تطبيقات تربوية مقترحة لتدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي

جاكاريجا كيتا KEITA Djakaridja

ود. محمد زيد إسماعيل Dr. Muhamad Zaid Ismail

جامعة السلطان زين العابدين الماليزية

ملخص البحث: يهدف هذا البحث إلى اقتراح تطبيقات تربوية لتيسير تدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي، حيث إنّ من السّمات الملحوظة في التّطورات التّربوية المعاصرة محاولة تدريس المقررات الدّراسية عن طريق جعل الفروع المختلفة من المناهج التّعليميّة مرتبطة بعضها ببعض، من خلال النّظر إلى فروع المنهج على أنّها متماسكة؛ فتكون الدّافعية لدراستها مدعومة؛ ويستمتع الطّالب بدراستها، ممّا يجعل التّعلم أسهل والاحتفاظ بما تُعلّم أطول، والاستفادة أعظم، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التّحليلي، معتمدَيْن على البحوث والدّراسات العلمية التي تناولت المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة بصفة عامّة، واللّغة العربية بصفة خاصة؛ لاستخلاص التّطبيقات التّربوية المقترحة منها.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات تربوية، اللّغة العربية، المدارس العربية، غرب أفريقيا، المنهج التّكاملي.

مقدمة البحث: إنّ التّربية والتّعليم في هذا العصر لم تعد تسعى إلى إعداد متعلّم قادر على توظيف المهارات الأكاديمية المحددة فحسب، بل تتعداها إلى تنمية قدراته

ومواهبه تنمية شاملة متوازنة؛ ليصبح متكامل الشّخصية، وذلك مسايرة للتّطورات السّريعة المتلاحقة، والاتجاهات التّربوية الحديثة التي فرضت على مجالات التّربية والتّعليم السّعي إلى إعداد متعلّم قدير على توظيف معارفه، ومهاراته، وخبراته واتجاهاته، ممّا يلزم القائمين على المؤسسات التّربوية إعادة النّظر في مناهجها التّعليمية حتّى تتساير مع تلك التّطورات، والاتجاهات التّربوية الحديثة.

والمناهج الدّراسية بصفة عامّة تعدّ من أهمّ وسائل التّربية في تحقيق أهدافها وأخطرها على الإطلاق من حيث سلامتها، وأهميّتها، ومن هنا تبرز أهميّة المناهج الدّراسية من حيث التّقويم، والتّطوير لمواكبة مستجدّات الحياة، إذ تشكّل التّرجمة العملية لأهداف التّربية في أيّ مجتمع؛ لأنّها تشتق أهدافها ومحتواها من الأفكار التّربوية الاجتماعيّة السّائدة فيه، وقد أكّد الوكيل (1999م) على أنّ المناهج الدّراسية تعدّ القلب النّابض للمسيرات التّعليمية في أيّ بلد، ومن ثمّ فإنّها أصبحت أكثر عرضة من غيرها للتّغييرات والتّحسينات.

ومناهج اللّغة العربية تحتل مكانة عالية بين مناهج اللّغات العالمية، فهي تجمع بين أبناء الأمة الإسلامية في وعاء لغوي واحد؛ لأنّها لغة القرآن الكريم، والسّنة النّبوية الشّريفة، وتكمن أهميتها في ضرورتها لفهم القرآن الكريم، والحديث الشّريف؛ فكلّ علوم الإسلام قائمة على اللّغة العربية، وإتقانها ضرورة لفهم الشّرائع، والأحكام، وكلّ أمور الدّين، ولا عجب فاللّغة العربية لغة ثريّة متجددة استوعبت علوم الأوّلين والآخرين من قبل، وهي قادرة على ذلك مجددًا إن وجدت الاهتمام، والعناية من أبنائها. (عبد الله، 2013م).

ومن أهمّ الاتجاهات التّربوية الحديثة في تعليم اللّغة وتعلّمها، التّي بدأ التّبشير بها منذ بداية القرن العشرين، تدريس اللّغة على أنّها وحدة متكاملة، فليست هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، بل تكتمل الفروع اللّغوية

جميعها؛ لتكون اللّغة، وتعلّمها كوحدة، حتى تتّضح وظائفها اتّضاحًا كاملاً. (الروبي، 2013م).

وأشارت الصّاعدي (2013) إلى أنّ فكرة المنهج التّكاملي ليست من الأفكار الجديدة بالكلّية، ولكن التّطورات الأخيرة، والتّأثر من تجزئة المعرفة والانفصال بين عناصر المادة التّعليميّة الواحدة، وبين عناصر المواد التّعليمية ككلٍّ، والّتي تؤثّر بشكل سلبي على المتعلّم؛ إذْ يعرقل تقدّمه المعرفي، أدّى إلى بروز المنهج التّكاملي كأحد الاتجاهات الحديثة في المناهج الّتي تعين في تجاوز العديد من المشكلات التي تواجهها الطّرائق الأخرى في بناء المناهج وتصميمها.

وتقوم فكرة المنهج التّكاملي على تقديم المعلومات متكاملة، بمعنى أنّها ترفض تفتيت المادة الواحدة، وتؤكّد على تكامل المعرفة، ووحدة العلم، وإزالة الحواجز بين فروع المادة الواحدة؛ لأنّ تجزئة المعرفة غير قابلة للتّطبيق في مناحي الحياة وجوهر ذلك هو وجود مادة واحدة تكون محورًا يربط بقية المواد، كما أنّ التّدريس وفق المنهج التّكاملي يتيح الفرصة للطّلاب للتّفكير والرّبط والتّحليل إلى جانب إبراز وحدة اللّغة العربية، وتجنب التّكرار الّذي ينشأ عن تدريس فروعها، كما أنّه يوفّر الوقت والجهد والمال، بالإضافة إلى أنّه يؤدّي إلى النّمو المتكامل للمتعلّم في مختلف الجوانب والتي تعدّ متداخلة ومتكاملة، والمتمثّلة في الجوانب الفكريّة والنّفسحركية، والانفعالية، وقد بذلت جهود متميّزة لدعم الاتجاه التّكاملي، والاستفادة منه من قبل منظمات دولية؛ حيث إنّ منظمة اليونسكو أشرفت على تنظيم العديد من المؤتمرات، والحلقات الدّراسية التي كانت أهمّ نتائجها التّوصية بإعادة بناء المواد الدّراسية في صور مناهج دراسية متكاملة. (فرج، 1975).

وقد أشار عوض (2000م) إلى أبرز ما تتّسم به اللّغة، كونها وحدة متكاملة وهذا التّكامل يعود إلى كون اللّغة مجموعة من النّظم المتكاملة فيما بينها، وعليه

فإنّ توظيف معطيات المدخل التّكاملي يساير طبيعة اللّغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللّغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفّر ذلك الوقت والجهد، ويفتح المجال للمعلّم لتوحيد المفاهيم اللّغوية، ويعطي المتعلّم فرصة لتعلّم اللّغة بصورة متكاملة على نحو ما يمارسها في أدائه اليومي.

ويظهر للمطّلع على أدبيات التّربية اللّغوية أنّ ثمة اتفاقًا على أنّ أنسب المداخل المنهجية لتعليم اللّغة هو المدخل التّكاملي؛ حيث إنّ التّكامل في تعليم اللّغة يعني النّظرة إليها على أنّها وحدة واحدة، فليست هناك قراءة وحدها، ولا كتابة وحدها وإنّما تعلّم اللّغة من خلال موقف طبيعي بصورة متكاملة؛ لأنّ الشّخص حين يستخدم اللّغة يستخدمها في صورة كلّية، بمعنى أنّه حين يرسلها كلامًا وكتابةً يستخدم كلّ ما تعلّمه من اللّغة، وحين يستقبلها استماعًا، وقراءةً يستخدم كلّ ما تعلّمه من مفردات، وقواعد، وبلاغة، وغيرها. (يونس، 1998م).

وإذا كان المنهج التّكاملي بهذه الأهمية؛ فإنّه ينبغي على القائمين بتعليم اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا الاستفادة منه للحاق بركب التّقدّم والتّطور في ميدان تعليم اللّغات وتعلّمها، وتكيّفًا لطبيعة اللّغة العربية نفسها وسيوفّر ذلك لهم الوقت، والجهد في حال ازدحام مناهج المدارس العربية بالمناهج الحكومية في ظلّ الأخذ بنظام التّعليم المزدوج؛ ممّا انعكس أثرها على مناهجها الدّراسية بشكل واضح ملموس، وكانت النّتيجة التّقليل من السّاعات الدّراسية المخصّصة لمناهج المدارس العربية بما فيها مناهج اللّغة العربية.

والجدير بالذّكر أنّه على الرّغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها بالمدارس العربية في غرب أفريقيا إلاّ أنّ الملاحظ في مناهجها اللّغوية يجدها لم تصمّم وفق الاتجاهات التّربوية الحديثة لبناء المناهج اللّغوية فضلاً عن تدريسها في ضوء المنهج التّكاملي، ممّا أدّى إلى كثرة مشكلاتها المنهجية، كما

أظهرتها نتائج بعض الدّراسات المحلية كدراسة بامبا (2002م)، وبشير (2005م) وعبد الله (2006م)، وكيتا (2013م)، وميغا (2014م) ما يعني أنّها لم تراع عند بنائها، وتحديد أهدافها التّعليمية، واختيار طرائق تدريسها، وتحديد أساليب تقويمها على أنّها وحدة متكاملة مترابطة متماسكة، ما قد يحول دون تمكّن المتعلّم من اكتساب الممارسة اللّغوية السّليمة، لاسيما في ظلّ الاتجاه السّائد، الأخذ بنظام التّعليم المزدوج في المدارس العربية في معظم دول غرب أفريقيا.

مشكلة البحث: نظرًا لأهمّية تبني مدخلاً من مداخل تصميم المناهج التّعليمية؛ إذ يساعد ذلك واضعي المناهج ومنفذيها على توجيه تعليمها وتعلّمها نحو تحقيق أهدافها التّربوية، وبناءً على أنّ منهج اللّغة العربية للمدارس العربية في غرب أفريقيا لم يصمّم وفقا لاتجاهات التّربوية الحديثة لبناء المناهج اللّغوية فضلاً عن تدريسه في ضوء المنهج التّكاملي، وقد أظهرت دراسات محلية عديدة أنّ منهج اللّغة العربية في تلك المدارس يعاني من مشكلات منهجية عديدة كدراسة غنمي (1995م)، وبامبا (2002م)، وبشير (2005م)، وعبد الله (2006م)، وكيتا (2013م)، وميغا (2014م)، وقد أوضحت دراسة كلٍّ من (Fuchs, 2000)، وعبد العال (2001م)، ومصطفى (2002م)، وسالم (2003م)، ورشوان (2004م) وقاسم (2004م)، و(Borg & Burns, 2008)، وعيسوي (2008م)، والصّاعدي (2013م) أهمية بناء منهج اللّغة في ضوء المنهج التّكاملي، مشيرين إلى أنّه يؤدّي إلى تحقيق الأهداف اللّغوية لدى المتعلّمين؛ لذا يرى الباحثان ضرورة القيام بهذا البحث؛ للإسهام في تحسين الوضع التّعليميّ للغة العربية من خلال اقتراح تطبيقات تربوية لتدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السّؤال التّالي: "**ما**

التّطبيقات التّربوية المقترحة لتدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي؟"

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى اقتراح تطبيقات تربوية لتيسير تدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي.

