً لمتغيّرات العصر .

أولاً: أهداف البرنامج المقترح :

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات السّلك الإنساني وسلوك التّفاعل الاجتماعي وتطويرها والتّعرف إلى

أثرها في رفع مستوى تحصيل طلبة الصّف الثّاني من الحلقة الثّانية للتّعليم الأساسي في ثانويات مدينة دير الزّور .

بضوء أهداف الدراسة السابقة الذكر للبرنامج التجريبي المقترح اختار الباحث ثلاثة نصوص كمضمون

للبرنامج، تطرح مجموعة من المفاهيم ، يتمّ التدرّب من خلالها لتحقيق أهداف الدراسة وتنمية المهارات

المحدّدة وتعميقها في سلوك الطلبة ، وتشتمل هذه النصوص على ما يأتي :

النّص الأوّل : رسالة من ولد إلى والده : موضوع يناقش مجموعة من المفاهيم ؛التعبير عن الرّأي، الحوار

المسؤوليّة ،التسامح المشاركة

النّص الثّاني: البحر : موضوع يناقش مجموعة من المفاهيم ؛ المسؤولية ، والتسامح والعدل والمساواة ، إبداء

الرّي ،تقبّل الرّأي الآخر ، وتحويلها إلى مشكلات ،وقضايا وخلق مناقشة مفتوحة حولها .

النّص الثّالث: وصيّة أمامة : موضوع يناقش مجموعة من المفاهيم ترتبط بالتسامح العقلي ، وعدم التّعصّب

نصوص مساعدة مختارة عن،الحرّيّة، والمشاركة، والعمل لتتّضح من خلالها مهارات السلوك الإنساني.

التّطبيق وأساليب وطرائق التّنفيذ :

أهمّ الطّرائق والأساليب المستخدمة كأساليب للتّدريب في البرنامج التجريبي المقترح ما يأتي :

{المحاضرة - الحوار والمناقشة - المائدة المستديرة - المناظرة -لجنة تقصّي الحقائق ؛ والعصف الذّهني

كأسلوب من أساليب المناقشة ...} . (الزّعبي : ٢٠٠٤ ، ١٥٤).

١ - الحوار والمناقشة:

يعتمد الباحث هذا الأسلوب في برنامجه التجريبي بهدف تدريب الطلبة على إدارة الحوار وتنظيم

المناقشة،وتفعيل العلاقة بين المتحاورين،وتحديد نقاط الاختلاف،وتوزيع الأسئلة،وتدعيم الأجوبة بالأدلة،وقبول

الرّأي الآخر المدعّم بالأدلة،وخلق روح المشاركة ، وتوزيع الأدوار والمسؤوليّات، وتحاشي العنف والتّوتر؛

لإكسابهم مهارات ومعارف جديدة تناسب العصر،شريطة أن يتوقّر للمناقشة القيادة الواعية، لضمان حسن

إدارتها،ودقّة تنظيمها. (الزّعبي : ٢٠٠٤ ، ١٥٦).

ويرى الباحث أنّ هذا الأسلوب أسلوب تدريسي له أهميته في البرنامج التجريبي المقترح ؛ لكونه يتّفق مع أهدافه، ويتوقّع أنّه سيساعد الطّلبة في اكتساب مهارات ومعارف تناسب العصر وتواكبه، ويسهم إسهاماً جيّداً في إحداث التّفاعل الذي يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنيّة أطول .

٢- المائدة المستديرة :

أسلوب يستخدم الأسئلة في الأنشطة والمناقشة للقضايا الاختلافية بهدف جعل الطّلبة قادرين على المناقشة ، والتّعبير عن الذات ، وتحاشي التّعصّب وتناول الموضوع برؤية تؤدّي إلى فهم أوضح .

٣- المناظرة :

يعتمد هذا الأسلوب على تقسيم الطّلبة إلى فريقين يناظر كلّ منهما الآخر دفاعاً عن جانب من جوانب الموضوع المطروح مركزين على الحجج والبراهين والأدلة التي تؤيّده وتدعمه ، ويمكن تنظيم أكثر من مناظرة في حال تشعب القضية ، (إلهام : ٢٠٠٠ ، ٢٤٤) . ويتوقّع الباحث أنّه سيساعد الطّلبة في تنمية وتطوير مهارات جديدة تواكب العصر، وتناسب متطلّباته كمهارات الحوار والمناقشة وغيرها من المهارات التي يتطلّبها العصر، وإكسابهم معارف متنوّعة ، والقدرة على التّعبير والنّقد، وتنمية التّفكير النّقدي، ويسهم إسهاماً جيّداً في توضيح الأفكار وإحداث التّفاعل الذي يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنيّة أطول.

٤- لجنة تقصّي الحقائق :

أسلوب في المناقشة داخل الصّف، يعتمد على اختيار الموضوع الملائم ، واللّجنة من طلبة الصّف ، وتحديد أدوار اللّجنة بعد إعطاء فكرة عن الموضوع ، وإلقاء كلّ عضو من أعضاء اللّجنة كلمة قصيرة وموجزة - لا تتجاوز خمسة دقائق - عن الموضوع أمام طلبة الصّف ؛ ليتمكّن كلّ طلبة الصّف من معرفة أفكار الموضوع المتعدّدة، وطرح أسئلة على أعضاء اللّجنة . (المرجع السّابق : ٢٤٣) .

٥- أساليب المناقشة :

٥/١: العصف الذّهني :

يعتمد هذا الأسلوب على تحديد المشكلة، ومشاركة الطلبة بفاعلية، من خلال حصولهم على قدر من المعلومات حول الموضوع، ومن خلال القراءة والمطالعة والاستماع، وتحديد الأسئلة، وطرح الآراء ، وتلخيص الإجابات والآراء .

يساعد هذا الأسلوب على تطوير مهارات الإلقاء والاستماع، وطرح الأفكار، وتوضيحها، والتفاعل والمشاركة. اختار الباحث هذه الأساليب لكونها ترتبط بطبيعة المادة التعليمية؛ مادة اللغة العربية، وبأهداف البرنامج التجريبي، ويتوقع أن تحقق درجة عالية من التفاعل، والمشاركة، وأن تنمي مهارات الاستماع الجيد لدى الطلبة ، وإكسابهم مهارة الأداء الجيد، والبحث، والتقويم ، والمشاركة، والنقد، والنقد الذاتي، والقدرة على استخدام الأدلة والحجج والبراهين الواقعية والمنطقية ، ومن خلالها يمكن اكتساب معارف ومعلومات جديدة، والاحتفاظ بها لفترة أطول، واكتساب مهارات جديدة تناسب العصر . (الزعبي: ٢٠٠٤ ، ١٥٦) و (إلهام : ٢٠٠٠ ، ٢٤٤) . كما تنمي لدى المدرّس مهارات إلقاء الأسئلة، والقيادة والنقد ، وتنمي مهارات الملاحظة وإدارة الصف وتنظيم الطلبة.

من هذا المنطلق يمكن تحديد خطوط البرنامج التجريبي العريضة ، وأهم ما يجعله أكثر فاعلية، وهي ما يأتي:

البطاقة الخاصة بالطلبة :

اعتمد الباحث أسلوباً متدرجاً خماسي المستويات كما ورد في دراسة كل من (مراد: ٢٠٠٠) و(إلهام : ٢٠٠٠) مع بعض التعديلات والتغييرات المناسبة :

التقدير	ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً
الوزن النسبي	٠	١	٢	٣	٤

بطاقة الملاحظة الخاصة بالطلبة :

تم اختيار مجموعتين روعي التكافؤ فيما بينهما من حيث مستوى التحصيل والعمر .

مجموعة (١) الأولى منهما تمثل المجموعة التجريبية؛ حيث درّسها مدرّس متدرب على البرنامج المقترح

مجموعة (٢) الثانية لم يتدرب مدرّسها على البرنامج المقترح .

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين ، قام الباحث و موجّه الاختصاص ، والمدرّسة التي تم تدريبها على استخدام

بطاقة الملاحظة بتطبيق البطاقة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج ظهرت

النتائج الآتية .

بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعتين ؛ التجريبية ، والضابطة في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق

البرنامج كما يأتي : التجريبية = (١٢٦.٧) ، والضابطة = (١٢٤.٩) . كما هو مبين

في الجدول (٧)

جدول (٧)

يبين الفرق بين متوسط درجات المجموعتين في تنمية المهارات قبل التجريب

المجموعة	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
التجريبية	٧٨	١٢٦.٧	٩.٤	٠.٠٤	غير دالة
الضابطة	٧٨	١٢٤.٩	١٣.٣		

يتضح من الجدول السابق (٧) أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان حيث لا توجد فروق دالة

بينهما . وقد تمّ تنمية عدد من المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية كما هو مبين في الجدول (٨)

جدول (٨) :

يبين الفرق بين متوسط درجات المجموعتين في تنمية المهارات بعد التجريب

المهارات	متوسط درجات التجريبية	النسبة	متوسط درجات الضابطة	النسبة
----------	-----------------------	--------	---------------------	--------

الاستماع	٤٠	%٧٨.٤	٣٠	%٥٨.٢
النقد	٣٨	%٧٦.٤	١١	%٢١.٥
الاتصال	٤٥	%٨٨.٢	١٣	%٢٥.٥
التواصل	٤٣	%٨٤.٣	١٤	%٢٧.٠١
التعبير عن الذات	٣٩	%٧٦.٥	٩	%١٧.٦
المشاركة	٤٦	%٨٩.١	١٤	%٢٧.٠١
الاختلاف	٤٣	%٨٤.٤	١٢	%٢٣.٥
احترام الآخر	٤٠	%٧٨.٤	٨	%١٣.٧
التسامح	٤٣	%٨٤.٣	٧	%١٣.٧
التعاون	٤٤	%٨٨.٤	٢٢	%٤٣.١

يتضح من الجدول (٨) أنه قد تم بالفعل تنمية مهارات الاستماع والنقد ، ومهارات الاتصال والتواصل والتعبير عن الذات ، والمشاركة ، والاختلاف ، واحترام الآخر، والتسامح، والتعاون ، لدى أفراد المجموعة التجريبية ؛ مجموعة الطلبة الذين تم تدريب مدرّسهم في مادّة اللّغة العربيّة ، في حين أن تلك المهارات لم يتم تنميتها لدى المجموعة الضابطة حيث لم يتم تدريب مدرّسهم على تنميتها في هذه المادّة.

وقد بلغ مجموع متوسط درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج التجريبي (٤٠١) للمجموعة التجريبية، وللمجموعة الضابطة (١٤١)، فكانت قيمة (ت) (

٨,٧) كما هو مبين الجدول (٩) :

الجدول (٩)

جدول يبيّن الفرق بين متوسط درجات الطلاب بعد تطبيق البرنامج التجريبي

المجموعات	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدالة
تجريبية	٧٨	٤٠١	٤٢,١	٨,٧	دالة
ضابطة	٧٨	١٤١	١٨,٢		

يتضح من الجدول (٩) أن الفرق بين المجموعتين؛ المجموعة التجريبية ،والمجموعة الضابطة كبيرو هذا يبيّن بوضوح أن أداء المدرّس الذي تم تدريبه في البرنامج المقترح ربّما أثر على طلبته ، وأكسبهم المهارات الاجتماعية التي تتسم بالتفاعل والمشاركة داخل الصّف ,كما أكسبهم السلوك الإنساني , ولعل ذلك يوضح أن تنمية مهارات المدرّس تنعكس إيجاباً على سلوك الطلبة ، وعلى أدائهم، بل وتسهم بشكل واضح في تنمية مهاراتهم الاجتماعية ،كما يوضح أن التدريس وفق المنهج التكاملي عملية تفاعلية بين المدرّسين والطلبة؛ فكل الطرفين يسهمان في نجاح العملية التعليمية من خلال المهارات التي أكدت الدراسة على أهميتها.

التفاعل الاجتماعي :

التقدير	لا يوجد	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً
الوزن النسبي :	٠	١	٢	٣	٤
بنود بطاقة قياس النمو الاجتماعي					
١- التحدث بأدب و لباقة .					
٢- المشاركة مع الآخرين .					
٣- حسن التعامل مع الزملاء والتعاون معهم .					
٤ - الاهتمام بقضايا الزملاء ومشكلاتهم .					
٥ - كسب ودّ الزملاء و صداقاتهم .					
٦ - حسن المحاورة مع الآخرين .					

* البطاقة الخاصة بالمدرسين :

التقدير:	لا يوجد	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً
الوزن النسبي:	صفر	١	٢	٣	٤

بطاقة الملاحظة الخاصة بالمدرسين :

بنود البطاقة الخاصة بالمدرسين :

أولاً : مهارات السلوك الإنساني :

					١ - إعطاء الطالب حريّة التعبير عن رأيه .
					٢ تشجيع الطلبة على إعطاء إجابات صحيحة من ضمن المنهج
					٣ - مناقشة مشكلات الطلبة الدراسية.
					٤ - الاهتمام بإجابات الطلبة .
					٥ - تحديد مسؤولية كل طالب .
					٦- التشجيع على التفكير المستقل.
					٧ - التشجيع على النقد البناء .
					٨ - التركيز على نسبية الحقائق .
					٩ - إشراك الطلبة الخجولين ،وتشجيعهم على المشاركة .
					١٠ - إشاعة الطمأنينة والود في الصف .
					١١ - تشجيع الطلبة على تقديم إجابات غير مألوفة
					١٢ - إدارة الصف بشكل ديمقراطي .
					١٣ - التركيز على اكتشاف شخصية المتعلم.
					١٤ - تحدي قدرات الطلبة وعقولهم.
					١٥ - مناقشة المسلمات والثوابت .
					١٦ - تنمية مهارة التعاون بين الطلبة .
ثانياً : مهارات اتخاذ القرار.الربط بين المادة والقضايا المحلية والعلمية من خلال الأمثلة .					
					١٧ - تشجيع الطالب الذي يحفظ عن ظهر قلب .
					١٨ - الربط بين المواقف اللغوية والمشكلات الحياتيّة .
					١٩- عرض وجهات النظر المتباينة والمختلفة.
					٢٠ - استخدام الأحداث الجارية كأمثلة .
					٢١ - السماح للطلبة بالاستفسار عما هو غامض .
					٢٢ - الاعتماد على الطلبة في التقديم للدرس والشرح .
					٢٣ - تدريب الطلبة على النقد والتقييم

					٤ ٢- تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة وحل المشكلات
					٥ ٢- الاستفادة من خبرات الطلبة وحسن توظيفها.
					٢٦ - إشراك الطلبة في إنتاج وسائل تعليمية وعرضها واستخدامها
ثالثاً : مهارات التفاعل الاجتماعي :					
					٢٧ - احترام أسئلة الطلبة ومناقشتها في الصف.
					٢٨ - ربط المعلومات بسياقها الاجتماعي
					٢٨ - توزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من الطلبة
					٢٩ - اعتماد أسئلة تنمي التفكير .
					٣٠ - مساعدة الطلبة في الإجابة عن تساؤلاتهم.
					٣١ - إعطاء الطلبة الفرصة الكافية للإجابة عن الأسئلة المطروحة
					٣٢ - مناداة الطلاب بأسمائهم أثناء الحوار.
					٣٣ - تحاشي الإجابات الجماعية .
					٣٤ - تشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار.
					٣٥ - توجيه أسئلة من خارج المنهج .
					٣٦ - الاعتماد على مصادر متعددة في الإجابة.
					٣٧ - التشجيع على المطالعة والبحث.
					٣٨ - التفاعل مع جميع الطلبة
					٣٩ - استخدام الحوار
					٤٠ - تدريب الطلبة على التقييم والنقد الذاتي .
رابعاً : مهارات التدريس :					
					٤١ - الاهتمام بجميع الطلبة.
					٤٢ - يتحاشى إخراج الطالب خارج الصف.
					٤٣ - يتسامح مع الطلبة ويرفق بهم .

					٤٤ - احترام الطلبة المجدين وتقديرهم.
					٤٥ - معالجة الأخطاء بأسلوب مرن.
					٤٦ - مقاطعة الطلبة إبان التكلم
					٤٧ - قبول الاعتراض أو التشكيك في الآراء أو الأفكار من قبل الطلبة.
					٤٨ - تعزيز الإجابات الصحيحة
					٤٩ - تقبل إجابات الطلبة بصدور ربح وتصويب الخطأ بروح مرحة .
					٥٠ - يتسم بالموضوعية في إصدار الأحكام وعلاقته مع الطلبة.
					٥١ - يناقش المسلمات والثوابت .
					٥٢ - يربط المعلومات بسياقها الاجتماعي .
					٥٣ - يستفيد من خبرة الطالب ويوظفها .
					٥٤ - يعدّ قائمة بالمراجع ويوجّه الطلبة للاستفادة منها .
					٥٥ - عدم قبول الدعابة في الصف
					٥٦ - الاهتمام بإجابات الطالب وحديثه .
					٥٧ - إشاعة جو الود والطمأنينة في الصف.
					٥٨ - تحديد المراجع وتوجيه الطلبة للاستفادة منها.
					٥٩ - توخّي الحزم مع الطلبة.
					٦٠ - التحلي بآداب المناقشة أثناء الخلاف.

اطّلع الباحث - بحدود قدرته - على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت البرامج التدريبية وتناولت مهارات السلوك الإنساني - والتعامل الاجتماعي والإنساني ؛ للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في هذه الدراسة ، وتحديد المهارات المراد قياسها وتنميتها .

٢- حُدِّدَت المهارات وصيغ البرنامج التجريبي الذي يحقق الهدف ؛ وهو تنمية تلك المهارات لدى مدرّسي مادة اللغة العربيّة، وتمّ تطبيق البرنامج وفق الخطوات والتوقيت والشروط المحدّدة والمشار إليها في أدوات البحث والإطار النظري وإجراءاته .

٣ - تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال تطبيق اختبار قبلي، وتطبيق بطاقة

٤- أعدّ الاختبار التحصيلي: أعدّ الباحث الاختبار التحصيلي للمعارف والحقائق في النصوص المعتمدة ، من نوع الاختيار من متعدد ، وفق الخطوات العلمية المتعارف عليها عند إعداد الاختبارات بحيث تقيس جميع

جميع المعارف والحقائق التي تمّ تحديدها ، وجميع مستويات الأهداف المعرفيّة ، تكوّن الاختبار من ٣٠ بنداً لكلّ بند درجتان بدرجة نهائيّة قدرها ٦٠ درجة، حيث عرض الاختبار على المختصّين من ذوي الخبرة وموجّهي اللّغة العربيّ ومدرّسيها لمعرفة صدقه وسلامة صياغة بنوده وفقراته، ومناسبته للطلّبة عيّنة التجريب. فجاء عامل الاتّفاق (٠،٨٠) وهي نسبة تجعلنا نثق بصدقه .

ولحساب ثباته تمّ تطبيقه على عيّنة مؤلّفة من (٢٥) طالباً من غير طلبة العيّنة لمُدّة ١٥ يوماً ثم أعيد تطبيقه عليها فكانت درجة الثّبات مناسبة كما يبيّنها الجدول الآتي:
عدد الطّلبة : ٢٥ طالباً .

٣٦ - ٢٩ - ٣٥ - ٣٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣١ - ٤٩ - ٤٤ - ٢٢ - ٢٩ - ٣٤ - ٣٣ -	التطبيق ١
٣٣ - ٣١ - ٤٩ - ٣٤ - ٣٢ - ٣١ - ٣٠ - ١٨ - ٢٥ - ٣٧ - ٣٤ - ٣٥ .	
المجموع = ٨٣٤ . المتوسط = ٣٦، ٣٣	

٤١ - ٥٦ - ٤٤ - ٥١ - ٣٨ - ٤٤ - ٤٥ - ٤٠ - ٥٧ - ٤٣ - ٣٦ - ٤٦ - ٤٢ -	تطبيق ٢
٤٧ - ٥٨ - ٤٥ - ٤٨ - ٥٢ - ٤١ - ٥٥ - ٣٩ - ٥٤ - ٤٨ - ٣٧ - ٥٢	
المجموع = ١١٥٩ . المتوسط = ٣٦، ٤٦	

فجاءت النتيجة دالّة على الثّبات كما هو مبين في الجدول الآتي:

التطبيق الثاني	التطبيق الاول		
.860(**)	1	Pearson Correlation	التطبيق الاول
.000	.	Sig. (2-tailed)	
25	25	N	
1	.860(**)	Pearson Correlation	التطبيق الثاني
.	.000	Sig. (2-tailed)	
25	25	N	

** Correlation is significant at the 0.01 level (

وحّد زمن الاختبار ب(٩٠) دقيقة بعد أن أصبح صالحاً للتطبيق على عيّنة البحث
الاختبار التحصيلي البعدي:

طُبِقَ البرنامج لمدة (٣) أسابيع على المجموعة التجريبية بمعدل خمس حصص في الأسبوع، وتم قياس مدى تمكن المدرّسين من المهارات التي سبق تحديدها، وحُسِبَ متوسط الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة، والانحراف المعياري كما هو مبين في الجدول (١) .

جدول (١)

يبين الجدول متوسط درجات مدرّسي اللغة العربيّة قبل تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعات	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الضابطة	14	122,6	8,75	0,04	غير دالة
التجريبية	14	123,8	8,79		

يبين هذا الجدول متوسط درجات مدرّسي ،ومدرّسات اللغة العربيّة في المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج التدريبي .

