

آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت

د. عبدالكريم عبدالله الخياط

أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت

ملخص :

تهدف الدراسة إلى تعرف آراء مدرسي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتنفيذ مناهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني الثانوي بدولة الكويت. وقد قام الباحث بإعداد استبانة عن مراعاة الأسلوب التكاملي في: ١ - صياغة الأهداف. ٢ - بناء وتخطيط المنهج. ٣ - تنفيذ المنهج. ٤ - تقويم التلاميذ وبعد التحقق من ثباتها وصدقها تم تطبيقها على ٣٣٢ مدرساً وموجهاً. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين والموجهين يرون أن صياغة أهداف المواد الاجتماعية وتخطيط مناهجها وتدريس وتقويم التلاميذ في الصفين الأول والثاني الثانوي لا يراعى فيها شروط الأسلوب التكاملي.

وانتهى الباحث إلى بعض التوصيات التي يأمل أن تكون مفيدة في تطوير مناهج المواد الاجتماعية في الثانوي وفق الأسلوب التكاملي.

مقدمة :

يعتبر الهدف النهائي للتربية في دولة الكويت هو تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل روحياً وخلقياً وفكرياً واجتماعياً وجسدياً إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي ومبادئ الإسلام والتراث العربي (وزارة التربية، ١٩٧٦).

ولما كان الهدف النهائي لدراسة المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت يتمثل في المساهمة في إعداد المواطن الصالح المؤمن بربه ووطنه، المستنير الواعي المتفاعل مع بيئته، (وزارة التربية، ١٩٨٤) فهي بذلك ترتبط بتحقيق الأهداف العامة للتربية بتنمية الإنسان الكويتي وتفاعلاته وعلاقاته الاقتصادية والسياسية والثقافية واستثمار طاقات الأفراد وإمكاناتهم المتاحة لتحقيق تلك الأهداف المرجوة من تدريسها في بناء مواطنة الفرد ليكون عنصراً إيجابياً في المجتمع.

وانطلاقاً من الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت والأهداف الخاصة للمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، قامت لجنة تطوير مناهج المواد الاجتماعية بوزارة التربية عام ١٩٧٤ بدراسة المناهج المطبقة للمواد الاجتماعية بفروعها المختلفة تمهيداً لإعداد مشروع مناهج مطورة ومتكاملة تراعي فيها أهداف التربية في الكويت بخاصة وفي عالمنا العربي بعامة، بحيث تلاحق النمو الذي وصلت إليه المعرفة، والاتجاهات الحديثة في التربية. وتمت صياغة الأهداف العامة لتدريس المواد الاجتماعية في ضوء الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت عام ١٩٧٨/٧٧، ثم ترجمت الأهداف العامة للمواد الاجتماعية إلى أهداف خاصة بكل مرحلة من المراحل الدراسية عام ١٩٨٢/٨١، وفي ظل هذا الإطار وضعت هياكل بنائية لمناهج المواد الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية بحيث تقوم على التكامل في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. أما في المرحلة الثانوية فقد اتجهت المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني الثانوي إلى تعميق خبرات المتعلمين حول البيئة الخليجية والعربية بأسلوب الوحدات المتكاملة ومن ثم يبدأ التشعب في الصف الثالث الثانوي تأخذ المواد الاجتماعية صورة المواد المنفصلة على النحو التخصصي، (وزارة التربية، ١٩٨٧).

وفي عامي ٩٢/٩١، ٩٤/٩٣ أعادت وزارة التربية (وحدة المناهج والكتب المدرسية) النظر في تأليف كتب الصف الأول والثاني الثانوي من حيث

صياغة أهداف جديدة وهياكل بنائية مطورة، (وزارة التربية، ٩٣ - ٩٤) في صورة أكدت الاتجاه نحو الأسلوب التكاملي في المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني واستمرت عليها مناهج المواد الاجتماعية حتى إعداد هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

مضت سنوات عديدة على تطبيق الأسلوب التكاملي في بناء مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت، ونظراً لعدم توافر دراسات بحثية لتقويم مدى النجاح في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها أو تأثيرها على آلية تنفيذ منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية، هذا بالإضافة إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات التربوية من نقد واضح لأثر استخدام الأسلوب التكاملي على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في تدريس المواد الاجتماعية (Schug & Cross, 1998; Beans, 1995; Brophy & Alleman 1993)، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تعرّف واقع تطبيق الأسلوب التكاملي في بناء منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت وذلك من خلال استطلاع آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية وذلك من أجل تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات التي قد تنشأ من استخدام الأسلوب التكاملي خلال مسيرة وتطور منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت.

أسئلة الدراسة:

ستجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما رأى المعلمين والموجهين في مراعاة الأسلوب التكاملي في صياغة أهداف منهج المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني والثانوي؟
- ٢ - ما رأى المعلمين والموجهين في مراعاة الأسلوب التكاملي في بناء وتنفيذ منهج المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني والثانوي؟
- ٣ - ما رأى المعلمين والموجهين في مراعاة الأسلوب التكاملي في طرق تدريس منهج المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني والثانوي؟

- ٤ - ما رأى المعلمين والموجهين في مراعاة الأسلوب التكاملي في تقويم التلميذ الذي يدرس منهج المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني الثانوي؟
- ٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حسب متغير الوظيفة (مدرسين وموجهين) فيما يختص بمجالات استخدام الأسلوب التكاملي.
- ٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) فيما يختص بمجالات استخدام الأسلوب التكاملي.
- ٧ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حسب متغير الخبرة (٩ سنوات فأقل، عشر سنوات فأكثر) فيما يختص بمجالات استخدام الأسلوب التكاملي.
- ٨ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حسب متغير النظام التعليمي (ثانوية عامة، ثانوية مقررات) فيما يختص بمجالات استخدام الأسلوب التكاملي.
- ٩ - ما المقترحات المناسبة لتطوير مناهج المواد الاجتماعية في الثانوي وفق الأسلوب التكاملي.

الإطار النظري

مفهوم أسلوب التكامل :

تهدف التربية التقدمية إلى إعداد الفرد للحياة بطريقة تمكنه من التكيف لها والتفاعل الناجح معها، وحيث أن الحياة تتسم بالتكامل في كل مظاهرها، ويقصد بالتكامل هنا التآزر والتعاون الذي يجب أن يكون موجوداً بين عناصر ومكونات كل ظاهرة حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها على خير وجه وحيث أن التفكك وعدم التعاون يؤدي بالضرورة إلى عجزها عن أداء وظيفتها

في الحياة؛ (مبارك، ١٩٨٦ : ١٣)، لذا أصبح من أهم أهداف التربية التقدمية أن تعمل على إعداد الفرد إعداداً متكاملًا حتى يستطيع مواجهة مواقفها ومشكلاتها بطريقة ناجحة.

ويقصد بمفهوم التكامل كمصطلح تربوي، تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومتراصة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة؛ (ليب ومينا، ١٩٩٣ : ١٧٦)، وفي تعريف آخر يقصد به إيجاد علاقة أفقية بين عناصر المنهج وكذلك إيجاد علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية؛ (هندي، ١٩٨٩)، ويشير مفهوم التكامل إلى وحدة المعرفة وتكاملها مما يساعد المتعلم على فهم العلاقات بين جوانب المعرفة بشكل أكثر عمقاً؛ (Alleman, 1993). ويعتبر آخرون أن التكامل عملية تحدث داخل الفرد نفسه سواء كان محتوى المنهج منظماً لتحقيق هذا الغرض أم لا، وتكاد تجمع الدراسات التربوية على أن وحدة المعرفة تؤدي إلى تعلم أفضل؛ (مجاور والديب، ١٩٨٩) و (Frazes and Rudniski, 1995).

أبعاد الأسلوب التكاملي :

ولأسلوب التكامل أبعاد أساسية تنظم محتواه وتبرز خصائصه بحيث يصبح قادراً على إتاحة الفرصة للتلميذ لتحقيق التكامل بطرق مختلفة، ومن أهم هذه الأبعاد:

أ - مجال التكامل Scope :

ويقصد به المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج (ليب ومينا، ١٩٩٣ : ١٧٨)، وهناك العديد من النماذج التي تشير لمجالات التكامل بين المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج، فقد أشار (Glathron, 1994) إلى أحد التصنيفات التي تحتوي على بعدين أساسيين:

أولاً: التكامل مع المحافظة على وجود الموضوعات المنفصلة، وفيها أربعة أشكال هي:

- إيجاد علاقة بين موضوعين من نفس المحتوى .
 - التكامل في تدريس المهارات من خلال المادة الدراسية .
 - التكامل من خلال المواد التعليمية .
 - التكامل العرضي .
- ثانياً: التكامل بين أكثر من موضوع ، ويتم فيه :
- التركيز على بعض الموضوعات ويكون اختيار المادة من عدة تخصصات .
 - التركيز على المحاور حيث يكون استخراج المحتوى من عدة مجالات .
 - التركيز على المشروع حيث يقوم التلاميذ بمشروع مشترك مما يساهم في استخدام عدة مواد علمية لتغطيته .