أهمية البحث: تبرز أهمية هذا البحث فيما يلي:

- أهمية الاستفادة من المنهج التّكاملي في بناء المناهج الدّراسية وتدريسها في ضوئه.
- يعدّ هذا البحث استجابة موضوعيّة لما تنادي به أدبيات التّربية اللّغوية من ضرورة تكامل مناهج اللّغة العربية.
- يسهم هذا البحث في اقتراح تطبيقات تربوية لتدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي الّتي ستفيد الجهات المختصة بغرب أفريقيا مستقبلاً.
- تمكين عدد من الباحثين التّربويين؛ لإجراء بحوث حول موضوعات أخرى مرتبطة بالمنهج التّكاملي.

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على الحدود التّالية:

الموضوعية: اقتراح تطبيقات تربوية لتدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي.

المكانية: اقتصر هذا البحث على المدارس العربية في غرب أفريقيا.

الزمنية: أُعد هذا البحث في الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي (2014م – 2015م).

منهجية البحث: لتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التّحليلي معتمدَيْن على البحوث العلمية الّتي تناولت المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة بصفة عامّة، واللّغة العربية بصفة خاصة؛ لاستخلاص التّطبيقات التّربوية المقترحة منها.

مصطلحات البحث: منهج اللّغة العربية: هو المنهج المقرّر على طلبة المدارس العربية لتعليمهم لغة القرآن الكريم، والمحدّد خطته في دليل مناهجها الدّراسية ويشتمل غالبًا على (النّحو والصّرف، والأدب والنّصوص، والبلاغة، والعروض والمطالعة).

المدارس العربيّة: يعرّفها الباحثان إجرائيًّا بأنّها: هي المؤسّسات التّعليمية الّتي يتعنى بتعليم العلوم الشّرعية، واللّغة العربيّة في غرب أفريقيا، بالإضافة إلى اللّغة الفرنسية أو الإنجليزية (اللّغة الرسمية للبلد) وبعض العلوم العصريّة الّتي تدّرس فيها باللّغة الفرنسية أو الإنجليزية، وتتألّف من المراحل الدّراسية التّالية: الابتدائية والمتوسطة، والثّانوية.

المنهج التّكاملي: عرّفه الشّربيني؛ والطّنطاوي (2001م، ص211) بأنّه هو "المنهج الذي يعتمد في تخطيطه، وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التّقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة ".

ويعرّفه الباحثان إجرائيًّا بأنّه: تنظيم أهداف مناهج اللّغة العربية، ومحتواها وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، وأنشطتها، وأساليب تقويم متعلّميها في المدارس العربية بغرب أفريقيا بشكل تخطيطي متكامل، ومترابط، ومتدرج لجوانب الخبرة اللّغوية: معرفيًّا، ووجدانيًّا، ومهاريًّا.

غرب أفريقيا: هي المنطقة الأفريقية التي تشتمل على ست عشرة دولة مستقلة وهي: بنين، وبوركينا فاسو، وتوغو، والرأس الأخضر، والسّنغال، وسير اليون وغامبيا، وغانا، وغينيا بيساو، وغينيا كوناكري، وكوت ديفوار (ساحل العاج)

والنيجر، ونيجيريا، وليبيريا، ومالي، وموريتانيا، وتشترك هذه الدّول في التّجمع الاقتصادي لغرب أفريقيا، بالفرنسية (Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest) واختصاره (CEDEAO) وهذه الدّول كلّها أعضاء في الإيكواس أو التّجمع الاقتصادي لدول غرب أفريقيا باستثناء دولة موريتانيا.

أدبيات البحث والدّراسات السّابقة

مفهوم المنهج التّكاملي: إنّ مفهوم المنهج التّكاملي أضحى من المفاهيم التي يعتريها بعض الغموض، وعدم الوضوح في الرّؤية لدى الكثيرين، حتّى من أصحاب الاختصاص أنفسهم، إذ أكّد بعضهم على العلاقات الأفقية التّي تكون بين المقررات الدّراسية المختلفة في مجال واحد، كأن يركّز المقرّر الدّراسي على ربط ما يُتعلّم في مادة النّحو والصّرف بما يُتعلّم في مواد اللّغة العربية الأخرى، بينما يرى آخرون أنّ التّكامل يكون نتيجة لتراكم الخبرات المربية داخل المتعلّم، وقدراته على تنظيم العلاقات المترابطة لتلك الخبرات، وذلك لاختلاف النّظرة حول أسلوب التّكامل بكونه يركز على المعرفة أم الخبرات الشّخصية، ولذا فقد ظهرت العديد من التّعريفات لهذا المنهج، ومنها:

تعريف الخياط (2001م، ص101) إذ عرّفه بأنّه "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة، ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة، أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين مفصلة".

ويرى المعيقل (2001م، ص48) بأنّه "المناهج التي يتمّ فيها طرح المحتوى المراد تدريسه، ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة من مواد، أو حقول دراسية مختلفة سواءً كان هذا المزج مخططًا ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار، وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم تمّ تنسيق زمني مؤقت بين المدرّسين الذين يحتفظ كلٌّ منهم بتخصصه المستقل، أم بدرجات بين ذلك".

وأمّا الجهوري (2002م، ص 74) فقد عرّفته بأنّه "محاولة للرّبط بين الموضوعات الدّراسية المختلفة، التّي تقدّم للطّلاب في شكل مترابط ومتكامل وتنظم تنظيمًا دقيقًا، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدّراسية المختلفة".

يظهر من التّعريفات السّابقة تباين آراء التّربويين فيها؛ إذ هناك من نظر إلى التّكامل بصورة واسعة، ومنهم من حاول إزالة الحدود الفاصلة بين فروع العلم المختلفة، بل هناك من يرى أنّ التّكامل يكون بين عناصر المنهج بمفهومه الواسع.

ويتّضح من مجمل التّعريفات السّابقة أنّ المنهج التّكاملي هو عبارة عن نظام يقوم على إزالة الحواجز الموضوعة بين المناهج الدّراسية المختلفة، والعمل على تنظيمها تنظيمًا دقيقًا بشكل يسمح بتقديم المعارف، والخبرات المربية إلى المتعلّمين بأسلوب متكامل ومترابط في نمط وظيفي متدرج دون تجزئتها إلى ميادين منفصلة.

ويظهر ممّا سبق خطأ من يظنّ أنّ المناهج هي ما يدرسها المتعلّمون على مقاعد الدّراسة من مواد دراسية المشتملة على الكتب المدرسية، الأمر ليس كذلك؛ حيث إنّ مفهوم المناهج أوسع بكثير من ذلك، فهي في ظلّ التّوجهات الحديثة للتّربية تشير إلى "مجموعة الخبرات المربيّة الّتي تهيّؤها المدرسة للتّلاميذ، تحت إشرافها، بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل، وعلى تعديل سلوكهم" (المخلافي 1992م، ص33).

وعليه، يعرّفها الباحثان بأنّها: نظام متكامل، ديناميكي، متناسق مكوّن من مدخلات، وعمليّات، ومخرجات، وتغذية راجعة، يهدف إلى تنمية طلاّب المدارس العربيّة في غرب أفريقيا تنميةً شاملةً متوازنةً.

تأسيسًا على ما سبق، فيعرّف الباحثان المنهج التّكاملي بأنّه: تنظيم أهداف مناهج اللّغة العربية، ومحتواها، وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، وأنشطتها، وأساليب

تقويم متعلّميها في المدارس العربية بغرب أفريقيا بشكل تخطيطي متكامل ومترابط، ومتدرج لجوانب الخبرة اللّغوية: معرفيًّا، ووجدانيًّا، ومهاريًّا.

فكرة التّكامل في تعليم اللّغة العربية: أفاد سمك (1979م) أنّ فكرة التّكامل في تعليم اللّغة العربية فكرة قديمة جدًا ضاربة في أعماق ثقافتنا العربية الإسلامية مشيرًا إلى أنّ علماء اللّغة العربية أدركوا قديمًا هذه الفكرة حين اتخذوا من النّص الأدبي محورًا تتجمّع حوله معالجات لغوية عديدة؛ من تفسير مفردات النّص وشرح عباراته، وكشف مشتملاته من الصّور البلاغية، والمسائل النّحوية، إلى ما هنالك من إشارات تاريخية، ومواقع جغرافية، وما في النّص من مؤشرات عن الحياة الاجتماعية، والثّقافية لعصر الشّاعر أو الأديب، وما لصاحب النّص من مميزات أسلوبية، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، والوقوف على الظّروف التي قيل فيها النّص ومناسبته، ومواضع تقاطع النّص مع نصوص أخرى مشابهة وإجراء العديد من القراءات.

وأشار الزّهراني (2007م) إلى أنّ الاهتمام بالتّكامل في تعليم اللّغة العربية قد برز في العصر الحاضر منهجًا وطريقةً بعد اقتناع التّربويين بعدم جدوى تعليم اللّغة وفق المدخل الموضوعي (التّفريعي) الّذي يقوم على أساس تفتيت الخبرة اللّغوية المقدّمة للمتعلّمين، واعتبار اللّغة مواد متميزة بعضها عن بعض من نحوٍ يصون اللّسان من اللّحن، ويحفظ القلم من الزّلل، وصرفٍ يبحث في بنية الكلمة وبلاغةٍ تحدّد ملامح الجمال في الأسلوب، وإملاءٍ يرشد إلى كيفية رسم الكلمة رسمًا صحيحًا، وتعبيرٍ، وقراءةٍ، ونصوصٍ ... وأنّ كلّ مادة منها تؤدّي غرضًا وتحقّق أهدافًا لا يمكن أن تحقّق إلاّ بدراسة كلّ مادة دراسة مستقلة عن غيرها من مواد اللّغة العربية الأخرى، مشيرًا إلى أنّ هذا الاعتقاد كان سائدًا – وما زال – في مجال تعليم اللّغة بأنّ المتعلّم يتعلّم اللّغة بصورة أفضل إن لم يخلط المعلّمون في

تعليمهم اللّغة بين مواد اللّغة المختلفة، ومن ثمّ ترسّخ اعتقاد خاطئ بأنّ الأداء اللّغوي لن يكون سليمًا إلاّ بدراسة قواعد النّحو، والصّرف، والأدب، والبلاغة وغيرها من خلال كتب تركّز على المعرفة اللّغوية، وحصص مستقلة لكلّ مادة وفي هذا الاعتقاد تفتيت الخبرة اللّغوية التي يفترض أن يكتسبها المتعلّم متكاملة وإغفال المهارات اللّغوية التي ينبغي أن يمثّلها في تواصله مع الآخرين في مواقف الحياة الاجتماعية.

