درجة توظيف النّصوص الإسلاميّة في تدريس مادة اللغة العربيّة

من وجهة نظر معلميها في دولة
يالعرب للصف الرابع الاساسي

ارال متل يلعرب مقدحت

EMPLOYMENT OF ISLAMIC TEXTS IN TEACHING ARABIC FROM TEACHERS POINT OF VIEW IN PRIMARY SCHOOLS IN THE UNITED ARAB EMIRATES

Ala Muhammad Al-Saadi[1], *Wail Muin (Alhaj Said) Ismail[1], Muhammad Azhar Zailani[1], & Tariq Mohammed Al Yatim[1]

ABSTRACT

The study aimed to Purpose of the study: Investigating the degree of employing Islamic texts in teaching the Arabic language to fourth graders from the teachers' perspective according to each of the following variables: gender, years of service, and academic qualifications. The researcher adopted the descriptive approach, due to its suitability to the study procedures. The researcher distributed a questionnaire to a random sample of (379) teachers of the Arabic language in the United Arab Emirates. It was found that there is no statistically significant difference at the level of (0.01) for the average answers of the Arabic language teachers in the questionnaire items according to the gender variable. There is a statistically significant difference at the level of (0.01) significance in favour of the Arabic language teachers who have the most years of experience. There is a statistically significant difference at the level of (0.01) significance for Arabic language teachers with higher academic qualifications. This study contributes to determining the degree of employing Islamic texts in teaching the Arabic language and understanding the best strategies to do so. The result of this study is consistent with previous studies that examined the employment of Islamic texts in teaching and benefiting from the Arabic language.

Keywords: *Islamic text, Teaching Arabic,*

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya
wailismail@um.edu.my

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya

[1]
Faculty of Education
Universiti Malaya

المقدمة

يعد النص الإسلامي من أهم المرجعيات النصية في تعليم اللغة العربية وأولها وأكثرها استجابة لميول المتعلمين واتجاهاتهم، وينبغي استثمار الآيات القرآنية في تعليم اللغة العربية بصورة سليمة وصحيحة، بحيث تلبي وتخدم القصد العام من الدرس، وهذا يعود إلى حسن توظيفها في المكان المناسب لها، وكشف ما تعكسه من أحكام وقيم أخلاقية (ثورية، 2014). فقراءة المتعلمين بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في مادة اللغة العربية، وتعويدهم على الكتابة التعبيرية والطلاقة اللفظية، كل ذلك يعوّد المتعلمين على النطق السليم والتعبير الفصيح لما في القرآن الكريم من بلاغة وبيان (أبو مرق، 2001). وبحسب قدي (2019)، ومسلمي (2020) فإن للقرآن الكريم أثر عظيم في تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، فهو ينمي المهارات الأساسية للقراءة كسرعة التقاط الكلمات وفهم مدلولها، كما أنه يزيد من معرفة المتعلمين للكلمات والألفاظ فتكرار صورة الكلمة في الذهن يساعد على الكتابة الصحيحة، ويضبط اللسان، وينمي الثروة اللغوية للمتعلمين، وينمي تذوقهم لجمال الأسلوب وبلاغته، ويشحذ الذاكرة والذهن.

تعتمد اللغة العربية على القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة في ضبط قواعدها والاستدلال على فصاحتها، وقد استطاعت اللغة العربية في ظل القرآن الكريم استيعاب الحضارات المختلفة المعاصرة لها في ذلك الوقت، كما أصبحت لغة عالمية، واللغة الأم لبلاد كثيرة، وتتضح أهمية اللغة العربية من جوانب عدّة؛ أهمها ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي والقرآن الكريم، ومن هذا المنطلق ندرك عميق الصلة بين العربية والإسلام (شويب، 2012). وبحسب قاسم (2004)، والزهراني (2019)، و الحاج (2017) فاللغة العربية تخدم التربية الإسلامية لأنها أداة فهمها، والتربية الإسلامية تخدم اللغة العربية من خلال دراسة القرآن الكريم والحديث الشريف، ويمكن أن يحدث التكامل بينهما عبر التربية الإسلامية أو عبر اللغة العربية، ودراسة القرآن الكريم تلاوة وحفظًا تنمي مهارات القراءة الجهرية، والكتابة الإملائية والاستماع والتحدث، فاللُّغة العربيَّة خادمة للقرآن الكريم الذي لا يُفهم بشكل صحيح إلا بها نحواً وصرفاً وبلاغة، ومحتوى مادة اللغة العربية خاصة القراءة يصلح لتضمينه القيم الإسلامية، مما

يسهم في إكسابها وتنميتها لدى المتعلمين، فلطالما تمت الاستعانة بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية في الاستدلال على قواعد اللُّغة العربيَّة، أو الاستعانة بفنون اللغة في تفسير القرآن وكان المنهج الأساسيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة في المتون الإسلاميَّة.