يتضح من الجدول السابق أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين حيث لا يوجد فروق دالة بينهما كما تمّ حساب قيمة (ت) في تطبيق بطاقة الملاحظة البعدي وكانت النتائج مبينة في جدول (٢) كالآتي :

يبين جدول (٢) متوسط درجات المدرّسين من المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة البعدي وقيمة (ت).

جدول (٢)

يبين الجدول الفرق بين متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي للبطاقة

المجموعة	عدد	متوسط	النسبة	الانحراف	ت	الدلالة
التجريبية	14	243	%91/60	20/1	8/1	دالة 0/01
الضابطة	14	124	%52/72	47/1		

يتضح من الجدول السابق (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0/01) ويبين أن التحسن في متوسط درجات المجموعة التجريبية تفوق المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للبطاقة .

أما عدد المعلمين الذين بلغوا درجة التمكن في المجموعتين بالنسبة لمهارات سلوك التفاعل الاجتماعي فيبينها

جدول (3)

جدول (3)

المجموعة	عدد المعلمين	المتكّنون من أداء سلوك التفاعل الاجتماعي	متوسط الدرجات	النسبة
التجريبية	14	8	572	53,3%
ضابطة	14	2	128	13,3%

يوضح الجدول (3) أن نسبة الذين تمكنوا من أداء سلوك التفاعل الاجتماعي من المدرّسين (المجموعة التجريبية) كانوا 53,3% مقابل نسبة 13,3% من مدرّسي المجموعة الضابطة .

وإنّ عدد المدرّسين الذين بلغوا درجة التمكن في المجموعتين بالنسبة لمهارات اتخاذ القرار يبينها جدول (4)

جدول (4)

يبين نسبة متقني مهارات اتخاذ القرار

المجموعة	عدد المدرّسين	متقنو مهارات اتخاذ القرار	متوسط الدرجات	النسبة
التجريبية	14	10	640	66,6%
الضابطة	14	3	192	20%

يوضح الجدول السابق (4) أن نسبة المدرّسين في المجموعة التجريبية الذين أتقنوا مهارات اتخاذ القرار وتحديد نقاط الصراع كانت (66,6%) مقابل نسبة (20%) من مدرّسي المجموعة الضابطة وهذه نسبة توضح أن هناك فروقاً واضحة لصالح المجموعة التجريبية .

ويبين جدول (5) عدد المدرّسين المتمكنين في المجموعتين من مهارات العلاقات الإنسانية :

جدول (5)

المجموعة	المدرّسون	المتكّنون من أداء السلوك الإنساني	متوسط الدرجات/ النسبة
التجريبية	14	7	33,3%
الضابطة	14	3	20%

يوضح الجدول (5) أن نسبة المجموعة التجريبية المتمكنة من أداء مهارات العلاقات الإنسانية هي (33,3%)، مقابل (20%) من المجموعة الضابطة ، ويوضح هذا الجدول أن الفروق بين المجموعتين في الأداء ليست واسعة جداً كما هو الحال في الجدولين السابقين (مهارات سلوك التفاعل الاجتماعي واتخاذ القرار)؛ وهذا يعني أن تنمية مهارات العلاقات الإنسانية ليس سهلاً بل يحتاج لفترات تدريبية أطول .

وقد بلغ عدد المدرّسين المتمكنين من أداء السلوك الإنساني في تدريس مادة اللغة العربية في المجموعة التجريبية (١١) مدرّساً وفي المجموعة الضابطة (٣) مدرّسين و يوضّح ذلك الجدول رقم (٦)

جدول (٦)

المجموعة	المدرّسون	عدد المتمكنين	متوسط الدرجات	النسبة المئوية
التجريبية	14	11	704	43,3%
الضابطة	14	3	192	20%

يوضح الجدول رقم (6) أن نسبة المتمكنين من أداء مهارات السلوك الإنساني من المجموعة التجريبية (43,3%) مقابل (20%) من المجموعة الضابطة مما يكشف عن وجود فروق واضحة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ، ومما يوضح فاعلية البرنامج التجريبي

بطاقة الملاحظة الخاصة بالطلبة :

تم اختيار شعبتين روعي التكافؤ فيما بينهما من حيث مستوى التحصيل والعمر .

شعبة (١) الأولى منهما تمثل المجموعة التجريبية؛ حيث درّسها مدرّس متدرب على البرنامج المقترح

الشعبة (٢) الثانية لم يتدرب مدرّسها على البرنامج المقترح .

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين ، قام الباحث و موجّه الاختصاص ، والمدرّسة التي تم تدريبها على استخدام

بطاقة الملاحظة بتطبيق البطاقة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج فظهرت

النتائج الآتية .

بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعتين ؛ التجريبية ، والضابطة في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق

البرنامج كما يأتي : التجريبية = (١٢٦.٧) ، والضابطة = (١٢٤.٩) . كما هو مبين

في الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

المجموعة	العينة	متوسط الدرجات	الانحراف	قيمة ن	الدلالة
التجريبية	٧٨	١٢٦.٧	٩.٤	٠.٠٤	غير دالة

الضابطة	٧٨	١٢٤.٩	١٣.٣		
---------	----	-------	------	--	--

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان حيث لا توجد فروق دالة بينهما .

وقد تمّ تنمية عدد من المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية كما هو مبين في الجدول رقم (٨)
جدول رقم (٨) :

المهارات	متوسط درجات التجريبية	النسبة	متوسط درجات الضابطة	النسبة
الاستماع	٤٠	%٧٨.٤	٣٠	%٥٨.٢
النقد	٣٨	%٧٦.٤	١١	%٢١.٥
الاتصال	٤٥	%٨٨.٢	١٣	%٢٥.٥
التواصل	٤٣	%٨٤.٣	١٤	%٢٧.٠١
التعبير عن الذات	٣٩	%٧٦.٥	٩	%١٧.٦
المشاركة	٤٦	%٨٩.١	١٤	%٢٧.٠١
الاختلاف	٤٣	%٨٤.٤	١٢	%٢٣.٥
احترام الآخر	٤٠	%٧٨.٤	٨	%١٣.٧
التسامح	٤٣	%٨٤.٣	٧	%١٣.٧
التعاون	٤٤	%٨٨.٤	٢٢	%٤٣.١

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه قد تم بالفعل تنمية مهارات الاستماع والنقد، ومهارات الاتصال والتواصل، والتعبير عن الذات، والمشاركة، والاختلاف، واحترام الآخر، والتسامح، والتعاون، لدى أفراد المجموعة التجريبية (مجموعة الطلبة الذين تم تدريب مدرّسهم في مادّة اللّغة العربيّة)، في حين أن تلك المهارات لم يتمّ تنميتها لدى المجموعة الضابطة حيث لم يتمّ تدريب مدرّسهم على تنميتها في هذه المادّة.

وقد بلغ مجموع متوسط درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج التجريبي (٤٠١) للمجموعة التجريبية، وللمجموعة الضابطة (١٤١)، فكانت قيمة (ت) (٨,٧) كما هو مبين الجدول رقم (٩) :

الجدول رقم (٩)

المجموعات	عدد الطلبة	المتوسط	الانحراف	ت	الدالة
تجريبية	٧٨	٤٠١	٤٢,١	٨,٧	دالة
ضابطة	٧٨	١٤١	١٨,٢		

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن الفرق بين المجموعتين؛ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة كبيرو هذا يبين بوضوح أن أداء المدرّس الذي تم تدريبه في البرنامج المقترح قد أثر على طلبته، وأكسبهم المهارات الاجتماعية التي تنتم بالتفاعل والمشاركة داخل الصف، كما أكسبهم السلوك الإنساني، ولعل ذلك يوضح أن تنمية مهارات المدرّس تنعكس إيجاباً على سلوك الطلبة، وعلى أدائهم، بل وتسهم بشكل واضح في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، كما يوضح أن التدريس وفق المنهج التكاملي عملية تفاعلية بين كل من المدرّسين والطلبة؛ فكل الطرفين يسهمان في نجاح العملية التعليمية من خلال المهارات التي أكدت الدراسة على أهميتها.

ملخص الدراسة باللغة العربية :

يفرض الواقع المعاصر بمعطياته حركة تغيير وتنمية وتطوير في العملية التربوية التعليمية والتعلمية؛ وذلك لمواجهة مناهج تدريس تقليدية، وطرائق تقليدية؛ تنمط المعارف، وتقتل الإبداع، أو تحد منه، وتعوق النمو الحرّ لشخصية المتعلم، وترفض المخاطرة، وتعادي الابتكار، ولا تمسك بهذه الأمور كمفتاح حقيقي للتطور الشامل، والنهوض والتقدم، والدخول إلى هذا العصر بمعطياته ومستجداته؛ لذا اختار الباحث في هذه الدراسة عنصراً هاماً من عناصر العملية التعليمية والتربوية وفق المنهج التكاملي وهو المدرّس أملاً في تطوير أدائه، وإكسابه مهارات السلوك الإنساني، ومهارات سلوك التفاعل، لعلّه يتمكن من تغيير سلوك الطالب تغييراً إيجابياً، وذلك من خلال تحقيق أقصى درجات التفاعل الاجتماعي والإنساني بينهما، ومن خلال برنامج تجريبي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن للمدرّس تغيير أنماط سلوكه، وتحقيق هذا التفاعل في

أدائه، وسلوكه من خلال التدريب الجيد، وممارسة سلوك التفاعل داخل الصف، لينعكس بدوره على أداء الطلبة وسلوكهم، ويؤثر فيهم.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية :

مقترحات الدراسة :

يقدم الباحث بعض المقترحات بضوء نتائج هذه الدراسة وهي ما يأتي :

١- إعداد برامج تدريبية - أثناء الخدمة - لجميع المدرسين ؛ لتنمية المهارات الاجتماعية وإكسابهم السلوك الإنساني .

٢- الاهتمام بتنمية مهارات المدرسين وتزويدهم بمهارات تواكب معطيات العصر ، وإعداد أدلة لهم لعلها تساعدهم على تحسين التعامل مع الطلبة ، وتزويد النواصل والاتصال والتفاعل داخل الصف .

٣- إعداد المدرسين ، والاهتمام بتدريبهم قبل الخدمة ، وأثناءها والعمل على تطوير أدائهم لتمكينهم من استخدام السلوك التفاعلي، والمدخل الإنساني، والاجتماعي في التدريس ، وممارسة السلوك الإنساني، لإكساب الطلبة مهارات اجتماعية، وإنسانية من خلال أقصى درجات التفاعل في الصف.

٤- تدريب المدرسين ، والطلبة على الأنشطة التي تسمح لهم بممارسة السلوك الإنساني ؛ مثل (انتخابات الفصل - الاشتراك في الندوات والاجتماعات - المقصف المدرسي - الرحلات)

٥ - التأكيد على القيم المرتبطة بالسلوك الإنساني وتدريب المدرس على اكتسابها؛ على أن يكون مرشداً، وموجهاً لكافة مهارات العمل الاجتماعي .

٦- العمل على ربط مؤسسة المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية بالمجتمع ومشكلاته وقضاياها ؛ بحيث تصبح المدرسة صادقة في التعبير عن المجتمع ، ولن يتسنى تحقيق هذا الهدف إلا من خلال مدرّسٍ واعٍ مدركٍ لقيم السلوك الإنساني ، وكيفية ممارستها داخل الصف ، وخارجه ، شريطة أن يكون سلوكه متسقاً مع أفكاره، ومبادئه ، واتجاهاته.

المصادر و المراجع:

١ - أبو زيد، محمود: تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية، مركز الكتاب والنشر، ط ١، القاهرة ١٩٩١،

٢ - اسكاروس، فيليب : القاهرة ؛ تحديد النمط الديمقراطي في سلوك الفرد، ودور التربية في تنميته المركز القومي للبحوث والتنمية، القاهرة، ١٩٩٠ .

٣ - الزاوي ، عبد الرحمن جوانب الحرية لدى المدرسين وتطبيقاتها التربوية ، سوهاج، ١٩٩٠

٤ - زكريا، إبراهيم : هيجل أو المثالية المطلقة - عبقریات فلسفية ، القاهرة مكتبة مصر : ١٩٧٠ .

٥- الصغير، محمد : تنمية الكفاءات المهنية اللازمة لمعلم اللغة العربية ، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية ، ١٩٩٦ .

٦ - فرحات ، محمد السعيد : أنموذج مقترح لبرنامج الدورات التدريبية أثناء الخدمة ، المؤتمر السنوي الأول

لكليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية في ٢٣ -٢٥ يناير ١٩٩٢ .

٧ - عبد الرحمن، إبراهيم : رقة المدرسين ، وخبراتهم مع الطلبة ، مجلة التربية ، كلية التربية الزقازيق ، ١٩٩٢ .

٨ - اللقاني ، أحمد : المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩ .

٩ - المطاوع، إبراهيم : التجديد التربوي، أوراق عربية وعالمية، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٩٧

١٠ - وطفة، علي أسعد : بنية السلطة ، وإشكالية التسلط في الوطن العربي مركز الدراسات الوحدة العربية ، بيروت سبتمبر ١٩٩٩ .

المجلات والنشرات والدوريات والتقارير :

١- برتراند راسل : حكمة الغرب، ترجمة فؤاد زكريا، جزء ٢، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٣

٢ - جابر ، عبد الحميد: تقرير اللجنة الدوليّة للقرن ٢١ ، ١٩٩٨ .

٣ - سلّوم ، طاهر عبد الكريم :فاعليّة منحى التّكامل والتّعاون في المشروعات في تشكيل الاتّجاهات البيئيّة والتّديريّة، مجلّة جامعة دمشق ،مجلّد ٢١ ،العددالأوّل ٢٠٠٥ ، ،
من الدّراسات السّابقة

٤ - الشّيخ ،عبدالله : الديموقراطية والمعلّم ،ورقة مقدّمة إلى مؤتمر التّربية والديموقراطية الكويت
المجلّة التّربويّة ،كلّيّة التّربية ، ٢٦ / ١١ ، ١٩٩٩ .

٥ - فرج عبد الحميد ،إلهام: برنامج مقترح لتنمية السّلك الديموقراطي عند تدريس مادّة الفلسفة ،عالم التّربية
، عدد ١ ، السّنة الأولى، مايو ٢٠٠٠ .

٦ - فرج عبد الحميد ،إلهام : القضايا السّياسيّة المعاصرة في مناهج التّربية الوطنيّة في المرحلة الثّانويّة ،
عدد ٤٤ ، ديسمبر ، ١٩٩٦ .

٦ - عبد السّلام ، شوقي : المنوفيّة؛ اتّجاهات المدرّسين الطّلبة نحو السّلك الدّيموقراطي في المدرسة ،
مجلّة البحوث النّفسيّة والتّربويّة ، التّربية ، المنوفيّة ، ع ٧ ، ١٩٩٩ .

٧ - الهاجري ، عبد الله : (١٩٩٣) الكويت؛ آراء الطّلبة في أساليب ضبط السّلك الطّلابي في مدارس
الكويت ،المجلّة التّربويّة ،كلّيّة التّربية ، مجلس النشر العلمي، ع ٢٧ ، ١٩٩٩):

المراجع الأجنبية :

1 : Heprvvn .M .democratic Education in Shoois

classrooms and, National council for social studies Bulletin ,1983

2 : Nerkison -Barb & others (1996) helbing preservice teachers
Constrict their owan philosophies of teaching through Relaction,
U , s , District of Columbia

3: Rulin , R , B:improving speaking and listening skill, San Fransisco
Jose , Bass ,(1988) .

4 : Nancy Lauies Knop:Reconstrucling physical Education in an urban
Secondary School to creat more democratic leaming environnement
Teaching as practice , PH . Ddegree . the ohio stal university (1998)

الملحقات

المحكّمون :

أ.د. فخر الدين القلا - أ.د. أحمد كنعان - د. جلال السناد - أ.د. سلوى مرتضى - أ.د. إيمان
العز - د. أ.د. جمال سليمان - د. نوفل إبراهيم - د. ريم زكريا - د. فوزي درويش - د. وليد
الخلف - د. مناف سلامة.

الموجهون الأوائل في وزارة التربية : محمود رشيدات ، ميساء أبو شنب ، ليلي محمد.

الموجهون الأوائل في مديرية التربية بدير الزور: محمد سعيد عبدالله موجه التربية وعلم النفس ،حسن حمزة

،موجه لغة عربيّة، صبحي الحمد ،موجه لغة عربيّة - حسن العلي، موجه لغة عربيّة.

وعدد من الزملاء المدرسين القدامى : رمضان سعيد - مصطفى بجاج - طارق علوان - بشرى عواد.

بسم الله الرَّحْمَن الرَّحِيم

بعد الشَّكر والتَّقدير للسَّيِّد المشرف أعرض ما يأتي:

اشتملت الدَّراسة على خمسة فصول: ١- مشكلة الدَّراسة وأهدافها وأهميَّتها. ٢- اذراسات السَّابقة. ٣- المنهج التَّكاملي؛ نشأته وواقعه ومفهومه. ٤ - منهجيَّة الدَّراسة. ٥ - الدَّراسة الإجماليَّة والمقترحات، بمعدَّل (١٩٠) صفحة عدا الملحقات: ١-٢.

الدَّراسة الإجماليَّة:

حصل الباحث على موافقة مديرية التربية بدير الزور رقم / ١١٤٦ / ٣ ص ب / لتطبيق الدراسة وتجريب المنهج في بداية الفصل الدراسي الثاني يوم الأحد ، تاريخ ٢٧ / ١ للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ ، والذي انتهى بتاريخ ٣١ / ٥ / ٢٠٠٨ ، ومدته أربعة أشهر وأسبوع، وقد مرت عملية التجريب بالمرحلة الآتية :

حصر الباحث المواد والأدوات التي يتطلبها تنفيذ التجريب ، فوّر المواد والأدوات التي لم تتوفر، والتقى بالمجموعتين، وبالمدرّسين منفّذي المنهج ، وأعطاهم فكرة عن التجريب، وتدرّس المنهج وأكّد على أهمية التقيّد بنماذج الأنشطة المعدة لهذا الغرض.

جرى التطبيق في ثانوية الشهيد عادل الحاج هنيدي بدير الزور وفق المعيار المحكّم والمعدّل بعد التحكيم؛ لاختبار مدى التكافؤ بين المجموعتين قبل التجريب : درجات النهاية العظمى: / ٦٠ / ستون درجة موزّعة، على الشكل الآتي: النصوص / ٢٤ / درجة، الإملاء والخط / ١٢ / درجة، النحو والصرف / ١٦ / درجة، التعبير / ٨ / درجات .

أ (معيار الاختبار التحصيلي البعدي : تكون الاختبار من (٣٠) ثلاثين بنداً، صيغ أربع وعشرون منها بطريقة الاختيار من متعدد؛ أعطيت درجتان للإجابة الصحيحة عن كل بند : (٤٨) والباقي للأسئلة المقالية؛ لكل سؤال ستّ درجات : (٣٦)، وتكون بذلك درجات الاختبار (٨٤) درجة، و (١٦) درجة للتعبير، المجموع (١٠٠) درجة. مدة الاختبار بين (٦٠ و ٧٠) دقيقة .

الاختبار : مجموعة من الأسئلة المحكّمة والمعدّلة وفق توجيهات المحكّمين، جربت قبل التطبيق النهائي،

لمعرفة مدى صدقها وثباتها، وقيست درجة تحصيل الطلبة قبل تطبيق البرنامج التجريبي، وبعده

أعدت الصورة الأولى للاختبار وعرضت مع البرنامج والأسئلة والأهداف والمعايير على محكّمين ذوي خبرة في كلفة التربية، وموجهي الاختصاص، وعدد من المدرّسين الأوائل وصولاً إلى توفّر عنصر الصدق ثم أعيدت إلى

المحكّمين لإبداء الرأي في التعديل ، وطبق على عينة قوامها (٢٥) طالباً وطالبة، غير عينة الدراسة

الأصلية، وأعيد الاختبار على الطلبة أنفسهم في الظروف ذاتها، والمقاييس نفسها بعد خمسة عشر يوماً من

إجرائه في المرّة الأولى، و حُسِبَ معامل الارتباط بين درجات التّحصيل في التّطبيق الأوّل، و التّطبيق الثّاني؛ لتحديد معامل الثّبات ودلالته.

*المجتمع الأصلي : عدد الطّلبة (٤٦٦٦) طالباً وطالبة. الذّكور : (٢٣٠١) ، الإناث (٢٣٦٥) . طلبة

التّعليم الخاص : (٥٥) طالباً وطالبة. الذّكور : (٤٦) ، الإناث (٩) .

*عينة الدّراسة : عشوائية من طلبة الصّف الثّامن في مدارس دير الزّور بعدد قدره (١٢٦) طالباً وطالبة .

(٦٤) في المجموعة التّجريبية ، و (٦٢) طالباً وطالبة في المجموعة الضّابطة ، الغائبون (٦) .

حسبت قيمة (ت) للتحقّق من التّكافؤ والتّجانس بين المجموعتين في بداية التّجربة، ولمعرفة الفروق بين

المتوسّطات في الاختبارين القبلي والبعدي وصولاً إلى النتائج الصّحيحة.

ضبط متغيّرات الدّراسة : تمّ ضبط أفراد العينة قبل تنفيذ التّجريب في المجموعتين بهدف تحقيق التّكافؤ بين

المجموعتين الضّابطة والتّجريبية ، وإيجاد نوع من التّجانس، بين أفراد المجموعتين كما يأتي : ضبط

المتغيّرات المتعلقة بأفراد العينة :

عدد الطّلبة : بلغ (١٢٦ طالباً وطالبة) استبعد المعيدون، واقتصروا على المستجدين

.