وقد أبرز السويسي؛ وعبيد (1996م) بعض العيوب والسّلبيات التي من أجلها يجب العدول عن المدخل التّفريعي في تعليم اللّغة، من أهمّ تلك العيوب والسّلبيات ما يلي:

- إنّ هذا المدخل التّفريعي يحول دون تمكّن المتعلّم من اكتساب الممارسة اللّغوية السّليمة.
- إنّ في هذا المدخل التّفريعي تمزيقًا للغة يفسد جوهرها، ويخرجها عن طبيعتها، وهذا التّمزيق يعدُّ تفتيتًا للخبرة اللّغوية التي يكتسبها المتعلّم.
- إنّ تفتيت الخبرة اللّغوية المكتسبة مُترتبٌ عليه عجز المتعلّم عن توظيف اللّغة في المواقف الاجتماعية توظيفًا فعّالاً يحقّق الهدف المنشود من تعلّمها.
- إنّ المتعلّم في ظلّ المدخل التّفريعي لا يتحرى الضّبط الصّحيح، والنّطق السّليم إلاّ في درس القواعد، ولا يتأنق في اختيار عباراته إلاّ في درس الأدب، ولا يهتمّ برسم الكلمات رسمًا صحيحًا إلاّ في درس الإملاء، ولا يُلْبِسُ الحروف حُلّةً من الجمال إلاّ في درس الخط، ولا يتمثّل المعنى إلاّ في درس القراءة، أو درس النّصوص الأدبية.

- إنّ حماس المعلّم يشتدُّ في درس نتيجة ميله إليه، في حين يفترُ في درس لا يميل إليه، ممّا قد يؤدّي إلى عدم تعادل النّمو اللّغوي وتكافئه لدى المتعلّم في مواقف تعلّم اللّغة.
- إنّ فرص التّدريب على التّعبير السّليم تقلُّ في ظلّ هذا المدخل، ويضيق مجاله، مع أنّ التّعبير ثمرة الدّراسات اللّغوية جميعها، وقمة التّعلّم اللّغوي.

وأضاف حسّان (2004م) إلى ما سبق أنّ اللّغة العربية تتمتع بطبيعة خاصة؛ حيث إنّها تتكوّن من أنظمة لغويّة هي: النّظام الصّوتي، النّظام الصّرفي، والنّظام النّحوي للّغة، وحين يطلق على الأفكار المركبة نظامًا يكون بين بعضها علاقات عضوية؛ فتؤدّي كلّ واحدة منها في البناء اللّغوي وظيفة تختلف عمّا تؤدّيه الأخرى، فللنّظام تكامل عضوي، واكتمال وظيفي يجعله جامعًا مانعًا، يصعب أن يستخرج منه شيء أو أن يضاف إليه.

وأشارت الرّوبي (2013م) إلى أنّ التّكامل يسمح بالقيام بعملية تقديم طبيعة اللّغة للقواعد المتداخلة كالصّرف، والنّحو، والبلاغة، والإملاء؛ فالصّرف يقدّم مفردات صحيحة، يستخدمها النّحو في بناء تراكيب صحيحة، وتكسوها البلاغة ثوب المطابقة لمقتضى الحال، وتبرزها الإملاء صحيحة بعيدة عن الأخطاء الإملائية.

مبررات بناء المناهج الدّراسية وتخطيطها في ضوء المنهج التّكاملي: أشار كلّ من الشّربيني؛ والطّنطاوي (2001م)، والمعيقل (2001م)، والرّوبي (2013م) إلى جملة من المبررات التي من أجلها يحسن الاستفادة من المنهج التّكاملي عند بناء المناهج الدّراسية، وهي كما يلي:

1. إنّ المنهج التّكاملي أكثر واقعية، وارتباطًا بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته، حيث إنّ أيّ مشكلة يواجهها الفرد في حياته غالبًا ما يطلب حلّها

أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتعلّمها الفرد، كما أنّ ارتباط المنهج بالحياة والبيئة يحفز الطّالب، ويزيد من ميله إلى دراسة ما ينمّي ميوله.

2. إنّ المنهج التّكاملي يتّفق مع نظرية الجشطلت في علم النّفس التّربوي؛ حيث إنّ المتعلّم يدرك الكلّ قبل الأجزاء، والعموم قبل الخصوص وهكذا.

3. إنّ المنهج التّكاملي يعمل على التّخلص من عملية التّكرار التي تتّصف بها مناهج المواد الدّراسية المنفصلة، ما يوفّر وقتًا لكلٍّ من المعلّم، والمتعلّم، ولا يثير الملل لديهما، ويكون أكثر اقتصادًا في الجهد، والمال، كما أنّ المعرفة كلٌّ لا يتجزأ، ولا يمكن تحصيلها إلا بمنهج تتكامل فيه العلوم، والتّخصصات في الأثر والنّتيجة.

4. إنّ المنهج التّكاملي يراعي خصائص النّمو السّيكولوجي، والتّربوي للمتعلّمين من حيث مراعاة ميولهم، واهتماماتهم، واستعداداتهم فيما يقدّم لهم من معارف، وخبرات، ومعلومات متكاملة، ممّا يولد لديهم الميل والدافع للدّراسة، أي أنّ هذا المنهج يتّخذ من ميول المتعلّمين أساسًا مهمًا من أسس اختيار المشكلات والموضوعات التي يرغبون في دراستها، وأوجه النّشاط المتّصلة بها، ممّا يدفعهم إلى بذل قصارى جهدهم لجمع المعلومات اللّازمة لحلّ تلك المشكلات، أو لدراسة تلك الموضوعات.

5. إنّ المنهج التّكاملي يعمل على تنمية المعلّم مهنيًّا، وعلميًّا، حيث إنّه يجد نفسه بحاجة دائمة لتطوير نفسه، وتنويع معلوماته، وذلك لتتناسب مع المعلومات المتشعبة، والمتنوّعة التي يقدّمها للمتعلّمين.

6. إنّ المنهج التّكاملي يعين في مواجهة التّحدي الّذي نتج عن التّغير والتّطور السّريع في عالم التّعليم المدرسيّ، حيث إنّ التّغير هو عملية حتمية تواكب

الحياة، وتعتبر مدى قدرة الفرد على متابعة هذا التّغير أحد المقاييس المستخدمة لبيان مدى نجاحه في حياته.

7. إنّ المنهج التّكاملي يهتمّ بتوظيف الأنشطة التّعليمية المختلفة الصّفية وغير الصّفية.

8. إنّ المنهج التّكاملي يتيح للمتعلّمين فرص اكتساب مفاهيم بشكل أعمق.

9. إنّ المنهج التّكاملي يعدّ من أكثر المناهج استخدامًا لمصادر التّعلم والوسائل التّعليمية المتعددة.

10. إنّ المنهج التّكاملي يجعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكًا، وتوافقًا ويجعل المهارات أكثر تناسقًا.

11. إنّ المنهج التّكاملي يؤدّي إلى تقليل الكم (المحتوى) المقدّم للمتعلّمين ويكون المقدّم ذا فائدة، ودلالة ممّا يؤدّي إلى بقائها لفترة أطول.

12. شمولية المشكلات المجتمعية، والحياتية وطبيعتها المتكاملة، وصعوبة تجزئتها.

13. وحدة المعرفة الإنسانية، وتكاملها.

وهناك العديد من الفوائد التي تحقّقها مادة اللّغة العربية عند تدريسها بالطّريقة التّكاملية، إذ تحقّق ما سبق؛ لأنّ طبيعة اللّغة ذاتها تتطلب ذلك؛ حيث إنّها ليست مادة دراسية فحسب، وإنّما هي أداة تحصيل وتفكير، فاللّغة العربية وعاء التّفكير وصانعته، كما أنّها إطار لتعليم المعارف، والعلوم الأخرى، وإذا كان هناك من مظاهر العزلة والانفصال بين بعض المواد الدّراسية، فلا يمكن أن يكون هذا الانفصال بين اللّغة والمواد الدّراسية الأخرى. (الروبي، 2013م).

وإذا كان المنهج التّكاملي كما وصف وهو كذلك بلا شكٍّ، يحسن بالقائمين على المدارس العربية في غرب أفريقيا بناء مناهج اللّغة العربية، وتخطيطها، وتنفيذها

وتقويمها في ضوئه؛ لأهميته، بناءً على المبررات السّابقة الذّكر، وبذلك سوف تلحق تلك المدارس العربية بركب التّقدّم، والتّطور في ميدان تعليم اللّغات، وتعلّمها.

أسس بناء المناهج الدّراسية في ضوء المنهج التّكاملي: يرى كلّ من (Drake, 1993) و(Merkel, 2003) و(الحمضيات، 2006م) أنّ المناهج الدّراسية إذا ما أريد بناؤها في ضوء المنهج التّكاملي، يجب مراعاة الأسس التّالية:

❖ تكامل الخبرة: إنّ المنهج التّكاملي يهتمّ بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة، والمنظمة للمعارف، والمهارات، والانفعالات، والتي تساعد المتعلّم على النّمو بطريقة متكاملة.

❖ تكامل المعرفة: إنّ المنهج التّكاملي يقوم على إكساب المتعلّمين المعارف بصورة كليّة شاملة؛ لأنّ الدّراسة وفق أسس المنهج التّكاملي تتّخذ من موضوع واحد محورًا لها، وتحيطه بكلّ المعارف، والعلوم المرتبطة به؛ ليتسنى للمتعلّمين الإلمام به متكاملاً.

❖ تكامل الشّخصية: إنّ الأهداف الأساسية لهذا المنهج، هي بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب المتعلّمين العلوم، والمعارف، والمهارات، والقيم؛ ليصلوا إلى التّفكير الإبداعي المفتوح، ومساعدتهم على التّكيف مع البيئة، والمجتمع المحيط بهم، وهذا الأساس يعدّ من المميّزات البارزة في هذا المنهج.

❖ مراعاة ميول المتعلّمين ورغباتهم: إنّ المنهج التّكاملي يراعي رغبات المتعلّمين وميولهم عند بناء المنهج، واختيار المقررات الدّراسية، وأثناء تنفيذها.

❖ مراعاة الفروق الفردية: إنّ المنهج التّكاملي يهتمّ بتوفير الدّراسات الاختيارية المتنوّعة بقصد مواجهة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ومن خلال بناء المناهج، واختيار المقررات يراعى الفروق الفردية، ويوفّر الفرص التي تسمح

بالتّعرف على خصائص المتعلّمين، واختلاف مستوياتهم؛ ليتسنى للمعلّم بدوره معالجة هذه الفروق.