ويرى ثابتي وتلالس(2020)، ودحمان (2021)، والإدريسي (2016) أن المنهج التقليدي لتعليم اللُّغة العربيَّة من خلال النصوص الإسلامية يعود في جذوره إلى الكتاتيب (جمع كتاب) التي هي مكان للتعليم الأساسيّ، كان يقام بجوار المسجد لتعليم القراءة والكتابة والقرآن الكريم وشيء من علوم الشريعة واللُّغة العربيَّة، وهو أشبه بالمدرسة الابتدائية اليوم، فأماكن تعليم القراءة والكتابة كانت موجودة قبل الإسلام سواء في مكة أم غيرها، وكان الهدف من وجودها هو تعليم القراءة والكتابة فقط؛ لأن الذين كانوا يقومون بمهنة التدريس في هذه الكتاتيب لم يكونوا قد دخلوا الإسلام. لكن بعد ظهور الإسلام أصبحت المكان الرئيسي لتعليم الصغار القرآن الكريم ولغته، ومبادئ الدين الإسلامي، ورفع المستوى الثقافي، وقد دعت إلى ظهوره حاجات التوسع في نشر الدين الإسلامي آنذاك.

وقد كان للكتاتيب والمدارس القرآنية دور مهم في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، فهي بحسب عبد الوهاب (2004)، وكودرزي (2010)، ودرمان (2012) تعمل على تدريب التلاميذ على النطق الصحيح الدقيق، والنطق الصحيح يؤدي بدوره إلى الأداء الجيد، وهذا الأخير يؤدي إلى الفهم الدقيق. والتمييز بين الحروف الهجائية، والقراءة بتمهل بحيث تعطي الحرف حقه من خلال نطقه من مخرجه الصحيح، وتظهر صفاته واضحة، فيتدبر السامع المعنى المراد من الكلمة، وحسن الإصغاء وزيادة الثروة اللغوية.

ويظهر الواقع قصورًا في التكامل بين اللغة العربية والتربية الإسلامية فقد أظهرت نتائج دراسة العمايرة (2020)، والأحول (2021) تدنياً في احتواء سلاسل تعليم اللُّغة العربيَّة على القيم الإسلاميَّة، كما أن طرح هذه

القيم غير قائم على بُعد منهجي في تقديم الأهم من عناصر الثقافة الإسلاميَّة، بل كان متناثراً بشكلٍ لا يمكن أن يعطي القارئ حسًّا بثقافةٍ لها حجمها ومكانتها وتميّزها في الحقول العقائدية والتعبدية والأخلاقية والعلمية، وربما يكون سبب ذلك إحساس المؤلفين بالفصل بين اللُّغة العربيَّة والثقافة الإسلاميَّة، تحيّزًا للفهم العلماني المعاصر الذي يدعو إلى سلخ الحياة العربية عن جذورها، وباتت الحاجة ضرورية لإحداث التكامل اللغوي والوظيفي وتفعيله بشكل جدي إذا أردنا علاجًا شافيًا كافيًا لما يعانيه طلابنا من ضعف في مهارات اللغة العربية، فالمتأمل لواقع استخدام اللغة العربية داخل أنظمتنا التعليمية وخارجها بحسب الداهري (2017) يجد ضعفًا ملحوظًا في مهاراتها، ولعل ضعف لغتنا العربية على ألسنة طلابنا واضح وضوح الشمس في كبد النهار، فليس لكثير من المتعلمين القدرة على البناء والتأليف اللغوي حتى في أبسط صورة، فقد يعجزون في كثير من الأحيان عن بناء جملة واحدة صحيحة مكتملة الأركان.

ويرى الأسطل (2010)، والمطيري والطبيخ (2016) أن تلاوة القرآن الكريم والتمعن في سحر بيانه وبلاغة ألفاظه من أهم الطرق لتعليم أسس القراءة السليمة والتدريب على مهاراتها، وقد اهتم علماء المسلمين بضرورة البدء بتعليم القرآن الكريم للناشئة من مراحل عمرية مبكرة للمساهمة في تنمية العديد من المهارات ولعل أهمها مهارة القراءة، فمهارة القراءة كسائر المهارات يمكن اكتسابها وتكوينها.

وقد أشار جالو(1997) إلى الحاجة الملحة لربط تعليم اللغة العربية بمصادرها الرئيسة كالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وإعطاء الأولوية لأسلوب القرآن الكريم فيما احتواه من قواعد نحوية وأساليب لغوية ونماذج بلاغية، الأمر الذي سيؤدي للعودة إلى نقاء اللغة العربية وفصاحتها ويكون ذلك مدخلًا للقضاء مع مرور الوقت على ما أصاب اللغة العربية من لحن، والقضاء على كل ما قد يكون قد دخل عليها من تراكيب عامية، وأوصت دراسة قاسم (2004)، والنصار(2012) بضرورة تضمين مناهج اللغة العربية حفظ أجزاء من القرآن الكريم وقصائد الشعر

العربي الرصينة بمراحل الدراسة المختلفة، وزيادة النصوص القرآنية المقررة على التلاميذ في مادة اللغة العربية لما لذلك من أثر في تنمية المهارات اللغوية المختلفة مثل القراءة الجهرية والكتابة الإملائية والتعبيرية والاستماع والتحدث، وتضمين محتويات مادة اللغة العربية القيم والأحكام الشرعية الواردة في محتويات التربية الإسلامية لتنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وفقًا لأسس ومبادئ الإسلام، إذ تشكل السلوك السوي لدى الفرد منذ نعومة أظفاره.