العمر الزّمني للطّلبة : بلغ متوسّط أعمار الطّلبة في المجموعتين بحسب واقع السّجلات الرّسمية (١٥) سنة

تقريباً، وقد تمّ استخدام اختبار (ت) لحساب الدّلالة الإحصائية للفرق بين متوسط أعمار طلبة المجموعتين

.

حدّد الباحث متوسط درجات الطّلبة عينة الدّراسة من خلال ما يأتي:

١ - درجاتهم النّهائية المكتسبة في مقرّر اللّغة العربيّة في نهاية الفصل الأوّل، حيث قورن متوسط مجموع

درجات المجموعة الضّابطة ، ومتوسّط درجات المجموعة التّجريبية قبل تطبيق الدّراسة التّجريبية

٢ - اختبار التّحصيل القبلي قبل الدّراسة التّجريبية تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات تحصيل

الطلبة في التطبيق الأول (س)، ودرجات تحصيلهم في التطبيق الثاني (ص). لتحديد معامل الثبات ودلالته؛ والتأكد منه.

طبقت أدوات البحث؛ حيث تم استخدام اختبار التحصيل القبلي كأداة للقياس؛ بهدف التعرف على الخلفية العلمية لطلبة المجموعتين في المجال المعرفي قبل إدخال المتغير المستقل، وتصحيح الاختبار، ورصد النتائج، والاحتفاظ بها، ولمعرفة الدلالة الإحصائية، والفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، روعي في التطبيق ما يأتي:

التنبيه إلى كتابة الاسم، الصف، المدرسة. شرح طريقة الاختبار، وإعطاء التعليمات للطلبة ضماناً لموضوعية الاختبار، وسلامة، التنبيه على زمن الإجابة (٧٠) دقيقة فقط، وأن كل ما يطبق على المجموعة التجريبية يطبق على المجموعة الضابطة

جمع الإجابات لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتفرغها لحساب التكافؤ بين المجموعتين تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام الحاسب الآلي وباستخدام اختبار (ت) لحساب المتوسطات الحسابية والفرق بينها، ومعرفة دلالاتها

قام عدد من الزملاء والزميلات ذوي الخبرة بتدريس المحتوى في بداية الفصل الثاني ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ ميلادي بإشراف مباشر من قبل الباحث بعد التدرب على المنهج، وتكوين فكرة عنه، وعن أهدافه ومراميه. وإشراف الموجه الاختصاصي الأول السيد حسان حمزة، والموجه السيد صبحي الحمد

زمن التدريس: الفصل الثاني؛ عشرة أسابيع، وبمعدل خمس ساعات أسبوعياً وقد روعي ما يأتي:

تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام المنهج التكاملي، وتنوعت طرائق التدريس وأساليبه وفق ما يتطلبه المنهج، وما توفر من خبرات، وأدوات، ووسائل، وإمكانات حيث قسم الطلبة إلى مجموعات.

وتدريس المجموعة الضابطة باستخدام المنهج مجزأ على شكل مهارات، وشرع بتطبيق المنهج التجريبي لاستقصاء أثره في تدريس مادة اللغة العربية، استخدمت الأدوات المناسبة أعاد الباحث اختبار التحصيل المعرفي على طلبة المجموعتين بهدف معرفة مدى تأثير المتغير المستقل، (المنهج التكاملي) على المتغير التابع .. وفق أنموذج الاختبار المعد مسبقاً، ثم صحت الإجابات، بعد تفرغها تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وتحليل النتائج وتفسيرها، واقتراح ما هو مناسب، وقد نأى الباحث بنفسه عن التصحيح تقادياً لأثر العامل الذاتي

تناول الباحث النتائج بالتفسير والتعليل وفق جداول إحصائية حددت المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية لمتغيرات الدراسة، وتحقق من مدى صحة الفرضيات عند مستوى التدكر، والفهم، والتطبيق، والبرنامج ككل والاتجاه، ومدى تفوق المجموعة التجريبية في النحو؛ حيث أخذت خمس إجابات وصحت، وأعطى لكل إجابة درجتان ، وقسم المجموع على ٢ / كما طبقت البطاقة ببحث تابع للدراسة خلال تطبيق البرنامج وحسبت نتائجها وفق المعايير والقوانين الإحصائية المبينة في الملحق (٢)

تمت معرفة حجم التأثير بمعرفة بعد متوسط مجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة بوحدات معيارية محددة في الدراسة .

والله ولي التوفيق ولفضيلة الأستاذ الدكتور فائق الاحترام والتقدير .

منهجية تعليم النّحو

دراسة تجريبية على طلبة الصّف الثّاني من الحلقة الثّانية للتّعليم الأساسي في ثانويات دير الزّور

المقدّمة :

يحتاج الإنسان المعاصر إلى تربية سليمة وصحيحة تقوّي شخصيّته ، وتحفظ وجوده وكيانه ، ولا يمكن أن تتحقّق له هذه التّربية ما لم يتوفّر له منهج تربوي تعليمي تعلّمي سليم وصحيح يواكب معطيات العصر ، وما لم يصحّح منهج التّلقي ؛ ذلك المنهج الذي يستقي منه فهمه لما حوله ، وإدراكه لما يحيط به، وفهم دوره في الحياة، ويقتضي الأمر كذلك إدراكه لجميع المفاهيم التي تؤثر في هذا المنهج؛ كمفهوم التّربية ، ومفهوم اللّغة، ومفهوم الفلسفة ، ومفهوم الدّين.. ومدى علاقتها بمفهوم المنهج وبخصائصه . (مذكور : ١٤، ١٩٩١) .

والمنهج التربوي التّعليمي التّعلّمي هو النّظام المتكامل من الحقائق والمعارف والمفاهيم والمعايير والقيم الثّابتة، والخبرات والمهارات الإنسانيّة المتغيرة التي تقدّمها المؤسسة التّربويّة لمتعلّميها ؛ بغية إيصالهم إلى

أقرب مراتب الكمال ، وتحقيق الأهداف المنشودة . (المرجع السّابق : ١٧، ١٩٩١)

و يعتبر الأدب نوعاً من أنواع القراءة، وتدرّس المشكلات النحويّة من خلال النّص أكثر نفعاً من تدرّسها منفصلة ؛لكون النّحو وسيلة من وسائل تقويم اللّسان والقلم.

ولم تعط مهارة التّحدّث حقها في التّعليم بل أخذت شكل التّعبير الشّفوي الذي لم يؤبه به، بل أهمل إهمالاً شديداً فأضحى بلا روح ؛لاعتماد طرائق التّدرّس على الإلقاء، وضعف حرّية التّعبير والمناقشة . (مراد وهبة: ٢٠٠٢ ، ٧) .

ومن المعلوم أنّ النّظرة التّكامليّة للغة تحتمّ توظيف كل مجالات اللّغة للتّحدّث والتّعبير؛ فاللّغة كلّ متكامل، ومنهج اللّغة العربيّة ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو وسيلة لغاية، وهي تعديل سلوك الطّلبة اللّغوي من خلال تفاعلهم مع خبرات وأنشطة المنهج،

تتطلّب التّغيّرات العلميّة والتّقنيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة السّريعة مناهج جديدة تواكب العصر وتتسجم مع معطياته ، وأنموذجاً جديداً من المدرّسين الواعين المدركين لطبيعة التّغيّرات وضرورة مسايرتها؛ لكون البرامج التّقليديّة تركّز في معظمها على الجّانب المهني بالمعنى المحدود، وتهمل جانب التّفاعل اللفظي

والاجتماعي، وما يرتبط بهما من مهارات، كما أنّ استخدام طرائق التّدرّس التّقليديّة المعتمدة على التّلقين، والتي تتعامل مع الطّلبة على أنّهم أطراف سلبية تنتهك حرمة التّفاعل، والسلوك الإنساني، وقد لوحظ من خلال

الدّراسات السّابقة أنّ ثمة قصوراً في أداء هذه المهارات ضمن الصّفوف، مما أدّى إلى ضرورة وجود برنامج

تجريبي مقترح لمعرفة مدى إمكانيّة تنمية وتطوير هذه المهارات في مادّة اللّغة العربيّة - لدى مدرّسيها

وطلّبتها - تلبية لاحتياجات المعلّم والمتعلّم؛ لذا لا بدّ من تحديد البرنامج التّجريبي المقترح ؛ لتتحدّد معالم

المنهج التّكاملي المقترح تحديداً دقيقاً وجيذاً؛ لتنمية المهارات التي يتطلّبها العصر، وللتّمكن من تحديد نوعيّة

المنهج المطلوب، ومجال تأثيره، وزمان ومكان تنفيذه، وأساليب تقديمه وتنفيذه؛ ليكون مؤثراً وفعالاً، وبأقلّ كلفة

ممكنة. (كمال حسني ، ومحمّد علي ، انتصار: ٢٠٠٠ ، ص ١٣٥) .

ويحاول الباحث في برنامجه التّجريبي أن يسير وفق هذا المنهج بعون الله تعالى

تدرّس النّحو والصّرف :

آ) النّحو والصّرف :

إنّ تحصيل النّحو ،وضبط اللّغة لا يأتي عن طريق حفظ القواعد أو استظهار الشّواهد ؛وإنّما يمكن تحصيل هذه المعرفة بالدّربة والمرانة ،وممارسة الأساليب العربيّة ، والتّدرب على طرائقهم التّعبيريّة دون اللّجوء إلى التّحليل والتّعليل أو التّفسير الذي ربّما يفسد هذه المعرفة ، ويشتّت الفكر ويصرفه إلى الفروع دون الأصول ، وقد جاء في فتوى ابن حزم النّحويّة في هذت المحال قوله : " وأمّ العلل فيه ففاسدة جداً . " (ابن حزم : ١٩٥٩ ، التّقيب لحدّ المنطق ، بيروت ، ٢٠٢) . من الملاحظ أنّ ابن حزم حينما يتناول النّحو يحدّد منهجين متباينين في الوسيلة ، متغايرين في الغاية .

المنهج الأوّل ويسمّيه منهج وظيفي : وهو ما يفيد في قوامة اللّسان ، وسلامة النّطق ، والخطاب وأداء الحاجة " وأقلّ ما يجزيء في تحقيق هذه الغاية من كتب النّحو ما جاء في كتاب النّحو الواضح للرّبيدي ، ((أو ما نحا نحوه كالموجز لابن السّراج ، وما أشبهه)) ، (ابن حزم : بلا ، ٦٢) .

ولا يرى ابن حزم داعياً إلى التّعمّق في جزئيات النّحو ، أو التّورّط في أصوله ، أو التّيه في شعابه وقضاياه ، وبخاصّة من كانت غايته تقويم اللّسان ، وسلامة النّطق ، والخطاب وأداء الغرض ، وترجمة الحاجة . ويبرّر ذلك بقوله : ((إنّ هذه الغاية مشغلة عن الأوكد ، ومقطعة دون الأوجب ، وإنّما هي تكاذيب ، فما وجه الشّغل بما هذه صفته ؟)) . (المرجع السّابق ، ٦٤) .

المنهج الثّاني : ويسمّيه منهج معيشي ؛ ويقصد به المنهج التّخصّصي ؛ وهذا مجال يقتصر على من أراد التّعمّق فيه ، والتّعمّق في قضاياها وتدبرها ، والدّراية بتفصيلاته ، والرّبط بين أسبابه ومسبّباته ، ((فهذا النّحو لا فائدة منه ، ولا منفعة فيه إلّا لمن أراد أن يجعله معاشاً ؛ أي تخصّصاً ، لكنّه وجه فاضل إذ أنّه باب من أبواب العلم على كلّ حال)) . (المرجع السّابق ، ٦٥) . يتّضح من هذا الموقف النّقدي للنّحو أنّه ذو أبعاد تربويّة من النّاحية التّعليميّة التّعلّميّة ؛ لأنّه ينبّه إلى مؤشّرات ذات أهميّة كبيرة في تدريس النّحو ، ويؤكد على بعض الوسائل المعينة في استيعابه من حيث النّظر إلى التّناسب الهام بين المنهج ، ونوعيّة المرحلة من جهة ، والمنهج والغاية من جهة أخرى .

فالتَّعلُّمُ الوظيفي يبقى مفيداً لمادّة النّحو ومألوفاً إذا ظلّ بمنأى عن الخوض في سرِّ القاعدة ، وبعيداً عن منطق السّياق، وعلة الدّلالة ؛ لأنّ الاضطرار إلى التّأويل والتّعليل والتّخريج يُجْزِيء المسألة الواحدة ويشتّتتها بالاطرادات، والتّفريعات التي تجعل طلب القاعدة الأساسيّة بعيداً عن غايته الأصليّة حين يوجّه عنايته إلى هذه التّفريعات والجزئيات دون أن يصيب القاعدة أو يقود إلى استيعابها (دمشقية ، عفيف: ١٩٧٨ ، ١١٦ ،) . من هذا المنطلق يرى الباحث أنّه من المفيد جداً في مرحلة التّعلُّم الوظيفي للنحو ووفق المنهج التّكاملي إدخال القاعدة البسيطة بتراكيب موافقة لنماذج العربيّة التي حملت فهم العرب ، وأداءهم للمعاني بهيئات التّعبير المختلفة ، والمواقف اللّغويّة المتنوّعة ، وأنماط البنى اللّغويّة المتعدّدة التي يقرؤها الطّلبة ، أو يحاكونها ، أو يكوّنونها .. وهذا ما أشار إليه ابن حزم بقوله : ((وأما علم النّحو فيرجع إلى مقدّمات محفوظة عن العرب الذين نريد معرفة تفهّمهم للمعاني بلغتهم)) . (ابن حزم : بلا ، ي ، ٦٥) .

إنّ السّماع عن العرب هو الأصل ، وما وضعه النّحاة من الشّواهد والأمثلة هي فروع لا يلتفت إليها في هذا

المجال لسببين :

أ : إنّ العرب لم تعلّل للغتها .

ب : إنّ أكثرها لم تتق بها .

لذا لا يمكن أن يتمّ تحصيل المعارف ، ولا يتأتّى الفهم إلّا بملاحظة تعبير العرب عن عموم المعاني لا عن خصوصها وعن كليّتها دون جزئياتها الدّقيقة ؛ ومن هنا تتضح أهميّة المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة ، وتعليم مادّة النّحو وفق هذا المنهج ؛ حيث يمكن اختيار النّصوص التي تتضمّن جملاً نحويّة ظاهريّة واضحة الدّلالة بسيطة ، التّركيب قويمة في بنيانها ، تصيب المعنى مباشرة دون التّواء ، وترتكز على المهارات النّحويّة الأساسيّة المطّردة دون النّظر إلى الغريب الشاذ والنّادر الذي لا يقاس عليه ، ويمكن حفظه بسهولة بعيداً عن الخلافات النّحويّة والاحتجاجات الخلافية بين النّحاة التي عدت على الأصل بالعلل تحليلاً وتأويلاً

فغَيَّبَ المقصود منه ،وطمست فهمه ؛لذا يرى الباحث وجوب خلقِ النَّصِّ في المنهج التَّكاملي من الشواهد النُّحويَّة ، والأمثلة الشَّعريَّة النَّمطيَّة

وضرورة الاعتماد على الجُملة البسيطة المحكيَّة المفيدة في مخاطبات النَّاس،وتخير الأقرب إلى تحقيق الهدف والغاية في مجال توظيف الكلمة ،واستخدامها وارتباطها بالمعنى ،من خلال النَّصِّ المفيد. ويوافق الباحث ابن حزم في رأيه برفض العلل رفضاً مطلقاً في تعليم النحو الوظيفي؛ لأنَّ العلة قد تستخدم للشيء وضدَّه ، وهذا الرِّفْض خصوصيَّة عند ابن حزم لا بدَّ منها في مرحلة التَّعليم الوظيفي لمادَّة النُّحو الذي يتمُّ فيه تسريب الجملة العربيَّة كما نطقت ، أو كما خلقت عند العرب ، ويتم من خلالها تسريب القاعدة النُّحويَّة ؛فهو يأخذ بمبدأ التَّدْرُج في التَّعليم ، وهو مبدأ تربويٍّ سليم ناضج إن دلَّ على شيء فإنَّما يدلُّ على وعي عميق ، وعمق في الإدراك ، وسعةٍ في التَّصوُّر. وهنا تبرز أهميَّة المنهج التَّكاملي في تدريس اللُّغة العربيَّة ،وتعليم مادَّة النُّحو وفق هذا المنهج ؛ الذي يمكن أن يسهِّل الصَّعب،ويتحاوَّى التَّعليل والتَّأويل من خلال اختيار النُّصوص الَّتِي تتضمَّن جملاً نحويَّة ظاهريَّة ،واضحة الدَّلالة، بسيطة التَّركيب، قوينة في بنائها،تصيب المعنى مباشرة دون التَّواء،وترتكز على المهارات النُّحويَّة الأساسيّة المطَّردة،ومن خلالها يتمُّ تسريب الفوائد النُّحويَّة؛لأنَّ القليل المغني من قواعد اللُّغة العربيَّة يحقِّقُ الغاية،ويحمي السَّليقة ويحرسها،وإنَّ الاستماع إلى القراءة المعبِّرة والسَّليمة، والالتزام بكلام العرب منطوقاً في نصوصهم من شأنه أن يبعث على تصوُّر هيئات التَّراكيب،ومواقع المرفوعات ،والمنصوبات ،والمجرورات حسبما تقتضيه المعاني في فترة قصيرة،وإنَّ هذا القصور في الأداء اللُّغوي،والضَّعف فيه والتَّدهور اللُّغوي وانحطاطه نتيجة الاختلاط،والعجمة الَّتِي أخذت سبيلها إلى الألسن يتطلَّب ضرورة العلاج وفق منهج سليم وصحيح ، والارتقاء بالأزمة اللُّغويَّة عن مسبباتها. فلا بأس من الإيغال في معرفة اللُّغة وتزويد المتعلِّم بثروة لغويَّة معينة على التَّعبير بعناية خفيفة من النُّحو.فكلَّما كانت الألفاظ غزيرة وثرة كانت المعاني أوضح ،وأشمل، وأدقَّ ،وأوضح ،وأكمل .

وقد نحا ابن مضاء منحى ابن حزم في الغاية المطلوبة من النُّحو على أن يكون وظيفياً إذ يقول : ((فمن وعى ذلك فقد نفعه الله بالتَّعليم،وهذه إلى صراط مستقيم)). (ابن مضاء ، القرطبي : ١٩٧٩ ، ٦٦).

أنشطة النحو والصرف :وهي عبارة عن أنشطة إثرائية :

آ (النحو :

استخراج الأفعال الواردة في النص، بيان نوعها، وحالات البناء أو الإعراب، وإعادة استخدامها في تراكيب جديدة، وجمل مستوحاة من النص المدروس .

استخراج الأسماء المصغرة والقياس عليها...

ضبط الكلمة التي يخطيء الطالب بقراءتها، وتحديد وظيفتها في الجملة، وحكمها لضبط الأسلوب، والحفاظ على سلامته نحويًا وصرفيًا، وعلى سلامة المعاني وتكاملها، ومنطقية العرض .

ضع صفة مناسبة لكل موصوف في جملة مفيدة وتامة واضبط الصفة والموصوف بالشكل التام فيما يأتي :

{ شوق ، حب..... ، حنين..... ، تحية ، بيني وبينك ماضٍ ، وصداقة ، وذمة ، وعهدٌ } .

كوّن عبارة مفيدة في المعنى تبدأ بأداة شرط جازمة ، وأخرى تبدأ بحرف شرط غير جازم .

ما مفرد كل من : الأنجم ، الأغاريد؟

أنواع الجمع : ١ - جمع مذكر سالم ٢ - جمع ٣ - جمع

لم يعيراك ، لم حذفت النون من يعيرانك؟

دلّ على معنى الفعل أخذ فيما يأتي :

أخذ يتابعه بعينه .

أخذ بناصيته .

أخذ حقّه بيده .أخذ بنصيحة والده .

حوّل الخطاب في الرسالة إلى الوالدة وغير ما يحتاج إلى التغيير .

ضع حرف الجر المناسب بعد كل فعل من الأفعال الآتية :

{ أشكر ... ك اهتمامك .. ي، أستمع ... قراءته،فتح عقله كلماته، أحتاج ... ه، أعنتي ...أمره { .

اشتق من المصدر (تجريب) المشتقات التي تدلّ على المعاني الآتية :

{ من يقوم بالتجريب : ، ما يقع عليه التجريب : }.

هات من الفعل (حَفَلَ) كلمات تدلّ على المعاني الآتية : {مكان الاحتفال _أكرمهُ واحتفى به - من

يقومون بالتكريم والاحتفال }.

ب (الصّرف :

استخلاص أفعال من النّص المقروء، لفظها بشكل سليم وصحيح،بناؤه للمجهول، وضبطها بالشّكل .

تغيير مواقع الفعل والفاعل وضبط الفعل وبيان حالاته:

{ الولد يبعث برسالة إلى أبيه ، الولدان برسالة إلى ، الأولاد برسالة إلى.....،

الولدان برسالة إلى } .

{ البنت برسالة إلى ، البنت برسالة إلى ، البنّتان.....

برسالة إلى } .

هات مضارع (ولج) وأمره ومصدره واضبطها بالشّكل .

ت (أنشطة الإملاء والكتابة :

هدفها :

إثارة الطّالب للكتابة،وتشويقه إليها،والتّدرّب على مهارات التّحرير العربي؛التّنظيم والتّرتيب والتّرقيم، وحسن

الخط وجودته وجماليّته ، وسلامته وصحّته نحويّاً وصرفيّاً ، وترابط المعاني ، وتكاملها .