❖ الاهتمام بالأنشطة التّعليمية المختلفة: يهتمّ المنهج التّكاملي بنشاط المتعلّم ويعتبره أساس العملية التّعليمية.

❖ التّعاون والعمل الجماعي: يركّز المنهج التّكاملي على التّعاون بين أفراد العملية التّعليمية، ويتيح الفرصة لتعاون المتعلّمين مع معلّميهم في اختيار موضوعات الدّراسة، وفي التّخطيط لها، وفي تنفيذها، وتقويمها.

الأسس النّظرية لتعليم اللّغة العربية في ضوء المنهج التّكاملي: إنّ هنالك أسسًا خاصةً بالمنهج التّكاملي في مجال تعليم اللّغة أشار إليها كلٌّ من يونس؛ والنّاقة (1977م)، والسويسي؛ وعبيد (1996م)، والدهماني (2007م) يمكن إجمالها فيما يلي:

1. إنّ فروع اللّغة ما هي إلاّ اللّغة نفسها، وحين يعلّم الفرع اللّغوي متصلاً باللّغة ككلٍّ تتّضح وظائفه بشكل متكامل، فالقاعدة النّحوية، أو الصّرفية، حين تُدرّس في موقف مستقل لا تحقّق وظيفتها في النّمو اللّغوي، في حين أنّها لو دُرّست في موقف لغويّ متكامل يستدعي دراستها؛ لأدت إلى سرعة التعلّم ولأدرك المتعلّم وظيفتها في السّياق اللّغوي.

2. إنّ في الارتكاز عند تعليم اللّغة على المنهج التّكاملي تجديدًا لنشاط المتعلّم وبعثًا لشوقه، ودفعًا للسّآمة، والملل عنه؛ لتنويع العمل، وتلوينه، وعدم اقتصاره على فرع واحد من فروع اللّغة، وشعور المتعلّم بأهمية الخبرة اللّغوية المتكاملة التي يكتسبها في سياق طبيعي.

3. إنّ في تعليم اللّغة في ضوء المنهج التّكاملي ضماناً لمعالجات لغويّة متكررة؛ بتكرار الرّجوع إلى المهارة اللّغوية، ودراستها من مختلف جوانبها، وفي التّكرار تثبيت للمهارة نفسها، وتعميق للمعالجة اللّغوية.

4. إنّ في تعليم اللّغة في ضوء المنهج التّكاملي ضماناً للرّبط الوثيق بين ألوان الدّراسات اللّغوية، ممّا ينعكس أثره على أداء المتعلّم، وثقافته، وتشكيل وعيه فضلاً عن أنّ المتعلّم يتعايش مع النّص وقتًا أطول ممّا يمكّن من الاتصال بمعانيه والاندماج به، ومن ثمّ ذوبانه فيه.

5. إنّ في تعليم اللّغة في ضوء المنهج التّكاملي ضماناً للنّمو اللّغوي عند المتعلّم نموًّا متعادلاً، لا تطغى فيه مهارة على أخرى؛ لأنّ مهارات اللّغة جميعها تعالج في ظروف واحدة، لا يتفاوت فيها حماس المعلّم في الموقف التّعليمي.

6. إنّ في تعليم اللّغة في ضوء المنهج التّكاملي مسايرة للاستعمال اللّغوي؛ لأنّ المتعلّم حينما يستخدم اللّغة في التّعبير الشّفهي، أو الكتابي يستخدمها وحدة مترابطة، بمعنى أنّه لا يستشير المعجم؛ ليمدّه بالمفردات الملائمة لمقتضى الحال ولا يحتكم إلى قاعدة نحوية؛ ليفهم كيف يركّب جملة، ويضبط كلمة، وإنّما يتمّ ذلك كلّه بصورة متكاملة مترابطة.

7. إنّ تعليم اللّغة يكون أسهل على المتعلّم وأيسر عندما تكون اللّغة وظيفية تكاملية، وعندما لا تكون مجزأة، فأصغر وحدة وظيفية ذات معنى هي نصٌّ متكامل ضمن سياق لغوي اجتماعي يتلاءم مع خبرات المتعلّم.

8. إذا كان تعلّم اللّغة يتمّ بطريقة أفضل عندما يتعرّض لها المتعلّم بشكلها الكلي، وفي سياق طبيعي؛ فإنّ التّكامل هو أساس تعلّم اللّغة ومفتاحه.

9. إنّ تعليم اللّغة العربية في عصر العولمة والتّفجّر المعرفي يستوجب تعليمها لتحقيق وظائفها الفكريّة والاجتماعية، على اعتبار العلاقة الوثيقة بين اللّغة

والتّفكير، وبين اللّغة والمجتمع، ومن هنا يكون تعليم اللّغة تعليمًا للتّفكير، ومجال خصب لتدريب المتعلّمين على مهارات الاستنتاج، والتّحليل، والمقارنة، والتّمييز وإصدار الأحكام.

10. إنّ تعليم اللّغة يكون أكثر فعالية إذا قام على أساس تناول مهارات اللّغة على أنّها وحدة متكاملة، تؤدّي دورًا وظيفيًّا في الحياة الفكرية، والاجتماعية بدلاً من التّركيز على الجانب النّظري، والمعرفي في معالجة اللّغة.

ولكي تتحقق الغايات النّبيلة من تعليم اللّغة العربية في مراحل التّعليم العام؛ فإنّ الآمال معقودة على المخطّطين اللّغويين، والقائمين على شؤون تعليمها في البلاد العربية والإسلامية، تأصيل تعليمها، وتوظيف معطيات علم اللّغة، وعلم النّفس اللّغوي، وعلم اللّغة الاجتماعي، ومراعاة الأسس السّابقة عند بناء مناهج تعليم اللّغة وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها.

وإنّ تعليم اللّغة العربية بحاجة ملحة إلى نظرية تعليمية لغوية، مستمدة من فهم عميق لطبيعة اللّغة نفسها، وطبيعة تعليمها وتعلّمها، ودورها في التّنمية الشّاملة للمتعلّمين: معرفيًّا، ووجدانيًّا، ومهاريًّا، ونفسيًّا، وفكريًّا، واجتماعيًّا؛ بحيث تظهر نتائج تعليمها واضحة على الأداء اللّغوي للمتعلّمين، الذي يبدو أنّه يعاني من تصدعات مخيفة في البناء اللّغوي؛ تبرز جليًّا في تفكك التّراكيب، واضطرابها وانحرافها صرفيًّا ونحويًّا. (الدهماني، 2007م).

إذا كانت الاستفادة من المنهج التّكاملي عند بناء مناهج اللّغة العربية وتنفيذها وتقويمها أمرًا ضروريًّا؛ فتجدر الإشارة إلى أنّه لن يؤتي أكله إلاّ بمراعاة هذه الأسس؛ لذا يناشد الباحثان المسؤولين عن المدارس العربية في غرب أفريقيا مراعاة هذه الأسس في كافة عمليات مناهج اللّغة العربية بناءً، وتنفيذًا، وتقويمًا وتطويرًا.

أهداف تدريس المناهج الدّراسية في ضوء المنهج التّكاملي: إنّ فكرة المنهج التّكاملي تقوم على تقديم المعلومات للمتعلّمين مترابطة متكاملة، بمعنى أنّها ترفض تفتيت المادة الواحدة، وتؤكّد على تكامل المعرفة، ووحدة العلم، وإزالة الحواجز بين فروع المادة الواحدة؛ لأنّ تجزئة المعرفة غير قابلة للتّطبيق في مناحي الحياة وجوهر ذلك هو وجود مادة واحدة كاللّغة العربية تكون محورًا تربط به بقية المواد، وتدريسها في ضوء أسس المنهج التّكاملي يتيح الفرص للمتعلّمين للتّفكير والرّبط، والتّحليل إلى جانب إبراز وحدة العلم، وتجنب التّكرار الذي ينشأ عن تدريس فروع العلم منفصلة، كما يوفّر الوقت، والجهد، والمال، بالإضافة إلى أنّه يؤدّي إلى النّمو المتكامل للمتعلّمين في مختلف الجوانب والتي تعتبر متداخلة مترابطة ومتكاملة، وتتمثّل هذه الجوانب فيما يلي:

- ❖ الجانب الفكري، والإدراكي، ويتّمثل في المعلومات، والمفاهيم، والمبادئ وأسلوب التّفكير.
- ❖ الجانب النّفسحركي: ويتضمن المهارات العلمية.
- ❖ الجانب الانفعالي: ويشمل الإحساس والشّعور بالميل لاتجاه دون آخر. (عنداني، 1996م، ص36).

وتوصل الهاشمي؛ والعزاوي (2007م) إلى مجموعة من الأهداف التّي يمكن تحقيقها عند التّدريس في ضوء المنهج التّكاملي، يمكن إيجازها فيما يلي:

يهدف تطبيق التّعليم التّكاملي في العملية التّعليمية التّعلّمية إلى ما يلي:

أولاً: بالنّسبة للمعلّم، يهدف إلى مساعدته على ما يلي:

1. استخدام طرائق مختلفة في التّعليم، بما فيها العمل في المجموعات التّعليمية، والأنشطة العملية.

2. إثراء موضوعات الكتاب التّعليمي، وتطوير الروابط بين المباحث المختلفة.
3. تقبّل أفكار المتعلّمين والتّفاعل معهم.
4. القدرة على التّخطيط، والتّقييم لأعمال المتعلّمين، والتّقييم الذّاتي.

ثانيًا: بالنّسبة للمتعلّمين، يهدف إلى تدريبهم على ما يلي:

1. تحمّل المسؤولية، والعمل الجماعي.
2. الاحترام المتبادل فيما بينهم، واحترام القوانين، والأنظمة.
3. القدرة على الاتصال مع الآخرين، والقدرة على تقييم أعمالهم.

ثالثًا: بالنّسبة للإدارة المدرسية، يهدف إلى مساعدة مدير المدرسة على ما يلي:

1. العمل مع المعلّمين كفريق عمل وبشكل فعّال، والتّخطيط، والتّقييم لعملهم.
2. تحسين الاتصال والتّواصل مع المجتمع المحلي من خلال تحسين كفاءة لجان الأداء، وتطوير الاتصال مع القطاع الصّناعي، وعقد لقاءات مع أهالي كلّ صف لمناقشة تعلّم أبنائهم.

رابعًا: بالنّسبة للبيئة التّعليمية التّعلمية، يهدف إلى ما يلي:

1. عرض أعمال المتعلّمين لبيان أهميتها، وقيمتها.
2. تصميم زوايا ممتعة داخل الصّفوف، وتنفيذها.
3. تسهيل وصول المتعلّمين إلى مصادر التّعلم المختلفة.
4. الاستفادة القصوى من الفراغ الموجود في المدرسة.
5. الاستفادة من بناية المدرسة، وساحاتها في النّشاطات التّعليمية.