هذا التقارب الكبير بين اللغة العربية والنصوص الإسلامية شكّل لدى الباحثون فكرة تحديد درجة توظيف النصوص الإسلامية في تدريس مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميها في دولة الإمارات العربية المتحدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نرى اليوم واقعًا مختلفًا عما ألفناه من قبل على الأقل على مستوى الماضي المنظور في وطننا العربي، فأصبحنا نفتقد بريق اللغة العربية الخلاب الذي كان يشع بهاءً وجمالًا من حيث صحة القراءة والكتابة وحسن الاستماع وقدرة التحدث بطلاقة وجزالة اللفظ وحلاوة الأسلوب، ووصلنا إلى حقبة لا يستطيع أغلب الطلاب على اختلاف مراحلهم الدراسية من أرباب اللغة قراءة بعض آيات من القرآن أو من أي كتاب بطريقة سليمة، ولا كتابة بضعة أسطر دون عشرات الأخطاء اللغوية (سرور، 2021). ومن الملاحظ أن هناك ضعفًا واضحًا في المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث إن معظم الدراسات السابقة اهتمت بدراسة الضعف القرائي والكتابي وسبل علاجه، ولم تتطرق إلى دور القرآن الكريم والتربية الإسلامية بما تحتويه من نصوص تعليمية جيدة في تحسين تلك المهارات (الأسطل، 2010). وبذلك يكون هدف هذه الدراسة تحديد درجة توظيف النصوص الإسلامية في تدريس مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميها في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وسوف تجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة توظيف النصوص الإسلامية في تدريس مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي اللغة العربية عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لكلّ متغيّر من المتغيّرات الآتية: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلميّ؟

الطريقة والإجراءات

اعتمدت الباحثون المنهج الوصفي لمناسبته لإجراءات الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللُّغة العربيَّة البالغ عددهم (29486) معلماً ومعلّمة بحسب إحصائية صادرة عن مركز الإحصاء بوزارة التربية والتعليم، اختار الباحثون عينة عشوائية بلغت (379) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الإمارات العربية، والجدول (1) أدناه يوضح توزع أفراد العينة.

والجدول (1) الآتي يبيّن توزُّع أفراد العينة بحسب الجنس والمؤهل العلميّ وسنوات الخدمة:

توزع أفراد العينة بحسب	النوع	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	203	53.56%
	أنثى	176	46.44%
	المجموع الكليّ	379	%100
سنوات الخدمة	أقلّ من خمس سنوات	111	29.29%
	من خمس إلى عشر سنوات	159	41.95%
	أكثر من عشر سنوات	109	28.76%
	المجموع الكليّ	379	%100

المؤهّل العلميّ	بكالوريوس	187	49.34%
	دبلوم تربويّ	99	26.12%
	دراسات عليا	93	24.54%
	المجموع الكليّ	379	%100

وقد توصّل الباحثون إلى حجم العيّنة المطلوب سحبه من مجتمع المعلمين، من خلال حساب معادلة كيرجسي ومورجان Kergcie & Morgan الآتية:

$n = \frac{x^2 Np\,(1-p)}{d^2\,(N-1) + x^2 p\,(1-p)}$	n= حجم العيّنة المطلوب، N= حجم مجتمع الدِّراسة. p= نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5، **d**= نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له هي 0.05. $\boldsymbol{x^2}$= قيمة مربع كاي بدرجة حريّة واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05

(حسن، 2011).

وبعد التعويض بقيم المعادلة السابقة وحسابها تبيّن أنّ حجم العيّنة المناسب الذي يجب سحبه من مجتمع الدّراسة للمعلمين ≈ (379) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الإمارات العربية، كما يأتي:

$$n = \frac{3.841 * 29486 * 0.5\,(1-0.5)}{(0.05)^2\,(29486-1) + 3.841 * 0.5\,(1-0.5)} = \frac{28313.9315}{73.7125 + 0.96025} = \frac{28313.9315}{74.67275} = 379.17$$

أداة الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة أعدّ الباحثون استبانة تألفت من (14) بنداً، وقد أُعطيت تقديراتُ المعلِّمين لدرجة توفّر كلّ بند قيمًا كمية مُتدرِّجة وفق مقياس ليكرت الخماسيّ: [منخفضة جدًّا (1)، منخفضة (2)، متوسطة (3)، مرتفعة (4)، مرتفعة جدًّا (5)]. وللوصول إلى درجة الموافقة المقابلة لفئات قيم المتوسط الحسابيّ؛ حسب طول الفئة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس} - \text{أدنى درجة للاستجابة في المقياس}}{\text{عدد فئات تدرُّج المقياس}}$$

$$= \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0.80$$

وبإضافة طول الفئة (0.80) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، نصل إلى الفئة الأولى (من 1 إلى 1.80). ومع إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى نحصل على الفئة الثانية، وهكذا إلى أن نحصل إلى الفئة الأخيرة. والجدول (2) الآتي يوضّح فئات قيم المتوسط الحسابيّ ودرجة الموافقة المقابلة لها.

الجدول (2): فئات قيم المتوسط الحسابيّ ودرجة الموافقة المقابلة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات الوزن النسبيّ	درجة الموافقة المقابلة لها
1 - 1.80	أقل من 36%	منخفضة جدًّا
1.81 –2.60	36.2% -52%	منخفضة
2.61 –3.40	52.2% -68%	متوسطة
3.41 -4.20	68.2% - 84%	مرتفعة
4.21 -5.00	84.2 % فأعلى	مرتفعة جدًّا

(عبد الفتاح، 2008)

وللتحقّق من صدق محتوى الاستبانة عَرَضها الباحثون في صورتها الأوليّة على مجموعة من السادة المحكِّمين الاختصاصيّين في المناهج وطرائق التدريس، وفي القياس والتقويم، وفي اللغة العربيّة؛ لإبداء آرائهم فيها. وقد أشار بعض المحكّمين إلى إجراء تعديلات طفيفة على صياغة بعض البنود، وهو ما أخذت به الباحثون وشرعت في تطبيقها على عيّنة استطلاعيّة تألّفت من (31) معلّما ومعلّمة من معلّمي اللُّغة العربيَّة، اختيروا بالطريقة العشوائيّة من مدارس مدينة أبو ظبي وذلك للكشف عن وضوح التّعليمات لدى المعلمين وكفايتها في إرشادهم إلى طريقة الإجابة عن بنود الأداة.