الإملاء :

١ - استخلاص الكلمات التي تتضمن همزة، وتدوينها على الدفاتر .

٢ - تصنيف نوع الهمزة .

٣ - بيان سبب كتابتها بصورتها في النص وتعليقه .

٤ - التدرّب على كتابة كلمات مماثلة ،أو كتابة مقطع يشتمل على كلمات مماثلة .

الكتابة :

تدريب الطّلبة على قواعد الخطّ ومهاراته،ومراعاة السّرعة ، والوضوح ،والجماليّة، وتناسب الأحرف، وتباع
الكلمات ضمن مسافات ثابتة ، واتباع قواعد رسم الحروف ،ومراعاة حجمها شريطة أن تكون مقروءة بسهولة
ويسر .

والجماليّة تكون في النّظام والنّظافة ، والتّناسب .

التركيز على صورة الكلمة وشكلها ، وترتيب الجملة ، وتنظيمها ،والعناية بجماليّة الخط وصحّة الكتابة نحوياً
وصرفياً ،وتدريب الطّلبة على محاكاة مقاطع من نصّ قراءة الاستماع، والقياس عليه في الكتابة .
تدريب الطّلبة على تصويب مقاطع يكتنفها الخطأ، أو مكتوبة بخط سيء..

ث (أنشطة تعبيرية :

هدفها :

زيادة الثّروة اللّغويّة السّليمة، والصّحيحة .

إكساب الطّالب القدرة على تركيب الجمل وتنظيم الأفكار في وحدات تعبيرية.

إكساب الطّالب القدرة على ضبط نطق الكلمات والأحرف ، والقراءة المعبّرة ، واستخدام علامات الترقيم

استخداماً سليماً وصحيحاً .

إكساب الطالب القدرة على الالتزام بأداب الحديث والمناقشة ، والقدرة على الخطابة وارتجال الكلمات ، والقيادة ، والتعليق على الأخبار والأحداث الجارية ، وعرض الأفكار بأسلوب موضوعي ومنطقي .

تنمية مهارات البحث والرجوع إلى المراجع .

استخلاص مواقف لغوية ،وعبارات بليغة، وشواهد من نص الاستماع، وتشذيبها وتصويبها وترتيبها، ثم قراءتها، وتدوينها للاستعانة بها في التعبير .

محاكاة بعض مقاطع الرسالة وبخاصة المقدمة .

توظيف بعض المفردات في مواقف لغوية، والتدرب على استخدامها في مواقف حياتية.

استخلاص فقرة من نص الاستماع .

قراءته جملة فجملة بتؤدة وترو مع مراعاة الوقف.

تدوينها على اللوح ، وعلى الدفاتر .

تحديد عدد الجمل من قبل الطلبة .

تحديد أدوات الربط بين الجمل من قبل الطلبة .

محو أدوات الربط بين الجمل ، وإعادتها بعد تدوينها على الدفاتر.

كتابة بطاقات شكر، ومعايدة، وما إلى ذلك من الأنشطة الاجتماعية، وتسجيل محادثات ومناقشات ، وكتابة

محاضر وتقارير ورسائل ، وملخصات ...

تشجيع الطالب على التعبير عن مشاعر الفرح ، والحزن ، ووصف مظاهر الطبيعة ، وأحوال الناس ،

ومحاولة كتابة الشعر والقصص القصيرة والمقالات والخطب والمسرحيات ..

ج (الأنشطة النقدية والتقييمية والتلخيص :

تهدف إلى نقد النص والحكم عليه بضوء المعايير الموضوعية ، وإكساب الطالب القدرة على التعليل والتفسير والتحليل، والحكم على الشخصيات ، ونقد الكلام المسموع والعمل على ما يأتي:

١ - إكساب الطالب القدرة على تقييم المنطوق ؛أسلوبه ، دقة معلوماته ،،طريقة إلقائه.....

٢ - إكساب الطالب القدرة على التفريق بين الرأي الشخصي والحقائق المسلّم بها،وبين الواقع والخيال.

٣ - إكساب الطالب القدرة على وصف المشاعر .

٤ - استعراض ما تمّ اكتسابه من المعارف والحقائق والقيم والاتجاهات ومناقشته وترتيبها .

٥- كتابة رسالة موجزة ، أو مقالة تتضمن جوانب الموضوع المدروس في النصوص ،ونشرها في صحيفة المدرسة أوفي مجلة الصف .

طبّقت البطاقة على المجموعة التجريبية بواسطة الباحث، وموجّه الاختصاص ، ومعهما مدرّستان دُرّيتا على البرنامج،وخطوات تنفيذه ،لمدّة ثلاثة أسابيع، بواقع أربع ساعات أسبوعيا ..

طبّقت البطاقة في نهاية التدريب المدرّستان المتدربتان: بشرى عوّاد ، وماجدة كدوّ ، ثمّ حُسِبَ متوسط

الدرجات،و الانحراف المعياري ،فأتّضح أن المجموعتين متكافئتان،ولا توجد فروق دالة بينهما . (انظر

الملحق : الجدول رقم) . وفي التّطبيق البعدي تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات

المجموعة التجريبية ،ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة عند مستوى دلالة (0/01) فكان التّفوق في

متوسط درجات المجموعة التجريبية،وتبيّن أن نسبة الذين تمكنوا من أداء سلوك التفاعل الاجتماعي من

مدرّسي المجموعة التجريبية كانت (53,3%) مقابل نسبة (13,3%) من مدرّسي المجموعة الضّابطة.

مهارات اتخاذ القرار : تبيّن أن نسبة المدرّسين في المجموعة التجريبية الذين أتقنوا مهارات اتخاذ القرار ،

وتحديد نقاط الصراع كانت (66,6 %) مقابل نسبة (20 %) من مدرّسي المجموعة الضّابطة، وأن هناك

فروقا واضحة لصالح المجموعة التجريبية .

مهارات العلاقات الإنسانية : تبين أن نسبة المجموعة التجريبية المتمكنة من أداء مهارات العلاقات الإنسانية هي (33,3 %) ،مقابل (20 %) من المجموعة الضابطة ، وأن الفروق بين المجموعتين في الأداء ليست واسعة جداً؛ وهذا يعني أن تنمية مهارات العلاقات الإنسانية ليس سهلاً، إلا أنه يحتاج لفترات تدريبية أطول .

وقد بلغ عدد المدرسين المتمكنين من أداء السلوك الإنساني في المجموعة التجريبية: (١١) مدرساً وفي المجموعة الضابطة : (٣) مدرسين، ونسبة المتمكنين من أداء مهارات السلوك الإنساني من المجموعة التجريبية (43,3 %) مقابل (20 %) من المجموعة الضابطة مما يدل على وجود فروق واضحة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية ، ويؤكد فاعلية البرنامج التجريبي . (انظر الجدول رقم 6) .

الطلبة :

درس المجموعة التجريبية مدرس متدرب على البرنامج المقترح ، والضابطة لم يتدرب مدرّسها على البرنامج المقترح ، وقد روعي التكافؤ فيما بينهما من حيث مستوى التحصيل والعمر .

طبقت بطاقة الملاحظة على المجموعتين ، (ت- ض) قبل وبعد تطبيق البرنامج فظهرت النتائج الآتية :

بلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعتين ؛ في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج كما يأتي :

التجريبية = (١٢٦.٧) ، والضابطة = (١٢٤.٩) . فهما متكافئتان لا توجد فروق دالة بينهما .

تم تنمية وتطوير مهارات الاستماع والنقد، ومهارات الاتصال والتواصل، والتعبير عن الذات، والمشاركة، والاختلاف ، واحترام الآخر ، والتسامح، والتعاون، لدى أفراد المجموعة التجريبية، في حين أن تلك المهارات لم يتم تنميتها لدى المجموعة الضابطة . انظر الجدول رقم (٨) في الملحق .

وقد بلغ مجموع متوسط درجات الطلبة في المجموعتين في بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج التجريبي (

٤٠١) للتجريبية، و الضابطة (١٤١)، فكانت قيمة (ت= ٨,٧) كما في الجدول رقم (٩) .

إن الفرق بين المجموعتين كبير؛ وهذا يبين أن أداء المدرّس المتدرب في البرنامج المقترح قد أثر على طلبته

، وأكسبهم المهارات الاجتماعية التي تتسم بالتفاعل والمشاركة داخل الصف ، كما أكسبهم السلوك

الإنساني، ولعل ذلك يوضح أن تنمية مهارات المدرّس تنعكس إيجاباً على سلوك الطلبة، وعلى أدائهم، وتسهم بشكل واضح في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، كما يوضح أن التدريس وفق المنهج التكاملي عملية تفاعلية بين المدرّسين والطلبة؛ فكل الطرفين يسهمان في نجاح العملية التعليمية من خلال المهارات التي أكدت الدراسة على أهميتها.

- ١ - اعتمد الباحث في بناء أدواته على المراجع الآتية: (أحمد ، سمّية: عالم التربية : ٢٠٠٠، ٩٠، والدراسات السابقة)، وعلى خبرته في التدريس والإشراف على التربية العملية (د.ت. ت) في كلية التربية بدمشق ، ومعرفة أهداف بناء الأدوات، وخبرة أساتذته و زملائه.
- ٢ - التطبيق الاستطلاعي للتأكد من صحة التجريب، ومدى استيفائه شروط التطبيق، ومعرفة صعوباته.

٣ - قام الباحث بتحديد مهارات البرنامج التجريبي من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة

والبحوث، وأهداف تدريس اللغة العربية، ومقررات المؤتمرات وتوصياتها ومقترحاتها، وعدد من المراجع .. كما قام

بتحكيما من قبل المختصين والتربويين، وموجهي الاختصاص لمعرفة مدى شموليتها وسلامة صوغها

وصحتها، ومناسبة مجالها وتوزيعها .. كما قام بتعديلها وفق آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم. وقد بلغ عدد

المهارات / ٣٥ / مهارة وزعت على أربع مجموعات فجاءت كما يأتي :

أ : مهارات التفاعل اللفظي و الاجتماعي ؛ { بلغ عددها ١٢ مهارة } :

{ مهارة الاستماع، النقد والنقد الذاتي، التعبير عن الذات، المشاركة والعمل الجماعي، الاستجابة المناسبة

للأسئلة، تحديد المسؤوليات وتوزيعها، تحديد طرق توصيل المعلومات والمتابعة، أساليب المناقشة، التفاعل مع

الآخرين، تحديد الإجابات الخاطئة، تنفيذ القرار. }

ب : مهارات استخدام طرائق تدريس تفاعلية ؛ { بلغ عددها ٥ مهارات } :

{ الحوار ، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، ورشات العمل، أساليب المناقشة؛ كالعصف الذهني، المناظرة

، المائدة المستديرة. }

ت: مهارات السلوك الإنساني؛ { بلغ عددها ٨ مهارات } :

{ التعاون ، تحمل المسؤولية، مراعاة الفروق الفردية ، الصبر ، التسامح الفكري ، سعة الأفق، تحاشي

العنف والتوتر، الاتصال والتواصل } .

ث : مهارات اتخاذ القرارات، واختيار البدائل ؛ { بلغ عددها ١٠ مهارات } :

{ الاستجابة المناسبة على الأسئلة، علاقة السيطرة دونما قهر، تحديد الأدوار والتوقعات ، تحديد المسؤوليات

وتوزيعها ، تحديد نقاط الاهتمام، عزل الإجابات الخاطئة عن الإجابات الصحيحة ، تحديد طرق الوصول

إلى مصادر المعلومات، تحديد طرق المتابعة للمعلومات، تنفيذ القرار، تحديد طرق متابعة القرارات وتوزيع

ناتجه .

ولابد من الإشارة إلى هذه الأهداف للتّمكن من تحديد الأهداف الإجرائيّة للبرنامج المقترح - استناداً إلى

المتغيّرات - وهي كما يأتي :

- ١- تنمية مهارة التّفاعل مع المادّة .
- ٢- تنمية وتطوير مهارات الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة .
- ٣- تنمية وتطوير المهارات الاجتماعيّة .
- ٤ - تنمية وتطوير مهارة التّعامل مع الأسئلة .
- ٥ - إكساب الطّالب مهارات العلاقات الإنسانيّة، والتّفاعل الاجتماعي .
- ٦ - تنمية وتطوير مهارات استخدام استراتيجيّات تدريسيّة وطرائق وأساليب حديثة متعدّدة ومتنوعة.
- ٧- تنمية وتطوير مهارات حلّ المشكلات .
- ٨ - تنمية وتطوير مهارات الحوار المنطقي والهاديء .
- ٩ - تنمية وتطوير مهارات القرار وإصدار الأحكام على أسس علميّة وموضوعيّة .
- ١٠ - تنمية مهارات الإلمام بطرائق وأساليب التّدريس الحديثة، وتعزيز الخبرات في مجال تخصّص اللّغة العربيّة .
- ١١ - تنمية وتطوير مهارة النّقد والنّقد الذاتي .
- ١٢- تنمية وتطوير مهارة المشاركة وتحمل المسؤولية .
- ١٣ - تنمية وتطوير مهارة التّدوّق الأدبي.
- ١٤- تنمية وتطوير مهارة تقبّل الآخر .
- ١٥- تنمية وتطوير مهارة إدارة الصّف بروح تعاونيّة ودّيّة .
- ١٦- تنمية وتطوير مهارة التّعامل بروح العدل والمساواة .
- ١٧ - استخدام المواقف اللّغويّة في سياقات حياتيّة مختلفة.

- ١٨ - ترسيخ القيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية والصحية والتاريخية، وسائر القيم الإيجابية التي يتضمّنها المنهج المقترح في نفوس وأذهان الطلبة ما أمكن ذلك، والعمل على تعزيزها.
- ١٩ - استخدام المفاهيم والمعارف والحقائق المتنوعة لمساعدة المتعلمين على اقتراح الحلول المناسبة لحل المشكلات التي يواجهونها، بموضوعية، وبأسلوب علمي .
- تنمية المهارات والاتجاهات التي تمكّن الطلبة من المساهمة الإيجابية تجاه العلاقات البشرية في البيت والمدرسة والمجتمع.*

٥/ - شروط ومواصفات البرنامج المقترح :

- ((١ - ارتباطه بأعمار الطلبة ومستويات نضجهم ومجالات اهتماماتهم واستعدادهم وقدراتهم .
- ٢ - ارتباطه بالمشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة وبالطّموحات والمتغيّرات .
- ٣ - أن يستمدّ محتواه من معارف وخبرات حديثة .
- ٤ - اختيار أهدافه بمهارة .
- ٥ - استخدام مصادر تعليمية واسعة ومتنوعة .

٦ - (الاستناد إلى تقييم مفيد ومنظم وشامل .) (مراد ،سعيد : ٢٠٠٠ ، ٧٦) .

٥/٦ - معايير التخطيط للبرنامج المقترح :

تتطلب الحياة المعاصرة اعتماد معايير دقيقة لتحديد مستوى التحصيل ، ودرجة الإتقان والجودة للمعارف والمهارات والقيم.... ، والمعايير التربوية التعليمية -التعلمية هي عبارة عن معارف ومهارات ومواقف أساسية ينبغي أن تصاغ بدقة ووضوح لتعبر عن توقعات واضحة لما سيحصله الطلبة،وهي ضرورية لأنها تركز على نوعية التحصيل وجودته،وعلى المتعلم.

وهي عدة أنواع كما حدّتها وزارة التربية :

معايير المضمون: والمهارات ، التعليم والتعلم ،التطوير المهني .(وزارة التربية تطوير المناهج ، ٢٠٠٦ ، ٣٤)
وثمة عدة معايير قام الباحث بتحديد ما و مراعاتها عند التخطيط للبرنامج المقترح وأهمها ما يأتي* :

١ - تحديد أهداف البرنامج .

٢ - تحد يد زمن تطبيق البرنامج ومكانه .

٣ - اختيار المحتوى .

٤ - تنوع الأنشطة بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين المتعلمين .

٥ - استخدام الأساليب الحديثة والمناسبة في التدريب .

٦ - استخدام التّقييم في تنفيذ البرنامج .

٧ - متابعة البرنامج التدريبي.

مراد ، وهبة: ٩٩٩ ، ١٢٠ وكذلك مراد ،سعيد : ١٢٠، ٢٠٠٠ وسائر الدراسات السابقة .

٦- معايير منهج اللغة العربية وفق المنهج التكاملي:

- ٦/١ : التّعبير عن حسن الإصغاء ودقّته، وعن مدى فهمه للنّص المقروء أو المسموع ، و مدى قدرته على التّعبير عن ذاته {من خلال إجابات دقيقة وصحيحة عن الأسئلة المطروحة }.
- ٦/ ٢ : التّحدّث بلغة سليمة وواضحة ، وعرض أفكاره بشكل منظم ومتسلسل ،والإجابة عن الأسئلة إجابة سليمة تامة واضحة ،وممارسة الحوار والمناقشة الهادئة والمنطقية المدعّمة بالحجج والبراهين .
- ٦/ ٣ : التّعبير الكتابي الصّحيح والسّليم وفق معطيات الموضوع ، ومراعاة قواعد اللّغة، والخطّ والإملاء .
- ٦/ ٤ : قراءة نصّ مكتوب قراءة سليمة ومعبرة ؛ تلوين المقروء بالانفعالات المناسبة،ومراعاة رفع الصّوت وخفضه وفق المواقف اللّغوية،أو روايته عن ظهر قلب .
- ٦/ ٥ : تحليله مستخدماً التّفكير النّقدي ؛ يعالج المستوى الفكري،واللّغوي .
- ٦/ ٦ : تميّز نوع الفعل ، وحسن توظيفه،وتميّز الجملة الفعلية .
- ٦/ ٧ : يميّز الاسم ؛ اشتقاقه ، ووظيفته في الجملة ، وحكمه ،ويحسن توظيفه،وتميّز الجملة الاسمية .
- ٦/ ٨ : تعرّف الرّوابط ، ومتّمّات الجملة.يحاكي ويقيس؛أي يبني على منوال المواقف اللّغوية والتّراكيب والجمال .
- ٦/ ٩ : تميّز الأسلوب ،وتعرّف خصائصه ، وتقوّم المضمون وفق معايير الجودة ، { يبدي رأيه فيما قرأ ويربط النّصوص بدلالاتها،ويوازن ويقارن بينها ، متعرّفاً على العصر، والتّيّار }.
- ٦/١٠ : احترام نفسه والآخرين،وقيم المجتمع،والوطن، والأمة، والإنسانيّة ، تقدير أهميّة العمل،والمحافظة على البيئة ومواردها،وتمثّل هذه القيم ،وممارستها قولاً وعملاً في مواقف شتى..
- ٦/ ١١ : الاعتماد على النّفس ،وربط الماضي بالحاضر والنّظّاع إلى المستقبل .
- ٦/ ١٢ : تميّز النّصوص الشّعريّة وتذوّقها ، واختيار ما هو جميل وبلغ ، وتوظّفه في كتاباته.
- ٦/ ١٣ : حسن التّعامل مع التّقانات المعاصرة ،وتوظيفها في خدمة مادّة اللّغة العربيّة، واكتساب قدرات النّواصل المتنوّعة وفق معطيات الحاسوب وقدراته.

٦/١٤ : استخدام المراجع والمصادر ، ونمو الميل الشّديد للمطالعة ، واكتساب المعارف والمهارات والحقائق والمعلومات ذاتيّاً ومن موارد متعدّدة.

٦/١٥ : القدرة على التّسيق والتّنظيم والترتيب

العاطفة والوجدان :

وتعني الأحاسيس والمشاعر ، والانفعالات، وكل ما يثير القاريء منها، ومدى تأثيرها في نفس المتلقّي ، وما تحدّثه من مشاركة الحب، أو البغض، أو الرّضا، أو الحزن أو السّرور، وما فيها من الانفعالات الّتي تستجيب لها النّفس .

آ (ضع إشارة X أمام الإجابة

آ (ضع إشارة X أمام الإجابة الخاطئة.

١ - يثير النّصّ المشاعر .

٢ - لا يثير النّصّ أي نوع من المشاعر.

ب (يثير النّصّ المشاعر الآتية:

ضع إشارة / فوق المشاعر الّتي يثيرها النّص : { حنين، شوق، أسى، حسرة، تفاؤل وأمل، عتا

ولوم، شكوى، تشاؤم ويأس، سخرية وتهكّم }.

ج (ضع إشارة / فوق العاطفة الّتي تطفئ على النّص فيما يأتي :

العاطفة الّتي تطفئ على النّص؛ { ذاتيّة وخاصّة - إنسانيّة وشاملة } .

أَسْئَلَةُ مَبْسُطَةٍ وَوَاضِحَةٍ لِبَيَانِ سِمَاتِ الْعَاطِفَةِ ، وَتَنَوُّعِهَا ، وَوَحْدَتِهَا مَعَ التَّمَثِيلِ :

ضَعِ إِشَارَةً / أَمَامَ الْإِجَابَةِ الصَّحِيحَةِ فِيمَا يَأْتِي :

تَشْيِيعٌ فِي النَّصِّ وَحْدَةُ الْعَاطِفَةِ ، وَإِحْسَاسٌ نَفْسِيٌّ وَاحِدٌ .

تَتَعَدَّدُ الْحَالَاتُ النَّفْسِيَّةُ ، وَالْمَشَاعِرُ فِي النَّصِّ .

يَخْلُو النَّصُّ مِنَ الْعَاطِفَةِ .