ويضيف (Frazes and Rudnisi, 1995) مستويات النقل من مبادئ علم إلى علم آخر :

- حيث يمثل المستوى الأول Discipline-based (منهج المادة) الذي يقوم على تقديم مواد دراسية ومعرفية منفصلة وهذا يتمثل أقصى درجات الانفصال والتجزئة في تقديم المعرفة للتلميذ .
- ويمثل المستوى الثاني Parallel (التوازي) تقديم موضوع واحد من خلال مادتين دراسيتين كدراسة طريقة أدبية عن موضوع تاريخي وتفتقر هذه الطريقة إلى العمق في المعرفة والخبرة .
- ويمثل المستوى الثالث Multi-disciplinarity (التعددية) حيث يقوم على تقديم وحدات متعددة من المواد الدراسية المختلفة التي تدور حول محور دراسي (موضوع دراسي) واحد وعادة يستخدم هذا الأسلوب للمرحلة المتوسطة .
- أما المستوى الرابع فيتمثل في Inter-disciplinarity (البينية) والتي تقوم على تقديم المعرفة والخبرة بشكل أعمق وأكثر تخصصاً من خلال تناول الموضوع أو الوحدة من عدة مقررات ومجالات .
- أما المستوى الخامس فهو مرحلة التكامل التي تمثل أعلى درجات التداخل بين

جوانب المعرفة حيث يتم تقديم المناهج بأساليب تبرز بين مجالات المعرفة المختلفة وتراعي حاجات واتجاهات وميول ومهارات المتعلمين.

ب - شدة التكامل Power :

للتكامل درجات توضح مدى شدته، فإذا كان هناك منهاجان متعاقبان ويستفاد من أحدهما في الآخر ولهما نفس الأهداف ويقدمان بطريقة تدريس واحدة فيكون بين هذين المنهجين تناسق، وتزداد شدة التكامل كلما ارتقت عناصر المنهجين في درجة التناسق.

ج - عمق التكامل Depth :

والتكامل - كما أن له درجات توضح مدى شدته - له أيضاً أبعاداً تبين درجة عمقه مثل ارتباط المنهج بالمناهج الدراسية الأخرى وارتباطه بالبيئة المحلية وباحتياجات التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه (ليب ومينا، ١٩٩٣ : ١٨٧؛ مبارك، ١٩٨٦ : ١٣٥).

مداخل أسلوب التكامل أثناء تخطيط وبناء المنهج :

يحدث التكامل أثناء عملية بناء المنهج عن طريق بعض المداخل التي تعتبر محاور تدور حولها محتويات المنهج المختلفة، وقد ظهر عدد من المحاور في كتابات التربويين يمكن اتخاذها أساساً عند تنظيم محتوى مناهج المواد المتكاملة وأهمها: محور العمليات العقلية، محور المفاهيم والتعميمات والنظريات، محور المشكلات المعاصرة، محور الظواهر الطبيعية، محور البيئة، وأخيراً محور المشروع (ليب ومينا، ١٩٩٣ : ١٨٠).

الشروط التي يجب مراعاتها عند تخطيط وبناء المنهج بالأسلوب التكاملي :

لكي نضمن سلامة بناء وتنفيذ المنهج بأسلوب التكامل قام المتخصصون في الأسلوب التكاملي بوضع بعض الشروط التي يجب مراعاتها:

- وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات .
- التأكيد على استخدام المشاريع .
- استخدام مصادر التعلم التي تتخطى الكتاب المدرسي .
- إيجاد العلاقات بين المفاهيم .
- وجود وحدات تدور حول محور .
- مرونة في التطبيق .
- مرونة في تشكيل مجموعات الطلبة (Lake, 1994:12) .

الوحدات الدراسية كتنظيم منهجي لأسلوب التكامل :

يعتبر منهج الوحدات الدراسية من أصلح التنظيمات المنهجية لتنفيذ الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، فالوحدة الدراسية هي عبارة عن مشروع تعليمي مخطط ومنظم يدور حول موضوع أو مفهوم أو مشكلة يقوم التلاميذ من خلاله باستكشاف المعرفة التي لها صلة وثيقة بالبيئة المحيطة بهم (Lake, 1994:2)، وتتم عملية بناء الوحدة الدراسية بعدة خطوات تراعي فيها فلسفة الوحدة ومفهومها وخصائصها وتشمل ما يأتي:

- ١ - إختيار محور الوحدة ٢ - تحديد الأهداف ٣ - إختيار المحتوى .
- ٤ - إختيار النشاط التعليمي ٥ - التقويم ٦ - مراجعة الخطة (مبارك، ١٩٨٦ : ١٥٩) .

ونظراً لحرص أصحاب منهج الوحدات الدراسية على تجنبها ما قد تتعرض له من مخاطر مثل عجز المدرسين بما لديهم من إمكانيات فردية عند تنفيذها على الوجه السليم، وضعوا لكل وحدة مرجعاً سُمي بمرجع الوحدة، وهو عبارة عن كتيب يحتوي على عدة عناصر ترشد المدرس في أمر تدريس الوحدة وتشمل:

- ١ - عنوان الوحدة ٢ - خصائص نمو التلميذ ٣ - أهمية دراسة الوحدة
- ٤ - أهداف الوحدة ٥ - تحليل محتوى الوحدة ٦ - الأنشطة التعليمية

٧ - المراجع والوسائل ٨ أساليب التقويم (اللقاني، ١٩٩٥ : ٢٠٧ - ٢١٤).

مداخل أسلوب التكامل أثناء عملية التدريس :

أن التكامل الحقيقي هو الذي يحدث في عقل التلميذ أثناء ممارسته للعديد من الأنشطة التعليمية خلال عملية التدريس ويكون للمدرس دور كبير في هذه العملية من خلال طريقة تدريسه وفهمه لعملية التكامل، ومن أهم المداخل التي تفيد في إحداث التكامل أثناء عملية تدريس المنهج مداخل التدريس عن طريق :

- مدخل التدريس عن طريق الفريق.
- مدخل طرق البحث والدراسة.
- مدخل التدريس باستخدام طرق القراءة النقدية والتحليلية والتحصيلية.
- مدخل التدريس باستخدام الطريقة العلمية التي تتراوح ما بين التصنيف والاستقراء.
- مدخل التدريس باستخدام المنهج التاريخي الذي يقوم على أساس جمع المعلومات وترتيبها زمنياً ومحاولة تفسيرها (النجيحي : ١٩٧٩ : ٢٦).

الدراسات السابقة :

قام عدد من الباحثين العرب والأجانب بدراسات تربوية ميدانية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس مناهج المواد الاجتماعية، ومن بين أهم هذه الدراسات في المجال المحلي ما قام به عبدالرحمن الأحمد (١٩٨٨) حول آراء مدرسي ومدرسات الاجتماعيات في الصعوبات التي تواجههم عند استخدام كتب الاجتماعيات المطورة (نظام الوحدات) في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت ووجد أن غالبية المدرسين لا يشاركون في وضع المناهج الدراسية وأن العبء الملقى على عاتقهم لا يتيح لهم الوقت الكافي لإقامة برنامج تربوي أو تنفيذ مشاريع تربوية وفق الأسلوب التكاملي (الأحمد، ١٩٨٨ : ٣٩-٩١).

وأجريت دراسة أخرى على التنظيم الكلي والجزئي للمادة الدراسية وعلاقة

ذلك بالتحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بالتعلم واشتملت عينة الدراسة على ست شعب دراسية في أربع مدارس ثانوية حكومية واستخدم أسلوب التنظيم الكلي وأسلوب التنظيم الجزئي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالتعلم يعزى لأسلوب المادة الدراسية الكلي والجزئي ولصالح الأسلوب الكلي (سعادة وخليفة، ١٩٩٢: ٢٠٥-٢٤٣).

وأجرى أحمد أبو السعيد دراسة على استخدام الأسلوب التكاملي في تدريس المواد الاجتماعية في الصف الثامن بالتعليم الأساسي ووجد أن تحصيل الطلبة قد تحسن بشكل ملحوظ وأوصى بتطوير مناهج المواد الاجتماعية وأساليب تقويم التلاميذ (أبو السعيد، ١٩٩٤).

أما بالنسبة للدراسات والبحوث الأجنبية فقد تعددت اتجاهاتها فمنها من ركز على إيجابيات استخدام الأسلوب التكاملي في منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية كدراسة (Diem, 1996) والتي أفادت بأن استخدام الأسلوب التكاملي له أثره الإيجابي على تحصيل التلاميذ وسلوكياتهم، بينما أشارت دراسة (June, 1996) إلى ثلاثة مجالات يمكن أن يستفيد منها المدرس في أثناء استخدامه الأسلوب التكاملي وهي:

- ١ - زيادة معرفته بالمعلمين الآخرين .
 - ٢ - زيادة خبرته في مجال إستراتيجيات المناهج .
 - ٣ - زيادة خبرته بإستراتيجيات التدريس .
- وأشارت دراسة (Lake, 1997) إلى بعض التأثيرات الإيجابية لاستخدام المنهج التكاملي Integrated Curriculum يمكن تلخيصها بالآتي:
- يساعد المنهج التكاملي التلاميذ على اكتساب وتطبيق المهارات .
 - يساعد المنهج التكاملي التلاميذ على سهولة استرجاع المعلومات .
- Faster retrieval of information .

- يساعد المنهج التكاملي على تأسيس قاعدة مشتركة للمعرفة
Integrated knowledge base .
- يساعد المنهج التكاملي على الاستغلال الأمثل للزمن من خلال الاكتشاف والاستقصاء المنهجي Curriculum exploration .
- يساعد المنهج التكاملي على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ .

وقد أوصت الدراسة بضرورة توحيد مفهوم التكامل وإيجاد المصادر التعليمية الضرورية والمرونة في تنفيذ المناهج، وتوافر الخدمات المساعدة (كالوسائل والمواد التعليمية والميزانية)، وضرورة إشراك الأسرة في العملية التربوية وغيرها (Lake, 1997: 1-20).

أما بالنسبة للسلبيات فقد أشارت دراسة (Schug & Cross, 1998) إلى أن تكلفة استخدام الأسلوب التكاملي مرتفعة جداً بالمقارنة، لضآلة المردود التعليمي وصعوبة قياس الناتج التعليمي له، وشكك الباحثان بفائدة هذا الأسلوب في تحسين وزيادة التحصيل العلمي لدى التلاميذ إضافة إلى صعوبة استخدام المواد التعليمية المتعلقة به .

وأيدت دراسة (Brophy & Alleman, 1993) سلبيات الأسلوب التكاملي والتي منها تنقيص (Diminution) محتوى منهج المواد الاجتماعية وعدم فائدة الأنشطة التربوية المصاحبة للأسلوب التكاملي، وقدمت بعض المقترحات التي تفيد في زيادة إيجابيات الأسلوب التكاملي في بناء وتدریس المواد الاجتماعية .

وأشارت دراسة (Beans, 1995) إلى أن ممارسة الأنشطة التعليمية للأسلوب التكاملي قد يؤدي إلى خلخلة البيئة الأساسية للمادة العلمية بسبب التداخل بين المجالات المعرفية .

وأفادت دراسات أخرى إلى أن استخدام الأسلوب التكاملي في تدریس المواد الاجتماعية مع المواد الدراسية الأخرى سوف يكون له فائدة تربوية كبيرة؛

منها دراسة (Melnick & Melnick, 1997) التي أشارت إلى أن التكامل بين المواد الاجتماعية ومادة التربية الموسيقية يترك أثراً طيباً لدى التلاميذ ويسهم في تنمية المهارات التعليمية وخاصة التعليم اللفظي والعدي.

ودراسة (David, 1996) التي أشارت إلى ثمان مهارات مشتركة بين المواد الاجتماعية ومادة العلوم تجعل التشابه كبيراً بين المجالين واستفادة كل منهما من المجال الآخر محققة.

وأشارت دراسة (Hollister, 1995) إلى العلاقة الطبيعية بين المواد الاجتماعية ومادة الرياضيات مما ساعد على دمج تدريس الرياضيات في مادة الاجتماعيات من خلال ما أطلقوا عليه «Spreadsheets».

التعليق على الدراسات السابقة :

- يخلص الباحث من استعراض بعض الدراسات العربية والأجنبية إلى الآتي :
- ١ - إتفاق الدراسات العربية حول أهمية بناء مناهج المواد الاجتماعية وتدريسها وفق الأسلوب التكاملي.
 - ٢ - اختلاف نتائج الدراسات الأجنبية حول إيجابيات وسلبيات استخدام الأسلوب التكاملي في تدريس المواد الاجتماعية.
 - ٣ - قلة الدراسات في الكويت حول استخدام الأسلوب التكاملي في تدريس المواد الاجتماعية.
- ويلمس الباحث من هذه الخلاصة الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة خاصة في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

منهجية الدراسة :

استخدم المنهج الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة حيث استعرض الباحث الجانب النظري ومفهوم أسلوب التكامل وأبعاده ومجالاته ومداخله والشروط التي يجب مراعاتها عند تخطيط وبناء المنهج بالأسلوب التكاملي، كما تطرق

الباحث في عرض الدراسات السابقة لإيجابيات وسلبيات استخدام الأسلوب التكاملي. وبناء عليه تم بناء استبانة استعرضت المجالات الرئيسية لاستخدام الأسلوب التكاملي في مجال المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية، وتم تطبيق الاستبانة على معلمي وموجهي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم كذلك استخدام تحليل التباين الأحادي والرباعي وحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي تفصيل هذه العمليات:

الدراسة الميدانية

أولاً: أداة الدراسة

بعد الإطلاع على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قام الباحث بتصميم استبانة للتعرف على آراء العاملين في الميدان التربوي من معلمين ومعلمات وموجهين وموجهات المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية حول استخدام الأسلوب التكاملي في المرحلة الثانوية بهدف تعرف واقع التخطيط والبناء والتنفيذ لهذا الأسلوب، ومن ثم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية منه، وكذلك تعرف الصعوبات التي تعترضه وصولاً إلى المقترحات من أجل نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، واحتوت الاستبانة على أربعة مجالات رئيسة لاستخدام الأسلوب التكاملي في مجال المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية وهي:

المجال الأول:

يبحث في مدى مراعاة الأسلوب التكاملي في صياغة أهداف منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية وقد اشتمل على خمسة بنود.

المجال الثاني:

يبحث في مدى مراعاة الأسلوب التكاملي في بناء وتخطيط مناهج المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني الثانوي وقد اشتمل على خمسة عشر بنداً تتعلق بمجال التكامل، وعمق التكامل، وشدة التكامل، والمداخل لبناء المنهج.

المجال الثالث :

يبحث في مدى مراعاة الأسلوب التكاملي في تنفيذ وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني الثانوي، واشتمل على ثمانية عشر بنداً وزعت على عدة عبارات تتعلق بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية.

المجال الرابع :

يبحث في مدى مراعاة الأسلوب التكاملي في تقويم التلميذ في منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني الثانوي، واشتمل على تسعة بنود تتعلق بعملية التقويم من حيث مراعاة مبدأ الاستمرار والتنوع وقياس جوانب النمو لدى الطالب.

واحتوت الاستبانة على صفحة بيانات عن الوظيفة والجنس والخبرة، كما تركت مساحة لإبداء الرأي بصورة حرة حول النظام للاستعانة بها في معرفة ردود فعل الميدان التربوي حول هذا النظام. واختار الباحث مقياس ليكرت بإعطاء الميزان الرقمي لكل بند من البنود ومن ثم توزيع أوزان العبارات على الشكل التالي:

- تم إعطاء وزن (٤) درجات للإجابة التي تقع في عبارة «موافق تماماً».
- (٣) درجات لعبارة «موافق».
- (٢) درجتان لعبارة «غير موافق».
- (١) درجة واحدة لعبارة «غير موافق إطلاقاً».
- (٠) صفر لعبارة «لم أكون رأياً».

ثانياً: صدق وثبات الأداة

الصدق :

عرضت الأداة (الاستبانة) على مجموعة من الاختصاصيين وبالأخص المواد

الاجتماعية. حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول عبارات الاستبانة من حيث اللغة والموضوع وإمكانية القياس والتعامل مع مخرجات الاستبانة لاستخدام الطرق الإحصائية، وتم الأخذ برأيهم وإجراء التعديلات المناسبة*.

الثبت :

تم اختبار ثبات الأداة باستخدام الحزمة الإحصائية في البرنامج الإحصائي (SPSS) بواسطة الوحدة الإحصائية لمكتب الاستشارات والتدريب بكلية التربية - جامعة الكويت، على العينة كلها بعد التطبيق وعددهم (٣٣٢) حيث استخرج معامل الثبات الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكل عبارة، ودلت النتائج على أن معامل الثبات لكل مجال تراوح بين ٠,٧٥ و ٠,٨٨ وعلى الاستبانة كلها ٠,٩١ وهذه تعتبر قيمة عالية تدل على ثبات داخلي لعبارات الاستبانة.

جدول رقم (١)

يبين حساب معامل الثبات لمجالات وبنود الاستبانة

العينة	معامل ألفا	عدد البنود	مجال الاستبانة
٣٣٢	٠,٧٦٧٧	٥	مراعاة الأسلوب التكاملي في مجال الأهداف
٣٣٢	٠,٨١٧٠	١٥	مراعاة الأسلوب التكاملي في بناء المنهج وتخطيطه
٣٣٢	٠,٨٧٩٩	١٨	مراعاة الأسلوب التكاملي في تنفيذ وتدريس المنهج
٣٣٢	٠,٧٤٧٨	٩	مراعاة الأسلوب التكاملي في تقويم المتعلم
٣٣٢	٠,٩١٣٧	٤٧	المجموع

(*) ١ - د. هاني فرج - قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت.

٢ - د. الغريب زاهر - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت.

٣ - د. محمد عبدالقادر القادري - قسم التقنيات التربوية - كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

ثالثاً: عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في تخصص المواد الاجتماعية وكذلك من موجهي وموجهات المواد الاجتماعية بشكل عام وذلك بهدف استطلاع رأيهم في استخدام الأسلوب التكاملي في المرحلة الثانوية، وكان الاختيار بطريقة عشوائية بالنسبة للمعلمين والمعلمات، أما الموجهون فقد تم التوزيع عليهم جميعاً وذلك لصغر حجم هذه العينة، وبلغ أفراد العينة (٣٣٢) موزعين على متغيرات الدراسة التالية (جدول رقم ٢):

جدول رقم (٢)
يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة:		
- معلم	٢٩٩	٩٠,١
- موجه	٣٣	٩,٩
الجنس:		
- ذكر	١٦٠	٤٨,٢
- أنثى	١٧٢	٥١,٨
الخبرة:		
- أقل من عشر سنوات	١٢٣	٣٧,٥
- عشر سنوات فأكثر	٢٠٩	٦٣,٥
النظام التعليمي:		
- ثانوية عامة	١٢٣	٣٧,٥
- ثانوية مقررات	٢٠٩	٦٣,٥
المجموع	٣٣٢	٪١٠٠

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخرجت النتائج باستخدام:

- أسلوب التكرارات والنسب المئوية لتحديد الترتيب من حيث الأهمية.
- معامل ثبات أداة الدراسة Cronbach Alpha.
- استخراج قيمة اختبار «ت» (T-Test) بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات لمتغيرات الوظيفة والجنس والخبرة والنظام التعليمي.
- تحليل التباين الرباعي بهدف التعرف على التفاعلات بين المتغيرات المستقلة للدراسة تجاه استخدام الأسلوب التكاملي.