وتحقّق الباحثون من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ Alpha Cronbach's؛ فهذه الطريقة من الطرائق ذات الموثوقيّة العالية في حساب ثبات الاتّساق الداخليّ لبنود المقياس، وهي أنسب طريقة لحساب ثبات البحوث المسحيّة كالاستبانات ومقاييس الاتّجاه حيث يوجد مدى من الدّرجات المحتملة لكلّ مفردة من مفردات أداة القياس، وتُحسب بالمعادلة الآتية (حسن، 2011): وتُحسب بالمعادلة الآتية: ر = $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times (1 - \frac{\text{مج ع ف}}{\text{ع}^2})$؛ التي يكون فيها: (ر)= معامل ثبات الاختبار، و(ن)= عدد بنود الاختبار، و(مج عف)= مجموع تباين البند، و(ع^2)= التباين في درجات الطلاّب على جميع البنود (النبهان، 2004؛ وأبو علام، 2004).

وبعد أن حسب ثبات الاستبانة بهذه الطريقة كانت النتائج الموضَّحة في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): معامل ثبات الاتّساق الداخليّ للاستبانة بطريقة ألفا–كرونباخ

(ن)	(مج عف)	(ع)	(ع^2)	(ر)
عدد بنود الاستبانة	مجموع تباين البنود	الانحراف المعياري	تباين الدرجات	معامل الثبات
14	27.74	10.01	100.20	0.78

يتبيّن من الجدول السابق أن معامل الثبات للاستبانة (0.78) **درجة**. وهو معامل ثبات مرتفع يدلّ على أنّ الاستبانة متّسقة داخليّاً ومتمتّعة بثباتٍ موثوقٍ به، وهذه المعاملات أعلى بكثير من المدى المقبول لإلفا؛ إذ رأى (Majid, 1993) أنّ الحد الأدنى المقبول لمعامل ألفا كرونباخ في مجال دراسات العلوم الاجتماعية هو(α=0.60). في حين ذهب (Nunnally, 1978) إلى أن قيمة ألفا المقبولة لهذا المجال هي (α>0.70).

عرض النتائج ومناقشتها :

اشتملت الدراسة على سؤالين، وفيما يلي الإجابة عنهما كما كشفت عن ذلك عملية التحليل، السؤال الأوّل: "ما درجة توظيف النصوص الإسلامية في تدريس مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟"

لتحديد درجة توظيف النصوص الإسلامية في تدريس مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلميها في دولة الإمارات العربية المتحدة، رصد الباحثون توزّع إجابات عينة الدراسة من المعلّمين على الاستبانة، ثم قامت بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات معلّمي اللغة العربيّة عن الاستبانة المكوّنة من (14) بنداً، ورُتبت البنود ضمن هذا المحور من الأعلى متوسطاً إلى الأدنى متوسطاً؛ فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (4) الآتي:

الجدول (4): الإحصاءات الوصفية لإجابات معلّمي اللغة العربيّة عن الاستبانة

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1	معارف متنوعة لإغناء تجربة المتعلم اللغوية من خلال النصوص المعروضة.	3.83	1.00	76.57	مرتفعة
2	نصوص تتضمن القيم الإسلامية.	3.69	1.12	73.88	مرتفعة
3	أنشطة تعليمية توظف المعرفة بشكل تطبيقي.	3.56	1.19	71.24	مرتفعة
4	عرض النصوص التي تؤكد إكساب المتعلم الأساليب اللغوية.	3.49	1.25	69.76	مرتفعة
5	تحصيل كثير من الألفاظ وتنمية المخزون اللغوي لدى المتعلم من خلال النصوص المقدمة.	3.37	1.28	67.49	متوسطة
6	تركيز النصوص على تنمية التذوق الفني لدى المتعلم.	3.21	1.24	64.27	متوسطة
7	ربط النصوص بالواقع والأحداث الجارية.	3.06	1.21	61.16	متوسطة
8	تنمية النصوص لمهارات التفكير العليا لدى المتعلم.	2.99	1.25	59.79	متوسطة
9	نصوص من القصص الإسلامية.	2.85	1.23	57.10	متوسطة

الترتيب	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	درجة الموافقة
10	نصوص من القرآن الكريم.	2.73	1.19	54.51	متوسطة
11	نصوص من الأحاديث النبوية الشريفة.	2.58	1.14	51.56	منخفضة
12	نصوص من الشعر الإسلامي.	2.48	1.14	49.66	منخفضة
13	نصوص تحث على الحفاظ على الثقافة العربية الإسلامية.	2.36	1.09	47.12	منخفضة
14	نصوص تتضمن التصوّر الإسلامي للإنسان والحياة في الأنشطة والمعالجات اللغوية.	2.27	1.09	45.33	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.03	1.10	60.67	متوسطة

لدى قراءة الجدول السابق نجد أنّ أربعة بنود من بنود الاستبانة حصلت على درجة تقدير (مرتفعة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (3.49–4.83)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (**76.57–69.76**). وأنّ ستة بنود حصلت على درجة تقدير (متوسطة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (2.73–3.37)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (54.51–67.49). وأنّ أربعة بنود حصلت على درجة تقدير (منخفضة)، بمتوسط حسابي تراوح مداه بين (2.27–2.58)، وبوزن نسبي تراوح مداه بين (45.33– 51.56). كما يتّضح أنّ بنود الاستبانة في درجتها الكلية حصلت على درجة تقدير (متوسطة) من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية، بمتوسط حسابي (3.03) ووزن نسبيّ (60.67).

وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة المعلمين؛ إذ يتطلب التكامل نوعية خاصة من المدرسين قادرة على إدراك الصلات بين المواد الدراسية، وهم قلة قليلة؛ لذا يصعب تطبيق هذا النوع من التكامل من دون إعداد المعلِّمين وتدريبهم على استخدام هذه الاستراتيجية؛ لأن المعارف والمهارات منتمية إلى أكثر من تخصص، ويضطر كثير من مدرسي المنحى التكاملي إلى تقديم معلومات، ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصصهم وخبراتهم، وطبيعة المنهج التكاملي فهو بحسب (أنسي،2020)، و (شريفي،2018)، و(بوزقاق، 2017)، و (برويني وأحمدي، 2016)، و(عظيم،2016)، و (الخطيب وعبد العاطي، 2009) يتصف بصعوبة التخطيط للتكامل والتنفيذ له بشكل علمي ومفيد للطلبة، فلا يصلح تطبيقه في أي بيئة، ويحتاج إلى منهاج مبني وفق تصور المنهج التكاملي، وإلى معلّم ملمّ باستراتيجياته، ومؤمن بجدواه، وخبير بمفاهيم المادتين المتكاملتين. كما يتطلّب إتاحة الوقت الكافي للتدريس وفق المنهج التكاملي، وتزويد المعلِّمين بدليل يرشدهم إلى كيفية إعطاء المادة وفق البرنامج التكاملي، وإقامة دورات تدريبية لمؤلفي المناهج ومدرسيها على المنهج التكاملي، والتنسيق المشترك للعمل التعاوني بين معلّمي اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة، وتدريب المتعلمين على مهارات البحث والاكتشاف، لأهميتها في الحصول على خبرات متكاملة.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي اللغة العربية عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لكلّ متغيّر من المتغيّرات الآتية: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلميّ؟". للإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفرضيات التالية: الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لمتغيّر الجنس".

ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات معلّمي اللغة العربية في محاور الاستبانة تبعاً لمتغيّر الجنس، ثم استُخدم اختبار (independent Samples t-test) لعيّنتين مستقلتين.

والجدول (5) الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (5): نتائج اختبار (**t–test**) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغيّر الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (**t**)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	203	3.03	1.05	.028-	377	.977	غير دالّ
أنثى	176	3.04	1.16				

تُظهر نتائج الجدول السابق أنّ قيمة (t) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلّمي اللغة العربيّة تبعاً لمتغيّر الجنس كانت غير دالة إحصائيّاً في الاستبانة إذا كان مستوى دلالتها (0.977) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نقبل بشأنها الفرضية الصفريّة التي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغيّر الجنس. ويرى الباحثون أن السبب في هذه النتيجة قد يعود إلى أنّ جميع معلّمي اللغة العربية من الجنسين (ذكور وإناث) يمارسون مهنة التعليم في مناخ تعليمي متشابه تقريباً في أغلب المدارس الإماراتية، لذا جاء تقديرهم متقارباً، وقد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ جميع معلّمي اللغة العربية من الجنسين (ذكور وإناث) يخضعون لدورات تدريبية وورش تعليمية متشابهة في المضمون، ويتعاملون مع منهاج موحّد، وبالتالي يكونون قد جرّبوا تدريس اللغة العربية في ظروف متشابهة.

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة". ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أقلّ من خمس سنوات	111	1.65	0.66	0.06
من خمس إلى عشر سنوات	159	3.22	0.53	0.04
أكثر من عشر سنوات	109	4.17	0.29	0.03
المجموع	379	3.03	1.10	0.06

يتبيّن من الجدول السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة. وللكشف عن الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيّر سنوات الخدمة، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (7) الآتي:

الجدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	360.397	2	180.199			
داخل المجموعات	100.255	376	.267	675.824	.000	دالّ
المجموع	460.652	378				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة كانت دالة إحصائيّاً في بنود الاستبانة؛ إذ كان مستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لمتغيّر سنوات الخدمة. ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر سنوات الخدمة، أُجرِيت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبيَّن في الجدول (8) الآتي: الجدول (8): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية حسب متغيّر سنوات الخدمة

سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أقلّ من خمس سنوات	-1.57331-*	.06387	.000	دال**
من 5 إلى 10 سنوات	-2.52572-*	.06963	.000	دال**