أَسْئَلَةُ مَبْسُطَةٍ وَوَاضِحَةٍ لِبَيَانِ مَا يَأْتِي : صَدَقَ الْعَاطِفَةُ وَصَحَّتْهَا ، قَوَّتْهَا وَحَيَوَيْتَتْهَا ، اسْتَمَرَّارَهَا ، تَنَوُّعُهَا ،

سَمَوَّهَا مَعَ التَّمَثِيلِ :

حَدَّدَ نَوْعَ الْعَاطِفَةِ الَّتِي تَجِدُهَا فِي النَّصِّ فِيمَا يَأْتِي :

صَادِقَةٌ ، مَقْنَعَةٌ ، ضَعِيفَةٌ ، غَيْرُ مَتَدَفِّقَةٍ وَجْدَانِيًّا ، سَاجِجَةٌ وَسَطَحِيَّةٌ ، مَدْهَشَةٌ وَغَيْرُ مَأْلُوفَةٍ ، مَنَعْمَةٌ وَغَيْرُ سَامِيَةٍ .

أَسْئَلَةُ مَبْسُطَةٍ وَوَاضِحَةٍ لِبَيَانِ عِلَاقَةِ الْعَاطِفَةِ بِأَفْكَارِ النَّصِّ :

مَا عِلَاقَةُ الْعَاطِفَةِ بِأَفْكَارِ النَّصِّ ؟

الْفِكْرُ يَنْظُمُ الْعَاطِفَةَ وَيَسِيطِرُ عَلَيْهَا ؟

تَقْلِبُهَا فِي الْجَانِبِ الْفِكْرِيِّ ؟

التَّوَازُنُ بَيْنَ الْجَانِبِ الْفِكْرِيِّ وَالْعَاطِفِيِّ ؟

؛ { قَدِيمَةٌ مَتَدَاوِلَةٌ - جَدِيدَةٌ - قَدِيمَةٌ مَقْدَمَةٌ بِأَسْلُوبٍ جَدِيدٍ } .

مَثَلًا :

اقْرَأِ التَّرْكِيبَ الْآتِيَّ وَابْنِ عَلَى مَنَوَالِهِ :

كبر الولد وكبر معه حبه للاستقلال، وأن يترك ليحرب الحياة بنفسه.

أتم الجملة الآتية مستعيناً بما ورد في النص، وابن على منوالها.

كلما كبر الولد كبر، وكلما اشتدَّ عوده رغبته في التجربة.

وردت الأفكار الآتية في نص الرسالة رتبها متسلسلة كما وردت في النص؟

من الملاحظ أن ابن حزم حينما يتناول النحو يحدّد منهجين متباينين في الوسيلة ، متغايرين في الغاية.

الأول وظيفي : وهو ما يفيد في قوامة اللسان ، وسلامة النطق، والخطاب وأداء الحاجة " وأقلّ ما يجزيء في

تحقيق هذه الغاية من كتب النحو ما جاء في كتاب النحو الواضح للزبيدي ، ((أو ما نحا نحوه كالموجز

لابن السراج ، وما أشبهه))، (ابن حزم :بلا ، ٦٢) .

ولا يرى ابن حزم داعياً إلى التعمّق في جزئيات النحو ، أو التورّط في أصوله ، أو التّيه في شعابه وقضاياه ،

وبخاصّة من كانت غايته تقويم اللسان، وسلامة النطق ، والخطاب وأداء الغرض ، وترجمة الحاجة .ويبرّر

ذلك بقوله : ((إنّ هذه الغاية مشغلة عن الأوكد ، ومقطعة دون الأوجب ، وإنّما هي تكاذيب ، فما وجه

الشغل بما هذه صفته ؟)) . (المرجع السابق ، ٦٤) .

الثاني : معيشي ؛ أي التخصّصي ؛ وهذا مجال يقتصر على من أراد التعمّق فيه ، والتعمّق في قضاياها

وتدبرها ، والدراية بتفصيلاته ، والربط بين أسبابه ومسبباته ، ((فهذا النحو لا فائدة منه ، ولا منفعة فيه إلّا

لمن أراد أن يجعله معاشاً ؛ أي تخصّصاً ، لكنّه وجه فاضل إذ أنّه باب من أبواب العلم على كلّ حال)) . (

المرجع السابق ، ٦٥) .

يتّضح من هذا الموقف النقدي للنحو أنّه ذو أبعاد تربويّة من النّاحية التعليميّة التعلّميّة ؛ لأنّه ينبّه إلى

مؤشّرات ذات أهميّة كبيرة في تدريس النحو ، ويؤكّد على بعض الوسائل المعينة في استيعابه من حيث

النّظر إلى التّناسب الهام بين المنهج ، ونوعيّة المرحلة من جهة ، والمنهج والغاية من جهة أخرى .

فالتَّعلُّمُ الوظيفي يبقَى مفيداً لمادّة النّحو ومألوفاً إذا ظلّ بمنأى عن الخوض في سرِّ القاعدة ، وبعيداً عن منطق السّياق،وعلّة الدّلالة ؛ لأنّ الاضطرار إلى التّأويل والتّعليل والتّخريج يُجْزِيء المسألة الواحدة ويشتّتُها بالاطّرادات، والتّقرّيعات التي تجعل طلب القاعدة الأساسيّة بعيداً عن غايته الأصليّة حين يوجّه عنايته إلى هذه التّقرّيعات والجزئيات دون أن يصيب القاعدة أو يقود إلى استيعابها (دمشقية ، عفيف: ١٩٧٨ ، ١١٦ ،) . إنّ السّماع عن العرب هو الأصل ،وما وضعه النّحاة من الشّواهد والأمثلة هي فروع لا يلتفتُ إليها في

هذا المجال لسببين :

آ : إنّ العرب لم تعلّل للغتها .

ب: إنّ أكثرها لم تثق بها .

ويوافق الباحث ابن حزم في رأيه برفض العلل رفضاً مطلقاً في تعليم النحو الوظيفي؛ لأنّ العلّة قد تستخدم للشّيء وضدّه ، وهذا الرّفص خصوصيّة عند ابن حزم لا بدّ منها في مرحلة التّعليم الوظيفي لمادّة النّحو الّذي يتمّ فيه تسريب الجملة العربيّة كما نطقت ، أو كما خلقت عند العرب ، ويتم من خلالها تسريب القاعدة النّحويّة؛فهو يأخذ بمبدأ التّدريج في التّعليم ، وهو مبدأ تربويّ سليم ناضج إنّ دلّ على شيء فإنّما يدلّ على وعي عميق ، وعمق في الإدراك ، وسعة في التّصوّر . وهنا تبرز أهميّة المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة العربيّة ، وتعليم مادّة النّحو وفق هذا المنهج ؛ الّذي يمكن أن يسهّل الصّعب، ويتحاشى التّعليل والتّأويل من خلال اختيار النّصوص الّتي تتضمّن جملاً نحويّة ظاهريّة واضحة الدّلالة، بسيطة التّركيب، قوينة في بنائها،تصيب المعنى مباشرة دون التّواء،وترتكز على المهارات النّحويّة الأساسيّة المطّردة،ومن خلالها يتمّ تسريب الفوائد النّحويّة؛لأنّ القليل المغني من قواعد اللّغة العربيّة يحقّق الغاية،ويحمي السّليقة ويحرسها،وإنّ الاستماع إلى القراءة المعيرة والسّليمة، والالتزام بكلام العرب منطوقاً في نصوصهم من شأنه أن يبعث على تصوّر هيئات التّراكيب،ومواقع المرفوعات ،والمنصوبات ،والمجرورات حسبما تقتضيه المعاني في فترة قصيرة..

الأهداف الوجدانية لنصوص البرنامج :

أن يطبق الطالب نصائح المعلمين .

أن يقتدي الطالب بسلوك معلمه الإيجابي في التّضحية والتّقاني، والإخلاص في العمل .

أن يتّبع الطالب سلوك والديه ومدرّسيه في التّضحية والإيثار ، والعمل الجاد المثمر والبناء.

أن ينفذ الطالب نصائح والديه ويعمل بها .

أن يحدّد الطالب بعض الموارد الطبيعيّة ، ويبين أهميّتها ، وطرق المحافظة عليها .

أن يعطي الطالب أمثلة على طرق المحافظة على البيئة ، والموارد الطبيعيّة، ويطبّقها على نفسه .

أن يشارك الطالب في المحافظة على البيئة والموارد الطبيعيّة .

أن يتقبّل الطالب آراء الآخرين ، و يقدر مشاعرهم .

- أن يقوم الطالب بواجباته دون تلكؤ ، وبصدق وإخلاص .
- أن يعطي الطالب أمثلة على جهود العلماء ، أو الأدباء ، أو الكتّاب العاملين ، ويعمل على محاكاتها .
- أن يميّز الطالب بين ما هو خير ، وما هو شر .
- أن يبيّن الطالب فوائد محاكاة الأخيار ، ونتائجها .
- أن يبادر الطالب إلى فعل الخيرات ، والفضائل .
- أن يعرض الطالب مساهمة ما في فعل خير، أو مبادرة معللاً السبب .
- أن يسهم الطالب بمساعدة زملائه .
- أن يبيّن الطالب فوائد الاعتماد على النفس .
- أن يبيّن الطالب مساويء المقاطعة في الحديث ، أو الحوار ، أو المناقشة ، ويتحاشاها .
- أن يتحاشى الطالب الحديث في غير مناسبة أن يحدّد الطالب مواطن الجمال في النصوص الشعريّة أو النثرية ، ويوضّح قيمته وأهميّتها .
- أن يلقي الطالب بعض المواقف اللغويّة في النصوص المقترحة إلقاءً معبراً؛ كأبيات الشعر، والآيات
- أن يقبل الطالب على المطالعة بشغف ..
- أن يوظّف الطالب بعض الكلمات والتّعبيرات في جمل تامّة ومفيدة شفويّاً وكتابياً ، ويستخدمها في مواقف حياتيّة متنوّعة .
- أن يوظّف الطالب ما اختاره ، وما أعجبه من الجمل والعبارات، والأنماط الأسلوبية في تعبيره.
- أن يسرد الطالب قصّة سمعها أو قرأها ، أو يلخّص أحداثها.
- أن يسرد الطالب أحداث نص استمع إليه، أو أفكاره بتسلسل وبشكل منسّق ومنظّم .
- أن يلخّص الطالب الأفكار ، ويدوّنها
- أن يقرأ الطالب ما استخلصه قراءة سليمة معبرة .
- أن يدوّن الطالب ما استخلصه بخط واضح وجميل .

أن يقرأ الطالب النصوص قراءة جهريّة سليمة ومعبرة ، ملوّناً المقروء بالانفعالات المناسبة مراعيّاً خفض الصوت ورفعّه .

أن يلقي الطالب خطبة .

أن يكتب الطالب رسالة إلى والدته ، أو إلى صديق له

أن يكتب الطالب مقالة ، أو تقريراً مراعيّاً أدوات الرّبط وعلامات التّرقيم.

أن يكتب الطالب القاعدة العامّة المستخلصة بخط جميل ، ويقرأها قراءة صحيحة .

أن يعيد الطالب استخدام القاعدة ، ويطبّقها ما أمكن ذلك . - أن يتدرّب الطالب على استخراج عدد من مفردات النّص من المعجم ،

أن يوظّف الطالب ما استخرجه في جمل مفيدة.

أن يعيد دراسة أهمّ مفردات النّص بتوسّع ؛ تعريفها ، ومقارنتها بمفردات أخرى.

أن يستخدم الطالب بعض المفردات مرّة مثناة، ومرّة جمعاً في جمل مفيدة.

أن يتدرّب الطالب على ما استخرجه بشكل مباشر، أو غير مباشر من مفردات النّص من المعجم

أن يوظّف هذه المفردات في جمل مفيدة على شكل رسوم، كلمات متقاطعة، أحاجي وقصص.

أن يعطي الطالب عبارات تصف حادثه ما ، أو مشهداً ، و يرويها شفويّاً ، ويوظّف فيها ما درسه من

خصائص معجميّة ، و نحويّة ، و بلاغيّة ، وأسلوبيّة ، ويدخل فيها مفردات من الحياة المعاصرة واليوميّة .

أن يختار الطالب نماذج من النّص ، ويذكر مميّزاتها ، ويقيس عليها .

أن يعيد الطالب إنتاج النّص أو فقرة منه .

أن يحفظ الطالب أبيات منه ، أو مقطعاتاً من النّص النّثري، أو فقرة منه، أو ما أعجبه منه .m

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي

التسلسل	الزمرة الأولى	الزمرة الثانية	الزمرة الثالثة	الملاحظات
1	35	55	30	
2	34	39	31	
3	37	36	32	
4	25	29	34	
5	18	51	49	
6	40	34	33	
7	46	39	36	
8	42	22	29	
9	33	38	35	
10	36	40	38	
11	41	36	31	
12	30	33	34	
13	22	32	31	
14	39	51	49	
15	34	39	44	
16	46	18	22	
17	29	25	29	
18	36	37	34	
19	39	34	31	
20	55	35	33	60 عدد الطلبة =

2139,960 مجموع درجات جميع أفراد المجموعة =

=

المتوسط الحسابي

35,666

جدول درجات تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي

النسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثّانية	الزّمة الثّالثة	الملاحظات
1	38	41	24	
2	30	55	30	
3	23	24	40	
4	40	38	21	
5	46	37	53	
6	20	52	31	
7	46	21	41	
8	30	56	27	
9	46	44	30	
10	35	11	35	
11	32	31	23	

	15	44	31	12
	22	25	24	13
	42	40	22	14
	34	57	41	15
	38	43	27	16
	38	36	44	17
	38	46	15	18
	33	32	42	19
	20	54	40	20
2136 ,96	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
35,616	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	45	48	32	
2	37	57	37	
3	33	32	47	
4	52	44	29	
5	56	43	58	
6	32	57	39	
7	55	30	48	
8	38	58	32	
9	56	49	36	
10	44	20	42	
11	40	38	30	
12	39	51	23	
13	32	32	31	
14	34	47	50	

	40	58	52	15
	46	49	38	16
	45	41	52	17
	44	52	28	18
	39	39	49	19
	29	58	47	20
2496	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
41,60	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثّانية	الزّمة الثّالثة	الملاحظات
1	32	35	14	
2	28	45	25	
3	18	14	25	
4	32	31	11	
5	36	30	43	
6	16	42	24	
7	36	16	31	
8	25	46	15	
9	36	34	25	
10	30	9	30	
11	30	30	15	
12	30	34	10	
13	16	15	12	
14	15	32	32	

	26	42	35	15
	30	35	19	16
	30	31	36	17
	30	36	10	18
	20	28	36	19
	10	44	32	20
1733	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
28,88	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مستوى التذكر في الاختبار القبلي

التسلسل	الزمرة الأولى	الزمرة الثانية	الزمرة الثالثة	الملاحظات
1	5	8	5	
2	6	6	5	
3	6	6	5	
4	5	4	5	
5	3	8	8	
6	7	5	5	
7	7	7	6	
8	7	3	4	
9	5	6	5	
10	7	7	6	
11	6	6	5	
12	4	5	5	
13	6	5	4	

	7	8	5	14
	7	5	5	15
	2	2	4	16
	3	3	5	17
	4	6	6	18
	5	5	6	19
	5	6	9	20
327	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
5,45	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة الضابطة في مستوى التذكر في الاختبار القبلي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	5	9	5	
2	6	7	5	
3	6	6	5	
4	4	4	5	
5	3	8	7	
6	6	5	5	
7	6	7	6	
8	7	3	4	
9	5	6	5	
10	6	6	6	
11	6	6	5	
12	5	5	5	
13	6	5	4	
14	5	7	7	

	7	5	5	15
	2	1	4	16
	3	3	5	17
	4	6	5	18
	5	5	6	19
	5	6	8	20
313	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
5,21	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مستوى الفهم في الاختبار القبلي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	6	6	5	
2	6	8	2	
3	4	6	6	
4	7	6	2	
5	8	10	9	
6	8	6	5	
7	5	3	6	
8	8	6	4	
9	6	5	6	

	6	3	6	10
	4	7	6	11
	5	10	4	12
	4	2	3	13
	8	9	7	14
	6	7	3	15
	7	7	6	16
	6	2	2	17
	6	9	7	18
	5	6	7	19
	4	2	9	20
344	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
5,73	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة الضابطة في مستوى الفهم في الاختبار القبلي

النسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	5	8	2	
2	6	6	5	
3	4	7	6	
4	6	6	2	
5	7	6	8	
6	3	9	5	
7	7	6	6	
8	5	3	4	
9	7	6	6	
10	6	5	6	
11	6	3	4	
12	5	7	2	

	2	9	5	13
	8	4	4	14
	6	8	6	15
	6	7	3	16
	6	7	6	17
	6	2	2	18
	5	9	6	19
	4	6	6	20
329	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
5, 48	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق في الاختبار القبلي

التسلسل	الزمرة الأولى	الزمرة الثانية	الزمرة الثالثة	الملاحظات
1	4	٦	5	
2	5	5	4	
3	5	5	3	
4	3	3	4	
5	3	6	5	
6	5	4	4	
7	5	6	5	
8	6	2	3	
9	4	4	4	

	5	4	5	10
	4	4	5	11
	3	4	4	12
	3	4	5	13
	5	6	4	14
	6	4	4	15
	2	1	3	16
	2	3	4	17
	3	4	4	18
	4	4	5	19
	4	4	6	20
250	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
4,16	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة الضابطة في مستوى التطبيق في الاختبار القبلي

التسلسل	الزمرة الأولى	الزمرة الثانية	الزمرة الثالثة	الملاحظات
1	5	7	5	
2	6	5	3	
3	6	6	5	
4	2	4	5	
5	1	6	6	
6	6	5	5	
7	5	6	6	
8	6	1	2	
9	5	5	5	
10	6	6	6	
11	5	6	5	
12	3	5	5	
13	2	5	4	
14	5	6	6	

	6	5	5	15
	2	1	4	16
	1	2	4	17
	2	6	4	18
	3	2	5	19
	5	6	6	20
273	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
4,44	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مستوى التذكّر في الاختبار البعدي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثّانية	الزّمة الثّالثة	الملاحظات
1	11	10	7	
2	10	10	11	
3	10	10	10	
4	10	11	9	
5	8	11	10	
6	10	9	11	
7	10	9	11	
8	11	10	10	
9	8	10	10	
10	10	11	10	
11	11	11	11	
12	8	10	10	
13	11	10	11	
14	10	10	11	
15	7	11	10	

	8	8	9	16
	9	8	11	17
	11	10	10	18
	10	10	9	19
	10	9	10	20
575	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
9,58	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة الضابطة في مستوى التذكّر في الاختبار البعدي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثّانية	الزّمة الثّالثة	الملاحظات
1	5	8	4	
2	6	6	5	
3	6	6	4	
4	4	4	5	
5	3	7	7	
6	6	5	5	
7	6	7	6	
8	7	3	4	
9	4	6	5	
10	6	6	6	
11	6	6	5	
12	4	5	5	
13	6	4	4	
14	5	7	6	

	6	5	5	15
	2	1	4	16
	2	2	5	17
	4	6	5	18
	5	4	6	19
	5	6	7	20
300	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
5	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مستوى الفهم في الاختبار البعدي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	11	6	10	
2	11	11	7	
3	9	8	9	
4	10	9	8	
5	10	11	11	
6	10	9	10	
7	6	8	10	
8	11	10	9	
9	10	8	10	

	10	9	10	10
	8	10	10	11
	7	12	8	12
	7	5	8	13
	11	11	10	14
	10	10	9	15
	10	10	11	16
	10	9	8	17
	10	11	10	18
	9	10	10	19
	8	9	١١	20
567	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
9,45	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة الضابطة في مستوى الفهم في الاختبار البعدي

النسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	5	10	5	
2	6	6	7	
3	4	7	9	
4	6	6	5	
5	7	6	8	
6	3	9	5	
7	7	6	6	
8	7	5	6	
9	7	6	6	
10	6	6	6	
11	6	6	4	
12	5	7	2	

	2	9	4	13
	8	6	7	14
	6	8	6	15
	6	7	6	16
	6	7	6	17
	6	5	6	18
	7	9	6	19
	7	6	6	20
369	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
6,15	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق في الاختبار البعدي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	10	12	8	
2	11	10	9	
3	10	9	8	
4	10	7	9	
5	9	11	10	
6	10	6	5	
7	10	10	10	
8	11	7	8	
9	9	10	9	
10	10	10	10	
11	10	10	9	
12	11	9	9	
13	10	9	7	
14	9	11	8	
15	9	9	11	

	8	9	8	16
	9	108	11	17
	8	5	12	18
	9	9	10	19
	9	10	11	20
546	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
9,1	= المتوسط الحسابي			

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثّانية	الزّمة الثّالثة	الملاحظات
1	6	8	7	
2	7	5	8	
3	3	6	6	
4	5	5	7	
5	3	4	9	
6	5	4	8	
7	5	6	9	
8	7	5	4	
9	8	7	7	
10	8	6	9	
11	6	3	7	
12	4	2	8	
13	5	2	9	
14	4	7	9	
15	3	4	8	
16	2	4	3	
17	3	6	9	
18	5	5	5	
19	6	7	4	
20	5	4	1	
= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة				
المتوسّط الحسابي =				
5,566				
334				