أبعاد المنهج التكاملي ومستوياته: من خلال اطلاع الباحثين على بعض الدّراسات كدراسة كلٍّ من الشّربيني؛ والطّنطاوي (2001م)، والخياط (2001م) والرّوبي (2013م) تبيّن له أنّ للمنهج التّكاملي أبعادًا ومستويات أساسية تنظم

محتواه، وتبرز خصائصه؛ ليتيح للمتعلّمين الفرص الكافية لتحقيق أهدافهم بطرائق مختلفة، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1. مجال التّكامل: ويقصد به المواد الدّراسية الّتي يتكوّن منها المنهج، أو الموضوعات التي يحتوي عليها المنهج، وما تتضمنه هذه الموضوعات من حقائق ومعارف. ومن أبرز مجالاته:

أ. تكامل على مستوى المادة الدّراسية الواحدة: ويكون هذا النّوع من التّكامل بين محتوى المادة الدّراسية الواحدة وخبراتها، ويكون مركزًا على موضوع، أو تعميم، أو مشكلة، أو فكرة معين كالتّكامل الّذي يحدث بين فروع اللّغة العربية.

ب. تكامل على مستوى مادتين دراستين تنتميان إلى مجال دراسي واحد: حيث يحدث التّكامل بين فرعين من فروع المادة الدّراسية الواحدة، كالتّكامل بين اللّغة العربية، والتّربية الإسلامية.

ج. تكامل بين المواد الدّراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، كالفيزياء والكيمياء، والأحياء، مجال العلوم العامة، والتّاريخ، والجغرافيا، والتّربية المدنية والعلوم الاجتماعية.

د. تكامل بين المواد الدّراسية المقرّرة على صفّ دراسي واحد: وهو من أقوى مستويات التّكامل جميعها، ويحتاج هذا المستوى إلى تنظيم منهجي من نوع خاص تدور الدّراسة فيه حول محور واسع.

2. شدة التّكامل: ويقصد به درجة الرّبط بين مكونات المنهج مع بعضها البعض، وهناك ثلاثة مفاهيم تعبّر عن شدة التّكامل، هي:

أ. التّناسق: إذا كان هناك منهجان يدرسان متعاقبين ويستفاد من أحدهما للآخر، ولهما نفس الأهداف، وطريقة التّدريس ذاتها، فيكون هذان المنهجان متناسقين.

ب. التّرابط: إذا نظمت مجموعة من الموضوعات حول خط فكري واحد فتكون حينئذ مترابطة.

ج. الإدماج: إذا تناول المنهج عناصر متداخلة، حتى يتعذر إدراك الفواصل بين فروعها فإنّ فيها إدماج.

3. عمق التّكامل: ويقصد به الأبعاد التي تبين درجة عمقه، كارتباط منهج بالمناهج الدّراسية الأخرى، وارتباطه بالبيئة المحلية، وباحتياجات المتعلّمين والمجتمع الذي يعيشون فيه.

وقد أشار الحمضيات (2006م) إلى نوعين من التّكامل يمكن استخدامهما عند بناء المناهج الدّراسية، هما:

- التّكامل الأفقي: ويتجسد ذلك عن طريق إيجاد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة التي يتكوّن منها المنهج، كأن نربط بين ما يدرس في اللّغة العربية والتّربية الإسلامية، والتّربية الوطنية، وغيرها.
- التّكامل الرأسي: ويتجسد ذلك بالبناء الحلزوني للمنهج، ويعني ببساطة التّوجه نحو نسقية العلم في المناهج، واتخاذ مفهوم محوري والارتقاء عمقًا واتساعًا، وتداخلاً في فروع العلوم الأخرى، وفي الحياة كلما ارتقى المتعلّم من صفٍّ إلى صفٍّ أعلى.

مداخل بناء منهج اللّغة العربية وتخطيطه في ضوء المنهج التّكاملي: المدخل يقصد به في أدبيات تعليم اللّغة: "مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها علاقات متبادلة هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقًا بطبيعة اللّغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلّمها " (بادي، 1985م، ص86).

وتعددت المداخل التي يمكن استخدامها في تحقيق التّكامل بين المواد الدّراسية المختلفة سواء أثناء عملية بناء المنهج، أو تنفيذه، أو تقويمه، والتي يمكن من

خلالها ترابط، وتكامل المعلومات، والحقائق، والخبرات الخاصة بهذه المواد، وهذه المداخل يمكن إيجازها فيما يلي:

- **مدخل المفاهيم والتعميمات والنظريات:** يتمّ في هذا المدخل تنظيم خبرات المنهج، وحقائقه، ومعارفه عند عمليات بنائه على المفاهيم، والتّعميمات والنّظريات؛ لأنّ المفاهيم أكثر ارتباطًا بحياة المتعلّم، وتعينه في ممارسته لعمليات التّفكير العلمي، وتعدّ أكثر بقاءً، وأقلّ عرضة للنّسيان، كما أنّ استخدام المفاهيم يخلصنا من التّكرار الذي يحدث في تدريس المناهج المجزأة وبنائها، وينبغي أن تقتصر المناهج المتكاملة على عدد قليل من المفاهيم؛ حتى يستطيع المتعلّمون استيعابها. (الشّربيني؛ والطّنطاوي، 2001م).

وأفادت الجهوري (2002م) أنّ الغرض من هذا المدخل هو تدريب المتعلّمين على كيفية القيام بعملية التّكامل بأنفسهم بطريقة مبتكرة، وليس مجرد حصولهم على المعلومات المتكاملة، ويمكن استخدام هذا المدخل بصفة عامة في المستويات الدّراسية المتقدّمة.

- **مدخل المشكلات المعاصرة:** يركّز هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة في حياة المتعلّم، والتي يشعرون بها، ويلمسون أثرها في حياتهم، ويرغبون في البحث عن حلٍّ لها، سواءً كانت مشكلة قائمة فعلاً، أو مشكلة مستقبلية، يتمّ عرضها في المنهج بشكل يشجع على المناقشة والبحث، بحيث يستخدم المتعلّم الطّريقة العلمية في التّفكير. (الشّربيني؛ والطّنطاوي، 2001م).
- **المدخل التّنظيمي:** إنّ عملية تنظيم المنهج تعني ربط خبراته التّربوية بعضها ببعض، وفق مبادئ تنظيمية معينة أهمّها: التّنظيم من الخاص إلى العام ومن الكلّ إلى الجزء، والتّنظيم من المجرد إلى المحسوس.(الجهوري، 2002م).

- **المدخل التّطبيقي:** يتحقّق هذا المدخل من خلال التّكامل بين جانبي المعرفة (النّظري، والعملي) فمن خلال الزّيارات الميدانية يتمكّن المتعلّمون من الخروج إلى البيئة؛ ليطبّقوا ما درسوه، إضافة إلى ربط المدرسة بالبيئة، وما يدور فيها من مشكلات، وأنشطة تربوية مختلفة. (الجهوري، 2002م).
- **المدخل البيئي:** يحقّق هذا المدخل التّكامل بصور عالية، حيث يدرس هذا المدخل مشكلات البيئة المختلفة، ويجعل المتعلّمين يحاولون إيجاد الحلول لتلك المشكلات، ممّا يجعلهم بحاجة إلى الرّجوع إلى عدد كبير من المواد الدّراسية للحصول على المعلومات، والبيانات التي تساعدهم في التّوصل لحلّ المشكلة. (الجهوري، 2002م).
- **مدخل المشروع:** يقوم هذا المدخل على أساس اختيار المتعلّمين لمشروع معيّن يميلون إلى دراسته، وهم مطالبون بوضع خطته، ولا يكتفون بذلك، بل عليهم القيام بمهمّة التّنفيذ، على أن يعملوا تحت إشراف المعلّم وتوجيهه.

والغرض من هذا المدخل تدريب المتعلّمين على القيام بعملية التّكامل بأنفسهم بطريقة مبتكرة، وليس مجرد حصولهم على المعلومات المتكاملة، ويمكن استخدام هذا المدخل في المستويات الدّراسية المتقدمة. (الجهوري، 2002م).

وقد حظيت هذه المداخل بدراسات معمقة أجريت في عدد من البلدان العربية والأجنبية أكّدت فعاليتها في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ودعت إلى الإفادة من تلك المداخل تصميمًا وتنفيذًا.

والجدير بالذّكر أنّ المنهج التّكاملي إذا اشتملت على هذه المداخل كلّها قدر الإمكان يعدّ منهجًا مثاليًّا؛ فيأخذ من كلّ منها مزاياه، ويوازن بينها؛ ولكي نضمن سلامة بناء المنهج، وتنفيذه، وتقويمه في ضوء المنهج التّكاملي قام المختصون التّربويون بوضع بعض الشّروط التي ينبغي مراعاتها، أبرزها ما يلي:

- وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات.
- التّأكيد على استخدام المشاريع.
- استخدام مصادر التّعلم المتعددة التي تتخطى الكتاب المدرسي.
- إيجاد العلاقات بين المفاهيم المستخدمة.
- وجود وحدات تدور حول المحور الرّئيس.
- مرونة في التّطبيق.
- مرونة في تشكيل مجموعات المتعلّمين. (الخياط، 2001م).

ونظرًا لأهمية استخدام المنهج التّكاملي لجميع عمليات منهج اللّغة العربية بناءً وتنفيذًا، وتقويمًا، وتطويرًا فقد أظهرت دراسات عديدة مناسبة هذا المنهج لتحقيق أهداف تعليم اللّغة وأبرزها دراسة (Fuchs, 2000) التي سعت إلى قياس أثر التّكامل في تعليم اللّغة على بعض الممارسات اللّغوية، ومهارات التّواصل اللّغوي ولتحقيق أهداف الدّراسة صممت الباحثة منهجًا معتمدًا على مدخل التّكامل في تعليم اللّغة يتضمن العديد من الممارسات اللّغوية كالتّهجي، والقراءة، والكتابة، ومهارات التّواصل اللّغوي، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ هناك تقدّمًا ملحوظًا نشأ من استخدام المدخل التّكاملي الذي يهتمّ بترابط فنون اللّغة وتكاملها.

وهدفتْ دراسة عبد العال (2001م) إلى قياس أثر تكامل تعليم اللّغة العربية في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصّف الثّاني الإعدادي؛ ولتحقيق ذلك أعّد الباحث وحدة جمعت بين فروع اللّغة وفنونها، وركّز من خلالها على مهارات الإملاء المراد تنميتها لدى التّلاميذ، وطبّق الوحدة في ضوء دليل المعلّم الذي أعده. وأظهرت النّتائج فعالية مدخل التّكامل في تعليم اللّغة العربية في تنمية مهارات الإملاء لتلاميذ الصّف الثّاني الإعدادي.