سنوات الخدمة (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
أكثر من 10 سنوات	-.95241-*	.06421	.000	دال**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيّر سنوات الخدمة في بنود الاستبانة ما يلي:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة (أقلّ من 5 سنوات) ومتوسط ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة (أقلّ من 5 سنوات) ومتوسط ذوي الخدمة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (أكثر 10 سنوات)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة (من 5 إلى 10 سنوات) ومتوسط ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) لمصلحة ذوي الخدمة (أكثر 10 سنوات). ويتضح من المقارنات الثنائية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيّر سنوات الخدمة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة القليلة ومتوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة الأكثر. وهذه الفروق لمصلحة معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي الخدمة الأكثر؛ أي أنه كلما زادت خبرة مدرّس اللغة العربية زادت قدرته في تحديد درجة توظيف النصوص الإسلامية في تدريس اللغة العربية.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ الخدمة الطويلة للمعلّم تمنحه الفرصة لتكوين خبرة عملية كما أنّ المعلّم حديث التعيين يكون في طور التجريب لما تعلّمه في الجامعة، أما المعلّم الأقدم يكون قد استخلص من تجاربه

الأنسب، وصار أقدر من غيره على تقييم واقع المنهج الحالي من حيث تضمينه للنصوص الإسلامية في تدريس اللغة العربية. يضاف إلى ذلك أن سنوات الخدمة الطويلة توفّر للمعلّم الاستقرار نفسياً ووظيفياً، وهذا الاستقرار من أهم القواعد الأساسية التي تدفعه إلى الوصول إلى أقصى الطاقات والقدرات الأدائية لديه، مما يدفع المعلم إلى وجوب تطوير نفسه مهنياً من خلال زيادة تركيزه واهتمامه بالدورات التدريبية التي تعمل على زيادة نموه المهني (مومني وخزعلي، 2010). كما أن المعلّم صاحب الخبرة الطويلة يكون قد خضع لأكثر من دورة تدريبية، ومن المسلم به الحديث عن دور الدورات التدريبية في توسيع آفاق الرؤية عند المعلم. ولعلّ الأسباب التي تكمن وراء هذه النتيجة أيضاً أن قدرة المعلّمين تنمو مع الخبرة الطويلة في التدريس، فيصبحون أكثر إلماماً بمادتهم العلمية وبمفاهيمها، وأقدر على ملاحظة الروابط بين مفاهيم اللغة العربية والتربية الإسلامية. كل ما سبق يجعل من المقبول أن يكون متوسط المعلمين ذوي الخدمة الأعلى على بنود الاستبانة أعلى من متوسط ذوي الخدمة الأقل. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داود (2022) التي أظهرت وجود فرق بين متوسطَات إجابات عينة الدراسة حسب متغيّر سنوات الخدمة، وكانت هذه الفروق لمصلحة ذوي الخبرة الأعلى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلّميّ. ولاختبار صحة هذه الفرضيّة حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيِّر المؤهل العلّميّ، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (9) الآتي:

الجدول (9): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والخطأ المعياري لدرجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيِّر المؤهل العلّميّ

المؤهل العلّميّ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
بكالوريوس	187	2.24	0.87	0.06
دبلوم تربويّ	99	3.54	0.45	0.05
دراسات عليا	93	4.08	0.77	0.08
المجموع	379	3.03	1.10	0.06

يتبيّن من الجدول السابق وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في بنود الاستبانة حسب متغيّر المؤهل العلّميّ. وللكشف عن الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين الفئات الثلاث لمتغيّر المؤهل العلّميّ، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عيّنتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضّحها الجدول (10) الآتي:

الجدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربيّة في بنود الاستبانة حسب متغيّر المؤهل العلّميّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
بين المجموعات	245.291	2	122.645	214.127	.000	دالّ
داخل المجموعات	215.361	376	.573			
المجموع	460.652	378				

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة (F) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلّميّ كانت دالة إحصائيّاً في جميع بنود الاستبانة؛ إذ كان مستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر

من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نرفض بشأنها الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلّمي اللُّغة العربيّة عن بنود استبانة تحليل الاحتياجات تبعاً لمتغيّر المؤهل العلّميّ. ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية في محاور الاستبانة ودرجاتها الكليّة حسب متغيِّر المؤهل العلّميّ، أُجرِيت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (**Scheffe**)، كما هو مبيَّن في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات معلّمي اللغة العربية حسب متغيِّر المؤهل العلّميّ

المؤهل العلّميّ (J)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
بكالوريوس	-1.30152-*	.09407	.000	دال**
دبلوم تربوي	-1.84076-*	.09603	.000	دال**
دراسات عليا	-.53924-*	.10929	.000	دال**