جدول درجات تحصيل الذكور في الاختبار القبلي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثانية	الزّمة الثالثة	الملاحظات
1	32	35	12	
2	21	40	20	
3	11	13	12	
4	30	31	10	
5	31	30	41	
6	10	42	23	
7	36	16	31	
8	25	41	15	
9	34	31	22	
10	30	9	30	
11	30	30	15	
12	30	32	8	
13	11	15	7	
14	15	32	32	
15	32	37	26	
16	14	35	30	
17	32	31	30	
18	10	3 2	30	
19	36	23	20	
20	30	42	10	
= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة				
المتوسّط الحسابي =				
26,96				

جدول درجات تحصيل الإناث في الاختبار القبلي

التسلسل	الزّمة الأولى	الزّمة الثّانية	الزّمة الثّالثة	الملاحظات
1	30	31	14	
2	28	42	20	
3	18	14	25	
4	32	31	11	
5	36	30	40	
6	16	42	22	
7	36	14	31	
8	23	41	15	
9	30	34	20	
10	30	9	30	
11	30	30	15	

	10	31	30	12
	12	15	16	13
	32	32	15	14
	20	40	33	15
	30	31	14	16
	30	31	33	17
	30	32	10	18
	15	22	33	19
	10	44	32	20
1645	= مجموع درجات جميع أفراد المجموعة			
27,61	= المتوسط الحسابي			

جدول درجات تحصيل الذكور في الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية

تسلسل	زمرة ١:	زمرة ٢:	زمرة ٣:	ملاحظات
1	45	48	32	
2	37	57	37	
3	33	32	47	
4	52	44	29	
5	56	43	58	
6	32	57	39	
7	55	30	48	
8	38	58	32	
9	56	49	36	
10	44	20	42	
درجات الذكور في المجموعة التجريبية				
المتوسط الحسابي				
21,3				
1278				

جدول درجات تحصيل الإنارث في الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية

التسلسل ل	زمرة ١:	زمرة ٢:	زمرة ٣:	الملاحظات
11	40	35	30	
12	36	51	23	
13	32	32	31	
14	34	42	58	
15	52	58	40	
16	38	49	46	
17	49	41	43	
18	28	47	44	
19	49	39	39	
20	47	58	29	
درجات الإنارث في المجموعة التجريبية				
المتوسط الحسابي				
			23,9	1234

جدول درجات تحصيل الإناث في الاختبار البعدي في المجموعة الضابطة

الملاحظات	زمرة ٣:	زمرة ٢:	زمرة ١:	التسلسل
	30	38	40	1
	23	51	39	2
	31	32	32	3
	50	47	34	4
	40	58	52	5
	46	49	38	6
	45	41	52	7
	44	52	28	8
	39	39	49	9
	29	58	47	10
1223	درجات الإناث في المجموعة التجريبية			

20,333	المتوسط الحسابي

جدول درجات تحصيل الذكور في الاختبار البعدي في المجموعة الضابطة

ملاحظة	زمرة ٣	زمرة ٢	زمرة ١	تسلسل
	31	44	42	1
	33	49	32	2
	42	32	31	3
	24	41	52	4
	52	40	51	5
	39	51	32	6
	41	30	50	7
	32	53	35	8
	34	45	51	9
	39	20	42	10
1219				

20.1	١ المتوسط
------	-----------

جدول درجات تحصيل الإناث في اختبار التّحصيل البعدي

تسلسل	زمرة ١	تسلسل	٢	تسلسل	٣	الملاحظات
			زمرة		زمرة	
1	46	1	19	1	32	
2	38	2	25	2	41	
3	42	3	37	3	35	
4	22	4	11	4	51	
5	38	5	41	5	43	

	29	6	48	6	41	6
	31	7	38	7	35	7
	17	8	50	8	53	8
	39	9	34	9	47	9
	56	10	41	10	39	10
	14	11	33	11	23	11
	38	12	35	12	56	12
	28	13	40	13	44	13
	42	14	31	14	37	14
	21	15	49	15	51	15
	55	16	14	16	41	16
	39	17	37	17	27	17
	43	18	37	18	17	18
	30	19	32	19	43	19
	41	20	34	20	23	20
2174	مجموع درجات جميع أفراد المجموعة					
36,22	المتوسط الحسابي					

تسلسل	زمرة ١	تسلسل	٢	تسلسل	٣	الملاحظات
تسلسل	زمرة ١	تسلسل	٢	تسلسل	٣	الملاحظات
1	26	1	19	1	32	
2	30	2	14	2	32	
3	25	3	32	3	30	
4	22	4	11	4	31	
5	33	5	31	5	17	
6	31	6	36	6	16	
7	30	7	13	7	31	
8	31	8	31	8	12	
9	32	9	31	9	23	
10	31	10	30	10	30	
11	13	11	33	11	13	
12	31	12	21	12	31	
13	21	13	30	13	12	
14	33	14	31	14	35	

	21	15	24	15	36	15
	15	16	10	16	31	16
	29	17	30	17	13	17
	33	18	31	18	15	18
	30	19	14	19	31	19
	30	20	31	20	11	20
1538	مجموع درجات جميع أفراد المجموعة					
25,633	المتوسط الحسابي					

$$\begin{array}{r}
 \text{مج (س} \times \text{ص)} \\
 ٧٢٣٦٥ \\
 \hline
 ٧٩٢٣٦
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 \text{ر} = \frac{\text{ـ}}{\text{ـ}} = \frac{\text{ـ}}{\text{ـ}} = ٠.٩٢ \\
 \text{مج س} \times ٢ \text{ مج ص}
 \end{array}$$

وهي درجة ثبات عالية في الدّراسات التجريبيّة . (القرني : ١٤٢٠ هـ ، ٧٧) .

٤- إعداد بطاقة الملاحظة لقياس أداء الطّلبة :

قام الباحث بتصم بطاقة ملاحظة خاصّة بالطّلبة وإعدادها ، وبطاقة ملاحظة خاصّة بالمدرّسين ؛ لملاحظة أداء عدد من المهارات ، وتقويمه ضمن الصّف قبل تطبيق البرنامج وبعده لدى مجموعتين من الطّلبة ؛ ضابطة ، وتجريبيّة ، وفق الخطوات الآتية :

١/٤ : تحديد أهداف البطاقة :

تهدف بطاقة الملاحظة الخاصة بالطلبة إلى قياس مدى التغير الذي يطرأ على سلوك الطالب في المهارات الآتية:

الاستماع ، الأداء والقراءة ، التحدث ، المشاركة ، التعاون ، تحمل المسؤولية ، النقد والنقد الذاتي ، والتفاعل اللفظي والاجتماعي .

٤/٢ : صياغة عناصرها :

تمت صياغة عناصر البطاقة بعبارات واضحة قابلة للملاحظة والقياس ، في صورة عبارات إجرائية محددة لا تحمل أكثر من معنى في التطبيق كما تم مراعاة ما يأتي :

تصف العبارة سلوكاً واحداً فقط ، وتبدأ بفعل سلوكي في زمن المضارع ، وتشتمل على مفردات سلوكية خاصة بأداء الطالب ، وقد قام الباحث بتحديد بنود للبطاقة الخاصة بالطلبة كما هو مبين في الملحق ص () .

٤/٣ : تحديد طريقة تقدير مستويات الأداء .

٤/٤ : التأكد من صلاحية الصورة المبدئية للبطاقة .

٤/٥ : صدق البطاقة وثباتها :

١ / ٤/٥ : صدق البطاقة :

قام الباحث بعرضها على ذوي الخبرة من كليات التربية : أ . د . عيسى الشماس ، أ . د . أ حمد كنعان ، أ . د . سلوى مرتضى... للتأكد من صدقها وصحتها وعدلها وفق ملاحظاتهم وتوجيهاتهم على الشكل الآتي :

تم حذف أهداف خاصة بالمدرسين ، وأضيفت كلمة متنوعة في نهاية البند الأول ، تم حذف كلمة وتطوير ؛ وضعت في نهاية البندين الخامس والسادس : وتطويرها ، إعادة ترتيب البنود المتداخلة ، صياغة البندين الأول والثاني بصيغة إيجابية بدلاً من الصيغة السلبية مثل تجاهل الطلبة الخجولين أصبحت تشجيع الطلبة الخجولين .

حرمان الطالب من التعبير عن نفسه ؛ أصبحت إعطاء الطالب فرصة للتعبير عن نفسه .

٢ / ٥ / ٤ : ثبات البطاقة :

قام الباحث باستخدامها بمساعدة المدرس طارق علوان ، والمدرسة ماجدة كدو، والمدرسة بشرى عواد الذين تم تدريبهم في ست حصص دراسية لملاحظة أداء الطلبة ضمن الصف، وحساب متوسط نسبة الاتفاق في هذه المرات ومعرفة معامل الثبات ومدى صلاحية هذه البطاقة للتطبيق . جدول الثبات

اعتمد الباحث في بناء البطاقات وتحديد بنودها على الدراسات السابقة ؛

دراسة كل من .(مراد ، سعيد : ٢٠٠٠) و (فرج ، إلهام : ٢٠٠٠) و (سميّة ، الأحمد : ٢٠٠٠ ، عالم التربية

، القاهرة) وعلى دليل المدرس مع إجراء التعديلات المناسبة

: بطاقة قياس النمو الاجتماعي :

التسلسل	النمو الاجتماعي : التقدير	لا يوجد	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً
	الوزن النسبي : التقدير	٠	١	٢	٣	٤
١ -	التحدث بأدب و لباقة					
٢ -	مشاركة الزملاء					
٣ -	حسن التعامل مع زملائه والتعاون معهم					
٤ -	الاهتمام بقضايا الزملاء ومشكلاتهم					

					كسب وُدّ الزملاء وصداقاتهم.	٥ -
					حسن المحاورة	٦ -

نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة للطلبة والمدرّسين :

طُبِّقَت البطاقة في بحث تجريبي تابع لهذه الدّراسة على المجموعة التجريبية بواسطة الباحث، وموجّه الاختصاص ، ومعهما مدرّستان دُرِّبتا على البرنامج، وخطوات تنفيذه ،لمدّة ثلاثة أسابيع، بواقع أربع ساعات أسبوعياً ، وعيّنة قدرها : (٢٨) مدرّساً ، و (١٥٦) طالباً من المجتمع الأصلي للطلّبة ..

طُبِّقَت البطاقة في نهاية التدريب المدرّستان المتدربتان: بشرى عوّاد ، وماجدة كدوّ ، ثمّ حُسِبَ متوسط الدرجات، و الانحراف المعياري ، فاتّضح أن المجموعتين متكافئتان، ولا توجد فروق دالة بينهما . (انظر الملحق) . وفي التّطبيق البعدي تبَيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة عند مستوى دلالة (0/01) فكان التّفوق في متوسط درجات المجموعة التجريبية، وتبيّن أن نسبة الذين تمكنوا من أداء سلوك التفاعل الاجتماعي من مدرّسي المجموعة التجريبية كانت (53,3%) مقابل نسبة (13,3%) من مدرّسي المجموعة الضّابطة.

مهارات اتخاذ القرار : تبَيَّن أن نسبة المدرّسين في المجموعة التجريبية الذين أتقنوا مهارات اتخاذ القرار ، كانت (66,6%) مقابل نسبة (20%) من مدرّسي المجموعة الضّابطة، وأن هناك فروقاً واضحة لصالح المجموعة التجريبية .

مهارات العلاقات الإنسانية : تبَيَّن أن نسبة المجموعة التجريبية المتمكّنة من أداء مهارات العلاقات الإنسانية هي (33,3%) ، مقابل (20%) من المجموعة الضّابطة ، وأن الفروق بين المجموعتين في الأداء ليست واسعة جداً؛ وهذا يعني أن تنمية مهارات العلاقات الإنسانية ليس سهلاً، إلاّ أنّه يحتاج لفترات تدريبية أطول .

وقد بلغ عدد المدرّسين المتمكّنين من أداء السلوك الإنساني في المجموعة التجريبية: (١١) مدرّساً وفي المجموعة الضّابطة : (٣) مدرّسين، ونسبة المتمكّنين من أداء مهارات السلوك الإنساني من المجموعة التجريبية (43,3%) مقابل (20%) من المجموعة الضّابطة مما يدلّ على وجود فروق واضحة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ويؤكّد فاعلية البرنامج التجريبي . (انظر الملحق ، ٢ ، الجدول رقم 6).

الطلّبة :

درّس المجموعة التجريبية مدرّس متدرب على البرنامج المقترح ، والضّابطة لم يتدرب مدرّسها على البرنامج المقترح ،وقد روعي التكافؤ فيما بينهما من حيث مستوى التحصيل والعمر .

طُبِّقَت بطاقة الملاحظة على المجموعتين ،(ت- ض) قبل وبعد تطبيق البرنامج فظهرت النتائج الآتية :

بلغ متوسط درجات الطلبة في المجموعتين ؛ في بطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج كما يأتي :

التجريبية = (١٢٦.٧) ، والضابطة = (١٢٤.٩) . فهما متكافئتان لا توجد فروق دالة بينهما

(انظرالملحق، ٢ الجدول رقم 7).

تم تنمية وتطويرمهارات الاستماع والنقد،و مهارات الاتصال والتواصل،والتعبيرعن الذات،والمشاركة، واحترام

الآخر، والتسامح، والتعاون، لدى أفراد المجموعة التجريبية،في حين أن تلك المهارات لم يتم تنميتها لدى

المجموعة الضابطة .انظر (الجدول رقم ٨) في الملحق) .

وقد بلغ مجموع متوسط درجات الطلبة في المجموعتين في بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج التجريبي (

٤٠١) للتجريبية، و الضابطة (١٤١)، فكانت قيمة (ت= ٨,٧) .انظر (الجدول رقم ٩ في الملحق).

إن الفرق بين المجموعتين كبير؛ وهذا يبيّن أن أداء المدرّس المتدرب في البرنامج المقترح قد أثر على طلبته

،وأكسبهم المهارات الاجتماعية التي تتسم بالتفاعل والمشاركة داخل الصّف ،كما أكسبهم السلوك

الإنساني؛ولعل ذلك يوضح أن تنمية مهارات المدرّس تنعكس إيجاباً على سلوك الطلبة،وعلى أدائهم،وتسهم

بشكل واضح في تنمية مهاراتهم الاجتماعية ،كما يوضح أن التدريس وفق المنهج التكاملي عملية تفاعلية بين

المدرّسين والطلبة؛فكلا الطرفين يسهمان في نجاح العملية التّعليميّة من خلال المهارات التي أكّدت الدّراسة

على أهميتها.

- الدّراسات العربيّة ذات الصّلة المباشرة بالبحث:

١/١ : دراسة بدري إبراهيم (١٩٨١) مركز البحوث (العراق - جامعة بغداد)

عنوان الدّراسة: تقويم واقع قدرات تلاميذ الصفوف السادسة الابتدائية في مهارة القراءة الفاهمة.

١/٢ : دراسة آمال إبراهيم عبد ربه (١٩٨٣) مصر .

عنوان الدّراسة: أثر طريقة الوحدة على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي في اللغة العربية .

١/٣ : دراسة حمزة عبد الواحد حمادي (١٩٨٦) . جامعة بغداد - العراق.

عنوان الدّراسة: مقارنة لأثر أسلوب تدرّيس اللغة العربية التقليدي والتكاملي في تحصيل الطلبة.

١/٤ : دراسة عبد علي محمد حسن (١٩٨٨) . البحرين.

عنوان الدّراسة : نحو منهج متكامل لنظام معلم الفصل بالحلقة الأولى بالتعليم الابتدائي .

منهجية الدّراسة : دراسة مسحية استطلاعية

١/٥ : دراسة الناصر (Hassn J, Al- Nasser,) (1988) البحرين

عنوان الدراسة : استقصاء المشكلات التي تواجه معلّم الصف في استخدام الطّريقة التّكامليّة في تدريس الطّلبة مهارات اللّغة العربيّة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، في جامعة البحرين.

منهجية الدراسة : دراسة مسحية استطلاعية .

١/٦ : دراسة عبد الرحمن أحمد صالح عبد الرحمن: ١٩٩٦ (السودان).

عنوان الدراسة : أثر الطّريقة التّكامليّة في تحصيل طّلبة الصفّ العاشر الأساسي في اللّغة العربيّة ، ومدى احتفاظهم بالمعلومات لوقت أطول. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم درمان السودان.

١/٧ : الجهوري، زينة سليم عيسى : ٢٠٠٢. سلطنة عمان

عنوان الدراسة : فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ٢٠٠٢.

١/٨ : دراسة مراد سعيد: ٢٠٠٢، الأردن عمان .

عنوان الدراسة : فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس اللّغة العربيّة لطّلبة الصفّ السّادس من الحلقة الأولى للتّعليم الأساسي. رسالة ماجستير، الأردن، عمان .

٢/١ : دراسة فتحي مبارك (١٩٧٩) (مصر).

عنوان الدراسة : " أثر وحدة متكاملة من المواد الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تحقيق بعض الأهداف المعرفيّة " .

٢/٣ : دراسة فاطمة مصطفى محمد خليل (١٩٨١) مركز البحوث (الكويت) .

عنوان الدراسة: النشاط المتكامل في المرحلة المتوسطة .

٢/ : دراسة فتحي يوسف مبارك (١٩٨٢) مصر .

عنوان الدراسة: عمل وحدة دراسية متكاملة وتقويم أثرها في تحقيق أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية (..)

٢/٥ : دراسة سعيد عبد المنعم إبراهيم (١٩٨٥). مصر

عنوان الدراسة: أسس تكامل محتوى تعليم الدين في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية.

٢/٦ : دراسة شكر الله عبد الله حاجي (١٩٨٦). مصر

عنوان الدراسة: بناء منهج متكامل في المواد الاجتماعية للصف السادس الأساسي بدولة الكويت.

٢/٧ : دراسة منى عبد الصبور شهاب (١٩٨٦) . مصر

عنوان الدراسة : منهج مقترح للعلوم المتكاملة للمستوى الثاني من التعليم الأساسي.

٢/٨ : دراسة إبراهيم يوسف العبد الله (١٩٨٩) البحرين .

عنوان الدراسة : ندوة معلم الفصل في مشروع تطوير التعليم الابتدائي.

٢/٩ : دراسة عبد المجيد معز الدين : (١٩٩٦) (مصر)

عنوان الدراسة : تطوير كفايات معلم المواد المترابطة في المرحلة الابتدائية بالبحرين.

٢/١٠ : دراسة سناء محمد حسن أحمد (١٩٩٠). (مصر)

عنوان الدراسة : أثر استخدام وحدات متكاملة للتربية الدينية الإسلامية للصف الثالث من التعليم الأساسي

ودراسة أثرها ، وأثر استخدام التغذية الراجعة في دراستها على كل من تحصيل المتعلمين وسلوكهم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية :

١ - دراسة نورث رو برت وآخرون (North , Robert and othe) (1966). (UK)

عنوان الدراسة : معرفة الأهداف المترابطة لتحسين مستوى الطلبة وتوافقهم داخل المدرسة ، وإعدادهم للحياة

المناسبة والحصول على فرص عملية حقيقية.

٢ - دراسة أليس ماجرام وآخرون (Magram and Others.1967) (USA).

عنوان الدراسة : بناء برنامج للمناهج المترابطة في التعليم العام للرياضيات.

٣- دراسة جانيتا Juanita :. (١٩٧٩) (USA).

عنوان الدراسة : تصميم منهاج متكامل لتعليم فنون اللغة والمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

٤- دراسة برالز : Pearls Aloes (1979) (USA).

عنوان الدراسة : تحديد أثر استراتيجيات التعليم المتكامل على تنمية مفهوم الذات والتحصيل في المواد

الاجتماعية لدى طلبة الصف الخامس من المكسيك بصورة متكاملة.

٥- دراسة كواك Quake (1980) . (USA).

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج وأثره في تحصيل التلاميذ وفي التفكير الناقد “

٦- دراسة إليوت Elliot (١٩٨٠) (Brazil).

عنوان الدراسة : بناء منهاج موحد في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الابتدائية في البرازيل .

٧- دراسة دويل : ١٩٨٢ Doyl , 1982

عنوان الدراسة : أثر الطريقة التكامليّة في علاج الإعاقات اللفظيّة ومشكلات القراءة .

8- دراسة بوريلي: (١٩٨٦) (borrelli).

عنوان الدراسة : مساعدة المعلمين على تحصيل التكامل بين الفنون والمواد الأكاديمية .

٩- دراسة شميدت وآخرون (Schmidt and others ,) (١٩٨٥).

عنوان الدراسة أهمية التكامل بين المهارات اللغوية المختلفة في المرحلة الابتدائية، وربط هذا المفهوم بقنوات المعلمين وتأثيره في تنظيم المادة الدراسية

١٠- دراسة ماشاك وآخرون (Mashack-Mccant Bettye,) (١٩٨٨) (USA)

عنوان الدراسة : منهاج متكامل يقوم على فنون اللغة للمرحلة الابتدائية.

١١- دراسة استيفين دنبار (Stephen Dunbar) (١٩٨٨) .

عنوان الدراسة : تحقيق الأهداف السلوكية والانفعالية والمعرفية من خلال تدريس اللغة ككل متكامل.

١٢-

١٣- دراسة ستون : Stone (1980) (USA).

عنوان الدراسة : تصميم برنامج متكامل في المواد الاجتماعية بهدف حل مشكلة تسرب التلاميذ من المدارس

الثانوية التي بلغت نسبتهم ٥,٣% من تلاميذ ولاية وسكنسين (Wisconsin) .

١٤- دراسة شانغ شن جيه Chang , Shin JAE (١٩٩١) (USA) .