خامساً: محددات الدراسة

أجريت الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- تقويم واقع استخدام الأسلوب التكاملي في الصفين الأول والثاني ثانوي فقط.
- استطلاع آراء عينة من معلمي وموجهي المواد الاجتماعية في التعليم العام.
- التعرف على آراء العاملين في الميدان التربوي في أربعة مجالات هي: (١) صياغة الأهداف، (٢) بناء وتخطيط المنهج، (٣) تنفيذ المنهج، (٤) تقويم التلميذ.

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة لبيان آراء الميدان التربوي في استخدام الأسلوب التكاملي (نظام الوحدات) في بناء منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وذلك بهدف التحقق من مدى مراعاة شروط الأسلوب التكاملي في بناء وتنفيذ منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية ومن ثم إبراز الجوانب الإيجابية أو السلبية واقتراح الأفضل لاستخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتنفيذ مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية.

أولاً: النتائج المتعلقة بإجمالي آراء أفراد العينة حول واقع استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني الثانوي بدولة الكويت.

أ - يبين الجدول رقم (٣) رأي المعلمين والموجهين حول مراعاة الأسلوب التكاملي في صياغة أهداف المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني الثانوي (الإجابة عن السؤال الأول).

جدول رقم (٣)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي آراء العينة فيما يختص بمدى مراعاة الأسلوب التكاملي في مجال صياغة الأهداف

بنود المجال الأول (صياغة الأهداف)	موافق تماماً ٤	موافق ٣	لم أكون رأياً ١	غير موافق ٢	غير موافق إطلاقاً ١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - تشمل الأهداف على جميع جوانب نمو التلميذ	٢١,١	٦١,٧	١,٨	١٣,٣	٢,١	٢,٩٨٢	٠,٧٦٩
٢ - تراعى الأهداف معيار التوازن بين جوانب نمو التلميذ	١٣,٣	٦١,١	٣,٠٠	١٨,٤	٤,٢	٢,٧٧٤	٠,٨٤١
٣ - صياغة الأهداف تؤكد وحدة المعرفة	١٣,٥	٥٨,١	٩,٩	١٦,٣	٢,٧	٢,٦١٤	١,٠٧٢
٤ - أكدت الأهداف العلاقة بين النظرية والتطبيق	١٠,٢	٣٩,٢	٩,٦	٣٧,٧	٣,٣	٢,٣٧٠	١,٠٤٢
٥ - تؤكد الأهداف الاتجاهات الاجتماعية لدى التلاميذ	١٣,٦	٥١,٨	٩,٦	٢٢,٣	٢,٧	٢,٥٦٩	١,٠٧٣

ونجد من الجدول السابق أن الغالبية العظمى من أفراد العينة قد أجابت بالموافقة على جميع فقرات هذا المجال وبلغ المتوسط العام لإجمالي آراء العينة في مجال صياغة الأهداف ٢,٦٦٢، وهذا يعني أن غالبية المربين من معلمين وموجهين من كلا الجنسين قد أيدوا مراعاة المنهج الحالي للأسلوب التكاملي في صياغة الأهداف وإن كانت الموافقة محدودة حيث أن المتوسط العام ٢,٦٦٢ يقترب كثيراً من المتوسط الافتراضي ٢,٥٠ من توزيع أوزان العبارات حسب مقياس ليكرت، وجاءت آراء أفراد العينة في مجال صياغة الأهداف كما يلي:

موافق تماماً موافق

الفقرة (١) اشتملت الأهداف جميع جوانب الشخصية	٢١,١	٦١,٧
الفقرة (٢) مراعاة الأهداف معيار التوازن بين الجوانب الشخصية للتلميذ	١٣,٣	٦١,٧

في حين كانت عدم الموافقة واضحة نحو تحقيق الأهداف التالية:

عدم الموافقة
عدم الموافقة إطلاقاً

- أكدت الأهداف العلاقة بين النظرية والتطبيق	٣٧,٧	٣,٣
- أكدت الأهداف الاتجاهات الاجتماعية لدى التلاميذ	٢٢,٣	٢,٧

ب - والجدول رقم ٤ يبين رأي المعلمين والموجهين في مراعاة الأسلوب التكاملي من بناء وتخطيط وتنفيذ منهج المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني الثانوي (الإجابة عن السؤال الثاني).

جدول رقم (٤)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لإجمالي آراء العينة فيما يختص بمدى مراعاة الأسلوب التكاملي في بناء المناهج

بنود المجال الثاني (تخطيط وبناء المناهج)	موافق تماما ٤	موافق ٣	لم أكون رأيا ١	غير موافق ٢	غير موافق إطلاقا ١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - استخدام التنظيم السيكولوجي	٦,٦	٣٩,٥	١٧,٨	٣١,٣	٤,٨	٢,١٢٣	١,١٨٦
٢ - التكامل بين جميع فروع المواد الاجتماعية	١٠,٥	٤٤,٦	٦,٦	٣٣,٧	٤,٥	٢,٤٧٩	٩٧٥
٣ - التكامل بين المواد الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى	٦,٣	٢٩,٢	٢٥,٠٠	٣٤,٥	٥,٤	١,٨٦٤	١,٢٥٩
٤ - اختيار محاور مناسبة	٥,١	٥٢,١	١٦,٣	٢٤,١	٢,٤	٢,٢٧٤	١,١٥٣
٥ - تنظيم الموضوعات وفق محور واحد	٦,٣	٤٥,٢	١١,٧	٣١,٣	٤,٥	٢,٢٨٩	١,٥٧٢
٦ - تداخل الموضوعات	٩,٣	٣١,٩	٤,٥	٥٠,٩	٣,٣	٢,٣٨٣	٨٧٣
٧ - الفت الكتب من لجنة متخصصة	٥,١	٤٥,٥	١٩,٣	٢٣,٥	٦,٦	٢,١٠٥	١,٢٢١
٨ - مراعاة حاجات التلاميذ في المحتوى	٥,١	٤١,٩	٦,٦	٤٠,٧	٥,٧	٢,٣٣١	٩١٦
٩ - مراعاة حاجات المجتمع في المحتوى	٨,٧	٤٣,١	٧,٢	٣٥,٢	٥,٧	٢,٤٠٤	٩٨٣

بنود المجال الثاني (تخطيط وبناء المناهج)	موافق تماماً ٤	موافق ٣	لم أكون رأياً ٥	غير موافق ٢	غير موافق إطلاقاً ١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠ - مراعاة ربط المنهج بالمناهج الأخرى	٦,٣	٣١,٣	٢٣,٥	٣٢,٨	٦,٠٠	١,٩١٠	١,٢٥٠
١١ - الاهتمام بالمشكلات	١٠,٢	٤٠,١	٦,٠٠	٣٨,٠	٥,٧	٢,٤٢٨	٩٦٣
١٢ - التنظيم حول مفهوم	٨,٧	٥٦,٣	١٠,٢	٢١,٧	٣,٠٠	٢,٥٠٣	١,٠٥٠
١٣ - التنظيم حول موقف كلي	٨,٧	٥٠,٦	٤,٥	٣٠,١	٦,٠٠	٢,٥٣٠	٩٠٤
١٤ - استخدام مشاريع	٤,٥	٣٨,٦	٧,٨	٤٢,٨	٦,٣	٢,٢٥٦	٩٣٨
١٥ - الاهتمام بمكونات البيئة	١١,١	٤٣,٦	٦,٠٠	٣٥,٣	٣,٩	٢,٥٠٠	٩٥٧

ونجد في الجدول تذبذباً في درجات الموافقة حول مدى مراعاة الأسلوب التكاملي في بناء مناهج المواد الاجتماعية حيث بلغ المتوسط العام لهذا المجال ٢,٢٩٢ وفق توزيع أوزان العبارات من صفر - ٤، حسب مقياس ليكرت، وجاءت أعلى نسب لآراء أفراد العينة الموافقة في مجال بناء المناهج على الفقرات التالية :

موافق تماماً موافق

٨,٧٪ ٥٦,٣٪

الفقرة (١٢) التنظيم حول مفهوم

٨,٧ ٥٠,٦٪

الفقرة (١٣) التنظيم حول موقف كلي

أما أعلى نسب عدم الموافقة على فقرات الاستبانة فقد جاءت كالآتي:

غير موافق	غير موافق	إطلاقاً
٥٠,٩٪	٣,٣٪	الفقرة (٦) تداخل الموضوعات
٤٢,٨٪	٦,٣٪	الفقرة (١٤) استخدام المشاريع
٤٠,٧٪	٥,٧٪	الفقرة (٨) مراعاة حاجات التلاميذ في المحتوى
٣٨,٠٪	٥,٧٪	الفقرة (١١) الاهتمام بالمشكلات
٥٣,٣٪	٣,٩٪	الفقرة (١٥) الاهتمام بمكونات البيئة

في حين برزت بعض آراء أفراد العينة في عبارة «لم أكون رأياً» مما قد يكون مؤشراً على الاتجاه العام للعينة نحو عدم الموافقة على مراعاة الأسلوب التكاملي في بناء منهج المواد الاجتماعية وذلك في الفقرات التالية:

لم أكون
رأياً

- فقرة (١٠) مراعاة ربط المنهج بالمناهج الأخرى ٢٣,٥٪
- فقرة (٧) ألقت الكتب من لجنة متخصصة ١٩,٣٪
- فقرة (٣) التكامل بين المواد الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى ٢٥,٠٪
- فقرة (١) استخدام التنظيم السيكولوجي ١٧,٨٪
- فقرة (٤) اختيار محاور مناسبة ١٦,٣٪
- ح - والجدول رقم (٥) يبين رأي المعلمين والموجهين في مراعاة الأسلوب التكاملي في تدريس المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني الثانوي (الإجابة عن السؤال الثالث).