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبيّن من الجدول السابق من خلال المقارنات البعدية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيِّر المؤهل العلّميّ في بنود الاستبانة ما يلي: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة من حملة (البكالوريوس) ومتوسط حملة (الدبلوم) لمصلحة حملة (الدبلوم)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة من حملة (البكالوريوس) ومتوسط حملة (الدراسات العليا) لمصلحة حملة (الدراسات العليا)، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة من حملة (الدبلوم) ومتوسط حملة (الدراسات العليا) لمصلحة ذوي الخدمة (الدراسات العليا). ويتضح من المقارنات الثنائية بين كل فئتين من الفئات الثلاث لمتغيِّر المؤهل العلميّ وجود فرق ذي دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي المؤهل العلمي الأقل ومتوسط معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي المؤهل العلمي الأعلى. وهذه الفروق لمصلحة معلِّمي اللُّغة العربيَّة ذوي المؤهل العلمي الأعلى؛ أي أنه كلما علا المؤهل العلمي لمدرّس اللغة العربية زادت قدرته في تحديد درجة توظيف النصوص الإسلامية في تدريس اللغة العربية.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ برنامج الدراسات العليا يتيح الفرصة أمام مُتبعيه من المتعلّمين للاطلاع على أساليب تنظيمات المنهج، وأنواع المناهج، وأساليب التدريس المتنوّعة، ويوسّع آفاقهم من خلال تكليفهم بإنجاز الأبحاث، فيصبحون أكثر دراية بالمنهج التكاملي ومتطلباته واستراتيجياته. كما أن برنامج الدبلوم التربوي يتيح الفرصة أمام مُتبعيه للمشاركة الفعلية والممارسة العملية لعملية التدريس من خلال مساقات التدريب الميداني، التي يمضي فيها المتعلّم فترة زمنية طويلة نسبياً وهو يمارس عملية التدريس بتوجيه وإشراف من أساتذة المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي، مما يعمل على تعزيز كفايات وقدرات خريجي برنامج الدبلوم التربوي بحيث يفوق أداؤهم أداء المعلّمين من حملة البكالوريوس. كما أن المعلّمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى يخضعون لمساقات متخصصة تركز على أساليب التدريس وطرائقه الحديثة، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، وطرائق تنظيم محتوى المنهج؛ كل هذا أدى إلى تميّز هذه الفئة من المعلمين عن باقي أفراد العينة. وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داود (2022) التي أظهرت وجود فروق بين متوسطَات إجابات عينة الدراسة حسب متغيّر المؤهل العلمي، إلا أنها تختلف عنها في اتجاه الفروق، فقد كانت الفروق في دراسة داود لمصلحة المعلمين من حملة البكالوريوس.

الخلاصة:

تسهم هذه الدراسة في لفت الانتباه إلى أهمية التكامل عموماً، وتكامل اللغة العربية مع النصوص الإسلامية على وجه الخصوص؛ وعليه ينبغي على المعلّمين ومصمِّمي المناهج أن يولوا استراتيجية التكامل المزيد من الاهتمام

في أثناء تصميم المقرّرات أو المحتوى التعليمي للكتب المدرسية، وتقدم الدراسة بتبنيها المنحى التكاملي، اتجاهاً حديثاً في تعليم اللغة العربية، وإن كانت لهذا المنحى جذور ضاربة في الدراسات العربية القديمة؛ فتراعي بذلك المبدأ القائل وفقًا للمومني (2004)، والأحول (2015)، وثورية (2014): إنّ اللغة العربية حين تُدرس في موقف مستقل لا تحقق وظيفتها في النمو اللغوي، في حين أنها لو درست في موقف لغوي متكامل يستدعي دراستها لأدت إلى سرعة التعلم، ولأدرك المتعلم نفسه وظيفتها في السياق اللغوي، ولشعر المتعلم بأهمية الخبرة اللغوية المتكاملة التي يكتسبها في سياق طبيعي، وتسهم الدراسة في تغيير مواقف المعلّمين والمتعلّمين تجاه تكامل اللغة العربية مع النصوص الإسلامية، فهو لا يخلق بيئة تعليمية إيجابية ومتناغمة فحسب، بل يسمح للطلاب، من خلال استثمار الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة في تعليم اللغة العربية وكشف ما تعكسه من أحكام وقيم أخلاقية، بتنمية حصيلتهم من الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية، ويفيد في تعليمهم الدلالات المتعددة للكلمة الواحدة في السياقات المختلفة، وينمي قدرتهم على التعبير عن آرائهم وخبراتهم بلغة صحيحة وأساليب متنوعة. يقترح الباحثون ما يلي:

إعداد دروس مستوفية لشروط المنهج التكاملي، وجمعها في دليل، ثم وضعها بين يدي القائمين على تأليف منهاج اللغة العربيّة ومعلّميها؛ ليحذوا حذوها عند وضع المقرّر أو التخطيط لتنفيذه، وزيادة الاهتمام بالنصوص الإسلامية، واستثمارها في تعليم اللغة العربية وفق الاستراتيجية التكاملية، وإدراج كل ما يتعلق بالمنهج التكاملي ضمن برامج الدورات التدريبية والورش التعليمية التي تقيمها الوزارة بشكل دوري للمعلّمين، لكي يكونوا ملّمين بأسس هذا المنهج عند التخطيط لدرس تكاملي، وإعداد سلسلة كتب في اللغة العربية متكاملة مع النصوص الإسلامية وغير من المواد لكل مرحلة من مراحل التعليم، تأخذ بعين الاعتبار أساسيات المنهج التكاملي، وتثقيف الأساتذة والأكاديميين بأهمية التكامل ودوره في تحقيق التعلم الفعّال.

المراجع

أبو علام، رجاء محمود. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربويّة. (ط.4). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

أبو مرق، جمال. (2001). موقع النصوص القرآنية والأحاديث النبوية في منهاج اللغة العربية بالصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليل.

الأحول، أحمد. (2015). أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (31). العدد (3). الجزء (1). ص 78-96

الأحول، أحمد. (2021). استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على التكامل اللغوي الوظيفي في الدرس القرائي وأثرها في تنمية مهارات إنتاج اللغة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية. المجلد (4). العدد (10). ص 34-57

الإدريسي، ربيعة (2016): المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مؤتمر أعمال اليوم الدراسي: اللغة العربية أدوات التحليل وأسئلة التدريس، مراكش، ص ص 227-254

الأسطل، أحمد. (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

بروبني، خليل؛ وأحمدي، طارق يار. (2016). توظيف القرآن الكريم في تدريس اللُّغة العربيَّة للطلاب الإيرانيين في قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها بمرحلة البكالوريوس (تدريس مهارة الاستماع نموذجاً). دراسات في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها. العدد (2). ص 53-70.