وسعتْ دراسة مصطفى (2002م) إلى معرفة أثر الطّريقة التّكاملية على التّحصيل المعرفي لتاريخ الأدب، وأثر التّفاعل بين الطّريقة والأسلوب المعرفي والطّريقة التّكاملية في تحصيل الطّلاب المعلّمين، وأوصت الدّراسة باستخدام الطّريقة التّكاملية في تدريس تاريخ الأدب، والاهتمام باستخدام هذه الطّريقة في تدريس اللّغة العربية.

وأجرت الجهوري (2002م) دراستها بهدف قياس فعالية الطّريقة التّكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنّصوص لدى طالبات الصّف الأوّل الثّانوي؛ ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة قائمة الأهداف، ومجموعة من الدّروس من كتاب المطالعة والنّصوص المقرّر على طلاب الصّف الأوّل الثّانوي، وقد روعي عند إعدادها، وتنفيذها الخطوات الإجرائية للطّريقة التّكاملية، وقسمّت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت الدّراسة مجموعة من النّتائج أهمّها: أنّ للطّريقة التّكاملية أهدافًا عامّة متكاملة يمكن إعداد الدّروس، وتنفيذها في ضوئها وأنّ للطّريقة التّكاملية خطوات إجرائية يمكن اتباعها، وأنّ المجموعة التّجريبية أظهرت نموًا ذا دلالة إحصائية في التّحصيل، نتيجةً لدراستها الدّروس المعدّة بالطّريقة التّكاملية، ممّا يؤكّد فعاليتها.

وأما سالم (2003م) فأجرى دراسته بهدف الوقوف على أثر تكامل القراءة والكتابة في تصوّر التّلاميذ لعملية القراءة، وبعد تجريب البرنامج أظهرت النّتائج أنّ مهارات القراءة لدى التّلاميذ تأثرت إيجابيًّا، وأوصت الدّراسة بضرورة تكامل القراءة مع فنون اللّغة الأخرى، وضرورة استخدام أنشطة قرائية تركّز على الفهم القرائي، والتّذوق الأدبي للقصص.

وسعت دراسة رشوان (2004م) إلى قياس أثر تكامل منهج اللّغة العربية في الأداء اللّغوي لدى تلاميذ الصّف الثّالث الابتدائي؛ ولتحقيق ذلك أعدّ الباحث

الدّروس التّطبيقية في ضوء تكامل أنشطة منهج اللّغة العربية، وطبّقها على المجموعة التّجريبية، وأظهرت النّتائج فعالية الدّروس التّطبيقية في تنمية الأداء اللّغوي للتّلاميذ.

وأجرى قاسم (2004م) دراسة هدفتْ إلى معرفة الاتجاهات الحديثة في التّكامل بين اللّغة العربية والمواد الدّراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك عرض الاتجاهات الحديثة التي عملت على تحقيق التّكامل بين اللّغة العربية والمواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية، وأثبتت النّتائج نجاح تلك الاتجاهات في رفع مستوى التّحصيل الدراسي لدى تلاميذ تلك المرحلة.

وأكّدت دراسة (Borg & Burns, 2008) على ضرورة تدريس قواعد اللّغة الإنجليزية ضمن بقية فروع اللّغة من أجل تعلّم اللّغة وإتقانها، ولتحقيق أهداف الدّراسة، صمّم الباحثان منهجًا معتمدَيْن على مدخل التّكامل في تعليم اللّغة الإنجليزية، وحرصا على تعليم قواعد اللّغة الإنجليزية ضمن بقية فروع اللّغة وخلصت الدّراسة إلى أهمية المدخل التّكاملي في تعليم اللّغة بفروعها المختلفة، وأنّه أفضل من الطّريقة التّقليدية التي تفصل بين المواد الدّراسية من ناحية وبين فروع فنون اللّغة من ناحية أخرى.

وأجرى عيسوي (2008م) دراسته للكشف عن فعالية المنهج القائم على التّكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التّعلم التّعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النّتائج فعالية المنهج القائم على التّكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التّعلم التّعاوني في تنمية الأداء الكتابي لديهم، وأوصت الدّراسة باستخدام المنهج القائم على التّكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التعلم التّعاوني في تعليم اللّغة العربية.

وأمّا الشّلول (2009م) فأجرى دراسته لتقييم وحدات المنهج التّكاملي المقرّر على تلاميذ مرحلة الحلقة الأولى؛ وصمّم الباحث استبانة لاستطلاع آراء المعلّمين والمعلّمات، وتوصلت الدّراسة إلى نتائج أهمّها: أنّ تقديرات أفراد العينة لمكونات وحدات المنهج التّكاملي جاءت مرتبة كما يلي: أهداف الوحدات التّكاملية، المواد المساندة لتدريسها، المحتوى، التّقويم.

وأجرت الروبي (2013م) دراسةً بهدف إبراز أهمية دراسة قواعد اللّغة العربية، والصّعوبات التي تواجه عملية تدريس القواعد، وكيفية التّغلب عليها من خلال استخدام المنهج التّكاملي؛ لتيسير تعليم قواعد اللغة العربية وتعلّمها، وأظهرت النّتائج أهمية استخدام المنهج التّكامل في تدريس المواد اللّغوية عامة، وقواعد اللّغة العربية خاصة.

وسعت دراسة الصّاعدي (2013م) إلى التّعرّف على أثر الوحدة التّكاملية في تنمية مهارات اللّغة الإنجليزية من خلال تحديد فعالية المنهج التّكاملي في تنمية مهارة الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة، وبعد التّطبيق الميداني على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصّف الثّالث الثّانوي، أظهرت النّتائج فعالية استخدام وحدة قائمة على المنهج التّكاملي في تنمية تحصيل الطالبات في مهارات اللّغة الإنجليزية (الاستماع، والتّحدث، والقراءة، والكتابة).

يتّضح من هذه الدّراسات أنّها اهتمت بتوظيف المنهج التّكاملي في تعليم اللّغة وتنوّعت مجالات اهتماماتها؛ إذ منها ما تناولت التّكامل بين مهارات التّواصل اللّغوي هي دراسة (Fuchs, 2000)، ومنها ما تناولت التّكامل بين مهارات الإملاء والفروع اللّغوية الأخرى هي دراسة عبد العال (2001م)، ومنها ما تناولت الطّريقة التّكاملية لتدريس تاريخ الأدب وهي دراسة مصطفى (2002م)، ومنها ما تناولت التّكامل بين المطالعة والنّصوص وهي دراسة الجهوري (2002م)، ومنها

ما تناولت التّكامل بين القراءة والكتابة وهي دراسة كلٍّ من سالم (2003م) وعيسوي (2008م)، ومنها ما تناولت التّكامل بين اللّغة العربية، والمواد الدّراسية الأخرى وهي دراسة قاسم (2004م)، ومنها ما تناولت التّكامل بين تدريس قواعد اللّغة والمواد اللّغوية الأخرى وهي دراسة كلٍّ من (Borg & Burns, 2008) والروبي (2013م)، ومنها ما تناولت التّكامل بين مهارات اللّغة (الاستماع والتّحدث، والقراءة، والكتابة) وهي دراسة الصّاعدي (2013م).

ويلاحظ أنّ أكثر هذه الدّراسات دراسات تجريبية؛ إذ ركّزت على معرفة أثر استخدام المنهج التّكاملي أو الطّريقة التّكاملية في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين كدراسة كلٍّ من (Fuchs, 2000)، وعبد العال (2001م)، ومصطفى (2002م) والجهوري (2002م)، وسالم (2003م)، ورشوان (2004م)، وعيسوي (2008م) والصّاعدي (2013م)، وأظهرت نتائجها فعالية استخدام المنهج التّكاملي في تدريس اللّغة.

وكما يلاحظ أنّ الدّراسات السّابقة تغطي جميع مراحل التّعليم العامّ الابتدائية والمتوسطة، والثّانوية على النّحو التّالي: المرحلة الابتدائية: كدراسة رشوان (2004م). المرحلة المتوسطة (الإعدادية): كدراسة عبد العال (2001م). المرحلة الثّانوية: كدراسة الصّاعدي (2013م).

والجدير بالذّكر أنّ الباحثين استفادا من مجموع هذه البحوث والدّراسات في كثير من الجوانب العلميّة، والفنيّة للبحث الحالي من أهمّها: تكوين فكرة البحث وفي وضع خطته، وفي توضيح أهدافه، وأدبيات البحث، وفي التّعرف على بعض المراجع المهمّة، والمصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.

وممّا يميّز هذا البحث أنّه يسعى إلى اقتراح تطبيقات تربويّة لتيسير تدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته: للإجابة عن سؤال البحث، وفحواه: "**ما التّطبيقات التّربوية المقترحة لتدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي؟**"

في ضوء ما أتيح للباحث من دراسات وبحوث علمية ترصد الاتجاهات التّربوية الحديثة نحو تحقيق التّكامل، والتّرابط في تعليم اللّغة بصفة عامّة، واللّغة العربية بصفة خاصة؛ للاستفادة منها في استخلاص تطبيقات تربوية مقترحة لتيسير تدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي.

وبعد دراسة تحليلية توصل الباحثان إلى تطبيقات تربوية يمكن أن تسهم في تيسير تدريس اللّغة العربية في المدارس العربية بغرب أفريقيا عند الاستفادة من المنهج التّكاملي، وهي كما يلي:

بناء مناهج اللّغة العربية في ضوء الاتجاه التّكاملي المهاري لتعليم اللّغة وتعلّمها، إذ يعمد ذلك إلى وضع المهارات اللّغوية النّوعية، لكلّ مهارة لغويّة من مهاراتها الأربع الأساسية، في مسلسلات هرمية متدرّجة؛ لينطلق منها نحو تحديد أهداف تعليم اللّغة في كلّ مرحلة تعليمية، وفي كلّ صف دراسي، وتضمينها المحتوى التّعليمي اللّغوي المقدّم للمتعلّمين، وتصميم التّدريبات، والأنشطة اللّغوية في ضوئها؛ لأنّ تحديد المهارات اللّغوية النّوعية يساعد على وضوح الرّؤية عند تأليف كتاب تعليم اللّغة، كما يبصِّر المعلّمين بالمهارات المستهدفة بالتّدريب في كلّ مرحلة تعليمية، وفي كلّ صفّ من صفوفها.