جدول رقم (٥)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لإجمالي آراء العينة فيما يختص بمدى مراعاة الأسلوب التكاملي في طرق التدريس

بنود المجال الثالث (طرق التدريس)	موافق تماماً ٤	موافق ٣	لم أكون رأياً ١	غير موافق ٢	غير موافق إطلاقاً ٢	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - تنمي المهارات والاتجاهات التطبيقية	١٢,٠٠	٥٨,٤	٣,٩	٢٣,٢	٢,٤	٢,٧٢٣	٨٥٢
٢ - يتم ربط المادة العلمية بمواقف الحياة	١٧,٢	٤٨,٥	٥,٠٠	٢٥,٣	٣,٩	٢,٦٨٧	٩٧٣
٣ - التدريس بواسطة فريق من المدرسين	١١,١	٣٢,٢	١٣,٠٠	٣٢,٨	١٠,٨	٢,١٧٨	١,١٦٩
٤ - استخدام طريقة البحث	٩,٩	٤٨,٢	٦,٣	٢٦,٥	٩,٠٠	٢,٤٦٤	١,٠٠٥
٥ - استخدام طريقة الاستكشاف	٧,٢	٤٨,٨	٩,٠٠	٣٠,١	٤٨,٨	٢,٤٠٤	١,٠١٣
٦ - استخدام المنهج التاريخي	١٤,٥	٦٤,٢	٧,٨	١١,٤	٢,١	٢,٧٥٣	٩٩٥
٧ - استخدام طريقة القراءة النقدية	١٥,٤	٥١,٢	٧,٨	٢٠,٨	٤,٨	٢,٦١٤	١,٠٥٥
٨ - تنويع الوسائل التعليمية	٢٥,٣	٥١,٥	٢,٧	١٧,٢	٣,٣	٢,٩٣٤	٨٩٤
٩ - استخدام الوسائل المتكاملة مع عملية التدريس	٢٢,٠٠	٥٥,٧	٣,٩	١٥,٤	٣,٠٠	٢,٨٨٩	٩١٥

بنود المجال الثالث (طرق التدريس)	موافق تماماً ٤	موافق ٣	لم أكون رأياً	غير موافق ١	غير موافق إطلاقاً ٢	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠ - استخدام الوسائل المتكاملة مع دراسة الموضوع	١٧,٢	٤٧,٠٠	٦,٣	٢٤,٤	٥,١	٢,٦٣٦	١,٥٣٠
١١ - توافر دليل معلم بالوسائل التعليمية	١٠,٢	٢٦,٢	٧,٥	٣٦,١	١٩,٩	٢,١١٧	١,٠٧٨
١٢ - توافر دليل معلم للوسائل التعليمية بالدرس الواحد	٨,٧	٢٢,٦	١٠,٢	٣٨,٣	٢٠,٢	١,٩٩٤	١,٠٩١
١٣ - تدريب المعلمين على استخدام الوسائل	١٣,٣	٣٨,٦	٨,٤	٢٦,٢	١٣,٦	٢,٣٤٦	١,١٢٨
١٤ - تأهيل المعلمين لاستخدام الأسلوب التكاملي	١٣,٦	٤٨,٢	١١,١	١٨,٧	٨,٤	٢,٤٤٦	١,١٦٦
١٥ - تكامل الخبرة المباشرة وغير المباشرة	١٥,٤	٥٥,٤	٤,٨	٢١,٤	٣,-	٢,٧٣٥	,٩٤٢
١٦ - تنوع الأنشطة	٩,٦	٤٩,٧	٧,٢	٢٩,٢	٤,٢	٢,٥٠٣	,٩٨٢
١٧ - تكامل الأنشطة	٩,٩	٤٩,١	١١,٤	٢٦,٨	٢,٧	٢,٤٣٤	١,٠٩٠
١٨ - ربط الخبرات مع البيئة	٢٠,٢	٥٥,٨	٦,٦	١٦,٠٠	١,٨	٢,٨٠٧	,٩٩٨

ونجد في الجدول أن غالبية أفراد العينة تكاد تتقف على الحياد بين مؤيد أو معارض حيث بلغ المتوسط العام (٢,٧٣٥) من (١,١٨) فقرة من مقياس ليكرت الخماسي، وقد جاءت الفقرات بالموافقة عليها كالآتي:

موافق	موافق تماماً
- فقرة رقم (٦) استخدام المنهج التاريخي	٦٤,٢٪
- فقرة رقم (١) تنمي المهارات والاتجاهات التطبيقية	٥٨,٤٪
- فقرة رقم (١٨) ربط الخبرات مع البيئة	٥٥,٨٪
أما الفقرات التي يرى أفراد العينة عدم استخدامها في طرق التدريس حسب الأسلوب التكاملي فهي كالآتي:	

غير موافق	غير موافق تماماً
- فقرة رقم (١٢) توافر دليل معلم بالوسائل للدرس الواحد	٣٨,٣٪
- فقرة رقم (١١) توافر دليل المعلم بالوسائل التعليمية	٣٦,١٪
- فقرة رقم (٣) التدريس بواسطة فريق من المدرسين	٣٢,٨٪
وتعتبر الفقرة رقم (٣) أيضاً أعلى نسبة في عبارة «لم أكون رأياً» ١٣٪ مما يدل على أن المعلمين والموجهين لم يتصوروا ذلك ممكناً.	
٥ - والجدول رقم ٦ يبين رأي المعلمين والموجهين في مراعاة الأسلوب التكاملي في تقويم التلاميذ (الإجابة عن السؤال الرابع).	

جدول رقم (٦)

يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لإجمالي آراء العينة فيما يختص بمدى مراعاة الأسلوب التكاملي في تقويم التلميذ

بنود المجال الرابع (تقويم الطالب)	موافق تماماً ٤	موافق ٣	لم أكون رأياً ١	غير موافق ١	غير موافق إطلاقاً ٢	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - استمرار التقويم أثناء وبعد كل موضوع	٢٦,٢	٦١,١	١,٨	٩,٩	,٩	٣,٠٩٠	,٧٤٤
٢ - استخدام أساليب متعددة	٢٣,٢	٥٩,٣	٣,٣	١٢,٠	٢,١	٢,٩٧٠	,٨٥٨
٣ - يساهم الموجهون الفنيون في التقويم	٨,٤	٣٩,٥	٧,٨	٣٧,٨	٦,٦	٢,٣٤٠	,٩٩٩
٤ - يساهم أولياء الأمر في التقويم	٣,٦	٢٥,٦	١٣,٦	٤٣,٤	١٣,٩	١,٩١٩	١,٠٣٨
٥ - ارتباط التقويم بالأهداف	١٤,٢	٦١,٧	٨,٤	١٣,٣	٢,٤	٢,٧٠٨	١,٠٢٣
٦ - قياس الجانب المهاري	١٣,٠٠	٦١,١	٧,٢	١٦,٠٠	٢,٧	٢,٦٩٩	,٩٨٠
٧ - قياس الجانب الإنفعالي	٨,٤	٣٨,٦	٧,٥	٣٦,١	٩,٣	٢,٣١٠	١,٠١٢
٨ - الاهتمام بالمستويات المعرفية العليا	١١,٧	٥٢,١	٥,١	٢٤,٤	٦,٦	٢,٥٨٧	,٩٥٩
٩ - توافر كفاءة التقويم لدى المعلمين	١٦,٦	٥١,٨	٧,٢	١٩,٠٠	٥,٢	٢,٦٥١	١,٠٥١

ونجد في الجدول أن الغالبية من أفراد العينة قد أجابت بالموافقة على أغلب فقرات هذا المجال حيث بلغ متوسط إجمالي الاستجابة (٢,٥٨٧) من الفقرات (١ - ٩) حسب مقياس ليكرت الخماسي وقد جاءت الفقرات التي تشمل الموافقة كالآتي:

موافق موافق تماما

- فقرة رقم (١) استمرار التقويم أثناء الدرس
وبعد كل موضوع

- فقرة رقم (٢) استخدام أساليب متعددة

- فقرة رقم (٥) ارتباط التقويم بالأهداف

بينما لم تؤيد غالبية أفراد العينة بعض الفقرات أو ترى أنها لم تتحقق منها:

غير موافق غير موافق

إطلاقاً

- فقرة رقم (٤) يساهم أولياء الأمور في التقويم

- فقرة رقم (٧) قياس الجانب الإنفعالي

- فقرة رقم (٣) يساهم الموجهون الفنيون في التقويم

كما أن الفقرة رقم (٤) كانت ذات نسبة عالية في خانة «لم أكون رأياً» ١٣٪ بالمقارنة مع غيرها من العبارات الأخرى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بدراسة الفروق بين المجموعات:

قارن الباحث بين متوسطات درجات المعلمين والموجهين وفق متغيرات الوظيفة والجنس ومدة الخدمة ونظام الدراسة.