عنوان الدراسة : تطوير طرق تعليم EFL فعالة في مدارس جمهورية كوريا

عدد الطَّلَبَة : ٢٥ طالباً .

٣٦ - ٢٩ - ٣٥ - ٣٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣١ - ٤٩ - ٤٤ - ٢٢ - ٢٩ - ٣٤ - ٣٣ -	التطبيق ١
٣٣ - ٣١ - ٤٩ - ٣٤ - ٣٢ - ٣١ - ٣٠ - ١٨ - ٢٥ - ٣٧ - ٣٤ - ٣٥ .	
المجموع = ٨٣٤ . المتوسط = ٣٣، ٣٦	

٤١ - ٥٦ - ٤٤ - ٥١ - ٣٨ - ٤٤ - ٤٥ - ٤٠ - ٥٧ - ٤٣ - ٣٦ - ٤٦ - ٤٢ -	
--	--

٥٢ - ٣٧ - ٤٨ - ٥٤ - ٣٩ - ٥٥ - ٤١ - ٥٢ - ٤٨ - ٤٥ - ٥٨ - ٤٧	تطبيق
. المجموع = ١١٥٩ . المتوسط = ٤٦، ٣٦	٢

فجاءت النتيجة دالة على الثبات كما هو مبين في الجدول الآتي:

التطبيق الثاني	التطبيق الاول		
.860(**)	1	Pearson Correlation	التطبيق الاول
.000	.	Sig. (2-tailed)	
25	25	N	
1	.860(**)	Pearson Correlation	التطبيق الثاني
.	.000	Sig. (2-tailed)	
25	25	N	

** Correlation is significant at the 0.01 level (

جدول رقم (١) يبين النصوص التي يشتمل عليها البرنامج التجريبي

التسلسل	الموضوع	المهارات التي يركّز عليها النص
١ -	وصية أم	الاستماع، ويشتمل على مهارات

الفصل الخامس الدراسة الإجرائية	اجتماعية		
	القراءة والإلقاء	الأم والمعلم	٢ -
	مهارات لغوية وعقلية و اجتماعية	رسالة من ولد إلى والده	٣ -
	القيم والاتجاهات والميول	لا تحقرن صغيراً	٤ -
	المطالعة والاستمتاع	من مشاهد الكون	٥ -
	المفاهيم والمعارف والحقائق	معدن الحديد	٦ -

٦ / ٧ :

تطبيق الاختبار التحصيلي :

شُرِعَ بتطبيق المنهج التجريبي لاستقصاء أثره في تدريس مادة اللغة العربية على عينة عشوائية تكوّنت من (١٢٦) من الصف الثاني من المرحلة الثانية للتعليم الأساسي في مدارس مدينة دير الزور المشار إليها سابقاً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨) .

وقد تمّ تطبيق أدوات الدراسة الآتية :

الاختبار القبلي، والبعدي، والاختبار التحصيلي، ومقياس (ت) كمقياس للمتوسطات درجات التحصيل في مهارات اللغة العربية، ثمّ قام الباحث بتفريغ الدرجات، وحساب النتائج، والتحليل الإحصائي لإجابات الطلبة، وتفسير النتائج، واقتراح ما هو مناسب من المقترحات بضوء معطيات الدراسة.

٨ - ضبط متغيرات الدراسة :

ضبط متغيرات الدراسة قبل التنفيذ والبدء بالتجريب، وضبط أفراد العينة، وإجراءات تنفيذ التجريب في المجموعتين بهدف تحقيق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وإيجاد نوع من التجانس، بين أفراد المجموعتين كما يأتي:

تمّ ضبط المتغيرات المتعلقة بأفراد العينة في المجموعتين؛ حيث أطلع الباحث على سجلات الطلبة وقودهم في المجموعتين، وتمكّن من ضبط المتغيرات الآتية :

أولاً : عدد الطلبة :بلغ عدد الطلبة (١٢٦) طالباً وطالبة استبعد الباحث الطلبة المعيدين واقتصرت العينة على المستجدين في الصف الثامن وفق الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣)

يبين عدد طلبة عينة الدراسة في المجموعتين بعد استبعاد المعيدين في الاختبار

المجموعة	الفصل	العدد	الغياب	الحاضرون	عَيِّنة الدَّرَاسة
الصَّابِطة	١/٢	٦٢	٢	٦٠	٦٠
التَّجْرِبِيَّة	٣/٢	٣٣	٣	٣٠	٦٠
	٥/٢	٣٢	٢	٣٠	
١٢٠ ٧ المجموع :		١٢٧			١٢٠

ثانياً:تكافؤ المجموعتين في متوسط العمر الزمني للطلبة : بلغ متوسط أعمار الطلبة في المجموعتين (١٥) سنة تقريباً بحسب واقع السجلات الرسمية ،قد تم استخدام اختبار (ت) لحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط أعمار طلبة المجموعتين وجاءت النتائج وفق الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤)

المجموعة	العدد	متوسّط العمر	الانحراف المعياري	دح	ت	مستوى الدّالة	الدّالة
التّجريبية	60	14,468	0,499	11 8	0,59 2	0,555	غير دالة
الضّابطة	60	14,523	0.510	11 8			

جدول يبيّن الفرق بين متوسّط أعمار المجموعتين التّجريبية، والضّابطة

يتّضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي أعمار طلبة المجموعتين؛ التّجريبية، والضّابطة، وهذا ما يدلّ على تكافؤ المجموعتين بالنسبة للعمر الزّمني .

ثانياً: تكافؤ المجموعتين في متوسط درجات اللّغة العربيّة قبل الدّراسة التّجريبية :

قام الباحث بتحديد متوسط درجات الطّلبة عيّنة الدّراسة في مهارات اللّغة العربيّة من خلال درجاتهم النّهائية المكتسبة في مقرّر اللّغة العربيّة في نهاية الفصل الدّراسي الأوّل للصفّ الثّامن، وقد تمّ ذلك من خلال مقارنة متوسط مجموع درجات المجموعة الضّابطة، ومتوسّط مجموع درجات المجموعة التّجريبية قبل تطبيق الدّراسة التّجريبية، وجاءت النّتائج كما يأتي في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

يبين الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل تطبيق الدراسة التجريبية

المجموعة	العدد	متوسط درجات التّعلّم	الانحراف المعياري	د ح	ت المحسوية	الدّالة
التّجريبية	٦٠	٣٥,٦٦٦	٦,٣٦٩	١١	٠,٠٤٣	غير دالة
الضّابطة	٦٠	٣٥,٦١٦	٦,٥٨٢	٨		

ثالثاً: تكافؤ المجموعتين في متوسط درجات اللغة العربية في اختبار التحصيل القبلي قبل الدراسة التجريبية: قام الباحث بتطبيق أدوات البحث؛ حيث تمّ استخدام اختبار التحصيل القبلي كأداة لقياس متوسط درجات الطلبة عينة الدراسة في مهارات اللغة العربية للمجموعتين الضابطة والتجريبية؛ للتعرف على الخلفية العلمية لطلبة المجموعتين في المجال المعرفي قبل إدخال المتغير المستقل، وقد تمّ تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، والاحتفاظ بها لمعرفة الدلالة الاحصائية، والفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، وقد روعي عند التطبيق ما يأتي:

- ١- كتابة الاسم، الصف، المدرسة.
- ٢- شرح طريقة الاختبار، وإعطاء التعليمات للطلبة ضماناً لموضوعية الاختبار، وسلامة الأداء.
- ٣- توجيه الطلبة للتقيد بالإجابة على ورقة الاختبار، والإجابة بالقدر المطلوب دون زيادة أو نقصان.
- ٤- التنبيه على زمن الإجابة (١٢٠) دقيقة فقط
- ٥- كل ما يطبق على المجموعة التجريبية يطبق على المجموعة الضابطة.
- ٦- تنبيه الطلبة على التقيد بتعليمات الاختبار.

٧ - جمع الإجابات لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتفرغها لحساب التكافؤ بين المجموعتين تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام الحاسب الآلي وباستخدام اختبار (ت) لحساب دلالات الفروق بين المتوسطات ومعرفة دلالاتها .

٩- تطبيق نصوص البرنامج :

تم تدريس المحتوى بعد التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لأفراد المجموعتين؛ الضابطة، والتجريبية في بداية الفصل الثاني ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ ميلادي حيث قام عدد من الزملاء والزميلات ذوي الخبرة بالتدريس ، وبإشراف مباشر من قبل الباحث بعد التدريب على المنهج، وتكوين فكرة عنه، وعن أهدافه ومهامه. قام بتدريس المحتوى للمجموعة الضابطة بعد التطبيق القبلي كل من: الزميل نشأة الحسين ، وخبرته التدريسية (١٨) عاماً في ثانوية الشهيد مصطفى الأمين.

و الزميل عبد المنعم حمادة، وخبرته التدريسية (٢٨) عاماً .

كما قام بتدريس المجموعة التجريبية كل من: الزميل طارق علوان وخبرته التدريسية (٢٦) عاماً .

والزميل عبد الرحمن عبد العزيز، في ثانوية الشهيد صالح احميد وخبرته التدريسية (٢٦) عاماً .

والزميلة بشرى عواد، في ثانوية الشهيد عادل الحاج هنيدي، وخبرتها التدريسية (٢٤) عاماً.

والزميلة ماجدة كدو ثانوية الشهيد زكريا مرزوق (الرشدية)، وخبرتها التدريسية (١٧) عاماً .

تم ذلك بتوجيه وإشراف الموجه الاختصاصي الأول السيد حسان حمزة، والموجه السيد صبحي الحمد ؛حيث قدم الجميع، جهداً واضحاً، ودعمًا جيداً في هذا المجال.

١٠ - زمن التدريس :

استمرت عملية التدريس طيلة فترة الفصل الثاني ؛عشرة أسابيع، وبمعدل خمس ساعات أسبوعي وقد روعي ما

يأتي ا:

تمّ تدريس المجموعة التجريبية وفق المنهج التكاملي، وتنوّعت طرائق التدريس وأساليبه وفق ما يتطلبه المنهج وما توفّر من خبرات، وأدوات، ووسائل، وإمكانات؛ حيث قيّم الطلبة إلى مجموعات.

وقد تمّ تدريس المجموعة الضابطة باستخدام المنهج التقليدي والطريقة التقليدية على شكل مهارات؛
نصوص، قواعد وصرف إملاء وخط وتعبير .

وتدريس المجموعة التجريبية وفق المنهج التكاملي، بالطرائق والأساليب المتنوعة؛ التعاونية، والحوار، والإلقاء وطريقة حلّ المشكلات.

التطبيق البعدي لاختبار التحصيل : ١١ -

بعد الانتهاء من تدريس المنهج التكاملي قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل المعرفي البعدي على طلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة؛ لمعرفة مدى تأثير المتغيّر المستقل، (المنهج التكاملي) على المتغيّر التابع وفق أنموذج الاختبار المعد مسبقاً، ثمّ صحّحت الإجابات من قبل مدرسي المجموعتين بعد تزويدهم بتوجيهات كافية، وقد نأى الباحث بنفسه عن التصحيح تفادياً لأثر العامل الذاتي ونتائجه.
تمّ تفريغ النتائج من قبل الباحث تمهيداً لمعالجتها إحصائياً .

٢١ - الأسلوب الإحصائي

(T- test) اختبار (ت) اتبع الأسلوب الإحصائي المستخدم لإجراء المعالجات الإحصائية وقد تمّ استخدام اختبار صحّة الفرضيات، واختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين، ولمعرفة مدى تأثير المنهج التكاملي المقترح، وتحديد الدلالة العملية، وقد تمّ التوصل إلى مجموعة من البيانات سأتي بيانها .

١٣ - جمع البيانات وتنظيمها

جمع الباحث البيانات ونظّمها بهدف المعالجة الإحصائية، لاحظ تغيب عدد من طلبة المجموعتين ، ويبين الجدول الآتي رقم (٥) عدد الطلبة المتغيّبين في مجموعتي الدّراسة :

جدول رقم (٥)

يبين عدد أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبية

المجموعة	الصّف	الطلّبة	الغياب (ق)	الغياب (ب)	طلّبة العيّنة
الضّابطة	٨	٦٣	٠	٣	٦٠
التّجريبية	٨	٢١	٠	١	٢٠
	٨	٢١	١	١	٢٠
	٨	٢٠	٠	٠	٢٠
المجموع	-	١٢٦	١	٥	١٢٠

تبين من الجدول رقم (٥) أنّ عدد أفراد كل مجموعة انخفض إلى ٦٠ طالباً، ويعتبر هذا العدد كافياً لإجراء الدّراسة التّجريبية الحالية .

تأثير المنهج التّكاملي : ١٤ -

حجم التأثير :

تمّ ذلك بمعرفة بعد متوسّط المجموعة التّجريبية عن متوسّط المجموعة الضّابطة بوحدات معيارية؛ ولحساب حجم التأثير للبرنامج المقترح نوجد قيمة مربّع (إيتا) من المعادلة الآتية:

مجموع المربعات بين المجموعات

المجموع الكلي للمربعات

يمكن الحصول على حجم التأثير (د) في التجربة عن طريق المعادلة الآتية (: طريق) ن وعن

$$ن \quad ٢ / ٢$$

$$ن \quad ٢ - ١ / ١ = د$$

ويحدّد حجم التأثير كبيراً كان أم صغيراً أم متوسطاً كما يأتي :

قيمة (د) = ٠,٢ حجم التأثير صغير .

قيمة (د) = ٠,٥ حجم التأثير متوسط .

قيمة (د) = ٠,٨ حجم التأثير كبير .

(المطرفي ،غازي : ، ١٤٢٧ / ١٤٢٨) .

تحليل النتائج وتفسيرها : ١٥ -

بضوء مشكلة الدراسة،وأهدافها، وإطارها النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بها،أخذ الباحث نتائج

الدراسة، والنتائج الناتجة عن تطبيق أدوات الدراسة وقام بتفريغها، ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات

المعيارية واختبار (ت) بالتفسير والتعليل وفق ما يأتي:

فرضيات الدراسة:

يمكن تحديد فرضيات الدراسة بما يأتي :

الفرضية الأولى : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة قبل الدراسة التجريبية عند مستوى التذكر ، والفهم ، والتطبيق في الاختبار القبلي ..

١ - وباستخدام اختبار (ت) جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٦) الآتي :

الجدول رقم (٦)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
تحصيل	التجريبية	60	35,42	8,74	0,294	118	0,769	غير دالة
قبلي	الضابطة	60	34,90	10,932				غير دالة

يبين هذا الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠, ٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات اللغة العربية في مستوى تحصيل الطلبة ، في الاختبار القبلي عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق .

جدول رقم (٧)

يبين الفرق بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية

نتائج اختبار (ت) ستؤدنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
درجات التحصيل قبلي	التجريبية	60	35,42	8,074	0,294	118	0,769	غيردالة
	الضابطة	60	34,90	10,932				
التذكر قبلي	التجريبية	60	5,43	1,466	0,443	118	0,659	غيردالة
	الضابطة	60	5,32	1,420				
قبلي الفهم	التجريبية	60	5,73	2,074	0,747	118	0,456	غيردالة
	الضابطة	60	5,47	1,827				
التطبيق قبلي	التجريبية	60	4,17	1,107	1,513	118	0,133	غيردالة
	الضابطة	60	4,55	1,620				
مجموع قبلي	التجريبية	60	15,33	3,616	0,000	118	1000	غيردالة
	الضابطة	60	15,33	3,477				

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) لمحسوبة h	الدالة
التذكر	التجريبية	٥.٤٥	٢.١٩	٠.٦٠٢	غير دالة
	الضابطة	٥.٢١	٢.٠٤		
الفهم	التجريبية	٥.٧٣	٢.٤٢	٠.٥٩٨	غير دالة
	الضابطة	٥.٤٨	٢.١٥		
التطبيق	التجريبية	٤.١٦	١.٣٩	١.٢٨٩	غير دالة
	الضابطة	٤.٥٥	١.٨٣		
الاختبار الكلي	التجريبية	١٥.٣٥	٣.٨٨	٠.١٤١	غير دالة
	الضابطة	١٥.٢٥	٣.٨٧		

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة قبل الدراسة التجريبية عند مستوى التذكر ، والفهم ، والتطبيق؛ وهذا ما يدل على تكافؤ المجموعتين، ويحقق صحة الفرضية القائلة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠ ، ٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات اللغة العربية في مستوى تحصيل الطلبة، في الاختبار القبلي عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق.

الفرضية الثانية :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الذكور والإناث ، في مهارات اللغة العربية في مستوى تحصيل الطلبة، في الاختبار القبلي يعزى إلى الجنس

١

نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات التجريبية

الجدول رقم (٩)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار القبلي

الدلالة	مستوى الدلالة	د ح	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	
غيردالة	0,221	58	1,23 7	8,222	36,7 0	30	الإناث	درجات التحصيل القبلي
				7,851	34,1 3	30	الذكور	
غيردالة	1,000	58	0,00 0	1,591	5,43	30	الإناث	التذكرقبلي
				1,357	5,43	30	الذكور	

غيردالة	0,623	58	0,49 5	1,886	5,60	30	الإنث ث	الفهم قبلي
				2,270	5,87	30	الذكور	
غيردالة	1,000	58	0,00 0	1,206	4,17	30	الإنث ث	التطبيق قبلي
				1,020	4,17	30	الذكور	
غيردالة	0,778	58	0,28 3	3,671	15,2 0	30	الإنث ث	مجموع قبلي
				3,617	15,4 7	30	الذكور	

نتائج اختبارات ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

الضابطة

الجدول رقم (١٠)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار القبلي

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	الدلالة
درجات التحصيل القبلي	الإناث	30	36.47	9.906	1.112	58	0,271	غير دالة
	الذكور	30	33.33	11.830				
التذكر قبلي	الإناث	30	5.43	1.569	0.633	58	0.529	غير دالة
	الذكور	30	5.20	1.270				
الفهم قبلي	الإناث	30	5.33	1.729	0.562	58	0.576	غير دالة
	الذكور	30	5.60	1.940				
التطبيق قبلي	الإناث	30	4.43	1.591	0.555	58	0.581	غير دالة
	الذكور	30	4.67	1.668				
قبلي المجموع	الإناث	30	15.20	3.986	0.295	58	0.769	غير دالة
	الذكور	30	15.47	2.945				

يتضح من هذا الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات

تحصيل الذكور، ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي القبلي أي قبل الدراسة التجريبية؛

وهذا ما يدل على تكافؤ المجموعتين ويحقق صحة الفرضية القائلة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الذكور

ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي القبلي أي قبل الدراسة التجريبية).

الفرضية الثالثة

تنصّ الفرضيّة الرّابعة على ما يأتي :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية؛الذين درسوا المنهج التكاملي في اللغة العربية،وبين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛الذين درسوا الموضوعات ذاتها وفق المنهج التقليدي في اللغة العربية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التّ

تم استخدام اختبار (ت) للتحقق من صحة هذه الفرضية، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الصّابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكّر، ويبين الجدول رقم (٨) خلاصة النتائج التي تم التوصل إليها .

نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات :

الجدول رقم (١١)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل المجموعتين في الاختبار القبلي في مستوى التذكر

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر	التجريبية	60	9,87	1,049	21,11	11	0,000	دالة عند مستوى
بعدي	الضابطة	60	5,10	1,399	9	8		0,01

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التذكّر والاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية أطول .

يبين الجدول رقم () أنّ قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكّر بلغت: (٢١,١٩) . وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكّر؛ مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الرابعة وقبول البديل؛ لكون النتيجة جاءت معبرة عن ذلك ، ومؤكدّة له ولصالح المجموعة التجريبية .

الفرضية الرابعة :

تنصّ الفرضية الرابعة على ما يأتي :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية؛الذين درسوا المنهج التكاملي في اللغة العربية،وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا الموضوعات ذاتها وفق المنهج التقليدي في اللغة العربية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى الفهم .

تمّ استخدام اختبار (ت) للتحقق من صحّة هذا الفرضية،ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة،ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي البعدي في مستوى الفهم،وقد بين الجدول رقم (١٢) خلاصة النتائج التي تمّ التوصل إليها .

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع ة	العدد د	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
الفهم	التجريبية	60	9,38	1,439	11,95	11	0,000	دالة عند مستوى
بعدي	الضابطة	60	6,17	1,509	0	8		0,01

يبين الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى الفهم بلغت: (٩٥٠ ، ١١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة: (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى الفهم، و من الواضح أن التفوق جاء لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول البديل؛ لكون النتيجة جاءت معبرة عن ذلك ومؤكدة له، وأن التفوق لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم.

الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدراسة التجريبية، و مجموعة الدراسة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التطبيق.

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التطبيق ق بعدي	التجريبية	60	9,25	1,457	11,06	11	0,000	دالة عند مستوى
	الضابطة	60	5,62	2,084	9	8		0,01

يبين الجدول رقم (١٣) أن قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التطبيق بلغت : (١١ ، ٠٦٩). وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة: (٠ ، ٠٥)؛ وهذا يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التطبيق، وأن التفوق جاء لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول البديل؛ لكون النتيجة جاءت معبرة عن ذلك ، ومؤكدة له.

الفرضية السادسة :

هذه فرضية جديدة هامة جدا وأساسية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاختبار وبعده.