إلغاء فكرة تفريع منهج اللّغة العربية إلى فروع لغويّة مستقلة من نحو وصرف وأدب ونصوص، وبلاغة، وعروض، ومطالعة، وغيرها، واعتماد فكرة تكامل تعليم اللّغة وتعلّمها متكاملة وفقًا لطبيعتها المتكاملة؛ لأنّ تفريعه إلى هذه الفروع المستقلة لا طائل من ورائها سوى تفتيت الخبرة اللّغوية، فلا يقدّم المعارف

والحقائق اللّغويّة كاملة متكاملة مترابطة الأجزاء، بل شتتها إلى فروع متعددة، وفي شكل كتب مستقلة، وحصص منفصلة، وعلى أيدي معلّمين مختلفين، تخصّص كلّ منهم في فرع حبس نفسه فيه، وحبس معه طلابه؛ فلا يسمح لهم بتخطي أسواره؛ ليستكملوا فهم ما هم بصدده من حقيقة علمية كبيرة.

إلغاء فكرة الكتب اللّغوية المتعددة، والاقتصار على كتاب لغويّ واحد لكلّ صف دراسي، تتنوّع فيه النّصوص المقدّمة للمتعلّمين؛ بحيث تشمل نصوص انطلاق ونصوص دعمٍ وتعزيزٍ، ونصوصًا إثرائيةً، تُعالج من منظورات عديدة: استماعًا وقراءةً، وفهمًا، واستيعابًا، واستنتاجًا، وتحليلاً، وتذوّقًا، ونقدًا، وتطبيقًا نحويًّا وإملائيًّا، وتدريبًا على التّعبير الشّفهي والكتابي، فضلاً عمّا يدفع المتعلّم إلى اكتساب مهارات التّعلّم الذّاتي، بتوجيهه إلى المعجمات، والموسوعات، ومصادر المعرفة الورقية والإلكترونية، والاعتماد على نفسه في إثراء معارفه، وتنمية مهاراته البحثية.

إلغاء فكرة الحصص المستقلة المخصصة لتعليم كلّ فرع من فروع اللّغة وتوظيف الحصص المستمرة المتّصلة المخصّصة لتعليم اللّغة العربية؛ لضمان معالجة النّصوص معالجة متكاملة، لا تنتهي بانتهاء الزّمن المخصّص للدّرس، بل تستمر المعالجة حتى يتمكّن المتعلّم من المهارات المستهدفة، لا شكّ أنّ في ذلك إدخال المتعلّم معترك العمل التّعليمي في الوقت المخصّص لتعليم اللّغة مشاركًا في التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم، وإثراء بيئة التّعلّم بما من شأنه أن يرقى بالأداء اللّغوي لديه، ويفعّل دور اللّغة في حياته.

اختيار النّصوص اللّغوية من نصوص القرآن الكريم، وجعلها محورًا رئيسًا في تعليم اللّغة دون إغفال نصوص الأحاديث النّبوية الشّريفة، وتراث العرب القديمة

والحديثة، المنظومة منها والمنثورة؛ لأنّ اتخاذ النّص اللّغوي منطلقًا منها لتعليم اللّغة العربية في ضوء مهاراتها الأساسية، ممّا يحفظ للغة وحدتها وتكاملها.

الاهتمام بالخبرة المربية المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة، والمنظمة للمعارف اللّغوية، ومهاراتها والتي تساعد المتعلّم على النّمو بطريقة متكاملة.

إكساب المتعلّمين المعارف اللّغوية ومهاراتها بصورة كلّية شاملة، باتخاذ موضوع واحد محورًا رئيسًا، وإحاطته بكلّ المعارف، والمهارات اللّغوية المرتبطة به؛ ليتسنى للمتعلّمين الإلمام بها متكاملاً.

السّعي إلى بناء شخصية المتعلّم متكاملة من خلال إكسابه المعارف اللّغوية ومهاراتها الأساسية؛ لتنمية الثّروة اللّغوية لديه، وقدرته على استعمال اللّغة بشكل صحيح متكامل.

الانطلاق من الواقع اللّغوي للمتعلّمين؛ بتحديد المهارات اللّغوية اللّازمة لهم، والتّركيز عليها في كلّ مرحلة تعليمية؛ لأنّ التّركيز على المهارات اللّغوية، والنّظر إليها نظرة متوازنة في تعليم اللّغة يساعد على تنمية لغة المتعلّمين نموًّا متوازنًا.

توجيه تعليم اللّغة العربية في التّعليم العامّ نحو سدّ حاجات المتعلّمين اللّغوية؛ باختيار المحتوى اللّغوي الّذي يلبّي تلك الحاجات، ويأخذ في الاعتبار بالمتغيرات الثّقافية، والحضارية، وما يتطلّع إليه المجتمع من مشاركة أبنائه في حلّ مشكلاته والارتقاء به إلى مصاف المجتمعات المتقدّمة.

توفير دراسات لغوية اختيارية متنوّعة بقصد مواجهة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين من خلال بناء منهج اللّغة، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره، ممّا ستوفّر الفرص التي تسمح بالتّعرف على خصائص المتعلّمين، واختلاف مستوياتهم؛ ليتسنى للمعلّم بدوره معالجة هذه الفروق.

الاهتمام بالأنشطة اللّغوية المختلفة، ومركزة على نشاط المتعلّم، باعتباره المحور الأساس للعملية التّعليمية.

التّركيز على التّعاون بين أفراد العملية التّعليمية، وإتاحة الفرصة لتعاون المتعلّمين مع معلّميهم في عمليات اختيار الموضوعات اللّغويّة، وفي التّخطيط لها وفي تنفيذها، وتقويمها.

إعداد معلّم اللّغة العربية إعدادًا متكاملاً، قبل الخدمة وأثنائها؛ ليكون ذا قدرة أكاديمية تمكّنه من معالجة اللّغة وحدة واحدة، ومؤهّلاً تربويًّا على مستوى النّظرية والتّطبيق الميداني، ومقتنعًا بجدوى التّكامل اللّغوي في عمليات بناء المنهج وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره.

تدريب المشرف التّربوي على تعليم اللّغة العربية بشكل دوري؛ ليكون على اطّلاع بآخر المستجدات التّربوية في تعليم اللّغات، وأحدث الاتجاهات في تعليم اللّغة وتعلّمها، ويتمكّن من نقل خبرته الجديدة إلى الميدان؛ لإثراء المعلّمين، والرّفع من أدائهم التّدريسي.

تحديد أهداف، وغايات عامة لمهمّات تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، وللحاجات اللّغوية الشّخصية، والاجتماعية، وتكون مرنة نابعة من حاجات المتعلّمين ومجتمعهم، وتركّز على تطبيق ما يتعلّمه المتعلّمون في حياتهم اليومية.

اشتمال أهداف جميع الوحدات الدّراسية على أهداف تعليمية تتّفق مع الأهداف العامة لمنهج اللّغة العربية.

التّركيز على الأهداف المهارية في تعليم اللّغة العربية دون إهمال الأهداف المعرفية، والوجدانية؛ حيث إنّه من المؤكّد أنّ المهارة اللّغوية تتحقّق بالاستخدام اللّغوي الصّحيح، والأداء اللّغوي الجيّد إرسالاً واستقبالاً، ممارسةً وتطبيقًا، وأنّ هذا الأداء يمكن ملاحظته، وقياسه من خلال ممارسة المتعلّم اللّغة: استماعًا، وتحدّثًا

وقراءةً، وكتابةً؛ لذا فإنّ التّركيز في تعليم اللّغة العربية في ضوء المنهج التّكاملي على الجانب المهاري، ودعمه، وتوجيه فعاليات التّعليم نحوه؛ يقود إلى مخرجات تعليمية قادرة على توظيف مهارات اللّغة بشكل صحيح، يحقّق وظائفها في المجتمع.

النّظر إلى اللّغة على أنّها مهارات أكثر منها محتوى؛ لأنّ التّشابه بين التّكامل والتّمهير كبير جدًّا، لا يمكن تجاهله؛ حيث إنّ إحدى صور التّكامل تتحقّق في التّكامل بين مهارات اللّغة، على مستوى النّظرية والتّطبيق، ما يعني أنّه لا يمكن أن تستقيم حال تعليم اللّغة العربية بعيدًا عن إدارته في ضوئهما.

تنظيم المحتوى اللّغوي تنظيمًا سيكولوجيًّا على أساس نظريات التّعلم التي يكون الاهتمام فيها بالمتعلّم من حيث نضجه، وميوله، وخبراته.

تنظيم المحتوى اللّغوي استناداً إلى الطّريقة البنائية في التّعلم، (عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها المتعلّم أفكاره السّابقة لغادرات المعلومات، أو الأفكار الحديثة).

تحقيق المحتوى اللّغوي معيار التّكامل الرّأسي (الاستمرارية) بين مناهج اللّغة في مختلف الصّفوف الدّراسية ومراحلها.

تحقيق المحتوى اللّغوي معيار التّكامل الأفقي بين موضوعات اللّغة العربية والمقررات الأخرى في الصّف نفسه.

تنظيم موضوعات الوحدات بحيث تدور حول مفهوم، أو مشكلة لغوية معاصرة أو موضوع من النّصوص المختارة.

تحديد المهارات المستهدفة تحديدًا دقيقًا واضحًا؛ للكشف عن الأهداف التّعليمية التي تحققت، وتلك التي لم تتحقق، ممّا يساعد على توجيه تعليم اللّغة نحو سدِّ الثّغرات التي يكشف عنها تقويم المنهج؛ ليعاد النّظر فيه بتطويره، وتلافي جوانب القصور فيه، ودعم جوانب القوّة.

اعتماد طرائق التّدريس النّشطة في مختلف الأنشطة اللّغوية، كالطّرائق القائمة على حلّ المشكلات، والتّعلّم التّعاوني، والتّعلّم البنائي، وغيرها؛ لإكساب المتعلّمين المهارات اللّغوية المستهدفة.

التّركيز على تنويع طرائق التّدريس واستراتيجياتها أثناء عمليات تنفيذ المنهج التّكاملي.

استخدام الوسائل التّعليمية وتقنياتها في عمليات تنفيذ المنهج التي تدعّم نجاح تطبيق المنهج التّكاملي كمصادر التّعلم، والإنترنت، وأجهزة الحاسوب وبرمجياته.

تدريب معلّمي اللّغة العربية تدريبًا متكاملاً تمكّنهم من استخدام طرائق التّدريس النّشطة، والوسائل التّعليمية وتقنياتها في مختلف الأنشطة اللّغوية في ضوء المنهج التّكاملي.

توفير مصادر المعرفة التّقنية، وتدريب المتعلّمين عليها؛ لما لها من إثارة لاهتمامهم، وجذبًا لهم للإقبال على الدّرس اللّغوي، وتدريب المعلّمين على كيفية توظيفها في تعليم اللّغة العربية.

توفير بيئة التّعلم المناسبة داخل المدرسة وخارجها؛ لاستخدام طرائق التّدريس النّشطة كاستراتيجيات التّعلم التّعاوني، والتّعلم النّشط في مختلف الأنشطة اللّغوية في ضوء المنهج التّكاملي.