أ - والجدول رقم ٧ يبين متوسطات المعلمين والموجهين ودلالة الفروق بينها وفق متغير الوظيفة (معلم - موجه) للإجابة عن السؤال الخامس.

جدول رقم (٧)

يبين نتائج اختبار «ت» لآراء أفراد العينة فيما يتعلق بمتغير الوظيفة (مدرسون، موجهون) تجاه إجمالي بنود مجالات استخدام الأسلوب التكاملي

إجمالي مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المدرسين	الموجهين	المدرسين	الموجهين		
١ - صياغة الأهداف (١-٥)	٢,٦٨٧٦	٢,٤٣	٦٧٧	٨٣٢	٢,٠٢	*,٠٤
٢ - تخطيط وبناء المناهج (١-١٥)	٢,٢٩٢٣	٢,٢٨٨٩	٥٦	٥٣	٠,٣	,٩٧
٣- تنفيذ وطرق التدريس (١-١٨)	٢,٥٦	٢,٢٩	٥٩	٧٣	٢,٥	*,٠١
٤- أسلوب تقويم التلميذ (١-١٩)	٢,٥٩	٢,٥٢	٥٣	٥٨	٧,٠	,٤٨

- عدد المدرسين (٢٩٩) عدد الموجهين (٣٣)

* وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

ويُظهر الجدول فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات آراء المدرسين والموجهين (يشمل الذكور والإناث) بالنسبة لصياغة الأهداف حيث بلغ المتوسطان لكلتا المجموعتين على التوالي (٢,٦٨٧٦ ، ٢,٤٣٠)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت قيمة «ت» المحسوبة ٢,٠٢. وبناء عليه تم رفض الفرضية الأولى بالنسبة لهذا المجال فقط.

كذلك يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين آراء المدرسين والموجهين بالنسبة لتنفيذ طرق التدريس المناسبة لاستخدام الأسلوب التكاملي حيث بلغ المتوسطان لكلتا المجموعتين على التوالي (٢,٥٦ ، ٢,٢٩)، وذلك عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (٢,٥). وبناءً عليه تم رفض الفرضية الأولى بالنسبة لهذا المجال فقط.

أما بالنسبة لمجال تخطيط وبناء المناهج وأسلوب تقويم التلميذ فلم تظهر فروق دالة إحصائية بالنسبة لتقدير المدرسين والموجهين.

ب - والجدول رقم (٨) يبين متوسطات درجات المعلمين والموجهين ودلالة الفروق بينها وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) (الإجابة عن السؤال السادس).

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار «ت» لآراء أفراد العينة فيما يتعلق بمتغير الجنس
(ذكور، إناث) تجاه إجمالي بنود مجالات استخدام الأسلوب التكاملي

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		إجمالي مجالات الدراسة
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٠٩٤١	٠,٧	٠٦٧٤	٧٢٣	٢,٦٥٩٣	٢,٦٦٥٠	١ - صياغة الأهداف (١ - ٥)
*,٠٢٦	٢,٢٣	٥١١	٦٠٠	٢,٢٢٦	٢,٣٦٢٥	٢ - بناء المناهج (١ - ١٥)
٩٥٨	٠,٥	٥٣٥	٦٤٠	٢,٥٣٨٤	٢,٥٣٥١	٣ - طرق التدريس (١ - ١٨)
١٧٤	١,٣٦	٥٢٠	٥٩٣	٢,٥٤٥٩	٢,٦٢٩٢	٤ - تقويم الطالب (١ - ١٩)

عدد الذكور (١٦٠) عدد الإناث (١٧٢)

* وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

ونجد من الجدول أن الفروق دالة في مجال بناء المناهج وغير دالة في المجالات الأخرى:

- صياغة الأهداف حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور والإناث على التوالي (٢,٦٦٥٠ ، ٢,٦٥٩٣).

- أسلوب تنفيذ طرق التدريس حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (٠,٠٥).

- أسلوب تقويم التلميذ حيث بلغ المتوسطان للذكور والإناث على التوالي (٢,٦٢٩٢ ، ٢,٥٤٥٩) وبلغت قيمة «ت» المحسوبة (١,٣٦).

- أما بالنسبة لتخطيط وبناء المناهج فقد وجدت فروق دالة إحصائية بين فئتي الذكور والإناث من المدرسين والموجهين حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (٢,٢٣). وبناءً عليه تم رفض الفرضية الثانية لهذا المجال فقط.

ح - والجدول رقم (٩) يبين متوسطا درجات المعلمين والموجهين ودلالة الفروق بينهما وفق متغير سنوات الخبرة (٩ سنوات فأقل - عشر سنوات وأكثر) (الإجابة عن السؤال السابع).

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار «ت» لآراء أفراد العينة فيما يتعلق بمتغير الخبرة
(٩ سنوات فأقل، عشر سنوات فأكثر) تجاه إجمالي
بنود مجالات استخدام الأسلوب التكاملي

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		إجمالي بنود مجالات الاستبانة
		١٠ فأكثر	٩ فأقل	١٠ سنوات فأكثر	٩ سنوات فأقل	
١ - صياغة الأهداف (١ - ٥)	٩١	٦٨٢	٧٢٢	٢,٦٣٥٤	٢,٧٠٧٣	
٢ - تخطيط وبناء المناهج (١٥ - ١)	١,٢٤	٥١٧	٦٢٢	٢,٢٦٢٨	٢,٣٤١٥	
٣ - طرق التدريس (١ - ١٨)	٦٩	٥٩٧	٥٧١	٢,٥١٩٧	٢,٥٦٥٩	
٤ - أسلوب تقويم التلميذ (١ - ١٩)	١,٠٧	٥٥٥	٥٦٠	٢,٥٦٠٩	٢,٦٢٨٧	

- عدد أصحاب الخبرة (٩) سنوات فأقل = ١٢٣ (١٠) سنوات فأكثر = ٢٠٩
ونجد في الجدول أن الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً في كل
مجالات الاستبانة حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (٠,٩١٠ ، ٠,٣٦٥) في مجال
صياغة الأهداف و(١,٢٤ ، ٠,٢١٦) في مجال بناء المناهج و(٠,٦٩ ، ٠,٤٨٩) في
مجال طرق التدريس و (١,٠٧ ، ٠,٢٨٤) في مجال تقويم التلميذ. وأشارت نتائج
تحليل اختبار «ت» إلى أن المتوسطات في مجال بناء وتخطيط المناهج ذات قيمة متدنية
عن باقي المتوسطات الحسابية في مجال الاستبانة حيث بلغت (٢,٣٤١٥ ،
٢,٢٦٢٨) في حين جاءت التقديرات عالية نسبياً في المجالات الأخرى
و(٢,٦٣٥٤ ، ٢,٧٠٧٣) في مجال صياغة الأهداف و(٢,٥٦٥٩ ، ٢,٥١٩٧) في
مجال طرق التدريس و(٢,٧٢٨٧ ، ٢,٥٦٠٩) في مجال تقويم التلميذ.

د - الجدول رقم (١٠) يبين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات ودلالة
الفروق بينها وفق متغير النظام التعليمي (ثانوي عام و ثانوي المقررات)
(الإجابة عن السؤال الثامن).

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار «ت» لآراء افراد العينة فيما يتعلق بمتغير النظام التعليمي
(ثانوية عامة، ثانوية مقررات) تجاه إجمالي بنود مجالات استخدام الأسلوب التكاملي

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		إجمالي بنود مجالات الاستبانة
		ثانوية مقررات	ثانوية عامة	ثانوية مقررات	ثانوية عامة	
١٨٧،	١،٣٢	٦٩٢،	٧٠٥،	٢،٦٢٦٢	٢،٧٣٣٣	١ - صياغة الأهداف (١ - ٥)
٩٢١،	١٠،	٥٢٦،	٦٢١،	٢،٢٩٤١	٢،٢٨٧٧	٢ - بناء وتخطيط المناهج (١٥ - ١)
٥٤٩،	٦٠،	٥٧٨،	٦٠٧،	٢،٥٥٠٥	٢،٥٠٩٥	٣ - طرق التدريس (١٨ - ١)
٩٩٠،	١٣،	٥٣٢،	٦٠٦،	٢،٥٨٨٦	٢،٥٨٠٦	٤ - أسلوب تقويم التلميذ (١٩ - ١)

- عدد عينة ثانوية عامة ١٢٣ ثانوية مقررات ٢٠٩.

ونجد في الجدول أن الفروق غير دالة بين المتوسطات في كل مجالات الاستبانة حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (١،٣٢) في مجال صياغة الأهداف و(٠،١٠) في مجال تخطيط وبناء المناهج و(٠،٦٠) في مجال طرق التدريس و(٠،١٣) في مجال تقويم التلميذ. وكما جاء في الجدول رقم (٩) كانت نتائج تحليل اختبار «ت» ماثلة حيث بلغت المتوسطات في مجال بناء وتخطيط المنهج منخفضة عن باقي المجالات الأخرى (٢،٢٨٧٧ ، ٢،٢٩٤١) بينما بلغت في صياغة الأهداف (٢،٧٣٣٣ ، ٢،٦٢٦٢) ومجال طرق التدريس (٢،٥٠٩٥ ، ٢،٥٥٠٥) ومجال تقويم التلميذ (٢،٥٨٠٦ ، ٢،٥٨٨٦).