بوزقاق، نصيرة. (2017). مقاربة تكاملية لتعليم اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة من خلال القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة. مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي، الجزائر. العدد (9)، ص 220-233.

ثابتي، شيماء؛ وتلالس، وفاء. (2020). المدارس القرآنية ودورها في تنمية المهارات اللغوية عند الطفل السنة الثالثة ابتدائيّ. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة.

ثورية، الهلي. (2014). أبعاد توظيف النص القرآني في تعليمية اللغة في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

داود، أمينة لي هي يان. (2022). تطوير مفهوم السلْم كنموذج تربوي من القرآن والسنة لمناهج التربية الإسلامية في المدارس العربية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة ملايا.

دحمان، زيرق (2012). دور المدارس القرآنية في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

درمان، إسرى حياتي. (2012). تصميم المنهج على أساس متعدد الأبعاد لتعليم اللُّغة العربيَّة في المعهد الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مالك إبراهيم الإسلاميَّة بمالانج، إندونيسيا.

جالو، محمد الأمين. (1997). توظيف القصص القرآني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

الحاج، إيمان (2017): الاستفادة من القصص القرآني في إعداد نصوص قرائية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج **Spss** 18. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الخطيب، محمد عبد الفتاح؛ وعبد العاطي، محمد عبد اللطيف. (2009). التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة. السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة.

الداهري، صالحة (2017): مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، العراق.

الزهراني، سعيدة (2019): أثر بيئة تعلم ذكية في تنمية مهارات فهم النص القرآني لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، م35، ع 10، ج 2، ص ص 123-146

سرور، إيمان. (2021). اللغة العربية تتلعثم على ألسنة الطلبة. الخليج. استرجعت بتاريخ 2021/10/25 من الموقع الإلكتروني: https://www.alkhaleej.ae/2021-02-07/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-

شريفي، فاطمة (2018). المدرسة القرآنية ودورها في تعليم القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، دائرة سيدي علي بولاية مستغانم، الجزائر.

شويب، فوزي. (2012). العربية للجميع، تم استرجاعه بتاريخ 2019/12/25م، رابط الموقع: (https://arabicforall.net/ar/about-us)

عبد الفتاح، عز حسن. (2008). مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام (SPSS). جدة، السعودية: دار خوارزم العلمية.

عبد الوهاب، سمير. (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (ط2). المنصورة: الدقهلية للطباعة والنشر.

عظيم، زهرة. (2016). إعداد كتاب اللغة العربية الميسرة لتدريس ترجمة القرآن الكريم في مؤسسة بيت الجنة مركز التربية بسوربايا (BJEC). رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا تخصيص تعليم اللغة العربية، جامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية.

العمايره، حليمة أحمد محمد. (2020). اسْتِرَاتِيجِيَّاتُ الأَنْسَاقِ الثَّقَافِيَّةِ الإسلاميَّة فِي كُتُبِ تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا: دِرَاسَةٌ وَصْفِيَّةٌ مُقَارِنَة. بحث مقدم إلى مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدولي الرابع بالشارقة بعنوان: تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق، تحت شعار: (بالعربية... نبدع). الشارقة، دولة الإمارات العربيَّة المتّحدة.

قاسم، محمد. (2004). الاتجاهات الحديثة في التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (32). ص 15-7

قدي، رقيه. (2019). أثر القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أحمد أدرار. الجزائر.

كودرزي، فاطمة لطفي. (2010). تأثير اللُّغة العربيَّة على الثقافة الإسلاميَّة. استرجعت بتاريخ 2021/4/12 من الرابط: https://www.alukah.net/sharia/0/21488/#ixzz6tBHJMt19

مسلمي، علي(2020): تقويم مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجيات تدريس فهم النص القرآني وتفسيره، المجلة العربية العربية للعلوم ونشر الأبحاث، م 4، ع 48.

المطيري، نورا؛ الطبيخ، بشائر (2016): أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات في دولة الكويت صورة مقترحة، رسالة ماجستير غير منشورة، الكويت.

المومني، أمل رشيد عبد الرحمن. (2004). أثر طريقة التدريس بالتكامل بين العلوم والرياضيات على التحصيل في العلوم والرياضيات لطلبة الصف الثامن الأساسيّ في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

مومني، عبد اللطيف عبد الكريم؛ وخزعلي، قاسم محمد. (2010). أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (37)، العدد (1). ص 14-31.

النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكيّة. (ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

النصار، صالح. (2012). ضعف الطلبة في اللغة العربية قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية. بيروت.

Unsi, B, T. (2020). Integration In the Curriculum of Teaching the Arabic Language (In Terms of Goals and Materials). ARKHAS, Journal of Arabic Language Teaching, 1(2), 161-182.

Majid, Mohd, Konting. (1993). Kaedah Penyelidikan Pendidikan. 2nd edition. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.

Nunnally, J.C. 1978. Psychometric Theory. London: McGraw-Hill Book Co.