الجدول رقم (١٤)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة

المتغير	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
التذكر قبلي	5.43	60	1.466
التذكر بعدي	9.87	60	1.049
الفهم قبلي	5.73	60	2.074
الفهم بعدي	9.38	60	1.439
التطبيق قبلي	4.17	60	1.107
التطبيق بعدي	9.25	60	1.457
مجموع قبلي	15,33	60	3,616
مجموع بعدي	28,50	60	2,333

الجدول رقم (١٥)

المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر قبلي يعدي التذكر	4,43	1,442	23,810	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01
الفهم قبلي الفهم بعدي	3,65	1,448	19,530	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01
التطبيق قبلي التطبيق قبلي	5,08	1,279	30,775	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01
مجموع قبلي مجموع قبلي	13,7	2,656	38,393	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل ، أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي). ويبين الجدول رقم (١٥ و ١٦) الفرق بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية، في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي يتضح من هذا الجدول رقم (١٥ و ١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي؛ القبلي و البعدي ، أي بعد الدراسة التجريبية، وهذا ما يدل على التكافؤ، ويحقق صحة الفرضية القائلة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي)

وهذا أمر طبيعي لكون المجموعة التجريبية تلقت تاهتماماً جيداً من مدرسين ذوي خبرة جيدة.

الفرضية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في مستوى تحصيل الطلبة الكلي في مهارات اللغة العربية.

الجدول رقم (١٦)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع ة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
مجموع بعدي	التجريبية	60	28,50	2,333	23,47	11	0,000	دالة عند مستوى
	الضابطة	60	16,88	3,043	1	8		0,01

يبيّن الجدول رقم (١٤) أنّ قيمة (ت) في اختبار الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي الكلي بلغت . (٢٣ ، ٤٧١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ؛ التجريبية ، والضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي الكلي ، وأنّ التّفوّق في التحصيل عند المستويات الثلاثة لصالح طلبة المجموعة التجريبية ، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصّفرية السادسة وقبول البديل ؛ لكون النتيجة جاءت معبّرة عن ذلك ومؤكّدة له .

الجدول رقم (١٧)

اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة الذكور نتائج

المتغير	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
التذكر قبلي	5.43	30	1.591
التذكر بعدي	9.63	30	1.048
الفهم قبلي	5.60	30	1.886
الفهم بعدي	9.13	30	1.358

التطبيق قبلي	4.17	30	1.206
التطبيق بعدي	9.33	30	1.516
مجموع قبلي	15,20	30	3,671
مجموع بعدي	28,40	30	2,222

الجدول رقم (١٨)

Paired Samples Test

المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
المتغير قبلي بعدي التذكر	4,50	1,416	15,276	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
الفهم قبلي الفهم بعدي	3,53	1,383	13,994	29	0,000	دالة عند مستوى

0,01						
دالة عند مستوى 0,01	0,000	29	23,469	1,279	5,08	التطبيق قبلي التطبيق قبلي
دالة عند مستوى 0,01	0,000	29	26,443	2,656	13,7	مجموع فبلي مجموع فبلي

الجدول رقم (١٩)

الإناث نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة

المتغير	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
---------	---------	-------	-------------------

1.357	30	5.43	التذكر قبلي
1.064	30	9.80	التذكر بعدي
2.270	30	5.87	الفهم قبلي
1.497	30	9.63	الفهم بعدي
1.020	30	4.17	التطبيق قبلي
1.416	30	9.17	التطبيق بعدي
3,617	30	15,47	مجموع قبلي
2,472	30	28,60	مجموع بعدي

الجدول رقم (٢٠)

Paired Samples Te

المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
---------	--------------	--------------------------	---	----	---------------	---------

التذكّر	4,37	1.273	18,794	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
قبلي يعدي التذكّر						
الفهم قبلي الفهم بعدي	3,77	1,524	13,536	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
التطبيق قبلي التطبيق قبلي	5,00	1,365	20,069	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
مجموع قبلي مجموع قبلي	13,13	2,623	27,428	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01

الفرضية الثامنة :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل الذكور ،

ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي البعدي؛ أي بعد الدراسة التجريبية). ويبيّن الجدول

رقم (٢١) الفرق بين متوسط درجات تحصيل الذكور، ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار

التحصيل يلى البعد دي.

.

نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات . التجريبية

الجدول رقم (٢١)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار البعدي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر بعدي	الإناث	30	9.93	1.048	0.489	58	0.627	دالة غير
	الذكور	30	9.80	1.064				
الفهم بعدي	الإناث	30	9.13	1.358	1.355	58	0.181	دالة غير
	الذكور	30	9.63	1.497				
التطبيق بعدي	الإناث	30	9.33	1.516	0.440	58	0.662	دالة غير

				1.416	9.17	30	الذكور	
دالة	0.743	58	0.330	2.222	28.40	30	الإناث	مجموع
غير								بعدي
				2.472	28.60	30	الذكور	

يتضح من هذا الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الذكور، ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي البعدي؛ أي بعد الدراسة التجريبية، وهذا ما يدل على تكافؤ الفئتين، ويحقق صحة الفرضية القائلة:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الذكور ومتوسط درجات تحصيل الإناث في الاختبار التحصيلي البعدي أي بعد الدراسة التجريبية)

وهذا أمر طبيعي لكون الفئتين تلقًا تدريباً بالمستوى نفسه ، ومن مدرّسين متدربين على البرنامج، وساد بينهم جو التنافس البريء .

حجم التأثير : *

تمّ ذلك بمعرفة بعد متوسط المجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة بوحدات معيارية ؛ ولحساب حجم التأثير للبرنامج المقترح نوجد قيمة مربع (إيتا) من المعادلة المشار إليها سابقاً.

كما هو مبين في الجدول رقم (٢٢) الآتي:

جدول رقم : (٢٢)

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة (ن ٢)	قيمة (د)	حجم التأثير
----------------	---------------	-------------	----------	-------------

البرنامج التجريبي	التَّحْصِيل	٠,٨٦	٥,٠٣	كبير
-------------------	-------------	------	------	------

يبين هذا الجدول حجم تأثير البرنامج التجريبي على التحصيل الدراسي ؛ ومن الواضح وفق معطيات هذا الجدول أن العامل المستقل تأثيراً كبيراً على العامل التابع: التحصيل الدراسي؛ لأن قيمة (د) أعلى من (٠,٨) ، وتشير هذه النتيجة على وجود دلالة عملية واضحة لتأثير استخدام البرنامج التجريبي في تدريس اللغة العربية على تحصيل الطلبة الدراسي ، واتجاههم نحو مادة اللغة العربية.

ويكن تفسير هذه النتيجة على أن نسبة (٨٦ %) للتابع المتغير الأول؛ (التحصيل الدراسي) يرجع إلى تأثير العامل المستقل؛ (البرنامج التجريبي)، وهو تأثير كبير ، وهذا ما تم إثباته في الجدول رقم (٢٢)

يتضح مما سبق؛ أن المنهج التكاملي له تأثير كبير الحجم على تحصيل الطلبة الدراسي في مادة اللغة العربية .

تأسيساً على نتائج هذه الدراسة تبين أن استخدام البرنامج التجريبي وفق المنهج التكاملي في تدريس مهارات اللغة العربية متكاملة من خلال النص في الصف الثامن قد أدى إلى رفع مستوى التحصيل في مهارات : (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) إذا ما قورن ذلك بنتائج التحصيل المعرفي الناتج عن استخدام المنهج التقليدي في تدريس مهارات اللغة العربية مجزأة؛ وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

١ - يتّضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي؛ أي قبل الدّراسة التجريبية؛ وهذا ما يدلّ على تكافؤ المجموعتين ويحقّق صحة الفرضية القائلة :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي؛ أي قبل الدّراسة التجريبية)

٢- كما أكّد الجدول رقم (٧) على تكافؤ الذّكور والإناث في الاختبار التحصيلي القبلي؛ أي قبل الدّراسة التجريبية.

٣- كما أكّد الجدول رقم (٨) على تكافؤ المجموعتين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة عند مستوى التّذكّر، والفهم، والتّطبيق في الاختبار القبلي؛ وهذا أمر طبيعي لأنّ أفراد المجموعة التجريبية لم يتلقوا أي تدريب على البرنامج الجديد ولم تكن لديهم أي فكرة عن هذا المنهج لذا كان التّكافؤ بين المجموعتين، ولم يبد أي فرق يذكر فيما بين المجموعتين .

٤ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التّذكّر. بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح أفراد (المجموعة التجريبية)؛ حيث أظهرت النتائج تفوّقهم على أقرانهم في المجموعة الضابطة تفوّقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بمتوسط قدره (٨٧ ، ٩٠) للمستوى المذكور وبلغت قيمة ت (١١٩، ٢١) .

ووفقاً لهذه النتيجة رفضت الفرضية الصّفرية الرّابعة لعدم تحقّقها، وقبلت الفرضية البديلة التي تنصّ على ما يأتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التّذكّر

جاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة التي تناولت هذا البحث، مؤكدة على أن استخدام المنهج التكاملي يؤدي إلى زيادة التحصيل عند الطلبة فيمل المستويات؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية

عدد الطلبة : ٢٥ طالباً .

٣٦ - ٢٩ - ٣٥ - ٣٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣١ - ٤٩ - ٤٤ - ٢٢ - ٢٩ - ٣٤ - ٣٣ -	التطبيق ١
٣٣ - ٣١ - ٤٩ - ٣٤ - ٣٢ - ٣١ - ٣٠ - ١٨ - ٢٥ - ٣٧ - ٣٤ - ٣٥ .	
المجموع = ٨٣٤ . المتوسط = ٣٣، ٣٦	

٤١ - ٥٦ - ٤٤ - ٥١ - ٣٨ - ٤٤ - ٤٥ - ٤٠ - ٥٧ - ٤٣ - ٣٦ - ٤٦ - ٤٢ -	تطبيق ٢
٤٧ - ٥٨ - ٤٥ - ٤٨ - ٥٢ - ٤١ - ٥٥ - ٣٩ - ٥٤ - ٤٨ - ٣٧ - ٥٢	
المجموع = ١١٥٩ . المتوسط = ٤٦، ٣٦	

فجاءت النتيجة دالة على الثبات كما هو مبين في الجدول الآتي:

التطبيق	التطبيق		
---------	---------	--	--

الثاني	الاول		
.860(**)	1	Pearson Correlation	التطبيق الاول
.000	.	Sig. (2-tailed)	
25	25	N	
1	.860(**)	Pearson Correlation	التطبيق الثاني
.	.000	Sig. (2-tailed)	
25	25	N	

** Correlation is significant at the 0.01 level (

جدول رقم (١) يبين النصوص التي يشتمل عليها البرنامج التجريبي

التسلسل	الموضوع	المهارات التي يركّز عليها النص
١ -	وصية أم	الاستماع، ويشتمل على مهارات اجتماعية
٢ -	الأم والمعلم	القراءة والإلقاء
٣ -	رسالة من ولد إلى والده	مهارات لغوية وعقلية و اجتماعية
٤ -	لا تحقرن صغيراً	القيم والاتجاهات والميول
٥ -	من مشاهد الكون	المطالعة والاستمتاع
٦ -	معدن الحديد	المفاهيم والمعارف والحقائق

المجموعة	الفصل	العدد	الغياب	الحاضرون	عَيِّنة الدَّرَاسة
الضَّابطة	١/٢	٦٢	٢	٦٠	٦٠
التَّجريبِيَّة	٣/٢	٣٣	٣	٣٠	٦٠
	٥/٢	٣٢	٢	٣٠	
١٢٠ ٧ المجموع		:	١٢٧	١٢٠	

جدول رقم (٤)

المجموعة	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	د ح	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
التجريبية	60	14,468	0,499	11 8	0,59 2	0,555	غير دالة
الضابطة	60	14,523	0.510	11 8			

جدول يبين الفرق بين متوسط أعمار المجموعتين التجريبية، والضابطة

جدول رقم (٤)

يبين الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل تطبيق الدراسة التجريبية

المجموعة	العدد	متوسط درجات التعلّم	الانحراف المعياري	د ح	ت المحسوية	الدّالة
التّجريبية	٦٠	٣٥,٦٦٦	٦,٣٦٩	١١	٠,٠٤٣	غير دالة
الضّابطة	٦٠	٣٥,٦١٦	٦,٥٨٢	٨		

ثالثاً: تكافؤ المجموعتين في متوسط درجات اللغة العربيّة في اختبار التّحصيل القبلي قبل الدّراسة التجريبية:

جدول رقم (٥)

يبين عدد أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبية

المجموعة	الصّف	الطلّبة	الغياب (ق)	الغياب (ب)	طلّبة العينة
الضّابطة	٨	٦٣	٠	٣	٦٠
التّجريبية	٨	٢١	٠	١	٢٠
	٨	٢١	١	١	٢٠
	٨	٢٠	٠	٠	٢٠
المجموع	-	١٢٦	١	٥	١٢٠

الجدول رقم (٦)

المتغيّر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	د ح	مستوى الدّالة	الدّالة
----------	----------	-------	---------	----------	---	-----	---------------	---------

				المعياري				
تحصيل	التجريبية	60	35,42	8,74	0,294	118	0,769	غيردالة
قبلي	الضابطة	60	34,90	10,932				غيردالة

جدول رقم (٧)

يبين الفرق بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية

نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
درجات التحصيل قبلي	التجريبية	60	35,42	8,074	0,294	118	0,769	غيردالة
	الضابطة	60	34,90	10,932				
التذكر قبلي	التجريبية	60	5,43	1,466	0,443	118	0,659	غيردالة
	الضابطة	60	5,32	1,420				
قبلي الفهم	التجريبية	60	5,73	2,074	0,747	118	0,456	غيردالة

				1,827	5,47	60	الضابطة	
غير دالة	0,133	118	1,513	1,107	4,17	60	التجريبية	التطبيق قبلي
				1,620	4,55	60	الضابطة	
غير دالة	1000	118	0,000	3,616	15,33	60	التجريبية	مجموع قبلي
				3,477	15,33	60	الضابطة	

جدول رقم (٨)

المستوى	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) لمحسوبة h	الدلالة
التذكر	التجريبية	٥.٤٥	٢.١٩	٠.٦٠٢	غير دالة
	الضابطة	٥.٢١	٢.٠٤		
الفهم	التجريبية	٥.٧٣	٢.٤٢	٠.٥٩٨	غير دالة
	الضابطة	٥.٤٨	٢.١٥		
التطبيق	التجريبية	٤.١٦	١.٣٩	١.٢٨٩	غير دالة

		١.٨٣	٤.٥٥	الصَّابِطَة	
الاختبار الكلي	٠.١٤١	٣.٨٨	١٥.٣٥	التَّجْرِبِيَّة	
		٣.٨٧	١٥.٢٥	الصَّابِطَة	

الجدول رقم (٩)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار القبلي

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
الإناث	30	36,70	8,222	1,237	58	0,221	غيردالة
الذكور	30	34,13	7,851				
الإناث	30	5,43	1,591	0,000	58	1,000	غيردالة
الذكور	30	5,43	1,357				
الإناث	30	5,60	1,886	0,495	58	0,623	غيردالة

				2,270	5,87	30	الذكور	
							ر	
غيردالة	1,000	58	0,00 0	1,206	4,17	30	الإناث	التطبيق قبلي
				1,020	4,17	30	الذكور	
							ر	
غيردالة	0,778	58	0,28 3	3,671	15,2 0	30	الإناث	مجموع قبلي
				3,617	15,4 7	30	الذكور	
							ر	

نتائج اختبارات ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

الضابطة

الجدول رقم (١٠)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار القبلي

الدالة	مستوى الدالة	د ح	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	
--------	-----------------	--------	---	----------------------	---------	-------	-------	--

درجات التحصيل	الإناث	30	36.47	9.906	1.112	58	0,271	غير دالة
	الذكور	30	33.33	11.830				
التذكر قبلي	الإناث	30	5.43	1.569	0.633	58	0.529	غير دالة
	الذكور	30	5.20	1.270				
الفهم قبلي	الإناث	30	5.33	1.729	0.562	58	0.576	غير دالة
	الذكور	30	5.60	1.940				
التطبيق قبلي	الإناث	30	4.43	1.591	0.555	58	0.581	غير دالة
	الذكور	30	4.67	1.668				
قبلي المجموع	الإناث	30	15.20	3.986	0.295	58	0.769	غير دالة
	الذكور	30	15.47	2.945				

الجدول رقم (١١)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل المجموعتين في الاختبار القبلي في مستوى التذكر

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر بعدي	التجريبية	60	9,87	1,049	21,119	118	0,000	دالة عند مستوى
	الضابطة	60	5,10	1,399				0,01

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع ة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
الفهم بعدي	التجريبية	60	9,38	1,439	11,95 0	11 8	0,000	دالة عند مستوى 0,01
	الضابطة	60	6,17	1,509				

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التطبيق ق بعدي	التجريبية	60	9,25	1,457	11,06 9	11 8	0,000	دالة عند مستوى 0,01
	الضابطة	60	5,62	2,084				

الجدول رقم (١٤)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة

المتغير	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
التذكر قبلي	5.43	60	1.466
التذكر بعدي	9.87	60	1.049
الفهم قبلي	5.73	60	2.074
الفهم بعدي	9.38	60	1.439
التطبيق قبلي	4.17	60	1.107
التطبيق بعدي	9.25	60	1.457
مجموع قبلي	15,33	60	3,616
مجموع بعدي	28,50	60	2,333

الجدول رقم (١٥)

المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر قبلي يعدي التذكر	4,43	1,442	23,810	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01
الفهم قبلي الفهم بعدي	3,65	1,448	19,530	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01
التطبيق قبلي التطبيق قبلي	5,08	1,279	30,775	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01
مجموع قبلي مجموع قبلي	13,7	2,656	38,393	59	0,000	دالة عند مستوى 0,01

الجدول رقم (١٦)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
مجموع	التجريبية	60	28,50	2,333	23,47	11	0,000	دالة عند مستوى
بعدي	الصّابطة	60	16,88	3,043	1	8		0,01

الجدول رقم (١٧)

اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة الذكور نتائج

المتغير	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري
التذكر قبلي	5.43	30	1.591
التذكر بعدي	9.63	30	1.048
الفهم قبلي	5.60	30	1.886

1.358	30	9.13	الفهم بعدي
1.206	30	4.17	التطبيق قبلي
1.516	30	9.33	التطبيق بعدي
3,671	30	15,20	مجموع قبلي
2,222	30	28,40	مجموع بعدي

الجدول رقم (١٨)

Paired Samples Test

المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر قبلي يعدي التذكر	4,50	1,416	15,276	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
الفهم قبلي الفهم بعدي	3,53	1,383	13,994	29	0,000	دالة عند مستوى

0,01						
دالة عند مستوى 0,01	0,000	29	23,469	1,279	5,08	التطبيق قبلي التطبيق قبلي
دالة عند مستوى 0,01	0,000	29	26,443	2,656	13,7	مجموع فبلي مجموع فبلي

الجدول رقم (١٩)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات العينات المترابطة الإناث

الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	المتغير
1.357	30	5.43	التذكر قبلي
1.064	30	9.80	التذكر بعدي
2.270	30	5.87	الفهم قبلي
1.497	30	9.63	الفهم بعدي
1.020	30	4.17	التطبيق قبلي
1.416	30	9.17	التطبيق بعدي
3,617	30	15,47	مجموع قبلي

مجموع بعدي	28,60	30	2,472
------------	-------	----	-------

الجدول

رقم (٢٠)

Paired Samples Te

المتغير	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر قبلي يعدي التذكر	4,37	1.273	18,794	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
الفهم قبلي الفهم بعدي	3,77	1,524	13,536	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
التطبيق قبلي التطبيق قبلي	5,00	1,365	20,069	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01
مجموع قبلي مجموع قبلي	13,13	2,623	27,428	29	0,000	دالة عند مستوى 0,01

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات . التجريبية

الجدول رقم (٢١)

يبين الفرق بين متوسط درجات تحصيل الإناث والذكور في الاختبار البعدي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	الدلالة
التذكر بعدي	الإناث	30	9.93	1.048	0.489	58	0.627	دالة غير
	الذكور	30	9.80	1.064				
الفهم بعدي	الإناث	30	9.13	1.358	1.355	58	0.181	دالة غير
	الذكور	30	9.63	1.497				
التطبيق بعدي	الإناث	30	9.33	1.516	0.440	58	0.662	دالة غير
	الذكور	30	9.17	1.416				
مجموع بعدي	الإناث	30	28.40	2.222	0.330	58	0.743	دالة غير

				2.472	28.60	30	الذكور	
--	--	--	--	-------	-------	----	--------	--

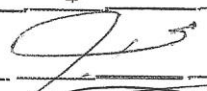
جدول رقم : (٢٢)

العامل المستقل	العامل التابع	قيمة (ن ٢)	قيمة (د)	حجم التأثير
البرنامج التجريبي	التحصيل	٠,٨٦	٥,٠٣	كبير

نوقشت هذه الرسالة

المنهج التكاملي وتقويم أثره في تدريس اللغة العربية
- دراسة تجريبية على طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي في
محافظة دير الزور، وتقويم أثرها في تحقيق الأهداف المرجوة من
تدريس النحو والنصوص

وأجيزت يوم الخميس الواقع في ٢٠١٠/٧/٨ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمود السيد	عضواً	
أ.د. سام عمار	عضواً مشرفاً	
أ.د. محمد موعد	عضواً	
أ.د. عبد الكريم أبو جاموس	عضواً	
د. محمد اسماعيل	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الدكتوراه في التربية .