ثالثاً: التفاعلات بين المتغيرات:

استخدم الباحث تحليل التباين الرباعي 4-Way ANOVA لمجموعات البحث والجدول رقم (١١) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الرباعي 4-Way ANOVA

لمجموعات البحث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة تجاه إجمالي بنود مجالات الاستبانة

مستوى الدلالة	قيمة «ف»	متوسط المربعات	مجالات الدراسة/ مصدر التباين
٠,٠٤ ٠,٦٥ ٠,٧٠ ٠,١٤	٣,٩٤٤ ١٩٦ ١٤١ ٢,١٤١	١,٩٠٢ ٠,٩٥ ٠,٦٨ ١,٠٣٢	١ - صياغة الأهداف - الوظيفة - الجنس - الخبرة - النظام
٠,٩٤ ٠,٠٢ ٠,٢٢ ٠,٩٦	٠,٠٠٥ ٤,٩٥٧ ١,٤٨٠ ٠٠٢	٠,٠٠٢ ١,٥٣٦ ٠,٤٥٩ ٠,٠٠١	٢ - تخطيط وبناء المناهج - الوظيفة - الجنس - الخبرة - النظام
٠,٠١ ٠,٧٣ ٠,٩٥ ٠,٦٦	٥,٦٧٠ ١١٨ ٠,٠٠٤ ٠,٠٠٣	١,٩٣٩ ٠,٠٤٠ ٠,٠٠١ ٠,٠٦٥	٣ - أسلوب طرق التدريس - الوظيفة - الجنس - الخبرة - النظام
٠,٥٠ ٠,١٤ ٠,٣٧ ٠,٩٥	٠,٤٤٧ ٢,١٥٥ ٠,٧٨٤ ٠,٠٠٣	٠,١٣٩ ٠,٦٦٩ ٠,٢٤٣ ٠,٠٠١	٤ - تقويم الطالب - الوظيفة - الجنس - الخبرة - النظام

- عدد أفراد العينة ٣٢٢

ويشير الجدول إلى أن هناك فروقاً بين أفراد العينة عند مستوى (٠,٠٥) ترجع إلى الوظيفة والجنس في مجالات صياغة الأهداف، تخطيط وبناء المناهج، أسلوب تنفيذ طرق التدريس مما يدل على أن الوظيفة (موجه، مدرس) والجنس

(ذكر، أنثى) يعتبران أهم متغيرات الدراسة التي تحدد اتجاه أفراد العينة نحو استخدام الأسلوب التكاملي في مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها للمرحلة الثانوية. وبناءً عليه تم رفض الفرضيات الثلاث الأولى للدراسة فيما يختص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة في مجالي صياغة الأهداف وبناء المناهج وطرق التدريس، وتم قبول الفرضية الرابعة فيما يختص باستخدام أساليب تقويم التلميذ.

تفسير ومناقشة النتائج:

سعت الدراسة للتحقق من مراعاة شروط بناء وتنفيذ منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية للأسلوب التكاملي، وصمم الباحث استبانة تشمل أربع مجالات وتم تطبيقها على (٣٣٢) من المعلمين والموجهين واستخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية واختيار قيمة «ت» وتحليل التباين الرباعي وتوصل إلى النتائج الآتية:

بالنسبة للنتائج المتعلقة بإجمالي آراء أفراد العينة حول واقع استخدام الأسلوب التكاملي في المجالات الأربعة للاستبانة (الأهداف، بناء المحتوى، طرق التدريس، التقويم)، جاءت آراء العينة تدل على عدم الرضى عن الأسلوب المتبع (م = ٢,٦٦) وعلى موافقة محدودة في مدى مراعاة المنهج الحالي للأسلوب التكاملي، ومن مراجعة الدراسات السابقة تبين حماس كثير من المعلمين والموجهين لتطبيق هذا الأسلوب لما له من مميزات (سعادة وخليفة، ١٩٩٢) (أبو السعيد، ١٩٩٤) و (Diem, 1996; June, 1996) و (اللقاني، ١٩٨٩)، (ليب ومينا، ١٩٩٣) و (مبارك، ١٩٨٦)، وغيرها من الدراسات. إلا أن هناك بعض الدراسات ترى أن لهذا الأسلوب العديد من السلبيات كدراسة (Schug & Cross, 1998) حول الجانب المظلم لتطبيق الأسلوب التكاملي في مناهج المواد الاجتماعية وتوصلوا إلى أن مساوئ الأسلوب تغلب على فوائده، وهناك دراسة (الأحمد، ١٩٨٨) و (Dauharty, 1997) حول العبء الملقى على المدرسين والذين يحتاجون إلى إعداد خاص يمكنهم من فهم وبناء وتقويم المنهج بالأسلوب التكاملي مما يدعون إلى إعادة النظر في صياغة مناهجنا الحالية وفقاً لهذا الأسلوب.

أما بالنسبة لتفسير نتائج الدراسة حول الأسلوب التكاملي، تبين لنا بالنسبة لصياغة الأهداف أن هناك فجوة بين النظرية والتطبيق في منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية أي بين ما تم الإعلان عنه كأهداف وبين ما هو مطبق في داخل الفصل وأنها بحاجة لمعرفة أسباب هذه الفجوة، وربما يرجع هذا إلى عدم تدريب المعلمين على نظام الوحدات (الأسلوب التكاملي) تدريباً كافياً وقلة معرفتهم بشروطه ومتطلباته. أما بالنسبة لبناء المنهج فقد دلت النتائج على أن أغلبية أفراد العينة غير موافقة عليه (المتوسط ٢,٢٩٢) لصعوبة تنفيذ المشاريع وقلة الاهتمام بالمشكلات وعدم مراعاة حاجات التلاميذ في المحتوى وعدم الاهتمام بمكونات البيئة وعدم تأليف الكتب من قبل لجنة متخصصة وعدم الربط بين منهج المواد الاجتماعية ومنهج المواد الدراسية الأخرى، وهذا يتناسب مع نتائج دراسة (Alleman, 1993) التي ذكرت أن تطبيق الأسلوب التكاملي قد يؤدي إلى إنقاص محتوى المواد الاجتماعية، ودراسة (Beans, 1995) من أنه أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية للأسلوب التكاملي قد يكون ذلك على حساب خلخلة البيئة الأساسية للمادة العلمية حينما تزول الفوارق بين المجالات المعرفية.

أما بالنسبة لطرق التدريس فقد بدت آراء أفراد العينة متحفظة أو على الحياد من استخدام الأسلوب التكاملي في طرق التدريس. ويدل ذلك على أن المعلم يواجه العديد من الصعوبات في تنفيذ هذا الأسلوب حيث يحتاج هذا الأسلوب إلى توافر أدلة للمعلمين ويواكب ذلك الحاجة إلى استخدام تكنولوجيا متقدمة في الإعداد وذلك لتيسير عملية التكامل بين المواد الدراسية وهو ما أوصت به دراسة (Pedras, 1992) حين أكدت على ضرورة إعادة صياغة المناهج الحالية لتواكب الطفرة العلمية في مجال الاتصالات والتكنولوجيا العلمية، وكذلك دراسة (Daugherty, 1996) التي أوصت بضرورة إعداد معلم المرحلة الثانوية، وتدريبه بحيث يتمكن من فهم وبناء وتقويم المنهج التكاملي.

أما بالنسبة لنتائج الدراسة في المجال الرابع وهو مدى مراعاة الأسلوب التكاملي في تقويم التلميذ فقد كانت آراء أفراد العينة إيجابية بالموافقة على أغلب

فقرات هذا المجال إلا أن الآراء كانت تقليدية إذا نظرنا إلى الأساليب السائدة في التقويم، أما حينما طرحت أفكار متطورة في التقويم كالتركيز على الجانب الانفعالي وضرورة مساهمة أولياء الأمور في التقويم عارض أفراد العينة هذا الاتجاه وهذا يدل على أن عملية التقويم تحتاج إلى إعادة نظر من حيث التجديد في الوسائل والتنوع في الأساليب واعتماد إستراتيجية جديدة يساهم فيها المعلم والموجه وأولياء الأمور.

أما بالنسبة للتحقق من فرضيات الدراسة فقد جاءت الفروق في الدلالة بشكل واضح بين متغير الوظيفة (مدرس، موجه) وكذلك متغير الجنس (ذكور، إناث) وذلك في ثلاث مجالات من الدراسة وهي (الأهداف، بناء المناهج، طرق التدريس) وهذا يدل أن عامل الوظيفة والجنس كان لهما أكبر الأثر في التباين بين آراء أفراد العينة تجاه الأسلوب التكاملي، وهنا لا يفوتنا أيضاً عامل الخبرة وخاصة من جانب التوجيه الفني حيث بدت آراؤهم متحفظة نحو تحقيق الأسلوب التكاملي للأهداف المرغوب فيها مما يدل على أنها ما تزال على المستوى النظري وغير متوافقة مع الواقع التربوي وفي حاجة إلى إعادة صياغة لتلائم والواقع الميداني في المدارس وفي داخل الفصل كذلك في بناء المناهج حيث أن الفكرة الرئيسة من الأسلوب التكاملي تغيب عن المؤلفين، وأصبح بناء المنهج تقليدياً وبالأخص في مجال تأليف الكتب في منهج المواد الاجتماعية بسبب عدم وجود متخصصين في ذلك، وينعكس هذا على طرق التدريس ومستوى المعلمين حيث أبرزت نتائج الدراسة عدم تدريب المعلمين بدرجة مناسبة وعدم توافر أدلة المعلمين وعدم توافر الوسائل التعليمية والأساليب المتطورة والمتنوعة التي تساعد على تنفيذ الأسلوب التكاملي. أما بالنسبة لواقع تقويم التلميذ فإن آراء العينة متفقة على أنها تمارس نوعاً من الأنشطة التي ترى أنها متوافقة مع الأسلوب التكاملي.