تكثيف الجهود داخل حجرة الصّف الدّراسي؛ لتشجيع المتعلّم على التّعبير عن أفكاره باللّغة العربية، فيناقش موضوعات قرائية تعايش معها عدة مرات، أو يحلّل نصوصًا أدبية تحمل فكر الأمة وثقافتها وخبراتها، أو يلخّص كتابًا، أو يكتب تقريرًا عن عمل قام به، أو يعرض خبرة اكتسبها من النّص.

العمل على الربط بين المواقف التّعليمية، ومواقف الحياة، والأحداث الجارية في التّدريس؛ لتصبح متكاملة.

توفير الأنشطة اللّغوية الفردية، والجماعية المتكاملة كقراءات مكثفة، وقراءات موسعة، وتحليلها، وتفسيرها.

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين عند اختيار الأنشطة الصّفية وغير الصّفية بتنوّعها.

ارتباط التّقويم بأهداف تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها.

توفير أساليب تقويم متنوّعة كالمشاريع، والاختبارات التّحصيلية، ومقاييس التّقدير المدرجة للمستوى اللّغوي، وسجلات الملاحظة، والمقابلات، واختبارات المواقف، واختبارات الوصف الذّاتي.

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين بحيث تتنوّع درجة الصّعوبة، والسّهولة في التّمارين اللّغوية.

استخدام أدوات تقويم متكاملة تساعد على تقويم المتعلّم من جميع الجوانب (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).

العمل على أن تتكامل عملية التّدريس مع عملية التّقويم البنائي.

اعتماد أسلوب التّقويم المستمر أثناء تنفيذ المنهج التّكاملي وبعده.

توفير نماذج متعددة لاختبارات تحصيلية ذاتية تبنى حسب جدول المواصفات.

اشتمال التّقويم على جميع الموضوعات اللّغوية متكاملة كالقراءة، التّعبير الأدب، النّحو، الصّرف، البلاغة.

توصيات البحث: في ضوء أدبيات البحث، والتّطبيقات التّربوية المقترحة يوصي الباحثان بما يلي:

ضرورة بناء مناهج اللّغة العربية للمدارس العربية في غرب أفريقيا وتنفيذها وتقويمها في ضوء المنهج التّكاملي.

ضرورة إلغاء فكرة تفريع منهج اللّغة العربية إلى فروع لغوية مستقلة، وفكرة تعدد كتبها اللّغوية إلى فرع وكتاب لغويّ واحد لكلّ صفٍّ دراسي.

التّركيز على الأهداف المهارية في تعليم اللّغة العربية دون إهمال الأهداف المعرفية والوجدانية، والتّوجّه نحو تمهيرها.

ضرورة إعادة صياغة محتويات مناهج اللّغة العربية، وتدعيمها بشكل يساعد على التّكامل فيما بينها.

الاهتمام باتخاذ النّصوص القرآنية، والأحاديث النّبوية، والتّراث العربي القديم والحديث محورًا رئيسًا في تعليم اللّغة العربية؛ لأثرها في زيادة الثّروة اللّغوية لدى المتعلّمين.

الاهتمام بتدريب المتعلّمين على مهارات لغويّة متكاملة، تشمل جميع الجوانب اللّغوية.

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين عند اختيار الأنشطة الصّفية وغير الصّفية بتنوّعها.

ضرورة تنويع طرائق التّدريس واستراتيجياتها أثناء تنفيذ منهج اللّغة العربية في ضوء المنهج التّكاملي.

ضرورة استخدام الوسائل التّعليمية وتقنياتها المتنوّعة عند تدريس اللّغة العربية.

اعتماد أساليب التّقويم المستمرة في تقويم المتعلّمين في ضوء المنهج التّكاملي.

ضرورة الاهتمام بتدريب المعلّمين أثناء الخدمة على توظيف طرائق التّدريس النّشطة، والاستراتيجيات التّدريسية التي تسمح بتقديم المعلومات والمعارف بشكل تعاوني متكامل مع بعضهم البعض.

دراسات وبحوث أخرى مقترحة: في ضوء نتائج البحث، ووفق توصياته يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء بحث مماثل على منهج التّربية الإسلامية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي.
- تقويم منهج اللّغة العربية لمختلف مراحل التّعليم بالمدارس العربية في غرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي.
- وضع تصوّر مقترح لتطوير منهج اللّغة العربية للمدارس العربية بغرب أفريقيا في ضوء المنهج التّكاملي.
- إعداد مناهج تكاملية بين اللّغة العربية والتّربية الإسلامية لمختلف مراحل التّعليم بالمدارس العربية في غرب أفريقيا.
- إجراء دراسات في "فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التّربوية لمعلّمي اللّغة العربية أثناء الخدمة في توظيف طرائق التّدريس النّشطة واستراتيجياتها في تدريس المناهج التّكاملية".

مراجع البحث:

- بادي، غسان. (1985م). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، سلسلة دراسات تربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (6)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، **وحدة البحوث والمناهج**، ص83 -97.
- بامبا، يوسف. (2002م). **مشكلات التّعليم الإسلامي في كوت ديفوار: دراسة تحليلية تقويمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أفريقيا العالمية. الخرطوم: السودان.
- بشير، عبد الواحد. (2005م) **مشكلات مناهج المدارس العربية الإسلامية بدول غرب أفريقيا الناطقة بالفرنسية (حالة السنغال 1960 – 2000م)**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج والتقنيات التربوية، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية: الخرطوم: السودان.
- الجهوري، زوينة. (2002م). **فاعلية الطريقة التّكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنّصوص لدى طالبات الصّف الأوّل الثّانوي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة السّلطان قابوس: عمان.

- حسان، تمّام. (2004م). **اللغة العربية معناها ومبناها.** الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

- الحمضيات، محمود. (2006م). **التّكامل بين الرّياضيات والعلوم الأخرى.** مركز القطان، غزة للبحث والتطوير التربوي.

- الخياط، عبد الكريم. (2001م). آراء معلّمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التّكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصّفين الأوّل والثّاني في المرحلة الثّانوية بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، مج 16، ع 61، 98-134.

- الدهماني، دخيل الله. (2007م). **المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية" نحو بناء لغوي متماسك**" بحث مقدّم في المؤتمر العالمي الأوّل للغة العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية 28 – 30 نوفمبر 2007م.

- رشوان، أحمد. (2004م). أثر تكامل منهج اللّغة العربية في الأداء اللّغوي لتلاميذ الصّف الثّالث الابتدائي: دراسة تجريبية. **مجلة القراءة والمعرفة** – مصر، ع 38، 14 -42.

- الرّوبي، أمل. (2013م). التكامل وتدريس قواعد اللغة العربية. **مجلة القراءة والمعرفة** – مصر، ع 139، 113 – 132.

- الزهراني، مرضي. (2007م). **المدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته.** بحث مقدّم في المؤتمر العالمي الأوّل للغة العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية 28 –30 نوفمبر 2007م

- سالم، محمّد. (2003). برنامج مقترح لتكامل أنشطة وممارسات القراءة في التّعلم التعاوني لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**-مصر، ع 14، 17 -43.

- سمك، محمد. (1979م). **فنّ التّدريس للتّربية اللّغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة: مصر.

- السّويسي، رضا؛ وعبيد، عبد اللطيف. (1996م). **طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالوطن العربي وسبل الارتقاء بها.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية: تونس.

- الشّربيني، فوزي؛ والطنطاوي، عفت. (2001م). **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء التحديات القرن الحادي والعشرين**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

- الشلّول، إياد. (2009م). **تقييم وحدات المنهاج التّكاملي لتلاميذ الصّفين الأوّل والثّاني الأساسين في مملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.

- الصّاعدي، بثينة. (2013م). **فاعلية استخدام وحدة قائمة على المنهج التكاملي في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث الثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، قسم المناهج وطرق التّدريس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- عبد العال، مصطفى. (2001م). **فاعلية مدخل تكامل تعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

- عبد الله، صالح. (2013م). اللغة العربية: فضلها وأهميتها وكيفية تفعيلها في الغرفة الدراسية. **رسالة المعلم**–الأردن، مج 51، ع 1، 36 –37.

- عبد الله، مغاجي. (2006م). **مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس العربية الثانوية في نيجيريا**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- عوض، أحمد. (2000م). **مداخل تعليم اللّغة العربية – دراسة مسحية نقدية**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. مركز البحوث التربوية والنفسية.

- عيسوي، حافظ. (2008م). فاعلية منهج قائم على التكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**–مصر، ع 10، 197 –224.

- غنمي، عمرو. (1995م). **مشاكل تعليم اللغة العربية في بوركينا فاسو**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الخرطوم الدولي: السودان.

- فرج، عدلي كامل. (1975م). **دراسة عن تطوير تدريس العلوم المتكاملة بالمرحلة المتوسطة**. الإسكندرية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- قاسم، محمد. (2004م). الاتجاهات الحديثة في التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 32 15-72.

- كيتا، جاكاريجا. (2013م). **مشكلات مناهج المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- المخلافي، محمد. (1992م). ماذا تعني كلمة المنهج؟ **مجلة البحوث والدراسات التربوية.** ع5، 30-43، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن.

- مصطفى، هدى. (2002م). التفاعل بين الطريقة التكاملية والأساليب المعرفية وأثره على تحصيل الطلاب المعلمين لتاريخ الأدب. **مجلة القراءة والمعرفة**-مصر، ع 13، 16 – 57.

- المعيقل، عبد الله. (2001م). المنهج المتكامل. **مستقبل التربية العربية.** القاهرة. العدد 22 43 -79.

- ميغا، يوسف الحسن. (2014م). **مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية الإسلامية في جمهورية مالي.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: الرياض.

- الهاشمي، عبد الرحمن؛ العزاوي، وفائزة. (2007م). **المنهج والاقتصاد المعرفي.** دار المسيرة للنّشر والتوزيع: عمان.

- الوكيل، حلمي. (1999م). **تطوير المناهج أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته.** دار الفكر العربي: القاهرة.

- يونس، فتحي؛ والنّاقة، محمود. (1977م). **أساسيات تعليم اللغة العربية.** دار الثّقافة: القاهرة.

المراجع الأجنبية

- Borg, S; & Burns, A (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms" **Journal Articles**; Reports - Evaluative, (V29, N3, PP456-488).

- Drake, S. (1993) .**Planning Integrated Curriculum**. The Call to Adventure Virgini Association for Supervision and Curriculum Department

- Fuchs, L. (2000**). Central And south American Language Arts around the World**, Vol.11. Cross-curricular Activities for Grades 4-6, Eric Dearin, Hosue on Reading, English and communication .Indiana University, Ed 436771.
- Merkel, B. (2003**). In Integrated Reading, Writing Curriculum**. Diss. Abst. Int. P (44).