من الملاحظ أن الميدان التربوي يؤيد بتحفظ اتخاذ الأسلوب التكاملي في بناء وتنفيذ وتقويم منهج المواد الاجتماعية في الصفين الأول والثاني وقد نادى

البعض بالرجوع إلى الأسلوب التخصصي والتخلي عن هذا الأسلوب، ولكن في مجال المواد الاجتماعية وبناءً على نتائج الدراسة الحالية، يمكننا الخروج ببعض التوصيات التي قد تفيد في تعديل وتحسين واقع استخدام الأسلوب التكاملي في مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية حتى نحقق الإيجابيات المرجوة من الأسلوب التكاملي ونتلافى العيوب والصعوبات التي تواجه تنفيذ هذا الأسلوب وهي كالتالي:

أولاً: إعادة صياغة أهداف مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بحيث تتوافق مع الأسس النظرية للأسلوب التكاملي وتأكيد العلاقة بين النظرية والتطبيق الواقعي.

ثانياً: تشكيل لجان متخصصة في التأليف بالأسلوب التكاملي أو على الأقل لديها خلفية وخبرة في هذا المجال.

ثالثاً: ربط محتوى مناهج المواد الاجتماعية مع المواد الدراسية الأخرى في نفس المرحلة (الثانوية).

رابعاً: تأهيل المعلمين في مراكز إعداد المعلم (كلية التربية في الجامعة والهيئة العامة للتعليم التطبيقي) على أسلوب بناء وتنفيذ وتقييم الأسلوب التكاملي.

خامساً: إعداد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة والموجهين في مجال بناء وتنفيذ وتقييم الأسلوب التكاملي.

سادساً: إعداد أدلة للمعلمين لتوضح أسلوب التدريس بنظام الوحدات.

سابعاً: إعداد أدلة للوسائل التعليمية في التدريس بنظام الوحدات.

ثامناً: تنوع أساليب تقييم التلميذ لتشمل الجانب الانفعالي والمهاري واستخدام أدوات أخرى غير الامتحانات.

المراجع

المراجع العربية :

- أبو السعيد، أحمد العبد (١٩٩٤). دراسة تقويمية لمنهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الثامن من التعليم الأساسي في ضوء المنهج التكاملي، رسالة ماجستير. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. العدد الثامن بعد المئة. السنة الثالثة والعشرون.
- الأحمد، عبدالرحمن (١٩٨٨). دراسة آراء مدرسي ومدرسات الاجتماعيات الملتحقين بالبرنامج التدريبي في الصعوبات التي تواجههم عند استخدام كتب الاجتماعيات المطورة (نظام الوحدات). مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، العلوم التربوية، ٩، ٣٩-٩١.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٥). المناهج بين النظرية والتطبيق، ط ٤. القاهرة: عالم الكتب.
- النجحي، محمد لبيب (١٩٧٩). المناهج المتكاملة في المدرسة الثانوية: بحث مقدم إلى جمعية المعلمين الكويتية في أسبوع التربية التاسع عام ١٩٧٩. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.
- ذياب، صالح هندي وآخرون (١٩٨٩). تخطيط المنهج وتطويره. عمان: دار الفكر للنشر.
- سعادة، جودت أحمد وخليفة، غازي جمال (١٩٩٢). التنظيم الكلي والتنظيم الجزئي للمادة الدراسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للطلاب واحتفاظهم بالتعلم. مجلة مركز البحوث التربوية، (جامعة قطر)، ١ (٢)، ٢٠٢ - ٢٤٣.
- شعث، نعيمة بدوي (١٩٨٧). دراسة حول تطور المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية. الكويت: وزارة التربية.
- لبيب، رشدي ومينا، فايز مراد (١٩٩٣). المنهج منظومة لمحتوى التعليم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- مبارك، فتحي يوسف (١٩٨٦). الأسلوب التكاملي في بناء المنهج النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي والديب، فتحي عبدالمقصود (١٩٩٧). المنهج المدرسي - أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت: دار القلم.
- وزارة التربية (١٩٧٦). الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت. الكويت: إدارة التخطيط والتدريب.
- وزارة التربية (١٩٨٤). مناهج المواد الاجتماعية لمراحل التعليم العام. الكويت: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- وزارة التربية (٩٢/٩١ - ٩٣/٩٤). التقرير الختامي للجنة متابعة تطوير مناهج المواد الاجتماعية. الكويت: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

- Alleman, I. (1993). Is curriculum integration a boon or a threat to social studies? Elementary education. **Social Education**, 57 (6), 287 - 291.
- Beans, James A. (1995). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. **Phi Delta Kappa**, 76 (8), 616-22.
- Brophy, J. E., & Alleman, J. (1993). Elementary social studies should be driven by major social education goals. **Social Education**, 57 (1), 27-32.
- Chapel, David (1996). Putting Science Back into Social Sciences. **Social Studies Review**, 34 (3), 54-57.
- Daugherty, Michael K. (1996). The Building Bridges Program: Connecting Secondary Teacher Preparation Programs to Foster Integrated Curriculum. U.S.: Illinois.
- Diem, Richard (1996). Using Social Studies as the Catalyst for Curriculum Integration. **Social Education Journal**, 60 (2), 95-98.
- Frazes, Bruce and Rudniski, Rose Ann (1995). **Integrated Teaching Methods**. New York: Delmar Publishers.
- Glathron, Allan A. (1994). Developing a quality curriculum association for supervision and curriculum development. U.S.A. Virginia.
- Heldi Hayes, Jacobs (1991). Planning for Curriculum Integration. **Educational Leadership**, 49 (2), 27-28.
- Hollister, Bernard C. (1995). Social Math in the History Classroom. **Social Education**, 59 (1), 14-16.

- June, Schimcth B. (1995). Case by Case, NCRUE Research may Help Teachers Prepare for the Monumental Challenges of Curriculum Integration. **Vocational Education Journal**, 70 (2), 34-36.
- Lake, Kathy (1997). Integrated curriculum. Northwest regional educational laboratory. School improvement research series (SIRS). Retrieved September 24, 2000 from the: <http://www.nwvel.org/sepol/sirs/8/016.htm>.
- Leary, Nancy (1993). An Introduction to Whole Language from a Secondary Social Studies Perspective. **International Journal of Social Education**, 8 (1), 12-32.
- Melnick, B. Schubert & Melnick, S.A. (1997). The Art in Curriculum Integration, Research Report Conference Paper, U.S.A: Pennsylvania.
- Oaks, Merrill M. & Pedras, Melvin J. (1992). Technology Education: A Catalyst for Curriculum Integration. **Technology Teacher**, 51 (5), 11-14.
- Ornstein, Allan C. & Hunkins, Francis P. (1998). **Curriculum Relations: Principles, and issues (3rded)**. Boston: Allyn and Bacon.
- Saylor, J. Galen; Alexander, William M., and Lewis, Arthur (1981). **Planning for Better Teaching and Learning**, (4th ed). New York: Holt, Rinehart.
- Schug, Mark C. & Cross, Beverly (1998). The Dark Side of Curriculum Integration in Social Studies. **Social Studies**, 89 (2), 54-57.

SUPERVISORS AND TEACHERS' OPINIONS REGARDING USING THE INTEGRATED APPROACH IN IMPLEMENTING SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN THE SECONDARY SCHOOL IN KUWAIT

Dr. Abdul Kareem A. Al-Khayat

*Curriculum and Instruction Dept.
College of Education, Kuwait University*

Abstract

The purpose of this study is to determine the merits and demerits of using the integrated curriculum in social studies with regard to its objectives, content, instructional strategies and student evaluation devices. It also aims to describe and analyse the degree of attainment of goals of integrated social studies curriculum in the secondary schools.

In order to achieve these purposes, the descriptive analysis is used. A questionnaire is developed to identify the following items: Curriculum objectives, Curriculum content, Instructional strategies, Student evaluation. The questionnaire is administered to a randomly selected sample of 299 teachers and 33 supervisors in social studies subject domain. Data have been analysed and required statistical procedures followed.

The main findings show that:

- Both teachers and supervisors agree on less than average attainment of the main goals of integrated social studies curriculum.
- There is a gap between theory and practice of integrated curriculum in the secondary schools.
- The lack of using new-teaching strategies; such as projects, problem solving, and critical thinking is clear.
- Textbooks are not prepared by special experts in the integrated curriculum.
- Teachers do not take training sessions in teaching social studies integrated curriculum.
- Student evaluation devices are traditional.

The following recommendations are cited:

- The goals of the social studies, in regard to the integrated curriculum principles and practice, have to be reviewed and reconstructed.
- Teachers of social studies in the secondary schools are in need to be trained in some basic competencies, such as; selecting new teaching strategies, implementing audio visual aids, constructing student evaluation.
- It is also suggested that the Ministry of Education should reconsider its procedures in selecting members for textbook committees.